

MỤC LỤC

1		Lời nói đầu	
2	<i>Ngô Minh Oanh</i>	Mối quan hệ giữa giảng viên – sinh viên trong đổi mới phương pháp dạy học các môn khoa học xã hội – nhân văn theo hướng lấy người học làm trung tâm	1
3	<i>Nguyễn Kim Dung</i>	Giải quyết vấn đề - cách làm ở các nước và lời khuyên cho phụ huynh Việt Nam	7
4	<i>Phạm Xuân Hậu</i>	Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trong tiến trình đổi mới căn bản giáo dục Việt Nam theo tinh thần nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI	14
5	<i>Nguyễn Thị Quy</i>	Tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục đại học	24
6	<i>Trương Công Thanh</i>	Vai trò của hoạt động chủ đạo ở mỗi giai đoạn lứa tuổi đối với sự phát triển của học sinh	29
7	<i>Đào Thị Vân Anh</i>	Giáo dục giới tính trong mối quan hệ với giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật – vai trò của gia đình và nhà trường	36
8	<i>Trịnh Văn Anh</i>	Động cơ học tập của sinh viên hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM: thực trạng và giải pháp	43
9	<i>Hồ Sỹ Anh</i>	Bước đầu xây dựng hệ thống thông tin quản lý giáo dục phục vụ công tác nghiên cứu khoa học	57
10	<i>Huỳnh Xuân Nhựt</i>	Mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh tiểu học	65
11	<i>Lê Thị Thu Liễu</i>	So sánh mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh bậc Tiểu học ở Trung Quốc và tỉnh Tiền Giang, Việt Nam	73
12	<i>Lê Hoàng Giang</i>	Phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt (Vấn đề tên gọi)	83
13	<i>Lê Tấn Huỳnh Cẩm Giang</i>	Những quan điểm chính sách cần lưu ý để sử dụng hiệu quả nguồn vốn vay ODA cho giáo dục đại học Việt Nam	91
14	<i>Lê Thị Ngọc Thương</i>	Kiểm soát cảm xúc giận dữ của học	98

15	<i>Nguyễn Thị Phú</i>	sinh THPT: Thực trạng và biện pháp Đánh giá kĩ năng trong đánh giá kết quả học tập của học sinh Trung học phổ thông qua môn Ngữ văn theo chuẩn kiến thức và kĩ năng	108
16	<i>Nguyễn Thị Phú Quý</i>	Khả năng tri giác và tư duy của trẻ 3 – 4 tuổi ở một số trường mầm non tại TP. HCM	116
17	<i>Bùi Tiến Huân</i>	Chính sách trị an của triều Nguyễn đối với vùng núi miền Trung (1801-1883)	122
18	<i>Nguyễn Duy Phương</i> <i>Phạm Thị Thu Thủy</i>	Một số biện pháp cụ thể trong việc giảng dạy tác phẩm kí	130
19	<i>Võ Thị Tích</i>	Giáo dục đạo đức: kinh nghiệm của Hàn Quốc	136
20	<i>Phạm Thị Xuân Hương</i>	Biểu hiện của thi phái tượng trưng qua hai tập thơ Đau thương (Hàn Mặc Tử) và Tinh huyết (Bích Khê)	148
21	<i>Phạm Văn Danh</i>	Khảo sát việc sử dụng bài giảng điện tử trong giảng dạy của giáo viên THPT trên địa bàn TP. HCM	161
22	<i>Đỗ Thị Phương Anh</i>	Một số giải pháp nâng cao việc rèn luyện kỹ năng nghe – nói và khả năng giao tiếp của học sinh	175
23	<i>Nguyễn Ngọc Tài</i>	Kết quả khảo sát sinh viên trường Đại học Sư phạm TP. HCM về giáo dục hướng nghiệp	182
24	<i>Nguyễn Hoàng Thiện</i>	Một số vấn đề đạo đức trong công nghệ thông tin tại các trường đại học VN	193
25	<i>Nguyễn Thị Thu Ba</i>	Một phương pháp mới trong giảng dạy cách xác định hướng của lực từ trong chương trình Vật lý 11: sử dụng quy tắc Fleming	198

LỜI NÓI ĐẦU

Viện Nghiên cứu Giáo dục, trường Đại học Sư phạm TP. HCM là tổ chức nghiên cứu khoa học cơ bản, chiến lược trong lĩnh vực giáo dục và sư phạm, nghiên cứu chiến lược phát triển giáo dục đào tạo, nghiên cứu đổi mới nội dung, phương pháp, chương trình đào tạo từ phổ thông đến đại học nhằm đóng góp vào việc xây dựng các chính sách phát triển giáo dục – đào tạo.

Trong những năm qua, Viện đã thực hiện có kết quả nhiều đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, Tỉnh, Thành phố cũng như cấp Trường về các chủ đề trên.

*Nhằm tập hợp và công bố những kết quả nghiên cứu của cán bộ, nghiên cứu viên đã và đang công tác tại Viện, Viện Nghiên cứu Giáo dục ấn hành **Niên giám khoa học** thường niên phản ánh kết quả nghiên cứu và giới thiệu năng lực nghiên cứu của Viện với các đơn vị bên ngoài.*

***Niên giám khoa học** năm 2011 – 2012 của Viện Nghiên cứu Giáo dục là tập hợp những công trình nghiên cứu khoa học tiêu biểu của cán bộ nghiên cứu của Viện thực hiện trong năm. Do khuôn khổ có hạn, Niên giám cũng chỉ phản ánh một phần trong rất nhiều công trình nghiên cứu của Viện Nghiên cứu Giáo dục.*

*Mọi ý kiến đóng góp để cho cuốn **Niên giám khoa học** của Viện ngày càng tốt hơn xin được gửi về theo địa chỉ:*

Viện Nghiên cứu Giáo dục

115 Hai Bà Trưng, phường Bến Nghé, quận 1, TP. HCM

ĐT: (08) 38224813 – 38272891

Fax: (08) 38273833

Email: viengiaoduc@ier.edu.vn

BAN BIÊN TẬP

MỐI QUAN HỆ GIỮA GIẢNG VIÊN – SINH VIÊN TRONG ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI – NHÂN VĂN THEO HƯỚNG LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM

Ngô Minh Oanh¹

TÓM TẮT

Từ việc đặt ra yêu cầu cấp thiết của việc đổi mới phương pháp giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn trong các trường đại học, tác giả đưa ra những đặc điểm của các môn phương pháp giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn, các quan niệm về đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, đổi mới giáo trình, sách giáo khoa, đổi mới kiểm tra đánh giá kết quả học tập nhằm nâng cao hiệu quả dạy học theo hướng phát huy tính tích cực.

ABSTRACT

On the urgent requirement of teaching method innovation of social science and humanity courses in higher education, the paper presents the characteristics of these teaching methods of social science and humanity courses, the perspectives on innovation of content, teaching methods, teaching materials, textbooks, and learning outcome assessment aiming to enhance teaching and learning effectiveness to pursue active learning.

Nhân loại đã bước sang thế kỷ XXI, khối lượng tri thức do con người sáng tạo ra đã đạt đến mức khổng lồ. Những khối lượng tri thức không chỉ dừng lại đó mà con người còn tiếp tục sáng tạo ra các giá trị văn hóa ngày càng lớn. Sự bùng nổ thông tin đã đặt con người trước những lựa chọn nghiệt ngã, hoặc là phải chịu sự tụt hậu, hoặc là phải cố gắng để theo kịp với đà phát triển chung. Sự thay đổi nhận thức đã diễn ra trên tất cả các lĩnh vực, trong đó có cả lĩnh vực giáo dục đại học. Với một khoảng thời gian ngắn ngủi 4-6 năm ngồi trên ghế nhà trường, sinh viên (SV) không thể tiếp thu tất cả khối lượng kiến thức thuộc chuyên ngành đào tạo. Trong lúc đó thì kiến thức đã tiếp thu được ngày càng lạc hậu, nếu không được bồi dưỡng rèn luyện khả năng tự học, tự nghiên cứu để “học suốt đời” thì chắc chắn SV không thể trở thành một chuyên gia giỏi khi đã ra trường. Trước thực tế đó, các trường đại học và các giảng viên (GV) cũng phải nhận thức lại, đổi mới cách giảng dạy, truyền thụ của mình để đáp ứng yêu cầu đào tạo nhân lực cho xã hội.

Xu hướng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay đã và đang được nhiều nhà giáo dục, nhà sư phạm quan tâm nghiên cứu. Nhiều hội thảo về đổi mới phương pháp

¹ PGS. TS – Viện trưởng Viện Nghiên cứu Giáo dục

giảng dạy đã được tổ chức và đã thống nhất cao về tầm quan trọng của việc đổi mới nội dung và phương pháp. Trong việc đổi mới phương pháp, vấn đề cần quan tâm chính là vị trí, vai trò và mối quan hệ của GV và SV trong quá trình dạy học – mối quan hệ giữa người dạy và người học. Thực chất của nhận thức về đổi mới phương pháp dạy học là đổi mới về nhận thức và hành động trong việc xác định đúng đắn mối quan hệ này.

Nghề dạy học đã ra đời từ rất sớm, có thể nói, nó cũng cổ xưa và lâu đời như xã hội loài người. Khi vốn hiểu biết của con người còn hạn chế, các phương tiện thông tin hiện đại chưa có, hiểu biết tri thức đang là độc quyền của một số người, thì nghề dạy học chỉ là một nghề đơn thuần truyền thụ tri thức sẵn có. Kiến thức được truyền thụ thông qua gia đình, các tổ chức tôn giáo, các trung tâm dạy nghề hay trường học... Kể cả khi hệ thống các trường đại học sớm nhất ra đời trong thời kỳ Trung đại ở Tây Âu thì thầy giáo vẫn là trung tâm, chi phối toàn bộ và tuyệt đối quá trình truyền thụ tri thức. Quá trình này mang tính áp đặt, nhồi nhét những giá trị đạo đức và nghề nghiệp mà SV phải lĩnh hội và ghi nhớ một cách máy móc.

Cùng với sự phát triển của lực lượng sản xuất, xã hội loài người đã có những thay đổi to lớn. Nhà trường hiện đại không thể “im lặng” trước tốc độ phát triển chóng mặt của xã hội công nghiệp – xã hội thông tin. Nhà trường làm thế nào để đào tạo ra một đội ngũ lao động không chỉ biết hành nghề mà còn biết thích nghi và ứng phó với sự đa dạng cũng như tốc độ phát triển nhanh chóng của khoa học kỹ thuật. Nhà trường và người thầy không chỉ cung cấp tri thức cho người học mà còn giúp SV sử dụng có sáng tạo những tri thức đã tiếp thu được, hơn thế nữa, còn giúp SV tự tìm lấy tri thức cho chính mình. Hay nói cách khác, đó là quy trình thầy dạy cho SV “học cách học”, “biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo”. Đây là một sự chuyển biến về nhận thức mà nhiều nhà nghiên cứu đã ví như là một cuộc “cách mạng” trong giáo dục. Cuộc cách mạng đó có thể hình dung là một sự đảo lộn trật tự trong vị trí, vai trò và mối quan hệ thầy trò, giữa chủ thể nhận thức và khách thể.

Cuộc cách mạng dạy học nói trên mở ra một khả năng đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng đào tạo cho các trường đại học nói chung và cho các ngành khoa học xã hội - nhân văn nói riêng.

Khoa học xã hội - nhân văn có thể hiểu một cách khái quát đó là một khoa học nghiên cứu những vấn đề có liên quan đến xã hội nói chung và đến con người nói riêng do sự tác động của các quy luật vận động tác động đến xã hội con người. Khoa học xã hội là một khái niệm bao trùm vì nó có các khoa học cụ thể, mỗi khoa học chỉ nghiên cứu một mặt của quá trình xã hội, góp phần tìm hiểu xã hội như một chỉnh thể

thống nhất, tạo nên một bức tranh toàn diện, khoa học về sự phát triển xã hội con người, rất đa dạng, phức tạp và muôn màu, muôn vẻ.

Mặc dù mỗi ngành thuộc khoa học xã hội - nhân văn có đối tượng, chức năng nghiên cứu riêng nhưng có thể khái quát về những đặc điểm chung như sau:

- Khi nghiên cứu giảng dạy các môn khoa học xã hội, chúng ta vừa phải đảm bảo tính khách quan khoa học, nhưng đồng thời phải đảm bảo tính tư tưởng. Vì như Lênin đã nói: Trong xã hội có giai cấp, không có một khoa học nào “vô tư”, do đó việc đảm bảo tính tư tưởng cũng là một yêu cầu quan trọng trong giảng dạy các môn khoa học xã hội.

- Quá trình nhận thức của các môn khoa học xã hội và nhân văn cũng như quy luật chung của quá trình nhận thức mà lý luận nhận thức của triết học Mác - Lênin đã nêu ra, đó là sự thống nhất giữa cái trừu tượng và cái cụ thể. Các khoa học xã hội và nhân văn vừa mang tính cụ thể, vừa mang tính khái quát cao. Đây là một đặc điểm cần lưu ý khi tiến hành đổi mới phương pháp giảng dạy.

- Tính đặc thù của quá trình nhận thức các môn khoa học xã hội - nhân văn thể hiện ở chỗ, người dạy và người học không thể trực tiếp quan sát các đối tượng nghiên cứu như các khoa học tự nhiên. Việc nhận thức các môn khoa học xã hội và nhân văn bao giờ cũng rất phức tạp vì chính bản thân đối tượng nhận thức là xã hội loài người vốn rất phong phú, đa dạng và phức tạp.

- Bản thân người nghiên cứu, học tập vừa là chủ thể, vừa là khách thể của quá trình nhận thức. Người nghiên cứu luôn đứng ở hiện tại để nhận thức quá khứ, nếu không có phương pháp đúng đắn thì rất dễ rơi vào phiến diện và thiếu xác thực.

Từ những đặc điểm trên đây, có thể nói rằng quá trình nhận thức (học tập) các môn khoa học xã hội - nhân văn phải luôn tuân thủ theo tính đặc thù của nó. Nhận thức các môn khoa học xã hội và nhân văn phải bắt đầu từ tri giác cụ thể (đồ dùng trực quan, tư liệu...) mới đến hình thành biểu tượng rồi thông qua một loạt các thao tác tư duy để khái quát thành tri thức lý luận. Đây chính là những đặc điểm mà chúng ta không thể không lưu ý khi tiến hành đổi mới phương pháp dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm.

Dạy học lấy người học làm trung tâm là một cách tiếp cận mới về hoạt động dạy học nhằm phát huy tính tích cực của người học trong việc tiếp thu và tìm kiếm tri thức. Thực ra, dạy học lấy người học làm trung tâm hay dạy học tích cực đã được các nhà giáo dục trên thế giới đề xuất rất sớm như: Socrate (469 – 340 TCN), Khổng Tử (551-479 TCN), Mạnh Tử (372-289 TCN), Comenski (1592-1670), J.J.Rousseau

(1712-1778), Usinski (1824-1873)...Tuy nhiên, qua thực tế phát triển của giáo dục dần dần tư tưởng dạy học này mới được hiểu một cách thấu đáo và vận dụng có hiệu quả.

Sự thay đổi từ cách dạy học truyền thống sang cách dạy học đổi mới thực chất là sự thay đổi các mối quan hệ trong dạy học.

Từ chỗ GV là người trung tâm, chủ thể, người “độc thoại” ở trên lớp hướng tới coi SV là người trung tâm của quá trình dạy học. Quá trình tiếp nhận tri thức từ chỗ được áp đặt từ bên ngoài được chuyển thành “nội lực” chủ yếu là quá trình hoạt động nhận thức của chính bản thân người học. Từ chỗ thầy là người độc thoại trên giảng đường chuyển thành trao đổi, đối thoại thầy - trò và trò – trò. SV từ chỗ tiếp nhận kiến thức một cách thụ động, ghi nhớ thuộc lòng những gì GV cung cấp đến chỗ tiếp thu có chọn lọc, học cách học, cách giải quyết vấn đề có tính sáng tạo, tự mình giải quyết những tình huống mới ngay cả khi không có GV bên cạnh.

Chúng ta có thể so sánh hai cách dạy – học truyền thống và dạy học lấy học sinh làm trung tâm để thấy rõ sự khác nhau của chúng.

Mô hình Chỉ tiêu	Dạy học truyền thống	Dạy học tích cực (theo hướng lấy SV làm trung tâm)
Mục đích	GV chú chỉ truyền đạt kiến thức có sẵn trong chương trình và sách giáo khoa	Tôn trọng nhu cầu, hứng thú và khả năng của SV, chuẩn bị cho họ thích ứng với đời sống xã hội.
Nội dung	Chương trình chủ yếu được thiết kế theo logic nội dung kiến thức được quy định, tôn trọng tính hệ thống của kiến thức, giáo án được soạn theo nội dung chương trình	Chương trình sát hợp với thực tiễn, chuẩn bị phục vụ thiết thực cho nghề nghiệp, giáo án linh hoạt, chú trọng các kỹ năng vận dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề thực tiễn.
Phương pháp	GV là người thuyết trình, giảng giải, “độc thoại”, áp đặt. SV thụ động ghi nhớ một cách máy móc.	GV là người tổ chức, điều khiển, hướng dẫn quá trình tìm tòi, khám phá và giải quyết vấn đề. SV là người chủ động tìm kiếm tri thức, “học cách học”
	Chỗ ngồi của SV được sắp xếp	Sắp xếp bàn ghế, chỗ ngồi linh

Mô hình Chỉ tiêu	Dạy học truyền thống	Dạy học tích cực (theo hướng lấy SV làm trung tâm)
Hình thức và không khí lớp học	cố định, không khí lớp học trang nghiêm, ít sử dụng các phương tiện, đồ dùng dạy học.	hoạt, không khí ấm cúng, thân mật, tự chủ, sử dụng thường xuyên các phương tiện đồ dùng dạy học.
Kết quả học tập	GV độc quyền đánh giá kết quả học tập, SV tiếp thu tri thức có sẵn, ít động não, phụ thuộc vào bài giảng của GV và tài liệu.	SV tự tìm kiếm tri thức, chịu trách nhiệm về kết quả học tập, được tham gia vào quá trình đánh giá, tự xác định các giá trị.

Từ sự so sánh trên đây, chúng ta có thể vận dụng vào quá trình đổi mới quan niệm, nội dung và hình thức giảng dạy trong các trường đại học, cao đẳng.

Trước hết, việc dạy học của GV ở trên giảng đường từ chỗ hoạt động truyền thụ kiến thức phải trở thành người tổ chức, hướng dẫn quá trình nhận thức của SV. Người thầy giáo không thể giới hạn trong việc truyền thụ những kiến thức cơ bản mà còn giúp SV tự mình tìm ra những tri thức mới, mở rộng tầm hiểu biết và khả năng tự tìm tòi, giải quyết vấn đề một cách độc lập. Người GV từ người có quyền hạn tuyệt đối về tri thức trở thành người kêu gọi, thúc đẩy và là người trọng tài phân xử đúng sai trước những tìm tòi của SV.

Về phía SV, quá trình học tập được coi như một quá trình nhận thức có tính chất nghiên cứu. SV không chỉ dừng lại khả năng nhận thức thông thường mà cần phải tiến hành hoạt động nhận thức trên cơ sở tư duy độc lập, sáng tạo mang tính chất khám phá dưới sự hướng dẫn của thầy giáo. Vai trò, vị trí của SV có sự thay đổi, SV không phải là người tiếp nhận tri thức sẵn có mà còn là người phát hiện, khám phá tri thức.

Về nội dung chương trình và sách giáo khoa: việc học và nắm vững các môn khoa học xã hội - nhân văn đòi hỏi tính “uyên bác” rất cao nên chương trình đại học, cao đẳng phải là một chương trình mở. GV và SV có quyền lựa chọn chương trình và sách giáo khoa, lựa chọn nội dung phù hợp với yêu cầu đào tạo và sở thích hứng thú của SV. Cho phép SV trao đổi, thảo luận những chính kiến riêng của mình để cùng đi đến chân lý.

Để đổi mới phương pháp dạy học có hiệu quả, hình thức tổ chức dạy học cũng phải linh hoạt: thay hình thức học “đại trà” bằng hình thức học tập theo nhóm, theo tổ chức hay cá nhân. Bố trí chỗ ngồi linh hoạt thuận lợi cho việc trao đổi thảo luận, tạo không khí lớp học ấm cúng, kích thích sự sáng tạo và mạnh dạn phát biểu chính kiến

của SV. Các phương tiện và thiết bị dạy học hiện đại phải được trang bị theo hướng giúp SV tìm tòi, phát hiện tri thức chứ không phải dùng để thông báo tri thức.

Đổi mới việc kiểm tra và đánh giá kết quả học tập: kiểm tra, đánh giá việc học tập các môn khoa học xã hội - nhân văn đang có nhiều ý kiến khác nhau. Kiểm tra và đánh giá một cách khách quan và chính xác đang là một thách thức lớn khi việc kiểm tra và đánh giá các môn khoa học xã hội - nhân văn cần phải tính đến tăng cường yếu tố định lượng, giảm dần yếu tố định tính để phần đầu chính xác hóa kết quả kiểm tra trên cơ sở lưu ý các yếu tố đặc thù của khoa học xã hội - nhân văn. Trong chừng mực nào đó, trắc nghiệm khách quan, hoặc kết hợp một cách linh hoạt giữa tự luận và trắc nghiệm sẽ giúp chúng ta khắc phục được những hạn chế của phương pháp kiểm tra đánh giá chỉ bằng tự luận.

Tóm lại, đổi mới phương pháp dạy học, đổi mới kiểm tra và đánh giá các môn khoa học xã hội - nhân văn là một yêu cầu bức thiết có ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng giáo dục đại học. Trọng tâm của đổi mới phương pháp dạy học đại học là vấn đề tích cực hóa người học, lấy người học làm trung tâm, thay đổi mối tương tác giữa GV và SV. Đổi mới dạy học theo hướng trên đang đòi hỏi rất cao đối với đội ngũ GV các trường đại học về trình độ chuyên môn, năng lực sư phạm, khả năng tổ chức, hướng dẫn và năng lực cảm hóa, chinh phục SV nhằm hướng họ khám phá, tìm tòi và sáng tạo trong quá trình học tập trên giảng đường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Đổi mới việc dạy, học lịch sử lấy “học sinh làm trung tâm”*, (1996), Nxb Đại học Quốc gia, HN.
2. Nguyễn Kỳ, (1995), *Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm*, Nxb Giáo dục, HN.
3. Lecne. I. Ia, (1997), *Dạy học nêu vấn đề*, Phạm Tất Đắc dịch, NXB G, HN.
4. Lê Nguyễn Long, (2000), *Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả*, Nxb Đại học Quốc gia, HN.
5. V. Ôkôn, (1976), *Những cơ sở của dạy học nêu vấn đề*, Nxb Giáo dục, HN.
6. Patrice Pelpel, (1988), *Tự hào để dạy học*, Nguyễn Kỳ dịch, Nxb GD, HN.
7. *Phương pháp giảng dạy các môn khoa học xã hội*, (1981), Nxb Quân đội nhân dân.

GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ - CÁCH LÀM Ở CÁC NƯỚC VÀ LỜI KHUYÊN CHO PHỤ HUYNH VIỆT NAM

Nguyễn Kim Dung¹

TÓM TẮT

Bài viết dựa trên các kết quả nghiên cứu của đề tài: “Kỹ năng giải quyết vấn đề của học sinh tiểu học tại TP. HCM và Hà Nội” của TS. Nguyễn Kim Dung được thực hiện trong năm 2012. Bài viết phân tích các kinh nghiệm của các nền giáo dục tiên tiến trên thế giới về cách giáo dục cho trẻ em kỹ năng giải quyết vấn đề, trong đó có nhấn mạnh cụ thể đến vai trò quan trọng của giáo viên và vai trò của phụ huynh. Trong khi, các giáo viên được khuyến khích giúp các em phát triển các kỹ năng tư duy toàn diện và tư duy sáng tạo thì phụ huynh được khuyến khích hỗ trợ con em mình phát triển bằng cách: cho trẻ nhiều thời gian trong ngày để trẻ chọn các hoạt động mà chúng quan tâm ở các cấp độ khác nhau; làm theo sự lãnh đạo của trẻ, mở rộng và phát triển các kỹ năng tư duy và giải quyết vấn đề.

ABSTRACT

This paper has been written based on the result of the project: “Problem solving skill of primary students at HoChiMinh City and HaNoi” which has been carried out by Dr. Nguyen Kim Dung in 2012. The paper analyzes experiences of developed education systems in the world about ways to educate young children on problem solving skill, in which it has emphasized particularly on crucial roles of teachers and parents of the children. While teachers are encouraged to support the young children by helping them develop total thinking and creative thinking skills, parents are encouraged to support their young children by giving them a lot of time in a day so that they can choose activities in various and different levels that they are interested in; complying with the leadership of the young children and expanding and developing their problem solving skills.

Giải quyết vấn đề - Cách làm ở các nước

Ở các nước, trẻ được dạy tư duy giải quyết vấn đề từ rất sớm. Các nhà giáo dục quan niệm rằng trẻ em về bản chất đã là những người có khuynh hướng/mong muốn giải quyết vấn đề. Trong bối cảnh trường mầm non từ những thời gian đầu trẻ đi học – nơi các trẻ tương tác với nhau và tham gia vào việc đưa ra quyết định – đã cung cấp cho trẻ muôn vàn cơ hội để trẻ phát triển năng lực giải quyết vấn đề của mình. Đây là

¹ TS – Phó Viện trưởng Viện Nghiên cứu Giáo dục

những trải nghiệm quan trọng cho trẻ để học cách trân trọng các kiểu tư duy khác biệt, tư duy có cơ sở và sáng tạo và có khả năng đóng vai trò tích cực trong thế giới của trẻ.

Trẻ em sử dụng kỹ năng giải quyết vấn đề liên tục khi chúng có cơ hội trải nghiệm và khám phá, khi chúng chọn đồ chơi và khi chúng chơi với nhau. Nếu chúng ta cho trẻ làm việc theo nhóm, trẻ sẽ cố gắng thể hiện mình và hợp tác với bạn mình để thực hiện công việc được giao. Trẻ thường hay đặt ra các câu hỏi về thế giới xung quanh, để cho trẻ tự tìm hiểu sẽ khuyến khích khả năng giải quyết vấn đề. Ở các nước, trẻ được động viên tìm hiểu thông qua các phương tiện nghe nhìn để trả lời các câu hỏi mà tất cả trẻ nhỏ đều quan tâm: “Con cá sống ở đâu?”, “Tại sao mây bay được?”, “Âm thanh đó đến từ đâu?”, “Các bạn nghĩ sao nếu chúng ta xây thêm một tầng nhà (đồ chơi) nữa?”.

Trong trường học, chúng ta thường chia việc học của trẻ em ra làm các lĩnh vực như: cảm xúc, xã hội, sáng tạo, nhận thức và thể chất. Tuy nhiên, ở các nước, các nhà giáo dục khuyến khích giáo viên quan sát trẻ chơi, và nhận thấy rằng trẻ em đều tìm cách giải quyết vấn đề ở tất cả các lĩnh vực đó. Khuyến khích và giúp trẻ rèn luyện khả năng giải quyết vấn đề sẽ tạo điều kiện cho trẻ phát triển tiềm năng tốt nhất.

Hiện nay, các nhà giáo dục và thực hành giáo dục có khuynh hướng khuyến khích giáo viên giúp trẻ phát triển các kỹ năng sau đây để trở thành những người giải quyết vấn đề hiệu quả:

Tư duy toàn diện (total thinking)

Tư duy sáng tạo và tư duy phê phán là các thành phần chủ yếu của kỹ năng giải quyết vấn đề.

Tư duy sáng tạo là năng lực nhìn vấn đề theo nhiều cách khác nhau. Điều này có thể là việc nhìn vấn đề ở cách khác cách mọi người hay làm, đưa ra các sáng kiến hoặc sử dụng đồ vật theo một cách khác, độc đáo hơn. Nền tảng của một người sáng tạo là sự sẵn sàng thử nghiệm, mạo hiểm thậm chí có thể phạm lỗi.

Để khuyến khích trẻ trở thành người có tư duy sáng tạo, bạn cần giúp trẻ trở thành người có năng lực tư duy lưu loát và mềm dẻo. Người có tư duy lưu loát có thể dễ dàng đưa ra ý tưởng; người có tư duy mềm dẻo có năng lực nhìn thấy các khả năng khác nhau hoặc nhìn nhận sự vật hay tình huống theo cách khác. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng kỹ năng giải quyết vấn đề không được hình thành ngay mà cần phải có nhiều hoạt động để giúp trẻ rèn luyện. Thường các nước khuyến khích giáo viên và phụ huynh giúp trẻ:

• **Nghĩ nhanh (Brainstorm).** Yêu cầu trẻ trả lời ngay các câu hỏi có nhiều đáp án đúng để trẻ có thể trở thành người có tư duy lưu loát. Cố gắng đưa ra các câu hỏi mà trẻ quan tâm hoặc về lĩnh vực mà trẻ ưa thích (tránh làm cho trẻ nghĩ rằng chúng đang phải ‘trả bài’) hoặc khi chúng đang ở trong tình huống cần phải giải đáp các câu hỏi đó (Bây giờ mình phải đi đâu? Quẹo trái hay quẹo phải để đến nhà bà ngoại?). Ví dụ: khi trẻ đang thảo luận với nhau về ban đêm, phụ huynh có thể giúp trẻ bằng cách đặt ra các câu hỏi về tại sao chúng ta thấp đèn vào ban đêm, về những người làm việc vào ban đêm và trẻ thích làm gì khi chúng tỉnh dậy vào nửa đêm.

• **Phát biểu suy nghĩ.** Giúp trẻ trở thành những người biết tư duy mềm dẻo bằng cách yêu cầu các em nhận xét về sự vật hoặc tình huống cụ thể nào đó. Lưu ý rằng các hoạt động này chỉ có hiệu quả khi chúng đang ở bối cảnh có vấn đề chứ đừng áp đặt và bắt chúng phải ‘giả vờ’ như đang ‘học’. Ví dụ: Con gái bạn đang cần một cái nón để đóng kịch và không tìm ra được cái nón đó. Khuyến khích con xem có những cái gì khác có thể thay thế được cái nón không? Hoặc có cách nào làm ra được cái nón không? Hoặc, trong khi bạn đang đọc sách cho con bạn nghe, con bạn có vẻ mặt buồn buồn. Hãy khuyến khích con bạn cho biết các lý do làm cho con buồn.

• **Tư duy sáng tạo** là năng lực tư duy nhằm chia nhỏ một vấn đề hay một ý tưởng ra làm nhiều phần khác nhau và phân tích chúng. Phân loại, sắp xếp và so sánh sự khác nhau và giống nhau là điều cần thiết cho kỹ năng quan trọng này. Kỹ năng sáng tạo còn có thể được gọi là tư duy logic.

Bạn có thể giúp trẻ giải quyết vấn đề bằng cách giúp trẻ hiểu rằng việc chia nhỏ các vấn đề là cách tốt nhất để hiểu và giải quyết chúng.

• **Các thách thức.** Khuyến khích trẻ thực hành tư duy sáng tạo và logic bằng cách đặt ra các câu hỏi mở, như “Có bao nhiêu cách để giải quyết các vấn đề này?”, “Làm thế nào để xây được các loại nhà khác nhau từ các thanh gỗ có nhiều kích cỡ này?”

• **Lắng nghe.** Đặt các câu hỏi về sự vật và đừng gợi ý cho trẻ là một cách khác để giúp trẻ thể hiện tư duy phê phán. Khi một đứa trẻ băn khoăn: “Tại sao khi đứng ngoài trời thì con có một cái bóng trên mặt đất mà vào nhà thì không có?” hoặc “Tại sao con không thấy có gió nữa?”, bạn đừng trả lời ngay mà hãy khuyến khích trẻ thể hiện suy nghĩ của mình.

Vai trò của phụ huynh

Ở các nước, phụ huynh giúp con mình củng cố kỹ năng giải quyết vấn đề tốt nhất bằng cách cung cấp các nguyên liệu, đồ vật hay tạo ra các hoạt động cụ thể chứ không trả lời thay hay có thái độ chấp nhận sự ‘thua cuộc nhanh chóng’ của trẻ.

Sau đây là các cách chính mà phụ huynh thường làm để giúp trẻ phát triển tốt:

Cho trẻ nhiều thời gian trong ngày để trẻ chọn các hoạt động mà chúng quan tâm ở các cấp độ khác nhau. Các tình huống chơi tự do sẽ tạo vô vàn các cơ hội cho trẻ để xác định và giải quyết vấn đề

Làm theo sự lãnh đạo của trẻ. Bằng cách quan sát sự giao tiếp và các vấn đề của trẻ, phụ huynh có thể hỗ trợ chúng bằng cách làm theo các ‘hướng dẫn’ và ‘yêu cầu’ của chúng để thực hiện mục đích.

Củng cố các giải pháp của trẻ. Cho trẻ biết rằng phụ huynh đánh giá cao các ý tưởng và nỗ lực của trẻ.

Mở rộng và phát triển các kỹ năng tư duy và giải quyết vấn đề. Đặt ra các câu hỏi mở về các hoạt động nhằm giúp trẻ xem xét các vấn đề mà chúng đang cố gắng giải quyết theo cách mới và khác.

Làm sao để khuyến khích trẻ - Các kiến nghị dành cho phụ huynh Việt Nam

Như đã trình bày ở trên, phụ huynh ở các nước có nền giáo dục phát triển khuyến khích trẻ tư duy độc lập và tự giải quyết các vấn đề của mình và chỉ cần đến sự tư vấn của người lớn khi chúng không giải quyết được. Theo nghiên cứu của chúng tôi, và thực tế cho thấy, phụ huynh Việt Nam thường ‘làm thay’ cho trẻ và ‘răn dạy’ trẻ từng ‘đường đi nước bước’ và ngại trẻ vấp ngã hay sai phạm.

Chúng ta có thể rút kinh nghiệm và tham khảo cách giúp trẻ phát huy năng lực giải quyết vấn đề - vốn được xem là chìa khóa của các thành công sau này. Lời khuyên của chúng tôi: Hãy đặt mình vào các vai trò như sau: quan sát viên, hỗ trợ viên, hướng dẫn viên và hình mẫu để quan sát, khuyến khích, giao tiếp như một đồng đội và chia sẻ ý tưởng với trẻ về cách chúng giải quyết vấn đề.

Như một quan sát viên:

Lùi ra sau và xem trẻ tự giải quyết vấn đề. Đôi lúc sẽ rất dễ khi chúng ta nhảy vào và giải quyết vấn đề dùm trẻ hay chỉ chúng cách ‘đúng’ nhất nhưng nhảy vào quá sớm hoặc chỉ cho trẻ cách làm có thể làm triệt tiêu tư duy sáng tạo và kỹ năng tự giải quyết vấn đề của trẻ, làm cho trẻ ỷ lại, dựa dẫm và không còn muốn cố gắng khi tất cả

mọi thứ đã có bạn hoặc người lớn giải quyết thay. Thay vì làm thế, bạn nên lùi lại, quan sát trẻ và để trẻ phát huy hết tiềm năng của mình. Nên biết rằng có thể cách giải quyết vấn đề của trẻ không phải lúc nào cũng là sáng tạo, mà có thể là một điều làm bạn ‘ngứa’ mắt, khác thường, hỗn độn (do chúng sử dụng dụng cụ hoặc nguyên liệu theo cách của chúng). Bạn cần tập cách chấp nhận điều đó để trẻ được tự do phát triển tư duy của chúng.

Tập trung vào quá trình mà trẻ đang tham gia. Hãy kiên nhẫn và khuyến khích trẻ thử các cách mới và nhìn vấn đề ở quan điểm/góc độ khác.

Như một hỗ trợ viên:

Ghi nhận nỗ lực của trẻ, làm cho chúng biết rằng những gì chúng đang làm là quan trọng. Hãy nói cho chúng biết, ví dụ: “Ồ, con làm nhà này hay quá. Nó không giống các nhà bình thường khác. Con chắc là phải nghĩ nhiều lắm, phải không?”. Hoặc thể hiện bằng các cử chỉ như cười, gật đầu, xem chăm chú, đưa ngón tay cái lên tán thưởng sẽ động viên trẻ rất nhiều và cố gắng hoàn thành công việc của mình theo quy trình tư duy mới. Hãy nhớ rằng, đôi khi việc bạn yên lặng đến ngồi bên đứa trẻ, bạn cũng đã truyền đạt thông tin rằng “Ba/mẹ hiểu con đang làm gì và việc con làm là rất hay”.

Tạo ra một môi trường làm cho trẻ cảm thấy rằng chúng được tự do thể hiện ý tưởng của mình mà không phải sợ là mình sai hoặc sẽ bị trừng phạt nghiêm trọng. Hãy làm cho môi trường của bạn đang giống như một ‘phòng thí nghiệm’ nơi trẻ biết rằng chúng có thể thử nghiệm và thực tập việc giải quyết vấn đề mỗi ngày.

Cho trẻ các cơ hội được có thời gian cho các hoạt động mở. Hãy tạo ra các cơ hội cho trẻ được đưa ra sáng kiến và giải quyết các vấn đề của chúng và cho chúng đủ thời gian để kiểm nghiệm các ý tưởng và các giải pháp khác nhau.

Như một hướng dẫn viên:

Theo dõi thời gian trẻ tham gia vào việc giải quyết vấn đề và đưa ra các câu hỏi khuyến khích trẻ nghĩ ra cách mới. Lưu ý rằng các câu hỏi mở khuyến khích nhiều đáp án khác nhau có thể giúp trẻ tư duy và giải quyết vấn đề. Các câu hỏi đóng, dạng đúng sai có thể làm triệt tiêu quá trình tư duy của trẻ. Hãy đọc các hướng dẫn cách đặt câu hỏi tốt.

Khuyến khích trẻ tự thể hiện mình. Thay vì bảo trẻ làm như thế này hay thế kia, hãy để trẻ tự mình đưa ra các phương án và khuyến khích trẻ phản hồi nhanh với các ý tưởng của mình. Khi bạn cho trẻ xem các nguyên liệu mà bạn muốn trẻ sẽ sử

dụng hôm nay để chơi với trẻ, hãy nói: “Ba/mẹ có một cái túi đầy sáp màu đây. Con nghĩ hôm nay mình sẽ làm gì?”. Trẻ sẽ có ý kiến và đưa ra quyết định cũng như đề nghị đối với bạn. Cách này rất hiệu quả trong việc làm cho con bạn cảm thấy thoải mái khi đưa ra các ý tưởng của chúng. Khi chúng thấy rằng bạn không cần có một câu trả lời ‘đúng’ hay cách riêng mà bạn đã có trong đầu của bạn rồi, chúng có thể vượt qua nỗi sợ hãi của mình nếu đưa ra câu trả lời ‘sai’ và bắt đầu bước vào thế giới sáng tạo tuyệt vời của chúng.

Hãy cho trẻ có điều kiện trải nghiệm các dạng giải quyết vấn đề khác nhau. Cho trẻ chơi trò chơi, câu đố, thảo luận, đọc sách và các dự án nhỏ do trẻ tự thiết kế - càng nhiều và đa dạng càng tốt để có thể giúp trẻ sáng tạo và phát triển tư duy phán đoán cũng như sử dụng tận cùng tiềm năng của mình.

Như một hình mẫu:

Hãy nghĩ về cách của bạn khi giải quyết vấn đề. Dù bạn có ý thức hay không, trẻ luôn theo dõi bạn. Chúng quan sát cách bạn giải quyết các vấn đề như là những cách mà chúng có thể sẽ áp dụng khi giải quyết các vấn đề của chúng. Hãy nói chuyện với chúng về cách bạn giải quyết, thảo luận cách thức và qui trình mà bạn sử dụng khi giải quyết vấn đề. Ví dụ: “Mẹ có việc rồi. Hôm nay mẹ muốn vẽ tranh nhưng mẹ hết giấy vẽ rồi. Con nghĩ mẹ cần phải làm gì? Mẹ có thể dùng giấy khác để vẽ được không? Không biết giấy đó vẽ có tốt không? Hay là mình đợi đến ngày mai vì bây giờ muộn rồi. Hay là mình sang nhà hàng xóm mượn nhĩ, không biết họ có không?”.

Nói cách khác, với vai trò là hình mẫu với cách tư duy lưu loát và thái độ tích cực cũng như cách giải quyết khác nhau và qui trình đưa ra các cách giải quyết những vấn đề nhỏ như thế hàng ngày, bạn có thể giúp cho trẻ hình thành kỹ năng và có thể tham gia vào việc đưa ra các phương án của chúng nhằm giải quyết vấn đề.

Nhấn mạnh các từ vựng của giải quyết vấn đề. Khi bạn nói chuyện với trẻ, hãy sử dụng các từ vấn đề, nghĩ, ý tưởng và giải quyết. Trẻ sẽ bắt đầu sử dụng chúng nhằm xác định và mô tả tư duy của chính mình.

Hãy vui lòng mạo hiểm và có thể phạm lỗi. Điều này giúp cho trẻ tin rằng người lớn cũng có thể phạm lỗi. Hãy để trẻ con nhìn thấy một vài lỗi của bạn, sau đó yêu cầu chúng giúp bạn giải quyết các hậu quả của các lỗi này. Chúng sẽ cảm thấy mình là quan trọng và, quan trọng nhất, là có thể học được rằng việc phạm lỗi cũng không phải là ‘kết thúc’ và có thể khắc phục được. Hơn nữa, có thể học được nhiều từ các lỗi. Tuy nhiên, tránh làm cho trẻ lạm dụng để phạm lỗi. Ngoài ra, giúp cho trẻ biết

rằng người lớn cũng có thể phạm lỗi giúp cho trẻ không bị ‘cú sốc’ khi điều đó có thể xảy ra và trẻ phát hiện được.

Giải quyết vấn đề không phải là việc ghi nhớ các dữ kiện hay kiến thức như màu sắc, chữ cái hay làm các phép toán mà là việc sử dụng hai kỹ năng rất quan trọng là kỹ năng tư duy logic và tư duy sáng tạo khi sử dụng và áp dụng các dữ kiện, kiến thức để giải quyết vấn đề. Các hoạt động lấy trẻ và các vấn đề cần giải quyết làm trung tâm đóng một vai trò rất quan trọng trong việc giúp trẻ phát triển năng lực tự học, tư duy, sự tự tin và có năng lực hiểu được thế giới của chúng.

Một số tình huống phụ huynh có thể giúp trẻ giải quyết vấn đề

Sau đây là các ví dụ:

1) Khi trẻ mặc quần áo trái hoặc cài nút sai, phụ huynh không chỉ và bắt trẻ làm lại ngay mà để chúng tự nhận ra hoặc khi bạn đùa, chúng sẽ biết xấu hổ và rút kinh nghiệm. Nếu phụ huynh chỉ bảo ngay, trẻ sẽ có tâm lý dựa vào người lớn hoặc phản ứng lại bằng cách tiếp tục như vậy

2) Khi trẻ cãi nhau, phụ huynh hoặc người lớn không nên can thiệp ngay nếu như chưa có gì nghiêm trọng. Hãy để trẻ tìm cách giải quyết vấn đề của chúng với nhau. Chỉ đến lúc trẻ bế tắc, hướng dẫn trẻ bằng cách đặt ra các câu hỏi để chúng trả lời và sau đó chúng đưa ra các giải pháp và giúp trẻ tìm ra các ưu, nhược điểm của các giải pháp đó.

3) Không khuyến khích trẻ ‘méc’ người lớn khi bạn mình mắc lỗi, mà yêu cầu trẻ nói chuyện hoặc thảo luận với bạn để tìm ra hướng giải quyết

4) Khi trẻ gặp vấn đề, ví dụ, tè dầm, té ngã, đổ nước...(những vấn đề không nghiêm trọng), đừng giúp trẻ ngay mà để chúng tự giải quyết hoặc hướng dẫn chúng cách thu dọn hoặc cần làm gì để không xảy ra việc đó nữa

5) Tập cho trẻ tự làm việc của mình từ rất sớm, khuyến khích sự độc lập và khen ngợi trẻ khi chúng làm được. Ví dụ: giúp trẻ tự ăn, lau bàn ghế của mình, tự thu dọn đồ chơi, tự dọn giường...

6) Không làm bài tập thay cho trẻ và không khuyến khích trẻ chép bài mẫu, bài của người khác mà tự nghĩ theo cách của mình, hoặc kể lại bằng cách của mình. Khuyến khích trẻ đưa ra ý kiến của mình chứ không áp đặt trẻ và bắt trẻ phải theo ý kiến của người lớn. Nếu trẻ sai, hãy cùng trẻ thảo luận để trẻ nhận ra cái sai của mình, chứ không dùng ‘mệnh lệnh’ với trẻ, làm cho chúng ảm ức và có tâm lý phản kháng.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO TRONG TIẾN TRÌNH ĐỔI MỚI CĂN BẢN GIÁO DỤC VIỆT NAM THEO TÌNH THẦN NGHỊ QUYẾT ĐẠI HỘI ĐẢNG TOÀN QUỐC LẦN THỨ XI

Phạm Xuân Hậu¹

TÓM TẮT

Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo là một trong những nhiệm vụ quan trọng hàng đầu đảm bảo thành công tiến trình thực đổi căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam theo nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI. Để nâng cao chất lượng đào tạo cần phải có quan điểm nhận thức đúng, chiến lược phát triển phù hợp và giải pháp hợp lý. Bài viết này sẽ góp phần làm rõ những nội dung trên.

ABSTRACT

Improving the quality of education and training is one of the most important missions for the assurance of success of comprehensive and fundamental innovation of Vietnam education in the resolution adopted by the Eleventh Communist Party Congress. To be able to enhance the training quality, it is necessary to have the right perception, the suitable development strategy and the reasonable solution. This paper will give a certain contribution to the above reasons.

1. Đặt vấn đề

Để xây dựng một xã hội thịnh vượng, mỗi quốc gia đều phải dựa vào sức mạnh tổng hợp của các nguồn lực bên trong và bên ngoài, trong đó phải kể đến sức mạnh nền tảng của nguồn lực bên trong mà đặc biệt quan trọng và có ý nghĩa quyết định là nguồn nhân lực. Trong xu thế toàn cầu hóa, sự phát triển của nền kinh tế trí thức với công nghệ hiện đại đòi hỏi nguồn nhân lực phải có khả năng chiếm lĩnh khoa học và công nghệ cao mới có thể đảm bảo cho sự phát triển bền vững. Đào tạo nguồn nhân lực là nhiệm vụ chiến lược có tầm quan trọng hàng đầu ở mỗi quốc gia. Nguồn nhân lực dồi dào nhưng phải có trình độ, năng lực, phẩm chất tốt mới có thể làm chủ mọi lĩnh vực, thực hiện tốt các mục tiêu của quốc gia và đóng góp cho cộng đồng Quốc tế.

Giáo dục và đào tạo là yếu tố tác động trực tiếp đến chất lượng nguồn nhân lực. Chất lượng giáo dục đào tạo tốt sẽ tạo được nguồn nhân lực cao cho đất nước. Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo chính là mục tiêu nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội.

¹ PGS. TS - Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

Nước ta đang trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập, việc đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội đã trở thành nhiệm vụ trọng tâm, giáo dục đào tạo được xác định là quốc sách hàng đầu. Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI đã xác định việc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, tập trung chú ý nhiệm vụ nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đặc biệt là nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao và coi đó là một đột phá chiến lược.

2. Quan điểm và chiến lược nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo Việt Nam

2.1. Quan điểm và chiến lược

Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI đã khẳng định “Đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, trong đó, đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là khâu then chốt” và “Giáo dục đào tạo có sứ mệnh nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần quan trọng xây dựng đất nước, xây dựng nền văn hóa và con người Việt Nam”.

Trong chiến lược phát triển kinh tế-xã hội 2011-2020 của nước ta đã khẳng định phần đầu đến năm 2020 nước ta cơ bản được công nghiệp hóa theo hướng hiện đại...và xác định rõ một trong ba đột phá là phát triển nhanh nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao, tập trung vào việc đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục quốc dân, gắn kết chặt chẽ phát triển nguồn nhân lực với phát triển và ứng dụng khoa học công nghệ.

Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 nhằm quán triệt và cụ thể hóa các chủ trương, định hướng đổi mới giáo dục và đào tạo trên quan điểm:

- Phát triển giáo dục phải thực sự là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân.
- Xây dựng nền giáo dục có tính nhân dân, dân tộc, tiên tiến, xã hội chủ nghĩa, lấy chủ nghĩa Mác-Lenin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng.
- Đổi mới căn bản toàn diện nền giáo dục theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa, hội nhập quốc tế, thích ứng với nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.
- Hội nhập quốc tế sâu, rộng về giáo dục trên cơ sở bảo tồn và phát huy bản sắc dân tộc, giữ vững độc lập, tự chủ, định hướng xã hội chủ nghĩa.

Đứng trước những thách thức của xã hội về sự phân hóa giàu nghèo, khoảng cách phát triển giữa các vùng, nguy cơ thiếu bình đẳng trong giáo dục, sự gia tăng

khoảng cách về chất lượng giáo dục. Nguyên cơ tụt hậu của nền kinh tế làm cho khoảng cách về tri thức, giáo dục nước nhà dần xa hơn với các nước, khả năng hội nhập chậm. Nhu cầu phát triển nhanh nền giáo dục và đào tạo đáp ứng sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa là hết sức cấp bách mà nhiệm vụ trọng tâm là nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, trong đó giáo dục và đào tạo với vai trò “hạt nhân chủ chốt”.

2.2. Nhận thức về chất lượng giáo dục, đào tạo

Trong giáo dục và đào tạo, chất lượng được đánh giá qua mức độ đạt được mục tiêu đã đề ra của chương trình giáo dục đào tạo mà đặc biệt là sự thể hiện chất lượng phải cụ thể ở sản phẩm (người học), đó là năng lực đáp ứng nhu cầu xã hội (khối lượng kiến thức, nội dung và trình độ được đào tạo; kỹ năng kỹ xảo thực hành; năng lực nhận thức, năng lực tư duy và năng lực xã hội).

Sản phẩm đào tạo dựa trên các tiêu chí: Chỉ số thông minh (IQ), chỉ số sáng tạo (CQ), chỉ số cảm nhận (EQ), chỉ số đạo đức (MQ), chỉ số say mê (PQ), chỉ số hiểu biết và khả năng sử dụng công nghệ thông tin (DQ), chỉ số quốc tế hóa (InQ) bao gồm sự hiểu biết về ngôn ngữ, dân tộc, văn hóa, các nền văn minh thế giới, khả năng giao lưu, hợp tác (các tiêu chí của hiệp hội các trường đại học châu Á). Còn theo tiêu chí của hiệp hội các trường đại học thế giới thì sản phẩm đào tạo phải có các phẩm chất sau :

- Có sự sáng tạo và thích ứng cao trong mọi hoàn cảnh
- Có khả năng đáp ứng với công việc mới chứ không chỉ trung thành với một chỗ duy nhất.
- Biết vận dụng những tư tưởng mới
- Biết đặt những câu hỏi đúng chứ không chỉ biết áp dụng những lời giải đúng.
- Có kỹ năng làm việc theo nhóm, bình đẳng trong công việc chứ không tuân thủ theo sự phân bậc quyền uy.
- Có sự sáng tạo và thích ứng cao trong mọi hoàn cảnh
- Có hoài bão để trở thành những nhà khoa học lớn, các nhà doanh nghiệp giỏi, các nhà lãnh đạo xuất sắc chứ không phải chỉ trở thành những người làm công ăn lương.
- Biết kết luận, phân tích, đánh giá chứ không chỉ thuần túy chấp nhận.
- Biết nhìn nhận quá khứ và hướng tới tương lai.
- Biết tư duy chứ không phải chỉ là người học thuộc
- Biết dự báo, thích ứng chứ không phải chỉ phản ứng thụ động
- Chấp nhận sự đa dạng chứ không chỉ tuân thủ điều đơn nhất
- Biết phát triển chứ không chỉ chuyển giao....

2.3. Chất lượng giáo dục và đào tạo ở Việt Nam - Sự nhìn nhận qua các thời kỳ

Trên quan điểm đánh giá chất lượng của một nền giáo dục là đánh giá xem nền giáo dục đó thực hiện được đến đâu mục tiêu giáo dục đã đề ra và hiệu quả của nền giáo dục là xem tác dụng của nền giáo dục đó tới xã hội, đất nước mà nền giáo dục đó phục vụ. Sự nhìn nhận về chất lượng giáo dục và đào tạo thể hiện sự phù hợp và thích ứng với hoàn cảnh lịch sử qua các thời kỳ ở Việt Nam

- Thời kỳ nhà nước phong kiến, đo chất lượng giáo dục theo mục tiêu đào tạo những người có khả năng: “Tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ”. Đó là những người phải có khả năng tự học, tự rèn luyện, khả năng xây dựng và phát triển gia đình, tham gia quản lý nhà nước các cấp, khả năng dựng nước và giữ nước trong an bình. Đó là nhân lực và nhân tài trong bộ máy cai trị của nhà vua, để lo cho dân an cư lạc nghiệp. Nhưng trong thực tế thì thước đo chất lượng giáo dục là “Văn hay, chữ tốt” để chuyển tải đạo lý thánh hiền (Nho giáo). Từ đó trượt đến chỗ giáo dục chỉ tạo nên những loại văn chương phù phiếm, sáo rỗng, vô bổ (biểu hiện ở những nhà Nho thời đó).

- Thời kỳ Pháp thuộc, mục tiêu giáo dục công khai cho người học là một số kiến thức và những kỹ năng, kỹ xảo liên quan đến những kiến thức đó mà nhà trường có trách nhiệm truyền thụ, người học có trách nhiệm tiếp thu các kiến thức, các kỹ năng đó được trình bày trong chương trình học của mỗi trường. Còn phần mục tiêu mập mờ không rõ ràng là “đào tạo một lớp người trung thành với nhà nước bảo hộ thì chỉ được ghi đầy đủ trong các chỉ thị mật của nhà cầm quyền .

- Sau cách mạng tháng tám năm 1945 thể hiện quan điểm chất lượng giáo dục toàn diện theo nền giáo dục tiến bộ phương Tây là: “Trí, Đức, Thể, Mỹ”. Theo phương Đông là “Đức và Tài”; theo thuật ngữ giáo dục xã hội chủ nghĩa là “Chính trị và chuyên môn” hay “ Hồng và Chuyên” .Thời kỳ đổi mới giáo dục (từ 1987) quan điểm về chất lượng giáo dục được hiểu rộng hơn ngoài những tiêu chuẩn như : Đào tạo con người lao động trung thành với chủ nghĩa xã hội, có văn hóa, có khoa học kỹ thuật, có sức khỏe, biết xây dựng sự nghiệp làm chủ tập thể của nhân dân lao động... còn phải là người năng động, biết tự tìm việc làm và tự tạo lấy việc làm, biết làm giàu cho mình và cho đất nước một cách chính đáng .

- Ngày nay, đứng trước sự bùng nổ mạnh mẽ về dân số, thông tin và khoa học kỹ thuật hiện đại, môi trường và xu thế toàn cầu hóa, tính chất của giáo dục đào tạo có những thay đổi cho phù hợp với đường lối phát triển kinh tế hàng hóa theo định hướng xã hội chủ nghĩa. Việc đào tạo nguồn nhân lực cũng phải tuân theo qui luật thị trường cạnh tranh (không chỉ chất lượng cao mà phải có hiệu quả cao và hiệu suất

cao). Đặc biệt là việc đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội trên quan điểm: Chất lượng giáo dục và đào tạo là mũi nhọn. Sự biểu hiện của chất lượng là trình độ hiểu biết, năng lực tiếp cận, tinh thần tự lập, sự sáng tạo, có khả năng thích ứng thị trường.

2.4. Đặc điểm nguồn nhân lực từ kết quả giáo dục đào tạo Việt Nam

- Nguồn nhân lực Việt Nam dồi dào, trẻ (cả lao động có hoạt động kinh tế và không hoạt động kinh tế), có khoảng hơn 50 % dân số trong độ tuổi lao động.

- Nguồn nhân lực Việt Nam có những ưu thế là luôn kế thừa, phát huy truyền thống quý báu của cha ông trong mọi hoàn cảnh, cần cù nhẫn nại, siêng năng, chịu thương, chịu khó, sẵn sàng vượt qua mọi thử thách, khả năng tiếp thu, nắm bắt nhanh kỹ thuật mới hiện đại, mạnh dạn ứng dụng công nghệ mới vào sản xuất và đời sống. Kết quả giáo dục và đào tạo đem lại rất đáng ghi nhận. Cả nước đã căn bản hoàn thành mục tiêu phổ cập giáo dục, đạt chuẩn quốc gia về xóa mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học, hơn 50% tỉnh thành phố hoàn thành phổ cập giáo dục trung học cơ sở. Trình độ phát triển nguồn nhân lực từng bước được cải thiện, chỉ số phát triển con người (HDI) xếp vị trí thứ 113 (2010) cao hơn nhiều nước (Ấn Độ thứ 119, Campuchia 124). Qua đó cho thấy, sức khỏe, tuổi thọ, trình độ học vấn của nguồn nhân lực Việt Nam tăng lên rõ rệt (tuổi thọ trung bình tăng từ 49 tuổi năm 1970 lên 75 tuổi năm 2010, cao hơn nhiều nước: Thái Lan (69,3); Philippines. (72,3); khu vực Đông Á-Thái Bình Dương (72,8 tuổi)

- Tình trạng thất nghiệp, bán thất nghiệp nguồn lao động vẫn còn khá lớn. Số lao động thời vụ là học sinh, sinh viên chiếm tỷ lệ tương đối lớn khi phải làm việc trái nghề được đào tạo. Mặc dù đã có nhiều cố gắng trong việc mở rộng sản xuất tạo việc làm cho người lao động, tỷ lệ thất nghiệp giảm đáng kể nhưng vẫn còn ở mức cao, khoảng 2,88 % (2010), trong đó thành thị là 4,29%, nông thôn 30%; giảm xuống 2,27% (2011), trong đó thành thị 3,6%, nông thôn 1,71% ; 6 tháng đầu năm 2012 tỷ lệ lại có chiều hướng tăng lên 2,29% trong đó khu vực thành thị là 3,62%, nông thôn 1,65% (số liệu điều tra của tổng cục thống kê)

- Trình độ, chất lượng nguồn nhân lực còn thấp. Mặc dù thực hiện chiến lược xóa mù chữ, phổ cập giáo dục, tăng cường mở các trung tâm dạy nghề, trường đào tạo công nhân kỹ thuật, trường cao đẳng, đại học trong nước, các trường liên kết và cử đi học ở nước ngoài đã đạt được kết quả đáng kể, góp phần nâng cao trình độ cho nguồn nhân lực, nhưng nhìn tổng thể chất lượng nguồn nhân lực ở Việt Nam chưa cao.

- Năm 2010, theo số liệu của TCTK dân số nước ta là 87,84 triệu người, lực lao động từ 15 tuổi trở lên là 51,39 triệu người; lực lượng lao động trong độ tuổi lao động là 46,48 triệu người trong đó dân số khu vực thành thị 26,88 triệu người (chiếm khoảng 25% dân số) khu vực nông thôn 60,96 triệu người (chiếm khoảng 69,4%). Qui mô đào tạo tăng nhanh, đào tạo nghề chiếm tăng 3,08 lần Trung cấp chuyên nghiệp tăng 2,69 lần, cao đẳng, đại học trên một vạn dân là 227 người. Như vậy, tỷ lệ lao động đã qua đào tạo là 40%, chưa được đào tạo khoảng 60 %, lực lượng lao động này chủ yếu là lao động phổ thông .

- Cơ cấu nguồn nhân lực đào tạo chưa hợp lý: Việc đào tạo nguồn nhân lực lộ rõ sự bất cập qua việc mở rộng đào tạo đại học, cao đẳng, nhưng chưa chú ý đầu tư đào tạo công nhân lành nghề, trung học chuyên nghiệp ... nên không đáp ứng kịp thời nhu cầu các ngành sản xuất và xã hội. Những năm gần đây, cơ cấu đào tạo các bậc học, loại hình đào tạo đã có những thay đổi, nhưng chương trình đào tạo vẫn còn lạc hậu chưa bắt kịp với tiến trình đổi mới của nền kinh tế.

- Việc sử dụng nguồn nhân lực trong các lĩnh vực còn nhiều hạn chế: Có khá nhiều cán bộ khoa học kỹ thuật trình độ cao nhưng phân công công việc trái với sở trường (khác ngành nghề, vị trí phụ trách...). Cán bộ quản lý các ngành, các cấp không được hoặc không tham gia bồi dưỡng nâng cao trình độ thường xuyên nên không bắt kịp với những diễn biến nhanh chóng của xã hội, của nền kinh tế trong và ngoài nước. Tình trạng thoái hóa, biến chất của một bộ phận cán bộ quản lý các cấp, quản lý kinh tế (tham nhũng, lãng phí, quan liêu) còn tồn tại khá nhiều, làm giảm niềm tin từ những người lao động. Đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý kinh tế có trình độ cao được đào tạo đúng ngành nghề còn quá ít, hiệu quả thực hiện công việc được giao thấp.

Vì vậy, cần phải có những giải pháp hợp lý để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo mới có thể thực hiện thành công tiến trình đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nước nhà.

3. Một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trong tiến trình đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam

Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo vì mục tiêu nâng cao chất lượng nguồn nhân lực là việc làm của tất cả các quốc gia trong quá trình xây dựng một xã hội phồn vinh. Việt Nam đang đứng trước nhu cầu hội nhập và phát triển kinh tế, với chủ trương “đi tắt, đón đầu”, thực hiện công nghiệp hóa và hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Trong nhiều năm qua giáo dục đào tạo của nước ta có những chuyển biến đáng kể về nhiều mặt, đó là điều không thể phủ nhận, nhưng mới dừng lại ở chỉ tiêu số lượng,

chưa thực sự chú ý đến chất lượng. Vì vậy, chúng ta cần phải có những chính sách, giải pháp đúng đắn, phù hợp để nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ nhu cầu xã hội trong tiến trình đổi mới căn bản giáo dục và đào tạo đất nước. Các giải pháp cụ thể là

3.1. Nâng cao năng lực và vị thế người thầy

Từ ngàn xưa với truyền thống hiếu học, tôn sư trọng đạo, hình ảnh người thầy luôn là tấm gương cho học sinh noi theo. Nhưng câu châm ngôn bất hủ lưu truyền đến ngày nay vẫn là “Không thầy đố mày làm nên”, “Không có thầy giáo thì không có trường học”, “Nhất tự vi sư, bán tự vi sư”, “Thầy nào, trò nấy” đã khẳng định vai trò vị trí người thầy trong bất kỳ xã hội nào. Chất lượng người thầy là một trong những yếu tố đặc biệt quan trọng quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo. Thực tế từ lâu đã đúc kết “Thầy tốt sẽ có sách tốt”, “Thầy giỏi sẽ giúp cho trò trở thành trò giỏi”. Người thầy phải là người có lòng yêu nghề, tâm huyết với sự nghiệp giáo dục; có trình độ cao, có phẩm chất đạo đức tốt, nếp sống giản dị, khiêm tốn luôn biết tôn trọng lợi ích tập thể và quốc gia, thường xuyên học tập nâng cao trình độ chuyên môn và coi đó là trách nhiệm bản thân.

Để có được những người thầy tốt, ngoài nhận thức và nỗ lực cá nhân, cần phải có được sự nhận thức và quan tâm đúng mức của toàn xã hội, của các cấp lãnh đạo và đặc biệt là lãnh đạo ngành, tạo điều kiện thuận lợi như:

- Có điều kiện làm việc thuận lợi (phương tiện làm việc tại trường và ở nhà)
- Được tham gia các lớp bồi dưỡng thường xuyên nâng cao chuyên môn nghiệp vụ, ngoại ngữ ở trong và ngoài nước hoặc đi tìm hiểu học tập kinh nghiệm ở các nước có nền giáo dục phát triển trong khu vực và thế giới.
- Có nguồn thu nhập (lương và các chế độ phụ cấp ưu đãi...) đủ để có thể tái tạo sức lao động và các chi phí hỗ trợ gia đình. Đồng thời, xã hội và nhà trường cũng thường xuyên yêu cầu người thầy thể hiện thành quả học tập, rèn luyện và kết quả thu được của quá trình giảng dạy, nghiên cứu khoa học, đổi mới phương pháp giảng dạy của bản thân

3.2. Đổi mới chương trình, nội dung và phương pháp đào tạo

Với sự phát triển nhanh chóng của tri thức trong mọi lĩnh vực, nhất là khoa học công nghệ thì nhất thiết phải cải tiến đổi mới chương trình, nội dung và phương pháp giảng dạy. Đội ngũ cán bộ giảng dạy, giáo viên các cấp phải là người trực tiếp tham gia vào các hoạt động đổi mới trên..

Cần xúc tiến nhanh việc xây dựng chương trình cho phù hợp với yêu cầu của thời kỳ đổi mới, cập nhật nội dung, tri thức mới vào bài giảng, chú trọng nội dung khoa học cơ bản, gắn chặt cơ bản với thực tiễn, giới thiệu cho người học những thông tin mới gắn với đời sống xã hội đang diễn ra.

Chương trình và nội dung mới phải sát thực tế, đáp ứng nhu cầu của xã hội, sát với thực tiễn sử dụng lao động của các doanh nghiệp.

Thực hiện đổi mới phương pháp dạy và học trên diện rộng theo hướng lấy học sinh làm trung tâm, theo tinh thần phát huy tính chủ động, độc lập, sáng tạo của người học, đồng thời sử dụng các phương pháp đánh giá kết quả học tập hợp lý, đúng năng lực. Qua đó, giúp người học tự tin, rèn luyện cho người học tính chủ động, sáng tạo, có khả năng tư duy độc lập, biết làm chủ quá trình học tập ở lớp cũng như ở nhà, biết sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại, mạnh dạn, chủ động ứng dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn đời sống sản xuất.

3.3. Nâng cao trình độ, chất lượng giáo dục phổ thông và hướng nghiệp cho học sinh cuối cấp phổ thông

Học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông là nguồn nhân lực có thể tham gia trực tiếp vào các hoạt động sản xuất ngay sau khi rời ghế nhà trường, số lượng nguồn nhân lực này rất lớn. Vì vậy, trong quá trình học tập ngoài việc trang bị cho họ những kiến thức khoa học có hệ thống còn phải chú ý giáo dục cho họ về nhân cách, hướng nghiệp, trung thực, có hoài bão, có chí tiến thủ, có ý thức tổ chức kỷ luật cao.

Việc hướng nghiệp cho học sinh hiện nay là vấn đề rất quan trọng và cần thiết. Học sinh phải được tư vấn giúp đỡ chọn ngành nghề, việc làm, loại hình học tập phù hợp với năng khiếu, sở trường, năng lực thực của mình thì hiệu quả đào tạo sẽ cao hơn.

3.4. Đa dạng hóa các loại hình đào tạo, nguồn đào tạo

- Việc mở rộng, đa dạng hóa các loại hình đào tạo cần phải được coi là nhiệm vụ lớn trong giai đoạn hiện nay ở nước ta. Mỗi loại hình đào tạo sẽ giải quyết những nhiệm vụ khác nhau theo yêu cầu của đất nước về đào tạo nghề, kỹ thuật viên cao cấp, trung cấp, cao đẳng, đại học... và các ngành kinh tế, thương mại, ngoại giao, xuất nhập khẩu, pháp luật, quản lý nhà nước, công nghệ thông tin.

- Thực hiện mở rộng hơn nữa việc hợp tác đào tạo quốc tế, không loại trừ bất kỳ quốc gia nào kể cả những nước còn có nảy sinh mâu thuẫn về chính trị và xung khắc về kinh tế, vì ở mỗi quốc gia đều có những thế mạnh truyền thống riêng. Đặc biệt là đối

với các nước có trình độ phát triển kinh tế cao, trong môi trường đó trình độ chuyên môn, tay nghề sẽ được nâng cao hơn .

3.5. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất cho giáo dục và đào tạo

Phải coi đầu tư cho giáo dục đào tạo là đầu tư có lợi ích lâu dài nhất cho xã hội. Đầu tư cơ sở vật chất kỹ thuật cho các hoạt động giáo dục là một trong những nội dung quan trọng của tiến trình đổi mới giáo dục nâng cao chất lượng đào tạo. Ngoài việc đầu tư các phương tiện dạy học hiện đại, cần đặc biệt chú ý quan tâm đến thu nhập và đời sống người dạy, phương tiện làm việc của thầy cô giáo, cán bộ nghiên cứu, chuyên viên, phục vụ ... để họ an tâm với nhiệm vụ của mình, và chịu trách nhiệm trước nhân dân, với xã hội.

3.6. Kết hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội trong giáo dục đào tạo

- Giáo dục gia đình là nhằm làm cho con cái trở thành những con ngoan, biết vâng lời và nghe theo dạy bảo của ông bà, cha mẹ, biết yêu thương, quan tâm chăm sóc ông bà cha mẹ, anh chị em trong gia đình, họ hàng và cả bà con làng xóm. Ngoài ra còn tạo cho các em biết cách xử sự các mối quan hệ trong cuộc sống hàng ngày có như vậy mới trở thành người tốt trong xã hội, có thể làm được có ích cho xã hội.

- Giáo dục trong nhà trường các cấp từ phổ thông đến đại học là một chuỗi liên tục trong hệ thống giáo dục quốc dân. Từ đời xưa, cha ông ta đã có đúc kết trong giáo dục là: “Tiên học lễ, Hậu học văn”, điều đó đã trở thành chân lý trong giáo dục rèn luyện con người đến ngày nay và mãi về sau. Trong nhà trường, học sinh trước khi học chữ phải học lễ nghĩa, rèn luyện nhân cách, phải biết kính trọng, lễ phép vâng lời thầy, cô giáo, người lớn tuổi, phải khiêm tốn thật thà, trung thực, sẵn lòng giúp đỡ bạn bè, có tinh thần độc lập, có chí tiến thủ tự chủ sáng tạo trong học tập. Trên nền tảng trang bị những lễ nghĩa, đạo đức đó mới dạy trí thức, và sự tiếp nhận tri thức mới có hiệu quả. Con người có tri thức và có đạo đức thì mới là người có thể phục vụ tốt cho xã hội.

- Xã hội là môi trường sống của mọi người, các mối quan hệ xã hội tạo cho con người phát triển toàn diện hơn. Thông qua các hoạt động xã hội, con người hiểu nhau hơn, học tập ở nhau những điều tốt, giúp nhau gạt bỏ những điều không tốt, thấy được đầy đủ nghĩa vụ và trách nhiệm công dân của mình hơn.

Việc kết hợp chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường và xã hội là hết sức cần thiết, phải được thiết lập trên nền tảng mọi quan hệ hữu cơ, đồng bộ, liên tục ở tất cả các cấp sẽ giúp giáo dục và đào tạo nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu trong tiến trình đổi mới và hội nhập.

4. Kết luận

Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo ở Việt Nam trong quá khứ và hiện tại diễn ra theo yêu cầu của từng giai đoạn phát triển đất nước chắc cũng không khác nhiều với các nước. Nhưng việc tìm ra những giải pháp nâng cao chất lượng chắc có nhiều khác nhau, bởi lẽ :

- Quan điểm và nhận thức của lãnh đạo ở mỗi nước
- Hoàn cảnh lịch sử, địa lý khác nhau
- Điều kiện kinh tế xã hội và các bước thực hiện khác nhau
- Nhu cầu xã hội đặt ra cho giáo dục đào tạo ở từng thời kỳ phát triển của mỗi quốc gia khác nhau

Vì vậy, việc tìm kiếm những giải pháp cho nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo ở Việt Nam đã được Đảng và Nhà nước rất quan tâm. Nhiều cuộc hội thảo của ngành giáo dục đã được các nhà khoa học, nhà giáo dục tham gia hiến kế nhưng vẫn chưa có được những giải pháp khả thi. Trong khuôn khổ phần trình bày này, chúng tôi chỉ nêu một số giải pháp cơ bản nhằm góp phần bổ xung cho những giải pháp đã và đang thực hiện để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trong tiến trình đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục ở nước ta, trên những nhận thức và quan điểm của mình. Hy vọng sẽ góp thêm vào hệ thống giải pháp của Bộ GD&ĐT nhằm thực hiện có hiệu quả tiến trình đổi mới căn bản giáo dục Việt Nam theo tinh thần nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1996), “*Dự thảo các định hướng chiến lược giáo dục và đào tạo đến năm 2020*”, Bộ GD&ĐT-HN.
2. Bộ GD&ĐT (2012), “*Đổi mới nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội*”, Tọa đàm khoa học đổi mới nâng cao chất lượng đào tạo – HN 2012.
3. Thủ tướng Chính phủ (2012) “*Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020*”, QĐ số 711/QĐ-TTg tháng 6/2012.

TẦM QUAN TRỌNG CỦA NGHIÊN CỨU KHOA HỌC TRONG VIỆC NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Quy¹

TÓM TẮT

Khoa học công nghệ trên thế giới đang thay đổi từng ngày, bất cứ một trường đại học nào muốn bắt kịp trình độ tiên tiến về tri thức khoa học công nghệ, muốn tự tin để sẵn sàng hội nhập với các trường đại học trên thế giới thì công tác đào tạo phải đồng hành với nghiên cứu khoa học.

Bài viết nêu tầm quan trọng của công tác NCKH và đề ra một số giải pháp nhằm tăng cường công tác NCKH trong trường đại học ở Việt Nam.

ABSTRACT

Science and technology in the world are changing day by day. Any university want to catch up to the advanced level of knowledge of science and technology, be confident to integrate into other universities around the world, the training must accompany with scientific research.

This article mentions the importance of scientific research and proposes some solutions to strengthen this work within universities in Vietnam.

1. Nghiên cứu khoa học có một tầm quan trọng đặc biệt trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học

Đào tạo và nghiên cứu khoa học (NCKH) là hai hoạt động cơ bản trong trường đại học. Quá trình đào tạo không có nghiên cứu sẽ không có chất lượng cao, các kết quả NCKH được ứng dụng vào giảng dạy góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo. Chương trình đào tạo thiên về lý thuyết, nặng về trau dồi kiến thức, làm cho sinh viên suy nghĩ thụ động, máy móc không còn thích hợp với xu thế của nền giáo dục tiên tiến trên thế giới.

Quá trình dạy học hiện nay đòi hỏi cả người dạy và người học sáng tạo, luôn cập nhật thông tin mới. Qua NCKH, thầy và trò có thể khám phá ra những điều mới mẻ phục vụ cho quá trình đào tạo và tự đào tạo của mình.

Các trường đại học trên thế giới và trong khu vực luôn luôn tạo môi trường khuyến khích NCKH bởi vì họ thấy sự cần thiết của NCKH để nâng cao chất lượng giáo dục.

¹ TS – Nguyên Viện phó Viện Nghiên cứu Giáo dục

Theo GS Lee Sing Kong, giám đốc Học viện Giáo Dục Singapore, nghiên cứu phải ngang bằng giảng dạy. Ở trường NIE, Singapore có ba cột để đánh giá giảng viên đại học: Nghiên cứu – Giảng dạy – Hoạt động khác. Một trường phải có đội ngũ những người nghiên cứu để nâng cao chất lượng giảng dạy. Đào tạo và NCKH là hai vấn đề cốt lõi của trường đại học. Người lãnh đạo phải biết huy động mọi thành viên trong trường cùng làm, cùng suy nghĩ để thực hiện được mục đích nâng cao chất lượng giáo dục.

Trường NIE tập trung vấn đề đầu tư đội ngũ, cơ sở vật chất, đặc biệt là đầu tư công nghệ thông tin, phòng thí nghiệm, thư viện phục vụ công tác giảng dạy và NCKH.

Họ chia đội ngũ giảng dạy thành 2 nhóm:

- Nhóm 1: Nghiên cứu 6 – Giảng dạy 4 (Dịch vụ 2)
- Nhóm 2: Nghiên cứu 3 – Giảng dạy 7 (Dịch vụ 2)

Như vậy, giảng viên nào cũng vừa nghiên cứu vừa giảng dạy, chỉ khác là giảng dạy và nghiên cứu hoạt động nào nhiều hơn mà thôi.

Vì quan tâm đến chất lượng giảng dạy và NCKH nên chương trình đại học và sau đại học của họ được quốc tế đánh giá cao. Hội thảo quốc tế ở Hoa Kỳ, số bài báo cáo khoa học của trường NIE cao nhất.

Trường đại học California (Hoa Kỳ) đánh giá giảng viên theo hai tiêu chí: giảng dạy và nghiên cứu. Trường xem xét số lượng bài nghiên cứu và sách được xuất bản của các giảng viên từng năm. Nhiều phát minh khoa học của trường có giá trị kinh tế cao. Những kết quả nghiên cứu của họ có tiếng vang trên toàn liên bang và quốc tế.

Trường đại học Concordia (Canada) quy định giảng viên 50% thời gian nghiên cứu, 50% thời gian dạy học. Kết quả nghiên cứu sẽ được ứng dụng vào giảng dạy.

Trường đại học Melbourne (Australia) là trường có bề dày lịch sử. Trường đào tạo với chất lượng cao, NCKH đạt trình độ tiên tiến. Nhiều đề tài NCKH, dự án giáo dục mang tính quốc tế, hỗ trợ cho các nước đang phát triển. Hàng năm, trong sổ “Danh dự” của trường có danh sách các giảng viên đạt thành tích trong giảng dạy và NCKH. Trong sổ đó có cả giảng viên trẻ chứ không chỉ là các giáo sư danh tiếng. Số giảng viên trong danh sách được bình chọn rất kỹ càng. Công trình khoa học của họ phải được nhiều người biết đến, có tính ứng dụng thiết thực, đem lại lợi ích và uy tín cho trường.

Ở Nhật Bản, năm 1995 có luật cơ bản phát triển khoa học kỹ thuật, hỗ trợ đầu tư cho NCKH, có chính sách khuyến khích hợp tác NCKH giữa các trường đại học và

doanh nghiệp. Vì thế, từ năm 2000 đến nay hoạt động chung giữa các trường đại học và doanh nghiệp tăng nhiều, tốc độ chuyển giao từ trường đại học đến các doanh nghiệp ngày càng phát triển. Tổng số phát minh, sáng chế của các trường quốc lập năm 2007 là 8000 phát minh. Doanh thu bán sáng chế của các trường đại học rất lớn.

Tham khảo hoạt động NCKH ở một số trường đại học nước ngoài cho thấy NCKH được họ hết sức chú trọng.

Khoa học công nghệ trên thế giới đang thay đổi hàng ngày, bất cứ một trường đại học nào muốn bắt kịp trình độ tiên tiến về tri thức khoa học, muốn tự tin để sẵn sàng hội nhập với các trường đại học trong khu vực và thế giới thì công tác đào tạo phải đồng hành với NCKH.

2. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả NCKH ở trường đại học

NCKH là nhiệm vụ, là trách nhiệm đối với các giảng viên đại học như Quy chế của Bộ GD – ĐT đã ban hành.

Tuy nhiên, ở nước ta đa số các trường đại học (kể cả trường công lập và trường ngoài công lập) chưa chú ý đúng mức đến hoạt động NCKH, chưa đặt NCKH vào vị trí trọng tâm, chưa kết hợp một cách chặt chẽ giữa đào tạo và NCKH.

Có nhiều nguyên nhân gây nên tình trạng trên.

Trong các Hội thảo, Hội nghị một số nguyên nhân thường được nêu là: giảng viên bị nhiều áp lực từ công tác giảng dạy và các công tác khác nên không có thời gian nghiên cứu, thiết bị, phòng thí nghiệm, thư viện chưa được đầu tư đầy đủ đáp ứng nhu cầu NCKH, chưa có chế độ động viên khen thưởng các đề tài nghiên cứu có chất lượng...

Để nâng cao hiệu quả NCKH, ngoài những vấn đề trên cần:

1) Trước hết, nên có cách nhìn đúng đắn trong việc xác định vị trí trọng tâm của NCKH trong trường đại học. Quan điểm này phải được thấm nhuần vào từng thành viên trong trường để mọi người tự giác và nỗ lực thực hiện.

Cần có sự chỉ đạo sát sao từ Trường, Viện, Khoa trong việc hoạch định chiến lược NCKH phục vụ giảng dạy và nhu cầu xã hội.

Nguồn nhân lực có hạn, đề tài nghiên cứu lại vô cùng phong phú nên chúng ta không thể làm được tất cả. Vì vậy, mỗi trường nên tập trung vào lĩnh vực nào đó, là thế mạnh của mình để nghiên cứu.

Hiện nay, phần lớn các cá nhân tự đăng ký đề tài cấp Trường, cấp Bộ, sau đó Hội đồng khoa học Trường, Bộ duyệt. Các đề tài tản mạn, kinh phí hạn hẹp, thiết bị, phương tiện kỹ thuật không đáp ứng hoạt động NCKH nên ảnh hưởng đến chất lượng của đề tài.

Vì thế, cần có “**Tổng chỉ huy**” đề ra định hướng NCKH dài hạn, ngắn hạn. Theo đó, Viện, các Khoa, Phòng đăng ký đề tài theo định hướng chung đó. Cũng có thể có các công trình nghiên cứu cá nhân phục vụ cho sở thích và phù hợp với năng lực cá nhân...

2) Hiện nay, NCKH không chỉ bó hẹp trong một trường mà còn có những đề tài “liên trường”, “liên quốc gia”. Như vậy, sẽ tập hợp được lực lượng đông đảo các nhà nghiên cứu có năng lực tham gia những công trình khoa học lớn phục vụ giảng dạy và đáp ứng nhu cầu xã hội.

Một trong những việc làm cần thiết là phải đầu tư đội ngũ NCKH. Cụ thể là xây dựng đội ngũ nghiên cứu vừa có năng lực, vừa có lòng say mê NCKH “Chất lượng của đội ngũ chính là danh tiếng và hiệu quả của trường” (GS Victor Minichiello).

Trong trường đại học có Viện nghiên cứu là một thuận lợi lớn để kết hợp giữa đào tạo và nghiên cứu. Nghiên cứu viên có điều kiện tham gia giảng dạy để nắm vững thực tế đại học, giảng viên có điều kiện thực hiện các đề tài khoa học phục vụ công tác giảng dạy của mình.

Tuy vậy, điều này không dễ thực hiện. Chỉ có lãnh đạo Trường cùng với lãnh đạo Viện, Khoa, Phòng mới có thể điều phối kế hoạch giảng dạy và nghiên cứu cho các giảng viên và nghiên cứu viên để họ thực hiện được hai nhiệm vụ trên.

3) Bên cạnh đó, cần thay đổi tiêu chí đánh giá giảng viên. Nên lấy hai tiêu chí cơ bản: Giảng dạy và NCKH để đánh giá hàng năm. Tạo mọi điều kiện vật chất và tinh thần để giảng viên hoàn thành đề tài khoa học.

4) Nội dung của hoạt động NCKH và chuyển giao công nghệ cần được mở rộng ở nhiều lĩnh vực:

- Nghiên cứu cơ bản: phục vụ thiết thực cho công tác dạy học ở trường và góp phần xây dựng chủ trương chính sách của tỉnh, thành phố và Nhà nước.

- Nghiên cứu khoa học Giáo dục: đổi mới mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy ở các ngành của nhà trường theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa giáo dục đại học.

- Nghiên cứu ứng dụng khoa học: góp phần giải quyết các nhu cầu cấp thiết phục vụ kế hoạch phát triển kinh tế, xã hội của đất nước.

- Gắn kết với các doanh nghiệp đào tạo nguồn nhân lực, áp dụng các đề tài NCKH phục vụ sản xuất, dịch vụ....

5) Để đáp ứng các nội dung của hoạt động NCKH nêu trên, kinh phí NCKH cần có nhiều nguồn:

- Nguồn kinh phí từ các trường đại học.
- Nguồn kinh phí của Bộ, của Nhà nước, của các Sở Khoa học – công nghệ.
- Nguồn kinh phí do các tổ chức, các quỹ khác hỗ trợ.
- Nguồn kinh phí của các doanh nghiệp ký kết với các trường đại học.

6) Hiện nay, kết quả nghiên cứu hầu như chưa được triển khai vào thực hiện mặc dù nhiều đề tài đạt chất lượng và có tính khả thi cao.

Kết quả NCKH không chỉ dừng lại ở việc nghiệm thu, đánh giá của Hội đồng. Đề tài khoa học đạt hiệu quả thực sự khi nó được ứng dụng vào thực tiễn. Vì vậy, cần xây dựng cơ chế chuyển giao, ứng dụng những đề tài đạt chất lượng tốt vào thực tiễn.

NCKH ở trường đại học có tầm quan trọng đặc biệt. Nó không những là nhiệm vụ của giảng viên, là một trong hai hoạt động cơ bản của trường đại học, góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo mà còn giúp giảng viên, sinh viên thu nhận được những thông tin khoa học, tiếp cận với nền giáo dục tiên tiến trong khu vực và thế giới. Vì vậy, công tác NCKH trong thời gian tới cần được đẩy mạnh hơn nữa để thực sự trở thành động lực cho sự phát triển bền vững của các trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu bồi dưỡng Hiệu trưởng các trường Đại học, Cao đẳng của Bộ Giáo dục & Đào tạo, Hà Nội 11/2009.

VAI TRÒ CỦA HOẠT ĐỘNG CHỦ ĐẠO Ở MỖI GIAI ĐOẠN LỨA TUỔI ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN CỦA HỌC SINH

Trương Công Thanh¹

TÓM TẮT

Chương trình giáo dục mới, mô hình nhà trường phổ thông mới chỉ có thể mang lại kết quả mong muốn nếu việc tổ chức hoạt động giáo dục được tiến hành phù hợp với các quy luật lứa tuổi của sự phát triển tâm lý trong mỗi giai đoạn. Bài báo đề cập đến vai trò của hoạt động chủ đạo ở mỗi giai đoạn lứa tuổi đối với sự phát triển của học sinh, những thành quả phát triển, tính kế thừa giữa các giai đoạn phát triển, đồng thời nêu ra một số hạn chế trong việc tổ chức hoạt động giáo dục ở nhà trường hiện nay cần được khắc phục như là điều kiện đảm bảo cho việc thực hiện thành công chương trình giáo dục mới.

ABSTRACT

Based on the opinion of adequacy of education activity to the age-group psychological development as the condition of success of a new education curriculum, new model of general education, the article concerns the role of the leading activities in age-group periods for children's development, developmental effects, preschool and primary school education continuity. The article also gives a brief description of the status of carrying out preschool education following the example of school education

1. Đặt vấn đề

Giáo dục phổ thông là sự giáo dục, đào tạo đảm bảo phát triển toàn diện, hài hòa nhân cách, cung cấp học vấn với khối lượng cần thiết cho con người để tham gia tích cực vào đời sống xã hội, để thực hiện các dạng hoạt động có tính chất chung nhất cho tất cả mọi người hoặc cho tuyệt đại đa số. Nhiệm vụ của giáo dục phổ thông vừa cung cấp cho học sinh hệ thống tri thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo và qua đó vừa phát triển các năng lực và rèn luyện trí não cho họ. Tuy nhiên, như nhiều nhà khoa học, nhà giáo dục đã chỉ ra, cách tiếp cận trong xây dựng chương trình, tổ chức nội dung học vấn ở trường phổ thông hiện hành lạc hậu so với xu thế phát triển chương trình giáo dục phổ thông trên thế giới, chưa quán triệt đầy đủ tinh thần bốn trụ cột của giáo dục mà UNESCO đưa ra. Ở hầu hết các nước, chương trình giáo dục phổ thông đều được thiết kế theo một chỉnh thể từ mầm non đến hết THPT theo hướng tiếp cận phát triển năng lực, xuất phát từ hệ thống năng lực cơ bản mà HS cần có để xác định các

¹ TS - Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

lĩnh vực/môn học cốt lõi và các hoạt động giáo dục quan trọng nhằm phục vụ mục tiêu giáo dục. Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 đã xác định mục tiêu cụ thể phát triển giáo dục phổ thông : “Chất lượng giáo dục toàn diện được nâng cao, đặc biệt chất lượng giáo dục văn hóa, đạo đức, kỹ năng sống, pháp luật, ngoại ngữ, tin học...”. Để thực hiện được mục tiêu trên (và các mục tiêu phát triển giáo dục nói chung đến năm 2020), một trong các giải pháp được đưa ra là “Đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, thi, kiểm tra và đánh giá chất lượng giáo dục”, cụ thể : “Thực hiện đổi mới chương trình và sách giáo khoa từ sau năm 2015 theo định hướng phát triển năng lực học sinh...Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện theo hướng phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo và năng lực tự học của người học...”. Đó là những nội dung, quan điểm cơ bản là cơ sở cho việc nghiên cứu, xây dựng chương trình giáo dục phổ thông những năm sắp tới. Hiện nay, trong vấn đề định hướng phát triển giáo dục phổ thông đang diễn ra những trao đổi, tranh luận sôi nổi về nhiều khía cạnh, như định hướng phát triển nội dung học vấn trong trường phổ thông, xác định mô hình nhà trường phổ thông... Hiệu quả thực sự của chương trình giáo dục mới, mô hình nhà trường phổ thông mới (khi được nghiên cứu thành công) đối với sự phát triển của học sinh phụ thuộc rất nhiều vào khả năng **áp dụng một cách hiện thực** vào việc tổ chức hoạt động giáo dục trong nhà trường. Thực tiễn việc tổ chức hoạt động giáo dục trong nhà trường hiện nay cho thấy đang tồn tại những lệch lạc tai hại cần quyết liệt khắc phục. Có làm được như vậy việc xây dựng và triển khai chương trình mới, mô hình giáo dục mới mới có cơ may đem lại kết quả mong muốn.

2. Hoạt động chủ đạo và tính kế thừa của các giai đoạn phát triển

Để có cơ sở xem xét những tồn tại hiện nay và sự cần thiết tổ chức lại hoạt động giáo dục ở các cấp học phù hợp với quy luật phát triển tâm lý trẻ làm điều kiện cho sự thành công của chương trình giáo dục mới, mô hình nhà trường mới, rất cần thiết phải nêu lại những nội dung khoa học có liên quan trực tiếp nhưng dường như không được quan tâm trong thực tiễn tổ chức hoạt động giáo dục. Thành tựu khoa học giáo dục đã chỉ ra, một mặt, quá trình phát triển cá thể của trẻ trải qua nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn phát triển có giá trị riêng của nó trong toàn bộ sự phát triển đó, đến cuối mỗi giai đoạn phát triển ở trẻ cần xuất hiện những cấu thành tâm lý mới quyết định sự phát triển tiếp theo trong giai đoạn tiếp theo. Mặt khác, những cấu thành tâm lý mới đó chỉ xuất hiện trong trường hợp nếu trẻ phát triển phù hợp với những quy luật lứa tuổi của sự phát triển tâm lý trong suốt mỗi giai đoạn. Điều đó, trước hết, có nghĩa là ở mỗi lứa tuổi cần phải tạo ra đối với trẻ một **hoàn cảnh xã hội của sự phát triển** nhất định, đặc trưng cho lứa tuổi đó. Hoàn cảnh đó được đặc trưng bởi **hoạt động chủ đạo** thỏa

mãn động cơ chiếm ưu thế trong lứa tuổi đó và do đó, hoạt động này là đặc thù đối với mỗi giai đoạn. Khoa học giáo dục cũng đã chỉ ra, hoạt động chủ đạo ở mỗi lứa tuổi có những đặc điểm riêng và đưa đến những thành quả phát triển riêng. Điều đó được thể hiện vắn tắt trong bảng sau :

Đặc điểm của hoạt động chủ đạo	Hoạt động chơi của trẻ mẫu giáo	Hoạt động học tập của học sinh tiểu học
1. Nội dung	Những quy tắc xã hội và ý nghĩa của những mối quan hệ giữa người với người	Những cách thức chung giải quyết những loại nhiệm vụ
2. Cách thức tác động lẫn nhau giữa các thành viên tham gia hoạt động	Bắt chước dựa trên quy ước, giả định, tưởng tượng, biểu trưng	Tìm kiếm cách thức hành động chung đối với các thành viên cùng tham gia hoạt động trong điều kiện không có mẫu
3. Đặc điểm sự chủ động mời người cùng hoạt động hợp tác	Sự thay thế xen kẽ nhau của việc chơi và giao tiếp giữa lúc chơi về cách thức tác động lẫn nhau	Giả thuyết về tri thức, hiểu biết còn thiếu mà việc kiểm chứng giả thuyết đó được thực hiện cùng nhau
4. Trẻ mong đợi điều gì ở người lớn cùng hoạt động với mình (giáo viên mẫu giáo, giáo viên tiểu học)	Xây dựng ý tưởng, ý đồ chung và sự tự do ứng tác, ngẫu hứng trong khuôn khổ thỏa thuận chung đã được thống nhất	Giúp đỡ trong việc kiểm chứng những giả thuyết do trẻ phát biểu, nêu ra, chỉ ra những mâu thuẫn
5. Những cấu thành mới xuất hiện trong quá trình lĩnh hội nội dung hoạt động chủ đạo	Trí tưởng tượng, chức năng biểu trưng hóa	Khả năng phản tỉnh
6. Những cấu thành mới xuất	Khả năng thực hiện những hành động đã được thỏa thuận	Khả năng học (biết học)

Đặc điểm của hoạt động chủ đạo	Hoạt động chơi của trẻ mẫu giáo	Hoạt động học tập của học sinh tiểu học
hiện trong quá trình lĩnh hội hình thức hoạt động chủ đạo	và thống nhất, hiểu được vai của bạn cùng chơi trong trò chơi	
7. Trong trường hợp hình thành đầy đủ các cấu thành mới của lứa tuổi sẽ quan sát thấy :	Khả năng hành động trong bình diện trí tuệ; những kỹ năng xã hội hợp tác với người lớn và bạn cùng lứa	Biết được giới hạn những khả năng của mình và có khả năng vượt qua chúng; đặt ra và giải quyết những nhiệm vụ thay đổi tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của mình
8. Trong trường hợp không hình thành đầy đủ những cấu thành mới của lứa tuổi sẽ quan sát thấy :	Trí tưởng tượng kém, gặp khó khăn trong những trường hợp lạ, không giống mẫu, có tính vị kỷ xã hội	Không biết học, tư duy kinh nghiệm chiếm ưu thế
9. Trong trường hợp những cấu thành mới của lứa tuổi phát triển quá mức sẽ quan sát thấy :	Đắm mình vào tưởng tượng, mơ mộng, không cảm nhận được hiện thực, không định hướng được vào kết quả, tự ý trong việc đặt ra mục đích	Xem nhẹ phần thực hiện hành động sau khi đã tìm ra cách thức chung thực hiện hành động đó, đam mê nhận thức
10. Sự đóng góp của lứa tuổi vào hoạt động học	Nắm được vai trò của người học sinh và các quy tắc sống của “học sinh phổ thông đích thực”, sẵn sàng tham gia các thảo luận trong học tập	Khả năng tự học ở lứa tuổi thanh thiếu niên

(Theo G.A. Tsukerman, Tạp chí Những vấn đề Tâm lý học, số 5/1998)

Như vậy, để lứa tuổi mầm non kết thúc với sự xuất hiện những cấu thành tâm lý mới cho biết về bước chuyển của trẻ sang giai đoạn phát triển tiếp theo lứa tuổi học sinh phổ thông nhỏ, trẻ trong suốt giai đoạn phát triển tiền học đường cần phải được

tham gia chủ yếu vào hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi này, đó là hoạt động chơi, cũng như tham gia các dạng hoạt động truyền thống khác của trẻ em: khám phá-nhận thức và hoạt động có sản phẩm (bao gồm cả lao động), nghe kể (đọc) truyện văn học và tác phẩm khoa học thường thức, giao tiếp thực sự với người lớn và bạn cùng lứa, với thiên nhiên. Mỗi dạng hoạt động vừa nêu đều cần thiết đối với sự phát triển nhân cách, trí tuệ và thể chất của trẻ. Nếu như trong trò chơi trẻ hành động chủ yếu trong tình huống tưởng tượng, thì khi tham gia những hoạt động khác trẻ thu nhận được kinh nghiệm sống thực tế cần thiết cho sự phát triển tâm lý và thể chất. Tuy nhiên, chơi là hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi mẫu giáo bởi vì chính trong hoạt động đó ở trẻ xuất hiện những dạng hoạt động mới, các quá trình tâm lý phát triển (tư duy, trí nhớ, chú ý ...) và diễn ra sự phát triển nhân cách. Điều đặc biệt quan trọng là ở lứa tuổi này **vùng phát triển gần nhất xuất hiện trong hoạt động chơi**. Trong hoạt động chơi hình thành *những tiền đề chung nhất của hoạt động học tập, như chức năng khái quát hóa, chức năng biểu trưng và ký hiệu, trí tưởng tượng, bình diện tư tưởng của hành động, khả năng so sánh hành động của mình với mẫu, khả năng hợp tác ...* Hoạt động chơi góp phần phát triển khả năng chủ định và ý chí của trẻ. Điều này diễn ra nhiều phần là do trong hoạt động này sự chú ý của trẻ không hướng vào kết quả hành động (nhận được kết quả, như trong hành động có sản phẩm), mà hướng vào quá trình hành động và những cách thức thực hiện hành động liên quan đến quá trình đó. Hoạt động chơi góp phần phát triển ngôn ngữ của trẻ.

Có thể kết luận rằng, chơi là hình thức dạy học phù hợp ở lứa tuổi mẫu giáo, nhưng là dạy học không mang tính hệ thống. Nếu ở tuổi mẫu giáo trẻ chơi một cách đích thực, nghĩa là được trải qua tất cả các mức độ của hoạt động chơi - từ chơi với đồ vật đến chơi theo các quy tắc, thì khi kết thúc tuổi mẫu giáo trẻ có thể kiểm soát một cách chủ định hành vi và hoạt động của mình bên ngoài hoạt động chơi, ở trẻ xuất hiện khả năng sắp xếp các động cơ hành vi và hoạt động, và do đó trẻ dễ dàng hơn nhiều trong việc làm quen với những nội quy, quy tắc của đời sống nhà trường phổ thông, nghĩa là quá trình thích nghi với đời sống nhà trường diễn ra thuận lợi. Trong hoạt động chơi đúng nghĩa, đến cuối giai đoạn này ở trẻ mẫu giáo xuất hiện nhu cầu mới - thực hiện dạng hoạt động được xã hội thừa nhận, nhưng hoạt động chơi không thể thỏa mãn được. Tương ứng với nhu cầu mới, xuất hiện những động cơ hành vi và hoạt động mới. Do đó, với những trẻ mà ở chúng xuất hiện những động cơ như vậy, giáo viên phổ thông có thể bắt đầu thực hiện hoạt động dạy học có hệ thống, và hoạt động này được trẻ đón nhận một cách đầy hứng thú. Và bây giờ hoạt động học tập đã trở thành hoạt động chủ đạo, có chức năng phát triển, nghĩa là **vùng phát triển gần nhất xuất hiện trong hoạt động học tập**.

Nội dung trình bày trên cho thấy tính kế thừa giữa giáo dục mầm non và giáo dục tiểu học, và sự sẵn sàng đi học phổ thông, theo đó, nhiệm vụ chủ yếu của giáo dục và dạy học mầm non là phát triển một cách tối ưu trẻ phù hợp với những đặc điểm và quy luật của giai đoạn này, kết quả của quá trình đó là ở trẻ xuất hiện khả năng gia nhập vào đời sống nhà trường phổ thông.

Tuy nhiên, trong thực tiễn sư phạm hiện nay, mặc dù không được tuyên bố chính thức, theo chúng tôi, đang tồn tại khá phổ biến quan niệm sai lầm về sự sẵn sàng đi học phổ thông. Đó là, trẻ cần bước chân vào trường phổ thông với một hành trang nhất định các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo giống như kiểu của học sinh phổ thông, quá trình giáo dục ở giai đoạn đầu phổ thông được thực hiện dựa trên các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đó. Sự rập nối giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông theo cách như vậy được xem là đảm bảo tính kế thừa trong dạy học trẻ những lứa tuổi khác nhau. Trong trường hợp này tính kế thừa của hai hình thức giáo dục được hiểu là sự gần nhau của chúng, chính xác hơn, giáo dục mầm non được thực hiện theo mẫu giáo dục phổ thông.

Trong khi đó, bản chất của tính kế thừa giữa giáo dục mầm non và giáo dục tiểu học chỉ được làm sáng tỏ khi xem xét những đặc điểm phát triển lứa tuổi của trẻ mẫu giáo và học sinh nhỏ. Do những đặc điểm này khác nhau một cách căn bản nên hoạt động giáo dục trẻ mẫu giáo không thể được tiến hành giống như hoạt động giáo dục đối với học sinh nhỏ. Hơn nữa, trẻ chỉ bước sang lứa tuổi tâm lý khác trong trường hợp sự phát triển của trẻ ở lứa tuổi trước hoàn toàn kết thúc. Minh chứng cho điều này là những cấu thành tâm lý mới xuất hiện ở cuối giai đoạn lứa tuổi và chuẩn bị cho sự phát triển tiếp theo của trẻ ở giai đoạn lứa tuổi mới trên cơ sở những quy luật phát triển tâm lý khác đặc trưng cho lứa tuổi mới. Về bản chất, những cấu thành mới này là những thành tố của sự sẵn sàng về mặt tâm lý ở trẻ để đi học phổ thông. Những cấu thành mới này không thể có nếu thiếu *những tiền đề chung nhất về mặt phát sinh của hoạt động học tập* được đề cập ở trên. Do đó, tính kế thừa giữa giáo dục mầm non và giáo dục phổ thông không phải được thể hiện trên cơ sở sự gần nhau của hai hình thức giáo dục này mà phải trên cơ sở sự khác nhau căn bản của chúng xuất phát từ đặc trưng của sự phát triển của trẻ ở mỗi lứa tuổi đó. Khi tính kế thừa được hiểu là *đưa những hình thức đơn giản nhất của công đoạn giáo dục trên* (giáo dục đầu tiểu học) *xuống công đoạn giáo dục dưới* (giáo dục mẫu giáo), và kết quả là giáo dục trẻ mẫu giáo được thực hiện theo hình mẫu giáo dục phổ thông, chỉ có điều là đơn giản hơn và dễ hơn. Một sự chuẩn bị như vậy cho việc đi học trường phổ thông đưa đến sự suy giảm nhanh chóng hứng thú nhận thức và động cơ học tập ngay từ những năm đầu tiên đi học trường phổ thông, bởi vì *đặc điểm đặc trưng đối với học sinh phổ thông*

nhỏ là lòng khao khát thực hiện những nhiệm vụ mới và phức tạp. Sự chuẩn bị đi học phổ thông dưới dạng hình thành những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo phổ thông sơ đẳng ở lứa tuổi mẫu giáo không có điểm gì chung với sự sẵn sàng về mặt tâm lý để đi học phổ thông và hoàn toàn không góp phần giải quyết vấn đề về tính kế thừa trong việc giáo dục trẻ mầm non và phổ thông nhỏ.

Sự sẵn sàng đi học phổ thông có nghĩa là ở trẻ xuất hiện nhu cầu thực hiện hoạt động học tập như một dạng hoạt động xã hội-có ích khác với những dạng hoạt động trẻ con truyền thống mà trẻ thực hiện ở lứa tuổi trước khi đến trường. Nhu cầu này biểu hiện dưới dạng những động cơ học tập nhận thức và xã hội. Ngoài ra trẻ đã có thể thể hiện thái độ một cách có ý thức đối với sự bắt đầu hoạt động giảng dạy có hệ thống ở trường phổ thông, nghĩa là điều khiển hành vi và hoạt động của mình một cách có chủ định phù hợp với những nhiệm vụ (học tập và kỷ luật nhà trường) đặt ra trước trẻ.

3. Kết luận

Bằng trí tuệ và tâm huyết của các nhà khoa học, nhà giáo, qua những công trình nghiên cứu nghiêm túc và những cuộc trao đổi, tranh luận cởi mở, thẳng thắn, chúng ta xác định được mục tiêu của giáo dục phổ thông, nội dung học vấn, phương pháp giáo dục phổ thông, xác định được mô hình nhà trường phổ thông trong những thập kỷ tiếp theo. Nhưng để đạt được đúng mục tiêu đặt ra, *việc tổ chức hoạt động giáo dục phải phù hợp với những quy luật lứa tuổi của sự phát triển tâm lý một cách hiện thực*. Điều này cũng có nghĩa cần phải tạo ra những điều kiện đảm bảo cho việc tổ chức hoạt động giáo dục. Không làm được điều đó thì dù có tốn bao công sức cũng sẽ rất khó đạt được mục tiêu mong muốn, nếu không nói là không thể đạt được. Nội dung trình bày trên chỉ là sự nhắc lại những điều đã được khoa học giáo dục chứng minh là đúng và đề cập nhiều trong các tài liệu, nhưng chưa được thể hiện trong thực tiễn giáo dục nhiều năm qua mà việc dạy trước cho trẻ mẫu giáo những nội dung học vấn nào đó của giáo dục phổ thông, hoặc ngay cả việc trên lớp dạy chưa hết những nội dung cần dạy hay dạy trước ngoài lớp những nội dung sẽ được dạy trên lớp là những biểu hiện cụ thể.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chính phủ (6/20120), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020*, Hà nội.
2. Quỹ hòa bình và phát triển Việt Nam (2010), *Thư bản về định hướng phát triển giáo dục phổ thông 10-15 năm tới*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
3. Vũ Trọng Rỹ (2010), *Định hướng phát triển nội dung học vấn trong trường phổ thông sau 2015*, Tạp chí Khoa học giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, số 63.

GIÁO DỤC GIỚI TÍNH TRONG MỐI QUAN HỆ VỚI GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC VÀ GIÁO DỤC PHÁP LUẬT - VAI TRÒ CỦA GIA ĐÌNH VÀ NHÀ TRƯỜNG

Đào Thị Vân Anh¹

TÓM TẮT

Giáo dục giới tính cần được nghiên cứu trong mối quan hệ chặt chẽ với giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật, sẽ không đủ khi chỉ giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật mà không nói tới giáo dục giới tính, đây là những nội dung giáo dục quan trọng trong nhà trường phổ thông, trong đó, giáo dục giới tính hiện vẫn chưa có giờ học chính khóa với chương trình hoàn chỉnh. Rất nhiều tệ nạn xã hội, các vụ án do các em tuổi học sinh gây ra, xuất phát từ sự thiếu hiểu biết pháp luật và thiếu đạo đức, nhưng khởi nguồn của sự vi phạm pháp luật và hành vi phi đạo đức, một phần là do học sinh thiếu hụt quá trình giáo dục giới tính một cách đầy đủ. Vai trò của gia đình và nhà trường ở đây cần được phân tích rõ, những nhiệm vụ chung và những khác biệt trong việc giáo dục cả về giới tính kết hợp với giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật.

ABSTRACT

Sex education should be studied in close relation with moral education and legal education. It will not be enough when just educate moral and legal without talking about sex education, this is important educational content in schools, in which sex education still has no formal lessons with complete program. Many social evils and cases are caused by the children at pupil age, which come from the lack of knowledge of law and ethics, however the source of the illegal and unethical behavior is partly arisen from lacking the full process of sex education. It should to analysis clearly the role of family and school, the common and different tasks in the combination of sex education with moral education and legal education.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đạo đức, giáo dục pháp luật là các nội dung giáo dục quan trọng trong nhà trường phổ thông, các vấn đề trên được đề cập xuyên suốt trong quá trình học tập của học sinh. Tuy nhiên, một nội dung giáo dục nữa cũng rất có ý nghĩa đối với học sinh là giáo dục giới tính, mới chỉ được thực sự quan tâm trong những năm gần đây và hiện nay vẫn chưa trở thành một môn học có chương trình đầy đủ. Trong khi đó, nhiều vấn đề tiêu cực của xã hội nảy sinh do xuất phát từ việc giáo dục giới tính còn

¹ ThS - Phó Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

nhiều hạn chế, dẫn đến sự ảnh hưởng lên mức độ nhận thức và hành vi đạo đức, cũng như việc tuân thủ pháp luật của mỗi học sinh. Nhiều tệ nạn xã hội và tội phạm xảy ra ở lứa tuổi vị thành niên liên quan đến tình yêu, quan hệ tình dục, hôn nhân trước tuổi pháp luật quy định, phần lớn là do chưa có sự giáo dục đầy đủ về giới tính. Do đó, vấn đề tìm hiểu các mối quan hệ giữa giáo dục giới tính, giáo dục đạo đức, giáo dục pháp luật, lồng ghép các nội dung đó trong quá trình giáo dục cho học sinh và đồng thời phân định rõ vai trò của gia đình và nhà trường trong quá trình giáo dục đó, là việc làm cần thiết. Bài viết là một phần nội dung của đề tài khoa học ***“Thực trạng nhận thức về giới và các hình thức giáo dục bình đẳng giới cho học sinh Trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh”***.

2. Giáo dục giới tính trong mối quan hệ với giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật

2.1. Vai trò của giới tính

Giới tính có vai trò quan trọng trong đời sống và hoạt động của con người.

Giới tính tạo nên những cảm xúc đặc biệt khi có sự giao tiếp trực tiếp giữa hai người khác giới, làm cho con người trở nên ý tứ, tế nhị, duyên dáng hơn (mắc cỡ, thẹn thùng...) hoặc thận trọng hơn trong quan hệ nam nữ và lịch sự hơn trong giao tiếp xã hội, giúp con người phát triển nhân cách hài hòa hơn. Đó chính là những cảm xúc giới tính.

Những cảm xúc giới tính có thể tạo nên mối quan hệ yêu đương nam nữ lành mạnh, dẫn đến tình yêu hạnh phúc. Mặt khác, những cảm xúc giới tính cũng có thể ảnh hưởng xấu đến nhân cách, kích thích những nhu cầu sinh lý mang tính bản năng, tạo nên những “thèm khát” dục vọng, những thói hư tật xấu, sự ăn chơi sa đọa của con người.

Giới tính cũng chi phối những hành vi, cử chỉ, tư thế, tác phong và nếp sống của con người. Những đặc điểm giới tính về sinh lý, tâm lý làm cho hành vi, cử chỉ, tư thế tác phong, nếp sống của nam có nhiều điểm khác biệt so với nữ. Những điểm khác biệt trong dáng điệu, cách đi đứng, thói quen trong sinh hoạt, lời ăn tiếng nói thể hiện rất đa dạng, phụ thuộc vào phong tục, tập quán và đạo đức xã hội.

Giới tính cũng làm cho quan hệ giao tiếp giữa hai người khác giới khác hẳn quan hệ giao tiếp giữa hai người cùng giới. Do những đặc điểm giới tính, do những quy ước xã hội, giữa nam và nữ thường có một khoảng cách nhất định. Khoảng cách này rộng hay hẹp tùy thuộc mối quan hệ giữa hai người. Nếu là mối quan hệ quen biết, bạn bè, thì khoảng cách khá lớn (đối xử với nhau theo đúng phép xã giao mà xã hội đã quy ước), nếu là mối quan hệ tình yêu hay vợ chồng thì khoảng cách này ngắn hơn nhiều

(cư xử thân mật, âu yếm, gần gũi...). Nhờ có sự khác biệt giới tính mới có mối quan hệ tình yêu lành mạnh, vợ chồng hạnh phúc.

Giới tính còn ảnh hưởng đến toàn bộ hoạt động của con người trong xã hội. Những đặc điểm giới tính quy định hoặc chi phối phạm vi hoạt động, lĩnh vực hoạt động và phần nào chi phối hiệu quả hoạt động của con người. Trong xã hội, có những lĩnh vực hoạt động mà nam giới dễ đạt hiệu quả cao hơn và ngược lại, có những công việc phù hợp với nữ hơn. Do sự khác biệt giới tính không mang tính chất loại trừ nhau, đối lập nhau, mà phối hợp bổ sung cho nhau, nên hoạt động của con người sẽ có thuận lợi hơn nếu như có mối quan hệ cân bằng, hài hòa với người khác giới.

Những đặc điểm giới tính ảnh hưởng đến sự phát triển tính cách, nhất là đến tính độc đáo của tính cách. Nói cách khác, giới tính là cơ sở tự nhiên của cá tính con người, những đặc điểm giới tính là tiền đề, là yếu tố góp phần tạo nên những phẩm chất nhân cách hoặc những đặc điểm cá tính. Trên cơ sở của giới tính, cần có sự phân công lao động thích hợp trong xã hội, trong gia đình và phải có sự giúp đỡ lẫn nhau của hai giới. Mỗi giới đều có những quan hệ với giới kia, không thể tồn tại bình thường nếu như chỉ có một giới. Đó là một trong những cơ sở khoa học của sự bình đẳng nam nữ.

**Sơ đồ: Mối quan hệ giữa giáo dục giới tính, giáo dục đạo đức
và giáo dục pháp luật**



2.2. Giáo dục giới tính – giáo dục đạo đức

Giáo dục giới tính cho học sinh là hình thành ở họ những tiêu chuẩn đạo đức của hành vi có liên quan đến những lĩnh vực riêng tư, thầm kín nhất của đời sống con người, hình thành những quan hệ đạo đức lành mạnh giữa em trai và em gái, giữa nam và nữ.

Giới tính có mối quan hệ mật thiết với đạo đức và phong tục, tập quán xã hội. Đạo đức và phong tục, tập quán xã hội chi phối những biểu hiện của giới tính, ngược lại, giới tính lại góp phần hình thành phong tục tập quán, đạo đức. Nhiều biểu hiện, nhiều đặc điểm của giới tính được coi là yếu tố của đạo đức, trở thành phong tục tập

quán của xã hội, hoặc góp phần tạo nên những phẩm chất đạo đức, những nếp sống văn hóa xã hội nhất định. Những phẩm chất đạo đức, nếp sống văn hóa xã hội này lại chi phối hành vi cư xử của con người về phương diện giới tính.

Giáo dục giới tính là một bộ phận quan trọng của việc giáo dục nhân cách con người phát triển toàn diện. Giáo dục giới tính nhằm bồi dưỡng cho thế hệ trẻ những hiểu biết cần thiết về giới và giới tính, hình thành cho họ những phẩm chất giới tính của giới mình, hình thành ở họ thái độ và kỹ năng giao tiếp ứng xử lịch sự văn minh trong quan hệ với người khác giới trong hoạt động và đời sống xã hội.

Giáo dục giới tính là một bộ phận của giáo dục nói chung, của giáo dục đạo đức nói riêng. Tuy nhiên, giáo dục giới tính có đặc trưng ý nghĩa và mục đích riêng của nó. Giáo dục giới tính tập trung vào khía cạnh giới tính của cá nhân, giúp cho thế hệ trẻ có thái độ, có hiểu biết và có suy nghĩ đúng đắn, lành mạnh về giới tính.

Hiện nay, còn có nhiều quan điểm khác nhau về giáo dục giới tính, về nội dung và phương pháp giáo dục giới tính, nhưng tất cả đều thống nhất một quan niệm: cần giáo dục giới tính cho thế hệ đang lớn lên. Vấn đề là lựa chọn nội dung cho thích hợp, xác định thời điểm bắt đầu tiến hành ở gia đình và nhà trường cho phù hợp với đặc điểm của từng nước, từng dân tộc.

2.3. Giáo dục giới tính – Giáo dục pháp luật

Giáo dục pháp luật cho học sinh phổ thông trong phạm vi bài viết này đề cập chủ yếu tới các yếu tố liên quan đến giáo dục giới tính: những quan hệ về tình yêu, hành vi tình dục dẫn đến vi phạm pháp luật như đánh người, giết người, lạm dụng tình dục trẻ em, khả năng tự vệ của trẻ vị thành niên trước sự lạm dụng tình dục, các hiện tượng tảo hôn v.v... dẫn đến vi phạm luật hôn nhân và gia đình.

Hiện nay, ở các bậc học phổ thông, từ tiểu học đến trung học phổ thông, một số kiến thức cơ bản về pháp luật đã được đưa vào chương trình giảng dạy. Ví dụ, một số biển báo và những kiến thức cần thiết khi tham gia giao thông ở tiểu học hay nhiều kiến thức pháp luật thiết thực, gần gũi với cuộc sống đã được đưa vào chương trình môn giáo dục công dân lớp 12. Tuy nhiên, nội dung về các vi phạm pháp luật liên quan đến vấn đề giới tính, quan hệ tình dục, hôn nhân trước tuổi theo luật và những hậu quả lại chưa được đề cập rõ ràng đầy đủ, mang tính cảnh báo cho học sinh, các em chưa thấy được mức độ phạm luật của các hành động liên quan đến các hành vi tình dục.

Có nhận thức đầy đủ về giới và giới tính, nhận thức về luật pháp liên quan đến tình yêu, hôn nhân và gia đình, học sinh sẽ tránh được những sai lầm, những hành vi

vi phạm pháp luật như lạm dụng tình dục, quan hệ trước hôn nhân, những biểu hiện và hành vi không đúng với thuần phong mỹ tục, quan niệm sống truyền thống của người Việt Nam.

Hiện nay, các hiện tượng kết hôn sớm ngày càng xuất hiện nhiều trên cả nước, đặc biệt là ở vùng nông thôn, vùng sâu vùng xa, người dân do thiếu được tiếp cận thông tin về giới tính, về luật pháp nên không biết đang vi phạm luật hôn nhân gia đình và sinh con sớm sẽ không đảm bảo sức khỏe sinh sản cho người mẹ. Ở một số nơi, mặc dù có nhận thức về luật pháp nhưng người dân vẫn cố tình vi phạm luật hôn nhân và gia đình. Để góp phần làm giảm các tệ nạn này, cần thiết tiến hành giáo dục giới tính trong sự lồng ghép với kiến thức về pháp luật, học sinh cần biết rõ những hình thức xử phạt có thể có do những hành vi bắt nguồn từ sự thiếu hiểu biết về giới tính.

Hiện nay, nhà trường mới chỉ có những giờ giáo dục pháp luật hạn chế, còn trong gia đình hầu như các điều luật liên quan đến giới tính chưa được quan tâm vì chính phụ huynh cũng thiếu hụt kiến thức và chưa có sự quan tâm đúng mức.

3. Vai trò của gia đình và nhà trường đối với giáo dục giới tính, giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật

3.1. Mục đích chung

- Cung cấp kiến thức về giới tính, đạo đức và pháp luật cho học sinh, đặc biệt nổi bật được mối liên hệ của ba yếu tố này để tăng tính hiệu quả giáo dục.

- Cùng có mục tiêu giáo dục học sinh trở thành những người có đủ các phẩm chất tốt đẹp, có bản lĩnh trước các tác động của cuộc sống hiện đại.

Giáo dục giới tính nếu được tiến hành có chất lượng từ những năm đầu tiên đến trường và có sự kết hợp giữa nhà trường và gia đình sẽ có những tác động sau đây:

- + Sự hiểu biết của học sinh về những gì có liên quan đến giới, giới tính và những vấn đề liên quan đến tình dục, hôn nhân và gia đình sẽ định hướng cho các em trong các quan hệ với bạn bè khác giới, với các vấn đề về hôn nhân và gia đình. Nhờ đó, việc xây dựng gia đình, việc bảo đảm hạnh phúc gia đình-tế bào của xã hội sẽ được cải thiện hơn.

- + Sự hiểu biết của học sinh về những vấn đề liên quan đến tuổi dậy thì, đến sinh hoạt tình dục, đến các bệnh lây lan qua đường tình dục sẽ định hướng cho họ vấn đề sinh đẻ được an toàn, bảo đảm để con cái khỏe mạnh sau này.

+ Giáo dục giới tính còn giúp các em hiểu được nguồn gốc ra đời và công lao nuôi dưỡng của cha mẹ, từ đó, thêm trân trọng, thương yêu và biết ơn cha mẹ. Giáo dục gia đình sẽ có hiệu quả hơn khi các em có ý thức sự thiêng liêng của tình cảm gia đình. Đó cũng là cách nâng cao tình cảm đạo đức, nâng cao khả năng tự chủ trước những cảm xúc thuộc về tính dục có thể dẫn đến những hành vi vi phạm pháp luật.

3.2. Sự khác biệt

Gia đình là nơi diễn ra những mối quan hệ xã hội đầu tiên của con người, vì những mối quan hệ xã hội trực tiếp giữa đứa trẻ và cha mẹ là những tác động qua lại đầu tiên trong đời sống xã hội của đứa trẻ và thông qua gia đình, các mối quan hệ xã hội sẽ ảnh hưởng đến đứa trẻ.

Mọi sinh hoạt trong gia đình đều có ảnh hưởng đến sự hình thành đạo đức của học sinh, trong đó, nề nếp sinh hoạt và sự tổ chức giáo dục của gia đình có ý nghĩa quan trọng. Nhất là hình ảnh cha mẹ như tấm gương để những đứa con noi theo.

Để đáp ứng với cuộc sống hiện tại, các bậc cha mẹ đã đến lúc cần nghiêm túc để ý đến vấn đề giới tính và giáo dục giới tính kịp thời cho trẻ em theo các độ tuổi.

Giáo dục trong gia đình: mang tính cảm tính, như lời khuyên, tấm gương của người lớn trong gia đình. Cách sống và mối quan hệ, đối xử, cách giao tiếp của mọi người trong gia đình có ảnh hưởng lớn như một cách giáo dục đối với học sinh.

Giáo dục trong nhà trường: mang tính khoa học, chuyên môn sâu, được đúc kết từ nhiều nghiên cứu của loài người, mang tính bắt buộc, truyền đạt có hệ thống theo chương, bài, khối lớp, lứa tuổi. Nhà trường là nơi có điều kiện chuyển tải nội dung giáo dục một cách sinh động qua các hoạt động tập thể

4. Kết luận

Giáo dục giới tính là một nội dung quan trọng cần được giáo dục đầy đủ cho học sinh phổ thông, việc đưa nội dung giáo dục giới tính vào nhà trường là do trong thời gian gần đây, đã và đang diễn ra sự không cân đối và hài hòa giữa sự trưởng thành về mặt cơ thể của thế hệ đang lớn lên với sự trưởng thành về tâm lý của họ. Cuộc sống phát triển hiện đại kèm theo các tệ nạn xã hội, tội phạm liên quan đến kiến thức về giới tính ở lứa tuổi vị thành niên xuất hiện ngày càng nhiều.

Cần tiến hành đồng thời cả ba quá trình giáo dục giới tính, đạo đức và pháp luật, theo các nội dung phù hợp với lứa tuổi học sinh. Có sự phân định rõ ràng nhiệm vụ cụ thể của gia đình và nhà trường, phụ huynh và giáo viên đóng vai trò quyết định trong việc định hướng và cung cấp kiến thức về giới tính, đạo đức và pháp luật. Trong đó,

nhấn mạnh tính quan trọng của giáo dục giới tính, như là kiến thức cơ sở đối với giáo dục đạo đức và giáo dục pháp luật vì khi học sinh có nhận thức tốt về giới tính sẽ có khả năng hành động trong phạm vi đạo đức xã hội cho phép đối với các mối quan hệ liên quan đến tình yêu, tình dục, sức khỏe sinh sản, từ đó, có khả năng chế ngự được các hành vi vi phạm pháp luật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đào Thị Vân Anh (2012), *“Thực trạng nhận thức về giới và các hình thức giáo dục bình đẳng giới cho học sinh Trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh”*, đề tài khoa học, TP HCM.
2. Đào Trọng Hùng (Chủ nhiệm và các thành viên) (2003), *Bài giảng giáo dục giới tính*, đề tài khoa học Sở khoa học và công nghệ TP HCM.

ĐỘNG CƠ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN HỆ CỬ NHÂN NGOÀI SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Trịnh Văn Anh¹

TÓM TẮT

Bài báo đề cập đến động cơ học tập của sinh viên (SV) hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM hiện nay. Kết quả khảo sát ý kiến của 600 SV và 60 cán bộ, giảng viên cho thấy, đa số SV có động cơ học tập tích cực, một bộ phận nhỏ học tập thiếu tích cực. Trên cơ sở phân tích thực trạng, tác giả đã đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu đòi hỏi của xã hội.

ABSTRACT

The article mentions to learning goals of non-pedagogy graduate students, University of Pedagogy nowadays. Surveys of opinions from 600 students and 60 officers as well as professors indicate that most of students have positive learning goals compared to the others. According to practical analysis, the author offers several approaches to improve educational quality in order to meet social requirements.

Sinh viên đóng vai trò rất quan trọng trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Để đảm nhiệm được trọng trách của mình, trước hết SV phải học tập tốt, do đó hoạt động học tập là quan trọng nhất. Kết quả học tập chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, trong đó động cơ học tập đóng vai trò then chốt. Ta biết rằng, mọi hoạt động của con người đều xuất phát từ động cơ và động cơ học tập cũng không ngoại lệ, nó chi phối thái độ học tập, phương pháp học tập, sự quyết chí học tập của SV, cho nên ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, từ đó, tác động gián tiếp đến chất lượng giáo dục đại học. Vì vậy, việc nghiên cứu động cơ học tập của SV hệ cử nhân ngoài sư phạm nhằm phát hiện các kiểu, dạng, loại động cơ học tập khác nhau, từ đó, có biện pháp khắc phục khác nhau sẽ góp phần nâng cao chất lượng sản phẩm đào tạo, đồng thời, thông qua kết quả nghiên cứu, đề tài cũng làm cơ sở khoa học, kênh thông tin tin cậy giúp lãnh đạo nhà trường có các giải pháp hợp lý trong việc nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu đòi hỏi của xã hội.

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

1. Thực trạng động cơ học tập của sinh viên hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM

Giải quyết nhiệm vụ trên, chúng tôi sử dụng bảng hỏi nghiên cứu trên 600 SV thuộc 7/11 chuyên ngành hệ cử nhân ngoài sư phạm bao gồm Quốc tế học, Việt Nam học, Ngữ văn, Ngôn ngữ Pháp, Ngôn ngữ Nhật, Vật lý học, Công nghệ thông tin, và 60 cán bộ, GV thuộc 8 khoa/bộ môn gồm Lịch sử, Địa lý, Ngữ văn, Tiếng Pháp, Tiếng Nhật, Công nghệ thông tin, Giáo dục Chính trị của trường Đại học Sư phạm TP. HCM. Tuy nhiên, số phiếu thu về chỉ được 510 phiếu (trong đó 450 phiếu hợp lệ) đối với SV và 30 phiếu đối với GV. Phần nội dung chính của bảng hỏi bao gồm 10 câu hỏi: câu hỏi tự luận, một lựa chọn, nhiều lựa chọn. Tất cả các phiếu nhận được, chúng tôi mã hóa và xử lý thống kê bằng phần mềm SPSS 18.0, kết quả cụ thể như sau:

2.1. Thực trạng động cơ học tập qua ý kiến của sinh viên hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM

Khi được hỏi “Vì sao bạn chọn ngành đang học?”, chúng tôi nhận được câu trả lời (xem bảng 1)

Bảng 1. Lý do chọn ngành đang học của sinh viên (đơn vị: %)

STT	Lý do	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
1	Yêu thích và phù hợp với năng lực của bản thân	14	43	8	18	17
2	Tốt nghiệp dễ có việc làm, lương cao	14	43	30	14	2
3	Dễ có được trong tay tấm bằng cử nhân hơn các ngành khác	9.5	15.2	19.7	36.4	19.5

Từ bảng 1 cho thấy, lý do “yêu thích và phù hợp với năng lực của bản thân” và “tốt nghiệp dễ có việc làm, lương cao”, có tỷ lệ đồng ý rất cao tới 43%, trái lại, lý do “dễ có trong tay tấm bằng cử nhân hơn các ngành khác” có tỷ lệ đồng ý là 24.7%, không đồng ý chiếm tới 36.4%. Như vậy, lý do chọn ngành của SV khá rõ ràng đó là yêu thích và mong muốn ra trường có việc làm, lương cao.

Đối với lý do “Vì sao bạn không chọn ngành đang học trong một trường trung cấp, cao đẳng chuyên ngành mà phải là hệ cử nhân ngoài sư phạm của ĐHSP?”, SV đã trả lời (xem bảng 2).

Bảng 2. Lý do sinh viên chọn hệ cử nhân ngoài sư phạm (đơn vị: %)

STT	Lý do	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
1	Có trình độ đại học mới có đủ tri thức, đủ trình độ thực hiện công việc mình mong muốn	23	58	7	11	1
2	Xã hội trọng người có bằng cấp trong cách bố trí việc làm, chức vụ.	11.9	45.6	17.5	16.8	8.4
3	Để có điều kiện đi tu nghiệp ở nước ngoài	13.7	15.6	48	16.8	5.9
4	Để sau này làm lãnh đạo và hợp thức hóa chức vụ	12	20	35	20	13

Theo số liệu bảng 2, chúng tôi nhận thấy, phần lớn SV mong muốn học đại học vì họ cần đạt được trình độ đại học để có đủ tri thức thực hiện công việc, tỷ lệ đồng ý và rất đồng ý chiếm tới 81%. Lý do xã hội trọng người có bằng cấp trong việc bố trí việc làm, chức vụ thì tỷ lệ đồng ý và rất đồng ý là 57.5%, những lý do còn lại như có điều kiện tu nghiệp nước ngoài và làm lãnh đạo, hợp thức hóa chức vụ đồng ý là 30%. Kết quả cho thấy, hiện nay có bộ phận không nhỏ SV học tập thiếu tích cực, mục đích cuối cùng là có được tấm bằng đại học để xin việc, làm lãnh đạo.

Việc chọn ngành đang học ở hệ cử nhân ngoài sư phạm, SV bị chi phối bởi nhiều yếu tố (xem bảng 3)

Bảng 3. Lý do SV chọn ngành đang học ở hệ cử nhân ngoài sư phạm (Đơn vị: %)

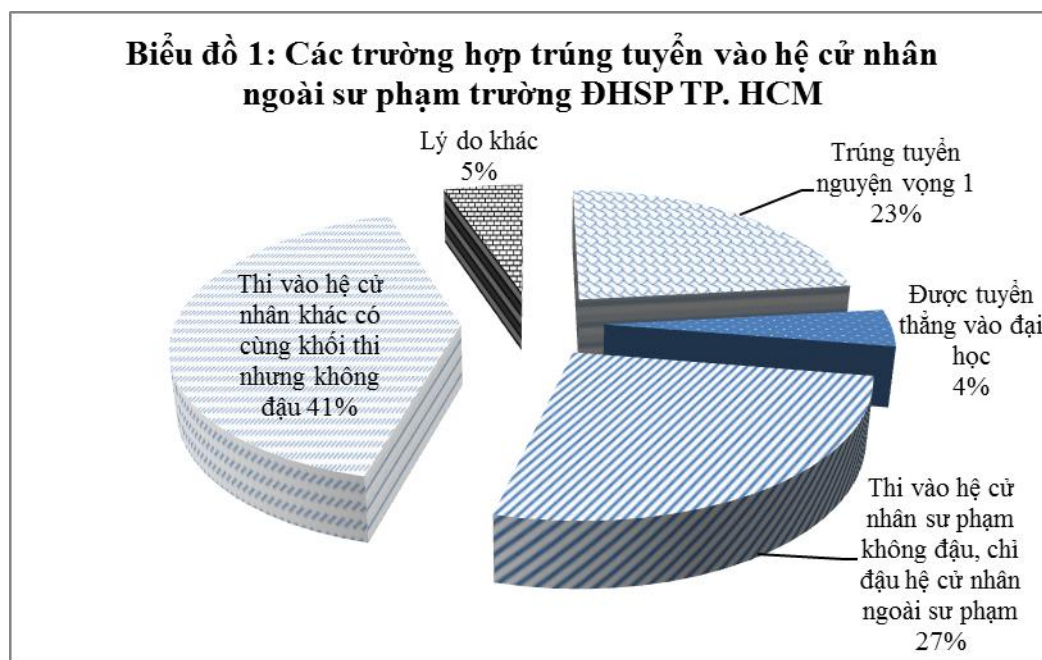
Lý do	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
Đầu vào dễ hơn	15.5	38	23.2	17.2	6.1
Quá trình học dễ hơn các đại học chuyên ngành	6.8	19.9	18.8	42.2	12.3
Học ở trường sư phạm thì sau này có thể đi làm giáo viên	17	46.3	15.9	12.6	8.2
Thích được học trong môi trường sư phạm, thích thầy/cô có phong cách sư phạm.	14.5	37	31.2	10.2	7.1

Bảng 3 cho thấy, sở dĩ SV lựa chọn ngành đang học vì thích được học trong môi trường sư phạm, với thầy/cô có phong cách sư phạm và học ở trường sư phạm để sau này có thể đi làm giáo viên, tỷ lệ SV đồng ý là 50%. Trái lại, lý do “học ở trường sư phạm do quá trình học dễ hơn các đại học chuyên ngành” SV chỉ đồng ý 26%.

Để làm rõ nguyên nhân những SV chọn học vì “đầu vào dễ, quá trình học dễ” chúng tôi hỏi thêm là “Nếu học ngành đang học thuộc hệ cử nhân ngoài sư phạm chỉ vì đầu vào dễ, dễ tốt nghiệp thì khi ra trường bạn sẽ như thế nào?”, SV trả lời: “học chỉ cốt để có tấm bằng đại học, còn làm việc ở đâu, như thế nào thì tính sau”, có tỷ lệ đồng ý và rất đồng ý là 32%, lý do “Có bằng đại học sẽ dễ có việc làm hơn, sau này đi làm sẽ nỗ lực bồi dưỡng kiến thức”, tỷ lệ đồng ý và rất đồng ý chiếm hơn 50%. Từ kết quả trả lời trên cho thấy, hiện nay SV có động cơ học tập vì bằng cấp chiếm tỷ lệ không nhỏ, đây là điều rất đáng báo động rất cần có những giải pháp khắc phục.

Một số SV học chỉ cốt để có tấm bằng đại học mà không cần quan tâm đến kiến thức đã cho biết nguyên nhân như: do thích sư phạm nhưng thi không đậu, cho nên học vào thế bắt buộc; có SV thì mong muốn được làm giáo viên nhưng hiện nay ngành này đang bị cạnh tranh khốc liệt bởi các khoa sư phạm của các trường khác nên khả năng ra trường xin việc rất khó, nếu cố gắng học cũng vậy, thực tiễn đã chứng minh điều đó; có em thì cho rằng, để ba mẹ tự hào với bạn bè, bà con, lối xóm khi mình học một trường có tiếng....

Động cơ học tập thể hiện rõ nhất việc SV trúng tuyển vào trường (xem biểu đồ1)



Biểu đồ 1 cho thấy, việc chọn trường vì đầu vào dễ hơn các trường đại học khác được SV đặt lên hàng đầu, cụ thể là, thi vào hệ cử nhân khác có cùng khối thi nhưng không đậu có tỷ lệ là 41%, thi vào hệ cử nhân sư phạm nhưng không đậu, chỉ đậu hệ ngoài sư phạm chiếm 27%, trúng tuyển nguyện vọng 1 chỉ chiếm 23%, lý do khác chiếm 5%, tuyển thẳng vào đại học là 4%.

Ở câu hỏi “Vì sao bạn không học ngành đã chọn ở một trường đại học chuyên ngành mà ở hệ cử nhân ngoài sư phạm?” SV đã trả lời như sau (xem bảng 4)

Bảng 4: Lý do SV học ở ĐHSP mà không phải trường chuyên ngành (%)

STT	Lý do	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
1	ĐHSP TP. HCM đào tạo uy tín hơn các trường khác.	14.1	36.8	26.4	13.8	8.9
3	Theo ý nguyện của gia đình, cốt là được học ở trường ĐHSP TP. HCM.	11.1	18.6	18.8	39.9	11.6

STT	Lý do	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
4	Sau này đi làm chuyên môn cũng được, đi dạy học cũng được.	14.7	48.1	13.8	10.7	12.6
5	Vừa có chuyên môn, vừa có tác phong sư phạm, vừa có điều kiện rèn luyện bản thân.	13	50	19	10	8
6	Tuy kinh nghiệm đào tạo của trường không nhiều nhưng lại được học với thầy/cô có phương pháp sư phạm dễ hiểu, dễ tiếp thu....	13.4	31.6	29.8	18.9	6.2

Từ bảng số 4 cho chúng tôi thấy, SV đồng ý và rất đồng ý với lý do “sau này đi làm chuyên môn cũng được, đi dạy học cũng được” có tỷ lệ lựa chọn là 62,9%, lý do “vừa có chuyên môn, vừa có tác phong sư phạm, vừa có điều kiện phù hợp bản thân” tỷ lệ lựa chọn 63%, các lý do khác có tỷ lệ thấp hơn. Điều này chứng tỏ rằng, phần lớn SV hệ cử nhân ngoài sư phạm rất thích nghề dạy học, nên họ muốn được học trong môi trường sư phạm để có điều kiện rèn luyện bản thân.

Phân câu hỏi tự luận, chúng tôi đưa ra 3 trường hợp dành cho những đối tượng SV khác nhau, cụ thể:

Trường hợp 1: “Thái độ học tập của bạn như thế nào nếu bạn học chỉ cốt để có tấm bằng đại học?”, chúng tôi đã nhận được câu trả lời từ SV là “Cố gắng học để không thi rớt, đủ điều kiện để qua môn học, học nhưng không chú trọng quá vì rất nhiều môn không giúp ích cho chuyên ngành...”. Cá biệt, có SV cho rằng “dù thế nào chăng nữa vẫn học hành chăm chỉ để đậu tốt nghiệp và thực hiện đúng nội quy nhà trường”. Ở trường hợp này, SV lựa chọn rất ít.

Trường hợp 2: “Thái độ học tập của bạn như thế nào nếu bạn thấy đầu vào dễ, dễ tốt nghiệp?”, chúng tôi đã nhận được câu trả lời là “Cố gắng học tập, học để có

kiến thức, học vì ngày mai lập nghiệp, cố gắng tích lũy kiến thức chuyên môn và kiến thức lĩnh vực khác”. Tuy nhiên, cũng có em trả lời là “thi cho qua môn là được”, hoặc “mục tiêu cuối cùng là lấy được bằng đại học, bằng xếp loại nào cũng được”. Nhìn chung, tỷ lệ SV chọn ý kiến ở trường hợp 2 này là không nhiều.

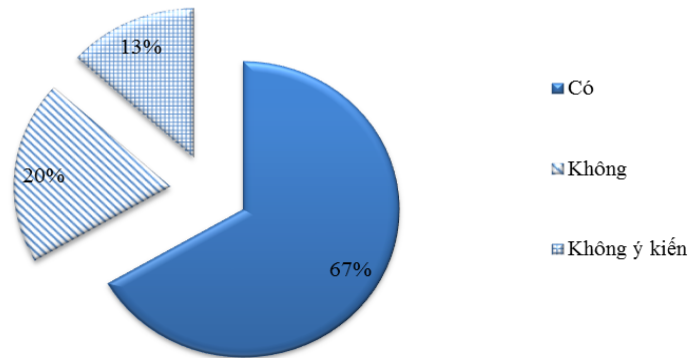
Trường hợp 3: “Thái độ học tập của bạn như thế nào nếu bạn vừa có kiến thức chuyên môn, vừa có tác phong sư phạm?”, chúng tôi đã nhận được rất nhiều ý kiến phản hồi từ câu trả lời này như “Nỗ lực cố gắng học tập, chiếm lĩnh tri thức, nắm được phương pháp dạy học, tích cực rèn luyện tu dưỡng đạo đức, tác phong nhà giáo, thực hiện đúng quy tắc và nội dung nhà trường, đồng thời học nghiêm túc, không để sát kỳ thi mới học, vừa học vừa dạy kèm để tích lũy thêm kinh nghiệm dạy học”. Nhiều SV cho rằng, “Trên lớp cố gắng phát biểu, trả lời các câu hỏi giáo viên đưa ra, trao đổi với thầy/cô để tăng tính tự tin, về nhà nỗ lực trau dồi kiến thức, tìm kiếm và kiểm chứng những kiến thức thu được trên lớp học,...”. Đặc biệt, một số SV cho rằng, “tự học là chính, vào lớp chỉ tiếp cận thông tin mới, điều chỉnh những sai sót mà lúc tự học mình mắc phải, tăng cường học ngoại ngữ để ra trường có thể xin được việc làm”. Nhìn chung, những SV lựa chọn trường hợp 3 có ý thức học tập rất tốt, động cơ học tập đúng đắn.

Cùng với sự nỗ lực của bản thân, nhiều SV đã kiến nghị nhà trường nên cử GV có kinh nghiệm, nhiệt tình, chuyên môn giỏi, thay đổi một số môn học sát với thực tế, sắp xếp lịch học hợp lý hơn, giảm bớt các môn đại cương, tăng cường các môn chuyên ngành, tăng thời lượng tiếng Anh, cho SV được đổi ngành nếu học năm thứ nhất xét thấy không phù hợp, thường xuyên tổ chức các khóa nghiệp vụ tạo điều kiện cho SV ra trường là có thể xin đi dạy học ngay, đẩy mạnh công tác tư vấn, hướng nghiệp, Nhìn chung, SV có động cơ học tập tích cực mong muốn nhà trường hỗ trợ, tạo điều kiện tốt hơn nữa.

2.2. Thực trạng động cơ học tập của sinh viên hệ cử nhân ngoài sư phạm qua ý kiến của cán bộ, giảng viên

Để kiểm chứng những điều SV trả lời, chúng tôi đã hỏi GV là “Trong quá trình giảng dạy, thầy/cô có nhận thấy rằng ngoài kiến thức chuyên môn, SV hệ cử nhân ngoài sư phạm còn quan tâm đến phương pháp dạy học và tác phong sư phạm?”, thì thầy/cô đã cho biết (xem biểu đồ 2).

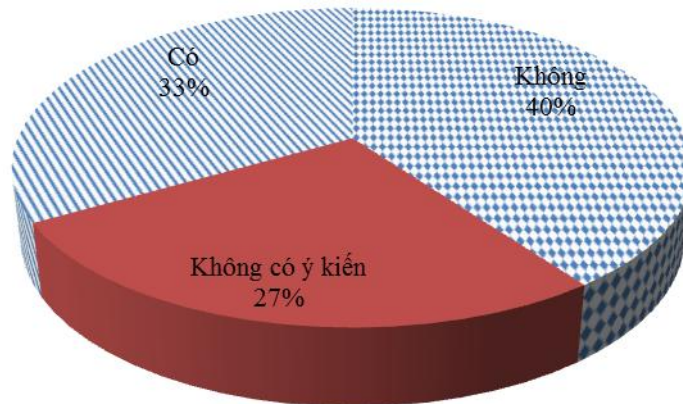
Biểu đồ 2: Ý kiến của GV về sự quan tâm của SV hệ cử nhân ngoài sư phạm đối với phương pháp dạy học và tác phong sư phạm



Từ biểu đồ trên cho chúng tôi thấy, có tới 67% ý kiến của GV cho rằng SV quan tâm đến phương pháp dạy học và tác phong sư phạm, ý kiến này cũng phù hợp với ý kiến chúng tôi khảo sát SV.

Khi chúng tôi hỏi về hiện nay có hiện tượng SV học chỉ cốt để có tấm bằng đại học chứ không phải là vì kiến thức thì thầy/cô đã cho biết (xem biểu đồ 3):

Biểu đồ 3: Ý kiến của GV về việc hiện nay sinh viên học chỉ cốt để có tấm bằng đại học chứ không phải là kiến thức



Một số thầy/cô cho rằng, sở dĩ có hiện tượng này là do SV ý lại gia đình có thể lo việc cho họ sau khi tốt nghiệp, xã hội chưa thật sự coi trọng nhân tài, nhiều em có bằng tốt nghiệp loại khá, giỏi nhưng vẫn thất nghiệp bởi nhiều lý do, trong khi đó, nhiều SV chỉ có bằng trung bình nhưng vẫn xin được chỗ làm tốt nhờ mối quan hệ của

gia đình. Bên cạnh đó, một số GV có yêu cầu đặt ra về việc học và thi cho SV chưa cao như, ra đề thi dễ, giới hạn chương trình ôn tập chỉ một vài câu hỏi, vấn đề bảo vệ luận văn... nên SV chưa có động cơ học tập tốt. Có ý kiến còn cho rằng, nhu cầu về giáo viên hiện nay đã bão hòa, nếu các em có bằng giỏi cũng không thể xin được việc, biết trước điều đó, nên các em chỉ cần bằng đại học rồi tính sau....

Về sự quan tâm đến phương pháp dạy học ngoài vấn đề chuyên môn, thì có 7 ý kiến của thầy/cô cho là 20% SV quan tâm, 6 ý kiến chọn 20%, 2 ý kiến cho rằng 80%. Để nâng cao hiệu quả giảng dạy, có 60% thầy/cô thường xuyên lồng phương pháp giảng dạy vào phân môn của mình, điều này rất có ý nghĩa vì thực tiễn có khoảng 30% - 40% SV sau khi tốt nghiệp làm nghề dạy học.

Chất lượng đầu ra là một trong những vấn đề quan tâm hàng đầu, vì vậy khi chúng tôi hỏi “Theo thầy/cô, trình độ SV tốt nghiệp của hệ cử nhân ngoài sư phạm có bằng trình độ SV tốt nghiệp của một trường chuyên ngành không?”, thì 95% GV trả lời là có, 2% không bằng và 3% không có ý kiến. Từ con số phản hồi trên, chúng ta có thể nói trình độ đào tạo hệ cử nhân ngoài sư phạm hoàn toàn có thể sánh với cử nhân của một trường chuyên ngành, đáp ứng yêu cầu đặt ra của xã hội.

Câu hỏi cuối cùng đối với GV là “Đặc thù của hệ cử nhân ngoài sư phạm là gì?”, chúng tôi đã có được câu trả lời: SV hệ ngoài sư phạm tìm hiểu nhiều hơn về tính ứng dụng trong thực tế của các kiến thức được học, đòi hỏi được cung cấp kiến thức thực tế nhiều hơn hệ cử nhân sư phạm và đào tạo chuyên sâu về chuyên môn. Bên cạnh đó, họ năng động, nhạy bén hơn SV sư phạm, ngoan hơn SV một số trường chuyên ngành nhưng chưa định hướng được ra trường làm gì. Tuy nhiên, nhiều cán bộ GV thì nhận xét, SV được đào tạo còn hạn chế về khả năng làm việc, nên khó tìm được việc làm so với cử nhân đại học chuyên ngành, hơn nữa đầu vào yếu, nhiều em chưa yên tâm học.

Từ phân tích thực trạng trên cho, phần lớn SV có động cơ học tập tích cực, một bộ phận nhỏ sinh viên học tập thiếu tích cực, chúng tôi xin đề xuất giải pháp như sau:

3. Giải pháp

3.1. Phát huy tính cực trong động cơ học tập của sinh viên hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM

Đó là những SV học để nên người, để chiếm lĩnh tri thức, để thỏa mãn nhu cầu và phục vụ cho công việc sau này, họ mong muốn có được tấm bằng xếp loại khá, loại giỏi theo đúng nghĩa. Những SV này, nhà trường cần khuyến khích động viên và tạo điều kiện học tập tốt hơn nữa, giúp các em dễ dàng tiếp cận được học bổng, hỗ trợ tối đa để các em có được việc làm ngay sau khi tốt nghiệp. Bên cạnh đó, cần có biện pháp

bảo vệ các em không bị lây nhiễm thói hư, tật xấu từ những SV có động cơ học tập thiếu tích cực. Cuối cùng, cần tạo điều kiện để các em có môi trường học tập tốt nhất như xây dựng cơ sở vật chất, trang bị các phương tiện dạy học hiện đại, các khu thực nghiệm, khu nội trú.... và miễn giảm học phí chi SV nghèo vượt khó học giỏi.

3.2. Khắc phục động cơ học tập thiếu tích cực của sinh viên

3.2.1. Đối với loại động cơ hoàn toàn sai

Đó là những SV học không cần kiến thức, chỉ cần có bằng cử nhân. Để đạt mục đích này, học tập chỉ là rất phụ, mà bằng mọi cách miễn sao được tốt nghiệp mới là mục đích chính. Theo chúng tôi thì cần có những giải pháp sau:

a) Phải xác định lại động cơ học tập đúng

Nhà trường cần giáo dục cho SV để họ thấy là học trước hết để làm người, để lấy kiến thức phục vụ cho công việc, trở thành người có ích cho gia đình và xã hội chứ không phải vì bằng cấp. Muốn có động cơ học tốt thì SV phải có kiến thức phổ thông tốt (ít nhất là 3 năm cấp III), có nghĩa là đầu vào phải tốt mới có khả năng theo kịp chương trình đại học, hứng thú trong học tập. Vì vậy, việc nâng cao điểm đầu vào, thay đổi môn thi, khối thi cho phù hợp ngành nghề là cần thiết, thà chấp nhận đào tạo ít nhưng có chất lượng còn hơn số lượng đông nhưng kém chất lượng.

Giáo dục động cơ đúng đắn không thể thiếu việc SV yêu thích và hứng thú với nghề nghiệp, do đó, công tác tư vấn, hướng nghiệp, cung cấp thông tin ngành học đến học sinh ngay từ thời phổ thông là cực kì quan trọng. Chúng tôi cho rằng, trong điều kiện có thể, nhà trường nên cho phép SV đổi ngành học nếu thấy năm thứ nhất không phù hợp hoặc học song song với chuyên ngành đang được đào tạo.

Cần điều chỉnh, đổi mới chương trình giảng dạy theo hướng hiện đại, cập nhật, nguồn tài liệu dồi dào và dễ kiếm. Việc tăng cường liên kết với công ty, doanh nghiệp, các trường đại học uy tín trong và ngoài nước trong việc xây dựng chương trình, xây dựng các khu thực nghiệm, trao đổi, đào tạo cán bộ giảng viên, giải quyết đầu ra là cần thiết trong giai đoạn hiện nay. Bên cạnh đó, cần khuyến khích GV đổi mới phương pháp dạy học theo hướng người học là trung tâm, nói không với học chay, dạy chay, đọc chép, gán lý thuyết với thực hành, dạy theo hướng tư duy sáng tạo, tự học, tự nghiên cứu,... và quan trọng hơn là, đào tạo theo nhu cầu có nghĩa là công ty, doanh nghiệp, xã hội cần cái gì thì nhà trường sẽ dạy cái đó. Chương trình dành cho những người khuyết tật, nên hướng đến việc SV chỉ cần học và thi trên mạng internet là có thể đáp ứng yêu cầu đặt ra của nhà trường.

Thay đổi cách học, cách thi, cách bảo vệ luận văn: Nên tổ chức thi vấn đáp, học đâu thi đấy, không giới hạn chương trình, tất cả nhằm lập lại chính danh - thực học: trường ra trường, lớp ra lớp, thầy ra thầy, trò ra trò. Bên cạnh đó, nhà trường cần tạo điều kiện hỗ trợ kinh phí hơn nữa cho SV làm luận văn và các chuyến đi thực tế.

Cần tăng cường thanh tra, kiểm tra công tác giảng dạy, thi cử, hoạt động chuyên môn của các khoa như khuyến khích thầy/cô mỗi tháng tổ chức sinh hoạt chuyên môn 1, 2 lần, thắt chặt khâu thi cử kết thúc học phần, đình chỉ, buộc thôi học những SV có ý thức thái độ học kém, gian lận trong thi cử và có kết quả học tập không tốt, đồng thời, chấn chỉnh lại việc lập Hội đồng bảo vệ luận văn.

Đa dạng, đa ngành, phù hợp với thực tiễn: Việc đào tạo cần gắn với thực tế theo xu hướng chung của thế giới, nhưng trước hết phù hợp với nhu cầu của xã hội VN. Để đạt được mong điều này, nhà trường nên tiến hành khảo sát đánh toàn bộ những ngành đang đào tạo xem thế giới họ đã phát triển đến đâu, ta thiếu những gì, công ty kì vọng gì, cần thôi đào tạo hay mở thêm những ngành gì, hình thức liên kết cùng công ty đào tạo phải như thế nào mới đạt hiệu quả.

Tăng cường giáo dục kĩ năng sống cho SV, thường xuyên tổ chức các khóa sinh hoạt ngoại khóa (vui chơi, học thuật). Việc tổ chức ngoại khóa cần tính đến hiệu quả chứ không phải là hình thức, để nâng cao hơn nữa theo chúng tôi nên xem hoạt động ngoại khóa cũng là học phần trong chương trình giảng dạy, điều kiện để SV tốt nghiệp.

b) Phải làm sao để SV thấy sự cần thiết của kiến thức, cái vui, cái thú vị của kiến thức, theo chúng tôi thì nên mời những giảng viên có chuyên môn giỏi, nhiệt tình ở các khoa trong trường, GV các trường khác (kể cả thầy/cô đã nghỉ hưu), những nhà khoa học đầu ngành, thậm chí là doanh nhân thành đạt tham gia đào tạo. Với kiến thức uyên thâm và kinh nghiệm thực tế SV sẽ cảm thấy cái hay, cái thú vị khi được học với những thầy/cô hàng đầu về chuyên ngành. Tất nhiên, để đạt được điều đó, nhà trường cần trả thù lao xứng đáng với công sức thầy/cô đã bỏ ra.

c) Phải vạch rõ tác hại đối với thanh niên khi là người giả dối, cơ hội thì tương lai chỉ là số 0, xã hội càng nhiều những người như thế thì sự băng hoại càng nhanh. Khắc phục vấn đề này, chúng tôi cho rằng cần thực hiện đồng thời các biện pháp sau:

Thứ nhất, nên xây dựng “học bạ” cho SV: Học bạ đó bao gồm chương trình chi tiết các môn trong 4 năm đại học và phát cho SV khi mới nhập học. Trong một môn có những phần, chương, mục lục lớn nhỏ chi tiết cụ thể, tên những giảng viên phụ trách, thời gian học, tài liệu tham khảo, môn nào bắt buộc và không bắt buộc, ý nghĩa

thực tế của từng môn học để người học hình dung ra tổng quan chương trình được đào tạo, từ đó, xây dựng kế hoạch học tập cho riêng mình. “Học bạ” cũng nên ghi hạnh kiểm, số điểm thi lần 1, 2 từng môn học, từng kì thi, hội đồng thi và chữ kí của người chấm thi. Đó là hồ sơ để giảng viên theo dõi sát sao và điều chỉnh kịp thời quá trình học tập của SV và làm cơ sở để cơ quan, doanh nghiệp, công ty tuyển chọn lao động.

Thứ hai, cần phải kết hợp với gia đình họ giáo dục đạo đức cho SV, tấm gương của cha mẹ là bài học tốt nhất cho việc giáo dục đạo đức giúp họ trở thành người tốt.

d) Phải ngăn chặn sự lan truyền sang các SV khác: cần dùng các biện pháp mạnh như cảnh cáo, đình chỉ, đuổi học những SV có hành động tuyên truyền tiêu cực, lôi kéo SV những sinh viên viên có ý thức học tập tốt.

3.2.2. Đối với loại động cơ sai nhưng không nặng lắm

Đó là những SV học tập vừa cần có kiến thức, nhưng cái họ cần hơn là bằng cấp cử nhân. Để đạt mục đích này, SV sẽ chú ý học, cố gắng học (nhưng không say mê, tận tình), cái họ lo chính là làm sao qua môn, là có đủ chứng chỉ, là tốt nghiệp được (và họ sẽ dùng mọi cách để đạt mục đích này). Những SV này theo chúng tôi thì:

a) Phải cho họ thấy kiến thức quan trọng hơn bằng cấp vì kiến thức (chứ không phải bằng cấp) mới đảm bảo tương lai lâu dài của mình. Để cho SV thấy được tầm quan trọng của kiến thức cần áp dụng các biện pháp như những SV thuộc đối tượng trên. Đặc biệt, phải giáo dục cho họ thấy được thế kỉ 21 là thế kỉ của tri thức, nếu không học sẽ không đảm bảo tương lai, bằng cấp chỉ là cửa ngõ đi xin việc ban đầu, không có kiến thức thì trước sau cũng bị công ty đào thải, mất việc.

b) Phải cho họ thấy cái đạo đức, cái lối sống rất không tốt của họ sẽ làm hại đời họ, làm băng hoại xã hội. Nhà trường nên thành lập câu lạc bộ chuyên môn, câu lạc bộ kĩ năng sống, thường xuyên cho SV giao lưu với những người thành danh để họ thấy được người thật, việc thật. Tăng cường giáo dục đạo đức cho SV thông qua lồng ghép môn học, học coi môn “Đạo đức học” như một học phần bắt buộc, đồng thời giáo dục sức khỏe sinh sản, tình dục cho SV nhằm ngăn chặn nạn sống chung, sống thử đang diễn ra ngày càng nghiêm trọng trong giới trẻ hiện nay.

3.2.3. Đối với loại động cơ không đúng hoàn toàn (sai lầm nhẹ)

Đó là những SV vừa thực sự cần kiến thức, vừa rất cần bằng tốt nghiệp. Loại này không ra sức tiếp thu kiến thức, không cần phải cập nhật hóa kiến thức, không cần biết càng nhiều càng tốt vì cho rằng khi ra đời làm việc họ sẽ ra sức học bổ sung kiến thức đủ đáp ứng công việc của mình. Những SV này theo chúng tôi thì:

a) Phải cho SV này thấy học tập là công việc cả đời, học không bao giờ thừa, biến học là mệnh mệnh, kiến thức có được do quá trình tích lũy lâu dài chứ không phải ngày một, ngày hai.

b) Cần giúp cho SV thấy được là không gì quan trọng hơn kiến thức, kiến thức là chìa khóa giúp họ đi đến thành công trong cuộc sống. Tri thức là sức mạnh, những người thành công, những người nổi tiếng, những tỷ phú thế giới họ đều trang bị kỹ tri thức trước khi hành động. Điều này, chúng ta thường gặp trong các hồi ký của những người nổi tiếng trên thế giới như Bill Gater (chủ tịch tập đoàn Microsoft), Donald Trump (ông trùm của các ông trùm bất động sản thế giới), Robert T. Kiyosaki (tác giả của Dạy con làm giàu), Chung Yu Yung (cố chủ tịch tập đoàn Hyundai), ..., GV nên hướng SV đọc những tài liệu như thế sẽ rất bổ ích vì đó là người thật việc thật, ở đó SV không chỉ thấy con đường thành công đầy chông gai của họ mà còn học được nhiều bài học về đạo đức, nhân cách, tri thức và nhiều vấn đề khác nữa.

3.2.2.4. Đối với sinh viên thích nghề sư phạm

a) Chỉ cho sinh viên cách dạy học

Thầy/cô nên lồng phương pháp giảng dạy vào phân môn mình phụ trách, khuyến khích, tạo điều kiện để giảng viên ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy.

Vấn đề đào tạo nghiệp vụ sư phạm theo chúng tôi thì nên lồng vào chương trình giảng dạy coi như một học phần bắt buộc hoặc thường xuyên tổ chức các lớp đào tạo nghiệp vụ sư phạm, đồng thời, tăng cường tổ chức hội thi nghiệp vụ sư phạm dành riêng cho SV ngoài sư phạm cũng như tạo điều kiện để SV hệ ngoài sư phạm giao lưu với SV sư phạm thông qua cuộc thi, lễ hội, dạy học lớp ghép.

Nhà trường nên cho hệ cử nhân ngoài sư phạm học thêm các phân môn về phương pháp dạy học các môn khoa học trong chương trình phổ thông hiện hành trên cơ sở tùy thuộc vào từng chuyên ngành đào tạo (ví dụ: Phương pháp dạy Văn, Vật lý lớp 10, 11, 12). Bên cạnh đó, cần tổ chức cho SV đi thực tập sư phạm ở các trường phổ thông để họ làm quen với trường lớp, áp dụng kiến thức đã được học vào thực tiễn để khi ra trường không bị lúng túng khi đứng trên bục giảng.

b) Chỉ cho họ tác phong, đạo đức sư phạm

Muốn SV có đạo đức tốt, có tác phong sư phạm thì người thầy trực tiếp giảng dạy họ phải có đạo đức tốt, phải là tấm gương sáng để học trò noi theo, vì vậy việc bố trí GV giảng dạy là cực kì quan trọng. GV cần uốn nắn, chỉ bảo rèn luyện cho SV cách ăn, mặc, nói năng, đi đứng, xưng hô, giao tiếp theo mô phạm nhà giáo. Nhà

trường cũng nên tạo điều kiện cho các em được nội trú, bởi môi trường ký túc xá sẽ giúp SV có điều kiện học tập tốt hơn và rèn luyện đạo đức tốt hơn.

3. Kết luận

Qua điều cho chúng tôi thấy, động cơ học tập của SV là quan trọng nhất, quyết định trong mọi quyết định vì mọi hành động đều xuất phát từ động cơ. Việc nghiên cứu động cơ học tập của SV hệ cử nhân ngoài sư phạm không chỉ giúp chúng ta có giải pháp khắc phục mặt hạn chế của hệ đào tạo này mà còn có thể áp dụng vào SV sư phạm nói riêng, SV các trường đại học khác trong toàn quốc nói chung. Muốn nâng cao chất lượng giáo dục đại học cần phải nghiên cứu, phân loại được các loại động cơ học tập, từ đó, có những giải pháp khắc phục khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. ThS. Trịnh Văn Anh (2012), *Thực trạng động cơ học tập của SV hệ cử nhân ngoài sư phạm trường Đại học Sư phạm TP. HCM*, đề tài khoa học cấp trường năm 2011.
2. ThS. Trịnh Văn Anh (2009), *Ba vấn đề bức thiết của giáo dục đại học Việt Nam hiện nay*, Niên giám Viện Nghiên cứu Giáo dục.
3. ThS. Trịnh Văn Anh, ThS. Nguyễn Ngọc Tài, ThS. Võ Tấn Tài (2010), *Những vấn đề mấu chốt cần quan tâm trong quản lý các trường đại, cao đẳng nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học, cao đẳng Việt Nam*, Kỷ yếu hội thảo VUN.
4. ThS. Trịnh Văn Anh (2011), *Hiện tượng kết quả học tập không ổn định của học sinh, sinh viên Việt Nam và một số giải pháp khắc phục*, Niên giám Viện Nghiên cứu Giáo dục.

BƯỚC ĐẦU XÂY DỰNG HỆ THỐNG THÔNG TIN QUẢN LÝ GIÁO DỤC PHỤC VỤ CÔNG TÁC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC

Hồ Sỹ Anh¹

TÓM TẮT

Để có số liệu về tình hình giáo dục của tỉnh Bà Rịa - Vũng Tàu (BR-VT) ít nhất 3 năm học, phục vụ cho xây dựng Đề án “Quy hoạch phát triển GD&ĐT tỉnh BR-VT giai đoạn 2012-2015 và tầm nhìn đến năm 2020”, chúng tôi đã nghiên cứu và xây dựng Hệ thống thông tin quản lý giáo dục phục vụ nghiên cứu khoa học, gọi là EMIS.FSR. Mặc dù chưa hoàn thiện như mong muốn, song hệ thống này đã đáp ứng yêu cầu tổng hợp thông tin từ tập tin Excel hồ sơ trường (HST) và kết xuất báo cáo thông tin giáo dục với phạm vi một Sở GD&ĐT. Bài viết này, xin giới thiệu hệ thống EMIS.FSR nói trên.

ABSTRACT

For data on the educational situation of Ba Ria - Vung Tau province at least 3 year-schools, for construction of the project "Development Planning Education and Training Committee of Ba Ria - Vung Tau in the period 2012-2015 and vision to 2020", we research and develop Educational Management Information System to serve the scientific research, called EMIS.FSR. Although not complete as expected want, but it have to meet the requirements synthesizing information from Excel file output profile cases and report information with a range of Department of Education and Training. This article, would introduce the system above EMIS.FSR.

1. Đặt vấn đề

Thực hiện nhiệm vụ do Viện Nghiên cứu Giáo dục giao: xây dựng đề án “Quy hoạch Giáo dục và Đào tạo tỉnh Bà Rịa –Vũng Tàu (BR-VT) giai đoạn 2012-2015 và tầm nhìn đến 2020”, nhóm nghiên cứu gặp khó khăn lớn nhất là xử lý số liệu thông tin về học sinh, đội ngũ, mạng lưới trường lớp và cơ sở vật chất của GD&ĐT tỉnh BR-VT ít nhất là 3 năm học liên tục và ý kiến của cán bộ quản lý giáo dục, quản lý nhà nước, giáo viên về thực trạng và giải pháp cho sự phát triển giáo dục trong giai đoạn mới.

Phần thu thập số liệu thông tin giáo dục, do ThS. Hồ Sỹ Anh và CN Phạm Văn Danh chịu trách nhiệm. Chúng tôi đã thiết kế biểu Excel bao gồm thông tin cơ bản về trường, thông tin về lớp và học sinh, thông tin về đội ngũ và thông tin về cơ sở vật

¹ ThS – Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

chất (CSVC), trường lớp học, các biểu Excel này được gửi cho các trường đầu tháng 3/2012. Tuy nhiên, do cuối năm nhiều công việc, số liệu thông tin liên quan đến các năm học trước, vì vậy, sau một tháng chúng tôi chỉ thu được dưới 10% trên tổng số trường trong tỉnh.

Bên cạnh đó, chúng tôi cũng được Sở GD&ĐT BR-VT cung cấp cho các tệp Excel HST của 4 năm, từ năm học 2008-2009 đến 2011-2012, đồng thời cài đặt hệ thống EMIS của Bộ GD&ĐT. Trong quá trình khai thác EMIS của Bộ, có 2 vấn đề nảy sinh sau:

Một là, các tệp tin Excel HST của tất cả các trường học của giáo dục mầm non, phổ thông, thường xuyên của 4 năm học nên không đầy đủ, một số tệp tin Excel bị lỗi, phần mềm không đọc được.

Hai là, hệ thống EMIS của Bộ xuất ra các báo cáo theo mẫu có sẵn, nên có một số biểu mẫu cần cho công tác quy hoạch thì hệ thống này chưa đáp ứng được. Muốn khai thác số liệu sâu hơn, cần phải am hiểu hệ thống và sử dụng thêm chức năng Pivot Table của MS.Excel. Chúng tôi đề nghị chuyên viên phụ trách EMIS của Sở GD&ĐT BR-VT cộng tác tổng hợp và cung cấp số liệu. Chuyên viên này đã cung cấp số liệu, song các số liệu được đưa ra vẫn chưa đáp ứng yêu cầu. Chúng tôi đã thảo luận và đi đến thống nhất là tự mình xây dựng phần mềm để đọc toàn bộ thông tin từ các tệp tin HST, xuất các thông tin đó ra tệp tin Excel theo hàng ngang, mỗi hàng có đầy đủ thông tin của một trường. Từ đó, tính toán thêm một số tiêu chí cần thiết để có thể dự báo số lớp, số học sinh, số trường đến năm 2015 và năm 2020. Định hướng của chúng tôi là:

Thứ nhất, nghiên cứu tệp tin HST Excel, thiết kế cơ sở dữ liệu (CSDL) để lưu trữ các thông tin theo từng cấp học, xây dựng phần mềm để đọc tất cả thông tin từ các tệp tin Excel HST (đầu năm, giữa năm và cuối năm) và đưa vào CSDL.

Thứ hai, xuất các thông tin từ CSDL ra các tệp tin Excel theo hàng ngang, mỗi hàng là thông tin của một trường. Trên cơ sở các tệp Excel, thiết kế lại biểu mẫu, thêm các cột cần thiết và tính toán, tổng hợp số liệu theo từng phòng GD&ĐT và toàn tỉnh.

2. Giải quyết vấn đề

2.1. Tìm hiểu các tệp tin Excel hồ sơ trường

- Thông tin trong tệp tin Excel HST: Có đầy đủ các thông tin cơ bản của trường, thông tin về số lớp, số học sinh, chất lượng học sinh, đội ngũ cán bộ giáo viên, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, báo cáo tài chính cuối năm .v.v. Mẫu tệp tin Excel do Vụ Kế

hoạch – Tài chính, Bộ GD&ĐT thiết kế, có tham khảo ý kiến của các cán bộ quản lý cấp trường, cấp phòng, cấp sở, chuyên viên Bộ GD&ĐT và Tổng cục thống kê.

- Đặc điểm của tập tin Excel:

Mỗi tập tin được đặt tên theo một quy định nào đó. Các tập tin HST được thiết kế thống nhất, một số ô chứa công thức được khóa, chỉ cho phép nhập một số ô về nội dung và số liệu. Có ô công thức kiểm tra sự chính xác khi nhập số liệu, nếu nhập không chính xác hoặc không đảm bảo lô-gíc thì sẽ xuất hiện lỗi (Error) màu đỏ.

Một số thông tin không nhập bằng văn bản, hoặc số mà được chọn giá trị trong danh sách (List box), lựa chọn (Option) hoặc ô kiểm (Check box).

Các tập tin HST được các trường báo cáo lên phòng và sở 3 kỳ trong một năm học (đầu năm, giữa năm và cuối năm), mỗi kỳ có thông tin chung và các sheet chứa các số liệu với các tiêu chí khác nhau.

Kích thước của mỗi tập tin khá lớn do một số ô chứa các công thức. Định dạng tập tin theo MS. Excel 2003, MS.Excel 2007 và MS. Excel 2010.

Một số tập tin Excel chất lượng không tốt: Số liệu và nội dung chưa đầy đủ, còn có lỗi Error nhiều chỗ, cá biệt có một số tập tin Excel không mở được hoặc chương trình không đọc được, do nhiễm virus hoặc các macro.

Bảng 1: Số lượng sheet trong tập tin hồ sơ trường Excel

TT	Cấp học, loại trường	Số sheet của tập tin			
		Đầu năm	Giữa năm	Cuối năm	Tổng số
1	Nhà trẻ	6	6	4	16
2	Mẫu giáo	11	6	4	21
3	Mầm non	7	7	4	18
4	Tiểu học	6	7	5	18
5	THCS	6	8	6	20
6	Tiểu học và THCS	7	9	8	24
7	THPT	6	8	6	20
8	THCS&THPT	7	12	9	28
9	Tiểu học, THCS&THPT	8	15	11	34
10	GDTX	5	9	7	21
	Tổng cộng	69	87	64	220

Về thông tin từng tệp Excel HST khác nhau, tùy theo cấp của trường, số sheet của mỗi tệp tin cũng khác nhau tùy theo cấp học và kỳ báo cáo. Ví dụ, tệp tin HST THCS đầu năm gồm 6 sheet và có đến 1080 thông tin cần đọc.

2.2. Tìm hiểu hệ thống EMIS của Bộ Giáo dục & Đào tạo

Hệ thống Thông tin quản lý giáo dục, do Dự án Hỗ trợ Bộ Giáo dục và Đào tạo (SMOET) xây dựng và triển khai từ năm 2001 đến năm 2005 ở tất cả các Sở và phòng GD&ĐT. Thành công của hệ thống này là thiết kế tệp tin HST Excel của tất cả các cấp học và loại hình trường, do đó, việc nhập số liệu ở các trường dễ dàng. Hệ thống EMIS cấp sở được xây dựng với hệ CSDL Infomix, đây là một hệ CSDL của IBM, tính bảo mật cao nhưng khó cài đặt. Chính vì vậy, sau khi Dự án SMOET kết thúc thì hệ thống này bị trở ngại, nhiều sở GD&ĐT không thực hiện được. Đến năm 2007, dự án Hỗ trợ đổi mới quản lý giáo dục (dự án SREM), tiếp nối hệ thống EMIS và chuyển qua hệ CSDL SQL Server của MicroSoft. Từ năm 2008, hệ thống này đã được Tập đoàn Công nghệ thông tin DTT xây dựng. Từ đó đến nay, hệ thống EMIS từng bước được hoàn thiện cùng với việc cải tiến tệp tin HST. Hàng chục tỷ đồng được đầu tư cho xây dựng và triển khai hệ thống và có sự đóng góp tâm huyết, trí tuệ của cán bộ quản lý cấp trường, cấp phòng và cấp Sở. Hệ thống EMIS đã được nghiệm thu bàn giao cho Vụ Kế hoạch – Tài chính, Bộ GD&ĐT. Mỗi Sở GD&ĐT có 1 chuyên viên phụ trách EMIS, có trình độ đại học tin học trở lên.

EMIS được thiết kế theo dạng “giếng phun”, tức là ở cấp phòng, cấp sở và cấp Bộ xuất ra các báo cáo, tuy nhiên, hiện nay do một số phòng GD&ĐT không cài phần mềm được, nên chưa xuất báo cáo (giếng chưa phun được).

2.3. Thiết kế cơ sở dữ liệu

CSDL của hệ thống được thiết kế bao gồm các bảng sau:

- Dữ liệu hệ thống danh mục
- Dữ liệu về số lớp, số học sinh (đầu năm, giữa năm, cuối năm)
- Dữ liệu về đội ngũ cán bộ giáo viên (đầu năm, giữa năm, cuối năm)
- Dữ liệu về cơ sở vật chất (đầu năm, giữa năm, cuối năm)
- Dữ liệu về thông tin trường (đầu năm, giữa năm, cuối năm)
- Dữ liệu về đánh giá học sinh (giữa năm, cuối năm)

2.4. Xây dựng các mô đun chương trình

Như vậy, để đọc toàn bộ thông tin trường học từ tệp tin HST, phải xây dựng các mô đun để đọc 220 sheet khác nhau. Đây là vấn đề không dễ, hệ thống EMIS của Bộ do tập đoàn DTT, với đội ngũ lập trình chuyên nghiệp, còn với chúng tôi chỉ một vài

người, do đó gặp rất nhiều khó khăn. Chúng tôi không đủ thời gian, vì vậy chỉ xây dựng các mô đun để đọc khoảng 140 sheets để lấy những thông tin cốt lõi, cần thiết cho xây dựng quy hoạch.

Bảng 2: Hệ thống chức năng của phần mềm

TT	Chức năng	Nội dung
1	Nhập thông tin hệ thống	Cho phép nhập danh mục trường, năm học, kỳ báo cáo, cấp học.v.v.
2	Kiểm tra file Excel	Kiểm tra tất cả các tập tin Excel HST có file và file có bị lỗi hay không
3	Tổng hợp thông tin cơ bản	Đọc dữ liệu và tổng hợp thông tin chung về trường như tên trường, địa chỉ, trường chuẩn, có tường rào... của tất cả các trường theo cấp học
4	Tổng hợp thông tin về học sinh và đội ngũ	Đọc dữ liệu và tổng hợp thông tin về số lớp, số học sinh, đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên
5	Tổng hợp thông tin cơ sở vật chất	Đọc dữ liệu và tổng hợp thông tin về phòng học, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học.
6	Xem cấu trúc dữ liệu	Cho phép xem cấu trúc dữ liệu của tất cả các tập tin, để người sử dụng có thể biết được ý nghĩa của các cột trong tập tin Excel được xuất ra.
7	Chuyển dữ liệu về Excel	Cho phép người sử dụng chuyển dữ liệu n về Excel theo ý muốn. Phần mềm in ra thông báo tên tập tin và ý nghĩa từng cột.
8	Dự báo số lớp, số học sinh	Lập dự báo số lớp, số học sinh theo cấp học 1 năm, 2 năm, 3 năm, 4 năm, 5 năm.

2.5. Hiệu quả của phần mềm

- Với việc áp dụng hệ thống EMIS.FSR, chúng tôi đã in tổng hợp và thống kê số liệu tương đối đầy đủ thông tin về trường học của tất cả các cơ sở giáo dục, từ mầm non đến THPT, GDTX, 3 năm học 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012, của tỉnh BR-VT. Số liệu trường, lớp, trường chuẩn quốc gia trên từng địa bàn xã, phường. Những số liệu này là những căn cứ để chúng tôi đưa ra các dự báo đến năm học 2014-2015 và 2019-2020, các dự báo bao gồm:

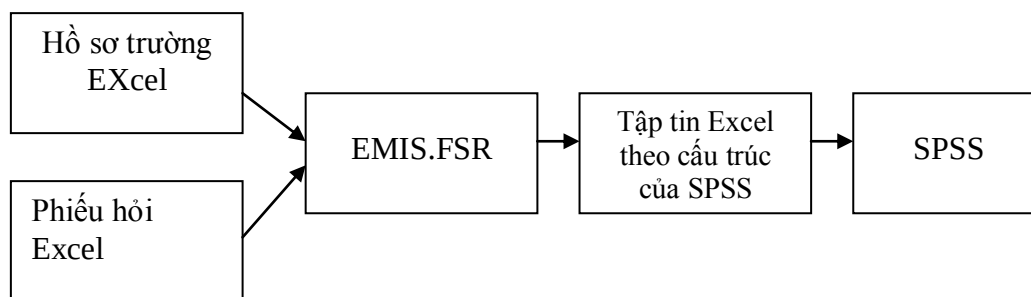
- + Dự báo số lớp, số học sinh trên từng địa bàn thành phố, huyện, thị xã.
- + Dự báo quy mô trường, lớp dự kiến xây dựng ở các địa bàn xã.
- + Dự báo về xây dựng trường chuẩn quốc gia.
- + Dự báo số lượng giáo viên và cán bộ quản lý.
- + Dự báo kinh phí xây dựng trường giai đoạn 2013-2015.
- + Dự báo kinh phí bồi dưỡng nâng chuẩn và thường xuyên giai đoạn 2013-2015.
- + Dự báo nhu cầu đầu tư về CNTT giai đoạn 2013-2015.

- Phục vụ cho công tác nghiên cứu khoa học

Hiện nay, tất cả các phòng và sở GD&ĐT đều có đầy đủ các tập tin HST Excel, trong tập tin HST có đầy đủ và chi tiết thông tin của nhà trường. Đây là những thông tin cần thiết cho các đề tài nghiên cứu về các trường học. Với phần mềm EMIS.FSR, người dùng chỉ copy HST vào đúng thư mục là chương trình đọc dữ liệu và xuất ra các thông tin.

Phần mềm EMIS.FSR có thể đọc dữ liệu từ tập Excel, các nhóm nghiên cứu thiết kế mẫu các tập Excel như phiếu hỏi, sau đó thu nhận thông tin của đối tượng nghiên cứu (trường học, học sinh, giáo viên) thông qua thư điện tử. Phần mềm có thể đọc các tập Excel này, cán bộ nghiên cứu không cần phải nhập liệu, EMIS.FSR có thể xuất ra file Excel theo cấu trúc của phần mềm SPSS. Mô hình liên thông với SPSS như sau:

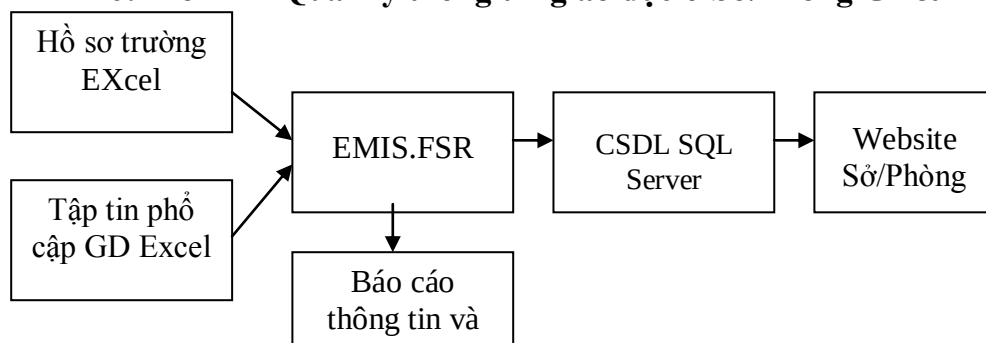
Hình 5: Mô hình liên thông dữ liệu giữa EMIS.FSR và SPSS



- Phục vụ cho các Phòng và Sở Giáo dục & Đào tạo

Hệ thống EMIS.IER chưa được hoàn thiện như theo mong muốn và chưa được đầy đủ như hệ thống EMIS của Bộ GD&ĐT, tuy nhiên có một số đặc điểm khá hiệu quả so với hệ thống của Bộ, bảng so sánh sau cho thấy điều đó:

Hình 6: Mô hình Quản lý thông tin giáo dục ở Sở/Phòng GD&ĐT



Bảng 3: So sánh một số đặc điểm của của hệ thống EMIS.FSR và EMIS Bộ

Tiêu chí	EMIS Bộ	EMIS.FSR
CSDL và công cụ phát triển	SQL Server, Dotnet của Microsoft, Crystal Report 2008, bản quyền phần mềm khá đắt.	Visual FoxPro 6.0, bản quyền phần mềm rẻ.
Cài đặt	Tương đối khó đối với người có trình độ tin học văn phòng	Dễ dàng cài đặt với mọi người, với trình độ tin học văn phòng
Sử dụng	Khó khăn khi có sự cố xảy ra Bộ phải tập huấn nhiều năm	Rất dễ dàng, phần mềm thông báo cụ thể để người dùng khắc phục (chỉ cần tập huấn 01 buổi)
Xuất báo cáo	Xuất ra các dạng Report với sự hỗ trợ của Crystal Report, mẫu báo cáo chưa linh hoạt. Muốn khai thác đầy đủ sử dụng chức năng Pivot Table của MS.Excel	Xuất dữ liệu về Excel, các cột cần xuất do người sử dụng chọn. Người sử dụng hiệu chỉnh tệp Excel theo ý muốn
Đơn vị sử dụng	Bộ EMIS Sở cài đặt một máy tính chỉ dùng cho một sở GD&ĐT.	Có thể áp dụng cho cấp Phòng, cấp Sở và cấp Bộ, chỉ cần cài đặt một lần và có thể dùng cho nhiều sở trên một máy tính.

3. Hướng phát triển hệ thống

Để hệ thống EMIS.FSR, đáp ứng tốt hơn công tác nghiên cứu khoa học và công tác quản lý ở phòng và sở GD&ĐT, chúng tôi sẽ hoàn thiện hệ thống theo định hướng sau:

Một là, hoàn thiện việc đọc toàn bộ thông tin của HST Excel, xây dựng CSDL thông tin giáo dục phục vụ cho công tác NCKH. Bằng kỹ thuật Excel nâng cao, xây dựng các phiếu hỏi, đọc các phiếu hỏi và chuyển về tập tin Excel theo cấu trúc của hệ thống SPSS.

Hai là, hoàn thiện các chức năng để đáp ứng các yêu cầu quản lý ở phòng và sở giáo dục và đào tạo. Từng bước xây dựng phần mềm EMIS.FSR Online để đưa dữ liệu lên website Sở và Phòng, phục vụ cho công tác quản lý và lập quay hoạch GD. Xây dựng mô đun xuất dữ liệu cho hệ thống EMIS của Bộ GD&ĐT.

4. Kết luận và kiến nghị

Để công tác NCKH một cách thuận lợi, các nhà khoa học đã và đang áp dụng một số phần mềm khác nhau như: MS.Excel, SPSS, EMIS.v.v. Tuy vậy, việc xây dựng hệ thống EMIS.FSR là rất cần thiết đối với Viện NCGD, để từng bước ứng dụng CNTT trong NCKH một cách hiệu quả.

Chính vì vậy, chúng tôi đề xuất với Viện đầu tư kinh phí để chúng tôi xây dựng hệ thống EMIS.FSR một cách hoàn chỉnh hơn, đáp ứng tốt nhất yêu cầu NCKH. Đồng thời với đặc điểm dễ cài đặt, dễ sử dụng, hệ thống này có thể áp dụng cho các phòng và sở GD&ĐT để quản lý thông tin giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Sở GD&ĐT BR-VT (2012), *Ứng dụng CNTT trong công tác quản lý giáo dục của Sở GD&ĐT tỉnh BR-VT*, Kỷ yếu Hội thảo khai thác ứng dụng CNTT trong dạy học, xây dựng hồ sơ dạy học, hướng dẫn học sinh NCKH ở trường Trung học, Bộ GD&ĐT, 4/2012 tại Tiền Giang.
2. Sở GD&ĐT Thừa Thiên – Huế (2012), *Quản lý kết quả học tập của học sinh qua Cổng thông tin điện tử tỉnh Thừa Thiên – Huế*, Kỷ yếu Hội thảo khai thác ứng dụng CNTT trong dạy học, xây dựng hồ sơ dạy học, hướng dẫn học sinh NCKH ở trường Trung học, Bộ GD&ĐT, 4/2012 tại Tiền Giang.
3. Trần Khánh Đức (2010), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỷ XXI*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Dự án SREM (2010), *Ứng dụng CNTT trong quản lý trường học*, Nxb HN.
5. Đề án “Quy hoạch GD & ĐT tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu giai đoạn 2012 – 2015 và tầm nhìn đến 2020” (chủ nhiệm PGS. TS. Ngô Minh Oanh và các thành viên), Sở Giáo dục và Đào tạo Bà Rịa – Vũng Tàu, Viện NCGD 2012.

MÔ HÌNH DẠY TIẾNG ANH CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

Huỳnh Xuân Nhựt¹

TÓM TẮT

Học tiếng Anh càng ngày càng trở nên cấp thiết vì sự cần thiết của tiếng Anh cho giao tiếp và cho công việc trong xã hội trong bối cảnh toàn cầu hóa ở Việt Nam. Đầu thế kỷ 21, nhiều trường tiểu học trong cả nước, đặc biệt tại Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh đã đưa tiếng Anh vào giảng dạy cho học sinh (HS) tiểu học chủ yếu từ lớp 3. Vấn đề xã hội đặt ra là liệu HS tiểu học có đủ khả năng để có thể học tiếng Anh hay không khi các em chưa thể thông thạo tiếng Việt. Và đây cũng là vấn đề bài viết tìm hiểu thông qua các tài liệu nghiên cứu về dạy tiếng Anh cho HS ở độ tuổi tiểu học. Qua tìm hiểu, chúng tôi nhận ra rằng HS tiểu học hoàn toàn có đủ khả năng để học tiếng Anh ngay cả khi ở lớp 1; tuy nhiên, chương trình tiếng Anh ở cấp tiểu học này cần được thiết kế đơn giản ở bốn kỹ năng nghe, nói, đọc, và viết phù hợp với năng lực của HS ở tiểu học. Khi học tiếng Anh, HS học chủ yếu là bắt chước, học theo nhịp điệu và học đọc, viết những bắt đầu bằng từ trước rồi viết cụm từ và câu. Nội dung chương trình gắn liền với các hình ảnh minh họa v.v... Tóm lại, HS có thể hoàn toàn học tiếng Anh cấp tiểu học ngay từ lớp 1 với điều kiện chương trình dạy phải phù hợp với năng lực của HS tiểu học.

ABSTRACT

Learning English is more and more necessary for its usefulness in social communication and workplace in the globalization in Vietnam. At the beginning of the 21st century, many primary schools in Vietnam, especially in Ha Noi and Ho Chi Minh City offers English program for children, mainly from grade 3. The problem raised is whether or not the primary students are able to learn English at school while they are not competent enough in learning and using Vietnamese. This is also the problem of our study through the previous studies in teaching English for children at primary. The findings show that children at primary school are able to learn English, even at grade 1 at the age of 6 in the condition that the English program is designed with content that meet the students' needs of language learning at their ages. In short, the primary students can learn English at school effectively if they are offered the right program and taught suitably with their learning needs.

¹ ThS - Phó Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, tại Hà Nội và TP. HCM đang tiến hành dạy tiếng Anh cho học sinh tiểu học. Trong giai đoạn thử nghiệm giảng dạy tiếng Anh cho các trường tiểu học, có trường tổ chức dạy tiếng Anh cho trẻ ngay từ lớp 1 nhưng có kiểm tra đầu vào trước khi xếp lớp để đánh giá năng lực học tập của trẻ đảm bảo cho trẻ có đủ khả năng theo học tiếng Anh ngay từ lớp 1. Cũng có những trường không tổ chức học ngay từ lớp 1 vì lo ngại đến việc học tiếng Việt và sự rối loạn ngôn ngữ của trẻ do phải học cả hai thứ tiếng cùng một lúc nên tổ chức cho trẻ học tiếng Anh ngay từ lớp 3 vì cho rằng khi đến lớp 3, trẻ đã có hai năm học tiếng Việt (từ lớp 1 đến hết lớp 2) nên trẻ sẽ không bị ảnh hưởng nhiều của tiếng Anh trong khi học tiếng Việt.

Tiền Giang là một trong những tỉnh đi đầu trong tổ chức dạy tiếng Anh cho HS tiểu học. Từ năm học 2006 – 2007, Tiền Giang đã tổ chức dạy tiếng Anh cho HS tiểu học ngay từ lớp 1 nhưng đến nay vẫn đang phải đối diện với nhiều khó khăn như thiếu giáo viên, thiếu trang thiết bị, phòng học phục vụ dạy và học tiếng Anh, v.v..., đặc biệt đối với nhận thức xã hội, khi các bậc phụ huynh đặt câu hỏi liệu HS tiểu học có thể học được tiếng Anh ở bậc học này hay không vì đây là giai đoạn học chữ của tiếng mẹ đẻ, tiếng Việt, lo sợ trẻ sẽ không thể học được cả hai thứ tiếng cùng một lúc vì có khi dẫn đến sự rối loạn ngôn ngữ ở trẻ. Vì vậy, cần có cơ sở lý luận khoa học về vấn đề này và nghiên cứu đánh giá thực tiễn trong tỉnh để có được kết quả khoa học giúp giải đáp thắc mắc cho phụ huynh và xã hội, đảm bảo được chất lượng giáo dục cấp tiểu học, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế, xã hội bền vững của tỉnh.

2. Tổng quan dạy tiếng Anh cho HS tiểu học trên thế giới

Tại Tây Ban Nha, đặc biệt ở Valencia, HS tiểu học không chỉ học hai ngôn ngữ cùng một lúc mà học cả 3 ngôn ngữ cùng một lúc ngay từ lớp 1. Phương pháp giảng dạy chủ yếu đối với tiếng Anh là tổ chức dạy theo mô hình dạy học dựa vào nội dung. Trong khi đó, ở Đài Loan, tiếng Anh là môn học bắt buộc trong chương trình tiểu học ngay từ năm 2001. Tuy nhiên trong năm này, chỉ những HS lớp 5 mới được phép học tiếng Anh và đến năm 2005, HS lớp 3 ở Đài Loan được phép học tiếng Anh. Trong chương trình tiếng Anh ở Đài Loan, việc dạy và học tiếng Anh chú trọng dựa vào phong cách học tập của HS, thường xuyên sử dụng học theo nhóm học tập theo hướng cộng tác. Chương trình còn hỗ trợ và giúp HS tự học thông qua các trung tâm học tập và phát huy những kỹ năng ngôn ngữ và thái độ học tập tích cực.

Đối với Mexico, đặc biệt tại Bang Coahuila, hơn hai phần ba bang này đã tổ chức dạy tiếng Anh từ cấp tiểu học. Thực tế cho thấy chương trình tiếng Anh tiểu học tại bang Coahuila đã hỗ trợ tốt cho lẫn người học và người dạy và kết quả là nhiều HS

sau khi học xong chương trình này đã đạt được năng lực tiếng Anh vượt trội và sẵn sàng cho chương trình tiếng Anh của cấp học tiếp theo.

Ngoài ra, ở Ý sau khi thực hiện cải cách giáo dục chính phủ đã đưa ra chương trình dạy ngoại ngữ cho HS tiểu học và tiếng Anh là ngoại ngữ sử dụng nhiều nhất tại đây. Chương trình tiếng Anh dành cho HS tiểu học của Ý được xây dựng theo chương trình khung của Châu Âu và chương trình cũng giúp cho HS học tiếng Anh đạt kết quả tốt.

3. Lý thuyết học tập nói chung của trẻ

Theo các nghiên cứu về học tập của trẻ trong độ tuổi tiểu học, có nhiều nghiên cứu và lý thuyết học tập của trẻ.

Vygotsky (1962) cho rằng trẻ tiếp thu kiến thức thông qua người khác, thông qua sự tương tác với người lớn. Người lớn/ giáo viên cần làm việc tích cực với trẻ trong sự khác nhau giữa khả năng tự giải quyết vấn đề của trẻ và khả năng giải quyết vấn đề của trẻ nhưng có sự hỗ trợ của người lớn.

Piaget (1970) chỉ ra rằng trẻ tiếp thu kiến thức thông qua tích cực tương tác với môi trường vận động trong các giai đoạn phát triển bản thân. Trẻ học thông qua những hành động và khám phá của tự bản thân.

Bruner (1983) lập luận rằng trẻ học tập hiệu quả thông qua hướng dẫn của người lớn. Ông cho rằng người lớn có vai trò rất quan trọng trong quá trình học tập của trẻ. Giống như Vygotsky, Bruner tập trung vào tầm quan trọng của ngôn ngữ trong quá trình phát triển nhận thức của trẻ. Ông chỉ ra rằng người lớn cần sử dụng “giàn giáo” để hướng dẫn trẻ học ngôn ngữ thông qua cách nói chuyện phù hợp với trẻ.

4. Lý thuyết học tiếng Anh của trẻ

Lý do chủ yếu để dạy tiếng Anh cho HS tiểu học là giúp các em có khả năng sử dụng tiếng Anh trong những tình huống thực trong cuộc sống. Trẻ con sẽ không tìm thấy được ý nghĩa của học tiếng Anh nếu các em học câu tiếng Anh mà những câu tiếng Anh này không có ý nghĩa trong thế giới thực của trẻ, tuy nhiên, trẻ hiểu được mục đích của học tiếng Anh là để giao tiếp, nhận biết, thuyết phục và tìm ra giải pháp (Holderness 1991).

Phương pháp dạy học truyền thống có xu hướng dạy chú trọng vào các cấu trúc câu hơn là ý nghĩa của các câu này, và vì vậy, cách dạy này không cho HS tìm thấy được mục đích học tiếng Anh thực sự. Tuy nhiên, Brewster (1991) đã mô tả ra được những phương cách tiếp cận dạy tiếng Anh hiện đại là phương pháp dạy học dựa vào

dự án giúp cung cấp cơ hội học tập cho HS tìm thấy được ý nghĩa trong quá trình học và sử dụng tiếng Anh. Holderness (1984) chỉ ra rằng nếu HS được tạo điều kiện học tập với những chủ đề trong dự án phù hợp với sở thích của các em, các em sẽ tìm thấy được động cơ học tập tìm kiếm ý nghĩa trong học tập và hiểu được bài sâu hơn. Những dự án này, vì vậy, có khả năng tăng sự hứng thú và thử thách trong học tập cho HS hơn là những bài tập truyền thống mà ở đó chỉ duy nhất tập trung vào hình thái ngôn ngữ (form). Hơn nữa, học tập dựa vào bài tập (task-based learning) có thể làm cho lớp học trở thành lấy người học làm trung tâm hơn theo truyền thống là lấy người thầy làm trung tâm, vì HS được mời giúp và hỗ trợ lẫn nhau và càng trở nên chủ động tham gia tích cực vào quá trình học của chính các em (Nunan 1989).

Internet có tiềm năng vô cùng to lớn vì Internet là nguồn thông tin của nhiều dự án và là một phương tiện giao tiếp giữa người học với nhau. Nó có khả năng giúp cho người thầy và người học phối hợp và chia sẻ ý kiến liên quan đến sở thích và quan tâm của nhau, và các nhà giáo dục tiểu học nhanh chóng tận dụng những khả năng này của Internet. Ngày nay, hàng ngàn HS khắp thế giới tham gia học tập qua mạng thông qua Internet. Những HS này giao tiếp với nhau ở bất kỳ đâu trên thế giới bằng tiếng Anh với những bạn cùng cấp lớp thông qua mạng Internet, hay trong cùng một lớp học ở trường (Deemer 1994, Sela 1995, Warschauer 1994).

Các nhà giáo dục học ở Hàn Quốc đã nỗ lực nhiều để khuyến khích giáo dục kỹ năng công nghệ thông tin. Tất cả các trường học ở Hàn Quốc đều được nối với nhau bằng mạng lưới EDUNET, và mạng lưới này cung cấp cho giáo viên và HS truy cập vào “WWW” và dịch vụ thư điện tử (email). Nhiều trường học có riêng cả phòng máy tính phục vụ nhu cầu học tập trên mạng cho từng cá nhân HS. Một số trường cũng có “góc máy tính” trong lớp học và một số trường cũng đã thu xếp được lớp học có trang bị máy tính cho từng HS. Đây thật sự là một sự hỗ trợ mạnh mẽ cho thể hệ trẻ nhằm giúp các em có khả năng học tập và tiếp cận với bên ngoài lớp học. Nhiều tổ chức còn thúc đẩy giáo dục khả năng máy tính và giúp HS học cách sử dụng những ứng dụng như thư điện tử và WWW, và trong giới báo chí Hàn Quốc, thường có những báo cáo của các cá nhân hay tổ chức tài trợ phần cứng, phần mềm và địa chỉ thư điện tử để tăng cường Công nghệ Thông tin cho thể hệ trẻ. Ví dụ như tờ báo Chosun và KITEL đã đồng ý cung cấp đường truyền cho giáo viên và HS ở tất cả các trường tiểu học và trung học cơ sở khắp toàn quốc và Đại học Kyungsung ở Pusan cũng phân phát đường truyền Internet miễn phí cho HS tại địa phương.

Giáo viên ở Hàn Quốc đã nhận thức được rằng Internet có thể giúp học tiếng Anh, và trẻ con rất hào hứng khi được học với công nghệ.

Theo Lightbown và Spada (1995), trẻ 7 hoặc 8 tuổi học tiếng Anh 01 hoặc 02 giờ trong một tuần sẽ không làm cho trẻ trở thành người nói rất giỏi ngôn ngữ thứ hai (Tr. 165). Ellis (1994) tìm hiểu nhiều nghiên cứu về tiếp thu ngôn ngữ thứ hai có sự tác động của độ tuổi kết luận rằng trẻ học sớm ngôn ngữ thứ hai sẽ tốt hơn nếu trẻ học phát âm của ngôn ngữ đó. Những kết quả nghiên cứu này tạo ra nhiều quan điểm khác nhau về mặt chính sách cho dạy ngoại ngữ.

Trẻ em ở Nhật học tiếng Anh ở nhiều nơi như các trường tiểu học tư thục, sau khi học ở trường và học ở nhà trước khi chính phủ ban hành chính sách học tiếng Anh cho trẻ. Điều này có nghĩa rằng có nhiều giáo viên có kinh nghiệm và những giáo viên này có thể có những niềm tin khác nhau trong việc học tiếng Anh của trẻ. Điều này tạo ra nhiều tranh cãi trong việc học tiếng Anh của trẻ. Kakhara đã đưa ra những lĩnh vực ngôn ngữ thích hợp cho việc học ngôn ngữ mà Kakhara đã cố gắng tích hợp nhiều ý kiến khác nhau của các nhà nghiên cứu về việc học ngôn ngữ của trẻ.

Lĩnh vực ngôn ngữ

Ngôn ngữ gồm nhiều lĩnh vực khác nhau, vì vậy học hoặc dạy hết tất cả các lĩnh vực của một ngôn ngữ trong cùng một thời gian là một việc làm khó. Ngay cả trong cùng một lĩnh vực ngôn ngữ, các nhà nghiên cứu về ngôn ngữ học cũng định nghĩa khác nhau. Theo Stern (1983), các lĩnh vực ngôn ngữ và các nhánh của ngôn ngữ là:

- | | |
|------------|--|
| 1. âm | ngữ âm và phát âm |
| 2. từ | từ vựng học ngữ nghĩa học và hình thái học |
| 3. câu | cú pháp |
| 4. nghĩa | ngữ nghĩa học |
| 5. văn bản | phân tích luận |

Chúng ta thử xem xét một câu hỏi tên bằng tiếng Anh “What’s your name?” Hầu như tất cả HS bắt đầu học ngôn ngữ thứ hai đều được hỏi câu hỏi này trong lớp học ngay bài học đầu tiên. Khi chúng ta cố gắng hỏi câu đó một cách chính xác, chúng ta cần có tất cả kiến thức ở tất cả lĩnh vực được đề cập ở trên gồm âm nói, từ, nghĩa, cú pháp và văn bản. Thậm chí ngay cả một câu ngắn gọn cũng gồm đa dạng các lĩnh vực của ngôn ngữ người ta dự định nói một điều gì đó có ý nghĩa. Theo cách này, khi người học luyện tập một câu nhiều lần cũng không đảm bảo rằng người học có thể sử dụng được câu đó. Cho dù HS hiểu được nghĩa của câu ở tiếng mẹ đẻ, điều này cũng không có nghĩa HS đạt được khả năng giao tiếp. Vì vậy, chúng ta cần phải chọn lựa những lĩnh vực ngôn ngữ khả thi và thích hợp để dạy tùy theo trình độ của HS. Đó là lý do tại sao các nhà nghiên cứu đề nghị các nhà giáo dục học lưu ý đến tuổi, trình độ,

và môi trường học tập. Từ đó các nhà giáo dục học có thể chọn được phương pháp và tài liệu dạy học thích hợp.

Tập trung vào lĩnh vực cần thiết

Chúng ta đều biết rằng trẻ con bắt đầu nói được từ khi tròn được 1 tuổi vì khi đó thính giác của trẻ đã nghe và phân biệt được âm thanh. Cho đến khi trẻ hiểu được âm thanh xung quanh và cố gắng phát âm lại những âm thanh này, trẻ có thể học theo trình tự âm thanh một cách vô thức. Mặt khác, những người học ngoại ngữ phải bắt chước âm thanh của ngôn ngữ đích (target language) một cách có ý thức. Đối với những người học trẻ tuổi, dường như những người này học ngoại ngữ theo cách học tiếng mẹ đẻ một cách dễ dàng hơn.

Cummins (1979, 1981) phân biệt hai khái niệm ngôn ngữ khác nhau, BICS – Kỹ năng giao tiếp giữa người với người và CALP – Năng lực nhận thức ngôn ngữ. Cummins (2008) nêu ra rằng sự phân biệt giữa BICS và CALP không phải là lý thuyết chung của năng lực ngôn ngữ nhưng sự phân biệt này là rất cụ thể giúp cho những nhà giáo dục đưa ra chính sách và biết cách triển khai dạy ngôn ngữ thích hợp. Thông thường các nhà giáo dục học không nhận thức được sự phân biệt này nên HS thường cảm thấy bị quá tải do chương trình học. HS tiểu học cần bắt đầu lĩnh hội các kỹ năng giao tiếp giữa người với người.

Sự phát triển khả năng nhận thức

Trẻ con phát triển rất ngoạn mục trong thời gian học bậc tiểu học, vì vậy giáo viên cần phải quan tâm đến các quan điểm tâm lý phát triển của trẻ.

Piaget (1970, 2007) chỉ ra rằng trẻ em ở tuổi 10 và 11 cho thấy khía cạnh nhận thức rất khác nhau. Theo Piaget, trẻ con ở độ tuổi trước 10 hoặc 11 có thể học được những vật thể thông qua các vật thể cụ thể, tuy nhiên trẻ không thể suy luận kết quả từ những quy luật. Những trẻ sau 11 hoặc 12 tuổi có khả năng nêu ra được giả thuyết vì vậy trẻ có thể kết luận được vấn đề. Phương pháp dạy học khác nhau giữa người lớn và trẻ con là kết quả của sự phát triển nhận thức (Kakihara, 2006). Từ những nhận định trên các nhà ngôn ngữ học đưa ra mô hình dạy tiếng Anh hiệu quả cho trẻ ở độ tuổi tiểu học như sau.

5. Mô hình giáo dục thực tiễn

Mặc dù chúng ta tập trung vào âm thanh của tiếng Anh, HS đã bắt đầu học nhiều môn học khác nhau ở trường. Khác với những HS bậc học mẫu giáo, HS tiểu học quen học với kỹ năng đọc và viết bằng tiếng mẹ đẻ. Nói chung người học ngôn ngữ

phải học cả 4 kỹ năng gồm nghe, nói, đọc và viết. Trong chương trình giáo dục của chúng ta, chúng ta hy vọng HS học được hết những kỹ năng này như sau:

- Nghe: nghe bài hát và nhịp điệu (chant) trong sách giáo khoa và các sách có tranh ảnh.
- Nói: bắt chước và lặp lại theo những gì HS nghe được .
- Đọc: nhận biết các ký tự và đọc từ và câu.
- Viết: viết lại ký tự, từ và câu.

Kỹ năng nghe và nói

Mục tiêu ban đầu là giúp HS tiếp thu âm thanh, vì vậy HS cần nghe tiếng Anh thực và bắt chước theo.

Tất cả các chủ đề trong chương trình phải là những chủ đề thuộc phạm vi giao tiếp hàng ngày của HS.

Sách có hình ảnh là nguồn hứng khởi học tập cho trẻ. Những câu chuyện luôn luôn hấp dẫn trẻ và những bức tranh trong sách sẽ giúp cho trẻ nắm bắt được cốt truyện. Chúng ta không phải lo lắng nhiều về những từ và câu lạ đối với trẻ bởi vì người học ngôn ngữ luôn luôn phải đối diện với những từ chưa biết và phải chinh phục những từ này bằng cách đoán nghĩa của từ qua ngữ cảnh. Hơn nữa những quyển sách có hình ảnh chỉ cho người đọc biết được những cơ sở và văn hóa của các câu truyện một cách tự nhiên.

Goswami (2008) cho rằng một phần quan trọng của việc học ngôn ngữ là sự phát triển âm vị học. Chương trình học của chúng ta dường như tuân thủ theo sự phát triển tự nhiên của con người.

Kỹ năng đọc và viết

Khác với kỹ năng Nghe và Nói, những người nói tiếng mẹ đẻ phải luyện tập kỹ năng đọc và viết để có thể lĩnh hội được những kỹ năng này. Trong bối cảnh tự nhiên, trẻ con thường quan tâm đến các ký tự và bắt đầu đọc những từ xung quanh. Hơn nữa trẻ con có thể đọc một vài từ trong khi các bảo mẫu kể chuyện cho chúng nghe và trẻ sẽ học đọc như thế nhiều hơn khi học chính thức ở lớp học. Trẻ thường quen cách học từng ký tự một khi còn trong bụng mẹ. Dù thế nào đi nữa, trẻ không bao giờ cố gắng đọc và viết những gì ban đầu chúng có thể nói được.

Tuy nhiên, trong chương trình học, chúng ta vẫn hy vọng trẻ có thể đọc và viết, vì vậy chúng ta cần có vở bài tập để trẻ có thể luyện tập kỹ năng đọc và viết. Quy trình dạy kỹ năng này là đọc và viết alphabet trước. Sau đó, kết hợp ký tự in hoa và ký

tự thường lại với nhau và sau đó viết lại từ và câu. Mặc dù mục đích cuối cùng của viết là HS có thể viết để diễn đạt được ý kiến của mình, tuy nhiên ở đây, mục đích của chúng ta là viết lại mẫu câu một cách chính xác và sau đó diễn đạt lại theo cách riêng của các em.

6. Kết luận

Thông qua những nghiên cứu học tập nói chung và học ngoại ngữ nói riêng của trẻ do các nhà ngôn ngữ học tìm hiểu, có thể khẳng định rằng trẻ hoàn toàn có thể học được ngoại ngữ ngay từ lớp 1 phù hợp với sự phát triển về tâm lý và khả năng học tập tự nhiên của con người. Vấn đề chính trong những nghiên cứu cho thấy cần có sự lựa chọn chương trình học phù hợp và tổ chức dạy và học cho trẻ phù hợp với sự phát triển tự nhiên của trẻ như đã trình bày trong mô hình tổ chức dạy và học tiếng Anh ở phần 4 và như thế trẻ sẽ dễ dàng học được ngoại ngữ và đáp ứng được mục tiêu giáo dục cấp tiểu học, không ảnh hưởng tiêu cực đến các môn học khác trong chương trình giáo dục tiểu học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bill VanPatten & Jessica Williams, Eds. (2007). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New York: Routledge.
2. Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
3. Fisher, R. (1993). *Teaching Children to Think*. Simon & Schuster Education.
4. Goswami. U. (2008). *Cognitive development: The learning brain*. New York: Psychology Press.
5. Kakhara, N. (2011). *A practical program for teaching English to children*. The 16th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics.
6. Lightbown, P. M., & Spada, N. (1995). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

SO SÁNH MÔ HÌNH GIẢNG DẠY TIẾNG ANH CHO HỌC SINH BẬC TIỂU HỌC Ở TRUNG QUỐC VÀ Ở TỈNH TIỀN GIANG, VIỆT NAM

Lê Thị Thu Liễu¹

TÓM TẮT

Trong báo cáo này, chúng tôi sẽ tập trung vào phân tích các ưu và nhược điểm của mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh ở bậc Tiểu học đang được triển khai ở Trung Quốc và ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam. Từ các phân tích này, chúng tôi thực hiện các so sánh giữa hai mô hình và đưa ra các đề xuất cho các giải pháp nhằm điều chỉnh và khắc phục các hạn chế cho mô hình giảng dạy tiếng Anh đang được triển khai cho học sinh Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, cũng như các mô hình tương tự đang được triển khai ở các tỉnh thành khác ở Việt Nam.

ABSTRACT

In this paper, we would focus on examining advantages and disadvantages of two models of English teaching for students at primary level which has been carried out in China and in Tien Giang province, Vietnam. Based on these analyzes, we would compare between two those models and from which suggest solutions in order to modify disadvantages for the model of Tien Giang province, as well as for others similiar models of others cities and provinces in Vietnam.

1. Mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam

Ở Việt Nam, chương trình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học tính đến nay đã được thực hiện được khoảng hơn 10 năm. Từ thời điểm bắt đầu đưa chương trình tiếng Anh vào giảng dạy tại các trường Tiểu học đến năm học 2010 - 2011, Bộ Giáo dục & Đào tạo (GD & ĐT) đã chủ trương cho các Sở GD & ĐT có quyền chủ động trong quá trình triển khai chương trình dạy tiếng Anh ở các tỉnh, thành như: có thể đưa chương trình tiếng Anh vào từ lớp 1 hoặc lớp 3, các Sở được tùy chọn giáo trình trong số các giáo trình mà Bộ đưa ra và có thể linh động áp dụng chương trình cho các đối tượng học sinh học 1 buổi/ngày hay 2 buổi/ngày,...tùy thuộc vào điều kiện cụ thể của từng địa phương và từng trường. Tính đến nay, Bộ GD & ĐT đang tiến hành cùng lúc 3 chương trình dạy tiếng Anh: chương trình tiếng Anh tự chọn (2 tiết/tuần), chương trình tiếng Anh tăng cường (4 tiết/tuần) và chương trình tiếng Anh theo đề án Dạy ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 – 2020.

¹ ThS – Trung tâm Đánh giá và Kiểm định Chất lượng Giáo dục

1.1. Thực trạng của mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam

Mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh ở bậc Tiểu học tại tỉnh Tiền Giang đã được nhân rộng và đưa vào thực hiện ở hầu hết các trường thuộc các huyện, thị trong tỉnh Tiền Giang, ngoại trừ các trường thuộc huyện Tân Phú Đông do chưa có giáo viên tiếng Anh để dạy. Chủ trương chung của Sở GD & ĐT Tiền Giang trong các năm gần đây là khuyến khích các trường dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học bắt đầu từ học kỳ 2 của lớp 1 nếu trường có đủ giáo viên tiếng Anh và từ lớp 3 đối với các trường thiếu giáo viên. Tuy nhiên, tùy theo tình hình thực tế, vào đầu mỗi năm học mới, Sở sẽ có công văn chỉ đạo thực hiện các nội dung cụ thể cho các Phòng Giáo dục và các trường Tiểu học trong tỉnh. Chẳng hạn như năm học 2011 - 2012, theo công văn số 1351/SGDĐT-GDTH về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ năm học mới, Sở GD & ĐT khuyến khích các trường có đủ điều kiện cơ sở vật chất và nguồn nhân lực để tổ chức dạy học tiếng Anh ngay từ lớp 1. Đối với những trường có điều kiện khó khăn về cơ sở vật chất và nguồn nhân lực - không thể tổ chức dạy tiếng Anh từ lớp 1 đến lớp 4, Sở chủ trương ưu tiên dạy cho học sinh của những lớp đã được học tiếng Anh từ các năm học trước, để các học sinh này có thể tiếp tục học xuyên suốt chương trình.

1.2. Các yếu tố đảm bảo thành công cho mô hình dạy tiếng Anh bậc Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam

Mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh bậc Tiểu học ở Tiền Giang có thể được coi là một trường hợp điển hình phổ biến cho mô hình dạy tiếng Anh theo hướng tự chọn linh hoạt tương tự như các mô hình đang được triển khai ở các tỉnh, thành khác ở Việt Nam. Qua kết quả khảo sát ban đầu được nhóm nghiên cứu đề tài "Đánh giá hiệu quả của mô hình giảng dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học tại tỉnh Tiền Giang" thực hiện ở 30 trường thuộc 10 huyện thị của tỉnh Tiền Giang cho thấy mô hình giảng dạy tiếng Anh ở hầu hết các trường được khảo sát cũng đã đạt được nhiều thành công đáng kể.

Thành công đầu tiên là phải kể đến sự nỗ lực thực hiện chương trình dạy tiếng Anh của các trường trong điều kiện các trường còn gặp rất nhiều thiếu thốn về điều kiện cơ sở vật chất và nguồn nhân lực giảng dạy; sự mềm dẻo và linh hoạt của các cấp quản lý và sự đồng thuận ủng hộ lớn của giáo viên và phụ huynh. Tính đến thời điểm tháng 03/2012, mặc dù, nhiều trường trong số 30 trường tham gia khảo sát ở 10 huyện, thị của tỉnh Tiền Giang đều chưa có đủ nguồn giáo viên được đào tạo bài bản để dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học, nhưng Sở GD & ĐT Tiền Giang vẫn mạnh dạn đưa chương trình tiếng Anh vào dạy ở các trường theo mô hình của Bộ GD & ĐT đưa ra

nhưng vẫn cho phép các trường linh hoạt điều chỉnh theo hoàn cảnh cụ thể của các trường.

Sở GD & ĐT Tiền Giang đã khắc phục được hạn chế về sự thiếu hụt nguồn nhân lực giảng dạy bằng cách thường xuyên tổ chức các khóa bồi dưỡng về nghiệp vụ sư phạm kịp thời cho các giáo viên tiếng Anh ở các trường. Bên cạnh đó, để đảm bảo cho một số lượng học sinh của các lớp 2 buổi/ngày được học tiếng Anh liên tục và xuyên suốt qua các năm học trong điều kiện khó khăn về nhân sự giảng dạy, hầu hết các trường được khảo sát ở Tiền Giang đã tiến hành dạy tiếng Anh cho học sinh ở các lớp 2 buổi/ngày ở các khối từ 2 hoặc 3 đến khối 5 theo hình thức cuốn chiếu.

1.3. Cơ hội và thách thức đối với mô hình dạy tiếng Anh bậc Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam

Bên cạnh những điểm nổi bật đã đạt được của mô hình dạy tiếng Anh bậc Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, mô hình này cũng gặp phải một số hạn chế và khó khăn cần điều chỉnh và khắc phục. Cụ thể như, sự thiếu hụt về số lượng đội ngũ giáo viên dạy tiếng Anh và sự đầu tư chưa đầy đủ và kịp thời về cơ sở vật chất, trang thiết bị và đồ dùng dạy học phục vụ cho việc dạy tiếng Anh của hầu hết các địa phương trong tỉnh dẫn đến tình trạng chỉ có một bộ phận học sinh (chủ yếu là học sinh theo học các lớp 2 buổi/ngày từ khối 2 đến khối 5) của các trường có cơ hội được học tiếng Anh.

Hạn chế về cơ sở vật chất và trang thiết bị, đồ dùng dạy học của các trường cũng ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy tiếng Anh còn chưa cao tại các trường hiện nay. Tiếng Anh là một môn học đòi hỏi giáo viên phải tổ chức nhiều hoạt động luyện tập, thực hành để nâng cao kỹ năng nghe – nói cho học sinh. Tuy nhiên, hầu như tất cả các trường đang thực hiện giảng dạy tiếng Anh trong tỉnh hiện nay đều chưa được trang bị các phòng nghe nhìn riêng phục vụ cho việc dạy tiếng Anh. Do đó, giáo viên gặp rất nhiều hạn chế trong việc rèn luyện các kỹ năng nghe – nói cho học sinh vì các hoạt động trong giờ tiếng Anh được tổ chức ngay tại các phòng học thông thường sẽ rất dễ gây ồn, ảnh hưởng đến các lớp học khác bên cạnh. Bàn ghế được thiết kế theo kiểu cũ trong các lớp học cũng là một hạn chế khác ảnh hưởng đến việc tổ chức tốt các hoạt động tiếng Anh tại lớp cho học sinh vì bàn ghế theo kiểu này rất khó di chuyển. Ngoài ra, việc sử dụng các đồ dùng dạy học như tranh ảnh, thẻ từ, băng đĩa để dạy cho học sinh cũng gặp nhiều khó khăn vì các đồ dùng này giáo viên không được cung cấp đầy đủ; khi giáo viên tự tìm mua, phải liên hệ với các nhà sách lớn ở Tp. HCM mà khi liên hệ được, các nhà sách cũng đã thanh lý hết, không tái bản nữa.

Khó khăn về cơ sở vật chất và nguồn nhân sự giảng dạy phục vụ cho việc giảng dạy tiếng Anh ở các trường Tiểu học ở Tiền Giang cũng dẫn đến khó khăn cho công tác quản lý chất lượng và hiệu quả giảng dạy tiếng Anh tại các trường. Do mỗi trường, mỗi địa phương có sự điều chỉnh nội dung chương trình học cho cùng một khối lớp khác nhau nên các cấp quản lý ở Phòng và Sở rất khó để đánh giá và so sánh được kết quả học tập của học sinh cũng như chất lượng giảng dạy của giáo viên ở các trường theo một thang chuẩn, thống nhất. Hiện nay, việc đánh giá kết quả học tập môn tiếng Anh của học sinh do các trường tự ra đề và tự đánh giá, chứ chưa thực hiện được theo đề thi chung của toàn huyện hay toàn tỉnh. Ở Việt Nam, cũng chưa có một kỳ thi tiếng Anh chung chính thức nào được tổ chức trên phạm vi toàn quốc dành cho học sinh ở bậc Tiểu học. Ngoài các hạn chế kể trên, sự thiếu đồng bộ trong việc sử dụng giáo trình dạy giữa các trường, các địa phương cũng là một vấn đề nan giải không chỉ đối với Sở GD & ĐT Tiền Giang mà còn đối với các Sở GD & ĐT khác.

Phương pháp sư phạm của phần lớn giáo viên tiếng Anh ở các trường được khảo sát ở Tiền Giang chưa phù hợp với đối tượng học sinh Tiểu học cũn là một hạn chế khác, ảnh hưởng đến chất lượng và hiệu quả giảng dạy tiếng Anh tại các trường. Cụ thể là, hầu hết các giáo viên tiếng Anh đang giảng dạy tại các trường Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang là các giáo viên được đào tạo để dạy cho đối tượng học sinh ở bậc Trung học cơ sở. Do đó, phần lớn các phương pháp giảng dạy mà các giáo viên này đang áp dụng tại các trường là phương pháp chỉ phù hợp tối ưu cho đối tượng học sinh trung học cơ sở, trong khi đối tượng học sinh Tiểu học có đặc điểm tâm lý hoàn toàn khác, đòi hỏi giáo viên phải sử dụng những phương pháp giảng dạy phù hợp hơn. Trên thực tế, hàng năm, Sở GD & ĐT Tiền Giang cũng thường xuyên tổ chức các lớp bồi dưỡng và tập huấn về phương pháp giảng dạy cho các giáo viên tiếng Anh Tiểu học trong toàn tỉnh, tuy nhiên, các khóa tập huấn này cũng chưa đáp ứng được một cách hiệu quả với các nhu cầu và mong đợi của các giáo viên do thời gian tập huấn còn quá ngắn.

2. Mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh bậc Tiểu học ở Trung Quốc

Ở Trung Quốc, tiếng Anh đã được đưa vào dạy rải rác ở một số trường từ những năm 80, nhưng đến trước năm 2001, môn học này vẫn chỉ được coi là một môn học tự chọn trong chương trình Tiểu học. Kể từ năm 2000, chính phủ Trung Quốc bắt đầu dành nhiều sự quan tâm đặc biệt hơn đối với việc nâng cao trình độ tiếng Anh cho tất cả các công dân Trung Quốc thể hiện qua sự chú trọng đầu tư đến việc giảng dạy tiếng Anh cho học sinh các cấp, trong đó có cấp Tiểu học. Từ tháng 9/2001, chính phủ quyết định đưa vào thực hiện chương trình tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở phạm

vi toàn quốc, với việc thực hiện thí điểm tại các trường ở các thành phố trước, sau đó mở rộng đến các trường ở các khu vực nông thôn (Theo Văn bản của Bộ Giáo, 04/2001). Độ tuổi bắt đầu được dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học ở Trung Quốc là từ 8 đến 11 tuổi và thời gian học là khoảng từ 1-4 tiết/tuần, tùy thuộc vào số lượng giáo viên tiếng Anh của từng trường. Trên thực tế, tính đến nay, chương trình dạy tiếng Anh cho học sinh từ Tiểu học vẫn chưa được chuẩn hóa trong toàn bộ hệ thống các trường Tiểu học trên phạm vi toàn quốc. Các trường vẫn còn nhiều thiếu thốn về nguồn lực giáo viên tiếng Anh Tiểu học có trình độ và tài liệu giảng dạy phù hợp.

Hầu hết sách giáo khoa được sử dụng tại các trường Tiểu học ở Trung Quốc hiện nay được biên soạn dựa trên nội dung các cuốn sách giáo khoa của nước ngoài, tuy nhiên, cũng đã được tích hợp thêm một số nội dung để phù hợp với đặc điểm vùng miền ở các địa phương của Trung Quốc. Bên cạnh đó, một số trường ở Trung Quốc vẫn còn đang sử dụng sách giáo khoa tiếng Anh của chương trình cấp Trung học cơ sở để dạy cho học sinh.

Các Yêu cầu Cơ bản về thực hiện giảng dạy tiếng Anh ở các trường Tiểu học ở Trung Quốc do Bộ Giáo dục (MOE) ban hành, trong đó qui định độ tuổi bắt đầu được dạy là từ lớp 3 (8 tuổi); số tiết học trong tuần: 4 tiết/tuần. Các yêu cầu của việc dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học bao gồm các nội dung cụ thể như: phát triển sở thích, sự tự tin và thái độ tích cực thông qua việc học tiếng Anh cho học sinh; nuôi dưỡng khả năng ngôn ngữ, rèn luyện khả năng phát âm chuẩn và đúng ngữ điệu; trang bị cho học sinh các kiến thức nền tảng để có thể sử dụng tiếng Anh trong các tình huống giao tiếp hàng ngày cũng như trang bị các kiến thức cần thiết cho học sinh để chuẩn bị cho các bậc học cao hơn.

Các Yêu cầu Cơ bản để thực hiện dạy tiếng Anh được thiết kế ở 2 cấp độ. Cấp độ 1 là dành cho học sinh lớp 3 và 4 và cấp độ 2 là dành cho học sinh lớp 5 và 6 (Văn bản về Giảng dạy Tiếng Anh ở bậc Tiểu học của Bộ Giáo dục, năm 2001). Các yêu cầu cần đạt được của người học đối với từng cấp độ cụ thể như sau:

Cấp độ 1:

Nghe hiểu

Nói và Hát

Chơi các trò chơi tiếng Anh và tập đóng vai để thực hành các bài tập Anh văn

Đọc và Viết

Nghe và Nhìn

Cấp độ 2

Nghe

Nói

Đọc Viết

Chơi các trò chơi tiếng Anh và tập đóng vai để thực hành các bài tập Anh văn

Nghe và Nhìn

Theo Các Yêu cầu Cơ bản đối với việc thực hiện giảng dạy tiếng Anh Tiểu học, giáo viên không bị bắt buộc phải tuân theo một phương pháp giảng dạy cụ thể nào, song, đòi hỏi giáo viên phải có sự thay đổi về phương pháp giảng dạy. Các yêu cầu này phản ánh cách tiếp cận giảng dạy mới dựa trên việc tổ chức các hoạt động như hát, chơi trò chơi, thực hành, đóng vai, trình bày,... để khuyến khích học sinh rèn luyện 4 kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Chương trình học tiếng Anh Tiểu học ở Trung Quốc được thiết kế với mục tiêu giúp học sinh có nhiều cơ hội hơn trong việc thực hành sử dụng tiếng Anh.

2.1. Các yếu tố để đảm bảo thành công cho việc dạy tiếng Anh ở Tiểu học

Để đảm bảo cho sự thành công đối với việc giảng dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã khuyến khích các giảng viên tiếng Anh và học sinh sử dụng các kênh truyền hình có phát sóng các chương trình có chuyên mục giảng dạy tiếng Anh Tiểu học, để nâng cao kiến thức tiếng Anh cho giáo viên và học sinh ở bậc Tiểu học. Hiện Trung Quốc đã có nhiều hơn ba kênh truyền hình được phủ sóng qua vệ tinh có các chuyên mục về dạy tiếng Anh Tiểu học.

Về sách giáo khoa, tất cả các sách giáo khoa được sử dụng ở các trường Tiểu học Trung Quốc hiện nay đều được Hội đồng xét duyệt sách giáo khoa quốc gia – do Bộ Giáo dục làm chủ trì. Từ tháng 09/2002, các cuốn sách giáo khoa không được thông qua sẽ không được phép sử dụng tại các trường. Các cuốn sách giáo khoa sau khi được thông qua sẽ được giới thiệu chính thức tại các trường. Đến cuối năm 2001, có 24 cuốn sách giáo khoa được nộp, 14 cuốn đã được xem xét thông qua và hiện tại đã được sử dụng ở vùng khác nhau ở Trung Quốc. Hầu hết các cuốn sách đều là các sản phẩm hợp tác giữa nhà xuất bản Trung Quốc và các nhà xuất bản nước ngoài. Mặc dù Chính phủ Trung Quốc không hoan nghênh việc thực hiện nhập khẩu sách giáo khoa của nước ngoài nhưng rất khuyến khích việc hợp tác với các nhà xuất bản nước ngoài để biên soạn các cuốn sách giáo khoa có nội dung đã được địa phương hóa cho phù hợp từ phiên bản sách giáo khoa nước ngoài, đáp ứng nhu cầu cụ thể của các trường ở các vùng miền khác nhau của Trung Quốc.

Bộ Giáo dục & Đào tạo Trung Quốc tỏ ra hết sức ủng hộ cho việc thực hiện các nghiên cứu đánh giá về hiệu quả chương trình giảng dạy tiếng Anh Tiểu học đang được triển khai, nhằm thu thập các căn cứ mang tính khoa học, chính xác giúp Bộ đưa

ra các chính sách điều chỉnh chương trình hợp lý hơn. Bên cạnh đó, Bộ Giáo dục cũng chủ trương cho các trường tạo điều kiện và khuyến khích các giáo viên thực hiện các sáng kiến đổi mới, cải tiến phương pháp và nội dung chương trình giảng dạy tiếng Anh. Các khóa học đào tạo dành cho sinh viên sư phạm tiếng Anh Tiểu học hay các khóa bồi dưỡng nâng cao dành cho giáo viên tiếng Anh Tiểu học đang giảng dạy tại các trường ngày càng được quan tâm và tạo điều kiện tổ chức nhiều hơn.

2.2. Cơ hội và thách thức đối với việc giảng dạy tiếng Anh bậc Tiểu học ở Trung Quốc

Với mục tiêu phổ cập kiến thức tiếng Anh cho học sinh Tiểu học, mô hình giảng dạy tiếng Anh ở các trường Tiểu học ở Trung Quốc sẽ được tổ chức một cách chuẩn hóa hơn từ việc Trung Quốc đã ban hành Các Yêu cầu Cơ bản đối với việc giảng dạy Tiếng Anh bậc Tiểu học, thiết lập các mục tiêu giảng dạy, qui định độ tuổi bắt đầu áp dụng chương trình học cho đến việc sắp xếp thời khóa biểu học tập tại các trường. Mặc dù, mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở Trung Quốc đã có nhiều chuyển biến tích cực từ việc xây dựng chương trình giảng dạy phù hợp cho đến việc sử dụng đa dạng hơn các hình thức đánh giá kết quả học tập, song trên thực tế, mô hình này vẫn còn một số mặt hạn chế.

Một trong những hạn chế của mô hình giảng dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học ở Trung Quốc đó là vấn đề về đào tạo đội ngũ giáo viên tiếng Anh Tiểu học đủ về số lượng và đảm bảo về chất lượng để có thể tham gia giảng dạy tại các trường. Tuy nhiên, các câu hỏi đặt ra ở đây là: nguồn giáo viên này đến từ đâu? loại hình đào tạo nào là cần thiết và phù hợp? và ai sẽ là người có trách nhiệm chính thực hiện các công việc đào tạo này? Chẳng hạn như, đối với việc đào tạo giáo viên tiếng Anh bậc Trung học trước đây, các trường đại học và các viện nghiên cứu giáo dục là các đơn vị được giao nhiệm vụ đào tạo cho nguồn giáo viên tiếng Anh Trung học.

3. So sánh mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh bậc Tiểu học ở Trung Quốc và mô hình dạy tiếng Anh bậc Tiểu học đang thực hiện tại tỉnh Tiền Giang, VN

Trên cơ sở nghiên cứu về mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam và mô hình của Trung Quốc, chúng ta có thể rút ra thêm được nhiều bài học và kinh nghiệm khi so sánh với mô hình của Việt Nam, cụ thể là của tỉnh Tiền Giang.

Trường hợp của Trung Quốc cũng tương tự như trường hợp của Việt Nam đó là, tiếng Anh được xem như là một ngoại ngữ và thời điểm triển khai chương trình tiếng Anh cho học sinh Tiểu học chính thức ở Trung Quốc cũng tương đương với thời điểm triển khai mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở Việt Nam, cũng như Tiền

Giang. Nói cách khác điều kiện và thời gian áp dụng triển khai mô hình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở Trung Quốc có khá nhiều điểm tương đồng với trường hợp của Việt Nam nói chung và Tiền Giang nói riêng. Trên thực tế, mô hình dạy tiếng Anh Tiểu học của Trung Quốc trong quá trình triển khai cũng bộc lộ nhiều điểm còn hạn chế tương tự như trường hợp của Việt Nam cũng như của tỉnh Tiền Giang như: mô hình triển khai chưa đồng bộ, việc giảng dạy được tiến hành trong điều kiện các trường còn nhiều thiếu thốn về cơ sở vật chất, hạn chế về số lượng và chất lượng đội ngũ giáo viên, thiếu nhất quán trong việc sử dụng sách giáo khoa ở các địa phương và thiếu đa dạng trong các hình thức kiểm tra, đánh giá. Bên cạnh đó, ở cả mô hình của Trung Quốc và Việt Nam, các kỳ thi tiếng Anh Tiểu học chủ yếu do Trường hoặc Phòng Giáo dục tổ chức, chưa có kỳ thi ở phạm vi quốc gia. Chính bởi các hạn chế này mà hiệu quả và chất lượng giảng dạy tiếng Anh theo hai mô hình đang được triển khai ở hai quốc gia chưa thực sự cao như mong đợi.

Bên cạnh một số hạn chế cần khắc phục như vừa phân tích ở trên thì mô hình giảng dạy tiếng Anh của Trung Quốc cũng bộc lộ nhiều ưu điểm mà mô hình của Tiền Giang nói riêng, cũng như mô hình của Việt Nam nói chung cần phải học tập. Việc cho phép hợp tác biên soạn các bộ sách giáo khoa với nội dung phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi và đặc điểm vùng miền dựa trên nội dung các bộ sách giáo khoa của nước ngoài đã được Trung Quốc thực hiện khá sớm từ năm 2002. Việc Bộ Giáo dục Trung Quốc đưa ra các khuyến khích đối với các nghiên cứu ở các cấp về hiệu quả của mô hình giảng dạy tiếng Anh Tiểu học cũng được xem như một giải pháp tốt, mà Việt Nam cần phải học hỏi để góp phần điều chỉnh kịp thời những hạn chế trong quá trình thực hiện mô hình. Thêm vào đó, việc phủ sóng 3 kênh truyền hình dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học qua vệ tinh cũng là một giải pháp hay trong mô hình của Trung Quốc, nhằm tạo thêm các kênh thông tin dạy và học tiếng Anh cho cả hai đối tượng là học sinh và giáo viên tiếng Anh.

Hiện nay, ở Việt Nam, Bộ GD&ĐT đang xúc tiến để tiếp tục triển khai thí điểm mô hình dạy tiếng Anh theo đề án Ngoại ngữ Quốc gia đến năm 2020. Mô hình này được xem như là khá lý tưởng để có thể khắc phục được nhiều hạn chế còn đang tồn tại hiện nay trong các mô hình dạy tiếng Anh đã và đang được triển khai ở Việt Nam, cụ thể như mô hình tự chọn linh hoạt đang triển khai phổ biến ở Tiền Giang. Theo Đề án này, Bộ GD & ĐT sẽ triển khai dạy ngoại ngữ theo chương trình mới cho khoảng 20% lượng học sinh lớp 3 và mở rộng dần quy mô để đạt khoảng 70% vào năm học 2015 - 2016 và 100% vào năm 2018 - 2019.

Căn cứ theo đề án mới này, Bộ GD & ĐT cũng sẽ xây dựng và ban hành khung trình độ năng lực ngoại ngữ thống nhất, chi tiết, gồm 6 bậc, tương ứng với các bậc trình

độ ngoại ngữ quốc tế thông dụng để làm căn cứ biên soạn chương trình, giáo trình, kế hoạch giảng dạy và xây dựng tiêu chí đánh giá ở từng cấp học, trình độ đào tạo, bảo đảm sự liên thông trong đào tạo ngoại ngữ giữa các cấp học. Khung trình độ năng lực ngoại ngữ sẽ xác định rõ yêu cầu về trình độ, năng lực nghe, nói, đọc, viết tương thích với các tiêu chí xác định 6 bậc do Hiệp hội các tổ chức khảo thí ngoại ngữ châu Âu đã ban hành (viết tắt là KNLNN) trong đó bậc 1 là bậc thấp nhất và bậc 6 là bậc cao nhất. Nội dung này của đề án cũng tương đương với nội dung xây dựng Các Yêu cầu Cơ bản dành cho việc giảng dạy tiếng Anh Tiểu học ở Trung Quốc (tham khảo Phụ lục), trong đó có qui định các yêu cầu cụ thể mà học sinh cần đạt được ở từng cấp độ mà mô hình của Trung Quốc đã xây dựng. Theo nội dung này, khi học sinh tốt nghiệp Tiểu học ở Việt nam có thể hoàn thành trình độ bậc 1 theo KNLNN. Đồng thời, theo đề án mới của Bộ GD & ĐT, các giáo viên tiếng Anh Tiểu học cũng cần phải đạt được trình độ chuẩn từ 400 điểm TOEFL hoặc IELTS tương đương trở lên, mới đảm bảo điều kiện được giảng dạy. Song song với đó, Bộ GD & ĐT cũng chủ trương cho các trường đại học, các trung tâm ngoại ngữ uy tín có trách nhiệm đào tạo giáo viên tiếng Anh Tiểu học cho các địa phương để đạt chuẩn. Như vậy, nếu đề án này được thí điểm thành công, mô hình dạy tiếng Anh mới sẽ được nhân rộng và khắc phục được những hạn chế và thiếu sót mà mô hình cũ đang bộc lộ.

4. Một số đề xuất, kiến nghị nhằm nâng cao hiệu quả mô hình giảng dạy tiếng Anh bậc Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang, Việt Nam

Ngoài những giải pháp mà mô hình dạy tiếng Anh theo Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020 đưa ra, theo chúng tôi, trong thời gian tới, để mô hình giảng dạy tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở tỉnh Tiền Giang được thực hiện hiệu quả hơn, Sở GD & ĐT tỉnh Tiền Giang cần thực hiện một số các giải pháp như sau:

4.1. Tranh thủ huy động nguồn kinh phí của địa phương (UBND Tỉnh, Huyện, Thành phố), các tổ chức phi Chính phủ để nhanh chóng hoàn thiện thêm về tình trạng cơ sở vật chất, xây dựng phòng nghe nhìn để học tiếng Anh, trang bị đủ các đồ dùng dạy học tiếng Anh cho các trường bằng cách huy động.

4.2. Kiến nghị với Bộ GD & ĐT để xây dựng các chương trình dạy tiếng Anh dành cho học sinh Tiểu học trên các kênh truyền hình phủ sóng cả nước để cung cấp thêm kênh thông tin, tài liệu giảng dạy và học tập cho cả giáo viên và học sinh.

4.3. Kiến nghị với Bộ GD & ĐT và UBND Tỉnh để thực hiện các nghiên cứu liên quan đến mô hình thực hiện, nhằm có được các kết quả khoa học, chính xác làm cơ sở để điều chỉnh mô hình một cách kịp thời.

4.4. Xây dựng lộ trình cụ thể để điều chỉnh nội dung, chương trình học thống nhất chung trong toàn tỉnh và kiến nghị với Bộ GD & ĐT để đưa ra các bộ sách giáo khoa chuẩn, thống nhất sử dụng trong cả nước.

4.5. Hợp tác cụ thể với các Nhà xuất bản ngay từ đầu các năm học để lên kế hoạch mua sắm sách, đồ dùng dạy học,...đảm bảo trang bị đầy đủ cho các trường.

4.6. Xây dựng kế hoạch để tổ chức kỳ thi tiếng Anh cho học sinh Tiểu học ở cấp toàn tỉnh.

4.7. Kiến nghị với Bộ GD & ĐT để thực hiện liên kết với các trường ĐHSP lân cận mở mã ngành Sư phạm tiếng Anh Tiểu học, nhằm chủ động hơn trong việc xây dựng nguồn nhân sự giảng dạy phù hợp, được đào tạo bài bản về lâu dài cho địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Norris, N. (1993) 'Evaluation, Economics and Performance Indicators' in ELLIOTT, J. ed. *Reconstructing Teacher Education*. London: Falmer Press, pp. 31-38.
2. Qiang, W. (2002), Primary School English Teaching in China – New Developments, *English Language Teacher Education and Development*, Vol 7.
3. Quyết định số 1400/QĐ-TTg về Đề án “*Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008 - 2020*”.
3. Văn bản của Bộ Giáo dục về việc Giảng dạy tiếng Anh ở bậc Tiểu học, 2001.
4. http://202.205.177.9/english/basic_b.htm.

PHỤ TỪ CHỈ BẤT NGỜ, TỐC ĐỘ TRONG TIẾNG VIỆT (VẤN ĐỀ TÊN GỌI)

Lê Hoàng Giang¹

TÓM TẮT

Phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt là nhóm từ thuộc từ loại phụ từ tiếng Việt, có tần số sử dụng cao trong giao tiếp. Tuy nhiên vị trí của nhóm từ này vẫn chưa được các nhà Việt ngữ quan tâm đúng mức, đánh giá đúng chức năng tạo nghĩa của nó. Người nghiên cứu nhóm từ này muốn khẳng định vị trí từ loại của những từ này trong quá trình hành chức về các mặt, vấn đề tên gọi, cấu trúc ngữ nghĩa, chức năng cú pháp và đặc biệt là sự chuyển nghĩa. Tôi hy vọng kết quả nghiên cứu về nhóm phụ từ này sẽ là một chuyên luận hữu ích cho những người quan tâm đến Việt ngữ!

TÓM TẮT

Adverbs of surprise, speed of Vietnamese is a group of words belonging to Vietnamese adverbs and are frequently used in communication. However, this group's position has not been taken the proper interest from the Vietnamese linguists, and correct assessment of its function of creating meaning. The study wants to strengthen the position of its part of speech from the type of these words in the process of the function of the issues, names, the semantic structure, syntactic function and, particularly, the meaning transfer. The researcher hopes that the study will be a useful discussion for those who are interested in Vietnamese!

Vấn đề phân định vốn từ của tiếng Việt ra làm hai mảng lớn: thực từ và hư từ đã rất rạch ròi trong các luận thuyết phân loại của các tác giả Việt ngữ nổi tiếng. Ở những chuyên luận ấy, các tác giả đã phân biệt rất rõ nét từng từ loại. Tất cả đều được đón nhận nồng nhiệt từ phía những người quan tâm đến ngữ pháp học. Phụ từ là từ loại có số lượng lớn so với các từ loại khác, cùng mảng, có chức năng ngữ nghĩa, ngữ pháp nhất định trong từng tổ chức giao tiếp. Là một từ loại không mang nghĩa sự vật, loại hư từ này đã không tạo hứng thú cho ngòi bút của các nhà ngôn ngữ vì chức năng phụ trợ của nó.

Phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ là một mảng nhỏ trong từ loại phụ từ tiếng Việt, có số lượng tương đối lớn, phức tạp về cấu trúc hình thức và xuất hiện ở nhiều vị trí khác nhau trong câu. Tính phức tạp ở hai mặt của nhóm từ này đã dẫn đến sự phong phú trong cách diễn đạt, miêu tả sự xuất hiện của sự vật, sự bắt đầu của hoạt động mang tính hiển nhiên, chân lý. Đi tìm hiểu, nghiên cứu về nó với tư cách là một từ luận thực

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

thụ vẫn còn là một khoảng trống, một ẩn số, hoặc mờ nhạt ở các nghiên cứu của các tác giả. Hầu hết các nhà Việt ngữ đều thừa nhận sự tồn tại của chúng khi nghiên cứu từ loại của một ngôn ngữ nói chung cho nên đã lẫn chúng trong một phạm vi rộng về cú pháp của một ngôn ngữ. Sự sản sinh, phát triển về số lượng từ một yếu tố gốc của một phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ đòi hỏi người sử dụng chúng phải thật tinh tế, phải có tư duy ngôn ngữ logic, chính xác mới có thể sử dụng phương tiện này vào tổ chức lời nói một cách hiệu quả.

Nghiên cứu nhóm từ này, chúng tôi đặt chúng trong thể tương quan với các từ loại khác trong hệ thống từ loại tiếng Việt. Việc coi trọng “tư cách” từ loại của chúng ngang tầm với các từ loại độc lập có được là vì số lượng của chúng đang tồn tại trong vốn từ tiếng Việt, cùng với giá trị sử dụng thực tế của chúng trong quá trình hành chức. Mặc dù nhìn nhận một đối tượng nghiên cứu ở mỗi cá thể là quan niệm chủ quan, đặc biệt là ở những thời đại, những giai đoạn khác nhau lại có những điểm xa nhau. Song nghiên cứu nhóm từ này, bản thân tôi cũng quan tâm đến sự có mặt của chúng trong những công trình trước, những bài viết về chúng của các tác giả uy tín, và xem đó là những tiền đề, những định hướng nghiên cứu chính xác. Nhiều công trình đã đề cập đến nhóm từ này như thế, nhưng tựu trung cho đến nay, chúng ta có thể kể đến ba tác giả có hướng nghiên cứu về nhóm từ này rõ ràng, với ba quan điểm, đó là:

Thứ nhất: Diệp Quang Ban

Thứ hai: Đỗ Thị Kim Liên

Thứ ba: Nguyễn Văn Thành

Về vị trí, nhóm từ chỉ bất ngờ, tốc độ có tầm quan trọng trong việc tạo những đơn vị giao tiếp như những từ loại khác cùng mảng nhưng tiếc rằng, cho đến nay, chúng vẫn chưa được miêu tả một cách đầy đủ và có hệ thống. Vài tác giả Ngữ pháp tiếng Việt mới chỉ dừng lại ở tên gọi chung hoặc mô tả một cách riêng rẽ tính chất công cụ của chúng. Ngay cách hiểu thế nào là phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ cũng như phạm vi ý nghĩa hay số lượng của nhóm từ này vẫn đang còn nhiều chỗ chưa thật rõ ràng, chưa được thống nhất.

1. Từ loại tiếng Việt hiện đại của tác giả Lê Biên là cuốn sách nói về từ loại. Trong cuốn sách này, phần phụ từ được tác giả dành cho một chương nghiên cứu, từ trang 146 đến 157, song chúng ta không thấy sự hiện diện của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ.

2. Ngữ pháp tiếng Việt của Trung tâm KHXH – nhân văn Quốc gia cũng không đề cập tới nhóm phụ từ này mặc dù nhóm tác giả của cuốn sách này là nhà Việt ngữ nổi tiếng, có uy tín.

3. Đặc biệt, **Hur từ tiếng Việt hiện đại** của Nguyễn Anh Quế là công trình đầu tiên nghiên cứu về hur từ một cách toàn diện, hệ thống và tương đối triệt để. Tuy nhiên loại phụ từ này cũng không có mặt trong chuyên luận này.

4. Một điều quan trọng nữa cũng đã thôi thúc tôi mạnh dạn viết về loại phụ từ này là cuốn giáo trình Ngữ pháp tiếng Việt của hai tác giả Diệp Quang Ban và Hoàng Dân, một cuốn giáo trình chính dùng cho đào tạo sinh viên Ngữ văn, cũng không có chỗ đứng cho nhóm phụ từ này. Vấn đề đã khiến phần đông sinh viên Ngữ văn lúng túng khi gặp những phụ từ này xuất hiện trong câu trong nghiên cứu cú pháp.

5. Đề cập đến vấn đề này có hai tác giả là Diệp Quang Ban năm 2000 trong cuốn **Ngữ pháp tiếng Việt** và Đỗ Thị Kim Liên, năm 2002, cũng trong chuyên luận **Ngữ pháp tiếng Việt**. Nhưng hai tác giả trên vẫn chưa thống nhất về cách gọi tên cho đối tượng này. Cho nên về phạm vi nghiên cứu, chúng vẫn còn bị khuất lấp bởi thế giới mệnh mông của ngữ pháp, vẫn còn bị xem nhẹ bởi quan niệm rằng, chúng không có nghĩa (sự vật). Vì vậy, nghiên cứu vấn đề này, chúng tôi vẫn tập trung khảo sát toàn bộ phụ từ trong nhóm, tìm cơ sở cho việc định loại, mô tả chi tiết các phụ từ trên theo hai phương diện, ngữ nghĩa và chức năng.

6. Tác giả tiếp theo là Nguyễn Văn Thành, năm 2003, trong cuốn **Tiếng Việt hiện đại** của mình, ông đã đề cập đến nhóm từ này với một tên gọi khác, **trạng từ chỉ mức độ đột biến của hành động**. Tác giả đã thống kê được 13 từ, gồm: *bỗng, bỗng nhiên, bỗng chốc, đột nhiên, đột ngột, bất ngờ, bất giác, bất chợt, bất thành linh, chợt, tình cờ, vụt, thành linh*.

Với một chiều dài lịch sử nghiên cứu về nhóm từ này như thế, cho nên khi tìm hiểu về chúng, bản thân đặt ra nhiệm vụ cụ thể là sẽ tập trung khảo sát toàn bộ những phụ từ thuộc nhóm trên, tìm cơ sở cho việc định loại, mô tả chi tiết các phụ từ trên hai phương diện đã nêu nhằm góp phần soi sáng một vấn đề ngữ pháp quan trọng, góp phần đáng kể vào việc biên soạn các tài liệu về ngữ pháp tiếng Việt. Nghiên cứu vấn đề này cũng nhằm mô tả ngữ nghĩa và chức năng của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt thuộc diện đồng đại, chứ không chú ý đến các quá trình chuyển biến ý nghĩa về mặt lịch đại. Một lý do nữa, đây là bước đầu khẳng định giá trị của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong câu nên chúng tôi chỉ chú ý đến chức năng của chúng trong tiếng Việt hiện đại.

Từ những lý do trên, chúng tôi hoàn chỉnh những gì còn thiếu ở những chuyên luận về phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ theo trình tự sau:

1) Quan niệm về phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ

- 2) Cấu trúc ngữ nghĩa và chức năng cú pháp của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ
- 3) Sự chuyển loại của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ

Ở khuôn khổ một bài viết, tôi chỉ dừng lại việc nghiên cứu về nhóm phụ từ này ở **quan niệm về loại phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ của các tác giả.**

1. Vấn đề tên gọi

1.1. Những từ làm phụ ngữ cho ngữ động từ, ngữ tính từ, có tác dụng góp thêm, góp phần thêm, bổ túc nghĩa cho động từ và tính từ hay một phụ từ khác được các nhà ngôn ngữ gọi bằng hai cái tên gọi khác nhau: **phó từ** và **phụ từ**. Song tôi thiết nghĩ, tên gọi của một đối tượng là một nhóm từ nào đó phải phản ánh đầy đủ nhất, khái quát nhất cả hai mặt: ngữ nghĩa và chức năng. Phó từ và phụ từ là hai tên gọi cho những từ có cấu trúc ngữ nghĩa và chức năng cú pháp. Chúng ta hãy so sánh hai cấu trúc nghĩa của hai từ **Phó** và **Phụ**, để xác định chính xác tên gọi của nhóm từ này!

Phó (d) là người trực tiếp giúp việc và khi cần thiết có thể thay mặt cho cấp trưởng [Tr 771 – Từ điển tiếng Việt, Viện Ngôn ngữ học, HN, 1994].

Dựa vào cách giải thích của nhóm tác giả thuộc Viện Ngôn ngữ học thì tất cả những từ được quy ước từ loại phó từ không hoàn toàn có khả năng thay thế “cấp trưởng” của chúng mà chỉ có một số ít đảm nhận chức năng đó. Chẳng hạn, đối với nhóm từ mà chúng ta đang nghiên cứu, việc thực hiện được nghĩa vụ “thay thế cho cấp trưởng” chỉ dừng lại số lượng quá ít ỏi, như: **vụt, thoắt, thoăn thoắt, thoạt, thốt**.

Ví dụ:

1. Hấn **vụt** vào người con bé một cái.
(Hấn **đánh vụt** vào người con bé một cái.)
2. Hấn cứ **thoăn thoắt** cái chân suốt ngày.
(Hấn cứ **đi thoăn thoắt** cái chân suốt ngày.)

Thực tế, **vụt** trong **đánh vụt** và **thoăn thoắt** trong **đi thoăn thoắt** chỉ mang tính chất bất ngờ, tốc độ. Nhưng đây lại là một hiện tượng khác trong ngôn ngữ, hiện tượng chuyển loại của từ. Bởi thực chất một từ nào đó thay thế cho từ khác trong giao tiếp chỉ có trong hiện tượng đồng nghĩa. Còn khi **vụt** thay thế cho **đánh vụt**, **thoắt** thay thế cho **thoăn thoắt** không còn tính chất bất ngờ nữa và kéo theo là chúng không còn mang bản chất từ loại phụ từ nữa mà là động từ. Như vậy, khi vào vị trí trên, những từ **vụt, thoắt** trong trường hợp trên là hiện tượng chuyển nghĩa trong từ vựng. Vấn đề này, chúng ta chưa vội bàn vào lúc này, bởi nghiên cứu một đối tượng ngữ pháp, đầu tiên, chúng ta phải xác định tên gọi của chúng, xác định tên gọi cho nhóm

từ chỉ bắt ngờ, tốc độ, tên gọi một đối tượng phản ánh rõ nhất, đúng đắn nhất nội hàm và chức năng của đối tượng đó.

Còn “phụ”, Từ điển tiếng Việt định nghĩa như sau:

1. *Là không quan trọng so với chính, thứ yếu.*

Ví dụ: vai trò rất phụ. Sản phẩm phụ.

2. *Có tác dụng giúp thêm, góp phần thêm cho cái chính.*

Phụ từ là những từ chuyên bổ túc nghĩa cho một động từ, tính từ hay một phụ từ khác.

Chúng ta phải biết chấp nhận một điều là nghĩa của từ sẽ phản ánh chính chức năng của chúng trong hoạt động. Và từ đó, căn cứ vào việc giải thích nghĩa của **phụ từ** của các tác giả thuộc Viện Ngôn ngữ học, tôi cho rằng, chúng không thuộc phạm vi đồng nghĩa cho nên không thể gọi **phụ** cũng được mà **phó** cũng xong.

Nghĩa thứ hai của phụ là *tác dụng giúp thêm, góp phần thêm cho cái chính* đã miêu tả đúng đắn nhất chức năng của những từ không mang ý nghĩa **sự vật** này. Đặc biệt là việc Từ điển của Viện Ngôn ngữ đã lưu ý: *phụ từ là những từ chuyên bổ túc nghĩa cho một động từ, tính từ hay một phụ từ khác* và thực tế sử dụng đã giúp chúng ta thống nhất trong cách gọi tên cho những từ chỉ có ý nghĩa ngữ pháp mà lâu nay chúng ta quen gọi chúng với hai cái tên: **phó từ** và **phụ từ** thì giờ đây, tên gọi phản ánh đúng đắn nhất bản chất từ loại của những từ chỉ bắt ngờ, tốc độ là **phụ từ**.

1.2. Phụ từ chỉ bắt ngờ, tốc độ

Ngoài nhìn lịch sử nghiên cứu về từ loại, nhiều tác giả đã đề cập đến nhóm từ này nhưng vấn đề còn rất sơ sài và nhiều lúc bị lạc trong thế giới mênh mông của ngữ pháp học. Ở đây, chúng tôi chỉ đưa trích phần giới thiệu về nhóm từ này của ba nhà Việt ngữ nổi tiếng.

GSTS. Diệp Quang Ban, trong cuốn **Ngữ pháp tiếng Việt**, đã viết: “*nhóm phó từ chỉ ý nghĩa tình thái chủ quan hoặc khách quan, như: vụt, thốt, chợt, bỗng, ... bỗng dưng, thành linh, đột nhiên, thoạt, thoắt, ..., biểu thị tình thái diễn biến bất ngờ, hoặc diễn biến ỏi tốc độ nhanh mạnh*”. [Tr 125-1].

Người thứ hai, TS Đỗ Thị Kim Liên gọi nhóm từ này là “*phó từ chỉ sự diễn biến bất ngờ của hành động: bỗng, bỗng nhiên, bỗng dưng, chợt, ...*” [Tr 64–2].

Thực tế, về số lượng, nhóm phụ từ này chiếm một lượng tương đối lớn so với các nhóm khác cùng từ loại, 31 từ. (Chúng tôi xin dành phần thống kê đó cho phần hai).

Về cách gọi tên, chúng ta cần phải trao đổi!

GSTS Diệp Quang Ban gọi nhóm từ trên là phó từ chỉ ý nghĩa tình thái chủ quan hoặc khách quan cũng rất có lý, bởi nhìn vào số lượng từ mà tác giả đưa ra, chúng ta có thể phân chúng thành hai nhóm nhỏ dựa theo tính chất xuất hiện của hoạt động. Những từ “**vụt, thốt, thoạt, thoắt**” là những từ chỉ ý nghĩa tình thái chủ quan, còn “**chợt, bỗng, bỗng dưng, thỉnh linh, đột nhiên**” thuộc nhóm phụ từ mang ý nghĩa tình thái khách quan. Nhưng tính chất bất ngờ, tốc độ của sự xuất hiện, diễn biến hoạt động là đặc trưng chung của những từ trên. Cho nên chúng tôi e rằng, cách gọi tên của GS Diệp Quang Ban cho nhóm từ này là không phù hợp với nét nghĩa chung nhất, khái quát nhất của chúng là **bất ngờ, tốc độ**. Và như vậy, cách đặt tên của TS Đỗ Thị Kim Liên có lẽ dễ chấp nhận hơn!

Tuy nhiên, ở cách gọi của tác giả thứ hai: **phó từ chỉ sự diễn biến bất ngờ của hành động**, chúng tôi vẫn thấy vẫn chưa đầy đủ và có phần thiếu chuẩn xác. Chúng ta hãy khảo sát lại những ngữ liệu mà tác giả ĐTKL đưa ra nghiên cứu!

1. Mùa màng **bỗng rục rờ lên**

Những sắc màu đẹp nhất.

[Ngô Văn Phú]

2. Ngực lép bốn nghìn năm, trưa nay cơn gió dậy

Thổi bùng lên, tim **bỗng hóa** mặt trời.

[Tố Hữu]

3. Hoàng Thảo hoa vàng, **chợt nhớ ra**.

Ồ xuân! Lơ đãng bấy lòng ta.

[Chế Lan Viên]

4. Họ ngồi im, không biết nói năng chi

Mất **chợt tìm nhau** rồi lại quay đi.

[Phan Thị Thanh Nhàn]

Tính chất bất ngờ xuất hiện của hoạt động là đặc trưng của những cấu trúc có chứa những từ thuộc nhóm này. Bởi những hoạt động trên như: **rục rờ, hóa, nhớ ra, tìm nhau không diễn biến bất ngờ mà xảy ra bất ngờ**. Thứ hai, diễn biến bất ngờ là quá trình xảy ra ngắn, trong chốc lát như “**bỗng hóa**”, còn “**chợt nhớ ra**”, “**chợt tìm nhau**” có thời đoạn hơn và “**bỗng rục rờ lên những sắc màu đẹp nhất**” lại là một quá trình dài hơn nữa – một giai đoạn. Thứ ba, sự, cuộc, nổi, niềm, trận, cơn,...là biểu hiện của từ loại danh từ chứ không thể là hiện thân của từ loại nào khác, những từ mà chúng ta đang nghiên cứu chỉ tính bất ngờ, tốc độ của sự thể chứ không là sự thể. Cho

nên chúng ta không thể cho rằng chúng mang tên gọi là “**phó từ chỉ sự diễn biến bất ngờ**” được.

Chúng ta lại khảo sát thêm một số dẫn liệu khác:

1. Hấn **đột nhiên bối rối**.

[Nam Cao – T2 – Tr 103]

2. Anh **chợt nhớ ra** một điều gì khác.

[Nam Cao – T2 – Tr 138]

3. Thú **bất chợt nghe** một luồng lạnh rân rân ở mặt và ở ngực.

[Nguyễn Trung Thành - RXN]

4. Và hấn **chợt thấy** trong óc một chân trời vừa hé mở.

[Nam Cao – T2 – Tr104]

Bối rối, nhớ ra, nghe, thấy trong bốn ngữ cảnh trên đều là bốn động từ diễn đạt hiện tượng tâm lý mang tính chất hoạt động, và mỗi một trạng thái trên đều ứng với khoảng thời gian dài, ngắn khác nhau. Và dù ở mức độ nào đi nữa thì những hoạt động tâm lý trên cũng không là những diễn biến bất ngờ được. Chính vì vậy mà chúng ta khẳng định rằng, những từ **chợt, bỗng, tự nhiên, đột nhiên, thành linh, bất ngờ, sực,..** là nhóm phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ. Và bất ngờ, tốc độ ở đây là tính chất của hoạt động, sự thể!

2. Khái niệm phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ

Từ sự hiểu biết trên về nhóm phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt, chúng ta định nghĩa về chúng như sau:

Phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ là những từ (tổ hợp từ) có từ một đến ba âm tiết nêu lên tính bất ngờ, tốc độ của hoạt động, sự thể được nêu trong câu, chẳng hạn, phát, vụt, bỗng, liền, thoát, lập tức, tức tốc, bất giác, bỗng không, khi không, ngay lập tức, bất thành linh,...

Cụ thể:

1. **Lập tức**, người thư ký đứng phắt lên, sừng sộ với Điền: “Anh muốn tù phải không?”

[Nam Cao, T2, Tr 138]

2. **Chợt nhận ra** chồng, đôi mắt chị sáng hấn lên vì mừng rỡ.

[Nam Cao, T2, Tr 112]

3. Thư **vụt** nhớ.

[Nam Cao, T2, Tr122]

4. Hấn **đột nhiên** hoảng sợ, nhòe dấy, mắt nhón nhác tìm Từ.

[Nam Cao, T2, Tr 59]

Viết về phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt, tôi cố gắng tìm ra đúng vai trò tạo đơn vị giao tiếp của chúng. Chuyên luận bắt đầu từ vấn đề tên gọi, vấn đề cấu trúc ngữ nghĩa và cuối cùng là sự chuyển loại của loại phụ từ này. Đó là quy trình nghiên cứu về một từ loại của một ngôn ngữ. Tuy nhiên với khuôn khổ một bài báo, tôi giới hạn phạm vi nghiên cứu ở vấn đề tên gọi. Những vấn đề còn lại về phụ từ chỉ sự bất ngờ, tốc độ, tôi sẽ tiếp tục ở những kỳ báo sau. Tôi luôn đón nhận và biết ơn sâu sắc những ý kiến hữu ích từ đồng nghiệp, những chỉ dẫn chân tình từ những người nghiên cứu Việt ngữ!

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban (2000), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb Giáo dục.
2. Diệp Quang Ban (1992), *Ngữ pháp tiếng Việt*, T1, T2, Nxb Giáo dục.
3. Lê Biên (1995), *Từ loại tiếng Việt hiện đại*, Nxb Giáo dục, 1995.
4. Nguyễn Tài Cẩn, (1975), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb Đại học và THCN.
5. Đỗ Thị Kim Liên, (2005), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb GD.
6. Nguyễn văn Thành, (2003), *Tiếng Việt hiện đại*, Nxb KHXH.
7. Nguyễn Minh Thuyết, (1998), *Thành phần câu tiếng Việt*, Nxb Đại học Quốc gia.
8. Nguyễn Quế Anh, (1988), *Hư từ trong tiếng Việt hiện đại*, Nxb KHXH.
9. Viện Ngôn ngữ học, (1994), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb KHXH, TT Từ điển học, HN.

TÀI LIỆU TRÍCH DẪN

1. Nam Cao, (1999), T1, T2, NXB Văn học.
 2. Thạch Lam, (2005), *Hà Nội 36 phố phường*, Nxb Văn học.
 3. Lưu Trọng Lư, (2000), *Thơ và những lời bình*, Nxb Văn hóa Thông tin.
 4. *Việt Nam những bài thơ phổ nhạc*, (2000), Nxb QĐND.
- (Phần tài liệu trích dẫn sẽ mở rộng khi nghiên cứu tiếp những vấn đề về phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ.)

NHỮNG QUAN ĐIỂM CHÍNH SÁCH CẦN LƯU Ý ĐỂ SỬ DỤNG HIỆU QUẢ NGUỒN VỐN VAY ODA CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Lê Tấn Huỳnh Cẩm Giang¹

TÓM TẮT

Từ năm 1998 đến năm 2011, đã có ít nhất 423 triệu USD vốn vay ODA từ Ngân hàng Thế giới tài trợ cho các dự án giáo dục đại học Việt Nam. Chưa có nghiên cứu đánh giá một cách đầy đủ những thay đổi và phát triển mà nguồn tài trợ này mang lại cho hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Ngoại trừ những số liệu về sự mở rộng quy mô, những thay đổi về “chất” của giáo dục đại học là chưa thấy rõ. Cảm giác chung là hiệu quả sử dụng vốn ODA chưa tương xứng với kỳ vọng. Tình trạng không kiểm soát được hiệu quả đầu tư trước hết là do lỗi từ khâu thiết kế dự án. Các hồ sơ dự án giáo dục đại học thể hiện sự chưa chuẩn xác trong việc xác định những mục tiêu cụ thể khả thi và các chỉ số thiết yếu để đo lường đánh giá kết quả thực hiện dự án. Bên cạnh đó, tôi cũng xem xét nguyên nhân pháp lý của việc buông lỏng kiểm soát hiệu quả sử dụng vốn vay và đề xuất một số lưu ý chính sách cần thiết để cải thiện tình trạng này.

ABSTRACT

From 1998 to 2011, there was at least 423 million USD on ODA loans from the World Bank funded of higher education projects in Viet Nam. No study fully evaluate change and development that funding brought to higher education system in Viet Nam. Except for the data of rise in size, change in the "quality" of higher education is not yet clear. General feeling is the effective of using ODA loan that is not commensurate with the expected. Out of control investment effect status is from design projects fault first. The higher education project documents are not accurate in determining the specific feasible objectives and essential indicators to measure projects performance. Besides, I also consider the legal cause of the loose control and suggest some policy attention needed to improve this situation.

1. Bối cảnh

Có khác biệt đáng kể về quan điểm chính sách trong vấn đề nguồn vốn viện trợ nước ngoài nói chung hay vốn ODA nói riêng giữa các nhà nghiên cứu và cơ quan quản lý nhà nước. Các nhà nghiên cứu quan ngại rằng “hiệu quả viện trợ thường thấp” vì nhiều lý do¹. Bộ Kế hoạch và Đầu tư thì lạc quan nhận định “Sử dụng ODA

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

¹ TS. Vũ Thành Tự Anh, bài giảng Chương trình Giảng dạy Kinh tế Fulbright

*của Việt Nam về cơ bản có hiệu quả*¹. Cơ quan quản lý nhận định là vốn ODA cho Việt Nam liên tục năm sau được cam kết cao hơn năm trước, chứng tỏ “*sự ủng hộ mạnh mẽ*” của quốc tế đối với chính sách của Việt Nam². Các nhà nghiên cứu thì dè dặt khuyến cáo “*viện trợ thường là đa mục tiêu*”¹. Phía chính quyền vẫn kiên định nhiệm vụ “*thu hút và sử dụng ODA*” trong thời gian tới: “*các Bộ ngành, địa phương cần nỗ lực chuẩn bị các chương trình và dự án đã được cam kết vốn để ký kết hiệp định, đẩy mạnh việc thực hiện và giải ngân các chương trình, dự án ODA*”². Trong dư luận xã hội cũng có nhiều tiếng nói lo ngại về hiệu quả sử dụng vốn vay, sự gia tăng gánh nặng nợ công và những hệ lụy của nó đối với nền kinh tế Việt Nam, đối với sự ổn định và phát triển xã hội Việt Nam.

Giáo dục đào tạo được cho là một lĩnh vực nhà nước Việt Nam ưu tiên thu hút vốn ODA². Đầu tư cho giáo dục là đầu tư lâu dài. Đầu tư cho giáo dục cũng có nghĩa là mất đi cơ hội tiếp cận vốn vay của khu vực tư nhân và của người nghèo. Do đó, hiệu quả sử dụng vốn ODA trong giáo dục đào tạo là một vấn đề đáng được đặc biệt quan tâm.

Trong bối cảnh có sự khác biệt quan điểm, các hoạt động đối thoại chính sách giữa các nhà nghiên cứu và các nhà quản lý là rất cần thiết để tìm kiếm sự đồng thuận xã hội cho những giải pháp được cho là tối ưu. Đó chính là lý do ra đời bài viết “*Những quan điểm chính sách cần lưu ý để sử dụng hiệu quả nguồn vốn vay ODA cho giáo dục đại học Việt Nam*”.

2. Quan ngại hiệu quả sử dụng vốn ODA chưa tương xứng với kỳ vọng

Từ năm 1998 đến năm 2011, đã có ít nhất 423 triệu USD vốn vay ODA từ Ngân hàng Thế giới tài trợ cho các dự án giáo dục đại học Việt Nam (xem bảng 1)

¹ Bài viết Tổng quan ODA ở Việt Nam 15 năm (1993-2008) không có tên tác giả, đăng trên trang web Cổng thông tin ODA Việt Nam

<http://oda.mpi.gov.vn/odavn/ODAởViệtNam/TổngquanvềODA/tabid/170/articleType/ArticleView/articleId/204/15-nm-ODA--Vit-Nam.aspx>, truy cập lần cuối 31/8/2011.

² Đây cũng là ý tưởng của bài viết Tổng quan ODA đã dẫn. Tuy nhiên, cũng trong bài viết này nêu số liệu ODA trong lĩnh vực y tế, giáo dục đào tạo thời gian qua chiếm 8.9% trong biểu đồ cơ cấu.

Bảng 1. Các dự án giáo dục đại học đã được tài bằng vốn vay ODA từ Ngân hàng Thế giới

Mã số dự án	Tên dự án	Ngày có hiệu lực	Ngày kết thúc	Vốn vay ODA (triệu USD)
P004828	Dự án Giáo dục Đại học	27-Aug-98	30-Jun-07	83.3
P079 65	Dự án Giáo dục Đại học II	20-Jun-07	30-Jun-12	59.4
P104694	Chương trình Chính sách Phát triển Giáo dục đại học, Giai đoạn 1	23-Jun-09	31-Dec-09	50
P110693	Dự án Mô hình trường đại học mới	24-Jun-10	30-Nov-17	180.4
P116353	Chương trình Chính sách Phát triển Giáo dục đại học, Giai đoạn 2	30-Nov-10	30-Jun-11	50

Nguồn: Ngân hàng Thế giới

Hiện nay, chưa có nghiên cứu đánh giá một cách đầy đủ những thay đổi và phát triển mà nguồn tài trợ này mang lại cho hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Nhận định của cơ quan quản lý về hiệu quả vốn vay ODA trong giáo dục đào tạo cũng không rõ ràng: “ODA hỗ trợ cho việc thực hiện cải cách giáo dục ở tất cả các cấp học, đào tạo giáo viên, tăng cường năng lực công tác kế hoạch và quản lý giáo dục, cung cấp học bổng đào tạo đại học và sau đại học ở nước ngoài, cử cán bộ, công chức đào tạo và đào tạo lại tại nước ngoài về các lĩnh vực kinh tế, khoa học, công nghệ và quản lý”². Bộ Giáo dục – Đào tạo đưa ra rất nhiều số liệu về sự mở rộng quy mô của giáo dục đại học như là kết quả của một loạt những cải cách về quản trị đại học¹. Tuy nhiên, cũng chính số liệu của Bộ Giáo dục – Đào tạo cho thấy sự mở rộng quy mô cũng đưa đến tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ giảm đi (xem bảng 2).

Bảng 2: Tỷ lệ tiến sĩ trên giảng viên sụt giảm

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004 - 2005	2005-2006	2006-2007
Giảng viên đại học	22606	24362	25546	27393	28434	33969	3294	38137
Tiến sĩ	4378	4454	4812	5286	5179	5977	5744	5666
Tỷ lệ tiến sĩ trên giảng viên	0.19	0.18	0.19	0.19	0.18	0.18	0.17	0.15

Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam

Những thay đổi về “chất” là chưa thấy rõ và vẫn tồn tại ba quan ngại lớn về hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Thứ nhất là vai trò của hệ thống giáo dục đại học

¹ Thư chính sách phát triển của Bộ trưởng Bộ Giáo dục – Đào tạo, Hồ sơ Chương trình chính sách phát triển giáo dục đại học- giai đoạn 2, trang 54.
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P116353>

trong việc tạo ra kiến thức mới, như là chìa khoá cải thiện năng suất và sức cạnh tranh; Thứ hai là khả năng đáp ứng nhu cầu về các kỹ năng lao động cần thiết cho sự thích ứng với công nghệ mới; Thứ ba là thanh niên nghèo chưa có điều kiện tiếp cận công bằng các cơ hội học tập đại học¹.

Cảm giác chung là hiệu quả sử dụng vốn ODA chưa tương xứng với kỳ vọng. Tất nhiên không thể có các số liệu phản thực tế để có thể so sánh giữa tình trạng có dự án và không có dự án. Nhưng đáng tiếc, các tài liệu đã được các cơ quan chức năng công bố không giúp chúng tôi trả lời các câu hỏi sau: Liệu dự án đã tập trung nguồn lực và giải quyết được dứt điểm những vấn đề nào của hệ thống giáo dục đại học Việt Nam? Liệu có hay chăng một sự phân phối chức năng giữa những đồng vốn ngân sách và đồng vốn vay tài trợ? Có phải hệ thống giáo dục đại học Việt Nam mới chỉ đạt được những kết quả không quan trọng theo vòng xoáy của thị trường, còn chiều hướng phát triển mong muốn là không chắc chắn?

3. Nguyên nhân tình trạng sử dụng kém hiệu quả nguồn vốn vay ODA cho giáo dục đại học Việt Nam

Tình trạng không kiểm soát được kết quả đầu tư trước hết là do lỗi từ khâu thiết kế dự án. Các dự án giáo dục đại học vay vốn ODA của ngân hàng thế giới đã đề cập đến những vấn đề rất to tát như là lý do để vay vốn hơn là xác định những mục tiêu cụ thể khả thi và có xem xét thứ tự ưu tiên. Cũng có rất nhiều dự án cho thấy có sự lựa chọn không thích hợp các chỉ số thiết yếu để đo lường đánh giá kết quả thực hiện dự án (xem hộp ví dụ).

¹ Báo cáo Giáo dục Đại học Việt Nam 2008 của Ngân hàng Thế giới, trang 13.

Ví dụ

“HEDPP (Chương trình Chính sách Phát triển Giáo dục Đại học) nhằm mục đích tăng cường quản trị, hợp lý hóa tài chính, nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu, nâng cao trách nhiệm để thực hiện, và tăng cường minh bạch trong quản lý tài chính trong lĩnh vực giáo dục đại học¹

Các chỉ số đầu ra cơ bản:

Quản trị:

1. Số sinh viên trên 10.000 dân;
2. Tỷ lệ nữ sinh viên;
3. Tỷ lệ sinh viên thuộc các nhóm dân tộc thiểu số;
4. Tỷ lệ sinh viên các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập

Tài chính

1. Chi tiêu công cho giáo dục đại học, chi tiêu công cho mỗi học sinh;
2. Tỷ lệ thu nhập từ học phí,
3. Tỷ lệ sinh viên nhận được khoản vay

Nâng cao chất lượng

1. Tỷ lệ cán bộ nghiên cứu / giảng dạy với trình độ thạc sĩ;
2. Tỷ lệ cán bộ nghiên cứu / giảng dạy với trình độ tiến sĩ,
3. Tỷ lệ học sinh-giáo viên;
4. Tỷ lệ học sinh được tham gia chương trình tín dụng.

Đảm bảo chất lượng:

1. Số lượng bài báo xuất bản trong tạp chí chuyên ngành quốc tế
2. Tỷ lệ của các tổ chức được công nhận đạt tiêu chuẩn kiểm định

Báo cáo tài chính / kiểm toán:

1. Số cơ sở giáo dục đại học chuẩn bị các báo cáo tài chính hàng năm;
2. Số cơ sở giáo dục đại học đã kiểm toán tất cả các hoạt động của năm trước theo quy định của pháp luật Việt Nam

Chúng tôi nhận thấy việc sử dụng kém hiệu quả vốn vay ODA trong phát triển giáo dục đại học còn do sự buông lỏng kiểm soát hiệu quả sử dụng vốn vay, mà tình trạng này có nguyên nhân pháp lý. Theo quy định, “*Chính phủ thống nhất quản lý nhà nước ODA*” và có quá nhiều Bộ ngành có vai trò liên quan². Quy định này đưa đến tình trạng nặng nề thủ tục nhưng trách nhiệm không rõ ràng. Cần có quy định cụ thể

¹ Tài liệu Chương trình Chính sách Phát triển Giáo dục Đại học, trang 1.
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P104694>

² Theo Nghị định 131/2006/NĐ-CP Việt Nam có 4 cấp tham gia vào quá trình quản lý và thực hiện nguồn vốn ODA (Ban QLDA, Chủ dự án, Cơ quan chủ quản, Cơ quan quản lý nhà nước về ODA).

về trách nhiệm của đơn vị sử dụng trong vấn đề kiểm soát và đảm bảo hiệu quả dự án đầu tư từ nguồn vốn vay.

4. Những quan điểm chính sách cần lưu ý để sử dụng hiệu quả nguồn vốn vay ODA cho giáo dục đại học Việt Nam

Để tăng hiệu quả sử dụng vốn vay, chúng tôi muốn lưu ý một số vấn đề về quan điểm của các cơ quan quản lý ODA đối với nguồn vốn vay này. Các nguồn vốn vay tín dụng hỗ trợ phát triển IDA thường có lãi suất thấp, với kỳ hạn dài và thời gian ân hạn lâu. Sau khi loại trừ tác động lạm phát, nguồn vốn ODA thực sự có một khoản chuyển giao lớn từ các định chế tín dụng hỗ trợ tái thiết cho các nước nghèo. Các cơ quan quản lý ODA Việt Nam có quan điểm thiên về quan tâm đến thu hút nguồn vốn vay này trước khi quan tâm đến chiến lược sử dụng hiệu quả. Điều này được thể hiện rất rõ trong tình huống Bộ Giáo dục – Đào tạo sau khi đã ký được cam kết tài trợ Dự án Giáo dục Đại học 2 mới bắt đầu tập huấn cho các trường viết chiến lược và quản lý dự án.

Ngoài ra, trong công tác thẩm định dự án, xem xét các mục tiêu ưu tiên trong sử dụng vốn vay, các cơ quan quản lý ODA Việt Nam rất tin vào năng lực tư vấn của Ngân hàng tái thiết. Hồ sơ Dự án Giáo dục Đại học viết: *“Ngân hàng tái thiết đã có được danh tiếng trong vấn đề tư vấn chính sách công bằng và hiệu quả trong lĩnh vực tài chính công và chính sách giáo dục, và ngân hàng này cũng đã có được kiến thức chi tiết về giáo dục đại học (Việt Nam) thông qua một nghiên cứu toàn diện về tài chính ngành giáo dục và một dự thảo chính sách 1994¹”*. Nhận định trên không sai, nhưng việc tổ chức phản biện rộng rãi và thẩm định dự án để ưu tiên sử dụng vốn vay hiệu quả là khâu không thể xem nhẹ và cần tập trung nhiều hơn, nhất là với các dự án ODA cho giáo dục trong thời gian tới.

Tham khảo hồ sơ dự án giáo dục đại học của Chile chúng tôi nhận thấy Chilê quan tâm tốt đến các vấn đề về mục tiêu ưu tiên sử dụng vốn vay, các chỉ số đo lường kết quả thực hiện dự án. Đặc biệt, vốn vay của Chilê phần lớn dùng để tài trợ cho tín dụng sinh viên². Trong khi đó, dự án giáo dục đại học của Việt Nam dành 700.000 USD cho hạng mục tham quan học tập ở nước ngoài. Điều này một mặt cho thấy tư vấn của bên cho vay không phải là yếu tố duy nhất để tin cậy vào hiệu quả sử dụng

¹ Hồ sơ Dự án Giáo dục Đại học

<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P004828>

² Hồ sơ Dự án Giáo dục Đại học của Chilê

<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P055481>

vốn vay. Mặt khác, quyền lợi của đối tượng thụ hưởng và lợi ích quốc gia cần được xem là tiêu chí quan trọng hàng đầu để các cơ quan quản lý phê duyệt dự án, và đây cũng là chi tiết cần được bổ sung vào các văn bản pháp quy về quản lý ODA.

5. Đề xuất các lưu ý chính sách cần thiết

Từ những xem xét của mình, tôi đề xuất bổ sung vào các quy định quản lý vốn ODA hiện hành các nội dung sau đây: Thứ nhất, hồ sơ đề xuất dự án cần được xem xét chi tiết về thứ tự ưu tiên hợp lý của mục tiêu dự án và mức độ thích hợp của các chỉ báo được chọn lựa để thiết kế đo lường kết quả thực hiện dự án. Thứ hai, phương cách đo lường kết quả dự án phải được đề xuất trong hồ sơ dự án, và đây cũng là cơ sở để xem xét trách nhiệm của đơn vị sử dụng vốn vay đối với hiệu quả sử dụng vốn. Thứ ba, quy trình thẩm định dự án cần có sự tham gia phản biện rộng rãi của các nhà nghiên cứu, và cần đặc biệt quan tâm đến lợi ích của các đối tượng thụ hưởng dự án và lợi ích quốc gia.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. TS. Vũ Thành Tự Anh, bài giảng Chương trình Giảng dạy Kinh tế Fulbright
2. Bài viết Tổng quan ODA ở Việt Nam 15 năm (1993-2008) không có tên tác giả, đăng trên trang web Cổng thông tin ODA Việt Nam
<http://oda.mpi.gov.vn/odavn/ODAOViệtNam/TổngquanvềODA/tabid/170/articleType/ArticleView/articleId/204/15-nm-ODA--Vit-Nam.aspx>, truy cập lần cuối 31/8/2011.
3. Thư chính sách phát triển của Bộ trưởng Bộ Giáo dục – Đào tạo, Hồ sơ Chương trình chính sách phát triển giáo dục đại học- giai đoạn 2.
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P116353>
4. Báo cáo Giáo dục Đại học Việt Nam 2008 của Ngân hàng Thế giới Tài liệu Chương trình Chính sách Phát triển Giáo dục Đại học.
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P104694>
5. Nghị định 131/2006/NĐ-CP Việt Nam có 4 cấp tham gia vào quá trình quản lý và thực hiện nguồn vốn ODA
6. Hồ sơ Dự án Giáo dục Đại học của Chilê
<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=64283627&piPK=73230&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P055481>

KIỂM SOÁT CẢM XÚC GIẬN DỮ CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG: THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP

Lê Thị Ngọc Thương¹

TÓM TẮT

Cảm xúc giận dữ - một cảm xúc dễ xảy ra ở lứa tuổi học sinh trung học phổ thông. Học sinh sẽ gặp khó khăn khi khó kiểm soát nó nên dễ dẫn đến những hậu quả nghiêm trọng cho bản thân và người khác. Nghiên cứu khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh trung học phổ thông (THPT) là điều vô cùng cần thiết để từ đó đề xuất những biện pháp tâm lý nhằm giúp cho học sinh cân bằng cảm xúc. Bài báo này phân tích thực trạng mức độ kiểm soát cảm xúc của học sinh THPT và những biện pháp nhằm giúp học sinh kiểm soát cảm xúc giận dữ.

ABSTRACT

*Angry- this emotion often happens in high schools pupils. The pupils will have difficulties when they can not control it so it is very easy to cause serious consequences to themselves and the others. It is very necessary to research “**Angry management of students in a range of Ho Chi Minh city high schools**” which to propose the psychological methods in order to help students to balance their emotions. This report analyzes the level of angry management of students and the methods which help students manage their emotions.*

1. Đặt vấn đề

Giận dữ là một quá trình tâm lý, có cường độ mạnh, tốc độ nhanh, gây ra những xáo trộn tức thời của các hoạt động sinh lý cơ thể. Giận dữ làm cho chủ thể có khuynh hướng phản ứng qua các biểu hiện bên ngoài và các hành động, nhằm tạo ra sự tác động để nguyên nhân gây ra cơn giận không xảy ra nữa [3][4]. - Chính vì vậy, giận dữ thường làm giảm khả năng kiểm soát các quá trình tâm lý và hành vi. Khi không kiểm soát được cảm xúc này, “nóng giận mất khôn” xảy ra dẫn đến đánh mất bản thân mình hay gây ra những hậu quả nghiêm trọng, ân hận, hối tiếc, sai lầm, thất bại... Trong thời gian vừa qua, thực tế xảy ra tình trạng nhiều học sinh trung học phổ thông chỉ vì nóng giận nhất thời, tranh cãi nhỏ,.. nhưng không kiềm chế được và giải quyết bằng cách sử dụng bạo lực, hung khí gây hậu quả nghiêm trọng. Thiết nghĩ, cần có một nghiên cứu về khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ của học sinh để từ đó đề xuất những biện pháp giúp học sinh cân bằng khi cảm xúc giận dữ nảy sinh. Dựa trên nhiều quan điểm lý luận, chúng tôi cho rằng *khả năng kiểm soát cảm xúc là năng lực*

¹ ThS – Trung tâm Đánh giá & Kiểm định Chất lượng Giáo dục

mà nhờ đó chủ thể có thể làm chủ được các biểu hiện cảm xúc của bản thân, người khác và có cách giải tỏa cảm xúc phù hợp nhằm đạt mục đích giao tiếp [2].

2. Thực trạng khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ của học sinh mở một số trường THPT tại Tp. HCM

Sau khi xử lý và lọc phiếu hợp lệ, tổng mẫu khảo sát gồm 360 học sinh (148 nam và 212 nữ) ở hai khối lớp 10 và 11 tại bốn trường THPT (hai trường công lập, 2 trường dân lập) [2]. Với điểm trung bình là 3.27, kết quả khảo sát cho thấy khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ của học sinh ở mức trung bình. Khi so sánh từng nhóm biểu hiện của khả năng này, bảng 1 cho thấy khả năng kiểm soát những nhóm hành vi công kích trực tiếp hay gián tiếp, dịch chuyển công kích, biểu hiện tổ chức mô ở và cơ quan nội tiết ở mức khá, riêng bốn nhóm còn lại thì ở mức trung bình.

Bảng 1. So sánh điểm trung bình giữa các nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ

STT	Nhóm biểu hiện	Trung bình	Thứ hạng
1	Hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích	3.93	1
2	Hành vi dịch chuyển sự công kích	3.89	2
3	Biểu hiện tổ chức mô và cơ quan nội tiết	3.53	3
4	Biểu hiện kiểm soát cảm xúc của người khác	3.27	4
5	Giọng nói	3.15	5
6	Giải pháp kiểm soát cảm xúc	3.00	6
7	Biểu hiện đáp trả không mang tính công kích	2.75	7

(1.0→1.66: thấp, 1.67→2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao

** So sánh các biểu hiện cụ thể trong từng nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ*

Học sinh có mức độ kiểm soát nhóm biểu hiện “hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích” cao nhất trong bảy nhóm các nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ. Trong nhóm này, học sinh thường có những biểu hiện như “khóc ngay”, “-kể xấu người làm bạn giận”, “nói lời cay độc, thù hận” hơn so với những hành vi còn lại như “kêu gọi bạn bè tẩy chay người làm bạn giận”, “phá bỏ, làm hư hại vật dụng của người làm bạn giận”, “kêu gọi những bạn khác trả thù người làm bạn giận”,...(bảng 2).

Bảng 2. So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích của cảm xúc giận dữ

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Thứ hạng
Kêu gọi bạn bè tẩy chay người làm bạn giận.	4.44	0.91	1
Phá bỏ, làm hư hại những vật dụng của người làm bạn giận.	4.32	0.98	2
Kêu gọi những bạn khác để cùng trả thù người làm bạn giận.	4.30	1.04	3
Gây thương tích cho người làm bạn giận (cào cấu, tát, dùng đồ vật ném, đánh..)	4.06	1.13	4
Thách thức như là sẵn sàng đánh nhau.	4.05	1.12	5
Nghỉ chơi với người đó.	4.02	1.07	6
Từ chối hoặc tuyên bố bỏ hết mọi sự giúp đỡ, quý mến mà trước đó bạn đã dành cho người đó.	3.86	1.18	7
Đổ lỗi cho người làm bạn giận	3.83	1.18	8
Tìm cách làm tổn hại đến những gì quan trọng đối với người đó.	3.80	1.34	9
Mách với người có uy quyền để làm người bạn giận sẽ bị trừng phạt.	3.65	1.36	10
Nói lời cay độc, thù hằn, đe dọa.	3.65	1.32	11
Kể xấu người làm bạn giận.	3.63	1.47	12
Khóc ngay.	3.49	1.31	13

(1.0→1.66: thấp, 1.67→ 2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

Theo bảng 3, đối với nhóm “-hành vi dịch chuyển sự công kích”, học sinh có khả năng kiểm soát ở mức khá cao biểu hiện “đập phá, quăng ném đồ vật xung quanh”, “trút giận lên người khác” và “đi mạnh chân, giậm chân dùng dùng lên nền nhà”. Điều này chứng tỏ khi cảm xúc giận dữ xuất hiện, học sinh ít bộc lộ những biểu hiện hành vi theo kiểu “giận cá chém thớt” hay chuyển cảm xúc qua đối tượng khác.

Bảng 3. So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm hành vi dịch chuyển sự công kích của cảm xúc giận dữ

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Đập phá, quăng ném đồ vật xung quanh.	4.00	1.22
Trút giận lên người khác.	3.96	1.18
Đi mạnh chân, giậm chân đùng đùng trên nền nhà.	3.73	1.21

(1.0→1.66: thấp, 1.67→ 2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

Điểm trung bình của –những biểu hiện cụ thể trong bảng 4 cho thấy học sinh trung học phổ thông thể hiện thường xuyên mặt nhăn nhó, quạu quọ, tim đập nhanh, khó ngủ, uể oải khi nghĩ về chuyện làm bản thân tức giận và khó kiểm soát được nhưng biểu hiện này so với các biểu hiện còn lại trong nhóm này.

Bảng 4. So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm tổ chức mô và cơ quan nội tiết của cơ thể của cảm xúc giận dữ

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Thờ dờn đập.	3.96	1.17
Các cơ căng ra.	3.95	1.10
Rối loạn bài tiết (đổ mồ hôi nhiều, khó kiểm soát tiểu tiện,...)	3.84	1.21
Đôi mắt trợn to, long lên sòng sọc,...	3.64	1.14
Nhìn chằm chằm/ lườm, liếc xéo.	3.56	1.23
Mặt đỏ bừng, hăm hăm hoặc tái xanh.	3.47	1.20
Khó ngủ, uể oải khi nghĩ về chuyện làm bạn tức giận.	3.27	1.24
Tim đập nhanh	3.25	1.29
Mặt nhăn nhó, quạu quọ.	2.80	1.23

(1.0→1.66: thấp, 1.67→ 2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

—Kiểm soát cảm xúc của người khác là một trong những khả năng mà J.-Mayer và P.Salovey đề cập đến trong thành tố quản lý cảm xúc cấu thành nên trí tuệ cảm xúc. Do đó, chúng tôi cũng muốn trả lời cho câu hỏi là “học sinh trung học phổ thông thật sự có khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ của người khác ở mức nào?”. Khảo

sát cho biết nhóm “khả năng kiểm soát cảm xúc của người khác” với điểm trung bình là 3.27, xếp vị trí thứ tư, ở mức kiểm soát trung bình. Cụ thể là, học sinh có khả năng “nhận ra những biểu hiện chứng tỏ người khác đang giận” , chia sẻ cảm xúc giận dữ khi biết “khuyến người đang giận không hành động nông nổi”. Tuy nhiên, vẫn tồn tại những biểu hiện như “hình dung diễn biến tiếp theo của cơn giận”, - “làm dừng lại biểu hiện thiếu kiềm chế cảm xúc giận dữ của người khác” và “-làm cho người đang không kiểm soát cảm xúc nói ra suy nghĩ hay bình tĩnh hơn” mà học sinh chưa kiểm soát tốt. Vì vậy chúng ta nên chăng là tạo môi trường giao tiếp cho học sinh hiểu và chia sẻ cảm xúc của người khác cũng như giúp họ vượt qua cảm xúc đó.

—Tiếp theo là nhóm biểu hiện “giọng nói” mức điểm trung bình là 3.15 với vị trí thứ năm. Mức điểm trung bình ở bảng 5 sau cho biết có số lượng nhiều học sinh bộc lộ cảm xúc này như lớn tiếng, giọng nghèn lại, không nói nên lời,... khá thường xuyên.

Bảng 5. So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm giọng nói của cảm xúc giận dữ

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Giọng lắp bắp, lung tung.	3.36	1.24
Giọng nói nghèn lại, không nên lời.	3.16	1.20
Nói lớn tiếng (quát tháo, hét, la,...)	2.90	1.14

(1.0→1.66: thấp, 1.67→ 2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

Khi giận dữ với ai đó, có người sẽ không bộc lộ hành vi nhưng họ giữ cảm xúc giận dữ trong lòng. Hậu quả của cảm xúc không được giải tỏa là tâm lý bị ức chế. Vì vậy rất cần thiết để biết và sử dụng giải pháp kiểm soát cảm xúc. Mức điểm là 3.00 cho thấy học sinh có “giải pháp kiểm soát cảm xúc” ở mức trung bình và chỉ xếp ở vị trí thứ sáu. Nhìn chung, trong tất cả những nhóm giải pháp cụ thể theo bảng 6 thì chỉ có nhóm “chuyển trọng tâm chú ý” là nhóm mà học sinh sử dụng ở mức độ khá cao và sử dụng sáu nhóm giải pháp còn lại như kiềm chế, lập kế hoạch, thay đổi cách suy nghĩ, thư giãn, giải quyết vấn đề đều được học sinh kiểm soát ở mức trung bình.

Bảng 6. So sánh điểm trung bình từng nhóm biện pháp giải tỏa cảm xúc giận dữ

STT	Nhóm biện pháp giải tỏa cảm xúc giận dữ	Trung bình	Thứ hạng
1	Chuyển trọng tâm chú ý	3.39	1
2	Kiểm chế	3.15	2
3	Lập kế hoạch tích cực	3.11	3

STT	Nhóm biện pháp giải tỏa cảm xúc giận dữ	Trung bình	Thứ hạng
4	Thay đổi cách suy nghĩ về giận dữ	2.93	4
5	Thư giãn	2.82	5
6	Giải quyết vấn đề	2.74	6
7	Huy động sự hỗ trợ của người khác	2.73	7

(1.0→1.66: thấp, 1.67→ 2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

Có tất cả 35 giải pháp cụ thể để giải tỏa cảm xúc giận dữ trong 7 nhóm trên mà chúng tôi sử dụng để khảo sát. Kết quả cụ thể như sau:

Chỉ có 7 trên 35 giải pháp là thuộc mức khá cao được học sinh sử dụng nhiều nhất theo thứ tự từ cao nhất đến thấp nhất là: “dành thời gian nghỉ ngơi để thoải mái đầu óc”, “tập trung vào những việc khác (học bài, đi chơi, nghe nhạc,...) để quên đi cảm xúc giận dữ”, “tâm sự cảm xúc của mình cho bạn thân”, “hít thở sâu để bình tĩnh”, “kìm nén những hành vi hoặc những biểu hiện của cảm xúc”, “nghĩ đến những điều dễ chịu để quên đi cơn giận”, “tự động viên bản thân vượt qua cảm xúc giận dữ”.

Căn cứ theo bảng 5, cho thấy xếp vị trí thấp nhất trong các nhóm giải pháp là nhóm “huy động sự hỗ trợ của người khác”. Đặc biệt, học sinh thường “tâm sự cảm xúc của mình cho bạn thân” ở mức khá cao. Có thể thấy, bạn bè chi phối mạnh mẽ đến cảm xúc của lứa tuổi này. Các em có thể tin bạn hơn hẳn là người nào khác. Do đó, giáo dục nhằm định hướng giá trị sống để có cách nhìn đúng đắn khi xem xét vấn đề cho lứa tuổi học sinh trung học phổ thông là vô cùng cần thiết. Tuy nhiên, hiếm khi học sinh “thảo luận với ai đó để hiểu rõ cảm xúc của chính mình” và thậm chí là rất ít học sinh “tâm sự cảm xúc của mình với người thân”. Và thật đáng ngạc nhiên là “tâm sự với giáo viên” hoặc “chuyên viên tư vấn/tổng đài tư vấn” để hỗ trợ bản thân vượt qua cảm xúc giận dữ của học sinh cũng ở mức khá thấp. Nhiều học sinh trả lời rằng: “-em chẳng bao giờ đến phòng tư vấn của trường vì em không biết là thầy/cô có thể giúp em vượt qua cảm xúc giận dữ”.

Bên cạnh đó, một điều đáng lo ngại là nhóm “kiềm chế” giận dữ của học sinh cũng ở mức khá thấp. Thật vậy, nếu học sinh ít kiềm chế cảm xúc theo hướng thích hợp thì học sinh cũng dễ mắc sai lầm, hối hận vì bột phát hành động nhất thời như đánh nhau, chửi nhau, gây hấn,...

Ngoài ra, “thư giãn” là nhóm giải pháp được các nhà tâm lý học đánh giá khá cao trong việc giúp học sinh soát cảm xúc. Tuy nhiên, nhóm này cũng không được

học sinh bộc lộ nhiều nên chứng tỏ rằng khả năng thư giãn cảm xúc hợp lý của học sinh còn hạn chế.

Mặt khác, cảm xúc giận dữ tồn tại trong thời gian dài và không được giải tỏa cũng là một vấn đề không tốt cho tâm lý của con người. Và khi đó, cá nhân rất cần phải biết lập kế hoạch tích cực để giải tỏa cảm xúc. Tuy nhiên, khả năng “lập kế hoạch tích cực” này của học sinh cũng ở mức thấp.

Có 4 giải pháp có điểm trung bình thấp nhất cho thấy học sinh có sử dụng các giải pháp này không thường xuyên bao gồm “tâm sự với giáo viên nhằm tìm kiếm sự hỗ trợ để vượt qua ảnh hưởng của cảm xúc đó”, “khóc một mình để giải tỏa cảm xúc giận dữ”, “viết blog/ facebook/ nhật ký để trút cảm xúc giận dữ”, “tâm sự với chuyên viên tư vấn ở trường/ tổng đài tư vấn”. Có thể thấy, có khoảng cách nhất định giữa giáo viên, chuyên viên tư vấn với học sinh làm cho học sinh không quen thuộc với việc chia sẻ cảm xúc với họ. Đặc biệt là, hầu hết chuyên viên tư vấn ở các trường phổ thông hiện nay đều là giáo viên dạy bộ môn ở trường. Hơn nữa, học sinh có xu hướng chuyển cảm xúc vào bên trong như khóc một mình hay trải lòng ra để đón nhận sự chia sẻ đều ở mức khá thấp.

Nhìn lại bảng 1, xếp ở vị trí cuối cùng với mức độ khá thấp là nhóm “sự đáp trả không mang tính công kích”. Trong tất cả các biểu hiện của nhóm này, với điểm trung bình cao nhất thì “Tham gia vào những hoạt động mà bản thân vui thích (đọc sách, xem phim rạp, hát karaoke, đi ăn vặt,..) để quên đi cảm xúc giận trong lòng” là biểu hiện duy nhất trong nhóm này mà học sinh hay thường thể hiện ở mức khá cao, xếp ở vị trí cao nhất trong nhóm này. Xét về khía cạnh tâm lý thì biểu hiện này mang tính nhất thời trong việc giúp giải tỏa, làm vơi đi cảm xúc giận dữ nhưng không mang tính tích cực vì chưa giải quyết được lí do cảm xúc nảy sinh. Điều này thật đáng lo ngại vì khi có tình huống làm nảy sinh cảm xúc giận dữ giữa bạn bè với nhau, học sinh lại ít đối mặt với đối tượng gây ra cơn giận theo hướng hòa bình và cũng ít nhờ đến cầu nối để hòa giải.

Bảng 6. So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm sự đáp trả không mang tính công kích của cảm xúc giận dữ

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tham gia vào những hoạt động mà bản thân vui thích (đọc sách, xem phim rạp, hát karaoke, đi ăn vặt,..) để quên đi cảm xúc giận trong lòng.	3.45	1.26

Biểu hiện	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tâm sự với người mà bạn tin tưởng để bớt giận trong lòng bạn mà không có ý làm hại hay thù ghét người làm bạn giận.	3.03	1.28
Làm điều gì đó để tạo không khí thoải mái trở lại giữa bạn và người đó (món quà nhỏ, mỉm cười, chào hỏi,...).	2.63	1.18
Thảo luận về vấn đề cảm xúc giận dữ xảy ra giữa bạn và người làm bạn giận mà không bộc lộ sự thù hận.	2.52	1.18
Tham gia những hoạt động chung với người làm bạn giận để bày tỏ thiện ý của bạn.	2.46	1.21
Nhờ người khác làm cầu nối để bạn và người kia không giận nữa.	2.42	1.15

(1.0→1.66: thấp, 1.67→2.5: khá thấp, 2.51→3.34: trung bình, 3.35→4.17: khá, 4.18→5.0: cao)

—Một cách khái quát, kết quả cho thấy học sinh có khả năng kiểm soát khá cao một số nhóm hành vi thì bên cạnh đó vẫn tồn tại nhiều nhóm với mức kiểm soát trung bình. Hơn nữa, độ lệch chuẩn khá rộng với mức cận 0.9 – 1.4 cho thấy có sự phân bố không đều giữa các biểu hiện này của học sinh. Điều này phản ánh rằng khả năng kiểm soát các hành vi của học sinh khi giận dữ còn chưa ổn định.

Tóm lại, nhìn từ kết quả thực trạng trên, chúng ta có thể thấy rằng khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ của học sinh ở một số trường THPT chỉ ở mức trung bình, riêng trong từng nhóm biểu hiện cảm xúc thì khả năng kiểm soát của học sinh còn đa dạng, chưa ổn định; học sinh chưa biết sử dụng giải pháp kiểm soát

3. Đề xuất biện pháp kiểm soát giận dữ

Biện pháp kiểm soát cảm xúc giận dữ của học sinh được tiến hành dựa trên nhân tố khách quan tác động và nhân tố chủ thể là học sinh đóng vai trò là chủ thể tích cực thay đổi để kiểm soát tốt cảm xúc của bản thân. Riêng về nhân tố khách quan như nhà trường, giáo viên, gia đình thì:

- Nhà trường, giáo viên nên quan tâm, tổ chức nhiều hoạt động nêu gương, hoạt động ngoại khóa, chuyên đề nhằm giáo dục cảm xúc tích cực cho học sinh.

- Gia đình có mối quan hệ gần gũi nhất đối với con em là học sinh vì vậy gia đình phải chú ý đến diễn biến cảm xúc, gia đình hạnh phúc, hòa thuận, công bằng trong đối xử để học sinh có môi trường cảm xúc tốt.

Đối với nhân tố là học sinh, sau đây là một số gợi ý các bước để giúp học sinh kiểm soát cảm xúc giận dữ:

- Hiểu về cảm xúc giận dữ: Hiểu về cảm xúc đang xảy ra. Hiểu ở đây có nghĩa là cá nhân tự nhận ra những thay đổi trong cảm xúc của mình. Ví dụ từ hành vi bình thường chuyển sang hành vi giận dữ. Cá nhân sẽ tích cực lắng nghe cảm xúc của bản thân như liệt kê hay nghĩ về những cảm xúc gì mà mình chưa giải tỏa được, nguyên nhân nảy sinh cảm xúc đó, mức độ biểu hiện của bản thân, thời gian ra sao,... Và nếu không có khả năng này thì học sinh có thể tìm kiếm người hỗ trợ giúp mình như chuyên viên tham vấn học đường.

- Lập kế hoạch kiểm soát cảm xúc giận dữ cho bản thân. Thật ra, quá trình kiểm soát được một cảm xúc nào đó là một điều không đơn giản do đó, quá trình kiểm soát này đòi bản thân chủ thể phải tích cực. Học sinh cần đặt ra những mục tiêu để thay đổi cảm xúc khi phát hiện ra một cảm xúc nào mà bản thân không chế ngự được nó. Mục tiêu cụ thể có thể là những điều như kiểm soát hơi thở, biểu cảm trên gương mặt, âm lượng giọng nói,... Những mục tiêu này đạt được từ từ và đòi hỏi chủ thể phải kiên trì, phải đối diện với cảm xúc một cách tích cực thì mới đạt được mục đích cao hơn.

- Vận dụng cách hỗ trợ việc giải tỏa cảm xúc. Đó có thể là thư giãn, dành thời gian nghỉ ngơi, làm những điều bản thân yêu thích, hít thở sâu và tượng tượng đến những hình ảnh dễ chịu có thể làm dịu những xúc cảm giận dữ, sợ hãi, xấu hổ xuống.

- Học cách sử dụng cảm xúc để giải quyết vấn đề. Đối phó với việc kiểm soát cảm xúc của bản thân, nhiều người (tự trách, buồn, đau khổ, khóc, than vãn) hoặc có xu hướng trừng phạt, ứng phó với người gây hấn. Tuy nhiên, quan trọng nhất vẫn là sử dụng cảm xúc đó như thế nào. Chẳng hạn như thay đổi cách suy nghĩ về cảm xúc giận dữ. Chẳng hạn như cách suy nghĩ làm bản thân thấy nhẹ nhàng là phải nhìn nhận những cảm xúc này là một phần tất yếu của cuộc sống. Chúng ta có thể giải quyết nó, bộc lộ nó một cách tự nhiên, không tổn hại cho bản thân và người khác. Hoặc thay đổi môi trường cũng có nghĩ là làm dịu đi thời gian giận, để suy nghĩ tốt hơn. Một người có nhiều tình huống dẫn đến cảm xúc của họ vì vậy khó mà chớp mắt một cái cá nhân hình dung ra cách giải quyết hoặc bộc lộ cảm xúc một cách tích cực. Vì vậy thời gian cũng như môi trường được thay đổi cũng góp phần giúp chúng ta quên đi, xoa dịu đi, vội đi cơn giận đang tồn tại.

- Đối mặt với đối tượng gây ra cảm xúc giận dữ. Thật vậy, nhiều học sinh tự suy nghĩ về cảm xúc giận dữ của mình và cứ nhìn về người gây ra cảm xúc của mình mà không dám đối diện thực tế. Do đó, hãy can đảm chấp nhận cảm xúc giận dữ đang tồn

tại trong bản thân và nên gặp, trò chuyện với người đó trên tinh thần không gây hấn, thiện chí. Ví dụ như hiểu lầm, lỗi do vô ý,... gây ra giận dữ sẽ được giải tỏa giữa bạn bè với nhau khi nói chuyện bình tĩnh hơn.

- Thảo luận/ tìm kiếm sự hỗ trợ cảm xúc từ người khác. Bởi vì nhiều chủ thể chỉ có thể hình dung được hậu quả của cơn giận của mình sau khi nó xảy ra rồi và không phải ai trong chúng ta cũng có khả năng phân tích cảm xúc của mình một cách thỏa đáng, khách quan để từ đó tìm ra giải pháp giải tỏa cảm xúc. Vì vậy, việc chủ thể cùng với người khác thảo luận, trò chuyện về cảm xúc đã diễn ra cũng là cách thích hợp nhằm tìm kiếm biện pháp kiểm soát cảm xúc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Carroll E. Izard (1992), *Những cảm xúc của người*, Nxb Giáo dục.
2. Daniel Goleman (2007), *Trí tuệ cảm xúc- làm thế nào để cảm xúc của bạn thành trí tuệ*, Nguyễn Kiến Giang dịch, Nxb LĐXH.
3. Lương Trí Dũng (2003), khóa luận tốt nghiệp “ *Bước đầu tìm hiểu xúc cảm giận dữ ở học sinh THCS*”.
4. Trần Thanh Hùng (2005), khóa luận tốt nghiệp “*Khảo sát mức độ biểu hiện trí tuệ cảm xúc của các giáo viên mầm non ở Tp. HCM*”.
5. Lê Thị Ngọc Thương (2011), *Luận văn Thạc sĩ “Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh ở một số trường THPT tại TP. HCM*”.

ĐÁNH GIÁ KỸ NĂNG TRONG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA HỌC SINH THPT QUA MÔN NGŨ VĂN THEO CHUẨN KIẾN THỨC VÀ KỸ NĂNG

Nguyễn Thị Phú¹

TÓM TẮT

Báo cáo bàn về một số yêu cầu, tiêu chí trong việc đánh giá học sinh theo Chuẩn kiến thức và kỹ năng, về thực tế đánh giá kỹ năng của HS trong dạy học môn Ngữ văn hiện nay ở các trường THPT.

Qua đó kiến nghị một vài thay đổi trong cách nhìn nhận về đánh giá kỹ năng cũng như những thay đổi cần thiết phải thực hiện để việc rèn luyện và đánh giá kỹ năng của HS thiết thực và hiệu quả.

ABSTRACT

The report discusses requirements, criteria for evaluating students according to the standard of knowledge and skills, assessment practical skills of students in the current teaching language in the high schools.

Propose a few changes in perceptions about assessment skills as well as the changes needed to be done to train and assess students skills practically and efficiently.

1. Một số yêu cầu trong đánh giá theo Chuẩn kiến thức và kỹ năng

1.1. Khái niệm chuẩn kiến thức và kỹ năng

Chuẩn được hiểu là yêu cầu cơ bản, tối thiểu cần đạt được trong việc xem xét, đánh giá chất lượng sản phẩm. Chuẩn kiến thức, kỹ năng theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo là « biểu hiện cụ thể những yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kỹ năng mà học sinh (HS) cần phải đạt được sau khi hoàn thành chương trình giáo dục của từng cấp học, lớp học và môn học tương ứng». Xác định được chuẩn đánh giá là cơ sở để định ra những hình thức kiểm tra, đánh giá phù hợp cho từng môn học và là thang đo chính xác mức độ nhận thức, vận dụng của HS.

1.2. Yêu cầu kiểm tra, đánh giá

a) Kiểm tra, đánh giá phải **căn cứ vào Chuẩn kiến thức, kỹ năng** của từng môn học ở từng lớp; các yêu cầu cơ bản, tối thiểu cần đạt về kiến thức, kỹ năng của HS sau mỗi giai đoạn, mỗi lớp, mỗi cấp học.

¹ ThS – Trung tâm Đánh giá và Kiểm định Chất lượng

b) Kiểm tra, đánh giá thể hiện được vai trò chỉ đạo, kiểm tra việc thực hiện chương trình, kế hoạch giảng dạy, học tập của các nhà trường. Cần tăng cường đổi mới khâu kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kì; đảm bảo chất lượng kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kì chính xác, khách quan, công bằng; không hình thức, đối phó nhưng cũng không gây áp lực nặng nề. Kiểm tra thường xuyên và định kì theo hướng vừa đánh giá được đúng Chuẩn kiến thức, kỹ năng, vừa có khả năng phân hóa cao; kiểm tra kiến thức, kỹ năng cơ bản, năng lực vận dụng kiến thức của người học, thay vì chỉ kiểm tra học thuộc lòng, nhớ máy móc kiến thức.

c) Áp dụng các phương pháp phân tích hiện đại để tăng cường tính tương đương của các đề kiểm tra, thi. Kết hợp thật hợp lí các hình thức kiểm tra, thi vấn đáp, tự luận và trắc nghiệm nhằm hạn chế lối học tủ, học lệch, học vẹt; phát huy ưu điểm và hạn chế nhược điểm của mỗi hình thức.

d) Đánh giá chính xác, đúng thực trạng. Đánh giá thấp hơn thực tế sẽ triệt tiêu động lực phấn đấu vươn lên; ngược lại, đánh giá khắt khe quá mức hoặc thái độ thiếu thân thiện, không thấy được sự tiến bộ, sẽ ức chế tình cảm, trí tuệ, giảm vai trò tích cực, chủ động, sáng tạo của HS.

e) Đánh giá kịp thời, có tác dụng giáo dục và động viên sự tiến bộ của HS, giúp HS sửa chữa sai sót. Đánh giá cả quá trình lĩnh hội tri thức của HS, chú trọng đánh giá hành động, tình cảm, thái độ của HS: nghĩ và làm; năng lực vận dụng vào thực tiễn, thể hiện qua ứng xử, giao tiếp. Quan tâm tới mức độ hoạt động tích cực, chủ động của HS trong từng tiết học tiếp thu tri thức mới, ôn luyện cũng như các tiết thực hành, thí nghiệm.

g) Đánh giá kết quả học tập, thành tích học tập của HS không chỉ đánh giá kết quả cuối cùng, mà cần chú ý cả quá trình học tập. Cần tạo điều kiện cho HS cùng tham gia xác định tiêu chí đánh giá kết quả học tập với yêu cầu không tập trung vào khả năng tái hiện tri thức mà chú trọng khả năng vận dụng tri thức trong việc giải quyết các nhiệm vụ phức hợp. Có nhiều hình thức và độ phân hoá cao trong đánh giá.

h) Đánh giá hoạt động dạy học không chỉ đánh giá thành tích học tập của HS, mà còn đánh giá cả quá trình dạy học nhằm cải tiến hoạt động dạy học. Chú trọng phương pháp, kỹ thuật lấy thông tin phản hồi từ HS để đánh giá quá trình dạy học.

i) Kết hợp thật hợp lý giữa đánh giá định tính và định lượng: Căn cứ vào đặc điểm của từng môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp học, cấp học, quy định đánh

giá bằng điểm kết hợp với nhận xét của giáo viên (GV) hay đánh giá bằng nhận xét, xếp loại của GV.

k) Kết hợp đánh giá trong và đánh giá ngoài.

Để có thêm các kênh thông tin phản hồi khách quan, cần kết hợp hài hoà giữa đánh giá trong và đánh giá ngoài. Cụ thể là cần chú ý đến:

- Tự đánh giá của HS với đánh giá của bạn học, của GV, của cơ sở giáo dục, của gia đình và cộng đồng.
- Tự đánh giá của GV với đánh giá của đồng nghiệp, của HS, gia đình HS, của các cơ quan quản lý giáo dục và của cộng đồng.
- Tự đánh giá của cơ sở giáo dục với đánh giá của các cơ quan quản lý giáo dục và của cộng đồng.
- Tự đánh giá của ngành Giáo dục với đánh giá của xã hội và đánh giá quốc tế.

l) Kiểm tra, đánh giá phải là động lực thúc đẩy đổi mới phương pháp dạy học (PPDH). Đổi mới kiểm tra, đánh giá tạo điều kiện thúc đẩy và là động lực của đổi mới PPDH trong quá trình dạy học, là nhân tố quan trọng nhất đảm bảo chất lượng dạy học.

1.3. Các tiêu chí của kiểm tra, đánh giá

a) Đảm bảo tính toàn diện: Đánh giá được các mặt kiến thức, kỹ năng, năng lực, ý thức, thái độ, hành vi của HS.

b) Đảm bảo độ tin cậy: chính xác, trung thực, minh bạch, khách quan, công bằng trong đánh giá, phản ánh được chất lượng thực của HS, của các cơ sở giáo dục.

c) Đảm bảo tính khả thi: Nội dung, hình thức, cách thức, phương tiện tổ chức kiểm tra, đánh giá phải phù hợp với điều kiện HS, cơ sở giáo dục, đặc biệt là phù hợp với mục tiêu theo từng môn học.

d) Đảm bảo yêu cầu phân hoá: Phân loại được chính xác trình độ, mức độ, năng lực nhận thức của học sinh, cơ sở giáo dục; cần đảm bảo dải phân hoá rộng đủ cho phân loại đối tượng.

e) Đảm bảo hiệu quả: Đánh giá được tất cả các lĩnh vực cần đánh giá HS, cơ sở giáo dục; thực hiện được đầy đủ các mục tiêu đề ra; tạo động lực đổi mới phương pháp dạy học, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

2. Đánh giá kỹ năng của học sinh trong đánh giá kết quả học tập theo Chuẩn kiến thức và kỹ năng

Nhằm mục đích giáo dục con người toàn diện theo đúng mục tiêu giáo dục, Bộ GD&ĐT ban hành bộ sách Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng các môn học vào tháng 1/2010 và tổ chức tập huấn đánh giá theo Chuẩn cho GV để thực hiện đại trà trên toàn quốc.

Theo Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Ngữ văn, mỗi một bài học đều có nêu rõ Mục tiêu bài học ở phần đầu tiên trong đó có những mục tiêu cụ thể về kiến thức, kỹ năng và thái độ HS cần đạt được qua mỗi bài học. GV khi dạy học cần phải giúp HS đạt được tất cả các mục tiêu theo yêu cầu bài học.

Qua thực tế dự giờ một số tiết học của nhóm nghiên cứu đề tài «Khảo sát việc đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của học sinh lớp 10 các trường THPT tại Tp.HCM theo Chuẩn kiến thức, kỹ năng của Bộ Giáo dục và Đào tạo» thực hiện năm 2012, về mặt kiến thức GV chuẩn bị bài chu đáo và đầy đủ, nêu bật được nội dung bài học. Tuy nhiên, về mặt rèn luyện kỹ năng thì chưa được chú trọng và đảm bảo qua các tiết học.

Môn Ngữ văn có các hình thức kiểm tra, đánh giá gồm có kiểm tra miệng (vấn đáp) và kiểm tra viết.

Các loại bài kiểm tra được thực hiện trong năm học gồm:

- + Kiểm tra thường xuyên: kiểm tra miệng và kiểm tra viết dưới 1 tiết học.
- + Kiểm tra định kỳ: kiểm tra viết 1 tiết trở lên và kiểm tra học kỳ.

Kiểm tra miệng là một trong những hình thức quan trọng để đánh giá kỹ năng của HS. Xưa nay kiểm tra miệng được GV thực hiện vào đầu mỗi tiết học gọi là kiểm tra bài cũ. Tuy nhiên, GV không nên bó buộc kiểm tra miệng chỉ trong việc kiểm tra bài cũ mà GV có thể kiểm tra bất kỳ kiến thức nào (kiến thức bài cũ, kiến thức những bài trước đó, những kiến thức liên quan đến nội dung, chủ đề bài học) cho mọi đối tượng HS trong bất kỳ thời điểm nào của tiết học.

Khi thực hiện kiểm tra vấn đáp GV phải xác định rõ những yêu cầu như: nội dung, yêu cầu, mục đích đặt câu hỏi; đối tượng nhắm đến của mỗi câu hỏi (mọi đối tượng HS hay chỉ dành cho HS khá giỏi...), mức độ yêu cầu của câu hỏi theo thang đánh giá Bloom như: Biết, Hiểu, Vận dụng, Phân tích, Tổng hợp, Đánh giá (Sáng tạo).

Trong kiểm tra vấn đáp, bên cạnh kiểm tra mức độ nhận thức về kiến thức thì việc rèn luyện và đánh giá các kỹ năng: kỹ năng nói, kỹ năng thuyết trình trước đám

đồng, trình bày lưu loát, diễn cảm... Khi hỏi bài HS, GV rèn luyện cho HS cách dùng từ, chính tả, cách diễn đạt... sao cho phù hợp với nội dung câu hỏi và hoàn cảnh kiểm tra.

Hiện nay, bên cạnh hình thức kiểm tra miệng, theo yêu cầu đổi mới PPDH, GV sử dụng những PPDH có tổ chức các hoạt động nhóm, HS cùng hợp tác để làm việc với nhau và chủ động học tập. Với hình thức dạy học này, bên cạnh việc rèn luyện kỹ năng hợp tác khi làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng ghi chép, trình bày... thì GV cũng sẽ đánh giá được HS qua cách các em hợp tác với nhau để chuẩn bị bài, qua việc trình bày bài thảo luận cũng như đánh giá được năng lực nổi trội của HS giỏi và phát hiện điểm yếu của HS yếu hơn để bồi dưỡng.

Hình thức đánh giá HS qua các hoạt động tạo động lực thúc đẩy HS học tập, đoàn kết và thân thiện hơn trong quá trình học tập. Thế nhưng, việc đánh giá HS cần phải đảm bảo tính khách quan, công bằng và chính xác để không gây tác động ngược khiến HS bất mãn hay nghi kị trong học tập.

Kiểm tra viết ở môn Ngữ văn chia là 3 loại bài viết : kiểm tra phân môn Tiếng Việt, phân môn Văn học và phân môn Làm văn. Mỗi một phân môn có tính đặc thù và các bài viết cũng khác nhau. Ví dụ, kiểm tra một tiết phân môn Văn học có thể kèm theo kiểm tra tiếng Việt, kiểm tra Làm văn thường là các bài viết 2 tiết để HS làm bài luận. Chương trình tích hợp hiện nay không tách bạch riêng lẻ từng phân môn mà kết hợp với nhau. Ví dụ: Phân tích nhân vật Nguyệt trong Mảnh trăng cuối rừng của Nguyễn Minh Châu, HS cần phải biết kiến thức Văn học về nhân vật, tác giả, tác phẩm đó, vừa phải biết cách làm bài văn theo đúng thể loại (phân tích, chứng minh, bình luận...) vừa phải vững vàng về tiếng Việt trong cách dùng từ, đặt câu... Kiểm tra viết đánh giá được năng lực viết của HS, đánh giá được kỹ năng trình bày văn bản, khả năng vận dụng kiến thức đã học vào bài làm...

Mỗi hình thức kiểm tra đều đánh giá được kiến thức và kỹ năng của HS nhưng chúng ta thấy rằng GV vẫn còn rất nặng nề về việc kiểm tra kiến thức mà chưa chú trọng đánh giá mức độ kỹ năng đạt được của HS theo mục tiêu. Thông thường, khi GV kiểm tra miệng thường chú ý xem HS có trả lời đúng nội dung câu hỏi đặt ra hay không, đúng những nội dung nào cho điểm nội dung đó mà chưa kết hợp đánh giá bằng điểm số đối với cách trình bày của HS. Ví dụ, GV đặt câu hỏi, HS trả lời đúng 2/3 nội dung GV sẽ cho 7-8 điểm dù là HS trả lời to, rõ ràng, khúc chiết hay trả lời nhỏ và ngập ngừng... GV có sửa lỗi cho HS khi trình bày, có nhắc nhở cho HS khi nói nhỏ hay trả lời ngập ngừng... nhưng việc nhắc nhở và hướng dẫn cụ thể để các em có thể thực hiện được là hai lĩnh vực khác nhau. Không phải chỉ qua các bài trình bày

sau khi làm việc nhóm của HS GV mới rèn luyện kỹ năng nói, kỹ năng trình bày mà vấn đáp là hình thức rèn luyện thường xuyên, liên tục các kỹ năng này của HS. Bên cạnh việc rèn luyện, đánh giá kết quả là hình thức kiểm tra xem mức độ rèn luyện đã đạt được đến đâu.

Tương tự, trong các đánh giá hoạt động học tập của HS trong giờ học cần phải chú trọng hơn nữa đến việc đánh giá kỹ năng. Thông thường, GV cho điểm nhóm cao nếu nhóm đó làm đúng nhiều hơn các nội dung của bài học mà chưa chú ý đến việc đánh giá mức độ hợp tác của các thành viên trong nhóm, mức độ trình bày tốt hay chưa tốt.

Kiểm tra viết là bài kiểm tra trên giấy, GV chấm từng bài một nên có thể sửa bài chi tiết cho HS. Quan trọng hơn là GV cũng cần phải nhấn mạnh cho HS và yêu cầu HS phải xem những sai sót thầy cô đã sửa trong bài để rút kinh nghiệm vì có nhiều HS sau khi nhận bài kiểm tra thì không xem lại bài của mình, nhất là các em HS yếu kém thì càng bỏ qua khâu này.

Trong mỗi bài học đều có yêu cầu về chuẩn kỹ năng HS cần phải đạt được nhưng việc đánh giá chưa được GV coi trọng. Đánh giá là để kiểm tra mức độ tiến bộ, kiểm tra quá trình phấn đấu của HS, kiểm tra những thành tựu mà HS đã đạt được và những hạn chế cần phải khắc phục để HS tiến bộ hơn. Việc đánh giá kiến thức qua các bài kiểm tra và điểm số hiện nay đáp ứng được mục tiêu về mặt kiến thức nhưng chưa đánh giá được mức độ đáp ứng về mặt kỹ năng theo chuẩn kiến thức, kỹ năng Bộ Giáo dục & Đào tạo ban hành và chưa đánh giá được quá trình tiến bộ của HS.

Theo các tiêu chí đánh giá của bộ Chuẩn kiến thức, kỹ năng yêu cầu đánh giá cần phải đảm bảo được tính toàn diện (kiến thức, kỹ năng, năng lực, thái độ, ý thức, hành vi), đảm bảo độ tin cậy (trung thực, khách quan, chính xác, công bằng...), đảm bảo tính khả thi (phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh của cơ sở giáo dục...), đảm bảo yêu cầu phân hóa (phân loại trình độ, nhận thức, kỹ năng, năng lực... của HS) và đảm bảo tính hiệu quả (đánh giá được tất cả các mặt của HS, của cơ sở giáo dục...). Để đảm bảo thực hiện được các tiêu chí trên, nhất là đánh giá toàn diện HS và phân loại được HS, GV không những đánh giá được nhận thức mà phải đánh giá được kỹ năng của HS, những kỹ năng cần thiết để thích ứng với môi trường xung quanh và cuộc sống sau này.

Tóm lại, khi thay đổi chương trình (chuyển từ phân môn, môn học độc lập riêng lẻ sang chương trình tích hợp các phân môn, các môn học với nhau) PPDH cũng thay đổi theo thì đồng nghĩa với việc kiểm tra đánh giá cũng phải thay đổi. Đảm bảo đánh giá toàn diện, GV cần phải chú ý đến việc đánh giá HS qua tất cả những biểu hiện của

các em trong quá trình học tập. Kỹ năng là những kinh nghiệm được tích lũy qua quá trình thực hành lặp đi lặp lại của các hoạt động. Đánh giá đúng và kịp lúc sẽ giúp HS phát triển cân bằng và toàn diện hơn.

3. Một số đề xuất về đánh giá kỹ năng trong đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của học sinh

Có thể thấy, việc đánh giá kỹ năng của HS hiện nay chưa đáp ứng được yêu cầu về đánh giá toàn diện HS. Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng nêu các mục tiêu cần đạt của bài học thì phần kỹ năng thường là những yêu cầu về vận dụng kiến thức đã học vào thực tế làm bài thực hành. Việc đánh giá hiện nay cũng chứng tỏ kỹ năng là yếu tố thứ yếu trong kiểm tra đánh giá. Trong bài kiểm tra viết, kỹ năng tạo lập văn bản, dùng từ đặt câu... được chú ý nhưng vẫn là yếu tố thứ yếu. Nhất là với môn Ngữ văn, chúng ta đang đánh giá kỹ năng theo hướng vận dụng, thực hành kiến thức hơn là việc mở rộng đánh giá tất cả các kỹ năng cần thiết cho HS. Nếu đã có yêu cầu về đánh giá thì chắc chắn việc rèn luyện kỹ năng sẽ được chú trọng.

Hiện nay, xã hội ngày càng phức tạp, môi trường sống ngày càng kém lành mạnh thì việc rèn luyện kỹ năng cho HS phải ngày càng được chú trọng hơn. Môn Ngữ văn là môn học gắn liền với thực tế cuộc sống nhất. Nội dung kiến thức sẽ là nền tảng để HS nhận biết xã hội thì chính các kỹ năng sẽ là phương tiện để HS dần thân vào xã hội mình đang sống và tìm được hướng đi đúng cho bản thân.

Nên chăng, cần phải thay đổi cách nhìn về đánh giá kỹ năng của HS:

- Cần phải xây dựng các tiêu chí đánh giá kỹ năng cụ thể, chi tiết phù hợp với nội dung môn học, phù hợp với các hình thức đánh giá trong môn Ngữ văn.
- Cần thay đổi cách nhìn và cách đánh giá của GV hiện nay: chú trọng đến việc đánh giá trực tiếp HS, nhận xét những mặt được và chưa được ngay sau khi HS hoàn thành hoạt động học tập và hướng dẫn cho HS những hạn chế, sai sót.
- Cần mở rộng đánh giá nhiều loại kỹ năng, không những là những kỹ năng theo yêu cầu của mục tiêu cần đạt mà còn là những kỹ năng sống hằng ngày cũng cần đưa vào nội dung giảng dạy và được đánh giá cho điểm số chứ không phải chỉ là nhận xét và khuyến khích như hiện nay.

Có như thế, việc rèn luyện kỹ năng mới được chú trọng, mới được xem là những hoạt động không thể thiếu trong dạy học môn Ngữ văn. Dạy học theo nhóm, theo tình huống, theo vấn đề... là những hoạt động trang bị cho HS kỹ năng thuyết trình, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng ra quyết định, đánh giá vấn đề... Văn là người, dạy học Văn trong xã hội ngày nay không thể chỉ là những kiến thức giáo điều,

sách vở, HS càng phải được tiếp cận nhiều với tình huống đời sống càng được rèn luyện những kỹ năng ứng phó với những tình huống có thể xảy ra bất cứ lúc nào giúp các em tự chủ và vững vàng hơn khi ra đời. Thay đổi cách đánh giá sẽ thay đổi cách học và chắc chắn sẽ thay đổi chất lượng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Ngữ văn lớp 10.
2. Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Ngữ văn lớp 11.
3. Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Ngữ văn lớp 12.
4. Luật Giáo dục 2005.

KHẢ NĂNG TRI GIÁC VÀ TƯ DUY CỦA TRẺ 3 – 4 TUỔI Ở MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON TẠI TP. HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Phú Quý¹

TÓM TẮT

Trẻ 3 – 4 tuổi ở một số trường mầm non tại thành phố Hồ Chí Minh tuổi gặp khó khăn trong tri giác hình dạng hơn so với tri giác về màu sắc và không gian. Trong tri giác hình dạng, trẻ khó nhận ra hình chữ nhật và hình vuông; về màu sắc trẻ gặp khó khăn trong tri giác hai màu xanh lá cây và xanh dương; về không gian, trẻ gặp khó khăn trong tri giác bên phải của bản thân. Trong lĩnh vực tư duy, kiểu tư duy trực quan hành động vẫn chiếm ưu thế khi trẻ gặp những tình huống mới, trong đầu trẻ chưa có biểu tượng của đối tượng; ngược lại, với những tình huống với các đối tượng quen thuộc (trẻ đã có các biểu tượng về chúng) trẻ đã sử dụng kiểu tư duy trực quan hình tượng để giải quyết tình huống.

ABSTRACT

Children 3-4 years old in some kindergartens in Ho Chi Minh have difficulty in perceiving shape than the perception of color and space. In shape perception, the child barely recognizable shape tight and square; colors that children have difficulty perceiving green and blue; terms of space, children have difficulty perceiving the right of itself. In the field of thinking, intuitive style of thinking still dominates action when they encounter new situations, children do not have the icon of the object; contrast, the situation with familiar objects (children have the logo on them) children used visual images kind of thinking to solve the situation.

1. Đặt vấn đề

Năm 2009 Bộ Giáo dục & Đào tạo đã ban hành Chương trình giáo dục mầm non mới dành cho trẻ lứa tuổi nhà trẻ và mẫu giáo nhằm giúp trẻ phát triển hài hòa về các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm, kỹ năng xã hội và chuẩn bị cho trẻ vào học ở tiểu học. Tuy nhiên, cho đến nay vẫn chưa có bộ công cụ để đánh giá sự phát triển của trẻ theo nội dung chương trình này. Do đó việc khảo sát thực trạng khả năng tri giác và tư duy của trẻ 3 – 4 tuổi theo nội dung Chương trình giáo dục mầm non mới là một yêu cầu cần thiết hiện nay. Thứ nhất, kết quả khảo sát sẽ là cơ sở để xây dựng Bộ công cụ đánh giá sự phát triển nhận thức của trẻ 3 - 4 tuổi. Thứ hai, kết quả khảo sát cũng cho thấy thực trạng sự phát triển tri giác và tư duy của trẻ, trên cơ sở đó đưa ra các phương pháp trong việc phát triển nhận thức cho trẻ. Bên cạnh đó, việc

¹ ThS – Trung tâm Đánh giá & Kiểm định Chất lượng Giáo dục

khảo sát sẽ giúp cho các bậc phụ huynh và những người quan tâm đến sự phát triển của trẻ, nhận ra tầm quan trọng của việc giáo dục, tạo điều kiện cho trẻ phát triển về tâm lý nói chung, nhận thức nói riêng bên cạnh việc chăm lo cho trẻ về mặt dinh dưỡng.

2. Kết quả nghiên cứu

Tác giả tiến hành khảo sát 100 trẻ lớp mầm ở ba trường mầm non trên địa bàn TP.HCM với phương pháp chủ đạo là trắc nghiệm. Các bài tập có nội dung dựa vào đặc điểm nhận thức của trẻ và nội dung giáo dục phát triển nhận thức dành cho trẻ 3 – 4 tuổi trong chương trình giáo dục mầm non. Trong đó có 6 bài tập khảo sát khả năng tri giác về màu sắc, hình dạng và không gian; 6 bài tập khảo sát về tư duy trực quan hành động và tư duy trực quan hình tượng.

2.1. Khả năng tri giác của trẻ 3 – 4 tuổi

Bảng 1: Tri giác của trẻ theo từng loại và theo bài tập

Phân loại tri giác	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %	Bài tập	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %
Màu sắc	816	81.6	Bài 1	415	83.0
			Bài 2	401	80.2
Hình dạng	575	57.5	Bài 3	289	57.8
			Bài 4	286	57.2
Không gian	829	82.9	Bài 5	420	84.0
			Bài 6	409	81.8

Nhìn vào các số liệu ở bảng 1 ta thấy trẻ tri giác tốt hơn về màu sắc và không gian (tỉ lệ 81.6% và 82.9%); trẻ gặp nhiều khó khăn hơn trong tri giác hình dạng so với các nội dung khác (57.5%). Xét cụ thể ở từng bài tập của các loại tri giác, ta thấy trong phần tri giác màu sắc trẻ làm tốt bài tập chỉ các màu theo yêu cầu (83%) hơn là bài tập gọi tên các màu (80.2%). Tương tự như vậy, trẻ làm các bài tập chỉ các hình dạng (57.8%) và vị trí trong không gian (84%) tốt hơn so với các bài gọi tên hình và để các vật theo vị trí. Theo quan sát trong quá trình khảo sát trẻ, có một bộ phận trẻ có thể chỉ đúng tất cả các màu/các hình khi được hỏi, nhưng khi người nghiên cứu lần lượt hỏi trẻ tên từng màu/hình thì trẻ lại bị nhầm lẫn giữa các màu/hình. Điều này cho thấy trẻ 3 - 4 tuổi đã có biểu tượng về các chuẩn cảm giác, nhờ đó trẻ có thể dễ dàng nhận biết được vật theo các chuẩn cảm giác; tuy nhiên trẻ vẫn còn gặp khó khăn trong việc gọi đúng tên các chuẩn vì việc này đòi hỏi sự tham gia của ngôn ngữ và trí nhớ (trẻ phải nhớ và gọi đúng tên của các chuẩn). Mặt khác, trẻ sẽ tri giác dễ dàng nếu

được hành động với vật vì kiểu tư duy chủ yếu của trẻ ở lứa tuổi này vẫn là tư duy gắn liền với hành động – tư duy trực quan hành động.

Bảng 2: Tri giác màu sắc

Bài	Nội dung	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %	Thứ hạng
Bài 1	Màu đỏ	89	89	1
	Màu cam	89	89	1
	Màu vàng	85	85	2
	Màu xanh dương	76	76	3
	Màu xanh lá cây	76	76	3
Bài 2	Màu cam	90	90	1
	Màu đỏ	86	86	2
	Màu vàng	79	79	3
	Màu xanh lá cây	76	76	4
	Màu xanh dương	70	70	5

Thứ hạng ở bảng 2 cho thấy ở cả hai loại bài tập, màu đỏ và màu cam là hai màu trẻ dễ dàng nhận ra nhất và hai màu gây khó khăn nhiều cho trẻ là màu xanh dương và xanh lá cây. Cũng là các màu biến dạng so với chuẩn, nhưng hai màu xanh ít được trẻ nhận ra hơn có lẽ vì trẻ gặp khó khăn trong việc ghi nhớ tên của chúng, trẻ nhận ra ngay đó là màu xanh nhưng là xanh gì thì trẻ trở nên lúng túng vì hay bị nhầm lẫn tên của hai màu với nhau. Khó khăn này trẻ không gặp phải ở màu cam, do đó trẻ nhận ra màu cam dễ dàng hơn.

Bảng 3: Tri giác hình dạng

Bài	Nội dung	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %	Thứ hạng
Bài 3	Hình tròn	87	87	1
	Hình ngôi sao	79	79	2
	Hình tam giác	44	44	3
	Hình chữ nhật	42	42	4
	Hình vuông	37	37	5
Bài 4	Hình ngôi sao	85	85	1
	Hình tròn	82	82	2
	Hình tam giác	47	47	3
	Hình vuông	37	37	4
	Hình chữ nhật	35	35	5

Về khả năng tri giác các hình dạng cụ thể thì thứ hạng ở bảng 3 cho thấy hai hình trẻ nhận ra nhiều nhất là hình tròn và hình ngôi sao; hai hình trẻ khó nhận ra là hình chữ nhật và hình vuông. Điều đặc biệt ở đây là hình ngôi sao không có trong nội dung chương trình học của trẻ, người nghiên cứu đưa vào bài tập với mục tiêu nâng cao độ khó của bài tập. Tuy nhiên, đây lại là một trong hai hình được trẻ nhận ra nhiều nhất. Khi phát hiện ra điều này, tác giả hỏi một số trẻ vì sao biết đây là hình ngôi sao thì nhận được câu trả lời là do trẻ thấy hình ngôi sao ở trong các hình vẽ, thấy ở bên ngoài,... Điều này cho thấy, trẻ sẽ dễ dàng nhớ được tên gọi của vật nếu được thấy vật và nghe nhắc đến thường xuyên. Trong các hình dạng được khảo sát thì trẻ chưa nhận ra được hình vuông và hình chữ nhật. Một số trẻ bị nhầm lẫn giữa hai hình, một số trẻ khác không thể chỉ và lấy được hình theo yêu cầu. Khi tìm hiểu cụ thể về số trẻ nhận ra các hình thì ở bài tập 3 chỉ có 37% trẻ chỉ ra được hình vuông, 42% trẻ nhận ra hình chữ nhật; bài tập 4 có 37% trẻ gọi tên được hình vuông, số trẻ gọi tên được hình chữ nhật chiếm 35%. Điều này cho thấy mặc dầu được học và phân biệt các hình dạng trên lớp nhưng trong thực tế, nếu trẻ ít được tiếp xúc với các hình dạng, ít được nghe nhắc đến thì trẻ cũng sẽ khó nhớ tên và phân biệt được chúng. Bên cạnh đó với các hình dạng có sự khác nhau không nhiều như hình vuông và hình chữ nhật thì trẻ khó phân biệt được chúng.

Bảng 4: Tri giác không gian

Bài	Nội dung	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %	Thứ hạng
Bài 5	Phía trên	94	94	1
	Phía dưới	91	91	2
	Phía trước mặt	92	92	3
	Phía sau lưng	90	90	4
	Bên phải	53	53	5
Bài 6	Phía trên	96	96	1
	Phía trước mặt	94	94	2
	Phía sau lưng	91	91	3
	Phía dưới	73	73	4
	Bên phải	55	55	5

Kết quả xếp hạng ở bảng 4 cho thấy về khả năng xác định các vị trí không gian thì trẻ khó nhận ra bên phải nhất (tỉ lệ 53% và 55%). Kết quả này phản ánh đúng lý luận chung về đặc điểm tri giác không gian của trẻ. Trong các vị trí trong không gian thì bên phải và bên trái là hai vị trí trẻ nhận ra sau cùng, vì trẻ vẫn còn hay nhầm lẫn giữa tay phải và tay trái của bản thân.

2.2. Khả năng tư duy của trẻ 3 – 4 tuổi

Bảng 5: Tư duy của trẻ theo từng nội dung và theo bài tập

Nội dung	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %	Bài	Số lần làm đúng	Tỉ lệ %
Lắp hình	794	99.3	Bài 7	398	99.5
			Bài 8	396	99.0
Sắp xếp	779	97.4	Bài 9	386	96.5
			Bài 10	393	98.3
Ghép hình	743	92.9	Bài 11	374	93.5
			Bài 12	369	92.3

Bảng 5 cho thấy trong các bài tập thao tác với vật thì trẻ làm tốt hơn ở bài tập dạng lắp hình (99.3%), trẻ gặp khó khăn ở bài tập ghép hình (92.9%). Xét trong từng bài tập của các dạng thì các tỉ lệ phần trăm cho thấy trẻ làm tốt bài tập lắp các hình vào khung tương ứng (99.5%) hơn là thả hình vào khung (99%); trẻ xếp lồng các hình vào nhau (98.3%) tốt hơn là xếp chồng chúng (96.5%) và bài tập ghép hình máy bay trực thăng (93.5%) có nhiều trẻ làm tốt hơn so với ghép hình xe ô tô (92.3%).

Quan sát trong quá trình trẻ thực hiện các bài tập thao tác với vật, tác giả nhận thấy có những bài tập trẻ thực hiện rất nhanh, có những bài tập trẻ phải mày mò thử và sai nhiều lần. Các bài tập trẻ có thể thực hiện nhanh là bài tập lắp hình vào khung tương ứng và xếp lồng các hình vào nhau. Điều này có thể được lý giải do ở bài lắp hình, trẻ đã phân biệt được các hình dạng, nên dễ dàng tìm ra khung của các hình tương ứng. Ở bài tập xếp lồng thì sự chênh lệch kích thước giữa các hình tương đối lớn nên trẻ dễ dàng lồng chúng vào nhau. Như vậy ta thấy do trẻ đã có các biểu tượng trong đầu về các hình dạng và quan hệ độ lớn giữa các vật nên dễ dàng đặt vật đúng vị trí mà không cần thực hiện thao tác thử và sai. Hay nói cách khác, trẻ đã sử dụng kiểu tư duy trực quan hình tượng để thực hiện hai bài tập trên. Ở các bài tập còn lại, đặc biệt là hai bài tập ghép các phần rời nhau thành một hình hoàn chỉnh trẻ phải tốn nhiều thời gian để hoàn thành, có một số trẻ không thể hoàn thành vì trẻ chưa có các biểu tượng về các mảnh rời nhau nên phải mày mò theo cách thử và sai. Ở đây trẻ vẫn sử dụng kiểu tư duy chủ yếu của lứa tuổi mình là tư duy trực quan hành động để thực hiện bài tập.

3. Kết luận

Trẻ 3 - 4 tuổi ở một số trường mầm non trên địa bàn TP.HCM gặp khó khăn trong tri giác hình dạng hơn so với tri giác về màu sắc và không gian. Xét từng nội dung cụ thể, về hình dạng, trẻ khó nhận ra hình chữ nhật và hình vuông; về màu sắc

trẻ gặp khó khăn trong tri giác hai màu xanh lá cây và xanh dương; về không gian, trẻ gặp khó khăn trong tri giác bên phải của bản thân. Trong lĩnh vực tư duy, kiểu tư duy trực quan hành động vẫn chiếm ưu thế khi trẻ gặp những tình huống mới, trong đầu trẻ chưa có biểu tượng của đối tượng; ngược lại, với những tình huống với các đối tượng quen thuộc (trẻ đã có các biểu tượng về chúng) trẻ đã sử dụng kiểu tư duy trực quan hình tượng để giải quyết tình huống.

Để phát triển tri giác cho trẻ cần giúp trẻ lĩnh hội các chuẩn cảm giác và các hành động tri giác, đặc biệt là các chuẩn cảm giác về không gian. Cho trẻ làm quen với các chuẩn cảm giác bằng cách thường xuyên sử dụng các từ ngữ chỉ màu sắc, hình dạng, kích thước, độ lớn,... trong sinh hoạt hằng ngày để giúp trẻ luôn được tiếp xúc với những từ ngữ chỉ chuẩn cảm giác; qua đó trẻ làm quen, ghi nhớ và nhận biết, gọi tên các chuẩn, biến dạng của chuẩn một cách dễ dàng hơn. Tổ chức các hoạt động giúp trẻ thực hiện các hành động định hướng bên ngoài (sờ, mó, xoa, bóp, ấn, đặt cạnh, xếp chồng,...) để khảo sát, so sánh, đối chiếu các đặc điểm của vật so với chuẩn cảm giác. Bên cạnh đó hướng dẫn trẻ diễn đạt những điều quan sát được bằng lời để khắc sâu việc nhận biết các đặc điểm của vật qua các trò chơi học tập và trò chơi tạo hình như vẽ, nặn, xây dựng, ghép hình, hát, múa...

Giáo viên và phụ huynh cần làm giàu vốn kinh nghiệm cảm tính cho trẻ qua việc tổ chức các hoạt động, tạo điều kiện cho trẻ tiếp xúc với đồ vật, đồ chơi để qua đó phát triển tư duy trực quan hành động và trực quan hình tượng. Khi hướng dẫn cho trẻ cần sử dụng các hình ảnh trực quan và dùng các câu hỏi tương tác với trẻ để rèn luyện các thao tác tư duy cho trẻ. Bên cạnh đó, việc thường xuyên bồi dưỡng tri giác, trí nhớ, phát triển ngôn ngữ thông qua các hoạt động đi dạo, trò chơi học tập v.v... cũng làm cơ sở để phát triển tư duy cho trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. TS. Lê Thu Hương, PGS.TS. Lê Thị Ánh Tuyết (đồng chủ biên), *Hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục mầm non Mẫu giáo bé (3-4 tuổi)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
2. TS. Mai Thị Nguyệt Nga (2007), *Giáo trình Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Tạ Ngọc Thanh (2009), *Đánh giá và kích thích sự phát triển của trẻ 3 – 6 tuổi*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Dương Thiệu Tống (2005), *Thống kê ứng dụng trong nghiên cứu khoa học giáo dục*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

CHÍNH SÁCH TRỊ AN CỦA TRIỀU NGUYỄN ĐỐI VỚI VÙNG NÚI MIỀN TRUNG (1801-1883)

Bùi Tiến Huân¹
Nguyễn Duy Phương²

TÓM TẮT

Chính sách trị an mà triều Nguyễn đã áp dụng tại vùng núi miền Trung là một trong những điểm cần được nghiên cứu bên cạnh chính sách giáo hóa và chính sách lưu quan, nhằm minh định những thành công và hạn chế của chính quyền Nguyễn trong quá trình cai trị đất nước. Từ đó rút ra những kinh nghiệm lịch sử hữu ích phục vụ cho hiện tại và tương lai. Tuy không thể so sánh được với vùng đồng bằng châu thổ sông Hồng và Nam Bộ song trên thực tế vùng núi miền Trung dưới triều Nguyễn không hoàn toàn bị che phủ bởi “rừng thiêng, nước độc”, vắng bóng khỏi lịch sử. Nó vẫn ghi được những dấu ấn lịch sử riêng cho mình dưới triều Nguyễn. Đó là dấu ấn của người man Đá Vách ở vùng núi các tỉnh Nam – Ngãi – Bình; 5 châu ki mi: Trấn Biên, Trấn Định, Trấn Ninh, Trấn Viễn và Trấn Tĩnh ở phía Tây các tỉnh Thanh – Nghệ - Tĩnh hay cuộc nổi loạn của Lê Duy Lương, Lê Duy Hiên.

ABSTRACT

The political security policy that Nguyen's dynasty was applied in the Vietnam Central Mountains is one of the policy should be research alongside Cultivation police and Rotation policy, to appreciate the successful and limited of the administration process of Nguyen's dynasty. This is the basis to draw useful historical lessons for the present and the future. However, the Vietnam Central Mountains can not compare to the Red River Delta and the South of Vietnam considered as a geo-strategic perspective, but in fact, the Vietnam Central Mountains is not completely covered by “sacred forest, toxic water” and disappear from history. That is “Đá Vách” minority ethnic in Nam-Ngai-Binh provinces and Five kimi districts or the rebel of Le Duy Luong, Le Duy Hien in the western mountains in Thanh-Nghe provinces.

1. Mở đầu

Chính sách trị an, một khái niệm rút gọn của khái niệm chính sách an ninh – chính trị được xem là chính sách quan trọng bậc nhất đã được triều đình Huế thực thi tại vùng núi miền Trung, nhằm bảo đảm tính chính danh của triều đình ở một vùng

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên, Viện Nghiên cứu Giáo dục

² ThS – Trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng

đất, nơi đã có nhiều thay đổi đang diễn ra, từ không gian lãnh thổ đến thành phần tộc người... Bằng chính sách trị an, chính quyền muốn tạo nên sự thống nhất và ổn định cho khu vực cũng như quốc gia.

Năm 1802 sau khi lên ngôi hoàng đế, lập nên vương triều Nguyễn, định đô tại Huế, trên cơ sở kế thừa, thống nhất các vùng lãnh thổ từ các triều đại trước, triều Nguyễn còn phát triển và mở rộng lãnh thổ Việt Nam đặc biệt là khu vực phía Tây các tỉnh Thanh Nghệ Tĩnh, biến vùng núi miền Trung trở thành một vùng đất đai rộng lớn, đa dạng về thành phần tộc người, giữ vị trí chiến lược về địa chính trị và tài nguyên. Vùng núi miền trung còn được xem là chốn phen dậu, che chở cho mặt tây của kinh đô Huế. Vùng núi miền Trung giai đoạn 1802-1883 kéo dài từ Tây Thanh Hóa vào đến Bình Thuận, cộng với 5 châu ki mi sáp nhập từ vương quốc Ai Lao: Trấn Định, Trấn Ninh, Trấn Biên, Trấn Viễn, Trấn Tĩnh¹. Có thể vùng núi miền Trung dưới triều Nguyễn là rộng lớn nhất trong lịch sử, có sức ảnh hưởng và sự chi phối nhất định đến các chính sách nội, ngoại trị của quốc gia.

Trong suốt giai đoạn từ năm 1802 đến 1883, nếu như vùng núi các tỉnh Quảng Bình – Quảng Trị - Thừa Thiên tương đối yên bình thì vùng núi Thanh Nghệ Tĩnh và Nam Ngãi Bình lại đầy bất ổn. Lịch sử vùng núi miền Trung giai đoạn này đã ghi nhận hai sự việc đặc biệt đó là “giặc Đá Vách”² và cuộc nổi loạn của Lê Duy Lương – Lê Duy Hiển. **2. Nội dung**

2.1. Chính sách trị an của triều Nguyễn tại vùng núi Bắc Trung Bộ (1802-1883)

Theo các sách sử đương thời, trong suốt giai đoạn này vùng núi các tỉnh Quảng Bình, Quảng Trị và Thừa Thiên hầu như không có các hoạt động gây mất trật tự trị an lớn nên triều đình không tiến hành các cuộc trấn áp mạnh. Trong khi đó, tại vùng núi các tỉnh Thanh Hóa, Nghệ Tĩnh nhất là giai đoạn 1802 – 1840 đặc biệt mất ổn định và phức tạp. Hai sự kiện nổi bật được ghi chép trong giai đoạn này là cuộc nổi loạn của các thổ tù Quách Tất Công – Lê Duy Lương (1833 - 1837) và hành động bán nước của các tù trưởng thuộc các phủ, châu ki mi đứng đầu là Phòng ngự sứ Trấn Ninh tên là Chiêu Nội.

¹ 5 châu này đã từng thuộc về Việt Nam dưới triều Lê Sơ, sau đó trở về lại Vạn Tượng. Dưới triều Minh Mệnh, lại quy thuộc về Việt Nam. Đến năm 1895- 1905, chính quyền Liên bang Đông Dương thuộc Pháp đã cắt toàn bộ 5 phủ trên cho thuộc về lại Lào.

² Lần đầu tiên trong lịch sử các triều đại phong kiến Việt Nam có 2 tác phẩm nối tiếp nhau qua 2 thế kỷ được viết về cùng một chủ đề đó là “Giặc Đá Vách”. Hai tác phẩm đó là “Sãi Vãi” của tuần phủ Quảng Ngãi Nguyễn Cư Trinh (1750) và tác phẩm “Phủ Man Táp Lục” của Tiểu phủ sứ Nguyễn Tấn (1871).

Cuộc nổi loạn thứ nhất được khởi đầu với vai trò chủ mưu là con cháu họ Quách ở xã Sơn Âm, huyện Lạc Thổ, tỉnh Ninh Bình và một số con cháu của nhà Hậu Lê như Lê Duy Lương, Lê Duy Hiến cư trú ở vùng núi Thanh – Nghệ. Cuộc nổi loạn của Lê Duy Lương là kết quả của sự cấu kết nhằm mưu đồ cát cứ, chiếm giữ quyền lợi lâu dài của đám thổ tù phía Bắc và tàn dư của con cháu nhà Hậu Lê ở vùng núi Thanh - Nghệ trước kết quả của chính sách lưu quan.

Do địa bàn hiểm trở, quân nổi loạn lại tinh thông địa hình, cộng với sự chủ quan, yếu kém của chính quyền địa phương đã khiến cuộc nổi loạn có dịp bùng nổ và kéo dài khiến triều đình nhà Nguyễn một phen vất vả. Các thất bại liên tiếp từ phía quan quân địa phương khiến triều đình Huế phải cử những viên đại tướng như Tổng Thống Hồ Hựu, Tạ Quang Cự tổ chức tiến đánh trong một thời gian dài mới dẹp yên.

Cuộc nổi loạn có sự dính líu của nhiều thổ tù địa phương nên buộc triều đình áp dụng nhiều biện pháp khác nhau: từ phủ dụ, treo thưởng đến đem quân triều đình đến trấn áp. [5, tr.502].

Quân phản loạn dựa vào địa bàn rừng núi hiểm trở, lại thông thạo địa hình rồi bí mật liên kết lại với nhau và nhận được sự che giấu của dân sở tại nên nhiều lần quân triều đình tiến đánh nhưng không thành. Vì vậy, tổng thống Tạ Quang Cự từng đề nghị: ngăn chặn đường tiếp tế của quân nổi loạn, đóng quân ở những vị trí hiểm yếu đặc biệt là *“những con đường xung yếu có thể giao thông giữa Trấn Ninh và Ai Lao, để cắt đứt tin tức qua lại của quân giặc.”* [5, tr.20] Ông còn đề nghị triều đình cấm các thổ tù kết thông gia với nhau. Trai gái con em thổ tù chỉ được lấy người trong tộc mình, không được cùng con em thổ tù khác kết thông gia.

Nhằm kiên quyết trấn áp các hành động nổi loạn, đặc biệt các mưu toan lật đổ chính quyền, phục dựng con cháu nhà Lê, triều đình Huế đã áp dụng những biện pháp cứng rắn nhất đó là sử dụng quân đội triều đình tấn công thẳng vào sào huyệt. Chính quyền đã thực thi những biện pháp cứng rắn và kiên quyết nhằm ngăn ngừa các hành động nổi loạn đặc biệt là các hành động chống đối từ các đám thổ tù. Như vụ Lê Duy Lương, sau khi dẹp tan cuộc nổi loạn này, vua Minh Mệnh ngay lập tức ban chiếu lệnh *“xử tử bằng hình thức lăng trì. Thủ cấp Lê Duy Lương, trước hết đem bêu hai ngày ở nơi ven sông tỉnh Biên Hòa thuộc Nam Kỳ, rồi lại chuyển ra Bắc Kỳ, đem bêu ở các hạt từ tỉnh Hà Tĩnh trở ra Bắc, mỗi hạt 3 ngày, sau khi đã bêu khắp rồi thì ném đầu lâu ấy xuống biển”* [5, tr.643].

Ngoài việc, nghiêm trị những người cầm đầu, triều đình Huế còn áp dụng các biện pháp phòng ngừa khác, như ban lệnh cấm không được sở hữu súng trong dân

gian, lại cấm dân gian ngầm làm súng điều thương¹. Vua ban lệnh cấm không được chế tạo, mua bán và sửa chữa súng. Ai trái lệnh thì xử theo quân luật. Do người thiếu số vốn có thói quen sử dụng súng điều thương trong săn bắn nay lại sử dụng làm vũ khí sát thương, gây hại cho quân sĩ triều đình. Vì vậy, triều đình quyết buộc người man phải giao nộp vũ khí. Ai giao nộp thì thưởng “*mỗi khẩu 5 quan, cái không dùng được thì 3 quan*” [7, tr.78].

Khác với các cuộc nổi loạn ở vùng núi từ Quảng Bình trở vào Nam, thường thì bao giờ các cuộc nổi loạn ở vùng núi Thanh Nghệ Tĩnh và vùng núi phía Bắc cũng có tổ chức, qui mô lớn, địa bàn trải rộng, sự tham gia của nhiều nhóm tộc người khác nhau. Đặc biệt nó mang tính chính trị rất lớn, đe dọa đến sự tồn tại của vương triều. Do vậy thường bị chính quyền trấn áp và trừng phạt nặng.

Không chỉ trấn áp các cuộc nổi loạn của đám thổ tù lâu đời, chính quyền triều Nguyễn cũng phải đối phó với các hành động bán nước của một số thổ quan thuộc 5 phủ ki mi Nghệ An (Trần Ninh, Trần Định, Trần Tĩnh, Trần Biên và Lạc Biên). Điển hình là hành động phản quốc của Chiêu Nội - Phòng ngự sứ phủ Trần Ninh. Đó là ngăn cản sứ giả nước Nam Chương sang sứ triều đình Huế, đón bắt Quốc trưởng nước Vạn Tượng là A Nỗ và giao nộp cho quân Xiêm trong khi triều đình đã có lệnh cho hộ tống trở về nước. Ngoài ra, Chiêu Nội và một số thổ quan còn phạm tội cưỡng ép các thổ quan khác theo mệnh làm việc sai trái, liên lạc với quân Xiêm. Với những tội trạng trên nhằm ngăn ngừa hậu quả về sau và răn đe các thổ quan vùng đất mới, chính quyền đó một mặt xử chém bêu đầu Chiêu Nội, đem đến Trần Ninh treo trên cây cao. Tội trạng của Chiêu Nội và các thổ quan được chỉ rõ qua chỉ dụ của vua Minh Mệnh:

“Dám mang lòng phản trắc, đón bắt Quốc trưởng Vạn Tượng giao riêng cho nước Xiêm, ngăn trở công sứ nước Nam Chương không cho vào cõi. Rồi Nghệ An nhiều lần tư đòi đến Kinh chiêm cận thì thác có chần chờ. Đã giáng dụ nghiêm trách mà còn dám trốn tránh ngầm mưu chống lại, tự giữ cõi đất, đến lúc kể cùng sức quần mới chịu thò đầu ra”[4, tr.932]. Kết quả là Chiêu Nội và Tào Ân và Chiêu Mã Nã đều bị tuyên phạt tội xử tử. Riêng các viên thổ quan còn lại, do bị hiếp chế phải theo nên “*được gia ân rộng tha, vẫn cho cung chức như cũ*”.

Ngoài ra, Minh Mệnh còn sai Nguyễn Văn Quế ở Nghệ An, Hồ Văn Chương ở Thanh Hóa đem dụ này trấn an cho quan chức các phủ nhằm giữ phép thường, cho nhân dân biết để yên nghiệp làm ăn.

¹ Súng điều thương vốn chủ yếu sản xuất ở trung châu, đem bán lên miền ngược

Nhờ vào đường lối cai trị đúng đắn, có phần cứng rắn nên tất cả các cuộc phản loạn ở đây đều bị dẹp tan. Tình hình vùng núi Bắc Trung Bộ giai đoạn sau (1840-1883) nhờ vậy đã trở nên ổn định, không có các biến động lớn.

2.2. Chính sách trị an của triều Nguyễn tại vùng núi Nam Trung Bộ (1802-1883)

Khác với tình hình trị an ở vùng núi các tỉnh Bắc Trung Bộ, vùng núi các tỉnh Nam Trung Bộ ghi nhận duy nhất một dấu ấn khó phai đó là người “man Đá Vách”¹. Không qui mô, không có thủ lĩnh đứng đầu, không có khẩu hiệu chính trị song người “man Đá Vách” đã gây dựng cho mình hình ảnh của một “*bộ lạc hiếu chiến nhất vùng núi Nam Đông Dương*”. Những người man “Đá Vách” xứng đáng đi vào lịch sử như là “*kẻ gây rối*” dài nhất trong lịch sử phong kiến Việt Nam. Chưa từng có một tộc người nào lại hiện diện lâu dài và dai dẳng với tư cách là những kẻ “*ác man*” trong lịch sử Việt Nam như những người “man Đá Vách”. Kể từ khi Bùi Tá Hán làm trấn thủ Quảng Nam² cho đến khi thực dân Pháp thiết lập chế độ bảo hộ tại xứ Trung Kỳ, người man Đá Vách luôn là đối tượng thường xuyên được đề cập đến trong các sách sử triều Nguyễn. Không một triều vua nào, thậm chí không năm nào, người man Thạch Bích không gây rối ở vùng núi các tỉnh Nam Trung Bộ đặc biệt là tại Quảng Ngãi.

Các hành động cướp phá của người thiểu số vùng núi Quảng Ngãi làm đau đầu triều đình Huế. Chính quyền đã sử dụng tất cả các biện pháp có thể song đều không thành công. Từ đàn áp bằng quân sự, triệt phá làng mạc, hoa màu, bỏ thuốc độc, cấm giao thương buôn bán nhằm cô lập nguồn lương thực, nhất là nhu cầu muối và sắt đến phủ dụ, miễn giảm thuế khoá, cung cấp lương thực, thực phẩm. Với những viên quan tốt nhất, xuất sắc nhất như Lê Văn Duyệt, Nguyễn Công Trứ... song chỉ một thời gian ngắn là mọi việc đâu lại vào đấy. Không có một vùng núi nào triều đình phải liên tục thành lập, cải tổ từ đơn vị quản lý hành chính, cơ quan phòng vệ đến sắp đặt quan lại và nhất là linh hoạt trong chính sách thuế khoá như ở đây.

Năm Gia Long thứ ba (1804), cải tổ từ 10 kiên cơ thành 6 kiên cơ và lập tổ chức Trấn Man, sau này được biết với tên gọi Nghĩa Định Sơn phòng.

¹ Người “man Đá Vách” hay còn gọi là người man Thạch Bích, sinh trú và hoạt động từ Nam Quảng Ngãi đến Bắc Bình Định. Theo các nghiên cứu dân tộc học thì người “man Đá Vách” chính là người Hré, Bahna, Jarai, Sé Đăng.

² H.Maitre trong “Rừng người Thượng” cho rằng Bùi Tá Hán nhậm chức năm 1540, song theo Nguyễn Đức Cung trong “Vũ man tạp lục thư” thì không thể trước 1540 mà chỉ có thể sớm hơn thời Nguyễn Hoàng (1558) khoảng vài năm. Sau khi Bùi Tá Hán mất (1568), triều Lê cử Nguyễn Bá Quính vào làm trấn thủ Quảng Nam (1568 - 1570), Nguyễn Hoàng làm trấn thủ Thuận Hóa (1558). Năm 1570, Nguyễn Hoàng được giao kiêm luôn vùng Quảng Nam.

Năm 1818, vua sai Lê Văn Duyệt xây dựng Tỉnh Man Trường Luỹ đặt 117 sở đồn bảo, phân phối lính 6 cơ thuộc trấn Quảng Ngãi đến đóng giữ. Ngoài ra, Gia Long lại lấy các tổng miền thượng của ba huyện: Bình Sơn, Thượng Nghĩa, Mộ Hoa đặt làm 27 lân, mỗi lân đặt một cai lân và một phó lân thay phiên nhau đóng giữ (dân số 2.080 người).

Nhằm giảm bớt mâu thuẫn giữa người man với người trung châu, vua Gia Long ban lệnh cấm mua bán sử dụng người man làm gia nô trong nhà. Các cuộc xung đột giữa người man cũng thường diễn ra các cuộc cướp bắt người làm nô lệ rồi bán sang Lào hoặc Cao Miên. Năm Gia Long thứ 8 (1809), nhà vua ban chỉ “*Cấm quan dân không được mua bán dân Man làm nô*” [3, tr.754].

Thông thường khi người Man cướp phá, xuống đồng bằng thì triều đình ngoài việc cử quân đánh dẹp còn cấm tiệt buôn bán, giao thương giữa vùng núi với đồng bằng nhằm ngăn chặn nguồn cung cấp muối, gạo, vũ khí...cho người Man, đốt sách, trại, lúa ruộng, trâu bò của người Man. Cùng với việc sử dụng quân đội còn triệt nguồn lương thực, vũ khí....

Tình hình cướp phá của giặc man Thạch Bích kéo dài tưởng như không có hồi kết thì vào năm 1863, triều đình đã quyết cử Nguyễn Công Tấn , người Quảng Ngãi , nguyên là Án sát Thái Nguyên nắm chức Tiểu phủ sứ , ngạch tam phẩm, đứng đầu nha sơn phòng Quảng Ngãi. Với lực lượng quân đội thường trực lên tới 3.600 quân và một đội dân binh. Nguyễn Công Tấn với hành động đầu tiên trong cuộc dẹp loạn ác man là xin triều đình: hoãn thuế một năm, bỏ sở giao dịch, khôi phục lại các đồn điền hai bên Bờ Luỹ, tái cơ cấu các đồn binh, lực lượng trấn giữ. Tập trung dân sống thành các nhóm để có thể tự vệ trước khi quân chính qui đến tiếp ứng khi có ác man đến. Từ năm 1866 đến 1867, hàng loạt thắng lợi thu về, số đông các nhóm man Thạch Bích phải qui thuận. Đối với các sách man chống cự như Nước Tô, Nước Xanh, Nguyễn Công Tấn cử đại quân tiến đánh. Năm 1868-1869, sào huyệt cuối cùng bị phá huỷ, người “man Đá Vách” buộc phải chấp nhận qui thuận triều đình [1].

Những kiến giải về nguyên nhân kéo dài hành động cướp phá của người “man Đá Vách” và quyết định xây dựng Tỉnh Man Trường Luỹ của triều Nguyễn vẫn đang được giới khoa học tìm hiểu nhằm đi đến lời giải đáp cuối cùng. Theo chúng tôi, có những vấn đề chính nhằm lí giải nguyên nhân trên:

Thứ nhất, về người man Đá Vách. Đây là những nhóm người Hrê, Bahna, Jarai, Xê Đăng, vốn đang trong tình trạng biến động về mặt tổ chức, xã hội. Trước khi người Việt tới, đây vốn vùng ảnh hưởng của người Chăm. Những tộc người trên được hưởng một chính sách cai trị lỏng lẻo, thậm chí hoàn toàn “*tự do*”. Mất đi người chủ

cũ, họ trở nên mất chỗ dựa trong khi những chủ nhân mới do sự khác biệt về chủng tộc, truyền thống văn hoá, đặc biệt thái độ phân biệt.

Thứ hai, đời sống người thiểu số tại đây trở nên khó khăn hơn so với thời các chúa Nguyễn. Dưới thời các chúa Nguyễn, các tộc người này đóng một vai trò quan trọng trong việc cung cấp nhân lực, vật lực cho công cuộc khai thác tài nguyên, xuất khẩu hàng hóa, đóng thuyền bè. Với vai trò và những đóng góp đó, họ được các chúa Nguyễn ưu ái: được phép tự do đi lại trên vùng đất của mình, thuế khóa nhẹ... Nay, dưới sự kiểm soát chặt chẽ của chính quyền mới, sự bóc lột của bộ máy cai trị địa phương, sự mánh khéo từ các lái buôn người Kinh đã khiến cho các hoạt động trao đổi hàng hóa gặp nhiều khó khăn. Những khó khăn về kinh tế cộng với sự kìm kẹp của chính quyền, hạn chế hoạt động đi lại giao lưu, chia cắt người dân bởi hệ thống lũy Tầm Man càng khiến cho người thiểu số bị cô lập, bản năng cướp phá có dịp trỗi dậy.

Thứ ba, các chính sách do triều đình ban hành liên tục thay đổi, từ cơ cấu tổ chức đến nhân sự. Các viên quan liên tục được điều đến một thời gian rồi lại bị điều chuyển. Các đối sách mang tính chất đối phó tình huống hơn là một chiến lược lâu dài, bền vững. Mỗi khi có biến, vua thường cử những viên đại thần tài giỏi đến trấn nhậm, xử trí công việc nhưng sau đó lại buộc phải rút đại thần về. Các viên quan cai trị cũ lại được phục chức yếu kém trong cai trị, phủ dụ dân chúng, tình trạng những nhiễu, hà lạm nhân dân lại tiếp tục tái diễn. Thay vì giáo hóa nhân dân, phát huy uy đức của triều đình, dạy dân trồng trọt, chăn nuôi, dạy chữ cho dân, thì các viên chức địa phương chỉ chăm chăm thu thuế và thường có xu hướng trấn áp hơn là cai trị nhân dân. Tình trạng trên cứ lặp đi lặp lại khiến cho từ những việc nhỏ bùng lên thành vấn đề lớn.

3. Kết luận

3.1. Qua những chủ trương và biện pháp thực thi mà triều đình Huế đã tiến hành vùng núi miền Trung, chúng ta thấy có một sự khác biệt sâu sắc ở hai vùng đất này. Đó là sự cứng rắn, thường xuyên sử dụng vũ lực đối với các nhóm nổi loạn ở vùng Thanh Nghệ. Liệu chẳng nó phản ánh một cái nhìn đầy “ngghi kỵ” và một chính sách “thực dụng” đối với vùng núi Thanh Nghệ. Bởi nơi đây vốn dĩ là vùng đất quê cha đất tổ của họ Nguyễn và các dòng họ đối thủ là: Lê, Trịnh. Đồng thời, là nơi xuất phát nổi tiếng của những nhóm người chống đối chính quyền dù là người Kinh hay người Thượng. Trong khi từ Quảng Bình trở vào chính quyền lại chủ trương và thực thi một cách mềm dẻo, linh hoạt, lúc phủ dụ khi cương quyết, nguyên nhân là vùng đất này là đất bản bộ, chỗ đứng chân của họ Nguyễn, là chỗ dựa vững chắc từ đời tiên đế nên

dẫu có sai phạm vẫn cần được dung thứ và giáo hóa. Bên cạnh đó là một thực tế lịch sử, các tộc người thiểu số ở vùng núi Thanh Nghệ có số lượng đông đảo, sống định canh, định cư, lâu đời, tổ chức hoàn chỉnh, có quan hệ gắn bó chặt chẽ, mật thiết nhiều đời với các chính quyền trước Nguyễn, trong khi, các tộc người thiểu số ở vùng núi từ Quảng Bình trở vào, dân cư ít ỏi, di canh di cư, kém văn minh, thể lực yếu ớt, từ lâu đã thuần phục triều Nguyễn.

3.2. Chính sách trị an đối với vùng núi miền Trung dưới triều Nguyễn phản ánh nhân quan Nho giáo đậm đặc. Xem người thiểu số là man di, kém văn minh, hay trở mặt nên cần được giáo hóa, phủ dụ. Còn người Việt cư trú ở vùng núi, chính quyền một mặt xem đó là phen dậu, tai mắt của triều đình, lực lượng tại chỗ, mặt khác, xét về nguồn gốc thì đó là những tội nhân, những kẻ bị lưu đày, ngoan cố hay chống đối nên thường sử dụng các biện pháp cứng rắn để trấn áp. Tuy nhiên, thực tế thì chính quyền nhà Nguyễn cũng đã áp dụng một sự linh hoạt nhất định trong quá trình thực thi chính sách tại đây. Cứng rắn về chủ trương nhưng linh hoạt trong vận dụng. Tùy từng đối tượng, từng lúc, từng nơi mà chính quyền áp dụng các phương sách khác nhau với mục tiêu cao nhất là bảo đảm sự ổn định, thống nhất, chống chia rẽ, chống mọi mưu toan phục hồi các thể lực cự thù. Đây là quan điểm xuyên suốt, chi phối mọi chính sách của chính quyền.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đức Cung (1998), *Lịch sử vùng cao qua Vũ man tạp lục thư*, Nxb Nhật Lệ.
2. Henri Maitre (2008), *Rừng người Thượng (Phần III)*, NXB Tri Thức, Hà Nội.
3. Quốc sử quán triều Nguyễn (2007), *Đại Nam Thực Lục, Tập 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8*, Nxb GD, Hà Nội.
4. Nguyễn Cư Trinh (1940), *Sãi Vãi*, SG.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP CỤ THỂ TRONG VIỆC GIẢNG DẠY TÁC PHẨM KÍ

Phạm Thị Thu Thủy¹

TÓM TẮT

Thành công của việc giảng dạy văn học đó chính là thông qua các tiết học văn trên lớp, người giáo viên có thể giúp cho học sinh biết cảm thụ tác phẩm đã học, giúp học sinh tự suy ngẫm, khám phá để thẩm thía cái hay, cái đẹp của tác phẩm. Thông qua giờ dạy tác phẩm văn học, giáo viên phải định hướng cho học sinh biết cách tự nghiên cứu và phát hiện được những cái hay, cái đẹp của tác phẩm.

ABSTRACT

The success of literature teaching is that teachers can help their students understand intensively works of literature through literature lessons in the class. Through these lessons, teachers have to instruct their students in self-studying and self- investigating in order to understand thoughtfully the beauty of those works of literature.

Việc giảng dạy ký đòi hỏi người giáo viên phải bám chắc đặc điểm cơ bản của thể kí, đó là tính xác thực. Tác phẩm kí thường không hư cấu mà tác giả chỉ lựa chọn ngay những sự việc, những con người vốn đã có giá trị điển hình trong cuộc sống. Nếu thầy giáo chỉ thỏa mãn với những kiến thức có sẵn trong bài văn thì khó mà giảng hay được, dẫn đến giờ học bài kí diễn ra rất “khô khan”, học sinh khó tiếp nhận được tác phẩm. Từ đó, yêu cầu người giáo viên khi dạy những tác phẩm kí phải có ý thức nghiên cứu, tìm hiểu thêm một số sự việc, con người gần gũi, liên quan đến bài giảng thì mới có thể thấu hiểu được giá trị điển hình của sự việc hay con người được ghi lại trong bài ký và giảng cho học sinh thấy rõ được ý nghĩa của nó. Do vậy, chúng ta có thể nói rằng giảng dạy một tác phẩm ký cũng đem lại cho người giáo viên khá nhiều sự vất vả.

Theo từ điển Tiếng Việt (GS. Hoàng Phê, chủ biên, 1998), biện pháp là cách làm, cách giải quyết một vấn đề cụ thể; nghĩa là trong phần này, chúng tôi xin đưa ra một số cách làm, cách giải quyết vấn đề trong việc giảng dạy tác phẩm ký ở nhà trường trung học phổ thông

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

1. Biện pháp đọc diễn cảm

Lịch sử giảng dạy và nghiên cứu khoa học đã khẳng định vai trò tích cực của đọc diễn cảm trong việc phát huy năng lực cảm thụ tác phẩm văn học cho học sinh. Các con đường đi vào tác phẩm văn chương đều bắt đầu từ việc đọc. Bàn về vấn đề này, giáo sư Phan Trọng Luận có nói: “*Đọc là một hoạt động tự giác, là sự vận động nhiều năng lực chủ quan của con người*”, giáo sư Lê Trí Viễn cũng cho rằng: “*Hiểu bài văn rồi đọc mới tốt nhưng đọc tốt càng hiểu thêm bài văn*”. Điều này góp phần khẳng định đọc diễn cảm là một hoạt động sáng tạo trong quá trình nhận thức văn học.

Thấy rõ hiệu lực của biện pháp này, các giáo viên giàu kinh nghiệm thường rất chú trọng và tận dụng mọi khả năng để phát huy sức mạnh của nghệ thuật đọc diễn cảm. Chẳng hạn, đối với thể thơ, giáo viên không chỉ dùng hình thức diễn đọc mà còn diễn ngâm, thậm chí không có khả năng diễn ngâm, giáo viên cũng tận dụng đến cả hình thức cho học sinh nghe qua băng, đĩa... Nhờ vậy mà không khí giờ học trở nên tươi mát hơn và việc tạo cho học sinh những ấn tượng, những rung cảm và xúc động thẩm mỹ bước đầu cũng có hiệu quả hơn.

Trong việc dạy học tác phẩm kí, việc đọc diễn cảm cũng là một vấn đề hết sức quan trọng trong việc khơi gợi cảm xúc, trí tưởng tượng và tạo cho học sinh tâm lí thâm nhập vào tác phẩm. Mặt khác, thể loại kí thường nói về người thật, việc thật nên đọc diễn cảm càng có ý nghĩa quan trọng trong việc giúp học sinh bắt đúng cái giọng, cái tình và hiểu được hoàn cảnh, tâm trạng của người viết kí. Chẳng hạn, đối với tác phẩm *Thượng kinh kí sự* nói chung và đoạn trích *Vào phủ chúa Trịnh* nói riêng, để hiểu rõ được giá trị hiện thực sâu sắc của tác phẩm, thấy được ngòi bút kí sự chân thực, sắc sảo của Lê Hữu Trác, người giáo viên cần phải hướng dẫn cách đọc cho học sinh và yêu cầu học sinh đọc được đoạn trích trong sách giáo khoa. Từ đó, học sinh sẽ thấy được cách miêu tả chi tiết, sinh động về quang cảnh và những sinh hoạt nơi phủ chúa. Quang cảnh và những sinh hoạt trong phủ chúa đã được ghi lại khá tỉ mỉ qua con mắt quan sát của một người thầy thuốc lần đầu tiên bước chân vào thế giới mới lạ này. Ngoài ra, qua tác phẩm, ta thấy được thái độ và cảm nghĩ của tác giả trước những sự việc nơi phủ chúa, tuy không bộ lộ trực tiếp nhưng qua ngòi bút ghi chép hiện thực sắc sảo và những cảm xúc được ghi lại đây đó, có thể thấy được thái độ của Lê Hữu Trác: không đồng tình với cuộc sống xa hoa, hưởng thụ nơi phủ chúa và đứng vững trước những quyến rũ vật chất nơi đây. Học sinh không thể tiếp nhận đầy đủ những thông tin này bằng kể xuôi hay tóm tắt mà phải bằng biện pháp đọc diễn cảm, để tiếng nói của nhà văn trở nên gần gũi và tạo được không khí giao cảm với học sinh, đồng thời biến giờ giảng văn thật sự trở thành một công việc tâm tình, một cuộc trao đổi về

vấn đề cuộc sống, về quan điểm và lí tưởng sống chứ không phải là giờ bàn luận nặng về triết lí, về xã hội học.

Hoặc ở đoạn trích *Người lái đò sông Đà* để giúp học sinh thưởng thức được vẻ đẹp ngôn ngữ được sáng tạo dưới bàn tay của một nghệ sĩ tài hoa thì người giáo viên cần phải cho học sinh đọc diễn cảm đoạn trích hay chính giáo viên sẽ là người đọc diễn cảm một số đoạn chọn lọc. Có làm được như vậy thì giáo viên mới dẫn dắt được học sinh khám phá cách thức mà tác giả đã sử dụng để khai thác đến tận cùng bản chất thẩm mĩ của đời sống, ẩn chứa trong hình tượng của dòng sông và của con người lao động. Biện pháp đọc diễn cảm sẽ giúp học làm bật lên được vẻ đẹp của văn chương, nhất là ở người nghệ sĩ Nguyễn Tuân, không chỉ tồn tại trong điều được viết mà còn được bộc lộ trong cách viết.

Đọc diễn cảm tác phẩm văn học sẽ giúp chúng ta không phải chỉ thu nhận hiện thực được phản ánh vào trong tác phẩm mà điều quan trọng là nắm bắt được cái phần chủ quan của tác giả, cái ý định của tác giả khi phản ánh. Tác giả Phan Trọng Luận cũng khẳng định: *“Nghệ thuật đọc diễn cảm chính là nghệ thuật xử lí một cách hợp lí mối quan hệ giữa khách quan phản ánh và chủ quan biểu hiện của tác giả, quan hệ giữa chủ quan người đọc và chủ quan tác giả để truyền đạt được tiếng nói tình cảm của tác giả đến bạn đọc”*.

Như vậy, đọc diễn cảm không chỉ là công việc mở đầu cho một tiết học, càng không phải chỉ để rèn luyện kĩ năng cho học sinh, để tạo không khí cho bài học hay tạo một ấn tượng hoàn chỉnh về bài văn mà chủ yếu là làm xuất hiện năng lực tưởng tượng, giúp học sinh cảm thụ đúng tác phẩm. Biện pháp này cần được tiến hành song song suốt quá trình giảng văn, để giúp cho việc dạy và học văn phù hợp với đặc trưng của bộ môn và tâm lí nhận thức của học sinh.

2. Biện pháp so sánh trong phân tích văn học

So sánh đối chiếu trong phân tích văn học là một khuynh hướng, một trào lưu nghiên cứu văn học ở nhiều nơi trên thế giới. Trong nghiên cứu và phê bình văn học, so sánh được sử dụng một cách khá rộng rãi và có hiệu lực thật sự. Khi đọc Hoài Thanh, chúng ta dễ nhận thấy so sánh được ông sử dụng một cách tài tình và linh hoạt. Nguyễn Đình Thi, Xuân Diệu, Chế Lan Viên... trong những bài phân tích văn học của mình cũng nhờ so sánh để chỉ ra vẻ đẹp độc đáo của bài văn, bài thơ. Trong giảng dạy văn học cũng vậy, so sánh là một biện pháp rất hiệu quả và phổ biến để giúp học sinh hiểu sâu hơn, chính xác hơn những nét về nội dung tư tưởng cũng như những đặc sắc nghệ thuật của tác phẩm văn chương. So sánh trong phân tích văn học rất đa dạng và phong phú, bởi vì giới hạn so sánh dựa vào cơ cấu nội tại của tác phẩm

và những mối liên hệ hữu cơ vốn có của nó với cuộc sống sản sinh và nuôi dưỡng nó. Tuy nhiên, khả năng và giới hạn so sánh không chấp nhận trường hợp lạm dụng tùy tiện, chủ quan mà đòi hỏi phải được xác định trên nguyên tắc chặt chẽ và có cơ sở khoa học xác đáng.

Chẳng hạn, sau khi dạy xong đoạn trích *Vào phủ chúa Trịnh*, giáo viên có thể cho học sinh so sánh với tác phẩm *Vũ trung tùy bút* (đã được học ở lớp 9) của Phạm Đình Hổ - người cùng thời với Lê Hữu Trác – để học sinh có thể thấy được những điểm giống nhau về giá trị hiện thực, thái độ của tác giả trước hiện thực và những điểm đặc sắc riêng trong ngòi bút viết kí của Lê Hữu Trác như: quan sát tỉ mỉ, ghi chép trung thực, tả cảnh sinh động, kể diễn biến sự việc khéo léo, lôi cuốn sự chú ý của người đọc, không bỏ sót những chi tiết nhỏ tạo nên cái thần của cảnh và việc.

So sánh những sáng tác của cùng một tác giả qua các thời kì khác nhau cũng sẽ giúp ta làm rõ sự chuyển biến hay phát triển trong quan niệm sáng tác cũng như thế giới quan của nhà văn thể hiện trong tác phẩm. Giáo viên có thể cho học sinh vận dụng phép so sánh tác phẩm *Người lái đò sông Đà* với những tác phẩm Nguyễn Tuân viết trước cách mạng tháng Tám để vừa giúp học sinh nhìn rõ một phong cách nghệ thuật độc đáo sớm định hình từ giai đoạn sáng tác đầu tiên của nhà văn, vừa thấy rõ sự lột bỏ cái vỏ cũ kĩ để cho ra đời một Nguyễn Tuân với quan niệm sống và con mắt nhìn đời mới mẻ.

Như vậy, có thể thấy so sánh là một trong những biện pháp rất cần thiết trong phân tích và dạy học tác phẩm văn chương. So sánh đúng chỗ, đúng lúc, đúng phạm vi sẽ giúp cho thế giới thẩm mĩ của học sinh không những được phát triển tự nhiên và phong phú, mà bản thân việc phân tích tác phẩm cũng được thuận lợi hơn, sâu sắc hơn.

3. Biện pháp nêu vấn đề

Nêu vấn đề là biện pháp sử dụng câu hỏi chứa đựng mâu thuẫn (giữa cái đã biết và cái chưa biết) để tạo được tình huống có vấn đề nhằm kích thích được tính tích cực, chủ động và thúc đẩy tư duy sáng tạo trong hoạt động cảm thụ văn học của học sinh. Ngày nay, dạy học nêu vấn đề đã được nhiều người thừa nhận là biện pháp có khả năng phát triển trí tuệ một cách có hiệu lực và ngày càng được sử dụng rộng rãi hơn trong lĩnh vực dạy học văn nói riêng và dạy học các môn khoa học nói chung.

Khác với câu hỏi phát hiện, câu hỏi tổng hợp kiến thức, câu hỏi so sánh và kiểu câu hỏi nhằm tập trung sự chú ý của học sinh, câu hỏi nêu vấn đề không nhằm mục đích tái hiện những kiến thức có sẵn mà đòi hỏi học sinh vận dụng sáng tạo những

kiến thức có sẵn để giải quyết một tình huống mới. Đây là cách chiếm lĩnh tri thức chỉ có thể có khi sử dụng câu hỏi nêu vấn đề. Bởi vì loại câu hỏi này nhằm đạt đến kiến thức mới chưa có trong nhận thức của học sinh. Kiến thức mới này không phải là kết quả của một vài cách thức chiếm lĩnh quen thuộc mà phải bằng sự tổng hợp của nhiều biện pháp tái hiện, tổng hợp và suy luận.

Như vậy, ứng dụng câu hỏi nêu vấn đề vào dạy học tác phẩm kí là một trong những biện pháp vừa phù hợp với đặc trưng thể loại vừa phát huy được tính chủ động, tích cực học tập của học sinh. Câu hỏi nêu vấn đề vừa là phương tiện để giáo viên tổ chức các tình huống học tập, vừa có khả năng định hướng, dẫn dắt các em tìm tòi, khám phá các biện pháp nghệ thuật cũng như nội dung, tư tưởng, chủ đề của tác phẩm. Câu hỏi này còn tạo ra tình huống để kích thích tính tích cực, năng lực độc lập suy nghĩ của học sinh, đồng thời tạo cho các em những kĩ năng cần thiết để trên cơ sở kinh nghiệm đã có, vận dụng sáng tạo vào hoạt động tìm kiếm ở những tác phẩm tương tự. Do đó, có thể nói đây là biện pháp hữu hiệu, đáp ứng được yêu cầu đổi mới nội dung và phương pháp dạy học hiện nay.

4. Biện pháp gợi mở

Gợi mở là biện pháp *“dẫn dắt học sinh từng bước tham gia phát hiện, phân tích và đánh giá từng bộ phận của tác phẩm bằng hệ thống câu hỏi dựa vào những vấn đề then chốt về nội dung và nghệ thuật. Gợi mở hỗ trợ cho phương pháp đọc sáng tạo và cũng phù hợp với biện pháp nêu vấn đề và phát triển tư duy cho học sinh, giúp các em mở rộng, đào sâu hoạt động nhận thức, thật sự động não để phân tích, bình giá các hiện tượng khoa học”*. Trong đà cải tiến phương pháp dạy học hiện nay, nhiều người đều nhất trí rằng biện pháp này có nhiều ưu thế đáp ứng yêu cầu phát triển tư duy của học sinh. Bằng con đường đàm thoại, gợi mở, giáo viên sẽ tạo cho lớp học một không khí tự do suy nghĩ, tự do phát biểu trực tiếp ý kiến và bộc lộ khả năng cảm thụ của mình. Chính vì thế, biện pháp này giúp ta cải thiện được thói quen diễn giảng, tạo điều kiện cho hoạt động song phương giữa thầy và trò để từng bước đi vào tác phẩm.

Khi giảng tác phẩm *Vào phủ chúa Trịnh*, nếu giáo viên dùng một hệ thống câu hỏi logic, có khả năng gợi vấn đề, nhằm giúp học sinh phát hiện được những chi tiết tuy nhỏ nhưng rất gây ấn tượng như: thế tử - một đứa bé – ngồi chễm chệ trên sập vàng để cho thầy thuốc – một cụ già – quỳ dưới đất lạy bốn lạy, rồi cười và ban một lời khen: *“Ông này lạy khéo!”*; khi đi vào nơi ở của thế tử xem mạch: *“Đột nhiên, thấy ông ta mở một chỗ trong màn gấm rồi bước vào. Ở trong tối om, không thấy có cửa ngõ gì cả. Đi qua độ năm, sáu lần trướng gấm như vậy ...”*. Phòng ở của thế tử trong một khung cảnh vàng son nhưng tù hãm, thiếu sinh khí được tác giả miêu tả rất

ti mỉ, khiến người đọc cũng cảm thấy ngọt ngào, khó thở. Qua đó, các em sẽ thấy được con mắt quan sát tinh tế của tác giả. Việc ăn chơi hưởng lạc của nhà chúa tự nó phơi bày ra trước mắt người đọc, không cần thêm một lời bình luận nào.

Hay như ở tác phẩm *Người lái đò sông Đà* cũng vậy, hệ thống câu hỏi cần tập trung vào khai thác đến tận cùng bản chất thẩm mỹ của đời sống, ẩn chứa trong hình tượng dòng sông và của con người lao động. Bởi vẻ đẹp của văn chương, nhất là người nghệ sĩ Nguyễn Tuân không chỉ tồn tại trong điều được viết mà còn được bộc lộ trong cách viết. Cụ thể, ở từng nội dung nên có những câu hỏi dẫn dắt học sinh tìm tòi để thấy rõ về hình ảnh một con sông Đà đầy đá nổi, đá chìm và thác dữ. Nhưng Nguyễn Tuân vẫn làm cho chúng ta nhận thấy, bên cạnh và cả bên trong sự hung bạo ấy hình ảnh con sông vẫn nổi bật lên như một biểu tượng về sức mạnh dữ dội và vẻ đẹp hùng vĩ của thiên nhiên đất nước. Hay khi tìm hiểu về hình tượng người lái đò trong cuộc chiến đấu với con sông Đà hung bạo, giáo viên cần gợi ra cho học sinh thấy được hình ảnh những ông lái đò nghèo khổ, những người trên hình hài còn in hằn những dấu vết khắc nghiệt của công việc chèo thuyền quá đổi gian nan, cực nhọc, hiểm nguy. Chính vì thế mà Nguyễn Tuân đã dùng chữ “vàng mười” để gọi tên vẻ đẹp và giá trị quý báu của con người lao động. Với những gợi ý này, học sinh có thể tự rút ra kết luận: trong cảm xúc thẩm mỹ của tác giả *Người lái đò sông Đà*, con người đẹp hơn tất cả và quý giá hơn tất cả.

Biện pháp gợi mở như vậy có khả năng phát triển óc tư duy, phê phán của học sinh, giúp các em tự rèn luyện các kỹ năng phân tích, đánh giá tác phẩm văn học. Tuy nhiên, câu hỏi yêu cầu phải được chuẩn bị thật kỹ càng, phù hợp với tâm lý, đặc điểm của từng đối tượng học sinh và phù hợp với chương trình, nội dung, đặc điểm của tác phẩm. Bên cạnh đó, hệ thống câu hỏi cần phong phú và đa dạng, hình thức câu hỏi cũng phải thay đổi phù hợp theo kiểu diễn dịch hoặc quy nạp để giúp học sinh dễ khái quát, dễ hệ thống ý nghĩa nhiều tầng bậc của tác phẩm. Ngoài ra, phải có sự kết hợp nhịp nhàng, cân đối với các loại câu hỏi tổng hợp, câu hỏi nêu vấn đề, câu hỏi sáng tạo tình huống, buộc học sinh vận dụng các loại kiến thức đa dạng để phát huy năng lực độc lập làm việc, óc tìm tòi suy nghĩ và thói quen giao tiếp xã hội.

5. Kết luận

Trên đây là những biện pháp dạy học mà tôi đã đề xuất trên cơ sở tìm hiểu về đặc trưng của thể loại kí nói chung, đặc trưng phong cách của từng tác giả và cả những đặc trưng trong các tác phẩm kí được lựa chọn và giảng dạy ở trường THPT. Mục đích nhằm nâng cao năng lực cảm thụ, khơi gợi sự tích cực, năng động, tự mình tìm tòi, khám phá tác phẩm ở học sinh. Tất nhiên, dù sử dụng phương pháp nào đi nữa thì chìa khóa thành công phần lớn cũng nhờ vào sự tính toán kỹ lưỡng trên cơ sở nắm chắc đặc điểm lớp học, đặc điểm đối tượng học sinh, yêu cầu của chương trình và kẻ cả sở trường của giáo viên để tạo hiệu quả tối ưu cho giờ học, giúp học sinh phát triển cân đối cả về tâm hồn và trí tuệ.

GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC: KINH NGHIỆM CỦA HÀN QUỐC

Võ Thị Tích (người dịch)¹

TÓM TẮT

Theo một câu châm ngôn của Hàn Quốc, "Nếu có ba người, kể cả tôi, thì hai người còn lại phải là hình mẫu đạo đức cho tôi." Câu châm ngôn này nhấn mạnh rằng chúng ta học từ cả một ví dụ điển hình xấu và một ví dụ điển hình tốt. Chúng ta học được từ một ví dụ điển hình tốt khi một người cung cấp cho chúng ta một cơ hội để bắt chước hành vi tốt của họ. Chúng ta cũng tìm hiểu từ một ví dụ điển hình xấu khi một người cung cấp cho chúng ta một cơ hội để phản ánh về các hành vi vô đạo đức.

Mục đích của bài này là để xem lại lịch sử của giáo dục đạo đức Hàn Quốc, trình bày các chương trình giáo dục đạo đức cho học sinh. Bài viết kết luận với các đề xuất cho các nhà giáo dục, những người quan tâm đến giáo dục đạo đức.

ABSTRACT

According to a Korean maxim, "If there are three persons, including me, the other two persons must be moral exemplars for me." This maxim emphasizes that we learn from both a bad exemplar and a good exemplar. We learn from a good exemplar when a person gives us an opportunity to imitate his or her good behaviors. We also learn from a bad exemplar when a person gives us an opportunity to reflect on immoral behaviors.

*The purpose of this paper is to review this history of moral education, presenting the moral education programs in Korea. The paper concludes with suggestions for American **educators who are interested in moral education.***

1. Lịch sử nền giáo dục đạo đức ở Hàn Quốc

Hàn Quốc thường xem sự giáo dục đạo đức như tính năng trung tâm của đời sống con người. Vì vậy, giáo dục đạo đức đã được xem như là cốt lõi của quá trình giáo dục. Hàn Quốc đã mạnh mẽ tin tưởng rằng trau dồi phẩm chất đạo đức chỉ có thể bởi cách giáo dục đạo đức liên tục và chân thành tự kỷ luật (Park và Chu, năm 1996). Ví dụ, Hwarang-do (Nhóm thanh niên Flowery) trong triều đại Silla (năm 57 trước Công Nguyên đến năm 935 sau Công Nguyên) đã đưa ra một ưu tiên cao cho giáo dục đạo đức. Hwarang-do đã được tổ chức để huấn luyện cơ thể và tâm trí của thế hệ trẻ và xây dựng hình tượng cho họ thông qua các viện nghiên cứu và huấn luyện quân sự

¹ CN – Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

để có những công dân yêu nước và can đảm của triều đại Silla. Ngay cả trong triều đại Choseon gần đây (năm 1392 sau CN đến năm 1910 sau CN), giáo dục đạo đức đã được xem là quan trọng nhất, được chia theo chủ đề riêng biệt trong các hình thức truyền thống của các tổ chức giáo dục như Sungkyunkwan, Hyanggyo, Seodang, và Seowon.

Sau khi Hàn Quốc được giải phóng từ chủ nghĩa đế quốc Nhật Bản vào lúc kết thúc chiến tranh thế giới thứ II, Hàn Quốc đã bị ảnh hưởng bởi các hệ thống giáo dục phương Tây. Vào thời điểm đó, giáo dục đạo đức trong các trường học không phải là một môn học độc lập nhưng chức năng giáo dục đạo đức được thực hiện trong tất cả các chương trình học. Sau những ý tưởng giáo dục phương Tây, các nhà giáo dục Hàn Quốc đã có một kỳ vọng mơ hồ rằng giáo dục đạo đức sẽ tràn ngập các chương trình học. Thật không may, một kỳ vọng hồng đã không được thực hiện. Theo cách tiếp cận này, sự tiếp cận việc giáo dục đạo đức một cách chung chung, đã không nhận được sự quan tâm nhiều đến việc giáo dục đạo đức. Nói chung, giáo viên chú ý chỉ để giảng dạy vấn đề riêng của họ. Trong một cách nói khác, hầu hết giáo viên đứng tách biệt với giáo dục đạo đức như là những người đứng ngoài giáo dục đạo đức (Chu & Park, 1996).

Trong thời gian chiến tranh Triều Tiên (1950-1953) và quá trình hiện đại hóa nhanh chóng, rối loạn đạo đức dần dần đã trở thành một vấn đề nóng người Hàn Quốc. Các nhà quan sát cảm nhận rằng sự xói mòn dần dần của các giá trị truyền thống, trong đó, có định hướng đạo đức của một người Hàn Quốc, đã mang lại một sự mất mát của giáo luật liên quan đến các vấn đề quan trọng về mặt đạo đức.

Trong cuộc chiến tranh Triều Tiên, hệ thống giá trị truyền thống như sự tôn trọng người lớn tuổi, lòng hiếu thảo, ý thức tôn trọng trong cộng đồng, tính hợp tác, tính toàn vẹn, tôn trọng sự sống đã trở thành suy thoái, đồng thời, xã hội rối loạn lan rộng trên cả nước. Cuộc chiến tranh giữa Bắc và Nam Triều Tiên mang lại một ý nghĩa sâu xa của sự mất lòng tin, tạo điều kiện thuận lợi cổ súy cho lối sống "cần sống sót – chính sách ưu tiên hàng đầu" bất kể mục tiêu và phương thức của cuộc sống.

Trong khi đó, thay đổi xã hội nhanh chóng đi kèm với phát triển kinh tế sản xuất, một cuộc khủng hoảng giá trị không được tiên đoán từ trước cho người dân Hàn Quốc. Câu "Tôi phải là người được ưu tiên" được xem như một triết lý mới phát sinh và chủ nghĩa vật chất tăng lên rất nhiều. Ích kỷ, gia đình trị, chủ nghĩa khu vực đã chứng minh cho sự vi phạm quy tắc đạo đức. Tiền, là các giá trị cuối cùng và mục tiêu của người Hàn Quốc (Park, 1993). Đồng thời, tội phạm, ma túy và bạo lực tăng lên

nhANH chóng. Hàn Quốc bắt đầu nhận ra rằng khi họ càng trở nên giàu có, họ đã trở thành nghèo khổ trong các khía cạnh đạo đức và tinh thần của cuộc sống.

Sau chiến tranh Triều Tiên và công nghiệp hóa nhanh chóng, sự cần thiết phải trung thành với các giá trị dân chủ xuất hiện. Giáo dục Hàn Quốc đã bắt đầu đề xuất rằng cách dân chủ của cuộc sống phải được thấm nhuần ở các lứa tuổi sớm thông qua một nền giáo dục có hệ thống. Vào thời điểm đó, một số giá trị dân chủ thường va chạm với các giá trị truyền thống của Hàn Quốc. Ví dụ, lối sống của Hàn Quốc đã được dựa trên tình cảm gần gũi và lòng trung thành. Tuy nhiên, giá trị mối quan hệ tình cảm và tình bạn thân thiết thường xuyên va chạm với các giải pháp hợp lý và theo đúng thủ tục như các giá trị dân chủ trong đời sống cộng đồng.

Giáo dục đạo đức ngày hôm nay tại Hàn Quốc là một sự phản ánh những yếu tố tình huống và lịch sử. Nói một cách khác, nhu cầu củng cố một bản sắc dân tộc như người dân Hàn Quốc, nuôi dưỡng các giá trị dân chủ, thái độ dân chủ, tạo ra một sự đồng thuận đạo đức thông qua một tổng hợp giữa các giá trị truyền thống và các giá trị dân chủ là nguyên nhân quan trọng của việc thực hiện giáo dục đạo đức là một riêng biệt, yêu cầu chuyên đề trong trường học (Chu & Park, 1996).

2. Chương trình giáo dục đạo đức cho học sinh

Trong chương trình giáo dục đạo đức, mọi khía cạnh của giáo dục đạo đức được quy định cụ thể chi tiết như mục đích, mục tiêu, nội dung (danh sách các phẩm chất đạo đức), phương pháp giảng dạy và đánh giá cho mỗi cấp lớp và trường. Trong vòng 50 năm từ năm 1945 đến thời điểm hiện tại, chương trình giáo dục đạo đức đã được thay đổi nhiều lần (Viện Phát triển Giáo dục Hàn Quốc, 1988).

2.1. Mục tiêu và nội dung

Mục tiêu của giáo dục đạo đức được chia thành bốn nhóm chính:

"Sự hình thành những thói quen đạo đức và cách cư xử tốt" liên quan đến việc làm chủ những thói quen cơ bản tốt và các quy ước, tục lệ xã hội thông qua các mô hình liên tục, khắc sâu và đào tạo. Chương trình giảng dạy liên quan đến thói quen học tập như quy định hoặc quy ước, tục lệ đạo đức như thế nào để chào đón người cao tuổi, làm thế nào để nói chuyện với người lớn tuổi, làm thế nào để sử dụng các phương tiện công cộng, làm thế nào để giữ cho tình bạn thân thiết, làm thế nào để vứt bỏ rác, làm thế nào để hiểu được quy định nhà Trường, làm thế nào để bảo tồn các tài liệu, làm thế nào để làm nhiệm vụ của một công dân, làm thế nào để phản ánh về cuộc sống hàng ngày của một người, làm thế nào để giúp đỡ người khác, làm thế nào để hợp tác với những người khác, làm thế nào để tự hào về Tổ quốc của mình, và vv.

"Hiểu các quy tắc đạo đức và lý tưởng" có liên quan đến truyền bá sâu rộng đạo đức truyền thống. Nếu chúng ta không biết điều gì là đúng hay sai, chúng ta không thể hành xử về mặt đạo đức trong một ý nghĩa nghiêm ngặt. Về vấn đề này, chỉ đạo truyền bá các quy tắc đạo đức hoặc lý tưởng là quan trọng. Chương trình giảng dạy cố gắng để thấm nhuần một cách mạnh mẽ đối với trật tự luân lý thông qua trình bày thuyết phục của quy tắc đạo đức để phát triển hiểu biết của học sinh về sự cần thiết cho một cấu trúc bản quy phạm pháp luật trong xã hội. Vì vậy, nó đòi hỏi học sinh phải học các chuẩn mực đạo đức tổng quát hoặc lý tưởng để họ phát triển khả năng phân biệt đúng sai.

"Sự phát triển của phán đoán luân lý và ra quyết định" dùng để chỉ khả năng của học sinh để giải quyết xung đột đạo đức xảy ra trong các tình huống đời sống hàng ngày trên cơ sở cân nhắc rời rạc đạo đức và phương pháp chính đáng về mặt đạo đức. Chương trình giảng dạy có liên quan đến những kinh nghiệm thực tế của học sinh, do đó quyết định của họ là có ý thức và chủ ý, dựa trên quyền tự trị đạo đức của họ.

"Xây dựng nhân vật đạo đức tự trị " là để có một sự hình thành vững chắc về đạo đức hay sự sẵn sàng mạnh mẽ về đạo đức, để làm tốt điều đó học sinh phải có sự tự tiếp thu của các nguyên tắc đạo đức, lý tưởng, hiện thực. Chương trình này đòi hỏi phát triển cho học sinh có tiếng nói chính kiến hoặc có cái nhìn về các vấn đề đạo đức trên cơ sở các nguyên tắc đạo đức và lý tưởng đạo đức mạnh mẽ. Nó đòi hỏi họ phải có một nội lực mạnh mẽ để vượt qua những cám dỗ có hại và sự lười biếng trong đạo đức.

Mục tiêu và nội dung giáo dục đạo đức ở mỗi cấp học có thể được tóm tắt như sau (MOE, 1992a, 1992b; 1992c):

2.2. "Lẽ phải của cuộc sống" trong trường tiểu học 1(lớp 1 và lớp 2)

a. Mục tiêu:

"Sự hình thành nghi thức xã giao cơ bản và lịch sự"

"Sự hình thành những thói quen đạo đức"

b. Nội dung: "Năm lĩnh vực cuộc sống"

Cuộc sống cá nhân: Thái độ đúng đắn, tôn trọng cha mẹ, người lớn tuổi, học sự suy ngẫm hàng ngày về việc dọn dẹp, đúng giờ, giữ lời hứa, an toàn, tiết kiệm, lòng tự trọng, và tính độc lập.

Gia đình & cộng đồng: Chăm sóc cho anh chị em, nghi thức cho việc ăn uống, lòng hiếu thảo, nghi thức cho khách, người thân, hàng xóm, nghi thức cho việc thăm hỏi.

Trường học: Lễ phép với giáo viên, thích ứng với môi trường lớp học, tôn trọng bạn bè, trở thành người bạn tốt cho bạn bè mình, tôn trọng quy định trường học, sử dụng chính xác các cơ sở vật chất trường học, và yêu ngôi Trường của mình.

Đời sống xã hội: chấp hành pháp luật, sử dụng đúng cách các tiện ích công cộng, hợp tác, bảo vệ môi trường, giúp đỡ người nghèo, làm nhiệm vụ của một công dân và tuân theo mọi yêu cầu của xã hội.

Quốc gia: Có tình yêu của quốc gia và nhà nước, lòng yêu nước, sự tôn nghiêm về phía lá cờ quốc gia và quốc ca, khát vọng thống nhất đất nước, tình anh em, và biết ơn chân thành đến những nhà ái quốc đi trước.

2.3. "Đạo đức" trong trường tiểu học 2 (lớp 3, lớp 4, lớp 5, lớp 6)

a. Mục tiêu:

"Xây dựng nghi thức xã giao cơ bản và thói quen đạo đức"

"Tiếp thu luân lý đạo đức cơ bản"

"Tăng cường khả năng lập luận đạo đức"

b. Nội dung: "Bốn lĩnh vực cuộc sống"

Cuộc sống cá nhân:

Lớp 3: Bảo vệ động vật và rừng, thực hành tốt tư cách đạo đức, thật thà, và tôn trọng những thứ bảo tồn.

Lớp 4: Cuộc sống lành mạnh, suy nghĩ và hoạt động độc lập, giữ lời hứa, và tiết kiệm thời gian.

Lớp 5: Tầm quan trọng của đời sống con người, thái độ sáng tạo, cần cù, chăm chỉ, biết lập kế hoạch và có sự phản hồi của bản thân trong hoạt động.

Lớp 6: Kế hoạch của cá nhân trong tương lai, làm một người tốt nhất, giá trị vật chất so với giá trị tinh thần, niềm tin và sự thực hiện.

Cuộc sống gia đình, khu phố, trường học:

Lớp 3: Hiện thị hành vi tôn trọng trong đạo đức gia đình, về đời sống học đường, tình bạn và sự tự tin, và biết ơn đối với những người khác cung cấp cho chúng ta giúp đỡ.

Lớp 4: Lễ độ, nhã nhặn với người thân, tự hào trong sự tha thứ, và sự đồng cảm.

Lớp 5: Truyền thống của sự lễ độ, tôn trọng các nước láng giềng, lòng tốt và sự nhượng bộ, sự giúp đỡ cho những người có hoàn cảnh khó khăn.

Lớp 6: Tinh thần và những hình thức lễ nghi, hợp tác phát triển cộng đồng, tình yêu thương và lòng bác ái, tình yêu thương và sự tôn trọng.

Đời sống xã hội:

Lớp 3: Quan sát đạo đức xã hội, tham gia vào các hoạt động dịch vụ, hỗ trợ những người khác, không phân biệt đối xử, và luôn tôn trọng những quan điểm khác nhau.

Lớp 4: Tôn trọng lợi ích người khác, cạnh tranh và hợp tác, bảo vệ môi trường, công lý, lòng dũng cảm, thái độ đúng đắn trong các cuộc họp.

Lớp 5: Chấp hành pháp luật, hợp tác trong các tổ chức xã hội dân sự, đạo đức trong kinh tế, tôn trọng các quyền hạn của người khác và hợp lý giải quyết vấn đề.

Lớp 6: Nắm tinh thần của pháp luật, ý thức cộng đồng và sự tham gia, lợi ích tư nhân so với lợi ích công cộng, làm cho xã hội, theo đúng thủ tục và tôn trọng kết quả.

Đời sống quốc gia:

Lớp 3: Lòng yêu nước, giữ gìn di sản văn hóa, hiểu biết về các điều kiện phân chia và sự cần thiết để đi đến sự thống nhất cuối cùng, thái độ thân thiện đối với người nước ngoài.

Lớp 4: Hợp tác phát triển quốc gia, thái độ thích hợp cho các nền văn hóa quốc gia, tương lai thống nhất Hàn Quốc, và những người đã đóng góp cho hòa bình thế giới.

Lớp 5: Đất nước và con người, người Hàn Quốc đang sống ở nước ngoài và lòng yêu nước của họ, các phương pháp hòa bình thống nhất và sự trao đổi quốc tế của các nền văn hóa.

Lớp 6: Xây dựng đất nước phồn vinh, tự hào dân tộc và những nhiệm vụ của công dân, những nỗ lực cho sự thống nhất, hòa bình thế giới và sự thịnh vượng chung.

2.4."Đạo đức" trong trường trung học (lớp 7, lớp 8, lớp 9)

a. Mục tiêu

"Nắm quy tắc đạo đức, lịch sự, nghi thức"

"Tăng cường khả năng phán đoán luân lý"

"Hình thành các khuynh hướng đạo đức cho thực hành các hành vi đạo đức"

b.Nội dung: "Bốn lĩnh vực cuộc sống"

Cuộc sống cá nhân:

Lớp 7: Cuộc sống con người và đạo đức, đạo đức con người và con người vô đạo đức, lương tâm và đạo đức, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Weonhyo, Đức Phật).

Lớp 8: Mục đích và giá trị của cuộc sống con người, sự đa dạng và xung đột trong cuộc sống của con người, sự lựa chọn các giá trị và phán đoán luân lý, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Byoung-yeon Kim, Lao-tzu).

Lớp 9: Niềm vui của cuộc sống và kế hoạch cho cuộc sống, sự phát triển cá thể và hình thành nhân cách, thái độ nhân văn, và một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Ahn Chang-ho, Helen Keller).

Đời sống gia đình, hàng xóm, và trường học:

Lớp 7: Đời sống gia đình và học đường, sự nhã nhặn trong gia đình, người thân, và khu dân cư, sự văn minh trong trường học, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Yi-hwang, Khổng Tử).

Lớp 8: Các vấn đề gia đình và đạo đức, khu phố và vấn đề đạo đức, trường học và các vấn đề đạo đức, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (King Youngjo, Rousseau).

Lớp 9: Xây dựng hình ảnh gia đình ước mơ, các mối quan hệ đúng đắn giữa các thân nhân và hàng xóm, ước vọng về việc học cho nghề nghiệp tương lai, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Saimdang Shin, Pestalozzi).

Đời sống xã hội:

Lớp 7: Xã hội hiện đại và đạo đức công cộng, xã hội hiện đại và đạo đức truyền thống, xã hội hiện đại và đạo đức công dân, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Yi-Yi, Chúa Giêsu Kitô).

Lớp 8: Vấn đề môi trường trong xã hội hiện đại, vấn đề vị thành niên trong xã hội hiện đại, giải pháp cho các vấn đề đạo đức xã hội, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Ha-Eung Lee, Nobel).

Lớp 9: Dân chủ xã hội và phẩm giá con người, thái độ dân chủ và lối sống, phúc lợi xã hội và đạo đức trong nền kinh tế (Yak-yong Chung, Franklin), một nghiên cứu đối với đạo đức con người

Đời sống cộng đồng quốc gia:

Lớp 7: Sự phát triển quốc gia và văn hóa, lòng yêu nước và tình yêu của cá nhân đối với một quốc gia, cách thức đúng đắn của cuộc sống cá nhân như là một thành viên của cộng đồng quốc gia của Hàn Quốc, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Il-yeon, Gandhi).

Lớp 8: Các nguyên nhân và nguồn gốc của sự chia cắt đất nước Hàn Quốc, thực tế của Bắc Triều Tiên, những nỗ lực cho sự thống nhất của Hàn Quốc và các vấn đề tồn tại, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Gaesomun Yeon, Napoleon).

Lớp 9: Sự thịnh vượng của cộng đồng quốc gia Hàn Quốc, thực hiện thống nhất Triều Tiên, người dân Hàn Quốc trên thế giới, một nghiên cứu đối với đạo đức con người (Lee Sun-sin, Son Mun).

2.5. "Đạo đức" trong các trường trung học (lớp 10, lớp 11, lớp 12)

a. Mục tiêu

"Phát triển đạo đức mong muốn và ý thức tư tưởng"

"Hình thành đặc điểm tính cách mạng đạo đức"

"Hình thành một hệ thống giá trị"

b.Nội dung: "Năm lĩnh vực"

Con người và đạo đức: Cuộc sống con người và đạo đức, hình thành sự tự ý thức và nhân cách, và các tính cách của thanh niên.

Xã hội và đạo đức: Các tình huống đạo đức trong xã hội hiện đại, xã hội hiện đại và đạo đức cuộc sống, các vấn đề xã hội và đạo đức hiện hành.

Quốc gia và đạo đức: Ý thức hệ quốc gia, dân tộc, phát triển và dân chủ, đạo đức toàn cầu.

Tư tưởng đạo đức: Những tư tưởng đạo đức phương Đông, tư tưởng đạo đức phương Tây, và tư tưởng đạo đức của Hàn Quốc.

Nhiệm vụ thống nhất quốc gia: Vấn đề phải đối mặt với việc thống nhất đất nước, điều kiện và quy trình để thực hiện việc thống nhất Triều Tiên, và những hình ảnh dự kiến sau khi thống nhất đất nước (Chung, Chu, Cha, Kim, & Lee, 1994).

3. Phương pháp giảng dạy và đánh giá

Trên tiền đề rằng không có bất cứ phương pháp phổ biến cụ thể nào để áp dụng trong giáo dục đạo đức, phương pháp giảng dạy của giáo dục đạo đức xem xét dưới trình độ của học sinh để phát triển nhận thức và để tăng cường hiệu quả của việc học tập trong giáo dục đạo đức (Chung, 1984). Giáo viên được khuyến khích sử dụng một sự kết hợp của các phương pháp để làm cho một lớp học có ý nghĩa, hiệu quả, thú vị

cho học sinh cũng như kích thích và phát triển khả năng tư duy của học sinh. Gần đây, cách thức yêu cầu, thảo luận tình huống, lấy học sinh làm trung tâm được khuyến khích mạnh mẽ trong một lớp học giáo dục đạo đức để tránh kiểu giảng dạy thụ động cho học sinh. Tuy nhiên, hầu hết các lớp học đạo đức vẫn theo cách truyền đạt, do đó, các phương pháp truyền thống như lời giải thích, kể chuyện, mô hình hóa, thảo luận nhóm nhỏ vẫn còn sử dụng rộng rãi tại Hàn Quốc (Chu & Park, 1996).

Các phương pháp thường được sử dụng trong một lớp học giáo dục đạo đức như sau:

1. Giải thích được thiết kế để khắc sâu phẩm chất đạo đức
2. Trình bày những hành vi đạo đức tốt thông qua văn học và lịch sử
3. Đọc một cuốn sách giáo khoa và tìm kiếm những bài học đạo đức từ nó
4. Trình bày một tình huống đạo đức theo sau đó là một cuộc thảo luận nhóm nhỏ
5. Đối thoại các nội dung về đạo đức bởi những câu hỏi và câu trả lời
6. Nghiên cứu các trường hợp cụ thể.
7. Trò chơi phân vai và trò chơi mô phỏng
8. Sử dụng các tài liệu nghe nhìn
9. Cho học sinh làm viết bài luận về đạo đức
10. Cho học sinh viết các bài báo về định hướng giá trị
11. Các hoạt động và các dự án nhóm nhỏ.

Ngoài những phương pháp giảng dạy giáo dục đạo đức như là một môn học riêng biệt, một loạt các hoạt động ngoại khóa cũng được sử dụng rộng rãi tại Hàn Quốc. Ví dụ, như các hoạt động bắt buộc theo quy định của nhà trường, một khoảnh khắc của sự im lặng cho phương châm thiền định, họp hội đồng thường xuyên hàng tuần, khẩu hiệu trong trường học và lớp học, những thông báo buổi sáng và buổi chiều của giáo viên chủ nhiệm, họp lớp, các hoạt động câu lạc bộ, các dịch vụ dự án, các lễ hội trường học, và các sự kiện trường khác..là những phương thức hiệu quả được sử dụng tại Hàn Quốc. Trong số này, một hoạt động đáng chú ý là các dự án phục vụ cộng đồng. Từ năm 1994, các dự án dịch vụ cộng đồng đã được thực hiện như một hoạt động ngoại khóa cần thiết trong các trường THCS và THPT.

Việc đánh giá trong giáo dục đạo đức đã được coi như là một vấn đề nan giải muôn thuở (Viện Phát triển Giáo dục Hàn Quốc, 1985). Bài kiểm tra giấy là không thể tránh khỏi vì các giáo viên được yêu cầu phải phân loại học sinh bằng các điểm số. Giáo dục đạo đức là một môn học được bao gồm cả trong các trường Trung học và môn thi cho kì thi đại học. Mặc dù kỹ thuật đánh giá khác nhau như quan sát cá nhân, phỏng vấn, kiểm tra học bạ, thái độ đạo đức, bảng câu hỏi là đề nghị của Bộ Giáo dục,

hầu hết giáo viên sử dụng bài kiểm tra viết đơn giản thay vì đánh giá kiến thức đạo đức học sinh. Nói chung, hầu hết các câu hỏi cho kỳ thi dễ dàng như vậy điểm số học sinh trong một lớp học giáo dục đạo đức là cao hơn so với bất kỳ môn học nào khác.

4. Một số nhiệm vụ cho tương lai cho giáo dục đạo đức ở Hàn Quốc

Kể từ khi Hàn Quốc áp dụng ươm mầm những phẩm chất đạo đức qua việc giáo dục có hệ thống, nó có thể được dự kiến sẽ là sự nhấn mạnh về giáo dục đạo đức là một vấn đề riêng biệt sẽ vẫn ổn định trong tương lai. Tuy nhiên, để nâng cao hiệu quả của giáo dục đạo đức là một vấn đề riêng biệt, vẫn còn một số nhiệm vụ cần được hoàn thành.

Đầu tiên giáo dục đạo đức, Hàn Quốc phải tìm kiếm tích hợp tốt hơn của đạo đức biết, cảm nhận, hành động. Dưới ảnh hưởng của giáo dục đạo đức Kohlbergian, mô hình thống trị cho một lớp học giáo dục đạo đức đã được phát triển và nhận thức. Hiện đã có một sự tập trung rõ ràng trên lĩnh vực nhận thức trong một lớp học giáo dục đạo đức. Mặc dù có một số quan tâm đến tình cảm đạo đức, thói quen đạo đức, hành vi đạo đức, hội nhập của đạo đức, biết, cảm nhận, và diễn xuất vẫn chưa được khám phá.

Như vậy, giáo viên giáo dục đạo đức ở Hàn Quốc phải thay đổi khuynh hướng trí tuệ của mình để họ có thể hiểu rằng thực hiện hành vi đạo đức là một trạng thái ổn định phức tạp bao gồm đạo đức biết, cảm nhận, và làm. Trọng tâm của giáo dục đạo đức là một vấn đề riêng biệt phải bao gồm cảm giác đạo đức và đạo đức. Giáo viên giáo dục đạo đức phải cố gắng sắp xếp nhiều cơ hội giúp học sinh phát triển tình cảm đạo đức và kinh nghiệm các hành vi đạo đức.

Thứ hai, đạo đức giáo dục trong nhà trường phải được thực hiện trong một mối quan hệ gần gũi hơn với gia đình và cộng đồng. Phụ huynh và cộng đồng là những người ủng hộ quan trọng cho giáo dục đạo đức của giới trẻ (Lickona, 1991). Kể từ khi việc áp dụng các hệ thống giáo dục hiện đại, giáo dục đạo đức ở Hàn Quốc đã trở thành giới hạn nhiệm vụ duy nhất của giáo dục. Do đó, giáo viên giáo dục đạo đức giả định một nhiệm vụ mới đầy thử thách. Bây giờ họ phải kích hoạt lại sự giúp đỡ của cha mẹ và cộng đồng để giúp phát triển đạo đức của học sinh.

Thứ ba, giáo dục đạo đức ở Hàn Quốc để thành công, nó là cần thiết để thay đổi bầu không khí nhà Trường có tính cạnh tranh cao để nó trở thành một cộng đồng dân chủ đạo đức dựa trên hợp tác, chăm sóc, và công bằng. Kỷ luật nhà trường phải công bằng. Tất cả các giáo viên phải là những hình mẫu đạo đức cho học sinh của họ. Giáo

viên không thể là người ngoài đạo đức. Trường quản trị phải được thực hiện một cách dân chủ, đạo đức.

Thứ tư, giáo dục đạo đức có hiệu quả, nó là cần thiết để xây dựng một mối quan hệ gần gũi hơn giữa các giáo viên trong các trường đại học và giáo viên trong các trường trung học. Lý thuyết và thực hành tích hợp hiệu quả là một yếu tố rất quan trọng cho việc cải thiện giáo dục đạo đức cả hai như là một vấn đề và là một hoạt động toàn trường.

5. Giáo dục đạo đức trong Nhà trường Việt Nam hiện nay

Ngày nay, cùng với sự phát triển và đi lên của xã hội, mỗi chúng ta được sống trong môi trường văn minh, hiện đại hơn, nhưng kéo theo đó cũng có nhiều vấn đề nảy sinh làm ảnh hưởng ít nhiều đến đời sống xã hội. Một trong những vấn đề đáng lo ngại hiện nay, đó là đạo đức học đường của một bộ phận học sinh đang bị xuống cấp, dẫn đến tình trạng bạo lực học đường, những vụ án nghiêm trọng, những hành vi gian lận ở nhiều góc độ... xảy ra ngày càng phổ biến. Đây là những biểu hiện lệch lạc trong hành vi, nhân cách đạo đức học sinh. Điều này không những gây hoang mang cho dư luận xã hội mà còn giống lên hồi chuông cảnh báo về lối sống đạo đức, nhân cách của giới trẻ ngày nay. Sự xuống cấp của đạo đức có nhiều nguyên nhân, trách nhiệm thuộc về nhiều ngành, nhưng trước hết trách nhiệm đó là của nhà trường - nơi giáo dục đạo đức từ khi mới cắp sách đi học đến lúc bước chân vào đời.

Rõ ràng, chương trình giáo dục đạo đức được xuyên suốt từ bé đến lớn. Bậc mầm non là giáo dục lễ giáo, bậc tiểu học là môn đạo đức, bậc trung học là môn giáo dục công dân. Dạy đạo đức trong nhà trường vẫn được coi là một trong những hướng đi quan trọng để chống sự xuống cấp đạo đức của một bộ phận học sinh. Nhưng chương trình sách giáo khoa quá ôm đồm, nặng về lý thuyết không gắn liền với đời sống, thiếu kỹ năng sống, không tạo được dấu ấn để hình thành nhân cách học sinh. Chương trình học rất nhiều nhưng rất khó nhớ, khó nhập tâm. Chương trình sách giáo khoa giáo dục công dân bậc phổ thông chưa có những thay đổi quyết liệt. Nhiều kiến thức mang tính triết học, hàn lâm, mang tính áp đặt, nhồi nhét, khô cứng, thiếu vắng việc hình thành những thói quen đạo đức đúng đắn, chưa tạo dấu ấn trong tâm hồn học sinh khiến học sinh dễ bị tác động của hoàn cảnh xã hội.

Một quan niệm mang tính sai lầm cả về phía giáo viên và học sinh trong các nhà trường phổ thông rằng dạy và học đạo đức chỉ thông qua môn đạo đức và giáo dục công dân. Chúng ta biết rằng, kiến thức trong những môn học nào cũng có tính giáo dục cả, vậy mà người dạy không biết lồng trong mỗi bài học để định hướng tư tưởng cho học sinh. Người dạy vẫn “nặng về dạy chữ”, nhẹ về dạy người”, chỉ lo truyền

giảng kiến thức chuyên môn, không có thì giờ để uốn nắn chỉnh sửa những sai trái của học sinh. Vẫn còn một số ít cán bộ, giáo viên chỉ tập trung vào công tác chuyên môn, quan tâm đến tỷ lệ học sinh tốt nghiệp thế nào coi đó là nhiệm vụ trọng tâm, nên chưa quan tâm đúng mức đến công tác giáo dục đạo đức học sinh có khó khăn trong rèn luyện đạo đức, thậm chí coi giáo dục đạo đức là nhiệm vụ của giáo viên chủ nhiệm, của ban cờ đỏ (Đoàn thanh niên), một số Ban Giám hiệu nhà trường, các cấp quản lý lo chạy theo thành tích, xem thường kết quả thực chất của giáo dục.

Đã đến lúc thay vì dạy học sinh những bài học đạo đức xa vời, các nhà trường cần giáo dục cho các em về lòng nhân ái, bao dung, độ lượng hay giáo dục về các chuẩn mực đạo đức trong quan hệ xã hội. Cần tìm ra các hình thức sinh hoạt hiệu quả, tạo sân chơi lành mạnh cho học sinh. Xây dựng môi trường giáo dục tốt - rộng lớn là xã hội và nhà trường, nhỏ là gia đình và lớp học để học sinh được học tập và rèn luyện trở thành những công dân có đức, có tài.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Beongwan Chu (Tiến sĩ, Đại học Georgia), Jangho Park (Ed.D., Kyungseong Đại học, Hàn Quốc), John D. Hoge (Ph.D., Đại học Georgia),(12/01/2008), *Moral Education: The Korean Experience*,
Nguồn: <http://tiger.uic.edu/~Inucci/moraled/articles.html>
2. Hà Thị Thu Hoài, (28/01/2012), *Nhìn nhận giáo dục đạo đức trong nhà Trường hiện nay*, báo giáo dục thời đại.

BIỂU HIỆN CỦA THI PHÁI TƯỢNG TRUNG QUA HAI TẬP THƠ ĐAU THƯƠNG (HÀN MẶC TỬ) VÀ TINH HUYẾT (BÍCH KHÊ)

Phạm Thị Xuân Hương¹

TÓM TẮT

Hàn Mặc Tử và Bích Khê - hai nhà thơ tượng trưng với hai phong vị riêng đã thổi luồng gió mới vào phong trào Thơ mới lúc bấy giờ. Nếu như Bích Khê có phần táo bạo khi nhân cách hóa những hình tượng kinh dị thì Hàn Mặc Tử nồng nàn, quyến rũ hơn. Thi sĩ họ Hàn đưa mình lạc vào cõi thần tiên còn Bích Khê đắm mình trong hơi thở cuộc sống nơi ảo cảnh. Đóng góp của họ cho nền văn học Việt Nam nói chung và cho phong trào Thơ mới nói riêng đáng được trân trọng và gìn giữ.

ABSTRACT

Two poets who have different characters had created to the development of New Poetry Movement. Bich Khe had trended major on personality about horrible points instead of intensive and attractive ones as Han Mac Tu had. Their contribution have respected and maintained not only on Vietnamese literature but also New Poetry Movement.

Hàn Mặc Tử và Bích Khê - hai hiện tượng lạ của văn chương Việt Nam thế kỷ XX mãi để lại dấu ấn không phai mờ trong lòng độc giả. Sáng tác của họ nổi bật với những rung động mạnh mẽ tạo nên bước đột phá trong cách chọn lọc ngôn từ, vận dụng các hình ảnh táo bạo. Sự kết hợp của hai người bạn thơ ấy đã tạo nên hiệu ứng đặc biệt, từng “làm mưa làm gió” phong trào Thơ mới bấy giờ. Hai trong số các tập thơ của họ là Đau thương và Tinh huyết mang đậm dấu ấn thi phái tượng trưng, ảnh hưởng từ văn học phương Tây.

1. Sự ảnh hưởng của thi phái tượng trưng đến phong cách sáng tác của hai thi sĩ: Hàn Mặc Tử và Bích Khê

1.1. Đôi nét về thơ tượng trưng

Tượng trưng là một thuật ngữ phổ biến gần đây nhưng ít ai có thể định nghĩa chính xác về nó. Tượng trưng được dịch từ chữ “symbolisme” của văn học Âu Mỹ. Theo nhà nghiên cứu Tam Ích, có nhiều quan điểm khác nhau về tượng trưng trong văn học. “Có người cho rằng tượng trưng là một thực thể thần bí, vọng từ cõi thông minh Á Đông”. Lại có ý kiến: tượng trưng là một vấn đề kỹ thuật trong thơ: vấn đề bằng trắc và thi tiết. Cũng có người nghĩ như sau: thi nhân tượng trưng là người đi

¹ ThS – Bộ phận Văn phòng, Viện Nghiên cứu Giáo dục

“lột” ngôn ngữ của họa, nhạc, điêu khắc... áp dụng vào thơ, còn nhà thơ tượng trưng tìm nguyên lý của vận văn trong tinh hoa âm nhạc. Do đó, nhạc tính là căn bản của thơ. Trong khi đó, số khác lại cho rằng thơ tượng trưng là một thứ thẩm mỹ siêu hình... Sau cùng, Tam Ích đúc kết lại thơ tượng trưng có hai nguyên lý cơ bản: bao gồm nhạc tính và phải có tài mới làm được thơ tượng trưng. “Có tượng trưng Âu Mỹ. Cũng có tượng trưng Á Đông. Tôi nghĩ rằng về thi phái tượng trưng Á Đông – thuần túy Á Đông – chúng ta có hai đại diện: Bích Khê và Hàn Mặc Tử”.

1.2. Sự ảnh hưởng thi phái tượng trưng đến phong cách sáng tác của Hàn Mặc Tử và Bích Khê

Phong trào Thơ mới (1932 - 1945) là cuộc chạy đua nước rút của thơ Việt nhằm bắt kịp thơ ca hiện đại thế giới với hình mẫu là thơ lãng mạn Pháp thế kỷ XIX. Nhưng ở Bích Khê và một vài nhà thơ khác, Thơ mới đã vượt qua Chủ nghĩa lãng mạn để tiến tới Chủ nghĩa tượng trưng, siêu thực đầu thế kỷ XX.

Có thể hiểu thơ tượng trưng như sau: đây là thể thơ dùng các biểu tượng và sự ám gợi liên tưởng thay cho phát ngôn trực tiếp. Các nhà thơ tượng trưng cố nắm bắt cảm xúc và trạng thái trí não nằm ngoài ý thức thông thường bằng cách làm rối cảm giác của họ. Bích Khê là một trong những nhà thơ tiêu biểu của trường phái ấy.

“Hỡi lời ca man dại
Điệu nhạc thở hơi rừng
Đêm nay Xuân đã lại
Thuần túy và tượng trưng”
(Xuân tượng trưng)

Chàng chủ trương thực hiện cuộc cách tân, tạo bước đột phá thơ ca:

“Đường kiến trúc nhịp nhàng theo điệu mới
Của lời thơ lóng đệp. Hạt châu trong
Hạt châu trong ngời nhỏ giọt vô lòng
Trần âm hưởng như chiều thu sóng nắng”
(Duy tân)

Cùng góp thêm hương sắc cho vườn Thơ mới ngoài Bích Khê, còn có thi sĩ họ Hàn. Bị ảnh hưởng từ bậc thầy Chủ nghĩa tượng trưng Baudelaire, Hàn Mặc Tử đã đi vào thế giới “Đau thương”, bị cuốn hút bởi những điều kỳ dị. Chàng đi tìm những vật ghê rợn kinh hãi như đầu lâu, sọ dừa, xương khô, xác chết... làm cảm hứng sáng tác. “Tôi làm thơ? Nghĩa là tôi yếu đuối quá! Tôi bị cám dỗ, tôi phản lại tất cả những gì mà lòng tôi, máu tôi, hồn tôi đều hết sức giữ bí mật. Và cũng có nghĩa là tôi đã mất

trí, tôi phát điên” (tựa Thơ điên – Đau thương). Cái điên trong thơ chàng là những đợt sóng cao trào của cảm xúc, của tưởng tượng, đạt tới phẩm chất trữ tình kỳ ảo...

2. Đôi nét về Đau thương và Tinh huyết – hai tập thơ tiêu biểu cho các sáng tác mang phong cách tượng trưng của hai thi nhân

Những đau đớn về thể xác đã chấp cánh cho hồn thơ thi sĩ họ Hàn lên đến cung bậc tốt cùng của cảm xúc. Càng đau đớn bao nhiêu, chàng càng đắm mình trong những vần thơ dị thường, kỳ quái để tìm sự cân bằng nơi tâm hồn. Nói như Chu Văn Sơn, “nếu Đau thương là nội dung sáng tạo, thì Điên là hình thức của sáng tạo ấy. Điên chính là sự hiện hình, sự cất tiếng của Đau thương”. Có thể coi Đau thương là tập thơ tiêu biểu cho các sáng tác mang phong cách tượng trưng của chàng là vì lẽ ấy.

Đau thương gồm ba phần: Hương thơm, Mật đắng, Máu cuồng và Hồn điên. Bước vào thế giới của Hương thơm để tắm mình trong bầu trời thiên nhiên lan tỏa. Tràn ngập ánh trắng, mơ màng hương khói tình yêu.

Đến với Mật đắng, độc giả như choáng ngợp với thứ ánh sáng tỏa ra từ linh hồn sâu não của nỗi thất vọng tình yêu. Một nỗi đau thương mãnh liệt rướm vào máu thi nhân.

Ra khỏi thế giới mộng và thực, ta được đắm chìm trong không gian tràn ngập ánh trắng:

“Người trắng ăn vận toàn trắng cả
Gò má riêng thôi lại đỏ hươm”
(Say trắng)

Trắng ở đây cũng mang tâm trạng người: cũng biết hờn, biết giận, biết đam mê, biết gọi tình. Trắng lấp đầy thi hứng, trắng cuu mang niềm mơ ước của thi nhân. Trắng xóa nhòa ranh giới mộng ảo và trần thế. Tác giả đã người hóa, vật hóa trắng, biến tính chất tĩnh lạnh của trắng trở nên nồng nàn, gần gũi.

Từ “Bóng nguyệt leo song sờ sẫm gối, Gió thu lọt cửa cọ mài chăn” (Thức khuya), đến “Ô kia bóng nguyệt trần truồng tắm, Lộ cái khuôn vàng dưới đáy khe” (Bến lèn).

Bên cạnh trắng, hồn và máu cũng là sinh lực, tạo nên cảm xúc thẩm mỹ riêng biệt, mê man mà quyến rũ:

“Ngày tận thế là ngày thôi tán loạn
Xác của hồn, hồn của xác y nguyên”
(Hồn lìa khỏi xác)

Sẽ là thiếu sót nếu nhắc tới thơ tượng trưng Bích Khê mà không nhắc tới tập “Tinh huyết”. Tập thơ này được phổ biến hơn cả vì đây là tác phẩm duy nhất được in thành sách ngay từ lúc sinh thời.

Thoạt đọc sơ “Tranh lửa thể”, cứ ngỡ chỉ là bài thơ kêu gọi nhục dục tầm thường. Có đi tiếp mới thấy được cái thanh cao tinh khiết của nghệ thuật thuần túy. Phải ôm ấp cảm xúc và tắm mình, uống mình trong cái mê mê, ngọt ngào ấy, người nghệ sĩ mới bộc hết được nỗi lòng:

“Đêm u huyền ngủ mơ trên mái tóc
Vài chút trắng say động ở làn môi”

Nói như Lại Nguyên Ân, “lối sáng tác của khá nhiều bài trong Tinh huyết là lối sáng tác tượng trưng, thường dựa vào liên tưởng, cuồng tưởng, ám thị, trực giác, thường thể hiện những cảm quan phi thực tại, siêu thực tại, và hiển hiện ra trong những dòng thơ đầy nhạc tính”.

3. Điểm gặp nhau của hai tập thơ

3.1. Hình ảnh trăng - hồn - máu trở thành cảm hứng chung

Cùng chịu ảnh hưởng từ thi phái tượng trưng nên qua hai tập Đau thương và Tinh huyết, người đọc dễ bắt gặp những nét tương đồng. Có thể thấy, hình ảnh trăng - hồn - máu luôn thấp thoáng quanh hai tập thơ, trở thành nguồn cảm hứng chung. Với tâm hồn siêu thoát, luôn khát khao vươn tới cõi huyền bí, vô thường, thế giới thơ ca Hàn Mặc Tử luôn ám ảnh bởi các yếu tố trăng, hồn, máu. Đó là những hình tượng nghệ thuật đặc sắc, xuyên suốt cảm hứng thi ca, tạo nên giọng thơ đặc biệt. Trân trọng thơ Hàn là trân trọng tiếng lòng quặn quại đau đớn của một con người. Đọc thơ Hàn đôi khi không phải là thơ nữa mà nó là lệ, là máu, là hồn đã hóa thân thành con chữ:

“Ta trút linh hồn giữa lúc đây
Gió sầu vô hạn thổi trong cây
Còn em sao chẳng hay gì cả?
Xin để tang anh đến vạn ngày”.
(Trút linh hồn)

Độc giả thường gặp những động từ chỉ sự bất ngờ, đột ngột, không cưỡng lại được ở những câu thơ viết về máu:

“Ta đã mưa ra từng búng huyết”
(Biển hồn ta)
“Sáng dậy diên cuồng mưa máu ra”
(Say trắng)

“Anh cần lời thơ để máu trào”

(Lưu luyến)

“Cứ để ta ngắt ngư trong từng vũng huyết”

(Rướm máu)

.....

Vừa đắm mình trong thế giới tư duy thơ Hàn đầy rạo rực, ta lại lọt vào mê cung trắng lệt đầy ắp ánh trắng của Bích Khê. “Trăng gầy vàng, vàng gầy nên sắc trắng”. Màu vàng của trắng nổi bật giữa đêm tối. Khi trăng lặn, lúc bình minh lên, màu vàng đã biến thành sắc trắng, trắng cả bầu trời và trắng cả lòng thi nhân. Đúng là: “chàng thi nhân có cái ý niệm bao quát, tân kỳ, đem mình ví với một thiên tượng luôn áp ủ những khối mây huyền ảo... để biểu thị cái ước mơ vô hạn của một linh hồn khao khát vàng ngọc của Nước- Trời cao cả”.

Và rồi, khát khao tình ái đã chuyển thành những vần thơ giàu sức gợi cảm, có hồn và máu:

“Nàng! Hở nàng hãy cắn vào hồn ta.

Hồn nguyệt bạch ran lên chiều háo hức!

Tôi uống trọn cặp môi hương thơm phức.

Ô cặp mắt đa tình ngời sắc kiêu!

... Một bàn chân ve vuốt một bàn chân!

Mát làm sao! Mát rợn cả châu thân

Máu ứ lại, máu dồn lên giữa ngực

Ôi! Thớ thịt có đàn lên cung bực

Hồn tôi ôm gót ngọc lắng âm thanh ...”

(Bàn chân)

Ta lạc trong thế giới thơ Bích Khê, vừa bước đi vừa hồi hộp, cứ đi mãi đi mãi và ta cũng không rõ mình đã quen với cái thế giới ấy, yêu cái thế giới ấy tự bao giờ.

3.2. Sự thăng hoa của những cảm xúc đau đớn đến tột cùng đã chấp cánh cho tiếng thơ của hai thi nhân gặp nhau

Trào lưu tượng trưng nảy sinh trên cơ sở ý thức được nỗi đau tinh thần của người nghệ sĩ. Đó chính là lý do vì sao cả Hàn Mặc Tử lẫn Bích Khê có những vần

thơ độc đáo đến vậy. Sự thăng hoa của cảm xúc đau đớn đến tột cùng đã cất cánh cho lời thơ họ bay xa.

Biết mình bị phong, thi sĩ họ Hàn tưởng chừng đất trời sụp đổ. Chàng đau khổ đến phát điên. Những lời thơ xé lòng tuôn ra như mưa xối:

“Lòng ta sầu thảm hơn mùa lạnh,
Hơn hết u buồn của nước mây,
Của những tình duyên thương lỡ dở,
Của lời rên siết gió heo may”

(Sầu vạn cổ)

Suốt sáu năm cuối đời, Tử sống trong sự đau đớn hành hạ thể xác và mâu thuẫn tinh thần vò xé. Tin Mộng Cầm đi lấy chồng khiến chàng hụt hẫng, đắm chìm trong tiếc nhớ, cộng với mặc cảm bệnh tật khiến nhà thơ gần như rơi vào trạng thái cuồng loạn triền miên. Tập Thơ điên nhan đề Đau thương viết ra không phải chỉ để giải thoát tâm hồn mà còn thực hiện sứ mệnh của người sáng lập Trường thơ loạn. Hoàn tất tập Thơ điên với lời tựa của chính mình (1938), nhà thơ như đã trút hết sinh lực trên cuộc hành trình đầy thử thách. Những tưởng đây là tác phẩm cuối cùng của thi sĩ tài hoa ấy, bởi căn bệnh phát triển mạnh đến mức toàn thân Hàn nhiều khi muốn nổ tung ra, các vết sưng trên da ngày một sưng sùng và các đầu ngón tay co rút lại. Nhà thơ lo sợ cái giây phút bị bút khỏi trang viết – lẽ sống còn lại của chàng.

Thi sĩ Bích Khê cũng vậy. Thời trai trẻ của chàng thấp thoáng hình bóng của một vài giai nhân nhưng không cuộc tình nào đi đến bờ bến. Đau buồn, thi nhân đã ôm mộng đến cõi mơ, tìm sự thư thái trong “miền chiêm bao”:

“Hồn tôi mất cả đồng trinh
A ha! Mê luyện những hình tiên nga?
Bao giờ cho mộng nở hoa
Bao giờ xuân chín nồn nà trên môi?
Để tôi đi cướp mây trời
Vén ra cho thấy một vài nường tiên”

(Mơ tiên)

Như vậy, số phận hai thi nhân trường thơ loạn có nhiều nét tương đồng: cả hai đều từ thơ cũ chuyển sang Thơ mới, đều mắc bệnh nan y, đều tài hoa và đều chết trẻ. Giữa lúc tài năng đang nở rộ, bệnh phổi đã cướp đi sự sống của một hồn thơ đầy nhiệt huyết. Cuộc hành trình với nhân gian chấm dứt, Bích Khê đi vào cõi vô biên. Chàng để lại cho đời nỗi sầu gấp bội gánh đau thương xác thân trần thế:

“Buồn sao muốn khóc cho ra máu
Hiện ảnh trong hồn một đám tang...
Buồn sao muốn hốt bao nhiêu lệ
Viết mạnh trong tay một chữ Nàng...”
(Sầu lắng tử)

3.3. Hồn thơ chập chờn giữa mộng và thực

Như có sự bù trừ của tạo hóa, sự bất hạnh tinh thần, nỗi đau thể xác không cần được bản năng sáng tạo của thi sĩ họ Hàn. Thơ Hàn Mặc Tử là sự nói rộng biên độ và khám phá chiều sâu tâm linh. “Vườn thơ tôi rộng rung rinh không bờ bến, càng đi xa càng ớn lạnh”. Nhân vật trữ tình trong thơ Hàn luôn chập chờn giữa mộng và thực, muốn được giải thoát khỏi sự giam cầm thể xác, phiêu diêu ở thế giới vô thức huyền hoặc:

“Anh đã thoát hồn anh ngoài xác thịt,
Để chập chờn trong ánh sáng mộng lung,
Để tìm em đưa hai tay ràng rịt
Mảnh tình thiêng ngả ngón giữa không trung...”
(Sáng lóng)

Giống thi sĩ Hàn, thơ Bích Khê luôn chập chờn giữa tiềm thức và ý thức khiến xúc cảm trào dâng đến tận cùng:

“Ô! Mộng đêm thu, mây vút xa,
Say sưa lộ sắc cạnh Đào Hoa:
A ta! Lý Bạch! hồn ba lệ!
Rượu nốc vào: rung khúc đập ca...”

(Mộng)

4. Biểu hiện của thi phái tượng trưng ở Đau thương và Tinh huyết

4.1. Trăng là hình ảnh chủ đạo trong Đau thương, ở Tinh huyết là sự xuất hiện các bộ phận trên cơ thể người cùng những giai điệu đẹp của âm thanh, màu sắc

Có những điểm tương đồng là thế nhưng phong cách tượng trưng của hai thi nhân lại mang đậm dấu ấn riêng. Hình tượng trăng tuy thường xuất hiện ở hai tập thơ nhưng trong Đau thương, đó là hình ảnh gần như xuyên suốt tập thơ. Còn trong Tinh huyết, các bộ phận trên cơ thể con người cùng những giai điệu đẹp của âm thanh, màu sắc trở thành hình ảnh chủ đạo.

Có người đã nói với thơ trắng, Hàn Mặc Tử xứng đáng là hậu duệ của Lý Bạch. Ở chàng, “chỉ có trăng sao là bất diệt, cái gì khác nữa thảy đi qua”. Là người luôn lạ hóa phương thức diễn đạt, thi sĩ họ Hàn đã trăng hóa người:

“Gió rít tầng cao trăng ngã ngửa
Vỡ tan thành vũng đọng vàng khô”
(Say trăng)

Hoặc: “Mới lớn lên trăng đã thẹn thò
Thơm như tình ái của ni cô”
(Huyền ảo)

Trong phong trào Thơ mới, Xuân Diệu là nhà thơ có nhiều bài về trăng như: Trăng, Nguyệt cầm, Buồn trăng... Nhưng trăng với Xuân Diệu là biểu tượng của cái đẹp thuần túy. Trăng là đối tượng, là khách thể. Còn những bài thơ trăng của Hàn: Ngủ với trăng, Rượt trăng, Say trăng, Trăng tự tử, Chơi trên trăng... có sự hòa hợp giữa trăng và người:

“Tôi đi trong ánh sương mờ
Tìm con trăng lạc ngoài bờ bến kia
Xứ yêu bát ngát, tôi là
Dò xem ý tứ ban khuya, tôi liêu”
(Chơi trên trăng)

Hơn thế, nhà thơ còn hóa thân vào trăng, biến thành trăng:

“Không gian dày đặc toàn trăng cả
Tôi cũng trăng mà nàng cũng trăng”
(Huyền ảo)

Thậm chí còn rao bán cả trăng:

“Trăng, trăng, trăng là trăng, trăng, trăng
Ai mua trăng tôi bán trăng cho”
(Trăng vàng trăng ngọc)

Trong khi đó, ở tập Tinh huyết, đề tài chủ yếu của tác giả là viết về con người, **thân xác người**. Khó có nhà thơ nào miêu tả vẻ đẹp thân thể con người làm rung động bao con tim độc giả với cách gieo vần nhả chữ tuyệt diệu như Bích Khê. Những ai đã từng yêu thơ Bích Khê không thể không nhớ đến những câu thơ:

“Nàng là tuyết hay da nàng tuyết điểm
Nàng là hương hay nhan sắc lên hương?”

(Tranh lửa thề)

Các sự vật, cảnh sắc trong “Sợ người”, “Khách sạn”, “Tranh lửa thề”, “Trái tim”, “Đồ mi hoa”... gợi cảm giác u ám, ghê rợn nhưng qua bàn tay người nghệ sĩ, chúng trở nên thơm tho, khoáng lạc, cao siêu. Tác giả đã nhân hóa cái sợ người thành bình vàng chén ngọc chứa bao men thơm tinh túy cuộc sống. Nó cũng là sự vật có linh hồn, khao khát được hưởng men say tình ái để “mớm cái say sưa”, để “điều động bóng người xưa”. Ở thế giới tâm linh ấy, giọng thơ thật gấp gáp mà nếu là người yếu bóng vía, ta không khỏi sợ hãi:

“Ôi! Sợ người! Sợ người - Gương phép tắc!
-Ngọc Kiều ơi! Ghé lại ngắm dong nhan
Ngọc Kiều ơi ta chợt thấy tim nàng,
Tim nàng bằng đá, tim nàng bằng sắt.
Ngọc Kiều ơi! Hơi độc sắp tràn lan!”

(Sợ người)

Ngoài ra, thơ Bích Khê còn rất chú trọng âm thanh và màu sắc. Nhắc đến âm thanh là nhắc đến nhạc, đến những “cung cầm chơi vui bay ra hương, ra hoa”, ra bầu trời tương tư náo nức. Đọc “Tì bà”, “Nhạc”, “Mộng cầm ca” để thấy lối sáng tạo, dùng hơi mà tay sành âm nhạc này đã vận dụng nhuần nhuyễn.

Có thể nói mà không sợ sai rằng, “Tì bà” là thi phẩm tuyệt vời của Bích Khê. Có bao lời thơ là có bấy nhiêu giai điệu ngân lên du dương, réo rắt. Chút hương vị yêu đương xen lẫn cảm giác tái tê ứa vào lòng. Câu thơ trải mênh mang nhờ vào vần “ơ” cứ ngân lên dựa vào cách ngắt nhịp, hạ vần ở chữ thứ tư:

“Cây đàn yêu đương làm bằng thơ
Dây đàn yêu đương run trong mơ
Hồn về trên môi kêu: em ơi
Thuyền hồn không đi lên chơi vui”

Cung đàn như thấu hộ nỗi lòng thi nhân. Và tính nhạc trong thơ chàng được nâng lên thành biểu tượng thánh giác, khiến cho “Hồn về trên môi kêu: em ơi”.

Đến “Nghê thường”, một loạt màu sắc tượng trưng như ánh lưu ly, xà cừ, san hô ập vào mắt ta... Như vậy, cái bí ẩn, vô hình được diễn đạt qua ngôn ngữ gợi cảm và qua các từ ngữ chỉ màu sắc thật tuyệt vời:

“Ôi trời hôm nay sao mà xanh!
Ngọc trắng xây vàng trên muôn cảnh
Nhưng mây tê ngời sao kim cương

Dạ lan tê ngồi say men hương”

4.2. Đau thương hướng đến khát vọng giải phóng chính mình, tinh huyết chu du trong thế giới ảo cảnh

Nếu như trước kia trong thơ Hàn trăn đầy màu sắc tự nhiên của trăng sao, mây nước, sương khói thì giờ đây, có một thứ ánh sáng khác “lung linh như kim cương, như ngọc thạch, như thủy tinh trong vắt” biến đổi mong manh tan chảy, mơ hồ như màu “nắng ửng”, nhảy nhót như “sóng cỏ xanh”. Thứ ánh sáng tư tưởng ấy trở thành bút pháp nghệ thuật được Hàn Mặc Tử vận dụng rất thành công, biểu hiện bản chất tinh khiết sáng trong của linh hồn và tư tưởng thơ ông:

“Không gian dày đặc toàn trắng cả
Tôi cũng trắng mà nàng cũng trắng”

(Huyền ảo)

Vì thế, thơ chàng ngồi lên vẻ đẹp tự nhiên và khát vọng lý tưởng về cái đẹp vĩnh cửu thoát ra khỏi những khuôn khổ của hiện thực, vươn tới những miền xa và cõi sâu mà con người có thể làm bến đỗ. Từng bị mắc cảm bệnh tật đè nặng, thơ Hàn trăn ra như sự giải phóng chính mình, đến với thế giới trăng sao đầy huyền diệu, kích động nhà thơ:

“Trăng bay là tả ngả lên cảnh vàng
Tới đây là nơi tôi được gặp nàng
Rủ rê, rủ rê hai đứa vào rừng hoang
Tôi lượm lá trắng làm chiếu trải
Chúng tôi kê đầu lên khối sao băng
Chúng tôi nói chuyện bằng hơi thở
Dần dần hoa cỏ biến ra thơ...
Chúng tôi lại là người của ước mơ
Không xác thịt chỉ có linh hồn đang mộng
Chao ôi! Chúng tôi rú lên vì kinh động
Vì trăng ghen, trăng ngã, trăng rụng xuống mình hai tôi...”

(Rượt trắng)

Nói như nhà phê bình Vương Trí Nhàn, “ở vào ranh giới mong manh giữa sự sống và cái chết, vẻ đẹp trong thơ ông là một vẻ đẹp lạnh, ma quái nhưng lại hết sức quyến rũ, giống như sự bùng nổ mạnh mẽ của những gì sắp tàn lụi mà người ta biết là không sao cưỡng nổi”.

Nhờ tự do trong tư tưởng sáng tạo mà chàng đã phải trả giá bằng máu, “của định mệnh tàn khốc”, đem lại cho ta những quy thức mới buộc người đọc không chỉ cảm nhận, cắt nghĩa, đánh giá mà quan trọng hơn là được sống với “áng gió nhiệm màu”, với “mùa thu ấp úng chẳng ra lời”.

Thơ Hàn dựng lên thế giới với những góc nhìn không bao giờ trùng hợp với góc độ quan sát tách biệt ngoại giới. Cái nhìn trong thơ ông bao quát các chiều kích, nhiều mối liên hệ, nhiều phát hiện, nhiều trạng thái cảm xúc và tri giác, nhiều giải đoán mộng mị, kích thích năng lực ảo giác, khách quan hóa bản thân thành đối tượng hòa vào thế giới con người.

Trong khi ở Đau thương là sự giải phóng khỏi những giam hãm đón đau vươn tới lý tưởng sống về cái đẹp thì tại Tinh huyết, thế giới ảo cảnh luôn chi phối cảm xúc thi nhân. Có thể nói mà không sợ sai rằng, phần thân thể người hấp dẫn Bích Khê nhất chính là cặp mắt. Trong bài thơ Châu, tác giả luôn dõi theo đôi mắt ấy:

“Hỡi đôi mắt! nơi người là ngọc thạch

.....

Người là ai? Người hỡi! người là ai?”

Thi sĩ đã đưa độc giả bước vào thế giới ảo cảnh – nơi mà mọi sự vật đều quay cuồng, đắm chìm trong trạng thái siêu thực:

“Ôi đôi mắt! - Toàn thân tôi rờn ốc!
Cả linh hồn óc não phỗi tim gan
Đều say rê trong sóng điện rang rang
Với âm cốt tinh thần và khí phách
- Hỡi đôi mắt! Nơi người là ngọc thạch
Nơi giếng người phản chiếu ảnh thiên thần
Nơi suối người giữ kín tiếng châu ngân
Nơi triển lãm cả một bầu tiên động
Nơi rung rinh cả một trời thơ mộng
Người là ai? Người hỡi! Người là ai?”

Là bài cuối trong tập thơ Tinh huyết, Châu mang nhiều nét tượng trưng, siêu thực nhất. “Châu” ở đây có nghĩa là chất quý báu được kết tinh từ các trạng thái biến hóa của vũ trụ. Nói như Lại Nguyên Ân: cặp mắt say thơ mộng biến thành châu trắng mịn mà, người nhà thơ yêu mến thì “em đã là châu lệ cũng châu”. Chính tác giả cũng tự nhận: “tôi chết rồi tiếng nói tựa như châu”. “Thơ tôi” được tượng hình bằng châu

bằng lệ nên “lưu luyến giữa dòng châu”. Châu còn trào ra, ứa ra, làm náo động cả đất trời:

“Châu vỡ nguồn châu - nã vỡ nã”

“Thần châu tôi xuất phút này đây
Mau lên! Tinh túy ngàn - muôn - triệu
Thế giới - hư linh - hiệp lại này”

“Tình ta dâng trong gợn sóng thu ba
Cả máu đào tủy trắng với xương ma
Cùng tinh loãng và bao nhiêu bảo vật
Để xây đắp đàn thờ cao chất ngất
Lút mây xanh và lút cả thiên thai”

Thi nhân như muốn trò chuyện với các nhân vật trong thế giới ảo cảnh, dõi theo chúng, thoát ần thoát hiện:

“Ảnh ơi! Tôi áp lên trên ngực
Khoan hãm tim tôi đứng lại ngay
Tôi còn hơi hám trên môi miếng
Giữ kín ngậm yêu tinh chữa dây
Tôi còn sù ảnh trong môi miếng
Hôn đứt hơi tôi những phút này”

Không phụ lòng thi nhân, qua nhiều lần lần tránh, đôi mắt ấy đã đáp lại chàng. Từ đây, căng thẳng đã được giải tỏa, nhưng không vì thế mà người đọc có thể cảm thụ được hết mọi lớp nghĩa. Quả vậy, “thơ Bích Khê đọc đôi ba lần cũng như chưa đọc”.

Vẫn là thứ cảm xúc lẫn lộn giữa hư và thực nơi trực giác. Châu- một hình ảnh tượng trưng đầy ước lệ:

“Người là ai? Người hỡi! Người là ai?
- Bỗng đôi mắt rung rung dường rớm khóc
Nhưng cười nụ trong màu hoa ánh ngọc:
- Ta là CHÂU ! Thi sĩ ! Ta là CHÂU !”

Như vậy là, hai nhà thơ tượng trưng với hai phong vị riêng đã thổi luồng gió mới vào phong trào Thơ mới lúc bấy giờ. Cùng tâm trạng chung nhưng mỗi người lại có thể mạnh riêng không lẫn vào đâu được. Công bằng mà nói, Tinh huyết của Bích Khê có những biểu hiện của thi pháp tượng trưng nhỉnh hơn Đau thương của Hàn Mặc Tử. Khó ai quên được những vần thơ nhịp nhàng hương thơm, mật đắng, máu cuồng và

hồn diên, những lời châu ngọc trong tập Đau thương. Khó ai không khỏi trầm trồ trước những “câu thơ hay vào bậc nhất Việt Nam” của chàng trai xứ Quảng. Tinh huyết và Đau thương là những viên gạch đầu tiên đặt nền móng cho sự ra đời thi phái thơ tượng trưng – lối đi mới của nền văn học nước nhà. Làm sao mà không yêu, không quý những câu thơ như thế này:

“Ô! Hay buồn vương cây ngô đồng
Vàng rơi! Vàng rơi: Thu mệnh mông.”

(Tỳ bà)

“Chị ấy năm nay còn gánh thóc
Dọc bờ sông trắng nắng chang chang”

(Mùa xuân chín)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lại Nguyên Ân, *“Tinh huyết” của Bích Khê và giai đoạn phát triển thứ hai của Thơ mới*.
2. Phan Cự Đệ, *Hàn Mặc Tử - những vấn đề đang tranh luận*.
3. Phan Cự Đệ, Nguyễn Toàn Thắng (tuyển chọn), *Hàn Mặc Tử về tác gia và tác phẩm*, Nxb Giáo dục.
4. Phạm Xuân Nguyên, *Bích Khê: “thuần túy và tượng trưng”*.
5. Nhiều tác giả, *70 năm đọc thơ Bích Khê*, Nxb Văn học, Hà Nội.
6. Bích Thu, *Đi vào cõi thơ Bích Khê*

KHẢO SÁT VIỆC SỬ DỤNG BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ TRONG GIẢNG DẠY CỦA GIÁO VIÊN THPT TRÊN ĐỊA BÀN TP. HCM

Phạm Văn Danh¹

TÓM TẮT

Khảo sát việc ứng dụng CNTT để thiết kế và sử dụng BGĐT trong giảng dạy của giáo viên THPT từ đó giúp nhà trường định hướng việc bồi dưỡng, đào tạo ngắn hạn cho giáo viên của trường để sử dụng bài giảng trong công tác giảng dạy. Khảo 230 giáo viên và 5 cán bộ quản lý tại 5 trường THPT trên địa bàn TP.HCM và đề xuất các giải pháp cho việc dạy học bằng BGĐT tại các trường THPT. Thực trạng hình thức dạy học bằng BGĐT tại các trường THPT trên địa bàn TPHCM.

ABSTRACT

Survey the application of IT to design and use of E-Learning in teaching of high school teachers and then help the schools to orient the fostering, short-term training for school teachers to use E-Learning in teaching. Surveying 230 teachers and 5 managers in 5 high schools in HCM City and proposing solutions for E-Learning teaching in high schools. Status of the form teaching by E-Learning in high schools in HCM City.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, yêu cầu cấp bách đối với giáo dục Việt Nam nói chung và giáo dục phổ thông nói riêng là phải hướng đến chất lượng và hiệu quả trong hoạt động đào tạo của mình. Trong quá trình này bài giảng điện tử có vai trò rất quan trọng trong các trường phổ thông cần phải *áp dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực vừa có trình độ chuyên môn cao vừa có phẩm chất năng động, sáng tạo.*

Trong chức năng và nhiệm vụ của mình, các trường trung học phổ thông (THPT) có trách nhiệm đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên có khả năng ứng dụng CNTT trong dạy học một cách có hiệu quả. Nhờ có CNTT hiện đại mà học sinh càng tích cực hoạt động trong học tập thì càng có khả năng tự chủ, năng động, sáng tạo, và giải quyết vấn đề một cách khoa học, do đó đáp ứng tốt hơn yêu cầu luôn thay đổi của quá trình dạy và học.

Với những lý do nêu trên, yêu cầu phải có sự đổi mới nhanh chóng nhiều mặt trong công tác giáo dục và đào tạo ở bậc THPT. Hình thức tổ chức dạy học là một trong những thành tố của quá trình dạy học cần phải được quan tâm trong nỗ lực nâng

¹ CN – Trưởng Bộ phận Văn phòng, Viện Nghiên cứu Giáo dục

cao chất lượng đào tạo của nhà trường THPT hiện nay.. Muốn nâng cao chất lượng dạy học ở bậc phổ thông cần phải có sự quan tâm và khai thác hết hiệu quả của các trang thiết bị dạy học hiện đại, như một trong các cách thức đổi mới hình thức tổ chức dạy học. Vấn đề này chưa được quan tâm nhiều do vậy chúng tôi lựa chọn đề tài “*Khảo sát việc sử dụng BGĐT trong giảng dạy của Giáo viên bậc trung học phổ thông trên địa bàn TP.HCM*”.

2. Kết quả khảo sát

2.1. Thiết kế nghiên cứu

2.1.1. Xây dựng phiếu hỏi

Để có thể nhận biết được tình hình dạy học bằng BGĐT tại một số trường THPT trên địa bàn Tp.HCM, chúng tôi đã thiết kế phiếu hỏi dành cho 02 đối tượng gồm cán bộ quản lý (Ban giám hiệu) và các GV ở 5 trường THPT trên địa bàn Tp. HCM.

Phiếu hỏi dành cho cán bộ quản lý được thiết kế 16 câu hỏi và GV gồm 12 câu hỏi với 2 phần chính: phần thông tin cá nhân và phần khảo sát về việc ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng BGĐT trong dạy học của GV.

Phiếu hỏi, trước khi được phát cho các đối tượng trả lời, được các chuyên gia có kinh nghiệm nghiên cứu tư vấn và góp ý kiến để đảm bảo sự rõ ràng, dễ hiểu và có giá trị về nội dung.

2.1.2. Chọn mẫu

Có 5 trường được chọn làm mẫu nghiên cứu theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện đại diện cho các trường THPT trên địa bàn Tp. HCM. Phiếu hỏi được chúng tôi phát trực tiếp cho GV hoặc thông qua Lãnh đạo nhà trường. Sau khi phát phiếu khảo sát cho các trường (gồm 300 phiếu cho GV và 5 phiếu dành cho Ban giám hiệu), số phiếu thu về được là 230 phiếu đối với GV và 5 phiếu đối với cán bộ quản lý. Tất cả các phiếu thu về được mã hóa và xử lý thống kê trên phần mềm SPSS 11.5.

2.1.2.1. Cán bộ quản lý

Các đơn vị có cán bộ quản lý tham gia khảo sát: trường THPT Trường Chinh (Tân Bình), trường THPT Thạnh Lộc (Q12), trường THPT Nguyễn Văn Cừ (Hóc Môn), trường THPT Tư Thục Thanh Bình (Tân Bình), trường THPT Tư Thục Thái Bình (Tân Bình). Chúng tôi tiến hành khảo sát 5 phiếu của cán bộ quản lý và thu về được 5 phiếu hợp lệ.

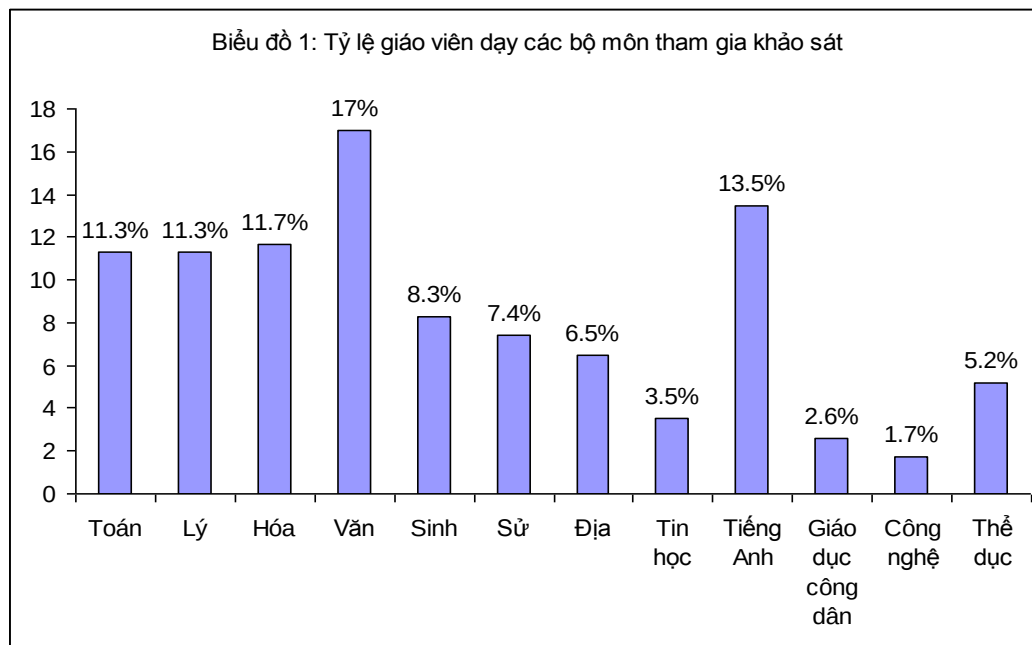
2.1.2.2. Giáo viên

Chúng tôi tiến hành khảo sát bằng phiếu 300 GV ở 5 trường THPT và thu về được 5 phiếu cán bộ quản lý và 230 phiếu hợp lệ.

Bảng 1: Tỷ lệ giáo viên tham gia khảo sát

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Toán	26	11.3	11.3	11.3
	Lý	26	11.3	11.3	22.6
	Hóa	27	11.7	11.7	34.3
	Văn	39	17.0	17.0	51.3
	Sinh	19	8.3	8.3	59.6
	Sử	17	7.4	7.4	67.0
	Địa	15	6.5	6.5	73.5
	Tin học	8	3.5	3.5	77.0
	Tiếng Anh	31	13.5	13.5	90.4
	GDCD	6	2.6	2.6	93.0
	Công nghệ	4	1.7	1.7	94.8
	Thể dục	12	5.2	5.2	100.0
	Total	230	100.0	100.0	

Trong 230 GV tham gia nghiên cứu có 26 GV Toán (chiếm 11,3%), 26 GV Lý (chiếm 11,3%), 27 GV Hóa (chiếm 11,7%), 39 GV Văn (chiếm 11,7%), 19 GV Sinh (chiếm 8,3%), 17 GV Sử (chiếm 7,4%), 15 GV Địa (chiếm 6,5%), 8 GV Tin học (chiếm 11,7%), 31 GV Tiếng Anh (chiếm 13,5%), 6 GV Giáo dục công dân (chiếm 6%), 4 GV Công nghệ (chiếm 1,7%), 12 GV Thể dục (chiếm 5,2%) trong tổng số (xem biểu đồ 1).



Trong 230 GV tham gia nghiên cứu có 20 GV đạt trình độ sau đại học (chiếm 8,7%), 205 GV đạt trình độ đại học (chiếm 89,1%), 2 GV đạt trình độ cao đẳng (chiếm 0,9%), 01 GV trình độ khác (chiếm 0,4%) và 02 GV không có ý kiến (chiếm 0,9%) trong tổng số

Về trình độ CNTT, có 0,4 % GV đạt trình độ sau đại học, 4,3% đại học, 0,4% cao đẳng, 79,6% tham gia các khóa ngắn hạn về CNTT, và không ý kiến 14,8% .

Như vậy, 14,8% không ý kiến cho ta thấy một phần do họ chưa xác định được trình độ CNTT của họ và việc ứng dụng CNTT trong dạy học sẽ rất ít.

Về khối lớp giảng dạy, có 24,8 % GV dạy lớp 10, 37,8 % GV dạy lớp 11, 36,1 % GV dạy lớp 12 và không ý kiến 1,3%.

2.2 Kết quả khảo sát

2.2.1. Kết quả khảo sát GV

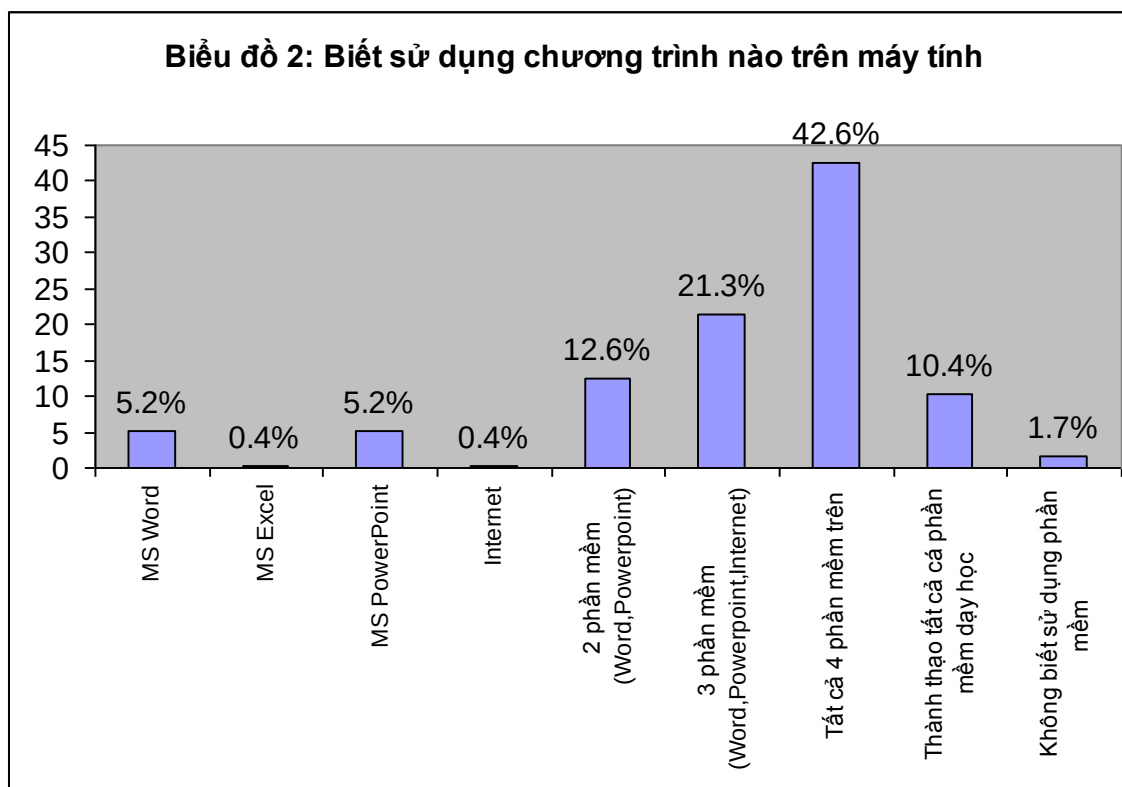
Trong phần nội dung cơ bản chúng tôi sử dụng 8 câu hỏi và GV chọn trực tiếp những câu hỏi chúng tôi soạn thảo (từ câu 5 đến 12).

Khi được hỏi, thầy cô biết sử dụng chương trình nào trên máy tính thì được thống kê trong bảng số 2 như sau:

Bảng 2: Biết sử dụng chương trình nào trên máy tính

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	MS Word	12	5.2	5.3	5.3
	MS Excel	1	.4	.4	5.8
	MS PowerPoint	12	5.2	5.3	11.1
	Internet	1	.4	.4	11.5
	2 phần mềm (Word, PowerPoint)	29	12.6	12.8	89.4
	3 phần mềm (Word, PowerPoint, Internet)	49	21.3	21.7	76.5
	Tất cả 4 phần mềm trên	98	42.6	43.4	54.9
	Thành thạo tất cả các phần mềm dạy học	24	10.4	10.6	100.0
	Total	226	98.3	100.0	
Missing	Không biết sử dụng phần mềm	4	1.7		
Total		230	100.0		

Ở câu 5, chúng tôi hỏi về những hiểu biết của GV về sử dụng các phần mềm hỗ trợ thiết kế BGĐT với 5 lựa chọn, thì mẫu lựa chọn nhiều nhất là “Sử dụng được 4 phần mềm MS Word, MS Excel, MS PowerPoint, Internet” với 98 GV chiếm 42.6%, mẫu lựa chọn ít nhất là “*biết chỉ một phần mềm MS Excel hoặc Internet*” chỉ 1 GV chọn chiếm 0.4% và 4 GV không biết sử dụng phần mềm chiếm 1.7%. Như vậy, phần lớn GV đã biết sử dụng các phần mềm vi tính (xem biểu đồ 2).



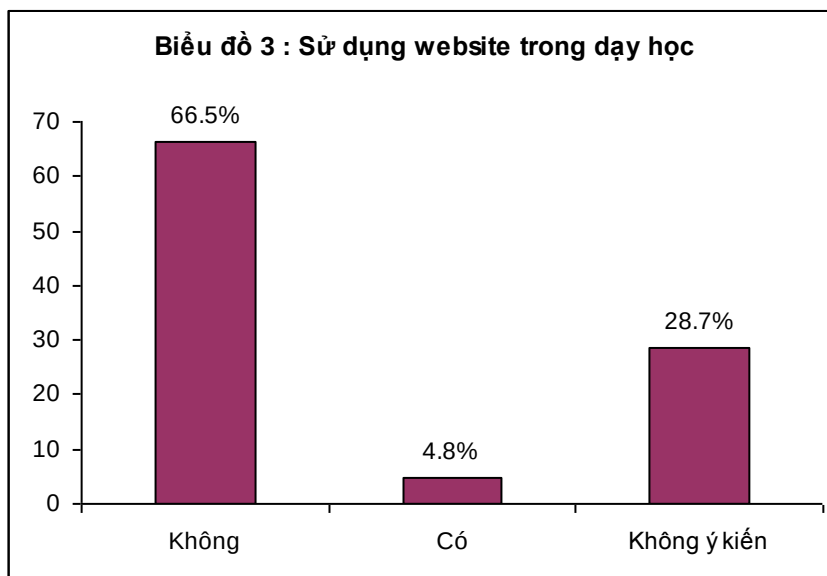
Con số 1,7% GV không biết sử dụng phần mềm nào là con số chúng ta cần phải quan tâm vì số GV này sẽ không có kiến thức về giảng dạy hiện đại. Chỉ có 10,4% GV là sử dụng thành thạo các phần mềm, con số này cũng rất khiêm tốn. Mặc dù có đến 42,6% GV cho rằng biết cả 4 phần mềm cơ bản nhưng thực chất mức độ biết chưa phản ánh được khả năng ứng dụng vào việc giảng dạy. Nếu cần thiết nhà trường nên tổ chức thi tin học để phân loại trình độ CNTT của GV để dễ dàng trong công tác bồi dưỡng kiến thức về CNTT.

Giáo viên sử dụng website cá nhân trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 3 như sau:

Bảng 3: Giáo viên có sử dụng Website cá nhân để phục vụ dạy học

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Không	153	66.5	93.3	93.3
	Có	11	4.8	6.7	100.0
	Total	164	71.3	100.0	
Missing	Không ý kiến	66	28.7		
Total		230	100.0		

Khi được hỏi, thầy cô có sử dụng website trong dạy học với 2 lựa chọn, thì mẫu lựa chọn nhiều nhất là “Không” với 153 GV chiếm 66.5.6%, mẫu lựa chọn ít nhất là “Có” chỉ 11 GV chọn chiếm 4.8% và 66 GV không ý kiến chiếm 28.7% (xem biểu đồ 3).



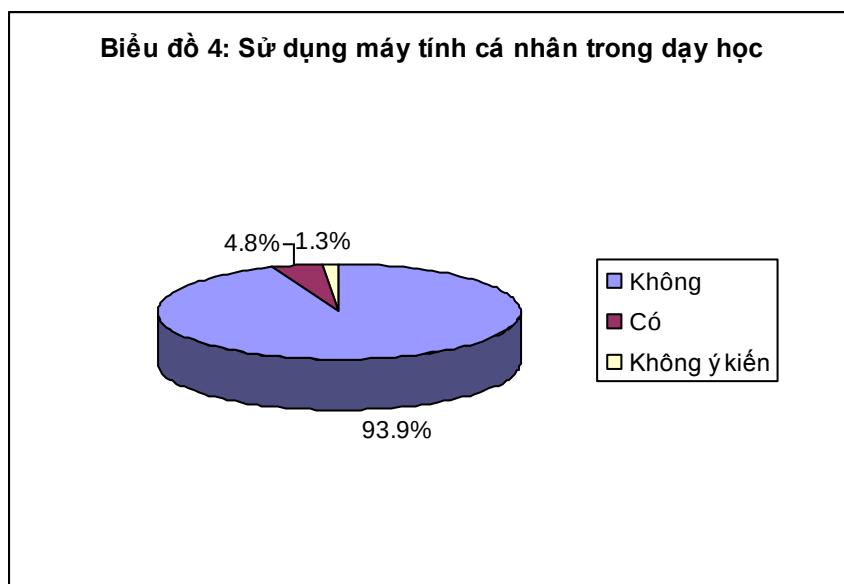
Rõ ràng đây là khiếm khuyết lớn khi thầy cô không sử dụng website trong dạy học. Việc này hạn chế rất nhiều kiến thức của GV trong đổi mới phương pháp giảng dạy.

Khi được hỏi, thầy cô có sử dụng máy tính cá nhân trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 4 như sau:

Bảng 4: Giáo viên có sử dụng máy tính cá nhân trong dạy học

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Không	11	4.8	4.8	4.8
	Có	216	93.9	95.2	100.0
	Total	227	98.7	100.0	
Missin g	Không ý kiến	3	1.3		
Total		230	100.0		

Từ biểu đồ 4 trên cho thấy, đa số GV cho rằng sử dụng máy tính cá nhân trong dạy học là cần thiết, có tới 216 GV lựa chọn (93,9%), 11 GV thấy không cần thiết (4,8%), 3 GV không ý kiến (1,3%).



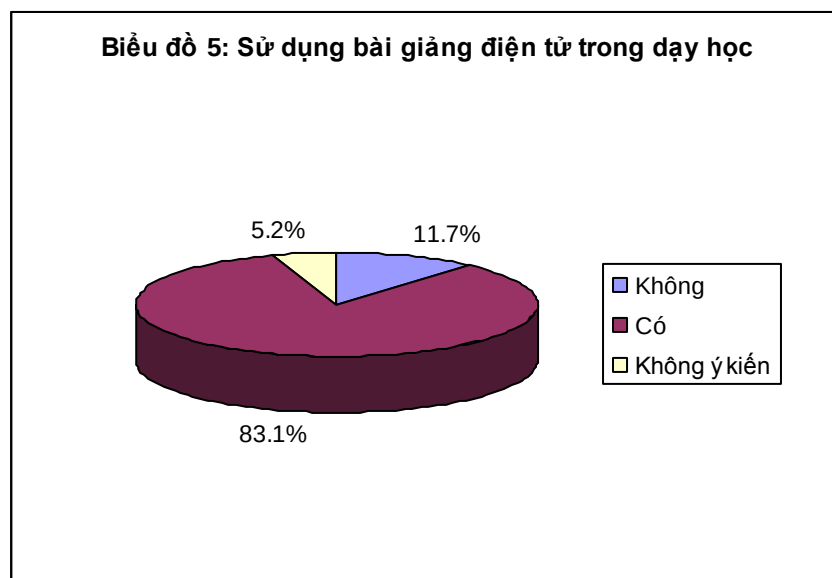
Giáo viên sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 5 như sau:

Bảng 5: Giáo viên có sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học

		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumulativ e Percent
Valid	Không	27	11.7	12.4	12.4
	Có	191	83.1	87.6	100.0
	Total	218	94.8	100.0	
Missin g	Không ý kiến	12	5.2		
Total		230	100.0		

Từ biểu đồ 5 cho thấy, đa số GV cho rằng sử dụng BGĐT trong dạy học là cần thiết, có tới 191 GV lựa chọn (83.8,%), 27 GV thấy không cần thiết (11,7%), 12 GV không ý kiến (5,2%).

BGĐT là rất cần thiết trong đổi mới phương pháp dạy học, nhưng có đến 11,7% GV cho là không cần thiết và 5,2% Gv không có ý kiến. Cho ta thấy cần phải nâng cao nhận thức của GV về lợi ích của BGĐT.



Khi được hỏi về số tiết mà GV có sử dụng BGĐT trong dạy học, thì kết quả cho thấy số tiết có sử dụng nhiều nhất là 500tiết/1năm với 1 GV chiếm 0.4%, tiết có sử dụng ít nhất là 1 tiết/1năm ở 8 GV chọn chiếm 3.5%, không cần thiết với 3 GV chọn chiếm 1.3%, 58 GV không ý kiến chiếm 25.2% . 25,2% GV không ý kiến về số số tiết dạy của GV có sử dụng BGĐT cho thấy 25,2% GV này có thể là những GV không sử dụng CNTT trong dạy học.

Số tiết sử dụng bài giảng điện tử trong năm học

	Số tiết	Số phiếu	% ý kiến
Valid	.00	3	1.3
	1.00	8	3.5
	2.00	18	7.8
	3.00	10	4.3
	4.00	20	8.7
	5.00	8	3.5
	6.00	13	5.7
	7.00	2	.9
	8.00	6	2.6
	9.00	1	4
	10.00	21	9.1
	11.00	1	.4
	12.00	7	3.0
	14.00	3	1.3

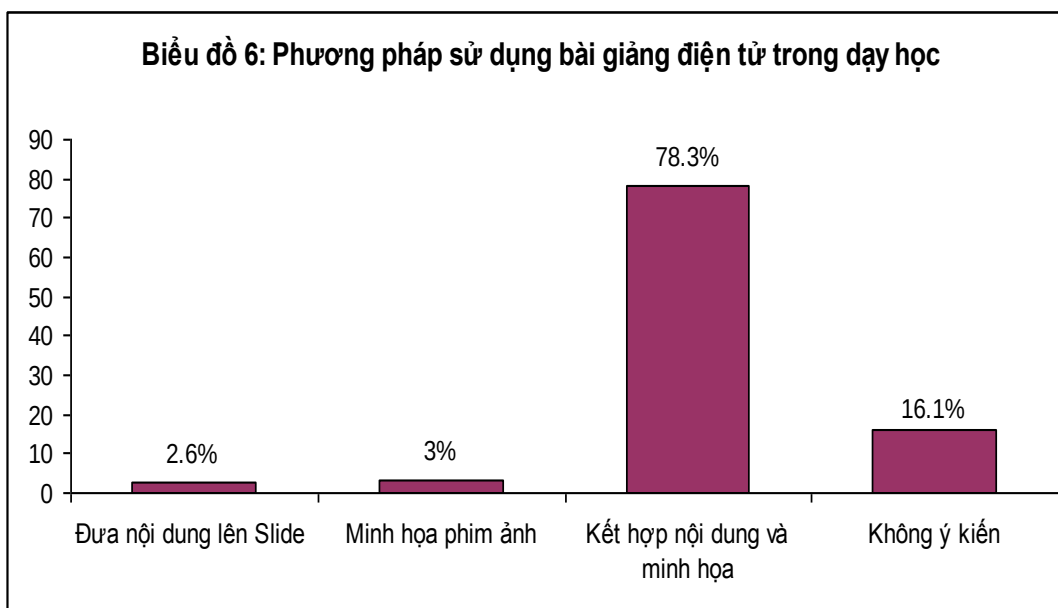
	15.00	5	2.2
	16.00	2	.9
	20.00	14	6.1
	25.00	1	.4
	30.00	5	2.2
	40.00	2	9
	60.00	3	1.3
	64.00	1	.4
	80.00	1	.4
	97.00	1	.4
	100.00	3	1.3
	120.00	1	.4
	160.00	7	3.0
	163.00	1	.4
	200.00	3	1.3
	500.00	1	.4
	Total	172	74.8
Missing	Không ý kiến	58	25.2
Total		230	100.0

Các phương pháp bài giảng điện tử trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 6 như sau:

Bảng 6: Phương pháp sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Đưa nội dung lên Slide	6	2.6	3.1	3.1
	Minh họa phim ảnh	7	3.0	3.6	6.7
	Kết hợp nội dung và minh họa	180	78.3	93.3	100.0
	Total	193	83.9	100.0	
Missing	Không ý kiến	37	16.1		
Total		230	100.0		

Đối với hình thức dạy học BGĐT thì việc kết hợp nội dung và minh họa nhận được nhiều trả lời nhất chiếm 78,3%, minh họa phim ảnh 3 %, đưa nội dung lên slide 2,6%, trong khi đó không có ý kiến 16,1% (xem biểu đồ 6).



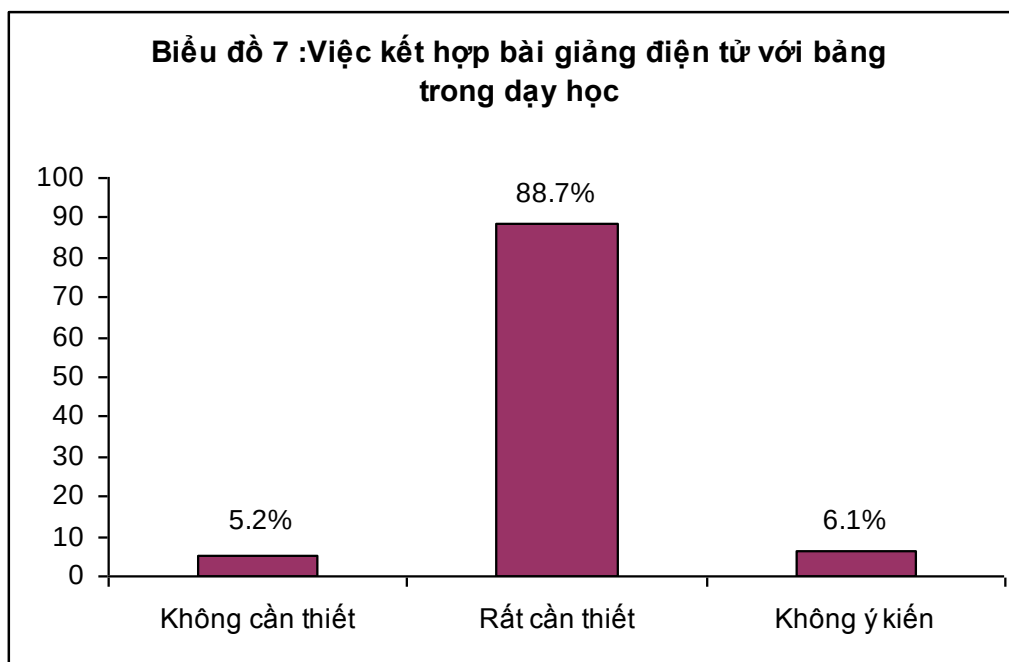
Kết quả trên cho thấy GV nào đã ứng dụng CNTT trong dạy học thì đồng thời biết vận dụng nội dung và minh họa để bài học được phong phú hơn.

Việc kết hợp bài giảng điện tử trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 7 như sau:

Bảng 7: Việc kết hợp bài giảng điện tử với bảng trong dạy học

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Không cần thiết	12	5.2	5.6	5.6
	Rất cần thiết	204	88.7	94.4	100.0
	Total	216	93.9	100.0	
Missing	Không ý kiến	14	6.1		
Total		230	100.0		

Đối với hình thức dạy học bằng BGĐT thì việc kết hợp BGĐT với bảng là rất cần thiết và nhận được nhiều trả lời nhất chiếm 88,7%, không cần thiết 5,3 %, trong khi đó không có ý kiến 6,1% (xem biểu đồ 7).

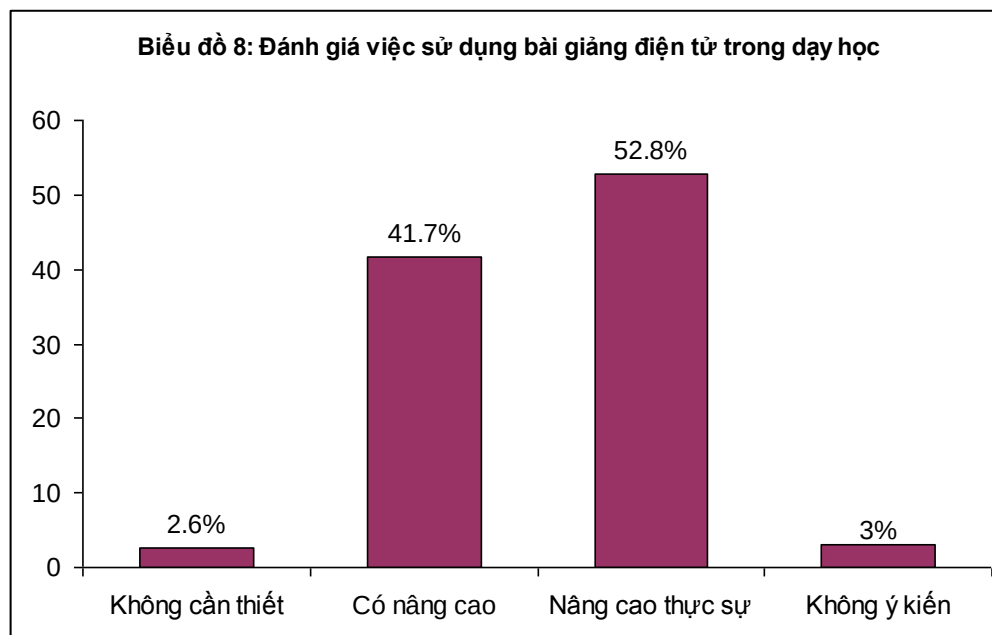


Đánh giá việc sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học thì được thống kê trong bảng số 8 như sau:

Bảng 8: Đánh giá việc sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Không cần thiết	6	2.6	2.7	2.7
	Có nâng cao	96	41.7	43.0	45.7
	Nâng cao thực sự	121	52.7	54.3	100.0
	Total	223	97.0	100.0	
Missing	Không ý kiến	7	3.0		
Total		230	100.0		

Khi được đề nghị đánh giá việc sử dụng BGĐT trong dạy học, thì có 121 GV chiếm 52,7% nâng cao chất lượng thực sự, 96 GV chiếm 41.7% có nâng cao chất lượng nhưng không đáng kể , 2,6% GV không cần thiết, 3% GV không ý kiến (xem biểu đồ 8).



Con số GV cho rằng BGĐT không nâng cao chất lượng giáo dục thực sự, cho thấy kỹ năng soạn BGĐT của các GV này chưa có. Vì vậy việc bồi dưỡng kiến thức BGĐT cho GV là việc làm rất cần thiết

2.2.2 Kết quả khảo sát cán bộ quản lý

- 5 phiếu đồng ý (chiếm 100%) trường có chủ trương đưa việc ứng dụng CNTT trong dạy học.

- 5 phiếu đồng ý (chiếm 100%) trường có hoạch định cụ thể triển khai việc sử dụng CNTT trong giảng dạy cho tất cả cá môn học.

- 4 phiếu đồng ý (chiếm 80%), 1 phiếu không đồng ý (chiếm 20%) trường có trang bị máy chiếu cho các phòng học.

- 5 phiếu đồng ý (chiếm 100%) trường có quy định cụ thể nhằm khuyến khích GV trong trường ứng dụng CNTT trong dạy học.

- 5 phiếu đồng ý (chiếm 100%) trường có kết nối Internet

- 4 phiếu đồng ý (chiếm 80%), 1 phiếu không đồng ý (chiếm 20%) trường có tổ chức GV ứng dụng CNTT để đổi mới phương pháp dạy học

- 3 phiếu đồng ý (chiếm 75%), 1 phiếu không đồng ý (chiếm 25%), 1 phiếu không ý kiến về sử dụng các phần mềm dạy học sử dụng trong các môn học.

Các quy định cụ thể nhằm khuyến khích GV ứng dụng CNTT trong dạy học: khuyến khích ứng dụng CNTT trong thi GV giỏi (chiếm 100%), khuyến khích ứng dụng CNTT các tiết dạy trên lớp (chiếm 100%), khuyến khích bằng cách hỗ trợ tài

chính và cơ sở vật chất cho hoạt động ứng dụng CNTT (chiếm 100%) trên tổng số trường.

Về cơ sở vật chất, các trường đều trang bị phòng máy vi tính và máy tính chủ yếu được mua từ 5 năm trở lại đây, chỉ có một số ít máy tính được trang bị trên 5 năm và máy chiếu cũng được trang bị ở một số phòng học dùng để thao giảng các tiết học có sử dụng BGĐT nhưng số lượng và chất lượng còn hạn chế.

Hầu hết cán bộ quản lý đều muốn nâng cao năng lực ứng dụng CNTT cho GV và đều có nhận thức đúng tầm quan trọng của ứng dụng CNTT trong dạy học. Như vậy việc tiến hành nâng cao năng lực CNTT này cần phải tổ chức như thế nào, vào thời điểm nào là hợp lý và hiệu quả. Những vấn đề này chúng ta sẽ đưa vào phần giải pháp và kiến nghị của đề tài.

Qua nghiên cứu kết quả nghiên cứu thực trạng dạy học bằng BGĐT tại các trường THPT trên địa bàn TP.HCM chúng tôi đã rút ra những kết quả sau:

- Đa số giáo viên tại 5 trường THPT trên địa bàn TP.HCM mà chúng tôi đã khảo sát đánh giá cao tầm quan trọng của việc sử dụng BGĐT trong quá trình dạy học tại các trường THPT và khẳng định việc ứng dụng CNTT trong dạy học là cần thiết tuy nhiên cũng còn một số giáo viên còn xem nhẹ hình thức dạy học này.

- Các giáo viên mong muốn BGH nhà trường tạo điều kiện để các GV dạy học bằng BGĐT trong quá trình dạy học. Tuy nhiên hiểu biết về quy trình và thiết kế, sử dụng các thiết bị dạy học thì còn rất nhiều giáo viên chưa nắm cụ thể..

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục và đào tạo (2009), kỷ yếu hội thảo “*Tăng cường năng lực ứng dụng CNTT trong dạy học và nghiên cứu khoa học*”.
2. Bộ giáo dục và đào tạo (2012), kỷ yếu hội thảo “*Khai thác và ứng dụng CNTT trong dạy học, xây dựng hồ sơ dạy học, hướng dẫn học sinh nghiên cứu khoa học*”
3. Nguyễn Mạnh Cường (CS2004.23.70) “*Xây dựng giáo trình điện tử hướng dẫn sử dụng các phần mềm đơn giản và thiết bị tin học để thiết kế và thực hiện bài giảng trên máy tính*”.
4. Nguyễn Ngọc Tài (CS.2010.19.114) “*Thực trạng hình thức dạy học seminar ở trường Đại học Sư phạm TP.HCM*”.
5. Phạm Văn Danh (CS.2011.19.61) “*Khảo sát việc sử dụng bài giảng điện tử trong giảng dạy của giáo viên bậc trung học phổ thông trên địa bàn TP.HCM*”.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO VIỆC RÈN LUYỆN KỸ NĂNG NGHE – NÓI VÀ KHẢ NĂNG GIAO TIẾP CỦA HỌC SINH

Đỗ Thị Phương Anh¹

TÓM TẮT

Giao tiếp là điều kiện thuận lợi để kích thích người học sử dụng ngoại ngữ đạt hiệu quả nhất. Tuy nhiên, kỹ năng nghe-nói tiếng Anh ở các cấp học phổ thông chưa được chú trọng đúng mức do chúng ta chỉ đánh giá học sinh qua trình độ, kiến thức chứ không đo lường bằng khả năng sử dụng ngôn ngữ.

Trong bài viết này, chúng tôi xin đưa ra một số giải pháp như thay đổi chương trình, chọn giáo trình tốt, đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá để nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh nói chung và rèn luyện kỹ năng nghe-nói tiếng Anh nói riêng.

ABSTRACT

Communication is a favourable condition to stimulate learners to use a foreign language in the most effective way. However, English listening and speaking skills at general education have not been received adequate attention since we only assess students through knowledge, not through the ability of using foreign language.

In this article, we will give some solutions such as changing the curriculum, choosing good textbooks, innovating evaluation methods to improve the quality of English teaching and learning in general and practising English listening and speaking skills in particular.

1. Chọn giáo trình tốt thay thế sách giáo khoa đang dùng

Giải pháp mà chúng tôi dành nhiều sự quan tâm xem xét là đề nghị việc thay đổi sách giáo khoa đang dùng. Chúng tôi đã tiếp tục trao đổi thêm với các giáo viên đang trực tiếp giảng dạy tiếng Anh lớp 11 tại trường THPT để làm rõ nhận định của họ về sách giáo khoa hiện hành.

Trước tiên chúng tôi muốn làm rõ ý nghĩa của một nhận định mà chúng tôi rất chú ý, đó là ý kiến cho rằng chương trình và sách giáo khoa hiện hành “không giúp học sinh được tiếp xúc với tiếng Anh thực”. Khi được yêu cầu bình luận về ý kiến trên, có một giáo viên bảo vệ ý kiến đã nêu, cho rằng nhận định này “hoàn toàn chính xác”. 03 giáo viên còn lại biểu thị sự đồng tình có mức độ và nêu rõ:

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

- Ý kiến này đúng một phần, nhiều giáo viên đã phải vất vả điều chỉnh chương trình học nhằm giúp học sinh được tiếp xúc với tiếng Anh thực.

- Ý kiến này có phần hợp lý vì một số bài còn mang tính lý thuyết và tính học thuật cao, chưa gần gũi với đời sống hằng ngày.

- Một phần chương trình có lượng từ vựng và ngữ cảnh khá “thực”, nhưng đa số thì chưa giúp học sinh sử dụng tiếng Anh tốt

Để làm rõ nhận định của giáo viên về sách giáo khoa hiện đang dùng cho chương trình chuẩn, chúng tôi tiếp tục đặt câu hỏi với các giáo viên: “Còn những lý do nào khác khiến thầy(cô) không hài lòng với sách giáo khoa hiện đang dùng?”. Các ý kiến trả lời như sau:

- Phần Language focus và grammar rất nhàm chán, không thực tế. Bài đọc không có nguồn rõ ràng, không tiếp cận được thực tế.

- Tôi chưa hài lòng với một số nội dung của các kỹ năng nghe, nói và viết ở SGK, một số điểm ngữ pháp trong sách không quan trọng và lặp lại.

- Kiến thức ngữ pháp rời rạc, thiếu phần lý thuyết. Học sinh phải tìm các nguồn khác từ net, sách tham khảo.

- Giáo viên hiện không hài lòng với sách giáo khoa này vì nó thiếu hệ thống, sử dụng ngôn ngữ do người Việt tự tạo ra, hoặc sao chép từ các nguồn khác nhau mà không ghi rõ trích ra từ đâu (vi phạm bản quyền các sách của nước ngoài). Không nên tiếp tục loại sách này.

Những câu trả lời của giáo viên đã chỉ ra những yếu kém khá căn bản của sách giáo khoa hiện hành và thái độ khá bức xúc của giáo viên khi phải làm việc với sách giáo khoa này.

Chúng tôi tiếp tục thăm dò ý kiến giáo viên từ những giải pháp tương đối như điều chỉnh sách giáo khoa đến giải pháp triệt để là thay sách giáo khoa khác. Câu hỏi của chúng tôi là: “Nếu vẫn tiếp tục sử dụng sách giáo khoa hiện tại, thầy(cô) sẽ đề nghị những thay đổi nào mà GV cho là cần thiết để giúp học sinh rèn luyện tốt kỹ năng nghe nói tiếng Anh?”. Có 02 giáo viên hoàn toàn không chấp nhận giải pháp này nên một người từ chối trả lời câu hỏi này, một người đáp: “Khó có thể thay đổi được vì sách là một quy trình, có quan hệ chặt chẽ giữa các bài và kỹ năng”. Hai giáo viên còn lại chỉ ra những điều chỉnh cần thiết như sau:

- Edit (biên tập) lại task (phần bài tập) nghe và nói, nêu những câu hỏi thực tế, hấp dẫn, gần gũi hơn đối với người học.

- Cần thay đổi nội dung của các kỹ năng nghe, nói và viết về: Chủ đề, nội dung hấp dẫn và thực tế hơn. Phần rèn luyện kỹ năng cho học sinh cần chi tiết và phong phú hơn. Cần chú ý đến chất lượng băng đĩa.

Theo chúng tôi hiểu, những đề nghị này là đề nghị điều chỉnh rất căn bản và khó thực hiện tương đương với việc soạn lại sách giáo khoa mới.

Chúng tôi thăm dò ý kiến giáo viên về một giải pháp khác, câu hỏi của chúng tôi như sau: “Nếu vẫn tiếp tục sử dụng sách giáo khoa hiện tại, nhưng giáo viên được phép chọn bài đọc và các chủ đề nghe, nói khác ngoài những bài gợi ý trong sách giáo khoa hiện tại, thầy(cô) có thể giới thiệu các nguồn tài liệu nào để sử dụng mà thầy(cô) cho là thích hợp với học sinh của mình?”. Có 02 giáo viên không đồng ý với giải pháp không triệt để của chúng tôi. Một người ngay lập tức chất vấn ngược lại: “Như vậy thì dùng sách giáo khoa để làm gì?”, một người khẳng định lại: “Không nên tiếp tục loại sách này”. Rõ ràng là giải pháp mà chúng tôi đưa ra là không ổn và có vấn đề, nhưng 02 giáo viên còn lại thì cho rằng sự cho phép đó vẫn là một điều kiện tốt hơn so với hoàn cảnh hiện tại và họ sốt sắng chỉ ra những nguồn tài liệu phong phú mà họ có thể sử dụng như:

- *Tatics for listening, các giáo trình do người bản xứ xuất bản.*

- *GV2: Các giáo trình TOEIC, Oxford....*

Đến đây thì chúng tôi cũng đã hiểu rằng, trong suy nghĩ của các giáo viên, việc thay sách giáo khoa là một giải pháp bắt buộc. Chúng tôi đặt câu hỏi tiếp theo như sau: “Nếu được hỏi ý kiến, thầy(cô) sẽ khuyên Bộ Giáo dục – Đào tạo nên soạn lại một bộ sách giáo khoa khác hay lựa chọn một trong những giáo trình tiếng Anh hiện có trên thế giới để sử dụng? Tại sao?”. Không có giáo viên nào ủng hộ ý tưởng biên soạn:

- *Không cần thiết phải soạn lại một bộ sách giáo khoa khác; nên chọn một giáo trình tiếng Anh được soạn tại ngay nước nói tiếng Anh.*

- *Bộ Giáo dục và Đào tạo nên sử dụng một giáo trình quốc tế vì sẽ chuyên nghiệp và thích hợp hơn cho bộ môn ngoại ngữ, và nên có bộ sách Giáo viên thống nhất kèm theo.*

- *Nên dùng tài liệu chính thống, do người bản xứ, từ nhà xuất bản uy tín, không nên để người Việt Nam tự viết ra tiếng Anh vì tiếng Anh đó không hoặc có nhiều khả năng không chính xác.*

- *Lựa chọn chương trình tiếng Anh hiện có trên thế giới vì nó có tính xác thực và khả năng áp dụng cao.*

2. Cần làm rõ việc định hướng mục tiêu học tiếng Anh của học sinh phổ thông ngay từ khâu xây dựng chương trình và lựa chọn giáo trình

Giải pháp tiếp theo mà chúng tôi cũng trăn trở rất nhiều là vấn đề định hướng mục tiêu học tập tiếng Anh đối với học sinh phổ thông. Về vấn đề này, câu hỏi mà chúng tôi đặt ra cho các giáo viên là: *“Nếu học sinh đề nghị chia lớp làm 2 nhóm và học tiếng Anh theo 2 chương trình khác nhau. Một chương trình phục vụ cho mục tiêu tìm kiếm việc làm cần giao tiếp với người nước ngoài; một chương trình phục vụ mục tiêu học đại học ở nước ngoài. Thầy(cô) cho rằng yêu cầu này có chính đáng hay không, nhà trường có nên quan tâm đến yêu cầu đó? Nhà trường phải làm gì để có thể đáp ứng nhu cầu này?”*. Các giáo viên ngay lập tức cảm thấy việc này là khó, và họ có xu hướng từ chối:

- *Bậc phổ thông chỉ yêu cầu giao tiếp là đủ. Nên có mục tiêu và điều chỉnh sách giáo khoa và hình thức thi để đạt được mục tiêu đó. Độ tuổi 17-18 thì chưa cần trang bị tiếng Anh để kiếm việc làm; mục tiêu học ở nước ngoài chưa phải là nhu cầu của đa số học sinh phổ thông.*

- *Các học sinh có các nhu cầu và trình độ khác nhau, nhà trường không thể cố gắng thỏa mãn nhu cầu của tất cả mà chỉ nên đáp ứng nhu cầu cơ bản và cần thiết nhất.*

- *Vậy cũng nên có thêm chương trình chỉ phục vụ cho việc thi tốt nghiệp và đại học ở Việt Nam. Nên chăng Bộ Giáo dục và Đào tạo xem lại mục tiêu đào tạo tiếng Anh và cách đánh giá (thi cử) sao cho việc dạy đáp ứng được yêu cầu thực tế.*

Chúng tôi không muốn đi sâu phân tích thêm những ý kiến mà các giáo viên nêu ra để từ chối liệu có hợp lý hay không, có thỏa đáng với các xu hướng giáo dục tiến bộ hay không. Chúng tôi cũng cảm thấy không cần phải làm rõ thêm liệu các giáo viên từ chối phân hóa học sinh và cung cấp một sản phẩm giáo dục thích hợp hơn cho học sinh có phải do tâm lý ngại thêm việc hay không. Chúng tôi chú ý đến ý kiến thứ ba trong số các ý kiến nêu trên. Rõ ràng, việc định hướng mục tiêu học tập tiếng Anh của học sinh phổ thông phải được giải quyết từ khâu xây dựng chương trình học và lựa chọn tài liệu học tập. Các giáo viên và nhà trường sẽ không thể xoay sở để giải quyết đến nơi đến chốn nhu cầu này trong điều kiện hiện nay. Đây cũng là một vấn đề cần được kiến nghị với cấp quản lý chương trình, sách giáo khoa của Bộ GD-ĐT.

3. Xem xét việc áp dụng các tiêu chuẩn đánh giá

Sự bất cập do không đánh giá kỹ năng nghe nói đã được chỉ ra trong các phân tích nêu trên. Chúng tôi tiếp tục thăm dò ý kiến giáo viên với câu hỏi: “*Có ý kiến đề nghị Bộ Giáo dục – Đào tạo nên vận dụng các thang đánh giá quốc tế (IELTS, TOEFL,...) vào việc học tiếng Anh ở trường phổ thông. Thầy (cô) bình luận gì về ý kiến này?*”. Nói chung các giáo viên khuyến khích xu hướng này:

- *Nên vận dụng nhưng cần yêu cầu hợp lý vì trình độ vẫn còn rất chênh lệch giữa các vùng miền. Bộ Giáo dục và Đào tạo cần thấy được học ngoại ngữ ở phổ thông với mục đích gì để thay đổi giáo trình và cách đánh giá cho phù hợp.*

- *Đó là một ý kiến hay, tuy nhiên, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần đầu tư cho công tác đào tạo đội ngũ giáo viên để có thể thực hiện được ý kiến này.*

- *Vận dụng được là tốt, nhưng sẽ tốn kém nhiều.*

- *Việc làm này là nền tảng tốt cho các em vào đại học vì nhiều trường đại học đặt chuẩn tốt nghiệp là các chứng chỉ này.*

Hiện nay, giảng dạy nói chung và dạy tiếng Anh nói riêng đã có nhiều đổi mới, tuy nhiên về khâu kiểm tra đánh giá vẫn theo phương pháp truyền thống. Về mặt hình thức vẫn là những câu hỏi kiểm tra kiến thức, ngữ pháp, chọn lựa câu đúng hoặc điền từ vào chỗ trống... Học sinh không được kiểm tra kỹ năng thực hành nhiều. Các kỳ thi tốt nghiệp phổ thông, thi tuyển sinh đại học cũng chỉ nhằm kiểm tra kiến thức mà không quan tâm đến việc kiểm tra kỹ năng.

Để đáp ứng các kỳ thi nói trên, giáo viên và học sinh chỉ chú trọng đến việc luyện viết, dịch, ngữ pháp. Mặt khác, vì phải chạy theo nội dung chương trình quá nặng nề, giáo viên và học sinh không có thời gian rèn các kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng nghe - nói tiếng Anh.

Vài thập niên gần đây, với trào lưu cải cách giáo dục, vai trò của kiểm tra đánh giá được coi là một yếu tố vô cùng quan trọng trong quá trình dạy học. Vì vậy phải có cái nhìn chiến lược, thay đổi nội dung và phương thức kiểm tra đánh giá. Đó không chỉ là việc đo lường kết quả mà còn có vai trò quyết định rất lớn đến hiệu quả đào tạo.

4. Cần khẳng định vai trò đi đầu của Trường thực hành trong công cuộc cải cách giáo dục

Trường thực hành sư phạm có ba hoạt động cơ bản:

- Hoạt động giáo dục

- Hoạt động thực hành sư phạm
- Hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục (NCKH GD)

Hiện nay, các trường thực hành ở nước ta nói chung, hoạt động giáo dục vẫn thực hiện chương trình của Bộ GD-ĐT theo sự chỉ đạo chuyên môn của các Sở GD-ĐT như các trường phổ thông khác nên chưa có sự khác biệt về nội dung chương trình, phương pháp dạy học cũng như phương pháp kiểm tra đánh giá.

Chúng tôi đề nghị trường thực hành sư phạm cần có mục tiêu và phương pháp giảng dạy, đo lường kết quả học tập khác với các trường phổ thông bình thường để học sinh có thể cập nhật kiến thức, tiếp cận với sự phát triển của nền giáo dục tiên tiến trên thế giới. Từ đó, nghiên cứu và thử nghiệm các đề tài NCKH GD nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục.

Chẳng hạn, hiện nay dạy tiếng theo quan điểm giao tiếp được áp dụng rộng rãi trên thế giới. Việc học ngoại ngữ thật ra là học làm thế nào để giao tiếp một cách phù hợp trong những tình huống thật. Nếu như trước đây, quan điểm truyền thống lấy việc truyền thụ kiến thức và kỹ năng làm trọng tâm thì quan điểm giao tiếp hướng tới việc giúp học sinh thành thạo trong việc rèn các kỹ năng để thực hiện những công việc mà các em sẽ làm trong cuộc sống.

Mục đích của việc dạy tiếng là phát triển năng lực giao tiếp của người học và vì thế một lớp học được thực hiện theo phương pháp này sẽ trở thành môi trường để người học tham gia vào việc sử dụng ngôn ngữ mình đang học nhằm giao tiếp một cách thực tế và có ý nghĩa cụ thể.

Qua khảo sát chúng tôi thấy các giờ học tiếng Anh phần lớn chỉ tập trung học ngữ pháp và từ vựng, thời gian giao tiếp giữa giáo viên và học sinh, giữa học sinh và học sinh quá ít. Vì thế, học sinh khó có thể phát âm đúng, nói và nghe những câu hoàn chỉnh. Thực tế, nhiều học sinh phải học thêm tiếng Anh ở các trung tâm. Ở đó, phương pháp dạy theo quan điểm giao tiếp được sử dụng rộng rãi, vừa tạo sự hứng thú học tập, vừa nâng cao rõ rệt khả năng nghe-nói tiếng Anh.

Một câu hỏi đặt ra là vì sao ở trường học, chúng ta không áp dụng phương pháp dạy tiên tiến để nâng cao chất lượng dạy học?

Các giáo viên dù có năng lực và nhiệt tình giảng dạy cũng không thể vận dụng phương pháp giao tiếp thường xuyên trong quá trình dạy học vì áp lực của chương trình và quy chế thi cử hiện hành.

5. Kết luận

Tóm lại, từ kết quả khảo sát ý kiến của giáo viên và học sinh lớp 11 trường THPT, ĐHSP TP.HCM chúng tôi đề nghị Ban Giám hiệu trường THPT và trường ĐHSP TP.HCM kiến nghị Bộ GD-ĐT xem xét định hướng mục tiêu học tập tiếng Anh của học sinh phổ thông, thay đổi chương trình, lựa chọn SGK, tài liệu dạy học thích hợp và đổi mới phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá để nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh nói chung và rèn luyện kỹ năng nghe-nói tiếng Anh nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2008), *Đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020”*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2008), Sách giáo khoa Tiếng Anh 11, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Đỗ Thị Phương Anh (2008), *Khảo sát kỹ năng nghe – nói tiếng Anh của sinh viên các khoa ngành khoa học xã hội trường ĐHSP TP. HCM*, Đề tài cấp cơ sở.
4. Đỗ Thị Phương Anh (2003), *Approaches to English as a foreign language teaching in Vietnamese secondary schools*, MA Thesis, Monash University.
5. Ellis, G.D. (1996). *The appropriateness of the communicative approach in Vietnam*. M.A. Thesis, La Trobe University.
6. K. Johnson and K. Morrow (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
7. Pham, H.Hiep (2000). *Traditional versus modern teaching methods*. Teacher’s Edition.
8. Swain, M.(1984). *Teaching and Testing Communicatively*. TESL Talk.
9. Vu Thi Quynh (2008). *Improving the use of speaking skill in the English communication of high school students*. Graduation Thesis.

KẾT QUẢ KHẢO SÁT SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH VỀ GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP

Nguyễn Ngọc Tài¹

TÓM TẮT

Chúng tôi khảo sát 650 sinh viên trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh về các vấn đề có liên quan đến kiến thức giáo dục hướng nghiệp. Dựa trên kết quả của việc khảo sát này, chúng tôi đã đưa ra các kiến nghị mong muốn sinh viên của trường được trang bị kiến thức về môn giáo dục hướng nghiệp để có thể tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trong các trường phổ thông sau khi tốt nghiệp từ trường sư phạm.

ABSTRACT

The study selected 650 students of the Ho Chi Minh City university of Education for its survey on career guidance education at the Ho Chi Minh City university of Education. Based on the research results, the study gives some recommendations which hope that the students at the Ho Chi Minh City university of Education will be taught and trained with career guidance education so that they are able to apply their jobs at High school after graduation from university.

1. Đặt vấn đề

Sinh viên của trường sư phạm sau khi ra trường thì đa phần sẽ là các thầy cô giáo trong những trường phổ thông trên khắp đất nước. Ngoài việc truyền thụ văn hóa cho học sinh, trong công tác giáo viên chủ nhiệm, các giáo viên còn phải hỗ trợ học sinh tại các trường phổ thông nhiều vấn đề khác như giáo dục đạo đức, tư vấn tâm lý... và trong đó có một vấn đề rất quan trọng mà các giáo viên sẽ phải đối mặt đó là giáo dục hướng nghiệp cho học sinh tại các trường phổ thông. Muốn làm tốt công tác giáo dục hướng nghiệp cho học sinh tại các trường phổ thông thì từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường sư phạm, các sinh viên cần được trang bị một số kiến thức về giáo dục hướng nghiệp. Chính vì thế, đề tài muốn khảo sát mức độ hiểu biết của các sinh viên về Giáo dục hướng nghiệp để từ đó có những đề xuất, kiến nghị thích hợp cho việc trang bị kiến thức về giáo dục hướng nghiệp cho các sinh viên trong trường sư phạm.

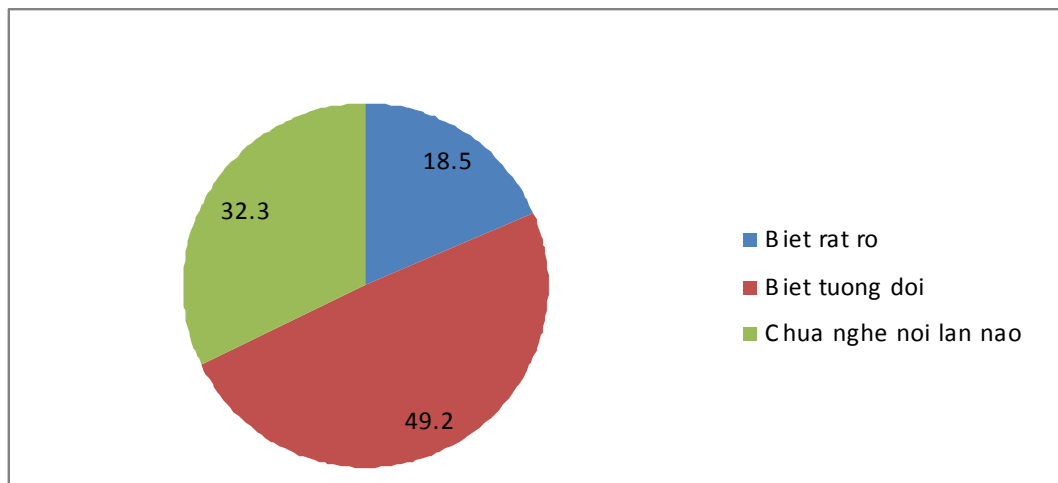
2. Kết quả khảo sát sinh viên

Chúng tôi tiến hành khảo sát 650 sinh viên của các khoa trong trường Đại học Sư phạm TpHCM về kiến thức giáo dục hướng nghiệp và kết quả như sau:

¹ ThS – Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

Khi chúng tôi hỏi các sinh viên có biết hiện nay theo tâm lý học hiện đại các nhóm ngành nghề được phân chia theo sở thích và kỹ năng của bản thân ra làm 6 nhóm như nhóm kỹ thuật, nhóm nghiệp vụ, nhóm quản lý, nhóm nghiên cứu, nhóm phục vụ xã hội và nhóm nghệ thuật thì các sinh viên đã trả lời rằng:

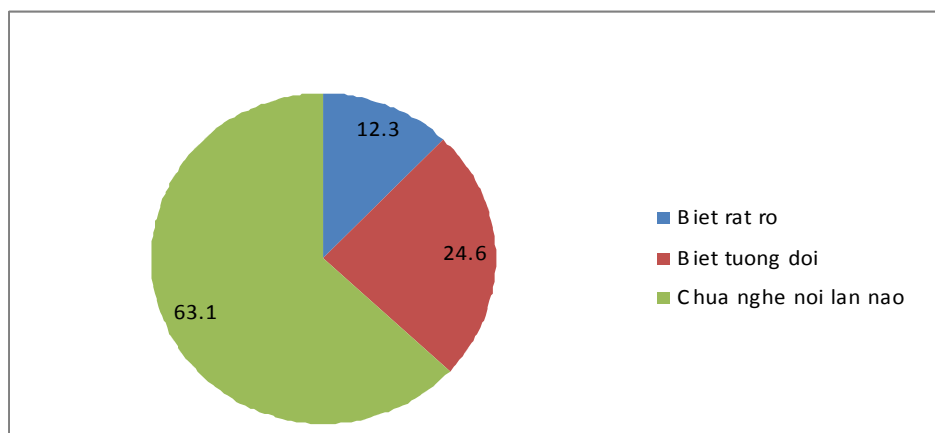
Biểu đồ 1: Hiểu biết về việc phân chia theo các nhóm nghề



Chỉ có 18,5% sinh viên cho rằng biết rất rõ vấn đề này, và có đến 32,3% sinh viên trả lời là chưa nghe nói lần nào.

Chúng tôi khảo sát sinh viên xem có biết sự phân chia đối tượng lao động **K** theo những tiêu chí như: Người – Kỹ thuật; Người – Dấu hiệu; Người – Nghệ thuật; Người – Người và Người – Thiên nhiên thì kết quả theo biểu đồ 2:

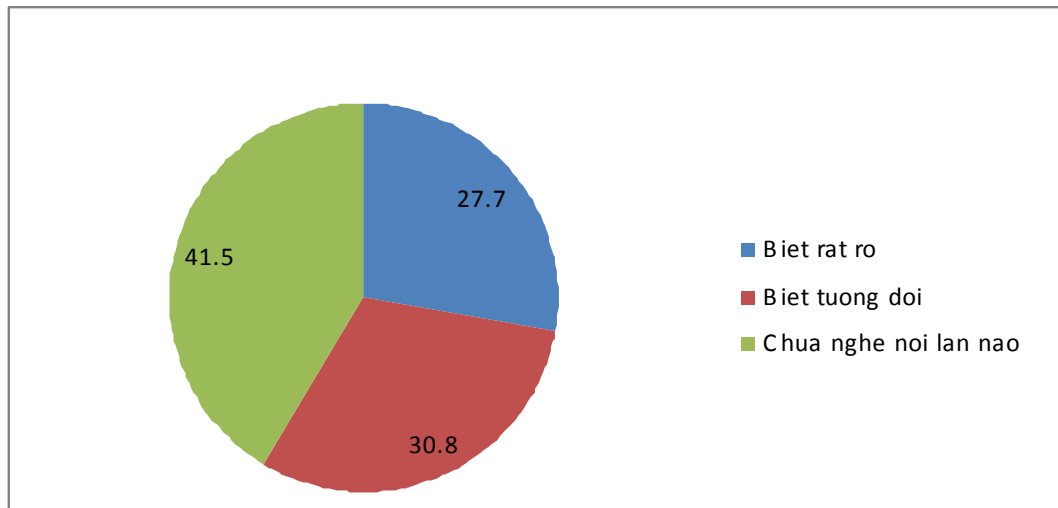
Biểu đồ 2: Hiểu biết về việc phân chia nghề theo đối tượng lao động



Có đến 63,1% sinh viên trả lời là chưa nghe nói lần nào và số sinh viên biết rất rõ chỉ chiếm có 12,3% mà thôi.

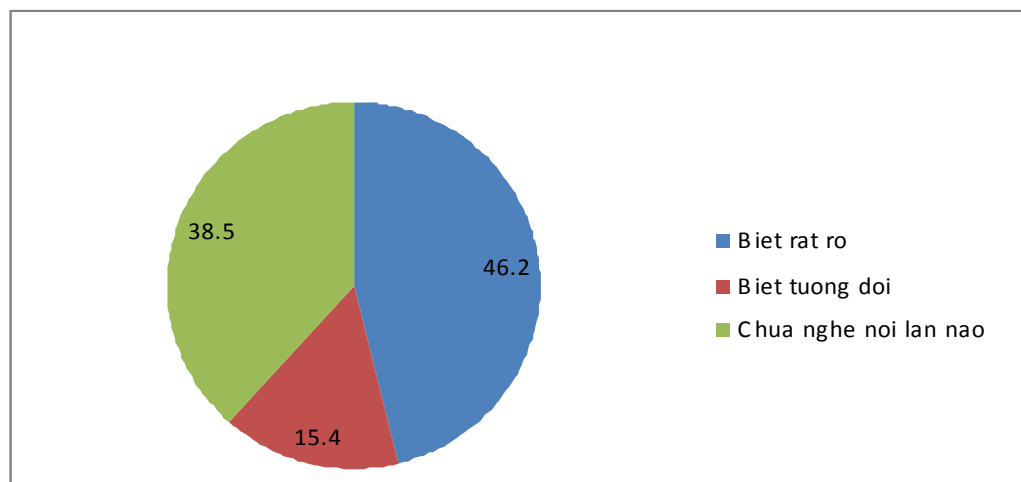
Tương tự khi chúng tôi khảo sát sinh viên về sự phân chia ngành nghề theo mục đích lao động **D** thì các em trả lời với 41,5% là chưa nghe nói lần nào và 30,8% là biết tương đối rõ.

Biểu đồ 3: Hiểu biết về việc phân chia nghề theo mục đích lao động



Khi hỏi các sinh viên về việc phân chia các nhóm nghề theo phương tiện lao động **L** thì các sinh viên trả lời với kết quả theo biểu đồ 4

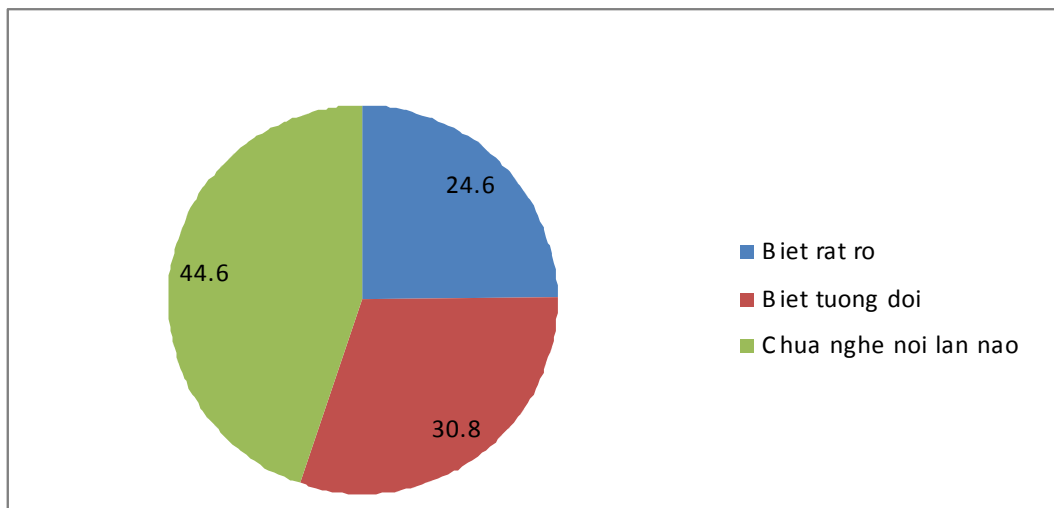
Biểu đồ 4: Hiểu biết về việc phân chia nghề theo phương tiện lao động



Trong câu hỏi này có đến 46,2% sinh viên cho rằng biết rất rõ và 38,5% là chưa nghe nói lần nào.

Tương tự, khi khảo sát sự phân chia các nhóm nghề theo điều kiện lao động **N** thì 44,6% sinh viên trả lời là chưa nghe nói lần nào và 30,8% là biết tương đối theo biểu đồ 5.

Biểu đồ 5: Hiểu biết về việc phân chia nghề theo điều kiện lao động



Trong năm câu hỏi trên, người nghiên cứu muốn biết các kiến thức căn bản về hướng nghiệp mà sinh viên trong trường sư phạm đã hiểu biết được bao nhiêu. Và qua kết quả khảo sát trên, người nghiên cứu rất bất ngờ vì kiến thức về hướng nghiệp của sinh viên sư phạm còn khiếm khuyết nhiều quá. Điều này chúng ta cần phải khắc phục nhanh chóng trong việc đào tạo nguồn nhân lực về sư phạm trong tương lai.

Chúng tôi đã chuyển sang các câu hỏi riêng tư về các khuynh hướng ưu tiên khi chọn nghề mà trước đây sinh viên đã trải qua và kết quả khảo sát như sau:

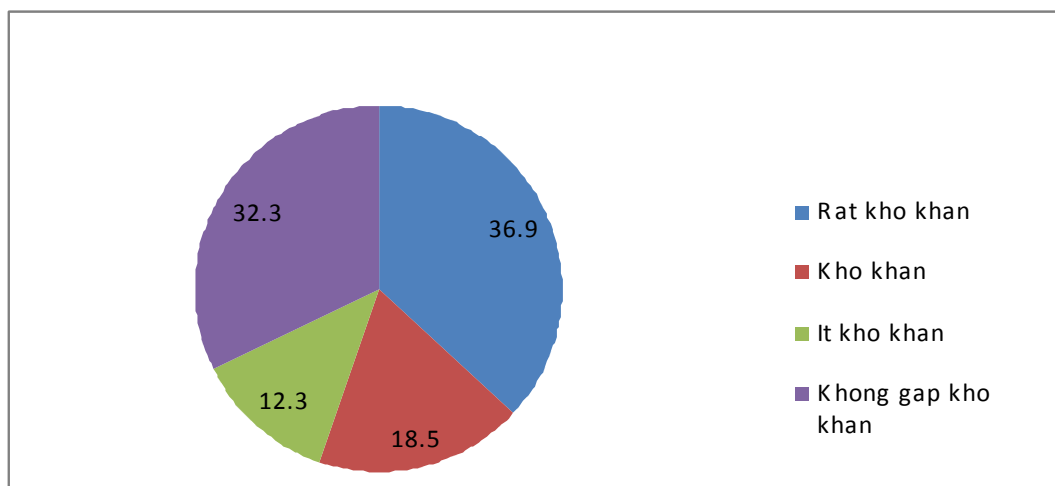
Bảng 1: Các khuynh hướng ưu tiên khi chọn nghề

CÁC KHUYNH HƯỚNG ƯU TIÊN	Tỉ lệ %
1. Nghề em có được nhiều thông tin, hiểu biết về nó	6.2
2. Nghề mà em cảm thấy thích thú với nó	12.3
3. Nghề dễ kiếm việc làm sau khi học xong	81.5
4. Thời gian học nghề càng ngắn càng tốt	9.2
5. Nghề có chi phí học tập thấp	49.2
6. Nghề phù hợp với sức khỏe của em	9.2
7. Nghề truyền thống của gia đình	3.1
8. Nghề mà xã hội đang cần	12.3
9. Nghề mà hiện nay có nhiều người theo học	16.9
10. Nghề dễ kiếm tiền	100.0

Như vậy, trước khi vào trường sư phạm, các sinh viên này đã lựa chọn ưu tiên thứ nhất là nghề dễ kiếm tiền (100% ý kiến) kế đến là nghề dễ kiếm việc làm sau khi học xong (81,5%), thứ ba là nghề có chi phí học tập thấp (49,2%), trong khi đó các nghề mà học sinh có thông tin hiểu biết về nó thì chỉ chiếm có 6,2% hay nghề truyền thống gia đình, khuynh hướng ưu tiên chỉ chiếm 3,1% hay như nghề phù hợp sức khỏe chỉ chiếm 9,2%. Qua câu khảo sát này, ta thấy, hiện nay nhiều sinh viên sau khi ra trường không gắn bó lâu dài với nghề mình chọn vì bước đầu việc chọn nghề của các em đã có những lệch lạc không chuẩn.

Để khẳng định lại một lần nữa xem các sinh viên này có gặp khó khăn gì khi chọn nghề không thì các sinh viên đã trả lời như sau:

Biểu đồ 6: Các mức độ khó khăn khi chọn nghề



Có đến 36,9% sinh viên cho rằng gặp khó khăn rất nhiều khi chọn nghề và 32,3% là không gặp khó khăn.

Với câu hỏi các nội dung phát biểu về nghề nghiệp, sinh viên trả lời như sau:

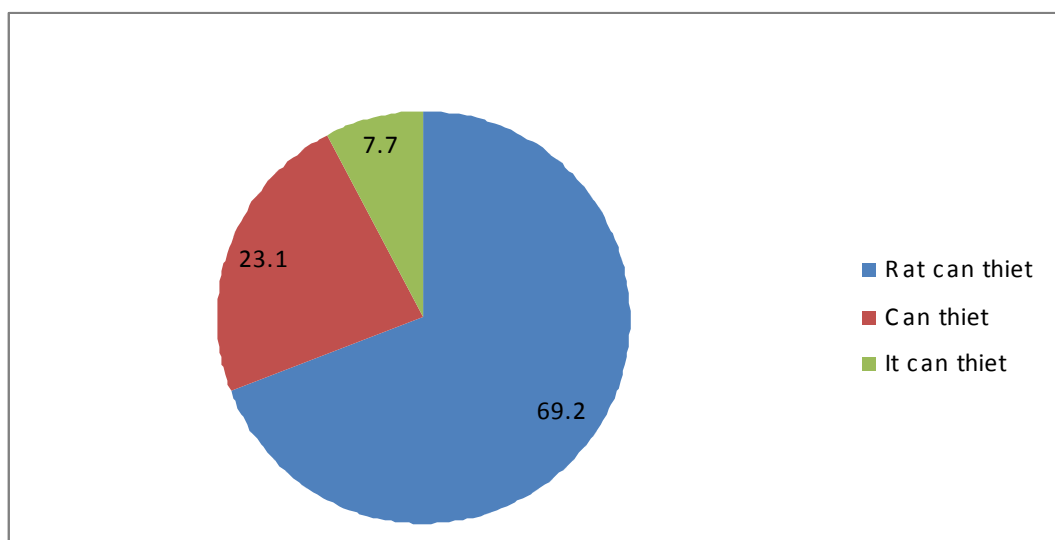
Bảng 2: Các nội dung phát biểu về nghề

NỘI DUNG PHÁT BIỂU	Mức độ đồng ý % ý kiến				
	Hoàn toàn đồng ý	Đồng ý	Lưỡng lự	Phản đối	Hoàn toàn phản đối
1. Em không nghĩ nghề này có giá trị hơn nghề khác, nhưng nghề em chọn phải được xã hội thừa nhận	50,8	23,1	6,2	20	
2. Em tự mình quyết định việc chọn nghề, không nghe theo ai vì dựa vào người khác là không nên	30,8	47,7	21,5		
3. Theo em, để chọn được một nghề phù hợp trước tiên phải biết rõ về nghề đó	69,2	2,8	28		
4. Em quan niệm nghề của mình phải phù hợp với trình độ văn hóa	41,5	55,4	3,1		
5. Muốn có một nghề phù hợp thì phải đánh giá đúng năng khiếu của mình	65,5	28	6,5		
6. Em tin rằng các trung tâm tư vấn nghề nghiệp có thể giúp em chọn nghề phù hợp	32,3	16,9	30,8	20	
7. Nghề em chọn phải giúp em thực hiện ước mơ, hoài bão của đời em	64,4	35,4			
8. Dù có nhiều áp lực ép em phải chọn một nghề nhưng em không bao giờ đồng ý một khi chưa cân nhắc kỹ nghề đó có phù hợp với em hay không	58,5	40	1,5		
9. Em quan niệm học nghề tại một trường đại học dù biết là khó tìm việc vẫn vinh dự hơn là học nghề tại trường chuyên nghiệp hay dạy nghề	33,7	27,5	21,7	17,1	
10. Người có bằng cấp cao là tốt nhưng ngày nay thanh niên vào đời không nhất thiết phải tốt nghiệp đại học mới khẳng định được mình	15,1	18,5	49	27,7	33,8

Theo sinh viên, để chọn được một nghề phù hợp, trước tiên phải biết rõ về nghề đó chiếm % ý kiến ở mức độ hoàn toàn đồng ý cao nhất 69,2%. Câu phát biểu này mâu thuẫn với khuynh hướng ưu tiên khi chọn nghề ở trên (6,2% ý kiến). Sinh viên cho rằng, có hiểu biết về ngành nghề mà mình chọn là một yếu tố rất quan trọng, tuy nhiên, so với các ưu tiên để kiếm việc làm và để có tiền đã lần át và làm lung lay đi việc chọn nghề của các em, đây là một yếu tố có liên quan về kinh tế thị trường. Các sinh viên cũng đã khẳng định là muốn có một nghề phù hợp với mình thì phải đánh giá đúng năng khiếu của mình (65,5%), nghề các em chọn phải giúp các em thực hiện ước mơ, hoài bão của đời em (64,4%). Có đến 33,7% ý kiến hoàn toàn đồng ý với quan niệm học nghề tại một trường đại học dù biết là khó tìm việc vẫn vịn dự hơn là học nghề tại trường chuyên nghiệp hay dạy nghề, và cũng có đến 33,8% ý kiến hoàn toàn phản đối việc xem người có bằng cấp cao là tốt nhưng ngày nay thanh niên vào đời không nhất thiết phải tốt nghiệp đại học mới khẳng định được mình. Hiện tượng phổ biến là xem nặng bằng cấp trong sinh viên.

Các sinh viên đều cho biết mức độ cần thiết của việc định hướng nghề cho học sinh trong trường phổ thông:

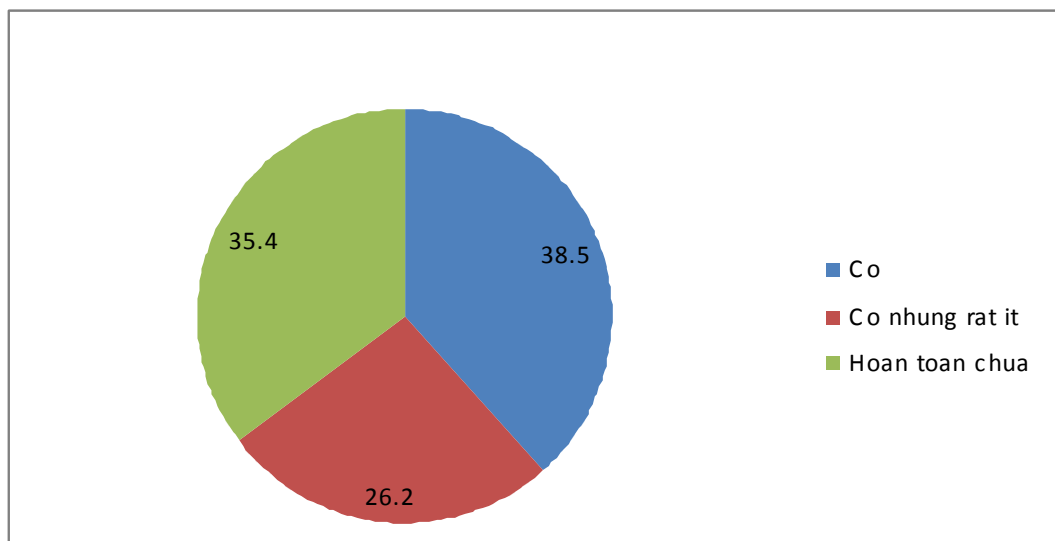
Biểu đồ 7: Các mức độ cần thiết trong định hướng nghề cho học sinh



Chỉ có 7,7 % ý kiến của sinh viên là cho rằng không cần thiết, qua đó ta cũng biết được sinh viên cũng rất hiểu rõ tầm quan trọng trong việc định hướng nghề cho học sinh phổ thông.

Chúng tôi đã khảo sát sinh viên với câu hỏi là trước khi vào trường sư phạm các sinh viên có được định hướng nghề nghiệp hay chưa. Kết quả thật bất ngờ như sau:

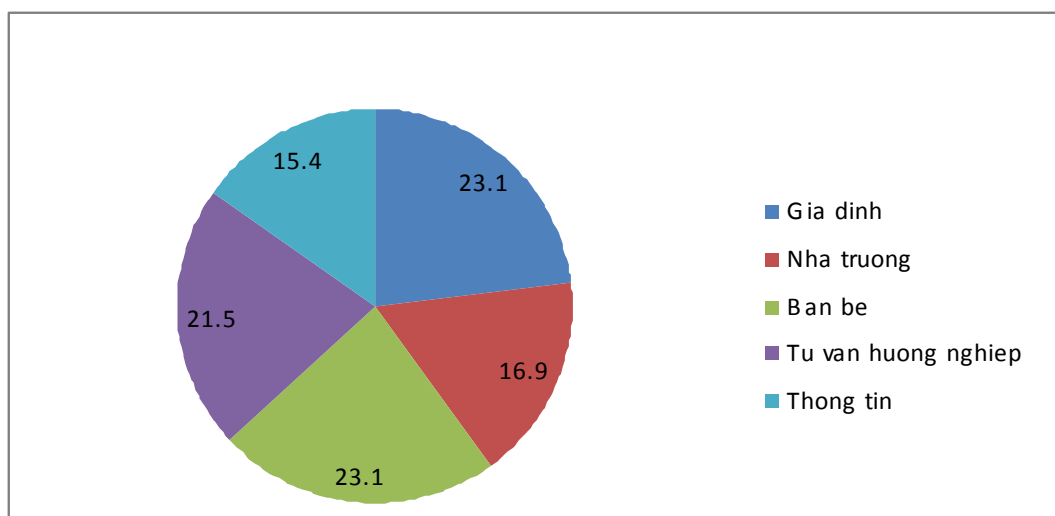
Biểu đồ 8: Sinh viên được định hướng nghề trước khi vào sư phạm



Có đến 35,4% sinh viên chưa hề được định hướng nghề và 26,2 % có định hướng nghề nhưng rất ít. Như vậy liệu rằng số sinh viên này trong quá trình học tập và sau khi ra trường, liệu rằng học có yêu nghề và theo đuổi nghề hay không? Đây là một câu hỏi mà các nhà quản lý giáo dục cần quan tâm.

Chúng tôi có hỏi các sinh viên là theo các em thì để công tác hướng nghiệp tốt thì ai là người có thể giúp các em chọn nghề tốt nhất?

Biểu đồ 9 : Ai giúp cho việc chọn nghề tốt nhất

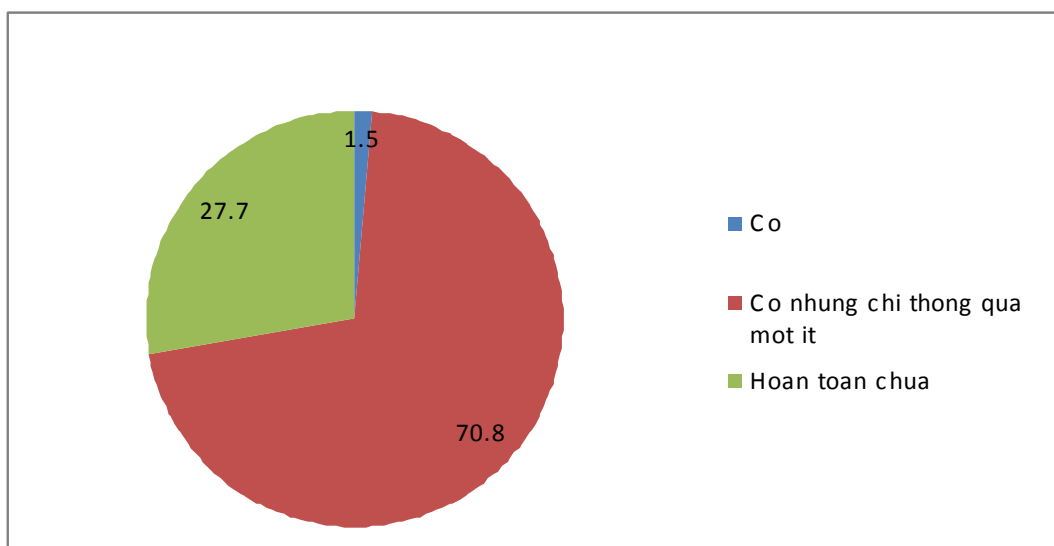


Theo các ý kiến thì yếu tố gia đình và bạn bè được xem bằng nhau 23,1% ý kiến, kế đến là các trung tâm tư vấn hướng nghiệp 21,5% ý kiến, yếu tố nhà trường chỉ chiếm có 16,9% ý kiến và cuối cùng là các thông tin về nghề chiếm 15,4% ý kiến. vai trò nhà trường trong việc định hướng nghề nghiệp cho học sinh bị mờ nhạt trong thời

gian gần đây vì có nhiều nguyên nhân, trong đó nguyên nhân chủ yếu là nhà trường chỉ dành thời gian năm cuối cấp cho học sinh lớp 12 có được tư vấn tuyển sinh (chứ không phải tư vấn nghề nghiệp) và các buổi tư vấn này ít đạt hiệu quả do các trường Đại học và Cao đẳng xuống trường phổ thông quảng cáo tuyển sinh là chính.

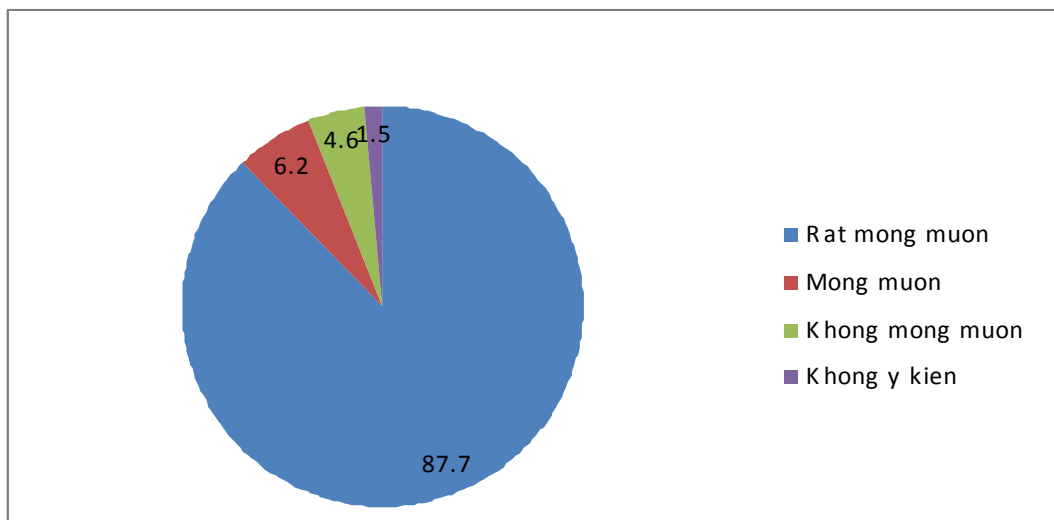
Khi hỏi các sinh viên có được trang bị các kiến thức về giáo dục hướng nghiệp trong trường sư phạm không thì các sinh viên đã trả lời là chỉ 1,5% ý kiến là có, 27,7% ý kiến trả lời là hoàn toàn không và 70,8% ý kiến trả lời là có nhưng rất ít vì chỉ lướt qua các chuyên đề mà thôi. Như vậy khối kiến thức về giáo dục hướng nghiệp rất hạn chế đối với sinh viên..

Biểu đồ 10: Việc trang bị kiến thức hướng nghiệp cho sinh viên



Chúng tôi đã khảo sát về ước muốn của sinh viên sư phạm trong việc được trang bị kiến thức giáo dục hướng nghiệp thì hầu như các sinh viên đều đồng tình. Có đến 87,7% ý kiến sinh viên cho rằng rất mong muốn được trang bị kiến thức về lĩnh vực này, chỉ có 4,6% ý kiến sinh viên là không mong muốn, cũng có thể có nhiều lý do vì các sinh viên này thấy áp lực học quá nhiều nên không muốn học thêm môn nào nữa, cũng có thể bản thân sinh viên đã có đủ kiến thức về giáo dục hướng nghiệp để có thể tư vấn hướng nghiệp cho học sinh sau khi ra trường nhưng cũng có thể số sinh viên này không theo nghề dạy học sau khi ra trường nên việc tư vấn nghề sẽ không cần thiết nữa.

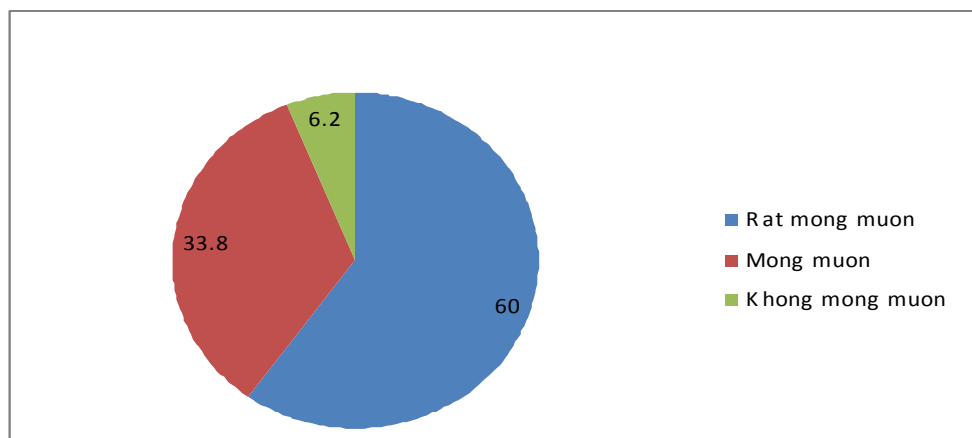
Biểu đồ 11: Mong muốn của sinh viên được trang bị kiến thức hướng nghiệp



Chúng tôi cũng khảo sát ước muốn của sinh viên trong trường sư phạm về việc cần thành lập phòng tư vấn hướng nghiệp cho sinh viên trong trường hay không thì các sinh viên đã trả lời là 41,5% là rất mong muốn và 49,2% là mong muốn. Việc lập được một phòng tư vấn nghề nghiệp cho sinh viên trong trường là một việc làm nên phát huy vì sẽ giúp sinh viên hiểu rõ hơn nghề nghiệp cũng như giúp sinh viên giải tỏa những áp lực nghề nghiệp, áp lực học tập trong quá trình học tập tại trường.

Khảo sát về chuyện trong tương lai, xem các sinh viên có muốn sau khi ra trường về công tác tại các trường phổ thông, các sinh viên có muốn trở thành các giáo viên để giúp cho học sinh trong công tác định hướng nghề nghiệp hay không thì các sinh viên đã phát biểu rằng:

Biểu đồ 12: Mong muốn của sinh viên sau khi ra trường về làm công tác hướng nghiệp cho học sinh phổ thông



Như vậy có đến 60% sinh viên rất mong muốn đem kiến thức hướng nghiệp giúp cho học sinh phổ thông, 33,8% là mong muốn, chỉ có 6,25 ý kiến của sinh viên là không mong muốn. Thực chất trong công tác giáo viên chủ nhiệm, bắt buộc các thầy cô giáo phải góp phần trong việc định hướng chọn nghề cho học sinh phổ thông. Vì vậy đây là yêu cầu rất quan trọng mà các trường sư phạm cần phải đào tạo đội ngũ giáo sinh hiểu biết toàn diện về các lĩnh vực có liên quan này.

3. Kiến nghị

Qua kết quả khảo sát sinh viên về kiến thức giáo dục hướng nghiệp, tác giả xin đề xuất một chương trình bồi dưỡng môn Giáo dục hướng nghiệp với mong muốn là sinh viên có thêm một môn học tự chọn để có thể nâng cao kiến thức của mình góp phần cho công tác tư vấn học sinh tại các trường phổ thông. Với ***Chương trình khung cho môn GDHN dành cho sinh viên*** bao gồm 4 đơn vị học trình và dành cho sinh viên năm thứ 3. Tổng cộng 60 tiết(45 tiết lý thuyết và 15 tiết thực hành.) với kế hoạch giảng dạy cụ thể như sau:

Số buổi	Nội dung giảng dạy	Số tiết	Hoạt động học tập của SV	Số tiết
10	Chương 1		Học lý thuyết trong chương 1 về một số vấn đề trong hoạt động tư vấn tâm lý-hướng nghiệp.	9
	Chương 2		Học lý thuyết trong chương 2 về một số nguyên tắc và phương pháp trong hoạt động tư vấn tâm lý-hướng nghiệp.	6
	Chương 3		Học lý thuyết trong chương 3 về cơ sở khoa học của việc xác định các yêu cầu nghề nghiệp.	6
	Chương 4		Học lý thuyết trong chương 4 về cơ sở khoa học chọn 5 nghề diện rộng.	9
	Chương 5	5	Tập huấn trắc nghiệm hướng nghiệp.	15
	Chương 6	5	Học lý thuyết và thực hành tư vấn tâm lý trong học đường về giáo dục sinh sản, tâm lý tình yêu trong lứa tuổi vị thành niên.	15

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Ngọc Tài (2005), *Xu hướng chọn nghề của học sinh tại TpHCM và các giải pháp giáo dục*, Sở KHCN.
2. Nguyễn Ngọc Tài (2012), *Khảo sát sự hiểu biết về giáo dục hướng nghiệp của sinh viên trường đại học sư phạm TP. HCM*, Đề tài cấp trường.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ ĐẠO ĐỨC TRONG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Nguyễn Hoàng Thiện¹

TÓM TẮT

Vấn đề về giảng dạy đạo đức trong các trường đại học Việt Nam luôn nhận được sự quan tâm của nhiều phía. Bài viết muốn cung cấp thêm một khía cạnh nhỏ nhưng có tính thời đại của vấn đề đạo đức này – đạo đức trong công nghệ thông tin. Bên cạnh việc đưa ra những vấn đề cần phải giải quyết, bài viết cũng cung cấp một số giải pháp mang tính gợi ý.

ABSTRACT

Issues of teaching ethics in Vietnamese academic institutes have been receiving many attentions from not only a large number of psychologists and scholars but also from a lot of parents and students. The article aims to provide another small side of this topical matter – computer ethics. Apart from analyzing some existing problems, the article also gives some suggestions which can be applied into dealing with these difficulties.

1. Đặt vấn đề

Song hành với việc truyền đạt tri thức, trường đại học còn là nơi rèn luyện đạo đức cho sinh viên, giúp họ trở thành con người toàn vẹn. Trong kỷ nguyên của khoa học và công nghệ, vấn đề về đạo đức trong môi trường học thuật có những thử thách mới cần được giải quyết. Những thử thách này bao gồm vấn đề về đạo đức trong công nghệ thông tin. Chiếc máy tính ra đời để phục vụ con người và đã làm được điều này nhưng cũng làm cho cha đẻ của nó phải đau đầu vì nhiều vấn đề phát sinh trong suốt quá trình nó đồng hành cùng nhân loại. Không thể loại trừ nó thì chỉ còn cách khắc phục những hậu quả của nó. Do đó, các trường đại học trên thế giới, trong việc thực hiện nhiệm vụ và sứ mạng trồng người của mình đã chú trọng đến việc giáo dục đạo đức cho sinh viên về việc sử dụng công nghệ thông tin. Tại các trường đại học Việt Nam, công nghệ thông tin đang ngày càng được ứng dụng rộng rãi từ quản lý cho đến giảng dạy nhưng vấn đề về đạo đức trong máy tính chưa được quan tâm đúng mức.

2. Khái quát về đạo đức trong công nghệ thông tin

Câu hỏi “đạo đức là gì?” luôn là một phần trung tâm trong triết học. Trên thế giới đã có rất nhiều định nghĩa về khía cạnh này. Bách khoa toàn thư Triết học của

¹ CN – Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

Stanford viện dẫn đến những triết lý của những nhà triết học kinh điển của nhân loại là Aristotle, Socrates và Plato:

“Aristotle quan niệm lý thuyết về đạo đức như một lĩnh vực riêng biệt với những khoa học lý thuyết khác. Phương pháp của nó phải phù hợp với những vấn đề cụ thể - hành động tốt – và phải tôn trọng sự thật là trong lĩnh vực này những sự khái quát hóa chiếm nhiều phần nhất. Chúng ta nghiên cứu đạo đức học để phát triển cuộc sống và vì vậy mối quan tâm chính của nó chính là sự hạnh phúc của nhân loại. Aristotle tiếp thu những tư tưởng của Socrates và Plato trong việc xem xét những hành vi mang tính đạo đức đóng vai trò trung tâm đối với hạnh phúc loài người. Giống như Plato, Aristotle xem những vấn đề đạo đức (công bằng, can đảm, ôn hòa,...) như những kỹ năng phức tạp của lý trí, cảm xúc và xã hội.” (Stanford Encyclopedia of Philosophy, tr.1-2).

Trong khi đó, Kallman và Grillo cho rằng:

“Đạo đức phải được xem xét với việc đưa ra một quyết định dựa trên tính nguyên tắc giữa những lựa chọn mang tính chất cạnh tranh. Trong những tình trạng tiến thoái lưỡng nan về đạo đức đơn giản nhất, sự lựa chọn là giữa đúng và sai.” (Kallman and Grillo, 1996, tr.3)

Đạo đức, vì vậy, thường mang tính chủ quan và có sự liên hệ với cảm xúc của chúng ta cũng như những ý thức căn bản về “đúng” và “sai”. Và rõ ràng để định nghĩa đạo đức một cách cặn kẽ là vô cùng khó khăn. Điều này không ngoại lệ đối với vấn đề đạo đức trong công nghệ thông tin.

Trong những năm 1970, một nhà giáo và cũng là nhà nghiên cứu về y học Walter Manner lần đầu tiên đã đưa ra khái niệm “đạo đức trong công nghệ thông tin” (computer ethics). Vấn đề đạo đức này đã nhận được nhiều sự quan tâm từ những năm 1980 - khi máy tính bắt đầu được nhiều trường học sử dụng (Simpson, C., 2004, tr.18-21). Một thập niên sau đó, khía cạnh này càng được chú ý hơn khi những chiếc máy tính không còn đơn thuần là những cỗ máy hoạt động riêng lẻ mà đã được kết nối Internet.

Xem xét liệu đạo đức trong công nghệ thông tin có khác gì với “đạo đức thông thường” hay không, Kallman và Grillo tranh luận rằng:

“Hầu hết những chuyên gia đồng ý rằng thật sự không có một danh sách khác biệt nào cho đạo đức trong sử dụng công nghệ thông tin hơn là việc tồn tại một vài tình huống đạo đức có sự tham gia của máy tính.” (Kallman and Grillo, 1996, tr.4)

Đây có lẽ là cách thuyết phục nhất để tiếp cận vấn đề. Như vậy, nói chung vấn đề đạo đức trong lĩnh vực máy tính liên quan đến việc sử dụng những thiết bị công nghệ thông tin và lưu trữ dữ liệu. Đạo đức là một phần của triết học, một khoa học về việc phân định đúng sai, tốt xấu trong hoạt động của loài người. Theo cách hiểu đơn giản nhất thì một hành động được xem là có đạo đức khi nó không gây những tác động tiêu cực lên một ai đó, những ai đó hoặc toàn xã hội.

3. Những vấn đề về đạo đức trong công nghệ thông tin tại các trường đại học Việt Nam

Theo nhiều chuyên gia thì một cách trực tiếp hoặc gián tiếp, trẻ em đã được truyền thụ những bài học về đạo đức khi chúng vừa được thai nghén và những bài học này có ảnh hưởng lớn đến cuộc đời chúng. Trong thời đại kỹ thuật số, việc truyền dạy những vấn đề về đạo đức công nghệ thông tin là một điều không thể bỏ qua một khi giá trị của con người thông qua giáo dục còn được xem trọng.

Có nhiều vấn đề về đạo đức trong thời đại công nghệ số cần được hướng dẫn cho học sinh, sinh viên như tính riêng tư, sự xác thực, quyền sở hữu,... Trong khuôn khổ có hạn, bài viết chỉ phân tích những vấn đề về sở hữu trí tuệ và đạo đức học thuật. Đây là những vấn đề rất phổ biến trong môi trường đại học Việt Nam.

3.1. Sở hữu trí tuệ

Rõ ràng vấn đề ăn cắp bản quyền hay sử dụng bản quyền không xin phép đang trở thành một đề tài gây nhiều tranh luận trong thời gian gần đây. Đây là hành động không những vi phạm pháp luật mà còn đi ngược lại những chuẩn mực đạo đức của nhân loại về sự tôn trọng những thành quả của người khác, và xét cho cùng đó cũng là một hành vi ăn cắp, ăn cắp chất xám. Trong bối cảnh của nhiều nước, trong đó có Việt Nam, vấn đề này không được coi là nghiêm trọng và đôi khi không được nhìn cùng lảng kính so với những hành vi trộm cắp khác. Điều kiện kinh tế cũng không cho phép sinh viên Việt Nam có thể mua bản quyền hay ngay cả mua những sản phẩm đã được cấp phép. Sinh viên Việt Nam thường bẻ khóa những phần mềm để được dùng miễn phí và mua những sản phẩm đã được sao chép lại. Rõ ràng giải quyết vấn đề này đôi khi mang tính chất không tương. Tuy nhiên, sinh viên cần được biết sự thật là mình đang vi phạm đạo đức trong công nghệ thông tin và hành vi này tất nhiên cần phải được hạn chế tối đa. Để giải quyết vấn đề này, nhà trường cần phải đầu tư vào việc mua những sản phẩm để phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu của sinh viên và giới thiệu sinh viên những chương trình, sản phẩm có thể được sử dụng miễn phí.

3.2. Tự do học thuật

Tự do học thuật là sự tự do được sử dụng trí tuệ theo cách lựa chọn riêng của ai đó cũng như sự tự do trong việc nắm giữ, đón nhận và phổ biến những ý tưởng mà không có sự ngăn trở nào. Hiệp hội Thư viện Hoa Kỳ định nghĩa vấn đề này như là “quyền của mỗi cá nhân đối với việc tìm kiếm và tiếp nhận thông tin theo bất cứ quan điểm nào mà không gặp bất kỳ sự ngăn trở nào” (the American Library Association) và cho rằng tự do học thuật “cung cấp những cách tiếp cận tự do đến mọi quan điểm thông qua cách bất cứ khía cạnh nào của bất kỳ một câu hỏi, một nguyên nhân hay thay đổi nào có cũng có thể được chất vấn” (the American Library Association). Tự do học thuật thường được xem là giá trị cốt lõi trong văn hóa học thuật của các quốc gia phương Tây.

Theo Clark, trong môi trường đại học, tự do học thuật liên quan đến việc tự do nghiên cứu, giảng dạy và học tập (Clark, 1983, tr.248). Tuy nhiên, bất kỳ ngôi trường nào và bất cứ quốc gia nào cũng có những giới hạn nhất định đối với sự tự do này để phù hợp với luật pháp, văn hóa và đôi khi là trường phái của môi trường học thuật. Trong những tranh luận về tự do học thuật và công nghệ, nhiều học giả cho rằng công nghệ thông tin làm tăng sự tự do học thuật cho sinh viên bằng cách cung cấp cho họ nhiều lựa chọn, chẳng hạn loại hình học từ xa, thảo luận trực tuyến,... Tuy nhiên, nhiều chuyên gia cũng dẫn ra những thử thách cho sự tự do này khi vai trò của công nghệ thông tin ngày càng nâng cao trong môi trường học thuật. Tự do học thuật, rõ ràng, có thể vượt quá giới hạn của nó khi sinh viên có điều kiện để đăng tải những ý kiến của mình một cách tự do trên những website riêng của ngành, lớp hay có thể gửi những thông tin không chính xác, mang tính xuyên tạc đến những địa chỉ email của giảng viên, khoa, phòng, ban,... Mặt khác những đơn vị đào tạo cũng không chú ý đến việc cung cấp những tài liệu học tập, nghiên cứu cho sinh viên theo dạng điện tử để giảm chi phí và tăng tính tiện lợi. Điều này làm giảm khả năng tiếp cận nguồn tư liệu phục vụ việc học tập, nghiên cứu của sinh viên. Các trường đại học phải đề ra những quy định rõ ràng về điều này và có những kiểm tra, xử lý kịp thời và đúng đắn những tình huống này.

3.3. Sự riêng tư

Sự riêng tư, tự do cá nhân là những khái niệm được nhiều sinh viên Việt Nam nhắc đến khi sự tiếp cận và tương tác với những tư tưởng bên ngoài ngày càng trở nên dễ dàng trong thời đại toàn cầu hóa. Ngày nay, nhiều người cho rằng với sự bùng nổ của công nghệ hiện đại, đặc biệt là công nghệ thông tin thì những vấn đề mới về sự riêng tư đã được nảy sinh ví dụ như những vấn đề về lưu trữ dữ liệu điện tử và sự

riêng tư trên những phương tiện trực tuyến. Do đó, nhiều vấn đề mới về quyền riêng tư cần được xem xét trong môi trường học thuật. Những thông tin của sinh viên như điểm số, thông tin cá nhân cần được bảo mật không cho những đối tượng không liên quan hoặc không có chủ quyền có thể tiếp cận. Tóm lại, có một số vấn đề về sự riêng tư sau đây cần được xem xét:

a. Thông tin cá nhân trên máy tính chung

Khi sinh viên sử dụng máy tính chung như tại thư viện hay các phòng học chức năng, vô tình những thông tin cá nhân có thể còn lưu lại và vì vậy có thể bị đánh cắp. Sinh viên cần được hướng dẫn về điều này.

b. Thư mục chung

Những máy tính của nhà trường có thể chứa những phần mềm theo dạng chia sẻ tập tin. Do đó những thông tin cá nhân sẽ có thể bị truy cập bởi người khác.

c. Trang web trường

Rất nhiều trường đại học Việt Nam hiện nay công khai đưa những thông tin cá nhân của sinh viên mà chưa được sự cho phép của sinh viên này. Những thông tin này có thể bị đối tượng khác dùng vào mục đích riêng và gây ảnh hưởng cho sinh viên.

Ngoài ra, nhà trường còn chú trọng đến việc ngăn chặn những công cụ tìm kiếm hay một đối tượng thứ ba truy cập vào những thông tin cá nhân của sinh viên nhằm thể hiện sự tôn trọng quyền riêng tư.

Nhìn chung, việc giảng dạy đạo đức trong công nghệ thông tin có thể thực hiện thông qua những khóa học, môn học riêng biệt; những bài học nhỏ trong môn học nào đó như tâm lý học, xã hội học hay tin học hoặc nhà trường cũng có thể tổ chức những buổi hội thảo, nói chuyện chuyên đề để giáo dục sinh viên về vấn đề này. Cũng cần nhấn mạnh rằng trong hầu hết các trường đại học Việt Nam, rõ ràng bài giảng và tọa đàm là những phương pháp chuẩn mực truyền thống. Do đó, tầm quan trọng của chúng không nên xem nhẹ khi giảng dạy về một lĩnh vực không truyền thống. Ngoài ra, nhà trường không thể xem nhẹ vai trò của những công cụ hỗ trợ trực tuyến song song như những diễn đàn, trang web do chính nhà trường, khoa, phòng ban hay chính giảng viên và sinh viên lập nên sẽ là tấm bảng đen để viết ra những ý kiến về vấn đề này. Những chủ đề như đạo văn thời kỹ thuật số, vi phạm quyền sở hữu trí tuệ,... sẽ là nơi đưa ra những bài học nhẹ nhàng nhưng thú vị về đạo đức trong việc sử dụng công nghệ thông tin.

4. Kết luận

Chiếc máy vi tính ra đời đã đưa nhân loại vào một kỷ nguyên mới đầy tiến bộ vượt bậc nhưng cũng đặt ra không ít khó khăn cần được nhìn nhận và giải quyết. Có thể nói chưa có sự ra đời nào lại mang đến nhiều lợi ích nhưng cũng đầy rẫy những tai hại như máy tính và Internet. Chắc chắn không có quá trình khắc phục và giải quyết những mặt trái một cách dễ dàng mà ngược lại. Để có những thế hệ sinh viên tài năng, thành thạo trong tin học nhưng cũng biết đề cao giá trị đạo đức trong việc sử dụng công nghệ, các trường đại học Việt Nam phải đề ra những chính sách rõ ràng và có tính chiến lược nhằm hỗ trợ sinh viên trong lĩnh vực mới mẻ và luôn biến chuyển này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Clark, B.R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. Berkeley: University of California press.
2. Cohen, E. & Cornwell, L. (1989). 'A question of ethics: developing information system ethics,' *Journal of Business Ethics* 8: 431-437.
3. Forester, T. & Morrison, P. (1994). *Computer Ethics: Cautionary Tales and Ethical Dilemmas in computing*, 2nd ed. Cambridge and London: MIT Press.
4. Kallman, Ernest A. and Grillo, John P. (1996). *Ethical decision making and information technology*. Boston, Massachusetts: Irwin/McGraw-Hill.
5. Simpson, C. (2004). *Should I or shouldn't I? An ethical Conundrum*. Library Media Connection, October 2004.
6. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<http://plato.stanford.edu/entries/aristotle-ethics/>
7. The American Library Association. *Intellectual Freedom and Censorship Q and A*.
http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/Our_Association/Offices/Intellectual_Freedom3/Basics/Intell

MỘT PHƯƠNG PHÁP MỚI TRONG GIẢNG DẠY CÁCH XÁC ĐỊNH HƯỚNG CỦA LỰC TỪ TRONG CHƯƠNG TRÌNH VẬT LÝ 11: SỬ DỤNG QUY TẮC FLEMING

Nguyễn Thị Thu Ba¹

TÓM TẮT

Phương pháp sử dụng quy tắc bàn tay trái để xác định hướng của lực từ được nêu trong nội dung sách giáo khoa Vật lý 11 đã tạo nên những khó khăn nhất định cho cả giáo viên và học sinh trong quá trình dạy và học nội dung này. Bài viết này trình bày một phương pháp mới để giải quyết những khó khăn đó và đưa ra bằng chứng thực nghiệm để chứng minh hiệu quả của nó.

ABSTRACT

Method using the left hand rule to determine the direction of the magnetic force that stated in the content of 11 Physics textbooks has created certain difficulties for both teachers and students in the teaching and learning process this solution. This paper presents a new method to solve problems and give up the experimental evidence to prove its effectiveness.

Mục tiêu của giáo dục phổ thông là giúp học sinh phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân; chuẩn bị cho học sinh tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.[1]

Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh; phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc theo nhóm; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh.[1]

Để đáp ứng mục tiêu này, đòi hỏi cả giáo viên và học sinh phải hoạt động một cách tích cực để đạt đến đích cuối cùng: “truyền đạt đầy đủ, tiếp thu trọn vẹn”.

Điều này thật không dễ thực hiện cho cả giáo viên và học sinh khi tiếp cận kiến thức của chương trình vật lý THPT, đặc biệt là chương từ trường trong chương trình Vật lý 11. Bởi lẽ kiến thức trong chương này rất trừu tượng, rất nhiều quy tắc và định luật được nêu ra yêu cầu học sinh phải nắm vững kiến thức và vận dụng một cách

¹ ThS – Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

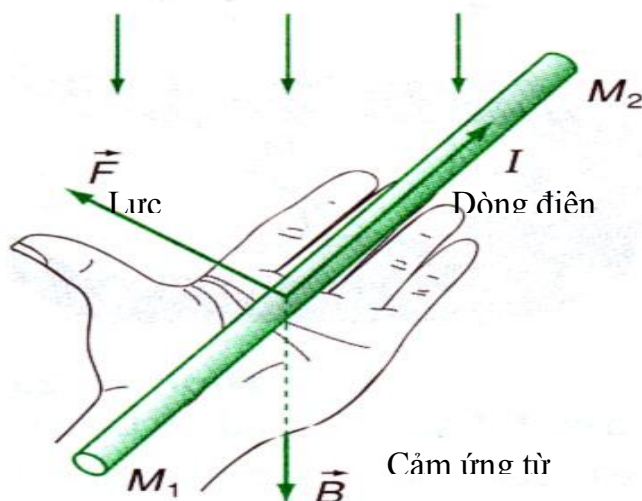
chính xác các quy tắc vào việc giải bài tập. Qua quá trình dạy cách xác định lực từ bằng quy tắc bàn tay trái trong những năm trước và tham khảo ý kiến của các đồng nghiệp cũng như tham khảo các tài liệu của nước ngoài về vấn đề này, chúng tôi nhận thấy rằng đa phần học sinh đều lúng túng khi dùng quy tắc bàn tay trái để xác định hướng của một trong ba vector: lực từ, dòng điện, và cảm ứng từ khi biết hướng của hai đại lượng còn lại. Do đó, cần thiết phải tìm kiếm và áp dụng một phương pháp mới, một quy tắc mới dễ dàng hơn.

1. Những khó khăn trong việc sử dụng phương pháp cũ theo chương trình SGK, dùng bàn tay trái để xác định lực từ

1.1. Nội dung của quy tắc bàn tay trái (theo SGK Vật lý 11 CB)

"Đặt bàn tay trái sao cho $\vec{B}$ vào lòng bàn tay, chiều từ cổ tay đến các ngón tay là chiều dòng điện M_1M_2 , khi đó ngón tay cái choãi ra 90° chỉ chiều của lực từ tác dụng lên dòng điện" (SGK Vật lý 11 trang 96).

Hình 1: Hình vẽ minh họa cách xác định hướng của từ trường theo quy tắc bàn tay phải



(nguồn lấy từ SGK Vật lý 11 trang 96)

1.2. Những khó khăn

Khó khăn thứ nhất là mặc dù học sinh đặt tay đúng cách nhưng do không hình dung được trong không gian rằng vector cần vẽ sẽ nằm theo phương nào nên không biểu diễn được vector đó vào mặt phẳng hình vẽ.

Thứ hai, do phương chiều của các vector là ngẫu nhiên, nên khi xác định, đòi hỏi học sinh phải xoay tay theo nhiều hướng, nếu không quen sử dụng, có thể nhiều em sẽ bị đau tay hoặc trật khớp.

Thứ ba, đối với những học sinh có học lực trung bình hoặc yếu, do trí nhớ và khả năng tư duy không tốt nên hầu hết các em không phân biệt được đâu là hướng của lực từ, đâu là hướng của cảm ứng từ và dòng điện. Điều này dẫn đến đa phần các em thuộc đối tượng trên đều không làm được bài tập dạng này.

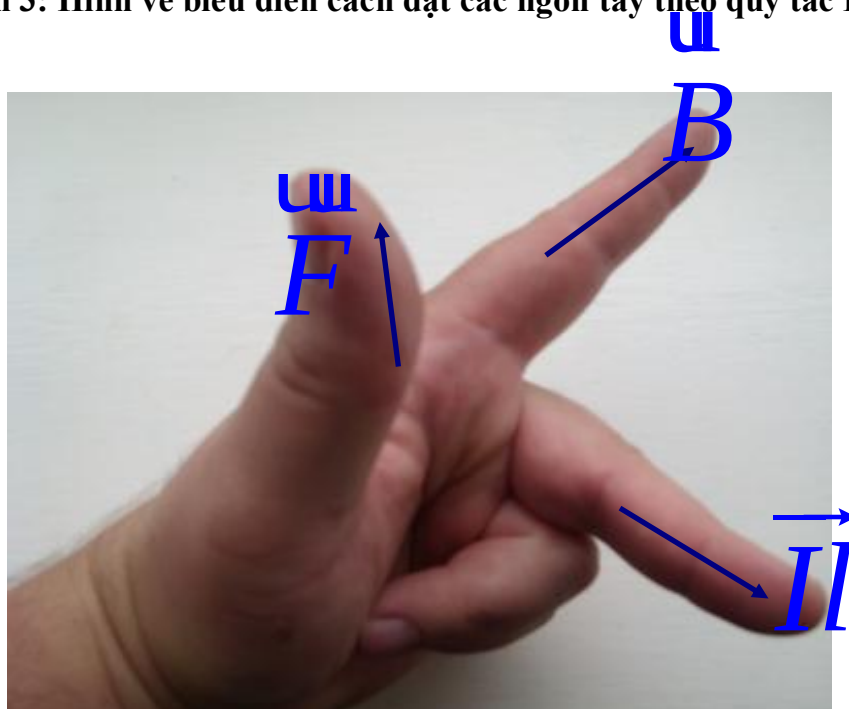
2. Giới thiệu phương pháp mới, sử dụng quy tắc Fleming

2.1. Giới thiệu về Quy tắc Fleming

Quy tắc Fleming gồm có hai quy tắc: quy tắc bàn tay trái Fleming và quy tắc bàn tay phải Fleming. Chúng đều được đề xuất bởi John Ambrose Fleming vào cuối thế kỉ 19, được sử dụng để xác định hướng của chuyển động trong một động cơ điện hoặc hướng của dòng điện trong một máy phát điện.[4]

Quy tắc bàn tay trái Fleming: Khi một dòng điện chạy trong một dây dẫn, và một từ trường ngoài được áp vào, dây dẫn chịu tác dụng của một lực từ có hướng vuông góc với cả hướng của từ trường và hướng của dòng điện đó. Dùng bàn tay trái với vị trí các ngón tay đặt như hình vẽ, để biểu diễn cho ba trục trực giao lẫn nhau bằng ngón cái, ngón trỏ và ngón giữa. Mỗi ngón tay chỉ hướng của một đại lượng: dòng điện, từ trường và lực cơ học (Xem hình vẽ bên dưới).

Hình 3: Hình vẽ biểu diễn cách đặt các ngón tay theo quy tắc Fleming



Quy tắc bàn tay trái có ba biến thể:

Biến thể đầu tiên

Ngón tay trở biểu diễn cho hướng của từ trường

Ngón tay giữa biểu diễn cho hướng của dòng điện

Ngón cái biểu diễn cho hướng của lực từ tác dụng vào dây dẫn.

Biến thể thứ hai

Ngón tay trở biểu diễn cho hướng của từ trường

Ngón tay giữa biểu diễn cho hướng của dòng điện

Ngón cái biểu diễn cho hướng của chuyển động của dây dẫn.

Biến thể thứ ba

Van de Graff đã chuyển quy tắc bàn tay trái Fleming thành quy tắc FBI.

Ngón tay cái biểu diễn cho hướng của lực từ **F**.

Ngón trở biểu diễn cho hướng của cảm ứng từ **B**.

Ngón tay giữa biểu diễn cho hướng của dòng điện **I**.

Ở đây, để cho việc xác định lực từ dễ dàng nhất, chúng tôi sử dụng biến thể thứ ba.

2.2. Những thuận lợi khi sử dụng quy tắc bàn tay trái Fleming để xác định lực từ

Thứ nhất, đây là quy tắc rất dễ nhớ, các đại lượng lực từ (**F**), dòng điện (**B**) và cảm ứng từ (**I**) lần lượt được biểu diễn bởi ba ngón tay: ngón cái, ngón giữa và ngón trở. Ba kí hiệu của ba đại lượng đó ghép lại sẽ tạo thành **FBI** (là tên viết tắt của *Federal Bureau of Investigation* – Cục điều tra liên bang, một tổ chức rất nổi tiếng trên thế giới mà hầu hết học sinh đều biết). Vì vậy, học sinh sẽ dễ dàng nhớ được thứ tự của các đại lượng, tránh được sự nhầm lẫn khi xác định hướng của một trong ba đại lượng F, B, I. Nếu không nhớ, học sinh có thể ghi kí hiệu **F, B, I** lần lượt lên ba ngón tay.

Thứ hai, quy tắc này có thể biểu diễn được trong không gian nhờ ba ngón tay tạo thành một tam diện với ba trục là ba ngón tay trục giao lẫn nhau. Do vậy mà học sinh có thể xác định được phương của vector cần tìm và dễ dàng biểu diễn vector đó vào mặt phẳng hình vẽ.

3. Thực nghiệm và kết luận

3.1 Thực nghiệm

Để tiến hành thực nghiệm, chúng tôi chọn khách thể nghiên cứu là học sinh của hai lớp: 11A2 và 11A4 trường THPT Đông Du.

Bảng 1: Đánh giá học lực môn Vật lý của hai lớp 11A2 và 11A4 sau khi tổng kết học kỳ 1

Lớp	Số lượng (HS)	Học lực			
		Giỏi	Khá	Trung bình	Yếu
11A2	35	6 (17.1%)	22 (62.9%)	6 (17.1%)	1 (2.9%)
11A4	36	2 (5.6%)	10 (27.8%)	18 (50%)	6 (16.6)

Cách tiến hành:

Chúng tôi tiến hành theo cách như sau:

Bước 1: Đầu tiên, chúng tôi sẽ hướng dẫn học sinh xác định lực từ theo quy tắc mà sách giáo khoa đã nêu. Sau đó tiến hành cho học sinh làm kiểm tra với số lượng 20 hình vẽ trong vòng 10 phút.

Bước 2: Tiếp theo, chúng tôi sẽ hướng dẫn học sinh xác định lực từ theo quy tắc bàn tay trái Fleming. Sau đó tiến hành cho học sinh làm kiểm tra với số lượng 20 hình vẽ tương tự như các hình đã dùng ở bước 1, trong thời gian 10 phút.

Bước 3: Đối chiếu kết quả của hai cách làm để rút ra nhận xét.

Kết quả:

Bảng 2: Kết quả khảo sát ở lớp 11A2

Số lượng hình vẽ đúng	16-20	13-16	10-13	7-10	<7
Số học sinh làm đúng theo cách 1	10	10	7	6	2
Số học sinh làm đúng theo cách 2	18	12	3	2	0

Đối với lớp 11A2, đặc điểm của học sinh trong lớp này là các em đều có học lực khá, sức học đều nhau, nên đa phần các em đều có thể làm tốt bài tập khi vận dụng cả hai quy tắc. Tuy nhiên, chúng tôi nhận thấy rằng, nếu vận dụng theo cách 2, thời gian làm bài của các em được rút ngắn, hầu như các em đều không cần sử dụng hết thời gian quy định (7phút /10phút).

Bảng 3: Kết quả khảo sát ở lớp 11A2

Số lượng hình vẽ đúng	16-20	13-16	10-13	7-10	<7
Số học sinh làm đúng theo cách 1	3	10	10	8	6
Số học sinh làm đúng theo cách 2	7	12	13	4	2

Đối với lớp 11A4, học sinh thuộc lớp này đa số là thụ động, trí nhớ và tư duy về không gian yếu, do đó khi làm bài theo cách 1, các em có phần lúng túng và cảm thấy rất khó khăn. Nhưng khi chúng tôi quan sát các em tiến hành theo cách 2, ngay cả

những học sinh có học lực yếu nhất (Huỳnh An Khang và Ngô Đức Trí) cũng thấy rất hào hứng khi làm bài. Và sự khác biệt về hai phương pháp thể hiện trong bảng 3.

3.2. Kết luận

Thông qua việc thử nghiệm áp dụng quy tắc mới để xác định hướng của lực từ trong chương trình Vật lý 11 đối với hai lớp 11A2 và 11A4 trường THPT Đông Du, chúng tôi nhận thấy rằng kết quả ban đầu hết sức khả quan. Phần lớn học sinh đều có hứng thú trong quá trình học và làm bài tập. Học sinh yếu cũng có thể tự làm bài mà không cần nhiều sự trợ giúp từ phía giáo viên như khi sử dụng quy tắc cũ.

Từ kết quả trên, chúng tôi đã giới thiệu cho các đồng nghiệp cùng trường áp dụng và kết quả đạt được như mong đợi. Chúng tôi hy vọng rằng quy tắc này có thể được áp dụng trên phạm vi rộng và có thể được xem xét khi cải cách nội dung chương trình sách giáo khoa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Luật giáo dục 2005.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Sách giáo khoa Vật lý 11*, Nxb Giáo dục.
3. Mary Bridget Kustus (2011), *Student Understanding of Cross Product Direction and Use of Right-hand Rules: An Exploration of Representation and Context-dependence*, Raleigh, North Carolina.
4. http://en.wikipedia.org/wiki/Fleming's_left-hand_rule_for_motors.