

GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI GIẢNG DẠY MÔN GIÁO DỤC THỂ CHẤT BẬC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Hà Mai Hoa
Học viện Mật mã

Tóm tắt: Xuất phát từ thực tế GDTC bậc đại học vẫn bị nhìn, trong khi nhu cầu rèn luyện sức khỏe và sự khác biệt về thể trạng, thói quen vận động của sinh viên ngày càng rõ, nghiên cứu này nhằm đề xuất giải pháp đổi mới giảng dạy theo tiếp cận năng lực. Nghiên cứu sử dụng phân tích tài liệu và văn bản quản lý kết hợp khảo sát phiếu hỏi, phỏng vấn, quan sát giờ học và phân tích đề cương học phần để đối chiếu mục tiêu–hoạt động–đánh giá. Kết quả cho thấy: chương trình còn thiên về hoàn thành học phần, chuẩn đầu ra chưa cụ thể và ít phân hóa; phương pháp dạy học chủ yếu làm mẫu–luyện tập đồng loạt, thời gian vận động hiệu quả và phản hồi cá nhân hạn chế; kiểm tra–đánh giá nặng về cuối kỳ, tiêu chí chưa minh bạch và ít ghi nhận tiến bộ; điều kiện cơ sở vật chất, an toàn và liên thông chính khóa–ngoại khóa chưa đồng đều. Từ đó, nghiên cứu kết luận cần đổi mới đồng bộ: thiết kế chương trình theo mô-đun và chuẩn đầu ra năng lực, tổ chức lớp theo nhóm trình độ và trạm luyện tập/đảo lớp, chuyển đánh giá sang quá trình–tiến bộ kết hợp portfolio, đồng thời bồi dưỡng giảng viên và xây dựng hệ sinh thái vận động trong nhà trường.

Từ khóa: Giáo dục thể chất; giáo dục đại học; đổi mới giảng dạy; kiểm tra–đánh giá; mô hình dạy học; năng lực vận động suốt đời.

INNOVATIVE SOLUTIONS FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHING IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Abstract: Given the reality that physical education (PE) at the university level is still often perceived as a “requirement course,” while students’ needs for health enhancement and the diversity of their physical conditions and activity habits have become increasingly evident, this study proposes competency-based solutions to innovate PE teaching. The study employs a review of literature and policy documents, combined with questionnaire surveys, interviews, classroom observations, and syllabus analysis to examine the alignment among learning outcomes, learning activities, and assessment. The findings indicate that: the curriculum still emphasizes course completion, with learning outcomes insufficiently specified and limited differentiation; teaching methods mainly rely on teacher demonstrations and uniform whole-class practice, resulting in limited effective physical activity time and insufficient individual feedback; assessment is heavily weighted toward end-of-course tests, with unclear criteria and limited recognition of student progress; and facilities, safety procedures, and the linkage between formal coursework and extracurricular activities remain uneven. Accordingly, the study concludes that coherent and integrated reforms are needed: redesigning the curriculum in modular form with competency-based learning outcomes; organizing classes by proficiency groups and using station-based learning/flipped instruction; shifting assessment toward formative and progress-based approaches combined with portfolios; and strengthening teacher professional development while building a sustainable campus physical activity ecosystem.

Keywords: Physical education; higher education; teaching innovation; assessment and evaluation; instructional models; lifelong physical literacy.

Nhận bài: 29.12.2025

Phản biện: 21.01.2026

Duyệt đăng: 26.01.2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh chuyển đổi số và lối sống ít vận động gia tăng, sức khỏe thể chất – tinh thần của sinh viên đại học đang đối mặt nhiều thách thức. Môn Giáo dục thể chất (GDTC) vì vậy cần được nhìn nhận như một thành tố quan trọng để phát triển con người toàn diện, hình thành thói quen vận động và năng lực tự chăm sóc sức khỏe suốt đời cho người học.

Tuy nhiên, thực tiễn giảng dạy GDTC ở nhiều trường đại học tại Việt Nam cho thấy vẫn tồn tại không ít hạn chế: GDTC đôi khi bị coi là “môn điều kiện”, dẫn đến tâm lý học đối phó; nội dung còn thiên về kỹ thuật động tác và kiểm tra thể lực theo chuẩn cứng, chưa cá thể hóa theo thể trạng và sở thích; phương pháp tổ chức dạy học còn đơn điệu, ít ứng dụng mô hình sư phạm hiện đại và

công nghệ để tăng trải nghiệm, phản hồi và theo dõi tiến bộ. Bên cạnh đó, điều kiện sân bãi – dụng cụ, quy trình an toàn và sự liên thông giữa học phần GDTC với hoạt động thể thao ngoại khóa chưa đồng đều, làm giảm hiệu quả giáo dục.

Vì vậy, cần một hệ giải pháp đổi mới đồng bộ từ chương trình – nội dung, phương pháp dạy học, kiểm tra – đánh giá đến điều kiện đảm bảo chất lượng, nhằm nâng cao hứng thú, hiệu quả và tính bền vững của GDTC bậc đại học ở Việt Nam.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Đặc điểm và mục tiêu của giáo dục thể chất

Giáo dục thể chất (GDTC) có đặc trưng là một hoạt động giáo dục thực hành–trải nghiệm, trong đó “đầu ra” không chỉ là mức độ ghi nhớ tri thức

mà là năng lực thực hiện vận động, duy trì luyện tập và chuyển hóa thành thói quen sống. Ở góc độ quản lý nhà nước, GDTC trong nhà trường được xác định là nội dung giáo dục, môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo, nhằm trang bị cho người học kiến thức và kỹ năng vận động cơ bản, hình thành thói quen luyện tập để nâng cao sức khỏe, phát triển thể lực–tâm vóc, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện; đồng thời, hoạt động thể thao ngoại khóa/CLB được nhấn mạnh là tự nguyện, linh hoạt theo sở thích, giới tính, lứa tuổi và sức khỏe—qua đó hỗ trợ, mở rộng hiệu quả GDTC chính khóa.

Mục tiêu GDTC được nhìn nhận theo hướng phát triển “năng lực vận động suốt đời” (physical literacy), nhấn mạnh sự hình thành đồng thời động lực, sự tự tin, năng lực vận động, tri thức và hiểu biết để cá nhân coi trọng và duy trì hoạt động thể chất trong toàn bộ vòng đời (Whitehead, 2010). Cách tiếp cận này tương thích với định hướng “giáo dục thể chất chất lượng” khi coi GDTC là “điểm vào” cho tham gia hoạt động thể chất bền vững, chú trọng tính bao trùm, đa dạng nội dung và giá trị giáo dục rộng hơn (UNESCO, 2015). Với sinh viên đại học—nhóm có nền tảng thể lực, tiền sử sức khỏe và hứng thú vận động rất khác nhau—đổi mới mục tiêu theo năng lực giúp GDTC vượt khỏi khuôn “học động tác–thi cuối kỳ”, chuyển sang hình thành năng lực tự tập luyện an toàn, tự theo dõi tiến bộ, và vận dụng kiến thức sức khỏe trong đời sống học tập–lao động.

Giáo dục thể chất ở bậc đại học hiện được thực hiện bởi Nghị định 11/2015/NĐ-CP và Thông tư 25/2015/TT-BGDĐT. Nghị định 11/2015 khẳng định vị trí GDTC là môn học bắt buộc; đồng thời đặt yêu cầu về tài chính, cơ sở vật chất và điều kiện an toàn để tổ chức hiệu quả chương trình GDTC trong nhà trường (Chính phủ, 2015). Trên nền đó, Thông tư 25/2015 quy định rõ chương trình môn học GDTC ở trình độ đại học với các điểm cốt lõi: mục tiêu chương trình hướng đến cung cấp kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản và hình thành thói quen luyện tập; khối lượng tối thiểu 3 tín chỉ; chương trình gồm học phần bắt buộc và tự chọn, kèm phương thức đánh giá; đề cương chi tiết phải xác định yêu cầu lý thuyết–thực hành và điều kiện đảm bảo chất lượng, an toàn; quy trình xây dựng có tổ soạn thảo và hội đồng thẩm định (trong đó có thành viên ngoài cơ sở đào tạo); đặc biệt, kết quả GDTC không tính vào điểm trung bình chung của học kỳ/năm học/khóa học (Bộ GD&ĐT, 2015). Ở định hướng, các

quyết định của Thủ tướng về phát triển GDTC và thể thao trường học giai đoạn 2016–2020, định hướng 2025 và chiến lược phát triển thể dục thể thao đến 2030, tầm nhìn 2045 tiếp tục củng cố yêu cầu đổi mới GDTC theo hướng nâng chất lượng, mở rộng phong trào và đảm bảo tính bền vững.

2.2. Các mô hình và phương pháp dạy học giáo dục thể chất hiện đại

Các mô hình và phương pháp dạy học GDTC hiện đại đang chuyển trọng tâm từ kiểu dạy “kỹ thuật–luyện tập đồng loạt–kiểm tra cuối kỳ” sang dạy học theo mô hình sư phạm (models-based practice), coi mỗi mô hình là một “thiết kế dạy học tổng thể” giúp giảng viên lựa chọn cách tổ chức nội dung, hoạt động và đánh giá phù hợp mục tiêu năng lực của người học (Metzler, 2017). Nghiên cứu cũng nhấn mạnh yêu cầu triển khai đúng logic mô hình (fidelity) để bảo đảm tác động sư phạm, thay vì chỉ “đổi tên phương pháp” nhưng vận hành theo cách cũ (Hastie & Casey, 2014; Casey, 2018).

Trong nhóm mô hình nổi bật, Sport Education tổ chức học phần như một “mùa giải”, có đội, lịch thi đấu và phân vai (đội trưởng, trọng tài, thống kê...), tạo trải nghiệm thể thao xác thực và tăng động lực tham gia (Siedentop, 1994). Với các môn trò chơi, Teaching Games for Understanding (TGfU) nhấn mạnh dạy chiến thuật và ra quyết định thông qua trò chơi biến đổi, như một lựa chọn thay thế cách dạy nặng kỹ thuật rời rạc (Bunker & Thorpe, 1982; dẫn lại bởi Kirk, 2002). Bên cạnh đó, mô hình Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) xem hoạt động thể chất như phương tiện giáo dục trách nhiệm cá nhân–xã hội và kỹ năng sống (Hellison, 2011).

Song song dạy trực tiếp, GDTC đại học ngày càng ứng dụng blended/flipped learning: nội dung nhận thức (an toàn, kỹ thuật, chiến thuật) học trước trên học liệu số, còn thời gian trên sân ưu tiên vận động, phản hồi cá nhân; các nghiên cứu thực nghiệm cho thấy xu hướng cải thiện thái độ tập luyện và kỹ năng (Wang và cộng sự, 2024).

2.3. Đổi mới kiểm tra–đánh giá trong giáo dục thể chất

Đổi mới kiểm tra–đánh giá trong GDTC cần chuyển từ cách chấm “chuẩn động tác/chuẩn thể lực” sang đánh giá theo chuẩn đầu ra và vì sự tiến bộ, bởi đặc thù môn học chịu ảnh hưởng mạnh của thể trạng, tiền sử sức khỏe và kinh nghiệm vận động của từng sinh viên. Ở bậc đại học, Thông tư 25/2015/TT-BGDĐT yêu cầu chương trình GDTC phải xác định rõ mục tiêu, nội dung và

phương thức đánh giá học phần, đồng thời quy định kết quả học tập GDTC không tính vào điểm trung bình chung—điều này càng đòi hỏi hệ đánh giá phải tạo động lực thực chất, minh bạch tiêu chí và khuyến khích tự rèn luyện thay vì học đối phó.

Về mặt sự phạm, đổi mới đánh giá nên đặt trọng tâm vào đánh giá thường xuyên với phản hồi kịp thời để cải thiện học tập—một hướng được chứng minh tạo ra cải thiện đáng kể khi người học nhận được phản hồi thường xuyên và được tham gia tự đánh giá. Đồng thời, cần “ăn khớp” giữa mục tiêu—hoạt động học—đánh giá theo nguyên tắc constructive alignment, bảo đảm sinh viên được đánh giá đúng những năng lực mà học phần hướng tới (Biggs, 1996). Trong GDTC, các công cụ phù hợp gồm: rubrics kỹ thuật—an toàn, nhật ký/portfolio luyện tập, bài kiểm tra kiến thức sức khỏe—phòng tránh chấn thương, và đặc biệt là tự đánh giá/đánh giá đồng đẳng để tăng tự điều chỉnh và ý thức học tập; các tổng quan hệ thống cho thấy tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng trong PE có tiềm năng hỗ trợ tự nhận thức và chất lượng học tập khi thiết kế đúng quy trình. Trên tinh thần “Quality Physical Education”, đánh giá cũng nên hướng tới trải nghiệm có ý nghĩa, bao trùm và khuyến khích duy trì vận động lâu dài, thay vì chỉ “đạt chuẩn bài thi”.

III. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Trước hết, tác giả sử dụng phân tích—tổng hợp tài liệu và đối chiếu văn bản quản lý về GDTC đại học để hình thành khung tiêu chí xem xét chương trình, phương pháp dạy học và kiểm tra—đánh giá.

Tiếp theo, khảo sát thực tiễn được tiến hành khảo sát bằng: (i) phiếu hỏi đối với 200 sinh viên và 100 giảng viên GDTC về mức độ đáp ứng nhu cầu vận động, trải nghiệm phương pháp, hình thức đánh giá và điều kiện học tập; (ii) phỏng vấn bán cấu trúc cán bộ quản lý/giảng viên cốt cán nhằm làm rõ nguyên nhân và tính khả thi của đổi mới; (iii) quan sát giờ học và phân tích đề cương học phần để đối chiếu mối liên hệ “mục tiêu—hoạt động—đánh giá”.

Dữ liệu định lượng xử lý bằng thống kê mô tả; dữ liệu định tính mã hóa theo chủ đề và đối chiếu tam giác để tăng độ tin cậy.

IV. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1 Kết quả nghiên cứu về chương trình và nội dung giảng dạy môn giáo dục thể chất

Về cấu trúc nội dung, học phần thường tập trung vào kỹ thuật cơ bản và các bài tập thể lực đại trà, trong khi các nội dung gắn với nhu cầu thực tế của sinh viên như quản lý stress bằng vận

động, tập luyện theo mục tiêu cá nhân (giảm mỡ, tăng sức bền, cải thiện tư thế), hay kỹ năng tự theo dõi tiến bộ chưa được tổ chức thành mạch học tập rõ ràng. Nhiều nội dung có xu hướng lặp lại giữa các lớp/khóa, ít phân hóa theo trình độ ban đầu; điều này khiến sinh viên có nền tảng tốt dễ thiếu thử thách, còn sinh viên thể lực yếu lại khó theo kịp. Bên cạnh đó, phần lý thuyết về sức khỏe và phương pháp tập luyện nêu có thường dừng ở mức giới thiệu, chưa chuyển thành nhiệm vụ học tập cụ thể để sinh viên vận dụng và tạo thói quen.

Một điểm nổi bật khác là mức độ đa dạng hóa học phần tự chọn chưa đồng đều giữa các trường. Ở nơi có ít lựa chọn, sinh viên khó tìm được nội dung phù hợp sở thích, dẫn đến giảm hứng thú và mức độ tham gia. Đồng thời, cơ chế liên thông giữa nội dung GDTC chính khóa với hoạt động CLB/ngoại khóa còn mờ, nên chương trình khó tạo được “đường dẫn” giúp sinh viên tiếp tục rèn luyện sau khi kết thúc học phần.

4.2 Kết quả nghiên cứu về phương pháp và tổ chức dạy học trong giảng dạy môn giáo dục thể chất

Kết quả quan sát giờ học và phản hồi từ người học cho thấy phương pháp giảng dạy GDTC ở nhiều lớp vẫn chủ yếu theo mô thức “giảng viên làm mẫu – sinh viên tập đồng loạt – sửa lỗi nhanh”. Cách tổ chức này có ưu điểm dễ quản lý nhưng bộc lộ hạn chế rõ trong bối cảnh lớp đông: thời lượng dành cho hướng dẫn chung thường chiếm đáng kể, trong khi thời gian vận động thực chất của từng sinh viên không cao; nhiều sinh viên rơi vào trạng thái chờ đến lượt hoặc tập theo thói quen mà không được chỉnh sửa kỹ thuật kịp thời.

Về phân hóa, việc chia nhóm theo trình độ/thể trạng chưa được thực hiện thường xuyên. Trong cùng một lớp, sinh viên có nền tảng tốt dễ thiếu thử thách, còn sinh viên thể lực yếu hoặc ít kinh nghiệm vận động lại khó theo kịp nhịp chung, dẫn tới tâm lý ngại tập, né tránh hoặc thực hiện động tác không đúng kỹ thuật. Ở nhiều buổi học, nhiệm vụ luyện tập được giao theo dạng “một bài cho tất cả”, ít có phương án bài tập tương đương theo mức độ (dễ—vừa—khó) nên hiệu quả cá thể hóa còn thấp.

Các hình thức tổ chức dạy học hiện đại như học theo trạm, sân nhỏ/trò chơi biến đổi, thi đấu ngắn theo nhóm, phân vai đội nhóm, học tập hợp tác tuy đã xuất hiện nhưng chủ yếu mang tính thử nghiệm, chưa hình thành quy trình ổn định. Một nguyên nhân thường gặp là thiếu học liệu và kịch bản tổ chức lớp đông; đồng thời điều kiện sân

bãi–dụng cụ không đồng đều khiến giảng viên ưu tiên phương án “an toàn, dễ quản” hơn là tổ chức hoạt động đa dạng.

4.3 Kết quả nghiên cứu về kiểm tra–đánh giá trong giảng dạy môn giáo dục thể chất

Kết quả tổng hợp từ phân tích đề cương học phần, quan sát triển khai và phản hồi của sinh viên–giảng viên cho thấy kiểm tra–đánh giá trong GDTC ở nhiều lớp vẫn thiên về đánh giá tổng kết cuối kỳ, tập trung vào bài kiểm tra kỹ thuật động tác hoặc một số chỉ số thể lực. Cách làm này giúp dễ tổ chức và dễ thống nhất chấm điểm, nhưng lại bộc lộ hạn chế khi mục tiêu GDTC hướng đến hình thành năng lực vận động và thói quen luyện tập: sinh viên có xu hướng “gần thi mới tập”, trong khi nỗ lực rèn luyện thường xuyên trong suốt học phần chưa được ghi nhận tương xứng.

Một vấn đề nổi bật là tiêu chí đánh giá chưa thật sự minh bạch và đồng nhất giữa các lớp/học phần. Ở một số trường hợp, tiêu chí vẫn mang tính mô tả chung, chưa chuyển thành thang đo cụ thể. Do thiếu rubric rõ ràng, sinh viên khó tự định hướng luyện tập; giảng viên cũng khó cung cấp phản hồi ngắn gọn nhưng nhất quán. Bên cạnh đó, đánh giá thường xuyên (quá trình) chủ yếu dừng ở điểm chuyên cần hoặc mức độ tham gia, chưa gắn chặt với chất lượng thực hành, mức độ tiến bộ hay năng lực tự luyện tập.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy các hình thức đánh giá hỗ trợ phát triển năng lực như nhật ký/ portfolio luyện tập, bài tập thiết kế kế hoạch tập cá nhân, kiểm tra kiến thức sức khỏe–an toàn, tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng chưa được sử dụng phổ biến. Khi thiếu các minh chứng này, hệ đánh giá khó phản ánh đầy đủ mục tiêu hiện đại của GDTC, đồng thời làm giảm cơ hội để sinh viên hình thành kỹ năng tự quản lý tập luyện ngoài lớp.

V. GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI GIẢNG DẠY MÔN GIÁO DỤC THỂ CHẤT BẬC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

5.1. Cải tiến chương trình từ “hoàn thành học phần” sang “năng lực vận động thể chất”

Kết quả cho thấy nội dung còn đại trà, thiên về kỹ thuật/kiểm tra thể lực, nên sinh viên khó thấy ích lợi và khó duy trì vận động sau khi kết thúc học phần. Nguyên nhân gốc thường nằm ở việc chương trình được xây theo “môn thể thao” hơn là “năng lực sức khỏe”, dẫn đến lệch mục tiêu: học để qua bài thi thay vì học để biết tự tập.

Giải pháp cốt lõi là tổ chức chương trình theo mô-đun: (i) mô-đun nền tảng sức khỏe (sức bền–sức mạnh–linh hoạt, phòng ngừa chấn thương,

nguyên tắc tự tập, dinh dưỡng cơ bản); (ii) mô-đun lựa chọn theo sở thích (môn đồng đội/cá nhân/fitness/dance...). Cách tổ chức này tạo hai lợi ích: vừa bảo đảm “nền tảng tối thiểu” cho mọi sinh viên, vừa tăng động lực nhờ được lựa chọn. Đổi mới không chỉ là thêm môn mới, mà là chuẩn hóa đầu ra có thể đo: sinh viên phải chứng minh được mình biết tự thiết kế kế hoạch tập 4–6 tuần, biết tự điều chỉnh tải lượng, biết tập an toàn. Mỗi mô-đun cần có mức “cơ bản–nâng cao” và phương án cho nhóm nguy cơ (tiền sử chấn thương, bệnh nền, thể lực thấp).

5.2. Đổi mới kiểm tra–đánh giá từ “một bài thi cuối kỳ” sang “đánh giá vì tiến bộ”

Kết quả cho thấy đánh giá còn nặng cuối kỳ, tiêu chí đôi khi mờ, ít đánh giá quá trình; hệ quả là sinh viên học đối phó, đặc biệt khi môn không tạo áp lực điểm số như các môn chuyên ngành.

Giải pháp là thiết kế đánh giá theo 4 mức đánh giá:

Đầu vào (diagnostic): đo nền tảng và sàng lọc nguy cơ để phân tầng mục tiêu.

Quá trình (formative): điểm không cần nặng, nhưng phải đều và có phản hồi; dùng rubric kỹ thuật–an toàn, quan sát ngắn theo trạm.

Tiến bộ (improvement): so sánh người học với chính họ theo mốc (tuần 1–tuần 4–tuần 8).

Năng lực tự luyện (portfolio/journal): kế hoạch tập 4–6 tuần, minh chứng thực hiện, tự đánh giá điều chỉnh.

Khi sinh viên thấy nỗ lực hằng tuần được ghi nhận, họ có động lực học thật. Để tăng tính khả thi, nhà trường có thể chuẩn hóa bộ rubric dùng chung và yêu cầu nộp portfolio theo mẫu đơn giản.

5.3. Phát triển đội ngũ từ “cá nhân” thành “năng lực tổ chức”

Kết quả cho thấy áp dụng phương pháp hiện đại còn rời rạc vì phụ thuộc từng giảng viên. Nguyên nhân gốc là thiếu hệ học liệu chung, thiếu bồi dưỡng theo thực hành, và thiếu cơ chế chia sẻ nội bộ.

Giải pháp là bồi dưỡng theo 3 năng lực lõi: (1) thiết kế lớp đồng bằng trạm/sân nhỏ; (2) phản hồi nhanh theo rubric và quản lý an toàn; (3) thiết kế đánh giá quá trình và portfolio. Đi kèm, cần xây dựng thư viện học liệu dùng chung: video kỹ thuật ngắn, rubric, checklist an toàn, mẫu portfolio, ngân hàng trò chơi biến đổi. Khi học liệu chuẩn hóa, giảng viên mới có thể đổi mới đồng bộ, giảm tải chuẩn bị và tăng độ nhất quán giữa các lớp.

Một cơ chế rất “đòn bẩy” là tổ chức quan sát đồng nghiệp theo tiêu chí: thời gian vận động

hiệu quả, mức độ cá thể hóa, chất lượng phản hồi, an toàn. Đây là cách nâng chất lượng thực hành nhanh hơn tập huấn lý thuyết.

VI. KẾT LUẬN NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu cho thấy đổi mới giảng dạy GDTC ở bậc đại học cần được nhìn nhận như một chỉnh thể, bởi các hạn chế hiện nay không nằm ở một khâu đơn lẻ mà “mắc xích” với nhau: chương trình–nội dung còn thiên về hoàn thành học phần, mục tiêu chưa cụ thể hóa thành chuẩn đầu ra đo được; tổ chức dạy học còn nặng đồng loạt, ít phân hóa theo thể trạng, làm giảm thời gian vận động hiệu quả và chất lượng phản hồi; kiểm tra–đánh giá thiên về cuối kỳ, tiêu chí chưa đủ minh bạch và chưa ghi nhận tiên bộ; đồng thời điều kiện sân bãi–dụng cụ và quy trình an toàn chưa đồng đều,

khiến chất lượng triển khai khác nhau giữa các lớp/đơn vị. Từ đó, bài viết đề xuất các nhóm giải pháp trọng tâm: (i) tái thiết kế chương trình theo hướng mô-đun và chuẩn đầu ra năng lực, tăng nội dung phục vụ tự tập luyện an toàn; (ii) đổi mới tổ chức lớp học theo nhóm trình độ, học theo trạm, sân nhỏ và đảo lớp phù hợp để tăng vận động thực chất; (iii) chuyển đánh giá từ “một bài thi” sang đánh giá quá trình và tiên bộ cá nhân, bổ sung minh chứng năng lực tự luyện; (iv) phát triển đội ngũ và chuẩn hóa học liệu để đổi mới đồng bộ, bền vững. Thực hiện nhất quán các giải pháp này sẽ giúp GDTC đại học vượt khỏi tâm lý “môn điều kiện”, trở thành trải nghiệm học tập có ý nghĩa, góp phần hình thành thói quen vận động và nâng cao sức khỏe sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2015, October 14). Thông tư số 25/2015/TT-BGDĐT: Quy định về chương trình môn học Giáo dục thể chất thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học. Cơ sở dữ liệu quốc gia về văn bản pháp luật. <https://vbpl.vn/laichau/Pages/ivbpq-thuoc tinh.aspx?ItemID=92460&Keyword=>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Chính phủ. (2015, January 31). Nghị định số 11/2015/NĐ-CP: Quy định về giáo dục thể chất và hoạt động thể thao trong nhà trường. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. <https://chinhphu.vn/default.aspx?docid=178843&pageid=27160>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294–310. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429588>
- Hastie, P. A., & Casey, A. (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 422–431. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141>
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in physical education* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315213521>
- Siedentop, D. (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. *Human Kinetics*.
- Thủ tướng Chính phủ. (2016, June 17). Quyết định số 1076/QĐ-TTg: Phê duyệt Đề án tổng thể phát triển giáo dục thể chất và thể thao trường học giai đoạn 2016–2020, định hướng đến năm 2025. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. <https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?docid=185061&pageid=27160>
- Thủ tướng Chính phủ. (2024, October 15). Quyết định số 1189/QĐ-TTg: Phê duyệt Chiến lược phát triển thể dục, thể thao Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. Cổng Thông tin điện tử Chính phủ. <https://vanban.chinhphu.vn/?docid=211436&pageid=27160>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy-makers*. UNESCO.
- Whitehead, M. (Ed.). (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203881903>