

QUY TRÌNH XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH THỂ THAO NÂNG CAO CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC LUẬT THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH THEO TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN VÀ QUAN ĐIỂM CHƯƠNG TRÌNH MỞ

NGUYỄN TẤT HÀO
Trường Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh

Nhận bài ngày 20/4/2026. Sửa chữa xong 20/5/2026. Duyệt đăng 30/5/2026.

Abstract

The uniform Physical Education programs currently implemented in universities have not fully addressed the diversity of students' abilities and needs, especially those with athletic talent and a strong interest in sports. This article proposes a five-step process for developing an advanced sports program that is flexible, learner-centered, and capable of continuous improvement. The process was applied in designing and piloting advanced Volleyball and Badminton programs at Ho Chi Minh City University of Law, with the participation of 41 male students who trained over two phases, each lasting 12 weeks. The results showed that students' general physical fitness, specialized technical skills, and sports professional competencies improved significantly. The final survey indicated that most students were satisfied with the program design, instructors, and learning outcomes. The proposed process can serve as a reference for developing advanced sports programs in universities.

Keywords: Advanced sports, curriculum design, development approach, differentiated instruction, open curriculum, university physical education.

1. Đặt vấn đề

Luật Thể dục, Thể thao (2006) và Nghị định số 11/2015/NĐ-CP phân biệt rõ hai hình thức hoạt động thể chất trong trường đại học: giáo dục thể chất (GDTC) là môn học chính khóa, bắt buộc nhằm trang bị kiến thức và kỹ năng vận động cơ bản cho toàn bộ sinh viên (SV) và hoạt động thể thao ngoại khóa là hoạt động tự nguyện, hướng đến phát triển năng khiếu và sở thích cá nhân. Trong thực tiễn, các trường đại học hiện nay chủ yếu mới hoàn thành mảng GDTC chính khóa, trong khi việc tổ chức tập luyện có hệ thống cho nhóm SV yêu thích và có năng khiếu thể thao (gọi chung là nhóm Thể thao nâng cao - TTNC) vẫn còn rất hạn chế. Khảo sát tại một số trường đại học ở TP. Hồ Chí Minh trên 1.523 SV và 62 giảng viên (GV) GDTC cho thấy toàn bộ (100%) chương trình GDTC được áp dụng đồng loạt cho tất cả SV, không có chương trình riêng cho các nhóm trình độ khác nhau. Có đến 91,94% GV chưa tổ chức hình thức tập luyện ngoại khóa. Thực trạng này vi phạm nguyên tắc "thích hợp và cá biệt hóa" trong lý luận và phương pháp GDTC (Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn, 2000) và đi ngược lại xu hướng phân hóa trong giáo dục mà lý luận giáo dục học hiện đại đang khuyến nghị (Tomlinson, 2014; Hall, 2002). Đối với nhóm TTNC, những bất cập này càng rõ rệt hơn: 60,80% SV nhóm TTNC không hài lòng với nội dung và hình thức GDTC; 89,20% SV cho rằng các bài tập trong giờ học quá dễ; 52,80% SV đánh giá nội dung thi, kiểm tra là "quá dễ". Những SV này đang tập luyện tự phát (91,20% tự tập không có người hướng dẫn) trong khi mang trên mình kì vọng trở thành "hạt nhân thể thao" của tập thể và cộng đồng, một vai trò mà 82,86% trong số họ đã từng thực hiện ở các mức độ khác nhau nhưng thiếu nền tảng kiến thức và kỹ năng nghiệp vụ. Để lấp khoảng trống này, nghiên cứu đặt ra ba mục tiêu: 1) Phân tích cơ sở lý luận của tiếp cận phát triển và quan điểm chương trình mở trong bối cảnh GDTC đại học; 2) Đề xuất quy trình 5 bước xây dựng chương trình TTNC tích hợp hai quan điểm trên; 3) Kiểm chứng quy trình qua thực nghiệm sư phạm tại Trường Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh.

Email: nthao@hcmulaw.edu.vn

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu và đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế hỗn hợp gồm hai giai đoạn chính: 1) Giai đoạn khảo sát thực trạng và xây dựng chương trình; 2) Giai đoạn thực nghiệm sư phạm đánh giá hiệu quả chương trình. Trong giai đoạn khảo sát, mẫu nghiên cứu bao gồm 1.523 SV (trích từ 1.550 phiếu phát ra, tỷ lệ phản hồi hợp lệ 98,3%) và 62 GV GDTC tại một số trường đại học ở TP. Hồ Chí Minh. Ngoài ra, 250 SV nhóm TTNC và 28 cán bộ quản lý thể thao cơ sở cũng được khảo sát để xác định nhu cầu bồi dưỡng. Trong giai đoạn thực nghiệm, 41 nam SV ($n = 26$ nhóm Bóng chuyền năng cao; $n = 25$ nhóm cầu lông năng cao) được lựa chọn từ câu lạc bộ thể thao Trường Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh. Chương trình được triển khai theo hình thức ngoại khóa với 2 giai đoạn, mỗi giai đoạn 12 tuần x 2 buổi/tuần x 2 tiết/buổi.

2.2. Công cụ và phương pháp thu thập dữ liệu

Phỏng vấn bằng phiếu hỏi được thiết kế theo thang đo Likert (5 mức) và các câu hỏi nhiều lựa chọn, sử dụng để khảo sát thực trạng và nhu cầu. Kiểm tra sư phạm được sử dụng đánh giá thể lực chung theo Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT, thể lực chuyên môn và kỹ thuật cơ bản tại 3 thời điểm: ban đầu, cuối giai đoạn 1, cuối giai đoạn 2. Quan sát sư phạm kết hợp đánh giá năng lực trọng tài, tổ chức thi đấu và tổ chức tập luyện.

2.3. Phân tích số liệu

Số liệu được xử lý bằng Microsoft Excel. Các tham số thống kê sử dụng gồm giá trị trung bình cộng ($\bar{x}$), độ lệch chuẩn (δ). So sánh giữa các thời điểm kiểm tra sử dụng phép kiểm định t ghép cặp (t-test: Paired Two Sample of Means); ngưỡng có ý nghĩa thống kê là $p < 0,05$ (bảng tra ở mức tin cậy 95%). Kết quả được xếp loại theo tiêu chuẩn thể lực của Bộ GD&ĐT.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Ba cách tiếp cận trong xây dựng chương trình học

Lý luận chương trình học hiện đại phân biệt ba cách tiếp cận chính (Kelly, 2009). Tiếp cận nội dung xem chương trình là bản mục lục kiến thức cần truyền thụ, người dạy là trung tâm. Tiếp cận mục tiêu (hay tiếp cận hành vi), được Tyler (1949) và Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl (1956) hệ thống hóa, thiết lập các mục tiêu đầu ra có thể đo lường trước khi thiết kế nội dung và phương pháp - đây là cách tiếp cận phổ biến nhất trong chương trình GDTC ở Việt Nam hiện nay. Trong khi đó, tiếp cận phát triển do Kelly (2009) đề xướng, kế thừa “mô hình tiến trình” của Stenhouse (1975), coi chương trình là một quá trình liên tục chứ không phải sản phẩm đồng nhất. Theo Kelly “giáo dục phải phát triển tối đa mọi năng lực tiềm ẩn trong mỗi con người” và điều này không thể đạt được nếu tất cả người học đều bị ép vào cùng một khuôn mẫu mục tiêu. Cách tiếp cận này đặc biệt phù hợp với GDTC, nơi sự đa dạng về năng lực vận động và hứng thú môn thể thao giữa các cá nhân là rất lớn.

3.1.2. Quan điểm chương trình mở

Theo Robinson (1971), cải cách giáo dục về bản chất là xem xét lại chương trình. Ông phân biệt giữa chương trình đóng (closed curriculum) được thiết kế chi tiết, chấp hành triệt để, quản lý chặt chẽ và chương trình mở với ba đặc trưng cốt lõi: 1) Các quy định mang tính định hướng, người thực hiện có thể điều chỉnh cho phù hợp với đối tượng và hoàn cảnh cụ thể; 2) Tất cả các thành phần liên quan đều được tham gia điều chỉnh chương trình; 3) Quá trình xây dựng và triển khai luôn tìm kiếm thông tin phản hồi để điều chỉnh kịp thời. Trong lĩnh vực GDTC, tư tưởng chương trình mở đã được vận dụng thành công trong Mô hình Giáo dục Thể thao (Sport Education Model - SEM) của Siedentop (1994), nơi SV được trao quyền tự chủ trong vai trò vận động viên, huấn luyện viên và trọng tài. Kirk, Macdonald và O'Sullivan (2006) khẳng định rằng các chương trình GDTC hiệu quả cần lấy người học làm trung tâm và có cơ chế phản hồi liên tục để điều chỉnh nội dung và phương pháp.

3.1.3. Phân hóa trong giáo dục thể chất

Tomlinson (2014) định nghĩa: “Phân hóa là một phương thức giáo dục mà theo đó, nhà giáo dục tích cực thay đổi hoặc điều chỉnh chương trình, phương pháp giáo dục, các nguồn lực, hoạt động học và

những sản phẩm của người học để đáp ứng nhu cầu của cá nhân người học”. Trong GDTC và thể thao, phân hóa được cụ thể hóa trong nguyên tắc “thích hợp và cá biệt hóa” (Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn, 2000), theo đó hoạt động GDTC phải tương ứng với khả năng và đặc điểm cá nhân của người tập về cả nội dung lẫn hình thức hoạt động. Trên cơ sở đó, SV các trường đại học thường được phân thành ba nhóm: nhóm sức khỏe yếu, nhóm cơ bản và nhóm TTNC. Nhóm TTNC bao gồm những SV đã có quá trình tập luyện TDTT, có năng khiếu ở môn thể thao nhất định và có nguyện vọng tập luyện nâng cao thành tích. Nghiên cứu này tập trung vào việc xây dựng chương trình phù hợp cho nhóm này.

3.2. Quy trình 5 bước xây dựng chương trình thể thao nâng cao

Dựa trên cơ sở lý luận đã trình bày và kết quả khảo sát nhu cầu thực tiễn, chúng tôi đề xuất quy trình 5 bước xây dựng chương trình TTNC theo tiếp cận phát triển và quan điểm chương trình mở. Quy trình này mang tính chu kỳ - kết quả đánh giá ở bước 5 được phản hồi để cải thiện bước 1 trong chu kỳ tiếp theo.

Bảng 1: Tóm tắt quy trình 5 bước xây dựng chương trình TTNC

Bước	Tên bước	Nội dung và nguyên tắc cốt lõi
1	Khảo sát và phân hóa người học	Đánh giá năng lực đầu vào (bộ test kỹ thuật + test thể lực), nhu cầu và mục tiêu cá nhân qua bảng hỏi và phỏng vấn bán cấu trúc. Phân nhóm theo trình độ và định hướng phát triển.
2	Xác định mục tiêu linh hoạt (KSA)	Xây dựng khung mục tiêu 3 chiều - Kiến thức (K), Kỹ năng (S), Thái độ (A) theo biên độ thành tích thay vì điểm đích cố định, phù hợp từng nhóm trình độ.
3	Biên soạn nội dung định hướng	Tổ chức nội dung theo 9 chủ đề lớn (kiến thức cơ bản, y học thể thao, kỹ thuật, chiến thuật, thể lực, luật, trọng tài, tổ chức tập luyện, tổ chức thi đấu). Mỗi chủ đề có hệ thống bài tập phân cấp để GV và SV lựa chọn.
4	Đa dạng hóa hình thức tổ chức	Phối hợp 3 hình thức: (a) nội khóa - dạy kỹ thuật & chiến thuật theo nhóm phân hóa; (b) ngoại khóa - thi đấu giao lưu, hội thao; (c) câu lạc bộ thể thao - tự quản, tự tập dưới định hướng của GV.
5	Kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh lặp lại	Kết hợp đánh giá quá trình (nhật ký học tập, quan sát, phản hồi đồng đẳng) và đánh giá tổng kết (test kỹ thuật, test thể lực, năng lực nghiệp vụ). Kết quả phản hồi vào bước 1 cho chu kỳ tiếp theo.

- *Bước 1: Khảo sát và phân hóa người học:* Xuất phát từ nguyên lý lấy người học làm trung tâm (Barr & Tagg, 1995; Dewey, 1916), bước đầu tiên thu thập dữ liệu toàn diện về SV đăng ký. Kết quả khảo sát thực tiễn tại một trường đại học cho thấy sự phân hóa trình độ rất rõ: trong giờ GDTC, có 20,03% SV dễ dàng thực hiện các bài tập khó nhưng đồng thời có đến 20,68% không thể hoàn thành cùng một bài tập với cùng một yêu cầu. Điều này khẳng định sự cần thiết phải phân nhóm người học theo năng lực trước khi thiết kế bất kỳ chương trình nào. Cụ thể, có 81 SV (5,32%) đang tham gia đội tuyển cấp khoa, thậm chí 5 SV (0,33%) đã từng hoặc đang tham gia đội tuyển cấp tỉnh trong khi họ vẫn phải học chung chương trình GDTC với tất cả các bạn còn lại.

- *Bước 2: Xác định mục tiêu học tập linh hoạt:* Mục tiêu chương trình TTNC được xác định theo khung KSA ba chiều, dựa trên ba căn cứ: 1) Cơ sở lý luận giáo dục và GDTC (mục tiêu phải bao quát cả kiến thức, kỹ năng và thái độ); 2) Khái niệm về nhóm TTNC (cần phát triển cả năng lực thi đấu lẫn nghiệp vụ thể thao); 3) Nhu cầu xã hội và nguyện vọng của SV (từ kết quả khảo sát). Điểm mấu chốt là mục tiêu được mô tả bằng biên độ thành tích từ “đạt chuẩn tối thiểu” đến “xuất sắc” thay vì một điểm đích cứng nhắc. Cách tiếp cận này phù hợp với lý thuyết về thách thức phù hợp mà Hattie (2009) chứng minh là có hiệu ứng lớn nhất với kết quả học tập. Kết quả khảo sát 28 cán bộ thể thao cơ sở cho thấy 75% - 96,43% đồng ý với khung mục tiêu đề xuất.

- *Bước 3: Biên soạn nội dung theo hướng định hướng:* Nội dung chương trình được tổ chức theo 9 chủ đề lớn với 29 nội dung chi tiết, nhận được sự tán thành từ 81,82% đến 100% cán bộ chuyên môn được hỏi (n = 11). Thay vì danh sách kỹ thuật quy định cứng nhắc, mỗi chủ đề cung cấp một hệ thống bài tập phân cấp 3 mức: bài tập nền tảng (tất cả SV), bài tập mở rộng (nhóm khá), bài tập nâng cao (nhóm xuất sắc). Điều này phản ánh rõ tính “định hướng, không cứng nhắc” theo quan điểm Robinson (1971): “Những quy định của chương trình mang tính chất định hướng là chính; người thực hiện có thể thay đổi một số yếu tố cụ thể cho phù hợp với đối tượng người học và hoàn cảnh cụ thể”.

- **Bước 4: Đa dạng hóa hình thức tổ chức:** Theo tinh thần chương trình mở và SEM của Siedentop (1994), chương trình TTNC tích hợp ba hình thức tổ chức. Hình thức nội khóa tập trung giảng dạy kỹ-chiến thuật và thể lực với phương pháp phân nhóm theo năng lực. Hình thức ngoại khóa bao gồm các trận thi đấu giao lưu và các giải thể thao nội bộ. Hình thức câu lạc bộ do SV tự quản với định hướng của GV. Kết quả khảo sát SV nhóm TTNC cho thấy 95,00% ưu tiên hình thức ngoại khóa vì “có nhiều hoạt động phong phú hơn và SV chủ động hơn về thời gian”, đây cũng là hình thức được lựa chọn để triển khai thực nghiệm.

- **Bước 5: Kiểm tra, đánh giá và điều chỉnh lặp lại:** Hệ thống đánh giá kết hợp hai hướng: đánh giá quá trình thông qua quan sát sự phạm liên tục và đánh giá tổng kết qua kiểm tra định kì tại 3 thời điểm. 5 mặt năng lực được đánh giá, bao gồm thể lực chung, kỹ thuật chuyên môn, năng lực tổ chức tập luyện, năng lực tổ chức thi đấu và năng lực trọng tài. Kết quả kiểm tra cuối giai đoạn 1 là cơ sở để điều chỉnh nội dung và hình thức hoạt động trong giai đoạn 2 - phản ánh nguyên lý “assessment for learning” của Black và Wiliam (1998) và tính chu kì của phát triển chương trình. Cả 5 tiêu chí đánh giá nghiệp vụ nhận được sự đồng thuận từ 90,91% - 100% cán bộ chuyên môn.

3.3. Kết quả thực nghiệm

3.3.1. Bối cảnh và đặc điểm mẫu

Chương trình TTNC được triển khai thí điểm tại Trường Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh với hai nhóm: Bóng chuyền nâng cao (BCNC, $n = 25$) và Cầu lông nâng cao (CLNC, $n = 16$). SV tham gia là thành viên đội tuyển cấp khoa, tự nguyện đăng ký. Kết quả kiểm tra ban đầu cho thấy tuy nhóm TTNC có thể lực chung khá hơn mặt bằng SV đại trà (39,02% xếp loại “tốt” so với 14,82% của SV đại trà), thể lực phát triển chưa đồng đều (vẫn còn 17,07% chưa đạt tiêu chuẩn ở nội dung chạy tùy sức 5 phút) và trình độ kỹ thuật chuyên môn chỉ ở mức trung bình, thiếu ổn định – do thói quen ‘chơi’ tự phát không có định hướng kỹ thuật.

3.3.2. Kết quả thể lực chung qua các giai đoạn

Bảng 2 trình bày sự thay đổi về tỷ lệ xếp loại thể lực chung và thành tích trung bình của nhóm TTNC ($n = 41$) qua 3 thời điểm kiểm tra.

Bảng 2: Thể lực chung nhóm TTNC qua 3 thời điểm kiểm tra ($n = 41$)

Chỉ số đánh giá	Ban đầu	Sau giai đoạn 1	Sau giai đoạn 2	t-test GD1→2
Xếp loại “tốt” tổng hợp (%)	39,02	80,49	100,0	$p < 0,05$
“Không đạt” tiêu chuẩn (%)	17,07	0,0	0,0	-
Bật xa tại chỗ ($\pm \delta$, cm)	228,51 $\pm$ 12,78	235,05 $\pm$ 8,00	238,46 $\pm$ 6,28	$ t =6,98 > t_{0,05}$
Chạy 30m XPC ($\pm \delta$, s)	4,55 $\pm$ 0,25	4,42 $\pm$ 0,17	4,36 $\pm$ 0,14	$ t =7,73 > t_{0,05}$
Chạy con thoi 4×10m ($\pm \delta$, s)	10,80 $\pm$ 0,62	9,85 $\pm$ 0,25	9,74 $\pm$ 0,18	$ t =9,27 > t_{0,05}$
Chạy tùy sức 5 phút ($\pm \delta$, m)	1015,24 $\pm$ 54,84	1093,66 $\pm$ 60,42	1123,66 $\pm$ 49,55	$ t =8,07 > t_{0,05}$

Ghi chú: $t_{0,05} = 2,02$ ($df = 40$); tất cả so sánh GD1 → GD2 và ban đầu → GD1 đều đạt $p < 0,05$.

3.3.3. Kết quả kỹ thuật chuyên môn

Bảng 3 tổng hợp thành tích kiểm tra kỹ thuật chuyên môn của hai nhóm. Tất cả 7 nội dung của nhóm Bóng đá và 6 nội dung của nhóm Bóng chuyền đều có sự tăng trưởng có ý nghĩa thống kê qua mỗi giai đoạn ($t_{\text{tính}} > t_{\text{bảng}}$, $p < 0,05$).

Bảng 3: Kỹ thuật chuyên môn nhóm TTNC (ban đầu và sau giai đoạn 2)

Nội dung kiểm tra	Ban đầu ($\pm \delta$)	Sau GD 2 ($\pm \delta$)	$t_{\text{tính}}$ và mức ý nghĩa
Nhóm cầu lông nâng cao ($n = 25$)			
Chạy 5 lần 30m XPC (s)	22,85 $\pm$ 0,54	22,14 $\pm$ 0,29	10,05 $>$ 2,06*
Chạy 12 phút - Cooper (m)	2.428 $\pm$ 94,74	2.604 $\pm$ 91,20	6,02 $>$ 2,06*
Đá bóng xa (m)	33,15 $\pm$ 4,29	40,01 $\pm$ 2,22	2,64 $>$ 2,06*
Tâng bóng 2 chân (lần chạm)	58,92 $\pm$ 13,04	98,40 $\pm$ 18,47	8,67 $>$ 2,06*
Nhóm bóng chuyền nâng cao ($n = 16$)			
Bật cao có đà (cm)	62,44 $\pm$ 4,41	68,81 $\pm$ 2,88	5,74 $>$ 2,13*

Đập bóng vị trí số 3 (lần/10)	5,44 ± 0,89	6,81 ± 0,83	3,58 > 2,13*
Phát bóng cao tay vào ô (lần/10)	5,41 ± 1,00	6,81 ± 0,75	2,76 > 2,13*

Ghi chú: * $p < 0,05$; $t_{\text{bảng}}$ tra ở $df = 24$ (BD) và $df = 15$ (BC).

3.3.4. Kết quả năng lực nghiệp vụ thể thao

Năng lực nghiệp vụ thể thao được đánh giá qua 5 tiêu chí theo thang điểm 10, bắt đầu từ cuối giai đoạn 1 và so sánh với cuối giai đoạn 2. Kết quả tại bảng 4 cho thấy tất cả 5 tiêu chí đều cải thiện có ý nghĩa thống kê.

Bảng 4: Năng lực nghiệp vụ thể thao ($n = 41$), $t_{0,05} = 2,02$

Tiêu chí đánh giá (thang điểm 10)	Cuối GD 1 ($\pm \delta$)	Cuối GD 2 ($\pm \delta$)	$t_{\text{tính}}$
Soạn thảo điều lệ giải thi đấu	5,22 ± 0,76	6,85 ± 0,91	14,98 > 2,02*
Xếp lịch & tổng hợp kết quả thi đấu	5,44 ± 0,67	6,78 ± 0,94	7,45 > 2,02*
Vận dụng luật & xử lý tình huống thi đấu	4,83 ± 0,83	5,78 ± 0,85	13,70 > 2,02*
Tư thế, tác phong điều khiển trận đấu	5,02 ± 0,65	6,07 ± 0,82	10,65 > 2,02*
Xây dựng kế hoạch & nội dung tập luyện	5,17 ± 0,80	6,66 ± 0,82	9,27 > 2,02*

Ghi chú: * Tất cả so sánh giữa cuối GD 1 và cuối GD 2 đều đạt $p < 0,05$.

3.3.5. Mức độ hài lòng của sinh viên

Khảo sát ý kiến 41 SV sau khi kết thúc chương trình cho thấy mức độ đồng thuận rất cao với tất cả các nội dung đánh giá. Đặc biệt, 100% SV đồng ý “chương trình phù hợp với thời lượng và điều kiện thời gian của SV”; 100% hài lòng về chương trình và cảm thấy các hoạt động giúp giảm căng thẳng sau học tập; 87,80% - 100% đánh giá tích cực về tất cả 24 nội dung khảo sát. Đáng chú ý, không có SV nào “không đồng ý” với bất kỳ nội dung đánh giá nào. Kết quả tự đánh giá cho thấy 48,78% - 53,66% tự xếp loại “khá” về kiến thức, kỹ thuật và thể lực, trong khi 34,15% - 36,59% tự xếp “khá” về các năng lực nghiệp vụ phản ánh thực tế các năng lực này cần thêm thời gian để phát triển vững chắc.

3.4. Bàn luận

3.4.1. Quy trình đề xuất và sự tương đồng với nghiên cứu quốc tế

Quy trình 5 bước đề xuất chia sẻ nhiều điểm chung với Mô hình Thiết kế Ngược của Wiggins và McTighe (2005), đặc biệt ở nguyên tắc “bắt đầu từ mục tiêu đầu ra”. Tuy nhiên, quy trình đề xuất mở rộng này theo ba hướng quan trọng: 1) Tích hợp phân hóa người học ngay từ bước đầu; 2) Áp dụng quan điểm chương trình mở cho phép điều chỉnh linh hoạt theo từng nhóm và từng chu kỳ; 3) Đặc biệt chú trọng bồi dưỡng năng lực nghiệp vụ thể thao cơ sở - một thành tố không có trong hầu hết các chương trình GDTC truyền thống.

3.4.2. Kết quả thực nghiệm

Sự cải thiện nhanh chóng về thể lực chung (từ 39,02% “tốt” ban đầu lên 100% sau 24 tuần) có thể giải thích bằng hai yếu tố: 1) Điểm xuất phát của nhóm TTNC đã cao hơn mặt bằng chung nhưng phát triển không đồng đều - việc bổ sung có chủ đích các bài tập sức bền trong chương trình đã lấp khoảng trống này; 2) Khi học theo chương trình có định hướng rõ ràng, SV nhận thức được mối liên hệ giữa thể lực tổng quát và thành tích chuyên môn, từ đó có động lực tự tập thêm. Sự phát triển chậm hơn về năng lực nghiệp vụ (mới đạt 5,78 - 6,85/10 sau giai đoạn 2) là hoàn toàn dự kiến, bởi các kỹ năng này đòi hỏi nhiều thực hành trong bối cảnh thực và không thể hoàn thiện trong 24 tuần. Tuy nhiên, đây là nền tảng quan trọng để SV tiếp tục phát triển trong thực tiễn sau khi tốt nghiệp, điều này được xác nhận qua kết quả khảo sát 70 cựu SV nhóm TTNC, với 82,86% đã từng tham gia tổ chức các hoạt động thể thao và 77,14% đã từng tổ chức tập luyện cho đội tuyển cơ quan.

3.4.3. So sánh với chương trình truyền thống

Khi so sánh với chương trình truyền thống, chương trình TTNC đề xuất cho thấy sự khác biệt rõ rệt về mục tiêu, nội dung, đánh giá, vai trò của SV và tính thích ứng. Nếu chương trình truyền thống theo tiếp cận của Tyler thường xác định mục tiêu cố định, đồng nhất và xem kết quả học tập như một điểm đích cứng nhắc thì chương trình TTNC đề xuất lại xây dựng mục tiêu theo biên độ thành tích, có sự phân hóa phù hợp với các nhóm trình độ khác nhau của SV. Về nội dung, chương trình truyền thống

thường dựa trên danh sách kỹ thuật được quy định trước và ít thay đổi trong suốt chu kỳ đào tạo. Trong khi đó, chương trình đề xuất được thiết kế theo 9 chủ đề định hướng, kết hợp với hệ thống bài tập phân cấp, cho phép GV linh hoạt điều chỉnh theo năng lực, nhu cầu và sự tiến bộ của người học.

Sự khác biệt cũng thể hiện rõ ở phương thức đánh giá. Chương trình truyền thống chủ yếu nhấn mạnh đánh giá tổng kết vào cuối kì, ít chú trọng phản hồi trong quá trình học tập. Ngược lại, chương trình TTNC đề xuất kết hợp đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết ở ba thời điểm, qua đó tạo cơ sở để phản hồi, điều chỉnh nội dung, phương pháp và tiến độ thực hiện chương trình. Bên cạnh đó, vai trò của SV trong chương trình đề xuất cũng được mở rộng hơn. Thay vì tiếp nhận thụ động các nội dung chuẩn hóa, SV được khuyến khích tham gia lựa chọn nội dung, hình thức tập luyện phù hợp, đồng thời thực hiện tự đánh giá để nâng cao ý thức tự học và tự rèn luyện. Nhờ vậy, chương trình đề xuất có tính thích ứng cao hơn so với chương trình truyền thống, bởi nó có cơ chế phản hồi liên tục thông qua đánh giá quá trình và điều chỉnh theo từng chu kỳ triển khai.

3.4.4. Những hạn chế và hướng phát triển

Nghiên cứu có một số hạn chế cần lưu ý: Mẫu thực nghiệm nhỏ (41 SV) và chỉ tại một trường, giới hạn khả năng tổng quát hóa; thiết kế tự đối chiếu (không có nhóm đối chứng) chưa kiểm soát đầy đủ hiệu ứng GV và các yếu tố ngoại vi; thực nghiệm mới thực hiện trong môi trường có kiểm soát; hiệu quả khi áp dụng quy mô lớn hơn cần được kiểm chứng thêm. Các nghiên cứu tiếp theo cần triển khai thiết kế thực nghiệm ngẫu nhiên có kiểm soát, mở rộng sang nhiều môn thể thao và nhiều cơ sở giáo dục, đồng thời theo dõi dọc để đánh giá tính bền vững của kết quả.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã trình bày quy trình 5 bước xây dựng chương trình TTNC theo tiếp cận phát triển của Kelly (2009) và quan điểm chương trình mở của Robinson (1971). Quy trình này có ba đặc trưng nổi bật: tính phân hóa - xuất phát từ khảo sát nhu cầu và năng lực đa dạng của người học; tính linh hoạt - mục tiêu và nội dung mang tính định hướng, có thể điều chỉnh; tính chu kỳ - đánh giá và phản hồi liên tục tạo vòng cải tiến không ngừng. Kết quả thực nghiệm sư phạm tại Trường Đại học Luật TP. Hồ Chí Minh đã xác nhận hiệu quả của quy trình: 100% SV nhóm TTNC đạt xếp loại thể lực "tốt" sau 24 tuần, với sự cải thiện có ý nghĩa thống kê ở tất cả các nội dung kiểm tra; kỹ thuật chuyên môn được nâng cao và ổn định hơn ở cả hai môn; các năng lực nghiệp vụ thể thao bước đầu hình thành; 87,80% - 100% SV hài lòng với chương trình. Quy trình đề xuất có thể nhân rộng cho các môn thể thao khác và các trường đại học thuộc các khối ngành đào tạo khác nhau. Điều kiện cần thiết để áp dụng thành công bao gồm: cơ chế hỗ trợ GV, chính sách miễn/thay thế học phần GDTC cho SV nhóm TTNC và cơ sở vật chất đủ đáp ứng để triển khai đa dạng hình thức tổ chức.

Tài liệu tham khảo

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008). Quyết định số 53/2008/QĐ-BGDĐT, ngày 18/9/2008 về việc ban hành quy định đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6th ed.). SAGE Publications.
- Kirk, D., Macdonald, D., & O'Sullivan, M. (Eds.). (2006). *The handbook of physical education*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608009>
- Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn (2000). *Lý luận và phương pháp thể dục thể thao*. NXB Thể dục thể thao.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum* [Curriculum reform as curriculum revision]. Luchterhand.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.