





## MỤC LỤC

1. NGHĨA TÌNH THÁI CỦA CÂU ĐƠN TRẦN THUẬT TRONG MỘT SỐ TRUYỆN NGẮN TIÊU BIỂU CỦA NAM CAO .....5  
*The modal meaning of single narrative sentence in Nam Cao's short stories*  
**Lê Thị Thu Hoài**
2. GIỌNG ĐIỆU TRONG TẢN VĂN VIỆT NAM TỪ NĂM 1986 ĐẾN NAY. ....14  
*The tone in Vietnamese prose from 1986 until now*  
**Nguyễn Thị Thu Hà**
3. NGHIÊN CỨU MÔ HÌNH GIÁO DỤC STEM TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI .....25  
*Researching on STEM model in teacher training at Hanoi Metropolitan University*  
**Đỗ Hồng Cường, Phan Thị Hồng The, Nguyễn Thị Thuần, Phạm Việt Quỳnh, Phạm Ngọc Sơn**
4. XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC LẤY HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ LÀM TRUNG TÂM THEO YÊU CẦU PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY...37  
*Creating educational environment with children-centered activities in response to capacity development in the current situation*  
**Đặng Lộc Thọ**
5. SỬ DỤNG DẠY HỌC NÊU VẤN ĐỀ TRONG CHƯƠNG TRÌNH LỊCH SỬ LỚP 4 Ở TIỂU HỌC .....49  
*Using problem-based teaching in History curriculum for 4th Grade in primary schools*  
**Lê Thuý Mai**
6. BÀN VỀ QUAN NIỆM MỘT BÀI GIẢNG MÔN LỊCH SỬ ĐẢNG THEO DẠNG CHUYÊN ĐỀ .....60  
*Discussing the teaching of the History of Vietnamese Communist Party based on the thematic concept*  
**Phạm Thị Kim Oanh**
7. ỨNG DỤNG GOOGLE SITES TRONG XÂY DỰNG WEBSITE HỌC TẬP BỘ MÔN VĂN HỌC VIỆT NAM CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM NGỮ VĂN .....64  
*Applying Google sites in creating website to study Vietnamese Literature for students of Literature Pedagogy*  
**Lê Thị Hải Yến**
8. XÂY DỰNG QUY TRÌNH GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ PHỤC VỤ CHO TRẺ KHUYẾT TẬT TRÍ TUỆ TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI .....74  
*Designing self-care skills education process for children with intellectual disabilities*

*in Hanoi*

**Nguyễn Thị Quỳnh Hoa, Vương Thị Lan Anh, Nguyễn Thu Hà, Lê Thanh Huyền, Nguyễn Hương Thảo**

9. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ KỸ THUẬT CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC CÔNG NGHỆ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO YÊU CẦU CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018.....81

*Developing technical design competence for students in teaching technology in high school in response to the 2018 General Education*

**Nguyễn Văn Linh, Nguyễn Thị Mai Lan**

10. CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH MUA SẴM TRỰC TUYẾN CỦA GIỚI TRẺ .....92

*Factors affecting young people ' s decisions towards online shopping*

**Đỗ Văn Huân, Nguyễn Phương Thùy, Nguyễn Thị Ngọc Án, Ngô Thùy Linh, Nguyễn Thị Dịu**

11. ĐÁNH GIÁ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ HÀNH CHÍNH CÔNG TẠI HUYỆN BÌNH CHÁNH, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH .....104

*Assessing factors affecting the quality of public administration services in Binh Chanh District, Ho Chi Minh City*

**Nguyễn Thiện Dũng, Hồ Trúc Hải Phong, Đào Công Hiện, Dương Thị Thuý Hà**

12. MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG THỰC HÀNH SƯ PHẠM CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI .....114

*Some measures to improve the quality of pedagogical practice for students at Hanoi Metropolitan University*

**Nguyễn Thị Hồng, Ngô Thị Kim Hoàn, Đặng Lan Phương**

13. XỬ LÝ DỮ LIỆU SINH VIÊN THÔNG QUA ỨNG DỤNG KỸ THUẬT HỌC MÁY ĐỂ HỖ TRỢ CÔNG TÁC TUYỂN SINH .....121

*Applying machine learning techniques in processing student data to assist university admission*

**Nguyễn Thị Kim Sơn, Nguyễn Xuân Hải, Tô Hồng Đức, Phạm Tuấn Anh, Đỗ Thị Thu Trang**

## NGHĨA TÌNH THÁI CỦA CÂU ĐƠN TRẦN THUẬT TRONG MỘT SỐ TRUYỆN NGẮN CỦA NAM CAO

Lê Thị Thu Hoài

*Trường Đại học Hoa Lư*

**Tóm tắt:** Hiện nay, trong ngôn ngữ học khái niệm nghĩa tình thái thường được các nhà nghiên cứu dùng để chỉ một phạm trù ngữ nghĩa rộng lớn. Phạm trù ngữ nghĩa này được xây dựng trên cơ sở mối quan hệ giữa ba nhân tố đó là; người nói, nội dung miêu tả trong phát ngôn và thực tế. Như vậy phạm trù ngữ nghĩa này có tính đến những yếu tố của một hoàn cảnh giao tiếp ngôn ngữ cụ thể. Nó không chỉ phụ thuộc vào người nói mà còn phụ thuộc vào quan hệ tương tác, có tính đối thoại giữa người nói và người nghe. Bài viết dưới đây đề cập đến nghĩa tình thái của một loại câu cụ thể trong một số truyện ngắn của Nam Cao - Nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật.

**Từ khóa:** Nghĩa tình thái, câu đơn trần thuật, tình thái của hành động nói, tình thái chủ quan, tình thái khách quan, tình thái liên cá nhân

Nhận bài ngày 12.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 21.7.2021

Liên hệ tác giả: Lê Thị Thu Hoài; Email: ltthoai@hluv.edu.vn

### 1. MỞ ĐẦU

Khi nghiên cứu về nghĩa của câu, các nhà ngôn ngữ học đã chỉ ra các thành phần nghĩa như sau: Nghĩa sự việc, nghĩa logic, nghĩa chủ đề, nghĩa tình thái. Cùng một cấu trúc vị từ - tham thể như nhau chỉ khác nhau ở biểu thức tình thái thì câu nói đã thể hiện những mục đích giao tiếp khác nhau. Cùng với sự ra đời của ngữ pháp chức năng các nhà ngôn ngữ học trên thế giới cũng quan tâm rất nhiều đến nghĩa tình thái, tiêu biểu như Otto Jespersen, Von Wright,... Các nhà nghiên cứu ngôn ngữ đều thống nhất với nhau rằng trong một câu nói có nhiều thành phần nghĩa khác nhau trong đó có nghĩa tình thái. Ở Việt Nam, các nhà Việt ngữ học nhất là những người nghiên cứu về cú pháp tiếng Việt cũng chuyển mình mạnh mẽ theo hướng nghiên cứu này. Tiêu biểu như Đỗ Hữu Châu, Diệp Quang Ban, Cao Xuân Hạo, Nguyễn Văn Hiệp, Bùi Minh Toán,...

Nghĩa tình thái cũng đã được đưa vào giảng dạy trong chương trình tiếng Việt từ bậc phổ thông trung học (cụ thể là Ngữ văn 11) đến bậc cao đẳng, đại học chuyên ngành Ngữ văn. Trong các công trình nghiên cứu của mình, vận dụng thành tựu nghiên cứu cú pháp trên thế giới, các nhà Việt ngữ học đã chỉ ra được những loại nghĩa tình thái và các phương tiện

biểu thị nghĩa tình thái trên cứ liệu tiếng Việt. Đây là những đóng góp quan trọng góp phần đưa nền ngôn ngữ học Việt Nam tiệm cận với nền ngôn ngữ học thế giới. Những thành tựu đó cũng đã phần nào được đưa vào quá trình giảng dạy từ bậc phổ thông đến đại học. Tuy nhiên, những phân tích cụ thể về nghĩa tình thái đối với câu tiếng Việt còn chưa nhiều, nhất là việc chỉ ra nghĩa tình thái của câu trong các tác phẩm văn học. Nam Cao là một trong những nhà văn nổi tiếng của dòng văn học hiện thực phê phán. Các tác phẩm của ông đã được đưa vào giảng dạy từ bậc phổ thông đến đại học. Đã có rất nhiều nghiên cứu về tác phẩm của ông dưới góc độ văn học. Tuy nhiên dưới góc độ ngôn ngữ học đặc biệt nghiên cứu nghĩa tình thái của câu trong tác phẩm của ông thì chưa có nhiều công trình đề cập đến. Bài viết này vận dụng lý thuyết nghiên cứu về nghĩa tình thái của các nhà ngôn ngữ học, tác giả đã chỉ ra những loại nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật trong một số truyện ngắn tiêu biểu của Nam Cao. Thông qua đó, phần nào chỉ ra mối liên hệ giữa nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật và thái độ của nhà văn trước hiện thực phản ánh.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái niệm nghĩa tình thái

Trên thế giới và ở Việt Nam, đã có rất nhiều những định nghĩa khác nhau về nghĩa tình thái. Mặc dù có những sự khác nhau nhất định những những cách định nghĩa đó đều muốn thể hiện được những đặc trưng cơ bản của nghĩa tình thái. Trong bài báo này tác giả chọn cách hiểu về nghĩa tình thái, cách phân loại nghĩa tình thái của *Giáo trình Ngữ pháp tiếng Việt* do Bùi Minh Toán chủ biên. “*Nghĩa tình thái là một phần nghĩa của câu thể hiện thái độ hay quan hệ giữa người nói với người nghe, giữa người nói với hiện thực (sự tình) được phản ánh trong câu, giữa nội dung được phản ánh trong câu với hiện thực ngoài thực tế khách quan*” [5, tr.193].

### 2.2. Các loại nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật

Để chỉ ra nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật trong một số truyện ngắn tiêu biểu của Nam Cao, tác giả đã chọn lựa 9 truyện ngắn tiêu biểu. Đó là: *Chí Phèo*, *Đời Thừa*, *Lão Hạc*, *Một đám cưới*, *Lang Rận*, *Tư cách mõ*, *Mua nhà*, *Mò sâm banh*, *Những truyện không muốn viết*. Tiếp theo tác giả thống kê những câu đơn trần thuật, sau đó chỉ ra nghĩa tình thái của chúng. Kết quả là có 9 bảng chỉ ra nghĩa tình thái của câu đơn trần thuật tương ứng với 9 truyện ngắn trên. Dưới đây, tác giả sẽ nêu cụ thể những loại nghĩa tình thái của những câu đơn trần thuật đã được khảo sát.

#### 2.2.1. Tình thái của hành động nói

Câu đơn trần thuật là loại câu không dùng những phương tiện từ ngữ đặc thù giống như câu cầu khiến, câu cảm thán, câu nghi vấn. Về ngữ điệu nó thường có ngữ điệu kết thúc, hạ giọng ở cuối câu. Khi viết ngữ điệu đó được đánh dấu bằng dấu chấm ở cuối câu. Do vậy, đương nhiên tất cả những câu đơn trần thuật đều có *Tình thái của hành động nói*, cụ thể là *Tình thái kể*. Ví dụ: “*Không ai lên tiếng cả*”, “*Và cũng như mọi chiều, vẫn không một ai đáp lời hắn*” (*Chí Phèo*), “*Cửa buồng bếp quả nhiên đóng chặt*” (*Lang Rận*)

### 2.2.2. *Tình thái liên cá nhân (Tình thái quan hệ)*

Trong số các loại nghĩa tình thái đã được chỉ ra trong câu đơn trần thuật ở 9 bảng khảo sát có lẽ đây là loại nghĩa tình thái chiếm số lượng nhiều nhất. Dựa vào cách dùng các đại từ nhân xưng trong câu mà chúng ta nhận diện được đó là *Tình thái liên cá nhân*.

+ Thể hiện thái độ khinh miệt coi thường thông qua các đại từ xưng hô: *y, thị, hấn, mụ, mày,...*

Ví dụ: Bắt đầu *hấn* chửi trời.

Bố con *thằng* Kiến nó đâm chết tôi rồi.

Cũng may *thị* Nở vào. (Chí Phèo)

*Y* thẹn.

Thế mà *mụ* Lợi hiền lành lắm. (Lang Rận)

+ Thể hiện thái độ kính trọng, dùng các đại từ xưng hô: *cụ, ông, bà, chú, bác,...*

Ví dụ: Nhưng kìa *cụ* ông đã về.

Cái *anh* này nói mới hay. (Chí Phèo)

*Chú* bếp Tư rất thận trọng về vấn đề giữ vệ sinh. (Mò sâm banh)

*Ông* giáo dạy phải.

Tôi xin *cụ*. (Lão Hạc)

+ Thể hiện thái độ thân mật, gần gũi thông qua các đại từ xưng hô: *em, con, mợ, mình,...*

Ví dụ: *Em* không để cơm mình đâu đấy.

*Mợ* thương.

Con tôi nó giật *mình*. (Đời thừa)

Nhưng *lão* không nghe.

Bố *cậu* lâu lắm không có thư về. (Lão Hạc)

Mẹ *mày* ngày xưa cũng chỉ theo không *tao* đấy. (Một đám cưới)

### 2.2.3. *Tình thái chủ quan*

Đây là loại tình thái phong phú về ý nghĩa, đa dạng về phương tiện biểu hiện. Tuy nhiên trong số những câu đơn trần thuật được khảo sát, tác giả nhận thấy *Tình thái chủ quan* xuất hiện rất ít. Cụ thể có các loại tình thái chủ quan sau: Tình thái chỉ độ tin cậy: Độ tin cậy của người nói đối với tính xác thực của nội dung sự việc được nêu ở trong câu. Biểu thị độ tin cậy cao, người ta thường dùng những quán ngữ tình thái: *quả thật (là), chắc chắn, chắc hẳn, quả nhiên,...*

Ví dụ: *Quả nhiên* họ nói có sai đâu. (Chí Phèo); Cửa buồng bếp *quả nhiên* đóng chặt. (Lang Rận); Cuộc đời *quả thật* cứ mỗi ngày một thêm đáng buồn. (Lão Hạc)

### 2.2.4. *Tình thái khách quan*

Đánh giá về sự việc được phản ánh ở trong câu dựa vào khách quan nghĩa là dùng thực

tế khách quan để kiểm tra tính đúng sai của sự đánh giá. Trong số những câu đơn trần thuật được khảo sát có hai loại *Tình thái khách quan*. Đó là: *Tình thái khẳng định* và *Tình thái phủ định*.

+ *Tình thái khẳng định*: Sự thừa nhận, xác nhận sự việc nêu ra ở trong câu là đúng, có thật trong thực tế khách quan. Nó thường được biểu thị bằng các biểu thức tình thái: *đúng, đúng là, sự thật là, đúng thế thật, chỉ có....mới, thật, chẳng có...*

Ví dụ: *Thật* ồn ào như chợ. (Chí Phèo); Trong số bạn thân của tôi, thế nào *chẳng* có người đã trách tôi. (Những truyện không muốn viết)

+ *Tình thái phủ định*: Phủ định miêu tả: kể lại, thuật lại sự việc, hiện tượng nào đó không mang đặc trưng quan hệ X (hay Y). Nó thường dùng những biểu thức phủ định sau: *không, chưa, chẳng, chả...* Ví dụ: *Không* ai lên tiếng cả. Nhưng cũng *không* ai ra điều. Và cũng như mọi chiều, vẫn *không* một ai đáp lời hắn (Chí Phèo); *Không* có gì đáng ngại ngoài đường phố (Đời thừa); Chứng bệnh của chị, những đàn bà góa, những đàn bà *không* có chồng, *không* mấy người *không* có (Lang Rận). Phủ định bác bỏ: Dùng biểu thức phủ định để phản bác, không thừa nhận ý kiến đánh giá, nhận xét của người khác về sự việc được nêu ở trong câu. Thường dùng những biểu thức ngôn ngữ sau: *đâu, đâu phải, đâu có, không phải, không bao giờ, đời nào, tội gì, không hề,...* Ví dụ: Đời người chứ có phải con ngóc đâu (Chí Phèo).

### 2.3. Thái độ của nhà văn thể hiện qua cách gọi nhân vật bằng các phương tiện biểu thị tình thái: *hắn, thị, thằng, y, mụ*.

#### 2.3.1. Đối với nhân vật là nam giới

Cách dùng những đại từ nhân xưng để gọi nhân vật thể hiện rất rõ dụng ý sáng tác của nhà văn. Trong một loạt các sáng tác của mình, cách gọi đó trở đi trở lại rất nhiều lần và tương đối nhất quán. Đối với những truyện viết về những nhân vật chính là nam giới, tác giả thường gọi là *hắn, nó, thằng*. Vì đây là những nhân vật đã đánh mất đi những phẩm chất tốt đẹp của con người, bị tha hóa cả nhân hình lẫn nhân tính (Chí Phèo) hoặc bị tha hóa về mặt tinh thần (Hộ). Phổ biến hơn cả là cách gọi bằng *hắn*. Truyện ngắn *Chí Phèo* thể hiện rất rõ thái độ của tác giả khi sử dụng cách gọi này. Truyện mở đầu bằng tiếng chửi của Chí Phèo và kết thúc bằng cái chết của anh ta. Điều mà chúng ta quan tâm ở đây là thái độ của nhà văn trước hiện thực được phản ánh trong câu chuyện như thế nào. Trong một loạt những ví dụ về *Tình thái liên cá nhân*, có rất nhiều câu thuộc về tác phẩm *Chí Phèo*. Xét về nghĩa tình thái, cách gọi Chí Phèo bằng *hắn* thể hiện một sự coi thường, hạ thấp, khinh bỉ. Chúng ta đọc tác phẩm và thấy rất nhiều lần nhà văn gọi nhân vật này bằng *hắn*. Ngay mở đầu tác phẩm xuất hiện nhân vật *hắn*. "*Hắn vừa đi vừa chửi. Bao giờ cũng thế, cứ rượu xong là hắn chửi...Mà có trời biết! Hắn không biết, cả làng Vũ Đại không ai biết*" [6, tr. 11]. Qua lời giới thiệu này người đọc hình dung ra Chí Phèo là một kẻ say rượu của làng Vũ Đại, một người mà trong làng ai cũng ghét, ai cũng sợ, ai cũng khinh, chẳng ai thêm bắt lời với hắn. Do vậy, việc gọi Chí Phèo bằng *hắn* là phù hợp với bối cảnh câu chuyện và tính cách nhân vật.

Tiếp theo trong lần kể về cuộc đời trước đây của Chí Phèo lúc vẫn còn trai trẻ, làm canh điền cho nhà Bá Kiến, nhà văn đã không gọi Chí Phèo bằng *hắn* nữa mà gọi bằng *anh*. Sau khi ở tù ra, trở về làng Vũ Đại, anh canh điền đó đã thay đổi hoàn toàn từ hình dáng đến tính



tình, nhân cách. “Hắn về lần này trông khác hẳn, mới đầu chẳng ai biết hắn là ai, ... Cái ngực phanh đầy những nét chạm trổ rồng phượng với một ông tướng cầm chùy, cả hai cánh tay cũng thế. Trông gớm chết!” [6, tr. 12].

Từ lúc này trở đi Chí Phèo luôn xuất hiện dưới ngòi bút tác giả với cách gọi *hắn*. Vì anh ta đã biến thành “con quỷ dữ của làng Vũ Đại”. Chí Phèo hoàn toàn đã bị lưu manh hóa, anh canh điền lương thiện thuở nào đã biến mất hoàn toàn. Cho nên lúc này phải gọi bằng *hắn*. Tuy nhiên cũng có lần Nam Cao gọi Chí bằng *nó*, đây là lúc sau khi ở tù về, lần đầu tiên Chí đến nhà Bá Kiến ăn vạ. “Mắc phải cái thằng liều lĩnh quá, nó lại say rượu, tay nó lại lăm lăm cầm một cái vỏ chai mà nhà lúc ấy toàn đàn bà cả, ... Thôi thì cứ đóng cửa cho thật chặt rồi mặc thầy cha nó, nó chửi thì tai liền miệng đấy, chửi rồi lại nghe” [6, tr. 13]. Cách gọi này có vẻ trung tính hơn. Đây không còn là ngôn ngữ trực tiếp của nhà văn mà đây là những dòng suy nghĩ của các nhân vật là vợ của Bá Kiến. Trong số những nhân vật tham gia câu chuyện có Bá Kiến là được tác giả cho gọi Chí bằng *anh*. Không phải vì cụ Bá là người luôn luôn tôn trọng Chí, không phải cụ không biết Chí là con quỷ dữ của làng. Mà trong cách cư xử của mình cụ luôn gọi như vậy để nhằm làm dịu nhẹ đi sự liều lĩnh của Chí, cụ muốn thu phục Chí, không chế Chí. “Không phải cụ đón, chính thật cụ khôn róc đời, thứ nhất sợ kẻ anh hùng, thứ nhì sợ kẻ có cùng liều thân” [6, tr. 17]. Trước mặt Chí là vậy còn trong thâm tâm suy nghĩ của cụ Bá, cụ luôn gọi Chí bằng từ *thằng*. “Ngay thằng Chí Phèo này đến đây sinh sự biết lại không có thằng nào ấy đến” [6, tr. 17]

Bên cạnh Bá Kiến, chúng ta không thể không nhắc đến Thị Nở. Vậy nhà văn đã cho Thị Nở gọi Chí như thế nào. Cũng như bao người dân làng Vũ Đại, Thị Nở gọi Chí bằng *hắn*, *thằng*, *nó*. “Giá thử đêm qua không có thị thì hắn chết, ... Thị thấy như yêu hắn: đó là lòng yêu của một người ơn” [6, tr.38]. Thị Nở là người duy nhất trong làng Vũ Đại không sợ Chí, là người đã đánh thức bản chất thiên lương đã mất trong con “quỷ dữ” của làng. Sau đêm ăn nằm với Thị Nở, sáng tỉnh dậy Chí Phèo cảm thấy lòng mình nôn nao, hắn nhận ra những âm thanh quen thuộc của cuộc sống hàng ngày: tiếng chim hót, tiếng cười nói của những người đi chợ, tiếng gõ mái chèo của anh thuyền chài. Hắn cảm thấy sợ rượu và nhớ đến ao ước của mình về một mái ấm gia đình cũng như bao nhiêu người dân lương thiện khác. Hắn cảm thấy cô độc và nghĩ đến tuổi già của mình, nghĩ “vợ vẫn mãi, thì đến khóc được mắt”. Lúc này đây hiện ra trước mắt người đọc không phải là Chí Phèo chuyên rạch mặt ăn vạ, đâm thuê, chém mướn, say xin, cướp phá nữa mà là một con người thật sự, cũng có những ước mơ, những sợ hãi rất người.

Khi ăn bát cháo hành của Thị Nở, Chí cảm thấy mình không còn đủ sức để cướp bóc, để đâm chém nữa. Hắn “muốn làm hòa với mọi người biết bao” và hắn “thèm lương thiện”. Hắn muốn quay trở lại với cuộc sống bình thường của con người và hắn biết chỉ có Thị Nở mới giúp được hắn. Hắn nói với Thị Nở “Giá cứ như này mãi thì thích nhỉ... Hay mình sang đây ở với tớ một nhà cho vui” [6, tr.41]. Người đã thức tỉnh bản chất người đó của Chí Phèo là Thị Nở. Do vậy lúc này Chí Phèo được gọi bằng *người* thay vì *hắn*, *thằng*, *nó*. Chỉ duy nhất Thị Nở chứng kiến cái hiền lành, sự quay trở về của Chí nên chỉ duy nhất Thị Nở gọi Chí là *người*. “Sao lại có thứ người đâu mà lì quá thế” [6, tr.38]. Sau khi Thị Nở từ chối Chí

và nhắc lại cho hắn nghe những gì mà bà cô đã nói, Chí nhận ra mình không thể thành người lương thiện được nữa. Chí lại uống, lại say trong khi vẫn thoang thoảng thấy hơi cháo hành và Chí đã đến nhà Bá Kiến nhưng lần này thì khác, hắn không đòi tiền mà đòi “*lương thiện*” trong khi biết điều đó sẽ không bao giờ quay trở lại với mình nữa Chí đã tuyệt vọng, Chí đã hết đường sống. Chí đã chết trên con đường trở về với xã hội loài người. Thị Nở đã chứng kiến cảnh Chí đâm Bá Kiến, Thị Nở không hiểu sao Chí lại làm như vậy, và lúc này người đọc lại thấy Thị Nở gọi Chí bằng *hắn, nó*. “*Nhưng thị lại nghĩ thầm: Sao có lúc nó hiền như đất. Và nhớ lại những lúc ăn nằm với hắn, thị phải nhìn trộm bà cô, rồi nhìn nhanh xuống bụng: Nói đại, nếu mình chữa, bây giờ thì hắn chết rồi, thì làm ăn thế nào?*” [6, tr.47]. Và chắc chắn một điều là Chí mãi mãi không bao giờ thoát khỏi được cách gọi bằng từ *hắn, thằng* một cách gọi đầy mỉa mai, khinh bỉ của cả làng Vũ Đại.

Truyện *Tư cách mõ* cũng có cách gọi tương tự. Ban đầu Lộ là một người “*lành*” như đất, không cờ bạc, rượu chè. Mặc dù có nghèo túng mấy, Lộ cũng chẳng ăn trộm, ăn cắp của ai bao giờ. Lộ ăn ở “*phân minh*” nên xóm giềng ai cũng mến. Lúc này, anh ta chưa bị biến chất nên tác giả vẫn gọi là *anh cu Lộ*. Trên con đường trở thành *mõ*, Lộ dần dần được nhà văn thay đổi cách gọi. Mới bước chân vào nghề mõ, Lộ còn cảm thấy xấu hổ với mọi người, xấu hổ với cả vợ con, lúc này nhà văn vừa gọi bằng tên vừa gọi bằng *hắn*. “*Một hôm, trong một đám khao, Lộ vừa chực ngồi cỗ thì ba người ngồi trước đứng cả lên. Lộ ngồi trơ lại một mình. Mặt hắn đỏ bừng lên. Hắn do dự một chút rồi cũng phải đứng lên nốt, mặt bẽn lễn cúi gằm xuống đất.*” [6, tr.248]. Đến khi đã hoàn chỉnh là *mõ*, quen nghề rồi thì chỉ duy trì một cách gọi *hắn*. Bây giờ, ai cũng ghét, cũng khinh Lộ.

Truyện *Trẻ con không được ăn thịt chó* nhân vật ông bố tham ăn, tranh ăn hết cả phần vợ, con cũng được tác giả gọi là *hắn*. Nhân vật này không cướp của không giết người, không bị làng xóm chê bai hay khinh bỉ nhưng đây là một nhân cách sa đọa, méo mó, ác độc. Trong lúc đói kém vợ phải tần tảo tiết kiệm từng đồng trinh để lo cho cả nhà thì *hắn* hiện nguyên hình là một “*thằng chồng không biết lo, biết nghĩ, chỉ thích ăn, thích uống. Con chó to bằng ấy, lúc này bán đâu không nổi ba đồng bạc? Cả nhà ăn gạo hằng nửa tháng. Ấy thế mà cái môi nó vừa máy lên một cái, nó đã phải dè ra giết ngay. Ăn hoang, phá hại. Ăn uống thế, có khác gì ăn thịt con không hở trời*” [6, tr.120]. Giết thịt con chó để thỏa mãn cơn thèm ăn của mình đã là ác độc, vì đây là những đồng tiền duy nhất để người vợ có thể lo ăn cho cả nhà nhưng khi ăn chán ăn chê, bạn bè được thỏa mãn mà không phân cho vợ cho con đang chờ đợi trong sự đói khát một miếng nào thì anh ta không còn tính người nữa. Sự tham lam, ích kỉ, tàn nhẫn đã biến ông bố - người chồng thành một con vật là *thằng người*. Cho nên từ đầu đến cuối tác phẩm nhà văn luôn dùng từ *hắn, thằng* để gọi nhân vật này.

Bên cạnh nhân vật trung tâm là những người nông dân, trong sáng tác của Nam Cao còn có nhân vật trung tâm là những người trí thức tiểu tư sản nghèo. Trong giọng điệu trần thuật của nhà văn, kiểu nhân vật này cũng có cách gọi tên tương tự. Tác giả thường hay dùng đại từ nhân xưng *hắn*. Truyện ngắn *Đời thừa* viết về văn sĩ Hộ. Tùy từng hiện thực được phản ánh và hoàn cảnh giao tiếp mà nhà văn sử dụng cách gọi tên nhân vật cho phù hợp. Khi kể về sự cứu vớt đầy trách nhiệm của Hộ đối với cuộc đời số phận của Từ, nhà văn gọi nhân

vật chính bằng tên riêng Hộ. *“Và lại Hộ, đối với Từ còn là một ân nhân nữa. Hộ đã cúi xuống nỗi đau khổ của Từ. Hộ đã cúi xuống và đã đưa một bàn tay cầm lấy cái bàn tay mềm yếu của Từ, giữa lúc Từ đau đớn không bờ bến: Từ bị tình nhân bỏ với một đứa con vừa mới đẻ... Giữa lúc ấy thì Hộ mở rộng đôi tay ra, đón lấy Từ. Hộ nuôi Từ, nuôi mẹ già con dại cho Từ. Hộ nhận làm bố cho đứa con thơ”* [6, tr.253]. Hành động này của Hộ thật đáng trân trọng, chứng tỏ Hộ là một người đàn ông đầy trách nhiệm, bản lĩnh, tình thương và sự vị tha. Nó được tác giả gọi là *“hành vi đẹp”*. Hay nói một cách khác lúc này Hộ là một người đàn ông đứng đắn hoàng không có gì có thể chê trách được. Nhưng sau đó là bắt đầu những bi kịch tinh thần trong cuộc sống của Hộ. Hộ là một nhà văn *“say mê lí tưởng”*, nhiều hoài bão, ước mơ muốn khẳng định mình bằng tài năng văn chương thực sự. Trước khi chưa có Từ, Hộ chỉ lo chăm chút cho tài năng của mình, luôn *“băn khoăn nghĩ đến một tác phẩm nó sẽ làm mờ hết các tác phẩm cùng ra đời”* [6, tr.254]. Sau khi nâng đỡ Từ, vì miếng cơm manh áo để nuôi sống gia đình, Hộ phải viết những cuốn sách vội vàng, những bài báo đọc xong rồi quên ngay. Biết như vậy là *“khốn nạn”*, *“bất lương”* nhưng Hộ vẫn cứ phải làm. Từ lúc này trở đi đến hết tác phẩm người đọc thấy nhà văn chủ yếu gọi nhân vật của mình bằng *hắn*.

### 2.3.2. Đối với nhân vật là nữ giới

Đối với nhân vật là nữ giới tác giả thường dùng đại từ nhân xưng là *y, thị, cụ, ...* Đây là những nhân vật có hình dáng vô cùng xấu xí như nhân vật Thị Nở trong truyện ngắn Chí Phèo. Trong lời kể trực tiếp của Nam Cao, tác giả luôn gọi nhân vật này bằng *thị*. *“Nhưng người đàn bà ấy lại chính là Thị Nở, một người ngẩn ngơ như những người đàn trong truyện cổ tích và xấu ma chê quỷ hờn... Người ta tránh thị như tránh một con vật rất tởm”* [6, tr.31-32]. Đọc đoạn văn trên chúng ta thấy khuôn mặt Thị Nở không phải là người. Thị đã xấu lại còn dở hơi. Có lẽ vì vậy mà nhà văn mới gọi là *thị* chứ không phải là *bà* hay *chị*. Nếu như Chí xuất hiện trước mắt người đọc bằng tiếng chửi thì Thị Nở gây ấn tượng mạnh với người đọc bằng hình dạng xấu xí, đặc biệt nhà văn đã cho Chí gặp Nở trong một hoàn cảnh rất đẹp - đêm trăng rằm tại mảnh vườn bên sông. Tất cả những cái xấu xí của Thị Nở đã bị ánh trăng che lấp. Ánh trăng còn làm cho Nở đẹp hơn. Chí nhìn thấy hình dáng bên ngoài của Nở trong khi đang say nên *hắn* gọi Nở là *người*. *“Chính là người đàn bà, hắn biết vậy nhờ mái tóc dài buông xuống vai trần và ngực..”* [6, tr.31]. Và chỉ duy nhất lúc này Nam Cao đã không gọi là Thị Nở nữa mà thay thế bằng cách gọi trân trọng hơn *mụ*. *“Hai tay trần của cụ buông xuôi, cái mồm của cụ há hốc lên trắng mà ngủ, hay là chết. Đôi chân thì duỗi thẳng ra trước mặt, cái váy đen xộc xệch... Bên kia, có lẽ vì cụ giẫy cái yếm xộc xệch để trật ra cái sườn này”* [6, tr.31].

Hay *mụ Lợi* trong *Lang Rận*. Hãy xem nhà văn miêu tả và gọi nhân vật này. *“Không còn một người đàn bà nào có thể xấu hơn. Mụ béo trực, béo tròn, mặt đỏ như tổ ong bầu, mắt trắng môi thâm, má đen như than quí. Ở quanh đấy, người ta vẫn lấy tên mụ ra mà dọa trẻ”* [6, tr.234]. Nam Cao dường như rất chú ý miêu tả và có ấn tượng với những người phụ nữ nông thôn xấu xí. Hầu như trong truyện ngắn của ông chúng ta rất ít gặp những người phụ nữ nông thôn xinh đẹp khỏe mạnh giống như *chị Dậu* trong *Tắt đèn*. Hoặc nếu như họ

không bị miêu tả xấu về hình thức thì nhà văn cũng không đi sâu miêu tả vẻ ngoài mà chủ yếu chú trọng vào hoàn cảnh sống và hành động của nhân vật. Chẳng hạn trong truyện *Trẻ con không được ăn thịt chó*, nhân vật người vợ xuất hiện trong hoàn cảnh gia đình nghèo đói. Người vợ ấy phải tần tảo tất bật lo ăn từng bữa, đến mua đồng quà tấm bánh cho con chị cũng phải đắn đo suy nghĩ. Đối với nhân vật này, có đôi lúc tác giả gọi bằng từ *người đàn bà* nhưng chủ đạo vẫn là giọng kể với cách gọi bằng *thị*. “*Thị nghẹn ngào cả cổ. Thị muốn gào thật lớn*” [6, tr.120].

Hoặc trong truyện *Lão Hạc*, nhân vật vợ ông giáo cũng vậy. Mặc dù xuất hiện rất ít, có vài dòng kể của tác giả nhưng cũng chỉ được gọi bằng *thị* chứ không hề có tên. “*Thị gạt phắt đi... Vợ tôi không ác, nhưng thị khổ quá rồi*” [6, tr.93]. Vợ ông giáo không khổ vì tinh thần, không gặp một người chồng bất nhân, vô lương tâm nhưng khổ vì cảnh đói nghèo. Đói nghèo đến mức “*cái bản tính tốt của người ta bị những nỗi lo lắng, buồn đau ích kỉ che lấp mất*” [6, tr.93]. Bên cạnh đó còn có một loạt những nhân vật phụ nữ khác nữa mà tác giả cũng chỉ gọi bằng *thị*. Họ có thể có tên như Từ vợ Hộ (*Đời thừa*) không tên như vợ Điền (*Trăng sáng*), vợ Hiệp (*Sao lại thế này?*), vợ anh cu Phúc (*Điếu văn*). Trừ một số người vợ mất nét hư hỏng (vợ anh cu Phúc trong *Điếu văn*) còn lại hầu hết họ đều là những người vợ, người mẹ chịu thương chịu khó, hết lòng vì chồng con. Họ bị cái đói, cái nghèo bủa vây nên trở nên gắt gỏng, khó tính (vợ Điền - *Trăng sáng*), hoặc bị biến thành người phụ nữ xấu cả người, cả nét trong con mắt của người chồng (vợ Hiệp trong *Sao lại thế này?*). Trong giọng điệu trần thuật của Nam Cao chúng ta thấy nổi lên rất rõ giọng điệu đa thanh. Bằng việc sử dụng các đại từ nhân xưng: *hắn, thị, y, cụ, nó, ...* để trần thuật, nhà văn đã bộc lộ một sự khách quan đến lạnh lùng đối với hiện thực được phản ánh. Khách quan, lạnh lùng bao nhiêu thì hiện thực xã hội Việt Nam dưới chế độ nửa thực dân phong kiến được phản ánh càng chân thực, sinh động, sức tố cáo của tác phẩm càng mạnh mẽ bấy nhiêu. Người đọc thấy hiện thực rõ trước mắt cảnh đói nghèo, sự tha hóa bản cùng của người nông dân Việt Nam, sự giằng xé đau đớn về tinh thần của những trí thức tiểu tư sản nghèo trước Cách mạng. Điều đó phần nào giải thích vì sao các biểu thức tình thái liên cá nhân nêu trên xuất hiện trở đi trở lại nhiều lần trong nhiều tác phẩm của tác giả.

### 3. KẾT LUẬN

Với những cứ liệu về một kiểu câu cụ thể trong những truyện ngắn tiêu biểu xuất sắc của nhà văn Nam Cao, tác giả bài báo đã chỉ ra được những loại nghĩa tình thái và những phương tiện biểu hiện chúng. Cách gọi nhân vật bằng các phương tiện biểu thị tình thái liên cá nhân: *hắn, thị, cụ, y...* đã góp phần thể hiện thái độ của Nam Cao đối với hiện thực được phản ánh trong tác phẩm. Qua đó bộc lộ dụng ý nghệ thuật, hình thành nét đặc trưng ngôn ngữ, góp phần định hình phong cách nghệ thuật của nhà văn, đây chính là giọng điệu trần thuật.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Hiệp (2008), *Cơ sở ngữ nghĩa phân tích cú pháp*, Nxb. Giáo Dục.
2. Michael Alexander Kirkwood Halliday (Hoàng Văn Vân dịch, 2004), *Dẫn luận ngữ pháp chức*

- năng, Nxb. ĐHQGHN.
3. Nguyễn Thiện Giáp, Nguyễn Thiện Thuật, Nguyễn Minh Thuyết (1998), *Dẫn luận ngôn ngữ học*, Nxb. Giáo Dục.
  4. George Yule (2003), *Dụng học*, Nxb. ĐHQGHN.
  5. Bùi Minh Toán, Nguyễn Thị Lương (2007), *Giáo trình ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb. ĐHSP.
  6. Lan Hương (1998), *Nam Cao – Truyện ngắn*, Nxb. Văn học.

### THE MODAL MEANING OF SINGLE NARRATIVE SENTENCE IN NAM CAO'S SHORT STORIES

**Abstract:** *The concept of modal meaning in today's linguistic is often used by researchers to refer to a large semantic category. This category is built on the basis of the relationship among these three factors: speaker, contents in speech and fact. Thus this semantic category takes into account the elements of a particular linguistic communication situation. It not only depends on the speaker but also on the interactive, conversational relationship between the speaker and the listener. The following article discusses the modal meaning of a specific sentence in Nam Cao's short stories – The modal meaning of a single narrative sentence.*

**Keywords:** *modal meaning, single narrative sentence, modal of speech, subjective modal, objective modal, interpersonal modal*

# GIỌNG ĐIỀU TRONG TẢN VĂN VIỆT NAM TỪ NĂM 1986 ĐẾN NAY

Nguyễn Thị Thu Hà

*Trường Đại học Văn hóa Thể thao và Du lịch Thanh Hóa*

**Tóm tắt:** Từ năm 1986 đến nay, tản văn là một trong thể loại văn học năng động nhất, được đông đảo độc giả yêu thích, đón nhận bởi sự linh hoạt, ngắn gọn, hàm súc. Các cây bút tản văn thường đi sâu vào đời sống hiện tại để cố gắng tìm tòi, phát hiện những điều tốt đẹp nhất của một thời vang bóng cũng như phản ánh kịp thời những vấn đề nóng bỏng của xã hội. Giọng điệu của tản văn thời kỳ này thay đổi một cách linh hoạt, có khả năng lan tỏa vào thế giới bên trong tâm hồn người đọc. Đó là giọng điệu trữ tình sâu lắng kết hợp với giọng điệu suy tư, triết lý; giọng điệu hài hước, giễu nhại; xót xa, ngậm ngùi, ... trước những đổi thay nhiều mặt của thể thái nhân tình. Đôi khi, bắt gặp ở tản văn những điều giản dị, bình thường nhưng lại chứa đựng giá trị to lớn. Bài viết này tập trung phân tích, làm rõ hơn giọng điệu đặc sắc của một số cây bút tản văn đương đại để khẳng định giá trị độc đáo của thể loại này.

**Từ khóa:** 1986, giọng điệu, tản văn, thế kỷ XXI, văn học Việt Nam.

Nhận bài ngày 2.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.7.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thu Hà; Email: hathuha85@gmail.com

## 1. MỞ ĐẦU

Tản văn là thể loại có mặt ngay từ những chặng đầu của văn học hiện đại Việt Nam. Từ thập niên thứ hai của thế kỷ XX, các tản văn của Tản Đà, Nguyễn Văn Vĩnh, Nguyễn Bá Trác, Đạm Phương, ... đã được độc giả yêu thích và đón nhận như nhiều thể loại văn xuôi hiện đại khác. Đặc biệt từ sau năm 1986, với những chuyển biến mạnh mẽ về chính trị, kinh tế, xã hội, văn hóa và văn học nói chung, tản văn đã có sự khởi sắc và bùng nổ, là “thời của tản văn”. Với tư cách là một thể văn xuôi quan trọng, tản văn từ sau năm 1986 đã góp phần đáng kể vào việc dân chủ hóa nền văn học Việt Nam. Nói cách khác, tản văn có vai trò không nhỏ trong việc kiến tạo diện mạo của văn học Việt Nam thời kỳ sau Đổi mới. Từ năm 1986 đến nay, tản văn đã có rất nhiều tác phẩm có giá trị gắn liền với các tác giả tên tuổi. Vì vậy, tiếp cận tản văn từ phương diện nghệ thuật của tác phẩm, trong đó tìm hiểu về giọng điệu của tản văn từ sau 1986 đến nay trở thành một trong những phương thức để chúng ta xác định phong cách của từng nhà văn và cũng là để người đọc tri nhận về bản thân, về cuộc đời, về những giá trị cốt lõi của đời sống. Trong tác phẩm văn học, ngôn từ nghệ thuật được cá thể hóa với những đặc điểm riêng nổi bật. Tác phẩm nghệ thuật là sự kết cấu của những “gam giọng điệu”. Điều này đã làm nên “ngôn ngữ chính văn” của từng loại hình nghệ thuật và để

phân biệt đặc trưng của các loại hình. Do đó, đối với nhà văn, giọng điệu là yếu tố quan trọng góp phần tạo nên phong cách tác giả, thiếu đi giọng điệu, nhà văn sẽ không thể tạo nên tác phẩm, không có “tiếng nói” riêng. Cũng như các thể loại văn học khác, làm nên thành công của tản văn là sự hài hòa giữa giá trị nội dung và hình thức nghệ thuật. Có thể nói, dấu ấn của tản văn từ sau năm 1986 đến nay là sự phong phú, đa dạng trong giọng điệu của các tác giả, khi thì giọng trữ tình, khi giọng suy tư chiêm nghiệm, khi thì giọng hài hước giễu nhại, hoặc có thể tiến hành phối giọng,... Những đặc sắc về giọng điệu của các cây bút tản văn từ sau năm 1986 đến nay đã góp phần đem đến một diện mạo mới cho thể loại văn học này.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Giọng điệu trong tác phẩm văn học

Trong tác phẩm văn học, giọng điệu không phải được thể hiện ở chỗ nói cái gì (nội dung nói) mà ở chỗ nói như thế nào (hình thức nói). Cũng giống như giọng nói của con người, giọng điệu của tác phẩm văn học mang tính tổng hợp và độc đáo, là yếu tố có độ tin cậy cao để nhận ra người nói cũng như tác giả của một tác phẩm nào đó. Giọng điệu không chỉ thể hiện nhận thức, thái độ, tình cảm, nội lực của nhà văn mà còn là nét riêng mang giá trị thẩm mỹ. Sê khốp khẳng định: “Muốn đánh giá một nhà văn mới vào nghề hãy xem ngôn ngữ của anh ta. Nếu anh ta không có cái giọng riêng, anh ta khó lòng trở thành một nhà văn thực thụ”. Tuốc-ghê-nhép có lí khi cho rằng: “Cái quan trọng của tài năng văn học,... vâng, và lại tôi nghĩ rằng, cũng có thể trong bất kì một tài năng nào, là cái mà tôi muốn gọi là giọng nói của mình”. Theo *Từ điển thuật ngữ văn học*: “Giọng điệu là thái độ, tình cảm, lập trường tư tưởng, đạo đức của nhà văn đối với hiện tượng được miêu tả thể hiện trong lời văn quy định cách xưng hô, gọi tên, dùng từ, sắc điệu tình cảm, cách cảm thụ xa gần, thân, sơ, thành kính hay suồng sã, ngợi ca hay châm biếm. Ngoài ra, giọng điệu còn phản ánh lập trường xã hội, thái độ tình cảm và thị hiếu thẩm mỹ của tác giả, có vai trò rất lớn trong việc tạo nên phong cách nhà văn và tác dụng truyền cảm cho người đọc. Thiếu một giọng điệu nhất định, nhà văn chưa thể viết ra được tác phẩm, mặc dù đã có đủ tài liệu và sắp xếp trong hệ thống nhân vật...” [6; tr.134-135]. Giọng điệu là một yếu tố đặc trưng của hình tượng tác giả trong tác phẩm. Nếu như trong đời sống, thường chỉ nghe giọng nói nhận ra con người thì trong văn học, giọng điệu giúp nhận ra tác giả. Nói cách khác, tùy vào hoàn cảnh giao tiếp, bao nhiêu nhân vật tham gia giao tiếp thì có bấy nhiêu giọng điệu.

Bên cạnh đó, giọng điệu là một phạm trù thẩm mỹ mang tính tổng hợp cao độ. Việc phân chia giọng điệu trong từng tác phẩm không hề đơn giản. Nếu căn cứ vào cảm hứng chủ đạo có thể chia thành giọng bi, giọng hài, giọng bi - hài, giọng anh hùng ca,... Nếu căn cứ theo khuynh hướng tình cảm thì có thể có giọng phê phán; giọng châm biếm, đả kích; giọng ngợi ca,... Trên thực tế, trong tác phẩm những giọng điệu trên không thể tách bạch nhau, chúng đan xen vào nhau, cộng hưởng lẫn nhau tạo nên sự phong phú cho từng tác phẩm. Nguyễn Đăng Điệp đã phân chia giọng điệu thành hai loại: Giọng điệu cá nhân và giọng điệu thời đại. Theo tác giả: “Ở đây, diễn ra sự tương tác hai chiều: Một mặt giọng điệu cá nhân chịu sự quy định, ảnh hưởng của giọng điệu thời đại, mặt khác, giọng điệu cá nhân, nhất là những

cá nhân tài năng, góp phần làm phong phú, thậm chí làm thay đổi cấu trúc giọng điệu thời đại” [3; tr.14]. Giọng điệu không chỉ mang nội dung tình cảm mà còn thể hiện thái độ của tác giả về hiện thực cuộc sống. Một nhà văn tài năng bao giờ cũng phải tạo được một giọng điệu độc đáo. Giọng điệu gắn với cảm hứng chủ đạo, giọng điệu góp phần tăng giảm hiệu suất cảm xúc của tác phẩm văn chương. Thông qua giọng điệu, người đọc có thể nhận ra chiều sâu tư tưởng, thái độ, tình cảm, tài năng, phong cách cũng như sở trường ngôn ngữ, cảm hứng sáng tạo của người nghệ sĩ. Người nghệ sĩ trong quá trình sáng tạo đều cố gắng đều xác lập cho mình giọng điệu riêng, một giọng “trời phú” mang nội dung khái quát nghệ thuật, phù hợp với đối tượng thể hiện. Khảo sát giọng điệu của tản văn Việt Nam từ sau 1986 đến nay, chúng tôi nhận thấy có các kiểu giọng điệu tiêu biểu như: *giọng điệu trữ tình, giọng điệu suy tư, triết luận và giọng điệu hài hước, giễu nhại*.

## 2.2. Giọng điệu trong tản văn Việt Nam từ 1986 đến nay

### 2.2.1. Giọng điệu trữ tình

Mỗi một trang tản văn đều chứa đựng những tình cảm, sự chân thành của người viết về các vấn đề của đời sống chính trị, xã hội, con người. Trong đời sống đầy biến động ấy, tản văn đã truyền vào lòng người đọc những rung cảm sâu xa. Con người hiểu về cuộc sống hơn, với những điều đúng sai, phải trái. Từ trong tản văn, con người biết yêu cuộc sống này hơn, yêu cả những điều nhỏ nhặt mà bấy lâu nay văn học dường như không đề cập đến. Nhà văn, bằng sự nhạy cảm của tâm hồn đã thấu hiểu sâu sắc các vấn đề của đời sống xã hội; chia sẻ với độc giả tất cả những gì tự mình trải qua, tự mình cảm thấy trong nội tâm của mình. Nói cách khác, nhà văn đang viết về những sự việc của chính bản thân mình và dù có viết về người khác thì mục đích vẫn hướng đến con người tác giả. Do đó, cái mà tản văn muốn bám vào chính là những rung động cảm xúc của một trái tim chân thật, một sự trải nghiệm độc đáo, tinh tảo ở từng cây bút.

Đỗ Bích Thúy sinh ra và lớn lên ở mảnh đất Hà Giang, nên những trang viết của chị đều gắn với núi rừng. Trong tập tản văn *Đến độ hoa vàng*, tác giả đã thể hiện nỗi nhớ nhung đậm chất trữ tình trong từng câu chữ về “cái thung lũng đã nuôi ba đứa con trưởng thành và ba đứa con như ba con cò ích kỉ đã bay đi, thật xa, đến một nơi mà tiếng chim hót đã biến thành tiếng chim khóc trong lòng và bìm bịp, tắc kè thì nằm im trong bình rượu...” (*Đến độ hoa vàng*). Cái thung lũng ấy chính là mảnh đất lưu giữ những kỉ niệm ấu thơ của chị, vẫn nằm im trong hoài niệm đầy thương nhớ. Ngay cả đến hình ảnh hoa chuối màu đỏ bạt ngàn trên rừng xanh cũng đẹp lấp lánh: “Trong cái lạnh thấm thía của màu đông sơn cước, càng lạnh, hoa chuối càng đỏ. Nó đỏ đến nỗi mang lại một cảm giác cô đơn vô cùng” (*Ngọn lửa đỏ trên núi*)... Có thể nói, tác phẩm của Đỗ Bích Thúy được chuyên chở bởi một giọng văn nhẹ nhàng, giàu cảm xúc, lối diễn đạt mượt mà, sâu lắng. Những câu văn trải dài như giọng kể thủ thi nhẹ nhàng thì thào bên tai. Bên cạnh đó, những câu văn giàu nhịp điệu, giàu tính từ miêu tả, giàu hình ảnh, so sánh góp phần tạo nên màu sắc trữ tình cho các tản văn: “Những ngày nắng vàng như mật ong, ngọt như kẹo kéo và ấm áp như hơi thở ấy thực sự hiếm hoi giữa những ngày đông buốt giá lê thê, mưa phùn sùi sụt, đất vườn nhóp nhóp” (*Mùa phơi chăn*). Các từ láy được sử dụng tràn vào trong câu văn khiến cho lời văn giàu hình tượng: lê



thê, sùi sụt, nhóp nhóp... Ngôn ngữ gợi cảm, có nhịp điệu, cùng với dòng cảm xúc thiết tha, bồi hồi đã đưa nhà văn về với một miền hoài niệm xa xưa. Những câu văn của chị đầy cảm xúc, chất chứa tình yêu quê hương nơi núi rừng Tây Bắc.

Với 238 tản văn đã được xuất bản, giọng điệu trong tản văn Dạ Ngân vẫn dạt dào cảm xúc, hoài niệm về cảnh sắc, hương vị sản vật quê hương. Năm 2015, tập tản văn *Hoa ở trong lòng* do NXB Phụ nữ ấn hành gồm 49 tản văn trải dài trong 200 trang sách ra mắt độc giả như những con sóng dội lại âm thầm từ xã hội cuồn cuộn với bao đổi thay chóng mặt. Trong các tản văn: *Nắng vàng phơi*, *Xương rồng an lạc*, *Ngày không cây*, *Nghịch lí*, *Nghe lúa*, *Con cá linh diệu kì*, *Dừa trong phố*, *Bánh lọt trừ cơm*,... chúng ta rất dễ tìm thấy những lời văn giàu chất thơ, giàu nhạc tính, tạo những dư âm ngân nga trong lòng người đọc. Là người con của đồng bằng sông Cửu Long, Dạ Ngân từng gắn bó và từng chia xa nơi đây nên chị thấu hiểu và trân trọng những sản vật đặc thù của vùng đất quê hương. Dạ Ngân nghe thấy trong gió những lời thì thầm đầy xót xa của lúa: “Cây lúa và nhà nông như vợ với chồng, cứ thế mặn nồng, sinh sôi, sung túc. Nhưng không ai phụ trách ai mà nhà nông chán lúa, nhà nông phụ bạc lúa để vui duyên với những thứ khác sinh lợi nhiều hơn. Những cánh đồng vụn ra, cây mía chen vào, cây vườn tiến ra, gặp nhau người ta toàn bàn chuyện cây gì, con gì chứ lúa thì giống như vợ cả, già nua, cũ mèm, chán ngắt” (*Nghe lúa*). Viết về con cá linh, Dạ Ngân gọi tên nó bằng một giọng điệu trêu mếu, thân thương: “Không có con cá trứ danh nào gắn liền với mùa nước nổi như con cá linh. Cá sặc ư, đó là thứ cá của đồng bung, của năn lác và đồng sậy đường lờ. Cá lóc ư, mùa mưa già cá lóc đồng trẻ ra, mềm và vảy sáng lên nhưng nhất định không danh tiếng bằng cá linh” (*Con cá linh diệu kì*). Sự cẩn trọng và tinh tế trong câu chữ, khả năng kết hợp nhuần nhuyễn giữa “mỹ văn” và ngôn ngữ đời thường của người Nam Bộ đã đem đến chất giọng trữ tình, sâu lắng, giàu nhạc điệu nhưng cũng ẩn chứa nhiều suy tư, trăn trở, của nữ văn sĩ trước vòng xoáy cuộc đời.

Đọc tản văn Nguyễn Ngọc Tư, có thể thấy giọng điệu trong tản văn của chị thật dung dị mà thấu đáo, nó thấm thấu, lắng sâu vào bên trong với dòng cảm xúc suy tư bất tận nhưng cũng không kém phần tinh tế và nhạy cảm trước những biến thái của cuộc đời. Không ồn ào, phô diễn trên bề mặt, giọng văn Nguyễn Ngọc Tư sâu lắng, tỏa ra hai nẻo: Vừa băng khuâng xao xuyến, nhẹ nhàng lắng đọng, vừa trăn trở suy tư và đầy tâm trạng. Nhân vật trong tản văn của Nguyễn Ngọc Tư phần lớn là những người dân quê thật thà, chất phác, thấm đượm nghĩa tình. Giọng văn trữ tình, nhẹ nhàng, vừa mang đậm chất thơ, như khúc nhạc lòng buông ra mênh mang, vừa đầy tâm trạng suy tư được gọi ra bằng hàng loạt câu văn buông loi, mềm mại. Nét nổi bật ở chất giọng này là những câu văn kết thúc tác phẩm, song lại mở ra một chân trời cảm xúc, suy tư nơi độc giả: “Đó chẳng phải là một vẻ đẹp sao, không đáng yêu, không đáng được đáp lời sao?” (*Yêu người ngóng núi*)... Những câu văn ngắn, buông loi như tiếng thở nhẹ khơi gợi dòng suy nghĩ băng quơ: “Người ta buồn nhất, cô đơn nhất là khi ngủ dậy. Và khi ngoài trời nắng ráo mà không biết phải đi đâu, về đâu?” (*Biển người mênh mênh*). Bên cạnh đó, đọc tản văn của Nguyễn Ngọc Tư, chúng ta thấy dòng cảm xúc dần vật vờ xa. Hình ảnh đôi vợ chồng già cùng gồng gánh mớ rổ nan ra chợ bán khiến ta vô cùng xúc động về tình cảm vợ chồng mà bình dị, thiêng liêng: “Ngồi bên nhau, ông bà tươi

roi nói cười, có khi ngắt ngào như trẻ con lên bảy lên mười. Mặt trời vói qua mái hiên quán hủ tiếu mì, ông già xích ra sau lưng bà già, che nắng. Củ khoai luộc luôn được bẻ làm hai nửa, rồi lại bẻ hai củ kế tiếp. Khách ghé qua, bà nói rở này xài bèn vô phượng. Ông nói bà đương rở tiếng tằm từ hồi con gái. Bà lại nói ông nứt vành khéo, chắc chắn lắm. Ông lại nói, bà vót nan đều trôn, đó, thím coi... Nồng ấm và âu yếm. Bà ngồi bên phải thì ông già sẽ hơi nghiêng vai về bên phải. Hôm bà lụi hụi bên trái vai ông lệch hẳn về trái. Cái kiểu ngồi làm tôi vừa mắc cười vừa cảm động” (*Mua vài đồng nhớ*). Nhờ chất giọng trữ tình sâu lắng, bằng bạc, suy tư này mà tản văn Nguyễn Ngọc Tư rất giàu chất thơ và dễ xao động lòng người,...

Trong sáng tác của Nguyễn Quang Thiều, giọng điệu trữ tình hoài nhớ hiện diện trong những tản văn viết về vẻ đẹp của làng quê bằng cái nhìn hồi cố. Khung cảnh làng quê xưa cũ mộc mạc và nên thơ vốn đã in đậm trong ký ức của nhà văn như một dấu son không thể phai mờ. Đó là những câu văn miêu tả dạt dào cảm xúc về thuở ấu thơ được sống bên mẹ, bên bà: “tôi sống ở làng quê, nơi có những khu vườn hoang nối nhau từ đầu làng chạy đến cuối làng. Suốt ba năm liền, từ bảy tuổi đến mười tuổi, tôi mắc bệnh mộng du. Đây là sau này mẹ tôi nói lại với tôi như thế. Suốt ba năm đó, bà nội tôi và mẹ tôi đã lo sợ cho tôi. Cứ đêm xuống, bà và mẹ tôi bắt đầu đóng cửa kỹ lưỡng và canh chừng tôi” (*Một lối đi của thế gian*). Bên cạnh đó, giọng điệu trữ tình trong tản văn của Nguyễn Quang Thiều còn được tạo nên bởi chính bản thân đối tượng thẩm mỹ. Chỉ bằng vài chi tiết tả cảnh, tác giả đã khắc họa được vẻ đẹp lãng mạn và nên thơ của những đầm sen mênh mông nơi làng quê một thời. “Trong tiếng mưa đêm mùa hạ ấy, tôi thấy hàng đàn cá chép lấp lánh bay lên từ đầm nước rộng lớn trước cửa nhà. Như một thói quen, sáng hôm sau tôi lại chạy như bay ra bờ đầm nước. Và trên mặt nước lấp lánh buổi hừng đông, tôi nhận thấy những mầm sen như những thỏi bạc sáng đâm thẳng lên mặt nước. Và chỉ một tuần sau, cả đầm nước đã phủ kín một màu lá xanh như ngọc và ngào ngọt hương” (*Trong tiếng vọng những mùa sen đã chết*). Viết về điều này, ngòi bút của nhà văn tỏa lan chất thơ đậm thắm. Những câu văn như dẫn dắt độc giả vào một không gian vừa tĩnh lặng vừa nên thơ. Giọng điệu trữ tình trong tản văn Nguyễn Quang Thiều ít được tạo bởi vẻ cầu kỳ mỹ lệ của ngôn từ. Ngược lại, chất thơ trong các trang viết ấy xuất phát từ chính vẻ đẹp nơi cuộc sống đời thường. Những cảm nhận tinh tế của một tâm hồn nhạy cảm đã giúp nhà văn chọn lọc các yếu tố thẩm mỹ tự thân, đem lại vẻ đẹp mộc mạc, bình dị trên những trang văn.

Cũng như Nguyễn Quang Thiều, giọng điệu trữ tình trong tản văn Nguyễn Hà là những say sưa trong dòng hoài niệm tình yêu với quê hương qua hình ảnh trái nhót bình dị. Đọc tản văn *Nhót - nỗi xa quê*, chúng ta thấy được tâm trạng rung rung xúc động khi nhắc về quê hương với tình cảm thân thương của tác giả: “Người quê tôi hái lấy nõn cây khoai nước (một thứ khoai môn) đã sắp ngoi lên mở thành lá, rồi bắt con cua chừa gạt lấy trứng của nó ốp quanh trái nhót, lấy từng chiếc lá nõn khoai gói lại, thả vào nồi canh cua (...) Canh cua đồng có nhót trứng cua tuy vẫn gọi riêu cua, nhưng chan vào chén cơm, bát bún có sắc màu, mùi vị khác hẳn (...). Lại nữa, nhót là thứ trái rất phổ biến dân, nhưng (...) cách ăn (...) lại có vẻ (...) quý phái, nhất là với các cô thiếu nữ thị thành. Hãy nhìn kia (...) cô bạn gái nhúp trên hai đầu ngón cái và ngón trỏ (...) chùi chùi vào chiếc áo len (...) những vẩy li ti trên vỏ trái

nhót bong ra, bám óng ánh trên sợi len đan như hàng trăm mảnh xà cừ tí xíu (...) cô bạn đưa lên miệng (...) giữa hai hàm răng trắng nuốt (...) khi ấy trái nhót đâu chỉ còn là trái nhót? Trông mà cứ lẩn, đôi làn môi mọng đỏ, đang ngậm lấy một làn môi tương tự!” (*Nhót - nỗi xa quê*). Giọng điệu trữ tình trong tản văn còn thể hiện ở cung bậc cảm xúc say mê, phiêu du trong cảm hứng viết về tình yêu đôi lứa, một trái tim khao khát yêu đương mãnh liệt của Hamlet Trương: “Nếu em hỏi tôi ý nghĩa của yêu thương, sao lại chỉ có thể đến qua đôi bàn tay, tôi có thể chứng minh với em, cái nắm tay còn nhiều ý nghĩa khác nữa... Nếu anh ấy nắm tay em, nhưng lại chỉ nhẹ nắm cổ tay. Đó có lẽ là vì anh ấy sợ bàn tay thô ráp của mình sẽ làm đau những ngón tay mềm mại yếu đuối của em. Anh ấy không muốn làm em đau, dù là trong hành động nhỏ bé nhất. Nên cái nắm cổ tay đó, gần như là lời hứa sẽ bảo vệ em trên con đường mà cả hai sẽ cùng nhau đi tới...” (*Tay tìm tay nắm tay*). Có thể nói, giọng điệu trữ tình trong tản văn từ sau 1986 đến nay chính là lời giải bày tâm tình của tác giả trước hiện thực đời sống. Giọng điệu trữ tình nhẹ nhàng, sâu lắng, đậm chất thơ, như khúc nhạc lòng cất lên đầy cảm xúc; ở đó có những hoài niệm về quá khứ, về bản sắc văn hóa vùng miền, những câu chuyện về tình yêu đôi lứa hay những cảm trái trước dâu bể, biến thái của cuộc đời,... Tất cả thấm thấu, lắng sâu vào tâm hồn người đọc, gợi lên trong mỗi chúng ta những miền kí ức sâu thẳm, đồng thời khẳng định niềm tự hào dân tộc, những nét đẹp văn hóa, phong tục tập quán lâu đời trong cộng đồng các dân tộc Việt Nam.

### 2.2.2. Giọng điệu suy tư, triết luận

Giọng điệu suy tư, triết luận là kết quả của những trải nghiệm cá nhân, của những suy ngẫm, trăn trở về cuộc đời, con người,... Đó có thể là trải nghiệm của nhân vật, cũng có thể là suy ngẫm của người trần thuật. Nhà văn khi nhập vào nhân vật để bộc lộ, tâm tình, chia sẻ, khi đóng vai người quan sát, lắng nghe, đối thoại, khi lại trực tiếp bộc lộ quan điểm của mình. Giai đoạn sau năm 1986, đất nước bắt đầu thực hiện công cuộc đổi mới, cuộc sống con người dần hiện ra với đầy đủ muôn mặt đời thường. Để nhận thức được giá trị của đời sống, con người buộc phải suy nghĩ tìm tòi thông qua sự chiêm nghiệm của cá nhân. Nếu như tản văn giai đoạn trước là những suy tư của người viết về những vấn đề lớn lao của đất nước, thì tản văn giai đoạn này hướng đến những xô bồ, thô nhám của số phận cá nhân trong cuộc sống thường ngày. Giọng điệu trong tản văn giai đoạn này vừa tự nhiên dân dã vừa trĩu nặng suy tư, vừa giàu chất khái quát, triết lí, trải đời vừa đậm tính đa thanh.

Trong tản văn *Bát Phố* của Nguyễn Bảo Sinh ta thấy rất rõ giọng điệu suy tư triết luận. Có khi là sự suy ngẫm, trăn trở của cái tôi ưu tư khi nhận thức trước những hiện trạng buồn của cuộc sống: “Những hàng cây ở Hà Nội đang bị tàn phá bởi lí trí trái với thiên nhiên của con người phá hoại”. Trong tản văn *Bát Phố*, ta còn bắt gặp khá nhiều các kiểu câu hỗ trợ cho việc đưa ra những minh triết nhằm tạo nên dư vị suy tư triết lý như cấu trúc nhân quả: “Bát Phố thấu hiểu bố con là cái nợ đồng lần cho nên không bao giờ Bát Phố trách con cái mình mà Bát Phố chỉ thương thôi”,...; hay cấu trúc song song với sự tồn tại của nhiều mệnh đề, nhiều giả định khiến người đọc bị cuốn theo những suy tư của tác giả: “Trong vòng đời dịch động thì cái cuối cùng lại là cái bắt đầu”. Kết hợp với lối tổ chức ngôn ngữ, tác giả khéo léo lồng ghép những hình ảnh ẩn dụ, tượng trưng để tạo nên những ẩn ý về triết lý đạo và đời.

Khi bàn luận về con đường đi tìm đạo, tác giả đã dùng hình ảnh: “Cưỡi trâu tìm trâu sao thấy trâu. Trong ta tìm ta thấy đâu”. Liên tưởng từ “Mười hai bức tranh chân trâu” của Thiền Môn, tác giả đã vận dụng, ứng chiếu để giúp chúng ta thấy được tâm thế tìm đạo.

Dạ Ngân, một người luôn suy tư, trăn trở với đời sống, tái hiện những vấn đề của đời sống bằng chất giọng đầy trăn trở, day dứt. Bằng ngòi bút chân thật, tác giả đã tái hiện cảnh giao thông của nước ta qua tản văn *Ở chỗ kẹt xe*. Hay là những trăn trở, suy tư về cuộc sống đời thường qua hình ảnh một chàng trai thanh niên làm nghề lái xe ô tô không biết chữ giữa một đất nước đang phổ cập giáo dục như hiện nay trong tản văn *Có lẽ nào*. Khảo sát tản văn Nguyễn Vĩnh Nguyên, chúng tôi nhận thấy đặc sắc nhất trong nghệ thuật của anh là sự sắc sảo qua những câu văn chứa nhiều hàm ý. Người đọc sẽ bất ngờ khi nhận thấy ở những đồ vật tầm thường, vô tri, vô giác ấy lại trở nên sống động, có hồn, trở thành chứng nhân của một thời đại nhiều biến đổi. Không những thế, chúng còn là những biểu tượng văn hóa của các câu chuyện về lịch sử, văn hóa, tâm thức, tập tính con người. Nhìn nhận về các hiện tượng xã hội đang nổi lên như: *thói quen thích đọc hung tin, ngập nước, ngậm tằm, nhạc chế, sự lạc quan hão, cà phê cóc vỉa hè,...* nhà văn thể hiện thái độ bao dung, tự tại, đôi khi với giọng điệu đầy suy tư, hài hước, truyền tải được những dữ liệu khả tín, cho thấy sự tồn tại của những điều phi lí nhưng lại rất hiển nhiên trong đời sống chúng ta. Cái hấp dẫn của từng câu chuyện là những ghi chép, tìm tòi tư liệu khá dồi dào của một người đọc rộng và sâu. Đó còn là sự hài hước, trào lộng nhưng rất nhiều khám phá, gợi mở thú vị của tác giả khi bàn luận đến các mặt trái của đời sống xã hội.

Nhắc đến vườn có lẽ ở thôn quê ai cũng có cũng có một khu vườn, thậm chí là rộng rãi có thể trồng cây, thả cá, nuôi gà. Nhưng với người thành phố khu vườn với họ lại chỉ có trong giấc mơ *Nhớ vườn* của Nguyễn Nhật Ánh. Tuổi thơ êm đềm của tác giả sống có thể nói lớn lên gắn bó với khu vườn. Đó là những buổi trưa hè, đi bắt ve sầu, đi hái cỏ gà, hay hái trái ổi trong vườn. Nhưng bây giờ đối với người sống ở Sài Gòn, tất cả điều đó thật xa xăm. Bởi lẽ muốn mua một khu vườn ở thành phố phải có thật nhiều tiền, trong khi nghề viết văn để có đủ tiền mua mảnh vườn như thế thật khó khăn. Sở thích và ước mơ của con người đôi khi cũng khó thực hiện bởi sự can thiệp của đồng tiền. Có những người biết được ước mơ và hiện thực đang ở đâu để điều chỉnh những hành động của mình. Tuy nhiên, vẫn có không ít những người vì đồng tiền mà tha hóa, biến chất.

Nói về vấn đề tiền mừng tuổi, tác phẩm *Sách của con đâu* - Nguyễn Nhật Ánh cũng phản ánh hiện thực trong phong tục của người Việt đến nay có nhiều vấn đề phải suy nghĩ. Tục lệ lì xì ngày tết không biết có từ bao giờ, trẻ con mong đến ngày tết để được nhận lì xì. Những trẻ nhỏ được ba mẹ đưa đi chúc tết hết nhà này đến nhà nọ và kiểu gì cũng được chủ nhà mừng tuổi. Có đứa trẻ ba ngày tết cũng không chịu đi chơi đâu chỉ đợi ở nhà để cô dì chú bác đến chơi và rồi sẽ được mừng tuổi. Mặc dù trẻ con sung sướng vì tiền lì xì nhưng lại nổi khổ sở của người lớn. Những nhà có hoàn cảnh eo hẹp tén đến chạy tiền lì xì đã toát mồ hôi như đi chạy gạo. Lại còn chuyện lì xì ít lì xì nhiều, rồi là chuyện bình phẩm người này keo kiệt người kia rộng rãi,... Tự nhiên cũng vì chuyện lì xì mà người ta ngại đến thăm nhau trong dịp tết. Theo tác giả sẽ không lì xì bằng tiền trong ngày tết mà nên lì xì bằng sách có

lẽ sẽ có ý nghĩa hơn. Tuy nhiên vấn đề lí xì cũng là vấn đề nhiều người trần trở nhưng đã là truyền thống của cả một dân tộc thật khó để thay đổi.

Tình yêu đôi lứa luôn là một ẩn số khó lí giải, và vì khó lí giải nên tình yêu muôn đời vẫn đẹp, muôn đời người ta vẫn đi tìm. Nhà văn Phan Ý Yên đã đưa ra rất nhiều chiêm nghiệm về tình yêu, có lẽ trên cơ sở kinh nghiệm và sự từng trải cùng với khả năng quan sát tinh tế của bản thân. Trong cuốn sách *Cà phê với người lạ* có rất nhiều tản mạn về tình yêu. Trong tản văn *Bạn đã biết cách yêu chính mình* - Phan Ý Yên đã đưa ra chín cách để yêu chính mình như thực sự ở một mình, đừng tiếc những lời khen, đọc thơ và những câu chuyện lãng mạn, thay đổi mục tiêu, viết thư cho chính mình, đánh giá lại những thứ bạn tiếp xúc mỗi ngày, hãy vận động, kiên trì với những đam mê, đi ngủ sớm. Trong tản văn *Bài học vỡ lòng cho cô nàng háp dẫn* - Phan Ý Yên cũng đưa ra những bài học để cho các cô gái tạo sự quyến rũ như hãy là chính bạn, yêu bản thân, hãy có những quy tắc của riêng mình và tôn trọng nó, đừng phụ thuộc vào lời khuyên của cô gái khác khi bạn chuẩn bị hẹn hò, sống lành mạnh, hãy mỉm cười,... Trong tản văn *Những lỗi lầm con gái hay phạm phải khi yêu*, tác giả cũng bày tỏ những suy tư của bản thân như một bài học kinh nghiệm cho các cô gái. Từ sau năm 1986, cảm hứng triết luận trong tản văn đã tạo nên giọng điệu đặc sắc của các tác giả. Cái chất suy tư, triết luận về cuộc sống và con người là tâm điểm hướng đến của các nhà văn. Giọng điệu suy tư, triết luận của tản văn mang tính đối mặt với hiện thực đời sống đa diện. Những suy tư, trần trở, chiêm nghiệm, luận giải về con người trong mỗi tác phẩm thể hiện sự “càn lướt” hiện thực của các nhà văn để thấu hiểu, chia sẻ và cùng nhau nhận định, đánh giá, đưa ra những khả năng, giải pháp tốt nhất có thể cho con người trong cuộc sống nhiều bộn bề, phức tạp.

### 2.2.3. Giọng điệu hài hước, giễu nhại

Trong văn học, giọng điệu hài hước, giễu nhại là giọng điệu khá phổ biến khi ý thức về cái tôi cá nhân được chú trọng. Con người có nhiều cơ hội nhìn nhận, đánh giá người khác và chính bản thân mình trong quan hệ với cộng đồng. Giọng điệu hài hước, giễu nhại không phải chỉ để gây cười mà có khả năng đánh thức những suy nghĩ của con người về cuộc sống. Chính vì thế, ở một phương diện nhất định, các tác phẩm văn học mang giọng nhại trở thành công cụ thúc đẩy sự tiến bộ của xã hội. Kundera quan niệm: “Tiểu thuyết sinh ra không phải từ tinh thần lí thuyết mà từ tinh thần hài hước” [7; tr.127]. Một trong những nhà lí luận sớm quan tâm đến tiếng cười trong tiểu thuyết là Bakhtin. So sánh tiểu thuyết với sử thi, Bakhtin nhấn mạnh tinh thần của tiểu thuyết là yếu tố trào tiếu: “Chính tiếng cười đã xóa bỏ khoảng cách sử thi và nói chung mọi khoảng cách ngôi thứ - giá trị - ngăn chia”. Khảo sát tiểu thuyết, Bakhtin đã nêu lên mối quan hệ giữa tiếng cười và tiểu thuyết, mà theo cách nói của dịch giả Phạm Vĩnh Cư: “Tiếng cười đúng là môi sinh của tiểu thuyết: ở nền văn học nào vắng tiếng cười thì ở đó tiểu thuyết hoặc không thể trưởng thành, hoặc thui chột” [2; tr.17].

Tản văn Việt Nam sau năm 1986, giọng điệu hài hước, giễu nhại được thể hiện rõ nét trong tản văn của Đỗ Phấn, bởi sau tiếng cười là những bản khoả, trần trở của tác giả trước những bất cập trong cuộc sống hôm nay. Đọc tản văn của Đỗ Phấn ta không chỉ

nhận ra một nhà văn giàu cảm xúc mà còn nhận ra một nhà văn hài hước, dí dỏm nhưng cũng sâu cay qua giọng văn vừa như giỡn lại vừa như châm biếm: “Chữ “Tâm” đôi khi có mặt ở những nơi không biết nên cười hay nên khóc? Công an khám nhà mấy ông quan tham, thấy treo trên tường chữ “Tâm” to to bố bố mạ vàng sáng trưng...” (*Phượng ơi - Đỗ Phấn*). Thực tế là những ông quan tham lại luôn ngụy trang cho mình một vỏ bọc chân chính.

Giọng điệu hài hước, giễu nhại xuất hiện khá nhiều trong tản văn của Phan Thị Vàng Anh. Tản văn *Cuối cùng là lưỡi* kể về việc một cô giáo dạy tiếng Anh lớp 7 phạt học sinh liếm sạch chỗ cô ngồi: “Giả sử tôi có con học trong cái lớp ấy, nếu đi học về cháu mách, bố mẹ ơi hôm nay con phải liếm ghế cô,... thì tôi ắt sẽ quật cho cháu nó một trận đến thụt cả lưỡi vào. Bởi vì, cái nổi xấu hổ có con mất dạy đánh thầy, làm sao bằng nổi nhục có con ngoan ngoãn liếm ghế cô”. Nổi tức giận của bậc phụ huynh được thể hiện trong tác phẩm vừa lạnh lùng vừa chua xót. Liên quan đến vấn đề giáo dục là phê phán sự xuống cấp của một tầng lớp trí thức được gọi là tiến sĩ mà lại chơi tá lả (*Tá lả tiến sĩ - Nguyễn Việt Hà*). Tá lả là một kiểu đánh bạc bằng bài lá tương đối bình dân, sử dụng bộ bài năm mươi hai cây có xuất xứ từ phương Tây mà người Việt quen gọi là “tứ lơ khơ”. Các tiến sĩ ngày nay họ chơi đủ mọi loại bài và chơi khắp mọi nơi. Có thể ngồi xôm cạnh nhà toa lét, hoặc trải chiếu dưới xó gầm cầu thang... Một tầng lớp mà lẽ ra phải giữ chữ lễ đầu tiên, phải giữ được tư cách đạo đức lên trên để dạy đời, làm gương cho đời mà lại “tha hóa” bởi một trò tầm thường như vậy. Nhà văn đã bóc trần được bộ mặt của một tầng lớp được coi là tiến sĩ.

Sách chứa đựng kho tàng tri thức của nhân loại, tuy nhiên trong xã hội ngày nay trí thức lại ít đọc sách hơn. Nguyễn Việt Hà trong tản văn *Sống với sách* cho rằng, từ xưa con người bỏ tư thế con bò, sơ khai đứng trên hai chân là chỉ vì muốn dùng tay lật chữ để khát khao được học. Có một thời ở phương Đông, khi một người có học thì cha mẹ sẽ dựng cho một túp nhà con con ngồi mà đọc sách, được gọi là trai phòng. Nội thất của căn phòng đơn sơ nhưng quanh tường toàn là sách. Theo cuốn kỳ thư *Liêu trai chí dị*, Bồ Tùng Linh thời Mãn Thanh nói về mùi thơm của sách quyen rũ như mùi mồ hôi của mỹ nhân, nó nghiêm lạnh như mùi sát khí của báu kiếm. Trí thức bây giờ có phòng đọc riêng nhưng lại ít thấy để sách, chỉ thấy một dàn máy tính. Còn sinh viên thời nay đắm đuối xem truyện tranh. Thói quen đọc sách ít chữ làm bọn họ dễ dàng thích xem truyền hình. Vì thế người đọc sách ngày càng ít đi, đời sống con tâm hồn con người cũng đang dần khô cạn. Có thể nói, giọng điệu hài hước, giễu nhại trong tản văn Nguyễn Việt Hà là tiêu biểu nhất. Tản văn của anh vừa là sự mô phỏng có chủ đích từ ngôn ngữ, cử chỉ, giọng điệu, phong cách của đối tượng để gây cười và chọc cười nhằm lôi ra ngoài ánh sáng sự giả dối, tầm thường, lố bịch, xấu xa đáng phê phán. Trong tản văn Nguyễn Việt Hà, sự châm biếm, đả kích một hiện tượng xã hội, một chính sách hay những thói hư tật xấu của tầng lớp lãnh đạo đều thông qua các lời nhại về các chủ trương, chính sách, lối sống vốn đang rất thịnh hành tại Việt Nam. Tiếng cười nhiều cấp độ từ hài hước đến mỉa mai, châm biếm được tác giả sử dụng để chế nhạo, chỉ trích, tố cáo, phản kháng những cái tiêu cực, xấu xa, lỗi thời, độc ác trong xã hội. Bàn về các vấn đề của phê bình văn học, tác giả vừa lên án, tố cáo lại vừa chế giễu một cách thâm thúy, sâu cay: “Nhưng nó cũng đại loại là chỗ vừa nhạy cảm, vừa gợn cảm, vừa mềm mại vào loại nhất

trong toàn bộ kiếp người. Khi bị một vật gì vừa cứng vừa rắn đập vào đầu thì đương nhiên sẽ dễ dàng đau. Phê bình văn học Việt đã hơn một lần chính danh tự nhận mình là roi. Vậy thì hơi oi, có khi nào đang đánh, roi tự thấy nhưng nhức đau không” (*Nhà văn thì chơi với ai*). Bên cạnh đó, trong từng tác phẩm, Nguyễn Vĩnh Hà có cái nhìn đa diện, nhiều chiều; có khi là sự khuyên răn rất tế nhị, nhẹ nhàng mà thấm thía: “Chồng chung thủy có vợ đi công tác xa, lo lắng bây giờ xã hội nhỏ nhẻ dễ làm vợ mình nghiêng ngả. Muốn vậy phải làm sao vợ toàn nóng ruột chỉ nhớ tới chồng. Sửa một bữa rượu mời thầy đến tư vấn, thầy bảo tốt nhất đem nội y của vợ rang lên. Chồng khấp khởi, phê phê lấy nhâm quần “xìp” của chính mình cho vào chảo. Kể từ đây, 24/24 lòng lúc nào cũng như lửa đốt. Bài học rút ra, đàn ông xem bói chỉ nên mua quần đùi” (*Mặt của đàn ông*).

Nguyễn Vĩnh Nguyên cũng tạo dấu ấn với nhiều giọng điệu khác nhau: giọng giễu nhại, giọng phê phán, giọng hài hước, mỉa mai và cả giọng suy tư chiêm nghiệm. Nguyễn Vĩnh Nguyên luôn khéo léo tạo tiếng cười bất ngờ, chứa đựng một chút mỉa mai, cười cợt, khôi hài đầy chua chát. Tiếng cười thú vị trong bài *Chát với em trai quận công*, khi nói về vai trò của cái toilet và văn minh nhà vệ sinh trong cuộc sống hiện đại; hình ảnh khôi hài trong bài *We are the tivi* khi miêu tả cảnh “phải ra hành lang hoặc vào toilet nhìn ra thì may ra mới xem được hình ảnh khá hơn ngồi trong phòng khách”... Trong bài *Cuộc trò chuyện trên yên xe máy*, đề cao tầm quan trọng của chiếc xe máy Đờ-rim và sự hào nhoáng khó cưỡng của nó trong việc đi tán gái, Nguyễn Vĩnh Nguyên hài hước với câu thơ chế: “Trăm lời anh nói không bằng chút khói Đờ-rim” hay sau này khi đời xe @ lên ngôi thì chế lại là: “Ngàn lời anh nói không bằng làn khói @”. Nói về sự phổ biến của karaoke và thói quen cũng như sở thích chết mê chết mệt của người Việt hôm nay với karaoke, Nguyễn Vĩnh Nguyên mỉa mai một cách hài hước rằng: “Một ngày nào đó, khi những phòng karaoke biến mất mà không gì thay thế được, biết đâu bệnh viện tâm thần và các bệnh viện chấn thương chỉnh hình sẽ trở nên quá tải” (*Karaoke, văn và cảnh*). Nói về sự lên ngôi của điện thoại di động, từ điện thoại sử dụng bàn phím đến điện thoại sử dụng màn hình cảm ứng, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã giễu nhại thế hệ trẻ khi gọi những kẻ dùng nó “thế hệ ngón tay cái”, “thế hệ ngón tay trở” (*Ngón cái đến ngón trở*). Nguyễn Vĩnh Nguyên tạo được ấn tượng riêng trong giọng văn của mình bởi vốn kiến thức sâu rộng cùng với sự ý thức và trách nhiệm của nhà văn lương tri luôn trăn trở tới những bất cập trong đời sống xã hội. Giọng điệu châm biếm, hài hước, giễu nhại rất nhẹ nhàng mà thâm thúy có sức lôi cuốn đặc biệt đối với người đọc. Nó lên án, tố cáo đánh thép những hiện tượng lố bịch, tiêu cực trong đời sống xã hội; đồng thời cảnh tỉnh, răn đe, giáo dục đối với con người. Vì thế, có thể nói giọng điệu hài hước, giễu nhại là yếu tố góp phần tạo nên tiếng cười trào phúng trong văn của Nguyễn Vĩnh Nguyên. Trên hành trình sáng tạo, Nguyễn Vĩnh Nguyên đã tạo được dấu ấn, giọng điệu và phong cách riêng ở thể loại tản văn giai đoạn từ sau 1986 đến nay. Có thể nói, giọng điệu hài hước, giễu nhại ở các cây bút tản văn từ sau năm 1986 đến nay được thể hiện ở nhiều cấp độ khác nhau, từ hài hước nhẹ nhàng đến châm biếm sâu cay là cách thức để các nhà văn phê phán, lật tẩy những bất cập, rối ren của hiện thực đời sống. Từ thái độ giễu nhại các vấn đề tiêu cực trong xã hội đến việc thẳng thắn phơi bày, tố cáo, lên án những góc khuất tối tăm của nhân gian, giọng

điệu hài hước, giễu nhại trong tản văn giai đoạn này góp phần khắc họa bức tranh hiện thực thêm toàn diện, sâu sắc.

### 3. KẾT LUẬN

Là một phương diện của hình thức tự sự, giọng điệu nghệ thuật là một trong những yếu tố quan trọng của tác phẩm văn chương. Cùng với các bình diện khác của nghệ thuật tự sự, nó góp phần tạo nên phong cách, cá tính sáng tạo của nhà văn. Tản văn Việt Nam từ sau năm 1986 đã tái hiện một cách chân thực, khách quan các vấn đề của đời sống và con người Việt Nam. Qua những trang viết của các cây bút tản văn, thế giới tâm hồn người Việt với tất cả sự phong phú, đa dạng và phức tạp, nhiều khi đã hiện lên rõ nét. Hầu hết tác giả giai đoạn này là những cây bút trẻ nhạy bén với sự thay đổi của xã hội, giọng điệu rất trái đời, vừa tự nhiên, dân dã vừa trĩu nặng suy tư, vừa giàu chất khái quát, triết lí, vừa đậm tính đa thanh. Những điều đó đã góp phần làm nên thành công của thể loại tản văn sau 1986, làm cho tản văn ngày càng có chỗ đứng chắc chắn trong hệ thống thể loại của văn học Việt Nam hiện đại.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan Thị Vàng Anh (2016), *Ghi chép nhỏ của người cười ngạo*, Nxb. Trẻ, Hà Nội.
2. Bakhtin, M. (1992), *Lý luận và thi pháp tiểu thuyết*, Trường viết văn Nguyễn Du, Hà Nội.
3. Nguyễn Đăng Điệp (2002), *Giọng điệu thơ trữ tình*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
4. Nguyễn Việt Hà (2006), *Nhà văn thì chơi với ai*, Nxb. Hội Nhà văn, Hà Nội.
5. Nguyễn Việt Hà (2008), *Mặt của đàn ông*, Nxb. Hội Nhà văn, Hà Nội.
6. Lê Bá Hán và cộng sự (2010), *Từ điển thuật ngữ văn học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
7. Kundera, Milan (1998), *Nghệ thuật tiểu thuyết*, Nxb. Đà Nẵng, Đà Nẵng.
8. Nguyễn Vĩnh Nguyên (2012), *Ti vi, xe máy, nhạc chế, karaoke, tắm xia răng và những thứ khác*, Nxb. Lao động, Hà Nội.

### THE TONE IN VIETNAMESE PROSE FROM 1986 UNTIL NOW

**Abstract:** *From 1986 till now, prose is one of the most dynamic literary genres, loved and well received by a large number of readers with its flexibility, brevity, and conciseness. The prose writers often go deep into the present life to discover and find out the best things of a glorious era as well as timely reflect the hot issues of society. The tone of the prose of this period changed flexibly, capable of spreading into the world inside the reader's soul. It is both a deep lyrical tone but still combined with a reflective and philosophical tone on issues of social and human life. In addition, there is a humorous and mocking tone to pity and condole when witnessing the change in many aspects of life. Sometimes, we come across simple, ordinary things in the prose but contain great value. In this article, we focus on analyzing and clarifying the characteristics of the voices of prose writers to affirm the unique value of this dynamic literary genre.*

**Keywords:** *1986, tone, prose, 21st century, Vietnamese literature.*



## NGHIÊN CỨU MÔ HÌNH GIÁO DỤC STEM TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

**Đỗ Hồng Cường, Phan Thị Hồng The, Nguyễn Thị Thuần, Phạm Việt Quỳnh,  
Phạm Ngọc Sơn**

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Giáo dục STEM đang là xu hướng và được triển khai mạnh mẽ ở nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là các nước công nghiệp phát triển như Mỹ, Phần Lan,... Việt Nam là quốc gia đang trong thời kỳ quá độ công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế, do vậy giáo dục Việt Nam cũng không nằm ngoài xu thế chung của thế giới. Thúc đẩy giáo dục STEM là một trong những định hướng của chương trình giáo dục phổ thông 2018, việc triển khai giáo dục STEM ở nhà trường phổ thông đã được thể hiện thông qua các định hướng trong chương trình. Thực tế này cho thấy cần thiết trong việc đào tạo GV phù hợp với công cuộc đổi mới giáo dục đáp ứng xu thế phát triển của xã hội. Trên cơ sở nghiên cứu về lí thuyết giáo dục STEM, bài viết phân tích cơ sở khoa học, thực tiễn và đề xuất mô hình giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

**Từ khóa:** giáo dục STEM, giảng viên, kỹ thuật dạy học, phương pháp dạy học sinh viên các ngành sư phạm,

Nhận bài ngày 10.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.7.2021

Liên hệ tác giả: Đỗ Hồng Cường; Email: dhcuong@daihocthudo.edu.vn

### 1. MỞ ĐẦU

Khởi nguồn từ Mỹ, Giáo dục STEM được quan tâm nghiên cứu ở khắp các quốc gia trên thế giới trong nhiều năm qua (Tytler, 2007). Giáo dục STEM tạo ra sự hiểu biết về STEM, thu hút sự hứng thú và tham gia tích cực của người học vào việc tìm tòi nghiên cứu, thúc đẩy sự phát triển nguồn nhân lực trong lĩnh vực STEM (khoa học, công nghệ kỹ thuật và toán học) (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014). Trên thế giới, đã có nhiều tác giả tham gia nghiên cứu về giáo dục STEM, với các hướng nghiên cứu khác nhau, có thể kể đến như hướng nghiên cứu tìm hiểu về bản chất của STEM, vai trò của STEM trong lịch sử phát triển khoa học công nghệ của loài người, những nhận thức về giáo dục STEM, chính sách đối với giáo dục STEM,... (Lantz, 2009; Brown et al., 2011; Morrison, 2009; Roberts, 2012). Ngoài ra còn kể đến hướng nghiên cứu khác như tích hợp giáo dục STEM, đây là một hướng nghiên cứu khá cơ bản về giáo dục STEM được rất nhiều nhà khoa học, tổ chức giáo dục quan tâm, tiêu biểu là công trình của Honey và cs (Honey, Pearson &

Schweingruber, 2014). Như vậy, trên thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về giáo dục STEM, với các hướng nghiên cứu đa dạng phong phú, điều này có tác dụng thúc đẩy giáo dục STEM, thúc đẩy sự phát triển nguồn nhân lực trong lĩnh vực STEM,...

Ở Việt Nam, nghiên cứu về giáo dục STEM cũng được các nhà nghiên cứu trong nước quan tâm. Các nghiên cứu về lĩnh vực này hiện nay tập trung theo hướng nghiên dạy học các môn thuộc lĩnh vực khoa học, môn Công nghệ theo định hướng giáo dục STEM (Quang, 2017; Nam, 2017; Hoàng, 2018), hay theo hướng nghiên cứu xây dựng các chủ đề tích hợp trong các môn khoa học tự nhiên, tích hợp công nghệ trong dạy học các môn khoa học (Biên, 2015; Trinh et al., 2018). Các nghiên cứu trên đã góp phần thúc đẩy giáo dục STEM ở Việt Nam. Ngoài ra Giáo dục STEM cũng nhận được sự quan tâm của các cấp, các ngành, các cơ sở giáo dục trong việc tổ chức triển khai các hoạt động liên quan đến giáo dục STEM. Chương trình giáo dục phổ thông 2018, đã đưa ra những định hướng giáo dục STEM: “...Cùng với Toán học, Khoa học tự nhiên và Tin học, môn học Công nghệ góp phần thúc đẩy giáo dục STEM, một trong những xu hướng giáo dục đang được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới và được quan tâm thích đáng trong đổi mới giáo dục phổ thông lần này của Việt Nam...” [1, 2]. Để thực hiện tốt được định hướng nêu trên, phải tiến hành đồng bộ nhiều giải pháp khác nhau với sự tham gia của nhiều giáo viên ở các cấp học khác nhau, trong đó đội ngũ giáo viên phổ thông có vai trò quan trọng [8, 10]. Một trong những nhiệm vụ của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là đào tạo đội ngũ giáo viên phổ thông. Đề sinh viên (SV) sư phạm có thể tổ chức tốt các hoạt động STEM sau khi ra trường thì trong quá trình đào tạo, sinh viên sư phạm cần được tiếp cận với giáo dục STEM bằng nhiều hình thức khác nhau, việc nghiên cứu mô hình giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội sẽ đáp ứng được mục đích nêu trên.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Một số khái niệm

\* *Khái niệm STEM*. STEM là thuật ngữ viết tắt của các từ Science – S (Khoa học), Technology – T (Công nghệ), Engineering – E (Kỹ thuật) và Mathematics – M (Toán học) [3].

\* *Giáo dục STEM*: Giáo dục STEM về bản chất được hiểu là trang bị cho người học những kiến thức và kỹ năng cần thiết liên quan đến các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Các kiến thức và kỹ năng này phải được tích hợp, lồng ghép và bổ trợ cho nhau, giúp người học không chỉ hiểu biết về nguyên lý mà còn có thể thực hành và tạo ra được những sản phẩm trong cuộc sống hằng ngày [12, 17].

### 2.2. Giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên

Đề xuất giáo dục STEM cho sinh viên sư phạm dựa trên cấu trúc bốn thành phần gồm i) chương trình giáo dục STEM, ii) cơ sở vật chất cho giáo dục STEM, iii) nguồn nhân lực triển khai giáo dục STEM và iv) hệ sinh thái giáo dục STEM.

#### 2.2.1. Chương trình giáo dục STEM

##### 2.2.1.1. Xác định mục tiêu giáo dục STEM

- Nâng cao năng lực cho cán bộ quản lý và giảng viên (GV) về tổ chức, quản lý, xây dựng và thực hiện dạy học theo phương thức giáo dục STEM.

- Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý và giảng viên về vị trí, vai trò và ý nghĩa của giáo dục STEM trong nhà trường; thống nhất nội dung, phương pháp và các hình thức tổ chức thực hiện giáo dục STEM trong nhà trường.

- Tăng cường áp dụng giáo dục STEM trong nhà trường để đào tạo ra các giáo viên ở phổ thông có chuyên môn tốt về STEM, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông 2018.

### 2.2.1.2 Đề xuất nội dung giáo dục STEM

#### **Bài học STEM**

- Nội dung STEM nằm trong chương trình đào tạo, gắn kết các vấn đề của thực tiễn xã hội, gắn kết với phổ thông.

+ Nội dung bài học STEM được gắn kết với các vấn đề thực tiễn đời sống xã hội, khoa học, công nghệ, chiếm lĩnh kiến thức,... và SV được yêu cầu tìm ra các giải pháp để giải quyết vấn đề, chiếm lĩnh tri thức, đáp ứng yêu cầu cần đạt của bài học.

+ Nội dung kiến thức của các bài học thuộc một môn học hoặc một số môn học trong chương trình; bảo đảm giải quyết được vấn đề đặt ra một cách tương đối trọn vẹn.

- Bài học STEM dựa theo quy trình thiết kế kỹ thuật:

+ Bài học STEM được xây dựng dựa theo quy trình gồm tám bước: xác định vấn đề; tìm hiểu kiến thức nền, đề xuất các giải pháp; lựa chọn giải pháp; chế tạo mô hình; thử nghiệm đánh giá; chia sẻ và thảo luận; điều chỉnh thiết kế.

+ Cấu trúc bài học STEM có thể được chia thành năm hoạt động chính, thể hiện rõ tám bước của quy trình thiết kế kỹ thuật như sau: *Hoạt động 1*: Xác định vấn đề hoặc yêu cầu chế tạo một sản phẩm ứng dụng bài học với các tiêu chí đầy đủ. *Hoạt động 2*: Nghiên cứu kiến thức nền (bao gồm kiến thức nền trong bài học cần sử dụng để giải quyết vấn đề hoặc các sản phẩm theo câu) và đề xuất các giải pháp. *Hoạt động 3*: Trình bày và thảo luận phương án thiết kế, sử dụng kiến thức nền để giải thích chứng minh và lựa chọn, hoàn thiện phương án tốt nhất (trong trường hợp có nhiều phương án). *Hoạt động 4*: Chế tạo sản phẩm theo phương án lựa chọn; thử nghiệm và đánh giá trong quá trình chế tạo. *Hoạt động 5*: Trình bày và thảo luận, điều chỉnh, hoàn thiện thiết kế ban đầu.

#### **Hoạt động trải nghiệm STEM**

- Nội dung của hoạt động trải nghiệm xem được lựa chọn phải gắn với việc thực hiện mục tiêu của chương trình đào tạo, chương trình giáo dục phổ thông, tạo hứng thú và động lực học tập nhằm phát triển phẩm chất và năng lực cho SV sư phạm.

- Chú trọng những hoạt động liên quan, hoạt động nối tiếp ở mức vận dụng (thiết kế thử nghiệm, thảo luận và chỉnh sửa), các hoạt động của bài học STEM trong chương trình, tập trung vào giải quyết các vấn đề của thực tiễn xã hội, khoa học và công nghệ.

- Nội dung hoạt động trải nghiệm xem có thể gắn với các hoạt động nghề nghiệp liên

quan đến lĩnh vực STEM nhằm hỗ trợ cho quá trình học tập, tạo hứng thú và động lực học tập, góp phần định hướng nghề nghiệp cho học sinh.

**Đề tài/ dự án nghiên cứu khoa học kỹ thuật.** SV tham gia học tập trên cơ sở tự nguyện, có năng lực, sở thích và hứng thú với hoạt động tìm tòi khám phá khoa học và kỹ thuật giải quyết các vấn đề thực tiễn; chú trọng phát hiện các SV có năng lực và sở thích thông qua quá trình tổ chức dạy học bài học STEM và các hoạt động trải nghiệm STEM. Lựa chọn đề tài/dự án nghiên cứu khoa học kỹ thuật phù hợp với SV và nhóm SV [7].

### 2.2.1.3. Lựa chọn phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục STEM

**Về mặt phương pháp dạy học.** Sử dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực, tăng cường tổ chức các hoạt động tìm tòi, khám phá, thiết kế, chế tạo, thử nghiệm của sinh viên; Tổ chức các hoạt động lấy người học làm trung tâm. Đưa học sinh vào các hoạt động tìm tòi và khám phá, định hướng hành động; Hoạt động học của người học được thiết kế theo hướng mở về điều kiện thực hiện nhưng cụ thể về tiêu chí thực hiện; Hoạt động học của người học là hoạt động được chuyển giao và hợp tác; quyết định và giải quyết vấn đề là của người học; Người học thực hiện các hoạt động trao đổi thông tin để chia sẻ ý tưởng và thiết kế lại nguyên mẫu nếu cần; Người học tự điều chỉnh các ý tưởng của mình và xây dựng hoạt động tìm tòi, khám phá bản thân.

#### Một số hình thức dạy học STEM trong lớp học

**Thứ nhất,** dạy học các môn theo bài học STEM. Giáo viên thiết kế các bài học STEM để triển khai trong quá trình dạy học các môn học theo hướng tiếp cận tích hợp nội môn hoặc tích hợp liên môn. Nội dung bài học STEM bám sát nội dung chương trình của các môn học. Người học thực hiện bài học STEM được chủ động nghiên cứu sách giáo khoa, giáo trình, tài liệu học tập để tiếp nhận, vận dụng kiến thức thông qua thực hành thiết kế, chế tạo, thử nghiệm mẫu thiết kế...

**Thứ hai,** tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM: Hoạt động này được tổ chức thông qua hình thức các câu lạc bộ. Một trong những nội dung hoạt động của câu lạc bộ đó là tiến hành thực hiện **các chủ đề STEM, ví dụ:** Trồng cây thủy cảnh; Hệ thống tự động cơ học; Công nghệ đúc và in 3D; Chiết suất phẩm màu hữu cơ; Nước và đời sống,... Có thể tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM thông qua hoạt động trải nghiệm thực tế. Nhà trường có thể tổ chức các không gian trải nghiệm STEM trong nhà trường; giới thiệu thư viện học liệu số, thí nghiệm ảo, mô phỏng, phần mềm học tập để học sinh tìm hiểu, khám phá. Nội dung mỗi buổi trải nghiệm được thiết kế thành bài học cụ thể, mô tả rõ mục đích, yêu cầu, tiến trình trải nghiệm và dự kiến kết quả. Ưu tiên những hoạt động liên quan, hoạt động tiếp nối ở mức vận động như thiết kế, thử nghiệm, thảo luận và chỉnh sửa. Tăng cường sự hợp tác giữa trường Đại học Thủ đô Hà Nội với các cơ sở giáo dục đại học khác, các nhà trường phổ thông, cơ sở nghiên cứu, cơ sở giáo dục nghề nghiệp.

**Thứ ba,** tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học, kỹ thuật. Hoạt động này dành cho những sinh viên có năng lực, sở thích và hứng thú với các hoạt động tìm tòi, khám phá khoa học, kỹ thuật giải quyết các vấn đề thực tiễn. Hoạt động nghiên cứu khoa học, kỹ thuật được

thực hiện dưới dạng một đề tài/dự án nghiên cứu bởi một cá nhân hoặc nhóm hai thành viên, dưới sự hướng dẫn của giảng viên hoặc nhà khoa học có chuyên môn. Dựa trên tình hình thực tiễn, có thể định kỳ tổ chức ngày hội STEM hoặc cuộc thi khoa học, kỹ thuật tại đơn vị để đánh giá, biểu dương sự nỗ lực của giảng viên và sinh viên trong việc tổ chức dạy và học.

#### **2.2.1.4. Nghiên cứu đánh giá trong giáo dục STEM**

- Việc học tập của SV sẽ được ghi nhận để giảng viên đánh giá đúng khả năng của sinh viên và điều chỉnh phương pháp giảng dạy cho phù hợp. Với hệ thống theo dõi khả năng và báo cáo, GV hiểu được khả năng của sinh viên, phát huy sở trường cũng như cải thiện sở đoản của SV. Việc đánh giá được thực hiện thông qua các đánh giá sau:

+ Đánh giá quá trình: Trong suốt chương trình, GV được trang bị công cụ để tập hợp dữ liệu hoạt động của từng SV. Đó là một quá trình đều đặn giúp GV nắm được khả năng của sinh viên qua từng cấp độ quan trọng của chương trình. Đánh giá quá trình là một nỗ lực không ngừng để xác định xem sinh viên có khả năng thấu hiểu và áp dụng các kiến thức đã học vào thế giới thực hay không.

+ Đánh giá tổng hợp: Kết thúc khóa học, đánh giá tổng hợp dựa trên dự án hoặc bài tập lớn cung cấp thông tin về năng lực và sự tiến bộ của SV. Đánh giá tổng hợp cho phép GV, sinh viên nhìn lại sự tiến bộ, điểm mạnh, yếu của mỗi SV sau khi kết thúc khóa học.

Để đánh giá năng lực của SV một cách liên tục và hiệu quả, có một số công cụ được sử dụng để hỗ trợ, bao gồm: Bản đánh giá (Rubrics); Bài kiểm tra trực tuyến (được chấm điểm tự động); Vở ghi bài (của học sinh); Hệ thống quản lý học tập (quản lý tài khoản cho từng giảng viên và học sinh); Tài liệu dự án của học sinh; Các hoạt động, bài tập, dự án và thử thách dựa trên nội dung học.

#### **2.2.2. Cơ sở vật chất cho giáo dục STEM**

Cần lưu ý việc sử dụng thiết bị công nghệ sẵn có với chi phí tối thiểu. Sử dụng tối đa các thiết bị trong các phòng thí nghiệm. Tăng cường sử dụng các vật liệu, công cụ giáo dục, công nghệ sẵn có, dễ tiếp cận chi phí rẻ và an toàn. Khuyến khích sử dụng các nguồn tài nguyên số bảo trợ, thí nghiệm ảo, mô phỏng, phần mềm có thể dễ dàng truy cập sử dụng trong và ngoài lớp học để SV chủ động học tập.

#### **2.2.3. Nguồn nhân lực triển khai giáo dục STEM ở nhà trường phổ thông**

Giáo viên đóng vai trò quan trọng trong sự thành công của chương trình giáo dục STEM. Do đó, đào tạo giáo viên trong trường đại học về giáo dục STEM là vô cùng cần thiết. Chương trình phát triển chuyên môn phải được thiết kế nhằm trang bị cho sinh viên những kiến thức, kỹ năng sư phạm và kỹ thuật cần thiết để sau khi ra trường, SV có thể thực hiện triển khai các chương trình giáo dục STEM ở nhà trường phổ thông.

#### **2.2.4. Hệ sinh thái STEM**

- Trường Đại học: Tham quan phòng thí nghiệm, tập huấn giảng viên, sử dụng cơ sở vật chất,...
- Các nhà trường phổ thông: Các trường tiểu học, trung học cơ sở, ... có thể cử các giáo

viên, học sinh tham gia các dự án STEM.

- Hội nghề nghiệp: Cung cấp bài giảng, thí nghiệm liên quan, tập huấn giáo viên, tài trợ,...

- Kết hợp các nguồn lực giáo dục tư nhân có kinh nghiệm triển khai giáo dục STEM, các công ty công nghiệp đặc biệt là công nghệ cao, các trường đại học và các cá nhân có kinh nghiệm và tâm huyết triển khai giáo dục STEM nhằm tạo ra nhiều môi trường sáng tạo như: các cuộc thi STEM, các ngày hội STEM, các phòng lab STEM, các dự án STEM. Cụ thể:

+ Công ty: Tài trợ, cung cấp bài học, nguyên vật liệu,...

+ Công ty giáo dục: Cung cấp chương trình, tập huấn giáo viên, nguyên vật liệu, phòng/xưởng STEM, kết nối câu lạc bộ,...

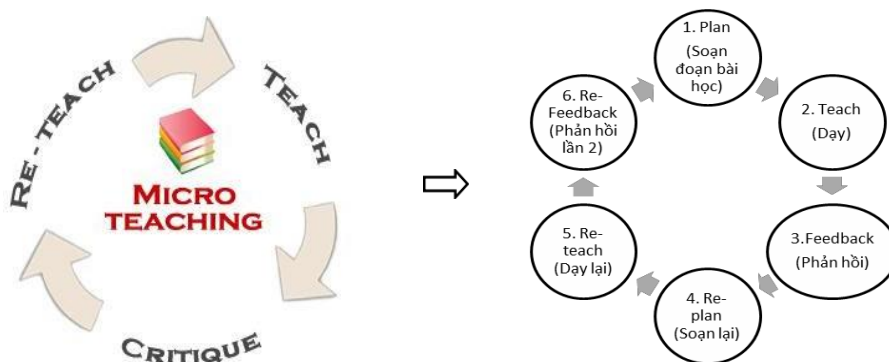
### 2.3. Lựa chọn một số mô hình, PPDH tích cực trong việc bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho sinh viên sư phạm của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

#### 2.3.1. Dạy học vi mô

a) **Khái niệm.** Vi mô (tiếng Anh là Micro) có nghĩa là sự nhỏ lẻ. Dạy học vi mô (DHVM) (tiếng Anh là Micro teaching) còn gọi là “dạy học trích đoạn” có nghĩa là có thể chia một tiết học bình thường thành những tiết học nhỏ, ngắn [9].

#### b) Quy trình dạy học vi mô

Hiện nay, có rất nhiều quy trình tổ chức DHVM, có thể kể đến các nghiên cứu: Theo các chuyên gia thuộc trung tâm nghiên cứu cấu trúc và phát triển chương trình, đại học Bắc Illinois (Mỹ), quy trình tổ chức DHVM rèn một kỹ năng dạy học được thể hiện qua 3 bước [6] là: dạy (Teach), phản hồi (Critique) và dạy lại (Re-teach). Các bước này liên kết với nhau tạo thành một vòng kín gọi là chu trình dạy học Vi mô. Chu trình (dạy – phản hồi – dạy lại) được lặp đi lặp lại đến khi SV làm chủ được KN (thể hiện qua hình 1).



**Hình 1.** Chu trình dạy học Vi mô 3 bước      **Hình 2.** Chu trình dạy học Vi mô 6 bước

Trong nghiên cứu khác, các tác giả đã xây dựng quy trình gồm 6 bước, thể hiện trên hình 2. Sáu bước gồm (soạn – dạy – phản hồi – soạn lần 2 – dạy lần 2 – phản hồi lần 2). Các giai đoạn trên cũng khép kín, tạo thành một chu trình rèn luyện. Quá trình kết thúc khi SV

làm chủ được kỹ năng. Như vậy, chu trình 2 tập trung luyện tập các kỹ năng thực hiện dạy học (dạy – phản hồi – dạy lại), còn chu trình 2 đã đề cập đến việc soạn đoạn bài học trong quá trình dạy học của SV. Đây là việc rất cần thiết và quan trọng, thể hiện sự chuẩn bị trước của GV. Theo quan điểm dạy học ngày nay, kỹ năng dạy học bao gồm hai nhóm kỹ năng là thiết kế kế hoạch bài học và thực hiện dạy học bài học. Để bồi dưỡng được các kỹ năng thực hiện dạy học bài học, đòi hỏi SV hình thành, làm chủ được các kỹ năng thiết kế kế hoạch bài học. Theo đó, dạy học vi mô có các bước chính với các hoạt động của GV và SV như sau:

Bước	Hoạt động của SV	Hoạt động của GV
1. Chuẩn bị: Xem một Trích đoạn dạy minh họa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nghe phân tích các kỹ năng cần rèn luyện và xem video minh họa việc sử dụng kỹ năng đó.</li> <li>- Làm việc theo nhóm soạn bài, thiết kế trích đoạn một bài học để thực hành kỹ năng cần rèn luyện.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Giới thiệu phân lý thuyết về các kỹ năng được lựa chọn và hướng dẫn cách quan sát một trích đoạn dạy minh họa cho việc sử dụng các kỹ năng đó.</li> <li>- Hướng dẫn thiết kế một trích đoạn bài học.</li> </ul>
2. Thực hành: Dạy học trong lớp học nhóm nhỏ có phản hồi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Một SV đóng vai GV, thực tập dạy một trích đoạn bài học (trong 5 đến 10 hoặc 15 phút) cho 7 đến 10 hoặc 15 HS hoặc các SV khác trong nhóm đóng vai HS. SV các nhóm khác là các quan sát viên, ghi chép các hoạt động của GV và HS để đưa ra ý kiến phản hồi (quá trình dạy học này được quay video).</li> <li>- Xem lại video về hoạt động dạy học vừa diễn ra và nghe ý kiến phản hồi của các SV khác và GgV về hoạt động dạy học của bản thân.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hướng dẫn SV thực hành tập giảng.</li> <li>- Tổ chức góp ý, phản hồi cho kết quả thực hành.</li> <li>- Phân tích về hoạt động dạy học của SV qua hình ảnh trên video.</li> </ul>
3. Dạy lại lần 2 có phản hồi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soạn lại trích đoạn theo góp ý phản hồi.</li> <li>- Thực hành lại kỹ năng đã được góp ý</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tổ chức tập dạy lần 2.</li> <li>- Tổ chức góp ý, phản hồi cho thực hành lần 2.</li> </ul>
4. Lập lại quy trình	Tổ chức lặp lại quy trình “soạn - dạy – phản hồi” cho tới khi SV làm chủ KN	Thực hiện quy trình theo yêu cầu

Dạy học vi mô là một phương pháp rất phù hợp, hiệu quả, nhanh chóng để rèn kỹ năng vì vậy việc vận dụng PPDH này để rèn kỹ năng, năng lực thiết kế và tổ chức thực hiện kế hoạch bài học, đánh giá trong chủ đề STEM có vai trò vô cùng quan trọng [22].

### ***c) Dạy học vi mô trong phát triển năng lực dạy học STEM cho SV sư phạm***

Để SV có được năng lực giáo dục STEM, trong quá trình bồi dưỡng, GV cần thực hiện ba nhiệm vụ: dạy kiến thức về giáo dục STEM, rèn luyện kỹ năng xây dựng và thực hiện chủ đề giáo dục STEM đồng thời hình thành động cơ, thái độ mong muốn vận dụng giáo dục STEM của SV trong và sau quá trình bồi dưỡng. Trong hoạt động thực hành dạy học, SV có nhiều cơ hội để thực hiện kế hoạch dạy học sau khi thiết kế. Thông qua thực hành dạy học,

SV sẽ tự đánh giá được phong cách lên lớp, các kỹ năng dạy học cũng như tự đưa ra các biện pháp điều chỉnh kế hoạch dạy học nhằm phù hợp về mặt thời gian, tiến trình, mục tiêu,... của chủ đề STEM. Thời lượng của các học phần có hạn mà chủ đề STEM thường dạy trong nhiều tiết nên dạy học vi mô tỏ ra hiệu quả để phát triển năng lực dạy học STEM cho SV sư phạm. Với PPDH này, SV sẽ thực hành dạy học trong nhóm nhỏ, do đó SV sẽ tự giác, tích cực chủ động hoàn thành nhiệm vụ. SV sẽ có nhiều thời gian để tương tác, chia sẻ và thực hành nhiều hơn. Khi chia nhỏ chủ đề STEM thành hoạt động, kỹ năng riêng lẻ, việc hình thành, phát triển kỹ năng dạy học cụ thể từng cá nhân trở nên thuận tiện, hiệu quả cao hơn.

### **2.1.2. Dạy học kết hợp**

**a) Khái niệm.** Có nhiều khái niệm khác nhau về dạy học kết hợp. Một số tác giả cho rằng dạy học kết hợp là sự kết hợp giữa lớp học trực tiếp truyền thống dưới sự hướng dẫn của GV và các học liệu trực tuyến (văn bản, video,...), trong đó có 30% đến 79% nội dung được cung cấp dưới dạng trực tuyến [11]. Ở đó, GV sẽ giới thiệu, trình bày hoặc hướng dẫn một phần mang tính định hướng để SV liên hệ kiến thức trong pha trực tiếp; phần còn lại SV tự thực hiện trực tuyến như trả lời các câu hỏi/ nhiệm vụ bằng cách tìm hiểu vấn đề nhờ tư liệu mà GV cung cấp, tư liệu tìm kiếm trên mạng thông qua sự hỗ trợ của các công cụ trực tuyến.

**b) Các mô hình, cấp độ dạy học kết hợp.** Việc phân loại số mô hình có sự khác nhau, một số tài liệu chia làm 6 mô hình dạy học kết hợp (DHKH), gồm: (1) Mô hình lớp học là chủ đạo (Face-to-Face Driver): GV trong lớp học truyền thống sử dụng học tập trực tuyến để hướng dẫn bổ sung hoặc trợ giúp. (2) Mô hình xoay vòng (Rotation): HS di chuyển qua lại giữa học trực tuyến và học trên lớp có hướng dẫn. (3) Mô hình linh hoạt (Flex): Chương trình học được cung cấp chủ yếu trên nền tảng trực tuyến, với sự hỗ trợ trực tiếp của GV. (4) Mô hình phòng máy trực tuyến (Online Lab): Nội dung học trực tuyến được thực hiện trong phòng máy chuyên biệt. (5) Mô hình tự do (Self-blend): HS tự lựa chọn các nội dung trực tuyến để bổ sung kiến thức theo định hướng của chương trình nhà trường. (6) Mô hình trực tuyến là chủ đạo (Online Driver): Các hoạt động DH chủ yếu là trực tuyến. Như vậy, DHKH không chỉ đơn thuần là một cách dạy học, DHKH được nhìn nhận như một cách tiếp cận sư phạm, tích hợp được tính hiệu quả và các cơ hội xã hội trong lớp học dưới sự hỗ trợ của công nghệ trong môi trường trực tuyến. Điều này tạo cho SV chủ động và làm quen với khái niệm mới dễ dàng hơn. Giáo dục đại học có nhiều đặc điểm phù hợp để triển khai DHKH do trình độ CNTT cũng như khả năng tiếp cận về công nghệ của người học, GV ở mức độ cao hơn. Việc ứng dụng mô hình này trong dạy học ở đại học nhằm phát triển năng lực dạy học STEM cho SV khá thuận lợi bởi các trường đại học ở Việt Nam đang ứng dụng mạnh mẽ các công nghệ trong dạy học, các trường đều có hệ thống mạng internet tốt, SV hầu như đều có các thiết bị điện tử cá nhân. Với DHKH, SV có nhiều thời gian hơn để phát triển năng lực dạy học STEM theo hình thức đào tạo tín chỉ ở trường đại học mà các mô hình dạy học truyền thống khó có thể thực hiện được.

### **2.2.3. Mô hình bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp STEM cho sinh viên khoa học tự nhiên theo hướng nghiên cứu bài học**



Thuật ngữ “Nghiên cứu bài học” được sử dụng ở Nhật Bản từ những năm 1870 như là một biện pháp nâng cao năng lực nghề nghiệp của giáo viên và cải thiện chất lượng dạy học. “Nghiên cứu bài học” được dịch bởi thuật ngữ “jugyokenkyu”; “jugyo” có nghĩa là bài học và “kenkyu” có nghĩa là học tập hoặc nghiên cứu. Là một mô hình phát triển chuyên nghiệp giáo viên, các giáo viên cùng trường tiến hành một cuộc điều tra có hệ thống về các hoạt động sư phạm một cách thường xuyên thông qua việc kiểm tra chặt chẽ các bài học của nhóm nghiên cứu. Trong nghiên cứu bài học, các sinh viên với mục tiêu chung, cùng nhau làm việc nhóm để lên kế hoạch cho các bài học, có thể tập trung vào phát triển kỹ năng giảng dạy hoặc hiểu nội dung môn học [5]. Quá trình bồi dưỡng sinh viên sẽ thực hiện các hoạt động chính theo chu trình nghiên cứu bài học như sau:

**Bước 1:** Thiết lập mục tiêu và xây dựng kế hoạch cho bài học nghiên cứu. Lớp bồi dưỡng được phân chia thành các nhóm sinh viên sao cho mỗi nhóm gồm sinh viên được đào tạo các ngành sư phạm Toán, Lý, Hóa, Sinh, Công nghệ và Tin học. Các nhóm này tìm hiểu về giáo dục STEM, xác định được tên chủ đề STEM nghiên cứu của nhóm, thiết lập mục tiêu và lập kế hoạch dạy học cho chủ đề STEM đó. Mỗi sinh viên của mỗi nhóm hợp tác làm việc cùng nhau dưới sự định hướng, hỗ trợ của chuyên gia.

**Bước 2:** Giảng dạy bài học nghiên cứu và quan sát. Mỗi nhóm sinh viên tham gia hoạt động trao đổi, chia sẻ với chuyên gia. Các giáo viên trong nhóm hợp tác cùng nhau để đề ra kế hoạch cụ thể khi dạy học chủ đề STEM nghiên cứu, khi tiến hành dạy học thì 1 giáo viên đứng lớp và các giáo viên còn lại hỗ trợ, quan sát giờ dạy (Trong quá trình thực hiện giảng dạy chủ đề STEM có sự định hướng của chuyên gia).

**Bước 3:** Đánh giá, phản hồi và thảo luận sau bài học. Mỗi nhóm sinh viên hoạt động trao đổi, chia sẻ với chuyên gia. Dựa vào kết quả quan sát các giờ dạy, giáo viên họp nhóm để đánh giá chung về kế hoạch dạy học chủ đề STEM đã thiết kế, đề xuất các giải pháp để điều chỉnh kế hoạch dạy học phù hợp hơn với thực tiễn giảng dạy. Chuyên gia cùng tham gia với mỗi nhóm để trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm cho các nhóm, hỗ trợ các nhóm hoàn thiện kế hoạch dạy học để có thể dạy học chủ đề STEM ở các lớp khác của trường (áp dụng chủ đề ở quy mô rộng hơn).

**Bước 4:** Kết quả, nhận xét tác động của bài học nghiên cứu. Các nhóm tập trung để trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm, giải quyết những vấn đề còn tồn tại trong quá trình nghiên cứu. Trong quá trình bồi dưỡng năng lực dạy học các chủ đề STEM cho sinh viên, 4 hoạt động bồi dưỡng then chốt: hoạt động thiết kế kế hoạch dạy học chủ đề STEM, hoạt động thảo luận, trao đổi, chia sẻ với chuyên gia, hoạt động thực hiện kế hoạch dạy học chủ đề STEM và hoạt động đánh giá, phản hồi, thảo luận sau giờ học không tách rời nhau mà luôn tác động qua lại, hỗ trợ lẫn nhau nhằm kịp thời điều chỉnh chủ đề STEM nghiên cứu và cải thiện chất lượng dạy học.

Tóm lại, các PPDH, KTDH tích cực được nêu trên đóng vai trò chủ đạo trong dạy học các chủ đề STEM. Tuy nhiên, trong dạy học, giảng viên có thể phối hợp một cách phù hợp, linh hoạt, đa dạng thêm một số PPDH, KTDH khác như đàm thoại, thuyết trình,... sao cho

phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên. Như vậy trong Giáo dục STEM, GV có thể sử dụng linh hoạt các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học khác nhau cho phù hợp với mục tiêu, nội dung, đối tượng người học,... Thực hiện tốt các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học nêu trên sẽ góp phần đáng kể vào việc thực hiện thành công mô hình giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Ngoài chú trọng đến các phương pháp, kỹ thuật dạy học trong giáo dục STEM [19], để thực hiện mô hình thành công còn cần phải phối hợp nhiều biện pháp khác nhau:

*Đối với Trường ĐH Thủ đô Hà Nội*, cần có sự hỗ trợ về chính sách để tiếp tục hoàn thiện chương trình giáo dục STEM cho các đối tượng giáo viên và sinh viên, một mặt cung cấp sản phẩm giáo dục STEM cho các đơn vị quản lý giáo dục, các trường phổ thông.

*Đối với Khoa Sư phạm*, tiếp tục nghiên cứu để hoàn thiện chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo dục STEM. Trước mắt, đưa nội dung giáo dục STEM đến với đội ngũ giáo viên, sinh viên của Khoa sư phạm bằng nhiều hình thức khác nhau. Xây dựng các nhóm nghiên cứu, câu lạc bộ STEM nhằm đẩy mạnh việc nghiên cứu về giáo dục STEM.

Thực hiện đồng bộ nhiều biện pháp nêu trên sẽ giúp thực hiện thành công Mô hình giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018.

### 3. KẾT LUẬN

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội mỗi năm đào tạo khoảng 600 giáo viên các cấp. Trong giai đoạn hiện nay, cùng với quá trình đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, các cơ sở đào tạo giáo viên phải là nơi có nhiệm vụ đào tạo và đào tạo lại đội ngũ giáo viên đáp ứng được yêu cầu đổi mới này. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đặt ra yêu cầu thúc đẩy triển khai giáo dục về khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (STEM), điều đó đồng nghĩa với việc giáo dục STEM cũng phải được đưa vào đào tạo ngay tại các trường sư phạm. Ngay trong quá trình đào tạo, sinh viên cần được cung cấp, tiếp cận và thực hiện các nội dung đổi mới giáo dục, trong đó có dạy học STEM. Do đó, việc xây dựng chương trình đào tạo hoặc các chuyên đề giảng dạy về giáo dục STEM cho sinh viên là việc làm rất có ý nghĩa.

Trên cơ sở vai trò và ý nghĩa của giáo dục STEM ở nhà trường phổ thông, mỗi trường đại học đào tạo giáo viên, trong đó có trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần thiết xây dựng khung lý thuyết về mô hình giáo dục STEM phù hợp với đặc thù của mỗi nhà trường. Mô hình giáo dục STEM trong đào tạo giáo viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội có cấu trúc gồm bốn thành phần: chương trình giáo dục STEM, cơ sở vật chất cho giáo dục STEM, nguồn nhân lực triển khai giáo dục STEM và hệ sinh thái giáo dục STEM. Trong chương trình giáo dục STEM cần chú ý tới mục tiêu giáo dục STEM; nội dung giáo dục STEM; phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục STEM; đánh giá trong giáo dục STEM.

Trên cơ sở đó, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần lựa chọn 03 phương pháp, hình thức giáo dục STEM đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi của thực tiễn phổ thông trong giáo dục STEM. Các phương pháp dạy học này giúp sinh viên các ngành sư phạm có thể áp dụng trong hoạt động giáo dục STEM ở phổ thông. Thực hiện tốt mô hình nêu trên trong đào tạo giáo viên

của trường Đại học Thủ đô Hà Nội sẽ đáp ứng được định hướng thúc đẩy giáo dục STEM của chương trình giáo dục phổ thông 2018, bởi vì ngay trong quá trình đào tạo, sinh viên được cung cấp, tiếp cận và thực hiện các nội dung đổi mới giáo dục, trong đó có dạy học STEM. Mô hình này rất cần được nghiên cứu sâu hơn để triển khai, thử nghiệm và đánh giá tính hiệu quả của nó trong việc bồi dưỡng năng lực tổ chức hoạt động giáo dục STEM cho giáo viên THCS và sinh viên khoa sư phạm.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, tr.20.
2. Bộ Giáo dục & Đào Tạo (2020), *Công văn số 3089 về việc Triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học*.
3. Bộ Giáo Dục & Đào Tạo và Vụ Giáo dục Trung học (2019), *Tập huấn cán bộ quản lý, giáo viên về xây dựng chủ đề giáo dục STEM trong giáo dục trung học*, Hà Nội.
4. Brown, R., et al., *Understanding STEM: Current Perceptions*. Technology and Engineering Teacher, 2011. 70(6): p. 5-9.
5. Nguyễn Văn Biên, Nguyễn Thị Thu Thủy và Dương Xuân Quý (2018), *đề xuất mô hình bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp STEM cho giáo viên khoa học tự nhiên theo hướng nghiên cứu bài học*, Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần thứ nhất về đào tạo giáo viên, Đại học Sư phạm Hà Nội
6. Faculty Development and Instructional Design Center (1987), *Micro teaching*, Adams Hall 319, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois, USA.
7. Trần Thị Gái, Nguyễn Thị Phương và Nguyễn Thị Hoài Thanh (2018), *Thiết kế chủ đề giáo dục STEM trong dạy học phần “chuyển hóa vật chất và năng lượng ở thực vật”*, Sinh học Trung học phổ thông, *Tạp chí giáo dục số 443* (Kì 1-12/2018. Tr 59-64).
8. Nguyễn Thành Hải (2019), *Giáo dục STEM/ STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, Nxb. Trẻ.
9. Phùng Việt Hải và Đỗ Hương Trà (2012), *"Vận dụng kỹ thuật dạy học vi mô để bồi dưỡng cho sinh viên sư phạm vật lý phương pháp dạy học theo góc"*, *Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*.
10. Đặng Vũ Hoạt và Hà Thị Đức (2008), *Lí luận dạy học đại học*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
11. Trần Huy Hoàng; Nguyễn Kim Đào (2016), *"Vận dụng mô hình B-Learning trong dạy học môn Vật lí ở trường phổ thông"*, *Tạp chí Khoa học giáo dục* (viện KHGD)
12. Hoàng, L.H. (2018), *Tư tưởng đổi mới chương trình môn Công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới*, *Tạp chí khoa học giáo dục nghề nghiệp*, tr.52-53:
13. Honey, M., G. Pearson, and H. Schweingruber (2014), *STEM Integration in K-12 Education: Status, Prospects, and an Agenda for Research*, National Academies Press.
14. Lantz Jr, H.B., *Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. What form? What function*, in *CurrTech Integrations*2009: Baltimore. p. 1-11.
15. Morrison, J. and B. Bartlett (2009), *STEM as a curriculum: An experimental approach*.
16. Nam, N.H. (2017), *Teaching the nature-social subject on intergrative STEM approach for the firstgrade students*. HNUE Journal of Sience, 62(6): tr.74-81.
17. Quang, L.X. (2017), *Dạy học môn Công nghệ theo định hướng giáo dục STEM*, Luận án tiến sĩ Đại học Sư phạm Hà Nội.

18. Roberts (2012), A., *A justification for STEM education*. Technology and Engineering Teacher, tr.1-5.
19. Chu Cẩm Thơ (2016), Bài học từ thay đổi đào tạo/bồi dưỡng giáo viên từ ngày hội STEM và ngày toán học mở ở Việt Nam, *Tap chí Khoa học Trường Đại học Sư Phạm Hà Nội*, 61(10), tr. 195- 201.
20. Trinh-Ba Tran, Ed van den Berg, Ton Ellermeijer, Jos Beishuizen (2018). Learning to teach inquiry with ICT. *Physics Education*, 53(1), 1-7
21. Tytler, R. (2007). *Re-imagining science education: Engaging students in science for Australia's future*. Camberwell: Australian Council for Educational Research (ACER).
22. Surobhi Dutta, *Micro teaching*, APH Publishing Corporation 5, New Delhi, India.

### **RESEARCHING ON STEM MODEL IN TEACHER TRAINING AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY**

**Abstract:** *STEM education is a trend and has been strongly deployed in many countries around the world, especially industrialized countries such as the US, Finland, etc. Vietnam is a country in the process of industrialization. With modernization and international integration, Vietnamese education should not be out of the general trend of the world. Applying the STEM model is one of the goals of the compulsory education version 2018. To apply this model, we have incorporated the STEM model in the teacher education programs with the aim to train the students to organize STEM activities well after they graduate, which consequently satisfies the education renovation requirements. On the basis of research on STEM education theory, the article analyzes the scientific basis, practice and proposes a STEM education model in teacher training of Hanoi Metropolitan University.*

**Keywords:** *STEM education, teacher, teaching techniques, teaching methods, students of pedagogy.*

# XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC LẤY HOẠT ĐỘNG CỦA TRẺ LÀM TRUNG TÂM THEO YÊU CẦU PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG BỐI CẢNH HIỆN NAY

**Đặng Lộc Thọ**

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** “Xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm, đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực” là nguyên tắc dạy học nhằm hình thành phẩm chất, năng lực người học, phản ánh tri thức của nhân loại tiến bộ, là định hướng của chương trình giáo dục suốt đời. Bài viết đề cập: (i). Khái niệm, ý nghĩa môi trường giáo dục mầm non; (ii). Mục tiêu, yêu cầu, nội dung, tiêu chuẩn xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực; (iii). Các biện pháp thực hiện xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực, nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non trong bối cảnh hiện nay.

**Từ khóa:** Giáo dục mầm non, lấy trẻ làm trung tâm, môi trường giáo dục, phát triển năng lực.

Nhận bài ngày 2.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.7.2021

Liên hệ tác giả: Đặng Lộc Thọ; Email: dltho@daihocthudo.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Tầm quan trọng và lợi ích của giáo dục mầm non (GDMN) ngày càng được nhiều quốc gia (QG) trên thế giới quan tâm. Các QG đều nhận thấy sự cần thiết và vai trò quan trọng trong phát triển GDMN. Hội nghị Quốc tế về GDMN tại Bắc Kinh, Trung Quốc (tháng 10/2015) khẳng định: “Tập trung đầu tư nguồn lực cho giáo dục mầm non để đảm bảo phát triển công bằng”; mục tiêu phát triển bền vững được Liên hợp quốc công bố năm 2015 cũng nhấn mạnh đến đầu tư chăm sóc, giáo dục (CS-GD) trẻ thơ toàn diện để đảm bảo phát triển bền vững, xóa đói giảm nghèo. Các tổ chức UNICEF, UNESCO và nhiều tổ chức quốc tế khác đều ưu tiên hỗ trợ cho các hoạt động vì trẻ thơ. UNESCO chủ trương đẩy mạnh phát triển GD theo chiến lược gồm 21 điểm, trong đó GD trẻ em trước tuổi đến trường là một mục tiêu lớn trong chiến lược GD. Tại Châu Á, nhiều nước (như Thái Lan, Singapore; Australia...) đã thực hiện điều chỉnh chương trình GDMN trên toàn quốc, kèm theo các chính sách đối với đội ngũ, trẻ em và các cơ sở GDMN nhằm đảm bảo điều kiện thực hiện chương trình.

“Xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm, đáp ứng yêu cầu

*phát triển năng lực*” được xem xét theo các cách khác nhau, chẳng hạn như đó là một cách tiếp cận, là nguyên tắc, hay là một phương pháp trong giáo dục,... Trong bài viết này, chúng tôi hiểu theo cách đây là nguyên tắc dạy học của thời đại ngày nay nhằm hình thành phẩm chất, năng lực người học; là một tư tưởng GD, một lí luận GD cốt lõi phản ánh tri thức của nhân loại tiến bộ; là định hướng GD nằm trong chương trình GD suốt đời. Trong những năm qua, Đảng và Nhà nước đã quan tâm, ban hành nhiều chủ trương, chính sách quan trọng tác động sâu sắc đối với sự phát triển GDMN như: Quyết định số 149/2006/QĐ-TTg ngày 23/6/2006 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “*Đề án Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2006-2015*”, Quyết định số 239/2010/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “*Đề án phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi*”, Quyết định số 60/2011/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ quy định một số chính sách phát triển GDMN giai đoạn 2011-2015, Quyết định số 1677/QĐ-TTg ngày 03/12/2018 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt “*Đề án Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025*”... Ngành GDĐT đã ban hành để thực hiện yêu cầu đổi mới của Đảng và các chính sách của Nhà nước như: Kế hoạch số 56/KH-BGDĐT ngày 25/01/2017 triển khai chuyên đề “*xây dựng trường mầm non lấy trẻ làm trung tâm*” và kèm theo các tiêu chí cụ thể nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực cho trẻ, Quyết định số 1065/QĐ-BGDĐT ngày 19/4/2019 ban hành kế hoạch triển khai thực hiện đề án “*Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025*”.

Dạy học lấy hoạt động của người học làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng đã được các tác giả ở nước ngoài nghiên cứu như: Norton RE (1987) [19], John W Burke (1995) [18], Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., và Lundberg, D. (1995) [16], Kerka, S. (2001) [17], các tác giả này đã đề cập đến tổ chức hoạt động giáo dục và đào tạo theo năng lực người học; nghiên cứu của Shirley Fletcher (1997) [20] tập trung thiết kế nội dung, hình thức và phương pháp đào tạo dựa trên năng lực người học; nghiên cứu của Buttram, JL, Kershner, KM, Rioux, S., và Dusewicz, RA (1985) [15] đề cập việc đánh giá kết quả GD dựa trên năng lực người học; nghiên cứu của Argüelles, Antonio và Gonczi, Andrew (2000) [13] và Anema, M. G. & McCoy, J. (2010) [12] đề cập việc đào tạo dựa trên năng lực để đạt được kết quả học tập xuất sắc; nghiên cứu của Blaxell, R. & Moore, C. (2012) [14] đề cập việc kết nối kỹ năng và sử dụng khả năng làm việc với các thuộc tính trong việc phát triển kỹ năng người học trong sự phát triển chung của khoa học kĩ thuật và kĩ thuật số,... Tại Việt Nam, có các nghiên cứu về vấn đề này như: Nghiên cứu của các tác giả Nguyễn Kế Hào (1994) [6], Phạm Viết Vượng (1995) [11], Lê Khánh Bằng, Đặng Văn Đức, Lê Khánh Phương Hoa (1996) [1] bàn về quan điểm, bản chất và cách thực hiện dạy học lấy người học làm trung tâm; nghiên cứu của Nguyễn Cảnh Toàn (2004) đề cập phương thức phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học [10]; nghiên cứu của Nguyễn Thị Liên (2012) đề cập yêu cầu năng lực sáng tạo đối với người học trong thế kỷ XXI [8]; nghiên cứu của Nguyễn Vũ Bích Hiền (2012) [5], Nguyễn Thanh Sơn (2015) [9], Đặng Bá Lâm (2015) [7] đề cập các xu hướng phát triển chương trình đào tạo hướng tới phát triển năng lực người học, theo quan điểm lấy người học làm trung tâm và phát triển năng lực người học đáp ứng yêu cầu xã hội.

*Như vậy, xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo*

yêu cầu phát triển năng lực là một yêu cầu cấp thiết hiện nay, đặc biệt trong bối cảnh Việt Nam đang thực hiện chủ trương đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo theo tiếp cận hình thành phẩm chất và năng lực, ngành GDĐT đang triển khai thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm

#### 2.1.1 Một số khái niệm

- *Môi trường giáo dục.* Môi trường GDMN là nơi diễn ra các hoạt động giáo dục (HĐGD), được GV tổ chức với dụng ý sư phạm; là tổ hợp những điều kiện vật chất và xã hội cần thiết, trực tiếp ảnh hưởng đến hoạt động CS-GD trẻ; là yếu tố quan trọng góp phần thực hiện tốt mục tiêu CS-GD trẻ MN. Môi trường GDMN bao gồm: (i). *Môi trường vật chất*, là các trang thiết bị, đồ dùng, đồ chơi, không gian, thời gian phục vụ cho việc tổ chức các hoạt động sinh hoạt hàng ngày, nhằm tạo những cơ hội tốt nhất để trẻ được thỏa mãn nhu cầu hoạt động và phát triển toàn diện các mặt: thể chất, trí tuệ, thẩm mỹ, đạo đức, tình cảm xã hội; (ii). *Môi trường xã hội*, là môi trường giao tiếp, được tạo nên bởi mối quan hệ và tương tác giữa giáo viên (GV) với trẻ, giữa trẻ với trẻ, giữa trẻ với những người xung quanh,... môi trường này vừa mang tính chất sư phạm, vừa mang tính chất gia đình. Như vậy, xây dựng MTGD lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực là cung ứng những điều kiện cần thiết để kích thích và phục vụ các hoạt động CS-GD trẻ một cách tích cực, hiệu quả; để mọi HĐGD đều hướng vào và xuất phát từ trẻ, đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực của trẻ: (i). Trẻ là chủ thể của HĐGD; (ii). Lớp học là cộng đồng các chủ thể, được tổ chức nhằm mục đích GD, làm môi trường xã hội trung gian, môi trường xã hội học tập giúp trẻ tự học; (iii). GV là người định hướng, đạo diễn giúp trẻ tự mình khám phá, cách tìm ra kiến thức và hướng dẫn trẻ tự đánh giá.

- *Lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm* là dựa trên nhu cầu, hứng thú, khả năng và thể mạnh của từng trẻ; tạo cơ hội cho trẻ được tham gia các hoạt động bằng nhiều cách, nhiều hình thức và nội dung khác nhau phù hợp với năng lực của trẻ, trên cơ sở tin tưởng rằng mỗi trẻ đều có thể thành công và tiến bộ,

- *Năng lực và phát triển năng lực trẻ:* *Năng lực của trẻ là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một bối cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác (như hứng thú, niềm tin, ý chí,...) thông qua phương thức và khả năng giải quyết các vấn đề trong các hoạt động của trẻ.* Phát triển năng lực trẻ là quá trình thiết kế, tổ chức và phối hợp các hoạt động để trẻ cần đạt được các mức năng lực mới sau khi kết thúc một giai đoạn (hay một quá trình) tham gia các hoạt động.

#### 2.1.2. Ý nghĩa của môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm

MTGD lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực có ý nghĩa quan trọng đối với các đối tượng tham gia HĐGD cho trẻ. Cụ thể: (1). *Đối với trẻ:* MTGD góp phần quan trọng hình thành, phát triển nhân cách con người; kích thích trẻ hoạt động tích cực, năng động và sáng tạo hơn; cho phép trẻ tham gia một cách tích cực, chủ động và

độc lập hơn trong quá trình khám phá thế giới xung quanh. MTGD an toàn, có sự bố trí các khu vực chơi và học trong lớp và ngoài trời có ý nghĩa to lớn đối với sự phát triển thể chất của trẻ; thỏa mãn nhu cầu nhận thức, mở rộng hiểu biết của trẻ; tạo cơ hội cho trẻ được chia sẻ nhu cầu, nguyện vọng cởi mở, thân thiện giữa cô với trẻ, giữa trẻ với trẻ và giữa trẻ với môi trường xung quanh; tạo điều kiện để trẻ được lắng nghe, được tôn trọng, bảo vệ, để trẻ hiểu nhau hơn, để đảm bảo quyền được học tập và vui chơi của trẻ. Môi trường bên trong và bên ngoài lớp học đều rất quan trọng, giúp trẻ tham gia vào các hoạt động, các loại trò chơi khác nhau trong môi trường mà trẻ đang tham gia các HĐGD. Có thể nói, MTGD là người giáo viên thứ hai trong công tác tổ chức, hướng dẫn trẻ hoạt động, nhằm thỏa mãn nhu cầu vui chơi và hoạt động của trẻ, thông qua đó nhân cách của trẻ được hình thành và phát triển toàn diện; tạo điều kiện cho trẻ có cơ hội tự khám phá một cách tích cực, chủ động để trải nghiệm và phát triển toàn diện; phát huy tối ưu những tiềm năng sẵn có của trẻ để hình thành những kỹ năng cần thiết cho cuộc sống; khuyến khích trẻ: Tự trọng - Sáng tạo - Tự tin - Tự lực - Năng động - Linh hoạt - Hợp tác - Chia sẻ. (2). *Đối với giáo viên*: MTGD là phương tiện, là điều kiện để GV tác động đến sự phát triển phù hợp với từng trẻ và từng lứa tuổi một cách hiệu quả, giúp GV hướng dẫn trẻ thực hiện các HĐGD; giúp GV thể hiện được vai trò quản lý trẻ trong lớp học, biết cách ứng xử với trẻ trong các tình huống trong các hoạt động; tạo được không khí vui vẻ, thoải mái cho trẻ hoạt động trong môi trường mang tính mở sáng tạo và không là rào cản đối với trẻ. (3). *Đối với cha mẹ trẻ và cộng đồng*: MTGD thu hút được sự tham gia của cha mẹ trẻ và sự đóng góp của cộng đồng xã hội để thỏa mãn mong đợi của họ đối với sự phát triển của trẻ trong từng giai đoạn, trong từng thời kỳ.

## **2.2. Nội dung xây dựng môi trường giáo dục mầm non lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực**

### **2.2.1. Mục tiêu**

Theo Thuyết đa trí tuệ của Howard Gardner, cách tiếp cận năng lực là dựa trên những thế mạnh của riêng mỗi trẻ. Trên cơ sở đó, việc thiết kế MTGD nhằm phát huy tối đa các năng lực của trẻ, tạo cơ hội cho trẻ khám phá năng lực của mình qua việc học tập với âm nhạc, vận động, được nói lên suy nghĩ của mình, được tương tác với bạn bè và được học tập trong môi trường thiên nhiên giúp trẻ bộc lộ những điểm mạnh, điểm yếu của mình và tự rút ra được cách thức tham gia HĐGD phù hợp nhất với bản thân. Mục tiêu xây dựng môi trường lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo tiếp cận phát triển là [2]: (1). *Giúp trẻ tự do thể hiện cái tôi của mình*: “Mặc dù vốn kiến thức kinh nghiệm của trẻ còn hạn chế, nhưng trẻ có nhiều cơ hội để bộc lộ sự sáng tạo mang tính chủ quan của mình. Điều quan trọng là phải xem cái gì là cái mới chủ quan của trẻ. Sứ mệnh của sự sáng tạo với vị trí là bậc thang cao nhất ở hoạt động của con người, có liên quan không chỉ những giá trị khách quan và sự phát triển xã hội mà còn có giá trị chủ quan đối với sự phong phú đa dạng trong cuộc sống cá nhân” (Theo X.L.Rubinstein). (2). *Giúp trẻ hình thành và phát triển những xúc cảm, tình cảm thẩm mỹ ở trẻ*: Giúp trẻ tự tin, được sáng tạo và trải nghiệm cảm xúc khi nhìn thấy cái đẹp, yêu cái đẹp và cố gắng tạo ra cái đẹp trong khuôn khổ vốn kinh nghiệm ít ỏi của mình. (3). *Giúp phát triển ngôn ngữ và trí tuệ cho trẻ qua các hoạt động*: Thông qua hoạt động



chơi, trẻ được tiếp xúc với thế giới xung quanh, xác lập được quan hệ của mình với hoàn cảnh và với người khác; trẻ được giao lưu, trao đổi, trình bày ý kiến của mình và thỏa sức tưởng tượng.

### **2.2.2. Nội dung xây dựng môi trường giáo dục**

Xây dựng MTGD lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực phải đảm bảo các nội dung sau [2]: (1) MTGD đảm bảo mọi hứng thú, nhu cầu, kỹ năng, thể mạnh của mỗi trẻ đều được hiểu, đánh giá đúng và được tôn trọng, mỗi trẻ đều có cơ hội tốt nhất để thành công. (2) MTGD tổ hợp những điều kiện tự nhiên, xã hội cần thiết trực tiếp ảnh hưởng đến hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ ở trường MN, nhằm góp phần thỏa mãn nhu cầu vui chơi và hoạt động của trẻ. Qua đó, nhân cách của trẻ được hình thành và phát triển toàn diện, tạo điều kiện cho trẻ được hoạt động tích cực, tìm tòi, học hỏi, khám phá thế giới xung quanh trẻ. (3) MTGD tạo cơ hội cho trẻ có cơ hội được tích cực, chủ động tham gia vào góc chơi, được tự mình khám phá và trải nghiệm với những tình huống, được tư duy cảm xúc, được tự do trao đổi các ý tưởng, tự do chìm đắm trong những ý tưởng riêng của trẻ với các bạn; trẻ được tạo điều kiện tự trải nghiệm, tự mình hoạt động theo cách riêng của mình (trẻ được tự làm việc gì đó, được mắc sai lầm)... để giúp trẻ vừa lĩnh hội kinh nghiệm sống vừa phát triển tính sáng tạo và hoàn thiện dần các phẩm chất nhân cách khác. (4) MTGD tạo ra được một bầu không khí thoải mái, vui vẻ, khuyến khích trẻ tự đánh giá và bày tỏ cảm xúc của mình trong các hoạt động học tập và hoạt động vui chơi, thể hiện khả năng của mình dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV nhằm đem lại hiệu quả giáo dục cao nhất.

### **2.2.3. Yêu cầu xây dựng môi trường giáo dục**

Xây dựng MTGD lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo tiếp cận phát triển năng lực là xây dựng môi trường vật chất, môi trường tâm lý xã hội nhằm tạo cơ hội, điều kiện cho trẻ được “*học bằng chơi, học thông qua chơi*” bằng nhiều cách khác nhau; luôn tôn trọng hứng thú, nhu cầu, khả năng, thể mạnh của mỗi trẻ, thúc đẩy phát triển mọi tiềm năng của trẻ, tạo cơ hội để trẻ phát triển toàn diện và hài hòa. Yêu cầu cần đạt là [2]: (1). *Đảm bảo an toàn về mặt tâm lý cho trẻ*: Giúp trẻ thường xuyên được giao tiếp, thể hiện mối quan hệ thân thiện giữa trẻ với trẻ, giữa trẻ với những người xung quanh; GV có hành vi, cử chỉ, lời nói, thái độ đối với trẻ và những người khác luôn mẫu mực để trẻ noi theo. (2). *Môi trường vật chất trong lớp, ngoài lớp đáp ứng nhu cầu, hứng thú chơi của trẻ*: Tạo điều kiện cho tất cả các trẻ có thể học thông qua chơi. Tận dụng các không gian để cho trẻ hoạt động phù hợp, linh hoạt, đa dạng, phong phú; các góc hoạt động trong lớp và ngoài lớp mang tính mở, giúp trẻ dễ dàng tự lựa chọn và sử dụng sự vật, đồ vật, đồ chơi để thực hành, trải nghiệm. (3). *Tạo điều kiện, cơ hội cho trẻ hoạt động, trải nghiệm, khám phá dưới nhiều hình thức, nhiều cách khác nhau để phát triển toàn diện*: Có nhiều học liệu cho trẻ chủ động lựa chọn và sử dụng sáng tạo hoạt động trải nghiệm, khám phá, hợp tác, chia sẻ ý kiến theo nhiều cách khác nhau trong môi trường an toàn.

### **2.2.4. Tiêu chuẩn xây dựng môi trường giáo dục**

Theo Kế hoạch số 56/KH-BGDĐT ngày 25/01/2017 của Bộ GD&ĐT về *Xây dựng*

trường mầm non lấy trẻ làm trung tâm, Xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực bao gồm 3 tiêu chuẩn với 5 tiêu chí và 12 chỉ số với các nội dung sau [2]: (i). *Môi trường vật chất cho trẻ hoạt động trong lớp đáp ứng nhu cầu, hứng thú chơi của trẻ; tạo điều kiện cho trẻ chơi mà học, học bằng chơi*: Có các phòng đảm bảo qui định, sắp xếp, trang trí không gian hợp lí, thẩm mỹ, thân thiện; các góc cho trẻ hoạt động được bố trí thuận tiện, hợp lí, linh hoạt, dễ thay đổi và có đồ dùng, đồ chơi đa dạng đáp ứng nhu cầu hứng thú vui chơi của trẻ. (ii). *Môi trường vật chất cho trẻ hoạt động ngoài trời đáp ứng nhu cầu chơi của trẻ, tạo điều kiện cho trẻ chơi mà học, học bằng chơi*: Các khu vực hoạt động ngoài trời được qui hoạch, thiết kế phù hợp, an toàn, sạch đẹp, tạo cơ hội cho trẻ hoạt động, tạo được hình ảnh và ấn tượng. (iii). *Môi trường xã hội hỗ trợ kích thích hứng thú chơi của trẻ, tạo điều kiện cho trẻ chơi mà học, học bằng chơi*: Tạo không khí giao tiếp tích cực giúp trẻ luôn được tôn trọng, khẳng định được bản thân, hứng thú hoạt động và hợp tác để cùng phát triển

### **2.3. Biện pháp xây dựng môi trường giáo dục lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực**

#### **2.3.1. Nguyên tắc đề xuất các biện pháp**

(i). *Đảm bảo tính mục đích*: Cần xây dựng MTGD để hướng trẻ vào việc thực hiện mục tiêu của ngành học phát triển các mặt đức - trí - thể - mỹ - lao động; tránh được sự tiến hành một cách gò ép để chăm sóc giáo dục trẻ một cách linh hoạt, cho trẻ tích cực hoạt động trong một tâm trạng thoải mái, được tôn trọng, thương yêu, phát triển hài hòa nhân cách.

(ii). *Đảm bảo tính phù hợp với đối tượng giáo dục*: Cần xây dựng MTGD để có thể khai thác các phương pháp, hình thức phù hợp với đối tượng giáo dục nhằm phát huy năng lực của trẻ, đáp ứng kịp thời những nhu cầu phát triển của trẻ. Xây dựng MTGD hoạt động phù hợp độ tuổi (ở mỗi độ tuổi, trẻ có những đặc điểm tăng trưởng và phát triển khác nhau); phù hợp về thời gian, nội dung, phương pháp hướng dẫn và mức độ yêu cầu.

(iii). *Đảm bảo mối quan hệ giữa vai trò chủ đạo của giáo viên với vai trò tích cực, chủ động của trẻ*: Vai trò chủ đạo của GV là thiết kế, tổ chức, điều khiển, điều chỉnh, đánh giá các hoạt động của trẻ; tạo ra môi trường giáo dục như không gian, thời gian, đồ chơi, đồ dùng, góc hoạt động, quan hệ giữa giáo viên với trẻ, trẻ với trẻ. Tính chủ động, tích cực của trẻ là trẻ không chỉ thụ động tiếp nhận các tác động giáo dục, trẻ có nhu cầu và năng lực tự hoạt động. Trẻ chỉ phát triển tốt khi tự mình hoạt động, tự mình khám phá môi trường xung quanh, tham gia vào các mối quan hệ đa dạng. Do đó, cần dựa vào MTGD để “kết hợp vai trò chủ đạo của giáo viên với tính tích cực chủ động của trẻ” để nâng cao hiệu quả giáo dục.

(iv). *Đảm bảo khích lệ động viên cổ vũ trẻ tham gia hoạt động*: Do đặc điểm phát triển tâm lý của trẻ, trẻ thích được khen ngợi, được tuyên dương nên GVMN cần phải kiên trì tận dụng hoàn cảnh, hành vi và ngôn ngữ cổ vũ, khích lệ trẻ; bồi dưỡng lòng tự tôn, ý chí tiến thủ, sự tự tin và giàu lòng thông cảm,... nhằm đảm bảo tâm lý của trẻ được phát triển đầy đủ và toàn diện; cổ vũ, khen ngợi, bày tỏ sự tin tưởng và đưa ra những yêu cầu nghiêm khắc để luôn khiến trẻ có cảm giác mình là một đứa trẻ tốt.

(v). *Đảm bảo được sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục:* Gia đình là một tế bào của xã hội, cần được phát huy vai trò của gia đình. Gia đình và nhà trường cần thống nhất về mục tiêu, nội dung phương pháp, tạo điều kiện hình thành thói quen và các phẩm chất tốt ở trẻ. Ngoài gia đình, nhà trường thì các tổ chức xã hội cũng là một phần quan trọng trong GD trẻ nói chung và là yếu tố quan trọng để xây dựng MTGD lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực cho trẻ nói riêng.

### 2.3.2. Các biện pháp đề xuất

(1). *Sắp xếp môi trường vật chất phù hợp với nội dung giáo dục và hoạt động của trẻ*

- *Đối với không gian trong lớp học:* Việc sắp xếp MTGD trong lớp cần đáp ứng yêu cầu theo sơ đồ bố trí phòng lớp - Dự án SRPP, Bộ GDĐT Việt Nam. Vì vậy, khi bố trí không gian trong phòng học cần suy nghĩ đến một số vấn đề sau: (i). Khung cảnh và âm thanh nào phù hợp? Được bật, bật vào khi nào, âm lượng ra sao cho phù hợp? Trẻ có thể chạm, nếm được thứ gì và chúng sẽ mang lại cho trẻ cảm giác gì? Hướng ánh sáng đã phù hợp chưa? Những hình ảnh trang trí đã phù hợp chưa?... Các khu vực hoạt động động và tĩnh cần được sắp xếp như thế nào để những có mối liên kết với nhau phù hợp cho việc sử dụng giá, kệ, đồ dùng...; việc tạo ranh giới giữa các khu vực có đảm bảo để trẻ có thể di chuyển dễ dàng giữa các khu vực hoạt động hay không?...; (ii). Các khu vực chơi đã được gắn các biểu tượng phù hợp để thể hiện được đặc trưng của khu vực và hấp dẫn trẻ; đồ dùng, đồ chơi, học liệu, dụng cụ đặc trưng có kích thước phù hợp với bàn tay, cơ thể của trẻ, được đặt vừa tầm nhìn của trẻ và giúp trẻ dễ dàng sử dụng hay chưa?; (iii). Cần sắp xếp như thế nào để có thể thường xuyên thay đổi cách bố trí vị trí các góc, sắp xếp lại đồ dùng, đồ chơi trong từng góc phù hợp với hoạt động thực tế một cách thuận lợi để tạo được cảm giác mới lạ, hấp dẫn, cuốn hút trẻ tham gia hoạt động tích cực hơn; có được khu vực thuận tiện cho giáo viên đón trẻ, tiếp xúc, trò chuyện với cha mẹ hoặc người chăm sóc trẻ?; (iv). Cần trang trí lớp học như thế nào để đảm bảo yêu cầu về thẩm mỹ, an toàn, phù hợp với lứa tuổi trẻ; tạo được điều kiện hình thành những hành vi đúng cho trẻ trong môi trường trong sinh hoạt hàng ngày?; Cần phối hợp các cách sắp xếp và trang trí các khu vực hoạt động như thế nào cho hài hòa, thuận tiện, tạo cảm xúc tốt cho trẻ, kích thích trẻ tham gia vào hoạt động; các tranh ảnh để trưng bày, trang trí cần bố trí như thế nào để vừa tầm nhìn của trẻ, tạo cảm giác thân thiện?; Các sản phẩm đã chú trọng màu sắc nghệ thuật dân gian, thể hiện văn hóa của dân tộc và các quốc gia trên thế giới chưa?; (v). Việc bố trí các góc hoạt động có phù hợp với nội dung giáo dục tháng, chủ đề đang triển khai hay không? Có đủ góc cho tất cả các nhóm trẻ chơi không? Có đủ các lĩnh vực chưa? Đã bố trí để thuận tiện cho trẻ di chuyển, hoạt động, không ảnh hưởng lẫn nhau chưa? Góc hoạt động trong lớp đã phù hợp với thực tế diện tích, đồ dùng, đồ chơi, trang thiết bị, số lượng và lứa tuổi của trẻ, nội dung giáo dục đang tiến hành hay chưa? Đã tạo điều kiện để trẻ có thể tham gia được những hoạt động chính hoặc các hoạt động luân phiên nhau; để có thể mở rộng các góc chơi theo khả năng sáng tạo, nhu cầu hứng thú của trẻ, đặc trưng của địa phương chưa? Cần bố trí góc cá nhân như thế nào để trẻ có thể thư giãn, nghỉ ngơi khi có nhu cầu (có thể là các “túi nghỉ”)?...

- *Đối với không gian hoạt động ngoài trời:* Cần được quy hoạch, thiết kế an toàn, phù hợp, sạch đẹp, thân thiện thuận tiện, phù hợp để hấp dẫn trẻ và tạo cơ hội cho trẻ hoạt động theo hướng: (i). Môi trường giáo dục đáp ứng yêu cầu “Xanh - Sạch - Đẹp - An toàn”: Sân chơi của trẻ cần bằng phẳng, không trơn trượt, không mấp mô; có khung cảnh thiên nhiên sinh thái (rau, cây ăn quả, cây bóng mát,...) với 50% diện tích sân vườn là sân cỏ; các đồ chơi đặt ở vị trí hợp lý, đảm bảo việc bao quát của giáo viên khi trẻ tham gia chơi; thu hút trẻ sử dụng thiết bị vào các trò chơi nhằm phát triển các nhóm cơ, tố chất thể lực và các kỹ năng vận động để giúp trẻ tăng cường sức khỏe, trở nên nhanh nhẹn và hoạt bát hơn; có vườn cây, cây có bóng râm; có chỗ nuôi các con vật nuôi mà trẻ yêu thích và phù hợp với môi trường trong trường mầm non; có các chậu cây cảnh, các chậu đất để trẻ có thể gieo hạt...; (ii) Bố trí khoảng sân rộng để trẻ có thể chạy, chơi các trò chơi vận động, trò chơi tập thể; (iii). Các đồ chơi vận động ngoài trời (như cầu trượt, tường leo, bập bênh, thang dây...) cần có khoảng cách, có thảm cỏ, đệm mút êm để đảm bảo an toàn cho trẻ, tạo cơ hội cho trẻ hợp tác, thay phiên nhau chơi với các thiết bị đồ chơi theo ý thích của trẻ.

(2). *Xây dựng kế hoạch giáo dục với nội dung và hình thức phù hợp với đặc điểm trẻ và điều kiện thực tế*

- *Về kế hoạch giáo dục:* Thể hiện được mục tiêu giáo dục cụ thể, phản ánh được kết quả mong đợi; đáp ứng với sự phát triển của trẻ theo giai đoạn, theo thời điểm và phù hợp với nội dung giáo dục theo Chương trình GDMN. Kế hoạch GD có thể điều chỉnh linh hoạt, phù hợp với sự phát triển của trẻ và điều kiện thực tế của vùng miền, địa phương, trường, lớp.

- *Về nội dung theo chương trình GDMN, cần đáp ứng được các yêu cầu:* (i). Phù hợp để cho tất cả trẻ thành công trong hoạt động, thông qua những hoạt động giáo dục gắn liền với cuộc sống phong phú, được đặc trưng bởi sự đa dạng và khác biệt của các quan điểm, phù hợp với sự phát triển của quốc gia và toàn cầu; (ii). Phát triển cho trẻ tự chỉ dẫn, hội nhập, có mục đích, có trách nhiệm và trải nghiệm một cách thấu đáo thông qua hoạt động giáo dục của trẻ dựa trên nền tảng công nghệ và phát triển sự thành thạo kỹ năng thông tin, thiết lập các tiêu chuẩn cao về sự thực hiện, nhưng không bắt buộc theo một đường hướng được tiêu chuẩn hoá; (iii). Nội dung giáo dục được dựa trên quan điểm giáo dục tự do, trong đó trẻ được áp dụng việc tham gia hoạt động của bản thân theo những cách thức khác nhau giúp trẻ tự học để phát triển năng lực của trẻ: năng lực giao tiếp, quan sát, tự lập giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo, tư duy phản biện, xác định mục tiêu hoạt động, tưởng tượng, xây dựng kế hoạch,... Nội dung giáo dục không nhấn mạnh vào việc cung cấp cho trẻ những kiến thức, kỹ năng đơn lẻ mà cần xây dựng theo hướng tích hợp, coi trọng đến việc hình thành và phát triển các năng lực, kỹ năng sống cho trẻ; nội dung trong các hoạt động giáo dục mang tính tích hợp, tạo sự gắn kết, tác động một cách thống nhất đồng bộ đến sự phát triển của trẻ; khuyến khích trẻ tham gia hoạt động giáo dục bằng vận động thân thể và các giác quan dưới nhiều hình thức khác nhau.

- *Về hình thức tổ chức giáo dục:* Cần tạo cơ hội tối đa cho trẻ tham gia tích cực vào các hoạt động trải nghiệm giúp trẻ phát triển năng lực thông qua hoạt động thực tế bằng kinh nghiệm, bằng cách nhìn, lắng nghe, làm thử để tự khám phá; bằng cách đối diện với các vấn

đề trong cuộc sống và giải quyết các vấn đề đó; khi phạm sai lầm, thất bại thì phải cố gắng làm lại. Hoạt động trải nghiệm được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường để tạo cho trẻ cơ hội trải nghiệm càng nhiều càng tốt nhằm giúp hình thành và phát triển ở trẻ các năng lực tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo; phát triển năng lực đặc thù là: Năng lực thích ứng với cuộc sống (đáp ứng được các yêu cầu trong đời sống hằng ngày và điều chỉnh bản thân để thích ứng với thay đổi trong cuộc sống dựa trên sự hiểu biết về đặc điểm cá nhân và môi trường sống, dựa trên sự sẵn sàng thay đổi các điều kiện, các kỹ năng khác nhau cho hoàn cảnh mới), năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động (lập được kế hoạch hoạt động; thực hiện được các nhiệm vụ hoạt động nhằm tạo động lực cho bản thân, tìm kiếm sự hỗ trợ của bạn bè, tư duy độc lập, linh hoạt điều chỉnh hoạt động, giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, đánh giá được kết quả hoạt động một cách khách quan).

Xây dựng MTGD phải luôn chú trọng hoạt động giao tiếp, tương tác trong gia đình, nhà trường và xã hội để hướng dẫn trẻ biết chia sẻ kinh nghiệm, những điều đã học, cách học với bạn bè, biết học hỏi từ bạn bè và những người khác thông qua các hoạt động: (i). *Hoạt động hướng vào bản thân, bao gồm:* Hoạt động khám phá bản thân (Tìm hiểu hình ảnh và tính cách của bản thân; tìm hiểu khả năng của bản thân), hoạt động rèn luyện bản thân (rèn luyện nền nếp, thói quen tự phục vụ và ý thức trách nhiệm trong cuộc sống; rèn luyện các kỹ năng thích ứng với cuộc sống); (ii). *Hoạt động hướng đến xã hội, bao gồm:* Hoạt động chăm sóc gia đình (quan tâm, chăm sóc người thân và các quan hệ trong gia đình; tham gia các công việc của gia đình), hoạt động chung trong nhà trường (xây dựng và phát triển quan hệ với bạn bè và thầy cô; xây dựng và tham gia các hoạt động truyền thống của nhà trường), hoạt động xây dựng cộng đồng (xây dựng và phát triển quan hệ với mọi người); (iii) *Hoạt động hướng đến tự nhiên, bao gồm:* Hoạt động tìm hiểu và bảo tồn cảnh quan thiên nhiên (khám phá vẻ đẹp, ý nghĩa của cảnh quan thiên nhiên, tham gia bảo tồn cảnh quan thiên nhiên; tìm hiểu thực trạng môi trường, tham gia bảo vệ môi trường); (iv). *Hoạt động hướng vào nghề nghiệp:* Hoạt động tìm hiểu nghề nghiệp (Tìm hiểu ý nghĩa, đặc điểm và yêu cầu của nghề; Tìm hiểu yêu cầu về an toàn và sức khỏe nghề nghiệp); hoạt động rèn luyện phẩm chất, năng lực phù hợp với nghề nghiệp.

Xây dựng MTGD phải giúp cho quá trình tổ chức HĐGD đáp ứng được yêu cầu: (i). *Phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của trẻ:* Làm cho mỗi trẻ đều sẵn sàng tham gia trải nghiệm tích cực; (ii). *Tạo điều kiện cho trẻ trải nghiệm, sáng tạo thông qua các HĐGD:* Trẻ được tìm tòi, vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào các hoạt động; hình thành, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và lựa chọn cách thức xử lý dựa trên những tri thức và ý tưởng mới thu được từ trải nghiệm; (iii). *Tạo cơ hội cho trẻ suy nghĩ, phân tích, khái quát hoá:* Trẻ được thông qua những trải nghiệm để kiến tạo kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng mới; (iv). *Lựa chọn linh hoạt, sáng tạo các phương pháp giáo dục phù hợp:* phương pháp nêu gương; phương pháp giáo dục bằng tập thể; phương pháp thuyết phục; phương pháp tranh luận; phương pháp luyện tập; phương pháp khích lệ, động viên; phương pháp tạo sản phẩm và các phương pháp giáo dục khác; (v). *Đẩy mạnh hoạt động tự rút kinh nghiệm của*

*trẻ*: Hướng dẫn trẻ suy nghĩ về những kinh nghiệm của mình qua các hoạt động trải nghiệm, vận dụng những điều đã lĩnh hội để áp dụng vào tình huống khác; hướng dẫn trẻ tự đánh giá là hoạt động của bản thân và các bạn để tạo cơ hội cho trẻ tự nhận xét và rút kinh nghiệm cho bản thân về nhận thức và hành vi của mình.

(3). *Nâng cao năng lực của giáo viên trong tổ chức hoạt động giáo dục*

- *Nâng cao nhận thức, năng lực đổi mới tổ chức HĐGD theo hướng cho trẻ tham gia nhiều nhất vào quá trình tự lĩnh hội tri thức, đòi hỏi mạnh mẽ sự khám phá, sự sáng tạo của trẻ.* Cụ thể: (i). Xây dựng bộ năng lực tối thiểu cần thiết cho GVMN để đổi mới phương pháp tổ chức HĐGD theo hướng phối hợp các phương pháp hợp lý, tăng cường sự quan tâm, khuyến khích để tăng cường ở trẻ tính chủ động, tích cực hoạt động; giúp trẻ sáng tạo, làm thay đổi và cá thể hóa với những trẻ thiếu hụt hoặc có hoàn cảnh khó khăn, đảm bảo trẻ “học bằng chơi, chơi mà học”; (ii). Chú trọng các hoạt động chủ đạo của từng lứa tuổi, tạo ra các cơ hội cho trẻ hoạt động tích cực phù hợp với nhu cầu, hứng thú của trẻ và sự phát triển của từng cá nhân trẻ; tạo cơ hội cho trẻ được bộc lộ hết khả năng của riêng mình; GV cần tổ chức, điều khiển, hỗ trợ đúng lúc, không làm thay trẻ, khuyến khích tương tác giữa trẻ với trẻ.

- *Nâng cao năng lực đánh giá sự phát triển của trẻ thông qua các HĐGD:*

(i). *Đánh giá đúng khả năng của mỗi trẻ:* Nội dung đánh giá kết quả hoạt động trong MTGD là các biểu hiện của các phẩm chất và năng lực đã được xác định trong yêu cầu cần đạt của các năng lực, thông qua HĐGD theo chủ đề, thông qua quá trình tham gia hoạt động tập thể và các sản phẩm của trẻ trong mỗi hoạt động. GV cần đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng quan hệ bình đẳng, hợp tác với trẻ để vừa có thể đồng hành, vừa có thể định hướng đánh giá sâu sắc hơn, mang ý nghĩa tích cực cho mỗi cá nhân trẻ với các hình thức cụ thể phù hợp với MTGD: Trẻ tự đánh giá (là tạo cơ hội để trẻ tự xem xét và điều chỉnh nhận thức, hành vi của mình); đánh giá đồng đẳng (là hoạt động đánh giá giữa trẻ với nhau nhằm tạo cơ hội cho trẻ hiểu được cách nhìn nhận của bạn đối với bản thân mình, giúp trẻ có thể điều chỉnh bản thân cho phù hợp và tạo cơ hội cho trẻ phát triển tinh thần hợp tác), đánh giá của cha mẹ trẻ và cộng đồng (là ý kiến nhận xét của cha mẹ trẻ, người thân và của những người có liên quan về ý thức, thái độ của trẻ trong cuộc sống hằng ngày ở gia đình và trong các hoạt động trải nghiệm ở cộng đồng). Kết quả giáo dục trẻ phải được tính trên cơ sở sự thay đổi của từng trẻ, không kỳ vọng giống nhau với tất cả trẻ và phải được ghi vào hồ sơ rèn luyện của trẻ để có thể có những tác động phù hợp và tôn trọng những gì trẻ có;

(ii). *Chú trọng đánh giá sự tiến bộ của từng trẻ:* Dựa trên mức độ đạt được của trẻ so với mục tiêu để xây dựng kế hoạch giáo dục, điều chỉnh kế hoạch giáo dục và tổ chức các hoạt động giáo dục tiếp theo cho phù hợp với khả năng, nhu cầu, sở thích, kinh nghiệm sống của trẻ và điều kiện thực tế của MTGD;

(iii). *Tôn trọng sự khác biệt của mỗi đứa trẻ:* Đánh giá của GV là kết quả thu thập, xử lý các thông tin về quá trình trẻ thực hiện các nhiệm vụ; về thái độ, hành vi ứng xử của trẻ trong quá MTGD, thông qua các hoạt động trên lớp học, hoạt động nhóm, tập thể hay cộng đồng, cũng như trong sinh hoạt và giao tiếp hằng ngày; là kết quả tổng hợp đánh giá thường

xuyên và định kì về phẩm chất và năng lực trẻ; là cách thức, tốc độ học tập và phát triển riêng... để thúc đẩy tiềm năng của mỗi trẻ phù hợp với năng lực riêng của từng trẻ.

- *Nâng cao năng lực phối hợp giữa nhà trường, cha mẹ và cộng đồng trong giáo dục trẻ:*

(i). Đa dạng các hình thức, hoạt động tuyên truyền tới cộng đồng, cha mẹ trẻ về vị trí, vai trò của GDMN, về hướng dẫn CSGD trẻ tại gia đình và chuẩn bị cho trẻ vào lớp 1; tạo điều kiện để các bậc cha mẹ tham gia hoạt động trong MTGD nhằm nâng cao chất lượng CS-GD trẻ, đặc biệt là đối với trẻ dân tộc thiểu số và trẻ có hoàn cảnh khó khăn;

(ii). Tăng cường mối quan hệ thân thiện, chia sẻ và hợp tác giữa GVMN, trường mầm non và cha mẹ trẻ, cộng đồng: Kịp thời thông tin đến gia đình về những tiến bộ hoặc những rào cản của trẻ; lắng nghe sự chia sẻ của gia đình về đặc điểm tâm lí của trẻ để thống nhất các biện pháp thúc đẩy sự tiến bộ của trẻ;

(iii). Xin ý kiến nhận xét, những mong muốn, yêu cầu của cha mẹ trẻ về ý thức, thái độ của trẻ trong cuộc sống hằng ngày ở gia đình và trong việc tham gia các hoạt động ở cộng đồng thông qua trao đổi trực tiếp hay qua phiếu nhận xét để GV có thông tin đầy đủ, toàn diện hơn về sự phát triển của trẻ trong quá trình rèn luyện; để thấy rõ những gì trẻ đã thực hiện tốt, những gì cần cải thiện và hướng tiếp tục rèn luyện để đáp ứng mục tiêu giáo dục.

### 3. KẾT LUẬN

Xây dựng môi trường GDMN lấy hoạt động của trẻ làm trung tâm theo yêu cầu phát triển năng lực là góp phần phát triển tối đa mọi năng lực tiềm ẩn trong mỗi trẻ. Do đó, cần tích cực đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục trẻ để hoạt động giáo dục luôn chú trọng đến sự phát triển hiểu biết, năng lực, nhu cầu, lợi ích, định hướng giá trị của trẻ hơn là truyền thụ nội dung kiến thức đã được xác định trước hay tạo nên sự thay đổi hành vi nào đó ở trẻ. Cách tiếp cận này tập trung vào tổ chức hoạt động giáo dục trẻ với nhiều hình thức linh hoạt, đa dạng, tạo cơ hội cho trẻ tìm kiếm, thu thập thông tin và chiếm lĩnh tri thức, không đi từ GV đến trẻ mà phải từ chính bản thân trẻ. MTGD phải đảm bảo cho mọi hoạt động của trẻ luôn dựa trên nhu cầu, hứng thú, hiểu biết, kinh nghiệm riêng của từng trẻ.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Khánh Bằng, Đặng Văn Đức, Lê Khánh Phương Hoa (1996), *Dạy học lấy học sinh làm trung tâm: Bản chất và cách thực hiện*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Xây dựng trường mầm non lấy trẻ làm trung tâm*, Kế hoạch số 56/KH-BGDĐT ngày 25/01/2017.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Kế hoạch thực hiện đề án phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025*, Quyết định số 1065/QĐ-BGDĐT ngày 19/4/2019.
4. Chính phủ (2018), *Đề án Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025*, Quyết định số 1677/QĐ-TTg ngày 03/12/2018 của Thủ tướng Chính phủ.
5. Nguyễn Vũ Bích Hiền (2012), Các xu hướng phát triển chương trình đào tạo theo quan điểm lấy người học làm trung tâm, *Tạp chí khoa học*, Đại học Sư phạm Hà Nội, số 57, tr.148-155.

6. Nguyễn Kế Hào (1994), Dạy học lấy học sinh làm trung tâm, *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục*, số 6 tr. 12-13.
7. Đặng Bá Lãm (2015), Chương trình giáo dục hướng tới phát triển năng lực người học, *Tạp chí Quản lý Giáo dục* (Học viện Quản lý Giáo dục), Số đặc biệt tháng 4.
8. Nguyễn Thị Liên (2012), Vấn đề năng lực sáng tạo vào đầu thế kỷ XXI, *Tạp chí Giáo dục*, số 285, tr.9.
9. Nguyễn Thanh Sơn (2015), *Phát triển năng lực người học đáp ứng yêu cầu xã hội tại các trường đại học Việt Nam*, Bản tin khoa học và giáo dục 2015, tr. 4-7.
10. Nguyễn Cảnh Toàn (2004), *Khơi dậy tiềm năng sáng tạo*, Nxb. Giáo dục, TP. Hồ Chí Minh.
11. Phạm Viết Vượng (1995), “Quan điểm dạy học lấy học sinh làm trung tâm”, trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Khoa Tâm lý Giáo dục*, Đại học Sư phạm Hà Nội.
12. Anema, M. G. & McCoy, J. (2010), *Competency Based Nursing Education: Guide To Achieving Outstanding Learner Outcomes*, Springer Publishing Company.
13. Argüelles, Antonio & Gonczy, Andrew (2000), *Competency Based Education and Training: A World Perspective*, Editorial Limusa.
14. Blaxell, R. & Moore, C. (2012), “Connecting Academic And Employability Skills And Attributes”, in developing Student Skills For The Next Decade”, *Proceedings of the 21st Annual Teaching Learning Forum*, Perth: Murdoch University.
15. Buttram, JL, Kershner, KM, Rioux, S., & Dusewicz, RA (1985), *Evaluation of competency based vocational education*, Final report (BBB - 12,921), Harrisburg, PA: PA State Department of Ed. Department of Voc. & Tech. Ed. (Eric document reproduction Service No. ED 262 177).
16. Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995), *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool*, South Melbourne: Macmillan Education Australia.

## **CREATING EDUCATIONAL ENVIRONMENT WITH CHILDREN-CENTERED ACTIVITIES IN RESPONSE TO CAPACITY DEVELOPMENT IN THE CURRENT SITUATION**

**Abstract:** *Building an educational environment that focuses on children's activities, meeting the requirements of capacity development" is considered as a teaching principle in order to form the quality and capacity of learners, reflecting advanced human knowledge, is the orientation of the lifelong education program. The article's concepts mention to: (i). The concept and meaning of preschool education environment; (ii). Objectives, requirements, contents and standards for building an educational environment centered on children's activities according to capacity development requirements; (iii). Implementation measures to build an educational environment that focuses on children's activities according to the requirements of capacity development in order to contribute to improving the quality of preschool education in the current context.*

**Keywords:** *Capacity development, child centered, educational environment, preschool education.*



## SỬ DỤNG DẠY HỌC NÊU VẤN ĐỀ TRONG CHƯƠNG TRÌNH LỊCH SỬ LỚP 4 Ở TIỂU HỌC

Lê Thúy Mai

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

**Tóm tắt:** Sử dụng dạy học nêu vấn đề trong giờ học Lịch sử là việc làm quen thuộc đối với nhiều giáo viên, nhưng sử dụng hiệu quả phương pháp này góp phần gây hứng thú, phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh là vấn đề không đơn giản. Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn của việc nâng cao chất lượng dạy học nói chung và chương trình Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học nói riêng, việc sử dụng hiệu quả phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy học Lịch sử trở nên cần thiết. Bài viết xin chia sẻ một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy học Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học.

**Từ khóa:** Dạy học nêu vấn đề, lịch sử, lớp 4, nâng cao chất lượng dạy học, Tiểu học.

Nhận bài ngày 13.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.7.2021

Liên hệ tác giả: Lê Thúy Mai; Email: ltmmai@daihocthudo.edu.vn

### 1. MỞ ĐẦU

Với tư cách là một môn khoa học, Lịch sử có vai trò quan trọng trong việc giáo dục nhân cách học sinh. Lịch sử chính là thầy dạy của cuộc sống, là tấm gương soi của muôn đời, giúp học sinh có ý thức giữ gìn bản sắc văn hóa và kế tục sự nghiệp cách mạng của dân tộc trong công cuộc xây dựng và bảo vệ đất nước. Tuy nhiên, do bản chất của môn học này gắn liền với các mốc thời gian trong quá khứ nên việc làm nó sống lại trong nhận thức cũng như để các nhân vật, sự kiện hiện lên một cách chân thực, sinh động đối với học sinh Tiểu học là điều không đơn giản. Bên cạnh đó, thời lượng dành cho môn học này còn ít, kết hợp với việc dạy học theo lối “thầy đọc trò chép” cũng làm học sinh nhàm chán, không muốn học.

Việc nêu vấn đề trong tiết dạy Lịch sử là điều không mới đối với một giáo viên, nhưng việc nâng nó lên thành một kỹ năng và gây hứng thú cho học sinh trong quá trình học là một vấn đề không đơn giản. Thực tiễn dạy học ở Tiểu học hiện nay cho thấy, đa số giáo viên còn gặp khó khăn trong quá trình dạy học môn Lịch sử. Nhiều giáo viên chưa nhận thức đúng đắn về hiệu quả của việc sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề, chưa nắm được quy trình sử dụng dạy học nêu vấn đề nên chất lượng môn học này còn thấp. Về phía học sinh, các em không thích học môn Lịch sử vì cho rằng đó là môn phụ, không quan trọng lại có quá nhiều mốc thời gian và sự kiện khô khan, khó nhớ. Vì vậy, các em không hứng thú

trong học tập môn này, hoặc chỉ học qua loa, đối phó. Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn của việc nâng cao chất lượng dạy - học nói chung và chương trình Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học nói riêng, việc sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy học Lịch sử trở nên cần thiết. Bài viết xin chia sẻ một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy học Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái quát chung về dạy học nêu vấn đề

Dạy học nêu vấn đề xuất phát từ thuật ngữ “*Öristic*” có nghĩa là phát kiến, tìm tòi. Dạy học nêu vấn đề còn được gọi dưới nhiều tên gọi khác như: dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học giải quyết vấn đề,...

Tác giả V.Ôkôn cho rằng: “*Dạy học nêu vấn đề là toàn bộ các hành động như tổ chức các tình huống có vấn đề, biểu đạt (nêu ra) các vấn đề, chú ý giúp đỡ cho học sinh những điều cần thiết để giải quyết vấn đề, kiểm tra các cách giải quyết đó và cuối cùng lãnh đạo quá trình hệ thống hóa và củng cố các kiến thức đã tiếp thu được*” [6, tr.103]. Phát biểu này giúp hình dung được quá trình dạy học nêu vấn đề và thấy được yếu tố then chốt của phương pháp dạy học này chính là tình huống có vấn đề.

Theo tác giả Lecne: “*Trong quá trình học sinh giải quyết một cách sáng tạo các vấn đề và bài toán có vấn đề trong một hệ thống nhất định thì diễn ra sự lĩnh hội sáng tạo các tri thức và kỹ năng, sự nắm kinh nghiệm hoạt động sáng tạo mà xã hội tích lũy được, sự hình thành nhân cách có tính tích cực công dân, có trình độ phát triển cao và có ý thức tự giác của xã hội xã hội chủ nghĩa*” [1, tr.81]. Ở đây, Lecne giải thích thêm kết quả cơ bản và mục đích chính của dạy học nêu vấn đề, nhấn mạnh vai trò phát triển tiềm lực sáng tạo của phương pháp dạy học này. Trong giáo trình “*Phương pháp dạy học Lịch sử, tập 1*”, tác giả Phan Ngọc Liên đã khẳng định: dạy học nêu vấn đề là một trong những con đường khắc phục tình trạng nhồi nhét kiến thức, phát huy tính độc lập, tư duy nhận thức của học sinh. Tác giả cho rằng “*dạy học nêu vấn đề không phải là phương pháp dạy học cụ thể mà là nguyên tắc chỉ đạo việc tiến hành nhiều phương pháp dạy học, được vận dụng trong tất cả các khâu của giờ học và là một kiểu dạy học*” [2, tr.261].

Như vậy, có rất nhiều cách lý giải khác nhau về dạy học nêu vấn đề. Nhưng bản chất của phương pháp dạy học này chính là tạo nên vấn đề hay tình huống có vấn đề, sao cho tình huống đó kích thích được thắc mắc, gây hứng thú tìm hiểu, rèn luyện tính tích cực tư duy cho HS, cũng như điều khiển hoạt động học giúp HS ý thức được vấn đề học tập và tìm cách giải quyết vấn đề đó.

### 2.2. Ý nghĩa của sử dụng dạy học nêu vấn đề trong chương trình Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học

Một trong các phương pháp góp phần phát huy tính tích cực, chủ động, năng lực tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở Tiểu học là dạy học nêu vấn đề. Để phát huy ưu điểm của phương pháp này, đòi hỏi giáo viên phải tạo được tình huống có vấn đề và hướng dẫn học sinh giải quyết vấn đề. “*Tình huống có vấn đề*” là thời điểm thể hiện mâu

thuần trong nhận thức của học sinh để nhận ra điều mình chưa biết, mà chưa giải quyết được. Tình huống này buộc học sinh phải quyết tâm tìm hiểu, chứ không khoanh tay khuất phục. Song, không phải điều không biết nào được đặt ra cũng tạo được tình huống có vấn đề, mà chỉ khi nào những điều học sinh nhận thấy không thể không biết, không thể không tìm hiểu để nhận thức đúng, sâu sắc vấn đề đặt ra, nhằm vào việc học tập. Việc giải quyết vấn đề là tiến hành tìm hiểu, làm sáng tỏ những điều chưa biết để biết [2; tr.187].

Khi hướng dẫn trình bày cho học sinh nắm kiến thức cơ bản, giáo viên cần chú ý đến “nhu cầu tư duy” của học sinh. Trong trường hợp này, ở học sinh sẽ xuất hiện những thắc mắc, những vấn đề đặt ra để giải quyết. Các nhà giáo dục gọi trường hợp này là tình huống có vấn đề. Trong dạy học, giáo viên luôn chú trọng kêu gọi học sinh đặt vấn đề để tìm hiểu, không dừng lại ở việc tiếp thu thụ động. Đặt câu hỏi nêu ra điều mình chưa biết là một yếu tố quan trọng để học tập thông minh, chủ động. Vấn đề đặt ra là phải nhằm vào bản chất, những điều quan trọng để hiểu sự kiện, chứ không phải những chi tiết vụn vặt, hình thức bên ngoài. Giáo viên hướng dẫn học sinh giải quyết vấn đề thông qua việc khai thác sách giáo khoa, sử dụng đồ dùng trực quan, tư liệu thành văn,... sau đó tiếp thu và củng cố kiến thức mới.

Khi đã hình thành tình huống có vấn đề thì lúc bấy giờ việc dạy học nêu vấn đề sẽ mang lại hiệu quả cao trong việc phát triển tư duy, trí tuệ của học sinh. Do đó, việc giải quyết vấn đề nâng lên một cách rõ rệt sức mạnh giáo dục và khả năng phát triển tư duy trong dạy học lịch sử. Học sinh tự mình nắm kiến thức, tự mình rút ra kết luận sau khi đã suy nghĩ kỹ. Những kết luận này là phản ánh những quan điểm riêng, có căn cứ khoa học, do các em nhận thức được. Học sinh chỉ học tập tốt, có kết quả khi các em phát hiện ra vấn đề và tìm cách giải quyết vấn đề [2; tr.192]. Theo N.G. Đairi, giờ học nêu vấn đề là trong giờ học đó, trên cơ sở nghiên cứu tài liệu mới, học sinh phải tự lập giải quyết một vấn đề nào đó (hoặc nhiều vấn đề). Những vấn đề này đã được khoa học giải quyết nhưng học sinh phải có nhiệm vụ “khám phá” lại [3; tr.62].

Như vậy, có thể thấy, dạy học nêu vấn đề có ý nghĩa đặc biệt đối với việc hình thành kiến thức trên cơ sở hoạt động tư duy độc lập của học sinh. Cách dạy học này giúp học sinh tiếp thu bài học Lịch sử một cách chủ động, hào hứng. Dạy học nêu vấn đề giúp rèn luyện tư duy phê phán, tư duy sáng tạo cho học sinh. Trong quá trình phát hiện và giải quyết vấn đề, học sinh cần huy động vốn kiến thức và kinh nghiệm đã tích lũy, kết hợp các năng lực của bản thân, năng lực hợp tác, làm việc nhóm với bạn bè để tìm ra cách giải quyết vấn đề tối ưu nhất. Điều này góp phần kích thích sự tìm tòi của học sinh cũng như khả năng nhìn sự việc dưới nhiều góc độ khác nhau. Thông qua việc giải quyết vấn đề, học sinh sẽ thu nhận được một lượng kiến thức nhất định và những kỹ năng cần thiết để xử lý các tình huống tương tự trong cuộc sống.

### **2.3. Một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng dạy học nêu vấn đề trong chương trình Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học**

Với những ý nghĩa mà phương pháp dạy học nêu vấn đề mang lại trong dạy học Lịch sử, rất nhiều giáo viên đã sử dụng phương pháp này góp phần nâng cao hiệu quả giờ dạy.

Tuy nhiên, thực tế trong quá trình sử dụng dạy học nêu vấn đề, giáo viên vẫn còn gặp phải một số khó khăn như còn nhầm lẫn giữa dạy học nêu vấn đề với phương pháp hỏi đáp, hay để sử dụng dạy học nêu vấn đề cần đầu tư rất nhiều thời gian để đưa ra được các tình huống có vấn đề cũng như định hướng cách thức tổ chức giải quyết cho học sinh và lựa chọn phương án giải quyết tối ưu nhất,... Trong phạm vi bài viết này, tôi xin chia sẻ một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề trong dạy học Lịch sử lớp 4 ở Tiểu học.

### 2.3.1 Kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp quan sát

Phương pháp quan sát có ưu điểm làm cho tiết học thêm sinh động, hấp dẫn, phù hợp với đặc điểm tâm lí của học sinh Tiểu học. Thông qua phương pháp quan sát, những sự kiện lịch sử trừu tượng trở nên sống động và gần gũi với các em hơn. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp quan sát sẽ góp phần khơi gợi sự hứng thú, sự ham học hỏi và tiếp thu kiến thức một cách chủ động từ phía học sinh.

Trong quá trình kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp quan sát, chúng ta có thể tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Tổ chức cho học sinh quan sát.

Bước 2: Đặt vấn đề.

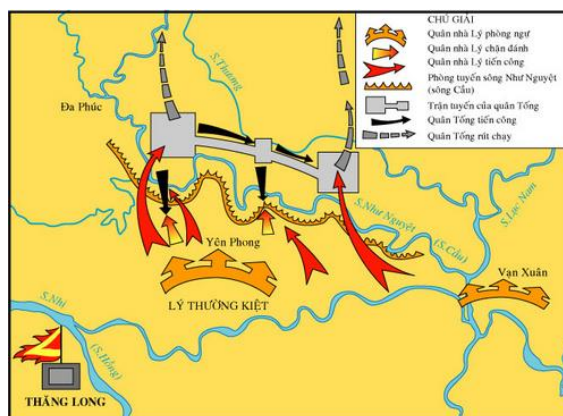
Bước 3: Tổ chức thảo luận để giải quyết vấn đề.

Bước 4: Báo cáo kết quả, kết luận.

VD: Khi dạy Bài 11: “Cuộc kháng chiến chống quân Tống xâm lược lần thứ hai (1075 – 1077)” (SGK Lịch sử và Địa lí lớp 4, tr.34 – 36):

#### Bước 1: Tổ chức cho học sinh quan sát

Khi cho học sinh (HS) tìm hiểu về diễn biến trận chiến trên sông Như Nguyệt, giáo viên (GV) có thể cho HS quan sát lược đồ Trận chiến trên sông Như Nguyệt, hướng dẫn HS đọc tên lược đồ, đọc bảng chú thích. Sau đó, GV hướng dẫn HS kết hợp đọc Sgk, quan sát lược đồ và đặt vấn đề.



Lược đồ trận chiến trên sông Như Nguyệt

**Bước 2: Đặt vấn đề**

GV nêu vấn đề: *Các con hãy tưởng tượng mình là Lý Thường Kiệt và phán đoán tại sao vị tướng này chọn sông Như Nguyệt là vị trí để xây dựng phòng tuyến?*

Với vấn đề đặt ra, GV có thể thu hút sự chú ý của HS vào tiết học, tạo được không khí hào hứng cho lớp vì kích thích trí tưởng tượng của HS khi được hóa thân thành một vị tướng trong lịch sử. Để giải quyết vấn đề này, HS cần tập trung suy nghĩ, kết hợp quan sát, phân tích, đánh giá về vị trí sông Như Nguyệt để đưa ra cách lí giải hợp lí nhất.

**Bước 3: Tổ chức thảo luận để giải quyết vấn đề**

GV tổ chức cho HS thảo luận nhóm để giải quyết vấn đề. Trong quá trình quan sát các nhóm làm việc, nếu thấy nhiều HS cần hỗ trợ, GV có thể đưa ra câu hỏi gợi ý các nhóm: Để tiến vào kinh thành Thăng Long, quân Tống có thể đi qua những con đường nào? Đâu là con đường thuận lợi nhất?... Sự hỗ trợ của GV có thể giúp HS thêm định hướng tốt hơn để giải quyết vấn đề đã đặt ra.

**Bước 4: Báo cáo kết quả, kết luận**

GV mời một số nhóm trình bày ý kiến. Sau đó GV nhận xét và rút ra kết luận: *Đây là khúc sông chặn tất cả mọi lối đi của quân giặc khi tiến vào thành Thăng Long. Để tiến đến kinh thành, quân Tống bắt buộc phải đi qua đây. Sông Như Nguyệt cũng là con đường thuận lợi nhất để tiến vào Thăng Long nên Lý Thường Kiệt đã quyết định xây dựng phòng tuyến ở đây.*

**2.3.2 Kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp tranh luận**

Tranh luận là phương pháp giúp HS có cơ hội trình bày ý kiến, quan điểm của mình, đồng thời biết lắng nghe ý kiến của các bạn trong lớp. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp tranh luận giúp HS có thêm kĩ năng phân tích, tổng hợp, đánh giá về một vấn đề để đưa ra được những lí lẽ thuyết phục bảo vệ cho quan điểm của mình. Điều này không những góp phần hoàn thiện ngôn ngữ mà còn phát triển tư duy phản biện cũng như năng lực giao tiếp của HS. Khi kết hợp dạy học nêu vấn đề với phương pháp tranh luận, có thể tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Nêu vấn đề tranh luận.

Bước 2: Tổ chức cho HS tranh luận.

Bước 3: Nhận xét, kết luận vấn đề.

Ví dụ, khi dạy Bài 29: *Tổng kết (SGK Lịch sử và Địa lí lớp 4, tr 65-66)*, GV có thể đưa ra vấn đề để HS tranh luận: *Đánh giá về nhà Nguyễn, có ý kiến cho rằng, triều đại này là một bước lùi của Lịch sử, nhưng cũng có ý kiến cho rằng, triều đại này vừa có mặt tích cực, vừa có mặt hạn chế. Với những kiến thức đã học, con hãy đưa ra quan điểm của mình.*

Để giải quyết vấn đề này, HS cần huy động kiến thức đã học liên quan đến các triều đại phong kiến Việt Nam. Trên cơ sở hệ thống lại những thành tựu của mỗi triều đại, HS cần có cái nhìn so sánh, đánh giá để giải quyết vấn đề cũng như đưa ra những lập luận bảo vệ cho quan điểm của mình.

### 2.3.3 Kết hợp dạy học nêu vấn đề với trò chơi học tập

Trò chơi học tập là một hình thức tổ chức dạy học góp phần làm cho không khí lớp học trở nên sôi nổi nhưng mang tính chất nhẹ nhàng, thoải mái, phù hợp với đặc điểm tâm lí lứa tuổi Tiểu học “*học mà chơi, chơi mà học*”. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với trò chơi học tập giúp HS tích cực tìm hiểu tri thức và hứng thú hơn trong học tập, góp phần nâng cao hiệu quả bài học lịch sử. Vì trò chơi học tập có thể tổ chức vào nhiều thời điểm, dưới nhiều cách thức khác nhau trong bài học, nên khi kết hợp dạy học nêu vấn đề với hình thức này, GV có thể linh hoạt đưa ra qui trình cho phù hợp với tiến trình bài học.

Ví dụ, khi dạy Bài 24: “*Nghĩa quân Tây Sơn tiến ra Thăng Long*” (SGK Lịch sử và Địa lí lớp 4, tr.59 – 60), GV có thể kết hợp dạy học nêu vấn đề với trò chơi học tập ở cuối tiết học vừa góp phần củng cố kiến thức, vừa đưa ra vấn đề để HS giải quyết:

#### **Bước 1: Chuẩn bị trò chơi**

- GV chuẩn bị hệ thống các câu hỏi sau:

1. Tây Sơn là vùng đất thuộc tỉnh nào?
2. Nghĩa quân Tây Sơn tiến ra Bắc vào khi nào?
3. Năm 1786, Nguyễn Huệ kéo quân ra Bắc để làm gì?
4. Từ khi phát cờ khởi nghĩa đến lúc làm chủ toàn bộ vùng đất Đàng Trong, lật đổ chúa Trịnh, nghĩa quân Tây Sơn mất bao nhiêu năm?
5. Chúa Trịnh và bầy tôi khi được tin nghĩa quân Tây Sơn tiến ra Bắc đã có thái độ như thế nào?
6. Sự việc nào cho thấy chúa Trịnh và bầy tôi rất chủ quan, coi thường lực lượng của nghĩa quân?
7. Khi nghĩa quân Tây Sơn tiến vào Thăng Long, quân Trịnh đã chống đỡ như thế nào?
8. Ý nghĩa cuộc tiến quân ra Thăng Long của Nguyễn Huệ?

\* Hàng chữ từ khóa: *Anh hùng áo vải (12 chữ cái)*

#### **Bước 2: GV phổ biến nội dung chơi, luật chơi**

+ Mỗi tổ chia làm một đội. Các tổ chơi oẳn tù xì để quyết định lượt quay sau mỗi câu hỏi. Khi một câu hỏi được đưa ra, đội đầu tiên chọn ra 1 người để quay chiếc nón kì diệu.

+ Nếu quay vào ô mất lượt thì phải nhường lượt chơi cho đội tiếp theo.

Nếu quay vào ô bao nhiêu điểm thì được tính bấy nhiêu khi trả lời đúng câu hỏi. Ngoài ra còn có các ô mất điểm, gấp đôi, chia đôi điểm. Nếu quay vào ô mất điểm hoặc chia đôi điểm, dù trả lời đúng cũng sẽ bị trừ điểm.

Nếu quay vào ô phần thưởng thì sẽ được lựa chọn 1 ô để biết chữ cái ở ô đó.

+ Khi đội chơi trả lời sai hoặc trả lời câu hỏi quá chậm, quyền chơi được nhường cho đội khác.

- + Với mỗi câu trả lời đúng, đội đó được quyền đoán một chữ cái trong hàng chữ.
- + Các đội chơi có thể chọn đoán cả hàng chữ dù các chữ cái chưa hiện ra hết.

### **Bước 3: Tổ chức trò chơi**

GV tổ chức cho HS chơi cho đến khi đoán được cụm từ khóa đã cho.

### **Bước 4: Tổng kết trò chơi, nêu vấn đề**

Sau khi HS đoán được cụm từ khóa, GV nêu vấn đề: *Nguyễn Huệ đã được nhân dân ta gọi là “Anh hùng áo vải”. Theo các con, vì sao nhân dân ta gọi Nguyễn Huệ với tên gọi này?*

### **Bước 5: Tổ chức thảo luận giải quyết đề**

GV có thể cho HS thảo luận nhóm đôi để giải quyết vấn đề (chú ý giới hạn thời gian).

### **Bước 6: Kết luận**

GV mời HS phát biểu ý kiến, sau đó nhận xét và chốt vấn đề: *Nhân dân ta gọi Nguyễn Huệ là “anh hùng áo vải” vì ông là người có xuất thân bình dân, không phải thần tử của triều trước mà lại lập nên nghiệp lớn, đã giúp bình định cuộc nổi loạn đang diễn ra lúc bấy giờ và có công trong công cuộc đánh đuổi giặc ngoại xâm ra khỏi đất nước ta. Đây là một vị anh hùng đáng kính của dân tộc.*

#### **2.3.4 Kết hợp dạy học nêu vấn đề với kỹ thuật sơ đồ tư duy**

Sơ đồ tư duy (SĐTD) là một kỹ thuật dạy học hiện đại kết hợp giữa từ ngữ, hình ảnh, đường nét, màu sắc để tóm tắt lại nội dung hoặc hệ thống mạch kiến thức. SĐTD có ưu điểm làm nổi bật những kiến thức trọng tâm, tổng hợp kiến thức một cách ngắn gọn, khoa học, làm điểm tựa dễ dàng cho trí nhớ. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với kỹ thuật SĐTD vừa khơi gợi được hứng thú của HS trong tiết học, vừa giúp các em vận dụng sáng tạo tri thức theo cách hiểu của mình để tạo ra sản phẩm học tập, hạn chế cách học máy móc, thụ động.

Kết hợp dạy học nêu vấn đề với kỹ thuật SĐTD có thể tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Chuẩn bị (dẫn dắt vào vấn đề)

Bước 2: Đặt vấn đề

Bước 3: Bộc lộ quan điểm ban đầu về vấn đề

Bước 4: Xác định nội dung kiến thức liên quan và bước đầu hình thành sơ đồ tư duy

Bước 5: Trao đổi, thảo luận và hoàn thành sơ đồ tư duy

Bước 6: Giải quyết vấn đề

Bước 7: Kết luận

Ví dụ khi dạy Bài 14 “Cuộc kháng chiến chống quân xâm lược Mông – Nguyên” (SGK Lịch sử và Địa lí lớp 4, tr.40 – 42):

#### **Bước 1: Chuẩn bị (Dẫn dắt vào vấn đề)**

Mở đầu bài học, GV cho HS xem 1 đoạn video ngắn về sức mạnh của quân Mông Cổ, sau đó mời HS phát biểu cảm nhận về sức mạnh của đội quân này (sử dụng kỹ thuật tia

chóp, mỗi HS nêu một ý kiến)

### Bước 2: Đặt vấn đề

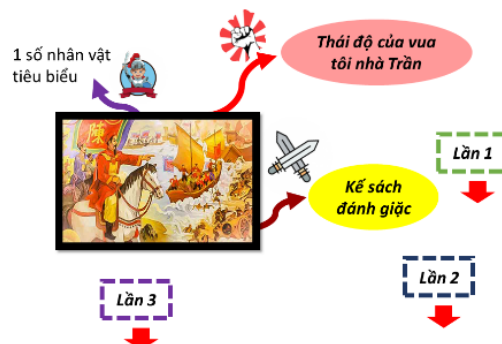
GV đặt vấn đề: Vào thế kỉ XIII, là một đế quốc lớn mạnh, nhưng Mông Cổ vẫn tiếp tục có ý định mở rộng bờ cõi, lấn le xâm lược Đại Việt nước ta lúc bấy giờ. Ba lần bị quân Mông Cổ tràn vào xâm lược, vận mệnh nước ta rơi vào thế “ngàn cân treo sợi tóc”. Tuy nhiên, quân đội nhà Trần không hề run sợ và cả ba lần đã khiến cho quân giặc thua trận, buộc phải rút lui khỏi bờ cõi nước ta. Là một đất nước nhỏ bé, quân sĩ ít ỏi, vậy sức mạnh đặc biệt nào đã giúp vua tôi nhà Trần chiến thắng? Nguyên nhân thắng lợi của cuộc kháng chiến chống quân Mông – Nguyên là gì? Chúng ta cùng tìm hiểu qua bài học ngày hôm nay.

### Bước 3: Bộc lộ quan điểm ban đầu về vấn đề

GV cho HS thử suy nghĩ những nguyên nhân có thể làm cho cuộc kháng chiến của ta giành thắng lợi, sau đó mời phát biểu ý kiến.

### Bước 4: Xác định nội dung kiến thức liên quan và bước đầu hình thành sơ đồ tư duy

GV xác định những nội dung kiến thức liên quan để giúp HS giải quyết được vấn đề và trình bày trên sơ đồ tư duy:



Sơ đồ tư duy bài 14. “Cuộc kháng chiến chống quân xâm lược Mông – Nguyên”

### Bước 5: Trao đổi, thảo luận và hoàn thành sơ đồ tư duy

GV hướng dẫn HS từng bước hoàn thiện sơ đồ tư duy dựa trên việc thảo luận nội dung chính.

\* *Thái độ của vua tôi nhà Trần*: Yêu cầu HS đọc Sgk đoạn “Thời nhà Trần... giết giặc Mông Cổ” và hỏi: Trước sự xâm lăng của quân Mông Cổ, nhà Trần đã biểu thị thái độ như thế nào? Yêu cầu HS thảo luận nhóm bốn và trả lời bằng cách hoàn thiện trên sơ đồ tư duy. Lưu ý HS dùng những từ, cụm từ ngắn gọn nhất khi viết, chỉ diễn đạt lại ý, tránh viết cả câu. Sau đó mời đại diện các nhóm trình bày.

\* *Kế sách đánh giặc*:

GV giao nhiệm vụ cho HS trước khi xem video: Mỗi HS vừa xem video, vừa hoàn thiện câu hỏi trong phiếu bài tập. Sau khi xem xong video, GV cho thời gian để các nhóm thảo luận, thống nhất ý kiến với nhau và hoàn thiện vào sơ đồ tư duy.



Sau khi hoàn thiện xong sơ đồ tư duy, GV tiếp tục đặt câu hỏi:

Điểm chung trong kế sách đánh giặc của nhà Trần ở cả 3 lần kháng chiến chống quân Mông – Nguyên là gì? Vì sao cả 3 lần vua tôi nhà Trần đều thực hiện kế sách rút lui khỏi kinh thành Thăng Long? Hãy đánh giá kế sách đánh giặc của vua tôi nhà Trần?

HS suy nghĩ và phát biểu ý kiến.

#### **Bước 6: Giải quyết vấn đề**

GV nêu lại vấn đề cần giải quyết ở đầu giờ. Mời HS dựa vào sơ đồ và những gì đã thảo luận, suy nghĩ cách giải quyết vấn đề.

#### **Bước 7: Kết luận**

GV chốt: Những yếu tố giúp quân ta giành được thắng lợi trước đội quân Mông Cổ lớn mạnh, đó là: Tinh thần yêu nước và quyết tâm đánh giặc ngoại xâm của vua tôi nhà Trần; công cuộc chuẩn bị kháng chiến chu đáo và nhanh chóng; sự đoàn kết toàn dân; đội quân tinh nhuệ, quả cảm, không chịu khuất phục trước quân thù; kế sách đối phó sáng suốt, tài tình; vua tài, tướng giỏi. GV có thể tiếp tục phát triển thêm vấn đề: Vậy sự thắng lợi của cuộc kháng chiến chống quân Mông – Nguyên xâm lược cả 3 lần có ý nghĩa gì đối với lịch sử nước nhà? Kết thúc tiết học, GV yêu cầu HS về nhà trang trí sơ đồ tư duy, trong đó được thể hiện tự do về màu sắc, hình ảnh, kiểu chữ... Như vậy, trên cơ sở sơ đồ tư duy, HS hệ thống được kiến thức làm điểm tựa để giải quyết vấn đề, thấy được cuộc kháng chiến chống quân Mông - Nguyên đã diễn ra thành công vang dội với tinh thần quyết liệt chống giặc của quân và dân nhà Trần, thấy được sự khôn ngoan trong kế sách đối phó với kẻ thù của quân ta và dễ dàng ghi nhớ một số nhân vật lịch sử tiêu biểu gắn với thời đại này như Trần Thủ Độ, Trần Hưng Đạo, Trần Quốc Toản...

#### **2.3.5. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với hoạt động trải nghiệm**

Thế kỉ XXI phát triển nhanh chóng đòi hỏi giáo dục đào tạo được những con người có năng lực thích nghi với sự thay đổi của môi trường và không ngừng tiếp thu tri thức mới. UNESCO cũng đưa ra quan điểm giáo dục hiện nay là “*Học để biết, học để làm, học để chung sống, học để tự khẳng định*”. Chương trình giáo dục của Việt Nam hiện nay cũng nắm bắt nhanh chóng quan điểm dạy học tích cực này và đưa hoạt động trải nghiệm vào chương trình. Đây là một cách tiếp cận mới với kết quả đầu ra là năng lực thực tiễn, tiềm năng sáng tạo, tính tích cực, chủ động và tự giác của học sinh trong học tập. Kết hợp dạy học nêu vấn đề với hoạt động trải nghiệm sẽ góp phần thúc đẩy sự hứng thú, tích cực khám phá tri thức của HS và khắc sâu những kiến thức đã học thông qua quá trình chuyển hóa kinh nghiệm.

Kết hợp dạy học nêu vấn đề với hoạt động trải nghiệm có thể tiến hành theo các bước sau:

Bước 1. Đặt vấn đề

Bước 2. Giới thiệu tên hoạt động trải nghiệm

Bước 3 Tổ chức các hoạt động trải nghiệm và giải quyết vấn đề.

Bước 4. Kết luận vấn đề, đánh giá hoạt động trải nghiệm.

Ví dụ, khi dạy Bài 28: “*Kinh thành Huế*” (SGK Lịch sử và Địa lí lớp 4, tr.67):

### **Bước 1. Đặt vấn đề**

GV có thể cho HS xem một đoạn video ngắn về kinh thành Huế, sau đó kết nối vào vấn đề: “*Các con ạ, kinh thành Huế là một trong những địa điểm du lịch hấp dẫn du khách khi tới Huế. Không những vậy, Huế còn là một di tích lịch sử rất nổi tiếng. Sau khi lật đổ triều đại Tây Sơn, nhà Nguyễn được thành lập và chọn Huế làm kinh đô. Nhà Nguyễn đã xây dựng Huế thành một kinh thành độc đáo bên bờ sông Hương. Vào năm 1993, kinh thành Huế được UNESCO công nhận là Di sản Văn hóa thế giới. Vậy kinh thành Huế có gì đặc biệt? Vì sao nơi đây lại được UNESCO công nhận là Di sản văn hóa thế giới? Để giải quyết vấn đề này, chúng ta cùng tìm hiểu qua bài học hôm nay*”.

### **Bước 2. Giới thiệu tên hoạt động trải nghiệm**

Vì mục tiêu cuối tiết học hướng tới là xây dựng một buổi triển lãm về kinh thành Huế, GV có thể đặt tên cho hoạt động trải nghiệm: *Triển lãm “Kinh thành Huế - vẻ đẹp vượt thời gian”*.

### **Bước 3. Tổ chức các hoạt động trải nghiệm và giải quyết vấn đề**

- GV gợi ý cho HS giải quyết vấn đề:

Trước hết, cần tìm kiếm thông tin trên mạng các tiêu chí để được lựa chọn làm Di sản văn hóa thế giới. Sau đó, tìm hiểu các thông tin sơ tầm được về kinh thành Huế. Từ đó suy luận kinh thành Huế đáp ứng tiêu chí nào trong những tiêu chí trên để được chọn làm Di sản văn hóa thế giới và đưa ra kết luận. GV có thể đưa ra một số trang web và từ khóa gợi ý để HS tìm hiểu thông tin dưới sự hỗ trợ của phụ huynh. Lưu ý HS tìm đọc những đoạn thông tin ngắn, không lan man để phù hợp với nhận thức lứa tuổi. GV chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm khoảng 8-10 HS, có chỉ định nhóm trưởng để giao việc cụ thể cho các thành viên trong nhóm. Mỗi nhóm sẽ bốc thăm, lựa chọn hình thức trình bày sản phẩm trong buổi triển lãm: tập san, lịch để bàn, khung tranh triển lãm và trang trí ảnh trên bảng tin của lớp.

- Tổ chức các hoạt động trải nghiệm: Khai mạc buổi triển lãm, GV chọn 1 hoặc 2 video đặc sắc HS sơ tầm được về kinh thành Huế cho cả lớp xem. Sau đó, GV hướng dẫn HS cử các đại diện luân phiên nhau thuyết minh về triển lãm đến người xem, đồng thời giải thích vì sao kinh thành Huế lại được UNESCO chọn làm Di sản Văn hóa thế giới.

### **Bước 4. Kết luận vấn đề, đánh giá hoạt động trải nghiệm**

GV tổng kết những gì đã làm được trong hoạt động trải nghiệm, tổng kết kiến thức và cho HS tự đánh giá kết quả hoạt động, nhóm trưởng đánh giá kết quả hoạt động của từng thành viên. Sau đó, GV đánh giá kết quả của nhóm dựa trên sản phẩm và báo cáo của các nhóm đã thực hiện và kết luận.

## **3. KẾT LUẬN**

Trước sự phát triển không ngừng của khoa học công nghệ, đòi hỏi phải đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy học hướng đến người học. Một trong các phương pháp đó chính là dạy học nêu vấn đề. Sử dụng phương pháp này có nhiều ưu thế và đem lại hiệu quả cao trong

dạy học, đặc biệt là dạy học lịch sử. Nó có thể tạo được sự hào hứng tham gia của HS và kích thích tư duy phản biện, tiếng nói cá nhân của chính các em về một vấn đề lịch sử. Vì vậy, việc GV sử dụng phương pháp giải quyết vấn đề hợp lý trong dạy học lịch sử sẽ có tác dụng thiết thực, là việc làm cần thiết góp phần nâng cao hiệu quả bài học, tạo hứng thú cho HS trong học tập bộ môn, giúp cho các em biết cách lắng nghe tích cực và tiếp nhận quan điểm của phía khác. Tuy nhiên, để đưa lại hiệu quả cao, đòi hỏi người dạy phải căn cứ vào đặc trưng từng loại bài, kết hợp nhuần nhuyễn các phương pháp dạy học để xây dựng các tình huống có vấn đề có tỉ lệ hợp lý giữa cái chưa biết và cái đã biết phù hợp với khả năng của HS. Để vận dụng dạy học giải quyết vấn đề một cách hiệu quả, phát huy tốt nhất tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS, nâng cao hiệu quả bài học lịch sử cần tới sự cố gắng, tích cực hưởng ứng từ phía cả phía nhà trường – giáo viên – học sinh.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. I.Ia.Lecne (1977), *Dạy học nêu vấn đề*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
2. Phan Ngọc Liên (2009), *Phương pháp dạy học lịch sử*, tập 1, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
3. N. G Đairi (1980), *Chuẩn bị giờ học như thế nào*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Thân (2013), *Giáo trình Phương pháp dạy học các môn học tự nhiên và xã hội*, Nxb. ĐH Sư phạm, Hà Nội.
5. Phạm Hồng Tung (2020), *Hướng dẫn dạy học môn Lịch sử và Địa lí Tiểu học theo chương trình giáo dục phổ thông mới*, Nxb. ĐH Sư phạm, Hà Nội.
6. V.Ôkôn (1976), *Những cơ sở của dạy học nêu vấn đề*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
7. Nghiêm Đình Vỳ, Lê Thông (2019), *Dạy học phát triển năng lực môn Lịch sử và Địa lí Tiểu học*, Nxb. ĐH Sư phạm, Hà Nội.

### USING PROBLEM-BASED TEACHING IN HISTORY CURRICULUM FOR 4<sup>th</sup> GRADE IN PRIMARY SCHOOLS

**Abstract:** *Using problem-based teaching in History class is familiar for many teachers, but it seems not easy for them to use this method effectively to improve the excitement and promotion of students' active awareness. Stemming from the practical requirements of improving the quality of teaching in general and the 4th grade History curriculum in primary schools in particular, using problem-based teaching methods effectively in teaching History becomes necessary. This article would like to share some measures to improve the effectiveness of using problem-based teaching methods in teaching 4th grade History in primary schools.*

**Keywords:** *Problem-based teaching, history, grade 4, improve teaching quality, primary school.*

## BÀN VỀ QUAN NIỆM MỘT BÀI GIẢNG MÔN LỊCH SỬ ĐẢNG THEO DẠNG CHUYÊN ĐỀ

**Phạm Thị Kim Oanh**

*Học viện Báo chí và Tuyên truyền*

**Tóm tắt:** Giảng dạy môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề nhằm mục đích giải quyết trọn vẹn, chuyên sâu một vấn đề cụ thể trong quá trình lãnh đạo của Đảng đối với cách mạng Việt Nam. Trên thực tế có nhiều phương pháp, cách thức tiếp cận khác nhau về một bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề đã được đề cập. Bài viết đề cập tới quan niệm, cấu trúc, nội dung và phương pháp thực hiện một bài giảng Lịch sử Đảng chuyên đề, qua đó đi đến cách hiểu thống nhất về quan niệm, phương pháp dạy và học môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề, góp phần đưa hoạt động dạy học môn Lịch sử Đảng ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền thời gian tới đạt chất lượng và kết quả tốt hơn.

**Từ khóa:** Lịch sử Đảng, chuyên đề, bài giảng.

Nhận bài ngày 29.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Kim Oanh; Email: kimoanh.lsd@gmail.com

### 1. MỞ ĐẦU

Bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề nằm trong hệ thống các chuyên đề của toàn bộ môn học, là một hình thức tổ chức dạy học nhằm tập trung giải quyết trọn vẹn, chuyên sâu một vấn đề nào đó về sự hình thành, phát triển và hoạt động lãnh đạo của Đảng đối với cách mạng Việt Nam trong các giai đoạn lịch sử. Theo đó, quan niệm về bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề bao gồm các vấn đề về hình thức tổ chức dạy học, nội dung dạy học và phương pháp dạy học. Về hình thức tổ chức dạy học, bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề là một hình thức tổ chức dạy học lấy lên lớp lý thuyết làm chính, trong đó có cả hoạt động dạy và hoạt động học. Về nội dung dạy học, bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề có tính bao quát, khái quát lịch sử liên quan đến một thời kỳ, giai đoạn cách mạng, một vấn đề hay một vài vấn đề nào đó trong lịch sử đã được xác định trong hệ thống các chuyên đề, nhằm cung cấp, trang bị những kiến thức chuyên sâu có tầm rộng, cập nhật những kiến thức mới, những thông tin mới cho người học. Trên cơ sở đó, làm cho người học nắm chắc, hiểu sâu quá trình ra đời, phát triển và hoạt động lãnh đạo cách mạng của Đảng. Nhằm góp phần nâng cao phẩm chất, năng lực của người học đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo. Về phương pháp dạy học, bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng

chuyên đề luận giải từng vấn đề trong chuyên đề một cách sâu sắc, đưa ra lời giải cho mỗi vấn đề một cách xác đáng, có tính thuyết phục cao, gợi mở những vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu, phát triển.

## 2. NỘI DUNG

Từ quan niệm trên, đòi hỏi bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề phải đáp ứng được các yêu cầu cơ bản cả về cấu trúc một bài giảng, về nội dung khoa học và về phương pháp giảng bài.

### *\* Về cấu trúc của một bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề*

Trên cơ sở lôgic chung của một bài giảng môn Lịch sử Đảng, mỗi bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề có thể có cấu trúc khác nhau. Song, thông thường kết cấu một bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề phải đảm bảo những yêu cầu cơ bản sau:

*Một là*, phải làm rõ được những yêu cầu (tính cấp thiết) cả về lý luận và thực tiễn đòi hỏi phải giải đáp thấu đáo. Những yêu cầu này có thể có ở nhiều khía cạnh khác nhau như: những vấn đề đang tồn tại chưa được nghiên cứu giải đáp, những vấn đề mới nảy sinh do lý luận và thực tiễn đặt ra hoặc giải đáp chưa thấu đáo còn phải tiếp tục nghiên cứu, làm rõ thêm; những vấn đề đang đặt ra, đang vận động phát triển đòi hỏi phải được nghiên cứu, lập luận.

*Hai là*, phải chỉ ra cơ sở lý luận và thực tiễn của từng vấn đề trong chuyên đề bài giảng. Từng vấn đề trong chuyên đề của bài giảng phải được khái quát thành những luận đề cả về lý luận và thực tiễn, có luận cứ, luận chứng nhưng không dàn trải quá chi tiết về lý luận hay dừng lại ở việc trình bày tính thực tiễn của vấn đề.

*Ba là*, phải chỉ rõ quá trình hình thành và phát triển trong lịch sử về các nội dung trong chuyên đề. Đó chính là quá trình nhận thức của Đảng về đường lối, chủ trương, phương pháp cách mạng,... mà chuyên đề đang cần phải làm rõ. Quá trình nhận thức đó phải được trình bày theo trật tự thời gian các văn kiện, nghị quyết của Đảng về những vấn đề có liên quan đến chuyên đề.

*Bốn là*, phải chỉ ra được những vấn đề rút ra từ lịch sử có thể vận dụng cho hiện tại, hay còn gọi là lời giải của vấn đề. Thực chất của yêu cầu này là từ thực tiễn lịch sử làm rõ quy luật lịch sử, đối chiếu với hiện thực, giải quyết những vấn đề thực tiễn đang đặt ra.

### *\* Về nội dung khoa học của một bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề.*

Nội dung khoa học của một bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề không chỉ là sự thể hiện hay cung cấp, mô tả, ghép nối các thông tin một cách đơn thuần mà phải được xem xét kỹ ở hai góc độ sau đây:

*Thứ nhất là*, phải bảo đảm được những tiêu chí chung về nội dung như những bài giảng thông thường khác ở tính mục đích, tính cơ bản, tính hệ thống, tính lịch sử, lôgic và hiện thực, tính tư tưởng và giáo dục, gắn chặt lý luận với thực tiễn,...

*Thứ hai là*, phải đạt tới trình độ hệ thống hoá, khái quát hoá cao theo lôgic chặt chẽ, có độ sâu và tính tập trung cao của thông tin, đồng thời phải đề xuất được phương hướng, giải

pháp, biện pháp nhằm tiếp tục hoàn thiện hoặc nâng cao vấn đề nghiên cứu.

**\* Về phương pháp giảng bài môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề.**

Phương pháp giảng bài môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề xét về quy trình cơ bản vẫn tuân theo các bước như giảng các dạng bài giảng khác, nhưng do cấu trúc nội dung và yêu cầu cao trong thực hành giảng bài nên trong quá trình giảng dạy, ngoài việc kết hợp hài hoà các phương pháp, mẫu mực trong phong cách, hành vi sư phạm,... người giảng phải đáp ứng đầy đủ những yêu cầu sau:

*Một là*, quá trình giảng bài phải kết hợp, vận dụng sáng tạo các phương pháp dạy học hiện đại, biện pháp sư phạm nhằm kích thích tính tích cực nhận thức, tư duy của người học. Tuy nhiên, trên cơ sở tuân thủ những quy định chung về sư phạm cũng như về thời gian theo quy định của chương trình đào tạo, người giảng có thể dành một số thời gian nhất định vào cuối buổi giảng để trao đổi với người học những nội dung đã giảng, thông qua đó nắm kết quả tiếp thu bài tại lớp của người học và bổ sung thêm những kiến thức cần thiết cho bài giảng.

*Hai là*, quá trình giảng bài phải phân tích, chứng minh, tổng hợp từng vấn đề rõ ràng, tuân thủ lôgic nội dung và lôgic nhận thức, không tản mạn, dàn trải dẫn đến phá vỡ sự liên kết của nội dung chuyên đề; phải đảm bảo cho người học theo dõi và ghi chép được những nội dung chính của bài học; không nên ngẫu hứng mà đưa những thông tin mở rộng chưa được chuẩn bị trước làm ảnh hưởng đến chất lượng và thời gian thực hiện chuyên đề bài giảng.

*Ba là*, quá trình giảng bài phải linh hoạt, sáng tạo bổ sung những kiến thức tư liệu, số liệu mới mà khi chuẩn bị bài giảng chưa có điều kiện đưa vào. Song, cần tuân thủ đúng nội dung đã chuẩn bị và thời gian đã dự kiến; khắc phục tình trạng say sưa, sa đà vào những sự kiện, số liệu thực tiễn phong phú, đa dạng, sinh động dễ khai thác làm cho người học ấn tượng vào cái cụ thể, làm hạn chế tư duy trừu tượng và dễ bị phá vỡ kế hoạch thời gian.

### **3. KẾT LUẬN**

Như vậy, bài giảng môn Lịch sử Đảng theo dạng chuyên đề bao quát, khái quát lịch sử liên quan đến một thời kỳ, một giai đoạn cách mạng, một vấn đề trong đường lối chiến lược, sách lược, phương pháp cách mạng,... của Đảng. Một bài giảng hay phải có cấu trúc hợp lý, rõ ràng; có nội dung bao quát rộng, song lại chuyên sâu; có phương pháp giảng bài sáng tạo, linh hoạt, năng động. Do đó, khi chuẩn bị bài giảng, giảng viên cần phải chuẩn bị kỹ cả về nội dung và phương pháp; phải có hiểu biết sâu, rộng về lý luận và thực tiễn lịch sử; phải am hiểu thực tiễn, nắm chắc đối tượng giảng; khi giảng bài phải khái quát cao, liên kết chặt chẽ các sự kiện, tư liệu lịch sử tưởng như rời rạc không liên quan với nhau ở mỗi phong trào, thời kỳ, giai đoạn cách mạng thành mối liên hệ trong quy luật vận động của lịch sử, đảm bảo cho người học nắm chắc, hiểu sâu lịch sử, hành động cho hiện tại, dự đoán tương lai. Thực hiện có hiệu quả nội dung này sẽ góp phần vào việc nâng cao chất lượng hoạt động dạy học môn Lịch sử Đảng ở Học viện Báo chí và Tuyên truyền trong thời gian tới.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Một số chuyên đề Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam*, Nxb. Chính

trị Quốc gia, Hà Nội.

2. Đinh Xuân Lý, Đoàn Minh Huân (Đồng chủ biên) (2008), *Một số chuyên đề về Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam*, Nxb. Lý luận chính trị, Hà Nội
3. Phùng Thị Hiền (chủ biên) (2017), *Phương pháp giảng dạy Lịch sử Đảng, giáo trình nội bộ*, Học viện Báo chí và Tuyên truyền, Khoa Lịch sử Đảng, Hà Nội.
4. Học viện Chính trị - Hành chính quốc gia Hồ Chí Minh (2008), “Về Phương pháp nghiên cứu, biên soạn và giảng dạy Lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam”, *Tạp chí Lịch sử Đảng - Viện Lịch sử Đảng*, Nxb lý luận chính trị, Hà Nội.
5. Trần Văn Trị (chủ biên), Phan Ngọc Liên (1999), *Phương pháp dạy học Lịch sử*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.

### **DISCUSSING THE TEACHING OF THE HISTORY OF VIETNAMESE COMMUNIST PARTY BASED ON THE THEMATIC CONCEPT**

**Abstract:** *Thematic teaching for the History of the Communist Party of Vietnam (CPV) aims to fully and deeply resolve a specific issue in the in the CPV's leadership process towards the Vietnamese revolution. In fact, the different methods and approaches regarding to thematic lecturing the History of the CPV have mentioned in different documents. This article brings up the concept, structure, content and method of delivering a lecture on the History of the CPV in a thematic form, thereby reaching a consensus on conception, thematic teaching and learning method of the History of the CPV, contributing to bring a better quality and results for teaching activities of the History of the CPV at the Academy of Journalism and Communication in the coming time.*

**Keywords:** *The History of Communist Party of Vietnam, thematic, lecture.*

# ỨNG DỤNG GOOGLE SITES TRONG XÂY DỰNG WEBSITE HỌC TẬP BỘ MÔN VĂN HỌC VIỆT NAM CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM NGỮ VĂN

Lê Thị Hải Yến

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

**Tóm tắt:** Bài viết nghiên cứu, phân tích ứng dụng của Google sites trong việc xây dựng website phục vụ học tập bộ môn Văn học Việt Nam cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn. Với ứng dụng này, giảng viên hướng dẫn sinh viên cộng tác xây dựng được nguồn tài liệu tham khảo khoa học, chính xác, tin cậy. Thông qua ứng dụng, sinh viên chủ động nâng cao khả năng tự học, tự nghiên cứu đồng thời có thể tự điều chỉnh hoạt động học tập của mình và hình thành thêm các kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin. Ứng dụng của Google sites trong việc xây dựng website cũng giúp giảng viên yên tâm khi giao nhiệm vụ học tập, theo dõi, đánh giá tiến trình học tập của sinh viên.

**Từ khóa:** Google sites, học tập, sư phạm Ngữ văn, ứng dụng, văn học Việt Nam, website

Nhận bài ngày 25.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Lê Thị Hải Yến; Email: lethihaiyen@hpu2.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Hiện nay, ở tất cả các quốc gia trên thế giới, công nghệ thông tin đóng một vai trò quan trọng trong chương trình đổi mới giáo dục. Trong những năm qua, toàn ngành Giáo dục đã tích cực triển khai, ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, điều hành, giảng dạy và học tập. Năm 2019, đại dịch Covid-19 được ví như làn sóng thần bất ngờ ập đến lại một lần nữa khẳng định vai trò, sức mạnh to lớn của Internet và công nghệ thông tin trong tất cả các lĩnh vực của đời sống. Nhờ có công nghệ việc dạy của giáo viên và việc học tập của học sinh được đảm bảo. Tuy nhiên, thực trạng đó cũng đòi hỏi bản thân mỗi giảng viên, giáo viên, học sinh cần thay đổi, nỗ lực hơn trong việc ứng dụng công nghệ trong giảng dạy, học tập. Với giảng viên, sinh viên các ngành khoa học xã hội việc sử dụng công nghệ thông tin còn khá nhiều hạn chế. Hạn chế này đến từ điều kiện cơ sở vật chất cũng như năng lực sử dụng công nghệ của mỗi người. Từ thực tế trong 10 năm giảng dạy bộ môn Văn học Việt Nam cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn, chúng tôi nhận thấy sự cần thiết phải đưa các ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và học tập. Trong phạm vi của bài viết, chúng tôi đề xuất sử dụng ứng dụng phần mềm miễn phí của Google mang tên Google sites vào việc



xây dựng trang web học tập bộ môn Văn học Việt Nam cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn. Với ứng dụng, giảng viên có thể hướng dẫn sinh viên cộng tác xây dựng được nguồn tài liệu tham khảo khoa học, chính xác, tin cậy. Thông qua ứng dụng, sinh viên nâng cao khả năng tự học, tự nghiên cứu đồng thời có thể tự điều chỉnh hoạt động học tập của mình và hình thành thêm các kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin. Ứng dụng cũng giúp giảng viên giao nhiệm vụ học tập, theo dõi, đánh giá tiến trình học tập của sinh viên.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Những khó khăn trong giảng dạy, học tập bộ môn Văn học Việt Nam giảng viên và sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn

#### 2.1.1. Khó khăn trong giảng dạy của giảng viên

Qua thực tế giảng dạy bộ môn Văn học Việt Nam cho sinh viên Sư phạm Ngữ văn, chúng tôi nhận thấy một số những khó khăn sau:

*Thứ nhất*, khó khăn trong việc tìm kiếm một kênh chia sẻ tài liệu có khả năng lưu trữ lâu dài. Với hình thức học tập theo tín chỉ, thời gian lên lớp giảng dạy của giảng viên được rút ngắn, thay vào đó tăng thêm thời gian tự học tự nghiên cứu của sinh viên. Song để sinh viên có thể tự học, tự nghiên cứu được giảng viên cần cung cấp, hướng dẫn sinh viên cách tìm nguồn tài liệu tham khảo. Chúng tôi đã cố gắng sử dụng nhiều kênh khác nhau để thực hiện công việc này: Sử dụng mạng xã hội (*Zalo, Facebook* - trong đó Facebook được dùng nhiều hơn cả); sử dụng thư điện tử (*Email*), ứng dụng Classroom. Ở trường Đại học như Đại học Sư phạm Hà Nội 2, giảng viên giảng dạy dựa trên phần mềm trực tuyến LMS, mỗi học phần giảng viên cung cấp tài liệu cho học sinh qua mục tài nguyên, chấm chữa bài qua mục bài tập của sinh viên. Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy nguồn tài nguyên được chia sẻ qua các kênh này rất dễ bị mất nếu: người tạo nhóm mất tài khoản, xóa nhóm do sinh viên chuyển sang học phần khác hoặc sinh viên bị thu hồi email sau khi ra trường. Đã có một số đề xuất cách khắc phục tình trạng này như: Sinh viên chủ động trong việc tải tài nguyên song không phải sinh viên nào cũng chủ động trong công việc này. Vì thế, khi lên lớp chúng tôi gặp tình trạng sinh viên chưa chủ động nghiên cứu nguồn tài liệu đã được cung cấp.

*Thứ hai*, khó khăn trong việc quản lý, theo dõi bài tập tự học, tự nghiên cứu của sinh viên. Đây là hệ quả của khó khăn thứ nhất, do không có một kênh học chung nên giảng viên không theo dõi được tiến độ học tập của sinh viên từ đó dẫn đến khó khăn trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Từ đó, chúng tôi mong muốn tìm kiếm được một ứng dụng học tập đảm bảo được các tính năng: Chia sẻ nguồn tài nguyên, giao bài tập, lưu trữ tài nguyên lâu dài, theo dõi, đánh giá được tiến trình học tập của sinh viên.

#### 2.2.2. Khó khăn trong học tập của sinh viên

Những khó khăn còn đến từ phía sinh viên: *Một là*, sinh viên còn hạn chế trong cách tìm kiếm, phân tích, hệ thống hóa, đánh giá tài liệu tham khảo. Với đặc thù môn khoa học xã hội, để có thể tự học, tự nghiên cứu, sinh viên sư phạm Ngữ văn cần sử dụng nhiều nguồn tài liệu tham khảo. Sự phong phú, đa dạng của tài nguyên mã nguồn mở, sinh viên có cơ hội

được tiếp cận nhanh chóng những thành tựu nghiên cứu mới nhất. Về tài liệu, chúng tôi tạm phân loại nguồn tài liệu tham khảo ra thành các kiểu loại như sau: Tài liệu bắt buộc (sách giáo trình), tài liệu tham khảo (các công trình nghiên cứu, tổng tập về tác gia, tác phẩm; các chuyên luận liên quan đến tác phẩm, các bài nghiên cứu liên quan đến chủ đề tác phẩm,...). Nguồn tài liệu phong phú này tồn tại dưới nhiều dạng thức: bản cứng, bản mềm, video, hình ảnh,... Tuy nhiên, sinh viên chưa biết cách phân loại cũng như sử dụng hiệu quả nguồn tài liệu này. Nhiều lần nhận bài tiểu luận của sinh viên, chúng tôi khá bất ngờ khi các em đã là sinh viên năm thứ ba nhưng chưa biết cách chọn lựa tài liệu tham khảo, trích dẫn chính xác nguồn tài liệu dẫn đến việc sai thông tin, đôi khi đơn giản là việc trích dẫn thơ. Đó là chưa kể đến sinh viên năm thứ nhất còn nhiều ngỡ ngàng khi mới bắt đầu làm quen với phương pháp học tập ở Đại học. Vì thế, sinh viên cần được dạy cách tìm kiếm, phân tích, đánh giá tài liệu, cách sắp xếp tài liệu đó thành một hệ thống ngăn nắp trong đầu óc, cách chuyển hóa tri thức của người thành tri thức của mình.

*Hai là*, sinh viên chưa tự theo dõi, điều chỉnh được tiến trình cũng như kết quả học tập của mình. Ở đại học, sinh viên được tự chủ quá trình học tập và tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình. Do vậy, nhiều sinh viên còn khá chủ quan: không tham gia học đầy đủ, không hoàn thành các bài tập, không dành thời gian tự học tự nghiên cứu,... Sinh viên cũng ít có cơ hội để được quan sát, theo dõi, học hỏi phương pháp học tập cũng như nhận xét đánh giá sản phẩm học tập của các thành viên khác trong lớp. Vì những lí do đó, chúng tôi thiết nghĩ sẽ thật hữu ích nếu giảng viên xây dựng được một kênh học tập giúp sinh viên tự theo dõi, điều chỉnh tiến trình, kết quả học tập của mình.

*Ba là*, khả năng sử dụng, ứng dụng công nghệ thông tin trong học tập của sinh viên còn rất nhiều hạn chế. Vì thế, chúng tôi mong muốn tìm kiếm được một ứng dụng miễn phí và dễ dàng sử dụng để giúp đỡ sinh viên khắc phục những hạn chế này trong quá trình học tập bộ môn Văn học Việt Nam ở trường đại học. Với những phân tích trên, từ kinh nghiệm thực tiễn của bản thân, chúng tôi lựa chọn ứng dụng Google sites trong xây dựng các trang mạng (*website*) học tập bộ môn văn học Việt Nam cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn. Ứng dụng này sẽ phần nào tháo gỡ những khó khăn mà giảng viên và sinh viên đang gặp phải.

## 2.2. Tóm lược về ứng dụng Google sites

### 2.2.1. Giới thiệu chung về Google sites

Google sites là một ứng dụng miễn phí của Google, cho phép người dùng có thể tạo lập một website cá nhân.



Hình 1. Giao diện của Google site

Google sites cho phép người dùng đăng tải, chia sẻ các tài liệu theo ý muốn mọi lúc, mọi nơi; giảng dạy và học tập theo chủ đề, tham khảo kết quả học tập, cách học của các khóa học khác trước đó; tạo diễn đàn online trao đổi những vấn đề quan tâm,...

### **2.2.2. Sự tiện ích của Google sites**

Việc thiết kế một trang web trên Google sites rất dễ dàng. Chỉ với một tài khoản email, giảng viên, sinh viên không có nhiều kiến thức về chuyên ngành tin học vẫn có thể nhanh chóng tạo lập một website cá nhân với những hình ảnh, bài viết phong phú. Google sites cũng không cần người quản trị để vận hành, bảo trì hoạt động của hệ thống; không giới hạn số lượng người tham gia, có thể phân quyền truy cập; thời gian thiết lập nhanh chóng, giao diện thân thiện, dễ sử dụng. Việc theo dõi, kiểm tra tiến độ của người học trở nên dễ dàng bằng việc tích hợp các ứng dụng miễn phí khác của Google như Document, Trang tính, Drive,... hoặc với tính năng nhúng đường link liên kết của bất kì trang web nào phục vụ cho giảng dạy, học tập hoặc kiểm tra đánh giá. Google sites cũng có tính năng bảo mật cao, chỉ cho phép một số ít người truy cập (nếu muốn).

## **2.3. Các tính năng của Google sites có thể ứng dụng trong học tập bộ môn Văn học Việt Nam của sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2**

### **2.3.1. Quy trình/các bước chung**

Từ thực tiễn là giảng viên giảng dạy bộ môn Văn học Việt Nam, 02 năm trở lại đây, chúng tôi đã áp dụng ứng dụng Google sites xây dựng trang web học tập cho sinh viên trong các học phần: *Văn học Việt Nam từ thế kỉ X đến hết thế kỉ XIX và định hướng dạy học*, *Đọc hiểu văn bản văn học trung đại Việt Nam*, *Cơ sở văn hóa Việt Nam*,... ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 với các lớp sinh viên khóa K45, K46. Quá trình xây dựng, chia sẻ trang web học tập trên ứng dụng Google sites được chúng tôi tiến hành qua các bước:

- Bước 1: Buổi đầu tiên lên lớp, giảng viên chia sẻ về ứng dụng Google sites với sinh viên, giới thiệu các tính năng của Google sites, cùng sinh viên tạo lập trang website để hỗ trợ quá trình học tập.

- Bước 2: Lấy ý kiến của sinh viên về ý tưởng xây dựng websites phục vụ cho môn học. Ở mỗi lớp học chúng tôi phát hiện ra các em có những ý tưởng thiết kế khác nhau. Tuy nhiên, ý tưởng này cần đảm bảo mục tiêu: có thông tin về môn học, mục tài liệu tham khảo, mục bài tập, đảm bảo việc theo dõi được tiến độ học tập của sinh viên của giảng viên.

- Bước 3: Giảng viên share quyền truy cập cho sinh viên. Ở bước này, giảng viên cần lưu ý hạn định các mục thuộc quyền sở hữu của giảng viên, các mục thuộc quyền sở hữu chung, quyền sở hữu của sinh viên. Giảng viên cũng quy định rõ trách nhiệm của sinh viên trong việc truy cập vào website.

- Bước 4: Tập huấn, hướng dẫn sinh viên cách sử dụng ứng dụng, nêu các yêu cầu cần đạt được sau khi kết thúc môn học.

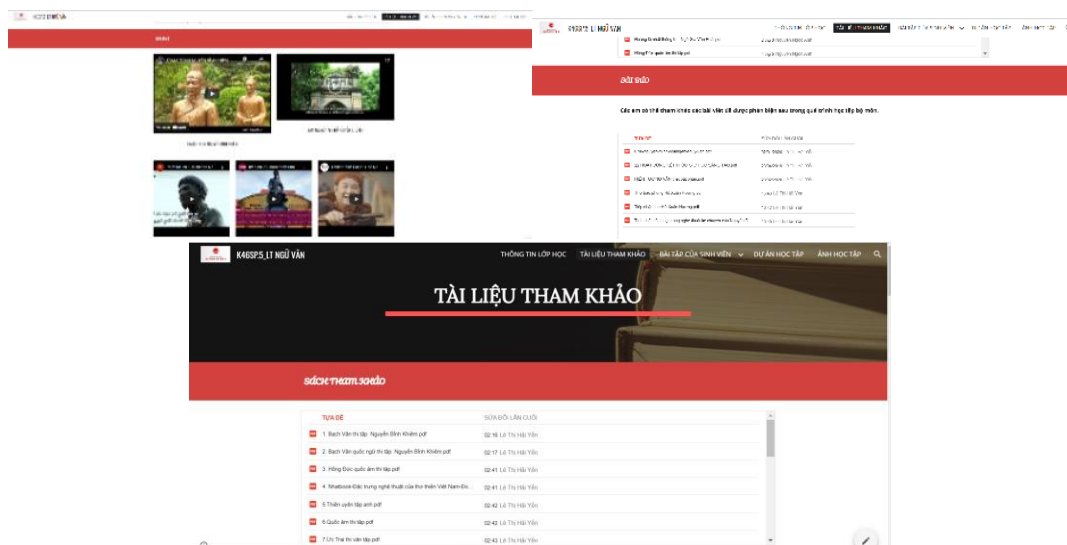
- Bước 5: Xây dựng nguồn tài liệu giảng dạy và học tập liên quan đến môn học trên website miễn phí đã tạo.

### 2.3.2. Ứng dụng cụ thể trong học tập bộ môn Văn học Việt Nam

Chúng tôi xin chia sẻ một số các nội dung cụ thể mà bản thân đã áp dụng trong quá trình hướng dẫn sinh viên xây dựng trang web học tập bộ môn Văn học Việt Nam từ thế kỉ X đến hết thế kỉ XIX và định hướng dạy học.

- *Giảng viên xây dựng thông tin chung cho lớp học.* Thông tin chung bao gồm: thông tin về giảng viên, đề cương môn học, quy định đối với môn học và file điểm danh Online. Trong quá trình học tập, sinh viên theo dõi được tiến độ tham gia học tập của mình, từ đó có kế hoạch tự điều chỉnh sao cho phù hợp. Thực tế so với việc điểm danh trên giấy, điểm danh Online hạn chế được tình trạng sinh viên nghỉ học, giảng viên cũng thuận lợi trong quá trình đánh giá điểm chuyên cần.

- *Giảng viên hướng dẫn sinh viên cộng tác xây dựng tài liệu tham khảo cho môn học.* Ở bước này, ban đầu sinh viên được giảng viên cung cấp tài liệu học tập. Sinh viên có thể được giảng viên trực tiếp cung cấp tài liệu học tập (bản copy của giáo trình, bài giảng hay các tài liệu khác) hoặc giới thiệu danh mục các tài liệu tham khảo. Chúng tôi thống nhất cách xây dựng danh mục tài liệu tham khảo: Dạng sách, dạng bài báo, dạng đường link liên kết và dạng video. Hiện nay, có khá nhiều đầu sách liên quan đến bộ môn văn học trung đại Việt Nam mà chúng tôi giảng dạy đã có bản PDF. Các cuốn sách giáo trình, tuyển tập truyện thơ Nôm, ngâm khúc đều có thể dễ dàng tìm thấy, tải về miễn phí. Với những tài liệu không tìm được bản mềm chúng tôi chụp ảnh và chèn ảnh. Tương tự như vậy với các bài báo, nếu không tải được, giảng viên, sinh viên có thể sử dụng cách nhúng đường link trong Google sites. Việc xây dựng được một hệ thống tài liệu khoa học như vậy giúp cho sinh viên hình thành một thói quen truy cập vào website để học tập. Cũng nhân cơ hội này, giảng viên dành nhiều thời gian hướng dẫn sinh viên thu thập, tra cứu tài liệu,... đặc biệt sinh viên năm thứ nhất. Ở mỗi chương, sau khi xác định được những vấn đề liên quan, sinh viên tự chủ động tìm tài liệu...



Hình 2. Giao diện nguồn tài liệu tham khảo

Thông qua đó, sinh viên hình thành kỹ năng tìm kiếm các tài liệu như: xác định căn cứ lựa chọn tài liệu; xác lập danh mục tài liệu tìm kiếm; xác định nguồn tài liệu, địa chỉ (thư mục ở thư viện, địa chỉ trên mạng Internet,...) và sắp xếp danh mục tài liệu theo thứ tự ưu tiên. Giảng viên có thể cho sinh viên những lời khuyên để các em biết chọn lọc những tài liệu đáng tin cậy (dựa vào tác giả, nhà xuất bản,...). Sau khi sinh viên có tài liệu trong tay, chủ động update chia sẻ cùng giảng viên và các bạn trong lớp. Việc làm này, cũng giúp người học có nhiều sự lựa chọn, từ đó chọn ra được tài liệu học tập phù hợp với nhu cầu và phong cách học của cá nhân để cho hiệu quả cao nhất. Đây chính là cách thức để cá nhân hóa việc học tập của sinh viên [3]. Với sinh viên năm thứ nhất, giảng viên còn có thể tạo ra những thử thách mang tên “Thử thách truy tìm tài liệu”, trong một khoảng thời gian nhất định, các sinh viên cùng tham gia tìm kiếm tài liệu. Nguồn tài liệu đa dạng, sinh viên nào tìm được nhiều nhất, chính xác và sắp xếp khoa học nhất sẽ nhận được phần quà nhỏ từ giảng viên.

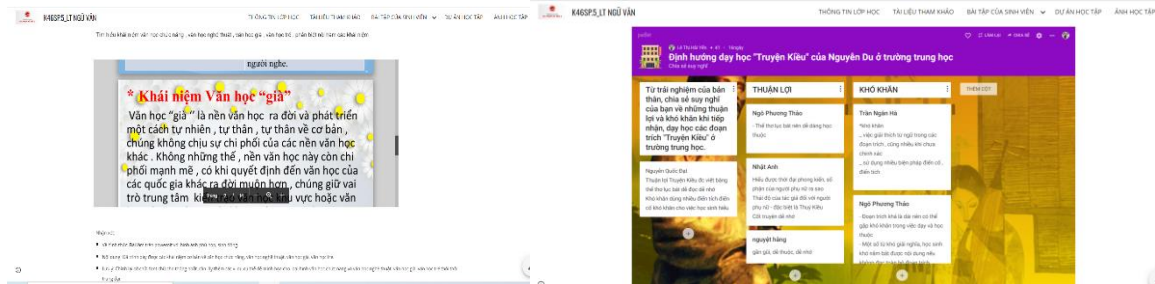
- *Giảng viên tạo các mục bài tập cần hoàn thành và theo dõi tiến độ học tập của sinh viên.* Với mục tiêu như đã trình bày ban đầu, website được xây dựng không chỉ giúp đăng tải tài liệu tham khảo, cần đảm bảo được tính năng theo dõi quá trình tự học, tự nghiên cứu, của sinh viên. Theo Phạm Văn Tuấn, hoạt động tự học của sinh viên có những đặc điểm cơ bản sau: Tự học là quá trình tự giác, tích cực, độc lập của sinh viên; Tự học của sinh viên diễn ra dưới sự hướng dẫn, giám sát trực tiếp hoặc gián tiếp của giảng viên; Trong quá trình tự học sinh viên huy động các chức năng tâm lý (nhận thức - thái độ - hành vi) của bản thân, bằng những hành động học tập cụ thể lĩnh hội những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp; Tự học diễn ra trong môi trường học tập, chịu sự tác động bởi các điều kiện học tập của sinh viên [7]. Trên cơ sở đó, chúng tôi xây dựng mục bài tập trên website học bộ môn của sinh viên, trong đó có các bài tập chung chung của lớp, bài tập nhóm và bài tập của cá nhân sinh viên.



Hình 3. Giao diện bài tập của sinh viên

Ở mục bài tập chung của lớp, giảng viên đăng tải các nhiệm vụ, vấn đề nghiên cứu cần chuẩn bị trước khi lên lớp. Ví dụ, trước khi định hướng dạy học thể loại truyện thơ Nôm và “Truyện Kiều”, giảng viên cho sinh viên tìm chia sẻ trước: Khó khăn và thuận lợi khi giảng dạy “Truyện Kiều” ở trường phổ thông. Giảng viên sử dụng tính năng nhúng đường link của

Google sites, cho sinh viên đăng tải ý kiến trên padlet. Đến buổi học, giảng viên chia sẻ kết quả này và cùng thảo luận với sinh viên. Với dạng bài tập nhóm, giảng viên yêu cầu đại diện các nhóm gửi trước sản phẩm trước khi đến lớp. Sản phẩm của các nhóm cũng được đăng tải một cách công khai trên website. Giảng viên cũng có thể phản hồi về bài tập của sinh viên bằng cách thêm vào nhận xét. Việc học như vậy giảm bớt gánh nặng về thời gian trong dạy học tín chỉ. Thời gian trên lớp, giảng viên và sinh viên có điều kiện trao đổi, thảo luận sâu về các vấn đề liên quan. Đây cũng là mô hình dạy học kết hợp Blended Learning [1] đang khá phổ biến thời gian gần đây.



Hình 4. Ảnh bài nộp của sinh viên

Các nhóm, hoặc mỗi sinh viên có thể theo dõi, phản hồi và nhận xét bài làm của các nhóm khác cũng như bạn khác. Dạng bài tập cá nhân cũng được tiến hành tương tự, mỗi sinh viên có một mục nộp bài riêng mang tên của mình. Kết thúc môn học sinh viên không chỉ theo dõi được tiến trình của nhóm mình mà còn theo dõi được thành quả của nhóm khác. Đây là các minh chứng học tập quan trọng nhắc nhở sinh viên mỗi ngày đồng thời thực sự thuận lợi cho giảng viên khi đánh giá kết quả học tập của sinh viên, đảm bảo tính công bằng. Trong quá trình triển khai, bài tập chúng tôi yêu cầu sinh viên nộp bài dưới nhiều dạng thức khác nhau: Word, PowerPoint, Poster, Video,... Các tính năng chèn nội dung của Google sites hoàn toàn cho phép sinh viên nộp được tất cả các định dạng. Ví dụ: Trước khi hướng dẫn sinh viên tìm hiểu về thể loại truyện kì và tác phẩm “Truyện kì mạn lục” của Nguyễn Dữ, giảng viên yêu cầu sinh viên tìm hiểu về thể loại truyện kì, tóm tắt 20 văn bản truyện chữ Hán trong “Truyện kì mạn lục”. Sinh viên sử dụng tài liệu là file PDF ở mục tài liệu, đọc trước ở nhà, chia sẻ kết quả đọc của mình bằng sản phẩm học tập. Qua đó, giảng viên đánh giá được khả năng đọc, tóm tắt tài liệu, kỹ năng sử dụng công nghệ của sinh viên,... Đối với các bài học tìm hiểu về tác gia lớn như Nguyễn Trãi, Hồ Xuân Hương, Nguyễn Du,... chúng tôi cho sinh viên tìm hiểu tiểu sử của tác giả, khái quát lại tiểu sử ấy có khi bằng poster, có khi bằng một video. Thời gian trên lớp, giảng viên và sinh viên có thêm thời gian thảo luận sâu các chủ đề liên quan. Kết thúc môn học, sinh viên thực sự có một kho tư liệu phong phú, vừa là sản phẩm của sự hợp tác vừa là sản phẩm của cá nhân mình.

*- Hướng dẫn sinh viên tự xây dựng website học tập cho riêng mình trên cơ sở ứng dụng Google sites*

Khi nghiên cứu đề tài, chúng tôi có dịp tìm hiểu 06 kỹ năng học tập cần hình thành của sinh viên/ học sinh thế kỉ XXI mà Microsoft đưa ra trên trang



<https://education.microsoft.com> *Cộng tác, Giải quyết vấn đề thức tiễn, Xây dựng kiến thức, Giao tiếp có kỹ năng, Tự điều chỉnh và đánh giá, Sử dụng ICT trong học tập.* Chúng tôi quan tâm đến rubric mà Microsoft đưa ra trong việc đánh giá kỹ năng sử dụng ICT của sinh viên. Ở mức độ cao nhất, mức độ số 5, sinh viên không chỉ sử dụng công nghệ thông tin để hình thành kiến thức mà còn cần tạo ra sản phẩm công nghệ cho đối tượng người dùng cụ thể. Ví dụ, trong giảng dạy bộ môn Văn học Việt Nam cho sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn, giảng viên không chỉ hướng dẫn sinh viên xây dựng kiến thức, tự học, tự nghiên cứu trên nền tảng của Google sites mà còn hướng các em đến việc tự tạo ra các sản phẩm công nghệ cho riêng mình.

1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students do not have the opportunity to use ICT for this learning activity.</li> </ul>	1	Sinh viên không có cơ hội sử dụng công nghệ thông tin trong hoạt động học tập này.
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students use ICT to learn or practice basic skills or reproduce information. They are not constructing knowledge.</li> </ul>	2	Sinh viên sử dụng công nghệ thông tin để học tập hoặc thực hành các kỹ năng cơ bản hoặc tái hiện các kiến thức. Sinh viên không xây dựng kiến thức.
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students use ICT to support knowledge construction</li> <li>BUT they could construct the same knowledge without using ICT.</li> </ul>	3	Sinh viên sử dụng công nghệ thông tin để hỗ trợ hình thành kiến thức nhưng sinh viên có thể xây dựng kiến thức tương tự không cần đến công nghệ thông tin.
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students use ICT to support knowledge construction</li> <li>AND the ICT is required for constructing this knowledge</li> <li>BUT students do NOT create an ICT product for authentic users.</li> </ul>	4	Sinh viên sử dụng công nghệ thông tin để hỗ trợ hình thành kiến thức. Và công nghệ thông tin là yêu cầu cho việc xây dựng kiến thức đó. Nhưng sinh viên không tạo ra sản phẩm công nghệ thông tin cho đối tượng người dùng cụ thể.
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Students use ICT to support knowledge construction</li> <li>AND the ICT is required for constructing this knowledge</li> <li>AND students do create an ICT product for authentic users.</li> </ul>	5	Sinh viên sử dụng công nghệ thông tin để hỗ trợ hình thành kiến thức. Và công nghệ thông tin là yêu cầu cho việc xây dựng kiến thức đó. Và học sinh tạo ra sản phẩm công nghệ thông tin cho đối tượng người dùng cụ thể.

Hình 5. Rubric đánh giá kỹ năng sử dụng ICT của sinh viên thế kỷ XXI của Microsoft

Quá trình giảng dạy bộ môn Văn học Việt Nam từ thế kỷ X đến hết thế kỷ XIX và định hướng dạy học của K46 – các em sinh viên năm thứ nhất ở Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, chúng tôi hướng sinh viên đến việc hình thành kỹ năng đó thông qua bài tập dạng bài tập nhóm, theo đó, mỗi nhóm tự xây dựng một website riêng về một tác giả văn học trung đại Việt Nam. 45 em của 6 nhóm, tôi đã phân công như sau: Nhóm 1: Xây dựng website về tác giả Nguyễn Trãi; Nhóm 2: Xây dựng website về tác giả Nguyễn Bình Khiêm; Nhóm 3: Xây dựng website về tác giả Hồ Xuân Hương; Nhóm 4: Xây dựng website về tác giả Nguyễn Du; Nhóm 5: Xây dựng website về tác giả Nguyễn Đình Chiểu; Nhóm 6: Xây dựng website về Nguyễn Khuyến. Các nhóm nhận nhiệm vụ, tự lên ý tưởng, cách thức trình bày sao cho đẹp và hấp dẫn người đọc. Giảng viên cũng đưa ra các tiêu chí đánh giá cụ thể đối với sản phẩm này. Buổi học cuối cùng, các nhóm cùng chia sẻ ý tưởng thực hiện website của nhóm mình với giảng viên, sinh viên. Chúng tôi thấy biện pháp này hoàn toàn có thể áp dụng được ở tất cả các lớp với nhiều môn học khác nhau.

### 2.3. Ý kiến đánh giá về ứng dụng Google sites

Tiến hành lấy ý kiến phản hồi của sinh viên các lớp sử dụng Google sites để xây dựng trang web học tập chúng tôi thu được kết quả như sau:

**Bảng 1.** Khảo sát ý kiến đánh giá của sinh viên về ứng dụng Google sites

TT	Nội dung điều tra	Tổng số sinh viên	Ý kiến của sinh viên			
			Đồng ý		Không đồng ý	
			Số lượng	Tỉ lệ %	Số lượng	Tỉ lệ %
1	Google sites có giao diện thân thiện, dễ sử dụng	45	43	95,56	2	4,44
2	Sử dụng Google sites có thuận lợi trong quá trình xây dựng, tìm nguồn tài liệu tham khảo tin cậy	45	45	100	0	0
3	Học tập với sự hỗ trợ của Google sites giúp sinh viên có kết quả tốt hơn.	45	41	91,12	4	8,88
4	Có ý định áp dụng Google sites cho việc học tập các bộ môn khác hoặc một công việc khác	45	42	93,34	3	6,66

Mặc dù chúng tôi chưa có cơ hội ứng dụng và khảo sát kết quả ở diện rộng hơn nhưng những kết quả này bước đầu cho thấy đa số sinh viên công nhận những tiện ích mà Google sites mang lại cũng như thấy được hiệu quả của nó trong việc hỗ trợ học tập bộ môn Văn học Việt Nam. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn một số sinh viên chưa thực sự hứng thú, chúng tôi thiết nghĩ đây cũng là điều không thể tránh khỏi. Thời gian tới, chúng tôi sẽ tăng cường chia sẻ và tập huấn thêm cho sinh viên cũng như để các em chủ động đề xuất nội dung website. Con số khảo sát này chưa thể khẳng định được tất cả song với những phân tích cụ thể ở trên chúng tôi chủ quan cho rằng hoàn toàn có thể áp dụng Google sites trong việc xây dựng website học tập bộ môn Văn học Việt Nam của sinh viên Sư phạm Ngữ văn.

### 3. KẾT LUẬN

Không có một ứng dụng công nghệ nào là tối ưu, đáp ứng được tất cả nhu cầu của người sử dụng. Việc lựa chọn ứng dụng nào còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố: hạ tầng công nghệ của cơ sở đào tạo, khả năng sử dụng công nghệ thông tin của người dùng. Bên cạnh Google sites chắc hẳn sẽ còn nhiều ứng dụng khác có thể xây dựng trang web học tập cho sinh viên. Tuy nhiên, trong điều kiện dạy và học hiện có, trong khả năng của giảng viên và sinh viên, chúng tôi cho rằng ứng dụng Google sites là công cụ hữu ích hỗ trợ cho việc học tập bộ môn Văn học Việt Nam của sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn, từ đó nâng cao đổi mới phương pháp giảng dạy, chất lượng đào tạo ở trường Đại học.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014), "Blended learning in higher education: Three different design approaches", *Australasian Journal of Educational Technology*, số 30, tr. 440-454.



2. Hoàng Phương Bắc (2018), “Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong quản lí, đào tạo và nghiên cứu khoa học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo tại trường Đại học Thái Bình”, *Tạp chí Giáo dục số đặc biệt*, tr.214-217.
3. Trần Thị Huệ, Nguyễn Thị Kim Oanh (2020), “Các nguyên tắc cơ bản để thiết kế khóa học ở đại học theo mô hình Blended Learning hiệu quả”, *Tạp chí Giáo dục*, số 477, tr.18-22.
4. Nguyễn Đăng Nhật, Đỗ Thanh Tiến, Nguyễn Hữu Thịnh, (2018), “Ứng dụng Google sites xây dựng website dạy học học phần Vật lí đại cương tại trường Đại học Nông lâm – Đại học Huế”, *Tạp chí khoa học xã hội nhân văn và giáo dục*, số 3A, tr.71-76.
5. Nguyễn Thanh Thủy (2016), “Hình thành kĩ năng tự học cho sinh viên – nhu cầu thiết yếu trong đào tạo ngành sư phạm”, *Tạp chí khoa học Trường Đại học Đồng Nai*, số 03, tr.10-16.
6. Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ, Lê Khánh Bằng, Vũ Văn Tảo (2002), *Học và dạy cách học*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
7. Phạm Văn Tuấn (2013), “Một số vấn đề lí luận và hoạt động về dạy tự học tại trường Đại học Trà Vinh”, *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học An Giang*, số 01, tr.76-83.
8. Đỗ Tùng, Hoàng Công Kiên (2020), “Áp dụng mô hình lớp học đảo ngược trong dạy học trực tuyến tại trường Đại học Hùng Vương”, *Tạp chí khoa học và công nghệ - Trường Đại học Hùng Vương*, số 2, tr.37-45.

### **APPLYING GOOGLE SITES IN CREATING WEBSITE TO STUDY VIETNAMESE LITERATURE FOR STUDENTS OF LITERATURE PEDAGOGY**

**Abstract:** *The article researches and analyzes the application of Google sites in creating websites to serve the study of Vietnamese Literature for students of Literature Pedagogy. With this application, instructors guide students to collaborate in building scientific, accurate, and reliable references. Through the application, students improve their self-study and self-study ability and can self-regulate their learning activities and form more skills in using information technology. The application also helps teachers assign learning tasks, monitor, and evaluate students' learning progress.*

**Keywords:** *Application, Google sites, literature pedagogy, learning, Vietnamese literature, website.*

# XÂY DỰNG QUY TRÌNH GIÁO DỤC KỸ NĂNG TỰ PHỤC VỤ CHO TRẺ KHUYẾT TẬT TRÍ TUỆ TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Quỳnh Hoa, Vương Thị Lan Anh, Nguyễn Thu Hà,  
Lê Thanh Huyền, Nguyễn Hương Thảo

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Kỹ năng tự phục vụ là kỹ năng tiền đề và cũng là kỹ năng vô cùng thiết yếu trong lĩnh vực kỹ năng sống của một đứa trẻ. Do đặc điểm khả năng tập trung chú ý của trẻ khuyết tật trí tuệ kém, khó nhớ, nhanh quên, tư duy nhận thức hạn chế nên nhiều trẻ chưa tự thực hiện được các kỹ năng đơn giản để phục vụ bản thân như: tự xúc ăn, uống, đi vệ sinh,... Trên cơ sở tổng kết nghiên cứu về thực trạng giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ tại các Trung tâm chuyên biệt, bài viết đề xuất quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ theo nguyên tắc đồng tâm (bao gồm 45 quy trình xuyên suốt 4 chủ đề ở 3 mức độ). Mỗi kỹ năng được chia nhỏ thành các bước, có các hướng dẫn chi tiết và được minh họa bằng hình ảnh, phù hợp với đặc điểm tư duy nhận thức của trẻ khuyết tật trí tuệ, giúp trẻ phát triển các lĩnh vực kỹ năng, hòa nhập xã hội.

**Từ khóa:** Khuyết tật trí tuệ, kỹ năng tự phục vụ, giáo dục kỹ năng tự phục vụ; quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ.

Nhận bài ngày 20.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Quỳnh Hoa; Email: ntqhoa@daihocthudo.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Kỹ năng tự phục vụ là kỹ năng tiền đề và cũng là kỹ năng vô cùng thiết yếu trong lĩnh vực kỹ năng sống của một đứa trẻ. Thông qua các kỹ năng tự phục vụ, trẻ cảm thụ bản thân mình tốt hơn, biết tự chăm sóc, tăng cường tính độc lập và trẻ sống có trách nhiệm hơn đối với chính mình ngay từ những công việc nhỏ nhất hàng ngày. Hướng dẫn kỹ năng tự phục vụ cho trẻ bình thường đã khó, với trẻ khuyết tật trí tuệ còn khó khăn hơn. Do đặc điểm khả năng tập trung chú ý kém, khó nhớ, nhanh quên, tư duy nhận thức hạn chế, nhiều trẻ chưa tự thực hiện được các kỹ năng đơn giản để phục vụ bản thân như: tự xúc ăn, uống, đi vệ sinh,... Chính vì vậy, việc xây dựng và hướng dẫn trẻ khuyết tật kỹ năng tự phục vụ là mục tiêu ưu tiên số một trong các cơ sở điều trị, can thiệp, giáo dục trẻ khuyết tật nói chung, trẻ khuyết tật trí tuệ nói riêng. Xuất phát từ yêu cầu này, chúng tôi tiến hành nghiên cứu thực trạng giáo

dục kỹ năng tự phục vụ và đề xuất xây dựng hệ thống quy trình hướng dẫn các kỹ năng một cách cụ thể, chi tiết theo các mức độ của chương trình và phù hợp với những khó khăn của trẻ khuyết tật trí tuệ.

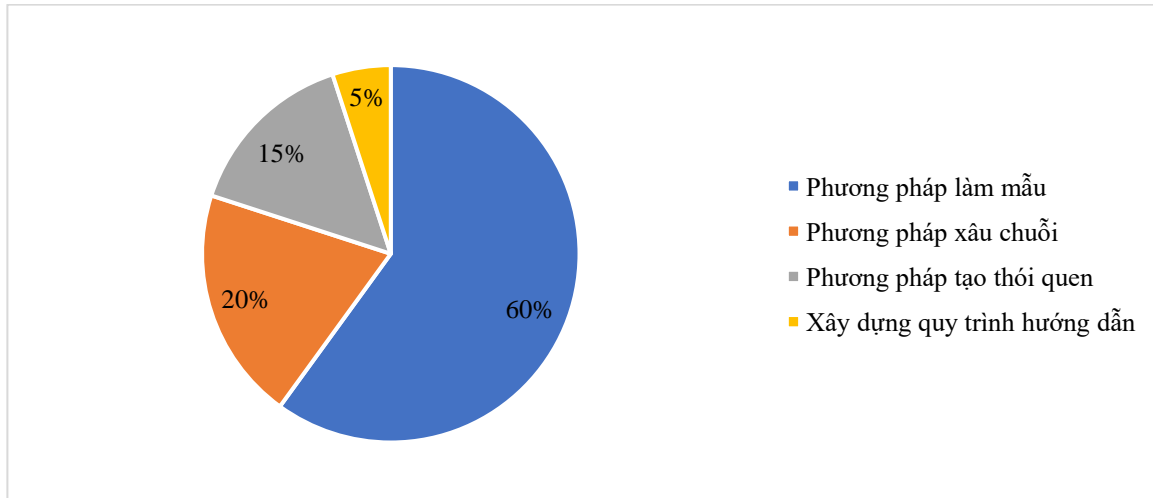
## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái niệm và bản chất của việc giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ

Theo *Sổ tay chẩn đoán và thống kê những rối loạn tâm thần*, phiên bản 5, (DSM-5) thì *khuyết tật trí tuệ* là một dạng rối loạn phát triển khởi phát trong quá trình phát triển và tồn tại suốt đời, bao gồm cả hạn chế chức năng trí tuệ và thích ứng trong lĩnh vực nhận thức, xã hội và sống độc lập; học sinh khuyết tật trí tuệ có 3 tiêu chí cơ bản: Chức năng trí tuệ dưới mức trung bình; Hạn chế ít nhất 2 lĩnh vực hành vi thích ứng; Các triệu chứng khởi phát trong giai đoạn phát triển [2]. *Kỹ năng tự phục vụ*: Là những thói quen sinh hoạt thường ngày trong giao tiếp và ứng xử của trẻ đối với bản thân và những người xung quanh. Tập những kỹ năng sống, kỹ năng tự phục vụ cho trẻ, từng bước hình thành nhân cách sống cho trẻ là một trong những nhiệm vụ trọng tâm cần được đưa lên hàng đầu [1]. *Giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ* là việc hướng dẫn hình thành, duy trì và phát triển cho trẻ những kiến thức và kỹ năng về chăm sóc, phục vụ bản thân như ăn uống, vệ sinh cá nhân; chăm sóc diện mạo bên ngoài giúp trẻ khuyết tật trí tuệ độc lập trong sinh hoạt [6]. *Mục tiêu của việc giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ*: Giáo dục kỹ năng tự phục vụ và kỹ năng xã hội để trẻ có thể sống độc lập ở mức cao nhất, là một thành viên của xã hội và cộng đồng; trẻ có thói quen tự phục vụ nhu cầu sinh hoạt hàng ngày của mình; trẻ có hành vi văn minh, vệ sinh và điều quan trọng nhất là trẻ có thể sống độc lập ở mức cao nhất; đồng thời, là tiền đề cho giáo dục hướng nghiệp sau này. [6]. *Nội dung giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ*: là hệ thống các bài hướng dẫn theo từng chủ đề, phân theo các mức độ nhằm trang bị những kiến thức và kỹ năng về chăm sóc, phục vụ bản thân phù hợp với khả năng nhận thức của mỗi trẻ khuyết tật trí tuệ. Ngoài ra, còn chú trọng đến kiến thức và kỹ năng sơ giản, cơ bản, dễ hiểu và vừa sức để giúp trẻ khuyết tật độc lập trong sinh hoạt, hạn chế sự phụ thuộc vào người chăm sóc trong các lĩnh vực ăn uống, vệ sinh, chăm sóc diện mạo bên ngoài, trang phục,... [6]. *Quy trình* là các bước cụ thể, các hướng dẫn chi tiết để thực hiện công việc một cách hiệu quả [1]. *Quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ* là việc chia nhỏ kỹ năng cần hướng dẫn thành các bước nhỏ, có những gợi ý chi tiết và hình ảnh hóa nội dung giúp trẻ khuyết tật dễ dàng trong việc thực hiện để hình thành kỹ năng [8].

### 2.2. Thực trạng giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ

Để đánh giá thực trạng giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ, chúng tôi tiến hành khảo sát thông qua *Phiếu trưng cầu ý kiến* 40 giáo viên đang giảng dạy và quan sát 40 trẻ khuyết tật trí tuệ trong độ tuổi từ 3 đến 6 tuổi tại 02 trung tâm giáo dục chuyên biệt trên địa bàn Hà Nội, kết quả thu được như sau:



*Biểu đồ. Phương pháp GDKNTPV cho trẻ KTTT đã được sử dụng*

Thực trạng về kỹ năng tự phục vụ của trẻ khuyết tật trí tuệ trong độ tuổi từ 3 đến 6 tuổi tại địa bàn nghiên cứu: Các kỹ năng tự phục vụ của trẻ còn rất kém. Do những ảnh hưởng của tật như chỉ số thông minh thấp và hạn chế các hành vi thích ứng nên phần lớn trẻ khuyết tật trí tuệ chưa thể thực hiện được các kỹ năng chăm sóc bản thân cơ bản như ăn uống, đánh răng, đi vệ sinh,... Thực trạng nhận thức của giáo viên về kỹ năng tự phục vụ: Đa số giáo viên đã có nhận thức đúng về khái niệm kỹ năng tự phục vụ, con số này chiếm tới 80% (32 người). Thực trạng các biện pháp giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ đã được sử dụng tại Trung tâm: Theo biểu đồ trên, *Xây dựng quy trình hướng dẫn* chiếm tỉ lệ nhỏ nhất (5%), bởi phương pháp này đã được các trung tâm ứng dụng và triển khai xây dựng hệ thống quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ, tuy vậy còn rất hạn chế. *Phương pháp làm mẫu* chiếm tỉ lệ cao nhất (60%), *Phương pháp xây chuỗi* và *Phương pháp tạo thói quen* của trẻ lần lượt chiếm tỉ lệ là 20% và 15%.

Về những thuận lợi và khó khăn trong giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ, có thể thấy: Phần lớn việc giáo dục kỹ năng tự phục vụ gặp nhiều khó khăn trở ngại, điển hình là phụ huynh không hợp tác với giáo viên trong quá trình dạy (chiếm 50%), đây là vấn đề khó giải quyết đối với giáo viên bởi không phải phụ huynh nào cũng có thể hợp tác được. Ở nhà bố mẹ thường làm giúp cho trẻ vì bố mẹ không đủ kiên nhẫn, hơn nữa do tính chất công việc của mình nên họ làm hộ trẻ luôn cho nhanh. Đây là cản trở khó nhất để có thể giáo dục kỹ năng tự phục vụ, nếu chỉ luyện tập trên lớp mà không áp dụng ở nơi khác thì trẻ sẽ sinh ra tính ỷ lại, chậm tiếp thu kiến thức và hơn nữa có thể là chống đối lại giáo viên. Khó khăn tiếp theo không thể không kể đến đó chính là cơ sở vật chất, đồ dùng dạy học thiếu thốn và chưa có chương trình dạy thống nhất, chưa có quy trình hướng dẫn cụ thể, chi tiết. Hai ý kiến này lần lượt chiếm tỉ lệ 10% và 22,5% trong một nội dung khảo sát đã tiến hành.

Như vậy, hiệu quả của việc giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ tại trung tâm hiện nay còn chưa cao. Do đó, việc xây dựng các quy trình hướng dẫn hiệu quả, phù hợp với đặc điểm của học sinh khuyết tật trí tuệ càng trở nên cần thiết.

### 2.3. Một số quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ

#### 2.3.1. Nguyên tắc xây dựng quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ

- *Đảm bảo tính mục đích của quá trình giáo dục trẻ khuyết tật trí tuệ:* Giáo dục, kể cả giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ, là nền tảng hình thành nhân cách, trong quá trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Để xây dựng các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ cần đảm bảo tính mục đích, căn cứ mục đích chung, mục đích cụ thể và mục đích giáo dục kỹ năng tự phục vụ để xây dựng thành các bước nhỏ, chi tiết, cụ thể để phù hợp theo từng hoàn cảnh cụ thể, từng điều kiện của nhà trường

- *Đảm bảo tính khả thi:* Đây là một trong những nguyên tắc cần thiết trong quá trình giáo dục, vì tất cả các kỹ năng, quy trình đều được chọn lọc sao cho phù hợp với trẻ, mục đích được xây dựng phục vụ tốt nhất cho đứa trẻ trong điều kiện có lợi. Các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ được xây dựng cần đảm bảo có thể thực hiện được.

- *Đảm bảo tính hệ thống, tính liên tục, thường xuyên:* Để trẻ có thể làm tốt hơn các kỹ năng tự phục vụ thì cần đảm bảo tính thường xuyên, liên tục giúp trẻ được thực hành nhiều hơn, được trải nghiệm. Kỹ năng tự phục vụ phải được trang bị và rèn luyện một cách thường xuyên, liên tục và có hệ thống. Xây dựng các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ cần đảm bảo tính vừa sức có nghĩa là giáo dục phải phù hợp với đặc điểm phát triển thể chất, tâm lý của trẻ, phù hợp với đặc điểm cá nhân trẻ.

- *Đảm bảo tính cá biệt:* Đảm bảo tính cá biệt có nghĩa là coi trọng đặc điểm cá nhân, đảm bảo lợi ích của từng trẻ. Khi xây dựng các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ cần đảm bảo tính cá biệt tránh rập khuôn máy móc, tránh kiểu giáo dục đồng loạt, dựa vào đặc điểm của trẻ để xây dựng kế hoạch giáo dục giúp trẻ phát huy khả năng vốn có, không áp đặt những mong muốn chủ quan.

#### 2.3.2. Nội dung các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ

Dựa trên khung *Chương trình giáo dục trẻ chuyên biệt* của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, chúng tôi xây dựng quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ theo nguyên tắc đồng tâm (tổng số 35 quy trình xuyên suốt 4 chủ đề ở 3 mức độ). Mỗi kỹ năng được chia nhỏ thành các bước, có các hướng dẫn chi tiết và được minh họa bằng hình ảnh, phù hợp với đặc điểm tư duy nhận thức của trẻ khuyết tật trí tuệ.

**Bảng 1.** Quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ

Chủ đề	Tên các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ		
	Nội dung kỹ năng theo mức độ		
	CƠ SỞ	CƠ BẢN	NÂNG CAO
ĂN, UỐNG	Tự xúc ăn bằng thìa	Tự ăn bằng đũa	Chuẩn bị bữa ăn cùng cho gia đình
	Tự cầm cốc uống nước	Tự uống nước	

<b>VỆ SINH</b>	Thể hiện nhu cầu đi vệ sinh	Đi vệ sinh đúng nơi qui định	Sử dụng nhà vệ sinh
	Hướng dẫn kỹ năng rửa mặt	Hướng dẫn kỹ năng đánh răng	Hướng dẫn kỹ năng gội đầu
	Hướng dẫn kỹ năng chải đầu	Hướng dẫn kỹ năng rửa tay sạch Hướng dẫn kỹ năng cắt móng tay, chân.	Hướng dẫn kỹ năng tắm
<b>TRANG PHỤC</b>	Hướng dẫn kỹ năng đi dép lê	Hướng dẫn kỹ năng đi dép có quai dính. Hướng dẫn kỹ năng cởi dép có quai dính.	Hướng dẫn kỹ năng đi giày buộc dây, dép quai có khóa. Hướng dẫn kỹ năng cởi giày có dây, dép quai có khóa.
	Hướng dẫn kỹ năng mặc áo chui đầu	Hướng dẫn kỹ năng mặc áo có khuy/ khóa	Hướng dẫn kỹ năng tự mặc áo
	Hướng dẫn kỹ năng cởi áo chui đầu	Hướng dẫn kỹ năng cởi áo có khuy/ khóa.	Hướng dẫn kỹ năng tự cởi áo
	Hướng dẫn kỹ năng mặc quần chun.	Hướng dẫn kỹ năng mặc quần kéo khóa.	Hướng dẫn kỹ năng tự mặc quần
	Hướng dẫn kỹ năng cởi quần chun.	Hướng dẫn kỹ năng cởi quần kéo khóa.	Tự thay quần áo khi bẩn
		Giặt đồ bằng tay	Sử dụng máy giặt
<b>LÀM MỘT SỐ VIỆC NHÀ</b>	Gấp quần áo	Đề đồ đúng nơi qui định	Thu dọn bàn ăn
	Gấp chăn	Vệ sinh phòng ngủ	Vệ sinh sân chơi
		Vệ sinh lớp học	Nhặt rau
		Lau sàn nhà	Rửa bát
			Đóng cửa trước khi ra khỏi phòng

*Ví dụ: Quy trình giáo dục kỹ năng để đồ đúng nơi quy định (Mức độ cơ bản)*

Yêu cầu cần đạt: trẻ biết để đồ đúng nơi quy định. Đồ dùng chuẩn bị: đồ cá nhân của trẻ (balo, giày dép,...) hoặc đồ dùng trong lớp. Quy trình giáo dục kỹ năng để đồ đúng nơi quy định.

### **2.3.3. Các bước thực hiện quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ**

Bước 1: Đánh giá khả năng, nhu cầu môi trường phát triển của trẻ; Bước 2: Xác định kỹ năng tự phục vụ cần hình thành cho trẻ thuộc chủ đề, mức độ nào; Bước 3: Chia nhỏ kỹ năng đó thành các bước cụ thể, dễ thực hiện (tối đa 8 bước); Bước 4: Lựa chọn các hình ảnh minh họa cụ thể các bước hướng dẫn, chuẩn bị đồ dùng và các phương tiện cần thiết; Bước 5: Thực hiện áp dụng quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ trên trẻ, đảm bảo các nguyên tắc giáo dục trên.



Bước 1:

*Tháo balo và tìm ngăn tủ của mình*



Bước 2:

*Mở cửa ngăn tủ*



Bước 3:

*Cất balo vào ngăn tủ của mình*



Bước 4:

*Đóng cửa ngăn tủ*

### ***2.3.3. Một số lưu ý khi XD quy trình GD kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ***

Giáo viên vận dụng phối hợp một cách linh hoạt sáng tạo giữa các phương pháp dạy học, nắm vững nội dung giáo dục kỹ năng sống cần rèn luyện cho trẻ khuyết tật trí tuệ. Giáo viên phải xây dựng thành các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ phải được dựa trên cơ sở hình thành những biểu tượng sơ đẳng rồi mới tiến hành rèn luyện kỹ năng tự phục vụ; Xây dựng quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ, tổ chức cho trẻ rèn luyện thường xuyên thông qua tổ chức chế độ sinh hoạt hàng ngày; Các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cần được chia thành các bước nhỏ; dễ thực hiện và có các hình ảnh trực quan minh họa giúp trẻ khuyết tật trí tuệ hình thành và phát triển một cách tốt nhất các



tự chăm sóc, tự phục vụ bản thân, độc lập trong sinh hoạt

### 3. KẾT LUẬN

Kỹ năng tự phục vụ là một trong những kỹ năng quan trọng giúp trẻ khuyết tật trí tuệ có thể sống độc lập, tăng khả năng hòa nhập xã hội cho trẻ. Kỹ năng tự phục vụ của phần lớn trẻ khuyết tật trí tuệ còn hạn chế, trẻ chưa đạt được các yêu cầu thực hiện các kỹ năng tự chăm sóc, tự phục vụ bản thân theo lứa tuổi phát triển. Nhiều trẻ khuyết tật trí tuệ còn phục thuộc vào giáo viên, cha mẹ, người chăm sóc. Giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ đã được quan tâm và triển khai tại các cơ sở giáo dục chuyên biệt trên địa bàn thành phố Hà Nội nhưng hiệu quả chưa cao. Một trong những nguyên nhân dẫn đến thực trạng trên là do chưa có các quy trình giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ cụ thể và phù hợp với đặc điểm của trẻ. Để nâng cao hiệu quả công tác giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ cần phải xây dựng thành hệ thống các quy trình giáo dục cụ thể, chi tiết; đảm bảo các nguyên tắc giáo dục, phù hợp với từng trẻ; đồng thời nâng cao trình độ của giáo viên, phụ huynh học sinh, những người trực tiếp thực hiện giáo dục kỹ năng này. Việc thiết kế kế hoạch giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ khuyết tật trí tuệ cần thường xuyên, liên tục và có sự thay đổi, điều chỉnh phù hợp qua tổ chức chế độ sinh hoạt hàng ngày nhằm giúp trẻ phát triển các lĩnh vực kỹ năng, độc lập trong sinh hoạt, sớm hòa nhập xã hội.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ y tế (2014), *Hướng dẫn quy trình kỹ thuật chuyên ngành phục hồi chức năng*.
2. Bộ Y tế (2017), *ICD 10 - Bảng phân loại quốc tế bệnh tật*, Nxb. Y học.
3. Trần Thị Lê Thu (2010), *Đại cương can thiệp sớm cho trẻ chậm phát triển trí tuệ*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Hoàng Yến (2012), *Giáo dục đặc biệt và những thuật ngữ cơ bản*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.

#### DESIGNING SELF - CARE SKILLS EDUCATION PROCESS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN HANOI

**Abstract:** *Self-care is premise and essence skills in life skills for children. Due to attention deficit, difficult memorization, limited cognitive and thinking in children with intellectual disabilities, many of them have not yet implemented simple skills to serve themselves such as eating, drinking, going to the toilet by themselves, etc. On the basis of summary of current research on self-care skills education for children with intellectual disabilities at specialized centers, the article proposes the process of educating self-care skills for children with intellectual disabilities according to the following criteria: Principle of concentricity (includes 45 processes across 4 topics at 3 levels). Each skill is separated into small steps, with detailed instructions and illustrated with pictures, suitable for cognitive thinking characteristics of children with intellectual disabilities, helping children develop skills, integrate in society.*

**Keywords:** *Intellectual disability, self-care skills, self-care skills education; self-care skills education process.*



# PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ KỸ THUẬT CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC CÔNG NGHỆ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO YÊU CẦU CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Thị Mai Lan, Nguyễn Văn Linh

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Năng lực thiết kế kỹ thuật là một thành phần của năng lực công nghệ. Bài viết phân tích năng lực thiết kế kỹ thuật thành các năng lực nhỏ hơn và các biểu hiện của chúng và đề xuất biện pháp để phát triển từng năng lực thành phần đó, trong quá trình dạy học môn công nghệ ở trường trung học phổ thông.

**Từ khóa:** kỹ thuật, thiết kế kỹ thuật, năng lực thiết kế kỹ thuật, đánh giá, phân tích, giải quyết vấn đề.

Nhận bài ngày 27.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Văn Linh; Email: nvlinh@daihocthudo.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Năng lực thiết kế kỹ thuật là một trong năm năng lực thành phần của năng lực chuyên biệt mà chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) môn Công nghệ 2018 hướng tới [1]. Tư tưởng thúc đẩy đổi mới sáng tạo, thiết kế trong môn Công nghệ được thể hiện thông qua việc bố trí nội dung thiết kế kỹ thuật từ bậc tiểu học đến bậc trung học. Đồng thời yêu cầu cần đạt về năng lực thiết kế kỹ thuật cũng được mô tả ở tất cả các cấp học khác nhau. Do đó, trong dạy học Công nghệ cần lựa chọn được nội dung, phương pháp dạy học phù hợp để hình thành và phát triển được năng lực này. Bài viết nghiên cứu về phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh (HS) trong dạy học Công nghệ ở Trung học phổ thông (THPT) qua việc xác định cấu trúc năng lực thiết kế kỹ thuật, phân tích đặc điểm dạy học, từ đó xác định một số biện pháp dạy học nhằm hình thành và phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái niệm cơ bản

#### 2.1.1. Kỹ thuật

Từ điển tiếng Việt do Hoàng Phê (chủ biên) (2003), kỹ thuật được định nghĩa theo hai cách khác nhau: Theo nghĩa phương tiện, kỹ thuật là “*tổng thể nói chung những phương tiện*

và tư liệu hoạt động của con người, được tạo ra để thực hiện quá trình sản xuất và phục vụ cho các nhu cầu phi sản xuất của xã hội” [8, tr.520]; Theo nghĩa phương pháp làm việc, kỹ thuật là “tổng thể nói chung những phương pháp, phương thức sử dụng trong một lĩnh vực hoạt động nào đó của con người” [8, tr.520]. Từ điển Bách khoa Việt Nam (2002), quyển 2: Kỹ thuật là “kinh nghiệm, kỹ năng, các thao tác, các cơ cấu, các máy móc, các hệ thống, các phương pháp và phương tiện quản lý, khai thác, bảo vệ, xử lý vật chất, năng lượng và thông tin, được xây dựng nhằm mục đích sản xuất và phục vụ các nhu cầu trực tiếp của xã hội...” [4, tr.550]. Kỹ thuật nên được hiểu theo nghĩa rộng, bao hàm các phương tiện, máy móc và các phương pháp, cách thức tiến hành hoạt động của con người.

### 2.1.2 Thiết kế kỹ thuật

Theo từ điển bách khoa Việt Nam (2005), quyển 4: Thiết kế là “lập hồ sơ kỹ thuật để xây dựng hay cải biến một công trình hay mô hình sản xuất hoặc chế tạo một phương tiện, thiết bị nào đó. Hồ sơ bao gồm các bản vẽ tổng thể, chi tiết, kèm theo bảng thống kê vật liệu sử dụng, thuyết minh phân tích toán và những chỉ dẫn cần thiết” [4, tr.231]. Theo tác giả Nguyễn Thanh Nam (2010): Thiết kế là “quá trình chuyển đổi thông tin đặc tả sự cần thiết tất yếu về sản phẩm thành kiến thức về sản phẩm, đưa ra bản vẽ, tài liệu như vật liệu, thành phần, nguyên tắc hoạt động và chỉ dẫn lắp ráp, chế tạo ra sản phẩm” [7, tr.13]. Sản phẩm của quá trình thiết kế kỹ thuật là hồ sơ kỹ thuật, bao gồm các bản vẽ kỹ thuật và các nội dung thuyết minh nhằm chỉ dẫn quá trình thực hiện để tạo ra sản phẩm kỹ thuật. Quá trình thiết kế kỹ thuật được thực hiện thông qua các hoạt động: (1) Phát hiện nhu cầu về sự xuất hiện của sản phẩm, tiến hành điều tra, thu thập thông tin, nghiên cứu để xác định rõ nhu cầu, từ đó hình thành ý tưởng về sản phẩm, phác thảo được hình dạng, cấu tạo của sản phẩm; (2) Tìm kiếm giải pháp, tiến hành thiết kế sản phẩm; (3) Hiện thực hóa giải pháp, sản xuất thử hoặc chế tạo mẫu; (4) Thử nghiệm đánh giá phương án thiết kế, chất lượng sản phẩm; (5) Cải tiến giải pháp và lập hồ sơ kỹ thuật. Như vậy, thiết kế kỹ thuật được hiểu là quá trình biến đổi thông tin về nhu cầu của con người đối với một sản phẩm chưa được định hình rõ ràng thành một bản mô tả (hồ sơ kỹ thuật) bao gồm: Các bản vẽ tổng thể, bản vẽ chi tiết thể hiện hình dạng, kích thước, kết cấu, chức năng của sản phẩm.

### 2.1.3 Năng lực thiết kế kỹ thuật

Hiện nay, khái niệm năng lực được sử dụng với nhiều thuật ngữ tiếng Anh khác nhau như *competency*, *ability*, *possibility* và *literacy*,... Trong mỗi thuật ngữ đó lại có các khuynh hướng sử dụng với nội hàm khác nhau. Có thể hiểu một cách ngắn gọn, năng lực tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ để thực hiện thành công một công việc nhất định trong những điều kiện cụ thể. Theo Chương trình GDPT môn Công nghệ năm 2018, năng lực thiết kế kỹ thuật là một trong năm năng lực đặc thù cần đạt của học trong môn Công nghệ. Theo đó, năng lực thiết kế kỹ thuật là “năng lực phát hiện nhu cầu, vấn đề cần giải quyết, cần đổi mới trong thực tiễn; đề xuất giải pháp kỹ thuật, công nghệ đáp ứng nhu cầu, giải quyết vấn đề đặt ra; hiện thực hoá giải pháp kỹ thuật, công nghệ; thử nghiệm và đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu, vấn đề đặt ra.” [1, tr. 52]. Theo tác giả Nguyễn Trọng Khanh (2011), năng lực kỹ thuật là “tổ hợp những thuộc tính tâm sinh lý của cá nhân đáp ứng những đòi hỏi của một

hoạt động kỹ thuật nào đó. Năng lực kỹ thuật thuộc loại năng lực chuyên môn, có phạm vi rộng, do đó có thể gồm nhiều năng lực chuyên biệt” [6, tr. 43]. Khái niệm năng lực thiết kế kỹ thuật được xây dựng dựa trên khái niệm “năng lực” và khái niệm “thiết kế kỹ thuật”. Năng lực thiết kế kỹ thuật có thể hiểu là năng lực biến đổi thông tin nhu cầu về sự xuất hiện của sản phẩm kỹ thuật nào đó thành hồ sơ kỹ thuật, nhằm xác định cụ thể hình dạng, kích thước, kết cấu và chức năng sản phẩm để có thể hiện thực hóa (chế tạo) sản phẩm.

## 2.2. Cấu trúc của năng lực thiết kế kỹ thuật

Tiếp cận theo quan điểm hệ thống để xem xét những biểu hiện thể hiện ra bên ngoài của năng lực. Năng lực thiết kế kỹ thuật được hình thành và thể hiện thông qua kết quả hành động và được đánh giá bởi chính hoạt động thiết kế kỹ thuật của chủ thể. Do đó cấu trúc của năng lực thiết kế kỹ thuật được xây dựng dựa trên hoạt động thiết kế kỹ thuật, gồm các năng lực thành phần: (1) Năng lực Phát hiện và giải quyết vấn đề: Năng lực này giúp người học có thể phát hiện ra nhu cầu cần phải chế tạo, đổi mới, cải tiến một sản phẩm, một quy trình công nghệ hay thậm chí chỉ là một kỹ thuật, một phương pháp trong quá trình công nghệ. (2) Năng lực Phân tích và tối ưu hóa: Năng lực này giúp người học huy động và liên kết với những tri thức, hiểu biết, kinh nghiệm của cá nhân, dựa trên điều kiện cơ sở vật chất kỹ thuật hiện có để đề xuất ra giải pháp khả thi nhất. (3) Năng lực Thực hành, thực nghiệm: Trong lĩnh vực công nghệ, ngoài khả năng thực hiện các thao tác tư duy, người học cần có khả năng thực hiện các thao tác về thể chất, sự khéo léo của cơ thể để có thể thực hiện giải pháp công nghệ đã đề ra. (4) Năng lực Đánh giá và khái quát hóa: Trong quy trình công nghệ, bao giờ sản phẩm công nghệ cũng cần phải được kiểm nghiệm về độ bền, tính thẩm mỹ, tính kinh tế, tính khả thi. Chỉ khi đảm bảo được tất cả các yêu cầu đã đề ra, sản phẩm mới được tạo ra mới có thể được tiêu chuẩn hóa thành hồ sơ kỹ thuật và được sản xuất hàng loạt. Năng lực thiết kế kỹ thuật có thể được hình thành và thể hiện thông qua từng năng lực thành phần hoặc thông qua tất cả các năng lực này. Cấu trúc của năng lực thiết kế kỹ thuật được thể hiện ở cấp độ thành tố với các biểu hiện như bảng 1.

**Bảng 1.** Thành phần của năng lực thiết kế kỹ thuật và các biểu hiện

TT	Năng lực	Biểu hiện của năng lực
1	Phát hiện và giải quyết vấn đề	Nhận biết được nhu cầu thực tiễn, xác định được thông tin về sản phẩm cần được đổi mới, chế tạo
		Xác định được các yêu cầu thiết kế sản phẩm
		Đưa các thông tin về sản phẩm ra bàn bạc thảo luận, tham khảo ý kiến
2	Phân tích và tối ưu hóa	Thu thập, sắp xếp, đánh giá thông tin về sản phẩm
		Tra cứu, so sánh với các thông tin về sản phẩm đã có liên quan đến ý tưởng về sản phẩm mới
		Đề xuất các giải pháp thiết kế đáp ứng yêu cầu thiết kế
		Lựa chọn được giải pháp thiết kế phù hợp, có khả năng thực hiện trong thực tế
3		Lập kế hoạch chế tạo sản phẩm

	Thực hành, thực nghiệm	Lựa chọn vật liệu, tính toán và xác định kết cấu, thông số kỹ thuật. Lập bản vẽ kỹ thuật, thể hiện được các chi tiết, các thông số kỹ thuật kèm theo, mối quan hệ giữa các chi tiết và quy trình hoạt động của hệ thống.
4	Đánh giá và khái quát hóa	Sử dụng sản phẩm, phân tích chất lượng, đánh giá phương án thiết kế theo các yêu cầu thiết kế đã đề ra Xác định những kết cấu, thông số kỹ thuật cần thay đổi và cải tiến Tìm ra giải pháp khắc phục, cải tiến và lập hồ sơ kỹ thuật để thể hiện giải pháp thiết kế

### 2.3. Dạy học môn công nghệ theo định hướng phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh ở trường trung học phổ thông

#### 2.3.1. Đặc điểm môn Công nghệ ở trường Trung học phổ thông

Theo Chương trình GDPT 2006, môn Công nghệ ở THPT được chia ra hai định hướng Nông nghiệp và Công nghiệp, phân chia Công nghệ 10 theo định hướng Nông nghiệp, còn Công nghệ 11 và Công nghệ 12 theo định hướng Công nghiệp. Theo Chương trình GDPT 2018 [1], môn Công nghệ ở THPT mang tính phân vùng với hai định hướng Công nghiệp và Nông nghiệp từ lớp 10 đến lớp 12, có kế thừa ưu điểm của Chương trình GDPT 2006. So sánh nội dung hai Chương trình GDPT sẽ thấy có một số mạch nội dung giao nhau như: Thiết kế kỹ thuật; Vẽ kỹ thuật; Các phương pháp gia công cơ khí; Động cơ đốt trong; ô tô; Hệ thống điện quốc gia; Linh kiện điện tử;... đều là về những tri thức phổ thông, thiết thực, cốt lõi HS cần phải có. Do đó cần tập trung nghiên cứu dạy học phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật trong những nội dung giao thoa này ở giai đoạn chuyển tiếp giữa hai chương trình. Trong những phần nội dung giao thoa này, môn Công nghệ ở trường THPT mang những đặc điểm nổi bật sau: Chương trình môn học có nhiều nội dung dạy học thực hành; Nội dung kiến thức môn học có các đặc điểm như: vừa có tính cụ thể vừa có tính trừu tượng, có tính tổng hợp, tích hợp và tính thực tiễn; Đối tượng nghiên cứu của môn học có các tính đa chức năng, đa phương án, tiêu chuẩn hóa và tính kinh tế; Kênh hình không chỉ để minh họa cho kênh chữ mà nó cũng chính là đối tượng học tập, là nội dung kiến thức mà học sinh phải nghiên cứu, lĩnh hội, thực hành. Chính những đặc điểm này sẽ là cơ sở để có thể đề ra những biện pháp trong dạy học để phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh.

#### 2.3.2. Một số định hướng cơ bản trong dạy học phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật

Dạy học môn công nghệ nhằm phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh có thể theo một số định hướng cơ bản sau: Đặc điểm của đối tượng nghiên cứu của môn học là có tính đa chức năng, đa phương án. Khai thác đặc điểm này, trong quá trình dạy học, giáo viên tổ chức cho HS nghiên cứu, nhận xét, đánh giá các chức năng, các phương án để lựa chọn đối tượng phù hợp. Để thực hiện được điều đó, giáo viên cần chuẩn bị bài dạy công phu hơn, khai thác sách giáo khoa, bổ sung thêm kiến thức lý thuyết hoặc thực tiễn để làm phong phú phương án, phong phú chức năng, từ đó tạo điều kiện cho HS có cơ hội để đánh giá, so sánh và lựa chọn chức năng, phương án, đối tượng phù hợp nhất, tốt nhất. Giáo viên cần khai thác

những nội dung, bài học có tính so sánh nhiều như phương pháp chiếu góc thứ nhất và chiếu góc thứ ba; mặt cắt rời và mặt cắt chập; các phương pháp chế tạo phôi; so sánh động cơ 2 kỳ và động cơ 4 kỳ, động cơ xăng và động cơ diezen, cơ cấu phân phối khí dùng xupap treo và xupap đặt;... Với đặc điểm nội dung kiến thức môn Công nghệ có tính thực tiễn, giáo viên khai thác tính thực tiễn của nội dung bài học nhằm giúp HS hình thành thói quen đánh giá công nghệ trong thực tiễn đời sống. Trong quá trình dạy học, giáo viên tăng cường nêu câu hỏi, ra bài tập, giao nhiệm vụ để HS đưa ra các ý kiến đánh giá sản phẩm, quá trình công nghệ; tăng cường gắn với các ví dụ thực tiễn đời sống và sản xuất để HS hình thành thói quen nhận xét, đánh giá cũng như hình thành, phát triển kỹ năng đánh giá (đánh giá sản phẩm, đánh giá quá trình gia công,...); Trong quá trình dạy học, giáo viên cũng cần chú trọng phát triển kỹ năng tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng (HS đánh giá lẫn nhau). Đồng thời với đổi mới phương pháp dạy học, khâu kiểm tra đánh giá cũng cần được đổi mới tương ứng. Tăng cường sử dụng câu hỏi, bài tập yêu cầu HS đánh giá sản phẩm, phương án.

### ***2.3.3 Một số biện pháp dạy học phát triển năng lực Thiết kế kỹ thuật cho học sinh trong dạy học Công nghệ ở trường Trung học phổ thông***

Dựa trên phân tích đặc điểm quá trình dạy học Công nghệ ở trường THPT, định hướng dạy học phát triển năng lực để đề xuất một số biện pháp cụ thể phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh THPT trong môn Công nghệ như sau:

#### ***2.3.3.1. Biện pháp 1: Vận dụng các phương pháp sáng tạo kỹ thuật vào trong quá trình dạy học Công nghệ***

Thiết kế kỹ thuật là một quá trình sáng tạo của người thiết kế. Sáng tạo ngay từ khi phát hiện vấn đề, nhu cầu cần giải quyết đến việc đề xuất và lựa chọn giải pháp thiết kế. Mỗi hoạt động trong quy trình thiết kế kỹ thuật đều đòi hỏi sự sáng tạo, giúp đề xuất các giải pháp kỹ thuật có tính đột phá và mang lại giá trị. Một số phương pháp sáng tạo kỹ thuật sử dụng hiệu quả trong dạy học Công nghệ giúp hình thành và phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh như tập kích não, sáu mũ tư duy, phương pháp đối tượng tiêu điểm... [7]. Biện pháp này giúp học sinh có cơ hội để đề xuất các giải pháp thiết kế, giúp người giáo viên có thể đánh giá được năng lực phân tích và tối ưu hóa-là một thành phần của năng lực thiết kế kỹ thuật. Để vận dụng phương pháp sáng tạo kỹ thuật vào trong quá trình dạy học, giáo viên cần lựa chọn những nội dung dạy học có tính trừu tượng, tính đa chức năng, đa phương án, đó chính là những đặc điểm nổi bật của môn công nghệ. Qua đó, mỗi học sinh có cơ hội để được thể hiện sự khác biệt về quan điểm, nhu cầu, sở thích cá nhân. Trong dạy học vận dụng phương pháp sáng tạo kỹ thuật, nhiệm vụ chủ yếu của người học là thực hiện các thao tác tư duy để phân tích, đánh giá các phương án kỹ thuật, giải pháp kỹ thuật, Vì vậy biện pháp dạy học này có ưu điểm lớn là không cần yêu cầu điều kiện về cơ sở vật chất quá phức tạp để có thể tổ chức dạy học. Trong chương trình môn công nghệ lớp 11 ở trường trung học phổ thông, nội dung dạy học phù hợp với biện pháp vận dụng phương pháp sáng tạo kỹ thuật có thể kể đến như các bài: Bài 5. Hình chiếu trục đo: trong bài này, học sinh có thể lựa chọn các phương pháp biểu diễn vật thể trên hai loại hình chiếu trục đo khác nhau là Hình chiếu

trục đo vuông góc đều hoặc Hình chiếu trục đo xiên góc cân. Tùy theo cấu tạo của vật thể cần biểu diễn, học sinh cần phải biết lựa chọn để biểu diễn trên loại hình chiếu trục đo nào cho đơn giản và đảm bảo tính thẩm mỹ. Đặc biệt là các kỹ thuật để vẽ hình elip trên các hình chiếu trục đo. Bài 11. Bản vẽ xây dựng: để vận dụng tối đa phương pháp sáng tạo kỹ thuật, giáo viên có thể chuẩn bị bản vẽ một ngôi nhà bất kỳ. VD như hình 1: Trong các hình biểu diễn, giáo viên có thể bớt đi một số hình biểu diễn trong các bản vẽ mặt bằng của ngôi nhà. Sau đó hướng dẫn học sinh tự bài trí ngôi nhà theo ý thích cá nhân, với yêu cầu cần đạt là việc bài trí phải đảm bảo tính thẩm mỹ, đảm bảo công năng sử dụng, thể hiện được quan điểm cá nhân. Ở mức độ cao hơn, giáo viên có thể yêu cầu học sinh đánh giá về mặt kiến trúc của ngôi nhà như: kết cấu của các phòng, vị trí của các cửa đi,... và đưa ra sự điều chỉnh.

**Hình 1.** Bản vẽ nhà ở hai tầng



### 2.3.3.2. Biện pháp 2: Xây dựng và sử dụng các bài toán kỹ thuật gắn liền với thực tiễn trong quá trình dạy học Công nghệ

Bài toán kỹ thuật là bài toán có một vấn đề hay một tình huống có giới hạn phạm vi tìm kiếm rõ ràng, thuộc lĩnh vực kỹ thuật, đòi hỏi giải quyết bằng phương pháp khoa học, dựa trên sự vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng và kỹ xảo [6]. Các bài toán kỹ thuật được sử dụng trong dạy học công nghệ có đặc điểm là gắn liền với thực tiễn và bao giờ cũng có nhiều phương án giải quyết, với các độ khó khác nhau. Bài toán kỹ thuật có nhiều loại, tùy từng nội

dung cụ thể, người giáo viên có thể khai thác để phát triển những thành phần năng lực khác nhau của năng lực thiết kế kỹ thuật. Bài toán kỹ thuật thường có hai loại là: Bài toán phân tích kết cấu kỹ thuật, bài toán phân tích quá trình kỹ thuật.

**Bảng 2.** Một số dạng bài toán kỹ thuật được sử dụng trong dạy học Công nghệ

Dạng	Yêu cầu bài toán	Định hướng phát triển năng lực
Bài toán phân tích kết cấu kỹ thuật	Xây dựng bản vẽ kỹ thuật kèm theo phần tính toán, vật liệu, những chỉ dẫn cần thiết. Ví dụ: Lập bản vẽ chi tiết cho giá để đồ dùng học tập đơn giản đặt trên bàn.	Năng lực thực hành, thực nghiệm
	Bài toán gắn thực tiễn, có nhiều phương án giải quyết khác nhau, yêu cầu lựa chọn phương án tối ưu. Ví dụ: Cho một chi tiết trong thực tế, lựa chọn phương pháp biểu diễn để vẽ hình chiếu trục đo được dễ dàng	Năng lực phân tích và tối ưu hóa
Bài toán phân tích quá trình kỹ thuật	Phân tích và đánh giá các giải pháp kỹ thuật khác nhau. Ví dụ: So sánh động cơ xăng và diezen sử dụng trên ô tô.	Năng lực đánh giá và khái quát hóa
	Xác định những kết cấu, thông số kỹ thuật cần thay đổi và cải tiến. Ví dụ: Cho một quy trình công nghệ gia công một chi tiết đơn giản nào đó, xác định quy trình gia công đã phù hợp hay chưa, cần thay đổi gì không?	Năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề

Trong chương trình công nghệ lớp 11, ví dụ về nội dung có thể được áp dụng để sử dụng bài toán kỹ thuật như sau:

VD: Về bài toán phân tích quá trình kỹ thuật

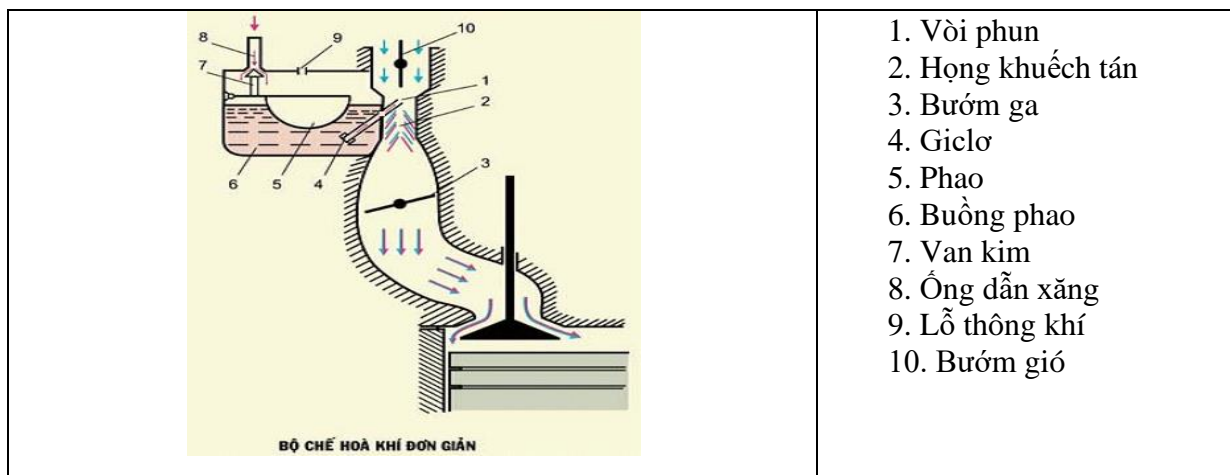
\* Bài 25. Hệ thống bôi trơn. Quá trình kỹ thuật có thể nêu ra ở đây là: trong thực tiễn, khi thay dầu bôi trơn, người ta thường khuyến khích thực hiện thay dầu khi máy còn nóng, nghĩa là động cơ vừa ngừng hoạt động. Học sinh sẽ phát hiện ra vấn đề: khi máy còn nóng, nghĩa là động cơ vừa ngừng làm việc, còn rất nhiều dầu bám ở các chi tiết bên trong động cơ và trong các bề mặt ma sát chưa kịp chảy về cacte (bộ phận chứa dầu bôi trơn). Vì vậy cần phải chờ một thời gian, tức là động cơ đã ngừng hoạt động được khá lâu và nguội, dầu bám ở các chi tiết có đủ thời gian để chảy hết về cacte, lúc này mới tháo dầu thì dầu cũ sẽ chảy hết ra ngoài, mà không bị sót lại trong động cơ. Tuy nhiên người giáo viên có thể tận dụng đặc tính của dầu bôi trơn để rèn luyện năng lực phân tích cho học sinh: Khi động cơ làm việc, mặc dù đã được bôi trơn nhưng các bề mặt ma sát vẫn bị mài mòn, sinh ra các hạt kim loại. Các hạt kim loại này sẽ theo dầu bôi trơn lưu chuyển trở về cacte. Khi động cơ ngừng hoạt động được một thời gian dài (máy nguội), các hạt kim loại sẽ lắng xuống đáy cacte, dưới tác dụng của dầu bôi trơn, chúng bị kết lại, dính chặt dưới đáy cacte. Vì vậy cần thay dầu khi động cơ vừa ngừng làm việc (máy còn nóng), lúc này hầu hết các hạt kim loại vẫn còn lẫn ở trong dầu và sẽ chảy ra ngoài cùng với dầu. Hơn nữa khi động cơ còn đang

nóng, nhiệt độ của dầu bôi trơn cũng cao, dầu loãng hơn nên sẽ dễ chảy hơn và các mặt kim loại cũng dễ bị cuốn ra ngoài hơn.

VD: Về bài toán phân tích kết cấu kỹ thuật

\* Bài 27. Hệ thống cung cấp nhiên liệu và không khí trong động cơ xăng, phần thông tin bổ sung, trong sơ đồ cấu tạo của bộ chế hòa khí đơn giản, giáo viên có thể hướng dẫn học sinh phân tích quá trình hòa khí diễn ra trong các trường hợp: Trường hợp 1: bướm gió mở, không khí đi vào họng khuếch tán nhiều, tỉ lệ xăng có trong hòa khí thấp. Trường hợp 2: Bướm gió đóng, không khí đi vào họng khuếch tán ít, tỉ lệ xăng có trong hòa khí cao.

**Hình 2.** Bộ chế hòa khí đơn giản



Sau khi phân tích hai trường hợp của vị trí bướm gió, giáo viên liên hệ với thực tiễn thông qua trường hợp sử dụng xe máy: trong thời tiết lạnh, khi mới khởi động xe, người dùng thường có động tác kéo “le gió” của xe, việc làm này có tác dụng gì? Và tác động đến chi tiết tương ứng nào trong bộ chế hòa khí? Từ đó giúp học sinh phân tích đặc điểm cấu tạo nhằm đáp ứng tính năng vận hành của sản phẩm kỹ thuật nói chung. Đây là biện pháp dạy học nhằm khai thác kênh hình có trong đặc điểm môn học, rèn luyện cho học sinh khả năng phân tích, giải quyết vấn đề, góp phần hình thành năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh.

\* Bài 33. Động cơ đốt trong dùng cho ô tô. Trong hệ truyền lực dùng cho ô tô có bộ phận li hợp (côn). Có nhiều loại li hợp khác nhau. Trong đó loại li hợp ma sát truyền mômen từ đĩa chủ động sang đĩa bị động nhờ lực ma sát giữa hai đĩa. Để đảm bảo ma sát giữa hai đĩa thì phải giữ bề mặt ma sát khô và sạch, không được dính mỡ hoặc dầu bôi trơn. Nhưng trên một số loại xe, mặc dù sử dụng loại li hợp ma sát nhưng cả hai bề mặt ma sát lại được ngâm trong dầu. Tại sao lại có khác nhau như vậy? Về mặt kết cấu kỹ thuật, khi truyền lực bằng ma sát, nếu giữa hai bề mặt ma sát có bất kỳ vật chất gì, trong quá trình hoạt động, sẽ xảy ra hiện tượng hai bề mặt ma sát trượt trên nhau. Điều này khiến cho lực từ động cơ truyền đến hộp số sẽ bị tiêu hao một phần khi truyền qua li hợp. Đây chính là yếu tố kỹ thuật để giáo viên có thể giúp học sinh phát triển năng lực đánh giá, phân tích và đề xuất giải pháp khắc phục: giáo viên cần hướng dẫn cho học sinh so sánh các điều kiện làm việc đặc biệt là



trọng lượng của xe (ví dụ so sánh trọng lượng của xe ô tô với xe máy). Với những loại xe có trọng lượng nhỏ, khi đóng li hợp, nếu ngay lập tức hai bề mặt ma sát bám cố định với nhau, momen quay từ trục khuỷu động cơ được truyền đến bánh xe một cách đột ngột, xe sẽ thay đổi tốc độ đột ngột (xe bị giật) gây nguy hiểm cho người và xe. Vì vậy khi bắt đầu đóng li hợp, hai bề mặt ma sát cần có một khoảng trượt, trước khi bám cố định vào nhau, nhờ vậy momen được truyền một cách từ từ qua li hợp, do đó xe có thể tăng dần tốc độ (tính năng giảm giật cho xe). Hơn nữa trong quá trình di chuyển, những loại xe nhỏ phải thay đổi độ thường xuyên hơn những xe có trọng lượng lớn, do đó li hợp phải đóng cắt nhiều lần hơn, lực ma sát giữa hai bề mặt ma sát do đó sẽ lớn. Vì vậy trong trường hợp này, dầu có tác dụng tản nhiệt cho li hợp.

*2.3.3.3. Biện pháp 3: Sử dụng các phương pháp dạy học tích cực nhằm thúc đẩy HS huy động kết quả của nhiều môn khoa học khác nhau để giải quyết vấn đề kỹ thuật, rèn luyện việc vận dụng tri thức vào thực tiễn*

Với đặc trưng của môn công nghệ và đặc điểm của năng lực thiết kế kỹ thuật, những phương pháp dạy học đặc trưng có thể áp dụng để thúc đẩy sự hình thành và phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật có thể là: Phương pháp dạy học thực hành, phương pháp dạy học dựa trên thực hiện dự án, dạy học theo định hướng giáo dục STEM,... Dạy học dự án là một trong những phương pháp dạy học hiệu quả nhất để phát triển được năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh. Trong quá trình dạy học dự án (DHDA), giáo viên cần chú ý đến một số vấn đề sau: (a) Bản chất dạy học theo dự án: DHDA là phương pháp dạy học định hướng vào thực tiễn, định hướng vào hành động và sản phẩm, định hướng hứng thú và phát huy tính tự lực, tinh thần cộng tác làm việc của người học. Vì vậy dạy học theo dự án là phương pháp dạy học, trong đó người học phải tự lực thực hiện nhiệm vụ học tập phức hợp gắn liền với thực tiễn, có sự kết hợp giữa nghiên cứu lý thuyết với vận dụng lý thuyết trong hoạt động thực tiễn, thực hành để tạo ra sản phẩm cụ thể. (b) Vai trò DHDA trong dạy học phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho HS được thể hiện qua những ưu điểm của phương pháp dạy học này như sau: - Rèn luyện tính kiên trì, kích thích động cơ học tập, phát huy tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm: DHDA đòi hỏi SV phải có tính kiên nhẫn, ý chí vượt khó và có tính tích cực, độc lập trong suy nghĩ khi giải quyết trọn vẹn vấn đề gắn liền với thực tiễn. Việc vận dụng được các kiến thức vào thực tiễn để tạo ra các sản phẩm cụ thể sẽ làm cho các nội dung học tập trở nên có ý nghĩa hơn đối với HS, thúc đẩy hứng thú học tập và động lực để HS tích cực hành động kiến tạo tri thức mới. Đây chính là cơ sở quan trọng để HS thực hiện hoạt động thiết kế kỹ thuật. - Vận dụng tổng hợp các tri thức vào giải quyết vấn đề thực tiễn giúp mở rộng kiến thức chuyên môn sâu về kỹ thuật: Để giải quyết trọn vẹn vấn đề gắn thực tiễn tạo ra sản phẩm cụ thể, HS không chỉ huy động kiến thức trong nội dung học tập các môn học mà còn có khả năng tìm hiểu quá trình kỹ thuật trong thực tiễn cuộc sống, thực tiễn lao động sản xuất để kiến tạo tri thức mới cũng như vận dụng lý thuyết vào giải quyết các nhiệm vụ thực hành để tạo thành sản phẩm cụ thể nào đó. Gắn lý thuyết với hành động, tư duy với hành động, học tập với cuộc sống và với lao động sản xuất khi tạo ra sản phẩm cụ thể đáp ứng nhu cầu thực tiễn: Các sản phẩm cụ thể được tạo ra trong khi thực hiện dự án giúp HS thấy

được ý nghĩa của việc học tập. DHDA các nội dung về kỹ thuật sẽ tạo cơ hội để HS được trải nghiệm quá trình giải quyết vấn đề kỹ thuật trong thực tiễn, được tự nghiên cứu, khám phá, thử nghiệm tạo ra một sản phẩm kỹ thuật cụ thể có ứng dụng thiết thực vào đời sống. HS tham gia vào quá trình học tập theo dự án là được thực hiện các hoạt động kỹ thuật giống như hoạt động nghề nghiệp của các kỹ sư, của những người công nhân, những người thợ. Do đó phương pháp dạy học này còn có tác dụng định hướng nghề nghiệp cho học sinh. (c) Nguyên tắc vận dụng DHDA nhằm phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cần tuân thủ theo một số nguyên tắc sau: Dự án phải phát huy khả năng sáng tạo của HS trong quá trình thực hiện: Không phải nội dung nào cũng phù hợp để DHDA, cần tích hợp lý thuyết với thực hành, lý thuyết với thực tiễn để tạo ra sản phẩm giải quyết trọn vẹn một vấn đề trong thực tế cuộc sống. Dự án được thiết kế có sự phối hợp giữa nghiên cứu lý thuyết, tìm hiểu quá trình kỹ thuật trong thực tiễn và vận dụng tổng hợp kiến thức hoặc nghiên cứu lý thuyết với tổ chức các hoạt động thực hành để tạo ra sản phẩm cải tiến so với những sản phẩm đã có và ứng dụng được vào cuộc sống. Dự án cũng phải có nhiều giải pháp kỹ thuật, cách thức triển khai khác nhau để HS phải phân tích, lựa chọn và thực hiện giải quyết các vấn đề có yếu tố mới giúp khắc phục nhược điểm của sản phẩm cũ; Nội dung dự án gắn với giải quyết trọn vẹn vấn đề trong thực tiễn cuộc sống: Các dự án học tập phải gắn với việc giải quyết các vấn đề kỹ thuật cụ thể trong thực tiễn đời sống và thực tiễn sản xuất, đòi hỏi HS phải phát hiện được nhu cầu, vấn đề cần giải quyết, lập kế hoạch giải quyết và giải quyết được các vấn đề liên quan; Dự án phải tạo được hứng thú cho HS: Để tăng cường tính chủ động, sáng tạo cho người học, dự án học tập được thực hiện theo cách để HS tự lựa chọn dự án, rồi thảo luận những vấn đề cần giải quyết, tìm hiểu các kỹ thuật cần thiết và thực hiện dự án do mình lựa chọn; Đảm bảo tính khả thi: Thời lượng thực hiện dự án phù hợp với nội dung, thời gian thực hiện, điều kiện cơ sở vật chất và khả năng của HS. (d) Một số ví dụ về nội dung chương trình môn công nghệ lớp 11, có thể được tổ chức DHDA để phát triển được năng lực thiết kế kỹ thuật cho HS như sau: VD 1: Dựa trên những nguyên vật liệu sẵn có ở nhà, yêu cầu HS lập bản vẽ kỹ thuật và chế tạo một sản phẩm đơn giản bất kỳ có thể sử dụng hàng ngày trong sinh hoạt và học tập, có thể gợi ý là giá sách, ống đựng đồ dùng học tập, khuyến khích sử dụng vật liệu tái chế. Với dự án này HS được rèn luyện kỹ năng thao tác lập bản vẽ, rèn luyện khả năng khéo léo khi thực hiện những thao tác cơ học, qua đó phát triển được năng lực thực hành thực nghiệm. Để làm ra được sản phẩm thiết thực, HS phải tìm tòi, xác định nhu cầu, qua đó phát triển được năng lực xác định vấn đề. Với những vật liệu phổ biến xung quanh, HS phải lựa chọn được vật liệu có tính thẩm mỹ, có độ bền cao, có khả năng gia công dễ dàng, qua đó phát triển được năng lực phân tích và tối ưu hóa, nâng cao tinh thần trách nhiệm bảo vệ môi trường. VD 2: Sau khi học xong nội dung về động cơ đốt trong dùng trong xe ô tô, yêu cầu học sinh lập báo cáo về lịch sử ra đời và quá trình phát triển của ô tô. Hồ sơ phải thể hiện những cải tiến kỹ thuật được thực hiện đối với xe ô tô qua các thời kì, những nguyên lý khoa học cơ bản về Toán học, Vật lý, Hóa học đã được áp dụng, xu hướng phát triển của xe ô tô. Với dự án này, mặc dù HS không được rèn luyện để phát triển năng lực thực hành, thực nghiệm. Tuy nhiên HS được rèn luyện kỹ năng tổng hợp vấn đề, đánh giá, nhận xét, phân tích và lập hồ sơ báo cáo. Đó cũng chính là các yếu tố để phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật.

### 3. KẾT LUẬN

Năng lực thiết kế kỹ thuật là năng lực có mức độ biểu hiện cao nhất trong các năng lực thành phần của năng lực công nghệ. Phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho HS góp phần phát huy khả năng, sở thích và định hướng nghề nghiệp lựa chọn theo lĩnh vực kỹ thuật và công nghệ. Phát triển năng lực thiết kế kỹ thuật cho học sinh trong dạy học Công nghệ ở THPT góp phần tăng cường giáo dục tích hợp, giáo dục gắn liền với thực tiễn giúp HS phát triển được những phẩm chất và năng lực cần có đối với mỗi người trong môi trường hội nhập và hiện đại như: năng lực phân tích, năng lực đánh giá, năng lực sáng tạo, yêu lao động, góp phần đạt được mục tiêu của nền giáo dục nước nhà.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình môn Công nghệ*, Thông tư số 32/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về việc ban hành chương trình giáo dục phổ thông môn Công nghệ.
2. Phan Dũng (2010), *Bộ sách Sáng tạo và đổi mới (tập 4, 5, 6, 7)*, Nxb. Trẻ.
3. Hoàng Hòa Bình (2015), “Năng lực và đánh giá theo năng lực”, *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*.
4. Hội đồng quốc gia chỉ đạo biên soạn từ điển bách khoa Việt Nam, *Từ điển Bách khoa Việt Nam (Tập 1,2,3,4)*, Nxb. Trung tâm biên soạn từ điển bách khoa Việt Nam.
5. Nguyễn Thị Thanh Huyền (2018), *Thiết kế và sử dụng bài toán kỹ thuật trong dạy học động cơ đốt trong, ô tô cho sinh viên sư phạm kỹ thuật*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Nguyễn Trọng Khanh (2011), *Phát triển năng lực và tư duy kỹ thuật*, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
7. Nguyễn Thanh Nam (2010), *Phương pháp thiết kế kỹ thuật*, Nxb. Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
8. Hoàng Phê (chủ biên) (2003), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb. Đà Nẵng.
9. Phan Đồng Châu Thủy (2014), “Xây dựng thang đo và bộ công cụ đánh giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh qua dạy học dự án”, *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*.

### DEVELOPING TECHNICAL DESIGN COMPETENCE FOR STUDENTS IN TEACHING TECHNOLOGY IN HIGH SCHOOL IN RESPONSE TO THE 2018 GENERAL EDUCATION

**Abstract:** *Technical design competence is a component of technological competence. This article aims to analyze engineering design competencies into smaller competencies and their manifestations, thereby finding the way to develop each of those component competencies, in the process of teaching technology in high schools.*

**Keywords:** *Engineering, engineering design, engineering design competence, evaluate, analysis, problem solving.*

## CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH MUA SẴM TRỰC TUYẾN CỦA GIỚI TRẺ

Đỗ Văn Huân, Nguyễn Phương Thùy, Nguyễn Thị Ngọc Ánh,  
Ngô Thùy Linh, Nguyễn Thị Dịu

*Trường Đại học Kinh tế Quốc dân*

**Tóm tắt:** Nhờ tốc độ phát triển nhanh của công nghệ thông tin, số hóa nên mọi hoạt động sản xuất và tiêu dùng trao đổi thông qua thương mại điện tử được đẩy mạnh trên toàn thế giới. Việt Nam đang là thị trường tiềm năng mà nhiều doanh nghiệp thương mại điện tử hướng đến, mức thu nhập và điều kiện sống, cơ sở hạ tầng giao thông,.. cũng đang phát triển nhanh chóng. Mục tiêu chính của nghiên cứu làm rõ các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến của đối tượng là giới trẻ. Sau khi phân tích dựa trên phiếu khảo sát từ 508 người, kết quả nghiên cứu chỉ ra 07 yếu tố với mức độ ảnh hưởng theo thứ tự giảm dần gồm: (1) Ảnh hưởng xã hội, (2) Kỳ vọng hiệu quả, (3) Điều kiện thuận lợi, (4) Động lực thụ hưởng, (5) Truyền miệng điện tử eWOM, (6) Nhận thức về sự đa dạng sản phẩm, (7) Nhận thức rủi ro. Nghiên cứu cũng đề ra một số giải pháp nhằm đẩy mạnh phát triển thương mại điện tử đối với cơ quan quản lý nhà nước, doanh nghiệp và cá nhân người tiêu dùng.

**Từ khóa:** Hành vi quyết định, mua sắm trực tuyến, thương mại điện tử, yếu tố.

Nhận bài ngày 29.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Đỗ Văn Huân; Email: huandv@gmail.com

### 1. MỞ ĐẦU

Sự ra đời và sự phát triển không ngừng của công nghệ thông tin đã tạo ra cơ hội cho người dùng trên toàn cầu hưởng lợi từ các dịch vụ công nghệ thông tin và sử dụng chúng theo nhiều cách khác nhau. Việc sử dụng công nghệ thông tin để tiến hành kinh doanh trực tiếp được gọi là thương mại điện tử (*E-commerce*). Xét về khía cạnh xã hội, các dịch vụ công cộng và thương mại trực tuyến góp phần nâng cao chất lượng đời sống của người tiêu dùng thông qua việc tiết kiệm tiền bạc, thời gian và tính chính xác. Thương mại trực tuyến là xu hướng phát triển công nghệ thông tin ứng dụng vào hỗ trợ doanh nghiệp trên toàn cầu. Thương mại trực tuyến là một nguồn lợi thế cạnh tranh đáng chú ý cho các doanh nghiệp và một không gian mới cho người tiêu dùng. Đại dịch Covid và các biện pháp cách ly xã hội đã thúc đẩy quá trình tăng trưởng và doanh số thương mại điện tử trong nước dự kiến tăng 30,3% đạt mức 303,6 tỷ đồng (13,1 tỷ USD) vào năm 2020. Các trung tâm mua sắm đang tạm thời giảm hoạt động tiếp xúc trực tiếp và thay vào đó người tiêu dùng có thể thoải mái

và an toàn khi mua sắm trực tuyến.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Tổng quan

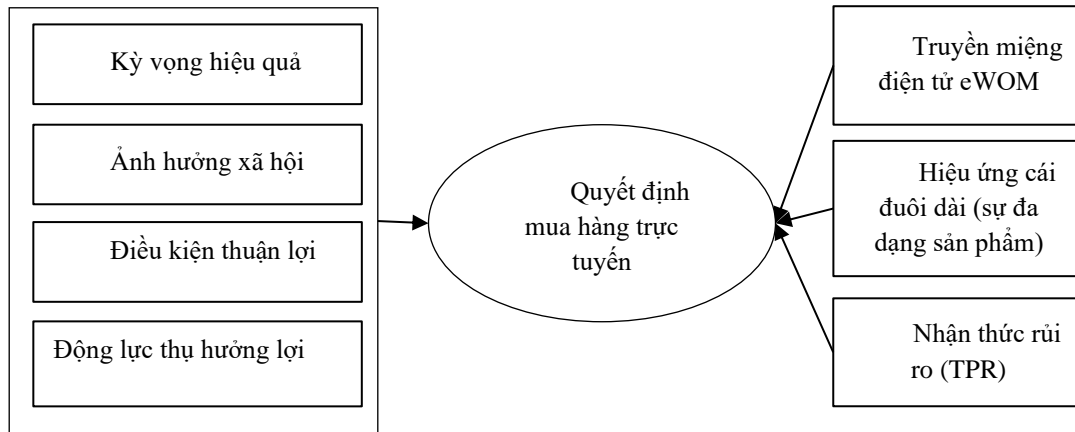
Hiện nay, “Quyết định của người tiêu dùng trên nền tảng thương mại trực tuyến” cũng như các yếu tố ảnh hưởng đang nhận được sự quan tâm lớn của các quốc gia có nền tảng thương mại điện tử đã và đang phát triển. Bởi vậy việc nghiên cứu về các yếu tố khác nhau ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng rất được chú trọng. Mohammad và cộng sự năm 2012 nghiên cứu về “Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng tại Iran”. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra “yếu tố tác động tiêu cực đến thái độ mua sắm trực tuyến là rủi ro vận chuyển hàng hóa và rủi ro tài chính, cùng với đó chuẩn chủ quan và tính sáng tạo của người tiêu dùng lại tác động tích cực đến ý định mua sắm trực tuyến”. Nghiên cứu của Sam, K.M & Chatwin, C. (2015) về phong cách ra quyết định của người tiêu dùng trực tuyến để nâng cao hiểu biết về hành vi của người tiêu dùng trực tuyến Ma Cao. Nghiên cứu đưa ra các yếu tố ảnh hưởng như: sự an toàn, tính bảo mật, công nghệ tự động (các công cụ tìm kiếm thông tin về sản phẩm và thiết kế trang web mua sắm, các trang mạng xã hội và đánh giá của khách hàng). Daniel và Dan-Andrei, 2020 nghiên cứu “Phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình quyết định mua sắm trực tuyến” đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng như: Đặc tính sản phẩm, sự tin tưởng của người tiêu dùng, đánh giá về sản phẩm của chuyên gia, đánh giá sản phẩm từ các khách hàng khác hay truyền miệng điện tử.

Tại Việt Nam, những năm gần đây các nghiên cứu về nền tảng thương mại điện tử nói chung, mua sắm trực tuyến nói riêng được đẩy mạnh. Các yếu tố cơ bản ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến như: cảm nhận rủi ro, sự thuận tiện, tính dễ tiếp cận được các đề tài nghiên cứu xây dựng trong mô hình nghiên cứu và thừa nhận sự ảnh hưởng. Theo Nguyễn Thị Ngọc Giàu (2016), có 5 yếu tố ảnh hưởng đến quyết định mua hàng điện trực tuyến với mức độ khác nhau là: Tính dễ sử dụng; Sự hữu ích; Nhận thức rủi ro; Kiểm soát hành vi; Ảnh hưởng xã hội. Nguyễn Thị Bảo Châu & Lê Nguyễn Xuân Đào (2014) nghiên cứu về “Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng Cần Thơ”. Mô hình đề xuất gồm: Sự đa dạng lựa chọn hàng hóa, niềm tin, giá cả, sự thoải mái, tính đáp ứng của trang web, các yếu tố rủi ro về thời gian, rủi ro về sản phẩm, rủi ro về tài chính, sự thuận tiện ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng. Nguyễn Xuân Hiệp, Khuru Minh Đạt năm 2020 về “Tác động của nhận thức rủi ro đến quyết định mua sắm trực tuyến của người dân tại thành phố Hồ Chí Minh”. Nghiên cứu thu thập dữ liệu từ 358 người dân đã sử dụng thương mại điện tử để mua sắm nhiều lần. Kết quả, thứ tự mức độ ảnh hưởng của nhận thức rủi ro giảm dần lượt là: (1) rủi ro sản phẩm; (2) rủi ro chiêu trò từ người buôn; (3) rủi ro tài chính và (4) rủi ro an toàn thông tin người tiêu dùng.

### 2.2. Đề xuất mô hình

Từ tổng quan nghiên cứu, nhóm tác giả đề xuất bổ sung 3 yếu tố bao gồm: hiệu ứng cái đuôi dài, truyền miệng điện tử eWOM, thuyết nhận thức rủi ro TPR vào mô hình nghiên cứu

gốc mở rộng lý thuyết thống nhất chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT2) của Venkatesh và cộng sự. Tuy nhiên, nhóm chỉ xem xét đến các yếu tố kỳ vọng hiệu quả, động lực thụ hưởng, ảnh hưởng xã hội. Khung mô hình được xây dựng nhằm đánh giá, phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ tại Hà Nội và các khu vực lân cận.



**Hình 1.** Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nhóm giả thuyết nghiên cứu tác động của các yếu tố sau đến quyết định mua hàng trực tuyến của giới trẻ.

**(H1) Điều kiện thuận lợi tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Trong thương mại điện tử, điều kiện thuận lợi bao gồm các thiết bị như Internet, kỹ năng cần thiết, dịch vụ hỗ trợ khách hàng trực tuyến, máy tính, kiến thức, điện thoại thông minh,...

**(H2) Ảnh hưởng xã hội tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Trong các nghiên cứu trước đó, yếu tố chuẩn chủ quan đã được nhiều tác giả thay đổi thành yếu tố Ảnh hưởng xã hội điển hình như trong nghiên cứu của Venkatesh và cộng sự (2003); Edwards & Eriksson (2014). Yếu tố này điển hình cho tác động xã hội từ những người liên quan quan trọng, chẳng hạn như người thân, bạn bè, đồng nghiệp,...

**(H3) Truyền miệng điện tử eWOM có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Trong nghiên cứu này, truyền miệng điện tử tiếp cận theo hướng là những bình luận, phản hồi của khách hàng về sản phẩm trên nền tảng thương mại điện tử. Có thể hiểu nhóm nghiên cứu đang tập trung vào mảng đánh giá trực tuyến từ khách hàng khi nói đến eWOM.

**(H4) Nhận thức rủi ro có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Bauer (1960) cho rằng sự tin tưởng về nhận thức rủi ro là yếu tố chủ đạo đối với hành vi tiêu dùng, nó có thể là yếu tố cốt lõi tác động quá trình biến đổi từ cá nhân sử dụng web đến người tiêu dùng, bao gồm hai yếu tố: nhận thức rủi ro liên quan đến giao dịch trực tuyến (PRT) và nhận thức rủi ro liên quan đến sản phẩm/dịch vụ (PRP).

**(H5) Kỳ vọng hiệu quả có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Kỳ vọng hiệu quả là kỳ vọng của người tiêu dùng về việc mua sắm trực tuyến sẽ đem lại hiệu quả. Khách hàng mua sắm trực tuyến có thể mong đợi nhận được một vài ích lợi như gia tăng sự tiện lợi, tiết kiệm thời gian,...

#### **(H6) Động lực thụ hưởng có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Động lực thụ hưởng được định nghĩa là sự thú vị hoặc niềm vui xuất phát từ việc mua sắm trực tuyến. Trong nghiên cứu về hệ thống thông tin, động lực thụ hưởng (được khái niệm như là sự hưởng thụ nhận thức - perceived enjoyment) có ảnh hưởng trực tiếp đến sự chấp nhận và sử dụng công nghệ. Đối với một số khách hàng, sử dụng một hình thức mua sắm sáng tạo và đổi mới có thể đem lại sự giải trí và thú vị.

#### **(H7) Hiệu ứng “cái đuôi dài” có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ**

Hiệu ứng “cái đuôi dài” được đề xuất như một yếu tố được thêm vào nhằm giải thích động lực đẩy mạnh lượng người tiêu dùng mua sắm trực tuyến. Không giống như các doanh nghiệp truyền thống, trang thương mại điện tử không bị hạn chế về mặt không gian trưng bày sản phẩm, vì thế, chúng có thể cung cấp một danh sách lớn số lượng các mặt hàng mà doanh nghiệp buôn bán, đáp ứng được nhu cầu lớn và đa dạng của thị trường. Cùng với đó, khách hàng có thể dễ dàng nhận được gợi ý đối với loại hàng hóa mình mong muốn theo kết quả tìm kiếm được nhập trong thanh công cụ. Sự đa dạng hàng hóa được hỗ trợ và cung cấp tìm kiếm, gợi ý sản phẩm của các trang mua sắm trực tuyến chính là đặc trưng của hiệu ứng “cái đuôi dài”.

### **2.3. Phương pháp nghiên cứu**

Nhóm nghiên cứu thực hiện phỏng vấn ngắn đối với một số cá nhân độ tuổi khác nhau thuộc giới trẻ sinh sống và làm việc tại Hà Nội và các khu vực lân cận. Phỏng vấn được tiến hành dựa theo danh mục các câu hỏi cần đề cập, dựa trên phương pháp phỏng vấn bán cấu trúc. Tiêu chí để thực hiện phỏng vấn là dừng lại ngay khi không tìm được yếu tố mới. Đóng góp từ cá nhân tham gia phỏng vấn được tổng hợp, kết hợp với tiêu chí ban đầu cùng lý thuyết đã đề cập nhằm điều chỉnh thang đo xây dựng phiếu điều tra thăm dò chính thức.

#### **2.3.1. Xây dựng thang đo**

Nghiên cứu sử dụng chủ yếu thang đo likert từ 1 (rất không đồng ý) đến 5 (rất đồng ý). Đây là thang đo được sử dụng phổ biến trong nghiên cứu mô tả thái độ của con người đối với hành vi khoa học xã hội.

**Bảng 1.** Thang đo sơ bộ

<b>Yếu tố</b>	<b>Biến quan sát</b>	<b>Ký hiệu</b>	<b>Nguồn tham khảo</b>
Điều kiện thuận lợi	Độ phủ sóng cao của Internet	H1-1	Nguyễn Thu Hà và Cộng sự (2019)
	Chất lượng dịch vụ chăm sóc khách hàng trực tuyến ngày càng được cải thiện	H1-2	
	Được tiếp xúc nhiều với công nghệ	H1-3	

	Các quảng cáo trên mạng xã hội, phương tiện truyền thông	H1-4	Venkatesh và Davis (2000)
Ảnh hưởng xã hội	Hầu hết bạn bè, người thân của tôi đều đã mua sắm trực tuyến	H2-1	Ajzen và Fishbein, (1975)
	Trào lưu mua sắm trực tuyến	H2-2	
	Các hội nhóm trên mạng xã hội	H2-3	
	Chia sẻ về mua sắm trực tuyến của người nổi tiếng	H2-4	
Truyền miệng điện tử (EWO M)	Thông tin về sản phẩm chia sẻ trên mạng xã hội đáng tin cậy, khách quan	H3-1	Mai Anh (Nghiên cứu sinh viên 2020) Nguyễn Thị Ngọc Giàu (2016)
	Sản phẩm chia sẻ trên mạng xã hội giúp tôi dễ dàng đưa ra quyết định mua sắm trực tuyến	H3-2	
	Sản phẩm chia sẻ trên mạng xã hội luôn được tôi tìm kiếm và tham khảo	H3-3	
	Sản phẩm chia sẻ trên mạng xã hội luôn được tôi tìm kiếm và tham khảo	H3-4	
Nhận thức rủi ro	Lo ngại tốn thời gian, tiền bạc mà không hiệu quả	H4-1	Bauer (1960) Jacoby and Kaplan (1972)
	Lo ngại chất lượng sản phẩm thực tế không như mong đợi	H4-2	
	Lo ngại sản phẩm không được giao đúng thời hạn	H4-3	
	Lo ngại chính sách đổi trả sản phẩm/ hoàn tiền	H4-4	
	Lo ngại độ an toàn của hệ thống thanh toán trực tuyến	H4-5	
	Lo ngại bảo mật thông tin cá nhân thấp	H4-6	
Kỳ vọng hiệu quả	Có thể mua hàng mà không cần đến điểm bán	H5-1	Nguyễn Thu Hà và Cộng sự (2019) Nguyễn Thị Ngọc Giàu (2016)
	Mua được nhiều sản phẩm chất lượng	H5-2	
	Có thể thanh toán nhanh chóng với nhiều phương thức khác nhau	H5-3	
	Có các chương trình ưu đãi giảm giá	H5-4	
	Nhận được sản phẩm nhanh chóng	H5-5	
Động lực thụ hưởng	Thích cảm giác tích điểm để nhận khuyến mãi cho lần mua hàng tiếp theo	H6-1	Nguyễn Thu Hà và Cộng sự (2019) Venkatesh và cộng sự (2012)
	Thích cảm giác tham gia minigame có giải thưởng giá trị thực tế (voucher mua sắm, tặng xu, phiếu nhận quà tại cửa tiệm,...)	H6-2	
	Thích cảm giác mua được các sản phẩm mới lạ, độc đáo	H6-3	
Nhận thức về sự đa dạng sản phẩm	Nhận thấy sản phẩm trên nền tảng thương mại điện tử đa dạng về mẫu mã	H7-1	Benoit Mandelbrot (1950) Nguyễn Thu Hà và Cộng sự (2019)
	Nhận thấy sản phẩm trên nền tảng thương mại điện tử đa dạng về thương hiệu	H7-2	
	Nhận thấy ứng dụng công nghệ gợi ý sản phẩm liên quan khác kích thích ý định mua sắm của tôi	H7-3	



	Nhận thấy có thể dễ dàng tìm được sản phẩm mà tôi cần	H7-4	
Quyết định mua sắm trực tuyến	Tôi đã mua sắm trực tuyến được một thời gian dài	N_1	Nguyễn Thị Giàu (2016) Kotler P, Wong V, Saunders J, Armstrong (2005)
	Tôi sẽ tiếp tục duy trì mua sắm trực tuyến	N_2	
	Tôi có thể lựa chọn sản phẩm mà nhà cung cấp mình yêu thích trên nền tảng thương mại điện tử	N_3	
	Tôi lựa chọn sản phẩm theo thương hiệu uy tín trên các nền tảng thương mại điện tử	N_4	

### 2.3.2. Phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu

Tổng thể đối tượng nghiên cứu là giới trẻ trên địa bàn thành phố Hà Nội và các tỉnh lân cận với độ tuổi từ 18 đến 35. Điều tra chính thức được thực hiện tại Hà Nội và một số tỉnh thành lân cận: Bắc Ninh, Hưng Yên, Bắc Giang, Phú Thọ, Hà Nam, Hòa Bình, Vĩnh Phúc và Thái Nguyên với đối tượng điều tra là người đã từng mua sắm trực tuyến. Đối tượng trả lời một số câu hỏi về thói quen sử dụng internet, thói quen mua sắm trực tuyến và đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến quyết định mua sắm trực tuyến. Do các yếu tố khách quan, nhóm nghiên cứu đã tiến hành nghiên cứu định lượng 100% bằng bảng khảo sát trực tuyến. Trong đó số phiếu thu nhận được sau thời gian khảo sát, sau khi lọc phiếu không hợp lệ nhóm đã sử dụng 508 phiếu để tiến hành phân tích chính thức. Nghiên cứu sử dụng Cronbach's Alpha là hệ số tin cậy điểm kiểm tra phổ biến nhất với quản lý đơn lẻ và loại bỏ các biến có hệ số tương quan giữa biến tổng nhỏ, kiểm định thang đo sơ bộ bằng nhân tố khám phá EFA. Xây dựng mô hình hồi quy phân tích ảnh hưởng của các yếu tố đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ.

### 2.4. Phân tích kết quả

Trong số 508 người, 96 người là nam giới chiếm tỷ lệ 18,90%, 412 người là nữ giới, chiếm tỷ lệ 81,10%. Về độ tuổi do đối tượng nghiên cứu là giới trẻ tiêu dùng trực tuyến nên độ tuổi đưa vào khảo sát là từ 18 tuổi trở lên, đảm bảo tính khách quan của việc quyết định mua sắm cá nhân tuy nhiên việc phân tích nghiên cứu sẽ được tập trung vào đối tượng từ 18-35 tuổi. Về nghề nghiệp cá nhân, kết quả thống kê cho thấy phần lớn người tiêu dùng tham gia khảo sát là học sinh/sinh viên với số lượng 450 chiếm 88,58% trong tổng người tham gia khảo sát. Đây là những người được tiếp xúc nhiều với công nghệ và nền tảng mua sắm trực tuyến. Tiếp đó, nhóm nghề nghiệp công nhân/nhân viên văn phòng với 30 phiếu khảo sát chiếm 5,91%. Về thu nhập cá nhân, số quan sát có mức thu nhập dưới 3 triệu chiếm 58,66% với số lượng 298 bởi số lượng người tham gia khảo sát là học sinh/sinh viên chiếm tỷ lệ lớn là nhóm nghề nghiệp phần lớn nhận hỗ trợ từ phụ huynh hoặc làm thêm và đang trong độ tuổi đến trường chưa có công việc ổn định. Trong khi đó nhóm thu nhập từ 10 triệu trở lên chiếm tỷ lệ thấp nhất (3,15%).

Về thói quen sử dụng internet, nhóm nghiên cứu đã đặt ra những câu hỏi như: Thời

lượng sử dụng internet trong ngày; khung giờ sử dụng internet. Từ 3 đến 5 tiếng là thời lượng trung bình truy cập internet hằng ngày mà phần lớn người tiêu dùng tham gia khảo sát sử dụng với tỷ trọng 39.18%. Shopee là nền tảng được phần lớn người tiêu dùng chọn lựa bởi 462 trên tổng số 508 người tham gia khảo sát. Về hình thức thanh toán, có thể thấy rằng hình thức thanh toán bằng tiền mặt khi nhận hàng vẫn được hầu hết người tiêu dùng lựa chọn (417/508) trong khi đó thanh toán qua ví điện tử và thanh toán qua thẻ ngân hàng chiếm một số lượng đáng kể với số lượng người tiêu dùng lựa chọn lần lượt là 277 và 209. Với 8 nhóm sản phẩm thường mua sắm trực tuyến, 412 người tiêu dùng thường mua sắm trực tuyến nhóm sản phẩm thời trang mỹ phẩm. Tiếp đó, nhóm sản phẩm đồ chơi, đồ handmade và sách đứng ở vị trí thứ hai với 264 người lựa chọn. Dịch vụ vận tải (vé tàu, vé xe,...) chiếm số lượng ít nhất chỉ với 34 người cho rằng họ thường xuyên mua loại sản phẩm này trực tuyến.

#### **- Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha**

Kiểm định cho thấy cả 7 yếu tố đầu vào và nhóm chỉ báo của biến phụ thuộc trong mô hình đều có hệ số Cronbach's Alpha nằm trong khoảng 0.745 đến 0.873 và hệ số tương quan biến tổng (Item-Total Correlation) đảm bảo yêu cầu. Trong 31 chỉ báo, tất cả các chỉ báo có hệ số đánh giá đảm bảo. Các chỉ báo được trình bày chi tiết trong bảng dưới đây.

**Bảng 3.** Kết quả kiểm định độ tin cậy Cronbach's alpha thang đo yếu tố ảnh hưởng

<b>Thang đo</b>	<b>Số chỉ báo</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Chỉ báo bị loại</b>	<b>Kết luận</b>
Điều kiện thuận lợi	4	0.791	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Ảnh hưởng xã hội	4	0.800	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Truyền miệng điện tử eWOM	4	0.786	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Nhận thức rủi ro	6	0.813	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Kỳ vọng hiệu quả	5	0.873	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Động lực thụ hưởng	3	0.745	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
Nhận thức về sự đa dạng sản phẩm	4	0.863	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5

Quyết định mua sắm trực tuyến	4	0.847	0	Tất cả các chỉ báo có tương quan biến tổng > 0.3, Hệ số Cronbach's Alpha > 0.5
-------------------------------	---	-------	---	--

Với kết quả kiểm định trên, việc loại bỏ thêm biến không thể tăng độ tin cậy của thang đo. Như vậy, các biến đủ điều kiện để có thể tiếp tục thực hiện phân tích nhân tố.

#### **- Phân tích nhân tố khám phá EFA**

Sau khi phân tích độ tin cậy của thang đo, nhóm nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA ở cả biến độc lập và biến phụ thuộc để đánh giá, sử dụng phép xoay Varimax. Trong phân tích EFA đối với các biến độc lập, các kiểm định KMO Bartlett's và Bartlett's đều có ý nghĩa thống kê, tuy nhiên phải thực hiện nhiều lần (do phải loại bỏ các chỉ báo có tương quan nhỏ và tương quan với nhiều thành phần chính). Lần cuối cùng có được kết quả như sau: KMO = 0.907 và Sig Bartlett's = 0.000 với tổng phương sai rút trích là 65.04%. Từ đó, nhóm nghiên cứu đã xác định được 7 nhóm yếu tố chính (có sự thay đổi một số chỉ báo) liên quan đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ sẽ được sử dụng trong mô hình phân tích thay vì 7 biến biến tiềm ẩn như mô hình lý thuyết giả định ban đầu.

**Nhóm yếu tố 1:** Kỳ vọng hiệu quả gồm 5 biến (H5-1, H5-2, H5-3, H5-4, H5-5)

**Nhóm yếu tố 2:** Nhận thức rủi ro gồm 6 biến (H4-1, H4-2, H4-3, H4-4, H4-5, H4-6)

**Nhóm yếu tố 3:** Ảnh hưởng xã hội gồm 4 biến (H2-1, H2-2, H2-3, H2-4)

**Nhóm yếu tố 4:** Nhận thức về sự đa dạng sản phẩm gồm 4 biến (H7-1, H7-2, H7-3, H7-4)

**Nhóm yếu tố 5:** Truyền miệng điện tử eWOM gồm 4 biến (H3-1, H3-2, H3-3, H3-4)

**Nhóm yếu tố 6:** Điều kiện thuận lợi gồm 4 biến (H1-1, H1-2, H1-3, H1-4)

**Nhóm yếu tố 7:** Động lực thụ hưởng gồm 3 biến (H6-1, H6-2, H6-3)

Đối với biến phụ thuộc: hệ số KMO là 0.780, Kiểm định Bartlett's Test với Sig = 0.000. không có biến quan sát nào bị loại bỏ; tổng phương sai trích của các yếu tố biến phụ thuộc là 68.909%. Kết quả cho thấy thang đo được lựa chọn cho biến phụ thuộc trong mô hình đều đảm bảo yêu cầu, các biến đều có tính hội tụ, phù hợp để sử dụng phân tích. Các yếu tố (thành phần chính) được lưu lại kết quả với các kết quả lần lượt từ X1 đến X7 và biến phụ thuộc N.

**Bảng 4.** Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính của mô hình

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3.090E-017	.031		.000	1.000
	X1	.327	.031	.327	10.502	.000
	X2	.097	.031	.097	3.126	.002
	X3	.504	.031	.504	16.184	.000

X4	.158	.031	.158	5.092	.000
X5	.185	.031	.185	5.940	.000
X6	.262	.031	.262	8.426	.000
X7	.187	.031	.187	6.014	.000

a. Dependent Variable: N

**- Kết quả kiểm định tác động**

Kết quả hồi quy cho thấy tất cả các yếu tố trong giả thuyết của nhóm nghiên cứu đều có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ tại khu vực nghiên cứu. Kết quả kiểm định tác động của các biến độc lập lên biến phụ thuộc trong mô hình nghiên cứu như sau:

**X1: Kỳ vọng hiệu quả:** Theo giả thuyết ban đầu của nhóm nghiên cứu, kỳ vọng hiệu quả có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến. Kết quả phân tích cho thấy hệ số đường dẫn  $\beta_1 = 0.327$ , t-value = 10,502, p= 0.00. Điều đó chỉ ra tác động đáng kể của kỳ vọng hiệu quả của giới trẻ khi đưa ra quyết định mua sắm trực tuyến. Điều này đồng nghĩa với **giả thuyết X1 được chấp nhận**.

**X2: Nhận thức rủi ro:** Hệ số đường dẫn  $\beta_2 = 0.327$ , t-value = 10,502, p= 0.02 đồng nghĩa yếu tố này có quan hệ thuận chiều và tác động lớn đến biến phụ thuộc. **Giả thuyết 2 được chấp nhận**.

**X3: Ảnh hưởng xã hội:** Đối với giả thuyết này, kết quả nghiên cứu phù hợp với dự đoán ban đầu đưa ra, với  $\beta_3 = 0.504$  (t-value= 16.184, p=0.00), cho thấy tồn tại mối quan hệ thuận chiều giữa ảnh hưởng xã hội và quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ, **giả thuyết X3 được chấp nhận**. Đồng thời, đây cũng là yếu tố tác động mạnh mẽ nhất đến biến phụ thuộc của mô hình, khi có hệ số chuẩn hóa Beta lớn nhất bằng 0.504.

**X4: Nhận thức về sự đa dạng sản phẩm:** Theo kết quả của hệ số hồi quy, với  $\beta_{4.1} = 0.158$ , t-value= 5.092 và p=0.00 và  $\beta_{4.2} = 0.864$ , t-value= 4.216 và p=0.00 cho thấy sự phù hợp với giả thuyết ban đầu nghiên cứu đưa ra. **Giả thuyết X4 được chấp nhận**.

**X5: Truyền miệng điện tử eWOM:** Tại giả thuyết H5, kết quả hồi quy chỉ ra hệ số đường dẫn  $\beta_5 = 0.185$ , t-value= 5.940, p=0.00, kết quả này cho thấy giới tính truyền miệng điện tử có tác động đến quyết định mua sắm trực tuyến của giới trẻ, do đó **giả thuyết X5 được chấp nhận**.

**H6: Điều kiện thuận lợi:** Đối với giả thuyết này, kết quả nghiên cứu với  $\beta_6 = 0.262$  (t-value= 8.426, p=0.00) do vậy **giả thuyết X6 được chấp nhận** và phù hợp với giả thuyết ban đầu của nghiên cứu.

**X7: Động lực thụ hưởng:** Với giả thuyết cuối cùng được đưa ra trong mô hình, hệ số đường dẫn lần lượt là  $\beta_7 = 0.187$  (t-value= 6.014, p=0.00), **X7 được chấp nhận**, kết quả này rất phù hợp với dự đoán ban đầu của nghiên cứu.

Ngoài ra, hệ số R bình phương (*R Square*) được sử dụng để đánh giá độ phù hợp của mô hình hồi quy đối với tập dữ liệu. Kết quả cho thấy hệ số R bình phương là 0.526. Nghĩa là biến phụ thuộc được giải thích bởi 52.6% từ 7 yếu tố độc lập.

### 3. KẾT LUẬN

Nhìn chung, mua sắm trực tuyến là xu hướng chung đối với người tiêu dùng hiện nay. Không chỉ ở thành phố trung tâm Hà Nội mà việc mua sắm trên các trang thương mại trực tuyến hay mạng xã hội đã và đang dần phổ biến hơn ở khu vực các tỉnh lân cận.

1. Nghiên cứu này đã xác định những lý thuyết và quan điểm về lĩnh vực thương mại điện tử nói chung và những ảnh hưởng của các yếu tố đến thương mại điện tử tại Hà Nội và các tỉnh lân cận, xây dựng mô hình lý thuyết các yếu tố và biểu thị mối quan hệ giữa các thành phần. Nhóm nghiên cứu đã xây dựng và điều chỉnh mô hình nghiên cứu phù hợp với bối cảnh và đối tượng nghiên cứu bao gồm 8 yếu tố với 31 biến quan sát ảnh hưởng đến quyết định mua sắm trực tuyến, trong đó có 7 yếu tố (biến độc lập) là điều kiện thuận lợi, ảnh hưởng xã hội, truyền miệng điện tử eWOM, nhận thức rủi ro, kỳ vọng hiệu quả, nhận thức về sự đa dạng sản phẩm, động lực thụ hưởng.

2. Sau khi tiến hành thu thập dữ liệu và phân tích sâu, các biến quan sát không có giá trị đóng góp được loại bỏ và nhóm nghiên cứu đã ghi nhận sự ảnh hưởng của cả 7 yếu tố trong mô hình đối với biến phụ thuộc- quyết định mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng. Trong đó yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến quyết định mua sắm của người tiêu dùng là ảnh hưởng xã hội và ngược lại nhận thức rủi ro là yếu tố có tác động yếu nhất.

Các kết quả nghiên cứu có giá trị tham khảo tốt trong việc giải quyết một trong những vấn đề nổi trội của thị trường mua sắm trực tuyến Việt Nam trong bối cảnh phát triển công nghệ 4.0. Kết quả nghiên cứu cũng giúp những nhà kinh doanh trực tuyến có những cái nhìn bao quát hơn đối với hành vi mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng từ đó xây dựng những chính sách phát triển kinh doanh tốt hơn đối với thị trường tiềm năng này.

#### ***Một số khuyến nghị nhằm phát triển thương mại điện tử***

Mua sắm trực tuyến hay thương mại điện tử ở Việt Nam đang có rất nhiều tiềm năng phát triển, song bên cạnh đó có không ít những khó khăn và thách thức. Những bước tiến thay đổi và phát triển của Thương mại điện tử ở Việt Nam cần có sự chung tay, đồng lòng của tất cả các cơ quan, doanh nghiệp và cả người tiêu dùng.

***Đối với cơ quan quản lý Nhà nước:*** Khung pháp lý đang là một khoảng trống lớn cần hoàn thiện. Việc hoàn thiện chính sách, khung thể chế pháp lý về thương mại điện tử, xây dựng hệ sinh thái cho thương mại điện tử và kinh tế số là một nội dung vô cùng quan trọng nhằm phát triển thương mại điện tử trong thời gian tới, cùng với đó là sự phát triển của hạ tầng logistics cho thương mại điện tử. Từ đó, tiết kiệm chi phí và nâng cao năng lực cạnh tranh của doanh nghiệp Việt Nam.

***Đối với doanh nghiệp:*** Nâng cao ý thức và kỹ năng cho các doanh nghiệp, cách ứng dụng thương mại điện tử vào hoạt động sản xuất kinh doanh là rất quan trọng để có thể làm thay đổi thói quen, tập quán kinh doanh theo hướng hiện đại hơn. Nâng cao năng lực quản lý và tổ chức hoạt động thương mại điện tử bằng nhiều phương pháp hỗ trợ như: đào tạo năng lực cho đội ngũ nhân viên, tạo môi trường làm việc hiệu quả, cung cấp các công cụ làm

việc, khóa học trực tuyến nhằm giúp nhân viên tự hoàn thiện các kỹ năng của mình. Hệ thống dịch vụ khách hàng tốt là một điểm cộng cho các doanh nghiệp khi muốn nâng cao hình ảnh của mình trên thị trường. Dịch vụ hậu mãi đang ngày càng được chú trọng, những khách hàng sau sẽ dựa vào đánh giá của khách hàng trước để đưa ra quyết định mua hàng. Vì vậy, doanh nghiệp cần chú ý hơn đến các dịch vụ của mình cả trước, trong và sau bán bằng cách kết hợp nhiều phương pháp khác nhau như: Trao đổi thông tin trực tiếp với khách hàng, qua mạng điện tử, qua nhân viên tư vấn khách hàng,.. Các doanh nghiệp nói chung và doanh nghiệp kinh doanh trên mạng điện tử nói riêng đều cần chú trọng, xây dựng và phát triển hệ thống bảo mật thông tin khách hàng, từ đó giúp tăng sức cạnh tranh trên thị trường bên cạnh những yếu tố như: giá, sản phẩm, dịch vụ,.. Nâng cao lòng tin của người tiêu dùng đối với thương mại điện tử thông qua nhiều hình thức: tuyên truyền, quảng cáo từ đó tăng khả năng nhận biết và ủng hộ của người tiêu dùng đối với thương mại điện tử và giúp thay đổi thói quen mua sắm.

**Đối với người tiêu dùng:** Theo thống kê Internet Việt Nam 2020, khoảng 70% dân số Việt Nam sử dụng Internet với trung bình 6 tiếng 30 phút truy cập mỗi ngày. Thay đổi thói quen mua sắm giúp người tiêu dùng được hưởng những lợi ích nhất định từ thương mại điện tử. Từ đó giúp người tiêu dùng tiết kiệm được chi phí cơ hội, thời gian và công sức. Người tiêu dùng cũng quen dần với phương thức thanh toán không dùng tiền mặt để thanh toán nhanh chóng và thuận tiện hơn cho quá trình mua sắm trực tuyến. Khuyến khích bạn bè, người thân sử dụng thương mại điện tử để mua được đa dạng mặt hàng với đa dạng mức giá mà không cần đến trực tiếp cửa hàng.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cục Thương mại Điện tử và Kinh tế số, Bộ Công Thương (2020), *Báo cáo Thương mại điện tử 2020*, Hà Nội.
2. Châu Ngọc Tuấn (2015), ‘Ứng dụng mô hình chấp nhận công nghệ nghiên cứu ý định hành vi và sự lựa chọn mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng tại thành phố Đà Nẵng’, trong Hội thảo *Khoa học Quốc gia CITA*, Trường Đại học Công nghệ Thông tin và Truyền thông Việt-Hàn.
3. Hà Đăng Tiên (2010), *Thương mại điện tử trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế*, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS tập 2*, Nxb. Hồng Đức, Hà Nội.
5. Nguyễn Xuân Hiệp & Khuru Minh Đạt (2020), “Tác động của nhận thức rủi ro đến quyết định mua sắm trực tuyến của người dân tại TP. Hồ Chí Minh”, *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, số 60, 12/2020.
6. Nguyễn Thị Bảo Châu & Lê Nguyễn Xuân Đào (2014), “Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến hành vi mua sắm trực tuyến của người tiêu dùng thành phố Cần Thơ”, *Tạp chí Khoa học trường Đại học Cần Thơ*, số 30, 8-14.
7. Nguyễn Thị Ngọc Giàu (2016), *Các nhân tố ảnh hưởng đến quyết định mua hàng điện tử trực tuyến*

- tại Thành phố Hồ Chí Minh, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Quốc tế Hồng Bàng.
8. Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2009), *Giáo trình Nghiên cứu thị trường*, Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh.
  9. Bauer, R.A. (1960), *Consumer Behavior as Risk Taking*, in *Dynamic Marketing for a Changing World*, R. S. Hancock. (Eds.), American Marketing Association, Chicago, 389-398.
  10. Cheung, M.K.; Lee, K.O.; and Rabjohn, N (2008), *The impact of electronic word-of-mouth. Internet Research*, 18, 229–247.

## FACTORS AFFECTING YOUNG PEOPLE’S DECISIONS TOWARDS ONLINE SHOPPING

**Abstract:** *Thanks to the rapid development of information technology and digitization, all production and consumption processes exchanged through e-commerce have been promoted worldwide as well as in Vietnam. Considered as a potential market that many e-commerce businesses are aiming for, income levels and living conditions, transportation infrastructure in Vietnam are also developing rapidly. The main objective of the study is to clarify the factors affecting young people’s decisions towards online shopping. After analyzing based on survey questionnaires from 508 people, the research results showed 7 factors with the level of influence in descending order including: (1) Social influence, (2) Efficiency expectations, (3) Favorable conditions, (4) Beneficial motivation, (5) electronic word of mouth (eWOM), (6) Product diversity perception, (7) Risk perception. The study also proposes a number of solutions to promote the development of e-commerce for state management agencies, businesses and individual consumers.*

**Keywords:** *Decision behavior, E-commerce, factors, online shopping.*

# ĐÁNH GIÁ CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG TỚI CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ HÀNH CHÍNH CÔNG TẠI HUYỆN BÌNH CHÁNH, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thiện Dũng, Hồ Trúc Hải Phong, Đào Công Hiên, Dương Thị Thúy Hà

*Trường Đại học Thủy lợi, Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh*

**Tóm tắt:** Cải cách hành chính ở Việt Nam thực hiện theo hướng làm cho bộ máy hành chính hoàn thiện, hoạt động có hiệu lực, hiệu quả hơn, phục vụ nhân dân đúng pháp luật, tốt hơn. Mục tiêu cải cách hành chính đã và đang thực hiện chủ trương của Chính phủ theo tiêu chí “Thông suốt, vững mạnh, hiện đại, hiệu lực, hiệu quả”. Mục tiêu cao nhất của cải cách hành chính là sự hài lòng thỏa mãn của người dân tham gia dịch vụ hành chính công trên cơ sở đúng thủ tục và quy định của luật pháp Việt Nam. Để nâng cao chất lượng dịch vụ Hành chính công (HCC), thông qua nâng cao sự hài lòng của người dân và các bên liên quan trong thực hiện dịch vụ HCC, thì cần phải xem xét đầy đủ các nhân tố có thể ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ HCC, trên cơ sở đó đề ra các giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ. Bài báo thể hiện nghiên cứu xây dựng các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ HCC và áp dụng điển hình cho Huyện Bình Chánh, thông qua số liệu khảo sát đánh giá, đưa ra những gợi ý về giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ HCC.

**Từ khóa:** Chất lượng dịch vụ, hành chính công, sự hài lòng, thủ tục hành chính

Nhận bài ngày 25.5.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thiện Dũng; Email: dzungngt@tlu.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Hiện nay, hầu hết các tỉnh Thành phố trong cả nước đã và đang triển khai ứng dụng HCC và giải quyết thủ tục hành chính (TTHC) theo cơ chế một cửa liên thông. Đối với TP. Hồ Chí Minh, cơ chế một cửa đã được triển khai đồng bộ tới các sở, ngành, quận, huyện, xã, thị trấn, trong đó chú trọng vào nâng cao chất lượng thực hiện dịch vụ để giải quyết công việc của các tổ chức và công dân. Sản phẩm của cải cách TTHC xét đến cùng phải hướng tới nâng cao chất lượng dịch vụ công, trong đó có chất lượng dịch vụ HCC. Nâng cao chất lượng dịch vụ công là một vấn đề trọng tâm, đồng thời cũng là một vấn đề quan trọng cần sự phối hợp giữa các cá nhân, tổ chức thực thi của nhiều cơ quan tổ chức hơn là cách tiếp cận từ phía những kết quả của một tổ chức đơn lẻ. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng có mối quan hệ trực tiếp giữa hiệu quả hoạt động của tổ chức, chất lượng nền công vụ với vấn đề cải thiện và nâng cao chất lượng dịch vụ công. Chất lượng dịch vụ là một thước đo quan



trọng đối với hoạt động của các cơ quan HCC. Cải thiện chất lượng dịch vụ HCC phải được coi là một trong những mục tiêu quan trọng để thể hiện sự hiệu quả hoạt động của các cơ quan HCC. Đánh giá chất lượng dịch vụ HCC thông qua đánh giá sự hài lòng (SHL) của người sử dụng dịch vụ là một cách tiếp cận vẫn còn mới mẻ trong công tác hành chính ở Việt Nam. Đã đến lúc coi sự hài lòng của người dân đối với cơ quan HCC là tiêu chí lớn nhất để phục vụ và cũng là tiêu chí để đánh giá xếp hạng các cơ quan HCC trên cả nước. Đối với các cơ quan HCC thì ngoài tiêu chí là phục vụ người dân trong lĩnh vực hành chính, họ còn phải thực hiện nhiều chức năng khác như hỗ trợ cho sự tăng trưởng, điều chỉnh nhịp độ tăng trưởng và định hướng tăng trưởng cho một địa phương, quốc gia (Arawati và cộng sự, 2007). Dựa trên một số khái niệm, thuật ngữ, các nhà khoa học nghiên cứu áp dụng trong TCVN ISO 9001:2008 vào dịch vụ HCC như: hệ thống chất lượng, hoạch định chất lượng, kiểm soát chất lượng,... Có thể hiểu chất lượng dịch vụ HCC là khả năng thỏa mãn các yêu cầu của tổ chức và cá nhân về cung ứng dịch vụ HCC với sản phẩm cụ thể là các quyết định hành chính. Theo Boyne (2003) đã tổng hợp từ 65 công trình nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ HCC và chỉ ra 5 khía cạnh mang tính lý thuyết bao gồm: Các nguồn lực, quy định, thị trường, đặc thù của các tổ chức và hoạt động quản trị.

Các nghiên cứu trong nước có một số tiếp cận như tiếp cận theo các hệ thống tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ hành chính công thông qua phản ánh các yếu tố (Lê Mai Chi, 2006): Mục tiêu, đầu vào, quá trình, đầu ra và kết quả của đầu ra. Nghiên cứu của tác giả Lê Dân (2011), mô hình đánh giá mức độ hài lòng về dịch vụ hành chính phải bao gồm các mặt: thái độ, trách nhiệm, tác phong của cán bộ công chức, cơ sở vật chất và điều kiện hỗ trợ, các nội dung công khai công vụ, thủ tục hành chính và qui trình xử lý, thời gian giải quyết, lệ phí, cơ chế giám sát, góp ý. Nghiên cứu của tác giả Lê Thị Hương thì theo tiếp cận xây dựng một bộ chỉ số đánh giá hiệu quả cung ứng dịch vụ hành chính công dựa vào bộ chỉ số PAPI, PCI và DOSSI, trong đó phải kể đến bộ chỉ số DOSSI phù hợp với tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ hành chính công cấp huyện, gồm có: Cơ sở vật chất, trang thiết bị, trình độ hiện đại, lượng cán bộ, số lượng thủ tục hành chính, chất lượng giải quyết và đón khách hàng, phí và lệ phí, thái độ phục vụ của cán bộ tại bộ phận một cửa. Một số nghiên cứu khác thì chỉ ra rằng có mối quan hệ tuyến tính giữa sự hài lòng của người dân với thời gian giải quyết, khả năng tiếp cận dịch vụ, cán bộ công chức, phí sử dụng dịch vụ và cơ chế giám sát khiếu nại, tố cáo (Lê Đình Ca, 2012). Nghiên cứu này trên cơ sở phân tích điểm mạnh và điểm yếu của từng nghiên cứu, kế thừa có chọn lọc để nghiên cứu xây các tiêu chí ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ hành chính công tại cấp huyện. Nghiên cứu được khảo sát đánh giá trên địa bàn Quận Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh. Nghiên cứu giúp cho nhà quản lý thấy được những mặt mạnh và điểm còn hạn chế, cũng như cách thức để nhanh chóng nâng cao chất lượng dịch vụ thông qua cải thiện sự hài lòng của người dân.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Phương pháp

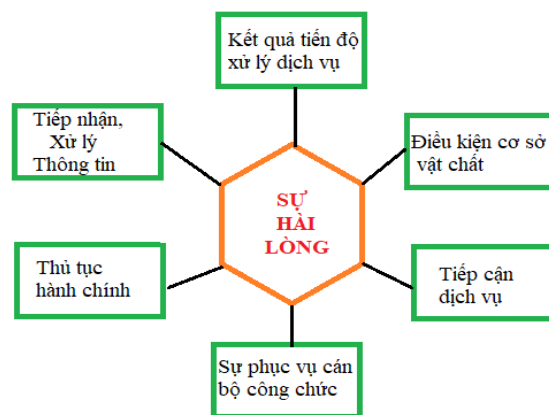
+ *Phương pháp điều tra khảo sát số liệu:* Dựa trên bảng hỏi nghiên cứu đã tiến hành

phỏng vấn trực tiếp và điều tra khảo sát qua hình thức online trên google.doc đối với 150 phiếu khảo sát của các bên liên quan, trong nghiên cứu này đối tượng chính là các cá nhân, các doanh nghiệp, các tổ chức đã sử dụng dịch vụ HCC tại Quận Bình Chánh, ngoài ra còn có cả một số đối tượng khác là các chuyên gia trong quản lý nhà nước, các lãnh đạo và cán bộ công chức thực hiện TTHC tại Quận. Nghiên cứu được điều tra khảo sát với 150 phiếu khảo sát đảm bảo mức mẫu khảo sát tối thiểu đảm bảo số phiếu khảo sát tối thiểu phải lớn hơn 5 lần số câu hỏi trong một bảng hỏi. Phiếu khảo sát trước khi được điều tra phỏng vấn chính thức, đã được nghiên cứu phỏng vấn thử nghiệm trước để làm rõ các ý cần hỏi và tạo sự tường minh trong câu hỏi và giảm sai sót do người được hỏi chưa hiểu ý hoặc hiểu sai nội dung câu hỏi.

+ *Phương pháp kế thừa*: Nghiên cứu thực hiện theo phương pháp kế thừa các số liệu đã được nghiên cứu trước đây hoặc các báo cáo đã được công bố. Phương pháp kế thừa giúp cho việc xác định các số liệu thứ cấp. + *Phương pháp phân tích định lượng*: nghiên cứu sử dụng các số liệu trên bảng hỏi điều tra và phỏng vấn trực tiếp sau khi đã xử lý và làm sạch số liệu, số liệu sơ cấp được phân tích thống kê, phân tích độ tin cậy của số liệu, Công cụ thực hiện phân tích dựa trên phần mềm SPSS. + *Phương pháp phân tích định tính*: Một số quan điểm, kết quả đánh giá sẽ được dựa trên các số liệu định lượng, và cũng được kết hợp với các phân tích định tính để đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ HCC. + *Phương pháp chuyên gia*: Nghiên cứu tiến hành xác định các nhân tố ảnh hưởng, xây dựng bảng hỏi sơ bộ và tiến hành tham vấn ý kiến chuyên gia để có được bộ tiêu chí đánh giá sát với thực tế nhất, đảm bảo không bị thiếu sót các yếu tố có liên quan.

## 2.2. Mô hình nghiên cứu

Nghiên cứu trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu đã có trước đây đánh giá về mức độ hài lòng về dịch vụ hành chính công bao gồm các mặt: Thái độ, trách nhiệm, tác phong của cán bộ công chức, cơ sở vật chất và điều kiện hỗ trợ, các nội dung công khai công vụ, thủ tục hành chính và quy trình xử lý, thời gian giải quyết, lệ phí, cơ chế giám sát, góp ý cụ thể như hình 1.



**Hình 1.** Các nhóm nhân tố ảnh hưởng chất lượng dịch vụ hành chính công

+ *Tiếp cận dịch vụ*: những yếu tố như vị trí của cơ quan cung ứng dịch vụ, thời gian có phù hợp với thời gian của công dân, thời gian chờ đợi trả kết quả, hoặc thời gian sử dụng dịch vụ, chi phí dịch vụ.

+ *Thủ tục hành chính*: Một hệ thống hành chính dễ hiểu, sử dụng ngôn ngữ phù hợp mà công dân hiểu một cách dễ dàng. Vì vậy, để đơn giản hóa truyền thông với công chúng, điều quan trọng là sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu, đơn giản hóa các quy trình. Tuy nhiên, ngôn ngữ hành chính phải phù hợp với các yêu cầu pháp lý của nó. Sự đa dạng của các công việc hành chính có thể làm cho nó khó hiểu. Chính vì vậy, để giải quyết vấn đề này nhằm nâng cao mức độ hài lòng của công dân, phải đơn giản hóa các quy trình hoặc tái tổ chức các quy trình.

+ *Tiếp nhận và xử lý thông tin*: (i) Khả năng cung cấp linh hoạt và nhanh chóng: công dân yêu cầu tổ chức cung ứng đáp ứng nhu cầu thực sự và cụ thể của họ. Điều quan trọng cần nhấn mạnh là cần căn cứ vào kết quả thương lượng giữa các bên liên quan. Ý kiến của công dân phải được xem xét và tôn trọng. Thủ tục hành chính phải linh hoạt đủ để thích ứng nhanh chóng với chi phí tối thiểu khi công dân yêu cầu thay đổi; (ii) Tính dễ tiếp nhận của dịch vụ: công dân càng dễ dàng tiếp nhận nếu họ quan tâm đến dịch vụ; (iii) Công khai minh bạch: chắc chắn công dân phải biết người phụ trách hồ sơ, tập tin của họ... nói cách khác, công dân có thể liên hệ để nhận được hỗ trợ hoặc khiếu nại. Khả năng nhận được thông tin hành chính của công dân có ảnh hưởng rất lớn đến tính công bằng và bình đẳng trong cung ứng dịch vụ (Epstein, 1991).

+ *Sự phục vụ của cán bộ công chức*: (i) Năng lực chuyên môn của nhân viên cung cấp dịch vụ: khả năng chuyên môn của nguồn lực con người chính là chìa khóa dẫn đến việc cung cấp dịch vụ chất lượng (ViNoria, 1996); (ii) Thái độ lịch sự và nhiệt tình của nhân viên: các hành vi của nhân viên tiếp xúc trực tiếp với công dân thực sự là quan trọng bởi vì họ cung cấp dịch vụ trực tiếp (Eiglier và Langeard, 1987). Hơn nữa, điều này càng quan trọng khi lãnh đạo tiếp xúc trực tiếp với công dân. Đối xử với công dân một cách thân thiện hòa nhã và vui vẻ là một yếu tố quan trọng nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ; (iii) Sự tin nhiệm trong việc cung cấp dịch vụ: sự tin nhiệm trong lĩnh vực hoạt động công cộng phải tuân thủ theo các nguyên tắc sau: đối xử bình đẳng, công bằng, hoặc chuyên nghiệp trong cung cấp các dịch vụ.

+ *Điều kiện cơ sở vật chất*: Bao gồm sự thuận tiện trong quá trình thực hiện thủ tục HCC, điều kiện vật chất bao gồm cơ sở vật chất, trang thiết bị, nơi làm việc cũng như các thiết bị hỗ trợ công tác thực hiện thủ tục HCC.

Trên cơ sở tổng hợp với nghiên cứu đánh giá thí điểm Bộ chỉ số đánh giá bộ phận một cửa cấp huyện (DOSSI) tại 47 huyện của 5 tỉnh là Thái Nguyên, Ninh Bình, Khánh Hòa, Long An và Bến Tre với 2.700 phiếu khảo sát bao gồm các lĩnh vực chủ quyền nhà đất; cấp phép xây dựng; đăng ký kinh doanh; chính xác xã hội; tư pháp... Theo Trần Ngọc (2012) thì bộ chỉ số trên cơ bản đánh giá được chất lượng hoạt động của bộ phận một cửa cấp huyện. Bộ chỉ số đánh giá hoạt động của Bộ phận một cửa cấp huyện DOSSI gồm 9 lĩnh vực sau: (1) Cơ sở vật chất, trang thiết bị; (2) Lực lượng cán bộ, công chức của Bộ phận một cửa; (3)

Sự phối hợp các cơ quan cấp huyện trong giải quyết công việc; (4) Số lượng lĩnh vực công việc thực hiện tại Bộ phận một cửa; (5) Kết quả giải quyết công việc tại Bộ phận một cửa; (6) Đón tiếp khách hàng tại Bộ phận một cửa; (7) Thời gian giải quyết công việc tại Bộ phận một cửa; (8) Hiệu quả giải quyết công việc tại Bộ phận một cửa; (9) Thái độ phục vụ của cán bộ, công chức tại Bộ phận một cửa. Nghiên cứu đã tổng hợp và đề xuất một bảng hỏi tiêu chí được làm rõ hơn và sử dụng cho tất cả các đối tượng có liên quan, bao gồm các cá nhân, cơ quan nhà nước, các tổ chức, các chuyên gia, các đối tượng có liên quan đến bộ phận một cửa cấp huyện.

**Bảng 1.** Bộ tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ hành chính công thông qua sự hài lòng của các bên liên quan

TT	Chỉ tiêu	Nội dung	Nguồn tham khảo
<b>1</b>	<b>Cơ sở vật chất</b>		
1.1		Bộ phận tiếp nhận hồ sơ và trả kết quả tương đối hiện đại	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
1.2		Bộ phận tiếp nhận hồ sơ và trả kết quả có đầy đủ tiện nghi (máy lạnh, bàn ghế...)	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
<b>2</b>	<b>Kết quả tiến độ xử lý dịch vụ</b>		
2.1		Các quy trình thủ tục hành chính được công khai minh bạch	DOSSI
2.2		Hồ sơ không bị sai sót chỉnh sửa, mất mát, thất lạc	DOSSI
2.3		Khách hàng không phải đi lại nhiều lần để giải quyết hồ sơ	DOSSI
2.4		Hồ sơ được giải quyết đúng hẹn	DOSSI
2.5		Là nơi tin cậy để giải quyết thủ tục hành chính	Mới đề xuất
<b>3</b>	<b>Tiếp nhận, xử lý thông tin của CBCC</b>		
3.1		Nhân viên tiếp nhận và thụ lý hồ sơ rất thành thạo chuyên môn nghiệp vụ	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
3.2		Nhân viên tiếp nhận thụ lý và giải quyết thỏa đáng vướng mắc của người dân	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
<b>4</b>	<b>Sự phục vụ của CBCC</b>		
4.1		Nhân viên tiếp nhận có thái độ lịch sự khi tiếp nhận hồ sơ	DOSSI
4.2		Nhân viên tiếp nhận có thái độ thân thiện khi trả lời những thắc mắc của người dân	DOSSI
4.3		Nhân viên tiếp nhận phục vụ công bằng đối với mọi người dân	DOSSI
4.4		Nhân viên tiếp nhận có trách nhiệm cao đối với hồ sơ	DOSSI
4.5		Nhân viên không có thái độ phiền hà, những nhiều khi tiếp nhận hồ sơ	DOSSI

TT	Chỉ tiêu	Nội dung	Nguồn tham khảo
<b>5</b>	<b>Tiếp cận dịch vụ</b>		
5.1		Nhân viên giải quyết hồ sơ một cách linh hoạt, kịp thời	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
5.2		Những yêu cầu hợp lý của người dân được quan tâm giải quyết	Nguyễn Hữu Hải và Lê Văn Hòa, 2010
5.3		Mức độ ứng dụng công nghệ thông tin vào các dịch vụ hành chính công là cao	OPI
<b>6</b>	<b>Thủ tục hành chính</b>		
6.1		Yêu cầu thành phần hồ sơ hợp lý	OPI
6.2		Quy trình, các bước xử lý hồ sơ hợp lý	OPI
<b>7</b>	<b>Sự hài lòng của người dân</b>		
7.1		Các nhu cầu về dịch vụ hành chính công của tôi đã được Trung tâm đáp ứng tốt	Mới đề xuất
7.2		Hài lòng chất lượng dịch vụ hành chính công tại Trung tâm Hành chính công	Mới đề xuất

### 2.3. Kết quả nghiên cứu điển hình tại huyện Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh

Huyện Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh là một huyện nằm phía Tây-Tây Nam thành phố, là một trong 5 huyện ngoại thành có tổng diện tích tự nhiên là 25.255,29 ha chiếm 12% diện tích thành phố, dân số năm 2019 là 706.000 người. Đây là huyện ở vị trí cửa ngõ thành phố nối liền với các trục đường giao thông quan trọng với các tỉnh đồng bằng sông Cửu Long và các tỉnh vùng trọng điểm kinh tế phía nam và các tỉnh Đông Nam Bộ. Nghiên cứu đã thực hiện một cuộc điều tra khảo sát ngẫu nhiên trên 150 người tại Trung tâm Hành chính công trong khoảng thời gian từ ngày 1/11/2020 đến ngày 31/12/2020. Số phiếu điều tra phát ra là 150 phiếu, số phiếu thu về và hợp lệ là 126 phiếu, tương đương với tỷ lệ 84%. Các câu hỏi được thiết kế theo thang đo Likert với số điểm từ 1 đến 5, điểm số càng cao càng thể hiện mức độ hài lòng, được cụ thể như sau: 1. Rất không hài lòng; 2. Không hài lòng; 3. Không ý kiến; 4. Hài lòng; 5. Rất hài lòng.

**Bảng 2.** Kết quả khảo sát tại Trung tâm Hành chính công

TT	Chỉ tiêu	Nội dung	Điểm Bình quân	Tỷ lệ % Mức Hài lòng trở lên
<b>1</b>	<b>Cơ sở vật chất</b>		<b>3,97</b>	<b>73,9</b>
1.1		Bộ phận tiếp nhận hồ sơ và trả kết quả tương đối hiện đại	4,04	75,9
1.2		Bộ phận tiếp nhận hồ sơ và trả kết quả có đầy đủ tiện nghi (máy lạnh, bàn ghế...)	3,90	71,9
<b>2</b>	<b>Kết quả, tiến độ xử lý dịch vụ</b>		<b>3,69</b>	<b>63,9</b>
2.1		Các quy trình thủ tục hành chính được công khai minh bạch	3,86	68,9
2.2		Hồ sơ không bị sai sót chỉnh sửa, mất mát, thất lạc	3,65	68,1

TT	Chỉ tiêu	Nội dung	Điểm Bình quân	Tỷ lệ % Mức HÀ lòng trở lên
2.3		Khách hàng không phải đi lại nhiều lần để giải quyết hồ sơ	3,51	55,8
2.4		Hồ sơ được giải quyết đúng hẹn	3,51	56,2
2.5		Là nơi tin cậy để giải quyết thủ tục hành chính	3,93	70,3
<b>3</b>	<b>Tiếp nhận xử lý thông tin của CBCC</b>		<b>3,80</b>	<b>64,4</b>
3.1		Nhân viên tiếp nhận và thụ lý hồ sơ rất thành thạo chuyên môn nghiệp vụ	4,06	75,5
3.2		Nhân viên tiếp nhận thụ lý và giải quyết thỏa đáng vướng mắc của người dân	3,54	53,3
<b>4</b>	<b>Sự phục vụ của CBCC</b>		<b>3,34</b>	<b>54,4</b>
4.1		Nhân viên tiếp nhận có thái độ lịch sự khi tiếp nhận hồ sơ	3,57	61,3
4.2		Nhân viên tiếp nhận có thái độ thân thiện khi trả lời những thắc mắc của người dân	2,97	45,5
4.3		Nhân viên tiếp nhận phục vụ công bằng đối với mọi người dân	3,19	51,2
4.4		Nhân viên tiếp nhận có trách nhiệm cao đối với hồ sơ	3,46	56,6
4.5		Nhân viên không có thái độ phiền hà, những nhiều khi tiếp nhận hồ sơ	3,34	54,4
<b>5</b>	<b>Tiếp cận dịch vụ</b>		<b>3,11</b>	<b>46,1</b>
5.1		Nhân viên giải quyết hồ sơ một cách linh hoạt, kịp thời	3,05	45,0
5.2		Những yêu cầu hợp lý của người dân được quan tâm giải quyết	3,45	58,8
5.3		Mức độ ứng dụng công nghệ thông tin vào các dịch vụ hành chính công là cao	2,84	34,6
<b>6</b>	<b>Thủ tục hành chính</b>		<b>4,17</b>	<b>84,7</b>
6.1		Yêu cầu thành phần hồ sơ hợp lý	4,16	84,7
6.2		Quy trình, các bước xử lý hồ sơ hợp lý	4,18	82,0
<b>7</b>	<b>Sự hài lòng của người dân</b>		<b>3,63</b>	<b>61,9</b>
7.1		Các nhu cầu về dịch vụ hành chính công của tôi đã được Trung tâm đáp ứng tốt	3,65	61,3
7.2		Hài lòng chất lượng dịch vụ hành chính công tại Trung tâm Hành chính công	3,61	62,4

Trên kết quả thu thập được, phần đánh giá của các bên liên quan đến thủ tục hành chính được đánh giá cao nhất với điểm bình quân là 4,17 điểm và số người được hỏi trả lời hài lòng và rất hài lòng chiếm 84,7%. Kết quả, tiến độ xử lý dịch vụ cho điểm trung bình là 3.69 và có tỷ lệ hài lòng trở lên chỉ chiếm 63,9%. Kết quả này tương đồng với điểm bình

quân về sự hài lòng của người dân nói chung cũng đạt 3,63 và cũng có 61,9% là thể hiện sự hài lòng và rất hài lòng, đây qua đó thể hiện sự quyết định đối với sự hài lòng của người dân sẽ ảnh hưởng rất nhiều vào kết quả, tiến độ xử lý dịch vụ. Với kết quả, tiến độ xử lý dịch vụ cần phải được nâng cao trong thời gian tới nếu như Trung tâm HCC của UBND huyện Bình Chánh muốn nâng cao chất lượng phục vụ. Điều này cần được cải thiện vì trên kết quả khảo sát có tới 16,6% số người được hỏi đang phân vân đối với nhóm tiêu chí về kết quả và tiến độ xử lý dịch vụ.

Sự phục vụ của cán bộ công chức sẽ ảnh hưởng đến tiêu chí sự thiện cảm và đồng cảm của người dân khi sử dụng dịch vụ HCC. Qua bảng kết quả thì điểm trung bình của đánh giá về sự phục vụ của cán bộ công chức ở mức còn thấp với kết quả trung bình chỉ là 3,34 và chỉ có 54,4% số người được hỏi trả lời là hài lòng trở lên, như vậy còn rất nhiều vấn đề mà người dân chưa hài lòng về sự phục vụ này. Đặc biệt trong nhóm nhân tố sự phục vụ CBCC thì nhân tố thái độ thân thiện được đánh giá kém nhất, chưa được mức bình quân chỉ là 2,97, Qua đây sẽ gợi mở rất nhiều việc cần phải làm đối với các CBCC trong việc nâng cao chất lượng dịch vụ HCC. Thái độ phục vụ cần phải cải thiện rõ rệt nhất, điều này quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của người dân vì để nâng cao trình độ chuyên môn thì cần phải thời gian đào tạo, tuyển dụng tốn kém hơn nhiều so với cải thiện thái độ phục vụ. Do đó, Trung tâm HCC của UBND huyện cần phải có quy chế, văn hóa phục vụ trong công việc đối với các cán bộ công chức trong trung tâm, qua đó nâng cao thái độ để góp phần tạo sự đồng cảm của người dân được nâng cao hơn.

Đánh giá thấp nhất trong các nhóm nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của người dân là yếu tố tiếp cận dịch vụ, thể hiện điểm bình quân là 3,11 và chỉ có 46,1% trả lời là đạt sự hài lòng trở lên. Đặc biệt trong nhóm nhân tố về tiếp cận dịch vụ thì ảnh hưởng thấp chủ yếu đến từ mức độ ứng dụng công nghệ thông tin, cũng có thể hiểu do xuất phát từ người dân tiếp cận dịch vụ cấp huyện chưa thực sự quen với các thao tác nghiệp vụ công nghệ thông tin, nó cũng phản ánh các hướng dẫn công nghệ thông tin đối với các dịch vụ còn chưa rõ ràng còn nhiều điểm cần phải khắc phục thêm. Ngoài vấn đề khách quan là trình độ tin học của nhân dân đến làm thủ tục hành chính, thì cần phải nhìn nhận một cách trung thực về các quy trình hướng dẫn khai báo, các dịch vụ giải đáp thắc mắc trong khai báo online của người dân. Vì vậy, trung tâm cần đẩy mạnh thực hiện công tác khai báo online ở nhà trước khi đến trung tâm, cần phát triển dịch vụ chăm sóc nhân dân khi có những câu hỏi hay có những thắc mắc trong khi khai báo online.

Trong các nhóm nhân tố trên thì Thủ tục hành chính được đánh giá cao, vì đơn giản người dân sẽ nghĩ đây là quy định chung của nhà nước chỉ có chấp hành, và cơ sở vật chất cũng đã được đầu tư phần nào cũng đã được đánh giá bằng điểm cao 3,97 điểm bình quân. Tuy vậy, theo đánh giá chung của nhân dân về chất lượng dịch vụ tại trung tâm HCC thuộc UBND huyện Bình Chánh là hài lòng với điểm bình quân là 3,63 điểm với gần 62% người được hỏi thể hiện sự hài lòng trở lên, điều này cho thấy mức độ chất lượng HCC thông qua sự hài lòng của trung tâm mới đạt ở mức trên Trung bình. Như vậy, trung tâm cần phải cải thiện hơn nữa trong thời gian tới để đáp ứng được yêu cầu đặt ra của Chính phủ và đáp ứng

được mong muốn của người dân.

#### **2.4. Khuyến nghị giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ hành chính công tại UBND huyện Bình Chánh**

Một số khuyến nghị về các giải pháp giúp cải thiện chất lượng HCC và nâng cao sự hài lòng của người dân:

+ Ngoài việc cần đầu tư trang thiết bị cơ sở vật chất thì cần phải quan tâm đến các giải pháp ứng dụng khoa học công nghệ, thông tin giúp nâng cao năng lực giải quyết công việc của CBCC, giúp người dân dễ dàng tiếp cận dịch vụ online từ xa, đặc biệt từ nhà để tiết kiệm thời gian và công sức của nhân dân;

+ Muốn nâng cao chất lượng dịch vụ HCC thì yếu tố con người luôn là trung tâm và quyết định hàng đầu, ngoài việc tuyển dụng sử dụng CBCC đúng chuyên môn, có năng lực và trình độ cần phải chú trọng đào tạo, xây dựng văn hóa, quy chế làm việc với người dân, đây là điểm vô cùng quan trọng quyết định rất lớn đến sự hài lòng của người dân;

+ Xây dựng các tiêu chí đánh giá xếp hạng CBCC thông qua đánh giá sự hài lòng trực tiếp của người dân, có như vậy không cần giám sát nhiều và đánh giá CBCC được khách quan và hợp lý cũng như khuyến khích các CBCC không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ và thái độ phục vụ;

+ Tiếp cận dịch vụ, sự minh bạch trong quy trình, rõ ràng trong thông tin thủ tục hành chính cần phải cải thiện để người dân thấy được tính chất công việc cũng như yêu cầu công việc hành chính để có thể dễ dàng hiểu và cảm thông;

+ Cải cách HCC cấp thành phố, cấp Quận huyện cần phải đưa ra tiêu chí đánh giá cụ thể để hàng năm xếp hạng các trung tâm HCC trong thành phố qua đó tạo động lực để cùng cải thiện cải cách HCC trong toàn thành phố.

### **3. KẾT LUẬN**

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng: để nâng cao chất lượng dịch vụ HCC thì có nhiều cách tiếp cận và đánh giá, nhưng đánh giá thông qua sự hài lòng của người dân, đối tượng sử dụng và hưởng lợi trực tiếp từ dịch vụ HCC là phù hợp và mang tính toàn diện và cần được coi là một trong những tiêu chí quan trọng để hướng tới một nền hành chính công văn minh và hiệu quả. Nghiên cứu đã đưa ra được các nhóm tiêu chí đánh giá sự hài lòng của người dân thông qua các tiêu chí như: Cơ sở vật chất; Kết quả, tiến độ xử lý dịch vụ; Tiếp nhận và xử lý thông tin của CBCC; Sự phục vụ của CBCC; Tiếp cận dịch vụ; Thủ tục hành chính. Kết quả đã chỉ ra rằng, đánh giá về chất lượng dịch vụ HCC của huyện Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh ở mức trung bình với điểm hài lòng chung là 3,63 và có 61,9% người được hỏi thể hiện sự hài lòng trở lên. Như vậy, cần phải nỗ lực hơn nữa trong cải thiện chất lượng dịch vụ HCC tại Trung tâm dịch vụ hành chính công thuộc UBND huyện Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh. Qua nghiên cứu cũng gợi mở các giải pháp giúp cải thiện chất lượng HCC và nâng cao sự hài lòng của người dân, đó là: Ngoài việc cần nâng cao cơ sở vật chất, ứng dụng khoa học công nghệ, thông tin thì cần phải tiến hành xây dựng văn hóa hành chính tại trung tâm,



tạo dựng thiện cảm đối với mọi người dân đến sử dụng dịch vụ HCC tại trung tâm; các cấp tỉnh muốn nâng cao chất lượng dịch vụ HCC cấp huyện cần phải lấy tiêu chí hài lòng của người dân là tiêu chí để đánh giá xếp hạng các cán bộ công chức, xếp hạng chất lượng dịch vụ giữa các trung tâm trong một tỉnh, thành phố, để có những chính sách khen thưởng động viên kịp thời và chấn chỉnh tác phong làm việc của các trung tâm chưa đạt yêu cầu. Như vậy, cải thiện chất lượng dịch vụ HCC thông qua cải thiện sự hài lòng của người dân là tiêu chí nhằm tiến tới thực hiện chính quyền các cấp theo hướng chính quyền điện tử, hiệu quả, văn minh lịch sự - đây chính là mục tiêu mà Chính phủ đang hướng tới.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Eiglier, P and Langeard, E (1987), *Servunction, Les Marketing des Services*, Paris: McGraw- Hill.
2. George A. Boyne (2003), “Sources of Public Service Improvement: A Critical Review and Research Agenda”, *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol.13, no.3, tr. 367-394.
3. Lê Chi Mai (2006), *Dịch vụ hành chính công*, Nxb. Lý luận chính trị
4. Lê Dân (2011), “Phương án đánh giá sự hài lòng về dịch vụ hành chính công của công dân và tổ chức”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Đà Nẵng*, số 3 (44) 2011, tr. 163-168.
5. Lê Thị Hương (2016), “Các chỉ số đánh giá hiệu quả cung ứng dịch vụ hành chính công ở nước ta hiện nay”, *Tạp chí Tổ chức Nhà nước*, trên trang <https://tcnn.vn>, đăng ngày 3 tháng 12 năm 2016, truy nhập ngày 27 tháng 5 năm 2021.
6. Nguyễn Hữu Hải, Lê Văn Hòa (2010), “Tiêu chí đánh giá chất lượng cung ứng dịch vụ công tại các cơ quan hành chính Nhà nước”, *Tạp chí Tổ chức Nhà nước*, Số 3.

### ASSESSING FACTORS THAT AFFECT THE QUALITY OF PUBLIC ADMINISTRATION SERVICES IN BINH CHANH DISTRICT, HO CHI MINH CITY

**Abstract:** *Administrative reform in Vietnam is carried out in concerning the making of the administrative apparatus complete, effective operation, serving the people to in order to improve the quality of the law. The administrative reform objective has been implementing the Government's policy according to the criteria of "Clear, Steady, Modern, Effective". The highest goal of administrative reform is the satisfaction of people when used public administrative services, the particulars of people must be correct procedures and provisions of Vietnamese law. In order to improve the quality of public administrative service through improving the satisfaction of the people and stakeholders in the performance of public administrative services, it is necessary to consider the factors that can affect the quality of public administrative services. People's satisfaction has to be considered as the key solutions to improve public administrative service quality. The article presents research on building factors affecting to quality of public administrative services and typical application to Binh Chanh District. Based on the findings, we also suggest solutions to improve the quality of public administrative services by improving people's satisfaction.*

**Keywords:** *Service quality, public administration, satisfaction, administrative processing.*

# MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG THỰC HÀNH SỰ PHẠM CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Hồng, Ngô Thị Kim Hoàn, Đặng Lan Phương

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Đối với các cơ sở đào tạo giáo viên, thực hành, thực tập sự phạm có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc giúp sinh viên tiếp cận với thực tiễn của nhà trường mầm non, phổ thông, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, hình thành và phát triển lòng yêu nghề. Trên cơ sở kết quả khảo sát, bài báo phân tích thực trạng tổ chức hoạt động thực hành sự phạm cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội và đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng hoạt động này.

**Từ khóa:** Thực hành sự phạm, sinh viên, đào tạo.

Nhận bài ngày 3.6.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Ngô Thị Kim Hoàn; Email: ntkhoan@daihocthudo.edu.vn

## 1. MỞ ĐẦU

Bước sang thế kỷ XXI, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, vấn đề phát triển nguồn nhân lực nhằm đáp ứng xu thế chuyển sang nền kinh tế tri thức đang được ưu tiên hàng đầu, trong đó giáo dục đóng vai trò đặc biệt quan trọng. Đội ngũ giáo viên có vị trí rất quan trọng trong hệ thống giáo dục quốc dân, chính vì vậy, đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ giáo viên đáp ứng nhu cầu xã hội là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của các trường đại học. Đối với các cơ sở đào tạo giáo viên, một trong những hoạt động góp phần đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội là hoạt động thực hành, thực tập sự phạm, đặc biệt để đáp ứng được với sự phát triển của khoa học và công nghệ hiện nay thì công tác thực hành, thực tập sự phạm càng đóng vai trò quan trọng, quyết định khả năng thích ứng và chất lượng công tác của sinh viên sau khi tốt nghiệp. Hiện nay, hầu hết các trường sư phạm (SP) đều đào tạo sinh viên theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng với mong muốn sinh viên ra trường có thể thực hiện được công việc giáo dục của người giáo viên khi ra trường. Theo chủ trương đó, Khoa sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã và đang đào tạo giáo viên theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng. Khoa sư phạm đã đề xuất hoạt động thực hành sự phạm cho SV bên cạnh hoạt động thực tập sự phạm. Hoạt động thực hành sự phạm (THSP) có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc giúp SV được thâm nhập thực tế,

bước đầu rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, hình thành và phát triển lòng yêu nghề.

## **2. NỘI DUNG**

### **2.1. Khái lược về thực hành sư phạm tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Thực hành, thực tập sư phạm là hoạt động vận dụng những tri thức khoa học về chuyên môn, nghiệp vụ của SV vào việc luyện tập giảng dạy và giáo dục học sinh nhằm hình thành năng lực sư phạm của GV tương lai. Đây là một hoạt động học tập đặc thù, là quá trình rèn luyện tay nghề của các em SV trước khi bước vào nghề. Do đó, quản lý thực hành, thực tập sư phạm là một phần công việc trong quản lý quá trình đào tạo cũng như quản lý hoạt động học tập của SV trong các trường Thực hành nghề nghiệp là một hoạt động chiếm vị trí quan trọng trong quá trình đào tạo. Chất lượng thực hành, thực tập phản ánh chất lượng đào tạo, rèn luyện nghề nghiệp của nhà trường và đồng thời thể hiện ở sự vận dụng kiến thức, kỹ năng SV đã được truyền đạt vào thực tế. Trong bài viết này THSP được hiểu là hoạt động thực hành gắn với một học phần xác định, ở đó có sự tích hợp giữa nội dung lý thuyết của học phần và nội dung thực hành tương ứng tại trường mầm non, phổ thông. Thực hành sư phạm sẽ bổ trợ thêm cho SV những kiến thức, kỹ năng cần thiết giúp SV có nhận thức rõ ràng về nhiệm vụ, vai trò của mình trong nghề nghiệp sau này. Từ đó giúp SV có định hướng học tập rèn luyện bản thân. Mô hình THSP của khoa Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội là thực hành gắn với giảng dạy các học phần Giáo dục học, Nghiệp vụ sư phạm 1 và Nghiệp vụ sư phạm 2. Như vậy hoạt động THSP được triển khai trong quá trình thực hiện kế hoạch đào tạo các kì 2, 3 và 4. Hoạt động THSP được chia ra ba giai đoạn, giai đoạn 1 với tên gọi THSP 1 (gắn với học phần Giáo dục học), SV đến trường thực hành 5 buổi. Giai đoạn 2 với tên gọi THSP 2 (gắn với học phần Nghiệp vụ sư phạm 1), SV đến trường thực hành 10 buổi. Giai đoạn 3 THSP 3 (gắn với học phần Nghiệp vụ sư phạm 2), SV đến trường thực hành 10 buổi. Kết quả đánh giá hoạt động THSP của SV có thể được sử dụng như 1 trong các đầu điểm của học phần tương ứng.

### **2.2. Thực trạng hoạt động thực hành sư phạm của sinh viên ngành sư phạm Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Trong công tác đào tạo giáo viên, trường Đại học Thủ đô Hà Nội rất chú trọng kết hợp chặt chẽ giữa lý thuyết với thực hành, giữa cơ sở đào tạo với trường mầm non/phổ thông vì quá trình đào tạo không chỉ tồn tại ở dạng lý thuyết thuần túy mà luôn luôn kết hợp với thực hành, thực tập giúp cho quá trình học tập của sinh viên không bị xa rời thực tế. Tại khoa Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội, nội dung THSP dành cho SV bao gồm các đợt thực hành tập trung (đối với SV chuyên ngành giáo dục Mầm non) và thực hành thường xuyên (đối với SV chuyên ngành giáo dục Tiểu học và Trung học). Trong những năm qua, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã phối hợp chặt chẽ với Sở GD&ĐT Hà Nội lựa chọn các trường mầm non/phổ thông uy tín, chất lượng cao để SV được tiếp cận với thực tiễn đổi mới giáo dục trong các đợt thực hành, thực tập. Nhà trường đã thường xuyên nghiên cứu, đổi mới hình thức thực hành, thực tập của SV tại các trường mầm non/phổ thông. Năm học 2020-2021, ngoài các đợt thực hành tập trung dành cho SV chuyên ngành giáo dục Mầm non, khoa Sư

phạm bắt đầu áp dụng hình thức THSP thường xuyên (THSPTX) đối với SV chuyên ngành giáo dục Tiểu học và giáo dục Trung học. Để tìm hiểu thực trạng hoạt động THSP của SV khoa Sư phạm chúng tôi đã tiến hành khảo sát bằng Phiếu trưng cầu ý kiến dành cho giảng viên. Kết quả khảo sát 30 giảng viên dẫn đoàn THSP về thực trạng hoạt động này trong năm học 2020-2021 chúng tôi nhận thấy:

<b>Nội dung khảo sát</b>	<b>Kết quả</b>
Tầm quan trọng của hoạt động THSP đối với SV ngành sư phạm của trường Đại học Thủ đô Hà Nội	100% cán bộ giảng viên cho rằng THSP cần thiết và quan trọng.
Hệ thống các trường thực hành có đáp ứng được mục tiêu THSP	100% cán bộ giảng viên cho rằng hệ thống các trường thực hành đều đáp ứng được mục tiêu THSP.
Quá trình đưa SV đi THSP có gặp khó khăn gì không?	84,21% cán bộ giảng viên nhận thấy quá trình đưa SV đi THSP không gặp phải khó khăn; 15,79 % cán bộ giảng viên gặp khó khăn về các thủ tục hành chính.
Đánh giá công tác chuẩn bị cho THSP	52,63% cán bộ giảng viên cho rằng công tác chuẩn bị cho THSP là tốt và rất tốt; 36,84 % cán bộ giảng viên cho rằng công tác chuẩn bị cho THSP là bình thường, và 10,53 % cán bộ giảng viên cho rằng công tác chuẩn bị cho THSP là chưa tốt.
Tính hợp lý của nội dung của THSP	94,74 % cán bộ giảng viên cho rằng nội dung THSP là hợp lý; 5,26 % cho rằng chưa hợp lý.
Tính hợp lý của hình thức kiểm tra đánh giá SV khi đi THSP	84,21 % cán bộ giảng viên cho rằng hình thức kiểm tra đánh giá của THSP là hợp lý; 15,79 % cán bộ giảng viên cho rằng hình thức kiểm tra đánh giá của THSP là chưa hợp lý.
Tính hợp lý của thời gian THSP	89,47 % cán bộ giảng viên cho rằng thời gian THSP là hợp lý. 10,53 % cán bộ giảng viên cho rằng thời gian THSP là chưa hợp lý.
Cảm nhận của SV khi đi THSP	73,68 % cán bộ giảng viên nhận thấy SV hào hứng, tích cực và vui vẻ khi đi THSP. 21% cán bộ giảng viên nhận thấy SV coi THSP là nhiệm vụ học tập. 5,32 % cán bộ giảng viên nhận thấy SV không hào hứng khi đi THSP.

Từ kết quả nghiên cứu, khảo sát 30 phiếu hỏi và nghiên cứu 30 báo cáo tổng kết của các đoàn THSP chúng tôi nhận thấy, để có được kết quả như vậy là do công tác quản lý hoạt động THSP của khoa Sư phạm có những thuận lợi như sau:

+ Khoa Sư phạm - trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã xây dựng được kế hoạch THSP bao gồm mục tiêu, nội dung, các nhiệm vụ của SVSV, ... được đa số giảng viên trưởng đoàn và trường mầm non, phổ thông đánh giá là phù hợp.

+ Trong quá trình chỉ đạo, kiểm tra, giám sát THSP luôn có sự phối hợp xuyên suốt từ

BCNK, các giảng viên trưởng đoàn, với ban giám hiệu và đội ngũ giáo viên hướng dẫn tại các trường mầm non, phổ thông.

+ Khoa Sư phạm - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã thiết lập được hệ thống các cơ sở thực hành là các trường mầm non, phổ thông có quy mô và điều kiện về cơ sở vật chất cũng như đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu về THSP. Ban giám hiệu các nhà trường mầm non, phổ thông luôn quan tâm, chỉ đạo sát sao và tạo mọi điều kiện tốt nhất cho công tác THSP. Thực hiện nghiêm túc, đầy đủ các yêu cầu và nội dung của công tác THSP, đảm bảo thực hiện theo kế hoạch đã đặt ra. Đội ngũ giáo viên hướng dẫn THSP vững vàng chuyên môn nghiệp vụ, tâm huyết với nghề nghiệp, có kinh nghiệm trong hướng dẫn thực hành, thực tập sư phạm, có tinh thần trách nhiệm cao trong việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy.

+ Giáo sinh có ý thức kỉ luật, tinh thần trách nhiệm cao, khiêm tốn học hỏi, tích lũy kinh nghiệm và cố gắng trong công tác giáo dục. Đa số SV có tác phong chững chạc, bình tĩnh, linh hoạt trong việc xử lý tình huống sư phạm. Sinh viên tích cực tham gia các hoạt động phong trào của nhà trường. Các công việc như dự sinh hoạt lớp, các hoạt động tập thể của lớp cũng như các hoạt động của nhà trường được SV tiếp thu nhanh, chủ động phân chia công việc hợp lí cho các nhóm. Sinh viên có đầy đủ sổ nhật kí, sổ ghi chép cá nhân, nhóm theo quy định theo yêu cầu.

+ Học sinh tại các nhà trường đều yêu quý và tương tác tốt với giáo sinh thực tập.

Bên cạnh những mặt đã đạt được, hoạt động THSP của khoa Sư phạm vẫn còn gặp những hạn chế, khó khăn về một số khía cạnh sau:

- Về công tác chuẩn bị, quản lý của khoa Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội: Do năm học 2020-2021 là năm đầu tiên tổ chức THSP cho SV, dẫn đến vẫn còn nhiều bất cập trong công tác chuẩn bị, quản lý của hai bên gồm khoa Sư phạm và các trường phổ thông tiếp nhận SV, cụ thể:

+ Chưa có văn bản ký kết hợp tác với một số trường tiểu học và trường phổ thông trong việc THSP.

+ Đầu năm học 2020-2021, do những thay đổi trong bộ máy quản lý của trường nên các quyết định thành lập các đoàn THSP để gửi xuống trường phổ thông làm căn cứ pháp lý tiếp nhận đoàn THSP chưa được ban hành kịp thời. Mặc dù, khoa Sư phạm đã ra quyết định thành lập ban chỉ đạo THSP cấp khoa, nhưng chưa đủ tính pháp lý.

+ Trong hướng dẫn THSP còn thiếu văn bản hướng dẫn cụ thể về công tác THSP đối với nhà trường phổ thông; Các qui định về việc đánh giá của giáo viên phổ thông với SV tham gia đợt THSP;

+ Chế độ kinh phí cho nhà trường phổ thông và các giáo viên phổ thông tham gia hướng dẫn SV trong quá trình THSP chưa thỏa đáng cũng như chưa có định mức quy đổi giờ cho giảng viên của trường Đại học Thủ đô Hà Nội tham gia dẫn đoàn;

- Về thời gian thực hành của sinh viên: Khoa Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội đề xuất thời gian thực hành của SV là 10 tuần, mỗi tuần 1 buổi. Tuy nhiên, khi triển khai

một số trường phổ thông có ý kiến thời gian 10 tuần là nhiều và chưa hoàn toàn phù hợp vì SV còn phải học các học phần chuyên ngành.

- *Về kiểm tra đánh giá sinh viên:* Việc đánh giá sinh viên khi đi THSP của Khoa Sư phạm - Trường ĐH Thủ đô Hà Nội chỉ do giảng viên của trường ĐH Thủ đô Hà Nội đánh giá, như vậy chưa đảm bảo tính chính xác, khách quan khi có sự tham gia hướng dẫn của giáo viên phổ thông.

- *Về sinh viên:* Một số SV còn rụt rè, thiếu kinh nghiệm trong giao tiếp với giáo viên và học sinh trường thực hành.

### **2.3. Một số biện pháp nâng cao chất lượng hoạt động thực hành sư phạm của sinh viên ngành sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Từ kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn công tác quản lý hoạt động THSP của SV tại khoa Sư phạm - trường Đại học Thủ đô Hà Nội, chúng tôi đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng THSP như sau

*Biện pháp nâng cao điều kiện tổ chức thực hành sư phạm:*

+ Điều kiện về cơ sở vật chất: Cần chú trọng việc lựa chọn các trường mầm non, phổ thông để SV đi thực hành: thiết lập hệ thống trường mầm non, phổ thông thực hành hoặc thiết lập hệ thống các trường liên kết, đảm bảo điều kiện về vị trí, về quy mô, cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên và chất lượng giáo dục, đáp ứng tốt các yêu cầu THSP.

+ Bố trí Phòng nghiệp vụ phù hợp với các chuyên ngành đào tạo (tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội) với các trang thiết bị, đồ dùng dạy học, mẫu sổ sách, các mẫu bảng biểu giúp SV làm quen với môi trường giáo dục ở trường mầm non, phổ thông và thực hành tổ chức các hoạt động giảng dạy trước khi đi THSP.

+ Điều kiện về nhân lực: Tính giờ quy đổi cho giảng viên phụ trách công tác thực hành, thực tập của khoa Sư phạm; Tính số tiết quy đổi cho giảng viên trưởng đoàn THSP.

*\* Biện pháp hoàn thiện cơ chế quản lý hoạt động thực hành sư phạm*

Khoa Sư phạm cần xây dựng kế hoạch tổng thể về THSP gồm: Nội dung chi tiết về các hoạt động; cách thức tiến hành; phương pháp đánh giá; lập danh sách; đề xuất trưởng đoàn; dự trù kinh phí; lấy ý kiến các phòng ban liên quan; trình Hiệu trưởng phê duyệt.

*\* Biện pháp nâng cao tính phù hợp của Chương trình đào tạo giáo viên với thực tiễn đổi mới của ngành giáo dục:*

+ Cần đổi mới, hoàn thiện nội dung chương trình và phương pháp đào tạo giáo viên để phù hợp với thực tiễn đổi mới của ngành giáo dục.

+ Bố trí hợp lý thời gian học các học phần phương pháp và học phần nghiệp vụ sư phạm nhằm đảm bảo phù hợp với yêu cầu và nội dung của các đợt THSP.

+ Trong quá trình THSP, giảng viên trưởng đoàn kịp thời ghi nhận và báo cáo với khoa Sư phạm những đổi mới trong thực tiễn giáo dục ở các nhà trường mầm non, phổ thông để làm căn cứ xây dựng, điều chỉnh Kế hoạch thực hành của năm học sau.

*\* Biện pháp hoàn thiện cơ chế kiểm tra đánh giá*

+ Xây dựng quy định, tiêu chí đánh giá đối với giáo viên hướng dẫn ở trường phổ thông gồm đánh giá dự giờ chuyên môn đánh giá ý thức kỷ luật và đánh giá thái độ học tập về công tác chủ nhiệm, lấy điểm trung bình cộng. Kết hợp với đánh giá bài báo cáo của SV như trên để lấy điểm trung bình cộng (điểm trung bình cộng điểm của giáo viên phổ thông và điểm của giảng viên chấm bài báo cáo) làm điểm 30% của các học phần Nghiệp vụ sư phạm.

*\* Biện pháp nâng cao nhận thức và tính trách nhiệm của giảng viên trường đoàn và sinh viên đối với hoạt động THSP:*

+ Nâng cao tính trách nhiệm và vai trò của giảng viên trường đoàn trong chỉ đạo hoạt động THSP của SV. Công việc của giảng viên trường đoàn không chỉ là liên hệ với trường mầm non, phổ thông, thống nhất kế hoạch, tổ chức cho SV xuống trường mà có nhiệm vụ trao đổi với Ban giám hiệu và các giáo viên hướng dẫn nhằm giúp họ hiểu được mục tiêu, nội dung và cách tổ chức hướng dẫn THSP cho SV, hiểu được nhiệm vụ mà SV cần phải thực hiện; các hoạt động cụ thể SV cần phải tiến hành tại trường trong thời gian THSP;

+ Nâng cao nhận thức cho SV về vai trò, ý nghĩa của hoạt động THSP đối với việc rèn luyện phẩm chất và kỹ năng của người giáo viên tương lai.

*\* Biện pháp nâng cao hiệu quả công tác phối hợp với các trường mầm non/phổ thông trong tổ chức THSP:*

+ Khoa Sư phạm cần chỉ đạo các giảng viên trường đoàn lên kế hoạch phối hợp với cơ sở thực tập là các trường mầm non, phổ thông. Giảng viên trường đoàn cần phối hợp chặt chẽ với trường mầm non, phổ thông trong các hoạt động dự giờ mẫu của giáo viên, phối hợp với giáo viên mầm non, phổ thông góp ý và đánh giá việc tổ chức các hoạt động thực hành SV trong thời gian THSP.

+ Tiến hành điều tra, lấy ý kiến của cơ sở thực hành về kết quả thực hành của SV, cũng như mong muốn từ phía trường mầm non, phổ thông đối với SV. Tổ chức hội thảo rút kinh nghiệm về nội dung thực hành, cách thức triển khai và chất lượng THSP của SV để từ đó có sự điều chỉnh, hoàn thiện nhằm nâng cao chất lượng đào tạo nói chung và chất lượng THSP nói riêng.

### **3. KẾT LUẬN**

Hoạt động THSP là một nội dung cơ bản và cốt lõi trong chương trình đào tạo SV sư phạm của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, là nhân tố quan trọng góp phần rèn luyện năng lực sư phạm cho SV, thúc đẩy việc nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường. Thực hành sư phạm là một hoạt động thiết thực, giúp SV đi sâu tìm hiểu thực tế giáo dục, tiếp xúc với học sinh và giáo viên ở trường mầm non, phổ thông, được thường xuyên thực hành kỹ năng sư phạm, là cơ sở để hình thành phẩm chất và năng lực sư phạm của người giáo viên tương lai. Do đó, rất cần sự đầu tư đổi mới về công tác quản lý THSP, đổi mới nội dung, hình thức tổ chức và kiểm tra, đánh giá công tác THSP tại các trường sư phạm, nhằm tạo bước chuyển biến cơ bản trong nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ giáo viên tương lai cho Thủ đô và cả nước.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đình Chính, Phạm Trung Thanh (2001), *Kiến tập và thực tập sư phạm*, Nxb. Giáo dục.
2. Nguyễn Minh Đạo (1977), *Cơ sở khoa học quản lý*, Nxb. Chính trị Quốc gia - Sự thật.
3. Hà Thế Truyền (2010), *Quản lý nhà trường*, Học viện Quản lý giáo dục.
4. Trần Kiểm (2010), *Khoa học tổ chức và quản lý trong giáo dục*, Nxb. Đại học Sư phạm.
5. Nguyễn Ngọc Hiếu (2008), “Những khó khăn trong công tác thực tập sư phạm của sinh viên”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 188, tr. 19-20.
6. My Giang Sơn (2016), *Quản lý thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo định hướng chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
7. Nguyễn Thanh Hưng (2016), *Một số vấn đề về kiến tập và thực tập sư phạm*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
8. La Thị Kim Bách (2018), “Biện pháp quản lý hoạt động thực tập sư phạm của sinh viên khoa sư phạm, trường Đại học An Giang”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 430, tr. 29-33.
9. Bùi Thị Thuý (2018), “Quản lý hoạt động thực tập sư phạm của sinh viên ngành sư phạm tiểu học, trường Cao đẳng Sơn La – Thực trạng và biện pháp khắc phục”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 429, tr. 1-5.
10. Báo cáo thực hành sư phạm của các đoàn thực tập sư phạm, Trường ĐH Thủ đô Hà Nội.
11. Quyết định thành lập ban chỉ đạo thực hành sư phạm, Khoa Sư phạm, Trường ĐH Thủ đô Hà Nội.

### SOME MEASURES TO IMPROVE THE QUALITY OF PEDAGOGICAL PRACTICE FOR STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

**Abstract:** *For teacher training institutions, pedagogical practice is especially important in helping students approach the practice of teaching in schools, and develop pedagogical skills. Based on the survey results, the article analyzes the situation of organizing pedagogical practice activities for students in Hanoi Metropolitan University and proposes some measures to improve the quality of this activity.*

**Keywords:** *Pedagogical practice, teacher training, education.*



# XỬ LÝ DỮ LIỆU SINH VIÊN THÔNG QUA ỨNG DỤNG KỸ THUẬT HỌC MÁY ĐỂ HỖ TRỢ CÔNG TÁC TUYỂN SINH

Nguyễn Thị Kim Sơn, Nguyễn Xuân Hải, Tô Hồng Đức,  
Phạm Tuấn Anh, Đỗ Thị Thu Trang

*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*

**Tóm tắt:** Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu về việc xây dựng tập dữ liệu sinh viên và kết quả ứng dụng kỹ thuật học máy để lập chương trình dự báo cho loại tốt nghiệp sinh viên, dự báo các yếu tố trong tổ hợp tuyển sinh ảnh hưởng tới kết quả học tập của sinh viên. Để giải quyết các bài toán trên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu trên bộ dữ liệu của ngành Giáo dục tiểu học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội (dữ liệu trong 5 năm từ 2016 đến 2020). Các kỹ thuật học máy được sử dụng bao gồm kỹ thuật Logistic Regression (để dự báo kết quả tốt nghiệp của sinh viên) và một kỹ thuật cải tiến của kỹ thuật Linear discriminant analysis (để dự báo nhân tố quan trọng ảnh hưởng tới kết quả học tập của sinh viên) - kỹ thuật Discriminative Feature Selection. Từ đó nhóm tác giả đưa ra những đề xuất khuyến nghị về xu hướng tuyển sinh trình độ đại học hệ chính quy một số khuyến nghị về việc tổ chức đào tạo và chiến lược tuyển sinh cho trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

**Từ khóa:** Học máy, machine learning, khoa học dữ liệu, khoa học giáo dục, dự báo kết quả học tập, bài toán tuyển sinh.

Nhận bài ngày 7.6.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 22.7.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Kim Sơn; Email: [ntkson@daihocthudo.edu.vn](mailto:ntkson@daihocthudo.edu.vn)

## 1. MỞ ĐẦU

Với sự phát triển của khoa học, dữ liệu của con người được thu thập và lưu trữ thông qua các hoạt động kinh tế, xã hội, các hoạt động nghiên cứu khoa học ngày càng nhiều, chúng được lưu trữ trong các hệ thống máy tính có dung lượng lên đến hàng terabyte thậm chí là petabyte. Tuy nhiên, rất khó để con người hiểu và sử dụng đầy đủ những dữ liệu này. Đứng trước thực tế này, các hướng nghiên cứu mới trong phát hiện tri thức và khai phá dữ liệu đã hình thành và phát triển nhanh chóng trong 20 năm qua. Học máy và khai phá dữ liệu lớn là một lĩnh vực phát triển rất nhanh chóng, là lĩnh vực giao thoa giữa nhiều lĩnh vực liên quan như: công nghệ cơ sở dữ liệu, thống kê, học máy, thuật toán học và các lĩnh vực liên quan khác nhằm trích rút ra những tri thức hữu ích từ những tập dữ liệu rất lớn. Công tác tuyển sinh có ý nghĩa và vai trò quan trọng, được coi như là “điều kiện tiên quyết” đảm bảo cho toàn bộ quá trình tổ chức đào tạo cũng như các hoạt động khác trong trường đại học

được diễn ra. Với sự cạnh tranh khốc liệt của các trường đại học trong nước về công tác tuyển sinh, việc ứng dụng CNTT nói chung, công nghệ học máy và bài toán dự báo nói riêng được coi là một trong các giải pháp hữu hiệu nhằm đạt được kết quả tuyển sinh mong muốn. Từ việc phân tích thực trạng công tác tuyển sinh tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội, đặc biệt là những thuận lợi và khó khăn trong việc tổ chức thực hiện quy trình tuyển sinh và dự báo xu hướng tuyển sinh; trên nền tảng chuyển đổi số và khoa học công nghệ của Nhà trường chưa phải là ưu thế, chúng tôi đưa ra sự cần thiết phải ứng dụng công nghệ trong việc hỗ trợ ra quyết định, giúp các nhà quản lý và chuyên viên phụ trách chuyên môn lập kế hoạch và phương hướng tuyển sinh. Trong bài báo này, chúng tôi đề cập đến việc ứng dụng của công nghệ học máy, bài toán dự báo, hỗ trợ ra quyết định,... làm cơ sở cho việc thực hiện nghiên cứu xu hướng tuyển sinh trình độ đại học hệ chính quy của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2021-2025.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Thực trạng công tác tuyển sinh của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là trường đại học công lập trực thuộc Ủy ban nhân dân thành phố Hà Nội được thành lập theo Quyết định số 2402/QĐ-TTg ngày 31/12/2014 của Thủ tướng Chính Phủ. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là cơ sở giáo dục đào tạo đại học trong hệ thống giáo dục quốc dân, tổ chức đào tạo nguồn nhân lực đa ngành, đa lĩnh vực trình độ cao đẳng, đại học và trên đại học; tổ chức các hoạt động giáo dục nghề nghiệp theo nhu cầu xã hội và theo quy định của pháp luật; là đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc UBND thành phố Hà Nội, chịu sự quản lý trực tiếp, toàn diện của UBND thành phố Hà Nội và sự quản lý chuyên môn của Bộ GD&ĐT; là đơn vị sự nghiệp công lập tự bảo đảm một phần kinh phí hoạt động, có tư cách pháp nhân, hoạt động theo nguồn kinh phí sự nghiệp do nhà nước cấp và có một số hoạt động nghiên cứu, tư vấn, dịch vụ có thu theo quy định của nhà nước, được mở tài khoản tại khoa bạc nhà nước và ngân hàng, có con dấu riêng và giao dịch theo quy định của pháp luật.

Trường Đại học thủ đô Hà Nội tổ chức đào tạo, giáo dục, bồi dưỡng nguồn nhân lực đa ngành, đa lĩnh vực có trình độ cao đẳng, đại học và cao học. Số lượng giảng viên cơ hữu của Nhà trường tham gia giảng dạy ở các trình độ đào tạo là 287, trong đó có 01 Giáo sư- Tiến sĩ, 09 Phó Giáo sư – Tiến sĩ, 68 Tiến sĩ. Với quy mô tuyển sinh và đào tạo trình độ cao đẳng, đại học chính quy của Nhà trường trong thời gian 04 năm vừa qua đạt được rất khả quan thu hút rất nhiều sinh viên học tập cũng như đào tạo tại Nhà trường. Việc tuyển sinh các ngành đạt chỉ tiêu và số lượng nguyện vọng vào các ngành trọng điểm tăng theo từng năm. Nhìn chung, kết quả tuyển sinh theo từng năm, thay đổi tùy từng ngành và khó dự báo được quy luật. Việc tuyển sinh không đủ chỉ tiêu cũng phụ thuộc nhiều vào các yếu tố bên ngoài, như xu hướng trong nước và thế giới về ngành nghề đào tạo, chất lượng đầu ra và nghề nghiệp kỳ vọng của học sinh và phụ huynh học sinh phổ thông, cách tính điểm chuẩn và chính sách của Bộ giáo dục và đào tạo,... Tuy nhiên, một yếu tố không nhỏ tác động tới kết quả tuyển sinh chính là cách thức tính điểm cho các tổ hợp tuyển sinh và lựa chọn mức điểm chuẩn cho

từng ngành đào tạo. Đây là một công việc khó khăn đối với cán bộ tham gia công tác tuyển sinh cũng như nhà quản lý khi phải ra quyết định.

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội chưa thực sự có thương hiệu lớn, cơ sở vật chất chưa đáp ứng cho đảm bảo việc giảng dạy và học tập, xuống cấp,... Đặc biệt hai năm tuyển sinh liên tiếp là 2019 và 2020 đều diễn ra trong bối cảnh bệnh dịch Covid-19 do đó Nhà trường đã phải áp dụng nhiều phương thức tuyển sinh trong đó có những phương thức hoàn toàn mới mẻ không chỉ riêng với Trường Đại học Thủ đô Hà Nội mà còn mới mẻ với toàn xã hội. Nhiều quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo còn chồng chéo và chưa rõ ràng. Các văn bản quy định về phương thức, thời gian, đối tượng tham gia công tác xét tuyển của Bộ GD&ĐT thường xuyên thay đổi. Nhiều tình huống phát sinh ngoài các văn bản hướng dẫn, quy định của Bộ GD&ĐT. Hệ thống công nghệ thông tin được là một trong những hạn chế lớn nhất của Nhà trường, trong đó là vai trò đặc biệt của công nghệ thông tin đối với công tác tuyển sinh do hệ thống hạ tầng phần mềm đã quá cũ, lỗi thời, không thể cập nhật, đã có những sự cố đáng tiếc xảy ra như sập nguồn trong thời gian đăng kí nguyện vọng, không lưu trữ hoặc không cung cấp minh chứng cho thí sinh để xác nhận đăng kí nguyện vọng, nhập học, không đăng kí đúng thời hạn do quá tải,... Bên cạnh đó, sự chủ động của Nhà trường trong công tác tuyển sinh cũng còn nhiều hạn chế, đặc biệt là việc đưa ra các định hướng, xây dựng chiến lược, kế hoạch tuyển sinh cho những năm qua, chưa dự báo được công tác này có tính chất “dài hơi” và chủ động.

Một trong những công tác phục vụ đánh giá hoạt động tuyển sinh đó là việc tiến hành thu thập, tổng hợp, phân tích dữ liệu của các bên liên quan đến giáo dục là một quá trình mất nhiều thời gian, tốn kém và không phải lúc nào cũng có mức độ chính xác cao, nhất là trong thực trạng việc chuyển đổi số và lưu trữ dữ liệu dạng số trong lĩnh vực giáo dục ở Việt Nam còn chưa được tiến hành bài bản và triệt để, trong đó có trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Việc quản lý thông tin tuyển sinh, trong đó có điểm thi trung học phổ thông quốc gia, do Bộ giáo dục và đào tạo quản lý. Trong khi đó các trường Đại học chỉ quản lý dữ liệu điểm thi của các môn học trong quá trình đào tạo và điểm tốt nghiệp. Thực tế hiện nay, mặc dù các trường đại học đều đã quan tâm đến việc xây dựng tập dữ liệu sinh viên nhưng dữ liệu được xây dựng, quản lý bởi nhiều bộ phận khác nhau (phòng đào tạo, phòng công tác học sinh sinh viên, các khoa đào tạo,...). Các dữ liệu vì thế khó đồng bộ, việc kết nối để khai thác và sử dụng dữ liệu của các bên liên quan cũng gặp nhiều khó khăn.

Mặt khác, các dữ liệu khác của sinh viên như: Văn hóa, truyền thống gia đình, kinh tế, nguyện vọng cá nhân, định hướng nghề nghiệp, kết quả học tập phổ thông, kế hoạch học tập, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất của cơ sở giáo dục, việc tham gia các tổ chức xã hội, đoàn thể, yếu tố nhân chủng học, yếu tố văn hóa, kinh tế, tâm lý học,... cần được nghiên cứu xây dựng cần đảm bảo tập dữ liệu gồm nhiều trường thông tin, nhiều tham số đại diện, ảnh hưởng qua lại lẫn nhau trực tiếp ảnh hưởng tới quá trình đào tạo của SV và kết quả học tập của sinh viên đó. Các yếu tố này cần được phân tích, xử lý, đưa ra cách thức cải thiện để làm cho dữ liệu giáo dục có ý nghĩa hơn đối với sinh viên, giảng viên và các bên liên quan khác. Đặc biệt trong bối cảnh Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang

từng bước mở rộng và phát triển các ngành nghề đào tạo, việc làm tốt công tác tuyển sinh, phân tích tình hình ra quyết định tuyển sinh chính xác là rất cần thiết.

## 2.2. Sự cần thiết phải ứng dụng khai phá dữ liệu hỗ trợ công tác tuyển sinh

Trên thế giới cũng như ở Việt Nam, khoa học dữ liệu được hiểu là một ngành cho phép kết hợp rất hữu hiệu sự phát triển vượt bậc của thế giới công nghệ cao, trong đó trước hết phải kể đến Công nghệ thông tin (CNTT) và Internet với trình độ tổ chức và cơ cấu quản trị hoạt động, kinh doanh của các tổ chức. Khoa học và thực tiễn quản lý – quản trị ngày càng trở nên hiện đại hơn dựa vào hạ tầng CNTT, trình độ ứng dụng tin học vào quản trị tài nguyên dữ liệu lớn. Cách mạng công nghệ 4.0 (CMCN 4.0) được định hình không tách rời với dữ liệu và phân tích dữ liệu, đặt ra thách thức với các tổ chức khi phải xử lý tốt dữ liệu để có thể giảm thiểu rủi ro thất bại. Đối với hoạt động tuyển sinh đại học cũng như vậy, dữ liệu lớn được ví là tài sản, là phần cốt lõi của các chiến lược hoạt động, mang lại giá trị rộng lớn giúp tăng tính cạnh tranh. Đặc điểm của các dữ liệu trong thời đại kỹ thuật số là khối lượng rất lớn, cấu trúc phức tạp, biến đổi nhanh, vì vậy các kỹ thuật ngày phải càng được phát triển để đáp ứng với nhu cầu phân tích dữ liệu mới. Nguồn dữ liệu khổng lồ nếu không biết kiểm soát, tổ chức khai thác, xử lý, phân tích sẽ nhanh chóng trở nên không thể kiểm soát được. Đối với hoạt động tuyển sinh, thông tin quan trọng này có được và sử dụng được chủ yếu thông qua phân tích dữ liệu. Nhu cầu thiết yếu này tạo ra nhu cầu cần có một hệ thống phân tích dữ liệu và dự báo xu thế tuyển sinh nhằm đáp ứng nhu cầu của trong khu vực và trên thế giới. Nhiệm vụ của hệ thống phân tích dữ liệu, dự báo xu hướng là sử dụng thuần thục các công cụ được học để chuyển hóa dữ liệu thành thông tin và tiếp tục chuyển hóa thông tin thành nghiệp vụ, chiến lược, giúp nhà quản lý ra các quyết định quan trọng trong công tác quản lý đào tạo.

Nhu cầu cần phải có một hệ thống phân tích dữ liệu và dự báo cần có đủ năng lực tiếp cận với cơ sở dữ liệu lớn một cách chủ động, am hiểu và tự tin giải quyết các vấn đề phức tạp tồn tại khách quan về công tác tuyển sinh, báo cáo, kiểm soát thực trạng nhu cầu của xã hội; phân tích tìm hiểu nguyên nhân các vấn đề; giám sát các công việc đang được triển khai; dự báo các xu hướng,...

Phát triển nguồn nhân lực là một trong những yếu tố quan trọng quyết định sự thành công trong phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia, do vậy tất cả các nước trên thế giới đều quan tâm đến phát triển nguồn nhân lực. Hơn lúc nào hết, khi nước ta đã trở thành thành viên WTO, đòi hỏi phải có một nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng quá trình hội nhập. Kinh nghiệm nhiều nước cho thấy, ví dụ như Trung Quốc, sau 5 năm gia nhập WTO, kinh tế phát triển gần gấp đôi, nhưng kèm theo đó là việc thiếu nhân lực trầm trọng nhất là nguồn nhân lực có trình độ tay nghề cao. Tình trạng này có trầm trọng hay không, có thể vượt qua được hay không là phụ thuộc rất nhiều vào công tác dự báo nhu cầu nguồn lao động việc làm như thế nào. Để thực hiện tốt công tác dự báo cung ứng nguồn nhân lực thì đòi hỏi các trường Đại học cần có hệ thống dự báo xu hướng tuyển sinh để đáp ứng nhu cầu thị trường. Xuất phát từ quản lý thông tin cơ bản của hồ sơ học tập sinh viên, việc sử dụng công nghệ thông tin hỗ trợ khai thác dữ liệu từ đó hình thành cơ sở để xây dựng mô hình tổ chức, tuyển

sinh, bố trí các chuyên ngành, chỉ tiêu tuyển sinh phù hợp. Bên cạnh đó, hệ thống dự báo tuyển sinh còn có thể tìm ra giải pháp khắc phục những mặt còn hạn chế, lúng túng trong công tác quản lý đào tạo, giải quyết một cách hài hòa mối quan hệ giữa đào tạo các chuyên ngành và tuyển sinh. Từ đó xây dựng các chương trình đào tạo có chuyên môn cao đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và xã hội.

Tuy nhiên để thực hiện công tác này không phải là một công việc dễ dàng, đơn giản. Hơn nữa, những chuyên viên làm công tác tuyển sinh, đào tạo mặc dù có nhiều năm kinh nghiệm nhưng lại có rất ít kiến thức về công nghệ thông tin nên rất khó đưa ra một mô hình dự báo hợp lý cho công tác tuyển sinh. Nhu cầu nguồn nhân lực ngoài thị trường lao động không ngừng đổi mới do vậy cần tiến hành các nghiên cứu để nâng cao chất lượng công tác dự báo nhu cầu lao động của thị trường, từ đó giúp nhà trường đưa ra những dự báo trong chính sách tuyển sinh trong những năm tiếp theo. Quản lý thông tin của sinh viên, phát hiện những thông tin tiềm ẩn hỗ trợ dự báo công tác tuyển sinh không chỉ là vấn đề bức thiết hiện nay mà còn là vấn đề khó khả thi nếu không có sự hỗ trợ đắc lực của công nghệ.

Từ những phân tích nêu trên, việc nghiên cứu dự báo xu hướng tuyển sinh và ứng dụng công nghệ trong việc hỗ trợ ra quyết định, giúp các nhà quản lý và chuyên viên phụ trách chuyên môn lập kế hoạch và phương hướng tuyển sinh hợp lý là một nhu cầu bức thiết của Nhà trường. Thông qua việc nghiên cứu xu hướng tuyển sinh trình độ đại học hệ chính quy của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2021-2025 thông qua ứng dụng công nghệ Học máy (Machine Learning), chúng tôi sẽ xây dựng bộ dữ liệu tuyển sinh của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, dựa vào các kỹ thuật học máy, để lập trình xử lý dữ liệu, đưa ra các dự báo hỗ trợ ra quyết định cho công tác tuyển sinh của Nhà trường.

### **2.3. Ứng dụng kỹ thuật học máy trong xử lý dữ liệu tuyển sinh và dữ liệu học tập của sinh viên**

Có thể nói dữ liệu đặc biệt trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, dữ liệu đã được nâng cấp lên thành các dữ liệu lớn (Big Data), tuy nhiên đây không phải là nguồn tài nguyên vô tận, nếu như có các dữ liệu cần thiết nhưng không có công cụ hoặc phương pháp phân tích thì các dữ liệu này đều sẽ không phát huy hết được các giá trị. Việc phân tích dữ liệu, đặc biệt trong hoạt động đào tạo của nhà trường, mà cụ thể ở đây là công tác xử lý dữ liệu tuyển và học tập của sinh viên là hết sức cần thiết. Ngày nay, bối cảnh giáo dục có sự thay đổi rất lớn khi điều kiện học tập của người học được nâng lên với sự đầu tư cả ở cấp độ quốc gia, nhà trường và người học. Công nghệ đã trở thành một phần tư liệu sản xuất của quá trình giáo dục. Bên cạnh đó, nhu cầu học tập cá nhân được chú trọng [1,3]. Do đó, các nghiên cứu giáo dục học đang được chuyển hướng đến nghiên cứu sâu hành vi người học để thiết lập các chương trình học cá nhân; đồng thời khai phá dữ liệu lớn những người học để sớm chẩn đoán và định hướng lại quá trình học tập của người học nói riêng, quản lý/ điều hành quá trình giáo dục nói chung [2,4,6].

Trên thế giới, các ứng dụng về kỹ thuật học máy cũng đã được triển khai nhằm đưa ra các xu hướng dự báo các dữ liệu phục vụ cho tuyển sinh cũng như đánh giá tính khả thi của

lĩnh vực đào tạo, trong đó phải kể đến các ứng dụng học máy dự báo kết quả dữ liệu học tập của sinh viên. Tác giả Kotsiantis (2012) mô tả lĩnh vực của học máy trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, đây là nghiên cứu thể hiện rõ nét nhất vai trò của học máy đối với hoạt động giáo dục và đào tạo, trong đó có thể áp dụng trong hoạt động tuyển sinh, trong nghiên cứu này các dữ liệu đặc trưng của sinh viên và dữ liệu điểm được khai thác dưới dạng tập dữ liệu cho phương pháp học máy hồi quy được sử dụng để dự đoán khả năng học tập trong tương lai của sinh viên [8]Error! Reference source not found..

Bên cạnh đó, các thông tin cần thiết xử lý dữ liệu của sinh viên có thể cần đề cập đến đó là các dữ liệu đầu vào phục vụ cho quá trình tuyển sinh như kết quả học tập bậc trung học phổ thông, có thể được nghiên cứu để đưa ra dự báo đánh giá về tiềm năng của các học sinh có khả năng lựa chọn ngành nghề phù hợp với kết quả học tập tại các trường đại học. Với sự phát triển của công nghệ AI, có thể nói các nghiên cứu về học máy là cần thiết cũng như cần được ứng dụng ở mức độ cao hơn, cần có sự nâng cấp từ bước thu thập và khai phá dữ liệu đơn thuần hiện nay ở công tác tuyển sinh trở thành bước dự báo và nhận diện các dữ liệu phục vụ cho công tác tuyển sinh của Nhà trường.

Từ đó có thể khẳng định, việc ứng dụng kỹ thuật học máy trong xử lý dữ liệu là vô cùng tiềm năng, đặc biệt ở tính ứng dụng trong việc xử lý dữ liệu đối với hoạt động tuyển sinh góp phần nâng cao chất lượng về hiệu quả của hoạt động giáo dục cũng như hoạt động quản lý, hoạt động quản trị nhà trường trong bối cảnh hiện nay. Bài toán mà chúng tôi giải quyết trong bài báo này có hai bài toán con chính đó là (1) dự đoán xếp loại học tập: từ dữ liệu học tập năm 1 (năm 2) của sinh viên cùng với dữ liệu tuyển sinh, chúng tôi xây dựng chương trình ứng dụng học máy để dự đoán loại tốt nghiệp của sinh viên và (2) xác định thuộc tính quan trọng: Từ dữ liệu học tập và dữ liệu tuyển sinh của sinh viên, chúng tôi xác định môn nào là quan trọng nhất trong số các môn của tập dữ liệu đầu vào. Từ đó chúng tôi đưa ra những tổ hợp tuyển sinh với trọng số tuyển sinh hợp lý để có thể lựa chọn được những sinh viên có đầu ra tốt nghiệp đạt kỳ vọng.

Dữ liệu được sử dụng cho bài báo này là dữ liệu tuyển sinh và dữ liệu đào tạo của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Ngành Giáo dục Tiểu học là một trong những ngành truyền thống của Nhà trường, bắt đầu tuyển sinh từ năm 1959, ngành Giáo dục Tiểu học của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã cung cấp lượng giáo viên tiểu học lớn cho các trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hà Nội và các địa bàn lân cận. Trong bài báo này, chúng tôi xét vấn đề tuyển sinh trình độ đại học, hệ chính quy, ngành Giáo dục Tiểu học của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Dữ liệu bao gồm điểm tuyển sinh đầu vào, điểm các học phần năm 1, năm 2, năm 3, năm 4, điểm thực tập và điểm tốt nghiệp, tình hình tài chính có thể được trích xuất từ phần mềm quản lý đào tạo để phân tích dữ liệu. Bộ dữ liệu bao gồm 2426 mẫu quan sát của sinh viên ngành Giáo dục tiểu học bao gồm cả hệ đại học và hệ cao đẳng trong những năm gần đây. Riêng dữ liệu cho hệ đại học được lấy từ khóa D2016 đến khóa D2020 và 44 biến thuộc tính. Mỗi mẫu quan sát được thể hiện bằng 1 hàng. Các biến được sử dụng trong phân tích dữ liệu được thể hiện trong bảng 1 dưới đây.

**Bảng 1.** Các biến thuộc tính

Mã Học phần	Tên học phần
M1	Môn 1 (Toán)
M2	Môn 2 (Văn)
M3	Môn 3 (Tiếng anh)
TĐ	Tổng điểm xét tuyển
20TRA002	Giáo dục quốc phòng an ninh 1
20TRA003	Những nguyên lý cơ bản của CN Mác Lenin 1
30PRI002	Rèn kỹ năng sử dụng tiếng Việt ở Tiểu học
30PRI003	Văn học và dạy tác phẩm văn học ở Tiểu học
30PRI072	Hoạt động nghệ thuật ở trường TH 1
30PRI073	Rèn kỹ năng sử dụng Tiếng Việt
30PRI120	Cơ sở lý thuyết Toán 1
30PRI301	Giáo dục nghệ thuật ở trường TH 1
30TRA002	Pháp luật đại cương
30TRA045	Giáo dục thể chất 1
30TRA054	Tâm lý học
30TRA121	Triết học Mác-Lênin
30TRA126	GDQP_AN 1
TA1	Tiếng Anh (đầu vào)
20TRA004	Tin học
20TRA006	Giáo dục quốc phòng an ninh 2
20TRA007	Tiếng Anh 1
20TRA008	Những nguyên lý cơ bản của CN Mác Lenin 2
20TRA013	Logic học
20TRA026	Rèn luyện phẩm chất người giáo viên
30PRI004	Cơ sở đại số ở tiểu học
30PRI006	Sinh lý trẻ lứa tuổi tiểu học
30PRI074	Văn học
30TRA001	Quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành
30TRA023	Tiếng Anh
30TRA024	Tiếng Trung Quốc
30TRA025	Tiếng Hàn Quốc
30TRA031	Giáo dục học
30TRA032	Nghiệp vụ sư phạm 1
30TRA110	Phát triển năng lực thông tin trong kỉ nguyên số
30TRA122	Kinh tế chính trị Mác-Lênin
30TRA127	GDQP_AN 2
30TRA128	GDQP_AN 3
20TRA009	Hà Nội học

20TRA010	Tiếng Việt thực hành
20TRA011	Cơ sở văn hóa Việt Nam
20TRA012	Lịch sử văn minh thế giới
20TRA014	Giáo dục vì sự phát triển bền vững
20TRA015	Dân số môi trường và phòng chống ma túy
20TRA016	Biển và hải đảo Việt Nam
20TRA017	Giáo dục quốc phòng an ninh 3
20TRA018	Tiếng Anh 2
20TRA906	Toán xác suất thống kê
30CIV006	Kinh tế học đại cương
30CIV075	Những vấn đề của thời đại ngày nay
30PRI016	Cơ sở tự nhiên xã hội
30PRI020	PPDH tiếng việt ở tiểu học 1
30PRI049	rèn luyện năng lực dạy học
30PRI075	Cơ sở lý thuyết Toán 2
30PRI079	Hướng dẫn làm đồ dùng dạy học truyền thống
30PRI181	Tâm lí học và giáo dục học tiểu học 1
30PRI210	Giáo dục đạo đức ở tiểu học
30PRI257	Công tác chủ nhiệm ở TH
30PRI303	Phương tiện dạy học ở tiểu học
30TRA003	Giáo dục thể chất 3
30TRA033	Nghiệp vụ sư phạm 2
30TRA039	Thực hành Âm nhạc
30TRA040	Thực hành Mỹ thuật
30TRA046	Giáo dục thể chất 2
30TRA058	Kỹ năng quản lý tài chính cá nhân
30TRA070	Phương pháp nghiên cứu khoa học
30TRA080	Kĩ năng quản lí tài chính cá nhân
30TRA111	Âm nhạc và cảm thụ âm nhạc
30TRA112	Mĩ thuật và cảm thụ mỹ thuật
30TRA123	Chủ nghĩa xã hội khoa học
30TRA129	GDQP_AN 4
20TRA019	Đường lối Cách mạng của Đảng cộng sản Việt Nam
20TRA031	Rèn luyện năng lực giáo dục
20TRA040	Tiếng Anh tăng cường
30PRI007	Tiếng Việt
30PRI009	PPDH Tiếng Việt 1
30PRI021	PPDH tiếng việt ở trường tiểu học 2
30PRI023	PPDH TNXH 1



30PRI036	tìm hiểu lịch sử - địa lý hà nội phục vụ dạy TH
30PRI037	Ngữ nghĩa - ngữ dụng và UD trong dạy TV ở tiểu học
30PRI041	đàn phím điện tử và ứng dụng trong dạy học tiểu học
30PRI055	Thực tập sư phạm 1
30PRI077	PPDH Toán Tiểu học 1
30PRI078	Giáo dục sức khỏe và thể chất ở tiểu học 1
30PRI080	PPDH Toán Tiểu học 2
30PRI081	UDCNTT và TT trong dạy học tiểu học
30PRI082	Giáo dục sức khỏe và thể chất ở tiểu học 2
30PRI190	Mỹ thuật và PPDH mỹ thuật ở tiểu học
30TRA034	Nghiệp vụ sư phạm 3
30TRA124	Tư tưởng Hồ Chí Minh

Bài toán dự báo xếp loại học tập và bài toán xác định thuộc tính quan trọng được thực hiện theo các bước sau: Bước 1: Thu thập dữ liệu sinh viên/Bước 2: Tiền xử lý dữ liệu/Bước 3: Tách dữ liệu thu thập được thành hai tập, một tập là huấn luyện, tập còn lại là tập kiểm thử/Bước 4: Huấn luyện/Bước 5: Sử dụng mô hình dự báo để (a) dự báo kết quả học tập của sinh viên và (b) xác định thuộc tính quan trọng./Bước 6: Đánh giá kết quả, độ chính xác của mô hình dự báo.

Tập dữ liệu kết quả học tập của sinh viên thu được từ trường Đại học Thủ đô ở trên là không tách được tuyến tính nên một số phương pháp học máy như hồi quy tuyến tính, PLA,... không áp dụng được. Bài toán phân loại kết quả học tập ở trên là bài toán đa lớp dẫn đến hồi quy logistics với hàm sigmoid sẽ không hiệu quả. Do đó chúng tôi đề xuất áp dụng hồi quy logistics với hàm softmax cho bài toán con thứ nhất.

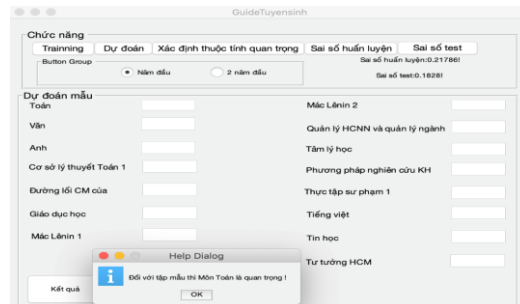
Bài toán con thứ hai đó là xác định thuộc tính quan trọng (cụ thể là xác định môn nào là quan trọng nhất trong số các môn của tập dữ liệu đầu vào). Việc xác định thuộc tính quan trọng là một bài toán tối ưu NP-Hard trên không gian rời rạc. Do đó, việc nghiên cứu tìm thuật toán lựa chọn đặc trưng có độ phức tạp thấp hơn là một vấn đề quan trọng khi giải bài toán con thứ hai này. Một cách thích hợp để giải bài toán con thứ hai với độ phức tạp tính toán chấp nhận được đó là quy bài toán tối ưu trên không gian rời rạc về bài toán tối ưu trên không gian liên tục như trong [5].

Phân tích hồi quy logistic được sử dụng để kiểm tra mã tốt nghiệp trên mỗi sinh viên, dựa trên 44 trường dữ liệu đầu vào, số điểm thi trung học phổ thông quốc gia, số điểm thi học phần của các môn học trong hai năm đầu. Bài toán được tiếp cận với 3 mức độ của các dữ liệu đầu vào: Mức độ 1 dựa trên 16 thuộc tính gồm điểm xét tuyển đại học và 12 môn học của năm thứ nhất đại học, Mức độ 2 là phân tích dựa trên điểm số của 29 môn học năm thứ nhất và thứ hai đại học, cùng với điểm thi tốt nghiệp trung học phổ thông quốc gia.

Cả hai trường hợp đều cho thấy mối quan hệ tăng dần độ chính xác với một sự giảm dần độ lệch chuẩn trong kết quả dự báo (sai số từ 21% đến 15% trên tập huấn luyện và kiểm thử). Điều này có thể giải thích tại sao các trường đại học nên chuyển hướng tích cực sang việc

dạy học hai giai đoạn. Dựa trên quy mô đào tạo đại cương và điểm số tuyển sinh, điểm học năm thứ nhất và thứ hai đại học, chúng ta có thể dự báo được những sở trường của sinh viên phù hợp với ngành nghề đào tạo nào của trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Việc xác định thuộc tính quan trọng nhất được xây dựng dựa trên thuật toán Linear discriminant analysis (LDA) với nhiều trường dữ liệu và thư viện con được xây dựng. Hình 1 mô tả kết quả huấn luyện cho mẫu huấn luyện của khóa Đại học ngành Giáo dục tiểu học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Theo kết quả huấn luyện này, môn Toán sẽ là thuộc tính quan trọng nhất ảnh hưởng tới kết quả đầu ra của tập dữ liệu nếu chúng ta xét ở mức độ 1, dựa trên dữ liệu tuyển sinh đại học và kết quả học tập của năm đầu đại học.

Nghiên cứu trong tương lai có thể được tiến hành để sử dụng thêm các biện pháp đánh giá kết quả học tập nhằm xác định kết quả học tập trong tương lai của sinh viên. Mô hình hồi quy logistic có thể được cải thiện để đưa ra dự đoán tốt hơn về kết quả học tập của sinh viên. Sẽ rất thú vị nếu so sánh hiệu suất của các mô hình phân loại trên các tập dữ liệu khác, hoặc thậm chí cải thiện mô hình để tăng độ chính xác dự đoán của mô hình hiện tại. Nghiên cứu trong tương lai cũng có thể bao gồm đánh giá các đặc điểm hành vi của sinh viên, các yếu tố nhân học, yếu tố cá nhân và yếu tố lịch sử của quá trình học tập của sinh viên, cũng như thái độ học tập và các yếu tố kinh tế xã hội khác khi chúng liên quan đến kết quả học tập của sinh viên dựa trên các cách thức đánh giá. Có thể tiến hành phân tích bổ sung bằng cách sử dụng các bộ phân loại khác nhau trên cùng một tập dữ liệu, bao gồm nhận thức đa lớp và mạng nơ-ron nhân tạo.



**Hình 1.** Xác định môn quan trọng

Việc xác định kết quả dự báo cho nhân tố ảnh hưởng chính đến kết quả tốt nghiệp của sinh viên trong các môn của tổ hợp tuyển sinh sẽ hỗ trợ những nhà quản lý ra quyết định trong việc chọn các tổ hợp tuyển sinh phù hợp với định hướng chuẩn đầu ra của ngành. Đồng thời xác định hệ số cho mỗi môn trong tổ hợp tuyển sinh phù hợp sao cho lựa chọn được những sinh viên có lực học phù hợp nhất với yêu cầu của ngành nghề đào tạo. Mặt khác, các dữ liệu khác của sinh viên như: văn hóa, truyền thống gia đình, kinh tế, nguyện vọng cá nhân, định hướng nghề nghiệp, kết quả học tập phổ thông, kế hoạch học tập, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất của cơ sở giáo dục, việc tham gia các tổ chức xã hội, đoàn thể, yếu tố nhân chủng học, yếu tố văn hóa, kinh tế, tâm lý học,... cần được nghiên cứu xây dựng cần đảm bảo tập dữ liệu gồm nhiều trường thông tin, nhiều tham số đại diện, ảnh hưởng qua lại lẫn nhau trực tiếp ảnh hưởng tới quá trình đào tạo của sinh viên và kết quả

học tập của sinh viên đó. Các yếu tố này cần được phân tích, xử lý, đưa ra cách thức cải thiện để làm cho dữ liệu giáo dục có ý nghĩa hơn đối với sinh viên, giảng viên và các bên liên quan khác.

#### **2.4. Dự báo xu hướng tuyển sinh trình độ đại học hệ chính quy của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2021-2025**

Từ những phân tích nêu trên, xu hướng tất yếu của bài toán tuyển sinh cũng như quản lý đào tạo tại các trường đại học nói chung, trường đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng, sẽ phải dựa trên công nghệ, lượng hóa dữ liệu để ra những quyết định đúng đắn, hợp lý trong giải quyết các vấn đề tuyển sinh. Ngoài ra, việc quản lý đào tạo đối với sinh viên, đặc biệt là sinh viên chính quy, cần được dữ liệu hóa và liên kết với dữ liệu tuyển sinh, để có được những thông tin định hướng trong quá trình tuyển sinh những năm tiếp theo. Xu hướng tuyển sinh sẽ diễn ra dưới nhiều hình thức tuyển sinh khác nhau, nhưng có trọng số cho những tổ hợp định hướng, những môn quan trọng. Đồng thời những yếu tố xung quanh học sinh như: yếu tố văn hóa, tình hình kinh tế gia đình, sở thích cá nhân... sẽ được quan tâm đúng mức trong các yếu tố quyết định chọn trường của sinh viên. Việc này sẽ được kiểm soát ở các trường đại học khi dữ liệu được đồng bộ từ Bộ Giáo dục và Đào tạo đến các cơ sở giáo dục đại học và các trường phổ thông.

#### **2.5. Một số khuyến nghị về tổ chức đào tạo và chiến lược tuyển sinh**

##### **2.5.1. Khuyến nghị đối với Trường Đại học Thủ đô Hà Nội**

Xây dựng bộ dữ liệu sinh viên, thực hiện chuyển đổi số toàn diện trong quản lý đào tạo. Cần thay đổi về quan niệm, cách phân loại, cách thức và quy trình xây dựng bộ dữ liệu sinh viên. Tập dữ liệu sinh viên cần bao gồm nhiều trường thông tin, đảm bảo sự kết nối để có thể khai thác, sử dụng trong nhiều lĩnh vực hoạt động của các chủ thể quản lý khác nhau trong nhà trường (xây dựng và ban hành những chính sách, quyết định của lãnh đạo nhà trường; hoạt động quản lý của các phòng ban chức năng, hoạt động giảng dạy của giảng viên, hoạt động học tập của sinh viên,...). Thống nhất đầu mối quản lý dữ liệu, chia sẻ account đến các đơn vị liên quan (phòng Quản lý đào tạo và Công tác học sinh sinh viên là đơn vị quản lý, các khoa đào tạo là đơn vị thành viên cấu thành dữ liệu, quản lý thứ cấp, các đơn vị khác hỗ trợ cung cấp dữ liệu và cùng khai thác dữ liệu,...). Lưu trữ dữ liệu số trong công tác tuyển sinh một cách hệ thống và đầy đủ, tập hợp dữ liệu của nhiều năm để phục vụ việc tư vấn tuyển sinh và dự báo xu hướng tuyển sinh. Sử dụng công nghệ học máy để đưa ra các dự báo phục vụ ra quyết định trong công tác tuyển sinh của Nhà trường đối với những năm tuyển sinh tiếp theo trên cơ sở đảm bảo đầy đủ dữ liệu tuyển sinh trong thời gian ít nhất là 03 năm liên tục và kết quả học tập của toàn bộ sinh viên toàn trường trong năm thứ nhất và năm thứ hai tính đến thời điểm hiện tại. Hệ thống quản lý phần mềm trong tuyển sinh và kết quả học tập của sinh viên Nhà trường cần đáp ứng phù hợp với nhu cầu dữ liệu cho công nghệ học máy trong bài toán dự báo. Sử dụng kết quả ứng dụng công nghệ học máy vào bài toán tuyển sinh các ngành đào tạo của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong việc xây dựng đề án tuyển sinh, trong đó dự báo và xác định số lượng thí sinh đăng kí xét tuyển, nhập học và theo học

tại Nhà trường đối với từng ngành đào tạo, sử dụng trong truyền thông cho công tác tuyển sinh, đào tạo của Nhà trường. Xây dựng đội ngũ kỹ thuật (công nghệ thông tin) có đủ khả năng, kỹ năng sử dụng công nghệ học máy và bài toán dự báo áp dụng trong công tác tuyển sinh của Nhà trường.

### 2.5.2. Khuyến nghị đối với Bộ Giáo dục và Đào tạo

Điều chỉnh kỹ thuật trong quy trình tổ chức thi. Cụ thể, về đề thi, nội dung đề thi nằm trong chương trình cấp THPT, chủ yếu là chương trình lớp 12, đảm bảo ngưỡng cơ bản để xét tốt nghiệp THPT và có độ phân hóa phù hợp để làm cơ sở cho tuyển sinh. Xây dựng bộ dữ liệu chung về hồ sơ học tập của học sinh, trong đó có lưu trữ các dữ liệu liên quan, ảnh hưởng tới kết quả học tập của học sinh cũng như tác động tới yếu tố chọn ngành nghề, chọn trường đại học khi tốt nghiệp trung học phổ thông như: văn hóa, truyền thống gia đình, kinh tế, nguyện vọng cá nhân, định hướng nghề nghiệp, kết quả học tập phổ thông, kế hoạch học tập, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất, các khóa sinh viên, kết quả học tập tại đại học (đánh giá giữa kỳ, cuối kỳ, đánh giá quá trình,...); việc tham gia các tổ chức xã hội, đoàn thể, yếu tố nhân chủng học, yếu tố văn hóa, kinh tế, tâm lý học,... Chia sẻ bộ dữ liệu chung cho các trường Đại học, các trường chuyên nghiệp để có phân tích, định hướng trong vấn đề tuyển sinh của từng trường và giải quyết bài toán cân bằng cung-cầu, đảm bảo đáp ứng nhu cầu xã hội. Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng cần tăng cường công tác chỉ đạo các sở Giáo dục và Đào tạo trong công tác tổ chức dạy học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập ở trường phổ thông, hạn chế tình trạng học sinh có kết quả học tập tốt nhưng điểm thi tốt nghiệp trung học phổ thông lại thấp, điều này khiến các trường đại học, cao đẳng không đánh giá được chính xác năng lực của thí sinh khi xét tuyển. Tiếp tục giao các trường đại học chủ động xây dựng và công bố đề án tuyển sinh đảm bảo nguyên tắc tự chủ; theo đó, ngoài phương thức sử dụng kết quả kỳ thi trung học phổ thông quốc gia làm cơ sở tuyển sinh, có thể sử dụng các phương thức khác để tuyển sinh.

## 3. KẾT LUẬN

Ứng dụng công nghệ học máy, khai phá dữ liệu lớn trong phân tích dữ liệu sinh viên, bài báo đã đề cập đến phương thức lượng hóa hỗ trợ ra quyết định trong vấn đề tuyển sinh đại học hệ chính quy của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Dựa trên quy mô đào tạo đại cương và điểm số tuyển sinh, điểm học năm thứ nhất và thứ hai đại học, thông qua ứng dụng kỹ thuật học máy, bài báo đưa ra kết quả dự báo về những nhân tố quan trọng trong tổ hợp tuyển sinh ảnh hưởng tới chất lượng học tập và kết quả đầu ra của sinh viên. Từ đó dự báo xu hướng và phương thức tuyển sinh của trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng, các trường đại học nói chung (khi có dữ liệu phù hợp).

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. An, N. T. T., Thành, N. V., Oanh, Đ. T. K., & Thứ, N. T. N. (2016), “Những nhân tố ảnh hưởng kết quả học tập của sinh viên năm I-II Trường Đại học Kỹ thuật - Công nghệ Cần Thơ”, *Tạp Chí Khoa Học Trường Đại Học Cần Thơ*, tr.46 - 82.

2. Sang, L. H., Điện, T. T., Nghe, N. T., & Hải, N. T. (2020), “Dự báo kết quả học tập bằng kỹ thuật học sâu với mạng nơ-ron đa tầng”, *Can Tho University Journal of Science*, 56(3) (June), tr.20-28.
3. Fei, M and Yeung, D-Y. (2015), “Temporal Models for Predicting Student Dropout in Massive Open Online Courses”, trong *Kỷ yếu Hội thảo 2015 IEEE International Conference on Data Mining Workshop (ICDMW)*, 256–263, DOI: <https://doi.org/10.1109/ICDMW.2015.174>.
4. Gray, G, McGuinness, C and Owende, P. (2014), *An application of classification models to predict learner progression in tertiary education*, trong *Kỷ yếu Hội thảo 2014 4th IEEE International Advance Computing Conference (IACC)*, 549–554. DOI: <https://doi.org/10.1109/IAdCC.2014.6779384>.
5. Masaeli, M., Fung, G. & Dy, J. G. (2010), “From transformation-based dimensionality reduction to feature selection”, trong *Kỷ yếu Hội thảo ICML 2010 - Proceedings, 27th International Conference on Machine Learning*, tr. 751–758.
6. Shahiri, AM, Husain, W and Rashid, NA. (2015), “A Review on Predicting Student’s Performance Using Data Mining Techniques”, *Procedia Computer Science*, 72: 414–422. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.157>.
- 8., S. B. Kotsiantis (2012), “Use of machine learning techniques for educational proposes: A decision support system for forecasting students’ grades”, *Artificial Intelligence Review*, 37(4), 331–344, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10462-011-9234-x>.

## APPLYING MACHINE LEARNING TECHNIQUES IN PROCESSING STUDENT DATA TO ASSIST UNIVERSITY ADMISSION

**Abstract:** *The article presents research results on building a student data set and the results of applying machine learning techniques to make a prediction program for the type of student graduation, predicting factors in the student enrollment mix that affects student learning outcomes. To solve the above problems, we conducted a research on the primary education data set of Hanoi Metropolitan University (data for 5 years from 2016 to 2020). Machine learning techniques used include Logistic Regression technique (to predict student graduation results) and an improved technique of Linear discriminant analysis technique (to predict important factors affecting student learning outcomes) - Discriminative Feature Selection technique. From there, the authors make recommendations on the trend of enrollment at university level, some recommendations on training organization and enrollment strategy for Hanoi Metropolitan University.*

**Keywords:** *Machine learning, machine learning techniques, data science, education science, learning outcomes prediction, enrollment problem.*