TƯ DUY PHẢN BIỆN CỦA HỌC SINH TRONG HỌC TẬP DỰA TRÊN VẤN ĐỀ: LÝ THUYẾT VÀ THỰC NGHIỆM

Lê Chí Nguyện
Trường ĐHGD- ĐHQG Hà Nội
Trần Phương Thảo
Trường THPT A Kim Bảng, tỉnh Hà Nam

Tóm tắt: *Mục tiêu của giáo dục ở thế kỷ 21 là dạy cho người học giải quyết các vấn đề mới trong thế giới thực. Các phương pháp tiếp cận học dựa trên vấn đề liên quan đến việc khai thác tư duy từ bên trong các cá nhân, từ các nhóm người và từ môi trường để giải quyết các vấn đề có ý nghĩa và phù hợp với ngữ cảnh. Mặc dù học dựa trên vấn đề đã có cơ sở lý thuyết vững chắc từ nhiều tài liệu và áp dụng rộng rãi vào dạy học trong giáo dục phổ thông, từ rất lâu ở nhiều nước trên thế giới, nhưng ở Việt Nam chưa có nhiều nghiên cứu về học dựa trên vấn đề, đặc biệt là nghiên cứu về tác động của học dựa trên vấn đề, đối với khả năng tư duy phản biện, phê phán của học sinh. Trong bài viết này, các tác giả nghiên cứu về lý thuyết và thực nghiệm nhằm khám phá về mối quan hệ giữa học tập dựa trên vấn đề và sự phát triển tư duy phản biện của học sinh trong học tập chủ đề: "chuyển động tròn đều" – vật lí 10. Kết quả dạy thực nghiệm sư phạm với 100 học sinh ở trường phổ thông là một phần cứu của nghiên cứu này.*

Từ khóa: *Học dựa trên vấn đề; Giáo dục Vật lí; Tư duy phản biện.*

STUDENTS' CRITICAL THINKING IN PROBLEM-BASED LEARNING: A THEORETICAL AND EMPIRICAL REVIEW

Le Chi Nguyen
University of Education, Vietnam National University
Tran Phuong Thao
A Kim Bang High School, Ha Nam province

Abstract: *The goal of education in the 21st century is to teach learners to solve new problems in the real world. Problem-based learning approaches involve harnessing thinking from within individuals, from groups of people, and from the environment to solve meaningful and contextual problems [1]. Although problem-based learning has a solid theoretical basis from many documents and is widely applied to teaching in general education in many countries around the world, in Vietnam there have not been many studies on it. problem-based learning, especially research on the impact of problem-based learning on students' critical thinking ability. In this article, the authors conduct theoretical and empirical research to explore the relationship between problem-based learning and the development of students' critical thinking in learning the topic: " uniform circular motion" – physics 10. The results of teaching pedagogical experiments with 100 students in high school are part of this research.*

Keywords: *Problem-based learning; Physics Education; Critical thinking.*

Nhận bài: 15/1/2024 *Phản biện: 17/2/2024* *Duyệt đăng: 20/2/2024*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cơ sở lí thuyết của học dựa trên vấn đề (Problem-based learning – PBL), được G. Polya trình bày trong cuốn sách có tiêu đề "*How to solve it*" (1945). Mô hình PBL được Howard Barrows giới thiệu lần đầu tiên tại Đại học Y khoa McMaster ở Canada vào năm 1965. Mô hình này, nhấn mạnh việc giảng viên không cung cấp kiến thức trực tiếp cho sinh viên, thay vào đó họ sẽ hướng dẫn sinh viên tự nghiên cứu và giải quyết các vấn đề y học thực tế. PBL là một phương pháp học tập mang tính thúc đẩy, thử thách và kích thích tư duy phản biên/phê phán (Norman và Schmidt, 2000), là kết quả của quá trình làm việc hướng tới hiểu biết để giải quyết vấn đề thực tiễn (Barrows và Tamblyn, 1980). PBL được triển khai trong quá trình học tập để giải quyết các vấn đề thực tế (Orozco & Yangco, 2016) một cách khoa học (Amir, 2013) thông qua một loạt nghiên cứu (Trianto, 2009) nhằm đạt được giải pháp giải quyết vấn đề. Những vấn đề thực tế xảy ra trong môi trường xung quanh HS được coi là tác nhân kích thích để khởi đầu PBL (Sumarmi, 2012).

Đến nay, PBL đã được áp dụng dưới nhiều hình thức khác nhau và có nhiều định nghĩa khác nhau. Theo John Duch (1980), "*PBL liên quan đến việc học tập theo nhóm trên một vấn đề hoặc dự án trong một khoảng thời thích hợp. Quá trình này do HS tự chủ, GV đóng vai trò như một người hỗ trợ. HS tham gia vào việc học tích cực, dựa trên những thắc mắc, và chịu trách nhiệm cho quá trình học của mình. Các tình huống vấn đề/dự án gắn với thực tế và liên quan đến thế giới thực. Quá trình này nhấn mạnh vào tư duy phản biện/phê phán, sự sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề. Việc đánh giá thường dựa trên cả quá trình và sản phẩm*". Định nghĩa này tóm tắt được những đặc điểm quan trọng của PBL, bao gồm sự tự chủ học tập của HS thông qua làm việc theo nhóm nhỏ, tính thực tế của tình huống học tập, các kỹ năng tư duy phản biện/phê phán và giải quyết vấn đề. Câu hỏi của nghiên cứu này là: Tư duy phản biện của HS trong dạy học môn vật lí, theo quy trình PBL có phát triển hay không?

2. CƠ SƠ LÍ LUẬN

2.1. Quy trình PBL

Quy trình PBL thực hiện theo ba giai đoạn chính là; giai đoạn đầu, giai đoạn PBL và giai đoạn cuối (Masek và Yamin, 2010). Ở giai đoạn đầu tiên, là thành lập nhóm học tập, có thể phân công HS theo chỉ định hoặc ngẫu nhiên theo các nhóm nhỏ. Sau đó, nhóm được trình bày về một vấn đề PBL và HS bắt đầu phân tích để hiểu vấn đề đó (Hmelo-Silver, 2004). Một số hoạt động cụ thể ở giai đoạn này bao gồm; xây dựng mục tiêu học tập (Schmidt, 1993), xác định các kiến thức còn thiếu (Barrows và Tamblyn, 1980), đưa ra các giả thuyết (Hmelo-Silver, 2004), xác định các vấn đề học tập và các khái niệm cần học (Hmelo-Silver, 2004), đặt ra các câu hỏi để xác định *"những gì HS đã biết", "những gì HS không biết"* và *"những gì HS cần biết"*, giáo viên (GV) đóng vai trò là người hướng dẫn việc học tập của HS theo chu trình PBL (Hmelo-Silver, 2004).

Giai đoạn PBL bắt đầu bằng việc HS thực hiện việc tự học độc lập (Schmidt, 1993). Yêu cầu HS nắm vững các kiến thức liên quan đến vấn đề cần giải quyết. Sau đó, HS tiến hành thảo luận theo nhóm và cá nhân động não (Wee, 2004). HS trao đổi và chia sẻ thông tin của mình (Schmidt, 1993; Wee, 2004) với tất cả các vấn đề học tập và các giả thuyết phải đạt đến một giải pháp giải quyết vấn đề có thể chấp nhận được và được sự đồng thuận của đa số thành viên trong nhóm. GV theo dõi sự tiến bộ của các nhóm nhỏ thông qua quan sát trực tiếp và đánh giá quá trình (O'Grady và Alwis, 2002). Việc quan sát trực tiếp bao gồm các vai trò huấn luyện như thăm dò, đặt câu hỏi

nhằm kích hoạt kĩ năng phản biện của HS (Wee, 2004). Sau đó, GV đưa ra phản hồi ngay sau khi đánh giá quá trình (Woods, 2000) và luôn khuyến khích HS duy trì việc tự đánh giá (Barrows và Tamblyn, 1980; Woods, 2000).

Trong giai đoạn cuối, HS chuẩn bị trình bày và tự đánh giá kết quả thảo luận nhóm hoặc sản phẩm của dự án. HS trình bày một phần đề xuất giải pháp của mình. GV đánh giá giải pháp của HS dựa trên báo cáo của nhóm hoặc trình bày của cá nhân (Kolmos và Holgaard, 2007). Trong một số trường hợp, có thể sử dụng bảng Rubrics để đánh giá đồng đẳng, kết hợp với điểm đánh giá của GV cho các nhóm, từ đó tính điểm cho từng cá nhân HS (Kolmos và cộng sự, 2007). Các phương pháp đánh giá khác cũng có thể được sử dụng để theo dõi sự tiến bộ trong học tập của HS (Barrows và Tamblyn, 1980).

2.2. PBL và tư duy phản biện: Quan điểm lý thuyết

Tư duy phản biện có nguồn gốc từ nghiên cứu của các nhà triết học cổ đại như Socrates, Thomas Aquinas, Francis Bacon, Rene Descartes, John Locke, Issac Newton. Những đóng góp hiện đại hơn có thể kể đến John Dewey, Ludwig Wittgenstein và Jean Piaget cùng những người khác. Công trình do Robert Ennis hoàn thành vào những năm 1960 đã giúp phát triển các kỹ năng tư duy phản biện và đưa nó vào giảng dạy trong lớp học. Tư duy phản biện/phê phán nằm trong nhóm các kỹ năng tư duy bậc cao, cùng với tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề và ra quyết định (Facione, 1990). Tư duy phản biện và sáng tạo được kết nối với nhau tạo ra tư duy hiệu quả để giải quyết vấn đề (Treffinger và cộng sự, 2006). Một điểm xuất sắc của PBL là khả năng phát triển kỹ năng tư duy phản biện (Akınoğlu & Tandoğan, 2007; Allison & Pan, 2011) thông qua phương pháp khoa học (Kronberg & Griffin, 2000). Trong quá trình giải quyết vấn đề, HS có thể rèn luyện kỹ năng tư duy phản biện của mình (Bashith & Amin, 2017; Mundilarto & Ismoyo, 2017; Pusparini, Feronika & Bahriah, 2018; Ramadhani, Huda & Umam, 2019). PBL thường được lý thuyết hóa để thúc đẩy kỹ năng tư duy bậc cao của HS, đặc biệt là kỹ năng lý luận (Savery, 2006). PBL dựa trên phương pháp học tập lấy HS làm trung tâm, tuân theo các nguyên tắc lý thuyết học tập kiến tạo (Hmelo-Silver, 2004). Trong PBL, việc tiếp thu kiến thức trở thành một trong những điều kiện tiên quyết trong việc phát triển khả năng tư duy phản biện/phê phán của HS (HmeloSilver, 2004; Winterton et al., 2005). Theo Winterton và cộng sự. (2005), kiến thức và trí nhớ làm việc đóng vai trò quan trọng trong việc tiếp thu các kỹ năng nhận thức phức tạp. Điều này đặc biệt đúng vì kiến thức có tính vận hành và hoạt động trong môi trường xã hội và ý thức của người giải quyết vấn đề. Nhận định này đã được làm sáng tỏ bởi Ennis et al. (2005), chỉ ra rằng tư duy phản biện là tư duy hợp lý và phản ánh tập trung vào việc quyết định nên tin hay làm gì. Đó là một quá trình phân tích nhằm đưa ra các phán đoán được định hướng bởi mục đích cuối cùng cụ thể để đi đến giải pháp giải quyết vấn đề hợp lý (Bailin và cộng sự, 1999; Facione, 2006). Một số tác giả giải thích rằng tư duy phê phán là quá trình một cá nhân được dạy về lý luận để cải thiện các giải pháp giải quyết vấn đề (Paul và Elder, 2003). Do đó, quá trình phân tích lý luận phải đi đến những phán đoán logic, hợp lý trong một khuôn khổ nhất định và phải phù hợp với các nguyên tắc tư duy cụ thể (Ennis, 1984). Ngoài ra, các quá trình khác nhau, chẳng hạn như thảo luận, tranh luận, chia sẻ và giảng giải cho nhau khi học theo nhóm nhỏ, tạo ra một môi trường học tập có lợi cho tư duy phản biện phát triển (Schmidt, 1993; Wee, 2004). Đồng thời, tư duy phê phán của HS sẽ phát triển, trong

quá trình đề xuất và thực hiện giải pháp giải quyết vấn đề hoặc trong quá trình tự đánh giá (Schmidt, 1993; Savery và Duffy, 2001).

Từ những phân tích trên, có cơ sở vững chắc rằng, PBL sẽ tạo ra cơ hội cho HS ở cấp độ cao hơn trong hình thành, phát triển các kỹ năng tư duy, đặc biệt là tư duy phản biên/phê phán. Khái niệm "*học qua làm*" trong phương pháp PBL thực sự được hỗ trợ bởi lí thuyết học tập trải nghiệm, trong đó HS học các chiến lược tư duy bằng cách giải quyết một vấn đề cụ thể (Hmelo-Silver, 2004). Từ đó, GV có thể kích thích tư duy phản biện của HS trong việc tìm kiếm giải pháp tốt nhất - phù hợp với khái niệm "giàn giáo" theo lí thuyết học tập kiến tạo (Hmelo-Silver, 2004; Wee, 2004).

Theo Facione (2006), kĩ năng tư duy phản biện bao gồm: Phân tích; Suy luận; Giải thích; Tự điều chỉnh; Đánh giá. Tham chiếu với yêu cầu của "chuẩn đầu ra" trong Chương trình giáo dục phổ thông thổng thể và Chương trình môn vật lí (BG&ĐT, 2018), ta lập được bảng các kĩ năng tư duy phản biện của HS trong học tập môn vật lí, theo quy trình PBL (xem bảng 1)

Bảng 1. Kĩ năng tư duy phản biện của HS trong học tập môn vật lí theo quy trình PBL

Kĩ năng tư duy phản biện/phê phán	**Tư duy phản biện trong PBL**	**Chỉ báo hành vi, sản phẩm hoc tập của HS**
Phân tích (S1)	Phân tích tình huống để xác định vấn đề	+ Trình bày được các mối liên hệ nhân quả trong tình huống học tập. + Đặt được các câu hỏi liên quan đến vấn đề + Nêu được vấn đề cần giải quyết
Suy luận (S2)	Kết nối dữ liệu đề xuất giải pháp khả thi	+ Xây dựng được khung logic của giải pháp giải quyết vấn đề. + Đưa ra được quyết định lựa chọn một giải pháp giải quyết vấn đề hoặc phương án thí nghiệm + Suy luận để chỉ ra được giải pháp giải quyết vấn đề của người trình bày, không khả thi hoặc chưa tối ưu
Giải thích (S3)	Biện minh bảo vệ các kết quả đạt được	+ Biện minh để bảo vệ được các giải pháp đã đề xuất. + Giải thích được cho bạn học cùng nhóm về ý tưởng của mình. + Giải thích được kết quả thí nghiệm một cách thuyết phục.
Tự điều chỉnh (S4)	Điều chỉnh tối ưu giải pháp	+ Đề xuất được phương án tối ưu cho giải pháp sau khi được góp ý + Điều chỉnh thiết bị/thao tác thực hiện thí nghiệm để thu được kết quả chính xác hơn. + Đề xuất được phương án cải tiến thí nghiệm

Đánh giá (S5)	Tự đánh giá đúng/sai, phản biện/phê phán các kết quả đã thực hiện	+ Đánh giá được tính khả thi hoặc không khả thi của các giải pháp, phương án thí nghiệm + Nêu được nguyên nhân sai số của thí nghiệm + Đánh giá, phản biện được ảnh hưởng của các vấn đề liên quan đến kiến thức vật lí trong đời sống

Các chỉ báo hành vi, sản phẩm quá trình học tập của HS trong bảng 1, sẽ được sử dụng làm tiêu chí kiểm tra/đánh giá kĩ năng tư duy phản biện/phê phán khi dạy thực nghiệm sư phạm ở trường phổ thông.

3. KẾT QUẢ THỰC NGHIỆM VÀ THẢO LUẬN

3.1. Kết quả thực nghiệm

Dữ liệu được thu thập qua hai buổi dạy thực nghiệm sư phạm chủ đề "chuyển động tròn đều" – vật lí 10, ở trường THPT, đối tương thực nghiệm được lấy ngẫu nhiên hai lớp khối 10 với 100. Kĩ năng tư duy phản biện của HS được đánh giá trong khi học và sau khi học. Đánh giá trong khi học đánh giá qua quan sát, hỏi đáp và chấm diểm báo cáo của các nhóm HS, kết hợp với đánh giá đồng đẳng. Sau các buổi học thực nghiệm, đánh giá bằng bài kiểm tra 30 phút. Kết quả đánh giá được quy ra điểm số cho từng cá nhân HS. Kết quả đánh giá tính theo tỷ lệ % (xem bảng 2).

3.2. Thảo luận

Số liệu bảng 2 cho thấy, kĩ năng phân tích của HS (S1) thuộc loại tốt (80,5%), nghĩa là HS có hơn 80 HS phân tích được tình hống vấn đề để nêu ra được vấn đề cần giải quyết. Kỹ năng này cũng ảnh hưởng đến việc lập suy luận lập kế hoạch giải quyết vấn đề (S2), có 69 HS đã có có điểm số tối thiểu là 5 điểm (68,5%). Kỹ năng (S3) có 53 HS (52.5 %) đạt ở mức tử 5 điểm trở lên. Chỉ có 44 HS (43.5%) có khả năng phản biện các nội dung báo cáo có đúng hay không (S4). Kết quả cho thấy kĩ năng phân tích của HS đạt tỷ lệ cao nhất, trong khi kĩ năng đánh giá lại kết quả đạt thấp nhất. Điều này là hợp lí vì tự đánh giá đòi hỏi HS phải có kiến thức rất tốt mới có kĩ năng này. Năm kĩ năng tư duy phản biện ở buổi học thực nghiệm thứ 2 đều có sự tiến bộ hơn buổi học thứ nhất, trong đó có nguyên nhân khách quan, trong buổi học thứ 2, HS đã quen với phương pháp PBL. So sánh tất cả bốn kĩ năng cho thấy, phân tich

Bảng 2. Thống kê tỷ lệ % kết quả đánh giá tư duy phản biện của HS

Kỹ năng tư duy phản biện/phê phán	**Kết quả đánh giá lần 1**			**Kết quả đánh giá lần 2**			Xếp loại
	Bài 1	Bài 2	Trung bình	Bài 1	Bài 2	Trung bình	
Phân tích (S1)	42%	63%	52.5%	76%	85%	80.5%	Tốt
Suy luận (S2)	55%	61%	58%	64%	73%	68.5%	Khá
Giải thích (S3)	47%	55%	51%	48%	57%	52.5%	Đạt
Tự điều chỉnh (S4)	46%	52%	49%	51%	58%	54.5%	Đạt
Đánh giá (S5)	36%	42%	39%	39%	48%	43.5%	Chưa đạt

kĩ năng đọc hiểu đề bài (S1) và kĩ năng suy luận để đề xuất giải pháp giải quyết vấn đề (S2) đều thuộc loại tốt. Các bước S3 và S4, còn nhiều HS xếp loại chưa đạt. Trong đó, kĩ năng phân tích, suy luận để giải các dạng bài toán cần sử dụng phép chiếu vectơ có tỷ lệ xếp loại đạt thấp nhất.

Ở lần buổi học thứ 2, kĩ năng S4 đã có tiến bộ có 55 HS có khả năng đề xuất ý tưởng tối ưu giải pháp giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, Kĩ tự đánh giá kết quả S5 ở cả hai lần đánh gái đều kém hơn so với các kỹ năng khác. Nguyên nhân là do GV dạy thực nghiệm chỉ quan tâm về mức độ tiếp thu kiến thức của HS, chưa hướng dẫn HS cách phân tích, suy luân đánh giá quả. Mặt khác, để có kĩ năng tự đánh giá, đòi hỏi HS phải thực hiện được các bước S1, S2, S3, S4 và cần có kĩ năng suy luân, so sánh, các kĩ năng này thường chỉ có được ở những HS khá, giỏi. Vì vậy, tỷ lệ % kỹ năng S5 của HS đạt được còn thấp là hợp lí.

So sánh Trung bình (trung bình tỷ lệ % kết quả 2 buổi học thực nghiêm - xem bảng 2) cho thấy, kĩ năng tư duy phản biện của HS ở đánh giá thứ hai, so với kết quả đánh giá lần 1, có sự gia tăng tỷ lệ phần trăm ở mức tốt và đạt, ở tất cả các 5 kĩ năng. Nghĩa là, tư duy phản biện của HS học theo PBL đã có sự tiến bộ.

4. KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

Phân tích kết quả nghiên cứu bước đầu cho thấy, dạy học theo PBL có thể bồi dưỡng được tư duy phản biên của HS. Tuy nhiên, một số kỹ năng của HS còn hạn chế. Nguyên nhân trước tiên là do HS là do HS chưa đủ thời gian để thích ứng với phương pháp học mới. Nguyên nhân thứ hai là do HS chưa nắm liên kết được các kĩ năng của tư duy phản biện với PBL, thể hiện trong việc tự đánh giá kết quả. Nguyên nhân thứ ba là GV còn dành nhiều thời gian cho giảng giải, chú trọng vào việc tiếp thu kiến thức của HS, vì vậy, HS có ít thời gian phân tích, suy luận, biên minh…

Như đã trình bày ở trên, tư duy phản biện công bằng là mục tiêu cuối cùng của quá trình giáo dục. Vì vậy, để đáp ứng được mục tiêu dạy học của chương trình 2018, đồng thời với việc nghiên cứu chuyển đổi phương pháp dạy học, cần phải có các nghiên cứu về vận dụng các phương pháp dạy học phát huy được khả năng tự lực, tích cực, sáng tạo của HS trong học tập. Dạy học theo quy trình PBL có cơ sơ lí luận vững trắc, đã và đang được nhiều nước có nền giáo dục phát triển vận dụng vào dạy học ở các cấp học, do đó cần có nhiều nghiên cứu trên nhiều đối tượng, phạm vi rộng để giá hiệu quả PBL.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ GD-ĐT (2018a). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

Bộ GD-ĐT (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lí (*ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

Achilles, C.M., & Hoover, S.P. (1996). *Problem-based learning (PBL) as a school-improvement vehicle*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 401 631.

Barrows, H.S., & Tamblyn, R.M. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.

Polya, G. (1990). *How to solve it*, 2nd ed. London: Penguin.

F. Sulaiman, *The effectiveness of online problem-based learning on creative and critical thinking of undergraduate Physics students in Malaysia*, (2011), University of Waikato: Ph.D. Thesis.

N. Semerci, *The influence of problem-based learning on students' critical thinking in the intellectual and moral development unit*, Soc. Beh. and Persl., (2006), 1127-1136.

S. Sendaq and HF Odabas, *The effectiveness of problem-based courses on the acquisition of content knowledge and critical thinking skills*, Comp. and Edu., 53(1), (2009), 132-141.

Tan, O.S., Little, P., Hee, S.Y., & Conway, J. (Eds) (2000). *Problembased learning: Educational innovation across disciplines. Singapore*: Temasek Centre for Problem-based Learning.

CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG VIỆC HỖ TRỢ NGƯỜI CAO TUỔI TẠI CÁC BỆNH VIỆN: TIẾP CẬN TÂM LÝ HỌC XÃ HỘI

Lê Thùy Dung
Trường đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa

Tóm tắt: Tốc độ già hóa dân số đang là một trong những vấn đề xã hội dành được nhiều sự quan tâm của nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam. Không chỉ bởi người cao tuổi (NCT) thường được xem như là nhóm người yếu thế cần có sự trợ giúp của xã hội mà NCT còn là một lực lượng đông đảo trong xã hội có vai trò và ảnh hưởng nhất định tới nền an sinh của các quốc gia. Vì vậy việc thúc đẩy công tác chăm sóc người cao tuổi không chỉ giúp cho cuộc sống của người cao tuổi được hòa nhập, ổn định như những thành viên khác trong xã hội mà còn thể hiện chính sách nhân đạo hướng tới đảm bảo an sinh xã hội cho toàn dân. Mặc dù Việt Nam đang trong thời kỳ dân số vàng, song tỷ lệ người cao tuổi ngày một tăng nhanh trong thời gian gần đây và nhất là trong một vài thập kỷ tới. Bài viết đã khảo sát thực trạng hoạt động công tác xã hội trong chăm sóc người cao tuổi tại bệnh viện, trên cơ sở đó đề xuất các giải pháp, khuyến nghị nhằm cải thiện và nâng cao đời sống vật chất, đời sống tinh thần, nâng cao chất lượng cuộc sống cho người cao tuổi tại bệnh viện, các cơ sở y tế chăm sóc và bảo vệ người cao tuổi nói chung. Việc chuẩn bị đội ngũ cán bộ chức năng trong đó có nhân viên CTXH có kiến thức kỹ năng chuyên môn chăm sóc giúp đỡ người cao tuổi cũng như thực thi các chính sách xã hội cho người cao tuổi là rất cần thiết và có ý nghĩa.

Từ khóa: người cao tuổi; công tác xã hội; bệnh viện; chất lượng cuộc sống

SOCIAL WORK IN SUPPORTING ELDERLY PEOPLE AT HOSPITALS: A SOCIO-PSYCHOLOGICAL APPROACH

Le Thuy Dung
Thanh Hoa University of Culture, Sports and Tourism

Abstract: *The speed of population aging is a significant social issue garnering much attention worldwide, including in Vietnam. Elderly people (EP) are not only viewed as a vulnerable group needing societal support, but they also constitute a substantial force in society, with roles and influences on national welfare. Thus, promoting elderly care not only fosters their integration and stability within society but also reflects humanitarian policies aiming to ensure social welfare for all citizens. Despite Vietnam being in a demographic golden period, the proportion of elderly people is rapidly increasing, especially in recent years and the forthcoming decades. This article surveys the current status of social work activities in elderly care at hospitals and proposes solutions and recommendations to enhance physical and mental well-being, as well as improve the quality of life for elderly people in hospitals and healthcare facilities overall. Preparing a functional team of personnel, including social workers with specialized knowledge and skills in elderly care, and implementing social policies for the elderly is essential and meaningful.*

Keywords: elderly people; social work; hospitals; quality of life

Nhận bài: 28/12/2023 *Phản biện: 16/2/2024* *Duyệt đăng: 18/2/2024*