

NĂNG LỰC GIAO TIẾP VÀ HỢP TÁC CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THÀNH PHỐ HÀ NỘI

NGUYỄN THÙY LINH
ĐINH ĐỨC HỘI

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

Nhận bài ngày 02/6/2026. Sửa chữa xong 01/7/2026. Duyệt đăng 15/7/2026.

Abstract

This study assesses the communication and collaboration competencies of lower secondary school students in Hanoi through experiential and career-guidance activities. Data were collected from 600 eighth- and ninth-grade students and 48 teachers. The findings reveal a strong awareness of the importance of these competencies among both teachers, 89.6% of whom rated them as “very important,” and students, 98.6% of whom rated them as at least “important.” Students performed well in fundamental areas, including active listening ($M = 3.31$), active participation in discussions ($M = 3.13$), and task allocation and coordination ($M = 3.08$). However, they demonstrated limitations in more complex skills, such as self-assessment ($M = 2.60$), articulating viewpoints ($M = 2.77$), and negotiation ($M = 2.81$). These findings highlight the urgent need to develop targeted organizational measures to systematically strengthen communication and collaboration competencies among lower secondary school students.

Keywords: Collaboration, communication, competency, experiential activities, Hanoi.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển mạnh mẽ của Cách mạng công nghiệp 4.0, tri thức chuyên môn không còn là yếu tố duy nhất quyết định sự thành bại của một cá nhân. Nếu kiến thức nền tảng là điều kiện cần, thì năng lực giao tiếp (NLGT) và hợp tác chính là điều kiện đủ để biến tư duy thành giá trị thực tiễn thông qua việc chia sẻ, phối hợp và cùng giải quyết các vấn đề phức tạp của xã hội. Trong một kỷ nguyên mà trí tuệ nhân tạo có thể thay thế con người ở hầu hết các tác vụ kỹ thuật và tính toán, thì khả năng thấu cảm, kết nối và tương tác giữa con người với con người lại trở thành “chất riêng” cốt lõi, duy trì lợi thế cạnh tranh không thể thay thế.

NLGT và hợp tác được coi là một trong những năng lực nền tảng, đóng vai trò thiết yếu đối với sự phát triển toàn diện của con người trong xã hội hiện đại. Nếu tri thức chuyên môn là điều kiện cần để mỗi cá nhân khẳng định vị thế trong học tập và lao động, thì giao tiếp và hợp tác lại chính là cầu nối để biến tri thức đó thành giá trị thực tiễn, thông qua việc chia sẻ, phối hợp và cùng giải quyết các vấn đề của cộng đồng. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp 4.0, khi công nghệ có thể thay thế con người ở nhiều lĩnh vực, thì NLGT và hợp tác lại càng trở thành “chất riêng” không thể thiếu, giúp con người khẳng định bản thân và duy trì lợi thế cạnh tranh so với máy móc.

Thành phố Hà Nội là trung tâm giáo dục lớn của cả nước, nơi có tốc độ hội nhập quốc tế và phát triển công nghệ vượt bậc. Học sinh THCS tại Hà Nội nhìn chung rất năng động, nhạy bén nhưng lại đang phải đối mặt với những hệ lụy lớn của quá trình đô thị hóa: hội chứng “cô lập công nghệ”, xu hướng cá nhân hóa và thiếu hụt các không gian trải nghiệm thực tế để rèn luyện các kỹ năng xã hội trực tiếp.

Đặc biệt, đối với cấp Trung học cơ sở- giai đoạn lứa tuổi có sự biến đổi mạnh mẽ về tâm sinh lý, học sinh (HS) có nhu cầu khẳng định cái tôi và mở rộng các mối quan hệ bạn bè rất cao. Nếu không được định hướng và rèn luyện thông qua một hoạt động mang tính thực hành xã hội cao như Hoạt động trải

Email: hoidd@tmue.edu.vn

nghiệm, hướng nghiệp, các em dễ gặp khủng hoảng trong giao tiếp hoặc thiếu hụt kỹ năng tương tác đội nhóm khi bước vào các cấp học cao hơn.

Qua khảo sát thực tiễn tại các trường THCS trên địa bàn TP. Hà Nội cho thấy, mặc dù Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được triển khai bắt buộc, song việc khai thác hoạt động này như một con đường trọng tâm, chiến lược để phát triển NLGT và hợp tác cho HS vẫn còn nhiều hạn chế. Đội ngũ giáo viên (GV) phần lớn chuyển ngang từ các môn học văn hóa sang kiêm nhiệm nên chưa bộc lộ rõ năng lực thiết kế các tình huống trải nghiệm chạm đến chiều sâu của kỹ năng tương tác; các hoạt động còn nặng về hình thức sân khấu hóa hoặc tham quan thuần túy, thiếu các nhiệm vụ mang tính thách thức để HS buộc phải hợp tác và giải quyết xung đột nhóm. Cho đến nay, các công trình khoa học tập trung chuyên sâu vào việc xây dựng quy trình và biện pháp tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm mục tiêu phát triển chuyên biệt NLGT và hợp tác cho HS THCS tại địa bàn đặc thù như Hà Nội vẫn còn là một khoảng trống lớn.

2. Khách thể khảo sát và phương pháp nghiên cứu

- Khách thể khảo sát: Nghiên cứu 600 HS, bao gồm 486 HS Khối lớp 8,9 Trường THCS Đền Lũ, THCS Vạn Phúc, THCS Lê Thái Tổ TP. Hà Nội và 114 HS ở Trường THCS Tân Định, THCS Hoàng Mai, THCS Lĩnh Nam, THCS Mê Linh, THCS Đại Mỗ, THCS Tạ Quang Bửu; 48 GV ở Trường THCS Đền Lũ, THCS Vạn Phúc, THCS Lê Thái Tổ. Thời gian nghiên cứu: 05/2025 – 05/2026

- Phương pháp nghiên cứu: Để thu thập thông tin đầy đủ và sát thực tế, chúng tôi tiến hành sử dụng linh hoạt, hiệu quả các phương pháp nghiên cứu như Phương pháp phân tích, tổng hợp lí thuyết; phương pháp quan sát; phương pháp điều tra, phương pháp phỏng vấn, phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động, thống kê toán học.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Một số nghiên cứu về năng lực giao tiếp và hợp tác

Trong những năm gần đây, cùng với yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã dần trở thành một mạch nghiên cứu nhận được sự quan tâm rõ nét trong khoa học giáo dục Việt Nam. Tuy nhiên, nếu nhìn sâu vào hệ thống tài liệu hiện có, có thể thấy sự quan tâm ấy trước hết tập trung vào việc khai thác hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như một con đường tổ chức dạy học gắn với thực tiễn, giúp HS tiếp cận tri thức bằng trải nghiệm, hành động và tham gia. Chẳng hạn, Nguyễn Triệu Sơn, Đặng Hồng Minh, Nguyễn Thị Hải Thơm (2021), trong bài *“Thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở”*, đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã nhấn mạnh khả năng tích hợp các tình huống thực tiễn và định hướng nghề nghiệp vào dạy học Toán nhằm làm cho tri thức toán học bớt khô cứng, gần với đời sống hơn. Cũng trên Tạp chí Giáo dục, Đỗ Thị Tố Như, Nguyễn Thị Việt Nga (2023), với bài *“Quy trình thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở”* đã đề xuất một quy trình thiết kế tương đối hệ thống, bám sát Chương trình giáo dục phổ thông 2018, qua đó cung cấp cơ sở lí luận và thực hành cho GV khi tổ chức loại hình hoạt động này ở cấp THCS.

Trong phạm vi môn học Giáo dục công dân, nhóm tác giả Dương Thị Kim Oanh, Nguyễn Thị Đoàn Trang (2024), qua bài *“Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã cho thấy hoạt động trải nghiệm có thể trở thành phương thức hữu hiệu để chuyển hóa các nội dung đạo đức, pháp luật, lối sống công dân thành những tình huống học tập có tính nhập vai, thảo luận và gắn bó với đời sống của HS.

Ở mảng Khoa học tự nhiên, Nguyễn Đức Huân (2022), trong bài *“Tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ đề “Năng lượng và cuộc sống” (môn Khoa học tự nhiên lớp 6) theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã khai thác chủ đề học tập theo hướng tăng cường hoạt động của người học. Cũng chính tác giả này, trong bài *“Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học chủ đề “Trái đất và bầu trời”, môn Khoa học tự nhiên lớp 6 theo định hướng phát triển năng lực học sinh”* đăng

trên Tạp chí Giáo dục, tiếp tục khẳng định vai trò của trải nghiệm trong việc làm cho tri thức khoa học trở nên trực quan, gần gũi và có ý nghĩa hơn đối với HS THCS. Bổ sung cho mạch nghiên cứu ấy, Nguyễn Thị Thúy Hà (2020), với bài *“Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Khoa học Tự nhiên ở các trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Bắc Ninh- Thực trạng và giải pháp”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã tiếp cận vấn đề từ bình diện thực tiễn nhà trường, chỉ ra nhu cầu và những khó khăn trong quá trình triển khai hoạt động trải nghiệm ở môn học này.

Trong phạm vi dạy học môn Tin học, tác giả Nguyễn Thị Hương (2019) với *“Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Tin học cấp trung học cơ sở”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã mở rộng không gian vận dụng của hoạt động trải nghiệm sang môi trường công nghệ; còn Bùi Thị Thanh Thủy, Vũ Quốc Khánh (2017), trong bài *“Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn khoa học tự nhiên và toán học ở trung học cơ sở”* đăng trên Tạp chí Giáo dục đã góp phần đặt nền móng cho hướng tiếp cận coi trải nghiệm như một phương thức tổ chức dạy học liên môn ở cấp THCS.

Nhìn chung, các công trình này cho thấy giới nghiên cứu thấy được giá trị của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong việc làm mới con đường chiếm lĩnh tri thức, tăng tính thực tiễn của nội dung học tập và thúc đẩy sự tham gia tích cực của người học.

Từ nền tảng nghiên cứu xem hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như một phương thức tổ chức dạy học, nhiều công trình đã tiến thêm một bước khi đặt trọng tâm vào phát triển năng lực cho người học. Tuy vậy, ở bình diện này, đích đến của các nghiên cứu còn khá đa dạng và chưa tập trung nhiều vào NLGT và hợp tác. Chẳng hạn, Dương Thị Kim Oanh, Nguyễn Thị Hường (2023), trong bài báo *“Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Vật lí 9 nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho HS”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, quan tâm trước hết đến năng lực vận dụng kiến thức; Trần Thị Thảo (2024), qua *“Thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phát triển năng lực cảm xúc- xã hội cho HS trung học cơ sở”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, lại nhấn mạnh mối liên hệ giữa hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp với việc bồi dưỡng năng lực cảm xúc- xã hội cho HS, thậm chí đưa ra ví dụ thiết kế hoạt động cụ thể với chủ đề “Controlling your own emotions” ở lớp 7. Ở một hướng gần với đề tài hơn, Lê Thị Hoàng Lan, Nguyễn Thị Thanh Hồng, Mai Quốc Khánh (2025), trong bài *“Giáo dục môi trường thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS: Nghiên cứu thực trạng tại một số trường trung học cơ sở trên địa bàn TP. Hà Nội”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã cho thấy hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không chỉ là con đường truyền thụ tri thức mà còn là không gian giáo dục các năng lực xã hội, thái độ và hành vi gắn với trách nhiệm công dân. Có thể nói, từ các nghiên cứu này, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã không còn được nhìn như một “phụ trợ” cho giờ học mà dần được xem là một môi trường giáo dục có khả năng nuôi dưỡng những năng lực thiết yếu của người học THCS.

Dẫu vậy, khi thu hẹp tiêu điểm vào NLGT và hợp tác, số công trình thật sự chạm trúng vấn đề lại không nhiều. Nổi bật và gần như trùng khít nhất với hướng nghiên cứu của luận văn, đó là *“Thiết kế hoạt động trải nghiệm thiên nhiên phát triển NLGT và hợp tác cho HS cấp trung học cơ sở”* của Trần Thị Gái, Kiều Thị Kính, Ngô Thị Hoàng Vân (2020), đăng trên Tạp chí Giáo dục. Đây là công trình hiếm hoi đặt đúng giao điểm của ba yếu tố: đối tượng là HS THCS, đích đến là NLGT và hợp tác, và con đường tác động là hoạt động trải nghiệm. Nhóm tác giả Hà Thị Thúy, Đặng Xuân Cương, Trần Văn Thế, Nguyễn Hằng Nga (2023), trong bài viết *“Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho HS trung học cơ sở thông qua môn Khoa học Tự nhiên”* đăng trên Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam đã tiếp cận trực tiếp NLGT và hợp tác, song môi trường tác động chủ yếu vẫn là dạy học môn học hơn là hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như một không gian giáo dục độc lập. Tương tự, Nguyễn Lê Nguyệt Minh, Lê Phương Thúy (2025), trong bài *“Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho HS trong dạy học nói và nghe (môn Ngữ văn) thông qua hoạt động trao đổi về một vấn đề văn học ở cấp trung học cơ sở”* đăng trên Tạp chí Giáo dục, đã làm rõ hiệu quả của các hoạt động trao đổi, đối thoại trong việc bồi dưỡng giao tiếp và hợp tác, nhưng nghiên cứu vẫn triển khai trong cấu trúc của giờ học môn Ngữ văn.

Có thể thấy, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp THCS đã được quan tâm tương đối sớm và

khá rộng; phát triển năng lực cho HS thông qua trải nghiệm cũng đã trở thành một hướng nghiên cứu đáng chú ý; thậm chí NLGT và hợp tác hay năng lực hợp tác của HS THCS cũng đã được một số tác giả đặt ra. Nhưng số công trình nằm đúng tại giao điểm của ba thành tố ấy, tức là nghiên cứu phát triển NLGT và hợp tác cho HS THCS thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp vẫn còn khá ít.

3.2. Thực trạng năng lực giao tiếp và hợp tác của học sinh trung học cơ sở Thành phố Hà Nội

3.2.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên về năng lực giao tiếp và hợp tác của học sinh trung học cơ sở Thành phố Hà Nội

Kết quả khảo sát cho thấy toàn bộ GV được khảo sát đều đánh giá NLGT và hợp tác có vai trò quan trọng đối với HS THCS trong học tập và cuộc sống hiện nay. Trong đó, 43/48 GV (89,6%) cho rằng NLGT và hợp tác là “Rất quan trọng”, trong khi 5/48 GV (10,4%) đánh giá ở mức “Quan trọng”. Không có GV nào lựa chọn mức “Ít quan trọng” hoặc “Không quan trọng”.

Có thể thấy sự thống nhất cao trong nhận thức của đội ngũ GV về vai trò của NLGT và hợp tác đối với sự phát triển toàn diện của HS theo định hướng Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trong bối cảnh xã hội hiện đại và yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực người học, giao tiếp và hợp tác không chỉ là năng lực cần thiết trong học tập mà còn là điều kiện giúp HS thích ứng với các mối quan hệ xã hội, tham gia hiệu quả vào các hoạt động tập thể và chuẩn bị cho quá trình học tập, lao động trong tương lai.

Với thang đo gồm 12 tiêu chí đánh giá thực trạng NLGT và hợp tác của HS như: tự tin trình bày ý kiến, biết lắng nghe, diễn đạt rõ ràng, tôn trọng ý kiến khác biệt, chủ động thảo luận, phối hợp nhóm, hỗ trợ bạn, thực hiện trách nhiệm, thương lượng, kiểm soát cảm xúc, tự đánh giá và góp ý xây dựng có hệ số Cronbach's Alpha = 0,879 cho thấy thang đo có độ tin cậy tốt và hoàn toàn có thể sử dụng trong phân tích tiếp theo.

Hệ số Cronbach's Alpha = 0,879 phản ánh rằng các biến quan sát trong thang đo có mức độ nhất quán nội tại cao. Nói cách khác, 12 tiêu chí trong Câu 2 không tồn tại rời rạc, mà có sự liên kết tương đối chặt chẽ với nhau trong việc phản ánh cùng một nội dung nghiên cứu: thực trạng NLGT và hợp tác hiện có của HS.

Đây là một kết quả phù hợp về mặt nghiên cứu giáo dục, bởi NLGT và hợp tác là một năng lực tổng hợp, bao gồm nhiều biểu hiện liên quan với nhau. Một HS biết lắng nghe thường cũng có xu hướng biết phản hồi phù hợp, tôn trọng ý kiến khác biệt, phối hợp với bạn bè và tham gia vào nhiệm vụ chung. Vì vậy, việc các biến quan sát có tương quan với nhau là hợp lý.

3.2.2. Thực trạng đánh giá của giáo viên về mức độ thể hiện năng lực giao tiếp và hợp tác hiện có của học sinh trung học cơ sở Thành phố Hà Nội

Kết quả khảo sát cho thấy, điểm trung bình của 12 tiêu chí dao động từ 2,60 đến 3,31. Điểm trung bình chung của toàn thang đo đạt khoảng 2,95, nằm trong mức “Thỉnh thoảng” và tiệm cận mức “Thường xuyên”. Điều này cho thấy NLGT và hợp tác của HS đã được hình thành ở mức tương đối, HS đã có một số biểu hiện tích cực trong quá trình học tập và tham gia hoạt động trải nghiệm, tuy nhiên các biểu hiện này chưa thật sự ổn định và chưa diễn ra thường xuyên ở tất cả HS.

Nếu xét theo từng tiêu chí, nội dung có điểm trung bình cao nhất là “HS biết lắng nghe ý kiến của người khác trước khi đưa ra ý kiến phản hồi”, với ĐTB = 3,31; ĐLC = 0,657. Đây là tiêu chí duy nhất đạt trên mức 3,25, có thể xếp vào mức “Thường xuyên”. Kết quả này phản ánh rằng HS đã có ý thức tương đối tốt trong việc lắng nghe người khác, biết tiếp nhận ý kiến trước khi phản hồi. Độ lệch chuẩn thấp nhất trong toàn bộ bảng cũng cho thấy đánh giá của GV về tiêu chí này khá đồng thuận, ít phân tán. Nói cách khác, năng lực lắng nghe là một điểm mạnh nổi bật trong NLGT và hợp tác của HS.

Một số tiêu chí khác cũng có điểm trung bình khá tích cực, gồm: “Chủ động trao đổi, thảo luận để hoàn thành nhiệm vụ được giao” với ĐTB = 3,13; ĐLC = 0,672; “Biết phân công và phối hợp với các thành viên khi thực hiện nhiệm vụ nhóm” với ĐTB = 3,08; ĐLC = 0,846; và “Có tinh thần hỗ trợ, giúp đỡ các thành viên khác trong quá trình hoạt động” với ĐTB = 3,02; ĐLC = 0,911. Các kết quả này cho thấy HS đã bước đầu thể hiện được những hành vi hợp tác cơ bản trong hoạt động nhóm, đặc biệt là “Trao đổi, phối hợp và hỗ trợ bạn bè”. Đây là những biểu hiện quan trọng của năng lực hợp tác, cho

thấy hoạt động học tập và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã tạo ra môi trường để HS tương tác với nhau.

Tuy nhiên, bên cạnh những điểm tích cực, bảng số liệu cũng cho thấy một số biểu hiện còn hạn chế. Tiêu chí có điểm trung bình thấp nhất là “HS biết tự đánh giá mức độ tham gia của bản thân sau mỗi hoạt động”, với ĐTB = 2,60; ĐLC = 0,984. Mặc dù vẫn nằm trong mức “Thỉnh thoảng”, nhưng đây là mức thấp nhất trong toàn bộ 12 tiêu chí. Điều này cho thấy HS còn yếu ở năng lực tự nhìn nhận và tự đánh giá vai trò của bản thân sau khi tham gia hoạt động. Đây là một hạn chế đáng chú ý, bởi trong giáo dục phát triển năng lực, việc HS biết tự đánh giá là điều kiện quan trọng giúp các em điều chỉnh hành vi, nhận ra điểm mạnh, điểm yếu và cải thiện trong những hoạt động tiếp theo.

Tiêu chí có điểm thấp tiếp theo là “HS biết diễn đạt suy nghĩ, cảm xúc và quan điểm của mình một cách rõ ràng, phù hợp”, với ĐTB = 2,77; ĐLC = 0,905. Kết quả này cho thấy mặc dù HS có thể lắng nghe khá tốt, nhưng khả năng diễn đạt suy nghĩ và quan điểm cá nhân vẫn chưa thật sự vững. Nói cách khác, HS có xu hướng tiếp nhận ý kiến của người khác tốt hơn so với việc chủ động trình bày, diễn đạt hoặc bảo vệ quan điểm của bản thân. Đây là điểm cần quan tâm trong quá trình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, bởi NLGT không chỉ dừng lại ở lắng nghe mà còn bao gồm khả năng biểu đạt rõ ràng, phù hợp với bối cảnh và đối tượng giao tiếp.

Tiêu chí “HS biết thương lượng và thống nhất phương án khi xuất hiện ý kiến khác nhau trong nhóm” đạt ĐTB = 2,81; ĐLC = 0,867, cũng ở mức chưa cao. Điều này cho thấy khi làm việc nhóm, HS có thể tham gia trao đổi, thảo luận, nhưng khi xuất hiện bất đồng hoặc ý kiến khác nhau, các em chưa thật sự thành thạo trong việc thương lượng, thuyết phục và thống nhất phương án chung. Đây là biểu hiện ở mức cao hơn của năng lực hợp tác, đòi hỏi HS không chỉ làm việc cùng nhau mà còn phải biết xử lý khác biệt, dung hòa quan điểm và ra quyết định chung.

Đáng chú ý, tiêu chí “HS biết góp ý và đánh giá bạn trên tinh thần xây dựng, tôn trọng và thiện chí” có ĐTB = 2,88 nhưng ĐLC = 1,064, là độ lệch chuẩn cao nhất trong bảng. Điều này cho thấy mức độ đánh giá của GV về tiêu chí này có sự phân tán khá lớn. Có thể hiểu rằng ở một số lớp hoặc một số nhóm HS, việc góp ý và đánh giá bạn đã được thực hiện tương đối tốt; nhưng ở những nhóm khác, HS vẫn còn e ngại, góp ý chưa đúng cách hoặc chưa biết đánh giá bạn trên tinh thần xây dựng. Độ lệch chuẩn cao phản ánh sự không đồng đều giữa các đối tượng HS hoặc giữa các môi trường tổ chức hoạt động.

Tương tự, tiêu chí “HS biết kiểm soát cảm xúc và ứng xử phù hợp khi xảy ra mâu thuẫn trong quá trình hợp tác” có ĐTB = 2,96; ĐLC = 0,922. Điểm trung bình không quá thấp, nhưng độ lệch chuẩn khá cao, cho thấy khả năng kiểm soát cảm xúc của HS chưa đồng đều. Một bộ phận HS có thể ứng xử phù hợp khi xảy ra mâu thuẫn, nhưng vẫn còn những HS dễ bị chi phối bởi cảm xúc cá nhân, chưa biết kiểm chế hoặc chưa biết lựa chọn cách phản hồi phù hợp khi làm việc nhóm. Đây là nội dung cần được rèn luyện thường xuyên thông qua các tình huống trải nghiệm, hoạt động đóng vai, thảo luận nhóm và phản hồi sau hoạt động.

Nếu phân tích theo nhóm năng lực, có thể thấy nhóm lắng nghe, trao đổi và phối hợp có kết quả tích cực hơn. Các tiêu chí như lắng nghe ý kiến, chủ động thảo luận, phân công phối hợp và hỗ trợ bạn đều có điểm trung bình từ 3,02 đến 3,31. Điều này cho thấy HS đã có nền tảng ban đầu về hợp tác trong môi trường học tập. Tuy nhiên, nhóm năng lực có tính chất phức tạp hơn như diễn đạt rõ ràng, thương lượng, tự đánh giá và góp ý xây dựng lại có điểm trung bình thấp hơn, dao động từ 2,60 đến 2,88. Điều này phản ánh một thực tế quan trọng: HS có thể tham gia hoạt động nhóm, nhưng chưa chắc đã có năng lực hợp tác sâu, đặc biệt ở các khía cạnh đòi hỏi tư duy phản biện, tự nhận thức và xử lý mâu thuẫn.

Kết quả phỏng vấn một GV TMH, cô chia sẻ: “Thông qua quá trình theo dõi và đánh giá các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, chúng tôi nhận thấy đa số HS đã có những biểu hiện tích cực trong giao tiếp và hợp tác. Các em biết lắng nghe ý kiến của bạn bè, mạnh dạn trao đổi, trình bày quan điểm cá nhân và bước đầu có ý thức phối hợp với các thành viên trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ chung. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận HS thiếu tự tin khi giao tiếp, ngại bày tỏ ý kiến hoặc chưa chủ động tham gia vào các hoạt

động tập thể. Một số em còn gặp khó khăn trong việc giải quyết bất đồng, phân công nhiệm vụ và duy trì sự hợp tác hiệu quả với các bạn. Điều này cho thấy việc phát triển NLGT và hợp tác cho HS cần được thực hiện thường xuyên, có hệ thống và gắn với nhiều tình huống trải nghiệm thực tiễn hơn”.

3.2.3. Thực trạng nhận thức của học sinh trung học cơ sở Thành phố Hà Nội về năng lực giao tiếp và hợp tác

Kết quả khảo sát cho thấy, phần lớn HS đã nhận thức đúng về khái niệm giao tiếp trong học tập và hoạt động ở trường. Cụ thể, có 440 HS, chiếm 90,53%, lựa chọn phương án cho rằng giao tiếp là quá trình trao đổi thông tin, suy nghĩ, cảm xúc giữa HS với thầy cô, bạn bè và những người xung quanh để hiểu nhau và thực hiện nhiệm vụ học tập, hoạt động chung. Đây là phương án đầy đủ nhất, cho thấy đa số HS đã hiểu giao tiếp không chỉ là nói chuyện mà còn là sự trao đổi hai chiều, gắn với sự hợp tác trong học tập và hoạt động tập thể.

Bên cạnh đó, có 19 HS, chiếm 3,91%, cho rằng giao tiếp là việc nói chuyện, trò chuyện với bạn bè trong lớp và cũng có 19 HS, chiếm 3,91%, cho rằng giao tiếp là việc trả lời câu hỏi khi thầy cô yêu cầu. Hai cách hiểu này còn khá đơn giản, mới nhìn giao tiếp ở một khía cạnh hẹp. Ngoài ra, chỉ có 8 HS, chiếm 1,65%, lựa chọn phương án giao tiếp là trình bày ý kiến trước thầy cô và các bạn.

Như vậy, có thể nhận xét rằng nhận thức của HS về khái niệm giao tiếp tương đối tốt, đa số các em đã lựa chọn được phương án đúng và đầy đủ. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận nhỏ HS hiểu giao tiếp theo nghĩa đơn giản, vì vậy nhà trường cần tiếp tục tổ chức các hoạt động thảo luận, làm việc nhóm và trải nghiệm để giúp HS hiểu sâu hơn về vai trò của giao tiếp trong học tập và đời sống.

3.2.4. Đánh giá học sinh trung học cơ sở Thành phố Hà Nội về tầm quan trọng của giao tiếp trong học tập và cuộc sống

Kết quả khảo sát cho thấy, HS đánh giá rất cao vai trò của hợp tác trong học tập và cuộc sống. Trong tổng số 486 HS, có 352 em, chiếm 72,4%, cho rằng hợp tác “Rất quan trọng”; 127 em, chiếm 26,2%, đánh giá ở mức “Quan trọng”. Như vậy, có tới 98,6% HS nhận thức hợp tác là yếu tố quan trọng hoặc rất quan trọng. Kết quả này cho thấy phần lớn HS đã hiểu được ý nghĩa của hợp tác không chỉ trong hoạt động nhóm, mà còn trong quá trình học tập, giao tiếp, chia sẻ nhiệm vụ và cùng giải quyết vấn đề. Đây là biểu hiện tích cực, phản ánh HS đã có nền tảng nhận thức phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực hợp tác trong giáo dục hiện nay.

Ở chiều ngược lại, chỉ có 6 HS, chiếm 1,2%, đánh giá hợp tác “Ít quan trọng” và 1 HS, chiếm 0,2%, cho rằng hợp tác “Không quan trọng”. Tỷ lệ này rất thấp, cho thấy nhận thức chưa đầy đủ về vai trò của hợp tác chỉ xuất hiện ở một bộ phận rất nhỏ. Chỉ số ĐTB = 3,71 và DLC = 0,494 cũng cho thấy xu hướng đánh giá của HS tập trung ở mức tích cực, mức độ phân tán không lớn. Từ kết quả này có thể nhận định rằng HS đã có nhận thức tốt về tầm quan trọng của hợp tác; tuy nhiên, nhà trường cần tiếp tục tổ chức các hoạt động học tập theo nhóm, dự án, trải nghiệm và tình huống thực tiễn để giúp HS không chỉ nhận thức đúng mà còn biết phối hợp, lắng nghe, hỗ trợ và cùng chịu trách nhiệm trong quá trình thực hiện nhiệm vụ chung.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ ra thực trạng nhận thức và mức độ biểu hiện NLGT và hợp tác thông qua Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của HS THCS tại TP. Hà Nội. Kết quả khảo sát khẳng định rằng cả GV và HS đều đã đạt được sự thống nhất rất cao về tầm quan trọng của NLGT và hợp tác đối với sự phát triển toàn diện của người học theo định hướng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Đa số HS đã hiểu đúng bản chất của giao tiếp là quá trình tương tác hai chiều và ý nghĩa của việc phối hợp trong các hoạt động tập thể.

Tuy nhiên, mức độ thể hiện NLGT và hợp tác thực tế ở HS nhìn chung mới dừng lại ở mức trung bình khá ($\bar{X}_{\text{ĐTB chung}} = 2,95$) và chưa có sự đồng đều. HS thể hiện tốt ở các kỹ năng tiếp nhận và tương tác cơ bản như lắng nghe ý kiến người khác, chủ động thảo luận và phối hợp thực hiện nhiệm vụ nhóm. Ngược lại, các em còn bộc lộ nhiều hạn chế ở nhóm kỹ năng phức tạp đòi hỏi tư duy phân

biện, sự thấu hiểu bản thân và khả năng kiểm soát cảm xúc/xung đột, điển hình như kỹ năng tự đánh giá sau hoạt động, năng lực diễn đạt quan điểm cá nhân rõ ràng và kỹ năng thương lượng khi xuất hiện bất đồng nhóm.

Thực trạng này xuất phát từ việc tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường THCS hiện nay còn nặng về hình thức, thiếu các nhiệm vụ mang tính thách thức buộc HS phải hợp tác chiều sâu, cũng như năng lực thiết kế tình huống trải nghiệm của đội ngũ GV kiêm nhiệm còn hạn chế. Để phát triển bền vững năng lực giao tiếp và hợp tác cho HS THCS TP. Hà Nội trong bối cảnh đô thị hóa và hội nhập, nhà trường cần tiếp tục đổi mới quy trình tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo hướng tăng cường tính thực hành, đưa HS vào các tình huống rèn luyện kỹ năng diễn đạt, thương lượng, tự phản tư và quản lý cảm xúc nhóm một cách hệ thống và thường xuyên hơn.

Tài liệu tham khảo

- Bùi Thị Thanh Thủy, Vũ Quốc Khánh (2017). Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn khoa học tự nhiên và toán học ở trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt kì 2 tháng 10*, 145-148; 128.
- Dương Thị Kim Oanh, Nguyễn Thị Hường (2023). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Vật lí 9 nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục, tập 22, số 22*, 19-25.
- Dương Thị Kim Oanh, Nguyễn Thị Hường (2024). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, tập 24 (4)*, 19-23.
- Đỗ Thị Tố Như, Nguyễn Thị Việt Nga (2023). Quy trình thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, tập 23 (17)*, 14-17.
- Hà Thị Thúy, Đặng Xuân Cường, Trần Văn Thế (2023). Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh trung học cơ sở thông qua môn Khoa học tự nhiên. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, tập 19, số 09*, 33-37.
- Lê Thị Hoàng Lan, Nguyễn Thị Thanh Hồng, Mai Quốc Khánh (2025). Các nghiên cứu về giáo dục môi trường thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. *Tạp chí Tâm lý-Giáo dục, tập 31, số 10 kì 2*, 173-176.
- Nguyễn Thị Thúy Hà (2020). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Khoa học Tự nhiên ở các trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Bắc Ninh- Thực trạng và giải pháp. *Tạp chí Giáo dục, số 22 (5)*, 37-41.
- Nguyễn Thị Hương (2019). Thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Tin học cấp trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 12*, 214-219.
- Nguyễn Đức Huân (2022). Tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ đề “Năng lượng và cuộc sống” (môn Khoa học tự nhiên lớp 6) theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục, tập 22 (17)*, 25-30.
- Nguyễn Đức Huân (2022). Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học chủ đề “Trái đất và bầu trời”, môn Khoa học tự nhiên lớp 6 theo định hướng phát triển năng lực học sinh. *Tạp chí Giáo dục, tập 22 (5)*, 37-41.
- Nguyễn Lê Nguyệt Minh, Lê Phương Thúy (2025). Phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh trong dạy học nói và nghe (môn Ngữ văn) thông qua hoạt động trao đổi về văn học ở cấp trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, tập 25 (số đặc biệt 8)*, 146-151.
- Nguyễn Triệu Sơn, Đặng Hồng Minh, Nguyễn Thị Hải Thơm (2021). Thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, tập 1 (515)*, 19-22.
- Trần Thị Gái, Kiều Thị Kính, Ngô Thị Hoàng Vân (2020). Thiết kế hoạt động trải nghiệm thiên nhiên phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh cấp trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, 492, kì 2 tháng 12*, 40-45.
- Trần Thị Thảo (2024). Thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phát triển năng lực cảm xúc- xã hội cho học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, tập 24 (16)*, 36-40.