

## THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC HỌC PHẦN GIÁO DỤC THỂ CHẤT Ở ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI THEO TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Nguyễn Văn Sơn

*Trung tâm Giáo dục thể chất & Thể thao, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam*

\*Tác giả liên hệ: Nguyễn Văn Sơn, e-mail: [son.nvgdte@vnu.edu.vn](mailto:son.nvgdte@vnu.edu.vn)

Ngày nhận bài: 10/3/2026. Ngày sửa bài: 14/4/2026. Ngày nhận đăng: 13/5/2026.

**Tóm tắt.** Nghiên cứu này nhằm phân tích thực trạng hoạt động dạy học học phần Giáo dục thể chất ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực. Nghiên cứu sử dụng các phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn, quan sát và phân tích tài liệu; số liệu được xử lý bằng thống kê mô tả. Kết quả cho thấy hoạt động dạy học học phần Giáo dục thể chất đã bước đầu thể hiện định hướng tiếp cận năng lực ở mục tiêu, nội dung và tổ chức thực hiện. Tuy nhiên, việc triển khai trong thực tiễn vẫn bộc lộ những hạn chế như mức độ đổi mới phương pháp dạy học chưa đồng đều, hình thức tổ chức học tập chưa thật sự đa dạng, sự gắn kết giữa nội dung học phần với nhu cầu và khả năng tự rèn luyện của sinh viên còn hạn chế. Bên cạnh đó, công tác kiểm tra, đánh giá chưa phản ánh đầy đủ quá trình hình thành và phát triển năng lực của người học. Kết quả nghiên cứu cung cấp cơ sở thực tiễn cho việc đề xuất các giải pháp nâng cao hiệu quả dạy học học phần Giáo dục thể chất theo tiếp cận năng lực trong các cơ sở giáo dục đại học.

**Từ khóa:** Giáo dục thể chất, hoạt động dạy học, tiếp cận năng lực, Đại học Quốc gia Hà Nội.

## THE CURRENT STATUS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHING AT VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI: A COMPETENCY-BASED APPROACH

Nguyen Van Son

*Center for Physical Education and Sports, Vietnam National University, Hanoi, Vietnam*

\*Corresponding author: Nguyen Van Son, e-mail: [son.nvgdte@vnu.edu.vn](mailto:son.nvgdte@vnu.edu.vn)

Received March 10, 2026. Revised April 14, 2026. Accepted May 13, 2026.

**Abstract.** This study aims to analyze the current situation of teaching activities in the Physical Education course at Vietnam National University, Hanoi from a competency-based perspective. The study employed questionnaire surveys, interviews, observations, and document analysis; the data were processed using descriptive statistics. The results show that the teaching activities of the Physical Education courses have initially reflected a competency-based approach in terms of objectives, content, and implementation. However, the implementation process still reveals several limitations, such as the uneven innovation of teaching methods, the lack of diversity in forms of learning organization, the limited alignment between course content and students' needs and capacity for self-directed practice, and assessment practices that have not fully reflected the process of learners' competency development. The findings provide a practical basis for the development of solutions to improve the effectiveness of teaching the Physical Education course in higher education institutions.

**Keywords:** Physical Education, teaching activities, competency-based approach, Vietnam National University, Hanoi.

## 1. Mở đầu

Trong giai đoạn phát triển mới, giáo dục và đào tạo tiếp tục được xác định là lĩnh vực có ý nghĩa chiến lược đối với sự phát triển quốc gia. Bộ Chính trị (2025) khẳng định giáo dục và đào tạo cùng với khoa học và công nghệ là “quốc sách hàng đầu”, đồng thời nhấn mạnh yêu cầu “Tăng cường giáo dục toàn diện đức, trí, thể, mỹ, hình thành hệ giá trị con người Việt Nam thời đại mới”. Cùng với đó, Bộ GD&ĐT (2021) quy định chương trình đào tạo đại học phải được xây dựng, thẩm định và ban hành theo chuẩn chương trình đào tạo. Những định hướng này tạo cơ sở chính trị và pháp lý quan trọng cho việc đổi mới hoạt động dạy học trong các cơ sở giáo dục đại học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học.

Trong hệ thống giáo dục đại học, giáo dục thể chất (GDTC) giữ vị trí đặc thù vì vừa là nội dung giáo dục bắt buộc, vừa góp phần trực tiếp thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện. Chính phủ (2015) đã quy định riêng về giáo dục thể chất và hoạt động thể thao trong nhà trường; đồng thời Bộ GD&ĐT (2015) quy định cụ thể chương trình môn học GDTC thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học. Theo hướng tiếp cận hiện đại, GDTC ở đại học không chỉ nhằm truyền thụ kỹ thuật vận động mà cần hướng tới hình thành năng lực thể chất, năng lực tự rèn luyện, khả năng hợp tác và duy trì lối sống vận động tích cực cho sinh viên. Cách nhìn này phù hợp với UNESCO (2015), khi xem GDTC chất lượng là một “*planned, progressive, inclusive learning experience*”. Ở bình diện lí luận chương trình, Vũ và Nguyễn (2024) cũng cho rằng phát triển chương trình đào tạo theo định hướng năng lực nghề nghiệp phải gắn với mục tiêu, chuẩn đầu ra, quy trình thiết kế và các điều kiện bảo đảm thực hiện chương trình.

Nghiên cứu quốc tế cho thấy hiệu quả của GDTC phụ thuộc chặt chẽ vào cách thức tổ chức dạy học và đánh giá. Subramaniam và Silverman (2007) chỉ ra rằng thái độ của người học đối với môn GDTC có liên hệ với mức độ gắn kết học tập. Fairclough và Stratton (2005) cho thấy việc thiết kế bài học hợp lí có thể làm gia tăng mức độ hoạt động thể chất của người học trong giờ học. Ở hướng tiếp cận năng lực, Hinojosa-Torres và nnk. (2025) nhấn mạnh sự mở rộng của đánh giá năng lực trong đào tạo giáo viên GDTC; Herrero-González và nnk. (2024) cho thấy đánh giá quá trình và đánh giá chia sẻ có ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập và sự tham gia của người học; Luo và nnk. (2025) khẳng định năng lực nghề nghiệp của giảng viên GDTC tác động tích cực đến động cơ học tập của sinh viên; còn Poulin và Davis (2025) đề xuất phát triển GDTC chất lượng từ khung năng lực và kết quả đầu ra. Nhìn chung, các nghiên cứu này gợi mở rằng hoạt động dạy học GDTC cần được xem xét như một chỉnh thể gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và kiểm tra, đánh giá.

Ở Việt Nam, các nghiên cứu gần đây đã từng bước tiếp cận GDTC từ góc độ quản lí và phát triển năng lực. Nguyễn và Võ (2024) cho thấy hoạt động quản lí GDTC ở bậc trung học cơ sở nhìn chung được thực hiện khá thường xuyên nhưng vẫn còn những nội dung triển khai chưa đồng đều. Lê và Phan (2025) nhận định quản lí dạy học môn GDTC theo định hướng phát triển năng lực ở trung học phổ thông đã có chuyển biến, song vẫn còn hạn chế về kế hoạch, phối hợp lực lượng, cơ sở vật chất và cơ chế phản hồi. Ở bình diện rộng hơn, Nguyễn và Trần (2024) cho rằng quản lí hoạt động dạy học theo tiếp cận năng lực cần được nhìn nhận như một quá trình đồng bộ từ lập kế hoạch đến kiểm tra, đánh giá; trong khi Vũ và Nguyễn (2024) nhấn mạnh vai trò của phát triển chương trình đào tạo đại học theo định hướng năng lực nghề nghiệp. Bên cạnh đó, Trần, Lê và Nguyễn (2024) tiếp cận GDTC ở bậc đại học từ góc độ biện pháp quản lí nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động tại cơ sở đào tạo cụ thể. Các kết quả này cung cấp nền tảng tham chiếu quan trọng cho việc nghiên cứu hoạt động dạy học học phần GDTC ở đại học theo tiếp cận năng lực.

Tuy nhiên, trong phạm vi các công bố được rà soát, chưa thấy nhiều nghiên cứu tập trung trực tiếp vào thực trạng hoạt động dạy học học phần GDTC ở bậc đại học theo tiếp cận năng lực với cách tiếp cận đồng bộ các thành tố của quá trình dạy học như mục tiêu, chương trình và nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức và kiểm tra, đánh giá; riêng đối với Đại học Quốc gia Hà Nội, khoảng trống này càng rõ hơn. Từ đó, bài báo tập trung phân tích thực trạng hoạt động dạy

học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực thông qua các thành tố cơ bản của quá trình dạy học. Kết quả nghiên cứu nhằm bổ sung cơ sở khoa học và thực tiễn cho việc đổi mới hoạt động dạy học học phần GDTC trong các cơ sở giáo dục đại học theo định hướng phát triển năng lực.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo hướng tiếp cận kết hợp giữa định lượng và định tính nhằm phản ánh tương đối toàn diện thực trạng hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực tại Đại học Quốc gia Hà Nội. Trong đó, điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp chủ đạo; phỏng vấn sâu được sử dụng để bổ sung thông tin, làm rõ nguyên nhân của các kết quả định lượng và tăng chiều sâu phân tích. Nghiên cứu được triển khai từ tháng 5 năm 2025.

*Công cụ khảo sát* được xây dựng trên cơ sở tổng quan tài liệu, cơ sở lý luận về dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực và mục tiêu nghiên cứu. Nội dung bảng hỏi tập trung vào các thành tố cơ bản của quá trình dạy học, gồm: nhận thức về ý nghĩa của học phần, mục tiêu, chương trình và nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra – đánh giá kết quả học tập. Các biến khảo sát được thiết kế theo thang Likert 5 mức, mã hóa từ 1 đến 5 theo chiều tăng dần.

*Đối tượng khảo sát* gồm ba nhóm: sinh viên đang học học phần GDTC; giảng viên trực tiếp giảng dạy; và cán bộ quản lý tham gia quản lý hoạt động dạy học tại Trung tâm GDTC&TT, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tổng số mẫu khảo sát là 638 người, gồm 500 sinh viên và 138 cán bộ quản lý, giảng viên. Mẫu được lựa chọn theo mục tiêu nghiên cứu, sự tham gia của các chủ thể liên quan trực tiếp đến hoạt động dạy học để thu thập thông tin từ nhiều góc độ.

*Dữ liệu định lượng* xử lý bằng Excel và SPSS. Sau khi rà soát, loại bỏ các phiếu thiếu thông tin hoặc trả lời không nhất quán, dữ liệu được mã hóa thống nhất theo từng nhóm nội dung. Các tham số thống kê mô tả được sử dụng gồm tần suất, điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và thứ hạng (TH). Với thang Likert 5 mức, khoảng phân chia được xác định theo công thức  $(5 - 1)/5 = 0,8$  để diễn giải mức độ đánh giá từ thấp đến cao. Bên cạnh đó, kiểm định Independent Samples T-test được sử dụng để phân tích sự khác biệt giữa các nhóm khảo sát. Dữ liệu định tính từ phỏng vấn được phân tích theo phương pháp mã hóa nội dung nhằm bổ trợ, làm rõ kết quả định lượng và kí hiệu (CBQL1- CBQL8 đối với cán bộ quản lý); (GV1-GV15 đối với giảng viên) đảm bảo ẩn danh.

*Đề đảm bảo độ giá trị (Validity) và độ tin cậy (Reliability)*, quy trình xây dựng công cụ được thực hiện chặt chẽ qua 3 bước: (1) Tham vấn ý kiến của 05 chuyên gia trong lĩnh vực Giáo dục thể chất và Đo lường giáo dục để rà soát tính bề mặt và nội dung câu hỏi; (2) Tiến hành khảo sát thử nghiệm (pilot) trên quy mô 50 sinh viên để tinh chỉnh ngôn ngữ; (3) Kiểm định độ tin cậy của các thang đo. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha cho thấy các thang đo thành phần đều đạt hệ số tin cậy tốt ( $\alpha$  dao động từ 0.76 đến 0.88), đủ điều kiện để triển khai khảo sát chính thức. Trước khi khảo sát, bảng hỏi được rà soát, điều chỉnh nhằm bảo đảm tính rõ nghĩa, phù hợp và khả năng sử dụng trong bối cảnh nghiên cứu.

## 3. Kết quả nghiên cứu

### 3.1. Cơ sở lý luận về dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực

Dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực là quá trình tổ chức hoạt động học tập nhằm giúp sinh viên hình thành và vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ và kinh nghiệm để thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ vận động, đồng thời duy trì hoạt động rèn luyện thể chất trong những tình huống cụ thể (Bộ GD&ĐT, 2015). Theo cách tiếp cận này, kết quả dạy học không chỉ được đánh giá ở mức độ tiếp thu kiến thức hay thực hiện kỹ thuật, mà chủ yếu ở khả năng vận dụng vào thực tiễn, năng lực tự rèn luyện và sự tiến bộ của người học.

Trong học phần GDTC, năng lực của sinh viên có thể khái quát ở bốn cấu phần cơ bản: năng lực nhận thức về vận động và sức khỏe; năng lực thực hành kỹ thuật, kỹ năng vận động; năng lực tự rèn luyện và tự điều chỉnh hoạt động thể chất; năng lực giao tiếp, hợp tác trong học tập và hoạt động thể thao. Các cấu phần này được biểu hiện ở khả năng hiểu và vận dụng kiến thức, thực hiện đúng động tác, duy trì thói quen luyện tập, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập, cũng như phối hợp với người khác trong hoạt động vận động.

Trên cơ sở đó, mục tiêu dạy học giữ vai trò định hướng chuẩn năng lực đầu ra; nội dung dạy học là phương tiện hình thành năng lực; phương pháp và hình thức tổ chức tạo cơ hội cho sinh viên thực hành, trải nghiệm và hợp tác; còn kiểm tra, đánh giá cung cấp minh chứng về mức độ đạt năng lực và sự tiến bộ của người học. Đây là cơ sở trực tiếp để phân tích thực trạng dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội trên các phương diện: nhận thức, mục tiêu, chương trình và nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức, kiểm tra và đánh giá.

### 3.2. Thực trạng hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

#### 3.2.1. Về nhận thức của CBQL, GV và SV về ý nghĩa của học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

Kết quả ở Bảng 1 cho thấy cả SV và CBGV đều nhận thức rất cao về ý nghĩa của học phần GDTC theo tiếp cận năng lực, với ĐTB chung lần lượt là 4.37 và 4.68. Đáng chú ý, thứ bậc đánh giá của hai nhóm hoàn toàn tương đồng (TH 1→4), cho thấy sự thống nhất trong cấu trúc nhận thức; tuy nhiên, CBGV có xu hướng đánh giá cao hơn SV ở các nội dung gắn với phát triển toàn diện. Hai nhóm cùng xếp cao nhất nội dung về vai trò của học phần trong hình thành và phát triển năng lực thể chất (SV: ĐTB = 4.96; ĐLC = 0.21; TH1; CBGV: ĐTB = 5.00; ĐLC = 0.00; TH1), tiếp đến là ý nghĩa của học phần trong trang bị kiến thức, kỹ năng vận động và năng lực tự rèn luyện (SV: 4.90; 0.29; TH2; CBGV: 4.84; 0.37; TH2). ĐLC thấp ở hai nội dung này cho thấy mức độ đồng thuận rất cao, phản ánh đây là những giá trị trực tiếp, dễ nhận biết trong thực tiễn học tập. Kết quả này phù hợp với ý kiến của các CBQL1; CBQL5; CBQL8 và GV 1;2;3: “GDTC không chỉ giúp sinh viên nâng cao thể lực mà còn hình thành thói quen rèn luyện thể chất lâu dài, góp phần phát triển năng lực toàn diện cho người học”.

**Bảng 1. Mức độ nhận thức của CBQL, GV và SV về ý nghĩa của học phần GDTC theo tiếp cận năng lực**

Nội dung	SV (N=500)			CBGV (N=138)		
	ĐTB	ĐLC	TH	ĐTB	ĐLC	TH
Vai trò của học phần GDTC trong hình thành và phát triển năng lực thể chất cho sinh viên.	<b>4.96</b>	0.21	1	<b>5</b>	0.0	1
Ý nghĩa của học phần GDTC trong trang bị kiến thức, kỹ năng vận động và năng lực tự rèn luyện thể chất cho sinh viên.	<b>4.90</b>	0.29	2	<b>4.84</b>	0.37	2
Ý nghĩa của học phần GDTC trong phát triển phẩm chất và năng lực cá nhân cho sinh viên.	<b>3.74</b>	0.58	4	<b>4.35</b>	0.74	4
Ý nghĩa của học phần GDTC trong nâng cao thể lực, năng lực vận động và hỗ trợ học tập, làm việc cho sinh viên.	<b>3.88</b>	0.57	3	<b>4.52</b>	0.72	3
<b>Điểm trung bình chung</b>	<b>4.37</b>			<b>4.68</b>		

Ngược lại, chênh lệch giữa hai nhóm thể hiện rõ hơn ở các nội dung phát triển gián tiếp. Cụ thể, nội dung GDTC góp phần nâng cao thể lực, năng lực vận động và hỗ trợ học tập, làm việc có mức chênh 0.64 điểm (SV: 3.88; ĐLC = 0.57; TH3; CBGV: 4.52; ĐLC = 0.72; TH3); nội dung

phát triển phẩm chất và năng lực cá nhân chênh 0.61 điểm (SV: 3.74; ĐLC = 0.58; TH4; CBGV: 4.35; ĐLC = 0.74; TH4). Điều này cho thấy SV chủ yếu nhìn nhận GDTC ở lợi ích trực tiếp về thể lực, trong khi CBGV có cách tiếp cận toàn diện hơn, bao quát cả giá trị về kỹ luật, hợp tác và thích ứng. Nhận định này phù hợp với ý kiến của CBQL 4: “*Sinh viên thường chú ý nhiều đến khía cạnh rèn luyện thể lực, điểm số trong khi những giá trị như kỹ luật, tinh thần hợp tác và khả năng thích ứng thông qua hoạt động thể chất chưa được nhận thức đầy đủ*”. Vì vậy, cần tăng cường truyền thông mục tiêu học phần và tổ chức dạy học theo hướng làm rõ hơn vai trò của GDTC trong phát triển năng lực toàn diện.

### 3.2.2. Về thực hiện mục tiêu hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

Kết quả ở Bảng 2 cho thấy mức độ thực hiện mục tiêu dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực đạt mức khá cao, với điểm trung bình chung 3.94. Tuy nhiên, các mục tiêu được triển khai chưa đồng đều, phân hóa thành hai nhóm rõ rệt. Nhóm mục tiêu cốt lõi về kiến thức, kỹ năng và thái độ được thực hiện rất tốt, với ĐTB từ 4.78 đến 4.96, ĐLC thấp (0.20–0.51), xếp từ TH1 đến TH3. Trong đó, mục tiêu phát triển kỹ năng vận động cơ bản và kỹ năng thực hành thể thao đạt cao nhất (ĐTB = 4.96; ĐLC = 0.20; TH1); tiếp đến là mục tiêu trang bị kiến thức về thể dục thể thao, dinh dưỡng, lối sống lành mạnh và bảo vệ sức khỏe (ĐTB = 4.87; ĐLC = 0.34; TH2), và mục tiêu hình thành thái độ tích cực, hứng thú, tự tin khi tham gia hoạt động thể chất (ĐTB = 4.78; ĐLC = 0.51; TH3). Kết quả này cho thấy dạy học GDTC hiện nay vẫn phát huy tốt các chức năng trực tiếp, dễ quan sát và dễ đánh giá.

**Bảng 2. Mức độ thực hiện mục tiêu hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực (N=138)**

Nội dung	Mức độ					ĐTB	ĐLC	TH
	1	2	3	4	5			
Mục tiêu trang bị kiến thức về thể dục thể thao, dinh dưỡng, lối sống lành mạnh và bảo vệ sức khỏe cho SV	0	0	0	18	120	<b>4.87</b>	0.34	2
Mục tiêu phát triển kỹ năng vận động cơ bản và kỹ năng thực hành các môn thể thao cho SV.	0	0	0	6	132	<b>4.96</b>	0.2	1
Mục tiêu hình thành thái độ tích cực, hứng thú và sự tự tin trong tham gia hoạt động thể chất cho SV.	0	0	6	18	114	<b>4.78</b>	0.51	3
Mục tiêu phát triển năng lực tự rèn luyện, quản lý thời gian, tính kỷ luật và trách nhiệm cho SV.	18	44	46	30	0	<b>2.64</b>	0.96	4
Mục tiêu phát triển đời sống tinh thần, năng lực giao tiếp và hợp tác xã hội thông qua hoạt động thể chất cho SV	24	50	44	20	0	<b>2.43</b>	0.94	5
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>3.94</b>		

Ngược lại, nhóm mục tiêu phát triển năng lực cá nhân và xã hội có mức thực hiện thấp hơn rõ rệt, với ĐTB chỉ đạt 2.64 và 2.43, ĐLC cao hơn (0.96 và 0.94), phản ánh sự phân tán trong đánh giá và tính ổn định chưa cao. Đáng chú ý, mục tiêu phát triển đời sống tinh thần, năng lực giao tiếp và hợp tác xã hội xếp thấp nhất (TH5). Chênh lệch giữa mục tiêu cao nhất và thấp nhất lên tới 2.53 điểm cho thấy sự mất cân đối khá rõ trong thực hiện mục tiêu theo tiếp cận năng lực. Nguyên nhân có thể do nội dung giảng dạy, hình thức tổ chức và kiểm tra đánh giá hiện nay vẫn thiên về kỹ thuật vận động. Nhận định này phù hợp với ý kiến của CBQL 6, GV 5: “*Việc dạy học GDTC hiện nay chủ yếu tập trung vào trang bị kiến thức và rèn luyện kỹ năng vận động, trong khi các mục tiêu hình thành thói quen tự rèn luyện và kỹ năng xã hội cho sinh viên vẫn chưa được*

chú trọng đúng mức”. Như vậy, việc thực hiện mục tiêu dạy học GDTC cần tiếp tục điều chỉnh theo hướng toàn diện hơn để phù hợp với tiếp cận năng lực.

### 3.2.3. Về thực hiện chương trình và nội dung hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

**Bảng 3. Mức độ thực hiện chương trình và nội dung hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực (N=138)**

Nội dung	Mức độ					ĐTB	ĐLC	TH
	1	2	3	4	5			
Thực hiện chương trình, nội dung dạy học theo hướng phát triển kỹ năng vận động phức hợp, sự khéo léo và phối hợp vận động cho sinh viên.	40	60	30	8	0	<b>2.04</b>	0.86	4
Thực hiện chương trình, nội dung dạy học theo hướng phát triển năng lực làm việc nhóm và vận dụng chiến thuật trong thể thao đồng đội cho sinh viên.	0	0	8	38	92	<b>4.61</b>	0.59	1
Thực hiện chương trình, nội dung dạy học theo hướng phát triển kỹ năng, kỹ thuật và chiến thuật cá nhân trong các môn thể thao tự chọn cho sinh viên.	0	0	14	44	80	<b>4.48</b>	0.67	2
Thực hiện chương trình, nội dung dạy học theo hướng phát triển khả năng sáng tạo, biểu đạt vận động và cảm thụ thẩm mỹ cho sinh viên.	0	2	14	44	78	<b>4.43</b>	0.73	3
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>3.89</b>		

Kết quả ở Bảng 3 cho thấy mức độ thực hiện chương trình và nội dung dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực đạt mức khá (ĐTB chung = 3.89), nhưng có sự phân hóa rõ giữa các nội dung. Ba nội dung xếp hạng đầu đều có ĐTB cao, từ 4.43 đến 4.61, ĐLC thấp (0.59–0.73), cho thấy mức độ thực hiện tương đối ổn định và có sự thống nhất cao trong đánh giá; nổi bật nhất là nội dung phát triển năng lực làm việc nhóm và vận dụng chiến thuật trong thể thao đồng đội (ĐTB = 4.61; ĐLC = 0.59; TH1). Ngược lại, nội dung phát triển kỹ năng vận động phức hợp, sự khéo léo và phối hợp vận động có ĐTB rất thấp (2.04), ĐLC 0.86 và xếp cuối (TH4), thấp hơn nội dung đứng đầu 2.57 điểm, phản ánh khoảng trống đáng kể trong cấu trúc chương trình.

Sự chênh lệch này cho thấy chương trình hiện thiên về các nội dung dễ tổ chức, dễ kiểm soát và phù hợp với điều kiện dạy học đại trà, trong khi các nội dung đòi hỏi cao về không gian, thiết bị và an toàn chưa được triển khai tương xứng. Nhận định này phù hợp với ý kiến của CBQL 2 và CBQL 3: “Chương trình GDTC hiện nay chủ yếu tập trung vào các môn thể thao phổ biến, phù hợp với điều kiện tổ chức dạy học; những nội dung vận động phức tạp ít được triển khai do yêu cầu cao về cơ sở vật chất và an toàn.” Đồng thời, GV 7, GV 8 và GV 9 cũng cho rằng: “Các môn thể thao đồng đội và cá nhân được ưu tiên vì dễ tổ chức với số lượng sinh viên đông, trong khi các nội dung vận động phức tạp ít được đưa vào giảng dạy.” Kết quả này cho thấy cần tiếp tục điều chỉnh chương trình theo hướng cân đối hơn giữa các nhóm năng lực vận động qua đó góp phần nâng cao hiệu quả dạy học GDTC trong giáo dục đại học.

### 3.2.4. Về thực hiện phương pháp, hình thức hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

a) *Thực trạng thực hiện phương pháp hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực*

Kết quả ở Bảng 4 cho thấy việc sử dụng phương pháp dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực đạt mức khá (ĐTB chung = 3.55), nhưng phân hóa rất rõ giữa hai nhóm phương pháp. Nhóm phương pháp truyền thống chiếm ưu thế tuyệt đối, với ĐTB rất cao, ĐLC thấp và thứ bậc

dẫn đầu như phân tích – thị phạm động tác (ĐTB = 5.00; ĐLC = 0.00; TH1), bài tập phân chia và trộn vụn (ĐTB = 4.96; ĐLC = 0.20; TH2), phòng sửa động tác sai (ĐTB = 4.83; ĐLC = 0.41; TH3), tập luyện (ĐTB = 4.79; ĐLC = 0.47; TH4). Ngược lại, các phương pháp đặc trưng của tiếp cận năng lực lại có mức sử dụng thấp, đặc biệt là dạy học theo dự án (ĐTB = 1.00; ĐLC = 0.00; TH11), lập kế hoạch học tập (ĐTB = 1.10; ĐLC = 0.30; TH10) và tình huống (ĐTB = 1.93; ĐLC = 0.95; TH8). Khoảng cách 4.00 điểm giữa phương pháp xếp hạng cao nhất và thấp nhất phản ánh sự lệch đáng kể trong lựa chọn phương pháp. Điều này cho thấy dạy học GDTC hiện vẫn thiên về truyền thụ kỹ thuật hơn là phát triển tính chủ động, tự quản và vận dụng của người học. Nhận định này phù hợp với ý kiến của CBQL 4 và CBQL 5: “Trong dạy học GDTC, giảng viên vẫn chủ yếu sử dụng các phương pháp truyền thống như thị phạm, luyện tập và sửa sai động tác; các phương pháp dạy học phát triển năng lực chưa được áp dụng nhiều.” Đồng thời, GV 10 và GV 11 cũng chia sẻ: “Do đặc thù môn học và điều kiện tổ chức lớp học đông, các phương pháp như dạy học theo dự án hay cá nhân hóa còn khó triển khai trong thực tế giảng dạy GDTC.”

Qua khảo sát, có thể thấy phương pháp dạy học GDTC vẫn thiên về các phương pháp truyền thống, trong khi các phương pháp phát triển năng lực chưa được khai thác hiệu quả.

**Bảng 4. Mức độ thực hiện phương pháp hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực (N=138)**

Nội dung	Mức độ					ĐTB	ĐLC	TH
	1	2	3	4	5			
Phương pháp phân tích và thị phạm	0	0	0	0	138	<b>5</b>	0	1
Phương pháp bài tập phân chia, trộn vụn	0	0	0	6	132	<b>4.96</b>	0.2	2
Phương pháp tập luyện	0	0	4	21	113	<b>4.79</b>	0.47	4
Phương pháp phòng sửa động tác	0	0	2	19	117	<b>4.83</b>	0.41	3
Phương pháp dạy học nhóm	3	6	15	52	62	<b>4.19</b>	0.94	6
Phương pháp tình huống	60	45	20	8	5	<b>1.93</b>	1.06	8
Phương pháp trò chơi và thi đấu	2	6	30	55	45	<b>3.98</b>	0.92	7
Phương pháp kiểm tra và đánh giá	0	2	8	28	100	<b>4.64</b>	0.66	5
Phương pháp dạy học theo dự án	138	0	0	0	0	<b>1.00</b>	0.00	11
Phương pháp lập kế hoạch học tập	124	14	0	0	0	<b>1.10</b>	0.30	10
Phương pháp cá nhân hóa	12	54	48	24	0	<b>2.61</b>	0.87	9
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>3.55</b>		

b) Thực trạng thực hiện hình thức hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

Kết quả ở Bảng 5 cho thấy mức độ thực hiện các hình thức dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực chỉ đạt mức trung bình (ĐTB chung = 2.77), đồng thời có sự phân hóa rất rõ giữa các hình thức. Dạy học chính khóa đạt mức tuyệt đối (ĐTB = 5.00; ĐLC = 0.00; TH1), cho thấy sự thống nhất hoàn toàn trong đánh giá; tiếp đến là dạy học theo nhóm (ĐTB = 4.36; ĐLC = 0.74; TH2), phản ánh đây là hình thức phù hợp với đặc thù môn học và tổ chức lớp đông. Ngược lại, các hình thức gắn với đổi mới và cá thể hóa có mức thực hiện thấp, đặc biệt là dạy học theo dự án (ĐTB = 1.00; ĐLC = 0.00; TH8), dạy học qua tình huống thực tế (ĐTB = 1.57; ĐLC = 0.84; TH7) và dạy học trực tuyến (ĐTB = 1.71; ĐLC = 0.84; TH6). Khoảng cách 4.00 điểm giữa hình thức xếp hạng cao nhất và thấp nhất cho thấy sự lệch đáng kể trong tổ chức dạy học. Kết quả này phù hợp với ý kiến của CBQL 3 và CBQL 8: “Hoạt động dạy học GDTC hiện nay chủ yếu

diễn ra dưới hình thức chính khóa trên lớp và tổ chức theo nhóm; các hình thức dạy học mới như trực tuyến hay dự án còn ít được triển khai.”

Có thể thấy, hoạt động dạy học GDTC vẫn chủ yếu tập trung vào hình thức chính khóa, trong khi các hình thức mở rộng gắn với phát triển năng lực chưa được khai thác đầy đủ, do đó cần đa dạng hóa hình thức tổ chức dạy học nâng cao hiệu quả phát triển năng lực cho sinh viên.

**Bảng 5. Mức độ thực hiện hình thức hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực (N=138)**

Nội dung	Mức độ					ĐTB	ĐLC	TH
	1	2	3	4	5			
Dạy học chính khóa	0	0	0	0	138	<b>5.00</b>	0.00	1
Dạy học ngoại khóa qua CLB, đội nhóm	8	30	48	36	16	<b>3.16</b>	1.07	3
Dạy học trực tuyến sử dụng công nghệ	68	48	16	6	0	<b>1.71</b>	0.84	6
Dạy học qua trò chơi và thi đấu	10	28	44	38	18	<b>3.19</b>	1.12	4
Dạy học qua các tình huống thực tế	86	32	14	6	0	<b>1.57</b>	0.84	7
Dạy học cá nhân	46	44	30	18	0	<b>2.14</b>	1.02	5
Dạy học theo nhóm	0	2	16	50	70	<b>4.36</b>	0.74	2
Dạy học theo dự án	138	0	0	0	0	<b>1.00</b>	0.00	8
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>2.77</b>		

### 3.2.5. Về thực hiện kiểm tra - đánh giá kết quả hoạt động dạy học học phần GDTC ở Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực

**Bảng 6. Mức độ thực hiện kiểm tra - đánh giá kết quả hoạt động dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực (N=138)**

Nội dung	Mức độ					ĐTB	ĐLC	TH
	1	2	3	4	5			
Đánh giá thông qua quan sát	0	0	0	0	138	<b>5.00</b>	0.00	1
Đánh giá qua sản phẩm học tập	44	64	30	0	0	<b>1.90</b>	0.73	4
Đánh giá tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng	10	36	56	36	0	<b>2.86</b>	0.89	3
Đánh giá qua kiểm tra lí thuyết và vấn đáp	48	60	30	0	0	<b>1.87</b>	0.74	5
Đánh giá qua bài kiểm tra thực hành	0	0	0	0	138	<b>5.00</b>	0.00	1
Đánh giá thường xuyên và định kỳ	0	0	0	0	138	<b>5.00</b>	0.00	1
Đánh giá qua ứng dụng phần mềm và hệ thống quản lí học tập (LMS)	134	4	0	0	0	<b>1.03</b>	0.17	6
Đánh giá qua hoạt động nhóm và dự án	138	0	0	0	0	<b>1.00</b>	0.00	7
<b>Điểm trung bình chung</b>						<b>2.96</b>		

Kết quả ở Bảng 6 cho thấy mức độ thực hiện kiểm tra – đánh giá kết quả dạy học học phần GDTC theo tiếp cận năng lực chỉ đạt mức trung bình (ĐTB chung = 2.96), đồng thời phân hóa rất rõ giữa các hình thức đánh giá. Các hình thức truyền thống, trực tiếp và dễ tổ chức chiếm ưu thế tuyệt đối, gồm đánh giá qua quan sát, bài kiểm tra thực hành và đánh giá thường xuyên, định kỳ (đều đạt ĐTB = 5.00; ĐLC = 0.00; TH1), phản ánh mức độ thống nhất rất cao trong thực hiện.

Ngược lại, các hình thức đánh giá đặc trưng của tiếp cận năng lực có mức sử dụng thấp, như tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng (ĐTB = 2.86; ĐLC = 0.89; TH3), đánh giá qua sản phẩm học tập (ĐTB = 1.90; ĐLC = 0.73; TH4), đặc biệt là qua LMS (ĐTB = 1.03; ĐLC = 0.17; TH6) và hoạt động nhóm, dự án (ĐTB = 1.00; ĐLC = 0.00; TH7). Khoảng cách 4.00 điểm giữa nhóm cao nhất và thấp nhất cho thấy sự lệch rõ về tư duy đánh giá. Nhận định này phù hợp với ý kiến của CBQL 2 và CBQL 5: “Hoạt động kiểm tra, đánh giá trong GDTC hiện nay vẫn chủ yếu dựa vào quan sát và kiểm tra thực hành, các hình thức đánh giá theo tiếp cận năng lực chưa được triển khai nhiều.” Đồng thời, GV 14 và GV 15 cũng chia sẻ: “Do đặc thù môn học thiên về thực hành và điều kiện tổ chức lớp học đông, việc áp dụng các hình thức đánh giá qua dự án, sản phẩm hay hệ thống LMS còn gặp nhiều khó khăn.”

Kết quả cho thấy công tác kiểm tra – đánh giá trong dạy học học phần GDTC đã đáp ứng yêu cầu đánh giá kỹ năng vận động cơ bản, tuy nhiên cần tiếp tục đổi mới theo hướng đa dạng hóa hình thức đánh giá, tăng cường tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và ứng dụng công nghệ nhằm phù hợp với định hướng phát triển năng lực của người học.

#### 4. Kết luận

Nghiên cứu đã đánh giá thực trạng dạy học học phần GDTC tại Đại học Quốc gia Hà Nội theo tiếp cận năng lực trên các phương diện: mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra – đánh giá. Kết quả cho thấy hoạt động dạy học được triển khai tương đối ổn định; cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên đều có nhận thức tích cực về vai trò của học phần. Tuy nhiên, nội dung dạy học vẫn chủ yếu tập trung vào kỹ năng vận động cơ bản, kỹ thuật và chiến thuật; các phương pháp truyền thống như thị phạm, luyện tập và sửa sai còn chiếm ưu thế. Đồng thời, các nội dung phát triển năng lực vận động phức hợp, sáng tạo và khả năng thích ứng chưa được chú trọng đầy đủ; phương pháp dạy học tích cực, hình thức tổ chức đa dạng và kiểm tra – đánh giá theo tiếp cận năng lực chưa được triển khai rộng rãi.

Từ thực trạng đó, nghiên cứu chỉ ra yêu cầu cần đổi mới hoạt động dạy học học phần GDTC theo hướng tiếp cận năng lực, trong đó ưu tiên đa dạng hóa phương pháp và hình thức tổ chức dạy học; tăng cường phát triển năng lực tự rèn luyện của sinh viên; đẩy mạnh đánh giá quá trình, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng; đồng thời đổi mới kiểm tra – đánh giá theo định hướng phát triển năng lực nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học.

**Ghi chú về tác giả:** ThS. Nguyễn Văn Sơn công tác tại Phòng Đào tạo và Khoa học Công nghệ, Trung tâm Giáo dục Thể chất và Thể thao - Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam.

**Tuyên bố về xung đột lợi ích:** Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.

**Ghi chú:** Bài viết là sản phẩm từ đề tài luận án tiến sĩ của nghiên cứu sinh được PGS.TS. Đỗ Văn Đoạt, TS. Đỗ Xuân Duyệt hướng dẫn tại Trường Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Chính trị. (2025). Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015). Thông tư số 25/2015/TT-BGDĐT ngày 14/10/2015 quy định về chương trình môn học giáo dục thể chất thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2021). Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 quy định về chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- Chính phủ. (2015). Nghị định số 11/2015/NĐ-CP ngày 31/01/2015 quy định về giáo dục thể chất và hoạt động thể thao trong nhà trường.

- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). “Physical education makes you fit and healthy”: Physical education’s contribution to young people’s physical activity levels. *Health Education Research*, 20(1), 14–23. <https://doi.org/10.1093/her/cyg101>
- Herrero-González, D., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., & Moura, A. (2024). Formative and shared assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 30(3), 493–510. <https://doi.org/10.1177/1356336X231220995>
- Hinojosa-Torres, C., Blázquez-Sánchez, D., Barahona-Fuentes, G., Espoz-Lazo, S., Zavala-Crichton, J. P., Hurtado-Guerrero, M., Cerda-Miranda, L., Valdivia-Moral, P., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Competency assessment in initial teacher training in physical education: A systematic review. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 19(1), e2047. <https://doi.org/10.19083/ridu.2025.2047>
- Lê, H. C., & Phan, L. K. H. (2025). The current management of physical education teaching activities oriented toward competency development for high school students in District 7, Ho Chi Minh City. *Dong Thap University Journal of Science*, 14(03S), 154–168. <https://doi.org/10.52714/dthu.14.03S.2025.1624>
- Luo, W., Sun, X., Zhou, Z., Tian, Z., & Chen, Z. (2025). Research on the effect of professional competency of college physical education teachers on students’ motivation for physical education learning. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1620766. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1620766>
- Nguyễn, T. N. B., & Võ, Đ. T. (2024). Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục thể chất cho học sinh ở các trường trung học cơ sở huyện Củ Chi, Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 1), 187–193. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1582>
- Nguyễn, T. T., & Trần, T. H. (2024). Thực trạng quản lý hoạt động dạy học theo tiếp cận năng lực ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Kim Động, tỉnh Hưng Yên. *Tạp chí Giáo dục*, 24(số đặc biệt 4), 163–168. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/2026>
- Poulin, C., & Davis, M. (2025). Advancing quality physical education: From the Canadian PHE competencies to the QPE foundations and outcomes frameworks. *Education Sciences*, 15(10), 1376. <https://doi.org/10.3390/educsci15101376>
- Subramaniam, P. R., & Silverman, S. (2007). Middle school students’ attitudes toward physical education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.003>
- Trần, V. H., Lê, A. V., & Nguyễn, T. H. (2024). Một số biện pháp quản lý nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục thể chất tại Trường Đại học Tây Nguyên. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 20(8), 79–86. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12410813>
- UNESCO. (2015). Quality physical education: Guidelines for policy-makers. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231101>
- Vũ, T. T. H., & Nguyễn, T. A. (2024). Một số vấn đề lý luận về phát triển chương trình đào tạo trình độ đại học theo định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp. *Tạp chí Giáo dục*, 23(số đặc biệt 10), 233–239. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/1315>