

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP. HỒ CHÍ MINH**

CAO NGỌC BÁU

**DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG
MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH
TẠI CÁC TRUNG TÂM GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG
VÀ AN NINH KHU VỰC PHÍA NAM**

**LUẬN ÁN TIẾN SĨ
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC**

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 06 năm 2021

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP. HỒ CHÍ MINH**

CAO NGỌC BÁU

**DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG
MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH
TẠI CÁC TRUNG TÂM GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH
KHU VỰC PHÍA NAM
NGÀNH: GIÁO DỤC HỌC – 9140101**

Người hướng dẫn khoa học 1: PGS TS Nguyễn Văn Tuấn

Người hướng dẫn khoa học 2: TS Đặng Văn Thành

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

Tp. Hồ Chí Minh, tháng 06 năm 2021

LỜI CAM ĐOAN

Tôi cam đoan đây là công trình nghiên cứu của tôi.

Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất kỳ công trình nào khác

Tp. Hồ Chí Minh, ngày ... tháng 06 năm 2021

Tác giả luận án

Cao Ngọc Báu

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành nhất tới Ban lãnh đạo và quý Thầy Cô giáo của Viện Sư phạm kỹ thuật Trường Sư phạm kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh đã tạo điều kiện giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập và nghiên cứu.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn chân thành và sâu sắc tới Phó Giáo sư, Tiến sĩ Nguyễn Văn Tuấn và Tiến sĩ Đặng Văn Thành, những người Thầy tâm huyết đã tận tình hướng dẫn, động viên khích lệ, dành nhiều thời gian trao đổi và định hướng cho tôi trong quá trình thực hiện luận án.

Tôi xin bày tỏ lời cảm ơn chân thành tới Ban giám hiệu Trường Đại học Cần Thơ, Ban giám đốc, cán bộ sĩ quan, giảng viên, công viên chức Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh Trường Đại học Cần Thơ đã tạo điều kiện về mọi mặt giúp tôi an tâm học tập nghiên cứu thực hiện luận án.

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành tới Ban giám đốc và cán bộ sĩ quan, giảng viên công nhân viên Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh và Trường Đại học Tây Nguyên đã giúp đỡ và tạo điều kiện cho tôi tiến hành nghiên cứu khảo sát tại đơn vị làm cơ sở thực tiễn hoàn thành luận án.

Cuối cùng, tôi xin gửi tấm lòng ân tình tới gia đình của tôi là nguồn động viên và truyền nhiệt huyết để tôi hoàn thành luận án.

Tp. Hồ Chí Minh, ngày ... tháng 06 năm 2021

Tác giả luận án

Cao Ngọc Báu

TÓM TẮT

Phương pháp dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh hiện nay ở các Trung tâm giáo dục quốc phòng an ninh khu vực phía Nam, chưa phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên và kết quả học tập của sinh viên chưa cao. Trong khi đó, dạy học theo tình huống đã được nhiều môn học vận dụng và đem lại hiệu quả. Nhưng trong lĩnh vực quốc phòng và an ninh mà cụ thể là trong lĩnh vực giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên chưa được chú trọng nghiên cứu.

Nghiên cứu dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam, với mục tiêu xây dựng tình huống có vấn đề và tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề nhằm phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo và nâng cao kết quả học tập của sinh viên. Luận án thực hiện tổng quan về nghiên cứu dạy học theo tình huống có vấn đề; xác định rõ cơ sở lý luận về dạy học theo tình huống có vấn đề, phân tích đặc điểm môn học xây dựng khung lý luận về dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh như: nguyên tắc, quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và nguyên tắc, quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh. Trên cơ sở tìm hiểu các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam, thực hiện khảo sát thực trạng hoạt động dạy học với 78 giảng viên và 417 sinh viên bằng phiếu hỏi, kết hợp với phỏng vấn sâu, quan sát hoạt động dạy học tại các trung tâm làm cơ sở thực tiễn cho đề tài. Từ khung lý luận và cơ sở thực tiễn về dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh, đề xuất xây dựng 51 tình huống và dạy học theo tình huống có vấn đề trong môn Giáo dục quốc phòng và an ninh. Đề tài kiểm nghiệm đánh giá kết quả nghiên cứu bằng hai phương pháp: *Thứ nhất*, sử dụng phương pháp xin ý kiến 24 chuyên gia để đánh giá quy trình xây dựng tình huống và 51 tình huống có vấn đề đã được xây dựng. Kết quả cho thấy: Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn GDQP&AN mà tác giả luận án đề xuất là khoa học, phù hợp với môn học và mang tính ứng dụng cao; 51 THCVD được xây dựng trên cơ sở quy trình đề xuất phù hợp với mục tiêu môn học và môi trường thực tiễn hoạt động quân sự; rất khả thi trong sử dụng để phát huy tính tích cực, tự giác,

sáng tạo và nâng cao kết quả học tập của sinh viên; *Thứ hai*, sử dụng phương pháp thực nghiệm sư phạm có đối chứng trên 172 sinh viên tại Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh trường Đại học Cần Thơ. Kết quả cho thấy, dạy học theo tình huống có vấn đề không chỉ nâng cao kết quả học tập mà còn phát huy có hiệu quả tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên trong cả hai đợt thực nghiệm đều được nâng cao rất rõ rệt. Điều đó đã chứng minh tính hiệu quả, tính khả thi của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh mà tác giả luận án đề xuất.

ABSTRACT

The current teaching method used for the course National Defense and Security Education has many limitations and has not yet enhanced students' autonomy, self-reliance and creativity in solving problems of students, thus resulting in low learning outcomes among students. Meanwhile, situation-based teaching has been applied and proved to be effective and bring positive results in many courses. However, few studies have been conducted to explore the effects of situation-based teaching in the course National Defense and Security Education.

The current study investigated the effects of implementing situation-based teaching in the course National Defense and Security Education in southern Vietnam. Its research aims include building problematic situations and organizing situation-based teaching activities to enhance students' activeness, self-reliance and creativity as well as improve their learning outcomes. This dissertation reviews literature on situation-based teaching; builds the theoretical framework and uses different research tools to identify the actual teaching practice. The research tools used include surveys with 78 lecturers and 417 students, interviews and classroom observations of situation-based teaching for the courses of National Defense and Security Education in various Centers for National Defense and Security Education in the south of Vietnam. Basing on the theoretical framework and realistic teaching practices, the researcher has designed the protocol for designing situation. Consequently, 51 problematic situations in teaching National Defense and Security have been designed. After that, procedures for situation-based teaching have been designed and implemented in two stages with 172 students at Can Tho University's Center of National Defense and Security Education.

Research findings from the experimental group and control group reveal that situation-based teaching has helped students to develop their activeness, self-reliance and creativity as well as significantly improve their learning outcomes in the two intervention stages. Such results have confirmed the effectiveness and feasibility of the situation-designing procedures.

MỤC LỤC

TRANG TỰA	TRANG
PHẦN MỞ ĐẦU.....	1
1. Lý do lựa chọn đề tài	1
2. Mục tiêu nghiên cứu	2
3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu.....	2
4. Câu hỏi và giả thuyết nghiên cứu	3
4.1. Câu hỏi nghiên cứu	3
4.2. Giả thuyết nghiên cứu.....	3
5. Nhiệm vụ nghiên cứu	3
6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu	4
7. Phương pháp nghiên cứu	4
7.1. Phương pháp luận nghiên cứu.....	4
7.2. Phương pháp nghiên cứu lý thuyết	5
7.3. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn	5
7.4. Phương pháp thống kê toán học	6
8. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của luận án	6
8.1. Ý nghĩa lý luận	6
8.2. Ý nghĩa thực tiễn.....	7
9. Cấu trúc luận án.....	7
Chương 1 TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ	9
1.1. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề trên thế giới	9
1.2. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề ở Việt Nam.....	15
1.3. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề trong lĩnh vực	22
1.4. Những vấn đề đặt ra để luận án tiếp tục giải quyết.....	25
Kết luận chương 1	26
Chương 2 CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ.....	27

2.1. Các khái niệm cơ bản	27
2.1.1. Khái niệm tình huống.....	27
2.1.2. Khái niệm vấn đề	27
2.1.3. Khái niệm tình huống có vấn đề	28
2.1.4. Khái niệm dạy học theo tình huống có vấn đề.....	30
2.2. Một số vấn đề lý luận về tình huống có vấn đề.....	31
2.2.1. Cấu trúc tình huống có vấn đề	31
2.2.2. Các loại tình huống có vấn đề	33
2.2.3. Một số quy trình xây dựng tình huống có vấn đề	35
2.3. Một số vấn đề lý luận về dạy học theo tình huống có vấn đề	37
2.3.1. Cơ sở khoa học của dạy học theo tình huống có vấn đề	37
2.3.2. Bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề	40
2.3.3. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học theo tình huống có vấn đề	41
2.3.4. Một số quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề	43
2.3.5. Đánh giá kết quả học tập trong dạy học theo tình huống có vấn đề	46
2.4. Đặc điểm môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh	51
2.4.1. Vị trí, mục tiêu, nội dung chương trình môn học.....	51
2.4.2. Khả năng vận dụng dạy học theo tình huống có vấn đề trong môn học	55
Kết luận chương 2	57
Chương 3 CƠ SỞ THỰC TIỄN VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH	58
3.1. Vài nét về các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam	58
3.1.1. Lịch sử hình thành các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh	58
3.1.2. Tổ chức hoạt động của Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh	59
3.1.3. Đặc điểm về đội ngũ giảng viên.....	60
3.1.4. Đặc điểm về sinh viên tham gia học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh ..	61
3.1.5. Nhiệm vụ và cơ sở vật chất thiết bị dạy học	62
3.2. Tổ chức khảo sát và đánh giá thực trạng.....	63
3.2.1. Khái quát về khảo sát thực trạng.....	63

3.2.2. Kết quả khảo sát.....	67
Kết luận chương 3	90
Chương 4 XÂY DỰNG TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ VÀ TỔ CHỨC DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH.....	91
4.1. Xây dựng tình huống có vấn đề trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng	91
4.1.1. Nguyên tắc xây dựng	91
4.1.2. Quy trình xây dựng	93
4.1.3. Ví dụ minh họa vận dụng quy trình xây dựng tình huống có vấn đề.....	96
4.1.4. Kết quả xây dựng tình huống có vấn đề.....	102
4.2. Tổ chức dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.....	102
4.2.1. Nguyên tắc tổ chức dạy học	102
4.2.2. Quy trình tổ chức dạy học.....	104
4.2.3. Ví dụ minh họa dạy học theo tình huống có vấn đề	106
4.2.4. Đánh giá kết quả học tập trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng	116
Kết luận chương 4	121
Chương 5 KHẢO NGHIỆM VÀ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM	122
5.1. Khảo nghiệm	122
5.1.1. Khái quát về khảo nghiệm.....	122
5.1.2. Kết quả khảo nghiệm	124
5.2. Thực nghiệm sư phạm.....	128
5.2.1. Khái quát về thực nghiệm	128
5.2.2. Cách thức đánh giá kết quả thực nghiệm	131
5.2.3. Kết quả thực nghiệm	133
Kết luận chương 5	147
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	148
1. Kết luận	148
2. Khuyến nghị	149
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN ..	151

TÀI LIỆU THAM KHẢO	153
PHỤ LỤC.....	1

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

TT	Chữ viết tắt	Viết đầy đủ
1	ĐC	Đôi chứng
2	ĐH	Đại học
3	GV	Giảng viên
4	GQVĐ	Giải quyết vấn đề
5	GDQP&AN	Giáo dục quốc phòng và an ninh
6	Nxb	Nhà xuất bản
7	PPDH	Phương pháp dạy học
8	SL	Số lượng
9	SV	Sinh viên
10	TL	Tỉ lệ
11	THDH	Tình huống dạy học
12	THCVĐ	Tình huống có vấn đề
13	TN	Thực nghiệm
14	TT	Thứ tự
15	VĐ	Vấn đề

DANH MỤC BẢNG

TRANG	BẢNG
Bảng 2.1: So sánh đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ	51
Bảng 2.2: Nội dung, thời gian học phần I.....	53
Bảng 2.3: Nội dung, thời gian học phần II	53
Bảng 2.4: Nội dung, thời gian học phần III.....	54
Bảng 3.1: Thống kê chất lượng giảng viên giáo dục quốc phòng	61
Bảng 3.2: Thông tin về giảng viên được khảo sát.....	64
Bảng 3.3: Thông tin về sinh viên được khảo sát	65
Bảng 3.4: Nhận thức của giảng viên về bản chất dạy học theo THCVĐ.....	67
Bảng 3.5: Nhận thức của SV về bản chất của dạy học theo THCVĐ.....	69
Bảng 3.6: Nhận thức của SV về nguyên nhân hình thành tri thức của mình	70
Bảng 3.7: Nhận thức của GV về sự cần thiết dạy học theo THCVĐ.....	71
Bảng 3.8: Nhận thức của giảng viên về cách dạy khái niệm.....	73
Bảng 3.9: Nhận thức của sinh viên về cách dạy khái niệm.....	74
Bảng 3.10: Cách học các tri thức của sinh viên.....	75
Bảng 3.11: Thực trạng xác định mục tiêu dạy học.....	77
Bảng 3.12: Thực trạng thiết kế nội dung dạy học	78
Bảng 3.13: Thực trạng vận dụng các phương pháp dạy học của giảng viên.....	79
Bảng 3.14: Thực trạng các phương pháp dạy học của giảng viên	79
Bảng 3.15: Thực trạng tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của GV	81
Bảng 3.16: Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV	81
Bảng 3.17: Yêu cầu đối với giảng viên trong dạy học theo THCVĐ	83
Bảng 3.18: Yêu cầu của GV đối với SV trong học theo THCVĐ	84
Bảng 3.19: Ý kiến GV về ảnh hưởng của các nhân đến dạy học theo THCVĐ	86
Bảng 3.20: Ý kiến SV về ảnh hưởng của các nhân đến dạy học theo THCVĐ	87
Bảng 4.1: Tình huống có vấn đề dạy học phần III	102
Bảng 4.2: Hoạt động của GV và SV trong quy trình dạy học theo THCVĐ.....	104

Bảng 4.3: Tiêu chí đánh giá kết quả học tập thông qua giải quyết THCVĐ.....	116
Bảng 4.4: Bảng kiểm quan sát kết quả giải quyết THCVĐ	118
Bảng 4.5: Phiếu tự đánh giá kết quả giải quyết THCVĐ của SV.....	118
Bảng 5.1: Thông tin về các đối tượng chuyên gia xin ý kiến.....	123
Bảng 5.2: Kết quả ý kiến chuyên gia về quy trình xây dựng THCVĐ	125
Bảng 5.3: Kết quả ý kiến đánh giá 51 THCVĐ được xây dựng	126
Bảng 5.4: Các lớp thực nghiệm và đối chứng	129
Bảng 5.5: Danh sách cộng tác viên tham gia thực nghiệm	130
Bảng 5.6: Phân loại đánh giá kết quả học tập của sinh viên	132
Bảng 5.7: Phiếu đánh giá tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên	133
Bảng 5.8: Phân phối tần số điểm kiểm tra trước TN của lớp TN1 và ĐC1	134
Bảng 5.9: Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai lớp TN1 và ĐC1	134
Bảng 5.10: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập.....	135
Bảng 5.11: Phân phối tần số kết quả học tập lần 1 và lần 2.....	136
Bảng 5.12: Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần 2.....	136
Bảng 5.13: Phân phối tần số kết quả kiểm tra lần 3 của lớp TN1 và ĐC1.....	137
Bảng 5.14: Kiểm định T-test kết quả lần 3 giữa hai lớp TN1 và ĐC1	137
Bảng 5.15: Sự khác biệt về điểm trung bình kết quả kiểm tra lần 2 và lần 3.....	137
Bảng 5.16: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập.....	139
Bảng 5.17: Phân phối tần số điểm kiểm tra trước TN của lớp TN2 và ĐC2	141
Bảng 5.18: Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai lớp TN2 và ĐC2	141
Bảng 5.19: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập.....	142
Bảng 5.20: Phân phối tần số kết quả kiểm tra lần 1 và lần 2.....	142
Bảng 5.21: Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần 2.....	143
Bảng 5.22: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập.....	145

DANH MỤC HÌNH

HÌNH	TRANG
Hình 2.1: Sơ đồ cấu trúc tình huống có vấn đề.....	32
Hình 2.2: Quy trình xây dựng 4 bước (Thomas, 2003).....	35
Hình 2.3: Quy trình xây dựng 3 bước (Waterman và Stanley, 2005).....	35
Hình 2.4: Quy trình xây dựng tình huống (Trịnh Văn Biều, 2010)	36
Hình 2.5: Quy trình học theo THCVĐ (Hmelo và Silver, 2004).....	44
Hình 2.6: Quy trình giải quyết THCVĐ 3 bước (Rob Foshay and Jamie Kirkley) .	45
Hình 2.7: Quy trình giải quyết tình huống (Nguyễn Văn Khôi, 2010).....	45
Hình 4.1: Quy trình xây dựng THCVĐ dạy môn GDQP&AN.....	93
Hình 4.2: Quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN	104
Hình 5.1: Đồ thị tần suất hội tụ tiến điểm kiểm tra sau thực nghiệm đợt 1	138
Hình 5.2: Đồ thị tần suất hội tụ tiến điểm kiểm tra sau thực nghiệm đợt 2	143

PHẦN MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Trong xu thế toàn cầu hóa với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học kỹ thuật và nền kinh tế tri thức, để có thể nâng cao chất lượng nguồn nhân lực thì đổi mới giáo dục trở thành vấn đề cấp thiết đặt ra hiện nay ở các quốc gia trên thế giới trong đó có Việt Nam. Nghị quyết 29 Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành trung ương Đảng khoá XI chỉ rõ: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực” (Đảng cộng sản Việt Nam, 2013).

Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 chỉ rõ: “Phương pháp dạy và học, công tác thi, kiểm tra, đánh giá chậm được đổi mới. Nội dung chương trình còn nặng về lý thuyết, phương pháp dạy học lạc hậu, chưa phù hợp với đặc thù khác nhau của các loại hình cơ sở giáo dục, vùng miền và các đối tượng người học; nhà trường chưa gắn chặt với đời sống kinh tế, xã hội; chưa chuyển mạnh sang đào tạo theo nhu cầu xã hội; chưa chú trọng giáo dục kỹ năng sống, phát huy tính sáng tạo, năng lực thực hành của học sinh, sinh viên”. Để khắc phục hạn chế đó, một trong những giải pháp cơ bản của Chính phủ xác định: “Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện theo hướng phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo và năng lực tự học của người học” (Chiến lược phát triển giáo dục, 2012).

Dạy học theo tình huống là phương pháp dạy học tích cực, hiệu quả là một hướng của đổi mới phương pháp dạy học ở đại học. Học tập thông qua giải quyết các tình huống giúp sinh viên tiếp nhận tri thức một cách chủ động, có chiến lược, có thể vận dụng linh hoạt những kiến thức và kỹ năng đã học hình thành năng lực phân tích, ra quyết định xử lý của người học; giúp người học có cảm giác “trải nghiệm” nghề nghiệp ngay tại nhà trường và có khả năng thích ứng với công việc ngay khi quá trình đào tạo kết thúc.

Tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh việc vận dụng phương pháp dạy học theo tình huống vào môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh nói chung còn nhiều hạn chế. Phương pháp dạy học chủ yếu vẫn là lối truyền thụ một chiều từ giảng viên đến sinh viên; sinh viên bị đặt vào vị thế thụ động trong học tập, thiếu cơ hội tiếp cận với thực tiễn quân sự, an ninh, thiếu cơ hội rèn luyện các kỹ năng quân sự cần thiết, nhất là kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề trong các tình huống huấn luyện quân sự, chiến đấu trên chiến trường.

Xét trên bình diện lý luận, dạy học theo tình huống là một phương pháp dạy học tích cực, có tác dụng to lớn trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh. Dạy sinh viên giải quyết tình huống có vấn đề trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tạo sẽ tạo cơ hội cho họ áp dụng tri thức hiểu biết về quân sự, an ninh vào giải quyết những vấn đề của thực tiễn nghề nghiệp thuộc lĩnh vực này. Từ đó hình thành cho họ khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề trong quân sự, an ninh, đáp ứng mục tiêu đào tạo đồng thời đáp ứng nhiệm vụ của một công dân sẵn sàng tham gia lực lượng vũ trang để bảo vệ Tổ quốc Việt Nam. Tuy nhiên hiện nay, giảng viên còn lúng túng trong xây dựng tình huống để sử dụng trong dạy học; gặp khó khăn trong cách thức tổ chức dạy học theo tình huống môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh.

Xuất phát từ những lý do cơ bản nêu trên, người nghiên cứu chọn đề tài: ***“Dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam”*** mang tính cấp thiết, có ý nghĩa về mặt lý luận và thực tiễn góp phần nâng cao chất lượng giáo dục môn học.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu nghiên cứu của đề tài này là: Đề xuất quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và đề xuất quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

3. Khách thể và đối tượng nghiên cứu

Khách thể nghiên cứu: Quá trình dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam.

Đối tượng nghiên cứu: Mối quan hệ giữa nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

4. Câu hỏi và giả thuyết nghiên cứu

4.1. Câu hỏi nghiên cứu

- 1) Dạy học theo tình huống có vấn đề dựa trên cơ sở lý luận nào?
- 2) Thực trạng dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh ở các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh hiện nay như thế nào?
- 3) Để có những THCVĐ phù hợp, sát đúng với môn học GDQP&AN cần phải xây dựng theo quy trình nào?
- 4) Tổ chức dạy học theo qui trình nào có thể phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo và nâng cao kết quả học tập môn GDQP&AN của sinh viên?

4.2. Giả thuyết nghiên cứu

Nếu xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN theo quy trình 4 bước: *Xác định mục tiêu của bài học; Phân tích nội dung; Biên tập tình huống; Kiểm tra, đánh giá hoàn thiện THCVĐ* và tổ chức dạy học môn học này theo quy trình 3 Giai đoạn: *Giới thiệu THCVĐ; Giải quyết THCVĐ; Trình bày kết quả* thì sẽ nâng cao kết quả học tập và phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên trong môn học này.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

Nghiên cứu cơ sở lý luận về dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh;

Nghiên cứu cơ sở thực tiễn về dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh;

Đề xuất quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và đề xuất quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm Giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam;

Khảo nghiệm và thực nghiệm sự phạm xác định hiệu quả và tính khả thi của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

6. Giới hạn phạm vi nghiên cứu

Đề tài chỉ tập trung nghiên cứu xây dựng THCVD và tổ chức dạy học theo THCVD trong học phần 3 môn giáo dục quốc phòng và an ninh.

Địa bàn nghiên cứu: Vì điều kiện khách quan, đề tài chỉ tiến hành nghiên cứu thực trạng dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại 03 Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh: Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh; Trường Đại học Tây Nguyên và Trường Đại học Cần Thơ.

Đề tài tổ chức khảo nghiệm và thực nghiệm sư phạm tại Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh Trường Đại học Cần Thơ.

7. Phương pháp nghiên cứu

7.1. Phương pháp luận nghiên cứu

Để thực hiện luận án này, nghiên cứu đã dựa vào các phương pháp luận:

Phương pháp luận duy vật biện chứng: Vận dụng phương pháp luận duy vật biện chứng là giải quyết các vấn đề liên quan đến luận án phải được xem xét dưới góc độ là sự tích hợp của nhiều thành phần khác nhau có mối quan hệ chặt chẽ, biện chứng với nhau chứ không đơn giản là sự gộp lại của các thành phần đó. Đồng thời, để tổ chức dạy học theo THCVD tại các Trung tâm GDQP&AN cần tạo điều kiện cho SV có cơ hội vận dụng nhiều kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm... khác nhau trong những tình huống cụ thể gắn với thực tiễn nhiệm vụ quân sự, an ninh và đánh giá kết quả học tập thông qua giải quyết tình huống và cả quá trình chứ không chỉ đánh giá riêng rẽ từng thành phần kiến thức, kỹ năng của người học.

Phương pháp tiếp cận thực tiễn: Sử dụng phương pháp tiếp cận thực tiễn là đòi hỏi việc đưa ra những nhận định, kết luận về mặt khoa học phải xuất phát từ thực tiễn khách quan và kiểm nghiệm qua thực tiễn. Trong luận án việc đề xuất quy trình xây dựng THCVD và đề xuất quy trình tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN phải xuất phát từ thực tiễn yêu cầu đổi mới, nâng cao chất lượng môn học cho SV ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam và những đề xuất đó cần kiểm nghiệm bằng thực tiễn. Có nghĩa là cần làm rõ thực trạng hoạt động dạy học môn GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam, và kiểm nghiệm quy trình xây dựng THCVD và quy trình tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN đã đề xuất.

Phương pháp tiếp cận định tính và định lượng

Tiếp cận định tính là hướng tiếp cận nhằm thăm dò, mô tả và giải thích dựa vào các phương tiện để khảo sát nhận thức, động cơ, hành vi, thái độ... nhằm trả lời cho câu hỏi: vì sao? thế nào?...

Tiếp cận định lượng (chủ yếu là thống kê) để lượng hóa, đo lường, phản ánh và diễn giải các mối quan hệ giữa các nhân tố (các biến) với nhau thông qua thống kê mô tả, phân tích mối quan hệ và sự khác biệt.

Đề tài sử dụng tiếp cận định tính và định lượng vào khảo sát thực trạng (phỏng vấn, quan sát, ghi âm...); đo các biến số theo các mục tiêu và xem xét sự liên quan giữa chúng dưới dạng các số đo và số thống kê nhằm chứng minh độ tin cậy/khách quan (Reliability/Objectivity), hợp lệ - hiện hữu (Validity), chính xác tập trung quanh giá trị đúng (Accuracy)... Dựa trên số liệu khảo sát thực trạng và kết quả thực nghiệm quy trình tổ chức dạy học theo THCS môn GDQP&AN để kiểm tra và chứng minh được tính khả thi của đề tài nghiên cứu.

7.2. Phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Trên cơ sở phân tích, tổng hợp, hệ thống hoá, khái quát hoá các tài liệu về lý luận dạy học theo tình huống của các tác giả trong và ngoài nước có liên quan để xây dựng cơ sở lý thuyết cho đề tài nghiên cứu.

Nghiên cứu các sách chuyên khảo, các công trình, đề tài nghiên cứu khoa học, các luận án khoa học giáo dục, các bài viết, bài báo có liên quan đến nội dung xây dựng và sử dụng THCS ở đại học. Từ đó rút ra nhận định trong việc đánh giá các sự kiện và luận giải các quan điểm có liên quan đến nội dung luận án.

7.3. Các phương pháp nghiên cứu thực tiễn

7.3.1. Phương pháp điều tra giáo dục

Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi với 78 giảng viên và 417 sinh viên tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam nhằm để thu thập thông tin về thực trạng việc tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề ở các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam làm cơ sở thực tiễn cho đề tài luận án.

7.3.2. Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia được tiến hành thông qua tổ chức hội nghị tại Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ. Với sự tham dự của 24 chuyên gia là lãnh đạo, chỉ huy một số đơn vị thuộc lực lượng vũ trang quân khu 9; Lãnh đạo các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam; Giảng viên GDQP&AN có uy tín và kinh nghiệm giảng dạy; các nhà khoa học trong lĩnh vực Giáo dục học.

Chúng tôi sử dụng phiếu hỏi và phỏng vấn sâu nhằm kiểm định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học đã được xây dựng, qua đó khẳng định tính khả thi của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề cũng như kết quả vận dụng quy trình xây dựng hệ thống 51 tình huống có vấn đề để tổ chức dạy học môn GDQP&AN cho sinh viên tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

7.3.3. Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Mục đích phương pháp thực nghiệm sư phạm có đối chứng tại Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh nhằm để kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu khoa học của đề tài luận án.

7.3.4. Các phương pháp khác hỗ trợ

Sử dụng các phương pháp như: Quan sát, phỏng vấn, trò chuyện, tổng kết kinh nghiệm, nghiên cứu thông qua sản phẩm hoạt động. Mục đích của các phương pháp này là để thu thập thêm những thông tin cần thiết bổ sung, làm rõ cho việc thực hiện những nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài luận án.

7.4. Phương pháp thống kê toán học

Sử dụng phần mềm Excel 2016 để xử lý, phân tích số liệu khảo sát thực trạng để tính các chỉ số trung bình, tính phương sai, độ lệch tiêu chuẩn...

Sử dụng phần mềm SPSS Statistics 20 để xử lý, phân tích, kiểm định kết quả thực nghiệm sư phạm có đối chứng nhằm đảm bảo cho kết quả nghiên cứu có tính chính xác, đủ độ tin cậy.

8. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của luận án

8.1. Ý nghĩa lý luận

Luận án đã tổng quan các nghiên cứu có liên quan tới xây dựng THCVD trong tổ chức dạy học theo THCVD; hệ thống hóa, làm rõ cơ sở lý luận về dạy học theo

THCVĐ. Cụ thể như: Xây dựng các khái niệm cơ bản về tình huống, vấn đề, THCVĐ và dạy học theo THCVĐ; các loại THCVĐ, cấu trúc, quy trình xây dựng THCVĐ; cơ sở khoa học, bản chất, ưu điểm, nhược điểm, quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ; đánh giá kết quả học tập trong dạy học theo THCVĐ; xác định rõ sự khác biệt giữa dạy học theo THCVĐ với dạy học giải quyết vấn đề. Từ lý luận dạy học theo THCVĐ, trên cơ sở phân tích đặc điểm môn học GDQP&AN, nghiên cứu xây dựng khung lý luận về dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN như: THCVĐ, nguyên tắc, quy trình xây dựng THCVĐ trong dạy học môn GDQP&AN; Nguyên tắc, quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN; Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ trong dạy học môn GDQP&AN.

8.2. Ý nghĩa thực tiễn

Đánh giá khá rõ về thực trạng nhận thức, thực trạng tổ chức dạy học theo THCVĐ môn Giáo dục quốc phòng và an ninh như: phương pháp dạy học của giảng viên chủ yếu là thuyết trình và giảng giải; cách học của sinh viên là ghi nhớ và học thuộc lòng; kiểm tra, đánh giá chưa hướng tới suy luận, vận dụng tri thức giải quyết tình huống thực tiễn. Trong quá trình dạy học cũng đã có đáp ứng của dạy học theo THCVĐ, nhưng chưa theo một quy trình khoa học. Nghiên cứu thực trạng cũng cho thấy việc thiết kế nội dung dạy học thành những tình huống dạy học còn lúng túng, khó khăn mà nguyên nhân cơ bản là chưa có tài liệu hướng dẫn; GV phải đầu tư nhiều thời gian công sức... Trên cơ sở thiết kế quy trình xây dựng THCVĐ, luận án đã xây dựng được 51 THCVĐ và xây dựng quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

9. Cấu trúc luận án

Mở đầu

Chương 1: Tổng quan các công trình nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề

Chương 2: Cơ sở lý luận về dạy học theo theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Chương 3: Cơ sở thực tiễn dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Chương 4: Xây dựng tình huống có vấn đề và tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Chương 5: Khảo nghiệm và thực nghiệm sư phạm

Kết luận và khuyến nghị

Danh mục các công trình đã công bố liên quan đến đề tài luận án

Tài liệu tham khảo

Phụ lục

Chương 1

TỔNG QUAN CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ

1.1. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề trên thế giới

Dạy học theo tình huống, hay dạy học theo tình huống có vấn đề mà hạt nhân là những tình huống có vấn đề được sử dụng trong dạy học ở các mức độ khác nhau đã xuất hiện khá sớm trong lịch sử giáo dục trên thế giới. Truyền thống kích thích người học tích cực của lịch sử giáo dục Trung Quốc mà tiêu biểu là Khổng Tử (551-479 TCN) với kinh nghiệm sử dụng tình huống theo hướng nêu vấn đề, cá thể hoá tiếp nhận, ghi lại trong các sách văn học cổ được coi là tấm gương về phương pháp giáo dục tích cực cho hậu thế.

Thời Hy Lạp cổ đại, Socrates đã chú ý đến “*tính vấn đề*” trong dạy học, ông đã xây dựng một phương pháp độc đáo: “*Tọa đàm – tranh luận*” đó là tư tưởng khởi đầu của phương pháp đàm thoại. Phương pháp này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tìm ra nguyên nhân của vấn đề, qua tư duy quy nạp và qua sự trao đổi giữa giáo viên với học sinh và học sinh với học sinh (Richard, 1998).

Ở phương tây, Mỹ là nước sớm nghiên cứu và áp dụng tình huống trong giáo dục, đào tạo. Tình huống, phương pháp dạy học (Case - Method Teaching) được biết đến như một dạng dạy học ở trường Harvard Law vào năm 1870 và đã được chấp nhận một vài năm sau đó.

Từ đầu thế kỷ XX trở lại đây, ở các nước phát triển như Mỹ, Liên Xô (cũ), Pháp, Hà Lan... tình huống đã được nghiên cứu và ứng dụng ngày càng rộng rãi trong công tác giáo dục, đào tạo nghề với vai trò như là một dạng, một phương pháp dạy học tích cực. Trong đó, hai dạng dạy học sử dụng tình huống được đề cập đến nhiều hơn cả là dạy học nêu vấn đề, dạy học giải quyết vấn đề và học tập dựa trên vấn đề, học tập định hướng tới vấn đề.

Dạy học nêu vấn đề và dạy học giải quyết vấn đề được các nhà khoa học giáo dục Ba Lan và Liên Xô (cũ) nghiên cứu, bàn luận, trình bày sâu sắc và nêu rõ: hệ

thống tình huống có vấn đề chính là hạt nhân của dạy học nêu vấn đề. Từ dạng dạy học này, ứng dụng của phương pháp sử dụng tình huống trong các ngành nghề, trong các lĩnh vực quản lý, trong hoạt động sản xuất, trong hoạt động nghiên cứu khoa học và trong đào tạo nghề nghiệp dần dần được đặt ra. Nhiều tuyển tập, sách giáo khoa của các ngành học khác nhau được biên soạn nhằm phục vụ cho các giờ học có vận dụng tình huống, tình huống có vấn đề, tiêu biểu như:

Tác giả Okon V., nhà giáo dục Ba Lan năm 1968 đã công bố một công trình khá hoàn chỉnh và có giá trị về dạy học giải quyết vấn đề. Trong đó, tác giả đã trình bày tương đối đầy đủ về cơ sở lý luận và quy trình tạo tình huống có vấn đề trong dạy học (Okon, 1976).

Tác giả Lecne I.Ia., coi THCVD là khái niệm chủ yếu và mở đầu cho dạy học nêu vấn đề và một hệ thống các tình huống có vấn đề, các vấn đề và các bài toán có vấn đề là cái mà dạy học nêu vấn đề đòi hỏi. Theo ông, giải các bài toán có vấn đề là một hình thức biểu hiện của tư duy sáng tạo. Nhưng cái mà dạy học nêu vấn đề đòi hỏi không phải là một tập hợp ngẫu nhiên mà là một hệ thống các THCVD và các bài toán có vấn đề đáp ứng được các tiêu chuẩn nhất định. Sử dụng THCVD trong quá trình dạy học này theo ông, có thể được tiến hành theo ba dạng: Trình bày nêu vấn đề, tìm tòi bộ phận và phương pháp nghiên cứu. Mỗi dạng được đặc trưng bởi những hệ thống hành động của giáo viên và học sinh riêng. Đồng thời ông cũng lưu ý những yêu cầu mà dạy học nêu vấn đề đòi hỏi người giáo viên phải có cả về trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm lẫn phẩm chất đạo đức, để có thể sử dụng được phương pháp dạy học này (Lecne, 1977).

Có thể nói, những kinh nghiệm sử dụng tình huống có vấn đề trong dạy học của các tác giả trên nhấn mạnh vào mối quan hệ tương tác giáo viên và học sinh, trong đó hoạt động dạy của giáo viên được chú ý. Tình huống có vấn đề trong dạng dạy học này chỉ đơn thuần là những tình huống có tính lý luận nảy sinh trong quá trình nhận thức tài liệu học tập. Những hướng dẫn cách thức thực hiện quá trình sử dụng tình huống có vấn đề trong dạng dạy học này chủ yếu nói đến hoạt động dạy của giáo viên. Do đó, những cụm từ chỉ tên gọi của dạng dạy học này thường được bắt đầu

bằng từ dạy (*Teaching*) như dạy học giải quyết vấn đề, dạy học nêu vấn đề. Những tình huống thật trong thực tế cuộc sống ít được các tác giả đề cập xây dựng và đưa vào trong quá trình tổ chức dạy học.

Ngược lại, một số tác giả phương Tây lại nhấn mạnh, đề cao hoạt động của người học trong quá trình dạy học tích cực. Các hướng dẫn, cách thức thực hiện được thiết kế chủ yếu đề cập đến hoạt động học của người học. Do đó, những cụm từ chỉ tên gọi của kiểu dạy học này thường được bắt đầu bằng từ học (*Learning*). Có hai cách tiếp cận mới trong dạy học tập trung vào sinh viên là: Học tập định hướng lên vấn đề (Problem-Oriented Learning) và học tập dựa trên vấn đề (Problem-Based Learning). Tiêu biểu như:

Woods D.R., Barbara J. Duch, José A. Amador, Libby Miles và các tác giả khác cho rằng các tình huống có vấn đề trong thực tế có chức năng to lớn trong các dạng dạy học này. Giữa hai dạng có sự khác nhau về mục đích, về cách tiếp cận và về loại hình học tập của sinh viên. Tuy nhiên về cơ bản chúng giống nhau, sự giống nhau đó là: Học tập từ các tình huống có vấn đề có thực trong bối cảnh phù hợp; sự hiểu biết được tổng hợp từ các ngành kiến thức khác nhau (các phương pháp rèn luyện khác nhau); sinh viên làm việc độc lập và tích cực; sinh viên làm việc trong nhóm và sinh viên tự điều khiển. Khi sử dụng phương pháp này, người dạy thay vì trình bày lý thuyết sẽ tiến hành thảo luận về những trường hợp cụ thể trong thực tiễn, trong đó trọng tâm của quá trình dạy học là việc phân tích và GQVĐ của một trường hợp (tình huống) được lựa chọn trong thực tiễn (Woods, 1994), (Barrows, 1996), (Ooms, 2000), (José, Libby Miles và Calvin, 2006).

Boud, D. and Feletti, G.I., cho rằng: dạy học theo tình huống có vấn đề là dạy cho người học cách tiếp cận vấn đề bằng cách vạch ra kế hoạch và đánh giá việc học tập của mình. Đồng thời, các tác giả cũng đưa ra những lý luận có giá trị thiết thực cho việc xây dựng và sử dụng tình huống có vấn đề như: Cách viết tình huống, xác định đặc điểm của một tình huống tốt, mục đích sử dụng tình huống (Boud và Feletti, 1997).

Barrows, H. S, Tamblyn R., khẳng định: việc áp dụng phương pháp học theo THCVĐ phù hợp với mục tiêu giáo dục, không đơn giản chỉ là kỹ năng nhớ kiến thức mà cung cấp các kỹ năng cần thiết, có hiệu quả cho việc sử dụng kiến thức trong tương lai. Các nghiên cứu đã cung cấp những hướng dẫn cho việc áp dụng dạy học theo THCVĐ như: vai trò của người hướng dẫn, thành lập nhóm, đánh giá trong học theo THCVĐ (Barrows và Tamblyn, 1980), (Barrows, 1996).

Walsh A., và một số tác giả, nghiên cứu xác định ưu thế của phương pháp dạy học theo THCVĐ phù hợp với nhu cầu của xã hội, ở đó sinh viên thu thập được nhiều kiến thức và kỹ năng học tập khác nhau. Các kỹ năng mà sinh viên thu thập được sẽ phục vụ tốt cho việc học tập của sinh viên trong tương lai, phục vụ tốt cho công việc của học (Walsh, 2005), (Robert và Chiu-Yin Kwan, 1997), (Woods, 2006).

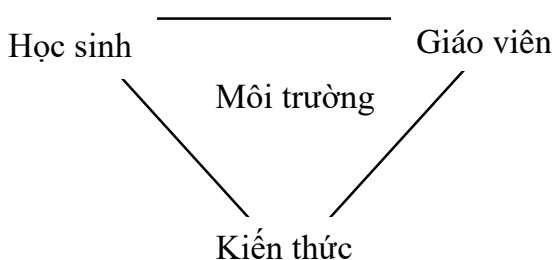
Dolman D., giới thiệu một quy trình làm việc có hệ thống để phân tích THCVĐ trong dạng học tập dựa trên vấn đề được thực hiện ở khoa Y của đại học Limburg Maastricht, Netherlands và khoa Kinh tế quản trị kinh doanh của đại học Dutch. Quy trình làm việc đó chứa đựng 7 bước sau: Bước 1: Làm rõ những mục và những khái niệm mà các thành viên trong nhóm chưa hiểu đầy đủ; Bước 2: Nhóm thống nhất trong việc xác định vấn đề; Bước 3: Phân tích vấn đề; Bước 4: Thống nhất các ý kiến giải thích vấn đề; Bước 5: Hình thành các mục tiêu học tập; Bước 6: Nghiên cứu cá nhân (tự học); Bước 7: Tổng hợp thông tin thu thập được từ các thành viên trong nhóm. Bốn loại nhiệm vụ học tập dựa trên vấn đề cũng được các ông xác định: Nhiệm vụ giải thích vấn đề; nhiệm vụ nghiên cứu vấn đề; nhiệm vụ thảo luận vấn đề và các nhiệm vụ hành động. Các nhiệm vụ hành động bao gồm nhiệm vụ điều nghiên, nhiệm vụ chiến lược (thiết kế) và nhiệm vụ thực hiện (Dolmans, 1994).

Van De L.F.A. và Barendse G.W.J., đề xuất kế hoạch làm việc trong học tập định hướng vào vấn đề. Theo tác giả, phần đầu của chương trình, trung tâm chính của mọi sự cố gắng là đưa ra được một kế hoạch làm việc trong đó bao gồm một phần miêu tả bản chất của kế hoạch và chương trình thực hiện nó. Kế hoạch làm việc bao gồm 6 bước: Bước 1: Định hướng vấn đề; Bước 2: Xác định mục đích và nhóm mục tiêu; Bước 3: Xác định vấn đề; Bước 4: Xây dựng chiến lược nghiên cứu; Bước 5:

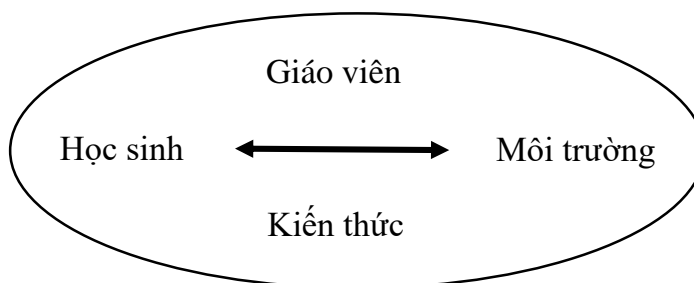
Xây dựng kế hoạch của đề án; Bước 6: Xây dựng kế hoạch làm việc (Van De và Barendse, 1993).

Như vậy các tác giả này cũng chỉ tập trung chủ yếu vào quy trình xử lý tình huống có vấn đề của học sinh.

Anne Bessot và francoise Richard, đã khái quát về lý thuyết tình huống và sự vận dụng lý thuyết tình huống trong dạy học môn toán ở Pháp. Theo các tác giả, tình huống có vấn đề trong dạy học phải được đặt trong hệ thống mối quan hệ tương tác giữa học sinh – giáo viên - môi trường - kiến thức:



Đó là những tác động qua lại giữa học sinh, giáo viên và môi trường liên quan đến kiến thức trong một tình huống dạy học. Trong đó, vai trò của giáo viên được đặc trưng bởi hai thao tác đó là quá trình ủy thác (giáo viên tìm những vấn đề đem lại nghĩa cho kiến thức cần giảng dạy sao cho hoạt động của học sinh từng lúc giống với hoạt động của nhà nghiên cứu) và quá trình thể chế hoá (giáo viên giúp đỡ học sinh nhận biết trong những việc mà họ đã làm một cái gì đó có tính phổ quát, một kiến thức văn hoá sử dụng được cho những lần sau). Người học sinh, trong lý thuyết tình huống, được coi là chủ thể duy lý, là một chủ thể toán học. Học sinh được đặt trong mối quan hệ tác động qua lại với môi trường:



Phân tích các mối quan hệ trên, khái niệm tình huống Didactic đã được đề cập đến, đó là: Giáo viên tìm cách đề ra một tình huống sao cho học sinh xây dựng hay

chỉnh lý kiến thức của mình và coi đó là lời giải đáp cho những yêu cầu của môi trường chứ không phải nhằm thoả mãn ý thích của giáo viên. Trong phương pháp dạy học này, các tác giả cho rằng giáo viên phải làm cách nào đó để học sinh rút ra từ những tình huống những tiền giả định Didactic và lời giải của bài toán là do học sinh tìm ra không phụ thuộc với ý thích của giáo viên. Sự ủy thác mà giáo viên thực hiện để học sinh học là sự ủy thác của một tình huống Didactic. Trong quá trình đó, việc học là một sự chỉnh lý kiến thức mà học sinh tự mình sản sinh ra, còn giáo viên chỉ gợi ra sự chỉnh lý đó bằng cách lựa chọn giá trị của các biến tình huống. Để một tình huống được coi là một tình huống Didactic các tác giả cho rằng cần có ít nhất hai điều kiện: học sinh có thể phát ra một lời giải đáp sơ khởi (quy trình cơ sở) nhưng nó chưa phải là cái ta muốn giảng dạy và quy trình cơ sở đó phải bộc lộ ngay tính khiếm khuyết buộc học sinh phải uốn nắn, chỉnh lý, hệ thống hoá kiến thức của mình (Anne Bessot và feancoie Richard, 1990), (Claude Commiti, 1991).

Ở Úc, Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore, Malaysia nghiên cứu về dạy học theo tình huống, các tác giả đều chú trọng đến cách học nhiều hơn là học cái gì; khuyến cáo các bài giảng thường không dài dòng lý thuyết mà theo cách hướng dẫn tìm tòi và nghiên cứu dựa theo vấn đề. Sinh viên có thể tiến hành nghiên cứu theo nhóm và tự tìm kiếm những thông tin được tham khảo từ nhiều nguồn khác nhau, giáo viên cần tổng kết, điều chỉnh và bổ sung những thông tin quan trọng (Choi, Lindquist và Song, 2014), (Dana et al., 2012), (Eun-Kyung Chung et al., 2011), (Imafuku, Kurata, Kataoka và Mayahara, 2014), (Matsuka et al., 2012), (Min Sohn et al., 2013), (Samsiah Mat et al., 2012), (Teoh Boon Tat, Warabhorn Preechaporn và Leong Chee Kin, 2011).

Các nghiên cứu về dạy học theo THCVĐ tạo cơ sở cho việc chuẩn bị cải cách chương trình giảng dạy; đo lường tác động của các chương trình giảng dạy vào sự tham gia và kiên trì của sinh viên; chú ý đến vai trò của người hướng dẫn trong việc hỗ trợ nhóm và nền tảng của người hướng dẫn trong học theo THCVĐ (Duch, Groh và Allen, 2001), (Kenneth, 2011), (Eun-Kyung Chung et al., 2011), (Bédard, Lison,

Dalle, Côté và Boutin, 2012), (Liu, Wivagg, Geurtz, Lee và Chang, 2012), (Lajoie et al., 2014).

Các nghiên cứu về dạy học theo THCVĐ của các tác giả nêu lên cần phải chú ý đến việc tạo cơ hội để rèn luyện và phát triển các kỹ năng cần thiết và sự tham gia của sinh viên vào quá trình dạy học (Duch, 1997), (Imafuku, Kurata, Kataoka và Mayahara, 2010), (Imafuku, Kataoka, Mayahara, Suzuki và Saiki, 2014), (Choi, Lindquist và Song, 2014).

Khẳng định dạy học theo tình huống có vấn đề trong đó, sinh viên độc lập khám phá tìm kiếm kiến thức, xác định các giải pháp giúp nhận thức của sinh viên về kiến thức, kỹ năng tăng lên và làm tăng tính tự giác của SV (Matsuka et al, 2012), (Min Sohn et al, 2013).

Tổng quan nghiên cứu về dạy học theo THCVĐ trên thế giới cho thấy các nghiên cứu, vận dụng học theo THCVĐ đều thống nhất về một số đặc trưng sau:

Dạy học theo THCVĐ là một PPDH tiếp cận theo hướng lấy người học làm trung tâm, phù hợp với giảng dạy Đại học với việc trao quyền cho người học tiến hành nghiên cứu, tích hợp lý thuyết và thực hành, áp dụng kiến thức và kỹ năng để phát triển các giải pháp khả thi cho một vấn đề xác định.

Người học phải có trách nhiệm với việc học của mình: Tự định hướng, tự điều chỉnh việc học. Giáo viên là người tổ chức, hỗ trợ và hướng dẫn học tập.

Các THCVĐ được sử dụng trong dạy học thường liên quan đến thực tế, khi đưa ra chưa có câu trả lời đúng duy nhất và có nhiều hơn một giải pháp.

Học tập luôn được tích hợp từ nhiều lĩnh vực, từ nhiều nguồn khác nhau và hợp tác theo nhóm là điều cần thiết.

1.2. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề ở Việt Nam

Phương pháp xử lý tình huống cũng đã được hình thành lâu đời trong lịch sử dựng nước và giữ nước của dân tộc Việt Nam ta. Trong cuộc sống, phép ứng xử, thuật đắc nhân tâm vốn đã được quan tâm, nay càng được quan tâm nghiên cứu và ứng dụng nhiều hơn. Những câu chuyện dân gian, những câu chuyện lịch sử, những câu chuyện thường nhật điển hình về ứng xử và cách ứng xử thường được viện dẫn trong

những cuộc chuyện trò; được đưa ra để tranh luận, trao đổi; để răn dạy người khác với nhiều hình thức đa dạng và phong phú trên mọi phương tiện và cho mọi lứa tuổi. Điển hình như những cuộc thi có phần ứng xử; các chương trình truyền hình: Đường lên đỉnh Olympia, Ai là triệu phú? Ồn giờ cậu đây rồi! Thiếu niên nói...; các chuyên mục về tình huống và ứng xử tình huống trong các báo và tạp chí...

Trong công giáo dục và đào tạo, các nhà nghiên cứu, giáo dục Việt Nam cũng đã sớm tiếp cận với việc xây dựng tình huống có vấn đề và tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề trong các phương pháp dạy học theo quan điểm dạy học tích cực và đã đạt được những thành tựu nhất định.

Về lý luận, nhiều nhà nghiên cứu Lý luận dạy học Việt Nam trong các tài liệu của mình đã thể hiện sự quan tâm đến vấn đề này; nhiều tài liệu về tình huống có vấn đề và cách ứng xử tình huống có vấn đề; nhiều công trình nghiên cứu ứng dụng dạy học nêu vấn đề, dạy học giải quyết vấn đề, phương pháp tình huống trong giáo dục, đào tạo và huấn luyện ngành nghề đã và đang ngày càng được nghiên cứu và phổ biến rộng rãi hơn.

Nếu như trước năm 1990, số tác giả đi vào nghiên cứu và ứng dụng dạy học nêu vấn đề, dạy học giải quyết vấn đề và dạy học theo tình huống có vấn đề chưa nhiều thì những năm gần đây, con số này đã tăng lên rất nhiều. Với mục đích nâng cao chất lượng dạy học theo hướng tích cực hoá hoạt động nhận thức của học sinh, sinh viên ngày càng được quan tâm nghiên cứu. Vì vậy, việc nghiên cứu và ứng dụng này được thực hiện trong nhiều ngành học, cấp học và được công bố dưới nhiều dạng khác nhau. Dưới đây xin đề cập đến một số tác giả tiêu biểu đã bàn đến vấn đề này:

Nói đến tình huống cần giải quyết là người ta nói đến tình huống có vấn đề. Giải quyết vấn đề trong tình huống cũng tức là giải quyết tình huống. Muốn giải quyết vấn đề, theo Hồ Chủ Tịch, trước tiên cần phải nghiên cứu để hiểu rõ cái gốc mâu thuẫn trong vấn đề là gì, phải xác định được đâu là mâu thuẫn chính, đâu là mâu thuẫn phụ. Người đưa ra ba bước giải quyết vấn đề: Đề nó ra; phân tích nó; giải quyết nó (X. Y. Z, 1975).

Hồ Ngọc Đại cho rằng: Việc dạy học theo tình huống có vấn đề cũng giống như ta xua tri thức ra khỏi nơi trú ẩn của nó, hoặc đập vỡ, phanh phui nó ra. Ông khuyên xây dựng tình huống có vấn đề nên chọn những tình huống đảm bảo được những yêu cầu như: phải rất đơn giản, đến mức không thể đơn giản hơn; mỗi chi tiết trong tình huống chỉ có một nghĩa, không nên có chi tiết đánh đố; mỗi chi tiết đều quen thuộc và người kém nhất cũng có thể biết được (hoặc ít nhiều có sự giúp đỡ của bạn, của thầy); nội dung tiềm tàng trong tình huống có vấn đề ấy phải hết sức phong phú (Hồ Ngọc Đại, 1985).

Đình Quang Báo nghiên cứu ứng dụng dạy học nêu vấn đề và xây dựng tình huống sư phạm bằng các bài tập tình huống để rèn luyện cho sinh viên kỹ năng dạy học môn sinh học (Đình Quang Báo - Phan Đức Duy, 1994).

Trong tài liệu “Bài tập tình huống quản lý giáo dục” của tác giả Nguyễn Đình Chính, mặc dù không đi sâu phân tích cơ sở lý thuyết của bài tập tình huống, song tác giả đã đưa ra quy trình rèn luyện kỹ năng giải quyết bài tập tình huống giáo dục (Nguyễn Đình Chính, 1995).

Vũ Văn Tảo đặc biệt coi dạy học theo tình huống có vấn đề là một hướng mới trong mục tiêu và phương pháp đào tạo, cho rằng: “Giải quyết vấn đề là một ý tưởng xuất hiện trong giáo dục hiện đại một cách khá phổ biến và có tính hấp dẫn trong vòng hơn một thập kỷ nay”. Lấy “vấn đề”, “chủ đề”, “tình huống có vấn đề” làm một hướng cải cách dạy học, lấy “bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề” làm một yêu cầu mới của mục tiêu đào tạo. Tác giả nêu lên đặc trưng cơ bản của dạy học giải quyết vấn đề là “tình huống có vấn đề, tình huống học tập”. Ông cho rằng năng lực giải quyết vấn đề đòi hỏi cần phải có khả năng: Làm rõ và khoanh vấn đề; xác định rõ nguồn gốc và những nội dung làm nảy sinh vấn đề; xử lý những ý kiến, những tranh luận bằng những cách thức gắn bó những vấn đề; đề ra không chỉ những khả năng đáp ứng vấn đề được trình bày, mà còn có khả năng thấy trước được những vấn đề và nghĩ ra những chiến lược đáp ứng thích hợp (Vũ Văn Tảo, 1995). Như vậy, tác giả đã nhấn mạnh đặc trưng độc đáo của dạy học theo tình huống có vấn đề là tiếp thu tri thức trong hoạt động tư duy sáng tạo. Giúp người học nhận thức tình huống và chấp nhận giải quyết tình huống

bằng sự nỗ lực và phát huy tối đa tính độc lập của học sinh. Đây là một đóng góp to lớn trong nghiên cứu và vận dụng lý luận dạy học theo tình huống có vấn đề vào các cấp học và bậc học hiện nay.

Một trong những người Việt Nam đầu tiên đã sớm nghiên cứu và ứng dụng thành công phương pháp xử lý tình huống có vấn đề trong đào tạo huấn luyện cán bộ, kỹ sư Canh nông từ năm 1947. Tác giả Trần Văn Hà đã biên soạn nhiều tài liệu giảng dạy theo phương pháp này và đã xây dựng được hàng ngàn tình huống có vấn đề trong nông nghiệp. Khi bàn về phương pháp xử lý tình huống có vấn đề, ông đưa ra bốn giai đoạn trong phương pháp xử lý tình huống có vấn đề và bảy bước trong quá trình ra một quyết định. Bàn về phương pháp xử lý tình huống có vấn đề, tác giả Trần Văn Hà đã đưa ra bốn giai đoạn trong phương pháp xử lý tình huống và bảy bước trong quá trình ra một quyết định. Bốn giai đoạn đó là: Giai đoạn 1: Điều tra, nghiên cứu đầy đủ các dữ kiện có liên quan đến tình hình, tình huống có vấn đề; Giai đoạn 2: Phân tích; Giai đoạn 3: Tổng hợp; Giai đoạn 4: Hành động. Bảy bước ra quyết định đó là: Bước 1: Phân tích tình huống, xác định sơ bộ trách nhiệm và hướng giải quyết; Bước 2: Phân tích, tổng hợp đưa ra dự kiến lần thứ nhất về cách xử lý tình huống, thăm dò, lấy ý kiến của mọi người có liên quan; Bước 3: Phân tích, tổng hợp lần thứ hai, dự kiến cách xử lý lần thứ hai, bổ xung cho cách xử lý lần thứ nhất; Bước 4: Ra quyết định xử lý tình huống; Bước 5: Làm thử; Bước 6: Theo dõi sự thi hành, sơ kết, rút kinh nghiệm, hoàn thiện quyết định; Bước 7: Tổng kết nhằm rút ra những kết luận có ý nghĩa nguyên tắc, khẳng định tính đúng đắn của quyết định hoặc để có kinh nghiệm làm cơ sở cho việc xử lý những THCVD tương tự trong tương lai.

Ngoài ra ông còn nêu lên 5 đặc trưng của phương pháp xử lý tình huống có vấn đề trong hành động, đó là: 1) Giảng dạy theo mục tiêu; 2) Giúp cho học viên tiếp cận với những tình huống có vấn đề và cách xử lý tình huống mà họ sẽ gặp sau này; 3) Dân chủ trong dạy và học; 4) Học viên là nhân vật trung tâm của lớp học; 5) Mang tính khoa học, công nghệ (Trần Văn Hà, 1996).

Có thể nói việc nghiên cứu và vận dụng tình huống có vấn đề trong giáo dục và đào tạo nghề của Vũ Văn Tảo và Trần Văn Hà như đề cập ở trên là theo hướng nhấn

manh vào hoạt động của người học (học tập dựa trên vấn đề). Hướng nghiên cứu, ứng dụng của các ông đã có kết quả trong đào tạo cán bộ, kỹ sư nông nghiệp.

Trong lĩnh vực đào tạo giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục phải kể đến những đóng góp về nghiên cứu, vận dụng tình huống có vấn đề trong giáo dục, tình huống có vấn đề trong quản lý giáo dục của Nguyễn Ngọc Bảo, Nguyễn Đình Chính, Phan Thế Sung và Lưu Xuân Mới. Nguyễn Ngọc Bảo đã coi dạy học nêu vấn đề là một phương tiện tích cực hoá hoạt động học tập của học sinh và xác định bản chất của dạy học nêu vấn đề là tạo nên một chuỗi những tình huống có vấn đề và điều khiển người học tự lực giải quyết những vấn đề học (Nguyễn Ngọc Bảo, 1995). Năm 1999, Ông cho rằng một đặc trưng nổi bật của hoạt động sư phạm là tính tình huống. Ông đưa ra khái niệm tình huống có vấn đề và nêu lên những nhân tố ảnh hưởng tới sự xuất hiện và giải quyết tình huống có vấn đề; làm thế nào để giải quyết đúng, có hiệu quả tình huống có vấn đề (Nguyễn Ngọc Bảo, 1996). Tác giả đã có nhiều đóng góp về mặt lý luận dạy học nêu vấn đề, giúp cho những người làm công tác giảng dạy tiếp cận nghiên cứu vận dụng trong hoạt động giảng dạy của mình. Song, tác giả chưa chỉ rõ quy trình xây dựng và sử dụng THCVĐ cũng như hành động của giáo viên và học sinh khi sử dụng tình huống dạy học có vấn đề.

Để phục vụ giảng dạy môn Giáo dục học ở các nhà trường sư phạm vào năm 1989 Nguyễn Ngọc Bảo và Nguyễn Đình Chính đã xuất bản cuốn *Thực hành giáo dục học*. Các tác giả đã đề cập đến sự phân loại, cách giải và khả năng sử dụng các loại tình huống, bài tập tình có vấn đề trong lĩnh vực sư phạm. Dựa trên sơ đồ giải những bài tập toán của G. Pôlia, các ông đã đưa ra logic giải quyết những tình huống có vấn đề để hướng dẫn cho SV. Logic đó bao gồm 6 bước: Bước 1: Nêu lên những dữ kiện đã cho trong tình huống có vấn đề và xác định dữ kiện quan trọng, chủ yếu; Bước 2: Biểu đạt vấn đề phải giải quyết; Bước 3: Đề ra giả thuyết; Bước 4: Chứng minh giả thuyết; Bước 5: Hệ thống đề phòng hành vi; Bước 6: Nêu lên những kinh nghiệm giáo dục (Nguyễn Ngọc Bảo và Nguyễn Đình Chính, 1989).

Các tác giả cũng xác định sự phong phú của khả năng sử dụng các loại tình huống này như: sử dụng trong quá trình lên lớp, sử dụng trong thảo luận, sử dụng

trong công tác thực hành giáo dục, sử dụng để kiểm tra, đánh giá tri thức giáo dục học của sinh viên, sử dụng trong các hoạt động ngoại khoá về giáo dục, sử dụng trong việc tiến hành làm các bài tập bộ môn. Hệ thống các tình huống có vấn đề trong tài liệu này được xây dựng theo nội dung dạy học môn Giáo dục học ở nhà trường sư phạm. Tuy lý luận về tình huống có vấn đề chưa được đề cập đến nhiều, nhưng có thể nói đây là tài liệu thực hành môn Giáo dục học đầu tiên có tác dụng định hướng cho việc tiếp tục nghiên cứu và ứng dụng vấn đề này trong các môn học khác ở cơ sở giáo dục đại học.

Cũng trong lĩnh vực đào tạo, huấn luyện cán bộ quản lý giáo dục, phải kể đến những nghiên cứu được thể hiện trong tài liệu: *“Tình huống và cách ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục và đào tạo”* của Phan Thế Sung và Lưu Xuân Mới. Trong tài liệu này, các tác giả đã xây dựng một hệ thống bao gồm 98 tình huống trên cơ sở 10 nội dung quản lý đã được nhà nước qui định trong các văn bản pháp qui. Các bước tiến hành ứng xử tình huống được đề cập đến ở đây là: Tiếp cận tình huống; phân tích, tổng hợp tìm ra nguyên nhân cốt lõi; tìm biện pháp ứng xử; đánh giá kết quả. Đặc biệt các tác giả còn tổng kết một số bí quyết thành công trong ứng xử tình huống (Phan Thế Sung và Lưu Xuân Mới, 2002).

Nghiên cứu về tình huống có vấn đề như một phương pháp luận sáng tạo và đổi mới, tác giả Phan Dũng đã khẳng định: mâu thuẫn của tình huống có vấn đề là nguồn gốc của khó khăn trí tuệ (Phan Dũng, 2012).

Nghiên cứu về tình huống có vấn đề nảy sinh trong hoạt động dạy học ở bậc đại học và nghiên cứu tình huống có vấn đề có thực trong từng lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể, có nhiều tác giả như: Trần Thị Quốc Minh, Phạm Đức Duy, Vũ Thị Nguyệt và một số tác giả đã nghiên cứu xây dựng cơ sở lý luận làm rõ các khái niệm về tình huống có vấn đề trong dạy học, khái niệm sử dụng tình huống và kinh nghiệm viết tình huống, sử dụng tình huống trong dạy học theo tình huống có vấn đề (Trần Thị Quốc Minh, 1996), (Phạm Đức Duy, 1999), (Vũ Thị Nguyệt, 2009), (Nguyễn Văn Khôi, 2010), (Phạm Thanh Tú, 2012).

Nghiên cứu xây dựng THCSVD để tổ chức dạy học theo tình huống cho sinh viên các nhà trường đại học, một số tác giả đã tập trung khái quát về tình huống có vấn đề trong dạy học. Phân tích vị trí, vai trò của tình huống có vấn đề; phân loại các tình huống dạy học; trên cơ sở phân tích đặc điểm người học và môn học đưa ra quy trình xây dựng và tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề (Ngô Diệu Nga, 2000), (Bùi Thị Mùi, 2005), (Nguyễn Thị Diệu Phương, 2009), (Trịnh Văn Biểu, 2010).

Trong lĩnh vực quản lý giáo dục còn một số tác giả trong nước trình bày quan niệm dạy học theo THCSVD, cấu trúc của THCSVD, nguyên tắc, quy trình xây dựng THCSVD. Ngoài ra, các tác giả còn đưa ra một số ví dụ về xây dựng tình huống theo THCSVD và các mức độ của dạy học giải quyết tình huống (Phan Thế Sung, 1996, 2000, 2002), (Nguyễn Đình Chính, 1995), (Nguyễn Thế Vinh, 1996), (Nguyễn Trại, 2001), (Lục Thị Nga, 2004), (Đặng Huỳnh Mai, 2007), (Nguyễn Bích Hạnh, 2011).

Trong cuốn sách: *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, tác giả Phan Trọng Ngọ, cho rằng: mọi cá nhân và xã hội luôn luôn sống trong các tình huống nhất định, thường xuyên phải đối mặt và chịu sự tác động của nó. Sự tồn tại và phát triển của mỗi cá nhân, xã hội gắn liền với việc giải quyết các tình huống. Đó có thể là những tình huống đơn giản xảy ra trong bữa ăn, trong sinh hoạt, giao tiếp hàng ngày, đến những tình huống phức tạp trong hoạt động nghề nghiệp, trong học tập và nghiên cứu khoa học... Đó có thể là tình huống ở các cấp độ vật lý, sinh lý, tâm lý hay xã hội. Chuyển vào trong các lĩnh vực nghiên cứu khoa học, giáo dục nói chung và dạy học nói riêng (kể cả trong các lĩnh vực huấn luyện chuyên biệt như huấn luyện binh lính, cảnh sát...) người ta mô phỏng và phát triển các tình huống thực hành (tình huống giả định). Trong dạy học, tồn tại cả tình huống thực và tình huống giả định. Vì thế, THCSVD có phổ rất rộng: có thể là bài toán học, bài tập làm văn, bài học đạo đức, một thí nghiệm, thực hành, một ví dụ trong bài giảng của giáo viên. Trong phổ rộng lớn của các tình huống như vậy, có tình huống sẽ trở thành có vấn đề hoặc không có vấn đề. Tính có vấn đề hay không có vấn đề phải do tự bản thân tình huống, mà được nảy sinh trong quan hệ giữa nó với chủ thể hành động trong tình huống đó. Một tình huống X có thể là có vấn đề trong quan hệ với cá nhân A nhưng không có vấn đề trong quan hệ với cá nhân B. Hơn nữa trong quan hệ với cá nhân A tại thời điểm

này thì có vấn đề, nhưng sang thời điểm khác chưa hẳn có vấn đề. Tác giả cũng đã chỉ ra để tạo tình huống có vấn đề cho sinh viên, GV cần thực hiện các bước sau: tạo ra tình huống (tạo ra bài toán, vấn đề), xây dựng giả thuyết về tính có vấn đề của tình huống đối với SV (giả định các yếu tố dữ kiện và yêu cầu của tình huống đối với trình độ của SV). Tạo ra mối quan hệ của tình huống bằng cách đưa SV vào trong tình huống, gợi mở làm xuất hiện nhu cầu giải quyết tình huống ở SV (Phan Trọng Ngọ, 2005). Mặc dù tác giả chỉ ra các đặc điểm của THCVĐ, cách thức tạo THCVĐ và giải quyết THCVĐ. Song, tác giả cũng chưa chỉ rõ khái niệm THCVĐ, quy trình xây dựng và sử dụng THCVĐ trong hoạt động dạy học.

Phân tích, tổng hợp các ý kiến bàn luận về THCVĐ cho thấy các tác giả đều có chung ý kiến đó là: THCVĐ là những khó khăn, trở ngại về mặt kiến thức, kỹ năng kích thích tư duy và hoạt động nhận thức. Tuy nhiên THCVĐ có trở thành nhân tố thúc đẩy nhận thức và tư duy hay không còn phụ thuộc vào ba yếu tố sau:

Một là: Tình huống có vấn đề chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết;

Hai là: Tình huống có vấn đề được chủ thể nhận thức mâu thuẫn, có nhu cầu giải quyết mâu thuẫn đó;

Ba là: Chủ thể có khả năng giải quyết mâu thuẫn dựa trên những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm cũ của bản thân.

1.3. Một số nghiên cứu về dạy học theo tình huống có vấn đề trong lĩnh vực giáo dục quốc phòng và an ninh

Trong Quân đội các công trình nghiên cứu về dạy học theo THCVĐ của một số tác giả đã đề cập về vai trò, tác dụng, khả năng xây dựng và sử dụng trong dạy học các môn Khoa học Xã hội và Nhân văn ở các trường Đại học quân sự như:

Tác giả Nguyễn Chính Trung cho rằng: THCVĐ là một câu chuyện mô tả những sự kiện, hoàn cảnh, có thực hoặc hư cấu nhằm mục đích dạy và học. Điều kiện áp dụng: được chuẩn bị về kiến thức, tình huống phải sát thực tế, dữ liệu phải đủ thông tin (không thừa, không thiếu, không bẫy người học). Cách tiến hành: nêu tên chủ đề, xác định mục tiêu học tập, nêu tình huống, nêu câu hỏi. Về quy trình giảng một bài theo phương pháp

dạy học theo THCVĐ thường gồm 3 phần: khoảng 50% thời gian giới thiệu lý thuyết hoặc những nguyên tắc cơ bản (có thể hướng dẫn người học tự học, giáo viên khái quát lại) khoảng 40% thời gian nghiên cứu tình huống (nghiên cứu cá nhân và thảo luận nhóm) cử người trình bày cách xử lý tình huống, trao đổi; khoảng 10% thời gian để giáo viên kết luận trao đổi và củng cố nâng cao phần lý thuyết (Nguyễn Chính Trung - Phạm Văn Lâm, 2007).

Trong cuốn Giáo trình: *“Lý luận dạy học ở đại học quân sự”* của tác giả Đặng Đức Thắng đề cập dạy học nêu vấn đề với tư cách là một kiểu dạy học tích cực. Tác giả chỉ ra các thành tố cơ bản của dạy học nêu vấn đề bao gồm: Vấn đề học tập, câu hỏi vấn đề, nhiệm vụ vấn đề, THCVĐ. Tác giả cho rằng: Muốn xuất hiện THCVĐ thì vấn đề học tập, câu hỏi, nhiệm vụ vấn đề đặt ra phải chứa đựng những khó khăn nhất định, người học có thể giải quyết được trên cơ sở kiến thức đã có và sự tìm tòi cách giải quyết mới, lúc đó xuất hiện trạng thái tâm lý hứng thú, sẵn sàng tham gia GQVĐ. Nếu vấn đề nêu ra quá dễ hoặc quá khó thì đều không xuất hiện tình huống. Nội dung hướng vào giới thiệu và tập trung làm rõ hệ thống các phương pháp dạy học tích cực, trong đó tác giả chỉ ra cách thức vận dụng kiểu dạy học nêu vấn đề, qui trình tiến hành một bài giảng nêu vấn đề (Đặng Đức Thắng, 2003).

Trong luận án tiến sĩ: *“Phương hướng vận dụng hệ phương pháp dạy học phát huy tính tích cực nhận thức của học viên Đại học quân sự”* của tác giả Lê Hồng Thái, cho thấy: khi dạy học theo tình huống có vấn đề, hoạt động chủ yếu của giáo viên là tổ chức những tình huống có vấn đề rồi hướng dẫn học viên tự giải quyết bằng cách nêu lên những giả thuyết, tổ chức thảo luận, thực nghiệm, chứng minh để đi đến kiến thức mới dựa trên những kiến thức, kỹ năng đã có. Bằng con đường hoạt động tích cực đó, học viên không những chủ động nắm vững kiến thức mà còn phát triển năng lực tư duy, nắm được cách thức hành động. Giáo viên phát huy triệt để chức năng tổ chức điều khiển quá trình dạy học, thay cho sự truyền thụ một chiều, độc thoại là sự tổ chức tranh luận, làm trọng tài phân xử các ý kiến đối lập của học viên. Tuy giảm bớt thuyết trình nhưng lại tăng nghệ thuật tổ chức điều khiển, người giáo viên vẫn giữ vai trò trọng yếu trong quá trình dạy học. Học viên tham gia tích cực vào quá

trình giải quyết các vấn đề nhận thức, vai trò chủ thể của họ được phát huy cao qua đó làm cho quá trình dạy học không chỉ là dạy kiến thức đơn thuần mà còn là quá trình phát triển hệ thống kỹ năng nhiều mặt cho học viên (Lê Hồng Thái, 2001).

Tác giả Trần Minh Sang cho rằng: Trong quá trình học tập, GV cần hướng dẫn cải tiến phương pháp học tập cho SV, điều chỉnh, đổi mới phương pháp học tập cho SV, phương pháp giảng dạy của GV. Việc phải đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực hoá quá trình học tập của SV, GV phải tạo ra được cơ chế buộc SV phải tham gia tích cực học tập, chủ động tham khảo tài liệu, chủ động nắm bắt nội dung môn học, từ đó SV hiểu sâu hơn nữa kiến thức đã được trang bị. Việc kiểm tra, đánh giá đối với SV phải đa dạng, hài hòa, toàn diện mới kích thích được sự tự kiểm tra và tự đánh giá mình qua quá trình học tập cũng như rèn luyện (Trần Minh Sang, 2018).

Nghiên cứu về sử dụng PPDH bằng tình huống trong dạy học giáo dục quốc phòng và an ninh ở Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh Trường Đại học Hồng Đức, tác giả Đỗ Như Hùng cho rằng: Muốn xử lý đúng đắn một tình huống phải qua 4 bước: 1) Điều tra, nghiên cứu tình hình trên quan điểm hệ thống, toàn diện để thấy được bản chất của sự mâu thuẫn trong tình huống; 2) Phân tích các tình huống, mâu thuẫn trên cơ sở lý luận và thực tiễn; 3) Tổng hợp, đề ra những chủ trương, biện pháp, phương pháp, cách làm cụ thể để xử lý, giải quyết tình huống; 4) Hành động trả lời câu hỏi làm gì, làm thế nào, ai làm, bao giờ làm, những điều kiện cần có để làm ra sao. Tác giả cũng cho rằng: Xử lý một tình huống giỏi hay không còn tùy thuộc vào trình độ kiến thức cả về lý luận và thực tế của người được phụ trách. Dành thời gian quan trọng cho việc thu thập phân loại, phân tích những tình huống có thật và cụ thể liên quan đến bài giảng. Trường hợp thật cần thiết có thể hư cấu nhưng phải hư cấu như thật, cốt lõi của tình huống vẫn phải là có thật (Đỗ Như Hùng, 2018).

Nghiên cứu về đánh giá năng lực của sinh viên tại Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh. Tác giả Lê Thùy Linh khẳng định: Để đánh giá năng lực của SV tại ở trung tâm GDQP&AN, giảng viên cần quan tâm đến hình thức đánh giá thường xuyên, kết hợp đánh giá thường xuyên với đánh giá định kỳ và đánh giá tổng kết, gắn

liền với quá trình học tập của người học, coi đánh giá như là một hoạt động học tập. Do đó, đánh giá năng lực cần phối hợp giữa đánh giá với dạy học, kết hợp giữa kiểm tra thường xuyên và thi kết thúc từng môn học (Lê Thùy Linh, 2019).

Phân tích, tổng hợp về các nghiên cứu dạy học theo THCSĐ trong lĩnh vực GDQP&AN cho thấy, các nghiên cứu mới chỉ đề cập chung chung, tản mạn về một số biện pháp để đổi mới nâng cao chất lượng dạy học. Chưa có nghiên cứu chuyên sâu, có tính hệ thống về dạy học theo THCSĐ môn GDQP&AN.

1.4. Những vấn đề đặt ra để luận án tiếp tục giải quyết

Tổng quan trên cho thấy, phương pháp dạy học theo THCSĐ những năm gần đây đã được các nhà khoa học trong và ngoài nước quan tâm nghiên cứu. Các công trình trên đều khẳng định vị trí, vai trò, ý nghĩa to lớn của phương pháp dạy học theo THCSĐ trong các ngành học; đồng thời, còn chỉ ra một số nội dung cũng như các hình thức phương pháp dạy học theo THCSĐ phù hợp với từng đối tượng. Điều đó được kế thừa trong quá trình thực hiện luận án này.

Hạn chế của các công trình cho thấy, trong các tài liệu phổ biến, các tác giả quan tâm giới thiệu quy trình xử lý THCSĐ của sinh viên hơn là quan tâm giới thiệu quy trình xây dựng THCSĐ và tổ chức dạy học theo THCSĐ.

Mặt khác, các công trình nghiên cứu trên cũng chưa chỉ ra các giải pháp để sử dụng phương pháp dạy học theo THCSĐ trong dạy học môn GDQP&AN và cũng chưa có công trình nào nghiên cứu, đề xuất những giải pháp phù hợp cho việc sử dụng phương pháp dạy học theo THCSĐ trong dạy học môn GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

Hai là, điều tra, đánh giá thực trạng việc sử dụng PPDH theo THCSĐ trong dạy học môn GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

Ba là, đề xuất một số giải pháp như xây dựng THCSĐ và tổ chức dạy học theo THCSĐ trong dạy học môn GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

Bốn là, tổ chức kiểm nghiệm kết quả đánh giá hiệu quả các giải pháp đã đề xuất trong luận án.

Kết luận chương 1

Như vậy, các công trình nghiên cứu về phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề trên thế giới và Việt Nam đều khẳng định vai trò, tầm quan trọng của phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề; đều khẳng định phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề là một trong những phương pháp dạy học đem lại hiệu quả cao. Đây là phương pháp dạy học tiếp cận theo hướng lấy người học làm trung tâm, phù hợp với giảng dạy đại học, trao quyền cho người học tiến hành nghiên cứu, tích hợp lý thuyết và thực hành, áp dụng kiến thức và kỹ năng để phát triển tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học.

Những vấn đề về nội dung, nguyên tắc... của phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề đã được đề cập, phân tích từ nhiều góc độ khác nhau. Dù ở góc độ nào, theo cách tiếp cận nào và ở bất kỳ quốc gia nào thì những nghiên cứu nói trên cũng đều thể hiện sự trăn trở là làm sao để có phương pháp dạy học tốt nhất cho những thế hệ công dân tương lai.

Việc sử dụng phương pháp dạy theo tình huống có vấn đề đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia, nhiều cấp học, môn học và lĩnh vực khác nhau. Ở nước ta, việc sử dụng phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề trong nhà trường đang được quan tâm thực hiện. Với những lý do trên việc nghiên cứu phương pháp dạy học theo tình huống có vấn đề trong dạy học môn GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn học là hướng nghiên cứu thiết thực và cần thiết.

Chương 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN

VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ

2.1. Các khái niệm cơ bản

2.1.1. Khái niệm tình huống

Tình huống (*Situation*) là yếu tố thứ nhất tạo nên THCVĐ, theo quan niệm Triết học: Tình huống là những sự kiện, vụ việc, hoàn cảnh có mâu thuẫn, có vấn đề cần được giải quyết. Xét về mặt tâm lý học: Tình huống là một hệ thống những điều kiện bên trong quan hệ với chủ thể, những điều kiện này tác động một cách gián tiếp lên tính tích cực của chủ thể đó (Crutetxki, 1981), (Miflin, 2004).

Theo từ điển tiếng Việt: Tình huống là sự diễn biến tình hình về mặt cần đối phó (Nguyễn Như Ý, 2008).

Tình huống là toàn thể sự việc xảy ra tại một nơi, trong một thời gian, buộc người ta phải suy nghĩ hành động, đối phó, chịu đựng (Văn Tân, 1977).

Tác giả Nguyễn Văn Cường lại cho rằng: “Tình huống là một hoàn cảnh thực tế, trong đó chứa đựng những mâu thuẫn, xung đột. Người ta phải đưa ra một quyết định trên cơ sở cân nhắc các phương án khác nhau. Tình huống là một hoàn cảnh gắn với câu chuyện có cốt truyện, nhân vật, có chứa đựng xung đột, có tính phức hợp” (Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier, 2014).

Phân tích các ý kiến trên, theo tác giả luận án, khái niệm về tình huống được định nghĩa như sau: *Tình huống là những sự kiện, vụ việc, hoàn cảnh thực tế có vấn đề bức xúc nảy sinh trong hoạt động và quan hệ giữa con người với tự nhiên, xã hội và giữa con người với nhau, buộc con người phải giải quyết với mục tiêu đưa các hoạt động, mối quan hệ đó đi vào ổn định và phát triển.*

2.1.2. Khái niệm vấn đề

Vấn đề (*Problem*) là một phạm trù được bàn đến trong mọi lĩnh vực của cuộc sống xã hội, là yếu tố thứ hai xây dựng lên THCVĐ.

Theo từ điển tiếng Việt: “Vấn đề là điều cần được xem xét, nghiên cứu và giải quyết (Hoàng Phê, 1994). Như vậy một vấn đề được đặc trưng bởi 3 thành phần: 1) Trạng thái xuất phát: không mong muốn 2) Trạng thái đích: mong muốn và 3) Sự cản trở (rào cản chủ thể phải vượt qua).

Trong tâm lý học, vấn đề thường được một số tác giả diễn đạt dưới hình thức câu hỏi, bài toán nó phản ánh mâu thuẫn trong quá trình nhận thức khách thể bởi chủ thể (Lecne, 1977), (Bùi Văn Huệ, 1996), (Phan Trọng Ngọ, 2005).

Theo Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier: “Bài toán, câu hỏi, nhiệm vụ trở thành vấn đề với chủ thể phải có những khả năng nhất định để giải bài toán, câu hỏi, nhiệm vụ đó bằng con đường tìm tòi, tự lực” (Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier, 2014).

Nguyễn Ngọc Bảo, Vũ Dũng cho rằng: vấn đề là hình thức chủ quan của sự biểu thị tất yếu sự phát triển nhận thức khoa học, tức là vấn đề phản ánh mâu thuẫn biện chứng trong đối tượng được nhận thức (mâu thuẫn giữa điều đã biết và điều chưa biết nảy sinh một cách khách quan trong quá trình phát triển xã hội). Còn vấn đề như là phạm trù của Tâm lý học nó phản ánh mâu thuẫn trong quá trình nhận thức khách thể bởi chủ thể. (Nguyễn Ngọc Bảo, 1995), (Vũ Dũng, 2012).

Từ những nghiên cứu trên cho thấy: Đặc trưng của vấn đề là một trạng thái chủ quan phản ánh sự mâu thuẫn trong nhận thức, là cơ hội để cải thiện tư duy thường được diễn đạt bằng những câu hỏi, bài toán dưới dạng ngôn ngữ, được chủ thể ý thức và có nhu cầu giải quyết để tồn tại và phát triển. Nhưng nếu chỉ tồn tại sự ý thức và nhu cầu giải quyết thì chưa trở thành vấn đề mà chỉ khi nào chủ thể phải có sẵn một số kiến thức, kỹ năng cũ dù không đủ để giải quyết mâu thuẫn nhưng là cơ sở để sử dụng thích hợp vào việc tìm tòi, GQVĐ đó. Cái mà tác giả Richard E. Mayer gọi là mối quan hệ giữa kinh nghiệm quá khứ và vấn đề hiện tại (Mayer, 1989).

Từ các bàn luận trên, theo tác giả của luận án: *Vấn đề là trạng thái tâm lý phản ánh sự mâu thuẫn (hay khó khăn) trong nhận thức, được diễn đạt bằng các câu hỏi, bài toán hay nhiệm vụ: Cái gì? Tại sao? Như thế nào? Nhưng chủ thể chưa biết giải quyết, chưa đủ kiến thức, kỹ năng để giải quyết nên còn gặp khó khăn, trở ngại.*

2.1.3. Khái niệm tình huống có vấn đề

Tình huống có vấn đề (*Problematic situation*) là khái niệm được nhiều tác giả trong và ngoài nước đề cập nghiên cứu, sau đây là một số ý kiến thường gặp:

Theo Makhmutoy, M.I.: “Tình huống có vấn đề là trở ngại về mặt trí tuệ của con người, xuất hiện khi anh ta chưa biết cách giải thích hiện tượng, sự kiện, quá trình của thực tế, khi chưa thể đạt tới mục đích bằng cách thức hoạt động quen thuộc. Tình huống này kích thích con người tìm tòi cách giải thích hay hành động mới” (Makhmutoy, 1975).

Theo Lecne, I.Ia: “Tình huống có vấn đề là một khó khăn được chủ thể ý thức rõ ràng hay mơ hồ, mà muốn khắc phục thì phải tìm tòi những tri thức mới, những phương thức hành động mới” (Lecne, 1977)

Nguyễn Ngọc Quang cho rằng: “Tình huống có vấn đề là tình huống mà khi đó mâu thuẫn khách quan của bài toán nhận thức được học sinh chấp nhận như một vấn đề học tập mà họ cần và có thể giải quyết được” (Nguyễn Ngọc Quang, 1982).

Theo Nguyễn Ngọc Bảo: “Tình huống có vấn đề là trạng thái tâm lý của sự khó khăn về trí tuệ xuất hiện ở con người khi họ trong tình huống của vấn đề mà họ phải giải quyết không thể giải thích một sự kiện mới bằng tri thức đã có hoặc không thể thực hiện hành động bằng cách thức đã có trước đây và họ phải tìm một cách thức hành động mới” (Nguyễn Ngọc Bảo, 1995)

Theo Lê Nguyên Long: “Tình huống có vấn đề là tình huống hay hoàn cảnh mà khi đó một vấn đề đã trở thành vấn đề của chính chủ thể nhận thức” (Lê Nguyên Long, 1998)

Bùi Hiền cho rằng: “Tình huống có vấn đề là tập hợp những điều kiện và hoàn cảnh cùng nhau tạo nên một tình thế, một vấn đề cần phải được xem xét, cân nhắc và đề ra giải pháp hợp lý” (Bùi Hiền và cs, 2001)

Có thể thấy ý kiến của các tác giả đều chứa đựng những điểm chung đó là:

Trong THCVĐ luôn luôn chứa đựng một nội dung cần xác định, một nhiệm vụ cần giải quyết, một khó khăn cần khắc phục. Chính vì lẽ đó, việc nghiên cứu và giải quyết THCVĐ có tác dụng kích thích chủ thể tìm tòi để chiếm lĩnh được kiến thức, kỹ năng mới hoặc phương thức hành động mới.

THCVĐ được đặc trưng bởi trạng thái tâm lý xuất hiện ở chủ thể trong khi giải quyết vấn đề mà việc giải quyết đó lại cần đến được kiến thức, kỹ năng mới.

THCVĐ được cấu thành bởi ba yếu tố: Nhu cầu nhận thức hoặc hành động của người học, sự tìm kiếm những được kiến thức, kỹ năng chưa biết, khả năng trí tuệ của chủ thể thể hiện ở kinh nghiệm và năng lực.

Đặc trưng cơ bản của THCVĐ là những lúng túng về lý thuyết và thực hành để GQVĐ. Trạng thái lúng túng xuất hiện trong quá trình nhận thức như một mâu thuẫn giữa chủ thể và khách thể nhận thức trong hoạt động của con người. Chính vì vậy, THCVĐ là một hiện tượng chủ quan, một trạng thái tâm lý của chủ thể. THCVĐ xuất hiện nhờ hoạt động tích cực tìm tòi, nghiên cứu của chính chủ thể.

Từ những phân tích trên, tác giả luận án cho rằng: *Tình huống có vấn đề là một trạng thái tâm lý của chủ thể khi gặp phải những mâu thuẫn, khó khăn về nhận thức. Những mâu thuẫn và khó khăn đó vượt ra khỏi giới hạn kiến thức, kỹ năng của chủ thể, bao hàm một điều gì đó chưa biết, đòi hỏi một sự tích cực, sáng tạo của chủ thể. Tình huống có vấn đề bao gồm tình huống có thực và tình huống giả định.*

2.1.4. Khái niệm dạy học theo tình huống có vấn đề

Okon, V. cho rằng: “Dạy học nêu vấn đề dưới dạng chung nhất là toàn bộ các hành động như tổ chức các tình huống có vấn đề, biểu đạt các vấn đề, chú ý giúp đỡ học sinh những điều cần biết để giải quyết vấn đề ” (Okon, 1968).

Theo Lecner, I. Ia.: “Dạy học nêu vấn đề là phương pháp dạy học trong đó học sinh tham gia một cách có hệ thống vào quá trình giải quyết vấn đề và các bài toán có vấn đề được xây dựng theo nội dung tài liệu trong chương trình” (Lecner, 1977).

Theo Đặng Thành Hưng: Dạy học nêu vấn đề, dạy học GQVĐ là quá trình tổ chức hoạt động dạy và học nhằm phát triển phát triển năng lực tư duy sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề của người học. Người học được đặt vào THCVĐ, thông qua việc giải quyết vấn đề để lĩnh hội được kiến thức, kỹ năng, phương pháp nhận thức và thực hiện hiệu quả nhiệm vụ học tập (Đặng Thành Hưng, 2002).

Trên cơ sở kế thừa và phát triển các khái niệm về dạy học nêu vấn đề, dạy học giải quyết vấn đề, luận án xây dựng khái niệm dạy học theo THCVĐ như sau:

Dạy học theo tình huống có vấn đề (*Problematic situations-based teaching*) là cách thức tổ chức dạy học trong đó GV định hướng, điều khiển SV phát huy tính tích cực, chủ động tự lực nghiên cứu giải quyết THCVĐ dựa trên nền tảng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm đã biết. Trên cơ sở đó SV củng cố kiến thức, kỹ năng đồng thời phát triển năng lực tư duy, giải quyết vấn đề đáp ứng mục tiêu dạy học.

Dạy học theo THCVĐ có những đặc điểm sau:

- Hạt nhân của dạy học theo THCVĐ là các THCVĐ trong dạy học do GV tạo ra và quá trình giải quyết vấn đề học tập do SV tự lực thực hiện tuân theo các chỉ dẫn tác động của GV.

- Người học chiếm lĩnh một cách tự giác, tích cực và tự lực kiến thức và cách thức giải quyết.

- Dạy học theo THCVĐ là dạy học định hướng hành động, người học thực hiện việc học bằng các thao tác hoạt động trí tuệ của chính mình.

Như vậy, quá trình giải quyết THCVĐ, sinh viên hiểu được bản chất vấn đề học tập, nắm được kiến thức mới, có thêm kinh nghiệm thực tế. Học tập thông qua THCVĐ luôn gây được hứng thú cho người học bởi “vấn đề” là sự thách thức trí tuệ, buộc họ phải giải quyết, đặc biệt là đối với lứa tuổi sinh viên những người ưa thử thách cái mới và muốn được chinh phục, thử thách...

2.2. Một số vấn đề lý luận về tình huống có vấn đề

2.2.1. Cấu trúc tình huống có vấn đề

Xác định cấu trúc một THCVĐ trong dạy học có ý nghĩa rất quan trọng, việc xác định cấu trúc cho phép GV xây dựng sát đúng, phù hợp với mục tiêu, nội dung dạy học cũng như những yêu cầu đối với người học trong xử lý và giải quyết các THCVĐ.

Tình huống gồm có 3 phần: (1) *Phần mở đầu*: Nêu tóm tắt bối cảnh của các sự kiện trong tình huống; (2) *Phần nội dung*: mô tả diễn biến của các sự kiện trong tình huống (các dữ kiện) và (3) *Các vấn đề, các yêu cầu, đề nghị cần giải quyết* (Phan Trọng Ngọ, 2005).

Cấu trúc của tình huống bao gồm ba yếu tố: *Một là*, khả năng sẵn có của chủ thể có liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong tình huống; *Hai là*, những điều muốn

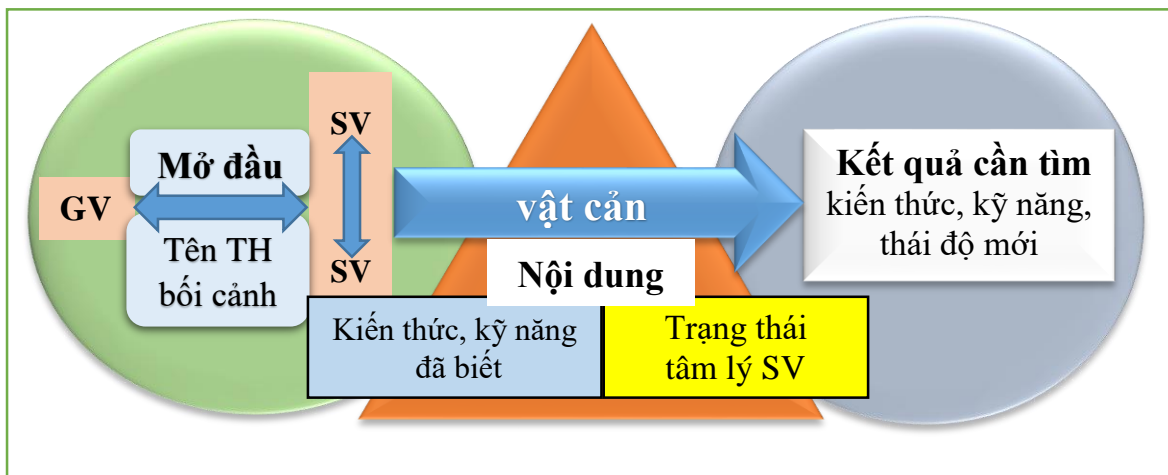
biết cần tìm có liên quan để có thể giải quyết được vấn đề trong tình huống và *Ba là*, trạng thái tâm lý của chủ thể trong tình huống (Bùi Thị Mùi, 2005).

Từ những phân tích trên, kết hợp khái niệm về THCVD đã được định nghĩa ở (Mục 2.1.3). Cấu trúc của THCVD trong luận án này được xác định gồm có 3 thành phần: *Phần mở đầu, phần nội dung và kết quả cần tìm*. Như mô tả ở Hình 2.1.

1) Phần mở đầu tình huống

Đặt tên tình huống có vấn đề: tên tình huống cần ngắn gọn, súc tích và khái quát được vấn đề chủ yếu cần giải quyết.

Nêu tóm tắt bối cảnh của các sự kiện trong tình huống như không gian, thời gian, địa điểm, những yếu tố dẫn dắt người học đi đến phần nội dung THCVD.



Hình 2.1: Sơ đồ cấu trúc tình huống có vấn đề

2) *Phần nội dung*: là nội dung thông tin chứa đựng kiến thức, kỹ năng của sinh viên có liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong tình huống. Kiến thức, kỹ năng này họ đã được học trước đó, đóng vai trò định hướng sinh viên quan tâm, phát hiện ra tình huống trong thực tiễn. Nếu một tình huống hoàn toàn xa lạ, người học chưa hề có một kinh nghiệm nào có liên quan đến vấn đề trong tình huống, thì tình huống đó sẽ không được chủ thể quan tâm, phát hiện, giải quyết. Vì vậy, những THCVD được xây dựng để tổ chức dạy học phải là những kiến thức, kỹ năng đã được sinh viên tích lũy liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong tình huống. Đây không chỉ là yếu tố định hướng họ quan tâm đến tình huống mà còn là cơ sở ban đầu giúp họ tiếp tục phát triển kỹ năng GQVD.

3) *Kết quả cần tìm*: là một kết thúc chứa đựng vấn đề (kiến thức, kỹ năng, thái độ mới) cần để giải quyết tình huống mà sinh viên chưa biết gắn với mục tiêu, yêu cầu, nội dung cần đạt được của môn học. Sinh viên cảm thấy vấn đề cần giải quyết trong tình huống dường như xa lạ, khiến họ lúng túng chưa biết cách giải quyết ra sao, khiến họ muốn biết, muốn khám phá ra nó để giải quyết được tình huống. Chính vì lẽ đó, kết quả cần tìm trở thành yếu tố trung tâm trong THCVĐ, trở thành yếu tố kích thích hoạt động tìm tòi, sáng tạo. Cho nên cần xây dựng THCVĐ trong dạy học mà việc giải quyết chúng đòi hỏi phải có sự tìm tòi, sáng tạo kinh nghiệm ở người học; tránh đưa ra những tình huống mà trong đó vấn đề giải quyết quá giản đơn chỉ cần dựa vào những hiểu biết hoặc kỹ năng sẵn có của sinh viên.

Như vậy, thành phần đã biết, kết quả cần tìm tạo ra trạng thái tâm lý của người học khi giải quyết THCVĐ, có mối quan hệ biện chứng tác động và gắn kết chặt chẽ với nhau. Việc nắm vững cấu trúc THCVĐ trong dạy học có ý nghĩa rất quan trọng đối với giảng viên trong xây dựng tình huống và tổ chức dạy học theo THCVĐ.

2.2.2. Các loại tình huống có vấn đề

Khi dạy học theo tình huống, điều quan trọng là người dạy phải tạo nên được THCVĐ trong dạy học. Tuy nhiên để tạo nên những THCVĐ trong dạy học phù hợp với nội dung và với sự nhận thức của người học, người dạy phải nắm được và phân biệt được các loại THCVĐ trong dạy học.

Theo Makhmutov M.I, tình huống có vấn đề trong dạy học có các loại như sau:

1. THCVĐ trong dạy học thường nảy sinh khi người học gặp phải sự cần thiết phải sử dụng những tri thức đã nắm được trước đây vào hoàn cảnh thực tiễn mới.

2. THCVĐ trong dạy học dễ dàng nảy sinh trong trường hợp nếu có mâu thuẫn có thể giải quyết những nhiệm vụ lý thuyết nhưng trong thực tế không thực hiện được bằng cách đã lựa chọn.

3. THCVĐ trong dạy học nảy sinh khi có mâu thuẫn giữa kết quả thực hiện nhiệm vụ đạt được về mặt thực tế nhưng người học lại thiếu lý giải về mặt lý thuyết.

4. THCVĐ trong dạy học nảy sinh, khi người học không biết cách thức giải quyết nhiệm vụ đặt ra, không thể trả lời câu hỏi có tính chất vấn đề, giải thích sự

kiện mới trong tình huống học tập hoặc tình huống của đời sống, nghĩa là người học ý thức được mình không đủ tri thức để giải thích hiện tượng mới (Makhmutov, 1975).

Tình huống có vấn đề trong dạy học gồm các loại như:

Một là, tình huống nghịch lý: Đây là tình huống mới thoát nhìn dường như là vô lý, không phù hợp với quy luật, lý thuyết đã thừa nhận với người học, tình huống này được tạo ra bằng cách giới thiệu những sự kiện, hiện tượng trái với quan điểm thông thường, với kinh nghiệm cá nhân cách thức giải quyết ở đây là tìm và phân tích chỗ sai, chỗ chưa chính xác trong cách hiểu vấn đề, từ đó mà tìm ra cách hiểu với khoa học.

Hai là, tình huống lựa chọn: Đó là tình huống xuất hiện khi đứng trước một sự lựa chọn rất khó khăn giữa hai hay nhiều phương án giải quyết. Phương án nào cũng có lý lẽ của nó, nhưng đồng thời cũng chứa đựng những nhược điểm cơ bản, song chỉ lựa chọn một phương án duy nhất mà bản thân cho là hợp lý nhất trên cơ sở phân tích các phương án đã cho.

Ba là, tình huống bác bỏ: Đó là tình huống khi phải bác bỏ một kết luận, một luận đề sai lầm, phản khoa học. Để làm được điều đó người học phải tìm ra những điểm yếu của luận đề, chứng minh tính chất sai lầm của nó.

Bốn là, tình huống “Tại sao”: Đây là tình huống phổ biến đồng thời xuất hiện nhiều trong khi nghiên cứu khoa học cũng như trong dạy học. Tình huống này người ta gặp phải những hiện tượng, sự kiện mà con người chưa đủ tri thức để giải thích hiện tượng đó và con người luôn thốt ra “Tại sao” (Nguyễn Ngọc Bảo, 1995).

Năm là, tình huống thực: là tình huống có thể được người dạy chọn lọc từ những tình huống thực trong cuộc sống như: những ca bệnh điển hình trong y học, trong sản xuất, trong kỹ thuật, trong văn học...;

Sáu là, tình huống giả định: là tình huống có thể được các nhà sư phạm tạo dựng lên. Trong trường hợp tình huống giả định thì người GV cần dựa vào lịch sử phát triển của lĩnh vực khoa học để “phục chế lại” con đường và các điều kiện, các sự kiện

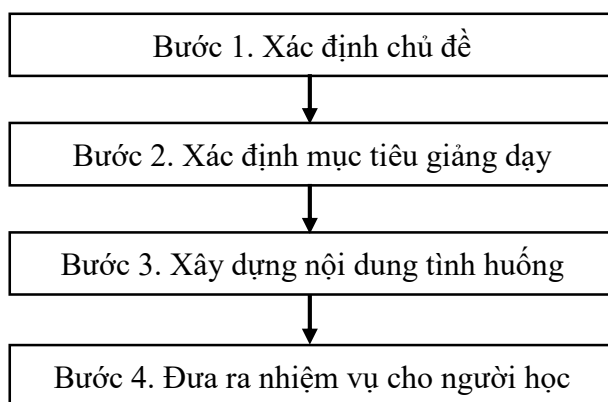
hình thành tri thức khoa học cần truyền đạt. Quá trình này được gọi là hoàn cảnh hóa, thời gian hóa và cá nhân hóa lại những tri thức khoa học (Phan Trọng Ngọ, 2005).

Nghiên cứu phân loại THCVD trong dạy học của các tác giả trên cho thấy: phân loại tình huống là vô cùng phong phú và đa dạng. Tác giả luận án cho rằng THCVD trong dạy học môn GDQP&AN cần nghiên cứu xây dựng các loại tình huống cơ bản như: Tình huống thực, tình huống giả định và tình huống lựa chọn...

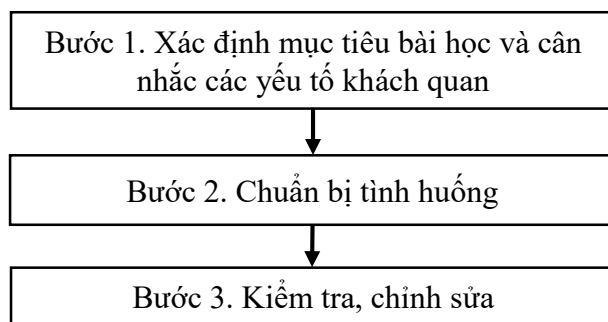
2.2.3. Một số quy trình xây dựng tình huống có vấn đề

Chất lượng của THCVD tùy thuộc vào quy trình xây dựng chúng có hợp lý, có khoa học hay không. Khi bàn về quy trình, nhiều tác giả đã coi quy trình là một trật tự tuyến tính bao gồm các giai đoạn, các bước hay các khâu được sắp xếp theo một trình tự nhất định có tính chất chỉ dẫn quá trình thực hiện một hoạt động nào đó kể từ khi bắt đầu cho đến khi kết thúc (Nguyễn Lâm, 1998), (Nguyễn Như Ý, 1998).

Theo tác giả Thomas J., quy trình để xây dựng một tình huống trong dạy học cần tiến hành theo 4 bước. Trong đó, tác giả chỉ rõ nội dung tình huống liên quan đến bối cảnh, thông tin, dữ kiện. Như mô tả Hình 2.2.



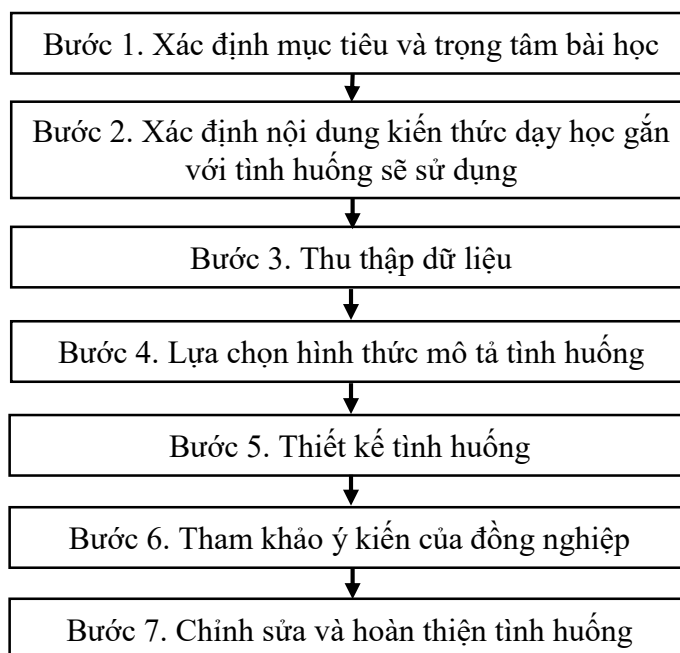
Hình 2.2: Quy trình xây dựng 4 bước (Thomas, 2003)



Hình 2.3: Quy trình xây dựng 3 bước (Waterman và Stanley, 2005)

Tác giả Waterman, M. và Stanley, E. đưa ra quy trình soạn thảo một tình huống 3 bước (như mô tả Hình 2.3). Trong đó, mục tiêu bài học là cơ sở để tham chiếu vào đó giáo viên thiết kế tình huống phù hợp và đánh giá mức độ phản ánh của mục tiêu bài học trong mỗi tình huống.

Tác giả Trịnh Văn Biều, đưa ra quy trình thiết kế tình huống trong dạy học gồm 7 bước. Như mô tả Hình 2.4.



Hình 2.4: Quy trình xây dựng tình huống (Trịnh Văn Biều, 2010)

Phân tích các quy trình xây dựng tình huống trên cho thấy, các tác giả mới chỉ tạo ra các bước để tạo ra tình huống chứ chưa phân tích sâu về quy trình để tạo ra tình huống phù hợp với từng đối tượng sinh viên. Hạn chế của từng quy trình bộc lộ như: Quy trình 4 bước của tác giả Thomas J., còn thiếu bước kiểm tra, chỉnh sửa; quy trình của tác giả Waterman, M. và Stanley, E. thì chưa cụ thể khó có thể vận dụng; quy trình của tác giả Trịnh Văn Biều là tương đối đầy đủ có thể kế thừa. Vì vậy, tác giả luận án kế thừa quy trình của tác giả Trịnh Văn Biều và có chỉnh sửa rút gọn bước 3, bước 4 và 6 thành quy trình 4 bước cho phù hợp với môn học GDQP&AN.

2.3. Một số vấn đề lý luận về dạy học theo tình huống có vấn đề

2.3.1. Cơ sở khoa học của dạy học theo tình huống có vấn đề

Dạy học theo tình huống có vấn đề sở dĩ áp dụng được vào thực tiễn giảng dạy ở trường Đại học, vì nó dựa vào các cơ sở vững chắc về mặt khoa học thuộc các phương diện: Triết học, Tâm lý học và Giáo dục học.

2.3.1.1. Cơ sở triết học

Xuất phát từ quan điểm chủ nghĩa duy vật biện chứng: Mọi sự vật tồn tại trong thế giới khách quan luôn vận động phát triển không ngừng và mâu thuẫn là động lực chính thúc đẩy quá trình phát triển. Vấn đề trong tình huống cũng chính là những mâu thuẫn: Mâu thuẫn giữa mục đích nhận thức và phương tiện nhận thức; mâu thuẫn giữa một bên là kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo cũ với một bên là kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo mới cần có để GQVĐ. Trong đó kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo cũ không đủ để giải quyết bài toán mới. Theo Đanhilốp: “Động lực của quá trình học tập là mâu thuẫn giữa nhiệm vụ nhận thức đặt ra trong quá trình dạy học với trình độ kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo và trình độ phát triển trí tuệ của học sinh” (Nguyễn Trọng Khanh, 2011). Như vậy theo quan niệm triết học người ta chuyển phương pháp logic trong hoạt động nhận thức thành phương pháp sư phạm để giải quyết mâu thuẫn đó.

2.3.1.2. Cơ sở tâm lý học

Theo tâm lý học phát triển: Sự đồng hóa (*assimilation*) xuất hiện như một cơ chế gìn giữ cái đã biết trong trí nhớ và cho phép người học dựa trên những khái niệm quen biết để giải quyết tình huống mới. Đó là quá trình chủ thể tiếp nhận khách thể, tức là chủ thể dùng các kiến thức và kỹ năng sẵn có để xử lý các thông tin và tác động từ bên ngoài nhằm đạt được mục tiêu nhận thức. Sự điều ứng (*accommodation*) xuất hiện khi người học vận dụng những kiến thức và kỹ năng quen thuộc để giải quyết tình huống mới nhưng đã không thành công và để giải quyết tình huống này, người học phải thay đổi, điều chỉnh, thậm chí loại bỏ những kiến thức và kinh nghiệm đã có. Khi tình huống mới đã được giải quyết thì kiến thức mới được hình thành và bổ sung vào hệ thống kiến thức đã có (Piaget và Inhelder, 2000).

Theo lý luận vùng phát triển gần nhất: quá trình phát triển của SV thường xuyên diễn ra hai mức độ là hiện tại và vùng phát triển gần nhất. Mức độ hiện tại là phương diện thực tiễn, biểu hiện qua tình huống tự SV độc lập giải quyết nhiệm vụ, không cần bất kỳ sự trợ giúp nào từ bên ngoài; còn mức độ phát triển gần nhất được thể hiện trong tình huống khi SV hoàn thành nhiệm vụ khi có sự hợp tác, giúp đỡ của người khác, mà nếu tự thân thì SV sẽ không giải quyết được. Như vậy, hai mức độ phát triển của SV thể hiện hai mức độ chín muồi của các chức năng tâm lý ở các thời điểm khác nhau; đồng thời chúng luôn vận động từ vùng phát triển gần hôm nay thì ngày mai sẽ thành trình độ hiện tại và xuất hiện vùng phát triển gần mới (Vygotsky, 1997).

Như vậy, dạy học theo THCVĐ phù hợp với tâm lý học phát triển và lý luận vùng phát triển gần nhất. Bởi vì, dạy học theo THCVĐ dựa trên sự đồng hóa và sự điều ứng cũng như mức độ hiện tại và vùng phát triển gần nhất có thể phát huy hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của SV.

2.3.1.3. Cơ sở giáo dục học

Giáo dục hiện đại rất quan tâm tới những phương pháp tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học, tập trung vào hoạt động của trí tuệ người học. Dạy học theo THCVĐ đáp ứng được các cách thức của mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm: SV được đặt vào một tình huống xác thực, một hoạt động tích cực liên quan mà họ có hứng thú; Vấn đề xuất phát từ tình huống đó sẽ kích thích sự tìm tòi, suy nghĩ; dựa trên những thông tin cần thiết như những cái đã biết, những thông số, yêu cầu đã cho để GVĐ; người học phải có trách nhiệm với chính những nhiệm vụ, những hoạt động của mình.

Dạy học theo THCVĐ thúc đẩy nhu cầu học tập suốt đời thông qua quá trình điều tra và học tập kiến tạo (Henk, et al., 2011). Dạy học theo THCVĐ có thể được coi là phương pháp tiếp cận kiến tạo để hướng dẫn, nhấn mạnh hợp tác và học tập tự định hướng, được hỗ trợ bởi khung hướng dẫn của GV một cách linh hoạt (Henk et al., 2007). Theo quan điểm kiến tạo, việc học có hiệu quả hơn nếu người học được tham gia tích cực vào việc điều khiển quá trình dạy học. Tri thức được tạo nên một cách tích cực bởi chủ thể nhận thức chứ không phải tiếp thụ động từ bên ngoài và

kiến thức, kinh nghiệm mà cá nhân thu nhận phải tương xứng với những yêu cầu mà tự nhiên, xã hội đặt ra (Thái Duy Tuyên, 2008). Người học được lựa chọn, kiểm soát kế hoạch học tập và tìm được mục đích học tập của riêng mình. GV là người tạo lập môi trường học tập có khả năng thúc đẩy người học điều khiển quá trình học tập. Quan điểm kiến tạo là quan điểm về việc học, hoạt động học được coi là quá trình chủ động và tích cực của bản thân người học, là quá trình “tự điều khiển” của mỗi cá nhân trong quá trình học tập (Nguyễn Hữu Châu và Cao Thị Hà, 2003). Từ mô hình dạy học kiến tạo, nhiều quan điểm dạy học mới được ra đời: việc học tập tự điều chỉnh, học tập với những vấn đề phức hợp, học theo tình huống, học theo nhóm, học qua sai lầm, ... (Nguyễn Hữu Châu và cs, 2007).

Dựa theo quan điểm kiến tạo, dạy học theo THCVĐ đã giải thích quá trình tạo dựng nhận thức: Người học được trình bày với một vấn đề và thông qua thảo luận nhóm, họ kích hoạt kiến thức đã có của mình; Trong nhóm, người học chia sẻ, phát triển lý thuyết và giả thuyết để giải thích vấn đề; Sau khi làm việc theo nhóm ban đầu, người học làm việc độc lập trong nghiên cứu tự định hướng để nghiên cứu các vấn đề đã được xác định; Người học tiếp tục hoạt động nhóm để thảo luận về phát hiện của mình và chỉnh sửa giải thích ban đầu của nhóm (Henk et al, 2011), (Hung, 2011). Từ đó, thông tin phản hồi về quá trình học tập và động lực nhóm là các thành phần thiết yếu trong THCVĐ, người học được coi là nhân tố tích cực tham gia vào xây dựng kiến thức xã hội. Dạy học theo THCVĐ hỗ trợ quá trình tạo ra ý nghĩa và xây dựng giả thuyết của cá nhân người học về thế giới dựa trên kinh nghiệm và tương tác (Hmelo, 2000). Người hướng dẫn có vai trò hướng dẫn và thách thức quá trình học tập hơn là cung cấp kiến thức (Hmelo-Silver, 2006). Dạy học theo THCVĐ hỗ trợ để hướng dẫn SV từ lý thuyết đến thực hành trong quá trình học tập thông qua giải quyết vấn đề (Kellah, 2000).

Trong dạy học theo THCVĐ, người học được tham gia xây dựng, hình thành các giả thuyết, lý thuyết; sử dụng kiến thức, kinh nghiệm có sẵn; thảo luận với bạn bè trong nhóm; sử dụng tài liệu tham khảo... để làm rõ, kiểm chứng các giả thuyết của mình; đánh giá các kết quả tìm được thông qua thảo luận và làm việc nhóm; quá

trình học tập mang tính chủ động cao và tự định hướng. Như vậy, dạy học theo THCVĐ có thể giải quyết được những bức xúc của dư luận xã hội về giáo dục hiện nay là người học kém thích ứng và hòa nhập được với thực tiễn xã hội và cuộc sống cộng đồng.

2.3.2. Bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề

Bản chất của dạy học theo THCVĐ là giới thiệu cho SV một cách chính xác và đầy đủ về các tình huống xác thực và có ý nghĩa, làm cơ sở cho việc nghiên cứu và trao đổi của SV, từ đó SV có được những nội dung kiến thức, kỹ năng và thái độ mới trong học tập. Dạy học theo tình huống có vấn đề được xác định bởi ba đại lượng: (1) Kiến thức đã có ở chủ thể: W; (2) Nhu cầu nhận thức: A và (3) Đối tượng nhận thức: G. Chủ thể cần có thêm hiểu biết mới về đối tượng G chưa có trong W. Sự xuất hiện mâu thuẫn khi kiến thức W về đối tượng G không đủ để thỏa mãn nhu cầu A. Chủ thể sẽ có phản ứng định hướng, phân tích tình huống xảy ra, sự phân tích đó làm xuất hiện vấn đề (Okon, 1968).

Theo một số tác giả khác thì cho rằng: Bản chất của dạy học theo THCVĐ là đặt ra trước SV một hệ thống các vấn đề nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết, đưa SV vào THCVĐ, kích thích SV tự giác, có nhu cầu mong muốn GQVĐ. Kích thích hoạt động tư duy tích cực của SV trong quá trình GQVĐ, tức là làm cho SV tích cực tự giác trong việc giành lấy kiến thức một cách độc lập. Nói cách khác, bản chất của dạy học theo THCVĐ là giới thiệu cho SV một cách chính xác, đầy đủ về các vấn đề của tình huống, qua đó tạo động lực cho việc nghiên cứu và trao đổi của SV, từ đó SV lĩnh hội được kiến thức, kỹ năng (Nguyễn Quang Vinh - Trần Doãn Bách - Trần Bá Hoàn, 1979).

Tác giả Nguyễn Ngọc Quang lại cho rằng: Bản chất dạy học theo THCVĐ được phản ánh qua ba đặc trưng cơ bản sau:

Thứ nhất: GV đặt ra trước SV một loạt những bài toán nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và chưa biết, nhưng chúng được cấu trúc lại một cách su phạm gọi là những bài toán nêu vấn đề oritstic.

Thứ hai: SV tiếp nhận mâu thuẫn của bài toán như mâu thuẫn của nội tâm mình và được đặt vào tình huống có vấn đề, tức là trạng thái có nhu cầu bên trong bức thiết muốn giải quyết bằng được bài toán đó.

Thứ ba: Trong quá trình tổ chức giải bài toán, SV lĩnh hội một cách tự giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và do đó có được tâm lý tích cực nhận thức một cách sáng tạo (Nguyễn Ngọc Quang, 1989).

Như vậy, khác với những kiểu dạy học truyền thống, SV chỉ nhằm mục đích là giải được bài toán và ghi nhớ kiến thức đã học được, trong dạy theo THCVĐ thì việc xây dựng các bài toán nhận thức là mục đích quan trọng. Chính các bài toán nhận thức đó sẽ gây ra nhu cầu và động cơ nhận thức, thúc đẩy sự tìm tòi sáng tạo của SV.

Theo tác giả luận án, bản chất của dạy học theo THCVĐ là dạy cho SV cách hành động để tạo ra năng lực thích ứng và tư duy tích cực tìm ra kiến thức, kỹ năng và thái độ nhận thức mới. Dạy học theo THCVĐ tạo ra cho SV khả năng vận dụng một cách đa dạng, phong phú tính chất gợi vấn đề của tình huống, tạo điều kiện cho SV có thể trao đổi ý kiến với nhau và với giảng viên về các vấn đề nảy sinh trong quá trình học tập, sinh viên có khả năng trình bày những suy nghĩ về điều đã học nghĩa là rèn luyện cho họ năng lực diễn đạt và nhận xét. Đồng thời giúp cho SV nâng cao năng lực hợp tác, kỹ năng làm việc theo nhóm, nâng cao năng lực phân tích, năng lực giải quyết các vấn đề, bảo vệ ý kiến của mình và phản biện trước đám đông.

2.3.3. Ưu điểm và nhược điểm của dạy học theo tình huống có vấn đề

2.3.3.1. Ưu điểm

Thông qua nghiên cứu, phân tích tổng hợp ý kiến bàn luận của một số tác giả về ưu điểm của dạy học theo THCVĐ có chung các ưu điểm sau:

Thứ nhất, dạy học theo THCVĐ giúp người học dễ hiểu và dễ nhớ những vấn đề lý thuyết phức tạp. Thông qua các tình huống được phân tích, thảo luận, người học có thể tự rút ra những kiến thức, lý luận bổ ích và ghi nhớ những kiến thức này một cách dễ dàng trong thời gian dài, giúp người học hiểu được vấn đề một cách sâu sắc gắn liền với quá trình giải quyết tình huống đó.

Thứ hai, dạy học theo THCVĐ gắn nội dung dạy học với thực tiễn cuộc sống. Dạy học tình huống nâng cao tính thực tiễn của môn học, giảm thiểu rủi ro của người học khi tham gia thực tiễn cuộc sống, thực tiễn nghề nghiệp, giúp người học có cái nhìn sâu hơn và thực tiễn hơn về vấn đề lý thuyết đã được học. Thông qua việc xử lý tình huống sinh viên sẽ có điều kiện để vận dụng linh hoạt các kiến thức lý thuyết.

Thứ ba, dạy học theo THCVĐ góp phần nâng cao tính chủ động, sáng tạo của người học. Khi được giao các tình huống, người học phải chủ động tìm kiếm, phân tích các thông tin, phải chủ động tư duy, thảo luận, tranh luận trong nhóm hay với giảng viên, tìm hiểu thêm về lý thuyết, tài liệu tham khảo để đi đến giải pháp. Chính trong quá trình suy nghĩ, tranh luận, bảo vệ các giải pháp người học đã tham gia vào quá trình nhận thức. Sự tham gia tích cực đó đã góp phần tạo ra sự hứng thú và say mê học tập, sáng tạo của sinh viên.

Thứ tư, dạy học theo THCVĐ góp phần gây hứng thú học tập thông qua quá trình tư duy, tranh luận tích cực với các thành viên khác. Đây chính là lúc quá trình dạy học tập trung vào học phương pháp học, phương pháp tiếp cận, phân tích và tìm giải pháp chứ không giới hạn việc học các nội dung cụ thể.

Thứ năm, dạy học theo THCVĐ góp phần nâng cao năng lực hợp tác, khả năng làm việc theo nhóm, kỹ năng phân tích, giải quyết vấn đề, kỹ năng trình bày, bảo vệ và phản biện ý kiến trước đám đông. Đây là những kỹ năng quan trọng có thể giúp người học thành công trong tương lai. Dạy học theo tình huống dễ dàng giúp người học nhận ra ưu điểm và hạn chế của bản thân khi họ luôn có môi trường thuận lợi để so sánh, đánh giá và hoàn thiện bản thân trong quá trình giải quyết tình huống. Đồng thời người học biết cách tôn trọng và lắng nghe ý kiến của người khác để làm cho kiến thức của mình phong phú hơn.

Thứ sáu, dạy học theo THCVĐ giúp cho giảng viên tiếp thu được những kinh nghiệm và giải pháp mới từ phía người học để làm phong phú bài giảng và vốn sống của bản thân để từ đó có thể phát hiện ra những điểm bất hợp lý hoặc sai sót của tình huống và có những điều chỉnh nội dung tình huống sao cho phù hợp. (Trịnh Văn Biều, 2010), (Nguyễn Thị Phương Hoa, 2010), (Vũ Thị Thúy, 2010).

2.3.3.2. Nhược điểm

Ngoài những ưu điểm là cơ bản thì dạy học theo THCVĐ cũng còn có một số nhược điểm như sau:

Một là, dạy học theo THCVĐ mất nhiều thời gian. Thật vậy, cùng một nội dung dạy học, nếu dạy học theo THCVĐ sẽ mất nhiều thời gian hơn so với kiểu dạy học truyền thống. GV phải đầu tư nhiều thời gian và trí tuệ để tiếp cận các nguồn thông tin khác nhau và xây dựng tình huống sát với nội dung của môn học và đòi hỏi GV. Đồng thời đòi hỏi GV phải mất nhiều thời gian chuẩn bị các phương án giải quyết để tìm ra phương án tối ưu. Bên cạnh đó phải hiểu rõ các tính chất của SV và các yếu tố tác động để có sự phối hợp nhuần nhuyễn và cân đối các phương pháp truyền thống.

Hai là, dạy học theo THCVĐ không phải bài học nào, nội dung nào cũng thiết kế được THDH. Để có được những tình huống sát thực tế, phù hợp đòi hỏi GV phải nghiên cứu kỹ lưỡng giáo trình, tài liệu, cập nhật các thông tin, kiến thức và kỹ năng mới. Nếu không cập nhật và trau dồi kinh nghiệm chuyên môn, với am hiểu những vấn đề thực tế liên quan đến lĩnh vực môn học thì các tình huống của bài giảng sẽ không đáp ứng, lạc hậu và nhàm chán.

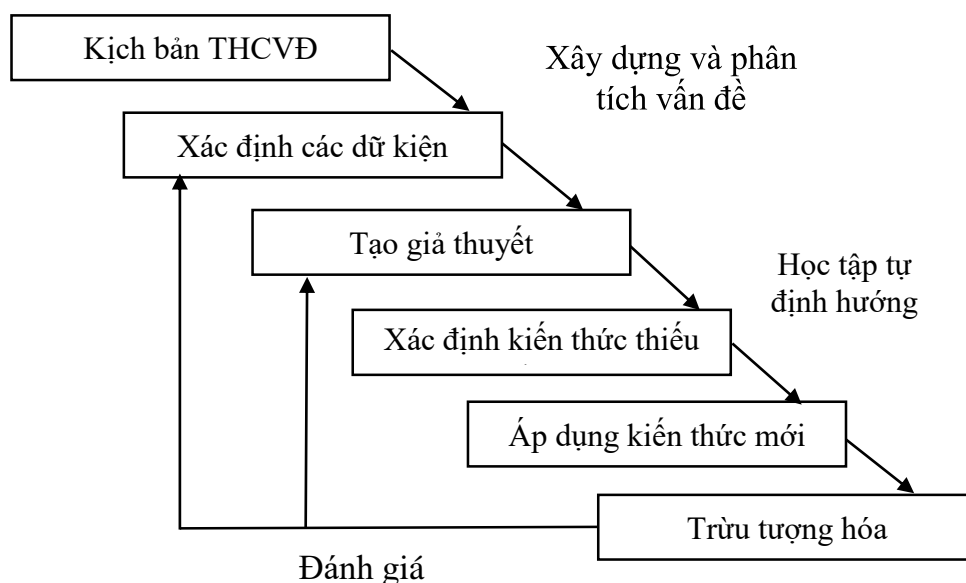
Ba là, dạy học theo THCVĐ đòi hỏi mức độ cá nhân hóa rất cao và GV có trình độ cao. Dạy học theo THCVĐ đòi hỏi người học có tính năng động, sự say mê, yêu thích kiến thức và khả năng tư duy độc lập cao. Tuy nhiên do đã quá quen thuộc với cách tiếp thu kiến thức thụ động từ các phương pháp dạy học truyền thống nên khi chuyển qua phương pháp mới thì một bộ phận SV khó thích ứng được. Đồng thời những kỹ năng phức tạp hơn trong giảng dạy, như cách tổ chức lớp học, bố trí thời lượng, đặt câu hỏi, tổ chức và khuyến khích sinh viên thảo luận, nhận xét, phản biện. Đây là sự thách thức lớn đối với giảng viên mới, trẻ chưa có nhiều kinh nghiệm.

2.3.4. Một số quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề

Theo đặc điểm môn học, ngành học, nhiều nhà khoa học giáo dục đã nghiên cứu đề xuất một số quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ tiêu biểu như sau:

1) *Quy trình dạy học theo THCVĐ trường đại học New Jersey*

Hmelo Silver đã giới thiệu học theo THCVĐ là việc học kinh nghiệm, tập trung, được tổ chức xung quanh việc điều tra, giải thích và giải quyết các vấn đề có ý nghĩa, SV làm việc trong các nhóm nhỏ, tìm hiểu những gì cần biết để GQVĐ, GV là người hỗ trợ, hướng dẫn SV học tập thông qua quy trình học tập. Như mô tả theo Hình 2.5.



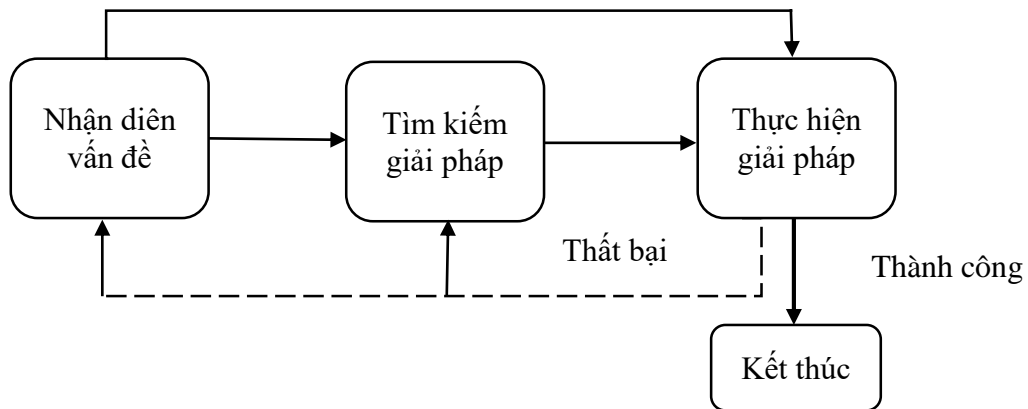
Hình 2.5: Quy trình học theo THCVĐ (Hmelo và Silver, 2004)

Trong quy trình dạy học theo THCVĐ này, SV được trình bày với một kịch bản, xây dựng và phân tích THCVĐ bằng cách xác định các dữ kiện có liên quan đến các vấn đề. Những thiếu hụt về kiến thức được biết đến như là những vấn đề học tập mà SV nghiên cứu trong quá trình học tập tự định hướng của mình. Sau đó, SV áp dụng kiến thức mới và đánh giá giả thuyết thông qua những gì mà họ học được. Khi đã hoàn tất mỗi vấn đề, SV phản ánh những kiến thức trừu tượng đã đạt được. GV giúp SV tìm hiểu các kỹ năng nhận thức cần thiết để GQVĐ và hợp tác.

2) Quy trình 3 bước của Rob Foshay and Jamie Kirkley

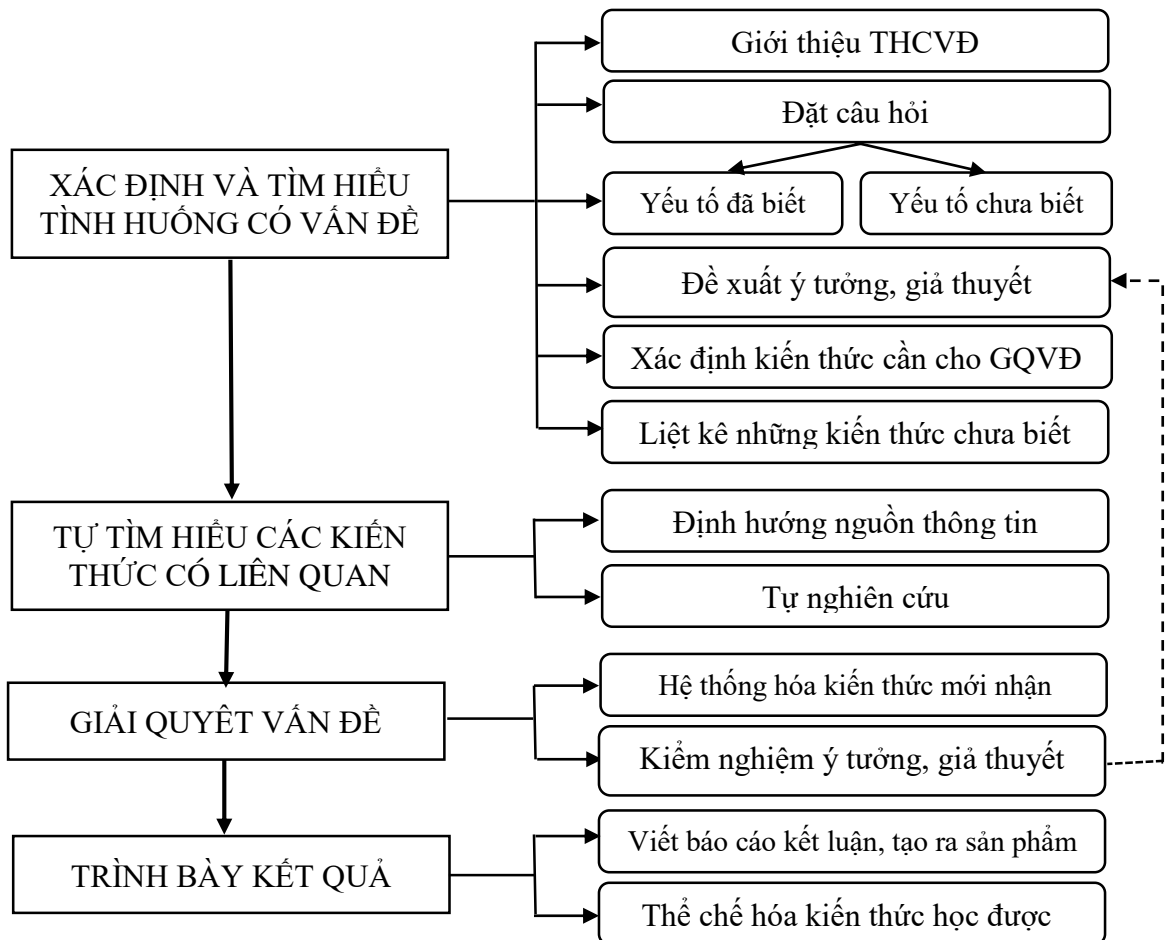
Quy trình này đã xác định một trình tự của 3 hoạt động nhận thức cơ bản trong giải quyết tình huống đó là: 1. *Nhận diện vấn đề*: là sử dụng tri thức thích hợp, nhận diện mục tiêu và những điều kiện xuất phát để GQVĐ, trình bày, diễn đạt vấn đề. 2. *Tìm kiếm giải pháp*: Xác định lại mục tiêu và phát triển kế hoạch hành động, đề xuất giải pháp để đạt mục tiêu. 3. *Thực hiện giải pháp*: Thực hiện các giải pháp theo kế

hoạch và đánh giá kết quả. Nếu thực hiện giải pháp thành công thì kết thúc quá trình GQVĐ, nếu thất bại thì quay lại nhận diện vấn đề để xác định giải pháp.



Hình 2.6: Quy trình giải quyết THCVD 3 bước (Rob Foshay and Jamie Kirkley)

3) Quy trình dạy học giải quyết tình huống 4 giai đoạn



Hình 2.7: Quy trình giải quyết tình huống (Nguyễn Văn Khôi, 2010)

Quy trình 4 giai đoạn và nhiều bước nhỏ giải quyết THCVD của tác giả Nguyễn Văn Khôi, tương đối rõ nét và dễ vận dụng. Tuy nhiên các bước còn có hạn chế như sự trùng lặp giữa giai đoạn và bước dẫn đến dễ nhầm lẫn cho giảng viên. Như mô tả theo Hình 2.7.

Nhận xét: Nghiên cứu các quy trình tổ chức dạy học theo THCVD, cho thấy chúng có số bước khác nhau nhưng tương đồng về nội dung. Các quy trình đều đã nhấn mạnh đến vai trò người học, người học trở thành trung tâm của việc học và THCVD chi phối toàn bộ quá trình học tập. Các quy trình đó chủ yếu giới thiệu vào việc xác định và GQVD, báo cáo kết quả, với hoạt động chủ yếu là của người học. Trên cơ sở kế thừa quy trình dạy học giải quyết tình huống 4 giai đoạn của tác giả Nguyễn Văn Khôi, tác giả luận án nghiên cứu chỉnh sửa thành 3 giai đoạn và 7 bước cho phù hợp với môn học GDQP&AN (Được trình bày làm rõ ở mục 4.2 chương 4).

2.3.5. Đánh giá kết quả học tập trong dạy học theo tình huống có vấn đề

Theo tác giả Herbert J. W, nhà giáo dục và tâm lí học nổi tiếng của Mỹ: “Quá trình đánh giá kết quả học tập chủ yếu là quá trình xác định mức độ thực hiện các mục tiêu trong quá trình dạy học” (Herbert, 1990).

Theo tác giả Dương Thiệu Tống: “Đánh giá kết quả học tập là quá trình thu thập, phân tích và giải thích thông tin một cách có hệ thống nhằm xác định mức độ đạt đến các mục tiêu giảng huấn về phía học sinh. Đánh giá có thể thực hiện bằng phương pháp định lượng (đo lường) hay định tính (phỏng vấn, quan sát)” (Dương Thiệu Tống, 2005).

Như vậy có thể thấy, đánh giá kết quả học tập trong dạy học theo THCVD là quá trình tập hợp và phân tích thông tin nhằm đưa ra những nhận định về việc vận dụng tích hợp tri thức, kỹ năng, thái độ của người học để giải quyết các nhiệm vụ dạy học thông qua các tình huống, từ đó phát triển các năng lực cần thiết của người học trong học tập. Hay nói cách khác, đánh giá kết quả học tập trong dạy học theo THCVD là chú trọng đến việc phát triển những năng lực thực hiện của người học, tạo điều kiện cho người học thâm nhập vào thực tiễn, gắn học đi đôi với hành.

2.3.5.1. Nguyên tắc đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên

a. Đảm bảo tính khách quan

Đánh giá khách quan là sự phản ánh chính xác kết quả học tập như nó tồn tại trên cơ sở đối chiếu với mục tiêu đã đề ra. Đánh giá khách quan, chính xác tạo ra yếu tố tâm lý tích cực cho người được đánh giá, giúp cho họ có được động lực, hứng thú để vươn lên trong quá trình học tập. Tính khách quan của kiểm tra đánh giá kết quả học tập là sự phản ánh trung thực kết quả đạt được về trình độ nhận thức, kỹ năng của học sinh so với yêu cầu của chương trình học. Tính khách quan của đánh giá kết quả học tập đòi hỏi việc xây dựng hay đánh giá phải cụ thể, rõ ràng, đảm bảo phản ánh được chính xác kết quả học tập của người học.

b. Đảm bảo tính toàn diện

Nguyên tắc đảm bảo tính toàn diện đòi hỏi phải đánh giá đầy đủ các mặt, khía cạnh theo yêu cầu, mục đích đặt ra. Đánh giá đầy đủ, khách quan, chính xác, tránh thiên lệch. Đánh giá toàn diện cần được xem xét đầy đủ về số lượng và chất lượng, cần tính đến các mặt như khối lượng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, năng lực vận dụng, khả năng sáng tạo, tinh thần thái độ và sự nỗ lực của người học.

c. Đảm bảo tính thường xuyên, có hệ thống

Đánh giá kết quả học tập của người học cần được thực hiện một cách thường xuyên có hệ thống, có kế hoạch. Đánh giá trước, trong và sau khi học, số lần kiểm tra phải đảm bảo đủ để có thể đánh giá chính xác. Việc đánh giá kết quả học tập của người học đòi hỏi phải được tiến hành ở từng tiết học, từng bài, từng học kỳ tạo cho người học có ý thức trách nhiệm trong học tập. Bên cạnh đó, người học cũng cần tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau. Đánh giá liên tục, đều đặn sẽ tạo cơ sở để đánh giá toàn diện.

d. Đảm bảo tính phát triển

Kết quả học tập của mỗi người học trong quá trình học tập thể hiện trình độ nhận thức riêng. Tuy nhiên trong suốt quá trình học tập, những kết quả đánh giá bộ phận chỉ phản ánh một thời điểm của hoạt động nhận thức, thông qua đó người học tiếp tục phấn đấu nỗ lực vươn lên để đạt được mục tiêu học tập. Chính vì vậy đánh

giá phải linh hoạt, mềm dẻo ở từng thời điểm học tập, đảm bảo chất lượng và hiệu quả chung của cả quá trình. Đánh giá phải được tiến hành công khai, kết quả phải được thông báo kịp thời để người học phấn đấu vươn lên. Để đảm bảo tính phát triển trong quá trình đánh giá, cần có công cụ đánh giá tạo điều kiện cho người học khai thác vận dụng kiến thức, kỹ năng phù hợp. Đánh giá hướng đến việc duy trì sự phấn đấu và tiến bộ của người học cũng như góp phần phát triển động cơ học tập đúng đắn của người học.

e. Đảm bảo tính công khai

Đánh giá kết quả học tập phải được tiến hành công khai, kết quả phải được công bố kịp thời để người học tự kiểm tra, tự đánh giá, tự điều chỉnh hoạt động học. Để hoàn thiện việc đánh giá cần phát huy vai trò chủ thể của người học, qua đó người học biết tự kiểm tra, tự đánh giá để điều chỉnh cách học, hoạt động học một cách kịp thời và hiệu quả nhằm nâng cao kết quả học tập, phát triển nhân cách của mình.

2.3.5.2. Phương pháp đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên

Đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên phải sử dụng đa dạng các phương pháp, hình thức để đánh giá năng lực của sinh viên bởi lẽ khi thực hiện một nhiệm vụ học tập cụ thể, sinh viên phải sử dụng nhiều năng lực khác nhau để giải quyết nhiệm vụ đó. Tất cả các phương pháp, hình thức đánh giá kết quả học tập đều có khả năng đánh giá năng lực nào đó của sinh viên trong quá trình học tập. Tuy nhiên không phải các phương pháp, hình thức đánh giá kết quả học tập có giá trị ngang nhau trong đánh giá năng lực mà tùy vào đặc trưng của mỗi phương pháp, hình thức đánh giá đó có thể đánh giá được một loại năng lực nào đó ở một mức độ nhất định.

Đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên đề cao những phương pháp có khả năng giúp sinh viên thể hiện năng lực trực tiếp của bản thân trong giải quyết các nhiệm vụ học tập, có thể quan sát được trực tiếp kết quả như phương pháp thực hành, đóng vai, làm việc nhóm, thuyết trình, bài thu hoạch... hơn là những phương pháp chỉ yêu cầu sinh viên làm bài trên giấy và dừng lại ở đánh giá lĩnh vực nhận thức của sinh viên.

Đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên chú trọng đến việc đánh giá thường xuyên, kết hợp với đánh giá định kỳ và đánh giá tổng kết, gắn liền với quá trình học tập của sinh viên, coi đánh giá như một hoạt động học tập.

Đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên cũng được coi như một hoạt động học tập nên tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng cũng là phương pháp chủ đạo trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Đây là những phương pháp đánh giá liên quan đến quá trình học tập của sinh viên, trong đó sinh viên không chỉ tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau mà còn có thể được tham gia vào quá trình xác định các tiêu chí đánh giá.

2.3.5.3. Công cụ đánh giá kết quả học tập theo tình huống của sinh viên

Để đánh giá kết quả học tập theo tình huống, cần sử dụng những công cụ chủ yếu sau đây:

* *Công cụ thu thập thông tin về năng lực của sinh viên*: là các tình huống có vấn đề mà giảng viên xây dựng đưa ra để sinh viên vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết, qua đó thể hiện năng lực bản thân. Các loại THCVD được sử dụng để đánh giá có những đặc trưng sau:

- *Về nội dung*: tình huống phải phản ánh được các mục tiêu năng lực cần đánh giá; yêu cầu sinh viên phải tạo ra được sản phẩm, hoặc thực hiện một quá trình hoạt động hay kết hợp vừa thực hiện hoạt động vừa tạo ra sản phẩm. Tình huống phải có tính thực tiễn, có liên quan đến công việc thực hiện hoạt động dạy học của người học. Bên cạnh đó, bài tập tình huống có thể đa dạng lời giải để khuyến khích sự cá nhân hóa việc làm bài của sinh viên.

- *Về hình thức*: Căn cứ vào nội dung bài tập tình huống nhằm đánh giá sản phẩm hay quá trình hoạt động của sinh viên mà hình thức thể hiện bài tập tình huống rất phong phú và đa dạng. Các bài tập tình huống yêu cầu thể hiện quá trình thực hiện: đóng vai giải quyết tình huống; thuyết trình giải quyết tình huống; hay thảo luận nhóm để giải quyết ...

- *Cách sử dụng*: các loại tình huống được sử dụng dùng để đánh giá kết quả học tập theo tình huống vừa được sử dụng như một công cụ kiểm tra – đánh giá, vừa như

một công cụ dạy học. Các bài tập tình huống này được sử dụng trong nhiều thời điểm khác nhau trong quá trình dạy học, có thể gia nhiệm vụ về nhà, trong các giờ kiểm tra hoặc được thực hiện ngay trên lớp học gắn với các hình thức dạy học khác nhau.

Như vậy, có thể nói các dạng bài tập tình huống được sử dụng trong đánh giá kết quả học tập theo tình huống là một công cụ rất có giá trị. Bởi nó phản ánh đầy đủ mục tiêu, nội dung và phương pháp đánh giá dạy học theo tình huống có vấn đề.

** Công cụ đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục học theo tiếp cận năng lực*

- *Phiếu quan sát*: là những tài liệu dùng để ghi chép lại các yếu tố liên quan đến quá trình học tập của SV như thao tác, động cơ, các hành vi, kỹ năng thực hành, kỹ năng nhận thức của học sinh.

- *Hồ sơ học tập*: là tài liệu minh chứng cho sự tiến bộ của người học, trong đó người học tự đánh giá về bản thân mình, nêu những điểm mạnh, yếu, sở thích của bản thân, tự ghi lại kết quả học tập trong quá trình học tập, tự đánh giá đối chiếu với mục tiêu học tập đã đề ra để nhận ra sự tiến bộ hoặc chưa tiến bộ, tìm nguyên nhân và cách khắc phục hiệu quả... Để minh chứng cho sự tiến bộ hay chưa tiến bộ, người học phải tự lưu giữ những sản phẩm học tập cùng những lời nhận xét từ GV và bạn bè.

- *Phiếu tự đánh giá*: là tài liệu ghi lại những nhiệm vụ, mục tiêu của quá trình học tập. Trên cơ sở đó, sinh viên tự liên hệ với những nhiệm vụ đã thực hiện với các mục tiêu mà chương trình học đã đề ra.

- *Phiếu đánh giá đồng đẳng*: là một quá trình trong đó các nhóm sinh viên sẽ đánh giá công việc lẫn nhau. Một SV sẽ theo dõi bạn học của mình trong suốt quá trình học và đối chiếu với kết quả cuối cùng của GV để thấy được mức độ thực hiện của bạn cũng như có thêm những kiến thức về công việc của bản thân. Phương pháp đánh giá này có thể được dùng như một biện pháp đánh giá kết quả, nhưng chủ yếu được dùng để hỗ trợ SV trong quá trình học.

2.3.5.4. So sánh đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ và học tập theo truyền thống

Có thể tổng hợp một số dấu hiệu khác biệt cơ bản giữa đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ và đánh giá kết quả học tập theo truyền thống như Bảng 2.1.

Bảng 2.1: So sánh đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ
và đánh giá kết quả học tập theo truyền thống

Tiêu chí so sánh	Đánh giá kết quả học tập theo THCVĐ	Đánh giá kết quả học tập theo truyền thống
1. Mục đích chủ yếu nhất	- Đánh giá khả năng SV vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết vấn đề thực tiễn của cuộc sống. - Vì sự tiến bộ của người học.	- Xác định việc đạt kiến thức, kỹ năng theo mục tiêu của chương trình giáo dục. - Đánh giá xếp hạng giữa những người học với nhau.
2. Ngữ cảnh đánh giá	Gắn với ngữ cảnh học tập và thực tiễn cuộc sống của sinh viên	Gắn với nội dung học tập (những kiến thức, kỹ năng, thái độ) trong giáo trình, bài giảng.
3. Nội dung đánh giá	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở nhiều môn học, nhiều hoạt động và những trải nghiệm của bản thân SV trong cuộc sống xã hội (tập trung vào năng lực thực hiện). - Quy chuẩn theo các mức độ phát triển năng lực của người học.	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở một môn học. - Quy chuẩn theo việc người học có đạt được hay không một nội dung đã được học.
4. Công cụ đánh giá	Nhiệm vụ, bài tập tình huống, bối cảnh thực	Câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ trong tình huống hàn lâm
5. Thời điểm đánh giá	Đánh giá mọi thời điểm của quá trình dạy học, chú trọng đến đánh giá trong khi học.	Thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong quá trình dạy học, đặc biệt là trước và sau khi dạy.
6. Kết quả đánh giá	- Năng lực người học phụ thuộc vào độ khó của bài tập tình huống đã hoàn thành. - Thực hiện được tình huống càng khó, càng phức tạp hơn sẽ được coi là có năng lực cao hơn.	- Năng lực người học phụ thuộc vào số lượng câu hỏi hay bài tập đã hoàn thành. - Càng đạt được nhiều đơn vị kiến thức, kỹ năng thì càng được coi là có năng lực cao hơn.

2.4. Đặc điểm môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh

2.4.1. Vị trí, mục tiêu, nội dung chương trình môn học

2.4.1.1. Vị trí môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh

Môn học GDQP&AN trong trường cao đẳng, cơ sở giáo dục đại học là môn học chính khóa. Bảo đảm cho người học có kiến thức cơ bản về quan điểm của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước về quốc phòng và an ninh; xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, xây dựng thế trận quốc phòng toàn dân gắn với thế trận an ninh nhân dân, xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân; bổ sung kiến thức về phòng thủ dân sự và kỹ năng quân sự; sẵn sàng thực hiện nghĩa vụ quân sự bảo vệ

Tổ quốc. Tổ chức dạy và học tập trung tại Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh hoặc trường cao đẳng nghề, cơ sở giáo dục đại học. Trong chương trình đào tạo, căn cứ vào điều kiện cụ thể phối hợp với cơ quan, tổ chức, đơn vị liên quan tổ chức cho người học nghiên cứu, học tập ngoại khoá với nội dung và hình thức thích hợp (Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh, 2013).

2.4.1.2. Mục tiêu môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh

- *Về kiến thức*: Có kiến thức cơ bản về đường lối quân sự của Đảng trong sự nghiệp bảo vệ Tổ quốc; các quan điểm của Đảng về xây dựng nền quốc phòng toàn dân, chiến tranh nhân dân, an ninh nhân dân; đấu tranh, phòng chống chiến lược “diễn biến hòa bình” bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch với cách mạng Việt Nam trong tình hình mới.

- *Về kỹ năng*: Thành thạo điều lệnh đội ngũ từng người có súng, biết đội ngũ đơn vị; có hiểu biết chung về các quân binh chủng trong quân đội nhân dân Việt Nam; có hiểu biết ban đầu về bản đồ quân sự; biết cách phòng tránh địch tiên công hỏa lực bằng vũ khí công nghệ cao. Thực hiện được kỹ năng cơ bản về kỹ thuật chiến đấu bộ binh, chiến thuật từng người trong chiến đấu tiên công, phòng ngự và làm nhiệm vụ canh gác, biết sử dụng súng tiêu liên AK, lựu đạn.

- *Về thái độ*: Rèn luyện phẩm chất, bản lĩnh chính trị vững vàng, yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội; rèn luyện tác phong nhanh nhẹn; hình thành nếp sống có kỷ luật trong sinh hoạt tập thể, ý thức cộng đồng ở trường, lớp và khi ra công tác.

2.4.1.3. Nội dung chương trình môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Môn học GDQP&AN trình độ đại học, cao đẳng ban hành theo Quyết định số: 81/2007/QĐ-BGDĐT ngày 24 tháng 12 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Chương trình được xây dựng trên cơ sở phát triển trình độ các cấp học dưới, bảo đảm liên thông, logic; mỗi học phần là những khối kiến thức tương đối độc lập, tiện cho sinh viên tích lũy trong quá trình học tập.

Chương trình môn GDQP&AN sử dụng chung cho cao đẳng sư phạm và cơ sở giáo dục đại học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017). Nội dung gồm 3 học phần với tổng thời lượng 165 tiết có 90 tiết lý thuyết và 75 tiết thực hành.

a) *Học phần I. Đường lối quốc phòng và an ninh của Đảng Cộng sản Việt Nam*

Mục tiêu: Nắm vững đường lối quân sự của Đảng trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân và an ninh nhân dân, chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc, kết hợp phát triển kinh tế xã hội với củng cố quốc phòng, an ninh; trên cơ sở đó góp phần nâng cao nhận thức và ý thức trách nhiệm đối với nhiệm vụ xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa; xây dựng niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc hiện nay.

Bảng 2.2: Nội dung, thời gian học phần I

TT	Nội dung	Thời gian (tiết)		
		Tổng số	LT	TH
1	Đối tượng và phương pháp nghiên cứu môn học	4	4	
2	Quan điểm cơ bản của chủ nghĩa Maxr - Lenin, tư tưởng Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội	6	6	
3	Xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN	5	5	
4	Chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa	5	5	
5	Xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam	8	8	
6	Kết hợp phát triển kinh tế, xã hội với tăng cường quốc phòng, an ninh và đối ngoại	9	9	
7	Nghệ thuật quân sự Việt Nam	8	8	
+	Học phần I: Đường lối quốc phòng và an ninh của Đảng Cộng sản Việt Nam	45	45	

(LT là: lý thuyết; TH là: thực hành)

b) *Học phần II. Công tác quốc phòng và an ninh*

Mục tiêu: Xây dựng niềm tin chiến thắng trong phòng chống chiến lược "diễn biến hòa bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch, bảo vệ vững chắc Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa; Nắm vững các nội dung công tác quốc phòng, an ninh; vận dụng linh hoạt, sáng tạo kiến thức đã học vào hoạt động thực tiễn.

Bảng 2.3: Nội dung, thời gian học phần II

TT	Nội dung	Thời gian (tiết)		
		Tổng số	LT	TH
1	Phòng, chống chiến lược “diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam	4	4	

2	Phòng chống địch tiến công bằng vũ khí công nghệ cao	4	4	
3	Xây dựng lực lượng dân quân tự vệ, lực lượng dự bị động viên và động viên công nghiệp quốc phòng	4	4	
4	Xây dựng và bảo vệ chủ quyền biển, đảo, biên giới quốc gia trong tình hình mới	4	4	
5	Một số nội dung cơ bản về dân tộc, tôn giáo, đấu tranh phòng chống địch lợi dụng vấn đề dân tộc, tôn giáo chống phá cách mạng Việt Nam	4	4	
6	Những vấn đề cơ bản về bảo vệ an ninh quốc gia và bảo đảm trật tự, an toàn xã hội	3	3	
7	Những vấn đề cơ bản về đấu tranh phòng chống tội phạm và tệ nạn xã hội	3	3	
8	Xây dựng phong trào toàn dân bảo vệ an ninh Tổ quốc	4	4	
+	Học phần II: Công tác quốc phòng và an ninh	30	30	

c) Học phần III. Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK

Mục tiêu: Trang bị cho sinh viên kiến thức chung về quân sự phổ thông, những kỹ năng quân sự cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố lực lượng vũ trang nhân dân, sẵn sàng tham gia lực lượng dân quân tự vệ, dự bị động viên và thực hiện nghĩa vụ quân sự bảo vệ Tổ quốc; Hiểu biết và sử dụng được một số loại phương tiện, vũ khí thông thường; có kiến thức về chiến thuật bộ binh; biết cách phòng, tránh vũ khí hủy diệt lớn và thành thạo kỹ thuật băng bó, chuyển thương; nắm vững và thành thạo kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK (CKC).

Bảng 2.4: Nội dung, thời gian học phần III

TT	Nội dung	Thời gian (tiết)		
		Tổng số	LT	TH
1	Đội ngũ đơn vị	10		10
2	Sử dụng bản đồ địa hình quân sự	10	2	8
3	Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn	10	3	7
4	Thuốc nổ	10	2	8
5	Cấp cứu ban đầu vết thương chiến tranh	10	2	8
6	Chiến thuật từng người trong chiến đấu tiến công	15	2	13
7	Chiến thuật từng người trong chiến đấu PN	15	2	13
8	Kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK	10	2	8
+	Học phần III: Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK (CKC)	90	15	75

2.4.2. Khả năng vận dụng dạy học theo tình huống có vấn đề trong môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh

Giáo dục quốc phòng và an ninh là môn học chính khóa, có nhiệm vụ quan trọng góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho sinh viên về lòng yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, của các lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam; có ý thức cảnh giác trước âm mưu thủ đoạn của các thế lực thù địch; có kiến thức cơ bản về đường lối quân sự của Đảng và công tác quản lý nhà nước về quốc phòng, an ninh; có kỹ năng quân sự để tham gia vào sự nghiệp xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

Là môn học được Luật định, thể hiện rõ đường lối giáo dục của Đảng được thể chế hoá bằng các văn bản quy phạm pháp luật của Nhà nước, nhằm giúp sinh viên thực hiện mục tiêu “hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc” (Luật giáo dục, 2005).

Dạy học môn GDQP&AN là để góp phần xây dựng, rèn luyện ý thức tổ chức kỷ luật, tác phong khoa học ngay khi SV đang học tập trong nhà trường và ra trường có thể sẵn sàng hoàn thành tốt chức trách và nhiệm vụ của mình thực hiện nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc. Vì vậy, đòi hỏi người học không những có kiến thức sâu rộng, các kỹ năng nghề nghiệp quân sự và những phẩm chất về chính trị, tinh thần, tư tưởng tốt; mà còn, cần phải có tư duy linh hoạt, sáng tạo, có khả năng phân tích, xử lý tốt các tình huống trong huấn luyện, giáo dục, công tác cũng như trong sẵn sàng chiến đấu và chiến đấu.

Nghiên cứu nội dung, chương trình môn học cho thấy nhiều nội dung có thể xây dựng chuyển hóa thành các THCVĐ như trong học phần III có 8 bài với thời lượng là 90 tiết trong đó có 83.3% là thực hành, 16,7% lý thuyết. Nội dung gắn liền với thực tiễn huấn luyện, chiến đấu của người chiến sĩ phù hợp để xây dựng THCVĐ là: Sử dụng bản đồ địa hình quân sự; Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn; Cấp cứu ban đầu vết thương chiến tranh; Chiến thuật từng người trong chiến đấu tiên công, phòng ngự.

Từ sự phân tích ở trên có thể khẳng định: Xây dựng THCVD và tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN là rất cần thiết và hoàn toàn có thể thực hiện được. Vì lẽ, quá trình dạy học môn GDQP&AN luôn đòi hỏi phải gắn việc giải đáp những vấn đề phức tạp, mâu thuẫn của cuộc sống xã hội, của thực tiễn hoạt động quân sự; quá trình tiếp thu nội dung môn GDQP&AN của SV, đặc biệt là khoa học và nghệ thuật quân sự không thể bằng cách học thuộc lòng, ghi nhớ máy móc mà phải bằng tư duy độc lập, sáng tạo của người học. Mặt khác, người học ở đây lại là những người có những kinh nghiệm nhất định trong công tác, trong cuộc sống. Do vậy, xây dựng THCVD và tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN sẽ đáp ứng được những đòi hỏi của SV về cách lập luận, tìm giải pháp mới trước những mâu thuẫn gặp phải trong hoạt động thực tiễn có tính chất đặc thù trong lĩnh vực quân sự và an ninh.

Kết luận chương 2

Phương pháp dạy học theo tình huống có tác dụng trong phát triển các kỹ năng vận dụng kinh nghiệm của mình và của người khác để nhận biết, xử lý các vấn đề trong quá trình học tập cũng như các lĩnh vực khác. Đồng thời phát triển khả năng thích ứng trong các tình huống khác nhau. Đây là mục tiêu của dạy học hiện đại và rất phù hợp với môi trường quân sự trong điều kiện chiến tranh bảo vệ Tổ quốc.

Tình huống có vấn đề trong dạy học là trạng thái tâm lý đặc biệt của người học khi họ gặp phải những mâu thuẫn khách quan do bài toán nhận thức đặt ra, mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết cần phải tìm, trên cơ sở giải quyết các mâu thuẫn đó người học nắm được kiến thức và phương pháp chiếm lĩnh kiến thức đó. Cấu trúc của THCVĐ thường có 3 thành phần: Phần mở đầu, phần nội dung và kết quả cần tìm. Trong thực tế thường có các loại THCVĐ như: Tình huống nghịch lý, tình huống lựa chọn, tình huống bác bỏ, tình huống “Tại sao”, tình huống thực, tình huống giả định.

Vận dụng dạy học theo THCVĐ là một phương pháp dạy học rất có hiệu quả trong đó GV định hướng, điều khiển SV phát huy tính tích cực, chủ động tự lực nghiên cứu giải quyết THCVĐ dựa trên nền tảng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm đã biết. Trên cơ sở đó SV củng cố kiến thức, kỹ năng đồng thời phát triển năng lực tư duy, giải quyết vấn đề đáp ứng mục tiêu dạy học. Bản chất của dạy học theo THCVĐ là đặt ra trước SV một hệ thống các vấn đề nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và cái chưa biết, đưa SV vào THCVĐ, kích thích SV tự giác, có nhu cầu mong muốn GQVĐ. Kích thích hoạt động tư duy tích cực của SV trong quá trình GQVĐ, làm cho SV tích cực tự giác trong việc giành lấy kiến thức một cách độc lập.

Chương 3

CƠ SỞ THỰC TIỄN VỀ DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH

3.1. Vài nét về các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam

3.1.1. Lịch sử hình thành các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh

Trung tâm GDQP&AN là cơ sở giáo dục, bồi dưỡng kiến thức quốc phòng và an ninh, kỹ năng quân sự cho các đối tượng theo quy định của Luật GDQP&AN. Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh bao gồm: Trung tâm GDQP&AN thuộc nhà trường Quân đội và Trung tâm GDQP&AN thuộc cơ sở giáo dục đại học (Luật giáo dục quốc phòng và an ninh, 2013).

Khu vực phía Nam có 3 Trung tâm GDQP&AN thuộc nhà trường quân đội (Trường Sĩ quan Thông tin; Trường Quân sự Quân khu 7 và Trường Quân sự Quân khu 9). Trung tâm GDQP&AN thuộc cơ sở giáo dục đại học có 5 (Trường Đại học Nha Trang; Trường Đại học Tây Nguyên; Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh; Trường Đại học Trà Vinh và Trường Đại học Cần Thơ).

Trong 5 Trung tâm GDQP&AN thuộc các cơ sở giáo dục đại học khu vực phía Nam có 3 Trung tâm GDQP&AN với quy mô lớn, được tổ chức biên chế đội ngũ sĩ quan biệt phái thực hiện nhiệm vụ giảng dạy môn GDQP&AN cho sinh viên đó là:

Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh được thành lập theo Quyết định số: 225/QĐ/ĐHQG/TCCB ngày 21/7/1997 trên cơ sở hợp nhất các khoa, bộ môn Quân sự của 10 trường Đại học thành viên. Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh có nhiệm vụ giảng dạy môn GDQP&AN cho SV các trường Đại học, Cao đẳng trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh lân cận, theo sự phân công của Bộ Giáo dục và Đào tạo, với lưu lượng hàng năm khoảng 25.000 SV. Nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo và căn cứ Quyết định số: 07/2003/QĐ-TTg ngày 09/01/2003 của Thủ tướng chính phủ phê duyệt Quy hoạch hệ thống Trung tâm GDQP&AN giai đoạn 2001- 2010.

Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên được thành lập theo Quyết định số: 937/QĐ-GD&ĐT-TCCB ngày 03/03/2003 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên có nhiệm vụ giảng dạy môn GDQP&AN cho SV các trường Đại học, Cao đẳng trên địa bàn tỉnh Đắk Lắk và các tỉnh lân cận, theo sự phân công của Bộ Giáo dục và Đào tạo, với lưu lượng hàng năm khoảng 10.000 SV.

Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ được thành lập theo Quyết định số: 937/QĐ-GD&ĐT-TCCB ngày 12/03/2003 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ có nhiệm vụ giảng dạy môn GDQP&AN cho SV các trường Đại học, Cao đẳng trên địa bàn thành phố Cần Thơ và các tỉnh thuộc đồng bằng sông Cửu Long theo sự phân công của Bộ Giáo dục và Đào tạo, với lưu lượng hàng năm khoảng 10.000 SV.

3.1.2. Tổ chức hoạt động của Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh

a) Ban giám đốc

Ban giám đốc Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh gồm có: Giám đốc và 2 Phó giám đốc. Giám đốc trung tâm do Phó giám đốc Đại học Quốc gia kiêm nhiệm; 1 Phó giám đốc do Giám đốc Đại học Quốc gia quyết định; 1 Phó giám đốc đào tạo do sĩ quan Quân đội biệt phái đảm nhiệm.

Ban giám đốc Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ và Trường Đại học Tây Nguyên có: Giám đốc và 2 Phó giám đốc. Giám đốc trung tâm do hiệu trưởng trường Đại học kiêm nhiệm; 2 Phó giám đốc trung tâm do sĩ quan Quân đội biệt phái đảm nhiệm.

b) Cơ quan

Trung tâm GDQP&AN có quy mô từ 15.000 sinh viên/năm trở lên: Tổ chức Hội đồng Khoa học và Đào tạo; Hội đồng Thi đua, Khen thưởng; các Phòng (ban): Đào tạo quản lý sinh viên, đối tượng bồi dưỡng; Hành chính, Tổ chức; Hậu cần, Tài chính, Kỹ thuật; Thanh tra, Pháp chế và các khoa chính trị, quân sự.

Trung tâm GDQP&AN có quy mô dưới 15.000 sinh viên/năm: Tổ chức Hội đồng Khoa học và Đào tạo; Hội đồng Thi đua, Khen thưởng; các phòng (ban) Đào

tạo; quản lý sinh viên, đối tượng bồi dưỡng; Hành chính, Tổ chức; Hậu cần, Tài chính, Kỹ thuật và các khoa chính trị, quân sự.

Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh: Tổ chức Hội đồng Khoa học và Đào tạo; Hội đồng Thi đua, Khen thưởng; các Phòng: Đào tạo quản lý sinh viên; Hành chính, Tổ chức; Hậu cần, Tài chính, Kỹ thuật; Thanh tra, Pháp chế và các khoa chính trị, quân sự.

Các cơ quan này do Giám đốc trung tâm quyết định hoặc đề nghị cấp có thẩm quyền quyết định.

c) Tổ chức đơn vị, cán bộ quản lý sinh viên

Đại đội không quá 120 người, tổ chức thành các trung đội;

Trung đội không quá 40 người, tổ chức thành các tiểu đội;

Tiểu đội không quá 12 người;

Đại đội trưởng là cán bộ, giảng viên trong biên chế của trung tâm kiêm nhiệm; phó đại đội trưởng, trung đội trưởng, tiểu đội trưởng do Giám đốc trung tâm quyết định thường là do sinh viên kiêm chức.

3.1.3. Đặc điểm về đội ngũ giảng viên

Đội ngũ giảng viên GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN được tổ chức trên cơ sở Nghị định của Chính phủ về GDQP&AN và Nghị định của Chính phủ về Biệt phái sĩ quan Quân đội nhân dân Việt Nam. Giảng viên sĩ quan từ các Quân khu, các học viện, nhà trường Quân đội được luân phiên làm công tác quản lý và giảng dạy.

Giảng viên GDQP&AN của các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam là sĩ quan Quân đội được biệt phái thực hiện nghiên cứu khoa học, đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy và thực hiện giảng dạy môn học GDQP&AN. Đội ngũ GV có bản lĩnh chính trị vững vàng, được đào tạo cơ bản, chính quy tại các học viện, nhà trường trong và ngoài quân đội. Cán bộ GV cơ bản đã kinh qua các chức vụ trung đội, đại đội, tiểu đoàn có nhiều kinh nghiệm trong tổ chức huấn luyện, quản lý chiến sĩ tại các đơn vị trong quân đội. Đặc biệt có một số GV là sĩ quan biệt phái đã trải qua thực tế chiến đấu. Có thể nói, đây là một trong những điều kiện thuận lợi cho việc đổi mới phương pháp dạy học cũng như công tác tổ chức, quản lý sinh viên ở các Trung tâm GDQP&AN.

Bảng 3.1: Thống kê chất lượng giảng viên giáo dục quốc phòng

Trung tâm GDQP&AN	Giảng viên										
	T.số	Sĩ quan						Cơ hữu			Bồi dưỡng nghệ vụ SP
		Quân sự			Chính trị			ThS	ĐH	+	
ThS	ĐH	+	ThS	ĐH	+	ThS	ĐH	+			
Đại học Quốc gia TP. HCM	40	6	10	16	3	13	16	1	7	8	100%
Trường Đại học Cần Thơ	26	3	12	15	2	5	7	1	3	4	100%
Trường Đại học Tây Nguyên	12	0	4	4	0	4	4	2	2	4	100%
Tổng cộng	78	9	26	35	5	22	27	4	12	16	100%

3.1.4. Đặc điểm về sinh viên tham gia học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Sinh viên tham gia khóa học môn GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN rất đa dạng, phong phú, đến từ nhiều địa phương, nhiều trường khác nhau, họ mang theo những nét đặc trưng của từng trường, văn hoá vùng miền, truyền thống gia đình, phong tục tập quán... và đang theo học ở nhiều ngành nghề khác nhau. Theo nghiên cứu của Ngô Công Hoàn: SV những người đã trưởng thành về thể chất, ý thức, trí tuệ, có khả năng tự học, có định hướng nghề nghiệp, tuyệt đại đa số ở lứa tuổi 20. Đây là lứa tuổi mà ba loại hình tư duy phát triển cao như tư duy bằng hành động cụ thể, tư duy bằng hình ảnh trực quan và tư duy bằng từ ngữ logic. Ngoài ra, ở lứa tuổi này tư duy thực tiễn đang phát triển mạnh. Đây là loại tư duy giải quyết các vấn đề thực tiễn đời sống, nghề nghiệp. Đồng thời đối tượng này đã được tiếp cận và nghiên cứu học tập kiến thức, kỹ năng quân sự trong thời gian học phổ thông trung học. Cho nên, việc giải quyết các THCVĐ trong quá trình học tập có tác dụng kích thích hoạt động tích cực tư duy ở SV đạt hiệu quả cao (Ngô Công Hoàn, 1987).

Sinh viên học môn GDQP&AN tại Trung tâm GDQP&AN theo chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành với 165 tiết học và tổ chức khóa học tập trung liên tục trong thời gian 4 tuần. Các lớp học môn GDQP&AN được tổ chức biên chế thành các đại đội (1 đại đội khoảng 100 SV). Căn cứ vào từng khóa học Giám đốc

Trung tâm GDQP&AN ra quyết định thành lập các đại đội, bổ nhiệm các chức danh quản lý (đại đội trưởng, trung đội trưởng). Giảng viên là sĩ quan Quân đội làm đại đội trưởng, SV kiêm nhiệm chức vụ đại đội phó, trung đội trưởng và tiểu đội. Kỷ luật của quân đội được cụ thể hóa bằng các qui định, qui chế bắt buộc SV phải thực hiện.

Điều khác biệt giữa học tập GDQP&AN với học tập các môn học khác ở trường của SV đó là khi đến Trung tâm GDQP&AN SV được ăn, ở, sinh hoạt, học tập trong môi trường quân sự chính quy, thống nhất. Công tác tổ chức, quản lý, rèn luyện SV được thực hiện thông qua việc duy trì nghiêm túc 11 công việc trong ngày, 3 chế độ trong tuần. Đội ngũ cán bộ các cấp tổ chức duy trì thực hiện các chế độ theo môi trường quân đội với mục đích xây dựng cho SV có ý thức, tổ chức kỷ luật nghiêm minh trong môi trường tập thể góp phần hoàn thành nhiệm vụ học tập và rèn luyện.

Về nhận thức của SV đối với môn học: Tuyệt đại đa số sinh viên có nhận thức đúng đắn về vai trò của môn học, đây là điều kiện thuận lợi để giảng dạy môn học đạt hiệu quả và chất lượng (Cao Ngọc Báu, 2014). Bên cạnh nhiều sinh viên có nhận thức đúng, có nhiều cố gắng và đạt kết quả cao trong học tập thì cũng có một bộ phận SV coi môn này là môn phụ, môn học học 3K (khó, khô, khổ). Chính vì vậy, thời gian đầu tư cho môn GDQP&AN của SV chưa đáp ứng yêu cầu chung hiện nay. Một số SV không làm đầy đủ bài tập, không thường xuyên chuẩn bị bài trước, không đặt câu hỏi cho GV, không đến thư viện để tham khảo và không ghi lại bài giảng theo cách học riêng. Thậm chí một số SV còn xem thời gian học môn GDQP&AN là thời gian xả hơi nên học tập chưa nghiêm túc, có thái độ xem nhẹ môn học.

3.1.5. Nhiệm vụ và cơ sở vật chất thiết bị dạy học

Thực hiện mục tiêu của Luật giáo dục quốc phòng và an ninh: Giáo dục cho công dân về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ quốc phòng và an ninh, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa (Luật giáo dục quốc phòng và an ninh, 2013). Các Trung tâm đã quán triệt sâu sắc và cụ thể hóa các chỉ thị, nghị quyết của Đảng, nghị định của Chính phủ về công tác GDQP&AN sát với đặc điểm, tình hình và không ngừng đổi mới,

nâng cao chất lượng giảng dạy môn học GDQP&AN cho SV. Do được đầu tư khá đồng bộ về cơ sở vật chất, trang thiết bị, đội ngũ GV nên chất lượng GDQP&AN của các Trung tâm đảm bảo ngày càng tốt; SV về học tại các Trung tâm ngoài việc được trang bị các kiến thức, kỹ năng quân sự, còn trực tiếp được rèn luyện, trải nghiệm trong môi trường quân sự. Đây là điều kiện, cơ sở quan trọng để SV hình thành nhân cách, tính tổ chức, tính kỷ luật, đảm bảo phát triển toàn diện.

Để đáp ứng nhu cầu học tập, rèn luyện của sinh viên, Nhà nước đã và đang đầu tư xây dựng cơ sở vật chất cho các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh. Tổ chức dạy, học môn học GDQP&AN phải bảo đảm đủ cơ sở vật chất, thiết bị dạy học được quy định trong danh mục và tiêu chuẩn bộ mẫu thiết bị dạy học tối thiểu do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Khi học thực hành, tập luyện các kỹ năng quân sự phải có sân tập, bãi tập, thao trường. Giáo trình giáo dục quốc phòng và an ninh dùng cho các trường đại học, cao đẳng do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành là tài liệu giảng dạy và nghiên cứu chính thức của giảng viên, sinh viên. Ngoài ra, sinh viên tìm đọc thêm tài liệu tham khảo đã được giới thiệu trong giáo trình để nâng cao kiến thức và sự hiểu biết về nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc hiện nay.

3.2. Tổ chức khảo sát và đánh giá thực trạng

3.2.1. *Khái quát về khảo sát thực trạng*

3.2.1.1. *Mục đích khảo sát*

Đánh giá thực trạng dạy học theo tình huống có vấn đề tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam nhằm làm cơ sở thực tiễn để đề xuất các biện pháp dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

3.2.1.2. *Nội dung khảo sát*

Với mục đích được xác định và cơ sở lý luận về dạy học theo THCVĐ đã được nghiên cứu ở chương 2. Nội dung khảo sát thực trạng bao gồm:

- Nhận thức của giảng viên và sinh viên về: bản chất của dạy học theo THCVĐ; mức độ cần thiết về việc vận dụng dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN.
- Thực trạng tổ chức vận dụng dạy học theo THCVĐ trong quá trình dạy học như: thực trạng xác định mục tiêu dạy học; thực trạng thiết kế nội dung dạy học; thực

trạng sử dụng phương pháp dạy học; thực trạng tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn GDQP&AN.

- Những yêu cầu đối với GV và SV khi thực hiện dạy học theo THCVĐ.
- Nguyên nhân và những khó khăn của việc dạy học theo THCVĐ

3.2.1.3. Đối tượng khảo sát

Đối tượng khảo sát thứ nhất: Cán bộ giảng viên trực tiếp tổ chức quản lý, giảng dạy tại 03 Trung tâm GDQP&AN. Chúng tôi tiến hành phát phiếu khảo sát cho 78 cán bộ giảng viên và thu về 78 phiếu trả lời có độ tin cậy.

Bảng 3.2: Thông tin về giảng viên được khảo sát

		Số lượng	Tỷ lệ %
Giới tính	Nam	77	98,72
	Nữ	01	1,28
	Tổng	78	100,00
Bằng cấp cao nhất	Cử nhân	60	76,92
	Thạc sĩ	18	23,08
	Tiến sĩ	0	0
	Tổng	78	100,00
Chuyên ngành	Quân sự	35	44,87
	Chính trị	27	34,62
	Giáo dục QP&AN	16	20,51
	Tổng	78	100,00
Địa điểm	Đại học Quốc gia TP. HCM	40	51,28
	Trường Đại học Tây Nguyên	12	15,39
	Trường Đại học Cần Thơ	26	33,33
	Tổng	78	100,00

Đối tượng khảo sát thứ hai: Sinh viên năm thứ nhất đã học xong môn GDQP&AN. Năm học 2018 - 2019, số lượng SV của 3 Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam là khoảng 35.000 SV. Áp dụng công thức tính toán và lựa chọn mẫu khảo sát:

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Trong đó: n là số thành viên mẫu cần xác định để điều tra nghiên cứu; N là tổng số mẫu; e là mức độ chính xác mong muốn.

Nếu chọn sai số cho phép là 5%, độ tin cậy là 95%. Áp dụng công thức tính trên $n = 400$. Để đảm bảo tính khách quan trong điều tra, nghiên cứu tiến hành khảo sát 450 SV tại 3 Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam và thu về được 417 phiếu bảo đảm yêu cầu, thể hiện Bảng 3.3.

Bảng 3.3: Thông tin về sinh viên được khảo sát

Địa điểm	Số lượng	Tỷ lệ %
Đại học Quốc gia TP. HCM	135	32,37
Trường Đại học Tây Nguyên	140	33,58
Trường Đại học Cần Thơ	142	34,05
Tổng	417	100,00
Học lực	Số lượng	Tỷ lệ %
Yếu	13	3,12
Trung bình	81	19,42
Khá	275	65,95
Giỏi	42	10,07
Xuất sắc	6	1,44
Tổng	417	100,00

3.2.1.4. Địa bàn khảo sát

Khảo sát tại 3 Trung tâm GDQP&AN sau: Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ và Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên.

Lý do lựa chọn 3 Trung tâm GDQP&AN trên: Đây là 3 Trung tâm GDQP&AN lớn đại diện cho khu vực phía Nam, 3 Trung tâm GDQP&AN này đều có tổ chức, biên chế đội ngũ GV là sĩ quan quân đội; được nhà nước đầu tư về cơ sở vật chất, trang thiết bị, phương tiện dạy học tương đối đầy đủ và thống nhất.

3.2.1.5. Phương pháp khảo sát và xử lý thông tin

Để thu thập thông tin về thực trạng dạy học theo THCVD, chúng tôi tiến hành các phương pháp: Điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát dự giờ và nghiên cứu thông qua các sản phẩm hoạt động của GV và SV như giáo án, bài tập, bài kiểm tra.

Với phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi, chúng tôi xây dựng hai mẫu phiếu với hệ thống các câu hỏi mở và đóng. Đối với câu hỏi đóng trong phiếu điều tra, phần đáp án trả lời được đưa ra 5 mức độ đánh giá, chúng được sắp xếp theo mức độ giảm

dần, tương ứng với chúng là các điểm số 5; 4; 3; 2; 1. Mức độ đánh giá của các đối tượng được xác định bằng thang điểm theo cách tính trung bình cộng. Ý nghĩa của từng giá trị trung bình đối với thang đo khoảng được xác định như sau:

$$\text{Giá trị của mỗi khoảng} = (\text{Maximun} - \text{Minimun}) / n \Rightarrow (5-1) / 5 = 0,8$$

Giá trị trung bình	Ý nghĩa
1,00 – 1,80	Chưa bao giờ/chưa biết làm/ hoàn toàn không cần thiết
1,81 – 2,60	Hiếm khi/biết làm nhưng chưa thành thạo/không cần thiết
2,61 – 3,40	Thỉnh thoảng/bình thường
3,41 – 4,20	Thường xuyên/thành thạo/cần thiết
4,21 – 5,00	Rất thường xuyên/rất thành thạo/rất cần thiết

Trong quá trình phân tích và xử lý số liệu, chúng tôi cũng tiến hành tính tổng điểm của các tiêu thang đo bằng cách cộng các chỉ báo thuộc thang đo ấy, sau đó phân loại điểm của từng đối tượng điều tra ở mỗi thang đo như: điểm trung bình của đối tượng (Mean); phương sai S^2 (Variance) và độ lệch chuẩn S (Std. Deviation).

Đối với dạng câu hỏi mở, chúng tôi thiết kế nhằm thu thập thêm ý kiến khác của cả giảng viên và sinh viên nhằm làm cho nội dung điều tra phong phú hơn. Các số liệu điều tra được xử lý bằng phần mềm Exel 2016 và SPSS 20.0 nhằm phân tích số liệu làm cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các biện pháp dạy học theo THCVĐ.

Trong quá trình điều tra chúng tôi có tiến hành gặp trực tiếp GV và SV để phỏng vấn, trò chuyện về những nội dung đã xây dựng trong phiếu hỏi nhằm tìm hiểu sâu, hỗ trợ cho kết quả đã thu được trong phiếu hỏi để có những kết luận đầy đủ, khách quan và thuyết phục.

Phương pháp quan sát được tiến hành trong quá trình dự giờ của GV dạy học nhằm đánh giá mức độ vận dụng dạy học theo THCVĐ của GV. Đồng thời đánh giá thái độ cũng như biểu hiện của SV trong quá trình học tập. Với phương pháp này chúng tôi thiết kế một mẫu phiếu quan sát để ghi chép lại những yếu tố cần thiết phục vụ cho mục đích điều tra thực trạng (Phụ lục 3).

Bên cạnh các phương pháp trên, chúng tôi còn tiến hành nghiên cứu sản phẩm hoạt động của cả GV và SV. Đối với GV, chúng tôi tìm hiểu giáo án dạy học để xem

trong quá trình thiết kế các GV đã vận dụng dạy học theo THCVĐ ở mức độ nào. Đối với SV, chúng tôi phân tích các bài tập, bài kiểm tra mà SV đã làm.

3.2.1.6. Thời gian khảo sát

Từ tháng 09 năm 2018 đến tháng 8 năm 2019.

3.2.2. Kết quả khảo sát

3.2.2.1. Nhận thức của giảng viên và sinh viên về dạy học theo tình huống có vấn đề

a) Nhận thức của giảng viên và sinh viên về bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề

Để thu thập được thông tin về nhận thức của GV và SV về bản chất của dạy học theo THCVĐ, chúng tôi đưa ra 5 chỉ báo, trong đó có 2 chỉ báo không thuộc về bản chất của dạy học theo THCVĐ và yêu cầu đối tượng điều tra trả lời theo 5 mức độ, tương ứng với mỗi mức độ là khoảng điểm trung bình như sau:

1,00 – 1,80	Hoàn toàn không đúng
1,81 – 2,60	Hầu như không đúng/rất hiếm khi đúng
2,61 – 3,40	Thỉnh thoảng đúng/đúng một phần
3,41 – 4,20	Thường xuyên đúng/cơ bản đúng
4,21 – 5,00	Hoàn toàn đúng

Bảng 3.4: Nhận thức của giảng viên về bản chất dạy học theo THCVĐ

TT	Bản chất	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	GV trình bày, phân tích, giảng giải giúp SV lĩnh hội tri thức mới	SL	2	15	49	10	2	2,83
		%	2,6	19,2	62,8	12,8	2,6	
2	GV đặt ra trước SV một loạt những bài toán nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và chưa biết	SL	1	6	12	41	18	3,65
		%	1,3	7,7	15,4	52,6	23,1	
3	SV tiếp nhận mâu thuẫn của bài toán như mâu thuẫn của nội tâm mình và được đặt vào THCVĐ	SL	1	2	5	35	35	3,63
		%	1,3	2,6	6,4	44,9	44,9	
4	Trong quá trình học, SV lĩnh hội tự giác, tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo.	SL	1	1	8	47	21	4,09
		%	1,3	1,3	10,3	60,3	26,9	
5	GV cung cấp cho SV những tri thức khoa học cần lĩnh hội	SL	3	5	7	40	23	2,98
		%	3,8	6,4	9,0	51,3	29,5	

Kết quả Bảng 3.4 cho thấy: những chỉ báo thuộc về bản chất của dạy học theo THCVĐ có điểm trung bình cao hơn: “Trong quá trình học, SV lĩnh hội một cách tự

giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo” có $\bar{X} = 4,09$; “Giảng viên đặt ra trước sinh viên một loạt những bài toán nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và chưa biết” có $\bar{X} = 3,65$; và “Sinh viên tiếp nhận mâu thuẫn của bài toán như mâu thuẫn của nội tâm mình và được đặt vào tình huống có vấn đề” có $\bar{X} = 3,63$. Cả ba mức điểm này đều thuộc mức thường xuyên đúng/cơ bản đúng; còn hai chỉ báo còn lại không thuộc bản chất của dạy học theo THCVĐ có điểm trung bình thấp hơn: “Giảng viên trình bày, phân tích, giảng giải giúp sinh viên lĩnh hội tri thức mới” có $\bar{X} = 2,83$ và “Giảng viên cung cấp cho sinh viên những tri thức khoa học cần lĩnh hội” có $\bar{X} = 2,98$ tương ứng với mức thỉnh thoảng đúng/đúng một phần. Kết quả này cho thấy, GV đã nhận ra trong một loạt các dấu hiệu đầu là dấu hiệu của bản chất dạy học theo THCVĐ, điều này cho thấy GV ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam bước đầu đã nhận thức được bản chất của dạy học theo THCVĐ. Tuy nhiên, xét mức điểm của 5 chỉ báo đưa ra thì không có chỉ báo bản chất nào có điểm trung bình ở mức cao nhất và ở hai mức thấp nhất; chứng tỏ nhận thức của GV về bản chất của dạy học theo THCVĐ còn có sự nhầm lẫn giữa các chỉ báo; điều này cũng cho thấy GV chưa thật sự nắm chắc bản chất của dạy học theo THCVĐ. Nhận định này càng được khẳng định hơn khi chúng tôi trao đổi với các đồng nghiệp, rất nhiều GV còn bối rối và tỏ ra lúng túng khi chúng tôi đặt ra câu hỏi: “Theo thầy, cô dạy học theo THCVĐ là gì?” và không ít GV được hỏi còn đặt lại câu hỏi với chúng tôi: “Vậy, tình huống có vấn đề trong dạy học là gì?”.

Như vậy, nhận thức của GV về bản chất của dạy học theo THCVĐ chưa cao, còn có sự nhầm lẫn giữa các chỉ báo của dạy học truyền thống với chỉ báo của cách dạy học này. Có thể do đây là một phương pháp dạy học tương đối mới, nên các GV chưa có cơ hội để tiếp cận.

Để dạy học theo THCVĐ được hiệu quả thì không chỉ cần GV nắm vững về bản chất của phương pháp dạy học này mà SV cũng cần phải hiểu rõ xem học theo cách tiếp cận này là học như thế nào. Vì vậy, chúng tôi tiến hành điều tra nhận thức của SV về bản chất của dạy học theo THCVĐ, kết quả thể hiện ở Bảng 3.5.

Bảng 3.5: Nhận thức của SV về bản chất của dạy học theo THCVĐ

T T	Bản chất		Mức độ					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
1	GV trình bày, phân tích, giảng giải giúp SV lĩnh hội tri thức mới	SL	9	32	106	191	79	3,74
		%	2,2	7,7	25,4	45,8	18,9	
2	Quá trình nhắc lại, học thuộc những tri thức mà giảng viên cung cấp	SL	20	52	99	181	65	3,49
		%	4,8	12,5	23,7	43,4	15,6	
3	Trong quá trình học, SV lĩnh hội một cách tự giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo.	SL	20	52	92	181	72	3,61
		%	4,8	12,5	22,1	43,4	17,3	
4	Ghi nhớ, bắt chước những hành động của GV	SL	25	53	281	30	29	3,08
		%	6,0	12,7	67,2	7,2	6,9	
5	Quá trình xây dựng tri thức và kỹ năng cho bản thân thông qua tương tác với GV và với những SV khác	SL	11	22	104	155	125	3,86
		%	2,6	5,3	24,9	37,2	30,0	

Kết quả Bảng 3.5 cho thấy: các chỉ báo thuộc về bản chất của dạy học theo THCVĐ đều lần lượt xếp thứ 1, 2, 3 với điểm trung bình tương ứng là: “*Quá trình xây dựng tri thức và kỹ năng cho bản thân thông qua tương tác với giảng viên và với những sinh viên khác*” xếp thứ 1, với $\bar{X} = 3,86$; “*Quá trình xây dựng tri thức và kỹ năng cho bản thân dựa vào những kinh nghiệm đã có*” xếp thứ 2, với $\bar{X} = 3,74$; “*Trong quá trình học, sinh viên lĩnh hội một cách tự giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo*” xếp thứ 3, với $\bar{X} = 3,61$. Điều này cho thấy, bước đầu sinh viên đã nhận ra trong hàng loạt các chỉ báo, đâu là chỉ báo thuộc về bản chất của dạy học theo THCVĐ. Tuy vậy, cũng chưa thể kết luận nhận thức của sinh viên về bản chất của dạy học theo THCVĐ là tốt, bởi lẽ: điểm trung bình của nhóm chỉ báo đúng (1, 3, 5) chênh lệch không đáng kể so với nhóm chỉ báo không đúng (2, 4) chỉ có 0,45 điểm ($3,74 - 3,29 = 0,45$) và tất cả các chỉ báo đều trên 3 tới cận 4 điểm. Chỉ báo “*Quá trình nhắc lại, học thuộc những tri thức mà giảng viên cung cấp*” điểm trung bình cũng đạt tới 3,49 và chỉ báo “*Ghi nhớ, bắt chước những hành động của giảng viên*” điểm trung bình cũng đạt tới 3,08. Phân tích này cho thấy, cũng giống như giảng viên, sinh viên còn nhầm lẫn giữa các chỉ báo đúng và sai, chứng tỏ nhận thức của sinh viên về bản chất của dạy học theo THCVĐ chưa cao.

Kết quả cho thấy, phần lớn sinh viên nhận thức ở mức trung bình (281 sinh viên, chiếm 67,2%); có tới 78 sinh viên nhận thức ở mức thấp, chiếm 18,7%; trong khi đó chỉ có 59 sinh viên nhận thức ở mức cao, chiếm 14,1%.

Qua phân tích trên cho thấy: nhận thức của cả giảng viên và sinh viên về bản chất của dạy học theo THCVĐ chưa cao, đang còn nhầm lẫn giữa dạy học theo THCVĐ và dạy học truyền thống. Điều này ảnh hưởng rất lớn đến việc vận dụng dạy học theo THCVĐ vào quá trình dạy học. Xuất phát từ thực tế này, tác giả luận án sẽ có những đề xuất, khuyến nghị ở phần sau.

Tìm hiểu thêm quan niệm của sinh viên về nguyên nhân sự hình thành tri thức của bản thân theo phương pháp dạy học theo THCVĐ, chúng tôi nhận thấy SV còn nặng về những phương pháp dạy học truyền thống “Giảng viên truyền đạt tri thức sinh viên theo kiểu hai bình thông nhau” (Bảng 3.6). Vì vậy, để hình thành tri thức cho bản thân thì việc “*Chăm chỉ, tích cực nghe giảng, ghi chép và học thuộc tri thức giảng viên cung cấp*” được coi là con đường cơ bản để hình thành tri thức cho mình, chỉ báo này được SV cho là “cơ bản đúng và thường xuyên đúng” với điểm trung bình là 3,84, xếp thứ 2; trong khi đó lý do “*Chính bản thân mỗi sinh viên tự xây dựng tri thức cho mình*” chỉ đạt điểm trung bình là 3,41, xếp cuối cùng trong 5 lý do. Thực tế này cũng phản ánh cách học của SV hiện nay thụ động và thiếu tính sáng tạo, điều này sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả của dạy học theo THCVĐ. Vì vậy, trong quá trình dạy học GV cần chú ý để SV có nhận thức đúng đắn, để chuẩn bị tâm thế và có những hành động học tập hiệu quả. Tuy nhiên, cũng có điều đáng mừng là SV đánh giá tương đối cao học tập hợp tác, lý do “*Tích cực tương tác với giảng viên, bạn học và tài liệu học tập*” để hình thành tri thức cho bản thân được xếp thứ bậc cao nhất với điểm trung bình là 3,92. Đây là một trong những điều kiện thuận lợi để tiến hành dạy học theo THCVĐ tại các Trung tâm GDQP&AN.

Bảng 3.6: Nhận thức của SV về nguyên nhân hình thành tri thức của mình

TT	Nguyên nhân	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Những chuyên gia giỏi cung cấp	SL	0	15	36	149	217	3,44
		%	0,0	3,7	8,6	35,7	52,0	

2	Chính bản thân mỗi sinh viên tự xây dựng tri thức cho mình	SL	5	17	21	157	217	3,41
		%	1,2	4,1	5,0	37,6	52,0	
3	Chăm chỉ, tích cực nghe giảng, ghi chép và học thuộc tri thức giảng viên cung cấp	SL	6	49	97	155	110	3,84
		%	1,4	11,8	23,3	37,2	26,4	
4	Chủ động, tích cực xây dựng tri thức mới trên cơ sở những tri thức đã có	SL	5	39	96	162	115	3,85
		%	1,2	9,4	23,0	38,8	27,6	
5	Tích cực tương tác với giảng viên, bạn học và tài liệu học tập	SL	9	94	242	59	13	3,92
		%	2,2	22,5	58,0	14,1	3,1	

b) Nhận thức của giảng viên về sự cần thiết dạy học theo tình huống có vấn đề môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh

Bảng 3.7: Nhận thức của GV về sự cần thiết dạy học theo THCVĐ

TT	Các biện pháp	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Sử dụng quy trình dạy học theo THCVĐ để thiết kế các hoạt động dạy học	SL	0	3	3	52	20	4,11
		%	0,0	3,8	3,8	66,8	25,6	
2	Chuyển nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi kích thích tư duy người học.	SL	2	5	8	40	23	4,03
		%	2,6	6,4	10,3	51,3	29,5	
3	Thiết kế nội dung bài học thành các THCVĐ	SL	3	5	7	39	24	4,01
		%	3,8	6,4	9,0	50,0	30,8	
4	Chuyển tri thức dạy học về vùng phát triển gần nhất	SL	1	5	39	21	12	3,52
		%	1,3	6,4	50,0	26,9	15,4	
5	Thiết kế các hoạt động để SV trải nghiệm	SL	1	7	15	41	14	3,80
		%	1,3	9,0	19,2	52,6	17,9	
6	Tạo cho SV thói quen đặt cho mình mục đích và kiểm soát quá trình học tập của bản thân	SL	1	7	15	41	14	3,80
		%	1,3	9,0	19,2	52,6	17,9	
7	Hình thành ở SV tâm thế chủ động, tích cực xây dựng tri thức cho mình	SL	3	5	7	39	24	4,01
		%	3,8	6,4	9,0	50,0	30,8	
8	Khuyến khích SV trao đổi, tìm tòi, phát hiện và GQVĐ	SL	0	1	3	54	20	4,14
		%	0,0	1,3	3,8	69,2	25,6	
9	Khuyến khích SV phát biểu những quan niệm của mình về VĐ học tập	SL	0	1	2	55	20	4,15
		%	0,0	1,3	2,6	70,5	25,6	
10	Tăng cường vận dụng các phương pháp, hình thức tự học	SL	1	8	3	50	16	3,93
		%	1,3	10,3	3,8	64,1	20,5	
11	Đổi mới kiểm tra, đánh giá	SL	1	9	4	49	15	3,91
		%	1,3	11,5	5,1	62,8	19,2	
12	Vận dụng linh hoạt các phương pháp tích cực trong tổ chức các giờ học	SL	1	6	3	52	16	3,99
		%	1,3	7,7	3,8	66,7	20,5	

13	Tăng cường sự tương tác giữa sinh viên với sinh viên, sinh viên với giảng viên trong quá trình học tập.	SL	0	0	3	61	14	4,06
		%	0,0	0,0	3,8	78,2	17,9	
14	Tạo môi trường thuận lợi cho việc phát triển ngôn ngữ của người học.	SL	1	5	36	23	13	3,55
		%	1,3	6,4	46,2	29,5	16,7	

Kết quả Bảng 3.7 cho thấy: tất cả các biện pháp dạy học theo THCVĐ mà chúng tôi đưa ra đều được GV đánh giá ở mức cần thiết từ 3,5 đến trên 4 điểm. Những biện pháp mà GV đánh giá ở mức cần thiết hơn cả là “*Khuyến khích SV phát biểu những quan niệm của mình về vấn đề học tập*” ($\bar{X} = 4,15$); “*Khuyến khích SV trao đổi, tìm tòi, phát hiện và giải quyết vấn đề*” ($\bar{X} = 4,14$); “*Sử dụng quy trình dạy học theo tình huống có vấn đề để thiết kế các hoạt động dạy học*” ($\bar{X} = 4,11$); “*Tăng cường sự tương tác giữa SV với SV, SV với GV trong quá trình học tập*” ($\bar{X} = 4,06$); “*Chuyển nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi kích thích tư duy người học*” ($\bar{X} = 4,03$); “*Thiết kế nội dung bài học thành các tình huống có vấn đề*” và biện pháp “*Hình thành ở SV tâm thế chủ động, tích cực xây dựng tri thức cho mình*” cùng có ($\bar{X} = 4,01$). Những biện pháp còn lại đều có mức điểm cận 4, thấp nhất là biện pháp “*Tạo môi trường thuận lợi cho việc phát triển ngôn ngữ của người học*” cũng có mức điểm là 3,55.

Qua điều tra bằng phỏng vấn và câu hỏi mở, chúng tôi cũng thống kê được một số biện pháp mà GV tự đề xuất như:

- Xây dựng hệ thống tình huống, câu hỏi gắn liền với nội dung dạy học.
- Rèn luyện kỹ năng học tập hợp tác, theo nhóm, tự nghiên cứu tài liệu.
- Đưa các tình huống vào quá trình dạy học.
- Tổ chức cho sinh viên trình bày quan điểm suy nghĩ trước lớp.
- Tổ chức cho sinh viên nghiên cứu các vấn đề về quân sự, an ninh đang xảy ra, từ đó tự rút ra kết luận.

Thầy Nguyễn Thanh B, giảng viên Trung tâm GDQP&AN trường Đại học Tây Nguyên cũng cho rằng: “Một trong những biện pháp nhằm vận dụng dạy học theo THCVĐ là phải đào tạo người thầy và thay đổi cách kiểm tra đánh giá”.

Những nhận định, đánh giá này của các đối tượng điều tra sẽ là một trong những cơ sở để chúng tôi đề xuất những biện pháp dạy học theo THCS.

3.2.7.2. Thực trạng mức độ vận dụng dạy học theo tình huống có vấn đề tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh

a) Về cách dạy học

Kết quả Bảng 3.8 cho thấy: có hai cách thức mà GV thường xuyên sử dụng trong quá trình dạy học là: *Giảng viên nêu khái niệm → lấy ví dụ → thuyết trình, giảng giải → vận dụng tri thức* ($\bar{X} = 4,03$, đứng thứ 1) và *Lấy ví dụ → thuyết trình, giảng giải → nêu khái niệm → vận dụng tri thức* ($\bar{X} = 3,77$, đứng thứ 2). Hai cách dạy này về bản chất chỉ là một, khác là được tiến hành theo hướng khác nhau: diễn dịch hay quy nạp. Tuy chúng đã thể hiện sự tích cực hơn cách thầy đọc, trò ghi chép, nhưng với hai cách dạy được sử dụng thường xuyên này vẫn là GV nêu, trình bày khái niệm chứ không phải do SV tự xây dựng nên; những ví dụ được lấy minh họa cho kiến thức là chủ yếu chứ chưa hẳn đã xuất phát từ kinh nghiệm của người học... Thực tế này cũng được khẳng định khi cách dạy “*Tổ chức hoạt động để huy động những kinh nghiệm đã có của SV; nêu yêu cầu nhiệm vụ nhận thức để kết nối tri thức cũ với tri thức mới trên cơ sở đó SV tự hình thành khái niệm cho mình và vận dụng tri thức vào tình huống mới*” chỉ có ($\bar{X} = 3,55$), đứng cuối cùng trong bốn cách dạy.

Bảng 3.8: Nhận thức của giảng viên về cách dạy khái niệm

TT	Cách dạy khái niệm	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ hoặc yêu cầu SV lấy ví dụ sau đó thuyết trình, giảng giải cho SV hiểu khái niệm; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	SL	7	11	22	21	17	3,44
		%	9,0	14,1	28,2	26,9	21,8	
2	Thuyết trình giảng giải khái niệm cho SV ghi chép; lấy ví dụ minh họa cho tri thức lý luận; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	SL	1	4	23	36	14	3,72
		%	1,3	5,1	29,5	46,2	17,9	
3	Chăm chỉ, tích cực nghe giảng, ghi chép và học thuộc tri thức giảng viên cung cấp	SL	2	21	29	24	2	3,04
		%	2,6	26,9	37,2	30,8	2,6	

4	Tổ chức hoạt động để huy động kinh nghiệm đã có của SV; nêu yêu cầu nhiệm vụ nhận thức để kết nối tri thức cũ với tri thức mới trên cơ sở đó SV tự hình thành khái niệm cho mình và vận dụng tri thức vào tình huống mới	SL	3	7	19	34	15	3,72
		%	3,8	9,0	24,4	43,6	19,2	

Bảng 3.9: Nhận thức của sinh viên về cách dạy khái niệm

TT	Cách dạy khái niệm	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ hoặc yêu cầu SV lấy ví dụ sau đó thuyết trình, giảng giải cho SV hiểu khái niệm; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	SL	0	9	53	257	98	4,13
		%	0,0	2,2	12,7	61,6	23,5	
2	Thuyết trình giảng giải khái niệm cho SV ghi chép; lấy ví dụ minh họa cho tri thức lý luận; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	SL	5	45	105	152	110	3,78
		%	1,2	10,8	25,2	36,5	26,4	
3	Chăm chỉ, tích cực nghe giảng, ghi chép và học thuộc tri thức giảng viên cung cấp	SL	5	39	96	162	115	3,83
		%	1,2	9,4	23,0	38,8	27,6	
4	Tổ chức hoạt động để huy động kinh nghiệm đã có của SV; nêu yêu cầu nhiệm vụ nhận thức để kết nối tri thức cũ với tri thức mới trên cơ sở đó SV tự hình thành khái niệm cho mình và vận dụng tri thức vào tình huống mới	SL	16	38	104	177	82	3,55
		%	3,8	9,1	24,9	42,4	19,7	

So sánh việc đánh giá của GV và SV có sự khác nhau, hai cách dạy mà SV đánh giá được GV sử dụng nhiều nhất là: “*Trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ hoặc yêu cầu SV lấy ví dụ sau đó thuyết trình, giảng giải cho SV hiểu khái niệm; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học*” đứng thứ 1 và “*Thuyết trình giảng giải khái niệm cho SV ghi chép; lấy ví dụ minh họa cho tri thức lý luận; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học*” đứng thứ 2 (Bảng 3.9). Thì ngược lại GV lại tự cho rằng mình ít khi dạy theo cách này (hai chỉ báo này theo thứ tự đánh giá của GV lần lượt đứng thứ 3 và 4; mức chênh lệch điểm trung bình lần lượt là 0,69 và 0,79). Các GV tự đánh giá rằng mình thường xuyên thực hiện cách dạy “*Trình bày các ví dụ, tình huống dạy*

học có liên quan đến tri thức sẽ dạy; nêu khái niệm, sau đó cho làm bài tập vận dụng tri thức đã học” và “Tổ chức hoạt động để huy động kinh nghiệm đã có của SV; nêu yêu cầu nhiệm vụ nhận thức để kết nối tri thức cũ với tri thức mới trên cơ sở đó SV tự hình thành khái niệm cho mình và vận dụng tri thức vào tình huống mới” với số điểm trung bình đều bằng 3,72 và cùng đứng thứ 1. Ở hai cách dạy này SV lại đánh giá mức độ thực hiện của GV thấp hơn, chỉ đứng thứ 3 và 4. Sự khác nhau này có lẽ là do GV tự đánh giá mình hơi cao. Với trình độ của mình, GV có lẽ phần lớn dựa vào nhận định của mình khi GV tiến hành giảng dạy trên lớp để đánh giá.

Khi được hỏi về cách thức dạy học trên lớp, thầy Trịnh Quốc V, giảng viên Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh cho biết: “Tôi thường dạy theo cách trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ phân tích để sinh viên hiểu, sau đó tùy theo từng nội dung, cho các em làm một số bài tập vận dụng”. Với câu hỏi: “Thầy có thường xuyên đề cho sinh viên phát biểu quan niệm hay tự tìm kiếm tri thức mới không?”, thầy trả lời không do dự: “Rất ít khi” và thầy còn giải thích thêm: “Bởi vì bài học dài, hơn nữa các em rất ngại phát biểu, nếu cứ như thế thì không kịp tiến trình dạy học đâu”. Thầy Trần Văn L, giảng viên Trung tâm GDQP&AN trường Đại học Cần Thơ cũng tâm sự rằng: “Thỉnh thoảng, tùy vào nội dung dạy học, tôi cũng chia nhóm cho SV thảo luận, song thực sự tôi rất ít khi nghĩ đến việc sẽ huy động kinh nghiệm sống của các em kết nối với tri thức mới, giúp các em chiếm lĩnh tri thức này...”.

Thật vậy, dạy và học là hai hoạt động có quan hệ chi phối, phụ thuộc, tác động qua lại lẫn nhau. GV dạy thế nào thì SV sẽ có cách học tương ứng và ngược lại cách học của SV cũng sẽ ảnh hưởng đến việc lựa chọn các phương pháp dạy học. Vì thế, chúng tôi tiến hành tìm hiểu cách học của SV. Kết quả thể hiện ở Bảng 3.10.

Bảng 3.10: Cách học các tri thức của sinh viên

TT	Cách học của sinh viên		Mức độ					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
1	Ghi nhớ và học thuộc lòng những khái niệm giảng viên trình bày	SL	6	45	104	152	110	3,77
		%	1,4	10,8	24,9	36,5	26,4	
2		SL	16	38	104	177	82	3,62

	Huy động những kiến thức, kinh nghiệm có liên quan để hình thành khái niệm mới	%	3,8	9,1	24,9	42,4	19,7	
3	Trao đổi với bạn, thầy (cô) về những băn khoăn của mình để có cách hiểu chính xác hơn	SL	20	52	99	181	65	3,51
		%	4,8	12,5	23,7	43,4	15,6	
4	Đọc những tài liệu về vấn đề học tập để hiểu khái niệm	SL	12	78	124	136	67	3,41
		%	2,9	18,7	29,7	32,6	16,1	

Kết quả Bảng 3.10 cho thấy: cách thức mà SV thường xuyên sử dụng nhất trong quá trình học là “*Ghi nhớ và học thuộc lòng những khái niệm giảng viên trình bày*” với ($\bar{X} = 3,77$), tương ứng với mức độ thường xuyên và đứng thứ 1. Đánh giá này phù hợp với nhận định (Bảng 3.9) khi SV cho rằng, GV thường dạy theo cách trình bày khái niệm → nêu ví dụ hoặc ngược lại (lần lượt có $\bar{X} = 3,77$ đến 4,04 và đứng thứ 1 và 2). Cách học “*Huy động những kiến thức, kinh nghiệm có liên quan để hình thành khái niệm mới*” cũng được xếp ở mức độ thường xuyên với $\bar{X} = 3,77$ đứng thứ 2. Điều này chứng tỏ rằng: Kiến thức mà SV lĩnh hội có sự tuần tự, kế tiếp và thực sự SV cũng nhận thấy để hình thành tri thức mới thì phải dựa vào tri thức đã có; và trên thực tế các em thường xuyên làm điều này. Đây là dấu hiệu đáng mừng để vận dụng dạy học theo THCVĐ cho SV. Tuy nhiên, trong quá trình vận dụng cũng cần phải chú ý đến việc tăng cường sự hợp tác, tương tác giữa SV với GV và bạn học; đồng thời hướng dẫn và yêu cầu SV đọc các tài liệu có liên quan để tri thức được hình thành một cách sâu sắc hơn.

b) *Thực trạng xác định mục tiêu dạy học*

Xác định mục tiêu dạy học là việc làm đầu tiên và quan trọng trong quá trình dạy học. Nó sẽ định hướng cho toàn bộ quá trình dạy học sau này, nó chi phối việc lựa chọn nội dung, phương pháp và cả cách thức kiểm tra, đánh giá. Kết quả (Bảng 3.11) cho thấy, việc xác định mục tiêu dạy học của các GV vẫn còn mang nặng tính truyền thống, mức độ vận dụng dạy học theo THCVĐ để xác định mục tiêu dạy học chưa cao. Những mục tiêu được GV thường xuyên đặt ra nhất là “*Truyền thụ tri thức cho sinh viên*” ($\bar{X} = 4,32$), và “*Giúp sinh viên có những tri thức cơ bản*” ($\bar{X} = 4,04$). Những mục tiêu đặc thù cho dạy học theo tình huống ít được GV xác định khi giảng

dạy như: “Tạo cơ hội cho sinh viên tự xây dựng tri thức mới” và “Tạo điều kiện cho sinh viên vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những tình huống mới” chỉ có điểm trung bình trên 3,7; đặc biệt là “Tạo điều kiện cho sinh viên thay đổi hoặc phát triển những quan niệm về tri thức” và dạy học “Giúp sinh viên hứng thú hơn, tích cực hơn, độc lập, sáng tạo trong chiếm lĩnh tri thức” ít được GV xác định hơn cả, nên hai mục tiêu này chỉ đạt trên 3,5 điểm và đứng cuối cùng.

Khi tìm hiểu giáo án của các GV, chúng tôi nhận thấy: một số giáo án đều xác định các kỹ năng dạy học hướng vào người dạy, thể hiện ở cách diễn đạt như: Trang bị, cung cấp, hình thành cho sinh viên... Bên cạnh đó, cũng có xác định mục tiêu hướng vào người học như: SV nắm vững, hiểu, trình bày...; SV có kỹ năng... Tuy nhiên, chưa có một giáo án nào xác định đến mục tiêu làm thay đổi, phát triển quan niệm của người học hay mục tiêu hình thành cho người học kỹ năng kiến tạo tri thức.

Như vậy, có thể nhận định: Trong việc xác định mục tiêu dạy học đã có bóng dáng của sự vận dụng dạy học theo THCVĐ nhưng mức độ chưa cao và chưa đầy đủ.

Bảng 3.11: Thực trạng xác định mục tiêu dạy học

TT	Mục tiêu	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Truyền thụ tri thức cho sinh viên	SL	0	3	3	43	29	4,31
		%	0,0	3,8	3,8	55,1	37,2	
2	Tạo cơ hội cho SV tự xây dựng tri thức mới	SL	3	5	7	39	24	4,02
		%	3,8	6,4	9,0	50,0	30,8	
3	Tạo điều kiện cho sinh viên thay đổi hoặc phát triển những quan niệm về tri thức	SL	1	9	4	49	15	3,89
		%	1,3	11,5	5,1	62,8	19,2	
4	Giúp sinh viên có những tri thức cơ bản	SL	1	7	15	41	14	3,76
		%	1,3	9,0	19,2	52,6	17,9	
5	Tạo điều kiện cho sinh viên vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những tình huống mới	SL	1	1	8	47	21	4,07
		%	1,3	1,3	10,3	60,3	26,9	
6	Giúp sinh viên hứng thú hơn, tích cực hơn, độc lập, sáng tạo trong chiếm lĩnh tri thức	SL	3	7	19	34	15	3,72
		%	3,8	9,0	24,4	43,6	19,2	

c) *Thực trạng thiết kế nội dung dạy học*

Nhìn chung, trong thiết kế nội dung dạy học, các GV luôn có sự gia công su phạm đối với các nội dung trong giáo trình, tuy nhiên mức độ gia công, thiết kế theo định hướng dạy học theo tình huống chưa cao (Bảng 3.12). Các GV đều cho rằng:

mình ít khi hoặc thỉnh thoảng mới “*Giảng giải tất cả các ý, các phần thuộc nội dung dạy học*” ($\bar{X} = 2,80$) hoặc “*Giữ nguyên những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để cung cấp cho sinh viên...*” ($\bar{X} = 3,04$) mà hầu hết đều thường xuyên “*Chọn lọc ý trong nội dung dạy học rồi giảng giải, lấy ví dụ để sinh viên hiểu*” ($\bar{X} = 4,02$). Điều này có nghĩa là các nội dung bao giờ cũng được lựa chọn và gia công sơ phạm. Song, để tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học thì những việc làm đó có lẽ còn chưa đủ mà GV còn cần phải chuyển tải những nội dung dạy học thành những câu hỏi, những tình huống để kích thích tư duy của người học. Với hai cách thiết kế này, điểm trung bình chỉ đạt trên mức độ thỉnh thoảng và cận dưới của thường xuyên: “*Thiết kế nội dung dạy học thành những hoạt động, những tình huống có vấn đề*” ($\bar{X} = 3,70$); “*Thiết kế nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi*” ($\bar{X} = 3,61$). Điểm trung bình giữa GV và SV tuy có chênh lệch nhưng ở mức độ không cao.

Bảng 3.12: Thực trạng thiết kế nội dung dạy học

T T	Nội dung	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Giữ nguyên những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để cung cấp cho sinh viên...	SL	2	21	29	24	2	3,04
		%	2,6	26,9	37,2	30,8	2,6	
2	Thiết kế nội dung dạy học thành những hoạt động, những THCVĐ	SL	1	10	15	40	12	3,70
		%	1,3	12,8	19,2	51,3	15,4	
3	Thiết kế nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi	SL	3	8	21	34	12	3,61
		%	3,8	10,3	26,9	43,6	15,4	
4	Chọn lọc ý trong nội dung dạy học rồi giảng giải, lấy ví dụ để SV hiểu	SL	3	5	7	39	24	4,02
		%	3,8	6,4	9,0	50,0	30,8	
5	Giảng giải tất cả các ý, các phần thuộc nội dung dạy học	SL	5	25	30	15	3	2,80
		%	6,4	32,1	38,5	19,2	3,8	

Thầy Vũ Đình P, giảng viên Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ tâm sự: “Các nội dung trong giáo trình, tài liệu thường được viết rất dài và mang tính hàn lâm. Vì vậy, trong quá trình soạn bài, mình phải chọn lọc các ý, xác định đâu là trọng tâm, trọng điểm của bài học rồi lấy các ví dụ thực tế để sinh viên dễ hiểu hơn”. Thầy Châu Ngọc L, giảng viên Trung tâm GDQP&AN Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh cũng cho biết thêm: “Tất nhiên, mình cũng chuyển những nội dung dạy học thành các câu hỏi để sinh viên tích cực hơn và hiểu bài hơn nhưng cũng thỉnh

thoảng thôi, còn thiết kế các tình huống thì cũng có nhưng hiếm lắm vì như thế mất nhiều thời gian”.

d) Thực trạng vận dụng phương pháp dạy học

Kết quả khảo sát GV và SV (Bảng 3.13; 3.14) cho thấy: Thuyết trình là phương pháp dạy học truyền thống, được GV sử dụng hầu như trong mọi tiết học. Phương pháp này cũng được các đối tượng điều tra đánh giá mức độ sử dụng thường xuyên nhất với điểm trung bình là 4,11 và 4,18 và đứng thứ 1. Theo đánh giá của GV, phương pháp được sử dụng thường xuyên tiếp theo là vấn đáp với điểm trung bình là 4,02 và 4,01 và đứng thứ 2. Ở phương pháp này cũng cho thấy không có sự chênh lệch trong đánh giá của GV và SV. Phương pháp nêu và GQVĐ cũng được đánh giá thường xuyên với ($\bar{X} = 3,82$) và chênh lệch không đáng kể giữa đánh giá của GV và SV (GV là 3,78 và SV là 3,86). Đây là một dấu hiệu đáng mừng, bởi vì các GV đã vận dụng PPDH này đồng nghĩa với việc phải thiết kế tình huống và GQVĐ.

Bảng 3.13: Thực trạng vận dụng các phương pháp dạy học của giảng viên

TT	GV vận dụng phương pháp dạy học		Mức độ					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
1	Thuyết trình	SL	0	2	5	57	14	4,11
		%	0,0	2,6	6,4	73,1	17,9	
2	Vấn đáp	SL	3	5	7	40	23	4,02
		%	3,8	6,4	9,0	51,3	29,5	
3	Trực quan	SL	3	8	21	33	13	3,63
		%	3,8	10,3	26,9	42,3	16,7	
4	Dạy học nhóm	SL	3	7	20	34	14	3,67
		%	3,8	9,0	25,6	43,6	17,9	
5	Dạy học theo tình huống	SL	7	15	11	31	14	3,43
		%	9,0	19,2	14,1	39,7	17,9	
6	Dạy học nêu và GQVĐ	SL	1	8	15	40	14	3,78
		%	1,3	10,3	19,2	51,3	17,9	
7	Dạy học hợp tác	SL	2	17	34	16	9	3,22
		%	2,6	21,8	43,6	20,5	11,5	
8	Dạy học dự án	SL	18	26	16	13	5	2,54
		%	23,1	33,3	20,5	16,7	6,4	

Bảng 3.14: Thực trạng các phương pháp dạy học của giảng viên

TT	SV xác nhận phương pháp dạy học mà GV sử dụng trong dạy học		Mức độ					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
1	Thuyết trình	SL	0	12	27	266	112	

		%	0,0	2,9	6,5	63,8	26,9	4,18
2	Vấn đáp	SL	10	36	42	199	130	4,01
		%	2,4	8,6	10,1	47,7	31,2	
3	Trực quan	SL	28	95	132	112	50	3,17
		%	6,7	22,8	31,7	26,9	12,0	
4	Dạy học nhóm	SL	38	106	119	105	49	3,12
		%	9,1	25,4	28,5	25,2	11,8	
5	Dạy học theo tình huống	SL	19	90	125	129	54	3,32
		%	4,6	21,6	30,0	30,9	12,9	
6	Dạy học nêu và GQVĐ	SL	11	25	103	156	122	3,86
		%	2,6	6,0	24,7	37,4	29,3	
7	Dạy học hợp tác	SL	20	49	271	45	32	3,08
		%	4,8	11,8	65,0	10,8	7,7	
8	Dạy học dự án	SL	90	155	117	45	10	2,43
		%	21,6	37,2	28,1	10,8	2,4	

Trong quá trình dạy học. Để tìm hiểu mức độ vận dụng nêu và giải quyết vấn đề, chúng tôi phỏng vấn sâu một số GV. Khi được hỏi, hầu hết GV đều trả lời rằng, mình cũng hay sử dụng phương pháp này, tuy nhiên mới chỉ dừng lại ở việc nêu vấn đề dưới dạng câu hỏi để SV suy nghĩ rồi GV tự trả lời đáp án đúng hoặc gọi một vài SV phát biểu rồi tổng kết lại, chứ rất hiếm khi để SV tự lực giải quyết vấn đề tìm ra tri thức mới. Kết quả dự giờ dạy của thầy Lê Trường G, giảng viên Trung tâm GDQP&AN trường Đại học Cần Thơ, chúng tôi quan sát và ghi nhận: phần lý thuyết thầy sử dụng phương pháp thuyết trình kết hợp lấy ví dụ minh họa; phần thực hành thầy làm mẫu cho sinh viên bắt chước làm theo. Chúng tôi ghi nhận không thấy GV sử dụng tình huống trong quá trình dạy học cũng như kiểm tra, đánh giá kết quả học tập cuối bài hay kết thúc học phần. Các phương pháp còn lại đều được các đối tượng điều tra đánh giá mức độ sử dụng thỉnh thoảng và hiếm khi được GV sử dụng trong quá trình dạy học như: “*Vấn đáp*” ($\bar{X} = 3,78$); “*Trực quan*” ($\bar{X} = 3,40$); “*Dạy học nhóm*” ($\bar{X} = 3,39$); “*Dạy học theo tình huống*” ($\bar{X} = 3,38$); “*Dạy học hợp tác*” ($\bar{X} = 3,15$); “*Dạy học dự án*” ($\bar{X} = 2,49$). Điều đáng lưu tâm ở đây là các phương pháp này đều là những phương pháp tích cực, có thể phát huy ưu điểm dạy học theo THCVĐ nhưng lại ít được GV quan tâm sử dụng. Thực tế này, sẽ hạn chế phát huy khả năng tích cực, sáng tạo của SV trong quá trình học tập.

e) *Thực trạng kiểm tra, đánh giá*

Đối với dạy học theo THCVĐ, cách kiểm tra, đánh giá được khuyến khích nhất là đánh giá quá trình, đánh giá sự tiến bộ của người học và chủ thể đánh giá là cả từ ba phía: người dạy, người học và bạn học. Tuy nhiên theo kết quả điều tra như (Bảng 3.15 và 3.16), cả GV và SV đều thống nhất cho rằng: “Đánh giá kết quả cuối cùng thông qua các bài kiểm tra, thi theo quy định” là cách đánh giá phổ biến nhất hiện nay, chỉ duy nhất chỉ báo này trong tổng bảy chỉ báo có điểm trung bình trên 4, các chỉ báo còn lại đều dưới 4 điểm.

Bảng 3.15: Thực trạng tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của GV

T T	Hình thức, phương pháp đánh giá	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Đánh giá kết quả cuối cùng thông qua các bài kiểm tra, thi theo quy định	SL	2	4	7	41	24	4,08
		%	2,6	5,1	9,0	52,6	30,8	
2	Đánh giá quá trình, cách thức chiếm lĩnh tri thức của sinh viên	SL	3	5	7	40	23	4,04
		%	3,8	6,4	9,0	51,3	29,5	
3	Đánh giá mức độ tích cực phát biểu những quan niệm của sinh viên	SL	0	6	22	40	14	3,83
		%	0,0	7,3	26,8	48,8	17,1	
4	Đánh giá mức độ tương tác của SV với SV, sinh viên với giảng viên	SL	1	8	15	40	14	3,76
		%	1,3	10,3	19,2	51,3	17,9	
5	Giảng viên là chủ thể duy nhất đánh giá	SL	15	29	11	22	1	2,63
		%	19,2	37,2	14,1	28,2	1,3	
6	Tự đánh giá của sinh viên	SL	2	32	12	25	7	3,09
		%	2,6	41,0	15,4	32,1	9,0	
7	Kết hợp giữa đánh giá của giảng viên và tự đánh giá của sinh viên.	SL	1	10	15	39	13	3,72
		%	1,3	12,8	19,2	50,0	16,7	

Bảng 3.16: Thực trạng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV

T T	Hình thức, phương pháp đánh giá	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Đánh giá kết quả cuối cùng thông qua các bài kiểm tra, thi theo quy định	SL	0	0	32	210	175	4,35
		%	0,0	0,0	7,7	50,4	42,0	
2	Đánh giá quá trình, cách thức chiếm lĩnh tri thức của sinh viên	SL	6	46	104	153	108	3,76
		%	1,4	11,0	24,9	36,7	25,9	
3	Đánh giá mức độ tích cực phát biểu những quan niệm của sinh viên	SL	6	45	104	152	110	3,80
		%	1,4	10,8	24,9	36,5	26,4	
4	Đánh giá mức độ tương tác của SV với SV, sinh viên với giảng viên	SL	30	57	104	148	78	3,49
		%	7,2	13,7	24,9	35,5	18,7	
5	GV là chủ thể duy nhất đánh giá	SL	12	84	125	139	57	3,39
		%	2,9	20,1	30,0	33,3	13,7	
6	Tự đánh giá của sinh viên	SL	20	49	272	44	32	3,06
		%	4,8	11,8	65,2	10,6	7,7	
7	Kết hợp giữa đánh giá của giảng viên và tự đánh giá của sinh viên.	SL	20	65	99	171	62	3,54
		%	4,8	15,6	23,7	41,0	14,9	

Tìm hiểu phương pháp kiểm tra, đánh giá hiện nay đang được các GV sử dụng, chúng tôi được biết: trong suốt môn học SV sẽ được làm 3 bài kiểm tra quá trình và 3 bài kiểm tra hết học phần, điểm môn học sẽ là trung bình cộng của các điểm quá trình và kết thúc học phần. Tuy nhiên, các dạng bài kiểm tra được sử dụng phần lớn mang tính chất ghi nhớ, SV chỉ cần học thuộc chứ ít khi phải vận dụng hay suy luận. Phương pháp kiểm tra, đánh giá này không kích thích SV học tập theo hướng xây dựng và vận dụng kiến thức.

Điểm đáng mừng trong cách kiểm tra, đánh giá hiện nay là các GV đã chú ý đến việc “*Đánh giá mức độ tích cực phát biểu những quan niệm của sinh viên*” ($\bar{X} = 3,82$ và xếp thứ 3). Việc này sẽ tạo môi trường giúp SV dễ dàng chia sẻ những quan niệm của mình và là điều kiện để kiến tạo tri thức.

Để tìm hiểu sâu hơn về cách kiểm tra, đánh giá, chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu một số SV và GV. Sinh viên Hoàng Yến Tr, trường Đại học Cần Thơ cho biết: “Trong suốt môn học, chúng em được làm 3 bài kiểm tra 1 tiết và 3 bài thi học phần. Nhìn chung, đề bài các lần thi và kiểm tra chủ yếu đánh giá việc ghi nhớ kiến thức thôi chứ chưa yêu cầu vận dụng giải quyết tình huống. Trong quá trình học đôi khi GV cũng đặt các câu hỏi và tình huống, song cũng tùy GV, có người khuyến khích SV phát biểu bằng điểm số, bằng động viên, khích lệ; song cũng có GV chỉ đặt ra mà không yêu cầu hoặc khích lệ SV phát biểu gì cả...”. Thầy Mai Văn T, giảng viên Trung tâm GDQP&AN trường Đại học Cần Thơ tâm sự: “Cũng có đôi lần chúng tôi sử dụng bài tập tình huống yêu cầu SV vận dụng kiến thức để giải quyết, song kết quả không được cao. Có lẽ để kiểm tra, đánh giá theo cách này có hiệu quả phải thay đổi cả cách dạy và cách học hằng ngày trên lớp”.

3.2.2.3. Những yêu cầu đối với giảng viên và sinh viên trong dạy học theo tình huống có vấn đề

a) Yêu cầu đối với giảng viên

Kết quả Bảng 3.17 cho thấy: tất cả các yêu cầu đặt ra đối với GV đều được đánh giá ở mức cần thiết đến rất cần thiết với mức điểm trung bình từ 4,20 đến 4,90.

Những yêu cầu đối với GV trong dạy học theo THCVĐ được đánh giá mức độ cần thiết nhất là: “*Có kiến thức chuyên môn vững vàng*” (4,90 điểm) “*Hiểu biết sâu rộng về các kiến thức khoa học cơ bản*” (4,60 điểm) “*Có thái độ gần gũi, chia sẻ với SV, tạo lập môi trường học tập tích cực, chia sẻ*” (4,46 điểm) “*Tập trung đánh giá những tiến bộ của sinh viên trong tiến trình học tập*” (4,41 điểm). Đây là những yêu cầu thực sự cần thiết cho GV trong mọi cách tiếp cận dạy học theo THCVĐ. Những yêu cầu được coi là đặc trưng cho dạy học theo THCVĐ lại được đánh giá mức độ cần thiết thấp hơn, thậm chí thấp nhất trong số 10 yêu cầu được nêu ra, đó là: “*Khả năng dự đoán những khó khăn trở ngại của SV trong xây dựng tri thức mới*” và “*Khả năng kết nối kinh nghiệm đã có của sinh viên với tri thức mới*” cùng được (4,18 điểm); “*Khéo léo tổ chức cho SV phát biểu quan niệm của mình về vấn đề học tập*” (4,20 điểm); “*Khả năng tìm hiểu vốn kinh nghiệm của sinh viên*” (4,21 điểm). Điều này chứng tỏ nhận thức của GV về những yêu cầu này trong quá trình dạy học theo THCVĐ chưa thực sự sâu sắc.

Bảng 3.17: Yêu cầu đối với giảng viên trong dạy học theo THCVĐ

TT	Yêu cầu đối với giảng viên	Mức độ					\bar{X}	
		1	2	3	4	5		
1	Có kiến thức chuyên môn vững vàng	SL	0	0	0	11	67	4,90
		%	0,0	0,0	0,0	14,1	85,9	
2	Hiểu biết sâu rộng về các kiến thức khoa học cơ bản	SL	0	0	0	28	50	4,60
		%	0,0	0,0	0,0	35,9	64,1	
3	Khả năng tìm hiểu vốn kinh nghiệm của SV	SL	0	0	0	57	21	4,33
		%	0,0	0,0	0,0	73,1	26,9	
4	Khả năng kết nối kinh nghiệm đã có của SV với tri thức mới	SL	0	2	4	53	19	4,18
		%	0,0	2,6	5,1	67,9	24,4	
5	Khả năng dự đoán những khó khăn trở ngại của SV trong xây dựng tri thức mới	SL	0	2	4	53	19	4,18
		%	0,0	2,6	5,1	67,9	24,4	
6	Năng lực chuyên hóa kiến thức thành vấn đề, các THDH	SL	0	0	5	38	35	4,46
		%	0,0	0,0	6,4	48,7	44,9	
7	Khéo léo tổ chức cho SV phát biểu quan niệm của mình về VĐ học tập	SL	0	2	2	51	23	4,20
		%	0,0	2,6	2,6	65,4	29,5	
8	Nghệ thuật trong kích thích hứng thú, động cơ học tập của SV	SL	0	0	6	38	34	4,43
		%	0,0	0,0	7,7	48,7	43,6	
9	Có thái độ gần gũi, chia sẻ với SV, tạo lập môi trường học tập tích cực	SL	0	1	13	234	169	4,46
		%	0,0	0,2	3,1	56,1	40,5	
10	Tập trung đánh giá những tiến bộ của SV trong tiến trình học tập	SL	1	1	2	39	35	4,41
		%	1,3	1,3	2,6	50,0	44,9	

Để làm tốt vai trò của mình trong dạy học theo THCVĐ, người GV không chỉ có kiến thức chuyên môn vững vàng mà điều quan trọng hơn phải nắm được những kiến thức hiện có của SV để trên cơ sở đó xây dựng những tình huống dạy học phù hợp; đồng thời khuyến khích và tạo lập một môi trường học tập mà người học sẵn sàng chia sẻ những quan niệm cá nhân giúp cho người học dần khám phá ra tri thức mới hoặc thay đổi những quan niệm sai của bản thân. Trong quá trình khảo sát chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu một số GV đang trực tiếp giảng dạy tại các Trung tâm GDQP&AN đang tham gia điều tra để khẳng định cho kết quả thu được từ phiếu điều tra viết. Hầu hết GV được hỏi đều khẳng định: Để trong quá trình dạy học giúp SV tự mình khám phá, xây dựng tri thức thì người GV cần phải nắm chắc kiến thức chuyên môn mà mình giảng dạy; đồng thời phải có kiến thức về các khoa học cơ bản để có thể lấy ví dụ, dẫn chứng phù hợp với từng đối tượng SV mà mình giảng dạy. Thầy Đậu Đình T, giảng viên Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên còn nhận định thêm rằng: “Điều quan trọng nhất là phải biết tạo hứng thú, động cơ học tập cho SV, vì chỉ có như thế mới khuyến khích SV tự mình khám phá tri thức môn học được”.

b) Yêu cầu đối với sinh viên

Quá trình dạy học là quá trình tương tác tích cực qua lại giữa GV và SV, vì thế nó không chỉ đặt ra những yêu cầu đối với GV mà còn đặt ra yêu cầu đối với cả SV. Để tìm hiểu nhận thức của GV về những yêu cầu này, chúng tôi tiến hành điều tra, kết quả được thể hiện ở Bảng 3.18.

Bảng 3.18: Yêu cầu của GV đối với SV trong học theo THCVĐ

T T	Yêu cầu đối với sinh viên		Mức độ					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
1	Có hứng thú đối với kiến thức môn học	SL	0	0	0	57	21	4,35
		%	0,0	0,0	0,0	73,1	26,9	
2	Có kiến thức vững vàng về các môn khoa học cơ bản	SL	3	5	7	40	23	4,02
		%	3,8	6,4	9,0	51,3	29,5	
3	Có vốn kinh nghiệm sống phong phú	SL	1	8	4	49	16	3,94
		%	1,3	10,3	5,1	62,8	20,5	
4	Năng lực tư duy	SL	0	2	4	56	16	4,14
		%	0,0	2,6	5,1	71,8	20,5	
5		SL	0	1	5	53	19	4,23

	Mạnh dạn bộc lộ những quan niệm của mình về vấn đề học tập, kể cả những quan niệm sai	%	0,0	1,3	6,4	67,9	24,4	
6	Tích cực trao đổi thảo luận với bạn bè và giảng viên	SL	0	1	5	53	19	4,23
		%	0,0	1,3	6,4	67,9	24,4	
7	Khả năng huy động những kinh nghiệm có liên quan để xây dựng tri thức mới	SL	3	4	8	40	23	4,03
		%	3,8	5,1	10,3	51,3	29,5	
8	Chủ động độc lập, tích cực tự giác trong học tập	SL	0	0	0	51	27	4,31
		%	0,0	0,0	0,0	65,4	34,6	
9	Có ý thức vận dụng những tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn	SL	0	1	3	58	16	4,18
		%	0,0	1,3	3,8	74,4	20,5	

Kết quả Bảng 3.18 cho thấy: mức độ cần thiết của những yêu cầu đối với sinh viên trong học tập theo THCVĐ theo thứ tự giảm dần là: “*Có hứng thú đối với kiến thức môn học*” (4,35 điểm); “*Chủ động độc lập, tích cực tự giác trong học tập*” (4,31 điểm); “*Tích cực trao đổi thảo luận với bạn bè và giảng viên*” (4,23 điểm); “*Mạnh dạn bộc lộ những quan niệm của mình về vấn đề học tập, kể cả những quan niệm sai*” (4,23 điểm); “*Có ý thức vận dụng những tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn*” (4,18 điểm); “*Năng lực tư duy*” (4,14 điểm); “*Khả năng huy động những kinh nghiệm có liên quan để xây dựng tri thức mới*” (4,03 điểm); “*Có kiến thức vững vàng về các môn khoa học cơ bản*” (4,02 điểm); “*Có vốn kinh nghiệm sống phong phú*” (3,94 điểm). Như vậy, trong dạy học theo THCVĐ, các giảng viên đánh giá cao yếu tố cần thiết của SV là tinh thần chủ động, tích cực, tự giác trong quá trình học tập và thái độ tích cực trao đổi thảo luận với bạn bè và GV về bài học; đồng thời mạnh dạn bộc lộ những quan niệm của mình về vấn đề học tập, thậm chí kể cả những quan điểm sai. Để làm rõ hơn về kết quả khảo sát, chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu một số sinh viên, phần lớn SV tham gia trả lời đều khẳng định rằng những môn học nào SV có hứng thú thì sẽ tìm mọi cách để tìm tòi, khám phá nhằm hiểu bản chất của vấn đề hơn và nhờ đó kết quả sẽ cao hơn. Sinh viên Nguyễn Thị P, trường Đại học Cần Thơ chia sẻ: “*Để tự mình khám phá, xây dựng tri thức cho mình, theo em nghĩ điều quan trọng là phải có được hứng thú với môn học để tạo động lực tốt hơn*”. Đây là yêu cầu hết sức cần thiết trong dạy học nói chung và trong dạy học theo THCVĐ nói riêng, nó nhằm khắc sâu kiến thức và làm cho kiến thức trở nên có ý nghĩa hơn trong thực tiễn. SV đánh giá cao yêu cầu này, có lẽ vì vốn kiến thức thực tiễn về quân sự

của các em chưa nhiều, hơn nữa kiến thức của các em cũng chưa sâu, chưa nhuần nhuyễn để có thể dễ dàng tạo liên kết giữa lý thuyết và thực tiễn. Vì thế, trong quá trình dạy học các GV cũng cần phải đặt yêu cầu và hướng dẫn SV vận dụng tri thức vào trong thực tiễn.

Như vậy trong các yêu cầu đối với giảng viên và sinh viên trong dạy học theo THCVĐ, được cả giảng viên và sinh viên đánh giá mức độ cần thiết là khá cao.

3.2.2.4. Nguyên nhân và những khó khăn của việc dạy học theo tình huống có vấn đề

a) Nguyên nhân

Kết quả dạy học theo THCVĐ chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác nhau. Hơn nữa, để có thể xây dựng được các kiến nghị nhằm nâng cao mức độ vận dụng dạy học theo THCVĐ tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam, nhất thiết phải xác định được những yếu tố thật sự có ảnh hưởng đến hoạt động đó. Trong phần này, chúng tôi tiến hành lấy ý kiến của GV và SV về những yếu tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng đến dạy học theo tình huống có vấn đề.

Bảng 3.19: Ý kiến GV về ảnh hưởng của các nhân đến dạy học theo THCVĐ

Nguyên nhân	Nguyên nhân		Mức độ ảnh hưởng					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
Nguyên nhân chủ quan	Thói quen dạy học của GV	SL	0	3	3	43	29	4,31
		%	0,0	3,8	3,8	55,1	37,2	
	Tâm thế ngại chia sẻ ý kiến của SV	SL	0	0	1	47	30	4,44
		%	0,0	0,0	1,3	60,3	38,5	
	Sự thụ động, ỷ lại của SV	SL	0	0	0	27	51	4,70
		%	0,0	0,0	0,0	34,6	65,4	
	Cách kiểm tra, đánh giá	SL	0	2	2	49	25	4,28
		%	0,0	2,6	2,6	62,8	32,1	
	Phương pháp giảng dạy của GV	SL	0	0	0	28	50	4,61
		%	0,0	0,0	0,0	35,9	64,1	
Phương pháp học của SV	SL	0	0	1	40	37	4,50	
	%	0,0	0,0	1,3	51,3	47,4		
Trình độ đầu vào của SV	SL	1	8	4	48	17	3,96	
	%	1,3	10,3	5,1	61,5	21,8		
Nguyên nhân khách quan	Thời gian dành cho môn học	SL	0	12	27	266	112	4,19
		%	0,0	2,9	6,5	63,8	26,9	
	Cơ chế, chính sách	SL	20	52	92	181	72	3,61
		%	4,8	12,5	22,1	43,4	17,3	
	Điều kiện học tập (giảng đường, thao trường, bãi tập, tài liệu...)	SL	0	3	5	44	26	4,24
		%	0,0	3,8	6,4	56,4	33,3	
	SL	0	0	1	39	38	4,52	

	Nội dung chương trình môn học	%	0,0	0,0	1,3	50,0	48,7	3,91
	Số lượng SV trong lớp học	SL	1	9	5	48	15	
		%	1,3	11,5	6,4	61,5	19,2	
	Thiết bị dạy học	SL	3	7	20	34	14	
%		3,8	9,0	25,6	43,6	17,9		

Bảng 3.20: Ý kiến SV về ảnh hưởng của các nhân đến dạy học theo THCVĐ

Nguyên nhân	Nguyên nhân		Mức độ ảnh hưởng					\bar{X}
			1	2	3	4	5	
Nguyên nhân chủ quan	Thói quen học tập của SV	SL	3	14	44	217	139	4,16
		%	0,7	3,4	10,6	52,0	33,3	
	Tâm thế ngại chia sẻ ý kiến của SV	SL	9	17	45	251	95	4,04
		%	2,2	4,1	10,8	60,2	22,8	
	Sự thụ động, ý lại của SV	SL	1	11	44	220	141	4,24
		%	0,2	2,6	10,6	52,8	33,8	
	Cách kiểm tra, đánh giá	SL	5	29	50	234	99	3,97
		%	1,2	7,0	12,0	56,1	23,7	
	PPDH của giảng viên	SL	0	0	32	208	177	4,38
		%	0,0	0,0	7,7	49,9	42,4	
	Phương pháp học của SV	SL	1	9	44	221	142	4,25
		%	0,2	2,2	10,6	53,0	34,1	
	Trình độ đầu vào của SV	SL	20	53	109	170	65	3,56
		%	4,8	12,7	26,1	40,8	15,6	
Nguyên nhân khách quan	Thời gian dành cho môn học	SL	13	30	47	251	76	3,88
		%	3,1	7,2	11,3	60,2	18,2	
	Cơ chế, chính sách	SL	20	58	109	165	65	3,53
		%	4,8	13,9	26,1	39,6	15,6	
	Điều kiện học tập (giảng đường, thao trường, bãi tập, tài liệu học...)	SL	9	94	242	59	13	3,93
		%	2,2	22,5	58,0	14,1	3,1	
	Nội dung chương trình môn học	SL	2	10	54	250	101	4,13
		%	0,5	2,4	12,9	60,0	24,2	
	Số lượng SV trong lớp học	SL	20	58	109	165	65	3,53
		%	4,8	13,9	26,1	39,6	15,6	
	Thiết bị dạy học	SL	20	53	109	170	65	3,56
		%	4,8	12,7	26,1	40,8	15,6	

Kết quả Bảng 3.19 và Bảng 3.20 cho thấy: những nguyên nhân ảnh hưởng nhiều nhất thuộc về nguyên nhân chủ quan. Cụ thể, đối với từng nguyên nhân, những yếu tố lần lượt xếp thứ tự 1; 2; 3; 4 cũng thuộc về nguyên nhân chủ quan là “*Phương pháp giảng dạy của giảng viên*” (4,38 điểm); “*Phương pháp học của sinh viên*” (4,25 điểm); “*Sự thụ động, ý lại của sinh viên*” (4,24 điểm); “*Thói quen dạy học của giảng viên*” (4,16 điểm). Hầu hết các yếu tố trong nguyên nhân khách quan đều có điểm trung bình dưới 4 (chỉ có yếu tố “*Nội dung chương trình môn học*” là đạt 4,13 điểm).

Điều này chứng tỏ SV đã ý thức được tầm ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan và coi đây là nguyên nhân chủ yếu tác động tới mức độ vận dụng dạy học theo tình huống, còn các yếu tố khách quan chỉ là điều kiện đảm bảo cho việc vận dụng này diễn ra dễ dàng và thuận lợi hơn mà thôi.

Trong những nguyên nhân chủ quan, phương pháp dạy của GV và phương pháp học của SV được coi là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất; tiếp đến là do thói quen dạy học đã trở thành truyền thống đối với GV và sự thụ động, ỷ lại của SV... Khi được hỏi về vấn đề này, thầy Doãn Anh T, giảng viên thuộc Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên cho biết: “Dù dạy theo quan điểm hay lý thuyết nào thì vấn đề PPDH vẫn là quan trọng nhất bởi PPDH là cách thức mà GV và SV tiến hành dạy học trên lớp. Hiện nay, dù việc đổi mới PPDH đã và đang được khuyến khích và có nhiều khóa tập huấn giúp GV tiếp cận với những lý thuyết và PPDH tích cực, song GV vẫn quen với cách dạy truyền thống mà mình vẫn làm bởi đổi mới rất mất công sức và thời gian; hơn nữa trong các nhà trường công lập việc đổi mới hay không đổi mới cũng không được đánh giá khác nhau là mấy”. Thầy Nguyễn Văn T, giảng viên thuộc Trung tâm GDQP&AN Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh còn chia sẻ thêm: “Đôi khi, mình cũng muốn đổi mới PPDH nhằm tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học nhưng dường như SV vẫn còn thói quen thụ động, ỷ lại vào GV; chưa thực sự cởi mở chia sẻ những ý kiến của mình trước tập thể lớp... Vì thế, để vận dụng một cách dạy học mới cũng cần sự cộng tác, hưởng ứng của SV”.

Đối với nguyên nhân khách quan, yếu tố được coi là ảnh hưởng nhiều nhất là “*Nội dung chương trình môn học*” (4,13 điểm). Để dạy học theo THCSVD, nội dung chương trình cần phải được xây dựng theo các chủ đề tích hợp, gắn gũi với thực tiễn của môi trường quân sự. Tuy nhiên, hiện nay nội dung chương trình đang được tiến hành theo các học phần, bài học như vậy có ưu điểm là bảo đảm tính hệ thống, tính khoa học, nhưng thiếu tính tích hợp. Ngoài ra các yếu tố khách quan khác cũng làm hạn chế việc vận dụng dạy học theo THCSVD như sĩ số SV trong một lớp, thời gian dành cho một môn học...

a) Khó khăn

Cùng với việc tìm hiểu các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng dạy học theo THCVĐ để thông qua đó xác định những khó khăn mà GV và SV gặp phải trong quá trình dạy học theo THCVĐ. Chúng tôi còn tiến hành tổ chức tọa đàm, phỏng vấn GV, tổng hợp ý kiến cho thấy: khó khăn lớn nhất đối với GV trong quá trình dạy học theo THCVĐ thuộc về phía người học, tiếp đến là những khó khăn thuộc về khách quan và cuối cùng là những khó khăn thuộc về phía bản thân người GV. Cụ thể đó là:

- Những khó khăn thuộc về phía người học bao gồm: 1) Thói quen thụ động, ý lại của sinh viên; 2) Phương pháp học của sinh viên; 3) Trình độ đầu vào của SV.

- Những khó khăn thuộc về phía khách quan bao gồm: 1) Số lượng sinh viên trong lớp học; 2) Thời gian dành cho môn học; 3) Nội dung chương trình môn học; 4) Điều kiện môi trường vật chất dành cho dạy học (số lượng SV đông, kế hoạch phân công bài dạy, giáo trình, tài liệu...); 5) Tiêu chí đánh giá kết quả học tập.

- Những khó khăn thuộc về phía người giảng viên, đó là: 1) Đã quen với dạy học truyền thống; 2) Vì dạy cho sinh viên nhiều chuyên ngành khác nhau nên phải đầu tư nhiều hơn, đòi hỏi sáng tạo hơn; 3) Chưa hiểu nhiều về cách dạy học này; 4) Thiết kế nội dung dạy học thành các tình huống có vấn đề; 5) Quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ.

Cũng tương đồng với đánh giá về những khó khăn của GV, những khó khăn mà SV gặp phải trong quá trình học tập theo tình huống nhìn chung cũng chủ yếu thuộc về chủ quan của người học, đó là: 1) Chưa có nhiều kinh nghiệm; 2) Thói quen thụ động, ý lại; 3) Đã quen với cách học truyền thống; 4) Chưa biết huy động những kinh nghiệm cần thiết có liên quan đến bài học.

Mặc dù những khó khăn lớn nhất được xem là thuộc về phía người học, song để khắc phục những khó khăn này không chỉ là nỗ lực của riêng người học mà còn là sự cố gắng từ phía GV bởi quá trình dạy học luôn là quá trình tương tác của cả hai phía người dạy và người học.

Kết luận chương 3

Nghiên cứu tìm hiểu về các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam về tổ chức hoạt động, nhiệm vụ, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cho thấy, các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam tương đồng về tổ chức, biên chế và thực hiện nhiệm vụ GDQP&AN cho sinh viên theo sự phân luồng của Hội đồng GDQP&AN trung ương. Được biên chế đội ngũ sĩ quan biệt phái có chất lượng và kinh nghiệm thực tiễn giảng dạy môn GDQP&AN; Thực hiện tổ chức các khóa học tập trung gần giống môi trường quân đội, SV được học tập và rèn luyện trong môi trường với tổ chức và kỷ luật chặt chẽ.

Tổ chức khảo sát đánh giá thực trạng bằng phiếu hỏi với 78 GV và 417 SV tại 3 Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam; kết hợp với phỏng vấn, quan sát dự giờ và nghiên cứu thông qua các sản phẩm hoạt động của giảng viên và sinh viên như giáo án, bài tập, bài kiểm tra. Kết quả cho thấy, PPDH của GV chủ yếu là thuyết trình và giảng giải; cách học của SV là ghi nhớ và học thuộc lòng; kiểm tra, đánh giá chưa hướng tới suy luận, vận dụng tri thức giải quyết tình huống thực tiễn. Trong quá trình dạy học cũng đã có đáp ứng của dạy học theo THCVĐ, nhưng chưa theo một quy trình khoa học nhưng còn rất hạn chế, bởi việc chuyển hóa các nội dung dạy học thành những tình huống dạy học còn lúng túng, thiếu quy trình khoa học hướng dẫn GV tổ chức dạy học theo tình huống... Như vậy, mới chỉ đạt mục tiêu về kiến thức mà chưa đạt được mục tiêu về kỹ năng của môn học.

Vì vậy, để tổ chức dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN hiệu quả cần phải có tài liệu khoa học để hướng dẫn xây dựng tình huống và tổ chức dạy học môn GDQP&AN là yêu cầu cần thiết.

Chương 4

XÂY DỰNG TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ VÀ TỔ CHỨC DẠY HỌC THEO TÌNH HUỐNG CÓ VẤN ĐỀ MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH

4.1. Xây dựng tình huống có vấn đề trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

4.1.1. Nguyên tắc xây dựng

Khi xây dựng tình huống có vấn đề dạy môn Giáo dục quốc phòng và an ninh cần tuân thủ các nguyên tắc sau:

Thứ nhất, THCSVD xây dựng phải phù hợp và phục vụ cho việc thực hiện mục tiêu, nội dung dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh: Đây là nguyên tắc quan trọng nhất, đảm bảo cho quá trình xây dựng từng THCSVD đi đúng hướng. Nguyên tắc này được xây dựng dựa trên cơ sở mối quan hệ biện chứng giữa mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. Nguyên tắc này đòi hỏi THCSVD phải chứa đựng những thông tin có liên quan đến tri thức, kinh nghiệm về lĩnh vực quân sự và an ninh đã có và cần phải học trong môn GDQP&AN cho sinh viên. Nhờ vậy, trong quá trình giải quyết tình huống, SV sẽ có cơ hội hình thành, củng cố, phát triển tri thức, kỹ năng và thái độ quân sự cần thiết, phù hợp với chương trình GDQP&AN cho SV. Nếu nguyên tắc này được thực hiện tốt thì THCSVD sẽ tạo cơ hội cho SV được hình thành một cách toàn diện kiến thức, kỹ năng của SV đặc biệt là khi xem xét, giải quyết tình huống trong huấn luyện quân sự và chiến đấu.

Thứ hai, THCSVD xây dựng phải gắn với thực tiễn hoạt động quân sự của người chiến sĩ trong huấn luyện và chiến đấu: Nguyên tắc này được xây dựng trên cơ sở thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong quá trình dạy học môn GDQP&AN. Vì vậy, xây dựng THCSVD, cần phải tăng cường liên hệ thực tiễn, bổ sung vào nội dung bài học với những tình huống, những vấn đề đã và đang nảy sinh trong thực tiễn cuộc sống hàng ngày. Việc đưa các tình huống, các trường hợp điển hình, các vấn đề nổi

cộm trong thực tiễn cuộc sống vào bài dạy sẽ đem lại nhiều kết quả tích cực. Một mặt, những tình huống đó sẽ đảm bảo tính thực tiễn của bài học. Mặt khác, còn gây hứng thú cho SV, giúp SV phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo trong quá trình lĩnh hội tri thức của môn học.

Thứ ba, THCVĐ phải mang tính phổ biến: THCVĐ phải chứa đựng vấn đề bức xúc cần giải quyết, thường xảy ra trong hoạt động quân sự của người chiến sĩ trong Quân đội. Để từ việc giải quyết những tình huống này, SV sẽ có khả năng thích ứng nhanh chóng với các vấn đề cần giải quyết thông thường trong môi trường quân sự mà họ sẽ thực hiện sau khi ra trường.

Thứ tư, THCVĐ phải có tác dụng kích thích thái độ học tập tích cực của SV: Giá trị đích thực của THCVĐ là ở chỗ nó có kích thích thái độ học tập tích cực của SV hay không. Nếu đảm bảo được nguyên tắc này thì THCVĐ mới trở thành phương tiện, điều kiện và động lực thúc đẩy SV học tập tốt. Để đạt được nguyên tắc này, ngoài tuân thủ những nguyên tắc trên, THCVĐ được xây dựng phải hấp dẫn. Tình huống càng chứa đựng kịch tính thì càng có tác dụng kích thích thái độ tích cực trong quá trình giải quyết của người học.

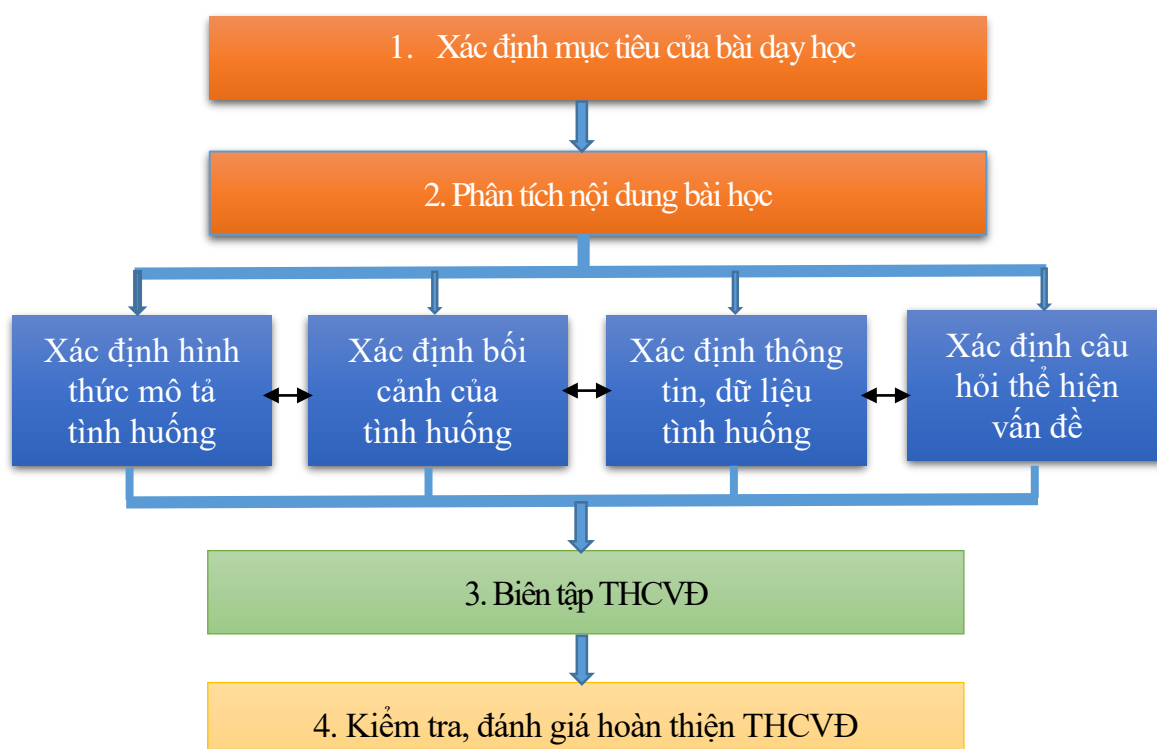
Thứ năm, THCVĐ phải phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của SV: Nguyên tắc này thể hiện tính vừa sức trong THCVĐ làm cho THCVĐ có tác dụng kích thích thái độ học tập tích cực của SV. Tính vừa sức đó thể hiện ở chỗ THCVĐ đưa ra SV có thể giải quyết được với sự cố gắng nỗ lực, tích cực. Cho nên, vấn đề trong tình huống được trình bày không nên quá đơn giản dễ dẫn đến sự coi thường, nhàm chán cũng không nên quá phức tạp khiến SV lo lắng, hoang mang. Vấn đề giải quyết trong tình huống đưa ra nên vừa phải để SV yếu kém nếu cố gắng cũng có thể biết được (hoặc có thể biết được với sự giúp đỡ ít nhiều của các SV khác hay của GV).

Thứ sáu, THCVĐ xây dựng phải gây nên sự tranh cãi ở SV khi giải quyết: Nguyên tắc này đòi hỏi vấn đề trong tình huống được trình bày có ý nghĩa và liên quan đến nhiệm vụ quân sự mà SV cần nghiên cứu. Vấn đề đó có thể gây nên những xung đột về quan điểm giữa các SV và nó cho phép có nhiều con đường lựa chọn để trình bày vấn đề được giải quyết. Kết quả cuối cùng của việc giải quyết tình huống

không phải là đưa ra một đáp án đúng cho việc giải quyết một tình huống cụ thể nào đó mà quan trọng hơn là cung cấp cho SV những bài học kinh nghiệm chung về chiến lược giải quyết tình huống.

4.1.2. Quy trình xây dựng

Căn cứ cơ sở lý luận về quy trình xây dựng THCVD (Mục 2.2.4); Căn cứ vào đặc điểm môn học GDQP&AN và nguyên tắc xây dựng THCVD, tác giả luận án đề xuất quy trình xây dựng THCVD môn GDQP&AN. Như mô tả Hình 4.1.



Hình 4.1: Quy trình xây dựng THCVD dạy môn GDQP&AN

Bước 1: Xác định mục tiêu của bài học

Để thiết kế tình huống phù hợp GV phân tích và xác định mục tiêu của bài dạy cụ thể về mặt kiến thức và kỹ năng. Mục tiêu bài học phải cụ thể, tường minh và đo lường đánh giá được như: Sau khi học xong bài học này, người học sẽ đạt được cái gì? Phương pháp dạy học theo THCVD có phù hợp với mục tiêu và nội dung bài học học không?

Bước 2: Phân tích nội dung bài học

Trong bước 2 này GV phải phân tích nội dung bài học xác định rõ những đơn vị kiến thức nào có chứa đựng những thông tin, dữ liệu có thể kết cấu, gia cố để thiết kế thành THCVD và kết hợp với những kinh nghiệm hoạt động quản lý bộ đội, sử lý

tình huống, sai lầm trong hoạt động quân sự thiết kế thành tình huống phục vụ cho dạy học.

Phân tích nội dung xác định kiến thức để thiết kế tình huống phải đảm bảo các yêu cầu sau:

1) Phân tích và chỉ rõ thực chất của các nội dung trong bài dạy như khái niệm, đặc điểm, tính chất, qui luật, ứng dụng thực tiễn mà GV nhận thấy có thể đưa vào những THCVĐ trong dạy học để thu hút SV học tập.

2) Phân tích nội dung học tập phải theo logic, trình tự nhất định (nội dung nào nghiên cứu trước, nội dung nào nghiên cứu sau, phần trước bổ sung cho phần sau...). Qua đó dự kiến những yếu tố có thể kết hợp được với nhau và tiếp nối nhau để tổ chức dạy học theo các THCVĐ có tính liên tục.

3) Phân tích nội dung đã lựa chọn và hình thức biểu đạt như câu hỏi, bài thực hành, tình huống giả định, dự kiến các hoạt động tương ứng mà người học phải thực hiện khi thiết kế nội dung của bài dạy (nghe, ghi, quan sát, tìm tòi).

4) Thử biểu đạt một số hoặc tất cả những yếu tố nội dung này dưới hình thức có thể biểu đạt được và đa dạng hóa cách trình bày nội dung. Nếu không biểu đạt được thì phải tìm hình thức và cách biểu đạt khác.

Giảng viên cần phân tích lựa chọn các nội dung có tính điển hình, hoặc có khả năng khái quát hóa cho các vấn đề tương tự mà SV sẽ gặp phải, rồi thiết kế chúng thành các THCVĐ nhằm giúp SV học tập theo THCVĐ để thu nhận kiến thức mới tích lũy kinh nghiệm thực tế. GV cũng cần lưu ý đến tính logic về mặt kiến thức và kỹ năng của THCVĐ hệ thống THCVĐ, để SV có thể tận dụng được các kinh nghiệm, giá trị của những nghiên cứu tình huống trước đó trong quá trình GQVĐ.

Một vấn đề hết sức quan trọng nữa là, GV cần phải dự kiến hình thức mô tả tình huống xảy ra trong bối cảnh nào? Và người học cần phải trả lời, thực hiện những vấn đề gì? Làm tốt những điều này sẽ làm cho THCVĐ có sức hấp dẫn, thuyết phục hơn.

Thứ nhất, xác định hình thức mô tả tình huống: Trên cơ sở mục tiêu, nội dung, tài liệu thu thập để lựa chọn hình thức mô tả tình huống. Có ba hình thức mô tả tình huống cơ bản như: mô tả bằng ngôn ngữ; mô tả bằng hình ảnh, phim tư liệu và mô tả

thực ngoài thực địa (tri giác). Việc mô tả cần thể hiện rõ ràng, chặt chẽ, hợp lý về nhân vật, thời gian, không gian diễn ra tình huống. Sự kiện, vụ việc được mô tả trong tình huống phải xuất hiện vấn đề đòi hỏi SV phân tích và tìm ra các phương án, biện pháp giải quyết phù hợp.

Thứ hai, xác định bối cảnh của tình huống: Bối cảnh của THCVĐ nên xoay quanh các nội dung như: Huấn luyện chiến đấu; giả định các trận chiến đấu; thực tiễn nhiệm vụ quốc phòng và an ninh hằng ngày (các vấn đề liên quan đến an ninh quốc gia, công tác quốc phòng, xây dựng lực lượng vũ trang, nghệ thuật quân sự...). Bối cảnh phải gần gũi SV, các vấn đề SV quan tâm, điều đó sẽ khuyến khích SV tích cực tham gia giải quyết tình huống. Đặc biệt khi mô tả tình huống trong bối cảnh giả định trận chiến đấu, GV nên sử dụng các phương tiện dạy học như: máy tạo giả âm thanh, quân xanh để mô phỏng. Mặt khác cần điều chỉnh một số chi tiết để đơn giản hoá tình huống giúp SV dễ hiểu, dễ tiếp cận bởi kinh nghiệm môi trường quân sự của SV chưa nhiều. Bởi vì trong thực tiễn môi trường quân sự thường chứa nhiều dấu hiệu, dữ kiện luôn thay đổi, chuyển hóa phức tạp, bất ngờ.

Thứ ba, xác định thông tin, dữ liệu tình huống: Dữ kiện là các thông tin cần thiết ẩn chứa các mối quan hệ, các nội dung liên quan để giải quyết THCVĐ. Các dữ kiện có thể được diễn đạt bằng lời, bảng biểu, mô hình, sơ đồ...

Thứ tư, xác định câu hỏi thể hiện vấn đề: Vấn đề là hạt nhân của tình huống, vấn đề khuyến khích SV tích cực tìm cách giải quyết tình huống. Do đó, THCVĐ với mục đích rèn luyện kỹ năng GQVĐ hay phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của SV đều phải có một kết thúc mở dưới dạng một câu hỏi hoặc yêu cầu để hướng sinh viên GQVĐ bằng nhiều cách khác nhau, hoặc nếu chỉ có một phương án giải quyết thì phải thiết kế sao cho SV được thảo luận trên nhiều giả thuyết khác nhau.

Bước 3: Biên tập tình huống có vấn đề

Biên tập THCVĐ là logic hóa các yếu tố, dữ kiện nhằm tạo ra những hoàn cảnh khác nhau để SV ý thức được nhiệm vụ cần giải quyết. Trên cơ sở phân tích xác định đơn vị kiến thức cơ bản, GV phác hoạ THCVĐ cho từng đơn vị kiến thức nhằm kích

thích tư duy của SV một cách logic theo cấu trúc như cơ sở lý luận trình bày (Mục 2.2.3).

Phần mở đầu: Tên tình huống; tóm tắt bối cảnh về không gian, thời gian, địa điểm... dẫn dắt người học đi đến phần nội dung.

Phần nội dung: Phải mô tả diễn biến các sự kiện trong tình huống (bao gồm kiến thức, kỹ năng SV đã tích lũy cần được huy động để giải quyết nhiệm vụ mới qua đó kiến tạo kiến thức, kỹ năng mới; hay chính là mâu thuẫn trong tình huống cần được người học giải quyết. GV tránh đưa ra những vấn đề hoàn toàn mới, xa lạ với kiến thức, kỹ năng vốn có của SV).

Phần chưa biết, cần tìm: là các câu hỏi, yêu cầu chứa vấn đề cần giải quyết (đó cũng chính là kiến thức, kỹ năng mới mà SV cảm thấy cần phải khám phá, tự lực kiến tạo ra kiến thức, kỹ năng để thỏa mãn).

Bước 4: Kiểm tra, đánh giá hoàn thiện tình huống

Thứ nhất, đánh giá sơ bộ tình huống, bản chất THCVĐ là phương tiện dạy học do đó phải thỏa mãn các tiêu chí: Tính khoa học - sự phạm (chính xác, cơ bản, hệ thống, sự phạm), tính thực tiễn (có tính xác thực, khách quan của nghề nghiệp, tương minh mối quan hệ hài hòa giữa thông tin đã biết và yêu cầu cần tìm), tính thiết thực (giá trị sử dụng để tổ chức dạy học môn GDQP&AN cho sinh viên).

Đối tượng đánh giá: Giảng viên biên soạn tình huống, giảng viên giảng dạy môn GDQP&AN cho sinh viên ở các Trung tâm GDQP&AN.

Thứ hai, đánh giá tình huống sau khi sử dụng. Sau khi đánh giá sơ bộ, tình huống sẽ được chỉnh sửa và bước vào giai đoạn đánh giá chính thức thông qua ý kiến thăm dò của SV về THCVĐ, đánh giá kết quả học tập của sinh viên do tác động của tình huống đem lại. Cuối cùng, GV nên xem xét chỉnh sửa lại lần cuối để hoàn chỉnh hệ thống THCVĐ cho môn học.

4.1.3. Ví dụ minh họa vận dụng quy trình xây dựng tình huống có vấn đề

Căn cứ vào nguyên tắc và quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN, tác giả luận án tiến hành vận dụng xây dựng THCVĐ Bài: *Sử dụng bản đồ quân sự*

Mục tiêu của bài học này là:

+ Về kiến thức: trình bày được các khái niệm về bản đồ; nhận biết được các ký hiệu đáng đất, ký hiệu địa vật trên bản đồ quân sự.

+ Về kỹ năng: có thể sử dụng và vận dụng các phương pháp định hướng bản đồ, đo tính cự li, diện tích, chỉ thị mục tiêu, đối chiếu bản đồ với thực địa để phục vụ cho nhiệm vụ quốc phòng và an ninh.

+ Về thái độ: hình thành thói quen cẩn thận, tỉ mỉ; tính toán chính xác; tác phong nhanh nhẹn và giữ gìn, bảo quản vật tư, thiết bị quân sự tốt.

Nội dung Bài học: Sử dụng bản đồ quân sự có hai phần, phần A. Bản đồ, gồm có các mục: 1. Khái niệm, ý nghĩa; 2. Cơ sở toán học bản đồ địa hình; 3. Phân loại, đặc điểm, công dụng bản đồ địa hình; 4. Cách chia mảnh, ghi số hiệu bản đồ; 5. Nội dung bản đồ; 6. Chắp ghép, dán gấp, bảo quản bản đồ. Phần B. Sử dụng bản đồ, có các mục: 1. Đo cự li, diện tích trên bản đồ; 2. Xác định tọa độ, chỉ thị mục tiêu; 3. Sử dụng bản đồ ngoài thực địa và 4. Đối chiếu bản đồ với thực địa. Từ mục tiêu của bài học, chúng tôi xác định trọng tâm của bài là phần B. Sử dụng bản đồ và cũng chính là nội dung để thiết kế các THCVĐ.

Dùng ngôn ngữ và hình ảnh để mô tả tình huống liên quan đến đo cự li, diện tích và xác định tọa độ, chỉ thị mục tiêu; sử dụng ngôn ngữ và chỉ thực tế ngoài thực địa (tri giác) mô tả tình huống liên quan đến sử dụng bản đồ ngoài thực địa và đối chiếu bản đồ với thực địa.

Tình huống diễn ra trong bối cảnh thực hiện nhiệm vụ huấn luyện, chiến đấu với tình thế khẩn trương, quyết liệt không thể chậm trễ, lơ là... Không hoàn thành nhiệm vụ người chiến sĩ phải trả giá đắt có khi cả mạng sống của mình và đồng đội... Sinh viên học tập thực hành ở thao trường, bãi tập gắn với nhiệm vụ huấn luyện chiến đấu của người chiến sĩ chuẩn bị sử dụng bản đồ quân sự. Tùy theo từng nội dung, tình huống mà xác định câu hỏi thể hiện vấn đề sát đúng. Các câu hỏi trong bài này cần phát huy sự sáng tạo trong vận dụng kiến thức đã học để giải quyết các vấn đề thực tế của nhiệm vụ huấn luyện, chiến đấu, như: thông thường đo tính, xác định khu vực trú quân hay đo cự ly đường hành quân chỉ trên một mảnh bản đồ; nhưng thực tế xảy ra không chỉ nằm trong một mảnh bản đồ; bình thường đo tính đường thẳng, nhưng thực tế đường lại quanh co, gấp khúc; thông thường định hướng Bắc bản đồ bằng địa bàn, vậy không có địa bàn có thể định hướng

Bắc cho bản đồ được không... Phải thực hiện như thế nào? Kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm nào cần huy động để giải quyết vấn đề này?

Ví dụ 1: Tình huống nghịch lý

Không có bản đồ tỉ lệ 1: 50.000 vẫn phải lựa chọn đường hành quân

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức đã học để đo tính cự ly trong thực tế.

Phát biểu tình huống như sau:

Thời gian vào 14 giờ 15 ngày N. Tại đơn vị trú quân, Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ khu Hòa An, trung đội 1 chuẩn bị hành quân di chuyển theo mệnh lệnh của cấp trên.

Được trung đội trực tiếp giao nhiệm vụ lựa chọn, đo tính đường hành quân cho trung đội từ đơn vị trú quân đến vị trí tập trung bí mật trường học có tọa độ (25369), thời gian báo cáo kết quả sau 20 phút khi nhận rõ nhiệm vụ. Chiến sĩ A quán triệt nhiệm vụ và lấy bản đồ địa hình quân sự cấp chiến thuật ra tác nghiệp, xác định vị trí trú quân hiện tại (12344) trên bản đồ địa hình quân sự tỉ lệ 1:25.000. Chiến sĩ A phát hiện ra vị trí trú quân hiện tại của đơn vị và vị trí tập trung sau khi hành quân di chuyển không nằm trong cùng trên một mảnh bản đồ. Không sao, mình sẽ sử dụng bản đồ tỉ lệ 1:50.000 là ổn, bản đồ tỉ lệ 1:50.000 đâu? Lục mọi nơi, mọi chỗ không thấy, chỉ thấy nhiều mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000.

Chiến sĩ A chạy lên trung đội xin cấp bản đồ bản đồ tỉ lệ 1:50.000 để tác nghiệp

Báo cáo đại đội trưởng, cho tôi xin bản đồ tỉ lệ 1:50.000 vì vị trí tập trung bí mật trường học (25369) không nằm cùng 1 mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000 ạ!

Trung đội trưởng cho biết: Bản đồ tỉ lệ 1:50.000 hiện nay không có; tình thế cấp bách không thể chờ đợi có bản đồ tỉ lệ 1:50.000. Vì vậy, yêu cầu chiến sĩ A nhanh chóng tìm phương pháp hoàn thành nhiệm vụ và báo cáo kết quả đúng thời gian.

Thật là vô lý, không có bản đồ tỉ lệ 1: 50.000 thì làm sao có thể xác định vị trí trú quân để đo cự ly đường hành quân? Nhưng quân lệnh như sơn, phải tìm phương pháp thực hiện không thể thoái thác! Chiến sĩ A rất bất bình nhưng cũng phải chấp nhiệm vụ của cấp trên.

Trên cương vị chiến sĩ A, sinh viên giải quyết tình huống?

Ví dụ 2: Tình huống lựa chọn

Định hướng bản đồ khi không có địa bàn

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức để định hướng Bắc cho bản đồ địa hình quân sự trong thực tế huấn luyện và chiến đấu.

Phát biểu tình huống như sau:

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 50 ngày N. Tại điểm đứng thao trường huấn luyện Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ khu Hòa An, chiến sĩ A đang chuẩn bị bản đồ địa hình cấp chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 để thực hiện nhiệm vụ.

Tiểu đội trưởng lệnh chiến sĩ A sử dụng địa bàn nhanh chóng định hướng bản đồ và báo cáo kết quả cho tiểu đội trưởng sau 10 phút nhận lệnh và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Chiến sĩ A: “Báo cáo rõ nhiệm vụ”. Nhưng ngay sau đó 2 phút, chiến sĩ A: báo cáo tiểu đội trưởng địa bàn bị hỏng không thể sử dụng được, vì vậy không thể định hướng Bắc cho bản đồ.

Tiểu đội trưởng (suy nghĩ): Vậy thì nguy to, không định hướng được bản đồ không thể chỉ thị mục tiêu như vậy không hoàn thành nhiệm vụ, tiểu đội trưởng vô cùng lo lắng. Tình thế cấp bách tiểu đội trưởng gợi ý: Để định hướng Bắc cho bản đồ thường sử dụng địa bàn; nhưng còn có thể định hướng bản đồ bằng hướng bắc thiên văn; địa vật dài thẳng hoặc đường phương hướng giữa hai địa vật. Chiến sĩ A nghiên cứu vận dụng một trong các phương pháp đó để định hướng bản đồ và báo cáo đúng thời gian quy định.

Trên cương vị chiến sĩ A, sinh viên giải quyết tình huống.

Ví dụ 3: Tình huống tại sao

Định hướng bản đồ chưa đúng

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức để định hướng Bắc cho bản đồ địa hình quân sự trong thực tế huấn luyện và chiến đấu.

Phát biểu tình huống như sau:

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 50 ngày N. Thực hiện nhiệm vụ định hướng bản đồ trong điều kiện địa bàn bị hỏng, sau khi thảo luận chiến sĩ A cũng đã quyết định phương án phù hợp nhất là định hướng Bắc cho bản đồ bằng bằng địa vật dài thẳng. Chiến sĩ A thực hiện có vẻ rất thành thạo thông qua các động tác nhanh, gọn và chính xác: Trãi bản đồ lên vị trí bằng phẳng; Đặt thước 3 cạnh trùng lên kí hiệu địa vật dài thẳng trên bản đồ và xoay bản đồ cho hướng của thước song song hoặc trùng lên địa vật tương ứng ngoài thực địa, như vậy bản đồ đã được định hướng.

Chiến sĩ A: Báo cáo tiểu đội trưởng bản đồ đã được định hướng xong.

Tiểu đội trưởng sau khi quan sát bản đồ và thực địa cho biết: Bản đồ vẫn chưa định hướng đúng.

Chiến sĩ A: Sao sai được, tôi đã làm đúng thứ tự các bước như được học vì vậy bản đồ đã được định hướng đúng.

Trên cương vị tiểu đội trưởng, giải thích lỗi sai cho chiến sĩ A.

Ví dụ 4: Tình huống bác bỏ

Đo tính diện tích theo bản đồ

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức để đo tính cự li, diện tích bản đồ địa hình quân sự trong thực tế huấn luyện và chiến đấu.

Phát biểu tình huống như sau:

13 giờ 30 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An. Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 nhanh chóng đo diện tích khu vực mục tiêu “Điểm tựa bộ binh” của địch trên bản đồ (Trung đội trưởng chỉ cụ thể trực tiếp trên bản đồ 1:25.000), sau 15 phút báo cáo kết quả và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Tổ trưởng tổ 1 quán triệt và giao nhiệm vụ cho chiến sĩ kế toán thực hiện đo tính. Sau 10 phút, chiến sĩ kế toán báo cáo xong kết quả: Báo cáo trung đội trưởng diện tích khu vực mục tiêu “Điểm tựa bộ binh” của địch nằm trên tọa độ sơ lược (2536) và một phần tọa độ sơ lược (2636) là 1350 m².

Trung đội trưởng kiểm tra lại khu vực mục tiêu trên bản đồ và thông báo: Kết quả này chưa chính xác.

Chiến sĩ kế toán: Kết quả không thể sai được ạ.

Trung đội trưởng: Tổ trưởng tổ 1 kiểm tra và chỉ rõ sai lầm trong đo tính của chiến sĩ kế toán.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?

Ví dụ 5: Tình huống thực

Không có địa vật gần để ước lượng cự ly

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức để xác định bổ sung đối tượng ở gần, ước lượng cự li chính xác trong thực tế huấn luyện và chiến đấu.

Phát biểu tình huống như sau:

13 giờ 30 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An.

Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chọn đối tượng địa vật và bản đồ 1:25.000 xác định điểm đứng trên bản đồ, sau 15 phút báo cáo kết quả và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng trong khu vực qua quan sát không có địa vật nào gần để ước lượng cự ly vì vậy không thể xác định được điểm đứng.

Trung đội trưởng: Tổ 1 tiếp tục quan sát tìm kiếm vận dụng công cụ có sẵn và phương pháp khác để hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?

Ví dụ 6: Tình huống giả định

Bổ sung mục tiêu lên bản đồ

Mục tiêu của tình huống: nhằm rèn luyện cho sinh viên kỹ năng sử dụng bản đồ và vận dụng sáng tạo kiến thức để đo tính cự li, diện tích bản đồ địa hình quân sự trong thực tế huấn luyện và chiến đấu.

Phát biểu tình huống như sau:

14 giờ 00 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An. Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chú ý, theo hướng tay tôi chỉ cột thu lôi (Sở chỉ huy địch). Tổ 1: Rõ mục tiêu cột thu lôi (Sở chỉ huy địch)

Trung đội trưởng: Tổ 1 đối chiếu bản đồ với thực địa bổ sung mục tiêu lên bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1:25.000 và báo cáo tọa độ chính xác mục tiêu vào 14 giờ 30 cùng ngày. Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng đối tượng ở cách xa, hồ rộng không thể dùng thước dây đo được đồng thời rất khó ước lượng cự ly vì vậy không thể thực hiện nhiệm vụ. Trung đội trưởng: Điều kiện khẩn trương, yêu cầu tổ 1 sử dụng công cụ có sẵn tìm mọi phương pháp hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?

4.1.4. Kết quả xây dựng tình huống có vấn đề

Vận dụng quy trình xây dựng THCVD môn GDQP&AN, tác giả luận án đã xây dựng được hệ thống gồm 51 tình huống có vấn đề thuộc học phần 3 để tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN (Phụ lục 7).

Bảng 4.1: Tình huống có vấn đề dạy học phần III

Chủ đề	Loại tình huống						+
	nghịch lý	lựa chọn	bác bỏ	tại sao	thực	giả định	
Sử dụng bản đồ quân sự	1	2	1	1	1	1	7
Thuốc nổ	1					1	2
Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn			4	4		6	14
Cấp cứu ban đầu vết thương chiến tranh		6		3		6	15
Từng người trong chiến đấu tiến công		2		1	1	4	8
Từng người trong chiến đấu phòng ngự		1		1	1	2	5
+	2	11	5	10	3	20	51

4.2. Tổ chức dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

4.2.1. Nguyên tắc tổ chức dạy học

Nguyên tắc đảm bảo mục tiêu môn học: Mục tiêu môn GDQP&AN là trang bị cho SV kiến thức cơ bản về đường lối quân sự, công tác quốc phòng, an ninh của

Đảng và Nhà nước; những kỹ năng quân sự cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố lực lượng vũ trang nhân dân, sẵn sàng tham gia lực lượng dân quân tự vệ, dự bị động viên và làm nghĩa vụ quân sự, giữ gìn trật tự, an toàn xã hội, sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Vì vậy, việc tổ chức dạy học theo THCVĐ cũng phải bảo đảm mục tiêu môn học này, thông qua đó THCVĐ giúp SV giảm được tính trừu tượng của môn học, gắn tri thức lý luận với thực tiễn giúp cho kiến thức trừu tượng trở nên sinh động dễ hiểu, dễ học. Đồng thời còn giúp SV chủ động, sáng tạo trong tiếp thu tri thức mới, hình thành những phẩm chất cần thiết của người chiến sĩ trong Quân đội nhân dân Việt Nam trong thời đại mới.

Nguyên tắc phát huy tính chủ động, tích cực học tập của sinh viên: Việc dạy học phải đảm bảo tính chủ động, tích cực của SV là mục đích, nhiệm vụ của dạy học trong giai đoạn hiện nay. Vì vậy, nó luôn là trung tâm chú ý của lý luận và thực tiễn dạy học. Phương pháp dạy học phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của SV; phù hợp với đặc điểm từng lớp học, từng môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho SV.

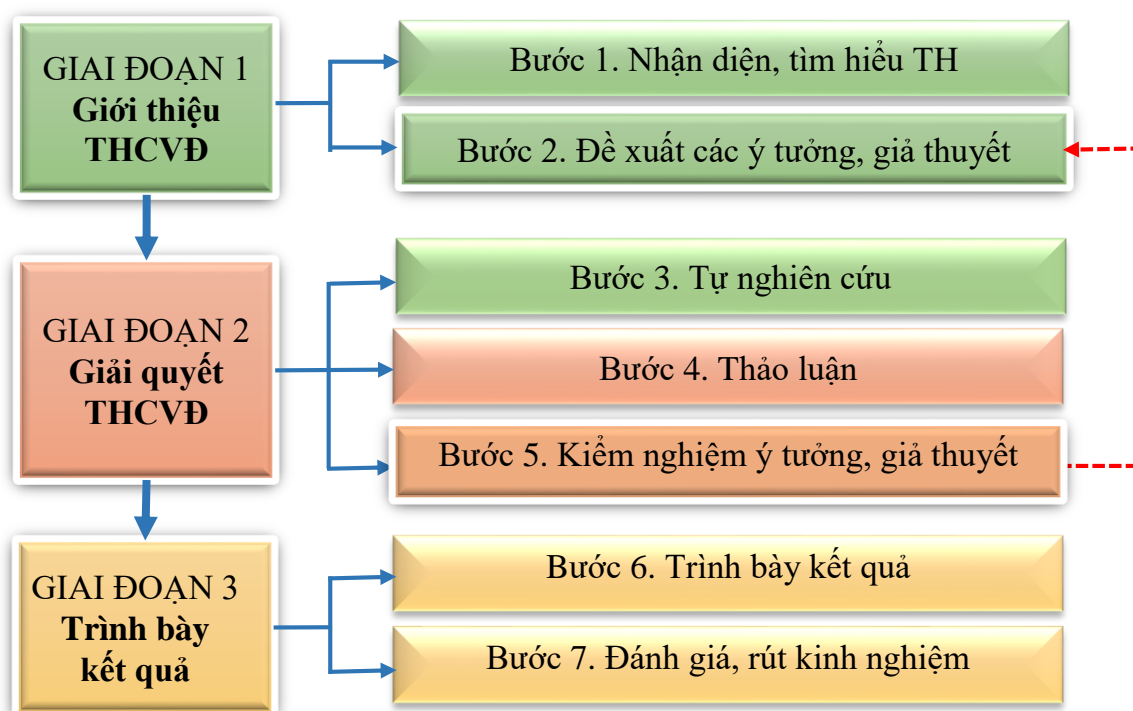
Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức trong dạy học: GDQP&AN là môn học định hướng hình thành phẩm chất, nhân cách của người chiến sĩ, GV phải tác động như thế nào đó để phù hợp với trạng thái tư duy của người học. Tổ chức dạy học theo THCVĐ là dạy học trực tiếp tác động, kích thích đến tư duy của người học, giúp cho người học tiếp thu bài học dần dần từ thấp đến cao, với sự linh hoạt, sáng tạo của người dạy sẽ dẫn dắt người học tiếp cận từng bước đến với những tri thức trừu tượng khó hiểu trở nên gần gũi.

Nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn: Nhiều nội dung môn GDQP&AN hiện nay mang tính khái quát hóa, trừu tượng hóa cao. Các khái niệm, phạm trù, luận điểm trong các bài lý luận về đường lối quân sự phản ánh những nguyên lý, quan điểm, giải pháp của Đảng được định hình, đúc kết qua nhiều giai đoạn lịch sử. Điểm xuất phát cũng như mục đích của tất cả các bài học môn GDQP&AN không phải là những khái niệm, phạm trù hay quan điểm, mà chính là thực tiễn sinh động của chiến tranh

hiên đại. Do đó, để có những bài học, giờ học sinh động, gắn liền với thực tiễn quân sự, trong dạy học theo tình huống cần lựa chọn, sử dụng các biện pháp sư phạm nhằm khuyến khích SV vận dụng, mang những điều đã học vào trải nghiệm, ứng xử trong cuộc sống hàng ngày. Bên cạnh đó, thông qua các biện pháp sư phạm GV phải giúp SV thấy được vai trò, ý nghĩa thực tiễn của các THCVD. Trong quá trình tổ chức dạy học theo tình huống GV luôn phải giúp các SV trả lời được câu hỏi: bài học này sẽ giúp ích gì cho các SV khi tham gia thực hiện nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc?

4.2.2. Quy trình tổ chức dạy học

Căn cứ cơ sở lý luận về quy trình tổ chức dạy học theo THCVD (Mục 2.3.4); Đặc điểm môn học GDQP&AN và nguyên tắc tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN. Tác giả luận án đề xuất Quy trình tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN. Như mô tả Hình 4.2.



Hình 4.2: Quy trình tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN

Ứng với từng giai đoạn và mỗi bước của quy trình, các hoạt động cụ thể của giảng viên và sinh viên được mô tả như Bảng 4.2.

Bảng 4.2: Hoạt động của GV và SV trong quy trình dạy học theo THCVD

Quy trình dạy học	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
-------------------	------------------	------------------

GIAI ĐOẠN 1 Giới thiệu THCVĐ	Bước 1. <i>Nhận diện, tìm hiểu tình huống</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Dẫn dắt lớp học vào tình huống có vấn đề. - Chia nhóm sinh viên - Quy định thời gian, phân công trình bày, đánh giá. - Giải thích, làm rõ vấn đề cho SV nếu cần. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hình thành nhóm học tập, phân công trưởng nhóm, thư ký. - Chuẩn bị các nguồn lực (học liệu) - Làm rõ những gì chưa hiểu trong tình huống. - Phát hiện vấn đề mới, kỹ năng mới liên quan đến kiến thức, kỹ năng đã biết.
	Bước 2. <i>Xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hỗ trợ, điều khiển SV xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết; sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học. 	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định mục đích giải quyết THCVD là gì? - Xác định được vấn đề chủ yếu cần nghiên cứu, giải quyết và phát biểu dưới dạng câu hỏi khoa học. - Xác định các nguồn tài liệu cần tham khảo.
GIAI ĐOẠN 2 Giải quyết THCVĐ	Bước 3. <i>Tự nghiên cứu</i>	Hỗ trợ sinh viên thu thập thông tin thích hợp, tìm kiếm kiến thức, kỹ năng thực hiện giải pháp.	<ul style="list-style-type: none"> - Vận dụng kiến thức đã biết và tìm hiểu các thông tin, kiến thức - Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết giải quyết tình huống. - Liệt kê kiến thức chưa biết.
	Bước 4. <i>Thảo luận</i>	Tổ chức, định hướng, điều khiển sinh viên thảo luận nhóm.	<ul style="list-style-type: none"> - Tập trung nhóm thảo luận: + Thảo luận về các ý tưởng, giả thuyết giải quyết THCVD + Thảo luận lựa chọn phương án GQVĐ. + Thư ký ghi chép hệ thống kiến thức, kỹ năng cần có để thực hiện nhiệm vụ. + Tổ trưởng tóm tắt, kết luận và quyết định chọn phương án tối ưu
	Bước 5. <i>Kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết</i>	Tổ chức, điều khiển các nhóm, sinh viên kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết.	<ul style="list-style-type: none"> - Nhóm trưởng điều hành các thành viên tiến hành thực nghiệm theo phương án đã lựa chọn. - Nếu việc kiểm nghiệm phương án đề xuất thất bại, không giải quyết được VĐ thì cần quay trở lại bước 2 để xác định lại vấn đề nghiên cứu.
	Bước 6. <i>Trình bày kết quả</i>	- Tổ chức các nhóm trình bày kết quả, phương án giải quyết.	- Đại diện các nhóm trình bày phương án giải quyết THCVD và

GIẢI ĐOẠN 3 Trình bày kết quả		- Nêu các yêu tố chức tập luyện (dạy thực hành tại thao trường).	sản phẩm nghiên cứu của nhóm mình. - Bảo vệ phương án, kết quả nghiên cứu của nhóm mình khi có ý kiến phản biện của GV hay thành viên nhóm học tập khác.
	Bước 7. <i>Đánh giá, rút kinh nghiệm</i>	- Nhận xét đánh giá kết quả. - Hệ thống kiến thức, kỹ năng mới; rút kinh nghiệm và chú ý trong mỗi tình huống được giải quyết. - Biểu dương SV, nhóm có kết quả học tập tốt.	- Tham gia đánh giá kết quả học tập của các nhóm và thành viên trong nhóm. - Tự đánh giá kết quả học tập của bản thân và rút ra kết luận. - Luyện tập giải quyết tình huống theo yêu cầu của GV.

4.2.3. Ví dụ minh họa dạy học theo tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh

Nội dung: SỬ DỤNG BẢN ĐỒ QUÂN SỰ

A. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT ĐƯỢC

+ Về kiến thức: Vận dụng kiến thức về bản đồ địa hình quân sự vào giải quyết các vấn đề thực tiễn hình thành kiến thức mới cho sinh viên.

+ Về kỹ năng: Rèn luyện, phát triển kỹ năng đo tính cự ly trên bản đồ, kỹ năng định hướng bản đồ, kỹ năng chỉ thị mục tiêu, đối chiếu bản đồ với thực địa trong mọi điều kiện hoàn cảnh thực tiễn huấn luyện, chiến đấu của quân đội.

+ Về thái độ: hình thành thói quen cẩn thận, tỉ mỉ; tính toán chính xác; tác phong nhanh nhẹn, sáng tạo trong thực thi nhiệm vụ.

B. PHƯƠNG PHÁP VÀ PHƯƠNG TIỆN DẠY HỌC

1. Phương pháp: Dạy học theo tình huống có vấn đề

2. Phương tiện: Giáo án; máy chiếu; tình huống được biên soạn và photocopy để cung cấp cho SV; Giáo trình giáo dục quốc phòng và an ninh; bản đồ 1:25.000, 1:50.000.000; địa bàn 5 tác dụng; ống nhòm; thước milimet; kéo; hồ dán; sợi dây mềm; compa; giấy nháp...

C. TIẾN TRÌNH THỰC HIỆN BÀI GIẢNG

1. Ổn định lớp học (05 phút)

- Kiểm tra quân số

- Giới thiệu giảng viên dự giờ (nếu có)

2. Kiểm tra bài cũ (15 phút)

(Giảng viên nêu câu hỏi, sinh viên trả lời giảng viên nhận xét, đánh giá, kết luận và vào bài mới)

3. Bài mới

Đặt vấn đề: Bản đồ địa hình trong đời sống xã hội có một ý nghĩa rất to lớn trong việc giải quyết các vấn đề khoa học và thực tiễn, những vấn đề có liên quan đến nghiên cứu địa hình, lợi dụng địa hình để tiến hành thiết kế, xây dựng các công trình trên thực địa. Đặc biệt trong quân sự: Bản đồ địa hình giúp người chỉ huy nắm chắc các yếu tố để chỉ đạo tác chiến trên đất liền, trên biển và trên không. Chính vì vậy sử dụng thành thạo bản đồ địa hình quân sự là yêu cầu không thể thiếu trong chiến đấu cũng như hoạt động huấn luyện quân sự.

NỘI DUNG	HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC		THỜI GIAN (phút)
	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV	
1. Đo cự li trên bản đồ	<p>1. Giới thiệu THCVĐ</p> <p>1.1. Như các bạn SV đã biết: để đo cự li đoạn thẳng trên bản đồ chúng ta dùng thước milimet, băng giấy hay compa; để đo đoạn cong, gấp khúc dùng thước đo kiểu đồng hồ (địa bàn 5 tác dụng) để đo được bao nhiêu centimet nhân với tỉ lệ bản đồ được kết quả đo. Trong thực tế huấn luyện, chiến đấu không phải lúc nào phương tiện cũng đầy đủ, cụ thể tình huống như sau:</p> <p>Thời gian tác chiến vào lúc 8 giờ 00 ngày N. Nhằm giúp cho trung đội xác định chính xác cự li để hạ mệnh lệnh hành quân, trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 3 sử dụng đồ bản chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 đo và tính toán cự ly đường hành quân từ Trung tâm GDQP&AN Trường ĐH</p>	<p>- Nghe, ghi, quan sát để nhận diện tình huống.</p>	40

	<p>Cần Thơ khu Hòa An đến ngã 3 Cái Tắc, sau 10 phút báo cáo kết quả cho trung đội trưởng. Tổ 3 nghiên cứu nhiệm vụ có gì chưa rõ cho ý kiến. Sau khi mở bản đồ, quan sát tổ trưởng tổ 3 thấy đường hành quân có nhiều đoạn cong, gấp khúc. Thoáng chút bối rối, nhưng không có vấn đề gì, mình sẽ đề nghị trung đội cho mượn địa bàn 5 tác dụng để đo. Đề nghị trung đội cho tổ 3 mượn địa bàn 5 tác dụng để thực hiện nhiệm vụ. Trung đội trưởng: hiện nay không có địa bàn, yêu cầu tổ 3 nghiên cứu vận dụng để hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian. Rõ nhiệm vụ, tổ trưởng tổ 3 trả lời, nhưng đây lo lắng, không có phương tiện là địa bàn làm sao đo được đây?</p> <p>Trên cương vị tổ trưởng tổ 3, SV nghiên cứu giải quyết TH này?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chia nhóm học tập; quy định thời gian trình bày, đánh giá; - Giải đáp thắc mắc của SV <p>2. Giải quyết THCVD</p> <p>1.2. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết; sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học.</p> <p>1.3. Tổ chức, điều khiển cho SV, nhóm thu thập thông tin thích hợp, tìm kiếm kiến thức, kỹ năng thực hiện giải pháp</p> <p>1.4. Tổ chức, điều khiển SV thảo luận nhóm</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Di chuyển về nhóm học tập theo phân công của GV (phân công trưởng nhóm, thư ký) - Chuẩn bị tài liệu, phương tiện học tập - Đề nghị GV làm rõ những vấn đề chưa hiểu trong tình huống - Phát hiện vấn đề mới, kỹ năng mới trong TH. - Tìm hiểu mục đích của giải quyết THCVD này là gì? - Xác định được vấn đề chủ yếu cần nghiên cứu, giải quyết và phát biểu dưới dạng câu hỏi khoa học. - Xác định các nguồn tài liệu cần tham khảo - Vận dụng kiến thức đã biết và tìm hiểu các thông tin, kiến thức như: đo cự li đoạn thẳng, một số phương tiện đo như thước milimet, băng giấy... - Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết giải quyết tình huống. - Liệt kê kiến thức chưa biết <p><i>Tập trung nhóm thảo luận:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Thảo luận về các ý tưởng, giả thuyết giải pháp nào để đo đoạn gấp khúc, đoạn cong khi không có địa bàn 5 tác dụng? 	
--	--	--	--

	<p>1.5. Tổ chức, điều khiển các nhóm, sinh viên kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết</p> <p>3. Trình bày kết quả</p> <p>1.6. Tổ chức, điều khiển các nhóm trình bày kết quả, phương án giải quyết; nêu các chú ý khi đo đoạn gấp khúc, đoạn cong bằng các phương tiện như băng giấy, sợi dây mềm, compa...</p> <p>1.7. Tổ chức, điều khiển nhận xét đánh giá kết quả; hệ thống lại kiến thức, kỹ năng cơ bản mà SV cần lưu ý trong cắt, ghép, đo tính cự li trên bản đồ.</p> <p>Biểu dương những SV, nhóm có kết quả học tập tốt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Thảo luận lựa chọn phương án thực hiện nhiệm vụ. - Thư ký ghi chép hệ thống kiến thức, kỹ năng cần có để thực hiện nhiệm vụ. - Tổ trưởng tóm tắt, kết luận và quyết định chọn phương án tối ưu. - Nhóm trưởng điều hành các thành viên tiến hành thực nghiệm theo phương án đã lựa chọn. - Nếu việc kiểm nghiệm phương án đã đề xuất thất bại, không giải quyết được vấn đề thì cần quay trở lại bước 2 để xác định lại vấn đề nghiên cứu. <p>+Đại diện các nhóm trình bày phương án giải quyết THCVĐ và sản phẩm nghiên cứu của nhóm mình.</p> <p>+Bảo vệ phương án, kết quả nghiên cứu của nhóm mình khi có ý kiến phản biện của GV hay thành viên nhóm học tập khác.</p> <p>+Tham gia đánh giá kết quả học tập của các nhóm và thành viên trong nhóm.</p> <p>+Tự đánh giá kết quả học tập của bản thân và rút ra kết luận</p> <p>+Luyện tập giải quyết tình huống theo yêu cầu của GV.</p>	
<p>2. Chỉ thị mục tiêu trên bản đồ</p>	<p>1. Giới thiệu THCVĐ</p> <p>1.1. Như các bạn SV đã biết: để chỉ thị mục tiêu ta viết tên mục tiêu, tọa độ X, Y viết liền không có dấu chấm, phẩy gạch ngang; đọc tên mục tiêu, tọa độ (X), (Y) đọc rõ ràng từng số. Ví dụ: Cây độc lập (2536). Trường hợp này là trong 1 ô vuông tọa độ sơ lược chỉ có 1 mục tiêu. Thực tế huấn luyện, chiến đấu trong ô vuông tọa độ có nhiều mục tiêu tính chất giống nhau, dùng tọa độ sơ lược sẽ nhầm lẫn. Mời các bạn nghiên cứu và giải quyết tình huống sau:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nghe, ghi, quan sát để nhận diện tình huống. 	<p>30</p>

	<p>Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 20 ngày N. Trong khu vực tác chiến có tọa độ sơ lược 2536 bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 cùng một lúc xuất hiện nhiều mục tiêu như hình 2. Cấp trên yêu cầu kịp thời bổ sung mục tiêu lên bản đồ và chỉ thị từng mục tiêu cụ thể, trung đội trưởng giao nhiệm vụ của tổ 3: Tổ 3, nhanh chóng chỉ thị chính xác mục tiêu Sở chỉ huy (M6) của địch cho bộ phận đo đạc thuận lợi xác định trên thực địa phục vụ chiến đấu của cấp trên. Thời gian hoàn thành nhiệm vụ 10 giờ 10 phút, tổ 3 chú ý có 2 mục tiêu cùng là trận địa pháo. Tổ trưởng quan sát theo chỉ dẫn của trung đội trưởng tọa độ sơ lược 2536 bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 thấy cùng một lúc xuất hiện sáu mục tiêu (hình 2). Rắc rối đây, mọi khi chỉ thị thường là một ô vuông xuất hiện 1 mục tiêu, giờ xuất hiện sáu mục tiêu khác nhau. Nhiệm vụ của tổ là chỉ mục tiêu M6 làm sao không để bộ phận đo đạc nhầm các mục tiêu khác. Phải sử dụng phương pháp gì đây để hoàn thành nhiệm vụ trên giao?</p> <p>Trên cương vị tổ trưởng tổ 3 giải quyết tình huống?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quy định các mốc thời gian - Giải đáp thắc mắc của SV nếu có <p><i>1.2. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết; sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học.</i></p> <p><i>2. Giải quyết THCVĐ</i></p> <p><i>1.3. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm thu thập thông tin thích hợp, tìm kiếm kiến thức thực hiện giải pháp</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trên cơ sở nhóm đã thành lập: chuẩn bị tài liệu; Đề nghị GV làm rõ những vấn đề chưa hiểu. - Phát hiện vấn đề mới, kỹ năng mới liên quan trong TH. - Tìm hiểu mục đích của giải quyết THCVĐ này là gì? - Xác định được vấn đề chủ yếu cần nghiên cứu, giải quyết và sẵn sàng phát biểu trước nhóm, lớp. - Xác định các nguồn tài liệu cần tham khảo - Vận dụng kiến thức đã biết để tìm hiểu kiến thức, kỹ năng như: xác định tọa độ, chỉ thị mục tiêu... - Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết giải quyết tình huống.
--	--	--

	<p>1.4. Tổ chức, điều khiển SV thảo luận nhóm</p> <p>1.5. Tổ chức, điều khiển các nhóm, sinh viên kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết</p> <p>3. Trình bày kết quả</p> <p>1.6. Tổ chức, điều khiển các nhóm trình bày kết quả, phương án giải quyết; nêu các chú ý khi nào sử dụng tọa độ ô 4, khi nào sử dụng tọa độ ô 9 để chỉ thị mục tiêu.</p> <p>1.7. Tổ chức, điều khiển nhận xét đánh giá kết quả; hệ thống lại kiến thức, kỹ năng cơ bản khi sử dụng tọa độ ô 4, ô 9 chỉ thị mục tiêu.</p> <p>Biểu dương SV, nhóm có kết quả học tập tốt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Liệt kê kiến thức chưa biết <i>Tập trung nhóm thảo luận:</i> - Thảo luận về các ý tưởng, giả thuyết giải pháp nào để chỉ thị không gây nhầm lẫn? - Thảo luận lựa chọn phương án GQVĐ. - Thư ký ghi chép hệ thống kiến thức, kỹ năng cần có để thực hiện nhiệm vụ. - Tổ trưởng tóm tắt, kết luận và quyết định chọn phương án tối ưu - Nhóm trưởng điều hành các thành viên tiến hành thực nghiệm theo phương án đã lựa chọn. - Nếu việc kiểm nghiệm phương án đã đề xuất thất bại, không giải quyết được vấn đề thì cần quay trở lại bước 2 để xác định lại vấn đề nghiên cứu. - Đại diện các nhóm trình bày phương án giải quyết THCVĐ và sản phẩm nghiên cứu của nhóm mình. - Bảo vệ phương án, kết quả nghiên cứu của nhóm mình khi có ý kiến phản biện của GV hay thành viên nhóm học tập khác. - Tham gia đánh giá kết quả học tập của các nhóm và thành viên trong nhóm. - Tự đánh giá kết quả học tập của bản thân và rút ra kết luận - Luyện tập giải quyết tình huống theo yêu cầu của GV. 	
<p>3. Sử dụng bản đồ ngoài thực địa</p>	<p>1. Giới thiệu THCVĐ</p> <p>1.1. Như các bạn SV đã biết: Định hướng bản đồ là làm cho hướng Bắc của bản đồ trùng với hướng Bắc thực địa. Thông thường định hướng được thực hiện bằng địa bàn như sau: Trái bản đồ lên vị trí bằng phẳng, đặt cạnh địa bàn trùng lên trục dọc lưới ô vuông hay khung Đông Tây bản đồ sao cho số 0 quay</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nghe, ghi, quan sát để nhận diện tình huống. 	<p>30</p>

	<p><i>lên phía Bắc bản đồ. Từ từ xoay bản đồ khi đầu Bắc kim nam châm chỉ vào số 0 dừng lại. Như vậy bản đồ đã được định hướng. Vậy trong điều kiện chiến đấu không có địa bàn do bị hỏng, mắt thì phải làm sao để định hướng bản đồ? Các bạn SV hãy nghiên cứu xử lý tình huống sau:</i></p> <p>Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 50 ngày N. Tại điểm đứng thao trường huấn luyện Trung tâm GDQP&AN Trường ĐH Cần Thơ khu Hòa An, chiến sĩ A đang chuẩn bị bản đồ địa hình cấp chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 để thực hiện nhiệm vụ. Tiểu đội trưởng lệnh chiến sĩ A sử dụng địa bàn nhanh chóng định hướng bản đồ và báo cáo kết quả cho tiểu đội trưởng sau 10 phút nhận lệnh và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo. Chiến sĩ A: “Báo cáo rõ nhiệm vụ”. Nhưng ngay sau đó 2 phút, chiến sĩ A: Báo cáo tiểu đội trưởng địa bàn bị hỏng không thể sử dụng được, vì vậy không thể định hướng Bắc cho bản đồ. Tiểu đội trưởng (suy nghĩ): Vậy thì nguy to, không định hướng được bản đồ không thể chỉ thị mục tiêu như vậy không hoàn thành nhiệm vụ, tiểu đội trưởng vô cùng lo lắng. Tình thế cấp bách tiểu đội trưởng gợi ý: Để định hướng Bắc cho bản đồ thường sử dụng địa bàn; nhưng còn có thể định hướng bản đồ bằng hướng Bắc thiên văn; địa vật dài thẳng hoặc đường phương hướng giữa hai địa vật. Đề nghị chiến sĩ A nghiên cứu vận dụng một trong các phương pháp đó để định hướng bản đồ đúng thời gian quy định.</p> <p>Trên cương vị chiến sĩ A, sinh viên giải quyết tình huống.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quy định thời gian trình bày, đánh giá; - Giải đáp thắc mắc của SV nếu có 	<p>Trên cơ sở nhóm đã thành lập: chuẩn bị tài liệu; Đề nghị GV làm rõ những gì chưa hiểu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phát hiện vấn đề mới, kỹ năng mới liên quan trong TH. 	
--	--	---	--

	<p>1.2. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết; sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học.</p> <p>2. Giải quyết THCVĐ</p> <p>1.3. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm thu thập thông tin thích hợp, tìm kiếm kiến thức thực hiện giải pháp</p> <p>1.4. Tổ chức, điều khiển SV thảo luận nhóm</p> <p>1.5. Tổ chức, điều khiển các nhóm, sinh viên kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết</p> <p>3. Trình bày kết quả</p> <p>1.6. Tổ chức, điều khiển các nhóm trình bày kết quả, phương án giải quyết; nêu các chú ý khi sử dụng địa vật dài thẳng, đường phương hướng giữa 2 địa vật.</p> <p>1.7. Tổ chức, điều khiển nhận xét đánh giá kết quả; hệ thống lại kiến thức, kỹ năng cơ bản khi sử dụng tọa độ ô 4, ô 9 chỉ thị mục tiêu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tìm hiểu mục đích của giải quyết THCVĐ này là gì? - Xác định được vấn đề chủ yếu cần nghiên cứu, giải quyết và sẵn sàng phát biểu trước nhóm, lớp. - Xác định các nguồn tài liệu cần tham khảo - Vận dụng kiến thức đã học về định hướng bản đồ và tìm kiếm các thông tin, kiến thức cần tìm. - Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết giải quyết tình huống. - Liệt kê kiến thức chưa biết <li style="padding-left: 20px;"><i>Tập trung nhóm thảo luận:</i> - Thảo luận về các ý tưởng, giả thuyết giải pháp nào để định hướng bắc cho bản đồ khi không có địa bàn? - Thảo luận lựa chọn phương án GQVĐ. - Thụ ký ghi chép hệ thống kiến thức, kỹ năng cần có để thực hiện nhiệm vụ. - Tổ trưởng tóm tắt, kết luận và quyết định chọn phương án tối ưu - Nhóm trưởng điều hành các thành viên tiến hành thực nghiệm theo phương án đã lựa chọn. - Nếu việc kiểm nghiệm phương án đã đề xuất thất bại, không giải quyết được vấn đề thì cần quay trở lại bước 2 để xác định lại vấn đề nghiên cứu. - Đại diện các nhóm trình bày phương án giải quyết THCVĐ và sản phẩm nghiên cứu của nhóm mình. - Bảo vệ phương án, kết quả nghiên cứu của nhóm mình khi có ý kiến phản biện của GV hay thành viên nhóm học tập khác. - Tham gia đánh giá kết quả học tập của các nhóm và thành viên trong nhóm.
--	--	--

	<i>Biểu dương SV, nhóm có kết quả học tập tốt.</i>	- Tự đánh giá kết quả học tập của bản thân và rút ra kết luận - Luyện tập giải quyết tình huống theo yêu cầu của GV.	
4. Đối chiếu bản đồ với thực địa	<p><i>1. Giới thiệu THCVĐ</i></p> <p><i>1.1. Dẫn dắt lớp học vào THCVĐ: sau khi định hướng bản đồ, phải xác định điểm đứng lên bản đồ (xác định vị trí đang đứng trên thực địa nằm ở vị trí nào trên bản đồ). Xác định điểm đứng lên bản đồ thường sử dụng phương pháp ước lượng cự li, nghĩa là trên thực địa gần có địa vật và địa vật này cũng có ký hiệu trên bản đồ. Nhưng trong điều kiện thực tế không phải ở địa hình nào cũng sẵn địa vật như vậy. Tôi nêu tình huống như sau:</i></p> <p>Thời gian tác chiến: 13 giờ 30 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An. Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chọn đối tượng địa vật và bản đồ 1:25.000 xác định điểm đứng trên bản đồ, sau 15 phút báo cáo kết quả và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo. Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng trong khu vực qua quan sát không có địa vật nào gần để ước lượng cự ly vì vậy không thể xác định được điểm đứng. Trung đội trưởng: Tổ 1 tiếp tục quan sát tìm kiếm vận dụng công cụ có sẵn và phương pháp khác để hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.</p> <p>Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?</p> <p>- Quy định thời gian trình bày, đánh giá;</p> <p>- Giải đáp thắc mắc của SV nếu có</p> <p><i>1.2. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm xác định được vấn đề nghiên cứu, giải quyết; sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học.</i></p>	<p>Trên cơ sở nhóm đã thành lập: chuẩn bị tài liệu; đề nghị GV làm rõ những gì chưa hiểu.</p> <p>- Phát hiện vấn đề mới, kỹ năng mới liên quan trong TH.</p> <p>- Mục đích của giải quyết THCVĐ này là gì?</p> <p>- Xác định được vấn đề chủ yếu cần nghiên cứu, giải quyết và sẵn sàng phát biểu trước nhóm, lớp.</p>	30

	<p>2. Giải quyết THCVĐ</p> <p>1.3. Tổ chức, điều khiển SV, nhóm thu thập thông tin thích hợp, tìm kiếm kiến thức thực hiện giải pháp</p> <p>1.4. Tổ chức, điều khiển SV thảo luận nhóm</p> <p>1.5. Tổ chức, điều khiển các nhóm, sinh viên kiểm nghiệm ý tưởng, giả thuyết</p> <p>3. Trình bày kết quả</p> <p>1.6. Tổ chức, điều khiển các nhóm trình bày kết quả, nêu các chú ý khi nào sử dụng định hướng bằng địa vật dài thẳng.</p> <p>1.7. Tổ chức, điều khiển nhận xét đánh giá kết quả; hệ thống lại kiến thức, kỹ năng cơ bản phương pháp giao hội trong các trường hợp xác định điểm đứng.</p> <p>Biểu dương SV, nhóm có kết quả học tập tốt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Xác định các nguồn tài liệu cần tham khảo - Vận dụng kiến thức đã học về đối chiếu bản đồ với thực địa; ước lượng cự li; xác định điểm đứng tìm kiếm các kiến thức cần tìm. - Đề xuất các ý tưởng, giả thuyết giải quyết tình huống. - Liệt kê kiến thức chưa biết <li style="padding-left: 20px;"><i>Tập trung nhóm thảo luận:</i> - Thảo luận về các ý tưởng, giả thuyết giải pháp nào để xác định điểm đứng khi không có địa vật gần ngoài thực địa? - Thảo luận lựa chọn phương án GQVĐ. - Thư ký ghi chép hệ thống kiến thức, kỹ năng cần có để thực hiện nhiệm vụ. - Tổ trưởng tóm tắt, kết luận và quyết định chọn phương án tối ưu - Nhóm trưởng điều hành các thành viên tiến hành thực nghiệm theo phương án đã lựa chọn. - Nếu kiểm nghiệm phương án đã đề xuất thất bại, không giải quyết được vấn đề thì cần quay trở lại bước 2 để xác định lại vấn đề nghiên cứu. - Đại diện các nhóm trình bày phương án giải quyết VĐ và sản phẩm nghiên cứu của nhóm mình. - Bảo vệ phương án và kết quả nghiên cứu của nhóm mình khi có ý kiến phản biện của GV hay thành viên nhóm học tập khác. - Tham gia đánh giá kết quả học tập của các nhóm và thành viên trong nhóm. - Tự đánh giá kết quả học tập của bản thân và rút ra kết luận - Luyện tập giải quyết tình huống theo yêu cầu của GV.
--	--	---

4. Củng cố bài học (10 phút)

4.2.4. Đánh giá kết quả học tập trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh theo tình huống có vấn đề

Mục tiêu dạy học môn GDQP&AN theo THCS đã được nêu ở mục 2.4.1.2 trong luận án. Đánh giá kết quả học tập của SV là đánh giá mức độ thực hiện mục tiêu của môn học. Có nhiều phương pháp, hình thức, công cụ đánh giá kết quả học tập của SV. Kết quả học tập của SV thể hiện ở mức độ phát triển năng lực của người học. Ưu việt của dạy học theo THCS là phát triển năng lực GQVĐ, do đó đánh giá kết quả học tập của SV cần tập trung vào đánh giá mức độ phát triển năng lực GQVĐ của SV. Xuất phát từ đặc điểm môn học GDQP&AN, tác giả luận án đã thiết kế bộ công cụ đánh giá kết quả học tập trong dạy học môn GDQP&AN bao gồm: Tiêu chí và mức độ giải quyết tình huống của SV; Bảng kiểm quan sát; Phiếu tự đánh giá sản phẩm; Phiếu hỏi và bài kiểm tra để đo lường kiến thức, kỹ năng, thái độ học tập theo THCS của sinh viên.

a) Tiêu chí và mức độ đánh giá kết quả học tập theo tình huống

Bảng 4.3: Tiêu chí đánh giá kết quả học tập thông qua giải quyết THCS

Tiêu chí	Mức độ 1	Mức độ 2	Mức độ 3
1. Nhận diện và tìm hiểu tình huống	Phân tích được tình huống, xác định mục tiêu đầy đủ, rõ ràng.	Phân tích được tình huống, xác định mục tiêu chưa đầy đủ, rõ ràng.	Phân tích tình huống chưa rõ ràng, xác định mục tiêu chưa đầy đủ.
2. Đề xuất được các ý tưởng, giả thuyết.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết và xác định được các nguồn tài liệu cần tham khảo.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết và xác định được các nguồn tài liệu cần tham khảo nhưng chưa đầy đủ.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết chưa xác định được các nguồn tài liệu cần tham khảo.
3. Xác định và thu thập thông tin, xử lý (lựa chọn, sắp xếp, kết nối) thông tin phù hợp cho dự án	Xác định và thu thập được nguồn thông tin có liên quan đến vấn đề ở giáo trình, tài liệu tham khảo khác và thảo luận với bạn; lựa chọn, sắp xếp, kết nối thông tin một cách phù hợp.	Xác định và thu thập được nguồn thông tin. Biết tìm kiếm các thông tin có liên quan đến vấn đề ở giáo trình và thảo luận với bạn; lựa chọn, sắp xếp, kết nối thông tin một cách tương đối phù hợp.	Xác định và thu thập được nguồn thông tin có liên quan đến vấn đề ở mức kinh nghiệm bản thân; lựa chọn, sắp xếp, kết nối thông tin chưa phù hợp.
4. Thảo luận phương án giải quyết THCS	Đề xuất được một số phương án giải quyết THCS. Lựa chọn được phương án phù hợp để giải quyết THCS	Đề xuất và lựa chọn được 1 phương án phù hợp để giải quyết THCS.	Đề xuất được phương án giải quyết THCS nhưng chưa thật hợp lý và phù hợp.

5. Lập kế hoạch giải quyết THCSVD	Lập được kế hoạch giải quyết THCSVD chi tiết, đầy đủ. Lập được kế hoạch đảm bảo các điều kiện để giải quyết được các nhiệm vụ đặt ra trong THCSVD.	Lập được kế hoạch giải quyết THCSVD nhưng chưa đầy đủ, chi tiết. Lập được kế hoạch đảm bảo các điều kiện chi đủ để giải quyết một số nhiệm vụ trong THCSVD.	Lập được kế hoạch giải quyết THCSVD nhưng chưa đầy đủ, chi tiết. Hoặc chưa đầy đủ các điều kiện đảm bảo thực hiện nhiệm vụ trong TH, còn lúng túng.
6. Trình bày sản phẩm, kết quả nghiên cứu, rõ ràng đầy đủ có sáng tạo	Sử dụng các phương tiện trực quan, sơ đồ tư duy, hình ảnh, biểu bảng để trình bày kết quả nghiên cứu. Trình bày rõ ràng, logic chặt chẽ, thể hiện sự sáng tạo.	Sử dụng phương tiện trực quan nhưng chưa nêu được đầy đủ kết quả nghiên cứu, cách trình bày đa dạng, cấu trúc rõ ràng.	Sử dụng được phương tiện trực quan trình bày kết quả nghiên cứu chưa đầy đủ còn sơ lược... cách trình bày chưa thật rõ ràng, cấu trúc chưa hợp lý.
7. Sử dụng các tiêu chí trong đánh giá và tự đánh giá kết quả học tập	Sử dụng được các tiêu chí trong phiếu đánh giá THCSVD để tự đánh giá một cách đầy đủ, chi tiết và có lập luận giải thích.	Sử dụng được các tiêu chí trong phiếu đánh giá THCSVD để tự đánh giá đầy đủ nhưng chưa chi tiết, có lập luận, giải thích nhưng chưa rõ ràng.	Sử dụng tiêu chí trong phiếu đánh giá THCSVD chưa đầy đủ và chi tiết, chưa biết lập luận giải thích.
8. Điều chỉnh trong quá trình thực hiện giải quyết TH học tập và thực tế khác.	Tự điều chỉnh các hoạt động trong thực hiện giải quyết tình huống hợp lý, nhận ra được sự phù hợp và không phù hợp của giải pháp. Vận dụng được trong tình huống tương tự.	Biết tự điều chỉnh các hoạt động trong thực hiện giải quyết tình huống, nhưng chưa đánh giá được giải pháp. Vận dụng được trong tình huống tương tự nhưng còn lúng túng.	Tự điều chỉnh các hoạt động trong thực hiện giải quyết TH, nhưng chưa phù hợp. Chưa đánh giá được giải pháp và chưa vận dụng được trong TH tương tự.

Trong đó: Mức 1: tương đương với mức độ tốt, được 8 - 10 điểm. Mức 2: tương đương với mức độ đạt, được 5 - 7 điểm. Mức 3: tương đương với mức chưa đạt, được 0 - 4 điểm.

b) Thiết kế bảng kiểm quan sát đánh giá của giảng viên

Bảng kiểm quan sát theo các tiêu chí đánh giá kết quả giải quyết tình huống khi sử dụng dạy học theo THCSVD môn GDQP&AN dùng cho GV đánh giá nhóm SV, cá nhân SV được thiết kế (như mô tả Bảng 2.3).

Họ tên giảng viên:

Tên tình huống:

Đối tượng quan sát: Đại đội (Trung đội): Nhóm:

Ngày tháng năm

Bảng 4.4: Bảng kiểm quan sát kết quả giải quyết THCVĐ

TT	Tiêu chí thể hiện giải quyết TH của SV	Đánh giá, điểm đạt được			Điểm đạt được
		Tốt 8-10	Đạt 5-7	Chưa đạt 0-4	
1	Nhận diện và tìm hiểu tình huống				
2	Đề xuất được các ý tưởng, giả thuyết				
3	Xác định, thu thập thông tin, xử lí thông tin				
4	Thảo luận phương án giải quyết THCVĐ				
5	Lập kế hoạch giải quyết THCVĐ				
6	Báo cáo kết quả, rõ ràng đầy đủ có sáng tạo				
7	Tự đánh giá qua giải quyết tình huống				
8	Tự điều chỉnh và vận dụng...				
Tổng điểm		64-80	40-56	0-32	

c) *Thiết kế phiếu tự đánh giá kết quả giải quyết tình huống của sinh viên*

Phiếu tự đánh giá kết quả học tập của SV sau quá trình thực hiện giải quyết THCVĐ để làm rõ thấy được sự phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV trong quá trình học theo THCVĐ. Phiếu tự đánh giá kết quả học tập của SV phải có những tiêu chí cụ thể rõ ràng, sát với tiêu chí đánh giá giải quyết tình huống của SV được thiết kế (như mô tả Bảng 2.4).

Tên nhóm: Đại đội (Trung đội):

Tên tình huống:

Người đánh giá:

Bảng 4.5: Phiếu tự đánh giá kết quả giải quyết THCVĐ của SV

Tiêu chí	Các mức độ đạt được của tiêu chí				Điểm đạt được
	Tốt (9-10)	Khá (7-8)	Đạt (5-6)	Chưa đạt (0-4)	
1.Nội dung 1.1. Nhận diện và tìm hiểu tình huống	Nhận diện đúng tình huống, xác định mục tiêu đầy đủ, rõ ràng.	Nhận diện đúng tình huống, xác định mục tiêu tương đối đầy đủ, rõ ràng.	Nhận diện đúng TH, xác định mục tiêu chưa đầy đủ, rõ ràng.	Nhận diện đúng tình huống, chưa xác định mục tiêu tình huống.	
1.2. Đề xuất được các ý tưởng, giả thuyết.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết và xác định được các nguồn tài liệu cần tham khảo đầy đủ, chính xác tin cậy.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết và xác định được các nguồn tài liệu cần tham khảo nhưng chưa đầy đủ, chính xác tin cậy.	Đề xuất được ý tưởng giải quyết một phần nhiệm vụ và xác định được nguồn tài liệu cần tham khảo nhưng chưa đầy đủ.	Không đề xuất được ý tưởng giải quyết và xác định nguồn tài liệu cần tham khảo chưa đầy đủ, chính xác chưa rõ nguồn gốc.	

1.3. Xử lý thông tin, nội dung sản phẩm	Phân tích các dữ liệu logic khoa học, có sử dụng biểu đồ, bảng biểu để trình bày dữ liệu, bố cục sản phẩm chặt chẽ, khoa học, kết luận đầy đủ, phù hợp với chủ đề.	Phân tích được các dữ liệu nhưng chưa logic khoa học, có sử dụng biểu bảng trình bày dữ liệu, bố cục sản phẩm chặt chẽ, chưa thật khoa học, kết luận phù hợp với chủ đề.	Phân tích được ít dữ liệu thu thập được nhưng chưa logic khoa học. Các dữ liệu trình bày còn ở dạng thô, bố cục sản phẩm chưa chặt chẽ và khoa học, kết luận chưa đầy đủ.	Chưa phân tích được các dữ liệu, không sử dụng biểu đồ biểu bảng để xử lý thông tin; bố cục sản phẩm không chặt chẽ, chưa đưa ra được kết luận phù hợp cho giải quyết tình huống.	
2. Hình thức trình bày 2.1. Kết cấu nội dung	Trình bày đẹp, đầy đủ, rõ ràng độc đáo có cấu trúc logic khoa học; các tiêu đề và nội dung quan trọng được làm rõ, nổi bật dễ theo dõi.	Trình bày rõ ràng, cấu trúc hợp lý, chưa đầy đủ các tiêu đề và nội dung chính chưa được làm nổi bật, dễ theo dõi.	Trình bày rõ ràng chưa thật đầy đủ, cấu trúc chưa thật hợp lý, các tiêu đề, nội dung chính chưa được làm nổi bật.	Trình bày chưa rõ ràng và đầy đủ, còn lộn xộn, các nội dung chính chưa được làm rõ.	
2.2. Hình thức thể hiện	Sử dụng phương tiện phù hợp, hình ảnh sinh động phù hợp, sắp xếp hợp lý, ngôn ngữ chuẩn xác.	Sử dụng tiện phù hợp, hình ảnh minh họa phù hợp, sắp xếp hợp lý, ngôn ngữ sử dụng chưa chuẩn xác.	Sử dụng phương tiện phù hợp, có hình ảnh minh họa nhưng chưa thật phù hợp, diễn đạt chưa thật rõ ý.	Sử dụng phương tiện chưa phù hợp, làm giảm hiệu quả, diễn đạt còn lủng củng, mắc một số lỗi chính tả.	
3. Thuyết trình, báo cáo 3.1. Ý tưởng và giới thiệu	Ý tưởng độc đáo, sáng tạo, nội dung giới thiệu sinh động, hấp dẫn có ý nghĩa. Giới thiệu tên TH, mục tiêu, các vấn đề cần giải quyết rõ ràng, đầy đủ, thu hút người nghe.	Ý tưởng mới hấp dẫn. Nội dung giới thiệu hấp dẫn, có ý nghĩa. Nêu được tên tình huống, mục tiêu, các vấn đề cần giải quyết rõ ràng, chưa thật đầy đủ và thu hút.	Ý tưởng mới không hấp dẫn. Nội dung giới thiệu chưa sinh động, còn sơ sài. Nêu được tên TH, mục tiêu, các vấn đề cần giải quyết chưa đầy đủ và rõ ràng.	Ý tưởng quen thuộc, không mới mẻ, sáng tạo. Nội dung giới thiệu còn sơ sài. Nêu được tên TH, chưa nêu được mục tiêu, các vấn đề cần giải quyết trong TH còn sơ sài.	
3.2. Trình bày nội dung	Trình bày nội dung chính đầy đủ, chi tiết, chính xác logic, gắn liền với chủ đề. Thể hiện tính sáng tạo và thẩm mỹ.	Trình bày nội dung chính tương đối đầy đủ, logic, gắn với chủ đề. Thể hiện tính thẩm mỹ có sáng tạo.	Nội dung trình bày chưa thật đầy đủ, chính xác chưa gắn liền với chủ đề. Màu sắc, bố cục đẹp, chưa sáng tạo.	Nội dung trình bày chưa đầy đủ, chưa gắn với chủ đề, màu sắc, bố cục chưa đẹp, và không sáng tạo.	
3.3. Thể hiện	Thu hút được khán giả bằng	Bài trình bày được chuẩn bị	Bài trình bày chuẩn bị chưa	Bài trình bày chuẩn bị chưa	

	bài trình bày được chuẩn bị chu đáo, diễn đạt trôi chảy, thể hiện sự phối hợp hợp lý, tích cực của các thành viên trong nhóm.	chu đáo, trình bày trôi chảy nhưng chưa thật sự lôi cuốn. Có sự phối hợp tích cực giữa các thành viên trong nhóm nhưng chưa thật sự hợp lý và hiệu quả.	thật chu đáo, trình bày có đôi chỗ còn lúng túng, chỉ có một số thành viên biết cộng tác, phối hợp làm việc với các thành viên khác.	tốt, trình bày còn lúng túng, thiếu tính chặt chẽ, thiếu sự phối hợp giữa các thành viên trong nhóm.	
3.4. Minh họa	Có nhiều minh họa sinh động, phù hợp và làm tăng tính hiệu quả của phần trình bày.	Có nhiều minh họa phù hợp làm tăng tính hiệu quả trình bày nhưng chưa thật sinh động.	Có ít minh họa hoặc phần minh họa chưa làm tăng tính hiệu quả của phần trình bày.	Không có minh họa hoặc phần minh họa không phù hợp với nội dung trình bày.	
4. Sử dụng phương tiện kỹ thuật, công nghệ thông tin trong trình bày	Sử dụng thành thạo, hợp lý, hiệu quả các phương tiện kỹ thuật kết hợp công nghệ thông tin, xử lý được các TH, trình chiếu nhanh và chính xác.	Sử dụng khá hợp lý, hiệu quả phương tiện kỹ thuật kết hợp công nghệ thông tin. Xử lý được các TH khi trình chiếu kịp thời.	Sử dụng tương đối, hợp lý và hiệu quả các phương tiện kỹ thuật kết hợp với công nghệ thông tin. Xử lý các TH trình chiếu còn lúng túng.	Sử dụng chưa hợp lý và hiệu quả phương tiện kỹ thuật kết hợp với công nghệ thông tin. Chưa xử lý được các TH khi trình chiếu.	

Xếp loại kết quả theo 4 mức độ: 1) Mức độ tốt: Đạt từ khoảng 85-100% yêu cầu mỗi chỉ tiêu (hoặc tổng điểm đạt từ 85-100 điểm); 2) Mức độ khá: Đạt từ khoảng 65 - dưới 85% yêu cầu mỗi chỉ tiêu (hoặc tổng điểm đạt từ 65 - dưới 85 điểm); 3) Mức độ trung bình (đạt): Đạt từ khoảng 45 - dưới 65% yêu cầu mỗi chỉ tiêu (hoặc tổng điểm đạt từ 45 - dưới 65 điểm) và 4) Mức độ yếu (chưa đạt): Đạt từ dưới 45% yêu cầu mỗi chỉ tiêu (hoặc tổng điểm từ 0 - dưới 45 điểm).

Kết luận chương 4

Trên cơ sở lý luận dạy học theo THCVĐ; phân tích đặc điểm môn học và kết quả khảo sát thực trạng hoạt động dạy học theo THCVĐ ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn GDQP&AN đã được xây dựng giúp cho giảng viên ở các Trung tâm GDQP&AN có thể sử dụng để xây dựng các THCVĐ phục vụ cho quá trình dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

Quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ phù hợp với điều kiện dạy học ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam đã được đề xuất và được vận dụng vào dạy học các chủ đề môn GDQP&AN, gồm 3 giai đoạn với 7 bước mô tả hoạt động cụ thể của GV tương ứng với các hoạt động của SV. Trong quy trình này, hoạt động của SV chiếm một tỉ trọng lớn.

Tổ chức dạy học theo THCVĐ ngoài vai trò giúp SV tự tìm kiếm tri thức, còn hình thành kỹ năng quân sự cho SV như kỹ năng bắn súng, ném lựu đạn; kỹ năng sử dụng bản đồ quân sự, kỹ năng quan sát phát hiện mục tiêu; kỹ năng phòng chống vũ khí hủy diệt lớn; kỹ năng GQVĐ, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng lựa chọn phương án tối ưu... Đây là những kỹ năng cần thiết cho sinh viên cũng như mỗi công dân Việt Nam sẵn sàng đáp ứng nhiệm vụ xây dựng nền quốc phòng toàn dân, chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

Chương 5

KHẢO NGHIỆM VÀ THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

Để kiểm chứng tính khoa học, tính khả thi của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và quy trình tổ chức dạy học theo tình huống có vấn đề môn GDQP&AN, chúng tôi sử dụng phương pháp khảo nghiệm (xin ý kiến chuyên gia) và phương pháp thực nghiệm sư phạm, cụ thể như sau:

5.1. Khảo nghiệm

5.1.1. *Khái quát về khảo nghiệm*

5.1.1.1. *Mục đích*

Khảo nghiệm được tiến hành nhằm kiểm định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học đã được xây dựng, qua đó khẳng định tính khả thi của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề cũng như kết quả vận dụng quy trình xây dựng hệ thống 51 tình huống có vấn đề để tổ chức dạy học môn GDQP&AN cho sinh viên tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam.

5.1.1.2. *Nội dung*

Kiểm định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học đã được xây dựng, qua đó khẳng định tính khoa học của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề về mức độ phù hợp với môn học; mức độ đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học của giảng viên; mức độ phù hợp, chính xác của các bước trong quy trình ...

Kiểm định về tính khả thi kết quả vận dụng quy trình xây dựng hệ thống 51 tình huống có vấn đề để tổ chức dạy học môn GDQP&AN. Cụ thể về mức độ phù hợp của các THCS với chương trình GDQP&AN; tính khả thi trong sử dụng dạy học; tính khả thi về việc phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo và nâng cao kết quả học tập

5.1.1.3. *Đối tượng, thời gian, địa điểm*

- Đối tượng: Để đảm bảo tính khách quan và chất lượng chuyên môn, chúng tôi tiến hành mời các chuyên gia là: Lãnh đạo, chỉ huy một số đơn vị thuộc lực lượng vũ trang quân khu 9; Lãnh đạo các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam; Giảng

viên GDQP&AN có uy tín và kinh nghiệm giảng dạy và các nhà khoa học trong lĩnh vực Giáo dục học

Bảng 5.1: Thông tin về các đối tượng chuyên gia xin ý kiến

Đối tượng	SL	Họ và tên	Trình độ/ cấp bậc/ chức vụ	Đơn vị	Tỷ lệ
Lãnh đạo, chỉ huy các đơn vị quân đội	05	Châu Minh H	Thượng tá Trung đoàn trưởng	Thành đội Cần Thơ	20,8%
		Nguyễn Việt Tr	Thượng tá Chính trị viên quận		
		Phạm Quý H	Thượng tá Phó phòng Tuyên huấn	Quân khu 9	
		Nguyễn Văn Đ	Thượng tá Phó phòng Quân huấn	Quân khu 9	
		Nguyễn Đình L	Trung tá Tiểu đoàn phó	Quân khu 9	
Lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN	04	Châu Ngọc L	Đại tá/ Phó giám đốc Trung tâm GDQP&AN	Đại học Quốc gia Tp. HCM	16,7%
		Nguyễn Thanh B	Đại tá/ Phó giám đốc Trung tâm GDQP&AN	Trường ĐH Tây Nguyên	
		Nguyễn Vĩnh N	Đại tá/ Phó giám đốc Trung tâm GDQP&AN	Trường ĐH Cần Thơ	
		Lâm Bá N	Tiến sĩ/ Giám đốc Trung tâm GDQP&AN	Trường ĐH Trà Vinh	
Giảng viên có uy tín và kinh nghiệm giảng dạy	10	Trịnh Quốc V	Đại tá/ GV	Đại học Quốc gia Tp. HCM	41,7%
		Nguyễn Văn N	Đại tá/GV		
		Nguyễn Văn T	Đại tá/GV		
		Nguyễn Đình K	Thượng tá/GV	Trung tâm GDQP&AN Trường ĐH Cần Thơ	
		Trần Văn Lý	Trung tá/GV		
		Vũ Đình P	Trung tá/GV		
		Cao Văn Q	Trung tá/GV		
		Nguyễn Đình L	Trung tá/GV	Trung tâm GDQP&AN Trường ĐH Tây Nguyên	
		Đậu Đình Tác	Thượng tá/GV		
Doãn Anh T	Thượng tá/GV				
Nhà khoa học trong lĩnh vực giáo dục	05	Bùi Thị M	PGS TS Giáo dục học Khoa Sư phạm	Trường ĐH Cần Thơ	20,8%
		Trịnh Quốc L			
		Phương Hoàng Y			
		Trần L			
		Phạm Phương T	TS Quản lý giáo dục Trung tâm đào tạo		
+	24				100%

- Thời gian: 4/01/2020

- Địa điểm: Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ

5.1.1.4. Phương pháp

Sau khi được sự thống nhất cho phép của lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ, chúng tôi gửi 30 thư mời và mời được 24 chuyên gia là lãnh đạo, chỉ huy đơn vị một số đơn vị quân đội, thuộc lực lượng vũ trang quân khu 9; lãnh đạo các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam; Giảng viên GDQP&AN có uy tín và kinh nghiệm giảng dạy; các nhà khoa học trong lĩnh vực Giáo dục học.

Hội nghị xin ý kiến chuyên gia về quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và kết quả xây dựng THCVD môn GDQP&AN được tiến hành như sau:

1) Lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ phát biểu khai mạc hội nghị

2) Tác giả luận án báo cáo, trình bày quy trình xây dựng THCVD môn GDQP&AN và trình bày kết quả vận dụng quy trình đã xây dựng 51 tình huống để dạy học phần III môn GDQP&AN.

3) Phát phiếu xin ý kiến và tiến hành phỏng vấn

Với phương pháp xin ý kiến chuyên gia bằng phiếu hỏi, chúng tôi xây dựng mẫu phiếu với hệ thống các câu hỏi mở và đóng (phụ lục 10).

Đối với dạng câu hỏi mở, chúng tôi thiết kế nhằm thu thập thêm ý kiến khác của các chuyên gia nhằm làm cho ý kiến chuyên gia sâu hơn, phong phú hơn. Các số liệu điều tra được xử lý bằng phần mềm Excel 2016 nhằm phân tích số liệu làm cơ sở thực tiễn cho việc thực nghiệm sư phạm có đối chứng.

Trong quá Hội nghị chúng tôi có tiến hành gặp trực tiếp giảng viên các chuyên để phỏng vấn, trò chuyện về quy trình và những bước trong quy trình xây dựng THCVD cũng như kết quả 51 tình huống được xây dựng nhằm tìm hiểu sâu, hỗ trợ kết quả đã thu được trong phiếu hỏi để có những kết luận đầy đủ, khách quan và thuyết phục.

5.1.2. Kết quả khảo nghiệm

5.1.2.1. Tính khoa học của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề

Kết quả Bảng 5.2 cho thấy, ý kiến của các chuyên gia đánh giá rất cao về quy trình xây dựng tình huống môn GDQP&AN. Cụ thể như: có 4/5 nội dung xin ý kiến về sự phù hợp hay không phù hợp của quy trình xây dựng THCVĐ được 24/24 chuyên gia đánh giá là phù hợp. Nội dung: Quy trình xây dựng THCVĐ có phù hợp đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học không? Được 23/24 chuyên gia chiếm tỉ lệ 95,8% đánh giá phù hợp và chỉ duy nhất có 1 chuyên gia chiếm tỉ lệ 4,2% đánh giá không phù hợp đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học hiện nay.

Bảng 5.2: Kết quả ý kiến chuyên gia về quy trình xây dựng THCVĐ

TT	Nội dung xin ý kiến về quy trình xây dựng tình huống có vấn đề		Phù hợp	Không phù hợp
1	Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề có phù hợp với chương trình GDQP&AN cho SV không?	SL	24	0
		%	100	0
2	Quy trình xây dựng THCVĐ có phù hợp để xây dựng TH trong dạy học môn GDQP&AN không?	SL	24	0
		%	100	0
3	Quy trình xây dựng THCVĐ có phù hợp đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học không?	SL	23	1
		%	95,8	4,2
4	Các bước trong quy trình xây dựng tình huống có vấn đề có phù hợp với thực tiễn thiết kế tình huống trong dạy học của GV không?	SL	24	0
		%	100	0
5	Xin cho nhận xét về quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn GDQP&AN	SL	24	0
		%	100	0

Để tìm hiểu sâu hơn, chúng tôi tiến hành trao đổi, phỏng vấn một số chuyên gia tham dự Hội nghị. PGS TS Bùi Thị M, Khoa Sư phạm Trường Đại học Cần Thơ cho rằng: “Quy trình xây dựng tình huống cụ thể cho từng bộ môn là rất cần thiết, đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học hiện nay. Vì vậy, việc đề xuất quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN là rất kịp thời, phù hợp giúp cho giảng viên có công cụ để thiết kế bài giảng theo hướng tiếp cận năng lực của người học. Tôi cho rằng: quy trình này rất cụ thể và giảng viên dễ vận dụng trong quá trình giảng dạy”.

Đại tá Nguyễn Thanh B, Phó giám đốc Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên tâm sự: “Qua theo dõi tác giả trình bày quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN, tôi rất phấn khởi vì nút thắt của giảng viên đã được tháo gỡ. Bởi vì, thời gian vừa qua đơn vị tôi, giảng viên muốn thiết kế tình huống để dạy học mà không

có tài liệu hướng dẫn, cho nên rất lúng túng, khó khăn và dẫn đến hiệu quả không cao. Tôi nhận thấy, đây là một tài liệu khoa học, nghiên cứu công phu, phù hợp với chương trình GDQP&AN dành cho sinh viên và chúng tôi có thể triển khai vận dụng được ngay”. Còn theo Trung tá Vũ Đình P, trưởng bộ môn Kỹ chiến thuật, Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ cho biết: “Có quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN là giảng viên có một công cụ hữu ích để thiết kế bài giảng góp phần nâng cao chất lượng hiệu quả môn học. Vì vậy, theo tôi cần phải nhanh chóng triển khai quy trình này cho toàn bộ cán bộ giảng viên”. Như vậy, có thể thấy một lần nữa các chuyên gia đều khẳng định tính khoa học và khả thi của quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN.

5.1.2.2. Tính khả thi của 51 tình huống được xây dựng theo quy trình

Bảng 5.3: Kết quả ý kiến đánh giá 51 THCVĐ được xây dựng

TT	Nội dung xin ý kiến về 51 THCVĐ đã được vận dụng xây dựng		Phù hợp	Không phù hợp
1	Các THCVĐ này có phù hợp với mục tiêu môn học GDQP&AN không?	SL	24	0
		%	100	0
2	Các THCVĐ này có phù hợp với thực tiễn hoạt động quân sự của người chiến sĩ trong huấn luyện và chiến đấu không?	SL	24	0
		%	100	0
3	Các THCVĐ được xây dựng của này có phù hợp với trình độ, năng lực và kinh nghiệm dạy học hiện nay GV không?	SL	22	2
		%	91,7	8,3
4	Sử dụng THCVĐ dạy học môn GDQP&AN sẽ phát huy được tính tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập của sinh viên?	SL	24	0
		%	100	0
5	Sử dụng các THCVĐ này dạy học môn GDQP&AN sẽ nâng cao kết quả học tập của SV?	SL	21	3
		%	87,5	12,5

Kết quả Bảng 5.3 cho thấy: Các chuyên gia đánh giá rất cao về tính khả thi 51 THCVĐ mà tác giả luận án đã xây dựng trên cơ sở vận dụng quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN. Cụ thể có 3/5 nội dung xin ý kiến về sự phù hợp hay không phù hợp của 51 THCVĐ như: “*Các THCVĐ này có phù hợp với mục tiêu môn học GDQP&AN không?*”; “*Các THCVĐ này có phù hợp với thực tiễn hoạt động quân sự của người chiến sĩ trong huấn luyện và chiến đấu không?*” và “*Sử dụng THCVĐ dạy học môn GDQP&AN sẽ phát huy được tính tích cực, tự giác và sáng tạo*”

trong học tập của sinh viên?” được 100% chuyên gia đánh giá là phù hợp. Nội dung xin ý kiến về: *“Các THCVĐ được xây dựng này có phù hợp với trình độ, năng lực và kinh nghiệm dạy học hiện nay của GV không?”* có 22/24 chuyên gia chiếm tỉ lệ 91,7% đánh giá là phù hợp và chỉ có 2/24 chuyên gia chiếm tỉ lệ 8,3% đánh giá là không phù hợp. Nội dung: *“Sử dụng các THCVĐ này dạy học môn GDQP&AN sẽ nâng cao kết quả học tập của SV?”* có 21/24 chuyên gia chiếm tỉ lệ 87,5% đánh giá là phù hợp và chỉ có 3/24 chuyên gia chiếm tỉ lệ 12,5% đánh giá là không phù hợp.

Phòng vấn làm rõ hơn về tính khả thi của kết quả vận dụng quy trình xây dựng được 51 THCVĐ để dạy môn GDQP&AN, chúng tôi phỏng vấn Thượng tá, Châu Minh H, Quận đội trưởng quận Cái Răng thành phố Cần Thơ: “Xin ông cho biết, tính phù hợp và khả thi của 51 THCVĐ khi đem ra sử dụng để dạy học cho sinh viên?” Không cần suy nghĩ lâu, Thượng tá Châu Minh H, cho biết: “Tôi nhận thấy 51 THCVĐ là một công trình khoa học, tâm huyết của tác giả, có giá trị thực tiễn rất cao. Tôi khẳng định: nếu đem sử dụng dạy học môn GDQP&AN cho sinh viên sẽ phát huy được tính tích cực, sáng tạo của sinh viên và khắc phục được kiểu dạy học thầy đọc trò chép hay còn gọi là thụ động hiện nay”. Thống nhất với ý kiến trên, Thượng tá Nguyễn Văn Đ, Phó phòng Quân huấn Quân khu 9 cho biết thêm: “Các tình huống được xây dựng ngắn gọn, rất logic và dễ hiểu có thể giúp người học nhận diện ra vấn đề cần giải quyết nhanh chóng. Nếu có điều kiện, giảng viên xây dựng nhiều tình huống hơn nữa để vận dụng dạy học môn GDQP&AN hiệu quả hơn”. Thượng tá, Đậu Đình T, là giảng viên của Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Nguyên cho biết: “Các tình huống được xây dựng rất phù hợp với giáo trình và sát thực với thực tiễn hoạt động quân sự; từ những tình huống này sẽ giúp cho giảng viên chúng tôi có thêm kinh nghiệm để vận dụng xây dựng tình huống trong quá trình dạy học. Nếu sử dụng các tình huống này dạy học môn GDQP&AN chắc chắn sẽ phát huy được tính tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập của sinh viên. Đồng thời nâng cao được kết quả học tập của sinh viên ở các Trung tâm GDQP&AN”.

Như vậy, kết quả định tính và định lượng đều cho thấy: Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn GDQP&AN mà tác giả luận án đề xuất là khoa học, phù hợp

với môn học và mang tính ứng dụng cao; 51 THCVD được xây dựng trên cơ sở quy trình đề xuất phù hợp với mục tiêu môn học và môi trường thực tiễn hoạt động quân sự; rất khả thi trong sử dụng để phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo và nâng cao kết quả học tập của sinh viên.

5.2. Thực nghiệm sư phạm

5.2.1. Khái quát về thực nghiệm

5.2.1.1. Mục đích

Thực nghiệm có đối chứng nhằm kiểm định tính đúng đắn của giả thuyết khoa học đã được xây dựng, thông qua thực nghiệm kết quả nghiên cứu đề tài, để khẳng định tính khả thi và hiệu quả của quy trình xây dựng và tổ chức dạy học theo THCVD môn GDQP&AN.

5.2.1.2. Giả thuyết thực nghiệm

Nếu vận dụng dạy học môn GDQP&AN theo quy trình tổ chức dạy học theo THCVD như người nghiên cứu đề xuất thì sẽ nâng cao kết quả học tập môn GDQP&AN và phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo của người học trong học tập môn học này.

5.2.1.3. Nội dung

Thực nghiệm sư phạm các chủ đề Học phần 3. Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK (CKC) môn GDQP&AN dành cho sinh viên các trường đại học, cao đẳng. Các chủ đề thực nghiệm đều được giảng viên sử dụng hệ thống THCVD và áp dụng quy trình tổ chức dạy học theo THCVD đã được đề xuất.

Đồng thời, tác giả cũng tổ chức cho giảng viên dạy đối chứng các chủ đề Học phần 3 như trên theo phương pháp truyền thống.

5.2.1.4. Đối tượng, thời gian và địa điểm

Căn cứ vào chương trình đào tạo: Chương trình GDQP&AN thực hiện theo Thông tư số: 31/2012/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 9 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và đào tạo về việc Ban hành chương trình GDQP&AN;

Căn cứ vào thời gian tiến hành môn học: Thời gian học tập 165 tiết được tiến hành học liên tục 4 tuần tập trung tại Trung tâm GDQP&AN.

- Đối tượng thực nghiệm: chọn hai lớp thực nghiệm và hai lớp đối chứng có trình độ tương đương. Cụ thể là sinh viên Khoa Công nghệ thông tin và truyền thông khóa 45 Trường Đại học Cần Thơ.

- Thời gian thực nghiệm: được tiến hành vào học kỳ II năm học 2019 – 2020.

- Địa điểm thực nghiệm: Thực nghiệm sư phạm được tiến hành tại Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ.

Bảng 5.4: Các lớp thực nghiệm và đối chứng

Lớp	Đối tượng	Ký hiệu	Số sinh viên
Đại đội 1 - Công nghệ thông tin	Thực nghiệm	TN1	89
Đại đội 2 - Công nghệ thông tin	Đối chứng	ĐC1	90
Đại đội 3 - Công nghệ phần mềm	Thực nghiệm	TN2	85
Đại đội 4 - Công nghệ phần mềm	Đối chứng	ĐC2	87

5.2.1.5. Tiến trình thực nghiệm

a) Giai đoạn chuẩn bị

Bước 1: Thiết kế nội dung thực nghiệm

Cụ thể, trong bước này chúng tôi tiến hành soạn các giáo án theo quy trình tổ chức dạy học học theo THCVĐ. Trong quá trình thiết kế, chúng tôi có tham khảo ý kiến của các bạn bè đồng nghiệp và xin ý kiến đóng góp của các chuyên gia.

Bước 2: Lựa chọn lớp đối chứng và lớp thực nghiệm

Chúng tôi lựa chọn các lớp của khoa công nghệ thông tin và truyền thông với số lượng dưới 90 sinh viên trên lớp. Sau khi lựa chọn được nhóm thực nghiệm, chúng tôi chọn nhóm đối chứng có năng lực học tập tương đương, sau đó tiến hành kiểm tra trình độ ban đầu của hai nhóm nhằm xác định điều kiện thực nghiệm.

Bước 3: Bồi dưỡng đội ngũ cộng tác viên

Các cộng tác viên cùng tham gia thực nghiệm sư phạm trên cả lớp thực nghiệm và lớp đối chứng. Với lớp thực nghiệm các cộng tác viên tiến hành giảng dạy theo quy trình dạy học theo THCVĐ (quán triệt các biện pháp đã đề xuất ở chương 4) và đánh giá chất lượng các bài kiểm tra nhằm bảo đảm tính khách quan trong quá trình thực nghiệm sư phạm. Với lớp đối chứng các cộng tác viên tham gia soạn giáo án và

tổ chức dạy học môn GDQP&AN theo phương pháp truyền thống mà GV vẫn tiến hành trong quá trình giảng dạy.

Bảng 5.5: Danh sách cộng tác viên tham gia thực nghiệm

TT	Họ và tên	Cấp bậc – chức vụ	Trình độ chuyên môn
1	Cao Văn Q	Trung tá - GV	Thạc sĩ quân sự
2	Nguyễn Đình L	Trung tá - GV	Thạc sĩ quân sự

b) Giai đoạn triển khai thực nghiệm

Bước 1: Khảo sát kết quả học tập ban đầu của lớp thực nghiệm và đối chứng

Bước 2: Tiến hành thực nghiệm

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm, đối chứng trên cùng một đối tượng SV trong cả khóa học năm học 2019 2020. Đối với lớp thực nghiệm, GV giảng dạy áp dụng quy trình dạy học theo THCVĐ đã đề xuất; còn ở lớp đối chứng GV dạy theo phương pháp dạy bình thường. Quá trình thực nghiệm được tiến hành qua 2 giai đoạn:

- Thực nghiệm thăm dò nhằm rút kinh nghiệm cho việc áp dụng quy trình dạy học dạy học theo tình huống có vấn đề.

+ Thời gian tiến hành tháng 5 năm 2020

+ Cách tiến hành: Trước tiên chúng tôi tiến hành quan sát, dự giờ 3 tiết đầu của chủ đề: Sử dụng bản đồ quân sự, thuộc học phần III, môn GDQP&AN. Sau khi kết thúc dự giờ, chúng tôi tiến hành khảo sát kết quả nhận thức đầu vào của cả lớp thực nghiệm và lớp đối chứng thông qua bài kiểm tra số 1 (Phụ lục 4, Bài kiểm tra số 1).

- Thực nghiệm tác động: Tiếp theo, chúng tôi tiến hành thực nghiệm nhằm kiểm chứng, khẳng định những biện pháp dạy học theo THCVĐ sau khi đã hoàn thiện, bổ sung dựa trên cơ sở đánh giá, rút kinh nghiệm của đợt thực nghiệm thăm dò.

+ Thời gian tiến hành: Toàn bộ thời gian còn lại của học phần III, môn GDQP&AN.

+ Cách tiến hành: Chúng tôi tiến hành giảng dạy các chủ đề còn lại của học phần III: Đối với lớp thực nghiệm, giảng dạy áp dụng quy trình dạy học theo THCVĐ được đề xuất; còn lớp đối chứng tiến hành giảng dạy bình thường.

Bước 3: Kiểm tra, đánh giá kết quả thực nghiệm ở cả hai lần

Trong quá trình thực nghiệm tác động, chúng tôi tiến hành cho lớp thực nghiệm và lớp đối chứng làm 3 bài kiểm tra sau mỗi chủ đề của học phần III, cụ thể là:

Sau kết thúc chủ đề: Sử dụng bản đồ quân sự, thực hiện bài kiểm tra số 2 (Phụ lục 4, Bài kiểm tra số 2).

Sau kết thúc chủ đề: Sử dụng bản đồ địa hình quân sự và Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn, thực hiện bài kiểm tra số 3 (Phụ lục 4, Bài kiểm tra số 3).

Bên cạnh các bài kiểm tra trên, chúng tôi cũng tiến hành đánh giá tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên trong quá trình học tập môn GDQP&AN theo THCVD.

Xử lý kết quả thực nghiệm:

Các kết quả thu được trong quá trình thực nghiệm được chúng tôi tiến hành xử lý bằng phần mềm Exel 2016 và SPSS 20.0 để cho ra các số liệu như: tỷ lệ phần trăm; điểm trung bình cộng; phương sai; độ lệch chuẩn đo mức độ phân tán của các số liệu xung quanh giá trị trung bình.

Sử dụng kiểm định T-test để so sánh giá trị trung bình của hai mẫu độc lập, với giả thiết: H_0 : “Không có sự khác biệt nhau về giá trị trung bình giữa hai tổng thể” và đối thiết H_1 : “Có sự khác nhau về giá trị trung bình giữa hai tổng thể”. Để kiểm định các giả thiết này, chúng tôi sử dụng Paire Sample T-test với mục đích chứng minh sự khác biệt giữa điểm trung bình trước và sau thực nghiệm; và Independent Sample T-test với mục đích chứng minh sự khác biệt về giá trị trung bình tổng thể giữa lớp thực nghiệm và lớp đối chứng.

Nếu mức ý nghĩa $\text{Sig.} < 0,05$ thì bác bỏ giả thiết H_0 , chấp nhận giả thuyết H_1 .

Nếu mức ý nghĩa $\text{Sig.} \geq 0,05$ thì chấp nhận giả thiết H_0 , bác bỏ giả thuyết H_1 .

5.2.2. Cách thức đánh giá kết quả thực nghiệm

Việc đánh giá kết quả thực nghiệm dựa trên 3 tiêu chuẩn: Kết quả học tập của sinh viên thông qua các bài kiểm tra; Tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên trong giải quyết tình huống có vấn đề. Mỗi tiêu chuẩn sẽ bao gồm một số tiêu chí cụ thể để có thể dễ dàng đo lường.

5.2.2.1. Kết quả học tập của sinh viên

Thông qua các bài kiểm tra, chúng tôi đánh giá chất lượng học của sinh viên dựa theo các mức độ nhận thức như: tái hiện tri thức; biết và hiểu; vận dụng và sáng tạo; mở rộng tri thức. Bài kiểm tra được đánh giá theo thang điểm 10 và được chia thành 5 mức độ như sau:

Bảng 5.6: Phân loại đánh giá kết quả học tập của sinh viên

Xếp loại	Biểu hiện
Giỏi (9 – 10 điểm)	Giải quyết xuất sắc và sáng tạo các yêu cầu của bài kiểm tra - Nhận thức đúng và đủ các nhiệm vụ cần giải quyết, trình bày đủ chính xác các ý cơ bản. - Vận dụng được hầu như toàn bộ những kiến thức đã học, có liên quan (về quốc phòng an ninh, về thực tiễn...) để giải quyết tình huống và làm ví dụ phân tích chứng minh. - Lập luận rõ ràng theo logic chặt chẽ.
Khá (7 – 8 điểm)	Giải quyết tốt các yêu cầu của bài kiểm tra - Hiểu nội dung bài học, trình bày tương đối đầy đủ, chính xác các yêu cầu của bài kiểm tra. - Vận dụng được các kiến thức đã có để giải quyết tình huống và phân tích, chứng minh bài làm nhưng chưa đầy đủ. - Lập luận tương đối rõ ràng.
Trung bình (5 - 6 điểm)	Nắm được nội dung bài nhưng trình bày hơi hợt, không chắc chắn. - Hiểu vấn đề, yêu cầu của tình huống; trình bày không đầy đủ các yêu cầu của bài kiểm tra. - Có vận dụng kiến thức đã biết nhưng còn thiếu nhiều - Nặng về ghi nhớ, tái hiện, thiếu lập luận chặt chẽ
Yếu (3 - 4 điểm)	Trình bày thiếu ý cơ bản, không nắm được nội dung bài học. - Lập luận không chặt chẽ. - Mắc nhiều lỗi diễn đạt
Kém (1 - 2 điểm)	Không hiểu một chút nào về nội dung bài học, trình bày lộn xộn rời rạc, rời rạc, không có lập luận.

5.2.2.2. Tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên

Chúng tôi tiến hành quan sát, dự giờ cùng với xây dựng bộ phiếu điều tra sau khi tiến hành TN và tiến hành điều tra ở cả lớp TN và lớp ĐC.

Để đánh giá được tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV, chúng tôi căn cứ vào những biểu hiện của SV trong quá trình học tập. Việc đánh giá được tiến hành bằng cách xây dựng mẫu phiếu điều tra tập trung vào đánh giá mức độ tích cực, tự giác, sáng tạo thông qua các biểu hiện: lắng nghe một cách tích cực những nhiệm vụ, câu

hỏi, hướng dẫn của GV; mức độ phát biểu những quan điểm, suy nghĩ của mình; thực hiện nhiệm vụ được giao; mức độ hăng hái, tham gia trong quá trình thảo luận; sự sáng tạo trong giải quyết nhiệm vụ học tập để khám phá ra tri thức, kỹ năng mới... Với mỗi biểu hiện, chúng tôi sử dụng thang đo 5 mức độ: Rất tốt; Tốt; Bình thường; Không tốt và Hoàn toàn không tốt. Việc phân bổ điểm được tiến hành như sau: Rất tốt được 5 điểm; Tốt được 4 điểm; Bình thường được 3 điểm; Không tốt được 2 điểm và Hoàn toàn không tốt được 1 điểm. Những SV đạt được từ 37 đến 50 điểm được xếp là tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập; những sinh viên đạt dưới 37 điểm được coi là chưa tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập (Kết quả điểm cuối cùng là trung bình cộng của sự tự đánh giá của SV và đánh giá của GV).

Bảng 5.7: Phiếu đánh giá tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên

TT	Biểu hiện	Mức độ
1	Chú ý quan sát, theo dõi video, hình, nghiên cứu câu hỏi, bài tập được giao	1 2 3 4 5
2	Tập trung nghiên cứu nội dung của tình huống, xác định được nhiệm vụ của nhóm và của cá nhân	1 2 3 4 5
3	Tham gia vào hoạt động phát hiện vấn đề, phương án giải quyết vấn đề và thực hiện giải quyết vấn đề	1 2 3 4 5
4	Hoàn thành các nhiệm vụ của cá nhân như (nghiên cứu tài liệu, nghiên cứu THCVĐ, chuẩn bị báo cáo...).	1 2 3 4 5
5	Thực hiện kiểm tra dự đoán, rút ra được các kết luận chính xác, đúng thời gian quy định	1 2 3 4 5
6	Độc lập thực hiện các nhiệm vụ của cá nhân theo yêu cầu (đọc tài liệu, dự đoán, chuẩn bị báo cáo, ghi chép...)	1 2 3 4 5
7	Tự hoàn thành và trình bày các kết quả thu được, vận dụng giải thích được các ứng dụng trong thực tế	1 2 3 4 5
8	Đưa ra được phương án giải quyết tình huống một cách hợp lý (trình tự, hiệp đồng, địa hình...).	1 2 3 4 5
9	Phát biểu nội dung bài học, các vấn đề cần giải quyết bằng ngôn ngữ của mình	1 2 3 4 5
10	Hoàn thành các nhiệm vụ, trình bày kết quả thu được, vận dụng giải quyết các vấn đề thực tiễn có liên quan.	1 2 3 4 5

5.2.3. Kết quả thực nghiệm

5.2.3.1. Kết quả thực nghiệm sư phạm đợt 1

a) Kết quả khảo sát đầu vào

Trước khi tiến hành tác động sư phạm theo mục đích TN, chúng tôi tiến hành khảo sát trình độ đầu vào của hai nhóm TN và ĐC thông qua việc tổ chức kiểm tra đầu vào, đồng thời tiến hành khảo sát về tính tích cực học tập của sinh viên.

- Về kết quả học tập

Bảng 5.8: Phân phối tần số điểm kiểm tra trước TN của lớp TN1 và ĐC1

Lớp	Số SV	Điểm										\bar{X}
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
TN1	89	0	0	9	21	33	14	9	3	0	0	5,02
		0	0	10,1%	23,6%	37,1%	15,7%	10,1%	3,4%	0	0	
ĐC1	90	0	0	9	20	31	18	9	2	1	0	5,09
		0	0	10,0%	22,2%	34,4%	20,0%	10,0%	2,2%	1,1%	0	

Kết quả Bảng 5.8 cho thấy: điểm trung bình kết quả kiểm tra trước TN của hai nhóm TN và ĐC là tương đương nhau. Điểm \bar{X} của lớp TN1 là 5.02; của lớp ĐC1 là 5.09; tần xuất điểm số cũng tương đương nhau. Điều này khẳng định cho việc lựa chọn nhóm TN và ĐC ở đợt TN thứ nhất này là hợp lý.

Đồng thời chúng tôi tiến hành kiểm định Independent Sample T Test Bảng 5.9: Đặt giả thuyết H_0 : (Trung bình kết quả kiểm tra đầu vào của lớp TN và lớp ĐC là như nhau); chọn mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$. Kết quả kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì $Sig = 0,658 > \alpha = 0,05$, như vậy phương sai đồng nhất và phân phối chuẩn, do đó ta sử dụng kết quả t ở phần Equal Variances assumed; trong kiểm định t kết quả $Sig. (2-tailed) = 0,723 > \alpha = 0,05$ điều này có nghĩa chấp nhận giải thuyết H_0 , khẳng định trình độ đầu vào SV của lớp TN (điểm trung bình = 5,02) và lớp ĐC (điểm trung bình = 5,09) là tương đương, không có sự khác biệt ý nghĩa về giá trị trung bình giữa lớp TN1 và ĐC1. Vì vậy việc lựa chọn hai lớp trên để làm thực nghiệm là hợp lý.

Bảng 5.9: Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai lớp TN1 và ĐC1

Các tham số	TN1	ĐC1
N	89	90
Mean	5,02	5,09
Std. Deviation	1,23	1,34
Levene's Test for Equality of Variances	F = 0,197; Sig. = 0,658	
t	0,355	
Sig. (2-tailed)	0,723	

- Về tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên

Bảng 5.10: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên trước thực nghiệm

Lớp	Số sinh viên	Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên			
		Đã hình thành		Chưa hình thành	
		Số lượng	%	Số lượng	%
TN1	89	23	25,8	66	74,2
ĐC1	90	24	26,7	66	73,3

Kết quả Bảng 5.10 cho thấy: trước khi tiến hành thực nghiệm, tỷ lệ SV đã hình thành được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập môn GDQP&AN chưa cao, chỉ có 25,8% ở lớp TN1 và 26,7% ở lớp ĐC1. Con số này cũng cho thấy thực trạng chung về thái độ thờ ơ của SV khi học môn GDQP&AN. Khi chúng tôi tiến hành phỏng vấn, lúc này SV đã học được 3 tuần nội dung chương trình GDQP&AN, sinh viên Trần Như Ng lớp TN1 (Đại đội 1 Công nghệ thông tin), có cho biết: “Khi nghe thầy giáo dạy môn GDQP&AN nói về ý nghĩa môn học đối với sinh viên chúng em cũng rất muốn tập trung học tập tốt môn này, vì nó liên quan đến nghĩa vụ và trách nhiệm bảo vệ Tổ quốc của người công dân Việt Nam. Nhưng, cho đến giờ thì dường như em vẫn chưa thực sự tập trung và tích cực; trong khi môn học này và lần kiểm tra vừa rồi, em nghĩ có lẽ kết quả cũng chưa cao như em mong đợi”. Khi được hỏi “Tại sao”, em thành thật trả lời: “Em nhận thấy, ở trên lớp thầy giáo thuyết trình nhiều quá, dường như thầy giáo làm hết mọi việc cho chúng em, thế thì chúng em làm gì có cơ hội để tình cực, sáng tạo hả thầy”. Bạn Nguyễn Nhật L, sinh viên lớp Công nghệ thông tin nói thêm: “Em nghĩ là khi giảng viên dạy nên cho chúng em phát biểu nhiều hơn, hoạt động nhiều hơn. Những gì chúng em đã biết thì giảng viên nên gợi ý để chúng em nhớ lại và giúp chúng em gắn kết kiến thức đã biết với cái mới biết thành một hệ thống. Chúng em chỉ có thể tích cực, chủ động, sáng tạo trong lớp học khi mà giảng viên tạo điều kiện cho chúng em hoạt động nhiều thôi thầy ạ”.

b) Phân tích kết quả sau thực nghiệm

- Về kết quả học tập

Khi đã xác định được trình độ của hai lớp TN1 và ĐC1 là tương đương nhau, chúng tôi tiến hành tác động sư phạm đối với lớp TN1 còn ở lớp ĐC1 tiến hành giảng dạy theo cách truyền thống mà các GV vẫn làm. Sau đó, chúng tôi tiến hành cho SV làm bài kiểm tra và đánh giá, cho điểm theo các tiêu chí và thang điểm đã xác định. Để đảm bảo độ khách quan trong việc chấm điểm bài kiểm tra, chúng tôi tổ chức chấm chéo giữa các lớp và có bình luận công khai về điểm số của các bài kiểm tra. Qua xử lý số liệu, chúng tôi thu được kết quả như các bảng sau:

Bảng 5.11: Phân phối tần số kết quả học tập lần 1 và lần 2 của lớp TN1 và ĐC1 đợt 1

Lớp	Phân phối tần xuất điểm số											\bar{X}	So sánh giá trị trung bình	
	Điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		Tương quan cặp	Mức ý nghĩa
TN1	Lần 1	0	0	9	21	33	14	9	3	0	0	5,02	0,73	0,000
	Lần 2	0	0	1	19	13	33	17	5	1	0	5,73		
ĐC1	Lần 1	0	0	9	20	31	18	9	2	1	0	5,09	0,79	0,251
	Lần 2	0	0	7	19	31	20	19	4	0	0	5,19		

Bảng 5.12: Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần 2 của lớp TN1 và ĐC1

Lớp	N	Mean	Variance	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
TN1	89	5,73	1,56	1,250	0,004
ĐC1	90	5,19	1,53	1,235	

Phân tích kết quả thực nghiệm của bài kiểm tra lần 2 Bảng 5.11 cho thấy: Điểm trung bình kết quả học tập sau thực nghiệm của lớp TN1 (5,73) cao hơn trước khi TN1 (5,02) và cao hơn lớp ĐC1 (5,19). So sánh các cặp điểm kiểm tra trong lần 1 và lần 2 cũng cho thấy: tương quan cặp của cả hai nhóm đều là tương quan thuận (Corelation TN1 = 0,73 và Corelation ĐC1 = 0,79), điều này chứng tỏ cách cho điểm của GV giữa hai lần là tương quan thuận với nhau. Kiểm định giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc Bảng 5.12 cho kết quả Sig. của lớp thực nghiệm là: $0,000 < \alpha = 0,05$ chứng tỏ có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp TN1.

Lớp ĐC1 có kết quả Sig. là: $0,251 > \alpha = 0,05$ cho thấy không có sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp ĐC1.

Kiểm định T-test về giá trị trung bình của hai tổng thể Bảng 5.12 cho kết quả Sig. là: $0,004 < \alpha = 0,05$ cho phép kết luận có sự khác biệt có ý nghĩa về điểm trung bình giữa hai nhóm lớp học này.

Bảng 5.13: Phân phối tần số kết quả kiểm tra lần 3 của lớp TN1 và ĐC1

Lớp	Phân phối tần suất điểm số										\bar{X}
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
TN1	0	0	1	8	7	30	23	15	4	1	6,48
	0	0	1,1%	9,0%	7,9%	33,7%	25,8%	16,9%	4,5%	1,1%	
ĐC1	0	0	8	19	12	28	16	7	0	0	5,51
	0	0	8,9%	21,1%	13,3%	31,1%	17,8%	7,9%	0%	0%	

Bảng 5.14: Kiểm định T-test kết quả lần 3 giữa hai lớp TN1 và ĐC1

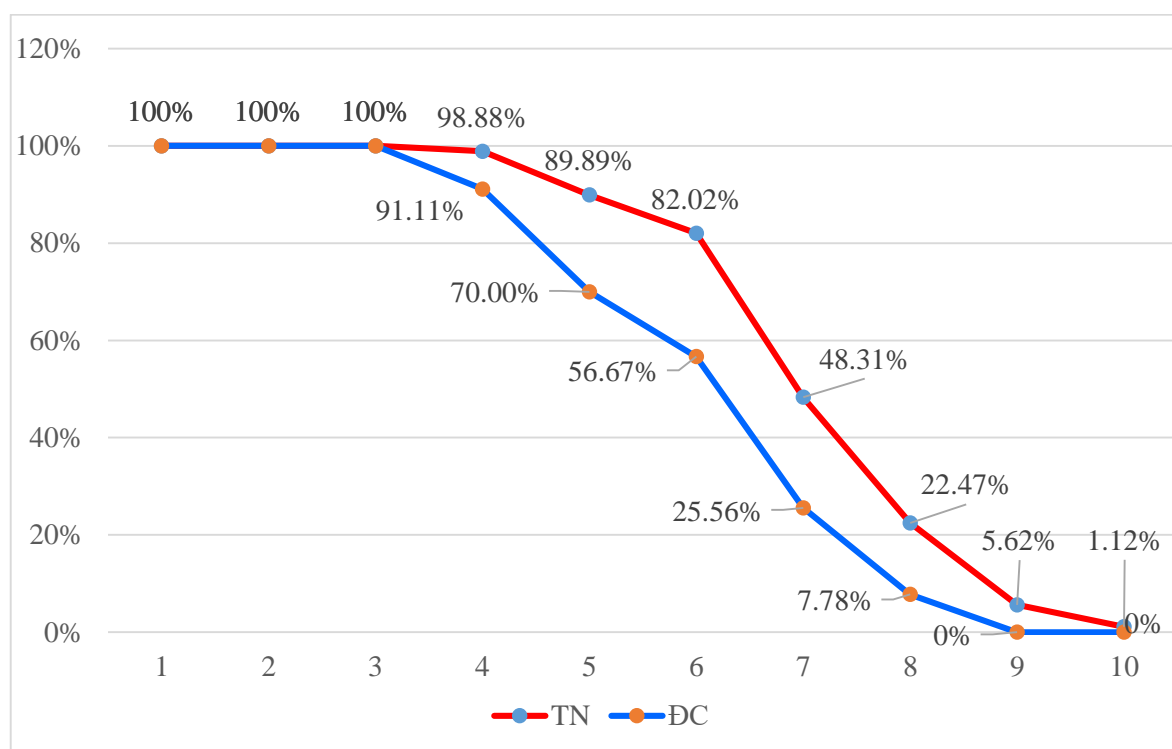
Các tham số	TN1	ĐC1
N	89	90
Mean	6,48	5,51
Std. Deviation	1,3577	1,4319
Levene's Test for Equality of Variances	F = 1,402; Sig. = 0,238	
t	4,659	
Sig. (2-tailed)	0,000	

Kết quả Bảng 5.13 cho thấy: điểm trung bình của lớp TN1 cao hơn hẳn lớp ĐC1 (6,48 so với 5,51). So sánh giá trị trung bình của hai tổng thể bằng kiểm định T-test (Independent Sample T-test) Bảng 5.14 cho kết quả Sig. $\approx 0,000 < \alpha = 0,05$, cho phép kết luận kết quả học tập qua bài kiểm tra lần 3 của lớp TN1 và lớp ĐC1 khác nhau có ý nghĩa thống kê.

Bảng 5.15: Sự khác biệt về điểm trung bình kết quả kiểm tra lần 2 và lần 3 của lớp TN1 và ĐC1

Lớp	Lần kiểm tra	\bar{X}	Mức chênh lệch \bar{X}	Tương quan cặp	Mức ý nghĩa (T-test)
TN1	Lần 2	5,73	0,75	0,868	0,000
	Lần 3	6,48			
ĐC1	Lần 2	5,19	0,32	0,809	0,000
	Lần 3	5,51			

So sánh các cặp điểm kiểm tra trong lần 2 và lần 3 Bảng 5.15 cho thấy: tương quan cặp của cả hai nhóm lớp đều tương quan thuận (Corelation TN1 = 0,868 và Corelation ĐC1 = 0,809). Điều này chứng tỏ cách cho điểm của GV giữa hai lần là tương quan thuận với nhau. Đồng thời kiểm định giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc (Paire Sample T-test) Bảng 5.15 cho kết quả Sig. của lớp TN1 là $\approx 0,000 < \alpha = 0,05$ cho phép kết luận: có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp TN1; kết quả Sig. của lớp ĐC1 là $\approx 0,000 < \alpha = 0,05$ cũng cho thấy có sự khác biệt về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp ĐC1.



Hình 5.1: Đồ thị tần suất hội tụ tiến điểm kiểm tra sau thực nghiệm đợt 1

Số liệu trong Hình 5.1 cho biết: tần suất điểm từ 7 trở lên của lớp ĐC chỉ là 25,56%, còn của lớp TN là 48,31%. Có nghĩa là: điểm từ 7 trở lên của lớp TN cao hơn lớp ĐC. Trong hình đường hội tụ tần suất điểm của lớp TN nằm về bên phải so với đường hội tụ tần suất điểm của lớp ĐC. Như vậy, có thể khẳng định sau đợt thực nghiệm sư phạm (đợt 1) kết quả học tập của lớp TN cao hơn lớp ĐC.

Kết quả định tính: Qua chấm bài của SV hai lớp ĐC1 và TN1 ở 3 lần kiểm tra, chúng tôi nhận thấy: sau mỗi bài kiểm tra SV lớp TN1 có sự tiến bộ rõ rệt, trong khi

đó ở lớp ĐC1 thì dường như chưa có sự thay đổi nhiều. Nếu như phần lớn các bài kiểm tra sau thực nghiệm, SV lớp TN1 đã biết cách giải quyết các tình huống với các lập luận chặt chẽ và dẫn chứng, minh họa phong phú, đặc biệt là SV còn rút ra được những bài học, kết luận thực tiễn cho mỗi tình huống; thì SV lớp ĐC1 chỉ đơn giản là tái hiện những kiến thức có liên quan đến tình huống chứ chưa thực sự vận dụng kiến thức đã học để giải quyết tình huống, và dường như SV rất khó khăn, lúng túng trong việc đưa ra nhận định, phương án và quyết định cần thiết. Điều này cho thấy, SV chưa thực sự nhận thấy ý nghĩa của kiến thức, kỹ năng quân sự đã được học. Khi trả lời phỏng vấn SV Nguyễn Thị Minh Ng lớp Công nghệ thông tin có cho biết: “Ở bài kiểm tra lần 2 vừa rồi em đã biết cách giải quyết các tình huống có vấn đề vì trong quá trình dạy học, thầy giáo đã cho chúng em tham gia giải quyết nhiều tình huống có vấn đề. Đặc biệt, em nhận thấy những kiến thức về quân sự thực sự có ý nghĩa đối với cá nhân em và nếu được trực tiếp tham gia nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc thì rất hữu ích”. Sinh viên Ngô Quốc T cũng cho biết: “Trong hai bài kiểm tra sau này, chúng em thực sự hiểu đề bài và biết mình phải làm những gì để giải quyết yêu cầu của đề bài, còn trong lần kiểm tra đầu tiên, mặc dù em rất nhớ kiến thức quân sự và an ninh nhưng không biết vận dụng như thế nào để làm bài nên chúng em cứ ghi hết những gì mình nhớ ra mà thôi”.

- Về tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập

Bảng 5.16: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên sau thực nghiệm đợt 1

Lớp	Số sinh viên	Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên			
		Đã hình thành		Chưa hình thành	
		Số lượng	%	Số lượng	%
TN1	89	57	63,8	32	36,2
ĐC1	90	26	28,9	64	71,1

Kết quả Bảng 5.16 cho thấy: tỷ lệ SV đã hình thành được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong quá trình học tập môn GDQP&AN ở lớp TN1 cao hơn hẳn lớp ĐC1, tỷ lệ tương ứng là 63,8% so với 28,9%. So sánh với kết quả khảo sát trước khi tiến hành thực nghiệm cho thấy, lớp TN1 có sự thay đổi rõ rệt (từ 25,8% lên 63,8%), trong

khi đó ở ĐC1 cũng có sự thay đổi nhưng không đáng kể (từ 26,7% lên 28,9%). Điều này chứng tỏ các biện pháp vận dụng dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN đã phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV. Tuy nhiên vẫn còn tới 36,2% SV chưa hình thành được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập, con số này quả thực không hề nhỏ. Để phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo của nhóm SV này, theo chúng tôi có lẽ cần phải cần sự phối hợp của cả những bộ môn khác trong toàn bộ chương trình đào tạo chứ không phải chỉ sự thay đổi của riêng của bộ môn GDQP&AN.

Để tìm hiểu sâu hơn về sự thay đổi tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV trước và sau TN, chúng tôi lại tiếp tục phỏng vấn SV sau cả quá trình tiến hành tác động sư phạm. Sinh viên Trần Quốc C, lớp Công nghệ Thông tin rất vui vẻ trả lời chúng tôi: “Thời gian học môn GDQP&AN vừa qua, em nhận thấy mình rất có hứng thú với môn học này, vì vậy em cũng tích cực đầu tư thời gian và suy nghĩ cho nó nhiều hơn thầy ạ. Em nghĩ rằng em đã làm tốt bài kiểm tra và kết quả học tập sẽ cao”. Còn SV Đào Thành Đ, lớp Công nghệ Thông tin cho rằng: “Trong thời gian qua, thầy giáo dạy GDQP&AN thực sự đã giúp chúng em tích cực, sáng tạo hơn trong việc xây dựng kiến thức, kỹ năng cho mình. Trước những câu hỏi, những tình huống và cách tổ chức dạy học của thầy, chúng em không thể ngồi im thụ động mà phải suy nghĩ thực sự và trao đổi với bạn để giải quyết tình huống”.

5.2.3.2. Kết quả thực nghiệm sư phạm đợt 2

Sau khi phân tích kết quả TN đợt 1, chúng tôi tiến hành trao đổi, rút kinh nghiệm trong nhóm cộng tác viên để chuẩn bị tốt hơn cho đợt TN lần 2. Về cơ bản, cách thiết kế giáo án và tổ chức giờ dạy trên lớp vẫn giống như đợt 1; tuy nhiên, trong lần TN lần thứ 2 này, GV sẽ có nhiều kinh nghiệm hơn trong việc khuyến khích SV trao đổi, phát biểu quan niệm và hướng dẫn SV đặt giả thuyết, lập luận, kiểm định giả thuyết để rút ra tri thức.

a) Kết quả khảo sát đầu vào

Trước khi tiến hành tác động sự phạm trong đợt thực nghiệm 2, chúng tôi cũng tiến hành khảo sát trình độ đầu vào của hai nhóm TN và ĐC, đồng thời tiến hành khảo sát về tính tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập của SV.

- Về kết quả học tập

Bảng 5.17: Phân phối tần số điểm kiểm tra trước TN của lớp TN2 và ĐC2

Lớp	Số SV	Điểm										\bar{X}
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
TN2	85	0	0	11	13	34	16	9	2	0	0	5,06
		0	0	12,9	15,3	40,0	18,8	10,6	2,4	0	0	
ĐC2	87	0	0	10	11	35	19	10	2	0	0	5,16
		0	0	11,5	12,6	40,2	21,8	11,5	2,3	0	0	

Kết quả Bảng 5.17 cho thấy: điểm trung bình kết quả kiểm tra trước TN của hai nhóm TN và ĐC là tương đương nhau. Điểm \bar{X} của lớp TN2 là 5,06 của lớp ĐC2 là 5,16; tần xuất điểm số cũng tương nhau. Kết quả này bước đầu khẳng định cho việc lựa chọn các nhóm TN và ĐC ở đợt thực nghiệm tiếp theo này là hợp lý.

Đồng thời thông qua kiểm định Independent Sample T Test Bảng 5.18: đặt giả thuyết H_0 : (Trung bình kết quả kiểm tra đầu vào của lớp TN2 và lớp ĐC2 là như nhau); chọn mức ý nghĩa $\alpha = 0,05$. Kết quả kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì $Sig = 0,896 > \alpha = 0,05$, như vậy phương sai đồng nhất và phân phối chuẩn, do đó ta sử dụng kết quả t ở phần Equal Variances assumed; trong kiểm định t kết quả $Sig. (2-tailed) = 0,583 > \alpha = 0,05$. Kết quả này cho thấy, không có sự khác biệt có ý nghĩa về giá trị trung bình giữa lớp TN2 và ĐC2. Kết quả này càng khẳng định việc lựa chọn hai lớp trên để thực nghiệm sự phạm là hợp lý.

Bảng 5.18: Kiểm định T-test kết quả đầu vào giữa hai lớp TN2 và ĐC2

Các tham số	TN2	ĐC2
N	85	87
Mean	5,06	5,16
Std. Deviation	1,228	1,209
Levene's Test for Equality of Variances	F = 0,017; Sig. = 0,896	
T	0,549	
Sig. (2-tailed)	0,583	

- Về tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập

Bảng 5.19: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên trước thực nghiệm

Lớp	Số sinh viên	Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên			
		Đã hình thành		Chưa hình thành	
		Số lượng	%	Số lượng	%
TN2	85	18	21,2	67	78,8
ĐC2	87	21	24,1	66	75,9

Kết quả Bảng 5.19 cho thấy: trước khi tiến hành tác động sư phạm, phần lớn SV cả lớp TN và ĐC chưa có tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong quá trình học tập môn GDQP&AN, ở lớp TN2 chiếm tới 78,8% và lớp ĐC2 là 75,9%; trong khi đó, chỉ có 21,2% SV lớp TN2 và 24,1% SV lớp ĐC2 là đã tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập. Kết quả trên đòi hỏi các GV phải có sự thay đổi trong cách thức tổ chức quá trình dạy học môn GDQP&AN để nâng cao tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV trong học tập nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng của dạy học môn GDQP&AN.

b) Kết quả sau thực nghiệm

Sau khi khẳng định trình độ tương đương của hai lớp TN2 và ĐC2; chúng tôi tiến hành tác động sư phạm đối với lớp TN2; còn ở lớp ĐC2, tiến hành giảng dạy theo cách truyền thống mà các GV vẫn làm. Sau đó, chúng tôi tiến hành cho SV làm các bài kiểm tra giống thực nghiệm trước, lần này chúng tôi tiến hành chấm chéo giữa hai lớp để đảm bảo độ khách quan. Kết quả thu được như sau:

Phân tích kết quả thực nghiệm của bài kiểm tra lần 2 Bảng 5.20 chúng tôi nhận thấy: điểm trung bình kết quả học tập sau TN của lớp TN2 (6,82) cao hơn trước khi TN (5,06) và cao hơn lớp ĐC2 (6,09). Đồng thời kiểm định T-test về giá trị trung bình của hai tổng thể cũng cho thấy: kết quả Sig. = 0,00 < α = 0,05 cho phép kết luận có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về điểm trung bình giữa nhóm lớp TN và ĐC.

Bảng 5.20: Phân phối tần số kết quả kiểm tra lần 1 và lần 2 của lớp TN2 và ĐC2 đợt 2

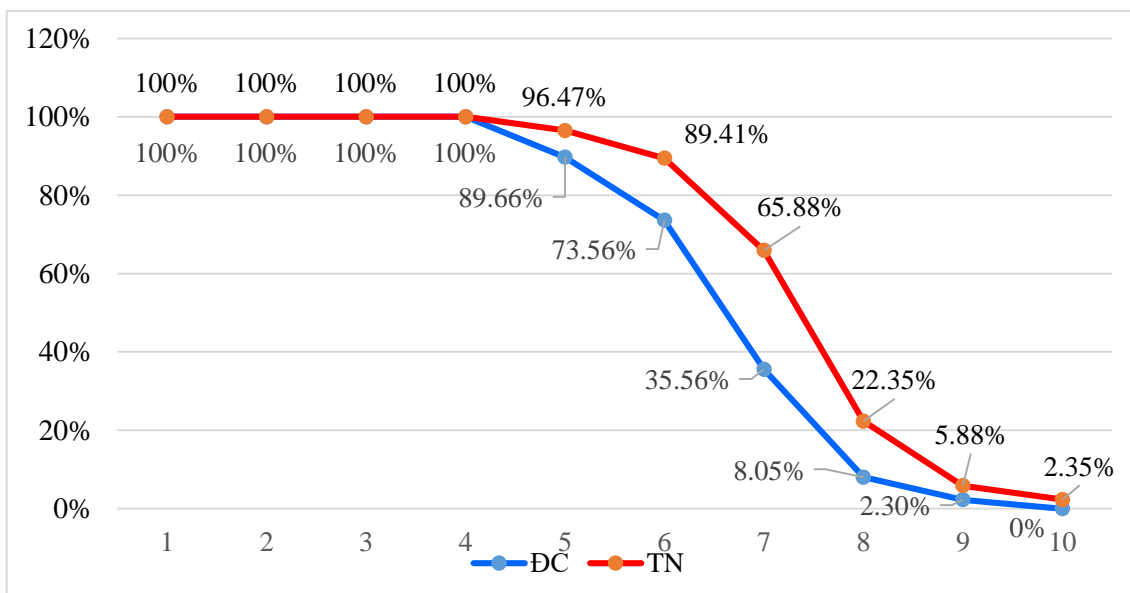
Lớp	Phân phối tần xuất điểm										\bar{X}	So sánh giá trị trung bình			
	Điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9		10	Chênh lệch \bar{X}	Tương quan cặp	Mức ý nghĩa

TN2	Lần 1	0	0	11	13	34	16	9	2	0	0	5,06	1,76	0,80	0,00
		0	0	12,9	15,3	40,0	18,8	10,6	2,4	0	0				
	Lần 2	0	0	0	3	6	20	37	14	3	2	6,82			
		0	0	0	3,5	7,1	23,5	43,5	16,5	3,5	2,4				
ĐC2	Lần 1	0	0	10	11	35	19	10	2	0	0	5,16	0,93	0,94	0,00
		0	0	11,5	12,6	40,2	21,8	11,5	2,3	0	0				
	Lần 2	0	0	0	9	14	33	24	5	2	0	6,09			
		0	0	0	10,3	16,1	37,9	27,6	5,8	2,3	0				

Bảng 5.21: Sự khác biệt về điểm trung bình trong bài kiểm tra lần 2 của lớp TN2 và ĐC2

Các tham số	TN đầu ra	ĐC đầu ra
N	85	87
Mean	6.82	6.09
Std. Deviation	1.156	1.137
Levene's Test for Equality of Variances	F = 0.007; Sig. = 0.934	
T	4.182	
Sig. (2-tailed)	0.000	

Kiểm định giá trị trung bình của hai mẫu phụ thuộc (Bảng 5.21) cho kết quả lớp TN2 Sig. = 0,00 < $\alpha = 0.05$ cho phép kết luận có sự khác biệt lớn hơn về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp TN2 (chênh lệch $\bar{X} = 1,76$); còn ở lớp ĐC2 cũng cho kết quả Sig. = 0,00 < $\alpha = 0.05$ cho phép kết luận có sự khác biệt nhỏ về điểm trung bình giữa hai lần kiểm tra ở lớp ĐC2 (chênh lệch $\bar{X} = 0,93$).



Hình 5.2: Đồ thị tần suất hội tụ tiến điểm kiểm tra sau thực nghiệm đợt 2

Số liệu trong Hình 5.2 cho biết: tần suất điểm từ 7 trở lên của lớp ĐC chỉ là 35,56%, còn của lớp TN là 65,88%. Có nghĩa là: điểm từ 7 trở lên của lớp TN cao hơn hẳn lớp ĐC. Trong hình đường hội tụ tần suất điểm của lớp TN nằm về bên phải so với đường hội tụ tần suất điểm của lớp ĐC. Như vậy, có thể khẳng định kết quả học tập sau khi thực nghiệm sư phạm (đợt 2) của lớp TN cao hơn lớp ĐC.

Kết quả định tính: Qua chấm bài của SV hai lớp ĐC2 và TN2 ở hai lần kiểm tra, chúng tôi nhận thấy SV của lớp TN2 có sự tiến bộ rất rõ rệt qua mỗi bài kiểm tra, trong khi đó ở lớp ĐC2 thì dường như chưa có sự thay đổi gì nhiều. Đối với lớp TN2, hầu hết ở các bài có điểm Khá, Giỏi SV đều biết vận dụng những tri thức đã có để giải quyết tình huống cụ thể chứ không phải nêu lên những tri thức lý thuyết chung nữa. Bên cạnh đó, SV đã biết tìm những dẫn chứng thực tế để minh chứng và lập luận một cách logic và chặt chẽ; ở nhiều bài đã có sự liên hệ với hoạt động quân sự, an ninh của SV sau này và liên hệ thực tế quá trình học tập của SV hiện nay. Nhìn chung, SV giải quyết các yêu cầu của tình huống bằng những phân tích, hiểu biết chứ không đơn thuần chỉ là nhắc lại kiến thức lý thuyết đã học. Phân tích các bài kiểm tra của lớp ĐC2, sinh viên hầu như không biết cách giải quyết tình huống, có nghĩa là SV chưa biết vận dụng những kiến thức đã học để giải quyết những tình huống cụ thể. Để giải quyết các THCVĐ phần lớn SV mới chỉ biết nhắc lại những kiến thức lý thuyết có liên quan mà chưa có sự phân tích, lập luận gắn với tình huống; và cũng có không ít SV nhắc lại kiến thức lý thuyết còn chưa đầy đủ, thậm chí là sai. Khi được hỏi về ý nghĩa của những kiến thức GDQP&AN vừa học, sinh viên Nguyễn Thiên Đ, lớp Công nghệ phần mềm trả lời: “Trong quá trình dạy học, thầy giáo luôn cho chúng em nhớ lại những kiến thức cũ hoặc những kinh nghiệm thực tiễn mà chúng em biết có liên quan đến kiến thức mới; đặc biệt, những kiến thức mới đó là do chúng em tự tìm ra dưới sự hướng dẫn của giảng viên nên kiến thức mới được lĩnh hội trở nên vững chắc và có ý nghĩa hơn. Em nghĩ rằng mình có thể vận dụng những kiến thức đó trong quá trình học tập của mình hiện nay và nhất là sau này khi em được tham gia lực lượng vũ trang thực hiện nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc”.

- Về tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập

Bảng 5.22: Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập của sinh viên sau thực nghiệm đợt 2

Lớp	Số sinh viên	Biểu hiện tính tích cực, tự giác, sáng tạo của sinh viên			
		Đã hình thành		Chưa hình thành	
		Số lượng	%	Số lượng	%
TN2	85	57	67,1	28	32,9
ĐC2	87	26	29,9	61	70,1

Kết quả Bảng 5.22 cho thấy: tỷ lệ SV đã hình thành được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong quá trình học tập môn GDQP&AN ở lớp TN2 cao hơn hẳn lớp ĐC2, tỉ lệ tương ứng là 67,1% so với 29,9%. So sánh với kết quả khảo sát trước khi tiến hành thực nghiệm cho thấy, lớp TN2 có sự thay đổi rõ rệt (từ 21,2% lên 67,1%), trong khi đó ở lớp ĐC2 cũng có thay đổi nhưng không đáng kể (24,1% lên 29,9%). Điều này chứng tỏ các biện pháp vận dụng dạy học học theo THCVĐ đã phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV.

Để tìm hiểu sâu hơn về sự thay đổi tính tích cực, tự giác, sáng tạo của SV trước và sau TN, chúng tôi lại tiếp tục phân tích kết quả quan sát dự giờ ở lớp TN2 và tiến hành phỏng vấn SV thuộc lớp này. Dự các giờ TN, chúng tôi thấy rằng SV hứng thú và tích cực hơn trong học tập. Biểu hiện cụ thể là số lần giơ tay phát biểu xây dựng bài nhiều hơn (nếu như trước thực nghiệm chỉ có 1 đến 2 SV phát biểu, thậm chí có những câu hỏi GV đặt ra không có SV nào phát biểu thì trong tiết học TN này trung bình có tới 6 đến 7 SV giơ tay phát biểu; có những vấn đề SV háng hái phát biểu, tranh luận bảo vệ quan điểm và đưa ra nhiều phương án giải quyết của nhóm và của mình); khi làm việc nhóm, SV tích cực trao đổi và đưa ra được nhiều ý kiến hơn; và đặc biệt khi GV yêu cầu SV đọc tài liệu và chuẩn bị trước mỗi buổi học thì SV đều hoàn thành tốt với những nguồn tài liệu phong phú và ghi chép cẩn thận có nhiều sinh viên còn sưu tầm thêm những tài liệu những thực tiễn để làm phong phú bài học. Khi được hỏi về cảm nhận đối với những tiết học môn GDQP&AN, sinh viên Nguyễn Trung H, lớp Công nghệ phần mềm trả lời rằng: “Khác với những suy nghĩ của chúng em về những môn chung, môn GDQP&AN học lần này như một luồng gió mới thổi vào, làm thay đổi cách học của chúng em. Trước đây, chúng em ngại phát biểu, lâu

dần thành ngại suy nghĩ, trong giờ học chúng em chỉ ngồi chờ GV nhấn mạnh hoặc đọc những kiến thức cơ bản của bài để chép. Nhưng với môn GDQP&AN học lần này thì khác rồi, GV không dạy kiểu thông báo kiến thức, càng không đọc cho chúng em chép. Thay vào đó GV đặt ra hàng loạt các câu hỏi hoặc đưa ra những tình huống có vấn đề yêu cầu chúng em phải giải quyết rồi hướng dẫn chúng em tìm ra kiến thức, tạo ra những kỹ năng mới. Với cách dạy học này, chúng em không thụ động mà phải tích cực, tự giác và sáng tạo trong cách học, cách giải quyết tình huống mới đáp ứng cách dạy của GV”. Khi được hỏi về mức độ thích ứng với cách dạy mới này, sinh viên Nguyễn Văn Kh cho biết thêm: “Mới đầu chúng em cũng chưa quen lắm, vẫn theo thói quen cũ, hầu như không có bạn nào phát biểu và trao đổi khi GV yêu cầu. Nhưng nhờ có sự khuyến khích của GV, đồng thời là cơ chế chấm điểm tích cực cho mỗi lần phát biểu và quan trọng hơn là những câu hỏi vấn đề tình huống GV đặt ra đều gắn với những kinh nghiệm hoặc những tri thức mà chúng em đã có nên chúng em thích hợp phát biểu hơn, lâu cũng thành thói quen tích cực thầy ạ”.

Kết luận chương 5

Khảo nghiệm và thực nghiệm sư phạm kết quả nghiên cứu dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN tại Trường Đại học Cần Thơ, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Quy trình xây dựng THCVĐ mà tác giả luận án đề xuất mang tính khoa học, phù hợp với môn học và đáp ứng được yêu cầu đòi hỏi của thực tiễn đổi mới phương pháp giảng dạy môn GDQP&AN hiện nay. Các tình huống được xây dựng trên cơ sở vận dụng quy trình xây dựng THCVĐ phù hợp với chương trình, sát thực tiễn và dễ sử dụng. Có thể vận dụng để dạy học môn GDQP&AN sẽ phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo và nâng cao kết quả học tập của SV.

Kết quả thực nghiệm ở cả hai đợt thực nghiệm đều cho kết quả khả quan. Kết hợp với quan sát, dự giờ và trao đổi, trò chuyện với SV cũng như phân tích bài kiểm tra của SV qua các lần kiểm tra cho phép khẳng định hiệu quả của các biện pháp dạy học theo tình huống đã được đề xuất. Cụ thể như: kết quả học tập môn học không chỉ được nâng cao rõ rệt mà còn tạo điều kiện và cơ hội cho SV phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập. Điều này giúp SV học tập theo đúng nghĩa của nó, chuẩn bị cho SV phẩm chất và kỹ năng quân sự cần thiết của người chiến sĩ để sau này tham gia ra lực lượng vũ trang bảo vệ Tổ quốc Việt Nam.

Như vậy việc chức dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN đã góp phần nâng cao kết quả học tập tập đồng thời cũng nâng cao tính tích cực tự giác sáng tạo trong học tập của SV. Đây là một hướng đi đúng đắn trong dạy học môn GDQP&AN góp phần nâng cao hiệu quả dạy học và thực hiện mục tiêu đào tạo Đại học trong giai đoạn hiện nay.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

1.1. Việc sử dụng phương pháp dạy theo THCVĐ đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia, nhiều cấp học, môn học và lĩnh vực khác nhau. Những vấn đề về nội dung, nguyên tắc... của phương pháp dạy học theo THCVĐ đã được đề cập, phân tích từ nhiều góc độ khác nhau. Dù ở góc độ nào, theo cách tiếp cận nào và ở bất kỳ quốc gia nào thì những nghiên cứu nói trên cũng đều thể hiện sự trăn trở là làm sao để có PPDH tốt nhất cho những thế hệ công dân tương lai. Vì vậy, nghiên cứu dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN là hết sức cần thiết giúp cho SV có kỹ năng quân sự để tham gia vào sự nghiệp xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

1.2. Phương pháp dạy học theo tình huống có tác dụng trong phát triển các kỹ năng vận dụng kinh nghiệm của mình và của người khác để nhận biết, xử lý các vấn đề trong quá trình học tập cũng như các lĩnh vực khác. Đồng thời phát triển khả năng thích ứng trong các tình huống khác nhau. Đây là mục tiêu của dạy học hiện đại và rất phù hợp với môi trường quân sự trong điều kiện chiến tranh bảo vệ Tổ quốc. Vận dụng dạy học theo THCVĐ là một kiểu dạy học rất có hiệu quả trong đó GV định hướng, điều khiển SV phát huy tính tích cực, tự giác, sáng tạo nghiên cứu giải quyết THCVĐ dựa trên nền tảng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm đã biết. Trên cơ sở đó SV củng cố kiến thức, kỹ năng đồng thời phát triển năng lực tư duy, giải quyết vấn đề đáp ứng mục tiêu dạy học.

1.3. Nghiên cứu đánh giá thực trạng hoạt động GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam cho thấy: PPDH của GV chủ yếu là thuyết trình và giảng giải; cách học của SV là ghi nhớ và học thuộc lòng; kiểm tra, đánh giá chưa hướng tới suy luận, vận dụng tri thức giải quyết tình huống thực tiễn. Trong quá trình dạy học cũng đã có dáng dấp của dạy học theo THCVĐ, nhưng chưa theo một quy trình khoa học nhưng còn rất hạn chế, bởi việc chuyển hóa các nội dung dạy học

thành những tình huống dạy học còn lúng túng, thiếu quy trình khoa học hướng dẫn GV tổ chức dạy học theo tình huống... Như vậy, mới chỉ đạt mục tiêu về kiến thức mà chưa đạt được mục tiêu về kỹ năng của môn học.

1.4. Nghiên cứu đề xuất quy trình xây dựng THCVĐ môn GDQP&AN được thực hiện giúp cho GV ở các Trung tâm GDQP&AN có thể vận dụng để xây dựng các THCVĐ phục vụ cho quá trình dạy học môn GDQP&AN. Quy trình tổ chức dạy học theo THCVĐ phù hợp với điều kiện dạy học ở các Trung tâm GDQP&AN khu vực phía Nam được thiết kế gồm 3 giai đoạn với 7 bước mô tả hoạt động cụ thể của GV tương ứng với các hoạt động của SV giúp GV thuận lợi trong tổ chức dạy học theo THCVĐ môn GDQP&AN.

1.5. Kết quả thực nghiệm ở cả 2 đợt thực nghiệm đều cho kết quả khả quan. Kết hợp với quan sát, dự giờ và trao đổi, trò chuyện với SV cũng như phân tích bài kiểm tra của SV qua các lần kiểm tra cho phép khẳng định hiệu quả của các biện pháp dạy học theo tình huống đã được đề xuất. Cụ thể như: kết quả học tập môn học không chỉ được nâng cao rõ rệt mà còn tạo điều kiện và cơ hội cho SV phát huy được tính tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập. Điều này giúp SV học tập theo đúng nghĩa của nó, chuẩn bị cho SV phẩm chất và kỹ năng quân sự cần thiết của người chiến sĩ để sau này tham gia ra lực lượng vũ trang bảo vệ Tổ quốc Việt Nam.

2. Khuyến nghị

Qua quá trình nghiên cứu và kiểm nghiệm kết quả nghiên cứu, chúng tôi có một số khuyến nghị như sau:

2.1. Bộ Giáo dục và Đào tạo mà trực tiếp là Vụ GDQP&AN cần đưa nội dung dạy học theo THCVĐ thành một chuyên đề trong học phần phương pháp dạy học ở các cơ sở giáo dục đại học có đào tạo giáo viên GDQP&AN;

2.2. Các cơ sở giáo dục, cần đưa nội dung dạy học theo THCVĐ thành một nội dung trong kế hoạch bồi dưỡng thường xuyên cho giảng viên GDQP&AN ở các Trung tâm GDQP&AN nhằm nâng cao năng lực chuyên môn cho các giảng viên, từ đó nâng cao chất lượng dạy học môn GDQP&AN.

2.3. Các Trung tâm GDQP&AN cần có sự quan tâm, nghiên cứu, ứng dụng một cách rộng rãi có hiệu quả quy xây dựng THCS và tổ chức dạy học theo THCS môn GDQP&AN nhằm đáp ứng tốt hơn nữa mục tiêu giáo dục và đào tạo của Quân đội và đất nước hiện nay.

2.4. Các Trung tâm GDQP&AN cần khuyến khích, động viên hỗ trợ, triển khai nghiên cứu xây dựng THCS vận dụng dạy học trực tuyến môn GDQP&AN trong bối cảnh dịch bệnh Covid – 19.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Cao Ngọc Báu (2015). *Tổ chức dạy học nêu và giải quyết vấn đề môn giáo dục quốc phòng và an ninh tại Trường Đại học Cần Thơ*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. Số 39. Tr. 7-15.
2. Cao Ngọc Báu (2017). *Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển kỹ năng giải quyết tình huống cho sinh viên ở các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh*. Giáo dục lý luận chính trị quân sự. 5 (165). Tr. 56-58.
3. Cao Ngọc Báu (2017). *Tích cực hóa phương pháp thuyết trình trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên thuộc đối tượng giáo dục thường xuyên*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia. Giáo dục thường xuyên, thực trạng và thách thức. Nxb Đại học Cần Thơ. Tr. 1993-1997.
4. Cao Ngọc Báu, Nguyễn Văn Tuấn (2018). *Thực trạng dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh, nguyên nhân và giải pháp*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. Tập 54, Số 3. Tr. 186-192.
5. Cao Ngọc Báu (2018). *Thực trạng công tác tổ chức, quản lý khóa học giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh, khu vực phía Nam*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. Tập 54, Số 6. Tr. 129-138.
6. Cao Ngọc Báu (2019). *Sử dụng phương pháp dạy học theo tình huống trong giảng dạy môn Giáo dục quốc phòng và an ninh*. Giáo dục lý luận chính trị quân sự. 4. Tr. 61-63.
7. Cao Ngọc Báu (2019). *Cơ sở khoa học của dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên*. Thiết bị Giáo dục, số đặc biệt tháng 10-2019. Tr. 105-107.
8. Cao Ngọc Báu, Nguyễn Văn Tuấn (2019). *Dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học. Đổi mới phương thức dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh hiện nay. Nxb Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh. Tr. 186-192.

9. Cao Ngọc Báu (2019). *Một số biện pháp đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh theo hướng phát triển năng lực người học*. Kỷ yếu Hội thảo Khoa học. Phát triển giáo dục nghề nghiệp trong kỷ nguyên số. Nxb Đại học Quốc gia TP Hồ Chí Minh. Tr. 104-116.
10. Cao Ngọc Báu (2017). *Xây dựng qui trình tổ chức, quản lý khóa học Giáo dục Quốc phòng và An ninh nhằm nâng cao chất lượng học tập và kỹ năng quân sự tại Trường đại học Cần Thơ*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp trường, Mã số: T2016 – 112, Chủ nhiệm.
11. Cao Ngọc Báu (2018). *Đổi mới phương pháp dạy học, học phần Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại Trường Đại học Cần Thơ*. Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp trường, Mã số: TĐH2018 – 04, Chủ nhiệm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

- Nguyễn Như An (1996). *Phương pháp dạy học Giáo dục học T2*, Nxb đại học quốc gia Hà Nội.
- Claude Commiti (1991). *Mở đầu lý thuyết các tình huống và Giới thiệu các tình huống Didactic*. Báo cáo Hội nghị chuyên đề Didactic Toán tại ĐHSP Huế, Tháng 4/1990 & 1991.
- Cao Ngọc Báu (2014). Thực trạng dạy học môn Giáo dục quốc phòng, an ninh ở Trường Đại học Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. Phần C Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục*; 33 (2014): 114-121.
- Nguyễn Ngọc Bảo (1995). *Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học*. Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên chu kỳ hè 1993-1996 cho giáo viên trung học phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Vụ giáo viên.
- Nguyễn Ngọc Bảo - Nguyễn Đình Chính (1989). *Thực hành giáo dục học*. Nxb Giáo
- Trình Văn Biều (2010). *Các phương pháp dạy học tích cực*. Nxb ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). Chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh trong trường trung cấp sư phạm, cao đẳng sư phạm và cơ sở giáo dục đại học. *Ban hành kèm theo Thông tư số 03/2017/TT-BGDĐT ngày 13 tháng 01 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*
- Nguyễn Văn Cường - Bernd Meier (2014). *Lí luận dạy học hiện đại cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. Nxb Đại học Sư phạm, tr.113-114.
- Nguyễn Hữu Châu, Cao Thị Hà (2003), “Cơ sở lý luận của thuyết kiến tạo trong dạy học”, *Thông tin khoa học giáo dục*, (Số 103), tr. 1 - 4.
- Nguyễn Hữu Châu, Nguyễn Văn Cường, Trần Bá Hoàn, Nguyễn Bá Kim, Lâm Quang Thiệp (2007). *Đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo giáo viên trung học cơ sở theo chương trình CDSP mới*. Dự án đào tạo GV THCS, Hà Nội.
- Chiến lược phát triển giáo dục 2010 – 2020. (Ban hành kèm theo Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13 tháng 6 năm 2012 của Thủ tướng Chính phủ)

- Nguyễn Đình Chính (1995). *Bài tập tình huống quản lý giáo dục*. Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- Cruchetxki, V.A (1981). *Những cơ sở của tâm lý học sư phạm, Tập 2*. Nxb Giáo dục.
- Phan Dũng (2012). *Giải quyết vấn đề và ra quyết định*. Bộ sách giới thiệu phương pháp luận sáng tạo và đổi mới. Nxb Quốc gia TP. HCM.
- Phạm Đức Duy (1999). *Sử dụng bài tập tình huống sư phạm để rèn luyện cho sinh viên kỹ năng dạy học sinh học*. Luận án tiến sỹ Giáo dục học. Đại học Quốc gia.
- Hồ Ngọc Đại (1985), *Bài học là gì*, Nxb Giáo dục, Hà Nội. tr. 298-300
- Đảng Cộng sản Việt Nam (2013). *Văn kiện Hội nghị lần thứ 8 BCHTW Đảng khoá XI*. Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- Trần Văn Hà (1996). *Dạy học giải quyết vấn đề một hướng đổi mới trong công tác giáo dục, đào tạo, huấn luyện*. Tài liệu trường cán bộ quản lý. Bộ giáo dục và đào tạo.
- Nguyễn Bích Hạnh (2011). *1000 câu hỏi – đáp về tâm lý và tình huống thường gặp trong lãnh đạo quản lý*. Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
- Bùi Hiền (chủ biên) (2001). *Từ điển giáo dục học*. Nxb Từ điển Bách khoa.
- Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001). *Từ điển giáo dục học*. Nxb Từ điển bách khoa. Tr 139.
- Nguyễn Thị Phương Hoa (2010), *Sử dụng phương pháp tình huống trong giảng dạy môn Giáo dục học tại trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQG Hà Nội*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Quốc gia, Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội.
- Ngô Công Hoàn (1987). “Những đặc điểm hoạt động nhận thức của sinh viên”. *Tạp chí Đh&THCN*, 87 (1), tr.17-21.
- Bùi Văn Huệ (1996). *Tâm lý học*. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia.
- Đỗ Như Hùng (2018). Sử dụng phương pháp dạy học bằng tình huống trong dạy học giáo dục quốc phòng - an ninh ở Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh Trường đại học Hồng Đức. *Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt Kỳ 2 tháng 5/2018, tr 233-236*.

- Đặng Thành Hưng (2002). *Dạy học hiện đại: lí luận – biện pháp – kỹ thuật*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Trọng Khanh (2011). *Phát triển năng lực và tư duy kỹ thuật*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội. Tr.16
- Tô Văn Khôi (2013). Nguyên tắc dạy học giải quyết vấn đề trong dạy học ở các trường cao đẳng kỹ thuật. *Tạp chí Giáo dục Số 311 tr. 33-35*
- Nguyễn Văn Khôi, Lê Huy Hoàng, Vũ Thị Mai Anh (2010), *Mô đun Dạy học dựa trên giải quyết vấn đề*, Tài liệu tập huấn, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Lân (1998). *Từ điển từ và ngữ Việt Nam*. Nxb Thành phố Hồ Chí Minh. Tr.2069
- Lecne I. Ia. (1977). *Dạy học nêu vấn đề*. Nxb Giáo dục.
- Lê Thùy Linh (2019). Đánh giá năng lực của sinh viên tại trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh. *Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt Kỳ 2 tháng 5/2019, tr 170-175*
- Lê Nguyễn Long (1998). *Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả*. Nxb Giáo dục. Tr 100.
- Makmutov M.I (1975). *Dạy học vấn đề*. Nxb Giáo dục.
- Đặng Huỳnh Mai (2007). *Những tình huống trong thực tiễn quản lý giáo dục*. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- Trần Thị Quốc Minh (1996). *Phân tích tâm lý tình huống có vấn đề trong quan hệ giữa giáo viên và trẻ mẫu giáo*. Luận án phó tiến sĩ khoa học. ĐHSP Hà Nội 1.
- Bùi Thị Mùi (2005). *Xây dựng và sử dụng tình huống sư phạm trong dạy học phần công tác chủ nhiệm lớp cho sinh viên Đại học Sư phạm*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Lục Thị Nga, (2004). *Những tình huống thường gặp trong quản lý trường học (cách suy nghĩ và ứng xử thành công)*. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- Ngô Diệu Nga (2000). *Nghiên cứu xây dựng tình huống dạy học theo hướng phát triển năng lực tự chủ chiếm lĩnh tri thức và tư duy khoa học kỹ thuật của học sinh khi dạy học phần Quan học lớp 8 Phổ thông cơ sở*. Luận án Tiến sĩ giáo dục học. Đại học sư phạm Hà Nội 1.

- Phan Trọng Ngọ (2005). *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*. Nxb Đại học sư phạm.
- Vũ Thị Nguyệt (2009). *Xây dựng và sử dụng bài tập tình huống học phần lí luận dạy học ở trường Cao đẳng sư phạm*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học. Viện khoa học Giáo dục Việt Nam.
- Okon, V. (1968). *Những cơ sở của dạy học nêu vấn đề*. Nxb Maxcova.
- Okon, V. (1976). *Những cơ sở của việc dạy học nêu vấn đề*, Nxb Giáo dục.
- Hoàng Phê chủ biên (1994). *Từ điển tiếng Việt*. Trung tâm từ điển học-Nxb Giáo dục. Tr.1105
- Piaget, J., Inhelder, I. (2000) (Vĩnh Bang dịch từ tiếng pháp). *Tâm lý học trẻ em và ứng dụng tâm lý học Peaget vào trường học*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Thị Diệu Phương (2009). Xây dựng và sử dụng tình huống có vấn đề trong dạy môn sinh học ở trung học phổ thông. *Tạp chí Giáo dục số 214 (kì 2-5/2009)*.
- Nguyễn Ngọc Quang (1982). *Lý luận dạy học đại cương*. Tập 2, Trường Cán bộ quản lý trung ương I.
- Nguyễn ngọc Quang (1994). *Lý luận dạy học hoá học*. Nxb Giáo dục, Hà nội, tr.144
- Triệu Xuân Quỳnh, Bùi Ngọc Oánh, Nguyễn Hữu Nghĩa. (1993). *Tâm lý học, (Tập II)*. Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.
- Quốc Hội (2005). *Luật Giáo dục*
- Quốc Hội (2013). *Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh*
- Trần Minh Sang (2018). Một số giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy bộ môn giáo dục quốc phòng - an ninh tại trường đại học, cao đẳng. *Tạp chí Giáo dục, Số 429 (Kì 1 - 5/2018), tr 53-56*.
- Phan Thế Sung (1996). “*Nghệ thuật ứng xử tình huống trong quản lý trường phổ thông*”. Bộ GD&ĐT.
- Phan Thế Sung (2000). “*Những cách xử thế trong quản lý trường học*”. Nxb Văn hóa dân tộc.
- Phan Thế Sung – Lưu Xuân Mới (2002). *Tình huống và cách ứng xử tình huống trong quản lý giáo dục và đào tạo*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội. tr.15

- Vũ Văn Tảo - Trần Văn Hà. (1996). *Đạy - học giải quyết vấn đề: Một hướng đổi mới trong công tác giáo dục, đào tạo, huấn luyện*. Trường cán bộ quản lý giáo dục Hà Nội.
- Văn Tân (1977). *Từ điển tiếng Việt*. Nxb Khoa học xã hội. tr. 774
- Đặng Đức Thắng (2003). *Lý luận dạy học ở đại học quân sự*. Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
- Lê Hồng Thái (2001). *Phương hướng vận dụng hệ phương pháp dạy học phát huy tính tích cực nhận thức của học viên đại học quân sự*. Luận án tiến sỹ Giáo dục học. Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng.
- Bùi Hồng Thái (2011). *Xây dựng và sử dụng tình huống dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở bậc đại học quân sự*. Luận án tiến sỹ Giáo dục học. Học viện chính trị.
- Dương Thiệu Tống (2005). *Trắc nghiệm và đo lường thành quả học tập (phương pháp thực hành)*. NXB Khoa học xã hội.
- Thomas, J. (2003). *Kinh nghiệm giảng dạy tình huống và làm thế nào để viết một tình huống tốt (bài giảng)*. Trường Quản lý nhà nước John F. Kennedy, Đại học Harvard (17/11/2003) tại FETP – chương trình giảng dạy kinh tế Fulbright.
- Phạm Thanh Tú (2012). Tình huống dạy học và một số mâu thuẫn trong các tình huống dạy học toán ở bậc tiểu học. *Tạp chí khoa học giáo dục (số 8/9/2012)*.
- Vũ Thị Thúy (2010), *Ứng dụng phương pháp giảng dạy tình huống trong đào tạo ngành Luật*, Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh.
- Thái Duy Tuyên (2008), *Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- Nguyễn Trại (2001). *66 tình huống của hiệu trưởng trường tiểu học*. Nxb Giáo dục.
- Nguyễn Chính Trung - Phạm Văn Lâm (2007). *Những vấn đề cơ bản về phương pháp dạy học trong nhà trường quân đội*. Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
- Nguyễn Thế Vinh (1996). *102 tình huống quản lý trường học, bộ bài giảng bồi dưỡng hiệu trưởng tiểu học, tập 3*. Trường CBQLGD.

Nguyễn Quang Vinh - Trần Doãn Bách - Trần Bá Hoàn (1979). *Lý luận dạy học sinh học* (phần đại cương). Tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

Vygotsky, L.X. (1997). *Tuyển tập tâm lý học*. Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.

Nguyễn Như Ý (1998). *Đại từ điển tiếng Việt*. Nxb Văn học và Thông tin.

Nguyễn Như Ý (2008). *Từ điển tiếng Việt*. Nxb Khoa học xã hội. Hà Nội. tr.1082.

X. Y. Z, (1975). *Sửa đổi lề lối làm việc*. Ban tuyên huấn tỉnh ủy TP Hồ Chí Minh.

Tiếng Anh

Barrows, H. (1996). *Problem-based learning and problem solving*. PROBE. May issue, 11-12.

Barrows H. S, Tamblyn R. (1980). *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer Publishing Company, New York.

Bédard D., Lison C., Dalle D., Côté D., Boutin N. (2012). “Problem-based and Project-based Learning in Engineering and Medicine: Determinants of Students’ Engagement and Persistence”. *Interdisciplinary Journal of Problembased Learning*, 6 (2), pp. 7 - 30.

Boud, D. and Feletti, G.I. (1997). *The challenge of Problem-Based Learning*. Kogan Page London. Stirling (USA).

Choi E., Lindquist R., Song Y. (2014). “Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problemsolving, and self-directed learning”. *Nurse Educ Today*, 34 (1), pp. 52 - 56.

Dana M. Barry, Hideyuki Kanematsu, Yoshimi Fukumura, Toshiro Kobayashi, Nobuyuki Ogawa, Hiroto Nagai (2012). “Problem Based Learning for US and Japan Students in a Virtual Environment”. *Intelligent Interactive Multimedia: Systems and Services Smart Innovation, Systems and Technologies*, 14, pp. 479 - 488.

Duch B., Center for Teaching Effectiveness (1997). “Problems: A Key Factor in PBL”. <http://www.udel.edu/PBL/cte/spr96-phys.html>, ngày 20/2/1997.

Duch B., Groh S., Allen D. (2001). *The Power of Problem-based Learning: A*

- Practical "how to" for Teaching Undergraduate Courses in Any cipline.*
Sterling, VA: Stylus Pub, LLC.
- Dolmans, D. (1994). *"Description of Problem-Based Learning"*. How Students Learn in a Problem-Based Curriculum, Maastricht, Universitaire Pers Maastricht, p.3-12.
- Dewey, J. (1958). *How we think*. New York
- Eun-Kyung Chung, Maurice A. Hitchcock, Sun-A Oh, Eui-Ryoung Han, Young-Jong Woo (2011). "The relationship between student perceptions of tutor performance and tutors' background in problem-based learning in South Korea". *International Journal of Medical Education*, 2, pp. 7 - 11.
- Henk G. S., Jerome I. R., Elaine, HJ. Y. (2011). "The process of problem-based learning: What works and why". *Medical Education*, 45 (8), pp. 792 - 806.
- Henk G. S., Sofie, M. M. L., Tamara, V. G., Fred, P. (2007). "Problem-Based Learning is Compatible with Human Cognitive Architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006)". *Educational Psychologist*, 42 (2), pp. 91 - 97.
- Hung W. (2011). "Theory to reality: A few issues in implementing Problem-Based Learning". *Educational Technology Research and Development*, 59 (4), pp. 529 - 552.
- Hmelo C. E., Evensen D. H. (2000). "Problem-Based Learning: Gaining insights on learning interactions through multiple methods of inquiry". In Evensen Dorothy H., Hmelo Cindy E., Hmelo-Silver Cindy E., *Problem-Based Learning: A Research perspective on learning interactions*, pp. 1-18.
- Hmelo-Silver C. E., Barrows H. S. (2006). "Goals and Strategies of a Problembased Learning Facilitator". *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), pp. 21 - 39.
- Hmelo-Silver C. E. (2004). "Problem-based Learning: What and how do students learn?". *Educational Psychology Review*, 16(3), pp. 235-266.

- Imafuku R., Kataoka R., Mayahara M., Suzuki H., Saiki T. (2014). "Students' Experiences in Interdisciplinary Problem-based Learning: A Discourse Analysis of Group Interaction". *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 8(2), pp. 1 - 18.
- Kellah M. Edens (2000). "Preparing Problem Solvers for the 21st Century through Problem-Based Learning". *College Teaching*, 48 (2), pp. 55 - 60.
- Kenneth W. Gasser (2011). "Five Ideas for 21st Century Math Classrooms". *American Secondary Education*, 39 (3), pp. 108 - 116.
- Lajoie S. P., Hmelo-Silver C. E., Wiseman J. G., Chan L., Lu J., Khurana C., Cruz-Panesso I., Poitras E., Kazemitabar M. (2014). "Using Online Digital Tools and Video to Support International Problem-Based Learning". *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 8(2), pp 60 - 75.
- Liu M., Wivagg J., Geurtz R., Lee S., Chang H. M. (2012). "Examining How Middle School Science Teachers Implement a Multimedia-enriched Problembased Learning Environment". *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 6(2), pp. 48 - 84.
- Mayer, R. E. (1989). Cognitive views of creativity: Creative teaching for creative learning. *Contemporary Educational Psychology*. Volume 14, Issue 3, July 1989, Pages 203-211 University of California, Santa Barbara, U.S.A.
- Matsuka Y., et al (2012). "A problem-based learning tutorial for dental students regarding elderly residents in a nursing home in Japan". *Journal of Dental Education*, 76 (12), pp. 1580-1588.
- Min Sohn, Youngmee Ahn, Mijin Lee, Heami Park, Narae Kang (2013). "The problem-based learning integrated with simulation to improve nursing students' self-efficacy". *Open Journal of Nursing*, 3, pp. 95 – 100.
- Mifflin, B. (2004). Adult learning, self-directed learning and problem-based learning: deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education*, 9 (1), 43-53.
- Ooms, Ir.G.G.H. (2000). *Student-Centred Education*, Educational Support Staff Department for Education and Student Affairs Wageningen University.

- Richard, R. D and Julian, B. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Robert, J. Marzano (1992). *A Different Kind of Classroom Teaching with Dimension of Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria Virginia.
- Robert M.K.W. Lee, Chiu-Yin Kwan (1997). “The Use of Problem-Based Learning in Medical Education”. *J Med Education*, 1 (2), pp. 149 - 157.
- Samsiah Mat, Ruhizan Mohd Yassin, Noriah Ishak, Nabishah Mohammad, Santhna Letchumi Pandaragan (2012). “Model of Problem-based Learning using Systems Approach”. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 60, pp. 541 - 545.
- Teoh Boon Tat, Warabhorn Preechaporn & Leong Chee Kin (2011). “Problem-Based Learning the 4 Core Areas (PBL4C) in Mathematics Education”.
<http://vi.scribd.com/doc/109046926/pbl4C-Presentation-EARCOME5>.
- José A. Amador, Libby Miles, Calvin B. Peters (2006). *The practice of Problem-Based Learning: A Guide to Implementing PBL in the College Classroom*. Bolton, Mass.: Anker Pub.
- Scholkmann, A., (2014). Problembasiertes Lernen und (rechtswissenschaftliche) Fallmethode
- Vander L.F.A. and Barendse G.W.J. (1993). “Workplan: Steps and Procedures. EPCEM (Module 4)”. *Interdisciplinary Research Project*. Leiden, p 6-9.
- Walsh A. (2005). “The Tutor in Problem-Based Learning: A Novice’s Guide”.
<http://www.fhs.mcmaster.ca/facdev/documents/tutorpbl.pdf>.
- Waterman, M. và Stanley, E. (2005). Case-based Learning. Retrieved 26 March, 2010 from: <http://cstl-csm.semo.edu/waterman/cbl/caseformats.html>.
- Woods, D.R. (1994). “*What is Problem - Based Learning*”. How Students Learn: How to Gain the Most from PBL, p. 57-62.
- Woods D.R. (2006). “Preparing for PBL”. third edition,
<http://www.chemeng.mcmaster.ca/PBL/pblbook.pdf>.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Phiếu khảo sát dành cho giảng viên, mẫu 1

Kính thưa quý Thầy/cô!

Nhằm tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến hoạt động dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh (GDQP&AN) ở Trung tâm GDQP&AN, chúng tôi kính mong quý Thầy/Cô dành chút thời gian để cung cấp thông tin qua phiếu khảo sát này theo hướng dẫn ở từng câu. Những ý kiến đóng góp của quý Thầy/Cô có ý nghĩa quan trọng trong công trình nghiên cứu của chúng tôi về việc đổi mới phương pháp dạy học môn GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN.

Những thông tin thu được từ phiếu điều tra này được bảo mật về nội dung cũng như danh tính của người trả lời.

Trân trọng cảm ơn Quý Thầy/Cô!

Phần thông tin cá nhân

- Giới tính: Nam Nữ Thâm niên GDQP&AN cho SV: năm
- Bằng cấp cao nhất: Tiến sĩ Thạc sĩ Cử nhân
- Chuyên ngành: Quân sự Chính trị Giáo dục QPAN&AN
- Trung tâm GDQP&AN: ĐHQG Tp HCM Trường ĐHCT Trường ĐHTN
- Bộ môn:

Phần nội dung điều tra

1. Theo Thầy/cô bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề là: (Mỗi dòng đánh dấu **X** chỉ vào 1 ô, với: **1**. Hoàn toàn không đúng; **2**. Rất hiếm khi đúng; **3**. Đúng một phần; **4**. Cơ bản đúng; **5**. Hoàn toàn đúng).

TT	Bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề là:	Các mức độ				
		1	2	3	4	5
1	Giảng viên trình bày, phân tích, giảng giải giúp sinh viên lĩnh hội tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Giảng viên đặt ra trước SV một loạt những bài toán nhận thức có chứa đựng mâu thuẫn giữa cái đã biết và chưa biết	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sinh viên tiếp nhận mâu thuẫn của bài toán như mâu thuẫn của nội tâm mình và được đặt vào tình huống có vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Trong quá trình học, SV lĩnh hội một cách tự giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Giảng viên cung cấp cho sinh viên những tri thức khoa học cần lĩnh hội	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Theo Thầy/cô các biện pháp sau đây có cần thiết áp dụng trong dạy học môn GDQP&AN không? (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Các biện pháp	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Sử dụng quy trình dạy học theo tình huống có vấn đề để thiết kế các hoạt động dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Chuyển nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi kích thích tư duy người học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Thiết kế nội dung bài học thành các tình huống có vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Chuyển tri thức dạy học về vùng phát triển gần nhất	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Thiết kế các hoạt động để người học trải nghiệm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tạo cho người học thói quen đặt cho mình mục đích và kiểm soát quá trình học tập của bản thân	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Hình thành ở người học tâm thế chủ động, tích cực xây dựng tri thức cho mình	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Khuyến khích người học trao đổi, tìm tòi, phát hiện và giải quyết vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Khuyến khích người học phát biểu những quan niệm của mình về vấn đề học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tăng cường vận dụng các phương pháp, hình thức tự học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Đổi mới kiểm tra, đánh giá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Vận dụng linh hoạt các phương pháp tích cực trong tổ chức các giờ học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Tăng cường sự tương tác giữa người học với người học, người học với người dạy trong quá trình học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Tạo môi trường thuận lợi cho việc phát triển ngôn ngữ của người học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Cách thức dạy học của Thầy/cô là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Cách thức dạy khái niệm là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ hoặc yêu cầu SV lấy ví dụ sau đó thuyết trình, giảng giải cho SV hiểu khái niệm; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Trình bày các ví dụ, tình huống dạy học có liên quan đến tri thức sẽ dạy; nêu khái niệm, sau đó cho làm bài tập vận dụng tri thức đã học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3	Thuyết trình giảng giải khái niệm cho SV ghi chép; lấy ví dụ minh họa cho tri thức lý luận; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tổ chức hoạt động để huy động kinh nghiệm đã có của SV; nêu yêu cầu nhiệm vụ nhận thức để kết nối tri thức cũ với tri thức mới trên cơ sở đó SV tự hình thành khái niệm cho mình và vận dụng tri thức vào tình huống mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Trình bày khái niệm rồi lấy ví dụ hoặc yêu cầu SV lấy ví dụ sau đó thuyết trình, giảng giải cho SV hiểu khái niệm; cho SV làm bài tập vận dụng tri thức vừa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Mục tiêu vận dụng dạy học theo tình huống có vấn đề của thầy/cô là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Mục tiêu dạy học là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Truyền thụ tri thức cho sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tạo cơ hội cho SV tự xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tạo điều kiện cho sinh viên thay đổi hoặc phát triển những quan niệm về tri thức	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Giúp sinh viên có những tri thức cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tạo điều kiện cho sinh viên vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những tình huống mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Giúp sinh viên hứng thú hơn, tích cực hơn, độc lập, sáng tạo trong chiếm lĩnh tri thức	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Mức độ vận dụng dạy học theo THCVĐ trong thiết kế nội dung dạy học của thầy/cô là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Nội dung	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Giữ nguyên những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để cung cấp cho sinh viên...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Thiết kế nội dung dạy học thành những hoạt động, những tình huống có vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Thiết kế nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Chọn lọc ý trong nội dung dạy học rồi giảng giải, lấy ví dụ để sinh viên hiểu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Giảng giải tất cả các ý, các phần thuộc nội dung dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Thầy/cô vận dụng những phương pháp nào trong quá trình dạy học? (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Chưa bao giờ; ❷. Hiếm khi; ❸. Thỉnh thoảng; ❹. Thường xuyên; ❺. Rất thường xuyên).

TT	Phương pháp	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Thuyết trình	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Vấn đáp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trực quan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Dạy học nhóm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Dạy học theo tình huống	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Dạy học nêu và giải quyết vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Dạy học hợp tác	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Dạy học dự án	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Thầy/cô vận dụng dạy học theo THCVĐ trong kiểm tra, đánh giá môn học: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Nội dung kiểm tra, đánh giá	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Đánh giá kết quả cuối cùng thông qua các bài kiểm tra, thi theo quy định	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Đánh giá quá trình, cách thức chiếm lĩnh tri thức của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Đánh giá mức độ tích cực phát biểu những quan niệm của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Đánh giá mức độ tương tác của SV với SV, sinh viên với giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Giảng viên là chủ thể duy nhất đánh giá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tự đánh giá của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kết hợp giữa đánh giá của GV và tự đánh giá của SV và đánh giá của bạn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Theo Thầy/cô để tổ chức dạy học theo THCVĐ được tốt giảng viên cần phải: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Các yêu cầu đối với giảng viên	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Có kiến thức chuyên môn vững vàng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Hiểu biết sâu rộng về các kiến thức khoa học cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Khả năng tìm hiểu vốn kinh nghiệm của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Khả năng kết nối kinh nghiệm đã có của SV với tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Khả năng dự đoán những khó khăn trở ngại của SV trong xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Năng lực chuyển hóa kiến thức thành VĐ, các THDH	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Khéo léo tổ chức cho SV phát biểu quan niệm của mình về vấn đề học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Nghệ thuật trong kích thích hứng thú, động cơ học tập của SV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Có thái độ gần gũi, chia sẻ với SV, tạo lập môi trường học tập tích cực, chia sẻ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tập trung đánh giá những tiến bộ của SV trong tiến trình học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Theo Thầy/cô để tổ chức dạy học theo THCVĐ được tốt sinh viên cần phải: (Mỗi dòng đánh dấu **X** chỉ vào 1 ô, với: **❶**. Hoàn toàn không đúng; **❷**. Rất hiếm khi đúng; **❸**. Đúng một phần; **❹**. Cơ bản đúng; **❺**. Hoàn toàn đúng).

TT	Các yêu cầu đối với sinh viên	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Có hứng thú đối với kiến thức môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Có kiến thức vững vàng về các môn khoa học cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Có vốn kinh nghiệm sống phong phú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Năng lực tư duy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Mạnh dạn bộc lộ những quan niệm của mình về vấn đề học tập, kể cả những quan niệm sai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tích cực trao đổi thảo luận với bạn bè và giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Khả năng huy động những kinh nghiệm có liên quan để xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Chủ động độc lập, tích cực tự giác trong học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Có ý thức vận dụng những tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Theo Thầy/cô nguyên nhân chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến tổ chức dạy học theo THCVĐ là: (Mỗi dòng đánh dấu **X** chỉ vào 1 ô, với: **❶**. Hoàn toàn không đúng; **❷**. Rất hiếm khi đúng; **❸**. Đúng một phần; **❹**. Cơ bản đúng; **❺**. Hoàn toàn đúng).

TT	Nguyên nhân ảnh hưởng	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Thói quen dạy học của giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tâm thế ngại chia sẻ ý kiến của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sự thụ động, ỷ lại của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Cách kiểm tra, đánh giá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Phương pháp giảng dạy của giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Phương pháp học của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Trình độ đầu vào của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Thời gian dành cho môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Cơ chế, chính sách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10	Điều kiện học tập (giảng đường, thao trường, bãi tập, tài liệu học tập...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Nội dung chương trình môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Số lượng sinh viên trong lớp học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Thiết bị dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Thời gian dành cho môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Phụ lục 2. Phiếu khảo sát dành cho sinh viên, mẫu 1

Các bạn sinh viên thân mến!

Với mục đích nghiên cứu đổi mới dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh (GDQPAN) nhằm nâng cao chất lượng môn học. Các bạn vui lòng dành chút thời gian để cung cấp thông tin qua phiếu khảo sát này theo hướng dẫn ở từng câu. Những thông tin thu thập chỉ nhằm mục đích nghiên cứu khoa học không nhằm mục đích khác. Vì vậy, để có kết quả nghiên cứu tin cậy rất mong nhận được câu trả lời chân thực và đầy đủ nhất từ các bạn.

Những thông tin thu được từ phiếu điều tra này được bảo mật về nội dung cũng như danh tính của người trả lời.

Trân trọng cảm ơn các bạn sinh viên!

Phần thông tin cá nhân

- Giới tính: Nam Nữ
- Đang học tại: ĐHQG Tp HCM Trường ĐHCT Trường ĐHTN
- Kết quả học lực của bạn: Xuất sắc: Giỏi: Khá: Trung bình: Yếu:

Phần nội dung điều tra

1. Theo bạn bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề là: (Mỗi dòng đánh dấu **X** chỉ vào 1 ô, với: **❶**. Hoàn toàn không đúng; **❷**. Rất hiếm khi đúng; **❸**. Đúng một phần; **❹**. Cơ bản đúng; **❺**. Hoàn toàn đúng).

TT	Bản chất của dạy học theo tình huống có vấn đề là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Quá trình xây dựng tri thức và kỹ năng cho bản thân dựa vào những kinh nghiệm đã có	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Quá trình nhắc lại, học thuộc những tri thức mà giảng viên cung cấp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trong quá trình học, SV lĩnh hội một cách tự giác và tích cực cả kiến thức cả cách giải và nhận thức một cách sáng tạo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ghi nhớ, bắt chước những hành động của giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Quá trình xây dựng tri thức và kỹ năng cho bản thân thông qua tương tác với giảng viên và với những sinh viên khác	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Theo bạn học quá trình hình thành tri thức của bản thân là: (Mỗi dòng, trong mỗi nội dung lý thuyết hoặc thực hành đánh dấu X vào chỉ 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đồng ý; ❷. Chưa đồng ý; ❸. Phân vân; ❹. Đồng ý; ❺. Hoàn toàn đồng ý).

TT	Nguyên nhân là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Những chuyên gia giỏi cung cấp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Chính bản thân mỗi sinh viên tự xây dựng tri thức cho mình	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Chăm chỉ, tích cực nghe giảng, ghi chép và học thuộc tri thức giảng viên cung cấp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Chủ động, tích cực xây dựng tri thức mới trên cơ sở những tri thức đã có	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tích cực tương tác với giảng viên, bạn học và tài liệu học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Bạn cho biết cách học tri thức của bạn khi học môn GDQP&AN: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Cách học là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Ghi nhớ và học thuộc lòng những khái niệm GV trình bày	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Huy động những kiến thức, kinh nghiệm có liên quan để hình thành khái niệm mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trao đổi với bạn, thầy (cô) về những băn khoăn của mình để có cách hiểu chính xác hơn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Đọc những tài liệu về vấn đề học tập để hiểu khái niệm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Theo bạn mục tiêu vận dụng dạy học theo tình huống có vấn đề của thầy/cô là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Mục tiêu dạy học là:	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Truyền thụ tri thức cho sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tạo cơ hội cho SV tự xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tạo điều kiện cho sinh viên thay đổi hoặc phát triển những quan niệm về tri thức	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Giúp sinh viên có những tri thức cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tạo điều kiện cho sinh viên vận dụng những tri thức đã học để giải quyết những tình huống mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Giúp sinh viên hứng thú hơn, tích cực hơn, độc lập, sáng tạo trong chiếm lĩnh tri thức	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Theo bạn thiết kế nội dung dạy học của thầy/cô là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Nội dung	Các mức độ				
		①	②	③	④	⑤
1	Giữ nguyên những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo để cung cấp cho sinh viên...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Thiết kế nội dung dạy học thành những hoạt động, những tình huống có vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Thiết kế nội dung dạy học thành hệ thống các câu hỏi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Chọn lọc ý trong nội dung dạy học rồi giảng giải, lấy ví dụ để sinh viên hiểu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Giảng giải tất cả các ý, các phần thuộc nội dung dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Xin bạn cho biết, Thầy/cô vận dụng những phương pháp nào trong quá trình dạy học? (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ①. Chưa bao giờ; ②. Hiếm khi; ③. Thỉnh thoảng; ④. Thường xuyên; ⑤. Rất thường xuyên).

TT	Phương pháp	Các mức độ				
		①	②	③	④	⑤
1	Thuyết trình	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Vấn đáp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trực quan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Dạy học nhóm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Dạy học theo tình huống	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Dạy học nêu và giải quyết vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Dạy học hợp tác	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Dạy học dự án	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Xin bạn cho biết, Thầy/cô tiến hành kiểm tra, đánh giá môn học như thế nào? (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ①. Hoàn toàn không đúng; ②. Rất hiếm khi đúng; ③. Đúng một phần; ④. Cơ bản đúng; ⑤. Hoàn toàn đúng).

TT	Nội dung kiểm tra, đánh giá	Các mức độ				
		①	②	③	④	⑤
1	Đánh giá kết quả cuối cùng thông qua các bài kiểm tra, thi theo quy định	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Đánh giá quá trình, cách thức chiếm lĩnh tri thức của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Đánh giá mức độ tích cực phát biểu những quan niệm của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Đánh giá mức độ tương tác của SV với SV, sinh viên với giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Giảng viên là chủ thể duy nhất đánh giá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tự đánh giá của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kết hợp giữa đánh giá của GV và tự đánh giá của SV và đánh giá của bạn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Theo bạn để tổ chức dạy học theo THCVĐ được tốt giảng viên cần phải: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Các yêu cầu đối với giảng viên	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Có kiến thức chuyên môn vững vàng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Hiểu biết sâu rộng về các kiến thức khoa học cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Khả năng tìm hiểu vốn kinh nghiệm của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Khả năng kết nối kinh nghiệm đã có của sinh viên với tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Khả năng dự đoán những khó khăn trở ngại của SV trong xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Năng lực chuyển hóa kiến thức thành vấn đề, các tình huống dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Khéo léo tổ chức cho SV phát biểu quan niệm của mình về vấn đề học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Nghệ thuật trong kích thích hứng thú, động cơ học tập của SV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Có thái độ gần gũi, chia sẻ với SV, tạo lập môi trường học tập tích cực, chia sẻ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Tập trung đánh giá những tiến bộ của sinh viên trong tiến trình học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Theo bạn để tổ chức dạy học theo THCVĐ được tốt sinh viên cần phải: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Các yêu cầu đối với sinh viên	Các mức độ				
		❶	❷	❸	❹	❺
1	Có hứng thú đối với kiến thức môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Có kiến thức vững vàng về các môn khoa học cơ bản	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Có vốn kinh nghiệm sống phong phú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Năng lực tư duy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Mạnh dạn bộc lộ những quan niệm của mình về vấn đề học tập, kể cả những quan niệm sai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Tích cực trao đổi thảo luận với bạn bè và giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Khả năng huy động những kinh nghiệm có liên quan để xây dựng tri thức mới	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Chủ động độc lập, tích cực tự giác trong học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Có ý thức vận dụng những tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Theo bạn nguyên nhân chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến tổ chức dạy học theo THCVĐ là: (Mỗi dòng đánh dấu X chỉ vào 1 ô, với: ❶. Hoàn toàn không đúng; ❷. Rất hiếm khi đúng; ❸. Đúng một phần; ❹. Cơ bản đúng; ❺. Hoàn toàn đúng).

TT	Nguyên nhân ảnh hưởng	Các mức độ				
		①	②	③	④	⑤
1	Thói quen dạy học của giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tâm thế ngại chia sẻ ý kiến của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Sự thụ động, ỷ lại của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Cách kiểm tra, đánh giá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Phương pháp giảng dạy của giảng viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Phương pháp học của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Trình độ đầu vào của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Thời gian dành cho môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Cơ chế, chính sách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Điều kiện học tập (giảng đường, thao trường, bãi tập, tài liệu học tập...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Nội dung chương trình môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Số lượng sinh viên trong lớp học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Thiết bị dạy học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Thời gian dành cho môn học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Phụ lục 3. Phiếu quan sát giờ học

Trung tâm GDQP&AN:

Đại đội:

Môn:

Bài:

Tiết:

Thời gian	Chỉ số tính tích cực học tập của sinh viên trong tiết học				Ghi chú
	A	B	C	D	
0 - 5	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
5 - 10	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
10 - 15	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
15 - 20	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
20 - 25	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
25 - 30	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
30 - 35	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
35 - 40	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	
40 - 45	1234567891	1234567891	1234567891	1234567891	

Ghi chú

- 5 phút đánh giá một lần bằng cách khoanh tròn một số lựa chọn (một trong các số từ số 1 đến số 10).

- Các số từ 1 đến 10 chỉ số phần trăm các mức độ tích cực học tập của sinh viên trong tiết lên lớp.

- Các chỉ số ABCD lần lượt chỉ các mức độ:

+ **A** chỉ mức độ tập trung chú ý của sinh viên trong học tập, biểu hiện qua những hành vi cho thấy mức độ hoàn thành các nhiệm vụ học tập và các yêu cầu của giáo viên trên lớp của họ.

+ **B** chỉ mức độ cảm xúc của sinh viên trong giờ học, thể hiện qua hành vi bộc lộ sự thích thú, sôi nổi, hăng say trong học tập.

+ **C** chỉ các hành vi biểu hiện mức độ tham gia của sinh viên vào hoạt động học tập trong giờ học.

+ **D** chỉ tâm thế học tập của sinh viên trong giờ học (nhu cầu, hứng thú).

Ngày tháng năm 2019

Người ghi

Phụ lục 4. Bài kiểm tra thực nghiệm đợt 1

4.1. Bài kiểm tra đầu vào thực nghiệm đợt 1

Họ và tên:

Mã số sinh viên:

Đại đội:

Câu 1 (Lý thuyết)

- Trình bày khái niệm bản đồ cấp chiến thuật?
- Nêu đặc điểm của khung bản đồ?

Câu 2 (Giải quyết tình huống)

7 giờ 30 ngày N. Nhiệm vụ của tổ 3 đo cự ly đoạn thẳng từ ngã 3 Vĩnh Tường đến ngã 3 Rạch Gòi trên bản đồ cấp chiến thuật tỉ lệ 1/25.000. Tính toán và báo cáo cự ly cho tiểu đội trưởng sau 10 phút nhận nhiệm vụ. Tổ trưởng rất bối rối vì công cụ đo cự li là thước milimet không tìm thấy, thời gian thì chỉ có 10 phút phải đo tính báo cáo kết quả. Trên cương vị tổ trưởng tổ 3 tìm kiếm phương pháp thực hiện nhiệm vụ.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?
- Mục đích xem xét?
- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?
- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?
- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Đáp án bài kiểm tra đầu vào thực nghiệm đợt 1

Câu 1 (Lý thuyết): 10 điểm

- SV trình bày đúng khái niệm Bản đồ cấp chiến thuật: là bản đồ địa hình có tỷ lệ 1:25.000, 1:50.000; 1:100.000 dùng cho cấp chỉ huy tham mưu từ đại đội đến sư đoàn. Loại bản đồ này mặt đất được thể hiện chi tiết, tỷ mỉ, cụ thể và chính xác thuận lợi cho nghiên cứu các vấn đề về tác chiến, các tuyến phòng thủ của ta, của địch, các khu vực nhảy dù, đổ bộ đường không, cầu cống, vật cản trở đường hành quân (5 điểm).

- Sinh viên nêu đầy đủ đặc điểm khung bản đồ: Khung bản đồ: dùng để trang trí bản đồ, là những đường giới hạn diện tích của mỗi mảnh bản đồ. Khung bản đồ được gọi tên khung bắc, nam, đông, tây (5 điểm).

Câu 2 (Giải quyết tình huống): 10 điểm

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống: Tìm phương pháp đo đặc cự ly trên bản đồ khi không có thước milimet (2 điểm).

- Mục đích xem xét: Đo tính cự ly đoạn thẳng báo cáo tiểu đội trong thời gian 10 phút (2 điểm)

- Kiến đã biết và kiến thức cần tìm: Đã biết tỉ lệ, cách đo thông thường bằng thước milimet, khung nam bản đồ có tỉ lệ thước; Kiến thức cần tìm: vận dụng cách đo để tính toán chính xác kết quả (2 điểm).

- Phương án giải quyết vấn đề: có thể vận dụng phương án dùng băng giấy, sợi chỉ, compa để đo. Quyết định vận dụng băng giấy để đo vì có sẵn: chuẩn bị băng giấy

có độ dài khoảng 20 cm trở lên và rộng khoảng 5 cm, mép băng giấy phải thẳng (2 điểm).

- Trình bày cách giải quyết tình huống: Đặt cạnh băng giấy qua hai điểm cần đo trên bản đồ, đánh dấu lại đặt lên thước đo tỷ lệ trên bản đồ sẽ ra số thực tế (2 điểm).

4.2. Bài kiểm tra thăm dò thực nghiệm đợt 1

Họ và tên: _____ Mã số sinh viên: _____ Đại đội: _____

Giải quyết tình huống: *Bản đồ 1: 50.000 đầu?*

14 giờ 15 ngày N. Chiến sĩ A được giao nhiệm vụ lựa chọn đường hành quân cho đại đội từ vị trí trú quân đến vị trí tập trung bí mật trường học có tọa độ (25369), thời gian báo cáo kết quả sau 20 phút khi nhận mệnh lệnh.

Chiến sĩ A quán triệt nhiệm vụ và lấy bản đồ địa hình quân sự cấp chiến thuật ra bàn tác nghiệp, xác định vị trí trú quân hiện tại (12344) trên bản đồ địa hình quân sự tỉ lệ 1:25.000. Chiến sĩ A phát hiện ra vị trí trú quân hiện tại của đơn vị và vị trí tập trung sau khi hành quân di chuyển không nằm trong cùng trên 1 mảnh bản đồ. Không sao, mình sẽ sử dụng bản đồ tỉ lệ 1:50.000 là ổn, bản đồ tỉ lệ 1:50.000 đâu? Lục mọi nơi, mọi chỗ không thấy, chỉ thấy nhiều mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000.

Chiến sĩ A chạy lên đại đội xin cấp bản đồ bản đồ tỉ lệ 1:50.000 để tác nghiệp

- Báo cáo đại đội trưởng, cho tôi xin bản đồ tỉ lệ 1:50.000 vì vị trí tập trung bí mật trường học (25369) không nằm cùng 1 mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000 ạ!

- Đại đội trưởng: Bản đồ tỉ lệ 1:50.000 hiện nay không còn, chiến sĩ A nhanh chóng tìm phương pháp khắc phục và báo cáo kết quả đúng thời gian.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Đáp án bài kiểm tra thăm dò thực nghiệm đợt 1

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống: đường hành quân đến vị trí tập trung bí mật khi không cùng trên 1 tấm bản đồ (2 điểm).

- Mục đích xem xét: lựa chọn đường hành quân đến vị trí tập trung bí mật cho đại đội trong thời gian 20 phút (2 điểm)

- Kiến đã biết và kiến thức cần tìm: Đã biết: vị trí đóng quân, tỉ lệ bản đồ, tọa độ vị trí tập trung bí mật; Kiến thức cần tìm: Phương pháp vận dụng để xác định được đường đến vị trí tập trung bí mật (2 điểm).

- Phương án giải quyết vấn đề: có thể vận dụng phương án đợi cấp bản đồ 1:50.000 hoặc chấp ghép bản đồ. Quyết định vận dụng chấp ghép bản đồ vì có sẵn các mảnh bản đồ 1:25.000 (2 điểm).

- Trình bày cách giải quyết tình huống: Căn cứ để chọn mảnh ghép: dựa vào bảng chấp ghép đã ghi chú ở khung nam bản đồ. Nguyên tắc chấp ghép: 1) Bản đồ phải có cùng tỷ lệ, cùng phép chiếu, cùng khu vực địa hình (tốt nhất là cùng nơi, cùng năm sản xuất); 2) Khi chấp: mảnh trên đè dưới, trái đè phải, các ký hiệu và lưới ô vuông nơi tiếp giáp các mảnh bản đồ phải tiếp hợp chính xác). Dán bản đồ: thực hiện chiều nào ít mảnh dán trước nhiều mảnh dán sau, điều chỉnh không để sai lệch ở các đường tiếp giáp giữa các mảnh bản đồ (2 điểm).

4.3. Bài kiểm tra kết thúc thực nghiệm đợt 1

Họ và tên:

Mã số sinh viên:

Đại đội:

(Thời gian thực hiện: 45 phút)

Câu 1. (Lý thuyết)

- Trình bày cách đo diện tích ô vuông đủ?

- Tọa độ sơ lược là gì? Cách xác định tọa độ chỉ mục tiêu và cho ví dụ?

Câu 2. (Giải quyết tình huống): *Bổ sung mục tiêu lên bản đồ*

14 giờ 00 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An.

Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chú ý, theo hướng tay tôi chỉ xa khoảng 1000 - 1200m, cột thu lôi (Sở chỉ huy địch)

Tổ 1: Rõ mục tiêu cột thu lôi (Sở chỉ huy địch)

Trung đội trưởng: Tổ 1 đối chiếu bản đồ với thực địa bổ sung mục tiêu lên bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1:25.000 và báo cáo tọa độ chính xác mục tiêu vào 14 giờ 30 cùng ngày.

Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng hiện nay máy đo của đơn vị được tăng cường cho đơn vị bạn vì vậy không thể thực hiện nhiệm vụ.

Trung đội trưởng: Điều kiện khẩn trương, yêu cầu tổ 1 sử dụng công cụ có sẵn tìm mọi phương pháp hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 thực hiện nhiệm vụ.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Đáp án bài kiểm tra kết thúc thực nghiệm đợt 1

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống: xác định tọa độ và bổ sung mục tiêu ngoài thực địa lên trên bản đồ (2 điểm).

- Mục đích xem xét: phương pháp thực hiện để xác định tọa độ và bổ sung mục tiêu ngoài thực địa lên trên bản đồ (2 điểm)

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm: Kiến thức đã biết: Bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1:25.000 đã định hướng, điểm đứng đã được xác định; Kiến thức cần tìm: Cụ lý chính xác từ điểm đứng đến mục tiêu hoặc tọa độ chính xác mục tiêu (2 điểm).

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu: có thể sử dụng phương pháp ước lượng cụ lý hoặc sử dụng phương pháp giao hội. Quyết định sử dụng phương pháp giao hội vì có mức chính xác hơn ước lượng cụ lý (2 điểm).

- Trình bày cách giải quyết tình huống: Tại điểm đứng 1 định hướng bản đồ, xác định điểm đứng lên bản đồ. Đặt cạnh thước tại điểm đứng, ngắm thước tới mục tiêu rồi kẻ đường phương hướng từ điểm đứng lên phía trước. Sau đó di chuyển đến điểm đứng thứ hai thực hiện như ở điểm đứng một, điểm giao nhau của hai đường kẻ từ 2 điểm đứng là vị trí mục tiêu.

Phụ lục 5. Bài kiểm tra thực nghiệm đợt 2

5.1. Bài kiểm tra đầu vào thực nghiệm đợt 2

Họ và tên: _____ Mã số sinh viên: _____ Đại đội: _____

(Thời gian thực hiện: 15 phút)

Tình huống: *Chiến sĩ bị thương trên vai*

7 giờ 00 ngày N. Địch tại ụ súng 01 hỏa lực của địch đang bắn mạnh về hướng hành động của tổ 3. Hỏa lực của tiểu đội đang kiềm chế có hiệu quả binh hỏa lực của địch, và yểm trợ của tổ trưởng và chiến sĩ số 6, chiến sĩ số 4 lợi dụng địa hình và góc tử giác của lô cốt địch, bắt đầu tiếp cận tiêu diệt mục tiêu lô cốt số 1 của địch, bất ngờ trúng đạn vào bụng, quan sát thấy chảy máu vùng bụng và cần được hỗ trợ. Lệnh của tổ trưởng tổ 3, chiến sĩ số 6 nhanh chóng tiếp cận băng bó cho chiến sĩ số 4 và báo cáo tổ trưởng.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Đáp án bài kiểm tra đầu vào thực nghiệm đợt 2

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống (2 điểm): Nhận định tình hình, đánh giá vết thương của số 6.

- Mục đích xem xét: Quyết định phương án băng bó vết thương

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên: Kiến thức đã biết: các tư thế vận động trên chiến trường, kỹ thuật băng bó cứu thương; Kiến thức chưa biết: bị thương ở bụng thì dùng kiểu băng gì? (2 điểm).

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu (2 điểm): Số 6 bị thương ở bụng có thể băng vòng xoắn hoặc băng số 8. Quyết định bụng băng kiểu số 8 tuy có phức tạp nhưng phù hợp với vết thương ở bụng.

- Trình bày cách giải quyết tình huống (2 điểm): Đặt gạc phủ kín vết thương. Khi có lời phủ tạng, cuộn gạc thành vòng tròn như vành khăn để bao quanh vết thương (hoặc dùng bát bọc gạc úp lên vết thương). Băng hai vòng tròn qua giữa vành khăn. Sau đó băng theo kiểu số 8, một vòng đi trên vành khăn, một vòng đi dưới vành khăn cho đến khi kín vết thương. Buộc chặt hoặc gài kim băng đầu cuối của cuộn băng.

5.2. Bài kiểm tra kết thúc thực nghiệm đợt 2

Họ và tên:

Mã số sinh viên:

Đại đội:

(Thời gian thực hiện: 30 phút)

Tình huống 1: *Chiến sĩ bị thương nhẹ trên trán*

8 giờ 45 ngày N. Sau thời gian bắn phá vào trận địa của ta, pháo cối địch đã chuyển làn về khu vực ngã 3 Vĩnh Tường, phía trước trận địa trên hướng vật chuẩn 2 có một tốp bộ binh đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 200m, trên hướng vật chuẩn 4 có 2 – 3 tên địch đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 350m. Về ta: số 5 đang ở hầm ẩn nấp được lệnh cơ động ra vị trí chiến đấu. Bất ngờ đạn cối của địch nổ gần đất đá bắn tung lên, một cục đá văng trúng trán chiến sĩ số 5, quan sát thấy số 5 trán bị thương nhẹ chảy máu. Lệnh của tổ trưởng số 3 nhanh chóng băng bó cho số 5.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Tình huống 2: *Chiến sĩ xung phong đánh chiếm mục tiêu*

Thời gian tác chiến 5 giờ 15 ngày N. Tại ụ súng không nắp hỏa lực của địch đang bắn mạnh ra hướng phát triển của tổ 1, pháo sáng của địch trong trận địa thỉnh thoảng bắn ra hướng đường quốc lộ 61. Hỏa lực của tiểu đội đang kiểm chế có hiệu quả binh hỏa lực của địch, số 3 đã làm xong mọi công tác chuẩn bị. Lệnh của tổ trưởng: số 3 nhanh chóng vận động, tiếp cận tiêu diệt mục tiêu.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Tình huống 3: *Chiến sĩ đánh địch đột nhập một phần trận địa của ta*

Thời gian tác chiến 6 giờ 00 ngày N. Lợi dụng khói bụi của bom đạn và sơ hở khoảng tiếp giáp giữa công sự trận địa của tổ 1 và tổ 2. Phát hiện có 1-2 tên địch đã đột nhập và chiếm được hố bắn của chiến sĩ số 5. Phía trước tiền duyên cách 100m trên hướng vật chuẩn 2 có 2-3 tên địch đang xung phong vào trận địa của tiểu đội.

Về ta: hố bắn chính của số 5 đã bị địch chiếm, số 3 bị thương nhẹ trên trán đã tự băng bó và vẫn đảm bảo quân số chiến đấu, số 5 đã lui về khu vực ngã ba hào phía sau gần vị trí số 3 dùng hỏa lực ngăn chặn địch. Hỏa lực cấp trên đang tiêu diệt địch xung phong vào trận địa. Lệnh của tổ trưởng: số 5 tiêu diệt tên địch đột nhập khôi phục trận địa.

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?

- Mục đích xem xét?

- Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?

- Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

Đáp án bài kiểm tra kết thúc thực nghiệm đợt 2

Tình huống 1: *Chiến sĩ bị thương nhẹ trên trán*

- Vấn đề chủ yếu cần giải quyết trong tình huống này là (2 điểm): chiến sĩ số 3, tiếp cận và thực hiện băng bó vết thương cho chiến sĩ số 5.

- Mục đích giải quyết (2 điểm): Cấp cứu kịp thời vết thương đảm bảo lực lượng chiến đấu.

- Kiến thức đã biết: các tư thế vận động trên chiến trường, 5 kỹ thuật băng bó cứu thương; Kiến thức chưa biết: bị thương trên trán thì dùng kiểu băng gì? (2 điểm).

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu (2 điểm): Số 5 bị thương trên trán có thể băng kiểu vành khăn hoặc kiểu quai mũ. Quyết định băng đầu kiểu quai mũ có ưu điểm là dễ làm, chỉ dùng một cuộn băng.

- Trình bày cách giải quyết tình huống (2 điểm): Buộc đầu ngoài của băng vào vai trái làm điểm tựa. Đầu cuộn băng vắt ngang đầu từ trái sang phải và làm một vòng quai xoắn ở mang tai phải. Đưa cuộn băng đi vòng tròn quanh đầu; sau đó băng qua đầu từ phải sang trái và trái sang phải, xoắn qua hai đầu băng ở hai bên mang tai, các đường băng nhích dần từ giữa ra trước trán và ra sau gáy. Buộc đầu cuối của băng với đầu ngoài ở vai trái thành vòng quai mũ dưới cằm. Băng đầu kiểu quai mũ có ưu điểm là dễ làm, chỉ dùng một cuộn băng. Cũng có thể băng kiểu quai mũ bằng cách đưa các đường băng nhích dần từ trán và gáy vào giữa đầu.

Tình huống 2: *Chiến sĩ xung phong đánh chiếm mục tiêu*

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là (2 điểm): Căn cứ vào mục tiêu, địa hình, địa vật hướng tiến công, chuẩn bị vũ khí trang bị, xác định cách đánh cho phù hợp.

- Mục đích xem xét (2 điểm): Tiếp cận tiêu diệt mục tiêu hỏa lực trong ụ súng không nắp.

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án (2 điểm): Thực hành chiến đấu, đánh địch trong ụ súng, lô cốt.

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu (2 điểm): Có thể ném lựu đạn từ xa; tiếp cận ném lựu đạn, dùng thuốc nổ tiêu diệt mục tiêu.

- Trình bày cách giải quyết tình huống (2 điểm): Xác định hoạt động của địch trong ụ súng lô cốt hoặc hoạt động của địch xung quanh, xem xét địa hình để tìm ra sơ hở, chỗ yếu của địch như góc tử giác, lối ra vào, nơi ta có thể tiếp cận kín đáo từ bên sườn phía sau. Bí mật tiếp cận vào bên sườn, phía sau, đến cự li thích hợp, dùng thủ pháo, lựu đạn ném vào bên trong ụ súng, lợi dụng uy lực của vũ khí, khói đạn nhanh chóng xông lên bắn găm, bắn gần, đâm lê, đánh báng súng tiêu diệt những tên địch còn sống sót.

Tình huống 3: *Chiến sĩ đánh địch đột nhập một phần trận địa của ta*

- Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là (2 điểm): căn cứ vào mục tiêu, địa hình, xác định cách đánh cho phù hợp khôi phục lại trận địa đã mất.

- Mục đích xem xét (2 điểm): Tiêu diệt tên địch khôi phục lại trận địa đã mất.

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án (2 điểm): có thể xung phong tiêu diệt tên địch; chờ đồng đội tiếp ứng rồi đánh; kiên quyết bám trụ phối hợp cùng số 3 tiêu diệt tên địch khôi phục trận địa.

- Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu (2 điểm): Có thể ném lựu đạn từ xa; tiếp cận ném lựu đạn, dùng thuốc nổ tiêu diệt mục tiêu.

- Trình bày cách giải quyết tình huống (2 điểm): Phải dựa vào công sự kiên quyết bám trụ giữ vững công sự phạm vi còn lại, dùng vũ khí đánh gần tiêu diệt địch, ngăn cho địch không phát triển, báo cáo với cấp trên, sau đó phối hợp chặt chẽ với đồng đội khôi phục lại trận địa. Bí mật vận động, nắm chắc thời cơ, hợp đồng chặt chẽ với đồng đội, xung phong bắn găm, bắn gần, đâm lê tiêu diệt địch chiếm lĩnh lại trận địa.

Phụ lục 6. Phiếu tự đánh giá tính tích cực, tự lực, sáng tạo người học

1. Các tiêu chí GV sử dụng trong đánh giá nhóm học tập của SV

TT	Tiêu chí đánh giá	Mức độ				
		①	②	③	④	⑤
1	Tập trung nghiên cứu nội dung của THCVĐ, xác định được nhiệm vụ của nhóm và của cá nhân	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Tham gia vào hoạt động phát hiện vấn đề, phương án giải quyết vấn đề và thực hiện giải quyết vấn đề	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Hoàn thành các nhiệm vụ, trình bày kết quả thu được, vận dụng giải quyết các vấn đề thực tiễn có liên quan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4	Độc lập thực hiện các nhiệm vụ của cá nhân theo yêu cầu (đọc tài liệu, dự đoán, chuẩn bị báo cáo, ghi chép...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tự sử dụng các tài liệu học tập hợp lý (sử dụng các dụng cụ đo, sách tham khảo, phiếu hỗ trợ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Đề xuất được giả thuyết và phương án kiểm tra giả thuyết.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Đưa ra phương án giải quyết hợp lý, thành công	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Các tiêu chí sử dụng trong đánh giá đồng đẳng dành cho SV

TT	Tiêu chí đánh giá	Mức độ				
		1	2	3	4	5
1	Tham gia đầy đủ, nhiệt tình các hoạt động nhóm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Đóng góp ý kiến trong thảo luận về các nhiệm vụ học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Hoàn thành các nhiệm vụ của cá nhân như (nghiên cứu SGK, nghiên cứu THCS, chuẩn bị báo cáo...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Giải thích được các hiện tượng trong thực tế liên quan bài học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Độc lập làm việc trong khi thực hiện các nhiệm vụ học tập (giải quyết nhiệm vụ của THCS, tham quan kết quả học tập, giải bài tập...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Đưa ra được phương án giải quyết TH một cách hợp lý (trình tự, hiệp đồng, địa hình...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Đưa ra được cách giải quyết nhiệm vụ học (cách đánh, cách bố trí, chế tạo vật cản, sử lý các TH mới...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Các tiêu chí sử dụng trong tự đánh giá dành cho SV

TT	Tiêu chí đánh giá	Mức độ				
		1	2	3	4	5
1	Trao đổi với bạn và với GV về nhiệm vụ học tập bắt buộc (cách định hướng, cách vẽ hình, cách đo đạc...). Đưa ra được các dự đoán và nêu được cách kiểm tra dự đoán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Thực hiện kiểm tra dự đoán, rút ra được các kết luận chính xác, đúng thời gian quy định	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tự nghiên cứu nội dung của THCS, SGK. độc lập thực hiện các nội dung mà THCS yêu cầu làm việc cá nhân.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Tự hoàn thành và trình bày các kết quả thu được, vận dụng giải thích được các ứng dụng trong thực tế	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Đưa ra cách giải quyết nhiệm vụ học tập một cách hợp lý: cách định hướng, kiểu băng, cách đánh,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Có ý tưởng đúng trong giải quyết nhiệm vụ học tập: cách đánh hay, cách tiếp cận hợp lý, vận dụng kiến thức để thiết kế dụng cụ học tập, sử lý TH mới,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Trao đổi với bạn và với GV về nhiệm vụ học tập bắt buộc (cách định hướng, cách vẽ hình, cách đo đạc...). Đưa ra được các dự đoán và nêu được cách kiểm tra dự đoán.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Phụ lục 7. Tình huống dạy học môn GDQP&AN

Năm câu hỏi chung đặt ra cho mỗi THCS cho SV là:

- 1) Vấn đề chủ yếu cần xem xét trong tình huống trên là gì?
- 2) Mục đích xem xét?
- 3) Kiến thức đã biết và kiến thức cần tìm để xem xét, giải quyết vấn đề trên?
- 4) Dự kiến phương án giải quyết vấn đề trên và quyết định phương án tối ưu?
- 5) Trình bày cách giải quyết tình huống trên?

HỌC PHẦN 3

Tình huống số 01: Không có bản đồ tỉ lệ 1: 50.000 vẫn phải lựa chọn đường hành quân

Thời gian vào 14 giờ 15 ngày N. Tại đơn vị trú quân, Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ khu Hòa An, trung đội 1 chuẩn bị hành quân di chuyển theo mệnh lệnh của cấp trên.

Được trung đội trực tiếp giao nhiệm vụ lựa chọn, đo tính đường hành quân cho trung đội từ đơn vị trú quân đến vị trí tập trung bí mật trường học có tọa độ (25369), thời gian báo cáo kết quả sau 20 phút khi nhận rõ nhiệm vụ. Chiến sĩ A quán triệt nhiệm vụ và lấy bản đồ địa hình quân sự cấp chiến thuật ra tác nghiệp, xác định vị trí trú quân hiện tại (12344) trên bản đồ địa hình quân sự tỉ lệ 1:25.000. Chiến sĩ A phát hiện ra vị trí trú quân hiện tại của đơn vị và vị trí tập trung sau khi hành quân di chuyển không nằm trong cùng trên một mảnh bản đồ. Không sao, mình sẽ sử dụng bản đồ tỉ lệ 1:50.000 là ổn, bản đồ tỉ lệ 1:50.000 đâu? Lục mọi nơi, mọi chỗ không thấy, chỉ thấy nhiều mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000.

Chiến sĩ A chạy lên trung đội xin cấp bản đồ bản đồ tỉ lệ 1:50.000 để tác nghiệp

Báo cáo đại đội trưởng, cho tôi xin bản đồ tỉ lệ 1:50.000 vì vị trí tập trung bí mật trường học (25369) không nằm cùng 1 mảnh bản đồ tỉ lệ 1:25.000 ạ!

Trung đội trưởng cho biết: Bản đồ tỉ lệ 1:50.000 hiện nay không có; tình thế cấp bách không thể chờ đợi có bản đồ tỉ lệ 1:50.000. Vì vậy, yêu cầu chiến sĩ A nhanh chóng tìm phương pháp hoàn thành nhiệm vụ và báo cáo kết quả đúng thời gian.

Thật là vô lý, không có bản đồ tỉ lệ 1: 50.000 thì làm sao có thể xác định vị trí trú quân để đo cự ly đường hành quân? Nhưng quân lệnh như sơn, phải tìm phương pháp thực hiện không thể thoái thác! Chiến sĩ A rất bất bình nhưng cũng phải chấp nhiệm vụ của cấp trên.

Trên cương vị chiến sĩ A, sinh viên giải quyết tình huống?

Tình huống số 02: Đường gấp khúc và cong làm sao đo?

Thời gian tác chiến vào lúc 8 giờ 00 ngày N. Nhằm giúp cho trung đội xác định chính xác cự ly để hạ mệnh lệnh hành quân, trung đội trưởng gọi tổ trưởng tổ 3 giao nhiệm vụ:

- Tổ 3 sử dụng đồ bản cấp chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 đo và tính toán cự ly đường hành quân từ Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ khu Hòa An đến ngã 3 Cái Tắc, sau 10 phút báo cáo kết quả trung đội trưởng. Tổ 3 nghiên cứu nhiệm vụ có gì chưa rõ cho ý kiến.

- Sau khi mở bản đồ, quan sát tổ trưởng tổ 3 thấy đường hành quân quanh co, có nhiều đoạn cong, gấp khúc, mọi lần tổ chỉ dùng thước đo đường thẳng và có đề cập tới địa bàn 5 tác dụng có bánh xe đo những đoạn cong, gấp khúc. Đề nghị trung đội cấp cho tổ 3 địa bàn 5 tác dụng để đo.

- Hiện tại không có địa bàn, yêu cầu tổ 3 nghiên cứu vận dụng để hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

- Rõ nhiệm vụ, tổ trưởng tổ 3 trả lời, nhưng đầy lo lắng, không có phương tiện là địa bàn làm sao đo được đây?

Trên cương vị tổ trưởng tổ 3, nghiên cứu giải quyết tình huống trên?

Tình huống số 03: Nhiều mục tiêu cùng xuất hiện

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 20 ngày N. Trong khu vực tác chiến có tọa độ sơ lược 2536 bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 cùng một lúc xuất hiện nhiều mục tiêu như hình 2.

Cấp trên yêu cầu kịp thời bổ sung mục tiêu lên bản đồ và chỉ thị từng mục tiêu cụ thể, trung đội trưởng giao nhiệm vụ của tổ 3:

- Tổ 3, nhanh chóng chỉ thị chính xác mục tiêu Sở chỉ huy (M6) của địch cho bộ phận đo đạc thuận lợi xác định trên thực địa phục vụ chiến đấu của cấp trên. Thời gian hoàn thành nhiệm vụ 10 giờ 10 phút, tổ 3 chú ý có 2 mục tiêu cùng là trận địa pháo.

- Tổ trưởng quan sát theo chỉ dẫn của trung đội trưởng tọa độ sơ lược 2536 bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 thấy cùng một lúc xuất hiện sáu mục tiêu (hình 2). Rắc rối đây, mọi khi chỉ thị thường là một ô vuông xuất hiện 1 mục tiêu, giờ xuất hiện sáu mục tiêu khác nhau. Nhiệm vụ của tổ là chỉ mục tiêu M6 làm sao không để bộ phận đo đạc nhầm các mục tiêu khác. Phải sử dụng phương pháp gì đây để hoàn thành nhiệm vụ trên giao?

- Trên cương vị tổ trưởng tổ 3 giải quyết tình huống?

Hình 2

3				3
26	1 * M1	2 *M2	3 *M3	
	8	9 * M6	4	
	7 *M5	6	5	
25				

Tình huống số 04: *Định hướng bản đồ khi không có địa bàn*

Thời gian tác chiến 10 giờ 50 ngày N. Tại điểm đứng thao trường huấn luyện Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Cần Thơ khu Hòa An, chiến sĩ A đang chuẩn bị bản đồ địa hình cấp chiến thuật tỉ lệ 1/25.000 để thực hiện nhiệm vụ.

- Tiểu đội trưởng lệnh chiến sĩ A sử dụng địa bàn nhanh chóng định hướng bản đồ và báo cáo kết quả cho tiểu đội trưởng sau 10 phút nhận lệnh và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

- Chiến sĩ A: Báo cáo tiểu đội trưởng địa bàn bị hỏng không thể sử dụng được, vì vậy không thể định hướng Bắc cho bản đồ. Vậy thì nguy to, không định hướng được bản đồ không thể chỉ thị mục tiêu như vậy không hoàn thành nhiệm vụ, tiểu đội trưởng vô cùng lo lắng.

- Tình thế cấp thiết tiểu đội trưởng tiếp tục lệnh: Chiến sĩ A nghiên cứu vận dụng các phương pháp khác để định hướng bản đồ và báo cáo đúng thời gian quy định.

Trên cương vị tổ chiến sĩ A giải quyết tình huống?

Tình huống số 05: *Định hướng bản đồ chưa đúng*

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 50 ngày N. Thực hiện nhiệm vụ định hướng bản đồ trong điều kiện địa bàn bị hỏng, sau khi thảo luận chiến sĩ A cũng đã quyết định phương án phù hợp nhất là định hướng Bắc cho bản đồ bằng bằng địa vật dài thẳng. Chiến sĩ A thực hiện có vẻ rất thành thạo thông qua các động tác nhanh, gọn và chính xác:

- Trá bản đồ lên vị trí bằng phẳng.

- Đặt thước 3 cạnh trùng lên kí hiệu địa vật dài thẳng trên bản đồ.

- Xoay bản đồ cho hướng của thước song song hoặc trùng lên địa vật tương ứng ngoài thực địa, như vậy bản đồ đã được định hướng.

Chiến sĩ A báo cáo tiểu đội trưởng bản đồ đã được định hướng xong.

Tiểu đội trưởng sau khi quan sát bản đồ và thực địa cho biết: Bản đồ vẫn chưa định hướng đúng.

Chiến sĩ A: sao sai được, tôi đã làm đúng thứ tự các bước như được học vì vậy bản đồ đã được định hướng đúng.

Trên cương vị tiểu đội trưởng, giải thích lỗi sai cho chiến sĩ A.

Tình huống số 06: *Không có địa vật gần để ước lượng cự ly*

13 giờ 30 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An.

Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chọn đối tượng địa vật và bản đồ 1:25.000 xác định điểm đứng trên bản đồ, sau 15 phút báo cáo kết quả và sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng trong khu vực qua quan sát không có địa vật nào gần để ước lượng cự ly vì vậy không thể xác định được điểm đứng.

Trung đội trưởng: Tổ 1 tiếp tục quan sát tìm kiếm vận dụng công cụ có sẵn và phương pháp khác để hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?

Tình huống số 07: *Bổ sung mục tiêu lên bản đồ*

14 giờ 00 ngày N. Trung đội đã chiếm lĩnh đài quan sát xong, công tác cảnh giới đã được triển khai tại khu vực Hòa An.

Trung đội trưởng giao nhiệm vụ: Tổ 1 chú ý, theo hướng tay tôi chỉ cột thu lôi (Sở chỉ huy địch)

Tổ 1: Rõ mục tiêu cột thu lôi (Sở chỉ huy địch)

Trung đội trưởng: Tổ 1 đối chiếu bản đồ với thực địa bổ sung mục tiêu lên bản đồ chiến thuật tỉ lệ 1:25.000 và báo cáo tọa độ chính xác mục tiêu vào 14 giờ 30 cùng ngày.

Tổ 1: Báo cáo trung đội trưởng đối tượng ở cách xa, hồ rộng không thể dùng thước dây đo được đồng thời rất khó ước lượng cự ly vì vậy không thể thực hiện nhiệm vụ.

Trung đội trưởng: Điều kiện khẩn trương, yêu cầu tổ 1 sử dụng công cụ có sẵn tìm mọi phương pháp hoàn thành nhiệm vụ đúng thời gian.

Trên cương vị tổ trưởng tổ 1 giải quyết tình huống?

Tình huống số 08: *Làm sao cho nổ đồng loạt?*

Thời gian tác chiến vào lúc 16 giờ 30 ngày N-1.

Theo cấp trên cho biết: địch khoảng 1 tiểu đội phòng ngự lâm thời tại khu vực sau căn tin trung tâm GDQP&AN. Được bảo vệ xung quanh bằng hệ thống vật cản như: hàng rào thép gai, mái nhà, cũi lợn, bùng nhùng và đan xen là vật cản nổ. Bên trong là hệ thống giao thông hào, ụ súng ...

Nhiệm vụ của Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu của cấp trên được trang bị thuốc nổ, dây nổ, kíp thường, dây cháy chậm có nhiệm vụ làm đột kích 1 mở cửa đánh chiếm đầu cầu, tạo điều kiện cho đột kích 2 tiến công tiêu diệt toàn bộ tiểu đội địch phòng ngự lâm thời tại khu vực sau căn tin Trung tâm GDQP&AN.

Để giành thế chủ động, cấp trên yêu cầu đảm bảo yếu tố bí mật, bất ngờ, gây hoang mang cho kẻ địch. Nhiệm vụ cụ thể cùng một lúc cho nổ đồng loạt 3 mục tiêu trước cửa mở. Tiểu đội 2 làm tốt công tác chuẩn bị tư tưởng và vật chất hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Tiểu đội có 9 người chỉ đảm nhiệm được nhiều nhất 2 mục tiêu, giờ phải đánh 4 mục tiêu cần phải xin thêm lực lượng. Tiểu đội trưởng 2: Báo cáo trung đội trưởng, tiểu đội 2 xin cấp trên tăng cường quân số để thực hiện nhiệm vụ theo mệnh lệnh.

Trung đội trưởng: Điều kiện khẩn trương, quân số không còn yêu cầu tiểu đội 2 nghiên cứu vận dụng hoàn thành tốt nhiệm vụ tiêu diệt 4 mục tiêu phù hợp với trang bị hiện có.

Trên cương vị tiểu đội trưởng tiểu đội 2 giải quyết tình huống?

Tình huống số 09: *Hết đạn B40, 41 và lựu đạn*

Thời gian tác chiến lúc 08 giờ 30 ngày N. Lực lượng địch khoảng 1 tiểu đội phòng ngự lâm thời tại khu vực sau căn tin Trung tâm GDQP&AN đã bị trung đội 1 tiến công mãnh liệt, có nguy bị tiêu diệt chúng co cụm về lô cốt có nắp và chống trả quyết liệt.

Đội hình trung đội bị hỏa lực địch bắn rất mạnh làm một số chiến sĩ hy sinh và bị thương đội hình không phát triển chiến đấu được. Trong khi đó đạn B40, B41 và lựu đạn đã hết, trung đội chỉ còn đạn AK, thuốc nổ TNT, kíp, nụ xòe và dây cháy chậm.

Trung đội trưởng: Tiểu đội 1 sử dụng hỏa lực, lựu đạn tiếp cận tiêu diệt hỏa điểm địch trong lô cốt có nắp.

Tiểu đội 1: Báo cáo đạn B40, B41 và lựu đạn đã hết, đề nghị tăng cường.

Trung đội trưởng: Tiểu đội 1 vận dụng sử dụng vũ khí hiện có tiếp cận tiêu diệt hỏa điểm địch trong lô cốt có nắp.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng 1 tiến hành xử lý tình huống.

Tình huống số 10: *Phòng chống sóng xung kích, bức xạ quang học*

Thời gian tác chiến lúc này là 7 giờ 00 ngày N.

Về địch: Sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng máy bay không người lái trinh sát, do thám khu vực phòng ngự của ta. Có nhiều biểu hiện cho thấy chúng có thể sử dụng vũ khí hủy diệt lớn.

Về ta: Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: Nhiều ánh chớp chói lọi, tiếng nổ rền vang, mặt đất rung chuyển mạnh phía sở chỉ huy sư đoàn cách trận địa tổ 2 chừng 2km. Cầu lửa hình thành, lan rộng và bốc lên cao, dồn nén lớp không khí bao quanh tâm nổ hình thành sóng.

Trên cương vị Tổ trưởng tổ 2 xử lý tình huống?

Tình huống số 11: *Địch tập kích chất phóng xạ*

Thời gian tác chiến lúc này là 7 giờ 30 ngày N.

Về địch: Sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng máy bay không người lái trinh sát, do thám khu vực phòng ngự của ta. Có nhiều biểu hiện cho thấy chúng có thể sử dụng vũ khí hủy diệt lớn.

Về ta: Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: Nhiều tiếng nổ rền vang, mặt đất rung chuyển mạnh phía sở chỉ huy sư đoàn cách trận địa Tiểu đội 2 chừng 1km. Tổ 1 báo cáo có 2 chiến bị bỏng, khó thở, biểu hiện bị nhiễm xạ, đề nghị tiểu đội trưởng xử lý.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng giải quyết tình huống?

Tình huống số 12: *Địch tập kích chất độc thần kinh Vx*

Thời gian tác chiến lúc này là 8 giờ 30 ngày N.

Tình hình địch: sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng pháo binh bắn vào khu vực quân ta phòng ngự. Trinh sát báo cáo: nghe tiếng đạn nổ trầm và quan sát thấy có nhiều hơi sương, khói nhẹ bay lên.

Tình hình về ta: Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu phòng ngự của trung đội. Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: địch tập kích hóa học vào khu vực phòng ngự của đại đội. Ngay lập tức Tổ 1 báo cáo có 2 chiến sĩ có triệu chứng: con ngươi mắt thu nhỏ, sùi bọt mép, nôn mửa, khó thở (trong đó có 1 chiến sĩ thở gấp) đi đứng không vững, đau đầu, co giật cơ bắp, da có hiện tượng tím tái.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 13: *Địch tập kích chất độc loét da Y perit*

Thời gian tác chiến lúc này là 9 giờ 00 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng pháo binh bắn vào khu vực quân ta phòng ngự. Trinh sát báo cáo: nghe tiếng đạn nổ trầm và quan sát thấy có nhiều hơi sương, khói nhẹ bay lên.

Tình hình về ta: Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu phòng ngự của trung đội. Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: địch tập kích hóa học vào khu vực phòng ngự của đại đội. Ngay lập tức Tổ 2 báo cáo có 1 chiến sĩ bị chất lỏng rơi trên da, rộp phỏng có nước, lúc đầu nốt rộp phỏng nhỏ, sau đó lớn dần và nối liền với nhau thành nốt rộp phỏng lớn. Đồng thời chiến sĩ có triệu chứng tổn thương thanh quản, viêm phổi;

2 chiến sĩ có triệu chứng nôn, mửa, đau bụng, đại tiện ra máu và mắt có biểu hiện viêm niêm mạc.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 14: *Địch tập kích chất độc CS*

Thời gian tác chiến lúc này là 9 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng pháo binh bắn vào khu vực quân ta phòng ngự. Trinh sát báo cáo: nghe tiếng đạn nổ trầm và có nhiều bụi màu trắng bay và có mùi hạt tiêu nhẹ trong khu vực bị bắn phá.

Tình hình về ta: Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu phòng ngự của trung đội. Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: địch tập kích hóa học vào khu vực phòng ngự của đại đội. Ngay lập tức Tiểu đội 2 báo cáo có 4 chiến sĩ có triệu chứng cay mắt, rờ mắt bỏng rát, đau dữ dội; khoang miệng, họng, lồng ngực cũng có cảm giác bỏng rát, sổ mũi hắt hơi liên tục, tâm lý hoảng sợ và da khi bị chất bụi trắng bám rất rát và rộp phỏng.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 15: *Địch tập kích chất độc tâm thần BZ*

Thời gian tác chiến lúc này là 9 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng pháo binh bắn vào khu vực quân ta phòng ngự. Trinh sát báo cáo: nghe tiếng đạn nổ trầm và có nhiều bụi hạt màu vàng nhạt trong khu vực bị bắn phá.

Tình hình về ta: Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu phòng ngự của trung đội. Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: có thể địch đang tập kích chất độc hóa học vào khu vực phòng ngự của ta, các đơn vị chú ý đề phòng. 18 giờ 30 cùng ngày, Tiểu đội 2 có 3 chiến sĩ có các triệu chứng con người mất giãn to, tim đập nhanh, yếu cơ bắp, choáng váng, run rẩy, phản ứng chậm chạp, ảo giác, mê sảng và có biểu hiện điên khùng, mất trí.

Trên cương vị Tiểu đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 16: *Địch đầu độc nguồn nước ăn*

Thời gian tác chiến lúc này là 9 giờ 45 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều ngày tiến công không thành và bị tổn nặng nề, địch đã lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích thăm dò, đo đạc và có nhiều hoạt động đáng ngờ. Trinh sát báo cáo: nghe tiếng đạn nổ trầm và có nhiều bụi hột màu vàng nhạt trong khu vực bị bắn phá.

Tình hình về ta: Tiểu đội 2 nằm trong đội hình chiến đấu phòng ngự của trung đội. Sau nhiều ngày chiến đấu mưu trí, tích cực tiêu diệt và bắn cháy phá hủy nhiều xe tăng, xe cơ giới của địch. Lệnh của cấp trên các đơn vị củng cố hầm hào, trận địa, cứu chữa thương binh, bổ sung đạn dược, lương thực để sẵn sàng chiến đấu dài ngày.

Trực ban tác chiến thông báo: hiện nay địch có nhiều hoạt động lén lút rất đáng nghi ngờ, các đơn vị chú ý cảnh giác đề phòng. Tiểu đội 2 báo cáo sau khi ăn cơm chiều toàn tiểu đội có các triệu chứng: nôn mửa, ỉa chảy, đau bụng quằn quại, có chiến sĩ co giật, loạn nhịp tim, khó thở, choáng váng, sợ hãi, mất trí nhớ và không còn khả năng vận động.

Trên cương vị Trung đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 17: *Địch tập kích bệnh địch hạch*

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 15 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta. Trong quá trình đột nhập, thăm dò địch để lại nhiều thùng hộp và có nhiều hoạt động đáng ngờ.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 cùng ngày, các đơn vị báo cáo phát hiện nhiều chuột, bọ chét trong khu vực trú quân của quân ta. Đồng thời, trong đơn vị nhiều chiến sĩ có triệu chứng nhưc đầu, đau mỏi toàn thân, sốt cao, buồn nôn, mặt và mắt đỏ, hạch nổi ở nách, ở bẹn.

Trên cương vị trung đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 18: *Địch tập kích bệnh địch tả*

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là khu vực nguồn nước.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 cùng ngày, các đơn vị báo cáo phát hiện nhiều ruồi, nhặng trong khu vực trú quân của quân ta. Đồng thời, trong đơn vị nhiều chiến sĩ bị ỉa chảy, nôn mửa nhiều lần, mắt sâu, thân nhiệt hạ, tim đập yếu, tụt huyết áp.

Trên cương vị trung đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 19: *Địch tập kích bệnh đậu mùa*

Thời gian tác chiến vào lúc 10 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 cùng ngày, các đơn vị báo cáo phát hiện nhiều ruồi, nhặng trong khu vực trú quân của quân ta. Đồng thời, trong đơn vị nhiều chiến sĩ đồng loạt sốt cao, có biểu hiện rùng mình, đau lưng, nôn mửa, nổi mẩn ở mặt và khắp người dần dần thành nốt rộp phỏng rồi thành mụn mủ, sau đó thành vẩy.

Trên cương vị trung đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 20: *Địch tập kích bệnh sốt ban, chấy rận*

Thời gian tác chiến vào lúc 11 giờ 00 ngày N-14.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ xuống khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 cùng ngày, các đơn vị báo cáo trong đơn vị nhiều chiến sĩ đồng loạt sốt cao trên 39°C, có biểu hiện nhức đầu dữ dội, mặt đỏ, đau nhức bắp thịt, nổi mẩn và xuất huyết, đờ ở ngực và cánh tay.

Trên cương vị trung đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 21: *Địch tập kích bệnh thương hàn*

Thời gian tác chiến vào lúc 13 giờ 00 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 cùng ngày, các đơn vị báo cáo trong đơn vị nhiều chiến sĩ đồng loạt sốt li bì, mê man và đi ỉa ra máu, tiểu đội 2 có 1 chiến sĩ tử vong rất nhanh sau khi phát hiện có các triệu chứng trên.

Trên cương vị trung đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 22: *Địch tập kích bệnh than*

Thời gian tác chiến vào lúc 13 giờ 15 ngày N-14.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 ngày N-3, các đơn vị báo cáo trong đơn vị nhiều chiến sĩ ban đầu da nổi nốt sần rất ngứa; không đau, phù nề xung quanh. Sau đó khoảng 24 - 36 giờ chuyển thành mụn phỏng chứa dịch và máu. Mụn phỏng vỡ loét ở giữa và lõm xuống tạo thành vẩy đen khô, xung quanh có nhiều mụn nhỏ viền quanh màu đỏ hơn. Sau đó vẩy đen khô bong ra không có sẹo toàn thân sốt cao 39 – 40° C, rét run, đau đầu, bạch cầu tăng cao.

Trên cương vị trung đội trưởng sử lý tình huống trên?

Tình huống số 23: *Địch tập kích bệnh cúm*

Thời gian tác chiến vào lúc 13 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công càn, quét tìm diệt quân chủ lực của ta trong khu vực rừng U minh, Sư đoàn Bộ binh cơ giới của địch không những không tìm diệt được bộ đội chủ lực của ta, mà còn bị quân ta sử dụng cách đánh du kích đánh tiêu hao, tiêu diệt làm cho địch tổn thất nặng nề, buộc chúng phải lui quân ra xa, dùng máy bay trinh sát và thám báo biệt kích đột nhập vào khu vực trú quân của ta có nhiều hành động lén lút, đáng ngờ đặc biệt là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân là sử dụng máy bay trực thăng thả các vật thể lạ phía đầu nguồn nước và trong khu vực nghi ngờ có quân ta trú quân.

Tình hình về ta: theo chỉ lệnh của cấp trên các đơn vị tuyệt đối giữ bí mật về vị trí trú quân tăng cường quan sát, cảnh giới và sẵn sàng nhận nhiệm vụ chiến đấu khi có lệnh. 17.30 ngày N-3, các đơn vị báo cáo trong đơn vị nhiều chiến sĩ sốt cao 39 – 40°C và kéo dài 4 – 7 ngày, mệt mỏi ăn ngủ kém, môi khô, lưỡi bản, mạch đập nhanh, huyết tụt, nước tiểu vàng. Chiến sĩ mắc bệnh có biểu hiện lo lắng, vật vã, mê sảng, có người bị xuất huyết dưới da, khó thở, ho ra đờm có máu.

Trên cương vị trung đội trưởng xử lý tình huống trên?

Tình huống số 24: *Chiến sĩ bị thương trên vai trái*

Thời gian tác chiến vào lúc 7 giờ 00 ngày N.

Tình hình về địch: lực lượng địch phòng ngự lâm thời tại khu vực thao trường huấn luyện chiến thuật trước nguy cơ bị tiêu diệt đã co cụm lại. Tại ụ súng số 1 hỏa lực của địch đang bắn mạnh về hướng hành động của tổ 3.

Tình hình về ta: hỏa lực của tiểu đội đang kiểm chế có hiệu quả binh hỏa lực của địch. Được sự yểm trợ của tổ trưởng và chiến sĩ số 6, chiến sĩ số 4 lợi dụng địa hình địa vật, bắt đầu tiếp cận tiêu diệt mục tiêu lô cốt số 1 của địch, bất ngờ trúng đạn vào phần mềm, thấy chảy máu vai trái và cần được hỗ trợ.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 6 nhanh chóng tiếp cận băng bó cho chiến sĩ số 4 và báo cáo tổ trưởng.

Trên cương vị chiến sĩ số 6 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 25: *Chiến sĩ bị thương nhẹ vùng ngực*

Thời gian tác chiến vào lúc 7 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: lực lượng địch phòng ngự lâm thời tại khu vực thao trường huấn luyện chiến thuật trước nguy cơ bị tiêu diệt đã co cụm lại. Tại ụ súng số 1 hỏa lực của địch đang bắn mạnh về hướng hành động của tổ 3.

Tình hình về ta: hỏa lực của tiểu đội đang kiểm chế có hiệu quả binh hỏa lực của địch. Được sự yểm trợ của tổ trưởng và chiến sĩ số 6, chiến sĩ số 4 lợi dụng địa hình địa vật, bắt đầu tiếp cận tiêu diệt mục tiêu lô cốt số 1 của địch. Bất ngờ ôm ngực

ngã xuống, theo quan sát cho thấy chiến sĩ số 4 bị trúng đạn vùng ngực và cần được hỗ trợ.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 6 nhanh chóng tiếp cận băng bó cho chiến sĩ số 4 và báo cáo tổ trưởng.

Trên cương vị chiến sĩ số 6 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 26: *Chiến sĩ bị thương nhẹ vùng bụng*

Thời gian tác chiến vào lúc 7 giờ 45 ngày N.

Tình hình về địch: lực lượng địch phòng ngự lâm thời tại khu vực thao trường huấn luyện chiến thuật trước nguy cơ bị tiêu diệt đã co cụm lại. Tại ụ súng số 1 hỏa lực của địch đã bị tiêu diệt, hỏa lực của ụ súng số 2 từ hướng cổng khu Hòa An đang bắn mạnh về hướng ụ súng số 1 quân ta đã chiếm giữ.

Tình hình về ta: chiến sĩ số 4 đã hoàn thành nhiệm vụ đang lũng sục, kiểm tra súng đạn và chiếm vị trí có lợi cạnh giới. Bất ngờ ôm bụng ngã xuống, theo quan sát cho thấy chiến sĩ số 4 bị trúng đạn bị thương nhẹ vùng bụng cần hỗ trợ và cần được hỗ trợ.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 6 nhanh chóng tiếp cận băng bó cho chiến sĩ số 4 và báo cáo tổ trưởng.

Trên cương vị chiến sĩ số 6 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 27: *Chiến sĩ bị thương ở khu vực hông*

Thời gian tác chiến vào lúc 8 giờ 00 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá ác liệt vào trận địa của ta. Có một số quả đạn pháo nổ gần công sự trận địa của số 5 làm đất đá văng lên.

Tình hình về ta: Chiến sĩ số 5 nhận nhiệm vụ cảnh giới tăng cường quan sát địch, bất ngờ đạn pháo địch bắn trúng khu vực số 5, đạn nổ làm chiến sĩ số 5 bị thương phần mềm, chảy máu khu vực hông cần được hỗ trợ băng bó.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng băng bó cho chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 28: *Chiến sĩ bị thương đầu gối*

Thời gian tác chiến vào lúc 8 giờ 15 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá mãnh liệt vào trận địa của ta. Có một quả đạn pháo nổ gần công sự trận địa của số 5.

Tình hình về ta: Chiến sĩ số 5 nhận nhiệm vụ cảnh giới tăng cường quan sát địch, bất ngờ đạn pháo địch bắn trúng khu vực số 5, đạn nổ làm chiến sĩ số 5 bị thương, quan sát thấy máu ở đầu gối số 5 đang chảy và cần được hỗ trợ.

Lệnh của tổ trưởng số 3 mhamh chóng băng bó cho số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 29: *Chiến sĩ bị thương ở bàn tay, bàn chân*

Thời gian tác chiến: 8 giờ 30 ngày N.

Về địch: địch dùng pháo binh, súng cối bắn dồn dập vào trận địa của tiểu đội, trên hướng vật chuẩn 2 cách tiền duyên 150m có 1 tốp địch đang cơ động vào phá dỡ vật cản.

Về ta: số 5 đã xây dựng xong hệ thống công sự trận địa, hiện đang nguy trang đoạn công sự cuối cùng, được lệnh của tổ trưởng, số 5 nhanh chóng tăng cường quan sát nắm chắc địch, kịp thời báo cáo. Bất ngờ có tiếng nổ lớn gần vị trí số 5, số 5 báo bị mảnh đạn văng bị thương nhẹ ở bàn tay trái và bàn chân trái.

Tổ trưởng lệnh số 3 tiếp cận nhanh chóng băng bó cho số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 30: *Chiến sĩ bị thương nhẹ trên trán*

Thời gian tác chiến: 8 giờ 45 ngày N.

Về địch: sau thời gian bắn phá chuẩn bị, hiện nay pháo cối địch đã chuyển làn về khu vực ngã 3 Vĩnh Tường, phía trước trận địa trên hướng vật chuẩn 2 có một tốp bộ binh đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 200m, trên hướng vật chuẩn 4 có 2 – 3 tên địch đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 350m.

Về ta: số 5 đang ở hầm ẩn nấp được lệnh cơ động ra vị trí chiến đấu. Bất ngờ đạn cối của địch nổ, đất đá văng lên, một cục đá văng trúng trán chiến sĩ số 5, quan sát cho thấy số 5 trán bị thương nhẹ có chảy máu.

Lệnh của tổ trưởng số 3 nhanh chóng băng bó cho số 5 và báo cáo.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 31: *Chiến sĩ bị thương đỉnh đầu*

Thời gian tác chiến: 9 giờ 00 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá vào trận địa của ta. Một số quả đạn pháo, cối nổ gần công sự trận địa của số 5 làm đất đá văng lên.

Về ta: công sự trận địa không bị hư hại, đạn pháo nổ làm đất đá văng trúng đỉnh đầu số 5, quan sát thấy số 5 bị thương nhẹ bên ngoài, máu chảy cần được hỗ trợ băng bó.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng băng bó cho chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 32: *Chiến sĩ bị thương gãy xương kín chân phải*

Thời gian tác chiến: 9 giờ 15 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá vào trận địa của ta. Một số quả đạn pháo pháo, cối nổ gần công sự trận địa của số 5 làm đất đá văng lên.

Về ta: số 5 bị cục đá văng vào ống chân trái số 5. Chiến sĩ số 3 báo cáo số 5 không vận động được, kiểm tra sơ bộ: da không rách, không chảy máu nhưng bị bầm tím, ấn vào nghe tiếng lạo xạo, biến dạng so với ống chân phải.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng băng bó cho chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 33: *Chiến sĩ bị gãy nát xương ống chân*

Thời gian tác chiến: 9 giờ 30 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá vào trận địa của ta. Có một số quả đạn pháo, cối 60 bắn vào công sự trận địa của số 5.

Về ta: 1 quả đạn cối trúng vị trí số 5, số 5 phản xạ lăn tránh kịp thời nhưng bị thương ở chân phải: quan sát thấy máu chảy đầm đìa, ống chân dập nát, một số mảnh xương vụn theo ra ngoài vết thương, số 5 không vận động được.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng băng bó cho chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 34: *Chiến sĩ bị vùi lấp do sập hầm*

Thời gian tác chiến vào lúc 9 giờ 45 ngày N.

Tình hình về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá vào trận địa của ta. Có một số quả đạn pháo, cối bắn vào công sự trận địa của số 5.

Tình hình về ta: 1 quả đạn pháo nổ gần hầm trú ẩn số 5, làm sập hầm, số 5 bị đất đá vùi lấp chỉ quan sát thấy tay của chiến sĩ số 5 đang cử động.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng cứu giúp số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 35: *Chiến sĩ bị thương do vũ khí gây cháy*

Thời gian tác chiến: 10 giờ 00 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng máy bay ném bom lửa xuống trận địa của ta. Lửa cháy bao trùm trận địa khu vực tổ 2.

Về ta: số 5 bị cháy bỏng trực tiếp do mảnh chất cháy và khói độc bao trùm nguy cơ đe dọa tính mạng chiến sĩ số 5.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng cứu giúp chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 36: *Chiến sĩ bị thương trên đầu*

- Thời gian tác chiến: 10 giờ 15 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng máy bay, pháo binh, súng cối bắn phá mãnh liệt trận địa của ta. Trận địa khu vực tiêu đội và tổ BB2 khói lửa mù mịt, tiếng nổ chát chúa.

Về ta: Lệnh của cấp trên các chiến sĩ đã vào hầm ẩn nấp, chiến sĩ số 5 làm nhiệm vụ cảnh giới quan sát. Trong khi chiếm vị trí có lợi quan sát, 1 quả đạn pháo nổ gần số 5, đất đá mù mịt, số 5 bị trúng mảnh pháo ngã xuống, quan sát thấy chiến sĩ số 5 bất tỉnh, máu chảy nhiều khu vực đầu bị biến dạng (thái dương).

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng cấp cứu chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 37: *Chiến sĩ bị thương ở cột sống*

Thời gian tác chiến: 10 giờ 30 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng máy bay, pháo binh, súng cối bắn phá mãnh liệt trận địa của ta. Trận địa khu vực tiểu đội và tổ 2 khói lửa mù mịt, tiếng nổ chát chúa.

Về ta: Lệnh của cấp trên các chiến sĩ đã vào hầm ẩn nấp, chiến sĩ số 5 làm nhiệm vụ cảnh giới quan sát. Trong khi chiếm vị trí có lợi quan sát, 1 quả đạn pháo nổ gần số 5, đất đá mù mịt, số 5 bị trúng mảnh pháo ngã xuống, quan sát thấy chiến sĩ chân tay không cử động được, máu chảy nhiều khu vực cổ và có biểu hiện rối loạn cảm giác như tiểu tiện, đại tiện không kiểm soát.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng cấp cứu chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 38: *Chiến sĩ bị thương ở mắt*

Thời gian tác chiến: 10 giờ 45 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng máy pháo binh, súng cối bắn phá mãnh liệt trận địa của ta. Trận địa khu vực tiểu đội và tổ BB2 khói lửa mù mịt, tiếng nổ chát chúa.

Về ta: Lệnh của cấp trên các chiến sĩ đã vào hầm ẩn nấp, chiến sĩ số 5 làm nhiệm vụ cảnh giới quan sát. Trong khi chiếm vị trí có lợi quan sát, 1 quả đạn pháo nổ gần số 5, đất đá mù mịt. Bất ngờ số 5 ôm mặt và mất phương hướng, quan sát thấy máu chảy bên mắt trái.

Lệnh của tổ trưởng tổ 2, chiến sĩ số 3 nhanh chóng cấp cứu chiến sĩ số 5.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 39: *Chiến sĩ chuẩn bị tiêu diệt mục tiêu*

Thời gian tác chiến vào lúc 5 giờ 00 ngày N.

Tình hình về địch: Tại ụ súng số 01, địch đang tăng cường quan sát về các hướng, thỉnh thoảng dùng hỏa lực bắn một vài loạt vào những nơi chúng nghi ngờ.

Tình hình về ta: Đội hình chiến đấu của tổ đã cơ động đến sườn Đông Bắc bãi huấn luyện thực hành của trung tâm. Vị trí của số chiến sĩ số 4 bên trái của tổ trưởng, số 6 bên phải tổ trưởng.

Lệnh của tổ trưởng, số 4 nhanh chóng làm công tác chuẩn bị sẵn sàng tiêu diệt ụ súng 01 của địch.

Trên cương vị chiến sĩ số 3 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 40: *Chiến sĩ thực hành xung phong đánh chiếm mục tiêu*

Thời gian tác chiến vào lúc 5 giờ 15 ngày N.

Về địch: tại ụ súng 01 hỏa lực của địch đang bắn mạnh ra hướng phát triển của tổ, pháo sáng của địch trong trận địa thỉnh thoảng bắn ra hướng đường quốc lộ 61.

Về ta: Hỏa lực của tiểu đội đang kiềm chế có hiệu quả binh hỏa lực của địch, số 4 đã làm xong mọi công tác chuẩn bị.

Lệnh của tổ trưởng: Số 4 nhanh chóng vận động, tiếp cận xung phong đánh chiếm, tiêu diệt mục tiêu.

Trên cương vị chiến sĩ số 4 xử lý tình huống trên?

Tình huống 41: *Chiến sĩ sau khi hoàn thành nhiệm vụ*

Thời gian tác chiến vào lúc 5 giờ 30 ngày N.

Về địch: địch ở Ụ súng 01 đã bị tiêu diệt, hỏa lực của ụ súng số 02 từ hướng công khu Hòa An đang bắn mạnh về hướng ụ súng 01, pháo cối của địch trong trận địa bắn ra hướng Đông và Đông Bắc.

Về ta: chiến sĩ số 4 đã hoàn thành nhiệm vụ đang lúng lúng, kiểm tra súng đạn và chiếm vị trí có lợi cảnh giới.

Lệnh của tổ trưởng: Chiến sĩ số 4 giữ chắc mục tiêu đã chiếm.

Trên cương vị chiến sĩ số 4 xử lý tình huống trên?

Tình huống 42: *Chiến sĩ đánh địch trong chiến hào, giao thông hào*

Thời gian tác chiến vào lúc 6 giờ 00 ngày N.

Về địch: tại ngã 3 giao thông hào 01 tên địch đang tăng cường quan sát về các hướng, thỉnh thoảng chúng bắn một vài loạt vào những nơi chúng nghi ngờ.

Về ta: đội hình chiến đấu của tổ đã cơ động đến sườn Đông Bắc bãi huấn luyện thực hành của trung tâm. Vị trí của số chiến sĩ số 4 bên trái của tổ trưởng, số 6 bên phải tổ trưởng. Lệnh của tổ trưởng, số 4 nhanh chóng làm công tác chuẩn bị sẵn sàng tiêu diệt tên địch tại ngã 3 giao thông hào.

Trên cương vị chiến sĩ số 4 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 43: *Chiến sĩ đánh địch trong căn nhà*

Thời gian tác chiến vào lúc 6 giờ 30 ngày N.

Về địch: Hiện nay, có một tên địch đang lợi dụng tòa nhà khu quân sự bỏ hoang đang dùng hỏa lực bắn mạnh về hướng phát triển của tổ 2.

Về ta: chiến sĩ số 4 đã phát triển đến khu vực bãi đất trống (vị trí cờ đỏ) làm xong mọi công tác chuẩn bị, được lệnh của tổ trưởng chiến sĩ số 4 nhanh chóng tiêu diệt địch.

Trên cương vị chiến sĩ số 4 xử lý tình huống trên?

Tình huống 44: *Chiến sĩ đánh xe tăng, xe bọc thép*

Thời gian tác chiến vào lúc 7 giờ 00 ngày N.

Về địch: trong quá trình ta phát triển tiến công, một xe tăng địch xuất hiện lợi dụng địa hình dùng hỏa lực ngăn chặn lực lượng ta tiến công.

Về ta: chiến sĩ số 7 đã phát triển đến khu vực bãi đất trống (vị trí cờ đỏ) làm xong mọi công tác chuẩn bị, được lệnh của tổ trưởng chiến sĩ số 7 nhanh chóng tiêu diệt xe tăng địch, sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Trên cương vị chiến sĩ số 7 xử lý tình huống trên?

Tình huống số 45: *Chiến sĩ đánh tên địch, tốp địch ngoài công sự*

Thời gian tác chiến vào lúc 7 giờ 15 ngày N.

Về địch: hướng phát triển tiến công của ta, xuất hiện một tên địch đã lùi về sau lợi dụng địa hình dùng hỏa lực ngăn chặn lực lượng ta tiến công.

Về ta: chiến sĩ số 6 đã phát triển đến khu vực bãi đất trống (vị trí cờ đỏ) làm xong mọi công tác chuẩn bị, được lệnh của tổ trưởng chiến sĩ số 6 nhanh chóng tiêu diệt tên địch mới xuất hiện, sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Trên cương vị chiến sĩ số 6 xử lý tình huống trên?

Tình huống 46: *Chiến sĩ đánh 2, 3 mục tiêu cùng lúc xuất hiện*

Thời gian tác chiến: 7 giờ 30 ngày N.

Tình hình về địch: lực lượng địch ở khu vực bãi đất trống đã bị tiêu diệt. Lực lượng địch phía sau đang cơ động lên ứng cứu chi viện. Bên phải phía trước cách 150m có một hỏa điểm đại liên địch, kéo sang bên trái lên trên cách 250m có một tên địch đang lợi dụng địa hình ngăn chặn lực lượng ta. Hiện tại chúng đang dùng hỏa lực bắn quyết liệt về phía ta.

Tình hình về ta: chiến sĩ số 7 đã phát triển đến khu vực bãi đất trống (vị trí cờ đỏ) làm xong mọi công tác chuẩn bị, được lệnh của tổ trưởng chiến sĩ số 7 nhanh chóng tiêu diệt hỏa điểm đại liên địch, sẵn sàng nhận nhiệm vụ tiếp theo.

Trên cương vị chiến sĩ số 7 xử lý tình huống trên?

Tình huống 47: *Chiến sĩ nhận nhiệm vụ phòng ngự*

Thời gian tác chiến: 18 giờ 00 ngày N-5.

Địch vẫn hoạt động theo quy luật, biệt kích thám báo hoạt động mạnh khu vực Kinh Cù, An Bình, máy bay trinh sát hoạt động. Thỉnh thoảng, pháo binh, súng cối của địch bắn phá khu vực ấp Xẻo Trâm, xã Hòa An và cầu Mống. Dự kiến 3 – 4 ngày nữa chúng sẽ tấn công khu vực căn cứ huyện ủy huyện Phụng Hiệp theo 2 hướng. Hướng tiến công chủ yếu sẽ từ quốc lộ 61 qua vật chuẩn 4 vào căn cứ huyện ủy huyện Phụng Hiệp. Hướng tiến công thứ yếu sẽ từ quốc lộ 61 qua vật chuẩn 2 vào căn cứ huyện ủy huyện Phụng Hiệp. Vị trí triển khai của địch có thể ở khu vực Đông cầu Mống cách tiền duyên phòng ngự của ta 200m. Dự kiến lực lượng địch tiến công vào trận địa phòng ngự của tổ 2 khoảng 1 tiểu đội bộ binh cơ giới.

Về ta: Nhiệm vụ của tổ 2, được trang bị 5 mìn chống tăng, 45 mìn chống bộ binh, 3 cuộn dây kẽm gai, 2 củ ấu, 1 cửa sập và một số phương tiện chiến đấu khác.

Quá trình chiến đấu được hỏa lực cấp trên trực tiếp chi viện, đảm nhiệm phòng ngự trên hướng chủ yếu của tiểu đội có nhiệm vụ xây dựng công sự trận địa liên hoàn vững chắc, kiên quyết ngăn chặn, bẻ gãy, đẩy lùi các đợt tiến công của địch từ quốc lộ 61 qua vật chuẩn 2 vào căn cứ huyện ủy huyện Phụng Hiệp, giữ vững trận địa được giao. Bên cạnh đội hình chiến đấu của tổ có tổ 1 phòng ngự bên trái, tổ 3 phòng ngự phía sau. Ngoài ra lực lượng dân quân địa phương trong khu vực ấp Xẻo Trâm, xã Hòa An hoạt động mạnh.

Nhiệm vụ cụ thể của số 5: Số 5 được trang bị 2 mìn chống tăng, 8 mìn chống bộ binh, 2 cuộn dây kềm gai và một số phương tiện chiến đấu khác, quá trình chiến đấu được hỏa lực cấp trên chi viện. Đảm nhiệm phòng ngự phía trước của tổ, có nhiệm vụ có nhiệm vụ xây dựng công sự trận địa liên hoàn vững chắc, kiên quyết ngăn chặn, bẻ gãy, đẩy lùi các đợt tiến công của địch từ quốc lộ 61 qua vật chuẩn 2 vào căn cứ huyện ủy huyện Phụng Hiệp, giữ vững trận địa được giao. Quá trình chiến đấu phối hợp chặt chẽ với số 6 phòng ngự bên phải, tổ trưởng phòng ngự khu vực phía sau và lực lượng bạn phòng ngự bên trái.

Phạm vi bố trí: Từ bụi cỏ cao cách 15m bố trí hố bắn chính, kéo sang phải 8m bố trí hố bắn phụ. Phạm vi quan sát: Từ vật chuẩn 1 đến vật chuẩn 4. Phạm vi tiêu diệt địch: Từ vật chuẩn 1 đến vật chuẩn 3. Khu vực tập trung hỏa lực: Trên hướng vật chuẩn 2 cách tiền duyên 200m. Vật cản bố trí cách tiền duyên 70m.

Thời gian hoàn thành mọi công tác chuẩn bị: 05.00 N.

Trên cương vị chiến sĩ số 5 sử lý tình huống trên?

Tình huống 48: *Chiến sĩ đánh địch chuẩn bị tiến công*

Thời gian tác chiến: 5 giờ 00 ngày N.

Về địch: Địch dùng pháo binh, súng cối bắn dồn dập vào trận địa của tiểu đội, trên hướng vật chuẩn 2 cách tiền duyên 150m có 1 tốp địch đang cơ động vào phá dỡ vật cản.

Về ta: số 5 đã xây dựng xong hệ thống công sự trận địa, hiện đang nguy trang đoạn công sự cuối cùng, được lệnh của tổ trưởng, số 5 nhanh chóng tăng cường quan sát nắm chắc địch, kịp thời báo cáo.

Trên cương vị chiến sĩ số 5 sử lý tình huống trên?

Tình huống 49: *Chiến sĩ đánh địch xung phong vào trận địa của ta*

Thời gian tác chiến: 5 giờ 30 ngày N.

Về địch: sau thời gian bắn phá chuẩn bị, pháo binh địch đã chuyển làn về khu vực ngã 3 Vĩnh Tường, phía trước trận địa trên hướng vật chuẩn 2 có một tốp bộ binh đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 200m, trên hướng vật chuẩn 4 có 2 – 3 tên địch đang tiến vào trận địa của ta cách tiền duyên 350m.

Về ta: số 5 đang ở hầm ẩn nấp được lệnh cơ động ra vị trí chiến đấu.

Trên cương vị chiến sĩ số 5 sử lý tình huống trên?

Tình huống 50: Chiến sĩ đánh địch đột nhập một phần trận địa của ta

Thời gian tác chiến: 6 giờ 00 ngày N.

Về địch: lợi dụng khói bụi của bom đạn và sơ hở khoảng tiếp giáp giữa công sự trận địa của tổ 2 và tổ 1, hiện nay có 1-2 tên địch đã đột nhập và chiếm được hố bắn của số 5. Phía trước tiền duyên cách 100m trên hướng vật chuẩn 2 có 2-3 tên đang xung phong vào trận địa của tiểu đội.

Về ta: Hố bắn chính của số 5 đã bị địch chiếm, hiện nay số 5 đã lùi về khu vực ngã ba hào phía sau dùng hỏa lực ngăn chặn địch. Hỏa lực cấp trên đang tiêu diệt địch xung phong vào trận địa.

Trên cương vị chiến sĩ số 5 xử lý tình huống trên?

Tình huống 51: Chiến sĩ đánh địch rút chạy

Thời gian tác chiến: 14 giờ 00 ngày N.

Về địch: sau nhiều lần tiến công vào trận địa của tổ không thành hiện nay địch đã lùi về bên kia cầu Mống, dùng hỏa lực bắn phá vào trận địa của ta. Có một số quả đạn pháo rơi vào công sự trận địa của số 5.

Về ta: số 5 bị thương nhẹ ở tay, công sự trận địa của số 5 có một số đoạn bị sạt lở. Lệnh của tổ trưởng, số 5 nắm chắc tình hình, chủ động thực hiện theo nhiệm vụ.

Trên cương vị chiến sĩ số 5 xử lý tình huống trên?

Phụ lục 8. Chương trình môn học GDQP&AN tại các Trung tâm GDQP&AN

TT	Nội dung	Thời gian (tiết)		
		T. số	LT	TH
I	Học phần I: Đường lối quốc phòng và an ninh của Đảng Cộng sản Việt Nam	45	45	
1	Đối tượng và phương pháp nghiên cứu môn học	4	4	
2	Quan điểm cơ bản của chủ nghĩa Marx-Lenin, tư tưởng Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội	6	6	
3	Xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN	5	5	
4	Chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa	5	5	
5	Xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam	8	8	
6	Kết hợp phát triển kinh tế, xã hội với tăng cường quốc phòng, an ninh và đối ngoại	9	9	
7	Nghệ thuật quân sự Việt Nam	8	8	
II	Học phần II: Công tác quốc phòng và an ninh	30	30	
1	Phòng, chống chiến lược “diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ...	4	4	
2	Phòng chống địch tiến công bằng vũ khí CNC	4	4	
3	Xây dựng lực lượng DQTV, lực lượng dự bị động viên và động viên công nghiệp quốc phòng	4	4	

4	Xây dựng và bảo vệ chủ quyền biển, đảo, biên giới quốc gia trong tình hình mới	4	4	
5	Một số nội dung cơ bản về dân tộc, tôn giáo, đấu tranh phòng chống địch lợi dụng vấn đề dân tộc, tôn giáo chống phá cách mạng Việt Nam	4	4	
6	Những vấn đề cơ bản về bảo vệ an ninh quốc gia và bảo đảm trật tự, an toàn xã hội	3	3	
7	Những vấn đề cơ bản về đấu tranh phòng chống tội phạm và tệ nạn xã hội	3	3	
8	Xây dựng phong trào toàn dân bảo vệ an ninh Tổ quốc	4	4	
III	Học phần III: Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK (CKC)	90	15	75
1	Đội ngũ đơn vị	10		10
2	Sử dụng bản đồ địa hình quân sự	10	2	8
3	Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn	10	3	7
4	Thuốc nổ	10	2	8
5	Cấp cứu ban đầu vết thương chiến tranh	10	2	8
6	Chiến thuật từng người trong chiến đấu tiến công	15	2	13
7	Chiến thuật từng người trong chiến đấu PN	15	2	13
8	Kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK	10	2	8

Phụ lục 9. Danh sách giảng viên tham gia phỏng vấn khảo sát thực trạng

STT	Học và tên	Trung tâm GDQP&AN	Số điện thoại
1	Vũ Đình P	Trường Đại học Cần Thơ	0989576872
2	Trần Văn L	Trường Đại học Cần Thơ	0903185989
3	Nguyễn Đình K	Trường Đại học Cần Thơ	0986941646
4	Lê Trường G	Trường Đại học Cần Thơ	0869340949
5	Mai Văn T	Trường Đại học Cần Thơ	0979993349
6	Võ Phước H	Trường Đại học Cần Thơ	0909689179
7	Trịnh Quốc V	Đại học Quốc gia Tp. HCM	0982474792
8	Châu Ngọc L	Đại học Quốc gia Tp. HCM	0909095055
9	Nguyễn Văn T	Đại học Quốc gia Tp. HCM	0982305539
10	Nguyễn Thanh B	Trường Đại học Tây Nguyên	0983098404
11	Doãn Anh T	Trường Đại học Tây Nguyên	0834609785
12	Đậu Đình T	Trường Đại học Tây Nguyên	0982238589

Phụ lục 10. Phiếu xin ý kiến chuyên gia

PHIẾU XIN Ý KIẾN CHUYÊN GIA

Kính gửi Ông/ Bà:

Trong kế hoạch thực hiện luận án tiến sĩ với đề tài: “**Dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam**”, tác giả đã nghiên cứu và đề xuất quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và vận dụng quy trình này, xây dựng được 51 tình huống thuộc Học phần III môn Giáo dục quốc phòng và an ninh. Để có thể đưa ra những kết luận khoa học về tính khả thi khi áp dụng dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh tại các Trung tâm giáo dục quốc phòng và an ninh khu vực phía Nam. Xin Ông/ Bà vui lòng cho ý kiến về các vấn đề sau đây:

1. Đánh giá tính khoa học của quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

2. Tính khả thi của 51 tình huống có vấn đề được tác giả luận án vận dụng quy trình xây dựng để dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

Tác giả trân trọng gửi đến Ông/ Bà bản tóm tắt quy trình xây dựng tình huống có vấn đề và 51 tình huống có vấn đề được xây dựng để dạy học theo tình huống môn Giáo dục quốc phòng và an ninh.

Kính mong Ông/ Bà vui lòng đọc và cho ý kiến trong phiếu này.

Họ và tên: Học hàm, học vị:

Đơn vị công tác:

Chức vụ:

Địa chỉ: E-mail:

I. Tính khoa học của quy trình

1. Theo Ông/Bà Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề, có phù hợp với chương trình Giáo dục quốc phòng và an ninh không?

Phù hợp

Không phù hợp

2. Theo Ông/Bà Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề, có phù hợp để xây dựng tình huống trong môn Giáo dục quốc phòng và an ninh không?

Phù hợp

Không phù hợp

3. Theo Ông/Bà Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh, có phù hợp và đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học hiện nay của giảng viên ở các Trung tâm GDQP&AN không?

Phù hợp và đáp ứng

Không phù hợp

4. Theo Ông/Bà các bước trong quy trình xây dựng tình huống có vấn đề, đã rõ ràng và đầy đủ chưa?

- Rõ ràng và đầy đủ
- Chưa rõ ràng và chưa đầy đủ

Cụ thể chưa rõ ràng và chưa đầy đủ là:

5. Nhận xét của Ông/ Bà về Quy trình xây dựng tình huống có vấn đề môn Giáo dục quốc phòng và an ninh là:

- Phù hợp và dễ thực hiện
- Chưa phù hợp và không dễ thực hiện

II. Tính khả thi của 51 tình huống có vấn đề

6. Theo Ông/Bà các tình huống có vấn đề được xây dựng theo quy trình có phù hợp với chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh dành cho sinh viên không?

- Phù hợp
- Không phù hợp

7. Theo Ông/Bà các tình huống có vấn đề được xây dựng theo quy trình có phù hợp để dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh không?

- Phù hợp
- Không phù hợp

8. Theo Ông/Bà các tình huống có vấn đề được xây dựng có phù hợp trong việc giúp giảng viên tiếp tục xây dựng các tình huống khác để dạy môn học GDQP&AN không?

- Phù hợp
- Không phù hợp

9. Theo Ông/Bà các tình huống có vấn đề được xây dựng theo quy trình đem sử dụng trong dạy học môn GDQP&AN sẽ phát huy được tính tích cực, tự giác và sáng tạo trong học tập của sinh viên.

- Phù hợp
- Không phù hợp

10. Theo Ông/Bà các tình huống có vấn đề được xây dựng theo quy trình đem sử dụng trong dạy học môn Giáo dục quốc phòng và an ninh sẽ nâng cao kết quả học tập của sinh viên.

- Phù hợp
- Không phù hợp

Các ý kiến khác:

Xin chân thành cảm ơn quý Ông/Bà

Ngày tháng năm 2020
Người góp ý

Phụ lục 11. Kết quả sử lý SPSS

T-TEST GROUPS=daidoi(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=TN1lan1 TN1lan2 TN1lan3
 /CRITERIA=CI(.95).

Group Statistics

	dai doi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
diem lan1	dai doi1	89	5.022	1.2338	.1308
	dai doi2	90	5.089	1.2689	.1337
diem lan2	dai doi1	89	5.730	1.2501	.1325
	dai doi2	90	5.189	1.2352	.1302
diem lan3	dai doi1	89	6.483	1.3577	.1439
	dai doi2	90	5.511	1.4319	.1509

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	
									Lower	Upper
diem lan1	Equal variances assumed	.197	.658	-.355	177	.723	-.0664	.1871	-.4356	.3028
	Equal variances not assumed			-.355	176.950	.723	-.0664	.1871	-.4356	.3027
diem lan2	Equal variances assumed	.137	.712	2.915	177	.004	.5414	.1858	.1749	.9080
	Equal variances not assumed			2.915	176.904	.004	.5414	.1858	.1748	.9081
diem lan3	Equal variances assumed	1.402	.238	4.659	177	.000	.9720	.2086	.5603	1.3837
	Equal variances not assumed			4.661	176.689	.000	.9720	.2086	.5605	1.3836

T-TEST PAIRS=DC1lan1 WITH DC1lan2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI (.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.089	90	1.2689
	diem	5.189	90	1.2352

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 diem & diem	90	.785	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower				Upper
Pair 1 diem - diem	-.1000	.8218	.0866	-.2721	.0721	-1.154	89	.251

T-TEST PAIRS=DC1lan2 WITH DC1lan3 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.189	90	1.2352	.1302
	diem	5.511	90	1.4319	.1509

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	diem & diem	90	.809	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	diem - diem	-.3222	.8457	.0891	-.4994	-.1451	-3.615	89	.000

T-TEST PAIRS=TN1lan1 WITH TN1lan2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	diem & diem	89	.726	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	diem - diem	-.7079	.9195	.0975	-.9016	-.5142	-7.263	88	.000

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.022	89	1.2338	.1308
	diem	5.730	89	1.2501	.1325

T-TEST PAIRS=TN1lan2 WITH TN1lan3 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI (.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.730	89	1.2501	.1325
	diem	6.483	89	1.3577	.1439

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	diem & diem	89	.868	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 diem - diem	-.7528	.6789	.0720	-.8958	-.6098	-10.461	88	.000

T-TEST PAIRS=DC2lan1 TN2lan1 WITH DC2lan2 TN2lan2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI (.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 diem	5.161	87	1.2092	.1296
diem	6.092	87	1.1374	.1219
Pair 2 diem	5.059	85	1.2282	.1332
diem	6.824	85	1.1565	.1254

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 diem & diem	87	.936	.000
Pair 2 diem & diem	85	.804	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 diem - diem	-.9310	.4257	.0456	-1.0218	-.8403	-20.399	86	.000
Pair 2 diem - diem	-1.7647	.7504	.0814	-1.9266	-1.6029	-21.683	84	.000

T-TEST GROUPS=daidoi(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=kquadot2lan1
 /CRITERIA=CI (.95).

Group Statistics

	dai doi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
diem	daidoi3	85	5.059	1.2282	.1332
	daidoi4	87	5.161	1.2092	.1296

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	
								Lower	Upper
diem	.017	.896	-.549	170	.583	-.1021	.1858	-.4690	.2648
			-.549	169.742	.584	-.1021	.1859	-.4690	.2648

T-TEST GROUPS=daidoi(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=kquadot2lan2
 /CRITERIA=CI(.95).

Group Statistics

	dai doi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
diem	daidoi3	85	6.824	1.1565	.1254
	daidoi4	87	6.092	1.1374	.1219

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	
									Lower	Upper
diem	.007	.934	4.182	170	.000	.7316	.1749	.3863	1.0769	
										Equal variances assumed
			4.182	169.728	.000	.7316	.1749	.3862	1.0769	

T-TEST PAIRS=DC2lan1 TN2lan1 WITH DC2lan2 TN2lan2 (PAIRED)
 /CRITERIA=CI(.9500)
 /MISSING=ANALYSIS.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	diem	5.161	87	1.2092
	diem	6.092	87	1.1374
Pair 2	diem	5.059	85	1.2282
	diem	6.824	85	1.1565

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 diem & diem	87	.936	.000
Pair 2 diem & diem	85	.804	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences	t	df	Sig. (2-tailed)					
					Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Pair 1	diem - diem	-.9310	.4257	.0456	-1.0218	-.8403	-20.399	86	.000
Pair 2	diem - diem	-1.7647	.7504	.0814	-1.9266	-1.6029	-21.683	84	.000