

HOẠT ĐỘNG LĨNH HỘI TRI THỨC MÔN ĐẠO ĐỨC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC DƯỚI GÓC NHÌN PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

NGUYỄN THỊ THU*

TÓM TẮT

Giáo dục đạo đức cho học sinh là nội dung không thể thiếu ở bậc tiểu học. Tuy nhiên, trong xu hướng đổi mới giáo dục nhằm phát triển năng lực (NL) cho người học ở Việt Nam hiện nay, việc thực hiện hoạt động này như thế nào vẫn còn để ngỏ. Bài viết đề cập đến hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của học sinh tiểu học (HSTH) dưới góc nhìn phát triển NL như là một cứ liệu quan trọng cho việc xác định hình thức và cách tiếp cận giáo dục đạo đức cho các em theo định hướng này.

Từ khóa: giáo dục đạo đức, năng lực.

ABSTRACT

Primary school students' acquisition of knowledge in the subject Ethics from a competence-based perspective

Ethical education for students is an indispensable content in primary schools. However, in the new trend of reforming education with learner's competence development in the center in Vietnam nowadays, how to implement it is still an unanswered question. The article discusses primary school students' acquisition of knowledge in the subject Ethics from a competence-based perspective to serve as a significant evidence for identifying forms of and ways to ethical education with the new direction.

Keywords: ethical education, competence.

1. Đặt vấn đề

Thực hiện Nghị quyết 29 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng lần thứ 8, khóa XI, hiện nay ngành giáo dục và đào tạo nước ta đang bước vào công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện với định hướng “từ chủ yếu nhằm trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và NL người học, biết vận dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề thực tiễn; chuyển từ nền giáo dục nặng về chữ nghĩa, ứng thí sang một nền giáo dục thực học, thực nghiệp” [2, tr.5]. Theo đó, một trong các nguyên tắc được xác định là “kế thừa và phát huy những thành tựu và

kinh nghiệm thành công của nền giáo dục Việt Nam” [2, tr.6]. Những yêu cầu đó cho thấy việc đánh giá hiệu quả lĩnh hội tri thức hiện tại của học sinh (HS) theo quan điểm tiếp cận mới, qua đó xác định ưu điểm và nhược điểm của nó là rất cần thiết. Với ý nghĩa đó, trong phạm vi bài viết này, chúng tôi đề cập đến hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của HSTH dưới góc nhìn phát triển NL.

2. Nội dung

2.1. Những yêu cầu của hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của học sinh tiểu học dưới góc nhìn phát triển năng lực

* ThS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: thukth@yahoo.com

Trước hết, cần khẳng định lại rằng, việc giáo dục, đào tạo người học theo định hướng phát triển NL đang là xu hướng mạnh mẽ trên thế giới bởi nó đáp ứng nhu cầu về nguồn lực con người trong xã hội hiện đại. Hiện nay có nhiều quan điểm về NL, song với định hướng đổi mới giáo dục đào tạo ở nước ta hiện nay, chúng tôi thống nhất với quan điểm của Bernd Meier (2005). Theo đó, NL được đề cập là NL hành động. “NL hành động là khả năng thực hiện có hiệu quả và có trách nhiệm các hành động, giải quyết các nhiệm vụ, các vấn đề thuộc lĩnh vực nghề nghiệp, xã hội hay cá nhân trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng kỹ xảo và kinh nghiệm cũng như sự sẵn sàng hành động” [3]. NL là một thuộc tính tâm lý phức hợp, được hình thành từ các yếu tố như kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động, trách nhiệm.

Ở bậc tiểu học, do đặc điểm tâm lý lứa tuổi, đối tượng lĩnh hội của HS trong môn Đạo đức được xác định là các chuẩn mực hành vi (CMHV) [1]. Vậy CMHV là gì và hoạt động lĩnh hội CMHV của HS theo hướng phát triển NL có những yêu cầu cơ bản nào?

a. Trong thực tiễn xã hội có nhiều loại chuẩn mực như đạo đức, luật pháp, phong tục... Nó được xem là phương tiện định hướng, đánh giá hành vi xã hội của cá nhân trong mối quan hệ với người khác và với xã hội. Các chuẩn mực xã hội được phân biệt ở nội dung và phương pháp điều tiết hành vi [7]. Theo đó, đạo đức là một hình thái ý thức xã hội được phần lớn mọi người trong xã hội thừa

nhận, không ghi thành văn bản, giúp cá nhân *tự giác* điều chỉnh hành vi của mình trong quan hệ với người khác và với xã hội sao cho phù hợp với lợi ích và hạnh phúc của con người, với tiến bộ xã hội [5], [7].

Khi phân tích cấu trúc đạo đức, Nguyễn Kế Hào và một số tác giả xác định đạo đức là một thể thống nhất gồm ba mặt: ý thức đạo đức, tình cảm đạo đức và hành vi đạo đức. Trong đó, hành vi đạo đức là hành động tự giác của con người, được thúc đẩy bởi *sự thôi thúc của lương tâm cá nhân và dư luận xã hội*. Hành vi đạo đức là cái được biểu hiện ra trong cuộc sống hàng ngày, là cái mà người khác có thể nhìn thấy, cảm nhận và có thể đánh giá được [5]. Như vậy, có thể hiểu hành vi đạo đức là hành động tự giác được thúc đẩy bởi động cơ có ý nghĩa về mặt đạo đức của những nhân cách cụ thể đang được vận hành dưới sự chỉ đạo của hệ thống quan niệm đạo đức. Cùng một quan niệm đạo đức nhưng có thể có nhiều biểu hiện về hành vi đạo đức. Trong đó, những hành vi đạo đức được cộng đồng xã hội đó lựa chọn và định hướng thực hiện được gọi là hành vi đạo đức có tính chuẩn mực hay CMHV còn những hành vi không phù hợp với chuẩn mực được gọi là hành vi sai lệch hoặc hành vi lệch chuẩn [7].

Theo cách quan niệm trên, CMHV có các đặc điểm: tính cụ thể, tính biểu lộ, tính toàn vẹn, tính tự giác, tính không vụ lợi và tính định hướng.

Lĩnh hội là “quá trình tái tạo lại cho bản thân những thuộc tính, NL và các phương thức hành vi do con người đã

hình thành trong lịch sử” [7, tr.148]. Quá trình lĩnh hội CMHV của HSTH qua học tập môn Đạo đức được hiểu là hoạt động tương đối trọn vẹn của HSTH nhằm tái tạo lại những quy định của cộng đồng xã hội về cách cư xử của con người đã hình thành trong lịch sử. Ngoài những đặc điểm vốn có của hoạt động lĩnh hội theo nội dung và phương pháp nhà trường như được tổ chức, điều khiển bởi GV, thực hiện theo mục tiêu xác định, hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của HSTH có điểm đặc thù về nội dung: đối với bản thân HS, nội dung CMHV hầu hết mang tính thứ cấp. Nói cách khác, hầu hết HS có hiểu biết liên quan đến CMHV trước khi được học. Chẳng hạn, trước khi học bài ***Đi bộ đúng quy định*** (Đạo đức 1), HS lớp 1 đã có hiểu biết liên quan đến chuẩn mực này.

b. Những đặc điểm trên quy định những yêu cầu cơ bản trong quá trình lĩnh hội CMHV qua môn Đạo đức của HSTH:

Về phía người học:

(1) Nhận thức: Hiểu đúng và đầy đủ biểu tượng, ý nghĩa và cách thực hiện CMHV. Đồng thời, để vận dụng được tri thức đã học, tức HS có ứng xử *phù hợp* khi gặp các tình huống khác nhau trong cuộc sống, trẻ cần phải ghi nhớ CMHV đã học và biết cải biến tích cực các tài liệu trực quan và tình huống đã học. Nói cách khác, trẻ cần *ghi nhớ* và *linh hoạt trong nhận thức*. Đây là những yếu tố quan trọng theo định hướng phát triển NL hành động.

(2) Có thái độ - cảm xúc tích cực với CMHV, đặc biệt là hứng thú bên trong.

(3) Hành vi: Trẻ phải có trải nghiệm

thành công về CMHV. Kết quả trải nghiệm phải gắn liền với nhận thức và thái độ - cảm xúc về CMHV, bởi nói như Nguyễn Kế Hào, “nếu chỉ có hành vi đạo đức mà thiếu ý thức đạo đức, thiếu tình cảm đạo đức thì hành vi đó là hành vi thiếu hồn, hành vi đó có thể có hồn khác” [5, tr.85].

Trong nhà trường tiểu học, hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của HSTH được tổ chức bởi GV. Vì vậy, để thỏa mãn các yêu cầu trên của người học, đòi hỏi GV phải thiết kế và tổ chức quá trình nhận thức phù hợp với HSTH theo các yêu cầu trên, cụ thể:

(1) Lựa chọn nội dung dạy học: đảm bảo tính trực quan, gần gũi, thiết thân với cuộc sống của HSTH.

Trong quá trình tổ chức hoạt động lĩnh hội CMHV của HSTH, nếu nội dung dạy học không gần gũi, thiết thân với HS thì sẽ khó dẫn đến việc lĩnh hội CMHV ở trẻ. Sự gần gũi, thiết thân không chỉ ở bản thân CMHV mà phải có ý nghĩa với cuộc sống, hoàn cảnh sống của HSTH. Có thể thấy, giúp trẻ hiểu được biểu tượng và ý nghĩa của CMHV đã khó nhưng để trẻ *học theo, làm theo* lại khó hơn. Trẻ không thể làm theo cái đúng nếu cảm thấy nó không phù hợp với mình. Vấn đề này rất quan trọng theo định hướng phát triển NL cá nhân.

Chẳng hạn, ở Trung Quốc, khi dạy về đức tính tiết kiệm, một GV tiểu học đã kể cho HS nghe sự việc bàn chải đánh răng của cố thủ tướng Chu Ân Lai đã cũ đến mức chỉ còn mấy sợi cước mà ông vẫn dùng. Trái với mong muốn gây sự cảm phục ở HS, chi tiết này lại “gây ra sự

cười đùa ở trẻ” [4]. Ở đây, cần phải thừa nhận một thực tế, mặc dù cố thủ tướng Chu Ân Lai là một nhà lãnh đạo nổi tiếng của Trung Quốc và hành vi tiết kiệm nêu ra là rất sinh động, điển hình, đặc trưng cho giai đoạn lịch sử cụ thể lúc đó song lại khá xa lạ với HS trong cuộc sống hiện đại, chưa kể là đã gây ra những suy nghĩ thiếu tích cực, giảm hiệu quả giáo dục (bởi trẻ em hôm nay thường được hướng dẫn là một bàn chải đánh răng có chất lượng tốt chỉ nên sử dụng trong thời gian tối đa là 3 tháng).

Yêu cầu trên đòi hỏi GV phải chú ý đến vốn sống của HS trong quá trình hình thành kiến thức về CMHV cho trẻ.

(2) Chú trọng sự trải nghiệm của HS về CMHV. Trải nghiệm đề củng cố kiến thức, làm sâu sắc cảm xúc tích cực – yếu tố cần thiết dẫn tới NL hành động – thực hiện CMHV. Tương tự như việc hình thành kiến thức về CMHV, sự trải nghiệm thành công cũng cần tính đến yếu tố vốn kinh nghiệm cá nhân HS.

(3) Để người học vận dụng được tri thức trong cuộc sống, tức ứng xử phù hợp trên cơ sở CMHV đã học, phải chú trọng

hình thành NL ứng xử.

2.2. Một số kết quả nghiên cứu thực tiễn về hoạt động lĩnh hội tri thức môn Đạo đức của học sinh tiểu học

Chúng tôi đã thực hiện một số nghiên cứu¹ về hoạt động lĩnh hội CMHV theo nội dung chương trình môn Đạo đức hiện hành của HSTH. Trong nghiên cứu thực tiễn về khó khăn tâm lí của HSTH, chúng tôi thực hiện trên khách thể nghiên cứu trực tiếp là 223 HS đang học lớp 2 và 3 tại 4 trường tiểu học công lập thuộc tỉnh Thừa Thiên Huế và Thành phố Hồ Chí Minh; khách thể nghiên cứu gián tiếp là 16 GV trực tiếp giảng dạy môn Đạo đức cho các em và 223 phụ huynh của các HS này với hai phương pháp chủ đạo là phỏng vấn cá nhân qua bảng hỏi và quan sát. Kết quả ở bảng 1 cho thấy HS gặp khó khăn tâm lí nói chung ở mức trên trung bình (1,72) với xu hướng gặp khó khăn nhiều nhất là ở mặt hành vi, thái độ - cảm xúc, thấp nhất là mặt nhận thức. Nói cách khác, HS đã có kiến thức về CMHV song còn yếu khi thể hiện hành vi và thái độ - cảm xúc.

Bảng 1. Kết quả tổng hợp về mức độ khó khăn tâm lí của HS trong quá trình lĩnh hội tri thức môn Đạo đức

TT	Mặt	ĐTB	Thứ bậc
1	Nhận thức	1,46	3
2	Thái độ - xúc cảm	1,72	2
3	Hành vi	1,98	1
CHUNG		1,72	

Ghi chú: Điểm thấp nhất = 1, cao nhất = 3; điểm càng cao thì khó khăn tâm lí càng lớn. $p < 0,05$.

Khi xét riêng từng mặt, kết quả khảo sát cho thấy mức độ HS gặp khó khăn khác nhau ở các khía cạnh cụ thể của nó (xem bảng 2, 3, và 4).

Bảng 2. Mức độ khó khăn tâm lý của HS ở mặt nhận thức

TT	Các khía cạnh nhận thức	ĐTB	ĐLC
1	Hiểu biểu tượng	1,13	0,34
2	Hiểu ý nghĩa	1,19	0,39
3	Biết cách làm	1,24	0,42
4	Trả lời đúng các tình huống khi tập luyện kỹ năng	1,47	0,50
5	Ghi nhớ sau khi học	1,61	0,48
6	Linh hoạt trong nhận thức sau khi học	2,16	0,58

Ghi chú: Điểm thấp nhất = 1, cao nhất = 3; điểm càng cao thì khó khăn tâm lý càng lớn. $p < 0,05$.

Bảng 2 cho thấy trong các khía cạnh nhận thức, HS gặp khó khăn lớn nhất ở tính linh hoạt (2,16). Trong đó, xu hướng trẻ gặp khó khăn sau khi học cao hơn trong khi học. Chẳng hạn, ở khía cạnh “hiểu biểu tượng” có 86,1 % HS “hiểu đầy đủ”, 13,9% HS “hiểu một phần”, không có HS nào là không hiểu hay nhận thức sai trong khi khía cạnh “ghi nhớ sau khi học” có số tương ứng là 38,1% và 61,9%, và ở khía cạnh “linh hoạt trong nhận thức sau khi học” các con số lần lượt là 9,9%, 63,7% và có đến gần 1/3 (26,5%) số HS được khảo sát cho thấy “không linh hoạt”.

Với đặc tính *trộn ven*, trong quá trình lĩnh hội CMHV đòi hỏi HS phải có hiểu biết trọn đủ 3 mặt biểu tượng, ý nghĩa, cách làm và có những yếu tố thiết yếu của NL hành động như ghi nhớ, linh hoạt trong nhận thức... Kết quả trên giải thích một phần hiện tượng HS có kiến thức (nói) khá tốt về CMHV nhưng lại yếu ở khâu thực hiện hành vi (không thực hiện).

Kết quả khảo sát mặt thái độ - cảm xúc và hành vi của HS cũng cho thấy sự thiếu hụt các khía cạnh có ý nghĩa quan trọng của NL hành động như “tự giác thực hiện CMHV sau khi học”, “coi trọng việc thực hiện CMHV sau khi học”, “thực hiện CMHV sau khi học” có số điểm lần lượt là 1,72; 1,96 và 2,08.

Bảng 3. Mức độ khó khăn tâm lý của HS ở mặt thái độ - cảm xúc

TT	Các khía cạnh thái độ - cảm xúc	ĐTB	ĐLC
1	Thích khi tiếp nhận kiến thức	1,67	0,71
2	Mệt mỏi, buồn ngủ trong giờ học	1,66	0,47
3	Thích khi luyện tập kỹ năng	1,61	0,63
4	Thích khi thực hiện CMHV sau khi học	1,70	0,45
5	Tự giác thực hiện CMHV sau khi học	1,72	0,63
6	Coi trọng việc thực hiện CMHV sau khi học	1,96	0,25

Ghi chú: Điểm thấp nhất = 1, cao nhất = 3; điểm càng cao thì khó khăn tâm lý càng lớn. $p < 0,05$.

Bảng 4. Mức độ khó khăn tâm lí của HS ở mặt hành vi

TT	Các khía cạnh hành vi	ĐTB	ĐLC
1	Phát biểu ý kiến	2,05	0,72
2	Làm việc riêng, nói chuyện riêng...	2,05	0,58
3	Hành vi phù hợp khi tập luyện kĩ năng	1,76	0,42
4	Thực hiện CMHV sau khi học	2,08	0,58

Ghi chú: Điểm thấp nhất = 1, cao nhất = 3; điểm càng cao thì khó khăn tâm lí càng lớn. $p < 0,05$.

Hoạt động linh hội CMHV của HSTH qua việc học tập môn Đạo đức diễn ra dưới sự tổ chức, điều khiển của GV. Với vai trò đó, chúng tôi đã khảo sát yếu tố ảnh hưởng đến những khó khăn trên của HSTH. Kết quả cho thấy mối tương quan mạnh mẽ giữa kết quả linh hội CMHV ở trên với cách thức dạy học của GV. Có thể dẫn ra một vài điểm như sau:

(1) Lựa chọn nội dung dạy học

Đối với môn Đạo đức hiện hành, mỗi CMHV được dạy trong 02 tiết. Ở tiết thứ nhất, hoạt động đầu tiên của bài mới có chức năng giúp cho HS hiểu biểu tượng và ý nghĩa của CMHV. Hoạt động này thường bắt đầu với những tình huống cụ thể (dưới hình thức một câu chuyện, tình huống có vấn đề, trò chơi...) do GV lựa chọn. Kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy hầu hết GV sử dụng nội dung ở sách giáo khoa/ Vở bài tập và phương pháp dạy học gợi ý ở sách GV để giảng dạy, có đến 87,9% GV được khảo sát thừa nhận việc họ không bao giờ “hỏi hiểu biết hay cảm nhận của HS” khi bắt đầu bài học mới. Có thể thấy việc dạy học theo sách hay thiếu quan tâm đến vốn sống của HS khá phổ biến. Đối với HS, việc làm này có thể gây khó khăn trong việc linh hội CMHV do nội dung dạy học không phù hợp với HS. Tồn tại này là tất yếu vì với tính chất cụ thể, mỗi nội dung

tình huống ở SGK chỉ phù hợp với một đối tượng HS.

Chẳng hạn, ở bài **Vượt khó trong học tập** (Đạo đức 4), để giúp HS hiểu một biểu hiện vượt khó trong học tập và ý nghĩa của nó, sách GV cùng sách giáo khoa đưa câu chuyện *Một học sinh nghèo vượt khó*. Nội dung câu chuyện nói về Thảo, một em HSTH vượt qua nhiều khó khăn như nhà nghèo, ở rất xa trường, đường đi lầy lội nhưng vẫn đi học đều và có kết quả học tập tốt, được thầy cô và bạn bè mến phục. Với mục tiêu trên, câu chuyện này sẽ là ưu điểm khi dạy cho đối tượng HS có đặc điểm gần giống với vùng quê em Thảo nhưng sẽ là nhược điểm khi dạy cho đối tượng HS khu vực thành phố, thị xã. Điều đáng nói ở chỗ, không phải HS không thể phân tích, hiểu được nội dung và ý nghĩa của câu chuyện mà là *khó học theo*.

(2) Trong quá trình xử lí tình huống bài học, GV chỉ quan tâm đến việc xác định kết quả của mỗi tình huống, tức tìm đáp án theo chuẩn; thiếu quan tâm đến cảm xúc, đặc biệt là cảm xúc thật sự của HS hoặc những câu trả lời lệch chuẩn của HS. Lấy bài **Trả lại của rơi** ở lớp 2 làm ví dụ. Để giúp HS có kĩ năng *trả lại của rơi khi nhặt được*, GV đưa tình huống: “Đi học về, em và bạn cùng nhìn thấy tờ bạc 20.000 đồng rơi dưới đất. Lúc ấy em

sẽ làm gì?” rồi cho HS thảo luận nhóm, đóng vai thể hiện cách xử lý tình huống. Sau khi các nhóm lên thể hiện cách ứng xử trong tình huống này, GV cùng HS xác định kết quả. Nếu có nhiều ý kiến, GV thường hỏi phương án nào đúng, sau đó đi đến kết luận. Có thể thấy, giáo dục HSTH khi nhất được của rơi thì nên trả lại cho người bị mất là hoàn toàn đúng. Tuy nhiên, theo chúng tôi, tiến hành như trên sẽ để lại ít nhất hai hậu quả xấu đối với quá trình hình thành hành vi ở HS theo hướng phát triển NL, đặc biệt là ở lứa tuổi tiểu học:

(a) Cá nhân/ nhóm HS có cách ứng xử không phù hợp sẽ dễ rơi vào trạng thái cảm xúc tiêu cực như tự ti, xấu hổ... đặc biệt là khi bị bạn bè khác chê cười. Có trường hợp, sự đăm tiếu còn diễn ra sau khi kết thúc giờ học và làm nảy sinh mâu thuẫn khác. Đối với quá trình nhận thức CMHV, thái độ - xúc cảm của HS rất quan trọng bởi “xúc cảm, tình cảm là bản chất của con người xét từ góc độ đạo đức bởi nội dung căn bản của đạo đức là cái Thiện và cái Ác mà Thiện và Ác được hình thành từ tình cảm [6, tr.1]. Điều này cần được chú trọng hơn đối với HSTH, bởi đây là lứa tuổi mà đời sống tâm lý còn chịu sự chi phối mạnh mẽ của cảm xúc.

(b) Hình thành ở HS tâm lý sợ sai khi trả lời hoặc không muốn nói lên những suy nghĩ, cảm xúc thật của mình trước mỗi tình huống. Theo chúng tôi, đây là nhược điểm rất lớn đối với việc lĩnh hội CMHV ở HSTH bởi lẽ để điều chỉnh những hành vi lệch chuẩn cho trẻ thì điều đầu tiên là cần để trẻ vượt qua được các cảm xúc tiêu cực như trên. Nếu không, trẻ sẽ “đóng cửa” tâm hồn và vấn

đề này không những trở thành rào cản lớn trong nhiệm vụ hình thành CMHV cho trẻ (của GV) mà nó còn dẫn đến hệ quả xấu hơn: HS chỉ nói điều GV hay người lớn muốn nghe, lặp lại những điều GV nói rất tốt (đặc biệt là khi kiểm tra) nhưng hành động trong cuộc sống thực lại không như vậy; xa hơn là nói một đường, làm một nẻo.

Đây cũng là một phần trả lời của câu hỏi vì sao đã được *học* mà HS vẫn không thể thực hiện được những hành vi tương tự trong cuộc sống.

Bên cạnh đó, việc chú trọng vào xác định đáp án cho tình huống và lấy đó làm bài học cho HS theo chúng tôi sẽ không có nhiều ý nghĩa khi hướng đến mục tiêu hình thành NL ứng xử cho HS bởi tình huống thì có tính chất cụ thể và do vậy, nếu lấy tình huống làm *chuẩn* thì rất dễ dẫn đến sự rập khuôn, không phù hợp. Hơn nữa, không thể chắc chắn tình huống HS gặp sau này giống hoàn toàn với tình huống đã học.

(3) Trải nghiệm

Phần nhiều thời gian của giờ học GV hướng HS tập trung vào việc lĩnh hội tri thức về CMHV theo hướng giáo dục bổn phận, trách nhiệm (cần phải làm gì?). Việc thực hành luyện tập kỹ năng không thường xuyên (100% ở mức “luyện tập một phần”), trong đó phần nhiều là rèn nhóm kỹ năng *nhận xét, đánh giá và lựa chọn*, ít *kỹ năng thực hiện*.

(4) Đánh giá kết quả học tập môn học

Kết quả khảo sát của chúng tôi cho thấy 100% HS trong mẫu nghiên cứu được đánh giá mức *hoàn thành*² trở lên (trong đó mức A⁺ chiếm 14,9% và mức A chiếm 85,1%). Bên cạnh đó, mức độ