

MỤC LỤC

1. CÁC YẾU TỐ KINH HOÁ TRONG QUAN HỆ DÒNG HỌ CỦA NGƯỜI TÀY TẠI XÃ QUANG LANG, HUYỆN CHI LĂNG, TỈNH LANG SON.....5
Kinh-ization factors in the lineage relationship of Tay ethnic in Quang Lang commune, Chi Lang district, Lang Son province
Tạ Thị Anh
2. THÀNH TỰU VÀ TRIỂN VỌNG TRONG QUAN HỆ HỢP TÁC KINH TẾ VIỆT NAM - HOA KỲ 2008 - 2020.16
Achievements and prospects of the bilateral economic relations between Vietnam and the United States from 2008 to 2020
Nguyễn Thị Thùy Dung, Arthur Viorel Tulus
3. CÁCH KHAI THÁC CHỦ ĐỀ SỐ HỌC TRONG CÁC KÌ THI TOÁN QUỐC TẾ KANGAROO.....23
How to exploit a dictionary of English - Vietnamese mathematical terminology in the international Kangaroo math exams
Phùng Ngọc Thắng, Nguyễn Thị Huyền Trang
4. NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ VINH YÊN, PHÚC YÊN - TỈNH VINH PHÚC VỀ XÂY DỰNG TRƯỜNG HỌC HẠNH PHÚC 33
Teachers' perception about building happy schools in high schools in Vinh Yen city and Phuc Yen city, Vinh Phuc province
Trần Duy Lượng
5. KHUNG CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC - MỘT THAM CHIẾU QUAN TRỌNG ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ THẠC SĨ CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....44
Educational quality framework - an important reference point to improve the quality of graduate training at Hanoi Metropolitan University
Nguyễn Đăng Trung
6. NĂNG LỰC CÔNG NGHỆ VÀ DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CÔNG NGHỆ CHO HỌC SINH.....50
Technical competence and technical-based learning approaches to develop student's technical competence
Nguyễn Trọng Khanh, Nguyễn Văn Linh
7. NÂNG CAO NĂNG LỰC NHẬN BIẾT CỦA GIÁO VIÊN VỀ CÁC NỘI DUNG

- GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO TRẺ MÀM NON.....61
Organizing experiential learning activities to teaching History for grade 4 – 5 in the new general educational curriculum
Đặng Út Phụng, Lê Thanh Huyền, Hồ Thị Như Vui
8. VẬN DỤNG DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC.....73
Applying problem solving method on teaching subjects of Natural Science and Social Science for primary students
Vũ Thị Trang, Ngô Thị Út Thương, Phạm Việt Quỳnh
9. CHƯƠNG TRÌNH, SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT 1 NĂM 2018 VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC CỦA KHOA SƯ PHẠM, TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....80
The 2018 textbook and curriculum for Grade 1 and approaches to primary teachers training programme at Hanoi Metropolitan University
Vũ Thị Thương
10. QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY.....88
Managing mathematics teaching activities in high schools in the current educational innovation
Phạm Văn Phúc
11. GIÁO DỤC Ý THỨC TỰ HỌC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY THEO PHONG CÁCH TỰ HỌC HỒ CHÍ MINH.....102
Encouraging students' awareness about self-discipline in studying at Hanoi Metropolitan University following Ho Chi Minh 's example
Nguyễn Thị Thành
12. GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC TƯ DUY BIỆN CHỨNG CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI111
Solutions to promote dialectical thinking capacity for students at Hanoi Metropolitan University
Bùi Ngọc Mai
13. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY.....120
Some solutions to enhance the quality of scientific journal of Hanoi Metropolitan University in the context of Industry 4.0
Phạm Tuấn Anh, Trịnh Minh Ngọc Linh

CÁC YẾU TỐ KINH HOÁ TRONG QUAN HỆ DÒNG HỌ CỦA NGƯỜI TÀY TẠI XÃ QUANG LANG, HUYỆN CHI LĂNG, TỈNH LẠNG SƠN

Tạ Thị Anh

Học viện Chính trị khu vực I

Tóm tắt: *Mối quan hệ Tày - Việt được thiết lập từ sớm trong lịch sử và ngày càng trở nên khăng khít thông qua việc cư trú xen kẽ, trao đổi, buôn bán, giao lưu văn hoá, quan hệ hôn nhân, ... Quá trình đó đã tác động và làm biến đổi quan hệ dòng họ người Tày tại xã Quang Lang theo xu hướng Kinh hoá. Từ tổ chức dòng họ, thực hành tín ngưỡng, sinh hoạt văn hoá, tương trợ trong các nghi lễ vòng đời ở đây đều có sự ảnh hưởng, tiếp biến văn hóa của người Kinh. Các dòng họ người Tày đang vận động theo hướng vừa duy trì, bảo tồn văn hoá, phong tục tập quán truyền thống, vừa tiếp nhận những giá trị văn hoá mới của tộc người khác. Tuy nhiên, quá trình này cũng đặt ra một số vấn đề như làm phai nhạt, mai một văn hoá dòng họ truyền thống.*

Từ khoá: *Quan hệ dòng họ, quan hệ tộc người, dân tộc Tày.*

Nhận bài ngày 4.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Tạ Thị Anh; Email: taanh92@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Người Tày được khẳng định là một trong chủ nhân đầu tiên của nước Việt cổ, đã hợp nhất với người Việt lập nên Nhà nước Âu Lạc, nhà nước đầu tiên ở Việt Nam (Bế Viêt Đăng, 1996). Trong lịch sử, đã diễn ra quá trình người Tày ngày càng tiếp xúc, hòa nhập về văn hóa, ngôn ngữ với người Việt và phân hóa dần với người Choang ở vùng Lương Quảng, Trung Quốc. Nếu như ở thời kỳ đầu hình thành nhà nước Âu Lạc, một bộ phận người Tày cổ hóa Việt, thì ngược lại, trong suốt gần 10 thế kỷ của các triều đại phong kiến Việt Nam sau này, nhiều quan lại người Việt lên vùng Đông Bắc trấn giữ hay những dòng họ, cá nhân thất thế tìm lên vùng núi nương náu lại bị Tày hóa (Hà Đình Thành, 2010). Ở thời kỳ hiện đại, quê hương Việt Bắc của người Tày trở thành căn cứ cách mạng giúp cho sự tiếp xúc Tày – Việt lại càng được tăng cường. Kể từ sau Đổi mới đến nay, cùng chung xu hướng biến đổi của các tộc người ở nước ta, quan hệ xã hội của người Tày với người Kinh và các tộc người khác ngày càng được mở rộng, với sự giao lưu, ảnh hưởng văn hóa lẫn nhau ngày càng nhiều.

Tuy nhiên, các nghiên cứu về người Tày cho đến nay chủ yếu quan tâm đến quan hệ hôn nhân, đặc biệt là hôn nhân hỗn hợp của người Tày mà ít quan tâm đến các khía cạnh khác trong quan hệ giữa tộc người Tày với người Việt cũng như với các tộc người khác (Nguyễn Thị Thanh Bình 2016, tr. 45). Cũng ít có nghiên cứu nào đưa ra các ví dụ cụ thể về quá trình Kinh hóa Tày ở các dòng họ người Tày vùng Đông Bắc. Dựa trên nghiên cứu thực địa năm 2016 tại hai thôn: Làng Đăng và Khun Phang, xã Quang Lang¹, huyện Chi Lăng, tỉnh Lạng Sơn, bài viết này muốn tìm hiểu thực tế sự giao lưu, tiếp xúc Tày - Kinh, đặc biệt là sự ảnh hưởng của văn hóa người Kinh đến người Tày thông qua những khía cạnh biến đổi trong quan hệ dòng họ của người Tày theo xu hướng Kinh hóa. Qua đó, bài viết hy vọng có thể đóng góp thêm tư liệu về mối quan hệ tộc người giữa hai dân tộc này.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái quát về người Tày ở xã Quang Lang

Quang Lang là một trong 19 xã của huyện Chi Lăng, có diện tích tự nhiên 30,79 km² và dân số là 7.541 người (năm 2015). Xã bao quanh thị trấn Đồng Mô, gồm 13 thôn/bản với 3 dân tộc sinh sống chủ yếu là Tày, Nùng, Kinh. Theo số liệu năm 2016, người Tày ở đây có 542 hộ và 2.256 nhân khẩu, chiếm 31,13%, dân số, đứng thứ 2 sau người Nùng. Trong 4 thôn có số lượng người Tày sinh sống tập trung nhất là Làng Đăng, Làng Trung, Núi Đá, và Khun Phang, chúng tôi chọn thôn Khun Phang và Làng Đăng làm hai điểm nghiên cứu đại diện bởi đây là hai thôn có tỷ lệ người Tày cư trú cao. Trong tổng số 83 hộ dân của thôn Khun Phang có 49 hộ người Tày, còn lại là người Nùng và người Kinh. Trong đó dòng họ Lô, Vi là hai họ lâu đời ở đây: Họ Lô có 24 hộ, họ Vi có 22 hộ. Theo kể lại, họ Lô có nguồn gốc là họ Trần ở dưới xuôi lên cư trú ở Quang Lang từ đầu thế kỷ 18. Ngoài ra còn có các họ: Hoàng, Lương, Trần, Nguyễn,... Thôn Làng Đăng có 123 hộ, trong đó 118 hộ là người Tày với các dòng họ Vi, Hoàng,... còn lại 5 hộ là người Kinh. Họ Vi là họ đầu tiên đến khai hoang, lập nghiệp tại thôn. Do cư trú sâu trong nội địa, không có dòng họ Tày nào ở xã Quang Lang có mối quan hệ với đồng tộc ở bên kia biên giới Việt - Trung.

Chi Lăng là một huyện cận biên ở khu vực miền núi phía Bắc, từ xưa đã có rất nhiều dòng người chuyển cư đến sinh sống, tạo nên sự đa dạng trong thành phần dân cư. Việc đưa quân ra miền biên ải để bảo vệ bờ cõi qua nhiều thời đại của lịch sử phong kiến nước ta hay việc đưa dân lên vùng đất cận biên này để xây dựng cơ sở hạ tầng dưới thời thuộc Pháp đều tạo ra những dòng chuyển cư đi và đến huyện Chi Lăng. Trong số rất nhiều người từng đặt chân đến mảnh đất này, có những người ở lại đây sinh cư lập nghiệp (Vũ Phương Nga, 2016). Thời kỳ Pháp thuộc, hình thành những công trường làm đường, khu mỏ khai thác khoáng sản đã thu hút nhiều người lao động từ nơi khác đến huyện Chi Lăng, càng làm đa dạng hơn tình trạng cộng cư của các dân tộc.

¹ Kể từ ngày 21/11/2019, xã Quang Lang được sát nhập vào thị trấn Đồng Mô, huyện Chi Lăng theo Nghị quyết số 818/NQ-UBTVQH14 của Ủy ban Thường vụ Quốc hội về việc sắp xếp các đơn vị hành chính cấp xã thuộc tỉnh Lạng Sơn.

Đến những năm 60 của thế kỷ XX, Nhà nước thực hiện chính sách giãn dân, khai hoang miền núi nhằm củng cố biên giới, số lượng người Kinh ở các tỉnh Hưng Yên, Hà Đông, Nam Định,... đã di cư lên miền núi, tạo thành những làng riêng. Bên cạnh đó, việc thành lập nhà máy xe lửa năm 1964 và nhà máy cơ khí năm 1980 - 1982 tại xã Quang Lang cũng thu hút đông đảo số lượng công nhân ở dưới xuôi lên, sống tập trung ở thị trấn, ven đường quốc lộ và đường dân sinh. Điển hình như thôn Mỏ Đá, xã Quang Lang phần lớn là người Kinh dưới xuôi lên làm công nhân hoặc theo chính sách kêu gọi khai hoang của Nhà nước. Các dân tộc không chỉ cư trú trong một không gian riêng và thông qua việc định cư, chuyển cư, mối quan hệ hôn nhân hỗn hợp dân tộc ngày càng nhiều (Tày, Kinh, Nùng,...). Ở xã Quang Lang, hôn nhân hỗn hợp giữa người Tày và người Kinh xuất hiện tại 12/13 thôn, với tổng số là 199 cặp vợ chồng (Vũ Phương Nga, 2018, tr. 56). Đó cũng là yếu tố tạo nên sự giao lưu, tiếp biến văn hoá trong dòng họ người Tày trước tác động của mối quan hệ với người Kinh.

Hiện nay, sự thuận tiện của giao thông nối liền huyện Chi Lăng với các vùng miền khác, cũng như hệ thống đường liên thôn, liên xã đã tạo thuận lợi cho việc đi lại của người dân. Nhờ đó, mối quan hệ giao lưu về kinh tế, văn hoá, xã hội giữa người dân thuộc các tộc người khác nhau cũng được tăng cường. Đây cũng là yếu tố góp phần tạo nên sự thay đổi trong mối quan hệ dòng họ. Cư dân thuộc các tộc người khác đến đây đều mang theo vốn văn hóa riêng, đã tạo nên sự tiếp xúc, giao thoa văn hóa giữa các dân tộc, đặc biệt giữa người Tày và người Kinh. Có lẽ vì thế, sự Kinh hóa trong văn hóa dòng họ của người Tày cũng được bộc lộ rõ nét ở vùng này. Dân tộc Tày ở Đông Bắc đã được hình thành trên cơ sở hòa hợp giữa những yếu tố văn hóa Tày vốn có với những yếu tố văn hóa Việt (Lã Văn Lô, Đặng Nghiêm Vạn, 1968) ngày càng xâm nhập vào mọi mặt sinh hoạt của người Tày. Ở xã Quang Lang, dòng họ của người Tày hình thành trong mối quan hệ đa dạng, đan xen và giao lưu giữa các tộc người. Người Tày ở đây là sự tổ hợp của nhiều thành phần như người Tày cư trú lâu đời, người Tày gốc Kinh, người Tày gốc Tày, người Nùng từ Trung Quốc di cư sang. Tuy nhiên, do sự thất lạc gia phả của các dòng họ nên việc đưa ra những cứ liệu cụ thể về quá trình đi và đến của người Tày còn hạn chế. Nhưng theo nghiên cứu thực tế, người Tày sở tại là cư dân góp phần hình thành nên đặc trưng trong đời sống văn hóa, xã hội và tạo nên sự phát triển ở địa phương. Quá trình hình thành tộc người Tày trên địa bàn xã Quang Lang trên cho thấy sự đa dạng về nguồn gốc tộc người. Quá trình an cư, lập nghiệp của mỗi nhóm tộc người nơi đây đã tạo nên một bức tranh văn hóa Tày riêng biệt. Tuy nhiên, qua quá trình phát triển kinh tế - xã hội, giao lưu văn hoá giữa các luồng dân cư, giữa đồng bằng và miền núi đã dẫn đến sự biến đổi văn hoá tộc người. Đặc biệt, sự tiếp xúc với người Kinh đã tác động mạnh mẽ đến đời sống văn hoá, xã hội của người Tày theo xu hướng Kinh hoá, trong đó phải kể đến sự tác động đến mối quan hệ dòng họ.

2.2. Yếu tố Kinh hoá trong quan hệ dòng họ người Tày ở xã Quang Lang

2.2.1. Trong tổ chức dòng họ

Dòng họ đóng một vai trò quan trọng trong đời sống người Tày, với quan niệm “Người có tổ tiên như cây có gốc rễ. Tổ tiên gây dựng, tu nhân tích đức nhiều đời dòng họ mới phồn

thịnh, con cháu mới được về vang”¹. Đây chính là ý thức của người Tày ở xã Quang Lang về tổ tiên chung, về bốn phen cùng thờ cúng và tin rằng tổ tiên sẽ luôn ban phúc, chở che, đem đến sự phát triển phồn thịnh.

Trong truyền thống, dòng họ của người Tày phân bố theo nguyên lý huyết thống, thành viên dòng họ thường sinh sống tụ cư ở một địa điểm. Nhiều thôn ban đầu chỉ có một hoặc hai dòng họ sinh sống, như thôn Làng Đẳng là dòng họ Vi, thôn Khun Phang là dòng họ Lô, Vi, mỗi họ sống tụ cư thành từng cụm riêng biệt. Cách tụ cư này giống như cách tụ cư của nhiều làng Việt dưới xuôi - như Nguyễn Xá, Đào xá, Trịnh Xá, tức là làng của các dòng họ Nguyễn, họ Đào, họ Trịnh (Bế Văn Hậu 2012). Từ khi Đổi mới đất nước (1986), cùng với quá trình giao lưu và hội nhập, bản của người Tày đã có nhiều dòng họ khác về sinh sống, lập nghiệp. Theo số liệu khảo sát năm 2016, thôn Khun Phang có 25/83 hộ người dân tộc Kinh, 9 hộ người Nùng, còn lại là người Tày. Thôn Làng Đẳng có 5/123 hộ người Kinh, còn lại là người Tày. Sự cư trú đan xen giữa các dòng họ đã dần được thiết lập, dẫn đến sự giao lưu, tiếp biến văn hoá giữa các dòng họ trong bản làng và giữa các bản làng với nhau. Người Tày có tập quán xưng hô cũng giống như người Kinh, theo thứ bậc họ hàng. Nghĩa là con anh, con bác sinh ra sau vẫn làm anh, ngược lại con chú, con cô, con cậu, con dì được sinh ra trước vẫn làm em. Vậy nên, mọi công việc trong họ đều phân vai, phân vế, có trước, có sau và tổ chức dòng họ người Tày luôn quy củ, tôn nghiêm.

Cách đặt tên đệm của người Tày ở xã Quang Lang thường theo tên họ của người con trưởng. Điều này có phần khác biệt với cách đặt tên đệm theo hệ thống và phân theo từng thế hệ của người Tày ở nơi khác và người Nùng, Dao. Điển hình như ở một nhánh họ Lô thôn Khun Phang, người con trưởng đặt tên đệm là “Lô Tiến”, ở một nhánh họ Vi thôn Khun Phang người con trưởng đặt tên đệm là “Vi Khánh” thì con cháu đời sau chỉ lấy tên đó để đặt tên đệm cho con mình². Hệ thống tên đệm chỉ quy định với con trai, còn con gái được đặt tự do. Điều này đặt ra câu hỏi phải chăng cách đặt tên đệm của người Tày ở xã Quang Lang có sự ảnh hưởng của người Kinh từ vùng miền xuôi lên sinh sống, lập nghiệp. Tuy nhiên, so với thời kỳ trước những năm 1990, cấu trúc dòng họ thể hiện qua tên đệm đã có phần lỏng lẻo hơn. Một số gia đình không còn áp dụng quy định này mà đặt tên đệm theo ý muốn riêng. Ở người Tày ở xã Quang Lang, nhà trưởng họ được coi là “nhà gốc” thờ cúng tổ tiên, họ không có từ đường, nhà thờ họ, ruộng hương hỏa và những buổi sinh hoạt dòng họ như ở người Kinh. Mỗi khi có công việc, anh em tụ họp nhau bàn công chuyện. Trong bối cảnh đổi mới, giao lưu và hội nhập, người Tày ở xã Quang Lang đang có xu hướng phục hồi, tổ chức mới hàng loạt các hoạt động liên quan đến dòng họ như xây dựng nhà thờ họ, sắp xếp sinh hoạt dòng họ theo quy định, lập lại gia phả và tìm lại anh em họ hàng thất lạc từ đời tổ tiên.

Ngoài bàn thờ tổ tiên riêng trong từng gia đình, người Tày rất coi trọng việc thờ cúng ở nhà trưởng họ. Đến nay, hầu hết các dòng họ người Tày đều có kế hoạch xây dựng nhà thờ

¹ Phả ký dòng họ Vi thôn Làng Đẳng.

² Gia phả họ Lô và họ Vi thôn Khun Phang.

họ. Trong đó, đã có dòng họ Lô thôn Khun Phang xây được nhà thờ họ làm cơ sở thờ tự và nơi sinh hoạt chung. Còn hầu hết các dòng họ khác vì một số lý do nên mới dừng lại ở hạp bàn. Xây dựng nhà thờ họ ngoài giá trị tinh thần, còn thể hiện “thực lực” và điều kiện kinh tế của dòng họ với cộng đồng.

Giống như người Kinh vùng miền xuôi, những năm gần đây các dòng họ người Tày ở xã Quang Lang đều lập những mảnh đất riêng để xây dựng khu nghĩa địa theo từng chi họ, với những ngôi mộ bằng gạch, xi măng như người Kinh. Trong khu nghĩa địa của dòng họ thường được sắp xếp theo tầng bậc, thế hệ. Những người ở thế hệ trước được xây mộ ở tầng cao phía đỉnh núi, thế hệ sau được xây mộ thấp về phía chân núi. Xây dựng mộ tổ có một ý nghĩa tâm linh đặc biệt với người Tày ở xã Quang Lang, thể hiện tấm lòng nhớ ơn thành kính đối với tổ tiên đã khuất. Đồng thời, với họ, tổ tiên là cội nguồn gốc rễ, dù họ đã mất đi nhưng luôn dõi theo phù hộ, độ trì cho con cháu. Đến nay, hầu hết các dòng họ đã xây dựng được mả tổ, tuy không lộng lẫy, to lớn như mộ tổ của người Kinh vùng đồng bằng nhưng cũng đủ để minh chứng cho tinh thần anh em họ tộc và lòng biết ơn “uống nước nhớ nguồn” của người Tày nơi đây. Có thể nói, xu hướng xây mộ và làm nghĩa trang ở các dòng họ người Tày cho thấy sự tiếp nhận những thực hành về tín ngưỡng từ người Kinh ở Chi Lăng (Vũ Phương Nga, 2018, tr.115-116).

2.2.2. Trong các sinh hoạt và nghi lễ

*** Trong sinh hoạt dòng họ**

- Tục tảo mộ (Chạp họ)

Khác với người Tày ở nhiều vùng thường tổ chức tảo mộ vào dịp Tết Thanh minh, người Tày ở xã Quang Lang từ xưa đến nay chỉ tổ chức vào dịp trước Tết Nguyên Đán, họ cũng không có tục lệ ăn Tết Thanh minh vào tháng Ba âm lịch hàng năm.

Hiện nay, người Tày Quang Lang tổ chức tảo mộ thường kết hợp hạp họ như nhiều vùng của người Kinh. Ngày này, con cháu dù ở gần hay xa đều quay về cùng dòng họ đi tu bổ, dọn dẹp, phát cây, đắp thêm đất cho từng ngôi mộ và thắp nén hương mời tổ tiên về ăn Tết. Sau đó, các thành viên sẽ quay về nhà trưởng họ tổ chức hạp họ và cùng ngồi lại ăn bữa cơm xum vầy, đoàn viên. Chạp họ không chỉ có giá trị tâm linh thiêng liêng, nhớ ơn cội nguồn ông bà tổ tiên, còn giúp tăng cường, củng cố quan hệ trong dòng họ, tạo nên tình đoàn kết, gắn bó giữa các thành viên. Quan trọng hơn, ngày này các cụ già, trưởng họ sẽ chỉ bảo cho con cháu ở xa hoặc những người mới đến tuổi trưởng thành biết về cụ tổ và vị trí của các ngôi mộ trong dòng họ. Hàng năm, họ Vi ở thôn Khun Phang tổ chức tảo mộ vào ngày 24 tháng Chạp họ Lô thôn Khun Phang tảo mộ vào ngày 25 tháng Chạp âm lịch.

Phải chăng, yếu tố văn hóa khác biệt này là do ảnh hưởng từ người Kinh bởi quá trình tụ cư từ hàng chục năm về trước. Có thể thấy, sự khác nhau về phong tục tập quán của một dân tộc sinh sống ở những vùng miền khác nhau là điều dễ hiểu. Do ảnh hưởng quá trình tụ cư và di cư, cùng với những đặc trưng văn hóa từng vùng miền, sự tác động, giao lưu giữa các dân tộc với nhau, dẫn đến sự khác nhau về phong tục tập quán. Lý giải cho sự khác biệt này, người Tày ở xã Quang Lang cho rằng, rất có thể họ là người Tày gốc Tày cổ và người

Tày gốc Việt di cư từ vùng đồng bằng lên sinh sống, lập nghiệp nên họ không có phong tục tảo mộ vào dịp Tết Thanh minh.

- *Giỗ tổ họ*

Quan hệ dòng họ của người Tày ở xã Quang Lang được thể hiện rõ nhất qua các hoạt động ngày giỗ tổ. Giỗ tổ họ giúp con cháu nhớ về nguồn cội tổ tiên, ghi nhớ rằng mình có một dòng họ, một truyền thống mà mỗi cá nhân phải có vai trò nối dài, bảo tồn truyền thống của dòng họ. Người Tày tin rằng tổ tiên luôn dõi theo và về ngự nơi bàn thờ gia tiên. Vậy nên, ngày giỗ con cháu phải chuẩn bị đầy đủ chu đáo đồ lễ dâng lên thờ cúng tổ tiên. Nhiều dòng họ, ngày giỗ tổ vào dịp gần Tết Nguyên Đán nên họ đã kết hợp tổ chức giỗ tổ, họp họ và đi tảo mộ cùng một ngày. Vào ngày giỗ, con cháu ở khắp mọi nơi về nhà trưởng họ để sắm sửa lễ dâng cúng tổ tiên. Ngày này bao gồm tất cả mọi thành viên nam nữ của dòng họ, nhưng giống như người Kinh, họ nội vẫn là thành phần chính đứng ra tổ chức sắm lễ, sắp cỗ, dọn dẹp,... họ ngoại đại diện gia đình tham gia với vai trò như khách mời. Kinh phí tổ chức giỗ họ được các thành viên trong dòng họ cùng đóng góp. Dường như “góp giỗ” đến nay đã trở thành thông lệ, không chỉ nhằm để tổ chức được một lễ giỗ đàng hoàng, còn minh chứng cho lòng hiếu thảo, sự đoàn kết hưng thịnh của một dòng họ. Họ Vi ở thôn Phun Khang mỗi năm tổ chức thường lên tới hơn 20 mâm cỗ, với sự góp mặt đầy đủ của tất cả con cháu trong dòng họ. Sau buổi giỗ, trưởng họ sẽ tổng kết chi tiêu và chia đều kinh phí cho từng gia đình. Ngoài ra, hàng năm các chi nhánh trong dòng họ cũng tổ chức cúng giỗ ông bà, bố mẹ. Giỗ đầu thường tổ chức lớn, linh đình, với sự có mặt của đầy đủ thành viên trong dòng họ tại nhà chính. Các lần giỗ về sau sẽ tổ chức nhỏ hơn và phần lớn các anh em trai tự làm tại gia đình riêng. Trước đây, theo tục lệ của người Tày ở xã Quang Lang, những người đi ăn giỗ thường đem theo cỗ xôi, con gà (*cô khấu, ke cay*) để làm lễ thắp hương và khi ra về được trả lại một nửa số lễ đó. Nhưng khoảng từ những năm 2000 trở lại đây, khi đời sống của người dân được cải thiện, đồng thời với những ảnh hưởng lối sống của người Kinh, khi đến đám giỗ lễ vật đã được thay bằng tiền mặt. Theo khảo sát thực tế, những người đến đám giỗ thường đặt lễ trung bình từ 100 - 200 nghìn đồng. Có thể thấy, ở xã Chi Lăng, người Tày và người Kinh đều làm giỗ cho người đã khuất, tuy nhiên cách thức, nghi lễ cúng giỗ khác nhau. Ở người Kinh, tất cả các anh chị em đều làm một lễ giỗ chung tại nhà đặt bát hương thờ chính. Còn ở người Tày, các anh em trai làm lễ giỗ riêng tại từng gia đình, mỗi người đều lập bát hương thờ cha mẹ, tổ tiên riêng, chị em gái chuẩn bị một cỗ xôi con gà về cúng cha mẹ tại nhà chính. Hiện nay, do ảnh hưởng nét văn hoá của người Kinh, một số gia đình người Tày có điều kiện đã gửi tiền để gia đình nhà chính làm giỗ chung, một hình thức biến đổi tương tự như kiểu góp giỗ của người Kinh.

* ***Trong các nghi lễ vòng đời***

- *Trong cưới xin*

Hôn nhân không chỉ là mối quan hệ riêng giữa đôi trai gái, mà còn là quan hệ giữa hai gia đình, dòng họ. Đám cưới thể hiện phong tục tập quán, tín ngưỡng đặc sắc của người Tày. Đồng thời, là ngày quan trọng để gia đình, dòng họ làm tròn bổn phận và nghĩa vụ của mình với con cháu, tổ tiên.

Trong hôn nhân truyền thống, người Tày quan niệm chỉ kết hôn với người đồng tộc, khuyến khích trong cùng một làng bản. Họ cho rằng, lấy vợ, chồng cùng dân tộc sẽ giúp hiểu nhau hơn từ phong tục, tập quán, lối sống cho đến làm ăn kinh tế. Hơn nữa, họ luôn ý thức bảo tồn nét văn hóa đặc trưng của dân tộc mình. Mặt khác, trước kia người Tày sống khá khép kín, không có sự giao lưu với bên ngoài và dân tộc khác, nên việc tìm hiểu, kết hôn với người ngoại tộc, ngoài làng rất ít. Do vậy, khi con cháu trong dòng họ đến tuổi trưởng thành thường được làm mai, làm mối với những người đồng tộc và ở cùng một khu vực. Họ mong con cháu khi dựng vợ gả chồng sẽ được sống với văn hóa dân tộc và cùng họ hàng “tối lửa tắt đèn” có nhau. Hiện nay, do những tác động của bối cảnh đổi mới, giao lưu, mở rộng quan hệ và sống xen kẽ, nhiều người Tày ở địa phương đã kết hôn với người Kinh, Nùng... ở cả trong và ngoài tỉnh Lạng Sơn. Theo kết quả điều tra bảng hỏi tại xã Quang Lang năm 2016, trong số 135 người được hỏi có 93 người vợ/chồng là người Tày (chiếm 68,89%), 25 người có vợ/chồng là người Kinh (chiếm 18,52 %) và 17 người có vợ/chồng là người Nùng (chiếm 12,59 %). Có lẽ, khi hoạt động kinh tế, văn hóa, xã hội ngày càng phát triển, các dân tộc có xu hướng xích lại gần nhau, từ đó nảy sinh quan hệ hôn nhân hỗn hợp, làm cho bức tranh văn hóa các dân tộc thêm phong phú và mối quan hệ giữa các tộc người ngày càng trở nên tốt đẹp hơn.

Nghi lễ cưới truyền thống của người Tày bao gồm lễ dạm hỏi, lễ ăn hỏi, lễ cưới và lễ lại mặt. Lễ ăn hỏi thường sau lễ dạm hỏi 1-2 tháng; từ sau lễ ăn hỏi con rể phải đi lại nhà bố mẹ vợ 3 năm mới làm lễ cưới; lễ cưới thường kéo dài 2 ngày (La Công Ý, 2010). Quá trình đó diễn ra với nhiều nghi lễ của người Tày. Tuy nhiên, hiện nay thời gian và cách thức tổ chức một đám cưới đã ngắn gọn hơn, lễ ăn hỏi và lễ cưới thực hiện vào một ngày. Cách thức này diễn ra phổ biến hơn ở địa bàn gần trung tâm huyện, xã. Có thể thấy, đó là cách thức phổ biến ở đám cưới của người Kinh mà người Tày ít nhiều đã vận dụng cho phù hợp với bối cảnh hiện nay. Từ xưa, một đám cưới không thể thiếu vắng đi sự có mặt, giúp đỡ, hỗ trợ của họ nội, họ ngoại. Ngoài sự hiện diện, giúp đỡ của dòng họ trong trình tự từng lễ nghi, đây còn là dịp cho thấy tình cảm anh em thông qua sự chia sẻ, hỗ trợ về vật chất. Hiện nay, đời sống kinh tế ổn định, cùng với sự du nhập văn hoá của người Kinh, một số gia đình có điều kiện đã tổ chức đám cưới bằng việc thuê dịch vụ trọn gói từ phong bật, bàn ghế, bát đĩa, làm cỗ cưới,... và một số trường hợp tổ chức tại nhà hàng trên thị trấn Đồng Mỏ. Như vậy, một mặt hạn chế sự kéo dài về thời gian tổ chức, đỡ công sức phục vụ của dòng họ, hàng xóm nhưng mặt khác, lại phần nào làm mờ nhạt đi tình cảm, vai trò của các thành viên trong dòng họ. Qua khảo sát thực tế, đám cưới có xu hướng thuê tất cả các dịch vụ từ bên ngoài hoặc tổ chức tại nhà hàng đã xuất hiện khoảng vài năm trở lại đây ở thôn Khun Phang; còn ở thôn Làng Đăng, việc tổ chức đám cưới chủ yếu vẫn theo hướng nhờ đến sự hỗ trợ, giúp đỡ từ họ hàng, làng xóm. Phải chăng, sự phát triển kinh tế và sự thuận lợi trong giao lưu của thôn Khun Phang đã dẫn đến sự thay đổi mạnh mẽ theo xu hướng Kinh hóa trong mọi mặt đời sống. Mặc dù nghi lễ có sự thay đổi nhưng cách thức tổ chức, vị trí của dòng họ trong một đám cưới vẫn được tộc người đề cao. Dòng họ không chỉ đến với vai trò là “góp mặt”, mà cao hơn cả là sự hiện diện cho danh dự của hai gia đình. Gia đình nào càng đông anh em

trong dòng họ tham gia, gia đình đó càng có uy tín, được cộng đồng khen ngợi và chúng tôi dòng họ đó rất đoàn kết, có nề nếp gia phong.

- Trong tang ma

Tang ma là một trong những nghi lễ thể hiện văn hóa đặc sắc nhất của người Tày. Giống như nhiều dân tộc khác, tổ chức tang lễ là đưa linh hồn của người chết sang thế giới bên kia, về với tổ tiên và để xóa sạch mọi tội lỗi lúc sinh thời con người ta mắc phải, giúp linh hồn người chết sớm siêu thoát. Đây cũng là dịp để con cháu báo hiếu, trả nghĩa, đền đáp công ơn sinh thành, dưỡng dục của cha mẹ (La Công Ý, 2010). Do vậy, trong các đám ma luôn tập trung đông đủ anh em họ hàng gần xa, hàng xóm láng giềng, bạn bè. Hầu hết các mối quan hệ trong dòng họ người Tày đều ít nhiều chịu tác động bởi bối cảnh giao lưu, tiếp xúc với các tộc người, làm cho một số hoạt động sinh hoạt văn hoá đã biến đổi. Nhưng trong tang ma, các nghi lễ tâm linh quan trọng vẫn được duy trì, sự tác động bởi văn hoá của người Kinh dường như ít hẳn so với các hoạt động khác. Tuy thời gian tổ chức một đám tang đã được rút ngắn theo quy định, nhưng các nghi lễ quan trọng của người Tày vẫn được duy trì, tổ chức cẩn trọng, tỉ mỉ. Hoạt động tương trợ, sẻ chia của các thành viên trong dòng họ với gia đình tang chủ góp phần vơi bớt đi gánh nặng về vật chất và nguôi ngoai nỗi buồn mất người thân. Sự hiển diện của dòng họ trong nghi lễ tang ma không hề thay đổi, thể hiện tinh thần đoàn kết, sự nề nếp gia phong của một dòng họ. Hiện nay, nhờ sự phát triển kinh tế, điều kiện sống của người dân được nâng cao, hỗ trợ của dòng họ đang có xu hướng chuyển từ vật phẩm sang tiền mặt. Mối quan hệ không còn dừng lại ở họ nội mà còn cả họ ngoại và họ thông gia. Theo chia sẻ, khi đời sống của người dân ngày càng được cải thiện, giao thông thuận tiện hơn, mọi dịch vụ có sẵn, quan hệ với các tộc người khác cũng mở rộng nên khi có công việc chỉ cần gọi điện đặt (thịt, rượu, gạo, bàn ghế, bát đĩa,...) họ sẽ đem đến phục vụ tận nhà. Như vậy, họ không phải tốn nhiều thời gian công sức vào phục vụ, giúp cho việc cử hành tang lễ diễn ra thuận lợi, chu toàn hơn. Cũng giống như người Kinh, đến nay ở người Tày, dòng họ hai bên nội ngoại, thông gia và hàng xóm láng giềng, bạn bè thân thích đều dành một số tiền để phúng viếng người mất, chia sẻ đau thương với gia đình tang chủ. Theo tài liệu thực địa thời điểm năm 2016, anh em họ hàng phúng viếng khoảng từ 300 - 500 nghìn đồng, hàng xóm từ 100 nghìn đồng, bạn bè trung bình từ 200 nghìn đồng. Hiện nay, tang ma ở người Tày đã thực hiện theo nếp sống văn minh, thời gian tổ chức và việc ăn uống được giản tiện đã giúp giảm bớt đi chi phí so với trước đây nhưng vai trò của dòng họ trong các hoạt động tổ chức và các nghi lễ vẫn vô cùng quan trọng.

2.2.3. Trong hoạt động giáo dục

Sau Đổi mới (1986), cùng với quá trình hội nhập và phát triển kinh tế, vấn đề giáo dục cũng đã bắt đầu được người Tày quan tâm, chú trọng. Thoát ly nông nghiệp, có được việc làm ổn định trong lĩnh vực nhà nước là mong muốn của rất nhiều người Tày ở xã Quang Lang hiện nay. Trong những năm gần đây, người dân đã đầu tư rất nhiều cho giáo dục. Kết quả điều tra bảng hỏi cho thấy có 31% thành viên của các gia đình có trình độ trung học cơ sở, 30% có trình độ trung học phổ thông và 12% có trình độ cao đẳng và đại học.

Cũng giống như người Kinh, các dòng họ, đặc biệt là dòng họ khá giả đã chú trọng đến việc học hành của con cháu, bằng cách lập quỹ khuyến học để động viên hỗ trợ con em gia đình khó khăn, khen thưởng những thành viên có thành tích học tập tốt. Tuy nhiên, nguồn quỹ khuyến học mới chỉ dừng lại trong họ nội, chưa có sự tham gia của họ ngoại và họ thông gia. Trong hai điểm nghiên cứu, dòng họ Vi thôn Khun Phang đã lập được quỹ khuyến học hơn 4 năm, với số tiền trên 10 triệu đồng. Để duy trì nguồn quỹ, hàng năm mỗi hộ đóng góp 200 nghìn đồng, gia đình kinh tế khá giả có thể đóng nhiều hơn. Quỹ được xây dựng nhằm mục đích khơi dậy truyền thống hiếu học của dòng họ; động viên, khuyến khích con cháu phấn đấu, nỗ lực trong học tập. Ngoài ra, một phần quỹ được trích ra để mua sách vở và ủng hộ học phí cho con cháu họ Vi có hoàn cảnh kinh tế khó khăn. Mới đây, một chi nhỏ của dòng họ Vi thôn Làng Đàng lập được quỹ khuyến học riêng với số tiền hơn 5 triệu đồng. Quỹ xuất phát từ một thành viên ra ngoài làm ăn quay trở lại quê hương vận động, quyên góp khoản tiền nhỏ mong muốn con cháu dòng họ mình học hành thành đạt, đưa dòng họ ngày càng phát triển hơn. Quỹ khuyến học của dòng họ ở người Tày không lớn như người Kinh, nhưng đã khích lệ được tinh thần cho con cháu. Kết quả là từ khi xây dựng được quỹ khuyến học, con cháu biết ganh đua nhau học tập, nhiều cháu đạt được thành tích cao hơn. Điều này càng tiếp thêm tinh thần cho dòng họ để xây dựng quỹ ngày càng phát triển.

3. KẾT LUẬN

Mối quan hệ và sự giao lưu văn hoá giữa người Tày và người Kinh ở Quang Lang đã được thiết lập từ sớm, ngày càng được mở rộng và thêm gần gũi. Hiện tượng “Kinh già hoá Thổ” hay “Tày cổ hoá Việt” đã diễn ra tự nhiên gắn với quá trình xây dựng, bảo vệ và phát triển đất nước. Đặc biệt, từ sau công cuộc Đổi mới và hội nhập, mối quan hệ Tày - Kinh càng được tăng cường thông qua việc cư trú xen kẽ, trao đổi, buôn bán, giao lưu văn hoá, quan hệ hôn nhân,... Trong suốt quá trình đó, mối quan hệ dòng họ người Tày đã chịu sự ảnh hưởng không nhỏ từ văn hoá người Kinh và đang biến đổi theo xu hướng Kinh hoá một cách rõ nét. Do vậy, ngoài nét văn hoá đặc trưng của người Tày cổ, ở người Tày tại xã Quang Lang còn hoà nhập, giao lưu văn hoá từ những người di cư đến. Tổ chức dòng họ đã có sự tiếp biến không nhỏ từ những thực hành tín ngưỡng của người Kinh như việc xây dựng nhà thờ họ, xây mộ và nghĩa trang đang được các dòng họ ganh đua tiến hành. Tương tự như người Kinh, người Tày ở xã Quang Lang cũng tổ chức tảo mộ vào dịp trước Tết Nguyên Đán và không có tục lệ ăn Tết Thanh minh vào tháng Ba âm lịch hàng năm như người Tày ở địa phương khác. Từ phong tục làm giỗ tại từng gia đình, đến nay, hình thức góp giỗ đã trở thành thông lệ, quan niệm về hôn nhân, sự tương trợ, giúp đỡ trong các nghi lễ vòng đời đã có sự tiếp biến và đổi khác. Cùng với đó, các dòng họ đã quan tâm đến hoạt động xã hội điển hình là lập quỹ khuyến học, nhằm hỗ trợ con em trong học tập,... Nhờ đó sự sẻ chia, tương trợ và có kết giữa các thành viên trong họ cũng được củng cố. Đồng thời, tạo nên sự tiếp biến văn hoá, đã góp phần bài trừ một số hủ tục, chuyển đổi các nghi lễ thờ cúng rườm rà theo xu hướng gọn nhẹ hơn. Bên cạnh đó, vấn đề Kinh hoá trong dòng họ người Tày cũng đặt ra một số vấn đề như: làm phai nhạt, mai một văn hoá dòng họ truyền thống. Qua nghiên cứu cho thấy, mối quan hệ dòng họ người Tày đang vận động theo hướng vừa duy trì, bảo tồn, phát

huy văn hoá, phong tục tập quán truyền thống, vừa tiếp nhận những giá trị văn hoá mới từ người Kinh. Trong đó, xu hướng mai một một số yếu tố văn hoá truyền thống dòng họ là điều khó tránh khỏi. Sự biến đổi này phần nào cho thấy sự thích ứng linh hoạt của người Tày với văn hoá người Kinh trong quá trình hội nhập sâu rộng của đất nước. Mặt khác, việc tiếp xúc thường xuyên với văn hoá người Kinh trong đời sống thường nhật cũng góp phần giúp người Tày và người Kinh thêm gắn bó, sống hoà hợp với nhau, tạo điều kiện cho sự xích lại gần nhau của hai nền văn hoá. Trong xu hướng Kinh hoá, sự tự điều chỉnh, thích ứng của mỗi thành viên, dòng họ người Tày cho phù hợp với lối sống, phong tục, tập quán đóng vai trò quan trọng. Qua đó, ý thức tộc người sẽ được duy trì, những đặc trưng văn hoá, phong tục tập quán truyền thống dòng họ luôn được trao truyền, gìn giữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Thanh Bình (2016), “Dân tộc Tày” trong *Các dân tộc ở Việt Nam (Tập 2: Nhóm ngôn ngữ Tày – Thái Kadai)*, Nxb. Chính trị Quốc gia Sự thật.
2. Bé Việt Đăng (1996), *Các dân tộc thiểu số trong sự phát triển kinh tế - xã hội ở miền núi*, Nxb. Văn hóa dân tộc, Hà Nội.
3. Bé Văn Hậu (2012), *Nghiên cứu một số nét biến đổi văn hóa người Tày tại Lạng Sơn trong quá trình Đổi mới kinh tế - xã hội*, Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học xã hội Việt Nam.
4. Vũ Phương Nga (2018), *Tiếp biến văn hóa trong bối cảnh gia đình hỗn hợp dân tộc (Qua nghiên cứu về người Tày tại huyện Chi Lăng, tỉnh Lạng Sơn)*, Luận án Tiến sĩ, Học viện Khoa học xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam.
5. Lê Văn Lô, Đặng Nghiêm Vạn (1968), *Sơ lược giới thiệu các nhóm dân tộc Tày, Nùng, Thái ở Việt Nam*, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.
6. Hà Đình Thành (Chủ biên)(2010), *Văn hóa dân gian Tày - Nùng ở Việt Nam*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
7. La Công Ý (2010), *Đến với người Tày và văn hóa Tày*, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.

KINH-IZATION FACTORS IN THE LINEAGE RELATIONSHIP OF TAY ETHNIC IN QUANG LANG COMMUNE, CHI LANG DISTRICT, LANG SON PROVINCE

Abstract: *Tay - Viet relationship was established early in history and became closer and closer through mixed residence, goods and cultural exchange, trade, marriage relationship which have influenced and changed the lineage relations of the Tay people in Quang Lang commune following the trend of Kinh-ization. Clan organization, religious practice, cultural activities, assistance in life cycle rituals here have been impacted with acculturation of the Kinh culture. The Tay's lineages are moving towards both maintaining and preserving traditional culture and customs and receiving new cultural values of other ethnic groups. However, this process also poses a number of problems such as fading and eroding traditional lineages, arising conflicts and contradictions in the kinship relationship and among the lineages.*

Key words: *Lineages relationship, ethnic relation, Tay ethnic people.*

THÀNH TỰU VÀ TRIỂN VỌNG TRONG QUAN HỆ HỢP TÁC KINH TẾ VIỆT NAM - HOA KỲ 2008 - 2020

Nguyễn Thị Thùy Dung, Arthur Viorel Tuluş

Trường Đại học Dunărea De Jos, Galaţi, Romania

Tóm tắt: Từ năm 2008 đến năm 2020, quan hệ hợp tác kinh tế giữa Việt Nam và Hoa Kỳ đã đạt được nhiều thành tựu quan trọng. Những kết quả đạt được là nền tảng vững chắc để hai nước tiếp tục thúc đẩy quan hệ hợp tác ngày càng sâu rộng trong tương lai, vì lợi ích của nhân dân hai nước, vì hòa bình và phát triển của khu vực và thế giới. Bài báo cũng đưa ra một số hàm ý thúc đẩy quan hệ Việt Nam – Hoa Kỳ trong tương lai.

Từ khóa: Việt Nam, Hoa Kỳ, thương mại song phương, hội nhập, bình thường hóa các mối quan hệ.

Nhận bài ngày 26.2.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thùy Dung; Email: yenbuis2@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Trong xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế hiện nay đòi hỏi các quốc gia phải đẩy mạnh hợp tác trên cơ sở bình đẳng, tôn trọng chủ quyền và hướng tới lợi ích đa phương. Việt Nam kể từ sau đổi mới kinh tế năm 1986 đã tích cực hội nhập và phát triển theo phương hướng trên, đạt được rất nhiều thành tựu trong các lĩnh vực quan trọng như khoa học, công nghệ, giáo dục, y tế, ... mà đặc biệt là phát triển kinh tế - thương mại - tài chính. Việt Nam đã và đang trở thành một nền kinh tế năng động, mạnh mẽ đầy tiềm năng hứa hẹn đối với các đối tác kinh tế lớn, trong đó phải kể đến mối quan hệ đối tác Việt – Hoa Kỳ. Kể từ sau khi hai nước bình thường hóa quan hệ và ký kết Hiệp định thương mại, sự giao thương giữa hai nước phát triển nhanh chóng hơn bao giờ hết. Hoa Kỳ đã và đang là một đối tác kinh tế cực kỳ quan trọng và có ảnh hưởng lớn tới Việt Nam.

2. NỘI DUNG

2.1. Những thành tựu trong quan hệ hợp tác kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ”

Quan hệ ngoại giao giữa Việt Nam và Hoa Kỳ chính thức được thiết lập năm 1995, theo sau đó là Hiệp định Thương mại lịch sử được ký kết vào ngày 13/07/2000 (có hiệu lực từ ngày 11/12/2001), mở ra một triển vọng mới về hợp tác phát triển kinh tế giữa hai nước. Hiệp định này đã mở đường cho hàng hóa Việt Nam được nhập khẩu vào Hoa Kỳ - một thị

trường rộng lớn với rất nhiều tiềm năng. Sau gần 25 năm bình thường hóa quan hệ, quan hệ kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ đã và đang phát triển theo cả chiều rộng và chiều sâu. Kim ngạch thương mại song phương giữa hai quốc gia đã tăng lên từ 12 tỷ USD năm 2008 và đạt con số kỷ lục là 60,3 tỷ USD vào năm 2018, gấp 134 lần so năm 1995, chiếm 12,5% tổng giá trị kim ngạch xuất nhập khẩu của Việt Nam (482,2 tỷ USD) (Tổng cục thống kê, 2019). Đây thực sự là những con số rất ấn tượng với cả hai nước. Trong cán cân thương mại song phương giai đoạn 2008 - 2018, Việt Nam liên tục duy trì được thặng dư thương mại với Hoa Kỳ. Năm 2007, thời điểm bắt đầu gia nhập WTO, Việt Nam xuất siêu 8,4 tỷ USD sang thị trường Hoa Kỳ. Năm 2008, con số này là 9,23 tỷ USD. Sang năm 2009, do chịu ảnh hưởng của cuộc khủng hoảng kinh tế trên phạm vi toàn cầu, mức xuất siêu của Việt Nam sang Hoa Kỳ giảm nhẹ so với năm trước đó và chỉ đạt 8,7 tỷ USD. Tuy nhiên, thặng dư thương mại đã quay trở lại đà tăng trong năm 2010 với mức xuất siêu của Việt Nam sang Hoa Kỳ là 10,47 tỷ USD và liên tục duy trì đà tăng trưởng cho đến nay. Năm 2018, ghi nhận mức xuất siêu kỷ lục sang thị trường Hoa Kỳ là 34,7 tỷ USD. Đáng chú ý là, trong 3 đối tác thương mại lớn nhất của Việt Nam gồm Hoa Kỳ, Trung Quốc và Hàn Quốc thì Mỹ là thành viên duy nhất đạt được thặng dư thương mại trong năm vừa qua, trong khi nước ta nhập siêu lớn từ hai quốc gia còn lại (Tạp chí con số và sự kiện, 2019).

Với tốc độ tăng trưởng ở mức cao, Hoa Kỳ duy trì vị thế là đối tác xuất khẩu lớn của Việt Nam, chiếm tỷ trọng 20% trong tổng trị giá xuất khẩu. Đồng thời, nền kinh tế lớn nhất thế giới này cũng là thị trường đứng thứ 5 về cung cấp hàng hóa cho Việt Nam, chiếm tỷ trọng 5% trong tổng trị giá hàng hóa nhập khẩu của nước ta. Tính chung về quy mô kim ngạch xuất nhập khẩu, Hoa Kỳ đứng vị trí thứ 3 trong số hơn 200 quốc gia, vùng lãnh thổ có quan hệ ngoại thương với Việt Nam (sau Trung Quốc và Hàn Quốc). Nếu như năm 2008, giá trị kim ngạch xuất khẩu của Việt Nam sang Hoa Kỳ chỉ là 12 tỷ USD, thì con số này đã tăng lên đến 47,5 tỷ USD vào năm 2018, gấp 4 lần so năm 2008, chiếm tỷ trọng tới 19,41% trong tổng kim ngạch xuất khẩu của cả nước. Ngược lại, Việt Nam đứng thứ 16 trong số các đối tác thương mại hàng đầu của Hoa Kỳ. Đến nay, hai bên vẫn tiếp tục mở rộng thị trường, tìm kiếm các mặt hàng xuất khẩu mới. Cơ cấu mặt hàng xuất khẩu của Việt Nam sang thị trường Hoa Kỳ cũng đã có sự thay đổi đáng kể trong thời gian qua. Nếu như trước đây, nhóm hàng xuất khẩu chủ lực gồm: Dệt may; giày dép; gỗ và sản phẩm gỗ; máy móc thiết bị dụng cụ và phụ tùng; hàng thủy sản,... thì bắt đầu từ năm 2011 có thêm sự góp mặt của các mặt hàng: Điện thoại các loại và linh kiện; Máy vi tính, sản phẩm điện tử và linh kiện. Trong năm 2018, ngành dệt may của Việt Nam đã xuất khẩu 13,7 tỷ USD sang nền kinh tế này; tiếp đến là giày dép 5,8 tỷ USD; điện thoại linh kiện và các loại 5,4 tỷ USD. Không chỉ là thị trường xuất khẩu trọng điểm, Hoa Kỳ đồng thời nằm trong nhóm các nước cung cấp lượng hàng hóa lớn cho Việt Nam. Năm 2018, giá trị kim ngạch nhập khẩu từ Hoa Kỳ đạt 12,8 tỷ USD, tăng 36,7% so năm trước. Tính chung hai tháng đầu năm 2019, nước ta nhập khẩu 1,9 tỷ USD hàng hóa từ thị trường này.

Trong cơ cấu mặt hàng nhập khẩu, trước đây nhóm hàng nhập khẩu chủ yếu là máy móc thiết bị dụng cụ, phụ tùng; ô tô nguyên chiếc các loại và bông các loại. Song từ năm 2010

đến nay, ô tô nguyên chiếc các loại đã nhường chỗ cho nhóm hàng máy vi tính, sản phẩm điện tử và linh kiện. Kim ngạch nhập khẩu mặt hàng này trong năm 2018 là 3,05 tỷ USD, chiếm 23,8% tổng kim ngạch nhập khẩu của Việt Nam (Tổng cục thống kê, 2018).

Cùng với sự phát triển không ngừng về quan hệ thương mại song phương, Việt Nam cũng trở thành điểm đầu tư hấp dẫn của khá nhiều nhà đầu tư Hoa Kỳ trong thời gian qua. Từ khi hai nước bình thường hóa quan hệ đến trước thời điểm Hiệp định thương mại song phương Việt Nam - Hoa Kỳ (BTA) được ký kết, hàng loạt các công ty đa quốc gia của Hoa Kỳ đã tìm đến Việt Nam để đặt nền tảng cho cơ hội phát triển dài hạn như Pepsico, CocaCola, 3M, P&G, Kimberly-Clark,... Trong đó, lĩnh vực thu hút vốn đầu tư nhiều nhất là công nghiệp. Ngay sau khi Hiệp định BTA được ký kết, dòng vốn FDI tăng trưởng mạnh trong các lĩnh vực mà Việt Nam có hàng xuất khẩu sang Hoa Kỳ, đặc biệt là các lĩnh vực thâm dụng lao động như: May mặc, giày dép, chế biến gỗ và hàng nội thất. Năm 2007, khi Việt Nam trở thành thành viên WTO, Tập đoàn công nghệ Intel của nước này đã đầu tư 1 tỷ USD vào nhà máy đặt tại khu công nghệ cao tại TP. Hồ Chí Minh, đánh dấu bước chuyển biến dòng vốn đầu tư, tập trung vào các lĩnh vực sản xuất ứng dụng khoa học công nghệ hiện đại (Tổng cục thống kê). Đến năm 2013, các công ty nhượng quyền thương mại của Hoa Kỳ bắt đầu hiện diện ở nước ta như: KFC, Subway, Burger King, Coffee Bean & Tea Leaf, Pizza Hut, Pizza Domino,... Theo thống kê của Bộ Kế hoạch và Đầu tư, tính đến cuối năm 2019, Hoa Kỳ có gần 1.000 dự án đầu tư trực tiếp còn hiệu lực tại Việt Nam với tổng vốn đăng ký gần 10 tỷ USD.

2.2. Một số rào cản trong quan hệ hợp tác kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ

Tuy nhiên, bên cạnh những con số ấn tượng đã đạt được, vẫn còn một số rào cản trong quan hệ kinh tế thương mại Việt Nam - Hoa Kỳ. Cụ thể là:

Thứ nhất, rào cản lớn nhất trong thu hút FDI của Hoa Kỳ ko thấy nêu ở đây là VN thiếu lực lượng kỹ sư, lao động có kỹ năng. Sự chênh lệch về trình độ phát triển giữa một nước công nghiệp phát triển bậc nhất thế giới với một nền kinh tế của một nước đang phát triển và trong giai đoạn đầu của quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa như Việt Nam cũng đặt ra hàng loạt những khó khăn khó có thể giải quyết một sớm một chiều. Sự chênh lệch về trình độ phát triển khiến nhiều doanh nghiệp Việt Nam khó cạnh tranh ngay trên thị trường nội địa. Hơn nữa, Hoa Kỳ là nước có nền kinh tế thị trường phát triển cao trong khi Việt Nam đang trong quá trình hoàn thiện cơ chế thị trường; chính sách minh bạch trong kinh tế, tài chính đang trong quá trình được bổ sung, hoàn thiện, đáp ứng những tiêu chuẩn chung của thương mại quốc tế nói chung, thương mại với Hoa Kỳ nói riêng. Đây cũng là khó khăn, kìm hãm sự hợp tác kinh tế - thương mại Việt Nam - Hoa Kỳ lên tầm cao mới để tương xứng với lợi thế và nhu cầu của mỗi nước. Thực tiễn những năm trước đây cho thấy, nhiều hàng hóa có thế mạnh của Việt Nam đã xuất khẩu vào thị trường Hoa Kỳ. Việt Nam hiện đang là nước thành viên của WTO và Hoa Kỳ dành cho Việt Nam Quy chế thương mại bình thường vĩnh viễn (PNTR). Tuy nhiên, Việt Nam dễ bị phía Hoa Kỳ xếp vào danh sách những nước bán phá giá và có thể bị kiện cáo phức tạp.

Thứ hai, một số chính sách thương mại của Hoa Kỳ với từng nước, trong đó có Việt Nam hiện đang là rào cản phát triển giữa hai nước. Hoa Kỳ hiện vẫn còn áp dụng chính sách phân biệt đối xử với các hàng hoá của Việt Nam xuất khẩu vào Hoa Kỳ do nước này chưa công nhận Việt Nam là nền kinh tế thị trường. Các quy định của Bộ Nông nghiệp Hoa Kỳ về nông sản xuất khẩu vào Hoa Kỳ vốn là những mặt hàng Việt Nam có lợi thế lại rất phức tạp, gây khó khăn lớn cho các doanh nghiệp Việt Nam, trong đó phải kể đến việc phía Hoa Kỳ cài những vấn đề phi thương mại vào để giải quyết những vấn đề thương mại. Với những vấn đề còn tồn tại nêu trên, để hỗ trợ doanh nghiệp Việt Nam đẩy mạnh xuất khẩu vào thị trường Hoa Kỳ, bên cạnh các chương trình và định hướng chung về tăng cường hỗ trợ xây dựng năng lực cạnh tranh quốc gia thông qua việc xây dựng thương hiệu, dỡ bỏ thuế, tháo gỡ hàng rào kỹ thuật, Việt Nam cần có các đề án lớn nhằm tăng cường năng lực cạnh tranh cho sản phẩm xuất khẩu, nhất là sản phẩm của các ngành công nghiệp, công nghiệp chế biến. Mặc dù vậy, vẫn rất cần các doanh nghiệp trong nước đẩy mạnh phát triển thị trường, nâng cao năng lực sản xuất, đồng thời gắn kết sâu hơn vào chuỗi cung ứng toàn cầu. Ngoài ra, các doanh nghiệp cần xây dựng và triển khai các chiến lược kinh doanh hiệu quả để thâm nhập sâu hơn vào thị trường này trên cơ sở tuân thủ quy định pháp luật Hoa Kỳ và góp phần thắt chặt hơn nữa quan hệ thương mại hai nước trong thời gian tới.

2.3. Triển vọng về quan hệ hợp tác kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ.

Năm 2020, Việt Nam và Hoa Kỳ kỷ niệm 25 năm thiết lập quan hệ ngoại giao, đánh dấu hành trình hợp tác song phương trên mọi mặt, đặc biệt trong lĩnh vực kinh tế, từ chỗ kim ngạch song phương chỉ đạt con số rất khiêm tốn, nay đã đạt trên 60 tỷ USD (năm 2018) (Tổng cục thống kê, 2019). Với tình hình chính trị - xã hội ổn định, có tổng dân số là 94,67 triệu người (dân số trung bình năm 2018) đang trong thời kỳ “cơ cấu dân số vàng”, nguồn nhân công dồi dào, cùng những nỗ lực đổi mới chất lượng thể chế, cải cách thủ tục hành chính và nâng cao năng lực cạnh tranh, Việt Nam tiếp tục được xem là một thị trường rất sôi động, một nền kinh tế đang nổi lên quan trọng trong khu vực Đông Nam Á, nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà đầu tư Hoa Kỳ.

Theo ông Daniel J.Krirenbrink - Đại sứ Hoa Kỳ tại Việt Nam, Việt Nam được đánh giá là một trong những nền kinh tế phát triển nhanh nhất thế giới, đặc biệt trong hai thập kỷ vừa qua. Còn theo bà Marie C.Damour - Tổng lãnh sự Hoa Kỳ tại TP. Hồ Chí Minh, 25 năm trước Hoa Kỳ - Việt Nam đã thiết lập quan hệ ngoại giao và ngày càng nhiều doanh nghiệp Hoa Kỳ đầu tư vào Việt Nam. Các doanh nghiệp này đánh giá cao tương lai của Việt Nam và đều tuyên bố “thành công của các bạn là thành công của chúng tôi”. Theo nhận định từ các chuyên gia, quan hệ hợp tác kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ sẽ tiếp tục được củng cố và tăng cường. Bởi Hoa Kỳ có khả năng sẽ sớm công nhận nền kinh tế thị trường của Việt Nam và quan hệ thương mại hai nước sẽ được đặt trên những nền tảng pháp lý quan trọng là hàng loạt cam kết quốc tế. Đặc biệt chuyến công du đến Việt Nam trong tháng 2.2019 của Tổng thống Hoa Kỳ Donald Trump là một dấu mốc quan trọng thúc đẩy đà phát triển tốt đẹp quan hệ kinh tế Việt Nam - Hoa Kỳ, khi hai bên nhất trí tiếp tục triển khai các cơ chế hợp tác hiện có; đồng thời tiếp tục thảo luận về khả năng nâng cấp, xác lập khuôn khổ quan hệ

thương mại - đầu tư, phù hợp với sự phát triển của quan hệ kinh tế thương mại và tính chất của quan hệ đối tác toàn diện. Nguồn vốn đầu tư từ Hoa Kỳ tạo ra những việc làm chất lượng giúp Việt Nam trở nên năng suất hơn, hiệu quả hơn, an toàn và sạch hơn, góp phần tạo chỗ đứng ngày càng vững chắc trong chuỗi cung ứng toàn cầu. Không chỉ trong quan hệ song phương, Việt Nam và Hoa Kỳ cũng phối hợp chặt chẽ trên các diễn đàn đa phương, như APEC, ASEAN, ARF,... vì hòa bình, ổn định, hợp tác và phát triển của khu vực. Hai bên nhất trí tăng cường quan hệ ASEAN - Hoa Kỳ, ủng hộ vai trò trung tâm của ASEAN trong cấu trúc khu vực. Trong tâm thế đất nước hội nhập toàn cầu, Việt Nam giữ vai trò Chủ tịch ASEAN trong năm 2020. Việt Nam tiếp tục coi trọng, mong muốn tăng cường quan hệ với các nước trên thế giới, trong đó có Hoa Kỳ, phục vụ mục tiêu phát triển và phát huy vai trò đối tác tin cậy, có trách nhiệm. Trong bối cảnh đó, Hoa Kỳ tiếp tục coi trọng, dành ưu tiên và thể hiện mong muốn tăng cường hợp tác sâu rộng với các nước khu vực châu Á - Thái Bình Dương, trong đó có Việt Nam.

3. KẾT LUẬN

Sau gần 25 năm kể từ khi hai nước bình thường hóa quan hệ ngoại giao, quan hệ giữa hai nước nói chung và quan hệ trên lĩnh vực kinh tế thương mại nói riêng đã không ngừng tăng cường và mở rộng dựa trên những song trùng về lợi ích quốc gia, và mang tính chiến lược lâu dài. Trong điều kiện tình hình thế giới thay đổi căn bản sau chiến tranh lạnh, thì việc bình thường hóa quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ và sự hội nhập thế giới của Việt Nam đều mang tính tất yếu như nhau. Sự mở rộng và nâng cấp quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ không trở ngại gì đến chính sách ngoại giao “đa phương hóa, đa dạng hóa” của Việt Nam, mà thúc đẩy lẫn nhau. Trong lịch sử hiện đại, chưa khi nào Việt Nam thể hiện được vai trò độc lập tự chủ trong chính sách đối ngoại như bây giờ. Rõ ràng, quan hệ kinh tế thương mại Việt Nam - Hoa Kỳ chính là một trong những “sức mạnh của thời đại” giúp Việt Nam vươn lên, thoát khỏi nghèo khó và tụt hậu, không lệ thuộc vào bên ngoài. Trong khi châu Á - Thái Bình Dương tiếp tục được dự báo là một trong những khu vực phát triển năng động nhất thế giới, Việt Nam với tiến trình hiện đại hóa, hội nhập quốc tế sâu rộng, đang trở thành một thành viên chủ chốt, có tiếng nói quan trọng trong khu vực, nhất là khi Việt Nam giữ vai trò Chủ tịch ASEAN trong năm 2020. Việt Nam tiếp tục coi trọng và mong muốn tăng cường quan hệ với các nước trên thế giới, trong đó có Hoa Kỳ, phục vụ mục tiêu phát triển và phát huy vai trò đối tác tin cậy, có trách nhiệm. Trong bối cảnh đó, Hoa Kỳ tiếp tục coi trọng, dành ưu tiên và thể hiện mong muốn tăng cường hợp tác sâu rộng với các nước khu vực châu Á - Thái Bình Dương, trong đó có Việt Nam. Rõ ràng là từ sau khi bình thường hóa cho đến nay, quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ đã đạt được những thành tựu rất đáng khích lệ. Tuy nhiên, để thúc đẩy quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ phát triển bền vững và ổn định trong thời gian tới, giữa Việt Nam và Hoa Kỳ cần phải khắc phục một số vấn đề sau đây:

Thứ nhất là cả hai bên phải tạo ra được lòng tin lẫn nhau, đặc biệt trong lĩnh vực hợp tác quốc phòng vì đây là nền tảng cho việc xây dựng lòng tin về chính trị và các lĩnh vực hợp tác khác. Và để xây dựng được lòng tin thì về phía Hoa Kỳ và Việt Nam phải tăng cường

các cuộc đối thoại để hiểu biết lẫn nhau nhằm thu hẹp sự khác biệt, giảm thiểu các mặt tiêu cực, thúc đẩy và mở rộng các mặt hai bên có sự song trùng lợi ích.

Thứ hai, trong các vấn đề liên quan đến hợp tác kinh tế - thương mại Hoa Kỳ không nên lấy các vấn đề về dân chủ, nhân quyền, tôn giáo làm điều kiện cho sự hợp tác giữa hai nước. Đồng thời Hoa Kỳ cũng nên tháo dỡ các rào cản đối với hàng hóa Việt Nam như cho phép Việt Nam được hưởng Quy chế ưu đãi thuế phổ cập (GSP), bãi bỏ chính sách bảo hộ mậu dịch đối với hàng hóa của Việt Nam cùng với việc thừa nhận Việt Nam là nước có nền kinh tế thị trường đầy đủ.

Thứ ba, Ngoài việc tôn trọng độc lập, chủ quyền và toàn vẹn lãnh thổ của Việt Nam, Hoa Kỳ cần phải chấp nhận sự khác biệt về thể chế chính trị cùng với các khác biệt khác và dựa vào sự song trùng lợi ích để thúc đẩy quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ lên tầm cao mới.

Thứ tư là về phía Việt Nam cần phải tiếp tục hoàn thiện môi trường pháp lý, đẩy mạnh việc quảng bá hình ảnh Việt Nam ra nước ngoài, đặc biệt là đối với Hoa Kỳ. Ngoài ra, Việt Nam cũng cần phải đơn giản hóa các thủ tục liên quan đến các hoạt động đầu tư, chú trọng phát triển cơ sở hạ tầng kinh tế, kỹ thuật, dịch vụ giao thông, bưu chính viễn thông.

Tóm lại, chặng đường 25 năm là sự đánh dấu một mốc quan trọng trong lịch sử quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ với việc lần đầu tiên trong lịch sử, Tổng Bí thư Đảng Cộng sản Việt Nam Nguyễn Phú Trọng sang thăm Hoa Kỳ. Với chuyến thăm đó, chúng ta có thể khẳng định rằng trên thực tế Hoa Kỳ đã tôn trọng sự lựa chọn thể chế chính trị của Việt Nam. Vì vậy, quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ sẽ chuyển sang một trang mới với những tín hiệu hết sức tích cực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cù Chí Lợi (2017), Chuyến thăm định hình quan hệ Việt – Mỹ, *Tạp chí Châu Mỹ ngày nay*, số 6/2017.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Nguyễn Mại (2008), *Quan hệ Việt Nam – Hoa Kỳ hướng về phía trước*, Nxb. Tri thức, Hà Nội.
4. Lê Thị Thu (2015), Quan hệ Việt Nam - Hoa Kỳ trong những năm gần đây, *Tạp chí Châu Mỹ ngày nay*, số 7/2015.

ACHIEVEMENTS AND PROSPECTS OF THE BILATERAL ECONOMIC RELATIONS BETWEEN VIETNAM AND THE UNITED STATES FROM 2008 TO 2020

Abstract: *From 2008 to 2020, the economic cooperation relationship between Vietnam and the United States has had many important achievements. These results are solid foundation for the two countries to continuously promote deeper cooperation in the future for the benefit of the people in two countries, the peace and the development of the region and the world. The article also provides implications for promoting Vietnam-US relations in future.*

Key words: *Vietnam, United States, bilateral trade, integration, normalization of relations.*

CÁCH KHAI THÁC CHỦ ĐỀ SỐ HỌC TRONG CÁC KÌ THI TOÁN QUỐC TẾ KANGAROO

Phùng Ngọc Thắng, Nguyễn Thị Huyền Trang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Các kỳ thi toán quốc tế như Kangaroo đang được mở rộng trong xu thế hội nhập. Từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt đang được xem như là nguồn tài liệu hỗ trợ cần thiết cho giáo viên và học sinh trong quá trình dạy - học kì thi Toán quốc tế Kangaroo. Bài báo đề cập nội dung: Xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt có chú ý gì, thống kê và vận dụng các thuật ngữ Toán học - chủ đề “Số học” trong các đề thi Toán quốc tế Kangaroo, đưa ra khó khăn và cách xử lí.

Từ khóa: Từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt, môn Toán, học sinh Tiểu học, kì thi Toán quốc tế Kangaroo, số học.

Nhận bài ngày 15.2.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Phùng Ngọc Thắng; Email: pnthang@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Hiện nay, xu hướng dạy Toán bằng Tiếng Anh ở trường Tiểu học đang được đẩy mạnh. Có rất nhiều kỳ thi toán quốc tế trong đó có kì thi Toán quốc tế Kangaroo được tổ chức với mục tiêu thúc đẩy phong trào dạy và học Toán theo định hướng quốc tế với phương pháp phát triển tư duy thông qua các bài toán ứng dụng thực tế. Tuy nhiên, việc dạy và học để học sinh có thể đạt được kết quả cao có nhiều khó khăn như: Thuật ngữ, nguồn tài liệu,... Để có thể ôn luyện tốt kì thi Toán quốc tế Kangaroo này, bên cạnh sự hướng dẫn trực tiếp của giáo viên, rất cần thiết để có nguồn tài liệu hỗ trợ học tập, có thể kể đến là từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt. Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi hướng tới đối tượng là: Cách khai thác từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt vào chủ đề “Số học” trong kì thi Toán quốc tế Kangaroo.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lí luận

2.1.1. Yêu cầu và Nguyên tắc xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt

Để có thể khai thác được đúng và đủ một đề khi thi toán quốc tế chúng ta cần phải xây dựng hệ thống từ điển thuật ngữ Anh - Việt.

a. *Các yêu cầu cần đạt*: Khi xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt, cần đạt được các yêu cầu cần phải lưu tâm trong kì thi Toán quốc tế Kangaroo

- Thứ nhất, ***lựa chọn thuật ngữ chính xác***. Một thuật ngữ Toán học chính xác có nghĩa là nó chỉ biểu đạt được một khái niệm duy nhất mà không gây nhầm lẫn và ngược lại, mỗi khái niệm cũng chỉ nên có một thuật ngữ Toán học duy nhất.

- Thứ hai, cần viết thật ***ngắn gọn, súc tích***. Yêu cầu này được nhấn mạnh khi xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt. Nếu không xác định nguyên tắc này trong biên soạn từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt thì dễ bị sa đà vào giải thích những nội dung liên quan đến sách tham khảo hay tài liệu hướng dẫn.

b. *Các nguyên tắc xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt*

- Thứ nhất, ***đảm bảo tính sư phạm***. Khi lựa chọn thuật ngữ Toán học cần phải đảm bảo học sinh tiếp thu đầy đủ về kiến thức, kĩ năng và phù hợp với yêu cầu của chương trình Toán học. Giáo viên có thể kết hợp hệ thống thuật ngữ với các phương pháp dạy học khác như sử dụng kênh hình, kênh chữ để nâng cao hiệu quả dạy học.

- Thứ hai, ***đảm bảo tính hệ thống***. Tính hệ thống biểu hiện ở cả hai mặt nội dung và hình thức. Đầu tiên phải đảm bảo tính hệ thống về mặt nội dung trong toàn bộ hệ thống các khái niệm thuật ngữ Toán học. Bên cạnh đó, tính hệ thống về hình thức được thể hiện rất rõ trong cấu tạo của thuật ngữ.

- Thứ ba, ***đảm bảo nguyên tắc kết hợp hài hòa giữa chuẩn mực quốc tế với thực tiễn Việt Nam***. Mỗi thuật ngữ Toán học Anh - Việt phải đảm bảo nguyên tắc này nhằm tránh việc rập khuôn và sao nguyên bản nội dung giải thích về khái niệm của quốc tế. Chính vì vậy, tính quốc tế được coi là cái khuôn hình thức để định hình cho thuật ngữ còn tính dân tộc là điều kiện để cho thuật ngữ tồn tại trong một ngôn ngữ cụ thể.

2.1.2. Các dạng toán thường gặp trong đề thi Kangaroo - chủ đề số học

Để khai thác được một đề khi Toán quốc tế, sau khi ta nắm được hệ thống từ vựng thì việc nắm vững các dạng toán sẽ giúp học sinh có thể tìm ra phương án thích hợp để giải bài tập. Trong chương trình số học ở bậc tiểu học, chủ đề số học rất đa dạng về dạng bài. Chủ đề này xuyên suốt toàn bộ chương trình Toán ở Tiểu học bao gồm các dạng bài chính như: đếm số, điền số thích hợp vào chỗ chấm, các dạng toán về dãy số,... Việc nắm được các dạng cơ bản bằng tiếng Việt sẽ là nền tảng vững chắc, để khi kết hợp với ngoại ngữ thì học sinh có thể giải quyết được bài toán.

2.2. Một số hướng khai thác nội dung “Số học” trong kì thi Toán quốc tế Kangaroo

2.2.1. Khai thác thuật ngữ Toán học Anh - Việt

Một số thuật ngữ Toán học Anh - Việt có nội dung “Số học” thường gặp trong đề thi Toán quốc tế Kangaroo dạng từ điển giấy thường gặp.

STT	Thuật ngữ Toán học bằng Tiếng Anh	Thuật ngữ Toán học bằng Tiếng Việt
1.	add	cộng
2.	ascend	tăng lên
3.	average	trung bình cộng
4.	calculate	tính toán
5.	compare	so sánh
6.	count	đếm số
7.	decimal	số thập phân
8.	denominator	mẫu số
9.	difference	hiệu
10.	digit	con số
11.	divided into	chia ra
12.	division	phép chia
13.	equal	bằng
14.	exactly	chính xác
15.	fraction	phân số
16.	half	một nửa
17.	how many	có bao nhiêu
18.	middle	ở giữa
19.	minus	trừ
20.	natural number	số tự nhiên
21.	number	số
22.	percent	phần trăm
23.	plus	cộng
24.	point	điểm số
25.	sum	tổng
26.	the largest number	số lớn nhất

27.	the smallest number	số bé nhất
28.	times	lần
29.	total	toàn bộ
30.	value	giá trị



2.2.2. Một số dạng toán về “Số học” trong các đề thi Kangaroo thường gặp

a. Dạng Toán “Đếm số”

Trong đề thi Toán quốc tế Kangaroo xuất hiện khá nhiều bài toán đếm số. Đặc biệt dạng Toán này thường có trong đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) và cấp độ 2 (lớp 3-4). Đề thường hay yêu cầu học sinh đếm số lượng đồ vật bằng cách cho hình ảnh minh họa. Trong đề thi còn có những bài đề đã giấu đi một số đồ vật, mảnh ghép và yêu cầu học sinh tìm số lượng đồ vật đó đã bị giấu đi. Ngoài nhiệm vụ đếm hình, có một số bài toán còn đưa thêm yêu cầu chẳng hạn như tính tổng của các số vừa đếm được. Bên cạnh đó, đề thi Kangaroo còn yêu cầu học sinh đếm các số ở giữa những số đã cho trước. Cụ thể:

- Bài toán đếm số lượng đồ vật có trong hình

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2018:

At least how many 4-ray stars like this  are glued together to make this shape  ?

(A) 5 (B) 6 (C) 7 (D) 8 (E) 9

Từ khóa quan trọng giúp học sinh có thể giải được bài toán này là: at least, how many, 4-ray stars.

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2018:

Lea has 10 rubber stamps. Each stamp has one of the digits:

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

She prints the date of St. Patrick's Day 2018:

1	7	0	3	2	0	1	8
---	---	---	---	---	---	---	---

How many different stamps does she use?

(A) 5 (B) 6 (C) 7 (D) 9 (E) 10

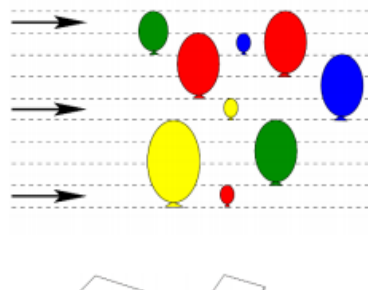
Trong câu hỏi này, học sinh chú ý tới các từ khóa: digit, how many, different.

+ Đề thi cấp độ 3 (lớp 5) năm 2018:

A: Each correct answer is worth 3 points

The drawing shows 3 flying arrows and 9 fixed balloons. When an arrow hits a balloon, it bursts, and the arrow flies further in the same direction. How many balloons will not be hit by arrows?

- (A) 3 (B) 2 (C) 6
(D) 5 (E) 4

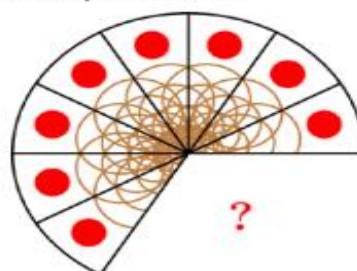


Với ví dụ này, học sinh cần chú ý đến các từ khóa như sau: how many, not be hit.

- Bài toán đếm số lượng đồ vật, mảnh ghép bị giấu đi

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2018:

This pizza was divided into equal slices.



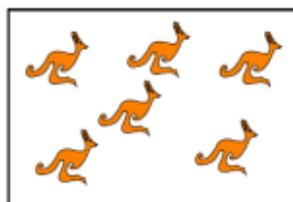
How many slices are missing?

- (A) 1 (B) 2 (C) 3 (D) 4 (E) 5

Thuật ngữ Toán học có trong ví dụ này là: divided into, equal slices, how many, missing.

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2017:

John looks through the window. He sees half of the kangaroos in the park (see the picture).



How many kangaroos are there in the park?

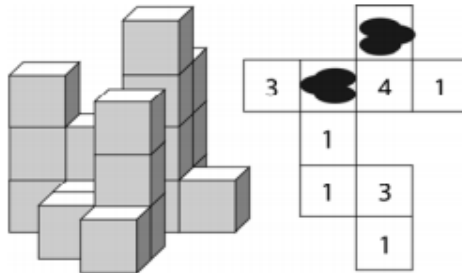
- (A) 12 (B) 14 (C) 16 (D) 18 (E) 20

Với ví dụ này, các từ khóa quan trọng mà học sinh cần chú ý đó là: half, how many.

- Bài toán đếm số lượng rồi tính tổng

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2017:

The picture shows a group of building blocks and a plan of the same group. Some ink has dripped onto the plan. What is the sum of the numbers under the ink blots?



- (A) 3 (B) 4 (C) 5 (D) 6 (E) 7

Thuật ngữ Toán học được sử dụng để hỏi học sinh trong bài tập này là: same group, sum, number, under.

- Bài toán đếm số ở giữa dãy số cho sẵn

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2018:

How many different numbers greater than 12 and smaller than 58 with distinct digits can we make by using any two of the digits 0, 1, 2, 5, and 8?

- (A) 3 (B) 5 (C) 7 (D) 8 (E) 9

Từ khóa trong ví dụ này là: how many, different numbers, greater, smaller, distinct, digits.

Nhận xét: Đối với dạng toán “Đếm số” này, thường là những bài khá dễ làm, học sinh có thể quan sát tranh để làm khá dễ dàng. Tuy nhiên, các em cũng gặp một số khó khăn vì có những thuật ngữ Toán học các em chưa biết hết nên khó để hiểu được kĩ đề bài, dẫn đến đếm nhầm. Nếu học sinh không chú ý vào các thuật ngữ Toán học quan trọng thì rất có khả năng nhiều em sẽ đếm cả những số lặp lại. Ngoài ra, bài toán đếm những phần bị giấu đi cũng khiến cho học sinh Tiểu học dễ đếm sai.

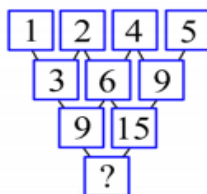
b. Dạng Toán “Điền số”

Dạng Toán “Điền số” này cũng có tần suất xuất hiện trong đề thi Toán quốc tế Kangaroo khá cao. Đề thường hay cho dãy số có quy luật rồi yêu cầu điền số tiếp theo vào ô trống. Đề cũng có thể yêu cầu đi tìm số ở giữa dãy số cho trước. Ngoài ra, đề còn có thể yêu cầu điền số thích hợp để thực hiện được phép tính đúng. Bên cạnh đó, đề cũng đưa ra một số bài toán điền số thông qua hình ảnh minh họa có quy luật.

- Bài toán cho dãy số có quy luật và yêu cầu điền số tiếp theo vào ô trống

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2018:

What number is in the box marked "?" ?



- (A) 6 (B) 13 (C) 24 (D) 29 (E) Some other number

Trong ví dụ này không có quá nhiều thuật ngữ Toán học nhưng các em vẫn cần chú ý vào một số từ khóa như: what, number, marked

- Bài toán điền số ở giữa dãy số cho trước

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2017:

What number is exactly in the middle of the numbers 11 and 35?

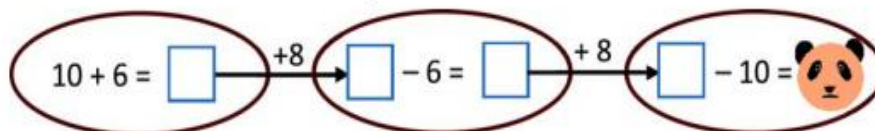
- (A) 14 (B) 20 (C) 22 (D) 23 (E) 46

Với bài toán này, thuật ngữ Toán học bao gồm: what, number, exactly, middle.

- Bài toán điền số thích hợp để thực hiện phép tính đúng

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2017:

What number is hidden behind the panda?



- (A) 16 (B) 18 (C) 20 (D) 24 (E) 28

Đối với bài toán trên, học sinh chỉ cần lưu tâm đến từ khóa: what, number, hidden.

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2017:

In the table, correct sums are shown. Ink was spilled over some of the table. What is the result in the box with the question mark?

	+	11	7	2
6		17	13	8
		?		11

- (A) 10 (B) 12 (C) 13 (D) 15 (E) 16

Trong bài toán này, một số từ khóa mà học sinh cần lưu ý bao gồm: table, sum, result, question mark.

+ Đề thi cấp độ 2 (lớp 3-4) năm 2018:

Emily added two 2-digit numbers correctly on paper. Then she painted out two cells, as shown below.

What is the sum of two digits in the painted cells?

- (A) 5 (B) 7 (C) 8 (D) 9 (E) 13

Thuật ngữ Toán học được sử dụng trong đề toán này bao gồm: added, 2-digit, number, correctly, cell, the sum.

- Bài toán điền số thông qua hình ảnh minh họa có quy luật

+ Đề thi cấp độ 1 (lớp 1-2) năm 2018:

If $\diamond + \diamond = 4$ and $\Delta + \Delta + \Delta = 9$, what is the value of $\diamond + \Delta = ?$

- (A) 2 (B) 3 (C) 4 (D) 5 (E) 6

Bài toán này, học sinh phải hiểu được quy luật để tìm ra được kết quả. Ở đây, ta dễ dàng tìm được từ khóa quan trọng: what, value.

+ Đề thi cấp độ 3 (lớp 5) năm 2017:

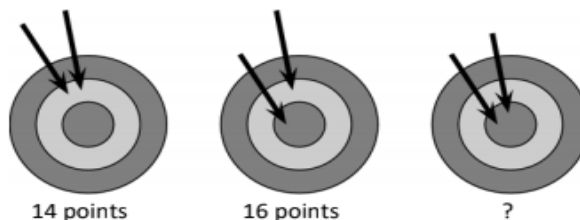
There are five padlocks and 5 keys – one for each of them (see the figure). The number code on each key has been modified into a letter code on the corresponding padlock. Equal digits have been replaced by the same letter, and different digits – by different letters. What is the number code on the fifth key?

(A) 382 (B) 282 (C) 284 (D) 823 (E) 824

Một số thuật ngữ Toán học cần lưu tâm trong bài toán này là: number code, modified into, letter code, equal digits, different digits.

+ Đề thi cấp độ 3 (lớp 5) năm 2018:

Diana played darts throwing arrows toward a target with three sections. First she got 14 points with two arrows on the target. The second time she got 16 points. How many points did she get the third time?



(A) 17 (B) 18 (C) 19 (D) 20 (E) 22

Từ khóa học sinh cần để tâm khi làm bài toán này là: target, sections, points, how many, third time.

Nhận xét: Dạng Toán “Điền số” này cũng khá dễ làm đối với học sinh. Tuy nhiên, các em vẫn gặp khó khăn do các thuật ngữ Toán học Tiếng Anh gây ra dẫn đến làm sai. Đặc biệt, có nhiều bài toán cần phải tinh ý mới có thể nhận ra quy luật thì mới điền được đúng kết quả vào ô trống.

2.3. Cách khắc phục một số khó khăn khi làm bài toán “Số học” trong kì thi Toán quốc tế Kangaroo

Để khắc phục được tình trạng này, thầy cô nên trang bị cho học sinh hai việc:

- Việc thứ nhất là cung cấp các dạng bài dạng tiếng Việt. Khi hướng dẫn học sinh ôn thi các kỳ thi toán quốc tế, đầu tiên ta cần cung cấp các dạng bài tập ở Tiếng Việt để người học có thể tự giải đáp, tìm tòi dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Đồng thời dễ dàng hơn trong việc tìm nguồn bài tập tương tự bằng Tiếng Việt. Khi học sinh hình thành kỹ năng giải thành thạo bằng tiếng Việt thì tư duy của học sinh đã theo kịp trình độ kiến thức của đề thi, điều này dẫn đến việc sử dụng tiếng Anh chính xác và hợp lý hơn.

- Việc thứ hai là cung cấp từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt để ôn luyện thi Toán Kangaroo cho các em. Những cuốn từ điển thuật ngữ Toán học dạng này sẽ hữu dụng hơn hẳn từ điển nguyên bản vì sẽ giúp học sinh Việt Nam nắm được nghĩa nhanh và chính xác hơn, thuận lợi cho các em trong việc ôn luyện thi các kỳ thi Toán quốc tế Kangaroo. Khi các em đã quen với các thuật ngữ Toán học thì sẽ dễ dàng hiểu đề và làm đề nhanh chóng hơn. Bên cạnh đó, các em học sinh nên làm thật nhiều đề để quen dạng.

3. KẾT LUẬN

Qua phần tìm hiểu trên, chúng tôi đã cho thấy rõ được cách khai thác một chủ đề số học - một chủ đề thường xuyên xuất hiện trong đề thi Toán quốc tế Kangaroo. Chúng tôi đã đưa ra một số chú ý khi xây dựng từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt và một số dạng toán cụ thể liên quan đến chủ đề số học. Hơn nữa, chúng tôi đi vào khai thác bộ từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt vào nội dung “Số học” bằng cách đưa ra một số thuật ngữ Toán học thường gặp và giải nghĩa chúng; phân tích các dạng Toán có nội dung “Số học”. Để giúp học sinh tham gia kì thi, chúng tôi đã xây dựng bộ từ điển thuật ngữ Toán học Anh - Việt tại địa chỉ:

<https://sites.google.com/a/daihocthudo.edu.vn/tudianthuatngutoantieuhoc/system/app/pages/admin/attachments>

Bên cạnh đó chúng tôi cũng đưa ra những khó khăn khi làm bài và đề xuất cách khắc phục để ôn luyện đề Toán quốc tế Kangaroo có thể đạt hiệu quả cao nhất. Với các kết quả nghiên cứu như vậy, đề tài của chúng tôi sẽ tiếp tục tìm hiểu các dạng toán còn lại của kỳ thi Kangaroo, sau đó sẽ vận dụng sang kỳ thi toán quốc tế khác dành cho cấp tiểu học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hà Quang Năng (2010), Một số vấn đề cơ bản về phương pháp biên soạn từ điển thuật ngữ, *Tạp chí Từ điển học & Bách khoa thư*.
2. Mai Thị Loan, Thống nhất các yêu cầu của một thuật ngữ chuẩn, *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ* 27 (2011) 53 - 66.
3. Đề thi Toán quốc tế Kangaroo năm 2017, 2018.
4. Nguyễn Áng (2010), *Toán bồi dưỡng học sinh lớp 3, lớp 4*, Nxb. Giáo dục.
5. Alexandra Guilamo (2019), *Coaching Teachers in Bilingual and Dual Language Classrooms: A Responsive Cycle for Observation and Feedback*, Solution Tree Press.
6. Gayle Westerberg, Leslie A. Davison (2016), *An Education's Guide to Dual Language Instruction: Increasing Achievement and Global Competence*, Routledge.

HOW TO EXPLOIT A DICTIONARY OF ENGLISH - VIETNAMESE MATHEMATICAL TERMINOLOGY IN THE INTERNATIONAL KANGAROO MATH EXAMS

Abstract: *A dictionary of English - Vietnamese mathematical terminology is being seen as the supporting resource needed for teachers and students during teaching - learning and the international Kangaroo math exams. This article focuses on building a dictionary of English - Vietnamese mathematics terminology with the attention, statistical and application of mathematical terms-the "Arithmetic" in the international Kangaroo exams, discussing difficulties and proposing solutions.*

Keywords: *A dictionary of English - Vietnamese mathematical terminology, mathematics, primary students, international Kangaroo math exams, arithmetic.*

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÀNH PHỐ VĨNH YÊN, PHÚC YÊN - TỈNH VĨNH PHÚC VỀ XÂY DỰNG TRƯỜNG HỌC HẠNH PHÚC

Trần Duy Lượng

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu nhận thức của 215 giáo viên trung học phổ thông thành phố Vĩnh Yên và thành phố Phúc Yên, tỉnh Vĩnh Phúc về bản chất và các tiêu chí của trường học hạnh phúc. Phương pháp nghiên cứu gồm điều tra và phỏng vấn bán cấu trúc. Kết quả nghiên cứu cho thấy, giáo viên trung học phổ thông ở thành phố Vĩnh Yên và thành phố Phúc Yên, tỉnh Vĩnh Phúc hiện nay nhận thức khá tốt về bản chất của trường học hạnh phúc. Việc đánh giá sự cần thiết của các tiêu chí về yếu tố con người, quá trình và môi trường xung quanh có sự tương đồng của giáo viên hai địa bàn nghiên cứu, trong đó, các giáo viên đề cao yếu tố quy trình, tiếp sau đó là yếu tố môi trường xung quanh và yếu tố con người xếp vị trí thứ ba.

Từ khóa: Giáo viên, nhận thức, tiêu chí, trường học hạnh phúc, trung học phổ thông.

Nhận bài ngày 4.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Trần Duy Lượng; Email: tranluongmath2010@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

“Mỗi ngày đến trường là một ngày vui” là một câu nói, một khẩu hiệu rất quen thuộc trong các nhà trường nhất là trường mầm non và tiểu học, song có lẽ khẩu hiệu ấy cũng cần cho tất cả học sinh khi đến trường kể cả những bậc học cao hơn. Nhà trường có thể mang lại hạnh phúc cho học sinh - một điều kiện nền tảng giúp các em có được sự an toàn, sức khỏe, thành tích cũng như thành công trong cuộc sống và nghề nghiệp sau này của mình (UNESCO, 2016). Trường học là môi trường gắn bó với học sinh trong suốt thời thanh thiếu niên, nơi đó các thầy cô không chỉ có nhiệm vụ trao truyền kiến thức mà còn hướng đến việc vun đắp tâm hồn, xây dựng con người - chủ nhân của xã hội nhân bản trong tương lai. Chính vì thế mà thiền sư Thích Nhất Hạnh đã khẳng định “*Thầy cô giáo hạnh phúc sẽ thay đổi thế giới*” - đây có lẽ là mong muốn lớn lao, là mục tiêu phấn đấu không chỉ của các nhà quản lý giáo dục, giáo viên mà của toàn xã hội. Trong những năm gần đây, chủ đề hạnh phúc đã được quan tâm, thừa nhận và bàn bạc trong các chính sách phát triển và giáo dục của các quốc gia coi như mục tiêu cần đạt được cũng như mục tiêu của sự phát triển bền vững. Nhiều quốc

gia trên thế giới như Butan, Singapore, Hàn Quốc, Vanuatu đã coi hạnh phúc là một chỉ số của sự phát triển kinh tế và giáo dục của đất nước.

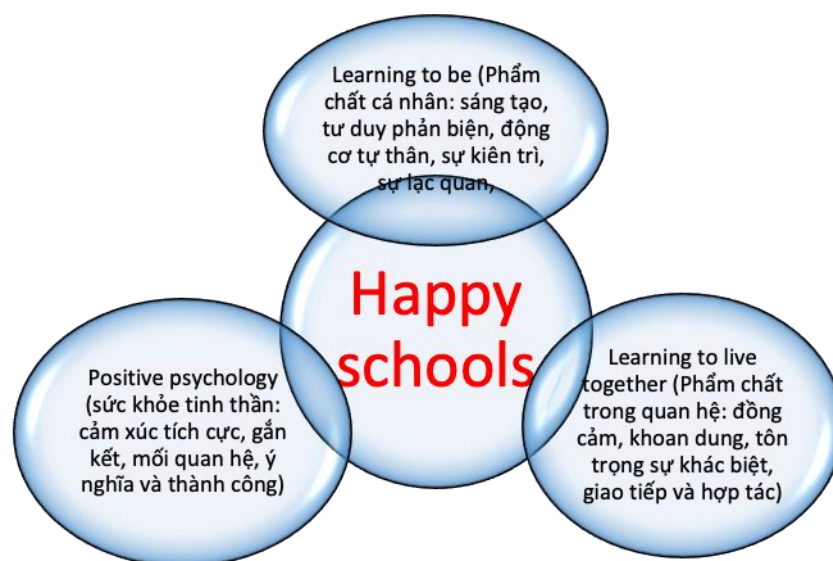
Tại Việt Nam, từ năm học 2018 - 2019 Bộ Giáo dục và Đào tạo đã coi mục tiêu xây dựng “Trường học hạnh phúc” là một trong những hoạt động trọng tâm của ngành giáo dục. Trong lễ phát động “Triển khai kế hoạch nâng cao năng lực ứng xử sư phạm, đạo đức nhà giáo vì một trường học hạnh phúc” của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2019, Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nhấn mạnh đến ba tiêu chí quan trọng của trường học hạnh phúc gồm yêu thương, an toàn và tôn trọng - coi đây là nền tảng để đạt được những tiêu chí khác cũng như xây dựng môi trường hạnh phúc cho học sinh. Nghiên cứu này nhằm đánh giá thực trạng nhận thức của giáo viên trung học phổ thông về trường học hạnh phúc như quan niệm và các tiêu chí của trường học hạnh phúc, trên cơ sở đó đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao nhận thức của giáo viên trung học phổ thông về các tiêu chí của trường học hạnh phúc, góp phần giúp cho đội ngũ giáo viên ngày càng vững mạnh mọi mặt và sẵn sàng tích cực đồng hành với lộ trình đổi mới giáo dục của nước ta.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về trường học hạnh phúc

Từ năm 1990, trào lưu Tâm lý học tích cực (*Positive Psychology*) hay còn được gọi là “khoa học hạnh phúc” đã chỉ ra các thành tố của hạnh phúc gồm: sự sáng tạo, sự kiên trì, sự tử tế và hợp tác giữa mọi người (Peterson and Seligman, 2004), bởi các tác giả quan niệm hạnh phúc không chỉ là một trạng thái cảm xúc đơn giản, nó còn là một giá trị, một mục đích phấn đấu của mỗi cá nhân, mỗi gia đình, mỗi nhà trường, mỗi quốc gia và toàn thế giới.

Có thể nói để đưa ra một định nghĩa hoàn chỉnh thế nào là trường học hạnh phúc là điều không dễ dàng, bởi lẽ trong nhà trường bao gồm rất nhiều thành tố khác nhau và cảm nhận hạnh phúc cũng có sự khác biệt giữa các thành tố này. Tuy nhiên có thể khẳng định rằng trường học có thể thúc đẩy hạnh phúc và trường học hạnh phúc là chìa khóa để đảm bảo tốt hơn sức khỏe thể chất và tinh thần cũng như đem đến thành tựu đảm bảo cho sự thành công trong cuộc sống và công việc sau này (UNESSCO, 2016). Mang lại hạnh phúc cho người học và thúc đẩy hạnh phúc trong nhà trường không có nghĩa là việc học tập được thực hiện dễ dàng hơn hoặc ít yêu cầu hơn, thay vào đó những cách tiếp cận như vậy có thể thúc đẩy tình yêu học tập thực sự. Song nói như Layard và Hagell (2015) nếu bạn trân trọng nó, hãy đo lường nó và việc đo lường mức độ hạnh phúc của nhà trường cần phải có những tiêu chí cụ thể. Có lẽ vì thế mà mô hình trường học hạnh phúc lấy cảm hứng từ mô hình Happy School của UNESCO (Tổ chức Giáo dục khoa học và văn hóa của Liên hợp quốc) đã xác định 22 tiêu chí để tạo nên Trường học hạnh phúc (UNESCO, 2016). Hai mươi hai tiêu chí này được tổng kết dựa trên nghiên cứu do UNCESSCO tiến hành từ năm 2014-2015 tại một số nước Châu Á - Thái Bình Dương trong đó có Việt Nam. Các tiêu chí được chia làm 3 nhóm gồm các yếu tố liên quan đến con người (*People* - với 6 tiêu chí cụ thể), các hoạt động/quá trình (*Process* - gồm 9 tiêu chí) và các yếu tố liên quan đến môi trường (*Places* - gồm 7 tiêu chí).



Hình 1. Thành tố cấu trúc của trường học hạnh phúc (UNESCO, 2016)

Trong 3 nhóm yếu tố trên thì yếu tố “Con người” được coi là quan trọng nhất. Để có một trường học hạnh phúc thì cần chú trọng xây dựng những giá trị nhân văn và những chuẩn mực hành xử tích cực giữa giáo viên với học sinh, giữa giáo viên với giáo viên, giữa giáo viên với Ban giám hiệu nhà trường, giữa giáo viên với phụ huynh học sinh và giữa học sinh với nhau trong nhà trường. Trong yếu tố “Con người” sẽ bao gồm 6 tiêu chí cụ thể như sau: (1) Sự hợp tác và tinh thần tương trợ lẫn nhau giữa học sinh - học sinh; (2) Thái độ và phẩm chất tích cực của giáo viên; (3) Hướng đến những giá trị và sự thực hành mang tính tích cực và hợp tác giữa giáo viên và học sinh; (4) Giáo viên tôn trọng sự đa dạng và khác biệt của học sinh; (5) Giáo viên được đảm bảo về điều kiện lao động và sức khỏe toàn diện; (6) Giáo viên có đầy đủ phẩm chất và năng lực cần thiết.

Yếu tố thứ hai (*Process*) đề cập đến các quy trình, chính sách, hoạt động được thiết kế trong nhà trường để vận hành ngôi trường một cách hợp lý. Bao gồm các tiêu chí như sau: (1) Khối lượng công việc hợp lý và công bằng (đối với giáo viên và học sinh); (2) Chú trọng làm việc nhóm và tinh thần hợp tác giữa học sinh-học sinh; (3) Phương pháp giảng dạy và học tập hấp dẫn; (4) Học sinh được học tập trong môi trường tự do, khuyến khích sự sáng tạo; (5) Học sinh có cảm nhận về thành tích và sự hoàn thành nhiệm vụ; (6) Các chương trình hoạt động ngoại khóa và sự kiện của nhà trường phong phú và đa dạng; (7) Có sự học tập theo nhóm giữa học sinh và giáo viên; (8) Nội dung học tập có tính thực tiễn; (9) Chú trọng sức khỏe tinh thần và quản lý căng thẳng cho giáo viên và học sinh.

Yếu tố thứ ba liên quan đến môi trường xung quanh nhà trường (*Places*) như không gian vật chất và không gian văn hóa (bầu không khí tâm lý trong nhà trường) giúp cho trường học là một môi trường an toàn, thân thiện với học sinh. Bao gồm 7 tiêu chí như sau: (1) Môi trường học tập thân thiện, ấm áp; (2) Môi trường an toàn không có bắt nạt học đường; (3) Không gian học và chơi xanh, thoáng mát; (4) Tầm nhìn của nhà trường về xu hướng xây dựng trường học hạnh phúc; (5) Kỷ luật tích cực được chú trọng; (6) Sức khỏe, dinh dưỡng

và điều kiện vệ sinh tốt; (7) Quản lý nhà trường dân chủ.

Những tiêu chí cụ thể trên có thể khái quát thành một bức tranh của trường học hạnh phúc đó là môi trường có sự hợp tác và tinh thần tương trợ lẫn nhau giữa các thành viên trong nhà trường, đặc biệt là giữa giáo viên và học sinh. Đó thực sự là một môi trường an toàn cho các hoạt động dạy và học của thầy trò, không tồn tại cách hành xử bạo lực, không diễn ra các hành vi vi phạm đạo đức nhà giáo, không có những sự việc xúc phạm danh dự, nhân phẩm, tính mạng nhà giáo và học sinh. Ngoài ra, trường học hạnh phúc là nơi bên cạnh việc lưu tâm truyền thụ kiến thức, kỹ năng, thái độ cho học sinh, còn chú trọng giáo dục cảm xúc cho các em. Mọi xúc cảm riêng biệt, cá tính sáng tạo của thầy và trò được tôn trọng, chứ không bị áp đặt một cách máy móc, rập khuôn theo phương cách giáo dục xưa cũ. Bên cạnh đó, trường học hạnh phúc là nơi có đủ không gian xanh-sạch cho các hoạt động ngoài trời và những bữa ăn đảm bảo an toàn vệ sinh và ngon miệng. Trường học hạnh phúc có nhiều hoạt động, sự kiện ngoại khóa, câu lạc bộ để giúp học sinh phát huy tiềm năng, sở thích của mình. Các tiêu chí trên cho thấy trường học hạnh phúc không bắt buộc phải có cơ sở vật chất hiện đại mà điều quan trọng nhất là mỗi thành tố trong ngôi trường ấy với tư cách là một thành tố trong “hệ sinh thái” rộng lớn đều có cảm nhận hạnh phúc.

2.2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu của tác giả được thực hiện từ tháng 8 đến tháng 4/2021 trên 215 giáo viên tại 05 trường trung học phổ thông (THPT) gồm: Trần Phú, Vĩnh Yên, Nguyễn Thái Học, Bến Tre, Hai Bà Trưng thuộc địa bàn TP Vĩnh Yên và TP Phúc Yên, tỉnh Vĩnh Phúc thông qua hai phương pháp nghiên cứu chủ yếu gồm: phương pháp điều tra và phỏng vấn bán cấu trúc. Sau khi được sự cho phép của Hiệu trưởng nhà trường, các giáo viên tham gia khảo sát sẽ được giới thiệu về mục đích, ý nghĩa của nghiên cứu và ký cam kết tham gia. Việc tham gia là hoàn toàn tự nguyện nên các giáo viên có thể dừng tham gia hoặc từ chối tham gia vào nghiên cứu này. Đặc điểm khách thể nghiên cứu được thể hiện qua bảng 1 sau:

Bảng 1. Đặc điểm khách thể nghiên cứu

Địa bàn	Giới tính		Thâm niên			Vị trí công tác		
	Nam (SL/%)	Nữ (SL/%)	<5 năm	5-10 năm	>10 năm	GV bộ môn	GV chủ nhiệm	CB quản lý
TP Vĩnh Yên (N=129)	47 36,4	82 63,6	61 47,3	51 39,5	17 13,2	69 53,5	59 45,7	1 0,8
TP Phúc Yên (N=86)	23 26,7	63 73,3	16 18,6	44 51,2	26 30,2	54 62,8	29 33,7	3 3,5
Tổng	70 32,6	145 67,4	77 35,8	95 44,2	43 20,0	123 57,2	88 40,9	4 1,9

Mẫu nghiên cứu cho thấy: tỉ lệ giáo viên nam ít hơn nữ (32, 6% so với 67, 4%), trong đó số giáo viên có thâm niên từ 5-10 năm chiếm tỉ lệ cao hơn (44,2%) so với các giáo viên trẻ cũng như giáo viên có thâm niên hơn 10 năm; đồng thời so với giáo viên chủ nhiệm và

cán bộ quản lý số giáo viên bộ môn chiếm tỉ lệ nhiều hơn với 123/215 giáo viên (chiếm 57,2%).

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Nhận thức của giáo viên trung học phổ thông về khái niệm trường học hạnh phúc

Để có thể lan tỏa tinh thần của trường học hạnh phúc đến với các nhà trường, giáo viên cần phải hiểu đúng về bản chất của trường học hạnh phúc là gì, do vậy tác giả đã thiết kế câu hỏi nhằm tìm hiểu nhận thức của giáo viên khi nhận diện một số khái niệm về trường học hạnh phúc, kết quả thu được bảng 2 cho thấy:

Bảng 2. Nhận thức của giáo viên THPT về khái niệm THHP

Các quan niệm	Không đồng ý		Phân vân		Đồng ý	
	SL	TL%	SL	TL%	SL	TL%
Quan niệm 1	3	1,4	10	4,7	202	94,0
Quan niệm 2	1	0,5	13	6,0	200	93,0
Quan niệm 3	4	1,9	14	6,5	196	91,2
Quan niệm 4	4	1,9	23	10,7	187	87,0
Quan niệm 5	113	52,6	27	12,6	74	34,4

Ghi chú:

Quan niệm 1: Trường học hạnh phúc là ngôi trường có sự hợp tác và tinh thần tương trợ lẫn nhau giữa các thành viên trong nhà trường, đặc biệt là giữa giáo viên và học sinh; nơi giáo viên có thái độ và tinh thần đúng mực, không có bạo lực học đường, học sinh được yêu thương, an toàn và tôn trọng. Trường học có nhiều hoạt động, sự kiện ngoại khóa, câu lạc bộ để giúp học sinh phát huy tiềm năng, sở thích của mình. Đây thực sự là một môi trường thuận lợi để học sinh có thể trưởng thành, phát triển và hoàn thiện bản thân.

Quan niệm 2: Trường học hạnh phúc là nơi không có bạo lực học đường.

Quan niệm 3: Trường học hạnh phúc là nơi có đủ không gian xanh-sạch cho các hoạt động ngoài trời và những bữa ăn đảm bảo an toàn vệ sinh và ngon miệng.

Quan niệm 4: Trường học có nhiều hoạt động, sự kiện ngoại khóa, câu lạc bộ để giúp học sinh phát huy tiềm năng, sở thích của mình và thư giãn là trường học hạnh phúc.

Quan niệm 5: Trường học hạnh phúc là trường học trong đó giáo viên giữ vai trò trung tâm trong hoạt động dạy học và giáo dục, giáo viên không thực hiện các phương pháp kỷ luật tích cực và học sinh không được tự do bày tỏ quan điểm, nhu cầu của bản thân.

Nhận xét chung: Tác giả đưa ra các quan niệm có mức độ đầy đủ và chính xác khác nhau, có những quan điểm không đầy đủ về khái niệm trường học hạnh phúc như quan niệm 2, 3, 4 nhưng phần lớn giáo viên đều đồng tình với những quan niệm này (chiếm trên 90%). Với quan niệm đầy đủ nhất (quan niệm 1) số lượng giáo viên đồng ý chiếm tỉ lệ cao nhất (94%) song chúng tôi cũng rất lưu tâm với kết quả có tới 3 giáo viên không đồng ý và 10 giáo viên còn phân vân với lựa chọn này. Trong trường học hạnh phúc, giáo viên không thể

giữ vai trò trung tâm và học sinh lại không dám thể hiện quan điểm cá nhân của mình - đây là quan niệm chưa đúng về bản chất của nhà trường hạnh phúc nhưng vẫn có tới 74 giáo viên đồng tình với quan niệm không đúng này (quan niệm 5). Kết quả này cho thấy, một bộ phận giáo viên THPT trong mẫu nghiên cứu này chưa thực sự hiểu đầy đủ bản chất của trường học hạnh phúc, những quan niệm truyền thống trong nhà trường vẫn còn có ảnh hưởng đến nhận thức của giáo viên. Khi phỏng vấn một số giáo viên tại hai trường khảo sát tác giả nhận thấy, tinh thần của mô hình trường học hạnh phúc vẫn chưa được giới thiệu đến giáo viên ở đây, cô T.H (TP Vĩnh Yên) nhấn mạnh: *“Tôi cũng chỉ nghe đâu đó trên báo, ti vi chứ cũng không biết cụ thể về mô hình trường học hạnh phúc như thế nào cả. Tôi nghĩ chúng tôi có nhiều áp lực từ nhiều phía thì khó có thể có được hạnh phúc”*. Có lẽ đây là lý do lý giải phần nào sự nhận thức chưa đầy đủ của giáo viên về khái niệm trường học hạnh phúc nêu trên. Hay như thầy giáo V.D (TP Phúc Yên) thậm chí còn khẳng định: *“Chúng tôi thấy việc xây dựng trường học hạnh phúc dù là cần thiết nhưng thực sự rất khó thực hiện trong bối cảnh nhà trường ở Việt Nam vì chúng tôi đang phải cùng lúc làm nhiều việc không chỉ có giảng dạy. Mà tôi cũng thực sự không hiểu hết bản chất của mô hình trường học hạnh phúc là như thế nào cả”*.

Nhằm tìm hiểu sự khác biệt về nhận thức đúng của giáo viên THPT về trường học hạnh phúc theo các tiêu chí như giới tính, thâm niên, vị trí công tác, chúng tôi tiến hành kiểm định one way ANOVA với quan niệm 1- là quan niệm đúng về trường học hạnh phúc, kết quả cho thấy:

Xét theo thâm niên công tác và vị trí công tác: không có sự khác biệt về nhận thức đúng giữa giáo viên trẻ với giáo viên có nhiều thâm niên trong nghề $F(2, 212) = 5,8; p = 0,058$. Tuy nhiên, lại có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về nhận thức đúng giữa giáo viên có vị trí công tác khác nhau với $F(2, 212) = 4,03; p = 0,01$. Tìm hiểu cụ thể hơn với điểm trung bình, chúng tôi nhận thấy, giáo viên bộ môn có nhận thức đúng (ĐTB = 2,94, ĐLC = 0,27) cao hơn giáo viên chủ nhiệm (ĐTB = 2,92, ĐLC = 0,31) và cán bộ quản lý (ĐTB = 2,50, ĐLC = 1,0).

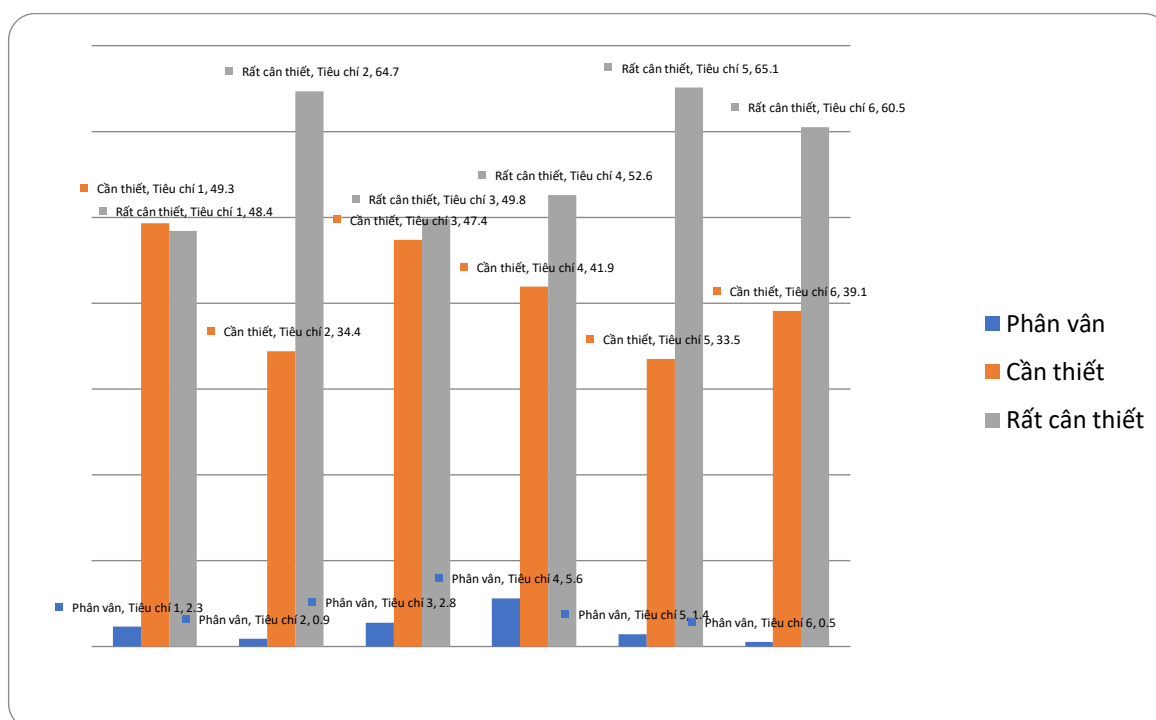
Xét theo địa bàn: Điểm trung bình quan niệm đúng của giáo viên ở TP Vĩnh Yên và TP Phúc Yên không có sự khác biệt lớn, tuy nhiên giáo viên THPT ở thành phố Vĩnh Yên, tỉnh Vĩnh Phúc (ĐTB = 2,95, ĐLC = 0,22) có điểm trung bình cao hơn so với giáo viên ở thành phố Phúc Yên (ĐTB = 2,90, ĐLC = 0,40). Song sự khác biệt này qua kiểm định t-test lại không có ý nghĩa về mặt thống kê.

Như vậy, kết quả nghiên cứu của tôi cho thấy, đa số giáo viên được khảo sát đều có nhận thức đúng đắn về khái niệm trường học hạnh phúc, hiểu được bản chất của trường học hạnh phúc là ngôi trường hướng đến việc xây dựng sự hợp tác và tinh thần tương trợ lẫn nhau giữa các thành viên trong nhà trường, đặc biệt là giữa giáo viên và học sinh; nơi giáo viên có thái độ và tinh thần đúng mực, không có bạo lực học đường, học sinh được yêu thương, an toàn và tôn trọng; đồng thời trường tổ chức nhiều hoạt động, sự kiện ngoại khóa, câu lạc bộ để giúp học sinh phát huy tiềm năng, sở thích của mình.

2.3.2. Nhận thức của giáo viên trung học phổ thông về các tiêu chí của trường học hạnh phúc

Dựa trên 22 tiêu chí của trường học hạnh phúc theo quan điểm của UNESCO, tác giả đã hỏi ý kiến của giáo viên THPT về sự cần thiết của việc có các tiêu chí này trong nhà trường, dữ liệu cho thấy:

Với các tiêu chí về con người (6 tiêu chí) đều được các giáo viên đánh giá chủ yếu ở mức độ cần thiết và rất cần thiết (biểu đồ 1), trong đó các giáo viên đặc biệt nhấn mạnh sự cần thiết đảm bảo các điều kiện về lao động và sức khỏe toàn diện của giáo viên với 65,1% ý kiến (tiêu chí 5), tiếp sau đó là các tiêu chí về thái độ và phẩm chất tích cực của giáo viên (chiếm 64,7%) và năng lực cần thiết của giáo viên (chiếm 60,5%); sự hợp tác giữa giáo viên và học sinh được giáo viên cũng đánh giá ở mức độ cần thiết và rất cần thiết tương đương nhau (49,3% và 48,4%). Kết quả này cũng cho thấy các giáo viên rất quan tâm đến những tiêu chí liên quan đến điều kiện làm việc và yêu cầu phẩm chất, năng lực của giáo viên, tuy nhiên để xây dựng trường học hạnh phúc, nếu chỉ có sự cố gắng từ một phía là chưa đủ mà cần có sự hợp tác giữa giáo viên và học sinh. Do vậy ở tiêu chí “con người” - hai chủ thể chính trong nhà trường đều được các giáo viên THPT ở TP Vĩnh Yên và TP Phúc Yên nhận thức và đánh giá đúng đắn. Đây là một tín hiệu đáng mừng có cơ sở cho một niềm tin rằng “Hạnh phúc chân thật đến từ hiểu biết và yêu thương” (Thích Nhất Hạnh).

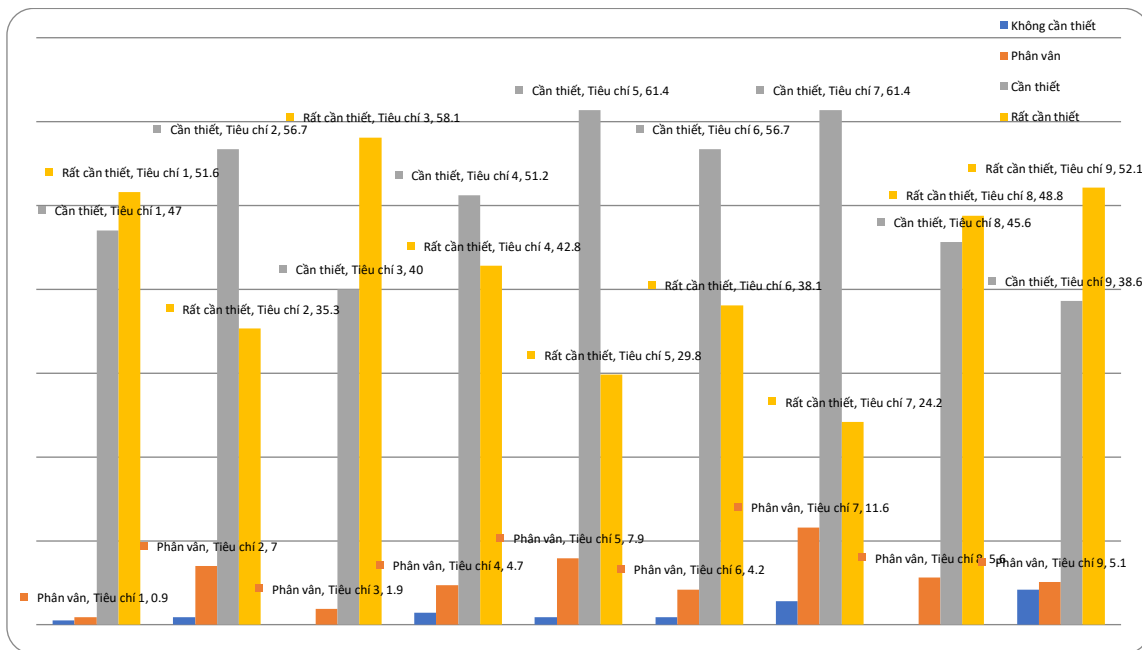


Biểu đồ 1. Đánh giá của giáo viên các tiêu chí về con người trong THHP

Ghi chú: Tiêu chí 1: Sự hợp tác và tinh thần tương trợ lẫn nhau giữa học sinh - học sinh;
(2) Thái độ và phẩm chất tích cực của giáo viên; (3) Hướng đến những giá trị và sự thực

hành mang tính tích cực và hợp tác giữa giáo viên và học sinh; (4) Giáo viên tôn trọng sự đa dạng và khác biệt của học sinh; (5) Giáo viên được đảm bảo về điều kiện lao động và sức khỏe toàn diện; (6) Giáo viên có đầy đủ phẩm chất và năng lực cần thiết.

Dữ liệu biểu đồ 2 cho thấy, các tiêu chí về qui trình vận hành của trường học nhằm đảm bảo trường học hạnh phúc với 9 tiêu chí khác nhau được các giáo viên chủ yếu đánh giá là cần thiết và rất cần thiết phải thực hiện. Trong đó các giáo viên đề cao việc lựa chọn “phương pháp dạy học hấp dẫn của giáo viên” (tiêu chí 3) với 58,1% ý kiến cho rằng đây là điều sống còn, vô cùng cần thiết của trường học hạnh phúc. Xếp sau tiêu chí này chính là các “điều kiện đảm bảo sức khỏe tinh thần và quản lý căng thẳng cho cả giáo viên và học sinh” (chiếm 52,1%), tiếp sau đó là tiêu chí 1 về “khối lượng công bằng, hợp lý cho cả giáo viên và học sinh” (chiếm 51,6%), tiêu chí về môi trường học tập của học sinh nhằm giúp cho các em được “học tập tự do, khuyến khích sự sáng tạo” (tiêu chí 4) cũng được giáo viên đánh giá rất cần thiết ở mức độ cao (chiếm 42,8%). Ngoài ra, sự hợp tác giữa giáo viên và học sinh thông qua các hoạt động nhóm (tiêu chí 7) và cảm nhận hài lòng của học sinh khi hoàn thành nhiệm vụ (tiêu chí 5) cũng được đề cao ở mức độ cần thiết xếp thứ 2 với tỉ lệ 61,4%.

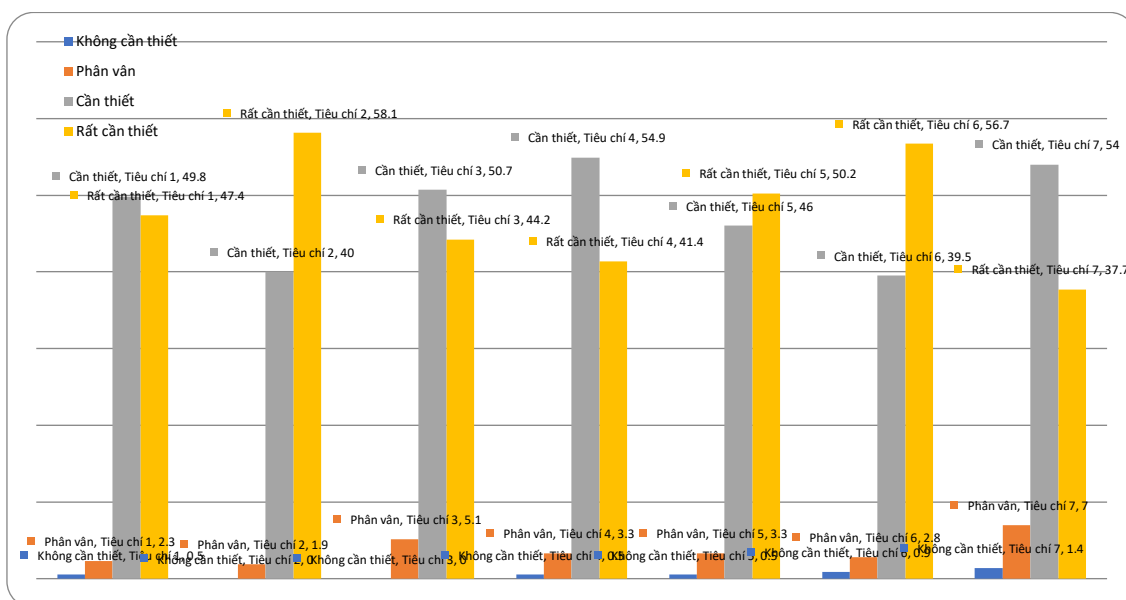


Biểu đồ 2. Tiêu chí về qui trình, cách thức vận hành trường học hạnh phúc

Ghi chú: Tiêu chí 1: Khối lượng công việc hợp lý và công bằng (đối với giáo viên và học sinh); (2) Chú trọng làm việc nhóm và tinh thần hợp tác giữa học sinh-học sinh; (3) Phương pháp giảng dạy và học tập hấp dẫn; (4) Học sinh được học tập trong môi trường tự do, khuyến khích sự sáng tạo; (5) Học sinh có cảm nhận về thành tích và sự hoàn thành nhiệm vụ; (6) Các chương trình hoạt động ngoại khóa và sự kiện của nhà trường phong phú và đa dạng; (7) Có sự học tập theo nhóm giữa học sinh và giáo viên; (8) Nội dung học tập có tính thực tiễn; (9) Chú trọng sức khỏe tinh thần và quản lý căng thẳng cho giáo viên và

học sinh.

Với 7 tiêu chí liên quan đến môi trường xung quanh của trường học hạnh phúc, các giáo viên THPT nhận thấy yếu tố an toàn, không có bắt nạt học đường là quan trọng và cần thiết hơn cả (tiêu chí 2), tiếp theo sau đó không phải là không gian có nhiều cây xanh mà là vấn đề dinh dưỡng và điều kiện vệ sinh tốt (tiêu chí 6) và vấn đề kỷ luật tích cực được chú trọng (tiêu chí 5). Sự đánh giá này của giáo viên cho thấy vấn đề an toàn không bạo lực trong trường học và điều kiện vệ sinh, dinh dưỡng là hai yếu tố cần thiết nhất có liên quan đến môi trường xung quanh của trường học hạnh phúc. Xu hướng giáo dục kỷ luật tích cực gần đây được quan tâm, chú ý trong hệ thống giáo dục của Việt Nam cũng là nhằm tới mục đích tạo ra sự an toàn về mặt tâm lý cho học sinh, thiết lập mối quan hệ thân thiết và gắn bó giữa giáo viên và học sinh.



Biểu đồ 3. Tiêu chí về môi trường của trường học hạnh phúc

Ghi chú: Tiêu chí 1: Môi trường học tập thân thiện, ấm áp; (2) Môi trường an toàn không có bắt nạt học đường; (3) Không gian học và chơi xanh, thoáng mát; (4) Tầm nhìn của nhà trường về xu hướng xây dựng trường học hạnh phúc; (5) Kỷ luật tích cực được chú trọng; (6) Sức khỏe, dinh dưỡng và điều kiện vệ sinh tốt; (7) Quản lý nhà trường dân chủ.

Có thể nói, các tiêu chí về trường học hạnh phúc theo quan điểm của UNESCO đã được thực hiện và đánh giá chính ở một số nước ở Châu Á như: Butan, Singapore, Nhật Bản,... chứ chưa được triển khai đầy đủ ở Việt Nam, song các giáo viên THPT đã có sự đánh giá khá tốt về các tiêu chí này. Điều này có thể lý giải là do Việt Nam nằm trong khu vực Châu Á và Đông Nam Á có sự gần gũi về mặt văn hóa, giáo dục với các nước trên do vậy sự đánh giá các tiêu chí có sự tương đồng ở mức độ nhất định. Qua sự phân tích 22 tiêu chí trên cho thấy nếu học sinh được học tập trong một môi trường với đầy đủ các yếu tố trên sẽ giúp cho các em không chỉ hình thành các phẩm chất tốt đẹp mà xã hội mong đợi như yêu

nước, chăm chỉ, trung thực, nhân ái, trách nhiệm mà còn có cơ hội phát triển những năng lực cơ bản của người công dân toàn cầu, những công dân của thế kỷ 21.

So sánh sự đánh giá của giáo viên THPT về 3 tiêu chí liên quan đến Con người, Quá trình và Môi trường tác giả có kết quả như sau (bảng 3): Các giáo viên trong mẫu nghiên cứu đánh giá cao những tiêu chí liên quan đến chính sách, hoạt động, qui trình vận hành của nhà trường từ hoạt động dạy và học, phương pháp dạy học, các chương trình hoạt động ngoại khóa và chương trình nhằm kiểm soát sự căng thẳng cho giáo viên và học sinh (ĐTB= 30,09; ĐLC =3,41), tiếp sau đó là sự đánh giá cao yếu tố môi trường xung quanh (ĐTB= 34,03; ĐLC =2,73) và cuối cùng là các tiêu chí liên quan đến yếu tố con người (ĐTB= 21,27; ĐLC =2,06). Sự đánh giá mức độ cần thiết của các yếu tố này không có sự khác biệt giữa giáo viên THPT ở TP Vĩnh Yên và TP Phúc Yên và điều này cho thấy các giáo viên THPT trong mẫu nghiên cứu đều có điểm tương đồng về sự đánh giá. Đối với giáo viên, các tiêu chí đảm bảo hạnh phúc cho họ phụ thuộc phần nhiều vào các chính sách và qui trình tổ chức các hoạt động dạy học và giáo dục của cả giáo viên và học sinh, thậm chí còn quan trọng và cần thiết hơn các tiêu chí về chính chủ thể giáo viên và học sinh.

Bảng 3. Điểm trung bình và độ lệch chuẩn của 3 tiêu chí THHP

Địa bàn	Tiêu chí					
	Con người		Quá trình		Môi trường	
	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC	ĐTB	ĐLC
1. Thành phố Vĩnh Yên	21,29	2,12	29,86	3,22	23,81	2,77
2. Thành phố Phúc Yên	21,26	1,99	30,43	3,67	24,35	2,67
Tổng	21,27	2,06	30,09	3,41	24,03	2,73

Tóm lại, phần lớn giáo viên được khảo sát đều đánh giá cao sự cần thiết của 22 tiêu chí xây dựng trường học hạnh phúc thuộc 3 nhóm: Con người, Quá trình và Môi trường, trong đó giáo viên đặc biệt nhấn mạnh sự cần thiết phải đảm bảo các điều kiện về lao động và sức khỏe toàn diện của giáo viên; thái độ, phẩm chất tích cực và năng lực cần thiết của giáo viên. Có thể thấy, sức khỏe tinh thần của cả giáo viên và học sinh dưới sự đánh giá của các giáo viên THPT trong nghiên cứu này có ý nghĩa quan trọng trong trường học hạnh phúc.

3. KẾT LUẬN

Mục tiêu các hoạt động của nhà trường không chỉ nhằm làm cho giáo viên và học sinh cảm thấy hạnh phúc trong quá trình dạy và học, mà còn từ nơi khởi đầu đó hạnh phúc sẽ lan tỏa đến phụ huynh và toàn xã hội. Có thể thấy mô hình trường học hạnh phúc mới được phát động ở Việt Nam trong ba năm trở lại đây vì thế các nghiên cứu về mô hình này còn hạn chế. Nghiên cứu này của tác giả đã góp phần khắc họa một phần mô hình nhà trường hạnh phúc từ góc nhìn của giáo viên. Kết quả nghiên cứu qua phương pháp điều tra và phỏng vấn đã cho thấy giáo viên THPT trong mẫu nghiên cứu đã có nhận thức khá tốt về mô hình trường học hạnh phúc. Đồng thời 22 tiêu chí của trường học hạnh phúc theo quan điểm của UNESCO được giáo viên đánh giá là cần thiết ở các khía cạnh liên quan đến giáo viên, học sinh, các quá trình vận hành nhà trường và môi trường cảnh quan xung quanh. Với xu hướng

nhân rộng mô hình trường học hạnh phúc ra khắp các vùng miền của Việt Nam thì nghiên cứu của tác giả có thể coi như những phát hiện ban đầu về nhận thức của giáo viên THPT cũng như sự đánh giá mức độ cần thiết thực hiện các tiêu chí của trường học hạnh phúc trong nhà trường. Bức tranh thực trạng nhận thức cũng như sự phù hợp của các tiêu chí mà UNESCO đưa ra cho bối cảnh trường học Việt Nam sẽ là hướng nghiên cứu thú vị cho các công trình nghiên cứu trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông mới 2018*, Hà Nội.
2. Hoàng Anh Phước, Bùi Thị Thu Huyền (2020), “Nhận thức của giáo viên THPT về trường học hạnh phúc”, *kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế “Tâm lý học và giáo dục học vì sự phát triển học sinh và nhà trường hạnh phúc”*, Nxb. ĐHSPTN, tr 574-583.
3. Nguyễn Hiến Lê (1999), *Ý cao tình đẹp*, Nxb. Trẻ, Hà Nội.
4. Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*, American Psychological Association and Oxford University Press.
5. Thích Nhất Hạnh và Katherine Weare (2018), *Thầy cô giáo hạnh phúc sẽ thay đổi thế giới - tập 1 - Cẩm nang hạnh phúc*, Nxb. Hà Nội.
6. Thích Nhất Hạnh và Katherine Weare (2018), *Thầy cô giáo hạnh phúc sẽ thay đổi thế giới - tập 2 - Đi như một dòng sông*, Nxb. Hà Nội.
7. UNESCO (2016), *Happy schools - a framework for learner well-being in the Asia – Pacific*, UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific.

TEACHERS’ PERCEPTION ABOUT BUILDING HAPPY SCHOOLS IN HIGH SCHOOLS IN VINH YEN CITY AND PHUC YEN CITY, VINH PHUC PROVINCE

Abstract: *This study aims to explore perception of 215 high school teachers in Vinh Yên city and Phuc Yên city, Vinh Phuc province in terms of the frameword of happy school, such as their perception on the nature and criteria of happy school. Questionnaires and semi-structured interviews were employed for the current study. Results revealed that the vast majority of teachers in Vinh Yên city and Phuc Yên city, Vinh Phuc province were quite well aware of the nature of happy school. There was similarity in assessing the necessity of happy school ctireria including people, places and process factors between teachers in Vinh Yên city and those in Phúc Yên city, Vinh Phuc province in which teachers priotized process criteria, then places and finally people.*

Key words: *Teachers, perception, criteria, happy school, high school.*

KHUNG CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC - MỘT THAM CHIẾU QUAN TRỌNG ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO TRÌNH ĐỘ THẠC SĨ CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Đăng Trung

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Chất lượng giáo dục được xem xét ở cấp hệ thống và cấp cơ sở giáo dục/từng nhà trường. Theo đó, để thực hiện mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo ở mỗi nhà trường, cần phải căn cứ vào khung chất lượng giáo dục ở cấp độ cơ sở để thiết kế chương trình hành động của từng trường học một cách phù hợp (chương trình hành động nhằm đạt được yêu cầu chất lượng của từng thành tố quy định chất lượng của quá trình/hoạt động giáo dục của trường học). Với quan niệm trên, bài viết giới thiệu quan niệm về khung chất lượng giáo dục, coi đó là một trong những tham chiếu quan trọng để đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo nói chung, chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ nói riêng của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.*

Từ khóa: *Chất lượng giáo dục, khung chất lượng giáo dục.*

Nhận bài ngày 2.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Đăng Trung; Email: ndtrung@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Khung chất lượng giáo dục – quan điểm và thực hiện

Có những quan niệm khác nhau về chất lượng giáo dục [2]. Phần lớn các nhà hoạch định chính sách và quản lý giáo dục Việt Nam có tiếp cận mục đích về chất lượng giáo dục. Theo đó, chất lượng giáo dục là sự phù hợp với mục đích/ đạt được các mục đích đề ra trước đó. Mục đích lý tưởng giáo dục là giáo dục con người phát triển hài hoà về các mặt: tâm trí (trí tuệ, tình cảm, ý chí); thể chất (thể lực, thể hình, thể năng); năng lực hoạt động thực tiễn (năng lực kỹ thuật tổng hợp - C. Mác; kỹ năng sống- Phương Tây; kỹ năng xã hội - UNESCO). Như vậy, một hệ thống giáo dục được coi là có chất lượng khi nó hiện thực hoá được chức năng phát triển có định hướng đối với:

- 1) Các thành phần thực thể của con người - Tâm hồn và Thể xác;
- 2) Các chức năng cơ bản thiết yếu của mỗi người đối với sự phát triển của chính họ: nhận thức, biểu đạt xúc cảm và thái độ, vận động thể chất và tâm lý;

3) Các phương thức và kinh nghiệm hành vi và hoạt động cần thiết để con người sống an toàn, hạnh phúc, thành đạt: ngôn ngữ, đạo đức, nghệ thuật, logic, khoa học, công nghệ, sinh hoạt, tay nghề,...

2. NỘI DUNG

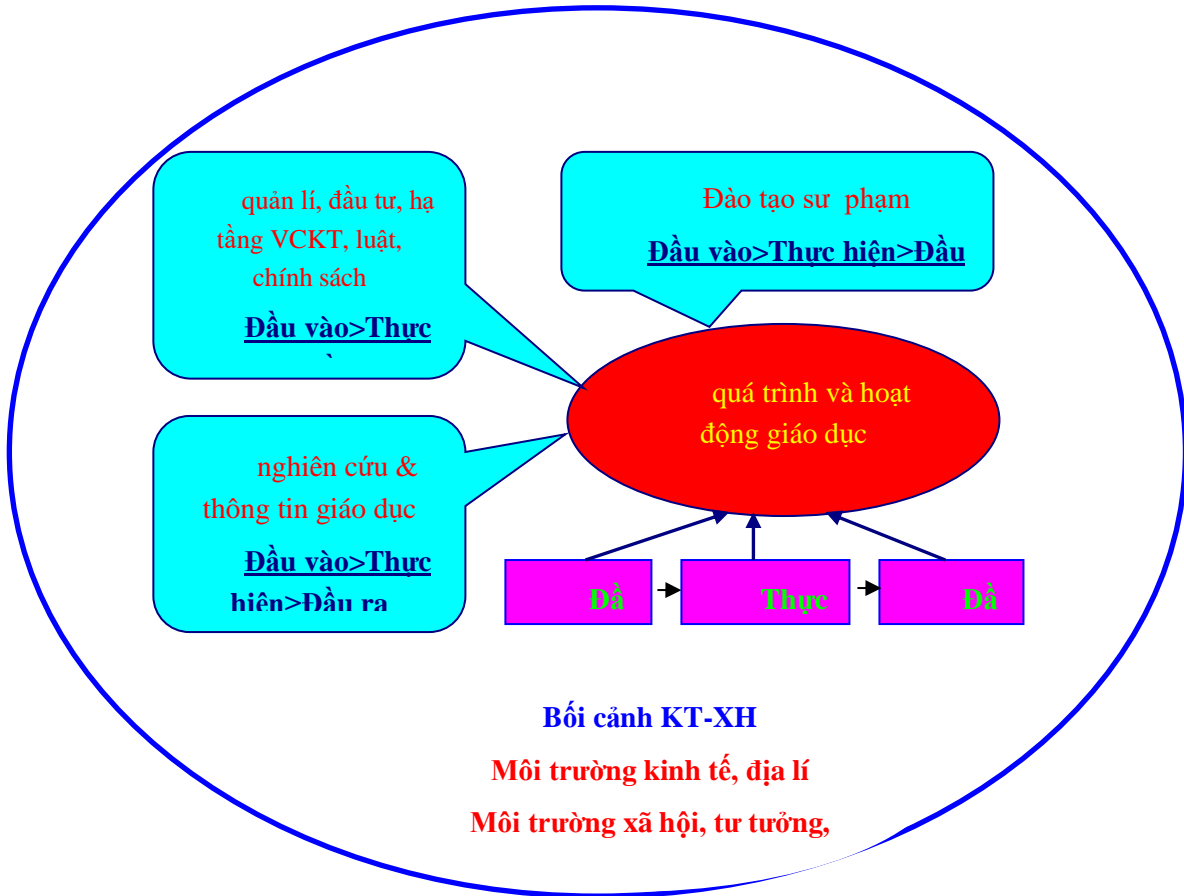
2.1. Chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống

2.1.1. Hệ thống giáo dục

UNESCO đã phân tích hệ thống giáo dục của gần 200 nước thành viên theo cùng một khung quan niệm như trên trong xuất bản phẩm hàng năm nhan đề *World Data on Education*, bắt đầu phát hành có hệ thống từ năm 2000. Bản cập nhật năm 2004 gọi là WDE IV. Đó là cơ sở dữ liệu trên đĩa CD-ROM với giao diện Web, sử dụng các ngữ Anh, Pháp, Tây ban nha. Theo quan niệm của UNESCO, hệ thống giáo dục quốc gia được mô tả qua những thành phần cơ bản sau [3]:

- 1) Điều kiện kinh tế-xã hội - *Background*;
- 2) Những nguyên tắc và mục tiêu giáo dục tổng quát - *Principles and general objectives of education*;
- 3) Những ưu tiên và mối quan tâm hiện nay - *Current educational priorities and concerns*;
- 4) Luật và những qui định cơ bản khác về giáo dục - *Laws and other basic regulations concerning education*;
- 5) Hành chính và quản lý hệ thống giáo dục - *Administration and management of the education system*;
- 6) Cấu trúc và tổ chức của hệ thống giáo dục - *Structure and organization of the education system*;
- 7) Tài chính giáo dục - *The financing of education*;
- 8) Quá trình giáo dục - *The educational process*;
- 9) Đánh giá thành tích học tập ở cấp quốc gia - *Assessing learning achievement nationwide*;
- 10) Giáo dục đại học - *Higher education*;
- 11) Giáo dục đặc biệt - *Special education*;
- 12) Giáo dục tư thục - *Private education*;
- 13) Các phương tiện dạy học, trang thiết bị và cơ sở hạ tầng - *Means of instruction, equipment and infrastructure*;
- 14) Giáo dục người lớn và giáo dục không chính qui - *Adult and non-formal education*;
- 15) Nhân sự giảng dạy - *Teaching staff*;
- 16) Nghiên cứu và thông tin giáo dục - *Educational research and information*.

Ở Việt Nam, một số công trình nghiên cứu về hệ thống giáo dục đã đề xuất phương án thu gọn khung hệ thống giáo dục nói trên [1]. Theo đó, hệ thống giáo dục được mô tả như hình dưới đây:



Đó là khung tổng quát của hệ thống giáo dục. Khi nói về các hệ thống giáo dục bộ phận (trường hợp cụ thể của hệ thống giáo dục) như giáo dục đại học, giáo dục đặc biệt, giáo dục không chính quy, giáo dục người lớn, ... thì mỗi phân hệ này cũng có cấu trúc như vậy. Trong khung trên, mỗi bộ phận đều cấu thành từ 3 khâu cơ bản là Đầu vào, Tiến trình thực hiện và Đầu ra. Quan niệm này tạo điều kiện thuận lợi để hiểu chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống, hoặc chất lượng của hệ thống giáo dục.

2.1.2. Chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống

Chất lượng này chính là chất lượng của hệ thống giáo dục. Nếu thừa nhận khung hệ thống giáo dục trên thì cần hiểu chất lượng của hệ thống giáo dục và cũng là chất lượng giáo dục nói chung (trừ những yếu tố giáo dục nằm ngoài hệ thống, tức là chưa được quản lý) là tổng hợp chất lượng của tất cả những gì tạo nên hệ thống.

Chất lượng của hệ thống giáo dục bao gồm những bộ phận chất lượng được liệt kê dưới đây. Tuy nhiên cần lưu ý rằng, đây là phần chất lượng có ý nghĩa tham chiếu, chưa hẳn là

chất lượng của hệ thống giáo dục. Nhưng nếu thiếu tham số này thì chúng ta không thể hiểu nổi chất lượng giáo dục vì hệ thống giáo dục trở thành sự vật biệt lập, chất lượng của nó là cái tự thân hoàn toàn, không có ý nghĩa để phân biệt nó với sự vật khác.:

1) Chất lượng của nguồn lực vật chất, bộ máy và hoạt động quản lí giáo dục, mức độ và hiệu quả đầu tư tài chính, khoa học-công nghệ, nhân lực sư phạm;

2) Chất lượng của bộ máy và hoạt động nghiên cứu, thông tin giáo dục;

3) Chất lượng của hệ thống sư phạm;

4) Chất lượng của quá trình và hoạt động giáo dục tại cơ sở giáo dục và tại những môi trường dựa vào cơ sở giáo dục;

5) Chất lượng của những nhân tố tác động đến giáo dục đang tồn tại trong môi trường kinh tế-xã hội.

Mô tả chất lượng giáo dục ở cấp độ hệ thống nêu trên thực chất đó là sự tách riêng mỗi phần trong 4 thành phần cấu thành chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống thành 3 khâu: đầu vào, quá trình, đầu ra. Mỗi thành tố chất lượng (vật chất, người, tài chính...) đều có ở đầu vào, nhưng tác động hay hoạt động của chúng lại là các quá trình, hậu quả của chúng lại là đầu ra.

2.2. Chất lượng giáo dục ở cấp cơ sở

2.2.1. Cơ sở giáo dục là đơn vị cơ bản để tổ chức hệ thống giáo dục

Cơ sở giáo dục, xét về chức năng và tổ chức chính là hệ thống giáo dục thu nhỏ. Trong cơ sở giáo dục có hầu như đầy đủ những thành phần của hệ thống giáo dục, nhưng chúng mang tính cụ thể và động hơn nhiều. Mặc dù vậy, thành phần chất lượng đáng quan tâm nhất ở cấp trường là quá trình và hoạt động giáo dục. Nhưng nó không phải là duy nhất. Trong Chương trình hành động Dakar (Senegal -2000), UNESCO đã đề nghị cách hiểu chất lượng giáo dục ở trường học, hay chất lượng trường học như là đơn vị tổ chức của giáo dục thông qua 10 tham số sau [4]:

1) Người học khỏe mạnh, được nuôi dưỡng tốt, được khuyến khích thường xuyên để có động cơ học tập chủ động

2) Giáo viên thành thạo nghề nghiệp và được động viên đúng mức

3) Phương pháp và kĩ thuật dạy học - học tập tích cực

4) Chương trình giáo dục thích hợp với người học và người dạy

5) Trang thiết bị, phương tiện và đồ dùng học tập, giảng dạy, học liệu và công nghệ giáo dục thích hợp, dễ tiếp cận và thân thiện với người sử dụng

6) Môi trường học tập bảo đảm vệ sinh, an toàn, lành mạnh

7) Hệ thống đánh giá thích hợp với môi trường, quá trình giáo dục và kết quả giáo dục

8) Hệ thống quản lí giáo dục có tính tham gia và dân chủ

9) Tôn trọng và thu hút được cộng đồng cũng như nền văn hoá địa phương trong hoạt

động giáo dục

10) Các thiết chế, chương trình giáo dục có nguồn lực thích hợp, thỏa đáng và bình đẳng (chính sách và đầu tư)

2.2.2. Chất lượng giáo dục ở cấp trường

Chất lượng giáo dục tồn tại ở tất cả các bộ phận của giáo dục, ở đâu có thực thể nào đó của giáo dục thì ở đó có chất lượng giáo dục (người học, người dạy, chương trình, tài liệu dạy học, tài chính, vật tư, hoạt động, bộ máy, cơ cấu,...). Tại cấp trường, chất lượng giáo dục vẫn gồm tất cả những thành tố hệ thống, vì trường học là hệ thống giáo dục thu nhỏ, hoặc hệ thống giáo dục ở dạng đơn vị. Chúng ta cần thừa nhận rằng mỗi trường học có chất lượng của nó.

Chất lượng trường học là chất lượng của tất cả những gì tạo nên trường học. Nhưng trường học lại chính là cơ sở giáo dục. Vậy chất lượng trường học hoàn toàn đồng nghĩa với chất lượng giáo dục ở cấp trường. Tất nhiên chất lượng giáo dục không chỉ tồn tại ở trường, mà còn ở những cấp trên trường.

Chất lượng trường học chính là chất lượng giáo dục ở cấp trường, chất lượng người học chính là chất lượng giáo dục ở người học và hoạt động học tập của họ, chất lượng giáo viên chính là chất lượng giáo dục ở giáo viên và hoạt động giáo dục của họ, chất lượng quản lý trường học chính là chất lượng giáo dục ở nhân sự và hoạt động quản lý,...

Trên cơ sở khung chất lượng trường học theo Tuyên bố Dakar, có thể thừa nhận mô hình chất lượng giáo dục ở cấp trường. Mô hình này về cấu trúc không có gì khác ở cấp hệ thống, vì trường học chính là hệ thống giáo dục vi mô. Không có lí gì phủ nhận cấu trúc và qui luật hệ thống của trường học. Nó cũng là hệ thống giáo dục nếu chúng ta hình dung rằng trong cộng đồng mới chỉ có 1 cơ sở giáo dục, thí dụ như Quốc tử giám ở Việt Nam trước đây. Khi đó Quốc tử giám là hệ thống giáo dục đại học quốc gia. Ngày nay, hệ thống giáo dục vĩ mô chẳng qua là sự tổ chức các nhà trường lại mà thôi.

Vấn đề quan niệm chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống hay cấp trường nên được hiểu và giải quyết trên cơ sở thừa nhận quan hệ hệ thống giữa trường học và toàn bộ hệ thống giáo dục quốc gia. Trường là hệ thống đơn vị của hệ thống quốc gia. Chất lượng giáo dục ở cấp trường là chất lượng giáo dục ở dạng đơn vị.

3. KẾT LUẬN

Có thể xác định những vấn đề cần quan tâm để thực hiện mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội từ tham chiếu những nội dung của quan điểm về khung chất lượng giáo dục nêu trên như sau:

1) Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là đơn vị cấu thành phân hệ giáo dục đại học của hệ thống giáo dục quốc dân. Theo đó, chất lượng giáo dục của nhà trường phải được xem xét từ chất lượng của các thành phần tạo nên chất lượng giáo dục ở cấp cơ sở giáo dục như mô tả của khung chất lượng giáo dục ở cấp cơ sở. Chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ

đô Hà Nội phải được xem xét trong quan hệ với hệ thống các trường đại học trên địa bàn Hà Nội và trong cả nước;

2) Thực hiện phân tích chất lượng các thành phần tạo nên chất lượng giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo quan điểm quá trình: đầu vào, quá trình, đầu ra trong mối quan hệ mật thiết với bối cảnh kinh tế - xã hội của đất nước và của Thủ đô Hà Nội;

3) Đào tạo trình độ thạc sĩ tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội là phân hệ của hệ thống/quá trình đào tạo của nhà trường. Theo đó, để nâng cao chất lượng quá trình và hoạt động giáo dục nhà trường là tạo phong nền vững chắc cho chất lượng đào tạo trình độ thạc sĩ của trường. Tuy nhiên, có thể và cần ưu tư đầu tư cho trình độ đào tạo thạc sĩ để tạo khâu bứt phá trong quá trình và hoạt động giáo dục nói chung của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Thành Hưng (2003), *Quan niệm về chất lượng giáo dục. Hội thảo khoa học về chất lượng giáo dục*. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 2003
2. Jones, G.A., (1996), *Conceptions of Quality and the Challenges of Quality Improvement in Higher Education*: Ontario Institute for studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada)
3. UNESCO (2004), *World Data on Education*, 4-th Edition, UNESCO, Paris – 2004.
4. UNESCO (2000), *Chương trình hành động Dakar* (Senegal -2000).

EDUCATIONAL QUALITY FRAMEWORK - AN IMPORTANT REFERENCE POINT TO IMPROVE THE QUALITY OF GRADUATE TRAINING AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The quality of education is considered at the system level and at the institution level. Accordingly, to achieve the goal of improving the quality of training in each institution, it is necessary to base on the educational quality framework at the grassroots level to design the program of action at each educational institution appropriately. (The program of action aims at meeting the requirements of each quality-defining element of the educational process in educational institutions). With that in mind, the article introduces the concept of the educational quality framework, which is considered one of the important reference points to propose several solutions to improve the quality of training in general, or the quality of graduate training in particular at Hanoi Metropolitan University.*

Key words: *Quality of education, Educational quality framework*

NĂNG LỰC CÔNG NGHỆ VÀ DẠY HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CÔNG NGHỆ CHO HỌC SINH

Nguyễn Trọng Khanh¹, Nguyễn Văn Linh²

¹Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, ²Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong chương trình giáo dục phổ thông năm 2018, lần đầu tiên năng lực công nghệ được xác định là một trong những năng lực cần được hình thành cho học từ cấp tiểu học đến cấp trung học phổ thông. Tuy nhiên, cần hiểu rõ năng lực năng công nghệ bao gồm những thành phần nào? Những biểu hiện của các năng lực đó như thế nào? từ đó xác định các biện pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp nhằm phát triển năng lực công nghệ cho học sinh.

Từ khóa: chương trình giáo dục phổ thông, đánh giá năng lực, năng lực, năng lực công nghệ, phát triển năng lực.

Nhận bài ngày 10.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Văn Linh; Email: nvlinh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

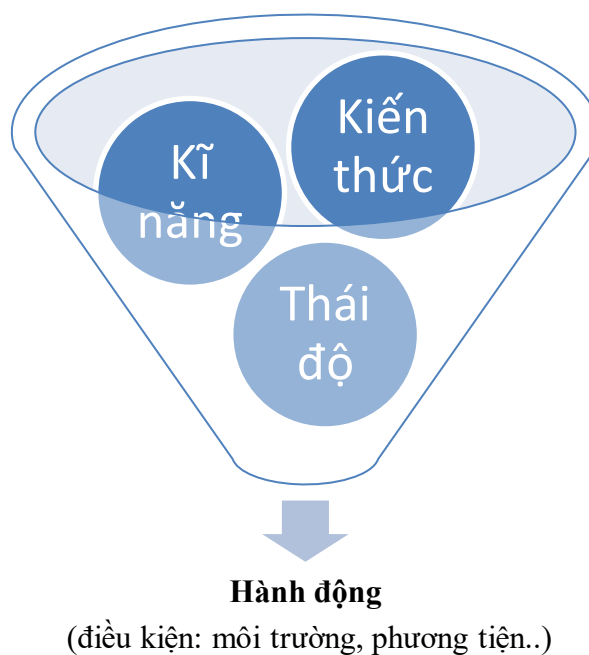
Ngày 26/12/2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo (GDĐT) đã có Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về việc ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT), bao gồm chương trình tổng thể và chương trình các môn học, hoạt động giáo dục (gọi là Chương trình GDPT 2018), trong đó có chương trình môn Công nghệ. Một trong những điểm mới của Chương trình GDPT 2018 là chuyển từ dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng sang dạy học phát triển năng lực và phẩm chất học sinh. Trong Chương trình GDPT 2018 đã xác định các năng lực mà học sinh cần đạt được gồm 3 năng lực chung và 7 năng lực đặc thù, trong đó có năng lực công nghệ. Để thực hiện phát triển năng lực công nghệ cho học sinh trong dạy học môn Công nghệ, cần phải nghiên cứu cấu trúc, đặc điểm của năng lực công nghệ, con đường hình thành và phát triển năng lực công nghệ, đặc điểm dạy học môn Công nghệ,... Qua đó, xây dựng các biện pháp cụ thể, khoa học, khả thi và hiệu quả để triển khai trong quá trình dạy học môn học. Đây là một việc không hề dễ dàng.

2. NỘI DUNG

2.1. Năng lực và năng lực công nghệ

a. Năng lực

Cho đến nay, qua nhiều công trình nghiên cứu, tài liệu, sách của tác giả trong nước và nước ngoài cho thấy có nhiều cách hiểu, phát biểu khác nhau về năng lực. Không chỉ quan điểm cá nhân hoặc thời điểm mà ngay ở mỗi ngành nghề, lĩnh vực cũng có quan niệm khác nhau về khái niệm, về cấu trúc của năng lực. Theo Chương trình GDPT 2018, năng lực được hiểu “là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tổ chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể”. Như vậy, không xét yếu tố để có năng lực (tổ chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện) thì có thể hiểu năng lực được cấu thành bởi 3 yếu tố: kiến thức, kỹ năng và thái độ (Hình 1). Và năng lực được biểu hiện bởi sự làm (thực hiện) được một việc (hoạt động) nào đó (nghĩa là đạt được kết quả) nhưng phải trong một điều kiện (môi trường, phương tiện,...) nhất định.



Hình 1. Cấu trúc của năng lực

Năng lực có thể được phân chia thành các năng lực chung và các năng lực chuyên môn (năng lực đặc thù):

- Năng lực chung là những năng lực cần thiết cho tất cả mọi người để giải quyết các tình huống phổ biến trong đời sống cá nhân, đời sống xã hội và nghề nghiệp trong những hoàn cảnh khác nhau, không giới hạn vào một lĩnh vực hoạt động chuyên môn cụ thể. Ví dụ, trong Chương trình GDPT 2018, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực tự chủ và tự học, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo là các năng lực chung.

- Năng lực chuyên môn là năng lực thuộc một lĩnh vực chuyên môn xác định, cần thiết cho

việc giải quyết các tình huống gắn với chuyên môn đó. Ví dụ như năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực tin học, năng lực công nghệ ...là các năng lực chuyên môn trong Chương trình GDPT 2018.

b. Năng lực công nghệ

Theo Chương trình GDPT 2018 đã xác định rõ: “*Giáo dục công nghệ hình thành, phát triển ở học sinh năng lực công nghệ với các thành phần sau: nhận thức, giao tiếp, sử dụng, đánh giá công nghệ và thiết kế kỹ thuật; giúp học sinh học tập, làm việc hiệu quả trong môi trường công nghệ ở gia đình, nhà trường và xã hội; góp phần định hướng nghề nghiệp và chuẩn bị cho học sinh các tri thức nền tảng để tiếp tục học lên, học nghề thuộc lĩnh vực công nghệ hoặc tham gia cuộc sống lao động*”.

- **Khái niệm Năng lực công nghệ:** là khả năng huy động kiến thức, kỹ năng sử dụng phương tiện kỹ thuật thực hiện nhiệm vụ theo một phương pháp, quy trình công nghệ nhất định nhằm tạo ra sản phẩm công nghệ mới. Trong quá trình dạy học, sản phẩm công nghệ mới do học sinh tạo ra không chỉ là sản phẩm vật chất cụ thể mà có thể chỉ là một sự nhận biết mới về công nghệ, một kỹ năng sử dụng công nghệ được hoàn thiện hơn hay là sự cải tiến qui trình công nghệ, kỹ thuật, cải tiến công cụ sẵn có. Theo Chương trình GDPT 2018 – môn Công nghệ, năng lực công nghệ được thể hiện thông qua 5 hoạt động: nhận thức công nghệ, giao tiếp công nghệ, sử dụng công nghệ, đánh giá công nghệ và thiết kế kỹ thuật. Năng lực Công nghệ gồm 5 thành tố với các biểu hiện của những thành tố năng lực này như sau:

- **Nhận thức công nghệ:** năng lực làm chủ kiến thức phổ thông cốt lõi về công nghệ trên các phương diện bản chất của công nghệ; mối quan hệ giữa công nghệ, con người, xã hội; một số công nghệ phổ biến, các quá trình sản xuất chủ yếu có ảnh hưởng và tác động lớn tới kinh tế, xã hội trong hiện tại và tương lai; phát triển và đổi mới công nghệ; nghề nghiệp và định hướng nghề nghiệp trong lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ chủ yếu ở Việt Nam. Năng lực nhận thức công nghệ giúp con người có thể nhận biết, hiểu và vận dụng các tri thức về kỹ thuật và công nghệ như các khái niệm, cấu tạo và nguyên lý hoạt động, hệ thống và quá trình công nghệ, phát triển và đổi mới công nghệ,...

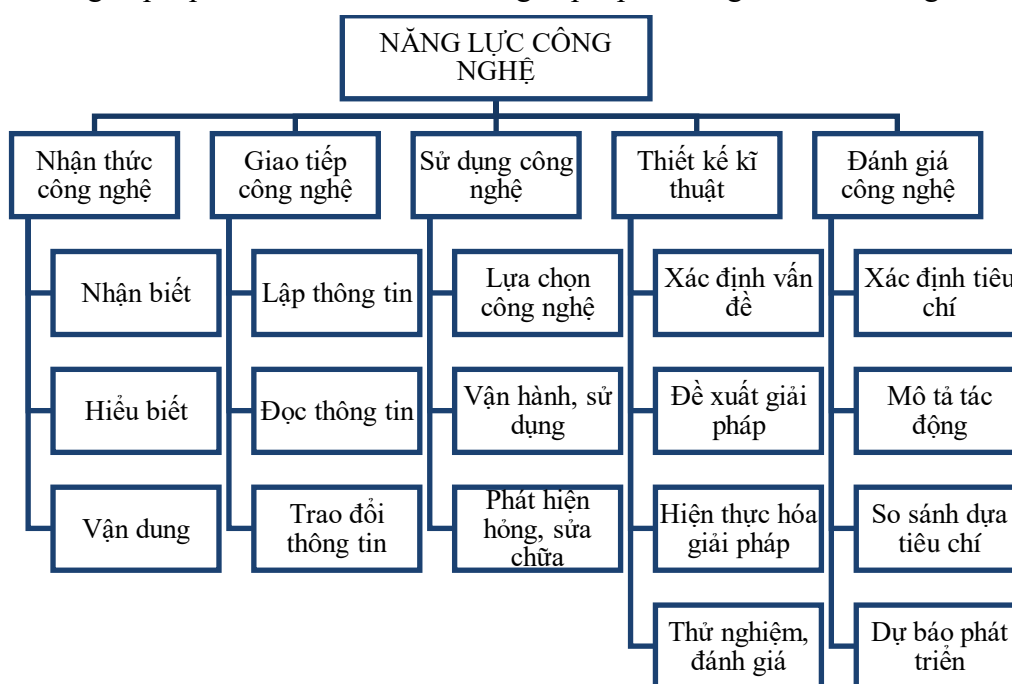
- **Giao tiếp công nghệ** là năng lực lập, đọc, trao đổi tài liệu kỹ thuật về các sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ trong sử dụng, đánh giá công nghệ và thiết kế kỹ thuật. Năng lực giao tiếp công nghệ bao gồm các thành phần: Lập thông tin (lập được các thông tin liên quan đến kỹ thuật và công nghệ bằng ngôn ngữ kỹ thuật đã được chuẩn hóa); Đọc thông tin (hiểu được thông tin, lập luận về những nội dung kỹ thuật và công nghệ); Trao đổi thông tin (trình bày được các thông tin, ý tưởng... trong việc thảo luận với người khác về nội dung kỹ thuật và công nghệ, sử dụng được công cụ trình bày thông tin)

- **Sử dụng công nghệ** là năng lực khai thác sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ đúng chức năng, đúng kỹ thuật, an toàn và hiệu quả; tạo ra sản phẩm công nghệ. Ngày nay, những hình thức giao tiếp công nghệ được chuẩn hóa quốc tế nên khả năng sử dụng các hình thức chuẩn hoá quốc tế trong một nền văn hoá công nghệ kết nối toàn cầu ngày càng có ý nghĩa quan trọng. Tất cả mọi người đều cần sử dụng các sản phẩm công nghệ để đáp ứng các nhu

cầu bản thân. Sử dụng công nghệ phù hợp với mục đích, đúng kỹ thuật, an toàn và hiệu quả là điều kiện để giải quyết thành công các hoạt động trong cuộc sống, để từ đó tạo ra các sản phẩm công nghệ khác phục vụ con người. Như vậy năng lực sử dụng công nghệ bao gồm những thành phần: lựa chọn công nghệ; vận hành, sử dụng; phát hiện hỏng hóc, sửa chữa.

- **Đánh giá công nghệ** là năng lực đưa ra những nhận định về một sản phẩm, quá trình, dịch vụ công nghệ với góc nhìn đa chiều về vai trò, chức năng, chất lượng, kinh tế – tài chính, tác động môi trường và những mặt trái của kỹ thuật, công nghệ. Việc đánh giá không chỉ dựa trên cơ sở các tiêu chí kỹ thuật mà còn dựa trên các tiêu chí về môi trường, văn hóa, đạo đức.... Năng lực đánh giá công nghệ bao gồm các thành phần sau: Xác định vấn đề, đưa ra các tiêu chí đánh giá; Mô tả các tác dụng phụ và đối tượng bị ảnh hưởng; So sánh, đánh giá dựa trên các tiêu chí; Dự báo sự phát triển của công nghệ.

- **Thiết kế kỹ thuật** là năng lực phát hiện nhu cầu, vấn đề cần giải quyết, cần đổi mới trong thực tiễn; đề xuất giải pháp kỹ thuật, công nghệ đáp ứng nhu cầu, giải quyết vấn đề đặt ra; hiện thực hoá giải pháp kỹ thuật, công nghệ; thử nghiệm và đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu, vấn đề đặt ra. Quá trình trên được thực hiện trên cơ sở xem xét đầy đủ các khía cạnh về tài nguyên, môi trường, kinh tế và nhân văn. Năng lực thiết kế kỹ thuật được xây dựng dựa trên hoạt động thiết kế kỹ thuật gồm các thành phần: Xác định vấn đề cần giải quyết; Đề xuất và lựa chọn giải pháp kỹ thuật; Hiện thực hóa giải pháp: Thử nghiệm và đánh giá sản phẩm.



Hình 2. Các năng lực thành phần của năng lực công nghệ của học sinh

Nhưng làm thế nào để hình thành và phát triển ở học sinh năng lực công nghệ? Những yếu tố nào tác động đến sự hình thành và phát triển năng lực công nghệ? Quá trình dạy học môn công nghệ phải được tổ chức như thế nào để giúp học sinh đạt được những thành tố

năng lực đó một cách tốt nhất? Trong từng điều kiện dạy học cụ thể, từng nội dung bài học cụ thể, cần phải ưu tiên phát triển thành tố năng lực nào? Cách cấu trúc năng lực công nghệ gồm 5 thành tố như trên có ý nghĩa khi nghiên cứu lý luận, còn trong thực tiễn dạy học, có thể cấu trúc năng lực công nghệ theo các nhóm như cấu trúc của năng lực như sau:

- Kiến thức công nghệ: Chủ yếu bao gồm năng lực nhận thức công nghệ, năng lực giao tiếp công nghệ và năng lực thiết kế kỹ thuật. Để có vốn kiến thức về công nghệ, học sinh phải biết và làm được các công việc như đọc hiểu tài liệu, đọc bản vẽ, đọc các thông số kỹ thuật trên thiết bị, nhận biết các bộ phận điều khiển thiết bị, biết cách vận hành, bảo dưỡng, sửa chữa thiết bị; biết quy trình công nghệ trong sử dụng thiết bị, quá trình gia công,... Để thiết kế được sản phẩm hay quy trình công nghệ, học sinh phải có vốn kiến thức về công nghệ và sự sáng tạo nhất định.

- Kỹ năng công nghệ: Chủ yếu bao gồm năng lực giao tiếp công nghệ, năng lực sử dụng công nghệ, năng lực thiết kế kỹ thuật và năng lực đánh giá công nghệ. Nghĩa là học sinh phải thực hiện được một công việc trong các mặt của hoạt động công nghệ. Để có được năng lực công nghệ, ngoài kiến thức về công nghệ, học sinh phải rèn luyện để có được kỹ năng cơ bản, thiết yếu về thực hiện quy trình công nghệ, về sử dụng, vận hành thiết bị; về chế tạo sản phẩm công nghệ,... Rõ ràng, yếu tố ảnh hưởng khá rõ rệt tới việc hình thành và phát triển năng lực công nghệ chính là cơ sở vật chất, thiết bị thực hành, thí nghiệm trong quá trình học tập môn Công nghệ.

- Thái độ công nghệ: Trong ba yếu tố của năng lực, thành tố thái độ (hứng thú, niềm tin, ý chí,..) được hòa quyện, hình thành và phát triển trong hai yếu tố kiến thức và kỹ năng. Nói chung, cả ba yếu tố của năng lực luôn hòa quyện, đan xen, hỗ trợ nhau trong một mối quan hệ mang tính tích hợp.

2.2 Định hướng dạy học phát triển năng lực công nghệ cho học sinh phổ thông

Với cách tiếp cận như trên, để hình thành và phát triển năng lực công nghệ cho học sinh trong quá trình dạy học môn Công nghệ phổ thông, cần phải thực hiện đồng bộ một số định hướng sau:

a. Khai thác hiệu quả các thiết bị dạy học tối thiểu phục vụ dạy và học môn Công nghệ

Căn cứ vào mục tiêu (yêu cầu cần đạt) và nội dung kiến thức môn Công nghệ, cần xác định danh mục các thiết bị dạy học môn Công nghệ để đảm bảo có được đầy đủ và tốt nhất có thể. Trong bối cảnh thực tế, nên chia chúng ra 2 nhóm: Một nhóm thiết bị tối thiểu, bắt buộc phải có mới đảm bảo thực hiện được chương trình và một nhóm hỗ trợ, tăng cường thêm (tự làm, tự mua, huy động sự tham gia hỗ trợ của địa phương, của phụ huynh,...). Các thiết bị ở ngoài xã hội rất phong phú, nếu kết hợp khai thác hợp lý các phương tiện ngoài xã sẽ hỗ trợ tốt cho việc dạy và học trong nhà trường. Hiện nay, các nguồn thiết bị ngoài xã hội bao gồm các thiết bị máy móc tại các cơ sở sản xuất, các cơ sở đào tạo nghề gần nơi trường đóng. Giáo viên có thể khai thác các thiết bị máy móc kỹ thuật tại đây trong khi chúng không có trong trường phổ thông.

Như đã nêu ở trên, có năng lực là làm được, mà muốn làm được thì phải có thiết bị để học sinh có thể quan sát, thí nghiệm, thực hành được. Có thể nói, không có trang thiết bị dạy học tối thiểu, quá trình dạy học môn Công nghệ sẽ gặp nhiều khó khăn trong việc thực hiện mục tiêu hình thành và phát triển năng lực công nghệ (chủ yếu chỉ đạt được mục tiêu về kiến thức mà thôi). Ví dụ môn Công nghệ 3 có yêu cầu cần đạt trong bài máy thu thanh là: “Chọn được kênh, thay đổi âm lượng theo ý muốn” nhưng giáo viên và học sinh không có một cái máy thu thanh nào thì cố gắng cũng chỉ là “biết cách chọn” thôi chứ không thể “chọn được”. Hoặc môn Công nghệ 11 – định hướng Công nghiệp có một yêu cầu cần đạt là “Gia công được một chi tiết cơ khí đơn giản sử dụng phương pháp gia công cắt gọt” nhưng chỉ có giấy bút thì cũng chỉ cố gắng để “biết được” chứ không thể “thực hiện được”. Với tình huống này giáo viên có thể kết hợp cho học sinh thăm quan, trải nghiệm thực tế tại các cơ sở gia công cơ khí ở địa phương.

b. Vận dụng linh hoạt các phương pháp, kỹ thuật dạy học phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh

Năng lực chỉ hình thành và phát triển thông qua hoạt động, bằng chính hoạt động của chủ thể. Như vậy, để hình thành và phát triển năng lực công nghệ cho học sinh, giáo viên cần triệt để đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh, coi trọng học tập dựa trên hành động và trải nghiệm, coi trọng thực hành, vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề thực tiễn,... Điều này đã được nói từ lâu nhưng có những giáo viên – theo thói quen và vì một vài lí do nào đó – vẫn chủ yếu giảng giải và thuyết trình. Để học sinh có năng lực, thầy phải cho trò làm nhiều hơn, nói nhiều hơn, tự lực suy nghĩ và hành động nhiều hơn. (Và để cho học sinh làm nhiều hơn thì biện pháp thứ nhất phải được triển khai tốt).

Bảng 1. Một số phương pháp, kỹ thuật dạy học đặc trưng định hướng phát triển năng lực Công nghệ

STT	Năng lực	Phương pháp, kỹ thuật dạy học
1	Nhận thức công nghệ	Tăng cường dạy học thực hành, trực quan, trải nghiệm, vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề thực tiễn để tạo hứng thú cho người học
2	Giao tiếp công nghệ	- Dạy học thực hành - Dạy học dựa trên dự án
3	Sử dụng công nghệ	- Dạy học thực hành - Dạy học algorit...
4	Thiết kế kỹ thuật	- Dạy học thực hành - Dạy học dựa trên dự án - Dạy học định hướng giáo dục STEM...
5	Đánh giá công nghệ	- Dạy học dựa trên dự án - Dạy học tích hợp liên môn

Các phương pháp dạy học, hình thức tổ chức dạy học được sử dụng trong dạy học môn công nghệ đều cần có những đặc điểm sau đây:

- Hình thành vững chắc cho học sinh các khái niệm công nghệ, các nguyên lí khoa học của các lĩnh vực khoa học có liên quan: Đặc điểm của môn công nghệ yêu cầu học sinh trong quá trình học tập cần giao tiếp công nghệ, phân tích công nghệ và sử dụng công nghệ bằng ngôn ngữ của công nghệ. Hệ thống ngôn ngữ của công nghệ chính là các khái niệm, biểu tượng, định nghĩa, quy ước tiêu chuẩn. Đồng thời trong quá trình dạy học, cần giúp học sinh hiểu và vận dụng được những nguyên lí khoa học được ứng dụng để tạo ra các giải pháp công nghệ.

- Tổ chức dạy học gắn với thực tiễn, dạy học trong môi trường lao động, sản xuất: Cần làm cho học sinh thấy rằng tất cả các giải pháp công nghệ, quy trình công nghệ đều nhằm tới mục đích tạo ra sản phẩm công nghệ mới hay cải tiến công nghệ sẵn có nhằm đáp ứng tốt hơn nhu cầu của thực tiễn đời sống lao động, sản xuất, làm cho học sinh thấy được ý nghĩa của nội dung học tập, sẽ kích thích hứng thú, động cơ học tập của học sinh, từ chỗ học tập để hoàn thành nhiệm vụ, học sinh sẽ học tập để đáp ứng nhu cầu tìm hiểu, khám phá của bản thân.

- Hướng dẫn học sinh thực hiện thành thạo các kĩ năng, các thao theo đúng quy trình công nghệ: Việc làm này vừa nâng cao thể chất, vừa rèn luyện tính kiên trì, tỉ mỉ, chính xác, khả năng khéo léo cho học sinh. Nhất là trong thời đại công nghệ bùng nổ như hiện nay, học sinh rất ít có điều kiện được tham gia lao động sản xuất, khả năng tâm vận, cảm giác, tri giác cũng vì thế mà khó có điều kiện hoàn thiện, đặc biệt là học sinh ở thành phố. Vì thế cần làm cho học sinh hiểu được ý nghĩa của việc lao động chân tay đối với việc hoàn thiện và phát triển bản thân. Từ đó học sinh sẽ có tinh thần yêu lao động, trân trọng thành quả của lao động, có định hướng nghề trong tương lai.

c. Tổ chức dạy học công nghệ theo định hướng giáo dục STEM

Giáo dục STEM là một mô hình giáo dục nhằm trang bị cho học sinh những kiến thức khoa học gắn liền với ứng dụng của chúng trong thực tiễn. Tổ chức dạy học theo giáo dục STEM không chỉ giúp học sinh phát triển năng lực nhận thức công nghệ mà còn giúp học sinh phát triển năng lực thiết kế kĩ thuật, phát triển sự sáng tạo của học sinh. Tùy thuộc điều kiện cơ sở vật chất, giáo viên có thể tổ chức triển khai giáo dục STEM trong môn Công nghệ ở những hình thức khác nhau như: Dạy học Công nghệ theo bài học STEM; Tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM trong môn Công nghệ thông qua hình thức câu lạc bộ hoặc các hoạt động trải nghiệm kĩ thuật và công nghệ trong thực tế; Tổ chức hoạt động nghiên cứu kĩ thuật, giải quyết các vấn đề thực tiễn. Phương pháp dạy học môn Công nghệ theo định hướng giáo dục STEM về bản chất là mở rộng các hoạt động dạy và học bằng cách tạo môi trường, bối cảnh cụ thể để học sinh được trải nghiệm, vận dụng kiến thức, sử dụng kĩ năng và thể hiện thái độ của bản thân. Trong dạy học STEM nói chung, các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực được sử dụng để tạo động cơ, thúc đẩy nhu cầu khám phá và hỗ trợ xây dựng, tổ chức các hoạt động nhận thức tích cực ở người học. Để huy động vốn kiến thức, kinh nghiệm

m, khuyến khích tư duy của người học. Giáo dục STEM thường được thực hiện trong hai bối cảnh:

- Bối cảnh thứ nhất: Học tập thông qua chủ đề được xây dựng trên cơ sở kết nối kiến thức của nhiều môn học khác nhau mà học sinh chưa được học (hoặc được học một phần). Về bản chất, là lấy chủ đề giáo dục STEM làm xuất phát điểm của quá trình nhận thức. Học sinh sẽ được đối diện với nó trước, thông qua đó học sinh phải đi tìm hiểu, nghiên cứu, tự định hướng nghiên cứu các kiến thức có liên quan. Ở chủ đề dạng này, giáo viên có thể sử dụng phương pháp dạy học giải quyết vấn đề;

- Bối cảnh thứ 2: Học tập thông qua chủ đề có tính chất vận dụng. Là chủ đề được xây dựng trên cơ sở kiến thức học sinh đã được học. Học sinh một lần nữa được vận dụng kiến thức vào trong cuộc sống và soi sáng những lí thuyết đã được học. Ở chủ đề dạng này, giáo viên có thể sử dụng phương pháp dạy học dựa trên dự án.

Có thể tổ chức dạy học công nghệ theo định hướng giáo dục STEM với qui trình như sau:

Bước 1. Xây dựng chủ đề STEM

Trên cơ sở nội dung môn Công nghệ, giáo viên nghiên cứu mục tiêu, chuẩn kiến thức, kĩ năng của môn học đối chiếu với mục tiêu và nội dung giáo dục STEM để tìm ra những điểm tương đồng. Tìm hiểu mối quan hệ giữa nội dung học tập với giáo dục STEM nhất là tác động của đối tượng học tập tới các kĩ năng STEM, ở đây thường là các mối quan hệ nhân quả. Thông qua đó, tìm ra các vấn đề, các thách thức trong thực tiễn có liên quan đến nội dung của môn học và nội dung giáo dục STEM để từ đó xây dựng thành các chủ đề học tập môn Công nghệ theo định hướng giáo dục STEM.

Bước 2. Xây dựng nội dung học tập

Đây là giai đoạn giáo viên cụ thể hóa mục tiêu kiến thức của chủ đề học tập, hướng tới hình thành các năng lực chung và năng lực chuyên biệt. Căn cứ vào thời gian dự kiến, mục tiêu và có thể là đặc điểm tâm sinh lí, yếu tố vùng miền để xây dựng nội dung cho phù hợp. Ở đây, cần trả lời các vấn đề: Chủ đề có các hoạt động gì? Các hoạt động đó nhằm đạt tới mục tiêu gì? Nội dung dạy học có liên quan như thế nào với các mục tiêu và nội dung môn Công nghệ và giáo dục STEM? Biểu hiện thực tế của mối liên hệ đó?

Bước 3. Thiết kế nhiệm vụ

Trên cơ sở nội dung của chủ đề, xây dựng các nhiệm vụ học tập tương ứng. Cần xác định rõ người thực hiện nhiệm vụ, làm cá nhân hay nhóm, nhiệm vụ được thực hiện trong giai đoạn nào, thời gian bao lâu,... Một số loại hình nhiệm vụ như: thu thập thông tin, tiến hành thí nghiệm, thiết kế, trình bày,... Khi xây dựng các nhiệm vụ cần hướng đến hình thành các năng lực đã xác định cho môn Công nghệ.

Bước 4. Tổ chức thực hiện

Đây là giai đoạn triển khai nội dung học tập tới học sinh. Giai đoạn này cần xây dựng môi trường học tập, khơi gợi nhu cầu khám phá, giao tiếp, hợp tác và chia sẻ giữa học sinh

trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ. Giáo viên đóng vai trò là người tổ chức, hướng dẫn và tư vấn,... Bước này HS sẽ thực hiện hai nhiệm vụ chính:

- Phân tích và diễn giải các dữ liệu. Trao đổi những kiến thức và các giải pháp mang tính khả thi. Sử dụng công nghệ thích hợp để phân tích và giao tiếp.

- Hoàn thiện các giải pháp, sản phẩm hoặc các quy trình. Sửa đổi quy trình thử nghiệm để tìm hiểu thêm. Xác định và phân tích các kết nối đến nghề nghiệp thuộc lĩnh vực STEM.

Bước 5. Đánh giá

Việc đánh giá được thực hiện với hai nội dung. Thứ nhất là đánh giá sự hiểu biết của học sinh thông qua việc thực hiện nhiệm vụ (đánh giá tiến trình và sản phẩm của HS), đánh giá năng lực theo các tiêu chí về năng lực công nghệ. Thứ hai là đánh giá tính khả thi, tính thực tiễn, tính vừa sức, mức độ hấp dẫn,... của chủ đề trên cơ sở đó có những điều chỉnh phù hợp nhằm hoàn thiện chủ đề và nội dung học tập.

d. Tổ chức kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực

Khi đánh giá năng lực công nghệ, cần căn cứ vào các dấu hiệu thể hiện của các thành tố năng lực công nghệ mà xây dựng công cụ đánh giá phù hợp. Đánh giá năng lực công nghệ hướng vào việc xác định học sinh giải quyết nhiệm vụ ở mức độ nào hơn là hiểu biết những gì. Với đặc điểm này, câu hỏi, bài tập trong dạy học Công nghệ không đơn thuần kiểm tra kiến thức, kĩ năng mà là kiểm tra năng lực giải quyết một nhiệm vụ cụ thể thường xuất hiện trong thực tiễn sản xuất và đời sống. Do đó, trong dạy học Công nghệ, việc kiểm tra đánh giá đánh giá ở đây không chỉ đánh giá sản phẩm mà còn đánh giá quá trình tạo ra sản phẩm; đánh giá sự tiến bộ về nhận thức, kĩ năng thực hành của học sinh sau mỗi nhiệm vụ học tập. Tùy theo mục tiêu của từng bài đánh giá, nội dung đánh giá có được xây dựng theo những tiêu chuẩn và tiêu chí như sau:

Năng lực (tiêu chuẩn)	Tiêu chí	Nội dung
Nhận biết công nghệ	TC1	Làm rõ được một số vấn đề về bản chất kĩ thuật, công nghệ; mối quan hệ giữa công nghệ với con người, tự nhiên, xã hội; mối quan hệ giữa công nghệ với các lĩnh vực khoa học khác; đổi mới và phát triển công nghệ, phân loại, thiết kế và đánh giá công nghệ ở mức đại cương
	TC2	Hiểu biết được tổng quan, đại cương về những vấn đề nguyên lí, cốt lõi, nền tảng, có tính chất định hướng nghề cho học sinh của một số công nghệ phổ biến thuộc một trong hai định hướng công nghiệp và nông nghiệp
	TC3	Nhận thức được cá tính và giá trị sống của bản thân; tìm được những thông tin chính về thị trường lao động, yêu cầu và triển vọng của một số ngành nghề trong lĩnh vực kĩ thuật, công nghệ;

		đánh giá được sự phù hợp của bản thân trong mối quan hệ với những ngành nghề đó
Sử dụng công nghệ	TC4	Sử dụng thành thạo các dụng cụ học tập môn công nghệ, vận hành, được các mô hình, thiết bị dạy học theo yêu cầu của nhiệm vụ học tập
	TC5	Sử dụng một số sản phẩm công nghệ an toàn, hiệu quả
	TC6	Sử dụng được một số dịch vụ phổ biến, có ứng dụng công nghệ.
	TC7	Thực hiện được một số quy trình kỹ thuật phổ biến trong lĩnh vực nông – lâm nghiệp và thủy sản
	TC8	Thực hiện được một số công đoạn trong quy trình công nghệ trồng trọt và chăn nuôi công nghệ cao
Giao tiếp công nghệ	TC9	Sử dụng được ngôn ngữ kỹ thuật trong giao tiếp về sản phẩm, dịch vụ kỹ thuật, công nghệ.
	TC10	Lập được bản vẽ kỹ thuật đơn giản bằng tay hoặc với sự hỗ trợ của máy tính.
Đánh giá công nghệ	TC11	Nhận biết và đánh giá được một số xu hướng phát triển công nghệ
	TC12	Đề xuất được tiêu chí chính cho việc lựa chọn, sử dụng một sản phẩm công nghệ thông dụng
	TC13	Phát hiện được các vấn đề của công nghệ và tìm cách để giải quyết vấn đề đó
Thiết kế kỹ thuật	TC14	Tim tòi, khám phá các giải pháp công nghệ, quy trình công nghệ, có ý thức vận dụng vào thực tiễn đời sống.
	TC15	Xác định được các yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động thiết kế kỹ thuật.
	TC16	Sử dụng được một số phần mềm đơn giản hỗ trợ thiết kế
	TC17	Thiết kế được sản phẩm đơn giản đáp ứng yêu cầu cho trước

3. KẾT LUẬN

Với việc nghiên cứu cụ thể về khái niệm, ý nghĩa, cấu trúc của năng lực công nghệ. Với sự tương đồng về nội dung, cấu trúc, mục tiêu của chương trình môn công nghệ hiện nay và môn công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông mới, hoàn toàn có thể tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá môn công nghệ theo những định hướng nêu trên nhằm hình thành và phát triển năng lực công nghệ cho học sinh. Đây cũng có thể được coi là bước chuẩn bị cho việc triển khai chương trình mới. Hơn nữa việc nghiên cứu năng lực, năng lực công nghệ

đang là một vấn đề mới và là đòi hỏi khách quan, cấp bách trong quá trình thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Trên cơ sở nghiên cứu cấu trúc của năng lực công nghệ, cần có những nghiên cứu toàn diện hơn về từng năng lực thành phần, xác định các yếu tố ảnh hưởng để từ đó đề ra các biện pháp cụ thể góp phần hình thành và phát triển năng lực công nghệ cho học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu tập huấn Dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả học tập định hướng phát triển năng lực học sinh, môn Công nghệ cấp trung học phổ thông*, tr 27; tr 31.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể*, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018, tr 52-53.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn 3089/BGDĐT-GDTrH về việc triển khai thực hiện giáo dục STEM (ngày 14-8-2020)*.
4. Nguyễn Văn Cường, B. Meier (2015), *Lí luận dạy học hiện đại*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Lê Huy Hoàng (chủ biên), (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Công nghệ trung học phổ thông*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Nguyễn Công Khanh (chủ biên), Đào Thị Oanh (2019), *Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, Hà Nội.

TECHNICAL COMPETENCE AND TECHNICAL-BASED LEARNING APPROACHES TO DEVELOP STUDENT'S TECHNICAL COMPETENCE

Abstract: 2018 was the first year that technical skills were determined to be developed from primary school to high school in educational system. However, it is important to define technical skills, and their components and how to measure them. Those clearly defined components and their metrics would help educators develop proper methods and channels to grow students technical skills

Keywords: General education program, evaluating competence, competence, technical competence, competence development

NÂNG CAO NĂNG LỰC NHẬN BIẾT CỦA GIÁO VIÊN VỀ CÁC NỘI DUNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG CHO TRẺ MẦM NON

Đặng Út Phương, Lê Thanh Huyền, Hồ Thị Như Vui

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Kỹ năng sống - hành trang không thể thiếu để mỗi người bước vào đời. Nếu không được trang bị kỹ năng sống, trẻ sẽ dễ rơi vào các tệ nạn, mất lòng tin, bạo lực, mặc cảm, bị lạm dụng, ... Để có sự phát triển toàn diện cả về thể chất lẫn tinh thần cho trẻ ngay từ những năm đầu đời đó, không thể không nhắc tới vai trò của người giáo viên mầm non. Chúng ta đang sống ở thế kỷ XXI, thế kỷ của sự bùng nổ thông tin, sự nhảy vọt về khoa học kỹ thuật và công nghệ, giúp chúng ta mở rộng vốn hiểu biết, mối quan hệ ra với thế giới. Bên cạnh những thông tin hay, hữu ích cũng có không ít những thông tin tiêu cực và trái sự thật. Chính vì thế, đòi hỏi giáo viên mầm non phải năng động hơn, có khả năng tìm kiếm, có năng lực nhận biết, chất lọc những nội dung giáo dục kỹ năng sống hữu ích cần thiết, phù hợp để giáo dục cho trẻ.

Từ khóa: Giáo viên mầm non, kỹ năng sống, nội dung kỹ năng sống, năng lực, nhận biết.

Nhận bài ngày 4.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Đặng Út Phương; Email: duphuong@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Chúng ta đang sống ở thế kỷ XXI, thế kỷ của sự bùng nổ thông tin, sự nhảy vọt về khoa học kỹ thuật và công nghệ, thế kỷ của nền văn minh phát triển cao, với các công cụ phương tiện kỹ thuật phục vụ đời sống con người ngày càng hiện đại, giúp chúng ta mở rộng vốn hiểu biết, mối quan hệ ra với thế giới. Tuy nhiên, mặt trái của xu thế toàn cầu hóa, sự phát triển của công nghệ thông tin và nền kinh tế tri thức cũng đem lại cho con người những rủi ro, nguy cơ và những thách thức. Bên cạnh những thông tin hay, hữu ích cho chúng ta thì cũng có không ít những thông tin tiêu cực và trái sự thật. Chính vì thế mà đòi hỏi những nhà giáo dục phải năng động hơn, có khả năng tìm kiếm, có năng lực nhận biết, chất lọc những thông tin hữu ích và cần thiết, phù hợp để giáo dục cho trẻ. Trẻ em khi bước vào cuộc sống xã hội, mọi thứ đều trở nên mới mẻ, xa lạ từ những sự vật hiện tượng quanh mình đến các mối quan hệ xã hội ngày càng mở rộng. Vì vậy giáo viên mầm non bên cạnh việc cung cấp và trang bị cho trẻ những vốn kiến thức về thế giới xung quanh thì việc giáo dục kỹ năng sống cho trẻ là cần thiết để trẻ dễ dàng hòa nhập, thích ứng cũng như có khả năng đối phó với khó khăn, những tình huống xấu xảy đến với mình khi không có người lớn bên cạnh; Có

thể nói, kỹ năng sống là hành trang không thể thiếu để mỗi người bước vào đời. Nếu không được trang bị kỹ năng sống, trẻ sẽ dễ rơi vào các tệ nạn, mất lòng tin, bạo lực, mặc cảm, bị lạm dụng,... Vì vậy, giáo dục kỹ năng sống cho trẻ đang là vấn đề “nóng” trên các diễn đàn giáo dục những năm gần đây. Nhận thức rõ tầm quan trọng của kỹ năng sống, ở một số trường mầm non trên địa bàn Hà Nội, hiện nay cũng tổ chức các hoạt động nhằm giáo dục kỹ năng sống cho trẻ. Tuy nhiên, ở mỗi trường khác nhau thì những nội dung giáo dục kỹ năng sống lại khác nhau không nhất quán. Vậy với trẻ mầm non, chúng ta nên đưa những nội dung giáo dục kỹ năng sống nào trong vô số nguồn thông tin, nguồn nội dung giáo dục kỹ năng sống để phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của trẻ? Lúc này, như tôi đã trình bày ở trên, GVMN phải có được năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống phù hợp với trẻ. Vậy làm thế nào để có thể nâng cao năng lực nhận biết của các GVMN về các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ?

2. NỘI DUNG

2.1. Những khái niệm cơ bản về năng lực nhận biết và giáo dục kỹ năng sống

Khái niệm năng lực: Hiện nay Có nhiều quan niệm khác nhau về năng lực của các nhà khoa học như Ngô Công Hoàn, Nguyễn Quang Uẩn, Québec- Ministère de l'Éducation (2004), Weinert (2001), Howard Gardner,... F.E. Weinert (2001) cho rằng: “Năng lực là tổng hợp các khả năng và kĩ năng sẵn có hoặc học được cũng như sự sẵn sàng của cá thể nhằm giải quyết những vấn đề nảy sinh và hành động một cách có trách nhiệm, có sự phê phán để đi đến giải pháp” [1]. Chương trình giáo dục trung học, bang Québec, Canada (2004) cho rằng: “Năng lực là khả năng vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm, kĩ năng, thái độ và sự đam mê để hành động một cách phù hợp và có hiệu quả trong các tình huống đa dạng của cuộc sống” [2]. Denyse Tremblay định nghĩa năng lực là “khả năng hành động, thành công và tiến bộ dựa vào việc huy động và sử dụng hiệu quả tổng hợp các nguồn lực để đối mặt với các tình huống trong cuộc sống.” [3]. Nguyễn Quang Uẩn khi định nghĩa: “Năng lực là tổng hợp những *thuộc tính* độc đáo của cá nhân phù hợp với những yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định, nhằm đảm bảo việc hoàn thành có kết quả tốt trong lĩnh vực hoạt động ấy” [4]. Theo quan điểm tiếp cận hoạt động thì năng lực là tổ hợp các thuộc tính tâm lý của chủ thể nhằm đáp ứng yêu cầu của một hoạt động nào đó. Chúng được hình thành và phát triển trong quá trình sống và hoạt động của cá nhân đảm bảo cho hoạt động có hiệu quả trong những điều kiện nhất định. Có thể nói năng lực không phải tự nhiên mà có, nó chỉ được hình thành trong hoạt động thực tiễn, trong các hoạt động xã hội cũng như cần có sự tích cực của cá nhân mỗi chủ thể trong một lĩnh vực hoạt động nhất định tức là khi chúng ta chưa hoạt động thì năng lực vẫn còn tiềm ẩn. Năng lực chỉ có tính hiện thực khi cá nhân hoạt động và phát triển trong chính hoạt động ấy [5]. Tác giả Ngô Công Hoàn có đưa ra một cấu trúc năng lực: “Năng lực người nói chung và năng lực nghề nghiệp nói riêng là một cấu trúc tâm lý động bao gồm *tri thức, thái độ và kỹ năng*, các thành phần này được phối hợp hoạt động linh hoạt, cơ động và rất nhạy bén”. [6]

Theo như cấu trúc này, chúng ta hiểu năng lực là sự phối hợp hài hòa giữa tri thức, thái độ và kỹ năng, trong đó có sự điều chỉnh của ý thức và trực giác. Khi chúng ta nhận xét một

người có năng lực trong công việc có nghĩa người đó biết vận dụng linh hoạt những kiến thức, kỹ năng, thái độ của mình để giải quyết công việc đạt hiệu quả. Năng lực được hiểu theo nhiều cách khác nhau với các thuật ngữ khác nhau mà các nhà khoa học đã nghiên cứu và diễn đạt. Nhưng tựu chung lại, ta có thể định nghĩa năng lực là khả năng thực hiện có hiệu quả và trách nhiệm một vấn đề trong một bối cảnh nhất định bằng cách huy động tất cả kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm với thái độ sẵn sàng tham gia.

Khái niệm nhận biết: Khi nói đến nhận biết, chúng ta không chỉ nói đến khả năng nhận thức của cá nhân mà nó còn là khả năng biết vận dụng những tri thức, vốn kinh nghiệm để xử lý các tình huống trong cuộc sống. Khi nhận biết một sự vật nào đó thì bạn phải biết nó là gì? Nó được tạo ra từ những yếu tố nào? Nó có tầm quan trọng như thế nào? Cách sử dụng nó ra sao? Trong độ tuổi nhà trẻ, với hoạt động nhận biết, tập nói làm trọng tâm. Việc bạn cho trẻ nhận biết *Quả Cam*. Bạn phải cung cấp cho trẻ kiến thức về quả cam với tên gọi, đặc điểm nổi bật, dạng hình, công dụng, cách con người sử dụng quả cam,... trẻ biết thao tác với quả cam, cách cầm như thế nào, ăn ra sao? Ăn được phần nào, không ăn được phần nào. Từ đó có được thái độ vui thích khi được ăn các loại hoa quả,... Khi giáo viên cho trẻ nhận biết một sự vật hiện tượng, giáo viên phải giúp trẻ nắm được những tri thức, những kỹ năng và thái độ đúng đắn với sự vật đó. Từ những nhìn nhận về năng lực và nhận biết đã nêu ở trên, thì theo chúng tôi *Khái niệm năng lực nhận biết:* Năng lực nhận biết là khả năng hiểu một cách sâu sắc về đối tượng, có kỹ năng và thái độ đúng đắn khi tìm hiểu về đối tượng đó.

Khái niệm kỹ năng sống: Có nhiều quan điểm khác nhau về kỹ năng sống: Theo quan niệm của tổ chức văn hóa, khoa học giáo dục của Liên Hiệp Quốc (UNESCO): Kỹ năng sống là năng lực cá nhân để thực hiện đầy đủ các chức năng và tham gia vào cuộc sống hàng ngày [7]. Theo quan niệm của tổ chức y tế thế giới (WHO): Kỹ năng sống là những kỹ năng mang tính tâm lý xã hội và kỹ năng về giao tiếp được vận dụng trong các tình huống hàng ngày để tương tác có hiệu quả với người khác và giải quyết có hiệu quả những vấn đề, những tình huống của cuộc sống hàng ngày. KNS vừa mang tính cá nhân vừa mang tính xã hội. KNS mang tính cá nhân vì đó là năng lực của cá nhân. KNS còn mang tính xã hội vì trong mỗi một giai đoạn phát triển của lịch sử xã hội, ở mỗi vùng miền lại đòi hỏi mỗi cá nhân có những KNS thích hợp. Chẳng hạn: KNS của mỗi cá nhân trong thời bao cấp khác với KNS của các cá nhân trong cơ chế thị trường, trong giai đoạn hội nhập; KNS của người sống ở miền núi khác với KNS của người sống ở vùng biển, KNS của người sống ở nông thôn khác với KNS của người sống ở thành phố,...

Nói tóm lại, nói tới kỹ năng sống không đơn giản chỉ ở nhận thức mà cao hơn nữa con người còn biết tích cực vận dụng những kiến thức đã học vào xử lý các tình huống thực tiễn có hiệu quả, qua đó giúp con người sống vui vẻ, có ý nghĩa hơn. Vậy kỹ năng sống là gì? Kỹ năng sống là khả năng của con người giải quyết có hiệu quả các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống hàng ngày, giúp cho con người sống an toàn, khỏe mạnh trên cơ sở vận dụng những tri thức, thái độ, vốn sống, vốn kinh nghiệm đã có trong điều kiện nhất định.

Khái niệm giáo dục kỹ năng sống: Mỗi quốc gia khác nhau lại có những quan niệm khác

nhau về giáo dục KNS. Ở một số nước, KNS được hướng vào giáo dục vệ sinh, dinh dưỡng và phòng bệnh, ở một số nước khác, giáo dục KNS được hướng vào giáo dục hành vi, cách ứng xử, giáo dục an toàn giao thông bảo vệ môi trường hay giáo dục lòng yêu hoà bình. KNS thường gắn với một bối cảnh để người ta có thể hiểu và thực hành một cách cụ thể. Nó thường gắn liền với một nội dung giáo dục nhất định. Giáo dục KNS là giáo dục cách sống tích cực trong xã hội hiện đại do yêu cầu xã hội đặt ra, có liên quan đến việc làm, sức khỏe, các vấn đề xung đột, bạo lực cá nhân, của cộng đồng và xã hội. Có thể quan niệm GDKNS cho trẻ là quá trình hình thành, rèn luyện hoặc thay đổi các hành vi theo hướng tích cực, phù hợp với mục đích phát triển toàn diện nhân cách con người, con người có tri thức, giá trị, thái độ, kỹ năng phù hợp đáp ứng với yêu cầu cuộc sống hiện đại. Như vậy, giáo dục KNS không phải là nói cho trẻ biết thế nào là đúng, thế nào là sai, mà là giúp trẻ tự lựa chọn, đưa ra hướng giải quyết và ứng phó với các tình huống trong thực tế cuộc sống. Vì vậy giáo dục KNS phải hết sức gần gũi với cuộc sống và ngay trong cuộc sống hàng ngày. Giáo dục kỹ năng sống nhấn mạnh việc trẻ phải ý thức về giá trị bản thân, biết quý trọng bản thân. Giáo dục KNS hướng đến việc hình thành tư duy tích cực, cảm xúc tích cực, thái độ tích cực và đặc biệt phải tác động vào nhận thức để hình thành tri thức, kiến thức về cuộc sống, từ đó mới có hành vi tích cực. Nói tóm lại, ta có thể định nghĩa: Giáo dục KNS là quá trình xây dựng các hành vi, hành động tích cực, lành mạnh, làm thay đổi những hành vi thói quen tiêu cực trên cơ sở giúp người học có kiến thức, tư duy và cảm xúc tích cực, thái độ và kỹ năng thích ứng, đáp ứng các vấn đề cuộc sống theo hướng tích cực.

2.2. Khái niệm năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống

Từ cơ sở lý luận đã nêu ở trên, chúng tôi đưa ra khái niệm: *Năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống là khả năng xác định đúng và vận dụng linh hoạt các nội dung giáo dục kỹ năng sống vào việc tổ chức các hoạt động chăm sóc – giáo dục trẻ ở trường mầm non nhằm hình thành và phát triển cho trẻ những kỹ năng sống cần thiết và phù hợp, giúp trẻ tự tin bước vào lớp Một.*

2.3. Ý nghĩa của giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Giáo dục kỹ năng sống có vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện nhân cách trẻ: *Giáo dục kỹ năng sống giúp phát triển về mặt thể chất cho trẻ:* Giáo dục kỹ năng sống giúp cho trẻ được an toàn, khỏe mạnh, khéo léo, bền bỉ, có khả năng thích ứng được với những thay đổi của điều kiện sống; *Giáo dục kỹ năng sống giúp phát triển về mặt tinh cảm - xã hội cho trẻ:* Giáo dục kỹ năng sống giúp cho trẻ biết kiểm soát cảm xúc, biết thể hiện tình yêu thương, sự chia sẻ, đồng cảm với những người xung quanh; *Giáo dục kỹ năng sống giúp phát triển về ngôn ngữ:* Giáo dục kỹ năng sống giúp cho trẻ mạnh dạn, tự tin, tự trọng và tôn trọng người khác, có khả năng giao tiếp tốt, trẻ biết lắng nghe, nói năng lịch sự, hòa nhã và cởi mở; *Giáo dục kỹ năng sống giúp phát triển về nhận thức và sẵn sàng vào lớp Một:* Giáo dục kỹ năng sống giúp cho trẻ ham hiểu biết, sáng tạo, có những kỹ năng thích ứng với hoạt động học tập ở lớp Một như: sẵn sàng hòa nhập, nỗ lực vượt qua khó khăn để hoàn thành nhiệm vụ, có trách nhiệm với bản thân, với công việc với các mối quan hệ xã hội,...

2.4. Các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Theo công văn số 463/BGDĐT-GDĐT về hướng dẫn tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho học sinh tại các cơ sở giáo dục ngày 28/1/2015 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT. Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu các trường căn cứ điều kiện của nhà trường, thực tế của địa phương và đặc điểm tâm sinh lý, lứa tuổi, khả năng, nhu cầu của HS để tổ chức các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS, không gây áp lực, không ép buộc HS tham gia. Đồng thời, việc tổ chức giáo dục kỹ năng sống cho HS phải đảm bảo an toàn, nghiêm túc, thiết thực, hiệu quả, phát huy tính tự quản, chủ động, sáng tạo của HS.

Về nội dung giáo dục kỹ năng sống, Bộ GD&ĐT yêu cầu giáo dục cho người học những kỹ năng cơ bản, cần thiết, hướng tới hình thành những thói quen tốt giúp người học thành công, bảo đảm vừa phù hợp với thực tiễn và thuần phong mỹ tục Việt Nam vừa hội nhập quốc tế trong giai đoạn công nghiệp hoá đất nước. Nội dung giáo dục kỹ năng sống phải phù hợp với từng lứa tuổi và tiếp tục được rèn luyện theo mức độ tăng dần. Đối với trẻ mầm non, việc giáo dục KNS cần tập trung vào những nội dung sau: Giúp trẻ nhận thức về bản thân: sự tự tin, tự lực, thực hiện những quy tắc an toàn thông thường, biết làm một số việc đơn giản; Hình thành và phát triển các kỹ năng xã hội cần thiết: thể hiện tình cảm, sự chia sẻ, hợp tác, kiên trì, vượt khó; Hình thành một số kỹ năng ứng xử phù hợp với gia đình, cộng đồng, bạn bè và môi trường.

Bàn về giáo dục kỹ năng sống ở mầm non trong cuốn Giáo trình “Giáo dục kỹ năng sống” của mình. Nguyễn Thanh Bình đã phân tích và đưa ra những nội dung kỹ năng sống thể hiện trong chương trình khung chăm sóc và giáo dục mầm non đổi mới: *Phát triển thể chất* (chú ý đến rèn luyện kỹ năng vận động thô và vận động tinh), *Phát triển Nhận thức* (cung cấp tri thức và kỹ năng cần thiết); *Phát triển ngôn ngữ*, trong đó có chú ý đến kỹ năng giao tiếp; *Tình cảm và ứng xử đối với bạn bè, người thân* (cảm nhận được trạng thái cảm xúc của người khác, đồng, đáp lại, giúp đỡ,...); *Nghệ thuật và thẩm mỹ* nhằm phát huy tính sáng tạo của trẻ thông qua bắt chước theo cách riêng của từng em trong hoạt động tạo hình. Có thể thấy rằng đây chính là năm mặt phát triển của giáo dục mầm non, hướng trẻ đến sự phát triển toàn diện nhân cách. Không những vậy tác giả Nguyễn Thanh Bình còn đưa ra các nội dung khá cụ thể ứng với từng lứa tuổi: [8], [9].

Nội dung kỹ năng sống được thể hiện ở lứa tuổi nhà trẻ:

Tuổi	18 – 24 tháng	24 – 36 tháng
Các nội dung		
Rèn luyện một số thói quen tốt trong ăn uống, vệ sinh cá nhân của trẻ	Không nhặt thức ăn rơi vãi vào miệng, biết gọi cô khi có nhu cầu vệ sinh	Biết mời cô, mời bạn khi ăn; tự đi vệ sinh
Giữ gìn sức khỏe và an toàn	Biết tránh được một số vật dụng gây nguy hiểm đến tính mạng.	Biết đi nắng, đi mưa phải đội mũ; có thói quen đi giày, dép; không bỏ vật lạ vào mồm vào mũi; biết tránh

		những nơi nguy hiểm đến tính mạng.
Phát triển tình cảm xã hội	Bắt đầu chú ý và thể hiện sự quan tâm đến những đứa trẻ khác; không tranh giành đồ dùng của bạn; Biết nhận biết cảm xúc của người khác và thể hiện cảm xúc một cách phù hợp; biết chào hỏi, cảm ơn, xin lỗi; Biết chờ đợi đến lượt, mạnh dạn, hồn nhiên trong giao tiếp; Sử dụng các từ thể hiện sự lễ phép khi nói chuyện với người lớn. Biểu đạt hiểu biết, tình cảm, nhu cầu của bản thân; nhận biết một số hành động tốt/xấu...	

Nội dung KNS thể hiện qua mục tiêu cụ thể đối với trẻ cuối tuổi mẫu giáo:

Các mục tiêu	Các nội dung cụ thể
<i>Phát triển thể lực</i>	Có một số KNS và thói quen tự phục vụ liên quan đến sức khỏe, an toàn, vệ sinh thân thể, vệ sinh ăn uống, vệ sinh môi trường sinh hoạt. Biết cách phòng tránh một số bệnh thông thường. Có nề nếp thói quen, tự phục vụ, hành vi văn minh trong ăn uống, vệ sinh cá nhân, vệ sinh môi trường, nhận biết những nơi không an toàn, nguy hiểm và cách phòng tránh;
<i>Phát triển nhận thức</i>	Có một số hiểu biết về môi trường tự nhiên và xã hội gần gũi: có khả năng quan sát, so sánh, phân loại, phán đoán, phân tích để tìm mối quan hệ đơn giản, có suy nghĩ phê phán các sự vật, hiện tượng, gần gũi xung quanh;
<i>Phát triển ngôn ngữ</i>	Nghe và hiểu lời nói trong giao tiếp. Có khả năng dùng lời nói để diễn đạt ý nghĩ, cảm xúc tình cảm của mình. Đặc biệt là đối với trẻ em dân tộc có thể sử dụng tiếng phổ thông trong giao tiếp ở trường mầm non, có một số kỹ năng chuẩn bị vào lớp 1;
<i>Phát triển tình cảm, ứng xử và quan hệ xã hội</i>	Mạnh dạn, tự tin, lễ phép trong giao tiếp, có hành vi ứng xử đúng đắn với bản thân, với mọi người xung quanh, bước đầu có ý thức trách nhiệm và kiên trì thực hiện công việc được giao đến cùng, bước đầu biết tôn trọng, hòa nhập, chia sẻ, cộng tác với bạn bè trong nhóm lớp và những người gần gũi; thực hiện được các quy tắc đơn giản, nếp sống văn minh trong gia đình, trường lớp và nơi công cộng; yêu quý, quan tâm, giúp đỡ những người thân trong gia đình, bạn bè và cô giáo ở lớp; yêu quý vật nuôi...Rèn luyện một số phẩm chất, KNS phù hợp; biết cách xử lý tình huống trong hoàn cảnh cụ thể, bày tỏ tình cảm phù hợp, đúng lúc; tự lập trong các tình huống quen thuộc, có kỹ năng tự phục vụ, hợp tác, có trách nhiệm.

Các nội dung giáo dục trong 5 lĩnh vực trên được sắp xếp theo hệ thống thống chủ đề

gồm: Bản thân; Gia đình; Trường mầm non, Nghề nghiệp; Giao thông, Quê hương- đất nước – bác Hồ; Tết và mùa xuân; Thế giới thực vật; Thế giới động vật, Nước và các hiện tượng tự nhiên, Dinh dưỡng - sức khỏe. Các chủ đề mang tính đồng tâm từ nhà trẻ cho đến lớp Mẫu giáo, với cùng chủ đề nhưng ở các lứa tuổi khác nhau thì nội dung sẽ được đi sâu và mở rộng hơn phù hợp với từng độ tuổi. Trẻ càng lớn thì nội dung các phong phú và đa dạng. Các chủ đề giáo dục kỹ năng sống dành cho trẻ phải luôn thể hiện sự gần gũi với cuộc sống của trẻ và được mở rộng dần trong mối quan hệ giữa trẻ và gia đình, trường học, cộng đồng và môi trường tự nhiên xung quanh. [9], [10]

2.5. Thực trạng năng lực nhận biết của giáo viên về các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Để tìm hiểu năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống nói riêng của giáo viên mầm non. Chúng tôi đã gửi phiếu điều tra đến các giáo viên giảng dạy tại các trường mầm non trên địa bàn Hà Nội, chúng tôi đã thu về được 135 phiếu. Ở câu hỏi đầu tiên, chúng tôi đi tìm hiểu về nhận thức của giáo viên về: *Mức độ cần thiết của việc nắm được các nội dung giáo dục kỹ năng sống (KNS) cho trẻ mầm non. Chúng tôi nhận được kết quả như sau:*

Mức độ	Ý kiến lựa chọn	Tỷ lệ %
Rất cần thiết	97	71.8
Cần thiết	36	26.7
Không cần thiết lắm	2	1.5
Không cần	0	0

Nhìn vào bảng thống kê về nhận thức của giáo viên mầm non với mức độ cần thiết của việc nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho ta thấy, 71.8 % giáo viên cho là rất cần thiết và 26.7% cho là cần thiết. Có hai cô giáo chọn đáp án là không cần thiết lắm chiếm tỷ lệ rất nhỏ 1.5%. Khi được hỏi các cô tại sao các cô lại cho rằng việc nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non là không cần thiết lắm, chúng tôi nhận được câu trả lời: “Ở trường chị, thuê một trung tâm riêng về dạy KNS cho trẻ rồi, nên mình biết các nội dung hay không, không cần thiết lắm, mình có dạy đâu“. Trong đó với câu hỏi “Theo anh chị, giáo dục KNS cho trẻ ở trường mầm non bao gồm những nội dung nào”. Chúng tôi nhận được kết quả như sau:

Nội dung	Số lượng GV	Tỷ lệ %
Kỹ năng tự phục vụ	135/135	100%
Kỹ năng thể hiện cảm xúc	23/135	17%
Kỹ năng tự nhận thức	55/135	40.7%
Kỹ năng hợp tác	42/135	31.1%
Kỹ năng giao tiếp	112/135	83%
Kỹ năng giải quyết vấn đề	4/135	3%
Kỹ năng khác	0	0%

Theo số liệu ở bảng tổng hợp đánh giá về nhận thức của giáo viên mầm non về các nội

dung giáo dục kỹ năng sống ta thấy rằng giáo viên phần nào đã phần nào nhận thức được về các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ ở trường mầm non thông qua việc lựa chọn các nội dung trong đáp án trả lời. Trong đó các ý kiến tập trung chủ yếu vào lựa chọn các kỹ năng tự phục vụ (chiếm 100%) và kỹ năng giao tiếp vì đây là những kỹ năng dễ nhận thấy thường ngày ở trẻ. Còn kỹ năng giải quyết vấn đề là thấp hơn cả với chỉ 3% lựa chọn. Các cô giáo cho rằng khi trẻ bị làm sao trẻ toàn mách người lớn, mách cô chứ trẻ có bao giờ tự giải quyết được đâu. Còn các kỹ năng hợp tác (31.1%) và kỹ năng thể hiện cảm xúc (17%) có tỷ lệ lựa chọn cũng thấp, do đó có thể thấy nhận thức của giáo viên về kỹ năng thể hiện cảm xúc và kỹ năng hợp tác ở trẻ chưa cao. Việc lựa chọn các nội dung giáo dục kỹ năng sống còn mang tính chủ quan do các câu hỏi có sẵn các đáp án trả lời, dù vậy ở đây cũng cho thấy vấn đề GDKNS cho trẻ cũng đã nhận được sự quan tâm của giáo viên. Từ đó cũng có thể thấy rằng thực trạng nhận thức của giáo viên về các nội dung GDKNS là chưa cao.

Với câu hỏi: “Theo anh chị, mức độ thực hiện các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ ở trường mầm non hiện nay như thế nào”.

Mức độ	Số lượng	Tỷ lệ %
Rất tốt	5/135	3.7
Tốt	10/135	7.4
Bình thường	98/135	72.6
Chưa thực hiện	13/135	9.6
Không trả lời	9/135	6.7

Ở câu hỏi thứ 2, mang tính chất thao khảo về sự đánh giá của giáo viên về mức độ giáo dục KNS cho trẻ trong các trường mầm non hiện nay thì chỉ có 11.1 % giáo viên cho rằng việc thực hiện giáo dục KNS cho trẻ là rất tốt và tốt. Đến 72.6% cho rằng việc GDKNS cho trẻ ở các trường mầm non chỉ được thực hiện bình thường. 9.6 % cho rằng GDKNS chưa được thực hiện ở trong trường mầm non và có đến 6.7 % giáo viên hoặc do bận rộn hoặc do không quan tâm nên đã không đưa ra câu trả lời. Như vậy mặc dù GDKNS cho trẻ có vai trò quan trọng trong sự hình thành nhân cách cho trẻ. Nhưng việc quan tâm và thực hiện giáo dục KNS cho trẻ ở trường mầm non hiện nay chưa được chú trọng. Những thống kê ý kiến của các giáo viên trực tiếp đứng lớp đã phần nào đánh giá được thực trạng công tác giáo dục KNS cho trẻ ở trường mầm non hiện nay. Nguyên nhân trực tiếp là chưa có văn bản quy định, cũng như nội dung chương trình cụ thể được xây dựng cho các giáo viên về GDKNS cho trẻ hoặc nguyên nhân gián tiếp là do nhận thức của giáo viên về GDKNS cho trẻ còn hạn chế và luôn bị động trong việc thực hiện. Vì vậy để việc GDKNS cho trẻ được thực hiện thường xuyên, liên tục và đạt kết quả tốt thì cần giúp giáo viên có nhận thức đúng đắn về nội dung và tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng sống đối với việc hình thành nhân cách con người Việt Nam. Bên cạnh đó ta phải xây dựng các biện pháp cụ thể để giáo dục KNS cho trẻ, giúp người giáo viên định hướng tốt nhất vấn đề GDKNS cho trẻ.

Khi được hỏi về lấy nguồn các nội dung giáo dục kỹ năng sống ở đâu để tổ chức và giảng dạy kỹ năng sống cho trẻ tại lớp thì có một thực tế đáng lo ngại là 112 cô lựa chọn các

nội dung và các videos giáo dục kỹ năng sống có sẵn các cô lấy về và sử dụng chiếm 83%. Tỷ lệ còn lại với 9 cô nói dựa vào sách vở đọc được chiếm 6.7%, chỉ có 14 cô nói dựa vào các nguồn thông tin chính thống, như giáo trình, và các văn bản quy định, chất lọc trong chương trình giáo dục mầm non và lựa chọn các nội dung giáo dục kỹ năng sống linh hoạt, phù hợp với đối tượng lớp giảng dạy chiếm tỷ lệ khiêm tốn 10,4%. Kết quả điều tra nhận thức của giáo viên mầm non về các nội dung giáo dục kỹ năng sống ở một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hà Nội cho thấy, phần đông giáo viên đã nhận thức được sự cần thiết phải giáo dục kỹ năng sống và xác định được các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ nhưng làm thế nào để đạt được hiệu quả giáo dục thì họ còn gặp nhiều khó khăn: Sự quan tâm chỉ đạo của ban giám hiệu nhà trường là chưa triệt để, chưa thường xuyên. Vấn đề GDKNS cho trẻ ở trường mầm non hiện nay là một vấn đề mới, tuy đã được quan tâm nhưng vẫn chưa có định hướng rõ ràng và mang tính hệ thống; Bên cạnh việc thực hiện nhiệm vụ chăm sóc – giáo dục trẻ, giáo viên còn phải tham gia nhiều hoạt động phong trào của nhà trường và địa phương, do đó thời gian đầu tư tìm hiểu tài liệu cũng như lên kế hoạch giáo dục kỹ năng sống cho trẻ là rất ít. Từ những kết quả tìm hiểu thực trạng và những nhận định trên đây là cơ sở thực tiễn quan trọng để chúng tôi muốn đưa ra một vài gợi ý nhằm nâng cao năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống của giáo viên mầm non hơn.

2.6. Một số gợi ý nhằm nâng cao năng lực nhận biết của giáo viên mầm non về các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non.

2.6.1. Tổ chức các lớp bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên để cung cấp và mở rộng tri thức cho giáo viên mầm non về các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non

Đây là một trong những biện pháp có vai trò hết sức quan trọng trong quá trình nâng cao năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống. Thực tế cho thấy, nhiều giáo viên có tâm huyết với công việc, mong muốn phát huy khả năng của mình trong công tác đổi mới phương pháp chăm sóc – giáo dục với những nội dung giáo dục mới – nội dung giáo dục kỹ năng sống, nhưng họ lại không biết làm như thế nào để đổi mới và đổi mới liệu có mang lại hiệu quả tốt hay không. Đặc biệt là những nội dung giáo dục kỹ năng sống phù hợp với độ tuổi mầm non thì không phải giáo viên nào cũng nắm được. Vì vậy việc tổ chức bồi dưỡng kiến thức về kỹ năng sống cho giáo viên là hết sức cần thiết. Việc bồi dưỡng thường xuyên theo chu kỳ là hình thức phù hợp với đặc thù nghề nghiệp của giáo viên mầm non: Giáo viên được bồi dưỡng ngay tại trường, người học thì không phải thường xuyên đối mặt với giảng viên, trường mầm non lại là cơ sở bồi dưỡng. Tham gia bồi dưỡng thường xuyên giúp giáo viên được cập nhật thông tin nắm được chính xác những kiến thức căn bản về kỹ năng sống: Với khái niệm, tầm quan trọng, mục tiêu, nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ cũng như những phương pháp, hình thức cách tiếp cận giáo dục kỹ năng sống phù hợp với trẻ, để từ đó không những nâng cao trình độ chuyên môn mà còn được rèn luyện được kỹ năng thông qua quá trình bồi dưỡng.

2.6.2. Tạo môi trường hoạt động tích cực cho giáo viên và trẻ được bộc lộ, thể hiện, rèn luyện và phát triển các nội dung giáo dục kỹ năng sống.

Một trong những khó khăn giáo viên gặp phải trong quá trình giáo dục kỹ năng sống cho trẻ là yếu tố cơ sở vật chất. Thực trạng lớp học quá đông trẻ với điều kiện trang thiết bị còn hạn chế trong khi bản thân giáo viên không có đủ điều kiện kinh tế và thời gian để tự trang bị các đồ dùng này là khá phổ biến. Vì vậy, việc tăng cường xây dựng cơ sở vật chất, đồ dùng, trang thiết bị sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên có cơ hội thể hiện và phát huy khả năng của mình, có tác dụng hỗ trợ sự lựa chọn các nội dung, các hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho cô và trẻ, tạo điều kiện cho hoạt động của cô và trẻ đa dạng, hấp dẫn hơn rất nhiều. Tạo môi trường hoạt động tích cực là tạo nên không gian làm việc, không gian chơi rộng rãi, thoáng mát, với các trang thiết bị, đồ dùng, dụng cụ, đồ chơi đa dạng, phong phú, mới lạ và hấp dẫn cũng như tạo bầu không khí thân thiện, bình đẳng, gần gũi, yêu thương là một việc làm vô cùng quan trọng và cần thiết.

Môi trường hoạt động tốt sẽ tăng khả năng chú ý, hứng thú của cô và trẻ trong các hoạt động, giúp giáo viên có những động lực, ý tưởng sáng tạo hơn, từ đó sẽ thiết kế và tổ chức được các hoạt động hấp dẫn, phù hợp với sự phát triển của trẻ, kích thích trẻ tích cực thể hiện, tích cực trải nghiệm các KNS. Sự trải nghiệm sâu sắc trong môi trường hoạt động phong phú, hấp dẫn đó tạo cơ hội cho trẻ tiếp cận gần hơn với thế giới thực của người lớn. Chính ở đây các KNS của trẻ được hình thành. Tạo môi trường hoạt động tích cực bao gồm môi trường vật chất và môi trường tâm lý do vậy việc xây dựng những hoạt động đa dạng, hấp dẫn với bầu không khí thân thiện giữa cô và trẻ có vai trò vô cùng lớn. Giúp nâng cao hiệu quả các hoạt động hướng đến các nội dung giáo dục kỹ năng sống.

2.6.3. Xây dựng kế hoạch, chương trình giảng dạy cụ thể, chi tiết, rõ ràng, có nhấn mạnh vào các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ

Xây dựng đầy đủ kế hoạch năm học, kế hoạch hàng tháng, kế hoạch hàng tuần rõ ràng để thực hiện các hoạt động theo đúng kế hoạch và để đảm bảo có sự xuất hiện của các nội dung giáo dục kỹ năng sống trong các hoạt động ở trường mầm non phù hợp: *Kỹ năng tự tin*: Một trong những kỹ năng đầu tiên mà giáo viên cần chú tâm là phát triển sự tự tin, lòng tự trọng của trẻ. Nghĩa là giúp trẻ cảm nhận được mình là ai, cả về cá nhân cũng như mối quan hệ với những người khác. KNS này giúp trẻ cảm thấy tự tin trong mọi tình huống ở mọi nơi; *Kỹ năng ứng xử phù hợp với những người gần gũi xung quanh*: Lễ phép với người trên; Quan tâm, nhường nhịn em nhỏ; Quan tâm giúp đỡ mẹ những công việc vừa sức; *Kỹ năng hợp tác*: Bằng các trò chơi, câu chuyện, bài hát giúp trẻ học cách cùng nhau làm việc với bạn đây là công việc không nhỏ đối với trẻ lứa tuổi này. Kỹ năng hợp tác thể hiện sự thân thiện, hòa hợp với bạn bè, chia sẻ giúp đỡ bạn khi cần thiết, cùng bạn hoàn thành một số công việc đơn giản; *Kỹ năng tuân thủ các quy tắc xã hội*: Quy tắc công cộng (không vứt rác bừa bãi, không nói to, không bẻ cành, hái hoa, không xô đẩy nhau,...); quy tắc giao thông (đội mũ bảo hiểm khi ngồi trên xe máy, đi trên vỉa hè, không đùa dưới lòng đường,...); quy tắc khi làm khách (lễ phép, không nghịch, quậy phá, không tự sử dụng đồ dùng của chủ nhà,...); *Kỹ năng giao tiếp*: Giáo viên cần dạy trẻ thể hiện bản thân và diễn đạt ý tưởng của mình cho người khác hiểu, trẻ cần cảm nhận được vị trí, kiến thức của mình trong thế giới xung quanh nó. Đây là kỹ năng cơ bản và khá quan trọng đối với trẻ. Nếu trẻ cảm thấy thoải

mới khi nói về một ý tưởng hay chính kiến nào đó, trẻ sẽ trở nên dễ dàng học và sẽ sẵn sàng tiếp nhận những suy nghĩ mới. Đây chính là yếu tố cần thiết để giúp trẻ sẵn sàng học mọi thứ. Cần có sự phê duyệt về các kế hoạch giảng dạy, các hoạt động hướng vào các nội dung giáo dục kỹ năng sống từ những người có chuyên môn hoặc từ các phòng ban Giám hiệu nhằm đảm bảo tính đúng đắn, phù hợp của hoạt động đối với khả năng nhận thức của trẻ. Tổ trưởng bộ môn có nhiệm vụ trong cuộc họp đầu năm học lên khung chương trình giảng dạy, nhấn mạnh việc tích hợp các nội dung giáo dục kỹ năng sống vào trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ

3. KẾT LUẬN

GDKNS cho trẻ mầm non là một việc làm cần thiết đòi hỏi phải xem đây là một trong những nhiệm vụ quan trọng tâm để giúp trẻ có được nền tảng vững chắc bước vào cuộc sống tương lai. Và cô giáo mầm non, người giữ trọng trách to lớn trong sự nghiệp giáo dục ở bậc học mầm non – người trực tiếp quyết định đến chất lượng chăm sóc giáo dục trẻ, lại càng phải hiểu rõ tầm quan trọng này. Để tổ chức được các hoạt động GDKNS phù hợp với đặc điểm lứa tuổi trẻ, hơn ai hết người giáo viên mầm non phải nắm chắc, nắm rõ, hiểu sâu về giáo dục kỹ năng sống nói chung và các nội dung GDKNS nói riêng. Để nâng cao năng lực nhận biết các nội dung giáo dục kỹ năng sống chúng tôi đưa ra một số biện pháp: Tổ chức các lớp bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên để cung cấp và mở rộng vốn tri thức cho giáo viên mầm non về kỹ năng sống; Tạo môi trường hoạt động tích cực cho giáo viên và trẻ được bộc lộ, thể hiện, rèn luyện và phát triển các nội dung giáo dục kỹ năng sống; Xây dựng kế hoạch, chương trình giảng dạy cụ thể, chi tiết, rõ ràng, có nhấn mạnh vào các nội dung giáo dục kỹ năng sống cho trẻ với hi vọng sẽ góp một phần nhỏ của mình vào sự phát triển chung của ngành giáo dục mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Weinert F. E. (2001), *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eineumstrittene Selbstverstandlichkeit*, In F. E. Weinert (eds), *Leistungsmessung in Schulen*, Weinheim und Basejl: Beltz Verlag.
2. Québec (2004), *Ministere de l'Education*, Québec Education Program, Secondary School Education, Cycle One
3. Tremblay Denyse (2002), *The Competency-Based Approach: Helping learners become autonomous*. In *Adult Education – A Lifelong Journey*
4. Lương Việt Thái (chủ nhiệm đề tài), Nguyễn Hồng Thuận, Phạm Thanh Tâm (2011), *Phát triển Chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực người học*, Đề tài nghiên cứu khoa học, Mã số: B2008 – 37 -52 TĐ, Hà Nội.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Nội dung chương trình giáo dục mầm non mới*, Hà Nội.
6. Sở Giáo dục và Đào tạo Hà nội (2013), *Chương trình giảng dạy nâng cao ngoài chương trình giáo dục mầm non, phổ thông để áp dụng đối với các cơ sở giáo dục chất lượng cao trên địa bàn Thủ đô, giai đoạn 2013-2015*, Hà Nội.
7. Từ điển tiếng việt (2000), Nxb. Đà Nẵng.
8. Khoa giáo dục Mầm non (2012), *Mô hình nhân cách giáo viên mầm non thời kỳ hội nhập quốc*

- tế, Kỹ yếu hội thảo, Hà Nội.
9. Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Đinh Thị Kim Thoa, Phan Thị Thảo Hương (2010), *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho trẻ mầm non*, Nxb. Đại học Quốc Gia, Hà Nội.
10. Nguyễn Thanh Bình (2007), *Giáo dục kỹ năng sống*, Nxb. ĐHSPTHN.

ENHANCE TEACHERS' AWARENESS TOWARDS TEACHING LIVING SKILLS FOR KINDERGARTEN CHILDREN

Abstract: *Living skills – the package which is indispensable for each people life. Without equipping living skills, children would fall into social evils, lose faith, be violent, lose their self-esteem, or be abused... To having mental and physical development completely for children, kindergarten teachers play an undeniable role in the first years of children life. We are living in XXI century whose information is exploding, and technology and science have big jump, and our knowledge about the world is expanding. Beside good and useful information, there are also many negative and untrue information. Therefore, it is required kindergarten teachers to be more dynamic, having ability to search, aware and filter the useful, necessary and suitable living skills content to educate children.*

Keywords: *Teachers, living skills, awareness ability.*

VẬN DỤNG DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC

Vũ Thị Trang, Ngô Thị Út Thương, Phạm Việt Quỳnh

Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Tóm tắt: *Dạy học giải quyết vấn đề tạo cơ hội cho học sinh Tiểu học được bồi dưỡng và nâng cao kỹ năng phát hiện và tiến hành quá trình giải quyết - một kỹ năng rất cần thiết cho con người sống trong thế giới hiện đại. Trên cơ sở phân tích đặc điểm, vai trò của dạy học giải quyết vấn đề trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở Tiểu học. Bài viết đưa ra qui trình tổ chức dạy học giải quyết vấn đề, ví dụ minh họa tổ chức dạy học có vận dụng phương pháp này trong môn Tự nhiên Xã hội và tiến hành thực nghiệm. Kết quả thực nghiệm đã bước đầu chứng minh tính khả thi, khả năng vận dụng qui trình dạy học giải quyết vấn đề trong quá trình dạy học môn Tự nhiên và Xã hội góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.*

Từ khóa: *Dạy học giải quyết vấn đề, môn Tự nhiên và Xã hội, tiểu học.*

Nhận bài ngày 12.2.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Phạm Việt Quỳnh; Email: pvquynh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Từ thời cổ đại, nhà triết học Socrate đã xây phương pháp đàm thoại Ocristic – giải quyết vấn đề (GQVĐ) dựa vào tri thức và kinh nghiệm của người học. Năm 1909, J. Dewey đã trình bày cơ sở nền tảng của dạy học GQVĐ trong tác phẩm “Chúng ta suy nghĩ như thế nào?” [2]. Ông đã đề ra quy trình suy nghĩ, vận động của học sinh (HS) để đi đến sáng tỏ vấn đề nhận thức. Từ đó, lý thuyết dạy học của ông đã được phổ biến và vận dụng rộng rãi trong giáo dục. Dạy học GQVĐ lấy hoạt động học của HS làm trung tâm nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS giúp các em tiếp cận một cách nhanh nhất, có hiệu quả nhất với khối lượng tri thức nhân loại ngày càng lớn. Dạy học GQVĐ hướng đến kích thích nhu cầu nhận thức từ bên trong, tạo ra khả năng tư duy độc lập và sáng tạo cho HS. Ở Việt Nam, từ lâu dạy học GQVĐ đã được các nhà giáo dục như Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Ngọc Quang, Trần Bá Hoàn, Nguyễn Bá Kim, Đỗ Hương Trà, ... nghiên cứu và triển khai ứng dụng trong nhà trường. Dạy học GQVĐ tích cực hóa hoạt động của HS, thúc đẩy người học sẵn sàng hoạt động một cách tự giác, tích cực, khi được giải quyết vấn đề, tạo được niềm vui và động lực trong học tập của HS [6], [7]. Chương trình môn Tự nhiên và Xã hội (TN&XH) ở Tiểu học được xây dựng theo quan điểm đồng tâm và tích hợp kiến thức của

nhiều ngành khoa học. Đồng thời, chương trình môn TN&XH chú trọng tới vốn sống, vốn hiểu biết của HS trong việc tham gia xây dựng bài học [4]. Do đó, trong dạy học môn TN&XH cần tạo cơ hội để HS huy động kinh nghiệm, vốn sống của mình để tự phát hiện và khám phá ra kiến thức mới. Vận dụng dạy học GQVĐ trong môn TN&XH có vai trò tạo hứng thú học tập, kích thích phát triển tư duy của HS. Vì ở đây, HS phải trải qua một quá trình động não, suy nghĩ rất tích cực trước tình huống có vấn đề để tìm ra cách giải quyết. Thông qua đó, HS được làm quen với việc nghiên cứu khoa học, nếp suy nghĩ độc lập, sáng tạo, biết liên hệ và sử dụng những kiến thức đã có trong việc lĩnh hội kiến thức mới của bài học. Hơn nữa, thông qua dạy học GQVĐ rèn luyện cho HS phương pháp học tập, phát triển kỹ năng phát hiện và tiến hành quá trình GQVĐ. Tuy nhiên, hiện nay giáo viên còn gặp khó khăn khi vận dụng dạy học GQVĐ trong dạy học môn TN&XH như: xây dựng các tình huống có vấn đề, lúng túng trong các bước tổ chức dạy học GQVĐ sao cho hiệu quả,... Như vậy, vận dụng dạy học GQVĐ đang là một xu thế tất yếu, ngày càng lan rộng và phổ biến ở nhiều quốc gia, nhiều cấp học, môn học và lĩnh vực khác nhau. Ở nước ta, việc sử dụng dạy học GQVĐ trong nhà trường đang được quan tâm thực hiện. Với những lý do trên việc nghiên cứu để vận dụng dạy học GQVĐ trong dạy học môn TN&XH nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn học là thiết thực và cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Dạy học giải quyết vấn đề

2.1.1. Đặc trưng của dạy học giải quyết vấn đề

Các nhà giáo dục học đều đồng ý rằng có thể coi dạy học GQVĐ là một phương pháp dạy học (PPDH). Tuy nhiên, cần lưu ý rằng “...*nó không phải là một PPDH cụ thể đơn nhất mà là một tổ hợp PPDH phức hợp gồm nhiều PPDH liên kết với nhau chặt chẽ và tương tác với nhau...*” [5]. Theo I. Kharlamov: “*Dạy học GQVĐ là sự tổ chức quá trình dạy học bao gồm việc tạo ra tình huống có vấn đề (tình huống tìm tòi) trong giờ học, kích thích ở HS nhu cầu giải quyết những vấn đề nảy sinh, lôi cuốn các em vào hoạt động nhận thức tự lực nhằm nắm vững kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo mới, phát triển tính tích cực trí tuệ và hình thành cho các em năng lực tự mình thông hiểu và lĩnh hội thông tin khoa học*” [3]. Có rất nhiều tên gọi và định nghĩa khác nhau về dạy học GQVĐ nhưng đều cho rằng bản chất của dạy học GQVĐ là GV tạo ra những tình huống có vấn đề, hướng dẫn HS phát hiện vấn đề, hoạt động tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo để GQVĐ và thông qua đó chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện kỹ năng và đạt được mục đích học tập. Như vậy, dạy học GQVĐ có ba đặc điểm quan trọng là: 1/ Chứa đựng tình huống có vấn đề liên quan đến nội dung học tập; 2/ Quá trình thực hiện dạy học GQVĐ được chia thành những giai đoạn, những bước có tính mục đích chuyên biệt; 3/ Dạy học GQVĐ bao gồm nhiều hình thức tổ chức đa dạng, lôi cuốn HS tham gia một cách tích cực, chủ động, sáng tạo dưới sự chỉ đạo dẫn dắt, gợi mở của giáo viên (GV) [7].

2.1.2. Vai trò dạy học giải quyết vấn đề trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở Tiểu học

Qua nghiên cứu có thể thấy dạy học GQVĐ tỏ ra đặc biệt thích hợp với việc dạy học môn TN&XH ở Tiểu học, vì đặc thù của môn học chứa đựng nhiều tình huống cần giải quyết.

Hơn nữa, dạy học GQVĐ góp phần vào đổi mới PPDH, phát triển năng lực GQVĐ của HS tiểu học. Dạy học GQVĐ có vai trò quan trọng trong dạy học cụ thể là:

- Giúp phát huy cao tính tích cực, tự giác, độc lập sáng tạo của HS. Thông qua dạy học GQVĐ HS được thể hiện vai trò trung tâm của mình trong hoạt động nhận thức.

- Rèn luyện cho HS năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Đây là một năng lực quan trọng và cần thiết trong cuộc sống để con người có thể sống và làm việc trong xã hội. Giúp cho cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của một bối cảnh rộng lớn và phức tạp, chúng có thể không quan trọng với các chuyên gia, nhưng rất quan trọng với tất cả mọi người. Tuy nhiên, HS tiểu học còn rất hạn chế về các năng lực (năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác,...), trong đó có năng lực GQVĐ. Do đó, khi đứng trước một vấn đề trong thực tiễn cuộc sống các em còn lúng túng, không biết cách giải quyết vấn đề dẫn đến kết quả không tốt trong học tập và cuộc sống. Vì vậy, việc phát triển năng lực GQVĐ cho HS là cần thiết. Bên cạnh đó, nếu có năng lực GQVĐ thì khi đứng trước một vấn đề HS sẽ nhanh chóng xác định được vấn đề, thiết lập không gian vấn đề (những thông tin liên quan đến vấn đề cần giải quyết), đề xuất được giải pháp và hướng đi hợp lý với tinh thần và thái độ tích cực. Qua đó giúp HS chủ động, tích cực, tự tin hơn trong học tập cũng như trong cuộc sống.

- Rèn luyện cho học sinh kỹ năng tự học, kỹ năng lập kế hoạch, kỹ năng tự tổ chức, tự kiểm tra, tự đánh giá hoạt động tự học của chính mình.

- Rèn luyện cho HS các thao tác tư duy logic. Bởi lẽ, để giải quyết vấn đề HS cần phải có sự quan sát, phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa để rút ra kết luận.

Tuy nhiên, dạy học GQVĐ đòi hỏi GV đầu tư thời gian, công sức và phải có năng lực sư phạm tốt để xây dựng các tình huống có vấn đề, tổ chức hướng dẫn HS tìm tòi để phát hiện, giải quyết vấn đề. Theo Bernd Meier, mục tiêu của dạy học GQVĐ nhằm rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề cho HS [1]. Dạy học GQVĐ có thể áp dụng áp dụng trong dạy học lí thuyết, thực hành và cả vấn đề gắn liền thực tiễn.

2.1.3. Quy trình dạy học giải quyết vấn đề trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở Tiểu học

Trên cơ sở những thành tựu nghiên cứu về dạy học GQVĐ của các nhà giáo dục đi trước như Trần Bá Hoàn, Phan Thị Thanh Hội, Lê Đình Trung,... chúng tôi vận dụng quy trình DH GQVĐ gồm các bước sau [7]:

Bước 1: Đặt vấn đề.

GV giao nhiệm vụ nhận thức cho HS thông qua việc làm xuất hiện tình huống có vấn đề. HS phân tích tình huống đặt ra để nhận biết được vấn đề, sẵn sàng và mong muốn tham gia GQVĐ. Cùng với việc giới thiệu tình huống có vấn đề và làm sáng tỏ vấn đề thì việc kích thích hứng thú nhận thức ở HS cũng là điều hết sức quan trọng. Do đó, hình thức giới thiệu phải lôi cuốn và hấp dẫn để HS có hứng thú, động lực tham gia vào giải quyết vấn đề.

Bước 2: Đề xuất các giải thuyết để giải quyết vấn đề

Dưới sự hướng dẫn của GV, HS sẽ đưa ra ý tưởng và giả thuyết về vấn đề. Từ đó HS huy động các kiến thức cần cho việc giải quyết vấn đề. HS sẽ liệt kê các kiến thức cần có để

kiểm chứng, đồng thời xác định kiến thức mới cần có để GQVĐ. Trong bước này, vai trò của GV là hết sức quan trọng trong việc định hướng HS xác định chính xác nội dung cần nghiên cứu.

Bước 3: Lập kế hoạch và thực hiện giải quyết vấn đề

Trong bước này HS cần đề xuất các phương án GQVĐ. Các phương án giải quyết đã được tìm ra cần được phân tích, so sánh xem có thích hợp và giải quyết được vấn đề đặt ra không. GV có thể chia nhóm, phân chia các nội dung cần nghiên cứu. Sau khi thu thập đủ thông tin, các nhóm thảo luận, chia sẻ và hệ thống hóa kiến thức mới nhận được. Điều này đảm bảo cho tất cả HS hiểu được nội dung kiến thức mới, từ đó biết được ý nghĩa của nó trong việc đánh giá các ý tưởng, giả thuyết. Từng ý tưởng, giả thuyết sẽ được xem xét, kiểm chứng về tính đúng đắn. Trên cơ sở đó, vấn đề được giải quyết một cách hiệu quả. Nếu như khi kiểm chứng, không một giả thuyết nào đưa ra được chấp nhận thì cần phải quay trở lại vấn đề ban đầu, đề xuất giả thuyết mới, rồi kiểm chứng lại. Kết thúc giai đoạn, HS đã GQVĐ nêu ra. Có thể nói, đây là giai đoạn mà người học phải vận dụng tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã có, tiến hành các thao tác tư duy để đưa ra những phương án GQVĐ gặp phải.

Bước 4: Kết luận

HS thảo luận và đánh giá kết quả để đưa đến việc khẳng định hay bác bỏ giả thuyết đã nêu ra. Từ đó, HS sẽ phát biểu kết luận cho vấn đề đặt ra và đề xuất vấn đề mới nếu có. Kết quả của việc GQVĐ được thể hiện thông qua việc hiểu vấn đề và sự lí giải hợp lý cho vấn đề. Sự hiểu biết về vấn đề có thể được người học thể hiện thông qua việc viết báo cáo về vấn đề, tạo ra sản phẩm, nêu các giải pháp về vấn đề,... Cũng có khi trong một thời gian học tập nhất định, HS không thể giải quyết vấn đề thì có thể trao đổi, thảo luận về những gì đã thu được, cái gì còn tồn đọng chưa được giải quyết, nảy sinh những vấn đề mới nào và lấy đó làm cơ sở cho việc tiếp tục giải quyết vấn đề cũ cũng như giải quyết vấn đề mới phát sinh.

2.2. Ví dụ minh họa dạy học giải quyết vấn đề trong môn Tự nhiên xã hội ở Tiểu học

Vận dụng qui trình dạy học GQVĐ được đề xuất ở trên, chúng tôi xây dựng ví dụ minh họa trong dạy học một hoạt động của Bài 46 – Khả năng kì diệu của lá cây môn TN&XH 3. Mục tiêu của hoạt động dạy học này giúp HS biết được chức năng thoát hơi nước của lá cây. Đồng thời rèn luyện cho HS kĩ năng giải quyết vấn đề, kĩ năng nghiên cứu khoa học, làm việc nhóm,...

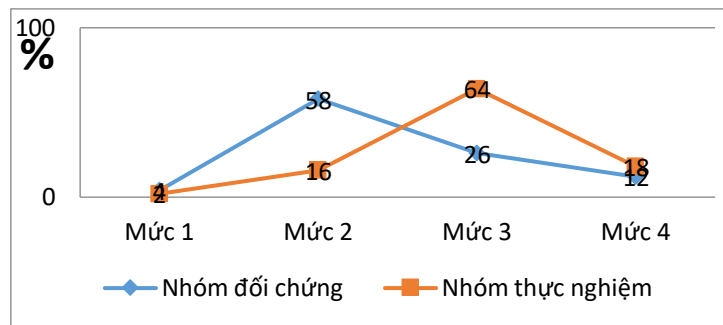
Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
<p>- <i>Bước 1. Đặt vấn đề.</i> GV đưa tình huống cho vấn đề: Chúng ta đều biết rằng hàng ngày rễ cây hút một lượng lớn nước vào thân cây. Cây dùng nước để quang hợp và sử dụng cho các hoạt động sống khác và chỉ giữ lại một phần rất nhỏ. Vậy phần nước còn lại đã đi đâu?</p>	<p>Học sinh đọc các kiến thức về chức năng của rễ cây đã được học: + Rễ cây có chức năng hút nước và chất khoáng cho cây. + Tìm hiểu về chức năng của lá cây: Lá cây có chức năng quang hợp, hô hấp và thoát hơi nước.</p>

<p>- Yêu cầu HS phân tích tình huống để nhận biết được vấn đề.</p>	
<p>- <i>Bước 2: Đề xuất các giải thuyết để giải quyết vấn đề</i> Gv tổ chức cho cả lớp học đề xuất các giả thuyết cho vấn đề đặt ra</p>	<p>HS đề xuất giải thuyết: Ở cây quá trình thoát hơi nước diễn ra ở lá cây.</p>
<p>- <i>Bước 3: Lập kế hoạch và thực hiện giải quyết vấn đề</i> GV chia lớp thành 4 nhóm. HS trong mỗi nhóm làm việc độc lập, sau đó nêu ý kiến thảo luận nhóm, thống nhất và đề xuất dụng cụ, cách tiến hành thí nghiệm.</p> <p>GV có thể định hướng cho các nhóm lựa chọn thí nghiệm và hỗ trợ HS trong quá trình tiến hành thí nghiệm. GV có thể chia nhóm HS tiến hành thí nghiệm: Nhóm 1 và 2 làm thí nghiệm 1; Nhóm 3 và 4 làm thí nghiệm 2.</p> <p>GV lưu ý HS trong quá trình làm thí nghiệm đều sử dụng 2 cây tươi. Một cây cần cắt bỏ lá, 1 cây còn lá để chứng minh được vai trò của lá trong thí nghiệm.</p>	<p>- HS đề xuất dụng cụ và các bước tiến hành thí nghiệm + <i>Thí nghiệm 1:</i> Bước 1: Trồng hai cây tươi vào chậu: chậu A cắt bỏ lá, chậu B không cắt bỏ lá Bước 2: Chùm túi ni lông vào cả hai cây Bước 3: Để sau vài giờ và quan sát Kết quả: thành túi ni lông ở chậu A vẫn trong. Thành túi ni lông ở chậu B mờ đi, không nhìn thấy rõ lá, có những giọt nước li ti ở trong đó. Giải thích: Do ở chậu B cây có lá nên có hiện tượng thoát hơi nước làm cho túi ni lông bị mờ đi, chậu A cây không còn lá nên không có hiện tượng này + <i>Thí nghiệm 2:</i> Bước 1: Lấy hai lọ thủy tinh A và B có mức nước bằng nhau trên phủ một lớp dầu. Lọ A có cây tươi có rễ, thân, lá. Lọ B có cây tươi có rễ, thân và không có lá Bước 2: Đặt cả hai lọ lên bàn cân sao cho cân thăng bằng Bước 3. Để sau 2 giờ và quan sát hiện tượng xảy ra. Kết quả: Sau 2 giờ, mực nước ở lọ A giảm xuống và mực nước ở lọ B giữ nguyên. Cán cân lệch về phía có lọ B. Giải thích: Do cây ở lọ A có hiện tượng thoát hơi nước qua lá và nước đó là do dễ hút lên. Làm cho nước trong lọ A giảm đi. Lọ B không có hiện tượng đó nên cân nghiêng về phía lọ B.</p>
<p>- <i>Bước 4: Kết luận</i> GV tổ chức cho HS thảo luận và yêu cầu các nhóm cử đại diện trình bày kết quả nghiên cứu của nhóm mình, học sinh các nhóm khác nêu thắc mắc Kết luận: Từ hai thí nghiệm trên rút ra kết luận: Phần lớn nước do rễ hút lên sẽ được thải ra ngoài qua hiện tượng thoát hơi nước ở lá.</p>	<p>- Đại diện nhóm 1 và 2: Thí nghiệm 1: Đã chứng minh được ở cây có lá đã có hiện tượng thoát hơi nước, cây không có lá không có hiện tượng đó. Tuy nhiên chưa chứng minh được lượng nước thoát ra là do dễ hút lên. - Đại diện nhóm 3 và 4: Thí nghiệm 2. Chứng minh được nước do dễ hút lên đã được thoát ra ngoài qua lá cây. Giải thuyết đưa ra là đúng</p>

2.3. Kết quả thử nghiệm qui trình dạy học giải quyết vấn đề trong môn TN&XH

Để đánh giá hiệu quả bước đầu của qui trình dạy học GQVĐ trong môn TN&XH, chúng tôi đã tiến hành thử nghiệm sư phạm trong quá trình dạy học môn TNXH 3 ở trường Tiểu học Trung Yên (Quận Cầu Giấy, Hà Nội). Trước thử nghiệm, HS ở cả nhóm thử nghiệm (50 HS) và đối chứng (50 HS) đều có trình độ tương đương nhau về nhận thức, kỹ năng và thái độ. Sau đó, tiến hành thiết kế bài dạy, chuẩn bị đồ dùng dạy học cần thiết và tiến hành thử nghiệm sư phạm. Đối với lớp đối chứng, GV sẽ giảng dạy theo thiết kế bài giảng đã thống nhất và không sử dụng các phương pháp dạy học tích cực đặc biệt là dạy học GQVĐ. Đối với lớp thực nghiệm, GV sẽ sử dụng thiết kế bài dạy có các phương pháp dạy học tích cực đặc biệt là dạy học GQVĐ trong hoạt động dạy học. Sau thử nghiệm sư phạm, HS làm bài kiểm tra kiến thức để đánh giá hiệu quả dạy học thông qua sự tiếp nhận tri thức và khả năng vận dụng tri thức của HS. Thang điểm cho từng bài kiểm tra theo thứ tự từ thấp đến cao, phân thành 4 mức: Mức 1 - kém (dưới 4 điểm), Mức 2 - trung bình (5 đến 6 điểm), Mức 3 - khá (7 đến 8 điểm), Mức 4 - giỏi (9 đến 10 điểm).

Biểu đồ 1: Kết quả so sánh tỉ lệ mức điểm kiểm tra giữa lớp đối chứng và lớp thử nghiệm



Kết quả học tập của HS lớp thử nghiệm đạt chất lượng cao hơn so với hẳn lớp đối chứng thể hiện ở tỉ lệ % điểm ở mức 3 - khá và mức 4 – giỏi ở nhóm này cao hơn. Bên cạnh đó, HS nhóm thử nghiệm tích cực, chủ động tham gia vào quá trình học tập. Kết quả thử nghiệm đã bước đầu chứng minh được tính khả thi, khả năng vận dụng qui trình dạy học GQVĐ trong quá trình dạy học môn TN&XH góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.

3. KẾT LUẬN

Tự nhiên và Xã hội là môn học tổng hợp nhiều tri thức khoa học, vừa góp phần nâng cao nhận thức, vừa giúp HS hoàn thiện hiểu biết về môi trường xung quanh. Tùy theo quy mô lớp học, điều kiện, nội dung bài học,... mà áp dụng dạy học GQVĐ một cách hiệu quả đối với mỗi bài học. Dạy học GQVĐ góp phần nâng cao tính chủ động, sáng tạo, giúp HS dễ dàng trong việc tiếp thu kiến thức, có thái độ và tinh thần học tập hứng khởi hơn, mang lại kết quả học tập cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2014), *Lí luận dạy học hiện đại – cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội, tr109 – 113.
2. J. Dewey (1997), *How We Think*, Publisher, Boston, Mass, D.C. Heath & Co, pp 1-50.

3. I.F. Kharlamop (1978), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào*, Nxb. Giáo dục Hà Nội, tr 44.
4. Bùi Phương Nga (chủ biên), Lê Thị Thu Dinh - Đoàn Thị My - Nguyễn Tuyết Nga (2015), *Tự nhiên và xã hội 1, 2, 3*, Nxb. Giáo Dục Việt Nam.
5. Lê Văn Năm (2005), *Sử dụng dạy học nêu vấn đề oristic để nâng cao hiệu quả dạy học chương trình hóa đại cương và hóa vô cơ ở trường trung học phổ thông*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, tr37.
6. Đỗ Hương Trà (2012), *Các kiểu tổ chức dạy học hiện đại trong dạy học vật lý ở trường phổ thông*, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội.
7. Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội, (2016), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, tr83-87.

APPLYING PROBLEM SOLVING METHOD ON TEACHING SUBJECTS OF NATURAL SCIENCE AND SOCIAL SCIENCE FOR PRIMARY STUDENTS

Abstract: *Problem solving method creates opportunities for Primary students to foster and improve their skills in detecting and implementing the solving process – an essential skill for people living in the modern world. On the basis of analyzing the characteristics and role of problem solving method in teaching subjects of Natural Science and Social Science in primary schools. The article presents the process of organizing teaching to solve problems, for example illustrating the teaching organization using this method in these subjects, then conducting experiments. The results have initially demonstrated the feasibility, the ability to apply problem solving method in the teaching of Natural Science and Social Science, thus contributing to the improvement of effective teaching.*

Keywords: *Problem solving method, natural science and social science, primary student.*

CHƯƠNG TRÌNH, SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT 1 NĂM 2018 VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC CỦA KHOA SƯ PHẠM, TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Vũ Thị Thương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trước bối cảnh thế giới và trong nước, đổi mới giáo dục là một nhu cầu cấp thiết và xu thế mang tính toàn cầu. Vì thế, việc đổi mới sách giáo khoa là điều tất yếu, hợp với xu thế. Theo lộ trình áp dụng sách giáo khoa mới được Quốc hội phê duyệt tại Nghị quyết số 88/2014/QH13, điều chỉnh tại Nghị quyết số 51/2017/QH14 và theo lộ trình của Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam đã tổ chức biên soạn sách giáo khoa trên cơ sở Chương trình giáo dục phổ thông đã ban hành. Từ năm học 2020-2021, các bộ sách giáo khoa Tiếng Việt 1 mới được triển khai ở tất cả các trường tiểu học trên toàn quốc. Trong khuôn khổ bài viết này, tôi xin phép đề cập đến bộ Sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1 thuộc bộ sách “**Kết nối tri thức với cuộc sống**” do tác giả Bùi Mạnh Hùng (chủ biên) từ đó đưa ra những định hướng, điều chỉnh của giảng viên, bộ môn sư phạm Ngữ Văn, khoa Sư phạm trong đào tạo sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nhằm đáp ứng chương trình, sách giáo khoa lớp 1 năm 2018.

Từ khóa: Chương trình, định hướng đào tạo, giáo viên tiểu học, khoa Sư phạm, sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1, trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Nhận bài ngày 15.2.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Thương; Email: vtthuong@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trước bối cảnh thế giới và trong nước, đổi mới giáo dục là một nhu cầu cấp thiết và xu thế mang tính toàn cầu. Vì thế, việc đổi mới sách giáo khoa (SGK) là điều tất yếu, hợp với xu thế. Theo lộ trình áp dụng SGK mới được Quốc hội phê duyệt tại Nghị quyết số 88/2014/QH13, điều chỉnh tại Nghị quyết số 51/2017/QH14 và theo lộ trình của Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam đã tổ chức biên soạn SGK trên cơ sở Chương trình giáo dục phổ thông đã ban hành. Bộ GD&ĐT đã công bố danh mục 32 SGK lớp 1 được lựa chọn cho Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trong số danh mục SGK được Bộ GD&ĐT công bố, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (NXBGDVN) có 24/32 tên sách thuộc 4 bộ SGK, gồm: *Kết nối tri thức với cuộc sống*; *Chân trời sáng tạo*; *Cùng*

học để phát triển năng lực; Vì sự bình đẳng và dân chủ trong giáo dục. Theo Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam, mỗi bộ sách mang một thông điệp, bản sắc riêng và cụ thể hoá mục tiêu giáo dục toàn diện, chuyển từ truyền thụ kiến thức sang hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của người học; kết nối kiến thức với cuộc sống, dẫn dắt học sinh khám phá cái mới, tổ chức dạy học theo cách sáng tạo để gợi hứng thú cho người học; phù hợp với học sinh trên mọi vùng miền trong cả nước. Trong khuôn khổ bài viết này, tôi xin phép đề cập đến bộ SGK Tiếng Việt lớp 1 thuộc bộ sách “Kết nối tri thức với cuộc sống” của tác giả Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên kiêm Chủ biên), từ đó đưa ra những định hướng, điều chỉnh của giảng viên, bộ môn sư phạm Ngữ văn, khoa Sư phạm, trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong đào tạo sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nhằm đáp ứng chương trình, sách giáo khoa lớp 1 năm 2018.

2. NỘI DUNG

2.1. Chương trình, sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1 bộ sách “Kết nối tri thức với cuộc sống”

Với thông điệp “Kết nối tri thức với cuộc sống”, bộ SGK này được biên soạn theo mô hình hiện đại, chú trọng vai trò của kiến thức, nhưng kiến thức cần được “kết nối với cuộc sống”, bảo đảm: 1) phù hợp với người học; 2) cập nhật những thành tựu khoa học hiện đại, phù hợp nền tảng văn hóa và thực tiễn Việt Nam; 3) giúp người học vận dụng để giải quyết những vấn đề của đời sống: đời sống cá nhân và xã hội, đời sống tinh thần (đạo đức, giá trị nhân văn) và vật chất (kỹ năng, nghề nghiệp). Bộ sách *Tiếng Việt 1* này thực hiện tư tưởng đổi mới chủ đạo, xuyên suốt trong biên soạn SGK của NXB Giáo dục Việt Nam: *Kết nối tri thức với cuộc sống*. Kiến thức trong SGK không chỉ cần hiểu và ghi nhớ, mà phải là “chất liệu” quan trọng giúp HS hình thành, phát triển các phẩm chất và năng lực mà các em cần có trong cuộc sống. Bộ sách tiếp thu những thành quả mới nhất trong biên soạn SGK dạy học ngôn ngữ từ các nước phát triển và kế thừa kinh nghiệm dạy học tiếng Việt tại Việt Nam; giúp GV và HS triển khai hiệu quả việc dạy học ngôn ngữ thông qua các hoạt động giao tiếp trong ngữ cảnh tự nhiên và gắn gũi với đời sống.

2.1.1. Quan điểm biên soạn của bộ sách

Tuân thủ định hướng đổi mới giáo dục phổ thông với trọng tâm là chuyển mục tiêu giáo dục từ chú trọng truyền thụ kiến thức sang giúp HS hình thành, phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực; Bám sát các tiêu chuẩn SGK mới theo Thông tư số 33/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành ngày 22 tháng 12 năm 2017; Tư tưởng chủ đạo, xuyên suốt trong SGK các môn học và hoạt động giáo dục của bộ sách này thể hiện qua thông điệp “Kết nối tri thức với cuộc sống”. Với thông điệp này, các tác giả thể hiện quan điểm đổi mới SGK theo mô hình phát triển phẩm chất và năng lực của người học nhưng không xem nhẹ vai trò của kiến thức.

2.1.2. Quan điểm của bộ sách giáo khoa Tiếng Việt 1

- SGK Tiếng Việt cần:

a. Dạy học ngôn ngữ thông qua các hoạt động đọc, viết, nói và nghe trong ngữ cảnh tự

nhiên và gần gũi với đời sống

b. Hấp dẫn đối với HS, khơi gợi được hứng thú của các em qua ngữ liệu và cách khai thác ngữ liệu phù hợp.

- Lớp 1 đánh dấu một giai đoạn chuyển tiếp quan trọng trong quá trình phát triển năng lực giao tiếp của HS, từ giao tiếp bằng ngôn ngữ nói vốn được hình thành và phát triển trong môi trường giao tiếp tự nhiên sang giao tiếp bằng cả ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết trong môi trường nhà trường. Vì vậy, ngoài những yêu cầu chung đối với SGK Tiếng Việt, SGK Tiếng Việt lớp 1 cần quan tâm thoả đáng đến đặc điểm phát triển ngôn ngữ của HS ở giai đoạn chuyển tiếp này để khai thác hiệu quả vốn tiếng Việt có sẵn có trước khi đến trường của các em.

2.1.3. Sự khác biệt giữa bộ SGK năm 2000 và bộ SGK năm 2020

Tiến hành so sánh sách giáo khoa Tiếng Việt năm 2000 do các tác giả Đặng Thị Lanh (chủ biên), Hoàng Cao Cương, Trần Thị Minh Phương biên soạn và bộ sách giáo khoa năm 2020 do tác giả Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên kiêm Chủ biên), Lê Thị Lan Anh, Nguyễn Thị Ngân Hoa, Vũ Thị Thanh Hương, Vũ Thị Lan, Vũ Kim Bảng, Trịnh Cẩm Lan, Chu Thị Phương, Trần Kim Phượng, Đặng Thị Hảo Tâm biên soạn. Bộ sách giáo khoa này thuộc bộ sách “Kết nối tri thức với cuộc sống” của NXB Giáo dục Việt Nam. Bộ sách đã tiếp thu thành quả biên soạn SGK dạy học ngôn ngữ của nhiều nước tiên tiến, kế thừa kinh nghiệm biên soạn SGK dạy tiếng Việt ở Việt Nam qua nhiều giai đoạn với mong muốn đáp ứng được yêu cầu đổi mới, nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học tiếng Việt trong thời gian tới. Chúng tôi tiến hành so sánh trên một số tiêu chí sau:

Tiêu chí	Bộ Sách giáo khoa năm 2000	Bộ sách giáo khoa mới năm 2020
Nội dung	Ở giai đoạn đầu, dạy âm chữ chỉ gắn với từ ngữ (đơn vị định danh)	Ngay từ những bài đầu tiên, sách đã đặt những âm chữ được học vào câu, gắn với một sự việc, trạng thái cụ thể.
	Dạy âm, vần, văn bản đan xen với nhau	Việc dạy học các vần riêng biệt kết thúc ở học kì 1. Sang học kì 2, HS được học các văn bản trọn vẹn.
	Các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe được kết nối và dạy học tích hợp trong một bài học. Tuy nhiên đến tập hai, văn bản thuộc kiểu loại khác nhau còn ít.	Các kĩ năng đọc, viết, nói và nghe được kết nối và dạy học tích hợp trong một bài học. Đến tập hai, trung tâm để tạo nên sự kết nối và tích hợp đó là văn bản thuộc các kiểu loại khác nhau.
	Ngữ liệu chủ yếu là văn bản văn học	Ngữ liệu bảo đảm tỉ lệ cân đối, hài hoà giữa văn bản văn học và văn bản thông tin. Tăng thêm tỉ lệ văn bản thông tin và giảm tỉ lệ văn bản văn học
	Chỉ là đơn vị các kiến thức bài	Nội dung bài học được thiết kế dưới

	học, không có các câu lệnh hướng dẫn người học	dạng các hoạt động, bắt đầu bằng các câu lệnh thể hiện yêu cầu mà người học cần phải thực hiện.
	Bộ sách tích hợp các kiến thức văn học, văn hóa, tự nhiên, xã hội... tuy nhiên học sinh chưa có cơ hội kết nối với trải nghiệm cá nhân trong tiếp cận cái mới, phát triển cá tính lành mạnh và tư duy độc lập.	Với cách thiết kế nội dung dạy học có tính tích hợp liên môn cao và phương pháp dạy học hiện đại, Tiếng Việt 1 không chỉ giúp HS học tiếng Việt mà còn được tìm tòi, khám phá thế giới xung quanh; trao đổi các ý tưởng, tham gia các hoạt động tương tác; có cơ hội kết nối với trải nghiệm cá nhân trong tiếp cận cái mới, phát triển cá tính lành mạnh và tư duy độc lập.
	Học sinh chủ yếu tập trung đọc các văn bản có trong SGK	Theo yêu cầu của CT mới, Tiếng Việt 1 chú ý dành thời gian cho hoạt động đọc mở rộng. Đây là hoạt động tạo cho HS có được cơ hội tự tìm thêm sách để đọc theo sở thích của bản thân với sự hướng dẫn, hỗ trợ và kiểm tra của GV.
	Có nhiều bài là tranh vẽ, không phù hợp	Sách có hình thức trình bày và tranh ảnh minh họa sinh động, hấp dẫn. HS sẽ cảm thấy thích thú với việc học tiếng Việt và từng bước khám phá những bài học viết cho các em trong sách.
Cấu trúc sách	<p>Tập 1 Gồm 83 bài, cấu trúc như nhau: dạy đọc, viết, nói, nghe. Hàng tuần có bài Ôn tập.</p> <p>Tập 2 Gồm 20 bài học văn, cấu trúc như nhau: dạy đọc, viết, nói, nghe. Hàng tuần có bài Ôn tập - Bắt đầu từ phần Luyện tập tổng hợp có các chủ điểm. Các phân môn: Tập đọc, Tập viết, Chính tả, Kể chuyện xoay quanh chủ điểm đó</p>	<p>Tập 1 Ngoài các bài học ở <i>Tuần mở đầu</i> – “Chào em vào lớp 1” (giúp HS làm quen với môi trường và hoạt động học tập ở lớp 1) và <i>Tuần ôn tập</i>, 16 tuần còn lại có 80 bài, mỗi tuần có 5 bài, gồm cả bài <i>Ôn tập và kể chuyện</i> ở cuối tuần. Mỗi bài được dạy học trong 2 tiết, trình bày trong 2 trang sách, 1 trang chữ và 1 trang vẽ. Ngoài ra, mỗi tuần còn có 2 tiết tập viết tăng thêm ngoài thời gian tập viết.</p> <p>Tập 2 Ở tập hai, có 8 bài lớn, mỗi bài được dạy học trong 2 tuần (24 tiết). Trong 24 tiết cho mỗi bài lớn có 18</p>

		<p>tiết dành cho đọc, viết, nói và nghe xoay quanh các văn bản; 2 tiết ôn tập ở cuối tuần 2 của mỗi bài; 4 tiết (mỗi tuần 2 tiết) luyện tập củng cố. Mỗi bài lớn tương đương với một “chương” (chapter) trong một số SGK nước ngoài hoặc với đơn vị dạy học xoay quanh một chủ điểm như một số SGK Việt Nam trước đây.</p>
<p>Cấu trúc bài học</p>	<p>* 103 bài Học vần ở tập 1, tập 2: Các bài học hầu hết đều có cấu trúc giống nhau</p> <p>- Bài làm quen:</p> <p>+ Trang 1: Tên bài, tranh ảnh minh họa cho dấu thanh hoặc chữ ghi âm mới, ở giữa là dấu ghi thanh mới. Tiếp là mô hình kết hợp âm hoặc chữ để tạo tiếng mới. Cuối cùng là sự thể hiện chữ viết tay trên dòng li</p> <p>+ Trang 2: Chủ đề luyện nói, tranh ảnh minh họa cho chủ đề luyện nói</p> <p>- Bài âm/vần mới</p> <p>+ Trang 1: Tên bài, âm/vần mới thứ nhất, tiếng khóa/tranh ảnh minh họa cho tiếng khóa, từ khóa; âm/vần mới thứ hai tương tự, các từ ngữ ứng dụng, sự thể hiện chữ viết tay trên dòng ô li</p> <p>+ Trang 2: tranh minh họa cho câu/đoạn/bài ứng dụng; câu/đoạn/bài ứng dụng, chủ đề luyện nói, tranh ảnh minh họa chủ đề luyện nói</p> <p>- Bài ôn tập</p> <p>+ Trang 1: tên bài, bảng ôn tập các kết hợp cùng loại, các từ ngữ ứng dụng, sự thể hiện chữ viết tay trên dòng ô li</p> <p>+ Trang 2: tranh minh họa cho câu/đoạn/bài ứng dụng; câu/đoạn/bài ứng dụng, nhan</p>	<p>* Ở tập một, mỗi bài học trong 4 bài học hằng tuần đều được bắt đầu bằng hoạt động <i>nhận biết</i> âm – chữ hoặc vần chuẩn bị học. Hoạt động này được thiết kế dưới dạng yêu cầu HS quan sát tranh, nhận biết nội dung tranh và đọc theo GV câu thuyết minh tranh.</p> <p>Câu này có chứa các âm – chữ hoặc vần được học trong bài và thường thể hiện các sự việc, trạng thái có thể minh họa bằng hình ảnh trực quan. Hoạt động nhận biết này tạo cho HS có hứng thú khám phá bài học. Những âm – chữ, vần cần học được đặt trong câu (đánh dấu màu đỏ), câu gắn với một sự việc, trạng thái cụ thể, tạo ngay cho HS cảm giác bài học gần gũi và thiết thực với đời sống.</p> <p>* Tập 2</p> <p>Mỗi văn bản đọc là trung tâm của một bài nhỏ. Khởi đầu bài học là hoạt động <i>khởi động</i> nhằm huy động trải nghiệm, hiểu biết và tạo tâm thế để HS đọc hiểu văn bản tốt hơn. Sau hoạt động khởi động là <i>đọc thành tiếng, đọc hiểu</i> (thể hiện qua trả lời câu hỏi). Riêng đối với văn bản thơ, HS được luyện tập <i>nhận biết vần</i> nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng về vần và <i>học thuộc lòng</i> (một hai khổ thơ hoặc cả bài). Riêng đối với văn bản văn xuôi, HS được thực hành <i>viết, nói, nghe</i>, đôi khi có hoạt</p>

	đề câu chuyện, tranh minh họa cho truyện kể * Các phân môn: Chính tả, Tập viết, Tập đọc, Kể chuyện có cấu trúc riêng.	động <i>kể chuyện</i> hay <i>đóng vai</i> diễn lại câu chuyện đã đọc. Cuối mỗi bài học (cả thơ và văn xuôi) thường có hoạt động <i>tích hợp, mở rộng, vận dụng</i> đa dạng, thường dưới hình thức trò chơi, giải ô chữ, vẽ, hát, giải quyết tình huống,... Ngoài ra, 2 tiết <i>luyện tập củng cố</i> trong mỗi tuần, năm ngoài các bài học, dành để HS thực hành thêm, chủ yếu là củng cố kỹ năng đọc các văn khó và kỹ năng đặt câu trên cơ sở những từ ngữ cho
--	--	---

2.2. Những định hướng của giảng viên, bộ môn sư phạm Ngữ văn, khoa Sư phạm - trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong đào tạo sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nhằm đáp ứng chương trình năm 2018, sách giáo khoa lớp 1

2.2.1. Đối với nhà trường và khoa đào tạo

Nhà trường cần tiến hành đổi mới chương trình đào tạo và chương trình bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực giáo viên trong bối cảnh mới. Nhà trường và khoa Sư phạm cần chuyển mình ngay trong những khóa đào tạo, nên bắt đầu từ năm thứ 1, 2 và 3 để sinh viên đi thực tập và ra trường có thể thích ứng ngay với sách giáo khoa mới. Nhà trường cần thúc đẩy nghiên cứu khoa học giáo dục ứng dụng phục vụ đổi mới chương trình giáo dục phổ thông như nghiên cứu phát triển chương trình giáo dục STEM, phát triển chương trình giáo dục địa phương, nghiên cứu đổi mới phương pháp dạy học, kiểm tra - đánh giá năng lực học sinh,... Nhà trường nên tổ chức các buổi tập huấn, hội thảo cho giảng viên về đổi mới phương pháp, nội dung, hình thức kiểm tra đánh giá để giảng viên nắm vững, bổ sung cập nhật vào chương trình đào tạo và biên soạn tài liệu bồi dưỡng giáo viên phổ thông. Nhà trường và khoa nên xây dựng hệ thống các trường thực hành để đưa sinh viên đi thực tế môn học, trải nghiệm ở trường phổ thông.

2.2.2. Đối với tổ, bộ môn và giảng viên

Bộ môn cần điều chỉnh chương trình chi tiết học phần như *Rèn kỹ năng sử dụng Tiếng Việt, Văn học, Tiếng Việt, Phương pháp dạy học Tiếng Việt*,... nhằm đào tạo hiệu quả và ứng dụng với thực tiễn mới. Cụ thể: Đối với học phần *Tiếng Việt*, ngoài các nội dung kiến thức *Ngữ âm, Chữ viết, Từ vựng, Ngữ pháp* được đưa vào giảng dạy khá nhiều thì các kiến thức về *Hoạt động giao tiếp, Sự phát triển của ngôn ngữ và các biến thể của ngôn ngữ* cũng nên được chú trọng hơn. Đối với học phần *Văn học*, nên bổ sung các kiến thức về các thể loại văn học trong đó tập trung kiến thức về thể loại *Thơ, truyện* và kiến thức về *Các yếu tố của tác phẩm văn học*. Trong các học phần liên quan đến rèn kỹ năng, dạy phương pháp cho sinh viên, các giảng viên nên tăng cường kỹ năng đọc (đọc mở rộng, so sánh, liên hệ, đối chiếu) và đọc các loại văn bản văn học trong các giờ học; tăng cường kỹ năng thực hành nghề

nghiệp, vận dụng cho sinh viên. Đồng thời, bộ môn cần xây dựng tính tích hợp (nội môn, xuyên môn, liên môn) trong đào tạo nhóm khoa nhằm chuẩn bị cho việc đào tạo thực hành theo chương trình sách giáo khoa mới. Trong các giờ học phương pháp, giảng viên phải luôn có ý thức cập nhật kiến thức, nội dung, chương trình, phương pháp dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá của bộ sách giáo khoa Tiếng Việt 1 mới để sinh viên có thể tiếp cận một cách nhanh nhất.

3. KẾT LUẬN

Trường ĐH Thủ đô Hà Nội nói chung và Khoa Sư phạm nói riêng đang sẵn sàng đào tạo các khóa sinh viên hiện tại với sự lạc quan và tiếp tục điều chỉnh có định hướng nội dung để có thể thích nghi và thực hiện chương trình sách giáo khoa mới. Quan điểm của chúng tôi là sẽ làm hết sức mình để chuẩn bị cho sinh viên kỹ năng quản lý sự thay đổi và làm chủ để thích ứng với sự thay đổi. Chúng tôi hi vọng, Khoa Sư phạm nói riêng và trường Đại học Thủ đô nói chung sẽ là những đơn vị tiên phong đi đầu trong việc tiếp cận, triển khai chương trình sách giáo khoa mới, mãi là điểm sáng của Thủ đô và cả nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và đào tạo, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ Văn năm 2018* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên) (2020), *Sách giáo khoa Tiếng Việt tập 1, 2*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
3. Bộ Giáo dục và đào tạo (2017), *Sách giáo khoa Tiếng Việt tập 1, 2*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.

THE 2018 TEXTBOOK AND CURRICULUM FOR GRADE 1 AND APPROACHES TO PRIMARY TEACHERS TRAINING PROGRAMME AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *In the context of the world and the country, educational innovation is an urgent need and a global trend. Therefore, the renovation of textbook is indispensable and in line with the trend. According to the new textbook application roadmap approved by the National Assembly in Resolution No. 88/2014/QH13, amended in Resolution No. 51/2017/QH14 and according to the schedule of Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT, Vietnam Education Publishing House organized the compilation of textbook on the basis of the issued general education program. From the school year 2020-2021, new Vietnamese textbook 1 are deployed in all schools across the country. In this article, I would like to mention Vietnamese textbook 1 of the series "Connecting knowledge with life" by author Bui Manh Hung (editor) from which direction, adjustment of lecturers, subjects and faculties in training students to response program, Vietnamese textbook 1.*

Keywords: *Program, oriented training, primary teacher, pedagogy, Vietnamese textbook 1 Hanoi Metropolitan University.*

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Phạm Văn Phúc

Trường Trung học phổ thông Nam Sách

Tóm tắt: Toán học là một trong những môn học rất quan trọng trong hệ thống các môn học hiện nay. Toán học ngày càng có nhiều ứng dụng trong cuộc sống, toán học giúp con người giải quyết các vấn đề trong thực tế cuộc sống một cách có hệ thống và chính xác, góp phần thúc đẩy xã hội phát triển. Tuy nhiên, trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, công tác quản lý hoạt động dạy học môn học này chưa theo kịp yêu cầu đổi mới giáo dục. Do đó, cần phải có những đánh giá thực trạng từ đề xuất một số giải pháp quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: Dạy học môn Toán, quản lý hoạt động dạy học môn Toán, trung học phổ thông.

Nhận bài ngày 10.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Phạm Văn Phúc; Email: phamvanphucns2011@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Toán học là một môn học có vai trò quan trọng trong chương trình giáo dục. Tuy nhiên, trong thực tế việc dạy và học bộ môn này nói chung, việc giảng dạy các trường trung học phổ thông vẫn đang còn nhiều tồn tại hạn chế ở cả hai khâu: Bài tập mà giáo viên đưa ra ít gắn với thực tiễn, tính hệ thống, khái quát chưa cao; bài tập còn mang tính lý thuyết, hàn lâm; giáo viên chưa chú trọng tới tính tích cực của người học; học sinh còn thụ động trong tiếp thu,... Điều này làm giảm chất lượng dạy học và hứng thú của học sinh đối với bộ môn này. Đồng thời làm giảm đáng kể khả năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tế của học sinh, không phát huy được năng lực tư duy sáng tạo, tích cực của học sinh trong quá trình tiếp cận môn học và đặc biệt là chưa phát triển được năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Mặt khác, quản lý hoạt động dạy học của từng môn chuyên biệt trong đó có môn Toán chưa được chú trọng. Trong thực tiễn dạy học cho thấy việc dạy học môn Toán đặt ra nhiều thách thức cho cán bộ quản lý và giáo viên, từ đó cho thấy việc nâng cao chất lượng môn Toán trong các trường trung học phổ thông là một nhu cầu cấp thiết, góp phần nâng cao chất lượng

giáo dục của các môn học khác, từng bước nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Bối cảnh đổi mới giáo dục Trung học phổ thông hiện nay

Nghị Quyết 29 của Ban Chấp Hành TW khoá XI về Đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam cũng nhấn mạnh tới việc “chuyển từ nhà trường chủ yếu truyền đạt kiến thức sang nhà trường chủ yếu rèn luyện phẩm chất, năng lực”. Đây cũng là một thách thức đối với nhà quản lí các cơ sở giáo dục Việt Nam, trong đó có các trường THPT. Vấn đề giáo dục ý thức công dân lại được nổi lên như một vấn đề có tính thời sự sâu sắc. Trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của xã hội ngày nay, việc đổi mới hoạt động giáo dục ý thức công dân cho học sinh giữ vai trò vô cùng quan trọng. Nếu cốt lõi của đổi mới giáo dục là “chuyển từ nhà trường kiến thức sang nhà trường phẩm chất, năng lực, lấy việc rèn luyện phẩm chất, năng lực cho người học làm gốc, lấy người học làm trung tâm của quá trình rèn luyện phẩm chất, năng lực”, thì hoạt động giáo dục ý thức công dân cho học sinh được xem là hạt nhân cơ bản của mọi hoạt động trong nhà trường, nội khoá cũng như hoạt động ngoài giờ lên lớp. Trong bối cảnh đó vai trò của nhà quản lí càng được nhấn mạnh. Từ việc giúp giáo viên đổi mới tư duy về quá trình dạy học, đổi mới việc xác định mục tiêu dạy học, tổ chức các hoạt động học tập trên lớp, ở nhà đổi mới các hình thức kiểm tra đánh giá trong quá trình dạy học. Nhà quản lí phải có kế hoạch chi tiết, tổ chức khoa học, có các biện pháp động viên khích lệ giáo viên và quan trọng hơn phải rất quyết tâm và kiên trì mới có thể thực hiện thành công, công cuộc đổi mới giáo dục nước nhà.

2.2. Hoạt động dạy học

Khi xem xét hoạt động dạy học, có nhiều cách tiếp cận khác nhau, như: tiếp cận hướng vào hoạt động dạy của thầy hoặc tiếp cận hướng vào hoạt động học của trò. Dạy học hướng vào hoạt động học của trò thì trọng tâm của hoạt động dạy học được đặt vào hoạt động học của học sinh chứ không phải vào hoạt động dạy của giáo viên. Nói cách khác, giáo viên là người tạo ra việc học, gọi cho học sinh khám phá và tạo dựng kiến thức, tạo ra các môi trường học tập mạnh mẽ; nâng cao chất lượng học tập,... Theo tác giả B.P.Exipop “Hoạt động dạy học là quá trình gồm hai hoạt động thống nhất biện chứng: hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của học sinh. Trong đó dưới sự lãnh đạo, tổ chức, điều khiển của giáo viên, người học tự giác, tích cực tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động học tập của mình nhằm thực hiện những nhiệm vụ dạy học. Trong quá trình dạy học, hoạt động dạy của giáo viên có vai trò chủ đạo, hoạt động học của học sinh có vai trò tự giác, chủ động, tích cực. Nếu thiếu một trong hai hoạt động trên, quá trình dạy học không diễn ra”. [1, tr.57]. Hoạt động dạy học là hoạt động có tổ chức, có mục đích, có sự lãnh đạo của nhà giáo dục và có hoạt động tích cực, tự giác của người học. Hoạt động dạy học là hoạt động chủ yếu, giữ vai trò chủ đạo trong các hoạt động của nhà trường, có ảnh hưởng đến tất cả các hoạt động giáo dục khác trong nhà trường. Do vậy, có thể khẳng định: Dạy học là hoạt động giáo dục cơ bản nhất, có vị trí nền tảng và chức năng chủ đạo của quá trình giáo dục trong nhà trường.

Như vậy, chúng ta có thể hiểu hoạt động dạy học là hệ thống những hành động phối

hợp, tương tác giữa giáo viên và học sinh, trong đó, dưới tác động chủ đạo của giáo viên, học sinh tự giác, tích cực, chủ động lĩnh hội hệ thống tri thức khoa học, kỹ năng, kỹ xảo, phát triển năng lực nhận thức, năng lực hành động, hình thành thế giới quan khoa học và những phẩm chất của nhân cách.

2.3. Quản lý hoạt động dạy học

Quản lý hoạt động dạy học chính là tập hợp những tác động tối ưu (cộng tác, tham gia hỗ trợ phối hợp, huy động, can thiệp) của chủ thể quản lý đến tập thể giáo viên, học sinh,... nhằm huy động và sử dụng có hiệu quả các nguồn lực vốn có, tạo động lực đẩy mạnh quá trình dạy học của nhà trường nhằm thực hiện có chất lượng, mục tiêu và chất lượng đào tạo, đưa nhà trường tiến lên trạng thái mới. Quản lý hoạt động dạy học là quản lý sự lao động của nhóm (người quản lý, người dạy và người học). Cụ thể:

- Chủ thể quản lý hoạt động dạy học tác động đến người dạy và người học thông qua việc thực hiện các chức năng quản lý: Kế hoạch hoá, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra nhằm tạo ra môi trường thuận lợi cho dạy học.

- Người dạy cùng một lúc thực hiện kế hoạch hoá hoạt động dạy học, tự tổ chức, chỉ đạo hoạt động dạy của mình và tổ chức, chỉ đạo hoạt động học của người học, đồng thời tự kiểm tra; đánh giá kết quả dạy của mình và kết quả học của người học.

- Người học tự xây dựng kế hoạch, tự tổ chức, tự chỉ đạo và tự kiểm tra hoạt động học của mình theo kế hoạch, theo sự chỉ đạo và phương thức kiểm tra đánh giá của chủ thể quản lý và của người dạy trực tiếp.

2.4. Quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay

Quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay không chỉ đơn thuần là quản lý việc thực hiện các nhiệm vụ của đội ngũ giáo viên dạy toán trong nhà trường mà còn là những công việc cụ thể như sau:

- Xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán và tổ chức, chỉ đạo thực hiện sau khi kế hoạch đã được tổ toán thảo luận, đóng góp ý kiến hoàn thành xong.

- Tổ chức hướng dẫn, triển khai cho giáo viên dạy toán về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương pháp dạy học, tổ chức dạy và học, đánh giá kết quả dạy và học môn Toán ở trường Trung học phổ thông.

- Chuẩn bị cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ cho việc đổi mới phương pháp dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Toán

- Kiểm tra, đánh giá kết quả dạy học môn Toán như: Thực hiện quy chế chuyên môn; đánh giá, xếp loại kết quả học tập của học sinh đúng theo quy chế; việc đổi mới phương pháp dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Toán; công tác bồi dưỡng học sinh giỏi, phụ đạo học sinh yếu, kém.

Quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi

mới giáo dục hiện nay được hiểu là quá trình tác động có định hướng, có mục đích, có tổ chức và có kế hoạch của chủ thể quản lý đến những hành động phối hợp, tương tác giữa giáo viên và học sinh sử dụng toán học làm công cụ nhằm giữ cho sự vận hành của nhà trường được ổn định và làm cho nó phát triển tới mục tiêu đã đề ra với hiệu quả cao nhất, phù hợp với bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

2.5. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay

2.5.1. Thực trạng về quản lý mục tiêu, xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán

Bảng 1. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về quản lý mục tiêu, xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán ở trường THPT Nam Sách

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (Kh)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	KH1	CBQL	2	20.0	5	50.0	2	20.0	1	10.0	2.78	1
		giáo viên	7	23.3	12	40.0	8	26.7	3	10.0		
2	KH2	CBQL	1	10.0	3	30.0	2	20.0	4	40.0	2.12	4
		giáo viên	2	6.7	11	36.7	6	20.0	11	36.7		
3	KH3	CBQL	2	20.0	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2.58	3
		giáo viên	5	16.7	11	36.7	10	33.3	4	13.3		
4	KH4	CBQL	3	30.0	2	20.0	4	40.0	1	10.0	2.68	2
		giáo viên	7	23.3	8	26.7	13	43.3	2	6.7		

Chú thích: KH1: Xây dựng kế hoạch hoạt động của tổ chuyên môn trong cả năm học, cụ thể theo từng học kỳ, từng đợt thi đua, từng tháng; KH2: Tổ chức phân công giáo viên các khối lớp, tham mưu cho HT phương án phân công giáo viên; KH3: Kiểm tra, theo dõi, đánh giá việc xây dựng và thực hiện kế hoạch của giáo viên hàng tuần, hàng tháng thông qua hệ thống quản lý chuyên môn; KH4: Kiểm tra, đánh giá việc xây dựng kế hoạch bài dạy của giáo viên.

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý mục tiêu, xây dựng kế hoạch dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Xây dựng kế hoạch hoạt động của tổ chuyên môn trong cả năm học, cụ thể theo từng học kỳ, từng đợt thi đua, từng tháng” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.78, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Tổ chức phân công giáo viên các khối lớp, tham mưu cho HT phương án phân công giáo viên” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.12, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.2. Thực trạng về quản lý nội dung, chương trình dạy học môn Toán

Tác giả khảo sát 10 CBQL, 30 giáo viên về việc quản lý nội dung, chương trình dạy học

môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, kết quả như sau:

Bảng 2. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về việc quản lý nội dung, chương trình dạy học môn Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (Kh)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLND1	CBQL	4	40.0	3	30.0	1	10.0	2	20.0	2.92	1
		giáo viên	13	43.3	8	26.7	3	10.0	6	20.0		
2	QLND2	CBQL	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2	20.0	2.62	5
		giáo viên	9	30.0	7	23.3	8	26.7	6	20.0		
3	QLND3	CBQL	2	20.0	5	50.0	1	10.0	2	20.0	2.68	4
		giáo viên	8	26.7	11	36.7	4	13.3	7	23.3		
4	QLND4	CBQL	3	30.0	2	20.0	2	20.0	3	30.0	2.53	7
		giáo viên	8	26.7	7	23.3	9	30.0	6	20.0		
5	QLND5	CBQL	3	30.0	4	40.0	1	10.0	2	20.0	2.82	2
		giáo viên	10	33.3	10	33.3	5	16.7	5	16.7		
6	QLND6	CBQL	3	30.0	2	20.0	2	20.0	3	30.0	2.52	8
		giáo viên	7	23.3	7	23.3	11	36.7	5	16.7		
7	QLND7	CBQL	2	20.0	4	40.0	1	10.0	3	30.0	2.47	9
		giáo viên	7	23.3	6	20.0	10	33.3	7	23.3		
8	QLND8	CBQL	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2	20.0	2.78	3
		giáo viên	10	33.3	7	23.3	9	30.0	4	13.3		
9	QLND9	CBQL	2	20.0	1	10.0	3	30.0	4	40.0	2.12	11
		giáo viên	6	20.0	4	13.3	8	26.7	12	40.0		
10	QLND10	CBQL	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2	20.0	2.58	6
		giáo viên	8	26.7	7	23.3	9	30.0	6	20.0		
11	QLND11	CBQL	1	10.0	2	20.0	5	50.0	2	20.0	2.18	10
		giáo viên	5	16.7	3	10.0	14	46.7	8	26.7		

Chú thích:

QLND1: Đảm bảo dạy đúng và đủ phân phối chương trình môn học

QLND2: Đảm bảo dạy đầy đủ, chính xác, hệ thống, tập trung vào kiến thức trọng tâm bài học

QLND3: Đạt được các yêu cầu theo chuẩn kiến thức và kỹ năng

QLND4: Tổ chức hoạt động học tập linh hoạt sáng tạo và phù hợp để đạt mục tiêu bài học

QLND5: Đảm bảo tính hệ thống của nội dung bài học

QLND6: Có tính cập nhật, liên hệ thực tiễn

QLND7: Có tính phân hóa phù hợp đối tượng học sinh

QLND8: Dạy học có lồng ghép, tích hợp với các nội dung giáo dục khác

QLND9: Thiết kế nội dung và thực hiện bài dạy gắn với thực tiễn cuộc sống

QLND10: Đảm bảo tính thống nhất của chương trình giáo dục phổ thông trong phạm vi cả nước

QLND11: Tiếp cận trình độ giáo dục phổ thông của các nước có nền giáo dục tiên bộ trong khu vực và trên thế giới

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về việc quản lý nội dung, chương trình dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Đảm bảo dạy đúng và đủ phân phối chương trình môn học” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.92, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Thiết kế nội dung và thực hiện bài dạy gắn với thực tiễn cuộc sống” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.12, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.3 Thực trạng quản lý việc chuẩn bị lên lớp của giáo viên dạy học môn Toán

Bảng 3. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về quản lý việc chuẩn bị lên lớp của giáo viên dạy môn Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (Kh)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLCBDH1	CBQL	4	40.0	3	30.0	2	20.0	1	10.0	3.03	1
		giáo viên	13	43.3	9	30.0	5	16.7	3	10.0		
2	QLCBDH2	CBQL	2	20.0	3	30.0	3	30.0	2	20.0	2.48	4
		giáo viên	5	16.7	10	33.3	9	30.0	6	20.0		
3	QLCBDH3	CBQL	3	30.0	1	10.0	3	30.0	3	30.0	2.38	5
		giáo viên	8	26.7	3	10.0	11	36.7	8	26.7		
4	QLCBDH4	CBQL	2	20.0	4	40.0	3	30.0	1	10.0	2.68	2
		giáo viên	7	23.3	10	33.3	9	30.0	4	13.3		
5	QLCBDH5	CBQL	3	30.0	2	20.0	4	40.0	1	10.0	2.67	3
		giáo viên	7	23.3	9	30.0	10	33.3	4	13.3		

Chú thích:

QLCBDH1: Phổ biến những yêu cầu của việc chuẩn bị bài giảng

QLCBDH1: Quản lý việc soạn bài giảng của giáo viên

QLCBDH1: Quản lý việc chuẩn bị tài liệu, phương tiện giảng dạy của giáo viên

QLCBDH1: Quản lý việc giáo viên thực hiện sự phân công giảng dạy do nhà trường phân công

QLCBDH1: Quản lý việc giáo viên thực hiện thời khóa biểu do nhà trường sắp xếp

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý việc chuẩn bị lên lớp của giáo viên dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Phổ biến những yêu cầu của việc chuẩn bị bài giảng” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 3.03, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Quản lý việc chuẩn bị tài liệu, phương tiện giảng dạy của giáo viên” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.38, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.4. Thực trạng quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học của giáo viên dạy học môn Toán

Bảng 4. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học của giáo viên dạy môn Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (Kh)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLXDKH1	CBQL	3	30.0	3	30.0	3	30.0	1	10.0	2.78	1
		giáo viên	9	30.0	8	26.7	10	33.3	3	10.0		
2	QLXDKH2	CBQL	2	20.0	2	20.0	3	30.0	3	30.0	2.32	4
		giáo viên	8	26.7	5	16.7	6	20.0	11	36.7		
3	QLXDKH3	CBQL	2	20.0	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2.62	2
		giáo viên	6	20.0	11	36.7	9	30.0	4	13.3		
4	QLXDKH4	CBQL	2	20.0	3	30.0	4	40.0	1	10.0	2.58	3
		giáo viên	7	23.3	8	26.7	10	33.3	5	16.7		

Chú thích:

QLXDKH1: Quản lý nội dung của kế hoạch

QLXDKH2: Quản lý cách thức thực hiện kế hoạch

QLXDKH3: Quản lý tiến độ thực hiện kế hoạch

QLXDKH4: Quản lý kết quả thực hiện kế hoạch

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý việc xây dựng kế hoạch dạy học của giáo viên dạy môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Quản lý nội dung của kế hoạch” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.78, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Quản lý cách thức thực hiện kế hoạch” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.32, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.5. Thực trạng quản lý hoạt động chuyên môn của tổ Toán

Bảng 5. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về việc quản lý hoạt động chuyên môn của tổ Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (KH)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLCM1	CBQL	4	40.0	3	30.0	1	10.0	2	20.0	2.88	2
		giáo viên	11	36.7	8	26.7	7	23.3	4	13.3		
2	QLCM2	CBQL	3	30.0	4	40.0	1	10.0	2	20.0	2.78	3
		giáo viên	8	26.7	11	36.7	7	23.3	4	13.3		
3	QLCM3	CBQL	3	30.0	3	30.0	2	20.0	2	20.0	2.68	4
		giáo viên	8	26.7	11	36.7	4	13.3	7	23.3		
4	QLCM4	CBQL	2	20.0	3	30.0	3	30.0	2	20.0	2.48	6
		giáo viên	5	16.7	8	26.7	13	43.3	4	13.3		
5	QLCM5	CBQL	3	30.0	5	50.0	1	10.0	1	10.0	2.98	1
		giáo viên	10	33.3	13	43.3	3	10.0	4	13.3		
6	QLCM6	CBQL	2	20.0	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2.58	5
		giáo viên	6	20.0	11	36.7	7	23.3	6	20.0		
7	QLCM7	CBQL	2	20.0	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2.42	7
		giáo viên	5	16.7	8	26.7	12	40.0	5	16.7		

Chú thích:

QLCM1: Chỉ đạo xây dựng kế hoạch, nội dung hoạt động của tổ Toán

QLCM2: Chỉ đạo tổ chức bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ của giáo viên theo kế hoạch của nhà trường

QLCM3: Chỉ đạo tổ chức kiểm tra đánh giá chất lượng thực hiện nhiệm vụ của giáo viên theo kế hoạch của nhà trường.

QLCM4: Chỉ đạo đề xuất khen thưởng, kỷ luật đối với giáo viên của tổ chuyên môn

QLCM5: Chỉ đạo sinh hoạt chuyên môn của tổ Toán (2 lần/tháng)

QLCM6: Tổ chức, chỉ đạo các hoạt động chuyên môn của tổ Toán theo định kỳ

QLCM7: Theo dõi, giám sát kiểm tra hoạt động của tổ Toán

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý hoạt động chuyên môn của tổ Toán ở trường trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Chỉ đạo sinh hoạt chuyên môn của tổ Toán (2 lần/tháng)” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.98, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Theo dõi, giám sát kiểm tra hoạt động của tổ Toán” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.42, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.6. Thực trạng quản lý việc soạn giáo án dạy học môn Toán

Bảng 6. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về quản lý việc soạn giáo án dạy học môn Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (KH)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLSGA1	CBQL	4	40.0	3	30.0	1	10.0	2	20.0	2.88	1
		giáo viên	12	40.0	7	23.3	6	20.0	5	16.7		
2	QLSGA2	CBQL	2	20.0	2	20.0	3	30.0	3	30.0	2.28	4
		giáo viên	5	16.7	6	20.0	11	36.7	8	26.7		
3	QLSGA3	CBQL	2	20.0	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2.42	3
		giáo viên	5	16.7	7	23.3	14	46.7	4	13.3		
4	QLSGA4	CBQL	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2	20.0	2.82	2
		giáo viên	10	33.3	8	26.7	9	30.0	3	10.0		

Chú thích:

QLSGA1: Quản lý việc xác định mục tiêu bài học

QLSGA2: Quản lý việc xác định nội dung trọng tâm, liên hệ với thực tiễn cuộc sống

QLSGA3: Quản lý việc xác định phương pháp, hình thức dạy học

QLSGA4: Quản lý việc xác định phương tiện dạy học

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý việc soạn giáo án dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Quản lý việc xác định mục tiêu bài học” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.88,

mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Quản lý việc xác định nội dung trọng tâm, liên hệ với thực tiễn cuộc sống” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.28, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.7. Thực trạng quản lý việc đánh giá học sinh học môn Toán

Bảng 7. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về quản lý việc đánh giá học sinh học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (KH)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLThứ bậcHS1	CBQL	2	20.0	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2.42	3
		giáo viên	7	23.3	8	26.7	6	20.0	9	30.0		
2	QLThứ bậcHS2	CBQL	4	40.0	3	30.0	2	20.0	1	10.0	2.98	2
		giáo viên	13	43.3	8	26.7	4	13.3	5	16.7		
3	QLThứ bậcHS3	CBQL	1	10.0	1	10.0	4	40.0	4	40.0	1.88	4
		giáo viên	3	10.0	4	13.3	9	30.0	14	46.7		
4	QLThứ bậcHS4	CBQL	4	40.0	2	20.0	3	30.0	1	10.0	2.88	1
		giáo viên	11	36.7	7	23.3	9	30.0	3	10.0		

Chú thích:

QLThứ bậcHS1: Nâng cao nhận thức cho giáo viên Toán về ý nghĩa tầm quan trọng, chức năng và các yêu cầu sư phạm của việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Toán ở trường THPT trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

QLThứ bậcHS2: Yêu cầu giáo viên tổ chức kiểm tra, thi đúng qui chế

QLThứ bậcHS3: Xây dựng bộ đề kiểm tra chung cho các khối

QLThứ bậcHS4: Kiểm tra việc chấm, trả bài, vào điểm của giáo viên, nhật ký đánh giá HS của giáo viên

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về quản lý việc đánh giá học sinh học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Yêu cầu giáo viên tổ chức kiểm tra, thi đúng qui chế” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.98, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Xây dựng bộ đề kiểm tra chung cho các khối” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 1.88, đạt mức độ “Trung bình”.

2.5.8. Thực trạng về quản lý công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy và học môn Toán

Bảng 11. Kết quả đánh giá của CBQL và giáo viên về việc quản lý công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy và học môn Toán

TT	Nội dung	Đối tượng	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ bậc
			Tốt (T)		Khá (KH)		Trung bình (TB)		Kém (K)			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	QLKT- Thứ bậc1	CBQL	2	20.0	2	20.0	2	20.0	4	40.0	2.22	7
		giáo viên	5	16.7	7	23.3	8	26.7	10	33.3		

2	QLKT- Thứ bậc2	CBQL	4	40.0	3	30.0	2	20.0	1	10.0	2.98	1
		giáo viên	11	36.7	12	40.0	2	6.7	5	16.7		
3	QLKT- Thứ bậc3	CBQL	3	30.0	3	30.0	2	20.0	2	20.0	2.72	3
		giáo viên	7	23.3	11	36.7	9	30.0	3	10.0		
4	QLKT- Thứ bậc4	CBQL	3	30.0	2	20.0	4	40.0	1	10.0	2.68	4
		giáo viên	8	26.7	7	23.3	12	40.0	3	10.0		
5	QLKT- Thứ bậc5	CBQL	2	20.0	4	40.0	2	20.0	2	20.0	2.62	5
		giáo viên	8	26.7	6	20.0	13	43.3	3	10.0		
6	QLKT- Thứ bậc6	CBQL	3	30.0	2	20.0	3	30.0	2	20.0	2.60	6
		giáo viên	10	33.3	5	16.7	8	26.7	7	23.3		
7	QLKT- Thứ bậc7	CBQL	3	30.0	4	40.0	2	20.0	1	10.0	2.88	2
		giáo viên	9	30.0	10	33.3	9	30.0	2	6.7		
8	QLKT- Thứ bậc8	CBQL	2	20.0	3	30.0	4	40.0	1	10.0	2.58	KH
		giáo viên	7	23.3	8	26.7	10	33.3	5	16.7		
9	QLKT- Thứ bậc9	CBQL	3	30.0	2	20.0	2	20.0	3	30.0	2.57	KH
		giáo viên	9	30.0	6	20.0	10	33.3	5	16.7		

Chú thích:

QLKT-Thứ bậc1: Kiểm tra công tác chuẩn bị bài dạy của giáo viên

QLKT-Thứ bậc2: Kiểm tra sổ ghi điểm của giáo viên

QLKT-Thứ bậc3: Kiểm tra sổ lưu đề

QLKT-Thứ bậc4: Kiểm tra nề nếp lên lớp

QLKT-Thứ bậc5: Kiểm tra việc sử dụng hình thức, phương pháp dạy học

QLKT-Thứ bậc6: Kiểm tra việc sử dụng phương tiện dạy học

QLKT-Thứ bậc7: Kiểm tra việc chấm bài của giáo viên

QLKT-Thứ bậc8: Kiểm tra việc trả bài và sửa bài kiểm tra cho học sinh

QLKT-Thứ bậc9: Tổ trưởng theo dõi, kiểm tra thường xuyên việc thực hiện quy định về kiểm tra, đánh giá kết quả học tập đối với từng học sinh của giáo viên

Qua bảng đánh giá của CBQL, giáo viên về việc quản lý công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động dạy và học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, tác giả nhận thấy nội dung “Kiểm tra sổ ghi điểm của giáo viên” được đánh giá cao nhất với ĐTB = 2.98, mức độ đánh giá “Khá”, trong khi đó nội dung “Kiểm tra công tác chuẩn bị bài dạy của giáo viên” được đánh giá thấp nhất với ĐTB = 2.22, đạt mức độ “Trung bình”.

2.6. Các giải pháp quản lý hoạt động dạy học môn Toán ở trường Trung học phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục

Giải pháp 1: Chỉ đạo đổi mới phương pháp dạy học môn Toán theo quan điểm sư phạm tương tác

Phát huy vai trò chủ đạo của người thầy; tính tích cực, chủ động sáng tạo của học sinh trong việc tiếp nhận kiến thức mới. Vận dụng tri thức, giúp học sinh nhận thức các vấn đề

đa dạng phức tạp của cuộc sống, có kỹ năng thực hành. Tạo cho học sinh có thói quen tự học, tự nghiên cứu, có phương pháp tư duy khoa học, rèn luyện kỹ năng sống.

Cán bộ quản lý, giáo viên nhận thức được tầm quan trọng của phương pháp môn Toán theo quan điểm sư phạm tương tác, các cấp quản lý quan tâm đến chất lượng giáo dục, thường xuyên tổ chức các bồi dưỡng đổi mới phương pháp môn Toán theo quan điểm sư phạm tương tác

Giải pháp 2: Xây dựng và thực hiện chương trình môn Toán trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

Giải pháp này giúp cho hiệu trưởng có cái nhìn tổng quát, thấy được sự phối hợp giữa các bộ phận với nhau. Giúp cho giáo viên nắm chắc chương trình, thực hiện tốt hoạt động giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng chăm sóc giáo dục học sinh. Tiết kiệm được nguồn lực, tạo hiệu quả hoạt động tổ chức và cho việc kiểm tra, đánh giá năng lực của mỗi giáo viên trong quá trình thực hiện.

Cán bộ quản lý có trách nhiệm, giáo viên có kinh nghiệm, chuyên môn vững.

Giải pháp 3: Chỉ đạo việc soạn bài dạy môn Toán gắn với thực tiễn cuộc sống

- Giúp Cán bộ quản lý quản lý việc dạy học hiệu quả
- Tạo điều kiện cho các thành viên trong tổ chuyên môn có sự tương tác, có cơ hội giao tiếp làm quen với công việc sẽ phải đảm nhận.
- Hiệu trưởng cần có nhận thức sâu sắc về hoạt động dạy học môn toán trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.
- Hiệu trưởng, tổ trưởng quan tâm đến hoạt động dạy học môn toán trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Giải pháp 4: Quản lý việc lên lớp môn Toán theo yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

- Quản lý giáo viên thực hiện đúng và có hiệu quả các nhiệm vụ giảng dạy, giáo dục trong nhà trường Trung học phổ thông.
- Quản lý được quá trình dạy và học của giáo viên và học sinh, từ đó có hướng khắc phục kịp thời
- Hiệu trưởng giao nhiệm vụ cho Tổ trưởng chuyên môn nghiên cứu hoạt động chuyên môn của tổ.
- Xây dựng kế hoạch sinh hoạt chuyên môn theo kế hoạch năm học của trường, sát với thực tiễn của nhà trường, trong đó yêu cầu tổ chuyên môn đôn đốc, giám sát giáo viên xác định rõ mục tiêu dạy học dưới dạng các năng lực và các kiến thức kỹ năng tương ứng, những nhiệm vụ ứng dụng môn toán vào thực tiễn cuộc sống.
- Ban Giám hiệu nhà trường cần nắm được thông tin từ giáo viên và học sinh về tổ chức, chỉ đạo trên lớp của mình.

Giải pháp 5: Kiểm tra giáo viên việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Toán

theo yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay

Kiểm tra đánh giá không chỉ là công cụ đo kết quả học tập của học sinh mà còn là cơ sở đánh giá chất lượng giảng dạy của giáo viên. Kiểm tra đánh giá có tác dụng phân loại tích cực khi phản ánh đúng năng lực của kiểm tra đánh giá. Công việc kiểm tra đánh giá phải được quản lý, phải được cải tiến thì mới thực sự trở thành công cụ thúc đẩy quá trình dạy học.

Cần thống nhất quy trình và quán triệt quy trình kiểm tra đánh giá cho mọi đối tượng tham gia dạy học nói riêng và giáo dục nói chung. Cần quản lý quy trình chặt chẽ và thường phạt kịp thời, công minh.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới dạy học nói chung và quản lý hoạt động dạy học môn Toán trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay là yêu cầu cấp thiết. Nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động dạy học môn Toán trước yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay là một nội dung quan trọng trong quản lý dạy học ở trường Trung học phổ thông. Quản lý hoạt động dạy học môn toán ở trường Trung học phổ thông cần vận dụng đồng bộ các giải pháp qua đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học của nhà trường trong bối cảnh đổi mới căn bản toàn diện giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. B.P.Exipop (chủ biên) (1977), *Những cơ sở của lí luận dạy học*, tập 1,2, 3. Nxb. Giáo dục Hà Nội.
2. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, Nxb. Đại học Sư phạm.
3. Nguyễn Bá Kim (2007), *Phương pháp dạy học môn toán*. Nxb. ĐHSP, Hà Nội.
4. Trần Thị Tuyết Oanh (Chủ biên), *Giáo trình Giáo dục học*, Nxb. Đại học Sư phạm.

MANAGING MATHEMATICS TEACHING ACTIVITIES IN HIGH SCHOOLS IN THE CURRENT EDUCATIONAL INNOVATION

Abstract: Mathematics is one of the very important subjects in the curriculum of all subjects. In fact, there are increasing applications of mathematics helping people solve real-life problems in systematic and accurate manners, contributing to socio-economic development. However, in the current educational innovation context, the management of teaching activities in this subject has not kept up with the requirements of educational reform. Therefore, it is necessary to have assessments of the current situation from proposing a number of solutions for managing Math teaching activities in high schools to meet the requirements of educational innovation today.

Keywords: *Teaching Mathematics, management of teaching activities in Mathematics, High Schools, management of Math teaching activities, math teaching activities.*

GIÁO DỤC Ý THỨC TỰ HỌC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI HIỆN NAY THEO PHONG CÁCH TỰ HỌC HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Thị Thành

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hồ Chí Minh là nhà giáo dục lớn của cách mạng Việt Nam. Từ việc nghiên cứu các giá trị, phong cách tự học của Chủ tịch Hồ Chí Minh, bài viết đề xuất các phương pháp tự học hiệu quả cho sinh viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Đây là yêu cầu cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo của Nhà trường trong bối cảnh đổi mới giáo dục nhằm đáp ứng được với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của Thủ đô và đất nước.

Từ khóa: Tự học, phong cách tự học Hồ Chí Minh, Đại học Thủ đô Hà Nội

Nhận bài ngày 25.2.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thành; Email: ntthanh3@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Hồ Chí Minh có một hệ thống chính thể nhất quán về tư tưởng, phương pháp và phong cách tự học. Trong những năm qua, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã vận dụng sáng tạo lý luận và phương pháp tự học Hồ Chí Minh vào hoạt động giáo dục để từng bước nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực. Trên cơ sở sử dụng phương pháp văn bản học, phương pháp quan sát, nghiên cứu thực tiễn, tác giả bài viết nhận thấy: Bên cạnh ưu điểm, vấn đề giáo dục ý thức tự học cho sinh viên Nhà trường còn có một số hạn chế. Từ việc xác định những vấn đề đang đặt ra, tác giả đã đề xuất các giải pháp để giáo dục, nâng cao ý thức tự học cho sinh viên Nhà trường theo phong cách tự học Hồ Chí Minh nhằm đáp ứng được với yêu cầu đổi mới, phát triển của Nhà trường, Thủ đô và đất nước.

2. NỘI DUNG

2.1. Hồ Chí Minh với vấn đề “tự học”

Thứ nhất, tư tưởng Hồ Chí Minh về khái niệm, bản chất, đối tượng, mục đích, nhiệm vụ, nguyên tắc, nội dung của “tự học”:

Bản chất của tự học: theo Hồ Chí Minh “Học tập ở trường của Đoàn thể không phải như học ở các trường lối cũ, không phải có thầy thì học, thầy không đến thì đùa. Phải biết tự động

học tập” [2, tr.360]. Người xác định mục đích của tự học là: “Học để sửa chữa tư tưởng... Học để tu dưỡng đạo đức cách mạng... Học để tin tưởng... Học để hành” [2, tr.360 – 361]. Từ đó, Hồ Chí Minh khẳng định một triết lý giáo dục là: “Học để làm việc, làm người, làm cán bộ. Học để phụng sự đoàn thể, giai cấp và nhân dân, Tổ quốc và nhân loại” [2, tr.208]. Do vậy, nhiệm vụ của nhà quản lý, nhà giáo dục là: “Phải nâng cao và hướng dẫn việc tự học” [2, tr.360] để phát triển toàn diện nhân cách người học và phục vụ cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Môi trường tự học: Hồ Chí Minh nhận định là phải triệt để tận dụng mọi hoàn cảnh, mọi phương tiện, mọi hình thức để tự học. Người đặt vấn đề: Học ở đâu? Người trả lời: “Học ở trường, học ở sách vở, học lẫn nhau và học nhân dân, không học nhân dân là một thiếu sót rất lớn” [2, tr.361]], hay “Học trong xã hội, học nơi công tác thực tế, học ở quần chúng” [2; tr 163]. Đó chính là môi trường toàn diện cho việc tự học.

Đối tượng tự học: Hồ Chí Minh luôn xác định tự học là yêu cầu đối với tất cả mọi người, không phân biệt già trẻ, trai gái, nghề nghiệp. Bởi, tri thức nhân loại thì vô cùng, vô hạn và ngày càng phát triển, nếu tự bản thân mỗi người không tự học, không tự trau dồi kiến thức thì sớm muộn cũng bị lạc hậu. Người nói: “Xã hội càng đi tới, công việc càng nhiều, máy móc càng tinh xảo. Mình mà không chịu học thì lạc hậu, mà lạc hậu là bị đào thải, tự mình đào thải mình” [4; tr 333].

Nguyên tắc tự học: có kế hoạch tự học hợp lí, kiên trì, bền bỉ, sáng tạo. Đối với Chủ tịch Hồ Chí Minh, muốn tự học thành công phải có kế hoạch, phải sắp xếp thời gian học tập khoa học, phải bền bỉ kiên trì thực hiện kế hoạch đến cùng: “Sắp xếp thời gian và bài học,... phải cho khéo, phải có mạch lạc với nhau, mà không xung đột với nhau” [1; tr.312]. Người yêu cầu: học phải có quyết tâm; muốn có quyết tâm thì phải có tinh thần, “phải tự nguyện, tự giác, xem công tác học tập cũng là một nhiệm vụ mà người cán bộ cách mạng phải hoàn thành cho được” [3; tr 98]. Như vậy, tự học ở Hồ Chí Minh gắn với phương châm “Học đi đôi với hành”, “Lý luận gắn với thực tiễn”.

Nội dung của tự học: để có thể phát triển một cách toàn diện, có được một vốn tri thức phong phú, Người yêu cầu phải tự học tất cả các lĩnh vực, cả chuyên môn nghiệp vụ lẫn lý luận, đạo đức. Trước tiên là giáo dục, học tập lý luận Mác - Lênin. Đồng thời, kết hợp chặt chẽ giữa “học làm tính, học chính trị, học lịch sử, học khoa học thường thức” [1, tr. 469]. Việc học tập các kinh nghiệm thực tế cũng được Người hết sức chú trọng. Theo Người, kinh nghiệm là những tri thức rất quý “đó là những kinh nghiệm do những người đi học mang đến, kinh nghiệm thành công cũng như kinh nghiệm thất bại” [2, tr.360]. Như vậy, Hồ Chí Minh khẳng định: nội dung tự học rất phong phú và đa dạng, phải có sự kết hợp giữa văn hóa, khoa học và chính trị. Đối với Hồ Chí Minh sự kết hợp một cách nhuần nhuyễn các nội dung tự học là yêu cầu tất yếu của quá trình giáo dục.

Thứ hai, phương pháp tự học Hồ Chí Minh là: “Lấy tự học làm cốt. Do thảo luận và chỉ đạo giúp vào” [1, tr.312]. Hồ Chí Minh cũng xác định việc tự học muốn diễn ra tốt phải dựa trên những phương pháp đúng. Theo Người, các phương pháp tự học cơ bản là: Phương pháp

quan sát; Phương pháp đọc sách; Phương pháp phân tích - tổng hợp; Phương pháp nhận định, đánh giá; Phương pháp tự kiểm tra; phương pháp đơn giản hóa. Đặc biệt, Hồ Chí Minh còn sử dụng phương pháp văn vần hóa. Đây là các phương pháp cơ bản định hướng, chỉ đạo đối với hoạt động giáo dục. Giảng viên có thể áp dụng chúng một cách chủ động, sáng tạo trong giảng dạy để mang lại hiệu quả giáo dục cao, tạo ra hứng thú, niềm đam mê cho người học.

Chủ tịch Hồ Chí Minh xác định phương pháp tự học cần hàm chứa cả việc tự nghiên cứu một cách chủ động, độc lập kết hợp với việc thảo luận, trao đổi kỹ các vấn đề học tập, nhất là: “Phải nêu cao tác phong độc lập suy nghĩ và tự do tư tưởng” [3, tr.98]. Khi tiến hành tự học gặp những điều không hiểu thì người học phải biết hỏi thì mới hiểu sâu được lý luận, nắm chắc thực tiễn. Người cho rằng: Phương pháp nghiên cứu - học hỏi là một việc phải tiếp tục suốt đời.

Thứ ba, phong cách tự học của Chủ tịch Hồ Chí Minh là sự thống nhất biện chứng giữa động cơ học tập trong sáng vì mục tiêu, lý tưởng cao cả của cách mạng, vì Tổ quốc, vì nhân dân, vì sự tiến bộ của nhân loại; thái độ học tập đúng đắn, khiêm tốn, say mê, cầu thị, chân thành, không kiêu ngạo, không giấu dốt; phương pháp học tập khoa học, sáng tạo và hiệu quả theo phương châm lấy tự học làm cốt.

Tóm lại, hệ thống luận điểm của Hồ Chí Minh về tự học đề cập và bao quát các vấn đề cơ bản của tự học từ khái niệm, vị trí, vai trò, mục đích, đối tượng nội dung đến môi trường, nguyên tắc,... Đó là hệ thống quan điểm nhằm mục đích hướng dẫn và nâng cao việc tự học của người học. Sự thống nhất giữa tư tưởng và phương pháp tự học Hồ Chí Minh đã tạo nên phong cách tự học mẫu mực, một tấm gương sáng, có sức lôi cuốn lớn đối với người học. Tư tưởng, phương pháp và phong cách tự học Hồ Chí Minh có giá trị lý luận và thực tiễn sâu sắc đối với việc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội và đất nước hiện nay.

2.2. Thực trạng “tự học” của sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội

Ưu điểm và nguyên nhân: Trong những năm qua, hiểu rõ tầm quan trọng của việc giáo dục ý thức tự học cho sinh viên, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã không ngừng hoàn thiện hệ thống nội quy, quy chế; từ xây dựng *Chiến lược phát triển Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2015 – 2025* đến ban hành “*Quyết định về việc ban hành quy định đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên hệ chính quy Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*” (2016), “*Quyết định về việc ban hành hệ thống quản lý chất lượng Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*” (2017)... Đây là các văn bản định hướng cho việc xây dựng ý thức tự học của sinh viên Nhà trường. Bên cạnh đó, Đảng ủy đã chỉ đạo Đoàn Thanh niên và Hội sinh viên đã tổ chức nhiều phong trào, hoạt động thiết thực nhằm nâng cao ý thức tự học cho sinh viên như: phong trào sinh viên học tập và làm theo tư tưởng, tấm gương đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, phong trào văn hóa học đường, các câu lạc bộ của các Khoa đào tạo,... Với những cố gắng của Nhà trường và sự tự nhận thức của sinh viên, ý thức tự học của sinh viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội ngày càng hoàn thiện. Cụ thể:

Thứ nhất, nhận thức của sinh viên về vấn đề tự học tương đối toàn diện. Đa số sinh viên

Nhà trường có nhận thức đúng đắn về vấn đề tự học, từ bản chất đến mục đích, động cơ, môi trường, thời gian và các nội dung, nguyên tắc, phương pháp tự học. Phần lớn sinh viên cho rằng tự học là tự tìm kiếm, tự nghiên cứu; là tự mình học với tài liệu; là học lại nội dung đã học; là học theo hướng dẫn trước. Tự học để củng cố tích lũy kiến thức; sinh viên coi tự học khi có thời gian ở mọi nơi. Sinh viên thường xuyên tự học trên lớp, ở nhà hoặc kí túc xá; trên thư viện, ngoài môi trường nhà trường. Đa số sinh viên có kế hoạch tự học hợp lí, kiên trì, bền bỉ, sáng tạo trong tự học; có nhu cầu tự học để nâng cao và mở rộng kiến thức.

Thứ hai, các kỹ năng tự học của sinh viên Nhà trường đa dạng, hợp lý, có hiệu quả, với các kỹ năng cụ thể như: Kỹ năng lập kế hoạch tự học; kỹ năng tổ chức việc tự học. Ngoài ra, sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội rất chú trọng tới rèn luyện kỹ năng hệ thống hóa kiến thức và kỹ năng làm đề cương xêmina. Mặt khác, để học phần đạt kết quả tốt, sinh viên Nhà trường còn rất chú trọng tới các kỹ năng ôn tập, dự thi và kiểm tra.

Đặc biệt, giảng viên của Nhà trường đã hết sức chú trọng tới xây dựng kỹ năng tự kiểm tra - tự đánh giá rút kinh nghiệm tự học của bản thân sinh viên. Là một trường đào tạo đa ngành, kỹ năng tự kiểm tra, tự đánh giá rút kinh nghiệm các kỹ năng tự học hay các công việc tự học thông qua kết quả học tập của bản thân sinh viên là một yêu cầu quan trọng và cần thiết. Hầu hết sinh viên xác định đúng những điều cần làm và tự kiểm tra, tự đánh giá kết quả của mình, có so sánh kết quả điểm, nhận xét của thầy cô và những người xung quanh.

Thứ ba, nhận thức của sinh viên về tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh có những ưu điểm đáng kể. Phần lớn sinh viên đều cho rằng Hồ Chí Minh không chỉ là một tấm gương sáng về tự học mà Người còn là nhà tư tưởng về tự học; phong cách tự học Hồ Chí Minh có sức lôi cuốn đối với họ. Điều này chứng minh cho tầm ảnh hưởng to lớn của tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh đối với sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng và sinh viên Việt Nam nói chung.

Như vậy, giáo dục ý thức tự học cho sinh viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong thời gian qua đã đạt được những thành tựu nhất định. Sinh viên Nhà trường đã nhận thức được một cách khá đầy đủ, toàn diện về các mục đích, động cơ học tập; có khả năng tự học và bước đầu hình thành các phương pháp, kỹ năng tự học theo tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh.

Hạn chế và nguyên nhân: dù ý thức được tầm quan trọng của tự học song còn nhiều sinh viên chưa xây dựng được thói quen tự học thường xuyên, chưa có phương pháp tự học đúng đắn, nên chất lượng tự học còn chưa cao. Sinh viên chưa tự giác, tích cực, chủ động chiếm lĩnh tri thức cho mình mà còn thụ động, phụ thuộc nhiều vào những gì thầy cô dạy, không có nhu cầu mở rộng hiểu biết, phát huy sáng tạo, vận dụng lý thuyết vào trong thực tiễn. Một số ít sinh viên có ý thức tự học thì kỹ năng tìm kiếm và xử lý thông tin phục vụ nhiệm vụ học tập còn yếu. Phương pháp tự học thụ động theo kiểu đối phó, học để thi vẫn còn phổ biến. Nguyên nhân của hạn chế trên có thể kể đến như:

Một là, sinh viên còn thụ động trong học tập.

Hai là, nhiều sinh viên chưa nắm được phương pháp tự học ở bậc đại học.

Ba là, thời gian thực tế sinh viên dành cho tự học không nhiều, chưa khoa học.

Bốn là, cơ sở vật chất phục vụ hoạt động tự học của sinh viên còn hạn chế.

Năm là, về cơ bản sinh viên đã có được những nhận thức, hiểu biết đúng đắn về tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh và sự cần thiết vận dụng nó để nâng cao chất lượng học tập của mình. Tuy nhiên, một bộ phận sinh viên còn thờ ơ, chưa chủ động tìm hiểu về tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh. Do vậy, sinh viên còn thiếu một sự hướng dẫn cụ thể, toàn diện; đồng thời chưa có định hướng chính xác để áp dụng một cách hiệu quả nhất những kinh nghiệm, bài học từ tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh cho bản thân.

Từ những phân tích trên có thể xác định những vấn đề đặt ra trong quá trình tự học của sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay đó là: một bộ phận sinh viên còn chưa thấy vai trò, mối liên hệ giữa học phần môn chung với các học phần chuyên ngành, dẫn tới động cơ học tập không cao, thái độ học tập chưa đúng đắn. Hơn nữa, sinh viên chưa thực sự có phương pháp học tập phù hợp nên mất nhiều thời gian nhưng hiệu quả đạt được chưa như mong muốn. Một bộ phận sinh viên chịu ảnh hưởng của phương pháp học truyền thống là “học thuộc lòng”, thụ động tiếp thu kiến thức, thiếu sự tìm hiểu, vận dụng,... kiến thức trong thực tiễn. Đặc biệt, nhận thức của sinh viên về tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh để xác định mục đích, động cơ, thái độ học tập còn có những hạn chế. Vì vậy, việc giáo dục ý thức tự học cho sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội theo tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học của Chủ tịch Hồ Chí Minh là yêu cầu, nhiệm vụ quan trọng, cần thiết của cán bộ, giảng viên và sinh viên Nhà trường.

2.3. Giải pháp giáo dục ý thức “tự học” cho sinh viên Đại học Thủ đô Hà Nội trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay

Đại hội XIII (2021) của Đảng nhấn mạnh yêu cầu đổi mới ngành giáo dục, đó là: tạo chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả giáo dục, đào tạo... Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý dạy và học trực tuyến qua in-tơ-nét, truyền hình, các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Đào tạo con người theo hướng có đạo đức, kỷ luật, kỷ cương, ý thức trách nhiệm công dân, xã hội; có kỹ năng sống, kỹ năng làm việc, ngoại ngữ, công nghệ thông tin, công nghệ số, tư duy sáng tạo và hội nhập quốc tế (công dân toàn cầu). Để đáp ứng yêu cầu của đổi mới giáo dục theo tinh thần Đại hội XIII của Đảng, vấn đề giáo dục ý thức tự học cho sinh viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo phong cách tự học Hồ Chí Minh cần đặc biệt được chú trọng, hướng tới thực hiện *triết lý giáo dục* (lối sống đẹp, học vấn rộng, chuyên môn sâu, kỹ năng cao, thành đạt sớm) để xây dựng thành công các *giá trị cốt lõi* (uy tín và chất lượng, đổi mới và sáng tạo, tận tâm và tôn trọng, trách nhiệm và tự hoàn thiện, gắn kết cộng đồng) mà Nhà trường đã xác định. Theo đó, tác giả xin đề xuất tập trung vào một số giải pháp cơ bản sau đây:

Thứ nhất, nhóm giải pháp với Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Nhà trường đóng vai trò rất quan trọng và có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả học tập cũng như ý thức, chất lượng tự học của sinh viên. Do đó, để nâng cao ý thức tự học cho sinh viên trong thời gian tới, Nhà trường cần nghiên cứu thực hiện những giải pháp sau:

Nhà trường cần chỉ đạo bộ môn Lý luận chính trị xây dựng thêm nội dung “Tu tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh” vào chương trình học phần Tu tưởng Hồ Chí Minh. Nội dung chuyên đề này cần giới thiệu cho sinh viên về tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Thông qua tấm gương tự học sinh động, sinh viên tự tạo ra động lực để phấn đấu học hỏi và làm theo. Chuyên đề này sẽ rèn luyện cho sinh viên những kỹ năng như đọc tài liệu, ghi chép, làm bài tập nhóm, thuyết trình, viết bài nghiên cứu khoa học. Từ đó, sẽ kết hợp được giữa lý luận và thực hành trong hoạt động học tập của sinh viên. Những kỹ năng này sẽ giúp sinh viên dần hình thành tư duy, phương pháp và phong cách tự học hiệu quả.

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là một trường đào tạo đa ngành, theo định hướng nghề nghiệp, chất lượng cao. Để đi tiên phong trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo thì Nhà trường và các Khoa đào tạo cần đẩy mạnh tổ chức các buổi semina tọa đàm, trao đổi về phương pháp học tập, đặc biệt là phương pháp tự học cho sinh viên gắn với đặc thù của từng chuyên ngành. Tham gia các buổi trao đổi này, sinh viên sẽ có được những nhận thức mới và các phương pháp học tập, nghiên cứu khoa học phù hợp, đa dạng để áp dụng cho bản thân.

Báo cáo Chiến lược phát triển Trường Đại học Thủ đô Hà Nội giai đoạn 2015 – 2025 nhấn mạnh thách thức về sự kết hợp ba thành tố của nguồn nhân lực đại học là đào tạo, nghiên cứu và ứng dụng. Để giải quyết thách thức này, Nhà trường cần đổi mới chương trình đào tạo gắn với phương pháp đào tạo, chú trọng thay đổi linh hoạt cách đánh giá kết quả học tập của sinh viên, từ việc đổi mới nội dung và hình thức ra đề thi gắn với phát triển phẩm chất công dân, nâng cao năng lực vận dụng, sáng tạo cho người học. Kiểm tra, đánh giá sẽ phản ánh kết quả quá trình học tập và tự học của sinh viên; qua đó, trực tiếp hay gián tiếp kích thích thái độ tích cực, chủ động học tập ở họ. Việc kiểm tra, đánh giá thường xuyên sẽ giúp giảng viên xác định nhận thức, kỹ năng của sinh viên qua các môn học, để kịp thời phát hiện khó khăn, ngăn ngừa tình trạng thụ động trong học tập của sinh viên.

Để có thể đáp ứng được với sự phát triển trong đào tạo đa ngành từ một trường cao đẳng sư phạm, Nhà trường cần đầu tư đổi mới, tăng cường cơ sở vật chất kỹ thuật phục vụ việc giảng dạy và học tập. Ngoài các điều kiện về cơ sở vật chất, thái độ phục vụ sinh viên của các bộ phận chuyên trách, các chính sách hỗ trợ của Nhà trường để tạo cho sinh viên một môi trường học tập tốt nhất cũng cần được quan tâm đúng mức.

Thứ hai, nhóm giải pháp với giảng viên

Để phát huy tinh thần tự học của sinh viên không thể thiếu vai trò của giảng viên trong đổi mới tư duy, phương pháp và phong cách giảng dạy theo hướng phát huy đầy đủ phẩm chất và năng lực của người học, nhất là trong phát triển năng lực phát hiện/giải quyết vấn đề, năng lực sáng tạo và năng lực vận dụng cho sinh viên. Muốn vậy thì:

Đội ngũ giảng viên của Nhà trường cần được đào tạo chuẩn, đúng chuyên môn và không

ngừng tự nghiên cứu, rèn luyện; phải nỗ lực cải tiến phương pháp dạy và học theo hướng tích cực hoá người học. Đây là yêu cầu tiên quyết, quan trọng và cần thiết trong việc nâng cao ý thức tự học cho sinh viên.

Giảng viên phải yêu nghề, say mê nghiên cứu khoa học, tự bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ. Từ đó nắm bắt được đầy đủ, vững vàng tri thức để đổi mới tư duy, phương pháp dạy học; giúp sinh viên tích cực, tự giác trong hoạt động tự học.

Giảng viên phải được có phương pháp sư phạm tốt, thường xuyên nghiên cứu, tìm tòi, lựa chọn, sử dụng phương pháp dạy học tích cực, phương tiện dạy học phù hợp trong quá trình tổ chức các hoạt động tự học của sinh viên. Chú trọng tổ chức các hoạt động học tập thông qua phục vụ, gắn kết với cộng đồng. Hướng mạnh vào đổi mới giảng dạy và áp dụng kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực, đặc biệt là năng lực tự học, tự nghiên cứu theo phong cách tự học Hồ Chí Minh.

Giảng viên học phần Tư tưởng Hồ Chí Minh cần luôn đổi mới nội dung và hình thức tổ chức các bài giảng, các buổi sinh hoạt chuyên môn, báo cáo chuyên đề với những nội dung thiết thực như các chuyên đề: Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục và đào tạo; Tư tưởng Hồ Chí Minh về vấn đề tự học,... Mặt khác, giảng viên cần có kế hoạch tổ chức các buổi học tập thực tế cho sinh viên tại Phủ Chủ tịch, Bảo tàng Hồ Chí Minh để lan tỏa tư tưởng, phương pháp, phong cách Hồ Chí Minh cho sinh viên. Nhờ đó, sinh viên trau dồi thêm tri thức, kỹ năng và nâng cao thái độ tự giác học tập, tích cực phát hiện các vấn đề mới phát sinh; từ đó, có khả năng giải quyết chúng một cách hiệu quả.

Giảng viên cần tổ chức, chọn lựa sinh viên nghiên cứu khoa học về vấn đề tự học. Hoạt động nghiên cứu khoa học là một hoạt động tự học ở mức độ cao. Việc tổ chức, hướng dẫn sinh viên nghiên cứu khoa học, làm tiểu luận thay thế thi học phần nhằm thay đổi linh hoạt các phương pháp kiểm tra, đánh giá sẽ giúp sinh viên nâng cao trình độ lý luận và khả năng liên hệ lý luận tự học vào thực tiễn, phát triển năng lực sáng tạo và năng lực vận dụng cho sinh viên.

Nêu cao vai trò, trách nhiệm, sự gương mẫu và năng lực của giảng viên. Đây là giải pháp có ý nghĩa quan trọng bậc nhất để giáo dục, nâng cao ý thức tự học cho sinh viên. Trong bối cảnh giáo dục ở thời đại cách mạng công nghiệp 4.0, giảng viên cần định hướng cho sinh viên cách lựa chọn các tài liệu học tập, tiếp cận các nguồn thông tin, xử lý, lưu trữ thông tin để tạo môi trường học tập đa dạng. Ngoài ra, sự nêu gương của giảng viên trong đổi mới tư duy, phương pháp giảng dạy và nghiên cứu khoa học sẽ tạo ra động lực cho việc tự học, lan tỏa tinh thần tự học cho sinh viên. Từ đó, giảng viên cũng xây dựng được phong cách nhà giáo dục mẫu mực, hiện đại theo phong cách tự học Hồ Chí Minh.

Thứ ba, nhóm giải pháp với sinh viên

Hồ Chí Minh khẳng định: Tự học là cách học tự động và phải biết tự động học tập, cho nên:

Sinh viên cần xác định đúng tầm quan trọng của vấn đề tự học ở đại học, bởi tự học là một trong những cách tốt nhất để sinh viên có tri thức, kỹ năng, thái độ tốt nhằm đáp ứng được với yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động hiện nay. Đối với sinh viên của khoa

Sự phạm cần chú trọng hơn cả việc học tập tấm gương tự học của Bác, lấy đó làm kiểu mẫu cho quá trình tự tu dưỡng, tự rèn luyện của bản thân để trau dồi văn hóa nghề nghiệp sau này.

Sinh viên phải chủ động tìm tòi các phương pháp tự học và cần có kế hoạch hợp lý, quyết tâm cao độ, nghiêm túc thực hiện theo kế hoạch đó; kiên trì, bền bỉ, sáng tạo trong các hoạt động kiến tập, thực tập tốt nghiệp, chủ động tìm kiếm môi trường, tham gia vào các nhóm nghiên cứu, các lớp đào tạo kỹ năng hoạt động nghề nghiệp để rèn luyện, phát triển phẩm chất và năng lực cá nhân. Đây là yêu cầu tối quan trọng đối với sinh viên của Nhà trường nói chung và sinh viên của các ngành công nghệ, dịch vụ nói riêng. Việc đa dạng hóa các môi trường thực tập trong từng năm học để nâng cao kỹ năng nghề nghiệp là giải pháp tối ưu nhằm trau dồi phẩm chất và năng lực của họ.

Sinh viên xác định đúng phương pháp tự học theo Hồ Chí Minh đó là: học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn. Chủ động lập kế hoạch tự rèn luyện, tự học ở nhà; tự tổ chức các nhóm tự học,... Đây là giải pháp sinh viên cần thực hiện trong từng môn học, có sự thay đổi linh hoạt theo sự định hướng của Khoa đào tạo và giảng viên chuyên môn gắn với đổi mới chương trình đào tạo, cập nhật với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội của Thủ đô và đất nước.

Mỗi sinh viên cần xây dựng được kế hoạch và có phương pháp rèn luyện hệ thống kỹ năng tự học theo tư tưởng, phương pháp, phong cách tự học Hồ Chí Minh. Cụ thể sinh viên phải thường xuyên rèn luyện hệ thống kỹ năng tự học, đó là: Kỹ năng đọc sách; kỹ năng ghi chép, ghi nhớ; kỹ năng tìm kiếm, xử lý, lưu trữ và phát triển thông tin,... Từ đó, định hình tư duy và phương pháp học tập ổn định, nhất quán, xuyên suốt quá trình học tập, xây dựng phong cách tự học tích cực, chủ động, khoa học.

Như vậy, là chủ thể của quá trình học tập, sinh viên phải xây dựng được cho mình một hệ thống tri thức, kỹ năng và thái độ tự học hiệu quả. Sinh viên cần biết cách vận dụng các kỹ năng, phải có phương pháp cụ thể và học không những ở trường, ở lớp mà phải biết học ở mọi nơi, mọi lúc, mọi điều kiện để phát huy những ưu thế nhất định của mỗi môi trường học tập. Đây là giải pháp có ý nghĩa quyết định đến hiệu quả của quá trình giáo dục ý thức tự học của sinh viên. Mỗi sinh viên phải nhận thức đúng và biến yêu cầu giáo dục ý thức tự học Hồ Chí Minh của giảng viên thành nhu cầu, thói quen tự giác của bản thân. Có như vậy, quá trình tự học mới đạt được hiệu quả cao nhất.

3. KẾT LUẬN

Vấn đề cơ bản của tự học theo Hồ Chí Minh là tự học phương pháp. Do vậy, giáo dục ý thức tự học cho sinh viên Trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo phong cách Hồ Chí Minh cần chú trọng tới cả ba chủ thể: đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý là: “Phải nâng cao và hướng dẫn việc tự học” [t6, tr.360]; giảng viên cần phải hội tụ đầy đủ các yêu cầu về tri thức, phương pháp giảng dạy và là một tấm gương sáng về tự học; sinh viên phải xây dựng được một hệ thống tri thức, kỹ năng và thái độ tự học hiệu quả để phát triển hoàn thiện phẩm chất và năng lực bản thân. Sự kết hợp của cả ba chủ thể là yêu cầu tất yếu đảm bảo cho việc giáo dục ý thức tự học cho sinh viên có kết quả tốt nhất, góp phần thực hiện thắng lợi mục tiêu, sứ mạng và tầm nhìn của Nhà trường đối với Thủ đô và đất nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, (2011), t.5, Nxb. Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, (2011), t.6, Nxb. Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
3. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, (2011), t.11, Nxb. Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
4. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, (2011), t.12, Nxb. Chính trị quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
5. Triệu Quang Minh (2020), “Vận dụng quan điểm Hồ Chí Minh về tự học và học tập, tu dưỡng suốt đời trong đào tạo, bồi dưỡng cán bộ hiện nay”, *Tạp chí Triết học*, số 5 (348), tr.22 – 29.
6. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (14/03/2016), *Quyết định về việc ban hành quy định đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, sinh viên hệ chính quy Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, Hà Nội.
7. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (25/10/2017), *Quyết định về việc ban hành hệ thống quản lý chất lượng Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, Hà Nội.
8. Vũ Dương Thuý Ngà (2017), “*Những tấm gương ham đọc sách và tự học thời đại Hồ Chí Minh*” (2017), Nxb. Thông tin và truyền thông, Hà Nội.

ENCOURAGING STUDENTS’ AWARENESS ABOUT SELF-DISCIPLINE IN STUDYING AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY FOLLOWING HO CHI MINH’S EXAMPLE

Abstract: *Ho Chi Minh was the great educator of the Vietnamese revolution. From the study of values and self-discipline in studying of President Ho Chi Minh, the article proposes effective methods for students at Hanoi Capital University. This is a necessary requirement to improve the training quality of the University in the context of educational innovation in order to meet the socio-economic development requirements of the Capital and the country.*

Keywords: *Self-study, Ho Chi Minh's self-discipline in studying, Hanoi Metropolitan University.*

GIẢI PHÁP NÂNG CAO NĂNG LỰC TƯ DUY BIỆN CHỨNG CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Bùi Ngọc Mai

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên nói chung và sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng hiện nay là một trong những vấn đề cấp thiết cả về mặt lý luận và thực tiễn. Trước những thiếu hụt về năng lực của sinh viên, chúng ta đòi hỏi phải thực hiện đồng bộ những giải pháp cơ bản và chuyên sâu nhằm đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng đáp ứng yêu cầu của thực tiễn.*

Từ khóa: *Năng lực, năng lực tư duy biện chứng, sinh viên, trường Đại học Thủ đô Hà Nội, tư duy biện chứng.*

Nhận bài ngày 9.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Bùi Ngọc Mai; Email: bnmai@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Sự phát triển của nền kinh tế tri thức và quá trình hội nhập quốc tế hiện nay tạo ra những cơ hội đồng thời đặt ra những thách thức lớn đối với quá trình giáo dục và đào tạo, hướng người học phát triển cao ở năng lực và phẩm chất. Theo đó, một trong những đòi hỏi thiết yếu là đào tạo nguồn nhân lực phải có tư duy nhạy bén, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cao nhằm đáp ứng yêu cầu của quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Trong đó, đối tượng sinh viên đóng vai trò quan trọng đặc biệt. Bởi đây được xem lực lượng lao động tương lai của xã hội, họ phải được rèn luyện toàn diện, trong đó có tư duy biện chứng. Trang bị và phát huy vai trò của năng lực tư duy biện chứng trong nhận thức và hoạt động thực tiễn là một trong những yêu cầu cấp thiết trong đào tạo nguồn nhân lực tương lai cho đất nước. Thực tế hiện nay cho thấy, mặc dù các trường cao đẳng, đại học đã có nhiều cố gắng trong đổi mới nội dung, phương pháp đào tạo nhưng nhiều cơ sở vẫn chưa thực sự đáp ứng những yêu cầu của thực tiễn xã hội. Một số tài liệu đã tiếp cận và thấy được vai trò của năng lực tư duy biện chứng đối với con người nói chung và sinh viên nói riêng. Trên cơ sở đó nêu ra được thực trạng và một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực tư duy biện chứng đối với sinh viên hiện nay đáp ứng yêu cầu thời đại. Tuy vậy, nhiều sinh viên trong giai đoạn hiện nay còn chưa nhận thức đúng đắn hoặc vận dụng các nguyên tắc trong phép biện chứng duy vật; lối tư duy cứng nhắc, không linh hoạt nên không đạt hiệu quả cao trong công việc thậm

chỉ mắc những sai lầm. Là một bộ phận của sinh viên cả nước, sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội bên cạnh những ưu điểm còn bộc lộ một số hạn chế, nhất là thiếu hụt về năng lực tư duy biện chứng, thiếu khả năng vận dụng lý luận vào thực tiễn học tập và làm việc. Đây là cơ sở quan trọng để tác giả đi sâu nghiên cứu những giải pháp phát triển năng lực tư duy biện chứng của sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội thông qua quá trình giảng dạy môn Triết học Mác - Lênin.

2. NỘI DUNG

2.1. Năng lực tư duy biện chứng và vai trò của năng lực tư duy biện chứng

2.1.1. Năng lực tư duy biện chứng

Phạm trù năng lực được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau tùy thuộc vào các góc độ tiếp cận. Có thể hiểu, năng lực là kiến thức, kỹ năng, khả năng và hành vi mà người lao động cần phải có để đáp ứng yêu cầu công việc, và là yếu tố giúp một cá nhân làm việc hiệu quả hơn so với những người khác. Về mặt bản chất, năng lực là khả năng chủ thể kết hợp một cách linh hoạt và có tổ chức các kiến thức, kỹ năng với thái độ, giá trị, động cơ, ... nhằm đáp ứng yêu cầu phức tạp của một hoạt động, đảm bảo cho hoạt động đó có chất lượng trong tình huống nhất định. Về mặt biểu hiện, năng lực được biểu hiện bằng việc biết sử dụng các kiến thức, kỹ năng, thái độ và giá trị, động cơ trong tình huống có thực, không phải là sự tiếp thu tri thức rời rạc, tách rời tình huống thực. Năng lực tư duy có vị trí quan trọng trong nhận thức khoa học, thể hiện ở khả năng nắm bắt và vận dụng những tri thức vào cuộc sống. Người có năng lực tư duy vừa phải có khả năng khái quát hóa những tri thức, vừa phải cụ thể hóa thành mục tiêu, giải pháp cụ thể để xử lý hiệu quả các tình huống thực tế. Năng lực tư duy thuộc về năng lực của từng người về từng lĩnh vực và có thể được biểu hiện thành từng kiểu, từng loại, từng cấp độ năng lực tư duy như năng lực tư duy kinh nghiệm, năng lực tư duy lý luận, năng lực tư duy biện chứng. Năng lực tư duy biện chứng là một bộ phận cấu thành năng lực tư duy, có vai trò đặc biệt quan trọng đối với chủ thể nhận thức và hoạt động. Năng lực tư duy biện chứng đòi hỏi chủ thể nhận thức không chỉ có tri thức khoa học sâu rộng mà còn phải biết vận dụng linh hoạt, mềm dẻo những tri thức đó vào giải quyết những vấn đề cụ thể trong cuộc sống. Nhưng để có khả năng vận dụng những tri thức chung nhất của phép biện chứng duy vật vào giải quyết những vấn đề cụ thể, đòi hỏi chủ thể nhận thức phải hiểu biết sâu sắc và nắm vững được phép biện chứng duy vật. Có như vậy mới hình thành được năng lực tư duy biện chứng. Như vậy, năng lực tư duy biện chứng là tổng hợp tất cả các phẩm chất của tư duy ở trình độ cao, khoa học nhằm giải quyết những vấn đề nhận thức và thực tiễn đang đặt ra một cách đúng đắn, kịp thời, linh hoạt, sáng tạo, hiệu quả nhất. Muốn vậy chủ thể tư duy phải: Nắm vững các nguyên lý, quy luật, phạm trù của phép biện chứng duy vật và vận dụng linh hoạt, sáng tạo những nguyên lý, quy luật, phạm trù của phép biện chứng duy vật vào nhận thức và giải quyết những vấn đề bức thiết của thực tiễn đặt ra. Phát huy năng lực tư duy biện chứng thực chất là phát huy trình độ hiểu biết về tư duy biện chứng duy vật và vận dụng các phương pháp của tư duy biện chứng duy vật để giải quyết những vấn đề nhận thức và thực tiễn đang đặt ra. Thực tiễn đang đòi hỏi con người Việt Nam nói chung, sinh viên nói riêng phải nỗ lực học hỏi để phát huy năng lực tư duy biện chứng duy vật. Phát

huy năng lực tư duy biện chứng duy vật - một hình thức tư duy lý luận khoa học cho sinh viên, làm cơ sở động lực cho nhận thức và hành động của họ. Trên cơ sở đó, giúp sinh viên học tập và nghiên cứu khoa học tốt hơn, nhìn nhận, đánh giá vấn đề đầy đủ, chính xác, sáng tạo và linh hoạt đặc biệt là phải đảm bảo tính chân thực của sự phản ánh.

2.1.2. Vai trò của phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên

Một là, phát triển năng lực tư duy biện chứng giúp sinh viên nâng cao vốn tri thức và phẩm chất nghề nghiệp.

Tư duy biện chứng vừa cung cấp thế giới quan khoa học, vừa cung cấp phương pháp luận khoa học cho con người. Năng lực tư duy biện chứng hướng sinh viên những nguyên tắc, phương pháp luận biện chứng duy vật nhằm định hướng hoạt động nhận thức và thực tiễn, nâng cao chất lượng học tập, nghiên cứu khoa học. Để hoàn thiện tri thức chuyên môn, sinh viên cần biết vận dụng các nguyên tắc của tư duy biện chứng vào nghiên cứu, nắm bắt hệ thống các khái niệm chuyên ngành một cách chính xác, toàn diện, vận dụng chúng vào giải quyết công việc, tình huống trong cuộc sống. Đó là nguyên tắc khách quan, toàn diện, lịch sử cụ thể, sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn. Trên cơ sở đó, bản thân mỗi sinh viên cần trang bị những tri thức về thực tiễn lĩnh vực nghề nghiệp, yêu cầu cuộc sống đối với nghề nghiệp, đối tượng nghề nghiệp,... và biết vận dụng kiên thức đó vào tình huống thực tế. Hơn nữa, phát triển năng lực tư duy biện chứng giúp sinh viên trang bị thêm những tri thức đạo đức nghề nghiệp theo chuẩn mực của xã hội. Phẩm chất đạo đức sinh viên cần rèn luyện là phẩm chất và lý tưởng chính trị xã hội chủ nghĩa, trên lập trường chủ nghĩa Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, là niềm say mê với nghề, lòng ham hiểu biết, tinh thần trách nhiệm, thái độ phê và tự phê bình, là sự khiêm tốn, thật thà, ham học hỏi; coi trọng hiệu quả công việc, giao tiếp mẫu mực,...

Hai là, phát triển năng lực tư duy biện chứng giúp sinh viên nâng cao khả năng vận dụng, tổng kết thực tiễn trong học tập, nghiên cứu khoa học, thực hành, thực tập.

Năng lực tư duy biện chứng càng cao, khả năng gắn kết giữa lý luận và thực tiễn càng hiệu quả. Xây dựng tư duy biện chứng giúp sinh viên vận dụng sáng tạo các nguyên tắc, quan điểm để giải quyết các tình huống thực tiễn đặt ra. Điều này được thể hiện giữa việc lĩnh hội tri thức từ các thầy cô và việc tự học, tự nghiên cứu, hoạt động thực hành, thực tập, thực tế chuyên môn của sinh viên. Theo đó, bản thân mỗi sinh viên có thể dần khắc phục những sai lầm trong nhận thức, thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng học tập, nghiên cứu khoa học của bản thân, hình thành các kỹ năng, kinh nghiệm nghề nghiệp, biết vận dụng tri thức vào thực tiễn, nắm bắt yêu cầu của thực tiễn nghề nghiệp để sử dụng các phương tiện, biện pháp tác động phù hợp. Trong hoạt động nhận thức, sinh viên là chủ thể tiếp nhận, lĩnh hội tri thức khoa học thì trong hoạt động thực tiễn, sinh viên đóng vai trò là người tổ chức điều hành, triển khai tri thức trong công việc, bổ sung, hoàn thiện những tri thức tiếp nhận trước đó.

Ba là, năng lực tư duy biện chứng giúp sinh viên nâng cao khả năng tư duy logic trong quá trình học tập và thực hành nghề nghiệp.

Là một bộ phận của tư duy biện chứng, tư duy logic rèn luyện cho người học các nguyên tắc, quy luật, phương pháp tư duy nghiêm ngặt, chặt chẽ nhằm nhận thức đúng đắn bản chất của đối tượng một cách rõ ràng, mạch lạc; khắc phục những sai lầm trong tư duy. Phát triển tư duy logic giúp sinh viên học tập, làm việc một cách khoa học, có mục đích.

Thứ tư, năng lực tư duy biện chứng giúp sinh viên nâng cao năng lực nghề nghiệp trong thực tập, đáp ứng yêu cầu xã hội.

Điều này thể hiện ở chỗ, khi có tư duy biện chứng, bản thân sinh viên sẽ hình thành năng lực đánh giá vấn đề toàn diện, tạo khả năng vận dụng sáng tạo phương pháp luận biện chứng vào giải quyết các nhiệm vụ nghề nghiệp của sinh viên trong công tác thực tập, đặc biệt trong việc tiếp nhận và giải quyết công việc, đảm bảo tính chính xác về thông tin liên quan,... Năng lực tư duy biện chứng tạo cơ sở khoa học để sinh viên có thể nâng cao trình độ nhận thức, nắm bắt đặc điểm nghề nghiệp và những nhiệm vụ đặt ra, giải quyết mâu thuẫn biện chứng. Hơn nữa, bản thân mỗi sinh viên có điều kiện gắn tri thức khoa học vào thực tiễn liên quan đến chuyên môn và công việc sau này đáp ứng nhu cầu của thời kỳ hội nhập; biết kế thừa và chọn lọc những hoạt động nghề nghiệp.

2.2. Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội – Thực trạng và giải pháp

2.2.1. Thực trạng phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội (tiền thân là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội) là trường đại học đầu tiên và duy nhất của UBND thành phố Hà Nội với hơn 60 năm truyền thống xây dựng và phát triển (1959-2021). Với sứ mệnh “là một trong những trung tâm đào tạo đại học đa ngành và đa lĩnh vực; là cơ sở nghiên cứu khoa học, ứng dụng và chuyển giao công nghệ; cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng cao theo tiêu chuẩn quốc gia và khu vực, phục vụ nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của Thủ đô Hà Nội và cả nước”, một trong những trọng tâm của Nhà trường hướng đến là đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực đa ngành, định hướng nghề nghiệp ứng dụng đáp ứng nhu cầu của Thủ đô nói riêng và xã hội nói chung với phương châm *kỷ cương nghiêm, chất lượng thực, hội nhập nhanh*. Chính vì vậy, phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội ngày càng được chú trọng nhằm tạo ra nguồn nhân lực có chất lượng. Điều này được thể hiện trực tiếp thông qua quá trình giảng dạy môn Triết học Mác – Lênin. Bản thân sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội được tiếp cận với các môn lý luận chính trị, trong đó có Triết học Mác – Lênin, Đây là học phần bắt buộc nên sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội có điều kiện để hình thành thế giới quan và phương pháp luận khoa học. Tuy nhiên, quá trình hình thành, phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội còn tồn tại những hạn chế như sau:

Một là, nhiều sinh viên chưa nhận thức đúng vai trò của tư duy biện chứng và những yếu tố ảnh hưởng đến năng lực tư duy biện chứng. Hiện nay, nhiều sinh viên chưa có những đánh giá tích cực đối với các môn học như Triết học Mác - Lênin, Kinh tế chính trị,

CNXHKH,... còn có thái độ thờ ơ hay nắm bắt các nội dung kiến thức chưa sâu, thậm chí còn hiểu chưa đúng. Vì vậy, họ chưa hiểu được các nguyên tắc tư duy biện chứng (nguyên tắc khách quan, nguyên tắc toàn diện, nguyên tắc lịch sử cụ thể, nguyên tắc phát triển,...). Điều này thể hiện ở thái độ và kết quả học tập các môn khoa học Mác – Lênin.

Hai là, năng lực tư duy logic trong học tập, rèn luyện nghiệp vụ chuyên môn, nghề nghiệp ở một số bộ phận sinh viên còn yếu. Đối với trường Đại học Thủ đô Hà Nội, môn Logic học trong chương trình đào tạo các chuyên ngành là môn tự chọn, số lượng sinh viên học ít. Chính vì vậy, một bộ phận sinh viên có tư duy khái niệm, khả năng xây dựng phán đoán, suy luận, tìm tòi, sáng tạo tri thức mới, xây dựng và chứng minh giả thuyết còn dừng lại ở sự mờ mẫm, thiếu nguyên tắc, mắc lỗi tư duy nhất định. Trong nghiên cứu khoa học, sinh viên còn bộc lộ hạn chế khi vi phạm các nguyên tắc, quy luật, thao tác tư duy logic.

Ba là, một bộ phận sinh viên còn hạn chế về khả năng vận dụng phương pháp luận biện chứng duy vật vào thực tiễn. Trong quá trình học tập, nghiên cứu khoa học, thực tập chuyên môn, không ít sinh viên còn mắc lỗi rập khuôn, máy móc, học thuộc lòng, không biết chọn lọc, thiếu sáng tạo. Đặc biệt, đối với công tác thực tập chuyên môn, sinh viên chưa có khả năng sử dụng phương pháp khoa học để phát hiện, phân tích và giải quyết những yêu cầu công việc đặt ra. Hơn nữa, một số sinh viên còn mắc những sai lầm trong tư duy như duy tâm, siêu hình. Đối với các vấn đề gặp phải trong học tập và cuộc sống, một bộ phận sinh viên còn tư tưởng dựa dẫm, thụ động, đổ lỗi, thiếu nghiêm túc trong kiểm tra, đánh giá.

Bốn là, một số sinh viên thiếu năng lực tổng kết thực tiễn, định hướng học tập và nghiên cứu. Mặc dù được trang bị năng lực tư duy biện chứng tự giác, nhưng một số sinh viên vẫn còn hạn chế về khả năng vận dụng tri thức vào giải quyết hiệu quả những vấn đề thực tiễn nghiên cứu, học tập, thực hành.

Điều này xuất phát từ những nguyên nhân sau: *Thứ nhất*, chương trình đào tạo còn tính thiếu cân đối giữa lý luận và thực tiễn, giữa các môn chuyên ngành, môn cơ sở và môn chung. *Thứ hai*, quá trình giảng dạy của giảng viên nói chung và giảng viên dạy các môn tư duy biện chứng nói riêng còn nhiều hạn chế, biểu hiện ở phương pháp giảng dạy, hình thức kiểm tra, đánh giá,... *Thứ ba*, sinh viên chưa nhận thức đúng vai trò của phát triển năng lực tư duy biện chứng, còn biểu hiện thái độ thờ ơ, thụ động, thiếu tính tích cực, sáng tạo. *Thứ tư*, điều kiện học tập, làm việc; cơ chế chính sách quản lý đào tạo còn gặp nhiều khó khăn. Chính vì vậy, nhiều sinh viên trong quá trình học tập, rèn luyện chưa quan tâm đúng mức để bổ sung tri thức, kỹ năng nghề nghiệp sau này; học nhưng không có định hướng nghề nghiệp rõ ràng. Vì vậy, không ít sinh viên khi ra trường thiếu sót nhiều về kinh nghiệm làm việc, giải quyết các tình huống trong cuộc sống; thực tập còn lúng túng, kém hiệu quả.

2.2.2. Giải pháp nâng cao năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên nói chung và sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng có ảnh hưởng lớn đến chất lượng nguồn nhân lực xã hội. Chính vì vậy, việc xây dựng và thực hiện các giải pháp nhằm nâng cao năng lực tư duy biện chứng

cho sinh viên có vai trò đặc biệt quan trọng. Theo nhóm nghiên cứu, cần thực hiện các giải pháp như sau:

Một là, giảng viên cần tích cực đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy cho sinh viên, đặc biệt đối với các môn khoa học Mác - Lênin. Đây là giải pháp rất quan trọng bởi có thường xuyên đổi mới nội dung, hình thức giảng dạy mới hình thành năng lực tư duy biện chứng của sinh viên, giúp cho sinh viên có những kiến thức, kỹ năng cần thiết để lập luận, phân tích, đánh giá mức độ quan trọng hay không quan trọng của các sự vật, hiện tượng diễn ra xung quanh. Bản thân giảng viên không ngừng trau dồi, nâng cao năng lực chuyên môn, các kỹ năng, thao tác tin học, thường xuyên cập nhật các vấn đề thực tiễn. Đổi mới phương pháp dạy học phải tuân theo các yêu cầu, nguyên tắc của hoạt động dạy học, chú ý đến đặc thù của từng môn học. Đối với các môn khoa học Mác – Lênin, bản thân giảng viên phải có sự đầu tư thời gian, công sức để thiết kế bài dạy, gắn lý luận với thực tiễn, xây dựng những tình huống có vấn đề, đẩy mạnh hoạt động làm việc nhóm, tổ chức Semina nhằm phát huy tính chủ động, sáng tạo của sinh viên bằng để họ thấy được đây không phải là môn học trừu tượng mà có ý nghĩa thực sự đối với cuộc sống. Cần tập trung vào giảng dạy các nguyên lý, quy luật, phạm trù của triết học Mác – Lênin, phương pháp tư duy biện chứng trong xem xét, đánh giá các sự vật, hiện tượng; giáo dục chủ nghĩa Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam, yêu cầu, nhiệm vụ của việc đổi mới nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo ở nước ta trong giai đoạn hiện nay; nhất là giáo dục phẩm chất, nhân cách cho sinh viên, kỹ năng xử trí các tình huống nảy sinh từ thực tiễn học tập, rèn luyện, công tác ở các môi trường khác nhau,... Việc thay đổi phương pháp giảng dạy đóng vai trò đặc biệt quan trọng, quyết định đến chất lượng dạy học, khơi dậy tính hứng thú và khả năng vận dụng cho sinh viên. Trong đó, bản thân giảng viên cũng cần thiết đổi mới trong hình thức kiểm tra, đánh giá. Đối với trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay, hầu hết các môn khoa học Mác – Lênin đã được xây dựng theo hệ thống đề mở, trong đó tập trung vào yếu tố vận dụng thực tiễn, giải quyết vấn đề.

Hai là, tăng cường tổ chức những hoạt động thực tiễn trong quá trình học tập và rèn luyện của sinh viên. Nhằm nâng cao năng lực tư duy biện chứng, nhà trường cần đẩy mạnh hơn nữa hoạt động thực tiễn cho sinh viên như thực tế chuyên môn, thực tập, thực hành nghề nghiệp. Hoạt động thực tiễn của sinh viên khá phong phú, đa dạng. Đây là một trong những hoạt động nhằm gắn lý luận và thực tiễn, nâng cao kỹ năng giải quyết các tình huống thực tiễn đối với mỗi sinh viên trong thực hành nghề. Đây là môi trường thuận lợi để mỗi sinh viên nâng cao năng lực tư duy biện chứng của mình, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ giáo dục, đào tạo đặt ra trước mắt, về lâu dài là để thích ứng với môi trường làm việc một cách tốt nhất. Thực tế cho thấy, khi được trải nghiệm nghề nghiệp thông qua hoạt động thực tập, sinh viên đã xây dựng được cho mình tình yêu với nghề, xác định được trách nhiệm của bản thân đối với nghề nghiệp và tích cực hình thành kỹ năng trong thực hành nghề. Ngoài ra, trong chương trình đào tạo, nhà trường đã xây dựng những hoạt động trải nghiệm thực tế gắn với nội dung của từng chủ đề, môn học. Đây chính là những hoạt động cần được hỗ trợ cho sinh viên và cũng là cách thức, phương pháp để rèn luyện năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên, sẽ

không một sách vở nào có thể cho kinh nghiệm thực hiện tốt bằng chính hoạt động trải nghiệm thực tế ở ngoài thực địa, giúp sinh viên hình dung ra những nội dung mà giảng viên giảng dạy trên lớp có giống với thực tiễn không. Những hoạt động thực tiễn phải có sự phối hợp chặt chẽ giữa các bộ phận, bảo đảm sự đồng bộ, ăn khớp trong suốt quá trình học tập, rèn luyện ở môi trường giáo dục, đào tạo. Đó cũng là một bước hình thành năng lực tư duy biện chứng để khi tốt nghiệp ra trường, trong điều kiện công tác mới, điều này sẽ giúp sinh viên sẽ ngày càng được nâng cao, góp phần quan trọng vào việc phát huy tiềm năng, thể mạnh của bản thân cho sự phát triển của cơ quan, đơn vị, địa phương.

Ba là, nhà trường cần tăng cường cơ chế, chính sách quản lý sinh viên, xây dựng môi trường học tập và rèn luyện đảm bảo chất lượng. Hiện nay, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang dần hoàn thiện và phát triển tính dân chủ hóa trong dạy học. Điều này giúp khắc phục những hạn chế của sinh viên, giúp sinh viên tránh được thái độ tự ti, thụ động. Dạy học dân chủ phải làm cho người học thể hiện được tâm tư, nguyện vọng trước người dạy. Chính vì vậy, nhà trường cần tăng cường mở rộng cơ chế, cách thức tiếp xúc, gặp gỡ lấy ý kiến sinh viên về khung chương trình, chất lượng dạy học, hình thức kiểm tra, đánh giá của giảng viên; điều kiện vật chất phục vụ người học,... Trong đó, nhà trường cần triển khai các chính sách hỗ trợ, khuyến khích sinh viên đảm bảo tính khách quan, công bằng. Nhà trường cần đầu tư và nâng cấp cơ sở vật chất phục vụ quá trình giảng dạy và học tập đạt hiệu quả.

Bốn là, phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên trong tự rèn luyện, phát triển năng lực tư duy biện chứng

Trong đào tạo sinh viên, sự tác động của giảng viên là điều kiện cần, còn nỗ lực của bản thân sinh viên là điều kiện đủ để phát triển năng lực tư duy biện chứng. Vì chỉ khi sinh viên tự nhận thức, đánh giá chính xác khả năng của mình trước những mục tiêu, yêu cầu học tập, rèn luyện nghề nghiệp, tích cực bổ sung, hoàn thiện vốn tri thức, hiểu biết khoa học thì mới có thể phát triển năng lực tư duy biện chứng. Tính tích cực, chủ động của sinh viên trong nâng cao năng lực tư duy biện chứng được biểu hiện trước hết ở sự nhận thức đúng đắn tầm quan trọng của việc học tập, rèn luyện ở đây là phục vụ cho bản thân, không phải cho tổ chức, bộ phận, lực lượng nào; đó là sự nỗ lực phấn đấu vươn lên, khắc phục khó khăn, gian khổ ở các môi trường, điều kiện, hoàn cảnh khác nhau, hoàn thành tốt các yêu cầu, nhiệm vụ mà bản thân đã đặt ra. Bản thân mỗi sinh viên cần nghiên cứu, nắm vững các nguyên tắc phương pháp luận biện chứng duy vật; tự trang bị cho mình vốn tri thức logic học; không ngừng rèn luyện thực tiễn; tích cực học tập rút ra những bài học kinh nghiệm cho bản thân để từng bước hình thành, phát triển, hoàn thành nhân cách nghề nghiệp tương lai; lấy tự học, tự nghiên cứu làm trọng tâm.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên trường Đại học Thủ đô Hà Nội đóng vai trò rất quan trọng. Năng lực này giúp sinh viên được trau dồi nghệ thuật khai thác, nắm bắt tri thức khoa học cơ bản, khoa học giáo dục rèn luyện chuyên môn; năng lực nghề nghiệp, rèn luyện và hoàn thiện đạo đức nghề nghiệp. Điều này góp phần nhằm

nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo đội ngũ tri thức tương lai cho đất nước. Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên phụ thuộc vào nhiều yếu tố khách quan và chủ quan. Bên cạnh đó, công tác giáo dục nhằm phát triển năng lực này hiện nay còn bộc lộ những hạn chế nhất định, xuất phát từ những nguyên nhân khác nhau. Chính vì thế, trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần nâng cao các giải pháp nhằm phát triển năng lực tư duy biện chứng của sinh viên đạt hiệu quả. Đây được xem là nhiệm vụ khó khăn cần sự thống nhất và triển khai đồng bộ từ phía Nhà trường, giảng viên và bản thân sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dương Quỳnh Hoa (2016), *Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên khối ngành kỹ thuật ở Việt Nam hiện nay trong dạy học những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin về triết học*, Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. Hoàng Thúc Lâm (2007), *Một số giải pháp chủ yếu nâng cao năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên thông qua phát huy vai trò giảng dạy triết học Mác-Lênin*, Tạp chí Giáo dục (160), tr. 20-25.
3. Hoàng Thúc Lâm (2012), *Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên đại học sư phạm Việt Nam hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Triết học, Học viện Khoa học Xã hội, Hà Nội.
4. Hoàng Thúc Lâm (2014), *Phát triển năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên Việt Nam hiện nay*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Trần Văn Phòng (2019), *Giáo trình triết học Mác – Lênin*, Nxb. Lý luận Chính trị, Hà Nội.
6. Trần Viết Quang (2009), *Giảng dạy triết học với việc bồi dưỡng, rèn luyện năng lực tư duy biện chứng cho sinh viên sư phạm ở nước ta hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Triết học, Học viện Chính trị - Hành chính Quốc gia Hồ Chí Minh, Hà Nội.
7. Trần Văn Riễn (2009), *Phát triển tư duy biện chứng duy vật của học viên đào tạo sĩ quan khoa học kỹ thuật quân sự hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Triết học, Học viện Chính trị, Hà Nội.
8. Nguyễn Thị Hoài Thanh, Hồ Thị Thuý, *Bài tập Triết học Mác - Lênin*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
9. Vũ Văn Viên (2006), *Tư duy logic - một bộ phận hợp thành tư duy khoa học*, Tạp chí Triết học, số 12.

SOLUTIONS TO PROMOTE DIALECTICAL THINKING CAPACITY FOR STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Developing the capacity of dialectical thinking for students in general and for students of Hanoi Metropolitan University in particular is now one of the most urgent issues in terms of both theory and practice. Facing the shortage of students' competencies, we need to synchronously implement basic and specialized solutions to train quality human resources to meet the requirements of reality.*

Keywords: *Capacity, dialectical thinking capacity, students, Hanoi Metropolitan University, dialectical thinking.*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Phạm Tuấn Anh, Trịnh Minh Ngọc Linh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Quá trình chuyển đổi và phát triển của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, tiền thân là trường Cao đẳng Sư phạm Hà Nội, gắn liền với sự phát triển và chuyển mình của hoạt động đào tạo và hoạt động khoa học và công nghệ (KH&CN). Tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội (ĐHTĐHN) là ấn phẩm khoa học của Trường ĐHTĐHN, gắn liền với hoạt động KH&CN của Nhà trường. Bài viết trình bày về thực trạng và đề xuất một số giải pháp nâng cao chất lượng tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Từ khóa: Tạp chí khoa học, chất lượng tạp chí, ứng dụng công nghệ thông tin, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Nhận bài ngày 2.3.2021; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 20.3.2021

Liên hệ tác giả: Phạm Tuấn Anh; Email: ptanh@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Tạp chí khoa học là sản phẩm khoa học công nghệ công bố các sản phẩm của hoạt động nghiên cứu khoa học, chuyên giao công nghệ, công thông tin quan trọng của một cơ sở giáo dục đại học. Chất lượng tạp chí khoa học là chỉ số quan trọng thể hiện thước đo đánh giá kết quả hoạt động khoa học và công nghệ của một cơ sở nghiên cứu và rộng hơn đó là thước đo về năng lực nghiên cứu của các nhà khoa học, các nghiên cứu viên của một quốc gia, một khu vực. Từ chất lượng của tạp chí, các chuyên gia trong các lĩnh vực khoa học trong nước và quốc tế có thể định dạng năng lực, uy tín, thương hiệu, sự kết nối của cơ sở giáo dục đại học với các cá nhân, đơn vị liên quan nói riêng và xã hội nói chung. Đứng trước yêu cầu nâng cao chất lượng hoạt động khoa học và công nghệ, trong đó bao gồm cả nhiệm vụ nâng cao chất lượng tạp chí, cũng như chiến lược xây dựng và phát triển hoạt động tạp chí của trường Đại học Thủ đô Hà Nội (ĐHTĐHN) phù hợp với mục tiêu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 và định hướng phát triển của Nhà trường “Đến năm 2030, trường ĐHTĐHN sẽ trở thành một trong những trường đại học đào tạo theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng hàng đầu của quốc gia, có uy tín cao trong khu vực và thế giới”, trường ĐHTĐHN cần thiết phải đánh giá thực trạng hoạt động quản lý cũng như chất lượng của Tạp chí khoa học

ĐHTĐHN, từ đó thực hiện các giải pháp để nâng cao chất lượng tạp chí, phục vụ việc thực hiện các nhiệm vụ khoa học và công nghệ, công bố sản phẩm trong lĩnh vực khoa học và công nghệ của cán bộ, giảng viên của Nhà trường, cũng như sự tham gia của đội ngũ chuyên gia ngoài trường bằng các bài viết được đăng tải trên Tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Trong giai đoạn hiện nay, dưới sự chỉ đạo của Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu, Tạp chí khoa học ĐHTĐHN là một bộ phận trực thuộc Phòng Quản lý khoa học công nghệ & Hợp tác phát triển (QLKHCN&HTPT). Có thể khẳng định, Tạp chí khoa học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã có nhiều thay đổi trong công tác tổ chức, công tác trị sự và công tác xuất bản, điều này thể hiện bằng chất lượng tạp chí của Nhà trường đã được ghi nhận bằng 03 mã ngành được Hội đồng chức danh giáo sư Nhà nước ghi nhận và tính điểm. Tiềm năng phát triển của Tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội là rất lớn, với vai trò là trường Đại học duy nhất trực thuộc Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội, Nhà trường cần tiếp tục đề xuất và xây dựng các giải pháp nâng cao chất lượng tạp chí nhằm mục tiêu trở thành tạp chí chất lượng tiệm cận khu vực và quốc tế.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm về tạp chí khoa học

Các khái niệm về tạp chí được tiếp cận rất đa dạng, có thể nói với chức năng phản ánh các diễn biến và cung cấp các thông tin về tình hình đời sống, kinh tế, xã hội cho đối tượng người đọc, có thể nói có rất nhiều loại hình tạp chí tồn tại và phát triển, đặc biệt trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, tạp chí ngày càng đa dạng cả về chủ đề cũng như loại hình và các chủ đề được sử dụng để thảo luận. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả tiếp cận khái niệm tạp chí khoa học, khái niệm này được định nghĩa và quy định trong văn bản quy phạm pháp luật, Căn cứ Điều 3 của Luật Báo chí 2016, tạp chí khoa học được định nghĩa “Tạp chí khoa học là sản phẩm báo chí xuất bản định kỳ để công bố kết quả nghiên cứu khoa học, thông tin về hoạt động chuyên ngành”. Từ đó có thể đưa ra các đặc điểm quan trọng để nhận diện tạp chí khoa học so sánh với các ấn phẩm loại hình tạp chí khác, các đặc điểm bao gồm:

Thứ nhất, Tạp chí khoa học là sản phẩm báo chí và mang tính chất định kỳ, đây là đặc điểm thể hiện tính liên tục, đặc biệt trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, các hình thái kinh tế, xã hội biến đổi từng ngày, điều này đòi hỏi khoa học phải liên tục có sự cập nhật, nghiên cứu và thay đổi nhằm phù hợp với các điều kiện phát triển.

Thứ hai, Tạp chí khoa học là loại hình tạp chí chuyên biệt, gắn với hoạt động chuyên môn lĩnh vực khoa học phù hợp, có thể nói khác với những loại hình báo chí khác đa dạng về chủ đề, hình thức, cách diễn đạt, tạp chí khoa học thường gắn với một chuyên môn nhất định của lĩnh vực khoa học phù hợp, cùng với đó là cách thức diễn đạt khoa học phù hợp với vấn đề và đối tượng nghiên cứu cần được thể hiện.

2.2. Quản lý tạp chí khoa học

Có thể nhận diện rằng, quản lý là một chức năng quan trọng, diễn ra trong tất cả các mặt của đời sống kinh tế, xã hội, tạp chí cũng là một chủ thể cần có sự quản lý để triển khai các hoạt động. Quản lý là một khái niệm được diễn tả với nội dung: “Quản lý là hoạt động có ý

thực tác động bằng quyền lực của chủ thể quản lý đối với đối tượng quản lý nhằm thực hiện một mục tiêu chung của tổ chức trong điều kiện môi trường biến đổi”. Đối với hoạt động quản lý tạp chí khoa học đây là hoạt động có ý thức tác động từ chủ thể quản lý (bao gồm các cơ quan quản lý Nhà nước trong lĩnh vực báo chí và truyền thông cấp cơ sở đến cấp trung ương tác động đến đối tượng quản lý là các đơn vị sự nghiệp công lập có chức năng xây dựng và tiếp nhận cũng như xuất bản các ấn phẩm tạp chí khoa học. Như vậy có thể khẳng định rằng hoạt động tạp chí khoa học là hoạt động mang tính chất biến đổi cùng với sự phát triển của đời sống kinh tế, văn hóa, xã hội, điều này đồng nghĩa với việc cần có sự đổi mới trong các giải pháp nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng tạp chí khoa học trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

2.3. Thực trạng hoạt động của tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.3.1. Tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tạp chí Khoa học (*Khoa học Tự nhiên và Công nghệ - ISSN 2354 – 1504; Khoa học Xã hội và Giáo dục - ISSN 2354 – 1512*) là cơ quan ngôn luận của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được hành lập theo giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT ngày 26/10/2015; là diễn đàn khoa học của các nhà khoa học, người nghiên cứu, giảng viên, sinh viên trong, ngoài trường Trường và thế giới. Tạp chí Khoa học là nơi đăng tải kết quả nghiên cứu về lĩnh vực Khoa học tự nhiên – Công nghệ và Khoa học xã hội nhân văn - Giáo dục; phổ biến chính sách về giáo dục, khoa học của Đảng và Nhà nước ta; thông tin những vấn đề về khoa học giáo dục, khoa học tự nhiên, công nghệ và khoa học xã hội nhân văn và giáo dục trong và ngoài nước. Đối tượng phục vụ của Tạp chí gồm các cán bộ, giảng viên, sinh viên, cán bộ nghiên cứu ngành khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và những khoa học kế cận, những người làm công tác giáo dục, nghiên cứu, các nhà hoạch định chính sách, người làm khoa học và những người quan tâm đến Khoa học tự nhiên - công nghệ và Khoa học xã hội nhân văn – giáo dục. Ấn phẩm của Tạp chí Khoa học là - Khoa học tự nhiên và Công nghệ (tiếng Anh), Khoa học xã hội Nhân văn và Giáo dục (tiếng Việt) với kỳ hạn xuất bản là 01 tháng/số/120 trang, khổ 18,5cm x 26,5cm. Phạm vi phát hành trên cả nước và quốc tế với phương thức phát hành qua bưu điện, tự phát hành.

2.3.2. Thực trạng hoạt động của Tạp chí khoa học

Trải qua 5 năm xây dựng và phát triển, Tạp chí đã đăng tải khoảng gần 900 bài nghiên cứu (chưa kể các chuyên mục khác của Tạp chí), phản ánh nhiều trọng tâm hoạt động khoa học của ngành Khoa học Xã hội nhân văn – Giáo dục và Khoa học Tự nhiên – Công nghệ của Việt Nam, sự phát triển của ngành và việc thực hiện chính sách khoa học, giáo dục của nước ta. Đặc biệt, Tạp chí Khoa học không mắc sai sót nào về chính trị. Trong khoảng thời gian qua, Tạp chí Khoa học đã có những bước tiến mới nhằm từng bước chuyên nghiệp hóa công tác báo chí và xuất bản. Tuy nhiên, trong bối cảnh đổi mới và hội nhập hiện nay Tạp chí Khoa học đang phải đối mặt với nhiều thách thức cho sự phát triển bền vững của nó, đòi hỏi cần có chiến lược phát triển mới nhằm đem lại hiệu quả và chất lượng cao hơn.

Có thể khẳng định trải qua hơn 05 năm hoạt động, tạp chí khoa học trường Đại học Thủ

đô Hà Nội đã đăng tải được quả nghiên cứu về lĩnh vực Khoa học Tự nhiên, Công nghệ, Khoa học xã hội nhân văn và Giáo dục; phổ biến chính sách về giáo dục, khoa học và việc thực hiện chính sách của Đảng và Nhà nước; thông tin những vấn đề về khoa học, giáo dục ở trong nước và trên thế giới. Các số tạp chí được xuất bản về cơ bản đảm bảo được yêu cầu chính trị và chất lượng khoa học trong các bài viết. Tuy nhiên trong đánh giá thực trạng hoạt động tạp chí khoa học của trường đại học Thủ đô Hà Nội, đặc biệt bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, có thể nhận thấy rằng tạp chí khoa học của Nhà trường có một số điều lưu ý sau đây:

Về nhân sự làm công tác quản lý, trị sự, biên tập và xuất bản tạp chí khoa học. Tạp chí có Hội đồng biên tập gồm: 01 Tổng biên tập; 01 Phó Tổng biên tập; Hội đồng biên tập gồm 16 thành viên; 01 Thư ký tòa soạn, kiêm biên tập viên tiếng việt, 02 Biên tập viên (01 biên tập viên tiếng Việt và 01 biên tập viên tiếng Anh).

Tạp chí có nguồn nhân lực tương đối chất lượng, các thành viên làm công tác quản lý giữ chức danh Tổng biên tập và Phó Tổng biên tập tạp chí đều giữ các chức vụ quản lý ở chính quyền, trong đó Tổng biên tập người đứng đầu Tạp chí thường là chức danh nằm trong Ban Giám Hiệu, cụ thể ở đây trong giai đoạn 05 năm thành lập và phát triển Tổng biên tập Tạp chí thường giữ chức vụ Phó Hiệu trưởng. Đây là một thuận lợi rất lớn cho hoạt động tạp chí khoa học của Nhà trường, đó là thuận lợi về mặt chủ trương, về cơ chế chính sách cũng như luôn nhận được sự quan tâm của Đảng ủy và Ban Giám hiệu Nhà trường về hoạt động cũng các ấn phẩm Tạp chí được xuất bản và lưu hành rộng rãi. Tương tự, đó nhân sự làm công tác Phó Tổng biên Tập cũng giữ chức danh lãnh đạo tương đương với Trường phòng hoặc Phó trưởng phòng, đây cũng là một thuận lợi rất lớn trong công tác quản lý, cũng như điều hành công việc hoạt động của Tạp chí khoa học. Chất lượng nguồn nhân lực Tạp chí khoa học của Nhà trường được đảm bảo với đội ngũ bao gồm có 01 GS.TS. Tổng biên tập, 01 PGS.TS. Phó Tổng biên tập, 01 Thạc Sĩ và 02 Cử nhân. Tuy nhiên có thể nhận thấy với khối lượng tiếp nhận bài viết và biên tập tạp chí, số lượng chuyên viên làm công tác biên tập cũng như hiệu đính tạp chí là tương đối ít, điều này dẫn đến nguyên nhân khách quan đó là tiến độ xuất bản và ban hành hành tạp chí.

Về quy trình nghiệp vụ chuyên môn xuất bản Tạp chí khoa học. Quy trình chuyên môn nghiệp vụ để có thể xuất bản được các số tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, được trải qua quy trình 8 bước bao gồm: Thứ nhất, tiếp nhận bài => kiểm tra thể lệ => xét duyệt sơ bộ => tổ chức phản biện => chỉnh sửa bài theo ý kiến của phản biện => hiệu đính sau sửa chữa => duyệt đăng => in và xuất bản trước khi ra mắt bạn đọc.

Tạp chí luôn tăng cường ứng dụng tin học trong công tác biên tập tạp chí, đặc biệt là sử dụng công cụ Trackchanges, Insert Comment, Highlight, Email,... để nâng cao chất lượng bài biên tập và tăng cường mối liên hệ giữa các biên tập viên với Tòa soạn cũng như giữa Tòa soạn với các tác giả trong quá trình biên tập. Cách làm này đã giúp cho Tạp chí có thể thực hiện tốt hơn công tác lưu giữ hồ sơ (số lần biên tập bản mềm, người biên tập, khoảng thời gian biên tập, những lưu ý cần thiết,...). Đây cũng là một biện pháp hữu ích và hiệu quả để giải quyết khiếu kiện, dễ dàng thẩm định lại hồ sơ, phục vụ công tác thanh tra (nếu có). Tuy nhiên với khối lượng và tiến độ cũng như sự phát triển của Tạp chí khoa học Nhà trường,

đặc biệt với các ấn phẩm liên quan đến lĩnh vực khoa học tự nhiên và công nghệ, đòi hỏi tạp chí khoa học của Nhà trường cần có một phần mềm chuyên biệt phục vụ công tác biên tập, góp phần nâng cao chất lượng, cũng như rút ngắn thời gian biên tập, đảm bảo tiến độ xuất bản tạp chí định kỳ theo quy định của pháp luật.

Về chất lượng ấn phẩm tạp chí khoa học. Với việc xuất bản định kỳ, bao gồm Tạp chí khoa học – Khoa học Xã hội và Nhân Văn và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên & Công nghệ với kỳ hạn xuất bản là 01 tháng/số/120 trang, số lượng xuất bản mỗi kỳ: 200 cuốn/số. Tuy nhiên, do bài viết có chất lượng cao gửi cho tạp chí còn hạn chế về số lượng, chưa có sự đa dạng trong cách tiếp cận và triển khai các vấn đề, đặc biệt là bài báo thuộc lĩnh vực Khoa học Tự nhiên và Công nghệ. Do đó, tính tới hết tháng 12 năm 2019, Tạp chí Khoa học mới cho ra mắt bạn đọc được 42 số. Trong thời gian tới đòi hỏi đội ngũ làm công tác tạp chí của Nhà trường cần triển khai các giải pháp động bộ để nâng cao số lượng, nguồn bài viết, xây dựng ngân hàng bài viết cho tạp chí, đặc biệt trong lĩnh vực khoa học tự nhiên & công nghệ.

Về cơ sở vật chất phục vụ hoạt động Tạp chí khoa học. Hiện nay, tạp chí khoa học theo cơ cấu tổ chức là một bộ phận nằm trong Phòng QLKHCN&HTPT, bộ phận tạp chí được bố trí phòng làm việc, chỗ ngồi cùng các trang thiết bị cần thiết phục vụ làm việc như máy tính, máy in,... Tuy nhiên cần phải khẳng định rằng, hệ thống cơ sở vật chất trang bị cho phòng tạp chí chưa thật sự đồng bộ, đặc biệt hệ thống máy tính, cấu hình vẫn còn hạn chế, chưa thể đáp ứng yêu cầu kỹ thuật cao, chạy các phần mềm phục vụ biên tập, hệ thống tủ lưu trữ tài liệu các ấn phẩm đã xuất bản và các minh chứng phục vụ quá trình tạp chí còn hạn chế, chưa có máy scan để phục vụ công tác số hóa lưu trữ tài liệu dưới dạng file mềm. Đây chính là những hạn chế về mặt khách quan, đặc biệt trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, đây chính là trở lực đối với đội ngũ làm công tác tạp chí.

Về cơ chế tài chính dành cho hoạt động Tạp chí khoa học. Tạp chí Khoa học hoạt động chủ yếu dựa trên ngân sách nhà nước hỗ trợ và một phần kinh phí từ việc phát hành báo chí. Tuy nhiên, cần thúc đẩy nhanh thủ tục tài chính nhằm mục tiêu đẩy nhanh tiến độ và chất lượng của Tạp chí đáp ứng kịp thời yêu cầu của thực tiễn hoạt động tạp chí trong bối cảnh mới hiện nay.

Về vấn đề phát hành Tạp chí khoa học. Công tác xuất bản, cũng như phát hành tạp chí được thực hiện khá nghiêm túc tới cá nhân, tác giả, tổ chức, cơ quan nghiên cứu liên ngành nhằm củng cố, tăng cường mối quan hệ tốt đẹp giữa Tạp chí Khoa học của Trường và các đối tác. Phương thức phát hành chủ yếu qua mạng lưới bưu điện Việt Nam và một phần nhỏ tự phát hành. Trong thời gian tới, cần đẩy mạnh hơn nữa xây dựng công tác hoàn thiện chỉ số xuất bản trực tuyến (*Eprint*), để nâng cao chất lượng tạp chí trong hệ thống quốc gia, khu vực và quốc tế.

2.3.4. Một số khó khăn trong hoạt động của Tạp chí khoa học hiện nay

a. Về nhân sự.

Nhân sự làm tạp chí còn hạn chế về trình độ, kỹ năng biên tập, xử lý thông tin, quy định về biên tập,... đặc biệt là kỹ năng về công nghệ thông tin. Bộ phận tạp chí của Nhà trường

chưa được đào tạo bài bản cả về nghiệp vụ báo chí, cũng như các kỹ năng về biên tập và xuất bản tạp chí.

b. Về bài viết

Thứ nhất, nguồn bài viết hạn chế, tạp chí chưa xây dựng được ngân hàng bài dự trữ phong phú. Đây là thực tế đã và đang diễn ra ở nhiều tạp chí khoa học bởi tính khu biệt riêng có của loại hình xuất bản này.

Thứ hai, chất lượng các bài viết mang tính học thuật cao, nhất là về những vấn đề lý luận cơ bản của ngành và tư vấn phản biện khoa học về chính sách khoa học, giáo dục còn thiếu và hạn chế.

Thứ ba, các bài viết còn tương đối rời rạc, chưa thật sự tập trung vào các chủ đề nghiên cứu, tính độc lập của các bài viết chưa cao, phần lớn còn phụ thuộc vào các đề tài dự án.

Thứ tư, nguồn bài viết thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên và công nghệ khan hiếm. Đặc biệt là các bài viết bằng Tiếng Anh. Chất lượng bài viết chưa cao, đây là rào cản lớn cho công tác xuất bản Tạp chí định kỳ số Khoa học tự nhiên và công nghệ của Ban biên tập.

Thứ năm, tạp chí đang duy trì đạt chuẩn quốc gia và từng bước hướng tới tiệm cận với chuẩn quốc tế. Tuy vậy, công tác này gặp nhiều khó khăn, trong đó rào cản lớn nhất chính là sự hạn chế về các nguồn lực (số lượng và chất lượng cán bộ, tài chính, khả năng phát hành, ngôn ngữ,...).

Thứ sáu, thách thức cạnh tranh trong việc thu hút bài viết, phát hành ngày càng tăng do sự phát triển nhanh, đa dạng và mạnh mẽ của các tạp chí, phương tiện thông tin đại chúng, đặc biệt là sự phát triển của báo mạng.

2.5. Một số giải pháp nâng cao chất lượng hoạt động của Tạp chí khoa học

2.5.1. Nhóm giải pháp về công tác tham mưu

Thứ nhất, đội ngũ nhân sự của Tạp chí phải xây dựng chiến lược và đề án phát triển Tạp chí, trong đó tham mưu cho Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu về các định hướng phát triển tạp chí, đặc biệt trong giai đoạn 2020 – 2025 và tầm nhìn đến năm 2030.

Thứ hai, đổi mới về định hướng hoạt động của tạp chí trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, trong đó nhấn mạnh đến vai trò của công nghệ thông tin. Bộ phận tạp chí cần tham mưu với Đảng ủy, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu Nhà trường xây dựng việc xuất bản online Tạp chí khoa học của Nhà trường (Eprint), đây là điều kiện cần để một tạp chí có thể được xếp hạng trong hệ thống thang, bậc tạp chí quốc gia, khu vực và thế giới.

Thứ ba, tạp chí khoa học của ĐHTĐHN cần gia nhập hệ thống chỉ số trích dẫn Việt Nam (VCI) (link: <https://www.vietnamcitationindex.com>). VCI đã cơ bản hoàn thiện và sẵn sàng cập nhật cơ sở dữ liệu của các tạp chí. VCI sẽ đáp ứng tiêu chí đánh giá chất lượng của mỗi tạp chí KH Việt Nam như chỉ số ảnh hưởng VCI (VCI-impact factor), số lần trích dẫn... Đây là cơ sở để các tạp chí tiếp đó gia nhập hệ thống ACI (*ASEAN Citation Index*) và hướng tới hội nhập hệ thống SCIE/Scopus.

Thứ tư, cứ dữ liệu của tạp chí cần được cung cấp và kết nối dữ liệu với hệ thống dữ liệu chung của VCI. Đồng hành cùng VCI (Vietnam Citation Index) cần có VHI (Vietnam H- Index), vì chất lượng của mỗi tạp chí có sự đóng góp rất lớn từ cộng đồng tác giả. VHI được xây dựng sẽ cùng với VCI làm thành hệ thống minh chứng giúp nâng cao sự minh bạch của các tạp chí và của chính các nhà KH. Cộng đồng KH nói riêng, xã hội nói chung có thể thông qua hệ thống cơ sở dữ liệu và các minh chứng này để giám sát, đánh giá các tạp chí, các bài báo, các tác giả, các trường đại học, các viện nghiên cứu.

Thứ năm, xây dựng trang web và hệ thống dữ liệu của tạp chí (song ngữ Anh-Việt). Việc truy xuất, kiểm tra, thẩm định các tạp chí, bài báo và tác giả KH thông qua chỉ số VCI, VHI dễ dàng được thực hiện bằng công cụ trực tuyến thông qua trang web của mỗi tạp chí và của VCI.

Thứ sáu, áp dụng hệ thống tra cứu theo mô hình của Scopus hoặc Google Scholar trên trang web của tạp chí.

Thứ bảy, tạp chí nên sử dụng ORCID (www.orcid.org) 5, sử dụng mã số (ID) để nhận dạng một tác giả. Trong hệ thống đăng nhập trực tuyến khi gửi công bố bài cần có thêm trường dữ liệu khai ORCID. Khi đã khai ORCID thì hệ thống dữ liệu trên toàn thế giới sẽ xác nhận được một tác giả công bố ở các tạp chí khác nhau, nơi công tác khác nhau, cách sắp thứ tự tên khác nhau, ngôn ngữ khác nhau...

Thứ tám, cần nâng cao chất lượng quy trình trực tuyến: Xây dựng trang chủ của tạp chí theo các định dạng chuẩn của SCIE/Scopus, số hóa dựa trên các tiêu chí SCIE /Scopus, có thể sử dụng hệ thống JOS, chuyển ngữ sang tiếng Anh. Xây dựng và hoàn thiện hệ thống gửi bài trực tuyến; công khai đầy đủ các dữ liệu trên trang web. Cải thiện thường xuyên giao diện, tăng thêm mức tiện dụng cho tác giả, ban biên tập, người phản biện, giúp liên lạc trực tuyến giữa các phản biện và biên tập viên để hoàn thiện quy trình xét duyệt một bài báo trong thời gian sớm nhất. Các tạp chí xây dựng được hệ thống trang web với cơ sở dữ liệu mở sẽ vừa nâng cao tính chuyên nghiệp, tính minh bạch, đồng thời dẫn dắt và làm thay đổi nhận thức của cộng đồng tác giả. Mỗi bài báo được công bố đảm bảo chất lượng, minh bạch, kết hợp với tính chuyên nghiệp, hiện đại, tính dễ dàng tiếp cận của hệ thống vận hành ở tạp chí, từ bước tiếp nhận bản thảo đến công bố, sẽ làm cho tạp chí đạt được chất lượng cao; và đó cũng là mặt bằng quốc tế hiện nay.

Cuối cùng, cần ứng dụng các phần mềm kiểm tra “đạo văn”; phần mềm quản lý tài liệu tham khảo (EndNote, Mendeley, Turnitin,...) để kiểm tra “đạo văn” ở các bài viết gửi đăng để đảm bảo tính minh bạch và đạo đức khoa học.

2.5.2. Nhóm giải pháp về nhân sự

Với số lượng nhân sự hiện có của bộ phận Tạp chí trường Đại học Thủ đô hiện nay, cần tiếp tục hoàn thiện cơ cấu tổ chức, trong đó tập trung vào vấn đề kiện toàn bộ máy nhân sự của Tạp chí, Hội đồng biên tập Tạp chí, trong đó tập trung vào việc kết hợp các chuyên gia quốc tế và các chuyên gia trong nước đầu ngành về các lĩnh vực khoa học gắn với Tạp chí, cùng với đó tiếp tục tạo điều kiện để các chuyên gia có trình độ trong cơ cấu tổ chức

biên chế của Nhà trường tham gia Hội đồng biên tập.

Tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng về chuyên môn, nghiệp vụ, lý luận chính trị, ngoại ngữ,... cho đội ngũ cán bộ tạp chí để đủ phẩm chất, năng lực hoàn thành nhiệm vụ của tạp chí chuyên ngành về lĩnh vực khoa học giáo dục của cả nước. Xây dựng các hình thức đào tạo bồi dưỡng phù hợp với nhân sự hiện có, với các nhân sự trẻ có thể khuyến khích tạo điều kiện để các nhân sự này tham gia các khóa đào tạo dài hạn về nghiệp vụ tạp chí, các nhân sự lâu năm có kinh nghiệm về tuổi đời, tiếp tục duy trì và đẩy mạnh các khóa đào tạo bồi dưỡng ngắn hạn.

Xây dựng đội ngũ cộng tác viên cho bộ phận Tạp chí khoa học của Nhà trường, ưu tiên tuyển chọn đội ngũ cộng tác viên từ nguồn nhân sự tại chỗ của Nhà trường có mong muốn và nguyện vọng cũng như khả năng đáp ứng công việc của bộ phận Tạp chí.

2.5.3. Nhóm giải pháp về chất lượng của Tạp chí khoa học

Trong bối cảnh, Tạp chí khoa học của Đại học Thủ đô Hà Nội hiện đã được tính điểm ở 03 ngành là: Văn học từ 0.0 đến 0.5 điểm; Giáo dục học từ 0.0 đến 0.25 điểm; Vật lý từ 0.0 đến 0.5 điểm. Đây là một điều kiện bước đầu thuận lợi để có thể nâng cao chất lượng Tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Trong đó việc xây dựng các bài viết mang tính chất đề dẫn từ đội ngũ các nhà khoa học, chuyên gia đầu ngành trong những lĩnh vực này chính là tiền đề để Tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội nâng cao chất lượng. Bên cạnh đó bộ phận Tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần tiếp tục hỗ trợ và khuyến khích đội ngũ nhân lực tại chỗ của trường Đại học Thủ đô Hà Nội viết bài và đăng bài trong Tạp chí của Nhà trường. Đây chính là những tiền đề quan trọng để trong tương lai có thể xây dựng nguồn ngân hàng bài viết vừa đảm bảo số lượng, từng bước nâng cao chất lượng cho Tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Các giải pháp cần thực hiện để nâng cao chất lượng bài viết của Tạp chí bao gồm các giải pháp sau:

Thứ nhất, nâng cao chất lượng ban biên tập và bài báo: Ít nhất 30% thành viên hội đồng biên tập là học giả nước ngoài, đó là các nhà khoa học đầu ngành, nhiệt huyết vì mục đích xây dựng tạp chí; mời gọi và khuyến khích các nhà khoa học trẻ có nhiều công bố quốc tế, có kinh nghiệm phản biện tham gia vào ban biên tập, có thể trao quyền cho họ làm Thường trực ban biên tập cũng là một giải pháp hữu hiệu. Hội đồng biên tập phải tuân thủ nghiêm ngặt quy trình phản biện kín hai chiều (*double-blind peer-review*) hay bình duyệt ẩn danh (*single-blind peer-review*) theo tiêu chuẩn quốc tế. Ban biên tập cần phải xử lý linh hoạt vì đặc thù các bài khác nhau, nên phải chọn lựa phản biện đúng chuyên môn. Các vấn đề khác như quy định thời gian từ khi nộp bài đến khi xuất bản online, thời gian hoàn thành phản biện, minh bạch các qui trình và quá trình nhận, phản biện, xuất bản,... có vai trò rất quan trọng.

Thứ hai, tăng cường mời các nhà khoa học đầu ngành viết bài tổng quan (*invited reviews*), vì bài tổng quan thường được trích dẫn nhiều. Tổng biên tập và ban biên tập phải có định hướng phân tích các bài đã công bố, xem tần số trích dẫn và nội dung khoa học, chất lượng khoa học, tên tuổi tác giả để đặt bài và nâng cao chất lượng bài cho các số tiếp theo.

Thứ ba, cần hoàn thiện cơ chế quản lý tạp chí, như hình thành khung quy định chung về thể thức xuất bản, tăng cường kinh phí hoạt động, xây dựng cơ chế mời viết để mời gọi, khuyến khích các nhà khoa học đầu ngành trong nước, ngoài nước (nhất là Việt kiều), các chuyên gia giỏi, tham gia viết bài, tăng dần chất lượng bài báo.

Thứ tư, tổ chức các hội nghị/hội thảo khoa học quốc tế tại trường với chủ đề gắn với ngành/lĩnh vực định tăng chỉ số, trong đó có các nhà khoa học đầu ngành viết bài (Key Notes), qua đó lựa chọn các bài có chất lượng cao để đăng tải trên tạp chí.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, có thể khẳng định để tồn tại và phát triển trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, sự phát triển của khoa học và đặc biệt là công nghệ, các quốc gia tăng cường giao lưu, hội nhập trên tất cả các lĩnh vực, các tạp chí khoa học ở Việt Nam đã và đang có những thay đổi mạnh mẽ: nâng cao chất lượng nội dung, đổi mới cách trình bày, xây dựng bộ máy chuyên nghiệp, phát triển hình thức xuất bản trực tuyến, mở rộng liên kết,... Các yếu tố đó tạo điều kiện cho các tạp chí khoa học rút ngắn khoảng cách, nhanh chóng đứng trong hệ thống các tạp chí khoa học uy tín được tham khảo, tra cứu nhiều trên thế giới; đồng thời, góp phần đưa các kết quả nghiên cứu, phát hiện mới của các nhà khoa học trong nước đến với cộng đồng khoa học quốc tế. Trong khuôn khổ bài viết đã trình bày những nét khái quát về Tạp chí khoa học của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, một số thực trạng và các nhóm giải pháp đề xuất nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng của tạp chí khoa học trường Đại học Thủ đô Hà Nội, trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, góp phần khẳng định thương hiệu và tên tuổi của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong khu vực và quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Cao Đàm (2009), *Phương pháp nghiên cứu khoa học*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), Thông tư số 22/2011/TT – BGDĐT ngày 30/05/2011 ban hành quy định về hoạt động khoa học và công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học.
3. Trần Văn Nhung, Bùi Mạnh Nhị, Nguyễn Đức Huy (2019), *Nâng cao chất lượng tạp chí khoa học của Việt Nam trước yêu cầu hội nhập quốc tế*, Văn phòng Hội đồng Chức danh giáo sư nhà nước, trên trang <http://www.hdcdgsnn.gov.vn>.
4. Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2016), Luật số 103/2016/QH13 ngày 05 tháng 04 năm 2016, Luật Báo chí.
5. Quốc hội nước cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2006), Luật số 67/2016/QH11 ngày 29 tháng 6 năm 2006 Luật Công nghệ thông tin.
6. Herman, Mario, Pentek, Tobias, Otto, Boris (2015), *Design Principles for Industrie 4.0 Scenarios*, Tecische universitat Dortmund.

SOME SOLUTIONS TO ENHANCE THE QUALITY OF SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INDUSTRY 4.0

Abstract: *The transformation and development of Hanoi Metropolitan University, formerly Hanoi Pedagogical College, is associated with the development and transformation of training and scientific and public activities technology, two pillars of the school's development orientation. The 4th Industrial Revolution, with the main driving force is science and technology, in which technology is the mainstay and affects all areas of social life, thereby requiring the quality of publications. Science including journal must be equivalent to development. The article presents an overview of the problem in the scientific journal, the current situation and some solutions to improve the quality of a scientific journal of Hanoi Metropolitan University in the context of the industrial revolution 4.0.*

Keywords: *Journal of science, magazine quality, information technology application, the 4th Industrial Revolution.*