



VI. TIÊU BAN SỬ PHẠM

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

DANH MỤC ĐỀ TÀI NCKH SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT NĂM 2021
VI - TIỂU BAN SỰ PHẠM

STT	Tên đề tài	Sinh viên chịu trách		Sinh viên tham gia		Lớp/Khoa	Họ tên cán bộ hướng dẫn	Trang
		Họ tên	Mã số	Họ tên	Mã số			
1	Nghiên cứu các chiến lược đọc hiểu được sinh viên áp dụng trong việc học Dịch Anh-Việt 1	Trương Phạm Như Huyền	1713727	Trương Phạm Như Huyền	1713727	AVK41C/NN	TS. Trương Thị Mỹ Vân	1
				Nguyễn Quốc Vy Hân	1713682	AVK41B/NN		
2	Sử dụng ứng dụng Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học THPT)	Ka Hwim Tam Bou	1710618	Trần Vũ Minh Nguyệt	1710612	SHK41/SH	ThS. Nguyễn Thị Ái Minh.	81
				Nguyễn Hoàng Thắng	1710621	SHK41/SH		
				Trần Thị Thùy Trang	1710627	SHK41SP/SP		
				Nguyễn Lê Thảo My	1710607	SHK41SP/SP		
3	Thực trạng về việc học tiếng Anh để đạt chuẩn đầu ra ngoại ngữ của sinh viên không chuyên ngữ trường Đại Học Đà Lạt	Văn Thị Quang Phú	1713858	Văn Thị Quang Phú	1713858	AVK41A/NN-SP	ThS. Ngô Tú Trân	225
				Bùi Ngọc Vân Châu	1714067	AVK41SP/NN		
				Trần Phụng Nghi	1713806	AVK41F/NN		
4	Sân khấu tương tác - một hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới - Vận dụng vào giảng dạy các bài học văn học dân gian lớp 10	Trương Thị Thiều Trang	1712140	Võ Hoài Phương	1712137	NVK41SP/SP	ThS. Đỗ Thị Phương Lan	277
				Ngô Thị Mỹ Ngân	1712131	NVK41SP/SP		
				Lê Thị Kim Oanh	1712136	NVK41SP/SP		
				Nguyễn Thị Thúy Như	1712134	NVK41SP/SP		

5	Vận dụng lý thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Đường trong chương trình Ngữ văn	Lê Thị Kim Oanh	1712136	Võ Hoài Phương	1712137	NVK41SP/SP	ThS. Đỗ Thị Phương Lan	371
				Ngô Thị Mỹ Ngân	1712131	NVK41SP/SP		
				Trương Thị Thiều Trang	1712140	NVK41SP/SP		
				Nguyễn Thị Thúy Như	1712134	NVK41SP/SP		
6	Giáo dục STEM hướng dẫn dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình công nghệ chiết tách	Huỳnh Thị Mai Hương	1710443	Phan Thị Tùng Lâm	1710444	HHK41SP/SP	ThS. Trần Văn Thanh Hoài	444
				Bùi Hương Giang	1710440	HHK41SP/SP		
				Ngô Thị Cẩm Tú	1710460	HHK41SP/SP		

Danh sách gồm: 06 đề tài.

NGƯỜI LẬP BẢNG

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021

**NGHIÊN CỨU VỀ CÁC CHIẾN LƯỢC ĐỌC HIỂU ĐƯỢC SINH VIÊN
ÁP DỤNG TRONG MÔN DỊCH ANH – VIỆT 1**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Ngoại ngữ

Lâm Đồng, tháng 05/2021

**MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING
DALAT UNIVERSITY**

FINAL REPORT

STUDENT SCIENTIFIC RESEARCH 2021

**READING COMPREHENSION STRATEGIES USED BY STUDENTS
IN
THE ENGLISH – VIETNAMESE TRANSLATION 1 COURSE**

SPECIFICATION: Foreign Languages

Lam Dong, May/2021

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021**

**NGHIÊN CỨU VỀ CÁC CHIẾN LƯỢC ĐỌC HIỂU ĐƯỢC SINH VIÊN
ÁP DỤNG TRONG MÔN DỊCH ANH – VIỆT 1**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Ngoại ngữ

Nhóm thực hiện: TRƯƠNG PHẠM NHƯ HUYỀN - Nữ
 NGUYỄN QUỐC VY HÂN - Nữ

Dân tộc: Kinh

Lớp, khoa: AVK41C/ AVK41B – Khoa Ngoại ngữ Năm thứ: 4 /Số năm đào tạo: 4

Ngành học: Ngôn ngữ Anh

Người hướng dẫn: TS. TRƯƠNG THỊ MỸ VÂN

Lâm Đồng, tháng 05/2021

**MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING
DALAT UNIVERSITY**

**FINAL REPORT
STUDENT SCIENTIFIC RESEARCH 2021**

**READING COMPREHENSION STRATEGIES USED BY STUDENTS
IN
THE ENGLISH – VIETNAMESE TRANSLATION 1 COURSE**

Specialized: Foreign Language

Students: TRUONG PHAM NHU HUYEN - Female
 NGUYEN QUOC VY HAN - Female

Ethnicity: Kinh

Class, Faculty: AVK41C/AVK41B – Foreign Language Faculty

Level: Senior students/ Years of training: 4

Major: English Language

Instructor: Dr. TRUONG THI MY VAN

Lam Dong, May /2021

TABLE OF CONTENTS

TABLE OF FIGURES.....	8
LIST OF ACRONYMS	9
ABSTRACT.....	14
CHAPTER 1.....	15
INTRODUCTION	15
1.1. Rationale	15
1.2. Aims of the research.....	16
1.3. Research questions	16
1.4. Significance of the research	16
1.5. Scope of the research	17
CHAPTER 2.....	18
LITERATURE REVIEW.....	18
2.1. Definition of translation	18
2.2. Translation reading methods.....	18
2.2.1. Word-for-word translation.....	18
2.2.2. Literal translation.....	18
2.2.3. Faithful translation.....	18
2.2.4. Semantic translation.....	19
2.2.5. Adaptation.....	19
2.2.6. Free translation	19
2.2.7. Idiomatic translation	19
2.2.8. Communicative translation.....	19
2.3. Pre-translating reading strategies	19
2.3.1. Skimming and scanning.....	20
2.3.1.1. Skimming	20
2.3.1.2. Scanning	20
2.3.2. Text analysis	20
2.3.2.1. Sentence structure analysis.....	20
2.3.2.2. Pronoun analysis.....	20
2.3.2.3. Idioms analysis	21
2.3.2.4. Transition words and phrases analysis	21

2.4. Previous studies.....	21
CHAPTER 3.....	23
METHODOLOGY	23
3.1 Research tradition: Qualitative research	23
3.2. Participants.....	23
3.3. Data Collection Instruments.....	24
3.4. Methods of Data Analysis.....	26
CHAPTER 4.....	27
FINDINGS AND DISCUSSION	27
4.1. Used reading comprehension strategies	27
4.1.1. Overview of using reading comprehension in students.....	27
4.1.2. Skimming and Scanning	29
4.1.3. Perusing	31
4.1.3.1. Sentence structure analysis.....	31
4.1.3.2. Pronoun analysis.....	34
4.1.3.3. Distinguishing Transition words	36
4.1.3.4. Distinguishing Idioms	37
4.2. Problems in reading comprehension	38
4.2.1. Problem in general comprehension	38
4.2.1.1. Misunderstanding subjects	39
4.2.2. Problem in linguistics and syntax	41
4.2.2.1. Inappropriate word choice.....	41
4.2.2.2. Misunderstanding syntax.....	45
4.2.3. Other problems	47
4.2.3.2. Background knowledge problem	47
4.2.3.2. Time limitation problem.....	47
4.3. Pros and Cons of reading comprehension strategies.....	48
4.3.1. Skimming and Scanning	48
4.3.1.1. Pros.....	48
4.3.1.2. Cons.....	49
4.3.2. Perusing	49
4.3.2.1. Pros.....	49

4.3.2.1. Cons.....	49
4.4. Conclusion.....	50
CHAPTER 5.....	51
RECOMMENDATIONS AND CONCLUSION.....	51
5.1. Recommendations	51
5.1.1. Recommendation for students	51
5.1.2. Recommendation for lecturers and the administration.....	52
5.2 Conclusion.....	54
REFERENCES.....	55
APPENDICES	57
APPENDIX 1.....	57
APPENDIX 2.....	61
APPENDIX 3.....	62
APPENDIX 4.....	63
APPENDIX 5.....	64
APPENDIX 6.....	67

TABLE OF FIGURES

Figure 1. Students' frequency of reading the source language text	27
Figure 2. Students' opinions about the importance of reading comprehension	28
Figure 3. Students' opinions about the importance of skimming and scanning	29
Figure 4. The reality of skimming and scanning before translating.....	30
Figure 5. The fact of translating after reading the whole text	30
Figure 6. Students' understanding level after perusing the source text	31
Figure 7. Students analyze the ability of the sentence structure	32
Figure 8. The reality of sentence analyzing before translating among students	32
Figure 9. The understanding levels of students after analyzing the sentence structure	33
Figure 10. Students' ability in analyzing the pronoun system in the original text.....	34
Figure 11. The reality of pronoun analyzing before translating among students.....	35
Figure 12. The understanding level of students about the character system after analyzing the pronouns in the source language text.....	36
Figure 13. Students' frequency in finding transition words.....	37
Figure 14. Students' frequency in finding idioms.....	38
Figure 15. The problems that students had at the reading stage.....	39
Figure 16. Errors in translation made by students.....	41

LIST OF ACRONYMS

Acronyms	Full phrase
TL	Target Language
SL.....	Source Language

THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI

1. Thông tin chung:

- Tên đề tài: Nghiên cứu về các chiến lược đọc hiểu được sinh viên áp dụng trong môn học Dịch Anh – Việt 1
- Sinh viên thực hiện: TRƯƠNG PHẠM NHƯ HUYỀN
- Lớp: AVK41C Khoa: Ngoại ngữ Năm thứ: 4 Số năm đào tạo: 4
- Người hướng dẫn: Ts. TRƯƠNG THỊ MỸ VÂN

2. Mục tiêu đề tài:

Tìm hiểu các phương pháp đọc hiểu mà sinh viên thường áp dụng khi học môn ‘Dịch Anh – Việt 1’.

Xem xét, phân tích, đánh giá những ảnh hưởng của các phương pháp trên đối với kết quả bài làm trong thực tiễn.

Xác định ưu điểm và khuyết điểm của từng phương pháp đọc hiểu dành cho dịch thuật văn chương của sinh viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Đà Lạt.

Đề xuất các phương pháp đọc hiểu hiệu quả dành cho môn học ‘Dịch Anh – Việt 1’ dựa trên kết quả thu thập được.

3. Tính mới và sáng tạo:

Trên thế giới cũng như trong nước đã có rất nhiều bài nghiên cứu về vấn đề, chiến lược, phương pháp ‘dịch thuật, đọc hiểu’, những vấn đề sinh viên hay gặp phải trong lúc dịch thuật. Tuy vậy, về những chiến lược để đọc hiểu trước khi dịch, đặc biệt là dịch văn chương Anh-Việt, lại ít có người nghiên cứu. Vậy nên, bài nghiên cứu này sẽ là tư liệu giúp đỡ các bạn sinh viên sau này cũng như đóng góp vào tài nguyên nghiên cứu của Việt Nam và thế giới

4. Kết quả nghiên cứu:

Sau khi thực hiện các công tác nghiên cứu, chúng ta đã xác định được hai phương pháp đọc hiểu chính mà sinh viên năm 3 trường Đại học Đà Lạt áp dụng khi học môn ‘Dịch Anh – Việt 1’ là ‘*đọc lướt*’ và ‘*đọc chi tiết*’. Mỗi phương pháp đều tồn tại những ưu điểm và khuyết điểm riêng, nhưng chỉ áp dụng một trong hai phương pháp thì chưa đủ. Nghiên cứu khuyên sinh viên cần phải kết hợp nhuần nhuyễn cả hai phương pháp trên nhằm giúp đạt được kết quả tốt hơn trong môn học.

5. Đóng góp về mặt kinh tế - xã hội, giáo dục và đào tạo, an ninh, quốc phòng và khả năng áp dụng của đề tài:

Ý nghĩa trong giáo dục và đào tạo:

Hướng nghiên cứu về chiến lược đọc hiểu trước khi dịch, đặc biệt là dịch văn chương từ Anh sang Việt, là vấn đề mới nhưng thiết thực đối với sinh viên đang học chuyên ngành Biên-Phiên dịch. Nghiên cứu này góp phần tìm ra những vấn đề khiến sinh viên gặp khó khăn khi truyền tải văn bản sang ngôn ngữ mẹ đẻ, cũng như nêu ra những chiến lược phù hợp dành cho sinh viên.

Ý nghĩa thực tiễn:

Kết quả nghiên cứu sẽ giúp không chỉ sinh viên nhận thấy những thiếu sót còn tồn tại mà còn giúp giáo viên, giảng viên có những phương pháp giảng dạy phù hợp để giúp đỡ sinh viên. Nghiên cứu cũng hy vọng có thể đóng góp phần cải thiện chương trình và chất lượng đào tạo của khoa Ngoại ngữ trường Đại học Đà Lạt nói chung.

6. Công bố khoa học của sinh viên từ kết quả nghiên cứu của đề tài (*ghi rõ tên tạp chí nếu có*) hoặc nhận xét, đánh giá của cơ sở đã áp dụng các kết quả nghiên cứu (*nếu có*):

Ngày 27 tháng 5 năm 2021

Sinh viên chịu trách nhiệm chính

thực hiện đề tài

(*ký, họ và tên*)

Nhận xét của người hướng dẫn về những đóng góp khoa học của sinh viên thực hiện đề tài (*phần này do người hướng dẫn ghi*):

Ngày 27 tháng 5 năm 2021

Xác nhận của trường đại học

(*ký tên và đóng dấu*)

Người hướng dẫn

(*ký, họ và tên*)

THÔNG TIN VỀ SINH VIÊN
CHỊU TRÁCH NHIỆM CHÍNH THỰC HIỆN ĐỀ TÀI

I. SƠ LƯỢC VỀ SINH VIÊN:

Họ và tên: TRƯỜNG PHẠM NHƯ HUYỀN

Sinh ngày: 09 tháng 11 năm 1999

Nơi sinh: Ninh Thuận

Lớp: AVK41C Khóa: 41

Khoa: Ngoại ngữ

Địa chỉ liên hệ: 60/2 Phù Đồng Thiên Vương, phường 8, thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng

Điện thoại: 0908 325 852

Email: 1713727@dlu.edu.vn

Ảnh 4x6

II. QUÁ TRÌNH HỌC TẬP (kê khai thành tích của sinh viên từ năm thứ 1 đến năm đang học):

*** Năm thứ 1:**

Ngành học: Ngôn ngữ Anh

Khoa: Ngoại ngữ

Kết quả xếp loại học tập: Khá

Sơ lược thành tích: Giải Khuyến khích Cuộc thi hùng biện tiếng Anh

*** Năm thứ 2:**

Ngành học: Ngôn ngữ Anh

Khoa: Ngoại ngữ

Kết quả xếp loại học tập: Khá

Sơ lược thành tích: Không

*** Năm thứ 3:**

Ngành học: Ngôn ngữ Anh

Khoa: Ngoại ngữ

Kết quả xếp loại học tập: Khá

Sơ lược thành tích: Không

*** Năm thứ 4:**

Ngành học: Ngôn ngữ Anh

Khoa: Ngoại ngữ

Kết quả xếp loại học tập: Khá

Sơ lược thành tích: Không

Ngày 27 tháng 5 năm 2021

Xác nhận của trường đại học

(ký tên và đóng dấu)

Sinh viên chịu trách nhiệm chính

thực hiện đề tài

(ký, họ và tên)

ABSTRACT

Reading comprehension plays an important role in the process of translating a text. It does not mean that other skills are not important, but the first thing to approach and understand a text is to read it. To be able to translate a text well, it is, firstly, necessary to have correct and effective reading comprehension strategies.

In the series of 'English - Vietnamese Translation', 'English - Vietnamese Translation 1' is a compulsory course for 3rd-year students of the Faculty of Foreign Languages at Dalat University. 'English - Vietnamese Translation 1' is the first step for students to approach the major of 'Translating - Interpreting', as well as having an initial overview of translation from English to Vietnamese. This module focuses on providing basic knowledge and practice for students on how to translate literature (Literary Translation). However, from the actual training, many students of the School of Foreign Languages still have difficulty in finding an appropriate reading comprehension strategy for the module 'English - Vietnamese Translation 1'; therefore, the results of this course in previous years were not high and created a sense of restraint among students.

On the other hand, at present, there are not many studies that really focus on the topic of 'reading strategies for literary translation'. Therefore, this study was an effort to provide an overview of the above issues, and at the same time, help students have more reference materials in learning. The study mainly applied the Qualitative research tradition. The participants were English-major students studying English – Vietnamese Translation 1' course at the University of Da Lat. The number of students included 58 students, both males, and females who came from different regions of Vietnam. The study found out that the students' reading methods to comprehend the text before translation had shortcomings which affected the quality of translation to a large extent. From the results of the findings and discussion, the study attempted to present some recommendations regarding the students' reading methods in order to improve the quality of translation in the English-Vietnamese course 1.

CHAPTER 1

INTRODUCTION

1.1. Rationale

With the number of nearly 1.8 billion speakers, there is no doubt that English has become the most common language and an intercultural means of communication in the world. Under the tendency of global cooperation, Vietnam has considered English as a second language and set it up in the general education system since 1982. However, one of the most common impediments in using English is the cultural barrier between a Western-origin language and an oriental country such as Vietnam. Therefore, translation, especially from English to Vietnamese, is a fundamental factor in conveying the information among two languages.

The translation is an intricate work that demands major skills of translators, as well as their proper range of knowledge in some particular domains. Thus, translation courses have been embedded in the English major among university curricula. In addition, universities are always expected to continuously improve their translation teaching activities in order to train qualified translators at the academic and professional level

However, students learning English as their major at universities always find multiple difficulties in translating the texts, especially in English to Vietnamese translation, these difficulties have prompted many errors in their translation. The limitation in translation skills of students can be explained by their poor reading ability.

Therefore, this research will study the reading strategies that third-year English students at Dalat University applied in their translation process during the 'English - Vietnamese Translation 1' courses. The study will not only point out the strategies that are common in students, dissecting the pros and cons of each one through analyzing students' translation work, as well as recommending the most efficient reading strategies for the 'English - Vietnamese Translation 1' course.

1.2. Aims of the research

For the purpose of supporting English students at Dalat University to get a better result in their translation study, firstly, the research is carried out to find out the reading comprehension strategies that third-year English students often apply during their 'English – Vietnamese Translation 1'.

Additionally, the study also considers, analyzing problems that may arise in their reading process, as well as assessing the effect of each strategy in students' process of translating literary texts; thereby identifying the pros and cons of each one.

Finally, the study will give a recommendation for the most proper reading comprehension strategies for students in learning 'English - Vietnamese Translation 1' based on collected results.

1.3. Research questions

The research is conducted to answer the following questions:

1. What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?
2. What problems do third-year English students generally have to cope with during their reading comprehension stage?
3. What are the pros and cons of each reading comprehension strategy?

1.4. Significance of the research

In the series of the three modules of 'English-Vietnamese Translation', 'English-Vietnamese Translation 1' is compulsory for third-year students of the Faculty of Language at Da Lat University. 'English-Vietnamese Translation 1' is the first stage for students to approach the 'Translation and Interpretation' specialization. Moreover, the course gives students an initial overview of the English - Vietnamese translation process and provides them with the basic knowledge and practice environment of the literary text translation formula.

However, the actual training shows that many students after this module still have difficulties in finding an appropriate reading comprehension strategy; therefore, the results of this course are often not impressive, which creates fear towards this module among students. Additionally, there are not many current studies focusing on the topic of 'reading comprehension strategy for literary text translation'.

As a result, this study contributes to giving an overview of the above issues, and at the same time helps students to have more references in learning and improving their skills.

1.5. Scope of the research

This research is to analyze the reading comprehension strategies applied in the 'English-Vietnamese Translation 1' course. So due to the time limitation, the research mainly focuses on the third-year students learning English as their major at Dalat University, and unable to survey on the university's broader student population.

In addition to that, because the knowledge of this module is about translating literary texts, this research will consider the reading comprehension strategy for this particular type of text only, not for translating newspapers or news.

For this study, the respondents of the research are English major senior students at Dalat University.

CHAPTER 2

LITERATURE REVIEW

2.1. Definition of translation

According to Newmark (1988), translation is delivering the meaning of a text into another language in the way that the author intended the text. Moreover, Nida (1975) points out that translation is reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the message of the source language, first in terms of meaning, and second in terms of style. In short, translation is the expression in the target language (TL) that has been expressed in the source language (SL), and semantic and stylistic equivalents need to be preserved.

2.2. Translation reading methods

Newmark (1988) suggested some translation methods as follows:

2.2.1. Word-for-word translation

This method requires the SL word order to be preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context. Cultural words are translated literally. The main use of word-for-word translation is either to understand the mechanics of the source language or to construct a difficult text as a pre-translation process.

2.2.2. Literal translation

The SL grammatical constructions are converted to their nearest TL equivalents but the lexical words are again translated singly, out of context. As a pre-translation process, this indicates the problems to be solved.

2.2.3. Faithful translation

A faithful translation attempts to reproduce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures and should be completely faithful to the intentions and the text realization of the SL writer.

2.2.4. Semantic translation

Semantic translation is the same as 'faithful translation' except for only taking more account of the aesthetic value of the SL text.

2.2.5. Adaptation

This is the 'free-est' form of translation. It is used mainly for plays (comedies) and poetry; the themes, characters, plots are usually preserved, the SL culture is converted to the TL culture and the text is rewritten.

2.2.6. Free translation

As the name suggests, this method produces the TL text without the style, form, or content of the original text.

2.2.7. Idiomatic translation

This method reproduces the 'message' of the original but tends to distort nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms that do not exist in the original.

2.2.8. Communicative translation

Communicative translation attempts to deliver the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership.

2.3. Pre-translating reading strategies

Newmark (1988) states that translation work first begins by reading the original for two purposes: first, to understand what it is about; second, to analyze it from a translator's point of view. He also points out that the SL text's intention has been determined and the way it is written to select a suitable translation method and identify particular and recurrent problems. Understanding the text requires both general and close reading. General reading is to get the gist. Close reading is required, in any challenging text, of the words both out and context.

Therefore, reading is the first and foremost part that helps the translator get the gist of the original version then choose the proper translation method for the SL text. For that reason, reading comprehension strategies for translation are required.

2.3.1. Skimming and scanning

2.3.1.1. Skimming

Nuttall (1996) states that skimming means glancing rapidly through a text to determine its main idea. Aebersold & Field (1997) also defines skimming as a quick, superficial reading of a text to get the gist of it. So, skimming can help readers as well as translators to find the keywords that permit them to infer the general idea of the SL text to generally understand it and advance the reading process.

2.3.1.2. Scanning

Nuttall (1996) points out that scanning means glancing rapidly through a text to search for a specific piece of information. Additionally, Aebersold & Field (1997) state that scanning is useful in the pre-reading stage to build knowledge and it helps readers to check predictions that they have made about the content of the text to be read. Scanning is also a useful strategy after the reader has read a text as well.

2.3.2. Text analysis

2.3.2.1. Sentence structure analysis

The structure is a primary source of information for both emergent and proficient readers (Clay, 1991, 2005) and familiarity with a breadth of sentence structures enables students to predict what may come next when reading, thereby aiding fluency and comprehension (cited in Allison, 2015). Therefore, in the reading stage, translators should analyze the sentence structure to have a clear understanding of the SL text.

2.3.2.2. Pronoun analysis

According to Truong (2010), personal pronouns in English are quite simple as the first person “I” and the second person “You” are often used widely when speaking or writing to anyone without distinguishing age, sex, social status, or relationships

between the person speaking and the listener; however, when those pronouns are translated into Vietnamese, learners have to consider them carefully to choose suitable pronouns for each situation. Therefore, we need to scan for the pronouns in the original - English text - to identify the age, gender, or relationships of the character to get the right pronoun in the TL translation work.

2.3.2.3. Idioms analysis

An idiom is a phrase or a fixed expression that has a figurative, or sometimes literal, meaning (Mohammad, 2016). In addition, McArthur (2008) states that an idiom's figurative meaning is different from the literal meaning. Therefore, idioms can confuse translators in their translating process. For that reason, idioms should be identified in the pre-translation reading stage.

2.3.2.4. Transition words and phrases analysis

Transitions are words or phrases that help lead the reader from one idea to another. They act as signals that connect ideas and ensure that sentences and paragraphs flow together smoothly; moreover, good readers recognize that transitional words are important for understanding the author's message ("Recognizing Transitions", n.d.). Therefore, in the reading process, translators need to identify the linking words and phrases to connect the idea that they have got during the reading process.

2.4. Previous studies

There are numerous researches about translation strategies or reading comprehension strategies worldwide, for example, Gabriella, K. (2018) did research called '*Reading Strategies, Reading Comprehension, and Translation*', Cuc Thi Kim Pham (2017) with the research called '*Reading Comprehension and Translation Performance of English Linguistics Students of Hung Vuong University: A Correlational Study*', or Khannohammad, H. & Kehtari, M. (2015) with their research '*Relation between writing with translation from native to foreign, and reading with translation from foreign to native languages*'. Nevertheless, there is no study about the reading comprehension strategies for translating, especially English - Vietnamese Translation. In addition, at present, there are not many studies that really focus on the topic of

'reading strategies for literary translation'. Therefore, this study contributes to providing an overview of the above issues, and at the same time, helps students have more reference materials in learning.

CHAPTER 3

METHODOLOGY

3.1 Research tradition: Qualitative research

This study was conducted based on the following research questions:

1. What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?
2. What problems do third-year English students generally have to cope with during their reading comprehension stage?
3. What are the pros and cons of each reading comprehension strategy?

Since the purpose of this study was to study the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University use in the 'English - Vietnamese Translation 1' course, we mainly used the Qualitative research tradition because of its suitability to provide sufficient data for the analysis. According to the definition, Cresswell (1994) defined qualitative research as an inquiry process of understanding a social or human problem, based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting.

Our study aimed at looking for information regarding the strategies of reading comprehension used by first-year students, also the errors that they made during their 'English - Vietnamese Translation 1' course. Additionally, the researchers expected to be able to propose proper solutions for the difficulties that the first-year students experienced in undertaking the literature translation work. Therefore, the Qualitative research tradition was able to respond to our research. However, to ensure the validity and reliability of the study, we used triangulation in the process of data collection and analysis.

3.2. Participants

For this study, the respondents were English major third-year students at Dalat University and those who followed the 'English - Vietnamese Translation 1' course.

The reason for this selection was to focus on the subjects that attended the ‘English-Vietnamese Translation 1’ course which is the first in the series of the three courses of the English-Vietnamese Translation courses of the English-major program.

3.3. Data Collection Instruments

We used triangulation for our data collection process. The data collection methods included surveys, in-depth interviews, class observation, and material analysis.

Surveys

Survey research is defined as "the collection of information from a sample of individuals through their responses to questions" (Check & Schutt, 2012, page 67). This type of study is suitable for a variety of methods to recruit participants, collect data, and utilize various methods of instrumentation.

With the intention of gathering student's ideas about their reading strategies and also their translation process during ‘English - Vietnamese Translation 1’, survey was used to get as much general information as possible. Specifically, a form of questionnaires including 24 questions was distributed to students in all studied classes and all questionnaires were returned on time. The questions were designed to be explicit, coherent, and in Vietnamese to facilitate the comprehension and answer of the third-year students. To encourage students to give the answers comfortably and faithfully, the questionnaire did not ask for the personal information of the respondents. In case students wanted to attend further in the interview session, they could leave their contact information. The form of the questionnaire is in Appendix 1.

In-depth interviews

According to Kvale (1996), an interview is “a conversation, whose purpose is to gather descriptions of the [life-world] of the interviewee” page 24 concerning the interpretation of the meanings of the ‘described phenomena’. Additionally, Schostak (2006) added that an interview is an extendable conversation between partners that aims at having ‘in-depth information’ about a certain topic or subject, and through

which a phenomenon could be interpreted in terms of the meanings interviewees bring to it.

One-on-one interviews were conducted on both students and two teachers involved in the ‘English - Vietnamese Translation 1’ course. The interview was used to get detailed information which helped researchers have a better understanding of the students’ translation process, as well as their difficulties and expectations for enhancing their reading ability. The interview stage was conducted at the end of the course with the help of 7 students. Every interview lasted about 15 - 25 minutes in which the participants were asked to give their ideas on the 9 questions about their study during the ‘English - Vietnamese Translation 1’ course. Moreover, two teachers were also invited to be interviewed with the 7 questions designed for the teachers regarding their teaching practice and what they commented about the effects of their students’ reading in learning English-Vietnamese translation. The list of questions for both students and teachers can be found in Appendix 2 and Appendix 3.

Class observation

Class observation is a form of data collection instrument in which the researchers visit classes in reality. Class observation is nearly similar to the experience method, yet the researchers only observe the work of classes without directly attending to the learning procedure of students. This form of data collection instrument was used to get information in reality which helped the researchers partly verify the information obtained in the first-two stages. Besides that, during the class works researchers could find out ideas that had not been mentioned during the two advance stages. Additionally, after every observation the researchers also collect their translation classwork which were the material for the later stage.

The researchers attended 3 classes of AVK42B, AVK42D, AVK42E respectively in which each of the classes lasted about over 3 hours with the participants of around 20 - 30 students. During every observation session, the researchers noted down and gave their ideas of the classwork activities. The note and assessment are in Appendix 4.

Material analysis:

Material analysis was the procedure which researchers conducted analyzing, assessing and collating collected information with the classwork in reality. In this method, classwork done by students during the ‘English - Vietnamese Translation 1’ course were collected and analyzed. Students’ correction of their peer’s work was also analyzed to find out whether they could recognize theirs as well as their friends' strengths and/or weaknesses in translation. The source language text used for this stage could be find in Appendix 5. Examples of the students’ work were provided in Appendix 6.

3.4. Methods of Data Analysis

The study applied both qualitative and quantitative research methods in the procedure. The study categorized the data into sections by using matrices, tables, maps, etc. based on the research questions to fully answer these.

CHAPTER 4

FINDINGS AND DISCUSSION

This chapter is going to present the findings and the discussion of the study based on the research questions, which are:

1. What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?
2. What problems do third-year English students generally have to cope with during their reading comprehension stage?
3. What are the pros and cons of each reading comprehension strategy?

4.1. Used reading comprehension strategies

The first section of this chapter will present the answer to the first research question: “What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?”

4.1.1. Overview of using reading comprehension in students

After conducting a survey of third-year English students at Dalat University on the importance of reading comprehension before translating, they mainly agreed that reading was crucial for the pre-translation stage.

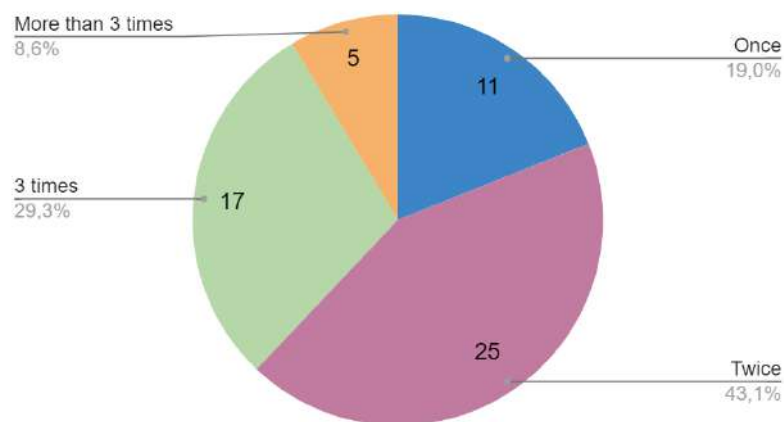


Figure 1. Students' frequency of reading the source language text

In Figure 1, to have the idea of how much attention that students paid to the reading comprehension stage, the inquiry of how many times they read the source language text was raised, 17% of participants (11 students) read the source language text only one and more than 43% of them (25 students) read the text twice. As can be concluded that students tended to read the source language text around 2 to 3 times before performing the translation process.

To explain, in the conducted interviews, students giving the idea of reading the text-only once stated that this work could save plenty of time. Meanwhile, a group of students reading the text twice and thrice believed that this effort of reading was enough, which helped them get the general idea of the text as well as being able to understand the text for the next translation. Besides that, the group of students giving more attention to reading the text more than three times dived into two shades, some of whom shared that they could not understand well the text, so they had to read it repeatedly, others said that they tried to analyze the text in-depth via the reading it as many times as they could.

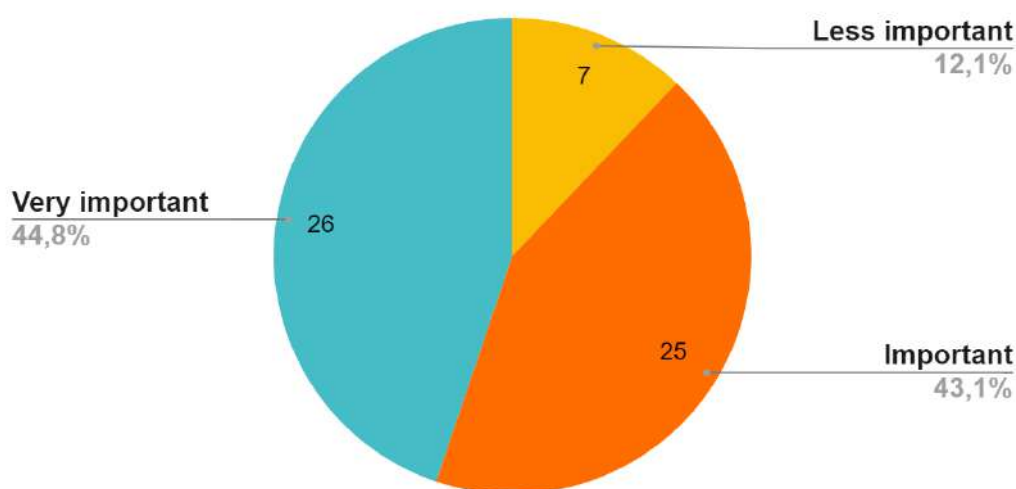


Figure 2. Students' opinions about the importance of reading comprehension for pre-translating

In Figure 2, more than 43% of participants (25 students) believed that reading the source language text thoroughly before translating was necessary, nearly 45% of them (26 students) believed that reading is extremely critical, and the remaining respondents

(7 students) considered that reading played only a minor role in the pre-translation step.

In brief, though a small percentage of students believe that reading was unimportant, the majority of third-year students enrolled in the 'English - Vietnamese Translation 1' courses were aware of the important role of reading comprehension. This concept was also in line with the lecturers' perspectives, which stated that it was compulsory for students to intensively read the source language text because it determined the accuracy of the translation work.

4.1.2. Skimming and Scanning

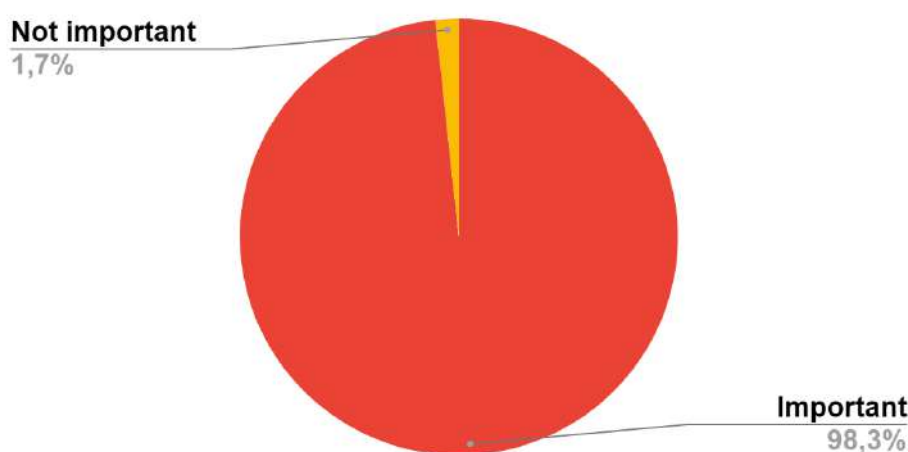


Figure 3. Students' opinions about the importance of skimming and scanning

About the first research question “What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?”, from the scrutinized data (Figure 3), 98.3% of participants (57 students) agreed that skimming and scanning before translating are important with the reasons that ‘skimming and scanning’ could help them to get the general ideas before translating. However, only 1.7% of participants (1 student) did not think skimming and scanning are necessary since it is time-consuming to quickly read the source language text before translating

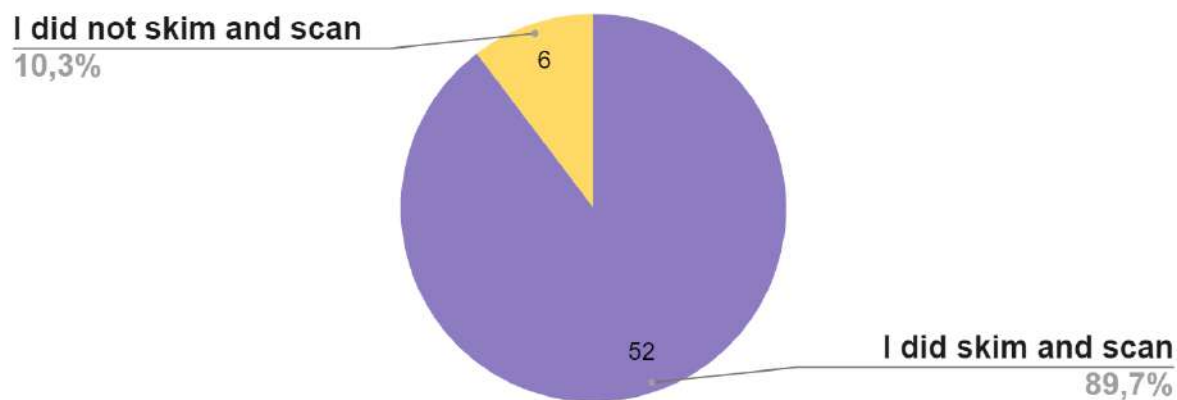


Figure 4. The reality of skimming and scanning before translating

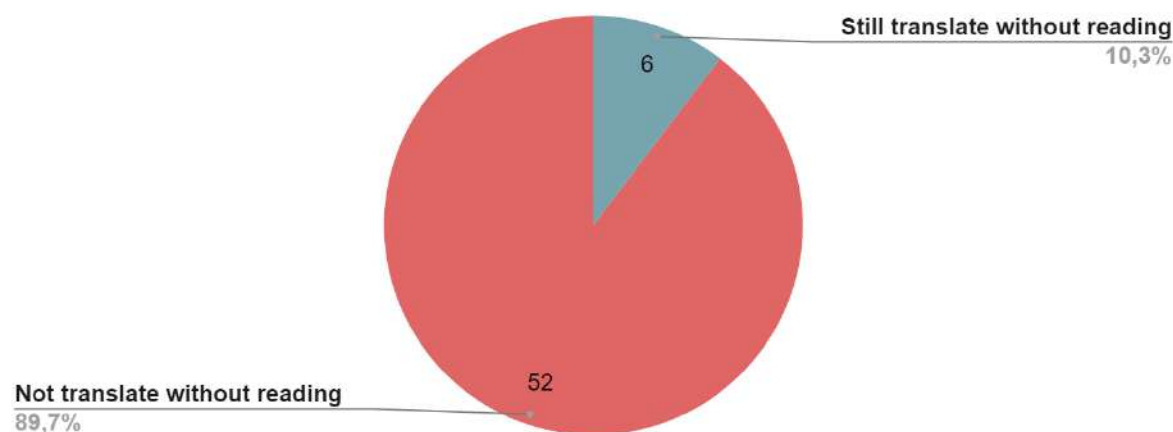


Figure 5. The fact of translating after reading the whole text

On the other hand, although most of the students thought it was vital to skim and scan the source language text before starting translating, shown in Figure 4 where 89.7% of participants (52 students) did skim and scan and 10.3% of them (6 students) did not. This means some students still agreed with the idea that '*skimming and scanning*' before translating were crucial but, in fact, they did skip this step for time-saving. Additionally, as presented in Figure 5, with the same number of students, 89.7% of them did not start to translate if they had not read and understood the whole text, and the rest of them still translated without reading the text thoroughly.

In short, skimming and scanning are two important steps in students' strategies. However, even though students understood the important role of this step, some still skipped it due to the limited time in class.

4.1.3. Perusing

Reading comprehension strategies in translating basically share some similar steps in normal reading which means that students' reading skills could have some effects on the post-translating step. However, the reading strategies for pre-translating need more specific steps to analyze the source language text for easier and clearer translation later.

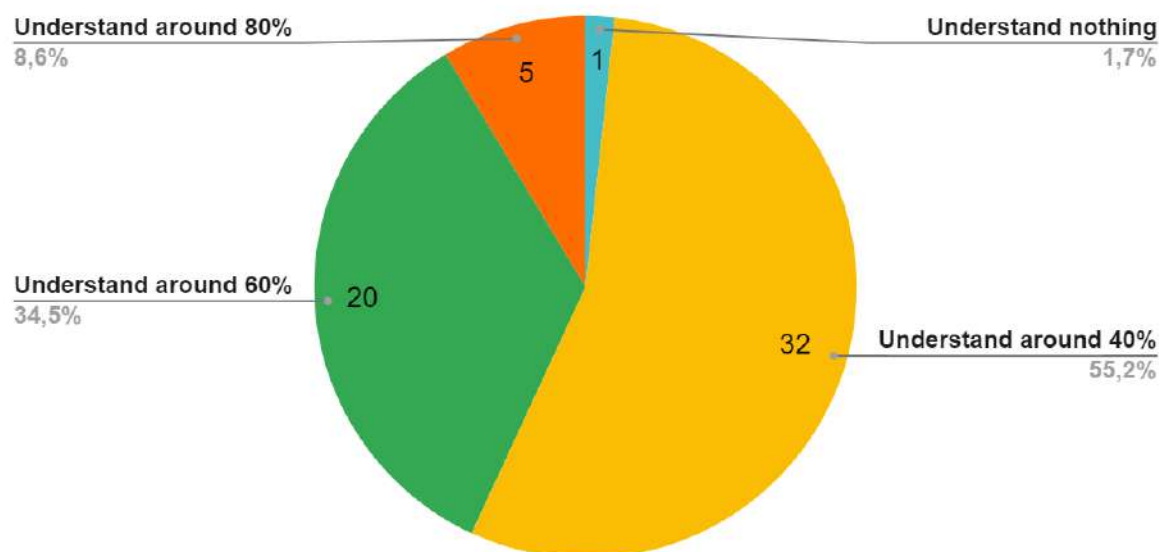


Figure 6. Students' understanding level after perusing the source text

After conducting the survey, more than half of the participants (32 students) only understood around 40% of the text after reading the text in detail and there is a case that one student did not understand what the paragraph was about. This trouble could be caused by students' lack of time or background knowledge which will be discussed deeply later. Besides, 34.5% of participants (20 students) could understand more than half of the paragraph (around 60%) and the rest of them (5 students) could get about 80% of the original text. Additionally, it is noticed that after being interviewed, these students had a good knowledge foundation, so they could apply what they learned to the pre-translating step.

4.1.3.1. Sentence structure analysis

English structures are sometimes very tricky for learners to understand as they cannot identify the structure of the sentences. That problem could make students

misunderstand the sentence which leads to the wrong translation. Sentence structure analysis also requires English learners to have the ability to do that.



Figure 7. Students analyze the ability of the sentence structure

In Figure 7, almost half of the participants (28 students) claimed that they could not analyze the sentence structure and the rest of them (30 students) were confident of that ability. The data revealed the fact that after studying for three years at Dalat University, some third-year students still could not fully master the English sentence structures.



Figure 8. The reality of sentence analyzing before translating among students

Figure 8 presents data on whether students analyzed the sentence structure while reading. Half of the participants (29 out of 58 students) did not do the sentence analysis step although some of them still asserted that this step could help them understand the text. Moreover, with the other half, they did scrutinize the structure before they got into the translation stage. However, despite performing this step, the effectiveness of this activity varied among students. The figure below demonstrates this.



Figure 9. The understanding levels of students after analyzing the sentence structure

Even though half of the participants did the sentence structure analysis step before translating, Figure 9 reveals that only 13 among 58 students accounting for 22.4% claimed that sentence analysis did not help them in understanding the original text as they did not do that step. The rest of the students somehow still could understand the text. Half of the participants (29 students) agreed that they could understand around 60% of the text, nearly 19% of them (11 students) could understand less than half of the passage, and the rest of them (5 students) could understand around 80% of the text. In these groups of students, some students did not analyze the structure of the sentence, but they could get the ideas of the text. That means students believed they could understand the text based on their vocabulary and background knowledge. Nevertheless, there are many problems caused by understanding the text without analyzing the sentence, which will be discussed later.

4.1.3.2. Pronoun analysis

Pronouns are always one of the most difficult things to translate in Vietnamese due to the complicated nuances of meanings. For example, in an English conversation between two people, they only use 'you' and 'I'; however, when a translator transfers that conversation into Vietnamese, he/she has to consider what is suitable for 'you' and 'I' based on the context, the speaker's attitude, and their relationships. Each pronoun in English has many alternatives in Vietnamese due to the culture in Vietnam. For that reason, students sometimes find it is challenging to choose the proper equivalent to translate pronouns.

Analyzing the pronouns in the reading step before translating could help foreign translators, especially Vietnamese, first know the character system and their relationships, then choose the right word in the mother tongue for that pronoun. Therefore, it requires learners to have the ability to analyze the pronouns and what they stand for correctly in the pre-translating step.

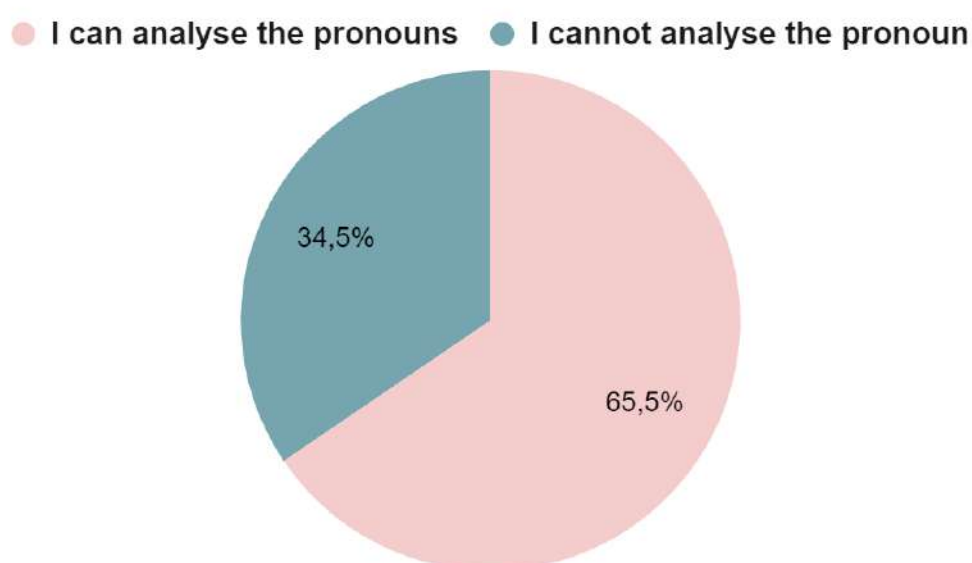


Figure 10. Students' ability in analyzing the pronoun system in the original text

As shown in Figure 10, more than 65% of participants (38 students) asserted that they could analyze the pronouns before they get into translating, and the rest of them said they could not. There are many possible reasons for the inability to scrutinize the pronouns and the most obvious reason for that is students only skimmed and scanned

the text. Skimming and scanning are good for getting the general ideas of the paragraph, but it is not enough for translating since translators need to fully understand most of the details in the text to convey the exact intention of the authors

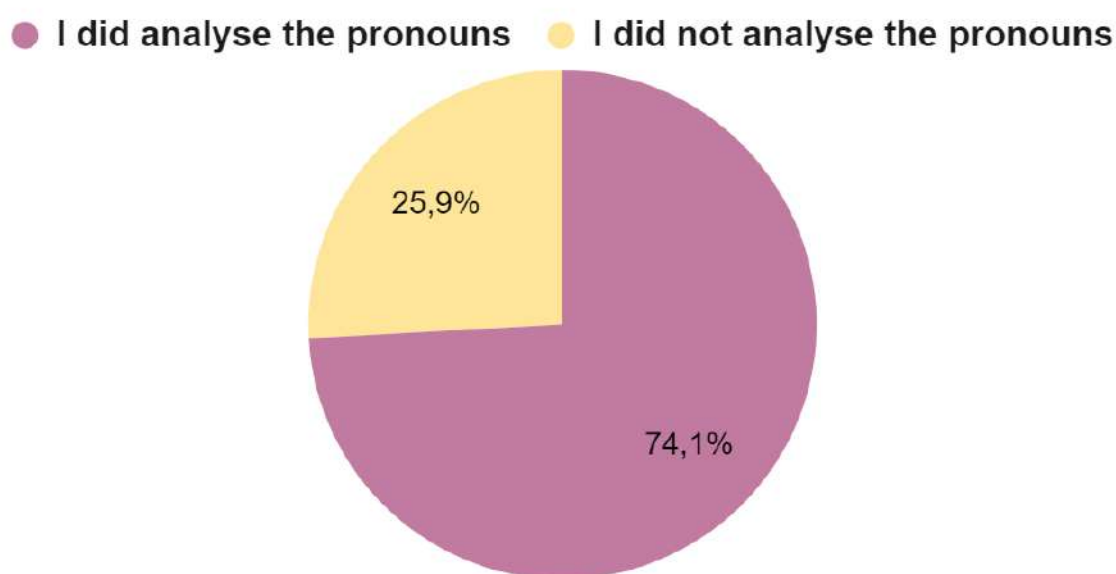


Figure 11. The reality of pronoun analyzing before translating among students

As shown in Figure 11, more than 74% of students (43 students) did scrutinize the pronouns in the reading comprehension step. Compared to the number of students who could analyze the pronoun system, there were more than 5 people who did this step, which means some students not having the pronoun analysis ability still tried to perform this step in order to get some ideas about the original text. Besides, the rest of the students did not do this step to save time.

Nonetheless, different people have different levels of understanding of the character system through scrutinizing the pronouns in the original paragraph.

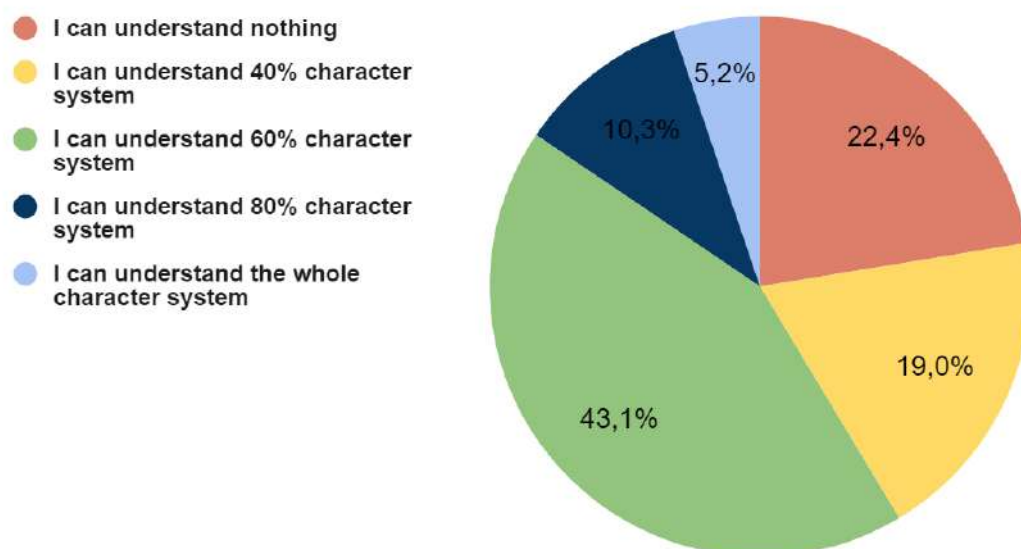


Figure 12. The understanding level of students about the character system after analyzing the pronouns in the source language text

In Figure 12, 13 students accounting for 22.4% claimed that they did not understand the character systems in the paragraph owing to the fact that they had no ability in analyzing the pronouns. There were only 3 students (accounting for 5.2%) who could fully understand the character system. Moreover, this step could help students understand more than half of the character systems appearing in the source language text as more than 43% of participants (25 students) agreed that scrutinizing the pronouns help them understand around 60% of the characters and 10.3% of them (6 students) noticed they could understand around 80% of the characters. Besides, the rest of the students could know around 40% of the characters in the text.

There are still a few cases in which students still understood some part of the character relationship without analyzing. However, they could not understand more than 50% of the character system as they just got very general ideas about the main characters.

4.1.3.3. Distinguishing Transition words

Transition words play a crucial role in connecting the ideas in the paragraph which helps students link the ideas in the text.

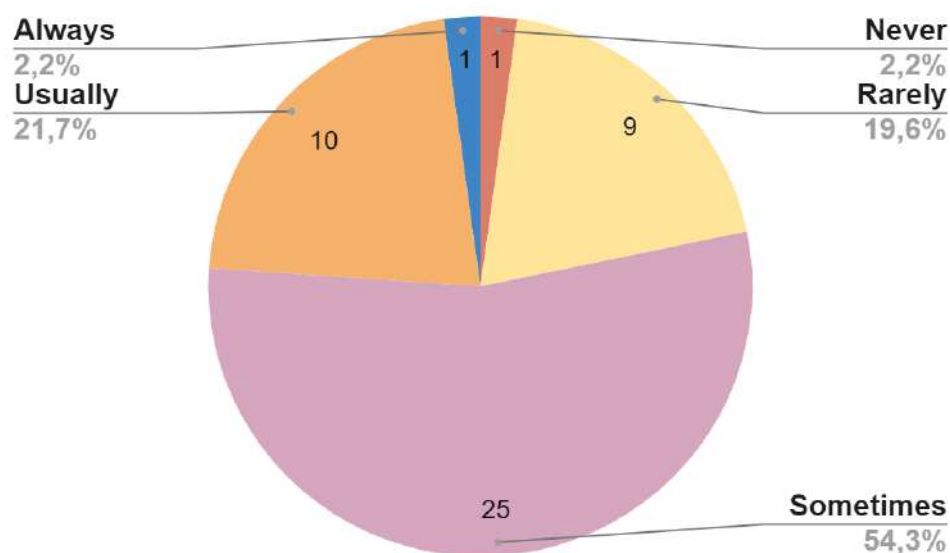


Figure 13. Students' frequency in finding transition words

As shown in Figure 13, 54.3% of attendees (25 students) claimed that sometimes they could find the discourse markers, sometimes they could not. In addition, 9 students accounted for 19.6% who found that it was difficult to find transition words in the source language paragraph since they rarely found them and there was one case that could never find out the connection words. This problem could be explained by the fact that students did not have enough vocabulary or they only skimmed the text. Besides, 10 students could identify around 80% of transition words in the original text and there was one student that could find out all the discourse markers in the paragraph.

4.1.3.4. Distinguishing Idioms

Idioms also are very tricky for translators since it is hard to identify and the structure and words used in idioms are special. Moreover, students need to find the equivalent idioms in their mother tongue to translate. For that reason, students could have a difficult time finding and translating the idioms.

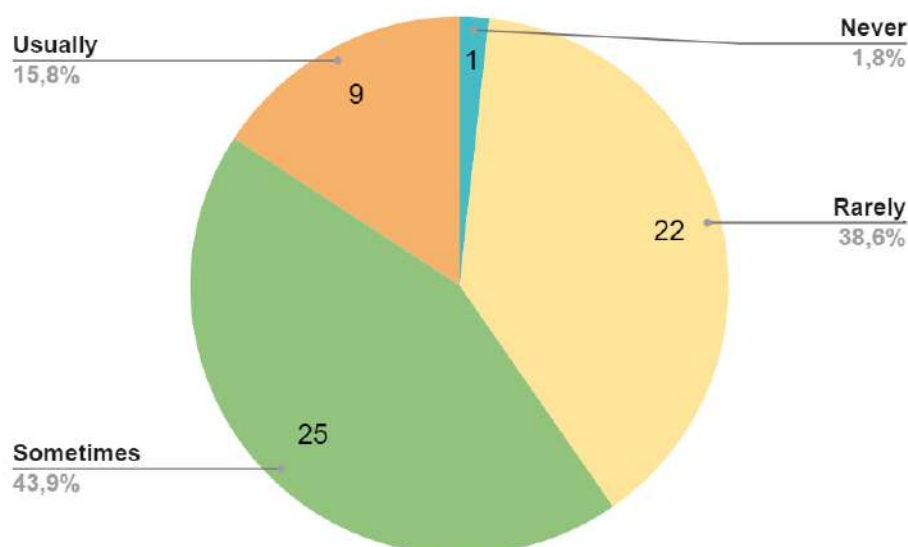


Figure 14. Students' frequency in finding idioms

In Figure 14, almost 44% of participants (25 students) believed they could sometimes point out the idioms in the source language text, and sometimes they could not, and 9 students claimed that they usually found out the idioms. Moreover, 38.6% of learners (22 students) claimed that they rarely found the idioms in the text and one student noticed that he/she could not identify any idiom in any paragraph.

4.2. Problems in reading comprehension

The second section of this chapter will present the answer to the second research question: "What problems do third-year English students generally have to cope with during their reading comprehension stage?"

4.2.1. Problem in general comprehension

As has been said previously, reading comprehension is a key factor in helping students produce accurate translation work. However, the result of the survey indicated that students were still under a lot of problems in the reading comprehension stage.

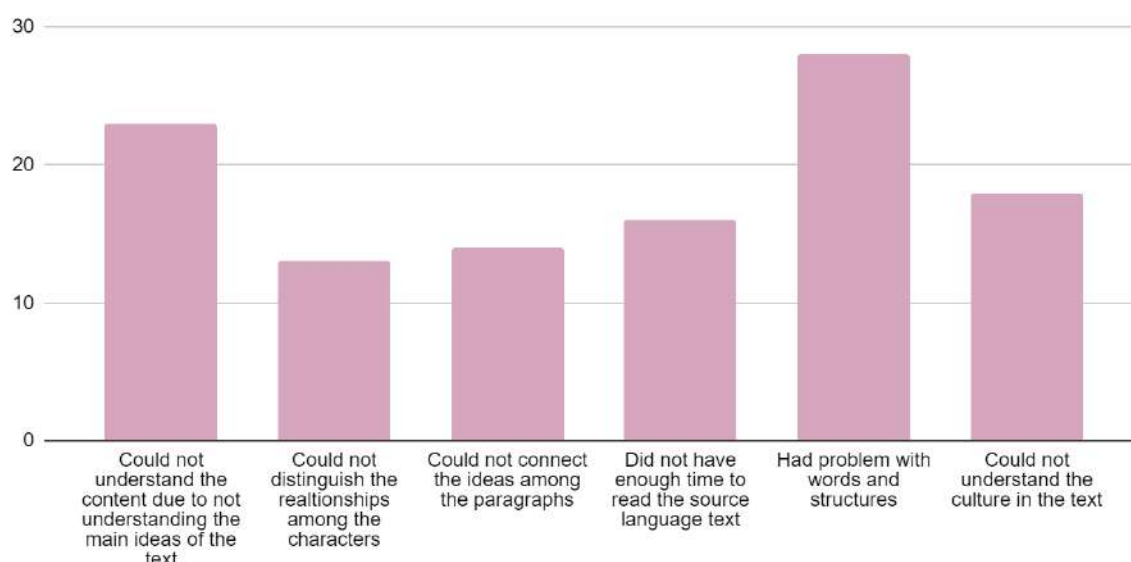


Figure 15. The problems that students had at the reading stage

As can be seen in Figure 15, there were several problems that students were often caught up in. In the category of the two comprehension problems, 23 out of 58 students which accounted for more than 20 percent stated that they *'could not understand the content of the text'* after reading; 13 out of 58 students answered that they *'could not distinguish the relationships among the characters'* and 14 students *'could not connect the ideas between paragraph'*. The problem in comprehension usually led to translation errors as presented below.

4.2.1.1. Misunderstanding subjects

The system of pronouns in English mainly included the general terms of communication. For example, in a specific circumstance, the subject "he" can be used to imply a little boy, a young man, or an old man. However, pronouns were quite complicated in the term of Vietnamese, the subject is used not only to describe a determined object but also to express partly his/her personality or special features. To illustrate, the word "he" can be translated into "lão ta" which may describe a villain old man, or to be "ông lão ấy" which still refers to an old man, but with a much kinder attitude.

Due to data from the material analysis, an example is given of 'misunderstanding subject' errors that third-year English students at Dalat University made in translating the short story - "Appointment with love" (see in Appendix).

Firstly, the short story "Appointment with love" referred to three characters, which "Lieutenant Blandford" might be translated into "chàng Trung úy Blandford", meanwhile "Hollis Maynell" should be called "cô Hollis Maynell" or "bà Hollis Maynell" when "Lt. Blandford" made a mistake later. However, 40 percent of students in the research gave the wrong translation of the subject of the character "Lt. Blandford." A case in point is:

(1) The source text (line 10–15 in the Appendix): *Lieutenant Blandford remembered one day, in particular, the worst of the fighting when his plane had been caught in the midst of a pack of enemy planes.*

A student's translation: *Trung úy Blandford đặc biệt nhớ lại một ngày tồi tệ nhất của trận giao tranh, khi máy bay của ông bị kẹt giữa một bầy máy bay địch.*

Recommend translation: *Chàng Trung úy Blandford hồi tưởng lại ngày tồi tệ nhất của cuộc chiến khi phi cơ chiến đấu của anh bị bao vây bởi một tốp máy bay địch .”*

or:

(2) The source text (line 31–32): *If your feeling for me has any reality, what I look like won't matter.*

A student's translation: *Nếu cảm xúc anh dành cho tôi có phần nào là thật, tôi trông ra sao cũng không quan trọng.*

Recommended translation: *Nếu tình cảm anh dành cho em là thật, vẻ bề ngoài của em dù ra sao cũng chẳng hề gì.*

The student's translation was wrong because she failed to convey the love affairs and mutual understanding between the young man and the young woman.

Finally, in the conversation between "Lt. Blandford" and the old lady who dressed as "Hollis Meynell", 20 percent of students could not identify whether it was an old or young lady, or whether it should be translated into "bà" or "cô".

4.2.2. Problem in linguistics and syntax

Problems in linguistics and syntax referred to the lack of students' ability in comprehending and transferring the meaning of English words or structures into Vietnamese. As shown in Figure 15 (page), 28 students out of 58 accounting for 30 percent agreed that they *'had problems with words and structures'*.

Most of them answered that although they could look up the dictionary for the meaning of new words, sometimes they still made errors in choosing the most proper word when conveying these words in Vietnamese. Additionally, some students stated that they could not correctly transfer an English structure into a compatible one in Vietnamese. These problems led to a handful of linguistics and syntax errors which were *'inappropriate word choice'* and *'misunderstanding of the syntax'*.

4.2.2.1. Inappropriate word choice

According to the research, due to generally misunderstanding the meaning of the source-language text, students usually had five outstanding problems in the reading comprehension stage, which:

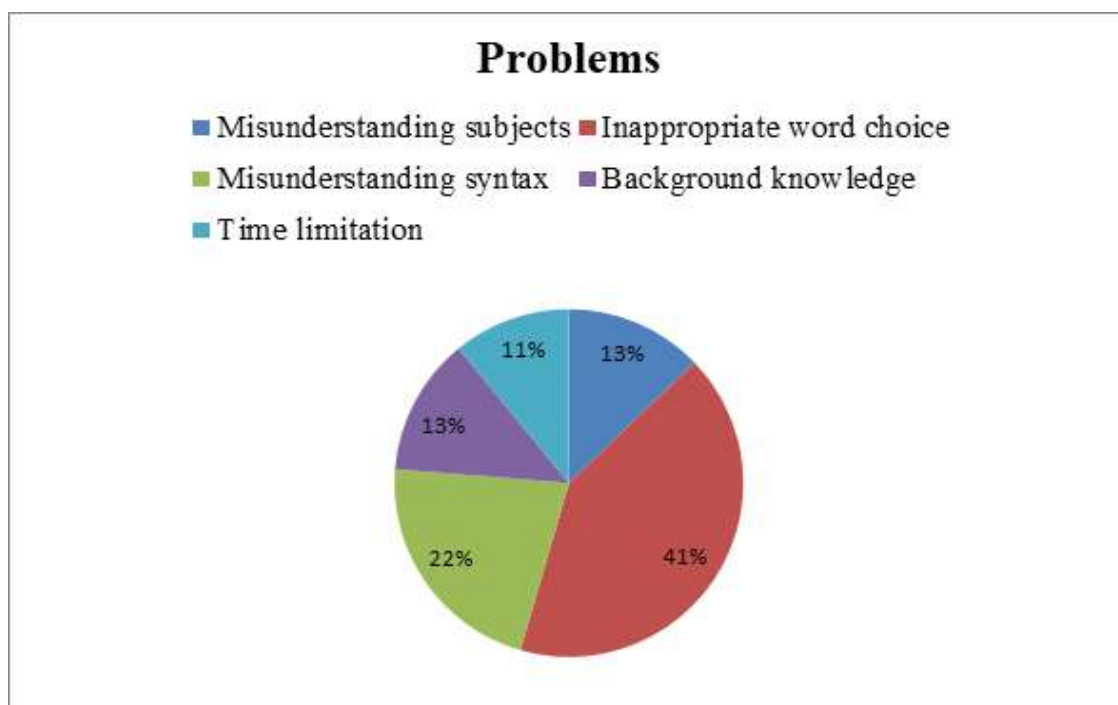


Figure 16. Errors in translation made by students

Figure 16 showed that, after analyzing the students' translation works, *'inappropriate word choice'* and *'misunderstanding of the syntax'* accounted for 63 percent of the

total; meanwhile, the percentage of ‘*misunderstanding subject*’ problems, as presented, was only 11 percent.

As can be seen, the inappropriate word choice was the most common error that students made not only in translating this specific short story but also in their translation work. This type of error was defined as an inaccurate word chosen to render the meaning of the source text. Usually, a word contains a lot of different meanings, its meaning could be changed up to the context that the word was included. For example,

(3) Text (line 54-55): *He could see that her pale, plump face was gentle and sensible; her grey eyes had a warm twinkle.*

A student's translation: *Anh có thể thấy khuôn mặt xanh xao, bầu bĩnh của bà thật hiền lành và khả ái; đôi mắt xám của cô ánh lên sự lấp lánh.*

Recommended translation: *Anh có thể nhìn thấy gương mặt tròn với nước da trắng của bà trông thật hiền lành và khả ái; đôi mắt xám lại ánh lên vẻ lấp lánh.*

The word "xanh xao" ("pale") in Vietnamese was usually used to describe the weakness in physical health or the appearance of a patient, so "xanh xao" was inappropriate to be used in this context. Instead of that, according to the Cambridge Dictionary, "pale" could be explained that a pale light or color was not bright or strong so that the equivalent phrase "với nước da trắng" could be more proper for this context. In addition, the word “bầu bĩnh” was usually used as a positive word to describe the chubby outlook of a baby or kids; therefore, it was also quite not accurate to describe an old lady, then “tròn” could be a more appropriate word choice.

The table below showed the word-choice errors that students in this research made in their translation:

Word of speech	Text	A student's translation	Recommended translation
Noun	(line 24): <i>...and throughout the</i>	 <i>... và suốt quyển</i>	 <i>...và xuyên suốt quyển</i>

	<i>book were notes in a <u>woman's writing</u></i>	<i>sách là những <u>ghi chú bằng văn bản</u></i>	<i>sách là những <u>dòng chú thích viết tay của một người phụ nữ</u> .</i>
	(line 31): <i>But she refused all his <u>pleas</u> to send him her photograph.</i>	<i>Nhưng cô từ chối lời <u>cầu xin</u> gửi ảnh từ anh</i>	<i>Dù anh có <u>nài nỉ</u> thế nào, cô cũng không gửi cho anh bất cứ tấm ảnh nào.</i>
	(line 56-57): <i>His fingers gripped the <u>worn copy of Human Bondage</u> which was to identify him to her.</i>	<i>Ngón tay anh nắm <u>chặt bản sao chép đã cũ của Human Bondage</u> thứ giúp cô nhận ra anh.</i>	<i>Anh nắm chặt <u>quyển sách “Kiếp người” đã sờn rách</u>, thứ giúp cô sẽ nhận ra anh.</i>
Verb	(line 14-15): <i>Next time you doubt yourself, I want you to hear my voice <u>reciting</u> to you:</i>	<i>Lần tới khi anh nghi ngờ về chính mình, em muốn anh nghe giọng em <u>nói</u></i>	<i>Nếu anh mất niềm tin vào bản thân, em muốn anh hãy nghe tiếng em đang <u>cầu nguyện</u> thay anh:</i>
	(line 19-20): <i>She <u>was wearing</u> a flower, but it was not the little red rose they had <u>agreed upon</u></i>	<i>Cô <u>đang mặc</u> một đóa hoa, nhưng không phải một bông hồng nhỏ họ đã <u>đồng ý</u> từ trước</i>	<i>Cô <u>đang cài</u> một đóa hoa trên ngực nhưng lại không một đóa bông hồng nhỏ mà họ đã <u>thỏa thuận</u> từ trước.</i>
	(line 24-26):		

	<i>He had never believed that a woman could <u>see into</u> a man's heart so tenderly, so understandingly.</i>	<i>Anh không tin được rằng một người phụ nữ có <u>thể nhìn vào</u> trái tim của một người đàn ông một cách nhẹ nhàng và thấu hiểu đến thế.</i>	<i>Anh không thờ một người phụ nữ lại có thể <u>thấu hiểu</u> trái tim của một đàn ông một cách nhẹ nhàng đến thế.</i>
	(line 33-34): <i>Suppose I'm beautiful, I'd always <u>be haunted</u> by the feeling that you had been taking a chance on just that, and that kind of love would <u>disgust</u> me.</i>	<i>Giả sử em xinh đẹp, em sẽ luôn <u>bị săn đón</u> bằng cảm giác rằng anh nhận lấy cơ hội chỉ vì vẻ bề ngoài của em, thứ tình yêu đó làm em <u>kinh tởm</u>.</i>	<i>Nếu thực em xinh đẹp, em sẽ luôn <u>bị ám ảnh</u> bởi suy nghĩ anh yêu em chỉ vì vẻ bề ngoài, và em <u>chán ghét</u> thứ tình yêu đó.</i>
Adjective	(line 39-40): <i>her blond hair lay back in curls from her delicate ears.</i>	<i>mái tóc vàng uốn lộn về sau vành tai <u>mong manh</u>.</i>	<i>những lọn tóc vàng vén sau vành tai <u>thanh tú</u>.</i>
	(line 54-55): <i>He could see that her <u>pale, plump face</u> was gentle and sensible; her grey eyes had a warm twinkle.</i>	<i>Anh có thể thấy <u>khuôn mặt xanh xao, bầu bĩnh</u> của bà thật hiền lành và khả ái; đôi mắt xám của cô ánh lên sự lấp lánh.</i>	<i>Anh có thể nhìn <u>thấy gương mặt tròn với nước da trắng</u> của bà trông thật hiền lành và khả ái; đôi mắt xám lại ánh lên vẻ lấp lánh</i>
Adverb	(line 29):	<i>Suốt 13 tháng qua,</i>	

	<i>For 13 months she had <u>faithfully</u> replied.</i>	<i>cô luôn <u>trung thành</u> hồi đáp</i>	<i>Suốt 13 tháng qua, cô luôn <u>kiên trì</u> hồi đáp.</i>

4.2.2.2. Misunderstanding syntax

This type of error existed when the translation had completely standardized vocabulary and structure, but when compared to the source text, the target text showed the fact that the student had misunderstood the meaning of a word or a sentence of the source text. To illustrate,

Example: Source text (line 20-21): *Besides, the girl was only about 18, and Hollis Meynell had told him she was 30. "What of it?" he had answered. "I'm 32." He was 29.*

A student's translation: *Bên cạnh đó, cô gái chỉ khoảng 18 và Hollis Meynell bảo với cô đã 30. Anh trả lời: "Cái gì vậy?", "Tôi 32 tuổi". Dù anh chỉ mới 29.*

Recommended translation: *Bên cạnh đó, cô gái này trông chỉ mới 18 tuổi, nhưng Hollis Meynell lại nói cô đã 30. "Vậy thì có hề gì?", anh đáp. "Tôi 32 tuổi". Dù anh chỉ mới 29.*

In this instance, the question "what of it?", though having an exact meaning as student's translation "cái gì vậy", in this circumstance it does not mean "Lt. Blandford" wondering something, he only wants to express his plain attitude towards the age of Hollis Meynell. However, students failed in understanding the deeper meaning behind words. There is another case like the above example:

Example: Source text (line 45): *"Going my way, soldier?" she murmured.*

A student's translation: *"Đi đường của tôi sao, anh lính", cô thì thầm.*

Recommended translation: *"Anh lính này, anh đi theo tôi đấy à?", cô nhỏ giọng hỏi.*

Other instances of 'misunderstanding syntax' errors are shown below:

- Source text: (line 1): *In six minutes*

A student's translation: *Trong 6 phút*

- Source text (line 4): *Six minutes to six*

A student's translation: *Sáu phút đến sáu*

- Source text (line 21): Four minutes to six

A student's translation: *Bốn phút đến sáu*

- Source text (line 39): *One minute to six*

A student's translation: *Một phút đến sáu*

To understand the meaning of this phrase, we should consider the plot of this short story. As mentioned below, the short story “Appointment with love” told about a blind date between an officer and a woman, and the officer was so nervous to meet the love of his life so that these phrases should be:

- Source text: (line 1): *In six minutes*

Recommended translation: *Chỉ sáu phút nữa*

- Source text (line 4): *Six minutes to six*

Recommended translation: *Sáu phút nữa là đến sáu giờ*

- Source text (line 21): Four minutes to six

Recommended translation: *Bốn phút nữa là đến sáu giờ*

- Source text (line 39): *One minute to six*

Recommended translation: *Một phút nữa là đến sáu giờ*

4.2.3. Other problems

4.2.2.2. Background knowledge problem

The background knowledge problem was identified as the difficulties in rendering the meaning of some special words or structures related to the other fields, due to the limitation of the translator's general knowledge. Obviously, a translator could not cover the knowledge of all different domains, yet it was a requirement for them to be partly exposed to other specialties.

In the case of students enrolling in the 'English - Vietnamese Translation 1' course, the shortage in cultural or background knowledge of a literal text hindered them in conveying the accurate meaning of lexicons and phrases from English to Vietnamese. These difficulties were not only to come from differences in two distinguished cultures but also caused by the incompatibility of religions. For instance, the short story also included a sentence recited from the Bible:

- Source text (line 15-16): *"Yea, though I walk through the valley of the shadow of death, I shall fear no evil, for Thou art with me".*

A student's translation: *"Phải, dù tôi bước qua thung lũng của cái chết, tôi sẽ không sợ hãi quỷ, vì em bên tôi."*

Recommended translation: *"Dù có bước qua thung lũng của cái chết, con sẽ không sợ hãi quỷ dữ, vì Chúa luôn ở bên con."*

Moreover, the short story mentioned a book named *"Of Human Bondage"* (line 23). In most of the student's translation texts, students tended to retain the English name of the book. It is recommended that they should search for the published Vietnamese name of the book which was *"Kiếp người"*.

4.2.3.2. Time limitation problem

Time limitation was also one of the problems that students had when they conducted the reading comprehension process, especially in taking the examination. During the test, in around 60 minutes, students are normally required to give a full translation work of a text of 200 - 300 words. Although every examination has been considered to

give students a proper period of time for them to carefully comprehend and analyze the text, to save this precious time, some students only skimmed and scanned the text twice or thrice, then started their translation work, others even only read the text once. According to the lecturers' idea, the time constraint dilemma may be explained by students not spending much time practicing reading comprehension skills, which made them unfamiliar with English phrases and expressions. Furthermore, lecturers discussed the phenomenon of English fundamental deficiency in English majors; this idea referred to students who were unable to analyze plain or complicated structures in English. Finally, the mentioned problem stemmed from the fact that students did not read enough articles or use English daily.

4.3. Pros and Cons of reading comprehension strategies

The final section of this chapter will present the answer to the last research question: "What are the pros and cons of each reading comprehension strategy?"

4.3.1. Skimming and Scanning

4.3.1.1. Pros

'*Skimming and scanning*' were the priority skills taught for students throughout the "Reading" courses. With students enrolling in the "English - Vietnamese Translation 1" course, lecturers always recommend that in the pre-translation stage, students should conduct skimming and scanning in advance.

Firstly, the most outstanding pros of using the '*skimming and scanning*' strategy are that students can easily and quickly grasp the general idea of the source language text, which students could avoid the '*time limitation*' problem. In fact, the reading comprehension strategy of skimming and scanning has been used mostly among students who performed Word-for-Word, Free Translation, or using such tools as Google Translation. In this case, using '*skimming and scanning*' reading strategies saves time. In addition, students could draw an overview outline of the relationship among paragraphs as well as "scanning" also helped students quickly identify new words to be looked up in the dictionary. Finally, '*skimming and scanning*' is proper for students who are not good at English, because they can use translation tools instead of

analyzing the source language text; using Free translation to convey the general idea of the text by using '*skimming*', or using Word-for-Word translation to render the meaning of scanned words.

4.3.1.2. Cons

Besides the pros, using only '*skimming and scanning*' without closely analyzing the text leads to plenty of disadvantages. Data from material analysis pointed out that students who only skimmed and scanned the text showed worse results and lower marks than those who used the '*perusing*' reading comprehension strategy. It could be explained that '*skimming and scanning*' only provide students with a chance for the general look but not the details like word choice when translating or understanding the deeper intentions of the sentence structures. As a result, students of this group usually made errors in '*misunderstanding syntax*' or '*misunderstanding subjects*'.

4.3.2. Perusing

4.3.2.1. Pros

'*Perusing*' refers to the process of analyzing the source-language text. '*Perusing*' is the reading strategy that lecturers always train and encourage students to practice during the course. Lecturers have always emphasized the important role of this strategy during the pre-translation reading comprehension stage. The most outstanding pros of '*perusing*' are to help students understand the source language text thoroughly, avoid the errors in misunderstanding subject or syntax as well as inappropriate word choice when translating.

Moreover, this step can also help learners find out the author's intentions and somehow understand the writer which could facilitate the students when conveying the correct implication of the author.

4.3.2.1. Cons

Due to the '*perusing*' step, students are required to have a steady and firm basic knowledge of the English sentence structures. Moreover, in the case students do not

usually practice this strategy in order to do it fluently, it will take a lot of time for them to perform it in the exam

4.4. Conclusion

In short, in the classes, students are given very specific instructions on how to comprehensively read in the pre-translating stage, yet students still make many errors in their translation works. The reasons can be explained by the fact students did not recognize the importance of analyzing sentence structure as well as their lack of English foundation knowledge. Additionally, The research also points out the two most common reading comprehension strategies among students which are '*skimming* - *scanning*' and '*perusing*'. These strategies have plenty of different pros and cons, and students' effective use of these methods was limited. The following chapter, Chapter 5, will present some recommendations in order to improve the practice of reading comprehension for students studying English-Vietnamese course 1.

CHAPTER 5

RECOMMENDATIONS AND CONCLUSION

This study is to find out the reading comprehension strategies that students often apply when studying ‘Translation English – Vietnamese 1’, to consider and analyze the effects of the above strategies on the results of the practical work, and to identify the pros and cons of each strategy. From that, effective reading comprehension strategies will be proposed for the subject English - Vietnamese Translation 1 based on the collected results. Moreover, the study was based on three research questions:

1. What are the reading comprehension strategies that third-year English students at Dalat University usually use to prepare for translating literary extracts during the 'English-Vietnamese Translation 1' module?
2. What problems do third-year English students generally have to cope with during their reading comprehension stage?
3. What are the pros and cons of each reading comprehension strategy?

From the results of the findings and discussion in Chapter 4, we wish to propose the following recommendations to improve the quality of translation in the English-Vietnamese Translation 1 Course.

5.1. Recommendations

5.1.1. Recommendation for students

General knowledge

To be able to translate a text well, students need to have a solid knowledge basis. This knowledge is not only in books but also in practical knowledge. This knowledge will help students have a better understanding of the source text as well as translate more appropriately, and correctly convey the author's intentions and meaning of the text.

Therefore, students need to cultivate a large amount of knowledge and review existing knowledge so that they have a solid knowledge basis that can support literary translation and translation in other fields.

Learning attitudes

Attitude to study is one of the important things in determining student learning outcomes. Many students today often neglect their studies for various reasons. Students often miss classes or do not pay attention to what the teacher teaches and do not contribute to the lesson. Failing to understand one part of the lesson will lead to failing to understand other parts, resulting in students' depression and low study results.

Therefore, apart from improving their knowledge in and outside the classroom, students need to build up suitable and positive learning attitudes to reach their destination. In addition, the roles of lecturers and academic advisors are also essential in detecting students' problems, to orient students to follow the right path so that they can make changes to enhance their learning attitude.

Reading skills: Skimming - Scanning - Perusing – Analysis

All of these reading methods are necessary for students to deeply understand the source text before translation. Therefore, students need to combine all these methods in reading comprehension. Especially, when applying these methods, students need to practice using sentence structure analysis frequently to facilitate their full and clear understanding of the source text. To obtain this objective, students have to improve their grammatical knowledge and the skill of sentence analysis.

5.1.2. Recommendation for lecturers and the administration

Support of translation theory and grammatical knowledge

The subjects Grammar and Writing, especially Writing 1 and Writing 2, are the basic foundation for students to have the necessary knowledge to serve later subjects because, in these subjects, students will learn about the components of sentences, sentence structures - the key ingredients that make up a paragraph, and how to write a sentence that is both correct and sounds English. Moreover, mastering the structure of sentence structure can make it easier for students to read and comprehend the text, especially in the phase of pre-translation reading comprehension. However, the reality shows that many students have difficulty in reading comprehension because of failing

to recognize the components in the sentence as well as being unable to understand the meanings of the text because of a wrong analysis of the sentence structures.

Therefore, teachers need to guide and help students as much as possible, especially in such basic subjects as Grammar and Writing so that students can master the knowledge and create a solid foundation to study future subjects in general, and Translation in particular.

Self-assessment examination

After spending the first year of university with basic subjects, students will begin to be exposed to ESP subjects in the following years. However, for students to be able to assess their ability to choose the right specifications for themselves, or to realize their weaknesses in what part of the English background knowledge, it is necessary to have a self-assessment exam for students. at the beginning of the second year. This not only helps students to make efforts to improve the knowledge they are lacking but also enables teachers to have more appropriate teaching methods and guidance when they know students' weaknesses.

Therefore, we recommend that at the beginning of the second year, students have a self-assessment test to rate students and orient them for the next phases in tertiary study.

Tutoring classes

Currently, at the Foreign Language Faculty of Da Lat University, tutoring sessions are being conducted. This is a form of peer support where a group of students who need help will be tutored by seniors with good English background knowledge and skills. These sessions are extracurricular activities, so the study time will be flexible depending on the students' free time. These lessons are bringing good results because in these sessions not only do students supplement their knowledge and answer questions, but the tutors themselves can also review their knowledge.

However, this form is still at its beginning and has not been widely disseminated in the faculty and the time is limited. Therefore, these tutoring sessions need to be

continuously promoted and disseminated more widely so that students can supplement their knowledge and learn from the experiences of the seniors.

5.2 Conclusion

Our study was an effort to find out the students' problems existing in the pre-translation stage of a Translation course. From our study, the main issues raised were that students had some struggles in reading comprehension so that they still made some errors in their translation work. Since Translation courses provide students with important knowledge to learn the upcoming courses and provide crucial skills in their future career, knowing how to study well is vital to students' results. The result of our study pointed out the problems that students faced in reading comprehension of the text before translation with the hope to raise awareness of both teachers and students of these problems to look for solutions for them. Due to the limitation of time, our study was confined to a course in a series of Translation courses. We wish that further research could be done to investigate other translation issues and validate the relevance of the solutions.

REFERENCES

- A. Nida, E. (2001). *Contexts in Translating*.
- Ayupova, R. (2014). *Pretranslation Text Analysis as a Part of the Translation Process*.
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: SAGE Publication.
- Barbour, R. & Schostak, J. F. (2005). *Interviewing and Focus Groups*. In: B. Somekh & C. Bell, R.T. (1991). *Translation theory; where are we going?*, *META*, 31(4) 403- 415
- Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Davies, F.B. (1968). *Research in comprehension in reading*, *Reading Research Quarterly*, 3, 499-545.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. Retrieved from <http://www.nationalgeographic.com/ngextremeexplorer/pdf/effectivepractices.pdf>
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karimnia, A., 2020. *An Investigation Into Translation Students; English Reading Comprehension Skills And Strategies: A Cross-Sectional Study*. [online] Academia.edu. Available at: https://www.academia.edu/7915278/An_investigation_into_translation_students_English_reading_comprehension_skills_and_strategies_A_cross_sectional_study?auto=download
- Khannohammad, H. & Kehtari, M. (2015). Relation between writing with translation from native to foreign, and reading with translation from foreign to native languages, *ELT Voices*, 5(4), 29-45.
- Kovács, G., (2018). Reading Strategies, Reading Comprehension, and Translation. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 10(2), pp.55-67.
- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewin, (eds.) *Research Methods in the Social Sciences* (pp. 41-48). London: Sage.
- Lunzer, E. & Gardner, K. (Eds). (1979). *The effective use of reading*, London: Heinemann Education.
- Newmark, P. (1995). *A Textbook of Translation*. Phoenix: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1988). *Approaches to Translation*. NY: Prentice Hall.
- ŁOŃSKA, D. (2014). *Strategies of Translation*. ResearchGate. Retrieved 25 April 2021, from https://www.researchgate.net/publication/270267638_Strategies_of_Translation.
- Nida, E.A. (1975). *Language Structure and Translation*. Standard University Press.

Pham, T. K. C. (2017). *Reading Comprehension and Translation Performance of English Linguistics Students of Hung Vuong University: A Correlational Study*.

APPENDICES

APPENDIX 1

Form of Questionnaire

Mời tham gia khảo sát về đề tài Dịch Anh - Việt 1

Xin chào các bạn, chúng mình là Nguyễn Quốc Vy Hân (AVK41B) và Trương Phạm Như Huyền (AVK41C). Hiện tại, chúng mình đang thực hiện một đề tài NCKH liên quan đến môn 'Dịch Anh - Việt 1' (tiêu đề: Reading comprehension strategies in “English - Vietnamese Translation 1” course) và chúng mình rất cần ý kiến của các bạn để đề tài có thể trở nên thiết thực hơn.

Chúng mình cam kết tất cả câu trả lời của bạn sẽ được bảo mật và chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu. Mong bạn giúp chúng mình thực hiện phiếu khảo sát sau.

Thông tin của người thực hiện khảo sát

Những thông tin cá nhân của người thực hiện khảo sát sẽ được bảo mật hoàn toàn. Tác giả cam đoan sẽ không nhắc đến các thông tin cá nhân của người thực hiện khảo sát trong suốt quá trình viết báo cáo nghiên cứu.

1. Lớp của người tham gia

- A. AVK42A
- B. AVK42B
- C. AVK42C
- D. AVK42D
- E. AVK42E
- F. Lớp khác (cụ thể)

Nội dung khảo sát

2. Điểm trung bình học phần Reading gần nhất của bạn là bao nhiêu?

- A. Dưới 2.0
- B. 2.1 - 2.9
- C. 3.0 - 3.5
- D. Trên 3.5

3. Bạn có thường xuyên đọc thêm sách báo, tài liệu tiếng Anh ngoài chương trình sách giáo khoa không?

- A. Không đọc
- B. Ít đọc
- C. Thỉnh thoảng
- D. Thường xuyên
- E. Rất thường xuyên

4. Loại sách báo, tài liệu tiếng Anh bạn thường đọc là gì?

Chọn tất cả mục phù hợp.

- A. Tạp chí, báo chí
- B. Sách, tài liệu nghiên cứu chuyên ngành
- C. Sách kỹ năng
- D. Sách khoa học thường thức, lịch sử
- E. Tiểu thuyết, truyện ngắn, tản văn
- F. Thơ
- G. Khác

5. Bạn sử dụng phương pháp dịch nào để dịch văn bản trong môn dịch Anh - Việt 1?

- A. Semantic Translation
- B. Adaptation
- C. Communicative Translation
- D. Faithful Translation
- E. Free Translation
- F. Idiomatic Translation
- G. Word-for-Word Translation
- H. Không biết

6. Theo bạn, phương pháp cụ thể nào nên được áp dụng để dịch văn chương Anh sang Việt và lý do tại sao (Nếu không biết xin trả lời câu 7)

7. Nếu bạn không biết phương pháp nào để dịch văn chương Anh-Việt, vui lòng giải thích lý do:

- A. Không có môn học lý thuyết dịch trước khi học học phần thực hành dịch Anh Việt.
- B. Có học môn lý thuyết dịch nhưng tôi quên.
- C. Giáo viên có giảng nhưng tôi không hiểu.
- D. Lý do khác (cụ thể)

8. Bạn gặp khó khăn gì trong khi đọc văn bản nguồn trước khi dịch?

Chọn tất cả mục phù hợp.

- A. Không hiểu nội dung văn bản vì không hiểu ý chính của nó.
- B. Văn bản quá dài, không đủ thời gian để đọc hiểu.
- C. Có quá nhiều từ mới, cấu trúc câu phức tạp.
- D. Không thể liên kết được ý giữa các đoạn với nhau
- E. Không hiểu văn hóa thể hiện trong văn bản.
- F. Không phân biệt được mối quan hệ giữa các nhân vật
- G. Khác (cụ thể)

9. Theo bạn việc đọc hiểu đoạn văn trước khi dịch có quan trọng trong quá trình dịch Anh Việt không?

- A. Không quan trọng
- B. Ít quan trọng
- C. Bình thường
- D. Quan trọng
- E. Rất quan trọng

10. Theo bạn, việc đọc lướt lần đầu tiên để lấy ý chính của đoạn văn có quan trọng trong việc đọc hiểu kỹ đoạn văn trước khi dịch không?

- A. Có (xin trả lời câu 11)
- B. Không (xin trả lời câu 12)

11. Nếu có xin nêu lý do:

12. Nếu không xin nêu lý do:

13. Trước khi dịch, bạn có đọc lướt từ đầu đến cuối đoạn để hiểu ý chính không?

- A. Có
- B. Không

14. Bạn có bắt đầu dịch ngay mà không đọc từ đầu đến cuối văn bản?

- A. Có
- B. Không

15. Dù chưa hiểu văn bản, bạn vẫn bắt tay vào dịch?

- A. Có
- B. Không

16. Bạn đọc một đoạn văn tối thiểu bao nhiêu lần trước khi dịch?

- A. 1 lần
- B. 2 lần

- C. 3 lần
 - D. Trên 3 lần
- 17. Hãy đánh giá mức độ hiểu đoạn văn (ý chính/nhân vật/ hoàn cảnh/...) sau khi đọc kỹ văn bản nguồn**
- A. Không hiểu gì
 - B. Hiểu khoảng 40%
 - C. Hiểu khoảng 60%
 - D. Hiểu khoảng 80%
 - E. Hiểu 100%
- 18. Trong bước đọc kỹ đoạn văn, bạn có phân tích cấu trúc câu không?**
- A. Có
 - B. Không
- 19. Bạn có khả năng phân tích cấu trúc câu trong đoạn văn không?**
- A. Có
 - B. Không
- 20. Việc phân tích cấu trúc câu giúp bạn hiểu được đoạn văn như thế nào?**
- A. Không giúp được gì
 - B. Chỉ giúp hiểu được 40%
 - C. Giúp hiểu 60%
 - D. Giúp hiểu được 80%
 - E. Hiểu 100% văn bản
- 21. Trong bước đọc kỹ đoạn văn, bạn có phân tích đại từ không?**
- A. Có
 - B. Không
- 22. Bạn có khả năng phân tích đại từ trong đoạn văn không?**
- A. Có
 - B. Không
- 23. Việc phân tích đại từ giúp bạn hiểu hệ thống các nhân vật và các chi tiết trong đoạn văn như thế nào ?**
- A. Không giúp được gì
 - B. Chỉ giúp hiểu 40% hệ thống nhân vật và chi tiết
 - C. Giúp hiểu 60% hệ thống nhân vật và chi tiết
 - D. Giúp hiểu được 80% hệ thống nhân vật và chi tiết
 - E. Hiểu toàn bộ hệ thống nhân vật và chi tiết
- 24. Khi đọc văn bản nguồn bạn phát hiện ra thành ngữ thường xuyên như thế nào?**
- A. Không phát hiện
 - B. Hiếm khi
 - C. Thỉnh thoảng
 - D. Thường xuyên
 - E. Luôn luôn phát hiện
- 25. Khi đọc văn bản nguồn bạn tìm ra những từ nối liên kết ý trong bài ở mức độ như thế nào?**
- A. Không tìm thấy
 - B. Hiếm khi
 - C. Thỉnh thoảng
 - D. Thường xuyên
 - E. Luôn luôn tìm thấy
- 26. Bạn có những nỗ lực nào để đọc hiểu kỹ văn bản trước khi dịch?**
- A. Đọc đi đọc lại nhiều lần
 - B. Cố gắng liên kết các ý với nhau
 - C. Phân tích ngữ cảnh của bài
 - D. Liên kết nội dung bài với kiến thức thực tế

E. Phân tích mối liên hệ và hệ thống các nhân vật

F. Khác (cụ thể)

27. Theo bạn, điều gì sẽ giúp bạn đọc hiểu tốt để chuẩn bị dịch?

A. Đọc thêm nhiều sách báo bên ngoài để có thêm kiến thức nền

B. Áp dụng những phương pháp đọc hiểu để đọc văn bản

C. Tóm tắt nội dung và tự đặt câu hỏi cho bản thân sau khi đọc văn bản

D. Trau dồi thêm vốn từ vựng và ngữ pháp

E. Khác (cụ thể)

28. Bạn muốn được giúp đỡ những điều gì để nâng cao khả năng đọc hiểu một đoạn trích văn chương tiếng Anh để chuẩn bị dịch sang tiếng Việt?

Chọn tất cả mục phù hợp.

A. Học thêm về lý thuyết dịch

B. Cách phân tích đại từ

C. Cách phân tích cấu trúc câu

D. Cách phân tích hệ thống nhân vật và chi tiết

E. Hiểu rõ hơn nội dung, nghệ thuật của văn bản nguồn

F. Cách phân tích văn cảnh

G. Khác (cụ thể)

Cảm ơn các bạn đã hợp tác!

APPENDIX 2

Interview questions for students

CÂU HỎI PHÒNG VẤN ĐỀ TÀI

(dành cho sinh viên)

1. Bạn thường gặp những khó khăn, trở ngại gì khi học môn học Dịch Anh – Việt 1?
2. Bạn đã làm gì để khắc phục những khó khăn, trở ngại đó?
3. Mô tả cụ thể quá trình đọc hiểu văn bản nguồn của bạn?
4. Cụ thể, bạn có đọc lướt để lấy ý chính? Tại sao có/ tại sao không? Bạn có phân tích cấu trúc câu? Bạn có phân tích đại từ thay thế cho danh từ nào? Bạn có liên kết ý các câu và các đoạn? Bạn có tìm hiểu các khía cạnh văn hóa để hiểu thêm về đoạn văn? Tại sao có? Tại sao không?
5. Những ưu/khuyết điểm bạn nhận thấy khi áp dụng phương pháp đọc hiểu đó?
6. Những khó khăn bạn gặp phải trong quá trình đọc hiểu văn bản nguồn ?
7. Bạn làm thế nào để khắc phục các khó khăn trong việc đọc hiểu văn bản nguồn ?
8. Đề xuất của bạn dành cho giáo viên trong công tác giảng dạy nhằm giúp học sinh cải thiện khả năng đọc hiểu văn bản nguồn đối với môn học Dịch Anh – Việt 1 là gì?
9. Theo bạn, điều gì sẽ giúp bạn đọc hiểu tốt để chuẩn bị dịch?
10. Bạn muốn được giúp đỡ những điều gì để nâng cao khả năng đọc hiểu một đoạn trích văn chương tiếng Anh để chuẩn bị dịch sang tiếng Việt?

APPENDIX 3

Interview questions for lecturers

CÂU HỎI PHÒNG VẤN ĐỀ TÀI

(dành cho giảng viên)

1. Theo thầy/cô, các vấn đề sinh viên thường gặp phải trong việc đọc hiểu văn bản trước khi dịch là gì?
2. Xin thầy/cô cho biết suy nghĩ của mình về tầm quan trọng của việc đọc hiểu văn bản nguồn trong môn học ‘Dịch Anh- Việt 1’. Thầy/cô đánh giá thế nào về mức độ đọc hiểu văn bản nguồn của sinh viên trong môn học này?
3. Trong quá trình giảng dạy, thầy/cô có hướng dẫn cho sinh viên cách đọc hiểu văn bản nguồn hay không? Nếu có, đó là những phương pháp cụ thể nào? sinh viên có hiểu và áp dụng trong quá trình học hay không?
4. Theo thầy/cô, sinh viên thường gặp khó khăn nào và mắc những lỗi gì trong quá trình đọc hiểu văn bản nguồn và nguyên nhân do đâu?
5. Liệu sinh viên có thể tự nhận thức và tự khắc phục được những lỗi này hay không? Theo thầy/cô cách các em khắc phục là gì?
6. Thầy/cô có lời khuyên gì dành cho sinh viên nhằm giúp các em cải thiện việc đọc hiểu trong môn học ‘Dịch Anh – Việt 1’ hay không?
7. Thầy/cô có đề xuất gì đối với khoa để đóng góp cải thiện chất lượng đào tạo của học phần ‘Dịch Anh – Việt 1’ hay không?

APPENDIX 4

Classroom Observation Form

Instructor: _____

Course: _____

Peer/Observer: _____

Class: _____

Use criteria that apply to format of course observed.

Review Section	Description/Comments
1. SUBJECT MATTER CONTENT	
2. ORGANIZATION	
3. CLASS ACTIVITIES	
4. STUDENTS' ATTITUDES	

Comments of Observer:

APPENDIX 5

APPOINTMENT WITH LOVE

1. In six minutes, Lt. Blandford would meet the woman he thought he loved. He had corresponded with her for over a year, but he had never met her or seen her picture. Would he be surprised or disappointed?

- Six minutes to six, said the clock over the information booth in New York's Grand
5. central Station. The tall young Army lieutenant lifted his sunburned face, and narrowed his eyes to note the exact time. His heart was pounding with a beat that shocked him. In six minutes, he would see the woman who had filled such a special place in his life for the past thirteen months, the woman he had never seen, yet those written words had sustained him unfailingly.

10. Lieutenant Blandford remembered one day in particular, the worst of the fighting, when his plane had been caught in the midst of a pack of enemy planes.

In one of his letters, he had confessed to her that he often felt fear, and only a few days before his battle, he had received her answer: "Of course you fear...all brave men do. Next time you doubt yourself, I want you to hear my voice reciting to

15. you: "Yea, though I walk through the valley of the shadow of death, I shall fear no evil, for Thou art with me"... He had remembered and it had renewed his strength.

Now he was going to hear her real voice. Four minutes to six.

- A girl passed close to him, and Lieutenant Blandford started. She was wearing a
20. flower, but it was not the little red rose they had agreed upon. Besides, the girl was only about 18, and Hollis Meynell had told him she was 30. "What of it?" he had answered. "I'm 32." He was 29.

- His mind went back to that book he had read in the training camp. Of Human Bondage, it was; and throughout the book were notes in a woman's writing. He
25. had never believed that a woman could see into a man's heart so tenderly, so understandingly. Her name was on the bookplate: Hollis Meynell. He had got hold of a

New York City telephone book and found her address. He had written, she had answered. Next day he had been shipped out, but they had gone on writing.

For 13 months she had faithfully replied. When his letters did not arrive, she wrote
30. anyway, and now he believed he loved her, and she loved him.

But she refused all his pleas to send him her photograph. She had explained: "If your feeling for me has any reality, what I look like won't matter. Suppose I'm beautiful, I'd always be haunted by the feeling that you had been taking a chance on just that, and that kind of love would disgust me. Suppose I'm plain (and you must admit that it is
35. more likely), then I'd always fear that you were only writing because you were lonely and had no one else. No, don't ask for my picture. When you come to New York, you shall see me and then you shall make your decision."

One minute to six... Then Lieutenant Blandford's heart leapt.

A young woman was coming toward him. Her figure was long and slim; her blond
40. hair lay back in curls from her delicate ears. Her eyes were blue as flowers, her lips and chin had a gentle firmness. In her pale green suit, she was like springtime come alive.

He started toward her, forgetting to notice that she was wearing no rose, and as he moved, a small, provocative smile curved her lips.

45. "Going my way, soldier?" she murmured.

He made one step closer to her. Then he saw Hollis Meynell.

She was standing almost directly behind the girl, a woman well past 40, her graying hair tucked under a worn hat. She was more than plump; her thick-ankled feet were thrust into a low-heeled shoe. But she wore a red rose on her rumpled coat.

50. The girl in the green suit was walking quickly away.

Blandford felt as if though he were being split into two, so keen was his desire to follow the girl, yet so deep was his longing for the woman whose spirit had truly companioned and upheld his own; and there she stood. He could see that her pale,
55. plump face was gentle and sensible; her grey eyes had a warm twinkle.

Lieutenant Blandford did not hesitate. His fingers gripped the worn copy of Human Bondage which was to identify him to her. This would not be love, but it would be something precious, a friendship for which he had been and must ever be grateful...

60. He squared his shoulders, saluted, and held out the book toward the woman, although even while he spoke he felt the bitterness of his disappointment.

"I'm Lieutenant John Blandford and you -- you are Miss Meynell. I'm so glad you can meet me. May - may I take you to dinner?"

The woman's face broadened in a tolerant smile. "I don't know what this is all

65. about, son," she answered. "That young lady in the green suit, she begged me to wear this rose on my coat. And she said that if you asked me to go out with you, I should tell you that she's waiting for you in that restaurant across the street. She said that it was kind of a test."

APPENDIX 6

Example of students' translation works

ĐÌNH MỆNH TÌNH YÊU
(Cuộc Gặp Đình Mệnh)

Trong 6 phút, LI Blandford sẽ gặp người phụ nữ anh yêu. Anh đã trao đổi thư từ với cô được hơn một năm, nhưng anh chưa bao giờ gặp được cô hay thấy cô qua bức ảnh. Anh sẽ nhắc nhien hay thất vọng?

6 giờ kém 6 phút, chiếc đồng hồ trên trạm trung tâm New York's Grand. Chung (trai) Trung uy (quân đội) cao 1m80, cao đường mắt săm nang và lím din đôi mắt chú ý thời gian. Trai tìm anh đang đáp rõn sang trong lòng. Trong 6 phút nữa anh sẽ gặp người phụ nữ (người) mà chiếm một vị trí đặc biệt trong lòng anh suốt 13 tháng qua, người phụ nữ anh chưa gặp mặt, chỉ những dòng thư duy trì tình cảm trong anh.

Trung úy Blandford nhớ lại một ngày

BÚT CẦU

khó quên, trân trọng tôi kể nhất khi
chiến đấu ở cửa anh bị bắt bóc lột
mấy bay địch.

Trong một lá thư anh (ấy) thưa
nhân với cô (ấy) rằng anh cảm thấy
sợ, và chỉ một vài ngày tuổi trẻ
tánh, anh đã nhận được câu trả
lời của cô: "Tất nhiên là anh sẽ sợ.
Hãy can đảm lên. Thôi, quên đi? anh
ngủ nghĩ chính bản thân anh

2

những những dòng thư chính là thư của cô
(đồng viên anh) Khen trăn năn để anh
Trưng hiệ Blandford đặc biệt nhớ lại 1 ngày
tối tệ nhất của giao hảo, khi máy bay
của ông, bị kẹt giữa một bãi địch.

Một hàng số là thư của anh, anh đã thư
nhận cái cơ rằng anh thường cảm thấy
sợ hãi, và chỉ vài ngày trước trận đấu,
anh đã nhận được hồi âm của cô: "

Tất nhiên là anh sợ, những người dùng cảm
đều như vậy. Nếu lần tới, anh vẫn
nghĩ ngơ chính mình, thì xin anh, hãy nghe
những lời thư thăm của em. " { " Đã cho

con em cô đi qua hàng lung của bóng tối,
Chàng thấy sợ quý giá vì cô chưa ở bên
Con em cũng sẽ không sợ những điều ác. Vì
chính anh là một hiểm họa đối với em }
Chính anh đã được tiếp sức mạnh nhờ
những điều đó.

Bây giờ, anh sẽ được nghe giọng thật

của cô, 2 phút nữa sẽ điểm, 6 giờ.
Một cô gái tiến lại gần hang uy Bland,
anh giết mình. Cô ấy đang giấu một bông
hoa, ^{hồng như màu đỏ} nhưng đó không phải là hoa hồng
mà họ đã bán bạc. Hơn thế, cô ấy
chỉ khoảng 18 tuổi, nhưng Meynell đã
nói, cô ấy đã 30 tuổi. "Chuyện gì đây?"
Anh trả lời: "Tôi 32", và anh cũng chỉ
29 tuổi?

Tâm trí anh quay trở lại cuốn sách mà
anh đã đọc tại hang tâm huyết. Luyến:
"Of Human Bondage" ^{>> tam dịch} Xuyên suốt cuốn sách
là ghi chú của một người phụ nữ.
Và anh chưa từng nghĩ rằng, tại sao một
người phụ nữ lại có thể đắm chìm vào
nội tâm của đàn ông và hiểu đến vậy.
Tên cô ghi trên nhãn sách: Hollis Maynard.
Anh đã ^{nhớ lúc} nắm dc danh bạ của cả thành
phố và cô đã tìm chỉ của cô, anh viết thư
và cô đã hồi đáp. Sau hôm đó, anh trở
lại một lần, nhưng họ vẫn chưa gặp.

Hẹn gặp với tình yêu

Trong 6 phút nữa, Trung úy Blomdyke sẽ gặp người phụ nữ mà anh nghĩ rằng họ đang yêu. Anh và cô đã theo dõi nhau từ một năm, nhưng anh chưa bao giờ thấy anh của cô cả. Anh liệu rằng mình sẽ thất vọng hay ngạc nhiên chứ? ?

Còn 6 phút nữa là đến sáu giờ, trên chiếc đồng hồ ở Nhà ga trung tâm Grand của New York. Người trung úy quân đội đầy lực lượng ngắm mắt lên và nhéo mắt theo dõi thời gian 1 cách chính xác. Anh suy nghĩ thoáng vãng khi tìm mình đang thích một nhịp. Chỉ 6 phút nữa thôi, anh sẽ gặp được người phụ nữ mà mình dành trọn thời gian trong suốt 13 tháng qua, người mà anh chưa từng được gặp, nhưng những bông chữ ấy đã

HL BÚT CẦU

TÂN VINH TIẾN

$$-7\frac{1}{5}$$
[illegible]

những bài có hình ảnh. Luôn thay đổi bài viết
để người xem thấy. Và ảnh để nhận xét
của họ là quá có ý nghĩa. Bài nhận xét

đang ở đây. Tôi có những người bạn ở đây
còn bạn thì ở nhà. Liệu tôi phải ở nhà
chứ không đến đây hay phải đi tìm bạn
ở đây em đang nói với anh vậy. Phải đi tìm

đi ngang qua trường không còn hàng rào nữa
mà chỉ có mình là hàng rào duy nhất.

Đến ai luôn có đồng tiền anh Anh đã ở
đó nó đã làm là để mình đã mình

3. ~~not~~ but it's only a three angle shadowing

Nhà có người được quyền anh ta có ảnh

đều mất lòng họ, chúng ta cũng
không nên oán giận họ là do họ không
hiếu.

HUBF BÚT CẦU

 $8/10$

those the first and get my chin up. But
as + hills. Maybe the you are looking
at the "Cái gì?" anh đang làm. Ta
sợ. Can anh đi với tôi không?

From the early stages we have been able to do most of the things that Susan Augen. Alia
nothing non-input knowledge - no writing was
over such handling very ~~different~~ ^{new} from via

3 người phải rút ra từ nhau 3000 xu
đồng vào người đến ông mới cách thu dân
Tân vào ở thì dứt phụ thân ông họ
Hải. Ông. Anh thì mới được danh

Ngày hôm sau anh đã lên đường tìm cơ
cứu cho bạn tập thư viện thất

Trang 16. Trong 10 năm tiếp theo 1 số
thành phố. Các nông gia phải vào an
làng đến tay cơ sở sản xuất - học tập
và học hỏi anh - em đồng nghiệp cũ.

có chúng như vậy. Nhưng ở lại đi do

lung & body

gặp
bên trong các

phần này đã được
sửa đổi

Sub
60.

Thứ..... ngày..... tháng..... năm.....

mọi yêu cầu được xem ảnh cô từ anh. Cô đã
giải thích: 'Nếu anh tình cảm dựa anh giành
cho em là thật, thì em càng như thế nào
càng là niềm đam mê. Nếu như em xinh đẹp,
em sẽ luôn bị anh lãng quên anh sẽ luôn
luôn nắm lấy cơ hội chỉ vì điều đó, và
bạn tình yêu cũ thực sự làm em thấy kinh
horr. Giờ sẽ em không thể nào quên (và
anh phải thừa nhận rằng điều đó có thể
xảy ra hơn) thì em sẽ luôn là lòng anh chỉ
viết thư và anh cảm thấy có đôi khi không có
ai khác không. làm ơn đừng hỏi về ảnh của
em. Khi anh đến NY, anh sẽ thấy em và đưa
cô quyết định của mình

Một phút ^{nửa} đến 6 giờ... Tài tình của anh đẹp
lên trời.

Một người phụ nữ trẻ tuổi tiến đến gần
anh, dáng cô thon dài, mái tóc vàng của cô
xếp thành từng lọn tóc xoăn từ đầu hi vọng
thành từ manh của cô ấy. Đôi mắt xanh liếc như mau
đôi môi đỏ cảm có 1 nét cường nghị đầy dục

HL BÚT CẦU

cu = 10

Thứ..... ngày..... tháng..... năm.....

đồng trong một bộ đồ màu xanh lá ^{đang} ~~đang~~ nhạt, đã như làm tuổi xuân tươi ~~đang~~ ^{đang} đầy.

Anh tiến về phía cô, quên mất rằng cô không còn băng hông, tiến tới rồi mới nhận ra cái nhỏ trên mái đầu khiến khách của cô.

"Đi theo tôi nào chúng ta" Cô thì thầm. Anh tiến thêm 1 bước nữa thì chợt nhìn thấy Hollis Maynell.

HM đứng ngay sau lưng cô gái, độ 40+ tuổi mái tóc hoa lâm được lược gọn dưới 1 chiếc mũ cũ. ^{Bà} Cô ấy có ngực hơi lồi lĩnh, chân xỏ 1 chiếc giày đế thấp. Những ^{bà} cô đang ở 1 chiếc áo bông trắng đỏ trên áo đỏ khác nhau nhé.

Cô gái mặc đồ xanh đã bước ngay đi. Anh cảm thấy như đang bị chia ra làm 2, nửa này muốn đi theo cô gái, còn nửa kia đang đứng trước người như nữ mà anh đã từng hành xử 13 tháng qua. Cô đứng ngay đó, khuôn mặt hơi ^{hơi} lĩnh.

HL BÚT CẦU

QUỐC HIỆN VÀ TÌNH YÊU

Chỉ cần sáu phút nữa, Li blandford sẽ gặp người phụ nữ mà anh yêu.

Anh đã viết thư qua lại với cô hơn một năm nhưng anh chưa bao giờ được gặp mặt hay như thấy một trên hình của cô ấy.

Anh sẽ ngạc nhiên hay thất vọng đây?

Sau phút nữa là sẽ đến giờ, đồng hồ đang hiển thị thông tin trên quầy thông tin ở nhà ga trung tâm Grand ~~Central~~ New York. Anhtragung rọi qua cửa sổ cao to vạm vỡ, ngẩng mặt lên, nhéo mắt ghi nhớ thời gian chính xác. Tim anh đập thình thịch ^{như tim anh đập thình thịch} bên trong lồng ngực. Anh nhìn thấy người phụ nữ chiếm một vị trí đặc biệt trong cuộc đời anh. Suốt 18 tháng qua, người phụ nữ anh chưa từng gặp những những đồng chí viết về cô đã luôn hiện diện trong đời anh.

Trung úy Blandford đã biết ghi nhớ đến một ngày, ngày mà điều kỳ
tở đã xảy ra trong trận giao tranh thì máy bay của anh ^{bị bao vây} ~~tắt~~
giữa một rừng máy bay ~~khác~~ địch. Trong một bức thư của mình,
anh đã thư nhận với cô rằng anh thường cảm thấy sợ hãi, chỉ
vài ngày trước khi xa trận, anh nhận được câu trả lời của cô:
Tất nhiên là anh sợ, ... tất cả những người (đàn ông) dũng cảm đều
như vậy." Trong lần tới anh nghĩ ngạo chính mình, em muốn anh
sợ nhỏ dần giống như em ^{đọc sách} ~~thư~~ ^{vòng mắc đầu gối} ~~thăm~~ ^{Chia sẻ} ~~với anh,~~ " Dù ^{còn} ~~không~~ ^{phép thử} ~~sẽ~~ ^{thực} ~~tại rừng,~~ vì em
^{qua thung lũng} ~~đầy hình bóng~~ của sự chết chóc, ~~tôi~~ ^{còn} sẽ không sợ tại rừng, vì em
^{lên & bên cạnh} ~~đến~~ ^{gần} ~~với~~ ^{mặt} ~~cho~~ ^{của} ~~anh.~~

anh sẽ được nghe giọng nói chân thật của cô
 Ngay bây giờ anh sẽ đi ngang qua, gặp anh
 chỉ còn 4 phút nữa là đến 6 giờ
 James và Blandford giật mình

Chỉ còn 4 phút nữa là đến 5 giờ.
Một cô gái bước đến gần anh rẽ trái sang Blandford giặt mình.
Cô ấy đang cầm một bông hoa, nhưng nó không phải là bông hoa
hồng nhỏ mà họ đã thấy trước đó. Bên cạnh đó, cô gái chỉ
bước đi.

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021

**SỬ DỤNG ỨNG DỤNG KAHOOT!
HỖ TRỢ HỌC SINH LỚP 12 TỰ HỌC
PHẦN SINH THÁI HỌC
(SINH HỌC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG)**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Xã hội

Lâm Đồng, tháng 05/2021

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021**

**SỬ DỤNG ỨNG DỤNG KAHOOT!
HỖ TRỢ HỌC SINH LỚP 12 TỰ HỌC
PHẦN SINH THÁI HỌC
(SINH HỌC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG)**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Xã hội

Sinh viên thực hiện: Ka Hwim Tam Bou Nữ

Dân tộc: Cơ-ho

Lớp, khoa: SHK41SP, Khoa Sư phạm

Năm thứ: 4 /Số năm đào tạo: 4

Ngành học: Sư phạm Sinh học

Người hướng dẫn: ThS. Nguyễn Thị Ái Minh

Lâm Đồng, tháng 05/2021

DANH SÁCH THÀNH VIÊN THAM GIA

Thực hiện đề tài: Nhóm sinh viên lớp Sư phạm Sinh học và Sinh học – Khoa Sư phạm trường Đại học Đà Lạt.

Chủ nhiệm đề tài: Ka Hwim Tam Bou MSSV: 1710618

Cộng tác viên:

Nguyễn Lê Thảo My MSSV: 1710607

Trần Vũ Minh Nguyệt MSSV: 1710612

Nguyễn Hoàng Thắng MSSV: 1710621

Trần Thị Thùy Trang MSSV: 1710627

LỜI CAM ĐOAN

Chúng tôi xin cam đoan bài nghiên cứu “Sử dụng ứng dụng Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học Trung học phổ thông)” là công trình nghiên cứu độc lập của chính nhóm tác giả.

Các số liệu trong bài nghiên cứu được thu thập và sử dụng trung thực.

Ngoài ra, trong bài nghiên cứu có sử dụng các số liệu, nhận xét, đánh giá của các tác giả khác đều được trích dẫn theo đúng quy định.

Kết quả nghiên cứu trong bài nghiên cứu không sao chép của người khác.

Chúng tôi xin chịu trách nhiệm với bài nghiên cứu của mình.

Chủ nhiệm đề tài

Ka Hwim Tam Bou

LỜI CẢM ƠN

Trong quá trình thực hiện và hoàn thành đề tài nghiên cứu “Sử dụng ứng dụng Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học Trung học phổ thông)” chúng tôi đã nhận được nhận rất nhiều sự giúp đỡ của các cá nhân và tổ chức.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn Thạc sĩ Nguyễn Thị Ái Minh người trực tiếp hướng dẫn chúng tôi. Cô đã luôn dành thời gian và công sức để hướng dẫn, giúp đỡ và động viên chúng tôi trong suốt quá trình thực hiện và hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học này.

Xin chân thành cảm ơn Ban Giám hiệu trường THCS & THPT Tây Sơn đã tạo điều kiện cho chúng tôi trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu tại trường, chân thành cảm ơn Thạc sĩ Trần Kim Chi, Cô Trần Duy Khánh Niên và các em học sinh khối 12 trường THCS & THPT Tây Sơn đã tham gia thực hiện bảng khảo sát, đóng góp một phần không nhỏ vào sự thành công của đề tài.

Chúng tôi xin cảm ơn khoa Sư phạm trường Đại học Đà Lạt đã tạo điều kiện cho chúng tôi trong suốt quá trình thực hiện đề tài.

Trong suốt quá trình thực hiện đề tài nghiên cứu, mặc dù đã cố gắng nhưng vẫn không thể tránh khỏi những sai sót. Kính mong nhận được sự đóng góp ý kiến của Hội đồng chuyên môn và bạn đọc.

Một lần nữa chúng tôi xin chân thành cảm ơn!

Chủ nhiệm đề tài

Ka Hwim Tam Bou

MỤC LỤC

PHẦN I. MỞ ĐẦU	1
1. Lý do nghiên cứu.....	1
2. Câu hỏi nghiên cứu	2
3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	2
4. Mục tiêu nghiên cứu và nhiệm vụ nghiên cứu	3
4.1. Mục tiêu nghiên cứu	3
4.2. Nhiệm vụ nghiên cứu.....	3
5. Phương pháp nghiên cứu.....	3
5.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu	3
5.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát	3
5.3. Phương pháp thực nghiệm sư phạm	6
6. Ý nghĩa và những đóng góp của nghiên cứu.....	6
7. Cấu trúc đề cương nghiên cứu	6
PHẦN II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU	7
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI.....	7
1.1. Tổng quan về tình hình nghiên cứu liên quan đến đề tài.....	7
1.1.1. Trên thế giới	7
1.1.2. Ở Việt Nam	9
1.2. Cơ sở lý luận của đề tài.....	12
1.2.1. Lý thuyết về học	12
1.2.2. Lý thuyết về tự học.....	15
1.2.3. Lý thuyết về kỹ năng và kỹ năng tự học	19
1.2.4. Tổng quan về phần mềm Kahoot!	21
1.2.5. Vai trò của phần mềm Kahoot! trong dạy học và tự học	23
1.3. Cơ sở thực tiễn của đề tài.....	24
1.3.1. Thực trạng hướng dẫn tự học của giáo viên.....	24
1.3.2. Thực trạng tự học của học sinh	28
1.3.3. Thực trạng về số liệu sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ quá trình tự học môn Sinh học	30

CHƯƠNG 2. SỬ DỤNG ỨNG DỤNG KAHOOT! HỖ TRỢ HỌC SINH LỚP 12 TỰ HỌC PHẦN SINH THÁI HỌC (SINH HỌC THPT).....	31
2.1. Phân tích chương trình và nội dung phần “Sinh thái học” – Sinh học 12, THPT..	31
2.1.1. Mục tiêu chương trình Sinh học 12.....	31
2.1.2. Nội dung chương trình sách giáo khoa Sinh học 12	31
2.1.3. Cấu trúc mục tiêu và nội dung phần Sinh thái học	33
2.2. Quy trình xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ học sinh tự học Sinh thái học trên phần mềm Kahoot!	37
2.2.1. Các nguyên tắc khi xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ học sinh tự học.....	37
2.2.2. Quy trình xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ học sinh tự học Sinh thái học trên phần mềm Kahoot!	38
2.3. Phương pháp sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học	39
2.4. Các chỉ tiêu sử dụng để kiểm tra năng lực tự học của học sinh	39
2.4.1. Theo loại thành phần kiến thức	39
2.4.2. Theo kênh thông tin.....	39
2.5. Một số ví dụ minh họa cho phương pháp sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học	40
CHƯƠNG 3: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM.....	53
3.1. Mục đích thực nghiệm sư phạm	53
3.2. Nội dung và phương pháp thực nghiệm sư phạm	53
3.2.1. Nội dung thực nghiệm sư phạm	53
3.2.2. Phương pháp thực nghiệm sư phạm.....	53
3.3. Kết quả thực nghiệm.....	54
3.3.1. Kết quả định lượng.....	54
3.3.2. Kết quả định tính	71
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	73
1. Kết luận	73
2. Kiến nghị.....	74
TÀI LIỆU THAM KHẢO	75
Tài liệu tiếng Việt.....	75
Tài liệu nước ngoài.....	77

PHỤ LỤC	p1
Phụ lục 1. Phiếu thăm dò ý kiến giáo viên	p1
Phụ lục 2. Phiếu khảo sát ý kiến học sinh	p3
Phụ lục 3. Cách sử dụng phần mềm Kahoot! dành cho giáo viên.....	p4
Phụ lục 4. Tài liệu điện tử trên phần mềm Kahoot! và phân tích kết quả	p8

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1. Sự thay đổi thứ hạng của phần mềm Kahoot! trong giai đoạn 2015 – 2020 ...	22
Bảng 2. Các công cụ hàng đầu phục vụ cho việc học tập	22
Bảng 3. Kết quả điều tra nhận định của giáo viên về vai trò và thực trạng của việc rèn luyện kỹ năng, năng lực tự học cho học sinh	24
Bảng 4. Kết quả thăm dò nhận thức của giáo viên về vai trò của việc tổ chức tự học cho học sinh	26
Bảng 5. Kết quả thăm dò nhận thức của HS về vai trò của bộ môn Sinh học, hứng thú khi học tập bộ môn và kết quả học tập của HS	28
Bảng 6. Cấu trúc mục tiêu và nội dung phần Sinh thái học – Sinh học 12 Trung học phổ thông	33
Bảng 7. Ma trận đề hướng dẫn tự học và đề kiểm tra tự học Bài 39 – Biến động số lượng cá thể của quần thể (Sinh học 12 cơ bản).....	41
Bảng 8. Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8	44
Bảng 9. Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 9	45
Bảng 10. Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 10	45
Bảng 11. Thống kê điểm bài làm học sinh khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8	46
Bảng 12. Thống kê điểm bài làm học sinh khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 9	46
Bảng 13. Thống kê điểm bài làm học sinh khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 10	47
Bảng 14. Kết quả hoàn thành bài kiểm tra tự học bài 39 – Câu 1 đến 9	49
Bảng 15. Kết quả hoàn thành bài kiểm tra tự học bài 39 – Câu 10	51
Bảng 16. Thống kê điểm bài làm học sinh khi hoàn thành bài kiểm tra tự học bài 39 – Câu 1 đến 9	52
Bảng 17. Thống kê điểm bài làm học sinh khi hoàn thành bài kiểm tra tự học bài 39 – Câu 10	52
Bảng 18. Nội dung tiến hành thực nghiệm.....	53
Bảng 19. Phân bố lớp đối chứng và thực nghiệm	54
Bảng 20. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức khái niệm .	55

Bảng 21. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức khái niệm qua kênh chữ.....	55
Bảng 22. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức khái niệm qua kênh hình.....	55
Bảng 23. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức sự kiện.....	56
Bảng 24. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức sự kiện qua kênh chữ	56
Bảng 25. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức sự kiện qua kênh hình	56
Bảng 26. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình.....	57
Bảng 27. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình qua kênh chữ	57
Bảng 28. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình qua kênh hình	58
Bảng 29. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức quy luật	58
Bảng 30. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh chữ	58
Bảng 31. Kết quả năng lực tự học của học sinh loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh hình	59
Bảng 32. Kết quả năng lực tự học của học sinh theo loại thành phần kiến thức.....	59
Bảng 33. Kết quả năng lực tự học của học sinh qua kênh chữ.....	61
Bảng 34. Kết quả năng lực tự học của học sinh qua kênh hình	61
Bảng 35. Kết quả năng lực tự học của học sinh theo kênh thông tin	61
Bảng 36. Cơ cấu học sinh dựa theo năng lực học tập ở các lần kiểm tra và kết quả kiểm định sự sai khác về năng lực học tập giữa các lần kiểm tra của nhóm thực nghiệm.....	62
Bảng 37. Cơ cấu học sinh dựa theo năng lực học tập ở các lần kiểm tra và kết quả kiểm định sự sai khác về năng lực học tập giữa các lần kiểm tra của nhóm đối chứng.....	63
Bảng 38. Bảng thống kê điểm số các bài kiểm tra của học sinh	63
Bảng 39. Bảng tần suất (f_i %) – số học sinh đạt điểm x_i các bài kiểm tra.....	64
Bảng 40. Bảng tần suất hội tụ tiến ($f\% \uparrow$) số học sinh đạt điểm x_i các bài kiểm tra	64

Bảng 41. Bảng so sánh các tham số đặc trưng thống kê giữa thực nghiệm và đối chứng các bài kiểm tra.....	65
Bảng 42. Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa kết quả nhóm thực nghiệm và đối chứng	66
Bảng 43. Kết quả kiểm định sự sai khác về trung bình cộng của nhóm thực nghiệm và đối chứng ở các lần kiểm tra.....	67
Bảng 44. Các câu hỏi và câu trả lời thăm dò động lực tự học của học sinh khi sử dụng Kahoot!	68

DANH MỤC HÌNH

Hình 1. Quá trình sáp nhập kiến thức mới thu nhận vào vốn kiến thức đã có theo tư tưởng lý thuyết kiến tạo.....	15
Hình 2. Quá trình đạt được mục tiêu học tập của học sinh theo các hình thức tự học..	18
Hình 3. Quan hệ giữa kỹ năng, nội dung và mục tiêu tự học.....	20
Hình 4. Biểu đồ cơ cấu giáo viên chia theo sự đánh giá về khả năng tự học của học sinh.....	25
Hình 5. Biểu đồ các hình thức giáo viên sử dụng để tổ chức cho học sinh tự học	26
Hình 6. Biểu đồ thể hiện sự đánh giá của giáo viên về thái độ của học sinh khi được hướng dẫn tự học	27
Hình 7. Biểu đồ minh họa nhận thức của học sinh về vai trò của tự học.....	29
Hình 8. Thời gian tự học môn Sinh học ở nhà (giờ/ngày) của học sinh	30
Hình 9. Sơ đồ cấu trúc chương trình Sinh thái học Trung học phổ thông	36
Hình 10. Kết quả năng lực tự học của học sinh theo loại thành phần kiến thức	60
Hình 11. Kết quả năng lực tự học của học sinh theo kênh thông tin	62
Hình 12. Đồ thị phân phối tần suất dạng cột	64
Hình 13. Đồ thị đường phân phối tần suất tích lũy	65
Hình 14. Kết quả điều tra câu hỏi 1	69
Hình 15. Kết quả điều tra câu hỏi 2	69
Hình 16. Kết quả điều tra câu hỏi 3.....	70
Hình 17. Kết quả điều tra câu hỏi 4.....	70
Hình 18. Kết quả điều tra câu hỏi 5.....	70

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

ĐC	Đối chứng
GV	Giáo viên
HS	Học sinh
KT	Kiểm tra
NL	Năng lực
TB	Trung bình
THCS	Trung học cơ sở
THPT	Trung học phổ thông
TN	Thực nghiệm
TNSP	Thực nghiệm sư phạm
tt	tiếp theo

TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI

1. Thông tin chung

- Tên đề tài: SỬ DỤNG ỨNG DỤNG KAHOOT! HỖ TRỢ HỌC SINH LỚP 12 TỰ HỌC PHẦN SINH THÁI HỌC (SINH HỌC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG)
- Sinh viên thực hiện: KA HWIM TAM BOU
- Lớp: SHK41SP Khoa: Sư phạm
- Năm thứ: 4 Số năm đào tạo: 4
- Người hướng dẫn: ThS. NGUYỄN THỊ ÁI MINH

2. Mục tiêu đề tài

Khảo sát khả năng sử dụng phần mềm Kahoot! để hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học THPT).

3. Tính mới và sáng tạo

Thế kỷ 21 được xem là thế kỷ của công nghệ thông tin và có thể dễ dàng nhận thấy rằng công nghệ thông tin được ứng dụng trong mọi lĩnh vực đời sống xã hội ngày nay. Ở lĩnh vực giáo dục, nhiều trường học đã bắt đầu quản lý điểm thi và đánh giá học sinh trên các hệ thống điện tử. Đặc biệt, trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19, nhu cầu học tập trực tuyến càng trở nên cấp thiết.

Đảng và Nhà nước ta luôn chủ trương đổi mới nền giáo dục theo hướng phát huy tính tích cực, tìm tòi của học sinh và giáo viên là người hỗ trợ, hoàn thiện kiến thức. Đáp ứng mục tiêu trên, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Công văn 3280/BGDĐT-GDTrH hướng dẫn thực hiện điều chỉnh nội dung dạy học cấp THCS, THPT vào ngày 27 tháng 08 năm 2020. Theo đó, nhiều nội dung đã được giảm tải theo hướng HS tự học, tự đọc, tự nghiên cứu. Chính vì vậy, học sinh ngày nay cần có năng lực tự học cao để đáp ứng các mục tiêu giáo dục được đặt ra.

Phần mềm Kahoot! là một ứng dụng trò chơi trực tuyến vô cùng hữu ích. Thông qua phần mềm này, giáo viên có thể tạo ra các câu hỏi định hướng cho việc học tập của học sinh. Trên thế giới đã có nhiều công trình nghiên cứu về phần mềm này. Tuy

nhiên, ở Việt Nam, cho đến nay vẫn chưa có nghiên cứu nào về sử dụng phần mềm Kahoot! trong hỗ trợ học sinh tự học.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Năng lực tự học của học sinh (xét theo loại thành phần kiến thức và kênh thông tin) đạt từ mức trung bình trở lên.

4.2. Năng lực tự học các loại thành phần kiến thức của học sinh phụ thuộc vào hình thức trình bày của loại thành phần kiến thức đó là kênh hình hay kênh chữ.

4.3. Năng lực tự học của nhóm học sinh thực nghiệm (được hướng dẫn tự học với sự hỗ trợ của phần mềm Kahoot!) tốt hơn rất nhiều so với nhóm học sinh đối chứng (được dẫn dò tự học như thông thường) cả về loại thành phần kiến thức và kênh thông tin. Kiểm tra t-test student cũng cho thấy nhóm học sinh thực nghiệm có kết quả lĩnh hội kiến thức cao hơn nhóm học sinh đối chứng.

4.4. Việc hướng dẫn học sinh tự học nhờ phần mềm Kahoot! có tác động tích cực đến động lực cũng như hứng thú học tập của đa số học sinh.

5. Đóng góp về mặt kinh tế - xã hội, giáo dục và đào tạo, an ninh, quốc phòng và khả năng áp dụng của đề tài

Kết quả của đề tài là cơ sở để các giáo viên điều chỉnh và xác định các loại thành phần kiến thức và kênh thông tin mà học sinh có thể tự học được. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu của đề tài là cơ sở khoa học để giáo viên sử dụng phần mềm Kahoot! trong quá trình dạy học và hướng dẫn tự học, đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá, từ đó giúp gia tăng sự hứng thú trong học tập của học sinh.

Ngày tháng 05 năm 2021

Sinh viên chịu trách nhiệm chính

thực hiện đề tài

(ký, họ và tên)

Nhận xét của người hướng dẫn về những đóng góp khoa học của sinh viên thực hiện đề tài *(phần này do người hướng dẫn ghi):*

- Đề tài đã mô tả thực trạng năng lực tự học theo loại thành phần kiến thức và theo kênh thông tin ở học sinh trường THCS & THPT Tây Sơn.

- Kết quả nghiên cứu chỉ ra ảnh hưởng của hình thức trình bày thông tin đến năng lực tự học loại thành phần kiến thức tương ứng.

- Kết quả nghiên cứu cho thấy có thể hướng dẫn học sinh tự học bằng cách sử dụng phần mềm Kahoot!. Ngoài ra, việc sử dụng phần mềm này trong hướng dẫn học sinh tự học có tác dụng thúc đẩy động lực học tập cũng như gia tăng hứng thú học tập của đa số học sinh.

Xác nhận của trường đại học

(ký tên và đóng dấu)

Ngày tháng 05 năm 2021

Người hướng dẫn

(ký, họ và tên)

Nguyễn Thị Ái Minh

Mẫu 2. Thông tin về sinh viên chịu trách nhiệm chính thực hiện đề tài
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

**THÔNG TIN VỀ SINH VIÊN
CHỊU TRÁCH NHIỆM CHÍNH THỰC HIỆN ĐỀ TÀI**

I. SƠ LƯỢC VỀ SINH VIÊN:

Họ và tên: KA HWIM TAM BOU

Sinh ngày: 17 tháng 06 năm 1999

Nơi sinh: Di Linh, Lâm Đồng

Lớp: SHK41SP

Khóa: 41

Khoa: Sư phạm

Địa chỉ liên hệ: 35 Nguyễn Công Trứ, p.8, Đà Lạt, Lâm Đồng

Điện thoại: 038.640.0690

Email: 1710618@dlu.edu.vn



II. QUÁ TRÌNH HỌC TẬP

*** Năm thứ 1:**

Ngành học: Sư phạm Sinh học

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Giỏi

Sơ lược thành tích:

- Á khoa đầu vào ngành Sư phạm Sinh học
- Giấy khen trường Đại học Đà Lạt danh hiệu Sinh viên Giỏi.

*** Năm thứ 2:**

Ngành học: Sư phạm Sinh học

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Khá

Sơ lược thành tích:

- Giấy khen trường Đại học Đà Lạt danh hiệu Sinh viên Khá.
- Giải khuyến khích cuộc thi Nghiệp vụ Sư phạm Khoa Sư phạm.

*** Năm thứ 3:**

Ngành học: Sư phạm Sinh học

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Giỏi

Sơ lược thành tích: Giấy khen trường Đại học Đà Lạt danh hiệu Sinh viên Giỏi.

*** Năm thứ 4:**

Ngành học: Sư phạm Sinh học

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Xuất sắc

Sơ lược thành tích:

- Giấy khen trường Đại học Đà Lạt danh hiệu Sinh viên Xuất sắc.
- Á khoa đầu ra ngành Sư phạm Sinh học.

Xác nhận của trường đại học
(ký tên và đóng dấu)

Ngày tháng 05 năm 2021
Sinh viên chịu trách nhiệm chính
thực hiện đề tài
(ký, họ và tên)

Ka Hwim Tam Bou

PHẦN I. MỞ ĐẦU

1. Lý do nghiên cứu

Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hiệp Quốc (UNESCO) đã xác định 4 trụ cột giáo dục của thế kỷ XXI là: *“Học để biết, học để làm, học để chung sống, học để tự khẳng định mình”*. Với quan điểm này, mỗi con người cần phải lĩnh hội kiến thức và đặc biệt là học cách chung sống với cộng đồng. Quá trình học của con người luôn diễn ra một cách liên tục, học ở mọi lúc và mọi nơi, như Lê nin đã từng nói: *“Học, học nữa, học mãi”*. Chính vì vậy, con người cần phải liên tục tự trau dồi kiến thức để bản thân không bị tụt hậu, tự nâng cao trình độ của bản thân nhằm thích nghi kịp thời trong bối cảnh thời đại xã hội ngày càng phát triển không ngừng.

Ở Việt Nam, quan niệm về tự học ngày càng được nâng cao và chú trọng. Quan niệm về phương pháp giảng dạy truyền thống, GV truyền đạt máy móc, HS tiếp thu một cách thụ động dần dần trở nên lạc hậu và lỗi thời. Chính vì vậy, trong thời đại hiện nay, cần có phương pháp giảng dạy giúp phát huy tính tích cực của người học, theo hướng người học tự nghiên cứu, và GV sẽ là người hướng dẫn và hoàn thiện kiến thức. Đáp ứng mục tiêu trên, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Công văn 3280/BGDĐT-GDTrH hướng dẫn thực hiện điều chỉnh nội dung dạy học cấp THCS, THPT vào ngày 27 tháng 08 năm 2020. Theo đó, nhiều nội dung của các môn học đã được tinh giản hoặc thay đổi sang hướng khuyến khích HS tự đọc, tự học, tự làm và tự thực hiện. Như vậy, để tiếp thu được đầy đủ kiến thức đáp ứng mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo, HS cần dành nhiều thời gian cho hoạt động tự học.

Tuy nhiên, nhìn chung, khả năng tự học của HS Việt Nam vẫn còn đang rất hạn chế, và GV Việt Nam vẫn còn đang chú trọng về truyền đạt kiến thức, mà chưa hướng dẫn HS cách học đúng đắn. Vì vậy, nhiều HS chỉ đọc qua loa, hoặc học thuộc lòng mà không hiểu nội dung của những phần tự học, gây ra sự thiếu hứng thú, nhàm chán môn học. Đặc biệt, ở bộ môn Sinh học, vốn được xem là một môn phụ trong rất nhiều năm nay, càng khiến HS cảm thấy nhàm chán và học đối phó, học qua loa, không thực sự hứng thú tìm hiểu ở bộ môn này (Nguyễn Huy Phương, 2012).

Vào ngày 15 tháng 09 năm 2020, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư 32/2020/TT-BGDĐT về Điều lệ trường THCS, THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học. Tại điều 37, có một điểm mới quy định về các hành vi HS không được làm,

đó là sử dụng điện thoại di động, các thiết bị khác khi đang học tập trên lớp không phục vụ cho việc học tập và không được GV cho phép. Điều đó đồng nghĩa với việc HS được phép dùng điện thoại trong giờ học để phục vụ cho việc học tập. Chính vì vậy, GV hoàn toàn có thể ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học bằng phương pháp dạy học qua điện thoại (Mobile-learning), như mục tiêu đã được đề ra: *“Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin nhằm đẩy mạnh đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, KT, đánh giá và nghiên cứu khoa học và công tác quản lý tại các cơ sở giáo dục đào tạo trong hệ thống giáo dục quốc dân góp phần hiện đại hóa và nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo”* trong Đề án *“Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy – học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 – 2020, định hướng đến năm 2025”* ngày 25 tháng 01 năm 2017.

Một trong những phần mềm được sử dụng nhiều trong ngành giáo dục là phần mềm Kahoot!. Đây là công cụ hỗ trợ giảng dạy được sử dụng tại hơn 160 quốc gia trên thế giới. Ứng dụng này không chỉ giúp làm nổi bật nội dung bài giảng mà còn đưa lớp học thành một sân chơi hào hứng. Nó giúp người dùng tạo được bài KT đánh giá trực tuyến dưới dạng trò chơi chỉ với một chiếc điện thoại di động. Chính vì vậy, phần mềm này hoàn toàn có thể áp dụng vào trong thực tiễn hiện nay.

Từ những điều kiện, thực trạng và nguyên nhân như trên nên chúng tôi đã lựa chọn đề tài: ***“Sử dụng ứng dụng Kahoot! hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học THPT)”***.

2. Câu hỏi nghiên cứu

- Phần mềm Kahoot! có ảnh hưởng như thế nào đến việc tự học của HS?
- Kết quả học tập của các HS có sử dụng phần mềm Kahoot! để tự học có được cải thiện không?

3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Quá trình dạy học có sử dụng ứng dụng Kahoot! để hỗ trợ HS lớp 12 tự học phần Sinh thái học – Sinh học THPT.

3.2. Phạm vi nghiên cứu

- Không gian nghiên cứu: Trường THCS & THPT Tây Sơn, Đà Lạt.
- Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 10 năm 2020 đến tháng 06 năm 2021.

4. Mục tiêu nghiên cứu và nhiệm vụ nghiên cứu

4.1. Mục tiêu nghiên cứu

Khảo sát khả năng sử dụng phần mềm Kahoot! để hỗ trợ HS lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học THPT).

4.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Hệ thống hóa cơ sở lý luận về sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ việc tự học của HS.
- Xác định thực trạng về việc hướng dẫn tự học của GV và tự học của HS lớp 12.
- Phân tích cấu trúc mục tiêu và nội dung phần Sinh thái học (Sinh học 12 THPT).
- Xây dựng các nguyên tắc và quy trình xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ HS tự học trên phần mềm Kahoot!.
- Đề xuất phương pháp điều tra, khảo sát việc sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ việc tự học phần Sinh thái học của HS lớp 12.
- TNSP và phân tích số liệu điều tra nhằm khảo sát khả năng hỗ trợ của phần mềm Kahoot! đến việc tự học của HS.

5. Phương pháp nghiên cứu

5.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Nghiên cứu tài liệu nhằm xây dựng cơ sở lý luận cho đề tài.

5.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát

5.2.1. Chọn mẫu

Mẫu của nghiên cứu là HS lớp 12 trường THCS & THPT Tây Sơn đang học phần Sinh thái học chương trình Sinh học lớp 12. Để kết quả nghiên cứu thỏa mãn tính tin cậy và khái quát hóa, nghiên cứu sử dụng phương pháp lấy mẫu với số lượng lớn (160 HS).

5.2.2. Điều tra bằng phiếu khảo sát

Phiếu khảo sát được xây dựng và thiết kế bằng phần mềm Microsoft Word. HS hoàn thành phiếu dưới dạng bản in, trong khi đó, GV bộ môn Sinh học hoàn thành phiếu được đăng tải tại ứng dụng Google Form.

Phiếu khảo sát được thiết kế nhằm khảo sát kết quả tự học của HS, động lực và hứng thú học tập môn Sinh học của HS, vai trò của hướng dẫn tự học và phương pháp hướng dẫn tự học của GV.

Quá trình khảo sát đảm bảo nguyên tắc thông báo và nguyên tắc bảo mật. Các đối tượng khảo sát được thông báo nội dung nghiên cứu và mục tiêu nghiên cứu. Đồng thời thông tin cá nhân của đối tượng khảo sát được bảo mật.

5.2.2. Xử lý kết quả điều tra

Sử dụng phần mềm Microsoft Excel 2010 để xử lý và phân tích kết quả điều tra với các tham số đặc trưng thống kê:

- TB cộng ($\bar{x}$): Đo độ TB của một tập hợp.

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} x_i n_i$$

Trong đó, x_i : là biến số biểu thị điểm bài KT (x_i nhận giá trị từ 0 đến 10); n_i : Số bài có điểm là x_i ; n : Tổng số bài làm.

- Độ lệch chuẩn (s): Khi có hai giá trị TB như nhau nhưng chưa đủ kết luận hai kết quả trên là giống nhau mà còn phụ thuộc vào các giá trị của các đại lượng phân tán ít hay nhiều xung quanh hai giá trị TB cộng, sự phân tán đó được mô tả bởi độ lệch chuẩn theo công thức sau:

$$s = \pm \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}$$

- Phương sai (s^2): là TB độ lệch bình phương của các giá trị mẫu so với giá trị TB cộng là tham số đặc trưng cơ bản nhất tính chất phân tán của số liệu.

$$s^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} n_i (x_i - \bar{x})^2$$

- Sai số TB cộng (m):

$$m = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

- Hệ số biến thiên (C_v): Biểu thị mức độ biến thiên trong nhiều tập hợp có $\bar{x}$ khác nhau.

$$C_v(\%) = \frac{s}{\bar{x}} \cdot 100(\%)$$

Trong đó: C_v từ 0 – 9%: dao động nhỏ, độ tin cậy cao; C_v từ 10 – 29%: dao động TB; C_v từ 30 – 100%: dao động lớn, độ tin cậy nhỏ.

- Hiệu TB ($\bar{d}_{TN-ĐC}$): So sánh điểm TB cộng $\bar{x}$ của nhóm lớp TN và ĐC trong các lần KT.

$$D_{TN-ĐC} = \bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}$$

Trong đó, $\bar{x}_{TN}$: $\bar{x}$ của lớp TN; $\bar{x}_{ĐC}$: $\bar{x}$ của lớp ĐC.

- Độ tin cậy (T_d): Kiểm chứng độ tin cậy về sự chênh lệch của hai giá trị TB cộng của TN và ĐC theo công thức:

$$T_d = \frac{\bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}}{\sqrt{\frac{s_{TN}^2}{n_{TN}} + \frac{s_{ĐC}^2}{n_{ĐC}}}}$$

Trong đó, s_{TN}^2 : Phương sai của lớp TN; $s_{ĐC}^2$: Phương sai của lớp ĐC; n_{TN} : Số bài KT của lớp TN; $n_{ĐC}$: Số bài KT của lớp ĐC.

Giá trị tới hạn của T là T_α tìm được trong bảng phân phối student $\alpha = 0.05$, bậc tự do là $f = n_1 + n_2 - 2$. Nếu $T_d < T_\alpha$ thì sự sai khác giữa $\bar{x}_{TN}$ và $\bar{x}_{ĐC}$ là không có nghĩa hay $\bar{x}_{TN}$ không sai khác với $\bar{x}_{ĐC}$; Nếu $T_d > T_\alpha$ thì sự sai khác giữa $\bar{x}_{TN}$ và $\bar{x}_{ĐC}$ là có nghĩa hay $\bar{x}_{TN}$ sai khác với $\bar{x}_{ĐC}$.

Sử dụng phần mềm SPSS 16.0 để kiểm định sự khác biệt về kết quả học tập của HS giữa các lần KT là có ý nghĩa hay không có ý nghĩa thông qua phép kiểm chứng Chi-Square X^2 (Khi bình phương) (*Analyze/Descriptives Statistics/Crosstabs*) và kiểm định sai khác TB giữa các lần KT là có ý nghĩa hay không thông qua phép kiểm chứng T-test theo cặp (*Analyze/Compare mean/Paired Sample T-test*).

5.3. Phương pháp thực nghiệm sư phạm (xem chương 3)

6. Ý nghĩa và những đóng góp của nghiên cứu

- Nghiên cứu xác định được khả năng ứng dụng phần mềm Kahoot! để hỗ trợ tự học của HS lớp 12 phần Sinh thái học – Sinh học THPT.

- Kết quả của nghiên cứu sẽ là cơ sở khoa học giúp các GV có thêm một công cụ mới để hỗ trợ hướng dẫn tự học cho HS.

7. Cấu trúc báo cáo đề tài nghiên cứu

Ngoài phần mở đầu, kết luận và khuyến nghị, tài liệu tham khảo và phụ lục, báo cáo đề tài được trình bày theo 3 chương:

Chương 1: Cơ sở lý luận và thực tiễn của đề tài.

Chương 2: Sử dụng ứng dụng Kahoot! để hỗ trợ học sinh lớp 12 tự học phần Sinh thái học (Sinh học Trung học phổ thông).

Chương 3: Thực nghiệm sư phạm.

PHẦN II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI

1.1. Tổng quan về tình hình nghiên cứu liên quan đến đề tài

1.1.1. Trên thế giới

Nghiên cứu về “Ảnh hưởng của điểm số và âm thanh đến sự tương tác, tập trung, động lực học tập và không khí lớp học khi sử dụng Kahoot!” của các tác giả Wang & Lieberoth (2016). Nhóm tác giả đã khảo sát 593 sinh viên (44% sinh viên nữ và 56% sinh viên nam) để tìm hiểu những yếu tố cụ thể (âm thanh, điểm số) của ứng dụng Kahoot! có ảnh hưởng đến không gian học tập như thế nào. Cụ thể, nhóm tác giả đã thử nghiệm dạy cùng một bài giảng cho 4 nhóm HS khác nhau: Nhóm 1 sử dụng cả điểm số và âm thanh, nhóm 2 chỉ có âm thanh, nhóm 3 chỉ có điểm số, nhóm 4 không sử dụng cả điểm số và âm thanh. Kết quả nghiên cứu cho thấy điểm số và âm thanh có ảnh hưởng đáng kể đến sự tập trung, tương tác, động lực học tập của HS và không khí lớp học. Đặc biệt, yếu tố âm thanh có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập và không gian lớp học.

Trong nghiên cứu “Phương pháp ứng dụng KAHOOT!: Học tập hiệu quả dựa trên trò chơi thử nghiệm cho lớp Sinh học nâng cao” của Jones và cộng sự (2019) đã tìm hiểu hiệu quả của việc ứng dụng trò chơi trong dạy học cho các HS lớp Sinh học nâng cao bằng cách sử dụng trò chơi trực tuyến Kahoot! và xác định sự tham gia cũng như trải nghiệm học tập của HS đối với bộ môn Sinh học. Các tác giả đã yêu cầu một nhóm HS thuyết trình chủ đề phiên mã và dịch mã, sau đó cho HS trả lời 15 câu hỏi trắc nghiệm, mỗi câu 20 giây. Nhìn chung, Kahoot! có sự tác động tích cực đến cả GV và HS khi ứng dụng vào trong quá trình dạy và học, và ảnh hưởng đến động lực, tâm lý học tập của HS. Từ đó tác giả khuyến nghị sử dụng ứng dụng Kahoot! vào trong quá trình dạy và học, đặc biệt là đối với các chủ đề, nội dung khó tiếp thu.

Nhóm tác giả Licorish và cộng sự (2018) đã thực hiện nghiên cứu “Nhận thức của sinh viên về ảnh hưởng của việc sử dụng ứng dụng Kahoot! đến việc dạy và học”. Nghiên cứu được thực hiện trong khóa học Quản trị và Chiến lược Hệ thống thông tin tại một trường Đại học ở New Zealand. Kết quả cho thấy Kahoot! giúp cải thiện chất lượng học tập, sự tham gia và động lực học tập của sinh viên. Kết quả cũng chỉ ra rằng việc sử dụng các ứng dụng, phần mềm trò chơi cũng giúp giảm thiểu sự phân tâm

trong quá trình học, từ đó nâng cao chất lượng dạy và học cao hơn so với các lớp học bình thường.

Trong nghiên cứu của Lertvisutthinun & Pumsaard (2020), “Phát triển kỹ năng sáng tác thơ dựa trên việc sử dụng bài tập thực hành Kahoot! ở HS lớp 8”, các tác giả đã TN và phỏng vấn 40 HS lớp 8. Kết quả cho thấy sau khi HS tham gia làm các bài tập vận dụng và phần mềm Kahoot!, điểm số và NL sáng tác thơ của HS đều cao hơn so với trước đó với mức ý nghĩa thống kê là 0.01, và các HS cho rằng việc sử dụng bài tập thực hành kỹ năng cũng như phần mềm Kahoot! giúp các em hứng thú hơn trong học tập, phát triển kỹ năng làm thơ và nâng cao kiến thức cho bản thân.

Luận án “Sự ảnh hưởng của Kahoot đến quá trình dạy kỹ năng đọc cho HS khối 10 THPT” của Wibisono (2019). Tác giả đã nghiên cứu về việc áp dụng phần mềm Kahoot! trong quá trình dạy kỹ năng đọc hiểu môn Tiếng Anh cho HS khối 10 trường THPT Gloria 2, Surabaya. Kết quả phân tích cho thấy, Kahoot! có ảnh hưởng đến nhận thức, thái độ và tâm lý học tập của HS, và điểm KT đọc hiểu cũng cao hơn các bài KT trước đó. Từ đó tác giả đề xuất GV sử dụng phần mềm Kahoot! trong quá trình dạy học nhằm giúp tài liệu dạy học trở nên hấp dẫn hơn và cải thiện động lực học tập của HS.

Prieto và cộng sự (2019) đã thực hiện nghiên cứu “Đánh giá của HS về việc sử dụng Kahoot! trong quá trình học môn Khoa học và Toán học” về việc sử dụng ứng dụng Kahoot! đối với việc học các môn toán học, vật lý, hóa học, sinh học và địa chất của các HS bậc học THPT trong năm học 2017 – 2018. Kết quả cho thấy phần mềm Kahoot! có thể giúp HS trả lời bộ câu hỏi trực tuyến thông qua thiết bị điện thoại di động và KT kết quả trong một thời gian rất ngắn. Các HS cũng đánh giá rất cao về hiệu quả sử dụng phần mềm Kahoot! trong quá trình học tập, và đánh giá được tiềm năng của việc sử dụng bộ câu hỏi trực tuyến trong lớp học.

Nghiên cứu “Đánh giá sự tác động của việc sử dụng Kahoot! đến động lực và kết quả học tập của phương pháp học tập trải nghiệm dựa trên trò chơi” của Andrés và cộng sự (2019) đã tìm hiểu về những lợi ích mang lại khi sử dụng ứng dụng trò chơi trong quá trình dạy-học cho các sinh viên trong Học phần Cấu trúc máy tính, từ đó phân tích sự tác động đến động cơ và thái độ học tập, cũng như kết quả học tập và kết quả cuối cùng đạt được. Kết quả cho thấy, sử dụng phần mềm Kahoot! có tác động

tích cực đến động lực và thái độ học tập của sinh viên, và kết quả học tập của nhóm sinh viên TN tăng nhẹ so với nhóm sinh viên ĐC.

Bên cạnh đó, tác giả Wang & Tahir (2020) đã thực hiện nghiên cứu “Hiệu quả của việc sử dụng Kahoot! trong học tập – Tổng quan nghiên cứu”. Nhóm tác giả đã nghiên cứu 93 tài liệu về Kahoot!, và phần lớn các tài liệu cho thấy Kahoot! có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập, sự năng động của HS, và thái độ của HS và GV. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn có những thách thức đặt ra cho GV và HS, như là kết nối internet không ổn định, khó đọc câu hỏi và câu trả lời, không thể thay đổi câu trả lời sau khi nộp, áp lực về thời gian,...

Tác giả Bicen & Kocakoyun (2018) đã thực hiện nghiên cứu “Nhận thức của HS đối với việc ứng dụng trò chơi trong dạy học: Nghiên cứu đối với Kahoot!” nhằm tìm hiểu cách thức tiếp cận đánh giá đối với thành tích học tập của sinh viên, cụ thể là việc sử dụng ứng dụng Kahoot! làm công cụ đánh giá. Nghiên cứu được thực hiện trên 65 sinh viên đang theo học ngành Giáo dục Mầm non. Kết quả cho thấy việc ứng dụng trò chơi vào dạy học giúp sinh viên tăng động lực và thành tích học tập của sinh viên. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra việc sử dụng Kahoot! để KT, đánh giá bài học rất hiệu quả.

Nghiên cứu “Đổi mới trong quá trình dạy – học: Trường hợp của Kahoot!” của Guardia và cộng sự (2019) đã chỉ ra Kahoot! có ảnh hưởng đến quá trình dạy – học, các kỹ năng tổng hợp cũng như kết quả học tập thông qua sự đo lường điểm số. Phần lớn các kỹ năng sinh viên cải thiện tốt hơn so với trước khi sử dụng ứng dụng Kahoot! vào trong quá trình dạy học, như là kỹ năng làm việc nhóm (tăng 82.2%), kỹ năng lãnh đạo (tăng 59.7%), kỹ năng giao tiếp (tăng 56.5%),...

Như vậy, đã có rất nhiều công trình nghiên cứu trên thế giới về việc sử dụng phần mềm Kahoot! trong lĩnh vực giáo dục. Tuy nhiên, mỗi nghiên cứu lại đi theo một hướng đi riêng như đánh giá ảnh hưởng của Kahoot! đến kết quả, thái độ học tập, tìm hiểu sự đánh giá của HS về phần mềm Kahoot!,... mà chưa có nghiên cứu nào đề cập trực tiếp đến việc sử dụng phần mềm Kahoot! như một công cụ hỗ trợ quá trình tự học của HS, đặc biệt là ở môn Sinh học.

1.1.2. Ở Việt Nam

Luận án “Rèn luyện cho HS kỹ năng tự học trong dạy HS học 11 THPT” của Trần Sỹ Luận (2013). Nghiên cứu cho thấy thực trạng của các GV đã xác định đúng

vai trò của tự học nhưng chưa có biện pháp rèn luyện kỹ năng tự học cho HS; HS đã nhận thức được sự cần thiết của tự học, nhưng động cơ, kỹ năng tự học còn yếu. Từ đó, tác giả đã xây dựng quy trình rèn luyện kỹ năng tự học Sinh học 11 cho HS, gồm 5 bước: *Bước 1*. Nhận ra kỹ năng và yêu cầu cần đạt → *Bước 2*. Xác định trình tự các thao tác của kỹ năng cần rèn luyện → *Bước 3*. Thực hành luyện tập → *Bước 4*. Thảo luận và điều chỉnh → *Bước 5*. Vận dụng vào tình huống mới. Kết quả cho thấy việc rèn luyện kỹ năng theo quy trình đã thiết kế không những giúp kỹ năng tự học của HS được cải thiện, mà còn giúp HS lĩnh hội kiến thức tốt hơn.

Tác giả Trần Thị Thu Trang và Trần Thị Cúc (2019) trong bài nghiên cứu “Thực trạng và giải pháp cải thiện việc tự học cho sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất” đã đưa ra giải pháp GV hỗ trợ sinh viên tự học với mô hình lớp học đảo ngược (flipped classroom) thông qua việc sử dụng phần mềm Kahoot!. Tác giả đã chỉ ra những ưu điểm của phần mềm này khi ứng dụng vào quá trình tự học, như là phát huy tác dụng KT đánh giá mức độ hiểu bài của sinh viên sau khi tự học các bài giảng trực tuyến của GV tại nhà.

Luận án “Khai thác một số ứng dụng trên điện thoại di động hỗ trợ HS lớp 12 THPT tự học Toán” của Trịnh Thị Phương Thảo (2014). Tác giả đã thiết kế hệ thống học liệu điện tử phù hợp với chuẩn kiến thức, kỹ năng và mục tiêu của môn Toán lớp 12 nhằm giúp HS lớp 12 khai thác một số ứng dụng của điện thoại di động hỗ trợ HS tự học Toán. Kết quả cho thấy việc khai thác một số ứng dụng của điện thoại di động hỗ trợ HS tự học là khả thi, giúp khai thác được ngay các thành tựu mới nhất của công nghệ thông tin vào dạy học.

“Quá trình tự học và phương pháp dạy tự học cho sinh viên” của Dương Thị Thanh Huyền đã nêu ra những nội dung của quá trình tự học, gồm: Xây dựng động cơ học tập (động cơ hứng thú nhận thức và động cơ trách nhiệm trong học tập), xây dựng kế hoạch học tập, tự mình nắm vững nội dung tri thức (gồm các hoạt động: tiếp cận thông tin, xử lý thông tin, vận dụng tri thức, thông tin và trao đổi, phổ biến thông tin) và tự KT đánh giá kết quả học tập. Từ đó tác giả đưa ra các cách dạy phương pháp tự học cho sinh viên, gồm: Dạy cách lập kế hoạch học tập, dạy cách nghe giảng và ghi chép theo tinh thần tự học, dạy cách học bài và dạy cách nghiên cứu.

Luận văn “Biện pháp quản lý hoạt động tự học của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong giai đoạn

hiện nay” của Nguyễn Thị Thanh Vân (2007). Kết quả khảo sát chỉ ra rằng phần lớn sinh viên nhận thức tốt về vai trò và tầm quan trọng của tự học, tuy nhiên khả năng tự học chưa cao và chưa đồng đều. Từ đó, tác giả đã đề xuất 6 nhóm biện pháp hoạt động tự học như sau:

- **Nhóm biện pháp thứ 1:** Nâng cao nhận thức, xây dựng động cơ và thái độ học tập đúng đắn cho sinh viên đối với hoạt động tự học.

- **Nhóm biện pháp thứ 2:** Tổ chức các hoạt động nhằm bồi dưỡng và rèn luyện hệ thống kỹ năng tự học cho sinh viên.

- **Nhóm biện pháp thứ 3:** Đổi mới phương pháp giảng dạy của giảng viên nhằm tăng cường tính tích cực tự học của sinh viên.

- **Nhóm biện pháp thứ 4:** Đảm bảo cơ sở vật chất trang thiết bị phục vụ hoạt động tự học của sinh viên.

- **Nhóm biện pháp thứ 5:** Đổi mới công tác KT, đánh giá chất lượng học tập của sinh viên nhằm kích thích hoạt động tự học.

- **Nhóm biện pháp thứ 6:** Tổ chức tốt công tác thi đua khen thưởng nhằm thúc đẩy hoạt động tự học của sinh viên.

Bên cạnh đó, nghiên cứu “Sử dụng đa phương tiện trong thiết kế bài giảng, nguyên tắc và xu hướng toàn cầu – Một số ứng dụng tại thư viện Đại học Quốc tế RMIT” của Trịnh Thu Hà và Nguyễn Thị Minh Tú (2017) đã đưa ra việc áp dụng trò chơi trực tuyến (online quiz) là một loại hình đa phương tiện thường được sử dụng tại thư viện RMIT. Các tác giả đã nêu ra những điểm mạnh của công cụ Kahoot! trong việc xây dựng các chủ đề thảo luận, câu hỏi ngắn, hoặc khảo sát cho một chủ đề cụ thể, cho cả việc đánh giá HS hay thông tin phản hồi, từ đó giúp nâng cao sự chủ động học tập trong người học. Với các tính năng nổi trội là dễ sử dụng, trực tuyến, miễn phí, Kahoot! ngày càng được sử dụng rộng rãi trong hoạt động giảng dạy trong nước và trên thế giới.

Nhìn chung, các đề tài nghiên cứu ở Việt Nam mới chỉ nghiên cứu một cách sơ bộ hoặc nhắc đến Kahoot! như một phần mềm hữu ích được sử dụng trong giáo dục. Chưa có một công trình nghiên cứu cụ thể nào về việc sử dụng Kahoot! hỗ trợ quá trình tự học của HS hiện nay.

1.2. Cơ sở lý luận của đề tài

1.2.1. Lý thuyết về học

a. Khái niệm về học

Học vẫn còn là quá trình bí ẩn, chưa khám phá được đầy đủ về cơ chế của quá trình học diễn ra trong não như thế nào. Có nhiều công trình nghiên cứu, tìm hiểu cơ chế của quá trình học.

Học tập là quá trình tích tiểu thành đại, sự tò mò giúp cho người học tự khám phá, phát hiện ra nhiều khía cạnh khác nhau của một vấn đề, nhờ đó mà mở rộng, đào sâu được kiến thức.

Học là một quá trình tự biến đổi mình bằng cách tác động vào thế giới mà nhân loại đã khám phá, tái tạo lại thành tài sản riêng của người học (Trần Sỹ Luận, 2013).

Từ năm 1979 đến năm 1993, những cuộc thăm dò, tìm hiểu về “Học là gì?” đã được tiến hành ở các trường Đại học Australia, đã tập hợp được sáu định nghĩa về học của sinh viên:

Định nghĩa 1: Học là chiếm lĩnh thông tin càng nhiều càng tốt; càng học càng nắm được nhiều thông tin; học là thu nhận, tích lũy, gia tăng số lượng kiến thức.

Định nghĩa 2: Học là ghi nhớ, lặp lại và thuộc lòng; học là quá trình tích lũy thông tin mà ta có thể tái hiện như là những mẫu kiến thức tách biệt nhau.

Định nghĩa 3: Học là quá trình chiếm lĩnh, ứng dụng hay sử dụng kiến thức; học là nắm bắt sự kiện, khái niệm hay quá trình có thể lưu trữ và sử dụng khi cần; học là tích lũy thông tin vào bộ nhớ để sử dụng mỗi khi có tình huống đòi hỏi.

Định nghĩa 4: Học là quá trình trừu tượng hóa, định hướng, định giá trị; học là liên kết cái đang học với cái đã biết và với thực tiễn cuộc sống; học là bản chất sự vật, nối liền các sự vật với nhau, lý giải và kiểm nghiệm giá trị của sự vật trong thực tiễn.

Định nghĩa 5: Học là tạo ra sự biến đổi về nhận thức để hiểu biết thế giới bằng cách lý giải và thông hiểu thực tiễn; học là xác định mô hình thông tin và liên kết mô hình đó với thông tin từ các tình huống và hoàn cảnh khác nhau. Hệ quả của việc xác định các mối quan hệ mới chưa được thừa nhận trước đây là người học thay đổi nhận thức của mình.

Định nghĩa 6: Học là biến đổi con người, học là thông hiểu thế giới bằng nhiều con đường khác nhau mà kết quả là làm biến đổi bản thân người học; học là quá

trình tự tạo ra sự biến đổi tổng hợp thông tin về tri thức, kỹ năng, thái độ và giá trị của một con người. Đi vào chiều sâu, học có bản chất cốt lõi là tự học (Nguyễn Cảnh Toàn và cộng sự, 2004).

Sáu định nghĩa này được sắp xếp theo trình độ nhận thức từ đơn giản đến phức tạp. Các định nghĩa (1), (2) và (3) thể hiện sự bất chước, máy móc, rập khuôn những gì diễn ra trong môi trường học (mức độ thấp của học – Học thụ động). Các định nghĩa (4), (5) và (6) thể hiện sự học mang tính sáng tạo, đi sâu vào tìm hiểu bản chất vấn đề (mức độ cao của học – Học chủ động).

b. Các lý thuyết về học

Có nhiều lý thuyết về học được xây dựng bởi nhiều tác giả khác nhau. Sau đây là một số lý thuyết về học:

❖ *Lý thuyết “phản xạ có điều kiện” của Pavlov:*

Theo thuyết này, học tập được xây dựng dựa trên mối liên hệ giữa kích thích có điều kiện và kích thích không điều kiện. Tuy nhiên, phản xạ có điều kiện là một cách học tập thụ động. Thuyết này là cơ sở cho thuyết hành vi.

❖ *Lý thuyết hành vi:*

Năm 1913, nhà tâm lý học Watson đã xây dựng lý thuyết hành vi giải thích cơ chế của việc học tập. Tiếp theo, Thorndike, Skinner và nhiều tác giả khác đã tiếp tục phát triển các mô hình khác nhau của thuyết hành vi.

Quá trình học tập được hiểu là quá trình thay đổi hành vi. Thông qua kích thích về nội dung, phương pháp dạy học, người học có những phản ứng tạo ra những hành vi học tập và qua đó thay đổi hành vi của mình.

Một số quan niệm cơ bản của thuyết hành vi như sau:

- Thuyết hành vi không quan tâm đến các quá trình tâm lý chủ quan bên trong của người học như tri giác, cảm giác, tư duy, vì cho rằng những yếu tố này không thể quan sát khách quan được. Bộ não được coi như hộp đen không quan sát được.
- Thuyết hành vi cổ điển (Watson): quan niệm học tập là tác động qua lại giữa kích thích và phản ứng (S – R), nhằm thay đổi hành vi. Vì vậy, trong dạy học cần tạo ra những kích thích nhằm tạo ra hưng phấn từ đó có các phản ứng học tập và thông qua đó thay đổi hành vi.

- Thuyết hành vi Skinner: Khác với thuyết cổ điển, Skinner không chỉ quan tâm đến mối quan hệ giữa kích thích và phản ứng mà đặc biệt nhấn mạnh mối quan hệ giữa hành vi và hệ quả của chúng (S – R – C). Những hệ quả của hành vi này có vai trò quan trọng trong việc điều chỉnh hành vi học tập của HS.

❖ *Lý thuyết nhận thức:*

Có 2 quan điểm về thuyết nhận thức và hành vi:

✚ Theo các nhà lý thuyết gia nhận thức – hành vi thì các vấn đề nhân cách hành vi của con người được tạo tác bởi ***những suy nghĩ sai lệch trong mối quan hệ tương tác với môi trường bên ngoài***. Con người nhận thức lầm và gán nhãn nhầm từ tâm trạng ở trong ra đến hành vi bên ngoài, do đó gây nên những niềm tin, hình tượng, đối thoại nội tâm tiêu cực.

✚ Hầu hết hành vi là do con người học tập (trừ những hành vi bẩm sinh), bắt nguồn từ những tương tác với thế giới bên ngoài, do đó con người có thể học tập các hành vi mới, học hỏi để tập trung nghĩ về việc nâng cao cái tôi, điều này sẽ sản sinh các hành vi, thái độ thích nghi và củng cố nhận thức.

❖ *Lý thuyết kiến tạo:*

Gồm 2 xu hướng cơ bản sau:

- *Thuyết kiến tạo nội sinh* là quan điểm đi xa nhất. Các đại diện của nó chỉ muốn tạo ra những điều kiện học tập sao cho nhờ những kinh nghiệm mới cũng như kiến thức và kỹ năng đã có từ trước đến nay HS trong nhóm học tập có thể mở rộng và thiết kế lại tri thức của mình mà không cần sự giúp đỡ của GV.

- *Thuyết kiến tạo ngoại sinh* ủng hộ sự tác động mạnh của GV, GV sẽ tác động như mô hình theo nghĩa của sự học tập mang tính xã hội (Tập thể Khoa Sư phạm kỹ thuật, 2015).

Vận dụng lý thuyết kiến tạo trong dạy học đã nảy sinh 3 xu hướng:

📖 ***Xu hướng thứ nhất – thuyết kiến tạo cơ bản (Radical Constructivism):***

Quan điểm này không chỉ đề cao vai trò cá nhân trong quá trình nhận thức mà còn đề cao cách thức riêng của mỗi cá nhân xây dựng tri thức cho bản thân; thuyết kiến tạo cơ bản quan tâm đến quá trình chuyển hóa bên trong của cá nhân trong quá trình nhận thức.

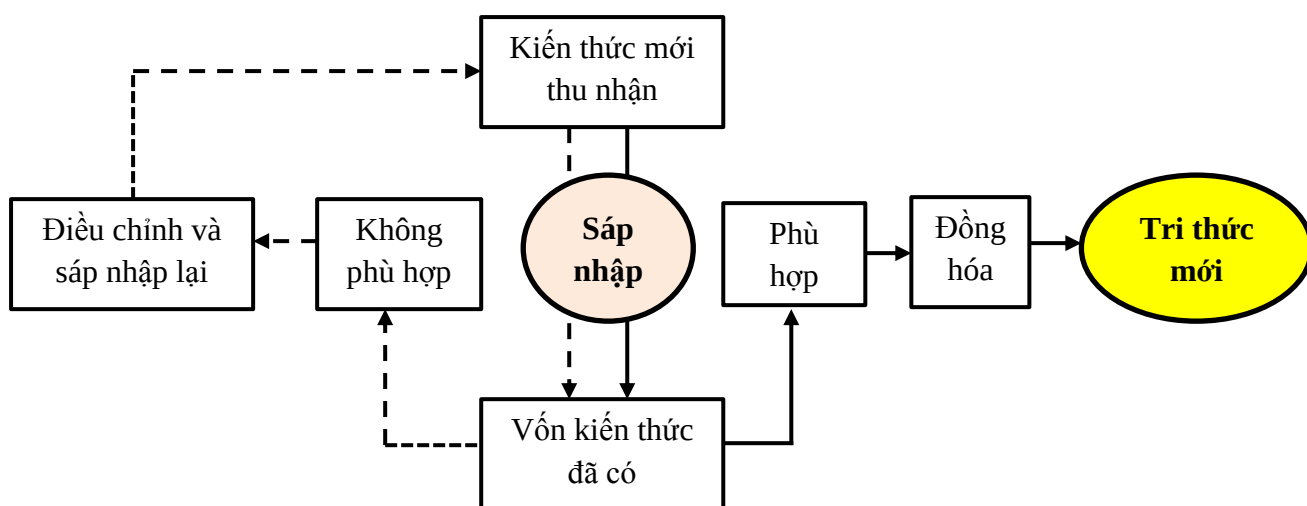
📖 ***Xu hướng thứ hai – thuyết kiến tạo xã hội (Social Constructivism):***

Quan điểm này xem việc học là một quá trình xã hội. Học tập không phải là một quá

trình chỉ diễn ra trong não con người, mà còn được hình thành bởi tác động bên ngoài. Kiến tạo xã hội đặt chủ thể nhận thức trong mối quan hệ sống động với môi trường xã hội. Kiến tạo xã hội không nhấn mạnh một cách cô lập tiềm năng tư duy mang tính cá nhân, mà nhấn mạnh đến khả năng tiềm ẩn của con người trong sự đối thoại.

📖 **Xu hướng thứ ba – thuyết kiến tạo biện chứng (Dialectic constructivism):** Xu hướng này nằm giữa (dung hòa) thuyết kiến tạo cơ bản và thuyết kiến tạo xã hội. Thuyết này cho rằng, nếu chỉ có sự học tập độc lập theo thuyết kiến tạo nội sinh thì ít hiệu quả, họ ủng hộ sự hỗ trợ, giúp đỡ của GV trong quá trình học tập của HS, nhưng từ chối việc truyền đạt cấu trúc và chiến lược có sẵn cũng như việc học tập theo mô hình rập khuôn (Trần Sỹ Luận, 2013).

Có thể minh họa quá trình học tập theo tư tưởng lý thuyết kiến tạo bằng sơ đồ hình 1.



Nguồn: Trần Sỹ Luận (2013)

Hình 1. Quá trình sáp nhập kiến thức mới thu nhận vào vốn kiến thức đã có theo tư tưởng lý thuyết kiến tạo

1.2.2. Lý thuyết về tự học

a. Khái niệm về tự học

Bản chất của tự học là quá trình chủ thể người học cá nhân hóa việc học nhằm thỏa mãn các nhu cầu học tập, tự giác tiến hành các hành động học tập như: phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát, giao tiếp, thực hành, KT, đánh giá... để thực hiện có hiệu quả mục đích và nhiệm vụ học tập đề ra (Hồ Thị Hoài, 2017).

Tự học là hoạt động trong đó người học tích cực chủ động, tự mình tìm ra tri thức kinh nghiệm bằng hành động của mình, tự thể hiện mình. Tự học là người học tự

đặt mình vào tình huống học, vào vị trí nghiên cứu, xử lí các tình huống, giải quyết các vấn đề, thử nghiệm các giải pháp (Nguyễn Kỳ, 2006).

“Tự học là hoạt động độc lập chiếm lĩnh kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các NL trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp...) cùng các phẩm chất động cơ, tình cảm để chiếm lĩnh tri thức một lĩnh vực hiểu biết nào đó hay những kinh nghiệm lịch sử, xã hội của nhân loại, biến nó thành sở hữu của chính bản thân người học” (Thái Duy Tuyên, 2003).

Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các NL trí tuệ: quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp,... và có khi cả cơ bắp cùng các phẩm chất của mình, rồi động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan để chiếm lĩnh một lĩnh vực nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình (Nguyễn Cảnh Toàn, 2004).

Tác giả Trần Sỹ Luận cho rằng: Tự học là một quá trình chủ thể nhận thức tác động một cách tích cực, tự lực, chủ động và sáng tạo vào đối tượng học nhằm chuyển hóa chúng thành tài sản riêng, làm cho chủ thể thay đổi và phát triển (Trần Sỹ Luận, 2013).

b. Các hình thức tự học

Căn cứ vào mức độ độc lập của việc học, chia tự học thành các hình thức sau:

- *Tự học hoàn toàn (không có GV):* thông qua tài liệu, tìm hiểu thực tế, học kinh nghiệm từ người khác. HS khó thu được kiến thức do nhiều lỗ hổng, khó thu xếp tiến độ, đánh giá kết quả tự học,... dẫn đến chán nản.
- *Tự học trong một giai đoạn của quá trình học tập:* để giúp HS tự học ở nhà, GV cần tăng cường KT, đánh giá kết quả học bài, làm bài tập ở nhà của HS.
- *Tự học qua phương tiện truyền thông (học từ xa):* HS nghe GV giảng minh họa nhưng không tiếp xúc, trao đổi trực tiếp với GV. Với hình thức này, HS cũng không đánh giá được kết quả học tập của mình.
- *Tự học qua tài liệu hướng dẫn:* Trong tài liệu trình bày nội dung, cách xây dựng kiến thức, cách KT kết quả sau mỗi phần, cách tra cứu, bổ sung đến khi làm được. Tuy nhiên nếu chỉ dùng tài liệu tự học HS cũng gặp khó khăn.
- *Tự lực thực hiện một số hoạt động học dưới sự hướng dẫn chặt chẽ của GV ở lớp:* Mang lại những kết quả nhất định. Tuy nhiên nếu HS vẫn sử dụng sách giáo khoa như hiện nay thì cũng gặp khó khăn khi tiến hành tự học vì thiếu sự hướng dẫn về phương pháp học.

Tác giả Nguyễn Trung Hiệu (2015) chia các hình thức tổ chức cho HS tự học thành các nhóm sau:

(1) Tự học trên lớp: GV tiến hành hàng loạt biện pháp như tạo môi trường học tập, tổ chức cho HS thảo luận nhóm, tăng cường giải bài tập, sử dụng mô hình hóa, thông tin phản hồi nhanh nhằm tích cực hóa hoạt động của HS trong quá trình tự học.

(2) Tự học ở nhà: GV giao nhiệm vụ học tập cho HS thực hiện ở nhà, có thể là hoạt động nhóm hoặc cá nhân. Tự học ở nhà giúp người học chuẩn bị bài mới, đồng thời củng cố kiến thức, vận dụng thực tiễn hay mở rộng kiến thức.

(3) Tự học cá nhân: Mỗi cá nhân tự định hướng nhiệm vụ, tự nghiên cứu sách giáo khoa, quan sát phương tiện trực quan hay làm thí nghiệm dưới sự hướng dẫn của GV. Sau đó trao đổi kết quả, từ đó hình thành kiến thức, kỹ năng.

(4) Tự học theo nhóm: Tổ chức dạy học theo nhóm kết hợp với thảo luận là giải pháp về tổ chức nhằm đảm bảo quá trình học tập diễn ra tích cực và hiệu quả. Thông qua môi trường học tập hợp tác, HS học được tri thức, kinh nghiệm, thái độ, kỹ năng, giúp HS phát triển ý thức làm việc tập thể, phát huy tính tích cực học tập, NL tự học của HS.

Tác giả Trần Sỹ Luận chia thành hai hình thức tự học chính: tự học qua thực tế và tự học qua trường lớp. Tùy vào điều kiện, mục tiêu,... mà người học lựa chọn hình thức tự học khác nhau.

- *Tự học qua thực tế*: hình thức này phổ biến ngoài đời sống xã hội. Người học tự mò mẫm thực hiện, không có GV hướng dẫn một cách chủ định, không có kế hoạch và mục đích định trước. Hình thức này mang tính ngẫu nhiên trong cuộc sống hàng ngày, học mọi nơi, mọi lúc.

- *Tự học qua trường lớp*: gồm 2 hình thức chính: tự học ngoài giờ trên lớp (có hoặc không có tài liệu hướng dẫn); tự học trên lớp (có sự trợ giúp trực tiếp của GV hoặc qua tài liệu hướng dẫn) (Trần Sỹ Luận, 2013). Có thể khái quát như sơ đồ hình 2.

- *Hình thức tự học, tự nghiên cứu một vấn đề của môn học*: Cuối học kỳ, bài tiểu luận được đánh giá, nhận xét và cho điểm và được xem là một điểm thành phần của cả môn học.

Các tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam và Trịnh Quốc Lập (2008) đã đưa ra 3 cách đánh giá tự học là sinh viên đánh giá lẫn nhau, sinh viên tự đánh giá trong hình thức thuyết trình và đánh giá trong kiểu dạy học qua mạng (E-learning). Ở hình thức sinh viên đánh giá lẫn nhau, sinh viên sẽ viết một bài báo cáo, tiểu luận,... dưới các tiêu chí GV đề ra. Sau đó, sinh viên sẽ tự chỉnh sửa lại bài dưới sự góp ý của GV và các sinh viên khác, và sau lần đó, GV sẽ cho các sinh viên tự chấm bài công khai lẫn nhau. Ở hình thức sinh viên tự đánh giá trong hình thức thuyết trình, sinh viên sẽ được phân vào các nhóm và tìm hiểu thuyết trình một chủ đề. Sinh viên các nhóm khác sẽ nghe thuyết trình trực tiếp và đánh giá dựa vào bảng tiêu chí đánh giá với các mức điểm được chia sẵn. Ở hình thức đánh giá trong kiểu dạy học qua mạng, GV thiết kế bài tập dạng trắc nghiệm và đưa lên mạng cho sinh viên tự học và đánh giá (self-test). Cách này giúp rèn luyện tinh thần tự học cho sinh viên, sinh viên có thể làm lại bài tập nhiều lần vào bất cứ lúc nào, và các em cũng có thể đánh giá được kết quả học tập của mình qua từng chương, từng phần.

1.2.3. Lý thuyết về kỹ năng và kỹ năng tự học

a. Khái niệm kỹ năng

Có nhiều quan niệm khác nhau về kỹ năng được các tác giả trên thế giới đưa ra.

Nhà tâm lý học Liên Xô Leviton cho rằng: “Kỹ năng là sự thực hiện có kết quả của một động tác nào đó hay một hoạt động phức tạp hơn bằng cách lựa chọn hay áp dụng những cách thức đúng đắn có chiều cố đến những điều kiện nhất định”.

Theo tác giả Trần Bá Hoàn (2006), kỹ năng là khả năng vận dụng những tri thức thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tiễn. Kỹ năng đạt tới mức hết sức thành thạo, khéo léo trở thành kỹ xảo.

Như vậy, *kỹ năng là khả năng của con người thực hiện có hiệu quả một hành động nào đó để đạt được mục đích xác định bằng cách lựa chọn và áp dụng những cách thức hành động phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh và phương tiện nhất định; kỹ năng vừa thể hiện cách thức hành động vừa thể hiện NL hành động* (Trần Sỹ Luận, 2013).

b. Khái niệm kỹ năng tự học

Trong đề tài này, chúng tôi cho rằng: *Kỹ năng tự học là những cách thức mà người học sử dụng nhằm đạt được mục đích và nội dung, hình thành các kỹ xảo cho hoạt động tự học một cách thích hợp nhằm đạt được mục tiêu tự học của HS.*

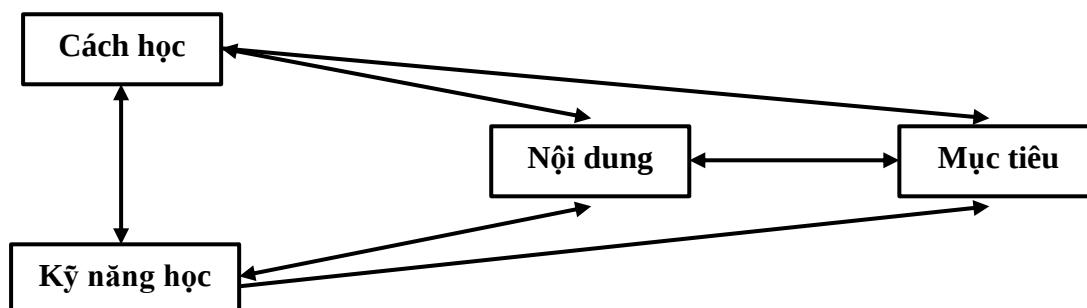
HS trong quá trình tự học cần đảm bảo được các yêu cầu sau đây: Xác định đúng mục tiêu tự học, lựa chọn các phương pháp tự học phù hợp nhằm chiếm lĩnh được kiến thức tự học, đạt được các yêu cầu về kết quả học tập phù hợp với các mục tiêu tự học.

c. Quan hệ giữa kỹ năng tự học, mục tiêu, nội dung và phương pháp học

Tác giả Phan Đức Duy (2012) cho rằng: Mỗi kỹ năng được biểu hiện thông qua một nội dung, tác động của kỹ năng lên nội dung ta được mục tiêu:

$$\text{Mục tiêu} = \text{Kỹ năng} \times \text{Nội dung}$$

Cách học là cách tác động của HS đến nội dung học, hay cách thực hiện hoạt động học. Cách tác động có 3 cách cơ bản: tác động trực tiếp (tự nghiên cứu), tác động gián tiếp (học qua hợp tác), qua thông tin phản hồi (học qua kiến thức). Khi chủ thể biết sử dụng các thao tác tư duy tác động vào nội dung học theo các cách xác định, khi đó chủ thể nắm được một kỹ năng học: “*Kỹ năng học là khả năng sử dụng cách học tác động vào nội dung học hay khả năng thực hiện một hoạt động học*” (Nguyễn Cảnh Toàn và cộng sự, 2004).



Hình 3. Quan hệ giữa kỹ năng, nội dung và mục tiêu tự học

Nguồn: Nguyễn Cảnh Toàn và cộng sự (2004)

Theo tác giả Nguyễn Trung Hiệu (2015), mỗi kỹ năng được hình thành đều trải qua các bước như sau:

- Hình thành mục đích: Lúc này chủ thể thường tự mình trả lời câu hỏi: “Tại sao tôi phải sở hữu kỹ năng đó?”, “Sở hữu kỹ năng đó tôi có lợi gì?”,...

- Lập kế hoạch để có kỹ năng đó: Kế hoạch có thể rất chi tiết hoặc đơn giản như là “Ngày mai tôi bắt đầu luyện kỹ năng đó”.
- Cập nhật kiến thức/ lý thuyết liên quan đến kỹ năng đó: Thông qua tài liệu, báo chí hoặc buổi thuyết trình nào đó.
- Luyện tập kỹ năng: Người cần có kỹ năng có thể luyện tập ngay trong công việc, luyện với thầy hoặc tự mình luyện tập.
- Ứng dụng và hiệu chỉnh: Để sở hữu thực sự một kỹ năng, chúng ta phải ứng dụng nó trong cuộc sống và công việc.

1.2.4. Tổng quan về phần mềm Kahoot!

Kahoot! là phần mềm trò chơi dựa trên bài giảng Quiz, và chính thức được phát hành vào tháng 09 năm 2013. Phần mềm này cho phép thực hiện các hoạt động tương tự Clickers (Một hệ thống gồm một loạt các điều khiển được sử dụng để trả lời và biết kết quả của các câu hỏi do một người dùng tạo ra), nhưng không có các vấn đề kỹ thuật xảy ra. Ứng dụng này không cần sử dụng điều khiển từ xa và đầu thu hồng ngoại, thay vào đó chỉ cần sử dụng thông qua các thiết bị có kết nối internet hoặc điện thoại di động. Ngoài ưu điểm trên, phần mềm Kahoot! không cần sự quản lý hoặc kiến thức trước đó, mà ngược lại, các câu hỏi có thể được ra nhanh chóng và đơn giản. Hơn nữa, Kahoot! không giới hạn số HS thực hiện trong cùng một bài và tất cả các câu trả lời của HS đều được ghi lại trong một tệp Excel (Prieto và cộng sự, 2019).

Phần mềm trò chơi này cho phép GV dễ dàng tạo ra nội dung trò chơi và đánh giá HS, và cho phép HS tham gia mà không cần đăng ký, cạnh tranh và học hỏi. Phần mềm Kahoot! là công cụ phản hồi trực tuyến cho HS dựa trên trò chơi (game-based student response system GSRS), khi đó lớp học tạm thời chuyển thành một trò chơi mà GV là người phổ biến và hướng dẫn trò chơi, HS là người chơi và cạnh tranh nhau để trở thành người chiến thắng (Wang, 2015).

Kahoot! là một trong những nền tảng học tập dựa trên trò chơi đơn giản nhất được hàng triệu GV và HS trên khắp thế giới sử dụng trong quá trình dạy và học nhằm tạo dựng, thực hiện và chia sẻ các bài học dưới dạng câu hỏi trò chơi. Đặc biệt là đối với các GV, phần mềm này có những ưu thế nổi trội khi sử dụng, đó là:

1. Miễn phí. Không mất chi phí khi tạo tài khoản, KT và chia sẻ Kahoot!.
2. Tương thích, sử dụng dễ dàng với nhiều môi trường học tập.
3. Trình bày một cách thú vị và tạo thử thách khiến HS thu hút hơn vào việc học.

4. Có thể thực hiện không chỉ đối với cá nhân mà còn có thể thực hiện theo nhóm (Grace và cộng sự, 2018).

Mặt khác, phần mềm này còn cho phép người dùng tạo ra các câu hỏi với hình thức và số lượng tùy ý, như là chèn thêm hình ảnh, video, hay sơ đồ vào các câu hỏi làm cho các câu hỏi được thiết kế hấp dẫn hơn, do đó, làm tăng hứng thú trong quá trình học tập của HS (Prieto và cộng sự, 2019).

Phần mềm Kahoot! luôn xếp thứ hạng cao trong các báo cáo về công cụ hàng đầu phục vụ cho việc học tập. Nhìn chung trong giai đoạn từ 2015 – 2020, phần mềm này luôn xếp trong Top 25 Công cụ hàng đầu phục vụ cho việc học tập, đặc biệt nhiều năm nằm trong Top 10 Công cụ hàng đầu sử dụng trong giáo dục (ED100) (Bảng 1).

Bảng 1: Sự thay đổi thứ hạng của phần mềm Kahoot! trong giai đoạn 2015 – 2020

Năm	Thay đổi	Thứ bậc	Học tập tại nơi làm việc (WL 100)	Giáo dục (ED 100)
2015	↑64	17	-	-
2016	↑2	15	25	8
2017	↓5	20	40	10
2018	-	20	36	6
2019	↓1	21		7
2020	↓3	24	18	13

(Ghi chú: -: giữ nguyên; ↑: tăng; ↓: giảm)

Nguồn: Jane Hart (2015-2020)

Năm 2020, phần mềm Kahoot! xếp hạng thứ 24 trong Top 200 công cụ hàng đầu phục vụ cho việc học tập (Bảng 2).

Bảng 2: Các công cụ hàng đầu phục vụ cho việc học tập

Thứ hạng	Thay đổi so với năm 2019	Công cụ học tập	Thể loại	Học tập cá nhân (PL 100)	Học tập tại nơi làm việc (WL 100)	Giáo dục (ED 100)
1	-	Youtube	Tài nguyên web (video)	1	4	1
2	↑8	Zoom	Nền tảng cuộc họp video	5	1	3
3	↓1	Google Search	Công cụ tìm kiếm	2	3	6
4	↓1	Power-point	Công cụ văn phòng	9	5	2

5	↑6	Microsoft Teams	Công cụ hỗ trợ cộng tác	15	2	8
...						
24	↓3	Kahoot	Công cụ tương tác trực tiếp	-	18	13

(Ghi chú: -: giữ nguyên; ↑: tăng; ↓: giảm)

Nguồn: Jane Hart (2020)

Tuy nhiên, phần mềm Kahoot! vẫn có một số hạn chế nhất định, như là: Áp lực thời gian khi đưa ra câu trả lời, một số HS có xu hướng đoán mò để đạt điểm cao (Bicen & Kocakoyun, 2018), hay là HS sợ thua cuộc dẫn đến lo lắng (Glowacki và cộng sự, 2018), kết nối internet không ổn định hay HS không có thiết bị điện tử dẫn đến không thể sử dụng được Kahoot! trong quá trình dạy và học.

Người ta đã thấy sự tương tác giữa GV và HS được cải thiện thông qua việc sử dụng các thiết bị di động trong lớp học, thúc đẩy sự hứng thú cũng như sự tham gia học tập của HS do tính cạnh tranh trong trò chơi (Prieto và cộng sự, 2019).

Cách sử dụng phần mềm Kahoot! dành cho GV (xem phụ lục 3).

1.2.5. Vai trò của phần mềm Kahoot! trong dạy học và tự học

Tại trường học, Kahoot! có thể được áp dụng cho mọi đối tượng (GV, HS, cán bộ quản lý,...), mọi lứa tuổi (từ nhỏ đến lớn), và với mọi thiết bị (thậm chí người học không cần đăng ký tài khoản học tập). Phần mềm Kahoot! có thể được sử dụng khi giảng dạy trên lớp, khi giảng dạy online, từ xa hoặc theo hình thức học tập kết hợp. Theo Kahoot! Team (2016), hàng triệu GV trên khắp thế giới sử dụng Kahoot! nhằm: Giới thiệu các nội dung, chủ đề mới; Xem lại các nội dung đã được học trên lớp và chuẩn bị nội dung bài mới; Thu hút sự tập trung của HS thông qua dạy học từ xa; Thực hiện đánh giá; Dạy các bài học tương tác; Giao nhiệm vụ và khen thưởng cho HS; Thu thập ý kiến của HS; Thúc đẩy sự sáng tạo và làm việc theo nhóm; Giới thiệu với các GV đồng nghiệp nhằm nâng cao kỹ năng.

Nhiều tác giả khác cũng đã khẳng định vai trò của phần mềm Kahoot! đối với quá trình tự học và kết quả học tập của HS, như là ảnh hưởng đến quá trình dạy và học trong học tập, thái độ học tập của HS không bị áp lực, rèn luyện nhiều kỹ năng mềm cần có (Guardia và cộng sự, 2019), cải thiện kết quả học tập cũng như làm tăng sự hứng thú trong học tập (Bicen, 2018; Andrés và cộng sự, 2019), là một phương pháp được GV sử dụng để đánh giá HS một cách hiệu quả (Ewa, 2016).

Hiện nay, nhiều GV hiện nay đang sử dụng công cụ Kahoot! để giao bài tập về nhà cho HS. Thông qua đó, GV có thể phát hiện ra những lỗ hổng về mặt kiến thức mà HS gặp phải để kịp thời khắc phục. HS cũng có thể áp dụng Kahoot! vào trong quá trình tự học bằng cách làm một bài KT nhiều lần để phát hiện ra những lỗ hổng mà mình gặp phải.

1.3. Cơ sở thực tiễn của đề tài

1.3.1. Thực trạng hướng dẫn tự học của giáo viên

Để tìm hiểu nhận định của GV về vai trò và thực trạng của việc hướng dẫn tự học cho HS khi giảng dạy bộ môn Sinh học ở các trường THPT hiện nay, chúng tôi đã tiến hành tham khảo giáo án, khảo sát bằng Google Form (xem phụ lục 1 đối với các GV Sinh học đang giảng dạy tại các trường THPT. Kết quả đã có 44 GV phản hồi. Kết quả thu được như sau:

• **Nhận thức của GV về vai trò và thực trạng của việc rèn luyện NL tự học cho HS (Bảng 3)**

Bảng 3: Kết quả điều tra nhận định của GV về vai trò và thực trạng của việc rèn luyện kỹ năng, NL tự học cho HS

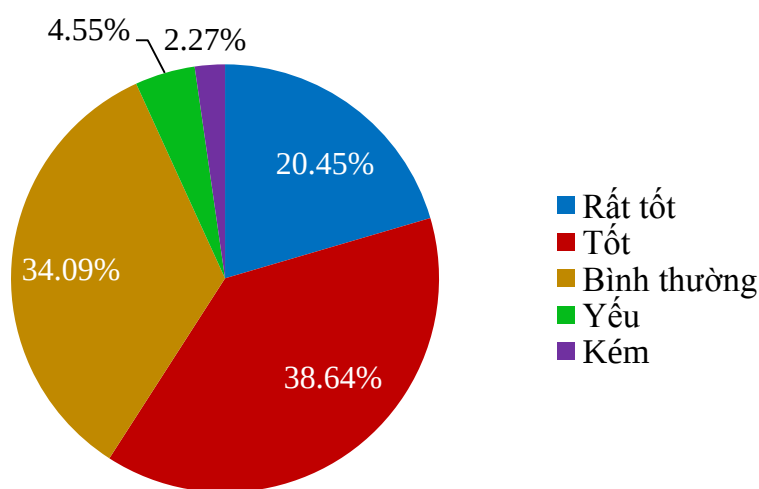
STT	Vai trò, thực trạng của việc rèn luyện kỹ năng, NL tự học cho HS	SL	Tỷ lệ (%)
<i>1 – Theo Quý Thầy (Cô), việc rèn luyện NL, kỹ năng tự học cho HS có cần thiết hay không?</i>			
1	Rất cần thiết	22/44	50,00
2	Cần thiết	21/44	47,73
3	Không cần thiết	1/44	2,27
<i>2 – Thầy (Cô) đã từng tổ chức hoặc hướng dẫn cho HS các biện pháp tự học chưa?</i>			
1	Tổ chức cho HS tự học thường xuyên	19/44	43,18
2	Đã tổ chức nhưng không thường xuyên	24/44	54,55
3	Chưa bao giờ tổ chức cho HS tự học	1/44	2,27
<i>3 – Thầy (Cô) thường tổ chức cho HS tự học trong khoảng thời gian nào?</i>			
1	Tự học bài mới ở nhà	23/44	52,27
2	KT, đánh giá	17/44	38,64
3	Dạy học kiến thức mới trên lớp	4/44	9,09

Kết quả phân tích dữ liệu từ bảng 3 cho thấy phần lớn GV đều nhận thức được tầm quan trọng của việc rèn luyện kỹ năng, NL tự học cho HS. Cụ thể, có tới 50% GV cho rằng việc rèn luyện tự học cho HS là rất cần thiết, và 47.73% GV cho rằng việc rèn luyện tự học là cần thiết. Hạn hữu, có 1 GV (2,27%) cho rằng việc rèn luyện tự học cho HS là không cần thiết, sẽ làm ảnh hưởng đến chất lượng học tập của HS.

Chúng tôi tiếp tục tìm hiểu về thực trạng của việc hướng dẫn tự học cho HS. Có tới 43 GV (tương ứng 97,73%) từng tổ chức hoặc hướng dẫn HS tự học, trong đó, 43,18% GV tổ chức cho HS tự học một cách thường xuyên. Điều này sẽ giúp HS rèn luyện và phát triển NL tự học của bản thân.

Về hình thức tự học, đa số GV tổ chức cho HS tự học tại nhà (chiếm 52,27%), chỉ có 4 GV (tương ứng 9,09%) thực hiện tổ chức HS tự học trên lớp. Điều này thể hiện GV ngại tổ chức cho HS tự học trên lớp, do mất thời gian và không truyền đạt đủ kiến thức bài học. Như vậy, cần có những biện pháp để giám sát và đánh giá quá trình tự học của HS tại nhà một cách hiệu quả.

• **Đánh giá của GV về khả năng tự học của HS (Hình 4)**



Hình 4. Biểu đồ cơ cấu GV chia theo sự đánh giá về khả năng tự học của HS

Dữ liệu từ hình 4 cho thấy phần lớn các GV cho rằng khả năng tự học của HS từ mức bình thường trở lên, chỉ có một số ít GV cho rằng HS có khả năng tự học ở mức yếu và kém. Trong đó, khả năng tự học của HS ở mức tốt được nhiều GV đánh giá nhất (chiếm 38,64%). Như vậy, có thể thấy, HS ngày nay có khả năng tự học khá cao.

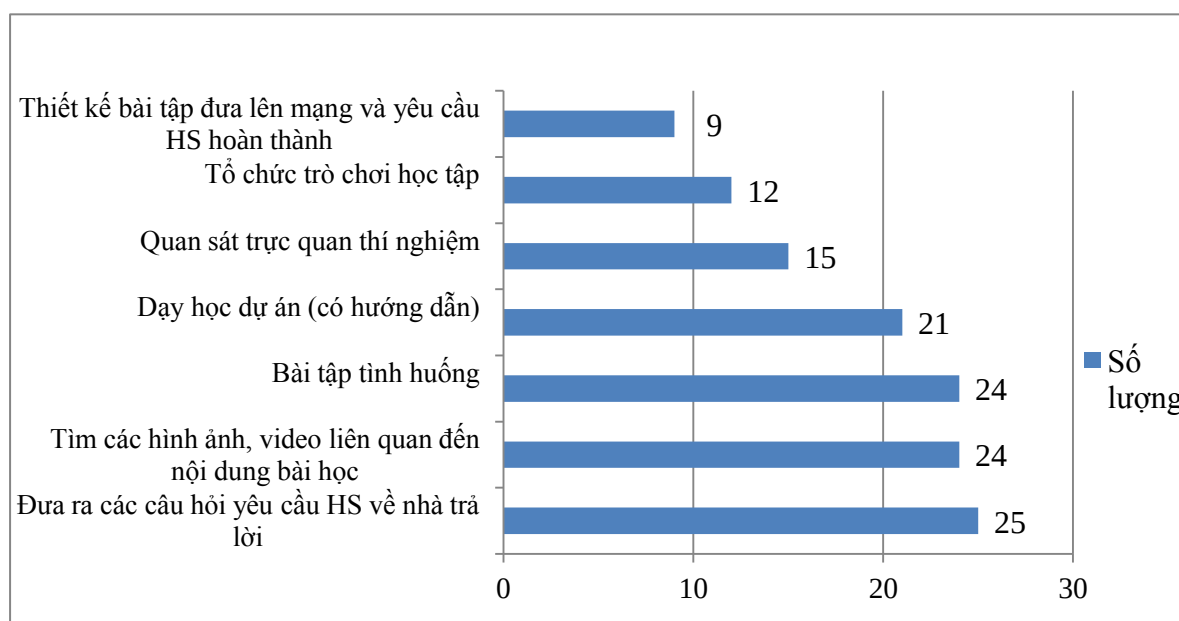
• **Nhận thức của GV về ý nghĩa của việc tổ chức tự học cho HS (Bảng 4)**

Bảng 4: Kết quả thăm dò nhận thức của GV về vai trò của việc tổ chức tự học cho HS

STT	Vai trò của việc tổ chức tự học cho HS	SL	Tỷ lệ (%)
1	Hình thành sự tích cực, sáng tạo, chủ động tìm tòi bài mới trước khi đến lớp	33/44	75,00
2	Hình thành thói quen và phương pháp tự học	23/44	52,27
3	Vận dụng kiến thức giải quyết các nhiệm vụ học tập	23/44	52,27
4	Mở rộng, đào sâu kiến thức	22/44	50,00
5	Tự đánh giá kết quả học tập của HS	10/44	22,72

Số liệu khảo sát cho thấy, phần lớn các GV đã nhận thức đúng về vai trò của việc tổ chức tự học cho HS. Có tới 33/44 GV cho rằng tự học giúp HS hình thành sự tích cực, sáng tạo, chủ động tìm tòi bài mới trước khi đến lớp; 23 GV cho rằng tự học giúp HS hình thành thói quen, kỹ năng và phương pháp tự học; 23 GV cho rằng tự học giúp vận dụng kiến thức để giải quyết các nhiệm vụ học tập; 22 GV cho rằng tự học làm cho HS mở rộng và đào sâu các kiến thức được học trên lớp; 10 GV cho rằng tự học giúp HS có thể tự đánh giá kết quả học tập. Như vậy, việc vận dụng các phương pháp dạy học tích cực đã giúp GV có nhận thức đúng đắn về tác dụng của tự học trong việc hình thành kiến thức và NL tự học cho HS.

• **Các hình thức GV sử dụng trong quá trình tự học của HS (Hình 5)**

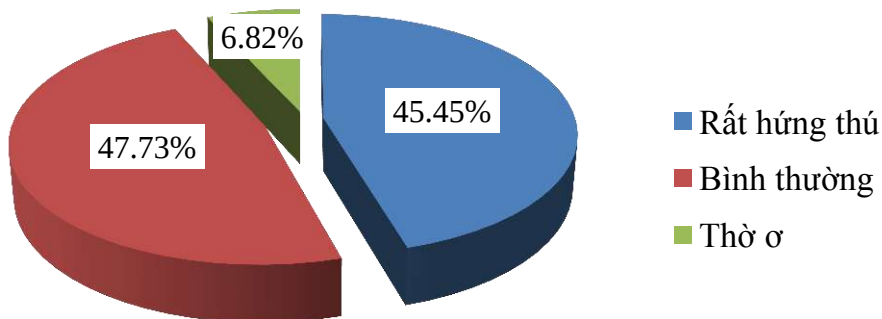


Hình 5. Biểu đồ các hình thức GV sử dụng để tổ chức cho HS tự học

Kết quả khảo sát cho thấy, phần lớn các GV thường sử dụng các hình thức tổ chức truyền thống như: “Đưa ra các câu hỏi yêu cầu HS về nhà trả lời”, “Tìm các hình ảnh, video liên quan đến nội dung bài học”, “Bài tập tình huống”. Trong khi đó, hình thức “Thiết kế bài tập trên mạng và yêu cầu HS hoàn thành” lại được rất ít GV sử dụng (9/44 GV sử dụng). Nguyên nhân là do GV ngại đầu tư công sức và thời gian để chuẩn bị, hướng dẫn HS thực hiện; GV không có tài liệu hoặc chưa được tập huấn kỹ về việc ứng dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy và hướng dẫn tự học.

Để tìm hiểu kỹ hơn, khi được đặt câu hỏi về việc áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá trình hướng dẫn HS tự học, có tới 90,90% GV cho biết họ chưa từng áp dụng công nghệ thông tin. Chỉ có 9,10% GV đã từng áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá trình hướng dẫn HS tự học, trong đó phổ biến nhất là thiết kế các câu hỏi trên Google Form và gửi link yêu cầu HS hoàn thành. Như vậy, việc hướng dẫn các GV sử dụng công nghệ thông tin trong quá trình hướng dẫn tự học là một yêu cầu cấp bách và thiết thực trong thế kỷ hiện nay.

• **Đánh giá của GV về thái độ của HS khi được hướng dẫn tự học (Hình 6)**



Hình 6. Biểu đồ thể hiện sự đánh giá của GV về thái độ của HS khi được hướng dẫn tự học

Dữ liệu từ hình 6 cho thấy phần lớn GV đều nhận được thái độ hợp tác và hứng thú của HS khi được tổ chức hoặc hướng dẫn tự học (chiếm tỷ lệ 93,18%). Chỉ có rất ít HS cảm thấy thờ ơ khi được hướng dẫn tự học. Như vậy, việc hướng dẫn tự học cho HS hoàn toàn phù hợp và cần thiết ở lứa tuổi THPT.

1.3.2. Thực trạng tự học của HS

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát bằng phiếu (xem phụ lục 2) đối với 188 HS lớp 12 trường THCS & THPT Tây Sơn ở thành phố Đà Lạt về vai trò và sự hứng thú khi học tập môn Sinh học, thực trạng của việc tự học. Kết quả thu được như sau:

• **Nhận thức về vai trò của bộ môn Sinh học, hứng thú khi học tập bộ môn và kết quả học tập của HS** (Bảng 5)

Bảng 5: Kết quả thăm dò nhận thức của HS về vai trò của bộ môn Sinh học, hứng thú khi học tập bộ môn và kết quả học tập của HS

STT	Nội dung	Kết quả	
		SL	%
1	<i>Thái độ học tập môn Sinh học</i>		
	- Yêu thích môn Sinh học	101	53,72
	- Chỉ coi môn Sinh học là môn phụ (học với thái độ bắt buộc)	78	41,49
	- Không hứng thú, không muốn học	9	4,79
2	<i>Vai trò của môn Sinh học</i>		
	- Quan trọng	103	54,79
	- Bình thường	77	40,96
	- Không quan trọng	8	4,26
3	<i>Kết quả học tập môn Sinh học học kì I năm học 2020 – 2021</i>		
	- Giỏi (8.0 – 10.0)	30	15,96
	- Khá (6.5 – 7.9)	92	48,94
	- TB (5.0 – 6.4)	60	31,91
	- Yếu (3.5 – 4.9)	5	2,66
	- Kém (Dưới 3.5)	1	0,53

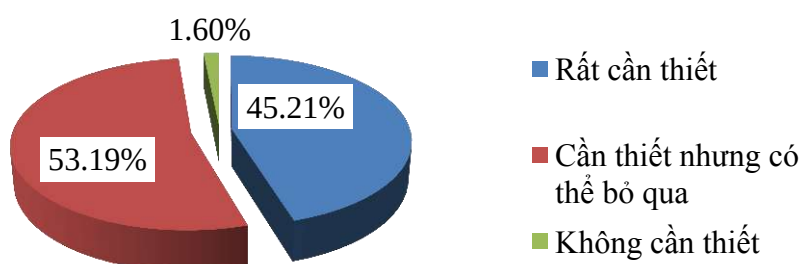
Kết quả phân tích dữ liệu từ bảng 5 cho thấy phần lớn các HS yêu thích môn Sinh học (53,72%). Tỷ lệ HS chỉ xem môn Sinh học là môn phụ ở mức 36,42%, và chỉ có 4,79% HS không yêu thích môn Sinh học. Kết quả này cũng phù hợp với kết quả học tập môn Sinh học học kì I năm học 2020 – 2021. Có 30 HS đạt loại giỏi môn Sinh học, phần lớn HS đạt mức TB và khá, và tỷ lệ HS yếu kém khá thấp (3,19%).

Khi khảo sát về vai trò của môn Sinh học, phần lớn HS coi trọng việc học tập môn Sinh học (54,79%). Một tỷ lệ lớn HS cho rằng môn Sinh học chỉ có vai trò bình

thường, chỉ có rất ít HS cho rằng môn Sinh học không quan trọng (4,26%). Như vậy, có thể thấy phần lớn HS có ý thức học môn Sinh học, do phần lớn HS sử dụng môn học này để xét tuyển đại học, và GV dạy môn Sinh học tại trường có những biện pháp hữu hiệu thúc đẩy động cơ học tập của HS.

Để tìm hiểu rõ hơn về quá trình tự học, chúng tôi thăm dò ý kiến của HS về vai trò và thời gian dành cho việc tự học môn Sinh học ở nhà. Kết quả được thể hiện ở hình 7 và hình 8.

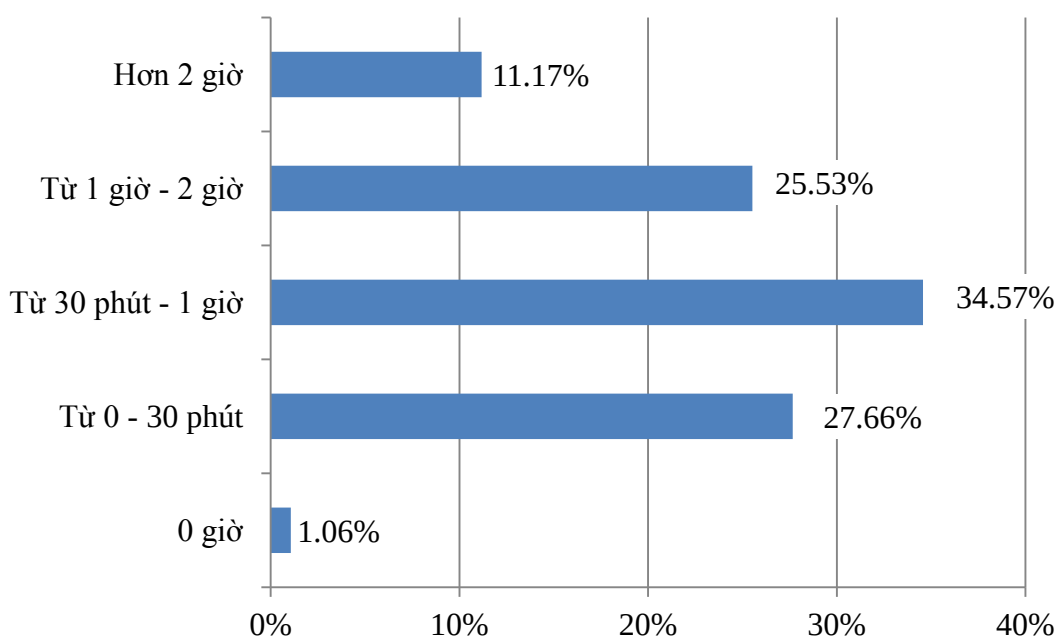
• **Nhận thức của HS về vai trò của tự học (Hình 7)**



Hình 7. Biểu đồ minh họa nhận thức của HS về vai trò của tự học

Từ số liệu ở hình 7 cho thấy, phần lớn HS nhận thức được vai trò của việc tự học. Chỉ có rất ít HS cho rằng việc tự học là không quan trọng (1,60%). Tuy nhiên, HS chưa nhận thức được tầm quan trọng của việc tự học, nên đa số các em chỉ mới cho rằng vai trò của việc tự học là “Cần thiết nhưng có thể bỏ qua”.

• **Thời gian trung bình mỗi ngày được HS dành cho việc tự học môn Sinh học ở nhà (Hình 8)**



Hình 8. Thời gian tự học môn Sinh học ở nhà (giờ/ ngày) của HS

Dữ liệu từ hình 8 cho thấy ở phần lớn HS, thời gian dành cho tự học còn khá hạn chế. Phần lớn HS có thời gian tự học từ khoảng 0 – 2 giờ. Trong đó, tỷ lệ HS có thời gian tự học từ 30 phút – 1 giờ khá cao (34,57%), tiếp theo là tỷ lệ HS có thời gian tự học từ 0 – 30 phút (27,66%) và từ 1 giờ - 2 giờ (25,53%). Số HS tự học trên 2 giờ chiếm tỷ lệ khá thấp (11,17%). Những nguyên nhân có thể có là: ý thức của HS còn thấp, HS phải dành nhiều thời gian để học các môn khác, đặc biệt là các môn học chính. Chính vì vậy, điều này sẽ ảnh hưởng đến chất lượng tự học môn Sinh học của HS.

Khi được đặt câu hỏi về việc áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá tự học, có đến 89,90% HS cho biết họ đã từng áp dụng công nghệ thông tin, như là làm đề KT trực tuyến, đăng ký các khóa học, luyện thi trên các trang web điện tử như hocmai.vn,... Chỉ có 10,10% HS cho biết họ chưa từng áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá trình tự học. Từ đó cho thấy HS trong thời đại ngày nay có nhu cầu học tập trực tuyến khá cao.

1.3.3. Thực trạng về số liệu sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ quá trình tự học môn Sinh học

Trong quá trình nghiên cứu tài liệu, những số liệu về sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ HS tự học môn Sinh học hiện nay chưa được tìm thấy.

CHƯƠNG 2. SỬ DỤNG ỨNG DỤNG KAHOOT! HỖ TRỢ HỌC SINH LỚP 12 TỰ HỌC PHẦN SINH THÁI HỌC (SINH HỌC THPT)

2.1. Phân tích chương trình và nội dung phần “Sinh thái học” – Sinh học 12 (THPT)

2.1.1. Mục tiêu chương trình Sinh học 12

Chương trình Sinh học lớp 12 nhằm giúp HS phân tích được các đặc tính cơ bản của tổ chức sống: di truyền, biến dị, tiến hoá, quan hệ với môi trường. Các chủ đề này giúp HS phân tích sâu hơn về sinh học các cấp độ trên cơ thể: quần thể, quần xã – hệ sinh thái; Sinh quyển và khái niệm về loài, cơ chế hình thành đa dạng sinh học; từ đó tìm hiểu sâu hơn về cơ sở sinh học của các giải pháp công nghệ như công nghệ gen, kiểm soát sinh học, sinh thái nhân văn.

2.1.2. Nội dung chương trình sách giáo khoa Sinh học 12

Nội dung chương trình Sinh học 12 là sự nối tiếp các nội dung của chương trình Sinh học 10 (gồm 3 phần: Phần 1 – Giới thiệu chung về thế giới sống; phần 2 – Sinh học tế bào; phần 3 – Sinh học vi sinh vật) và chương trình Sinh học lớp 11 (phần 4: Sinh học cơ thể). Chương trình Sinh học lớp 12 gồm 3 phần: Di truyền học (phần 5), Tiến hóa (phần 6) và Sinh thái học (phần 7). Các nội dung cụ thể như sau:

Phần năm: Di truyền học

Phần này được chia thành 5 chương.

Chương 1: Cơ chế của hiện tượng di truyền và biến dị

Chương này cho thấy bản chất của hiện tượng di truyền và biến dị là sự vận động của các cấu trúc vật chất trong tế bào. Bao gồm NST, ADN, gen, mã di truyền với các nội dung chính như: Tự nhân đôi của ADN; Khái niệm gen và mã di truyền; Sinh tổng hợp prôtêin; Điều hoà hoạt động của gen; Đột biến gen; Hình thái, cấu trúc và chức năng của NST; Đột biến NST;...

Chương 2: Tính quy luật của hiện tượng di truyền

Chương này cung cấp nội dung về các quy luật di truyền cùng với các phương pháp TN đã được sử dụng để tìm ra các quy luật di truyền đó. Trong đó, các nội dung cụ thể bao gồm: Các định luật Mendel; Mối quan hệ giữa gen và tính trạng; Di truyền liên kết; Di truyền liên kết với giới tính; Di truyền tế bào chất; Môi trường và sự biểu hiện của gen.

Chương 3: Di truyền học quần thể

Chương này bao gồm nội dung về các đặc trưng di truyền của một quần thể như tần số alen, thành phần kiểu gen có xu hướng biến đổi ra sao qua các thế hệ, đồng thời cũng giới thiệu quy luật Hacđi – Vanbec về sự cân bằng của tần số alen và thành phần kiểu gen trong quần thể ngẫu phối.

Chương 4: Ứng dụng di truyền học

Thông qua chương này HS sẽ nắm được các nội dung về: Kỹ thuật di truyền; Các nguồn vật liệu và các phương pháp chọn giống; Các phương pháp đánh giá, giao phối, chọn lọc; Chọn giống vi sinh vật, thực vật và động vật bằng đột biến, lai tạo và kỹ thuật di truyền.

Chương 5: Di truyền học người

Chương này gồm các vấn đề về đặc điểm và các phương pháp nghiên cứu di truyền ở người, đồng thời vạch ra nguyên nhân và cơ chế gây bệnh di truyền ở người, các biện pháp để giảm bớt các gánh nặng di truyền cũng như một số vấn đề xã hội của di truyền học đối với con người.

Phần 6: Tiến hóa

Phần này được chia thành 2 chương.

Chương 1: Bằng chứng và cơ chế tiến hóa

Chương này chủ yếu nói về các bằng chứng tiến hóa bao gồm: Bằng chứng giải phẫu so sánh; Bằng chứng phôi sinh học; Bằng chứng địa lí sinh vật học; Bằng chứng tế bào học và sinh học phân tử; các học thuyết tiến hóa cổ điển và hiện đại, đồng thời đi sâu phân tích các quan niệm hiện đại về các nhân tố tiến hóa, nguyên nhân và cơ chế tiến hóa của các loài và sự hình thành các nhóm phân loại trên loài.

Chương 2: Sự phát sinh và phát triển của sự sống trên Trái đất

Giới thiệu về sự phát sinh sự sống qua các giai đoạn tiến hóa hóa học và tiến hóa tiền sinh học, sự phát triển của sinh vật qua các đại địa chất và sự phát sinh loài người.

Phần 7: Sinh thái học

Phần này được chia thành 3 chương.

Chương I: Cá thể và quần thể sinh vật

Chương này gồm các nội dung về: Các nhân tố sinh thái; Sự tác động của nhân tố sinh thái của môi trường lên cơ thể sinh vật và sự thích nghi của cơ thể sinh vật với môi trường ; Sự tác động trở lại của sinh vật lên môi trường; các mối quan hệ giữa các

cá thể trong quần thể sinh vật và các đặc trưng cơ bản của quần thể (tỉ lệ giới tính, nhóm tuổi, sự phân bố, mật độ cá thể), kích thước và sự tăng trưởng quần thể, những nhân tố ảnh hưởng tới sự tăng trưởng của quần thể, sự điều chỉnh số lượng cá thể và trạng thái cân bằng của quần thể.

Chương II: Quần xã sinh vật

Chương này nhấn mạnh tới các đặc trưng cơ bản của quần xã sinh vật, quan hệ giữa các loài trong quần xã và sự biến đổi của quần xã sinh vật, biến đổi quần xã.

Chương III: Hệ sinh thái, sinh quyển và sinh thái học với việc quản lí tài nguyên thiên nhiên.

Bao gồm các nội dung về hệ sinh thái ; Sinh quyển ; Sinh thái học và việc quản lí nguồn lợi thiên nhiên: quan niệm về quản lí nguồn lợi thiên nhiên, nghiên cứu những ứng dụng của sinh thái học trong bảo vệ môi trường sống và tài nguyên thiên nhiên.

2.1.3. Mục tiêu và nội dung phần Sinh thái học

Sự phân bố nội dung của phần bảy (Sinh thái học) có thời lượng 12 tiết được trình bày ở bảng 6.

Bảng 6: Mục tiêu và nội dung phần Sinh thái học – Sinh học 12 THPT

Mục tiêu	Nội dung chính
Kiến thức: - Nêu được các nhân tố sinh thái và ảnh hưởng của các nhân tố sinh thái lên cơ thể sinh vật. - Nêu được khái niệm nơi ở và ổ sinh thái. - Nêu được một số nhóm sinh vật theo giới hạn sinh thái của các nhân tố vô sinh. - Nêu được một số quy luật tác động của các nhân tố sinh thái: quy luật tác động tổng hợp, quy luật giới hạn. - Nêu được sự thích nghi sinh thái và tác động trở lại của sinh vật lên môi trường. - Định nghĩa được khái niệm quần thể (về mặt sinh thái học).	Chương I: Cá thể và quần thể sinh vật - Khái niệm và các loại môi trường sống của sinh vật. - Khái niệm nhân tố sinh thái. - Có hai nhóm NTST cơ bản : Vô sinh và hữu sinh. - Các quy luật tác động của các nhân tố sinh thái lên cơ thể sinh vật. - Khái niệm: Giới hạn sinh thái, ổ sinh thái của một loài. Sự phân hóa ổ sinh thái, nguyên nhân hình thành ổ sinh thái. - Sự thích nghi của sinh vật với các nhân tố sinh thái: ánh sáng, nhiệt độ... - Sự tác động qua lại giữa sinh vật và các nhân tố sinh thái qua nhiều thế hệ hình

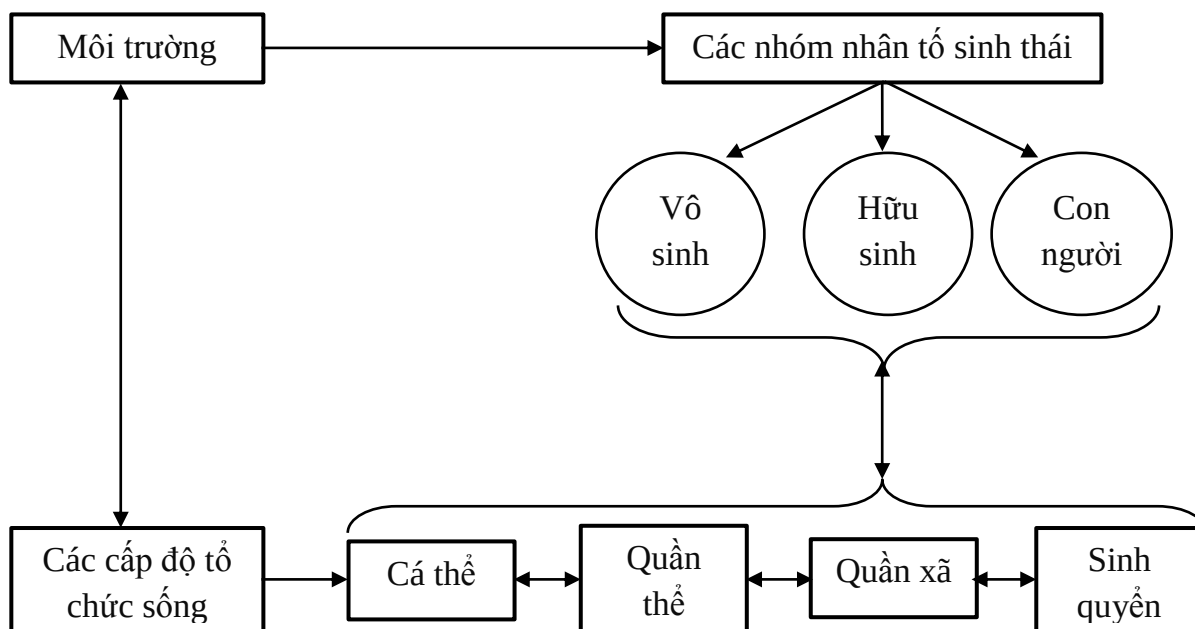
- Nêu được các mối quan hệ sinh thái giữa các cá thể trong quần thể: quan hệ hỗ trợ và quan hệ cạnh tranh. Nêu được ý nghĩa sinh thái của các quan hệ đó. - Nêu được một số đặc trưng cơ bản về cấu trúc của quần thể. - Nêu được khái niệm kích thước quần thể và sự tăng trưởng kích thước quần thể trong điều kiện môi trường bị giới hạn và không bị giới hạn. - Nêu được khái niệm và các dạng biến động số lượng của quần thể: theo chu kì và không theo chu kỳ. - Nêu được cơ chế điều chỉnh số lượng cá thể của quần thể. Kỹ năng: Tìm ví dụ thực tế về việc vận dụng quy luật tác động tổng hợp và quy luật giới hạn của nhân tố vô sinh trong chăn nuôi, trồng trọt. Phân biệt quần thể với quần tụ ngẫu nhiên các cá thể bằng các ví dụ cụ thể. Sưu tầm các tư liệu đề cập đến mối quan hệ giữa các cá thể trong quần thể và sự biến đổi số lượng của quần thể.	thành ở sinh vật những đặc điểm thích nghi với các điều kiện khác nhau của môi trường về hình thái, giải phẫu, sinh lí và tập tính hoạt động. - Khái niệm quần thể. Các mối quan hệ trong quần thể: mối quan hệ hỗ trợ và cạnh tranh cùng loài. Ý nghĩa các mối quan hệ đó. - Các đặc trưng cơ bản của quần thể và ý nghĩa của việc nghiên cứu các đặc trưng đó trong thực tế: + Mật độ cá thể của quần thể + Sự phân bố cá thể + Tỷ lệ giới tính + Nhóm tuổi + Kích thước quần thể + Tăng trưởng của quần thể - Khái niệm và các hình thức biến động số lượng cá thể của quần thể. Nguyên nhân của sự biến động. - Xu hướng điều chỉnh số lượng cá thể trong quần thể. - Sự biến động số lượng cá thể của quần thể được điều chỉnh bởi sức sinh sản, tỉ lệ tử vong, xuất cư, nhập cư. - Trạng thái cân bằng của quần thể : Quần thể luôn có khả năng tự điều chỉnh số lượng cá thể khi số cá thể tăng quá cao hoặc giảm quá thấp dẫn tới trạng thái cân bằng.
Kiến thức: - Định nghĩa được khái niệm quần xã.	Chương II: Quần xã sinh vật - Khái niệm quần xã và các đặc trưng cơ

- Nêu được các đặc trưng cơ bản của quần xã: tính đa dạng về loài, sự phân bố của các loài trong không gian. - Trình bày được các mối quan hệ giữa các loài trong quần xã (hội sinh, hợp tác, cộng sinh, ức chế - cảm nhiễm, vật ăn thịt – con mồi và kí sinh). - Trình bày được diễn thế sinh thái (khái niệm, nguyên nhân và các dạng diễn thế và ý nghĩa của diễn thế sinh thái). Kỹ năng: Sưu tầm các tư liệu đề cập các mối quan hệ giữa các loài và ứng dụng các mối quan hệ trong thực tiễn.	bản của quần xã (Đặc trưng về thành phần loài , sự phân bố cá thể trong không gian, đặc trưng về dinh dưỡng). - Các mối quan hệ trong quần xã: quan hệ hỗ trợ (cộng sinh, hội sinh, hợp tác) và quan hệ đối kháng (cạnh tranh, kí sinh, ức chế - cảm nhiễm, sinh vật ăn sinh vật). - Diễn thế sinh thái: Khái niệm, nguyên nhân gây ra diễn thế. - Diễn thế sinh thái bao gồm diễn thế nguyên sinh và diễn thế thứ sinh. - Ý nghĩa của nghiên cứu diễn thế sinh thái.
Kiến thức: - Định nghĩa được hệ sinh thái. - Nêu được các thành phần cấu trúc của hệ sinh thái, các kiểu hệ sinh thái (tự nhiên và nhân tạo). - Nêu được mối quan hệ dinh dưỡng: chuỗi và lưới thức ăn, bậc dinh dưỡng. - Nêu được các tháp sinh thái, hiệu suất sinh thái. - Nêu được khái niệm chu trình vật chất và trình bày được chu trình sinh địa hóa: nước, cacbon, nito. - Trình bày được quá trình chuyển hóa năng lượng trong hệ sinh thái. - Nêu được khái niệm sinh quyển và các khu sinh học chính trên Trái Đất. - Trình bày được cơ sở sinh thái học của việc khai thác tài nguyên và bảo vệ	Chương III: Hệ sinh thái, sinh quyển và bảo vệ môi trường - Khái niệm hệ sinh thái. - Các thành phần của hệ sinh thái. - Có các kiểu hệ sinh thái chủ yếu : Hệ sinh thái tự nhiên (trên cạn, dưới nước) và nhân tạo (trên cạn, dưới nước). - Khái niệm Chuỗi thức ăn, Lưới thức ăn. Các loại chuỗi thức ăn. - Bậc dinh dưỡng. - Tháp sinh thái. Có 3 loại hình tháp sinh thái : - Hiệu suất sinh thái. - Chu trình sinh địa hoá. Chu trình sinh địa hoá của nước, cacbon, nito. - Khái niệm sinh quyển, khu sinh học (biôm). Các khu sinh học chính trong sinh quyển.

thiên nhiên: các dạng tài nguyên và sự khai thác của con người; tác động của việc khai thác tài nguyên lên sinh quyển; quản lý tài nguyên phát triển bền vững, những biện pháp cụ thể bảo vệ sự đa dạng sinh học. Kỹ năng: - Biết lập sơ đồ về chuỗi và lưới thức ăn. - Tìm hiểu một số dẫn liệu thực tế về bảo vệ môi trường và sử dụng tài nguyên không hợp lý ở địa phương. - Đề xuất một vài giải pháp bảo vệ môi trường ở địa phương.	- Các dạng tài nguyên. - Khắc phục suy thoái môi trường và sử dụng bền vững tài nguyên thiên nhiên. Sử dụng bền vững tài nguyên thiên nhiên là hình thức sử dụng vừa thoả mãn nhu cầu hiện tại của con người để phát triển xã hội, vừa đảm bảo duy trì lâu dài các tài nguyên cho thế hệ mai sau.

Nguồn: Ngô Văn Hưng và cộng sự (2009); Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012)

Trên cơ sở phân tích cấu trúc nội dung của từng chương trong chương trình Sinh thái học THPT, có thể mô tả logic cấu trúc nội dung của phần Sinh thái học bằng sơ đồ ở hình 9.



Hình 9. Sơ đồ cấu trúc chương trình Sinh thái học THPT

Nguồn: Nguyễn Huy Phương (2012)

2.2. Quy trình xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ học sinh tự học phần Sinh thái học trên phần mềm Kahoot!

2.2.1. Các nguyên tắc xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ HS tự học

➤ Nguyên tắc 1: Tài liệu điện tử đáp ứng với mục tiêu và chức năng của quá trình tự học

Nội dung của tài liệu điện tử đảm bảo các mục tiêu và chức năng của quá trình tự học thông qua 2 môđun chính như sau:

Môđun 1: Tự hình thành kiến thức có hướng dẫn.

HS sử dụng nguồn tài liệu như một phương thức hỗ trợ cho quá trình tự học, dựa trên các gợi ý từ SGK và câu hỏi ôn tập, từ đó chiếm lĩnh nguồn kiến thức mới.

Môđun 2: Tự KT đánh giá quá trình tự học.

Sau khi được hướng dẫn tự học, HS sẽ tiến hành KT kết quả tự học của bản thân, từ đó phát hiện ra những lỗ hổng trong kiến thức của mình, và tiến hành khắc phục sửa chữa.

➤ Nguyên tắc 2: Tài liệu điện tử phù hợp với phương pháp tự học của HS

Nội dung của tài liệu điện tử cần đáp ứng các tiêu chí sau:

(1) Có mục tiêu cụ thể mà HS cần đạt được trong quá trình tự học.

Tài liệu điện tử cần được thiết kế dựa trên mục tiêu đã được đặt ra để sau quá trình tự học, HS sẽ chiếm lĩnh được kiến thức dựa trên mục tiêu đã được đặt ra trước đó. Ví dụ, nhằm hỗ trợ cho HS hoàn thành mục tiêu: “Trình bày được đặc điểm của biến động không theo chu kỳ” thông qua quá trình tự học, GV cần thiết kế yêu cầu tự học bao gồm: đọc đoạn thông tin trong SGK, đưa ra các ví dụ và từ đó đưa đến kết luận về đặc điểm của biến động không theo chu kỳ.

(2) Khả năng ứng dụng công nghệ thông tin.

Nguồn tài liệu điện tử được thiết kế dựa trên phần mềm Kahoot!, vì vậy GV cần có khả năng ứng dụng công nghệ thông tin để có thể đáp ứng với yêu cầu này.

(3) Giúp HS có thể tự KT, đánh giá kết quả tự học.

Sau quá trình hướng dẫn tự học và làm bài KT, phần mềm Kahoot! sau mỗi câu hỏi sẽ thông báo cho HS trả lời đúng hay sai, qua đó HS có thể phát hiện ra những lỗ hổng của mình và sửa chữa. Ở cuối bài KT, phần mềm Kahoot! sẽ thông báo cho HS số điểm làm bài, từ đó giúp HS tự đánh giá kết quả tự học, và sửa đổi để kết quả học tập tốt hơn.

➤ **Nguyên tắc 3: Tài liệu điện tử phát huy tính tích cực của HS**

Tài liệu điện tử giúp HS phát huy tính tích cực thể hiện qua việc cho HS luyện tập tự học phù hợp với NL của bản thân, giúp HS lần lượt hình thành kiến thức, ôn tập KT đánh giá và vận dụng tri thức vào trong đời sống.

➤ **Nguyên tắc 4: Tài liệu điện tử thể hiện được tư tưởng của dạy học phân hóa (Trịnh Thị Phương Thảo, 2014).**

Việc thiết kế tài liệu điện tử hỗ trợ HS lớp 12 tự học được thực hiện theo các bước cơ bản như sau:

Bước 1: Căn cứ vào chuẩn kiến thức, kỹ năng để xác định rõ những tri thức, kỹ năng mà nội dung tài liệu cần thể hiện.

Bước 2: Thiết kế hệ thống các yêu cầu, bài tập,... phân hóa kèm theo hướng dẫn chi tiết để đối tượng HS yếu, kém có thể lựa chọn và hoàn thành được những yêu cầu phù hợp với NL bản thân.

Bước 3: Thiết kế chuyển thể những tri thức, bài tập,... dưới dạng nhiệm vụ học tập, các tình huống gợi ý vấn đề để khuyến khích HS tự học.

2.2.2. Quy trình xây dựng tài liệu điện tử hỗ trợ HS tự học phần Sinh thái học trên phần mềm Kahoot!

Bước 1: Xác định mục tiêu, nhiệm vụ tự học của HS

Đây là giai đoạn quan trọng nhằm định hướng cho HS sau quá trình tự học sẽ hình thành và chiếm lĩnh được nguồn tri thức, kỹ năng nào cho bản thân.

Bước 2: Xác định kênh thông tin và nội dung hướng dẫn HS tự học

Ví dụ: Hướng dẫn HS tự học bài 38 – Các đặc trưng cơ bản của quần thể sinh vật (tiếp theo), GV sẽ xác định các yếu tố sau:

- Kênh thông tin hướng dẫn tự học: kênh hình.
- Nội dung hướng dẫn và KT tự học: Kích thước quần thể và sự tăng trưởng của quần thể.

Bước 3: Thiết lập ma trận, đề hướng dẫn tự học và đề KT tự học của HS

Dựa trên nội dung và kênh thông tin vừa đặt ra, GV tiến hành thiết lập ma trận, đề hướng dẫn tự học và đề KT tự học và đáp án.

Bước 4: Đưa đề hướng dẫn tự học và đề KT tự học của HS lên phần mềm Kahoot!, thiết lập các chế độ phù hợp

2.3. Phương pháp sử dụng phần mềm Kahoo! hỗ trợ HS lớp 12 tự học phần Sinh thái học

Chúng tôi tiến hành khảo sát xác định sự hỗ trợ của phần mềm Kahoot! đối với việc tự học của HS THPT ở các bài từ bài 38 đến bài 42 thuộc SGK Sinh học 12 cơ bản theo các bước sau:

Giai đoạn 1 – giai đoạn chuẩn bị: Chuẩn bị cho việc hướng dẫn và KT NL tự học của HS trên phần mềm Kahoot!.

Bước 1: GV xác định mục tiêu, nội dung tự học, ma trận đề KT, đề hướng dẫn tự học và đề KT tự học bài x SGK Sinh học 12 cơ bản.

Bước 2: GV thiết lập đề hướng dẫn tự học, đề KT tự học và đáp án bài x trên phần mềm Kahoot!.

Giai đoạn 2 – giai đoạn hướng dẫn tự học: GV thông báo và cung cấp link m (link hướng dẫn tự học cho HS) nhằm hướng dẫn HS tự tiếp thu được các kiến thức thuộc nội dung tự học vào cuối tiết học bài $(x - 1)$.

Ví dụ: GV cung cấp link hướng dẫn tự học bài 39 – Biến động số lượng cá thể của quần thể (xem Phụ lục 4C) vào cuối tiết bài 38 để HS tự học ở nhà, hoàn thành mục tiêu tự học bài 39.

Giai đoạn 3 – giai đoạn KT việc tự học của HS

GV thông báo và cung cấp link $m + 1$ (link đề KT việc tự học của HS) và yêu cầu HS hoàn thành trước khi học bài x trên lớp.

Ví dụ: GV cung cấp link đề KT tự học bài 39 (xem Phụ lục 4D) và thông báo thời hạn làm bài để HS hoàn thành (trước khi dạy trên lớp bài 39).

Giai đoạn 4 – Phân tích kết quả dựa trên số liệu thu thập được.

2.4. Các tiêu chí được sử dụng trong kiểm tra khả năng tự học của học sinh

2.4.1. Theo loại thành phần kiến thức, bao gồm

- Loại thành phần kiến thức khái niệm.
- Loại thành phần kiến thức sự kiện.
- Loại thành phần kiến thức quy luật.
- Loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình.

2.4.2. Theo kênh thông tin, bao gồm

- Kênh chữ.
- Kênh hình.

Việc đánh giá NL tự học của HS theo loại thành phần kiến thức và NL tự học theo kênh thông tin được đánh giá dựa trên kết quả bài KT của HS, gồm các mức độ sau:

- Giỏi: Điểm KT nằm trong khoảng [8;10].
- Khá: Điểm KT nằm trong khoảng [6,5; 8).
- TB: Điểm KT nằm trong khoảng [5; 6,5).
- Yếu: Điểm KT nằm trong khoảng [3,5; 5).
- Kém: Điểm KT nằm trong khoảng [0; 3,5).

2.5. Ví dụ minh họa cho phương pháp sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ HS lớp 12 tự học phần Sinh thái học

Ví dụ: KT khả năng tự học của HS, loại thành phần kiến thức khái niệm, sự kiện, quá trình và quy luật; kênh chữ thông qua bài 39 – Biến động số lượng cá thể của quần thể (Sinh học 12 THPT).

Giai đoạn 1 – Chuẩn bị:

Xác định các yếu tố sau:

- Tên hoạt động: Tìm hiểu về sự biến động số lượng cá thể của quần thể.
- Mục tiêu hoạt động:

 Về kiến thức: HS có thể:

- ✓ Trình bày được đặc điểm 2 dạng biến động: biến động theo chu kỳ và biến động không theo chu kỳ.
- ✓ Nêu được nguyên nhân gây biến động số lượng cá thể của quần thể.
- ✓ Trình bày được cơ chế điều chỉnh số lượng cá thể của quần thể và trạng thái cân bằng của quần thể.

 Về kỹ năng: HS rèn luyện kỹ năng phân tích, tổng hợp thông tin.

- Nội dung hướng dẫn và KT tự học: Đặc điểm của 2 dạng biến động (biến động theo chu kỳ và biến động không theo chu kỳ), nguyên nhân gây ra biến động, cơ chế điều chỉnh số lượng cá thể của quần thể và trạng thái cân bằng của quần thể.

- Ma trận đề hướng dẫn tự học và đề KT tự học:

- A. do các hiện tượng thiên tai xảy ra bằng nhau
- B. do những thay đổi có tính chu kì của dịch bệnh hằng năm
- C. do những thay đổi có tính chu kì của điều kiện môi trường
- D. do mỗi năm đều có 1 loại dịch bệnh tấn công quần thể

3. Ở Việt Nam, sâu hại xuất hiện nhiều vào mùa nào? Vì sao?

- A. Mùa xuân và mùa hè do khí hậu ẩm áp, thức ăn dồi dào
- B. Mùa mưa do cây cối xanh tốt, sâu hại có nhiều thức ăn
- C. Mùa khô do sâu hại thích nghi với khí hậu khô nóng nên sinh sản mạnh
- D. Mùa xuân do nhiệt độ thích hợp, thức ăn phong phú

*Đọc đoạn thông tin “**Biến động không theo chu kỳ**” trang 171 và 172 SGK Sinh học 12 cơ bản và trả lời câu 4 và 5:*

4. Trường hợp nào sau đây là kiểu biến động không theo chu kì?

- A. Éch nhau tăng nhiều vào mùa mưa
- B. Sâu hại xuất hiện nhiều vào mùa xuân
- C. Gà rừng chết rét
- D. Cá cơm ở biển Peru chết nhiều do dòng nước nóng chảy qua 7 năm/lần

5. Trong đợt rét hại tháng 1-2/2008 ở Việt Nam, rau và hoa quả mất mùa, cỏ chết và éch nhái ít hẳn là biểu hiện?

A. biến động tuần trăng.	B. biến động theo mùa
C. biến động nhiều năm.	D. biến động không theo chu kì

*Đọc đoạn thông tin “**Do thay đổi của các nhân tố sinh thái hữu sinh**” trang 173 SGK Sinh học 12 cơ bản và trả lời câu 6:*

6. Nhân tố nào là nhân tố hữu sinh gây biến động số lượng cá thể của quần thể?

A. khí hậu	B. sự cạnh tranh giữa các cá thể trong đàn
C. lũ lụt	D. nhiệt độ xuống quá thấp

7. Quần thể được điều chỉnh về mức cân bằng khi:

- A. mật độ cá thể giảm xuống quá thấp hoặc tăng lên quá cao.
- B. môi trường sống thuận lợi, thức ăn dồi dào, ít kẻ thù.
- C. mật độ cá thể tăng lên quá cao dẫn đến thiếu thức ăn, nơi ở.
- D. mật độ cá thể giảm xuống quá thấp đe dọa sự tồn tại của quần thể.

*Đọc đoạn thông tin “**Trạng thái cân bằng của quần thể**” trang 173 SGK Sinh học 12 cơ bản và trả lời câu 8:*

8. Trạng thái cân bằng của quần thể đạt được khi

- A. có hiện tượng ăn lẫn nhau.
- B. số lượng cá thể nhiều thì tự chết.
- C. số lượng cá thể ổn định và cân bằng với nguồn sống của môi trường.
- D. tự điều chỉnh

Đọc đoạn thông tin “**Sự điều chỉnh số lượng cá thể của quần thể**” trang 173 SGK Sinh học 12 cơ bản:

9. Điều không đúng về cơ chế tham gia điều chỉnh số lượng cá thể của quần thể là

- A. sự thay đổi mức sinh sản và tử vong dưới tác động của các nhân tố vô sinh và hữu sinh
- B. sự cạnh tranh cùng loài và sự di cư của 1 bộ phận hay cả quần thể
- C. sự điều chỉnh vật ăn thịt và vật kí sinh
- D. tỉ lệ sinh tăng thì tỉ lệ tử cũng tăng trong quần thể

10. Sự tương quan giữa số lượng thỏ và mèo rừng Canada theo chu kì là:

- A. Số lượng mèo rừng tăng → số lượng thỏ tăng theo
- B. Số lượng mèo rừng giảm → số lượng thỏ giảm theo
- C. Số lượng thỏ tăng → số lượng mèo rừng tăng theo
- D. Số lượng thỏ và mèo rừng sẽ cùng tăng vào 1 thời điểm

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	D	C	A	C	D	B	A	C	D	C

LỖI

Thông kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;	(1.2) – chọn câu B;	(1.3) – chọn câu C.
Câu 2: (2.1) – chọn câu A;	(2.2) – chọn câu B;	(2.3) – chọn câu D.
Câu 3: (3.1) – chọn câu B;	(3.2) – chọn câu C;	(3.3) – chọn câu D.
Câu 4: (4.1) – chọn câu A;	(4.2) – chọn câu B;	(4.3) – chọn câu D.
Câu 5: (5.1) – chọn câu A;	(5.2) – chọn câu B;	(5.3) – chọn câu C.
Câu 6: (6.1) – chọn câu A;	(6.2) – chọn câu C;	(6.3) – chọn câu D.
Câu 7: (7.1) – chọn câu B;	(7.2) – chọn câu C;	(7.3) – chọn câu D.
Câu 8: (8.1) – chọn câu A;	(8.2) – chọn câu B;	(8.3) – chọn câu D.
Câu 9: (9.1) – chọn câu A;	(9.2) – chọn câu B;	(9.3) – chọn câu C.
Câu 10: (10.1) – chọn câu A;	(10.2) – chọn câu B;	(10.3) – chọn câu D.

KẾT QUẢ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

Bảng 8: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	34	97,14	34	97,14	27	77,14	27	77,14	33	94,29
	12B2	42	34	80,95	30	71,43	36	85,71	32	76,19	32	76,19

Bảng 8 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Đáp án						Lỗi			
			6		7		8		(1.1)		(1.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	29	82,86	32	91,43	29	82,86	0	0,00	1	2,86
	12B2	42	32	76,19	32	76,19	30	71,43	2	4,76	3	7,14

Bảng 8 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.3)		(2.1)		(2.2)		(2.3)		(3.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	1	2,86	0	0,00	0	0,00	1	2,86
	12B2	42	3	7,14	5	11,90	1	2,38	6	14,29	3	7,14

Bảng 8 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(3.2)		(3.3)		(4.1)		(4.2)		(4.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	7	20,00	2	5,71	2	5,71	3	8,57
	12B2	42	3	7,14	0	0,00	6	14,29	3	7,14	1	2,38

Bảng 8 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Lỗi											
			(5.1)		(5.2)		(5.3)		(6.1)		(6.2)		(6.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	1	2,86	1	2,86	1	2,86	5	14,3	0	0,00
	12B2	42	1	2,38	5	11,90	4	9,52	0	0,00	4	9,52	6	14,3

Bảng 8 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 1 đến 8

Lớp		Số bài làm	Lỗi											
			(7.1)		(7.2)		(7.3)		(8.1)		(8.2)		(8.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	0	0,00	2	5,71	2	5,71	0	0,00	4	11,43
	12B2	42	3	7,14	2	4,76	5	11,9	10	23,8	2	4,76	0	0,00

Bảng 9: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi					
			9		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	7	20,00	0	0,00	3	8,57
	12B2	42	33	78,57	5	11,90	4	9,52	0	0,00

Bảng 10: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi					
			10		(10.1)		(10.2)		(10.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	29	82,86	1	2,86	1	2,86	4	11,43
	12B2	42	37	88,10	1	2,38	2	4,76	2	4,76

XỬ LÝ

- Kết quả hướng dẫn tự học bài 39 – câu 1 đến câu 8 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 11).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 11).

Bảng 11: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – câu 1 đến câu 8

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	26	74,29	3	8,57	6	17,14	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	15	35,71	13	30,95	13	30,95	0	0,00	1	2,38

2. Kết quả hướng dẫn tự học bài 39 – câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình (xem bảng 12).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 12).

Bảng 12: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 39 – câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	28,57
	12B2	42	33	78,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	21,43

3. Kết quả hướng dẫn tự học bài 39 – câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

3.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật (xem bảng 13).

3.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 13).

với khả năng cung cấp nguồn sống của môi trường được gọi là

A. Khổng chế sinh học

C. nhịp sinh học

B. ức chế - cảm nhiễm

D. cân bằng quần thể

Câu 8: Yếu tố quan trọng nhất chi phối đến cơ chế tự điều chỉnh số lượng của quần thể là

A. mức sinh sản

B. mức tử vong

C. sức tăng trưởng của cá thể

D. nguồn thức ăn từ môi trường

Câu 9: Trạng thái cân bằng của quần thể là trạng thái số lượng cá thể ổn định do

A. sức sinh sản giảm, sự tử vong giảm

B. sức sinh sản giảm, sự tử vong tăng

C. sức sinh sản tăng, sự tử vong giảm

D. sự thống nhất tương quan giữa tỉ lệ sinh và tỉ lệ tử vong của quần thể

Câu 10: Tương quan giữa số lượng thỏ và mèo rừng ở Canada biến động theo chu kỳ nhiều năm. Có bao nhiêu phát biểu sau đây **đúng** về hiện tượng này?

(1) Kích thước quần thể thỏ bị số lượng mèo rừng không chế và ngược lại.

(2) Mỗi quan hệ giữa mèo rừng và thỏ là mối quan hệ giữa động vật ăn thịt và con mồi.

(3) Sự biến động số lượng thỏ và mèo rừng là do sự thay đổi của nhân tố phụ thuộc mật độ quần thể.

(4) Thỏ là loài thiên địch của mèo rừng trong tự nhiên.

A. 2

B. 1

C. 3

D. 4

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	C	C	A	A	B	B	D	D	D	C

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;

(1.2) – chọn câu D.

Câu 2: (2.1) – chọn câu A;

(2.2) – chọn câu B;

(2.3) – chọn câu D.

Câu 3: (3.1) – chọn câu B;

(3.2) – chọn câu C;

(3.3) – chọn câu D.

Câu 4: (4.1) – chọn câu B;

(4.2) – chọn câu C;

(4.3) – chọn câu D.

Câu 5: (5.1) – chọn câu A;

(5.2) – chọn câu C;

(5.3) – chọn câu D.

Câu 6: (6.1) – chọn câu A; (6.2) – chọn câu C; (6.3) – chọn câu D.
 Câu 7: (7.1) – chọn câu A; (7.2) – chọn câu B; (7.3) – chọn câu C.
 Câu 8: (8.1) – chọn câu A; (8.2) – chọn câu B; (8.3) – chọn câu C.
 Câu 9: (9.1) – chọn câu A; (9.2) – chọn câu B; (9.3) – chọn câu C.
 Câu 10: (10.1) – chọn câu A.

KẾT QUẢ BÀI KT

Bảng 14: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	33	94,29	32	91,43	27	77,14	30	85,71	24	68,57
	12B2	42	40	95,24	42	100,00	35	83,33	38	90,48	30	71,43
ĐC	12B3	43	36	83,72	38	88,37	25	58,14	23	53,49	20	46,51
	12B7	41	37	90,24	35	85,37	20	48,78	35	85,37	18	43,90

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án								Lỗi	
			6		7		8		9		(1.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	31	88,57	24	68,57	22	62,86	20	57,14	2	5,71
	12B2	42	36	85,71	29	69,05	22	52,38	24	57,14	0	0,00
ĐC	12B3	43	22	51,16	18	41,86	35	81,40	27	62,79	5	11,63
	12B7	41	20	48,78	14	34,15	36	87,80	23	56,10	2	4,88

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.2)		(2.1)		(2.2)		(2.3)		(3.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	3	8,57	0	0,00	0	0,00	6	17,14
	12B2	42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	11,90
ĐC	12B3	43	2	4,65	0	0,00	3	6,98	2	4,65	15	34,88
	12B7	41	2	4,88	5	12,20	1	2,44	0	0,00	17	41,46

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(3.2)		(3.3)		(4.1)		(4.2)		(4.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	0	0,00	0	0,00	1	2,86	4	11,43
	12B2	42	1	2,38	1	2,38	0	0,00	3	7,14	1	2,38
ĐC	12B3	43	2	4,65	1	2,33	12	27,91	8	18,60	0	0,00
	12B7	41	2	4,88	2	4,88	2	4,88	4	9,76	10	24,39

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(5.1)		(5.2)		(5.3)		(6.1)		(6.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	7	20,00	1	2,86	3	8,57	0	0,00	2	5,71
	12B2	42	8	19,05	1	2,38	3	7,14	0	0,00	5	11,90
ĐC	12B3	43	4	9,30	11	25,58	8	18,60	9	20,93	9	20,93
	12B7	41	5	12,20	15	36,59	3	7,32	5	12,20	12	29,27

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.3)		(7.1)		(7.2)		(7.3)		(8.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	2	5,71	1	2,36	8	22,86	2	5,71
	12B2	42	1	2,38	0	0,00	4	9,52	9	21,43	4	9,52
ĐC	12B3	43	4	9,30	6	13,95	14	32,56	6	13,95	2	4,65
	12B7	41	4	9,76	5	12,20	9	21,95	13	31,71	1	2,44

Bảng 14 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(8.2)		(8.3)		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,36	10	28,57	3	8,57	10	28,57	2	5,71
	12B2	42	1	2,38	15	35,71	5	11,90	12	28,57	1	2,38
ĐC	12B3	43	2	4,65	5	11,63	11	25,58	3	6,98	2	4,65
	12B7	41	0	0,00	4	9,76	3	7,32	13	31,71	2	4,88

Bảng 15: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi	
			10		(10.1)	
			SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	10	28,57
	12B2	42	31	73,81	11	26,19
ĐC	12B3	43	33	76,74	10	23,26
	12B7	41	39	95,12	2	4,88

XỬ LÝ

- Kết quả bài KT tự học bài 39 – câu 1 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 16).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 16).

Bảng 16: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	14	40,00	11	31,43	10	28,57	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	15	35,71	17	40,48	7	16,67	3	7,14	0	0,00
ĐC	12B3	43	6	13,95	12	27,91	20	46,51	3	6,98	2	4,65
	12B7	41	3	7,32	21	51,22	16	39,02	1	2,44	0	0,00
Tổng	TN	77	29	37,66	28	36,36	17	22,08	3	3,90	0	0,00
cộng	ĐC	84	9	10,71	33	39,29	36	42,86	4	4,76	2	2,38

2. Kết quả bài KT tự học bài 39 – câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện (xem bảng 17).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 17).

Bảng 17: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 39 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	28,57
	12B2	42	31	73,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	26,19
ĐC	12B3	43	33	76,74	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	23,26
	12B7	41	39	95,12	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	4,88
Tổng	TN	77	56	72,73	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	27,27
cộng	ĐC	84	72	85,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	12	14,29

CHƯƠNG 3. THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

3.1. Mục đích TNSP

Quá trình TNSP nhằm các mục đích sau:

- Đánh giá tính khả thi của việc hướng dẫn HS tự học phần nội dung Sinh thái học – Sinh học 12 THPT bằng phần mềm Kahoot!. Qua đó đề xuất đến một công cụ giúp GV triển khai hình thức tự học cho HS.

- Đánh giá khả năng hỗ trợ của phần mềm Kahoot! đến kết quả tự học của HS lớp 12 phần Sinh thái học – Sinh học 12 THPT. Qua đó có thể rút ra những kết luận chính xác, khoa học.

3.2. Nội dung và phương pháp TNSP

3.2.1. Nội dung TNSP

Trên cơ sở phân tích cấu trúc, chương trình phần Sinh thái học 12, chúng tôi lựa chọn các nội dung sau để tiến hành TN:

Bảng 18: Nội dung tiến hành TN

Tên chương	Tên bài TN
Chương I – Cá thể và quần thể sinh vật	Bài 38 – Các đặc trưng cơ bản của quần thể sinh vật (tiếp theo)
	Bài 39 – Biến động số lượng cá thể của quần thể
Chương II – Quần xã sinh vật	Bài 40 – Quần xã và các đặc trưng cơ bản của quần xã
	Bài 41 – Diễn thế sinh thái
Chương III – Hệ sinh thái, sinh quyển và bảo vệ môi trường	Bài 42 – Hệ sinh thái

3.2.2. Phương pháp TNSP

a. Chọn trường, chọn lớp TN

- Chọn trường TN

Chúng tôi chọn TN tại trường THCS & THPT Tây Sơn thuộc thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng. Đây là trường có quy mô lớn, với 24 lớp học và gần 50 GV cấp THPT. Nhà trường trang bị đầy đủ thiết bị dạy học và các phòng thực hành, trang bị các phòng máy tính kết nối Internet. Điều kiện cơ sở vật chất thuận lợi tạo điều kiện thuận lợi cho HS trong quá trình tự học. Ngoài ra, nhà trường thường xuyên tổ chức

cho HS các buổi tham quan, dã ngoại giúp HS tiếp xúc với thiên nhiên và nhiều loài sinh vật hơn.

- Chọn lớp TN

Qua điều tra số lượng, chất lượng kết quả học tập của HS và sự đánh giá của GV bộ môn, chúng tôi chọn 2 nhóm lớp có trình độ nhận thức tương đương nhau, dựa trên kết quả học tập của các lớp.

- Nhóm lớp TN: gồm 12B1 và 12B2, được hướng dẫn quá trình tự học thông qua phần mềm Kahoot!.
- Nhóm lớp ĐC: gồm 12B3 và 12B7, được dặn dò về tự học nhưng không hướng dẫn như nhóm TN (không làm phần mềm Kahoot!).

b. Thời gian và tiến hành TN

- Thời gian TN

Quá trình TN được tiến hành từ tháng 03/2021 đến tháng 04/2021, dựa trên phân phối chương trình môn Sinh học của trường THCS & THPT Tây Sơn.

- Tiến hành TN

Quá trình TN được tiến hành ĐC song song gồm nhóm lớp TN và nhóm lớp ĐC. Sau khi tiến hành hướng dẫn tự học trên phần mềm Kahoot! của nhóm lớp TN, chúng tôi tiến hành KT kết quả của quá trình tự học của HS ở cả 2 lớp TN và ĐC với cùng thời gian.

Bảng 19: Phân bổ lớp ĐC và TN

Tên trường	TN		ĐC		GV thực hiện
	Lớp	Số HS	Lớp	Số HS	
THCS & THPT Tây Sơn	12B1	35	12B3	42	Trần Kim Chi,
	12B2	43	12B7	41	Trần Duy Khánh Niên

3.3. Kết quả TNSP

3.3.1. Kết quả định lượng

3.1.1.1. NL tự học của HS theo các chỉ tiêu đo được

a. Theo loại thành phần kiến thức

- **Loại thành phần kiến thức khái niệm:** xem các phụ lục 4A, 4B, 4C, 4D, 4E, 4F, 4G, 4H và ví dụ ở mục 2.5.

Bảng 20: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức khái niệm

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	350	181	51,71	92	26,29	61	17,43	15	4,29	1	0,29
	12B2	420	204	48,57	116	27,62	68	16,19	24	5,71	8	1,90
ĐC	12B3	214	59	27,57	51	23,83	61	28,50	31	14,49	12	5,61
	12B7	205	41	20,00	42	20,49	64	31,22	37	18,05	21	10,24
Tổng hợp	TN	770	385	50,00	208	27,01	129	16,75	39	5,06	9	1,17
	ĐC	419	100	23,87	93	22,20	125	29,83	68	16,23	33	7,88

Bảng 21: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức khái niệm qua kênh chữ

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	210	119	56,67	24	11,43	53	25,24	14	6,67	0	0,00
	12B2	252	129	51,19	48	19,05	59	23,41	19	7,54	4	1,59
ĐC	12B3	129	52	40,31	12	9,30	40	31,01	18	13,95	7	5,43
	12B7	123	27	21,95	21	17,07	41	33,33	26	21,14	8	6,50
Tổng hợp	TN	462	248	53,68	72	15,58	112	24,24	33	7,14	4	0,87
	ĐC	252	79	31,35	33	13,10	81	32,14	44	17,46	15	5,95

Bảng 22: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức khái niệm qua kênh hình

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	140	62	44,29	68	48,57	8	5,71	1	0,71	1	0,71
	12B2	168	75	44,64	75	44,64	9	5,36	5	2,98	4	2,38
ĐC	12B3	85	7	8,24	39	45,88	21	24,71	13	15,29	5	5,88
	12B7	82	14	17,07	21	25,61	23	28,05	11	13,41	13	15,85
Tổng hợp	TN	308	137	44,48	143	46,43	17	5,52	6	1,95	5	1,62
	ĐC	167	21	12,57	60	35,93	44	26,35	24	14,37	18	10,78

Nhận xét:

Nhìn chung, NL tự học của HS loại thành phần kiến thức khái niệm ở mức Khá và Tốt (nhóm HS từ TB trở lên chiếm tỷ lệ 75,90% và 93,76%) (xem bảng 20). NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm qua kênh chữ tốt hơn qua kênh hình (xem bảng 21 và bảng 22).

Nhóm TN có NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm ở mức độ Giỏi và Khá cao hơn nhóm ĐC. Ngược lại, nhóm ĐC có NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm ở mức độ TB, Yếu và Kém cao hơn nhóm TN. Do đó, có thể thấy HS được hướng dẫn tự học thông qua Kahoot! có thể rèn luyện NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm tốt hơn.

- **Loại thành phần kiến thức sự kiện:** xem các phụ lục 4A, 4D, 4E, 4F, 4G và ví dụ ở mục 2.5.

Bảng 23: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức sự kiện

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	210	114	54,29	41	19,52	20	9,52	2	0,95	33	15,71
	12B2	252	124	49,21	39	15,48	25	9,92	5	1,98	59	23,41
ĐC	12B3	129	62	48,06	16	12,40	21	16,28	7	5,43	23	17,83
	12B7	123	51	41,46	12	9,76	37	30,08	9	7,32	14	11,38
Tổng hợp	TN	462	238	51,52	80	17,32	45	9,74	7	1,52	92	19,91
	ĐC	252	113	44,84	28	11,11	58	23,02	16	6,35	37	14,68

Bảng 24: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức sự kiện qua kênh chữ

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	140	74	52,86	30	21,43	20	14,29	2	1,43	14	10,00
	12B2	168	80	47,62	32	19,05	25	14,88	5	2,98	26	15,48
ĐC	12B3	129	62	48,06	16	12,40	21	16,28	7	5,43	23	17,83
	12B7	123	51	41,46	12	9,76	37	30,08	9	7,32	14	11,38
Tổng hợp	TN	308	154	50,00	62	20,13	45	14,61	7	2,27	40	12,99
	ĐC	252	113	44,84	28	11,11	58	23,02	16	6,35	37	14,68

Bảng 25: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức sự kiện qua kênh hình

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	70	40	57,14	11	15,71	0	0,00	0	0,00	19	27,14
	12B2	84	44	52,38	7	8,33	0	0,00	0	0,00	33	39,29
Tổng cộng		154	84	54,55	18	11,69	0	0,00	0	0,00	52	33,77

Nhận xét:

NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện ở mức độ Khá (nhóm HS từ TB trở lên chiếm tỷ lệ khoảng 78%). Ở nhóm TN, NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện qua kênh chữ được xử lý tốt hơn qua kênh hình (độ chênh lệch nhóm HS từ TB trở lên là 18,5%). Nhóm TN có NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện tốt hơn nhóm ĐC.

- **Loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình:** xem các phụ lục 4A, 4B, 4E, 4F và ví dụ ở mục 2.5.

Bảng 26: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	175	136	77,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	22,29
	12B2	210	148	70,48	0	0,00	0	0,00	0	0,00	62	29,52
ĐC	12B3	85	48	55,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	37	43,53
	12B7	82	46	56,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	36	43,90
Tổng hợp	TN	385	284	73,77	0	0,00	0	0,00	0	0,00	101	26,23
	ĐC	167	94	56,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	73	43,71

Bảng 27: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình qua kênh chữ

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	105	77	73,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28	26,67
	12B2	126	83	65,87	0	0,00	0	0,00	0	0,00	43	34,13
ĐC	12B3	43	19	45,24	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	55,81
	12B7	41	18	43,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	23	56,10
Tổng hợp	TN	231	160	69,26	0	0,00	0	0,00	0	0,00	71	30,74
	ĐC	84	37	44,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	47	55,95

Bảng 28: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình qua kênh hình

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	70	59	84,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	15,71
	12B2	84	65	77,38	0	0,00	0	0,00	0	0,00	19	22,62
ĐC	12B3	42	29	69,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	30,95
	12B7	41	28	68,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	31,71
Tổng hợp	TN	154	124	80,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	30	19,48
	ĐC	83	57	68,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	26	31,33

Nhận xét:

NL tự học của HS loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình ở mức TB và Khá (xem bảng 26). Trong đó, NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình qua kênh hình được xử lý tốt hơn qua kênh chữ (xem bảng 27 và 28). Nguyên nhân là do HS quan sát hình vẽ sẽ dễ hiểu hơn về quá trình so với đọc một đoạn thông tin để hình dung về quá trình đó. Nhóm TN có NL tự học loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình tốt hơn nhóm ĐC.

- **Loại thành phần kiến thức quy luật:** xem phụ lục 4H và ví dụ ở mục 2.5.

Bảng 29: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức quy luật

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	70	49	70,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	30,00
	12B2	84	62	73,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	22	26,19
ĐC	12B3	43	22	51,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	48,84
	12B7	41	23	56,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	43,90
Tổng hợp	TN	154	111	72,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	43	27,92
	ĐC	84	45	53,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	46,43

Bảng 30: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh chữ

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	29	82,86	0	0,00	0	0,00	0	0,00	6	17,14
	12B2	42	37	88,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	11,90
Tổng hợp		77	66	85,71	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	14,29

Bảng 31: Kết quả NL tự học của HS loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh hình

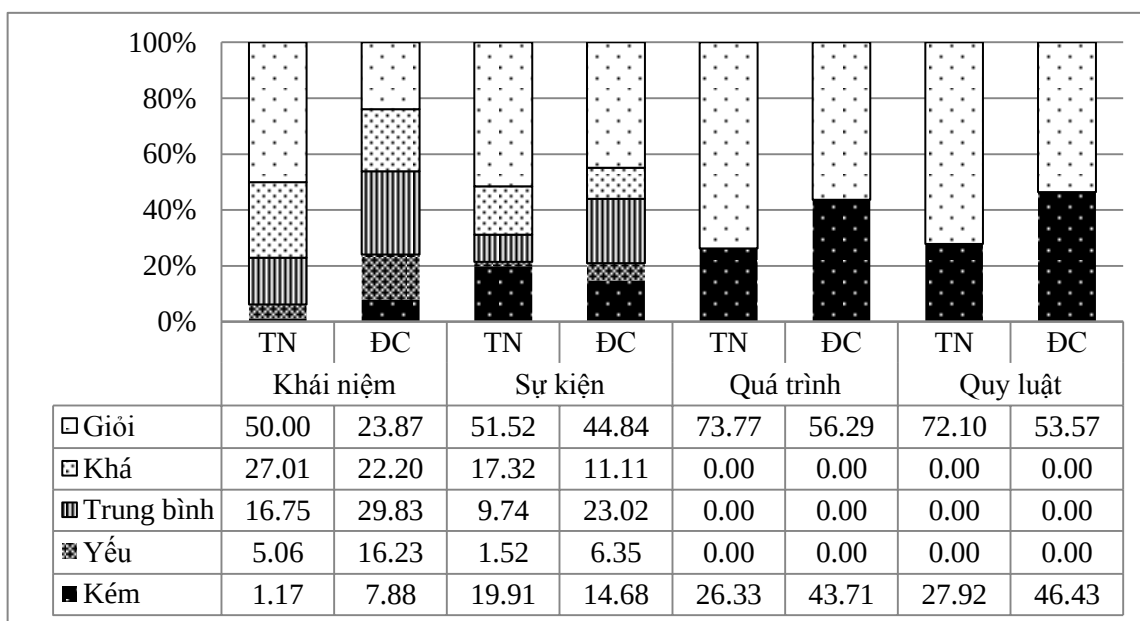
Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	20	57,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	42,86
	12B2	42	25	59,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	40,48
ĐC	12B3	43	22	51,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	48,84
	12B7	41	23	56,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	43,90
Tổng hợp	TN	77	45	58,44	0	0,00	0	0,00	0	0,00	32	41,56
	ĐC	84	45	53,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	46,43

Nhận xét:

NL tự học của HS loại thành phần kiến thức quy luật ở mức TB và Khá (xem bảng 29). Đáng chú ý, NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh chữ (ở mức Tốt) được xử lý tốt hơn rất nhiều so với kênh hình (ở mức TB). Nguyên nhân là do HS khi tự học loại thành phần kiến thức này, HS chưa phân tích được bản chất của quy luật.

Bảng 32: Kết quả NL tự học của HS theo loại thành phần kiến thức

Loại thành phần kiến thức / Nhóm		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Khái niệm	TN	770	385	50,00	208	27,01	129	16,75	39	5,06	9	1,17
	ĐC	419	100	23,87	93	22,20	125	29,83	68	16,23	33	7,88
Sự kiện	TN	462	238	51,52	80	17,32	45	9,74	7	1,52	92	19,91
	ĐC	252	113	44,84	28	11,11	58	23,02	16	6,35	37	14,68
Quá trình	TN	385	284	73,77	0	0,00	0	0,00	0	0,00	101	26,23
	ĐC	167	94	56,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	73	43,71
Quy luật	TN	154	111	72,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	43	27,92
	ĐC	84	45	53,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	46,43



Hình 10. Kết quả NL tự học của HS theo loại thành phần kiến thức

Kết luận:

1 - NL tự học của HS nhìn chung ở mức TB trở lên. NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm được xử lý tốt nhất, NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật được xử lý kém nhất.

2 - NL tự học tùy loại thành phần kiến thức phụ thuộc rất nhiều vào việc loại thành phần kiến thức đó được trình bày dưới dạng kênh hình hay kênh chữ. Ví dụ, NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh chữ được xử lý ở mức Tốt (85,71% HS có thể xử lý), nhưng qua kênh hình chỉ được xử lý ở mức TB (58,44% HS có thể xử lý).

3 - NL tự học của tất cả các loại thành phần kiến thức của nhóm TN đều tốt hơn nhóm ĐC, ở cả kênh chữ và kênh hình, do đó có thể thấy tác động hiệu quả của việc hướng dẫn HS tự học thông qua phần mềm Kahoot!.

b. Theo kênh thông tin

- **Theo kênh chữ:** xem các phụ lục 4C, 4D, 4E, 4F và ví dụ mục 2.5.

Bảng 33: Kết quả NL tự học của HS qua kênh chữ

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	490	299	61,02	54	11,02	73	14,50	16	3,27	48	9,80
	12B2	588	329	55,95	73	12,41	84	14,29	24	4,08	78	13,27
ĐC	12B3	301	133	44,19	28	9,30	61	20,27	25	8,31	54	17,94
	12B7	287	96	33,45	33	11,50	78	27,18	35	12,20	45	15,68
Tổng hợp	TN	1078	628	58,26	127	11,78	157	14,56	40	3,71	126	11,69
	ĐC	588	229	38,95	61	10,37	139	23,64	60	10,20	99	16,84

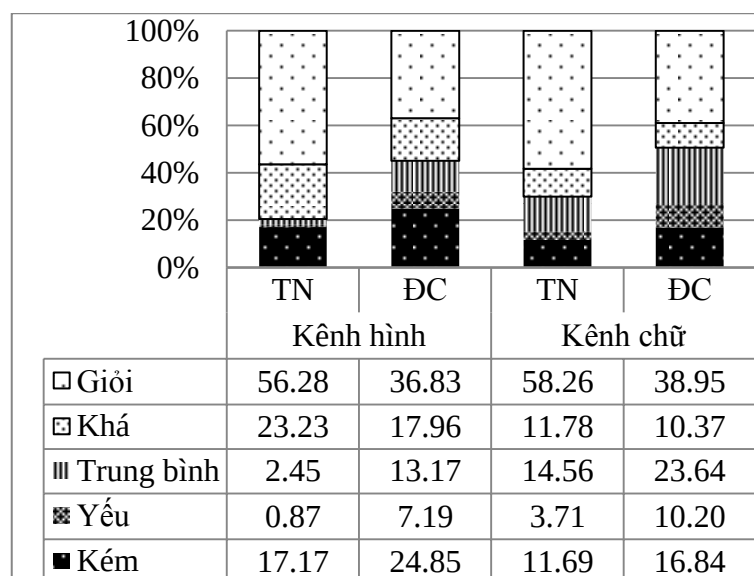
- Theo kênh hình: xem các phụ lục 4A, 4B, 4G và 4H.

Bảng 34: Kết quả NL tự học của HS qua kênh hình

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	315	181	57,46	79	25,08	8	2,54	1	0,32	46	14,60
	12B2	378	209	55,29	82	21,69	9	2,38	5	1,32	73	19,31
ĐC	12B3	170	58	34,12	39	22,94	21	12,35	13	7,65	39	22,94
	12B7	164	65	39,63	21	12,80	23	14,02	11	6,71	44	26,83
Tổng hợp	TN	693	390	56,28	161	23,23	17	2,45	6	0,87	119	17,17
	ĐC	334	123	36,83	60	17,96	44	13,17	24	7,19	83	24,85

Bảng 35: Kết quả NL tự học của HS theo kênh thông tin

Kênh thông tin / Nhóm		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Kênh hình	TN	693	390	56,28	161	23,23	17	2,45	6	0,87	119	17,17
	ĐC	334	123	36,83	60	17,96	44	13,17	24	7,19	83	24,85
Kênh chữ	TN	1078	628	58,26	127	11,78	157	14,56	40	3,71	126	11,69
	ĐC	588	229	38,95	61	10,37	139	23,64	60	10,20	99	16,84



Hình 11. Kết quả NL tự học của HS theo kênh thông tin

Kết luận:

1 - NL tự học qua kênh chữ tốt hơn qua kênh hình. Tuy nhiên, độ chênh lệch về tỷ lệ HS từ TB trở lên giữa hai kênh không đáng kể (ở nhóm TN là 2,64; ở nhóm ĐC là 5,00).

2 - NL tự học theo kênh thông tin của nhóm TN tốt hơn nhóm ĐC, ở cả kênh hình và kênh chữ.

c. Kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT của nhóm TN và ĐC

Sử dụng phép kiểm chứng Chi-Square X^2 (khi bình phương) để kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS của nhóm TN và ĐC giữa các lần KT (Bảng 36 và bảng 37).

Bảng 36: Cơ cấu HS dựa theo NL học tập ở các lần KT và kết quả kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT của nhóm TN

Lần KT	Số bài	Số % HS					Kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT			
		Kém	Yếu	TB	Khá	Giỏi	Lần KT	X^2 (khi bình phương)	Df	p
1	77	0,0	1,3	7,8	66,3	24,7	KT2-KT1	33.290	6	.000
2	77	0,0	3,9	22,1	36,4	37,7				
3	77	0,0	3,9	22,1	50,7	23,4	KT3-KT2	10.165	7	.179
4	77	0,0	6,5	15,6	48,1	29,9	KT4-KT3	3.947	7	.786
5	77	1,3	1,3	23,4	54,6	19,5	KT5-KT4	9.416	8	.308

Bảng 37: Cơ cấu HS dựa theo NL học tập ở các lần KT và kết quả kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT của nhóm ĐC

Lần KT	Số bài	Số % HS					Kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT			
		Kém	Yếu	TB	Khá	Giỏi	Lần KT	X ² (khi bình phương)	Df	p
1	83	1,2	8,4	26,5	59,0	4,8	KT2-KT1	11.564	9	.239
2	84	2,4	4,8	42,9	39,3	10,8				
3	84	1,2	17,9	35,7	38,1	7,2	KT3-KT2	12.360	9	.194
4	84	1,2	23,8	36,9	28,6	9,5	KT4-KT3	6.107	9	.729
5	84	3,6	10,7	39,2	41,6	4,8	KT5-KT4	11.689	9	.231

Kết quả kiểm chứng X² (khi bình phương) cho thấy, phần lớn giữa các lần KT ở cả 2 nhóm TN và ĐC đều có p > 0.001. Nghĩa là, sự khác biệt về số HS đạt được các NL học tập giữa các lần KT này ít có sự khác biệt, có thể là do ngẫu nhiên.

Giữa lần KT2-KT1 của nhóm TN có trị số thống kê X² khá lớn (33.290) và có giá trị p = 0 < 0.001 (nhỏ hơn giá trị p cho phép) tức là có ý nghĩa về mặt thống kê. Nghĩa là, sự khác biệt về số HS đạt được các NL học tập là có sự khác biệt thực sự.

3.3.1.2. Kết quả lĩnh hội kiến thức

Bảng thống kê điểm số của học sinh được trình bày ở bảng 38.

Bảng 38: Bảng thống kê điểm số các bài KT của HS

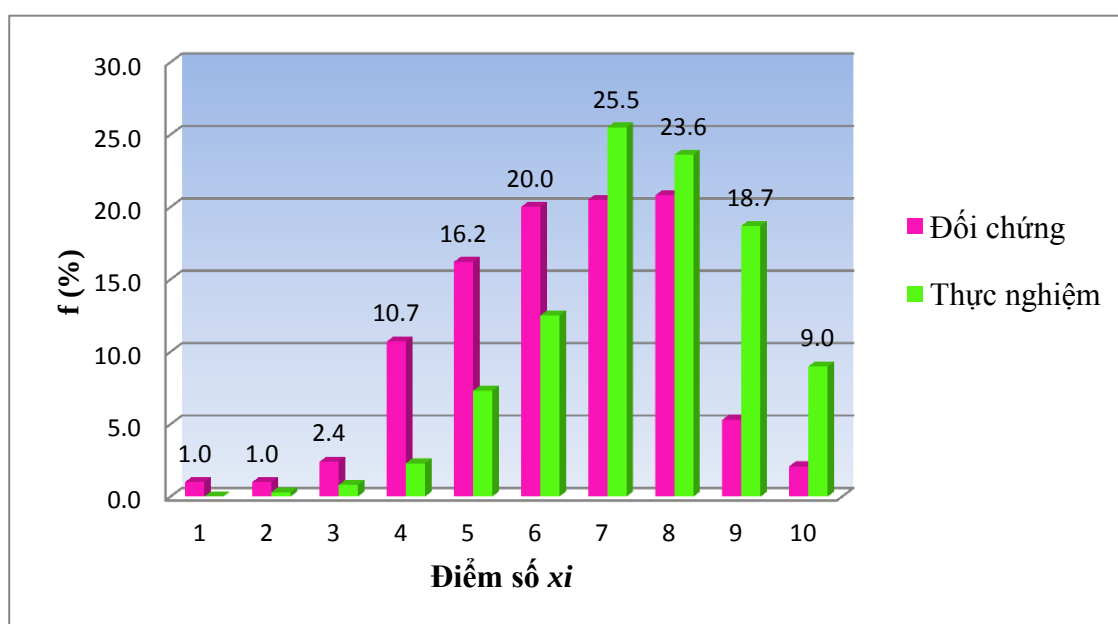
Lần KT	Lớp	Số bài	Điểm KT (x _i)									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	TN	77	0	0	0	1	0	6	27	24	19	0
	ĐC	83	1	0	2	5	6	16	20	29	3	1
2	TN	77	0	0	0	3	8	9	11	17	14	15
	ĐC	84	1	1	1	3	14	22	15	18	5	4
3	TN	77	0	0	2	1	8	9	21	18	12	6
	ĐC	84	1	0	4	11	16	14	19	13	5	1
4	TN	77	0	0	1	3	7	11	14	15	17	9
	ĐC	84	1	0	2	18	16	15	13	11	6	2
5	TN	77	0	1	0	1	5	13	25	17	10	5
	ĐC	84	0	3	1	8	16	17	19	16	3	1
Tổng hợp	TN	385	0	1	3	9	28	48	98	91	72	35
	ĐC	419	4	4	10	45	68	84	86	87	22	9

Tiếp tục xử lý số liệu Bảng 38, kết quả 5 lần KT được trình bày ở Bảng 39.

Bảng 39: Bảng tần suất (f_i %) – số HS đạt điểm x_i các bài KT

Lớp	Số bài	% số HS đạt điểm x_i									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TN	385	0,0	0,3	0,8	2,3	7,3	12,5	25,5	23,6	18,7	9,0
ĐC	419	1,0	1,0	2,4	10,7	16,2	20,0	20,5	20,8	5,3	2,1

Từ số liệu bảng 38, lập đồ thị tần suất điểm số của các bài KT ở cả hai nhóm TN và ĐC (Hình 12).



Hình 12. Đồ thị phân phối tần suất dạng cột

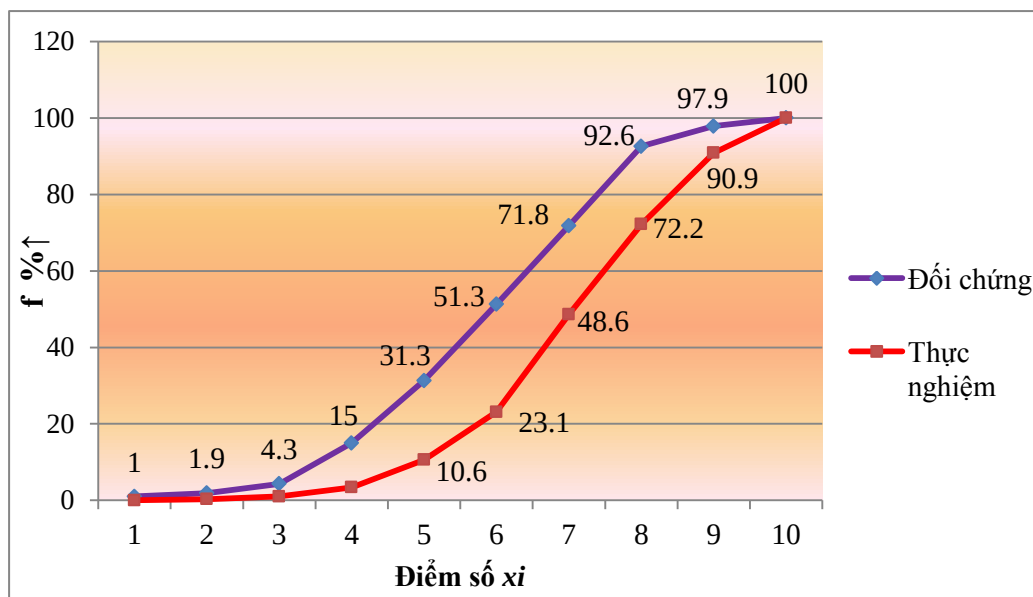
Từ kết quả của bảng 39 và hình 12, có thể thấy đường phân phối TN gần đối xứng xung quanh giá trị $\text{mod} = 7$, trong khi đó đường phân phối ĐC gần đối xứng xung quanh giá trị $\text{mod} = 6$. Từ giá trị $\text{mod} = 6$ trở xuống, tần suất điểm của nhóm ĐC cao hơn nhóm TN. Ngược lại, từ giá trị $\text{mod} = 7$ trở lên, tần suất điểm KT của nhóm TN cao hơn nhóm ĐC. Điều này đồng nghĩa với việc kết quả của các bài KT ở nhóm lớp TN cao hơn so với lớp ĐC.

Từ số liệu ở Bảng 38, chúng tôi tiếp tục lập bảng tần suất hội tụ tiến để so sánh tần suất số HS đạt điểm số từ giá trị x_i trở lên của các lớp TN và ĐC (Bảng 40).

Bảng 40: Bảng tần suất hội tụ tiến ($f\% \uparrow$) số HS đạt điểm x_i các bài KT

Lớp	Số bài	% số HS đạt điểm x_i									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TN	385	0,0	0,3	1,0	3,4	10,6	23,1	48,6	72,2	90,9	100,0
ĐC	419	1,0	1,9	4,3	15,0	31,3	51,3	71,8	92,6	97,9	100,0

Số liệu ở bảng 40 cho phép xây dựng đồ thị biểu diễn tần suất hội tụ tiến điểm số của các bài KT (Hình 13).



Hình 13. Đồ thị đường phân phối tần suất tích lũy

Bảng 40 và hình 13 cho thấy: Đường phân phối tần suất tích lũy của nhóm TN nằm ở phía bên phải và bên trên so với nhóm ĐC. Ngược lại, đường phân phối tần suất tích lũy của nhóm ĐC luôn nằm ở dưới so với nhóm TN và ít có sự thay đổi.

- Tổng hợp một số tham số đặc trưng thống kê ở các lần KT

Bảng 41: Bảng so sánh các tham số đặc trưng thống kê giữa TN và ĐC các bài KT

Lần KT	Nhóm	Cỡ mẫu	TB cộng ($\bar{x} \pm m$)	Độ lệch chuẩn (s)	Phương sai (s^2)	Hệ số biến thiên (C_v)	Hiệu TB ($D_{TN-ĐC}$)
1	TN	77	7,69 ± 0,12	1,01	1,02	13,13%	0,92
	ĐC	83	6,77 ± 0,17	1,55	2,39	22,85%	
2	TN	77	7,73 ± 0,20	1,75	3,06	22,62%	1,13
	ĐC	84	6,60 ± 0,19	1,70	2,88	25,75%	
3	TN	77	7,31 ± 0,18	1,59	2,53	21,74%	1,20
	ĐC	84	6,11 ± 0,19	1,73	3,00	28,36%	
4	TN	77	7,49 ± 0,20	1,72	2,95	22,93%	1,51
	ĐC	84	5,98 ± 0,20	1,81	3,26	30,22%	
5	TN	77	7,27 ± 0,17	1,46	2,12	20,02%	1,07
	ĐC	84	6,20 ± 0,18	1,65	2,71	26,54%	
Tổng hợp	TN	385	7,50 ± 0,08	1,54	2,37	20,53%	1,17
	ĐC	419	6,33 ± 0,08	1,72	2,94	27,10%	

Kết quả phân tích dữ liệu từ bảng 41 cho thấy điểm TB cộng ($\bar{x}$) của nhóm TN luôn cao hơn nhóm ĐC. Có những bài KT độ chênh lệch khá cao như bài KT 4 ($D_{TN-ĐC}$).

ĐC = 1,51), KT3 ($D_{TN-ĐC} = 1,20$) và bài KT 2 ($D_{TN-ĐC} = 1,13$). Như vậy, nhìn chung, HS ở nhóm TN lĩnh hội được kiến thức nhiều hơn nhóm ĐC.

Hệ số biến thiên (C_v) của nhóm TN luôn thấp hơn nhóm ĐC, ngược lại, độ biến thiên của nhóm ĐC luôn cao hơn so với nhóm TN. Điều này chứng tỏ kết quả của lớp TN ổn định, chắc chắn hơn lớp ĐC. Độ biến thiên của các bài KT ở cả 2 nhóm TN và ĐC đều nhỏ hơn hoặc bằng 30%, là dao động ở mức TB, chứng tỏ kết quả của các bài KT là đáng tin cậy.

Để tìm hiểu những kết quả trên là thực sự do việc sử dụng Kahoot! để hướng dẫn tự học có tác động đến nhóm TN, hay sự khác nhau giữa nhóm TN và ĐC chỉ là do ngẫu nhiên, chúng tôi đã nêu ra giả thuyết thống kê H_0 : “Không có sự khác nhau giữa việc tự học của nhóm TN và ĐC” và tiến hành kiểm định giả thuyết H_0 (Bảng 42).

Bảng 42: Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa kết quả nhóm TN và ĐC

Lần KT	Bậc tự do $df = n_{TN} + n_{ĐC} - 2$	Đại lượng $T_d = \frac{\bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}}{\sqrt{\frac{s_{TN}^2}{n_{TN}} + \frac{s_{ĐC}^2}{n_{ĐC}}}}$	t_α	So sánh T_d và t_α
1	158	4,49	1,98	$T_d > t_\alpha$
2	159	4,15	1,98	$T_d > t_\alpha$
3	159	4,58	1,97	$T_d > t_\alpha$
4	159	5,44	1,97	$T_d > t_\alpha$
5	159	4,38	1,97	$T_d > t_\alpha$
Tổng hợp	802	10,10	1,96	$T_d > t_\alpha$

Như vậy, chứng tỏ sự khác nhau về kết quả giữa nhóm TN và ĐC là có ý nghĩa thống kê, điểm TB của lớp TN cao hơn lớp ĐC không phải là do ngẫu nhiên, mà do lớp TN được hướng dẫn tự học thông qua phần mềm Kahoot!.

- Kiểm định sự sai khác về điểm TB cộng giữa các cặp TN và ĐC trong cùng 1 lần KT.

Sử dụng phép kiểm chứng T-test độc lập theo cặp để kiểm chứng sự sai khác giữa các cặp TN và ĐC ở mỗi lần KT nhằm kiểm định sự sai khác TB cộng giữa các cặp là có ý nghĩa hay không có ý nghĩa (Bảng 43).

Bảng 43: Kết quả kiểm định sự sai khác về TB cộng của nhóm TN và ĐC ở các lần KT

Lần KT	Hiệu TB	Std. Deviation	Std. Error Mean	t (T-test)	df (bậc tự do)	P
1	1.013	.851	.097	10.450	76	.000
2	1.104	2.309	.263	4.195	76	.000
3	1.182	2.264	.258	4.581	76	.000
4	1.584	2.403	.274	5.787	76	.000
5	1.052	1.986	.226	4.648	76	.000

Từ số liệu bảng 43 cho thấy, giá trị t-test qua 5 lần KT tương ứng là 10.450, 4.195, 4.581, 5.787, 4.648. Cả 5 bài KT có giá trị t-test đều cao hơn $t_{\alpha} = 1.96$; p đều nhỏ hơn giá trị p cho phép ($p < 0.05$). Chứng tỏ sự sai khác ở 4 bài KT này là có ý nghĩa, không phải do ngẫu nhiên mà do hiệu quả tác động sư phạm ở nhóm TN.

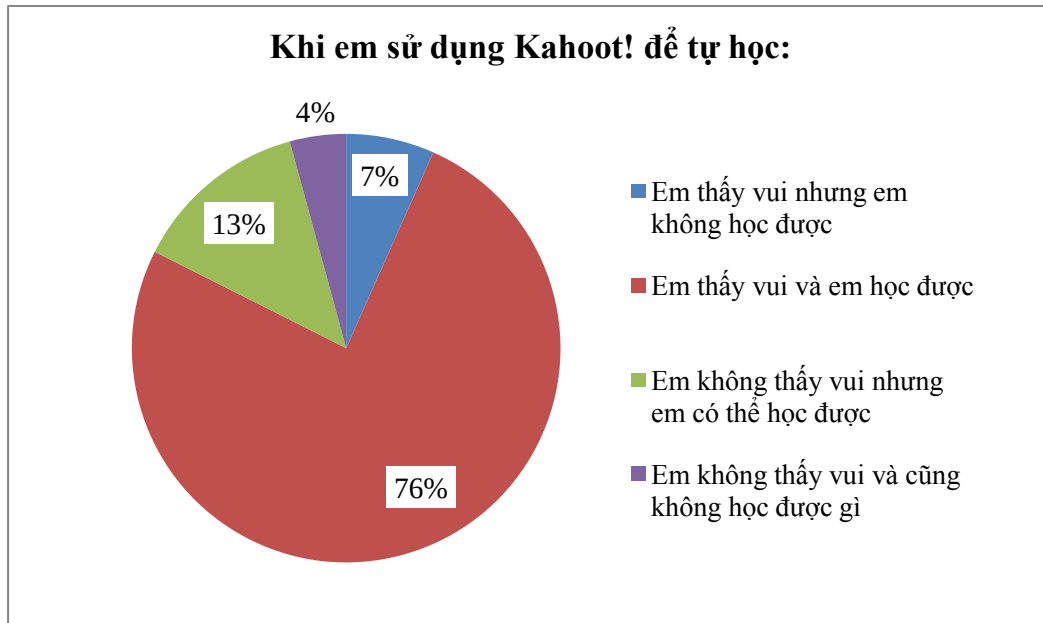
3.3.1.3. Ảnh hưởng của phần mềm Kahoot! đến động lực tự học của HS

Ảnh hưởng của phần mềm Kahoot! đến thái độ cũng như sự hứng thú trong quá trình tự học của HS được phân tích thông qua kết quả của một cuộc khảo sát. Khảo sát được tiến hành vào cuối buổi KT thứ 5 với năm câu hỏi (xem bảng 44) và thu được 165 câu trả lời. Các câu hỏi được tham khảo từ nghiên cứu của Andrés và cộng sự (2019).

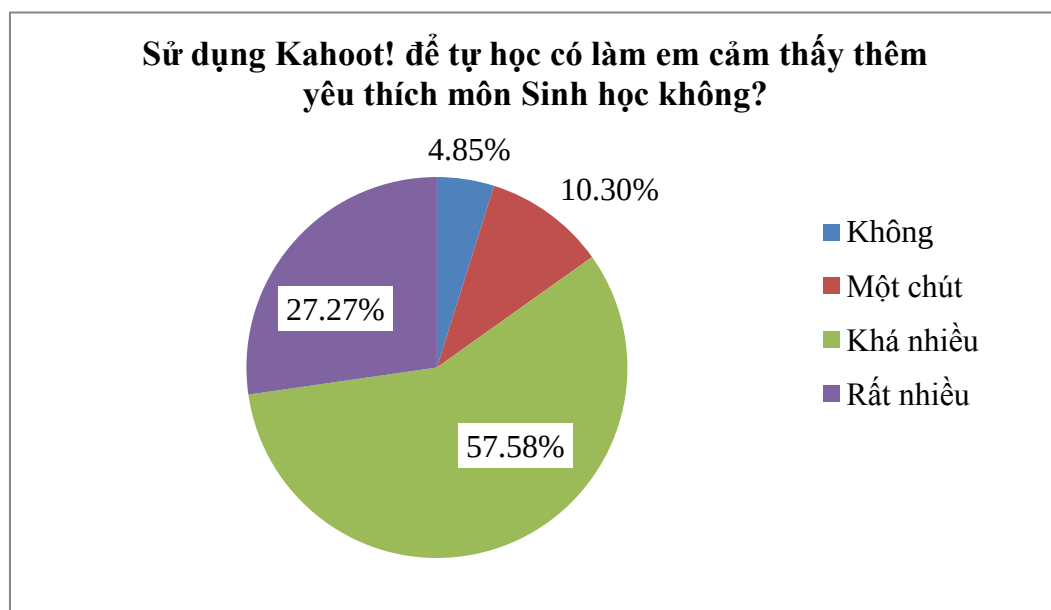
Bảng 44: Các câu hỏi và câu trả lời thăm dò động lực tự học của HS khi sử dụng Kahoot!

STT	Câu hỏi	Câu trả lời
1	Câu 1: Khi em sử dụng Kahoot! để tự học:	Em cảm thấy vui nhưng em không học được gì
		Em cảm thấy vui và em học được nhiều kiến thức
		Em không thấy vui nhưng em có thể học được
		Em không thấy vui và cũng không học được gì
2	Câu 2: Sử dụng Kahoot! để tự học có làm em cảm thấy thêm yêu thích môn Sinh học không?	Không
		Một chút
		Khá nhiều
		Rất nhiều
3	Câu 3: Em thích độ dài của mỗi bài tập Kahoot! là bao nhiêu?	Ngắn (10 câu trắc nghiệm – khoảng dưới 5 phút)
		TB (20 câu trắc nghiệm – khoảng từ 5 đến 15 phút)
		Dài (trên 20 câu trắc nghiệm – khoảng trên 15 phút)
4	Câu 4: Em có thích GV sử dụng Kahoot! để đánh giá kết quả học tập của em không?	Rất yêu thích
		Bình thường
		Không yêu thích
5	Câu 5: Nhìn chung, em thấy ứng dụng Kahoot! đối với việc tự học của em là	Không cần thiết
		Không quan trọng, có thể sử dụng những ứng dụng khác hay hơn
		Quan trọng đối với việc tự học
		Rất hữu ích và thiết thực đối với việc tự học

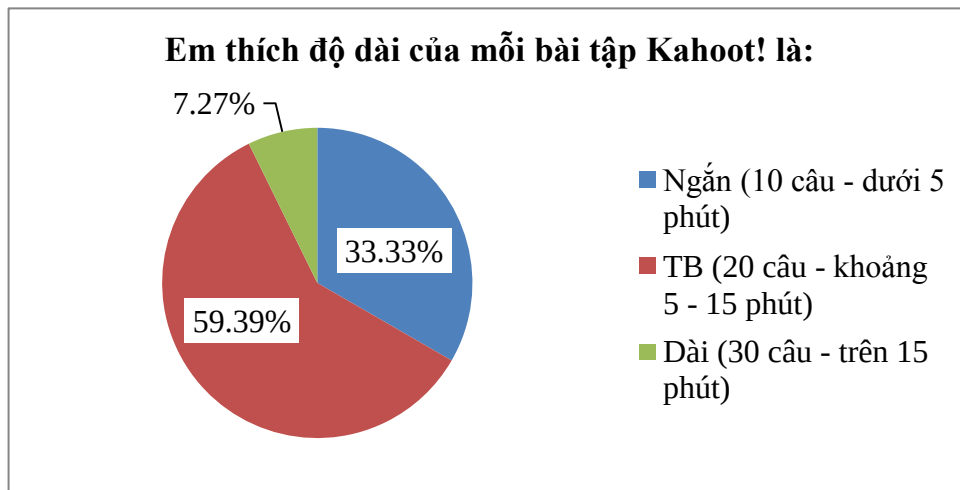
Kết quả thu được được trình bày từ Hình 14 đến Hình 18.



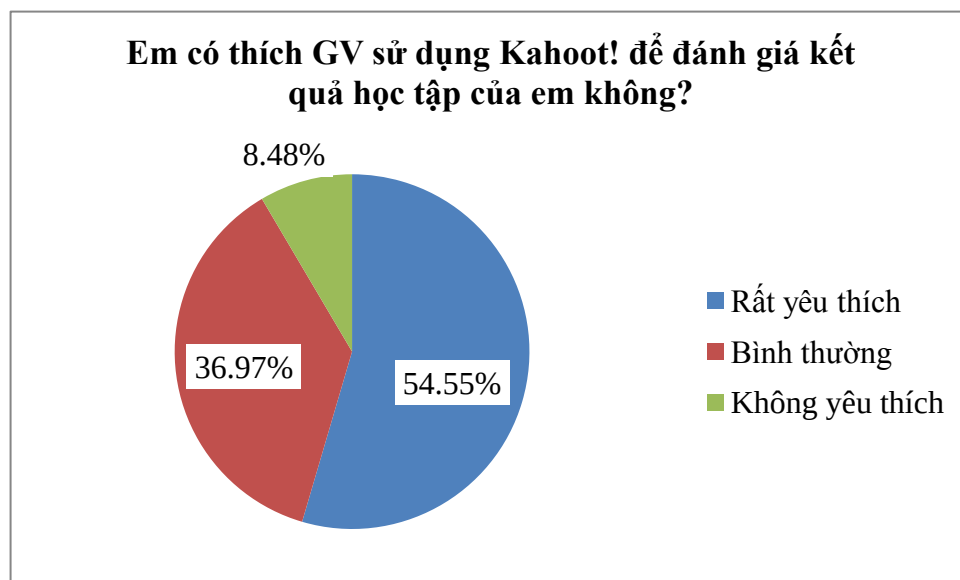
Hình 14. Kết quả điều tra câu hỏi 1



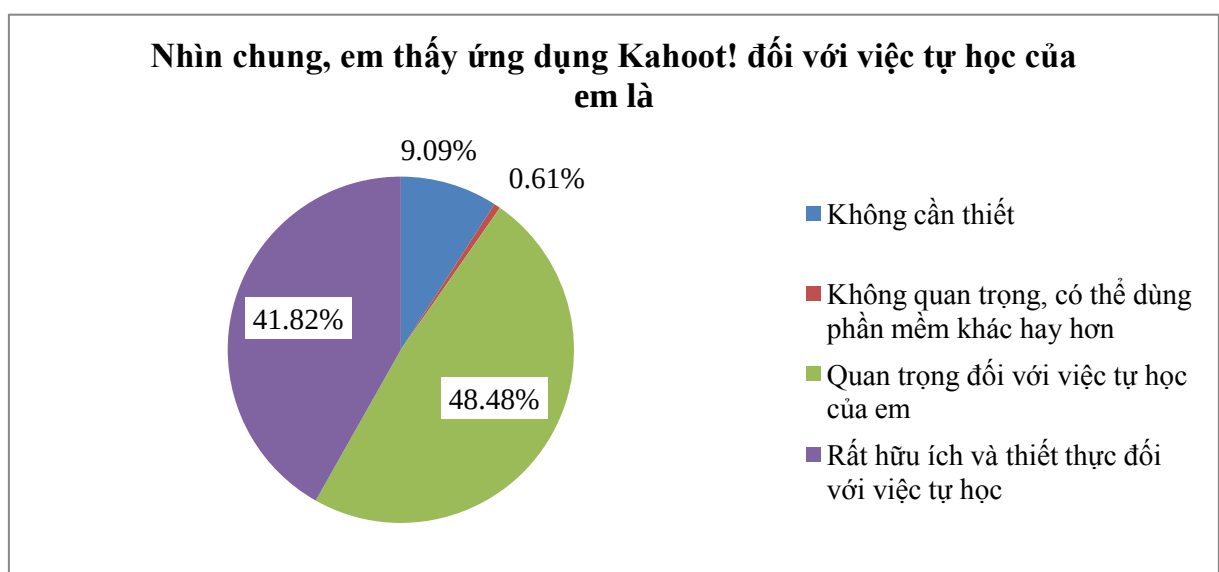
Hình 15. Kết quả điều tra câu hỏi 2



Hình 16. Kết quả điều tra câu hỏi 3



Hình 17. Kết quả điều tra câu hỏi 4



Hình 18. Kết quả điều tra câu hỏi 5

Kết quả phân tích dữ liệu từ hình 14 đến hình 18 cho thấy: Phần lớn HS (76%) đều “cảm thấy vui và có thể học” khi họ tự học thông qua phần mềm Kahoot! (Hình 14), chứng tỏ phần mềm này có sự tác động tích cực đến động lực tự học của HS. Câu hỏi 2 liên quan trực tiếp đến sự hứng thú khi học tập môn Sinh học – Sử dụng Kahoot! để tự học có làm em cảm thấy thêm yêu thích môn Sinh học không? Và nhận được câu trả lời từ đa số HS là “Khá nhiều” (57,58%) (Hình 15). Hình 16 cho thấy, phần lớn HS cho biết họ thích độ dài của mỗi bài tập Kahoot! là TB (khoảng 20 câu trắc nghiệm với thời gian từ 5 đến 15 phút). Kết quả câu hỏi 4 cho thấy, có tới 54,55% HS yêu thích GV sử dụng Kahoot! làm phương tiện để đánh giá kết quả học tập. Đối với câu hỏi đánh giá chung về phần mềm Kahoot! đối với việc tự học, 90,3% HS cho rằng phần mềm Kahoot! có vai trò quan trọng, hữu ích, thiết thực đối với việc tự học của chúng (Hình 18). Kết quả này cũng phù hợp với kết quả trong bài nghiên cứu của Andrés và cộng sự (2019), tuy nhiên các câu hỏi trong bài nghiên cứu này, tỷ lệ câu trả lời tích cực chiếm tỷ trọng nhiều hơn.

3.3.2. Kết quả định tính

Thông qua việc trao đổi ý kiến trực tiếp với HS, và phân tích kết quả bài KT ở cả 2 nhóm lớp TN và ĐC, chúng tôi nhận thấy việc sử dụng phần mềm Kahoot! hỗ trợ HS trong quá trình tự học bước đầu đã phát huy nhiều tác dụng.

Về tinh thần, thái độ học tập: Nhiều HS khi được hỏi ý kiến đã cho biết các em thích kiểu “học mà vui, vui để học”, vô cùng vui vẻ mà vẫn có thể học được nhiều kiến thức. HS cho biết kiến thức khi được trình bày trên Kahoot! với định dạng đẹp mắt làm các em cảm thấy không bị khô khan và dễ tiếp thu hơn. Như vậy, bước đầu đã cải thiện ý thức tự học và hình thành thói quen tự học cho các em. Tuy nhiên, một số ít các em cho biết họ gặp khó khăn khi tự học trên Kahoot! như chất lượng kết nối internet không ổn định, áp lực về thời gian trả lời,... Đây là những vấn đề cần có những nghiên cứu tiếp theo để kịp thời khắc phục.

Nâng cao hiệu quả học tập của HS: Việc sử dụng các hình ảnh minh họa ở một số bài đã làm sinh động thêm các câu hỏi. Hơn nữa, Kahoot! sau khi kết thúc bài KT sẽ hiện ra bảng điểm của tất cả các HS đã làm bài, và từ đó sẽ làm cho các em có tính cạnh tranh trong học tập, phát triển sự ham học của HS. Một số HS cho biết, họ bắt đầu đăng nhập vào Kahoot! để tìm kiếm những bài KT khác để ôn luyện kiến thức, không chỉ riêng môn Sinh học mà còn nhiều môn khác.

Một số HS đề xuất việc sử dụng trò chơi Kahoot! trong không gian lớp học, không những giúp HS có thể học được kiến thức, mà thông qua đó còn giúp phát triển các kỹ năng mềm mà họ cần trau dồi. Ví dụ, GV chia thành các nhóm và giao cho mỗi nhóm một bài tập trên Kahoot!, HS các nhóm sẽ phải hợp tác với nhau để có thể hoàn thành bài tập.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

1 – HS có NL tự học thông qua sự hỗ trợ của phần mềm Kahoot! và NL tự học đó dao động từ mức TB đến Tốt (tùy thuộc vào loại thành phần kiến thức và kênh thông tin).

2 – Kết quả khảo sát NL tự học của HS theo loại thành phần kiến thức:

+ NL tự học của HS phụ thuộc rất nhiều vào loại thành phần kiến thức và kênh thông tin. Ví dụ, NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật qua kênh chữ được xử lý ở mức Tốt (85,71% HS có thể xử lý), nhưng qua kênh hình chỉ được xử lý ở mức TB (58,44% HS có thể xử lý).

+ NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm được xử lý tốt nhất (tỷ lệ HS từ TB trở lên là từ 75,90% đến 93,76%). NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật được xử lý kém nhất (tỷ lệ HS từ TB trở lên là từ 53,57% đến 72,10%).

+ NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm ở mức Khá và Tốt, qua kênh chữ xử lý tốt hơn qua kênh hình.

+ NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện ở mức Khá và Tốt, qua kênh chữ xử lý tốt hơn qua kênh hình.

+ NL tự học loại thành phần kiến thức cơ chế và quá trình ở mức TB và Khá, qua kênh hình xử lý tốt hơn qua kênh chữ.

+ NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật ở mức TB và Khá, qua kênh chữ xử lý tốt hơn qua kênh hình.

+ NL tự học của tất cả các loại thành phần kiến thức của nhóm TN đều tốt hơn nhóm ĐC, ở cả kênh chữ và kênh hình, do đó có thể thấy tác động hiệu quả của việc hướng dẫn HS tự học thông qua phần mềm Kahoot!.

3 – Kết quả khảo sát NL tự học của HS theo kênh thông tin:

+ NL tự học qua kênh chữ tốt hơn qua kênh hình, tuy nhiên độ chênh lệch không đáng kể.

+ NL tự học theo kênh thông tin của nhóm TN tốt hơn nhóm ĐC, ở cả kênh hình và kênh chữ.

4 – Kết quả kiểm định sự sai khác về NL học tập của HS giữa các lần KT là ngoại trừ lần KT2-KT1 của nhóm TN, tất cả các lần KT sự sai khác về NL học tập xảy ra do ngẫu nhiên.

5 – Kết quả kiểm định t-test cho thấy cả 5 lần KT, nhóm TN đều có kết quả lĩnh hội kiến thức tốt hơn nhóm ĐC, do đó, có thể khẳng định phần mềm Kahoot! bước đầu hỗ trợ HS trong quá trình tự học.

6 – Phần mềm Kahoot! có sự tác động tích cực đến động lực và hứng thú học tập của HS trong quá trình tự học.

2. Kiến nghị

Cần có những nghiên cứu tiếp theo để:

1 – Xác định NL tự học của HS loại thành phần kiến thức quan hệ và ứng dụng (qua kênh chữ và qua kênh hình).

2 – Xác định sự ảnh hưởng của các yếu tố trên Kahoot! (âm thanh, điểm số) đến kết quả học tập của HS.

3 – Do thời gian nghiên cứu có hạn nên phạm vi TNSP còn hạn chế. Cần TN thêm ở nhiều trường, lớp để bổ sung cơ sở lí luận và thực tiễn cho đề tài để nghiên cứu hoàn chỉnh hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu Tiếng Việt

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2012). *Sách giáo khoa Sinh học 12 cơ bản*. Nhà xuất bản Giáo dục, 2007.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). Công văn số 3280/BGDĐT-GDTrH về “Hướng dẫn thực hiện điều chỉnh nội dung dạy học cấp THCS, THPT” ban hành ngày 27 tháng 08 năm 2020.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT Ban hành điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học ban hành ngày 15 tháng 09 năm 2020.
- Dương Thị Thanh Huyền. Quá trình tự học và phương pháp dạy tự học cho sinh viên. Bộ môn Khoa học Xã hội và Nhân văn, Trường Đại học Nha Trang. Truy cập tại <
<http://ntu.edu.vn/Portals/96/Bai%20viet%20cua%20CBGD/Khoa%20Khoa%20hoc%20chinh%20tri/Duong%20thi%20thanh%20huyen.doc>>, ngày 23/12/2020.
- Hồ Thị Hoài. (2017). Nghiên cứu kỹ năng tự học của sinh viên ngành quản lý giáo dục trường Đại học Vinh. Khoa Giáo dục trường Đại học Vinh. Truy cập tại <
<http://khoagiaoduc.vinhuni.edu.vn/nguyen-cuu-khoa-hoc/seo/nguyen-cuu-ki-nang-tu-hoc-cua-sinh-vien-nganh-quan-li-giao-duc-truong-dai-hoc-vinh-79049>>, ngày 24/01/2021.
- Ngô Văn Hưng (cb), Lê Hồng Điệp, & Nguyễn Thị Hồng Liên. (2009). *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng trong chương trình Giáo dục phổ thông môn Sinh học lớp 12 (Cấp THPT)*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo, & Lê Khánh Bằng. (2004). *Học và dạy cách học*. Nhà xuất bản Trường Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- Nguyễn Huy Phương. (2012). *Rèn luyện kỹ năng hệ thống hóa kiến thức cho học sinh trong dạy học phần Sinh thái học, Sinh học 12, Trung học phổ thông*. Luận văn Thạc sĩ Sư phạm Sinh học, Trường Đại học Giáo dục.
- Nguyễn Kỳ. (2006). Biến quá trình dạy học thành quá trình tự học. *Tạp chí giáo dục*, 2.

- Nguyễn Thanh Thủy. (2016). Hình thành kỹ năng tự học cho sinh viên – Nhu cầu thiết yếu trong đào tạo ngành sư phạm. *Tạp chí Khoa học – Đại học Đồng Nai*, 3, 10-16.
- Nguyễn Thị Hồng Nam & Trịnh Quốc Lập. (2008). Người học tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau – Một cách làm mới trong việc đánh giá kết quả học tập. *Tạp chí Khoa học trường Đại học Cần Thơ*, 9, 28-36.
- Nguyễn Thị Thanh Vân. (2007). *Biện pháp quản lý hoạt động tự học của sinh viên Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Pháp Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội trong giai đoạn hiện nay*. Luận văn Thạc sỹ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Trung Hiệu. (2015). *Tổ chức học sinh tự học “Phần 6: Tiến hóa” – Sinh học 12 Trung học phổ thông*. Luận văn Thạc sỹ Sư phạm Sinh học, Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Phan Đức Duy. (2012). Kỹ thuật dạy học Sinh học. Trung tâm đào tạo từ xa, Đại học Huế.
- Tập thể Khoa Sư phạm Kỹ thuật. (2015). Đề cương bài giảng Lý thuyết học tập, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Hưng Yên.
- Thái Duy Tuyên. (2003). Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, 74.
- Thủ tướng Chính phủ. (2017). Quyết định số 117/QĐ-TTg về Phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy – học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giai đoạn 2016 – 2020, định hướng đến năm 2025” ban hành ngày 25 tháng 01 năm 2017.
- Trần Bá Hoàn. (2006). *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Trần Sỹ Luận. (2013). *Rèn luyện cho học sinh kỹ năng tự học trong dạy học Sinh học 11 Trung học phổ thông*. Luận án Tiến sỹ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Trần Thị Hải Lý. (2013). Dạy tự học trong quá trình dạy học. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 49, 38-40.

- Trần Thị Thu Trang & Trần Thị Cúc. (2019). Thực trạng và giải pháp cải thiện việc tự học cho sinh viên chuyên ngữ năm thứ nhất. *Kỷ yếu hội thảo khoa học. Chủ đề: Nâng cao khả năng tự học của sinh viên, Trường Đại học Nha Trang, 04/2019*, (tr.9-20).
- Trịnh Thị Phương Thảo. (2014). *Khai thác một số ứng dụng trên điện thoại di động hỗ trợ học sinh lớp 12 Trung học phổ thông tự học Toán*. Luận án Tiến sỹ Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- Trịnh Thu Hà & Nguyễn Thị Minh Tú. (2017). *Sử dụng đa phương tiện trong thiết kế bài giảng, nguyên tắc và xu hướng toàn cầu – Một số ứng dụng tại thư viện Đại học Quốc tế RMIT*. Truy cập tại <<http://dlib.huc.edu.vn/handle/123456789/8053>>, ngày 02/12/2020.

Tài liệu nước ngoài

- Bicen, H. & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of Students for Gamification Approach: Kahoot as a Case Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(2), 72-93.
- Ewa, Z.P. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.
- Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M.L., Jimeno-Morenilla, A., Azorin-López, J., Rico-Soliveres, M.L., & Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating Impact on Motivation and Academic Performance of a Game-Based Learning Experience Using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Glowacki, J., Kriukova, Y. & Avshenyuk, N. (2018). Gamification in higher education: Experience of Poland and Ukraine. *Advanced Education*, 5(10), 105-110.
- Guardia, J.J., Olmo, J.L.D., Roa, I., & Berlanga V. (2019). Innovation in the teaching-learning process: the case of Kahoot!. *On the Horizon*, 27(1).
- Hart, J. (2015). *Top Tools for Learning 2020*. Truy cập tại <<https://www.toptools4learning.com/>>, ngày 14/01/2021.
- Kahoot!Team (2016). *Teacher's starter guide to Kahoot!*. Truy cập tại <https://kahoot.com/files/2020/11/StarterGuide_1120.pdf>, ngày 27/12/2020.

- Lertvisutthinun, C. & Pumsaard, S. (2020). Development of Grade 8 Students' Poetry Writing Skills Using Skill Practice Exercises and Kahoot. *Research Journal of Humanities and Social Sciences Rajapruek University*, 6(3), 109-120.
- Prieto, M.C., Palma, L.O., Tobías, P.J.B. & León, F.J.M. (2019). Student Assessment of the Use of Kahoot in the Learning Process of Science and Mathematics. *Education sciences*, 9, 55.
- Sabandar, G.N.C., Supit, N.R., & Suryana, H.T.E. (2018). Kahoot!: Bring the Fun Into the Classroom!. *Indonesian Journal of Informatics Education*, 2(2), 127-134.
- Serena, M.J., Katyal, P., Xie, X., Madeleine, P.N., Eric, M.L., Damon, M.N., Montclare, J.K. (2019). A 'KAHOOT!' Approach: The Effectiveness of Game-Based Learning for an Advanced Placement Biology Class. *Simulation & Gaming*, 50(6), 832-847.
- Sherlock, A.L., Helen, E.O., Daniel, B., & George, J.L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(9).
- Wang, A.I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227.
- Wang, A.I. & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. *10th European Conference on Game Based Learning (ECGBL 2016)*, 6-7/10/2016, Paisley, United Kingdom, 738-746.
- Wang, A.I. & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education*, 149.
- Wibisono, D. (2019). *The effects of Kahoot in Teaching reading to Tenth grade students of Senior high school*, Teaching English as a Foreign Language Thesis, English Education Department Graduate School, Widya Mandala Catholic University, Surabaya.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1

PHIẾU THĂM DÒ Ý KIẾN GIÁO VIÊN

Kính chào Quý Thầy (Cô)!

Để có cơ sở thực tiễn phục vụ cho việc thực hiện đề tài nghiên cứu được hoàn thiện hơn, kính mong Quý Thầy (Cô) vui lòng cho biết ý kiến và đánh dấu (X) vào những ô mà Thầy (Cô) thấy hợp lý nhất.

Câu 1: Theo Quý Thầy (Cô), vai trò của việc rèn luyện năng lực, kĩ năng tự học cho học sinh là:

- ☐ Rất quan trọng. ☐ Bình thường. ☐ Không quan trọng.

Câu 2: Thầy (Cô) đã từng tổ chức hoặc hướng dẫn cho HS các biện pháp tự học chưa?

- ☐ Tổ chức cho học sinh tự học thường xuyên.
☐ Đã tổ chức nhưng không thường xuyên.
☐ Chưa bao giờ tổ chức cho học sinh tự học.

Câu 3: Thầy (Cô) đánh giá như thế nào về năng lực tự học của học sinh?

- ☐ Rất tốt ☐ Tốt ☐ Bình thường
☐ Yếu ☐ Kém

Câu 4: Theo Thầy (Cô), việc tổ chức tự học giúp HS: (Thầy (Cô) có thể chọn nhiều ý):

- ☐ Mở rộng, đào sâu kiến thức.
☐ Hình thành thói quen và phương pháp tự học.
☐ Hình thành sự tích cực, sáng tạo, chủ động tìm tòi bài mới trước khi đến lớp.
☐ Vận dụng kiến thức giải quyết các nhiệm vụ học tập.
☐ Tự đánh giá kết quả học tập.

Câu 5: Thầy (Cô) thường tổ chức cho HS tự học trong khoảng thời gian nào?

- ☐ Tự học bài mới ở nhà. ☐ Kiểm tra, đánh giá.
☐ Dạy học kiến thức mới trên lớp.

Câu 6: Thầy (Cô) thường sử dụng hoạt động nào để tổ chức cho HS tự học? (Thầy (Cô) có thể chọn nhiều ý)

- ☐ Đưa ra các câu hỏi yêu cầu HS về nhà trả lời.

- ☐ Tìm các hình ảnh, video liên quan đến bài học.
- ☐ Quan sát trực quan thí nghiệm.
- ☐ Dạy học dự án (có hướng dẫn).
- ☐ Bài tập tình huống.
- ☐ Tổ chức trò chơi.
- ☐ Thiết kế bài tập trên mạng và yêu cầu HS hoàn thành.

Câu 7: Thái độ của học sinh khi được hướng dẫn tự học là

- ☐ Rất hứng thú
- ☐ Bình thường
- ☐ Thờ ơ

Câu 8: Thầy (Cô) đã bao giờ áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá trình hướng dẫn học sinh tự học chưa? Ví dụ, thiết kế bài tập trên Google Form và gửi đến HS yêu cầu hoàn thành?

- ☐ Đã từng áp dụng.
- ☐ Chưa từng áp dụng.

Xin chân thành cảm ơn Quý Thầy (Cô)!

PHỤ LỤC 2

PHIẾU THĂM DÒ Ý KIẾN HỌC SINH

Chào các bạn học sinh!

Để có cơ sở thực tiễn phục vụ cho việc thực hiện đề tài nghiên cứu được hoàn thiện hơn, mong các em học sinh vui lòng cho biết ý kiến và đánh dấu (X) vào những ô mà em cảm thấy là hợp lí nhất.

Câu 1: Thái độ của em khi học môn Sinh học là:

- ☐ Yêu thích môn Sinh học.
- ☐ Chỉ coi môn Sinh Học là môn phụ (học với thái độ bắt buộc).
- ☐ Không hứng thú, không muốn học.

Câu 2: Theo em, vai trò của môn Sinh học là

- ☐ Quan trọng.
- ☐ Bình thường.
- ☐ Không quan trọng.

Câu 3: Theo em, vai trò của việc tự học là

- ☐ Rất cần thiết.
- ☐ Cần thiết nhưng có thể bỏ qua.
- ☐ Không cần thiết.

Câu 4: Thời gian tự học trung bình mỗi ngày của em là:

- ☐ 0 giờ
- ☐ Từ 0 – 30 phút
- ☐ Từ 30 phút – 1 giờ
- ☐ Từ 1 giờ - đến 2 giờ
- ☐ Hơn 2 giờ

Câu 5: Em đã bao giờ áp dụng công nghệ thông tin vào trong quá trình tự học của bản thân không? Ví dụ, làm đề kiểm tra trực tuyến?

- ☐ Đã từng áp dụng.
- ☐ Chưa từng áp dụng.

PHỤ LỤC 3

Cách sử dụng phần mềm Kahoot! dành cho GV

1. Cách tạo tài khoản Kahoot!

Gồm các bước sau:

1. Truy cập vào kahoot.com và nhấn **Sign up**.
2. Chọn **Teacher** để thiết lập tài khoản.
3. Lựa chọn nơi làm việc là trường học, cơ sở giáo dục đại học hay quản lý giáo dục.
4. Nếu muốn đăng ký bằng email, nhập địa chỉ email và mật khẩu tài khoản của bạn. Ngoài ra, có thể đăng ký bằng tài khoản Google hoặc Microsoft hiện có và sử dụng các thông tin đăng nhập đó để đăng nhập vào Kahoot! lần sau.
5. Chọn gói sử dụng: gói Kahoot! miễn phí hoặc gói nâng cấp để mở khóa các tính năng bổ sung. Lưu ý: có thể chuyển sang gói nâng cấp bất kỳ lúc nào!
6. Điền một số thông tin bổ sung trên màn hình.
7. Hoàn tất quá trình đăng ký. Bạn sẽ nhận được email chào mừng kèm theo một số mẹo để bắt đầu.

2. Cách sử dụng phần mềm Kahoot!

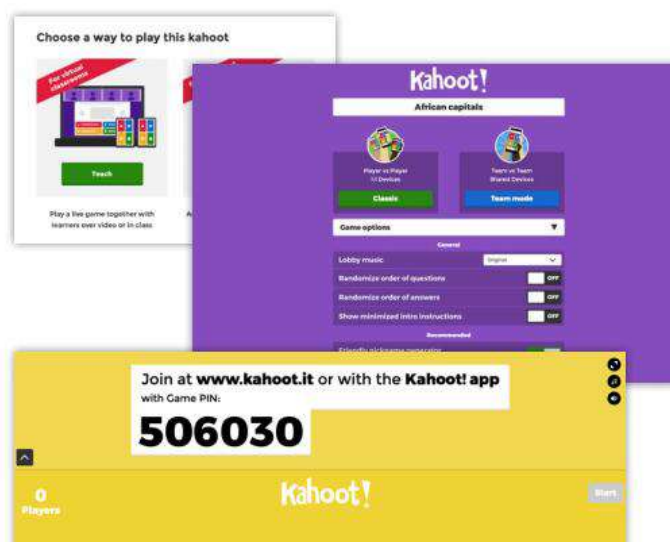
GV có thể sử dụng trực tiếp hoặc dạy từ xa, hoặc giao nhiệm vụ cho HS.

- **Cách sử dụng trực tiếp trên lớp học:**

1. Mở kahoot bạn muốn chia sẻ với HS, nhấn **Play** và chọn **Teach**.

2. Điều chỉnh các tùy chọn. Ví dụ: xếp đặt thứ tự câu hỏi ngẫu nhiên. Chọn chế độ chơi cá nhân (Classic Mode) hoặc đồng đội (Team Mode).

3. Mã PIN duy nhất sẽ hiện ở phía trên cùng màn hình. HS nhập mã này để tham gia trò chơi trong app Kahoot! hoặc tại kahoot.it trên trình duyệt web.



4. Click **Start** khi bạn thấy toàn bộ tên người chơi xuất hiện ở sảnh chờ “lobby”. Trong khi chơi, bạn có thể dùng phím cách hoặc chuột để chuyển tới câu hỏi tiếp theo.

5. Sau khi kết thúc game, bạn luôn có thể tìm và xem đánh giá kết quả trong phần **Reports**.

- **Cách sử dụng qua video khi dạy từ xa:**

1. Mở một Kahoot! bạn muốn sử dụng.

2. Kết nối phần mềm dạy học online từ xa của bạn - ví dụ: [Google Hangouts Meet](#), [Skype](#) hoặc [Zoom](#) - đảm bảo đã bật webcam, mic và loa.

3. Sau khi toàn bộ HS đã tham gia, nhấn **Play** và **Teach** để bắt đầu chạy bộ câu hỏi trắc nghiệm trên Kahoot!. Điều chỉnh các tùy chọn game như mô tả ở bước 2 phần trên.



4. Chia sẻ màn hình để tất cả HS có thể thấy mã PIN game. HS sẽ cần một thiết bị để xem câu hỏi và thiết bị thứ hai để tham gia trò chơi.

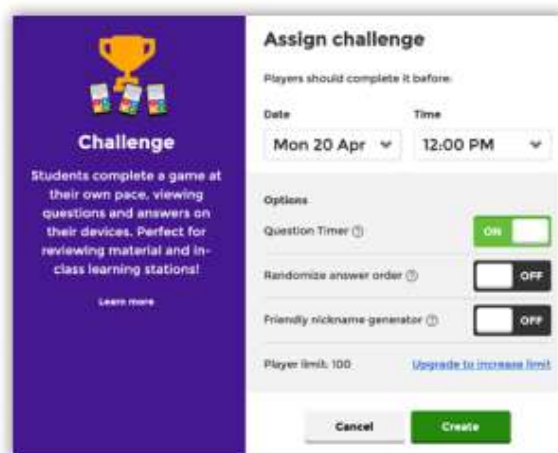
5. Nhấn **Start** khi mọi người đã sẵn sàng và lưu Kahoot! như bình thường.

- **Cách giao nhiệm vụ thực hiện cho HS:**

1. Mở một nhiệm vụ cho HS, nhấn **Play** và **Assign**.

2. Làm theo hướng dẫn và đặt thời hạn hoàn thành game. Điều chỉnh các tùy chọn game:

- ❖ Tắt bộ hẹn giờ câu hỏi để chơi chính xác toàn bộ game.
- ❖ Sắp xếp ngẫu nhiên thứ tự câu trả lời để tránh đoán mò.
- ❖ Bật trình tạo biệt danh thân thiện để tránh tên không phù hợp.



- ❖ Nếu đăng ký Premium, bạn có thể bật chế độ cá nhân hóa chế độ luyện tập. Với tùy chọn này, HS cần chơi trong app Kahoot!

3. Nhấn **Create** và sao chép link thử thách. Chia sẻ nó với HS - ví dụ, qua email hoặc trực tiếp tới Google Classroom, Remind hoặc Microsoft Teams. Ngoài ra, bạn có thể chia sẻ mã PIN vào trò chơi.

4. Bằng cách tham gia game qua link hoặc PIN, HS chơi theo nhịp độ riêng của họ trên máy tính hoặc thiết bị di động.

5. Tương tự như sau khi chơi game trực tiếp, bạn có thể tìm thấy kết quả thử thách ở Reports.

3. Cách tạo bộ đề KT trên Kahoot!

1. Đăng nhập vào tài khoản Kahoot!. Nhấn **Create** và chọn **New Kahoot**.
2. Nhập câu hỏi trắc nghiệm đầu tiên của bạn. Thêm các lựa chọn câu trả lời và đánh dấu câu trả lời chính xác.
3. Điều chỉnh đồng hồ bấm giờ và điểm theo độ phức tạp của câu hỏi.
4. Thêm ảnh bằng cách upload nó từ máy tính hoặc chọn một hình có sẵn trong thư viện của Kahoot!. Bạn cũng có thể nhúng link YouTube.
5. Click **Add question** ở bên tay trái. Với tài khoản Kahoot! miễn phí, bạn có thể thêm câu trắc nghiệm đa lựa chọn, câu hỏi đúng hoặc sai. Nếu dùng tài khoản Pro hoặc Premium, bạn có thể thêm những kiểu câu hỏi nâng cao, bao gồm:

- ✓ **Puzzle:** HS sắp xếp câu trả lời theo đúng thứ tự.
- ✓ **Poll:** Thu thập phản hồi, ý kiến.
- ✓ **Slide:** Dạy một chủ đề hoặc cung cấp nhiều nội dung hơn.
- ✓ **Open-end question:** HS gõ câu trả lời ngắn.

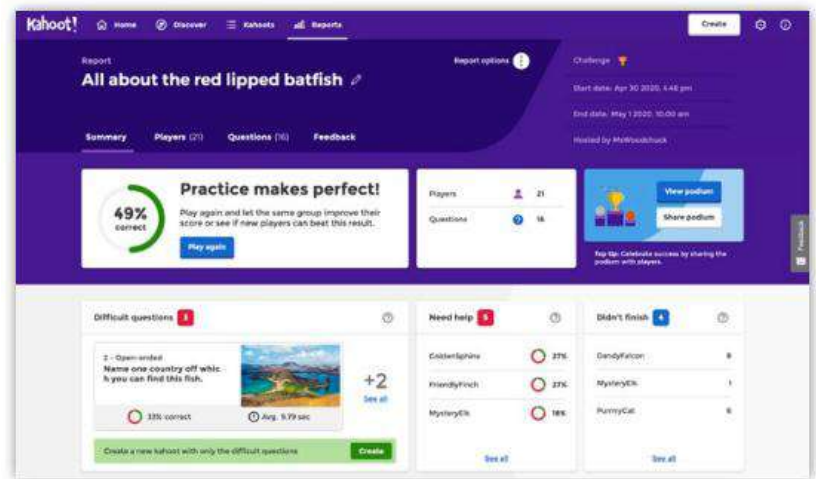
Word cloud (có sẵn cho bậc học cao hơn): Trực quan hóa đầu vào HS. Toàn bộ thay đổi sẽ được lưu tự động khi bạn tạo đề KT.

6. Sau khi thêm câu hỏi, click **Settings** ở trên để thêm tiêu đề bắt mắt, điền nội dung tóm tắt và thêm hình bìa. Nhấn **Done**!

4. Cách đánh giá kết quả học tập dựa trên báo cáo của Kahoot!

- **Cách tìm báo cáo**

Sau khi bạn đã tổ chức trò chơi trực tuyến hoặc giao nhiệm vụ cho HS, hãy chuyển đến phần **Reports** ở thanh điều hướng trên cùng và tìm báo cáo bạn cần.



- **Tóm tắt kết quả của Kahoot!**

Phần **Summary** trình bày nhiều thông tin chi tiết hữu ích khác nhau một cách trực quan, dễ hiểu:

- Những số liệu thống kê chính – số lượng HS đã thực hiện, số lượng các câu hỏi KT,...
- Câu hỏi nào khó nhất và cần ôn tập lại.
- HS nào cần chú ý bồi dưỡng thêm dựa trên kết quả thực hiện của họ.

- **Phân tích sâu hơn**

Tại phần **Question view**, bạn có thể tìm thấy những khó khăn chính mà HS gặp phải:

- Phần trăm HS trả lời đúng câu hỏi.
- Thời gian HS trả lời (tính bằng giây).

Khi bạn gặp một câu hỏi có tỷ lệ sai nhiều hơn, hãy KT xem có nhiều HS chọn cùng một câu trả lời sai hay không. Quan sát phần **Player view** để KT xem HS nào (thông qua tên biệt danh của HS) đang trả lời sai. HS cần bao nhiêu thời gian để trả lời? Nếu HS trả lời nhanh hơn các HS khác và sai, bạn có thể cần chú ý đến sự thiếu cẩn thận của HS đó.

Nếu có 3 hoặc **nhiều câu hỏi khó** trong một trò chơi, bạn cần tạo một Kahoot mới nhằm củng cố kiến thức, củng cố nội dung ôn tập và chuẩn bị cho các kỳ thi. Một câu hỏi được coi là khó nếu ít hơn 35% HS trả lời đúng.

Nguồn: Kahoot! Team (2016)

PHỤ LỤC 4

Tài liệu điện tử trên phần mềm Kahoot! và phân tích kết quả

PHỤ LỤC 4A

KÊNH HÌNH – ĐỀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

BÀI 38 – CÁC ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA QUẦN THỂ SINH VẬT (tiếp theo)

Đường link: https://kahoot.it/challenge/04679114?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81ed-b8c79a61ea0a_1621075834605&fbclid=IwAR2n3gcdY5lAcZLYCSKx-28GDnLGV2Stehbgc_FC-d0LwMiR1mDDLJYYjVg

Quan sát hình 38.1 và 38.2 trang 166 và 167 SGK Sinh học 12 cơ bản và trả lời các câu hỏi sau:

1. Quan sát hình 38.1 trang 166 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, có mấy dạng kích thước của quần thể sinh vật?

- A. 1. B. 2. C. 3. D. 4.

2. Theo em, kích thước tối thiểu của quần thể là gì?

- A. Giới hạn về số lượng cá thể mà quần thể có thể đạt được, phù hợp với khả năng cung cấp nguồn sống từ môi trường.
B. Số lượng cá thể ít nhất mà quần thể cần có để duy trì và phát triển.
C. Khoảng không gian nhỏ nhất mà quần thể cần có để duy trì và phát triển.
D. Số lượng cá thể (hoặc khối lượng, hoặc năng lượng tích lũy trong các cá thể) phân bố trong khoảng không gian của quần thể.

3. Theo em, nếu quần thể vượt quá kích thước tối đa thì sẽ dẫn đến hậu quả gì?

- A. Quần thể bị tách ra thành 2 quần thể nhỏ hơn.
B. Một số cá thể bị chết do dịch bệnh.
C. Một số cá thể bị chết do cạnh tranh gay gắt.
D. Một số cá thể di cư ra khỏi quần thể.

4. Quan sát hình 38.2 trang 167 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, những nhân tố làm tăng kích thước của quần thể?

- A. Sinh sản và tử vong. B. Sinh sản và nhập cư.
C. Nhập cư và xuất cư. D. Tử vong và xuất cư.

5. Quan sát hình 38.2 trang 167 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, kích thước của quần thể không phụ thuộc vào yếu tố

- A. Sức sinh sản. B. Mức tử vong.
C. Tỷ lệ đực cái. D. Cá thể nhập cư và xuất cư.

6. Quan sát hình 38.2 trang 167 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, trong trường hợp nào sau đây, kích thước của quần thể có thể tăng lên?

- A. Mức sinh sản lớn hơn mức tử vong.
- B. Mức tử vong lớn hơn mức sinh sản.
- C. Mức xuất cư bằng mức nhập cư.
- D. Mức xuất cư lớn hơn mức nhập cư.

7. Quan sát hình 38.3 trang 168 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, đâu không phải là nguyên nhân khiến nhiều sinh vật không tăng trưởng theo tiềm năng sinh học?

- A. Điều kiện sống hạn hẹp
- B. Sự xuất cư theo mùa khiến số lượng cá thể giảm xuống.
- C. Số lượng cá thể bị hạn chế về khả năng sinh sản của loài.
- D. Mức tử vong của loài cao.

8. Quan sát hình 38.4 trang 169 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, dân số thế giới tăng trưởng mạnh nhất vào thời gian nào?

(B.C – trước công nguyên; A.D – sau công nguyên)

- A. 1000 năm A.D → 2000 năm A.D.
- B. 4000 năm B.C → 3000 năm B.C.
- C. 1000 năm B.C → 1000 năm A.D.
- D. 2000 năm B.C → 1000 năm B.C.

9. Theo em, nhờ nguyên nhân nào mà con người đạt được mức tăng trưởng đó?

- A. Thành tựu của các cuộc cách mạng công nghiệp, y học, khoa học kỹ thuật,...
- B. Nhiều quốc gia khuyến khích sinh đẻ không có kế hoạch.
- C. Không bị ảnh hưởng bởi các dịch bệnh.
- D. Tuổi thọ cao.

10. Quan sát hình 38.3 trang 168 SGK Sinh học 12 cơ bản và cho biết, nếu điều kiện môi trường sống dồi dào, quần thể sẽ tăng trưởng theo đường cong

- A. Chữ J. B. Tăng dần đều. C. Chữ S. D. Giảm dần đều.

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	B	B	D	B	C	A	C	A	A	A

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1:	(1.1) – chọn câu C;	(1.2) – chọn câu D.	
Câu 2:	(2.1) – chọn câu A;	(2.2) – chọn câu C;	(2.3) – chọn câu D.
Câu 3:	(3.1) – chọn câu A;	(3.2) – chọn câu B;	(3.3) – chọn câu C.
Câu 4:	(4.1) – chọn câu A;	(4.2) – chọn câu C;	(4.3) – chọn câu D.
Câu 5:	(5.1) – chọn câu A;	(5.2) – chọn câu B;	(5.3) – chọn câu D.
Câu 6:	(6.1) – chọn câu B;	(6.2) – chọn câu C;	(6.3) – chọn câu D.
Câu 7:	(7.1) – chọn câu A;	(7.2) – chọn câu B;	(7.3) – chọn câu D.
Câu 8:	(8.1) – chọn câu B;	(8.2) – chọn câu C;	(8.3) – chọn câu D.
Câu 9:	(9.1) – chọn câu B;	(9.2) – chọn câu C;	(9.3) – chọn câu D.
Câu 10:	(10.1) – chọn câu B;	(10.2) – chọn câu C;	(10.3) – chọn câu D.

KẾT QUẢ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

Bảng 1.1: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	33	94,29	33	94,29	23	65,71	32	91,43	33	94,29
	12B2	42	41	97,62	33	78,57	26	61,90	30	71,43	37	88,10

Bảng 1.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi							
			6		(1.1)		(1.2)		(2.1)		(2.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	34	97,14	1	2,86	1	2,86	1	2,86	0	0,00
	12B2	42	36	85,71	1	2,38	0	0,00	2	4,76	3	7,14

Bảng 1.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(2.3)		(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	1	2,86	0	0,00	11	3,14	1	2,86
	12B2	42	4	9,52	1	2,38	2	4,76	13	30,95	8	19,05

Bảng 1.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.2)		(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	0	0,00	0	0,00	1	2,86	1	2,86
	12B2	42	3	7,14	1	2,38	2	4,76	3	7,14	0	0,00

Bảng 1.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Lỗi					
			(6.1)		(6.2)		(6.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	2	4,76	2	4,76	2	4,76

Bảng 1.2: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 7 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án						Lỗi			
			7		8		9		(7.1)		(7.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	28	80,00	21	60,00	26	74,29	2	5,71	4	11,43
	12B2	42	34	80,95	22	52,38	27	64,29	4	9,52	4	9,52

Bảng 1.2 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 7 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(7.3)		(8.1)		(8.2)		(8.3)		(9.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	6	17,14	6	17,14	2	5,71	3	8,57
	12B2	42	0	0,00	2	4,76	10	23,81	8	19,05	6	14,29

Bảng 1.2 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 7 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi			
			(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	6	17,14
	12B2	42	2	4,76	7	16,67

Bảng 1.3: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi							
			10		(10.1)		(10.2)		(10.3)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	27	77,14	4	11,43	1	2,86	3	8,57		
	12B2	42	34	80,95	3	7,14	2	4,76	3	7,14		

XỬ LÝ

1. Kết quả hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 1.4).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 1.4).

Bảng 1.4: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 1 đến câu 6

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	31	88,57	3	8,57	1	2,86	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	28	66,67	6	14,29	5	11,90	0	0,00	3	7,14

2. Kết quả hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 7 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện (xem bảng 1.5).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 1.5).

Bảng 1.5: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 7 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	16	45,71	11	31,43	0	0,00	0	0,00	8	22,86
	12B2	42	19	45,24	7	16,67	0	0,00	0	0,00	16	38,10

3. Kết quả hướng dẫn tự học bài 38 – Câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

3.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình (xem bảng 1.6).

3.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 1.6).

**Bảng 1.6: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 38–
Câu 10**

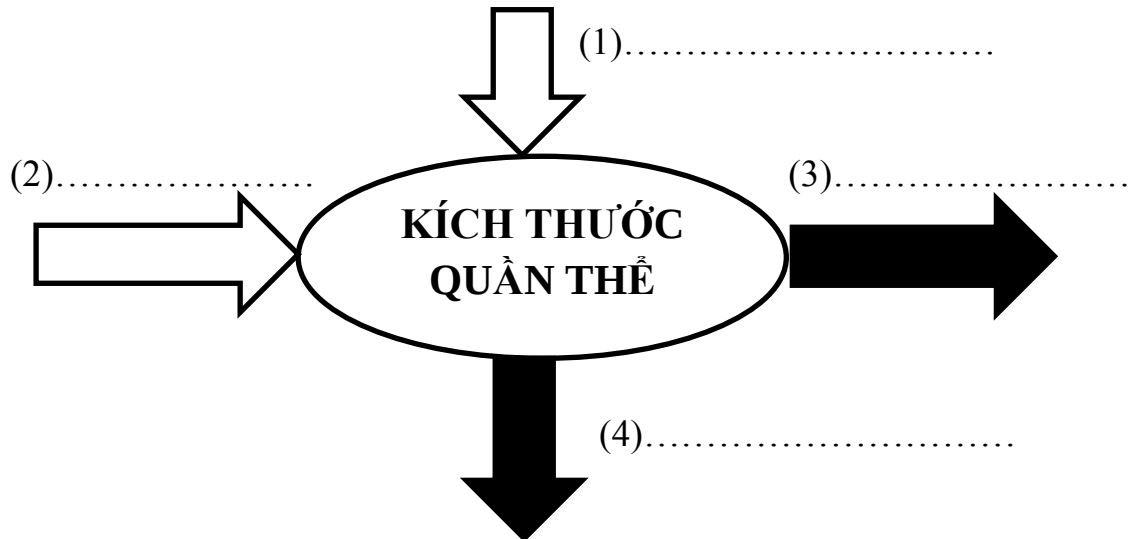
Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	27	77,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	22,86
	12B2	42	34	80,95	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	19,05

PHỤ LỤC 4B

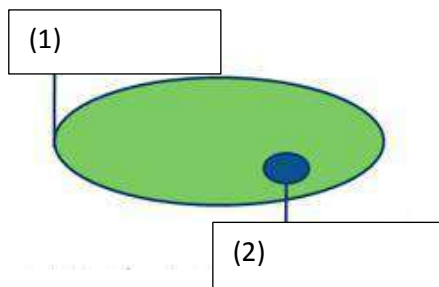
ĐỀ KT TỰ HỌC

BÀI 38 – CÁC ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA QUẦN THỂ SINH VẬT (tiếp theo)

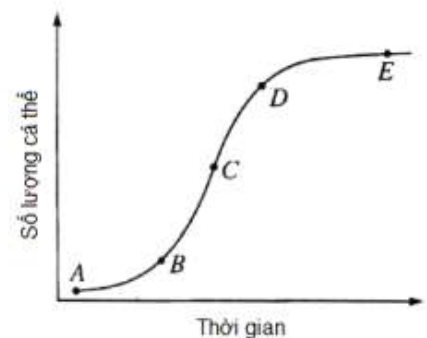
Phần I: Điền vào các chỗ trống sau (Mũi tên trắng làm tăng kích thước quần thể, mũi tên đen làm giảm kích thước quần thể) (2 điểm)



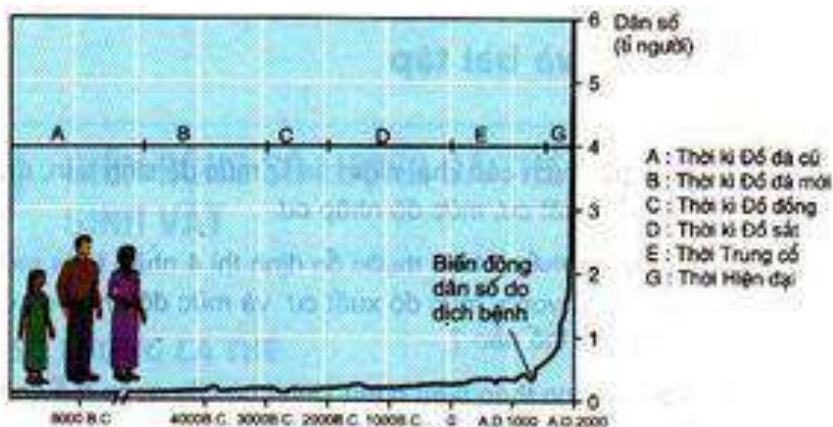
Phần II: Quan sát Hình 1, Hình 2 và Hình 3 và trả lời câu 1 đến câu 6 (6 điểm)



Hình 1. Sơ đồ mô tả hai giá trị kích thước quần thể



Hình 3. Đồ thị tăng trưởng của 1 quần thể sinh vật



Hình 2. Tăng trưởng dân số thế giới

Câu 1: Số (1) và (2) trong Hình 1 lần lượt là:

A. Kích thước tối thiểu, kích thước tối đa. B. Kích thước cực tiểu, kích thước cực đại.

C. Kích thước nhỏ nhất, kích thước lớn nhất. D. Kích thước QT nhỏ, kích thước QT

Câu 2: Quan sát Hình 2 và cho biết, dân số thế giới tăng trưởng với tốc độ

A. liên tục. B. giảm dần. C. không thay đổi. D. cực kì thấp.

Câu 3: Quan sát Hình 2 và cho biết, việc tăng dân số mạnh như vậy khiến cho

A. chất lượng môi trường giảm sút. B. chất lượng cuộc sống được nâng cao.
C. nhiều loài quý hiếm được bảo vệ tốt hơn. D. nguồn thức ăn được tạo ra rất dồi dào.

Câu 4: Đường cong tăng trưởng của quần thể sinh vật ở Hình 3 là đường cong tăng trưởng

A. Theo tiềm năng sinh học của quần thể. B. Tăng dần đều.
C. Tăng dần đến một giai đoạn thì ngừng lại. D. Tăng trưởng thực tế của quần thể.

Câu 5: Quan sát Hình 3 và cho biết, nhận định nào sau đây đúng?

- A. Tại điểm B, quần thể không tăng trưởng.
- B. Tốc độ tăng trưởng tại điểm C cao hơn điểm D.
- C. Tốc độ tăng trưởng tại điểm E cao hơn điểm C.
- D. Tốc độ tăng trưởng tại điểm B là cao nhất.

Câu 6: Nếu vượt quá kích thước quần thể (1) thì hậu quả gì sẽ xảy ra?

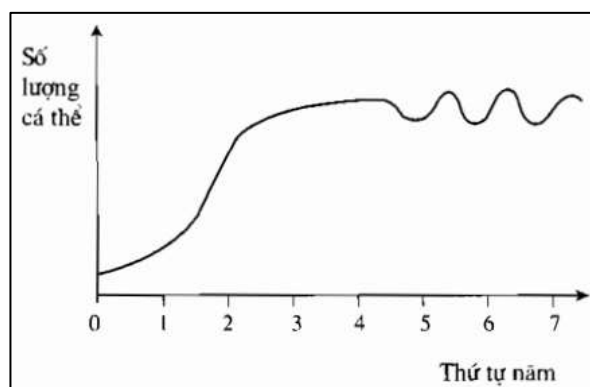
A. Trở thành quần thể (2). B. Quần thể bị tiêu diệt.
C. Một số cá thể di cư sang quần thể khác. D. Một số cá thể chết do không có thức ăn.

Phần III: Quan sát hình vẽ sau và trả lời câu 7 và câu 8:

Hình vẽ bên mô tả sinh trưởng quần thể của loài thỏ được đưa về nuôi trên một khu đồng cỏ. Hãy cho biết:

Câu 7 (1 điểm): Sự tăng trưởng của quần thể trong 2 năm đầu được gọi là

- A. Sự tăng trưởng thực tế của quần thể.
- B. Sự tăng trưởng tăng dần đều.
- C. Sự tăng trưởng theo tiềm năng sinh học.
- D. Sự tăng trưởng không giới hạn.



Câu 8 (1 điểm): Vì sao từ năm thứ 4 trở đi, số lượng cá thể của quần thể thỏ lại có sự dao động?

- A. Do các nhân tố vô sinh (điều kiện ánh sáng, nơi ở,...) và nhân tố hữu sinh (nguồn thức ăn, kẻ thù,...) tác động đến quần thể thỏ.
- B. Do số lượng thỏ di cư sang vùng khác đột ngột.
- C. Do sự sinh sản và mức tử vong của quần thể thỏ thay đổi thất thường.
- D. Do một tác nhân gây ra khiến cho quần thể thỏ bị bắt thụ không sinh sản được.

ĐÁP ÁN

Ý (1) đến (4), mỗi ý 0,5 điểm; câu 1 đến 8, mỗi câu 1 điểm.

Câu	Đáp án	Câu	Đáp án	Câu	Đáp án
(1)	Sinh sản / Nhập cư	1	A	5	B
(2)	Sinh sản / Nhập cư	2	A	6	C
(3)	Tử vong / Xuất cư	3	A	7	C
(4)	Tử vong / Xuất cư	4	D	8	A

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Ý (1): (a) – Bỏ giấy trắng.

Ý (2): (b) – Bỏ giấy trắng.

Ý (3): (c) – Kích thước quần thể < Kích thước tối thiểu;

(d) – Chết đi;

(e) – Bỏ giấy trắng.

Ý (4): (f) – Kích thước quần thể > Kích thước tối đa;

(g) – Chết đi;

(h) – Bỏ giấy trắng.

Câu 1: (1.1) – chọn câu B;

(1.2) – chọn câu C;

Câu 2: (2.1) – chọn câu C;

(2.2) – chọn câu D.

Câu 3: (3.1) – chọn câu D.

Câu 4: (4.1) – chọn câu B;

(4.2) – chọn câu C.

Câu 5: (5.1) – chọn câu A;

(5.2) – chọn câu B;

(5.3) – chọn câu C.

Câu 6: (6.1) – chọn câu A;

(6.2) – chọn câu B;

(6.3) – chọn câu D.

Câu 7: (7.1) – chọn câu A;

(7.2) – chọn câu B;

(7.3) – chọn câu D.

Câu 8: (8.1) – chọn câu B;

(8.2) – chọn câu C;

KẾT QUẢ BÀI KT

Bảng 1.7: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			(1)		(2)		(3)		(4)		1	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	34	97,14	34	97,14	34	97,14	34	97,14	32	91,43
	12B2	42	42	100,00	42	100,00	41	97,62	41	97,62	42	100,00
ĐC	12B3	42	34	80,95	31	73,81	20	47,62	20	47,62	41	97,62
	12B7	41	35	85,37	34	82,93	32	78,05	31	75,61	40	97,56

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			2		3		4		5		7	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	34	97,14	29	82,86	11	31,43	3	8,57	23	65,71
	12B2	42	42	100,00	42	100,00	13	30,95	8	19,05	37	88,10
ĐC	12B3	42	41	97,62	38	90,48	9	21,43	6	14,29	27	64,29
	12B7	41	40	97,56	34	82,93	6	14,63	3	7,32	33	80,49

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi							
			8		(a)		(b)		(c)		(d)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	22	62,86	1	2,86	1	2,86	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	37	88,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	2,38
ĐC	12B3	42	38	90,48	8	19,05	11	26,19	3	7,14	0	0,00
	12B7	41	29	70,73	6	14,63	7	17,07	1	2,44	0	0,00

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(e)		(f)		(g)		(h)		(1.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	0	0,00	0	0,00	1	2,86	0	0,00
	12B2	42	0	0,00	0	0,00	1	0,00	0	0,00	0	0,00
ĐC	12B3	42	19	45,24	3	7,14	0	0,00	19	45,24	1	2,38
	12B7	41	8	19,51	1	2,44	0	0,00	9	21,95	0	0,00

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.2)		(3.1)		(4.1)		(4.2)		(5.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	0	0,00	5	14,28	0	0,00	20	57,14
	12B2	42	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	42,86
ĐC	12B3	42	0	0,00	1	2,38	2	4,76	2	4,76	5	11,90
	12B7	41	1	2,44	1	2,44	5	12,20	2	4,88	5	12,20

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(5.2)		(5.3)		(6.1)		(6.2)		(7.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	3	8,57	30	85,71	2	5,71	9	25,71
	12B2	42	3	7,14	8	19,05	30	71,23	4	9,52	0	0,00
ĐC	12B3	42	3	7,14	25	59,24	34	80,95	1	2,38	7	16,67
	12B7	41	5	12,20	25	60,98	36	87,80	2	4,88	5	12,20

Bảng 1.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Phần I, Câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(7.2)		(7.3)		(8.1)		(8.2)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	4	11,43	0	0,00	1	2,86	12	34,29		
	12B2	42	1	2,38	3	7,14	4	9,52	1	2,38		
ĐC	12B3	42	7	16,67	1	2,38	0	0,00	4	9,52		
	12B7	41	2	4,88	1	2,44	2	4,88	10	24,39		

Bảng 1.8: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 38 – Câu 6 (Phần II)

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi							
			6		(6.1)		(6.2)		(6.3)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	32	91,43	0	0,00	0	0,00	2	5,71		
	12B2	42	31	73,81	1	2,38	2	4,76	8	19,05		
ĐC	12B3	42	29	69,05	4	9,52	2	4,76	7	16,67		
	12B7	41	28	68,29	2	4,88	2	4,88	9	21,95		

XỬ LÝ

1. Kết quả bài KT tự học bài 38 – Phần I, câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 1.9).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 1.9).

Bảng 1.9: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 38 – phần I, câu 1 đến câu 5 (phần II) và phần III

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	7	20,00	23	65,71	4	11,43	0	0,00	1	2,86
	12B2	42	16	38,10	24	57,14	2	4,76	0	0,00	0	0,00
ĐC	12B3	42	2	4,76	25	59,52	9	21,43	6	14,29	0	0,00
	12B7	41	2	4,88	10	24,39	19	46,34	3	7,32	7	17,07
Tổng cộng	TN	77	23	29,87	47	61,04	6	7,79	0	0,00	1	1,30
	ĐC	83	4	4,82	35	42,17	28	33,73	9	10,84	7	8,43

2. Kết quả bài KT tự học bài 38 – câu 6 (phần II) là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình (xem bảng 1.10).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 1.10).

Bảng 1.10: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 38 – câu 6 (phần II)

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	32	91,43	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,57
	12B2	42	31	73,81	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	26,19
ĐC	12B3	42	29	69,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	30,95
	12B7	41	28	68,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	13	31,71
Tổng cộng	TN	77	63	81,82	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	18,18
	ĐC	83	57	68,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	26	45,61

PHỤ LỤC 4C

KÊNH CHỮ - ĐỀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC BÀI 40

BÀI 40 – QUẦN XÃ VÀ CÁC ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA QUẦN XÃ

Đường link: https://kahoot.it/challenge/08838021?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81edb8c79a61ea0a_1620394812098&fbclid=IwAR2XcT8P0lYbBpdNbyOsI0seWG5FFR_xtQM7T3yFKzVTCnVF5KQSJibyJw

Đọc đoạn thông tin “**Khái niệm quần xã**” SGK Sinh học 12 cơ bản trang 175 và trả lời câu 1 và 2:

1. Điền vào chỗ trống: “ Quần xã sinh vật là một tập hợp các...thuộc nhiều loài khác nhau, cùng sống trong một ... nhất định”

- A. Quần thể sinh vật/ thời điểm B. Quần thể sinh vật/ không gian và thời gian
C. Cá thể sinh vật/ thời điểm D. Cá thể sinh vật/ không gian và thời gian

2. Điểm giống nhau giữa quần xã sinh vật và quần thể sinh vật là:

- A. Tập hợp nhiều quần thể sinh vật B. Tập hợp nhiều cá thể sinh vật
C. Gồm các sinh vật trong cùng một loài D. Gồm các sinh vật khác loài

Đọc đoạn thông tin “**Một số đặc trưng cơ bản của quần xã**” SGK Sinh học 12 cơ bản trang 176, trả lời từ câu 3 đến câu 6:

3. Trong quần xã, loài ưu thế là loài:

- A. Có số lượng ít nhất trong quần xã B. Có số lượng nhiều trong quần xã
C. Phân bố nhiều nơi trong quần xã D. Có vai trò quan trọng trong quần xã

4. Độ đa dạng của quần xã sinh vật được thể hiện ở:

- A. Mật độ của các nhóm cá thể trong quần xã
B. Mức độ phong phú về số lượng loài trong quần xã
C. Sự khác nhau về lứa tuổi của các cá thể trong quần xã
D. Biến động về mật độ cá thể trong quần xã

5. Sự phân bố cá thể trong không gian của quần xã theo 2 chiều là:

- A. Chiều ngang và chiều dọc B. Chiều ngang
C. Chiều thẳng đứng và chiều ngang D. Chiều thẳng đứng

6. Trong các hệ sinh thái trên cạn, loài ưu thế thường thuộc về:

- A. Giới thực vật B. Giới động vật C. Giới nấm D. Giới nhân sơ

Đọc đoạn thông tin bảng 40: “**Quan hệ giữa các loài trong quần xã sinh vật**” trang 177,178 Sinh học 12 cơ bản, trả lời từ câu 7 đến câu 10:

7. Ví dụ nào sau đây phản ánh quan hệ hợp tác giữa các loài:

- A. Vi khuẩn lam sống trong nốt sần rễ đậu B. Cây tầm gửi sống trên thân cây gỗ
C. Cây phong lan bám trên thân cây gỗ D. Chim sáo đậu trên lưng trâu rừng

8. Mối quan hệ hỗ trợ trong quần xã gồm:

- A. Kí sinh, hội sinh, cộng sinh. B. Hợp tác, kí sinh, hội sinh.

C. Hợp tác, hội sinh, cộng sinh.

D. Hợp tác, cạnh tranh, cộng sinh.

9. Ví dụ nào sau đây phản ánh quan hệ kí sinh giữa các loài?

A. Vi khuẩn lam sống trong nốt sần rễ đậu B. Chim sáo đậu trên lưng trâu rừng

C. Động vật nguyên sinh sống trong ruột mối. D. Cây tầm gửi sống trên thân cây gỗ.

10. Hiện tượng số lượng cá thể của một quần thể bị số lượng cá thể của quần thể khác trong quần xã kìm hãm là hiện tượng nào sau đây:

A. Không chế sinh học

B. Cạnh tranh giữa các loài

C. Hỗ trợ giữa các loài

D. Hội sinh giữa các loài

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	B	B	B	B	C	A	D	C	D	A

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;	(1.2) – chọn câu B;	(1.3) – chọn câu C.
Câu 2: (2.1) – chọn câu A;	(2.2) – chọn câu B;	(2.3) – chọn câu D.
Câu 3: (3.1) – chọn câu A;	(3.2) – chọn câu B;	(3.3) – chọn câu D.
Câu 4: (4.1) – chọn câu B;	(4.2) – chọn câu C;	(4.3) – chọn câu D.
Câu 5: (5.1) – chọn câu A;	(5.2) – chọn câu B;	(5.3) – chọn câu D.
Câu 6: (6.1) – chọn câu A;	(6.2) – chọn câu B;	(6.3) – chọn câu C.
Câu 7: (7.1) – chọn câu A;	(7.2) – chọn câu C;	(7.3) – chọn câu D.
Câu 8: (8.1) – chọn câu A;	(8.2) – chọn câu B;	(8.3) – chọn câu C.
Câu 9: (9.1) – chọn câu B;	(9.2) – chọn câu C;	(9.3) – chọn câu D.
Câu 10: (10.1) – chọn câu A;	(10.2) – chọn câu B;	(10.3) – chọn câu D.

KẾT QUẢ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

Bảng 2.1: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	28	80,00	22	62,86	30	85,71	25	71,43
	12B2	42	37	88,10	25	59,52	29	69,05	36	85,71	37	88,10

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			6		7		8		9		10	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	28	80,00	26	74,29	27	77,14	30	85,71	25	71,43
	12B2	42	23	54,76	32	76,19	34	80,95	29	69,05	33	78,57

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.1)		(1.2)		(1.3)		(2.1)		(2.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	1	2,86	7	20,00	5	14,29	2	5,71
	12B2	42	0	0,00	0	0,00	5	11,90	8	19,05	6	14,29

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(2.3)		(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	1	2,86	6	17,14	6	17,14	3	8,57
	12B2	42	3	7,14	1	2,38	6	14,29	6	14,29	1	2,38

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.2)		(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	2	5,71	7	20,00	1	2,86	2	5,71
	12B2	42	2	4,76	3	7,14	15	35,71	0	0,00	0	0,00

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.1)		(6.2)		(6.3)		(7.1)		(7.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	7	20,00	0	0,00	0	0,00	4	11,43	3	8,57
	12B2	42	12	28,57	3	7,14	4	9,52	5	11,90	3	7,14

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(7.3)		(8.1)		(8.2)		(8.3)		(9.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	0	0,00	3	8,57	5	14,29	2	5,71
	12B2	42	2	4,76	3	7,14	0	0,00	5	11,90	4	9,52

Bảng 2.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(9.2)		(9.3)		(10.1)		(10.2)		(10.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	3	8,57	0	0,00	2	5,71	5	14,29	3	8,57
	12B2	42	0	0,00	9	21,43	7	16,67	0	0,00	2	4,76

XỬ LÝ

Kết quả hướng dẫn tự học bài 40 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1. Theo loại thành phần kiến thức
 - NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 2.2).
2. Theo kênh thông tin
 - NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 2.2).

Bảng 2.2: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 40

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	15	42,86	10	28,57	8	22,86	2	5,71	0	0,00
	12B2	42	24	57,14	11	26,19	6	14,29	1	2,38	0	0,00

PHỤ LỤC 4D

ĐỀ KT TỰ HỌC

BÀI 40 – QUẦN XÃ VÀ CÁC ĐẶC TRƯNG CƠ BẢN CỦA QUẦN XÃ

Đường link: https://kahoot.it/challenge/08353000?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81ed-b8c79a61ea0a_1620539694415

1. Để diệt sâu đục thân lúa, người ta thả ong mắt đỏ vào ruộng lúa. Đó là phương pháp đấu tranh sinh học dựa vào:

- A. Cạnh tranh cùng loài
- B. Không chế sinh học
- C. Cân bằng sinh học
- D. Cân bằng quần thể

2. Tính đa dạng về loài của quần xã là:

- A. Mức độ phong phú về số lượng loài trong quần xã và số lượng cá thể của mỗi loài
- B. Mật độ cá thể của từng loài trong quần xã
- C. Tỷ lệ % số địa điểm bắt gặp một loài trong tổng số địa điểm quan sát
- D. Số loài đóng vai trò quan trọng trong quần xã

3. Tập hợp nào sau đây không phải là quần xã sinh vật:

- A. Một khu rừng
- B. Một hồ tự nhiên
- C. Một đàn chuột đồng
- D. Một ao cá

4. Quần xã rừng U Minh có loài đặc trưng là:

- A. Tôm nước lợ
- B. Cây tràm
- C. Cây mua
- D. Bọ lá

5. Hiện tượng cá sấu há to miệng cho một loài chim “xỉ răng” hộ là biểu hiện quan hệ:

- A. Hợp tác
- B. Hội sinh
- C. Kí sinh
- D. Cộng sinh

6. Quần xã rừng thường có cấu trúc nổi bật là:

- A. Phân bố ngẫu nhiên
- B. Phân tầng theo chiều ngang
- C. Phân tầng thẳng đứng
- D. Phân bố đồng đều

7. Vì sao loài ưu thế đóng vai trò quan trọng trong quần xã:

- A. Vì tuy có số lượng cá thể nhỏ, nhưng hoạt động mạnh.
- B. Vì có số lượng cá thể nhiều, sinh khối lớn, hoạt động mạnh.
- C. Vì có số lượng cá thể nhiều, sinh khối lớn, có sự cạnh tranh mạnh
- D. Vì tuy có sinh khối nhỏ nhưng hoạt động mạnh.

8. Quan hệ đối kháng trong quần xã biểu hiện ở:

- A. Cộng sinh, hội sinh, hợp tác
- B. Quần tụ thành bầy hay cụm và hiệu quả nhóm
- C. Cộng sinh, hội sinh, kí sinh
- D. Kí sinh, ăn loài khác, ức chế cảm nhiễm, cạnh tranh.

9. Một quần xã ổn định thường có:

- A. Số lượng loài nhỏ và số lượng cá thể của loài thấp
- B. Số lượng loài nhỏ và số lượng cá thể của loài cao
- C. Số lượng loài lớn và số lượng cá thể của loài cao
- D. Số lượng loài lớn và số lượng cá thể của loài thấp

10. Trong quần xã sinh vật có những mối quan hệ nào sau đây:

- A. Quan hệ giữa các cá thể cùng loài
- B. Quan hệ giữa các cá thể khác loài
- C. Quan hệ giữa các cá thể sinh vật với môi trường
- D. Cả A, B và C

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	B	A	C	B	A	C	C	D	D	D

LỖI

Thông kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;	(1.2) – chọn câu C;	(1.3) – chọn câu D.
Câu 2: (2.1) – chọn câu B;	(2.2) – chọn câu C;	(2.3) – chọn câu D.
Câu 3: (3.1) – chọn câu A;	(3.2) – chọn câu B;	(3.3) – chọn câu D.
Câu 4: (4.1) – chọn câu A;	(4.2) – chọn câu C;	(4.3) – chọn câu D.
Câu 5: (5.1) – chọn câu B;	(5.2) – chọn câu C;	(5.3) – chọn câu D.
Câu 6: (6.1) – chọn câu A;	(6.2) – chọn câu B;	(6.3) – chọn câu D.
Câu 7: (7.1) – chọn câu A;	(7.2) – chọn câu B;	(7.3) – chọn câu D.
Câu 8: (8.1) – chọn câu A;	(8.2) – chọn câu B;	(8.3) – chọn câu C.
Câu 9: (9.1) – chọn câu A;	(9.2) – chọn câu B;	(9.3) – chọn câu C.
Câu 10: (10.1) – chọn câu A;	(10.2) – chọn câu B;	(10.3) – chọn câu C.

KẾT QUẢ BÀI KT

Bảng 2.3: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	27	77,14	32	91,43	30	85,71	22	62,86	21	60,00
	12B2	42	35	83,33	38	90,48	36	85,71	25	59,52	21	50,00
ĐC	12B3	43	34	79,07	30	69,77	26	60,47	32	74,42	29	67,44
	12B7	41	30	73,17	23	56,10	26	63,41	23	56,10	28	68,29

Bảng 2.3 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.1)		(1.2)		(1.3)		(2.1)		(2.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	6	17,14	2	5,71	0	0,00	2	5,71	1	2,86
	12B2	42	6	14,29	1	2,38	0	0,00	1	2,38	1	2,38
ĐC	12B3	43	4	9,30	4	9,30	1	2,33	5	11,63	4	9,30
	12B7	41	5	12,20	3	7,32	3	7,32	10	24,39	8	19,51

Bảng 2.3 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(2.3)		(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,29	9	25,71
	12B2	42	2	4,76	1	2,38	0	0,00	5	11,90	10	23,81
ĐC	12B3	43	4	9,30	6	13,95	4	9,30	7	16,28	3	6,98
	12B7	41	0	0,00	2	4,88	2	4,88	11	26,83	8	19,51

Bảng 2.3 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.2)		(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	3	8,57	1	2,86	11	31,43	2	5,71	2	5,71
	12B2	42	5	11,90	2	4,76	15	35,71	1	2,38	5	11,90
ĐC	12B3	43	7	16,28	1	2,33	11	25,58	3	6,98	0	0,00
	12B7	41	9	21,95	1	2,44	7	17,07	4	9,76	2	4,88

Bảng 2.4: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 6 đến câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			6		7		8		9		10	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	29	82,86	20	57,14	35	100,00	21	60,00
	12B2	42	25	59,52	32	76,19	20	47,62	40	95,24	29	69,05
ĐC	12B3	43	25	58,14	22	51,16	25	58,14	29	67,44	27	62,79
	12B7	41	19	46,34	21	51,22	18	43,90	23	56,10	25	60,98

Bảng 2.4 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 6 đến câu 10

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.1)		(6.2)		(6.3)		(7.1)		(7.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	0	0,00	8	22,86	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	2	4,76	0	0,00	15	35,71	0	0,00	0	0,00
ĐC	12B3	43	2	4,65	6	13,95	10	23,26	7	16,28	6	13,95
	12B7	41	3	7,32	6	14,63	13	31,71	5	12,20	5	12,20

Bảng 2.4 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 6 đến câu 10

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(7.3)		(8.1)		(8.2)		(8.3)		(9.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	6	17,14	1	2,86	3	8,57	11	31,43	0	0,00
	12B2	42	10	23,81	3	7,14	5	11,90	14	33,33	1	2,38
ĐC	12B3	43	8	18,60	6	13,95	6	13,95	6	13,95	8	18,60
	12B7	41	10	24,39	8	19,51	5	12,20	10	24,39	8	19,51

Bảng 2.4 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 40 – Câu 6 đến câu 10

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(9.2)		(9.3)		(10.1)		(10.2)		(10.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	0	0,00	12	34,29	1	2,86	1	2,86
	12B2	42	0	0,00	1	2,38	9	21,43	0	0,00	4	9,52
ĐC	12B3	43	3	6,98	3	6,98	10	23,26	5	11,63	1	2,33
	12B7	41	6	14,63	4	9,76	9	21,95	4	9,76	3	7,32

XỬ LÝ

1. Kết quả bài KT tự học bài 40 – câu 1 đến câu 5 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 2.5).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 2.5).

Bảng 2.5: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 40 – câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	23	65,71	0	0,00	9	25,71	3	8,57	0	0,00
	12B2	42	24	57,14	0	0,00	12	28,57	6	25,00	0	0,00
ĐC	12B3	43	25	58,14	0	0,00	11	25,58	6	13,95	1	2,33
	12B7	41	13	31,71	0	0,00	10	24,39	14	34,15	4	9,76
Tổng cộng	TN	77	47	61,04	0	0,00	21	27,27	9	11,69	0	0,00
	ĐC	84	38	45,24	0	0,00	21	25,00	20	23,81	5	5,95

2. Kết quả bài KT tự học bài 40 – câu 6 đến câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần sự kiện (xem bảng 2.6).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 2.6).

Bảng 2.6: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 40 – câu 6 đến câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	21	60,00	0	0,00	12	34,29	2	5,71	0	0,00
	12B2	42	23	54,76	0	0,00	10	23,81	5	11,90	4	9,52
ĐC	12B3	43	17	39,53	0	0,00	11	25,58	7	16,28	8	18,60
	12B7	41	11	26,83	0	0,00	19	46,34	9	21,95	2	4,88
Tổng cộng	TN	77	44	57,14	0	0,00	22	28,57	7	9,09	4	5,19
	ĐC	84	28	33,33	0	0,00	30	35,71	16	19,05	10	11,90

PHỤ LỤC 4E
KÊNH CHỮ' - ĐỀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC
BÀI 41 – DIỄN THỂ SINH THÁI

Đường link: https://kahoot.it/challenge/09400568?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81edb8c79a61ea0a_1620397659571&fbclid=IwAR2TONpqviDLWHC44GiSpfpKxA_sBCWRiAQ2PV54nCYa9LMeuOUUp_q8efjHg

*Đọc đoạn thông tin “**Khái niệm diễn thể sinh thái**” SGK Sinh học 12 cơ bản trang 181 và 182 và trả lời câu 1 đến câu 3:*

1. Diễn thể sinh thái là quá trình:

- A. Biến đổi tuần tự từ quần xã này đến quần xã khác
- B. Thay thế liên tục từ quần xã này đến quần xã khác
- C. Phát triển của quần xã sinh vật
- D. Biến đổi tuần tự của quần xã qua các giai đoạn tương ứng với sự biến đổi của MT

2. Diễn thể sinh thái có thể hiểu là:

- A. Sự biến đổi cấu trúc quần thể
- B. Quá trình thay thế quần xã này bằng quần xã khác
- C. Mở rộng vùng phân bố
- D. Tăng số lượng quần thể

3. Rừng nhiệt đới bị chặt trắng, sau 1 thời gian những loại cây nào sẽ nhanh chóng phát triển:

- A. Cây gỗ ưa sáng
- B. Cây thân cỏ ưa sáng
- C. Cây bụi chịu bóng
- D. Cây gỗ ưa bóng

*Đọc đoạn thông tin “**Các loại diễn thể**” SGK Sinh học 12 cơ bản trang 182 và 183 và trả lời câu 4 đến câu 7:*

4. Đặc điểm không đúng của diễn thể nguyên sinh có các đặc điểm:

- A. Bắt đầu từ một môi trường chưa có sinh vật.
- B. Được biến đổi tuần tự qua các quần xã trung gian.
- C. Quá trình diễn thể gắn liền với sự phá hại môi trường.
- D. Kết quả cuối cùng sẽ tạo ra quần xã đỉnh cực.

5. Trong điều kiện nào thì hình thành những sinh vật đầu tiên trong diễn thể nguyên sinh:

- A. Môi trường hữu cơ
- B. Môi trường sinh vật.
- C. Môi trường trống trơn.
- D. Môi trường khoáng.

6. Một trong những xu hướng biến đổi trong quá trình diễn thể nguyên sinh trên cạn là:

- A. Tính ổn định của quần xã ngày càng giảm.

B. Sinh khối ngày càng giảm.

C. Độ đa dạng của quần xã ngày càng cao, lưới thức ăn ngày càng phức tạp.

D. Độ đa dạng của quần xã ngày càng giảm, lưới thức ăn ngày càng đơn giản.

Đọc đoạn thông tin “**Nguyên nhân của diễn thế sinh thái**” trang 183 SGK và trả lời các câu 8 đến câu 10:

7. Nguyên nhân dẫn đến diễn thế sinh thái thường xuyên là:

A. Tác động con người

B. Sự cố bất thường

C. Môi trường biến đổi

D. Thay đổi các nhân tố sinh thái

8. Nhóm loài nào đóng vai trò quan trọng nhất trong diễn thế sinh thái:

A. Nhóm loài ưu thế

B. Nhóm loài đặc trưng

C. Nhóm sinh vật tiên phong

D. Nhóm sinh vật đỉnh cực

9. Ý nghĩa của việc nghiên cứu diễn thế sinh thái là:

A. Kịp thời đề xuất các biện pháp khắc phục những biến đổi bất lợi của môi trường, sinh vật và con người

B. Chủ động xây dựng kế hoạch trong việc bảo vệ và khai thác hợp lí các nguồn tài nguyên thiên nhiên, kịp thời đề xuất các biện pháp khắc phục những biến đổi bất lợi của môi trường, sinh vật và con người

C. Hiểu biết được các quy luật phát triển của quần xã sinh vật, dự đoán được các quần xã tồn tại trước đó và quần xã sẽ thay thế trong tương lai

D. Chủ động điều khiển diễn thế sinh thái theo ý muốn của con người

10. Quá trình diễn thế sinh thái tại rừng lim Hữu Lũng, tỉnh Lạng Sơn diễn ra theo trình tự như thế nào:

A. Rừng lim nguyên sinh bị chặt hết → cây bụi và cỏ chiếm ưu thế → rừng thưa cây gỗ nhỏ → cây gỗ nhỏ và cây bụi → trảng cỏ.

B. Rừng lim nguyên sinh bị chặt hết → cây gỗ nhỏ và cây bụi → rừng thưa cây gỗ nhỏ → cây bụi và cỏ chiếm ưu thế → trảng cỏ.

C. Rừng lim nguyên sinh bị chặt hết → rừng thưa cây gỗ nhỏ → cây gỗ nhỏ và cây bụi → cây bụi và cỏ chiếm ưu thế → trảng cỏ.

D. Rừng lim nguyên sinh bị chết → rừng thưa cây gỗ nhỏ → cây bụi và cỏ chiếm ưu thế → cây gỗ nhỏ và cây bụi → trảng cỏ.

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	D	B	B	C	C	C	C	A	B	C

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

- Câu 1: (1.1) – chọn câu A; (1.2) – chọn câu B.
- Câu 2: (2.1) – chọn câu A; (2.2) – chọn câu B; (2.3) – chọn câu D.
- Câu 3: (3.1) – chọn câu A; (3.2) – chọn câu B; (3.3) – chọn câu D.
- Câu 4: (4.1) – chọn câu B; (4.2) – chọn câu C; (4.3) – chọn câu D.
- Câu 5: (5.1) – chọn câu A; (5.2) – chọn câu B; (5.3) – chọn câu D.
- Câu 6: (6.1) – chọn câu A; (6.2) – chọn câu B.
- Câu 7: (7.1) – chọn câu A; (7.2) – chọn câu C; (7.3) – chọn câu D.
- Câu 8: (8.1) – chọn câu A; (8.2) – chọn câu B; (8.3) – chọn câu C.
- Câu 9: (9.1) – chọn câu B; (9.2) – chọn câu C; (9.3) – chọn câu D.
- Câu 10: (10.1) – chọn câu A; (10.2) – chọn câu B; (10.3) – chọn câu D.

KẾT QUẢ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

Bảng 3.1: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	34	97,14	29	82,86	26	74,29	19	54,29	20	57,14
	12B2	42	40	95,24	31	73,81	25	59,52	28	66,67	25	59,52

Bảng 3.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			(1.1)		(1.2)		(2.1)		(2.2)		(2.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	1	2,86	4	11,43	0	0,00	2	5,71
	12B2	42	1	2,38	1	2,38	4	9,52	3	7,14	4	9,52

Bảng 3.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)		(4.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	5	14,29	2	5,71	2	5,71	4	11,43	7	20,00
	12B2	42	6	14,29	9	21,43	2	4,76	4	9,52	2	4,76

Bảng 3.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi							
			(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	5	14,29	5	14,29	1	2,86	9	25,71
	12B2	42	8	19,05	1	2,38	2	4,76	14	33,33

Bảng 3.2: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án								Lỗi	
			6		7		8		9		(6.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	32	91,43	20	57,14	27	77,14	30	85,71	2	5,71
	12B2	42	33	78,57	26	61,90	27	64,29	35	83,33	4	9,52

Bảng 3.2 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.2)		(7.1)		(7.2)		(7.3)		(8.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	4	11,43	6	17,14	5	14,29	3	8,57
	12B2	42	5	11,90	7	16,67	3	7,14	6	14,29	5	11,90

Bảng 3.2 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(8.2)		(8.3)		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	5	14,29	3	8,57	2	5,71	0	0,00
	12B2	42	2	4,76	8	19,05	5	11,90	1	2,38	1	2,38

Bảng 3.3: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi						
			10		(10.1)		(10.2)		(10.3)		
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	%
TN	12B1	35	28	80,00	2	5,71	1	2,86	4	11,43	
	12B2	42	25	59,52	9	21,43	2	4,76	6	14,29	

XỬ LÝ

1. Kết quả hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 3.4).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.4).

Bảng 3.4: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	18	51,43	0	0,00	12	34,29	5	14,29	0	0,00
	12B2	42	27	64,29	0	0,00	10	23,81	3	7,14	2	4,76

2. Kết quả hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện (xem bảng 3.5).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.5).

Bảng 3.5: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	14	40,00	14	40,00	4	11,43	0	0,00	3	8,57
	12B2	42	10	23,81	17	40,48	8	19,05	0	0,00	7	16,67

3. Kết quả hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

3.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình (xem bảng 3.6).

3.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.6).

Bảng 3.6: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 41 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	28	80,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	20,00
	12B2	42	25	59,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	40,48

PHỤ LỤC 4F
ĐỀ KT TỰ HỌC
BÀI 41 – DIỄN THỂ SINH THÁI

Đường link: https://kahoot.it/challenge/03135443?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81ed-b8c79a61ea0a_1620549801408

1. Diễn thể sinh thái là quá trình:

- A. Biến đổi của quần xã tương ứng với sự thay đổi của MT
- B. Biến đổi của quần xã qua các giai đoạn, tương ứng với sự biến đổi của MT
- C. Biến đổi tuần tự của quần xã qua các giai đoạn, tương ứng với sự biến đổi của MT
- D. Biến đổi tuần tự của qua các giai đoạn, không tương ứng với biến đổi của MT

2. Sự hình thành ao cá tự nhiên từ một hồ bom được gọi là:

- A. Diễn thể nguyên sinh
- B. Diễn thể thứ sinh
- C. Diễn thể phân huỷ
- D. Diễn thể nhân tạo

3. Một khu rừng rậm bị chặt phá quá mức, dần mất cây to, cây bụi và cỏ chiếm ưu thế, động vật hiếm dần. Đây là quá trình

- A. Diễn thể nguyên sinh
- B. Diễn thể thứ sinh
- C. Diễn thể phân huỷ
- D. Diễn thể tiếp theo

4. Điều nào sau đây không đúng với diễn thể nguyên sinh:

- A. Khởi đầu từ môi trường trống trơn
- B. Các quần xã sinh vật biến đổi tuần tự, thay thế lẫn nhau và ngày càng phát triển đa dạng
- C. Không thể hình thành nên quần xã tương đối ổn định
- D. Hình thành quần xã tương đối ổn định

5. Núi lửa lấp đầy một hồ nước. Sau một thời gian, cỏ cây mọc lên, trở thành một khu rừng nhỏ ngay trên chỗ trước kia. Đó là

- A. Diễn thể nguyên sinh
- B. Diễn thể thứ sinh
- C. Diễn thể phân huỷ
- D. Biến đổi tiếp theo

6. Nguyên nhân bên trong gây ra diễn thể sinh thái là:

- A. Sự cạnh tranh trong loài thuộc nhóm ưu thế
- B. Sự cạnh tranh trong loài chủ chốt
- C. Sự cạnh tranh giữa các nhóm loài ưu thế
- D. Sự cạnh tranh trong loài đặc trưng.

7. Điều nào sau đây không phải là nguyên nhân dẫn đến diễn thể sinh thái:

- A. Do chính hoạt động khai thác tài nguyên của con người
- B. Do cạnh tranh và hợp tác giữa các loài trong quần xã
- C. Do thay đổi của điều kiện tự nhiên, khí hậu

D. Do cạnh tranh gay gắt giữa các loài trong quần xã

8. Quần xã sinh vật tương đối ổn định được hình thành sau diễn thế gọi là:

A. Quần xã trung gian

B. Quần xã khởi đầu

C. Quần xã đỉnh cực

D. Quần xã thứ sinh

9. Ứng dụng quan trọng nhất của việc nghiên cứu diễn thế sinh thái là:

A. Chủ động xây dựng kế hoạch bảo vệ và khai thác tài nguyên

B. Hiểu biết được các quy luật phát triển của quần xã sinh vật

C. Dự đoán được các quần xã sẽ tồn tại trước đó

D. Dự đoán được quần xã sẽ thay thế trong tương lai

10. Quá trình nào sau đây sẽ không dẫn tới diễn thế sinh thái:

A. Khai thác các cây gỗ, săn bắt các động vật ở rừng.

B. Trồng cây rừng lên đồi trọc, thả cá vào ao, hồ, đầm lầy.

C. Đánh bắt cá ở ao.

D. Lũ lụt kéo dài làm cho hầu hết các quần thể bị tiêu diệt.

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	C	A	B	C	B	C	B	C	A	C

LỖI

Thông kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;	(1.2) – chọn câu B;	(1.3) – chọn câu D.
Câu 2: (2.1) – chọn câu A;	(2.2) – chọn câu B;	(2.3) – chọn câu D.
Câu 3: (3.1) – chọn câu B;	(3.2) – chọn câu C;	(3.3) – chọn câu D.
Câu 4: (4.1) – chọn câu B;	(4.2) – chọn câu C;	(4.3) – chọn câu D.
Câu 5: (5.1) – chọn câu A;	(5.2) – chọn câu C;	(5.3) – chọn câu D.
Câu 6: (6.1) – chọn câu A;	(6.2) – chọn câu B;	(6.3) – chọn câu D.
Câu 7: (7.1) – chọn câu A;	(7.2) – chọn câu C;	(7.3) – chọn câu D.
Câu 8: (8.1) – chọn câu A;	(8.2) – chọn câu B;	(8.3) – chọn câu C.
Câu 9: (9.1) – chọn câu A;	(9.2) – chọn câu B;	(9.3) – chọn câu C.
Câu 10: (10.1) – chọn câu A;	(10.2) – chọn câu B;	(10.3) – chọn câu C.

KẾT QUẢ BÀI KT

Bảng 3.7: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	32	91,43	29	82,86	27	77,14	25	71,43	25	71,43
	12B2	42	37	88,10	34	80,95	30	71,43	31	73,81	29	69,05
ĐC	12B3	43	26	60,47	28	65,12	26	60,47	29	67,44	29	67,44
	12B7	41	23	56,10	27	65,85	21	51,22	19	46,34	23	56,10

Bảng 3.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 - Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.1)		(1.2)		(1.3)		(2.1)		(2.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	1	2,86	2	5,71	5	14,29	1	2,86
	12B2	42	0	0,00	2	4,76	3	7,14	6	14,29	0	0,00
ĐC	12B3	43	5	11,63	8	18,60	4	9,30	13	30,23	0	0,00
	12B7	41	9	21,95	8	19,51	1	2,44	8	19,51	6	14,63

Bảng 3.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(2.3)		(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	4	11,43	2	5,71	2	5,71	3	8,57
	12B2	42	2	4,76	6	14,29	2	4,76	4	9,52	1	2,38
ĐC	12B3	43	2	4,65	9	20,93	8	18,60	0	0,00	0	0,00
	12B7	41	0	0,00	18	43,90	2	4,88	0	0,00	11	26,83

Bảng 3.7 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.2)		(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	5	14,29	2	5,71	2	5,71	2	5,71	6	17,14
	12B2	42	5	11,90	5	11,90	1	2,38	2	4,76	10	23,81
ĐC	12B3	43	3	6,98	11	25,58	8	18,60	0	0,00	6	13,95
	12B7	41	6	14,63	5	12,20	2	4,88	1	2,44	15	36,59

Bảng 3.8: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án								Lỗi	
			6		7		8		9		(6.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	23	65,71	31	88,57	28	80,00	27	77,14	7	20,00
	12B2	42	27	64,29	35	83,33	34	80,95	27	64,29	9	21,43
ĐC	12B3	43	27	62,79	33	76,74	32	74,42	31	72,09	9	20,93
	12B7	41	19	46,34	22	53,66	22	53,66	27	65,85	8	19,51

Bảng 3.8 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.2)		(6.3)		(7.1)		(7.2)		(7.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	3	8,57	3	8,57	0	0,00	1	2,86
	12B2	42	5	11,90	1	2,38	4	9,52	2	4,76	1	2,38
ĐC	12B3	43	4	9,30	3	6,98	0	0,00	0	0,00	10	23,26
	12B7	41	8	19,51	6	14,63	13	31,71	5	12,20	1	2,44

Bảng 3.8 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi											
			(8.1)		(8.2)		(8.3)		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	2	5,71	4	11,4	1	2,86	5	14,3	2	5,71	1	2,86
	12B2	42	2	4,76	5	11,9	1	2,38	9	21,4	2	4,76	4	9,52
ĐC	12B3	43	8	18,6	0	0,00	3	6,98	12	27,9	0	0,00	0	0,00
	12B7	41	8	19,5	7	17,1	4	9,76	14	34,1	0	0,00	0	0,00

Bảng 3.9: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi					
			10		(10.1)		(10.2)		(10.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	24	68,57	3	8,57	7	20,00	1	2,86
	12B2	42	25	59,52	3	7,14	12	28,57	2	4,76
ĐC	12B3	43	19	44,19	20	46,51	4	9,30	0	0,00
	12B7	41	18	43,90	11	26,83	9	21,95	3	7,32

XỬ LÝ

1. Kết quả bài KT tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 3.10).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.10).

Bảng 3.10: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 1 đến câu 5

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	23	65,71	0	0,00	8	22,86	4	11,43	0	0,00
	12B2	42	24	57,14	0	0,00	11	26,19	6	14,29	1	2,38
ĐC	12B3	43	21	48,84	0	0,00	9	20,93	9	20,93	4	9,30
	12B7	41	11	26,83	0	0,00	15	36,59	11	26,83	4	9,76
Tổng cộng	TN	77	47	61,04	0	0,00	19	24,68	10	12,99	1	1,30
	ĐC	84	32	38,10	0	0,00	24	28,57	20	23,81	8	9,52

2. Kết quả bài KT tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện (xem bảng 3.11).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.11).

Bảng 3.11: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 6 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	14	40,00	16	45,71	4	11,43	0	0,00	1	2,86
	12B2	42	16	38,10	15	35,71	7	16,67	0	0,00	4	9,52
ĐC	12B3	43	12	27,91	16	37,21	10	23,26	0	0,00	5	11,63
	12B7	41	1	2,44	12	29,27	18	43,90	0	0,00	10	24,39
Tổng cộng	TN	77	30	38,96	31	40,26	11	14,29	0	0,00	5	6,49
	ĐC	84	13	15,48	28	33,33	28	33,33	0	0,00	15	17,86

3. Kết quả bài KT tự học bài 41 – Câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

3.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quá trình (xem bảng 3.12).

3.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh chữ (xem bảng 3.12).

Bảng 3.12: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 41 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	24	68,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	31,43
	12B2	42	25	59,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	40,48
ĐC	12B3	43	19	44,19	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	55,81
	12B7	41	18	43,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	23	56,10
Tổng cộng	TN	77	49	63,64	0	0,00	0	0,00	0	0,00	28	36,36
	ĐC	84	37	44,05	0	0,00	0	0,00	0	0,00	47	55,95

PHỤ LỤC 4G

KÊNH HÌNH – ĐỀ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC BÀI 42 – HỆ SINH THÁI

Đường link: https://kahoot.it/challenge/02127273?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81edb8c79a61ea0a_1620366290213&fbclid=IwAR0bd9wSW18U1rF802N0PvMc_22EFL7KsJE4YRVhN5TiJ1uMtI7sOeFdKv0

Quan sát hình 42.1 và 42.2 SGK trang 187 Sinh học 12 cơ bản và trả lời các câu hỏi sau:

1. Thành phần hữu sinh của hệ sinh thái gồm:

- A. Sinh vật sản xuất, sinh vật tiêu thụ
- B. Sinh vật tiêu thụ bậc 1, sinh vật tiêu thụ bậc 2, sinh vật phân giải
- C. Sinh vật sản xuất, sinh vật phân giải
- D. Sinh vật sản xuất, sinh vật tiêu thụ và sinh vật phân giải

2. Hệ sinh thái bao gồm:

- A. Quần thể sinh vật và sinh cảnh
- B. Nhân tố vô sinh và hữu sinh
- C. Quần xã sinh vật và sinh cảnh
- D. Quần xã sinh vật và thành phần hữu sinh

3. Sinh vật tiêu thụ gồm các sinh vật sau:

- A. Thực vật và một số vi sinh vật tự dưỡng
- B. Động vật ăn thực vật và động vật ăn động vật
- C. Vi khuẩn, nấm,....
- D. Thực vật và động vật

4. Hệ sinh thái tự nhiên khác hệ sinh thái nhân tạo ở:

- A. Thành phần cấu trúc, chu trình dinh dưỡng, chuyển hóa năng lượng
- B. Thành phần cấu trúc, chu trình dinh dưỡng
- C. Chu trình dinh dưỡng, chuyển hóa năng lượng
- D. Thành phần cấu trúc, chuyển hóa năng lượng

5. Về nguồn gốc, hệ sinh thái được phân thành các kiểu:

- A. Các hệ sinh thái trên cạn và dưới nước
- B. Các hệ sinh thái lục địa và đại dương
- C. Các hệ sinh thái rừng và biển
- D. Các hệ sinh thái tự nhiên và nhân tạo

6. Hệ sinh thái trên cạn gồm các hình:

- A. a,b,d
- B. b,c
- C. a,d
- D. a,b,c

7. Thành phần cấu trúc hệ sinh thái tự nhiên khác hệ sinh thái nhân tạo là hệ sinh thái tự nhiên có:

- A. Thành phần loài phong phú, số lượng cá thể nhiều,...
- B. Kích thước cá thể đa dạng, các cá thể có tuổi khác nhau,...
- C. Có sinh vật sản xuất, sinh vật tiêu thụ và sinh vật phân giải,...

D. Cả A, B và C

8. Quá trình biến đổi năng lượng Mặt Trời thành năng lượng hóa học trong hệ sinh thái nhờ vào nhóm sinh vật nào:

A. Sinh vật phân giải

B. Sinh vật tiêu thụ bậc 1

C. Sinh vật tiêu thụ bậc 2

D. Sinh vật sản xuất

9. Đặc điểm nào sau đây không phải là đặc điểm của hệ sinh thái rừng nhiệt đới:

A. Khí hậu nóng ẩm, rừng rậm rạp, xanh tốt quanh năm, có nhiều tầng.

B. Ánh sáng mặt trời ít soi xuống mặt đất nên có nhiều loài cây ưa bóng.

C. Động vật và thực vật đa dạng và phong phú, có nhiều động vật cỡ lớn

D. Khí hậu ít ổn định, vai trò của các nhân tố HS và các nhân tố VS là như nhau

10. Hệ sinh thái nào sau đây cần phải bổ sung thêm nguồn vật chất để nâng cao hiệu quả sử dụng:

A. Hệ sinh thái rừng mưa nhiệt đới

B. Hệ sinh thái biển

C. Hệ sinh thái sông, suối

D. Hệ sinh thái nông nghiệp

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	D	C	B	A	D	D	D	D	D	D

LỖI

Thông kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;

(1.2) – chọn câu B;

(1.3) – chọn câu C.

Câu 2: (2.1) – chọn câu A;

(2.2) – chọn câu B;

(2.3) – chọn câu D.

Câu 3: (3.1) – chọn câu A;

(3.2) – chọn câu B;

(3.3) – chọn câu D.

Câu 4: (4.1) – chọn câu B;

(4.2) – chọn câu C;

(4.3) – chọn câu D.

Câu 5: (5.1) – chọn câu A;

(5.2) – chọn câu B;

(5.3) – chọn câu D.

Câu 6: (6.1) – chọn câu A;

(6.2) – chọn câu B;

(6.3) – chọn câu C.

Câu 7: (7.1) – chọn câu C.

Câu 8: (8.1) – chọn câu A;

(8.2) – chọn câu B;

(8.3) – chọn câu C.

Câu 9: (9.1) – chọn câu B;

(9.2) – chọn câu C;

(9.3) – chọn câu D.

Câu 10: (10.1) – chọn câu A;

(10.2) – chọn câu B;

(10.3) – chọn câu D.

KẾT QUẢ HƯỚNG DẪN TỰ HỌC

Bảng 4.1: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	27	77,14	16	45,71	31	88,57	33	94,29	22	62,86
	12B2	42	33	78,57	25	59,52	36	85,71	37	88,10	29	69,05

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án								Lỗi	
			6		7		8		9		(1.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	35	100,00	35	100,00	17	48,57	21	60,00	0	0,00
	12B2	42	32	76,19	41	97,62	34	80,95	29	69,05	2	4,76

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.2)		(1.3)		(2.1)		(2.2)		(2.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	8	22,86	0	0,00	11	31,43	6	17,14	2	5,71
	12B2	42	1	2,38	6	14,29	6	14,29	1	2,38	10	23,81

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)		(4.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	0	0,00	4	11,43	1	2,86	1	2,86
	12B2	42	4	9,52	1	2,38	1	2,38	1	2,38	1	2,38

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)		(6.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	9	25,71	1	2,86	3	8,57	0	0,00
	12B2	42	3	7,14	11	26,19	2	4,76	0	0,00	6	14,29

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.2)		(6.3)		(7.1)		(8.1)		(8.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	22,86	3	8,57
	12B2	42	3	7,14	1	2,38	1	2,38	2	4,76	3	7,14

Bảng 4.1 (tt): Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi							
			(8.3)		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	7	20,00	7	20,00	4	11,43	3	8,57
	12B2	42	3	7,14	8	19,05	4	9,52	1	2,38

Bảng 4.2: Kết quả hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi					
					10		(10.1)		(10.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	24	68,57	4	11,43	3	8,57	4	11,43
	12B2	42	25	59,52	10	23,8	5	11,9	2	4,76

XỬ LÝ

- Kết quả hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

- 1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 4.3).

- 1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 4.3).

Bảng 4.3: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	19	54,29	15	42,86	1	2,86	0	0,00	0	0,00
	12B2	42	16	38,10	22	52,38	1	2,38	3	7,14	0	0,00

- Kết quả hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

- 2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức sự kiện (xem bảng 4.4).

- 2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 4.4).

Bảng 4.4: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành hướng dẫn tự học bài 42 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	24	68,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	11	31,43
	12B2	42	25	59,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	40,48

PHỤ LỤC 4H

ĐỀ KT TỰ HỌC BÀI 42 – HỆ SINH THÁI

Đường link: https://kahoot.it/challenge/04316944?challenge-id=0866ef3e-92f4-4992-81ed-b8c79a61ea0a_1620393381189

Quan sát hình 42.1, 42.2 và 42.3 SGK Sinh học 12 cơ bản và trả lời các câu hỏi sau:

1. Các thành phần chính của hệ sinh thái là:

- A. Quần xã sinh vật, khí hậu, nước
- B. Sinh vật sản xuất, sinh vật tiêu thụ, sinh vật phân hủy
- C. Ánh sáng, khí hậu, đất, nước
- D. Quần xã sinh vật, sinh cảnh

2. Đặc điểm không đúng về hệ sinh thái là:

- A. Các sinh vật trong quần xã tác động qua lại với nhau
- B. Các sinh vật trong quần xã tác động với các nhân tố vô sinh của sinh cảnh.
- C. Các sinh vật trong quần xã hoạt động độc lập với nhau.
- D. Hệ sinh thái là một hệ thống hoàn chỉnh và tương đối ổn định.

3. Trật tự đúng nhất về các thành phần hữu sinh trong quần xã là:

- A. Sinh vật sản xuất → sinh vật phân giải → sinh vật tiêu thụ
- B. Sinh vật tiêu thụ → sinh vật phân giải → sinh vật sản xuất
- C. Sinh vật phân giải → sinh vật tiêu thụ → sinh vật sản xuất
- D. Sinh vật sản xuất → sinh vật tiêu thụ → sinh vật phân giải

4. Hệ sinh thái biểu hiện chức năng của một tổ chức sống vì:

- A. Nó có chu trình sinh học hoàn chỉnh
- B. Nó bao gồm các cơ thể sống tạo thành
- C. Nó có cấu trúc của một hệ thống sống
- D. Nó luôn tồn tại bền vững

5. Hệ sinh thái tự nhiên được chia thành các loại:

- A. Hệ sinh thái nước ngọt và hệ sinh thái nước mặn.
- B. Hệ sinh thái trên cạn và hệ sinh thái dưới nước.
- C. Hệ sinh thái tự nhiên và hệ sinh thái nhân tạo.
- D. Hệ sinh thái đồng ruộng và hệ sinh thái ao hồ.

6. Vùng nước lợ thuộc nhóm hệ sinh thái nào:

- A. Hệ sinh thái trên cạn
- B. Hệ sinh thái nước ngọt
- C. Hệ sinh thái nhân tạo
- D. Hệ sinh thái nước mặn

7. Các hệ sinh thái trên cạn nào có tính đa dạng sinh học cao nhất:

- A. Các hệ sinh thái thảo nguyên
- B. Các hệ sinh thái nông nghiệp vùng đồng bằng
- C. Các hệ sinh thái hoang mạc

D. Các hệ sinh thái rừng (rừng mưa nhiệt đới, rừng lá rộng rụng lá theo mùa vùng ôn đới, rừng lá kim)

9. Câu nào sau đây không đúng :

A. Các hệ sinh thái nhân tạo có nguồn gốc tự nhiên.

B. Các hệ sinh thái nhân tạo do con người tạo ra, phục vụ cho mục đích của con người.

C. Hệ sinh thái là sự thống nhất của quần xã sinh vật với môi trường mà nó tồn tại

D. Hệ sinh thái là một cấu trúc hoàn chỉnh của tự nhiên, là hệ thống mở tự điều chỉnh.

10. Hệ sinh thái tự nhiên gồm các ví dụ sau :

A. Đồng cỏ, sa mạc, đồng ruộng

B. Rừng ngập mặn, thảo nguyên

C. Hồ thủy lợi, rạn san hô

D. Rừng nguyên sinh, đầm nuôi tôm

8. Các hệ sinh thái được sắp xếp theo chiều tăng dần của vĩ độ từ xích đạo lên Bắc Cực lần lượt là:

A. thảo nguyên, rừng mưa nhiệt đới, đồng rêu hàn đới, rừng Taiga

B. đồng rêu hàn đới, rừng mưa nhiệt đới, rừng Taiga, thảo nguyên

C. rừng Taiga, rừng mưa nhiệt đới, rừng Taiga, thảo nguyên

D. savan, thảo nguyên, rừng Taiga, đồng rêu hàn đới

ĐÁP ÁN

Mỗi câu 1 điểm

Câu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Đáp án	D	B	D	A	B	D	D	A	B	D

LỖI

Thống kê kết quả trên phần mềm Kahoot! Cho thấy HS mắc phải các lỗi sai và kết quả thu được như sau:

Câu 1: (1.1) – chọn câu A;

(1.2) – chọn câu B;

(1.3) – chọn câu D.

Câu 2: (2.1) – chọn câu A;

(2.2) – chọn câu C;

(2.3) – chọn câu D.

Câu 3: (3.1) – chọn câu B;

(3.2) – chọn câu C;

(3.3) – chọn câu D.

Câu 4: (4.1) – chọn câu B;

(4.2) – chọn câu C;

(4.3) – chọn câu D.

Câu 5: (5.1) – chọn câu A;

(5.2) – chọn câu C;

(5.3) – chọn câu D.

Câu 6: (6.1) – chọn câu B; (6.2) – chọn câu D.
 Câu 7: (7.1) – chọn câu A; (7.2) – chọn câu C; (7.3) – chọn câu D.
 Câu 8: (8.1) – chọn câu A; (8.2) – chọn câu B; (8.3) – chọn câu C.
 Câu 9: (9.1) – chọn câu A; (9.2) – chọn câu B; (9.3) – chọn câu C.
 Câu 10: (10.1) – chọn câu A; (10.2) – chọn câu B; (10.3) – chọn câu C.

KẾT QUẢ BÀI KT

Bảng 4.5: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án									
			1		2		3		4		5	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	28	80,00	26	74,29	20	57,14	22	62,86	25	71,43
	12B2	42	35	83,33	33	78,57	25	59,52	26	61,90	34	80,95
ĐC	12B3	43	30	69,77	25	58,14	28	65,12	29	67,44	27	62,79
	12B7	41	31	75,61	25	60,98	32	78,05	20	48,78	28	68,29

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Đáp án								Lỗi	
			6		7		8		9		(1.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	25	71,43	27	77,14	31	88,57	21	60,00	2	5,71
	12B2	42	37	88,10	33	78,57	40	95,24	27	64,29	0	0,00
ĐC	12B3	43	22	51,16	29	67,44	18	41,86	29	67,44	0	0,00
	12B7	41	26	63,41	28	68,29	22	53,66	27	65,85	1	2,44

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(1.2)		(1.3)		(2.1)		(2.2)		(2.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	4	11,43	6	17,14	1	2,86	2	5,71
	12B2	42	2	4,76	5	11,90	5	11,90	3	7,14	1	2,38
ĐC	12B3	43	13	30,23	0	0,00	9	20,93	6	13,95	3	6,98
	12B7	41	8	19,51	1	2,44	5	12,20	6	14,63	5	12,20

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(3.1)		(3.2)		(3.3)		(4.1)		(4.2)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	10	28,57	4	11,43	1	2,86	1	2,86	1	2,86
	12B2	42	10	23,81	5	11,90	2	4,76	1	2,38	2	4,76
ĐC	12B3	43	11	25,58	2	4,65	2	4,65	7	16,28	7	16,28
	12B7	41	5	12,20	4	9,76	0	0,00	9	21,95	8	19,51

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 - Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(4.3)		(5.1)		(5.2)		(5.3)		(6.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	11	31,43	5	14,29	0	0,00	5	14,29	7	20,00
	12B2	42	13	30,95	4	9,52	0	0,00	4	9,52	3	7,14
ĐC	12B3	43	0	0,00	0	0,00	16	37,21	0	0,00	17	39,53
	12B7	41	4	9,76	7	17,07	6	14,63	0	0,00	12	29,27

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(6.2)		(7.1)		(7.2)		(7.3)		(8.1)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	3	8,57	4	11,43	4	11,43	0	0,00	2	5,71
	12B2	42	2	4,76	7	16,67	2	4,76	0	0,00	1	2,38
ĐC	12B3	43	5	11,63	12	27,91	1	2,33	1	2,33	11	25,58
	12B7	41	3	7,32	11	26,83	2	4,88	0	0,00	11	26,83

Bảng 4.5 (tt): Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Lỗi									
			(8.2)		(8.3)		(9.1)		(9.2)		(9.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	1	2,86	1	2,86	8	22,86	2	5,71	4	11,43
	12B2	42	1	2,38	0	0,00	12	28,57	1	2,38	2	4,76
ĐC	12B3	43	8	18,60	6	13,95	9	20,93	0	0,00	5	11,63
	12B7	41	4	9,76	4	9,76	7	17,07	3	7,32	4	9,76

Bảng 4.6: Kết quả hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Đáp án		Lỗi					
			10		(10.1)		(10.2)		(10.3)	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	20	57,14	11	31,43	2	5,71	2	5,71
	12B2	42	25	59,52	10	23,81	4	9,52	3	7,14
ĐC	12B3	43	22	51,16	10	23,26	7	16,28	4	9,30
	12B7	41	23	56,10	8	19,51	5	12,20	5	12,20

XỬ LÝ

1. Kết quả bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

1.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức khái niệm (xem bảng 4.7).

1.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 4.7).

Bảng 4.7: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 1 đến câu 9

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	5	14,29	27	77,14	2	5,71	1	2,86	0	0,00
	12B2	42	15	35,71	23	54,76	1	2,38	2	4,76	1	2,38
ĐC	12B3	43	5	11,63	14	32,56	12	27,91	7	16,28	5	11,63
	12B7	41	12	29,27	11	26,83	4	9,76	8	19,51	6	14,63
Tổng cộng	TN	77	20	25,97	50	64,94	3	3,90	3	3,90	1	1,30
	ĐC	84	17	20,24	25	29,76	16	19,05	15	17,86	11	13,10

2. Kết quả bài KT tự học bài 42 – Câu 10 là cơ sở để thăm dò các NL tự học sau:

2.1. Theo loại thành phần kiến thức

- NL tự học loại thành phần kiến thức quy luật (xem bảng 4.8).

2.2. Theo kênh thông tin

- NL tự học qua kênh hình (xem bảng 4.8).

Bảng 4.8: Thống kê điểm bài làm HS khi hoàn thành bài KT tự học bài 42 – Câu 10

Lớp		Số bài làm	Giỏi		Khá		TB		Yếu		Kém	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
TN	12B1	35	20	57,14	0	0,00	0	0,00	0	0,00	15	42,86
	12B2	42	25	59,52	0	0,00	0	0,00	0	0,00	17	40,48
ĐC	12B3	43	22	51,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	48,84
	12B7	41	23	56,10	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	43,90
Tổng cộng	TN	77	45	58,44	0	0,00	0	0,00	0	0,00	32	41,56
	ĐC	84	45	53,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	39	46,43

UNIVERSITY OF DALAT
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

VĂN THỊ QUANG PHÚ
BÙI NGỌC VÂN CHÂU
TRẦN PHỤNG NGHI

THE CURRENT SITUATION OF DALAT UNIVERSITY
NON-ENGLISH MAJOR SOPHOMORES' LEARNING
PROCESS TO FULFILL THE GRADUATION
REQUIREMENT ON THE ENGLISH CERTIFICATES

Lam Dong, June 2021

UNIVERSITY OF DALAT
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

VĂN THỊ QUANG PHÚ_1713858

BÙI NGỌC VÂN CHÂU_1714067

TRẦN PHỤNG NGHI_1713806

**THE CURRENT SITUATION OF DALAT UNIVERSITY
NON-ENGLISH MAJOR SOPHOMORES' LEARNING
PROCESS TO FULFILL THE GRADUATION
REQUIREMENT ON THE ENGLISH CERTIFICATES.**

Name of supervisor: Ngô Tú Trân

Lam Dong, June 2021

Acknowledgment

This research could not have been completed without the assistance, encouragement, and support of various people whom we sincerely appreciate.

First of all, we would like to express our special thanks to Ms. Ngo Tu Tran who supplied us with useful knowledge and gave us advice on how we complete our research.

Secondly, this research could not have been finished without the help of non-English-major students. Thanks to their assistance, our questionnaires were completed on time, from which we obtained valuable information to support our research.

Our deep appreciation is also given to our teammates Van Thi Quang Phu, Bui Ngoc Van Chau, and Tran Phung Nghi for their cooperation, appreciation, and encouragement while we were working on this project together.

Lastly, our gratitude is extended to all of our teachers in the Faculty of Foreign Languages because they were our source of meaningful, useful, and necessary knowledge. Thanks to their effective lessons, we completed this research quickly and productively.

Abstract

This research aims to clarify the current perception of Dalat University non-English major sophomores and investigate the preparation, learning strategies as well as difficulties that they have during their learning process in the University of Dalat. Actually, there has not been any research which surveys the actual reality of the students while learning English to satisfy the graduation standards, so this paper surveyed over 900 sophomores in the campus of Dalat University in different faculties to have a general view. It is shown that a considerable quantity of students have not been fully aware of the importance the English examination as well as the need of English learning and up to 80% of the students have not yet prepared for fulfilling the foreign language graduation standards. Following that, certain potentially effective suggestions and recommendations can be taken into consideration to support students.

TABLE OF CONTENTS

Acknowledgment.....	1
Abstract.....	2
List of figures.....	5
List of tables.....	6
1. Introduction.....	7
1.1. Rationale.....	7
1.2. Aims of the Research	9
1.3. Research Questions	9
1.4. Scope of studies.....	9
1.5. Significance.....	10
2. Literature review	10
2.1. Definition of outcome standard.....	10
2.2. Graduation standards regulations in different national universities in Vietnam.....	12
2.2.1. Graduation standards regulations promulgated by Ministry of Education and Training	12
2.2.2. Graduation standards regulations in different universities in Vietnam	13
2.2.3 Graduation standard regulations of foreign languages in Dalat University	14
2.3. Perception of students in different universities towards learning English.....	15
2.4. Solutions and policies to support students who are not majoring in English to meet foreign language output standards at many universities.....	16
2.5. Review of related research on graduation standards.....	18
3. Methodology	20

3.1. Subjects	20
3.2. Data collection instruments.....	20
3.3. Methods of Data Analysis	21
4. Findings and discussion.....	22
4.1. Findings.....	22
4.1.1. The perception of sophomores of non-English faculties towards the importance of learning to get English language certificates to meet graduation requirements	22
4.1.2. The preparation of non-English major sophomores for getting a required English certificate upon graduation	28
4.1.3 Non-English major sophomores' difficulties in preparation for obtaining a required English certificate upon graduation	33
4.2. Discussions.....	36
5. Conclusion and Recommendation.....	38
5.1. Recommendation.....	38
5.2. Conclusion.....	39
5.3. Limitations	39
References	41
Appendix A: Questionnaire	47

List of figures

Chart 1: Percentages of students who had decided and not yet decided to choose the types of certificates

Chart 2: Percentage of students who had perception in terms of investigating required English levels

Chart 3: Percentage of students who had perception in terms of investigating required English levels by categories

Chart 4: The semester that students in two groups thought the university would collect the certificates

Chart 5: The Differences between the Difficulties in Learning English of Students Having Started Learning and Those Having Not Started in Particular

List of tables

Table 1: 6-level language proficiency framework of Vietnam as outcome standard

Table 2: The motivations to start learning English for exam of the students who had begun studying English

Table 3: The motivations to start learning English for exam of the students who had not begun studying English

Table 4: Sophomores' self-evaluation of their English proficiency by categories

Table 5. The Differences between the Difficulties in Learning English of Students Having Started Learning and Those Having Not Started

1. Introduction

1.1. Rationale

After the Vietnamese Prime Minister issued Decision No 1400/QĐ-TTg on Approving the National Plan on *Teaching and Learning Foreign Languages in The National Formal Education System in the Period of 2008-2020*, also known as the National Foreign Languages Project 2020 (NFLP), to completely renovate the process of foreign language teaching and learning in the national education system, Vietnam has developed a national foreign language framework called Vietnam Foreign Language Framework (VFLF) (Le, 2017; Nguyen et al., 2018; Phuong, 2017; Van Huy & Hamid, 2015, as cited in Pham & Bui, 2019). Compatible to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), the framework also includes six levels of foreign language proficiency (Đinh, 2018). Accordingly, undergraduates of non-English majors are required to reach level 3 of the VFLF (equivalent to level B1 of the CEFR) upon graduation (Đinh 2018; Nguyen, Pham, & Nguyen, 2018; Phuong, 2017, as cited in Pham & Bui, 2019). More specifically, point b, Clause 1, Article 5 of the Regulations attached to Circular No 07/2015/TT-BGDĐT of the Ministry of Education and Training (MOET) clarifies the level-3 of the VFLF as:

“Having foreign language skills to the level of being able to understand the main ideas of a report or speech on familiar topics in work related to the field of training; can use foreign languages to express and handle a number of common professional situations; be able to write reports with simple content and present opinions related to professional work.”

(MOET, 2015)

On implementing this policy, non-English-major students of many Vietnamese universities as well as at Dalat University may choose one in various English language

proficiency tests (ELPTs), including the Vietnamese Standardized Test of English Proficiency (VSTEP), the Test of English for International Communication (TOEIC), the Test of English as a Foreign Language (TOEFL), the International English Language Testing System (IELTS), Cambridge Preliminary Test (PET), and First Certificate of English (FCE) (Le, 2017; Nguyen, 2013, as cited in Pham & Bui, 2019).

At Dalat University, a workshop on Management Innovation and Training Quality Improvement was held after the Circular No 07/2015/TT-BGDĐT of the MOET was issued. However, after five years of implementation, getting a required English certificate for graduation is still a challenging problem to many students, especially those of non-English majors. According to a report of the Dalat University Foreign Languages Center, in 2019 and 2020, there were twelve B1 English tests held by the institution with 2735 and 1324 test takers in 2019 and 2020 respectively, but only 1177 and 654 of those met the required English proficiency level, accounting for 49.40% and 43.03%. In 2019, there has been a change in the education program of the non-English majors. Consequently, English has been no longer in the undergraduate curriculum as a compulsory course for students of non-English majors from K43 onwards, which means non-English-major students from K43 onwards would have to study English and prepare for the tests by themselves. Nonetheless, since the new educational program was established, there has been no official research examining how the students of non-English majors in Dalat University have prepared for the English tests to fulfill the graduation requirement and what difficulties they have experienced during their self-preparation so as to offer necessary immediate help.

To understand clearly about the current situation of Dalat University second-year (K43) non-English-major students' English learning in preparation for the tests to obtain the output

English certificates, thereby proposing appropriate measures to support students in their English learning process and taking English tests in time, the authors chose the topic: "The Current Situation of Dalat University Non-English Major Sophomores' Learning Process to Fulfill the Graduation Requirement on the English Certificates."

1.2. Aims of the Research

The study aims to identify how second-year non-English-major students at Dalat University perceive learning English to fulfil the graduation threshold of English proficiency. Additionally, it delves deeply into the reality and provides an objective view of the actual preparation of these students for meeting the English proficiency requirement at Dalat University.

On that basis, the authors recommend some certain possible measures which can be taken under consideration to raise awareness and support these students in their English-learning process so as for them to graduate in time without any significant restriction on their gaining specialized knowledge.

1.3. Research Questions

1. What is the perception of non-English major sophomores towards the necessity of learning English to meet the exit requirement?

2. What non-English major sophomores have prepared their English-learning to meet the graduation requirement on the English certificates?

1.4. Scope of studies

Due to the limited time and the huge number of students of K43 in Dalat University, the study could not survey all of the students in every faculty. Therefore, only 50% sophomores of non-English majors were investigated in the study, including 968 second-year students in the

Faculties of Agriculture & Forestry, Biology, Chemistry & Environment Studies, Information Technology, Mathematics & Computer Science, Physics & Nuclear Engineering, Economics & Business Administration, International Studies, Literature & History, Law Studies, Pedagogy, Sociology & Social Work, and Tourism. Furthermore, the research only examines students choosing English as the foreign language to get a language standard certificate, so those who select other certificates of other foreign languages such as Chinese, Japanese, Korean, or French to meet the graduation standard requirement will not be the respondents of this study.

1.5. Significance

The results of this research would lead to some possible solutions to better students' English learning process and, thus, to support students in getting English language certificates on time. Accordingly, this could be a source of reference for the educators to decide whether Dalat University should integrate English into the curriculum as a compulsory course and to propose proper study plans and learning strategies for students to fulfill the graduation requirement.

2. Literature review

2.1. Definition of outcome standard

The definition of outcome standards for higher education programs (TT-BGDĐT section 2 (8) 12/2017) is specified in Regulations on Higher-education accreditation by the Minister of Education and Training, whereby:

Outcome standards are the minimum requirements for knowledge, skills, attitudes, and professional responsibilities that learners achieve after completing the training program, committed by the training institution to learners, socially and publicly announced with conditions to ensure performance.

From a research perspective, there have been certain authors discussing their own views towards graduation standards in education in general and teaching subjects in particular, yet they all have shared similarities in this concept. Generally, graduation standards are known as what learners would achieve after finishing a training program, it is the school's commitment to society in terms of knowledge and skills that learners gain upon graduation from the course. From that general concept, it can be generalized: graduation standards in English at non-language majors is an affirmation of knowledge of grammar, vocabulary and skills of listening, speaking, reading, writing and communication English that students would achieved after finishing the subject program; it reflects the school's commitment to society in terms of the quality of subject teaching at the school.

In order to ensure the quality of teaching English, the need of determining the graduation standards for this subject is crucial, which helps the pedagogical forces in the school from administrators, teachers, and students comprehensively evaluate the training of the school from training objectives, programs, and content of teaching English. At the same time, through the announcement of graduation standards, the school informs the society and learners about the school's training capacity; creating trust for learners, employers and society.

For teachers teaching English, graduation standards are the basis for designing teaching objectives; innovate the content, methods and forms of teaching English, which are also the basis for testing, evaluating and renewing the examination and evaluation of students' learning outcomes. For students, graduation standards help them understand what they need to achieve; thereby defining clearly, accurately and specifically their own learning goals, coincidentally becoming the basis for students to determine the right learning attitude and motivation, actively and diligently in learning to achieve the goal of learning English.

In terms of goals, graduation standards in general and graduation standards in English in particular at universities is a mandatory regulation to ensure students' graduation conditions according to the Higher Education Law and regulations of the university. In addition to the knowledge and skills students have learned and accumulated in the training program, students of non-language major universities must meet the standards of English proficiency according to the regulations and implementation roadmap of the school. Graduation standards in English are the basis of support, quality assurance and the formation of training standards, linking vocational education with higher education, creating conditions for continuous learning and lifelong learning, and so on. Through graduation standards to introduce to the society the training capacity of the school, creating trust in students, parents, and employers; strengthening the ability to cooperate between schools and society; students will have enhanced learning opportunities, job opportunities, etc.

2.2. Graduation standards regulations in different national universities in Vietnam

2.2.1. Graduation standards regulations promulgated by Ministry of Education and Training

In order to help universities have a standard to unify the implementation of regulations on foreign language output standards, the Ministry of Education and Training has approved the *"Project on teaching and learning foreign languages in the national education system in the period 2008-2020"* and promulgate regulations that graduates achieve level three of foreign language ability for colleges and universities that are non-English majors, according to the 6-level Foreign Language Competency Framework for Vietnam.

In Circular 01/2014/TT-BGDDT on promulgating the 6-level foreign language competency framework for Vietnam, it is stipulated: "Chief of Office, Director of Department of

Educational Testing and Accreditation, Head of relevant units under the Ministry of Education and Training; Presidents of People's Committees of provinces and centrally run cities; Directors of education and training departments; Directors of national and regional universities; Directors of academies; Principals of universities, colleges and professional secondary schools; Heads of foreign language training institutions under the national education system are responsible for the implementation of this Circular.

Thus, regarding to English output standards in particular (foreign languages in general), universities have many ways to convert to different output standards.

2.2.2. Graduation standards regulations in different universities in Vietnam

Luu, K. L. (2020) believes that due to the high requirement of innovating and reorganizing education in general and higher education in particular, the Ministry of Education and Training has issued the Framework Vietnamese national level (Prime Minister, 2016), which specifies the requirements of outcome standards (VSTEP). These standards are included in the training objectives (VSTEP) of the program to evaluate the knowledge standards and skills.

The outcome has been announced at universities in Vietnam in need of improvement in training, content management, and teaching methods, especially innovating the assessment of students so that the level of achievement of the standardization is determined. According to the National Foreign Language Project 2020, for non-language specialized universities, graduates must reach a minimum level of 3/6 (according to the 6-level language proficiency framework of Vietnam issued by the Ministry of Education and Training (Circular 01/2014), equivalent to B1 level - intermediate level (according to the Common European Framework of Reference).

The National University of Ho Chi Minh City (2018) states that if students do not have an international certificate equivalent to B1, they must have a foreign language certificate issued by

the National University of Ho Chi Minh City or certificate B1 issued by the units permitted to organize the exam to graduate from the University.

For the representative of Ho Chi Minh City University of Law (2020), the school chooses the TOEIC English certificate as the outcome standard. The school only accepts this international certificate and allows equivalent conversion between other international certificates such as IELTS or TOEFL.

The University of Pedagogy of Ho Chi Minh City (2019) recognizes students meeting this standard when completing the prescribed English language courses and accumulating enough points for credits. This B1 equivalent level is shown by the scores of English modules clearly shown on the academic transcript and the school did not issue certificates.

The University of Information and Communication Technology (2021) applies the standard of foreign language (English) proficiency level 3- B1 issued by the school or equivalent.

Dalat University (2017) only recognizes the VSTEP foreign language certificate provided by the Foreign Language Center or a foreign language certificate equivalent to level 3/6 (English B1)

2.2.3 Graduation standard regulations of foreign languages in Dalat University

According to Regulation No. 532/QĐ-ĐHĐL (August 26, 2015) for students who are not majoring in English and English Pedagogy, the remaining university students from Course 39 and later must achieve level 3 out of 6 according to the regulation of foreign language output standards, which is equivalent to international certificates include: TOFEL iBT 45+ points, IELTS 4.5+ points, TOEIC 450+ points, or PET.

In comparison, the graduation standard regulations on foreign languages in different universities in Vietnam are all the same in terms of VSTEP, which require level 3 out of 6. However, there is a slightly different in the way they convert the level 3 of the VSTEP certificate to other international certificates such as IELTS or TOEIC.

2.3. Perception of students in different universities towards learning English

In general, Pham & Bui (2019) stated that there were variations in the perceptions of students in the Northern and Central and Southern Vietnam when learning English. While students in the Southern of Vietnam supportively followed the regulations of English proficiency needed to achieve, students in universities in the Central Vietnam found less learning motivation; they were not keen on improving English proficiency and sometimes turned down the chances to find future decent jobs. This statement was also mentioned in the studies of Chen & Liu (2007) and Shih (2008), which showed that English proficiency maintained a strong correlation with students' attitudes towards the regulation. As for Baldauf Jr (2007), one of the factors that motivate Vietnamese students to learn English was that they are required to do so, instead of deriving from themselves. Another study claimed that students were more concerned about the output standards requirement if they were confident of their English proficiency, while those who were not good at learning language felt anxious (Dörnyei, 2009). In fact, Oan & Newfields (2012) indicated that the English graduation standard regulation might become an unachievable target and put more pressure for these students as it is a detriment to impede their learning interests.

After having finished conducting the whole research, it is clearly realized that the limitation of researching works, that is not actually studying the cognition of non-English-majored students about the standard of graduation as well as the environment in which the

research done. In fact, this is the reason why the researchers have chosen this subject to manage so as to accurately analyze the acknowledgment of those students, resulting from which, it would be possible for the researchers to come up with comments and recommendations. Thus, apart from surveying the students, the researchers also have noticed that university's policies officially established, in order to hopefully support the non-English-majored students to meet the standard condition of language, are absolutely important and necessary.

2.4. Solutions and policies to support students who are not majoring in English to meet foreign language output standards at many universities

The foreign language graduation standard in certain aspects has many impacts on the way teacher interpreting the knowledge and designing lesson plans and the methods that students study. A recent work by Nguyen, L. (2017) has pointed that these impacts both came up with positives and negatives. In order to meet the output standards of foreign language, various research papers have been conducted among different universities, in which the upsides and downsides were clarified carefully and followed by varied solutions and recommendation.

At Phu Yen University, the article of Le, T. (2015) suggests many solutions which involved in innovation and investigation that were: English proficiency survey and placement, Exam questions and how to organize them; Textbooks, supporting references and teaching methods; and organizing extracurricular activities for non-language major students. There are several recommendations to the university's policies to have a better view of the whole status of students in their language development. The very first suggestion is headed towards school, the university can organize an entrance exam to classify students according to their ability. Thus, they would have a better environment with approximately the same level of themselves for more effective improvement. Moreover, the superior in the university can have the textbook and their

teaching methods innovated, along with assisting students to choose appropriate supporting references and books to learn outside the class. Should the university approve, students whose ability has met the output standard requirement can skip the foreign language courses to prevent wasting time and money. Additionally, creating an English club would be a great idea for those who want to have a proper environment to satisfyingly develop their speaking and interacting skills in a foreign language.

Lanh et al. (2018) at Vinh University found that the English proficiency of non-English major students was very limited and recommended various changes in teaching and learning method. One of them was to build online resources for students (Learning Management System) so that students would have more chances to learn whenever and wherever; as well as created community environment for learners, and coincidentally, changed evaluation methods.

Besides innovation and changes in teaching and learning methods, Hien and Viet (2017) notes, “Drafting output standards, organizing conferences to collect excellent ideas of managers, scientists, lecturers, employers, alumni as well as publishing the draft learning outcomes on the universities.” (p.55-63), which also focuses on the management of training activities.

In the case of Dalat University, it has organized and issued foreign language certificates on the campus so that students do not need to find other exam organizing committees. Section III of Guidelines for the implementation of Regulation No. 523/QĐ-ĐHĐL dated August 26, 2015 of the Rector of Dalat University on foreign language output standards for regular university and college students mentioned:

“Organizing exams and issuing certificates of foreign language proficiency with the following mentioned: Assigning the Foreign Language Center of Dalat University to plan the organization of exams and issue certificates periodically, widely announcing to units and students for registration to attend. After the exam results are available, the Center is

responsible for sending the list of the students who have passed the CPA to the Training Management Department before April 30 every year for graduation consideration.”

Additionally, Nguyen (2015) concluded that the decision to include foreign language courses in the curriculum was a right decision and consistent with the goals of the Ministry of Education and Training.

2.5. Review of related research on graduation standards

Some recent studies merely conducted the English proficiency of students (Tri, 2012; Lanh et al., 2018) and then provided the suggestion and teaching strategies based on the test results without focusing on the perception of students. Furthermore, due to the small size of population, the result was only theoretically relative.

Singh et al. (2014) expressed students’ perception in learning English as positive, but it did not originate from their own interest but from the external factors, more specifically, the requirement of future career:

Undergraduate students have good eagerness to learn English, it means that they have positive attitude towards English language learning. It is driven by their needs of having competence in speaking English because of requirement in getting job. Thus, they are encouraged to learn English in courses.

(As cited in S. Ekalestari et al., p.2, 2018)

Tri (2020) also shared the same idea and showed that a large number of students can perceive the important of learning English:

Most students agreed that learning English will give them opportunities when applying for jobs. This means that they had perceived the crucial of learning English, and known that the aims of studying were not for temporary but for the occupation. (p. 28)

M.Phil et al. (2018) made a view that the difficulties of teaching and learning English involved in learning strategies and lacking of foundation:

The major problems of teaching and learning English at the secondary level are lack of teacher's training course, appropriate teaching materials, proper infrastructure, lack of efficient teachers, teachers' motivation, lack of proper experience of teaching, lack of scientific teaching method, and lack of ELT research. Most difficulties at the beginning of learning a foreign language are mainly grammar, speaking skill, and vocabulary, because whereas grammar is not practiced properly at school and home, English is, on the other hand, not as transparent. (p.3)

S. Ekalestari et al. (2018) said that the research on teaching and learning language was essential and suggested that innovation would lead to better outcome for students:

Teachers and lecturers need to create a breakthrough on modular teaching and teaching method since new or different modular teaching and method will give different or even better teaching achievement. New modification is really important and crucial for language teaching to meet the interest of the students and the teachers. In other words, research on language learning must be sustainable. (p. 12)

Through the university's policies of supporting non-English major students to get the language requirements for graduating, we can recognize that there is quite a difference in helping and supporting those policies mentioned. Moreover, the researchers have visualized that Dalat university has really come up with totally specific methods to be completely supportive and prepare for different language examinations. Nonetheless, it has just resulted singularly from the school, and unfortunately, there is no study conducted to examine the side of those students about the situation as well as the cognition. As a result, this eventually leads to the important role of the research.

3. Methodology

3.1. Subjects

In this study, the researchers used the quantitative method. The population of the research were K43 non-English-major students of Dalat University, who were the first to study the new program without English as a mandatory subject in the curriculum. Due to the former non-English bachelor program, students were supposed to finish seven credits of two courses on general English by the end of the sophomore year. Therefore, this research was conducted in order to find out what the current sophomores had done in their English process to prepare for an English certificate upon graduation as now they were not offered these two courses in their education program.

The participants were all in their second year of university at the time this research was carried out and were the ones who chose English as the foreign language to earn a required foreign certificate. The research sample included 50% (968) of these students and all of them were chosen randomly to take part in the survey. They majored in all non-English Faculties, including the Faculties of Agriculture & Forestry (26), Biology (48), Chemistry & Environment Studies (4), Information Technology (41), Physics & Nuclear Engineering (9), Economics & Business Administration (216), International Studies (174), Literature & History (8), Law Studies (146), Pedagogy (91), Sociology & Social Work (12), and Tourism (193).

3.2. Data collection instruments

The researchers came to each class to conduct the survey in person. Approximately 1000 hard copies of questionnaires were distributed among students in every faculty. As there were several respondents who were difficult to approach offline to take the survey, an online form was also distributed via emails and social media to these students.

There were 15 questions in total in the questionnaire, which consisted of one question about the respondents' class standing to eliminate the answers from those who were not sophomores, one question about the respondents' faculty, three questions (Question 3 to Question 5) examining the respondents' self-evaluation of their current English proficiency, three questions (Question 6 to Question 8) on their awareness of the English requirement upon graduation, and six questions (Question 9 to 14) on their English learning plans and preparation for the upcoming English test to graduate. All of these questions were written in Vietnamese to ensure all surveyed students could understand the questions clearly. Among the questions designed, in order to deeply understand the process of preparing for taking the English exam for their future graduation, the surveyed students could feel free to express their own opinions through these questions as the questionnaires did not require any personal information. Moreover, the reliability and validity were determined throughout the content and the order of questionnaires (See Appendix A).

3.3. Methods of Data Analysis

All the answers of the surveyed students were listed in Spreadsheet and the data was separated into groups and analyzed by formulas, filters and SPSS 20.

4. Findings and discussion

4.1. Findings

4.1.1. The perception of sophomores of non-English faculties towards the importance of learning to get English language certificates to meet graduation requirements

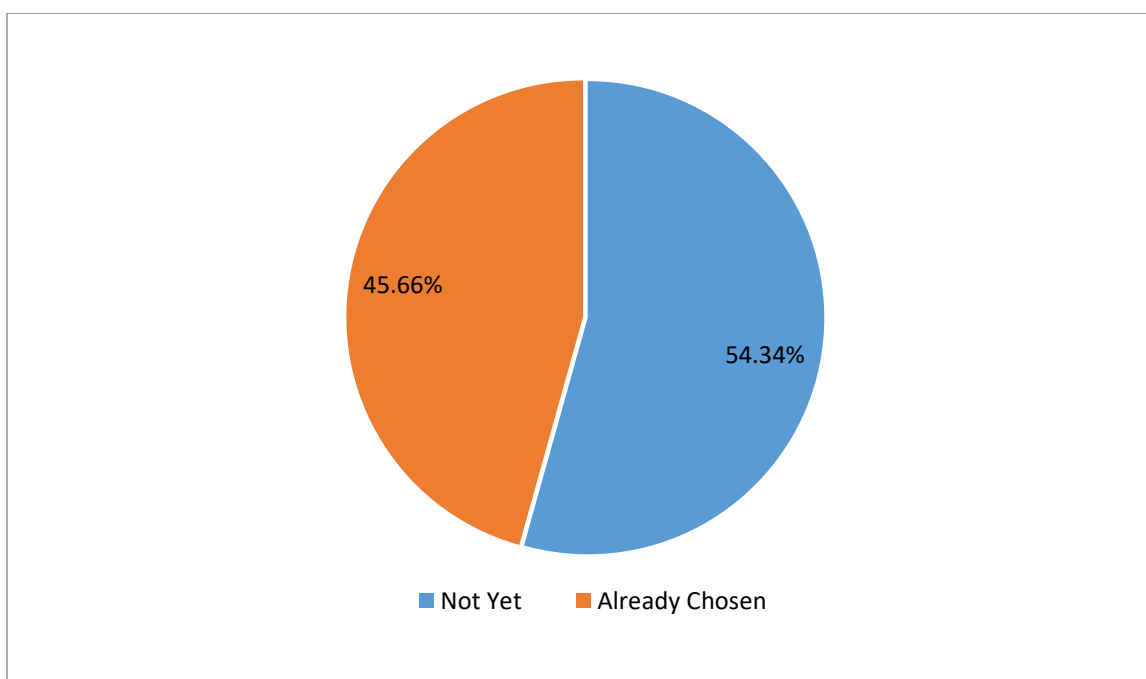
4.1.1.1. The perception of non-English major sophomores in terms of certificate-selection

Obviously, it is essential for students to investigate and understand clearly the graduation requirements of foreign languages at the very early stage, so that they can design suitable plans based on their ability and decide which certificates they should get and when to get them.

In the first place, when being asked whether they had chosen a kind of certificate to earn, 45.66% of the respondents replied that they had decided to choose the types of certificates they need, which means that nearly a half of the students in different faculties had slightly perceived the requirements of foreign language certificates. On the other hand, concerning the remaining students who had not had their own selection, over a half of the surveyed students claimed that they had not yet decided on any appropriate type of certificates (54.34%).

Chart 1:

Percentages of students who had decided and not yet decided to choose the types of certificates



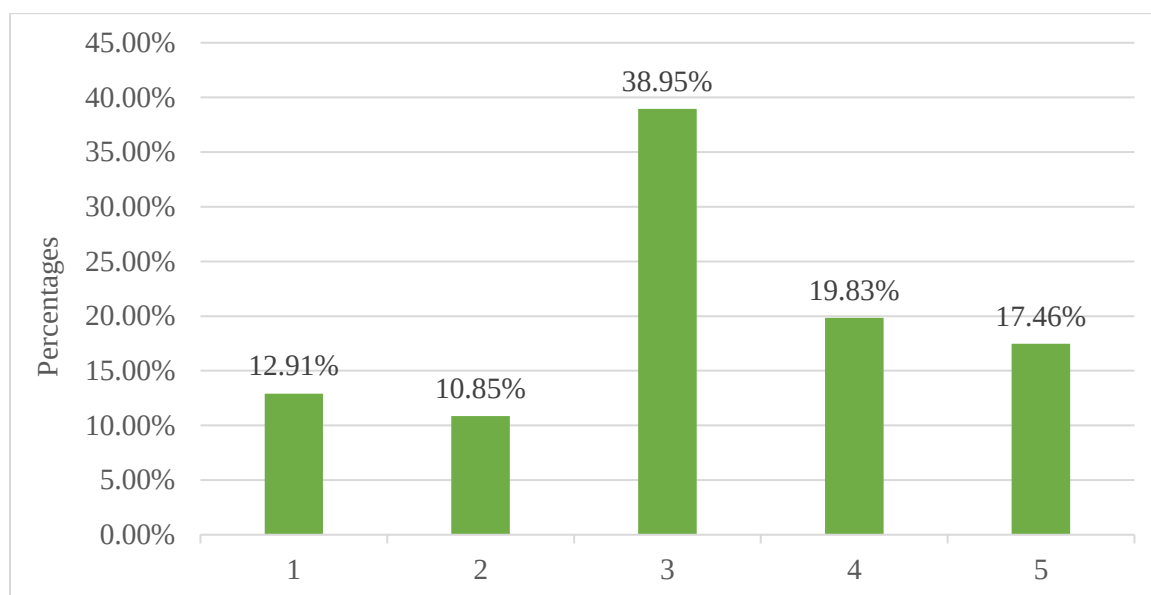
According to the question identifying which certificate each student decided to choose in particular, it could be inferred that 201 respondents had actually not chosen any type of certificates, accounting for 20.76% of the total participants in the survey. Up to 325 students (33.57%) taking the survey made their decisions at the time the research carried out.

4.1.1.2. The perception of non-English major sophomores in terms of investigating the required level upon graduation

Considering the perception in terms of investigation of the required levels that expresses the students' ability of using English is extremely necessary as it might significantly affect how they would plan and prepare to meet the outcome standards.

Chart 2:

Percentage of students who had perception in terms of investigating required English levels

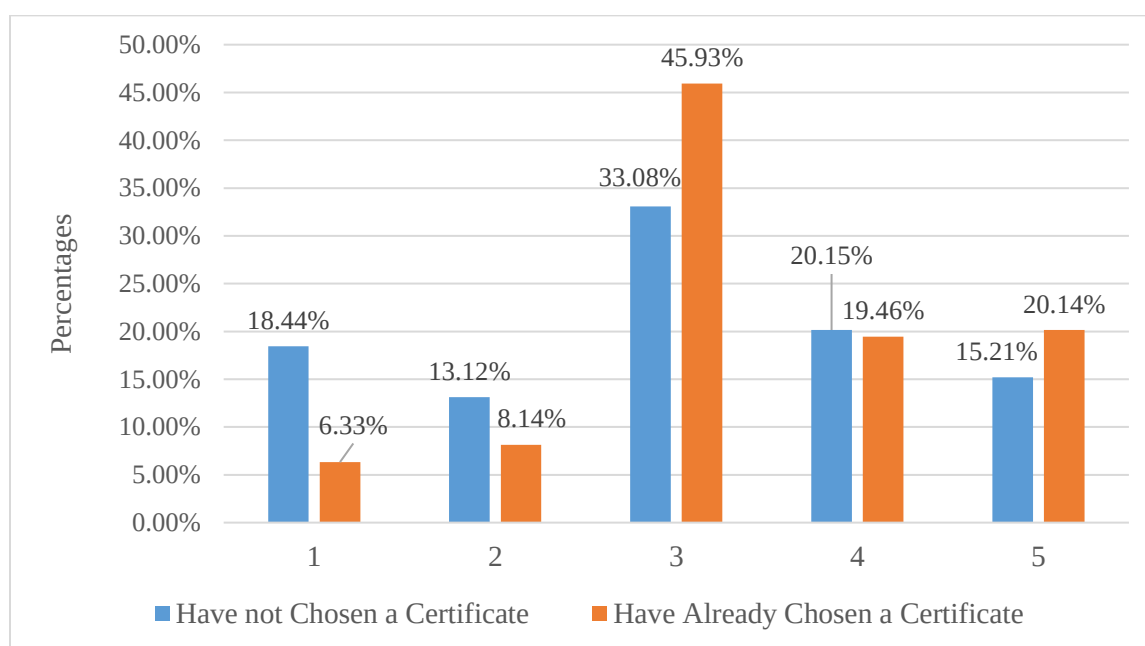


The question number 5 (*Do you know exactly the level that you need to reach to satisfy the requirement of outcome standards?*) was designed in terms of Likert scale ranging from 1 to 5, which is equivalent to “*totally do not know*” to “*know well*”, orderly. While the percentage of students who had no idea about the required levels of foreign language outcome standards was outstanding, it can be seen that the columns 4 and 5 slightly higher than the columns 1 and 2, which means that a larger number of students had investigated in the levels of English required in outcome standards. In particular, among the surveyed students, 38.95% of them had some idea about the required English level they need to achieve but were somewhat unsure about that. These sophomores can be considered to have slightly perceived and investigated in the regulation of foreign language graduation standards. Besides, there were 19.83% and 17.46% of students said that they knew and knew exactly the levels that the university required, respectively. In contrast, the portions of students admitted that they totally did not know and did not know about these levels were 12.91% and 10.85%, correspondingly.

Comparing between the proportions of those who had made their mind on the types of certificate and those who had not, the researchers found that 31.56% of those who had not chosen any certificate before the survey did not know about the level of English proficiency they were asked to achieve upon graduation. This was twice higher than the equivalent proportions of those who had selected a particular English certificate to pursue, at only about 15%. The detailed responds from the two groups are presented in Chart 3.

Chart 3:

Percentage of students who had perception in terms of investigating required English levels by categories



4.1.1.3. The perception of non-English major sophomores in terms of investigating the time when the university collects certificates

In order to delve into the degree of perception in terms of time, question number 8 (*“In which semester that the university collects the foreign language certificates?”*) was designed to test if they actually learned about the limited time to meet the graduate requirements. In fact, it’s common that at the beginning of the second semester of the final year when the university would

require students to hand in the certificates. So it is necessary for students to be aware that they should earn a required certificate before this time.

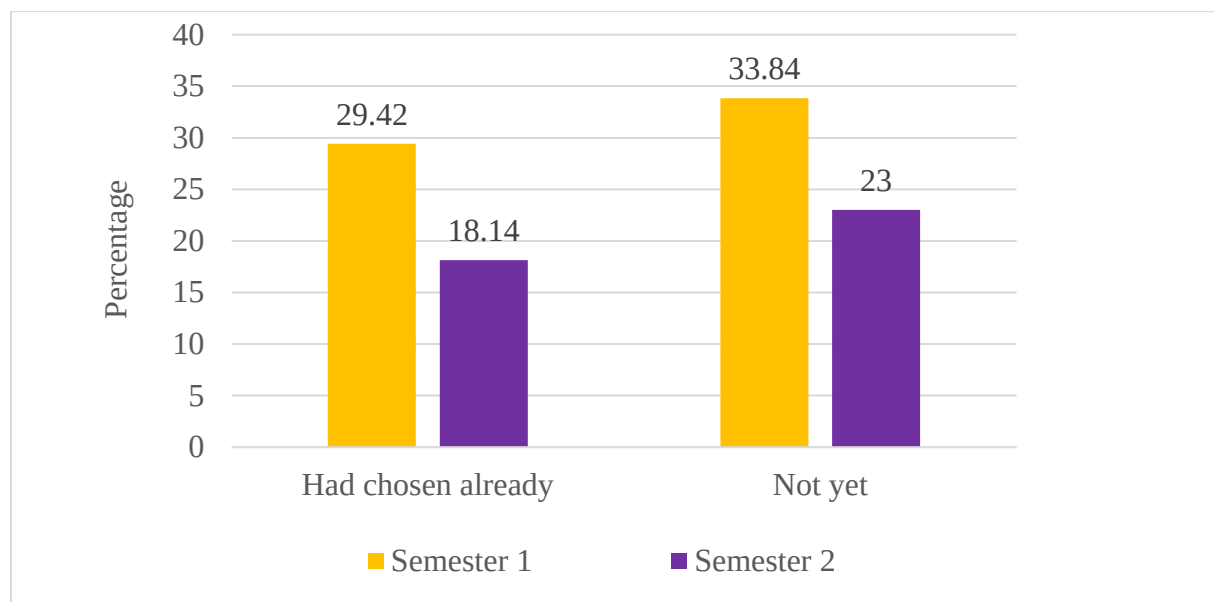
From the survey, while asking the group of students who had had their own selection, up to 29.42% students responded that it would be in the first semester of the fourth year that they need to hand in the certificates. This means that over a half of the students who had decided which types of certificate they would get did not know exactly when they need to hand in their certificates. Meanwhile, 18.14% of the surveyed students ticked off that it would be in the second semester of the final year, and it could be understood that these students who were aware of the importance of these foreign language certificates had investigated completely the requirement of foreign language certificates.

Considering the group of students who had not had their own selection, while just over a fifth (23%) had investigated in the requirement of the outcome standards as they believed that it would be in Semester II, there were 33.84% said that it would be in the first semester. Definitely, this proves that 33.84% of the students from different faculties had no idea about the foreign language certificates and the requirement of the outcome standards as they either selected or seriously investigated in the output standard regulations.

In brief, only over a half of the surveyed students in both group who had perceived and had not perceived the essential of getting foreign language acknowledged the exact deadline to hand in the certificates for the university to consider their fulfillment of the graduation requirements, so there must be a confusion in the time of handing in certificates among the students.

Chart 4:

The semester that students in two groups thought the university would collect the certificates



The research showed that although there was nearly 46% of the participants having made their decisions on the specific certificate to take, only 14.05% of the respondents were fully aware of the university's regulations on graduation requirement in terms of the graduates' English proficiency levels and the deadline to hand in the certificates. They knew the exact time they had to provide their English certificates and the exact minimum level they must achieve. However, only about 46% of that number (equivalent to 6.51% of the total) had chosen a specific certificate to earn. Approximately 72% of the sophomores investigated had somewhat heard about the graduation requirement of the English proficiency level but had not understood thoroughly, and 14.10% of the students in the survey were absolutely not aware of the regulations. These figures are worth noticing since they prove that the majority of second-year students of non-English majors did not fully understand or completely did not acknowledge the university's regulations on the English language proficiency for graduation.

Over 87% of the sophomores who participated in the survey agreed that making an English-study plan in preparation for earning an English certification to fulfill the graduation requirement was necessary and 7% of them strongly believed that having the plan was extremely essential. Only a small fraction of the respondents assumed that a study plan for getting a required English certificate was unnecessary or not very necessary. This shows that most students were actually aware of the need to study English before taking any English test to earn a certificate.

4.1.2. The preparation of non-English major sophomores for getting a required English certificate upon graduation

4.1.2.1. Non-English major sophomores' preparation for getting a required English certificate upon graduation in terms of starting to learn English

On examining whether the second-year students of non-English majors had started to learn English or not since the English courses had been omitted from their official bachelor programs, the researchers received 301 responses answering “already started” for the question and 667 answers choosing “not yet started”, which means over two third of the participants had not begun to study English to prepare for earning the certificates.

In details, 3.93% of the students (38 in quantity) had learned English as soon as they started their first year in college, and about 27% (263 in quantity) have just begun to study English this sophomore year. 62.46% of this group had already started to learn English immediately after they knew about the graduation requirement on English certificates. Only 9.30% of those who already started learning English because they thought the deadline to hand in the certificates to the school was coming near. The detailed figures were shown in Table 2.

Table 2:

The motivations to start learning English for exam of the students who had begun studying English

	Quantity	Percentage (N = 301)
Start right after knowing about the graduation requirement on foreign language certificate	188	62.46%
Start when it is closely needed to meet the University's deadline requirement	28	9.30%
Wait for friends to start study and go for the exam together	61	20.27%
Wait until there is less work at school to have more time to study	81	26.91%

However, on comparing these figures to the whole sample, the researchers estimated that only 19.42% of the whole actually cared about the graduation requirement on English certificates and were self-regulated to push themselves learning. Moreover, only 199 respondents (20.56% of the whole) who had started learning English knew which certificates they were pursuing in particular while 102 sophomores (10.54% of the whole) in the research had already got to learn English but had not made their mind on any specific English certificate. This means some students were concerned about the regulation but they still lacked orientation in choosing what to pursue and what to learn.

On the other hand, among those who admitted having not begun studying English, 632 students planned to start learning English in their junior year, accounting for 65.29% of the whole, and only 35 students (3.62%) decided not to start learning until the senior year. Waiting until they had more free time out of their school schedule was the most common excuse these

students gave. Up to 340 students chose this option when being asked when exactly they would plan to start studying, accounting for 50.97% of the respondents in this group. Friends were among the second-common factor that affected students' plan to study. Nearly 31% of the students who had not begun to learn English responded that they would get started when their friends were also ready to. Slightly lower than the aforementioned proportion, 29.09% of the students in this group admitted that they would take up English right after they knew about the regulation and since they had just known about it when this research was conducted, 95% of them intended to start in the very next academic year (third year of college). The details statistics on the motivations to start learning English of those who had not begun to study are presented in Table 3.

Table 3:

The motivations to start learning English for exam of the students who had not begun studying English

	Quantity	Percentage (N= 667)
Start right after knowing about the graduation requirement on foreign language certificate	194	29.09%
Start when it is closely needed to meet the University's deadline requirement	82	12.29%
Wait for friends to start study and go for the exam together	206	30.88%
Wait until there is less work at school to have more time to study	340	50.97%

According to the results of the survey, the number of the participants who had yet to choose a particular certificate to earn and had yet to start studying English was 424 out of the

total of 968, accounting for 43.80% of the whole. This shows that a vast number of the students investigated had not done anything in preparation for getting a required English certificate upon graduation.

4.1.2.2. Non-English major sophomores' preparation for getting a required English certificate upon graduation in terms of acknowledging current English proficiency levels

One of the integral things to do before and when studying English is to be aware of one's self English-use ability. Knowing one's current level of English helps learners devise effective learning methods as well as find proper learning materials. Therefore, the authors consider English-level evaluation as an important step in the process of learning English, preparing for an English test.

According to the results, many students had never taken any tests to check their English level. 85.54% of the investigated students answered "Not yet" when being asked whether they had taken any aptitude English test, which means they have not had their English ability checked officially. Only around 15% of them (140 in quantity) had their English level at least once tested. There were 231 students who had begun to study English answered that they had never taken part in a mock test. Then for the question asking the respondents to evaluate their English proficiency level as whether it had reached the level 3 out of 6 of the VFLF based on the 5-level Likert scale ranging from *Totally no* to *Totally yes*. The majority of those who had their English tested, 68 out of 140, chose option 3 in the 5-level Likert scale, and a half of them were those who had already started learning English. Whereas, the biggest number of those who had never tried any aptitude test, specifically 359 students, went for option 1, and 228 students chose option 2, which means up to 71% of the number of students of this group evaluated their English ability levels as very-far-from-level-3. It can be inferred that those who have taken an aptitude test are

aware of their present English proficiency level better and are more confident about it than those who have not. Table 4 depicts the respondents' answers on the question asking whether their English proficiency levels had reached level 3 in VFLF by categories.

Table 4:

Sophomores' self-evaluation of their English proficiency by categories

Have your current English proficiency reached level 3 in the VFLF	1	2	3	4	5	Total
Not yet Tested	359	228	201	32	8	828
Already Tested	14	20	68	25	13	140

4.1.2.3. Non-English major sophomores' preparation for getting a required English certificate upon graduation in terms of identifying the forms of English study

About how the students prefer to study English, the researchers asked the participants to choose one or more forms of study they would like to choose. The forms included self-study, tutor, online study, language center, and extra classes. There was also another option for those who had not even made their decision on this matter.

Gladly, almost 100% of the subjects had already decided on how they would like to study English. 295 respondents chose more than one form of study, 29% of whom were those who had started learning English. The majority of the students investigated preferred studying in a language center, accounting for nearly 62% of the whole. Self-study ranked second as it was chosen by 42.67% of the whole, which proves that self-study has become increasingly popular among non-English students. This is a good sign as it shows that their self-regulation is on the right track of development. Tutor, on the other hands, was the least favorable among the sophomores. Only 7.23% of the respondents chose this form of study. There was no significant

difference between the study-form choices of those who had started to prepare for the English certificate and those who had not. The detailed total number of the students choosing each form of study is shown in Table 5.

Table 5:

Sophomores' choices of the forms of English study

Forms of Study	Quantity	Percentage (N = 968)
Self Study	413	42.67%
Tutor	70	7.23%
Online Study	213	22.00%
Language Center	597	61.67%
Extra Classes	148	15.29%
Not yet decided	4	0.41%

4.1.3 Non-English major sophomores' difficulties in preparation for obtaining a required English certificate upon graduation

Based on the participants' preparation process on getting a certificate, the researchers aimed to delve deeper into the difficulties they had to face in order to propose some measures to support students in their English learning process. The researches aimed to examine whether there is any difference between the challenges that the group of students who had started learning English and those of the group of students who had not begun studying faced. Thus, the researchers randomly picked out 200 responses from each group and used SPSS to test the null hypothesis which is there will be no difference between those who had already started learning English and those who had not on the learning difficulties they endured. According to the result

shown in Table 6, the p value is very close to .000. As this p value is smaller than .05, the null hypothesis has to be rejected and the alternative hypothesis that there is significant difference in the difficulties the students from two groups had to deal with.

Table 5:

The Differences between the Difficulties in Learning English of Students Having Started Learning and Those Having Not Started

Group Statistics				
Investigated Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Difficulties Already Studied	200	6.1400	5.00958	.35423
Not Yet Studied	200	8.9450	6.60074	.46674

Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
Difficulties	Equal variances assumed	28.853	.000	-4.787	398	.000	-2.80500	.58594	-3.95693 -1.65307
	Equal variances not assumed			-4.787	371.136	.000	-2.80500	.58594	-3.95718 -1.65282

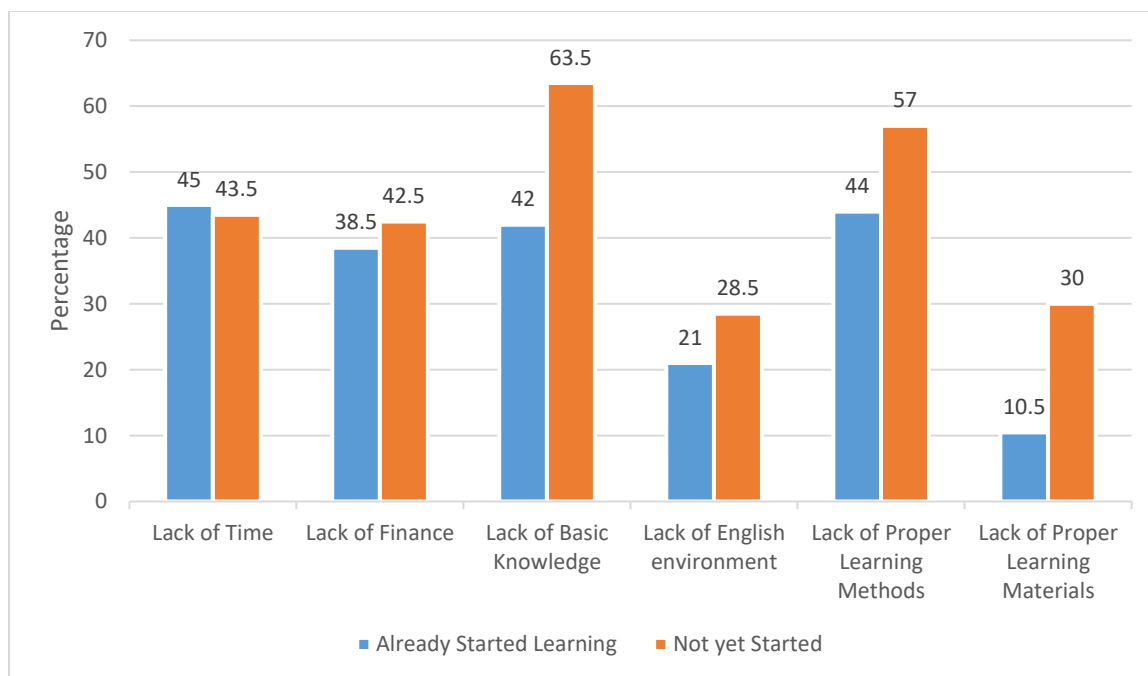
In particular, while as many as 90 out of 200 of those who were chosen randomly from the group of the students who had not begun studying chose more than three difficulties, this number in the other group was only 59 out of 200. It was clear that with the same number of responses taken out from two groups, those who had not taken up English seriously had more problems than those who were studying English at the time as they ticked off more choices related to the difficulties they face when considering their English learning process.

When analyzing each type of challenges students find in learning English (Chart 5), it can be seen that the lack of basic knowledge is the most dominant problems among those who had not started to learn English in preparation for earning a certificate upon graduation, at 63.5%. Also, over a half of the sophomores in this group concerned about the lack of proper learning method whereas those who had already started learning English considered this difficulty as

serious as the lack of time and the lack of proper learning methods; each of which taken for around 43% of the total of 200 responses in this group.

Chart 5:

The Differences between the Difficulties in Learning English of Students Having Started Learning and Those Having Not Started in Particular



As a whole, the difficulties inclining to the heavier part of the whole scale were knowledge, study method and time management, which means many of them still struggled to find an effective learning method and were quite passive in arranging their time for learning while preparing for certificate-earning by themselves. About 45% of the investigated students found it difficult to start learning English since either they had a thick schedule at school or they had not been able to manage their time between acquiring their majors at school and learning English to meet output standards. This explained for about 400 students' waiting until they managed to arrange their time to actually begin studying English.

Fewer students worried about the lack of English environment to practice their English and the lack of proper materials. About 25% of the sophomores in the survey found the lack of English environment a dominant issue, and only around 20% of the whole considered the lack of learning materials a big problem to them.

4.2. Discussions

The results reveal some certain extent in the non-English major second-year students' perception towards the graduation requirement on the English certificates and the need to prepare for earning one. The research has shown that a large number of students have not been fully aware of how important the English examination would be. Many of them have neglected the university's regulations of the English or foreign language outcome standard and have not made much effort to comprehend the regulations. The number of non-English-majored sophomores ready to take the English exam is significantly small. This was quite alarming since the students in the former classes had already finished two courses on general English, whose learning outcomes were to help students to achieve the level 3 in the VFLF. Another significant finding was that a majority of the participants were totally uncertain about their current English proficiency level and had never tried any aptitude test to grade their English ability so as to plan an effective strategy for learning English. In fact, the participants who admitted having taken a mock test knew their English proficiency better and most of them had already begun to learn English to prepare to meet the graduation requirement. This somewhat proves the positive effect of aptitude tests towards learners' English learning process.

Still, regardless of their concerned about the graduation threshold of English proficiency, most surveyed students agreed that having a plan on learning English in preparation for the test to earn an English certificate was indispensable, which could be considered as a positive sign in

their perception towards the need to study English. Also, a large number of the sophomore investigated already had some idea on how they wanted to study once they started learning English. Some of them even had already learned of had a plan to learn by many forms, among which studying in language centers and self-study were the most appealing forms of study for most of the participants. Accordingly, it is optimistic that many students' self-regulation is on the right track of development. They knew that self-study was important in English study besides going to classes and having a qualified mentor. In addition, it can be inferred that the majority of the participants considered language centers as prestigious places for studying English. This could result from some specific reasons, which could be a significant topic to do another research in the future as to propose some actions to help students make the right choice of the study forms.

When it comes to the difficulties that the sophomores had to face when they studied English, it was shown in the results that those who had not started learning English yet found more problems in their English-learning process than those who were actually learning English at the time the research was conducted. Generally, the lack of basic knowledge of English and suitable learning strategies were the most dominant difficulties among the participants while lacking learning materials was the least significant problem to them. Consequently, apart from the solution of providing more learning materials, as mentioned by Le (2015) and Lanh et al. (2018), a more essential measurement to be taken in order to help students fulfill the university graduation requirement is to offer official English classes to improve students' fundamental knowledge in English using and to hold conferences to listen to students' difficulties, share useful English-learning experiences, and give them advice to find proper learning strategies.

5. Conclusion and Recommendation

5.1. Recommendation

In order to better the situation, there must be certain solutions to encourage students to prepare well and reach the standard level of graduation. A possible solution to deal with students' lack of awareness on the graduation threshold of English proficiency is to hold conferences as an extra-curriculum activity on campus to talk to students about the required foreign language certificate they have to get upon graduation. Essential information about the required English proficiency level and the types of certificates that are accepted in the university should be also informed in such conferences. Students may also directly have their queries and difficulties explained and solved by experienced teachers and educators of the university. Another practical way is to have the faculties inform their students about the graduation requirement right at the freshmen gatherings on their entrance to university. Moreover, Dalat University Language Center may provide additional support to the faculties. In fact, it is important to promote Dalat University Language Center so that all students, especially the newcomers, know about the place where they could ask for accurate information about the graduation requirement as well as qualified foreign language courses and could seek help when necessary for campus students to improve both their skills and knowledge.

Moreover, taking the English exam is absolutely important as it is demanded to qualify if the student is able to graduate or not. So, this process of improvement surely takes time, moreover, those who want to get the degree would come across enviable difficulties during the learning progress. Therefore, the authors believe that it would be best if students are supplied with opportunities to take aptitude tests to regularly check their English proficiency so as to plan or adjust their learning methods. This may be brought out either by Dalat University Language Center or by Dalat University by giving English courses in the curriculum of the non-English

majors. Moreover, reintroducing English into the non-English major curriculum as a compulsory course can also provide students with necessary basic knowledge of English to the level of pre-intermediate would be of great help to somewhat solve their difficulty of not having enough knowledge of English to start revising to take a test.

5.2. Conclusion

This research aims to examine the perception of non-English major second-year students at Dalat University towards the graduation threshold of English proficiency, accordingly finding whether they are aware of the importance of the English learning process and have done anything in preparation for getting a required English certificate. Based on the quantitative method, it can be concluded that besides those who were concerned about the graduation requirement on the output English proficiency and had actually taken step in preparation for the certificate, a large number of students had not been fully aware of how important the English examination would be. Most of those who had begun learning English responded that they started to learn English right after knowing about the graduation requirement on foreign language certificate while the majority of the other group blamed the lack of time or thick schooling schedule for their having not started learning English. Besides, other difficulties that most sophomores, from both of the two groups, faced were lacking basic knowledge and learning strategies. The lack of English environment and proper learning materials were their least concerns in English learning. In terms of learning methods, it can be seen in the data that the popularly preferred strategies were self-study and going to the center.

5.3. Limitations

As all questions in the questionnaire were closed-ended and did not include any interview, there might be other opinions and difficulties that students had been struggling but

were not mentioned in the options. Moreover, the study could only survey a half of sophomores, so the remaining might have different perception, learning strategies or difficulties. Additionally, the researchers did not manage to investigate any students from the Faculty of Mathematics & Computer Science because there were no sophomores in the faculty, so maybe in the future there could be another research that could be done with all of the faculties at Dalat University.

References

- Chen, S. W., & Liu, G. Z. (2007). The impact of English exit policy on motivation and motivated learning behaviors. In Proceedings of the twenty-fourth international conference on English teaching and learning in the Republic of China. [Accessed 9 May 2021].
- Chuẩn đầu ra đối với chương trình giáo dục đại học là gì?. (2017). Retrieved 20 March 2021, from <https://nganhangphapluat.thukyluat.vn/tu-van-phap-luat/giao-duc/chuan-dau-ra-doi-voi-chuong-trinh-giao-duc-dai-hoc-la-gi-191816>
- Chứng chỉ ngoại ngữ theo quy định của Bộ Giáo dục và đào tạo. Retrieved 20 March 2021, from <http://ttnn.mta.edu.vn/d4/news/Chung-chi-ngoai-ngu-theo-quy-dinh-cua-Bo-Giao-duc-va-dao-tao-5-2146.aspx>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. Motivation, language identity and the L2 self, p. 9–11. [Accessed 9 May 2021].
- Đại Học Luật TP.HCM. (2020). Retrieved 20 March 2021, from <http://daotao.hcmulaw.edu.vn/?ArticleId=f3363b17-14e8-45cd-aa47-730e4724b005>
- Đinh, H. (2018), Washback of The Vietnam Six-levels of Foreign Language Proficiency Framework on Institutional Policies and Teaching English as Foreign Language for non-English major students at National University of Arts Education, Proceeding of Education for All (Kỷ yếu Hội thảo quốc tế về Giáo dục cho tất cả, tháng 9 năm 2018). Nhà xuất bản Đại học Quốc Gia Hà Nội, ISBN 978-604-62-6622-8, tr. 217-229.
- Hien, Viet (2017). Thúc trạng và quản lý hoạt động đào tạo theo chuẩn đầu ra môn tiếng anh khởi không chuyên của một số trường đại học tại thành phố Hồ Chí Minh, Khoa học, Đại học Văn Lang 2014, p. 55-63. [Accessed 9 May 2021].

Hoang, V. The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam [Ebook].
[Accessed 9 May 2021].

Hossain, M. (2018). Difficulties of Learning English Language at the Secondary Level: A Case Study of Thakurgaon District. *Journal Of Education and Training*, p. 165. [Accessed 9 May 2021].

Lan, N. (2017). Một số tác động của bài thi đánh giá năng lực tiếng anh theo chuẩn đầu ra đối với việc dạy tiếng anh tại trường đại học ngoại ngữ - đại học quốc gia hà nội. *VNU Journal Of Foreign Studies*, p.33. [Accessed 9 May 2021].

Lanh, Giang, Thao (2018). Thuc trang nang luc tieng anh cua sinh vien khong chuyen ngu truong Dai hoc Vinh. *Tap chi Giao duc*, Số 436 (Kì 2 - 8/2018), p. 60-63; 28. [Accessed 9 May 2021].

Lê, T. (2015). Các giải pháp giúp sinh viên không chuyên ngữ trường Đại học Phú Yên đạt chuẩn đầu ra theo khung NLNN 6 bậc theo quy định của bộ GD&ĐT. *Tap Chí Dạy Và Học Ngày Nay*, (2), 22-23.

Luu, K. (2020). Nghiên cứu về đánh giá sinh viên và định hướng đánh giá sinh viên theo chuẩn đầu ra chương trình đào tạo trình độ đại học [Ebook] (1st ed.). Vietnam: *Tap chí Giáo dục*, Số 483 (Kì 1 tháng 8/2020), p. 6-12.

Ministry of Education and Training. (2014). Circular on promulgating the six-level foreign language proficiency framework for Vietnam. Hanoi. Retrieved 20 March 2021, from <https://english.luatvietnam.vn/ircular-no-01-2014-tt-bgddt-dated-january-24-2014-of-the->

[ministry-of-education-and-training-on-the-six-level-foreign-language-proficiency-framework-84578-Doc1.html](http://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-07-2015-TT-BGDDT-quy-trinh-xay-dung-chuong-trinh-dao-tao-trinh-do-dai-hoc-thac-si-tien-si-271929.aspx)

Ministry of Education and Training. (2015). Circular on promulgating the regulation on minimum amount of knowledge, required capacity of graduates at each training level of higher education and procedures for establishment, appraisal and issuance of training program for university level, master's level and doctorate level. Retrieved 21 March 2021, from <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Thong-tu-07-2015-TT-BGDDT-quy-trinh-xay-dung-chuong-trinh-dao-tao-trinh-do-dai-hoc-thac-si-tien-si-271929.aspx>

Nguyen, D. (2017). Retrieved 20 March 2021, from http://kqtdl.dlu.edu.vn/Resources/Docs/SubDomain/kqtdl/CHUAN%20DAU%20RA%20NGOA%20I%20NGU/2017.09.28_726-TB-DHDL_huong_dan_thuc_hien_CDR_ngoai_ngu_cho_SV_DHDL_he_CQ.pdf

Nguyen Giac Tri (2020). Khao sat thuc trang trinh do ngoai ngu cua sinh vien. [Accessed 9 May 2021].

Nguyễn, T. (2017). Một số tác động của bài thi đánh giá năng lực tiếng anh theo chuẩn đầu ra đối với việc dạy tiếng anh tại trường đại học ngoại ngữ - đại học quốc gia hà nội [Ebook].

Nguyen, T. (2016). Dạy và học tiếng Anh theo hệ thống tín chỉ. Retrieved 20 March 2021, from <https://tailieu.vn/doc/day-va-hoc-tieng-anh-theo-he-thong-tin-chi-1831291.html>

Nguyen, T. (2016). Impacts of vietnamese standardized test of english proficiency (VSTEP) on the - Tài liệu text. Retrieved 20 March 2021, from

<https://text.123doc.net/document/6122275-impacts-of-vietnamese-standardized-test-of-english-proficiency-vstep-on-the-first-year-students-english-language-learning-at-university-of-languages-and-international-studies-ulis.htm>

Pan, Y. C., & Newfields, T. (2012). Tertiary EFL proficiency graduation requirements in Taiwan: A study of washback on learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, p.9. [Accessed 9 May 2021].

Pham, T., & Bui, L. (2019). An exploration of students' voices on the English graduation benchmark policy across Northern, Central and Southern Vietnam [Ebook]. *Language Teaching in Asia*. Retrieved from <https://languagetestingasia.springeropen.com/articles/10.1186/s40468-019-0091-x>

Phòng Đào tạo. Retrieved 20 March 2021, from <http://aao.hcmute.edu.vn/ArticleId/517479a0-5402-4516-8e5d-4d63d902f941/quy-dinh-lo-trinh-dam-bao-chuan-dau-ra-ngoai-ngu-cho-sinh-vien>

Singh, Manjet, K.M. (2014). Undergraduates' Perception of the English Language. Proficiency Courses at Tertiary Level. *International Journal of Humanities and Social Science*, p. 185-190. [Accessed 9 May 2021].

Shih, C. M. (2008). The general English proficiency test. *Language Assessment Quarterly*, p.76. [Accessed 9 May 2021].

Sinh viên nên đầu tư cho chứng chỉ ngoại ngữ nào?. (2019). Retrieved 20 March 2021, from <https://thanhnien.vn/giao-duc/sinh-vien-nen-dau-tu-cho-chung-chi-ngoai-ngu-nao-1139797.html>

Tam (2015). Các giải pháp giúp sinh viên không chuyên ngữ trường Đại học Phú Yên đạt chuẩn đầu ra theo khung NLNN 6 bậc theo quy định của bộ GD&ĐT. Tạp chí dạy và học ngày nay Số 2, 2015, p. 22-23. [Accessed 9 May 2021].

Trang, T. T. T., & Baldauf, R. B., Jr. (2007). Demotivation: Understanding resistance to English language learning-the case of Vietnamese students. The journal of Asia TEFL, p. 79–105. [Accessed 9 May 2021].

TOEFL - Simple English Wikipedia, the free encyclopedia. (2021). Retrieved 20 March 2021, from <https://simple.wikipedia.org/wiki/TOEFL>

Truong, T., 2019. Một số vấn đề lí luận về chuẩn đầu ra môn Tiếng Anh ở các trường đại học không chuyên ngữ. [online] Tailieu.vn. Available at: <<https://tailieu.vn/doc/mot-so-van-de-li-luan-ve-chuan-dau-ra-mon-tieng-anh-o-cac-truong-dai-hoc-khong-chuyen-ngu-2187048.html>> [Accessed 20 March 2021].

Vu, D. (2020). Retrieved 20 March 2021, from <http://khaothi.ictu.edu.vn/wp-content/uploads/2020/06/T6.2020-QD-so-259-ngay-05.6.2020-V.v-Quy-dinh-chuan-NL-ngoai-ngu-dv-SV-DHCQ-NEW.pdf>

Vu, T. (2012). Lại nói về “chuẩn đầu ra”, hay, “Program Outcome Standard” dịch sang tiếng Việt là gì?. Retrieved 20 March 2021, from <http://ncgdvn.blogspot.com/2012/01/lai-noi-ve-chuan-au-ra-hay-program.html>

What is IELTS?. Retrieved 20 March 2021, from <https://www.ielts.org/about-ielts/what-is-ielts>

What is TOEIC?. Retrieved 20 March 2021, from <http://www.aura-infotech.com/toEICprogram.htm>

What is IELTS? | Take IELTS. Retrieved 20 March 2021, from <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/what-ielts>

Appendix A: questionnaire

KHẢO SÁT VỀ CHUẨN ĐẦU RA NGOẠI NGỮ

***Bắt buộc**

1. Hiện bạn đang học năm mấy? *

☐ Năm nhất

☐ Năm hai

☐ Năm ba

☐ Năm tư

2. Chuyên ngành của bạn? *

☐ Toán – Tin

☐ Công nghệ Thông tin

☐ Vật lý và Kỹ thuật hạt nhân

☐ Hóa học và Môi trường

☐ Sinh học

☐ Nông lâm

☐ Ngữ văn và Lịch sử

☐ Kinh tế – Quản trị Kinh doanh

☐ Du lịch

☐ Luật học

☐ Quốc tế học

☐ Xã hội học và Công tác xã hội

☐ Sư phạm

3. Bạn đã tham gia kì thi nào đánh giá năng lực tiếng Anh của bản thân chưa? *

☐ Rồi

☐ Chưa

4. Bạn tự đánh giá năng lực tiếng Anh của mình hiện đã đạt trình độ nghe, đọc hiểu được các văn bản thường nhật, giao tiếp thông thường và trình bày được ý kiến cá nhân chưa? *

	1	2	3	4	5	
Hoàn toàn chưa	☐	☐	☐	☐	☐	Chắc chắn là rồi

5. Theo quy định của trường về chuẩn đầu ra, sinh viên bậc cử nhân khi tốt nghiệp phải có chứng chỉ tiếng Anh (hoặc các chứng chỉ ngôn ngữ khác trình độ tương đương). Bạn có biết rõ trình độ tiếng Anh bạn cần phải đạt được để đáp ứng chuẩn đầu ra để tốt nghiệp không? *

	1	2	3	4	5	
Hoàn toàn không biết	☐	☐	☐	☐	☐	Biết rất rõ

6. Bạn đã quyết định chọn chứng chỉ tiếng Anh nào để đáp ứng chuẩn đầu ra chưa?*

- ☐ Chọn rồi
- ☐ Vẫn chưa

7. Bạn có thể chọn chứng chỉ VSTEP (Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam từ A1, A2, B1, B2, C1, C2) hoặc các chứng chỉ quốc tế. Bạn đã lựa chọn các chứng chỉ nào? *

- ☐ VSTEP (Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam từ A1, A2, B1, B2, C1, C2)
- ☐ IELTS
- ☐ TOEIC
- ☐ PET
- ☐ Vẫn chưa quyết định
- ☐ Mục khác:

8. Bạn có biết thời gian bạn phải nộp chứng chỉ ngoại ngữ cho trường để xét tốt nghiệp đại học hay không? Đó là vào khoảng thời gian nào? *

- ☐ Học kỳ I năm tư
- ☐ Học kỳ II năm tư

9. Bạn nghĩ như thế nào về việc lên kế hoạch học tập tiếng Anh để thi đạt chuẩn đầu ra? *

1 2 3 4 5

rất không cần thiết ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ rất cần thiết

10. Bạn (đã) dự định học tiếng anh để chuẩn bị lấy chứng chỉ ngoại ngữ vào khi nào?*

- ☐ Năm nhất
- ☐ Năm hai
- ☐ Năm ba
- ☐ Năm tư

11. Bạn đã bắt đầu học để chuẩn bị lấy chứng chỉ ngoại ngữ để xét CDR chưa? *

- ☐ Rồi
- ☐ Chưa

12. Bạn đã lập kế hoạch ôn luyện tiếng anh như thế nào? (Chọn nhiều câu trả lời) *

Chọn tất cả mục phù hợp.

- ☐ Bắt đầu ngay khi biết về yêu cầu chuẩn đầu ra ngoại ngữ của trường
- ☐ Bắt đầu thi khi gần tới hạn trường yêu cầu
- ☐ Chờ bạn bè học và thi chung
- ☐ Chờ khi các môn học ở trường ít lại để có nhiều thời gian hơn

13. Bạn chọn học tiếng anh bằng hình thức nào? (Chọn nhiều câu trả lời) *

Chọn tất cả mục phù hợp.

- ☐ tự học
- ☐ học kèm (học gia sư)
- ☐ học online
- ☐ học tại trung tâm
- ☐ học tại nhà thầy/cô
- ☐ vẫn chưa quyết định

14. Bạn gặp khó khăn nào khi học ngoại ngữ để lấy bằng xét tốt nghiệp ra trường?

*

Chọn tất cả mục phù hợp.

- ☐ thời gian học không đủ (do không sắp xếp được lịch học)
- ☐ tài chính
- ☐ thiếu môi trường học tập phù hợp
- ☐ thiếu phương thiếu kiến thức cơ bản
- ☐ thiếu phương pháp học phù hợp
- ☐ không tìm được tài liệu học phù hợp

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC SINH VIÊN 2021

**SÂN KHẤU TƯỞNG TÁC – MỘT HÌNH THỨC DẠY HỌC TRẢI
NGHIỆM SÁNG TẠO TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ
THÔNG MỚI – VẬN DỤNG VÀO DẠY HỌC CÁC BÀI HỌC VĂN HỌC
DÂN GIAN LỚP 10**

Thuộc nhóm ngành khoa học: xã hội

Lâm Đồng, tháng 05/2021

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG NĂM
2021**

**SÂN KHẤU TƯƠNG TÁC – MỘT HÌNH THỨC DẠY HỌC
TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC
PHỔ THÔNG MỚI – VẬN DỤNG VÀO DẠY HỌC CÁC BÀI HỌC
VĂN HỌC DÂN GIAN LỚP 10**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Xã hội

Sinh viên thực hiện: Trương Thị Thiều Trang **Nam, Nữ:** Nữ

Dân tộc: Mường

Lớp, khoa: NVK41SP, Sư phạm

Năm thứ: 4 / Số năm đào tạo: 4

Ngành học: Sư phạm Ngữ Văn

Người hướng dẫn: ThS. Đỗ Thị Phương Lan

DANH SÁCH THÀNH VIÊN THAM GIA

Thực hiện đề tài: Nhóm sinh viên lớp Sư phạm Ngữ Văn khóa 41, Trường Đại học Đà Lạt

Chủ nhiệm đề tài: Trương Thị Thiều Trang MSSV: 1712140

Cộng tác viên:

Lê Thị Kim Oanh MSSV: 1712136

Ngô Thị Mỹ Ngân MSSV: 1712131

Nguyễn Thị Thúy Như MSSV: 1712134

Võ Hoài Phương MSSV: 1712137

LỜI CAM ĐOAN

Chúng tôi xin cam đoan đề tài nghiên cứu “sân khấu tương tác – một hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới – vận dụng vào dạy học các bài học văn học dân gian lớp 10” là công trình nghiên cứu độc lập của chính nhóm tác giả.

Các số liệu trong bài nghiên cứu được thu thập và sử dụng trung thực

Ngoài ra, trong bài nghiên cứu có sử dụng các số liệu, nhận xét, đánh giá của các tác giả khác đều được trích dẫn theo đúng quy định

Kết quả nghiên cứu trong bài nghiên cứu không sao chép của người khác

Chúng tôi xin chịu trách nhiệm với bài nghiên cứu của mình.

Chủ nhiệm đề tài

Trương Thị Thiều Trang

LỜI CẢM ƠN

Trong quá trình thực hiện và hoàn thành đề tài nghiên cứu “Sân khấu tương tác – một hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới – vận dụng vào dạy học các bài học văn học dân gian lớp 10”, chúng tôi đã nhận được sự giúp đỡ của các cá nhân và tổ chức.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn Thạc sĩ Đỗ Thị Phương Lan – người trực tiếp hướng dẫn đề tài của chúng tôi.

Xin chân thành cảm ơn Ban Giám hiệu và Tổ Ngữ Văn THPT trường THCS & THPT Tây Sơn đã tạo điều kiện cho chúng tôi trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu tại trường. Chân thành cảm ơn các em học sinh khối lớp 10 trường THCS & THPT Tây Sơn đã tham gia thực hiện khảo sát, đóng góp một phần không nhỏ vào sự thành công của đề tài.

Chúng tôi xin chân thành cảm ơn Khoa Sư phạm trường Đại học Đà Lạt đã tạo điều kiện và hỗ trợ chúng tôi trong quá trình thực hiện đề tài.

Trong quá trình thực hiện, dù đã rất cố gắng nhưng chắc chắn không thể tránh khỏi sai sót. Kính mong nhận được sự đóng góp ý kiến của Hội đồng chuyên môn và bạn đọc.

Xin chân thành cảm ơn!

Chủ nhiệm đề tài

Trương Thị Thiều Trang

MỤC LỤC

PHẦN 1: MỞ ĐẦU	1
1. Tính cấp thiết của đề tài	1
2. Mục đích nghiên cứu.....	3
3. Phương pháp nghiên cứu	3
3.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu.....	3
3.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát.....	3
3.3. Phương pháp phân tích số liệu bằng thống kê toán học	4
3.4. Phương pháp thực nghiệm sư phạm	5
4. Nhiệm vụ nghiên cứu	5
5. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	5
5.1. Đối tượng nghiên cứu.....	5
5.2. Phạm vi nghiên cứu	5
6. Cấu trúc của báo cáo	5
PHẦN 2: NỘI DUNG NGHIÊN CỨU	6
CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN	6
1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu liên quan đến đề tài	6
1.1.1. Trên thế giới	6
1.1.2. Ở Việt Nam	8
1.2. Cơ sở lý luận.....	10
1.2.1. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo	10
1.2.1.1. Khái niệm hoạt động trải nghiệm sáng tạo	10
1.2.1.2. Đặc điểm của hoạt động trải nghiệm sáng tạo	11
1.2.1.3. Vai trò của hoạt động trải nghiệm sáng tạo	12
1.2.1.4. Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo.....	13
1.2.2. Sân khấu tương tác	14

1.2.2.1. Khái niệm.....	14
1.2.2.2. Mục đích của sân khấu tương tác	14
1.2.2.3. Đặc điểm của sân khấu tương tác	15
1.2.3. Văn học dân gian trong nhà trường THPT.....	16
1.2.3.1. Đặc điểm chung của văn học dân gian	16
1.2.3.2. Đánh giá về vị trí của văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn THPT	20
1.3. Cơ sở thực tiễn.....	22
1.3.1. Thuận lợi	22
1.3.1.1. Phương thức tiếp cận tác phẩm	22
1.3.1.2. Đối tượng người học	22
1.3.2. Thách thức.....	23
1.3.2.1. Bối cảnh xã hội.....	23
1.3.2.2. Tâm lý người học	24
1.3.2.3. Phương pháp giảng dạy	25
CHƯƠNG 2: VẬN DỤNG SÂN KHẤU TƯƠNG TÁC VÀO DẠY HỌC CÁC BÀI VĂN HỌC DÂN GIAN LỚP 10	27
2.1. Sân khấu tương tác trong dạy học VHDG.....	27
2.1.1. Đặt vấn đề vận dụng SKTT vào dạy học VHDG	27
2.1.2. Quy trình thực hiện SKTT trong dạy học ca dao.....	28
2.2. Một số ví dụ về vận dụng quy trình thực hiện SKTT vào các bài dạy ca dao	30
CHƯƠNG 3: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM.....	39
3.1. Mục đích TNSP	39
3.2. Nội dung và phương pháp TNSP	39
3.2.1. Nội dung TNSP	39
3.2.2. Phương pháp TNSP	39
3.2.2.1. Chọn trường, lớp, giáo viên dạy TN	39

3.2.2.2. Thời gian và tiến hành TN.....	40
3.3. Kết quả TNSP.....	40
3.3.1. Kết quả định lượng.....	40
3.3.1.1. Ảnh hưởng của SKTT đến kết quả học tập của HS.....	40
3.3.1.2. Ảnh hưởng của SKTT đến động lực và hứng thú học tập của HS	43
3.3.2. Kết quả định tính.....	44
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ.....	45
1. Kết luận.....	45
2. Kiến nghị	45
TÀI LIỆU THAM KHẢO	46
Tài liệu tiếng Việt.....	46
Tài liệu nước ngoài	47
PHỤ LỤC	
Phụ lục 1. Phiếu khảo sát HS.....	
Phụ lục 2. Kế hoạch bài dạy: “Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa”	
Phụ lục 3. Kế hoạch bài dạy: “Ca dao hài hước”	

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1. Đặc điểm các thể loại của VHDG	17
Bảng 2. Phân bố thời lượng, thể loại của các tác phẩm VHDG trong chương trình Ngữ văn 10	21
Bảng 3. Lớp TN và lớp ĐC	40
Bảng 4. Bảng thống kê điểm số bài KT của học sinh	40
Bảng 5. So sánh các tham số đặc trưng thống kê giữa nhóm TN và nhóm ĐC	41
Bảng 6. Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa kết quả nhóm TN và ĐC	42
Bảng 7. Kết quả khảo sát động lực và hứng thú học tập của HS thời điểm trước và sau khi TN	43

DANH MỤC HÌNH

Hình 1. Mô hình học tập của D. Kolb	8
Hình 2. Quy trình thực hiện sân khấu tương tác trong dạy học VHDG.....	28
Hình 3. Biểu đồ thể hiện sự tiến bộ về điểm số của HS giữa lần kiểm tra 1 và 2	42
Hình 4. Cơ cấu HS chia theo sự đánh giá về vai trò của hình thức sân khấu tương tác.....	44

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

ĐC	Đối chứng
GV	Giáo viên
HS	Học sinh
KT	Kiểm tra
SKTT	Sân khấu tương tác
THPT	Trung học Phổ thông
TN	Thực nghiệm
TNSP	Thực nghiệm sư phạm
VHDG	Văn học dân gian

TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI

1. Thông tin chung:

- Tên đề tài: SÂN KHẤU TƯƠNG TÁC – MỘT HÌNH THỨC DẠY HỌC TRẢI NGHIỆM SÁNG TẠO TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI – VẬN DỤNG VÀO DẠY HỌC CÁC BÀI HỌC VĂN HỌC DÂN GIAN LỚP 10

- Sinh viên thực hiện: TRƯƠNG THỊ THIỀU TRANG

- Lớp: NVK41SP Khoa: Sư phạm Năm thứ: 4 Số năm đào tạo: 4

- Người hướng dẫn: ThS. Đỗ Thị Phương Lan

2. Mục tiêu đề tài:

Đề tài tìm hiểu, mô tả quy trình xây dựng, quá trình thực hiện sân khấu tương tác và ghi nhận những tác động tích cực của hoạt động trong việc tiếp nhận của học sinh lớp 10 THPT khi học tác phẩm văn học dân gian lớp 10, cụ thể là thể loại ca dao.

3. Tính mới và sáng tạo:

Trong bối cảnh xã hội hiện nay, các môn học thuộc khối khoa học xã hội đang gặp nhiều khó khăn trong việc thu hút người học. Đặc biệt đối với môn Ngữ văn, người học hiện nay không còn mặn mà với việc học các tác phẩm văn học như trước. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng này, tuy nhiên, nguyên nhân dễ nhận thấy nhất là phương pháp dạy học Văn đã không còn đáp ứng được nhu cầu và nguyện vọng tiếp nhận tác phẩm văn học của người học. Các phương pháp dạy học Văn truyền thống khiến người học rơi vào cảm giác nhàm chán, người học chỉ tiếp thu kiến thức một cách thụ động, thiếu sự chủ động, thiếu tích cực.

Trước thực trạng đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới, trong đó đưa ra các hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo cho các môn học để tăng cường tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Đối với môn Ngữ Văn, một số hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo cũng đã được áp

dụng như: câu lạc bộ văn học, sân khấu hóa tác phẩm văn học,...nhằm đổi mới cách tiếp cận tác phẩm văn học trong nhà trường. Tuy nhiên, các hình thức này vẫn chỉ ở bước khởi động và thử nghiệm ở vài chủ điểm, chưa bao quát hết môn học Ngữ Văn THPT, cũng như chưa thể đáp ứng trọn vẹn nguyện vọng cũng như chưa khai thác hết tiềm năng sáng tạo của người học thời đại mới.

Đây là đề tài hoàn toàn mới đối với nội dung dạy học văn học dân gian ở trường THPT. Đề tài nghiên cứu hình thức sân khấu tương tác sẽ giúp ghi nhận những triển vọng của hình thức này đối với việc nâng cao hiệu quả tiếp nhận và chất lượng dạy học các tác phẩm văn học dân gian, từ đó đề xuất một hướng đi mới cho việc giảng dạy một loại hình cũ, góp phần khơi dậy niềm hứng thú của học sinh với việc học tập bộ môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông. Vì thế, trong bối cảnh thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể do Bộ GD&ĐT chủ trương và phát động thực hiện, đề tài có ý nghĩa thực tiễn không chỉ cho nhóm nghiên cứu là những sinh viên sư phạm năm cuối mà còn có giá trị tham khảo cho các thế hệ sinh viên sư phạm tiếp theo cũng như thực tiễn vận dụng và đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn ở THPT.

4. Kết quả nghiên cứu:

4.1. Xây dựng được quy trình tổ chức hình thức dạy học sân khấu tương tác vào trong dạy học văn học dân gian (Ngữ Văn 10 – THPT).

4.2. Tác động của hình thức sân khấu tương tác ảnh hưởng đến kết quả học tập của HS theo hướng tích cực (HS được trải nghiệm bằng hình thức sân khấu tương tác có kết quả học tập tốt hơn HS không được trải nghiệm) và bước đầu có sự tiến bộ sau mỗi lần học. Kiểm tra t-test student cũng cho thấy kết quả học tập của nhóm TN tốt hơn nhóm ĐC.

4.3. Hình thức sân khấu tương tác có ảnh hưởng tích cực đến động lực và hứng thú học tập của học sinh khi học văn học dân gian (Ngữ Văn 10 – THPT).

5. Đóng góp về mặt kinh tế - xã hội, giáo dục và đào tạo, an ninh, quốc phòng và khả năng áp dụng của đề tài:

Kết quả của đề tài là cơ sở giúp sinh viên sư phạm năm cuối vận dụng vào thực tiễn kiến tập và thực tập sư phạm cũng như cho các giáo viên Ngữ văn áp dụng một phương pháp dạy học hoàn toàn mới mẻ và hứng thú- hình thức sân khấu tương

tác- vào dạy học văn học dân gian nói riêng và thử mở rộng ra các loại hình văn học khác trong chương trình Ngữ văn THPT.

Ngày 28 tháng 5 năm 2021

Sinh viên chịu trách nhiệm chính

thực hiện đề tài

(ký, họ và tên)

Nhận xét của người hướng dẫn về những đóng góp khoa học của sinh viên thực hiện đề tài *(phần này do người hướng dẫn ghi):*

Xác nhận của Trường Đại học
(ký tên và đóng dấu)

Ngày tháng năm

Người hướng dẫn
(ký, họ và tên)

Mẫu 2. Thông tin về sinh viên chịu trách nhiệm chính thực hiện đề tài
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

THÔNG TIN VỀ SINH VIÊN
CHỊU TRÁCH NHIỆM CHÍNH THỰC HIỆN ĐỀ TÀI

I. SƠ LƯỢC VỀ SINH VIÊN:

Họ và tên: TRƯỜNG THỊ THIỀU TRANG

Sinh ngày: 05 tháng 9 năm 1998

Nơi sinh: Lâm Đồng

Lớp: NVK41SP

Khóa: 41

Khoa: Sư phạm

Địa chỉ liên hệ: Lô 48 Lý Nam Đế, phường 8, Đà Lạt, Lâm Đồng

Điện thoại: 035 477 0193

Email: thieutrang0509@gmail.com



II. QUÁ TRÌNH HỌC TẬP (kê khai thành tích của sinh viên từ năm thứ 1 đến năm đang học):

*** Năm thứ 1:**

Ngành học: Sư phạm Ngữ Văn

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Giỏi

Sơ lược thành tích:

- Thủ khoa đầu vào ngành Sư phạm Ngữ văn năm 2017
- Học bổng khuyến khích học tập của Trường Đại học Đà Lạt

*** Năm thứ 2:**

Ngành học: Sư phạm Ngữ Văn

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Xuất sắc

Sơ lược thành tích:

- Giấy khen Sinh viên Giỏi năm học 2018 – 2019 của Hiệu trưởng Trường Đại học Đà Lạt
- Học bổng khuyến khích học tập của Trường Đại học Đà Lạt

*** Năm thứ 3:**

Ngành học: Sư phạm Ngữ Văn

Khoa: Sư phạm

Kết quả xếp loại học tập: Xuất sắc

Sơ lược thành tích:

- Giấy khen Sinh viên Xuất sắc năm học 2019 – 2020 của Hiệu trưởng Trường Đại học Đà Lạt
- Học bổng khuyến khích học tập của Trường Đại học Đà Lạt

*** Năm thứ 4:**

Ngành học: Sư phạm Ngữ Văn Khoa: Sư phạm
Kết quả xếp loại học tập: Xuất sắc (HKI)

Ngày 28 tháng 5 năm 2021

Xác nhận của Trường Đại học

(ký tên và đóng dấu)

Sinh viên chịu trách nhiệm chính

thực hiện đề tài

(ký, họ và tên)

PHẦN 1: MỞ ĐẦU

1. Tính cấp thiết của đề tài

Những năm gần đây, mặc dù giáo dục Việt Nam đã và đang thực hiện rất nhiều cải cách, đổi mới trên phạm vi toàn diện nhằm từng bước nâng cao hiệu quả học tập và chất lượng giảng dạy nhằm đáp ứng yêu cầu mới của xã hội Việt Nam hiện đại, nhưng thực trạng giảng dạy Ngữ Văn theo lối mòn, sáo rỗng, nhàm chán, hạn chế rất nhiều tính tích cực, chủ động và cơ hội trải nghiệm, sáng tạo của học sinh. Đặc biệt là ở phần văn học dân gian với đặc trưng thể loại là gắn liền với các hoạt động diễn xướng sinh hoạt cộng đồng, vốn đòi hỏi sự sống động, gần gũi trong truyền tải - phần lớn lại được giảng dạy sơ sài, qua loa vì không nằm trong nội dung thi Tốt nghiệp và thi vào Đại học.

Là bộ phận nền tảng của văn học dân tộc, “ngọn nguồn đầu tiên” của văn học viết, do đó, trong chương trình văn học ở trường phổ thông, văn học dân gian nắm giữ vị trí vô cùng quan trọng và ngày một phát huy sức mạnh riêng trong việc bồi đắp, nuôi dưỡng tâm hồn cho thế hệ trẻ trong bối cảnh xã hội phát triển kéo theo nhiều hệ lụy tiêu cực về mặt nhận thức. Tuy nhiên, do thực trạng dạy học chủ yếu đáp ứng mục đích thi cử thực dụng hiện nay, việc giảng dạy văn học dân gian trong nhà trường phổ thông vẫn chưa vượt thoát ra khỏi những cách dạy cũ mòn, đối phó. Đặc biệt, việc dạy văn học dân gian lại sử dụng phương pháp dạy học như văn học viết, chỉ tập trung vào phân tích yếu tố ngôn từ của văn bản, thiếu sinh động, kém hấp dẫn, không truyền tải được tinh thần của thể loại khiến học sinh rơi vào cảm giác nhàm chán, tiếp thu thụ động, không hiệu quả.

Tháng 12/2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và 27 chương trình môn học, hoạt động giáo dục trong chương trình giáo dục phổ thông mới với mục tiêu: *“Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực; hài hòa đức, trí, thể, mỹ và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi học sinh”* (Bộ Giáo dục và đào tạo, 2018)

Chương trình Giáo dục phổ thông mới được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh; tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp học sinh phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, trở thành người học tích cực, tự tin, biết vận dụng các phương pháp học tập tích cực để hoàn chỉnh các tri thức và kỹ năng nền tảng, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và năng lực cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động có văn hóa, cần cù, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của cá nhân và yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp mới.

Là sinh viên sư phạm Ngữ Văn năm cuối, việc rèn luyện và nâng cao những kỹ năng và phương pháp dạy học phù hợp với yêu cầu của đổi mới Giáo dục trên nền tảng học tập từ nhà trường Đại học và thực tế kiến tập - thực tập sư phạm ở nhà trường phổ thông là hết sức cần thiết cho tương lai nghề nghiệp sau này. Hơn nữa, nghiên cứu khoa học và việc vận dụng nghiên cứu khoa học vào thực tiễn dạy học nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy là việc làm rất quan trọng của sinh viên sư phạm và giáo viên trong bối cảnh giáo dục hiện nay. Tìm kiếm những phương pháp giảng dạy mới có tính sáng tạo, trải nghiệm, nhằm thu hút và nâng cao tính tích cực, chủ động, sáng tạo cho học sinh trong môn Ngữ Văn nói chung và phần văn học dân gian ở chương trình Ngữ Văn lớp 10 nói riêng là một hoạt động cần thiết. Giảng dạy văn học dân gian, với những đặc trưng loại hình về tính truyền miệng, tính tập thể và tính dị bản, gắn liền với những sinh hoạt cộng đồng thông qua các hình thức diễn xướng thì việc đưa tác phẩm về gần với hình thức biểu đạt nguyên thủy của nó chính là phương pháp giúp học sinh tiếp thu tác phẩm hiệu quả nhất.

Đề tài nghiên cứu hình thức “sân khấu tương tác” sẽ giúp ghi nhận những triển vọng của nó đối với việc nâng cao hiệu quả tiếp nhận và chất lượng dạy học các tác phẩm văn học dân gian, đưa đến một hướng đi mới cho việc giảng dạy một loại hình cũ, từ đó khơi dậy niềm hứng thú của học sinh với việc học tập bộ môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông.

2. Mục đích nghiên cứu

Đề tài tìm hiểu, mô tả quy trình xây dựng, quá trình thực hiện sân khấu tương tác và ghi nhận những tác động tích cực của hoạt động đối với việc tiếp nhận nội dung tác phẩm văn học dân gian lớp 10 của học sinh.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận để tìm hiểu cơ sở lý luận của hình thức “sân khấu tương tác” trong giảng dạy tác phẩm văn học dân gian.

3.2. Phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát

Chúng tôi sử dụng phiếu khảo sát được thiết kế bằng Google Form để gửi đến các giáo viên nhằm khảo sát về nhận thức của giáo viên đối với hình thức sân khấu tương tác.

3.3. Phương pháp phân tích số liệu bằng thống kê toán học

Sử dụng phần mềm Microsoft Excel 2010 để xử lý và phân tích kết quả điều tra với các tham số đặc trưng thống kê:

- TB cộng ($\bar{x}$): Đo độ TB của một tập hợp.

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} x_i n_i$$

Trong đó: x_i : là biến số biểu thị điểm bài KT (x_i nhận giá trị từ 0 đến 10).

n_i : Số bài có điểm là x_i .

n : Tổng số bài làm.

- Độ lệch chuẩn (s): Khi có hai giá trị TB như nhau nhưng chưa đủ kết luận hai kết quả trên là giống nhau mà còn phụ thuộc vào các giá trị của các đại lượng phân tán ít hay nhiều xung quanh hai giá trị TB cộng, sự phân tán đó được mô tả bởi độ lệch chuẩn theo công thức sau:

$$s = \pm \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i}$$

- Phương sai (s^2): là TB độ lệch bình phương của các giá trị mẫu so với giá trị TB cộng là tham số đặc trưng cơ bản nhất tính chất phân tán của số liệu.

$$s^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^{10} n_i (x_i - \bar{x})^2$$

- Sai số TB cộng (m):

$$m = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

- Hệ số biến thiên (C_v): Biểu thị mức độ biến thiên trong nhiều tập hợp có $\bar{x}$ khác nhau.

$$C_v(\%) = \frac{s}{\bar{x}} \cdot 100(\%)$$

Trong đó: C_v từ 0 – 9%: dao động nhỏ, độ tin cậy cao.

C_v từ 10 – 29%: dao động TB.

C_v từ 30 – 100%: dao động lớn, độ tin cậy nhỏ.

- Hiệu TB ($\bar{d}_{TN-ĐC}$): So sánh điểm TB cộng $\bar{x}$ của nhóm lớp TN và ĐC trong các lần KT.

$$D_{TN-ĐC} = \bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}$$

Trong đó: $\bar{x}_{TN}$: $\bar{x}$ của lớp TN.

$\bar{x}_{ĐC}$: $\bar{x}$ của lớp ĐC.

- Độ tin cậy (T_d): Kiểm chứng độ tin cậy về sự chênh lệch của hai giá trị TB cộng của TN và ĐC theo công thức:

$$T_d = \frac{\bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}}{\sqrt{\frac{s_{TN}^2}{n_{TN}} + \frac{s_{ĐC}^2}{n_{ĐC}}}}$$

Trong đó: s_{TN}^2 : Phương sai của lớp TN.

$s_{ĐC}^2$: Phương sai của lớp ĐC.

n_{TN} : Số bài KT của lớp TN.

$n_{ĐC}$: Số bài KT của lớp ĐC.

Giá trị tới hạn của T là T_α tìm được trong bảng phân phối student $\alpha = 0.05$, bậc tự do là $f = n_1 + n_2 - 2$.

+ Nếu $T_d < T_\alpha$ thì sự sai khác giữa $\bar{x}_{TN}$ và $\bar{x}_{ĐC}$ là không có nghĩa hay $\bar{x}_{TN}$ không sai khác với $\bar{x}_{ĐC}$.

+ Nếu $T_d > T_\alpha$ thì sự sai khác giữa $\bar{x}_{TN}$ và $\bar{x}_{ĐC}$ là có nghĩa hay $\bar{x}_{TN}$ sai khác với $\bar{x}_{ĐC}$.

3.4. Phương pháp thực nghiệm sư phạm (Xem chương 3)

4. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Hệ thống hóa cơ sở lý luận về hoạt động trải nghiệm sáng tạo và hình thức sân khấu tương tác trong dạy học văn học dân gian
- Nhận định thực trạng dạy học văn học dân gian trong trường phổ thông
- Xây dựng quy trình thực hiện sân khấu tương tác
- Thực nghiệm sư phạm và phân tích số liệu điều tra nhằm khảo sát hứng thú và động lực của học sinh đối với việc học văn học dân gian sau khi thực hiện sân khấu tương tác.

5. Đối tượng và Phạm vi nghiên cứu

5.1. Đối tượng nghiên cứu

Hình thức sân khấu tương tác trong dạy học các bài học văn học dân gian phần Ca dao, dân ca trong chương trình Ngữ văn lớp 10

5.2. Phạm vi nghiên cứu

- Không gian nghiên cứu: Trường THCS – THPT Tây Sơn, Đà Lạt
- Thời gian nghiên cứu: Từ tháng 10/2020 đến tháng 5/2021.

6. Cấu trúc của báo cáo

Ngoài phần Dẫn nhập, Kết luận và Tài liệu tham khảo, báo cáo được chia thành 3 chương với nội dung cụ thể như sau:

Chương I: Cơ sở lý luận và thực tiễn của đề tài

Chương II: Vận dụng Sân khấu tương tác vào dạy học các bài học văn học dân gian lớp 10

Chương III: Thực nghiệm sư phạm

PHẦN II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN

1.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu liên quan đến đề tài

1.1.1. Trên thế giới

Trong nghiên cứu *Thu hút sự hiểu biết, hứng thú và động lực học văn học của người học bằng cách sử dụng sân khấu tương tác của người học* của Kabilan & Kamaruddin (2010), tác giả đã báo cáo về thử nghiệm theo hình thức sân khấu tương tác của một giáo viên đối với 20 người học văn không có động lực tại một trường đại học tại Malaysia. Sử dụng sân khấu tương tác, các sinh viên đã dàn dựng vở kịch Người khoai tây của Angela Wright. Các quy trình và thiết kế của nghiên cứu được xây dựng dựa trên Mô hình Học tập Thực nghiệm của Kolb. Mục đích của thử nghiệm là để xác định xem sân khấu tương tác có thể nâng cao hiểu biết của người học về văn bản văn học và tăng hứng thú và động cơ học văn học của người học hay không. Dữ liệu định lượng và định tính thu được cho thấy sân khấu tương tác đã nâng cao đáng kể sự hiểu biết của người học, đồng thời làm tăng hứng thú và động lực học văn của họ. Những phát hiện từ nghiên cứu này cho thấy rằng người học có khả năng cảm thụ và xem xét văn học và việc học văn học một cách tích cực và có tính xây dựng nếu việc dạy và học văn học được sắp xếp theo sở thích của người học và dựa trên phương pháp sư phạm sáng tạo, linh hoạt và dựa vào người học. các phương pháp tiếp cận.

Nghiên cứu *Sân khấu tương tác với Giáo viên, Sinh viên và Thanh thiếu niên: Tăng cường Học tập EFL giữa các Bộ phận thể chế ở Đức* của Janice Bland (2014) khẳng định sân khấu tương tác là một mô hình tuyệt vời để phát triển giờ dạy học.

Trong khi đó, quan điểm học tập theo sự trải nghiệm sáng tạo đã xuất hiện từ những năm 70 của thế kỷ trước, nổi bật là mô hình học tập của David Kolb và các quan điểm của Kurt Lewin, John Dewey, Jean Piaget.

Với Kurt Lewin, ông chủ trương sử dụng “những kinh nghiệm rời rạc” của cá nhân để “đánh giá thử” các khái niệm trừu tượng sau đó chia sẻ về giá trị hoặc tính ứng dụng của chúng để thu nhận các thông tin phản hồi. Tính liên tục phát

triển của nhận thức được đáp ứng là nhờ vào các hoạt động phản hồi. K. Lewin đã từng kết luận, những thất bại trong học tập là do thiếu vắng các phản hồi.

Nội dung lý thuyết của Jonh Dewey về cơ bản đều thống nhất với quan điểm của Kurt Lewin. Điểm khác biệt của J. Dewey ở chỗ ông nhấn mạnh mối quan hệ giữa kinh nghiệm cá nhân và khái niệm; giữa quan sát và hành động và ông khẳng định đây là mối quan hệ biện chứng. Mặt khác ông cũng đánh giá vai trò quan trọng của hành động trong việc tiến tới mục tiêu, vì thế ông đã yêu cầu nên có các phán đoán và quan sát trước khi hành động.

Đối với Jean Piaget, điểm đồng nhất trong quan điểm của ông với K. Lewin và J. Piaget ở chỗ khẳng định con đường “chính” (từ dùng của J. Peaget) của sự phát triển nhận thức trong học tập là sự tương tác giữa cá nhân và môi trường, các nhận thức đều đi từ “thế giới biểu tượng cụ thể đến kiến tạo trừu tượng”. Để làm rõ những ý tưởng nghiên cứu, ông đã mô hình hóa kết quả học tập và phát triển nhận thức bằng sự cân bằng và chuyển đổi liên tục giữa quá trình Điều tiết và Đồng hóa.

Năm 1970, D. Kolb cùng Ron Fry phát triển lý thuyết trải nghiệm và năm 1984 ông xuất bản mô hình học tập, gây được sự chú ý cũng như tạo thêm nhiều cảm hứng cho nhiều nhà nghiên cứu. Từ việc kế thừa những ý tưởng cơ bản của các nhà nghiên cứu đi trước như Kurt Lewin, John Dewey,... D.A. Kolb đã hoàn thiện lý thuyết về Học tập trải nghiệm với những đặc điểm nổi bật:

Thứ nhất, học tập được tiếp nhận tốt nhất là trong quá trình chứ không phải là kết quả.

Thứ hai, học tập là một quá trình liên tục được khởi nguồn từ kinh nghiệm.

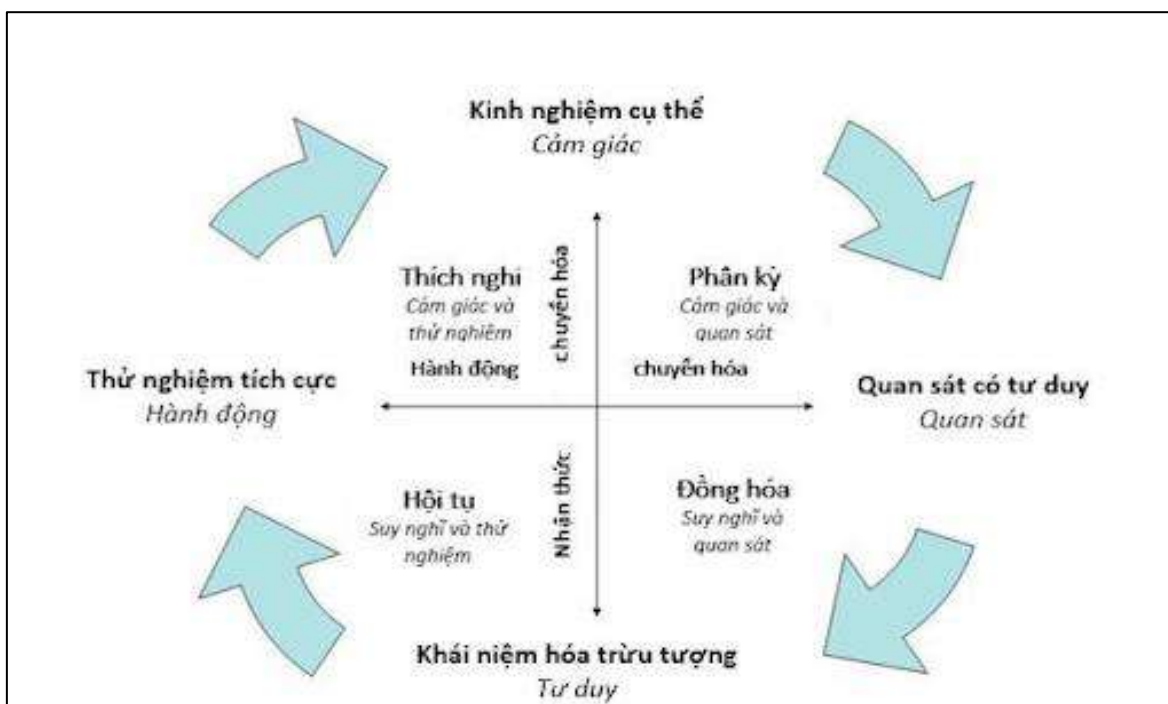
Thứ ba, quá trình học tập đòi hỏi giải pháp cho những sự xung đột về sự thích nghi của các phương thức đối lập biện chứng về thế giới.

Thứ tư, học tập bao gồm các tương tác giữa con người với môi trường.

Thứ năm, học tập là quá trình tạo ra tri thức, là kết quả của các giao dịch giữa các kiến thức xã hội và kiến thức cá nhân.

Lý thuyết học tập của Kolb chính là : “ Học tập là quá trình trong đó kiến thức được tạo ra từ sự chuyển đổi kinh nghiệm” và có 4 giai đoạn cụ thể đòi hỏi

người học phải có những phong cách, khả năng học tập riêng phù hợp với chúng. Các giai đoạn này được thể hiện trong hình sau:



Hình 1. Mô hình học tập trải nghiệm của D. Kolb

Nguồn: Saul McLeod, Đặng Thanh Hiền (dịch) (2019)

1.1.2. Ở Việt Nam

Trong nghiên cứu “Thiết kế chuyên đề sân khấu hóa một tác phẩm văn học (theo chương trình Ngữ văn Trung học phổ thông năm 2018)” (2020), tác giả Lê Hải Anh cho rằng sân khấu hóa là một trong những phương pháp dạy học phát triển năng lực cho học sinh vì hoạt động này đòi hỏi những kiến thức và kỹ năng liên quan đến nhiều ngành nghệ thuật khác. Bằng những cơ sở lý thuyết và thực tiễn về tiếp nhận văn học và phương pháp dạy học định hướng phát triển năng lực, Lê Hải Anh đã xây dựng phương pháp cụ thể và quy trình chuyển thể tác phẩm văn học thành kịch bản sân khấu.

Nghiên cứu “Các dạng thức của hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông” của Lê Khánh Tùng đã trình bày một cách sơ lược các dạng thức của hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học Ngữ văn ở bậc THPT. Tác giả nêu ra 7 dạng hoạt động trải nghiệm của con người: Trải nghiệm vật chất, trải nghiệm tinh thần, trải nghiệm tình cảm, trải nghiệm tâm thần, trải nghiệm xã hội, trải nghiệm chủ quan, trải nghiệm mô phỏng và khẳng định 7 dạng trải nghiệm này

đều có thể áp dụng đối với môn Ngữ Văn. Tuy nhiên, đây chỉ là những phác thảo bước đầu.

Tác giả Nguyễn Thị Tình trong nghiên cứu “Một số hoạt động tương tác nhằm tạo hứng thú cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn” đã khẳng định tương tác trong dạy học là sự tác động qua lại trực tiếp giữa giáo viên và học sinh, học sinh với học sinh, diễn ra trong một môi trường nhất định nhằm thực hiện mục tiêu của quá trình dạy học. Tác giả cho rằng xét về bản chất, tương tác trong dạy học là những hoạt động nhằm giúp người học chủ động chiếm lĩnh tri thức theo hướng dạy học hiện đại. Tương tác trong dạy học Ngữ văn theo hướng tạo hứng thú, say mê văn chương cho học sinh THPT đòi hỏi người giáo viên phải thiết kế, tổ chức nhiều hoạt động và có thể bằng nhiều con đường khác nhau. Nghiên cứu cũng trình bày hai nhóm tương tác tạo hứng thú bên ngoài và tạo hứng thú bên trong cho người học.

Có thể thấy, dạy học theo hình thức trải nghiệm sáng tạo đã được triển khai thực hiện trong nhiều môn học vì những hiệu quả ưu việt của nó đối với quá trình tiếp thu kiến thức của người học. Tuy nhiên, đối với bộ môn Ngữ văn, việc áp dụng dạy học trải nghiệm sáng tạo có phần hạn chế hơn do tính chất đặc thù của môn học là làm việc với ngôn ngữ và văn bản, đặc biệt với phần văn học dân gian.

Từ những năm 90 của thế kỷ trước, trong một số cuốn sách, một số nhà nghiên cứu đã có những trăn trở về thực trạng giảng dạy văn học dân gian và đưa ra một số ý kiến, định hướng phương pháp giảng dạy mới mẻ hơn, với mong muốn đổi mới để có thể thu hút sự chú ý, nâng cao khả năng tiếp thu tác phẩm văn học dân gian của học sinh. Trong đó, giảng dạy văn học dân gian theo tinh thần thể loại, tức là tiếp cận tác phẩm văn học dân gian theo tinh thần folklore, đặt tác phẩm vào đúng “hình thức hiện ra” của nó, đặt nó vào một môi trường hành động thực tiễn bao gồm môi trường diễn xướng, phương thức tồn tại, chức năng sinh hoạt thực hành xã hội,... là phương pháp được các nhà nghiên cứu như Vũ Anh Tuấn, Nguyễn Xuân Lạc, Phan Trọng Luận đề xuất trong các cuốn sách bàn về giảng dạy văn học dân gian trong nhà trường. Nhưng ở thời điểm đó, các phương pháp chỉ mang tính chất gợi ý chung, chưa hình thành bất cứ một hình thức hay hoạt động cụ thể nào.

Sau đó, từ những cơ sở lí luận của giảng dạy văn học dân gian, xuất hiện một số công trình nghiên cứu đi vào tìm hiểu và phát triển các định hướng đổi mới việc giảng dạy văn học dân gian trong nhà trường bằng những phương pháp, hình thức, hoạt động cụ thể như hoạt động ngoại khóa văn học, đặc biệt là hoạt động “sân khấu hóa” tác phẩm văn học dân gian. Đó là cuốn sách *Hoạt động ngoại khóa văn học trong nhà trường – điểm hẹn của những tâm hồn đồng điệu* (NXB Thuận Hóa, Huế, 2003) của Võ Thị Quỳnh; luận văn thạc sĩ *Dạy và học văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn 10 theo hướng tích cực chủ động* (2010) của Nguyễn Thị Ngọc Yên; luận văn thạc sĩ *Tổ chức hoạt động ngoại khóa trong dạy học phần văn học dân gian lớp 10 (ban cơ bản)* của Nguyễn Thu Loan (2011),... Tuy vậy, vẫn chưa có một công trình thực sự nghiên cứu chuyên sâu về hình thức “sân khấu tương tác” để thấy rõ tính ưu việt, hiệu quả tích cực của nó trong việc truyền tải tinh thần thể loại của các tác phẩm văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn phổ thông.

1.2. Cơ sở lý luận

1.2.1. Hoạt động trải nghiệm sáng tạo

1.2.1.1. Khái niệm hoạt động trải nghiệm sáng tạo

Theo Từ điển Tiếng Việt (Hoàng Phê, ...), *trải* có nghĩa là “đã từng qua, từng biết, từng chịu đựng” còn *nhịệm* có nghĩa là “kinh qua thực tế nhận biết điều nào đó là đúng”. *Sáng tạo* là “tạo ra những giá trị mới về vật chất hay tinh thần” hay “tìm ra cái mới, cách giải quyết mới, không bị gò bó, phụ thuộc vào cái đã có”.

Tháng 8 năm 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố dự thảo về *Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông sau năm 2015*, trong đó xuất hiện một hình thức dạy học mới với tên gọi *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo*. Theo đó, hoạt động trải nghiệm sáng tạo được định nghĩa là *hoạt động giáo dục trong đó từng học sinh được trực tiếp hoạt động thực tiễn trong nhà trường hoặc ngoài xã hội dưới sự hướng dẫn và tổ chức của các nhà giáo dục, qua đó phát triển tình cảm, đạo đức, các kỹ năng và tích lũy kinh nghiệm riêng của cá nhân*. Cũng theo đó, *TNST* là hoạt động được coi trọng trong từng môn học, đồng thời trong kế hoạch giáo dục cũng bố trí các hoạt động trải nghiệm sáng tạo riêng, mỗi hoạt động này mang tính tổng hợp của nhiều lĩnh vực giáo dục, kiến thức, kỹ năng khác nhau.

Ngoài ra, còn có các khái niệm khác về hoạt động trải nghiệm sáng tạo được đưa ra bởi các nhà nghiên cứu giáo dục khác như:

Trong cuốn *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, tác giả Nguyễn Thị Liên và các cộng sự (2016) cho rằng hoạt động trải nghiệm sáng tạo là *một quá trình trong đó chủ thể (học sinh) trực tiếp tham gia vào các loại hình hoạt động và giao lưu phong phú, đa dạng, học sinh tự biến đổi mình, tự làm phong phú mình bằng cách thu lượm và xử lý thông tin từ môi trường xung quanh.*

Theo Lê Huy Hoàng thì HĐTNST là *hoạt động xã hội thực tiễn giúp học sinh tự chủ trải nghiệm trong tập thể, qua đó hình thành và thể hiện phẩm chất, năng lực, nhận ra năng khiếu, sở thích, đam mê, bộc lộ và điều chỉnh cá tính, giá trị, nhận ra chính mình cũng như khuynh hướng phát triển bản thân, bổ trợ cùng với các hoạt động dạy học trong chương trình giáo dục thực hiện tốt nhất mục tiêu giáo dục.* Ông cho rằng hoạt động này sẽ *nhấn mạnh sự trải nghiệm, thúc đẩy năng lực sáng tạo của người học và được tổ chức một cách linh hoạt, sáng tạo.*

Như vậy, có thể hiểu một cách đơn giản về hoạt động trải nghiệm sáng tạo là hoạt động tiếp thu, tích lũy kiến thức thông qua các trải nghiệm thực tế của bản thân người học, thông qua đó người học được thúc đẩy năng lực sáng tạo.

1.2.1.2. Đặc điểm của hoạt động trải nghiệm sáng tạo

Hoạt động trải nghiệm sáng tạo được xem là một phương pháp học của học sinh, làm tăng giá trị cho bản thân người học. Đó là một quá trình, trong đó chủ thể (người học) trực tiếp tham gia vào các loại hình hoạt động và giao lưu khá phong phú, đa dạng, người học tự biến đổi mình, tự làm phong phú mình bằng cách thu lượm và xử lý thông tin từ môi trường xung quanh. Quan niệm này làm vai trò của người dạy buộc phải thay đổi: hỗ trợ, hướng dẫn, trọng tài, cố vấn nhằm phát huy cao độ tình năng chủ động của người học.

Một hoạt động trải nghiệm sáng tạo sẽ có những đặc điểm như sau:

*** *Linh hoạt về nội dung, hình thức hoạt động phong phú, đa dạng, có sức hấp dẫn học sinh.***

Khi tham gia vào các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, học sinh có thể phát huy được khả năng sáng tạo, sự chủ động của mình chứ không bị gò bó trong khuôn khổ của các bài học vì hoạt động trải nghiệm có thể tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau như: trò chơi, hội thi, giao lưu, tham quan, nghiên cứu khoa học... làm cho quá trình hoạt động trải nghiệm luôn tạo ra những tình huống mới lạ có sức hấp dẫn đối với học sinh.

**** Nội dung hoạt động mang tính tích hợp và phân hóa cao***

Hoạt động trải nghiệm là môi trường thuận lợi giúp học sinh phát triển toàn diện, hoàn thiện nhân cách. Bên cạnh việc tìm hiểu, khám phá những kiến thức chung, quá trình tham gia trải nghiệm còn giúp học sinh phát hiện và lựa chọn những lĩnh vực phù hợp với năng lực, sở trường của mình, phát huy khả năng của bản thân. Bản chất của hoạt động này là tăng cường các hoạt động thực tiễn trong quá trình dạy học, gắn lý luận với thực tiễn, gắn lý thuyết với thực hành. Do đó, nội dung của hoạt động này cũng rất đa dạng và đòi hỏi sự tổng hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, nhiều lĩnh vực trong đời sống xã hội.

**** Liên kết nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường***

Với nội dung tổng hợp, phong phú, đa dạng như vậy nên hoạt động trải nghiệm không phải chỉ do một lực lượng, một đơn vị tổ chức mà cần sự tham gia phối hợp của nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường như: Ban Giám hiệu, phụ huynh học sinh, giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn, các cơ quan, đoàn thể... Tùy vào nội dung, tính chất của hoạt động mà có thể huy động sự tham gia phối hợp của các lực lượng khác nhau. Chính sự tham gia của các tổ chức này sẽ tạo điều kiện cho học sinh có cơ hội để tiếp xúc, học tập và giao tiếp với các đối tượng khác nhau trong xã hội, lĩnh hội được nhiều nguồn thông tin và kiến thức từ nhiều lĩnh vực khác nhau, từ đó làm tăng tính hiệu quả, hấp dẫn của các hoạt động trải nghiệm cũng như sự đa dạng trong cách thức tổ chức hoạt động cho học sinh.

1.2.1.3. Vai trò của hoạt động trải nghiệm sáng tạo

Thông qua các hình thức tổ chức linh hoạt, sáng tạo, tích hợp một cách phù hợp với từng môn học, hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới làm cho nội dung giáo dục không bị bó hẹp trong sách vở, mà gắn liền với thực tiễn đời sống xã hội. Người học có cơ hội trải nghiệm những vấn đề

của thực tế và tự mình nhìn nhận, đánh giá, giải quyết vấn đề đó theo cách riêng của bản thân. Hoặc người học có thể tìm tòi, sáng tạo và đóng góp những ý tưởng mới cho những vấn đề cũ để làm mới chúng, tạo ra những diện mạo mới, những thay đổi mới, phù hợp với bản thân người học. Có thể xem đây là con đường gắn lý thuyết với thực tiễn, tạo nên sự thống nhất giữa nhận thức với hành động qua đó góp phần phát triển và từng bước hoàn thiện phẩm chất, tư tưởng, ý chí, tình cảm, giá trị, kỹ năng sống, niềm tin đúng đắn ở người học. Việc vận dụng lý thuyết vào thực tiễn sẽ giúp người học hình thành những năng lực cần có của con người trong xã hội hiện đại, là con đường để phát triển toàn diện nhân cách, đáp ứng mục tiêu giáo dục phổ thông ở Việt Nam.

Trong quá trình thực hiện các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, người học có cơ hội thể hiện năng lực, giá trị của bản thân mình, thiết lập được quan hệ giữa cá nhân với tập thể, với các cá nhân khác, với môi trường học và môi trường sống. Sự trải nghiệm có ý nghĩa sẽ huy động tổng thể các giá trị cá nhân từ cảm xúc đến ý thức và hành động. Sự trải nghiệm huy động toàn bộ năng lực hành động, sự liên kết trách nhiệm của cá nhân với xã hội.

Quá trình học tập thông qua trải nghiệm có thể quan sát trực tiếp được thông qua hành vi của người học và sản phẩm của quá trình học. Hành vi mong đợi của người học có thể quan sát được trực tiếp qua quá trình học, qua sự tiến triển thường xuyên và qua hành vi cụ thể ở cuối các quá trình.

Các hoạt động trải nghiệm trong nhà trường là môi trường hoạt động tương tác trong đó có sự gắn kết giữa nhận thức với cảm xúc xã hội và hành vi của người học trong những tình huống học tập sống động và thực tế. Thông qua các trải nghiệm này, học sinh sẽ được phát triển toàn diện cả về thể chất, trí tuệ, nhân cách, biến những kiến thức thu nhận được từ thực tế thành bài học cho bản thân mình.

1.2.1.4. Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo

Hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông được thực hiện thông qua nhiều hình thức phong phú. Cùng một chủ đề, một nội dung giáo dục nhưng người tổ chức có thể xây dựng nhiều hình thức hoạt động khác nhau, tùy theo lứa tuổi và nhu cầu của học sinh, tùy theo điều kiện cụ thể của từng lớp, từng trường, từng địa phương để đạt được mục tiêu kiến thức một cách tự nhiên, sinh

động, nhẹ nhàng, hấp dẫn, không gò bó và khô cứng, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý cũng như nhu cầu, nguyện vọng của học sinh.

Theo Nguyễn Thị Liên và các cộng sự, có những hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo như:

- Câu lạc bộ
- Trò chơi
- Diễn đàn
- Sân khấu tương tác
- Tham quan, dã ngoại
- Hội thi/cuộc thi
- Tổ chức sự kiện
- Giao lưu
- Hoạt động chiến dịch
- Hoạt động nhân đạo
- Lao động công ích
- Sinh hoạt tập thể
- Hoạt động nghiên cứu khoa học

1.2.2. Sân khấu tương tác

1.2.2.1. Khái niệm

Theo Nguyễn Thị Liên và các cộng sự thì sân khấu tương tác (hay sân khấu diễn đàn) là một hình thức nghệ thuật tương tác dựa trên hoạt động diễn kịch, trong đó vở kịch chỉ có phần mở đầu đưa ra tình huống, phần còn lại được sáng tạo bởi những người tham gia. Phần trình diễn chính là một cuộc chia sẻ, thảo luận giữa những người thực hiện và khán giả, trong đó đề cao tính tương tác hay sự tham gia của khán giả.

1.2.2.2. Mục đích của sân khấu tương tác

- Tăng cường nhận thức, thúc đẩy người học đưa ra quan điểm, suy nghĩ.

Sân khấu tương tác là một hình thức học tập trải nghiệm theo hướng mở, đưa ra nhiều vấn đề có liên quan đến đời sống thực tế để người học tìm hiểu, giải quyết. Do vậy, trong khi thực hiện sân khấu tương tác, người học phải liên tục đưa ra quan điểm và suy nghĩ của mình để hoàn thiện phần trình bày.

- Tăng cường sự tham gia tương tác của người học trong giờ học

Đúng như tên gọi, sân khấu tương tác đòi hỏi sự tương tác từ hai phía trong việc giải quyết các tình huống được đưa ra trên sân khấu. Người học được đặt vào trong một môi trường đòi hỏi phải có sự giao tiếp, thu nhận thông tin.

- Rèn luyện kỹ năng

Thông qua sân khấu tương tác sự tham gia của HS được tăng cường và thúc đẩy, tạo cơ hội cho HS rèn luyện những kỹ năng như: kỹ năng phát hiện vấn đề, kỹ năng phân tích vấn đề, kỹ năng ra quyết định và giải quyết vấn đề, khả năng sáng tạo khi giải quyết tình huống và khả năng ứng phó với những thay đổi của cuộc sống,...

1.2.2.3. Đặc điểm của sân khấu tương tác

- **Thực hiện theo hình thức sân khấu**

Tương tự hình thức sân khấu hóa, sân khấu tương tác cũng được thực hiện theo hình thức sân khấu các nội dung cần chuyển tải đến người học.

- **Nội dung mở**

Nội dung của sân khấu tương tác là các vấn đề, những điều trực tiếp tác động tới cuộc sống của người học, không nhất thiết phải là các vấn đề trong sách giáo khoa. Người học có thể tự chọn ra vấn đề, tự xây dựng kịch bản và cuối cùng là chọn ra những diễn viên cho vở diễn đó để thực hiện. Kết thúc của hoạt động cũng mang tính chất mở vì trong quá trình thực hiện biểu diễn, khán giả có thể có sự tương tác với diễn viên và thay đổi nội dung vở diễn.

- **Đề cao sự tương tác**

Sân khấu tương tác bao gồm sự sáng tạo, tăng khả năng hoạt động tập thể cũng như tính phản ứng với tập thể. Sân khấu tương tác tạo ra những trò chơi và những bài tập khác nhau nhằm tăng cường sự nhận thức của bản thân và tính tự chủ.

Điều này có thể khởi đầu bằng kinh nghiệm của một cá nhân nhưng cuối cùng phải kết thúc bằng kinh nghiệm của cả tập thể. Do vậy, trong môi trường này thì kinh nghiệm cá nhân là rất quan trọng cho chính bản thân của cá nhân đó cũng như là đóng vai trò như một công cụ nhằm củng cố kinh nghiệm nhóm.

1.2.3. Văn học dân gian trong nhà trường THPT

1.2.3.1. Đặc điểm chung của văn học dân gian

Văn học dân gian là một bộ phận cấu thành văn học Việt Nam, được xem là cội nguồn của văn học viết và có mối quan hệ gắn bó mật thiết với văn hóa dân gian. Trong tiến trình lịch sử, văn học dân gian đã phát triển song hành cùng văn học viết, tạo nên sự đa dạng, phong phú và khẳng định bản sắc cho nền văn học Việt Nam. Theo Đinh Gia Khánh (2009): “Văn học dân gian là sáng tác tập thể, truyền miệng của nhân dân lao động, ra đời từ thời kỳ công xã nguyên thủy, trải qua các thời kỳ phát triển lâu dài trong các chế độ xã hội có giai cấp, tiếp tục tồn tại trong thời đại hiện nay”.

Hình thành và phát triển trong lòng dân gian, văn học dân gian mang những đặc trưng nổi bật, gắn liền với sự ra đời và quá trình tồn tại đó. Trước hết là tính tập thể, được hiểu theo hướng văn học dân gian là sự đồng sáng tạo của dân gian trong thời gian dài, ở nhiều vùng miền khác nhau. Thứ hai, văn học dân gian có tính truyền miệng. Các tác phẩm văn học dân gian thường được lưu trữ trong trí nhớ của con người và được lưu truyền thông qua các hình thức diễn xướng trong các môi trường khác nhau. “Tác phẩm là chuỗi ngữ âm phát ra trong không gian, từ sự diễn xướng của người này đến người khác một cách trực tiếp, không qua sự môi giới” (Lê Hồng Phong, 2005). Hệ quả tất yếu của đặc trưng tập thể và truyền miệng là tạo ra các dị bản cho các tác phẩm văn học dân gian. Trong quá trình lưu truyền, dân gian luôn có sự sáng tạo thêm bớt cho các tác phẩm cho phù hợp với từng vùng miền, từng hoàn cảnh sử dụng. Đối với bộ phận văn học độc đáo này, sự sáng tạo của dân gian là vô hạn, do vậy sẽ không có văn bản cuối cùng hay chính thức nào đối với một tác phẩm.

Mặc dù là sáng tác của dân gian, xuất hiện từ hàng ngàn năm trước nhưng văn học dân gian rất phong phú về thể loại với tổng cộng 12 thể loại khác nhau: thần thoại, sử thi, truyền thuyết, truyện cổ tích, truyện ngụ ngôn, truyện cười, tục

ngữ, câu đố, ca dao, vè, truyện thơ, chèo. Mỗi thể loại phản ánh cuộc sống theo những nội dung và cách thức riêng, tạo nên những đặc trưng riêng có và là nền tảng của nhiều thể loại trong văn học viết sau này.

Bảng 1: Đặc điểm các thể loại của văn học dân gian

Thể loại	Đặc điểm	
Thần thoại	Hình thức	Văn xuôi tự sự
	Nội dung	Kể lại sự tích các vị thần sáng tạo thế giới tự nhiên và văn hóa, phản ánh nhận thức của con người thời cổ đại về nguồn gốc của thế giới và đời sống con người
	Ví dụ	<i>Thần Mặt trăng và Mặt trời, Thần Trụ trời, ...</i>
Sử thi	Hình thức	Văn vần hoặc văn xuôi hoặc kết hợp cả hai
	Nội dung	Kể lại những sự kiện lớn có ý nghĩa quan trọng đối với số phận cộng đồng
	Ví dụ	<i>Đăm San, Đẻ đất đẻ nước, ...</i>
Truyện thuyết	Hình thức	Văn xuôi tự sự
	Nội dung	Kể lại các sự kiện và nhân vật lịch sử hoặc có liên quan đến lịch sử theo quan điểm nhìn nhận lịch sử của nhân dân
	Ví dụ	<i>Truyện An Dương Vương và Mị Châu-Trọng Thủy, Thánh Gióng, ...</i>
Truyện cổ tích	Hình thức	Văn xuôi tự sự
	Nội dung	Kể về số phận của những con người bình thường trong xã hội (người mồ côi, người em, người dũng sĩ, chàng

		ngốc,...), thể hiện quan niệm và mơ ước của nhân dân về hạnh phúc và công bằng xã hội
	Ví dụ	<i>Tám Cám, Sọ Dừa, Sự tích trầu cau, ...</i>
Truyện cười	Hình thức	Văn xuôi tự sự
	Nội dung	Kể lại các sự việc, hiện tượng gây cười nhằm mục đích giải trí và phê phán xã hội
	Ví dụ	<i>Đeo cày giữa đường, Làm theo vợ dặn, Lợn cưới áo mới, ...</i>
Truyện ngụ ngôn	Hình thức	Văn xuôi tự sự
	Nội dung	Kể lại các câu chuyện trong đó nhân vật chủ yếu là động vật nhằm nêu lên những kinh nghiệm sống, bài học luận lí, triết lí nhân sinh.
	Ví dụ	<i>Con hổ, Con trâu và người đi cày, Cáo mượn oai hùm,Ếch ngồi đáy giếng, ...</i>
Tục ngữ	Hình thức	Lời nói có tính nghệ thuật
	Nội dung	Đúc kết kinh nghiệm của nhân dân về thế giới tự nhiên, về lao động sản xuất và về phép ứng xử trong cuộc sống con người
	Ví dụ	1. Kiến tha lâu cũng đầy tổ 2. Khoai ruộng lạ, mạ ruộng quen 3. ...
Ca dao	Hình thức	Văn vần hoặc kết hợp lời thơ và giai điệu nhạc
	Nội dung	Trữ tình, diễn tả đời sống nội tâm của

		con người
	Ví dụ	<i>Trèo lên cây bưởi hái hoa</i> <i>Bước xuống vườn cà hái nụ tầm xuân</i> <i>Nụ tầm xuân nở ra xanh biếc</i> <i>Em có chồng rồi anh tiếc lắm thay</i> ...
Về	Hình thức	Văn vần
	Nội dung	Thông báo và bình luận về những sự kiện có tính chất thời sự hoặc những sự kiện lịch sử đương thời
	Ví dụ	<i>Về giữ trâu, Về đi ở, Về chàng Lía, ...</i>
Truyện thơ	Hình thức	Văn vần
	Nội dung	Kết hợp trữ tình và tự sự, phản ánh số phận của người nghèo khổ và khát vọng về tình yêu tự do và sự công bằng xã hội
	Ví dụ	<i>Phạm Công-Cúc Hoa, Tống Trân-Cúc Hoa, ...</i>
Các thể loại sân khấu	Hình thức	Các hình thức ca kịch và trò diễn có tích truyện, kết hợp kịch bản với nghệ thuật sân khấu
	Nội dung	Diễn tả những cảnh sinh hoạt và những kiểu mẫu điển hình trong xã hội nông nghiệp ngày xưa
	Ví dụ	<i>Thị Mầu lên chùa, Nghêu Sò Ốc Hến</i>

Trải dài theo lãnh thổ từ vùng núi phía Bắc cho đến đồng bằng Nam Bộ, VHDG chính là kho tàng tri thức vô cùng phong phú về đời sống của các tộc người

trên đất nước Việt Nam, thuộc mọi lĩnh vực, đó là những kinh nghiệm sản xuất, những phong tục tập quán, tín ngưỡng, những quan niệm về vũ trụ, nhân sinh, quan hệ họ hàng, làng nước, tình yêu lứa đôi,... Truyền thuyết của người Âu Lạc xưa, sử thi dân tộc Mường, sử thi Ê đê, sử thi Ba Na, truyện thơ dân tộc Thái,... chính là những tác phẩm văn học dân gian mang đậm bản sắc dân tộc, chứa đựng nhiều chiêm nghiệm về đời sống xã hội. Thông qua việc phản ánh đời sống xã hội, các tác phẩm văn học dân gian thực hiện chức năng giáo dục và thẩm mỹ to lớn. Trước hết, văn học dân gian giáo dục con người tinh thần nhân đạo và lạc quan. Hầu hết các tác phẩm văn học dân gian đều hướng con người đến tình yêu thương, cổ vũ tinh thần đấu tranh giải phóng con người khỏi những bất công, củng cố niềm tin vào sự chiến thắng của chính nghĩa, của cái thiện. Suốt hàng ngàn năm qua, văn học dân gian đã được mài giũa, chắt lọc, trở thành những bài học mẫu mực để bồi dưỡng tâm hồn con người. Từ già đến trẻ, không ai không biết ít nhất một tác phẩm văn học dân gian. Bằng ngôn ngữ mộc mạc, giản dị và gần gũi, VHĐG đã giữ gìn, bảo tồn những giá trị tinh thần cao đẹp của dân tộc, bồi dưỡng cho thế hệ trẻ lòng yêu nước, niềm tự hào dân tộc, tự hào về những giá trị tinh thần cao quý mà cha ông đã để lại.

1.2.3.2. Đánh giá về vị trí của văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn THPT

Chính vì những giá trị to lớn của mình mà văn học dân gian đã được đưa vào giảng dạy ở tất cả các cấp học, từ tiểu học đến đại học qua những tác phẩm tiêu biểu về nội dung và nghệ thuật. Việc đưa văn học dân gian vào giảng dạy trong nhà trường phổ thông thể hiện sự trân trọng những giá trị dân gian, qua đó giúp hình thành cho học sinh lòng tự hào dân tộc và xây dựng hệ thống kiến thức văn học theo tiến trình lịch sử cho học sinh.

Tiếp nối phần văn học dân gian của chương trình Ngữ văn THCS ở các lớp 6, 7, 8 (chủ yếu tập trung ở lớp 6), văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn THPT được phân bổ tại lớp 10 với các thể loại: Sử thi, truyền thuyết, cổ tích, truyện cười, ca dao và truyện thơ.

**Bảng 2: Phân bổ thời lượng, thể loại của các tác phẩm văn học dân gian
trong chương trình Ngữ văn 10**

STT	Tên bài	Thời lượng (tiết)	Thể loại
1	Chiến thắng Mtao – Mxay (trích Sử thi Đăm San)	2	Sử thi
2	Truyện An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy	2	Truyện thuyết
3	Tấm Cám	2	Cổ tích
4	Tam đại con gà Nhưng nó phải bằng hai mày	2	Truyện cười
5	Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa Ca dao hài hước	4	Ca dao
6	Lời tiễn dặn (Trích Tiễn dặn người yêu – Truyện thơ dân tộc Thái)	Đọc thêm	Truyện thơ

Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012)

Có thể thấy, vị trí và thời lượng của văn học dân gian trong chương trình Ngữ văn phổ thông đã phản ánh đúng vai trò và tầm ảnh hưởng của bộ phận văn học này trong nền văn học dân tộc. Văn học dân gian được sắp xếp giảng dạy ở lớp 10 – lớp đầu tiên của cấp THPT, đây là thời điểm khởi đầu cho một hệ thống kiến thức nâng cao hơn so với cấp THCS, đòi hỏi người học phải có những kiến thức cơ bản, tiền đề về văn học dân gian trước khi tiếp tục tìm hiểu kỹ hơn về văn học viết.

Các tác phẩm được đưa vào chương trình Ngữ văn 10 nhìn chung là những tác phẩm tiêu biểu về nội dung và nghệ thuật, có sự nâng cao hơn về trình độ tiếp nhận tác phẩm so với cấp THCS, chuyển tải được những giá trị to lớn hơn về mặt nhận thức, thái độ cho người học. Không chỉ dừng lại ở đó, các chi tiết của văn học dân gian còn được sử dụng trong các ngữ liệu, ví dụ của chương trình Ngữ văn để tăng cường hơn nữa giá trị thực tiễn của chúng đối với quá trình dạy và học.

Đặc biệt, trong chương trình Ngữ văn 10, người học không chỉ được tiếp cận với văn học dân gian của dân tộc Kinh mà còn được tiếp xúc với một số trích đoạn tác phẩm văn học dân gian của các dân tộc thiểu số (sử thi *Đăm San* của người Ê đê, truyện thơ *Tiến dặn người yêu* của người Thái). Tuy thời lượng còn khiêm tốn song điều đó cũng cho thấy được sự chú trọng giới thiệu kho tàng văn học dân gian, khẳng định những tinh hoa văn hóa của các dân tộc ít người để người học có được cái nhìn đầy đủ hơn về diện mạo của văn học dân gian cũng như tích lũy thêm kiến thức về văn hóa các dân tộc trên đất nước.

Nhìn chung, văn học dân gian giữ một vị trí quan trọng trong chương trình Ngữ văn THPT, cụ thể là chương trình Ngữ văn 10.

1.3. Cơ sở thực tiễn về giảng dạy văn học dân gian trong nhà trường THPT

1.3.1. Thuận lợi

1.3.1.1. Phương thức tiếp cận tác phẩm

Không thể phủ nhận một thực tế đáng mừng rằng sự phát triển mạnh mẽ của nghiên cứu khoa học và các phương tiện hỗ trợ đã giúp người dạy và người học có những điều kiện hết sức thuận lợi để tiếp cận các tác phẩm văn học dân gian. Các công trình nghiên cứu, sưu tầm, thu thập văn học dân gian chất lượng cao ở tất cả các thể loại đã được công bố rộng rãi qua sách vở và nhiều phương tiện thông tin khác nhau. Hiện nay, không khó để tìm kiếm từ ca dao tục ngữ ngắn gọn cho đến các sử thi có dung lượng tương đối như *Đẻ đất đẻ nước*, *Đăm San*,... và rất nhiều thể loại khác của văn học dân gian trong sách vở và trên các nền tảng tìm kiếm thông tin.

Người học ở thế kỷ XXI có rất nhiều cách thức để tiếp cận thông tin, do đó, việc tiếp cận các tác phẩm văn học dân gian không còn là vấn đề gây trở ngại. Ngày nay, ngoài việc tiếp cận các tác phẩm hoặc trích đoạn tác phẩm trong chương trình, người học còn có điều kiện để tiếp cận đầy đủ và mở rộng hơn nữa các tác phẩm văn học dân gian có cùng motif, điều này giúp bổ sung và cung cấp thêm một lượng kiến thức không nhỏ, hình thành hệ thống kiến thức văn học dân gian, phục vụ rất tốt cho việc tìm hiểu sâu hơn các tác phẩm được giảng dạy trong nhà trường. Ví dụ, khi giảng dạy các bài ca dao, tục ngữ hay truyện ngụ ngôn trong chương trình Ngữ

Văn 10, người dạy hoàn toàn có thể yêu cầu người học tìm hiểu, sưu tầm thêm các bài ca dao, các câu tục ngữ và các mẫu truyện cười cùng motif để người học thấy được sự phong phú của văn học dân gian hoặc thấy được điểm tương đồng về nội dung, ý nghĩa của chúng.

Hơn nữa, hiện nay, việc thực hiện sân khấu hóa hay chuyển thể tác phẩm văn học dân gian trong nhà trường cũng diễn ra nhiều hơn. Người học sẽ có điều kiện sống trong không khí dân gian khi các bài ca dao hay các vở chèo được đưa lên sân khấu thay vì chỉ được đọc trên sách vở. Đây là một cách làm hiệu quả bởi các hoạt động này không chỉ giúp người học tiếp cận gần hơn với các tác phẩm văn học dân gian mà còn giúp làm mới các tác phẩm văn học dân gian, phù hợp với sự đổi mới của cuộc sống hiện đại.

1.3.1.2. Đối tượng người học

Việc tiếp nhận các tác phẩm văn học nói chung, văn học dân gian nói riêng không phải là vấn đề khó khăn đối với người học hiện đại vì người học hội tụ đầy đủ các yếu tố về phẩm chất, năng lực, được trang bị vững vàng về kiến thức và kỹ năng để sẵn sàng hội nhập với thế giới.

Ở thế kỷ XXI, người học không chỉ học tập trên trường lớp mà còn có ý thức tự học rất cao, luôn sẵn sàng học hỏi và tìm tòi những kiến thức mới mẻ để phục vụ tốt hơn cho việc học của mình.

1.3.2. Thách thức

1.3.2.1. Bối cảnh xã hội

Thế kỷ XXI chứng kiến sự ra đời của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 với thay đổi chóng mặt của công nghệ, khoa học kỹ thuật và sự bùng nổ của nền kinh tế trí thức. Thế giới thay đổi từng giây kéo theo sự hối hả, tấp nập của con người. Khi cả nhân loại lao vào cuộc chạy đua về kinh tế thì giáo dục cũng không nằm ngoài đường đua ấy. Giáo dục góp phần đào tạo ra những con người làm chủ nền kinh tế, do vậy những môn học liên quan đến lĩnh vực khoa học tự nhiên thường được xem trọng và tất nhiên, những môn học thuộc lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn đã không còn trụ vững tại vị trí của nó nữa.

Văn học dân gian đang bị bỏ rơi trong cuộc chạy đua hối hả của con người với các nhu cầu thực tế và ngày càng thất thế trước sự lên ngôi của các loại

hình giải trí mới mẻ. Ngày nay, người ta hiếm khi nghe thấy những lời ru ngọt ngào vang lên trong những ngôi nhà có tiếng trẻ thơ. Cũng khó để tìm ra những người còn thuộc hoặc chỉ là biết những bài ca dao, bài vè hay những làn điệu dân ca. Càng khó để thấy người ta quây quần với nhau để nghe những chuyện xưa tích cũ. Văn học nói chung và văn học dân gian trong nhà trường nói riêng đang thực sự rơi vào thách thức quá lớn dưới áp lực của sự phát triển xã hội. Là những tác phẩm được lưu truyền bằng hình thức truyền miệng trong dân gian, dễ bị tổn thương bởi những yếu tố khách quan khắc nghiệt, đặc biệt là thời gian, văn học dân gian thực sự đang đứng trước rất nhiều nguy cơ.

Nhà thơ Huy Cận đã từng nói: “Bởi vì chính trong văn nghệ dân gian ta tìm thấy những điều cơ bản nhất của bản sắc văn hóa dân tộc. Mà bản sắc văn hóa lại là cốt lõi của bản sắc dân tộc”. Sẽ thế nào nếu một ngày văn học dân gian – nơi chứa đựng những giá trị văn hóa, văn nghệ dân gian biến mất khỏi đời sống người Việt?

1.3.2.2. Tâm lý người học

Có thể nhận thấy một thực tế đáng buồn rằng hiện nay đại đa số người học không mặn mà với việc học Văn bởi tâm lý xã hội đang trọng các môn thuộc khối ngành khoa học tự nhiên hoặc các môn học liên quan đến công nghệ kỹ thuật. Người học hiện nay thường có xu hướng học lệch, tập trung vào những môn học có liên quan đến thi cử và định hướng nghề nghiệp của mình mà bỏ qua các môn học khác. Ngoại trừ một bộ phận nhỏ người học có định hướng chuyên về môn Ngữ văn, đại đa số người học không hứng thú với môn học này.

Hơn nữa, sự phát triển quá nhanh, quá đa dạng của các phương tiện thông tin, giải trí cũng thực sự khiến người học xao nhãng công việc học tập của mình. Một bộ phận người học hiện nay chưa có năng lực tự học, không chủ động tìm kiếm kiến thức trong sách giáo khoa, không nắm được đâu là kiến thức trọng tâm, không phân biệt được đâu là vấn đề chính và phụ, không phát triển từ cái đã biết để tìm ra câu trả lời cho cái chưa biết. Bên cạnh đó, việc học tập trên trường lớp diễn ra theo hình thức đọc chép, người học tiếp thu kiến thức thụ động, thiếu sự sáng tạo, thiếu hứng thú, chỉ học theo hình thức đọc thuộc để đối phó nên không phát huy được tính sáng tạo cũng như chủ động trong việc tìm tòi, khám phá kiến thức.

1.3.2.3. Phương pháp giảng dạy

Thực tế cho thấy, hiện nay, việc dạy học Ngữ văn nói chung và văn học dân gian nói riêng đang đi theo hướng bình giảng và cung cấp cho học sinh những kiến thức lý thuyết khuôn sáo, tách biệt, chủ yếu phục vụ mục đích thi cử, bỏ qua những giá trị nghệ thuật của tác phẩm. Mặt khác, một số giáo viên thường yêu cầu học sinh soạn bài trước khi lên lớp, đây là công việc tốt, nhưng thực sự không tạo được hiệu quả như mong muốn bởi đa số học sinh sẽ thực hiện một cách đối phó, không thực tâm chú trọng đến tác phẩm. Điều này vô hình trung tạo nên cảm giác chán nản, tâm lý nặng nề trong giờ học văn. Bên cạnh đó, người dạy chưa thực sự tái tạo được môi trường dân gian cổ xưa, việc cung cấp những hiểu biết về phong tục tập quán, tâm lý và ngôn ngữ của người bình dân xưa vẫn còn rất hạn chế, chưa tạo cho người học tâm thế tiếp nhận tác phẩm.

Nhà nghiên cứu Phan Trọng Luận đã đưa ra một nhận định xác đáng với thực trạng dạy và học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông: *“Dạy Văn suốt non thế kỷ qua vẫn là lối dạy khuôn sáo. Dạy tác phẩm văn chương là thông báo, áp đặt từ phía giáo viên. Học sinh không trực tiếp rung cảm trước tác phẩm, thiếu sự giao tiếp cần có giữa nhà văn với bạn đọc, học sinh. Giờ Văn thiên về xã hội học nhằm cung cấp cho học sinh bức tranh hai màu về xã hội và con người. Phương pháp sáo mòn, công thức áp dụng cho mọi giờ văn, mọi đối tượng. Trình tự giờ văn cứng nhắc, khuôn sáo. Không khí giờ Văn nặng nề, đơn điệu, thiếu rung động thẩm mĩ.”*(Phan Trọng Luận, 2004)

Làm thế nào để thay đổi phương pháp dạy Văn trong nhà trường phổ thông là một vấn đề phức tạp được đặt ra từ rất nhiều thập kỷ trước bởi dạy Văn là một lĩnh vực hoạt động đòi hỏi sự tìm tòi, sáng tạo và cả dấu ấn cá nhân của người dạy. Không khó để nhận thấy một “nỗi niềm chung” của người dạy Văn rằng mặc dù được chuẩn bị rất bài bản, kỹ lưỡng nhưng tiết dạy vẫn không đạt được hiệu quả như mong muốn. Lý do được đưa ra là: *“Việc dạy Văn là một quy trình bao gồm nhiều công đoạn, nhiều việc làm đồng bộ tổng thể. Nhưng hiệu quả giờ Văn không là chuyện đo lường được tức khắc. Nó là kết quả của sự thẩm thấu, chuyển hóa vào từng cá nhân học sinh, có khi rất bất ngờ, ngẫu nhiên nữa.”*(Phan Trọng Luận, 2004). Do vậy, việc đổi mới phương pháp dạy Văn trong nhà trường phổ thông

không thể là một công việc góp nhặt kinh nghiệm manh mún, chấp vá mà đòi hỏi sự đồng bộ của rất nhiều nhân tố, đặc biệt là đổi mới phương pháp dạy học văn học dân gian.

Không giống văn học viết, văn học dân gian tồn tại trong dân gian dưới hình thức truyền khẩu với những đặc điểm rất riêng biệt và độc đáo. Nói về văn bản văn học dân gian, nhà nghiên cứu Chu Xuân Diên đã nhận xét: *“Là thành phần chủ yếu trong tổng thể sinh hoạt văn hóa nghệ thuật dân gian, văn bản văn học dân gian in đậm dấu vết của những thành phần không phải văn học của tổng thể đó”* (Chu Xuân Diên, 1989). Giảng dạy văn học dân gian sao cho đúng với tinh thần thể loại, đúng với tinh thần folklore thật sự là công việc rất khó khăn, đòi hỏi ở người dạy rất nhiều công sức và tâm huyết. Nếu giảng dạy văn học viết, người dạy gần như chỉ cần khai thác trên bình diện ngôn từ của tác phẩm là đã đạt được mục tiêu kiến thức thì với giảng dạy văn học dân gian, bên cạnh văn bản ngôn từ là cơ sở chủ yếu, người dạy còn phải khai thác thêm các yếu tố ngoài văn bản và các yếu tố giao thoa khác trên quan điểm hệ thống, bằng phương pháp hệ thống. Đó là các yếu tố liên quan đến phương thức tồn tại, sự vận động trong đời sống dân gian, các chức năng sinh hoạt thực hành xã hội,... Những yếu tố phi văn bản, phi văn chương này gắn chặt với yếu tố ngôn từ trong văn bản tạo nên sắc thái riêng biệt cho văn học dân gian, do vậy, khi giảng dạy, người dạy không thể bỏ qua chúng. Việc giảng dạy văn học dân gian theo phương pháp hệ thống sẽ giúp người học hiểu đúng, hiểu sâu, hiểu trọn vẹn tác phẩm và cảm nhận được đầy đủ những vẻ đẹp của văn hóa dân gian trong tác phẩm đó. Tuy nhiên, để thực hiện được phương pháp này, người dạy thực sự phải đầu tư rất nhiều thời gian và tâm huyết nhưng thời lượng và vị trí của văn học dân gian trong chương trình lại chưa xứng đáng với sự đầu tư ấy.

Nhìn chung, việc đổi mới phương pháp dạy học tác phẩm dân gian trong nhà trường phổ thông không phải chuyện một sớm một chiều có thể giải quyết mà là một thách thức rất lớn đối với những người dạy Văn. Tìm ra một phương pháp mới hay cải thiện, bổ sung, hoàn thiện các phương pháp đã có, đều là vấn đề cần có thời gian tìm hiểu và nghiên cứu.

CHƯƠNG 2: VẬN DỤNG SÂN KHẤU TƯƠNG TÁC VÀO DẠY HỌC CÁC BÀI VĂN HỌC DÂN GIAN LỚP 10

2.1. Sân khấu tương tác trong dạy học Văn học dân gian

2.1.1. Đặt vấn đề vận dụng sân khấu tương tác vào dạy học văn học dân gian

Theo Nguyễn Thị Liên (2016) thì sân khấu tương tác là một hình thức nghệ thuật tương tác dựa trên hoạt động diễn kịch, trong đó vở kịch chỉ có phần mở đầu đưa ra tình huống, phần còn lại được sáng tạo bởi người tham gia. Phần diễn chính là một cuộc chia tay thảo luận giữa những người thực hiện và khán giả, trong đó đề cao tính tương tác hay sự tham gia của khán giả

Tuy nhiên, xét thấy hình thức sân khấu tương tác không chỉ gói gọn trong hình thức diễn kịch theo hướng đồng sáng tạo ở các môn học liên quan đến các vấn đề xã hội mà còn có thể áp dụng vào dạy học một số tác phẩm văn học dân gian.

Đối với việc dạy học văn học dân gian, có thể áp dụng hình thức dạy học sân khấu tương tác này vào dạy học thể loại ca dao vì đây là thể loại có những đặc trưng phù hợp nhất.

Không giống hình thức sân khấu hóa đã được sử dụng khá phổ biến trong giảng dạy các thể loại tự sự dân gian như truyền thuyết, sử thi truyện cổ tích, truyện ngụ ngôn, thậm chí cả truyện cười nhằm tái hiện lại các tác phẩm theo kịch bản chuyển thể từ văn bản tác phẩm, sân khấu tương tác yêu cầu sự đồng sáng tạo của cả người diễn và khán giả, đòi hỏi sự trao đổi, tương tác qua lại, không theo kịch bản sẵn có nào. Điều này sẽ không phù hợp với các thể loại tự sự dân gian vì người dạy không thể kiểm soát được những tình huống xảy ra trong quá trình tương tác, có thể dẫn đến việc thay đổi toàn bộ nội dung tác phẩm. Ví dụ, nếu thực hiện sân khấu tương tác trong dạy học tác phẩm truyện cổ tích Tấm Cám, có thể xảy ra tình huống khán giả thay đổi kết thúc tác phẩm theo suy nghĩ của con người thời hiện đại. Cô Tấm có thể “ăn miếng trả miếng” bằng nhiều cách thức khác nhau, không dừng lại ở việc bảo Cám xuống một hồ sâu rồi dội nước sôi vào hồ. Hoặc với đoạn trích truyền thuyết An Dương Vương và Mị Châu-Trọng Thủy, nếu thực hiện sân khấu tương tác, sẽ rất khó để lường trước được các tình huống có thể xảy ra đối với Mị Châu sau khi bị Rùa Vàng buộc tội là kẻ bán nước. Hơn nữa, các tác phẩm tự sự dân gian thường có dung lượng khá dài, việc thực hiện sân khấu tương tác sẽ không phù hợp

trong điều kiện một tiết học kéo dài 45 phút. Do đó, chỉ có các tác phẩm thuộc thể loại trữ tình dân gian mới đáp ứng được các yêu cầu cơ bản của hình thức này.

Ca dao là một thể loại trữ tình dân gian, “là tiếng hát đi từ trái tim lên miệng”. Theo SGK Ngữ văn 10 tập 1 thì “Ca dao là tác phẩm thơ trữ tình dân gian, thường kết hợp âm nhạc khi diễn xướng, được sáng tác nhằm diễn tả thế giới nội tâm của con người”. Các bài ca dao mang những đặc điểm cơ bản của văn học dân gian về tính truyền miệng, tính tập thể và không thể không có tính dị bản. Ca dao thường ngắn gọn, súc tích, dễ nhớ, dễ hiểu với các nội dung liên quan mật thiết đến đời sống con người như: tình yêu đôi lứa, lao động sản xuất, châm biếm đả kích thói hư tật xấu,...

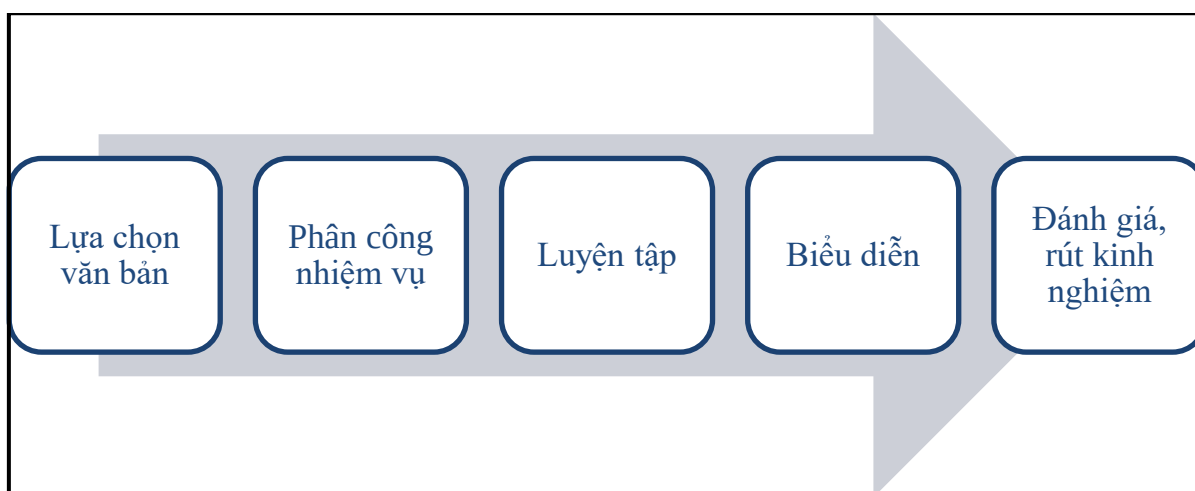
Vận dụng sân khấu tương tác vào dạy học thể loại ca dao dựa trên tính dị bản của thể loại này. Các bài ca dao thường có cùng motif hoặc cùng nội dung với nhau. Chẳng hạn, chúng ta dễ dàng bắt gặp các bài ca dao bắt đầu bằng cụm từ “thân em”, “rủ nhau”, “đêm qua”,... hoặc các bài ca dao có cùng một nội dung liên quan đến nỗi nhớ thương, tình yêu quê hương,... Do vậy, người học có thể dễ dàng sưu tầm các bài ca dao này và thực hiện tương tác với những người học khác trong phạm vi lớp học, trong thời gian đảm bảo.

Mặt khác, là thể thơ lục bát, thể thơ gieo vần lưng và vần chân ở các vị trí của âm tiết thứ 6 và thứ 8 của câu thơ, ca dao dễ dàng được nối dài-lấp ghép-sáng tạo theo cảm hứng cũng như sự ứng đối của tác giả quần chúng. Chính điều này là cơ sở cho việc tạo điều kiện phát hiện và phát triển năng lực ngôn ngữ cũng như năng lực sáng tạo văn chương ở học sinh THPT.

Hơn nữa, chất trữ tình của ca dao thể hiện qua giọng điệu ca dao - các hình thức tu từ làm giàu có và sinh động tiếng Việt văn chương cũng như nội dung tình cảm tâm tư của tác giả bình dân được gửi gắm qua ca dao cũng chính là chất xúc tác làm bùng lên men say nghệ thuật và lòng yêu mến, trân trọng các giá trị văn hoá dân tộc đậm đà truyền thống. Đây là mảnh đất màu mỡ để góp phần giáo dục học sinh THPT những phẩm chất xúc cảm, thái độ nhân văn đáng quý và cần thiết.

2.1.2. Quy trình thực hiện sân khấu tương tác trong dạy học thể loại ca dao

Sử dụng hình thức tương tác vào trong dạy học thể loại ca dao được thực hiện theo quy trình của hình 2.



Hình 2. Quy trình thực hiện sân khấu tương tác trong dạy học văn học dân gian

Bước 1: Lựa chọn văn bản

Tại bước này, người dạy cần xác định mục tiêu và trọng tâm kiến thức, kỹ năng và thái độ mà người học phải đạt được sau bài học để lựa chọn văn bản ca dao phù hợp cho việc thực hiện sân khấu tương tác.

Việc lựa chọn văn bản cần được thực hiện sớm để người học có thời gian chuẩn bị các công việc tiếp theo

Bước 2: Phân công nhiệm vụ

Sau khi lựa chọn được văn bản ca dao phù hợp, người dạy thực hiện việc phân công nhiệm vụ cho người học.

1. Phân nhóm học sinh: Người dạy có thể chia lớp học thành hai nhóm hoặc hơn tùy vào số lượng học sinh của lớp.

2. Phân công nhiệm vụ sưu tầm tác phẩm cùng motif với tác phẩm đã lựa chọn ở bước 1 cho các nhóm.

3. Phân công một nhóm thể hiện tác phẩm SGK trên sân khấu và các nhóm khán giả tương tác (đối với 3 nhóm trở lên), hoặc để hai nhóm cùng tiến hành trên sân khấu (đối với lớp 2 nhóm).

Bước 3: Luyện tập

Sau khi thực hiện sưu tầm các tác phẩm, các nhóm thực hiện luyện tập theo sự phân công của người dạy. Tại bước này, người dạy có nhiệm vụ hỗ trợ, giám sát để đảm bảo nội dung tác phẩm và mục tiêu kiến thức.

Bên cạnh đó, người dạy có nhiệm vụ định hướng cho người học cách thức biểu diễn tác phẩm như hát, hò, ngâm,... cố gắng làm nổi bật được hình thức diễn xướng của ca dao.

Bước 4: Biểu diễn

Đây chính là bước quan trọng nhất, là bước trình bày các sản phẩm đã được chuẩn bị của người học.

Một nhóm trên sân khấu thực hiện diễn xướng tác phẩm trong SGK (1 câu ca dao), ngay sau đó, nhóm ở vị trí “khán giả” thực hiện đối đáp bằng các bài ca dao đã sưu tầm được tại nhà. Các nhóm đối đáp qua lại cho đến hết các câu ca dao đã sưu tầm và chuẩn bị được.

Bước 5: Đánh giá, rút kinh nghiệm

Người dạy và người học cùng nhau đánh giá quá trình thực hiện sân khấu tương tác và kết quả theo các phương diện: sự chuẩn bị, phần trình bày của các nhóm, kỹ năng hợp tác và khả năng làm việc nhóm của các nhóm

Người dạy hướng dẫn người học rút ra nội dung bài học và ý nghĩa của các bài ca dao.

Người dạy nhắc nhở HS chú ý vấn đề thời gian thực hiện, khả năng ứng biến các tình huống khi quên lời, đọc nhầm, sai câu chữ; ngợi khen, khuyến khích việc sử dụng tích hợp và sáng tạo các loại nhạc cụ dân tộc, hoặc các công cụ hỗ trợ hiện đại cũng như trang phục biểu diễn.

2.2. Một số ví dụ về vận dụng quy trình thực hiện sân khấu tương tác vào các bài dạy ca dao trong chương trình SGK Ngữ văn 10 tập 1.

Ví dụ 1: Vận dụng các bước tổ chức sân khấu tương tác đối với bài “Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa”

Bước 1: Lựa chọn văn bản

Chúng tôi lựa chọn bài “Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa” (Ngữ văn 10 – THPT) để tiến hành sử dụng hình thức sân khấu tương tác vào trong dạy học.

Bước 2: Phân công nhiệm vụ

1. Phân nhóm học sinh: Chia lớp thành 4 nhóm

2. Phân công nhiệm vụ sưu tầm các bài ca dao có cùng motif “Thân em”, “Ước gì” và các bài ca dao có cùng nội dung về nỗi nhớ thương.

Người dạy khuyến khích việc sử dụng tích hợp và sáng tạo các loại nhạc cụ dân tộc, hoặc các công cụ hỗ trợ hiện đại cũng như trang phục biểu diễn và các điệu dân vũ phù hợp.

Tại bước này, người học có thể sưu tầm được một số bài ca dao cùng motif như sau:

- Motif “Thân em”:

1. *Thân em như hạt mưa sa*
Hạt vào đài các, hạt ra ruộng cày
2. *Thân em như hạt mưa rào*
Hạt rơi xuống giếng, hạt vào vườn hoa
3. *Thân em như trái bần trôi*
Gió dập sóng dồi biết tấp vào đâu
4. *Thân em như miếng cau khô*
Kẻ thanh tham mỏng, người thô tham dày
5. *Thân em như giếng giữa làng*
Người khôn rửa mặt, người phàn rửa chân.
6. *Thân em như hạt mưa rào*
Mưa trên hàng đậu, mưa vào nhà anh
7. *Thân em như rau muống dưới hồ*
Nay chìm mai nổi biết ngày mô cho thành
8. *Thân em như ớt chín cây*
Càng tươi ngoài vỏ càng cay trong lòng
9. *Thân em như hạt đậu đũa*
Muốn bay không cất nổi mình mà bay
10. *Thân em như phận con rùa*
Lên đình đội hạc, xuống chùa đội bia
11. *Thân em như con cá rô thi*
Ra sông mắc lưới, vào đìa mắc câu
12. *Thân em tựa một cánh hồng*

Nổi trôi giữa cánh mênh mông đất trời

13. Thân em như chổi đầu hè

Phòng khi mưa gió đi về chùi chân

14. Thân em như cánh hoa sen

Anh như bèo bọt chẳng chen được vào

Lạy trời cho đổ mưa rào

Sen kia chìm xuống, bèo trèo lên trên

15. Thân em như cái sạp vàng

Anh như chiếu rách bị làng bỏ quên

Lạy trời cho gió nổi lên

Cho manh chiếu rách trải trên sạp vàng

16. Thân em như lợn nhang trầm

Có cha không mẹ muôn phần cậy anh

17. Thân em như lá đài bi

Ngày thì dãi nắng, đêm thì dầm sương

18. Thân em như cây quế non

Trăm năm khô rụi vỏ còn dính cây

19. Thân em như cây cải mùa đông

Non thì làm ghém, có ngồng làm dưa

20. Thân em như cam quýt bưởi bòng

Ngoài tuy cay đắng, trong lòng ngọt ngon

21. Thân em như quế giữa rừng

Thơm tho ai biết, ngát lòng ai hay

22. Thân em như thể cánh bèo

Ngược xuôi ngược theo chiều nước trôi

23. Thân em như giọt nắng xuân

Mơ vào cửa phủ thấm vắn thơ anh

24. Thân em cúc mọc bờ rào

Kẻ qua ngắt nhụy, người vào bẻ bông

* Motif “Ước gì”:

1. Ước gì anh hóa ra hoa

Để em nâng lấy rồi mà cài khăn

Ước gì anh hóa ra chẵn

Để cho em đắp, em lăn cùng giường

Ước gì anh hóa ra gương

Để cho em cứ thường ngày em soi

2. *Ước gì bướm được gần hoa*

Ước gì mình sánh với ta hồi mình

Ước gì tình sánh với tình

Ước gì nhánh bích cành quỳnh thành đôi

Ước gì lan huệ đâm chồi

Ước gì quân tử sánh người thuyền quỳên

Ước gì nguyện được như nguyện

Ước gì chỉ thăm xe duyên tơ đào

3. *Ước gì em lấy được anh*

Để ta trông đợi trông hành với nhau

4. *Ước gì mình lấy được ta*

Để cùng buôn bán chợ xa chợ gần

Vui nhất là chợ Đồng Xuân

Kẻ buôn người bán xa gần thành thoi

5. *Ước gì anh lấy được nàng*

Để anh mua gạch Bát Tràng về xây

Xây dọc rồi lại xây ngang

Xây hồ bán nguyệt cho nàng rửa chân

6. *Ước gì tìm được tấm lòng*

Chính nhân quân tử, tơ hồng em trao

7. *Ước gì được thở được than*

Bắt con chim nhạn bỏ đàn chim bay

Ước gì được nắm cổ tay

Thiếp thì làm vợ, chàng đây làm chồng

8. *Ước gì anh hóa ra vôi*

Em hóa trầu lộc tốt tươi lại nồng

9. *Ước gì em hóa thành mây*

Để anh là gió thổi mây lên trời

10. *Ước gì cho Bắc hợp Đông*

Cho chim loan, phượng, ngô đồng sánh đôi

Ước gì cho quế sánh hồi

Ước gì ta được sánh người văn nhân

* Một số bài ca dao có cùng nội dung về nỗi nhớ thương:

1. *Rủ nhau xuống biển mò cua*

Dem về nấu quả mơ chua trên rừng

Em ơi chua ngọt đã từng

Non xanh nước bạc xin đừng quên nhau

2. *Nhớ ai em những khóc thầm*

Hai hàng nước mắt đầm đầm như mưa

3. *Nhớ ai bồi hồi bồi hồi*

Như đứng đống lửa như ngồi đống rơm

4. *Anh đi đường ấy xa xa*

Để em ôm bóng trăng tà năm canh

Nước non một gánh chung tình

Nhớ ai, ai có nhớ mình hay chăng?

5. *Đế kêu rí rả bên thành*

Nhớ ai đến nỗi thân hình héo hon

Đêm đông thân liễu gầy mòn

Càng nhìn trông thấy nước non càng sâu

6. Đêm đêm tưởng dạng ngân hà

Bóng sao tinh đầu đã ba năm tròn

Đá mòn nhưng dạ chẳng mòn

Tào Khê nước chảy vẫn còn trơ trơ

7. Ngày ngày ra đứng bờ sông

Sông xa, xa tí cho lòng em đau

Nhớ ai đứng túi ngời sầu

Mình ve sương tuyết bao lâu hư mòn

8. Nhịp chày giã dó nhật thừa

Đèn le lói sáng lòng ngơ ngẩn buồn

Nhớ ai mê mẩn tâm hồn

Thương ai mong đợi mỗi mòn tháng năm

9. Nhớ ai em những khóc thầm

Năm thân áo vải ướt đầm như mưa

Nhớ ai ai nhớ sao mờ

Tình chung mà để thờ ơ sao đành

10. Nhớ ai lơ lửng đêm trường

Như chim xa tổ, nhớ rừng biếng bay

Nhớ ai nhớ mãi nhớ hoài

Nhớ người tráng sĩ gươm mài dưới trăng

11. Bốn mùa xuân hạ thu đông

Thiếp ngời dệt vải những trông bang chàng

Dừa xanh trên bến Tam Quan

Dừa bao nhiêu trái trông chàng bấy nhiêu.

...

3. Phân công một nhóm thể hiện tác phẩm SGK trên sân khấu và các nhóm khán giả tương tác (đối với 3 nhóm trở lên), hoặc để hai nhóm cùng tiến hành trên sân khấu (đối với lớp 2 nhóm).

Bước 3: Luyện tập

Sau khi thực hiện sưu tầm các tác phẩm, các nhóm thực hiện luyện tập theo sự phân công của người dạy. Tại bước này, người dạy có nhiệm vụ hỗ trợ, giám sát để đảm bảo nội dung tác phẩm và mục tiêu kiến thức.

Bên cạnh đó, người dạy có nhiệm vụ định hướng cho người học cách thức biểu diễn tác phẩm như hát, hò, ngâm,... cố gắng làm nổi bật được hình thức diễn xướng của ca dao. Gợi ý học sinh sáng tạo sưu tầm thể nghiệm các loại nhạc cụ dân gian đơn giản, các hình thức dân vũ phù hợp với nội dung và thời gian bài học. Để thực hiện được điều này, giáo viên yêu cầu HS chuẩn bị trước ở nhà và làm việc theo nhóm tự phân công.

Bước 4: Biểu diễn

- Nhóm trên sân khấu bắt đầu thực hiện diễn xướng bằng tác phẩm trong SGK.
Ví dụ:

Thân em như tấm lụa đào

Phất phơ giữa chợ biết vào tay ai

- Nhóm ở vị trí “khán giả” thực hiện đối đáp bằng các bài ca dao đã sưu tầm được tại nhà. Ví dụ:

Thân em như hạt mưa sa

Hạt vào đài các, hạt ra ruộng cày

Các nhóm đối đáp qua lại cho đến hết các câu ca dao đã sưu tầm và chuẩn bị được.

- Quá trình thực hiện diễn xướng, khuyến khích học sinh thể hiện nhạc cụ và các điệu vũ dân gian cũng như khả năng diễn xuất-ứng biến tình thế.

Bước 5: Đánh giá, rút kinh nghiệm

Người dạy và người học cùng nhau đánh giá quá trình thực hiện sân khấu tương tác và kết quả theo các phương diện: sự chuẩn bị, phần trình bày của các nhóm, kỹ năng hợp tác và khả năng làm việc nhóm của các nhóm.

Người dạy nhắc nhở HS chú ý vấn đề thời gian thực hiện, khả năng ứng biến các tình huống khi quên lời, đọc nhầm, sai câu chữ; ngợi khen, khuyến khích việc sử dụng tích hợp và sáng tạo các loại nhạc cụ dân tộc, hoặc các công cụ hỗ trợ hiện đại cũng như trang phục biểu diễn.

Người dạy hướng dẫn người học rút ra nội dung bài học và ý nghĩa của các bài ca dao. (Xem thêm giáo án tại Phụ lục)

Ví dụ 2: Vận dụng quy trình thực hiện tổ chức sân khấu tương tác đối với bài “Ca dao hài hước”

Bước 1: Lựa chọn văn bản

Chúng tôi lựa chọn bài “Ca dao hài hước” (Ngữ văn 10 – THPT) để tiến hành vận dụng hình thức sân khấu tương tác vào trong dạy học.

Bước 2: Phân công nhiệm vụ

1. Phân nhóm học sinh: Chia lớp thành 4 nhóm
2. Phân công nhiệm vụ sưu tầm các bài ca dao có cùng nội dung châm biếm, đả kích các thói hư tật xấu của con người.

Người dạy khuyến khích việc sử dụng tích hợp và sáng tạo các loại nhạc cụ dân tộc, hoặc các công cụ hỗ trợ hiện đại cũng như trang phục biểu diễn và các điệu dân vũ phù hợp.

Tại bước này, người học có thể sưu tầm được một số bài ca dao như sau:

1. *Cái bóng công chồng đi chơi*
Đi đến chỗ lội đánh rơi mất chồng
Chị em ơi, cho tôi mượn cái gàu sòng
Để tôi tát nước múc chồng tôi lên
2. *Ăn rồi nằm ngả nằm nghiêng*
Có ai lấy tớ thì không tớ vào.
3. *Chú tôi hay tẩu hay tắm*
Hay uống chè đặc hay nằm ngủ trưa

- Ban ngày thì muốn trời mưa
Ban đêm thì muốn cho thừa trống canh.*
4. *Buồn buồn ngồi đốt đồng rom
Khói bay nghi ngút chẳng thơm chút nào
Khói bay lên tận thiên tào
Ngọc Hoàng phán hỏi: thằng nào đốt rom?*
5. *Bà già đi chợ Cầu Đông
Bói xem một quẻ lấy chồng lợi chăng?
Thầy bói gieo quẻ nói rằng,
Lợi thì có lợi, nhưng răng chẳng còn.*
6. *Còn duyên, anh cưới ba heo
Hết duyên, anh cưới con mèo cụt đuôi.*
7. *Lỡ duyên em phải ung anh
Tiếc con tôm bạc nấu canh rau dền.*
8. *Xưa nay thế thái nhân tình
Vợ người thì đẹp, vãn mình thì hay.*
9. *Mai mưa, trưa nắng, chiều nồm
Trời còn luân chuyển, hướng mồm thế gian.*
10. *Làm trai cho đáng nên trai
Một trăm đám cổ chẳng sai đám nào.*

3. Phân công một nhóm thể hiện tác phẩm SGK trên sân khấu và các nhóm khán giả tương tác (đối với 3 nhóm trở lên), hoặc để hai nhóm cùng tiến hành trên sân khấu (đối với lớp 2 nhóm). Gợi ý học sinh sáng tạo sưu tầm thể nghiệm các loại nhạc cụ dân gian đơn giản, các hình thức dân vũ phù hợp với nội dung và thời gian bài học. Để thực hiện được điều này, giáo viên yêu cầu HS chuẩn bị trước ở nhà và làm việc theo nhóm tự phân công.

Bước 3: Luyện tập

Sau khi thực hiện sưu tầm các tác phẩm, các nhóm thực hiện luyện tập theo sự phân công của người dạy. Tại bước này, người dạy có nhiệm vụ hỗ trợ, giám sát để đảm bảo nội dung tác phẩm và mục tiêu kiến thức.

Bên cạnh đó, người dạy có nhiệm vụ định hướng cho người học cách thức biểu diễn tác phẩm như hát, hò, ngâm,... cố gắng làm nổi bật được hình thức diễn xướng của ca dao. Giáo viên nhắc nhở xoáy sâu ý nghĩa của hình thức diễn xướng, sự kết hợp các yếu tố trình bày- biểu diễn của diễn viên vừa là tác giả kịch bản sân khấu và khả năng ứng tác của cả khán giả lẫn người trình bày ca dao.

Đối với ca dao trào phúng, chú ý tính chất gây cười qua giọng diễn và các động tác hình thể.

Bước 4: Biểu diễn

- Nhóm trên sân khấu bắt đầu thực hiện diễn xướng tác phẩm trong SGK. Ví dụ:

Làm trai cho đáng sức trai

Cong lưng khom gối gánh hai hạt vừng

- Nhóm ở vị trí “khán giả” thực hiện đối đáp bằng các bài ca dao đã sưu tầm được tại nhà. Ví dụ:

Làm trai cho đáng nên trai

Một trăm đám cổ chẳng sai đám nào.

- Các nhóm đối đáp qua lại cho đến hết các câu ca dao đã sưu tầm và chuẩn bị được.
- Quá trình thực hiện diễn xướng, khuyến khích học sinh thể hiện nhạc cụ và các điệu vũ dân gian cũng như khả năng diễn xuất-ứng biến tình thế.

Bước 5: Đánh giá, rút kinh nghiệm

Người dạy và người học cùng nhau đánh giá quá trình thực hiện sân khấu tương tác và kết quả theo các phương diện: sự chuẩn bị, phần trình bày của các nhóm, kỹ năng hợp tác và khả năng làm việc nhóm của các nhóm.

Người dạy nhắc nhở HS chú ý vấn đề thời gian thực hiện, khả năng ứng biến các tình huống khi quên lời, đọc nhầm, sai câu chữ; ngợi khen, khuyến khích việc sử dụng tích hợp và sáng tạo các loại nhạc cụ dân tộc, hoặc các công cụ hỗ trợ hiện đại cũng như trang phục biểu diễn.

Người dạy hướng dẫn người học rút ra nội dung bài học và ý nghĩa của các bài ca dao. (Xem thêm giáo án tại Phụ lục 2).

CHƯƠNG 3: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

3.1. Mục đích TNSP

Quá trình TNSP nhằm các mục đích sau đây:

- Khảo sát sự tác động của việc sử dụng hình thức sân khấu tương tác đến kết quả học tập của học sinh.
- Đánh giá thái độ, động lực, hứng thú học tập môn Ngữ Văn của học sinh khi học bằng hình thức sân khấu tương tác.

3.2. Nội dung và phương pháp thực nghiệm sư phạm

3.2.1. Nội dung TNSP

Chúng tôi tiến hành TNSP các bài sau trong chương trình Ngữ Văn 10 THPT:

- Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa
- Ca dao hài hước

3.2.2. Phương pháp TNSP

3.2.2.1. Chọn trường, lớp, giáo viên dạy thực nghiệm

- Chọn trường thực nghiệm:

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm tại trường THCS & THPT Tây Sơn, Đà Lạt. Đây là trường có chất lượng học sinh đầu vào thuộc mức trung bình so với các trường THPT trên địa bàn thành phố Đà Lạt. Chất lượng giáo viên Ngữ Văn trường THCS & THPT Tây Sơn đạt chuẩn và vượt chuẩn quy định của Bộ Giáo dục và đào tạo. Chính vì vậy, nhiều năm liền, trường THCS & THPT Tây Sơn có học sinh đạt danh hiệu học sinh giỏi cấp tỉnh Lâm Đồng môn Ngữ Văn THPT.

- Chọn lớp TN:

Qua khảo sát kết quả học tập và trình độ nhận thức của HS, cũng như tham khảo ý kiến của GV bộ môn, chúng tôi chọn hai nhóm lớp sau để tiến hành thực nghiệm:

- Nhóm lớp thực nghiệm: gồm lớp 10B1 và 10B2, sử dụng hình thức sân khấu tương tác để dạy học.
- Lớp đối chứng: lớp 10B8, sử dụng hình thức dạy học truyền thống.

- Chọn GV dạy TN:

GV được chọn dạy TN là Tổ trưởng tổ Ngữ Văn THPT và có thâm niên giảng dạy lâu nhất trong các giáo viên Ngữ Văn tại trường. Chúng tôi tiến hành trao đổi ý kiến và rút kinh nghiệm trước khi tiến hành thực nghiệm trên lớp học.

3.2.2.2. Thời gian và tiến hành thực nghiệm

- Thời gian TN: Quá trình TN được tiến hành vào tháng 10/2020, căn cứ vào phân phối chương trình môn Ngữ Văn trường THPT Tây Sơn.

- Tiến hành TN:

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm song song giữa nhóm TN và nhóm ĐC. Sau khi tiến hành dạy TN, chúng tôi tiến hành kiểm tra đánh giá với cùng thời gian, cùng đề kiểm tra, biểu điểm, tiêu chí.

Bảng 3: Lớp TN và lớp ĐC

Tên trường	Thực nghiệm		Đối chứng		GV thực hiện
	Lớp	SL	Lớp	SL	
THCS & THPT Tây Sơn	10B1	42	10B8	42	Trương Vành Khuyên Nguyễn Văn Minh
	10B2	41			

3.3. Kết quả TNSP

3.3.1. Kết quả định lượng

3.3.1.1. Ảnh hưởng của sân khấu tương tác đến kết quả học tập của học sinh

Kết quả điểm số bài kiểm tra được thể hiện ở bảng 4.

Bảng 4: Bảng thống kê điểm số bài KT của học sinh

Lần KT	Lớp	Số bài	Điểm (x_i)									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	10B1	42	0	0	0	1	4	8	13	10	5	1
	10B2	41	0	0	0	3	3	4	10	15	6	0
	10B8	42	0	2	5	8	12	7	5	3	0	0
2	10B1	42	0	0	0	0	3	4	11	10	10	4
	10B2	41	0	0	0	2	3	3	13	11	6	3
	10B8	42	0	2	4	7	15	3	6	5	0	0
Tổng	TN	166	0	0	0	6	13	19	47	46	27	8
	ĐC	84	0	4	9	15	27	10	11	8	0	0

Từ số liệu ở bảng 4, chúng tôi tiếp tục tiến hành phân tích một số tham số đặc trưng thống kê. Kết quả được thể hiện ở bảng 5.

Bảng 5: So sánh các tham số đặc trưng thống kê giữa nhóm TN và nhóm ĐC

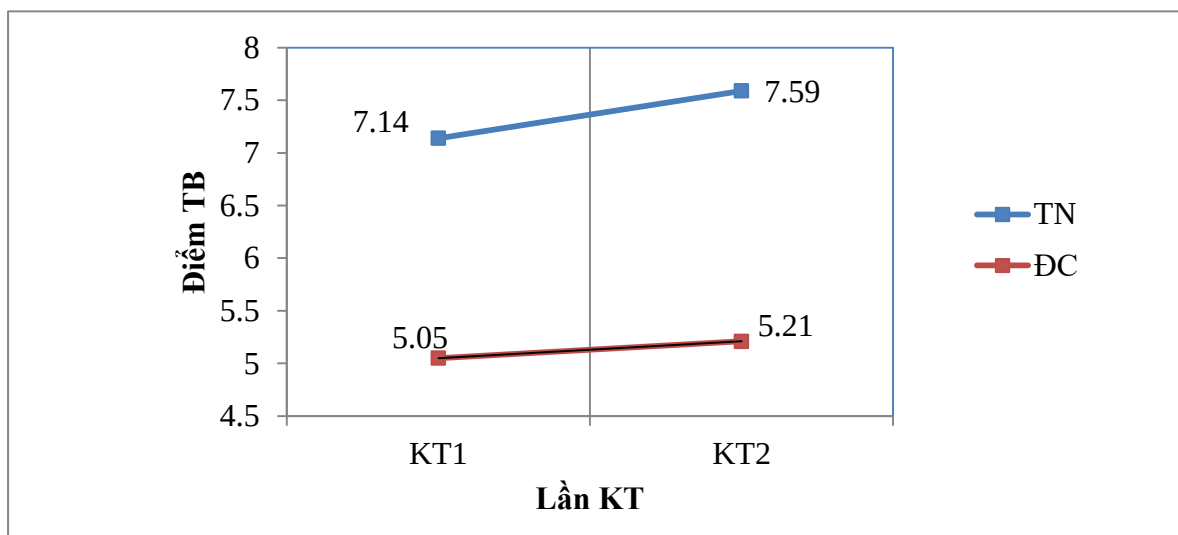
Lần KT	Nhóm	Cỡ mẫu	TB cộng ($\bar{x} \pm m$)	Độ lệch chuẩn (s)	Phương sai (s^2)	Hệ số biến thiên (C_v)	Hiệu TB ($D_{TN-ĐC}$)
1	TN	83	$7,14 \pm 0,15$	1,35	1,83	18,96	2,09
	ĐC	42	$5,05 \pm 0,24$	1,54	2,38	30,55	
2	TN	83	$7,59 \pm 0,16$	1,42	2,02	18,75	2,38
	ĐC	42	$5,21 \pm 0,25$	1,63	2,64	31,19	
Tổng hợp	TN	166	$7,37 \pm 0,11$	1,41	1,98	19,10	2,24
	ĐC	84	$5,13 \pm 0,17$	1,59	2,52	30,93	

Kết quả phân tích dữ liệu từ bảng 5 cho thấy điểm TB cộng ($\bar{x}$) của nhóm TN luôn cao hơn nhóm ĐC. Điểm TB cộng của nhóm TN ở mức Khá ($\bar{x}_{TN1} = 7,14$; $\bar{x}_{TN2} = 7,59$), trong khi đó, điểm TB cộng của nhóm ĐC chỉ ở mức trung bình ($\bar{x}_{ĐC1} = 5,05$; $\bar{x}_{ĐC2} = 5,21$). Như vậy chứng tỏ hình thức sân khấu tương tác tác động đến kết quả học tập của nhóm TN tốt hơn nhóm ĐC.

Hệ số biến thiên (C_v) của nhóm TN luôn thấp hơn nhóm ĐC. Điều này chứng tỏ kết quả của lớp TN ổn định, chắc chắn hơn lớp ĐC. Độ biến thiên của các bài KT ở nhóm TN đều nhỏ hơn 30%, là dao động ở mức TB, chứng tỏ kết quả của các bài kiểm tra là đáng tin cậy, trong khi đó, độ biến thiên của các bài KT ở nhóm ĐC lớn hơn hoặc bằng 30%, là dao động ở mức cao, chứng tỏ kết quả các bài kiểm tra có độ tin cậy thấp.

Hiệu TB của nhóm TN và ĐC khá cao (trên 2.00) và hiệu TB của lần KT2 cao hơn lần KT1. Điều đó chứng tỏ điểm TB của nhóm TN cao hơn điểm TB của nhóm ĐC và điểm kiểm tra của HS trong nhóm TN có sự tiến bộ rõ rệt (lần KT2 cao hơn lần KT1 0.29).

Để tìm hiểu sâu hơn về sự tiến bộ trong học tập của 2 nhóm HS, chúng tôi tiếp tục phân tích sâu hơn về điểm TB của 2 nhóm. Kết quả được thể hiện ở hình 3.



Hình 3: Biểu đồ thể hiện sự tiến bộ về điểm số của HS giữa lần kiểm tra 1 và 2

Qua hình 3, có thể thấy, sự tiến bộ của nhóm HS TN được thể hiện qua độ dốc của đường biểu thị với độ chênh lệch điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra là 0.45. Ngược lại, độ chênh lệch của HS nhóm ĐC chỉ là 0.16, tức là sự tiến bộ của HS rất thấp và gần như không có sự thay đổi.

Để tìm hiểu những kết quả trên là thực sự do việc trải nghiệm hình thức sân khấu tương tác có tác động đến nhóm TN hay sự khác nhau giữa nhóm TN và ĐC chỉ là do ngẫu nhiên, chúng tôi đã nêu ra giả thuyết thống kê H_0 : “Sử dụng hình thức sân khấu tương tác trong dạy học ca dao tốt hơn các hình thức dạy học khác” và tiến hành kiểm định giả thuyết H_0 (Bảng 6).

Bảng 6 : Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa kết quả nhóm TN và ĐC

Lần KT	Bậc tự do $df = n_{TN} + n_{ĐC} - 2$	Đại lượng $T_d = \frac{\bar{x}_{TN} - \bar{x}_{ĐC}}{\sqrt{\frac{s_{TN}^2}{n_{TN}} + \frac{s_{ĐC}^2}{n_{ĐC}}}}$	t_α	So sánh T_d và t_α
1	123	7,45	1,99	$T_d > t_\alpha$
2	123	8,06	1,99	$T_d > t_\alpha$
Tổng hợp	248	10,94	1,98	$T_d > t_\alpha$

Như vậy, chúng tôi có sự khác nhau về kết quả giữa nhóm TN và nhóm ĐC là có ý nghĩa thống kê, điểm TB của lớp TN cao hơn lớp ĐC không phải do ngẫu nhiên mà do lớp TN đã được học theo hình thức sân khấu tương tác.

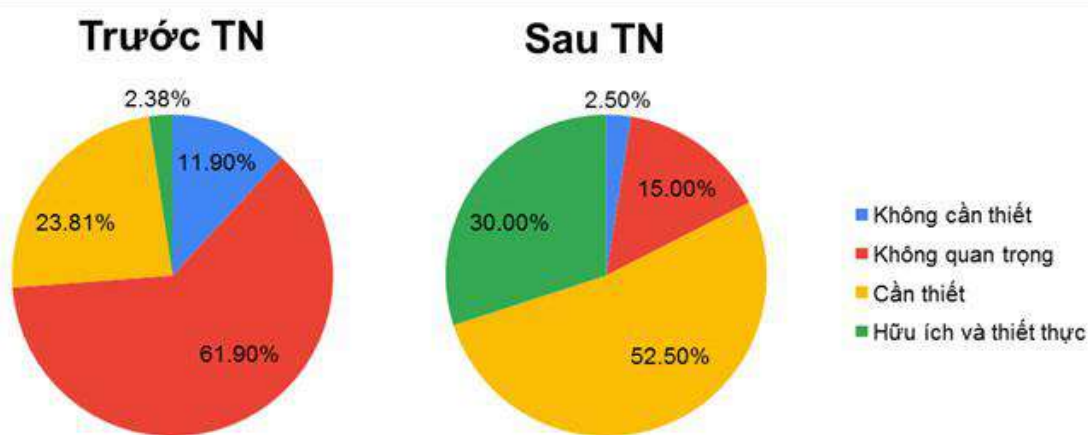
3.3.1.2. Ảnh hưởng của sân khấu tương tác đến động lực và hứng thú học tập của học sinh

Để tìm hiểu về hứng thú và động lực học tập của học sinh đối với thể loại ca dao của văn học dân gian bằng trải nghiệm sân khấu tương tác, chúng tôi tiến hành khảo sát 83 HS lớp TN vào cuối bài dạy TN2 bằng bảng hỏi có sử dụng thang Likert 5 điểm, từ “Rất không đồng ý” (1 điểm) đến “Hoàn toàn đồng ý” (5 điểm). Các câu hỏi khảo sát được tham khảo từ nghiên cứu của Kabilan & Kamaruddin (2010). (Xem phụ lục 1)

Bảng 7: Kết quả khảo sát động lực và hứng thú học tập của HS thời điểm trước và sau khi TN

STT	Nội dung khảo sát	Trước TN	Sau TN
1	Yêu thích môn Ngữ Văn hơn	3,02	4,25
2	Có động lực học môn Ngữ Văn hơn	2,94	3,78
3	Mong chờ các tiết học Ngữ Văn	2,71	3,70
4	Việc học ca dao trở nên thú vị hơn, không nhàm chán	2,73	3,77
5	Dễ dàng nhớ các tác phẩm ca dao hơn	2,62	3,94
6	Có thêm kiến thức ngoài sách giáo khoa về ca dao	2,64	3,82
7	Phát triển sự năng động, sáng tạo trong học tập thể loại ca dao	2,64	3,87
8	Thú vị hơn các hình thức dạy học ca dao mà GV sử dụng trước đây	2,73	3,82

Bảng 7 cho thấy: HS đều tăng động lực và hứng thú học tập ca dao nói riêng và môn Ngữ văn nói chung. Phần lớn câu trả lời trong khảo sát đều cho thấy HS tăng mạnh về hứng thú học tập, như là “Dễ dàng nhớ các tác phẩm ca dao hơn” (tăng 1,32); “Phát triển sự năng động, sáng tạo trong học tập thể loại ca dao” (tăng 1,23); “Yêu thích môn Ngữ Văn hơn” (tăng 1,23),... Như vậy, có thể thấy, động lực và hứng thú của HS đã tăng đáng kể sau khi trải nghiệm bằng hình thức sân khấu tương tác. Vì vậy, cần vận dụng hình thức sân khấu tương tác vào giảng dạy văn học dân gian thường xuyên hơn.



Hình 4. Cơ cấu HS chia theo sự đánh giá về vai trò của hình thức sân khấu tương tác

Hình 4 cho thấy sự thay đổi mạnh về nhận thức của HS đối với vai trò của sân khấu tương tác trong việc học ca dao. Có thể thấy, trước TN, 73,80% tỉ lệ HS có cái nhìn tiêu cực với hình thức SKTT và cho rằng các hình thức dạy học khác sẽ tốt hơn. Tuy nhiên, sau TN, tỉ lệ HS đánh giá tích cực về hình thức này đã cao hơn (chiếm 82,50%), đáng chú ý, có tới 30% HS cho rằng hình thức SKTT là hữu ích và thiết thực khi học ca dao. Như vậy có thể nhận thấy rằng, HS có sự yêu thích khi học ca dao theo hình thức SKTT.

3.3.2. Kết quả định tính

Thông qua việc trao đổi trực tiếp với HS và phân tích kết quả bài KT ở cả hai nhóm lớp TN và ĐC, chúng tôi nhận thấy việc vận dụng hình thức sân khấu tương tác vào giảng dạy thể loại ca dao của văn học dân gian đã phát huy một số hiệu quả nhất định.

Về tinh thần, thái độ học tập: Hầu hết HS cho rằng việc học các bài ca dao theo hình thức sân khấu tương tác đã giúp HS nắm được nội dung và ý nghĩa của các tác phẩm một cách dễ dàng hơn. Bên cạnh đó, việc tìm hiểu, sưu tầm các bài ca dao có cùng motif để thực hiện tương tác trong giờ học đã giúp nâng cao tinh thần tự học của HS. Hơn nữa, hình thức dạy học này đã khơi dậy nhiều năng lực mang tính chất bẩm sinh, tài lẻ của học sinh như hát-xướng-vũ-thể hiện nhạc cụ-biểu diễn..., vì thế tạo được mối quan tâm cho học sinh đầu tư vào việc chuẩn bị cũng như tham gia tương tác.

Nâng cao kết quả học tập của HS: Qua việc thực hiện tìm hiểu, sưu tầm các bài ca dao để thực hiện sân khấu tương tác, HS hình thành được hệ thống kiến thức

về ca dao, từ đó có thêm cơ sở để vận dụng vào việc thực hiện các bài kiểm tra trên lớp hoặc sử dụng cho các phần Tiếng Việt hoặc Làm văn để làm phong phú hơn ngữ liệu và dẫn chứng cho bài làm của mình.

Rèn luyện kỹ năng mềm cho HS: Thông qua việc tương tác giữa các nhóm và việc biểu diễn, trình bày trên sân khấu, HS rèn luyện được sự tự tin khi đứng trước đám đông, hình thành được phản xạ nhanh cũng như cải thiện tốc độ xử lý khi đến lượt tương tác. Thêm vào đó, việc thực hiện tương tác theo nhóm giúp HS rèn luyện được khả năng hợp tác và kỹ năng làm việc nhóm.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Thông qua việc tìm hiểu các lý thuyết về dạy học trải nghiệm sáng tạo và hình thức SKTT trong các hoạt động ngoại khóa, chúng tôi đặt vấn đề áp dụng hình thức này vào dạy học các bài học văn học dân gian và thực hiện xây dựng quy trình tổ chức hình thức dạy học SKTT vào trong dạy học văn học dân gian (Ngữ Văn 10 – THPT).

Việc dạy học tác phẩm trữ tình dân gian theo quy trình đã vận dụng các phương pháp chính nghiên cứu văn học dân gian như phương pháp điền dã (gợi ý HS tìm kiếm dị bản ở địa phương), sưu tầm tài liệu từ nhiều nguồn, so sánh đối chiếu... ở mức độ người học THPT. Từ đó, khơi gợi ở người học ý thức trân trọng gìn giữ những sáng tạo ngôn từ dân tộc và lòng yêu quý tiếng mẹ đẻ trong bối cảnh hội nhập khốc liệt về văn hoá hiện nay.

Thực hiện chủ trương đổi mới giáo dục toàn diện nhằm đào tạo nguồn nhân lực có năng lực và phẩm chất đáp ứng nhu cầu phát triển ngày càng tăng tốc của xã hội hiện đại nhưng vẫn chú trọng giáo dục thẩm mỹ và những giá trị văn hoá chuẩn mực và truyền thống, dạy học Ngữ văn ngày càng sáng tạo và hiệu quả là việc cần làm. Mô hình dạy học sân khấu tương tác góp phần nhỏ vào sứ mạng lớn của dạy học Ngữ văn hiện nay.

Việc thực hiện SKTT đã tác động đến kết quả học tập của HS theo hướng tích cực (HS được trải nghiệm bằng hình thức sân khấu tương tác có kết quả học tập tốt hơn HS không được trải nghiệm) và bước đầu có sự tiến bộ sau mỗi lần học. Kiểm tra t-test student cũng cho thấy kết quả học tập của nhóm TN tốt hơn nhóm ĐC. Khảo sát HS cho thấy hình thức sân khấu tương tác có ảnh hưởng tích cực đến động lực và hứng thú học tập của học sinh khi học văn học dân gian (Ngữ Văn 10 – THPT).

Bên cạnh những tác động tích cực và thuận lợi thu được từ xây dựng quy trình và thực nghiệm sư phạm, chúng tôi còn vướng phải hạn chế về vấn đề thời gian chuẩn bị và quản lý thời gian thể hiện tại lớp học theo số tiết quy định. Hoặc do sự hứng thú và những âm thanh tạo ra do tương tác sân khấu trong một lớp học

không được cách âm, trong một không gian giới hạn, sẽ dễ ảnh hưởng đến hiệu quả dạy học của các lớp bên cạnh.

2. Kiến nghị

Đề tài nghiên cứu mới chỉ dừng lại ở việc xây dựng quy trình thực hiện sân khấu tương tác cho một thể loại của văn học dân gian, trong khi vẫn cần nhiều nghiên cứu để đổi mới, cải tiến và tìm kiếm những phương pháp, hình thức giảng dạy mới cho các thể loại khác nhằm phát huy hơn nữa tính tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh, đáp ứng được mục tiêu giáo dục trong thời đại mới. Do vậy, cần có thêm những nghiên cứu tiếp theo để vận dụng SKTT vào giảng dạy một số thể loại khác của văn học.

Bên cạnh đó, một số yếu tố khách quan về thời gian kiến tập sư phạm nên phạm vi thực hiện TNSP còn hạn chế. Cần thực hiện TN trên phạm vi nhiều lớp, nhiều trường để nghiên cứu được hoàn chỉnh hơn.

Đề xuất từ hướng nghiên cứu thực nghiệm này, các cá nhân vận dụng sẽ tìm kiếm những hình thức lớp học linh hoạt hơn về không gian và thời gian thực hiện. Có thể vận dụng quy trình dạy học này vào các hoạt động trải nghiệm sáng tạo tích hợp trong các hoạt động ngoại khoá trong trường học với nhiều chủ đề nội dung phong phú và sáng tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ Văn*.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể*
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Sách giáo khoa Ngữ Văn 10 tập 1*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Chu Xuân Diên. (1989). *Văn hóa dân gian – những lĩnh vực nghiên cứu*. Nhà xuất bản Khoa học xã hội.
- Đinh Gia Khánh (chủ biên). (2009). *Văn học dân gian Việt Nam*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Lê Hải Anh. (2020). Thiết kế chuyên đề sâu khấu hóa một tác phẩm văn học (theo chương trình Ngữ văn Trung học phổ thông năm 2018). *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, 65(7), 3-15. DOI: 10.18173/2354-1075.2020-0072.
- Lê Hồng Phong. *Giáo trình văn học dân gian Việt Nam*, Trường Đại học Đà Lạt (lưu hành nội bộ).
- Lê Khánh Tùng. *Các dạng thức của hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông*. Truy cập tại: https://www.khoanguvandhsphue.org/chi_tiet_hoat_dong.aspx?ID=5162&nc=2&w=CAC_DANG_THUC_CUA_HOAT_DONG_TRAI_NGHIEM_SANG_TAO TRONG DAY_HOC_NGU_VAN_TRUNG_HOC_PHO_THONG.html
- McLeod, S., Đặng Thanh Hiền (dịch). (2019). *Kolb – Phong cách học tập*. Truy cập tại: <https://taogiaoduc.vn/kolb-phong-cach-hoc-tap/>.
- Nguyễn Thị Liên (chủ biên). (2016). *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường trung học phổ thông*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thị Tình. *Một số hoạt động tương tác nhằm tạo hứng thú cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn*. Truy cập tại: https://www.khoanguvandhsphue.org/chi_tiet_hoat_dong.aspx?ID=9243&nc=2&w=MOT_SO_HOAT_DONG_TUONG_TAC_NHAM_TAO_HUNG_THU_CHO_HOC_SINH_TRUNG_HOC_PHO_THONG TRONG DAY_HOC_NGU_VAN.html

- Phạm Thu Yên. (2013). *Phân tích tác phẩm văn học dân gian theo đặc trưng thể loại*. Nhà xuất bản Đại học quốc gia.
- Phan Trọng Luận (chủ biên). (2004). *Phương pháp dạy học Văn*. Nhà xuất bản Đại học Sư phạm.
- Vũ Thị Duyên Anh. (2016). *Thiết kế hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong dạy học văn xuôi hiện thực*. Luận văn thạc sĩ Sư phạm Ngữ Văn, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Tài liệu nước ngoài

- Bland, J. (2014). Interactive theatre with Student Teachers and Young Learners: Enhancing EFL Learning across Institutional Divisions in Germany. *International Perspectives on Teaching English to Young Learners*, 156-174. DOI: 10.1057/9781137023230_9.
- Kabilan, M.K., & Kamaruddin, F. (2010). Engaging learners' comprehension, interest and motivation to learn literature using the reader's theatre. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(3), 132-159.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1

PHIẾU KHẢO SÁT HỌC SINH

Chào các bạn học sinh!

Chúng tôi là nhóm sinh viên ngành Sư phạm Ngữ văn khóa 41 của trường Đại học Đà Lạt. Chúng tôi đang thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học: "Sân khấu tương tác - Một hình thức dạy học trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới - Vận dụng vào dạy học các bài học dân gian lớp 10". Chúng tôi mong các em dành thời gian hoàn thành phiếu khảo sát này để chúng tôi có cơ sở hoàn thiện kết quả nghiên cứu. Các em học sinh vui lòng cho biết ý kiến bằng cách đánh dấu vào những mục mà em cảm thấy hợp lý nhất.

Khi học ca dao bằng hình thức sân khấu tương tác, em cảm thấy?

	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
Yêu thích môn Ngữ Văn hơn					
Có động lực học môn Ngữ Văn hơn					
Mong chờ các tiết học Ngữ Văn					
Việc học ca dao trở nên thú vị hơn, không nhàm chán					
Dễ dàng nhớ các tác phẩm ca dao hơn					
Có thêm kiến thức ngoài sách giáo khoa về ca dao					
Phát triển sự năng động sáng tạo trong học tập thể loại ca dao					
Thú vị hơn các hình thức dạy học ca dao mà giáo viên sử dụng trước					

đây					

**Nhìn chung, em thấy việc sử dụng sân khấu tương tác trong dạy học cao
đạo đối với việc học của em như thế nào?**

- ☐ Không cần thiết
- ☐ Không quan trọng
- ☐ Cần thiết
- ☐ Hữu ích và thiết thực

PHỤ LỤC 2

Kế hoạch dạy học

CA DAO THAN THÂN, YÊU THƯƠNG, TÌNH NGHĨA

I. Mức độ cần đạt

1. Kiến thức

- Nhận biết: Cảm nhận được nỗi niềm và tâm hồn của người bình dân xưa qua những câu hát than thân và lời ca yêu thương tình nghĩa ;
- Thông hiểu: Nhận thức rõ thêm nghệ thuật đậm màu sắc dân gian trong ca dao.
- Vận dụng thấp: Lấy được những dẫn chứng để chứng minh.
- Vận dụng cao: Vận dụng hiểu biết về đặc điểm của ca dao để lí giải nội dung, nghệ thuật của các bài ca dao học chính thức và đọc thêm.

2. Kỹ năng

- Biết làm: bài đọc hiểu về ca dao
- Thông thạo: sử dụng tiếng Việt khi trình bày cảm nhận về một bài ca dao

3. Thái độ

- Hình thành thói quen: đọc hiểu văn bản ca dao
- Hình thành tính cách: tự tin khi trình bày kiến thức về ca dao
- Hình thành nhân cách: có tinh thần nhân ái, nhân văn; biết đấu tranh chống lại cái ác, cái xấu.

II. Trọng tâm

1. Kiến thức

- Nỗi niềm xót xa, đắng cay và tình cảm yêu thương thủy chung, đầm thắm ân tình của người bình dân trong xã hội cũ.
- Những đặc sắc của nghệ thuật dân gian trong việc thể hiện tâm hồn người lao động.

2. Kỹ năng

Đọc - hiểu ca dao theo đặc trưng thể loại.

3. Thái độ

Cảm nhận được ý nghĩa của ca dao than thân tình nghĩa đối với đời sống.

4. Năng lực

- Năng lực thu thập thông tin liên quan đến đặc điểm, nội dung, nghệ thuật ca dao yêu thương, tình nghĩa

- Năng lực đọc – hiểu ca dao yêu thương, tình nghĩa

- Năng lực trình bày suy nghĩ, cảm nhận của cá nhân về vẻ đẹp ca dao yêu thương, tình nghĩa

- Năng lực hợp tác khi trao đổi, thảo luận về đặc điểm, nội dung, nghệ thuật ca dao yêu thương, tình nghĩa

- Năng lực phân tích, so sánh đặc điểm, nội dung, nghệ thuật giữa các bài ca dao yêu thương, tình nghĩa

- Năng lực tạo lập văn bản nghị luận.

III. Tổ chức dạy và học.

1. Ổn định tổ chức lớp:

- Kiểm tra sĩ số, trật tự, nội vụ của lớp

2. Kiểm tra bài cũ:

Phân tích nghệ thuật cười và ý nghĩa tố cáo trong truyện cười “ *Nhưng nó bằng hai mày* ” và “ *Tam đại con gà* ”

3. Tổ chức dạy và học bài mới:

1. KHỞI ĐỘNG: SÂN KHÁU TƯƠNG TÁC

2. HÌNH THÀNH KIẾN THỨC

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
Thao tác 1 : Tìm hiểu chung *HS trình bày những hiểu biết của bản thân về ca dao.	I. Tìm hiểu chung 1. Khái niệm Ca dao là những bài hát dân gian. Khái niệm này đặt ca dao vào đúng môi trường diễn xướng, nghĩa

-Nghệ thuật của ca dao như thế nào?	là khi ấy, lời thơ và làn điệu của ca dao gắn bó chặt chẽ với nhau. Nhưng nếu ta tách khỏi điệu hát thì ca dao là thơ và vì vậy ca dao còn có nghĩa là một thể thơ dân gian. 2. Đặc điểm của ca dao <u>Về nội dung:</u> ca dao phản ánh tâm tư, tình cảm, thế giới tâm hồn của người lao động. Nó thường được biểu hiện thành: những câu hát than thân, những câu hát yêu thương tình nghĩa, những tiếng cười trào lộng, châm biếm... <u>Về nghệ thuật :</u> ca dao là sáng tác tập thể, vì vậy nó kết tinh nghệ thuật ngôn từ của nhân dân. Nó có những đặc trưng riêng về thể thơ, kết cấu... (ví dụ lối so sánh ví von, sự lặp đi lặp lại các hình ảnh giàu tính nghệ thuật, lối diễn đạt theo kiểu công thức...).
Thao tác 1: Tìm hiểu văn bản -Hai lời than thân đều mở đầu bằng Thân em như ... với âm điệu xót xa, ngậm ngùi. Người than thân là ai và thân phận họ như thế nào ? -Nội dung bài 2 có gì khác với bài 1? -Đọc thêm những bài ca dao có cùng chủ đề này.	II. Đọc - hiểu văn bản 1) Nội dung - Về các bài 1, 2 a) Hai lời than thân này đều có hình thức mở đầu là cụm từ “<i>thân em như....</i>” kèm theo một âm điệu ngậm ngùi, xa xót. Có thể xác định đây là lời than của những cô gái đang đến độ xuân thì. Tuy có phẩm chất đẹp thế nhưng vẻ đẹp ấy lại không được nâng niu và trân trọng. Họ không thể tự quyết định được tương lai và hạnh

GV bình: Lễ thường cuộc sống tương xứng dành cho người con gái có nhan sắc và phẩm hạnh tốt đẹp là cuộc sống hạnh phúc, bình yên. Nhưng ở đây thân phận của cô chỉ được coi như “tấm lụa đào phát phơ giữa chợ”, như 1 món hàng giữa chợ đời.	phúc của mình. Họ khát khao và chờ mong nhưng vẫn phải gửi cuộc sống của mình cho số phận. b) Cả hai bài ca dao tuy đều nói đến thân phận nổi nênh, thiệt thòi của người phụ nữ trong xã hội xưa. Thế nhưng mỗi bài lại có một sắc thái tình cảm riêng: - <u>Bài 1</u> : Người phụ nữ ý thức được tuổi xuân và vẻ đẹp của mình (như tấm lụa đào). Nhưng thân phận lại thật xót xa khi không thể tự quyết định được tương lai của chính mình (phát phơ giữa chợ biết vào tay ai?). - <u>Bài 2</u> : Đây là lời khẳng định phẩm chất và vẻ đẹp đích thực của con người (<i>ruột trong thì trắng vỏ ngoài thì đen</i>). Bài ca còn là lời mời mọc da diết của cô gái. Lời mời mọc ấy là khát khao của con người mong muốn được khẳng định cái chân giá trị, cái vẻ đẹp của mình. Tư tưởng của bài ca dao vẫn là nổi ngậm ngùi chua xót cho thân phận của người con gái trong xã hội xưa. - Bài 4 : Diễn tả cụ thể, sinh động nỗi niềm thương nhớ của trai gái trong tình yêu. 1) Nỗi thương nhớ vốn là một tình cảm khó hình dung, nhất là thương nhớ trong tình yêu. Vậy mà ở bài ca dao này, nó lại được diễn tả một cách thật cụ thể,

Gv dẫn dắt: Nỗi nhớ là hiện thân của tình yêu... Nhưng nó vốn trừu tượng: “Tương tư phải cái nó làm sao/ Muốn vẽ mà chơi vẽ được nào” (Nguyễn Công Trứ). Song với tác giả dân gian, nỗi nhớ ấy lại được diễn tả một cách thật cụ thể, tinh tế và gợi cảm... - Nhân vật trữ tình trong bài ca dao này là ai? - Trong 10 câu đầu, tính từ nào được sử dụng lặp đi lặp lại nhiều lần? Nó diễn tả tâm trạng, tình cảm gì của cô gái? - Không chỉ dùng tính từ bộc lộ trực tiếp cảm xúc, để bộc lộ nỗi lòng thương nhớ, cô gái còn mượn những hình ảnh biểu tượng nào? - Hình ảnh cái khăn được nói đến nhiều nhất trong bài ca dao. Vì sao vậy? - Tìm điệp ngữ và ý nghĩa của nó trong 6 câu thơ đầu? - Những trạng thái nào của chiếc khăn được miêu tả? ý nghĩa của chúng? Nghệ	tinh tế và gợi cảm bằng các hình tượng nghệ thuật: <i>khăn, đèn, mắt</i>. Hai hình tượng <i>khăn, đèn</i> được xây dựng bằng thủ pháp nghệ thuật nhân hóa (<i>khăn, đèn</i> chính là cô gái), còn hình ảnh <i>mắt</i> được xây dựng bằng phép hoán dụ (dùng bộ phận để chỉ toàn thể - nhân vật trữ tình). Hình ảnh <i>khăn, đèn, mắt</i> đã trở thành biểu tượng cho niềm thương nỗi nhớ của cô gái đang yêu. + Cái khăn được nhắc đến đầu tiên và được điệp đi điệp lại nhiều lần bởi nó thường là vật kỉ niệm, vật trao duyên. Nó lại luôn luôn ở bên mình người con gái. Chính vì thế mà nó có thể cất lên lời tâm sự thay cho nhân vật trữ tình. Hình ảnh chiếc khăn gắn với các động từ như: <i>thương nhớ, rơi xuống, vắt lên, chùi nước mắt...</i> nói lên tâm trạng ngổn ngang trăm mối của người con gái. + Nỗi nhớ thương của cô gái còn thể hiện qua hình ảnh ngọn đèn - đó là nỗi nhớ được trải dài ra theo nhịp thời gian. Đèn chẳng tắt hay chính là ngọn lửa tình trong lòng cô gái đang thấp sáng suốt đêm thâu. Từ hình ảnh khăn, đèn đến hình ảnh ánh mắt là cả một sự đổi thay rất lớn. Đến đây, không còn cảm lòng được nữa, cô gái đã hỏi chính lòng mình: <i>mắt</i>

thuật được sử dụng ở đây? - Hình ảnh ngọn đèn gợi khoảng thời gian nào? Từ đó, em thấy sự vận động nào của nỗi nhớ? ý nghĩa của hình ảnh “Ngọn đèn ko tắt”? Gv liên hệ, bổ sung: Đêm là khoảng thời gian mọi công việc được tạm gác lại, con người được đối diện với chính mình, lắng lại với những suy tư, cảm xúc. Với những tâm hồn đang yêu thì nỗi tương tư lại cồn cào, trào dâng mãnh liệt: “Đêm qua...mà mờ?”; “Đêm nằm ... gặp em”; “Đêm qua...hay ko?”;... - Từ cách mượn cái khăn, ngọn đèn bộc lộ lòng mình đến cách miêu tả nỗi nhớ thông qua đôi mắt, em thấy sự vận động của nỗi nhớ được diễn tả ntn? Gv liên hệ đến bài “Sóng”(Xuân Quỳnh) khắc sâu kiến thức.	<i>thương nhớ ai</i>. Các hình tượng vẫn là một mạch thống nhất về ý nghĩa. Các câu hỏi vẫn cứ được cất lên. Và câu trả lời chính là ở trong niềm thương nỗi nhớ của người con gái đang yêu. 2) Nỗi lo phiền : _ 10 câu thơ trên hỏi mà không đáp nhưng thật sự câu trả lời đã có : “Thương nhớ ai “ 5 điệp khúc như xoáy vào lòng niềm khắc khoải ,cuối cùng trào ra bằng nỗi lo âu cho hạnh phúc lứa đôi _ Nhớ thương nhưng vẫn “lo vì một nỗi không yên một bề “ _ Hạnh phúc lứa đôi của họ thường bấp bênh ,yêu thương nhưng không thể quyết định được hôn nhân của mình ,vẫn nom nớp nỗi lo sợ mệnh mông → Bài ca dao là lời hát yêu thương của một tấm lòng đòi hỏi được yêu thương ,khiến nỗi nhớ không hề bi lụy mà vẫn chan chứa tình người - <u>Bài 6</u> : Ca ngợi lối sống tình nghĩa, thủy chung của người bình dân xưa. Ở đây, để biểu đạt nội dung ý nghĩa, tác giả dân gian đã sử dụng những hình ảnh ẩn dụ quen thuộc mang tính truyền thống của ca dao (<i>gừng cay - muối mặn</i>). - <i>Muối và gừng</i> là hai hình ảnh nghệ thuật cũng được xây dựng từ những hình

- Sự khác biệt về thể thơ của 2 câu kết so với 10 câu trên? - Em hiểu thế nào là cảm xúc lo phiền? - Cô gái lo phiền về điều gì? - Trong 1 chỉnh thể nghệ thuật, dù có tồn tại những trạng thái cảm xúc trái ngược nhau thì sự tồn tại của chúng ko độc lập, tách rời nhau. Bài ca dao này có đề cập đến 2 ý rất rõ ràng. Theo em, giữa chúng có mối quan hệ ntn? Gv dẫn dắt: Hình ảnh muối mặn- gừng cay là 2 hình ảnh gắn bó, thường được nhắc đến trong ca dao như những biểu	ảnh có thực trong đời sống (những gia vị trong bữa ăn). Gừng có vị cay nồng nhưng thơm, muối có vị mặn đậm đà. Từ hai ý nghĩa ấy, gừng và muối đã được chọn để biểu trưng cho hương vị của tình người trong cuộc sống - tình nghĩa thủy chung gắn bó sắt son. Bài ca dao là câu hát về tình nghĩa thủy chung nhưng nó hướng nhiều hơn đến tình nghĩa vợ chồng - những người đã từng chung sống với nhau, từng cùng nhau trải qua những ngày tháng <i>gừng cay - muối mặn</i>. Bài ca dao được viết bằng thể thơ song thất lục bát nhưng câu bát phá cách (<i>Có cách xa nhau đi nữa cũng ba vạn sáu ngàn ngày mới xa</i>) kéo dài tới mười ba tiếng như là một sự luyến láy vừa tạo ra tính nhạc cho câu, vừa khẳng định cái giá trị bền vững không phai của tình nghĩa vợ chồng.

tượng cho tình nghĩa thủy chung của con người: “Tay nâng chén muối đĩa gừng/ Gừng cay muối mặn xin đừng quên nhau”,...	
- Phân tích ý nghĩa biểu cảm của những hình ảnh: tấm lụa đào, ấu gai - ruột trắng - vị ngọt bùi -Mở đầu bài ca dao này có gì khác với hai bài trên? -Em hiểu như thế nào về từ “ai” trong câu Ai làm chua xót lòng này, khế ơi! -Bị lỡ duyên, tình nghĩa vẫn bền vững thủy chung. Điều đó được thể hiện qua hệ thống so sánh , ẩn dụ như thế nào ? -Vì sao tác giả dân gian lại lấy hình ảnh của thiên nhiên vũ trụ để khẳng định tình nghĩa của con người?	ĐỌC THÊM : - Bài 3 : Diễn tả nỗi chua xót vì lỡ duyên; qua đó, ca ngợi tình nghĩa thủy chung, bền vững của con người. a) Trong ca dao, mô típ dùng từ “ai” để chỉ các thế lực ép gả hay cản ngăn tình yêu nam nữ xuất hiện nhiều lần, ví như: Ở trong bài ca dao này từ “ai” cũng mang nghĩa như vậy. “Ai” ở đây có thể là cha mẹ, là những hủ tục cưới cheo phong kiến hay có khi là chính người tình... b) Mặc dầu lỡ duyên, tình nghĩa vẫn thủy chung bền vững. Cái tình ấy được nói lên bằng những hình ảnh so sánh ẩn dụ (<i>mặt trăng, mặt trời, sao Hôm, sao Mai</i>).Điểm đặc biệt của những hình ảnh nghệ thuật này là tính bền vững, không thay đổi trong quy luật hoạt động của nó. Lấy cái bất biến của vũ trụ, của thiên nhiên để khẳng định cái tình thủy chung son sắt của lòng người chính là chủ ý của tác giả dân gian. c) Sao Vượt là tên cổ của sao Hôm. Nó thường mọc sớm vào buổi

-Cái hay của bài này là ở đâu? Hình ảnh sông hẹp một gang và chiếc cầu bằng dải yếm gợi cho em cảm nhận gì? * Hình ảnh chiếc cầu trong ca dao: +Cô kia đứng ở bên sông – Muốn sang anh ngả cành hồng cho sang. +Yêu nhau cởi áo cho nhau. Về nhà mẹ hỏi qua cầu gió bay. +Qua cầu ngả nón trông cầu. Cầu bao nhiêu nhịp dâ sầu bấy nhiêu. Yêu cầu hs đọc và học phần ghi nhớ (sgk). - Qua chùm ca dao đã học, em thấy những biện pháp nghệ thuật nào thường được dùng trong ca dao? Thao tác 2: Hướng dẫn tổng kết và luyện tập -Qua chùm ca dao đã học, các em thấy những biện pháp nghệ thuật nào thường	chiều, lên đến đỉnh của bầu trời thì trăng mới mọc. Vì thế câu thơ cuối “Ta như sao Vượt chờ trăng giữa trời” như là một lời khẳng định về tình nghĩa thủy chung son sắt và ý chí quyết tâm vượt qua những rào cản của tình yêu. Câu thơ là một lời nhắn nhủ với bạn tình, đồng thời cũng là một khát khao mong tình yêu có thể cập đến bến bờ hạnh phúc. - Bài 5 : Lời tỏ tình kín đáo, duyên dáng mà rất táo bạo (khai thác ý nghĩa của hình ảnh bắc cầu dải yếm). 2) Nghệ thuật - Công thức mở đầu : có một hệ thống những bài ca dao mở đầu bằng cụm từ "Thân em..." - Hình ảnh biểu tượng - Cách so sánh, ẩn dụ, thể thơ lục bát, song thất lục bát. 3) Ý nghĩa văn bản

được dùng? Những biện pháp đó có nét riêng gì khác với nghệ thuật thơ của văn học viết?	Ngợi ca và khẳng định vẻ đẹp đời sống tâm hồn, tư tưởng, tình cảm của người bình dân Việt Nam xưa trong ca dao - dân ca.

3.LUYỆN TẬP

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: <u>Câu hỏi 1:</u> Bài ca dao(1)(2)trong bài "Ca dao than thân và Ca dao yêu thương tình nghĩa"là tiếng nói của ai? a. Mẹ nói với con gái. b. Người con trai nói với người con gái. c. Người con gái nói với người con trai. d. Em nói với anh. <u>Câu hỏi 2:</u> Bài ca dao (3) trong bài "Ca dao than thân và ca dao yêu thương tình nghĩa"nói về thân phận của ai? a. Người phụ nữ phải đi lấy chồng sớm. b. Người phụ nữ quá tuổi. c. Người đàn bà goá chồng. d. Người đàn bà không có con. <u>Câu hỏi 3:</u> Bài ca dao (1)(2) đã sử dụng biện pháp nghệ thuật nào? a. So sánh, hoán dụ. b. Ẩn dụ, hoán dụ. c. So sánh, ẩn dụ. d. Tất cả biện pháp trên đều đúng.	TRẢ LỜI [1]='c' [2]='a' [3]='c'

4.VẬN DỤNG

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: - HS thực hiện nhiệm vụ: Đọc bài văn bản sau và trả lời câu hỏi: <i>Tôi mê ca dao từ những ngày còn nhỏ. Trước khi biết Xuân Diệu nói “Ca dao là máu của Tổ quốc”, trước khi nghe Tế Hanh nói “ Tôi lớn lên bằng ca dao và sữa mẹ”, tôi đã sững sờ trước những lời ru của má tôi. Mỗi lần ru con, bà cầm hai tào nôi, hoặc một tay chụm cả bốn tào nôi vừa đưa vừa hát. Lạ thay, má tôi làm lụng suốt ngày đầu tắt mặt tối mà khi chạm vào tào nôi của con thì ca dao tuôn ra như suối, bài nọ nối bài kia tưởng chừng như vô tận. Tràn ngập trong âm thanh du dương huyền hoặc là cả một thế giới lạ lùng, thế giới của mồ hôi nước mắt, thế giới của tình thương, của tình yêu, của cái thiện, của sự huyền ảo mộng mơ...</i> (Trích Lời ngỏ Về đẹp trong ca dao- Nguyễn Đức Quyền) 1/ Xác định câu chủ đề của văn bản. Người viết sử dụng thao tác diễn dịch hay quy nạp? 2/ Tế Hanh nói “ Tôi lớn lên bằng	1/ Câu chủ đề của văn bản: <i>Tôi mê ca dao từ những ngày còn nhỏ.</i> Người viết sử dụng thao tác diễn dịch . 2/ Tế Hanh nói “ Tôi lớn lên bằng ca dao và sữa mẹ”. Ý nghĩa của câu nói này là bên cạnh sữa mẹ nuôi lớn phần xác thì ca dao cũng là nguồn sữa ngọt ngào nuôi lớn tinh thần của con người trong cả cuộc đời. Qua đó, câu nói ca ngợi vẻ đẹp của ca dao, của tình mẫu tử thiêng liêng. 3/ Câu ca dao tuôn ra như suối, bài nọ nối bài kia tưởng chừng như vô tận sử dụng biện pháp tu từ so sánh. Hiệu quả nghệ thuật : ca dao có sức lan toả, thấm vào máu thịt của mỗi người dân Việt Nam. Tác giả thể hiện lòng biết ơn ca dao và mẹ vì đã đem lại niềm đam mê ngây ngất trong tâm hồn mình.

ca dao và sữa mẹ”. Ý nghĩa của câu nói này là gì? 3/Xác định biện pháp tu từ về từ trong câu <i>ca dao tuôn ra như suối, bài nọ nói bài kia tưởng chừng như vô tận</i>. Nêu hiệu quả nghệ thuật của biện pháp tu từ đó. - HS báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ:	

5. TÌM TÒI, MỞ RỘNG

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: -Sưu tầm một số bài ca dao có hình ảnh cái khăn và nỗi nhớ người yêu.	

4. Giao bài và hướng dẫn học bài, chuẩn bị bài ở nhà.(5 PHÚT)

-Học bài cũ: Học thuộc lòng sáu bài ca dao. - Sưu tầm thêm những bài ca dao được mở đầu bằng "Thân em..." và "Ước gì"... -Chuẩn bị bài mới: Đặc điểm của ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết (Tiếng Việt).

PHỤ LỤC 4
Kế hoạch dạy học
CA DAO HÀI HƯỚC

I. Mức độ cần đạt

1. Kiến thức

- Nhận biết: Biết được các khái niệm về ca dao hài hước, phân loại, đặc điểm nội dung, nghệ thuật.
- Thông hiểu: Thấy được nghệ thuật trào lộng thông minh, hóm hỉnh trong các bài ca dao hài hước.
- Vận dụng thấp: Cảm nhận được tiếng cười lạc quan yêu đời của người bình dân trong xã hội xưa ;
- Vận dụng cao:- Vận dụng hiểu biết về đặc điểm của ca dao hài hước để lí giải nội dung, nghệ thuật các bài ca dao trong và ngoài chương trình.

2. Kỹ năng

- Biết làm: bài đọc hiểu về ca dao hài hước
- Thông thạo: sử dụng tiếng Việt khi trình bày một bài nghị luận về ca dao hài hước

3. Thái độ

- Hình thành thói quen: đọc hiểu văn bản ca dao hài hước;
- Hình thành tính cách: tự tin khi trình bày kiến thức về ca dao hài hước;
- Hình thành nhân cách: có tinh thần lạc quan, đấu tranh phê bình và tự phê bình.

II. Trọng tâm

1. Kiến thức

Tâm hồn lạc quan yêu đời và triết lí nhân sinh lành mạnh của người lao động Việt Nam ngày xưa được thể hiện bằng nghệ thuật trào lộng thông minh, hóm hỉnh.

2. *Kĩ năng*

Tiếp tục rèn luyện kĩ năng tiếp cận và phân tích ca dao

3. *Thái độ*

Cảm nhận được ý nghĩa của ca dao hài hước đối với đời sống.

4. *Năng lực*

- Năng lực thu thập thông tin liên quan đến ca dao hài hước
- Năng lực đọc – hiểu các bài ca dao hài hước Việt Nam
- Năng lực trình bày suy nghĩ, cảm nhận của cá nhân về giá trị nội dung và nghệ thuật của ca dao hài hước
- Năng lực hợp tác khi trao đổi, thảo luận về những đặc điểm cơ bản, giá trị của những bài ca dao hài hước
- Năng lực phân tích, so sánh đặc điểm của ca dao hài hước với ca dao than thân, tình nghĩa
- Năng lực tạo lập văn bản nghị luận văn học.

III. Tổ chức dạy và học.

1. *Ổn định tổ chức lớp:*

- Kiểm tra sĩ số, trật tự, nội vụ của lớp

2. *Kiểm tra bài cũ:*

Nêu những điểm giống nhau và khác nhau của NN nói và NN viết

3. *Tổ chức dạy và học bài mới:*

1. KHỞI ĐỘNG: SÂN KHẤU TƯƠNG TÁC

2. HÌNH THÀNH KIẾN THỨC

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
Hướng dẫn HS tìm hiểu chung về ca dao hài hước. GV sử dụng phương pháp thuyết giảng để diễn giải vấn đề. <u>Diễn giảng:</u> Trong kho tàng ca dao	<u>I. Giới thiệu về ca dao hài hước:</u> 1. Phân loại ca dao hài hước: - Ca dao tự trào: là những bài

VHDGVN, ca dao hài hước có số lượng đồ sộ và chiếm một vị trí quan trọng. Các nhà nghiên cứu VHDG dựa vào nội dung đã chia ca dao hài hước thành hai loại:	ca dao vang lên tiếng tự cười bản thân mình, cười hoàn cảnh của mình... - Ca dao châm biếm: dùng lời lẽ sắc sảo thâm thúy để phê phán, chê bai, chế diễu những thói tật xấu, những kiểu người xấu trong xã hội. 2. Vị trí, ý nghĩa: - Ca dao hài hước + Truyện cười → Tiếng cười dân gian. - Ca dao hài hước + Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa → vẻ đẹp tâm hồn, trí tuệ dân gian. => Ca dao hài hước độc đáo, đặc sắc thể hiện lòng yêu đời và tinh thần lạc quan của người bình dân xưa....
Hướng dẫn HS đọc hiểu văn bản. <i>Theo em bài nào là ca dao tự trào, bài nào là ca dao châm biếm?</i> <i>Về hình thức kết cấu, bài ca dao có gì đáng lưu ý?</i> <u>Bình:</u> Hình thức đối đáp được thể hiện rất nhiều trong ca dao. Nhất là trong những cuộc vui đùa hay hát giao duyên trai gái. Ở đây, lời hát cất lên như trong chạng hát cưới của dân ca. Theo tục lệ của người Việt, cưới xin không thể thiếu sính lễ dẫn cưới. <i>Em thấy việc dẫn cưới của chàng</i>	II. Đọc - hiểu văn bản 1. Bài 1 : Tiếng cười tự trào trong cảnh nghèo ; tiếng cười vượt lên cảnh ngộ. - Việc dẫn cưới và thách cưới ở đây rất khác thường: bên dẫn cưới (nhà trai) đem đến “<i>một con chuột béo</i>” “<i>miễn là có thú bốn chân</i>”; còn nhà gái lại thách cưới bằng “<i>một nhà khoai lang</i>”. _ Vật dẫn cưới : sang trọng ,linh đình _ Vật thách cưới :Một nhà khoai lang : Lời thách dí dỏm , đáng yêu

trai có gì đặc biệt?

Bình: Trong bài ca này việc dẫn và có cái gì đó bất bình thường, thể hiện trong lễ vật...*Em nhận xét về những lễ vật trong dự kiến và lý do hủy lễ vật đó?*

Diễn giảng: Cách lập luận của anh dù suy diễn hài hước nhưng có lí, rất thuyết phục... chứng tỏ anh là người đứng đắn, cẩn trọng, chín chu, biết lo xa, biết nghĩ đến người khác, biết cách ứng xử. Với những lí do đó, chàng trai thông minh và bản lĩnh đã tìm ra giải pháp tuyệt vời để hủy bỏ dự định to tát của mình.

Vậy quyết định cuối cùng của chàng trai trong việc chọn lựa sính lễ là gì?

Tiếng cười bật lên ở đây nhờ yếu tố nghệ thuật nào?

Bình: Bằng lối nói khoa trương, tác giả dân gian tưởng tượng ra một đám cưới linh đình... sau đó tiệp thoái, đối lập, giảm dần, chàng trai đi đến quyết định: “dẫn con chuột béo”. Trong suy diễn của anh chỉ một con chuột béo cũng đủ để mời dân làng. Cách nói của chàng gợi nhớ đến câu thành ngữ “Đầu voi đuôi chuột”, thú vị, tình nghịch.

Qua những gì đã phân tích, em có nhận xét gì về cách nói của chàng trai này?

Bình: Tình huống này không thể có thật, nhưng cái thật ở đây là tình cảm của

,cao đẹp > Tình nghĩa cao hơn của cải

Bộc lộ rõ nhất cái nghèo ,tự trào và tinh thần lạc quan , triết lý sống của người bình dân xưa người lao động dù trong cảnh nghèo vẫn luôn lạc quan, yêu đời. Qua đó, nhận thức được triết lý nhân sinh cao đẹp : đặt tình nghĩa cao hơn của cải.

chàng trai, là cuộc sống nghèo khổ và tâm hồn vui vẻ, phóng khoáng. Từ dự định đến thực tế dẫn cưới là khoảng cách khá xa, song bằng sự thông minh, dí dỏm chàng trai đã kín đáo bày tỏ hoàn cảnh của mình, khiến cho cô gái và dân làng có thể chấp nhận.

Trước lời dẫn cưới của chàng trai, cô gái có thái độ như thế nào?

Giải: Không ngạc nhiên trước món quà dẫn cưới, cô gái tỏ ra rất hài lòng: “*lấy làm sang*” và còn động viên “*nỡ nào em lại phá ngang*”. Sau đây cô thách cưới theo đúng phong tục.

Vậy cô thách cưới những gì?

*BPNT nào được sử dụng trong hai câu: **Người ta thách lợn thách gà, Nhà em thách cưới một nhà khoai lang?***

Bình: Cưới xin là việc hệ trọng, ai chả mong bằng chị bằng em. Vậy mà lời thách cưới của cô giản đơn quá. Ta thấy tấm lòng đôn hậu, bao dung, nhân ái của nhà gái!

Lễ vật giản đơn, kì lạ nhưng họ không buồn sầu, mặc cảm. Điều này có được có lẽ là do lớp ngôn từ đánh lừa cảm giác: không phải một củ, một gánh mà là “một nhà” khoai lang. Vật chất giản dị, tầm thường song cách nói, thái độ của họ rung rung tràn đầy kiêu hãnh.

- Nghệ thuật :

+ Lối khoa trương ,phóng đại :Dẫn voi ,trâu ,bò ... tưởng tượng chàng trai về lễ cưới thật linh đình sang

<i>Nhà khoai lang ấy được sử dụng ra sao?</i> <i>Cách sử dụng sinh lễ đó cho ta thấy cô gái là người như thế nào?</i> Bình: Cũng bằng lối nói giảm dần, cô đã thể hiện sự trân trọng trước món quà cưới mà chàng trai đem lại. Trong cách lo toan, tính toán của cô, tất cả lễ vật đều hữu dụng, kể cả những thứ tưởng chừng như bỏ đi. Niềm vui chia đều cho tất cả. Mọi người đều bày tỏ thái độ vui và bằng lòng với cảnh nghèo. Nghèo mà không buồn sầu, mặc cảm, nghèo mà sống vui vẻ, yêu đời. Bởi với người dân đôi khi cái nghèo quanh năm suốt tháng đeo đuổi: Gánh cực mà chạy lên non Còng lưng mà chạy, cực còn chạy theo. Đằng sau tiếng cười đó chứa đựng một triết lí nhân sinh của người lao động: coi trọng tình nghĩa hơn của cải: Chồng em áo rách em thương Chồng người áo gấm xông hương ... <i>Trong bài ca dao số 2, tác giả dân gian cười hạng người nào trong xã hội?</i> <i>Biểu hiện của sự yếu đuối?</i>	trọng + <u>Lối nói giảm dần</u> : Voi→ Trâu.→Bò → Chuột (Chàng trai) Củ to → củ nhỏ → củ mẻ → củ rím ,củ hà (cô gái) → dẫn linh đình nhưng thực ra không có gì nhiều + <u>Cách nói đối lập</u> : _ Dẫn vói / sợ quốc cấm _ Dẫn trâu / sợ máu hàn _ Dẫn bò / sợ họ nhà gái co gân _ Lợn gà /khoai lang + <u>Chi tiết hài hước</u> : Miễn là có thú bán chân Dẫn con chuột béo /mời dân ,mời làng

HS suy nghĩ và trả lời <u>GV bình:</u> Chí làm trai thời đại nào cũng được coi trọng. Trong văn học xưa các trang nam nhi không ngần ngại thể hoài bão của mình. <u>Thảo luận nhóm:</u> <i>Hãy tìm những câu thơ, ca dao thể hiện chí hướng nam nhi?</i> « Làm trai cho đáng nên trai xuống Đông, Đông tĩnh, lên Đoài, Đoài ... » "Chí làm trai dặm nghìn da ngựa, Gieo Thái Sơn nhẹ tựa hồng mao." <i>«Làm trai đứng ở trong trời đất Phải có danh gì với núi sông.</i> « Làm trai đứng giữa đất Côn Lôn, Lùng lắt làm cho lở núi non» "Làm trai cho đáng nên trai Phú Xuân đã trải Đồng Nai cũng từng" <u>Bình:</u> Tuy cũng chí làm trai, song anh chàng trong bài ca dao thực yếu đuối, ẻo uột, đón hèn... đáng chê cười. Lẽ ra trang nam tử phải sức dài vai rộng, khỏe mạnh, cường tráng thì đây anh chàng này phải “khum lưng chống gối” → cố gắng hết sức, vận hết bình sinh mới gánh nổi “hai hạt vừng”.	<u>2/ Bài 2,3,4:</u> Tiếng cười phê phán trong nội bộ nhân dân, nhằm nhắc nhở nhau, tránh những thói hư, tật xấu Thái độ đả kích : nhẹ nhàng ,thân tình nhưng không kém phần sâu sắc -Bài 2 và 3 : Hai bức tranh sinh động vừa cụ thể, vừa mang tính khái quát cao, chế giễu những người đàn ông yếu đuối, không "đáng nên trai" và loại đàn ông lười nhác, không có chí lớn. +<i>Loại đàn ông yếu đuối ,không đáng sức trai ,không đáng nên trai</i> Nghệ thuật phóng đại + Đối lập (Khom lưng chống gối – gánh hai hạt vừng)

Tác giả sử dụng biện pháp nghệ thuật gì để biểu hiện tiếng cười?

➔ Nếu như dòng thơ đầu tạo tâm lí đợi chờ một điều gì đó hợp lí, thuận logic bao nhiêu thì dòng thơ thứ hai lại làm người đọc bất ngờ, thú vị bấy nhiêu. Kết cấu đối lập cộng với thủ pháp phóng đại chi tiết đắt giá tạo nên tiếng cười hài hước sâu cay, thâm thúy.

Tích hợp với các bài khác:

Khái quát: Không chỉ với nam nhi mà mọi thói hư tật xấu ở đời, trong mọi tầng lớp giới tính đều được ca dao thể hiện. Em thấy đó là những thói hư tật xấu nào ? Hãy lấy VD ?

-Cách nói: chồng yêu chồng bảo nói lên dụng ý gì? (chê cười loại đàn bà – người vợ đỏng đảnh, vô duyên, đoảng)

Cấu trúc câu chồng yêu chồng bảo trong từng cặp câu thơ có ý nghĩa:

- +Yêu nên đẹp ghét nên xấu
- +Yêu thì chín bỏ làm mười
- +Yêu nhau củ ấu nên tròn

-Nghệ thuật cường điệu, so sánh, trùng lặp nhằm mục đích gì? (gây cười, chế giễu).

+ Loại đàn ông không có chí lớn

Nghệ thuật đối lập qua lời than của người vợ ,người chồng hiện lên thật hài hước ,thảm hại

Đối lập : chồng người _ Chồng em

Đi ngược về xuôi _ Ngồi bếp

Chi tiết rất đắt : sờ đuôi con mèo > cũng lười nhác như con mèo

	- Bài 4: <u>Đối tượng đả kích</u> : Loại phụ nữ vô duyên , đổng đánh <u>Nghệ thuật</u> : + Bài số 4 cũng dùng biện pháp nói quá nhưng là 2 lần nói quá (đồng nói quá): vừa nói quá về cái xấu của cô vợ, lại vừa nói quá về tình yêu mù quáng của ông chồng. Cái hấp dẫn của màn hài hước này là ở chỗ sự cường điệu diễn ra song hành, không có điểm dừng, cho thấy tình yêu của anh chồng cũng mù quáng không có điểm dừng(<i>Lỗ mũi 18 gánh lông ,trên đầu những rác cùng rơm</i>) <u>Thái độ đả kích</u> : Nhẹ nhàng, nhắc nhở : Chồng yêu chồng bảo
<i>Ca dao hài hước phản ánh nội dung gì ?</i> <i>Các BPNT tiêu biểu thường được sử dụng ?</i>	III. Tổng kết: 1) <i>Nghệ thuật</i> - Hư cấu, dựng cảnh tài tình, khắc hoạ nhân vật bằng những nét điển hình.

	- Cường điệu, phóng đại, tương phản. - Dùng ngôn từ đời thường mà đầy hàm ý. 2) <i>Ý nghĩa văn bản</i> Tâm hồn lạc quan yêu đời và triết lí nhân sinh lành mạnh của người lao động Việt Nam trong ca dao – dân ca.

3.LUYỆN TẬP

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: <u>Câu hỏi 1:</u> Bài ca dao Cưới nàng anh toan dẫn .. có âm điệu như thế nào?: a. Hài hước, dí dỏm nhưng mang sự xót xa, cay đắng. b. Hài hước, dí dỏm, đáng yêu. c. Hài hước, dí dỏm pha chút mỉa mai. d. Hài hước, giễu nhại, vui vẻ. <u>Câu hỏi 2:</u> Bài ca dao Lỗ mũi mười tám gánh lông ... phê phán: a. Những người ưa nịnh. b. Những người chồng lười nhác. c. Những người phụ nữ tham ăn. d. Những người phụ nữ đông đánh, vô duyên. <u>Câu hỏi 3:</u> Đặc điểm nghệ thuật nào sau đây nói lên sự khác nhau giữa ca dao hài	TRẢ LỜI [1]='b' [2]='d' [3]='b'

hước và ca dao yêu thương tình nghĩa? a. Dùng nhiều ẩn dụ, so sánh. b. Dùng nhiều cường điệu, phóng đại. c. Dùng nhiều so sánh, hoán dụ. c. Dùng nhiều ẩn dụ, hoán dụ.	

4.VẬN DỤNG

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: Các bài ca dao có nội dung phê phán trang nam tử vô cùng nhiều. <i>Em hãy tìm những câu ca dao sử dụng những thủ pháp nghệ thuật hoặc môtip quen thuộc và có nội dung phê phán nam giới như bài ca dao trên?</i> - HS thực hiện nhiệm vụ: - HS báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ:	- Làm trai cho đáng nên trai Ăn cơm với vợ lại nài vét niêu - Làm trai cho đáng nên trai Vót đũa cho dài ăn vụng cơm con - Làm trai cho đáng nên trai Một trăm đám cỗ chẳng sai đám nào.

TÌM TÒI, MỞ RỘNG.(2 phút)

Hoạt động của GV – HS	Kiến thức cần đạt
GV giao nhiệm vụ: 2. Suu tầm thêm một số bài ca dao hài hước hiện đại Việt Nam.	Sưu tầm trên sách tham khảo, mạng internet, Tuổi trẻ Cười.

4. Giao bài và hướng dẫn học bài, chuẩn bị bài ở nhà.

- Học thuộc bốn bài ca dao. - Nêu cảm nghĩ về lời thách cưới của cô gái trong bài ca dao số 1. Qua đó, cho

biết tiếng cười tự trào của người lao động trong cảnh nghèo đáng yêu, đáng trân trọng ở chỗ nào?

- Suy tầm những bài ca dao hài hước phê phán thói lười nhác, ăn quà vặt, nghiện rượu chè, tệ nạn đa thê, tảo hôn, mê tín dị đoan.

- Chuẩn bị bài: **LỜI TIỄN DẶN**

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC SINH VIÊN 2021

**VẬN DỤNG LÝ THUYẾT KIẾN TẠO VÀO DẠY HỌC THƠ ĐƯỜNG LUẬT
TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGŨ VĂN LỚP 10.**

THUỘC NHÓM NGÀNH KHOA HỌC: SƯ PHẠM

Lâm Đồng, tháng 05/2021

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ CẤP TRƯỜNG NĂM 2021

**VẬN DỤNG LÝ THUYẾT KIẾN TẠO VÀO DẠY HỌC THƠ ĐƯỜNG LUẬT
TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN LỚP 10.**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Sư phạm

Sinh viên thực hiện: Lê Thị Kim Oanh

Nam, Nữ: Nữ

Dân tộc: Kinh

Lớp, khoa: NVK41SP, Sư phạm

Năm thứ: 4/Số năm đào tạo:4

Ngành học: Ngữ Văn

Người hướng dẫn: ThS. Đỗ Thị Phương Lan

Lâm Đồng, tháng 05/2021

DANH SÁCH SINH VIÊN THỰC HIỆN ĐỀ TÀI

1. Lê Thị Kim Oanh	1712136
2. Ngô Thị Mỹ Ngân	1712131
3. Nguyễn Thị Thúy Như	1712134
4. Trương Thị Thiều Trang	1712140
5. Võ Hoài Phương	1712137

Mục lục

MỞ ĐẦU	7
1. Lý do chọn đề tài	7
2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu	8
3. Phương pháp nghiên cứu	8
4. Lịch sử nghiên cứu vấn đề	8
5. Đóng góp của đề tài	10
6. Cấu trúc của đề tài	10
CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC VẬN DỤNG LÝ THUYẾT KIẾN TẠO VÀO DẠY HỌC THƠ ĐƯỜNG LUẬT.	11
1.1 Cơ sở lý luận	11
1.1.1 Khái quát về lý thuyết kiến tạo trong dạy học	11
1.1.2 Đặc điểm cơ bản học tập theo lý thuyết kiến tạo	13
1.1.3 Những luận điểm của Thuyết kiến tạo	14
1.2 Cơ sở thực tiễn	15
1.2.1 Quan điểm và nguyên tắc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông 2018	15
1.2.1.1 Quan điểm và nguyên tắc xây dựng chương trình	15
1.2.1.2 Mục tiêu chương trình	16
1.2.1.3 Yêu cầu cần đạt ở cấp THPT	17
1.2.2 Thực trạng dạy và học thơ Đường luật hiện nay	18
1.2.2.1 Khái quát về thơ Đường luật và nội dung dạy học thơ DL trong chương trình THPT hiện nay	18
1.2.2.2 Thơ Đường luật trong chương trình Ngữ Văn THPT và thực trạng dạy học thơ DL ở THPT hiện nay	19
CHƯƠNG 2: MÔ HÌNH KẾ HOẠCH BÀI DẠY THƠ ĐƯỜNG LUẬT THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO.	22
2.1 Các nguyên tắc xây dựng mô hình bài học văn theo lý thuyết kiến tạo	22
2.1.1. Đảm bảo tập trung vào hoạt động của người học	22
2.1.2. Đảm bảo việc học trong tương tác đa dạng	23
2.1.3. Đảm bảo việc tôn trọng những quan điểm tiếp nhận văn chương của người học	23
2.1.4. Đảm bảo tính vấn đề và tính nhân văn	23
2.1.5. Đảm bảo quá trình đánh giá, điều chỉnh diễn ra thường xuyên và liên tục	24
2.2. Quy trình thiết kế bài học kiến tạo	24
2.2.1. Quy trình học tập kiến tạo	24
2.2.2. Quy trình thiết kế bài dạy vận dụng lý thuyết Kiến tạo	25

CHƯƠNG 3: MỘT SỐ KẾ HOẠCH BÀI DẠY THƠ ĐƯỜNG LUẬT THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO.....	29
3.1 GIÁO ÁN 1	29
3.2 GIÁO ÁN 2	41
3.3 GIÁO ÁN 3	56
KẾT LUẬN	70
TÀI LIỆU THAM KHẢO	72

DANH MỤC VIẾT TẮT

1. CT	- Chương trình
2. DL	- Đường luật
3. GV	- Giáo viên
4. HS	- Học sinh
5. THPT	- Trung học phổ thông
6 SGK	- Sách giáo khoa
7. LTKT	- Lý thuyết Kiến tạo
8. TKBHVH	- Thiết kế bài học văn học
9. TKBHKT	- Thiết kế bài học kiến tạo
10. VH	- Văn học
11. KN	- Kỹ năng

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Hiện nay, nhằm phát triển khả năng nhận thức của học sinh, các phương pháp, quan điểm dạy học được đặc biệt chú ý là dạy học giải quyết vấn đề, dạy học định hướng hành động, dạy học khám phá, dạy học theo nhóm. Nhiệm vụ của người dạy là tạo ra môi trường học tập thuận lợi, thường xuyên khuyến khích các quá trình tư duy, tạo ra các cơ hội tư duy tích cực và vận dụng trải nghiệm cho người học.

Những phương pháp dạy học truyền thống đứng trước thách thức đi vào lối mòn của các biện pháp - kỹ thuật dạy học và dẫn đến việc người học ít ham thích, người dạy ít hứng thú, đặc biệt là đối với dạy học thơ cổ điển và văn học trung đại Việt Nam.

Các lý thuyết học tập của tâm lý học dạy học luôn tìm cách giải thích cơ chế của việc học tập, làm cơ sở để tổ chức và thực hiện tối ưu quá trình học tập của học sinh. Có rất nhiều mô hình lý thuyết khác nhau, trong đó có ba nhóm chính là thuyết hành vi, thuyết nhận thức và thuyết kiến tạo. Mỗi một lý thuyết học tập đều có những ưu điểm và hạn chế riêng. Trong những năm gần đây, thuyết Kiến tạo ngày càng được chú ý đến bởi thuyết kiến tạo ra các bước đột phá về phương pháp dạy học. Người dạy không còn là người chủ đạo truyền tải kiến thức, mà tâm điểm chính là người học trong sự tương tác với các nội dung học tập trong quá trình dạy học. Nhiều quan điểm dạy học mới được bắt nguồn từ thuyết kiến tạo: học tập tự điều chỉnh, học tập với những vấn đề phức hợp, học theo tình huống, học theo nhóm, học qua sai lầm, nhấn mạnh nhiều hơn vào dạy học định hướng quá trình thay cho định hướng sản phẩm.

Là sinh viên sư phạm Ngữ văn năm cuối, việc chuẩn bị kỹ năng nghề nghiệp linh hoạt là việc làm quan trọng của cá nhân trong điều kiện học các học phần Phương pháp và Thực hành giảng dạy bộ môn, Kiến tập, Thực tập sư phạm, và chuẩn bị vào nghề. Chúng tôi cho rằng việc nghiên cứu khoa học và vận dụng thực nghiệm kết quả nghiên cứu vào học tập, Kiến tập – Thực tập sư phạm và thực tiễn nghề nghiệp sau này là một kỹ năng cần rèn luyện. Và việc nâng cao chất lượng dạy học và vận dụng các lý thuyết dạy học hiện đại là việc làm cần thiết trong tình hình đổi mới giáo dục toàn diện, việc đào tạo những con người Việt Nam hiện đại đủ năng lực khoa học và năng lực thẩm mỹ nhân văn, năng lực

gìn giữ - kế thừa văn hoá dân tộc truyền thống là việc làm trước mắt và lâu dài. Cho nên việc vận dụng thuyết Kiến tạo trong dạy học thơ ĐL là một đề tài hoàn toàn mới và có ý nghĩa khoa học.

Từ những lý do trên, chúng tôi đã chọn đề tài **“Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Đường luật trong chương trình Ngữ văn lớp 10”**, đề trang bị một cách thiết thực về phương thức giảng dạy cho những sinh viên sư phạm Ngữ Văn sắp ra trường. Và xa hơn, hy vọng kết quả của đề tài góp một phần nhỏ hiệu quả vào việc giải quyết thực trạng dạy học Văn hiện nay.

2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Thực hiện đề tài: **“Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Đường luật trong chương trình Ngữ văn lớp 10”** đối tượng và phạm vi nghiên cứu chúng tôi tập trung:

- Khảo sát thơ ĐL qua SGK THPT Ngữ văn 10 cơ bản và Ngữ văn 10 nâng cao.
- Tìm hiểu những công trình nghiên cứu lý thuyết Kiến tạo và việc vận dụng lý thuyết Kiến tạo trong dạy học.
- Áp dụng thuyết Kiến tạo vào việc soạn giáo án (Kế hoạch bài dạy) một số tiết dạy thơ Đường ở chương trình lớp 10 Ngữ văn Trung học phổ thông.

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình thực hiện đề tài, chúng tôi sử dụng những phương pháp nghiên cứu khoa học sau:

- Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết: dùng để nghiên cứu tài liệu, phân tích và tổng hợp các nguyên tắc xây dựng mô hình bài học văn theo lý thuyết kiến tạo, quy trình thiết kế bài học kiến tạo, quy trình dạy học vận dụng LTKT.
- Phương pháp so sánh: sử dụng để đối chiếu các công trình nghiên cứu, các ý kiến đóng góp khác nhau .

4. Lịch sử nghiên cứu vấn đề

Trong chương trình Ngữ văn Trung học phổ thông, thơ ĐL đã được đưa vào giảng dạy, tuy nhiên, vì khoảng cách về thời đại quá lớn, cũng như sự khác biệt về ngôn ngữ sáng

tác và kinh nghiệm tiếp nhận của học sinh còn hạn chế, cho nên hiệu quả của việc dạy- học thơ ĐL là một thực trạng cần giải quyết.

Việc cải tiến các phương pháp giảng dạy trong đổi mới giáo dục toàn diện hiện nay là một vấn đề hết sức cần thiết và cấp bách và trong bối cảnh ngành giáo dục thực hiện nội dung Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể 2018 của Bộ GD & ĐT. Có nhiều lý thuyết dạy học hiện đại được nghiên cứu và ứng dụng, trong đó có việc vận dụng lý thuyết kiến tạo trong tâm lý học vào dạy học. Đó là xây dựng kiến thức mới dựa vào sự liên kết, cấu tạo trên nền tảng kiến thức đã học. Và cũng chính là một trong những cách thức hình thành phương pháp dạy học tích cực cho học sinh.

Đã có các công trình nghiên cứu như luận văn thạc sĩ *“Vận dụng lý thuyết kiến tạo trong dạy học Đại số 10”* của Nguyễn Thị Diễm; luận văn thạc sĩ *“Vận dụng lý thuyết kiến tạo vào dạy học một số phần kiến thức “Quang học vật lý 11 trường Trung học phổ thông ban cơ bản”* của Nguyễn Hải Âu... vận dụng vào dạy học các môn học tự nhiên. Bên cạnh đó, là các công trình nghiên cứu vận dụng vào dạy học các bộ môn KHXH, như luận văn thạc sĩ *“Vận dụng lý thuyết kiến tạo vào dạy học văn nghị luận trong chương trình Trung học phổ thông”* của Nguyễn Thị Ngọc Mai; luận văn Thạc sĩ *“Vận dụng lý thuyết kiến tạo vào dạy học truyện ngắn “Vợ nhặt” ở trường Trung học phổ thông”* của Lê Ngọc Hiền; *“Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Nguyễn Du ở THPT”* của ThS. Đỗ Thị Phương Lan (Kỷ yếu Hội thảo khoa học về đại thi hào Nguyễn Du (1765-1820), Đại học Đà Lạt, 2020). Các công trình trên có ý nghĩa định hướng nghiên cứu mới cho chúng tôi trên cơ sở vận dụng thuyết Kiến tạo vào dạy học môn Ngữ văn THPT.

Ở cấp độ nghiên cứu khoa học sinh viên có công trình nghiên cứu khoa học cấp trường của sinh viên Ma Hiêng, K36 Sư phạm Ngữ văn Đại học Đà Lạt (2012) *“Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học văn học dân gian ở bậc Trung học phổ thông”*. Đề tài trước hết có giá trị như một tài liệu tham khảo về phương pháp nghiên cứu khoa học sinh viên.

Tuy nhiên, theo giới hạn về thời gian và điều kiện khảo sát của chúng tôi, việc vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học Ngữ văn nói chung, dạy học tác phẩm văn chương và đặc biệt là học thơ ĐL nói riêng, hiện chưa có công trình nghiên cứu chuyên sâu lần thực nghiệm.

5. Đóng góp của đề tài

Thực hiện đề tài “**Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Đường luật trong chương trình Ngữ văn lớp 10**”, chúng tôi mong muốn tìm thêm được phương thức giảng dạy tích cực cho việc giảng dạy và học văn, nhất là thơ ĐL trong bậc THPT. Đó cũng là trải nghiệm, khám phá của bản thân trong quá trình học tập, nghiên cứu khoa học và vận dụng cũng như góp phần cung cấp một số thông tin tham khảo cho sinh viên sư phạm ngành Ngữ Văn.

6. Cấu trúc của đề tài

Ngoài phần Mở đầu, Kết luận, đề tài nghiên cứu được tổ chức thành chương sau:

Chương 1: Cơ sở lý luận và thực tiễn của việc vận dụng lý thuyết Kiến tạo vào dạy học thơ Đường luật.

Chương 2: Mô hình kế hoạch bài dạy thơ Đường luật theo thuyết kiến tạo.

Chương 3: Một số kế hoạch bài dạy thơ Đường luật theo thuyết kiến tạo.

CHƯƠNG 1: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VIỆC VẬN DỤNG LÝ THUYẾT KIẾN TẠO VÀO DẠY HỌC THƠ ĐƯỜNG LUẬT.

1.1 Cơ sở lý luận

1.1.1 Khái quát về lý thuyết kiến tạo trong dạy học.

Theo Từ điển Tiếng Việt (Hoàng Phê chủ biên), “*kiến tạo*” là xây dựng nên, tạo thành, sáng lập, đào luyện, sáng tạo theo nhu cầu bản thân nhằm nhấn mạnh vào hành động của con người tác động lên đối tượng nào đó để hiểu biết về đối tượng ấy. Lý thuyết kiến tạo đã xuất hiện từ sớm, nhưng mãi đến cuối thế kỷ XX lý thuyết kiến tạo mới được phát triển và được đặc biệt chú ý đến bởi hai nhà khoa học J. Piaget, L. Vygotsky và đồng thời họ cũng là những đại diện tiên phong của thuyết kiến tạo. Tư tưởng nền tảng cơ bản của thuyết kiến tạo chính là đặt vai trò của chủ thể nhận thức lên vị trí hàng đầu của quá trình nhận thức. Lý thuyết kiến tạo đã và đang được ứng dụng trong nhiều ngành khoa học khác nhau, đặc biệt là trong giáo dục.

Lý thuyết kiến tạo được ứng dụng trong dạy học dựa trên việc nghiên cứu quá trình học tập của con người, từ đó hình thành quan điểm dạy học phù hợp với cơ chế đó. Người dạy phải điều chỉnh lại cơ chế dạy học truyền thống bằng cách tập trung nhiều hơn vào hành động học tập tích cực của HS để tạo nên tri thức mới trên nền tảng tri thức và kinh nghiệm đã có. HS có nhiệm vụ kiến tạo tri thức mới, GV kiến tạo tri thức cơ bản và con đường nhận thức bằng tư duy để HS tìm kiến tri thức mới hơn. Đôi khi, GV phải kiến tạo siêu nhận thức hỗ trợ HS trong dạy học bằng tư duy phản biện và sáng tạo. Tư tưởng về dạy học kiến tạo dần được người dạy vận dụng vào trong phục vụ giảng dạy. Bởi trong quá trình học tập, lý thuyết kiến tạo là tự kiến tạo tri thức. Tức là khi học tập, người học tự hình thành thế giới quan riêng của mình, sử dụng cách thức làm việc và tư duy riêng của bản thân để tổ chức và thực hiện quá trình học tập của mình một cách hiệu quả nhất.

Theo lý thuyết kiến tạo, dạy là cung cấp các tình huống trở ngại, khó khăn cho phép thiết lập các biểu đạt thích hợp về thế giới; học là kiến tạo và tổ chức các kiến thức của mình bằng chính hoạt động của riêng mình; và phương pháp sư phạm thích hợp là học thông qua giải quyết các vấn đề mở và nghiên cứu trường hợp. Về phương pháp sư phạm,

theo Doolittle (1999), có 9 điều kiện cần thiết để thành công một phương pháp sư phạm kiến tạo:

- Giới thiệu cho người học các tình huống học phức tạp tương tự với các tình huống mà họ gặp trong cuộc sống hàng ngày.
- Tạo thuận lợi cho tương tác và cộng tác giữa những người học.
- Cho người học thấy được ý nghĩa của việc học.
- Bất cứ việc học nào cũng phải xuất phát từ kiến thức có trước của người học.
- Người học phải được đánh giá quá trình liên tục.
- Người học phải chịu trách nhiệm về việc học của mình.
- Người dạy phải là người hướng dẫn, người làm cho việc học dễ dàng.
- Xem lại nội dung và giới thiệu chúng theo các viễn cảnh khác nhau.

Trong dạy học theo lý thuyết kiến tạo, năng lực của HS sẽ được điều chỉnh bởi những đòi hỏi từ nhu cầu của bản thân và cộng đồng xã hội, GV chỉ là người truyền cảm hứng và trở thành đối tác phục vụ cho việc tìm ra tri thức và kiểm tra, xác nhận sự đúng đắn của tri thức. Dạy học kiến tạo không chỉ chú trọng vào hành động học của HS mà còn phải phát triển tư duy sáng tạo ở HS mới có khả năng kiến tạo nên tri thức mới trong quá trình nhận thức. Việc dạy học cần tổ chức sự tương tác giữa người học và đối tượng học tập để giúp người học xây dựng thông tin mới vào cấu trúc tư duy của chính mình. Phương pháp dạy và học theo lý thuyết kiến tạo đã nhấn mạnh phát triển kiến thức, kỹ năng dựa trên hai hoạt động cơ bản: Đầu tiên bất cứ một việc học nào cũng được thực hiện từ các kiến thức có trước; hoạt động cơ bản thứ hai là việc học nào cũng phải dựa trên sự biến đổi các kiến thức có trước, nghĩa là HS trong quá trình học tập và vận dụng kiến thức, kỹ năng có thể tự mình điều chỉnh kiến thức của chính mình sao cho phù hợp. Học không chỉ là khám phá mà còn là sự giải thích, hình thành và xây dựng mới tri thức. Quá trình này được tích hợp vào hoạt động dạy học, có một số đặc tính quan trọng sau đây:

- Người học phải kiến tạo hiệu quả kiến thức dựa trên các kiến thức mà mình đã thụ đắc và lĩnh hội trước đó.
- Người học kiến tạo hiệu quả kiến thức nếu dựa trên trải nghiệm cá nhân.
- Người học kiến tạo hiệu quả kiến thức nếu các kiến thức được cấu trúc chặt chẽ.

- Kiến thức và kinh nghiệm có trước của người học phải được xem xét và tính đến khi xây dựng bài giảng và khi giảng bài.

1.1.2 Đặc điểm cơ bản học tập theo lý thuyết kiến tạo.

Dạy học là quá trình người dạy trao truyền kiến thức để hình thành kỹ năng nơi người học. Chỉ khi người học được khám phá kiến thức, tự học, tự làm và tự bổ sung thì kiến thức mới trở thành tri thức của người học. Người học không chỉ thu nhận kiến thức từ người dạy mà còn từ rất nhiều nguồn khác nhau. Điều này có thể thấy rõ hơn qua những đặc điểm cơ bản của học tập theo thuyết kiến tạo.

- Tri thức được lĩnh hội trong học tập là một quá trình và sản phẩm kiến tạo theo từng cá nhân thông qua tương tác giữa người học và nội dung học tập.
- Về mặt nội dung, dạy học phải định hướng theo những lĩnh vực và vấn đề phức hợp, gắn với cuộc sống và nghề nghiệp, được khảo sát một cách tổng thể.
- Việc học tập chỉ có thể được thực hiện trong hoạt động tích cực của người học, vì chỉ từ những kinh nghiệm và kiến thức mới của bản thân thì mới có thể thay đổi và cá nhân hóa những kiến thức và kỹ năng đã có.
- Học tập trong nhóm có ý nghĩa quan trọng, thông qua tương tác xã hội trong nhóm góp phần cho người học tự điều chỉnh sự học tập của bản thân.
- Học qua sai lầm là điều có ý nghĩa.
- Nội dung học tập cần định hướng vào hứng thú người học, vì có thể học hỏi dễ nhất từ những nội dung mà người ta thấy hứng thú hoặc có tính thách thức.
- Thuyết kiến tạo không chỉ giới hạn ở những khía cạnh nhận thức của việc dạy và học. Sự học tập hợp tác đòi hỏi và khuyến khích phát triển không chỉ có lý trí, mà cả về mặt tình cảm, thái độ, giao tiếp.
- Mục đích học tập là kiến tạo kiến thức của bản thân, nên khi đánh giá các kết quả học tập không định hướng theo các sản phẩm học tập, mà cần kiểm tra những tiến bộ trong quá trình học tập và trong những tình huống học tập phức tạp.

Cách tiếp cận theo thuyết kiến tạo giúp người học tổ chức, phân tích, dự báo, giải quyết vấn đề và suy nghĩ lại về những gì họ học được và đặc biệt là quá trình tiếp thu, lĩnh hội nó. Giáo viên có thể giúp đỡ người học bằng cách dạy cho họ những kỹ năng tư duy phù hợp

với trình độ phát triển của họ, để họ có thể đi từ những kiến thức và những kỹ năng đã biết tới những kiến thức và kỹ năng chưa biết. Tư duy kiến tạo sẽ giúp tập trung vào việc học tập sâu và tổ chức chặt chẽ các cấu trúc kiến thức được sắp xếp theo một thứ bậc rất rõ ràng. Nó cũng giúp người học đưa ra các quyết định dựa trên việc tìm hiểu các nguồn dữ liệu, cũng như hỗ trợ họ trong việc đánh giá các ý tưởng hoặc giả thiết và tiến hành giải quyết sáng tạo một vấn đề nào đó.

1.1.3 Những luận điểm của Thuyết kiến tạo

Từ nghiên cứu tài liệu “Một số nghiên cứu về vấn đề dạy học theo quan điểm kiến tạo” của Hoàng Bách Việt, tác giả cho rằng có thể chỉ ra một số luận điểm cơ bản sau của Thuyết kiến tạo:

Luận điểm 1: Chủ thể nhận thức để kiến tạo “tri thức mới” là hoạt động học tập tích cực, sáng tạo của HS. Luận điểm này xác nhận vai trò chủ thể trong quá trình học tập phù hợp với nhận thức luận mác-xít. HS tiếp thu và vận dụng kiến thức mới theo cách làm chứ không dựa vào việc dạy quy tắc để làm và thực hành lí thuyết. Đương nhiên, không thể không quan tâm đến việc dạy theo lối chứng minh lí thuyết khái niệm, nhưng chính tư duy sáng tạo bằng ý tưởng do HS thực hiện mới là quan trọng.

Luận điểm 2: Quá trình nhận thức theo Thuyết kiến tạo là quá trình thích nghi bằng đồng hóa và tổ chức lại bằng điều phối trên cơ sở những gì đã nhận thức từ trước. Luận điểm này góp phần trả lời cho câu hỏi nhận thức là gì. Đó là quá trình khuyến khích HS vận dụng tri thức, kĩ năng chắc chắn để thích nghi với những đòi hỏi của tình huống mới có liên quan đến việc tìm ra tri thức.

Luận điểm 3: Quá trình học theo Thuyết kiến tạo là học trong xã hội mang tính trao đổi trí tuệ của cộng đồng tiếp thu tri thức của các thành viên. Luận điểm này chỉ rõ người học cần hòa mình vào các hoạt động trí tuệ của cộng đồng xã hội. Vì thế người học theo thuyết kiến tạo không những cần khám phá tri thức mà còn biết giải thích trao đổi, giao ước, kết nối và đánh giá tri thức xã hội cung cấp. Luận điểm này rất đáng chú ý vì là cơ sở để hình thành dạy học đối thoại giữa các cá nhân có kiến thức và cách vận dụng kiến thức khác

nhau cùng đi tìm chân lí. Chính điều này làm nên động lực bên trong thúc đẩy quá trình học tập.

Luận điểm 4: Tri thức nền và tri thức mới của cá nhân theo thuyết kiến tạo có được từ sự điều chỉnh quan niệm về thế giới khách quan và quan niệm về cuộc sống nhân sinh để đáp ứng tốt những yêu cầu tự nhiên và xã hội. Luận điểm này đảm bảo mục tiêu giáo dục phổ thông theo thuyết kiến tạo tránh được sự quá tải nội dung học tập lí thuyết hàn lâm và cũng không cung cấp tri thức lạc hậu so với thời cuộc và xã hội để biến HS thành “thợ học” mà vô dụng, chẳng biết để làm gì.

Luận điểm 5: Học tri thức mới theo thuyết kiến tạo cũng là một quy trình phát huy và vận dụng tư duy sáng tạo để kiếm tìm tri thức mới. Luận điểm này khác về chất so với kiểu học tiếp thu thụ động trong dạy học truyền thống ở chỗ nó khích lệ sự sáng tạo, không ngừng học tập.

Xét về mặt lý luận, trong giới hạn tri nhận và thu thập tài liệu của chúng tôi, những nội dung cơ bản trên đây có ý nghĩa khoa học để vận dụng vào thực tiễn nghiên cứu và áp dụng vào việc hình thành phương pháp mới trong dạy học nhằm hướng tới mục tiêu đào tạo người học đáp ứng các tiêu chuẩn mới về năng lực sáng tạo và tự giải quyết các vấn đề trong học tập cũng như trong cuộc sống.

1.2 Cơ sở thực tiễn

1.2.1 Quan điểm và nguyên tắc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông 2018.

Nhằm hướng đến việc giải quyết các vấn đề cấp bách của đổi mới giáo dục toàn diện và triệt để, Bộ GD&ĐT đã ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018 và sắp tới vận dụng vào thực tiễn thay sách giáo khoa và đổi mới chương trình dạy học trên toàn quốc. Đây là kim chỉ nam cho mọi hoạt động cải tiến đổi mới toàn diện giáo dục nước nhà.

1.2.1.1 Quan điểm và nguyên tắc xây dựng chương trình.

Chương trình đã chỉ ra những quan điểm và nguyên tắc xây dựng chương trình thống nhất và mang tính hệ thống, mạch lạc suốt các lớp học, cấp học của toàn bộ chương trình giáo dục phổ thông. Trong đó, đối với môn Ngữ văn cấp THPT, chương trình, nêu rõ:

“Chương trình được xây dựng trên nền tảng lí luận và thực tiễn, cập nhật thành tựu nghiên cứu về giáo dục học, tâm lí học và phương pháp dạy học Ngữ văn; thành tựu nghiên cứu về văn học và ngôn ngữ học; thành tựu văn học Việt Nam qua các thời kì; kinh nghiệm xây dựng chương trình môn Ngữ văn của Việt Nam, đặc biệt từ đầu thế kỉ XXI đến nay và xu thế quốc tế trong phát triển chương trình nói chung, chương trình môn Ngữ văn nói riêng những năm gần đây, nhất là chương trình của những quốc gia phát triển; thực tiễn xã hội, giáo dục, điều kiện kinh tế và truyền thống văn hoá Việt Nam, đặc biệt là sự đa dạng của đối tượng học sinh xét về phương diện vùng miền, điều kiện và khả năng học tập.”

“Chương trình lấy việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp (đọc, viết, nói và nghe) làm trục chính xuyên suốt cả ba cấp học nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình theo định hướng năng lực và bảo đảm tính chỉnh thể, sự nhất quán liên tục trong tất cả các cấp học, lớp học. Các kiến thức phổ thông cơ bản, nền tảng về tiếng Việt và văn học được hình thành qua hoạt động dạy học tiếp nhận và tạo lập văn bản; phục vụ trực tiếp cho yêu cầu rèn luyện các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe.”

“Chương trình được xây dựng theo hướng mở, thể hiện ở việc không quy định chi tiết về nội dung dạy học mà chỉ quy định những yêu cầu cần đạt về đọc, viết, nói và nghe cho mỗi lớp; quy định một số kiến thức cơ bản, cốt lõi về tiếng Việt, văn học và một số văn bản có vị trí, ý nghĩa quan trọng của văn học dân tộc là nội dung thống nhất bắt buộc đối với học sinh toàn quốc.”

“Chương trình vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới, vừa chú trọng kế thừa và phát huy những ưu điểm của các chương trình môn Ngữ văn đã có, đặc biệt là chương trình hiện hành.”

1.2.1.2 Mục tiêu chương trình

“Hình thành và phát triển cho học sinh những phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm; bồi dưỡng tâm hồn, hình thành nhân cách và phát triển cá tính. Môn Ngữ Văn giúp học sinh khám phá bản thân và thế giới xung quanh, thấu hiểu con người, có đời sống tâm hồn phong phú, có quan niệm sống và ứng xử nhân văn, có tình yêu đối với tiếng Việt và văn học, có ý thức về cội nguồn và bản sắc dân tộc, góp phần giữ

gìn và phát triển văn hóa Việt Nam, có tinh thần tiếp thu tinh hoa văn hóa nhân loại và khả năng hội nhập quốc tế.”

“Góp phần giúp học sinh phát triển các năng lực chung: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Đặc biệt, môn Ngữ văn giúp học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học: rèn luyện các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe; có hệ thống kiến thức phổ thông nền tảng về tiếng Việt và văn học, phát triển tư duy hình tượng và tư duy logic, góp phần hình thành học vấn căn bản của một người có văn hoá; biết tạo lập các văn bản thông dụng; biết tiếp nhận, đánh giá các văn bản văn học nói riêng, các sản phẩm giao tiếp và các giá trị thẩm mỹ nói chung trong cuộc sống.”

1.2.1.3 Yêu cầu cần đạt ở cấp THPT

a. Năng lực ngôn ngữ

“Biết tranh luận về những vấn đề tồn tại các quan điểm trái ngược nhau; có thái độ cầu thị và văn hoá tranh luận phù hợp; có khả năng nghe thuyết trình và đánh giá được nội dung và hình thức biểu đạt của bài thuyết trình; có hứng thú thể hiện chủ kiến, cá tính trong tranh luận; trình bày vấn đề khoa học một cách tự tin, có sức thuyết phục. Nói và nghe linh hoạt; nắm được phương pháp, quy trình tiến hành một cuộc tranh luận.”

b. Năng lực văn học

“Phân tích và đánh giá văn bản văn học dựa trên những hiểu biết về phong cách nghệ thuật và lịch sử văn học. Nhận biết được đặc trưng của hình tượng văn học và một số điểm khác biệt giữa hình tượng văn học với các loại hình tượng nghệ thuật khác (hội hoạ, âm nhạc, kiến trúc, điêu khắc); phân tích và đánh giá được nội dung tư tưởng và cách thể hiện nội dung tư tưởng trong một văn bản văn học; nhận biết và phân tích được đặc điểm của ngôn ngữ văn học, câu chuyện, cốt truyện và cách kể chuyện; nhận biết và phân tích được một số đặc điểm phong cách nghệ thuật trong văn học dân gian, trung đại và hiện đại; phong cách nghệ thuật của một số tác giả, tác phẩm lớn.”

c. Ngữ liệu

“Chương trình giáo dục phổ thông 2018 có định hướng mở về ngữ liệu. Tuy vậy, để bảo đảm nội dung giáo dục cốt lõi, thống nhất trên cả nước, bên cạnh những văn bản gợi ý tác giả sách giáo khoa và giáo viên lựa chọn, chương trình quy định một số văn bản bắt buộc và văn bản bắt buộc lựa chọn. Trong số các tác phẩm bắt buộc Nam quốc sơn hà, Bình Ngô đại cáo, có thơ chữ Hán của Nguyễn Du, thơ Nôm Nguyễn Trãi...

Căn cứ vào những nội dung trên, chúng tôi nhận thấy thơ Đường luật là mảng nội dung quan trọng trong việc hình thành và bồi dưỡng năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học trong chương trình Ngữ Văn THPT hiện nay và sắp tới. Đó chính là cơ sở thực tiễn để tiến hành nghiên cứu đề tài này.”

(Trích Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình giáo dục tổng thể - Môn Ngữ Văn - Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)

Từ các nội dung đã trích trên đây, chúng tôi nhận thấy, Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể tạo ra nhiều cơ hội và thách thức cho người dạy và người học, ngoài ra, đó cũng là cơ sở thực tiễn để chúng tôi thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học của mình.

1.2.2 Thực trạng dạy và học thơ Đường luật hiện nay

1.2.2.1 Khái quát về thơ Đường luật và nội dung dạy học thơ ĐL trong chương trình THPT hiện nay.

Thơ Đường luật hay Thơ luật Đường là thể thơ cách luật xuất hiện từ đời nhà Đường, Trung Quốc. Thơ Đường luật gọi là thơ cận thể để đối lập với thơ cổ thể, không theo cách luật ấy. Thơ Đường luật có một hệ thống quy tắc phức tạp được thể hiện ở 5 điều nghiêm khắc sau: Luật, niêm, vần, đối và bố cục. Về hình thức, thơ Đường luật có các dạng "thất ngôn bát cú" (tám câu, mỗi câu bảy chữ) được xem là dạng chuẩn, biến thể có các dạng: "thất ngôn tứ tuyệt" (bốn câu, mỗi câu bảy chữ), "ngũ ngôn tứ tuyệt" (bốn câu, mỗi câu năm chữ), "ngũ ngôn bát cú" (tám câu, mỗi câu năm chữ) cũng như các dạng ít phổ biến khác.

Thơ ĐL là thể loại phổ biến nhất trong sáng tác suốt mười thế kỷ văn học trung đại. Vận dụng vào thực tiễn văn hoá Đại Việt, thể thơ ĐL do các tầng lớp vua chúa, trí thức phong

kiến, nhà nho, nhà sư sáng tác, nên thơ ĐL mang tính thần và bản sắc của văn hoá Việt. Thơ ĐL Việt Nam trở thành một thể loại thơ dần dần được Việt hoá mặc dù vẫn mang hình thức và quy định cổ điển- quy phạm- ước lệ của thơ Đường luật Trung Quốc.

Trong xu thế dân tộc và dân chủ hoá mang tính đặc trưng của tiến trình lịch sử văn học Việt Nam, thơ ĐL Việt Nam thể hiện vẻ đẹp của ngôn ngữ văn chương Việt trong sự phát triển ngày càng giàu có và trau chuốt điêu luyện hơn của tiếng Việt dân tộc.

1.2.2.2 Thơ Đường luật trong chương trình Ngữ Văn THPT và thực trạng dạy học thơ ĐL ở THPT hiện nay.

HS tiếp xúc Thơ Đường khá sớm, ở lớp 7 trong chương trình giảng dạy Ngữ Văn THCS, các em đã được tiếp xúc với các tác phẩm: Xa ngắm thác núi Lư (Vọng Lư sơn bộc bố - Lý Bạch) – đọc thêm; Cảm nghĩ trong đêm thanh tĩnh (Tĩnh dạ tứ - Lý Bạch); Ngẫu nhiên viết nhân buổi mới về quê (Hồi hương ngẫu thư - Hạ Tri Chương); Bài ca nhà tranh bị gió thu phá (Mao ốc vị thu phong sở phá ca - Đỗ Phủ) – đọc thêm. HS đã có được kiến thức từ trước về thơ Đường, khi khám phá tìm hiểu thơ Đường luật sẽ không ngỡ ngàng hay gặp phải nhiều khó khăn. Vấn đề vướng phải khi vận dụng lý thuyết kiến tạo vào trong giảng dạy thơ Đường luật trong chương trình Ngữ Văn 10 chính là các thi sĩ Việt Nam làm thơ theo thể thơ Đường luật đã dần phá cách, ngôn từ không còn mang tính “ý tại ngôn ngoại”, ước lệ, tượng trưng khiến người học vừa cảm thấy gần gũi vừa cảm thấy khó hiểu so với những kiến thức đã học từ trước đó. Chính điều vừa thân thuộc vừa xa lạ đó đã gây khó khăn cho học sinh khi tìm hiểu, phân tích tác phẩm ở sách giáo khoa Ngữ Văn lớp 10.

Thơ ĐL là một nội dung quan trọng trong chương trình Ngữ văn THPT, được sắp xếp trong 3 học kỳ của lớp 10 và 11 với một số lượng ngữ liệu lớn trong cả ba phân môn Đọc Văn - Tiếng Việt và Tập làm văn (xem Phân phối chương trình THPT môn Ngữ văn). Dạy học thơ ĐL do những khác biệt về thời đại - văn hoá - xã hội - quan niệm thẩm mỹ - ngôn ngữ văn chương - thể loại cổ điển,... lại phải thực hiện trong điều kiện các học kỳ đầu cấp, HS còn thiếu nhiều kiến thức về hiểu biết xã hội, lịch sử, văn hoá, đặc biệt là những vấn đề văn hoá - văn học thời kỳ trung đại, nên đây luôn là một thực tế khó khăn của dạy học Ngữ văn THPT.

Đây là thể loại văn học được đánh giá là khó khai thác và gây trở ngại cho người dạy, người học khi tiếp xúc. GV trong chương trình giảng dạy khi truyền thụ kiến thức về thơ

Đường luật luôn gặp phải những trở ngại, khó khăn đáng kể. Phải áp dụng các phương pháp giảng dạy truyền thống trước kia và kiến thức chuẩn: bám sát kiến thức trọng tâm, thầy đọc trò chép một cách “an phận” đáng thương, hạn chế sự tư duy của học trò. Nhận thức được điều đó, GV thường xuyên vận dụng các phương pháp tích cực vào trong giảng dạy tạo không khí sôi nổi, hấp dẫn hứng thú học trò, khuyến khích HS tham gia học tập. Tuy nhiên, người dạy vẫn đóng vai trò chủ đạo trong lớp học, áp đặt kiến thức đối với HS, chưa thực sự để HS tự làm chủ kiến thức. Từ những khó khăn trong thực tế đó, chúng tôi tìm hiểu thêm nhiều phương pháp dạy học văn nhằm đưa đến những hiệu quả cụ thể cho một giờ học Văn về thơ ĐL. Các tác phẩm thơ ĐL đưa vào chương trình giảng dạy Ngữ Văn đều được tuyển chọn cẩn thận, là những tác phẩm tiêu biểu của từng giai đoạn lịch sử, phản ánh nền văn hóa nước nhà. Trên thực tế vẫn có sự khác biệt về cấu trúc bài học, về thời lượng giảng dạy, về yêu cầu kiến thức, về phương pháp tiếp thu một cách nhất định, khiến phương pháp dạy học thơ ĐL vấp phải trở ngại, giờ học khô khan, không thấp lên được trong lòng người học về tình yêu và đam mê học Văn của học sinh.

Khó khăn khác hiện nay vẫn là di chứng của lối dạy học ứng thí - dạy học cốt để thi cử - lâu nay. HS e ngại học Văn do tính chất đặc thù của bộ môn thiên về năng khiếu, cảm xúc hơn là tư duy, khối lượng kiến thức nhiều, thời gian eo hẹp, nặng lý thuyết, nhẹ vận dụng, thực hành, do lối dạy học thiên về rập khuôn, thiếu coi trọng và ghi nhận khám phá và quan điểm của người học trên các vấn đề tiếp nhận văn học.

Vấn đề khác nữa là thực tế chọn ngành nghề trong xã hội chú trọng phát triển sản xuất - dịch vụ hiện nay vô hình chung là một cản trở đối với việc chọn ngành nghề và sự yêu thích các bộ môn KHXH trong đó có việc học Văn.

Để đáp ứng nhu cầu cao trong học tập của HS, GV là không ngừng thay đổi cách giảng dạy, áp dụng các phương thức mới vào trong dạy học, thực hiện được mục tiêu dạy học của Chương trình GDPT tổng thể, HS không còn thờ ơ, ở thế bị động trong khi tham gia học tập, tích cực chủ động xây dựng bài học, cùng tương tác với bạn học và GV, hình thành và phát triển kiến thức và các kỹ năng cần thiết trong học tập, việc tìm kiếm và đổi mới các phương thức dạy học tích cực là một việc hết sức cần thiết. Vì thế, việc vận dụng lý thuyết Kiến tạo vào giảng dạy thơ Đường luật là một việc làm có ý nghĩa thiết thực và

cần kíp. Tiếp thu sự đổi mới trong chương trình Ngữ Văn tổng thể 2018, đáp ứng như cầu cao trong học tập của học sinh, chúng tôi mạnh dạn thực hiện đề tài **“Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học thơ Đường luật trong chương trình Ngữ văn lớp 10”** nhằm trang bị thêm về phương thức giảng dạy cho những sinh viên sư phạm Ngữ Văn với hy vọng kết quả của đề tài góp một phần nhỏ hiệu quả vào việc giải quyết thực trạng dạy học Văn hiện nay.

CHƯƠNG 2: MÔ HÌNH KẾ HOẠCH BÀI DẠY THƠ ĐƯỜNG LUẬT THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO.

Dạy học là một dạng lao động trí óc đặc biệt, bao giờ cũng bắt đầu bằng việc thiết kế kế hoạch bài học. Thiết kế bài học là hoạt động lao động sư phạm sáng tạo của GV, bao gồm một quy trình mang tính hệ thống như thiết kế, phát triển, đánh giá và quản lý toàn bộ quá trình dạy học để đảm bảo cho việc học có hiệu quả. Dạy học theo lý thuyết kiến tạo là kiểu dạy học không phải theo lối thông báo, cho sẵn mà là người học phải chủ động, tích cực tìm tòi, phát hiện và giải quyết các vấn đề trong học tập. Trong quá trình đó người học phải nỗ lực tìm kiếm, tiếp nhận và xử lý, đánh giá sáng tạo để phát triển chính năng lực nền tảng của mình và đạt được kết quả học tập mong muốn. Thiết kế bài học kiến tạo (TKBHKT) là kiểu bài học được thiết kế và tiến hành theo lý thuyết kiến tạo, trong đó những hoạt động giảng dạy và học tập mang tính chủ động, quá trình học được định hướng theo chiến lược kiến tạo, quá trình dạy có chức năng khuyến khích, chỉ dẫn và tập trung vào hoạt động người học.

2.1 Các nguyên tắc xây dựng mô hình bài học văn theo lý thuyết kiến tạo

2.1.1. Đảm bảo tập trung vào hoạt động của người học.

TKBH VH hiện nay chủ yếu tập trung vào hoạt động dạy, người dạy cần làm gì và làm như thế nào để chuyển tải toàn bộ nội dung bài học đến người học. Quá trình đó chủ yếu là để chuyển giao nội dung sách giáo khoa tới HS, giúp HS ghi nhớ, tái hiện các thông tin từ tài liệu cung cấp. Ngược lại, TKBHKT trong dạy học VH tập trung vào người học, HS phải trở thành chủ thể hành động tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo để kiến tạo kiến thức và cần sự đầu tư trí tuệ cao của người dạy để hình dung con đường kiến tạo tri thức mới của HS, cùng với đó HS cần được hỗ trợ điều kiện như: phương tiện, học liệu, sự hướng dẫn và những tương tác. GV cần dự kiến cả thành công và thất bại, những khó khăn mà HS phải đối mặt; từ đó có các phương án giúp đỡ, hỗ trợ. Bởi vậy, TKBHKT trong dạy học VH cần đảm bảo tính linh hoạt, cơ động, để có thể thay đổi, điều chỉnh các phương án dạy linh hoạt với các tình huống dạy học cụ thể.

2.1.2. Đảm bảo việc học trong tương tác đa dạng.

Trong dạy học chú trọng thiết lập sự tương tác đa dạng giữa GV - HS và giữa HS – HS, khuyến khích HS trao đổi, tranh luận, đánh giá, chia sẻ quan điểm, kinh nghiệm, thúc đẩy, cổ vũ tinh thần hợp tác, kỹ năng làm việc nhóm. Đối với việc dạy học theo lý thuyết kiến tạo trong giờ học luôn hướng HS vào sự tương tác đa chiều: Tương tác với GV, với các bạn học, với các phương tiện học tập, với nội dung học tập. Chính sự tương tác đó là gốc rễ cho sự thay đổi các giá trị ở người học, là động lực phát triển về chất bên trong của người học. Trong quá trình tương tác đó, HS bộc lộ, khẳng định các giá trị của bản thân; khám phá các dấu hiệu, bản chất của sự vật hiện tượng, biến nó thành vốn hiểu biết của mình; đồng thời bộc lộ những hạn chế, những thiếu hụt của bản thân để GV và bạn học kịp thời hỗ trợ, giúp đỡ. Bởi vậy, GV cần tạo dựng một môi trường học tập thân thiện, HS cảm thấy thoải mái (không bị áp đặt, được khuyến khích HS trao đổi, tranh luận, bày tỏ quan điểm cá nhân, hứng thú, tự tin...), không khí học tập thực sự sôi nổi, vui vẻ.

2.1.3. Đảm bảo việc tôn trọng những quan điểm tiếp nhận văn chương của người học.

Bản chất của bài học VH là tìm tòi, phát hiện ra các giá trị thẩm mỹ, thi pháp, cảm hứng sáng tạo, tài năng tác giả, sự điêu luyện của ngôn ngữ văn học, sự tiến bộ của lịch sử văn học dân tộc... nên khi học tập nội dung này, HS phải nghiên cứu để phát hiện, tái hiện; trên cơ sở đó, rút ra những đặc sắc được thể hiện trong bài học VH bằng quan điểm cá nhân thậm chí rất mới lạ và độc đáo. Chấp nhận những phát hiện cá nhân của người học là nuôi dưỡng những “chân trời đón đợi” của những độc giả tương lai.

2.1.4. Đảm bảo tính vấn đề và tính nhân văn.

TKBH không chỉ dừng lại cung cấp cho HS bao nhiêu kiến thức mà còn khơi gợi ở người học sự hứng khởi, say mê khám phá trong các tình huống có vấn đề, hình thành và phát triển các KN: KN giải quyết vấn đề, KN hợp tác, KN lập kế hoạch... TKBH còn chú trọng đến giáo dục các giá trị: sự khiêm tốn, yêu thương, tôn trọng, lòng tự trọng và trách nhiệm cho HS. Ngoài ra, TKBH luôn tạo ra cơ hội chủ động ở HS, các hoạt động lôi kéo sự tham gia một cách tự nhiên, giúp HS thích ứng và duy trì sự hứng thú trong học tập. Đây

chính là nhân tố, là động lực thúc đẩy người học tích cực, tự giác, chủ động và sáng tạo trong hoạt động độc lập hoặc trong hợp tác.

2.1.5. Đảm bảo quá trình đánh giá, điều chỉnh diễn ra thường xuyên và liên tục.

Kiểm tra đánh giá thường xuyên có ý nghĩa tích cực trong điều chỉnh sự chuẩn bị bài, tìm tòi và nghiên cứu của HS. TKBHKT cần khuyến khích vai trò tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau của HS qua mỗi hoạt động như: kiểm tra vở, đánh giá qua phiếu bài tập, trình bày ý kiến... Qua đó, giúp HS nhận thức được mục tiêu, nhiệm vụ của các nhiệm vụ, giúp HS có cơ hội tự kiểm soát đánh giá mức độ đạt được của bản thân.

2.2. Quy trình thiết kế bài học kiến tạo.

Thiết kế bài học VH là hoạt động lao động sáng tạo của GV bằng cách vận dụng tri thức và kinh nghiệm sư phạm lên ý tưởng, lập trình, xây dựng phương án tổ chức, quản lý, điều hành hoạt động học bài học VH một cách logic, sáng tạo, hiệu quả, nhằm thực hiện tốt mục tiêu dạy học bài học VH. TKBHVH theo lý thuyết kiến tạo là quá trình lên ý tưởng, dự đoán con đường tìm tòi, khám phá của HS, tập trung chủ yếu vào người học cần làm gì, cách tiến hành hoạt động như thế nào để từng bước khám phá nhận thức mới.

2.2.1. Quy trình học tập kiến tạo.

Học tập kiến tạo là kiểu học tập trong đó HS chủ động tìm tòi, khám phá, phát hiện tri thức mới, cách thức hoạt động mới, GV chỉ giúp đỡ định hướng để HS có thể tự khai sáng. Theo đó, có ba hình thức khám phá: qua hành động (hiểu việc đọc sách thông qua hành động cầm và lật từng trang sách); qua hình ảnh (các mô hình, sơ đồ...) và qua các kí hiệu ngôn ngữ, mệnh đề... Từ đây, có các hành động học tập tương ứng của người học:

1. Hành động phân tích (bằng tay) sự vật;
2. Hành động mô hình hóa;
3. Hành động biểu tượng (kí hiệu hóa);
4. Hành động ứng dụng.

Vận dụng lý thuyết kiến tạo trong dạy học bài học VH, chúng tôi đề xuất việc học tập của HS thông qua các phương án chính: Phán đoán, Tìm tòi - Khám phá, Kiểm nghiệm - Khái quát - Vận dụng. Theo đó, cấu trúc các hoạt động trên lớp của học sinh trong mỗi bài dạy học thơ Đường luật Việt Nam lớp 10 sẽ gồm có 4 hoạt động: Hoạt động phán đoán, tìm tòi; hoạt động khám phá, kiểm nghiệm; hoạt động điều chỉnh, thích ứng; hoạt động vận dụng, củng cố.

+ Hoạt động phán đoán/tìm tòi: Đây là dạng hoạt động trên cơ sở hướng dẫn của GV, HS tiến hành làm việc theo nhóm để thu thập, tìm hiểu thông tin. Sản phẩm là các mẫu tin, các hình ảnh, các trang tư liệu, các băng hình... về ý nghĩa, nội dung, quan điểm VH đề cập đến. HS sẽ lưu giữ thành tập dữ liệu học tập dưới dạng ảnh, poster, hoặc tập hợp trong cuốn vở ghi chép...

+ Hoạt động khám phá, kiểm nghiệm thông tin: HS làm việc theo nhóm để phân tích, khái quát các thông tin trên cơ sở các dữ liệu, các bằng chứng, dữ kiện VH đã có, từ đó nhận thức một cách sâu sắc về tác giả, tác phẩm.

+ Hoạt động khái quát: Sau khi báo cáo các sản phẩm của các nhóm, GV giúp HS khái quát, tổng hợp và bổ sung điều chỉnh kết quả làm việc của các nhóm.

+ Hoạt động vận dụng: HS sẽ rút ra ý nghĩa, nội dung bài học, nêu cảm nhận về nhân vật, tác giả, quan điểm văn học, giá trị thẩm mỹ truyền tải... và rút ra bài học cho chính bản thân HS.

2.2.2. Quy trình thiết kế bài dạy vận dụng lý thuyết Kiến tạo.

Căn cứ vào Khung mẫu Kế hoạch bài dạy môn học mới ban hành và vận dụng (Bộ GD&ĐT, 2/2020, Phụ lục IV), căn cứ vào các kỹ thuật và phương pháp dạy học thơ trữ tình trung đại (tài liệu về Phương pháp dạy học Văn của Phan Trọng Luận, Nguyễn Viết Chữ, Nguyễn Mạnh Hùng,... đã vận dụng lâu nay); căn cứ vào các đặc điểm, nguyên tắc dạy học vận dụng thuyết kiến tạo, vai trò của GV là “âm thầm” lên ý tưởng, xây dựng môi trường và điều kiện vật chất cũng như tinh thần cần thiết cho các hoạt động học tập của HS; chúng tôi thiết kế quy trình gồm các bước sau:

Bước 1. Phân tích đặc điểm bài học trong chương trình dạy học, phân tích đặc điểm người học.

Thơ Đường luật trong chương trình giảng dạy Ngữ Văn chiếm một vị trí quan trọng với số lượng tác phẩm khá lớn. Để người học tiếp thu kiến thức, phát huy khả năng tư duy bản thân, người dạy cần có sự chuẩn bị chu đáo. GV cần nghiên cứu kỹ nội dung chương trình dạy học, hiểu được mạch kiến thức và yêu cầu của chương trình và sách giáo khoa. Từ đó, xác định chuẩn kiến thức và kỹ năng, các yêu cầu cơ bản nhất của bài học. Ngoài ra, GV cần căn cứ đặc điểm nhận thức, đặc điểm tâm lí của đối tượng HS (ghi nhớ ý nghĩa và ghi nhớ từ ngữ được tăng cường) để xây dựng mục tiêu bài học phù hợp và có tính khả thi.

Bước 2. Xác định mục tiêu bài học.

Đây là bước GV xác định đích cần đạt tới của bài học về cả 3 mặt: kiến thức, kỹ năng và tình cảm - thái độ (HS có được cái gì? Làm được gì? Có giá trị gì?). Từ đó, GV viết mục tiêu bài học, đây là những dự đoán về kết quả học tập của người học. Người học có thể hiểu, làm và có những giá trị gì sau khi tiến hành bài học. Điều này cần được mô tả mang tính định lượng dưới dạng các cụm từ miêu tả nhận thức, hành vi, thái độ có thể kiểm đếm được.

Bước 3. Lên ý tưởng dạy học cho bài học.

GV xác định các loại hoạt động học tập của HS cần có để đạt được kết quả học tập như dự kiến. Từ đó, GV lên càng nhiều ý tưởng cho các hoạt động càng tốt. Tương ứng với mỗi ý tưởng, GV phác họa những điều kiện, phương tiện, học liệu cũng như môi trường học tập kèm theo. Xác định khả năng đáp ứng các nhiệm vụ nhận thức của HS, gồm: xác định những kiến thức, kỹ năng mà HS đã có và cần có; dự kiến những khó khăn, những tình huống có thể nảy sinh và các phương án giải quyết.

Bảng 1: Lập ý tưởng dạy học

Hoạt động HS	Mục tiêu hoạt động	Phương pháp dạy học	Phương tiện, học liệu DH	Hình thức dạy học
Hoạt động tìm tòi - nhận diện		1: Quan sát và thảo luận nhóm... 2: Đàm thoại gợi mở 3: Thực hành	- Tranh ảnh, phiếu học tập... - Câu hỏi, tìm dữ liệu trên sách, tư liệu, internet...	- Trong lớp, tương tác theo nhóm. - Môi trường đa phương tiện.
Hoạt động khám phá				
Hoạt động khái quát				
Hoạt động vận dụng				

Bước 4. Lựa chọn ý tưởng và thiết kế kế hoạch bài học.

Trên cơ sở cân nhắc, lựa chọn phương án tổ chức hoạt động học tập và hoạt động dạy, GV lựa chọn và thiết kế các phương tiện, học liệu cũng như môi trường học tập phù hợp. Cần chú trọng cho HS có những biểu tượng về nội dung bài học, cần tạo ra trong nhận thức của HS những hình ảnh cụ thể, sinh động, rõ nét và các hoạt động của họ trong không gian, thời gian cụ thể. Cần tuân thủ các nguyên tắc: phương án đó khuyến khích tối đa tính tích cực học tập, tạo sức hấp dẫn, hứng thú cho HS; đảm bảo tính khả thi và phù hợp với năng lực của GV.

Bước 5. Hoàn thiện bản thiết kế.

Việc soạn thảo kế hoạch bài học thông thường được thể hiện dưới dạng văn bản, bài giảng điện tử hoặc có thể là một hệ thống các hoạt động thực hành, luyện tập... Giáo viên hoàn thiện các ý tưởng, thiết kế cụ thể thành văn bản, trên cơ sở tham khảo, bổ sung từ các nguồn khác nhau để có một kế hoạch bài giảng hoàn thiện, thể hiện rõ ý đồ sư phạm của GV.

CHƯƠNG 3: MỘT SỐ KẾ HOẠCH BÀI DẠY THƠ ĐƯỜNG LUẬT THEO LÝ THUYẾT KIẾN TẠO.

3.1 GIÁO ÁN 1

Ngày soạn: 20/02/2021

Tiết 38

CẢNH NGÀY HÈ

(Bảo kính cảnh giới – Bài 43)

Nguyễn Trãi

I. Mục tiêu bài học

1. Kiến thức

- Vẻ đẹp của bức tranh thiên nhiên ngày hè được gọi tả một cách sinh động.
- Vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi: nhạy cảm với thiên nhiên, với cuộc sống đời thường của nhân dân, luôn hướng về nhân dân với mong muốn “Dân giàu đủ khắp đòi phương”.
- Nghệ thuật thơ Nôm độc đáo, những từ láy sinh động và câu thơ lục ngôn tự nhiên.

2. Kỹ năng

- Đọc – hiểu một bài thơ Nôm Đường luật theo đặc trưng thể loại.
- Dựa trên kiến thức có sẵn, tìm hiểu, phân tích, lí giải kiến thức mới.

3. Thái độ

- Bồi dưỡng tình yêu thiên nhiên đất nước, tình cảm gắn bó với cuộc sống của người dân.

II. Chuẩn bị

1. Giáo viên:

- SGK, SGV, Tài liệu tham khảo...

- Sưu tầm tranh, ảnh về nhà thơ Nguyễn Trãi, hình ảnh thạch lựu, cảnh làng ngư phủ...

2. Học sinh: Chuẩn bị các câu hỏi, bài tập, sản phẩm...

III. Phương pháp

- Phương pháp thảo luận nhóm với các kỹ thuật: công đoạn - phát hiện - nêu ý kiến - tổng hợp, công não – thông tin phản hồi.

- Phương pháp vấn đáp

- Phương pháp trực quan

IV. Tiến trình dạy học

1. Ổn định lớp

- Giáo viên ổn định lớp và kiểm tra sĩ số lớp

2. Kiểm tra bài cũ

- Câu hỏi: Vẻ đẹp của hình tượng con người thời Trần được thể hiện như thế nào trong bài thơ “Tỏ lòng” của Phạm Ngũ Lão.

3. Tổ chức và dạy học bài mới

Hoạt động 1: Phán đoán/ tìm tòi

***Mục tiêu:**

- Nhận thức được nhiệm vụ cần giải quyết của bài học.

- Tập trung cao và hợp tác tốt để giải quyết nhiệm vụ.

- Có thái độ tích cực, hứng thú.

- Hình thành và phát triển kỹ năng thu thập và xử lý thông tin.

***Phương pháp:** trực quan hóa, làm việc nhóm.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm 5-6 HS. - GV trình chiếu một tranh ảnh về các tác gia nổi tiếng trong thơ Nôm Đường luật và tác phẩm tiêu biểu kèm theo. Trong đó có tác giả Nguyễn Trãi, tác phẩm “Cảnh ngày hè” và giao nhiệm vụ. - Trình bày sơ lược về “Quốc âm thi tập”. - GV hướng dẫn cách tiến hành và sản phẩm cần đạt được. - GV nhận xét và dẫn vào bài mới: <i>Nguyễn Trãi không chỉ là một tác gia nổi tiếng với " Bình Ngô đại cáo "- áng thiên cổ hùng văn - mà còn là người tạo ra bông hoa đầu mùa rực rỡ nhất của thơ Nôm với " Quốc âm thi tập ". Trong đó phải kể đến bài thơ tiêu biểu " Cảnh ngày hè " (Bảo kính cảnh giới , số 43).</i>	- HS chia nhóm, hoàn thành nhiệm vụ được giao. + Nhiệm vụ 1: Nhìn hình đoán tác giả <i>Nguyễn Trãi</i>. + Nhiệm vụ 2: Lắp ghép tác phẩm với tác giả. + Nhiệm vụ 3: Đọc, ngâm thơ liên quan đến tác giả. - Học sinh tập hợp lại dữ liệu đã thu thập, tìm kiếm được và thông tin giáo viên cung cấp rồi trình bày kết quả.

Hoạt động 2: Khám phá

*Mục tiêu:

- Trình bày vài nét về tác giả, tác phẩm.
- Cảm nhận được vẻ đẹp của bức tranh thiên nhiên ngày hè được gợi tả một cách sinh động.
- Cảm nhận được vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi: nhạy cảm với thiên nhiên, với cuộc sống đời thường của nhân dân, luôn hướng về nhân dân với mong muốn “Dân giàu đủ khắp đòi phương”.

***Phương pháp:** thảo luận nhóm với các kỹ thuật: nêu ý kiến ghi lên bảng, bày tỏ quan điểm, công đoạn, vấn đáp, công não – thông tin phản hồi.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
Hoạt động 1: Tìm hiểu chung: - Tìm hiểu vài nét về tác giả, về xuất xứ, thể loại, bố cục của bài thơ. - Giáo viên hướng dẫn tìm hiểu, kể một số câu chuyện về cuộc đời và sự nghiệp của tác giả. • Các em đã được làm quen với tác giả Nguyễn Trãi trong chương trình văn học THCS (bài: Côn Sơn ca), em hãy cho biết vài nét về tác giả? • Xuất xứ của bài thơ? • Chủ đề của bài thơ? • Bài thơ được viết theo thể thơ? • Phát biểu hiểu biết về chữ NÔM?	I. Tìm hiểu chung - HS đọc thông tin trong SGK, tập hợp tư liệu, thảo luận nhóm hoàn thành vào giấy A0 và trình bày lên bảng. 1. Tác giả: Nguyễn Trãi (1380 - 1442) - Xuất thân: quê Hải Dương, con của Nguyễn Phi Khanh, cháu ngoại quan Tư đồ Trần Nguyên Đán đời nhà Trần. - Hoạt động xã hội: có công lớn dưới triều đại nhà Lê. Nhưng bị hàm oan, cuộc đời kết thúc bi đát (tru di tam tộc). - Thành tựu: Được UNESCO công nhận là danh nhân văn hóa thế giới. 2. Tác phẩm

- GV giảng thêm: QÂTT là tập thơ thành tựu đầu tiên của sáng tác bằng chữ Nôm ở VN. Chữ Nôm là 1 sáng tạo chữ viết của người Việt dựa trên văn tự của người Hán - để ghi âm Việt. Chữ Nôm đánh dấu bước phát triển của ngôn ngữ văn học dân tộc trên tinh thần tự cường văn hoá. • THẤT NGÔN XEN LỤC NGÔN là thể loại thơ như thế nào? • Vai trò sáng tạo của đại thi hào Nguyễn Trãi trên ý thức phá luật thơ Đường. Hoạt động 2: Đọc – hiểu văn bản - GV chia nhỏ nội dung bài giảng - GV chia nhóm, hướng dẫn người học cách học theo công đoạn và trả lời các câu hỏi.	- Xuất xứ: là bài thơ số 43 thuộc chùm thơ Bảo kính cảnh giới trong Quốc âm thi tập. - Chủ đề: bộc lộ nỗi lòng, chí hướng của tác giả. - Thể loại: thất ngôn xen lục ngôn. II. Đọc – hiểu văn bản 1. Đọc văn bản - Đọc diễn cảm bài thơ với giọng điệu vui, thanh thản. Chú ý ngắt nhịp đúng với câu thơ 6 chữ (3/3) và một số câu 7 chữ (3/4). Chú ý một số từ cổ. 2. Tìm hiểu văn bản - HS đọc văn bản, tài liệu học tập có sẵn và thảo luận nhóm: + Ghi lại các ý chính, trả lời các câu hỏi của GV. + Nêu câu hỏi cho GV. - Trao đổi kết quả thảo luận với các nhóm khác. - Dựa trên tư liệu GV cung cấp trong quá trình giảng dạy, HS hệ thống lại kiến thức nhóm đã thảo luận và trình bày vào vở.

+ Nội dung 1: Vẻ đẹp rực rỡ của bức tranh thiên nhiên. Câu hỏi gợi ý: • Nhận xét về nghệ thuật sử dụng động từ trong 6 câu đầu? • Tại sao nói bức tranh mùa hè được miêu tả rất sinh động và đầy sức sống? Qua những hình ảnh và chi tiết nào? • Bức tranh được cảm nhận bằng những giác quan nào? Chứng minh? • Trong bài thơ có nhiều động từ (cụm động từ) diễn tả trạng thái của cảnh ngày hè, đó là những động từ (cụm động từ) nào? Từ những động từ (cụm động từ) đó, em cảm nhận gì về trạng thái của cảnh vật được miêu tả trong bài thơ. • Nhận xét về nghệ thuật miêu tả thiên nhiên, cuộc sống? *Liên hệ sau này, Nguyễn Du đã miêu tả: <i>Dưới trăng quyên đã gọi hè</i> <i>Đầu tường lửa lập lòe đóm bông</i> → “lập lòe” thiên về tả hình sắc	1. Vẻ đẹp rực rỡ của bức tranh thiên nhiên. - Hoàn cảnh của nhà thơ: “Rồi hóng mát thuở ngày trường” + “Rồi”: rảnh rồi, hóng mát, dạo chơi để tâm hồn thanh thản. + “Thuở ngày trường”: ngày rộng tháng dài => Hoàn cảnh hiếm hoi, bất đắc dĩ của nhà thơ. Với âm điệu 1/2/3 thể hiện tâm thế an nhàn, tự tại, tự do, có thể dành hoàn toàn cho cảnh vật. “Hòe lục đùn đùn tán rợp giương” + Hình ảnh cây hòe: cành lá xanh thẫm, tỏa bóng mát cả một không gian. + Động từ mạnh “đùn đùn” -> sức sống mãnh liệt, sôi trào. => Tâm thế ung dung tự tại và tâm hồn yêu thiên nhiên của tác giả. “Thạch lựu hiên còn phun thức đỏ Hồng liên trì đã tiễn mùi hương” + Hình ảnh hoa sen, hoa lựu + Động từ mạnh “phun”, “tiễn mùi hương” với màu sắc đậm đà.

+ Nội dung 2: Vẻ đẹp thanh bình của bức tranh đời sống con người. Câu hỏi gợi ý: • Âm thanh cuộc sống được thể hiện trong bài thơ? • Âm thanh đặc trưng của ngày hè là gì? • “Cầm ve” là gì? (tiếng ve rộn rã như tiếng đàn cầm) • Nhà thơ đã cảm nhận cảnh vật bằng những giác quan nào? Qua sự cảm nhận đó, em thấy Nguyễn Trãi là người có tấm lòng như thế nào đối với thiên nhiên? + Nội dung 3: Niềm khao khát cao đẹp. Câu hỏi gợi ý: • Từ ngữ trực tiếp thể hiện khát vọng của tác giả? • Tìm hiểu điển tích “ngu cầm” và trình bày? • Hai câu thơ cuối cho ta hiểu tấm lòng của Nguyễn Trãi đối với người dân như thế nào? Âm điệu của câu thơ lục ngôn (Sáu chữ) khác âm điệu	=> Bức tranh thiên nhiên mùa hè rực rỡ, đầy sức sống. 2. Vẻ đẹp thanh bình của bức tranh đời sống con người. “Lao xao chợ cá làng ngư phủ Dắng dỏi cầm ve lầu tịch dương” - Hình ảnh: làng ngư phủ, lầu tịch dương - Âm thanh: lao xao, dắng dỏi - Nghệ thuật: đảo ngữ -> thể hiện ấn tượng về âm thanh và khái quát bức tranh cuộc sống bằng âm thanh. => Bức tranh cuộc sống đông đúc, rộn rã, tươi vui. 3. Niềm khao khát cao đẹp. “Dẽ có Ngu cầm đàn một tiếng, Dân giàu đủ khắp đòi phương”. - Ngu cầm: (điển tích) Đàn của vua Nghiêu – Thuấn. - Đắm mình trong cảnh ngày hè, nhà thơ ước có cây đàn của vua Thuấn, gảy khúc Nam

của những câu thơ bảy chữ như thế nào? Sự thay đổi âm điệu như vậy có tác dụng gì trong việc thể hiện tình cảm của tác giả? • Từ khát vọng ấy, vẻ đẹp trong tâm hồn, tình cảm của tác giả thể hiện thế nào? *GV liên hệ: <i>Bui một tắc lòng ưu ái cũ</i> <i>Đêm ngày cuộn cuộn nước triều đông.</i> (Thuật hứng – bài 2) <i>Hổ phách, phục linh nhìn mây biết</i> <i>Dành còn để trợ dân này.</i> (Tùng) <i>Việc nhân nghĩa cốt ở yên dân</i> (Đại cáo bình Ngô) ➔ Lý tưởng “dân giàu đủ khắp đòi phương” của Nguyễn Trãi với hôm nay vẫn mang ý nghĩa thâm mỹ. - GV theo dõi, giám sát công việc của người học. - GV thực hiện hỏi đáp với người học. - GV cho người học tự trả lời với nhau. - GV tập hợp câu hỏi của người học và giải đáp. - GV hệ thống bài giảng.	phong cầu mưa thuận gió hòa để “Dân giàu đủ khắp đòi phương”. - Câu kết (câu lục ngôn) ngắn gọn: thể hiện sự dồn nén cảm xúc của cả bài. => Lấy Nghiêu Thuấn làm “gương báu răn mình”, Nguyễn Trãi được bộc lộ chí hướng cao cả: luôn khao khát đem tài trí để thực hành tư tưởng nhân nghĩa, yêu nước thương dân.

Hoạt động 3: Khái quát

Mục tiêu:

- Vận dụng hiểu biết về hoàn cảnh lịch sử xã hội ra đời bài thơ để lí giải nội dung, nghệ thuật của tác phẩm.
- Nghệ thuật thơ Nôm Đường luật độc đáo, những từ láy thuần Việt sinh động và câu thơ lục ngôn tự nhiên kết hợp với những đặc trưng nghệ thuật thơ cách luật cổ điển - vẻ đẹp ước lệ của hệ thống hình ảnh thơ - ngôn thi liệu - điển cố điển tích.

Phương pháp: sàng lọc, thảo luận nhóm

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV nêu chủ đề, chủ đề được trình bày lên bảng để người học quan sát và suy nghĩ vấn đề. - GV chuẩn bị phiếu sàng lọc chứa nội dung, ý nghĩa bài học cần sàng lọc phát cho HS. - GV hướng dẫn HS thực hiện yêu cầu. - GV giải thích, bình luận nội dung trên phiếu khi đã sàng lọc phiếu.	- Học sinh thảo luận nhóm, trao đổi lựa chọn nội dung học tập trên phiếu theo tiêu chí sàng lọc mà giáo viên nêu ra. - HS vận dụng kiến thức đã học để giải thích, bình luận, chứng minh làm rõ nội dung để thực hiện trao đổi với các nhóm khác nội dung trên phiếu. - HS giải thích ngắn gọn về phương án lựa chọn của mình. - HS trình bày ý nghĩa, nội dung bài học theo sự hiểu biết của bản thân. III. Tổng kết 1. Nghệ thuật

	- Hệ thống ngôn từ Nôm giản dị, tinh tế xen lẫn từ Hán- Việt và điển tích. - Sử dụng từ láy độc đáo: lao xao, đùn đùn, dằng dỗi. - Nghệ thuật phá luật: câu thơ 6 chữ trong bài thất ngôn. 2. Ý nghĩa văn bản - Tư tưởng xuyên suốt sự nghiệp trước tác của Nguyễn Trãi - tư tưởng nhân nghĩa yêu nước thương dân- được thể hiện qua những rung động trữ tình dạt dào trước cảnh thiên nhiên ngày hè.

Hoạt động 4: Vận dụng

***Mục tiêu:** Phân tích được tác phẩm “Cảnh ngày hè” của Nguyễn Trãi

***Phương pháp:** Vấn đáp, bày tỏ quan điểm

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV giao nhiệm vụ Câu 1: 1. Xác định thể thơ và ngôn ngữ của văn bản trên .	- HS hệ thống lại toàn bộ kiến thức đã tiếp thu thực hiện nhiệm vụ và trình bày kết quả. 1. Xác định thể thơ : thất ngôn bát cú Đường luật (xen lục ngôn). Ngôn ngữ: chữ Nôm

2. Tìm những động từ diễn tả trạng thái cảnh vật trong câu thơ 2 và 3? Nêu hiệu quả nghệ thuật của những động từ đó ? 3. Xác định nhịp thơ trong câu thơ 3 và 4 so với nhịp thơ được quy định trong thơ thất ngôn bát cú Đường luật? Nhịp thơ đó đạt hiệu quả nghệ thuật như thế nào? Sự sáng tạo của Nguyễn Trãi qua việc đưa các hình ảnh dân dã vào thơ Đường luật - tấm lòng yêu nước yêu dân - tự hào dân tộc và ý thức tự cường văn hoá đã góp phần đưa nền văn học dân tộc theo hướng thoát ly ảnh hưởng văn học - văn hoá Trung Hoa và phá vỡ tính quy phạm của thơ cổ. Câu 2: Tìm đọc một số bài thơ trong mục Bảo kính cảnh giới của Nguyễn Trãi ? - Cho học sinh tìm kiếm tư liệu. Gợi ý: BẢO KÍNH CẢNH GIỚI (Số 1) Nguyễn Trãi Đạo đức hiền lành được mọi phương, Tự nhiên cả muôn chúng suy nhường. Lợi tham hết lấy, nhiều thì cạnh, Nghĩa phải đem cho, ít chẳng phùng. Sự thế sá phòng khi được mất, Lòng người tua đoán thuở mừng thương. “Chẳng nhàn” xưa chép lời truyền bảo, Khiến chó cho qua một đạo thường.	2. Những động từ diễn tả trạng thái cảnh vật trong câu thơ 2 và 3 : <i>đùn đùn</i>, <i>giương</i>, <i>phun</i>. Hiệu quả nghệ thuật : các động từ giàu sức gợi hình và tồn tại trong tư thế đang chuyển động, tiếp diễn : một sức sống không kìm nén được, phải trỗi ra (<i>đùn đùn</i>), bật lên (<i>giương</i>), trào ra hết lớp này đến lớp khác (<i>phun</i>). Từ đó, bức tranh thiên nhiên mùa hè hiện lên đầy sức sống, phong phú, đa dạng. 3. Nhịp thơ trong câu thơ 3 và 4 là nhịp 3/4 (thơ Đường : nhịp 4/3). Nhịp thơ đó đạt hiệu quả nghệ thuật : thể hiện sự sáng tạo của nhà thơ, nhấn mạnh đến cảnh vật, gây sự chú ý lớn ở người đọc.

2) BẢO KÍNH CẢNH GIỚI (Số 21) Nguyễn Trãi Ở bầu thì dáng ắt nên tròn. Xấu tốt đều thì rắp khuôn. Lân cận nhà giàu no bữa cám; Bạn bè kẻ trộm phải đau đòn. Chơi cùng bày đại nên bày đại; Kết mấy người khôn học nét khôn. Ở đáng thấp thì nên đáng thấp. Đen gần mực đỏ gần son.	

3.2 GIÁO ÁN 2

Ngày soạn: 20/02/2021

Tiết 40.

NHÀN (Nguyễn Bình Khiêm)

I. Mục tiêu bài học

1. Kiến thức

- Nêu được kiến thức về tác giả, khái quát tác phẩm, nội dung, nghệ thuật và ý nghĩa văn bản của bài thơ.
- Bước đầu hiểu được quan niệm nhân của Nguyễn Bình Khiêm.
- Thấy được đặc điểm nghệ thuật của bài thơ.
- Vận dụng hiểu biết về hoàn cảnh lịch sử xã hội ra đời của bài thơ để lí giải nội dung, nghệ thuật của tác phẩm văn học.
- Một tuyên ngôn về lối sống hoà hợp với thiên nhiên, đứng ngoài vòng danh lợi, giữ cốt cách thanh cao được thể hiện qua những rung động trữ tình, chất trí tuệ.
- Ngôn ngữ mộc mạc, tự nhiên nhưng ẩn ý thâm trầm, giàu tính trí tuệ.

2. Kỹ năng

- Đọc - hiểu một bài thơ Nôm Đường luật.
- Dựa trên kiến thức có sẵn, tìm hiểu, phân tích, lí giải kiến thức mới.

3. Thái độ

- Cảm nhận được ý nghĩa của văn học đối với đời sống.

4. Những năng lực cụ thể học sinh cần phát triển:

- Năng lực thu thập thông tin liên quan đến bài thơ
- Năng lực đọc – hiểu thơ trung đại

- Năng lực trình bày suy nghĩ, cảm nhận của cá nhân về giá trị nội dung và nghệ thuật của bài thơ.
- Năng lực hợp tác khi trao đổi, thảo luận về vẻ đẹp của bài thơ
- Năng lực phân tích, so sánh đặc điểm thơ của Nguyễn Bình Khiêm với thơ cùng đề tài Nhân trong thơ trung đại.
- Năng lực tạo lập văn bản nghị luận văn học.

II. Chuẩn bị

1. Giáo viên:

- SGK, SGV, Tài liệu tham khảo .
- Sưu tầm tranh, ảnh về nhà thơ Nguyễn Bình Khiêm

2. Học sinh: Chuẩn bị các câu hỏi, bài tập, sản phẩm...

III. Phương pháp

- Kỹ thuật KWLH
- Kỹ thuật khăn trải bàn
- Phương pháp thảo luận nhóm
- Phương pháp trực quan hóa
- Phương pháp trình bày áp phích
- Phương pháp vấn đáp

IV. Tổ chức dạy và học.

1. Ổn định tổ chức lớp:

- Kiểm tra sĩ số, trật tự, nội vụ của lớp

2. Kiểm tra bài cũ:

Nêu các bước tóm tắt văn bản tự sự.

3. Tổ chức dạy và học bài mới:

Hoạt động 1: Phán đoán/tìm tòi

***Mục tiêu:**

- Nhận thức được nhiệm vụ cần giải quyết của bài học.
- Tập trung cao và hợp tác tốt để giải quyết nhiệm vụ.
- Có thái độ tích cực, hứng thú.

***Phương pháp:** thảo luận nhóm, trực quan hóa.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm 5-6 HS. - GV trình chiếu một tranh ảnh về tác giả Nguyễn Bình Khiêm, tác phẩm “Nhàn” và giao nhiệm vụ. - Kể lại bối cảnh xã hội Trịnh - Nguyễn phân tranh thời Lê mạt và giao nhiệm vụ. - Hỏi HS về hiện tượng sấm Trạng Trình? - GV hướng dẫn cách tiến hành và sản phẩm cần đạt được. - GV nhận xét và dẫn vào bài mới: <i>Có thể nói trong thời kỳ trung đại, thơ Đường là thể loại thể hiện rõ nhất tính quy phạm và làm mưa làm gió trên văn đàn. Các nhà nho thời bấy giờ lựa chọn thể loại này như là cách tối ưu nhất để thể hiện tâm hồn, trí tuệ và nhân cách của mình, Nguyễn Bình Khiêm là một trong số đó.</i>	- HS chia nhóm, hoàn thành nhiệm vụ được giao. + Nhiệm vụ 1: Nghe câu chuyện sấm Trạng Trình đoán tác giả <i>Nguyễn Bình Khiêm - Trạng Trình Việt Nam.</i> + Nhiệm vụ 2: Lắp ghép tác phẩm với tác giả. + Nhiệm vụ 3: Đọc, ngâm thơ liên quan đến tác giả. - Học sinh tập hợp lại dữ liệu đã thu thập, tìm kiếm được và thông tin giáo viên cung cấp rồi trình bày kết quả.

- Nguyễn Bình Khiêm nổi tiếng là người chọn lối hành xử ẩn dật với thú tiêu dao ở chốn nhà quê nhằm gìn giữ khí tiết trong sạch của bậc quân tử, với lý tưởng “khôn-dại” của người ẩn sĩ: “ta dại ta tìm nơi vắng vẻ”.	

Hoạt động 2: Khám phá

*Mục tiêu:

- Nêu được kiến thức về tác giả, khái quát tác phẩm, nội dung, nghệ thuật và ý nghĩa văn bản của bài thơ.
- Bước đầu hiểu được quan niệm nhân của Nguyễn Bình Khiêm.
- Một tuyên ngôn về lối sống hoà hợp với thiên nhiên, đứng ngoài vòng danh lợi, giữ cốt cách thanh cao được thể hiện qua những rung động trữ tình, chất trí tuệ.
- **Phương pháp:** kỹ thuật KWLH- tia chớp.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
Hoạt động 1: Tìm hiểu chung - GV: Gọi HS đọc tiêu dẫn. - Giáo viên hướng dẫn tìm hiểu, kể một số câu chuyện về cuộc đời và sự nghiệp của tác giả. - GV thực hiện phỏng vấn nhanh HS.. • Nguyễn Bình Khiêm sinh mất năm nào? • Quê quán của NBK?	- HS đọc thông tin trong SGK, tập hợp tư liệu trả lời nhanh câu hỏi của GV đặt ra và trình bày kết quả vào vở. I. Tìm hiểu chung 1. <u>Tác giả:</u> - Sinh 1491 – 1585. - Quê: Vĩnh Bảo, Hải Phòng.

• Xuất thân của NBK? • Hoạt động xã hội của NBK? • Thành tựu NBK đạt được? • Xuất xứ của bài thơ? • Chủ đề của bài thơ? • Nhan đề bài thơ? • Bài thơ được viết theo thể thơ? • Bố cục bài thơ? • Kể các giai thoại về Trạng Trình - Nguyễn Bình Khiêm? Hoạt động 2: Đọc – hiểu văn bản	- Đỗ trạng nguyên năm 1535 và làm quan dưới triều Mạc. - Được phong tước <i>Trình quân công</i>, <i>Trình Tuyền Hầu</i> nên thường được gọi là trạng Trình. - Khi làm quan, ông dâng sớ vạch tội và xin chém đầu tám tên lộng thần. Vua không nghe, ông bèn cáo quan về quê dạy học. - Học trò của ông có nhiều người nổi tiếng nên ông được người đời suy tôn là Tuyết giang phu tử (Người thầy sông Tuyết). - Nguyễn Bình Khiêm là người có học vấn uuyên thâm, mặc dù về ở ẩn, ông vẫn tham vấn cho triều đình. 2. <u>Tác phẩm</u>: Nhan đề do người đời sau đặt nhưng cũng là một sự tri âm với tác giả. Chữ nhàn trong bài nhằm chỉ một quan niệm, một cách xử thế. II. Đọc – hiểu văn bản 1. Đọc 2. Tìm hiểu tác phẩm - HS thực hiện theo hướng dẫn của GV. + Sau khi có chủ đề bài đọc, học sinh sẽ suy nghĩ và ghi tất cả những hiểu biết của mình về chủ đề vào trong cột K (What we Know) của biểu đồ.

- GV áp dụng phương pháp tích cực: kỹ thuật KWLH vào giảng dạy. Chuẩn bị biểu đồ KWLH cho học sinh. - GV hướng dẫn học sinh thực hiện yêu cầu theo biểu đồ đã chuẩn bị sẵn. - GV cho học sinh chủ đề và yêu cầu học sinh thực hiện. - Chủ đề: “Sống nhàn” GV: Liên hệ, so sánh: • “<i>Khôn mà hiểm độc là khôn dại, Dại vốn hiền lành ấy dại khôn</i>” (Thơ Nôm số 94 - Nguyễn Bình Khiêm) • Phân tích từ “nhàn” trong Nhàn cư vi bất thiện không? Nhàn về thể xác không? (mở rộng, so sánh cho HS) • Đặt câu hỏi gợi nhớ kiến thức: Em đã bắt gặp quan niệm ấy ở bài thơ nào trong chương trình ngữ văn THCS? (Yêu cầu HS nhớ lại kiến thức đã được học ở THCS trả lời câu hỏi, hình thành kiến thức mới dựa trên kiến thức cũ) Gợi ý câu trả lời: Đạo giáo - Phật giáo: là một trạng thái đạt đến cảnh giới tối cao, an tịnh, siêu thoát của “hư tâm”, “tâm phật”. → Trong thơ trung đại Việt Nam: Tư tưởng “nhàn” được thể hiện qua cách	+ Tiếp đến học sinh sẽ lên một danh sách các câu hỏi mà các em muốn biết rồi ghi vào trong cột W (What we Want to learn). + Khi đã đọc xong bài, học sinh lần lượt trả lời, trao đổi, thảo luận câu hỏi ở mục W vào mục L (What we Learn). + Có thêm cột H bổ sung vào biểu đồ với mục đích định hướng nghiên cứu cho học sinh. Cột H là nơi mà học sinh sẽ ghi vào các biện pháp từ hoạt động tìm kiếm thông tin mở rộng, khi các em muốn hiểu rõ hơn từ nội dung ở cột L. + Học sinh hoàn thành biểu đồ và giữ lại làm tài liệu học tập.

xuất - xử; hành – tàng của tầng lớp Nho sĩ trước thời cuộc, họ thường gửi gắm vào thiên nhiên tâm sự của bản thân về thế sự. → Trong thơ Nguyễn Bình Khiêm, Nhàn là một nội dung lớn đồng thời là triết lí sống phổ biến của tầng lớp nho sĩ thế kỉ XVI. - GV quan sát HS thực hiện, hướng dẫn khi HS cần giúp đỡ. - GV tạo cơ hội cho HS tương tác lẫn nhau và tương tác với GV. - GV hệ thống lại bài học.	

Biểu đồ

K	“Sống Nhàn” - Là cuộc sống hòa hợp với thiên nhiên đối lập hẳn với cuộc sống quan quyền trong xã hội phong kiến.
W	+ Quan niệm sống nhàn? + Quan niệm Nhàn của NBK được hiểu là gì? + Vẻ đẹp của cuộc sống nhàn thể hiện ở các câu thơ nào? Những chi tiết nào? + Nội dung hai câu thơ đầu thể hiện hoàn cảnh, tâm trạng tác giả như thế nào? Các dùng số từ và nhịp điệu có gì đáng chú ý? + Hai tiếng "thơ thần" cùng với "dầu ai vui thú nào" gợi ý gì ?

	+ Thế nào là nơi vắng vẻ, chốn lao xao? + Biểu tượng “ Nơi vắng vẻ “ và “ Chốn lao xao “đổi lập nhau có ý nghĩa gì? + Quan niệm sống Đại và Khôn của tác giả không? + Trong hai câu thơ: <i>Ta đại ta tìm nơi vắng vẻ</i> <i>Người khôn người đến chốn lao xao</i> Nhà thơ có cách nói gì bất thường? Cách nói này là nhà thơ muốn khẳng định điều gì? + Nhà thơ sử dụng cách nói ngược nghĩa trong những cụm từ nào? + Tại sao nói hai câu 5&6 thể hiện cách sống gần gũi với thiên nhiên nhưng vẫn thích thú? + Nêu cảm nhận về cuộc sống và sinh hoạt của nhà thơ? + Quan niệm Đại và Khôn có quan hệ gì với nhau? + Cuộc sống của bậc đại ẩn am Bạch Vân được miêu tả như thế nào ở câu 5&6? <i>“Thu ăn măng trúc, đông ăn giá,</i> <i>Xuân tắm hồ sen, hạ tắm ao”</i> Như vậy, nhân cách gì của nhà thơ được thể hiện trong hai câu thơ? + Triết lí Nguyễn Bỉnh Khiêm đưa ra ở hai câu cuối là gì? Nó lí giải như thế nào cho những câu thơ trên? <i>“Rượu, đến cội cây ta sẽ uống,</i> <i>Nhìn xem phú quý tựa chiêm bao”</i>
L	II. Đọc - hiểu văn bản 1) Quan niệm về cuộc sống Nhân của Nguyễn Bỉnh Khiêm : + Sống hoà hợp với tự nhiên + Phủ nhận danh lợi, + giữ cốt cách thanh cao → Nhân là triết lý, là thái độ sống là tâm trạng

2) Lối sống "Nhàn" trong bài thơ:

Hình ảnh người trí sĩ ẩn cư nhàn dật. Nhân vật trữ tình xuất hiện trong lời thơ với những chi tiết về cách sống và quan niệm sống: Tự cuốc đất trồng cây, đào củ, câu cá, chọn nơi vắng vẻ, không thích đến nơi ồn ào, ăn uống, tắm táp tự nhiên, coi phú quý tựa giấc mộng.

a) Câu 1 và 2: "Nhàn" thể hiện ở phong thái ung dung, tự do tự tại.

Một mai, một cuốc, một cần câu,

Thơ thần dầu ai vui thú nào."

+ Thủ pháp liệt kê các công cụ lao động quen thuộc: "*mai, cuốc, cần câu*"

→ Cuộc sống lao động chất phát, nguyên sơ, như một "*lão nông tri điền*" thực sự.

+ Điệp số từ: "*một...*"

→ Nhu cầu cuộc sống của tác giả chẳng có gì cao sang thật khiêm tốn, bình dị.

+ Nhịp thơ 2/2/3 đều đặn và chậm rãi.

→ Trạng thái thanh thoi, ung dung trong cuộc sống và công việc.

Hai tiếng *thơ thần* gợi ra trạng thái thanh thoi của con người. Đó là một con người vô sự trong lòng không bận chút cơ mưu, tự dục.

Mấy tiếng "*dầu ai vui thú nào*" thể hiện không bận tâm tới lối sống bon chen, chạy đua với danh lợi, khẳng định lối sống của mình đã chọn.

=> *Thái độ coi thường danh lợi, phú quý, vui với cảnh sống đạm bạc, thanh cao.*

b) Câu 3 và 4: "Nhàn" là nhận đại về mình, nhường khôn cho người, xa lánh danh lợi bon chen, tìm về "nơi vắng vẻ", sống hoà nhập với thiên nhiên để "di dưỡng tinh thần".

Ta đại ta tìm nơi vắng vẻ

Người khôn người đến chốn lao xao

- *Nơi vắng vẻ*: nơi thiên nhiên tĩnh lặng ở chốn thôn quê, sống với tâm hồn thanh thoi.

	- <i>chốn lao xao</i>: chốn bon chen, ganh đua thủ đoạn, có ngựa xe tấp nập, có kẻ hầu người hạ. - Cách nói đối lập: <i>“nơi vắng vẻ > < chốn lao xao”</i> → Khẳng định lối sống an nhàn, thanh thản, không màng danh lợi. - Cách nói ngược nghĩa: <i>“ta dại” > < “người khôn”</i> → Mang tính đùa vui, hóm hỉnh, ẩn chứa triết lí dân gian: dại mà khôn, khôn mà dại. => <i>Nhân cách: thoát ra ngoài vòng ganh đua của thế tục, để tâm hồn an nhiên, thanh thản.</i> c) Câu 5 và 6: "Nhàn" là sống thuận theo lẽ tự nhiên: <i>“Thu ăn măng trúc, đông ăn giá, Xuân tắm hồ sen, hạ tắm ao”</i> + Bộ bức tranh tứ bình về cảnh sinh hoạt bốn mùa (<i>xuân, hạ, thu, đông</i>) có mùi vị và hương sắc của tự nhiên + <i>măng trúc, giá</i>: những thức ăn quê mùa có ở vườn nhà nông + <i>tắm hồ sen, tắm ao</i>: lối sống phổ biến ở nông thôn → Nhịp thơ của hai câu là 1/3/1/2 → rất dân dã, đậm bạc mà thanh cao lối sinh hoạt giản dị, gần gũi với người dân quê. → Sự hài lòng với lối sống giản dị và thanh cao. Cách sống nhàn là hòa hợp với tự nhiên . d) Câu 7-8: Nhàn có cơ sở từ quan niệm nhìn cuộc đời là giấc mộng, phú quý tựa chiêm bao. <i>“Rượu, đến cội cây ta sẽ uống, Nhìn xem phú quý tựa chiêm bao”</i> - <i>“Rượu, đến cội cây ta sẽ uống”</i>: tìm đến cái say chỉ là để tỉnh, để nhìn ngắm thế sự

	→ Hai câu thơ cuối mượn tích xưa song tính chất bi quan điển tích mờ đi mà nổi lên ý nghĩa coi thường phú quý. - “<i>Nhìn xem phú quý tựa chiêm bao</i>”: mượn điển tích xưa → Triết lí: công danh, của cải chỉ là giấc chiêm bao thoáng qua, nhân cách của con người mới là điều còn mãi. => Trí tuệ sáng suốt, uyên thâm: thấu hiểu quy luật cuộc đời
H	- Đọc sách giáo khoa, sách tham khảo, tư liệu bên ngoài, tra cứu thông tin trên internet. - Tìm tòi, phân tích tác phẩm. - Trao đổi với bạn cùng bàn, thảo luận nhóm. - Đặt câu hỏi cho các bạn cùng lớp và giáo viên. - Trả lời những câu hỏi được đặt ra. - Phản biện ý kiến của các bạn trong lớp. - Bày tỏ quan điểm, bảo vệ ý kiến chính mình.

Hoạt động 3: Khái quát

*Mục tiêu:

- Vận dụng hiểu biết về hoàn cảnh lịch sử xã hội ra đời bài thơ để lí giải nội dung, nghệ thuật của tác phẩm.
- Ngôn ngữ mộc mạc, tự nhiên nhưng ẩn ý thâm trầm, giàu trí tuệ.

*Phương pháp: trưng bày áp phích, thảo luận nhóm,...

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV cho chủ đề và yêu cầu học sinh thảo luận nhóm để thực hiện.	- HS thực hiện yêu cầu, các nhóm trình bày ý kiến tập thể về chủ đề lên áp phích.

Câu 1. + Nghệ thuật tác phẩm: + Nội dung bài thơ truyền tải: - Hướng dẫn học sinh cách trình bày, bố cục, chọn lọc, ngôn từ ngắn gọn, màu sắc đẹp. Câu 2: Đánh giá về thú nhàn. Triết lí Nhàn của Nguyễn Bỉnh Khiêm là một phép ứng xử trước thời thế để giữ tròn thanh danh của tầng lớp Nho sĩ thế kỉ XVI-XVII. Em có suy nghĩ như thế nào về triết lí Nhàn đặt trong hoàn cảnh thời đại ngày nay ?	- Trưng bày áp phích (kết quả thu thập được). - Bình luận, lí giải khi được yêu cầu. - HS trao đổi, thảo luận và tự bổ sung kiến thức cho nhau. Câu 1. III. Tổng kết 1) Nghệ thuật - Sử dụng phép đối, điển cố. - Ngôn từ mộc mạc, tự nhiên mà ý vị, giàu chất triết lí. 2) Ý nghĩa văn bản - Vẻ đẹp nhân cách của tác giả : thái độ coi thường danh lợi, luôn giữ cốt cách thanh cao trong mọi cảnh ngộ đời sống. Câu 2: Nhàn ở đây không phải đơn thuần do hoàn cảnh ngẫu nhiên đem đến. Với Nguyễn Bỉnh Khiêm ông chủ động chọn lối sống nhàn. Sự chủ động ấy trong cuộc đời biểu hiện ở việc xin từ quan khi dâng sớ chém lộng thần không có kết quả. Dấu ấn của sự chủ động thể hiện ở việc dứt khoát chọn cho mình một cách sống riêng: “Thơ thần.. vui thú nào”. Sự lựa chọn cũng dứt khoát : “ta đại... lao xao”. Chủ động trong thế “ Rượu... chiêm bao”.

	⇒ Nhân không chỉ là tâm thế sống, niềm vui sống mà còn là một quan niệm sống, một triết lí sống.

Hoạt động 4: Vận dụng

*Mục tiêu:

- Vận dụng được kiến thức tích lũy giải quyết yêu cầu đề ra.
- Liên hệ kiến thức có sẵn, mở rộng, sáng tạo vấn đề.

***Phương pháp:** thảo luận nhóm, vấn đáp, phương pháp tích cực (kỹ thuật khăn trải bàn).

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV giao nhiệm vụ: Câu 1: Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi: (...) <i>Nguyễn Bình Khiêm là người có học vấn uyên thâm. Vua Mạc cũng như các chúa Trịnh, Nguyễn có việc hệ trọng đều hỏi ý kiến ông và ông đều có cách mách bảo kín đáo, nhằm hạn chế chiến tranh, chết chóc. Mặc dù về ở ẩn, Nguyễn Bình Khiêm vẫn tham vấn cho triều đình nhà Mạc. Ông</i>	- HS thực hiện yêu cầu của GV. - HS thảo luận nhóm, phân công công việc cho các thành viên giải quyết bài tập. - HS trình bày kết quả thảo luận nhóm lên bảng phụ. Gợi ý trả lời: 1. Những ý chính của văn bản trên: Đánh giá về học vấn và sự nghiệp văn học của nhà thơ Nguyễn Bình Khiêm. Giới thiệu xuất xứ bài thơ <i>Nhàn</i>.

<i>được phong tước Trịnh Tuyền hầu, Trình Quốc công nên có tên gọi là Trạng Trình.</i> <i>Nguyễn Bình Khiêm là nhà thơ lớn của dân tộc. Ông để lại tập thơ chữ Hán Bạch Vân am thi tập (khoảng 700 bài) và tập thơ chữ Nôm Bạch Vân quốc ngữ thi (khoảng trên 170 bài). Thơ Nguyễn Bình Khiêm mang đậm chất triết lí, giáo huấn, ngợi ca chí của kẻ sĩ, thú thanh nhàn, đồng thời phê phán những điều xấu xa trong xã hội. Nhàn là bài thơ Nôm trong Bạch Vân quốc ngữ thi (...)</i> (Trích Nhàn, Trang 128, Ngữ văn 10, Tập I,NXBGD, 2006) 1. Nêu những ý chính của văn bản trên? 2. Văn bản trên gồm mấy đoạn? Xác định câu chủ đề của mỗi đoạn? Mỗi đoạn được triển khai bằng thao tác lập luận diễn dịch hay quy nạp? 3. Thế nào là người có <i>học vấn uyên thâm</i>? - GV áp dụng kỹ thuật khăn trải bàn và yêu cầu HS thực hiện. - GV giao nhiệm vụ về nhà. Câu 2: Trong xã hội phong kiến đầy rẫy rên, lựa chọn về quê ở ẩn để tránh “miệng	2. Văn bản trên gồm 02 đoạn. Xác định câu chủ đề của mỗi đoạn: - Đoạn 1: <i>Nguyễn Bình Khiêm là người có học vấn uyên thâm</i> - Đoạn 2: <i>Nguyễn Bình Khiêm là nhà thơ lớn của dân tộc.</i> Mỗi đoạn được triển khai bằng thao tác lập luận diễn dịch. 3. Người có <i>học vấn uyên thâm</i> là người có hiểu biết sâu rộng, có kiến thức sâu sắc về một lĩnh vực nào đó.

thế nhon hơn chông mác nhon” không chỉ có Nguyễn Bình Khiêm. <i>Hãy nêu tên một số nhà thơ có cuộc sống ẩn dật, gắn với thú vui “ngư tiều canh mục” tương tự Nguyễn Bình Khiêm? Dẫn chứng cụ thể?</i> - Cho học sinh thảo luận, trao đổi và trình bày.	Câu 2 - Trước Nguyễn Bình Khiêm, Chu Văn An <i>Cỏ biếc, lối mòn đâu bóng khách, Vẳng nghe chim gọi, khói mông lung.</i> <i>(Linh Sơn tạp hứng)</i> Nguyễn Trãi: <i>“Ao cạn vớt bèo cấy muống, Đìa thanh phát cỏ ương sen”.</i> <i>(Thuật hứng)</i> Nguyễn Hàng: <i>"Sớm ba chén chè sen mát ruột, nài chi vò đất hăm hiu</i> <i>Bữa vài lưng cơm mốc no lòng, sá quản mâm đan xộc xệch”</i> <i>(Tịch cư ninh thể phú)</i> Sau Nguyễn Bình Khiêm, Nguyễn Khuyến: <i>“ Tựa gối ôm cần lâu chẳng được Cá đâu đớp động dưới chân bèo”.</i> <i>(Câu cá mùa thu)</i>

3.3 GIÁO ÁN 3

Ngày soạn: 20/02/2021

Tiết 41

ĐỌC "TIỂU THANH KÍ"

(Độc Tiểu Thanh kí)

Nguyễn Du

I. Mục tiêu bài học

1. Kiến thức

- Nêu được kiến thức về tác giả, khái quát tác phẩm, nội dung, nghệ thuật và ý nghĩa văn bản của bài thơ.
- Cảm nhận được niềm cảm thương mà Nguyễn Du dành cho Tiểu Thanh, cho tất cả những kiếp người tài hoa trong xã hội và tâm sự khao khát tri âm hướng về hậu thế của nhà thơ.
- Biết vận dụng phương pháp tiếp cận tác phẩm văn chương theo thể loại - ở đây là thơ trữ tình và theo tính chất của một văn bản văn học dịch.
- Vận dụng phương pháp nghị luận một bài thơ để viết bài cảm nhận về đẹp của bài Đọc Tiểu Thanh kí.

2. Kỹ năng

- Đọc - hiểu thơ Đường luật theo đặc trưng thể loại.

3. Thái độ

- Giáo dục học sinh có thái độ thương cảm sâu sắc đối với người phụ nữ tài sắc nhưng truân chuyên.

4. Những năng lực cụ thể học sinh cần phát triển:

- Năng lực thu thập thông tin liên quan đến bài thơ
- Năng lực đọc – hiểu thơ trung đại
- Năng lực trình bày suy nghĩ, cảm nhận của cá nhân về giá trị nội dung và nghệ thuật của bài thơ.
- Năng lực hợp tác khi trao đổi, thảo luận về vẻ đẹp của bài thơ
- Năng lực phân tích, so sánh văn bản chữ Hán và văn bản dịch
- Năng lực tạo lập văn bản nghị luận văn học.

II. Chuẩn bị

1. Giáo viên:

- SGK, SGV, Tài liệu tham khảo .
- Sưu tầm tranh, ảnh về các tác giả, tài liệu viết về nàng Kiều Thanh.

2. Học sinh: Chuẩn bị các câu hỏi, bài tập, sản phẩm...

III. Phương pháp dạy học

- Phương pháp phỏng vấn nhanh
- Phương pháp sơ đồ hóa
- Phương pháp bày tỏ quan điểm
- Phương pháp thảo luận nhóm
- Phương pháp giải quyết vấn đề
- Phương pháp trực quan hóa

IV. Tổ chức dạy và học

1. Ổn định tổ chức lớp:

- Kiểm tra sĩ số, trật tự, nội vụ của lớp

2. Kiểm tra bài cũ:

- Đọc thuộc lòng bài thơ “*Nhàn*” của Nguyễn Bình Khiêm và nêu quan niệm sống của nhà thơ?

3. Tổ chức dạy và học bài mới:

Hoạt động 1: Phán đoán/tìm tòi

*Mục tiêu:

- Nhận thức được nhiệm vụ cần giải quyết của bài học.
- Tập trung cao và hợp tác tốt để giải quyết nhiệm vụ.
- Có thái độ tích cực, hứng thú.
- Hình thành và phát triển kỹ năng thu thập và xử lý thông tin.

***Phương pháp:** trực quan hóa, thảo luận nhóm.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm 5 - 6 HS. - GV trình chiếu một tranh ảnh về các tác gia nổi tiếng trong thơ Nôm Đường luật và tác phẩm tiêu biểu kèm theo. Trong đó có tác giả Nguyễn Du, tác phẩm “<i>Độc Tiểu Thanh ký</i>” và giao nhiệm vụ.	- HS chia nhóm, hoàn thành nhiệm vụ được giao. + Nhiệm vụ 1: Nhìn hình đoán tác giả <i>Nguyễn Du</i>. + Nhiệm vụ 2: Lắp ghép tác phẩm với tác giả. + Nhiệm vụ 3: Đọc, ngâm thơ liên quan đến tác giả.

- GV hướng dẫn cách tiến hành và sản phẩm cần đạt được. - GV nhận xét và dẫn vào bài mới: <i>Sự nghiệp sáng tác của Nguyễn Du, ngoài “Truyện Kiều”, “Văn chiêu hồn” viết bằng chữ Nôm, còn ba tập thơ viết bằng chữ Hán gồm 294 bài. Nhưng dù viết bằng chữ Nôm hay chữ Hán thì cảm hứng chủ đạo của Nguyễn Du vẫn nhất quán hướng tới những con người bị áp bức, bị chà đạp với tình thương mệnh mông và trân trọng, ngưỡng mộ những tài hoa, trí tuệ, những vẻ đẹp lý tưởng bị vùi dập. “Độc Tiểu Thanh ký” là một bài thơ chữ Hán của Nguyễn Du mang đậm cảm hứng chủ đạo này.</i>	- Học sinh tập hợp lại dữ liệu đã thu thập, tìm kiếm được và thông tin giáo viên cung cấp rồi trình bày kết quả.

Hoạt động 2: Khám phá

*Mục tiêu:

- Nêu được kiến thức về tác giả, khái quát tác phẩm, nội dung, nghệ thuật và ý nghĩa văn bản của bài thơ.
- Cảm nhận được niềm cảm thương mà Nguyễn Du dành cho Tiểu Thanh, cho tất cả những kiếp người tài hoa trong xã hội và tâm sự khao khát tri âm hướng về hậu thế của nhà thơ.
- Biết vận dụng phương pháp tiếp cận tác phẩm văn chương theo thể loại - ở đây là thơ trữ tình và theo tính chất của một văn bản văn học dịch.

***Phương pháp:** phỏng vấn nhanh, sơ đồ hóa, cho HS thuyết trình, bày tỏ quan điểm, thảo luận, giải quyết vấn đề.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
Hoạt động 1: Tìm hiểu chung - GV: Gọi HS đọc tiểu dẫn. - Giáo viên hướng dẫn tìm hiểu, kể một số câu chuyện về cuộc đời và sự nghiệp của tác giả. - GV thực hiện phỏng vấn nhanh HS.. • Nguyễn Du sinh mất năm nào? • Quê quán của Nguyễn Du? • Xuất thân của Nguyễn Du? • Hoạt động xã hội của Nguyễn Du? • Thành tựu Nguyễn Du đạt được? • Chủ đề của bài thơ? • Bài thơ được viết theo thể thơ? II. Hoạt động 2: Đọc – hiểu văn bản - GV chia nhóm và giao chủ đề cho các nhóm. - Chủ đề: “Vẻ đẹp nhân đạo của nhà thơ Nguyễn Du qua bài thơ Đọc Tiểu Thanh ký”.	I. Tìm hiểu chung: 1. Nguyễn Du (1765 - 1820) là đại thi hào của dân tộc Việt Nam, ngoài những tác phẩm viết bằng chữ Nôm, Nguyễn Du có ba tập thơ chữ Hán. "<i>Độc Tiểu Thanh kí</i>" là một trong những bài thơ chữ Hán nổi tiếng của ông. Nguyễn Du rất quan tâm tới số phận bất hạnh của những người phụ nữ có tài hoa nhan sắc. 2. Thể thơ và bố cục: - Thể thơ: Thất ngôn bát cú Đường luật chữ Hán. - Bố cục: đề - thực - luận - kết. II. Đọc hiểu văn bản: 1. Đọc - Bài thơ được viết theo thể thất ngôn bát cú Đường luật, cách ngắt nhịp chẵn trước, lẻ sau. 2. Tìm hiểu văn bản

- GV đưa câu hỏi gợi ý để các nhóm lập sơ đồ. • Ở hai câu đầu tác giả muốn nói lên điều gì? “Độc”, “điều” có nghĩa là gì?, mảnh giấy tàn là gì? • “son phấn”, “văn chương” thể hiện những phương diện nào của Tiểu Thanh? • Cảm xúc của nhà thơ khi nói về tài sắc của Tiểu Thanh như thế nào? (Nguyễn Du có thấu hiểu tình cảnh ấy của Tiểu Thanh không?) • “Hận” là xót xa những việc sau khi chết. Đó là việc gì? • Câu 3, 4 em thấy giọng thơ có trách móc không? Nhà thơ trách ai, điều gì? • Những nỗi hận cổ kim khó mà hỏi trời được. Nỗi hận ở đây là chỉ những phi lí ở đời. Đó là những phi lí ở đời gây cảm phẫn cho con người không sao hiểu được. Vậy qua câu thơ tác giả triết lí điều gì? • Nhà thơ tâm sự “<i>Phong vận kì oan ngã tự cư</i>”. Vậy cái án phong lưu là án gì? khách ở đây là ai? • Hai câu kết, tác giả viết về ai? • Tâm sự được Nguyễn Du gửi gắm qua câu 7 là?	- HS phân công nhiệm vụ trong nhóm và thực hiện. - Mỗi HS lần lượt kết nối ý tưởng chung với ý tưởng cá nhân để mô tả ý tưởng thông qua hình ảnh, biểu tượng, kí tự ngắn gọn. - Phân công các bạn trong nhóm lên trình bày từng chủ đề, nội dung. - Chủ động trao đổi, thảo luận với các nhóm khác và GV. - Tự tổng kết lại toàn bộ kiến thức. 1. Hai câu đề: <i>Tiếng thở dài của tác giả trước lẽ "biến thiên dâu bể" của cuộc đời và niềm thổn thức của một tấm lòng nhân đạo lớn: vạn vật đổi thay, Tiểu Thanh bị vùi lấp trong quên lãng nhưng nhà thơ đã nhớ và viếng nàng qua "nhất chỉ thư".</i> + “Tây Hồ hoa uyển”: vườn hoa tươi đẹp bên Tây Hồ. + “tân thành khư”: tất cả giờ trở thành hoang phế. ➔ Sự đối lập giữa quá khứ và hiện tại: làm nổi lên nỗi buồn thương cho nhân tình thế thái trước dòng chảy của thời gian. + “Độc điều”: vừa đọc vừa khóc một mình + “song tiền”: trước cửa sổ

• Con số “300 năm” cho em biết điều gì? • Tiểu Thanh mất 300 năm sau có Nguyễn Du khóc thương. Còn ông thì sao? • Câu hỏi tu từ khép lại bài thơ, có ý nghĩa gì? Thể hiện cảm xúc của nhà thơ như thế nào? - GV cho HS làm nhóm trước ở nhà, lên lớp trình bày. - Khuyến khích HS sử dụng biểu tượng, kí hiệu, hình ảnh và văn bản tóm tắt. Câu hỏi thêm: Em có biết hiện nay các nhà nghiên cứu còn có những tranh luận gì về bài thơ? Gợi ý - Bài thơ còn nhiều vấn đề gây tranh luận: * Hoàn cảnh sáng tác: + Có ý kiến cho là được viết trên đường ND đi sứ → đưa vào tập Bắc hành tạp lục. + Có ý kiến cho là ND viết ở Thăng Long (Huế) → nhà thơ cảm xúc trước số phận hồng nhan bạc mệnh, tài mệnh tương đố của Tiểu Thanh qua những bài thơ, những câu chuyện về nàng. * Hai câu cuối: có ý kiến cho là 2 câu khẩu chiếm (di ngôn) của Nguyễn Du buột	+ “nhất chi thư”: tập thơ duy nhất còn sót lại sau khi bị đốt. Sự đồng cảm của nhà thơ: chỉ một mình thương xót cho người cô đơn (nàng Tiểu Thanh). ➔ Hai câu thơ đầu mang đến cho người đọc cảm giác hẫng hụt, mất mát. Tây Hồ vẫn còn đó nhưng vườn hoa thì không. Cảnh đẹp mất rồi chỉ còn lại sự hoang tàn. Kí của Tiểu Thanh còn đó nhưng đâu có phải vẹn nguyên. Nó chỉ còn sót lại vài bài gọi là phần dư. Có chăng chỉ còn lại hai tâm hồn, một Tiểu Thanh, một Nguyễn Du. Tâm hồn Tiểu Thanh chỉ còn ghi lại trên trang giấy dù chỉ ít ỏi. Nguyễn Du khóc, viếng nàng “Thôn thức” bên cửa sổ. 2. Hai câu thực: <i>Nỗi xót xa cho một kiếp tài hoa bạc mệnh; gợi nhớ lại cuộc đời, số phận bi thương của Tiểu Thanh: tài hoa, nhan sắc hơn người nên bị đố kị, phải làm lẽ và bị đày ải đến chết vẫn không được buông tha.</i> - Nguyễn Du cảm nhận về cuộc đời Tiểu Thanh: + “<i>Chi phần hữu thần</i>”: son phấn có linh hồn, có sự linh thiêng, hình ảnh ẩn dụ, tượng trưng cho nhan sắc của Tiểu Thanh.

miệng đọc trước khi mất, lại là 2 câu thất niêm nên ko thuộc chỉnh thể của tác phẩm. * Con số 300 năm: không xác định rõ là khoảng thời gian nào. - Thể loại: thất ngôn bát cú Đường luật. Câu hỏi kiểm tra sự chuẩn bị bài trước và hiểu bài của HS. • Câu thơ đầu gợi lên nghịch cảnh gì? Ý nghĩa của nghịch cảnh ấy? • So sánh phiên âm và bản dịch thơ ở câu 2? Bản dịch đã chuyển tải hết ý các từ “độc điệu”, “nhất chi thư” chưa? • Tìm biện pháp nghệ thuật được sử dụng trong 2 câu thực và giải thích? SGK lựa chọn cách hiểu nào? Điểm gặp gỡ của hai cách cắt nghĩa đó? • Theo em “những mối hận cổ kim” là gì? Tại sao tác giả cho là “không hỏi trời được”? • “Phong vận kì oan” thể hiện điều gì? • So sánh chữ “ngã” (tôi, ta) với chữ “khách” của bản dịch? • Nguyễn Du từ xúc cảm xót thương cho Tiểu Thanh → thương cho mọi kiếp người hồng nhan bạc phận, những kiếp người tài mệnh tương đố nói chung → tự nhận mình là người	+ “<i>liên tử hậu</i>”: những chuyện liên quan sau khi chết. ➔ Tiểu Thanh đến chết và cả sau khi chết vẫn còn ôm nỗi oán hận. + “<i>Văn chương vô mệnh</i>”: văn chương không có số mệnh như con người. ➔ Hình ảnh ẩn dụ về tài năng của nàng Tiểu Thanh. + “<i>lụy phần dư</i>”: cũng mang cái lụy bị đốt cháy dở dang. ➔ Nỗi đau và niềm xót thương cho cuộc đời của Tiểu Thanh. ⇒ Nỗi ngậm ngùi, xót xa cho số phận và thương cho cái tài của nàng. ⇒ Sơn phần là sắc đẹp, văn chương là hồn. Nguyễn Du lại chạm vào nỗi đau muôn thuở của cuộc đời. Nỗi đau ấy, oan ức dường ấy không thể hỏi và trông cậy vào đâu. Ngay đến cả lực lượng thần uy tối cao là ông trời cũng không hỏi được. 3. Hai câu luận: <i>Niềm cảm thông đối với những kiếp hồng nhan, những người tài hoa bạc mệnh. Từ số phận của Tiểu Thanh, Nguyễn Du khái quát về quy luật nghiệt</i>

cùng hội, cùng thuyền với kẻ mắc nỗi oan lạ lùng vì nét phong nhã. Nguyễn Du đã chuyển về cảm xúc tự thương? Quy luật vận động tâm lí đó có tự nhiên không? Nó cho thấy Nguyễn Du có sự đồng cảm đến mức nào với Tiểu Thanh và những kiếp người tài hoa bất hạnh nói chung? • Vậy bi kịch cuộc đời của Nguyễn Du là gì? (bất phù hợp thời) • Nguyễn Du lo lắng, băn khoăn điều gì? Vì sao ông có suy nghĩ ấy? Tại sao tác giả không xưng tên thật mà lại xưng bút hiệu Tố Như? • Điều băn khoăn của ông có chính đáng không và được người đời sau trả lời như thế nào?	ngã "tài mệnh tương đố", "hồng nhan bạc phận" và tự nhận thấy mình cũng là kẻ cùng hội cùng thuyền với Tiểu Thanh, là nạn nhân của nỗi oan lạ lùng, bộc lộ mối đồng cảm sâu xa. - “Cổ kim hận sự thiên nan vấn” (Nỗi hờn kim cổ trời khôn hỏi) + “Cổ kim hận sự”: mối hận từ xưa đến nay, từ Tiểu Thanh đến Nguyễn Du. + “thiên nan vấn”: khó có thể hỏi trời được ➔ Nỗi băn khoăn và bất lực trước nỗi oan của những người tài sắc. - “Phong vận kì oan ngã tự cư” (Cái án phong lưu khách tự mang) + “phong vận kì oan”: nỗi oan của những con người tài sắc. + “ngã tự cư”: ta cũng tự mình mang lấy nỗi oan đó. ➔ Sự cảm thông: coi mình là người cùng hội cùng thuyền với nàng Tiểu Thanh. => Sự tương đồng giữa hai thân phận: tài hoa mà lận đận đa cùng. - Cái án phong lưu khách tự mang - Phong lưu, phong vận, phong nhã đều chỉ người tài hoa, nhan sắc. Nguyễn Du như

	muốn nói cùng Tiểu Thanh nàng có tài, có nhan sắc như thế lại bị nỗi oan kỳ lạ ấy, thế thì nàng giống ta rồi. Nhưng ai là người giải đáp vì sao những người tài hoa nhan sắc lại phải chịu nỗi đau oan ức kỳ lạ ở trên đời? ⇒ Nguyễn Du cũng không tìm được câu trả lời. “<i>Đau đời có cứu được đời đau</i>” (Huy Cận). 4. Hai câu kết: <i>Tiếng lòng khao khát tri âm. Khóc Tiểu Thanh, Nguyễn Du "trông người lại nghĩ đến ta" và hướng về hậu thế tỏ bày nỗi khao khát tri âm của mọi kiếp người tài hoa mà phải chịu đau khổ trên đời.</i> + “<i>Tam bách dư niên</i>”: 300 năm lẻ ➔ Thời gian lâu dài về sau + “<i>Bất tri tam bách dư niên hậu</i>” ➔ Nỗi băn khoăn, lo âu, dằn vặt của nhà thơ. ➔ Hỏi Tiểu Thanh nhưng cũng là hỏi chính mình: 300 năm sau ai sẽ là người khóc thương ta. ⇒ Sự cô đơn, không ai đồng cảm trước cuộc đời, chỉ biết gởi hi vọng vào hậu thế. - Nguyễn Du hỏi Tiểu Thanh cũng như hỏi mình. Có cái gì xót xa đến rưng rưng. Bởi cuộc đời ông là một bi kịch, một bi kịch

	thời đại lúc bấy giờ. Nguyễn Du được sinh ra trong tình cảnh bất phùng thời, vào một thời kì sóng gió của thế kỉ XVIII.

Hoạt động 3: Khái quát

***Mục tiêu:** Vận dụng hiểu biết về hoàn cảnh lịch sử xã hội ra đời bài thơ để lí giải nội dung, nghệ thuật của tác phẩm.

***Phương pháp:** bày tỏ quan điểm, vấn đáp.

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV cho HS tổng kết lại kiến thức về nghệ thuật và ý nghĩa văn bản. - Yêu cầu học sinh bày tỏ quan điểm của bản thân, cùng trao đổi tương tác với các bạn trong lớp và GV. Câu hỏi gợi ý: + Những nét đặc sắc nghệ thuật tiêu biểu của bài thơ? + Mạch vận động của cảm xúc (tứ thơ) trong bài như thế nào? + Theo em, giá trị nhân đạo của tác phẩm có phải chỉ biểu hiện ở niềm thương cảm	- HS thực hiện yêu cầu của GV. - Chủ động bày tỏ quan điểm, tích cực trao đổi cùng bạn và GV. - Tự hình thành và ghi chép lại kiến thức vào vở. III. Tổng kết 1) Nghệ thuật - Sử dụng tài tình phép đối và khả năng thống nhất những mặt đối lập trong hình ảnh, ngôn từ. - Ngôn ngữ trữ tình đậm chất triết lí.

cho số phận bất hạnh của Tiểu Thanh và những người như nàng không? Vì sao?	2) Ý nghĩa văn bản Niềm cảm thương mà Nguyễn Du dành cho Tiểu Thanh và tâm sự khao khát tri âm hướng về hậu thế; vẻ đẹp của chủ nghĩa nhân đạo Nguyễn Du.

Hoạt động 4: Vận dụng

Mục tiêu: Vận dụng kiến thức bản thân có được phân tích, lí giải tác phẩm.

Phương pháp: thảo luận nhóm, cho học sinh thuyết trình kết quả

Hoạt động GV	Hoạt động HS
- GV giao nhiệm vụ: - GV cho HS thảo luận theo nhóm và trình bày kết quả. Câu 1 1. Nêu ý nghĩa bài thơ? 2. Nhìn một cách khái quát, bài thơ chia làm 2 phần. Hãy đặt tên cho mỗi phần? 3. Nêu hiệu quả nghệ thuật của câu hỏi tu từ ở cuối bài thơ? Câu 2: Giải thích vì sao Nguyễn Du đặc biệt quan tâm tới những người phụ nữ tài hoa bạc mệnh?	- HS thảo luận nhóm với nhau, cử một bạn đại diện thuyết trình kết quả. Câu 1 1. Ý nghĩa bài thơ: Niềm cảm thương mà Nguyễn Du dành cho Tiểu Thanh và tâm sự khao khát tri âm hướng về hậu thế; vẻ đẹp của chủ nghĩa nhân đạo Nguyễn Du. 2. Nhìn một cách khái quát, bài thơ chia làm 2 phần. Bốn câu đầu là khóc nàng Tiểu Thanh. Bốn câu sau là Nguyễn Du tự khóc mình. 3. Hiệu quả nghệ thuật của câu hỏi tu từ ở cuối bài thơ: Đó là câu hỏi nhưng không có

Câu 3: Câu hỏi về nhà Tìm đọc bài thơ “Kính gửi cụ Nguyễn Du” của Tố Hữu. Từ đó chỉ ra niềm đồng cảm của Tố Hữu với Nguyễn Du.	câu trả lời. Nguyễn Du xót thương Tiểu Thanh đồng nghĩa xót thương bản thân mình. Tiểu Thanh may mắn được nhiều người biết đến, trong đó có Nguyễn Du. Nguyễn Du thì không biết rồi đây có ai khóc mình như mình khóc Tiểu Thanh không? Tâm sự của nhà thơ là tâm sự u hoài của một tài năng văn chương, của một nhân cách lớn, thể hiện tấm lòng nhân đạo bao la của một đại thi hào dân tộc. Câu 2: Vì số phận của nhà thơ và số phận những người tài hoa có điểm tương đồng. Đồng thời sâu xa hơn qua số phận những người tài hoa, Nguyễn Du nhìn thấy sự bất công của tạo hóa, sự vùi dập những giá trị tốt đẹp của con người; hơn nữa Nguyễn Du còn là nhà thơ có trái tim rất nhân hậu.

Theo quan điểm và nguyên tắc thiết kế chương trình dạy học Văn hiện nay, việc soạn giáo án là nhằm kích thích sự chủ động học tập và khả năng tư duy sáng tạo ở học sinh. Quá trình dạy học đã không còn tập trung vào người dạy nữa, thay vào đó người học mới là trung tâm của việc giảng dạy. Trong tổ chức bài dạy phải thực hiện đủ 5 hoạt động chính: Hoạt động khởi động; Hoạt động hình thành kiến thức; Hoạt động luyện tập; Hoạt động vận dụng; Hoạt động mở rộng dưới sự dẫn dắt của GV, tuy nhiên GV vẫn đóng vai trò quan trọng trong việc giảng dạy và hình thành kiến thức đối với HS. Việc thiết kế bài dạy học tác phẩm thơ ĐL dựa trên các nguyên tắc và quy trình vận dụng thuyết kiến tạo kết hợp với việc thực hiện mẫu bài soạn mới, khiến chúng tôi gặp một số thuận lợi về quy trình. Ngoài ra, căn cứ vào đặc trưng nghệ thuật thơ Đường với các yếu tố nghệ thuật niêm - luật - đối - vần - thanh luật, tứ thơ, nhãn tự, việc thiết kế bài học theo khuôn mẫu kết cấu 4 phần của bài thơ thất ngôn bát cú Đường luật: Đề - Thực - Luận - Kết,... giúp cho phần Thiết kế bài học cân đối và khoa học.

Việc vận dụng lý thuyết kiến tạo vào giảng dạy thơ Đường luật lớp 10 đã giải quyết các vấn đề dạy học áp đặt trước nay. Giờ đây, GV là người đứng ngoài quan sát và cung cấp những thông tin mà HS chưa nắm được, đặt HS trong mối liên hệ với kiến thức đã có, hướng HS đến việc tự khám phá nắm bắt kiến thức mới. Thông qua các hoạt động: Hoạt động phán đoán/tìm tòi; Hoạt động khám phá; Hoạt động khái quát; Hoạt động vận dụng. Người học phải hoạt động năng suất dưới yêu cầu của GV đề ra, là người tự kiến tạo tri thức cho bản thân, chính mình ghi nhớ, chính mình hoàn thiện và cũng đồng thời truyền tải kiến thức đến cho mọi người trong lớp học qua sự tương tác. GV đồng thời sử dụng nhiều phương pháp tích cực, thay đổi linh hoạt trong các hoạt động học tập của học sinh phục vụ việc giảng dạy đạt hiệu quả cao.

KẾT LUẬN

Đối tượng và phạm vi chúng tôi hướng đến trong đề tài chính là khảo sát các tác phẩm thơ ĐL qua SGK THPT Ngữ văn 10 cơ bản và Ngữ văn 10 nâng cao trong chương trình Ngữ Văn hiện nay. Tìm hiểu thêm về những công trình nghiên cứu lý thuyết Kiến tạo và việc vận dụng lý thuyết Kiến tạo trong dạy học, chúng tôi áp dụng thuyết Kiến tạo vào việc xây dựng quy trình dạy học kiến tạo và mô hình dạy học kiến tạo. Từ đó, soạn 03 giáo án (Kế hoạch bài dạy) dạy 3 thơ Đường luật Việt Nam ở chương trình lớp 10 Ngữ văn Trung học phổ thông.

Với các phương pháp: phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết dùng để nghiên cứu tài liệu, phân tích và tổng hợp các nguyên tắc xây dựng mô hình bài học văn theo lý thuyết kiến tạo, quy trình thiết kế bài học kiến tạo, quy trình dạy học vận dụng LTKT. Và phương pháp so sánh dùng để đối chiếu các công trình nghiên cứu, các ý kiến đóng góp khác nhau, chúng tôi rút ra và chuyển hoá thành tri thức lý luận cho đề tài. Nhằm thực hiện mục tiêu đề tài hướng đến, chúng tôi bước đầu khám phá, tìm thêm được phương thức giảng dạy tích cực cho việc giảng dạy và học văn, nhất là thơ ĐL.

Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học, triển khai khung bài dạy mới vừa ban hành năm 2020, chúng tôi thực hiện được mục tiêu kép trong năm cuối đại học sư phạm: vừa học tập - nghiên cứu và vận dụng vào thực tiễn kiến tập - thực tập và làm ra được sản phẩm học tập là xây dựng được các quy trình và mô hình cho phương pháp mới cũng như soạn các kế hoạch bài học cụ thể.

Do hạn chế về thời gian và điều kiện nghiên cứu, đề tài chỉ dừng lại ở tổng thuật lý thuyết và xây dựng mô hình bài học, chưa đưa vào thực tiễn thử nghiệm. Vì thế, chúng tôi xin đưa ra một số kiến nghị, đề xuất sau:

- Có thể sử dụng đề tài như một tài liệu gợi ý cho các hướng nghiên cứu sâu hơn về lý thuyết cũng như thực nghiệm. Từ đó có các điều chỉnh - bổ sung cho hoàn thiện hơn hướng vận dụng Lý thuyết kiến tạo vào dạy học Ngữ văn THPT.

Đối với phương pháp dạy học thơ Đường vận dụng lý thuyết kiến tạo, cần:

- Thiết kế giáo án theo hướng chú trọng năng lực văn chương độc lập trên cơ sở kế thừa hệ thống tri thức đã có của HS.
- Gây được hứng thú, sự chú ý của học sinh trong học tập bằng cách hướng dẫn tìm hiểu kiến thức bằng cách gợi ý nguồn tư liệu, HS tự tìm tòi, phát hiện và hình thành kiến thức.
- Thay đổi linh hoạt các phương pháp giảng dạy, kỹ thuật dạy học và kiểm soát tốt lớp học.
- Kết hợp sử dụng các công cụ trực quan trong dạy và học và cho HS cơ hội sáng tạo các công cụ trực quan trong dạy học.
- Cân nhắc vấn đề thời lượng tiết học hoặc điều kiện lớp học phù hợp để xây dựng thiết kế và triển khai vào thực tế.
- Kết hợp với các phương pháp đánh giá và kiểm tra cho phù hợp với phương pháp dạy học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hoàng Bách Việt (2020), Một số nghiên cứu về vấn đề dạy học theo quan điểm kiến tạo.
3. Bộ giáo dục và đào tạo (2006), Sách giáo khoa lớp 10 (1, 2).
4. Bộ giáo dục và đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể.
6. Đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên “Tìm hiểu một số phương pháp giảng dạy thơ Đường luật Việt Nam trong chương trình trung học phổ thông.” (2014), Khoa Sư Phạm, Trường Đại học Đà Lạt.
7. Đỗ Thị Phương Lan (đề tài NCKH cấp trường), (2011), Khảo sát mức độ tiếp nhận tác phẩm văn học trữ tình trong chương trình Ngữ Văn 10 của học sinh ở một số trường Trung học phổ thông tại Đà Lạt, Trường Đại học Đà Lạt.
8. Đỗ Thị Phương Lan, “*Vận dụng thuyết kiến tạo vào dạy học các tác phẩm Nguyễn Du ở THPT*”, Hội thảo khoa học về đại thi hào Nguyễn Du (1765 – 1820) – Trường đại học Đà Lạt (2020),
9. Hoàng Phê (2019). Từ điển tiếng Việt. NXB Hồng Đức.
10. Lê Bá Hán – Trần Đình Sử - Nguyễn Khắc Phi chủ biên, (2011), Từ điển thuật ngữ văn học, NXB GD.
11. Nguyễn Quang Thuần (2017), Từ lý thuyết kiến tạo đến lý thuyết kiến tạo xã hội, Trung tâm Ngôn ngữ và Quốc tế học, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN.
12. Nguyễn Cảnh Chương (2009), Giáo trình Thể loại văn học trung đại Việt Nam, Trường Đại học Đà Lạt.
13. Nguyễn Viết Chữ (2010), Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương trong nhà trường, NXB GD Việt Nam, Hà Nội.
14. Nguyễn Thị Thanh Hương (2007), Để dạy tốt tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
15. Nguyễn Thị Phương Nhung – Nguyễn Thị Thiên Chung (2019), Vận dụng lý thuyết kiến tạo trong thiết kế bài học lịch sử lớp 4, 5, Trường Đại học Vinh.
16. Phương pháp dạy học Ngữ Văn – Những vấn đề cập nhật (2007), NXB Sư phạm, Hà Nội.

17. Phan Trọng Luận (chủ biên) – Trương Đình (2007), Phương pháp học văn, NXB Sư phạm, Hà Nội.
18. Phan Trọng Luận – Trương Đình – Nguyễn Thanh Hùng – Trần Thế Phiệt (2002), Phương pháp dạy học, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.
19. Trần Đình Sử (2013), Đọc hiểu văn bản – một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy văn hiện nay, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn.

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

BÁO CÁO TỔNG KẾT

ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021

**GIÁO DỤC STEM HƯỚNG ĐẾN DẠY HỌC THEO
DỰ ÁN TRÊN CƠ SỞ TIẾP CẬN QUY TRÌNH CÔNG
NGHỆ CHIẾT TÁCH**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Giáo dục

Lâm Đồng, tháng 5 /2021

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐÀ LẠT**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KHOA HỌC SINH VIÊN NĂM 2021**

**GIÁO DỤC STEM HƯỚNG ĐẾN DẠY HỌC THEO
DỰ ÁN TRÊN CƠ SỞ TIẾP CẬN QUY TRÌNH CÔNG
NGHỆ CHIẾT TÁCH**

Thuộc nhóm ngành khoa học: Giáo dục

Sinh viên thực hiện: Phan Thị Tùng Lâm Nam, Nữ: Nữ

Dân tộc: Kinh

Lớp, khoa: HHK41SP Năm thứ: 4 /Số năm đào tạo: 4

Ngành học: Sư Phạm Hóa Học

Người hướng dẫn: ThS. Trần Văn Thanh Hoài

Lâm Đồng, tháng 5 /2021

DANH SÁCH THÀNH VIÊN THAM GIA NGHIÊN CỨU ĐỀ TÀI

Họ và tên	Lớp	Mã số sinh viên
Phan Thị Tùng Lâm	HHK41SP	1710444
Huỳnh Thị Mai Hương	HHK41SP	1710443
Bùi Hương Giang	HHK41SP	1710440
Ngô Thị Cẩm Tú	HHK41SP	1710460

LỜI CẢM ƠN

Để tích lũy được vốn kiến thức quý báu, để hoàn thành tốt đề tài nghiên cứu khoa học sinh viên này, đó là công ơn của gia đình, thầy cô và bạn bè.

Đầu tiên, chúng em xin chân thành cảm ơn nhà trường đã tạo điều kiện cho sinh viên được tham gia nghiên cứu khoa học để củng cố và tích lũy được nhiều hơn các kiến thức, kỹ năng.

Chúng em xin bày tỏ lòng cảm ơn đến thầy Trần Văn hanh Hoài – Khoa Sư Phạm – Trường Đại học Đà Lạt, người đã tận tình hướng dẫn, giúp đỡ, động viên, giải quyết những vấn đề khó khăn, cung cấp kiến thức và tạo mọi điều kiện tốt nhất cho chúng em trong suốt quá trình thực hiện đề tài nghiên cứu.

Chúng em xin chân thành cảm ơn thầy Phù Chí Hòa – nguyên trưởng khoa Sư Phạm - Trường Đại học Đà Lạt, thầy Phan Minh Huyền Cao giáo viên trường THPT Bùi Thị Xuân đã hướng dẫn, góp ý trong quá trình nghiên cứu thực nghiệm để chúng em hoàn thành đề tài tốt hơn.

Chúng em gửi lời cảm ơn tới quý thầy cô trường Đại học Đà Lạt, đặc biệt là quý thầy cô Khoa Sư phạm đã tận tâm truyền thụ những kiến thức, kỹ năng và cả sự đam mê giáo dục cho chúng em trong các năm học qua để chúng em có động lực thực hiện đề tài nghiên cứu khoa học này.

Chúng con xin cảm ơn gia đình đã luôn khuyến khích, động viên trong những năm học tập tại trường cũng như trong quá trình thực hiện đề tài.

Cuối cùng, xin cảm ơn tập thể lớp HHK41SP đã chia sẻ, động viên trong suốt quá trình thực hiện đề tài này.

Kính chúc mọi người dồi dào sức khỏe, hạnh phúc và thành công.

Nhóm sinh viên

Phan Thị Tùng Lâm

Ngô Thị Cẩm Tú

Huỳnh Thị Mai Hương

Bùi Hương Giang

MỤC LỤC

Danh mục bảng	1
LỜI MỞ ĐẦU.....	1
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN	5
1.1 Tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước	5
1.1.1 Ngoài nước.....	5
1.1.2 Trong nước	6
1.2 Giới thiệu về Stem	7
1.2.1 Khái quát về Stem.....	7
1.2.2 Thực trạng giáo dục STEM tại Việt Nam	10
1.2.3 Một số quy trình dạy học STEM	11
1.2.4 Mục tiêu giáo dục STEM	13
1.2.5 Phương thức xây dựng chủ đề Giáo dục STEM ở trường phổ thông....	14
1.3 Giới thiệu về định hướng giáo dục dạy học theo dự án	16
1.3.1 Khái quát dạy học theo dự án.....	16
1.3.2 Đặc điểm của phương pháp học theo dự án	17
1.3.3 Cấu trúc dạy học theo dự án	18
1.3.4 Đặc điểm của dạy học dự án.....	19
1.3.5 Lợi ích của việc dạy học theo dự án	20
1.3.6 Cách tiến hành DHDA.....	21
1.3.7 Đánh giá dự án.....	22
1.4 Giới thiệu về công nghệ chiết xuất.....	23
1.4.1 Khái quát	23
1.4.2 Phương pháp chưng cất lôi cuốn hơi nước.....	24
1.4.3 PHƯƠNG PHÁP TẮM TRÍCH BẰNG DUNG MÔI DỄ BAY HƠI ...	25
1.4.3 Phương pháp ướp	27
1.4.4 Phương pháp ép lạnh.....	27
1.5 Điều tra thực tế áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên tại học sinh lớp 11.....	27
1.5.1 Mục đích điều tra.....	27
1.5.2 Phương pháp điều tra.....	28

CHƯƠNG 2: THIẾT KẾ DỰ ÁN	31
2.1 Dự án	31
2.1.1 Mục đích dự án	31
2.1.2 Đối tượng thực nghiệm sư phạm	31
2.1.3 Các bước xác định nội dung của giáo dục STEM.....	31
2.1.4 Các bước thực hiện theo phương pháp DHDA.....	31
2.2 Tổ chức dạy học chủ đề STEM “Chiết tách tinh dầu sả, cam, chanh, quế” 32	
2.2.1 Giới thiệu chủ đề	32
2.2.2 Tiến trình dạy học.....	32
2.2 Giáo án dạy học theo định hướng GD STEM hướng đến DHDA trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình hóa học 11 nâng cao	34
2.2.1 Kế hoạch bài dạy	34
2.2.2 Kế hoạch thực hiện dự án	37
2.2.3 Báo cáo sản phẩm (hình ảnh đính kèm ở phụ lục).	39
2.2.4 Bài kiểm tra ngắn.....	39
CHƯƠNG 3. THỰC NGHIỆM HỌC SINH VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU.40	
3.1 Mục đích thực nghiệm.	40
3.2 Tổ chức thực nghiệm.....	40
3.2.1. Công tác chuẩn bị	40
3.2.2.Tổ chức thực hiện	40
3.3 Nội dung thực nghiệm.....	40
3.4. Địa điểm, thời gian và đối tượng thực nghiệm	40
3.5. Đánh giá kết quả thực nghiệm sư phạm	41
3.5.1. <i>Kết quả định tính:</i>	41
3.5.2. <i>Kết quả định lượng:</i>	41
3.6 Kết quả thăm dò ý kiến giáo viên về chuyên đề “Giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình công nghệ chiết tách” 42	
KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT	44
TÀI LIỆU NGHIÊN CỨU.....	45
PHỤ LỤC	47

Danh mục bảng

Bảng 1. Bảng đánh giá DHDA

Bảng 2. Mức độ vận dụng giáo dục STEM vào dạy học Hóa học ở trường THPT

Bảng 3. Mức độ biết tới giáo dục STEM của các thầy cô giáo.

Bảng 4. Mức độ biết tới phương pháp DHDA của các thầy cô giáo

Bảng 5. Mức áp dụng phương pháp DHDA của các thầy cô giáo vào dạy học

Bảng 6. Mức áp dụng giáo dục STEM của các thầy cô giáo vào dạy học

Bảng 7. Phương pháp áp dụng kiến thức chiết tách tinh dầu hiện nay.

Bảng 8. Khó khăn khi áp dụng Giáo dục STEM định hướng phương pháp DHDA vào dạy học.

Bảng 9. Bộ câu hỏi định hướng.

Bảng 10. Bảng so sánh mẫu tinh dầu.

Bảng 11. Bảng KWL

DANH MỤC HÌNH

Hình 1. Quy trình dạy STEM

Hình 2. Quy trình tổ chức dạy học các chủ đề STEM nhằm phát huy năng lực sáng tạo.

Hình 3. Sơ đồ quá trình cất kéo hơi nước tinh dầu

Hình 4. Thiết bị chưng cất dung môi

Hình 5. Mẫu vỏ bưởi, cam nguyên liệu

Hình 6. Sản phẩm sả, vỏ bưởi, vỏ cam được ngâm trong rượu

DANH MỤC VIẾT TẮT

GDP	Tổng sản phẩm nội địa.
STEM education	Giáo dục STEM
DHDA	Dạy học theo dự án
CNTT	Công nghệ thông tin
HS	Học sinh
GV	Giáo viên
SP	Sư phạm
PPDH	Phương pháp dạy học
THPT	Trung học phổ thông
GD	Giáo dục
CLB	Câu lạc bộ

LỜI MỞ ĐẦU

Sau hơn 30 năm đổi mới, được sự quan tâm và đầu tư thích đáng của Đảng và nhà nước. Đảng và Nhà nước luôn coi trọng giáo dục là quốc sách và là ưu tiên đầu cho nền giáo dục. Bên cạnh đầu tư ngân sách nhà nước cho giáo dục luôn ở 20% tổng chi ngân sách nhà nước, tương đương 5% GDP và có nhiều chính sách ưu đãi cho giáo dục. Nền giáo dục Việt Nam đã có nhiều thay đổi đạt nhiều thành tựu lớn đóng góp quan trọng vào sự phát triển của đất nước. Trước sự bùng nổ của cuộc cách mạng 4.0, giáo dục có vai trò ngày càng quan trọng trong sự phát triển của xã hội. Theo Chỉ thị số 16/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ ngày 04/05/2017 đã đưa ra giải pháp về mặt giáo dục: “Thay đổi mạnh mẽ các chính sách, nội dung, phương pháp giáo dục và dạy nghề nhằm tạo ra nguồn nhân lực có khả năng tiếp nhận các xu thế công nghệ sản xuất mới, trong đó cần tập trung vào thúc đẩy đào tạo về khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (STEM), ngoại ngữ, tin học trong chương trình giáo dục phổ thông”, đồng thời đưa ra nhiệm vụ: “Thúc đẩy triển khai giáo dục về khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (STEM) trong chương trình giáo dục phổ thông; tổ chức thí điểm tại một số trường phổ thông ngay từ năm học 2017-2018”.

Mặc dù nghiên cứu về giáo dục STEM đã được thực hiện trên nhiều bình diện tại các nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới như Mỹ và Châu Âu, song việc nghiên cứu để xây dựng một mô hình GD STEM phù hợp với bối cảnh kinh tế xã hội, đặc điểm văn hóa và trình độ phát triển vẫn là cấp thiết, có tính thời sự đối với các quốc gia và vùng lãnh thổ khác như Đông Nam Á và Việt Nam. Hiện nay, ở Việt Nam, giáo dục STEM nói riêng vẫn chưa được nghiên cứu sâu. Mặc dù đã có một số nghiên cứu, các bài viết, tài liệu về giáo dục STEM ở Việt Nam tuy nhiên các công trình nghiên cứu bàn về cơ sở lý luận của giáo dục STEM và vận dụng nó vào dạy học bộ môn, đặc biệt là các chủ đề dạy học STEM trong môn Hóa học còn hạn chế. Một trong những phương hướng đổi mới phương pháp dạy học ở trường phổ thông là nghiên cứu tổ chức quá trình dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động của học sinh, trong đó học sinh thực hiện một nhiệm vụ phức hợp gắn liền với thực tiễn với sự kết hợp của thực tiễn và lý thuyết, lập kế hoạch thực hiện và đánh giá kết quả phải là những sản phẩm có thể giới thiệu được gọi tắt là phương pháp tổ chức dạy học theo dự án (DHDA). Tổ chức dạy học các chủ đề STEM đã và đang được áp dụng rộng rãi ở trường phổ thông tại Việt Nam trong những năm gần đây. Thông qua giải quyết các vấn đề trong chủ đề STEM bằng việc vận dụng các kiến thức và kỹ năng ở nhiều lĩnh vực khác nhau, học sinh có cơ hội phát triển năng lực cốt lõi và năng lực chuyên môn, phù hợp với định hướng đổi mới căn bản giáo dục Việt Nam.

Khi khoa học công nghệ phát triển với tốc độ nhanh và bùng nổ qua sự ra đời của nhiều lý thuyết, thành tựu cũng như khả năng ứng dụng vào thực tế và cuộc sống cao. Chính bản thân người học cũng được tiếp nhận nhiều nguồn thông tin đa dạng và phong phú, linh hoạt và chủ động. Nước ta đang trong quá trình đổi mới giáo dục để người học có khả năng thích nghi với sự phát triển không ngừng của xã hội. Đáp ứng mục tiêu giáo dục trong chiến lược phát triển giáo dục mới chuyển từ chương trình

giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực người học, lấy người học làm trung tâm. Từ đặc trưng của bộ môn hóa học: là bộ môn có nhiều ứng dụng trong thực tiễn ngoài ra nó còn có nhiều mối liên kết thực tế trong cuộc sống với các bộ môn khác như sinh học, toán học, vật lý,...

Trong quá trình dạy học hiện nay nhận thấy phần lớn giáo viên và học sinh mới chỉ chú trọng các phương pháp giải bài tập nhanh, hiệu quả áp dụng trong các đề thi đại học, ít chú trọng trong việc đổi mới về dạy học nhằm hướng tới phát triển các năng lực mà học sinh cần có trong cuộc sống như: năng lực tự học, năng lực hợp tác, năng lực tìm kiếm và xử lý thông tin đặc biệt năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Nhiều học sinh có thể giải bài toán hóa học trong một thời gian ngắn nhưng không biết giải thích các hiện tượng gần gũi cuộc sống. Trong các đề thi đại học hiện nay có lồng ghép các câu áp dụng thực tiễn nhưng mới chỉ dừng lại ở việc học sinh ghi nhớ nên có thể quên rất nhanh. Mặt khác, sách giáo khoa Hóa học nói chung và Hóa học 11 nói riêng chưa thực sự quan tâm đúng mức đến vấn đề gắn kết hóa học với thực tiễn – một vấn đề đang cần được quan tâm đặc biệt hiện nay.

Trong chương trình hóa 11 (Nâng cao) bài 42: Khái niệm về TECPEN. Học sinh được tìm hiểu khái niệm của TECPEN, thành phần cấu tạo và tên gọi của chúng và được biết nó có nhiều trong tinh dầu thảo mộc như tinh dầu thông, sả, quế, chanh, cam,...là những nguyên liệu có trong cuộc sống hằng ngày của các em học sinh và trong phần này học sinh được tìm hiểu về phương pháp khai thác tecpen trong tự nhiên và được hướng theo cách sử dụng theo phương pháp chưng cất lôi cuốn hơi nước. Nếu như một tiết học thông thường thì học sinh sẽ chỉ nghe giáo viên nói, và ghi lại kiến thức và không thật sự hiểu chưng cất lôi cuốn hơi nước sẽ như thế nào, liệu có thực sự sẽ thu được tinh dầu cam, chanh, thông sả,... và sản phẩm thực tế liệu mình có làm được hay không và bao nhiêu câu hỏi sẽ được đặt ra trong đầu các em. Tiết học kết thúc bởi sự hứng thú đang bị dừng lại.

Để đáp ứng như cầu của học sinh, yêu cầu của giáo dục tổ chức dạy học theo dự án với stem trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách lôi cuốn hơi nước, định hướng và đặt mục tiêu cho các học sinh phương pháp làm thực nghiệm.

Vì vậy, chúng tôi chọn đề tài :

“Giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình công nghệ chiết tách” giúp học sinh tự chiếm lĩnh kiến thức kỹ năng, phát huy năng lực giải quyết vấn đề, khả năng hợp tác và sự chủ động linh hoạt và sáng tạo.

Đối tượng nghiên cứu

Học sinh lớp 11 đang học chương trình nâng cao. (học sinh khối 11 trường THPT Bùi Thị Xuân).

Mục đích nghiên cứu

- Rèn luyện cho HS kĩ năng làm việc theo nhóm một cách có hiệu quả từ đó hình thành năng lực hợp tác trong học tập và năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

- Định hướng cho HS cách tìm tòi, khai thác các tài liệu liên quan đến vấn đề học tập và định hướng cách khai thác thông tin từ tài liệu thu thập được một cách có hiệu quả.

- Khái lược về giáo dục STEM, quy trình dạy học môn Hóa học theo định hướng giáo dục STEM; từ đó, xây dựng chủ đề về chiết tách tinh dầu trong chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 theo định hướng giáo dục dạy học theo dự án.

Nhiệm vụ của đề tài

- Nghiên cứu tổng quan về vấn đề cần nghiên cứu.
- Nghiên cứu cơ sở lý luận về STEM và dạy học dự án.
- Phân tích nội dung kiến thức liên quan đến chiết tinh dầu ở chương trình hóa 11 ban nâng cao.
- Điều tra thực tế áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên tại học sinh lớp 11 trường THPT Bùi Thị Xuân, Đà Lạt.
- Thiết kế dự án để áp dụng
- Tiến hành thực tập sư phạm dự án đã thiết kế tại trường THPT Bùi Thị Xuân, Đà Lạt để đánh giá hiệu quả và tính khả thi của đề tài. Từ đó chỉnh sửa, bổ sung, rút kinh nghiệm để có thể vận dụng linh hoạt mô hình này vào thực tiễn.

Khách thể và đối tượng nghiên cứu

- Khách thể nghiên cứu: Quá trình dạy học Hóa học lớp 10 THPT ban nâng cao.
- Đối tượng nghiên cứu: Việc tổ chức áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 ban nâng cao.

Phạm vi nghiên cứu

- Nội dung: Tổ chức dạy học giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 ban nâng cao.

- Thời gian nghiên cứu: từ tháng 11/2020 đến tháng 5/2021.
- Địa bàn nghiên cứu: Chủ yếu ở các trường THPT trên địa bàn TP Đà Lạt (THPT Bùi Thị Xuân).

Giả thuyết khoa học

- Dựa trên cơ sở lý luận của giáo dục STEM và DHDA cũng như dựa trên việc phân tích các nội dung liên quan đến chiết tinh dầu có trong chương trình 11 nâng cao, từ đó có thể tổ chức áp dụng dự án vào chương trình học, qua đó không những nâng cao kết quả học tập mà còn phát huy tính tích cực, tự chủ, thúc đẩy năng lực hợp tác cho người học.

Phương pháp và các phương tiện nghiên cứu

- Phương pháp nghiên cứu:
 - Phương pháp nghiên cứu lý luận: Đọc tài liệu, phân tích, khái quát và tổng hợp kiến thức.
 - Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn:
 - + Trò chuyện, phỏng vấn, quan sát
 - + Phương pháp chuyên gia.
 - + Điều tra bằng phiếu thăm hỏi.
 - + Nghiên cứu sản phẩm hoạt động.
 - + Thực nghiệm sư phạm.
 - + Xử lý số liệu điều tra.
 - + Đưa ra bộ câu hỏi thực tiễn.
 - + Phòng thí nghiệm và các dụng cụ hóa học cần thiết.

Những đóng góp mới của đề tài nghiên cứu

- Cung cấp cho học sinh cái nhìn khác về hóa học, thiết kế chuyên đề dạy học dự trên cơ sở kết quả điều tra được.
- Đề tài đề xuất hướng dạy học mới hạn chế dung phương pháp cũ truyền thống gây sự nhàm chán, kích thích sự tìm tòi học hỏi của học sinh.
- Các kết quả của nghiên cứu có thể là tài liệu tham khảo để giáo viên hóa học triển khai nội dung dạy học không chỉ áp dụng mỗi chiết tinh dầu mà còn có những chuyên đề khác nữa.

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN

1.1 Tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước

1.1.1 Ngoài nước

Khởi nguồn từ Mỹ, giáo dục STEM được quan tâm và nghiên cứu trong nhiều năm qua, ở khắp các quốc gia trên thế giới (Tytler, 2007). Theo Ban Khoa học Quốc gia Hoa Kỳ vào năm 2007, hơn 80% nghề nghiệp đang phát triển ở quốc gia này phụ thuộc vào sự thành thạo về kiến thức và kỹ năng trong toán học, kỹ thuật, khoa học và công nghệ mà giáo dục STEM đem lại. Nền tảng của STEM là sự tích hợp trong bối cảnh những thách thức và vấn đề của thế giới trong giáo dục. Định hướng giáo dục STEM giúp học sinh có cái nhìn thống nhất về khoa học dựa trên hiểu biết về thế giới xung quanh (Carla et al., 2016).

Mục tiêu chung của giáo dục STEM là tạo ra sự hiểu biết về STEM và năng lực phẩm chất của công dân ở thế kỷ 21, phát triển nguồn nhân lực trong lĩnh vực STEM (khoa học, công nghệ kỹ thuật và toán học), đồng thời tạo ra sự hứng thú và tham gia tích cực của người học vào lĩnh vực này (Honey, Pearson & Schweingruber, 2014). Bằng việc đặt người học trong những tình huống học tập có ý nghĩa, liên quan mật thiết tới môi trường sống của họ và có tính ứng dụng, giáo dục STEM tạo động lực và hứng thú cho người học (English & King, 2015; Stohlmann, 2012). Trong giai đoạn mới bắt đầu của giáo dục STEM, các chủ đề và hoạt động học tập được tạo ra thuộc từng lĩnh vực, và ít có kết nối liên hệ với nhau; song thời gian gần đây, có sự tích hợp hai hay nhiều lĩnh vực STEM để tạo thành những chủ đề phục vụ cho việc dạy học. Cụ thể qua các bài nghiên cứu và biết được một số nội dung về STEM như sau

Theo Bộ Giáo dục Hoa Kỳ (2007): “*Giáo dục STEM là một chương trình nhằm cung cấp hỗ trợ, tăng cường, giáo dục Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học (STEM) ở tiểu học và trung học cho đến bậc sau đại học*”.

Nhóm tác giả Tsupros N., Kohler R., và Hallinen J. (2009) cho rằng: “*Giáo dục STEM là một phương pháp học tập tiếp cận liên ngành, ở đó những kiến thức hàn lâm được kết hợp chặt chẽ với các bài học thực tế thông qua việc HS được áp dụng những kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào trong những bối cảnh cụ thể tạo nên một kết nối giữa nhà trường, cộng đồng và các doanh nghiệp cho phép người học phát triển những kỹ năng STEM và tăng khả năng cạnh tranh trong nền kinh tế mới*”.

Andrea Petz, Klaus Miesenberger (2015) tiếp cận bình đẳng với giáo dục sẽ thúc đẩy một xã hội tri thức cho tất cả mọi người. Đặc biệt đối với xã hội thông tin

dựa trên CNTT-TT, một tiêu chuẩn đã được thiết lập để nâng số lượng sinh viên tốt nghiệp trong các khóa học khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học (STEM) lên 15% (748.000) mỗi năm, yêu cầu nỗ lực gia tăng ở châu Âu.

Bryan M Dewsbury (2017) sự phát triển của khoa về thực hành giảng dạy hòa nhập đã trở nên phổ biến hơn để đáp ứng với sự khác biệt đáng kể trong việc giữ chân học sinh STEM giữa các nhóm thiểu số ít đại diện ở Hoa Kỳ và học sinh từ các dân tộc khác. Các cách tiếp cận để giải quyết vấn đề này đã chuyển từ tập trung vào sự thiếu hụt của sinh viên sang thay đổi văn hóa trường, bao gồm cả tư duy của các giảng viên dạy các khóa học STEM.

Trên thế giới, khái niệm DHDA đã được biết đến từ lâu và đã được áp dụng vào cuộc sống nói riêng cũng như giáo dục nói chung các nhà nghiên cứu đã tìm tòi và khái quát lại một số vấn đề như sau:

Daniela Costa-Silva và C.s (2018) sinh viên học tập dựa trên dự án có kết quả vượt trội trong việc thừa nhận sự phù hợp của các phương pháp In vitro trong quá trình thử nghiệm tính tương thích sinh học.

Các nhà sư phạm Mỹ J.Dewey và Charles Peiree (cuối XIX đầu XX) đã đưa ra những cơ sở cho DHDA và khẳng định rằng, tất cả mọi người dù già hay trẻ đều học bằng hoạt động thông qua mối quan hệ với môi trường thực tế.

Calvin M.Wooward (1918) đã đưa phương pháp DHDA vào các trường nghề. Tại đây, sinh viên thường giới thiệu các dự án mà học thiết kế, ý tưởng DHDA đã được chuyển dần từ việc đào tạo thủ công sang giáo dục nghề nghiệp và khoa học nói chung.

Zarith Asyikin Abdul Aziz và C.s (2018) một số phương pháp tiên tiến (chiết xuất chất lỏng siêu tới hạn, chất lỏng chiết xuất dưới tới hạn, chiết xuất vi sóng không dung môi) và thông thường (chưng cất hydro, chưng cất hơi nước, khuếch tán hydro, chiết xuất dung môi) đã được thảo luận để chiết xuất tinh dầu.

1.1.2 Trong nước

Giáo dục STEAM là mô hình giáo dục đang nhận được sự quan tâm của các nhà giáo dục tại Việt Nam và trên thế giới. Đây được xem như mô hình giáo dục cải tiến của giáo dục STEM bằng việc tích hợp thêm yếu tố khoa học, công nghệ. Hiện nay đã có nhiều công trình và tài liệu nghiên cứu dành riêng cho giáo dục STEAM, tuy nhiên vẫn chưa có sự thống nhất trong cách triển khai dạy và kết hợp dạy học theo dự án trên cơ sở chiết tách tinh dầu trong chương trình hóa học hữu cơ 11 chưa có. Dưới đây là một số công bố có liên quan tới vấn đề STEM cũng như DHDA hướng tới công nghệ chiết tách tinh dầu ở trường THPT có ở nước ta:

Bùi Văn Bình, Vũ Thị Hương (2019) môn hóa học là một trong những môn học khó, nếu không có những bài giảng và phương pháp hợp lý để làm cho học sinh thụ

động trong việc tiếp thu sẽ khiến một số học sinh chán nản và ngày càng lạnh nhạt với giá trị thực tiễn bộ môn Hóa Học.

Trần Thị Huyền Trang (2012) tiến trình dạy học cần được thực hiện dựa trên hoạt động tích cực, chủ động của học sinh dưới sự tổ chức định hướng đúng đắn của giáo viên.

Phan Đồng Châu Thủy, Nguyễn Quỳnh Mai Phương (2012) kết quả thực nghiệm định tính và định lượng của nghiên cứu cho thấy việc áp dụng DHTDA trong dạy học Hóa học không những mang lại hứng thú học tập, nâng cao kết quả học tập của học sinh mà còn giúp các em rèn luyện một số kỹ năng cuộc sống cần thiết.

1.2 Giới thiệu về Stem

1.2.1 Khái quát về Stem

STEM là viết tắt của các từ Science (Khoa học), Technology (Công nghệ), Engineering (Kỹ thuật) và Math (Toán học). 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. Những kiến thức và kỹ năng này phải được tích hợp, lồng ghép và bổ trợ cho nhau giúp học sinh không chỉ hiểu biết về nguyên lý mà còn có thể áp dụng để thực hành và tạo ra được những sản phẩm trong cuộc sống hằng ngày. STEM là thuật ngữ rút gọn được sử dụng khi bàn đến các chính sách phát triển về Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học của Mỹ. Thuật ngữ này lần đầu tiên được giới thiệu bởi Quỹ Khoa học Mỹ (NSF) vào năm 2001. Trước đó, năm 1990, NSF dùng thuật ngữ SMET tuy nhiên thuật ngữ này có cách phát âm giống từ “SMUT” (một từ có ý nghĩa không tích cực), vì vậy SMET sau này được đổi thành STEM. Hiện nay thuật ngữ STEM được dùng trong hai ngữ cảnh khác nhau đó là ngữ cảnh giáo dục và ngữ cảnh nghề nghiệp. Trong ngữ cảnh giáo dục, nói đến STEM là muốn nhấn mạnh đến sự quan tâm của nền giáo dục đối với các môn Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học. Quan tâm đến việc tích hợp các môn học trên gắn với thực tiễn để nâng cao năng lực cho người học. Giáo dục STEM có thể được hiểu và diễn giải ở nhiều cấp độ như: chính sách STEM, chương trình STEM, nhà trường STEM, môn học STEM, bài học STEM hay hoạt động STEM. Trong ngữ cảnh nghề nghiệp, STEM được hiểu là nghề nghiệp thuộc các lĩnh vực Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học, ví dụ: Nhóm ngành nghề về công nghệ thông tin; Y sinh; Kỹ thuật, Điện tử và Truyền thông... (The White House, S.t.o.U.A).

Một nền kinh tế thịnh vượng trong thế kỷ 21 sẽ dựa trên nền tảng của Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học. Điều này đặt ra cho ngành giáo dục nhiệm vụ cần chuẩn bị cho HS những kỹ năng và kiến thức theo chuẩn toàn cầu để đáp ứng với nhu cầu hội nhập ngày càng cao. Giáo dục STEM bắt nguồn từ nước Mỹ cách đây gần hai thập kỷ, đây được coi như một cuộc cải cách giáo dục mang tính đột phá của Mỹ với mục tiêu xác lập vững chắc vị thế của quốc gia đứng đầu thế giới về kinh tế, khoa học và công nghệ với nguồn lao động chất lượng thuộc các lĩnh vực STEM. Bên cạnh đó

tiếp tục làm gia tăng tầm ảnh hưởng của Mỹ với thế giới thông qua những phát minh, sáng chế. Cho đến nay đã có rất nhiều quốc gia theo đuổi chương trình giáo dục STEM bởi họ nhận thấy đó là hướng đi đúng và mang tính tất yếu trong bối cảnh cạnh tranh kinh tế giữa các quốc gia trên thế giới.

Giáo dục STEM (STEM education) là một cách tiếp cận liên ngành trong quá trình học, trong đó các khái niệm học thuật mang tính nguyên tắc được lồng ghép với các bài học trong thế giới thực, ở đó học sinh được áp dụng kiến thức và kỹ năng trong các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học trên cơ sở học thông qua thực hành và hướng đến giải quyết các vấn đề thực tiễn trong đó:

- Science (Khoa học): Là môn học nhằm phát triển khả năng sử dụng các kiến thức Khoa học (Vật lý, Hóa học, Sinh học và Khoa học trái đất) của học sinh; không chỉ giúp học sinh hiểu về thế giới tự nhiên mà còn có thể vận dụng kiến thức đó để giải quyết các vấn đề khoa học trong cuộc sống hàng ngày.

- Technology (Công nghệ): Là môn học nhằm phát triển khả năng sử dụng, quản lý, hiểu và đánh giá công nghệ của học sinh. Nó cung cấp cho học sinh những cơ hội để hiểu về công nghệ được phát triển như thế nào, cung cấp cho học sinh những kỹ năng để có thể phân tích được sự ảnh hưởng của công nghệ mới tới cuộc sống hàng ngày của học sinh và của cộng đồng...

- Engineering (Kỹ thuật): Là môn học nhằm phát triển sự hiểu biết ở học sinh về cách thức phát triển công nghệ thông qua quá trình thiết kế kỹ thuật. Kỹ thuật cung cấp cho học sinh những cơ hội để tích hợp kiến thức của nhiều môn học, giúp cho những khái niệm liên quan trở nên tường minh trong cuộc sống của họ. Kỹ thuật cũng cung cấp cho học sinh những kỹ năng để có thể vận dụng sáng tạo cơ sở Khoa học và Toán học trong quá trình thiết kế các đối tượng, các hệ thống hay xây dựng các quy trình sản xuất.

- Mathematics (Toán học): Là môn học nhằm phát triển ở học sinh khả năng phân tích, biện luận và truyền đạt ý tưởng một cách hiệu quả thông qua việc tính toán, giải thích, các giải pháp giải quyết các vấn đề toán học trong các tình huống đặt ra. So sánh với chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam hiện hành, có thể thấy môn Khoa học tương ứng với các môn Khoa học tự nhiên ở Việt Nam như: Vật lý, Hóa học, Sinh học. Môn Công nghệ và môn Kỹ thuật trên thế giới tương ứng với môn Công nghệ và môn Tin học ở Việt Nam. Vì vậy, vận dụng vào bối cảnh giáo dục Việt Nam nội dung giáo dục STEM sẽ bao hàm nội dung của các môn học là Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học và Toán.

Trong định hướng giáo dục STEM, HS là trung tâm, GV là người đóng vai trò tổ chức, kiểm tra, định hướng hoạt động học của HS, HS chủ động, tích cực chiếm lĩnh kiến thức và thực hành vận dụng kiến thức vào giải quyết những vấn đề thực tiễn trong cuộc sống. Vì vậy, giáo dục STEM chú trọng phát triển kỹ năng hình thành năng lực và phẩm chất của HS đáp ứng yêu cầu mới trong sự nghiệp phát triển kỹ năng của cuộc cách mạng 4.0 đang diễn ra. Tùy vào từng đối tượng khác nhau mà mục tiêu giáo dục STEM sẽ khác nhau nhưng đối với HS 11 nói chung cũng như HS THPT nói riêng STEM còn có ảnh hưởng tích cực đến khả năng lựa chọn nghề nghiệp, hứng thú trong các môn học.

Về kỹ năng kỹ thuật, HS được trang bị kỹ năng sản xuất ra đối tượng và hiểu được quy trình để làm ra nó. Vấn đề này đòi hỏi HS phải có khả năng tổng hợp và kết hợp để biết cách làm thế nào để cân bằng các yếu tố liên quan (như khoa học, nghệ thuật, công nghệ, kỹ thuật) để có được một giải pháp tốt nhất trong thiết kế và xây dựng quy trình. Ngoài ra HS còn có khả năng nhìn nhận ra nhu cầu và phản ứng của xã hội trong những vấn đề liên quan đến kỹ thuật.

Giáo dục STEM vận dụng phương pháp học tập chủ yếu dựa trên thực hành và các hoạt động trải nghiệm sáng tạo, các phương pháp giáo dục tiến bộ, linh hoạt nhất như: Học qua dự án - chủ đề, Học qua trò chơi và đặc biệt phương pháp học qua hành luôn được áp dụng triệt để cho các môn học tích hợp STEM.

Theo định hướng phân luồng cho những nhóm HS thuộc lĩnh vực khoa học. “Chỉ thị 16 và Quyết định 552 của Thủ tướng Chính phủ đều định hướng đến nhóm giáo dục tích hợp khoa học trong chương trình GDPT mới. Định hướng đầu tiên là mang tính tích hợp. Định hướng thứ 2 là hướng đến nhóm ngành có tính đặc trưng của thế kỷ 21, và định hướng thứ 3 là phẩm chất năng lực học sinh được truyền tải từ hoạt động dạy sang hoạt động học. Theo đó, một chủ đề STEM sẽ đạt được tất cả các yếu tố định hướng đó. Vì vậy, cách xây dựng chủ đề STEM trong môn học hay trong hoạt động giáo dục, hoạt động định hướng nghề nghiệp là định hình khung để phân luồng học sinh”, TS. Hải nêu rõ. Có mặt ở Việt Nam vào khoảng những năm 2010, cho đến nay sau gần một thập kỉ giáo dục STEM đã dành được sự quan tâm của Chính phủ, các Bộ, ngành và các trường. Tuy nhiên việc triển khai giáo dục STEM hiện nay lại phát triển mạnh ở lĩnh vực tư nhân khi các tổ chức, đơn vị áp dụng các mô hình giáo dục STEM mà chưa có những nghiên cứu cụ thể và bài bản nào về khung lí luận triển khai giáo dục STEM trong bối cảnh kinh tế, giáo dục Việt Nam. Điều này dẫn đến việc không thống nhất về mục tiêu giáo dục STEM ở Việt Nam là gì, những lĩnh vực chuyên môn cần cho giáo dục STEM ở Việt Nam... khiến cho việc triển khai giáo dục STEM ở Việt Nam chưa thực sự hiệu quả. Kinh nghiệm triển khai hay mô hình triển khai giáo dục STEM của các quốc gia cho thấy rằng để triển khai giáo dục STEM hiệu quả thì giáo dục STEM cần phải được triển khai mang tính chính thống được thể hiện trong chương trình giáo dục phổ thông quốc gia.

Dựa trên nền tảng cách học (cách khám phá tri thức). Để nâng cao kết quả học tập của học sinh, thiết kế các hoạt động giảng dạy theo định hướng STEM được tuân thủ các nguyên tắc dựa trên nghiên cứu về cách thức học tập của con người (research-based principles of how people learn), lấy người học làm trung tâm với công nghệ là công cụ hỗ trợ đắc lực. Các hoạt động dạy học theo STEM mang tính chất người học trung tâm (learned-center).

Tích hợp STEM và giáo dục dạy học theo dự án đang là chủ đề mới, mang lại sự sáng tạo nhiều hơn trong công tác dạy học nhất là việc sử dụng công nghệ trong dạy học có dự án.

1.2.2 Thực trạng giáo dục STEM tại Việt Nam

Giáo dục STEM được đưa vào Việt Nam từ năm 2010 thông qua Liên doanh DTT – EDUSPEC phối hợp với Trường Icarneegie – Hoa Kỳ trên nền tảng là 2 môn học CNTT và Robotics cho khối phổ thông từ lớp 1 đến lớp 12. Mô hình đã được mở rộng triển khai thí điểm tại các trường phổ thông thuộc 3 thành phố Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh. Các nội dung chương trình STEM được triển khai theo chuẩn quốc tế và phù hợp với mục tiêu của Bộ Giáo Dục và Đào Tạo. Hiện nay một số tổ chức giáo dục cũng triển khai các hoạt động giáo dục STEM như công ty Endeavor Learning Institute và Học viện sáng tạo S3. Tuy nhiên, các hoạt động giáo dục STEM này chưa phải là hoạt động chính thức trong các trường phổ thông mà chỉ là các hoạt động độc lập của các công ty giáo dục như là một mảng kinh doanh và hoạt động truyền thông cộng đồng. Khác với các nước phát triển như Mỹ, giáo dục STEM du nhập vào Việt Nam không phải bắt nguồn từ các nghiên cứu khoa học giáo dục hay từ chính sách vĩ mô về nguồn nhân lực mà bắt nguồn từ các cuộc thi Robot dành cho học sinh phổ thông do các công ty công nghệ tại Việt Nam triển khai cùng với các tổ chức nước ngoài. Ví dụ cuộc thi Robotics của công ty DTT Eduspec được tổ chức từ những năm 2012 (STEM, 2012) tới nay, cùng với đó là những hội thảo chính thức do công ty DTT Eduspec tổ chức với định hướng giáo dục STEM tập trung vào các môn học mới như robot, khoa học dữ liệu. Từ đó đến nay giáo dục STEM đã bắt đầu có sự lan toả với nhiều hình thức khác nhau, nhiều cách thức thực hiện khác nhau, nhiều tổ chức hỗ trợ khác nhau. Một trong những khó khăn thách thức lớn nhất để triển khai các hoạt động giáo dục STEM tại Việt Nam hiện nay đó chính là chưa có các chính sách chính thống ở tầm vĩ mô về giáo dục STEM. Hiện nay văn bản định hướng cao nhất có đề cập đến giáo dục STEM đó là chỉ thị số 16/CT-TTg ngày 04/5/2017 nói về việc tăng cường năng lực cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4. Ở các văn bản cấp Bộ hiện nay, hàng năm Bộ Giáo dục đã có văn bản hướng dẫn thực hiện năm học, trong đó khuyến khích thành lập các CLB ngoại khoá trong đó có CLB Khoa học tuy nhiên mới ở cấp độ dưới dạng các tài liệu hội thảo, hướng dẫn. Một tín hiệu đáng mừng là thuật ngữ giáo dục STEM đã được đưa vào chương trình giáo dục phổ thông mới.

Ở góc độ nghiên cứu giáo dục, hiện nay, một số đề tài cấp Bộ cũng đã được triển khai tại Trường Đại học sư phạm hay Viện Khoa học giáo dục, hay cấp trường Đại học Giáo dục trong đó có các đề tài như: Xây dựng mô hình giáo dục STEM tại Việt Nam. Tuy nhiên, các đề tài này đều trong giai đoạn mới bắt đầu và chưa có các kết quả được công bố ở tầm quốc tế.

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới giáo dục STEM đã được định hướng rõ nét. Ở cấp độ chương trình giáo dục phổ thông, giáo dục STEM vừa mang nghĩa đào tạo nguồn nhân lực (định hướng nghề nghiệp STEM) vừa thể hiện định hướng giáo dục tích hợp phát triển năng lực và phẩm chất người học. Trong dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể, giáo dục STEM đã được chú trọng thông qua các biểu hiện:

- Chương trình giáo dục phổ thông mới có đầy đủ các môn học STEM. Đó là các môn Toán học; khoa học tự nhiên; công nghệ; tin học;
- Vị trí, vai trò của giáo dục tin học và giáo dục công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới đã được nâng cao rõ rệt. Điều này không chỉ thể hiện rõ tư tưởng

giáo dục STEM mà còn là sự điều chỉnh kịp thời của giáo dục phổ thông trước cuộc cách mạng công nghiệp 4.0;

- Có các chủ đề STEM trong chương trình môn học tích hợp ở giai đoạn giáo dục cơ bản như môn tìm hiểu tự nhiên (ở tiểu học), môn khoa học tự nhiên (ở trung học cơ sở);

- Định hướng đổi mới phương pháp dạy nêu trong chương trình giáo dục phổ thông tổng thể phù hợp với giáo dục STEM ở cấp độ dạy học tích hợp theo chủ đề liên môn, vận dụng kiến thức liên môn giải quyết các vấn đề thực tiễn; - Các chuyên đề dạy học về giáo dục STEM ở lớp 11, 12; các hoạt động trải nghiệm sáng tạo dưới hình thức câu lạc bộ nghiên cứu khoa học, trong đó có các hoạt động nghiên cứu STEM;

- Tính mở của chương trình cho phép một số nội dung giáo dục STEM có thể được xây dựng thông qua chương trình địa phương, kế hoạch giáo dục nhà trường; qua những chương trình, hoạt động STEM được triển khai, tổ chức thông qua hoạt động xã hội hóa giáo dục.

Chính vì những lý do đó, việc mở rộng các hoạt động giáo dục STEM trong nhà trường còn rất nhiều khó khăn bởi chưa ai có thể trả lời câu hỏi Giáo dục STEM là gì một cách đầy đủ nhất theo nghĩa áp dụng tại Việt Nam. Một điều nữa khiến nhiều giáo viên và quản lý nhà trường còn băn khoăn là trước đây, các dự án gần giống với giáo dục STEM hiện nay như: Dạy học tích hợp liên môn giải quyết các vấn đề của cuộc sống, dạy học theo chủ đề... đều đã được triển khai tại Việt Nam nhưng cho đến nay vẫn chưa thể phổ biến và chưa tạo thành các phương pháp dạy học bắt buộc trong nhà trường. Khi mà các dự án thí điểm trước đây đều không được trở nên phổ biến thì tại sao lại cần triển khai cái mới. Tuy nhiên, giáo dục STEM lại gặp khá nhiều thuận lợi từ cộng đồng, đặc biệt là sự tham gia của các tổ chức, cá nhân, công ty tư nhân với giáo dục STEM, và trên hết là sự đón nhận và sẵn sàng chi trả của một bộ phận cha mẹ học sinh khu vực thành thị.

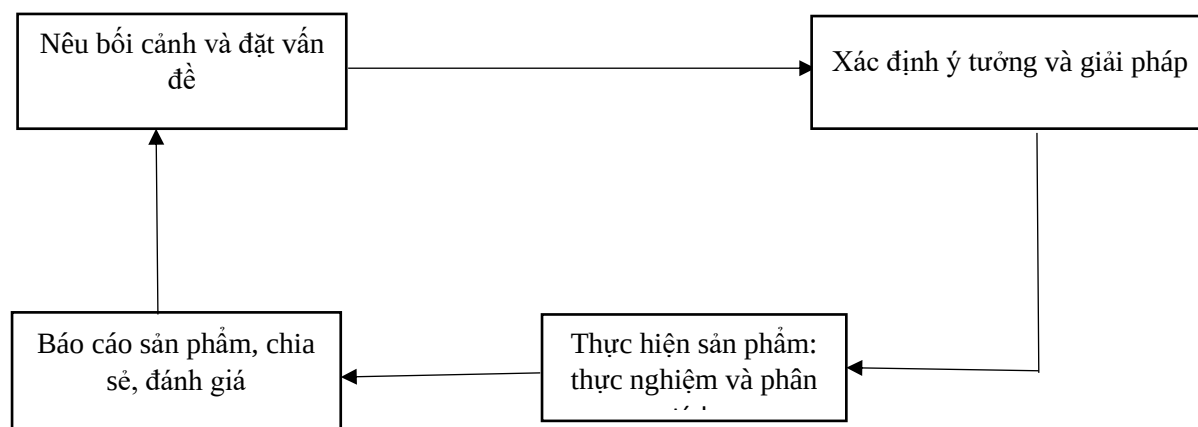
1.2.3 Một số quy trình dạy học STEM

- Quy trình 5E: Engage (Gắn kết), Explore (Khảo sát), Explain (Giải thích), Elaborate (Áp dụng cụ thể) và Evaluate (Đánh giá). Quy trình 5E dựa trên thuyết kiến tạo nhận thức của quá trình học, theo đó học sinh xây dựng các kiến thức mới dựa trên các kiến thức hoặc trải nghiệm đã biết trước đó. Có thể sử dụng quy trình 5E trong toàn bộ chương trình, cho một chương hay một bài (Bybee et al., 2006).

- Quy trình tiếp cận nghiên cứu khoa học: gồm 6 bước: đặt câu hỏi nghiên cứu; đề xuất giả thuyết; trải nghiệm; quan sát; phân tích; chia sẻ kết quả. Quy trình này dựa trên các câu hỏi, giả thuyết khoa học làm nền tảng cho quá trình nhận thức của học sinh. Quy trình này phù hợp với hình thức dạy học khoa học, nghiên cứu khoa học hay sinh hoạt câu lạc bộ. (ITEEA, 2019).

- Quy trình thiết kế kỹ thuật (EDP): được sử dụng như một phương tiện hợp lý, hiệu quả để chính thức hoá việc phát triển các bài học STEM. Quy trình thiết kế kỹ thuật bao gồm các bước sau: xác định vấn đề; xác định giải pháp; lựa chọn giải pháp; thực hiện; đánh giá; chia sẻ. Giáo viên có thể sử dụng EDP dựa trên các vấn đề và tìm giải pháp cho các vấn đề cần giải quyết (Hubelbank et al., 2014). Nhìn chung, các quy trình trên đều có một số đặc điểm tương đồng với nhau. Đầu tiên, học sinh được đặt trước các vấn đề thực tiễn xã hội cần giải quyết, học sinh thảo luận để hình thành các ý tưởng và đề xuất giải pháp để giải quyết các vấn đề đặt ra. Trên cơ sở các ý tưởng và giải pháp ban đầu, học sinh tiến hành thực nghiệm giải pháp và phân tích những yếu

tổ thành phần có liên quan, nhằm xây dựng giải pháp thực nghiệm tối ưu nhất. Sau đó, các học sinh cùng đánh giá tính hiệu quả của giải pháp, cùng chia sẻ, phản biện để xây dựng một giải pháp hiệu quả hơn, từ đó xây dựng các ý tưởng cải tiến quy trình và sản phẩm đã đề ra. Từ các hoạt động trên, nhiệm vụ giải quyết vấn đề của học sinh xem như hoàn thành, đồng thời xây dựng những vấn đề mới, có tính khái quát, mới mẻ và hiệu quả hơn. Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất quy trình dạy STEM như ở hình 1:



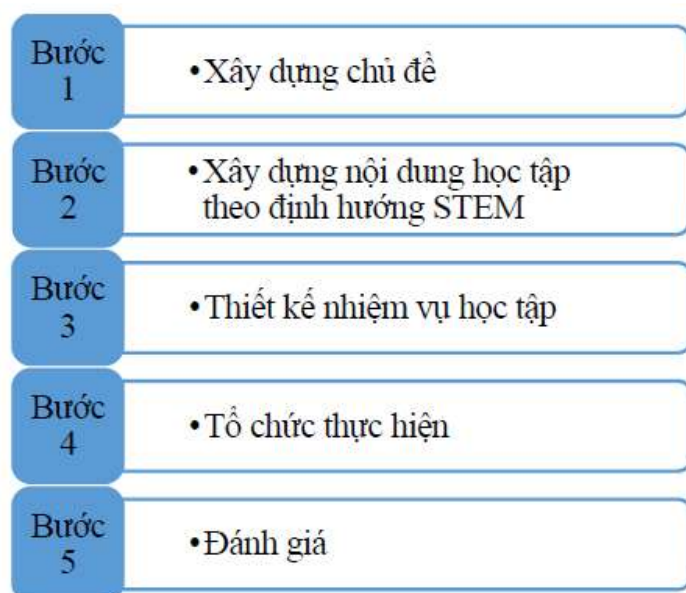
Hình 1. Quy trình dạy STEM

- Quy trình dạy học STEM nhằm phát huy năng lực sáng tạo.
- Bước 1. Nêu bối cảnh, đặt vấn đề
Vấn đề của chủ đề dạy học theo định hướng giáo dục STEM là các vấn đề mang tính thực tế xã hội, kinh tế, môi trường,... Phân đặt vấn đề cần làm rõ các yêu cầu của nhiệm vụ học tập, các tiêu chí của sản phẩm học sinh cần thực hiện. Đây cũng chính là những định hướng để học sinh tìm hiểu và vận dụng những kiến thức, kỹ năng trong các môn học để giải quyết vấn đề.
- Bước 2. Nghiên cứu kiến thức nền
Thông qua vấn đề đặt ra, học sinh xác định kiến thức khoa học trọng tâm trong chủ đề. Hoạt động giúp học sinh có thể phát triển năng lực tự học và tự chủ, năng lực khoa học và năng lực ngôn ngữ.
- Bước 3. Xác định ý tưởng, giải pháp và báo cáo
Học sinh vận dụng các kiến thức vừa tìm hiểu để đề xuất các ý tưởng và lập luận để tìm giải pháp tối ưu. Trong hoạt động này, học sinh biết tư duy logic trong việc đề xuất phương án phù hợp và đánh giá được tính khả thi của phương án đề ra, học sinh có thể phát triển được các năng lực tự chủ và tự học, năng lực sử dụng ngôn ngữ hoá học và năng lực giải quyết vấn đề. Hoạt động giúp giáo viên có thể kiểm tra tính chính xác của kiến thức mà học sinh đã nghiên cứu, đồng thời trao đổi, phản biện giúp học sinh lựa chọn các kiến thức, kỹ năng phù hợp và đề xuất phương án tối ưu thực hiện sản phẩm
- Bước 4. Thực hiện sản phẩm (thực nghiệm và phân tích)
Thông qua giải pháp đã lựa chọn, học sinh tiến hành thực hiện sản phẩm dựa theo định hướng ban đầu một cách khoa học, chính xác. Trong quá trình thực hiện, học sinh phát triển được các năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, năng lực tính toán và năng lực công nghệ thông qua việc phối hợp nhiều kĩ

thuật và vật liệu khác nhau để thực hiện phương án. Học sinh tiến hành thực nghiệm và đánh giá, nếu sản phẩm chưa đạt yêu cầu, học sinh tự điều chỉnh và giải thích sai lầm trong phương án đã lựa chọn (nếu có), so sánh, đối chiếu các ý tưởng để tìm ra ý tưởng tối ưu nhất, học sinh đề xuất ý tưởng khác, có tính khả thi và khoa học hơn, đồng thời đánh giá sản phẩm đã thực hiện, giải thích nguyên nhân làm sản phẩm chưa đạt yêu cầu, nhằm phát huy năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

- Bước 5. Báo cáo sản phẩm, chia sẻ, đánh giá: Học sinh tiến hành báo cáo sản phẩm để cùng chia sẻ, giáo viên và học sinh tiến hành phản biện để học sinh được học hỏi và đề xuất các bước cải tiến cho quy trình và sản phẩm nhằm đạt hiệu quả cao hơn. Học sinh được học hỏi và phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.

Từ quy trình trên ta có được quy trình tổ chức dạy học các chủ đề STEM nhằm phát huy năng lực sáng tạo như ở Hình 2:



Hình 2. Quy trình tổ chức dạy học các chủ đề STEM nhằm phát huy năng lực sáng tạo.

1.2.4 Mục tiêu giáo dục STEM

Tùy theo bối cảnh, mục tiêu giáo dục STEM ở các quốc gia có khác nhau. Tại Anh, mục tiêu giáo dục STEM là tạo ra nguồn nhân lực nghiên cứu khoa học chất lượng cao. Còn tại Mỹ, ba mục tiêu cơ bản cho giáo dục STEM là: trang bị cho tất cả các công dân những kỹ năng về STEM, mở rộng lực lượng lao động trong lĩnh vực STEM bao gồm cả phụ nữ và dân tộc thiểu số nhằm khai thác tối đa tiềm năng con người của đất nước, tăng cường số lượng HS sẽ theo đuổi và nghiên cứu chuyên sâu về các lĩnh vực STEM. Tại Úc, mục tiêu của giáo dục STEM là xây dựng kiến thức nền tảng của quốc gia nhằm đáp ứng các thách thức đang nổi lên của việc phát triển một nền kinh tế cho thế kỷ 21.

Như vậy, mục tiêu giáo dục STEM ở các quốc gia có khác nhau nhưng đều hướng tới sự tác động đến người học, hướng tới vận dụng kiến thức các môn học để

giải quyết các vấn đề thực tiễn nhằm đáp ứng các mục tiêu phát triển kinh tế, xã hội của đất nước.

Theo ứng dụng giáo dục STEM nhằm các mục tiêu cơ bản sau:

- Thứ nhất: Góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục đã nêu trong chương trình giáo dục phổ thông.

- Thứ hai: Phát triển kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho HS phổ thông thông qua ứng dụng STEM, nhằm:

- + Phát triển các năng lực đặc thù của các môn học Vật lý, Hóa học, Sinh học, Công nghệ, Tin học và Toán.

- + Biết vận dụng kiến thức các môn Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn.

- + Có thể đề xuất các vấn đề thực tiễn mới phát sinh và giải pháp giải quyết các vấn đề đó trong thực tiễn.

1.2.5 Phương thức xây dựng chủ đề Giáo dục STEM ở trường phổ thông

1.2.5.1 Hình thức tổ chức STEM

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đưa ra định hướng các hình thức có thể triển khai STEM ở trường phổ thông như sau:

- Dạy học các môn học thuộc lĩnh vực STEM

Đây là hình thức tổ chức giáo dục STEM chủ yếu trong nhà trường. Theo cách này, các bài học, hoạt động giáo dục STEM được triển khai ngay trong quá trình dạy học các môn học STEM theo tiếp cận liên môn.

Các chủ đề, bài học, hoạt động STEM bám sát chương trình của các môn học thành phần. Hình thức giáo dục STEM này không làm phát sinh thêm thời gian học tập.

- Hoạt động trải nghiệm STEM

Trong hoạt động trải nghiệm STEM, học sinh được khám phá các thí nghiệm, ứng dụng khoa học, kỹ thuật trong thực tiễn đời sống. Qua đó, nhận biết được ý nghĩa của khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học đối với đời sống con người, nâng cao hứng thú học tập các môn học STEM. Đây cũng là cách thức để thu hút sự quan tâm của xã hội tới giáo dục STEM.

Để tổ chức thành công các hoạt động trải nghiệm STEM, cần có sự tham gia, hợp tác của các bên liên quan như trường phổ thông, cơ sở giáo dục nghề nghiệp, các trường đại học, doanh nghiệp.

Trải nghiệm STEM còn có thể được thực hiện thông qua sự hợp tác giữa trường phổ thông với các cơ sở giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp. Theo cách này, sẽ kết hợp được thực tiễn phổ thông với ưu thế về cơ sở vật chất của giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp.

Các trường phổ thông có thể triển khai giáo dục STEM thông qua hình thức câu lạc bộ. Tham gia câu lạc bộ STEM, học sinh được học tập nâng cao trình độ, triển khai các dự án nghiên cứu, tìm hiểu các ngành nghề thuộc lĩnh vực STEM. Đây là hoạt động theo sở thích, năng khiếu của học sinh, diễn ra định kỳ, trong cả năm học.

Tổ chức tốt hoạt động câu lạc bộ STEM cũng là tiền đề triển khai các dự án nghiên cứu trong khuôn khổ cuộc thi khoa học kỹ thuật dành cho học sinh trung học. Bên cạnh đó, tham gia câu lạc bộ STEM còn là cơ hội để học sinh thấy được sự phù hợp về năng lực, sở thích, giá trị của bản thân với nghề nghiệp thuộc các lĩnh vực STEM.

- Hoạt động nghiên cứu khoa học

Giáo dục STEM có thể được triển khai thông qua hoạt động nghiên cứu khoa học và tổ chức các cuộc thi sáng tạo khoa học kỹ thuật với nhiều chủ đề khác nhau thuộc các lĩnh vực robot, năng lượng tái tạo, môi trường, biến đổi khí hậu, nông nghiệp công nghệ cao,...

Hoạt động này không mang tính đại trà mà dành cho những học sinh 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.

Tổ chức tốt hoạt động sáng tạo khoa học kỹ thuật là tiền đề triển khai các dự án nghiên cứu trong khuôn khổ cuộc thi khoa học kỹ thuật dành cho học sinh trung học được tổ chức thường niên.

1.2.5.2 Xây dựng chủ đề STEM

Để từng bước đưa Giáo dục STEM vào trường phổ thông làm tiền đề, cơ sở để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, theo chúng tôi cần phải xây dựng theo các chủ đề từng môn hoặc tích hợp liên môn ở các môn học STEM. Các chủ đề STEM cần theo hướng rất linh hoạt và có thể triển khai dưới nhiều hình thức. Để xây dựng một chủ đề STEM theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh, nên thực hiện theo các bước sau :

Bước 1. Xác định đối tượng, thời gian, hình thức tổ chức chủ đề STEM

* *Đối tượng*: cần xác định đối tượng phù hợp với chủ đề trên cơ sở nội dung bám sát với chương trình phổ thông của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Đối tượng học sinh nên theo lớp từ lớp 1 đến lớp 12.

* *Thời gian*: cần xác định thời gian phù hợp gồm cả thời gian chuẩn bị, thời gian thực hiện. Mỗi chủ đề nên xây dựng thời gian thực hiện trên lớp từ 60 đến 90 phút.

* *Hình thức tổ chức*: có thể tổ chức trong giờ học chính khóa tại các phòng STEM của nhà trường hoặc tại các cơ sở sản xuất, phòng STEM các doanh nghiệp, các trường đào tạo nghề ...

Bước 2. Nêu vấn đề thực tiễn

Giáo viên nêu vấn đề thực tiễn bằng nhiều hình thức như: một câu chuyện, một tình huống thực tiễn, bài tập thực tiễn, dự án học tập giải quyết các vấn đề thực tiễn, hoạt động trải nghiệm sáng tạo, hoạt động nghiên cứu khoa học ... làm cho học sinh xuất hiện nhu cầu giải quyết vấn đề thực tiễn.

Bước 3. Đặt câu hỏi định hướng, hình thành ý tưởng của chủ đề, hệ thống kiến thức STEM trong chủ đề

Các câu hỏi tập trung vào các nội dung: Chủ đề nhằm mục đích gì? Nhiệm vụ chính trong chủ đề là gì? Chủ đề có ý nghĩa gì trong thực tiễn? Kiến thức môn học STEM nào liên quan? ...

Ý tưởng chủ đề hướng tới các vấn đề thực tiễn gì liên quan để giải quyết được vấn đề thực tiễn.

Xây dựng hệ thống kiến thức thuộc lĩnh vực STEM trong chủ đề. Các kiến thức các môn STEM liên quan cần xác định trọng tâm, liên quan trực tiếp chủ đề, do đó khi xây dựng chủ đề STEM cần thiết phải hợp tác giữa giáo viên các bộ môn.

Bước 4. Xác định mục tiêu của chủ đề

Cần xác định mục tiêu về kiến thức, kỹ năng và thái độ cần đạt được sau khi thực hiện chủ đề STEM cho học sinh. Mục tiêu cần rõ ràng, có tính khả thi phù hợp với năng lực học sinh và điều kiện địa phương.

Bước 5. Chuẩn bị các mẫu vật, hóa chất, dụng cụ, vị trí để thực hiện chủ đề STEM.

Trên cơ sở nội dung, mục tiêu chủ đề, giáo viên chuẩn bị hoặc hướng dẫn học sinh chuẩn bị đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ,... cần thiết để tổ chức thực hiện chủ đề.

Bước 6. Xác định được quy trình (các hoạt động hoặc chuỗi hoạt động) kỹ thuật giải quyết vấn đề thực tiễn bằng ứng dụng STEM và thực hiện được các hoạt động giải quyết vấn đề thực tiễn.

Giáo viên xây dựng quy trình tổ chức, thực hiện chủ đề STEM theo các hoạt động một cách rành mạch, rõ ràng, dễ thực hiện.

Tuy nhiên, ở mức độ cao hơn, giáo viên chỉ nêu mục tiêu chủ đề, yêu cầu đạt được, cung cấp cơ sở vật chất cần thiết yêu cầu học sinh tự xây dựng các bước và thực hiện chủ đề. Một trong những giá trị cốt lõi chương trình thực hiện chủ đề STEM là truyền cảm hứng về khả năng sáng tạo của cá nhân, giúp phát triển các đặc điểm của cá nhân sáng tạo: tính trôi chảy, tính linh hoạt, tính độc đáo, tính tỉ mỉ.

Bước 7. Báo cáo kết quả, nêu các kiến nghị, đề xuất mới

Sau khi thực hiện chủ đề, học sinh báo cáo kết quả quá trình ứng dụng STEM giải quyết vấn đề thực tiễn, có thể đề xuất một số vấn đề mới phát sinh, ý tưởng mới liên quan đến chủ đề. Giáo viên kết luận vấn đề, tổng kết.

1.3 Giới thiệu về định hướng giáo dục dạy học theo dự án

1.3.1 Khái quát dạy học theo dự án

Thuật ngữ dự án, tiếng Anh là “Project”, được hiểu theo nghĩa phổ thông là một đề án, một dự thảo hay một kế hoạch, cần được thực hiện nhằm đạt mục đích đề ra. Khái niệm dự án được sử dụng phổ biến trong hầu hết các lĩnh vực kinh tế - xã hội và trong nghiên cứu khoa học. Sau đó, khái niệm dự án đã đi từ lĩnh vực kinh tế, xã hội vào lĩnh vực giáo dục, đào tạo không chỉ với ý nghĩa là các dự án phát triển giáo dục mà còn được sử dụng như một hình thức hay phương pháp dạy học.

Đầu thế kỷ XX, các nhà sư phạm Mỹ đã xây dựng cơ sở lý luận cho phương pháp dự án (The Project Method) và coi đó là một phương pháp dạy học quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học lấy học sinh làm trung tâm, nhằm khắc phục nhược điểm của dạy học truyền thống coi thầy giáo là trung tâm. Ban đầu, phương pháp dự án được sử dụng trong dạy thực hành các môn kỹ thuật, về sau được dùng trong hầu hết các môn học khác.

Có nhiều quan niệm và định nghĩa khác nhau về dạy học dự án. Nhiều tác giả coi dạy học dự án là một tư tưởng hay một quan điểm dạy học. Cũng có người coi là một hình thức dạy học vì khi thực hiện một dự án, có nhiều PPDH cụ thể được sử dụng. Tuy nhiên, cũng có thể coi dạy học dự án là một PPDH phức hợp.

Dạy học dự án là một hình thức dạy học hay PPDH phức hợp, trong đó dưới sự hướng dẫn của giáo viên, người học tiếp thu kiến thức và hình thành kỹ năng thông qua việc giải quyết một bài tập tình huống (dự án) có thật trong đời sống, theo sát chương trình học, có sự kết hợp giữa lý thuyết với thực hành và tạo ra các sản phẩm cụ thể. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch, đến việc thực hiện dự án, kiểm

tra, điều chỉnh, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện. Làm việc nhóm là hình thức cơ bản của DHDA. Dạy học theo dự án hướng tới các vấn đề của thực tiễn, gắn nội dung việc học với thực tế cuộc sống, giúp phát triển cho HS các kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề, kỹ năng tư duy bậc cao (phân tích, tổng hợp, đánh giá), kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc trong nhóm, kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT)...; cho phép HS làm việc một cách độc lập lĩnh hội kiến thức một cách chủ động, có chiều sâu và gắn với thực tiễn để hình thành kiến thức và tham gia tích cực trong các hoạt động có sự phối hợp với các thành viên khác để tạo ra sản phẩm xác định.

DHDA ngoài mục tiêu truyền đạt kiến thức, còn kích thích hứng thú say mê tìm tòi nghiên cứu của người học, trau dồi văn hoá, khả năng lao động trí óc cho người học. Cách học dựa trên dự án (DA) không chỉ tập trung vào các chương trình giảng dạy mà còn khám phá các chương trình này, yêu cầu HS phải đặt câu hỏi, tìm kiếm những mối liên hệ và tìm ra giải pháp, thay đổi cách học từ việc “GV nói” thành “HS thực hiện”. Như vậy, GV đóng vai trò là người hướng dẫn hỗ trợ việc tự nghiên cứu của HS; HS có quyền tự chủ về kế hoạch hành động, phương pháp, phương tiện, các hướng sáng tạo sản phẩm, và đặc biệt biết ứng dụng thành tựu của khoa học công nghệ để hoàn thành mục tiêu giáo dục, đáp ứng yêu cầu về đào tạo nguồn nhân lực cho đất nước thời kỳ đổi mới và hội nhập.

Định hướng đổi mới PPDH đã được cụ thể hoá trong Điều 28.2 Luật Giáo dục (năm 2005): “Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc theo nhóm; rèn luyện kỹ năng. Đặc trưng cơ bản của dạy học dự án:

- Người học được tự do phát triển năng lực của mình.
- Dự án tập trung vào những mục tiêu học tập quan trọng.
- Dự án có tính liên hệ với thực tế.
- Người học thể hiện sự hiểu biết của mình thông qua sản phẩm và quy trình công nghệ thực hiện.
- Công nghệ hiện đại hỗ trợ và thúc đẩy việc học của người học.
- Kỹ năng tư duy là yếu tố không thể thiếu trong phương pháp dạy học dự án.

1.3.2 Đặc điểm của phương pháp học theo dự án

Phương pháp DHDA có những đặc điểm sau:

- Định hướng những nội dung quan trọng. Mục tiêu của phương pháp này là giúp người học nắm được những chuẩn mực và các khái niệm chính nằm trong trọng tâm đào tạo và cách áp dụng nó vào thực tế.

- Đòi hỏi tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề, hợp tác, giao tiếp và trao đổi thông tin. Để có câu trả lời cho câu hỏi gợi mở và tạo ra một sản phẩm chất lượng, các bạn cần tư duy nhiều hơn là ghi nhớ thông tin đơn thuần. Người học cần sử dụng những kỹ năng, năng lực tư duy của não bộ kết hợp cùng các kỹ năng mềm.

- Cần có các câu hỏi mang tư duy phản biện – một phần không thể thiếu của quá trình học hỏi và sáng tạo. HS chính là người đặt ra những câu hỏi phản biện, tìm kiếm câu trả lời và đưa ra kết luận cho mình. Quá trình này dẫn dắt GV xây dựng một ý tưởng, một sản phẩm hoặc một dự án hoàn thiện và chuyên biệt.

- Được thiết kế xoay quanh một câu hỏi gợi mở ý tưởng. Phương pháp này tập trung vào các hoạt động của người học và phụ thuộc vào việc họ học được những gì qua khung các nội dung quan trọng, các cuộc tranh luận, các thách thức và các vấn đề nảy sinh.

- Tạo ra nhu cầu cần phải nắm được nội dung và các kỹ năng thiết yếu. Một bài học chuẩn theo phương pháp DHDA sẽ được bắt đầu bằng việc đưa ra các kiến thức và khái niệm. Sau khi các bạn đã nắm được vấn đề sẽ có cơ hội ứng dụng vào các dự án cụ thể. Điều này tạo nên tình huống và lý do để người học chủ động học và nắm được các kiến thức, khái niệm của môn học để hoàn thành dự án.

- Tạo cơ hội cho HS thể hiện bản thân, tiếng nói và tự ra quyết định. HS sẽ học cách làm việc độc lập và có trách nhiệm khi phải đưa ra quyết định. Phương pháp tạo cơ hội cho bạn được lựa chọn, thể hiện những gì đã học theo cách của riêng mình giúp tăng sự say mê học tập của người học.

- Có nhận xét và đánh giá quá trình. HS được yêu cầu đưa ra và nhận lại các phản hồi từ phía GV để nâng cao chất lượng sản phẩm mình tạo nên, suy nghĩ về những gì đã học được.

1.3.3 Cấu trúc dạy học theo dự án

Trong dạy học dự án có nhiều thành tố liên quan với nhau rất mật thiết: người học, giáo viên, nội dung, phương tiện dạy học, môi trường và thời gian thực hiện dự án ...

1.3.3.1 Người học

- Người học là trung tâm của dạy học dự án, người học không hoạt động độc lập mà làm việc theo nhóm, đóng vai là những người thuộc các lĩnh vực khác nhau, có nhiệm vụ hoàn thành vai trò của mình theo mục tiêu đã đề ra.

- Khi thực hiện nhiệm vụ được giao, người học tự quyết định cách tiếp cận vấn đề và các hoạt động cần phải tiến hành để giải quyết vấn đề.

- Trong dạy học dự án người học cần hoàn thành dự án với những sản phẩm cụ thể có ý nghĩa và giá trị nhất định đối với bản thân và xã hội.

1.3.3.2 Giáo viên

- Trong suốt quá trình dạy học, vai trò của giáo viên là định hướng, tổ chức, tư vấn, giám sát, giúp đỡ, tạo điều kiện thuận lợi cho người học thực hiện dự án và thông qua đó phát triển các năng lực của bản thân.

- Giáo viên tạo điều kiện cho người học lựa chọn và thể hiện vai trò phù hợp với nội dung chủ đề học; hỗ trợ người học hoàn thành vai trò đó.

- Tạo môi trường học tập, chỉ dẫn, gợi lên những nghi vấn và thúc đẩy sự hiểu biết sâu hơn của người học.

- Hướng dẫn người học tập trung vào tìm hiểu, giải quyết vấn đề và thực hiện những nhiệm vụ cụ thể của dự án.

- Cho phép và khuyến khích người học tự kiến tạo nên kiến thức của họ.

1.3.3.3 Nội dung bài học

Nội dung dạy học được người học tiếp thu trong quá trình thực hiện dự án. Nội dung dạy học cần theo sát chương trình học và có phạm vi kiến thức liên môn. Khi thiết kế dự án, cần phải chọn những nội dung dạy học có mối liên hệ với cuộc sống ở môi

trường ngoài lớp học, hướng tới những vấn đề của thế giới thật.

1.3.3.4 Phương pháp dạy học

Trong dạy học dự án người tổ chức có thể phối hợp nhiều PPDH khác nhau: thuyết trình, đàm thoại, nghiên cứu, nêu vấn đề, làm việc theo nhóm,...

Học tập trong dự án là học tập trong hành động. Vì vậy, người học không tiếp thu thông tin một cách bị động mà là người tích cực giành lấy kiến thức. Như vậy, mỗi bài học đều thật sự hấp dẫn đối với người học vì đó là những vấn đề có thật trong đời sống.

1.3.3.5 Phương tiện dạy học

Phương tiện dạy học trong dạy học dự án là sách giáo khoa, tài liệu tham khảo, máy tính, internet, các phương tiện trình chiếu... Người học cần được tạo điều kiện sử dụng công nghệ thông tin khi sản xuất một sản phẩm, khi trình bày vấn đề...

1.3.3.6 Môi trường và thời gian thực hiện dự án

Dự án có thể chỉ giới hạn trong phạm vi lớp học và có độ dài khoảng 1-2 tiết, hoặc có thể vượt ra ngoài phạm vi lớp học và kéo dài trong suốt năm học.

1.3.4 Đặc điểm của dạy học dự án

1.3.4.1 Người học là trung tâm của dạy học dự án

- Dạy học dự án chú ý đến nhu cầu, hứng thú của người học: người học được trực tiếp tham gia chọn đề tài, nội dung học tập phù hợp với khả năng và hứng thú của cá nhân. Dạy học dự án là một phương pháp dạy học quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học lấy học sinh làm trung tâm.
- Người học tham gia tích cực và tự lực vào các giai đoạn của quá trình dạy học, từ việc xác định mục đích, lập kế hoạch đến việc thực hiện dự án, kiểm tra, điều chỉnh, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện. Giáo viên chủ yếu đóng vai trò tư vấn, hướng dẫn, giúp đỡ, khuyến khích tính tích cực, tự lực, tính trách nhiệm, sự sáng tạo của người học.
- Người học không chỉ nghe, ghi nhớ, nhắc lại mà cần thu thập thông tin từ rất nhiều nguồn khác nhau rồi phân tích, tổng hợp, đánh giá và rút ra tri thức cho mình.
- Người học không chỉ tiếp thu kiến thức về các sự kiện mà còn áp dụng lý thuyết vào thực tế, rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề.

1.3.4.2 Dạy học thông qua các hoạt động thực tiễn của một dự án

- Trong quá trình thực hiện dự án, người học tiếp thu kiến thức và hình thành kỹ năng thông qua các hoạt động thực tiễn.
- Chủ đề của dự án luôn gắn liền với những tình huống của thực tiễn xã hội, với những nghề nghiệp cụ thể, đời sống có thực,...
- Người học thường đóng một vai trò khi thực hiện dự án.
- Các dự án học tập góp phần gắn liền nhà trường với thực tiễn đời sống xã hội, với địa phương, với môi trường và có thể mang lại những tác động tích cực đối với xã hội.

1.3.4.3 Hoạt động học tập phong phú và đa dạng

- Nội dung dự án có sự kết hợp tri thức của nhiều lĩnh vực hoặc môn học khác nhau nhằm giải quyết một vấn đề có thực mang tính thách thức. Dự án có tính liên môn, có nghĩa là nhiều môn học liên kết với nhau. Một dự án dù là của môn nào, cũng phải đòi

hỏi kiến thức của nhiều môn học để giải quyết. Đặc điểm này giúp dự án gần với thực tế hơn vì trong cuộc sống ta cần kiến thức tổng hợp để làm việc.

- Trong quá trình thực hiện dự án có sự kết hợp giữa nghiên cứu và vận dụng lý thuyết vào trong hoạt động thực tiễn, thực hành. Thông qua đó, kiểm tra, củng cố, mở rộng hiểu biết về lý thuyết cũng như rèn luyện kỹ năng hành động, tích lũy kinh nghiệm thực tiễn.

- Trong dạy học dự án, việc kiểm tra đánh giá đa dạng hơn, kiểm tra qua hoạt động nhiều hơn, nên giảm kiểm tra kiến thức thuần túy và kiểm tra viết.

- Trong dạy học dự án, phương tiện học tập đa dạng hơn, công nghệ thông tin được tích hợp vào quá trình học tập.

1.3.4.4 Kết hợp làm việc theo nhóm và làm việc cá nhân

- Các dự án thường được thực hiện theo nhóm, trong đó có sự phân công và cộng tác làm việc giữa các thành viên.

- Làm việc theo nhóm giúp cho sản phẩm chất lượng hơn, tốn ít thời gian hơn vì nó kết hợp và phát huy được sở trường của mỗi cá nhân.

- Các dự án đòi hỏi kỹ năng cộng tác làm việc giữa các thành viên, giữa học viên và giáo viên cũng như với các lực lượng xã hội khác cùng tham gia trong dự án. Nhờ đó, hoạt động trong dạy học dự án có tính xã hội cao.

1.3.4.5. Quan tâm đến sản phẩm của hoạt động

- Trong quá trình thực hiện dự án, người ta quan tâm nhiều đến các sản phẩm được tạo ra. Sản phẩm có thể là vật chất, hoặc phi vật chất, một bản thiết kế hoặc một kế hoạch.

- Các sản phẩm không chỉ là những thu hoạch thuần túy về lý thuyết mà trong đa số trường hợp, các dự án còn tạo ra những sản phẩm vật chất mang tính xã hội.

- Để có một sản phẩm tốt do người học tự làm, giáo viên phải khéo léo điều chỉnh dự án sao cho sản phẩm của dự án là kết quả của quá trình thực hiện một công việc thực tế chứ không chỉ là trình bày lại các thông tin thu thập được.

- Giáo viên cùng với người học đánh giá sản phẩm dựa trên tính thực tế, tính hữu ích của sản phẩm và sự kết hợp làm việc giữa các thành viên trong nhóm.

- Những sản phẩm đem lại nhiều ích lợi đối với xã hội thường được đánh giá cao. Chúng có thể được công bố, giới thiệu rộng rãi và đưa vào sử dụng trong thực tế.

1.3.5 Lợi ích của việc dạy học theo dự án

Dưới đây là một số lợi ích được trích dẫn rộng rãi của việc thực hiện học tập dựa trên dự án trong lớp học.

- Cung cấp các cơ hội để học sâu hơn trong bối cảnh và để phát triển các kỹ năng quan trọng liên quan đến sự sẵn sàng cho đại học và nghề nghiệp.

- Tăng cường sự tham gia và thành tích của học sinh và giúp học sinh phát triển các kỹ năng của thế kỷ 21 mà các em cần để thành công trong sự nghiệp tương lai của mình. Chúng bao gồm tư duy phản biện, giao tiếp, cộng tác và sáng tạo, trong số những thứ khác.

- Tạo chỗ cho sự lựa chọn của sinh viên, cho phép sinh viên cảm thấy mình giống như những kiến trúc sư trong hành trình học tập của chính họ

- Cải thiện thái độ của học sinh đối với giáo dục, nhờ khả năng thu hút học sinh tham gia.

- Cung cấp nhiều cơ hội để phản hồi và sửa đổi kế hoạch và dự án.
- Khuyến khích sinh viên tạo ra các kết nối có ý nghĩa trên các lĩnh vực nội dung, thay vì suy nghĩ về từng lĩnh vực chủ đề một cách riêng lẻ (phương pháp tiếp cận sự phạm đa lĩnh vực).
- Thu hút sinh viên học tập trong thế giới thực, giúp họ hiểu sâu hơn về các khái niệm thông qua những trải nghiệm có liên quan và chân thực. Điều này chuẩn bị cho sinh viên chấp nhận và đáp ứng những thách thức trong thế giới thực, phản ánh những gì các chuyên gia làm hàng ngày.
- Thu hút sinh viên sâu sắc với nội dung mục tiêu, giúp tăng khả năng duy trì lâu dài.

1.3.6 Cách tiến hành DHDA

1.3.6.1 Các bước trong DHDA

Bước 1: Chọn đề tài, chia nhóm

- Tìm trong chương trình học tập các nội dung cơ bản có liên quan hoặc có thể ứng dụng vào thực tế.
- Phát hiện những gì tương ứng đã và đang xảy ra trong cuộc sống. Chú ý vào những vấn đề lớn mà xã hội và thế giới đang quan tâm.
- Giáo viên phân chia lớp học thành các nhóm, hướng dẫn người học đề xuất, xác định tên đề tài. Đó là một dự án chứa đựng một nhiệm vụ cần giải quyết, phù hợp với các em, trong đó có sự liên hệ nội dung học tập với hoàn cảnh thực tiễn đời sống xã hội. Giáo viên cũng có thể giới thiệu một số hướng đề tài để người học lựa chọn.

Bước 2: Xây dựng đề cương dự án

- Giáo viên hướng dẫn người học xác định mục đích, nhiệm vụ, cách tiến hành, kế hoạch thực hiện dự án; xác định những công việc cần làm, thời gian dự kiến, vật liệu, kinh phí...
- Xác định mục tiêu học tập cụ thể bằng cách dựa vào chuẩn kiến thức và kỹ năng của bài học/chương trình, những kỹ năng tư duy bậc cao cần đạt được.
- Việc xây dựng đề cương cho một dự án là công việc hết sức quan trọng vì nó mang tính định hướng hành động cho cả quá trình thực hiện, thu thập kết quả và đánh giá dự án.

Bước 3: Thực hiện dự án

- Các nhóm phân công nhiệm vụ cho mỗi thành viên.
- Các thành viên trong nhóm thực hiện kế hoạch đã đề ra. Khi thực hiện dự án, các hoạt động trí tuệ và hoạt động thực hành, thực tiễn xen kẽ và tác động qua lại với nhau; kết quả là tạo ra sản phẩm của dự án.
- Học viên thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau rồi tổng hợp, phân tích và tích lũy kiến thức thu được qua quá trình làm việc. Như vậy, các kiến thức mà người học tích lũy được thử nghiệm qua thực tiễn.

Bước 4: Thu thập kết quả

- Kết quả thực hiện dự án có thể được viết dưới dạng ấn phẩm (bản tin, báo, áp phích, thu hoạch, báo cáo...) và có thể được trình bày trên Power Point, hoặc thiết kế thành trang Web...

- Tất cả học viên cần được tạo điều kiện để trình bày kết quả cùng với kiến thức mới mà họ đã tích lũy thông qua dự án (theo nhóm hoặc cá nhân).
- Sản phẩm của dự án có thể được trình bày giữa các nhóm người học, giới thiệu trước lớp, trong trường hay ngoài xã hội.

Bước 5: Đánh giá dự án, rút kinh nghiệm

- Giáo viên và người học đánh giá quá trình thực hiện và kết quả dự án dựa trên những sản phẩm thu được, tính khúc chiết và hợp lý trong cách thức trình bày của các em.
- Giáo viên hướng dẫn người học rút ra những kinh nghiệm cho việc thực hiện các dự án tiếp theo.
- Kết quả dự án có thể được đánh giá từ bên ngoài.

1.3.6.2 Xây dựng đề cương cho một dự án

Một bản dự án có các phần chính như sau:

TÊN DỰ ÁN

I. Tổng quan

- Mục tiêu của dự án
- Người thực hiện
- Các chuyên gia, cố vấn, tổ chức phối hợp thực hiện
- Phạm vi nghiên cứu dự án
- Thời gian

II. Nội dung dự án

1. Lí do hình thành dự án

2. Nhiệm vụ của dự án

3. Điều kiện thực hiện dự án

- Nguồn lực
- Các thiết bị và cơ sở vật chất
- Tài chính

4. Tổ chức thực hiện

- Chia nhóm
- Thực hiện các công việc được giao
- Thu thập số liệu, báo cáo kết quả
- Đánh giá sản phẩm
- Kế hoạch thực hiện theo thời gian

5. Sản phẩm của dự án

- Danh mục các sản phẩm dự kiến
- Tiêu chí đánh giá sản phẩm

III. Phụ lục

- Các tài liệu học tập và tham khảo
- Bài học liên quan đến dự án
- Câu hỏi định hướng người học khi thực hiện và rút ra những kết luận từ dự án.

1.3.7 Đánh giá dự án

1.3.7.1 Các yêu cầu bắt buộc phải đạt được với một dự án

- Dự án phải gắn với nội dung dạy học của chương trình.
- Dự án phải gắn với thực tiễn đời sống.

- Thiết kế được các hoạt động (việc làm) cụ thể cho người học.
- Qua hoạt động của dự án người học tiếp thu được kiến thức của môn học.
- Có tính khả thi (phù hợp với điều kiện thực tế và năng lực của người học).
- Có các sản phẩm cụ thể.

1.3.7.2 Các tiêu chí đánh giá

Để đánh giá một dự án, có thể dựa vào 10 tiêu chí trong bảng dưới đây. Mỗi tiêu chí cho điểm từ 1 đến 5. Dự án đạt loại tốt khi có tổng điểm từ 40-50; khá: 30-40; đạt: 25-30; không đạt: dưới 25.

STT	Tiêu chí	Điểm					Ghi chú
		1	2	3	4	5	
1	Những kiến thức, kỹ năng thu được sau dự án.						
2	Lượng kiến thức gắn với môn học trong dự án.						
3	Tạo điều kiện cho mọi thành viên tham gia.						
4	Chỉ rõ công việc cho mọi thành viên tham gia.						
5	Tính hấp dẫn với người học của dự án.						
6	Phù hợp với điều kiện thực tế.						
7	Phù hợp với năng lực người học.						
8	Áp dụng công nghệ thông tin.						
9	Sản phẩm có tính khoa học.						
10	Sản phẩm có tính thực tiễn, thiết thực.						

Bảng 1. Bảng đánh giá DHDA

1.4 Giới thiệu về công nghệ chiết xuất

1.4.1 Khái quát

Chiết xuất thảo dược là sự kết hợp theo các công thức hóa học nhất định của những thành phần lấy từ các bộ phận trên thảo dược (hoa, quả, hạt, lá, cành, thân, rễ, củ,...) ở dạng tươi hoặc đã qua sơ chế, sấy khô. Mỗi loại dược liệu sẽ được chiết xuất theo những cách khác nhau, đảm bảo lấy hết hoạt chất dược tính bên trong và mang đến nhiều giá trị trong y học.

1.4.2 Phương pháp chưng cất lôi cuốn hơi nước

Đây là phương pháp cổ điển và phổ biến nhất. Phương pháp này dựa trên sự thẩm thấu, khuếch tán, hòa tan và lôi cuốn theo hơi nước của những hợp chất hữu cơ trong tinh dầu chứa trong các mô khi tiếp xúc với hơi nước ở nhiệt độ cao.

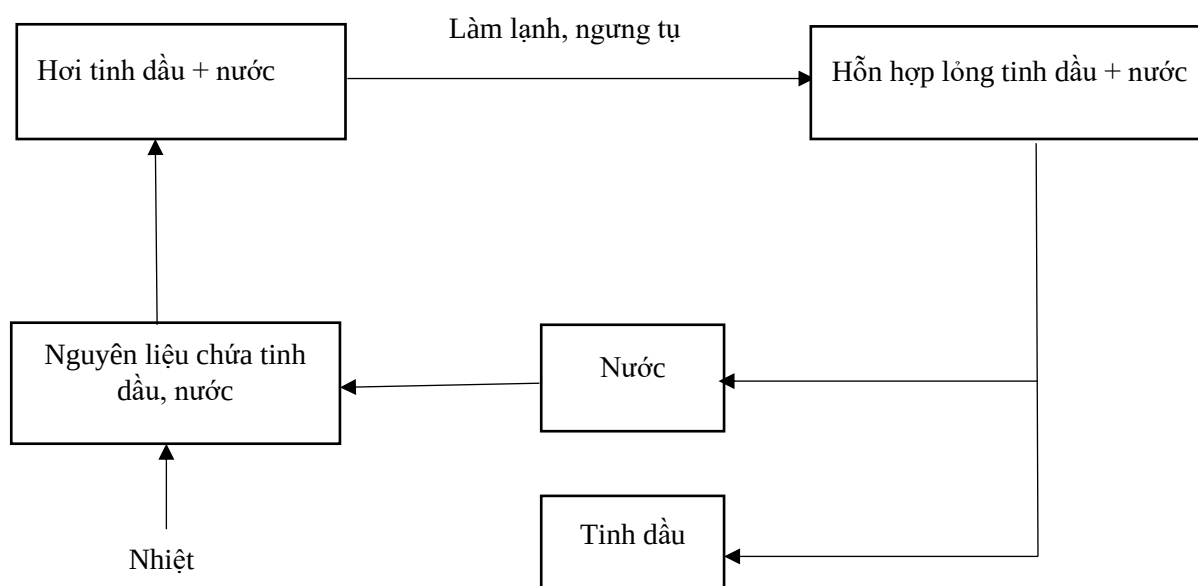
Quá trình cất là quá trình chuyển trạng thái lỏng thành trạng thái hơi và ngưng tụ từ trạng thái hơi thành trạng thái lỏng.

Khi cung cấp nhiệt độ cho chất lỏng, nhiệt độ tăng và quá trình bay hơi của nó sẽ tăng lên. Sự bay hơi tăng dần khi áp suất hơi của chất lỏng bằng áp suất khí quyển trên bề mặt chất lỏng thì chất lỏng sôi. Lúc này, càng cung cấp nhiệt mạnh thì chất lỏng sôi càng mạnh, tốc độ bay hơi càng nhanh nhưng nhiệt độ của chất lỏng thì không thay đổi cho đến khi bay hơi hết.

Tinh dầu cũng là một hỗn hợp không tan hay kém tan trong nước nên khi cất với nước thì nhiệt độ sôi của hỗn hợp tinh dầu - nước bao giờ cũng thấp hơn nhiệt độ sôi riêng phần của tinh dầu cũng như nhiệt độ sôi riêng phần của nước, nói một cách khác dù nhiệt độ sôi của tinh dầu cao hơn 150°C nhưng khi trộn lẫn tinh dầu với nước mà cất thì hỗn hợp này vẫn sôi ở nhiệt độ $< 100^{\circ}\text{C}$. Đây là một ưu điểm của phương pháp cất kéo hơi nước vì nó cho phép hạ nhiệt độ cất xuống thấp tránh cho các tinh dầu bị biến chất vì nhiệt, nhất là các tinh dầu nhạy cảm với nhiệt. Tuy nhiên, phương pháp này còn có một vài nhược điểm như hiệu suất thấp, chất lượng tinh dầu không cao do nguyên liệu tiếp xúc trực tiếp với thiết bị nên dễ bị cháy khét khó điều chỉnh các thông số kỹ thuật như tốc độ và nhiệt độ chưng cất.

Các bước được thực hiện như sau:

Nguyên liệu và nước được cho vào bình cầu, cung cấp nhiệt trực tiếp cho bình cầu để hỗn hợp nguyên liệu (tinh dầu) và nước biến thành hỗn hợp hơi tinh dầu – nước, chuyển qua bộ phận làm lạnh (ống sinh hàn) để ngưng tụ lại thành hỗn hợp lỏng tinh dầu – nước. Hỗn hợp được dẫn vào bộ phận phân ly để tách tinh dầu và nước thành 2 phần riêng biệt. Quá trình này được mô tả trên sơ đồ Hình 3.



Hình 3. Sơ đồ quá trình cất kéo hơi nước tinh dầu

Nước còn lẫn trong tinh dầu được loại bằng CaCl_2 (khan). Với lượng tinh dầu ít không thể tách trực tiếp ra khỏi nước, diethyl ete được sử dụng để hòa tan tinh dầu và tách ra khỏi nước. Sản phẩm thu được cho vào lọ đựng tinh dầu thủy tinh có nút đậy kín, bảo quản trong tủ lạnh (tránh bay hơi).

1.4.3 PHƯƠNG PHÁP TẮM TRÍCH BẰNG DUNG MÔI DỄ BAY HƠI

Phương pháp này có nhiều ưu điểm vì tiến hành ở nhiệt độ phòng, nên thành phần hóa học của tinh dầu ít bị thay đổi.

Phương pháp này không những được áp dụng để ly trích cô kết (concrete) từ hoa mà còn dùng để tận trích khi các phương pháp khác không ly trích hết hoặc dùng để ly trích các loại nhựa dầu (oleoresin) gia vị.

1 Nguyên tắc:

Dựa trên hiện tượng thẩm thấu, khuếch tán và hòa tan của tinh dầu có trong các mô cây đối với các dung môi hữu cơ.

2 Dung môi:

Yếu tố quan trọng nhất cho sự thành công của phương pháp này là phẩm chất và đặc tính của dung môi sử dụng, do đó dung môi dùng trong tắm trích cần phải đạt được những yêu cầu sau đây:

- Hòa tan hoàn toàn và nhanh chóng các cấu phần có mùi thơm trong nguyên liệu.

- Hòa tan kém các hợp chất khác như sáp, nhựa dầu có trong nguyên liệu.
- Không có tác dụng hóa học với tinh dầu.
- Không biến chất khi sử dụng lại nhiều lần.
- Hoàn toàn tinh khiết, không có mùi lạ, không độc, không ăn mòn thiết bị, không tạo thành hỗn hợp nổ với không khí và có độ nhớt kém.
- Nhiệt độ sôi thấp vì khi chưng cất dung dịch ly trích để thu hồi dung môi, nhiệt độ sôi cao sẽ ảnh hưởng đến chất lượng tinh dầu. Điểm sôi của dung môi nên thấp hơn điểm sôi của cấu phần dễ bay hơi nhất trong tinh dầu.
- Ngoài ra, cần có thêm những yếu tố phụ khác như: giá thành thấp, nguồn cung cấp dễ



Hình 4 . Thiết bị chưng cất dung môi

1.4.3 Phương pháp ướp

Dùng khuôn bằng gỗ có kích thước 58 x 80 x 5cm ở giữa đặt tấm thủy tinh được phết mỡ lợn cả 2 mặt, mỗi lớp dày 3mm. Đặt lên trên bề mặt chất béo một lớp lụa mỏng, rải lên trên 30 - 80g hoa tươi, khô ráo, không bị dập nát, đã loại bỏ lá đài. Khoảng 35 - 40 khuôn gỗ được xếp chồng lên nhau rồi để trong phòng kín. Sau 24 - 72 giờ tùy theo từng loại hoa, người ta thay lớp hoa mới cho đến khi lớp chất béo bão hòa tinh dầu.

1.4.4 Phương pháp ép lạnh

Phương pháp này thường dùng để tách tinh dầu từ các loại trái cây, có thành phần nhạy cảm với nhiệt độ.

Để ép lạnh, người ta dùng máy thủy lực công suất lớn tác dụng lực cơ học để phá vỡ cấu trúc, vỡ các túi dầu, ép vỏ quả thành dầu và nước, bã tách riêng, sau đó sẽ cho qua máy lọc ly tâm để tách tinh dầu ra khỏi nước.

Phương pháp này chỉ áp dụng để điều chế tinh dầu ở quả các loài *Citrus* vì những lý do sau:

- Tinh dầu vỏ cam, chanh chủ yếu dùng trong kỹ nghệ sản xuất đồ uống vì vậy cần có mùi giống như mùi tự nhiên, mà tinh dầu điều chế bằng phương pháp cất không đạt được yêu cầu này.
- Trong vỏ cam, chanh tinh dầu nằm trong túi tiết ở lớp vỏ ngoài, chỉ cần tác động 1 lực cơ học là có thể giải phóng ra. Vì vậy phương pháp ép rất phù hợp.
- Các túi tiết tinh dầu trong vỏ các loài *Citrus* được bao bọc bởi các màng pectin. Càng gia nhiệt màng càng đông cứng lại. Nếu muốn điều chế tinh dầu bằng các phương pháp cất, trước hết phải phá vỡ màng này. Có thể dùng các tác nhân sau:
 - + Cơ học: Chia nhỏ được liệu.
 - + Hoá học: Dung dịch acid hydrocloric hoặc acid oxalic loãng.
 - + Enzym.

Dịch ép có chứa nhiều pectin, sau khi ép phải lọc, li tâm và bảo quản tinh dầu ở nhiệt độ thấp.

1.5 Điều tra thực tế áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên tại học sinh lớp 11.

1.5.1 Mục đích điều tra

Tìm hiểu thực tế dạy học ở trường THPT về việc vận dụng giáo dục STEM và phương pháp DHDA.

- GV gặp các thuận lợi, khó khăn gì trong quá trình tổ chức và soạn chuyên đề.
- Những phương pháp và GV đã sử dụng, cách tổ chức.
- Hiệu quả của việc sử dụng việc vận dụng giáo dục STE M và phương pháp dạy học dự án.

Từ đó tìm ra những nguyên nhân của khó khăn, hạn chế nói trên và đưa ra những nhận xét về sự tiếp thu tri thức và hoạt động tự chủ của HS trong giờ học để làm cơ sở cho chuyên đề này.

1.5.2 Phương pháp điều tra

Để đạt được mục đích nêu trên, chúng tôi đã thực hiện các công việc như sau:

- Điều ra tình hình dạy học của GV: trao đổi trực tiếp và hỏi trực tiếp về các giáo viên dạy hóa.
- Điều tra tình hình học tập của HS: trao đổi trực tiếp với HS, cho học sinh làm bài kiểm tra online (do tình hình dịch bệnh)
- Tham gia vào buổi chuyên đề STEM: chiết tinh dầu sả, quýt, chanh.

Kết quả thăm dò ý kiến giáo viên:

Câu 1: Mức độ vận dụng giáo dục STEM vào dạy học Hóa học ở trường THPT.

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít	Không bao giờ
Số lượng				
Phần trăm %				

Bảng 2. Mức độ vận dụng giáo dục STEM vào dạy học Hóa học ở trường THPT

Câu 2: Thầy(cô) có biết tới giáo dục STEM hay không?

Có		Không	
Số lượng	Phần trăm %	Số lượng	Phần trăm%

NX: Các thầy cô hầu như đã được biết đến phương pháp giáo dục STEM

Bảng 3. Mức độ biết tới giáo dục STEM của các thầy cô giáo.

Câu 3: Thầy (cô) có biết đến phương pháp DHDA hay không?

Có		Không	
Số lượng	Phần trăm %	Số lượng	Phần trăm%

Bảng 4. Mức độ biết tới phương pháp DHDA của các thầy cô giáo

Câu 4: Thầy(cô) có áp dụng phương pháp DHDA vào dạy học hay không?

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít	Không bao giờ

Số lượng				
Phần trăm %				

Bảng 5. Mức áp dụng phương pháp DHDA của các thầy cô giáo vào dạy học

Câu 5: Thầy (cô) đã áp dụng giáo dục STEM trên cơ sở định hướng DHDA vào dạy học môn hóa học?

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít	Không bao giờ
Số lượng				
Phần trăm %				

Bảng 6. Mức áp dụng giáo dục STEM của các thầy cô giáo vào dạy học

Câu 6: Thầy (cô) cho học sinh biết về lý thuyết “ Chiết tách tinh dầu” bằng phương pháp truyền thống phải không

	Đúng	Sai
Số lượng		
Phần trăm %		

Bảng 7. Phương pháp áp dụng kiến thức chiết tách tinh dầu hiện nay.

Câu 7: Theo thầy (cô) nguyên nhân nào gây khó khăn cho việc thực hiện phương pháp này vào dạy học?

STT	Khó khăn	Mức độ					Trung bình
		1	2	3	4	5	
1	Dự án tốn nhiều thời gian và công sức để đầu tư thiết kế.						
2	Học sinh lười tư duy, trình độ còn hạn chế.						
3	Tâm lý quen với cách dạy thường ngày, không muốn thay đổi.						
4	Bản thân còn khó khăn trong việc lập kế hoạch.						

5	Nội dung bài học(tùy vào bài có thể áp dụng hay không).						
6	Cơ sở vật chất thiếu thốn, không đáp ứng đủ cho phương pháp này						
7	Khó khăn khác:.....						

Bảng 8. Khó khăn khi áp dụng Giáo dục STEM định hướng phương pháp DHDA vào dạy học.

Mức 1: Không khó khăn.

Mức 2: Ít khó khăn.

Mức 3: Khó khăn.

Mức 4: Nhiều khó khăn.

Mức 5: Rất nhiều khó khăn.

CHƯƠNG 2: THIẾT KẾ DỰ ÁN

2.1 Dự án

2.1.1 Mục đích dự án

Mục đích cơ bản của dự án và đánh giá giả thuyết khoa học của đề tài. Cụ thể như sau:

- Đánh giá xem tiến trình dạy học kết hợp với giáo dục STEM trên phương pháp DHDA có giúp HS phát triển hoạt động tích cực, tự lực và áp dụng khoa học công nghệ vào kiến thức thực tế hay không?

- Đánh giá tính khả thi của tiến trình được xây dựng, trên cơ sở đó bổ sung, sửa đổi tiến trình dạy học cho phù hợp.

- Chất lượng học tập của học sinh khi học theo chuyên đề có được nâng cao hay không?

2.1.2 Đối tượng thực nghiệm sư phạm

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành ở học sinh khối 11 trường THPT Bùi Thị Xuân.

2.1.3 Các bước xác định nội dung của giáo dục STEM

• Bước 1. Vấn đề: HS dựa vào những hiểu biết của mình, tìm tòi phương pháp điều chế tinh dầu sả, chanh, cam, quế,...

• Bước 2. Nghiên cứu kiến thức nền: Các nhóm chọn ra đề tài nhất định tìm hiểu các phương pháp liên quan.

• Bước 3. Xác định ý tưởng, giải pháp và báo cáo: Học sinh vận dụng các kiến thức vừa tìm hiểu để đề xuất các ý tưởng và lập luận để tìm giải pháp tối ưu.

• Bước 4. Thực hiện sản phẩm (thực nghiệm và phân tích): Thông qua giải pháp đã lựa chọn, học sinh tiến hành thực hiện sản phẩm dựa theo định hướng ban đầu một cách khoa học, chính xác.

• Bước 5. Báo cáo sản phẩm, chia sẻ, đánh giá: Học sinh tiến hành báo cáo sản phẩm để cùng chia sẻ, giáo viên và học sinh tiến hành phản biện để học sinh được học hỏi và đề xuất các bước cải tiến cho quy trình và sản phẩm nhằm đạt hiệu quả cao hơn.

2.1.4 Các bước thực hiện theo phương pháp DHDA

• Bước 1: Chọn lớp thực nghiệm (toàn thể học sinh 11 trường THPT Bùi Thị Xuân).

• Bước 2: Chọn nội dung thực nghiệm : Sản xuất tinh dầu sả, cam , chanh, quế.

Cho các đề tài ngẫu nhiên và học sinh là người tự chọn sản phẩm mà nhóm muốn đạt được.

• Bước 3:

- GV cung cấp cho HS tài liệu liên quan đến đề tài.

- HS trao đổi với GV về phương pháp và nội dung thực nghiệm.

- Tiến hành chia các lớp thành các nhóm và HS tự chọn đề tài có thể là điều chế tinh dầu cam, tinh dầu sả, tinh dầu quế,..

• Bước 4: tiến hành thực nghiệm để đối chứng.

• Bước 5: kiểm tra và đánh giá

- Kiểm tra lại sản phẩm mà HS thu được.

- Kiểm tra bằng các câu hỏi(Phụ lục).

• Bước 6: Xử lý số liệu.

2.2 Tổ chức dạy học chủ đề STEM “Chiết tách tinh dầu sả, cam, chanh, quế”

2.2.1 Giới thiệu chủ đề

- Chủ đề dạy học: Chiết tách tinh dầu sả, cam, chanh, quế.

- Môn học: Hóa học lớp 11

- Bài học : Khái niệm về Tecpen (Bài 42 – Nâng cao).

- Mục tiêu chuyên đề

Sau chuyên đề, HS có thể:

1. Kiến thức

- Hiểu rõ các khái niệm và thành phần cấu tạo của Tecpen.
- Phương pháp điều chế một số loại tinh dầu thuộc Tecpen có trong thảo mộc thiên nhiên.

2. Kỹ năng

- HS biết cách thực nghiệm và thu được sản phẩm tinh dầu thực tế.

3. Thái độ

- Có ý thức tiết kiệm, cẩn thận;
- Nhận thấy tính chính xác của kiến thức khoa học, có sự vận dụng một cách sáng tạo trong giải quyết vấn đề.

4. Định hướng phát triển năng lực

- Năng lực sáng tạo.

2.2.2 Tiến trình dạy học

Hoạt động 1: Nêu bối cảnh, đặt vấn đề

Tecpen và dẫn xuất của tecpen được dùng nhiều làm hương liệu trong công nghiệp mỹ phẩm (nước hoa, tinh dầu, dầu gội đầu, xà phòng, kem đánh răng,...) và trong công nghiệp thực phẩm (bánh kẹo, nước giải khát,...). Chúng tập trung ở các bộ phận khác nhau của cây như lá, thân, hoa, quả, rễ của các loại thảo mộc. Phải kể đến ứng dụng một số loại tinh dầu như:

Tinh dầu cam: Tinh dầu cam Giúp điều hoà các chức năng sinh lý, tăng cường sức đề kháng, giảm đau, kích thích tốt hệ tiêu hóa, chữa táo bón, kháng khuẩn; đem lại cảm giác thư giãn, sảng khoái tinh thần, làm giảm sự mệt mỏi, kích thích các giác quan; giúp bảo vệ những tế bào của cơ thể khỏi tổn thương do những gốc tự do từ căng thẳng và ô nhiễm gây nên. Làm mềm da chân, da tay vào mùa khô.

Tinh dầu sả: Có tác dụng sát khuẩn trong bệnh viện, tẩy uế nơi ô nhiễm, làm thuốc kích thích tiêu hóa ăn ngon miệng. Ngoài ra, tinh dầu sả còn dùng để đuổi muỗi, làm nước hoa, xà phòng thơm và dầu gội đầu.

Tinh dầu quế: Tác dụng kích thích tuần hoàn máu tăng lên, hô hấp mạnh lên, kích thích tăng bài tiết, tăng cường co bóp tử cung, tăng nhu động ruột. Tinh dầu quế còn dùng xoa bóp vùng đau, bầm tím do chấn thương, dùng đánh gió khi bị cảm mạo.

Tinh dầu chanh: Tinh dầu chanh có tác dụng chống oxy hóa, chống ung thư, tăng cường hệ miễn dịch; tăng cường chức năng hệ tiêu hóa; hệ tuần hoàn; giảm

sốt, chống nôn; điều trị viêm họng, viêm phế quản, hen suyễn; trị táo bón và rối loạn tiêu hóa; giảm đau đầu, đau nửa đầu. Tinh dầu chanh có tính sát khuẩn, chống nhiễm trùng, tốt cho da, trị mụn trứng cá, điều trị da nhờn, tẩy tế bào chết, khử mùi hôi. Tinh dầu chanh còn có tác dụng làm thơm các thuốc phiện, thuốc ngậm hay thuốc bột để uống cho dễ, còn dùng tinh dầu chanh để chế nước gội đầu.

Ta thấy các loại tinh dầu mang lại công dụng tương đối quan trọng trong cuộc sống hằng ngày. Chúng cũng có rất nhiều ở xung quanh mà mà chung ta có thể tận dụng được như vỏ cam, quýt, bưởi, sả, quế,.. thường thì chúng ta thường ăn cam hay quýt. Ta có thể vận dụng các phương pháp được nhắc tới, được học để có thể tự điều chế ra các loại tinh dầu thiên nhiên, vừa vận dụng được kiến thức đã học vừa có sản phẩm thực tế không sợ bị pha trộn các hóa chất khác. Rèn luyện tính tự học, tự tìm tòi và các thuyết trình sản phẩm mình thu được.

Hoạt động 2: Nghiên cứu kiến thức

Thông qua tìm hiểu kiến thức, học sinh trả lời các câu hỏi nêu trong bảng

1. Dù không phải là phương pháp tối ưu nhất, nhưng phương pháp điều chế tinh dầu bạn đang thực hiện là gì?
2. So với tinh dầu sả, tinh dầu bạc hà thì tinh dầu cam thường có mùi như thế nào?
3. Tinh dầu cam, sả, chanh, quế có những tác dụng nào?
4. Nhóm hidrocarbon không no thường có công thức chung $(C_5H_8)_n$ ($n \geq 2$) thường gặp trong giới thực vật có tên là gì?
5. Phương pháp thường dùng nhất để khai thác Tecpen từ thực vật là phương pháp gì?
6. Limonene $C_{10}H_{16}$ có trong tinh dầu nào?
7. Nêu các bước thực hiện mà các em đã làm để điều chế ra loại tinh dầu mà các em có.
8. Nguyên liệu của các loại tinh dầu các bạn lấy từ đâu?
9. Sản phẩm bạn thu được và mua một lọ nhỏ tinh dầu so sánh xem khác nhau về màu sắc, mùi hương.

Bảng 9. Bộ câu hỏi định hướng

Dựa vào chủ đề và các kiến thức nền đã tìm hiểu, học sinh đưa ra các phương án giải quyết vấn đề của mỗi cá nhân, học sinh trình bày hương án của cá nhân và sổ ghi chép. Các nhóm tự thảo luận và trình bày phương án và thuyết minh về sản phẩm trước lớp.

Hoạt động 3: Xác định ý tưởng, giải pháp và báo cáo

Từ những kiến thức, kỹ năng đã lựa chọn, học sinh đề xuất giải pháp thực hiện sản phẩm sản phẩm, tiến hành báo cáo để trao đổi, phản biện với giáo viên và học sinh khác. Qua đó học sinh hoàn thiện quy trình thực hiện của nhóm mình theo hướng tối ưu nhất.

Hoạt động 4: Thực hiện sản phẩm(thực hiện và phân tích)

Từ giải pháp đã đề xuất, học sinh tiến hành thực hiện các sản phẩm theo quy trình đã đề ra. Trong quá trình thực hiện, học sinh có thể giải quyết nhưng vấn đề mới phát sinh, có thể tham khảo định hướng thêm từ GV.

Hoạt động 5: Báo cáo sản phẩm, chia sẻ, đánh giá

- Trong hoạt động, học sinh tiến hành báo cáo sản phẩm sau cùng (xem ở phần thực nghiệm), trình bày các quy trình đã thực hiện, có sự so sánh, đối chiếu, tiến hành trao đổi, phản biện cùng giáo viên và học sinh trong lớp.

- HS đề xuất phương án cải thiện. Trong quá trình thực nghiệm, nhiều nhóm học sinh rút ra phương án cải tiến quy trình và sản phẩm như:

+ Dùng máy ép tinh dầu.

+ Dùng các phương pháp thực nghiệm cần máy móc thu được lượng sản phẩm lớn và tinh chất hơn.

2.2 Giáo án dạy học theo định hướng GD STEM hướng đến DHDA trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình hóa học 11 nâng cao .

2.2.1 Kế hoạch bài dạy

- Chủ đề dạy học: Chiết tách tinh dầu sả, cam, chanh, quế.

- Môn học: Hóa học lớp 11

- Bài học: Khái niệm về Tecpen (Bài 42 – Nâng cao).

- Mục tiêu chuyên đề

Sau chuyên đề, HS có thể:

5. Kiến thức

- Nắm rõ các khái niệm và thành phần cấu tạo của Tecpen.
- Phương pháp điều chế một số loại tinh dầu thuộc Tecpen có trong thảo mộc thiên nhiên.

6. Kỹ năng

- HS biết cách thực nghiệm và thu được sản phẩm tinh dầu thực tế.

7. Thái độ

- Có ý thức tiết kiệm, cẩn thận;
- Nhận thấy tính chính xác của kiến thức khoa học, có sự vận dụng một cách sáng tạo trong giải quyết vấn đề.

8. Định hướng phát triển năng lực

- Năng lực sáng tạo.

A, Ý tưởng bài dạy

Trong cuộc sống hằng ngày của chúng ta hiện nay việc sử dụng tinh dầu thiên nhiên là một trong những thứ quan trọng được sử dụng khá phổ biến trong đời sống tinh thần hằng ngày. Hiện nay hầu hết các loại tinh dầu đều có xuất xứ Trung Quốc hoặc không rõ nguồn gốc ảnh hưởng đến sức khỏe người sử dụng. Vì vậy việc mua tinh dầu thảo mộc đảm bảo chất lượng để sử dụng là vấn đề khúc mắc mà chúng ta đang băn khoăn.

Mặt khác với những nguyên liệu có sẵn trong cuộc sống hằng ngày của chúng ta như vỏ cam, vỏ quýt, vỏ bưởi, quế, sả,... là một trong những thảo mộc thiên nhiên có chứa nhiều Tecpen. Vì vậy, chúng tôi đã chọn dự án điều chế tinh dầu thảo mộc Sả, cam, chanh, quýt, sả, quế.

B, Mục tiêu dự án

a. Mục tiêu kiến thức

- Chỉ ra công dụng của các loại tinh dầu mà các nhóm điều chế được.
- Nêu được khái niệm, công thức cấu tạo, thành phần của Tecpen.
- Trình bày các phương pháp điều chế được tinh dầu thảo mộc mà các nhóm đã thực hiện.
- Từ đó nêu được các ứng dụng mà Tecpen và dẫn xuất Tecpen mang lại.
- So sánh sản phẩm HS thu được với các lọ sản phẩm mẫu về mùi hương, màu sắc.

b. Mục tiêu kỹ năng

- Xác định rõ phương pháp mà các nhóm phải làm.
- Rèn luyện lý năng quan sát, thực hành thí nghiệm, sử dụng công nghệ thông tin.
- Rèn luyện kỹ năng hợp tác nhóm, sử dụng công nghệ thông tin.
- Phát triển tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề.

c. Mục tiêu thái độ

- củng cố niềm tin vào khoa học thực nghiệm.
- Hứng thú với việc ứng dụng kiến thức để khám phá thế giới, giải quyết vấn đề thực tiễn.
- Chủ động, nghiêm túc, trách nhiệm với nhiệm vụ đã nhận.
- Tôn trọng kết quả thực nghiệm khi làm thí nghiệm.
- Nghiêm túc hoàn thành nhiệm vụ được giao. Có trách nhiệm với sản phẩm mình làm ra.

d. Mục tiêu về năng lực định hướng hình thành

- Hình thành năng lực giải quyết vấn đề.
- Hình thành năng lực hợp tác.
- Hình thành năng lực sáng tạo.
- Hình thành năng lực tự học.
- Hình thành năng lực sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông.

C, Dự kiến các hoạt động

Thời gian thực hiện trong 2 tuần

- Tuần 1
 - HS được GV nhắc đến lý thuyết về Tecpen và yêu cầu HS về nhà tìm hiểu (do bài này thuộc bài đọc thêm)
 - GV giới thiệu về tổng quan về dự án và chia nhóm. GV nêu rõ các công việc cụ thể mà mỗi nhóm phải làm. Sau đó phát bộ câu hỏi định lượng (bảng 9) cho các nhóm
 - Theo dõi và điều chỉnh tiến độ công việc HS thông qua báo cáo của các nhóm (thông qua mạng xã hội Zalo)
 - Các nhóm trưởng theo dõi thái độ làm việc của các thành viên trong nhóm và các thành viên trong nhóm cũng quan sát thái độ làm việc của nhau để điền vào bài tổng kết trên Google Drive (phụ lục).
- Tuần 2
 - Tiếp tục theo dõi học sinh và giải đáp thắc mắc của các em.
 - HS nộp sản phẩm hoàn thiện và thuyết minh về sản phẩm trước lớp, GV nhận xét, đánh giá thành quả của sản phẩm và khả năng trình bày ý tưởng của HS.
 - Gửi phiếu đánh giá cho HS về nhà điền vào và hướng dẫn cách đánh giá.
 - Các nhóm nhận xét, đóng góp ý kiến cho sản phẩm của các nhóm còn lại.
 - GV tổng hợp, chỉnh sửa, bổ sung kiến thức và tóm tắt lại kiến thức.

D, Lịch trình đánh giá

Sản phẩm được hoàn thành trong 2 tuần kể từ khi nhận chủ đề. Mỗi nhóm tiến hành làm và báo cáo kết quả tại lớp học có máy chiếu. Nếu gặp vấn đề gì có liên quan có thể liên lạc với GV để được hướng dẫn.

2.2.2 Kế hoạch thực hiện dự án

2.2.2.1 Tìm kiếm thông tin, tài liệu phục vụ dự án

- Khái niệm Tecpen: là tên gọi nhóm Hidrocacbon không no thường có công thức chung là $(C_5H_8)_n (n \geq 2)$, thường gặp trong giới thực vật.
- Tecpen có nhiều trong tinh dầu thảo mộc như thông, sả, quế, chanh, cam,...
- Các phương pháp chiết tách tinh dầu thảo mộc.
- Ứng dụng thực tế của các loại tinh dầu.

2.2.2.2 Chuẩn bị nguyên vật liệu và dụng cụ thực hiện dự án

- Các nguyên liệu (khô càng tốt) vỏ cam, vỏ quế, vỏ chanh, vỏ bưởi, sả.
- Hóa chất: Rượu đế loại 1 hoặc rượu Vodka, nước lọc
- Miếng gạc sạch hoặc vải khô, dao, chày, cối.



Hình 5. Mẫu vỏ bưởi, cam nguyên liệu

2.2.2.3 Tiến hành điều chế tinh dầu

a. Đối với tinh dầu sả, quế

- **Bước 1:** Loại bỏ phần rễ, lá, bẹ lá sả đã dập, giữ lại thân và gốc khoảng 4 – 5cm, rửa sạch 2 lọ thủy tinh và lau khô.
- **Bước 2:** Dùng dao hoặc chày đập thân sả để tăng tiết tinh dầu. Tuy nhiên đừng đập quá mạnh tay, tinh dầu sẽ bị chảy và thoát ra ngoài.

- **Bước 3:** Xếp các khúc sả đã được đập dập vào lọ thủy tinh, xếp ngang nửa lọ là đủ.
- **Bước 4:** Pha rượu đế hoặc rượu Vodka với nước sạch theo tỉ lệ 1:1 và đổ vào lọ sả sao cho ngập. Sau đó đậy kín nắp lại, đặt ở nơi khô ráo, thông thoáng, tránh ánh nắng mặt trời.
- **Bước 5:** Sau 3 ngày, đổ hỗn hợp nước, rượu và sả ra riêng. Dùng máy xay sinh tố xay nhuyễn phần thân sả rồi lại cho vào bình như ban đầu. Đậy kín nắp lại và để thêm 3 tuần nữa.
- **Bước 6:** Sau 3 tuần, dùng miếng gạc hoặc vải thưa sạch lọc bỏ bã sả. Phần bã được tách riêng, tinh dầu sẽ được lắng lại và bạn đã hoàn thành việc chưng cất tinh dầu sả nguyên chất.
- **Bước 7:** Bảo quản tinh dầu sả trong lọ tối thủy tinh tối màu và dùng dần.

b. Đối với tinh dầu cam, quýt, bưởi

- **Bước 1:** Quả cam rửa sạch rồi dùng dao bào để lấy phần vỏ cam (chứa nhiều limonene nhất), không bào vào phần vỏ trắng vì nó ít limonene mà còn gây vị đắng.
- **Bước 2:** Cho vỏ cam vừa bào lên giấy ăn rồi đem phơi, không phơi quá khô vì sẽ làm mất limonene.
- **Bước 2:** Sau đó cho nước ấm (nhiệt độ khoảng 32°C) vào cái thau nhỏ sạch, nhúng chai rượu vào rồi ngâm 20 phút (việc này giúp làm ấm rượu để thu được nhiều tinh dầu hơn).
- **Bước 3:** Cho vỏ cam vào lọ thủy tinh, đổ rượu ngập vỏ cam rồi đậy kín nắp, lắc vài lần.
- **Bước 4:** Đặt hỗn hợp ở nơi thoáng mát trong 3 ngày, thỉnh thoảng lắc nhẹ. (có thể để lâu hơn để tinh dầu ra được nhiều hơn).
- **Bước 5:** Cuối cùng là dùng tấm vải xô lọc tinh dầu vào bát, vắt kiệt tấm vải cho tinh dầu ra hết.
- **Bước 6:** Dùng một miếng vải khác đặt bát lại, để vài ngày cho rượu bay hơi hết. Lúc này sẽ thu được tinh dầu cam.
- **Bước 7:** Cho tinh dầu vào lọ thủy tinh tối màu, đậy nắp lại để dùng dần.



Hình 6. Sản phẩm sả, vỏ bưởi, vỏ cam được ngâm trong rượu

2.2.2.4 So sánh mẫu tinh dầu thu được và mẫu tinh dầu mua được

	Mẫu mua sẵn	Tinh dầu sả, quế	Tinh dầu cam, chanh, quýt, bưởi
Màu sắc			
Mùi hương			
Giá thành			

Bảng 10. Bảng so sánh mẫu tinh dầu

2.2.2.5 Bộ công cụ đánh giá dự án

a. Đánh giá trước khi học sinh thực hiện dự án

b. Đánh giá trong khi học sinh thực hiện dự án

Dùng bảng KWL đã thực hiện ở lúc chuẩn bị thực hiện dự án.

+ Học sinh nhìn lại, bổ sung câu hỏi ở cột W (nếu trong quá trình làm phát hiện điều muốn biết mới)

+ Cập nhật câu trả lời vào cột L

Know	Want	Learn

Bảng 11. Bảng KWL

c. Bộ câu hỏi định hướng (đính kèm phụ lục).

d. Phiếu đánh giá đồng đẳng (đính kèm phụ lục).

Giáo viên yêu cầu học sinh điền vào phiếu đánh giá online.

Điểm của mỗi học sinh bao gồm điểm đánh giá của bạn và điểm sản phẩm học sinh làm được.

2.2.3 Báo cáo sản phẩm (hình ảnh đính kèm ở phụ lục).

2.2.4 Bài kiểm tra ngắn

Dựa vào bảng câu hỏi định hướng và bảng KWL học sinh đã hoàn thành, thiết kế một đề kiểm tra online (đính kèm phụ lục).

CHƯƠNG 3. THỰC NGHIỆM HỌC SINH VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1 Mục đích thực nghiệm.

Kiểm tra tính hiệu quả của sáng kiến kinh nghiệm.

3.2 Tổ chức thực nghiệm

3.2.1. Công tác chuẩn bị

- Điều tra thực trạng học tập của lớp thực nghiệm
- Soạn bài giảng dạy theo nội dung của sáng kiến.

3.2.2. Tổ chức thực hiện

** Ở lớp dạy thực nghiệm:*

- Dạy theo nội dung sáng kiến trong các giờ học lý thuyết, luyện tập, tự chọn, thực hành và cả kiến thức HS thực hiện ngoài giờ học.

- Quan sát hoạt động học tập của HS xem các em có phát huy được tính tích cực, tự giác và có phát triển được các năng lực cần thiết hay không.

- Quan sát và đánh giá thái độ của HS trong các giờ học.

- Tiến hành bài kiểm tra 1 tiết sau khi thực nghiệm.

** Ở lớp đối chứng:*

- Giáo viên thực hiện quan sát hoạt động học tập của HS ở lớp đối chứng được GV giảng dạy các bài tập cùng nội dung trong SKKN nhưng không theo hướng đi của đề tài.

- Tiến hành cùng một đề kiểm tra như lớp thực nghiệm.

3.3 Nội dung thực nghiệm

Thực nghiệm theo nội dung của đề tài.

3.4. Địa điểm, thời gian và đối tượng thực nghiệm

Thực nghiệm sư phạm được tiến hành tại trường THPT Bùi Thị Xuân.

Chúng tôi đã tìm hiểu rất kỹ và nhận thấy trình độ chung về môn Hóa học tương ứng của các lớp thực nghiệm và các lớp đối chứng của các trường là tương đương nhau. Trên cơ sở đó, tôi đã đề xuất được thực nghiệm cụ thể tại các lớp ở trường tôi dạy như sau:

+ Lớp thực nghiệm: 11A2 (năm học 2020-2021)

+ Lớp đối chứng: 11A3 (năm học 2020-2021)

Thực nghiệm được tiến hành từ ngày 13/4/2021 đến 27/4/2021 với số tiết dạy

là 4 tiết/1 lớp 11 Các tiết này được dạy cho học sinh trong các giờ học lý thuyết, luyện tập, tự chọn, thực hành.

3.5. Đánh giá kết quả thực nghiệm sư phạm

3.5.1. Kết quả định tính:

**** Ở lớp thực nghiệm:***

Các em học tập và trao đổi sôi nổi, giờ học thoải mái, hứng khởi. Hầu hết các em đều hoạt động theo nhóm rất tích cực và hứng thú khi khám phá và lĩnh hội những kiến thức mới. Các nội dung hóa học được liên hệ với thực tiễn nên các em rất hào hứng tiếp nhận, giờ học không còn là giờ học khô khan nhàm chán nữa mà trở nên thú vị hơn bởi qua các giờ học các em không những tiếp nhận được kiến thức hóa học mà còn được hiểu biết thêm về các môn học khác cũng như những vấn đề trong thực tiễn cuộc sống.

Nhiều em HS ở các lớp thực nghiệm đã tìm ra nhiều tài liệu, nội dung phong phú và gắn liền với đời sống hàng ngày. Một số em HS có kỹ năng thông tin và xử lý tốt các tình huống đặt ra. Đặc biệt có nhóm đã điều chế các sản phẩm đạt chất lượng tốt. Điều đó chứng tỏ năng lực tìm tòi, khám phá, hiểu biết cũng như khả năng tiếp nhận tri thức của các em rất tốt.

Qua các tiết dạy thấy khả năng vận dụng các vấn đề thực tiễn của các em ở lớp thực nghiệm tiến bộ rõ rệt, khả năng phối hợp của các em trong các hoạt động nhóm cũng hiệu quả hơn.

**** Ở lớp đối chứng:***

Các em cũng cố gắng hoàn thành nhiệm vụ học tập nhưng không mấy hào hứng nên khả năng tiếp thu và ghi nhớ chưa được tốt.

Các hoạt động được yêu cầu làm theo nhóm còn mang tính đối phó, chưa thật sự hiệu quả.

Hầu hết các em còn có tâm lý nặng nề trong việc tiếp thu kiến thức mới và việc rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề.

3.5.2. Kết quả định lượng:

Kết quả làm bài kiểm tra của HS lớp thực nghiệm và HS lớp đối chứng của các lớp được phân tích (phụ lục).

3.6 Kết quả thăm dò ý kiến giáo viên về chuyên đề “Giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình công nghệ chiết tách”

Điều tra trên 11 giáo viên dạy hóa trường THPT Bùi Thị Xuân

Câu 1: Mức độ vận dụng giáo dục STEM vào dạy học Hóa học ở trường THPT.

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít	Không bao giờ
Số lượng		7	3	1
Phần trăm %		63	27	9

Bảng 2. Mức độ vận dụng giáo dục STEM vào dạy học Hóa học ở trường THPT

Câu 2: Thầy(cô) có biết tới giáo dục STEM hay không?

Có		Không	
Số lượng	Phần trăm %	Số lượng	Phần trăm%
11	100	0	0

NX: Các thầy cô hầu như đã được biết đến phương pháp giáo dục STEM

Bảng 3. Mức độ biết tới giáo dục STEM của các thầy cô giáo.

Câu 3: Thầy (cô) có biết đến phương pháp DHDA hay không?

Có		Không	
Số lượng	Phần trăm %	Số lượng	Phần trăm%
7	63	4	34

Bảng 4. Mức độ biết tới phương pháp DHDA của các thầy cô giáo

Câu 4: Thầy(cô) có áp dụng phương pháp DHDA vào dạy học hay không?

Mức độ	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Rất ít	Không bao giờ
Số lượng	2	5	3	1
Phần trăm %	18	45	27	9

Bảng 5. Mức áp dụng phương pháp DHDA của các thầy cô giáo vào dạy học

Câu 5: Thầy (cô) cho học sinh biết về lý thuyết “ Chiết tách tinh dầu” bằng phương pháp truyền thống phải không

	Đúng	Sai
Số lượng	X	
Phần trăm %	100	

Bảng 7. Phương pháp áp dụng kiến thức chiết tách tinh dầu hiện nay.

Câu 7: Theo thầy (cô) nguyên nhân nào gây khó khăn cho việc thực hiện phương pháp này vào dạy học?

STT	Khó khăn	Mức độ					Trung bình
		1	2	3	4	5	
1	Dự án tốn nhiều thời gian và công sức để đầu tư thiết kế.				X		
2	Học sinh lười tư duy, trình độ còn hạn chế.			X			
3	Tâm lý quen với cách dạy thường ngày, không muốn thay đổi.			X			
4	Bản thân còn khó khăn trong việc lập kế hoạch.			X			
5	Nội dung bài học (tùy vào bài có thể áp dụng hay không).			X			
6	Cơ sở vật chất thiếu thốn, không đáp ứng đủ cho phương pháp này.			X			
7	Khó khăn khác:.....		X				

Bảng 8. Khó khăn khi áp dụng Giáo dục STEM định hướng phương pháp DHDA vào dạy học.

Mức 1: Không khó khăn.

Mức 2: Ít khó khăn.

Mức 3: Khó khăn.

Mức 4: Nhiều khó khăn.

Mức 5: Rất nhiều khó khăn

KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

Qua quá trình nghiên cứu và tiến hành áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 ban nâng cao, nhóm nghiên cứu rút ra một số kết luận như sau:

- Nếu trong quá trình dạy học hóa học, giáo viên quan tâm, giúp học sinh liên hệ các kiến thức với thực tiễn, thì sẽ hình thành và rèn luyện ý thức học, vận dụng thực tiễn, tìm ra các biện pháp để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn. Đồng thời góp phần quan trọng vào việc nâng cao hiệu quả dạy học môn hóa học và hoàn thành nhiệm vụ giáo dục toàn diện của trường THPT. Phương pháp giảng dạy theo hướng dạy học tích hợp STEM hướng đến DHDA trên cơ sở công nghệ chiết tách là một trong những chuyên đề giúp học sinh khắc phục những điểm thiếu sót mà hs chưa xử lý được.

- Lượng tinh dầu thu được có màu sắc nhạt hơn, mùi cũng nhẹ nhàng hơn so với tinh dầu mua được.

- Áp dụng phương pháp dạy học dự án còn chưa được phổ biến, giáo viên đã biết đến phương pháp như còn một số lý do khả quan nên còn chưa áp dụng được hoặc ít áp dụng.

Trong quá trình thực hiện đề tài nghiên cứu, điều kiện thiết bị, thời gian còn hạn chế, quá trình thực hiện đề tài bị ảnh hưởng của COVID – 19 nên chúng tôi chưa giải quyết triệt để một số vấn đề liên quan đến tính khả quan của việc áp dụng giáo dục STEM hướng đến dạy học theo dự án trên cơ sở tiếp cận quy trình chiết tách tinh dầu trong chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 ban nâng cao. Chúng tôi đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo như sau:

- Tiếp tục nghiên cứu và phát triển hướng giáo dục cho nhiều GV được biết hơn.

TÀI LIỆU NGHIÊN CỨU

1. Bùi Văn Bình, Vũ Thị Hương (2019), *Dạy học theo định hướng mới gắn với Stem môn hóa học THCS trong chương dung dịch*, Luận văn Thạc sĩ giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
2. Bùi Thị Minh Dương(2012), *Sử dụng phương pháp dạy học dự án trong dạy học trong dạy học Hóa Học lớp 11 trung học phổ thông*, Luận văn Thạc sĩ giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
3. 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”, *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 61(10), tr. 195- 201.
4. Đoàn Bảo Duy(2018), *Nghiên cứu quy trình chiết tách tinh dầu sả chanh ở vùng Quảng Nam – Đà Nẵng*, Đại học Sư phạm Đà Nẵng.
5. Lê Xuân Quang (2017), *Dạy học môn công nghệ phổ thông theo định hướng STEM*, Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Lý Hải Đăng, Thái Hoài Minh, Nguyễn Tiến Công(2019), *Tổ chức dạy học chủ đề STEM “Sử dụng ancol trong sản xuất hoa khô” nhằm phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh*, *Tạp chí khoa học trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh*, Tập 16 số 11 năm 2019, tr.679 – 692.
7. Nguyễn Thanh Nga (chủ biên) (2017), *Thiết kế và tổ chức chủ đề STEM cho học sinh THCS và THPT*, NXB Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, TP Hồ Chí Minh.
8. Nguyễn Thanh Nga, Tạ Thanh Trung (2021), *Giáo dục STEAM và tiềm năng vận dụng quy trình tư duy thiết kế để triển khai giáo dục Steam*, *Tạp chí khoa học*, Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, tr. 270-281.
9. Nguyễn Kim Dung, Phạm Thị Hương (2020)*Nghiên cứu tổng quan về chiến lược phát triển giáo dục STEM tại Hoa Kỳ và bài học kinh nghiệm cho giáo dục Việt Nam*, *Tạp chí khoa học trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh*, Tập 17 số 2 năm 2020, tr. 270-281.
10. Phạm Hồng Bắc(2013), *Vận dụng phương pháp dạy học theo dự án trong dạy học phần hóa phi kim trong chương trình hoá học trung học phổ thông*, Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học sư phạm Hà Nội.
11. Phan Thị Tùng Lâm, Huỳnh Thị Mai Hương, Bùi Hương Giang(2020), *Nghiên cứu thành phần tinh dầu một số loại thuộc Chi Sẻn (Zanthoxylum)mọc tự nhiên ở Lâm Đồng*, *Nghiên cứu khoa học sinh viên*, Đại học Đà Lạt.
12. Phan Đồng Châu Thủy, Nguyễn Quỳnh Mai Phương (2012) *dạy học theo dự án bài “khái niệm về tecpen” chương trình hóa học lớp 11 nâng cao*, *Tạp chí khoa học*, số 34, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
13. Trần Thị Huyền Trang (2012), *Sử dụng phương pháp dạy học dự án trong dạy học hóa học lớp 10 trung học phổ thông*, *Sáng kiến kinh nghiệm*, Hội đồng sáng kiến sở khoa học – công nghệ Ninh Bình.
14. Trần Thái Toàn, Phan Thị Thanh Hội (2017), *Rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh thông qua ứng dụng mô hình STEM*, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học giáo dục STEM trong chương trình Giáo dục phổ thông mới*, NXB Đại học sư phạm TP Hồ Chí Minh, TP Hồ Chí Minh.
15. Trịnh Văn Biều (2011), “Dạy học dự án từ lý luận đến thực tiễn”, *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học sư phạm TP Hồ Chí Minh, 28(11)

16. Trịnh Thị Diệp (2015). *Giáo trình hóa học tinh dầu và hương liệu*. Khoa Hóa học - Đại học Đà Lạt.
17. Trần Thị Huyền Trang (2012), *Sử dụng phương pháp dạy học dự án trong dạy học hóa học lớp 10 trung học phổ thông*, Sáng kiến kinh nghiệm, Hội đồng sáng kiến sở khoa học – công nghệ Ninh Bình.
18. Andrea Petz, Klaus Miesenberger (2015), Hỗ trợ học sinh mù trong giáo dục Stem ở Áo, 657-9.
19. Bryan M Dewsbury (2017), *On faculty development of STEM inclusive teaching practices*, 364 (18).
20. Brown, R., et al.,(2011) Understanding STEM: Current Perceptions. *Technology and Engineering Teacher*, 70(6): p. 5-9.
21. Roberts, A.,(2012) A justification for STEM education.*Technology and Engineering Teacher*, p. 1-5.
22. Daugherty, M.K.,(2013) The Prospect of an “A” in STEM Education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(2): p. 10-16.
23. Daniela Costa-Silva và C.s (2018) *Teaching Cell Biology to Dental Students with a Project-Based Learning Approach*, 82(3):322-331.
24. Zarith Asyikin Abdul Aziz và C.s (2018), *Essential Oils: Extraction Techniques*, *Pharmaceutical And Therapeutic Potential - A Review*, 19(13):1100-1110.
25. Sanders M. (2009), "*STEM, STEM Education,STEMmania*", *Technology Teacher*, 68(4), p. 20-26.

PHỤ LỤC

PHIẾU ĐÁNH GIÁ ONLINE THEO TỪNG NHÓM

Tên thành viên Tiêu chí đánh giá								
1. Hoàn thành nhiệm vụ đúng hạn								
2. Đóng góp ý kiến								
3. Lắng nghe ý kiến từ các bạn								
4. Có phản hồi sau khi nhận ý kiến từ các bạn								
5. Quan tâm đến các thành viên khác								
6. Thái độ vui vẻ								
7. Có trách nhiệm								
Tổng điểm								

(Mỗi tiêu chí 1đ, trong đó tiêu chí 1,2,7 là 2đ. Điểm tối đa là 10đ)

KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Lớp Phân loại theo điểm	TN(11A2) (Sĩ số: 42)	ĐC(11A3) (Sĩ số: 40)
Điểm trung bình	7,22 điểm	6,05 điểm
Tỷ lệ bài làm đạt điểm 5 trở lên	95,24%	80,63%
Tỷ lệ cao nhất là số bài đạt điểm	7 (37,5%)	6 (31,48%)
Tỷ lệ điểm dưới trung bình (<5 điểm)	4,76%	20,00%
Tỷ lệ điểm trung bình (5; 6 điểm)	21,43%	47,50%
Tỷ lệ điểm khá (7; 8 điểm)	54,76%	30,00%
Tỷ lệ điểm giỏi (9, 10 điểm)	19,05%	2,50%

Kiểm tra theo hình thức soạn theo Google docs

TRƯỜNG THPT BÙI THỊ XUÂN

ĐỀ KIỂM TRA 15 PHÚT NĂM HỌC 2020 - 2021

Môn thi: Hóa học - Lớp 11

Thời gian làm bài: 15 phút

Tính bằng thời gian trên app

Câu 1: Tinh dầu thường được dung với một lượng

- A. Ít (vài giọt).
- B. Nhiều (nửa ly).
- C. Rất nhiều (nửa lít).
- D. Nhiều (nửa chén).

Câu 2: So với tinh dầu sả, tinh dầu bưởi thì tinh dầu cam thường có mùi

- A. Bốc hơn.
- B. Nồng hơn.
- C. Dịu nhẹ hơn.
- D. Mạnh hơn.

Câu 3: Có thể nói Tecpen là

- A. Những chất mang hương sắc cho đời.
- B. Vẻ đẹp của thiên nhiên.
- C. Những chất mang lại niềm hạnh phúc.
- D. Nguyên liệu của cuộc sống.

Câu 4: Nhóm hidrocarbon không no thường có công thức chung $(C_5H_8)_n$ ($n \geq 2$) thường gặp trong giới thực vật có tên là

- A. Xicloankan.
- B. Ankin.
- C. Aren.
- D. Tecpen.

Câu 5: Phương pháp thường dùng nhất để khai thác Tecpen từ thực vật là

- A. Xay nhuyễn vắt lấy nước.
- B. Nấu canh.
- C. Chưng cất lôi cuốn hơi nước.
- D. Chiết xuất bằng các dung môi thích hợp.

Câu 6: Dù không phải là phương pháp tối ưu nhất, nhưng phương pháp bạn đang thực hiện là khả thi nhất, đó là phương pháp

- A. Xay nhuyễn lấy nước.
- B. Nấu canh.

- C. Chiết xuất với dung môi thích hợp.
- D. chưng cất lôi cuốn hơi nước.

Câu 7: Limonene $C_{10}H_{16}$ có trong tinh dầu

- A. Sả.
- B. Húng quế.
- C. Khuynh diệp.
- D. Cam, chanh, bưởi,...

Câu 8: Nêu những ứng dụng mà em biết về Tecpen và dẫn xuất của nó?

Câu 9: Qua thực nghiệm em nhận thấy như thế nào về phương pháp mà e đang áp dụng, năng suất của sản phẩm thu được,...