



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
Hanoi Metropolitan university

Tạp chí KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

Số 40 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

Tháng 5 – 2020

MỤC LỤC

1. VAI TRÒ THỂ LOẠI TRONG KHOA HỌC VĂN HỌC DÂN GIAN VÀ VẤN ĐỀ PHÂN TÍCH TÁC PHẨM VĂN HỌC DÂN GIAN TỪ GÓC NHÌN THỂ LOẠI.....7
The role of genre in folk literature study and folk literature analysis
Vũ Anh Tuấn
2. HAI HÌNH THỨC HÔN NHÂN PHỔ BIẾN TRONG VĂN HỌC DÂN GIAN NGƯỜI VIỆT VÀ MỘT SỐ TỘC NGƯỜI MIỀN NÚI PHÍA BẮC.....18
Two common marriage types in folk literature of Vietnamese and northern ethnic minorities
Bàn Thị Quỳnh Dao
3. PHÁT TRIỂN DU LỊCH DI SẢN DƯỚI GÓC NHÌN KHAI THÁC NGUỒN LỰC VĂN HÓA29
Heritage tourism development as seen from exploiting cultural resources
Nguyễn Thị Thanh Xuyên
4. CÁCH TIẾP CẬN MỚI TRONG NGHIÊN CỨU LỊCH SỬ QUA MỘT SỐ CUỘC VẬN ĐỘNG VĂN HÓA - XÃ HỘI Ở VIỆT NAM ĐẦU THẾ KỶ XX.....38
A new approach on historical research through sociocultural movements in Vietnam in the early twentieth century
Nguyễn Thị Thanh Thủy
5. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN KHOA HỌC CHO HỌC SINH LỚP 4, 5 QUA SỔ TAY HỌC TẬP.....47
Using learning handbook to develop self-learning ability of science for grade 4 and grade 5 students
Ngô Hải Chi, Ngô Thị Tâm
6. ÁP DỤNG DẠY HỌC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG GIẢNG DẠY MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC.....56
Applying problem solving model in teaching natural sciences and social sciences for primary students
Phạm Việt Quỳnh, Ngô Thị Út Thương
7. NGHIÊN CỨU BIỆN PHÁP HOẠT ĐỘNG THỂ DỤC THỂ THAO NGOẠI KHÓA NÂNG CAO THỂ LỰC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI....63
Developing student's physical health through extracurricular activities at Hanoi Metropolitan University
Đỗ Hữu Trung, Đinh Thị Quỳnh Anh
8. GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP & PHÒNG CHỐNG BẠO LỰC TRẺ EM CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....71
Career ethics' education and child violence prevention for preschool teacher students at Hanoi Metropolitan University

Đặng Lan Phương, Ngô Thị Ánh

9. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ TRONG GIÁO DỤC CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....79

Developing the ability of using technology in education for teacher education students at Hanoi Metropolitan University

Đỗ Thị Ngọc Quỳnh, Phạm Thị Quỳnh Anh

10. VAI TRÒ CỦA E-LEARNING ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TẠI THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....86

The role of E-elearning in educational development in Hanoi

Nguyễn Thái Minh; Bùi Văn Nam; Nguyễn Năng Hưng

11. ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NÊU VẤN ĐỀ TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN.....94

Applying information technology and the teaching method of raising a problem in teaching Natural sciences

Nguyễn Vũ Nhân, Phạm Tuấn Anh

12. ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ NHẪM PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN.....106

Develop student's active learning by applying information technology to teaching political theory

Trần Thị Thu Hương

13. CẤU TẠO VÀ CHỨC NĂNG NGÔN NGỮ PHẦN ĐỀ TRONG CÂU QUAN HỆ ĐỒNG NHẤT CÓ TỪ “LÀ” CỦA TIẾNG VIỆT.....114

Structure and discourse function of theme of pseudo-cleft constructions in Vietnamese clauses

Nguyễn Thị Hồng Vân

14. RỐI LOẠN LO ÂU Ở HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG.....123

Anxiety disorders in high school students

Trần Thị Mỹ Lương

15. NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG MÔ HÌNH DOANH NGHIỆP SPIN-OFF TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI NHẪM THÚC ĐẨY HOẠT ĐỘNG THƯƠNG MẠI HÓA KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC.....133

Research on building university spin-off model to promote commercialization of scientific research results at Hanoi Metropolitan University

Tô Hồng Đức, Nguyễn Tiến Thăng, Phan Thị Thúy Hằng, Nguyễn Vũ Nhân

16. NÂNG CAO HIỆU QUẢ THỰC HIỆN CÁC QUY TRÌNH QUẢN LÝ NHÂN SỰ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....143

Improve the efficiency of personnel management processes implementation at Hanoi Metropolitan University

Trần Quốc Việt

17. SECOND-YEAR INFORMATION TECHNOLOGY STUDENTS' OPINIONS OF THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN EXTENSIVE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE (ESP) READING PROGRAM AT THE GENETIC CENTRE - HANOI UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY.....152

Một nghiên cứu về quan điểm của sinh viên năm thứ hai chuyên ngành công nghệ thông tin đối với chương trình đọc môn tiếng anh chuyên ngành thực hiện tại trung tâm Genetic, Đại học Bách khoa Hà Nội

Nguyễn Khương

18. XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG, GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG VÀ MỘT SỐ VẤN ĐỀ XÃ HỘI CHO KHỐI ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KHOA SƯ PHẠM CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....164

Designing life skills-based education, environmental education and some social issues training program for teacher education faculty at Hanoi Metropolitan University

Tô Thị Quỳnh Giang

19. 1ST YEAR STUDENTS' PERCEPTIONS OF EXTENSIVE READING AND LEARNER AUTONOMY: A PRELIMINARY STUDY AT HANOI PEDAGOGICAL UNIVERSITY NUMBER 2.....174

Bước đầu tìm hiểu nhận thức của sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 về chiến lược đọc mở rộng và tính tự chủ trong học tập

Đỗ Thu Hòa

20. NGHIÊN CỨU GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC.....184

Solution to enhance the quality of national defence and security education at Tay Bac University

Dương Xuân Lượng

21. XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG CHƠI NHẪM PHÁT TRIỂN TÍNH SÁNG TẠO CHO TRẺ 5 – 6 TUỔI.....194

Designing a play environment to develop creativity for 5-to-6-year-old children

Kim Thị Hải Yến, Nguyễn Thị Kim Ngân

22. XÂY DỰNG NGÂN HÀNG NGỮ LIỆU PHỤC VỤ DẠY LUYỆN TỪ TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT CẤP TIỂU HỌC NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC, PHẨM CHẤT HỌC SINH.....201

Developing student's potential and quality by creating resources for teaching vocabularies in Vietnamese textbook at primary school

Nguyễn Thị Hoà

23. CÔNG TÁC CHUẨN BỊ HÀNH TRANG CHO TRẺ VÀO LỚP MỘT VÀ MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN.....214

Preparing children for grade 1 and several orientations for student training program

Nguyễn Thị Thuý Hạnh

24. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG HƯỚNG NGHIỆP VÀ DẠY NGHỀ CHO THANH THIẾU NIÊN RỐI LỘN PHÁT TRIỂN TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI.....226

Solution to enhance the quality of career counselling and vocational training for adolescents with development disorders in Hanoi

Hoàng Thị Hiền

VAI TRÒ THỂ LOẠI TRONG KHOA HỌC VĂN HỌC DÂN GIAN VÀ VẤN ĐỀ PHÂN TÍCH TÁC PHẨM VĂN HỌC DÂN GIAN TỪ GÓC NHÌN THỂ LOẠI

Vũ Anh Tuấn

Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Tóm tắt : Trong khoa học văn học, văn học dân gian là một loại của nghệ thuật ngôn từ. Tuy nhiên, nếu vấn đề thể loại trong văn chương viết chủ yếu thuộc phạm trù thẩm mỹ thì với văn học dân gian, mỗi thể loại lại là một kết cấu nghệ thuật mang tính lịch sử. Do đó, vấn đề phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại phải xuất phát từ nguyên lý cho rằng: “Trong văn học dân gian, thể loại là cái đơn vị cơ bản mà mọi công việc nghiên cứu đều phải xuất phát từ đó” (V.Ia.Prop). Từ góc nhìn thể loại, việc phân tích đánh giá thẩm mỹ từ cấu trúc đến nội dung và phong cách nghệ thuật các tác phẩm văn học dân gian đều phải được đặt trong một trường hoạt động thực tiễn lịch sử cụ thể thuộc về một thể loại; trong đó các hình thức - ý tưởng ở mọi cấp độ đều phải được giải mã trong một trường liên tưởng ngữ nghĩa thuộc về một truyền thống văn hóa thẩm mỹ của một dân tộc.

Từ khóa : Phạm trù thẩm mỹ, phạm trù lịch sử, đánh giá thẩm mỹ, hình thức – ý tưởng, trường hoạt động thực tiễn, trường liên tưởng ngữ nghĩa.

Nhận bài ngày 20.04.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.05.2020
Liên hệ tác giả: Vũ Anh Tuấn; Email: tuan.v.a.sphn@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mỗi thể loại văn học dân gian (VHDG) từ khởi thủy đều được hình thành và đạt đến đỉnh cao trong những thời đại khác nhau, theo đuổi những mục đích khác nhau, phản ánh những phương diện xã hội – lịch sử rộng lớn khác nhau bằng những cung cách nghệ thuật biểu hiện ổn định bền vững khác nhau và đều là một phạm trù lịch sử. Việc xác định hệ thống tiêu chí thể loại trong khoa học văn học dân gian vì thế trước nay giữa các nhà nghiên cứu trong học giới đều đã tương đối thống nhất với các bình diện: Hệ thống đề tài chủ đề, chức năng sinh hoạt thực hành xã hội, phương thức diễn xướng và thi pháp đặc thù. Tuy nhiên, khi tìm hiểu thực tiễn nghiên cứu giảng dạy văn học dân gian trong nhà trường hiện nay vẫn thấy có tình trạng không tránh khỏi những cách quan niệm cực đoan, nếu không tuyệt đối hóa tính nguyên hợp của văn học dân gian từ góc nhìn văn hóa đến mức

muốn thoát ly văn bản thì lại đồng nhất văn bản văn học dân gian như là một tác phẩm văn chương viết. Thế nên khi trở lại vấn đề phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại trong một Hội thảo khoa học toàn quốc tháng 12 năm 2019 tại khoa ngữ văn trường Đại học Sư phạm Hà Nội, chúng tôi cho rằng nên có một tiểu luận có tính chất xác định lại cơ sở phương pháp luận đối với việc chọn văn bản và dạy học văn học dân gian hiện nay trong xu thế đổi mới một cách cơ bản và toàn diện với phân môn trên tinh thần từng bước đưa chuyên ngành văn học dân gian (*folklore study*) vào nhà trường theo định hướng VHGD ứng dụng, từ hiểu biết đến thực hành văn hóa giữa đời sống.

2. NỘI DUNG

2.1. Vai trò thể loại trong khoa học Văn học dân gian

Khác với văn học viết trong đó phân ngành văn học sử nói chung đều có cơ sở chắc chắn để mô tả các quá trình từ thời kỳ, giai đoạn, chủ nghĩa, trường phái, trào lưu đến tác giả tác phẩm ở những tọa độ lịch sử xác định, lịch sử văn học dân gian chỉ được mô tả bằng tiến trình phát triển của các thể loại – lịch sử trên cơ sở cho rằng “từ thời viễn cổ, văn học đã có sự gắn bó khăng khít và đặc thù với lịch sử” (M.Gorki). Do đó, sự hình thành lưu chuyển và biến đổi của các hiện tượng văn học dân gian về mặt lịch sử của nó nhìn chung không có nhảy vọt, mà vừa có tính chất rộng lớn liên tục, vừa chậm chạp trầm lắng. Quá trình phát triển các thể loại văn học dân gian Việt Nam cũng đã cho thấy chỉ có thể quan sát được nó trên một đại lượng đo thời gian rất lớn. Trên đại thể, xét trên bình diện thời gian văn hóa mỗi thể loại đều có quá trình nảy sinh và phát triển, nở rộ và suy tàn. Mặt khác, xét trên bình diện không gian văn hóa lại thấy đó còn là sự đan dệt phức tạp nhiều quá trình hoặc nối tiếp nhau, hoặc xen kẽ nhau trong trạng thái song hành giữa các thể loại cùng tồn tại và phát triển ở những mức độ khác nhau. Con người thời cổ đại sống trong, sống cùng, sống với cái môi trường tự nhiên và xã hội buổi đầu mà ngày nay chúng ta gọi là hình thái kinh tế xã hội nguyên thủy. Họ phải đối diện với rất nhiều thách thức của thực tại và không ai khác, chính họ phải đáp ứng. Đối diện với cái nhỏ bé, mong manh hữu hạn của con người là cái khổng lồ vô hạn vĩnh viễn của trời đất núi sông khiến người ta sùng bái. Kịp đến khi bước vào ngưỡng cửa của văn minh thì chính cái tự nhiên câm lặng, dữ dội, bí hiểm, mệnh mông đầy bất trắc thuở ấy đã thúc đẩy trí tuệ của con người phải phỏng đoán và hình dung, tưởng tượng và tái hiện,... Đó chính là nguồn gốc văn hóa của thần thoại. Con người bước vào thời đại đồng thau và sắt sớm. Đó cũng là thời điểm quá trình chế ngự và thắng đoạt tự nhiên của các nhóm xã hội có giới hạn buổi đầu đã đem lại cho con người những niềm hân hoan tốt cùng sau khi họ vượt qua được vài ba thách thức đầu tiên. Sử thi cổ sơ có cảm hứng cội nguồn từ khát vọng thần thoại được thăng hoa một cách có ý thức. Kế đến là những cuộc chiến tranh bộ lạc diễn ra thường xuyên. Sử thi anh hùng và truyền thuyết ra đời, cuốn theo những mảnh vỡ của “thần thoại một đi không trở lại”. Một hình thái kinh tế - xã hội mới được thay thế với ba thiết chế: Gia đình, chế độ tư hữu và nhà nước. Lý tưởng dân chủ thị tộc cũ xung đột gay gắt với hệ tư tưởng mới. Sự tự nhận thức về số phận con người “bao giờ đến được ngày xưa” được trình bày lại một cách thần kỳ trong những giấc mơ cổ tích. Các thành tựu nghiên cứu văn học dân gian trước nay đã

khẳng định: Thần thoại ra đời và chỉ phồn thịnh trong thời đại thần thoại. Sử thi dân gian chỉ ra đời và tỏa sáng trong thời đại sử thi. Theo đó, thời đại anh hùng và ý thức dân tộc trưởng thành đề ra và nói dài truyền thuyết lịch sử. Thế nên nếu chúng ta “*xét riêng sự phát triển của dòng tự sự dân gian, chúng ta sẽ thấy thái độ chọn lựa đối với thực tế trải qua con đường tự sự phản ánh khái quát những quá trình lịch sử cơ bản đến chỗ đi sâu dần vào quá trình lịch sử cụ thể riêng biệt. Ở những thể loại ra đời sau của tự sự lịch sử dân gian, lịch sử đã phân hóa ra thành những biến cố, hơn nữa đã khúc xạ thành những số phận cá nhân. Những biến cố và số phận các cá nhân này đã được lựa chọn theo quan điểm của sự phản ánh và sự đánh giá những quan hệ xã hội*” (1). Nếu chúng ta xem xét sự phát triển của dòng trữ tình dân gian, sẽ thấy không tránh khỏi ở đây có sự đan xen chồng lấn phức tạp giữa các nhóm thể loại, bởi sự quên lãng và đứt mạch không thể phục nguyên của ngôn ngữ lời nói vần và thơ ca dân gian đã thất truyền. Thế nhưng nếu căn cứ vào thành tựu của các khoa học liên ngành để tiến hành phân tích và luận giải trên một khối lượng tài liệu lớn về các câu hát, bài hát dân gian hiện đã sưu tập được thì có khả năng những đặc điểm có tính quy luật của các quá trình phát triển nội tại trong thể giới nghệ thuật ca dao cũng sẽ trở nên rành mạch, sáng tỏ. Như vậy, hiển nhiên trong khoa học về văn học dân gian vấn đề thể loại trở thành tâm điểm của mọi vấn đề.

Vai trò thể loại trong khoa học văn học dân gian còn cần phải được xác định ở cấp độ sâu xét trên các đặc điểm về thi pháp thể loại. Ở đây đặt ra những khía cạnh có quan hệ trực tiếp đến tính đặc thù trong việc phân tích tác phẩm văn học dân gian trong nhà trường. Tính đặc thù này đã biểu hiện trực tiếp trong việc xác định các tiêu chí phân loại thể loại văn học dân gian. Trong đó, nếu xét văn học dân gian từ góc độ là một loại của nghệ thuật ngôn từ, sẽ nhận ra rằng ở bộ phận này chỉ có sự khác biệt về thi pháp thể loại, nói rộng ra là phong cách thể loại. Đối với văn học viết, giữa các tác phẩm có cùng đề tài, chủ đề cùng thuộc về một thể loại và giả định còn cùng được sáng tạo trong cùng một thời gian không gian xác định nhưng nếu là sản phẩm của những tác giả khác nhau, chúng vẫn có sự khác biệt độc đáo về cấu trúc thẩm mỹ, về bút pháp và giọng điệu,... Ngược lại ở văn học dân gian, sự khu biệt giữa các tác phẩm trong cùng một thể loại xét trên các góc độ tương đồng như thể hầu như lại thấy rất mờ nhạt. Với truyện cổ tích thần kỳ, tất cả đều tương đồng về hình thức cấu tạo cốt truyện, về phong cách biểu hiện, về nghệ thuật sắp đặt các tình huống, về cách thức mô hình hóa cấu trúc loại người mang tính quan niệm. Với bài ca trữ tình dân gian, mỗi mẫu đề tương ứng với một hệ thống của công thức truyền thống có giá trị sử dụng như một ngân hàng phương tiện và chất liệu nghệ thuật dùng chung. Với chèo sân đình, các bài từ dù là ứng tác cũng phải tuân theo cả một hệ thống các quy tắc của nghệ thuật trình diễn có tính chuẩn mực ước lệ đến từng chi tiết, đối với từng kiểu loại nhân vật. Phương thức sáng tác tập thể - truyền miệng của văn học dân gian đã quyết định phong cách thể loại của các tác phẩm văn học dân gian. Không mang cá tính sáng tạo, văn học dân gian không có phong cách cá nhân không có thi pháp tác gia như văn học hiện đại. Không phải là sản phẩm nghệ thuật của một tác giả mà thân thể và sự nghiệp của người viết dù muốn hay không vẫn có mối quan hệ trực tiếp với một hoàn cảnh lịch sử cụ thể, văn

học dân gian không có phong cách thời đại, không có thi pháp thời kỳ, giai đoạn như văn học trung đại. Thừa nhận tính lịch sử của thể loại văn học dân gian, sẽ thấy ở mỗi thể loại đều có sự ổn định bền vững điển hình về phương pháp lịch sử bởi nó được sáng tạo theo nguyên tắc có tính lặp lại. Và chính đặc điểm này đã tạo nên sự khác biệt giữa hai hệ thống: Thi pháp văn học viết và thi pháp văn học dân gian. Cả hai hệ thống thẩm mỹ này đều được hiểu là tổ hợp những đặc điểm về hình thức nghệ thuật thành tạo nội dung và mang tính quan niệm. Nhờ nó mà văn học viết và văn học dân gian xây dựng những bức tranh về cuộc sống, sáng tạo những hình tượng về con người và những hiện tượng khác nhau của thực tại một cách thẩm mỹ. Điểm khác biệt là ở nguyên tắc tư tưởng thẩm mỹ. Nếu thi pháp văn học viết là thi pháp văn bản cố định và là kết quả sáng tạo bằng kỹ thuật của tác giả cá thể, là thi pháp của cá tính nghệ sĩ được thực hiện theo nguyên tắc lựa chọn điển hình hóa thì thi pháp văn học dân gian lại là sự tổng hòa của các yếu tố hình thức đặc trưng bằng sự vận động thường xuyên theo nguyên tắc lựa chọn khái quát hóa mà sự khái quát này chỉ được thừa nhận trong tính truyền thống thẩm mỹ thuộc về một dân tộc. Nếu thi pháp văn học viết nhấn mạnh yêu cầu cách tân trong sự sáng tạo của cá tính nghệ sĩ, chỉ chấp nhận “cái riêng biệt”, “cái mới lạ” độc đáo theo xu hướng vượt ra khỏi cái gọi là ký ức thể loại, cái mô hình chung thì thi pháp văn học dân gian lại chấp nhận “cái quen thuộc” “cái lặp lại” đã trở thành sở hữu chung, đi vào ký ức chung của mỗi thành viên trong cộng đồng, và hơn thế nó đã trở thành kỷ niệm riêng của cả một dân tộc. Hệ luận của vấn đề khác biệt thứ hai này là chính nó đã tạo nên các giá trị đặc sắc và bền vững trong phẩm chất thẩm mỹ của hệ thống thi pháp thể loại văn học dân gian: Tác phẩm văn học dân gian mỗi lần được diễn xướng trong một ngữ cảnh xã hội nhất định và trong một phong cách nghệ nhân cụ thể đều được xem là một lần tái sáng tạo. Và sự lặp lại đó chính là sự gặp lại, sự nhận ra, sự trở về với cái đẹp thuần khiết vốn đã được tích hợp trong trường liên tưởng ngữ nghĩa của một dân tộc, như Heghen quan niệm. Đó là cái đẹp mà để cảm nhận được nó, người ta phải trở về trên những lối mòn, những con đường sâu kín tiềm tàng chứa đầy những *chân lý cổ thời*, đã được thử thách cùng với thời gian. Có lẽ chính các nhà văn thời kỳ trung đại là những nghệ sĩ nhạy cảm trước hết với điều đó. Không phải ngẫu nhiên “*tác giả thời trung cổ rất ít khi muốn nghĩ ra được một cốt truyện gì mới mẻ khác thường. Anh ta thường cố gắng diễn đạt theo cách mới trên một cốt truyện đã có sẵn... giỏi đến mức che mờ nguyên tác*”(B.L.Riptin). Và “*nhà văn trung cổ không sáng tạo ra những cốt truyện mà dường như chỉ kể lại và kết hợp lại những mô típ xa xưa khi thì bằng văn xuôi, khi thì bằng thơ*” (Guipxop). Và “*đó chính là nguyên nhân tạo nên một số lượng lớn tác phẩm cải biên của cùng một số cốt truyện trong văn học trung cổ ở phương Đông và phương Tây. Ở đây dễ dàng chấp nhận thấy rằng những cốt truyện mới thường được hình thành trong truyền thống văn học dân gian và từ đó được các nhà văn vay mượn*” (B.L.Riptin). Càng gần về thời kỳ hiện đại, sự cảm nhận và sử dụng như một “sự trở về” như thế trong văn học viết càng trở nên tinh tế, sâu sắc hơn. Trong một số trường hợp, sự vận động sáng tạo lại các giá trị tinh hoa truyền thống văn học dân gian của các tài năng sáng tạo lớn trong lịch sử văn học Việt Nam đã khiến cho tác phẩm của họ chẳng những vào được sâu trong lòng người đọc Việt Nam, mà còn đứng được trong văn học nhân loại ở một vị trí riêng độc đáo.

Thế nên vấn đề không phải như trước nay có những người quan niệm công thức truyền thống – tức là những yếu tố ổn định điển hình có tính lặp lại – chẳng qua cũng chỉ là biểu hiện của một loại văn chương của tầng lớp văn hóa thấp của cái thời chưa có chữ viết, chỉ là một cách thức để người ta dễ nhớ, dễ truyền. Trong xã hội hiện đại, một nhà folklore học hàng đầu của Mỹ hiện nay là A.Dundes trong công trình *Ai là người sáng tác văn học dân gian* đã cho rằng: Quan niệm người sáng tác văn học dân gian là người mù chữ trong một xã hội có chữ viết là một quan niệm cũ không còn phù hợp. Đó là một quan điểm đã lỗi thời của các nhà folklore học châu Âu thế kỷ XIX. Sau khi dẫn chứng hàng loạt những mẫu chuyện dân gian đương đại Mỹ, ông viết đại ý: Người sáng tác văn học dân gian trong những trường hợp này đều là những người biết chữ,... không một ai là người sáng tác dân gian trong những ví dụ này là nông dân hoặc người ở tầng lớp thấp. Nhiều người chắc chắn là những người thành thị và thuộc tầng lớp trung lưu. Cần phải nói rõ như vậy nếu người nào đó quan tâm có những phân biệt như vậy hoặc áp dụng cách gọi như vậy. Thực tế có người sáng tác dân gian thành thị và cũng có những người sáng tác dân gian nông thôn. A.Dundes còn bàn đến các sáng tác folklore trong mối quan hệ với các phương tiện truyền thông hiện đại. Theo ông, các công nghệ hiện đại như điện thoại, radio, tivi,... chỉ làm tăng thêm tốc độ lưu truyền mà không hề làm biến mất văn hóa, văn học dân gian hiện đại. Trong các ví dụ về văn học dân gian đương đại Mỹ của A.Dundes vẫn chứa đầy những yếu tố lặp lại. Sự lặp lại đó rõ ràng là một nghịch lý về nguyên tắc thẩm mỹ folklore khi so sánh với văn chương viết, song chính nó mới là đặc điểm của nguyên tắc tư tưởng, thẩm mỹ folklore, tạo nên những giá trị đặc thù của mỹ học folklore, lặp lại mà không nhàm chán, quen thuộc mà vẫn hấp dẫn. Và chính quá trình sáng tạo và tái sáng tạo của thi pháp văn học dân gian theo nguyên tắc có tính lặp lại như thế đã tạo nên những hình thức cấu trúc thẩm mỹ ổn định bền vững trong từng kết cấu thẩm mỹ đặc trưng thể loại. Thế nên trong khoa học văn học dân gian, các nhà nghiên cứu chuyên ngành đều nhất trí khẳng định: Thể loại văn học dân gian là một kết cấu nghệ thuật có tính lịch sử. Do đó, nếu nghiên cứu tiến trình phát triển của văn học dân gian người ta phải tìm hiểu vấn đề lịch sử, thể loại, thì việc nghiên cứu một tác phẩm văn học dân gian đòi hỏi phải đặt nó vào trong một thể loại lịch sử.

2.2. Vấn đề phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại

Hệ phương pháp phân tích tác phẩm văn học dân gian trong nhà trường trước hết phải lấy phương pháp luận nghiên cứu về các sáng tác văn học dân gian của khoa học chuyên ngành làm cơ sở. Về vấn đề này, nhà bác học người Nga về văn học dân gian V.Ia.Prop đã khẳng định: Chừng nào những đặc trưng của thể loại chưa được nghiên cứu, hoặc ít ra là chưa được mô tả trên những nét đại cương thì những sáng tác riêng lẻ thuộc kết cấu thể loại cũng chưa thể được nghiên cứu. Và ông nhấn mạnh dứt khoát rằng: *“Trong khoa học văn học dân gian có thể nói thể loại là cái đơn vị cơ bản mà mọi công việc nghiên cứu đều phải xuất phát từ đó”*(2).

Nhìn lại quá trình xác lập hệ phương pháp và các phương pháp cụ thể trong vấn đề này, chúng ta đã trải qua hai thời kỳ. Từ đầu thập kỷ tám mươi của thế kỷ XX trở về trước

*có thể được xem là thời kỳ đầu, việc dạy và học tác phẩm văn chương mới chỉ chú trọng phân tích tác phẩm văn học dân gian theo như một thể loại của văn học viết. Sự lựa chọn các tác phẩm văn học dân gian trong các sách giáo khoa phổ thông thời kỳ này còn rất ít ỏi, lại chỉ là văn học dân gian của người Kinh (Việt) và có thể nói là chưa quan tâm đúng mức đến vấn đề thể loại. Ví dụ: Bài “Từ nay tôi ketch đến già”, và bài “Mở mắt chúa gọi đi cày” theo chúng tôi là hai bài văn vần dân gian kể chuyện đời của người làm thuê, người đi ở cho nhà giàu. Đó là về thể sự, vậy có nên xếp vào thể loại ca dao. Có nhà nghiên cứu đã gọi bài thứ hai nói trên là *Về đi ở*. Gần đây, trong một giáo trình văn học dân gian viết cho sinh viên Việt Nam học, Nguyễn Bích Hà đã trả những tác phẩm có cùng kiểu dạng như thể về thể loại về. Những kiểu dạng sáng tác dân gian này trong đời sống thực tế cũng hoàn toàn không có khả năng chuyển hóa thành ca dao, dân ca. Việc tuyển chọn các tác phẩm văn xuôi tự sự dân gian vào sách giáo khoa thời ấy cũng có tình hình tương tự. Các văn bản kể về *Lạc Long Quân và Âu Cơ*, *Sơn tinh Thủy tinh*, *Thánh Gióng* được chọn giảng là thần thoại hay truyền thuyết, các truyện kể *Trí khôn của ta đây*, *Trâu đoàn kết giết hổ*, *Sự tích bộ lông quạ* và *công là cổ tích loài vật* hay truyện ngụ ngôn,... Thế nên rất khác với vấn đề phân tích tác phẩm theo đặc trưng thể loại của văn học viết, vấn đề phân tích tác phẩm văn học dân gian chưa thể có được một nền tảng tư tưởng học thuật chuyên ngành nhất quán trong cùng một hệ thống. Phải đến khi khoa học về văn học dân gian Việt Nam được xác lập như một chuyên ngành giữa hai góc độ ngữ văn học và văn hóa dân gian từ những năm chín mươi của thế kỷ trước, việc xác định thể loại cho các tác phẩm văn học dân gian được chọn giảng trong nhà trường mới từng bước ngày càng trở nên rành mạch sáng tỏ.*

Các tác phẩm hay trong văn học dân gian của các dân tộc ít người bắt đầu được chú ý. Hệ thống thể loại văn học dân gian Việt Nam được bổ sung các thể loại sử thi dân gian và truyện thơ dân gian. Những vấn đề lý thuyết và định hướng phương pháp phân tích văn học dân gian theo thi pháp thể loại đã bắt đầu được khảo luận ở cấp độ tổng quát. Một chương trình đổi mới toàn diện về hoạt động dạy và học văn học dân gian trong nhà trường đã được triển khai với nội dung “*những vấn đề hiện nay về nghiên cứu và giảng dạy VHGD trong nhà trường*” từ đầu những năm 90 của thế kỷ trước. Trong đó nổi bật lên là phương hướng giảng dạy văn học dân gian theo tinh thần tiếp cận một tác phẩm VHGD. Trọng tâm của nó là phải phân tích tác phẩm văn học dân gian theo đặc trưng thể loại căn cứ vào các kết quả nghiên cứu mới mẻ, hiện đại về bản chất xã hội, bản chất nghệ thuật của văn học dân gian trong sự so sánh ngày càng cụ thể và sâu sắc về các mối quan hệ văn học dân gian – văn học viết. Năm 1993, chúng tôi biên soạn cuốn “*Giảng văn văn học dân gian Việt nam*” theo phương hướng trên. Sách đã được nhà xuất bản giáo dục tái bản năm 1995 và sau đó đã được biên tập lại vào sách *Giảng văn văn học Việt Nam*. Thời gian qua đi, những năm gần đây vấn đề dạy và học văn ở trường phổ thông lại có sự thay đổi từ hoạt động giảng văn chuyển sang hoạt động đọc hiểu tác phẩm văn học. Theo đó, các sách giáo khoa văn học, tiếng Việt, làm văn cũng được biên soạn lại theo hướng tích hợp. Năm 2012, khi biên soạn mới *Giáo trình văn học dân gian* ở Trường Đại học sư phạm Hà Nội, với quan

niệm văn học dân gian vừa là văn học vừa là văn hóa và cần phải nghiên cứu và giảng dạy tác phẩm văn học dân gian theo tinh thần tiếp cận một tác phẩm folklore, chúng tôi đã dành riêng hẳn một phần của giáo trình gọi là *“Những vấn đề chung về văn học dân gian”* để hướng tới mục tiêu đổi mới căn bản theo hướng trên. Đến thời điểm hiện tại (2019), chương trình văn học và tiếng Việt ở mọi cấp học lại tiếp tục một lần nữa được biên soạn lại, và bắt đầu có sự tham gia của nhiều nhóm tác giả theo chủ trương sẽ có vài ba bộ sách cùng lúc theo hướng đổi mới tích cực toàn diện. Trong chương trình chọn giảng tác phẩm cụ thể, cũng sẽ tiếp tục từng bước theo các cấp học có sự điều chỉnh lại, thay thế một bộ phận theo quan điểm mới của các nhà biên soạn. Tuy vậy, nhìn một cách toàn diện thì vấn đề phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại vẫn là điều kiện tiên quyết đối với các hoạt động dạy và học tác phẩm văn học dân gian. Việc triển khai các phương pháp cụ thể sẽ được lập trình và gợi ý trong các sách giáo viên, đã và đang được tiếp tục đổi mới theo hướng *folklore ứng dụng, từ hiểu biết đến thực hành văn hóa*. Phạm vi giải quyết vấn đề này hiện nay cũng chính là một bước phát triển mới theo định hướng nghiên cứu - giảng dạy văn học dân gian theo tinh thần tiếp cận một tác phẩm folklore như chúng tôi đã tự đổi mới từ những năm gần đây, vừa có tính kế thừa tiếp nối, vừa có sự phát triển ở bề sâu để tiếp tục đem lại một chất lượng mới. Kế thừa phương hướng trên bởi vì chỉ có như thế thì việc phân tích một tác phẩm văn học dân gian mới tránh được những hạn chế như trước đây đã từng đồng nhất với việc phân tích tác phẩm văn học viết, xa rời bản chất và đặc trưng văn học dân gian. Hơn nữa, như chúng ta đã biết việc phân loại văn học dân gian ở cấp độ thể loại căn cứ vào các thành tựu của khoa học chuyên ngành văn học dân gian phải thỏa mãn đến bốn tiêu chí: Hệ đề tài chủ đề, chức năng sinh hoạt, phương thức diễn xướng và thi pháp đặc thù. Thế nên việc phân tích tác phẩm văn học dân gian không thể không tính đến những yếu tố ngoài văn bản. Mặt khác, chỉ có sự phát triển ở bề sâu trên cơ sở tiếp nối phương hướng nói trên mới đáp ứng được mục đích hàng đầu của giới hạn từ góc nhìn thể loại. Cái giới hạn phân tích tác phẩm từ góc nhìn thể loại đối với các sáng tác nghệ thuật ngữ văn dân gian luôn đòi hỏi chúng ta phải khảo sát so sánh đối chiếu liên văn bản, phải tính đến những đặc điểm riêng của văn bản văn học dân gian, phải dựa vào đặc điểm thi pháp đặc thù thể loại trong việc định hướng tiếp cận và đánh giá thẩm mỹ.

Để đáp ứng được phương pháp luận giải đã xác định như trên, việc phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại dứt khoát phải tiến hành từ khâu đầu tiên là tìm hiểu và xây dựng được cái mà chúng tôi gọi là bộ hồ sơ về một tác phẩm. Điều này đòi hỏi với phần lớn các tác phẩm văn học viết trong một góc nhìn nào đó có thể là không quan trọng bởi vì trước khi tiến hành phân tích một sáng tác của một nhà văn nhà thơ đã có tên tuổi, thân thế và sự nghiệp của họ chắc hẳn đã gắn liền với một tọa độ lịch sử xác định, mọi chuyện đều đã có thể trở nên rõ ràng sáng tỏ. Tác phẩm đó thuộc thể loại nào, với văn học viết hiện đại thì đã được ghi rõ ngay trước hoặc sau tác phẩm, với văn học trung đại thì hầu hết nó đã được gắn vào tên tác phẩm: *Hịch tướng sĩ văn*, *Bình Ngô Đại Cáo*, *Bạch đằng giang phú*, *Chinh phụ ngâm*, *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc*,... Trái lại, với số phận lịch sử của một tác phẩm văn học dân gian thì bao giờ cũng chứa đầy những ẩn số phải kiếm tìm. Văn

bản tác phẩm văn học viết luôn luôn là một chỉnh thể ngôn ngữ nghệ thuật hoàn chỉnh khép kín ổn định. *Mỗi văn bản văn học dân gian trong tính đặc thù của bộ phận văn chương truyền miệng lại chỉ là một lát cắt đồng đại.* Đối với lĩnh vực nghiên cứu văn học dân gian, để khảo sát một tác phẩm chỉ có một cách duy nhất tối ưu là phải tiến hành ghi đi ghi lại nó bằng những lần khác nhau, ở những địa phương khác nhau, từ các nghệ nhân khác nhau và trong những thời điểm khác nhau của các thế hệ tiếp nối nghiên cứu khác nhau. Phải xem văn bản của tác phẩm ấy không chỉ là đối tượng, mà còn là mục đích của sự khảo cứu. *Đến lượt mình, chúng ta phải trên cơ sở phân tích một liên văn bản để đối chiếu với cái văn bản được chọn lựa, nhận ra những nét tương đồng và dị biệt, những yếu tố bất biến và biến đổi trong một hệ thống mở. Từ đó xác định những đặc điểm trội của văn bản phân tích theo các tiêu chí phân loại để đặt nó vào một thể loại xác định.* Chỉ có làm được như thế, chúng ta mới có thể tiến hành phân tích được các văn bản tác phẩm văn học dân gian đã được tuyển chọn vào sách giáo khoa như : *Lạc Long Quân và Âu Cơ, Sơn tinh Thủy tinh, Thánh Gióng, Chữ Đồng Tử...* mà việc xác định thể loại cho nó trong giới hạn nghiên cứu vẫn còn là vấn đề cần trao đổi.

Trở lại vấn đề chung, để có được kết quả đáng tin cậy ở khâu đầu tiên như đã nói ở trên, chúng ta phải đặt tác phẩm văn học dân gian vào một trường hoạt động thực tiễn bao gồm môi trường diễn xướng, phương thức tồn tại và lưu chuyển, lý do xã hội và lý do nghệ thuật, chức năng sinh hoạt thực hành, cảm hứng tập thể đồng sáng tạo. Nguyên tắc số một này chính là xuất phát từ đặc trưng nguyên hợp, là đã tính đến tất cả các yếu tố văn chương và các yếu tố phi văn chương trong sự thành tạo một đơn vị tác phẩm. Bởi vì những yếu tố phi văn chương ngoài văn bản này lại góp phần không nhỏ tạo nên cái sắc thái văn chương, làm nên vẻ đẹp riêng biệt của ngôn ngữ nghệ thuật văn học dân gian. Và chẳng, những yếu tố này đã hòa trộn, kết dính, đan lồng, gắn chặt với yếu tố ngôn từ trong văn bản đến mức tự nhiên không thể tách rời, như nó vốn có trong đời sống của thực tiễn sinh hoạt văn nghệ tổng hợp của nhân dân qua nhiều đời sáng tạo và sáng tạo lại. Khi tiến hành phân tích nhóm các bài ca trữ tình dân gian trong thế giới nghệ thuật ca dao chẳng hạn, chúng ta sẽ thấy đúng như Đinh Gia Khánh đã khẳng định “*Nghệ thuật ngữ văn, một thành tố của văn hóa dân gian chỉ có thể phát huy đầy đủ chức năng thẩm mỹ khi gắn bó với các thành tố khác*” (3) và Chu Xuân Diên đã nhận xét “*Là thành phần chủ yếu trong tổng thể sinh hoạt văn hóa nghệ thuật dân gian, văn bản văn học dân gian in đậm dấu vết của những thành phần không phải văn học của tổng thể đó*” (4). Những kết quả của công việc lập hồ sơ cho một tác phẩm văn học dân gian như trên nằm trong khâu chuẩn bị trước khi thiết kế văn bản phân tích. Nó phải được xem là một nhiệm vụ then chốt, là tinh thần cơ bản của quan điểm phân tích tác phẩm văn học dân gian theo tinh thần tiếp cận một tác phẩm VHGD. Trong khung phân tích tác phẩm văn học dân gian, nó phải được trình bày cực kỳ tinh giản như là các giả thiết về hoàn cảnh ra đời tác phẩm và tình hình văn bản, và cả quá trình chuyển hóa thể loại nếu có. Đây là một nội dung bắt buộc ở cấp độ tổng quát, bởi vì đó là những minh chứng xác thực về mặt lịch sử, là cơ sở khoa học cho việc phân tích ở cấp độ tác phẩm: Phải đặt các yếu tố nghệ thuật trong tác phẩm vào một trường hành động thực

tiền bao gồm môi trường diễn xướng, phương thức tồn tại, chức năng sinh hoạt thực hành,... và ở cấp độ cụ thể phải giải mã nó trong một trường liên tưởng ngữ nghĩa của một cộng đồng. Trong các phân tích cụ thể, chúng ta cũng không thể không thường xuyên xem nó trong các mối quan hệ trở lại với những yếu tố ngoài văn bản.

Quan điểm này khẳng định việc phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại đã xác định văn học dân gian là một loại của nghệ thuật ngôn từ và văn bản vẫn là thành tố nghệ thuật quan trọng nhất hợp thành chỉnh thể một tác phẩm VHDG. Các yếu tố nghệ thuật trong tác phẩm nói ở trên chính là các yếu tố văn học thể hiện trong một văn bản đã được cố định. Đó là những “hình thức mang tính nội dung” đã trôi nổi ngàn năm trên cửa miệng người đời, vừa được thâm thấu vừa tỏa lan cái hồn cái tình, nỗi nhớ và kỷ niệm riêng, đã từng được cả cộng đồng ghi vào ký ức và nuôi dưỡng trao truyền qua nhiều cuộc thăng trầm biến đổi. Ví dụ một lời ru bên vành nôi: *Cái cò đi đón cơn mưa*. Ví dụ một câu ví: *Cây đa cũ bến đò xưa*. Không phải ngẫu nhiên mà từ thuở ông bà chúng ta chưa ra đời, những hình ảnh con cò, con bống, cái giếng giữa làng, cái cầu dải yếm,... đã trở thành những ẩn dụ trữ tình lớn trong ca dao miền xuôi; trong khi đó những hình ảnh con sâu vùng, con rồng leo, cây trám đen, con chim queng quý,... lại chỉ gặp ở những câu hát dân ca miền núi. Người giảng dạy muốn gây ấn tượng phải biết tạo tâm thế, phải biết tạo các xung động thẩm mỹ trong những “trường hoạt động thực tiễn” nhất định, trong những hệ quy chiếu của “các công thức truyền thống” nhất định. Có như thế hệ số cảm xúc nghệ thuật mới được đẩy lên đến trạng thái kịch phát, đỉnh điểm. Người phân tích muốn khai thác hết được tình thực, ý sâu, lời đẹp trong những hình ảnh, biểu tượng như thế rõ ràng không thể cảm thụ được bằng suy diễn chủ quan. Và nhìn chung, chúng ta không thể phát hiện chính xác ngữ nghĩa của nó nếu không am hiểu truyền thống văn hóa trong từng nếp cảm, nếp nghĩ, nếp sống ở một vùng đã trở thành bản sắc riêng. Chúng ta phải có vốn sống và sự nhạy cảm đời thường thu nhận được từ thực tiễn muôn vẻ, từ các kiến thức xã hội, lịch sử, địa lý, tâm lý, dân tộc học,... nói rộng ra là văn hóa học. Có như thế, chúng ta mới có thể giải mã được các yếu tố nghệ thuật trong cấu trúc thẩm mỹ của một tác phẩm văn học dân gian. Việc phân tích đối với các tác phẩm văn học dân gian ở miền xuôi đã không đơn giản, thì đối với các tác phẩm văn học dân gian miền núi điều đó còn phức tạp hơn nhiều như với các sử thi *Đẻ đất đẻ nước*, *Đam San*; Các truyện thơ *Tiến dặn người yêu*, *Vượt biển*,... Để cùng chiếm lĩnh thế giới hình tượng trong đó, chúng ta phải tự nỗ lực thu hẹp khoảng cách văn hóa - thẩm mỹ giữa các vùng, miền, dân tộc. Thế nên để phân tích tác phẩm văn học dân gian, nguyên tắc phải đặt tác phẩm vào trong một trường liên tưởng ngữ nghĩa của một cộng đồng cũng là một yêu cầu phải được đảm bảo trong suốt quá trình triển khai các nội dung cụ thể.

Quan điểm thể loại văn học dân gian cũng đòi hỏi việc phân tích tác phẩm văn học dân gian phải dựa hẳn vào những đặc điểm thi pháp đặc thù thể loại của tác phẩm trong việc khai triển hệ thống các luận điểm, luận cứ, luận chứng và bám sát vào cấu trúc thẩm mỹ thể loại của văn bản để đánh giá thẩm mỹ các yếu tố hình thức - ý tưởng và các nguyên tắc kết hợp giữa các yếu tố đó như nó vốn tồn tại và lưu chuyển trong đời sống dân gian. Bởi

vì trong khoa học về văn học dân gian như đã nói ở trên, không có thi pháp tác phẩm. Và sự khu biệt vẫn nổi bật trong sự so sánh và đánh giá thẩm mỹ giữa các tác phẩm chỉ có thể được phân tích trong sự khu biệt về thi pháp thể loại. Trả lời cho câu hỏi “thi pháp là gì?” đối với cả văn học viết và văn học dân gian trong quan niệm đều là loại hình nghệ thuật ngôn từ, nhà folklore học Xô-Việt nổi tiếng, giáo sư Kratxop (1906-1980) đã quan niệm như sau: *Thi pháp với tư cách là tổ hợp những đặc điểm hình thức nghệ thuật của các tác phẩm nghệ thuật ngôn từ bao gồm:*

a. Những đặc điểm của cấu trúc tác phẩm.

b. Hệ thống những phương tiện phản ánh, nhờ những phương tiện này mà văn học viết và văn học dân gian xây dựng những bức tranh về cuộc sống, những hình tượng về con người và tái tạo những hiện tượng khác nhau của thực tại (các sự kiện lịch sử, sinh hoạt và đạo đức của con người, thiên nhiên).

c. Những chức năng tư tưởng – thẩm mỹ của cấu trúc tác phẩm và những chức năng tư tưởng thẩm mỹ của các phương tiện thể hiện một cách xúc cảm trước hiện thực, sự đánh giá những sự kiện và hành vi của nhân vật, sự khám phá ý đồ sáng tạo cùng giá trị tư tưởng nghệ thuật và tay nghề sáng tạo ra tác phẩm.

Theo Kratxop, văn học viết và văn học dân gian có nhiều cái chung, nhưng đồng thời văn học dân gian cũng có những đặc điểm riêng. Về phương diện thi pháp, đó là những đặc điểm hình thức của cách thức thể hiện và biểu hiện riêng của từng nghệ nhân. Thi pháp văn học dân gian còn bao gồm cả những đặc điểm của truyền thống dân tộc. Cho đến thời điểm hiện tại, trong các công trình lý thuyết về thi pháp học có rất nhiều quan niệm và định nghĩa về thi pháp và nhìn chung đều là các kết quả nghiên cứu trên các thành tựu của văn học viết. Do đó sự lựa chọn định nghĩa trên đây về thi pháp chung cho cả hai loại hình nghệ thuật ngôn từ văn học dân gian và văn học viết để vận dụng vào việc phân tích tác phẩm văn học dân gian từ góc nhìn thể loại có ý nghĩa học thuật đặc biệt quan trọng.

3. KẾT LUẬN

Để có một kết luận tổng quan cho toàn bộ những vấn đề chung trên đây, chúng tôi muốn nhấn mạnh: Thi pháp văn học dân gian và thi pháp văn học viết là hai hệ thống thẩm mỹ độc lập nhưng không đối lập. Phân tích tác phẩm văn học dân gian trong nhà trường, đương nhiên đối tượng tiếp cận trực tiếp và chủ yếu vẫn là văn bản văn học, là dạng cố định. Do đó, các thao tác phân tích cụ thể vẫn có nhiều điểm chung như phân tích tác phẩm văn học viết. Tuy vậy, khác với văn bản văn học viết, dạng cố định của văn học dân gian còn có cơ sở từ hai dạng, dạng “hiện ra trong diễn xướng” và dạng “ẩn trong kí ức nghệ nhân”, luôn tồn tại ở dạng liên văn bản và vẫn còn đầy bằng cách này hay cách khác các mối liên hệ với các yếu tố ngoài văn bản. Thế nên nếu như việc phân tích tác phẩm văn học viết có rất nhiều cơ sở xác đáng để tạo nên những khoảng trống sáng tạo cho chúng ta thì việc phân tích tác phẩm văn học dân gian, đặc biệt với những tác phẩm đã lùi sâu vào quá khứ, chúng ta chỉ có một cách khám phá những giá trị đích thực của nó bằng cách phải dựa vào những khuôn hình, từ mã văn hóa đến mã thẩm mỹ. Đó là những khuôn mẫu điển hình

ổn định bền vững ở những cấp độ khác nhau đã được sắp đặt trong một cấu trúc thẩm mỹ đặc trưng thể loại. Trong đó, mỗi cấu trúc thẩm mỹ của một thể loại nhìn chung đều đã được khái quát hóa trên những tác phẩm tiêu biểu ở thời kỳ đỉnh cao của nó trong tiến trình phát triển. Để giải mã những yếu tố nghệ thuật như thế, người phân tích không thể đồng sáng tạo, mà phải vận dụng những thành tựu của khoa học liên ngành.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Bình Trị (1978), *Nghiên cứu tiến trình lịch sử của văn học dân gian Việt Nam*, Nxb. ĐHSP Hà Nội I, tr. 35, Hà Nội.
2. V.Ia. Propp (2004), *Tuyển tập, Tập II, Folklore với thực tại*, Nxb. Văn hóa dân tộc và Tạp chí Văn hóa – Nghệ thuật, tr. 473-474.
3. Đinh Gia Khánh (1989), *Trên đường tìm hiểu Văn hóa dân gian*, Nxb. KHXH, tr. 124.
4. Nguyễn Xuân Kính (1989), *Việc nghiên cứu thi pháp văn học dân gian ở Liên Xô và Việt Nam*, trong Văn hóa dân gian, những lĩnh vực nghiên cứu, Nxb. KHXH, tr. 144-159.

THE ROLE OF GENRE IN FOLK LITERATURE STUDY AND FOLK LITERATURE ANALYSIS

Abstract: *The study of literature describes folk literature as a part of language arts. However, while genre in terms of literature seems aesthetic, its role in folk literature is showing the historical side of art. This, therefore, leads to a perception that the analysis of folk literature based on genre approach needs to follow the principle: “Genre is a basic unit that becomes the foundation for every researches in the study of folk literature” (V.Ia.Prop). In the view of genre-based approach, the analysis and evaluation of folk literature’s structure, content and style in terms of aesthetic need to be seen in specific historical events relating to genre. This process also requires the explanation of both concept and idea regarding the semantic association of traditional aesthetic culture in a certain community.*

Key words: *Aesthetic categories, historical categories, aesthetic analysis, concept – idea, practical activities, semantic association.*

HAI HÌNH THỨC HÔN NHÂN PHỔ BIẾN TRONG VĂN HỌC DÂN GIAN NGƯỜI VIỆT VÀ MỘT SỐ TỘC NGƯỜI MIỀN NÚI PHÍA BẮC

Bàn Thị Quỳnh Giao

Viện Văn học

Tóm tắt: Văn học dân gian là một tài sản tinh thần vô giá của dân tộc Việt Nam, là nơi lưu giữ những nét đẹp của đời sống tinh thần người Việt song hành cùng các giai đoạn lịch sử của dân tộc. Chủ đề hôn nhân là một trong những chủ đề được văn học dân gian đề cập đến khá nhiều, song có hai chủ đề hôn nhân được văn học dân gian người Việt và một số tộc người phía Bắc khai thác nhiều đó là chủ đề hôn nhân đơn hôn và hôn nhân phức hôn.

Từ khóa: Văn học dân gian, hôn nhân đơn hôn, hôn nhân phức hôn

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 25.5.2020

Liên hệ tác giả: Bàn Thị Quỳnh Giao; Email: quynhgioa.ban40@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Văn học dân gian có lợi thế trong việc thể hiện trí tưởng tượng phong phú cũng như bộc lộ tình cảm, suy nghĩ của con người một cách tự do nhất. Điều đó hoàn toàn có thể lý giải được bởi văn học dân gian được ra đời và bắt nguồn từ cuộc sống, hiện thực. Cuộc sống chính là mảnh đất màu mỡ để văn học dân gian đâm chồi nảy lộc. Văn học dân gian của người Việt và các tộc người phía Bắc đã phản ánh được nhiều vấn đề lớn trong xã hội cũ như: Hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, tâm linh, kinh nghiệm sống, ứng xử,... Bên cạnh đó văn học dân gian cũng phản ánh những vấn đề hẹp như mối quan hệ gia đình, dòng tộc, hôn nhân,... đặc biệt là quan hệ hôn nhân trong gia đình người Việt xưa đã được văn học dân gian phản ánh dưới nhiều khía cạnh khác nhau. Song theo sự khảo sát của chúng tôi ở một số thể loại văn học dân gian của người Việt và một số tộc người miền núi phía Bắc chúng tôi thấy có hai loại hôn nhân xuất hiện khá nhiều trong các thể loại văn học dân gian đó là: Hôn nhân phức hôn và hôn nhân đơn hôn. Vì vậy, trong chuyên khảo này chúng tôi đi sâu vào khảo sát, nghiên cứu hai hình thức hôn nhân này để làm sáng tỏ mối quan hệ qua lại giữa hôn nhân trong gia đình người Việt và hôn nhân trong gia đình một số tộc người sinh sống tại vùng miền núi phía Bắc Việt Nam.

2. NỘI DUNG

2.1. Hôn nhân phức hôn

Trong chế độ phụ quyền hôn nhân phức hôn là nguyên nhân chính dẫn đến tình trạng rạn nứt mối quan hệ hôn nhân trong gia đình, theo khảo sát của chúng tôi trong các thể loại văn học dân gian Việt Nam nói chung và văn học dân gian một số tộc người thiểu số miền núi phía Bắc có mô tả nhiều đến hai mối quan hệ hôn nhân, gia đình, đó là: dạng hôn nhân nhất phu đa thê (*polygyny*) và dạng hôn nhân nhất thê đa phu (*polyandry*), song loại hôn nhân nhất phu đa thê là loại phổ biến hơn cả. Loại hôn nhân, gia đình nhất phu đa thê (*polygyny*) xuất hiện nhiều trong xã hội cũ, ở đó có sự phân hóa địa vị xã hội giữa nam giới với nữ giới cộng thêm quan niệm trọng nam khinh nữ nên vai trò của những người đàn ông càng được nâng cao, vì thế tình trạng hôn nhân “*năm thê, bảy thiếp*” diễn ra khá phổ biến. Người đàn ông trong mỗi quan hệ nhất phu đa thê thường là những người được ưu đãi về mặt kinh tế và có địa vị xã hội cao, việc “*năm thê, bảy thiếp*” như là để củng cố thêm địa vị xã hội của họ. Trong loại hôn nhân, gia đình nhất phu đa thê, quyền uy của người chồng với các thành viên trong gia đình đặc biệt với những người vợ là rất lớn, ngược lại sự tự do, quyền hạn của người phụ nữ trong gia đình đó là rất thấp, họ sống cuộc sống cam chịu.

Chúng ta bắt đầu đi từ câu chuyện cổ *Hoàng Đế bán hành* của dân tộc Tày. Truyện kể rằng có một ông vua háo sắc, mặc dù đã có rất nhiều thê thiếp xong khi thấy dân gian bàn tán về sắc đẹp của vợ anh nông dân, ông ta bèn lấy quyền lực của mình bắt vợ anh nông dân vào cung làm cung nữ. Khi vị hoàng đế háo sắc bắt được người đẹp đưa vào cung, ông ta đã làm đủ mọi cách để cho nàng cười nhưng lúc nào nàng cũng buồn xo, ngày đêm khóc lóc, nàng sống trong nhung lụa nhưng vẫn không quên được người chồng nghèo. Qua câu chuyện chúng ta có thể dễ dàng nhận ra được đặc điểm hôn nhân trong xã hội cũ được phản ánh qua những câu chuyện dân gian, ở đó những người đàn ông có quyền uy (như Hoàng Đế, các Quan, các cậu ấm,...) thường “*năm thê bảy thiếp*”, những người đàn ông đó thường dựa vào quyền lực, tiền bạc để định đoạt hôn nhân của mình, những người phụ nữ trong những cuộc hôn nhân đó thường không có hạnh phúc, có những người phụ nữ bị ép vào cung làm vợ vua nhưng có khi cả đời vẫn chưa biết mặt chồng.

Tình cảnh thê, thiếp ấy không chỉ xuất hiện trong những câu chuyện dân gian mà nó còn xuất hiện trong ca dao người Việt. Khi đề cập đến hình thức hôn nhân đa thê ca dao không miêu tả trực tiếp cảnh “*một ông hai bà*” hay “*một ông nhiều bà*” mà ca dao tập trung miêu tả, phản ánh sự nhẫn nhịn, sự cam chịu, đành chấp nhận số phận chung chồng, đầy đắng cay, tủi nhục của những người phụ nữ trong xã hội xưa, chẳng hạn như:

“*Có ai lấy lẽ chú tôi thì vào
Thím tôi chả báo làm sao
Nói lên vài tiếng lào nhào mấy câu*”⁽²⁾

Hay:

“*Đêm nằm thôn thức ngồi kêu đèn phụng
Canh sang năm gần lụn khúc rồng
Trách ai ở chẳng hết lòng
Phụ tình gần gũi có chồng xa xôi.*”⁽³⁾

Ca dao người Việt thường dùng lời lẽ nhẹ nhàng để nói lên nỗi lòng của những người phụ nữ mang phận làm thiếp thì dân ca Dao lại chọn cách nói thẳng vào vấn đề, người Dao cho rằng hôn nhân nhất phu đa thê là quan hệ hôn nhân không nên tồn tại trong mối quan hệ gia đình, bởi quan hệ ấy là nguyên nhân phá vỡ mối quan hệ gia đình. Bằng lối nói so sánh ví von người Dao đã nhắc nhở những người làm chồng chớ tham lam, một nhà mà có hai vợ gia đình sẽ không êm ấm cũng như đất có hai vua cuộc sống của người dân sẽ đói khổ, lầm than:

*“Chá dậu nhây tẩy chá dăm lo
Cốc dậu nhây hùng cốc dăm ón”*

Dịch thơ:

*“Nhà có hai vợ nhà chẳng vui
Nước có hai vua nước chẳng an”⁽⁴⁾*

Nếu người Dao lấy lối nói so sánh để lên án hôn nhân nhất phu đa thê thì người Thái lại chọn cách lên án gay gắt mối quan hệ hôn nhân nhất phu đa thê. Chuyện cổ tích *U Thề* kể lại rằng một ông vua đã có tới bốn bà vợ nhưng với lòng tham của một người đàn ông có quyền uy, ông ta vẫn muốn kiếm thêm người phụ nữ khác làm vợ. Vì lòng tham ông ta đã trúng kế của yêu tinh, hại bốn bà vợ của mình và đưa con sắp chào đời, cuối cùng chính ông ta cũng bị yêu tinh hại chết, còn bốn bà vợ và đứa con của ông ta thì được tiên ông cứu sống. Vậy câu chuyện trên người Thái muốn gửi gắm đến người đọc điều gì? Có lẽ đây không còn là một lời nhắn nhủ nhẹ nhàng đến những người đàn ông đừng tham lam nữa dường như nó là một lời răn đe, một lời dọa nạt đối với những người đàn ông có tiền, có thế trong xã hội cũ *chớ nên tham lam, chiếm đoạt cùng lúc nhiều người phụ nữ cho riêng mình, đa thê ắt có ngày chết thảm*. Vẫn cùng mô típ đó trong truyện cổ tích của người Việt chúng ta cũng bắt gặp vô vàn những câu chuyện về những ông vua, ông chúa đã dùng quyền uy của mình để cướp đoạt những người phụ nữ trong thiên hạ về làm của riêng, họ đã tạo nên biết bao gia đình phức hôn nhất phu đa thê, mà tất cả những người phụ nữ trong những câu chuyện kể ấy thường không biết đến hai chữ HẠNH PHÚC trong hôn nhân bởi một gia đình nhất phu đa thê thường được tạo ra bởi quyền lực của người đàn ông nên nụ cười hạnh phúc không xuất hiện trong những gia đình đó, chẳng hạn như chuyện: *Cô Mi, Ai mua hành tôi, Người vợ thông minh*,... trong cuốn *Kho tàng chuyện cổ tích Việt Nam*.

Theo khảo sát của chúng tôi kiểu hôn nhân nhất phu đa thê xuất hiện trong truyện cổ tích và ca dao dân ca với tần suất lớn, chúng tôi khảo sát 41 truyện cổ tích trong cuốn *Truyện cổ tích người Việt* (tập 1) do nhà nghiên cứu Nguyễn Thị Huế chủ biên thì có tới 13 truyện chiếm tới 31% những câu chuyện đề cập đến hình thức hôn nhân nhất phu đa thê. Tất cả những người phụ nữ khi được hoặc bị bắt về làm vợ, làm thiếp, làm thiếp khi tuổi đời còn rất trẻ, nhan sắc đang độ rực rỡ, tâm hồn họ đang tràn đầy khao khát hạnh phúc vậy mà những khát khao ấy họ bị dập tắt ngay khi bắt đầu bước chân vào cuộc hôn nhân nhất phu đa thê. Bởi khi bước chân vào cuộc hôn nhân nhất phu đa thê họ phải dồn hết tâm trí phục vụ cho người chồng (giống như phục vụ một ông chủ), họ phải cắt đứt hết mọi mối liên hệ

với bên ngoài, được đặt tên mới và học cách vâng lời. Từ khi họ bắt đầu cuộc sống hôn nhân nhất phu đa thê thì họ không còn là chính họ nữa, mọi buồn vui, sống chết của họ đều phụ thuộc vào người đàn ông mà họ gọi là chồng cho dù có khi họ chỉ được gặp gỡ thoáng qua một vài lần trong đời người đàn ông mà mình phải gọi là chồng ấy. Trong ca dao, dân ca nhân dân xưa thường mượn những lời ca để thể hiện rõ thái không đồng tình với hình thức hôn nhân này bởi họ nhận biết rõ hôn nhân nhất phu đa thê là một lưỡi dao “đâm chết” tâm hồn của những người phụ nữ trẻ đang mang trong mình khát khao được yêu, được hưởng hạnh phúc từ người chồng, từ gia đình riêng của mình. Ca dao, dân ca thường không đem đến một cái kết cho những cuộc hôn nhân đó nhưng những câu chuyện cổ tích lại thường đem đến cho người đọc một kết thúc có hậu, những người đàn ông đa thê thường gánh chịu những đau đớn cả về thể xác lẫn tâm hồn khi trót dùng tiền bạc, quyền uy để ép những người phụ nữ vào cuộc hôn nhân nhất phu đa thê. Còn những người phụ nữ bị ép làm thê, làm thiếp sẽ được giải thoát và tự tìm được cuộc sống đơn hôn hạnh phúc cho riêng mình. Kết thúc trong những câu chuyện cổ tích cũng chính là khát vọng là mơ ước của những người phụ nữ xưa, họ luôn mơ ước sẽ có một cuộc sống hôn nhân đơn hôn và mơ ước đó hoàn toàn chính đáng để con người vươn tới trong xã hội tiến bộ khi hình thức hôn nhân đơn hôn được thực hiện, hình thức phức hôn bị loại bỏ.

Trong chế độ mẫu quyền chúng tôi thấy hình thức nhất thê đa phu (*polyandry*) cũng có xuất hiện, song rất ít. Theo các nhà nhân học thống kê, trên thế giới có ba nơi xuất hiện hình thức hôn nhân này, đó là trường hợp người Tây Tạng ở Himalaya, người Toda ở Nam Ấn Độ, người dân đảo Marquesans, Polynesia. Trong văn học dân gian người Việt và văn học dân gian các tộc người phía Bắc chúng ta thấy xuất hiện hình thức hôn nhân này nhưng dưới dạng hôn nhân biết mẹ mà không biết cha (tức là kiểu hôn nhân sinh con mà không biết cha đứa trẻ là ai, hay còn gọi là hôn nhân chung chồng).

Kiểu hôn nhân chung chồng được bắt đầu từ truyền thuyết *Sự tích vua bà bến nước và vua ông cội cây*, mẹ Cội Công và nàng Bến đều là những phụ nữ có chồng, chồng của họ là những người đàn ông hiền lành chất phác, nhưng mẹ Cội Công và nàng Bến mang thai những đứa con của mình lại không phải với người chồng đầu ấp tay gối của mình. Việc mang thai của mẹ Cội Công và nàng Bến nó xuất hiện yếu tố thần và chịu sự ảnh hưởng, chi phối của thần thánh, điều này trên thực tế đã cho thấy giữa những thánh nhân này với người chồng của người mẹ sinh ra họ hoàn toàn không có mối quan hệ huyết thống với nhau. Trong chế độ mẫu quyền chúng ta thấy dường như không tồn tại khái niệm “phụ thân” bởi bản thân người mẹ cũng không xác định được “phụ thân” của những đứa trẻ là ai? Do vậy những đứa trẻ khi được sinh ra chúng cũng không thể xác định được ai trong số những người đàn ông đang sống cạnh chúng có quan hệ huyết thống với mình, chúng cũng chưa từng nghĩ đến việc tìm hiểu rõ chuyện này. Hơn nữa, trong điều kiện xã hội thời đó, việc xác định mối quan hệ huyết thống cha con là không thể thực hiện được vì thế mà trong dân gian đã lưu truyền những truyền thuyết ghi chép về những đứa con mà người phụ nữ sinh ra không phải là con của người chồng cùng chung sống mà có thể là con của một vị thần nào đó ví dụ như: *Tuyện Trung Định Công thời Hùng Vương* hay *Sự tích bảy anh em*

Lương, Hải, Long, Lôi, Sơn, Nhạc, Lĩnh thời Hùng Vương,... là những câu chuyện như thế. Những người vợ sống với chồng cả cuộc đời có với chồng một vài đứa con nhưng chỉ vô tình đi nương, đi rẫy họ ướm chân, họ nằm ngủ mơ trong rừng, họ được một loài vật nào đó cứu lúc lâm nguy khi trở về sống với chồng họ mang thai rồi sinh ra những đứa con không mang hình hài người cha đang chung sống với mẹ chúng.

Không chỉ trong truyền thuyết mới xuất hiện hình thức hôn nhân này, trong truyện cổ tích của các dân tộc cũng xuất hiện nhiều mô tuýp hôn nhân như vậy. Nhân vật *Nàng Út* trong truyện cổ tích cùng tên là một nhân vật được sinh ra trong sự cầu nguyện của một gia đình nông dân nghèo. Khi bố mẹ cô đã già tự nhiên mẹ cô có thai rồi sinh ra cô, do *Nàng Út* sinh ra chỉ bé bằng ngón tay nên cha mẹ cô không nuôi đem bỏ vào rừng. Ở trong rừng trong lúc đói bụng cô đã tìm thấy vỏ quả dưa hấu mà vỏ quả dưa hấu ấy là hoàng tử ăn trong lúc đi săn, ăn xong chỗ vỏ dưa hấu ấy cô mang thai rồi sinh ra một cậu con trai kháu khỉnh. Hoàng tử đi săn về cung luôn bút dứt muốn quay trở lại rừng nơi mình ăn dưa hấu bỏ lại vỏ ấy. Hay *Sự tích ông đầu rau* trong kho tàng chuyện cổ tích Việt Nam đã kể lại chuyện một người phụ nữ có chồng gặp năm hạn hán mất mùa, đói kém người chồng đã phải đi nơi khác tìm cái ăn, người vợ ở nhà được một gia đình giúp đỡ trong cơn đói kém. Không bao lâu người vợ trong gia đình chủ đã giúp người đàn ông mất vợ ngộ lòng với nàng, nàng cứ lần lữa mãi tới 7 năm sau mới kết hôn với người đàn ông đó nhưng nàng đâu ngờ chỉ 3 tháng sau khi nàng kết hôn người chồng cũ trở về. Người chồng cũ, người vợ, người chồng mới lần lượt tìm đến cái chết rồi họ được Diêm Vương cho hóa thành 3 ông đầu rau sống vui vẻ hạnh phúc của cuộc sống “*một bà hai ông*”. Các thể loại văn học dân gian đã xây dựng được hình tượng phụ nữ trong hình thức hôn nhân nhất thê đa phu không phải để lên án, phê phán như nhất phu đa thê mà chính là đề cao đặc điểm hôn nhân mẫu hệ, đây được coi là thiết chế xã hội đầu tiên của loài người ở thời kỳ công xã nguyên thủy.

Đó là những câu chuyện trong truyền thuyết, truyện cổ tích còn trong ca dao, dân ca chúng ta không bắt gặp những câu ca phản ánh hôn nhân nhất thê đa phu, có chăng chúng ta chỉ gặp những câu ca lên án những người phụ nữ sống không chung thủy với chồng, chẳng hạn như:

“Không ngờ thuyền bè qua bến Bờ nghiêng ngả

Mọi đảo, khắp góc trời bình yên

Không ngờ em yêu lại gian tình theo trai

Không ngờ em mặc lụa diêm dúa tìm chồng

Không ngờ em chải tóc mượt đi với ai chờ đợi”⁽⁹⁾

Người phụ nữ đang sống với chồng mà “*Loạn trôn từ thừa vắng chồng tới nay*”, “*ve ông lái mành*”,... những người phụ nữ như nhân vật xuất hiện trong bài ca dao trên trong xã hội hiện đại chúng ta gọi đó là những người đàn bà ngoại tình, mà những người đàn bà ngoại tình sẽ không có cuộc sống gia đình hạnh phúc. Vì thế, chúng ta cần phân biệt rõ hôn nhân nhất thê đa phu với những hiện tượng những người đàn bà đang sống với chồng mà có mối

quan hệ tình dục ngoại hôn trong văn học dân gian.

Có thể thấy hôn nhân phức hôn là kiểu hôn nhân xuất hiện nhiều trong những câu chuyện cổ tích, truyền thuyết,... còn trong ca dao, dân ca hôn nhân phức hôn chỉ xuất hiện kiểu hôn nhân nhất phu đa thê, kiểu hôn nhân nhất thê đa phu không thấy xuất hiện. Dù là hôn nhân nhất phu đa thê hay nhất thê đa phu thì tất cả những người sống trong cuộc sống ấy đều không thể chạm tay được đến hạnh phúc đích thực vì thế xã hội tiến lên, nhận thức của con người thay đổi họ đều mong ước và hướng tới hình thức hôn nhân đơn hôn.

2.2. Hôn nhân đơn hôn

Ngược dòng lịch sử ta thấy rằng, các nhà kinh điển của chủ nghĩa Mác đã dựa trên cách tiếp cận lịch sử về gia đình dựa trên qui luật phát triển của xã hội loài người khi bàn về: Nguồn gốc của gia đình, của chế độ tư hữu và của Nhà nước. Friedrich Engels đã viết rằng: “Gia đình là một yếu tố năng động, nó không bao giờ đứng yên tại chỗ mà chuyển từ một hình thức thấp lên hình thức cao khi xã hội phát triển từ một giai đoạn thấp lên giai đoạn cao”.

Trong một số định nghĩa khác của các Từ điển được biết đến nhiều ở Châu Âu như Từ điển Xã hội (Nxb Larousse, 1973): “Gia đình bao gồm một nhóm người gắn bó với nhau bằng một mối liên hệ hôn nhân, huyết thống hay là việc nhận con nuôi, có sự tác động qua lại giữa chồng và vợ, giữa bố và mẹ, giữa cha mẹ với con cái, giữa anh, chị em và họ hàng”. Từ điển Xã hội (Nxb Les Encyclopedies du savoir moderne, 1973): “Gia đình là một nhóm xã hội không thể quy về các nhóm khác: Sự hình thành của nó, cấu trúc, các chiều hướng, các quan hệ giữa các thành viên và các quan hệ của nó với toàn bộ cơ chế xã hội, các chức năng biến đổi trong thời gian và không gian gắn liền với các hệ thống xã hội và các hình thức của nền văn minh”. Cho dù khái niệm về gia đình trong triết học hay xã hội học đưa ra rất rõ ràng, cụ thể nhưng chúng ta có thể thấy rằng gia đình chỉ thực sự tồn tại khi người đàn ông và người đàn bà cùng nhau vun đắp hạnh phúc, cùng nhau xây dựng kinh tế gia đình, cùng chăm sóc những đứa con được ra đời trong niềm hạnh phúc vô bờ bến của cha mẹ. Nhưng hạnh phúc không phải tự nhiên mà có, hạnh phúc đôi khi phải trải qua những thăng trầm, những biến cố của cuộc đời, đôi khi người đàn ông muốn có được hạnh phúc như mong muốn họ phải tự chiến đấu, tự tranh đoạt lấy người con gái mà mình đem lòng yêu thương. Chính vì vậy, trong hình thức hôn nhân đơn hôn ta thấy xuất hiện hai hình thức hôn nhân chính đó là hôn nhân với nhân vật mang lót và hôn nhân tranh đoạt.

Kết hôn với nhân vật mang lót là một trong những biểu hiện của mô típ kết hôn. Nhân vật mang lót thường là nhân vật người con gái út hiền lành, tốt bụng trong gia đình giàu có, hoặc là những người con gái xấu xí trong gia đình nghèo nhưng giàu lòng vị tha, nhân hậu. Nhân vật mang lót luôn phải phấn đấu để khẳng định mình với những thách thức lớn: Gia đình nghèo khó, bị phân biệt đối xử, hoặc thuộc dòng dõi chúa tể các loài vật. Trong hôn nhân, cái lót của nhân vật là thách thức lớn khi nhân vật đó muốn bảo vệ tình yêu chính đáng của mình. Có được hạnh phúc lứa đôi, cái lót sẽ được cởi bỏ. Đó là nhân vật chàng Rắn trong truyện Lấy chồng Rắn của dân tộc Cao Lan vùng Tuyên Quang, chàng trai mang

lột răn đã kết hôn cùng người con gái xấu xí, con vợ cả của một người đàn ông hai vợ, mẹ cô gái mất nên cô phải sống trong sự ghẻ lạnh của mẹ kế và đưa em cùng cha khác mẹ, khi được cha ngỏ lời muốn một trong hai chị em kết hôn với răn để gia đình được yên, không để răn quấy phá cô chị đã nhận lời kết hôn và có một gia đình êm ấm, tràn ngập niềm vui. Qua đây, tác giả dân gian khẳng định quyền hạnh phúc của mỗi người trong xã hội, đồng thời cũng muốn khẳng định gia đình một vợ, một chồng con cái sẽ có cuộc sống hạnh phúc, giàu sang và quan niệm về sự hài hoà đạo đức và thẩm mỹ của con người.

Hôn nhân đơn hôn với nền tảng, cơ sở là tình yêu, sự cảm thông, tin tưởng lẫn nhau luôn là khao khát của người bình dân. Truyện cổ tích luôn đề cao, ca ngợi những người phụ nữ hiền dịu, chung thủy, hết mực yêu thương chồng. Những con người độc ác, muốn phá vỡ quan hệ hôn nhân một vợ, một chồng đều bị lên án, trừng phạt. Nhờ sự trợ giúp của bạn bè và lực lượng thần kỳ các ông chồng đã thoát khỏi âm mưu phá vỡ hạnh phúc gia đình để rồi cuối cùng được đoàn viên, sum họp với người vợ thủy chung, sống hạnh phúc bên nhau đến trọn đời, như truyện Sọ Dừa của người Việt, Người vợ thông minh của người H'mông,... Các câu chuyện đều kết thúc có hậu, hôn nhân đơn hôn vẫn được duy trì cho dù nó bị những thế lực xấu luôn tìm cách phá vỡ thì những người đàn ông trong quan hệ hôn nhân đơn hôn vẫn tìm mọi cách để đoạt được người phụ nữ của mình trở về sống hạnh phúc bên cạnh mình. Kết thúc có hậu của kiểu truyện này mang tính công thức và là qui luật phổ biến của tiểu loại truyện cổ tích về chủ đề hôn nhân đơn hôn. Diễn biến cốt truyện của tiểu loại truyện này đạt đến hồi kết đoàn viên sum họp là nhờ tác giả dân gian đã biết khai thác tối đa những mô típ chính và phụ của dạng truyện này: Hôn nhân tiền định, tranh cướp vợ người, tái sinh, lừa cướp vợ người, tranh cướp lại vợ, lực lượng phù trợ thần kỳ gồm: răn, lá cây thần,...

Hình thức hôn nhân đơn hôn là nền tảng vững chắc để duy trì cuộc sống hôn nhân và gia đình. Trong truyện cổ tích khi đề cập đến hình thức đơn hôn thường có hai tuyến nhân vật đó là: Những người chồng rất mực yêu vợ và thủy chung với vợ; những tên quan, vua lấy quyền uy của mình để cướp những người vợ xinh đẹp của những người chồng đậm chất nông dân về làm vợ, làm thiếp,... Tiêu biểu như truyện *Ai mua hành tôi* của người Việt, từ việc anh chồng cứu sống con chim sẻ và được chim trả ơn bằng một lọ nước thơm, người vợ mang ra tắm, gọi trở nên xinh đẹp, vua thấy hình người vợ liền sai quan đại thần và thị vệ bắt người phụ nữ về làm vợ. Người vợ ở trong cung không nói, chẳng cười chỉ đến khi nghe được tiếng nói của chồng mới cười nói và lập mưu giết tên vua gian ác sống hạnh phúc bên chồng và ngai vàng. Hay truyện *Nàng Kháy* của dân tộc Nùng cũng đề cập đến sự thủy chung, son sắt của người vợ giành cho chồng và tình yêu trước sau như một của người chồng giành cho vợ. Không chỉ truyện cổ tích đề cao hôn nhân đơn hôn mà trong ca dao người Việt cũng có nhiều câu ca dao đề cao hình thức hôn nhân này, chẳng hạn:

“Đói lòng ăn nắm lá sung
Chồng một thì lấy, chồng chung thì đừng
Một thuyền một lái chẳng xong

Một chỉnh đôi gáo còn nong tay vào”

Những người phụ nữ xưa cho rằng, hôn nhân của họ có hạnh phúc, có êm ấm hay không là do vợ chồng đồng lòng xây dựng nên. Nếu “chồng đôi, vợ ba” thì hôn nhân sẽ không bền vững, đồng thời sẽ mang lại những đau khổ cho nhau, chỉ bằng một vợ, một chồng đôi no có nhau cuộc sống hạnh phúc xiết bao:

*“Đôi no một vợ một chồng
Một niêu cơm tấm, dầu lòng ăn chơi”*

Họ cùng nguyện thề khi sống có nhau thậm chí khi chết đi họ vẫn thủy chung chỉ một vợ, một chồng:

*“Duyên số đến ngày kết thành đôi.
Hai người cùng hứa sống hòa thuận
Chung thủy với nhau chết chẳng rời
Lúc sống hai người chung chăn gối
Chết cũng chung nhau ngôi mộ chôn”*

Nhờ hình thức hôn nhân đơn hôn mà các gia đình người Dao tồn tại bền vững theo chế độ phụ quyền, người chồng là chủ gia đình nhưng không vì thế mà người chồng có thể làm theo ý muốn của mình. Đặc biệt là người đàn ông Dao không được lấy hai vợ, lấy vợ rồi thì không được bỏ vợ. Hôn nhân của người Việt và các tộc người phía Bắc về cơ bản dựa trên cơ sở tình yêu và tự nguyện, một vợ, một chồng theo nguyên tắc ngoại hôn dòng họ, nội hôn tộc người. Quyền quyết định hôn nhân phần chính do đôi trai gái, cha mẹ chỉ có vai trò định hướng. Cũng có trường hợp do sự kết nối của hai bên gia đình nhưng không hoàn toàn áp đặt mà đồng thời cũng được đôi trai gái ưng thuận, họ sẽ cùng nhau chung sống, cùng nhau tăng gia sản xuất, gia đình hòa thuận, êm ấm:

*“Nay nên vợ nên chồng
Yêu nhau, đi theo nhau
Lấy nhau, đi theo nhau
Lấy nhau, cùng chung sống
Em làm, anh cũng làm
Sớm chiều trên ruộng nương”*

Khi đã thành vợ thành chồng thì việc hòa thuận và thủy chung được đề cao và thường xuyên nhắc nhở lẫn nhau trong cuộc sống gia đình nhằm hướng đến một gia đình ấm no hạnh phúc:

*“Em ơi chua ngọt đã từng
Non xanh nước bạc ta đừng quên nhau”*

Hay:

“Trăm năm lòng gắn dạ ghi

Dẫu ai đem bạc đổi chì cũng không”

Tuy không phải môi tình nào cũng kết thúc có hậu, nhưng không phải vì thế mà con người mất niềm tin vào cuộc sống. Chính tình yêu và bao mộng ước thật đẹp nơi tương lai là động lực, là nguồn sống để con người vượt qua và hướng đến cái đẹp ấy. Con đường đi nếu toàn là thảm đỏ thì người đi sẽ không ý thức được bước chân của mình như thế nào; con đường đi ấy phải có nhiều chông gai để từ đó phát huy được nỗ lực, tinh thần cầu tiến của mỗi con người. Cho nên, dù có trắc trở, hờn trách nhau thế nào thì tình yêu vẫn là một tiếng nói khát vọng hạnh phúc của con người từ xưa cho đến ngàn sau, mà điều ấy đã được ông cha ta thể hiện một cách rõ nhất qua những câu ca dao thật đẹp chan chứa tình người.

Và như chúng ta đã biết, người Việt nói chung và đồng bào các dân tộc thiểu số từ xưa và nay đều sống rất đậm tình, nặng nghĩa, chung thủy sắt son. Bởi thế mà họ còn gửi gắm niềm tin mong mỏi của mình được chung sống hạnh phúc nhân nghĩa, vẹn toàn trước sau với mọi người trong truyện cổ tích. Trầu cau là một trong những câu chuyện tiêu biểu làm sáng rõ ước mơ này. Trầu cau kết thúc bằng cái chết vĩnh viễn của ba nhân vật chính. Người em, người anh và người vợ. Cái chết của họ là một bài học luôn nhắc nhở mọi người phải sống bằng chính mình, phải biết yêu thương, độ lượng, tránh sự nghi kỵ, ghen tuông vu vơ. Bởi tất cả đều có thể phải trả giá rất đắt. Một gia đình đang sống yên vui, hòa thuận là thế mà chỉ vì một sơ suất của người vợ, ôm nhầm người em chồng mà khiến người anh nghi ngờ, sinh ra ghét bỏ, hắt hủi em người em trai ruột thịt. Người vợ không có lỗi, chỉ vì quá nhớ thương, mong mỏi gặp chồng nên sinh ra nhầm lẫn. Người anh mới có lỗi, đã không có lòng tin, ghen tuông vu vơ, hiểu nhầm vợ và em,... Cuối cùng, họ chết đi, hóa thành tảng đá, dây trầu, cây cau đứng bên nhau. Người đời sau khi ăn lá trầu với quả cau và thêm một chút vôi thì làm môi đỏ, miệng thơm. Điều đó nói lên, nếu vợ chồng yêu thương nhau thông cảm cho nhau, anh em hòa thuận đoàn kết thì gia đình sẽ êm ấm, sắc son.

Hôn nhân bao hàm một sự thay đổi trong vị trí xã hội của hai người và ảnh hưởng đến vị trí xã hội của con, cháu. Hôn nhân cũng tạo ra tính hợp pháp của con cái do người vợ sinh ra và thiết lập các mối quan hệ họ hàng bên vợ và họ hàng bên chồng, nhìn trong quan hệ xã hội. Còn nhìn từ góc độ văn hóa, hôn nhân là một quá trình xã hội mà mô hình mẫu của nó là sự kết hợp giữa một người đàn ông với một người đàn bà, là sự kiện làm biến đổi những thành viên của nó, làm thay đổi quan hệ giữa những người thân thuộc của mỗi bên và duy trì những khuôn mẫu xã hội thông qua việc sinh đẻ cùng với một số quyền lợi và nghĩa vụ đi kèm”. Hôn nhân đơn hôn luôn có cái kết hạnh phúc, đặc biệt những người phụ nữ trong kiểu hôn nhân đơn hôn họ được sống êm đềm, hạnh phúc trong sự che chở, bảo vệ của người chồng.

3. KẾT LUẬN

Hôn nhân là một trong những vấn đề cơ bản, yếu tố khởi đầu quyết định tạo dựng gia đình và sự bền vững của gia đình. Hôn nhân và gia đình có mối quan hệ biện chứng, nhân quả, gắn liền với không gian văn hóa tộc người và quá trình tộc người. Trong lịch sử phát triển của xã hội loài người, hình thái hôn nhân phản ánh trình độ phát triển, văn minh của

một xã hội tương ứng với nó. Thời kỳ mông muội, loài người sống trong tình trạng tạp hôn cũng không hơn gì bầy đàn của loài vật, tính chất của hôn nhân lúc này chưa ý thức được vai trò xã hội của nó ngoài bản năng duy trì nòi giống đơn thuần. Khi con người thông minh xuất hiện, loài người dần được thiết lập một trật tự xã hội nhất định và hôn nhân cũng có những hình thái tương ứng. Sự biến đổi từ hôn nhân gia đình phức hôn sang hình thức hôn nhân gia đình đơn hôn đã phần nào phản ánh được khát vọng hạnh phúc gia đình của con người đồng thời là bước ngoặt từ xã hội cổ xưa sang xã hội văn minh, hiện đại.

Truyện thuyết, cổ tích và ca dao là các thể loại văn học dân gian có lợi thế trong việc phản ánh bức tranh hiện thực xã hội. Truyện Thuyết, cổ tích với lợi thế về trí tưởng tượng vô cùng tự do, phong phú đã sáng tạo nên rất nhiều những cốt truyện phản ánh các mối quan hệ đa dạng từ gia đình đến xã hội. Nhưng truyện thuyết, cổ tích cũng như các loại truyện kể dân gian khác có hạn chế là thiên về diễn biến sự việc, hành động nhân vật mà ít khả năng thể hiện tâm trạng tư tưởng của nhân vật. Còn ca dao lại là tiếng nói trữ tình với phương thức biểu đạt chủ yếu là biểu cảm nên có thể đề cập đến tất cả những góc khuất trong tư tưởng, tình cảm của con người. Ca dao thể hiện các mối quan hệ của con người vô cùng sâu sắc. Với những điểm mạnh và điểm yếu riêng của từng thể loại, cổ tích và ca dao đã bổ sung lẫn nhau trong việc phác họa các mối quan hệ gia đình và xã hội của người Việt. Ca dao và cổ tích giúp người đọc có thể hình dung được hành trình lịch sử, hành trình văn hoá của con người Việt Nam trải qua mấy nghìn năm dựng nước và giữ nước.

Giá trị của chất nhân văn trong các thể loại văn học dân gian này là giúp người đọc khám phá những vẻ đẹp hiện thực cuộc sống bình thường, làm phong phú nhận thức của con người, nâng cao đời sống tinh thần và bồi đắp tâm hồn con người ngày càng tốt đẹp hơn. Chất nhân văn là kết tinh, hội tụ giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc, tạo nên sức cuốn hút, hấp dẫn mọi thế hệ, là sự gắn kết mạch nguồn dân tộc từ quá khứ đến tương lai. Chính chất nhân văn ấy đã tạo nên sự gắn kết giữa các thành viên trong gia đình, phá vỡ đi mối quan hệ vốn dĩ vô cùng lỏng lẻo trong hôn nhân phức hôn để thêm gắn kết hơn trong mối quan hệ hôn nhân đơn hôn, đem lại sự công bằng, cuộc sống hạnh phúc cho những người phụ nữ trong xã hội xưa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Huế (2014), *Truyện cổ tích người Việt*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
2. Nguyễn Xuân Kính (2002), *Tổng tập VHDG người Việt*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
3. Trần Hữu Sơn (2005), *Thơ ca dân người Dao Tuyển*, Nxb. Văn hóa dân tộc, Hà Nội.
4. Vũ Minh Chi (2004), *Nhân học văn hóa - Con người với thiên nhiên, xã hội và thế giới siêu nhiên*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
5. Kiều Thu Hoạch (2004), *Tổng tập VHDG người Việt*, Tập 4, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.
7. Hoàng Văn Trự (1997), *Dân ca các dân tộc thiểu số Việt Nam*, Nxb. Văn hóa dân tộc.

8. Friedrich Engels (1961), *Nguồn gốc của gia đình, của chế độ tư hữu và của nhà nước*, Tuyển tập Mác-Ăngghen, Tập VI, Nxb. Sự thật, Hà Nội.
9. Từ điển nhân học (1997), Nxb. Les Encyclopedies du savoir moderne.
10. Từ điển nhân học (1997), Nxb. Les Encyclopedies du savoir moderne.
11. Nguyễn Xuân Kính, Phan Đăng Nhật (2002), *Tổng tập VHDG người Việt*, Tập 15, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.
13. Triệu Hữu Lý (1990), *Dân ca Dao*, Nxb. Văn hóa dân tộc, Hà Nội.
14. Hoàng Văn Trụ (1997), *Dân ca các dân tộc thiểu số Việt Nam*, Nxb. Văn hóa dân tộc.
15. Đinh Gia Khánh (1995), *Cả Dao Việt Nam*, Nxb. Tổng hợp, Đà Nẵng.
16. Friedrich Engels (1961), *Nguồn gốc của gia đình, của chế độ tư hữu và của nhà nước*, Tuyển tập Mác-Ăngghen, Tập VI, Nxb. Sự thật, Hà Nội.

TWO COMMON MARRIAGE TYPES IN FOLK LITERATURE OF VIETNAMESE AND NORTHERN ETHNIC MINORITIES

Abstract: Folk literature is a Vietnamese priceless mental legacy where has preserved the beauty of Vietnamese mental life in a long period of national history. Marriage is one of the themes which has been mentioned in folk literature for many years. However, monogamy and polygamy are considered as two main types of marriage that have been mentioned the most in Vietnamese and several Northern ethnic minorities folk literature.

Keywords: Folk literature, Monogamy, Polygamy

PHÁT TRIỂN DU LỊCH DI SẢN DƯỚI GÓC NHÌN KHAI THÁC NGUỒN LỰC VĂN HÓA

Nguyễn Thị Thanh Xuyên

Viện Khoa học xã hội vùng Trung Bộ

Tóm tắt: Khai thác sản phẩm du lịch tại một số địa điểm di sản là xu hướng mới trong phát triển du lịch dựa vào cộng đồng. Bên cạnh một số lợi thế của điểm đến như giá trị lịch sử, kiến trúc thì sức hút của điểm đến di sản còn liên quan trực tiếp đến chiến lược xây dựng sản phẩm du lịch từ nghi lễ diễn xướng dân gian. Nhờ đó thực hành văn hóa truyền thống của cộng đồng lan tỏa đến trải nghiệm của du khách. Nghiên cứu trường hợp tại tháp Po Ina Nagar (thành phố Nha Trang) với mục đích tìm hiểu nguồn lực văn hóa và sản phẩm du lịch đã được tái tạo, xây dựng trong quá trình phát triển du lịch thông qua phương pháp nghiên cứu của ngành Nhân học là quan sát tham gia và phỏng vấn sâu có chủ đích. Tháp Po Ina Nagar là một di tích lịch sử kiến trúc và tôn giáo thờ nữ thần của vùng Nam Trung Bộ. Phát hiện chính bao gồm hai nội dung như sau: nghi lễ, lễ hội và diễn xướng dân gian là một trong những nguồn lực văn hóa phát triển du lịch; xây dựng sản phẩm du lịch bền vững và hiệu quả dựa trên sự tham gia của cộng đồng địa phương và tộc người. Hàm ý thực tiễn của nghiên cứu là đóng góp quan điểm phát triển du lịch văn hóa dựa vào cộng đồng nhằm đảm bảo tính bền vững và cân bằng trong mối quan hệ giữa kinh tế du lịch và văn hóa.

Từ khóa: Nguồn lực văn hóa, sản phẩm du lịch, nghi lễ/lễ hội, du lịch dựa vào cộng đồng, tháp Po Ina Nagar.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Xuyên; Email: xuyenthanh27@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong nhiều năm gần đây, sự phát triển du lịch đã lan tỏa đến không gian di sản, trình diễn nghi lễ, lễ hội như tại một số địa điểm tín ngưỡng của cộng đồng, chẳng hạn như điện Hòn Chén (Huế), tháp Po Ina Nagar (Nha Trang), miếu bà Chúa Xứ (Châu Đốc, An Giang). Những di tích này vừa là địa điểm hành hương đồng thời là điểm đến du lịch di sản

có sức hút đối với du khách trong và ngoài nước. Quá trình phát triển du lịch di sản diễn ra cùng với sự hồi sinh thực hành văn hóa tín ngưỡng, và tục thờ nữ thần là khía cạnh nổi bật của sinh hoạt tín ngưỡng và trọng tâm của động thái kiến tạo văn hóa truyền thống.

Việc biến đổi văn hóa trở thành nguồn lực phát triển du lịch thể hiện sự vận dụng giá trị văn hóa truyền thống trong bối cảnh hiện đại hóa. Trong đó, nguồn lực văn hóa gắn liền với chiến lược phát triển du lịch dựa vào cộng đồng, tôn trọng tính chân thực của văn hóa truyền thống, trao quyền cho cộng đồng để đi đến mức độ tham gia sâu sắc hơn (Theodossopoulos, 2010; Okazaki, 2008). Do vậy, du lịch di sản thể hiện tính tương thích giữa nhu cầu trải nghiệm của du khách với khả năng đáp ứng văn hóa của cộng đồng theo hướng gia tăng sự tham gia và trình diễn văn hóa cộng đồng.

Nghiên cứu này đặt trong bối cảnh khai thác phát triển du lịch tại tháp Po Ina Nagar (thành phố Nha Trang) với sức hút từ hoạt động nghi lễ, lễ hội và sản phẩm du lịch được xây dựng trên nền tảng nghi lễ diễn xướng dân gian của cộng đồng. Đối tượng nghiên cứu là sự phát triển du lịch di sản thông qua khai thác nguồn lực nghi lễ diễn xướng dân gian tại tháp Po Ina Nagar. Qua đó làm sáng tỏ vai trò của thực hành văn hóa dân gian trong tăng cường sức hút của điểm đến. Đồng thời, nhận diện một số đặc điểm vai trò của cộng đồng đối với khai thác, bảo tồn văn hóa truyền thống trước tác động của phát triển du lịch.

Nghiên cứu này giới hạn loại nguồn lực văn hóa là nghi lễ diễn xướng dân gian. Đây là một trong những nguồn lực văn hóa nổi trội và có giá trị trong khai thác phục vụ du lịch tại tháp Po Ina Nagar trong thời gian gần đây, thể hiện hướng đi mới của phát triển du lịch bền vững và bảo tồn văn hóa truyền thống. Nghiên cứu định tính thông qua điền dã tại tháp Po Ina Nagar với công cụ quan sát tham gia và phỏng vấn sâu có chủ đích được xem xét là phương pháp chủ yếu. Quan sát tham gia được thực hiện trong thời gian diễn ra lễ hội tưởng niệm Thiên Y A Na (20-23/3 âm lịch năm 2019) và ngày bình thường. Phỏng vấn sâu có chủ đích được thực hiện với các đối tượng như sau: cán bộ quản lý tháp, thành viên của Ban tổ chức nghi lễ, nghệ nhân trình diễn¹. Mục đích phỏng vấn sâu các đối tượng này là thu thập thông tin về nghi lễ, diễn xướng, thực trạng phát triển du lịch, cách thức khai thác nghi lễ diễn xướng, xây dựng sản phẩm du lịch, sự tham gia của cộng đồng trong xây dựng sản phẩm du lịch,...

Các tư liệu thu thập bổ sung lẫn nhau và được phân tích theo cách thức do Attride-Stirling (2001) đề xuất, cụ thể là phương pháp phân tích định tính theo chủ đề với ba cấp bậc: chủ đề lớn → tổ chức các chủ đề liên quan → chủ đề cơ bản. Ứng dụng phương pháp phân tích của Attride-Stirling (2001) trong xử lý tư liệu thu thập như sau: 1) nghi lễ/lễ hội và diễn xướng của tháp Po Ina Nagar → nguồn lực trong phát triển du lịch → nguồn lực cụ thể được khai thác; 2) sản phẩm du lịch cụ thể → đặc điểm và tính chất của sản phẩm → thể mạnh và cách thức khai thác; 3) hiệu quả, thành công của sản phẩm du lịch → sự tham gia của cộng đồng → đóng góp bảo tồn văn hóa và du lịch bền vững. Các chủ đề trên được

¹ Các đối tượng phỏng vấn sử dụng trong bài viết đã được đổi tên và viết tắt.

tổng hợp, phân tích, lồng ghép và diễn giải trong ba phần chính của bài viết: Nguồn lực phát triển du lịch; sản phẩm nghi lễ diễn xướng; hiệu quả của sản phẩm du lịch.

2. NỘI DUNG

2.1. Bối cảnh lịch sử và nguồn lực phát triển du lịch

Tháp Po Ina Nagar (tên thường gọi là Tháp Bà hoặc Tháp Bà Ponagar Nha Trang) tọa lạc tại phường Vĩnh Phước, thành phố Nha Trang, tỉnh Khánh Hòa, là di tích kiến trúc nghệ thuật cấp quốc gia theo Quyết định xếp hạng số 54-VHTT/QĐ ngày 29/4/1979 của Bộ Văn hóa Thông tin. Trước năm 1653, tháp Po Ina Nagar là trung tâm tôn giáo của người Chăm ở xứ Kauthara (thuộc vương quốc Champa) (Maspero, 1928; Parmentier, 1902; Schweyer, 2004). Sau năm 1653, người Việt di cư vào Nha Trang và tiếp quản tháp Po Ina Nagar, tiếp đó cư dân làng Cù Lao tham gia tế cúng tại tháp và đình Cù Lao chịu trách nhiệm tổ chức nghi lễ hằng năm.

Cho đến thập niên 1990, thực hành múa bóng thờ cúng nữ thần Thiên Y A Na tại khu vực xóm Bóng vang tiếng một thời là biểu trưng cho tôn giáo tín ngưỡng của đất Nha Trang xưa. Hiện nay, Trung tâm Bảo tồn Di tích quản lý và tổ chức hoạt động của tháp như bảo tồn, tổ chức nghi lễ/lễ hội dành cho cộng đồng cư dân trong tỉnh và các tỉnh khác thuộc Nam Trung Bộ và Tây Nguyên, bao gồm người Việt (Kinh) và người Chăm.

Diễn trình lịch sử của vùng đất Nha Trang và bối cảnh lịch sử của cư dân tiền trú người Chăm và di dân người Việt đã góp phần soi sáng một phần tính chất thờ cúng của tháp Po Ina Nagar. Thờ cúng của tháp Po Ina Nagar ảnh hưởng Ấn Độ giáo thể hiện qua nữ thần Bhagavati, sau đó tích hợp văn hóa thờ nữ thần bản xứ của người Chăm và người Việt (Maspero, 1928; Parmentier, 1902). Quần thể tháp Po Ina Nagar vẫn còn bốn ngôi tháp nguyên vẹn, gồm tháp chính (tháp Đông Bắc), tháp Nam, tháp Đông Nam, tháp Tây Bắc; trong đó ngôi tháp chính thuộc phong cách nghệ thuật chuyển tiếp từ Mỹ Sơn A1 sang phong cách Bình Định, khoảng giữa thế kỉ 11 (Nguyễn Công Bằng, 2000). Nữ thần được thờ trong ngôi tháp chính, người Việt gọi là Thiên Y A Na, người Chăm gọi là Po Ina Nagar (thần mẹ xứ sở), đồng thờ cũng là nữ thần Bhagavati của Ấn Độ giáo.

Trên cái nhìn tổng thể so sánh với các đền tháp Chăm khác ở miền Trung như khu thánh địa Mỹ Sơn, các tháp Chăm ở một số tỉnh miền Trung và Tây Nguyên (trừ Ninh Thuận và Bình Thuận), thì tại tháp Po Ina Nagar Nha Trang, hoạt động tôn giáo tín ngưỡng vẫn còn diễn ra sôi động, chưa có sự ngắt quãng, đặc biệt cả hai tộc người Kinh và Chăm đều cùng có hoạt động hành hương tín ngưỡng hằng năm vào ngày đại lễ của nữ thần Thiên Y A Na.

Ngoài ra, hằng tháng diễn ra nghi lễ cúng vào ngày mùng một và rằm. Trong ngày thường, khách hành hương hoặc cư dân khắp nơi trong hoặc ngoài tỉnh có nhu cầu tín ngưỡng đều có thể vào bái lạy và dâng lễ. Như vậy, so với một số di sản dưới dạng phế tích, thì tháp Po Ina Nagar đã vượt ra khỏi cảm quan về một phế tích của người Chăm để lại mà trở nên sống động hơn, thực sự là một trung tâm thờ cúng tôn giáo với hoạt động hành hương, nghi lễ/lễ hội.

Để quản lý và tổ chức nghi lễ/lễ hội, Ban tổ chức nghi lễ gồm đại diện của các bên tham gia khác nhau, như đại diện của cơ quan chức năng, đại diện của đình làng Cù Lao, hào lão người Chăm và người Việt và sư thầy. Ban tổ chức nghi lễ vừa có tính chất quản lý và tổ chức, đồng thời cũng vừa thể hiện tính chất đại diện của các loại hình nghi lễ khác nhau. Trên nền tảng chính là nghi lễ thờ nữ thần của người Chăm (nghi lễ tạ ơn, múa bóng) và thờ nữ thần của người Việt (hầu đồng, múa bóng), là nghi lễ của đình làng (tế thần, hát tuồng), và nghi lễ của Phật giáo (lễ cầu an)¹.

Sự hình thành hoạt động nghi lễ/lễ hội của tháp Po Ina Nagar hiện nay chịu ảnh hưởng của bốn quá trình chính như sau:

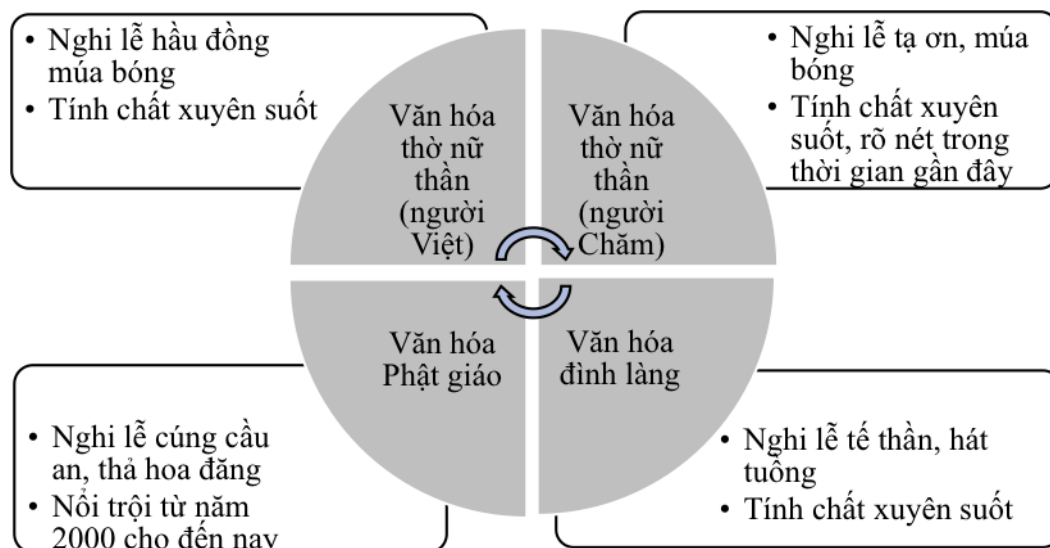
Quá trình “Việt hóa” tín ngưỡng thờ thần mẹ xứ sở của người Chăm trở thành Thiên Y A Na của người Việt: quá trình này đã tích hợp biểu tượng thần linh và nghi lễ của người Chăm, trở thành nghi lễ múa bóng của người Việt. Khi làng Cù Lao được thành lập vào năm 1683, đình làng quản lý trực tiếp tháp Po Ina Nagar, nữ thần Thiên Y A Na được thờ cúng bởi nghi thức tế thần của đình làng đồng thời kết hợp với diễn xướng múa bóng của các đoàn hành hương. Quá trình dung hợp giữa đạo Mẫu và đạo Phật tại tháp Po Ina Nagar: đây là quá trình dung hợp văn hóa, tín ngưỡng giữa hai biểu tượng thần linh Thiên Y A và Quan âm bồ tát. Thiên Y A Na cũng được xem là Phật mẹ với hệ thống “kinh văn” chịu ảnh hưởng của Phật giáo. Về nghi lễ, có sự chuyển biến rõ rệt về lễ vật dâng cúng vào trong ngôi tháp chính, đó là lễ vật chay, hoa quả, không sử dụng lễ vật mặn. Quá trình chuyển đổi cơ cấu quản lý: Từ thập niên 1990 cho đến nay, tháp Po Ina Nagar không còn thuộc vào sự quản lý của đình làng, mà trở thành di tích lịch sử văn hóa trực thuộc Sở Văn hóa và Thể thao. Quá trình phục hồi văn hóa truyền thống tộc người và sự tôn vinh của UNESCO dành cho thực hành nghi lễ thờ Mẫu Tam phủ của người Việt: quá trình này đã góp phần tạo thêm tính đa dạng của văn hóa tộc người, cụ thể là nghi lễ hầu đồng tứ phủ của người Việt bắt đầu xuất hiện tại tháp Po Ina Nagar trong thời gian gần đây góp phần làm sôi động không khí nghi lễ/lễ hội của tháp.

2.2. Một số nghi lễ, lễ hội thờ nữ thần tại tháp Po Ina Nagar

Như vậy, sự tổng hợp của các loại hình nghi lễ tại tháp Po Ina Nagar là kết quả của quá trình dung hợp văn hóa, tôn giáo và động thái kiến tạo tính liên kết tộc người, bảo tồn văn hóa truyền thống và tôn vinh giá trị nội sinh của đạo Mẫu. Hiện nay, sự đa dạng của nghi lễ trong lễ hội hàng năm vào tháng 3 âm lịch hoặc trong những sự kiện đặc biệt tạo nên sắc thái và dấu ấn riêng của tháp. Tại một điểm đến du lịch, tính chất đa màu sắc của nghi lễ là một trong những điểm nhấn tạo sức hút mạnh mẽ. Với tính chất đa dạng về nguồn gốc tộc người, văn hóa, tháp Po Ina Nagar sớm trở thành địa điểm hành hương nổi tiếng của vùng Nam Trung Bộ. Đồng thời, tháp Po Ina Nagar cũng là một trong những điểm đến du lịch hấp dẫn của thành phố Nha Trang.

¹ Phòng văn sâu thành viên Ban tổ chức nghi lễ (ông H.)

Đặc điểm lịch sử, kiến trúc, văn hóa và tôn giáo của tháp Po Ina Nagar là những khía cạnh nổi trội và có sức hút đối với khách du lịch trong và ngoài nước. Hoạt động hành hương và du lịch đại chúng theo thời gian đã phát triển đan xen vào nhau. Trong bối cảnh phát triển du lịch, diễn xướng nghi lễ được xem như một nguồn lực quan trọng phục vụ cho quá trình khai thác để tạo dấu ấn và sức hút cho điểm đến.



(Nguồn: Tác giả tổng hợp từ tư liệu điền dã)

2.3. Phát triển sản phẩm du lịch văn hóa

Tháp Po Ina Nagar là một trong những di tích tôn giáo nổi trội nhờ vị trí địa lý và giá trị văn hóa, đồng thời là một trong những điểm đến di sản có sức thu hút khách du lịch trong và ngoài nước. Bên cạnh giá trị kiến trúc, lịch sử, thực hành tín ngưỡng, sức hút của điểm đến này còn liên quan đến một sản phẩm du lịch được xây dựng từ quá trình khai thác diễn xướng văn hóa dân gian của người Chăm. Hiện nay, hai địa điểm du lịch hấp dẫn của thành phố Nha Trang là tháp Po Ina Nagar và Hòn Chồng thuộc sự quản lý của Trung tâm Bảo tồn Di tích tỉnh Khánh Hòa có doanh thu và lượt khách khá cao. Theo số liệu thống kê và lượt khách và doanh thu của tháp Po Ina Nagar, lượt khách qua 10 năm (2009 - 2018) tăng 6,8 lần và doanh thu tăng 11 lần¹. Nguồn doanh thu này chủ yếu từ hoạt động bán vé. Sự phát triển du lịch của tháp Po Ina Nagar trong bối cảnh chung của thành phố Nha Trang là minh chứng cho sức hấp dẫn của điểm đến du lịch.

Việc xây dựng sản phẩm du lịch của tháp Po Ina Nagar phụ thuộc vào việc xác định dấu ấn văn hóa đặc trưng, cụ thể nhất là văn hóa thờ nữ thần của người Chăm và người Việt. Tuy nhiên, việc xây dựng sản phẩm du lịch không thuần túy dựa trên nguyên bản của một hình thức nghi lễ nào đó, mà có xu hướng tách yếu tố thiêng ra khỏi sản phẩm du lịch. Có thể thấy rằng, nếu như xu hướng xây dựng biểu trưng văn hóa chấp nhận tính dung hợp

¹ Phỏng vấn sâu cán bộ quản lý di tích (ông D.)

đa tộc người, đa tôn giáo, thì sản phẩm du lịch phải là hoạt động cụ thể, dễ nhận biết, giàu tính thẩm mỹ và giải trí. Từ bối cảnh và quan điểm trên, cho thấy xây dựng sản phẩm du lịch dựa trên giá trị văn hóa, tín ngưỡng là cần thiết nhằm đáp ứng nhu cầu du khách, tránh sự nhàm chán, thu hút du khách quay lại, xa hơn là nhận diện giá trị và bảo tồn văn hóa.

2.3.1. Sản phẩm du lịch diễn xướng dân gian

Quá trình khai thác văn hóa dân gian của người Chăm trở thành sản phẩm du lịch đã khởi đầu từ năm 2004 theo chủ trương phục hồi văn hóa truyền thống, tôn trọng tính đa dạng của văn hóa và đoàn kết dân tộc. Không chỉ tại tháp Po Ina Nagar, diễn xướng văn hóa Chăm còn được phục dựng và trình diễn tại nhiều địa điểm tham quan khác như khu đền tháp Mỹ Sơn, cụ thể là chương trình ca múa nhạc dân gian của người Chăm như múa Apsara do người Việt trình diễn. Năm 2004 và 2005 là thời điểm tháp Po Ina Nagar có sự chuyển đổi về cơ cấu nhân sự và chủ trương khai thác, phát triển du lịch theo nhu cầu thị trường¹. Do đó, yêu cầu về sản phẩm du lịch mang đậm sắc thái văn hóa địa phương trở nên rất cấp thiết.

Trong lúc này, đại diện Ban quản lý tháp đã nhận định rằng sự hiện diện của văn hóa Chăm tại tháp Po Ina Nagar phản ánh bản sắc văn hóa của khu vực Nam Trung Bộ, cụ thể là Nha Trang (Khánh Hòa), nơi có sự giao thoa văn hóa giữa người Chăm và người Việt². Bên cạnh những đoàn hành hương người Chăm mang đến những hoạt động trình diễn nghi lễ ấn tượng và sinh động với lễ vật dâng cúng, điệu múa của bà bóng người Chăm và âm nhạc tế lễ; văn hóa dân gian Chăm cần được quảng bá cho du khách trong và ngoài nước bằng những sản phẩm du lịch thực sự. Với chủ trương này, Ban quản lý tháp đã hướng đến một số sản phẩm văn hóa cụ thể như gốm Bàu Trúc, thổ cẩm (dệt vải) để mang về trưng bày tại tháp, đồng thời tạo điều kiện cho người Chăm đến tháp mở cửa hàng bán sản phẩm.

Thế mạnh về nghi lễ diễn xướng cũng là một nguồn lực để khai thác sản phẩm du lịch. Tuy nhiên, để xây dựng một sản phẩm du lịch từ nghi lễ diễn xướng là một công việc rất khó khăn. Do đó, sản phẩm du lịch hướng đến nghệ thuật ca múa dân gian Chăm nhằm để phục vụ du khách trong thời gian ngắn, hướng đến sự giải trí và thu hút cái nhìn mới lạ.

Ban quản lý tháp đã mời một số thành viên đại diện trong cộng đồng người Chăm ở huyện Ninh Phước, Phan Rang để cộng tác cùng xây dựng và tập luyện đội múa dân gian Chăm. Làng Chăm Mỹ Nghiệp (thị trấn Phước Dân, Ninh Phước, Ninh Thuận) là nơi đội múa và đánh trống được chọn lựa. Đây là làng Chăm vẫn còn gìn giữ nét văn hóa truyền thống lâu đời. Với yêu cầu của Ban quản lý tháp, cộng đồng làng Chăm Mỹ Nghiệp đã thống nhất và đồng thuận trong việc chọn lựa thành viên của đội múa Chăm, gồm các cô gái người Chăm và nghệ nhân đánh trống, thổi kèn. Hình thức cộng tác là thông qua hợp đồng của Trung tâm Bảo tồn Di tích với một số nghệ nhân biểu diễn múa và đánh trống ghi-năng, thổi kèn sanarai. Đội múa người Chăm thực hiện hợp đồng ngắn hạn theo mỗi

¹ Phòng văn sâu cán bộ quản lý di tích (ông Ng.)

² Phòng văn sâu thành viên Ban tổ chức nghi lễ (bà H.)

năm, vào năm 2019, mức lương của nghệ nhân khoảng 3 triệu/tháng và được cung cấp chỗ ở¹. Đội múa biểu diễn hằng ngày, nhất là khi có đoàn khách du lịch đến tham quan. Ngoài tiền lương hằng tháng, thỉnh thoảng đội múa còn nhận được tiền tip của du khách.

Một số điệu múa đã được trình diễn từ năm 2005 cho đến nay là múa đội lu, múa quạt và múa Apsara². Đây là những điệu múa dâng lên cho nữ thần xứ sở của người Chăm, vừa có tính chất nghi lễ vừa giàu tính nghệ thuật dân gian. Vì vậy, các cô gái Chăm múa dưới chân tháp thờ nữ thần Po Ina Nagar là một hình ảnh đẹp phản ánh giá trị văn hóa truyền thống của người Chăm. Mặt khác, những điệu múa này không nặng về yếu tố tín ngưỡng thuần túy, có thể trình diễn ở không gian đền tháp hoặc trong không gian làng Chăm.

Ngoài ra, những điệu múa do nghệ sĩ dân gian Chăm sáng tạo cũng giàu tính nghệ thuật và giải trí. Thời gian trình diễn là 15 phút/tiết mục trên sân trái tấm bạt (không trang trí sân khấu) nhằm đảm bảo tính chân thực khi tái hiện tiết mục múa dân gian Chăm³.

2.3.2. Hiệu quả của sản phẩm du lịch

Một số sản phẩm du lịch của người Chăm ở tháp Po Ina Nagar góp phần lan tỏa văn hóa truyền thống của người Chăm ra khỏi không gian làng Chăm và hội nhập vào không gian du lịch. Đây được xem là một cách thức bảo tồn văn hóa truyền thống rất hiệu quả trong bối cảnh xã hội đương đại. Bên cạnh đó, phương pháp bảo tồn này còn có ý nghĩa thực tiễn là khẳng định thương hiệu của sản phẩm du lịch như gốm Chăm, thổ cẩm Chăm và múa dân gian Chăm.

Trong bối cảnh phát triển du lịch, văn hóa truyền thống đứng trước hai xu thế, hoặc là hội nhập, biến đổi để phát triển hoặc tự tách ra khỏi bối cảnh hiện đại với nỗ lực bảo tồn trong không gian truyền thống. Sản phẩm văn hóa phục vụ du lịch của người Chăm đã đáp ứng xu hướng thứ nhất, đã vươn ra khỏi không gian truyền thống làng Chăm để du khách chiêm ngưỡng tại một địa điểm thiêng. Ông Th. là người đi đầu trong chủ trương và thực hiện kế hoạch xây dựng sản phẩm du lịch, cho rằng việc xây dựng sản phẩm du lịch mang lại hai lợi ích cơ bản là phát huy giá trị văn hóa truyền thống của người Chăm, nuôi dưỡng văn hóa Chăm trong hoàn cảnh mới và tạo điều kiện thu nhập cho nghệ nhân để họ dành tâm huyết bảo tồn văn hóa bằng chính hoạt động nghệ thuật của mình. Sự tham gia của cộng đồng với tư cách là người cộng tác và hưởng lợi đã phản ánh cụ thể trong quá trình gắn bó với hoạt động trình diễn sản phẩm du lịch trong suốt thời gian dài với một mức thù lao vừa phải. Mức thù lao hợp đồng dành cho nghệ nhân biểu diễn tăng dần qua nhiều năm, đáp ứng một phần nhu cầu việc làm trong hoàn cảnh khó khăn về sinh kế. Trong trường hợp nghệ nhân C. (Phan Rang, Ninh Thuận) là người đã gắn bó với đội múa Chăm hơn 10 năm, phụ trách chơi trống ghi-năng, vốn xuất phát từ niềm say mê với văn hóa, nghệ thuật dân gian Chăm và mong muốn bảo tồn văn hóa truyền thống đang mai một, do đó đã tham

¹ Phỏng vấn sâu nghệ nhân (ông C.)

² Tư liệu quan sát tham gia tại tháp Po Ina Nagar (2019)

³ Tư liệu quan sát tham gia (đã dẫn).

gia đội múa để đưa làn điệu dân gian của dân tộc mình đến với du khách trong và ngoài nước. Ông C. cho rằng thu nhập hằng tháng khá thấp nhưng khoản tiền tip của du khách khá lớn đã đóng góp thêm vào thu nhập, cùng với niềm say mê và trách nhiệm bảo tồn văn hóa truyền thống đã giúp ông trụ vững cùng đội múa hơn một thập kỉ qua.

Múa Chăm, gồm Chăm và thổ cẩm Chăm là những sản phẩm du lịch đầu tiên và thành công tại tháp Po Ina Nagar tính đến thời điểm hiện nay. Trong đó, múa Chăm là sản phẩm diễn xướng độc đáo nhất tạo nên hiệu quả giải trí và tái tạo cảm xúc cho du khách. Hơn thế, múa Chăm diễn ra trong không gian tín ngưỡng kết hợp với nghi lễ tạ ơn của người Chăm hành hương thực sự đã kiến tạo hình ảnh văn hóa của cộng đồng người Chăm. Đây cũng là hàm ý quảng bá văn hóa trong phát triển du lịch, cụ thể là du khách không cần phải đến các làng Chăm cũng có thể chiêm ngưỡng và tìm hiểu văn hóa Chăm trong một điểm đến du lịch vốn đã biểu hiện một cách chân thực nghi lễ diễn xướng truyền thống, cùng với sự tăng cường hỗ trợ và minh họa của sản phẩm du lịch. Mặc dù trải qua 15 năm hình thành và phát triển, song các sản phẩm du lịch của người Chăm đã đạt đến trạng thái bão hòa về lượng và chất, chỉ diễn ra sự thay đổi về nhân sự. Đối với vấn đề này, tồn tại nhiều quan điểm tranh luận khác nhau, một là quan điểm của nhà quản lý trước đây cho rằng sản phẩm du lịch của người Chăm được xây dựng với mục đích chính là bảo tồn văn hóa và lan tỏa cái đẹp của văn hóa đến du khách, tạo thêm sức hấp dẫn cho điểm đến, nhưng không phá vỡ tính chất ổn định, cổ kính của không gian thiêng; hai là quan điểm của những nhà quản lý hiện nay cho rằng cần tăng cường thêm sản phẩm du lịch bên cạnh sản phẩm du lịch của người Chăm đã tồn tại nhiều năm nay. Cả hai quan điểm trên đều hướng đến mục tiêu bảo tồn văn hóa. Trong chủ trương phát triển du lịch ở điểm thiêng các nhà quản lý hiện nay ở Khánh Hòa đều thống nhất không thương mại hóa, không phát triển du lịch bằng mọi giá. Thành công tiếp theo của sản phẩm du lịch của người Chăm đó là tính hiệu quả của mô hình du lịch dựa trên sự tham gia của cộng đồng, trong đó các thành viên của cộng đồng được tham gia và hưởng lợi từ hoạt động này, thể hiện qua một số đặc điểm như sau: cộng đồng có quyền thảo luận để lựa chọn người tham gia (giai đoạn đầu), người tham gia là nghệ nhân dân gian với khả năng chơi trống hoặc những cô gái có niềm đam mê múa được cộng đồng tuyển chọn; chính sách thù lao và ràng buộc trách nhiệm; thu nhập từ hoạt động biểu diễn được chia sẻ cho các thành viên trong đội múa; hỗ trợ về chỗ ở và chế độ nghỉ phép.

Tóm lại, thông qua những phát hiện của nghiên cứu cho thấy vai trò quan trọng của khai thác nguồn lực văn hóa trong phát triển song cần phải đảm bảo tính bền vững của văn hóa và du lịch. Mặc dù sản phẩm văn hóa giàu tính giải trí và thẩm mỹ song sự chân thực của trình diễn văn hóa vẫn luôn tạo sức hút đối với trải nghiệm của du khách. Do vậy, đối với những địa điểm di sản giàu giá trị lịch sử và văn hóa truyền thống, cần thiết phải vận dụng chính sự phát triển của du lịch trở thành cơ hội bảo tồn và phát huy giá trị văn hóa, đồng thời việc khai thác cần dựa trên quá trình tham gia của cộng đồng địa phương.

3. KẾT LUẬN

Sự phát triển của du lịch đại chúng tác động lên kinh tế - xã hội và văn hóa mang đến lợi ích song cũng hàm chứa ảnh hưởng tiêu cực. Trong bối cảnh phát triển du lịch di sản của tháp Po Ina Nagar, khai thác nguồn lực văn hóa, xây dựng sản phẩm du lịch vừa là giải pháp tăng sức hút của điểm đến đồng thời là cơ hội để bảo tồn văn hóa. Tuy nhiên, quá trình này cần thiết phải đảm bảo sự tham gia của cộng đồng, trao đổi ý kiến và trình diễn nghi lễ. Nhu cầu trải nghiệm của du khách không chỉ đến từ phong cảnh, kiến trúc mà còn đến từ hoạt động nghi lễ, lễ hội hoặc những diễn xướng dân gian truyền thống giàu tính nghệ thuật. Nghiên cứu này cũng cho thấy xu hướng xây dựng sản phẩm du lịch gắn liền với trình diễn văn hóa của cộng đồng địa phương, đồng thời hạn chế hoạt động nghệ thuật dàn dựng mà để cho diễn xướng, nghi lễ, lễ hội, hành hương diễn ra chân thật. Bên cạnh đó, nghiên cứu này cũng gợi mở về cách thức gia tăng sự tham gia của cộng đồng địa phương đối với bảo tồn văn hóa truyền thống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Attride-Stirling (2001), "Thematic networks: An analytic tool for qualitative research", *Qualitative Research* 1 (3): 385 – 405.
2. Maspero, Georges (1928), *Le royaume de Champa*, Les Edition G. Van Oest, Paris et Bruxelles.
3. Nguyễn Công Bằng (2000), Khái quát về văn hóa tiền - sơ sử Khánh Hòa, *Khánh Hòa diện mạo một vùng đất* (tập 2), Phân Hội Văn nghệ dân gian tỉnh Khánh Hòa.
4. Okazaki, E. (2008), "A Community-Based Tourism Model", *Journal of Sustainable Tourism* 16 (5): 511 – 530.
5. Parmentier, Henri (1902), "Le sanctuaire de Po – Nagar ở Nha trang", *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient* (2), pp.17 – 54.

HERITAGE TOURISM DEVELOPMENT AS SEEN FROM EXPLOITING CULTURAL RESOURCES

Abstract: In heritage tourism, exploiting cultural products is a new trend of community-based tourism development. The attraction of heritage tourism is not only historical, architecture values but also tourism products based on folk performing and ceremonies. This thereby helps to spread the traditional cultural practices of the community to the visitors. This is a case study conducted in Po Ina Nagar Tower (Nha Trang City, Khanh Hoa Province, Vietnam). Po Ina Nagar Tower is a historical and architectural heritage that worship the Goddess in the Southern Central. The purpose of this research is identifying cultural resources and tourism products constructed during tourism development by qualitative method including participant observation and in-depth interview. The main findings are as follows: festivals and folk performances are one of the cultural resources for tourism development; building sustainable and effective tourism products with the local communities as participants. The research was expected to bring recommendations to community-based tourism development to sustain and balance the relationship between tourism and culture.

Keywords: Cultural resources, tourism products, ritual/festival, community-based tourism, Po Ina Nagar Tower.

CÁCH TIẾP CẬN MỚI TRONG NGHIÊN CỨU LỊCH SỬ QUA MỘT SỐ CUỘC VẬN ĐỘNG VĂN HÓA - XÃ HỘI Ở VIỆT NAM ĐẦU THẾ KỶ XX

Nguyễn Thị Thanh Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Từ một vài thập kỷ gần đây, theo xu hướng hiện đại và hội nhập quốc tế, ngành khoa học lịch sử đã có định hướng nghiên cứu theo quan điểm toàn diện. Việc phản ánh lịch sử ngày càng khách quan, trung thực và toàn diện đã trở thành mục tiêu phấn đấu của các sử gia trong thời kỳ hiện đại. Các khuynh hướng tiếp cận mới trong nghiên cứu lịch sử trở thành vấn đề quan trọng, được quan tâm trong công việc nghiên cứu. Việc phân tích cách tiếp cận mới trong nghiên cứu lịch sử và đặt một số cuộc vận động văn hóa xã hội trong thời kỳ cận đại ở Việt Nam trong hệ qui chiếu là quá trình “cận đại hóa” để phân tích và luận giải là vấn đề quan tâm của bài viết.

Từ khóa: Tiếp cận mới, nghiên cứu lịch sử, cuộc vận động văn hóa xã hội, đầu thế kỷ XX.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Thủy; Email: ntthuy@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong vài thập kỷ gần đây, giới sử học Việt Nam khá quan tâm đến những định hướng mới trong nghiên cứu nhằm đánh giá lại những vấn đề cơ bản trong lịch sử dân tộc trong đó giành sự quan tâm khá nhiều cho thời kỳ cận đại. Giới sử học ngày càng quán triệt sâu sắc quan điểm toàn diện, lịch sử, cụ thể, tôn trọng sự thật lịch sử, phù hợp với quan điểm của Đảng và tư tưởng Hồ Chí Minh về lịch sử dân tộc trong nghiên cứu để có những tác phẩm sử học có tính thuyết phục. Trong lịch sử Việt Nam cận đại, những công trình nghiên cứu về cuộc chiến đấu chống xâm lược vẫn chiếm vị trí chủ đạo bởi lẽ cuộc chiến đấu chống ngoại xâm giữ vai trò quyết định sự tồn vong của dân tộc. Tuy nhiên, thực tế, lịch sử dân tộc Việt không chỉ là lịch sử của cuộc chiến tranh mà còn là toàn bộ những lĩnh vực liên quan đến cuộc sống của con người. Với quan điểm toàn diện và những cách tiếp cận mới, một số cuộc vận động xã hội ở Việt Nam đầu thế kỷ XX đã được đặt trong hệ qui chiếu là quá trình “cận đại hóa” để phân tích và luận giải và vấn đề quan tâm của tác giả bài viết này.

2. NỘI DUNG

2.1. Cách tiếp cận mới trong phương pháp nghiên cứu lịch sử

Cách tiếp cận đa tuyến, toàn bộ và toàn diện của lịch sử Việt Nam:

** Cách tiếp cận đa tuyến*

Lịch sử Việt Nam là lịch sử của các cộng đồng quốc gia cổ và các tộc người đã từng sinh sống trên lãnh thổ Việt Nam. Những cộng đồng và các dân tộc đã đóng góp vào sự phát triển của tiến trình lịch sử Việt Nam trong các mặt kinh tế, xã hội và bản sắc văn hóa. Tuy nhiên trong các giáo trình lịch sử đã được các nhà sử học biên soạn mà công trình khoa học “*Đại cương lịch sử Việt Nam*” (3 tập) do Nxb giáo dục phát hành là một ví dụ đã được tái bản liên tục những năm gần đây đều trình bày lịch sử Việt Nam từ khi hình thành nhà nước đầu tiên theo một dòng từ văn hóa Đông Sơn với nước Việt Nam – Âu Lạc thời Hùng Vương – An Dương Vương, nhà nước Vạn Xuân – Lý Bí xác lập chủ quyền trong thời Bắc thuộc, nước Đại Cồ Việt thời Đinh - Tiền Lê cho đến nước Đại Việt thời Lý – Trần – Hậu Lê, nước Việt Nam, Đại Nam thời Nguyễn – Gia Long. Hiện nay là nước Việt Nam dân chủ cộng hòa và Công hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam từ năm 1976. Cách nhìn nhận lịch sử dân tộc như đã nêu là *thể hiện của quan điểm đơn tuyến* [3; tr.12] khi xem xét tiến trình phát triển của lịch sử. Trong thực tế, những nhà nước đã được phản ánh trong giáo trình lịch sử chỉ là dòng chủ lưu của lịch sử và văn hóa Việt Nam chứ chưa phải tất cả thực tiễn lịch sử. Bên cạnh dòng chảy lịch sử chủ đạo này, lịch sử Việt Nam còn có sự đóng góp của văn hóa Sa Huỳnh và nước Chăm pa ở khu vực Trung Bộ, văn hóa Óc Eo và nước Phù Nam ở Nam Bộ và sau đó là sự đóng góp của nhiều dân tộc thiểu số vào lịch sử phát triển của vùng đất phía Nam Việt Nam. Lịch sử Việt Nam nếu chỉ trình bày theo cách tiếp cận đơn tuyến rõ ràng không phù hợp với thực tế lịch sử và dẫn đến nhận thức lịch sử bị phiến diện, để lại những khoảng trống trong lịch sử Việt Nam, gạt bỏ nền Văn hóa Sa Huỳnh – Chăm pa và Óc eo – Phù Nam ra khỏi lịch sử của dân tộc Việt Nam. Lịch sử khu vực phía Nam trước khi người Việt di cư vào khai phá vùng đất này cần được nghiên cứu để hiểu rõ những bước đi đầu tiên của lịch sử vùng đất này và bộ phận dân cư đã sinh sống buổi ban đầu. Trong quá trình phát triển, quan hệ giữa Đại Việt và Champa, Phù Nam – Chân Lạp vừa có sự giao lưu kinh tế - văn hóa vừa có những xung đột và mâu thuẫn cần có sự xem xét và đánh giá trên cơ sở các nguồn sử liệu. Vì vậy, việc nghiên cứu lịch sử Việt Nam cần có cách tiếp cận mới, đó là cách tiếp cận đa tuyến: Lịch sử Việt Nam cần được xem xét trong quá trình hình thành và phát triển với sự góp mặt của nhiều dòng chảy: Trong đó dòng chủ lưu giữ vai trò chi phối là văn hóa Đông Sơn – Văn Lang – Âu Lạc nhưng cần bổ sung những dòng văn hóa phụ lưu như: Văn hóa Sa Huỳnh – Chăm pa và Óc eo – Phù Nam.

** Quan điểm lịch sử là toàn bộ và toàn diện*

Việt Nam từ khi lập quốc đã là một quốc gia đa tộc người, một cộng đồng cư dân gồm 54 dân tộc trong đó người Kinh chiếm đa số ở Việt Nam với số lượng lớn về dân cư và định cư chủ yếu ở các vùng đồng bằng, đô thị. Trong khi đó, các tộc người thiểu số chủ yếu sống tại vùng trung du và miền núi. Các dân tộc thiểu số tuy không đông nhưng đã định cư lâu dài trên lãnh thổ Việt Nam. Tiến trình lịch sử Việt Nam đều có sự đóng góp về kinh tế và văn hóa của 54 tộc người.

Tuy nhiên, trong các giáo trình lịch sử cho đến nay, sự phản ánh về đời sống kinh tế,

xã hội của các dân tộc thiểu số rất ít ỏi mà hầu như chỉ tập trung vào phản ánh lịch sử phát triển của dân tộc Việt (người Kinh) một lực lượng chiếm đa số của quốc gia. Điều này chưa phù hợp với thực tế lịch sử. Cho dù người Việt chắc chắn là lực lượng đóng vai trò trung tâm và chủ yếu trong sự phát triển của lịch sử dân tộc, nhưng không thể thiếu vắng được sự đóng góp của các dân tộc thiểu số, tụ cư chủ yếu ở vùng phen dậu phía Bắc của đất nước. Theo tiến trình đổi mới nghiên cứu về lịch sử dân tộc Việt hiện nay, khuynh hướng mới của các nhà nghiên cứu sử học đã bước đầu tiếp cận toàn diện sự phát triển của lịch sử Việt Nam dựa trên tính đa sắc tộc, không chỉ nghiên cứu lịch sử của người Việt mà còn quan tâm đến lịch sử người Tày, Thái, Chăm, Dao, Mông,...

Tiến trình lịch sử Việt Nam thời phong kiến gắn liền với những vương triều cụ thể, đi qua Lý, Trần – Hồ, Lê, Nguyễn. Các nhà sử học thời phong kiến chú trọng vào trình bày lịch sử theo vương triều và chỉ ghi chép những sự kiện lịch sử liên quan đến vua chúa, đời sống quần chúng nhân dân không được quan tâm. Trong khi đó, các công trình nghiên cứu, các giáo trình đại học, sách giáo khoa của các sử gia Việt Nam thời hiện đại theo quan điểm Mác xít nên đã phân chia tiến trình lịch sử dựa trên hình thái kinh tế - xã hội. Vì vậy, khi phản ánh thời phong kiến, các nhà sử học hiện đại đã không quan tâm đến sự tồn tại cũng như vai trò của các vị vua, vương triều mà chỉ trình bày lịch sử theo các lĩnh vực kinh tế, văn hóa – xã hội, các cuộc khởi nghĩa nông dân,... của lịch sử phong kiến, chia cắt theo giai đoạn ví dụ từ thế kỷ X-XV, thế kỷ XVI – XVIII,... Điều này đã khiến lịch sử không được phản ánh một cách toàn bộ và toàn diện, do đó đem đến cái nhìn chưa thỏa đáng về lịch sử phong kiến. Vì vậy, việc kết hợp giữa phân kỳ lịch sử theo hình thái kinh tế xã hội với việc phân kỳ theo các vương triều cụ thể, phản ánh cụ thể vai trò tích cực và mặt hạn chế của các vị vua, vương triều trong sự phát triển của lịch sử là một khuynh hướng nghiên cứu mới đang được các nhà sử học quan tâm.

Phân kỳ lịch sử giữ vai trò quan trọng trong nhận thức và trình bày lịch sử. Hiện nay trên thế giới có nhiều trường phái sử học, mỗi trường phái đều có các cách phân kỳ lịch sử khác nhau dựa trên cơ sở của quan điểm và phương pháp phân chia các giai đoạn lịch sử khác nhau. Như vậy, phân kỳ lịch sử là một vấn đề phức tạp và khó thống nhất giữa các trường phái. Những nguyên tắc lớn trong việc phân kỳ lịch sử theo quan điểm sử học Mác-xít dựa vào: Một là sự phát triển theo xu hướng đi lên của xã hội loài người; Hai là sự phát triển đó của loài người chịu sự chi phối của những quy luật khách quan, thống nhất, vừa mang tính tất yếu, vừa mang tính định hướng. Việc phân kỳ lịch sử dân tộc cần phải tuân theo nguyên tắc thống nhất có tính qui luật. Tuy nhiên, mỗi dân tộc đều có sự phát triển đa dạng, phức tạp với các chuyển biến đột xuất riêng. Lịch sử là toàn bộ và toàn diện nên khi phản ánh lịch sử của một dân tộc cần có cái nhìn về phân kỳ lịch sử, vừa đặt lịch sử quốc gia dân tộc đó trong cái khung chung của lịch sử thế giới nhưng không có nghĩa là phân kỳ đúng theo các giai đoạn của lịch sử thế giới mà cần phải dựa trên quá trình phát triển đặc trưng riêng cụ thể của dân tộc đó,... Với cách tiếp cận toàn diện trong nghiên cứu lịch sử, mỗi quan hệ giao lưu tương tác giữa Việt Nam với các quốc gia trong khu vực Đông Nam Á, Trung Quốc và thế giới cần được lưu ý đúng mực trong lịch sử vì nếu thoát ly khỏi mỗi

quan hệ với các nước trong khu vực và thế giới sẽ dẫn đến cách tiếp cận lịch sử theo hướng chủ quan và phiến diện.

Trong lịch sử Việt Nam nhất là giai đoạn cận hiện đại, lịch sử chống ngoại xâm, bảo vệ độc lập dân tộc đã giữ vai trò quyết định sự tồn vong của quốc gia. Do đó, lịch sử chống ngoại xâm đã được coi trọng, đứng ở vị trí hàng đầu trong quá trình nghiên cứu của các nhà sử học. Các nhà sử học đã có những công trình chuyên khảo về lịch sử và các tác phẩm biên soạn dưới dạng thông sử trong đó giai đoạn cận hiện đại rất được coi trọng. Tuy nhiên, các bộ sử đều tập trung nghiên cứu về lịch sử chiến tranh là chính, ít đề cập đến các vấn đề văn hóa xã hội trong thời cận hiện đại. Điều này khiến cho người đọc cảm thấy lịch sử thiếu tính toàn diện. Bởi lẽ, trong tiến trình phát triển lịch sử của một dân tộc, không chỉ có lịch sử quân sự, chiến tranh mà còn bao gồm cả chính trị, kinh tế, ngoại giao, văn hóa, tư tưởng, giáo dục,... Vì vậy, trong nghiên cứu lịch sử Việt Nam cận hiện đại, mối quan hệ giữa lịch sử chống ngoại xâm của dân tộc Việt với lịch sử chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội cần có sự nhận thức đúng đắn. Đó là việc coi lịch sử chống ngoại xâm giữ vai trò định đoạt sự tồn tại của dân tộc Việt nhưng bên cạnh đó vẫn coi trọng sự có mặt của lịch sử phát triển về xã hội, chính trị, kinh tế, văn hóa, giáo dục.

Mặt khác, trong các nội dung nghiên cứu về lịch sử chiến tranh chống Pháp và chống Mỹ, thường thấy các tác giả chủ yếu đề cập đến những chiến thắng trong cuộc chiến tranh của dân tộc Việt, ít trình bày đến các sự kiện thất bại. Trong thực tế một cuộc chiến tranh, khi phải đối mặt với đối phương, việc có cả thất bại và thắng lợi là điều tất yếu. Thất bại vốn để lại nhiều bài học lịch sử quý giá và chính là cơ sở để tiến tới một thắng lợi. Giữa thắng lợi và thất bại có mối liên hệ lẫn nhau. Vì vậy những sự kiện thất bại trong lịch sử chiến tranh cần được nêu ra và đánh giá rõ nét. Trong lịch sử chiến tranh của dân tộc Việt Nam, đối phương cũng chưa được đề cập sâu nên vô hình chung lịch sử được trình bày thiếu tương quan từ hai phía. Chính điều này dẫn đến việc phản ánh lịch sử dân tộc một cách thiếu toàn diện. Do đó muốn phản ánh lịch sử toàn diện và toàn bộ, cần có cách tiếp cận đa chiều và liên ngành.

2.2. Các cuộc vận động văn hóa - xã hội đầu thế kỷ XX khi đặt trong hệ qui chiếu là quá trình “cận đại hóa”

Thời kỳ cận đại ở Việt Nam đã diễn ra quá trình “cận đại hóa” khi thực dân Pháp xâm lược (1858) và kết thúc khi Việt Nam giành lại được độc lập dân tộc (1945). “*Thực dân hóa*” và phong trào giải phóng dân tộc trở thành một nội dung trong quá trình *Cận đại hóa* ở Việt Nam. Trong đó chống lại “*Tây hóa*” (westernization), và “*thực dân hóa*” (colonization) chính là “*dân tộc hóa*” (nationalize). Tại Việt Nam, trong thời kỳ cận đại, phong trào giải phóng dân tộc, giành lại chủ quyền độc lập do Đảng Cộng sản Đông dương lãnh đạo được coi là dòng chảy chính, là yếu tố cốt lõi của quá trình chống “*thực dân hóa*”. Phong trào “*Dân tộc hóa*” (nationalize) là các phong trào, các cuộc vận động nhằm chuyển hóa các yếu tố ngoại sinh thành giá trị dân tộc trên các mặt tư tưởng, chính trị, văn hóa, lối sống ngôn ngữ, tôn giáo,... nhằm khẳng định và phát triển bản sắc văn hóa dân tộc, ý thức quốc gia - dân tộc, chống nô dịch. Với các nước mất chủ quyền thì một mục tiêu

quan trọng nhất chính là khôi phục lại độc lập dân tộc. Tuy vậy, đối với một đất nước thuộc địa như Việt Nam, trào lưu “dân tộc hóa” trong bước đi thường chọn con đường tiến hành bằng các cuộc vận động cải cách văn hóa, ngôn ngữ, cải cách xã hội, phong tục, lối sống,... nhằm né tránh sự đàn áp và kiểm soát của chính quyền thực dân. “Cận đại hóa” (*early-modernization*) được coi là quá trình chuyển đổi từ xã hội tiền công nghiệp sang xã hội công nghiệp giai đoạn đầu (với các nước tư bản phương Tây) hoặc có yếu tố công nghiệp (đối với các nước thuộc địa) hình thành và du nhập phương thức tư bản chủ nghĩa, định hình cơ cấu xã hội, đa dạng hóa hệ thống tinh thần, tư tưởng, văn hóa theo hướng hiện đại. Đối với các nước thuộc địa, trong quá trình “cận đại hóa” đã xuất hiện trào lưu “dân tộc hóa” bao gồm cả cuộc đấu tranh giải phóng dân tộc và các cuộc vận động cải cách văn hóa, xã hội, đổi mới lối sống,... hoạt động công khai, có cùng một mục tiêu cứu nước.

Tại Việt Nam thời cận đại, khi đặt các cuộc vận động văn hóa - xã hội theo hướng đổi mới trong hệ quy chiếu của trào lưu “dân tộc hóa” trong quá trình “cận đại hóa” kéo dài từ 1858 đến 1945 thì cần xem xét con đường du nhập và tác động đến văn hóa xã hội Việt Nam của văn hóa phương Tây trên cơ sở đa tuyến (các con đường du nhập khác nhau của văn hóa phương Tây vào Việt Nam vì khi du nhập bằng con đường khác nhau sẽ có tác động khác nhau). Con đường du nhập đầu tiên của tư tưởng dân chủ phương Tây vào Việt Nam là con đường thực dân. Người tiếp xúc văn hóa phương Tây trực tiếp từ nước Pháp thực dân và có tư tưởng duy tân sớm và toàn diện vào cuối thế kỷ XIX chính là Nguyễn Trường Tộ. Với tấm lòng yêu nước thiết tha, ông đã viết hàng loạt các bản điều trần có giá trị gửi lên triều đình, trong đó phân tích một cách khái quát sức mạnh của các nước phương Tây và đề nghị triều đình cải cách, canh tân đất nước trên cơ sở mở cửa giao lưu với bên ngoài để học hỏi tiếp thu những yếu tố tiến bộ về khoa học kỹ thuật và tư tưởng của phương Tây. Ông chủ trương: “...muốn giữ được nước thì phải làm cho dân giàu nước mạnh, mà phương hướng cơ bản để đi tới dân giàu nước mạnh là phải nâng cao văn hoá dân tộc” [2;Tr.120]. Khái niệm văn hoá mà ông đưa ra được “mở rộng trên nhiều lĩnh vực với ý thức canh tân mạnh mẽ, nhằm đưa đất nước lên một tầm văn hoá mới, tiếp cận văn hoá hiện đại” [2; Tr.180] nhưng vẫn giữ cốt cách văn hoá dân tộc Việt Nam. Vì nhiều lý do nên tư tưởng cách tân của ông không được triều đình chấp nhận và chìm vào quên lãng. Tuy nhiên, tư duy cách tân của Nguyễn Trường Tộ là đại diện lớn nhất của trào lưu cải cách hướng về văn minh phương Tây trong bước khởi đầu cho các tư tưởng cải cách thời cận đại của dân tộc Việt Nam.

Đầu thế kỷ XX, con đường du nhập các tư tưởng cách mạng dân chủ tư sản - một nội dung quan trọng của văn hóa phương Tây giai đoạn đầu đã vào Việt Nam từ Nhật Bản và Trung Quốc thông qua con đường Tân thư, Tân văn. Lý do là ảnh hưởng của Minh trị duy tân, Fukuzawa Yukichi ở Nhật Bản, tư tưởng cải cách của Khang Hữu Vi, Lương Khải Siêu (cuối thế kỷ XIX), Tôn Trung Sơn (đầu thế kỷ XX) ở Trung Quốc đã có tác động sâu sắc đến tầng lớp nho sĩ cấp tiến như: Phan Châu Trinh, Phan Bội Châu,... và được họ tiếp thu. Dù với con đường gián tiếp nhưng nội dung tư tưởng dân chủ tư sản, trong đó khái niệm về dân chủ và dân quyền đã đem đến cho những bậc thức giả ở Việt Nam tư duy mới

mề về chính trị và xã hội, đã tỏ ra tiến bộ và có ý nghĩa tích cực. Khẩu hiệu của Cách mạng tư sản Pháp (1789) “*Tự do, bình đẳng, bác ái*” đã trở thành sức hấp dẫn của văn hóa phương Tây. Các nho sĩ dù được giáo dục theo Nho giáo vẫn cảm thấy ngọn gió phương Tây đã mang đến cho họ luồng tư tưởng mới. Do lúc đó thực dân Pháp mới tiến hành cuộc khai thác lần thứ nhất chưa lâu nên những yếu tố tư bản chủ nghĩa trong nền kinh tế - xã hội của nước Việt Nam đương thời còn đang ở trạng thái phôi thai. Vì vậy, nội dung của tư tưởng dân chủ phương Tây khi vào Việt Nam còn chưa có đủ cơ sở về kinh tế - xã hội làm bệ đỡ cho nó để có thể biến thành một yếu tố nội sinh thực chất và có chiều sâu.

Ở Việt Nam buổi đầu thế kỷ XX, các tầng lớp mới như tư sản hay trí thức Tây học còn quá non trẻ để gánh vác sứ mệnh của mình. Do đó, tư tưởng dân chủ của phương Tây trong *Tân thư*, *Tân văn* chỉ có thể được đón nhận bởi tầng lớp Nho sĩ cấp tiến, bộ phận tiến bộ nhất trong tầng lớp trí thức của xã hội Việt Nam truyền thống, có tinh thần yêu nước, khát vọng học hỏi và tiếp thu cái mới. Tư tưởng học tập phương Tây, xây dựng chính thể theo mô hình phương Tây, cải cách giáo dục, văn hóa, xã hội, phát triển công thương,... được các nhà Nho cấp tiến Việt Nam (Phan Châu Trinh, Phan Bội Châu,...) tiếp thu từ *Tân thư* và tiến hành các cuộc vận động xã hội mới. Ảnh hưởng của tư tưởng Tôn Trung Sơn và chủ nghĩa Tam dân mà nội dung là lật đổ phong kiến, xây dựng chế độ cộng hoà cũng khá rộng rãi ở Việt Nam. Tuy nhiên, nếu ở Trung Quốc, duy tân là để tự cường thì ở Việt Nam, duy tân là để cứu nước trên cơ sở học tập các yếu tố tiến bộ của văn hóa phương Tây tạo thành một nền văn hóa mới của dân tộc làm cơ sở cho sự độc lập vững bền. Tuy nhiên, hầu hết các tác phẩm *Tân thư* truyền sang Việt Nam đều là sách dịch thuật một cách giản lược của các sĩ phu Trung Hoa chứ không phải là các nguyên tác của các nhà tư tưởng phương Tây. Vì vậy, tư tưởng dân chủ phương Tây đã bị khúc xạ qua lăng kính của các sĩ phu Trung Hoa và đương nhiên các tư tưởng dân chủ phương Tây không còn trọn vẹn như trong nguyên tác. Hơn nữa, do thành phần xuất thân và ý thức hệ giai cấp chi phối, nhận thức về văn hóa, trong đó có tư tưởng dân chủ của các nho sĩ cấp tiến Việt Nam vẫn có những hạn chế nhất định khi tiếp thu văn hóa phương Tây một cách gián tiếp do rào cản ngôn ngữ.

Tuy nhiên, do động cơ yêu nước là bệ đỡ tinh thần, với mục tiêu cứu nước giải phóng dân tộc làm nền tảng nên lần đầu tiên các phong trào do các nho sĩ duy tân phát động đã có tính dân chủ và chịu ảnh hưởng của văn minh phương Tây. Tiêu biểu là phong trào Đông Du (1905-1908) do Phan Bội Châu phát động với mục đích sang Nhật học tập để về cứu nước. Phong trào Duy Tân (1904-1908) do Phan Chu Trinh đề xướng với nội dung “*Khai dân trí, chấn dân khí, hậu dân sinh*”. Phong trào Đông Kinh nghĩa thực (1907) do các nho sĩ tiêu biểu như: Lương Văn Can, Nguyễn Quyền chủ trương xây dựng một mô hình giáo dục theo phương Tây gồm giáo dục phổ thông và giáo dục chuyên môn nhằm “*có ích cho mình và cho xã hội*” theo tinh thần “*thực học, thực dụng, thực nghiệp*” với mục đích “*học làm người và làm quốc dân*” mà một nội dung quan trọng là tuyên truyền nhân dân học chữ quốc ngữ, coi chữ quốc ngữ là *hồn dân tộc*. Các phong trào vận động cải cách văn hóa - xã hội theo hướng duy tân này đã là một cách thức mới trong con đường cứu nước và là

nội dung quan trọng của quá trình “dân tộc hóa”. Đặt các phong trào vận động Đông Du, Duy Tân, Đông Kinh nghĩa thực với nội dung cải cách văn hóa, giáo dục, xóa bỏ tập tục không phù hợp,... dựa trên bệ đỡ của tư tưởng yêu nước và trong quá trình “cận đại hóa” của dân tộc có thể thấy được đây là quá trình “dân tộc hóa”. Với cuộc vận động đổi mới trong văn hóa tư tưởng, hoạt động xã hội, các nho sĩ duy tân như Phan Chu Trinh, Phan Bội Châu,... đã vạch hướng đi xa hơn cho dân tộc, không chỉ duy tân để cứu nước mà còn xây dựng một đất nước phú cường, hiện đại để giữ gìn một nền độc lập bền vững.

Các Nho sĩ duy tân lãnh đạo cuộc vận động xã hội này là những nhà yêu nước đã vận động và cổ vũ cho sự đổi mới tư duy, đổi mới hệ giá trị để chuyển hướng nền văn hoá Việt Nam từ truyền thống sang hiện đại ở các giai đoạn tiếp theo. Có thể nói rằng, với sự đề xướng chủ trương “*Khai dân trí, chấn dân khí, hậu dân sinh*”, đề xuất những mô hình chính thể dân chủ mới, dứt khoát đoạn tuyệt với mô hình cũ là quan điểm có tính vạch thời đại trong giai đoạn lịch sử đầu thế kỷ XX. Khi các cuộc vận động xã hội công khai mà các Nho sĩ cấp tiến phát động được đặt trong quá trình “cận đại hóa” và quá trình “dân tộc hóa”, rõ ràng là những nội dung mà các cuộc vận động này đã đề xuất và truyền bá có ý nghĩa phổ quát trong mọi thời đại và do đó, xứng đáng để thế hệ sau tiếp tục học hỏi và làm theo. Trong tiến trình lịch sử, con đường du nhập của văn hóa phương Tây vào Việt Nam ảnh hưởng trực tiếp từ nước Pháp vẫn tiếp tục sau khi đã đặt được ách cai trị ở Việt Nam. Chính quyền thực dân Pháp đã đặt nền kinh tế tư bản chủ nghĩa trùm lên kinh tế phong kiến và xây dựng bộ máy cai trị dựa trên sự hợp tác tay sai của triều Nguyễn và biến Việt Nam trở thành một nước thuộc địa nửa phong kiến. Qua chế độ cai trị của người Pháp, ảnh hưởng rõ nét nhất của văn hóa phương Tây đối với văn hóa xã hội Việt Nam gồm hai lĩnh vực cơ bản là giáo dục và báo chí.

Cùng với thiết chế chính trị mới, người Pháp đã thi hành các chính sách giáo dục mới kiểu phương Tây và du nhập báo chí vào Việt Nam, coi đây là biện pháp quan trọng phục vụ cho công cuộc cai trị. Mục tiêu của nền giáo dục mà người Pháp xây dựng ở Việt Nam là: chinh phục tinh thần người bản xứ, duy trì chế độ cai trị dài lâu, đào tạo tay sai, phục vụ cho công cuộc khai thác, là căn cứ để tuyên truyền “*khai hoá văn minh*” nhằm tạo dựng hình ảnh tốt đẹp của người Pháp ở Việt Nam. Một bộ phận quan trọng chịu ảnh hưởng của văn minh phương Tây từ nước Pháp, là trí thức Tây học Việt Nam nửa đầu thế kỷ XX, sản phẩm của nền giáo dục Pháp - Việt và có một số lượng ít ỏi các trí thức du học tại Pháp có trình độ cao và trở về Việt Nam như: Nguyễn An Ninh, Phan Anh, Hoàng Xuân Hãn,... Dù nền giáo dục Pháp - Việt là nền giáo dục thuộc địa mang nặng tính vong bản, có mục tiêu đào tạo tay sai, nhưng trong thực tế, chỉ có một số ít người cam tâm làm tay sai cho Pháp, còn đại bộ phận trí thức Tây học Việt Nam trong nửa đầu thế kỷ XX lại là một lực lượng xã hội mới đi đầu trong truyền bá văn hoá phương Tây và đóng vai trò chủ thể, lãnh đạo trong các cuộc đấu tranh vì quá trình “dân tộc hóa” ở Việt Nam. Đây là tác dụng ngoài ý muốn của người Pháp khi họ xây dựng nền giáo dục thuộc địa. Bên cạnh việc giáo dục được coi là một thiết chế quan trọng trong việc phục vụ mục tiêu cai trị, báo chí và văn học cũng là một công cụ đắc lực mà thực dân Pháp quan tâm với việc phát triển các cơ quan

truyền bá văn hoá theo mô hình hiện đại như báo chí, truyền thanh, điện ảnh và văn học để phổ biến rộng rãi các thành tựu của văn hoá Pháp nhằm chinh phục tinh thần người bản xứ.

Mặc dù báo chí ở Việt Nam giai đoạn cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX còn do người Pháp bảo trợ với mục tiêu tuyên truyền cho chế độ thực dân nhưng đặc thù của báo chí đã đem lại một không gian mới cũng như khả năng tồn tại tương đối độc lập và có tác động trực tiếp đến thực tiễn xã hội. Với đặc điểm đó, ngay từ cuối thế kỷ XIX, đầu thế kỷ XX đã xuất hiện các thế hệ những nhà báo đầu tiên, dù làm việc cho các tờ báo chịu sự bảo trợ của người Pháp nhưng đã đi đầu trong các cuộc vận động văn hóa - xã hội với mục tiêu nâng cao dân trí và xây dựng một nền văn hoá mới tiến bộ cho dân tộc Việt Nam. Có thể kể tên một số nhà báo tiêu biểu lúc khởi đầu như: Trương Vĩnh Ký ở Nam Kỳ, Nguyễn Văn Vĩnh và nhóm Đông Dương tạp chí, Phạm Quỳnh và nhóm Nam Phong. Nổi bật tại diễn đàn báo chí sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất là nhà báo Nguyễn An Ninh ở Nam Kỳ với tờ *La cloche fêlée* (Chuông rè), tờ báo xuất bản công khai bằng chữ Pháp (1923-1926). Trong quá trình đấu tranh cho dân chủ trên mặt trận báo chí, Nguyễn An Ninh đã tranh thủ kẻ hở của thực dân Pháp trong việc quản lý báo tiếng Pháp không bị kiểm duyệt gắt gao như báo tiếng Việt đưa ra các quan điểm đòi những quyền tự do dân chủ, tuyên truyền cổ động quần chúng cùng đấu tranh cho dân chủ. Thực tế, do thực dân Pháp thực hiện chế độ giáo dục Pháp - Việt (học sinh vào trường là bắt đầu học tiếng Pháp) nên độc giả của báo *La cloche fêlée* là trí thức biết tiếng Pháp nên ảnh hưởng tuyên truyền của tờ báo với các tầng lớp trí thức rất mạnh mẽ. *La cloche fêlée* đã để lại dấu ấn của một tờ báo công khai đấu tranh đòi quyền tự do dân chủ một cách trực diện với chính quyền cai trị, dẫn bước cho quần chúng nhân dân đi theo con đường mới, khẳng định sự sinh tồn của dân tộc Việt phải dựa trên cơ sở tái khẳng định về văn hóa. Nguyễn An Ninh đã đề xuất việc phát triển bản thân và trách nhiệm xã hội của một cá nhân trong quốc gia dân tộc. Khi tiếp cận cuộc vận động xã hội trên diễn đàn báo chí của Nguyễn An Ninh dưới góc nhìn như một bộ phận của quá trình “cận đại hóa”, một yếu tố của phong trào “dân tộc hóa”, có thể đánh giá toàn diện hơn vai trò của nhà báo Nguyễn An Ninh trong tiến trình lịch sử dân tộc.

3. KẾT LUẬN

Quá trình “cận đại hóa” đưa Việt Nam chuyển từ xã hội tiền công nghiệp sang xã hội có yếu tố công nghiệp giai đoạn sớm, từ kinh tế phong kiến sang kinh tế tư bản kiểu thuộc địa, từ giai đoạn đóng cửa sang giai đoạn hội nhập dù hội nhập thông qua nước Pháp. Trong quá trình “cận đại hóa”, thực dân Pháp luôn giữ vai trò kiểm soát mọi lĩnh vực phát triển của đất nước Việt Nam như kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội,... nhưng vẫn có những nội dung của “cận đại hóa” vượt ra ngoài khả năng kiểm soát của chính quyền thuộc địa. Trong đó nổi bật lên là trong lĩnh vực văn hóa và xã hội tại Việt Nam được phát triển theo trào lưu “dân tộc hóa” của một nước thuộc địa du nhập những giá trị văn hóa phương Tây trên cơ sở chọn lọc và dung nạp những yếu tố tiến bộ ngoại sinh biến thành xây dựng nền văn hóa mới có tính độc lập. Sự dịch chuyển về văn hóa và xã hội ở Việt Nam khá sâu sắc dù dựa vào quá trình “thực dân hóa” của người Pháp nhưng đã vượt qua ý muốn của người Pháp. Trong quá trình dịch chuyển theo định hướng “dân tộc hóa”, chủ thể của các cuộc

vận động cải cách văn hóa và xã hội là tầng lớp trí thức Nho học và Tây học đã chịu ảnh hưởng của văn minh phương Tây với những hình thức khác nhau nên các phong trào văn hóa và xã hội đã phát triển với nhiều sắc thái đa dạng. Nhưng khi các phong trào này được đặt trên một hệ quy chiếu của quá trình “dân tộc hóa” và “cận đại hóa” thì có thể khẳng định các phong trào văn hóa, xã hội đều nằm trong một dòng chảy chung là hướng tới giải phóng dân tộc và văn minh tiến bộ. Bên cạnh con đường yêu nước và giành độc lập là đấu tranh vũ trang, có một con đường khác đi tới độc lập là đề xướng cải cách văn hóa, xã hội, phát triển kinh tế để làm nước mạnh dân giàu tự cường rồi khôi phục chủ quyền dân tộc. Do hoàn cảnh lịch sử, các cuộc vận động và cải cách văn hóa và xã hội không được thực hiện một cách đầy đủ dù lý tưởng là minh triết nên sau cuộc cách mạng giải phóng dân tộc tại Việt Nam năm 1945, nhiệm vụ lịch sử của chính quyền là tiếp tục thực hiện những cuộc cải cách về văn hóa xã hội mà trong thời kỳ cận đại chưa hoàn thành.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đỗ Quang Hưng (CB) (2013), *Tính hiện đại và sự chuyển biến của văn hóa Việt Nam thời cận đại*, Nxb. Chính trị Quốc gia.
2. Hoàng Thanh Đạm (2001), *Nguyễn Trường Tộ, thời thế và tư duy cách tân*, Nxb. Văn nghệ TP Hồ Chí Minh.
3. Phan Huy Lê, (2012) *Lịch sử và văn hóa Việt Nam, tiếp cận bộ phận*, Nxb Thế giới.
4. Phan Ngọc (2006), *Sự tiếp xúc văn hoá Việt Nam với Pháp*, Nxb. Văn hóa - Thông tin và Viện Văn hóa, Hà Nội.
5. Nguyễn Văn Kim – Phạm Hồng Tung (2017), *Lịch sử và văn hóa, tiếp cận đa chiều, liên ngành*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

A NEW APPROACH ON HISTORICAL RESEARCH THROUGH SOCIOCULTURAL MOVEMENTS IN VIETNAM IN THE EARLY TWENTIETH CENTURY

Abstract: In recent decades, the study of history has shown its comprehensive-oriented perspective in many research fields following the development of international integration and modernisation. It is said that reflecting the history in an objective, honest and comprehensive way has become the common goal of recent historicists. Their research process thereby have seen this new approach as an important part of historical research. This article aims to clarify related viewpoints by analysing the new approach in researching history along with the social-cultural movements in the early modern period in Vietnam based on the reference system of early-modernisation.

Keywords: New approach, historical research, culture and social movements, the early of twentieth century.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN KHOA HỌC CHO HỌC SINH LỚP 4, 5 QUA SỔ TAY HỌC TẬP

Ngô Hải Chi, Ngô Thị Tâm

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sổ tay học tập môn khoa học là một công cụ vô cùng hữu ích đối với học sinh trong quá trình học môn khoa học ở Tiểu học. Việc sử dụng sổ tay học tập hợp lý là một trong những biện pháp giúp học sinh phát triển năng lực tự học. Bài viết dưới đây tập trung phân tích phát việc triển năng lực tự học bằng sổ tay học tập, đưa ra quy trình hướng dẫn học sinh làm sổ tay, chỉ ra cách sử dụng sao cho hợp lý và mang lại hiệu quả cao nhất trong quá trình học tập của học sinh.

Từ khóa: Tự học, năng lực tự học, phát triển năng lực tự học, sổ tay học tập, khoa học

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Ngô Hải Chi; Email: nhchi@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trước tình hình đất nước đang dần đổi mới, đòi hỏi mỗi cá nhân phải tự phấn đấu, tự học, tự nghiên cứu để trau dồi kiến thức, kỹ năng dựa trên quan điểm của UNESCO “ học để biết, học để làm, học để chung sống, học để tự khẳng định mình” nhằm phục vụ, góp phần vào công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Vì vậy, Đảng và nhà nước vô cùng quan tâm đến việc tự học của học sinh tiểu học bằng việc đổi mới phương pháp dạy và học phát huy năng lực học sinh, khuyến khích các em tự học, phát triển kiến thức, kỹ năng của mỗi học sinh. Do đó, việc phát triển năng lực tự học của học sinh qua các môn học là vô cùng quan trọng và cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm và vai trò của sổ tay học tập trong dạy học môn khoa học ở tiểu học

Có rất nhiều quan điểm khác nhau về sổ tay học tập và vai trò của nó trong việc phát triển năng lực tự học của học sinh. Theo Nguyễn Lương Bình và cộng sự [1, tr 188], sổ tay học tập là hệ thống tài liệu chứng minh cho sự tiến bộ học tập của học sinh, trong đó, các em được tự đánh giá về bản thân, nêu điểm mạnh, điểm yếu, sở thích của mình, tự ghi chép lại kết quả học tập trong quá trình tự học, tự đánh giá và đối chiếu với mục tiêu đã đề ra; đồng thời, các em có thể tự mình tìm ra nguyên nhân và cách khắc phục những hạn chế. Để minh chứng cho sự tiến bộ, thay đổi trong quá trình tự học, các em có thể lưu giữ lại sản phẩm của bản thân cùng những lời nhận xét của thầy cô, cha mẹ và bạn bè. Như vậy, sổ tay

học tập như những minh chứng, kết quả về những điều mà các em tìm hiểu, thu nhận được. Theo cách hiểu đó, Hiệp hội đánh giá Tây bắc Hoa Kỳ cũng khẳng định: Sổ tay học tập là bộ sưu tập có mục đích công việc học tập của học sinh, minh họa những nỗ lực, tiến bộ và thành tích trong một hoặc nhiều lĩnh vực theo thời gian. Bộ sưu tập gồm sự tham gia tích cực của học sinh và những minh chứng về sự tự học, tự đánh giá của học sinh. Như vậy, nghiên cứu này hướng đến việc sử dụng sổ tay học tập như một công cụ đánh giá kết quả học tập của học sinh.

Trong ngành Giáo dục, sổ tay học tập được hiểu là quá trình tự thu thập và tự đánh giá sản phẩm của học sinh một cách hệ thống nhằm tài liệu hóa tiến trình hướng tới được các mục tiêu học tập, nói cách khác, là minh chứng cho quá trình tự học, tự nghiên cứu.

Qua phân tích và tổng hợp quan điểm của các công trình nghiên cứu, cho thấy: để phát triển năng lực tự học của học sinh thì sổ tay học tập phải như một công cụ kép vừa đảm bảo phát triển năng lực tự học của học sinh, vừa phải đảm bảo là công cụ tự đánh giá quá trình học tập của người học. Vì vậy, trong phạm vi nghiên cứu này, theo chúng tôi, *sổ tay học tập là một tập hợp thông tin người học: sở thích, tính cách, điểm mạnh, điểm yếu,... quá trình người học tự thu thập kiến thức, sản phẩm học tập...; là cơ sở để người học tự đánh giá sự tiến bộ trong quá trình học*. Như vậy, vai trò chính của sổ tay học tập là thể hiện sự tiến bộ của học sinh trong một giai đoạn học tập (cung cấp cho học sinh cơ hội ghi chép, phản ánh, thể hiện sản phẩm sau khi tự học); tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập của học sinh (học sinh phát triển được sự hiểu biết về phong cách học của bản thân khi được tự đánh giá và phản ánh về những sản phẩm đã chọn lọc để đưa vào sổ tay học tập, thể hiện năng lực tự học của bản thân); tạo môi trường để giáo viên và học sinh theo dõi quá trình và kết quả học; là nơi học sinh lưu lại những ý tưởng mới chớm xuất hiện trong quá trình học tập.

2.2. Các bước xây dựng sổ tay học tập nhằm phát triển năng lực tự học

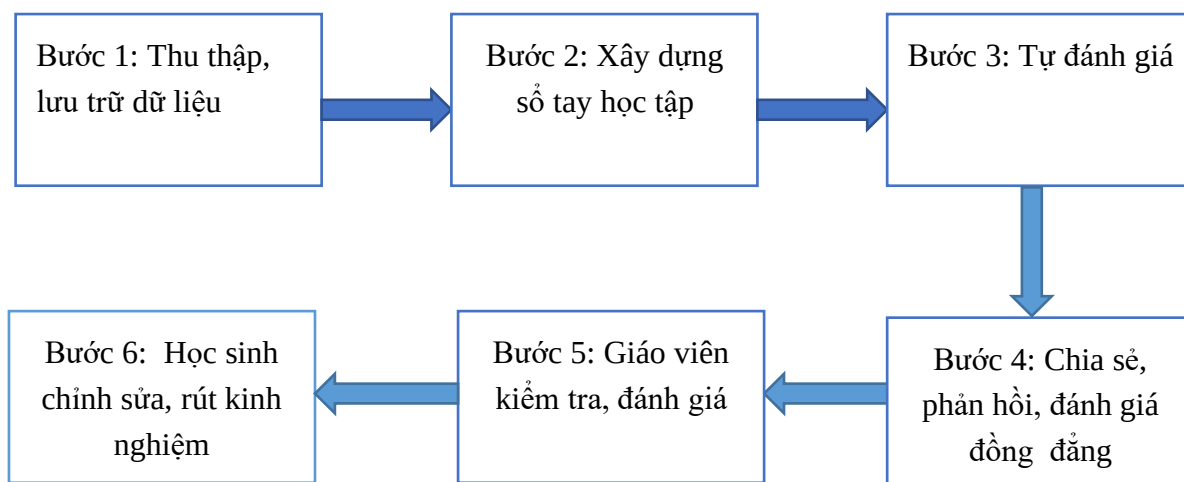
Để giúp giáo viên hướng dẫn học sinh làm sổ tay học tập được thuận lợi và hiệu quả, chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng sổ tay học tập trong sơ đồ 1

Bước 1. Thu thập dữ liệu

- **Mục tiêu:** Cung cấp các thông tin cho quá trình xây dựng sổ tay học tập. Giúp học sinh hiểu rõ đối tượng đang tìm hiểu, đang nghiên cứu. Qua đó, các em nhận thấy những đặc điểm tiêu biểu, nổi bật cũng như những hiểu biết ban đầu về đối tượng với nội dung/ chủ đề sắp được học.

- Cách tiến hành:

+ *Hoạt động của giáo viên:* giáo viên hướng dẫn, cung cấp cho học sinh một số nguồn tài nguyên tham khảo. Giáo viên có thể đưa ra một số yêu cầu, mục tiêu cơ bản mà học sinh cần phải có được sau khi học một nội dung nào đó, với những kiến thức mở rộng, phát triển hơn, giáo viên sẽ để các em tự đọc, tự tìm hiểu rồi trao đổi với bạn bè, với cô trong những tiết hướng dẫn học.



Sơ đồ 1. Quy trình xây dựng sổ tay học tập

Mặt khác, giáo viên cũng có thể cung cấp mẫu sổ tay học tập để các em hình dung ra cách trình bày, sắp xếp thông tin một cách logic, khoa học, dễ nhìn và đặc biệt, đảm bảo lượng kiến thức trong mục tiêu đã đề ra của nội dung/bài học. Nhằm giúp học sinh dễ dàng trong việc tìm kiếm các tài liệu tham khảo, giáo viên có thể cung cấp tài nguyên cho học sinh qua bảng 1.

Nội dung tìm kiếm	Trang web/ Đường link/ Tên sách khoa học
1. Hình ảnh	1. Pixabay 2. Unsplash 3. Pngtree 4. Pinterest
2. Tài liệu	- Tìm kiếm qua sách vở: 1. Bách khoa động vật Karen McGhee, George McKay, Nxb Dân Trí 2. Bách khoa toàn thư nhỏ, Thế giới côn trùng, Tác giả Văn Phú Dương, Nxb Phụ Nữ. 3. Bách khoa toàn thư về khoa học, Nxb Thanh Niên 4. Bí mật về thế giới động vật, Nxb Lao động. 5. Lịch sử tự nhiên, Nxb Dân Trí. 6. Tủ sách thế giới động vật, Động vật rừng, Nxb Dân Trí. 7. Tủ sách thế giới động vật. Động vật nuôi, Nxb Dân Trí. 8. Tủ sách thế giới động vật, Động vật trên đồng, Nxb Dân Trí. 9. Tủ sách thế giới động vật, Động vật vùng cực, Nxb Dân Trí. 9. Tủ sách thế giới động vật, Côn trùng, Nxb Dân Trí.

	10. Vòng đời động vật, Vui học hiểu nhiều, Nxb Tổng hợp TP HCM - Tìm kiếm online: 11. https://sci-hub.tw/ 12. https://bookboon.com/ 13. https://coccoc.com/search?query=khoahoc.tv 14. HowStuffWorks.com 15. Discovery.nasa.gov 16. LiveScience.com 17. Khoahoctunhien.vn
3. Video	1. http://user23593.psee.ly/GZE4T 2. https://youtu.be/Z0bNtsEpdT4 3. https://www.youtube.com/watch?v 4. https://www.youtube.com/playlist?list 5. https://www.youtube.com/playlist?list

Bảng 1. Tổng hợp nguồn tài nguyên tham khảo

+ *Hoạt động của học sinh:* Thực hiện các hướng dẫn của giáo viên, tự tìm hiểu nguồn tài liệu phục vụ cho nội dung/bài học đang nghiên cứu, dựa vào một số nguồn tài nguyên giáo viên đã cung cấp. Các em tự đặt ra những câu hỏi nghi vấn, những vấn đề còn đang thắc mắc, mong muốn học được những kiến thức nào để làm cơ sở tìm đọc tài liệu, giải quyết vấn đề.

Bước 2: Xây dựng sổ tay học tập

- **Mục tiêu:** Xây dựng hệ thống tài liệu lưu trữ lại những thông tin về người học: thông tin cá nhân, quá trình học tập, tiến độ học tập,... Dựa vào đó, học sinh có thể tự đánh giá quá trình học tập của bản thân, giáo viên có thể theo dõi, góp ý, bổ sung kiến thức kịp thời cho các em.

- Cách thực hiện:

+ *Hoạt động của giáo viên:* Giáo viên tạo điều kiện để học sinh tự xây dựng, sắp xếp nội dung kiến thức thu thập được trong quá trình tự học theo sự sáng tạo của các em nhưng vẫn đảm bảo nội dung, kiến thức chính. Với những em khả năng sáng tạo chưa cao, giáo viên sẽ cung cấp cho các em mẫu sổ tay học tập để các em tham khảo, làm cơ sở để tự xây dựng cuốn sổ tay theo sở thích, trí sáng tạo của bản thân.

Xác định và giới thiệu cho học sinh mục đích của việc làm sổ tay học tập, đồng thời giúp giáo viên và học sinh đánh giá được sự tiến bộ trong học tập. Thông qua sổ tay học tập, các em biết được bản thân đã tiến bộ đến đâu và cần phải cải thiện ở mặt nào. Xác định cấu trúc của một cuốn sổ tay học tập: giáo viên đưa ra yêu cầu về nội dung, cấu trúc của sổ

tay học tập gồm thông tin cá nhân, quá trình học tập, sản phẩm học tập của học sinh. Về cấu trúc, cuốn sổ gồm trang bìa, trang giới thiệu bản thân, trang thời gian biểu, thông tin về quá trình tự học (kết quả tự học, sản phẩm, tự đánh giá bản thân, đánh giá của giáo viên, của gia đình).

Hướng dẫn viết sổ tay: Trong quá trình các em làm sổ tay học tập, giáo viên thường xuyên kiểm tra việc thực hiện, sưu tầm tài liệu để định hướng theo đúng mục tiêu bài học của học sinh. Đồng thời, giáo viên sẽ sửa chữa, bổ sung thêm những kiến thức các em tự học còn chưa đầy đủ, chưa đúng với mục tiêu bài học. Tất cả những thông tin thu được từ sự hiểu biết của giáo viên sẽ được cung cấp trước lớp và học sinh sẽ ghi lại những thông tin, kiến thức còn thiếu sót. Để học sinh dễ dàng hơn trong việc ghi chép và các kiến thức mang tính hệ thống, giáo viên có thể thiết kế những trang sổ tay có sẵn các gợi ý theo từng chủ đề, mỗi chủ đề có hai khối lớp (khối 4, 5), hướng dẫn hay yêu cầu cụ thể để học sinh tự tìm hiểu và ghi vào đó kết quả thực hiện hoạt động của mình. Sau đây, chúng tôi xin đưa ra mẫu sổ tay với chủ đề Thực vật dưới dạng như sau:



* Đối với loại bài thực hành, làm thí nghiệm : Đó là những bài học có kiến thức được rút ra nhờ vào việc học sinh thực hành các thí nghiệm khoa học, xuất hiện phần lớn các bài học ở chủ đề “Vật chất và năng lượng” và chủ đề “Thực vật và Động vật”

BAI 57 THỰC VẬT CẦN GIẾ SỐNG?		NHẬN XÉT BÀI HỌC	
Em hãy dự đoán những vấn đề có liên quan đến sự vật tìm hiểu ? Hãy sử dụng những sticker, hình ảnh để trình bày lại những kiến thức thu được sau khi làm thí nghiệm, thực hành nhé! Kết quả Sticker học tập ? Điều em thắc mắc trong quá trình thí nghiệm!		Cảm nghĩ sau khi học Sticker học tập Em hãy nêu một vài dòng suy nghĩ hoặc kể một câu chuyện về con vật mình vừa tìm hiểu nhé! Tự đánh giá kết quả ☐ Hoàn thành tốt ☐ Hoàn thành ☐ Chưa hoàn thành Nhận xét của phụ huynh trong quá trình con tự học ở nhà Điền lời, nhận xét của giáo viên	



* Đối với loại bài quan sát : Học sinh phải tiến hành quan sát một sự vật, một hiện tượng nào đó để rút ra kiến thức cần đạt được.

BAI 59 NHU CẦU CHẤT KHOÁNG CỦA THỰC VẬT

Sticker học tập

**** Quá trình quan sát

Mẫu Thời gian	Mẫu 1	Mẫu 2	Mẫu 3	Mẫu 4	Mẫu....

Kết luận

Điều em muốn biết thêm !

NHẬN XÉT BÀI HỌC

Sticker học tập

Cảm nghĩ sau khi học

Em hãy nêu một vài dòng suy nghĩ hoặc kể một câu chuyện về con vật mình vừa tìm hiểu nhé!

Tự đánh giá kết quả

☐ Hoàn thành tốt

☐ Hoàn thành

☐ Chưa hoàn thành

Nhận xét của phụ huynh trong quá trình con tự học ở nhà

Dặn dò, nhận xét của giáo viên



* Đối với loại bài đọc, nghiên cứu tài liệu: Dạng bài này đòi hỏi học sinh phải tìm đọc nhiều nguồn tài liệu khác nhau và những kiến thức trong thực tế để trả lời câu hỏi.

BAI 61 TRAO ĐỔI CHẤT Ở THỰC VẬT

Em hãy dự đoán những vấn đề có liên quan đến sự vật tìm hiểu

Tài liệu	Nhà xuất bản	Nguồn/ Link

? Hãy sử dụng những sticker, hình ảnh để trình bày lại những kiến thức thu được sau khi làm thí nghiệm, thực hành nhé!

Sticker học tập

Kết quả

? Điều em thắc mắc trong quá trình thí nghiệm!

NHẬN XÉT BÀI HỌC

Sticker học tập

Cảm nghĩ sau khi học

Em hãy nêu một vài dòng suy nghĩ hoặc kể một câu chuyện về con vật mình vừa tìm hiểu nhé!

Tự đánh giá kết quả

☐ Hoàn thành tốt

☐ Hoàn thành

☐ Chưa hoàn thành

Nhận xét của phụ huynh trong quá trình con tự học ở nhà

Dặn dò, nhận xét của giáo viên

BÀI 67-68 **ÔN TẬP: THỰC VẬT VÀ ĐỘNG VẬT**

HỌC TẬP KHOA HỌC

Ở chủ đề vừa rồi, các em đã tìm hiểu được rất nhiều kiến thức hay và bổ ích. Hãy ghi lại những điều các em đã học được, đã áp dụng vào cuộc sống và những điều bản thân cần phải rút kinh nghiệm vào bảng dưới đây nhé!

STT	Em học được	Tự đánh giá	Đánh giá của giáo viên
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
...			

Rút kinh nghiệm:

NHẬN XÉT BÀI HỌC

Sticker học tập

Cảm nghĩ sau khi học

.....

.....

.....

Em hãy nêu một vài dòng suy nghĩ hoặc kể một câu chuyện về con vật mình vừa tìm hiểu nhé!

.....

.....

Tự đánh giá kết quả

☐ Hoàn thành tốt

☐ Hoàn thành

☐ Chưa hoàn thành

Điền lời, nhận xét của giáo viên

.....

.....

.....

Nhận xét của phụ huynh trong quá trình con tự học ở nhà

.....

.....

+ **Hoạt động của học sinh:** Trong quá trình học sinh tự học, các em tự đánh giá bản thân đã có ý thức tự rèn luyện năng lực tự học hay chưa, tự đánh giá những kiến thức mình đã học được so với mục tiêu bài học mà giáo viên đã đề ra, hay sản phẩm học tập áp dụng vào cuộc sống thực tế như thế nào.

Bước 4: Chia sẻ, phản hồi, đánh giá đồng đẳng

Mục tiêu: Cung cấp, bổ sung kiến thức mới mẻ, những nhận xét về nội dung và hình thức trình bày từ bạn bè để xem xét, bổ sung thông tin.

Cách thực hiện. Hoạt động của học sinh: Học sinh mang cuốn sổ tay đến lớp để cùng trao đổi với bạn bè về những nội dung mình đã tự học được, những cách trình bày sáng tạo, độc đáo, lại dễ nhìn, tạo sự hứng thú học tập hơn.

Bước 5: Giáo viên kiểm tra, đánh giá

Mục tiêu: Kiểm tra, đánh giá kết quả quá trình tự học của học sinh, đồng thời, chỉ ra những hạn chế, những thiếu sót trong quá trình các em tự học.

Cách thực hiện. Hoạt động của giáo viên: Sau mỗi bài học, giáo viên thu lại sổ tay để tiến hành đánh giá, nhận xét, chỉ ra những ưu hạn chế của các em

Bước 6: Học sinh chỉnh sửa, rút kinh nghiệm

Mục tiêu: Hoàn thiện lại toàn bộ hệ thống kiến thức đã tự học, rút kinh nghiệm từ giáo viên và bạn bè.

Cách thực hiện. Hoạt động của học sinh: Học sinh đọc kĩ, lắng nghe những nhận xét, góp ý của bạn và giáo viên để tìm ra những hạn chế, những nội dung kiến thức còn thiếu để bổ sung nhằm tạo hiệu quả cao hơn ở những bài học sau.

2.3. Hướng dẫn học sinh sử dụng sổ tay học tập môn khoa học

* *Sử dụng sổ tay học tập trong giờ lên lớp.* Sổ tay học tập là một trong những công cụ

giúp học sinh thể hiện tính tự chủ, tự học và chuẩn bị bài trước khi đến lớp của học sinh. Với phần chuẩn bị bài trước, học sinh cần đọc trước nội dung bài học hôm đó, rồi ghi lại những vấn đề còn thắc mắc, còn khó khăn mà không thể tự mình giải quyết được và cần có sự giúp đỡ của giáo viên. Bên cạnh đó, các em có thể ghi chép lại những kiến thức đã biết, đã tìm hiểu hoặc dựa vào những kiến thức đó để làm cơ sở cho việc tiếp thu các kiến thức được dễ dàng và trả lời đúng các câu hỏi giáo viên đưa ra có liên quan đến các kiến thức đã tìm hiểu. Sổ tay học tập được sử dụng trong giờ học mang lại nhiều lợi ích đối với học sinh. Qua cuốn sổ tay này, các em sẽ dựa vào những mục tiêu chung cần đạt được của bài học, để tự lên kế hoạch, vạch ra mục tiêu cho bản thân cần đạt được sau khi học. Nhờ sự chuẩn bị kỹ trước khi đến lớp, các em sẽ tạo cho bản thân “tâm thế” sẵn sàng học tập. Từ đó có sự tập trung nhất định vào bài học và việc học đạt hiệu quả cao hơn. Với những vấn đề còn thắc mắc đã đưa ra, các em sẽ dựa vào lời giảng của giáo viên để tự đi tìm lời giải. Nếu trong quá trình nghe giảng mà vẫn chưa đưa ra được lời giải xác đáng, thì cuối tiết học, các em có thể lên gặp trực tiếp giáo viên để nhờ sự trợ giúp của cô. Sổ tay học tập là một sản phẩm tự học của học sinh, nó là cầu nối giữa học sinh và giáo viên, là người bạn đồng hành trong suốt quá trình học tập. Khi đó, lời giảng của giáo viên không còn mang tính chất như dạy học truyền thống là “giáo viên nói gì thì học sinh nghe nấy”. Bởi học sinh được chủ động tìm hiểu, học hỏi và nêu ra thắc mắc cần được giải đáp. Nhờ cuốn sổ tay học tập, giờ học giống như một cuộc “đối đầu” giữa giáo viên và học sinh. Bởi các em được chủ động tìm hiểu, nắm bắt các tri thức, hoặc đặt ra vấn đề với giáo viên, khi đó, vai trò của giáo viên lúc này hết sức quan trọng. Chính điều này đã đặt ra một nhu cầu cấp thiết cho người giáo viên, vì họ phải thật nhanh nhạy và khéo léo trong việc tìm hiểu và mở rộng kiến thức bài học để có thể giải đáp kịp thời những khúc mắc của học sinh. Còn với các em học sinh, điều này sẽ thúc đẩy các em ham học hỏi và khám phá thật nhiều điều thú vị và mới lạ xung quanh.

* *Sử dụng sổ tay học tập ngoài giờ lên lớp.* Sổ tay học tập không chỉ đồng hành với học sinh trong quá trình học trên lớp mà nó còn đồng hành với các em trong quá trình học tập ngoài giờ học. Từ việc các em có thể ghi chép sổ tay bất cứ lúc nào, bất cứ nơi đâu nên việc sử dụng sổ tay cũng không bị giới hạn về mặt thời gian, không gian. Ngoài giờ lên lớp, thời gian các em sử dụng sổ tay học tập thường vào những giờ tự học, tự ôn tập kiến thức ở nhà. Sổ tay học tập giống như một người bạn cùng ôn tập lại kiến thức trên lớp, hỗ trợ học sinh trong quá trình làm và hoàn thiện phiếu học tập trên lớp của giáo viên hoặc là có thể giải đáp một số câu hỏi về cuộc sống xung quanh và thế giới tự nhiên mà các em chưa biết. Môn khoa học với đặc trưng là các kiến thức rất thực tế, gần gũi với cuộc sống thường ngày nên kiến thức học sinh tiếp thu được sẽ sử dụng thường xuyên. Vì vậy, mà mỗi cuốn sổ tay học tập ngoài việc hỗ trợ học tập trên lớp mà nó còn giúp các em học sinh giải quyết những vấn đề, các tình huống thực tiễn phù hợp với hiểu biết, kinh nghiệm của các em. Mặt khác, sổ tay học tập giống như một cuốn nhật kí nhắc nhở học sinh tự học và tích lũy kiến thức hàng ngày mà không phải phụ thuộc vào sự nhắc nhở của giáo viên và gia đình. Vì mục đích thiết kế và hướng dẫn học sinh tự làm sổ tay học tập nâng cao tính tự

học của học sinh nên hiệu quả sử dụng của nó mang lại vô cùng lớn. Chính vì thế, sổ tay học tập được sử dụng ngoài giờ lên lớp ngày càng nhiều. Cùng với sự phát triển của khoa học công nghệ, các sân chơi, chương trình tìm khoa học tự nhiên, đời sống dành cho học sinh tiểu học vô cùng nhiều và dễ tìm kiếm. Thậm chí, có nhiều chương trình còn được rất nhiều bạn nhỏ yêu thích và đam mê, có bạn còn chọn cách tự học qua một số chương trình hấp dẫn như: thế giới động vật, 10 vạn câu hỏi vì sao hay Disney Shorts. Với sở thích xem truyền hình như vậy thì việc có cuốn sổ tay bên cạnh để ghi chép những kiến thức, được cung cấp ở những chương trình ấy vô cùng phù hợp và tiện lợi. Học mà chơi, chơi mà học- điều này sẽ càng làm tăng sự thích thú, ham học hỏi những kiến thức về tự nhiên, về thế giới xung quanh của học sinh.

3. KẾT LUẬN

Trong bài viết trên, chúng tôi đã phân tích quy trình phát triển năng lực tự học cho học sinh qua sổ tay học tập cùng với quy trình hướng dẫn học sinh xây dựng sổ tay học tập môn khoa học với bố cục và nội dung cụ thể, phù hợp với quá trình các em tự tìm hiểu kiến thức. Trong đó, chúng tôi đã đưa ra 3 hướng tự tìm tòi, khám phá kiến thức của học sinh như sau: Quá trình đọc, nghiên cứu tài liệu; Quá trình quan sát và Quá trình thực hành, thí nghiệm. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng xây dựng biện pháp hướng dẫn học sinh sử dụng sổ tay học tập, tự đánh giá quá trình tự học của bản thân mỗi học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bùi Kim Chi (2010), *Tâm lý học đại cương*, Nxb. Chính trị - Hành chính.
2. Vũ Quốc Chung, Lê Hải Yến (2003), *Để tự học hiệu quả*, Nxb. Đại học sư phạm, Hà Nội.
3. Nguyễn Cảnh Toàn (1996), *Quá trình dạy- tự học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
4. Nguyễn Hiến Lê (1993), *Tự học một nhu cầu của thời đại*, Nxb. Mũi Cà mau.
5. Nguyễn Gia Cầu (2006), “Để giúp học sinh biết cách học và tự học”, *Tạp chí Giáo dục*.
6. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.

USING LEARNING HANDBOOK TO DEVELOP SELF-LEARNING ABILITY OF SCIENCE FOR GRADE 4 AND GRADE 5 STUDENTS

Abstract: *The handbook of science studies brings a lot of benefits to students while learning science at Primary school. It is said that utilising the handbook appropriately may help them develop their self-learning ability. This article analyses the development of self-learning by using learning handbook as well as describes more details about the making of a handbook for students and gives them some proper guidance to maximise its efficiency during the learning process.*

Keywords: *Self-learning, developing self-learning ability, learning handbook, science*

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

Phạm Việt Quỳnh, Ngô Thị Út Thương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết trình bày vai trò, nội dung, cách tiến hành dạy học giải quyết vấn đề (DH GQVĐ) vào dạy học môn Tự nhiên và Xã hội (TN&XH) giúp nâng cao chất lượng dạy học và phát triển năng lực của học sinh (HS). Sử dụng DH GQVĐ tạo cơ hội cho học sinh Tiểu học được bồi dưỡng và nâng cao năng lực tự học, rèn luyện cho HS phương pháp học tập, nâng cao kỹ năng phát hiện và tiến hành quá trình GQVĐ - một kỹ năng rất cần thiết cho con người sống trong thế giới hiện đại.

Từ khóa: Giải quyết vấn đề, phát triển năng lực, tự nhiên xã hội.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

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

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ thời cổ đại, nhà triết học Socrate đã xây phương pháp đàm thoại Ocristic - GQVĐ dựa vào tri thức và kinh nghiệm của người học. Năm 1909, J. Dewey đã trình bày cơ sở nền tảng của DH GQVĐ trong tác phẩm “Chúng ta suy nghĩ như thế nào?”. Ông đã đề ra quy trình suy nghĩ, vận động của 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.

DH 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. DH 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 DH GQVĐ đã được các nhà giáo dục như Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Ngọc Quang, Trần Bá Hoành, Nguyễn Bá Kim, Đỗ Hương Trà,... nghiên cứu và triển khai ứng dụng trong nhà trường. DH 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 [5], [6].

Chương trình môn 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 [3]. 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 DH 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 DH GQVĐ rèn luyện cho HS phương pháp học tập, phát triển kỹ năng phát hiện và tiến hành quá trình GQVĐ - một kỹ năng rất cần thiết trong thế giới hiện đại.

Như vậy, vận dụng DH 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 DH GQVĐ trong nhà trường đang được quan tâm thực hiện. Với những lý do trên việc nghiên cứu để vận dụng DH GQVĐ trong dạy học môn TN&XH nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn học là cần 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 DH 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...*” [4]. Theo I. Kharlamov: “*DH 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*” [2]. Có rất nhiều tên gọi và định nghĩa khác nhau về DH GQVĐ nhưng đều cho rằng bản chất của DH 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, DH 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 DH GQVĐ được chia thành những giai đoạn, những bước có tính mục đích chuyên biệt; 3/ DH GQVĐ bao gồm nhiều hình thức tổ chức đa dạng, lôi cuốn HS tham gia tích cực, chủ động, sáng tạo dưới sự chỉ đạo dẫn dắt, gợi mở của giáo viên (GV) [6].

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

Qua nghiên cứu có thể thấy DH 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, DH GQVĐ góp phần vào đổi mới PPDH, phát triển năng lực GQVĐ của HS tiểu học. DH 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 DH GQVĐ người học 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 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 lí với tình 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 kĩ năng tự học, kĩ năng lập kế hoạch, kĩ 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, DH GQVĐ đòi hỏi GV đầu tư thời gian và công sức, 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 và giải quyết vấn đề. Lecne cũng cho rằng: “Chỉ có một số tri thức và phương pháp hoạt động nhất định, được lựa chọn khéo léo và có cơ sở mới trở thành đối tượng của dạy học nêu vấn đề”.

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

Trên cơ sở những thành tựu nghiên cứu về DH 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 [6]:

- *Bước 1: Đặt vấn đề.* GV giao nhiệm vụ nhận thức cho HS thông qua việc làm xuất hiện tình huống có vấn đề (THCVĐ). 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 THCVĐ 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, phân tích 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 có thể thảo luận, chia sẻ và hệ thống hóa kiến thức mới nhận được. Điều này đảm bảo cho tất cả các thành viên 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. 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 giả phương án giải quyết vấn đề 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, người học 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 DH 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 nhằm cho 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,...

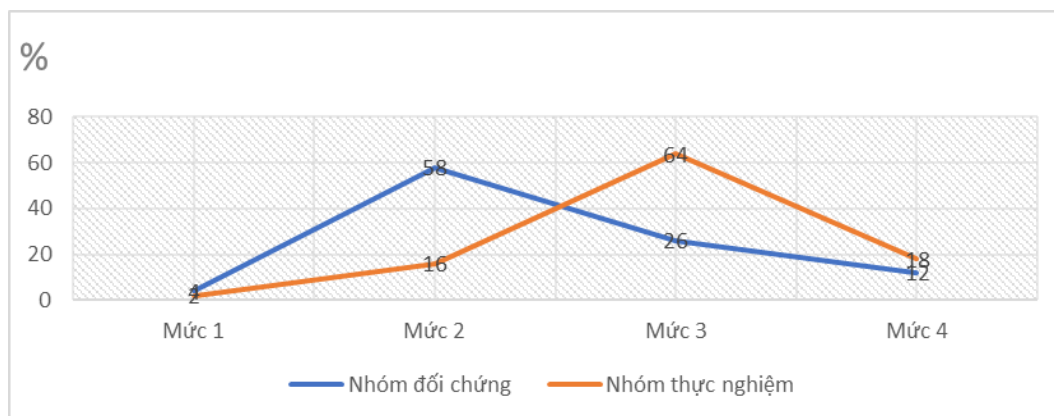
Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
- <i>Bước 1. Đặt vấn đề.</i> GV đưa tình huống cho vấn đề: Chúng ta đều biết rằng hàng ngày rễ cây hút một lượng lớn nước vào thân cây. Cây dùng nước để quang hợp và sử dụng cho các hoạt động sống khác và chỉ giữ lại một phần rất nhỏ. Phần nước còn lại đã đi đâu? - Yêu cầu HS phân tích tình huống để nhận biết được vấn đề.	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 thêm về chức năng của lá cây: Lá cây có chức năng quang hợp, hô hấp và thoát hơi nước.

- <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	HS đề xuất các giải thuyết 1: Ở cây quá trình thoát hơi nước diễn ra ở lá cây.
- <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. 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. GV lưu ý HS trong quá trình làm thí nghiệm đều dùng 2 cây tươi. Một cây cần cắt bỏ lá, 1 cây còn lá để chứng minh được vai trò của lá trong thí nghiệm.	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.
- <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.	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

2.3. Kết quả thử nghiệm qui trình dạy học giải quyết vấn đề trong môn Tự nhiên, Xã hội

Để đánh giá hiệu quả bước đầu của qui trình DH 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) 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 DH 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 DH 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 3.3. 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 còn rất hứng thú tham gia vào quá trình học, tích cực, chủ động học tập. Kết quả thử nghiệm đã cho thấy được tính khả thi, khả năng vận dụng qui trình DH 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 DH GQVĐ một cách hiệu quả đối với mỗi bài học. DH 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*, tr. 109 – 113, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội,.
2. I.F. Kharlamov (1978), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào*, , tr. 44, Nxb. Giáo dục Hà Nội.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. 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*, tr.83-87, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội,

APPLYING PROBLEM SOLVING MODEL IN TEACHING NATURAL SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES FOR PRIMARY STUDENT

Abstract: The article explains the role, the content and the process of teaching problem solving skills in the Natural Sciences and Social Sciences that helps to develop the quality of teaching and student's potential. Students are supposed to gain more knowledge from the method. It also helps them enhance their learning ability and develop their problem solving skills which could be necessary for the modern life.

Keywords: Problem solving, student's potential, Natural Sciences and Social Sciences.

NGHIÊN CỨU BIỆN PHÁP HOẠT ĐỘNG THỂ DỤC THỂ THAO NGOẠI KHÓA NÂNG CAO THỂ LỰC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Đỗ Hữu Trung, Đinh Thị Quỳnh Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, phỏng vấn đã lựa chọn được biện pháp tổ chức hoạt động ngoại khóa cho sinh viên trường ĐH Thủ Đô Hà Nội. Từ đó góp phần nâng cao thể lực cho sinh viên của nhà trường.

Từ khóa: Biện pháp, hoạt động, ngoại khóa, phát triển thể chất, nâng cao, thể lực.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020.

Liên hệ tác giả: Đỗ Hữu Trung; Email: dhtrung@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay với sự phát triển vượt bậc về văn hóa, công nghệ và khoa học kỹ thuật. Để bắt nhịp với sự phát triển của toàn cầu, đòi hỏi chúng ta phải có nguồn lao động chất lượng cao có trí tuệ tốt thể lực tốt. Vì vậy việc giáo dục toàn diện cho sinh viên là hết sức quan trọng và cần thiết ngay từ khi các em còn ngồi trên ghế nhà trường. Các trường Cao đẳng, Đại học hiện nay đều có xu hướng phát triển về quy mô, đa dạng hóa về loại hình đào tạo. Với sự phát triển mạnh mẽ về số lượng sinh viên như hiện nay, vấn đề giáo dục thể chất giờ chính khóa gặp rất nhiều khó khăn. Việc nghiên cứu biện pháp tổ chức hoạt động ngoại khóa nâng cao thể lực cho sinh viên thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà khoa học. Tuy nhiên việc đưa ra những biện pháp phù hợp để nâng cao thể lực của học sinh trường ĐH Thủ Đô Hà Nội thì chưa có công trình nào đề cập tới. Xuất phát từ những lý do trên đề tài tiến hành nghiên cứu biện pháp tổ chức hoạt động ngoại khóa nâng cao thể lực cho sinh viên trường ĐH Thủ Đô Hà Nội là cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài sử dụng các phương pháp nghiên cứu: Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, phương pháp phỏng vấn tọa đàm, phương pháp kiểm tra sư phạm, phương pháp thực nghiệm sư phạm, phương pháp toán học thống kê.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa của sinh viên Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội.

Để tìm hiểu tầm quan trọng, nhu cầu và các yếu tố ảnh hưởng tới hoạt động TDTT ngoại khóa của sinh viên Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội, đề tài tiến hành qua hình thức phỏng vấn bằng phiếu hỏi. Kết quả thu được như trình bày ở bảng 1

Bảng 1. Kết quả phỏng vấn sinh viên trường ĐH Thủ Đô Hà Nội về tầm quan trọng và nhu cầu hoạt động TDTT ngoại khóa

TT	Nội dung phỏng vấn	SV Khóa 2017 n = 88		SV Khóa 2018 n = 90		SV Khóa 2019 n = 92		Tổng cộng n = 270	
		Số chọn	Tỷ lệ %	Số chọn	Tỷ lệ %	Số chọn	Tỷ lệ %	Số chọn	Tỷ lệ %
1	Tầm quan trọng của TDTT ngoại khóa?								
	Cần	12	13.63	13	14.00	14	15.21	39	14.44
	Rất cần	26	29.54	28	31.11	28	30.34	82	30.37
	Không cần	50	56.81	49	54.44	50	54.35	149	55.19
2	Bạn có nhu cầu tập luyện TDTT ngoại khóa không?								
	Có	50	56.82	48	53.33	51	55.43	149	55.19
	Không	12	13.64	19	21.11	17	18.48	48	17.78
	Không thích lắm	26	29.54	23	25.56	24	26.09	73	27.03
3	Yếu tố nào ảnh hưởng đến việc tập luyện TDTT ngoại khóa?								
	Không có GV hướng dẫn	65	73.86	63	70.00	60	65.22	188	69.63
	Không có thời gian	13	14.77	14	15.56	19	20.65	46	17.04
	Không có đủ điều kiện sân bãi dụng cụ	10	11.36	13	14.44	13	14.13	36	13.03

Kết quả bảng 1 cho thấy:

- Về tầm quan trọng của tập luyện TDTT ngoại khóa: Qua phỏng vấn 270 sinh viên cho thấy: Có 39 người, chiếm 14,44% số người cho rằng tập luyện TDTT ngoại khóa là cần thiết; 82 người chiếm 30,37% tổng số người cho rằng tập luyện TDTT ngoại khóa là rất cần thiết, tuy nhiên, có tới 151 người, chiếm 55,19% số người phỏng vấn cho rằng tập luyện TDTT là không cần thiết. Chính những sai lầm về tầm quan trọng của tập luyện TDTT ngoại khóa là một trong những nguyên nhân chính hạn chế việc tập luyện TDTT ngoại khóa của sinh viên Trường .

- Về nhu cầu tham gia tập luyện TDTT ngoại khóa: Đa số sinh viên được hỏi đều trả lời sẵn sàng tham gia học tập ngoại khóa chiếm 59,22%, còn một số ít không quan tâm lắm chiếm 17,78%, còn lại là số sinh viên vì nhiều lý do mà không thích tham gia hoạt động ngoại khóa chiếm 27,03%.

- Về những yếu tố ảnh hưởng tới việc tập luyện TDTT ngoại khóa: đại đa số các ý kiến cho rằng nguyên nhân lớn nhất ảnh hưởng tiêu cực tới việc tập luyện TDTT ngoại khóa là không có giáo viên hướng dẫn (chiếm 69,63%). Các nguyên nhân khác như không có thời gian, không đủ điều kiện sân bãi, dụng cụ có ý kiến lựa chọn ít hơn.

2.2.2. Nhu cầu tập luyện thể dục thể thao ngoại khóa của sinh viên Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Kết quả bảng 1: Cho ta thấy được tầm quan trọng của công tác tập luyện TDTT ngoại khóa cho sinh viên ĐH Thủ Đô Hà Nội, song để tổ chức được hoạt động ngoại khóa có hiệu quả thì việc cần thiết phải xác định được nhu cầu tập luyện theo các hình thức hoạt động gắn với môn thể thao cụ thể.

Để làm được điều này, đề tài tiến hành điều tra trên 88 sinh viên Khóa 10; 90 sinh viên Khóa 11; 92 sinh viên Khóa 12 (Tổng số là 270 sinh viên). Nội dung câu hỏi cụ thể: *Em thích tham gia tập luyện TDTT ngoại khóa những môn thể thao nào?*

Kết quả phỏng vấn được trình bày tại bảng 2

Bảng 2. Nhu cầu tập luyện các môn TDTT ngoại khóa của sinh viên 3 khóa Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội

TT	Môn thể thao	Sv Khóa 2017 n = 88		Sv Khóa 2018 n = 90		Sv Khóa 2019 n = 92		Tổng cộng n = 270	
		n	%	n	%	n	%	n	%
1	Bóng đá	20	22.73	22	24.44	24	26.09	66	24.44
2	Đá cầu	19	21.59	15	16.67	12	13.04	46	17.04
3	Cầu lông	23	26.14	21	23.33	19	20.65	63	23.33
4	Khiêu vũ TT	15	17.05	12	13.33	17	18.48	44	16.30
5	Võ thuật	8	09.09	15	16.67	16	17.39	39	14.44
6	Bóng bàn	3	3.40	5	05.56	4	4.35	12	4.44

Kết quả bảng 2 cho thấy: Cả 06 môn thể thao đề tài đưa ra phỏng vấn đều được các em sinh viên lựa chọn để tập luyện TDTT ngoại khóa, kết quả ở bảng 2 cho thấy môn Bóng đá có 66 người chiếm tỷ lệ 24,44%; Môn Đá cầu có 46 người chiếm 17,04%; Môn Cầu Lông có 63 người chiếm 23,33%; Môn Khiêu vũ TT có 44 người chiếm tỷ lệ 16,30%; Môn Võ thuật có 39 người chiếm tỷ lệ 14,44%; môn Bóng bàn có 12 người chiếm tỷ lệ 4,44%. Từ những kết quả nhận xét trên có thể thấy rằng nhu cầu tập luyện thể thao của các em sinh viên 3 khóa: 2017,2018,2019 là rất phong phú.

2.3. Lựa chọn biện pháp hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội.

*** Cơ lý luận lựa chọn các biện pháp:**

- Căn cứ vào chương trình giáo dục thể chất mà Bộ giáo dục ban hành và các hoạt động ngoại khóa dành cho sinh viên trường Cao đẳng, Đại học hiện nay. Căn cứ vào mục đích yêu cầu của các hoạt động ngoại khóa cho sinh viên cao đẳng, Đại học hiện nay.

*** Cơ sở thực tiễn lựa chọn các biện pháp:**

- Từ những cơ sở lý luận trên, qua phân tích thực trạng công tác tổ chức, quản lý công tác giáo dục thể chất cho sinh viên Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội trong thời gian qua, qua tham khảo các tài liệu có liên quan, chúng tôi đã tiến hành lựa chọn và đề xuất một số biện pháp hoạt động TDTT ngoại khóa nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội.

- Với mục đích tìm hiểu cơ sở thực tiễn của các biện pháp đã lựa chọn, đề tài đã tiến hành tham khảo ý kiến và phỏng vấn bằng phiếu hỏi đối với các chuyên gia, giáo viên thể dục của các Trường CĐ, ĐH trong thành phố. Kết quả được trình bày tại bảng 3

Bảng 3. Kết quả phỏng vấn chuyên gia, giáo viên và hướng dẫn viên về lựa chọn các biện pháp tổ chức hoạt động TDTT ngoại khóa nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội.(n =24)

TT	Các biện pháp	Rất cần		Cần		Không cần	
		n	%	n	%	n	%
1	Nâng cao nhận thức đối với việc phát triển công tác GDTC trong trường học nói chung và tập luyện TDTT ngoại khóa nói riêng	18	75.00	4	16.67	2	8.33
2	Xây dựng câu lạc bộ TDTT một số môn thể thao được sinh viên yêu thích cho các đối tượng là sinh viên phù hợp với điều kiện nhà trường và đặc điểm lứa tuổi SV	19	79.17	4	16.767	1	4.17
3	Tổ chức hoạt động TDTT ngoại khóa thường xuyên và sử dụng bảo quản hợp lý cơ sở vật chất sẵn có của nhà trường	16	66.67	7	29.17	1	4.17
4	Tạo cơ chế và ứng dụng chính sách hợp lý, thỏa đáng cho đội ngũ cán bộ, giáo viên, sinh viên tham gia sinh hoạt các CLB và các hoạt động ngoại khóa.	15	62.50	8	33.33	1	4.17
5	Đầu tư và nâng cao hơn nữa về quản lý tăng cường kinh phí cho hoạt động TDTT, đội tuyển, một số môn được SV ưu thích, có GV hướng dẫn và sau đó là lớp tự quản.	2	8.33	3	12.50	19	79.17
6	Tổ chức các giải thi đấu Thể thao mang tính truyền thống và tham gia đầy đủ các giải thể thao do ngành tổ chức.	17	70.83	6	25.00	1	4.17

Từ kết quả bảng 3 cho thấy 5/6 biện pháp mà chúng tôi đã đưa ra đều được đa số các ý kiến trả lời lựa chọn trên 90% ý kiến ở mức cần và rất cần thiết, nhóm biện pháp 1 ở mức 75,00 % rất cần và 16,67 % cần, nhóm biện pháp 2 chiếm 79,17%rất cần và 16,67 % cần, nhóm biện pháp 3 chiếm 66,67%và 29,17 % cần, nhóm biện pháp 4 chiếm 62,50 % rất cần và 33,33 % cần, nhóm biện pháp 5 chiếm 8.33 % rất cần, 12,50 % cần và biện pháp 6 chiếm 70,83 % rất cần và 25,00 % cần. Đồng thời qua tọa đàm trực tiếp với các đối tượng phỏng vấn cho thấy phần lớn các nhóm biện pháp trên đưa vào thực tiễn quá trình tổ chức hoạt động TDDT ngoại khóa.

Xuất phát từ kết quả nghiên cứu đề tài đã lựa chọn 5 biện pháp cụ thể trong việc quản lý hoạt động TDDT nói chung và hoạt động TDDT ngoại khóa nói riêng góp phần nâng cao thể lực cho sinh viên Trường ĐH Thủ Đô Hà Nội.

Biện pháp 1: Nâng cao nhận thức đối với việc phát triển công tác GDTC trong trường học nói chung và tập luyện TDDT ngoại khóa nói riêng.

+ Mục đích: Con người có thể có hành động đúng khi nhận thức đúng vấn đề. Biện pháp tuyên truyền được áp dụng nhằm nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của công tác GDTC trong trường học cho các đối tượng cán bộ quản lý, giáo viên, sinh viên.

+ Nội dung biện pháp và cách thực hiện:

- Phối hợp với Chi bộ Đảng, Ban giám hiệu, Đoàn thanh niên quán triệt các Chỉ thị, Nghị quyết của Đảng và Nhà nước về công tác giáo dục thể chất trong trường học

Biện pháp 2: Xây dựng câu lạc bộ TDDT một số môn được sinh viên yêu thích cho các đối tượng là sinh viên phù hợp với điều kiện nhà trường với đặc điểm lứa tuổi sinh viên.

+ Mục đích: Nhằm đáp ứng nhu cầu thiết thực của sinh viên là biết nhiều môn thể thao nhưng giỏi 1 môn.

+ Nội dung biện pháp và cách thực hiện;

- Tuyên truyền nâng cao nhận thức về loại hình hoạt động tập luyện, thi đấu một số môn TDDT ngoại khóa.

Biện pháp 3: Tổ chức hoạt động TDDT ngoại khóa thường xuyên và sử dụng bảo quản hợp lý cơ sở vật chất sẵn có của nhà trường

+ Mục đích: Thực chất nhu cầu hoạt động TDDT ngoại khóa của sinh viên diễn ra quanh năm. Vì vậy, tổ chức hoạt động TDDT ngoại khóa thường xuyên là đáp ứng nhu cầu tập luyện của sinh viên.

- Mục đích của việc này là tận dụng và bảo quản tốt cơ sở vật chất sẵn có để phục vụ hoạt động TDDT ngoại khóa.

+ Nội dung biện pháp và cách thực hiện.

- Tổ chức hoạt động TDDT ngoại khóa quanh năm tránh hiện tượng bộ môn không tổ chức ngoại khóa dẫn tới sinh viên tự đứng ra tổ chức và hoạt động không hiệu quả.

Lực bóp tay thuận (Kg)	39.84	0.642	41.08	1.222	0.29	3.06	39.82	0.759	45.07	2.025	3.05	12.37
Nằm ngửa gập thân (Lần/30S)	19.12	1.158	21.91	1.248	0.36	13.6	19.24	1.172	25.22	2.001	6.73	27.02
Bật xa tại chỗ (cm)	208.26	5.611	221.95	5.767	0.2	6.36	208.09	0.367	256.81	16.015	7.72	20.96
Chạy 30 m XPC (S)	5.23	0.340	4.97	0.361	1.13	- 5.1	5.28	0.472	4.33	0.194	5.29	- 19.77
Chạy con thoi 4 x 10 m (S)	11.80	0.484	11.09	0.463	0.89	- 6.2	11.77	0.467	9.76	0.479	9.01	- 18.67
Chạy tùy sức 5 phút (m)	896.92	11.842	951.77	46.151	0.15	5.93	897.23	13.255	1150.8	70.553	10.33	24.76
Sinh viên nữ (n = 166)												
Lực bóp tay thuận (Kg)	27.14	1.401	28	1.473	0.1	3.12	27.15	2.068	29.45	2.199	2.23	8.13
Nằm ngửa gập thân (Lần/30S)	12.69	1.008	13.79	0.876	0.17	8.31	12.62	1.102	16.62	1.205	7.04	27.36
Bật xa tại chỗ (cm)	157.21	5.382	161.38	4.082	1.32	2.62	157.38	4.662	168.33	4.807	4.63	6.72
Chạy 30 m XPC (S)	6.15	0.318	5.88	0.486	0.51	- 4.49	6.21	0.419	5.37	0.283	5.29	- 14.51
Chạy con thoi 4 x 10 m (S)	13.91	0.58	12.88	0.608	0.82	- 15.74	13.97	0.671	11.84	0.697	6.11	- 16.51
Chạy tùy sức 5 phút (m)	747.75	38.449	778.77	41.424	0.36	4.06	747.71	40.182	875.29	75.842	4.46	15.72

Kết quả bảng 4 cho thấy: Ở tất cả các test đề tài tiến hành kiểm tra ở cả hai nhóm thực nghiệm và đối chứng sau 8 tháng thực nghiệm đã có sự tăng trưởng. Tuy nhiên sự tăng trưởng diễn ra không đồng đều giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng ở cả nam và nữ. Nhóm thực nghiệm có sự tăng trưởng tốt hơn nhóm đối chứng, sự khác biệt của 2 nhóm có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng xác suất $p < 0.05$. Điều này cho thấy tính hiệu quả của đề tài áp dụng vào nhóm thực nghiệm có sự tác động đến sự phát triển thể lực của sinh viên. Cụ thể nhịp tăng trưởng thể lực của hai nhóm ở 6 test như sau:

- Lực bóp tay thuận nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: 12.37%; nữ: 8.13%) cao hơn nhóm đối chứng (nam: 3.06%; nữ: 3.12%).
- Nằm ngửa gập bụng nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: 27.02%; nữ: 27.36% cao hơn nhóm đối chứng (nam: 13.60%; nữ: 7.35%).
- Bật xa tại chỗ nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: 20.96%; nữ:

6.72%) cao hơn nhóm đối chứng (nam: 5.767%; nữ: 4.082%).

- Chạy 30m XPC nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: - 19.77%; nữ: - 14.51%) cao hơn nhóm đối chứng (nam: - 5.1%; nữ: - 4.49%).

- Chạy con thoi 4x10m nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: - 18.67%; nữ: - 16.51%) cao hơn nhóm đối chứng (nam: - 6.2%; nữ: - 15.74%).

- Chạy 5 phút tùy sức nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm đạt được (nam: 24.76%; nữ: 15.82%) cao hơn nhóm đối chứng (nam: 5.93%; nữ: 4.06%).

3. KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu đề tài cho phép chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

1. Nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của hoạt động ngoại khóa là rất tốt và các em đều nhận thấy tập luyện TDTT góp phần phát triển toàn diện cho người tập.

2. Nhu cầu tập luyện các môn thể dục thể thao ngoại khóa của sinh viên rất phong phú và đa dạng,

3. Quá trình nghiên cứu đề tài lựa chọn và xây dựng được 5 nhóm biện pháp áp dụng vào hoạt động ngoại khóa đã có sự tăng trưởng tốt về thể lực cho sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục – Đào tạo (2001), *Quyết định số 42/2001/QĐ.BGD&ĐT V/v “Quy chế GDTC và y tế trường học”*.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quyết định số 53/2008/QĐ- BGDDT về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh, sinh viên*.

3. Lưu Quang Hiệp, Phạm Thị Uyên (1995), *Sinh lý học TDTT*, Nxb. TDTT.

4. Nguyễn Toán, Phạm Danh Tôn (2000), *Lý luận và phương pháp TDTT*, Nxb. TDTT.

DEVELOPING STUDENT’S PHYSICAL HEALTH THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Our research has chosen several ways to organise extracurricular activities for students at Hanoi Metropolitan University by analysing, collecting data and doing some interviews. The purpose of the research is improving student’s physical health.*

Keywords: *Organisation, extracurricular, physical development, ...*

GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP & PHÒNG CHỐNG BẠO LỰC TRẺ EM CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Đặng Lan Phương, Ngô Thị Ánh

Trường đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đối với các trường sư phạm, giáo dục đạo đức nghề nghiệp là một nhiệm vụ đặc biệt quan trọng nhằm hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực cần thiết của người giáo viên tương lai. Với sinh viên ngành Giáo dục mầm non, giáo dục đạo đức nghề nghiệp càng có ý nghĩa quan trọng, bởi vì đối tượng chăm sóc, giáo dục của họ là trẻ em dưới 6 tuổi, độ tuổi non nhất của cuộc đời, các em rất cần sự chăm sóc, yêu thương của cô giáo. Vì vậy, việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng tránh bạo lực trẻ em cần được chú trọng ngay từ khâu đào tạo giáo viên mầm non tại hệ thống các trường sư phạm. Bài báo là kết quả nghiên cứu thực trạng giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho sinh viên chuyên ngành giáo dục mầm non và đề xuất một số biện pháp nâng cao hiệu quả nội dung giáo dục này tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: đạo đức nghề nghiệp, mầm non, bạo lực trẻ em.

Nhận bài ngày: 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày: 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Đặng Lan Phương; Email: dlphuong@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong sự nghiệp giáo dục và đào tạo, đội ngũ giáo viên mầm non (GVMN) có vị trí đặc biệt quan trọng, thực hiện nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ từ 3 tháng tuổi đến 6 tuổi, đây là giai đoạn trẻ phát triển rất nhanh về nhiều mặt thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, là giai đoạn đầu của quá trình phát triển nhân cách. Có thể nói đội ngũ GVMN là yếu tố then chốt góp phần tạo sự khởi đầu để phát triển ở trẻ những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính bền vững, những kỹ năng sống cần thiết, phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy những khả năng tiềm ẩn, chuẩn bị tốt cho sự phát triển của trẻ trong các giai đoạn sau. Đối với các trường sư phạm, giáo dục đạo đức nghề nghiệp có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong việc giúp sinh viên hình thành và phát triển các phẩm chất và năng lực cần thiết của người giáo viên tương lai. Với sinh viên ngành giáo dục mầm non (GDMN), giáo dục đạo đức nghề nghiệp càng có ý nghĩa quan trọng, bởi vì đối tượng chăm sóc, giáo

dục của họ là trẻ em dưới 6 tuổi, độ tuổi non nớt nhất của cuộc đời, các em rất cần sự chăm sóc, yêu thương của cô giáo. Chính vì vậy, đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo đội ngũ giáo viên mầm non, trong đó có giáo dục đạo đức nghề nghiệp là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của các trường cao đẳng và đại học để thực hiện thành công đổi mới giáo dục.

2. NỘI DUNG

Đạo đức nghề nghiệp của GVMN luôn là vấn đề nhận được sự quan tâm đặc biệt của xã hội. Nhà giáo dục Nga K.D.Usinxki đã khẳng định, việc giáo dục trẻ em, tất cả phải dựa vào nhân cách của nhà giáo dục. Bởi vậy, để làm tốt được sứ mệnh cao cả của mình người GVMN phải có chuyên môn vững vàng, lối sống trong sáng, nhân cách tốt đẹp, trên hết là tấm lòng bao dung, nhân ái của người mẹ, tận tâm chăm sóc, nuôi dạy trẻ mầm non, trong đó đạo đức là phẩm chất quan trọng nhất. Điều này có nghĩa là đạo đức nghề nghiệp của người giáo viên có vai trò là mục tiêu, động lực giúp cho họ hoàn thành nhiệm vụ giáo dục về vang của mình, là “người mẹ hiền thứ hai” trong chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non. Trong nghiên cứu của mình, tác giả Nguyễn Thị Thủy đã đưa ra khái niệm “Đạo đức nghề nghiệp của giáo viên mầm non là hệ thống các nguyên tắc, quy tắc, chuẩn mực đạo đức mà giáo viên mầm non cần có khi hoạt động trong lĩnh vực giáo dục và chăm sóc trẻ mầm non, quy định điều chỉnh nhận thức, hành vi ứng xử thái độ của giáo viên mầm non nhằm hình thành nhân cách cách tốt đẹp cho trẻ mầm non”. Cốt lõi trong đạo đức nghề nghiệp của giáo viên mầm non là quan hệ giữa giáo viên mầm non với trẻ mầm non. Giáo viên mầm non phải quý trẻ, yêu nghề, đây là tố chất cơ bản nhất trong đạo đức nghề nghiệp của người GVMN. Chính cô giáo mầm non là những người thầy đầu tiên dẫn dắt học trò của mình trở thành con người có đạo đức cao đẹp, có trí tuệ sâu rộng. Dấu ấn nhân cách của trẻ mầm non được in đậm từ dấu ấn nhân cách của giáo viên mầm non. Để chăm sóc và giáo dục trẻ em mầm non phát triển tốt về thể chất, tinh thần thì mỗi người giáo viên mầm non phải dành trọn công sức và tâm huyết của mình để trao lại cho học trò thứ tài sản vô giá, đó là “đạo làm người”, hết lòng yêu thương học sinh. Chính tình yêu thương trẻ vô bờ bến là động lực thúc đẩy mỗi người GVMN luôn gắn bó, thiết tha với học sinh của mình.

Bản thân nghề giáo viên mầm non (GVMN) là một nghề khó và rất vất vả, đòi hỏi ở người giáo viên phải có tình yêu thương trẻ, tính kiên nhẫn, sự linh hoạt, mềm dẻo và sáng tạo. Trong quá trình tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ, giáo viên mầm non cùng một lúc phải đóng nhiều vai trò: vừa là người mẹ, là bác sĩ, vừa là người cô giáo, là nghệ sĩ cùng học, cùng chơi, cùng đóng kịch, hát múa với trẻ. Thời gian làm việc thực tế của giáo viên mầm non thường kéo dài từ 9-10 h/ngày, các cô giáo luôn bị áp lực từ khối lượng công việc hàng ngày. Bên cạnh đó, điều kiện làm việc của giáo viên mầm non còn nhiều thiếu thốn về cơ sở vật chất, chưa kể số lượng trẻ trong lớp thường đông, trẻ có sự phát triển không đồng đều, nhiều trẻ nghịch ngợm, quấy khóc, tăng động, tự kỷ...những sự cố đến từ hoàn cảnh khách quan như trẻ nôn trớ, quấy khóc, đánh nhau do đối tượng trẻ còn nhỏ, cơ thể non nớt, nhận thức còn hạn chế. Nếu như người giáo viên mầm non không yêu nghề, mến trẻ sẽ khó vượt qua áp lực công việc, dễ dẫn đến không kiềm chế được cảm xúc của bản thân, không kiểm soát, điều khiển được hành vi của mình, vì vậy đã xảy ra tình

trạng bạo hành trẻ ở một số cơ sở giáo dục mầm non. Trên các phương tiện thông tin đại chúng trong thời gian qua đã đăng tải nhiều vụ việc GVMN bạo hành đối với trẻ nhỏ diễn ra ở nhiều địa phương trên cả nước với mức độ ngày càng nghiêm trọng khiến dư luận và cộng đồng xã hội vô cùng bức xúc. Điều đó đã gióng lên hồi chuông cảnh báo về sự xuống cấp của đạo đức, trách nhiệm và lương tâm nghề nghiệp của giáo viên mầm non. Việc trẻ bị bạo hành không chỉ làm ảnh hưởng đến sự phát triển thể chất và trí tuệ của trẻ mà còn ảnh hưởng sâu sắc đến tinh thần trẻ sau này, nguy hiểm hơn là ảnh hưởng đến tính mạng của trẻ. Chính vì vậy, việc giáo dục tình yêu thương trẻ, ý thức trách nhiệm, đạo đức nghề nghiệp cho và phòng tránh bạo lực trẻ em cần được chú trọng ngay từ khâu đào tạo giáo viên mầm non tại hệ thống các trường sư phạm.

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội với hơn 60 năm xây dựng và phát triển đã đào tạo nguồn giáo viên chất lượng cao cho Thủ đô Hà Nội và cả nước, trong đó có GVMN. Trong công tác đào tạo, nhà trường luôn coi trọng công tác giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho những giáo viên tương lai, coi đây là một phần thiết yếu tạo nên chất lượng giáo dục của nhà trường. Để tìm hiểu thực trạng giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho sinh viên (SV) chuyên ngành GDMN chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu, tìm hiểu chương trình đào tạo GVMN của trường Đại học Thủ đô Hà Nội và tiến hành khảo sát bằng Phiếu trưng cầu ý kiến với 20 giảng viên dạy chuyên ngành GDMN, 355 sinh viên hệ cao đẳng và đại học chính quy, 47 cán bộ quản lý và giáo viên tại một số trường mầm non của Hà Nội. Qua kết quả nghiên cứu thực trạng chúng tôi nhận thấy: gần 60% sinh viên tham gia khảo sát lựa chọn nghề giáo viên mầm non vì yêu nghề và yêu trẻ nhỏ, có đến 71,3% sinh viên đánh giá nghề GVMN là rất cao quý, cho thấy đa số các em đã nhận thức được vai trò của nghề GV nói chung và GVMN nói riêng đúng như cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng đã từng khẳng định: *“Nghề dạy học là nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý, nghề sáng tạo nhất trong những nghề sáng tạo vì nó đã sáng tạo ra những con người sáng tạo”*. Chính việc nhận thức được tầm quan trọng của nghề, có ý thức trách nhiệm với công việc mà mình đã lựa chọn cùng với lòng yêu nghề, yêu trẻ, khát khao được cống hiến với nghề ngay từ khi là sinh viên sư phạm sẽ là động lực để những GVMN tương lai vượt qua mọi khó khăn và gắn bó với nghề.

Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn sinh viên (chiếm 78%) cho rằng giai đoạn quan trọng nhất trong quá trình hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực cần có của người GVMN là thời gian học tại trường sư phạm. Đây chính là giai đoạn rất quan trọng trong việc hình thành khuynh hướng sư phạm, năng lực sư phạm và phẩm chất của cô giáo mầm non tương lai. Trong giai đoạn này sinh viên được lĩnh hội các kiến thức khoa học giáo dục, hình thành thế giới quan và niềm tin nghề nghiệp. Bên cạnh việc được học kiến thức lý thuyết sinh viên còn được tham gia các hoạt động thực hành sư phạm (THSP), thực tập sư phạm (TTSP) giúp các em làm quen với những công việc thực tế ở trường mầm non (MN), đây chính là cơ sở nền tảng để hình thành và phát triển đạo đức nghề nghiệp của người GVMN. Chính vì vậy có đến 95% các giảng viên dạy chuyên ngành GDMN tham gia khảo sát cho rằng việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp là rất quan trọng trong giai đoạn

SV học tại các trường sư phạm.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy: với 9 phẩm chất cần có của người GVMN, có đến 73,5% số SV được khảo sát cho rằng “Yêu quý trẻ em” là phẩm chất cần thiết, quan trọng nhất của người GVMN, tương tự như vậy 64,7% sinh viên lựa chọn “Có tình thương với trẻ nhỏ” ở mức độ cần thiết nhất. Điều đó cho thấy các em đã nhận thức được rằng, đối với người GVMN tình yêu thương đối với trẻ là tình cảm thiêng liêng, không chỉ dừng lại ở nhận thức mà phải được hiện thực hóa bằng hành động, cử chỉ dành cho trẻ. Khi yêu trẻ như chính đứa con của mình GVMN sẽ tận tâm chăm sóc, giáo dục trẻ một cách vô điều kiện, sẵn sàng đem hết khả năng kiến thức chuyên môn cùng với các kỹ năng sư phạm để chăm lo cho trẻ từ bữa ăn, giấc ngủ đến hoạt động học tập, vui chơi. Ngoài ra, 68,7% sinh viên lựa chọn phẩm chất “Tôn trọng trẻ em” là quan trọng nhất, 60,8% chọn “Kiên trì và nhẫn nại”, 54,9% chọn “Yêu nghề và gắn bó với nghề” cho thấy các em đã xác định đúng những phẩm chất quan trọng, không thể thiếu trong nhân cách của người GVMN, đây là những phẩm chất nền tảng, có vai trò quan trọng tạo nên sự thành công trong nghề nghiệp của mỗi GVMN. Khi được hỏi về suy nghĩ của SV đối với nạn bạo hành trẻ em diễn ra tại các cơ sở GDMN, phần lớn SV đều tỏ thái độ “rất bức xúc” (chiếm 82,8%) hoặc “bức xúc” trước hiện tượng trẻ bị bạo hành ngay tại nơi mà đáng lẽ trẻ cần được chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục với tình yêu thương của các cô giáo. Tuy nhiên, có một số SV (chiếm tỉ lệ 1,1%) tỏ thái độ “bình thường” hoặc “không quan tâm” trước thông tin trẻ bị bạo hành, mặc dù đây là một tỉ lệ không nhiều nhưng cho thấy một số ít sinh viên vẫn bàng quan với những hiện tượng vốn gây nhiều bức xúc cho mỗi người trong xã hội. Đây là những SV mà lý do chọn nghề các em không xuất phát từ tình yêu với trẻ nhỏ mà chỉ vì “học ngành sư phạm mầm non dễ hơn các ngành khác”.

Số liệu khảo sát thu được cho thấy, đa số các ý kiến của SV cho rằng nguyên nhân chủ yếu dẫn đến việc GVMN bạo hành trẻ là do giáo viên không biết kiềm chế và kiểm soát cảm xúc và hành vi của mình (81,4% ý kiến); Công việc của GVMN quá nhiều áp lực (69%) hoặc GV không được đào tạo chuyên môn GDMN. Ngoài ra, việc bạo hành trẻ có thể đến từ nhiều nguyên nhân khác như: “trẻ quấy khóc, không nghe lời giáo viên” (42,3%); “số lượng trẻ trong lớp đông” (38,9%); do “GV có những bức xúc cá nhân” (33,2%) hoặc do sức khỏe GV không tốt tại thời điểm đó. Ý kiến khảo sát các giáo viên đang công tác tại các trường mầm non cũng cho kết quả tương tự, cụ thể là theo ý kiến GVMN có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng bạo hành trẻ trong trường mầm non, ví dụ như “áp lực công việc”; “sự kiểm soát cảm xúc, hành vi” được hơn 80% GVMN tham gia khảo sát lựa chọn. Bên cạnh đó, nguyên nhân “giáo viên không được đào tạo chuyên môn GDMN”, được 63,8% giáo viên mầm non lựa chọn, đây là một thực trạng trong ngành mầm non, nạn bạo hành thường xảy ra ở những nhóm trẻ và trường mầm non ngoài công lập, đặc biệt là những nhóm trẻ chưa được cấp phép. Những người trực tiếp bạo hành trẻ thường chưa được đào tạo chuyên ngành mầm non nên họ thiếu kỹ năng nghề nghiệp, có những hành vi suy thoái đạo đức dẫn đến những vụ việc bạo hành trẻ, làm tổn thương tình cảm và suy giảm niềm tin của phụ huynh, của cộng đồng xã hội đối

với nghề GVMN.

Với mục tiêu tìm hiểu thực trạng về nội dung và các hình thức giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho SV chuyên ngành GDMN, trường Đại học Thủ đô Hà Nội, chúng tôi đã khảo sát thực tế Chương trình đào tạo GVMN tại khoa Sư phạm, trường Đại học Thủ đô Hà Nội cho thấy nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho SV đã được lồng ghép vào một số học phần như: Tâm lý trẻ em lứa tuổi mầm non; Nghề GVMN; Quản lý trong GDMN; Kỹ năng giao tiếp của GVMN...và được thực hiện phối hợp các hình thức như học lý thuyết trên lớp, qua hoạt động thực hành, thông qua rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên và qua thực tập sư phạm. Phân tích Phiếu khảo sát chúng tôi đã nhận được kết quả đánh giá của SV như sau: có 49% sinh viên đánh giá nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng tránh bạo lực trẻ em cho SV chuyên ngành MN được thực hiện “rất hiệu quả”; 48,7% số sinh viên được hỏi đánh giá ở mức “hiệu quả”; 2,3% SV đánh giá nội dung này được thực hiện ít hiệu quả và không có SV nào đánh giá ở mức “không hiệu quả”. Theo ý kiến của SV các hình thức được đánh giá ở mức độ “rất phù hợp” để giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em là: thông qua thực hành xử lý các tình huống sư phạm trong chăm sóc, giáo dục trẻ MN” (chiếm 71,2%), Qua hoạt động thực hành, thực tập sư phạm” (69,8%) và Hoạt động thăm quan, trải nghiệm thực tế tại trường MN” (chiếm 66,4%). Bên cạnh đó, hình thức “Học lý thuyết trên lớp” được 71,5% SV lựa chọn ở mức độ “phù hợp”. Tương tự, có 59,7% SV được hỏi cho rằng hình thức “Nghe báo cáo chuyên đề về đạo đức nghề nghiệp của người GVMN” cũng phù hợp để thực hiện nội dung GD đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em. Còn theo đánh giá của các giảng viên giảng dạy chuyên ngành GDMN các hình thức giáo dục nêu trên, ở các mức độ khác nhau đều phù hợp để thực hiện nội dung GD đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em. Mỗi hình thức đều có ưu thế riêng, tuy nhiên cần kết hợp linh hoạt các hình thức đó để hỗ trợ và nâng cao hiệu quả giáo dục nội dung này cho SV chuyên ngành GDMN.

Từ kết quả khảo sát cho thấy có 49% sinh viên đánh giá nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em đối với SV chuyên ngành MN tại trường đại học Thủ đô Hà Nội được thực hiện “rất hiệu quả”; 48,7% số sinh viên được hỏi đánh giá ở mức “hiệu quả”; 2,3% SV đánh giá nội dung này được thực hiện “ít hiệu quả” và không có SV nào đánh giá ở mức “không hiệu quả”. Như vậy, có thể thấy đa số sinh viên đánh giá cao tính hiệu quả của các hoạt động giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em đã được thực hiện tại trường ĐH Thủ đô Hà Nội. Tuy nhiên, ý kiến của các giảng viên dạy chuyên ngành GDMN lại cho rằng trong thời gian tới cần chú trọng hơn nữa đến giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên chuyên ngành MN thông qua các nội dung và hình thức GD khác nhau, giúp SV nhận thức đúng cũng như rèn luyện các phẩm chất và năng lực cần có của người GVMN tương lai.

Ý kiến của các giảng viên và GVMN tham gia khảo sát về các biện pháp giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho thấy những biện pháp sau thường mang lại hiệu quả cao: Tăng cường cho SV thực hành xử lý các tình huống sư phạm trong các HĐ chăm sóc, giáo dục trẻ (85% ý kiến); Giáo dục cho SV về trí tuệ cảm xúc, cách

kiểm chế và kiểm soát hành vi, cảm xúc của bản thân (chiếm 80% ý kiến); Tăng cường các nội dung về giáo dục lòng yêu nghề, yêu trẻ, về đạo đức nhà giáo vào chương trình đào tạo GVMN (70%) ; Tăng cường cho sinh viên xuống thực hành, thực tập, thâm nhập thực tế môi trường làm việc ở trường mầm non nhiều hơn (70% ý kiến). Ngoài ra, các biện pháp như “cho sinh viên tìm hiểu các văn bản quy phạm pháp luật về Điều lệ trường MN, Chuẩn nghề nghiệp GVMN, về Đạo đức nhà giáo, Luật trẻ em, Quyền trẻ em” và “Tổ chức những buổi nói chuyện chuyên đề và chia sẻ về đạo đức nghề nghiệp của người GVMN” cũng nhận được ý kiến đánh giá cao của các thầy cô. Từ kết quả nghiên cứu lý luận và thực tiễn giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho sinh viên chuyên ngành GDMN, chúng tôi đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả nội dung giáo dục này cho sinh viên, cụ thể như sau:

Biện pháp 1: Tăng cường nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em vào chương trình đào tạo chuyên ngành mầm non. Cần tăng cường các nội dung về giáo dục đạo đức nhà giáo vào các học phần phù hợp trong chương trình đào tạo GVMN như: Tâm lý trẻ em lứa tuổi mầm non; Giáo dục học mầm non; Nghề giáo viên mầm non; Quản lý trong giáo dục mầm non; Giáo dục kỹ năng sống; Giáo dục giới tính; Tổ chức hoạt động vui chơi, Giáo dục hòa nhập, Kỹ năng giao tiếp của GVMN...giúp sinh viên có được những kiến thức cơ bản về đạo đức nghề nghiệp của người GVMN cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình hình thành và rèn luyện đạo đức nghề nghiệp của người GVMN tương lai. Có thể đưa vào mục tiêu của học phần nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp, xem đây như là một tiêu chí đánh giá năng lực cần hình thành ở sinh viên khi kết thúc môn học. Khi xây dựng chuẩn đầu ra của ngành học cần chú trọng đến việc hình thành các phẩm chất đạo đức nghề nghiệp của người giáo viên mầm non, coi đây là một trong những tiêu chí nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non có đầy đủ cả đức và tài.

Biện pháp 2: Nâng cao nhận thức cho sinh viên chuyên ngành mầm non về đạo đức nghề nghiệp của người giáo viên mầm non và vấn đề phòng chống bạo lực đối với trẻ mầm non. Tăng cường nhận thức cho sinh viên về đạo đức nghề nghiệp của người GVMN thông qua các giờ học lý thuyết và thực hành của một số học phần trong chương trình đào tạo, đặc biệt là các môn Giáo dục học mầm non; Nghề giáo viên mầm non; Kỹ năng giao tiếp của giáo viên mầm non; Tổ chức hoạt động vui chơi, Giáo dục hòa nhập... Mỗi giảng viên chuyên ngành GDMN cần ý thức hơn về nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp để có nhiều biện pháp nâng cao hiệu quả giáo dục cho sinh viên, hình thành và phát triển lòng yêu nghề, yêu trẻ cho sinh viên thông qua nội dung các học phần. Cụ thể, cần tích hợp nội dung giáo dục này vào các bài giảng, các hoạt động thực hành nhằm trang bị cho sinh viên kiến thức đặc điểm tâm sinh lý của trẻ mầm non, hiểu về đặc thù và ý nghĩa cao quý của nghề giáo viên mầm non để từ đó giáo dục lòng yêu nghề, mến trẻ, sẵn sàng vượt qua những áp lực, khó khăn của công việc. Đồng thời, nâng cao nhận thức cho sinh viên về vấn đề phòng chống bạo lực trẻ em ở các cơ sở GDMN: các hình thức, đặc trưng, biểu hiện bạo lực với trẻ mầm non, từ đó nhận biết các yếu tố nguy cơ gây bạo lực với trẻ và những ảnh hưởng tiêu cực của bạo lực đối với sự phát triển của trẻ mầm non. Qua đó

giáo dục cho sinh viên lòng yêu nghề, tận tụy, gắn bó với nghề, yêu thương trẻ, biết kiềm chế và điều khiển hành vi cảm xúc của bản thân trong quá trình chăm sóc, giáo dục trẻ. Kết hợp nâng cao nhận thức và tổ chức hoạt động thực hành nghề, tạo cơ hội cho sinh viên đi kiến tập, thực hành sư phạm, thâm nhập thực tế môi trường làm việc của mình trong tương lai, có cơ hội tìm hiểu những khía cạnh đa dạng của nghề thông qua quan sát và chia sẻ trực tiếp với các giáo viên mầm non, từ hiểu nghề, sinh viên mới có lòng yêu nghề thực sự.

Biện pháp 3: Đa dạng hóa và đổi mới các hình thức giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho sinh viên chuyên ngành giáo dục mầm non. Bên cạnh việc tích hợp, lồng ghép nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho SV chuyên ngành mầm non vào các học phần trong Chương trình đào tạo thì cần đa dạng hóa và đổi mới cách thực hiện nội dung này bằng các hình thức sau đây: Tổ chức các buổi nói chuyện chuyên đề, tọa đàm, trao đổi với các chuyên gia giáo dục về chủ đề “Nghề giáo viên mầm non và đạo đức người giáo viên mầm non”, vấn đề bạo lực trẻ mầm non và cách phòng tránh nhằm giúp sinh viên có thêm hiểu biết về nghề và chuẩn bị tốt về tâm lý, biết kiểm soát cảm xúc và hành vi của mình trước những tình huống có thể xảy ra trong quá trình chăm sóc, giáo dục trẻ ở trường mầm non, tránh tình trạng bạo lực đối với trẻ. Nhà trường sư phạm cần thường xuyên giáo dục, nhắc nhở SV về tầm quan trọng của việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng tránh bạo lực cho trẻ và xem đây là một nội dung quan trọng trong công tác chăm sóc, giáo dục trẻ; Tổ chức cho sinh viên thực hành thông qua các tình huống sư phạm trong quá trình chăm sóc, giáo dục trẻ nhằm rèn luyện kỹ năng kiểm soát cảm xúc của bản thân, biết kiềm chế các xúc cảm tiêu cực để tránh dẫn đến các hành vi bạo lực đối với trẻ. Thực hiện nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em thông qua hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên và hội thi nghiệp vụ sư phạm hàng năm dưới hình thức thi hùng biện hoặc đóng tiểu phẩm; Tăng cường hoạt động thực hành, thực tập sư phạm giúp sinh viên thực hành nghề nghiệp ngay trong quá trình học. Để thực hành nghiệp vụ sư phạm, sinh viên phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng của các môn học vào thực tiễn nghề nghiệp của mình, rèn luyện kỹ năng sư phạm, kỹ năng giao tiếp, ứng xử với trẻ mầm non, với cha mẹ trẻ và những người xung quanh; Tổ chức các chuyên đề bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho sinh viên về năng lực nhận biết, kiểm soát hành vi, đặc biệt là kiềm chế các cảm xúc tiêu cực, nhằm giúp SV có những hiểu biết cơ bản về khái niệm cảm xúc, các yếu tố ảnh hưởng đến cảm xúc của GVMN trong hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ MN. Từ đó, SV có thể vận dụng vào trong cuộc sống và hoạt động nghề nghiệp, có ý thức rèn luyện sức khỏe và tâm lý/ sức khỏe tinh thần của cá nhân trong hoạt động nghề nghiệp GDMN. Đồng thời, biện pháp này giúp SV hiểu được cảm xúc của mình và của người khác, biết chia sẻ, đồng cảm, thấu hiểu và quản lý, điều chỉnh cảm xúc của mình và người khác phù hợp nhằm tạo bầu không khí vui vẻ, giải tỏa cảm xúc tiêu cực trong quá trình chăm sóc, giáo dục trẻ.

Biện pháp 4: Đầu tư kinh phí và cơ sở vật chất để nâng cao hiệu quả các hoạt động giáo dục nói chung và giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho SV chuyên ngành giáo dục mầm non nói riêng. Cần đầu tư mở trường mầm non thực hành để SV có thể thường

xuyên thực hành giao tiếp với trẻ, qua đó có thể rèn luyện được tính kiên trì và sự bao dung với trẻ, SV sẽ vừa được nâng cao kiến thức chuyên môn và tình yêu thương với trẻ cũng như với nghề GVMN. Cần đầu tư kinh phí để tăng cường tổ chức các hoạt động trải nghiệm, các buổi tọa đàm, trao đổi kinh nghiệm với các chuyên gia giáo dục, các GVMN tiêu biểu. Tạo cơ hội cho sinh viên tiếp xúc nhiều hơn với thực tế giáo dục mầm non ở các điều kiện kinh tế, xã hội khác nhau, giúp các em có thể cảm nhận và hiểu biết sâu hơn về thuận lợi và khó khăn của GVMN ở những môi trường làm việc khác nhau, qua đó SV biết trân trọng nghề nghiệp mình đã lựa chọn.

3. KẾT LUẬN

Giáo dục đạo đức nghề nghiệp và phòng chống bạo lực trẻ em cho sinh viên chuyên ngành GDMN là một việc làm hết sức cần thiết và cần được bắt đầu từ những cơ sở đào tạo giáo viên mầm non, nơi hình thành và phát triển nhân cách của người giáo viên với tình yêu nghề, yêu thương trẻ, ý thức trách nhiệm và sự gắn bó, tận tụy với nghề nghiệp, giúp cho những sinh viên ngành mầm non thực sự trở thành những cô giáo, xứng đáng với niềm tin yêu “cô giáo như mẹ hiền” của gia đình và toàn xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Luật Giáo dục 2005, sửa đổi 2009.
2. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non, Thông tư số 26/2018/QĐ-BGDĐT.
3. Hồ Lam Hồng (2012), *Giáo trình Nghề giáo viên mầm non*, Nxb. Giáo dục.
4. Vũ Yến Nhi (2013), Giáo dục lòng yêu nghề cho sinh viên ngành mầm non ở trường Cao đẳng Hải Dương, *Tạp chí Giáo chức Việt Nam*, số 72.
5. Đặng Lan Phương (2019), Vấn đề giáo dục phòng tránh bạo lực đối với trẻ mầm non trên cơ sở giới trong công tác đào tạo giáo viên mầm non, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, số 18.
6. Nguyễn Thị Thủy (2009), *Đạo đức nghề nghiệp của giáo viên mầm non ở Việt Nam hiện*

CAREER ETHICS' EDUCATION AND CHILD VIOLENCE PREVENTION FOR PRESCHOOL TEACHER STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: For pedagogical universities, ethical education is important for shaping and developing the quality and competence of future teachers. For students whose major is early childhood education, career ethics education is even more important as they are responsible for children under 6 years old. These students who are at the very young age need much care and love from their teachers. Therefore, education on affection, sense of responsibility, professional ethics, and child violence prevention should focus on the stage of preschool teacher training in the system of pedagogical schools. The article showed the evaluation of current preschool teacher training on professional ethics and child violence prevention and proposed some solutions to improve the effectiveness of this concept at the Hanoi Metropolitan University.

Keywords: Professional ethics, preschool, child violence

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ TRONG GIÁO DỤC CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Đỗ Thị Ngọc Quỳnh, Phạm Thị Quỳnh Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: “Ứng dụng công nghệ trong giáo dục bao gồm việc nghiên cứu các quá trình phân tích, thiết kế, phát triển, triển khai thực hiện, đánh giá môi trường giảng dạy và các học liệu nhằm cải thiện việc dạy và học.” [1] Dưới tác động của cách mạng 4.0, các cơ sở đào tạo giáo viên đang đối diện nhiều cơ hội và thách thức. Sinh viên sư phạm ngày nay bên cạnh yêu cầu về kiến thức chuyên môn nghiệp vụ sư phạm thì cũng cần phải có các năng lực công nghệ cụ thể để việc giảng dạy không chỉ đơn thuần diễn ra trong môi trường lớp học mà nhu cầu học tập của người học sẽ được đáp ứng mọi lúc, mọi nơi trên nền tảng công nghệ phát triển như hiện nay.

Từ khóa: công nghệ giáo dục, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy

Nhận bài ngày: 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày: 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Đỗ Thị Ngọc Quỳnh; Email: dtnquynh@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đang phát triển mạnh mẽ đã đem lại cho giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng ở Việt Nam những thách thức mới, đòi hỏi những nỗ lực hết mình để theo kịp thời đại và để có thể cùng tham gia vào quá trình “kinh tế tri thức”. Cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang có những ảnh hưởng sâu rộng đến giáo dục và đào tạo giáo viên [2]. Vai trò giáo viên đã và đang tiếp tục thay đổi từ địa vị người dạy sang người thiết kế, cố vấn, huấn luyện và tạo ra môi trường học tập. Ngày nay, giáo viên phải cố vấn giúp học viên điều chỉnh chất lượng và độ giá trị nguồn thông tin, kiến thức mới, phải là nhà chuyên môn có đầu óc mở, biết phê phán độc lập, hợp tác, cộng tác tích cực và điều giải giữa người học với những gì họ cần biết, là người cung cấp cách hiểu theo kiểu dàn giáo bắc cầu [3].

Vai trò giáo viên trong thế kỷ XXI trở nên phức tạp ở một thế giới đang thay đổi nhanh chóng; nơi mà tri thức trở nên vô tận. Giáo viên phải định hướng vào công nghệ và chịu trách nhiệm không chỉ với việc dạy của mình mà còn với việc học của trò nữa. Họ

phải quan tâm đến nhu cầu của từng học sinh trong lớp học không đồng nhất, tạo môi trường học tập lấy người học làm trung tâm, hỗ trợ người học nỗ lực học xuất sắc và có cơ hội học tập theo lối truy vấn, năng động. Giáo viên cần đáp ứng các chuẩn chương trình đào tạo để tăng cường sức sáng tạo, tính tò mò ham hiểu biết và động cơ học tập của người học; cần đảm bảo môi trường an toàn trên lớp học [4]. Theo đó các cơ sở đào tạo giáo viên đang đối diện nhiều cơ hội và thách thức do tác động của cách mạng 4.0. Trong xã hội dựa trên tri thức và số hóa của thế kỷ 21, giáo dục đang đương đầu với các thách thức to lớn chuyển từ cách học truyền thống sang đổi mới phương pháp học. Nó đặt ra yêu cầu lớn phải biến đổi vai trò giáo viên -người truyền thụ kiến thức theo cách truyền thống sang vai trò mới với tư cách người xúc tác và điều phối. Sự biến đổi này buộc giáo viên đối diện với nhiệm vụ mới một cách linh hoạt hơn và sinh viên trong các trường sư phạm cần được đào tạo bồi dưỡng chuẩn bị cho các vai trò mới này. Câu hỏi đặt ra là sinh viên sư phạm cần phải có các năng lực nào nói chung, các năng lực dạy học nào nói riêng để có thể ứng dụng được công nghệ vào trong giáo dục và việc cần thiết phải xây dựng một học phần chung về ứng dụng công nghệ trong giáo dục cho sinh viên sư phạm tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Đây là vấn đề sẽ được giải quyết trong nội dung của bài báo.

2. NỘI DUNG

2.1. Công nghệ giáo dục và ứng dụng công nghệ trong giáo dục

Theo Wikipedia: “Công nghệ giáo dục là việc sử dụng cả phần cứng vật lý, phần mềm và lý thuyết giáo dục để tạo điều kiện học tập và cải thiện hiệu suất bằng cách tạo, sử dụng và quản lý các quy trình và tài nguyên công nghệ phù hợp”. Theo Jafar Ahmadigol, tiến sĩ khoa Tâm lý giáo dục trường Đại học Kharazmi, Iran, công nghệ giáo dục ban đầu chính là sử dụng các công cụ, sau đó là quá trình thiết kế, thực hiện và đánh giá các tình huống giáo dục, rồi đến nghiên cứu để tổ chức hoạt động học tập và cải thiện hiệu suất thông qua việc xây dựng, sử dụng và quản lý các quy trình công nghệ và các nguồn lực thích hợp [5]. Trong phạm vi bài báo này, nhóm tác giả xác định “công nghệ giáo dục” được đề cập đến ở đây bao gồm những kiến thức và kỹ năng về ứng dụng công nghệ trong giáo dục cần trang bị cho sinh viên sư phạm để có thể tự khai thác, thiết kế và tổ chức giảng dạy cho học sinh tương lai trong môi trường kỹ thuật số. Chính vì vậy cần xây dựng một học phần chung, tạm gọi tên là “Ứng dụng công nghệ trong giáo dục” để trang bị những kiến thức và kỹ năng cần thiết về công nghệ cho sinh viên trong thời đại 4.0 hiện nay.

2.2. Năng lực ứng dụng công nghệ trong giáo dục của sinh viên Sư phạm

Để có thể hưởng lợi tốt nhất từ công nghệ, đại đa số các giáo viên hiện nay cần được trang bị các kỹ năng hiện đại, để giải quyết những vấn đề hiện đại. Để giúp các giáo viên có thể hiểu được những kỹ năng và vấn đề này, Điều phối viên Công nghệ giáo dục tại UNCA [1] đã tạo ra một danh sách các thuật ngữ cơ bản liên quan đến ứng dụng công nghệ trong giáo dục. Đây là một số thuật ngữ hữu ích, những từ khóa gợi ý quan trọng mà giáo viên nên tìm hiểu để có thể kết hợp chúng vào việc dạy học. Hãy nhớ rằng, mục tiêu đầu tiên của việc ứng dụng công nghệ là để cải thiện một khía cạnh cụ thể của việc dạy và học

- Các phần mềm tiện ích (**Software tools**): nhằm tới một chức năng cụ thể như xử lý văn bản, cơ sở dữ liệu, bảng tính, thuyết trình, các chương trình vẽ đồ họa.

- Các phần mềm chuyên biệt (**Software Types**): được phân loại dựa trên mục đích sử dụng. Ví dụ, phần mềm với những câu hỏi trắc nghiệm có thể phù hợp với mục đích luyện tập, nhưng để thực hành hoặc mô phỏng, giáo viên lại cần phải tìm đến những phần mềm khác. Loại phần mềm được sử dụng sẽ được quyết định bởi câu hỏi tại sao chúng ta lại cần đến chúng, khi nào và làm thế nào để kết hợp chúng vào nội dung giảng dạy.

- Hệ thống học tập tích hợp (**Integrated Learning Systems**): là tên gọi chung cho những hệ thống giảng dạy được vận hành bởi máy tính. Giáo viên cần phải biết hệ thống cụ thể mà trường mình đang sử dụng bao gồm những cấu thành gì, làm cách nào để sử dụng từng cấu thành, khi nào thì sử dụng nội dung/công cụ gì với từng bậc học, môn học cụ thể.

- Các thiết bị số: máy ảnh số, máy quét, máy quay phim, máy ghi CD, máy tính, modem, máy in, VCR, máy chiếu LCD, đầu đĩa laser và các thiết bị khác. GV cần phải biết cách sử dụng chúng và cách chúng được sử dụng hữu ích nhất trong lớp học, bài học.

- Tích hợp đa phương tiện (**Multimedia Integration**): Không chỉ đơn giản là tìm kiếm những hình ảnh đồ họa, các tệp âm thanh, các đoạn phim... Sự kết hợp các sản phẩm đa phương tiện này để tạo ra sự lôi cuốn, nhịp nhàng cho bài trình bày hay làm cho các tài liệu học tập trở nên hấp dẫn hơn.

- Hội thoại nhóm (**Teleconference**): sử dụng các công cụ hội thoại hoặc kết nối video nhóm để kết nối các nhóm làm việc, bất kể thời gian, không gian hoặc kết nối lớp học với các chuyên gia, các quốc gia khác.

- Giáo dục từ xa (**Distance Education**): định nghĩa về giáo dục từ xa, các phương tiện cần thiết, cách tổ chức các hình thức đào tạo từ xa, cách thiết kế các khóa học, loại hình học tập và giảng dạy, kỹ thuật cần thiết để thực hiện và tại sao cách học này lại tương thích với các cấp học hiện nay.

- Cấu hình lớp học (**Classroom configurations**): các chỉ dẫn cần thiết cho việc cấu hình lớp học với các trang bị và kỹ thuật sử dụng công nghệ tốt nhất trong lớp học. Hầu hết các lớp học đều phải có công nghệ đa phương tiện từ máy tính cá nhân, các thiết bị máy chiếu, quét... Điều này đòi hỏi giáo viên cần phải có khả năng nhanh chóng thích nghi, biết cách sử dụng và truy cập phần mềm khi cần thiết, Một ví dụ điển hình là giáo viên phải biết cách sử dụng Internet, các phần mềm thích hợp với nội dung của họ. Còn đối với học sinh cũng cần phải được trang bị các kiến thức và trang thiết bị tương tự, điều đó có thể giúp tính tương tác được tăng lên rất nhiều.

- **Web Board** (Bảng trực tuyến): Web Board là tên gọi cho các ứng dụng web là người dùng có thể đăng tải tin nhắn, những phần hướng dẫn, các thông tin và chủ đề thảo luận. Giáo viên sẽ được hướng dẫn sử dụng cụ thể từng bước từ việc thiết lập các nhóm thảo luận, gửi các bài tập, bài đọc cho học sinh đến cách học sinh sẽ nộp hoặc đăng bài tập của mình lên trên nền tảng này. Các trang web cá nhân: tạo một trang web thế nào? Cách sử dụng chúng trong giảng dạy và lợi ích của việc sử dụng trang web trong dạy học? Các

trang web ngoài việc có nhiều chức năng để hiển thị thông tin, tăng cao khả năng tương tác của người dạy và học còn giúp nâng cao tính chủ động của người học.

- **Internet:** Khái niệm, cách sử dụng Internet một cách thông minh và sự kết hợp hoàn hảo vào quá trình dạy và học. Điều này sẽ đòi hỏi các giáo viên cần biết cách tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng đồng thời phải biết phân tích và đánh giá độ chính xác của các nguồn thông tin tìm được. Quan trọng nhất giáo viên cần phải hiểu một cách sâu sắc ảnh hưởng mạnh mẽ của hệ thống Internet đến hoạt động dạy học trên cơ sở đó tìm ra được phương án tối ưu.

- Thiết kế và xây dựng tài liệu giảng dạy: Giáo viên cần biết rằng đối với mỗi nhóm học sinh cần phải sử dụng cách thiết kế và tạo ra nhiều tài liệu giảng dạy khác nhau nhằm đem lại lợi ích tối đa cho hoạt động dạy và học. Điều này đòi hỏi người dạy cần hiểu các nguyên tắc thiết kế, cách tạo ra các tài liệu đáp ứng tốt nhu cầu của người học, những tài liệu mang tính chỉ dẫn và việc sử dụng các tài liệu này trong việc dạy học. Tài liệu giảng dạy mà giáo viên thiết kế sẽ rất đa dạng về chủng loại cũng như hình thức, nó có thể là một tài liệu trên bảng tin hoặc là một tấm phim trong để sử dụng trong các công cụ trình chiếu hiện đại như Powerpoint.

- Vấn đề pháp lý và đạo đức: vấn đề bản quyền và truy cập cũng như sử dụng thông tin một cách hợp pháp. Giáo viên cần phải nâng cao nhận thức của chính mình và học sinh làm sao để tất cả mọi người đều hiểu và thực hiện tốt việc tôn trọng luật bản quyền và tính hợp pháp của việc truy xuất hoặc tìm kiếm nguồn thông tin, dữ liệu.

Quay lại với thực tế về năng lực của sinh viên sư phạm tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội, trong chương trình đào tạo của sinh viên ngành sư phạm có 2 học phần có nội dung về công nghệ mà có thể ứng dụng vào trong giảng dạy là Tin cơ sở và Ứng dụng công nghệ thông tin (UDCNTT) trong dạy học. Trong đó nội dung học phần UDCNTT trong giảng dạy (một số ngành là Sử dụng phần mềm trong dạy học,... chuyên ngành Toán, Tin học trong dạy học,...- chuyên ngành Vật lý, hay là một phần của học phần Phương tiện dạy học - chuyên ngành Tiểu học) chủ yếu bao gồm các nội dung: 1. Khai thác thông tin phục vụ dạy học; 2. Sử dụng thiết bị dạy học hiện đại (chỉ có ngành Vật lý có đề cập đến các thiết bị hỗ trợ dạy học); 3. Phần mềm giảng dạy chuyên biệt.

Bên cạnh đó còn một số ngành đào tạo giáo viên vẫn chưa có nội dung này như chuyên ngành Văn, Giáo dục công dân,... Theo đánh giá chủ quan của mình, nhóm tác giả xin đưa ra Bảng nhận định sau về năng lực ứng dụng công nghệ vào giáo dục của sinh viên sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội:

STT	TIÊU CHÍ	NĂNG LỰC	TÊN HỌC PHẦN
1	Phần mềm tiện ích (Software tools)	Sử dụng thành thạo tin học văn phòng	Tin cơ sở

2	Phần mềm chuyên biệt (<i>Software Types</i>)	Sử dụng được 1 số phần mềm chuyên ngành	UDCNTT trong dạy học
3	Hệ thống học tập tích hợp (<i>Integrated learning system</i>)	Chưa có	
4	Các thiết bị số (<i>digital devices</i>)	- Sử dụng được 1 số thiết bị quen thuộc - 1 số thiết bị như Máy chiếu vật thể, bảng tương tác,... không còn là xa lạ nhưng lại không có nên sinh viên chưa có kỹ năng sử dụng	UDCNTT trong dạy học
5	Tích hợp đa phương tiện (<i>Multimedia Integration</i>)	Mức sơ đẳng	UDCNTT trong dạy học
6	Hội thoại nhóm (<i>Teleconference</i>)	Chưa sử dụng	
7	Giáo dục từ xa (<i>Distance Education</i>)	Chưa sử dụng	
8	Bảng trực tuyến (<i>Web Board</i>), tạo trang web cá nhân	Chưa biết cách khai thác	UD CNTT
9	Mạng máy tính (<i>Internet</i>)	Biết khai thác ở mức cơ bản	Tất cả các học phần
10	Thiết kế và xây dựng tài liệu giảng dạy, xây dựng học liệu số	Chưa có sự chủ động	
11	Vấn đề pháp lý và đạo đức	Mới hình thành khái niệm	Tin cơ sở

2.3. Xây dựng học phần Công nghệ giáo dục cho sinh viên trường Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.3.1. Mục tiêu chung của học phần

Bồi dưỡng và phát triển đội ngũ giáo viên tương lai có khả năng nắm vững các kiến thức cơ bản về công nghệ, ứng dụng các hiểu biết về công nghệ thông tin và truyền thông vào giảng dạy, tích hợp hệ thống thông minh để tổ chức và quản lý hoạt động dạy học hiệu quả trong các môi trường giáo dục mới.

2.3.2. Nội dung và năng lực cần đạt được

Kiến thức về công nghệ chiếm một khối lượng khổng lồ trong thời đại 4.0, sinh viên

không thuộc chuyên ngành công nghệ thông tin cần có một thời lượng nhất định để có thể “tự tin” trong thế giới số. Bên cạnh đó, việc thực hành với các phần mềm cũng cần phải thường xuyên và liên tục. Vì vậy, nhóm tác giả đề xuất một chương trình học phần *Ứng dụng công nghệ trong giáo dục* bao gồm 2 tín chỉ (15 tiết lý thuyết và 30 tiết thực hành) như sau:

Mục tiêu của Chương	Bậc 1 (hiểu)	Bậc 2 (vận dụng bậc thấp)	Bậc 3 (vận dụng bậc cao)
Chương 1: Khai thác thông tin và xây dựng nguồn học liệu số	Biết tìm kiếm, sưu tầm, phân loại thông tin hiệu quả	Sử dụng thông tin đã sưu tầm để biên tập học liệu số cho bản thân và ứng dụng trong giảng dạy.	Tổ chức thông tin, dữ liệu một cách khoa học. Có khả năng xây dựng nguồn học liệu số cho một tổ chức
Chương 2: Sử dụng các thiết bị dạy học hiện đại	Sử dụng thành thạo các phương tiện kỹ thuật hỗ trợ cơ bản: máy chiếu, máy tính, điện thoại thông minh, máy quay kỹ thuật số.	Sử dụng thành thạo và biết kết hợp các thiết bị dạy học hiện đại: bảng tương tác, máy chiếu vật thể, sử dụng được tài nguyên trên mạng.	Biết khai thác, vận dụng các phương tiện kỹ thuật hỗ trợ để ghép nối với máy tính. Kết hợp được các phần mềm tiện ích thiết kế dữ liệu đa phương tiện.
Chương 3: Xây dựng bài giảng e-learning	Hiểu được tính năng của phần mềm xây dựng bài giảng e-learning.	Thao tác thành thạo các tính năng của phần mềm xây dựng bài giảng e-learning.	Có khả năng tự tìm hiểu và sử dụng các phần mềm xây dựng bài giảng e-learning.
Chương 4: Giảng dạy trực tuyến	Hiểu được cấu trúc, thiết kế của lớp học trực tuyến.	Tổ chức được một lớp học trực tuyến.	Lập được kế hoạch triển khai và tổ chức lớp học trực tuyến trong một số tình huống cụ thể.
Chương 5: Các vấn đề về pháp lý và đạo đức	Hiểu các vấn đề về pháp lý và đạo đức liên quan đến việc khai thác và sử dụng và tài nguyên số.	Giúp người khác hiểu các vấn đề pháp lý và đạo đức trong việc khai thác và sử dụng tài nguyên số.	Luôn có ý thức về mặt pháp lý và đạo đức khi sử dụng tài nguyên thông tin chung.

3. KẾT LUẬN

Giáo dục 4.0 sẽ được đánh dấu bởi thay đổi lớn trong mục tiêu đào tạo, chuyển từ truyền thụ kiến thức cho số đông qua khai lược (khai phóng tiềm lực, năng lực, và động lực) đồng thời trao quyền sáng tạo (empowering innovation) cho từng cá nhân. Với yêu cầu của giáo viên 4.0, các trường sư phạm nói chung và trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng cần chú trọng vào phát triển các năng lực cho sinh viên sư phạm trong đó có các năng lực để ứng dụng công nghệ trong dạy học. Theo đó, cần đưa các biện pháp cụ thể như: Xác định mục tiêu đào tạo năng lực cho sinh viên; Phát triển chương trình đào tạo theo hướng

hình thành năng lực dạy học đáp ứng yêu cầu cách mạng công nghệ. Điều này cho thấy sự cần thiết phải có một học phần riêng biệt về Ứng dụng công nghệ trong giáo dục trong chương trình đào tạo; Nâng cao năng lực khai thác môi trường công nghệ, khai thác thông tin trên Internet, tích hợp đa phương tiện,... qua các chuyên đề bồi dưỡng, seminar khoa học định kỳ thường xuyên bên cạnh các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ; Cần đầu tư nhiều hơn về công nghệ giáo dục tiên tiến, áp dụng đào tạo trực tuyến, bắt đầu từ việc thực hiện giảng dạy trực tuyến một số học phần của khoa, ví dụ như: Tâm lý học, Giáo dục học, Ứng dụng công nghệ trong giáo dục; Bổ sung các trang thiết bị dạy học hiện đại như máy chiếu vật thể, bảng tương tác,... nếu không thể trang bị một cách đồng loạt có thể tập trung vào một vài phòng chuyên dụng giúp sinh viên có cơ hội được tiếp xúc sớm với các trang thiết bị hiện đại đã phổ biến ở các trường phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Serhat Kurt-Phạm Phước Hiền dịch (2018), *Tổng quan về ứng dụng công nghệ trong dạy học*, Tạp chí Dạy & Học số 1.
2. Vũ Tuấn Anh, Đào Trung Thành (2018), *Hướng nghiệp 4.0*, Nxb. Thanh niên.
3. Weinberger, Fischer, & Mandl (2002), *Fostering individual transfer and knowledge convergence in text-based computer-mediated communication*. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community. Proceedings of CSCL 2002*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Jafar Ahmadi (2016), *New definition of educational technology*, Kharazmi University.

DEVELOPING THE ABILITY OF USING TECHNOLOGY IN EDUCATION FOR TEACHER EDUCATION STUDENTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: “Applying technology in education consists of a research on the process of analysing, designing, developing, implementing, and evaluating the learning and teaching environment as well as some related materials in order to enhance the quality of teaching and learning” [1]. The upsurge in the Industry 4.0 has brought a lot of challenges and opportunities for many teacher training institutes. Students whose major in pedagogy need pursue their technological skills along with other requirements related to their major. This, therefore, may help their teaching process not only become available in the classroom, but also meet the demand for studying of learners whenever they want by using technology.

Key words: Educational technology, teaching methodology, teaching facilities, application of technology in teaching.

VAI TRÒ CỦA E-LEARNING ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC TẠI THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Nguyễn Thái Minh; Bùi Văn Nam; Nguyễn Năng Hưng

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết tập trung giới thiệu về E-learning, mô tả cách thức và ứng dụng của công nghệ E-learning trong lĩnh vực đào tạo và nghiên cứu khoa học. Với cấu trúc từ khái lược lịch sử của công nghệ và ý nghĩa E-learning, mở rộng tiếp cận E-learning theo hướng đa chiều, tiến hành nghiên cứu ý nghĩa và vai trò của công nghệ E-learning đối với sự phát triển của các lĩnh vực đời sống kinh tế văn hóa của Thủ đô Hà Nội trong bối cảnh của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 cũng như xu thế toàn cầu hóa và những biến đổi của kiến trúc xã hội.

Từ khóa: E-learning, cách mạng công nghiệp 4.0, Thủ đô Hà Nội, xu thế toàn cầu hóa, kiến trúc xã hội.

Nhận bài ngày: 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày: 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thái Minh; Email: minhnt@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bước sang thế kỷ XXI, với tiền đề là các cuộc cách mạng khoa học và công nghệ cũng như sự thay đổi của nền kinh tế tri thức, khoa học và các thành tựu công nghệ đã trở thành lực lượng sản xuất trực tiếp trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Có thể nói những thành tựu của công nghệ thông tin trong giáo dục được sử dụng ở hầu hết các quốc gia tiên tiến trên thế giới trong mọi loại hình giáo dục và đào tạo, từ những nước phát triển như Mỹ, Anh, Pháp cho đến các quốc gia trong khu vực như Thái Lan, Malaysia. Hiện nay việc sử dụng E-learning trong giáo dục đã được sử dụng rộng rãi, tuy nhiên ít ai biết được rằng sự phát triển E-learning lại trở nên bùng nổ, như lời nhận xét của Tập đoàn dữ liệu quốc tế (IDG). Có thể nói rằng giai đoạn phát triển lịch sử của E-learning gắn với sự phát triển của công nghệ thông tin với thời kỳ lịch sử cụ thể:

Mốc thời gian cho sự ra đời của công nghệ E-learning là vào năm 1984 tại Mỹ, tập đoàn công nghệ Microsoft đã nghiên cứu và triển khai ra đời hệ điều hành Windows 3.1 được sử dụng trên các hệ máy tính được cài đặt hệ điều hành Windows này được tích hợp phần mềm trình diễn Microsoft Powerpoint. Đây chính là dấu mốc quan trọng cho sự ra đời của E – learning, đánh dấu sự thay đổi trong học thuyết phương pháp giáo dục chuyển từ

lấy “người dạy làm trung tâm” sang “người học làm trung tâm”.

Sự ra đời của những phần mềm được tích hợp trong công cụ máy tính ở trên là khởi đầu cho kỷ nguyên đa phương tiện trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, bước đầu tiên các bài giảng đơn thuần đã có thêm sự minh họa bằng hình ảnh hoặc âm thanh dựa trên công nghệ CBT (*Computer Based Training*).

Thời kỳ thứ hai là trong giai đoạn từ năm 1994 đến nay đánh dấu sự ra đời và phát triển của E-learning chính là sự ra đời của công nghệ Web, với nền tảng của công nghệ Web được hỗ trợ bằng các ngôn ngữ lập trình Web như HTML hoặc Java đã làm thay đổi cách thức truyền đạt và tương tác giữa người dạy và người học. Có thể nói sự ra đời của công nghệ Web người dạy đã có thể giảng dạy trực tuyến thể hiện bằng các hình ảnh, âm thanh, hoặc những công nghệ hỗ trợ bài giảng.

Những sự tiến bộ trong phát triển của các công nghệ, đặc biệt trong lĩnh vực công nghệ thông tin đã tạo ra một cuộc cách mạng trong giáo dục, đó chính là tiền đề cho sự ra đời của E – learning trong giáo dục, một công nghệ với sự ra đời thú vị gắn liền với sự phát triển của lĩnh vực khoa học và công nghệ, trong đó trụ cột là lĩnh vực công nghệ thông tin và các công nghệ về mô phỏng. Sự ra đời của E-learning chính là một trong những phát hiện thú vị của lịch sử phát triển của ngành khoa học công nghệ thông tin và khoa học giáo dục, bắt nguồn từ các phần mềm tương đối phổ thông và dễ sử dụng với giá thành và chi phí, đây chính là điểm cạnh tranh của E-learning là tương đối rẻ. Tất cả đã tạo nên những điểm thú vị trong việc nghiên cứu và triển khai (R&D) đối với E-learning trong nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội, trong đó trọng tâm là lĩnh vực giáo dục và đào tạo.

2. NỘI DUNG

2.1. E-learning trong lĩnh vực giáo dục giá trị sống tại Thủ đô Hà Nội

Trong khuôn khổ của bài viết, tác giả tập trung vào ý nghĩa E-learning trong khuôn khổ hoạt động giáo dục giá trị văn hóa, đạo đức và lối sống trong thực tiễn của thành phố Hà Nội, một đô thị đang chuyển mình với sự đan xen của hệ giá trị truyền thống và hiện đại trong bối cảnh của cuộc cách mạng khoa học và công nghệ lần thứ tư cũng như xu thế toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế.

Thủ đô Hà Nội với vị trí là trung tâm kinh tế, chính trị, văn hóa của Việt Nam. Sống trên mảnh đất là nơi tập trung linh khí đất trời, hội tụ các nền văn hóa. Vì vậy đây là vùng đất địa linh nhân kiệt nơi tập trung những giá sống cao đẹp của người Hà Nội. Nhận thức được tầm quan trọng của vấn đề giá trị sống văn minh thanh lịch với sự phát triển của Thủ đô Hà Nội, trong những năm vừa qua hoạt động này luôn nhận được sự quan tâm, chỉ đạo của các cấp Ủy, Chính quyền trên địa bàn thành phố Hà Nội, trong đó đối tượng giáo dục tập trung vào tầng lớp thanh, thiếu niên, học sinh đang học tập tại các Nhà trường trên địa bàn thành phố Hà Nội, việc giáo dục đối tượng này cần có sự tương tác một cách mới mẻ, bên cạnh cách thức truyền đạt theo hướng truyền thống, việc sử dụng công nghệ E-learning trong vấn đề giáo dục giá trị sống cho đội ngũ thanh thiếu niên, học sinh, sinh viên trên địa bàn Thủ đô Hà Nội là hết sức cần thiết.

Trong đó nhiều hoạt động sử dụng và ứng dụng công nghệ E-learning vào giảng dạy đã đem lại hiệu quả sâu sắc, tạo được sự hứng thú, học tập, đem lại hiệu quả giáo dục giá trị sống đối với đội ngũ học sinh, thanh, thiếu niên trên địa bàn Thành phố Hà Nội. Vai trò của công nghệ E-learning được thể hiện rõ thông qua minh chứng là các phần mềm, tư liệu giảng dạy, trong đó điển hình là “Phần mềm dạy giáo dục nếp sống thanh lịch văn minh” của trường Tiểu học Tiên Phong, huyện Gia Lâm” (xếp loại xuất sắc trong hội thi đồ dùng học tập làm Thành phố năm học 2011-2012).

Bên cạnh đó, trường Tiểu học Tiên Phong, huyện Gia Lâm cũng là một điểm sáng trong việc sử dụng E-learning, Nhà trường có địa chỉ trang Web <https://tieuhoctienphong.violet.vn/> đây chính là một nguồn học liệu phục vụ cho hoạt động giảng dạy cũng như tăng cường quá trình trao đổi tương tác giữa người dạy và người học, góp phần đưa bài giảng trở nên sinh động cũng như thúc đẩy tinh thần tự học của học sinh.



Hình 1. Chương trình E-learning Giáo dục nếp sống thanh lịch văn minh của trường tiểu học Tiên Phong, huyện Gia Lâm, Hà Nội

Những sản phẩm công nghệ giáo dục này là một trong những ví dụ về thực tế đã chứng minh vai trò quan trọng của E-learning trong việc giáo dục giá trị sống cho học sinh và thanh niên Thủ đô Hà Nội, một việc làm tương chừng như hết sức khó khăn vì đa phần các giá trị sống đều mang ý nghĩa tích cực, tuy nhiên đây đều là những giá trị được gìn giữ và phát triển qua nhiều năm thường mang tính chất cổ truyền, vì vậy cách thức truyền đạt nếu vẫn sử dụng lối giáo dục truyền thống mà không có sự tham gia và hỗ trợ của công nghệ thì rất khó có thể thu hút được sự chú ý của đội ngũ sinh viên và thanh thiếu niên. Đó là cách thức truyền đạt thông qua các video, hình ảnh về những giá trị văn hóa và hình ảnh của Thăng Long – Hà Nội xưa.

Tuy nhiên cái hay của công nghệ E-learning đó là khuôn khổ không chỉ gói gọn trong không gian một trường học, mà đó còn là sức lan tỏa của công nghệ này lớn hơn rất nhiều không chỉ nằm ở trên những trang giấy và với kết nối Internet, E-learning có thể giúp truyền đạt những mục tiêu, ý nghĩa của việc giáo dục giá trị sống cao đẹp của Hà Nội đến đội ngũ học sinh, sinh viên, thanh niên vào mọi lúc và mọi nơi. Chúng ta có thể bắt gặp

những hình ảnh hoặc những màn hình lớn tại các không gian văn hóa tiêu biểu của Thủ đô Hà Nội như hồ Hoàn Kiếm, phố Cổ hoặc tại các di tích lịch sử tiêu biểu của Thủ đô Hà Nội. Đó chính là hình thức tuyên truyền thể hiện một cách trực quan sinh động về giá trị sống cao đẹp của người Thủ đô. E-learning đóng vai trò kết nối những hình ảnh của quá khứ, chúng ta có thể dễ dàng thấy một hình ảnh rất đẹp của Hà Nội xưa được chạy trên màn hình của không gian văn hóa phố đi bộ Hồ Gươm, kèm theo đó là nội dung của Bộ Quy tắc ứng xử Nơi công cộng trên địa bàn thành phố Hà Nội, hoặc đó là những video clip về những tấm gương người tốt, những người văn minh lịch sử đang gìn giữ những nét văn hóa giá trị sống cao đẹp của người Hà Nội thể hiện cho câu thơ “Chẳng thơm cũng thể hoa nhài – Dẫu không thanh lịch cũng người Tràng An”.

Việc sử dụng E-learning đem lại những điểm ưu việt hơn so với cách giáo dục đơn thuần nặng về lý thuyết, E-learning vừa đem lại hiệu quả cả về mặt truyền tải và lan tỏa nội dung cho thông điệp giáo dục giá trị sống, ở một khía cạnh xa hơn việc đầu tư và sử dụng công nghệ E-learning trong giáo dục giá trị sống sẽ tiết kiệm được rất nhiều nguồn lực cho Thành phố Hà Nội trong truyền tải nội dung của chương trình giáo dục.

2.2. E-learning trong lĩnh vực giáo dục lịch sử tại Thủ đô Hà Nội

Lịch sử không chỉ là một lĩnh vực khoa học, mà đó còn là các thức lưu giữ truyền thống là dấu gạch nối giữa truyền thống và hiện đại của một quốc gia và dân tộc. Lịch sử có thể là truyền thống, tuy nhiên việc lưu giữ và truyền đạt lịch sử thường được sử dụng các công nghệ hiện đại, đó chính là điểm khác biệt trong cách thức giảng dạy, nghiên cứu, bảo tồn lịch sử, đó chính là dấu ấn của E-learning.

Có thể nói rằng E-learning đã xuất hiện rất nhiều trong hoạt động giảng dạy môn học lịch sử, việc sử dụng E-learning có thể là một giải pháp phần nào giải đáp được hiện tượng xã hội, nhiều học sinh, thanh niên, thiếu niên đang “quay lưng” với môn lịch sử với phương pháp tiếp cận lịch sử mang cách thức truyền thống.

Tại Ngày hội Công nghệ và Thông tin lần thứ tư được tổ chức tại Thủ đô Hà Nội đã giới thiệu 3 phần mềm tiêu biểu về công nghệ E-learning trong hoạt động giảng dạy và tìm hiểu môn lịch sử, mang tên Thư viện số về lịch sử, Phần mềm soạn giáo án, Giáo án điện tử môn lịch sử từ lớp 4 đến lớp 12.

Những phần mềm này có điểm giống nhau đó là đã được nghiên cứu và triển khai phục vụ mục đích tra cứu, giảng dạy và học tập cho giáo viên, học sinh và những cá nhân tổ chức, quan tâm trong vấn đề tìm hiểu lịch sử. Nội dung của phần mềm này chính là cung cấp các tư liệu của bài học lịch sử theo các lớp học bậc phổ thông như từ lớp 4 đến lớp 12, phần mềm này còn cung cấp cả các dữ liệu lịch sử mở rộng, chính những thông tin dữ liệu mở rộng này là cách thức thu hút học sinh, sinh viên hứng thú với bộ môn lịch sử. Nội dung của những tư liệu mở rộng này được trình bày dưới dạng những video, hình ảnh, bản đồ-lược đồ, các tư liệu lịch sử theo bài học.

Bên cạnh đó, việc sử dụng các phần mềm với công nghệ E-learning trong giảng dạy góp phần làm cho giáo viên thiết kế cách thức giảng dạy các hoạt động học tập theo hướng

phát huy tính tích cực, chủ động cho học sinh, ngoài ra còn có thể mở rộng những tư liệu góp phần làm phong phú nội dung bài giảng, thu hút học sinh nâng cao chất lượng hoạt động giảng dạy kiến thức.



Hình 2. Giáo án điện tử môn lịch sử từ lớp 4 đến lớp 12)

Gìn giữ những giá trị của lịch sử đó không chỉ là hoạt động giảng dạy học tập trong khuôn khổ Nhà trường, mà đó còn là một hành trình phát triển trong đời sống xã hội, lịch sử phải được lưu giữ và truyền tải từ thế hệ này sang thế hệ khác. Đặc biệt hiện nay với sự phát triển của nền tảng công nghệ, các thiết bị công nghệ ngày càng đa dạng và tiện dụng như máy tính, laptop, máy tính bảng, điện thoại thông minh, đây chính là những vật mang tin rất giá trị để E-learning có thể tồn tại và phát triển một cách vững chắc, từng bước trở thành phương pháp giáo dục mới trong thời đại phát triển của công nghệ thông tin.

Tìm hiểu lịch sử giờ đây chưa bao giờ dễ dàng đến thế nếu chúng ta thực sự quan tâm và mong muốn gìn giữ lịch sử, nhờ nền tảng của công nghệ truyền tải và kết nối tiên tiến bậc nhất đó là Internet, kết hợp với các thiết bị công nghệ thông tin mà giờ đây lịch sử có thể trở thành một khoa học giáo dục mang tính chất đại chúng, ai cũng có thể tìm hiểu, cũng thể biết và cũng có thể trải nghiệm dòng chảy của lịch sử. Nhiều trang Web hỗ trợ việc dạy và học cũng như tìm hiểu lịch sử cũng đã được xây dựng và triển khai đã thu được hiệu quả rõ nét. Vào tháng 1/2019, tại trường Trung học phổ thông FPT, thầy giáo Nguyễn Đăng Tuyển, giáo viên lịch sử đã xây dựng trang Web hỗ trợ việc dạy và học môn lịch sử với tên gọi “Học sử để bắt tử”. Trang Web này hiện nay đã trở thành một kênh trao đổi thông tin học liệu, và trở thành một thư viện học liệu quý giá phục vụ cho hoạt động tìm hiểu và nghiên cứu lịch sử, đặc biệt đó là lịch sử phát triển của văn hóa dân tộc Việt Nam.

3. Các giải pháp khai thác tiềm năng E-learning trong sự phát triển giáo dục tại Thủ đô Hà Nội

Với thế mạnh của E-learning, mọi đối tượng tham gia sử dụng E-learning gọi chung là người học có thể học và tham gia tìm hiểu thông tin vào mọi lúc, mọi nơi mà không làm gián đoạn công việc hiện tại, trong quá trình tham gia hoạt động học tập hoặc tìm hiểu thông tin. Với những nội dung E-learning trong hoạt động đào tạo trực tuyến hoặc đào tạo từ xa, người học có thể tự kiểm tra, đối chiếu kết quả để có thể tự điều chỉnh phương pháp học tập và cách thức tiếp cận và thu thập thông tin của mình. Từ đó hình thành thói quen “tích cực và chủ động” trong hoạt động giáo dục đại chúng. Từ đó cần có những nhóm giải pháp cụ thể để khai thác tiềm năng của E-learning trong giáo dục mở dành cho đại chúng.



Hình 3. Giao diện trang Web: Học sử để bắt tử

Thứ nhất với nhóm giải pháp vĩ mô, đối với các cơ quan hoạch định chính sách và các cơ quan quản lý Nhà nước, các Bộ Ban Ngành, Đoàn thể cần xây dựng khung hành lang pháp lý trong việc xây dựng các văn bản quy phạm pháp luật về cách thức hoạt động và điều chỉnh của hoạt động E-learning trong các lĩnh vực của đời sống xã hội. Đây chính là một trong những tiền đề quan trọng để E-learning có thể có cơ sở pháp lý bước vào áp dụng một cách đại trà trong các lĩnh vực của đời sống xã hội cũng như trong các tổ chức, đây chính là một khung hành lang pháp lý để E-learning có thể mở rộng phạm vi hoạt động cũng như lĩnh vực hoạt động và trở thành một công cụ quan trọng góp phần cho sự phát triển của các yếu tố kinh tế - văn hóa - xã hội trong bối cảnh sự thay đổi của cuộc cách mạng khoa học và công nghệ lần thứ tư với bối cảnh nền kinh tế tri thức.

Thứ hai đó là muốn sử dụng toàn bộ tính ưu việt của công nghệ E-learning một cách phù hợp và khai thác hết tiềm năng của công nghệ đó thì yêu tố tiên quyết phải là có một đội ngũ nguồn nhân lực chất lượng cao. Chính vì vậy ngay từ các bậc học trong trình độ giáo dục phổ thông cho đến những bậc học đào tạo ở trình độ cao như đại học, sau đại học hoặc nghiên cứu sinh vấn đề nâng cao chất lượng sử dụng các yếu tố công nghệ thông tin trong hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học là hết sức cần thiết. Sử dụng E-learning là

cách thức nhanh nhất để có thể cung cấp một nguồn nhân lực chất lượng cao trong giáo dục đại chúng. Bối cảnh xã hội ngày càng phát triển, con người ngày càng trở nên bận rộn hơn với những hoạt động của bản thân từ việc tìm kiếm công việc, bố trí thời gian dành cho công việc, bên cạnh đó là tác động của những yếu tố khác, điều này dẫn đến việc những cá nhân thường có rất ít thời gian cho việc nâng cao trình độ trở thành nguồn nhân lực chất lượng cao. Sử dụng phương thức Blended Learning trong đó có sự kết hợp giữa nhiều hình thức đào tạo khác nhau, trong đó bao gồm cả yếu tố online và offline.

Những thông tin, kiến thức mang tính nền tảng, tài liệu thường được chuyển thành dạng số (*digital*), để người học hoặc những cá nhân có nhu cầu tìm kiếm thông tin có thể sử dụng thông qua các thiết bị công nghệ có kết nối Internet. Bên cạnh đó hoạt động hướng dẫn sử dụng, hỏi đáp tương tác cũng sẽ xuất hiện. Bên cạnh đó để có thể có một nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh xã hội ngày càng trở nên bận rộn, sự ra đời của mô hình E-learning có tên gọi Microlearning. Microlearning là một hình thức giáo dục và đào tạo kỹ năng online chia nhỏ khối kiến thức lớn thành một loạt các thông tin theo từng đợt ngắn và phân phối tuần tự theo thời gian. Với cách thức này, lượng thông tin cho mỗi lần học rất ít, dễ dàng quản lý và được truyền đạt một cách đều đặn theo thời gian.

Thứ ba để có thể triển khai E-learning trong hoạt động giáo dục mở hoặc hoạt động giáo dục đại chúng, cần có sự tập trung các nguồn lực trong đó nguồn lực tài chính và nguồn lực về cơ sở vật chất là hai nguồn lực then chốt trong việc có thể triển khai E-learning trong giáo dục đại chúng. Việc đầu tư xây dựng các hạ tầng về công nghệ trong cuộc cách mạng và công nghiệp 4.0, trong đó nổi bật đó là công nghệ Internet kết nối vạn vật (*IOT*), hoặc dữ liệu đám mây (*Big Data*) là một cách thức để E-learning xuất hiện mọi lúc, mọi nơi trong giáo dục đại chúng. Để có thể có những nguồn lực tốt phục vụ cho hoạt động giáo dục đại chúng, vai trò liên kết giữa các đơn vị cung cấp hoạt động giáo dục mở, cùng với các tổ chức như doanh nghiệp, nói cách khác đó là liên kết giữa cơ sở giáo dục đào tạo và doanh nghiệp cần phải được đẩy mạnh.

Trong đó doanh nghiệp cung cấp nguồn lực về tài chính (hoạt động xã hội hóa) cho các cơ sở giáo dục và đào tạo nhằm mục tiêu sử dụng một hình thức đào tạo trực tuyến, theo hướng tiện lợi (*E-learning*) cho người lao động của doanh nghiệp, bên cạnh đó cơ sở giáo dục có trách nhiệm tiếp nhận và sử dụng hiệu quả nguồn lực này để có thể xây dựng được một hạ tầng công nghệ thông tin cơ bản trang thiết bị phục vụ cho hoạt động giáo dục đại chúng theo hướng mở có áp dụng công nghệ tiên tiến mang bản chất của hoạt động giáo dục E-learning.

Thứ tư đó là từng bước thay đổi nhận thức trong hoạt động giáo dục mở và giáo dục đại chúng theo hướng phát huy tối đa ưu điểm của E-learning đó là “nhanh gọn, dễ hiểu và tiết kiệm chi phí”. Có thể nói mọi vấn đề đặt ra đối với mọi tổ chức có nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực chính là cách thức đào tạo theo hình thức tập trung theo hướng lớp học cơ hữu truyền thống đòi hỏi phải có một chi phí nguồn lực rất lớn. Ngoài ra còn là những chi phí phát sinh khác cho các đối tượng trong quá trình tham gia học tập như chi phí ăn ở, đi

lại của học viên, đặc biệt đó là nếu tham gia hoạt động giáo dục đại chúng theo phương pháp cũ sẽ dẫn đến tình trạng học viên chắt chắt ít nhiều sẽ ảnh hưởng đến công việc hiện tại. Từ đó nếu hoạt động truyền thông có thể phát huy tối đa ưu điểm của E-learning đó là hiệu quả cho nhu cầu đào tạo theo hướng đại trà, giải quyết bài toán chi phí, đồng thời giải quyết được mối quan hệ giữa hiệu quả đào tạo, chi phí hoạt động đào tạo đồng thời vẫn đảm bảo yêu cầu của giáo dục đại chúng và không làm xáo trộn công việc của người học trong quá trình đào tạo.

3. KẾT LUẬN

Việc sử dụng công nghệ E-learning trong hoạt động giáo dục tại Thủ đô Hà Nội với hướng tiếp cận gọi mở trong các lĩnh vực của đời sống văn hóa, xã hội, giáo dục và đào tạo. Việc nghiên cứu dựa trên các mặt ứng dụng của công nghệ E-learning dựa trên thực trạng từ đó đề xuất các giải pháp phù hợp với các điều kiện nguồn lực của Thủ đô Hà Nội. Những giải pháp trong việc nghiên cứu và triển khai E-learning sử dụng trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo với mục tiêu góp phần vào sự phát triển của Thủ đô Hà Nội trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và xu thế toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đắc Hưng (2017), “Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư và vấn đề đặt ra với giáo dục Việt Nam”, Nxb. Quân đội Nhân dân.
2. Nguyễn Thị Lương (2012), *Nghiên cứu E-learning và ứng dụng thiết kế bài giảng điện tử E-learning*, Luận Văn Thạc sĩ, Học viện Công nghệ Bưu chính viễn thông Hà Nội.
3. Trần Văn Lăng, Đào Văn Tuyết (2010), *Elearning Hệ thống Đào tạo từ xa*, Nxb. Thống kê.
4. Lê Trung Thành (2015), *Giáo trình Nhập môn Internet và E-learning*, Nxb. Đại học Kinh tế Quốc dân.
5. Thủ tướng Chính phủ (2013), Quyết định số 89/QĐ-TTg, ngày 9/1/2013 của Thủ tướng Chính phủ Phê duyệt Đề án “Ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy”.

THE ROLE OF E-ELEARNING IN EDUCATIONAL DEVELOPMENT IN HANOI

Abstract: The article is an overview of E-learning that primarily focuses on its principles and applications in researching and educational training. Based on the history of technology and the meaning of E-learning, our goal is approaching E-learning from different perspectives, researching its role and impact for the culture and socio-economic development of Hanoi in the context of the Industry 4.0, globalisation and some changes regarding social architecture.

Keywords: E-learning, the Industry 4.0, Hanoi, globalisation, social architecture.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NÊU VẤN ĐỀ TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN

Nguyễn Vũ Nhân, Phạm Tuấn Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Lấy người học làm trung tâm và đạt chuẩn đầu ra, đáp ứng nguồn nhân lực cao của xã hội là mục đích của giáo dục hiện đại. Cách mạng công nghiệp 4.0 đòi hỏi sự phát triển và ứng dụng của công nghệ thông tin (CNTT) và truyền thông (TT) phải hiệu quả, phù hợp với chương trình và các đối tượng đào tạo. Ứng dụng CNTT và TT trong dạy học cho phép người dạy đổi mới phương pháp giảng dạy, có thể tích hợp nhiều phương pháp dạy trên nền tảng giảng dạy truyền thống, gắn kết nhau làm tăng tính trực quan, tính thực hành ngay trong giờ dạy. Những bài giảng như vậy có sức hấp dẫn, lôi cuốn và gợi mở tính chủ động sáng tạo của người học. Muốn vậy, đội ngũ giảng viên không những phải thành thạo về CNTT mà cần phải có một nguồn học liệu phong phú phục vụ giảng dạy. Bài báo này giới thiệu một trong các nguồn học liệu ứng dụng CNTT (một số bài mô phỏng ảo trong vật lý) đã và đang được quan tâm nghiên cứu, thử nghiệm tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Nguồn học liệu này cho phép khai thác và sử dụng hiệu quả trong hỗ trợ, đổi mới phương pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học góp phần đạt chuẩn đầu ra cho các đối tượng đào tạo.

Từ khóa: Phương pháp dạy học đại học, dạy học nêu vấn đề, phương pháp dạy học hiện đại.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Vũ Nhân; Email: nvnnhan@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chúng ta biết rằng, trong dạy học có hai khái niệm cơ bản: Phương pháp dạy học và Thủ pháp dạy học. Trong đó phương pháp dạy học là những cách thức làm việc giữa người dạy và người học, nhờ đó mà người học nắm vững được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, hình thành được thế giới quan và năng lực. Còn thủ pháp dạy học là cách thức giải quyết một

vấn đề cụ thể nào đó thuộc một phương pháp nhất định hay nói khác đi, thủ pháp chính là thao tác bộ phận của một phương pháp. Ranh giới giữa hai khái niệm “phương pháp” và “thủ pháp” chỉ mang tính tương đối. So với khái niệm “phương pháp”, khái niệm “thủ pháp” hẹp hơn. Mối quan hệ giữa phương pháp và thủ pháp có thể tạm so sánh với cách hiểu về chiến lược và chiến thuật trong khoa học quân sự. Nếu phương pháp chú ý tới cả quá trình thì thủ pháp là việc chú ý chủ yếu tới một thời điểm nhất định nào đấy trong quá trình đó. Theo quan điểm triết học, phương pháp là ý thức về hình thức tự vận động bên trong của nội dung (*Logic học*, Heghen). Như vậy phương pháp là con đường, cách thức, phương tiện để đạt tới mục đích nhất định, để hoàn thành một nhiệm vụ đã định. Nhận định trên đã chỉ ra được tính khách quan và chủ quan của phương pháp. Bất cứ phương pháp nào cũng bao gồm trong bản thân nó sự nhận thức bởi người dạy và những quy luật khách quan chi phối đối tượng, trên cơ sở ý thức đó người dạy lựa chọn những thao tác thích hợp tác động lên đối tượng, làm cho nó biến đổi đi theo mục đích lựa chọn. Những quy luật khách quan được người dạy ý thức tạo lên mặt khách quan của phương pháp và chỉ phụ thuộc vào bản thân đối tượng. Còn những thao tác mà người dạy sử dụng để nhận thức và cải biến đối tượng thì tạo lên mặt chủ quan của phương pháp, nó phụ thuộc vào người dạy. Như vậy, để kích thích người học, cải biến họ nhận thức nội dung hiệu quả theo mục đích lựa chọn, người dạy phải lựa chọn phương pháp thích hợp, đúng đắn và chân thực. Một phương pháp thích hợp được lựa chọn theo ba tiêu chuẩn sau:

Tiêu chuẩn thứ nhất: Người dạy phải nắm bắt đối tượng, nắm bắt những quy luật khách quan chi phối đối tượng.

Tiêu chuẩn thứ hai: Trên cơ sở tiêu chuẩn thứ nhất người dạy chọn những thao tác (kỹ năng, kỹ xảo) thích hợp theo từng nội dung và mục đích để tác động lên đối tượng.

Tiêu chuẩn thứ ba: Là kết quả hành động của đối tượng theo yêu cầu nói riêng và học tập nói chung. Hành động đúng đắn trong học tập của đối tượng là thước đo hiệu quả của phương pháp lựa chọn.

Ba tiêu chuẩn của phương pháp nêu trên đã thể hiện chặt chẽ mối liên hệ biện chứng giữa người dạy và người học. Khi nói tới phương pháp là nói tới hoạt động đó trên đối tượng. Hoạt động bao giờ cũng là sự gặp gỡ, sự tác động qua lại giữa người dạy và người học. Đây chính là sự thống nhất giữa chủ thể (người dạy) và đối tượng (người học).

Người dạy thông qua hoạt động phương pháp tác động vào người học nhằm chiếm lĩnh và làm chủ đối tượng. Ngược lại khi đối tượng bị tác động thì người dạy cũng vận động và biến đổi phù hợp theo. Đó là hai quá trình ngược chiều nhau của cùng một hiện tượng, phương pháp. Sự chủ thể hoá đối tượng và sự đối tượng hóa chủ thể cũng chính là mối liên hệ biện chứng giữa người dạy và người học. Bài báo này giới thiệu một trong các nguồn học liệu ứng dụng CNTT (một số bài mô phỏng ảo trong Vật lý) đã và đang được quan tâm nghiên cứu, thử nghiệm tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Nguồn học liệu này cho phép khai thác và sử dụng hiệu quả trong hỗ trợ, đổi mới phương pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy và học góp phần đạt chuẩn đầu ra cho các đối tượng đào tạo.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan hệ dạy và học trong phương pháp dạy học

Bất cứ phương pháp nào cũng là hệ thống những hành động có mục đích của người dạy, là hoạt động nhận thức và thực hành có tổ chức của người học, nhằm bảo đảm cho người học lĩnh hội được nội dung.

Phương pháp dạy học đòi hỏi có sự tương tác tất yếu của người dạy và người học. Trong quá trình đó người thầy tổ chức sự tác động của người học đến đối tượng nghiên cứu, mà kết quả là người học lĩnh hội được nội dung. Nói một cách khác, phương pháp dạy học là cách thức làm việc của thầy và trò trong sự phối hợp thống nhất và dưới sự chỉ đạo của thầy, nhằm làm cho trò tự giác tích cực và tự lực đạt tới mục đích dạy học. Phương pháp dạy học bao gồm phương pháp dạy và phương pháp học được gắn bó hữu cơ với nhau, tác động qua lại chặt chẽ, không thể tách rời nhau như hai mặt của một quá trình.

Phương pháp dạy có hai chức năng là truyền đạt và chỉ đạo. Phương pháp học có hai chức năng là tiếp thu và tự chỉ đạo. Phương pháp dạy học tối ưu chỉ có thể là phương pháp mà trong đó dạy và học là thống nhất, các chức năng riêng biệt được phát huy đầy đủ. Sự học tập hoàn chỉnh của người học có thể phân ra làm ba giai đoạn:

Giai đoạn 1: Người học tiếp thu ban đầu các thông tin. Trong giai đoạn này thầy giảng bài mới, trò nghe, hiểu, ghi chép và sơ bộ ghi nhớ những thông tin được truyền đạt.

Giai đoạn 2: Xử lý thông tin khi tự học. Trong giai đoạn này, nhiệm vụ chủ yếu là sự tự học để xử lý thông tin biến nó thành học vấn riêng. Ở đây, người học phải sử dụng toàn bộ các thao tác tư duy của mình để xử lý các thông tin được dạy và học.

Giai đoạn 3: Người học vận dụng thông tin để giải quyết bài toán trong chương trình đào tạo. Đây là bước kết thúc của quá trình lĩnh hội một vấn đề. Nhiệm vụ của nó là vận dụng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo vào việc giải quyết các bài toán nhận thức. Người học phải biến đổi bài toán ban đầu thành những bài toán trung gian để cuối cùng tìm ra lời giải.

Phương pháp dạy học bao gồm phương pháp dạy và sự học tập của người học bao gồm ba giai đoạn trên. Trong đó, phương pháp dạy đóng vai trò chỉ đạo ngay cả với ba giai đoạn học trên của người học. Để có hiệu quả cao trong quá trình dạy học, người dạy phải lựa chọn đúng phương pháp dạy học phù hợp với nội dung dạy và nhất là phải phù hợp với đối tượng. Có nhiều con đường đặc trưng trong việc lĩnh hội tri thức cần phải xem xét và cân nhắc để lựa chọn như: Con đường thông báo - tái hiện tri thức; con đường làm mẫu - bắt chước; con đường tìm tòi - sáng tạo. Chúng ta cần hết sức chú ý tới nội dung dạy học. Mỗi kiểu nội dung dạy học, phải có một con đường dạy học thích hợp và không có phép dạy học vạn năng.

Mỗi con đường dạy học dẫn người học đến một trình độ lĩnh hội kiến thức nhất định. Vì thế, khi dạy học cần biết lựa chọn phương pháp dạy học cho hợp lý tùy theo kiểu nội dung và tùy theo trình độ kiến thức định đạt tới đối với người học. Một trong các phương pháp dạy học hiện đại là nêu vấn đề. Phương pháp này với định hướng lấy người học là

trung tâm của quá trình nhận thức, người dạy là người biên tập và là tổng đạo diễn của chương trình. Phương pháp dạy học nêu vấn đề lại rất thích hợp trong việc tích hợp với các phương pháp khác nhất là trong triển khai ứng dụng CNTT trong từng bài giảng.

Dưới đây, chúng tôi trình bày tóm lược tổng quan về phương pháp này.

2.2. Phương pháp dạy học nêu vấn đề

Phương pháp dạy học là con đường chính yếu, cách thức làm việc phối hợp thống nhất của người dạy và người học, nhằm làm cho người học lĩnh hội tri thức và vận dụng tri thức một cách hiệu quả nhất, trong đó hoạt động dạy là chỉ đạo, hoạt động học mang tính tự giác, tích cực và tự lực. Theo lý luận dạy học, có nêu và phân tích nhiều phương pháp dạy học như: phương pháp thuyết trình, phương pháp đàm thoại, phương pháp nghiên cứu, phương pháp dạy học nêu vấn đề.

Trong bài báo này chúng tôi nghiên cứu phương pháp dạy học nêu vấn đề và áp dụng cho các môn học khoa học tự nhiên. Bài toán nhận thức có thể giữ hai chức năng, hoặc là mục đích (phương pháp dạy cổ truyền) hoặc là phương tiện phương pháp dạy học nêu vấn đề. Theo cách thứ nhất, dạy học để giải bài toán còn theo cách thứ hai dạy học bằng giải bài toán. Dạy học nêu vấn đề là một phương pháp tích cực. Một phương pháp dạy học hiệu nghiệm trong đó người dạy chủ động đưa người học vào bài giảng, vào từng vấn đề của bài toán để tháo gỡ và giải quyết bài toán, thông qua đó truyền tải nội dung dạy học theo chương trình và mục đích của bài giảng. Do đó, phương pháp này rất phù hợp khi kết hợp với CNTT và TT vào bài giảng. Nội dung chính của phương pháp dạy học nêu vấn đề là:

Đặt ra trước người học một chuỗi những bài toán nhận thức chứa đựng mâu thuẫn có tính xung đột giữa cái biết và cái chưa biết. Nhờ đó, người học được đặt vào những tình huống có vấn đề, tức là có nhu cầu bên trong gay gắt muốn tìm ra lời giải, đưa người học nảy sinh tâm lý muốn tìm tòi phát hiện và người dạy phải định hướng tốt được cho người học tâm lý này trong suốt bài giảng. Các tình huống này được phát huy tích cực với sự đóng góp của CNTT, của công nghệ mô phỏng ảo phù hợp trong nguồn vật liệu được thiết kế, xây dựng. Tiếp theo, người dạy phải tổ chức cho người học tư duy, phân tích bài toán hoặc câu hỏi đặt ra và qua đó người học lĩnh hội kiến thức bài giảng và những tri thức khác liên quan đến bài toán đặt ra. Nhận thức hoặc phân tích đúng sẽ nhân lên niềm phấn khởi, sự tự tin và cao hơn là niềm tin, sự say mê đối với môn học. Do đó, để phương pháp dạy học nêu vấn đề có hiệu quả khoa học thì các các tình huống, các kiểu câu hỏi đặc trưng của phương pháp đóng một vai trò vô cùng quan trọng. Dưới đây chúng tôi phân loại một số câu hỏi thuộc loại này hay còn được gọi là các câu hỏi nêu vấn đề.

Câu hỏi thông thường chỉ chứa đựng các mâu thuẫn cơ bản giữa cái chưa biết và cái đã biết. Các câu hỏi nêu vấn đề có những đặc điểm sau:

- Câu hỏi xuất phát từ cái đã biết, rất quen thuộc hoặc có vẻ quen thuộc;
- Câu hỏi phải chứa đựng cái chưa biết, cái cần phải tìm kiếm và trả lời;

- Câu hỏi có ít nhất hai nhân tố mâu thuẫn, nghịch lý với nhau. Đây chính là động lực chính kích thích người học tìm tòi khám phá;

- Các nghịch lý hoặc độ khó, phức tạp của câu hỏi được nâng dần làm cho sự lựa chọn của người học ngày càng khó khăn nhưng cuối cùng vẫn phải đi đến đích đó là kiến thức cần truyền đạt;

- Các câu hỏi tổng hợp đưa người học nắm bắt toàn bộ nội dung chính và hướng phát triển, mở rộng của bài toán.

Cấu trúc đặc biệt của các câu hỏi nêu vấn đề thể hiện trong một số mặt sau:

- Đầu tiên nó có vẻ dễ, vừa sức hoặc rất quen thuộc và hấp dẫn, nhưng nó ẩn chứa các mâu thuẫn, các yếu tố bất ngờ, sự nguy hiểm có tính lắt léo để dẫn tới nghịch lý;

- Câu hỏi đòi hỏi phải tư duy, phân tích khoa học mới tìm ra được câu trả lời;

- Các câu hỏi và tình huống phải có tính khoa học kết hợp tính nghệ thuật tạo ra được cảm xúc, hưng phấn cho người học, tạo ra được sự sôi nổi trong giờ học.

Tóm lại, các tình huống có vấn đề trong các câu hỏi nêu vấn đề là: Tạo ra tình huống nghịch lý; tạo ra sự bế tắc tình huống; tạo ra nhiều sự lựa chọn và tạo ra sự đối lập hay tính đúng sai của nội dung hỏi,...

2.3. Ứng dụng công nghệ thông tin và mô phỏng trong dạy học nêu vấn đề các môn khoa học tự nhiên

CNTT cùng với sự phát triển của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã và đang làm biến đổi sâu sắc trong giáo dục-đào tạo (GD-ĐT). CNTT đã được ứng dụng hiệu quả trong giảng dạy truyền thống và từng bước góp phần nâng cao chất lượng GD-ĐT. Các ứng dụng của CNTT, mô phỏng trong truyền thông đa phương tiện, trong xây dựng các nguồn học liệu. Đặc biệt là nguồn học liệu mô phỏng ảo phục vụ GD-ĐT ngày càng phát triển không ngừng và không thể thiếu được. Các môn học khoa học tự nhiên nói chung và Vật lý nói riêng có tính đặc thù cao nhất là tính kỹ thuật và tính công nghệ, nên rất phù hợp trong việc ứng dụng CNTT xây dựng nguồn học liệu và đổi mới trong phương pháp dạy học hiện đại. Nhiều phần mềm ứng dụng mô phỏng chuyên dụng được sử dụng rộng rãi như: phần mềm MapInfo (quản lý tài nguyên, bản đồ, địa hình,...), phần mềm Unity3D, Unity Player (thiết kế games trực tiếp theo thời gian thực), phần mềm Adobe flash (kỹ thuật đồ họa vector, đồ họa điểm, truyền tải âm thanh và hình ảnh). Sử dụng các phần mềm này, nhiều cấu trúc máy móc, thiết bị, thí nghiệm, thực hành,... được mô phỏng đến chi tiết trong không gian thực hoặc được mô phỏng theo chủ đề và kịch bản phục vụ cho nghiên cứu, tìm hiểu và học tập.

Nhìn chung, phương pháp dạy học nêu vấn đề đã được nghiên cứu và thực hành trong giảng dạy từ rất nhiều năm trước, xong cho đến nay vẫn được coi là một phương pháp mới khi kết hợp ứng dụng CNTT. Phương pháp này có thể sử dụng xuyên suốt bài giảng hoặc có thể áp dụng hoặc kết hợp vào tất cả các phương pháp truyền thống khác. Việc kết hợp phương pháp giảng dạy nêu vấn đề và ứng dụng CNTT, mô phỏng với nguồn học liệu xây

dụng, cụ thể ở đây là các mô phỏng ảo sẽ giúp nâng cao hiệu quả phương pháp đào tạo, góp phần làm cho người học cảm thấy hứng thú, kích thích phát triển tư duy và sáng tạo. Giải pháp sử dụng mô phỏng ảo trong minh họa những nội dung tương thích trong bài giảng bằng các phần mềm thông dụng và thân thiện như Adobe Flash, Unity Player sẽ giúp người dạy và người học dễ dàng hơn trong cách tiếp cận nội dung giảng dạy và đào tạo các môn khoa học tự nhiên.

2.4. Phương pháp dạy học nêu vấn đề và ứng dụng công nghệ thông tin trong bài giảng Vật lý

Chương trình một môn khoa học tự nhiên thường bao gồm các nội dung: Nội dung lý thuyết, nội dung bài tập, nội dung ôn tập, thí nghiệm, kiểm tra, thi,... Tùy vào nội dung cụ thể, tùy theo đối tượng giảng dạy mà người dạy phải lựa chọn một phương pháp thích hợp. Như vậy, sự lựa chọn phương pháp hoặc kết hợp giữa các phương pháp khác nhau là rất phong phú. Vì nội dung rất đa dạng, đối tượng giảng dạy cũng khác nhau, đòi hỏi người dạy phải nắm bắt thật tốt đối tượng giảng dạy, chương trình môn học và đặc biệt là độ nông sâu, khó dễ của chương trình cũng như dung lượng kiến thức và thời gian phân phối.

Phương pháp dạy học nêu vấn đề được sử dụng khoa học khi biết kết hợp hoặc đưa vào cùng các phương pháp khác sẽ có hiệu quả cao. Trong bài viết này, chúng tôi bước đầu nghiên cứu và áp dụng phương pháp dạy học nêu vấn đề vào một cặp tiết lý thuyết tăng thời lượng thực hành trên lớp với ứng dụng của công nghệ mô phỏng. Nội dung lựa chọn ở đây là một số mô phỏng vật lý ảo kết hợp với phương pháp dạy học nêu vấn đề.

2.4.1. Chuẩn bị nội dung

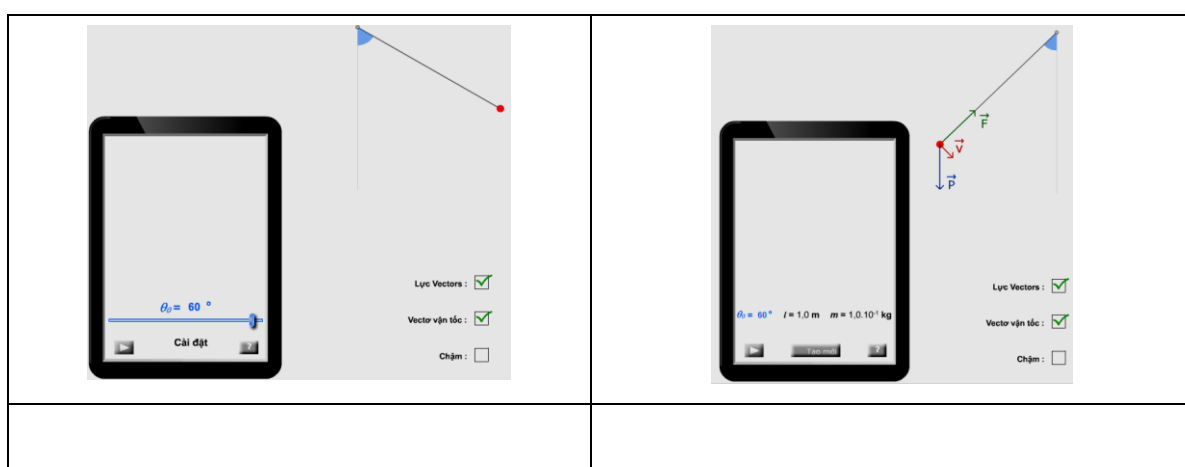
Nguồn học liệu ở đây được lấy trong kho dữ liệu các mô phỏng ảo vật lý được thiết kế bởi phần mềm Flash và Unity Player tại Trung tâm Khoa học-Công nghệ, trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Lưu ý rằng, các phần mềm này là một ứng dụng có mã nguồn mở, thông dụng cho mọi cấu hình máy tính và có sẵn trên Internet, thuận lợi cho việc cài đặt và sử dụng. Sử dụng nguồn học liệu này, kết hợp với phương pháp dạy học nêu vấn đề cho phép tương tác hai chiều ở trên lớp giữa giảng viên và học viên. Giảng viên được trực tiếp sử dụng các file mô phỏng ảo đưa vào bài giảng, giúp người học có thể trực tiếp quan sát và nghiên cứu. Như vậy, lựa chọn các mô phỏng ảo trong kho vật liệu và thiết kế trong bài giảng, xây dựng kịch bản giảng dạy nêu vấn đề có tính thực quan và tính thực hành trong giờ học. Dưới đây, chúng tôi giới thiệu ba mô phỏng ảo về dao động của con lắc đơn toán học trong kho học liệu được xây dựng.

2.4.2. Mô phỏng dao động của con lắc đơn

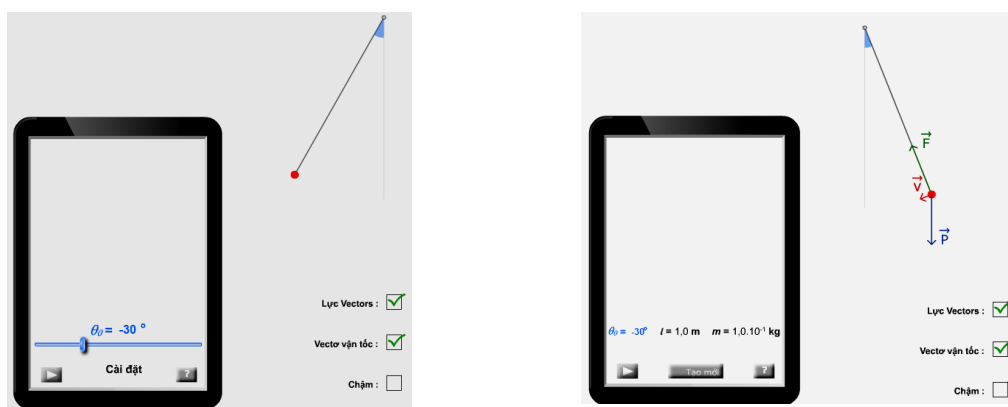
Dao động con lắc đơn là một bài toán điển hình trong môn Vật Lý. Con lắc đơn theo định nghĩa chung là một vật gắn vào một trục cố định mà nó có thể xoay (hay dao động) một cách tự do. Khi đưa con lắc dịch chuyển khỏi vị trí cân bằng, nó sẽ chịu một lực hồi phục do tác dụng của lực hấp dẫn đẩy nó trở lại vị trí cân bằng. Khi được thả ra, lực hồi phục kết hợp với trọng lượng của con lắc khiến cho nó dao động xung quanh vị trí cân bằng. Để mô tả cho người học hiểu rõ hơn bài toán con lắc đơn một cách sinh động cả về

định tính cũng như định lượng thì việc mô phỏng con lắc đơn trong vào bài giảng là rất cần thiết. Dưới đây là một số mô phỏng về dao động của con lắc đơn

Trên Hình 1 là giao diện mô phỏng chuyển động của con lắc đơn ở các góc thả khác nhau (tham số góc thả ban đầu). Trong dao động có biểu diễn các đại lượng đặc trưng như lực căng, trọng lực và véc tơ vận tốc (hướng và độ lớn). Trong giao diện cơ thiết kế các nút bấm (click) điều khiển. Để tạo góc lệch ban đầu chúng ta dịch chuyển thanh trượt chọn góc thả (hình 1.a) sau đó bấm nút play (có hình mũi tên tam giác) để chạy mô phỏng. Ngoài ra, trong quá trình chạy mô phỏng ta có thể lựa chọn hiển thị các đại lượng véc tơ đặc trưng hoặc làm chậm mô phỏng bằng cách tích vào các ô ở góc dưới, bên phải của giao diện.



a) Con lắc đơn: Góc thả 60° và mô phỏng các véc tơ vận tốc, véc tơ lực tác dụng vào con lắc đơn

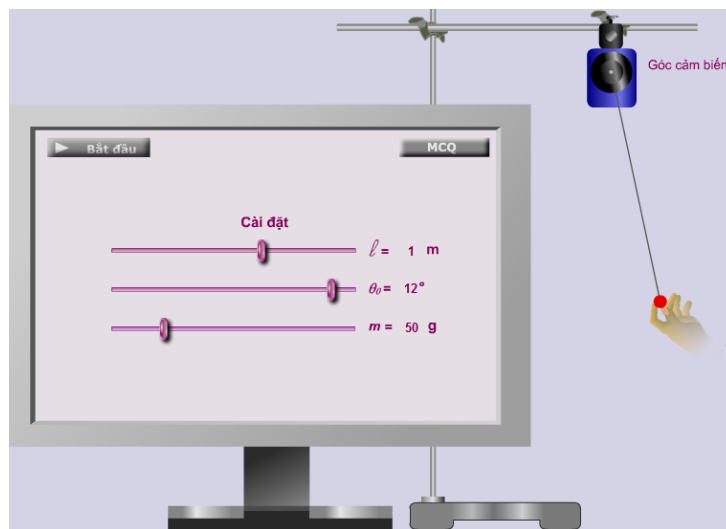


b) Con lắc đơn: Góc thả -30° và mô phỏng các véc tơ vận tốc, véc tơ lực tác dụng vào con lắc đơn

Hình 1. Mô phỏng dao động của con lắc đơn

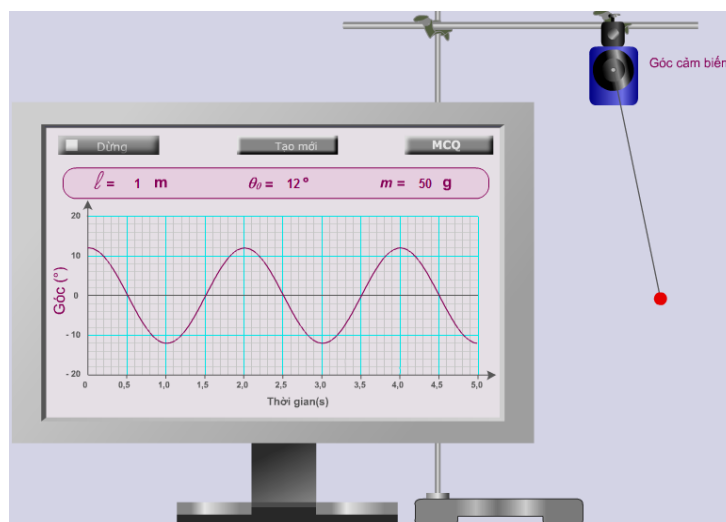
Trên Hình 2 là giao diện ban đầu trong mô phỏng con lắc đơn với ba tham số đặc trưng có thể thay đổi là: Khối lượng m ; độ dài dây treo và góc thả ban đầu .

Trên giao diện mô phỏng có phần cài đặt để lựa chọn số liệu cho 3 tham số trên. Người dùng thao tác bằng cách kéo các thanh trượt tương ứng với từng đại lượng để lựa chọn giá trị. Sau đó bấm nút “Bắt đầu” để chạy mô phỏng,



Hình 2. Mô phỏng dao động của con lắc đơn với ba tham số thay đổi: (góc thả, độ dài dây treo và khối lượng con lắc)

Khi kích hoạt nút “Bắt đầu”, con lắc thực hiện dao động, trên giao diện sẽ hiện các số liệu đầu vào và đồ thị biểu diễn góc dao động theo thời gian (hình 3). Người dùng có thể tạm dừng dao động của con lắc bằng cách nhấn nút “Dừng” hoặc bắt đầu lại từ đầu bằng cách nhấn nút “Tạo mới”.



Hình 3. Đồ thị dao động của con lắc đơn với các tham số

Để khảo sát dao động của con lắc đơn về mặt định lượng, chúng ta kích hoạt file mô phỏng và giao diện ban đầu được hiển thị như hình 4. Đây là bước thủ thuật định hướng người học vào nội dung học tập:

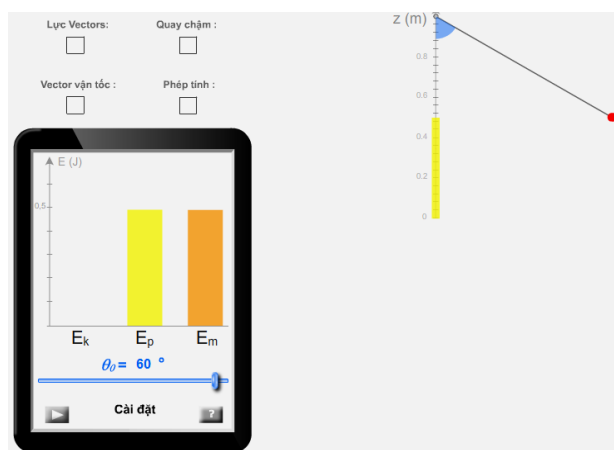
Con lắc đơn
Chuyển giao năng lượng
Cách tiếp cận lý thuyết

**Hình 4.** Giao diện ban đầu của chương trình mô phỏng định lượng dao động của con lắc đơn

Tiếp tục kích hoạt vào mũi tên, giao diện chính của mô phỏng sẽ xuất hiện như trên hình 5. Trên giao diện chính có phần mô phỏng chuyển động của con lắc đơn. Phần cửa sổ lớn trên giao diện là phần cài đặt số liệu (ở đây là lựa chọn góc thả ban đầu của con lắc). Khi nhấn nút chạy, con lắc bắt đầu dao động và biểu đồ cơ năng (động năng, thế năng) thay đổi tương thích với vị trí của con lắc.

Khi thực hiện thao tác mô phỏng khác bằng cách tích và các nút ô vuông trên giao diện, chúng ta nhận được các biểu diễn mô phỏng cho:

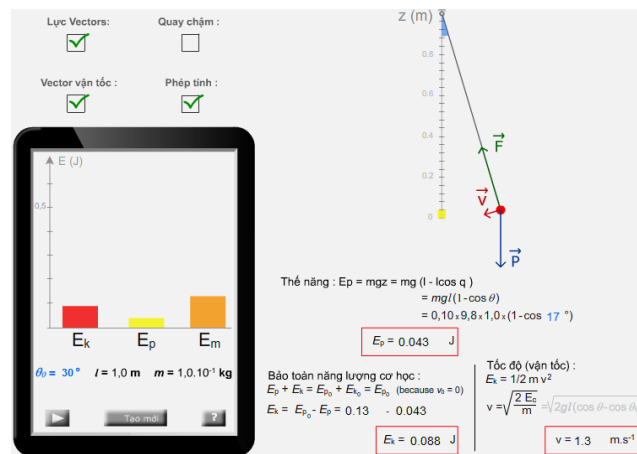
- Các véc tơ lực tác dụng vào con lắc và véc tơ vận tốc của con lắc;
- Dao động nhanh, chậm của con lắc đơn;
- Các phép tính định lượng theo từng trạng thái của con lắc như: Độ lớn vận tốc; động năng; thế năng của con lắc đơn.



Hình 5. Mô phỏng cơ năng của con lắc đơn

Nhấn nút tạm dừng, con lắc đơn sẽ dừng lại ở thời điểm cần nghiên cứu với các thông số được hiển thị như hình 6. Phần hiển thị tính toán cho phép người học lấy số liệu đặc trưng của con lắc đơn. Để thực hiện một dao động mới chỉ cần nhấn nút “tạo mới” sẽ cho phép cài đặt lại từ đầu. Lưu ý rằng, con lắc đơn ở đây có dây treo không co dãn, không ma sát (con lắc toán học). Để mô phỏng con lắc đơn vật lý, sẽ phải sử dụng các file mô phỏng có thêm các thông số đặc trưng khác như: trọng tâm, mômen quán tính,...

Như vậy, việc giảng viên sử dụng các mô phỏng ảo trong giảng dạy sẽ góp phần giúp cho người học có thể trực tiếp quan sát kể cả thực hành. Giảng viên có thể nêu vấn đề gợi mở (chuẩn bị kịch bản), giúp người học tăng cường khả năng tự tìm tòi, nghiên cứu. Phương pháp này sẽ tăng dần tính tự chủ của người học trong đó giảng viên sẽ đóng vai trò dẫn dắt đưa ra các câu hỏi gợi mở đối với sinh viên trong quá trình quan sát trực quan các thí nghiệm mô phỏng.

**Hình 6.** Mô phỏng định lượng dao động của con lắc đơn với góc ban đầu 30°

(Ở vị trí trên giao diện, con lắc có vận tốc 1,3m/s và có động năng 0,088J).

Trong một số thao tác, tại mỗi quá trình của một mô phỏng vật lý ảo, giảng viên có thể thực hiện thao tác tạm dừng để ghi nhận ý kiến thắc mắc của học viên và sinh viên. Giảng viên có thể giải thích kết hợp giữa kiến thức chuyên môn nghiệp vụ và mô phỏng trực quan cụ thể, làm tăng tính thuyết phục của bài giảng qua đó góp phần nâng cao chất lượng học tập của sinh viên.

2.5. Một số giải pháp kết hợp ứng dụng công nghệ thông tin mô phỏng và phương pháp dạy học nêu vấn đề

Các ví dụ đã minh họa phần nào cho ứng dụng CNTT mô phỏng cùng với phương pháp dạy học nêu vấn đề. Tuy nhiên, để có thể kết hợp những yếu tố trên lại với nhau một cách tối ưu chúng ta cần phải: Tăng cường sử dụng các sản phẩm mô phỏng trong quá trình giảng dạy của giảng viên, kết hợp chặt chẽ với phương pháp dạy học nêu vấn đề là chủ

yếu. Đây là một quá trình đòi hỏi giảng viên phải nhận thức được nhiệm vụ và lợi ích của phương pháp trên đem lại. Điều này, đòi hỏi đội ngũ giảng viên phải vững vàng về kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, đồng thời phải sử dụng thành thạo các ứng dụng CNTT mô phỏng; Chú trọng xây dựng hệ thống học liệu điện tử, học liệu trực tuyến phục vụ giáo dục-đào tạo. Để xây dựng được kho học liệu trực tuyến, đòi hỏi phải có các phần mềm mô phỏng. Trong giai đoạn thực tế hiện nay nguồn học liệu điện tử còn một số hạn chế. Trước hết nên xây dựng một trang web kho học liệu, để khai thác và sử dụng góp phần cho sinh viên có thể tự tìm hiểu theo hướng gợi mở vấn đề từ giảng viên trong quá trình đào tạo; Tạo động lực cho sinh viên trong quá trình đào tạo là rất quan trọng. Một phương pháp giảng dạy gợi mở vấn đề chỉ có thể thành công nếu như có đầy đủ nguồn học liệu đảm bảo tính thực quan, thu hút sinh viên và học viên. Phương pháp giảng dạy nêu vấn đề nghiên cứu từng bước tạo điều kiện cho sinh viên có thể đánh giá được chất lượng môn học trong quá trình đào tạo đối với những thí nghiệm mô phỏng ảo trong bộ môn vật lý đại cương nói riêng, trong lĩnh vực vật lý nói chung. Việc trực tiếp quan sát và tham gia vào tiến trình các thí nghiệm ảo có tính thực quan là cơ hội tương tác trong dạy học giữa người học và người dạy trong đó thỏa mãn lấy người học làm trung tâm của hoạt động dạy học.

3. KẾT LUẬN

Trong bài báo này, chúng tôi đã nghiên cứu, tóm lược những cơ sở lý luận của phương pháp dạy học nêu vấn đề có ứng dụng CNTT và TT lấy người học là trung tâm của quá trình nhận thức. Phương pháp dạy học nêu vấn đề kết hợp sự hỗ trợ mạnh mẽ của CNTT, nhất là các mô phỏng ảo cho phép người dạy thiết kế bài giảng và kịch bản giảng dạy có tính thực hành cao. Tính thực quan và tính tương tác cũng được phát huy tối đa kéo theo sự hưng phấn cho người học. Để ứng dụng CNTT, kết hợp dạy học hiệu quả chúng ta cần lưu ý một số vấn đề sau: Tính khoa học (nội dung, đối tượng) được người dạy nhận thức và nắm bắt chắc. Đây chính là cơ sở cho sự thành công của phương pháp dạy học nêu vấn đề cũng như các thao tác sử dụng các phần mềm mô phỏng ảo trong kho học liệu; Tính mục đích cao của nội dung và người dạy có thể làm biến đổi nhận thức, định hướng tư duy khoa học của người học. Những mô phỏng ứng dụng, từng bước có thể thay giảng viên trong một thời gian nhất định, ví dụ như thời gian tự nghiên cứu của sinh viên. Đặc biệt, người học có thể tự tìm hiểu nội dung, khám phá và mở rộng phạm vi của môn học; Sinh viên một mặt là đối tượng của dạy, mặt khác nó lại là chủ thể của học. Sinh viên đóng vai trò chủ động sẽ có thêm nhiều thời gian tự học, tự nghiên cứu và có thể tự giải đáp được một số tình huống khoa học, kỹ thuật; Người học được coi là trung tâm của quá trình dạy-học hay quá trình nhận thức trong đó người dạy lựa chọn nội dung, kịch bản thực hành và chỉ đạo quá trình này; Phương pháp dạy học nêu vấn đề rất phù hợp với việc sử dụng CNTT tăng cường tính thực hành giảng dạy và cho hiệu quả không ngờ. Đặc biệt, nếu có sự xuất hiện của thư viện điện tử thì đây sẽ là kho tri thức khổng lồ giúp người học là trung tâm của sự lĩnh hội tri thức; Xây dựng kho học liệu. Những năm gần đây trường Đại học Thủ đô Hà Nội đặc biệt chú ý phát triển các dữ liệu về mô phỏng ảo ứng dụng cho GD-ĐT (ví dụ như đề tài trọng điểm C2017-05 và đề tài C2018-32 với hơn 30 sản phẩm mô phỏng

ứng dụng cho giảng dạy các môn Vật lý, Hóa học, Địa lý). Việc triển khai áp dụng các học liệu này trong giảng dạy thực tế sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học cùng với sự phát triển đội ngũ công tác viên cùng nghiên cứu xây dựng, bổ sung cơ sở dữ liệu của kho học liệu này. Một ưu điểm khác là có thể kết hợp phương pháp này với các phương pháp dạy học cổ truyền khác trong quá trình giảng dạy nhằm từng bước đưa người học tham gia quá trình giảng có chủ ý của người dạy. Người học nhờ đó có trạng thái tâm lý hưng phấn, được tư duy lý luận có định hướng sẽ tiếp thu và nắm bắt tri thức một cách hiệu quả nhất, góp phần tích cực trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo. Tầm quan trọng, sự hiệu quả và sức ảnh hưởng của việc ứng dụng CNTT trong dạy học đã được khẳng định bằng thực tiễn ở nước ta và trở thành xu thế tất yếu của giáo dục. CNTT trên thực tế đã chứng minh được vị thế, vai trò quan trọng đối với quá trình giảng dạy các môn học nói chung và các môn Vật lý nói riêng. Người dạy muốn sử dụng CNTT hiệu quả trong giảng dạy đòi hỏi sự không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, vững vàng về CNTT và luôn cập nhật tri thức. Cần phải quan tâm và xem CNTT như một người trợ thủ đắc lực trong hoạt động giảng dạy để môn học ngày càng đi sâu vào tri thức và trở thành một môn học yêu thích của người học và việc giảng dạy môn học đạt chất lượng ngày càng cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lương Duyên Bình (2010), *Vật lý đại cương*, tập 1, 2, 3, Nxb. Giáo dục.
2. Đỗ Mạnh Cường (2008), *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học*, Nxb. Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh.
3. Vũ Cao Đàm (2007), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb. Khoa học Kỹ thuật.
4. Phó Đức Hòa (2009), *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tích cực*, Nxb. Giáo dục.
5. Nguyễn Vũ Nhân (2018), “Ứng dụng các phần mềm Flash và Unity 3D mô phỏng phục vụ Giáo dục - Đào tạo”, Đề tài trọng điểm cấp trường, Mã số C2017-05, Đại học Thủ đô Hà Nội.
6. Thái Duy Tuyên (2009), *Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới*, Nxb. Giáo dục.

APPLYING INFORMATION TECHNOLOGY AND THE TEACHING METHOD OF RAISING A PROBLEM IN TEACHING NATURAL SCIENCES

Abstract: The goal of modern education is to focus on the learner to meet the standard outcomes and the high-quality human resource demand of society. Besides, in the era of Industrial Revolution 4.0, the development and application of information technology (IT) and communication are required to be effective, consistent with the program, and the subjects of training. Such as the application of IT in teaching allows teachers to innovate teaching methods, which can integrate many teaching methods on the basis of traditional teaching to increase the visual, practical in class. Therefore, it is more attractive, inviting, and suggestive of the creative initiative of learners. In order to do that, lecturers must not only be proficient in IT but also need a rich source of learning materials for teaching. This article introduces one of the sources of IT application materials (some virtual simulations in physics) that has been interested in researching and testing at Hanoi Metropolitan University. This resource allows

the effective exploitation and uses in support and innovation of methods in order to improve the quality of teaching to help the learner to meet the standard outcomes.

Keywords: *teaching methods of higher education, problem-solving teaching, modern teaching methods.*

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ NHẪM PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Trần Thị Thu Hương

Học viện Ngân hàng Hà Nội

Tóm tắt: *Hiện nay, công nghệ thông tin đang phát triển mạnh mẽ, được đánh giá là động lực chủ yếu cho sự phát triển kinh tế - xã hội và là nhân tố quan trọng thúc đẩy phát triển giáo dục và đào tạo. Những thành tựu của công nghệ thông tin trong lĩnh vực giáo dục đã làm thay đổi tính chất cũng như hiệu quả của các hoạt động dạy học trong nhà trường hiện nay. Nghiên cứu những ứng dụng của công nghệ thông tin trong dạy học ở trường đại học một cách khoa học, đồng bộ sẽ góp phần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao hiệu quả, chất lượng học tập của sinh viên. Bài viết trình bày về ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học các môn Lý luận chính trị nhằm phát huy tính tích cực học tập của sinh viên.*

Từ khóa: *Công nghệ thông tin, dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin, sinh viên.*

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Trần Thị Thu Hương; Email: huonghvn71@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Ngày nay, cùng với sự phát triển của khoa học công nghệ, lĩnh vực công nghệ thông tin cũng đã, đang và không ngừng có các bước phát triển đột phá mới, tác động đến nhiều lĩnh vực của xã hội, trong đó có giáo dục. Công nghệ thông tin đã tác động mạnh mẽ đến phương pháp truyền đạt tri thức tới người học của mô hình giáo dục hiện đại. Mục tiêu của dạy học ở trường đại học là giúp sinh viên nắm vững tri thức khoa học và kỹ năng nghề nghiệp tương lai, thích ứng với sự phát triển của xã hội. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường đại học nói chung, dạy học các môn Lý luận chính trị nói riêng nhằm đổi mới phương pháp giảng dạy để phát huy tính tích cực học tập của sinh viên góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đang là xu hướng của giáo dục hiện đại.

2. NỘI DUNG

2.1. Lí luận chính trị và những đặc trưng cơ bản của lí luận chính trị

Lí luận là phạm trù rộng lớn, tồn tại và phát triển cùng với sự phát triển của tri thức loài người. Theo Từ điển Triết học: *“Lí luận là kinh nghiệm đã được khái quát trong ý thức của con người, là toàn bộ những tri thức về thế giới khách quan, là hệ thống tương đối độc lập của các tri thức có tác dụng tái hiện trong logic của các khái niệm cái logic khách quan của các sự vật”* [1].

Từ điển tiếng Việt định nghĩa: *“Lí luận là hệ thống những tư tưởng được khái quát từ kinh nghiệm thực tiễn, có tác dụng chỉ đạo thực tiễn. Lí luận là những kiến thức được khái quát và hệ thống hoá trong một lĩnh vực nào đó”* [2].

Theo Hồ Chí Minh, lí luận là “sự tổng kết những kinh nghiệm của loài người, là tổng hợp những tri thức về tự nhiên và xã hội tích trữ lại trong quá trình lịch sử” [3]. Xét về bản chất, lí luận là một hệ thống những tri thức được khái quát từ thực tiễn, phản ánh những mối liên hệ bản chất, những tính quy luật của các sự vật, hiện tượng trong một lĩnh vực nào đó của hiện thực khách quan.

Với nền tảng là học thuyết Mác - Lênin, các môn Lí luận chính trị ở nước ta được hình thành và là *hệ thống những nguyên lí của chủ nghĩa Mác - Lênin; tư tưởng Hồ Chí Minh; đường lối, quan điểm của Đảng; chính sách, pháp luật của Nhà nước. Lí luận này phản ánh tính quy luật của các quan hệ kinh tế, chính trị, xã hội, thể hiện lợi ích và thái độ của giai cấp công nhân và nhân dân lao động đối với việc xây dựng nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa, là công cụ quan trọng cho việc bảo vệ và xây dựng Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa*. Các môn Lí luận chính trị bao gồm: Triết học Mác - Lênin, Kinh tế chính trị học Mác - Lênin, Chủ nghĩa xã hội khoa học và được mở rộng với việc nghiên cứu về Tư tưởng Hồ Chí Minh, Lịch sử Đảng, Xây dựng Đảng, Nhà nước và pháp luật,...

** Một số đặc trưng cơ bản của các môn Lí luận chính trị*

Một là, tính trừu tượng hoá và tính khái quát hoá cao. Các hình thức thể hiện của lí luận nói chung, lí luận chính trị nói riêng như khái niệm, phạm trù, các nguyên lí... đều là sản phẩm của quá trình trừu tượng hoá, khái quát hoá cao của tư duy con người trong quá trình nhận thức thế giới.

Với sức mạnh của sự trừu tượng hoá, khái quát hoá, lí luận trên cơ sở nắm bắt được những mối liên hệ khách quan, bản chất mà phát hiện những quy luật vận động, phát triển của các sự vật, hiện tượng, đem lại cho con người “hình ảnh chân thật của đối tượng”, nhờ đó, mà con người có thể cải tạo thế giới theo yêu cầu và mục đích của mình.

Hai là, tính hệ thống, logic, chính xác và chặt chẽ. Mỗi khái niệm, phạm trù, nguyên lí các môn Lí luận chính trị phản ánh những khía cạnh khác nhau của sự vật, hiện tượng nhưng lại có quan hệ chặt chẽ với nhau, mang lại cho con người tri thức về sự vật, hiện tượng trong tính chỉnh thể, toàn vẹn của nó, giúp con người có cái nhìn toàn diện, chính xác về sự vật, hiện tượng, đem lại cho con người một bức tranh chân thật về hiện thực

khách quan, tránh mọi “ảo tưởng” mù quáng, xuyên tạc sự thật, gạt bỏ tính chất thần bí siêu tự nhiên.

Ba là, tính gắn bó, liên hệ, thống nhất với thực tiễn. Lí luận trước hết và chủ yếu là kết quả của sự khái quát hóa, trừu tượng hóa thực tiễn, trên cơ sở tổng kết những kinh nghiệm được lặp đi lặp lại có tính quy luật, phản ánh những vấn đề có tính bản chất của các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan. Lí luận vạch ra phương hướng cho thực tiễn, chỉ ra phương pháp hoạt động có hiệu quả nhất để đạt mục đích. Lí luận đem lại sức mạnh cho con người trong quá trình nhận thức và cải tạo thế giới. Ph.Ăngghen đã nói: “*Một dân tộc muốn đứng vững trên đỉnh cao của khoa học thì không thể không có tư duy lí luận*” [4]. Thực tiễn là cơ sở chủ yếu và trực tiếp nhất của nhận thức, lí luận; thực tiễn là động lực và mục đích của lí luận; thực tiễn là tiêu chuẩn của chân lí, là căn cứ để chứng minh tính đúng đắn của lí luận.

Bốn là, thống nhất giữa tính khoa học và tính Đảng. Lí luận chính trị có mục đích cao cả là thực hiện thắng lợi nhiệm vụ cách mạng xã hội chủ nghĩa nên nhiệm vụ quan trọng của nó là định hướng cho con người nhận thức đúng thế giới để có thể cải tạo được thế giới. Khi đó tính khoa học là tiền đề, cơ sở và tính Đảng giữ vai trò định hướng để loại trừ cái cũ, cái đã lỗi thời, lạc hậu, xây dựng cái mới tiến bộ, hợp quy luật.

2.2. Tầm quan trọng của sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học các môn Lí luận chính trị

Thứ nhất, góp phần quan trọng vào việc tăng hiệu suất giảng dạy và học tập. Trước khi giảng dạy môn học, giảng viên đã cung cấp cho sinh viên đề cương chi tiết học phần và giới thiệu giáo trình, tài liệu học tập để sinh viên tự học, tự nghiên cứu trước, khi lên lớp giảng viên trình bày bài giảng đã chuẩn bị bằng hệ thống các slide, có kèm hình ảnh, video minh họa. Do việc sử dụng máy tính, máy chiếu để hiển thị bài giảng, giảng viên có nhiều thời gian để phân tích, giải thích kĩ hơn các nội dung cần truyền đạt, và sinh viên cũng tiếp thu bài giảng dễ dàng hơn và có nhiều thời gian để thảo luận, luyện tập qua làm bài tập.

Thứ hai, phát huy tính chủ động, tích cực, tự giác, sáng tạo trong học tập môn học của sinh viên. Phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên trong dạy học đã và đang là xu thế tất yếu của giáo dục hiện đại, nhất là đào tạo theo học chế tín chỉ hiện nay. Đó là cách thức dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học; hướng tới việc tích cực hóa các hoạt động nhận thức của người học, xác định đối tượng giáo dục (người học) làm trung tâm của quá trình dạy học.

Để phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập môn học, giảng viên có thể đưa ra các bài tập, câu hỏi thảo luận, yêu cầu nhóm sinh viên nghiên cứu, tìm kiếm thông tin trên mạng và trình bày dưới dạng các slide, có hình ảnh minh họa,... khi đến lớp trình bày nội dung đã chuẩn bị bằng máy vi tính, máy chiếu. Đồng thời, giảng viên có thể đưa lên màn hình nội dung, kết luận của câu trả lời một cách ngắn gọn, đầy đủ, chính xác nhất. Điều này, giúp cho sinh viên không những củng cố được các kiến thức đã học, mà còn rèn luyện được khả năng thuyết trình của sinh viên trước cả lớp,

như vậy giảng viên sẽ dễ dàng hơn trong việc hướng dẫn sinh viên tự nghiên cứu, thảo luận. Điều đó, sẽ góp phần nâng cao chất lượng học tập cho sinh viên, tạo ra môi trường giáo dục mang tính tương tác giữa thầy và trò xóa bỏ tình trạng thầy giảng - trò nghe, thầy đọc - trò chép, sinh viên được khuyến khích và tạo điều kiện để chủ động tìm kiếm tri thức, sắp xếp hợp lý quá trình tự học.

Thứ ba, làm cho bài giảng sinh động, dễ hiểu hơn. Đặc thù tri thức của các môn Lí luận chính trị là gắn liền với các vấn đề kinh tế, chính trị - xã hội của đất nước; với chủ trương, đường lối cách mạng của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, nên không ít sinh viên cho rằng đây là môn học khô khan, áp đặt, nhàm chán và không có hứng thú đối với môn học này. Mặt khác, hiện nay, cuộc đấu tranh trên lĩnh vực hệ tư tưởng đang diễn ra gay gắt và phức tạp. *“Công tác giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức và nhân cách cũng như việc giảng dạy các môn khoa học xã hội và nhân văn... bị xem nhẹ. Hiệu quả giảng dạy các môn khoa học Mác-Lênin bị hạn chế”* [5]. Vì vậy, giảng dạy lí luận chính trị muốn đạt hiệu quả cao, làm cho bài học sinh động, dễ hiểu cần phải quan tâm đến nhiều vấn đề, trong đó đổi mới phương pháp giảng dạy bằng cách áp dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy môn học giữ vai trò rất quan trọng. Thông qua hệ thống các phần mềm ứng dụng của công nghệ thông tin, bài giảng lí luận chính trị được thể hiện một cách sinh động hơn, “mềm hóa” hơn. Các bài giảng được giảng viên thiết kế có hình ảnh sinh động, có video quay những cảnh diễn ra trong thực tế. Điều đó, giúp sinh viên nhận thức được bài học dễ dàng hơn, gắn lí luận với thực tiễn. Những điều thầy giảng trên lớp được chứng minh bằng thực tiễn sẽ sinh động và thiết thực hơn.

Thứ tư, giúp giảng viên nâng cao trình độ tin học, mở rộng kiến thức và lòng yêu nghề. Để soạn một tiết giáo án điện tử hoàn chỉnh, người giảng viên mất nhiều thời gian. Một mặt, giảng viên phải tự tìm tòi khám phá trên máy tính, truy cập các thông tin mới nhất trên mạng để đưa vào bài giảng; mặt khác, để xử lí thông tin và truyền thụ tri thức mới một cách hiệu quả, buộc giảng viên phải tự nghiên cứu, học hỏi nắm bắt các thao tác kĩ thuật máy tính, điều đó sẽ giúp giảng viên tự nâng cao trình độ tin học, mở rộng hơn kiến thức cho bản thân và lòng yêu nghề, sự sáng tạo của mỗi người cũng được bồi đắp thêm.

2.3. Thực trạng việc sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học các môn Lí luận chính trị

Trong những năm qua, việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học nói chung, dạy học các môn Lí luận chính trị ở nước ta nói riêng đã có những chuyển biến tích cực. Đảng và Nhà nước đã ban hành Luật Công nghệ thông tin vào năm 2006, Luật An ninh mạng năm 2018 nhằm tạo hành lang pháp lí để thúc đẩy công nghệ thông tin phát triển. Quyết định số 698/QĐ-TTg phê duyệt Kế hoạch tổng thể phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin đến năm 2015 và định hướng đến năm 2020 đã xác định mục tiêu: *“Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục và đào tạo, hiện đại hóa, nâng cao hiệu quả và năng lực cạnh tranh của hệ thống đào tạo nhân lực công nghệ thông tin, để trình độ đào tạo nhân lực công nghệ thông tin ở nước ta tiếp cận trình độ và có khả năng tham gia thị trường đào tạo nhân lực công nghệ thông tin quốc tế”* [6]. Chiến lược phát

triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2011-2020 đã nêu rõ: “*Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông nhằm nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục ở các cấp*” [7].

Nhờ vậy, việc quản lý, khai thác các phần mềm đa phương tiện đang được ứng dụng trong quá trình dạy học ở các bậc học. Đặc biệt, đối với bậc đại học, việc ứng dụng công nghệ thông tin là yêu cầu quan trọng để đổi mới phương pháp giảng dạy. Tuy nhiên, thực tế cho thấy hiện nay việc ứng dụng công nghệ thông tin như một công cụ dạy học, hỗ trợ quá trình dạy học, nhất là giảng dạy các môn Lí luận chính trị mới ở mức sử dụng các phương tiện nghe, nhìn như xem băng, đĩa hình các tiết dạy minh họa hoặc tư liệu hình ảnh, giáo án điện tử. Việc giảng viên và sinh viên dùng máy tính truy cập internet để tìm kiếm thông tin phục vụ giảng dạy, học tập chưa phổ biến rộng rãi. Những thành tựu về công nghệ thông tin như quá trình khai thác và sử dụng một số công cụ trong bộ Office 365 (Sway, Forms, OneNote, Microsoft Teams, SharePoint, OneDrive...); Skype; dạy học dự án (*Project Based Learning*), dạy học nhúng (*Blended Learning*); các ứng dụng công nghệ thông tin khác chưa được ứng dụng trong quá trình dạy học nói chung, dạy học các môn Lí luận chính trị nói riêng.

Thực tế cho thấy, một số giảng viên vẫn còn thói quen dạy học theo kiểu truyền thụ kiến thức một chiều. Giảng viên sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy môn học về cơ bản mới chỉ dừng lại ở việc chiếu chép, mà chưa đầu tư thời gian để nghiên cứu cách thức sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học; việc học tập bồi dưỡng nâng cao về ngoại ngữ, tin học còn hạn chế, dẫn đến tâm lý ngại sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học; một số giảng viên lớn tuổi do trước đây không được đào tạo về công nghệ thông tin nên còn lúng túng trong việc sử dụng. Điều đó, làm cho công nghệ thông tin dù đã được đưa vào quá trình giảng dạy môn học song vẫn chưa phát huy hiệu quả.

Đối với sinh viên, đa số còn có tâm lý ngại học các môn Lí luận chính trị, chưa có thói quen chủ động tra cứu thông tin trên mạng internet phục vụ cho bài học. Bên cạnh đó, cơ sở vật chất, trang thiết bị, đặc biệt là các phòng học đa phương tiện, các thiết bị nghe nhìn trong các trường còn thiếu, điều đó làm cho việc ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học gặp nhiều bất lợi, nên tình trạng dạy chay, học chay vẫn còn diễn ra. Việc kết nối và sử dụng internet chưa được thực hiện triệt để, sử dụng không thường xuyên do thiếu kinh phí, do tốc độ đường truyền chậm.

2.4. Giải pháp nâng cao hiệu quả sử dụng công nghệ thông tin trong dạy học

Thứ nhất, nâng cao nhận thức cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng và lợi ích của ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học các môn Lí luận chính trị không chỉ hiểu theo nghĩa đơn giản là dùng máy tính vào các công việc như soạn bài, rồi trình chiếu bài trên lớp, mà là một giải pháp trong mọi hoạt động liên quan đến giảng dạy môn học. Vì vậy, để việc giảng dạy môn học đạt hiệu quả, trước hết cần quán triệt, tuyên truyền, phổ biến nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên về vai trò, lợi ích của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Tổ chức cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và sinh viên học tập, quán triệt các chủ trương,

đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước về tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục nói chung, trong dạy học Lí luận chính trị nói riêng bằng nhiều hình thức khác nhau như: phổ biến trực tiếp tại các buổi học tập chính trị, sinh hoạt chuyên môn tập trung toàn trường; gửi các văn bản của cấp trên trang website của nhà trường; tổ chức các hội nghị, hội thảo về ứng dụng công nghệ thông tin để nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học bộ môn; tổ chức hội giảng về đổi mới phương pháp giảng dạy có ứng dụng công nghệ thông tin trong tiết giảng,...

Thứ hai, đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông tin cho đội ngũ cán bộ, giảng viên và sinh viên nhà trường.

Đội ngũ giảng viên là yếu tố quyết định chất lượng và hiệu quả dạy học trong nhà trường. Trong điều kiện đổi mới giáo dục hiện nay đòi hỏi người giảng viên cần phải thường xuyên trau dồi, nâng cao trình độ chuyên môn, nhất là phải nâng cao trình độ về công nghệ thông tin thì mới có thể đáp ứng yêu cầu của công việc. Thực hiện được điều này, các trường đại học cần có sự khảo sát, đánh giá đúng thực trạng năng lực sử dụng công nghệ thông tin của đội ngũ giảng viên và sinh viên, trên cơ sở đó xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng về công nghệ thông tin cho họ; tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, giảng viên tại trường, tạo điều kiện cử cán bộ, giảng viên tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng; chỉ đạo, định hướng việc tự bồi dưỡng, tự nghiên cứu về ứng dụng công nghệ thông tin; có cơ chế, chính sách khuyến khích nâng cao trình độ ứng dụng công nghệ thông tin; đẩy mạnh công tác nghiên cứu, hợp tác khoa học, tạo điều kiện cho giảng viên vừa phát huy được nội lực, vừa tận dụng được ngoại lực để phát triển chuyên môn nghiệp vụ.

Đối với sinh viên, ngoài việc học tin học theo chương trình đào tạo, nhà trường cũng cần quan tâm chỉ đạo, lãnh đạo các đơn vị chuyên môn tổ chức hướng dẫn cho sinh viên sử dụng các thiết bị công nghệ thông tin, thiết kế bài thảo luận, làm bài tập trên máy tính, cách khai thác thông tin, phim ảnh phù hợp với nội dung bài học ở trên mạng...

Thứ ba, kết hợp các phương pháp và lựa chọn các nội dung, các vấn đề phù hợp khi sử dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy môn học.

Hiện nay, ứng dụng công nghệ thông tin là một yếu tố tích cực trong đổi mới phương pháp dạy học, là một định hướng đúng đắn và rất cần thiết. Với tính chất riêng của mình, mỗi môn học đều chấp nhận sự hiện diện, sự hỗ trợ của công nghệ thông tin ở mỗi mức độ khác nhau. Giảng dạy các môn học Lí luận chính trị, với việc sử dụng công nghệ thông tin kết hợp với các phương tiện dạy học truyền thống nhằm giúp sinh viên có thể tiếp thu, lĩnh hội tri thức lí luận có hiệu quả. Phối hợp công nghệ thông tin với việc diễn đạt của người thầy nhằm tăng cường sự đối thoại của sinh viên, phát huy được tính độc lập, sáng tạo và tính tích cực học tập của sinh viên.

Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học nói chung, dạy học các môn Lí luận chính trị nói riêng bao giờ cũng có tính hai mặt tích cực và hạn chế. Vì vậy, giảng viên môn học cần lựa chọn những nội dung, các phần mềm công nghệ thông tin phù hợp để hỗ trợ, giúp cho quá trình giảng dạy, một mặt, giúp sinh viên nắm kiến thức môn học;

mặt khác, bồi dưỡng nâng cao năng lực nhận biết và hướng đến các giá trị đích thực của các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước cho sinh viên. Các môn Lí luận chính trị bao gồm nhiều học phần (Triết học Mác-Lênin, kinh tế chính trị Mác-Lênin, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Lịch sử Đảng). Vì vậy, để sử dụng công nghệ thông tin có hiệu quả, giảng viên cần phải nghiên cứu kỹ và có kế hoạch sử dụng công nghệ thông tin đối với từng bài giảng cụ thể. Đồng thời, khi sử dụng công nghệ thông tin trong dạy môn Lí luận chính trị phải kết hợp với các phương pháp thuyết trình, đàm thoại, phát vấn, hoạt động nhóm, học tập theo chuyên đề và các phương tiện máy chiếu, ti vi, video, tranh ảnh, văn bản. Không nên lạm dụng công nghệ thông tin để sa đà vào các ứng dụng không cần thiết gây nhiễu bài giảng hoặc phản giáo dục.

Thứ tư, động viên khuyến khích cán bộ, giảng viên say mê, nhiệt huyết, sáng tạo và kiên trì ứng dụng công nghệ thông tin trong triển khai dạy học bộ môn.

Để nâng cao hiệu quả dạy học bằng công nghệ thông tin, trước hết, giảng viên phải có ý thức, tâm huyết với việc ứng dụng công nghệ thông tin, đồng thời, phải có những kiến thức, kỹ năng về công nghệ thông tin cơ bản về tin học, có kỹ năng sử dụng máy tính và một số thiết bị công nghệ thông tin thông dụng nhất như: sử dụng các phần mềm quan trọng trong soạn thảo văn bản, phần mềm Powerpoint, bảng tính điện tử, phần mềm quản lí công việc. Khuyến khích cán bộ, giảng viên tích cực nghiên cứu, sáng tạo trong việc tìm kiếm, lựa chọn phần mềm dạy học vào thiết kế bài giảng; không ngừng đổi mới phương pháp giảng dạy, tích cực tìm hiểu tính năng của các phần mềm khác nhau để sử dụng hiệu quả trong giảng dạy môn học.

Thứ năm, từng bước đổi mới, hiện đại hóa về cơ sở vật chất của nhà trường.

Quá trình giảng dạy và học tập của giảng viên và sinh viên dù được tiến hành dưới bất kì hình thức nào cũng đều được diễn ra trong những điều kiện vật chất nhất định. Do đó, để khuyến khích cán bộ, giảng viên và sinh viên ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học cần phải có sự quan tâm đầu tư đúng mức. Vì lẽ, chỉ trên cơ sở giảng dạy bằng những phương tiện hiện đại mới tạo điều kiện thuận lợi cho sinh viên tiếp xúc, cập nhật với những thông tin khoa học mới, phong phú, đa dạng, nhằm nâng cao trình độ hiểu biết cũng như năng lực lãnh đạo trong thực tiễn sau này. Tuy nhiên, điều đó còn phụ thuộc vào nhận thức cũng như điều kiện của các cấp uỷ Đảng, Ban Giám hiệu, cán bộ, giảng viên và các cơ quan, ban ngành liên quan.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới phương pháp dạy học hiện đại đang là vấn đề bức thiết để nâng cao chất lượng dạy học. Đó là một trong những mục tiêu quan trọng nhất trong cải cách giáo dục ở nước ta hiện nay. Trong đó, ứng dụng công nghệ thông tin được coi là khâu đột phá trong đổi mới phương pháp dạy học đại học ở nước ta hiện nay. Tuy nhiên, không thể đồng nhất việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học với đổi mới phương pháp dạy học, vì lẽ công nghệ thông tin chỉ là công cụ, phương tiện góp phần đổi mới phương pháp dạy học. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học nói chung, dạy học các môn Lí luận chính trị nói

riêng là một công việc lâu dài, khó khăn, đòi có quyết tâm cao và thực hiện đồng bộ các giải pháp, góp phần làm thay đổi nhận thức, nội dung, phương pháp, hình thức dạy học và quản lý giáo dục và có sự kết hợp chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Từ điển triết học (1986), Nxb. Tiến bộ Mátxcova.
2. Viện Ngôn ngữ học (2000), *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb. Đà Nẵng, Hà Nội.
3. Hồ Chí Minh (2000), *Toàn tập*, tập 8, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
4. C.Mác - Ph.Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 20, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
5. Chính phủ nước CHXHCN Việt Nam, *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020* (2012).
6. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Hội nghị lần thứ hai Ban Chấp hành Trung ương khóa VIII*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
7. Thủ tướng Chính phủ nước CHXHCN Việt Nam, *Quyết định số 698/QĐ-TTg ngày 01 tháng 6 năm 2009 về việc Phê duyệt Kế hoạch tổng thể phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin đến năm 2015 và định hướng đến năm 2020 nhằm phát triển nguồn nhân lực công nghệ thông tin*.

DEVELOP STUDENT'S ACTIVE LEARNING BY APPLYING INFORMATION TECHNOLOGY TO TEACHING POLITICAL THEORY

Abstract: Recently, the upsurge in information technology has been considered as an important factor that motivates socio-economic, educational and training development. The success of information technology in education has changed the characteristics and effectiveness of current teaching activities at many schools. A comprehensive research on the application of information technology in teaching process at universities will contribute greatly to the innovation of teaching methodology, enhance the effect and quality of student's learning process. This article presents the application of information technology to teaching political theory to promote students' active learning.

Keywords: Information technology, teaching, information technology applications.

CẤU TẠO VÀ CHỨC NĂNG NGÔN NGỮ PHẦN ĐỀ TRONG CÂU QUAN HỆ ĐỒNG NHẤT CÓ TỪ LÀ CỦA TIẾNG VIỆT

Nguyễn Thị Hồng Vân

Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong tiếng Việt, chức năng cú pháp lấy trật tự từ làm trọng. Khi những thay đổi trật tự từ xảy ra, ý nghĩa của câu về cơ bản bị ảnh hưởng. Những thay đổi trật tự từ tạo ra những phần Đề khác nhau trong câu đơn tiếng Việt. Phần Đề là một phạm trù nổi bật, gắn với những chức năng cụ thể, phản ánh sự lựa chọn mang tính chủ quan, kinh nghiệm và thái độ của người nói/viết trong sự phát triển ngôn bản. Trong bài báo này, người viết vận dụng lý thuyết ngữ pháp chức năng của Halliday để triển khai vào câu đơn tiếng Việt mà cụ thể là loại câu quan hệ đồng nhất có từ là để thấy được sự đa dạng của phần Đề trong câu đơn tiếng Việt.

Từ khóa: Câu quan hệ đồng nhất có từ là, phần Đề, ngữ pháp chức năng của Halliday.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Hồng Vân; Email: nthvan@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Phần Đề là hệ thống được lựa chọn để hiện thực hóa chức năng ngôn bản của ngôn ngữ. Theo Halliday [8], chức năng ngôn bản được xem là chức năng “phương tiện” của ngôn ngữ bởi vì hệ thống thuyết minh cho ý nghĩa ngôn bản đóng vai trò trong tổ chức kí hiệu học của ý nghĩa liên nhân (những ý nghĩa này liên quan đến mối quan hệ xã hội ứng với tình huống lời nói) và ý nghĩa kinh nghiệm (những ý nghĩa này liên quan đến tính chất của các tham thể, quá trình, và chu cảnh chứa đựng trong lời nói). Điều này có nghĩa là chức năng ngôn bản có quan hệ với cấu trúc kinh nghiệm và ý nghĩa liên nhân “với tư cách là thông tin được chia sẻ giữa người nói/nghe và người viết/đọc.

Thông tin liên quan đến người nói có thể được nhìn nhận qua hệ thống phần Đề. Halliday [8: 308] giải thích điểm này theo cách sau đây: “phần Đề là một hệ thống của câu và nó được hiện thực hóa bởi chuỗi các yếu tố được sắp đặt trong câu - phần Đề xuất hiện trước tiên”.

Phân tích phần Đề của câu trong ngôn bản nói và viết có thể bộc lộ cách thức câu được tổ chức với tư cách một thông điệp. Trong kho tàng nghiên cứu về phần Đề, đã có nhiều công trình nghiên cứu khái niệm này lấy ngôn ngữ viết làm dữ liệu minh họa (ví dụ, Fries [7]; Cao Xuân Hạo [2]; Diệp Quang Ban [1]; Hoàng Văn Vân [5]; Nguyễn Thị Hồng Vân [6]). Bài viết này dự định thử khảo sát phần Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* của tiếng Việt. Trước khi trình bày cách phân tích và kết quả nghiên cứu, người viết sẽ miêu tả vắn tắt khái niệm phần Đề, các kiểu phần Đề, những tiêu chuẩn và chức năng của phần Đề và thông tin Mới trong khung lí thuyết ngôn ngữ chức năng hệ thống của Halliday.

2. NỘI DUNG

2.1. Phần Đề và các kiểu phần Đề

2.1.1. Tiêu chí nhận diện

Halliday [8] cho rằng phần Đề được hiện thực hóa bằng vị trí trong câu và được nhận diện bởi yếu tố đầu trong câu khai triển cho đến hết yếu tố kinh nghiệm đầu tiên của câu. Yếu tố kinh nghiệm là những thành phần được phân loại như các tham thể, quá trình và chu cảnh trong hệ thống chuyển tác¹. Thành phần kinh nghiệm đầu tiên của Phần Đề được gọi là phần Đề chủ đề. Theo Halliday [8], phần Đề của câu có thể bao gồm các yếu tố liên nhân hoặc ngôn bản đứng trước yếu tố kinh nghiệm này. Những yếu tố ngôn bản bao gồm yếu tố nối tiếp (*ở, à*), những yếu tố liên kết (*trong khi, ngoài ra*). Những yếu tố liên nhân bao gồm thành phần xưng hô, thành phần tình thái (*theo tôi, rõ ràng là*). Halliday (Ibid.) cho rằng phần Đề có thể bao gồm rất ít thông tin nếu những yếu tố đi sau yếu tố kinh nghiệm và đứng trước động từ chính cũng mang tính kinh nghiệm, như trong ví dụ 1 sau (phần Đề được gạch chân):

(1) Hôm qua, trước khi mọi người thức dậy, hấn lặng lẽ lên ra ngoài bằng cửa sau.

Nghiên cứu này áp dụng tiêu chí nhận thức của Halliday. Trên thực tế, định nghĩa của Halliday về phần Đề ‘những yếu tố khai triển cho đến hết yếu tố kinh nghiệm đầu tiên’ là thích hợp với mục đích của bài viết này.

Trong mối quan hệ với tiêu chí ‘những yếu tố khai triển cho đến hết yếu tố kinh nghiệm đầu tiên’, Halliday cũng tạo ra một sự phân biệt giữa phần Đề đánh dấu và phần Đề không đánh dấu. Để xác định cái gì được đánh dấu và không đánh dấu, sự qui chiếu hướng tới Thức của câu. Chẳng hạn, khi yếu tố kinh nghiệm đầu tiên của một câu chỉ định không kết hợp với Chủ ngữ, thì đây là phần Đề đánh dấu. Phần Đề không đánh dấu trong câu chỉ định vì thế trùng với Chủ ngữ của câu. Trong hai ví dụ 2 và 3 dưới đây, phần Đề của câu được xác định theo tiêu chí của Halliday. Ví dụ thứ nhất là phần Đề đơn không đánh dấu bao gồm yếu tố kinh nghiệm đầu tiên và trùng với Chủ ngữ của câu. Ví dụ 2 là

¹ Chuyển tác là một trong những hệ thống ngữ pháp trong ngữ pháp chức năng của Halliday. Hệ thống chuyển tác liên quan đến cách các cú được cấu trúc để thể hiện kinh nghiệm và xử lí các kiểu quá trình mỗi cú giải thích: vật chất, tinh thần, hành vi, phát ngôn, quan hệ, v.v. Về cách mô tả đầy đủ hệ thống này trong tiếng Anh và tiếng Việt, xin xem Halliday [7]; Hoàng Văn Vân [4].

một phần Đề đa bao gồm yếu tố liên nhân, yếu tố ngôn bản và yếu tố kinh nghiệm. Phần Đề trong ví dụ 3 dưới đây cũng là phần Đề không đánh dấu vì phần Đề chủ đề trùng với với Chủ ngữ của câu.

(2) Ví dụ về phần Đề đơn

<i>Anh ấy</i>	<i>lui vào bên trong</i>
Kinh nghiệm: Chủ đề	Phần Thuyết
Phần Đề / Chủ ngữ	

(3) Ví dụ về phần Đề đa

<i>Và</i>	<i>ừm</i>	<i>bạn thấy đấy</i>	<i>chúng tôi</i>	<i>đã có vài câu nảy bóng rất đẹp.</i>
Ngôn bản: Liên kết	Ngôn bản: Nối tiếp	Liên nhân: Tinh thái	Kinh nghiệm: Chủ đề	
Phần Đề				Phần Thuyết

2.1.2. Chức năng của phần Đề

Chức năng của phần Đề trong ngôn bản là tạo sự nổi bật và được đánh giá khi đủ ngữ cảnh ngôn bản được tính đến để biểu hiện sự đóng góp, nếu có thể nói, phần Đề đó tạo ra sự hiện thực hóa ý nghĩa ngôn bản. Một chức năng của phần Đề là xuất phát điểm của câu với tư cách là thông điệp. Theo cách này, Mathiessen & Halliday [9: 515] giải thích rằng phần Đề nói về mặt ý nghĩa là điểm xuất phát từ đó câu đi ra khỏi lịch sử riêng của nó và di chuyển về phía trước. Ngữ cảnh bộ phận thiết lập câu, phần Đề của nó, hướng về ngôn bản trước đó - hướng về cái người nói đã nói; và nó tạo nên xuất phát điểm của bước tiếp theo trong sự phát triển của ngôn bản.

Phần Đề đóng chức năng như một yếu tố của cấu trúc câu nhưng với tư cách là bộ phận của cấu trúc tổng thể và nguồn thông tin trong ngôn bản chứa câu đó; nghĩa là, những sự lựa chọn phần Đề tạo nên “phương thức phát triển” của một ngôn bản.

2.2. Kết quả phân tích phần Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ là của tiếng Việt

2.2.1. Khái quát

Theo ngữ pháp kinh nghiệm của Halliday, quá trình quan hệ (relational processes) là một trong ba quá trình chính, bên cạnh quá trình vật chất, quá trình tinh thần. Một quan hệ bao giờ cũng được hình thành giữa hai thực thể phân lập, vì vậy các cú quan hệ thể hiện “một cái gì đó được nói ‘là’ một cái gì đó khác”[8]. Hay nói rõ hơn, về nguyên tắc, quá trình quan hệ bao gồm các thành tố: (1) quan hệ (nội dung cốt lõi sự tình hay là bản thân quá trình); (2) hai tham thể quan hệ (các yếu tố tham gia sự tình, làm nên sự tình); (và ở các quá trình nói chung, có thể có một vài thành tố chu cảnh)[8]. Loại câu này có mô hình cơ bản là *A là B, A đồng nhất với B*, với biến thể sau:

- (4) a. Hà Nội là thủ đô của Việt Nam.
b. Thủ đô của Việt Nam là Hà Nội.

c. Từ không đồng nhất với hình vị.

d. Hình vị không đồng nhất với từ.

Thao tác thực hiện biến thể ở vd (2) rất đơn giản, chỉ cần hoán vị hai tham thể ta có hai biến thể khác nhau ở phần Đề; và hầu hết các câu quan hệ đồng nhất đều có tính chất này. Tuy nhiên, có những trường hợp khả năng này bị giới hạn: khi hai tham thể có quan hệ thượng danh - hạ danh, tổng thể - bộ phận, thực thể - chất liệu; chẳng hạn:

(5) a. Hổ là động vật ăn thịt

b. Động vật ăn thịt là hổ.

c. Thầy Tuấn là giáo viên trường này.

d. Giáo viên trường này là thầy Tuấn.

e. Đồ đạc trong nhà này là gỗ sồi.

f. Gỗ sồi là đồ đạc trong nhà này.

Về mặt logic, giới hạn vừa nói có tính xuyên ngôn ngữ (cross-language) cho nên không gây ra khó khăn cho người học. Nhưng trong thực tế sử dụng, các cấu trúc (5b, d) vẫn có thể xuất hiện với hai điều kiện: (i) ngữ cảnh (chẳng hạn để xác định ‘động vật ăn thịt’ trong năm loài thú được đưa ra để hỏi), và (ii) mức độ xác định của phần Đề (yêu cầu này xuất phát từ bản chất ngữ pháp của Đề dựa vào những yếu tố đi kèm: định ngữ, trạng ngữ, và tất nhiên, cả ngữ cảnh). Ví dụ:

(6) a. Động vật ăn thịt khỏe nhất là hổ.

b. Giáo viên nam duy nhất của trường này là Thầy Tuấn.

Riêng với loại quan hệ đồng nhất kiểu (3f) thì cần thu hẹp (trực tiếp hoặc gián tiếp) phạm vi của tham thể đứng sau:

(7) a. Gỗ thông là nguyên liệu của đồ đạc trong nhà này.

b. Gỗ thông là nguyên liệu làm (nên) đồ đạc trong nhà này.

Với những câu quan hệ trong đó một trong hai tham thể có cấu trúc danh ngữ phức tạp hơn (có một hay nhiều định ngữ, đặc biệt khi những định ngữ đó là một cấu trúc có thuyết tính thì khả năng hình thành biến thể rộng hơn nhiều. Xét các câu sau:

(8) a. Anh Hùng là người mà bạn bè quý mến.

b. Người mà bạn bè quý mến là anh Hùng

c. Bạn bè quý mến anh Tâm.

(9) a. Điều quan tâm lớn nhất của ông là giáo dục thanh niên.

b. Giáo dục thanh thiếu niên là điều quan tâm lớn nhất của ông.

c. Giáo dục thanh thiếu niên là điều ông quan tâm nhất.

d. Ông quan tâm nhất đến việc giáo dục thanh thiếu niên.

(8c) và (9d) là hai câu trạng thái chứ không còn là quan hệ nữa. Và cũng cần chú ý, ở

(9b) và (9c) thành phần định ngữ cho *điều* có cấu trúc khác nhau, nghĩa là ta có một biến thể cú pháp khác biệt ở bậc cấu trúc ngữ đoạn chứ không phải ở bậc câu.

Tất nhiên, về lý thuyết, từ cấu trúc của một sự tình nào đó (hành động, quá trình, trạng thái) có thể hình thành một cấu trúc quan hệ đồng nhất. Để có một cấu trúc như vậy, bên cạnh hoán vị, thao tác danh hóa một thành phần ở bậc câu hoặc dưới câu (vị từ, định ngữ) là hết sức cần thiết nhằm bảo đảm ‘lõi’ quan hệ có được hai tham thể trong khung vị ngữ.

Xét các câu sau:

(10) a. Cô ấy vẽ bức tranh này. (hành động)

b. Người vẽ bức tranh này là cô ấy.

c. Bức tranh này là tác phẩm của cô ấy.

d. Cô ấy là tác giả bức tranh này.

(11) a. Nó chơi bóng đá rất giỏi. (trạng thái)

b. Cái giỏi / Sở trường của nó là bóng đá.

c. Bóng đá là sở trường của nó.

Ở (10 b) vị từ biểu thị hành động *vẽ* đã được danh hóa thành tác nhân thực hiện hành động *người vẽ*; ở (11b, c) trạng ngữ cách thức *rất giỏi* đã được sự vật hóa (cũng có nghĩa là danh hóa) thành một danh ngữ biểu thị năng lực, thuộc tính *cái giỏi, sở trường*.

2.2.2. Cấu tạo

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* là một cấu trúc song song ngữ nghĩa, mã hóa một cấu trúc danh ngữ phức tạp, một cụm danh từ Bị đồng nhất thể mà biểu đạt tính duy nhất với tư cách chủ tố được liên kết với một cụm từ Đồng nhất thể, một yếu tố được làm nổi bật.

Ví dụ:

(12) **Điều khách có thể tin** là con mắt của ông không ướt. (3;21)

(13) **Điều băn khoăn của con cụ, ông Văn Minh** là mời luật sư đến chứng kiến cái chết của ông nội. ([4;38])

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* có mối quan hệ hệ thống giữa những yếu tố quan hệ như *cái gì, ai, khi nào, ở đâu, tại sao, như thế nào* và các vấn đề/ sự việc, thời điểm, nơi chốn, lí do. Loại câu này có cấu trúc danh ngữ phức tạp. Ví dụ:

(14) **Điểm anh ấy thích về hãng xe Nhật** là thời gian bảo hành của nó.

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* mã hóa sự đồng nhất giữa cấu trúc danh ngữ đóng chức năng Đề) và phần Thuyết đứng sau nó, nhờ đó thông điệp được tổ chức thành *một cấu trúc đồng nhất có thể đảo hai bộ phận qua hình thức “X bằng Y”*, vì vậy, trong loại câu quan hệ đồng nhất có từ *là* này, cấu trúc danh ngữ làm Chủ ngữ thực hiện các chức năng: chức năng ngữ nghĩa của Bị đồng nhất thể/Giá trị; chức năng ngôn bản của Đề; chức năng ngữ nghĩa logic của *tiền giả định* và phần còn lại hiện thực hóa chức năng ngữ nghĩa của Đồng nhất thể; chức năng ngôn bản của phần Thuyết.

Trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* nếu đảo lại trật tự từ thì yếu tố Đồng nhất thể/ Biểu hiện là Chủ ngữ đóng chức năng là Đề trong khi cấu trúc danh ngữ Bị đồng nhất thể/ Giá trị là bổ ngữ Chủ ngữ đóng chức năng là Thuyết. Ví dụ:

(15) a. **Cái họ còn thiếu** là một kế hoạch kinh doanh.

b. **Một kế hoạch kinh doanh** là cái họ còn thiếu.

Đề trong những ví dụ trên đây được hiện thực hóa bằng một cấu trúc danh ngữ xuất hiện ở vị trí đầu câu và được theo sau bằng vị từ *là* và cụm danh từ đóng chức năng như một Thuộc tính. Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* thường bị giới hạn trong cấu trúc danh ngữ. Điều này cho thấy câu quan hệ đồng nhất có từ *là* chứa đựng một loại Đề cụ thể, vì nó bị hạn chế sự lựa chọn khi mà yếu tố được xem xét chỉ có thể là một cấu trúc danh ngữ đóng chức năng Đề. Ví dụ:

(16) **Điều bạn hiểu** là điều bạn gặt hái được.

(17) **Người duy nhất hiểu anh** là cô ấy.

(18) **Việc cô phải làm** là viết cho tôi một lá đơn.

(19) **Món tôi thích ăn nhất** là gà luộc.

Về mặt cú pháp, cấu trúc danh ngữ có thể là những yếu tố bổ ngữ cho giới từ. Ví dụ:

(20) **Nơi nguy hiểm nhất** là nơi an toàn nhất.

(21) **Cách cô ấy khiêu vũ** là điểm hấp dẫn tôi.

Động từ trong cấu trúc danh ngữ phức tạp có thể đi với những hư từ *đã, đang, sẽ...*

Ví dụ:

(22) a. **Việc họ đã làm** là thu thập bằng chứng.

b. **Việc họ đang làm** là thu thập bằng chứng.

c. **Việc họ sẽ làm** là thu thập bằng chứng.

Một đặc điểm của câu quan hệ đồng nhất có từ *là* là chúng tuân theo nguyên tắc tiêu điểm cuối. Ngoài ra hầu hết câu quan hệ đồng nhất có từ *là* có Đề đa được mở rộng. Ví dụ:

(23) **Dĩ nhiên điều làm tôi băn khoăn** là vấn đề tiền bạc.

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* đánh dấu sự chia tách của Đề Bị đồng nhất thể/ Giá trị và Thuyết Đồng nhất thể/ Biểu hiện và làm nổi bật trọng tâm yếu tố thông tin mới trong vị trí cuối. Sự nhấn mạnh về ngữ điệu trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* làm nổi bật đồng thời đặc tính song song của hai yếu tố trong loại câu này với tư cách là cấu trúc đồng nhất, vừa bảo đảm sự tương ứng không đánh dấu giữa Đồng nhất thể và Thông tin mới.

2.2.3. Chức năng ngôn bản

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* là một phương tiện tạo Đề mang tính kinh nghiệm, nó giúp người nói chọn bất kỳ yếu tố nào để đóng chức năng Đề. Ví dụ:

(24) a. **Cái tôi trông thấy đầu tiên** là vết máu bên vai Nguyệt. [3; 28]

b. **Vết máu bên vai Nguyệt** là cái tôi trông thấy đầu tiên.

Bằng chứng cho thấy câu quan hệ đồng nhất có từ *là* đóng chức năng là phương tiện tập hợp Đề của một tham thể ý niệm. So sánh:

(25) a. **Chiếc khăn tay** là vật kỉ niệm Lan đã đưa cho Tuấn.

b. **Chính chiếc khăn tay** là vật kỉ niệm Lan đã đưa cho Tuấn.

Có một sự khác biệt khó nhận ra trong việc nhấn mạnh phần Đề *chiếc khăn tay* trong hai cấu trúc nêu trên: trong (25a), *chiếc khăn tay* được nhấn mạnh với tư cách tham thể (Đích thể) trong quá trình đưa đến cho nó sự nổi bật của một loại ý niệm trong khi ở (25b), *chiếc khăn tay* là một Bỏ ngữ mang ý nghĩa duy nhất với sự đồng nhất cho *vật kỉ niệm*, đem đến cho nó tiêu điểm nổi bật của một loại ngôn bản. Tiêu điểm mang tính ý niệm của Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* có thể được bác bỏ hoặc nghi vấn hoặc cả hai. Ví dụ:

(26) a. **Cái họ chỉ dẫn** không phải là những mảnh khốe.

b. **Những mảnh khốe** là cái họ chỉ dẫn?

Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* bao hàm một tham thể hoặc chu cảnh trong một sự kiện cho sẵn bằng phương tiện của quá trình quan hệ. Cơ chế này cho phép một sự linh hoạt trong lựa chọn phần Đề có tính kết hợp theo định hướng. Nói cách khác, tiêu điểm nổi bật mang tính kinh nghiệm của câu quan hệ đồng nhất có từ *là* nảy sinh từ việc thiết lập một sự đồng nhất có thể đảo vị trí giữa hai phân đoạn, tạo ra các biến thể đóng chức năng phần Đề và Thuyết. Hai phân đoạn này được biểu hiện với tư cách là hai thực thể: một cấu trúc danh ngữ và bỏ ngữ của nó. Bỏ ngữ của nó thao tác với tư cách là Đồng nhất thể của cấu trúc danh ngữ mà thực hiện các chức năng liên quan đến tham thể.

Ngoài *sự linh hoạt mang tính kết hợp*, hai tính chất đặc trưng hóa chức năng giao tiếp của câu quan hệ đồng nhất có từ *là* là ý nghĩa liên nhân và *sự định hướng đến cái cho sẵn* của chúng. Những đặc điểm này bắt nguồn từ trật tự không đánh dấu của Chủ ngữ; bị đồng nhất thể/Giá trị đóng chức năng phần Đề. Nó có sự tiền giả định trong cùng cách diễn đạt. Vì vậy, ngoài việc cho phép sự kết hợp của những yếu tố mang chức năng kinh nghiệm trong phần Thuyết và Thông tin mới, cấu trúc danh ngữ một mặt kết hợp với sự định hướng Đề của người nói, mặt khác, kết hợp với định hướng về sự nổi bật đối với người nghe về thông tin được phục hồi. Thông báo được truyền đạt bởi cấu trúc danh ngữ có địa vị quan trọng về mặt cú pháp, và mặt logic bằng cách mã hóa một tiền giả định được người nói cho là đúng. Vì vậy, qua sự nổi bật của vị thế Đề, cấu trúc danh ngữ tạo ra cho người nhận cảm giác họ được trông đợi để tiếp nhận và suy luận về tính quan yếu của mệnh đề được tiền giả định bởi cấu trúc danh ngữ, đồng thời chú ý đến phân đoạn được nhấn mạnh trong câu.

Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* đem đến cho người nói một phương tiện minh định chính xác thông tin quan trọng mà người nhận được dự kiến lĩnh hội trước khi phát ngôn ra chính cái thông điệp đó. Nguồn của thông tin quan trọng có thể đồng ngôn bản, đối

lập trực tiếp hoặc gián tiếp qua suy luận từ ngôn bản trước đó hoặc nó có thể phục hồi về ngữ cảnh của tình huống ngôn bản. Ví dụ:

(27) *Cái họ phải thay đổi là phương thức kinh doanh.*

(28) *Nhưng điều làm tôi thực sự ngạc nhiên là vẻ ngoài của cô ấy.*

Trong (27), người nói có ý kiến về *cái họ phải thay đổi* đối lập gián tiếp với ngữ cảnh trước đó, chẳng hạn người nói đang nói đến mục đích của một kế hoạch kinh doanh nào đó. Ở ví dụ (28), *điều làm tôi thực sự ngạc nhiên* là trung tâm thông báo của người nói. Đây là sự biểu hiện mang ý nghĩa liên nhân một suy nghĩ hoàn toàn khác trước đó về ngoại hình của một người phụ nữ anh ta quen biết và sự ngạc nhiên của anh ta với tư cách là một cảm xúc muốn được chia sẻ với mọi người và là sự quan tâm từ phía người nghe. Cấu trúc đồng nhất của câu quan hệ đồng nhất có từ *là* mang ý nghĩa ý về *sự duy nhất*. Nói cách khác, câu quan hệ đồng nhất có từ *là* khẳng định tính cốt yếu và duy nhất bằng việc thiết lập một sự đối lập với ngữ cảnh trước chúng (trực tiếp hoặc thông qua suy luận) hoặc đồng ngôn bản mang tính khứ chiếu, cái có thể được trông đợi trước đó.

Về mặt thông tin, Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* mang tính tương phản, bởi vì tiêu điểm, nếu có sẽ là một yếu tố có sẵn. Kết quả của sự tương phản này là Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* đóng vai trò là sự đánh dấu ngôn bản, nhờ đó những yếu tố ngôn bản đóng chức năng Đề là hoàn toàn đối lập với những yếu tố khác nếu đem ra so sánh. Nhân tố này cho thấy: thực tế câu quan hệ đồng nhất có từ *là* được hiểu là những *điểm ngoặt* trong ngôn bản với những ý nghĩa:

Thông báo một *sự thay đổi đề tài*; thay thế một đề tài *cũ* (không đúng với sự thật) bằng một đề tài *mới* (đúng với sự thật).

Cung cấp một *nhận định về đề tài* hoặc một *sự tổng kết* về toàn bộ ngôn bản hoặc chỉ một đoạn ngôn bản; đưa ra ý kiến về một vài đề tài mang tính ngôn bản.

Câu quan hệ đồng nhất có từ *là* thường xuất hiện trong những ngôn bản như tiểu thuyết, truyện ngắn, hội thoại,... Điều này cho thấy, loại câu này thường nằm trong những ngôn bản mang tính thảo luận. Nhìn chung, người nói sử dụng phần Đề trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* để đồng nhất quan điểm của họ với một vài tiền giả định ngữ cảnh khi tái lập lại hiện thực hoặc sáng tạo lại hiện thực hoặc đối thoại dựa trên hiện thực.

3. KẾT LUẬN

Phần đầu của bài viết này chúng tôi đã đề cập rằng phần Đề là sự hiện thực hóa của chức năng ngôn bản của ngôn ngữ và chúng đóng góp cho cấu trúc kinh nghiệm và ý nghĩa liên nhân ‘với tư cách là thông tin mà có thể được chia sẻ giữa người nói và người viết (Mathiessen [9: 20]).

Trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là*, phần Đề được giới hạn bằng cấu trúc danh ngữ, được tách biệt với Thuyết bằng một sự ngừng ngắt về ngữ điệu, minh định chính xác thông tin quan trọng và có ý nghĩa duy nhất đối với người nói.. Trọng tâm hướng đến của loại phần Đề ngữ trong câu quan hệ đồng nhất có từ *là* chính là các tham thể vì chúng làm nổi bật các

tham thể hơn là làm nổi bật các quá trình và chu cảnh như trường hợp của Đề ngữ trong câu tồn tại tiếng Việt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban (2005), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
2. Cao Xuân Hạo (2004), *Tiếng Việt: sơ thảo ngữ pháp chức năng*, Khoa học xã hội, Hà Nội
3. Nhiều tác giả (2001), *Truyện ngắn hay*, Nxb. Hội nhà văn, Hà Nội.
4. Vũ Trọng Phụng (2016), *Tuyển tập*, Nxb. Văn học, Hà Nội.
5. Hoàng Văn Vân (2005), *Ngữ pháp kinh nghiệm của cú tiếng Việt: Mô tả theo quan điểm chức năng hệ thống*, Nxb. Khoa học xã hội, Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Hồng Vân (2006), *Phần đề trong câu – một thành tố với chức năng tạo văn bản*, Tạp chí Ngôn ngữ, số 6, trang 21-26.
7. Fries, P.H (1981), On the Status of Theme in English: argument from discourse, *Forum Linguisticum*, 6 (1), pp.1 – 38.
8. Halliday (1994), M. A. K, *An Introduction to Functional Grammar*, (2nd Edition) London: Edward Arnold.
9. Matthiessen, C. M. I. M., and M. A. K. Halliday. *Systemic Functional Grammar: A first step in to the theory*, London: France Pinter.

STRUCTURE AND DISCOURSE FUNCTION OF THEME OF PSEUDO-CLEFT CONSTRUCTIONS IN VIETNAMESE CLAUSES

Abstract: It was explained that, in Vietnamese clauses, word order is first and foremost determined by syntactic function. It was noted that, when word order variation takes place, other levels of sentence meaning, but not the semantic and grammatical role structures, are substantially affected. Theme is a naturally salient area that is generally used for a wide range of “urgent tasks” which profile this category as simultaneously a marker of subjectivity or subjectification and as a marker of discourse structure. It was shown that the used of different classes and type of Themes underscores their affinities with specific text type and speaker’s attitudes. This article is concerned with Theme of Pseudo-cleft constructions in Vietnamese clauses, based on System Functional Grammar (SFG) of Halliday.

Keywords: Pseudo-cleft constructions, System Functional Grammar (SFG) of Halliday.

RỐI LOẠN LO ÂU Ở HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Trần Thị My Lương

Học viện Phụ nữ Việt Nam

Tóm tắt: Rối loạn lo âu là một rối loạn có thể dễ gặp ở lứa tuổi học sinh Trung học phổ thông, với những yếu tố nguy cơ từ hoạt động học tập, định hướng nghề nghiệp, giao tiếp và sự phát triển thể chất... Trong bài báo này, tập trung xây dựng khái niệm, xác định các biểu hiện của rối loạn lo âu và khảo sát đánh giá thực trạng rối loạn lo âu ở học sinh Trung học phổ thông.

Từ khóa: rối loạn lo âu, học sinh THPT, rối loạn lo âu ở học sinh THPT.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Trần Thị My Lương; Email: Hoangthongtinnguvan@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Lo âu là một hiện tượng thường gặp của con người, tuy nhiên nếu để kéo dài, có thể gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến sức khỏe và cuộc sống. Người bệnh mắc rối loạn lo âu thường có sự lo lắng và nỗi sợ hãi quá mức về các tình huống hàng ngày. Giai đoạn học sinh THPT đứng trước rất nhiều áp lực khác nhau từ phía khách quan và chủ quan, dẫn đến các em có thể mắc nhiều vấn đề sức khỏe tâm thần trong đó có rối loạn lo âu.

2. NỘI DUNG

1. Đặt vấn đề

1.1. Khái niệm Rối loạn lo âu

Theo giáo trình Tâm Thần học, Nxb Quân y, khái niệm Rối loạn lo âu là sự sợ hãi quá mức, không có nguyên nhân, do chủ quan của người bệnh và không thể giải thích được do một bệnh tâm thần khác hoặc do một bệnh cơ thể. Rối loạn lo âu là rối loạn mà bệnh nhân không thể kiểm soát được, biểu hiện vững chắc, mạn tính và lan tỏa, thậm chí có thể xảy ra dưới dạng kịch phát [3]. Theo bác sĩ Nguyễn Trọng Tuấn, Bệnh viện tâm thần thành phố Hồ Chí Minh, Hội chứng: Rối loạn lo âu hay rối nhiễu lo âu là rối loạn đặc trưng bởi sự lo lắng thái quá và căng thẳng thường xuyên mà không có lý do rõ ràng. Những trải nghiệm cảm xúc lo lắng, sợ hãi thái quá này ảnh hưởng trực tiếp đến các hoạt động chức

năng của và cuộc sống của người bệnh. Rối loạn lo âu bao gồm rối loạn lo âu toàn thể, hội chứng sợ xã hội, rối loạn lo âu phân ly và rối loạn đặc hiệu. Bạn có thể mắc một hoặc nhiều rối loạn cùng lúc. Nhưng dù là bất kể dạng rối loạn nào thì cũng cần được điều trị ngay.

Tác giả Bremner định nghĩa “Rối loạn lo âu” là rối loạn tâm thần thường xuất hiện sau một yếu tố gây stress, chủ thể có cảm giác sợ hãi mơ hồ, sự bất an, bối rối khó chịu, dễ bị kích thích lo nghĩ về những sự kiện vụn vặt .. kéo theo cảm giác đau thắt ngực, đánh trống ngực, cảm giác trống rỗng vùng thượng vị, có mồ hôi. Những người bị rối loạn lo âu, trầm cảm, stress kéo dài thường có biểu hiện mất ngủ, bực bội, bất an, trí nhớ và khả năng lao động giảm sút [11]. Theo DSM-V, rối loạn lo âu bao gồm các biểu hiện của sự sợ hãi quá mức, sự lo lắng và rối loạn hành vi liên quan. Lo âu và sợ hãi đều là những tín hiệu cảnh báo trước các mối đe dọa, với lo âu là cảnh báo những đối tượng mơ hồ có thể xảy ra trong tương lai, sợ hãi là sự đón nhận đối với các đe dọa sắp xảy ra.

1.2. Rối loạn lo âu ở học sinh trung học phổ thông

Học sinh Trung học Phổ Thông là một giai đoạn cực kỳ quan trọng trong đời sống của một người. Đây là thời kỳ chuyển tiếp giữa trẻ con và người lớn, khi các em càng ngày càng mở rộng hơn về đối tượng giao tiếp, quan tâm nhiều hơn các vấn đề trong xã hội. Các em sắp trở thành một công dân thực thụ, chuyển sang giai đoạn học nghề và làm nghề để phát triển bản thân đồng thời cống hiến cho sự phát triển của xã hội. Đứng trước rất nhiều áp lực khác nhau cả khách quan và chủ quan, các em có thể mắc nhiều vấn đề sức khỏe tâm thần như Lo âu, Stress hoặc trầm cảm.

Các em có nhiều biểu hiện từ cơ thể đến tâm lý, đặc trưng như run, đổ mồ hôi, đau thắt ngực, khó tiêu, chóng mặt.. và các biểu hiện tâm lý căng thẳng hoảng sợ, đôi khi kéo dài và không kiểm soát. Ở lứa tuổi này, do sự phát triển hệ thần kinh chưa hoàn thiện, các chức năng hoạt động võ não chiếm ưu thế, việc điều khiển, điều chỉnh, kiểm soát cảm xúc chưa thuần thục cho nên dễ bị kích thích và có những suy nghĩ lệch lạc. Rối loạn lo âu ở học sinh THPT thường xuất hiện do nhóm các nguyên nhân trực tiếp tác động nhiều đến sức khỏe, nhu cầu, vị thế, vai trò, nhiệm vụ của các em. Các nghiên cứu còn chỉ ra rằng, có sự liên quan rõ rệt giữa lo âu và quá khứ phát triển của trẻ. Sự nuôi dưỡng không hợp lý của cha mẹ, ảnh hưởng các thành viên trong gia đình và nhà trường tác động đến sự hình thành tính cách, khí chất của học sinh [26].

Ngoài ra, có thể từ những nguyên nhân bệnh sinh như bệnh cấp tính, mãn tính khiến các em lo lắng về cái chết, tương lai. Cho đến những yếu tố môi trường sống như tai nạn, trộm cướp, ly dị, bạo lực, thiếu tình yêu thương chăm sóc, sự vô cảm của xã hội. Đặc biệt, giai đoạn chuyển tiếp trở thành người trưởng thành khiến các em gặp nhiều áp lực hơn trong học tập, định hướng nghề nghiệp và sự lo sợ về tương lai.

2. Kết quả khảo sát

2.1 Về khách thể và phương pháp khảo sát

Nhóm nghiên cứu gồm tác giả và Đặng Đức Anh đã tiến hành khảo sát trên học sinh trường Trung học phổ thông Chuyên, chúng tôi sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên phân tầng. Với tổng số học sinh 3 khối lớp là 1457 học sinh, chúng tôi lựa chọn ra 5 lớp mỗi khối, tương ứng với 540 học sinh. Thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.1: Tổng số học sinh tham gia điều tra

Khối	Số lượng lớp tham gia	Số lượng học sinh tham gia điều tra sàng lọc		Tổng số học sinh điều tra
		Nam	Nữ	
10	5	62	118	180
11	5	59	121	180
12	5	60	120	180
Tổng	15	181 (33.5%)	359 (66.5%)	540

Phương pháp khảo sát

a) Phương pháp trắc nghiệm

- Mục đích:

Chúng tôi sử dụng phương pháp trắc nghiệm trong lần khảo sát đầu tiên để sàng lọc những học sinh có biểu hiện rối loạn lo âu, đánh giá mức độ lo âu để có cơ sở phân tích và phỏng vấn sâu.

- Nội dung thang đo:

Sử dụng thang đo Dass 42 để đánh giá mức độ lo âu của học sinh. Từ đó sàng lọc phân loại ra các nhóm học sinh có lo âu ở các mức độ khác nhau, tiến hành điều tra biểu hiện và các nguyên nhân dẫn đến lo âu của các em.

- Phương tiện điều tra:

Chúng tôi sử dụng thang Dass 42 là một thang đo phổ biến ở Việt Nam, đã được thích nghi hóa và sử dụng rộng rãi tại nhiều bệnh viện cũng như các phòng tâm lý tại Việt Nam.

b) Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi:

- Mục đích:

Phiếu hỏi được sử dụng để đánh giá biểu hiện rối loạn lo âu trên 2 phương diện tâm lý và sinh lý của học sinh, bên cạnh đó chúng tôi cố gắng khai thác và tìm ra nguyên nhân gây rối loạn lo âu ở các em.

- Khách thể khảo sát bằng phiếu hỏi:

+ Có 77 học sinh có biểu hiện rối loạn lo âu sau khi sàng lọc trên 540 học sinh THPT Chuyên.

+ Phiếu hỏi được sử dụng với 77 học sinh có rối loạn lo âu.

2.2. Tỷ lệ rối loạn lo âu ở học sinh

Chúng tôi nghiên cứu 540 học sinh trong 3 khối lớp, sử dụng thang đo DASS 42 để sàng lọc số học sinh có rối loạn lo âu. Với tổng số 540 khách thể là học sinh 3 khối trường THPT Chuyên, tỷ lệ mắc rối loạn lo âu ở các em là 14,2%. Nếu so sánh trên toàn thể học sinh được nghiên cứu, mức độ lo âu nhẹ chiếm 3.5% tương ứng với 19 học sinh, lo âu mức độ vừa chiếm 7.2% tương đương 39 học sinh, lo âu mức độ Nặng chiếm 2.4% tương đương 13 học sinh và mức độ Rất nặng chiếm 1.1% tương đương 6 học sinh. So sánh với các điều tra dịch tễ trong nước và trên thế giới, tỷ lệ Rối loạn lo âu thường thấy dao động ở mức 8-20% đối với lứa thanh thiếu niên. Có thể thấy với tỷ lệ 14,7% đây là con số ở mức độ trung bình. Tỷ lệ Rối loạn lo âu mức độ rất nặng chỉ chiếm 1.1%, tức là xấp xỉ 5 học sinh. Con số này trong hạn mức cho phép, có thể đánh giá rằng tỷ lệ rối loạn lo âu của học sinh THPT Chuyên vẫn được giữ ở mức độ có thể kiểm soát. So sánh với tỷ lệ mắc rối loạn lo âu ở học sinh THPT chuyên Quảng Bình trong đề tài “Nghiên cứu một số nguyên nhân gây ra rối loạn lo âu ở học sinh” của thạc sĩ Nguyễn Thị Hằng Phương (2006) là 21.66% [19]. Thì tỷ lệ học sinh THPT Chuyên này có Rối loạn lo âu ở mức độ thấp hơn nhiều. Chúng tôi lý giải về sự khác biệt tỷ lệ giữa 2 trường chuyên đó là sự khác biệt về chương trình học, về môi trường sinh hoạt, học tập, về nhận thức của học sinh trong giai đoạn 2018 - 2019 so với những năm 2005 – 2006 được cải thiện và nâng lên rất nhiều.

Tỷ lệ Rối loạn lo âu theo tiêu chí khối lớp

Sau khi sàng lọc trên 540 học sinh, số lượng học sinh có rối loạn lo âu được chỉ ra là biểu hiện có 77 em. Phân chia theo khối lớp được thể hiện thông qua bảng sau:

Bảng 2.2. Tỷ lệ mắc rối loạn lo âu phân theo khối lớp (N = 77) (%)

	Khối lớp			Tổng
	Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12	
Nhẹ	31.6	42.1	26.3	100
Vừa	30.8	53.8	15.4	100
Nặng	23.1	53.8	23.1	100
Rất nặng	50.0	16.7	33.3	100
Chung	31.1	48.1	20.8	100

Từ số liệu bảng 2.2 có thể thấy, xét trên tổng số 77 học sinh có rối loạn lo âu, thì số học sinh khối 10 là 24 học sinh chiếm 31.1 %, khối 11 có 3 học sinh chiếm 48.1%. Khối 12 có 16 học sinh tương ứng 20.8%.

Xét theo mức độ rối loạn lo âu Nhẹ, khối 10 có 6 học sinh trên 19 học sinh rối loạn lo âu nhẹ, tương ứng với 31.6%. Khối 11 là 8 em tương ứng 42.1%, Khối 12 có 5 em tương ứng 26.3%. Với mức độ lo âu Vừa, Khối 10 có 12 học sinh chiếm 30.8% , khối 11 có 21 học sinh chiếm 53.8% và khối 12 có 6 học sinh chiếm 15.4%. Ở mức độ lo âu Nặng, khối 10 có 3 học sinh tương đương 23.1%, khối 11 có 7 học sinh tương ứng 53.8%, khối 12 có 3 học sinh tương ứng 23.1%. Mức độ rất nặng, khối 10 có 3 học sinh trên 6 học sinh chiếm 50%, khối 11 có 1 học sinh tương ứng 16.7% và khối 12 có 2 học sinh tương ứng 33.3%. Từ những kết quả trên chúng tôi có các nhận xét như sau:

Có thể thấy rằng khi phân chia mức độ Rối loạn lo âu chung theo khối lớp thì kết quả ra được lại đáng ngạc nhiên so với giả thuyết ban đầu rằng Tỷ lệ học sinh khối 12 mắc rối loạn lo âu là cao nhất. Kết quả thực tế sau sàng lọc ở đây chỉ ra mức độ rối loạn lo âu của học sinh khối 11 cao nhất về mặt bằng chung, tức là có số lượng em học sinh chiếm 48.1% có rối loạn trên tổng 77. Khối 11 cũng có số học sinh rối loạn lo âu ở mức độ nhẹ, vừa và nặng cao hơn 2 khối 10 và 12. Đặc biệt ở mức độ vừa và nặng, số học sinh có rối loạn lo âu của khối 11 gấp 2 đến 3 lần so với 2 khối còn lại: 53.8% so với 23.1 % hay 53.8% với 30.8% và 15.4%. Ở mức độ rất nặng thì khối 10 có tỷ lệ cao nhất chiếm một nửa số học sinh, sau đó là khối 12 và khối 11.

Lý giải cho điều này, chúng tôi đã dựa trên kết quả điều tra bảng hỏi về biểu hiện và nguyên nhân cũng như qua việc phỏng vấn học sinh các khối 10,11 và 12 về biểu hiện cũng như nguyên nhân dẫn đến lo âu của các em. Nhìn chung, các em khối 11 gặp nhiều áp lực về các mặt của đời sống xã hội hơn các bạn khối 10 và 12. Các em thường xuyên băn khoăn về việc lựa chọn trường thi, ngành thi, khối thi trong tương lai, áp lực từ việc học tập và định hướng nghề khiến các em mông lung và chưa xác định được con đường mình chọn. Bên cạnh đó, các lý do khách quan được các em đưa ra như là: “Gặp rắc rối nhiều trong quan hệ bạn bè; tình yêu, trong việc ứng xử với kỳ vọng và áp lực đến từ cha mẹ và thầy cô; lo lắng và đặt áp lực lên chính bản thân mình để lựa chọn ra những phẩm chất đạo đức mà mình hướng tới”. Quan hệ xã hội của các em lớp 11 tương đối phức tạp, một phần do các bạn còn đang ở giữa khoảng thời gian học bậc học THPT, thời gian các em dành cho những suy nghĩ, chiêm nghiệm về đời sống học sinh là rất nhiều và do thiếu nguồn hỗ trợ, thông tin hướng dẫn nên các em thường mông lung, lo lắng. Còn nguyên nhân ở khối 10 là việc các em thay đổi môi trường sống, môi trường học tập, dựa theo các thông tin về học sinh THPT chuyên từ trước tới giờ, số lượng học sinh phải xa nhà, từ dưới huyện chuyển lên thường chiếm trên 50% số lượng học sinh của nhà trường. Nhiều em từ dưới huyện lên thành phố chưa thể hòa nhập và quen thuộc ngay với môi trường nơi đây. Các em ở ký túc xá hoặc ở trọ một mình nên mọi vấn đề hầu như bản thân phải tự đối diện và giải quyết.

Còn khối 12, áp lực học tập là nguyên nhân chính khiến cho các em lo âu. Dù vậy, đa số các em đều đã xác định được lực học của mình, kết quả học tập qua các kỳ thi không còn nhiều dao động, các em cũng chọn được hướng đi cho mình khi đã bước vào lớp 12. Khả năng tư duy, sắp xếp giải quyết vấn đề của khối 12 cũng tốt hơn khối 10 và khối 11. Những áp lực của các em đều tập trung chính vào việc học tập và thi cử, không còn bị phân tán quá nhiều sang các lĩnh vực khác.

Tỷ lệ mắc rối loạn lo âu theo tiêu chí giới.

Bảng 2.3: Tương quan học sinh có rối loạn lo âu phân theo giới (%)

Giới tính	Số lượng học sinh có biểu hiện RLLA	Tỷ lệ %	
		% học sinh có rối loạn theo giới trên số học sinh	% học sinh có rối loạn theo giới trên tổng số học

		được khảo sát theo giới	sinh có rối loạn
Nam	16	8.8%	20.7%
Nữ	61	16%	70.9%

Trong tương quan với tiêu chí giới, tổng số học sinh Nam có Rối loạn lo âu là 16, trên 181 em nam sinh được khảo sát. Kết quả tương ứng với 8.8%. Tỷ lệ phần trăm trên tổng số học sinh có rối loạn lo âu là 20.7%. Còn đối với nữ giới, có 61 em mắc Rối loạn lo âu trên 381 học sinh nữ tham gia khảo sát, tỷ lệ phần trăm tương ứng là 16%. Chúng ta nhận ra có sự chênh lệch giữa Nam và Nữ mắc rối loạn lo âu khi so sánh số học sinh có rối loạn theo giới với tổng số học sinh tham gia khảo sát ban đầu. Tỷ lệ nữ sinh có rối loạn cao hơn so với số nam sinh có rối loạn, kết quả này cũng là kết quả thường thấy trên hầu như các khảo sát dịch tễ về thực trạng rối loạn lo âu nói riêng và một số rối nhiễu tâm lý nói chung.

Bảng 2.4: Tỷ lệ rối loạn lo âu trên các mức độ khác nhau phân theo giới (%)

	Nhẹ	Vừa	Nặng	Rất nặng	Tổng
Nam	18,7	56,3	12,5	12,5	100
Nữ	26,2	49,2	18,0	6,6	100

Tỷ lệ mắc rối loạn lo âu theo giới, với nam sinh, mức độ lo âu vừa có tỷ lệ cao nhất chiếm 56.3% gấp 3 lần so với mức độ lo âu nhẹ và gần 5 lần so với mức độ lo âu nặng, rất nặng. Ở nữ giới, mức độ lo âu vừa cũng chiếm tỷ lệ cao nhất với 49.2%, gần gấp 2 lần so với mức độ nhẹ và gần gấp 3 lần so với mức độ nặng. Tỷ lệ nữ sinh có lo âu ở mức độ rất nặng khá thấp, bằng 1/8 lần so với tỷ lệ lo âu mức độ vừa.

Nhìn chung mức độ lo âu Vừa có tỷ lệ cao nhất so với các mức độ còn lại, chiếm 1 nửa hoặc hơn 50% trên cả 2 giới. Các mức độ Nhẹ, Nặng, Rất nặng có sự chênh lệch giữa Nam và Nữ nhưng không đáng kể. Ở Nam, mức độ nặng và rất nặng có tỷ lệ ngang bằng, và đều thấp hơn mức độ nhẹ. Ở nữ, kết quả của rất nặng lại thấp nhất, bằng 1/3 so với tỷ lệ lo âu nặng. Sự chênh lệch giữa các mức độ nhẹ, nặng, rất nặng ở nữ cao hơn ở nam giới.

Tóm lại, qua phân tích về tỷ lệ học sinh có Rối loạn lo âu ở trường THPT Chuyên, chúng tôi có các nhận xét sau:

Với tổng số học sinh tham gia khảo sát là 540, có 77 em rối loạn lo âu, tỷ lệ mắc tương ứng là 14.2 %, nếu so với các khảo sát dịch tễ trước đây về các rối nhiễu tâm lý nói chung và về rối loạn lo âu nói riêng ở học sinh, thanh thiếu niên thì đây là một kết quả ở mức trung bình, không quá cao tuy nhiên cũng đặt ra những thách thức cho các em, với cha mẹ, nhà trường và các đội ngũ sức chăm sóc sức khỏe, tâm lý chuyên trách. Tỷ lệ mắc rối loạn lo âu theo khối lớp, ở học sinh khối 11 nhìn chung cao nhất, sau đó là đến khối 10 và thấp nhất lại là khối 12. Có lẽ do sự trưởng thành về mặt nhận thức và năng lực tư duy giải quyết vấn đề của các em khối 12 cao hơn so với các em học sinh khóa dưới nên dẫn tới tỷ lệ như vậy.

Về tỷ lệ học sinh có rối loạn lo âu phân theo giới tính, các em học sinh nữ Chuyên có xu hướng mắc rối loạn lo âu cao hơn các bạn học sinh nam. Cụ thể trong nghiên cứu này tỷ lệ có rối loạn lo âu của các em nữ là 16% gần gấp đôi các em nam 8.8%. So với kết quả nghiên cứu ở những đề tài khác: Tỷ lệ các rối nhiễu tâm lý như rối loạn lo âu, trầm cảm, stress ở nữ cũng thường nhiều hơn nam thì kết quả này nằm trong dự đoán của chúng tôi.

2.3. Biểu hiện rối loạn lo âu của học sinh THPT

Chúng tôi điều tra về biểu hiện trên 77 học sinh có rối loạn lo âu sau sàng lọc bằng thang Dass 42. *Biểu hiện về mặt cơ thể, sinh lý:*

Bảng 2.5. Biểu hiện thể chất, sinh học của các em có rối loạn lo âu

Biểu hiện	Chưa bao giờ	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Số lượt ghi/ Sắp xếp theo thứ tự (Phần trăm tỷ lệ)
Có cảm giác nóng ruột, gan	29	43	4	1	48/4 (62.3%)
Cảm giác lão đảo chân đi không vững	44	33	0	0	33/10
Cơ thể căng cứng không thể thư giãn	32	39	4	2	35/8
Đau đầu, đau nửa đầu	11	43	14	9	45/5 (58.4%)
Rối loạn nhịp thở	43	19	15	0	34/9
Mặt mình nóng phùng phùng	22	42	11	2	55/3 (68.8%)
Cảm giác tê buốt như kiến bò ở đầu ngón tay , ngón chân	47	18	11	1	30/11
Tiểu tiện nhiều	40	33	4	0	37/7 (48 %)
Ngủ gặp ác mộng	44	25	7	1	33/10
Cảm giác khô miệng	36	33	8	0	41/6 (53.2%)
Run rẩy cơ thể, tay chân	40	33	4	0	37/7 (48%)
Đổ mồ hôi dù không vận động nhiều hoặc trời không nóng	40	22	11	4	37/7 (48%)
Nghẹn cổ họng, khó nuốt	50	22	5	0	27/12
Choáng váng, chóng mặt, hoa mắt	11	54	11	1	66/1 (85.7%)
Tăng phản xạ, dễ bị kích động	40	26	4	7	37/7 (48%)
Rối loạn giấc ngủ, khó ngủ	29	23	25	0	48/4 (62.3%)
Nhịp tim tăng nhanh, đánh trống ngực	47	22	7	1	30/11
Tê bì, ngứa ngáy	72	4	0	0	4/13
Khó tập trung chú ý, trí nhớ trống rỗng	18	29	25	5	59/2 (76.6 %)

Nhìn chung, sau khi xử lý thông tin trong các câu hỏi 1, 2 của bảng hỏi, kết quả thu được trên 77 phiếu như sau: Các em đa phần đều có sự giảm sút về mặt sức khỏe, về thể chất, trong số 77 học sinh, có tới 85.7% học sinh có biểu hiện choáng váng, chóng mặt, hoa mắt. Biểu hiện cao thứ 2 đó chính là khó tập trung chú ý, trí nhớ trống rỗng với 76.6% trên tổng số học sinh có rối loạn lo âu. Có 62.3% học sinh mang biểu hiện rối loạn giấc ngủ, khó ngủ và nóng ruột, gan, bồn chồn. Biểu hiện mà có mức độ rất thường xuyên cao nhất chính là đau đầu và đau nửa đầu.

Biểu hiện về mặt tâm lý:

Bảng 2.6. Biểu hiện về tâm lý của những học sinh có rối loạn lo âu

Biểu hiện	Chưa bao giờ (số lần chọn/ tỷ lệ %)	Thỉnh thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên	Sắp xếp theo thứ tự
Lo sợ một điều gì đó rất xấu sắp xảy ra	22	33	18	4	55/4 (71.4%)
Cảm thấy khiếp sợ	40	32	4	1	37/9
Lo sợ mất khả năng kiểm soát bản thân	40	29	1	7	37/9
Hay nghĩ về những bi kịch, cái chết	36	29	11	1	41/8 (53.2%)
Tôi cảm thấy nóng nảy và lo âu hơn thường lệ	44	22	11	0	33/11
Tôi dễ bối rối và cảm thấy hoảng sợ vô cớ	55	7	15	0	22/14
Tôi cảm thấy yếu và dễ mệt mỏi	11	51	11	4	66/1 (85.7%)
Tôi thường có ác mộng	58	11	7	1	19/15
Tôi sợ phải làm những việc tuy bình thường nhưng trước đây tôi chưa từng làm bao giờ	61	15	1	0	16/16
Tôi lo lắng về những tình huống có thể làm tôi hoảng sợ hoặc biến tôi thành trò cười	15	51	11	0	62/3 (80.5%)
Cảm giác lo lắng hay cảm giác bị đe dọa một cách mơ hồ, dai dẳng	54	18	5	0	23/13
Rất hay trong trạng thái bồn chồn, hồi hộp	25	43	7	2	52/5 (67.5%)
Cảm giác kích động, bức bối	25	43	5	4	52/5 (67.5%)
Tri giác sai thực tại, giải thể thực tại hoặc giải thể nhân cách	72	1	0	0	1/17
Khó tập trung chú ý hoặc đầu óc trống rỗng	22	32	22	1	55/4 (71.4%)
Dễ cáu gắt bức bối vì những chuyện không đáng	11	43	15	8	66/1 (85.7%)
Thất vọng về bản thân, cảm thấy vô dụng, bất lực	25	29	14	9	52/5 (67.5%)
Không muốn giao tiếp với người khác	36	32	7	2	41/8
Tránh tiếp xúc với những mối quan hệ xã hội	36	36	4	1	41/8

Hay có những suy nghĩ tiêu cực	33	26	7	11	44/7
Dễ hoảng loạn với những vấn đề trước mắt	43	32	1	1	34/10
Tinh thần suy sụp, sụp đổ	43	25	7	2	34/10
Do dự, rất kkkhi phải đưa ra quyết định	14	43	18	2	63/2 (81.8%)
Cảm thấy không ai hiểu mình, chia sẻ với mình	22	29	15	11	55/4 (71.4%)
Cảm thấy có quá nhiều thứ có thể gây nguy hiểm cho mình	51	22	0	4	26/12
Vẫn luôn lo lắng, đề phòng kể cả khi vấn đề đã qua đi	32	32	11	2	45/6 (58.4%)

Từ thông tin bảng hỏi trên, chúng ta có thể nhận thấy có tới 85.7% học sinh có biểu hiện bất thường “hay cáu gắt với những chuyện không đáng có” và “dễ yếu và dễ mệt mỏi”. Xếp thứ 2 là “Do dự, rất khó khăn khi phải đưa ra các quyết định” với 81.8%. Biểu hiện thứ 3 được rất nhiều bạn lựa chọn đó chính là “Tôi lo lắng về những tình huống có thể làm tôi hoảng sợ hoặc biến tôi thành trò cười” với 80.5% tương ứng 62//77 học sinh lựa chọn. Các biểu hiện khác thường khác ở mặt tâm lý với lựa chọn đều trên 50% là “lo sợ điều gì rất xấu sẽ xảy ra ” hoặc “luôn trong trạng thái bồn chồn, hồi hộp”, “trong trạng thái kích động, bức bối” . Cũng có nhiều em mang suy như tiêu cực “thất vọng về bản thân và cảm giác vô dụng, bất lực”.

Học sinh THPT chuyên đa phần đều là những học sinh có nền tảng rất tốt, các em thường có năng khiếu và kiến thức vượt trội trong một lĩnh vực nào đó, việc các em cảm thấy mình bất lực, vô dụng dường như đối nghịch lại rất nhiều cách nhìn của mọi người đối với các em. Có thể do các em đã có những nhận thức về năng lực bản thân rất tốt, các em nhận ra có quá nhiều thứ mình muốn làm nhưng trong tầm khả năng lại chưa thể làm được, hoặc các em cũng chịu áp lực, kỳ vọng từ nhiều phía xung quanh dẫn đến tình trạng cảm thấy bất lực khi không thể làm việc gì. Khi chịu nhiều kỳ vọng, áp lực, lúc này danh tiếng học sinh Chuyên lại càng như một tác nhân khiến các em suy nghĩ tiêu cực hơn về bản thân mình. Có những em học sinh thuật lại “Lần nào em thi xong cũng bị so sánh, họ nói em là học sinh Chuyên mà mấy cái đó cũng không làm được, em thấy tệ quá, em cảm thấy thật vô dụng với mác học sinh Chuyên này, em rất lo sợ cảm giác này khi kỳ thi sắp đến ”. Mệnh đề “cảm thấy bản thân vô dụng, bất lực” cũng là mệnh đề có tỷ lệ lựa chọn “Rất thường xuyên” cao nhất.

Chúng tôi cũng lồng ghép một vài mệnh đề mô tả trạng thái của các loại rối loạn lo âu khác ngoài rối loạn lo âu lan tỏa như của rối loạn hoảng sợ, rối loạn sợ xã hội. Các mệnh đề như “nghĩ đến cái chết, nghĩ đến bị kịch” hay “sợ phải giao tiếp với người khác, các mối quan hệ xã hội ” đều có sự lựa chọn với tỷ lệ trên 50%.

3. KẾT LUẬN

Lứa tuổi học sinh THPT trải qua những bước ngoặt quan trọng trong học tập, định hướng nghề nghiệp, giao tiếp thầy cô bạn bè,... Những yếu tố nguy cơ này có thể làm nảy sinh biểu hiện rối loạn lo âu ở các em, bao gồm các biểu hiện về sinh lí và tâm lí. Những nghiên cứu về đề tài này rất cần để tiếp nối với định hướng trong việc chăm sóc, hỗ trợ tâm lí cho các em.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Minh Hằng, Trần Thành Nam, Nguyễn Bá Đạt, Nguyễn Ngọc Diệp (2016), *Giáo trình Tâm lý học lâm sàng*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Dương Thị Diệu Hoa (2007), *Giáo trình tâm lý học phát triển*, Nxb Đại học sư phạm.
3. Võ Văn Bản (2002), *Các rối loạn lo âu*, Nxb Y học.
4. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan (2001), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
5. Bùi Quang Huy (2017), *Rối loạn lo âu*, Nxb. Y học.
6. Nguyễn Công Khanh (1995), “*Tư vấn và trị liệu tâm lý cho trẻ em có rối nhiễu hành vi và khó khăn học đường*”, Hội thảo Việt - Pháp về Tâm lý học Hà Nội.
7. Nguyễn Thị Phương Mai (2014). *Nghiên cứu biểu hiện rối loạn lo âu ở học sinh trường trung học cơ sở Phương Mai - Hà Nội khi sống trong gia đình có bạo lực*.
8. Trần Thị Thu Mai, Nguyễn Ngọc Duy (2015), Rối loạn lo âu của sinh viên một số trường Sư Phạm tại thành phố Hồ Chí Minh, *Tạp chí khoa học ĐHSP TPHCM*.
9. Nguyễn Văn Siêm, *Tâm bệnh học trẻ em và thanh thiếu niên*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội
10. Hồ Hữu Tính, Nguyễn Doãn Thành (2010), Thực trạng stress lo âu và những liên quan đến lo âu ở học sinh cấp 3 trường THPT Phan Bội Châu, Phan Thiết, Bình Thuận, *Tạp chí Y học TP Hồ Chí Minh*.
11. Nguyễn Thị Vân (2017), *Nghiên cứu thực trạng và giải pháp can thiệp tâm lý đối với tình trạng rối loạn lo âu ở học sinh trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh*.

ANXIETY DISORDERS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: Anxiety disorder is a disorder that can be easily encountered in high school students. It could be the consequence of the risk factors from learning activities, career orientation, communication, and physical development ... This article focuses on the concepts, identifying the manifestations of anxiety disorders and surveying, and assessing the situation of anxiety disorders in high school students.

Keywords: Anxiety disorder, high school student, anxiety disorder in high school student.

NGHIÊN CỨU XÂY DỰNG MÔ HÌNH DOANH NGHIỆP SPIN-OFF TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI NHẪM THÚC ĐẨY HOẠT ĐỘNG THƯƠNG MẠI HÓA KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC

Nguyễn Tiến Thăng, Nguyễn Vũ Nhân, Tô Hồng Đức, Phan Thị Thúy Hằng

Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Tóm tắt: Spin-off là mô hình doanh nghiệp khá phổ biến ở các nước phát triển nhằm triển khai và thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học công nghệ. Bài báo này phân tích vai trò của doanh nghiệp spin-off đối với hoạt động thương mại hóa kết quả nghiên cứu. Tìm hiểu chính sách, kinh nghiệm phát triển mô hình này ở một số trường Đại học ở Trung Quốc từ đó xây dựng một số giải pháp ứng dụng mô hình này với trường Đại học Thủ Đô Hà Nội.

Từ khóa: doanh nghiệp spin-off, Doanh nghiệp KH-CN, thương mại hóa kết quả NCKH.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Vũ Nhân; Email: nvnhan@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Với vai trò là trung tâm khoa học và đào tạo, mỗi trường đại học có ba nhiệm vụ chính cần thực hiện: (1) đào tạo được các thế hệ sinh viên giỏi đáp ứng nhu cầu xã hội; (2) nghiên cứu phát triển khoa học theo kịp các hướng nghiên cứu tiên tiến của thế giới; (3) ứng dụng các thành tựu của khoa học, công nghệ vào công cuộc dựng xây đất nước. Ba nhiệm vụ trên gắn kết với nhau và hỗ trợ cho nhau. Ba nhiệm vụ này cũng chính là ba tiêu chí để đánh giá xếp loại các trường đại học trong xu thế phát triển và hội nhập. Có thể nói, các trường đại học hiện nay mới chú trọng đến hai nhiệm vụ đầu tiên, nhiệm vụ thứ ba đang còn nhiều hạn chế. Do vậy, việc tăng cường chuyển giao tri thức từ trường đại học vào cuộc sống sẽ là một giải pháp lớn. Ngoài ý nghĩa xã hội, nó còn tạo đà phát triển cho chính mỗi trường đại học. Nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học cũng là các hoạt động chuyển giao tri thức. Trong những năm qua, việc triển khai các nhiệm vụ Khoa học và Công nghệ, ứng dụng kết quả nghiên cứu khoa học đã góp phần tạo ra sự chuyển biến rõ rệt về năng suất, chất lượng và hiệu quả trong sản xuất, nâng cao năng lực cạnh tranh của sản phẩm hàng hoá. Tuy nhiên các kết quả nghiên cứu cơ bản được ứng dụng triển khai

vào thực tế còn hạn chế do thiếu sự kết nối giữa nhà khoa học và doanh nghiệp, nhiều sản phẩm nghiên cứu hữu ích, có giá trị thực tế cao nhưng không được ứng dụng hiệu quả. Trong khi các doanh nghiệp cần sản phẩm lại đi tìm kiếm, thậm chí phải mua sản phẩm của nước ngoài với giá cao gây lãng phí cả tiền bạc, thời gian và chất xám của nguồn lực trong nước... Vì vậy, vấn đề lớn đặt ra là tạo được sự liên kết giữa khoa học và doanh nghiệp, thúc đẩy việc ứng dụng nhanh các kết quả nghiên cứu khoa học trong các cơ sở đào tạo và nghiên cứu vào sản xuất phục vụ đời sống.

Thành lập các công ty spin-off là một cách thức cho phép thương mại hóa công nghệ mà nhà khoa học vẫn thu được lợi ích lâu dài từ việc sở hữu tài sản trí tuệ của mình và các trường Đại học cũng qua đó thu được lợi ích kinh tế. Từ thực tiễn công tác nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, đặc biệt là trong giai đoạn nhà trường phát triển với mục tiêu trở thành trường đại học đa ngành, đào tạo gắn với thị trường lao động, việc xây dựng một mô hình doanh nghiệp spin-off trong trường để thúc đẩy hoạt động chuyển giao công nghệ và thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học là một hướng đi cần nghiên cứu hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Tầm quan trọng của các spin-off trong trường Đại học trên thế giới

Tác giả Roberts và Malone chỉ ra rằng tất cả các công ty con của Viện Công nghệ Massachusetts (MIT) hàng năm đóng góp 10 tỷ USD cho nền kinh tế. Cohen ước tính giá trị gia tăng kinh tế của tất cả các trường đại học Mỹ được tạo ra từ năm 1980 đến 1999 là 33,5 tỷ USD [1]. McQueen và Wallmark đã báo cáo rằng 10 đến 15 công ty có nguồn gốc hàng năm từ Đại học Chalmers, Thụy Điển, đã đóng góp hơn 100 triệu USD cho nền kinh tế từ năm 1964 đến 1991 [2][5]

Cùng với việc tạo ra giá trị, các công ty này có thể sử dụng một lượng lao động đáng kể. Theo tác giả Perez và cộng sự, khoảng 280.000 việc làm đã được tạo ra bởi các spin-off trong các trường đại học kể từ năm 1980 [3][2]. Trong khi đó, Gupta ước tính rằng số lượng việc làm do các công ty spin-off của Đức tăng trung bình 34.000 việc làm mỗi năm trong giai đoạn từ 1996 đến 2000 [4][6]. Tác giả V. Pinter trong báo cáo nêu rõ các công ty spin-off của Học viện Công nghệ Liên Bang Thụy Sĩ (*ETH Zurich*) tạo ra gần 2.500 việc làm trực tiếp vào năm 2013, các công ty này đã tạo ra doanh thu lên đến 585 triệu EUR trong năm đó. Kể từ năm 1992, số lượng công việc trung bình của mỗi công ty spin-off của *ETH Zurich* được tạo ra mỗi năm đã tăng từ 2 đến 5 việc làm trên một công ty [5][7]

Bên cạnh sự phát triển của quốc gia, sự hình thành và tăng trưởng của spin-off cũng có thể dẫn đến sự đa dạng hóa của khu vực, điều này có thể dẫn đến sự ổn định kinh tế thông qua việc giảm sự phụ thuộc vào các công ty hoặc ngành công nghiệp riêng lẻ. Bên cạnh việc khuyến khích phát triển kinh tế, các trường đại học có thể được coi là công cụ hỗ trợ cho vườn ươm của họ và của chính trường đại học. Các trường đại học thu lợi trực tiếp từ các thỏa thuận cấp phép và tiền bản quyền được tạo ra từ các phát minh của họ. Tác giả Jensen và Thursby chỉ ra rằng từ năm 1991 đến 1997, các thỏa thuận cấp phép ở Hoa Kỳ

đã tăng 70 đến 75% và tiền bản quyền đã tăng hơn gấp đôi. Các báo cáo cũng chỉ ra rằng hiệu ứng này chủ yếu là do các trường đại học thay vì các loại hình công ty khác. Do tác động trực tiếp của Đạo luật Bayh-Dole, số lượng trường đại học tích cực chuyển giao công nghệ đã tăng gấp 8 lần kể từ năm 1980 đến nay là hơn 200 trường [6][9]. Các trường đại học không chỉ thay đổi chính sách theo hướng thương mại hóa các phát minh lớn hơn mà còn có ý định tăng mối liên hệ tương tác với các ngành công nghiệp. Do đó, các công ty cũng đầu tư vào công nghệ đại học và tham gia nghiên cứu cùng với các trường đại học. Do đó, spin-off đóng vai trò quan trọng trong việc chuyển kết quả từ khoa học cơ bản sang các phát minh khoa học ứng dụng. Cuối cùng, ngoài việc tài trợ trực tiếp cho các công nghệ từ trường đại học sẽ giúp các trường đại học hỗ trợ nghiên cứu bổ sung một cách tổng sâu rộng hơn. Hơn nữa, spin-off cũng đóng một vai trò trong việc thu hút và giữ chân giảng viên, phát triển các phòng thí nghiệm tại các trường đại học, tặng thiết bị và trả tiền ngược lại để phát triển cho giáo dục thông qua các cơ chế tài chính [7][8]

2.2. Quan hệ giữa các trường đại học và ngành công nghiệp trong bối cảnh phát triển và chuyển đổi nền kinh tế

Trong nền kinh tế thị trường, tầm quan trọng của các trường đại học gắn liền với việc thương mại hóa kết quả nghiên cứu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi những quá trình vận động, cải tổ không ngừng. Quá trình này bắt đầu vào những năm 1970 và 1980 khi các chính phủ ở Mỹ và Anh đưa ra các biện pháp nhằm tăng cường hiệu quả của các trường đại học trong giáo dục và nghiên cứu. Mục đích của sự cải tổ này nhằm để cải thiện mối liên hệ giữa các hoạt động nghiên cứu của hệ thống giáo dục đại học quốc gia và nhu cầu của nền kinh tế quốc gia. Bên cạnh đó, để buộc các trường đại học phải tương tác với các công ty nhiều hơn nữa, chính phủ các nước đã cắt giảm ngân sách công và khuyến khích các trường đại học lấy tiền từ việc trao đổi kiến thức, ví dụ như thông qua nghiên cứu hợp đồng. Sự thích ứng của các trường đại học đối với những thay đổi này ra sao đều được Chính phủ các nước phân tích và ghi lại [8] [10].

Trong điều kiện của nền kinh tế thị trường, chính phủ muốn chuyển một phần chi phí ngân sách tài trợ của trường đại học sang ngành công nghiệp và muốn cải thiện sự phù hợp giữa cung cấp tri thức và nhu cầu tri thức. Tuy nhiên, những thay đổi nhận thấy về việc cấp ngân sách không phải là kết quả của chính sách hướng tới mục tiêu nghiên cứu mà là kết quả của việc nhà nước rút bớt các quy định chung ngân sách cho lĩnh vực nghiên cứu. Điều đó khiến cho lĩnh vực này có quyền tự chủ cao hơn và phụ thuộc vào ít ngân sách của nhà nước hơn [9] [11]

Về lý thuyết, các trường đại học có thể chọn từ một loạt các cách khác nhau để thương mại hóa kiến thức. Một lựa chọn là bằng sáng chế và cấp phép cho các phát minh công nghệ. Lựa chọn thứ hai là hợp tác trực tiếp với các doanh nghiệp, tức là hợp đồng nghiên cứu. Trong trường hợp sau, các trường đại học hướng nghiên cứu của họ đến các vấn đề mà một công ty hợp tác gặp phải và cung cấp các bí quyết liên quan. Một lựa chọn thứ ba để thương mại hóa kiến thức là hình thành các doanh nghiệp spin-off. Ba lựa chọn này có những yêu cầu, đòi hỏi khác nhau:

Bằng sáng chế hoặc cấp phép đòi hỏi một thị trường hoạt động tốt về kiến thức kỹ thuật và hệ thống pháp lý để bảo vệ sở hữu trí tuệ [10] [8]. Cho đến khi việc chuyển đổi hệ thống pháp lý được hoàn thành và trong thực tế, những điều kiện tiên quyết này không tồn tại ở những quốc gia đang phát triển hoặc đang chuyển đổi mô hình kinh tế.

Đối với *hợp đồng nghiên cứu* đòi hỏi liên kết mạnh mẽ giữa các trường đại học và các công ty. Mặt khác, những bất đồng về giá trị của một công nghệ được cung cấp hoặc về khả năng công nghệ của các đối tác tương ứng có thể dễ dàng làm suy yếu sự hợp tác. Tuy nhiên, trong việc chuyển đổi nền kinh tế, khoảng cách này giữa các trường đại học và khu vực doanh nghiệp công nghiệp rất lớn, cả về thể chế và tư duy.

Ở các quốc gia hoặc khu vực không được có sự tin tưởng giữa các đối tác hợp tác cũng như hệ thống khung pháp lý hoạt động chưa thực sự hiệu quả thì việc *hình thành spin-off* là lựa chọn duy nhất để thương mại hóa kiến thức mới. Tùy chọn này cho phép một trường đại học hoặc nhà nghiên cứu cá nhân kiểm soát quá trình thương mại hóa. Giá trị của kiến thức sẽ biến thành các chương trình có thể được phê duyệt bởi trường đại học hoặc các nhà nghiên cứu của nó. Do đó, các công ty spin-off là một cách tự nhiên để tăng sự chuyển giao kiến thức từ giáo dục đại học vào nền kinh tế ở các quốc gia có môi trường pháp lý không ổn định hoặc không an toàn [10] [12].

2.3. Cơ sở thực tiễn: Mối quan hệ giữa các trường Đại học tại Trung Quốc với giới doanh nghiệp

Chính sách phát triển khoa học, công nghệ của Chính Phủ Trung Quốc là một nỗ lực nhằm tăng năng lực nghiên cứu, phát triển và chuyển giao công nghệ của đất nước trong dài hạn. Ví dụ là Chương trình 863 và 973. Họ dự định xây dựng năng lực công nghệ, tạo ra nhận thức về tiến bộ công nghệ và tăng chi tiêu liên quan đến R&D trong các doanh nghiệp khoa học & công nghệ như là thành lập các khu khoa học, khu công nghệ cao và vườn ươm kết hợp các trường đại học và doanh nghiệp trong một khu vực địa phương [11] [13].

Bên cạnh đó, các trường đại học Trung Quốc và chính quyền cần một phương tiện để chuyển giao công nghệ có thể từ các trường đại học nghiên cứu sang lĩnh vực công nghiệp, trong khi sự khác biệt về tư duy và thiết lập thể chế giữa hai đối tượng này vẫn còn quá lớn để cho phép thiết lập mối quan hệ này bằng cách hợp tác trực tiếp và nghiên cứu chung. Do đó, giải pháp hợp lý nhất dường như là để các trường đại học tự thương mại hóa kết quả nghiên cứu của mình một cách độc lập, tức là xây dựng mô hình các trường đại học khởi nghiệp (*entrepreneurial universities*). Trong đó việc thành lập các doanh nghiệp spin-off bên trong các trường Đại học là giải pháp tối ưu nhất.

Trong những năm 1990, chính phủ Trung Quốc và nhiều trường đại học đã chủ động và thúc đẩy thành lập các doanh nghiệp KHCN thuộc sở hữu của trường đại học (University run enterprise “URE” hoặc có một số tài liệu dùng thuật ngữ University Owned Technology Enterprise – “UOTE”) [10]. Các doanh nghiệp này có nhiệm vụ đó là tích hợp tất cả các quá trình từ nghiên cứu, triển khai cho đến thương mại hóa kết quả nghiên cứu

trong cùng một thực thể tổ chức. Điều này sẽ tạo điều kiện thu hẹp khoảng cách về tư duy và thiết lập nên các giao dịch KHCN để thúc đẩy cho việc chuyển giao công nghệ giữa trường đại học và khu vực công nghiệp. Các trường đại học lúc này luôn luôn sẵn sàng nỗ lực hỗ trợ các hoạt động này, vì trong những nỗ lực cải cách vào giữa những năm 1990, nhiều trường đã trải qua tình trạng thiếu hụt tài chính đáng kể và hy vọng những nỗ lực cải cách về hoạt động thương mại hóa kết quả nghiên cứu sẽ tạo ra thu nhập từ các dự án đó [12] [14]. Các hoạt động được thống kê từ năm 2004 cho thấy có khoảng 2355 doanh nghiệp UREs, mặc dù con số đã giảm so với 2912 doanh nghiệp vào năm 1995 nhưng bất chấp xu hướng giảm về số lượng doanh nghiệp này, doanh số bán hàng của các UREs đã tăng từ 12,3 tỷ nhân dân tệ năm 1995 lên 80,7 tỷ nhân dân tệ năm 2004.

Bảng 1: Các doanh nghiệp công nghệ thuộc sở hữu của trường đại học [13] [15]

Năm	Số lượng doanh nghiệp	Doanh số (Triệu NDT)	Lợi nhuận gộp (Triệu NDT)
1996	2912	12,261	1234
1997	2464	18,487	1820
1998	2355	21,497	1770
1999	2137	26,731	2156
2000	2097	36,812	3543
2001	1993	45,226	3188
2002	2216	53,908	2537
2003	2447	66,807	2761
2004	2355	80,678	4098

2.4. Bài học kinh nghiệm của Trung Quốc trong việc phát triển mô hình doanh nghiệp spin-off trong trường Đại học

Chính phủ Trung Quốc và nhiều trường đại học đã có những chính sách dài hạn cho các phương thức chuyển giao công nghệ như cấp phép, bán bằng sáng chế hoặc xây dựng mô hình doanh nghiệp spin-off xuất phát từ tinh thần kinh thương của các nhà khoa học. Đồng thời, các điều kiện chính sách, thể chế hiện nay cũng được thay đổi đáng kể so với các điều kiện giữa những năm 1990 chẳng hạn như:

- Thứ nhất, nhà nước Trung Quốc tiếp tục hỗ trợ các dự án công nghệ trong các lĩnh vực quan trọng, nhưng cũng ngày càng cam kết cải thiện bảo vệ quyền sở hữu trí tuệ, luật hợp đồng và luật pháp cho các doanh nghiệp tư nhân. Mục tiêu dài hạn là có các hoạt động thương mại hóa được điều phối theo nguyên tắc, cơ chế thị trường bên ngoài một số lĩnh vực trọng tâm. Do đó, mô hình URE không còn là duy nhất để chuyển giao công nghệ từ các trường đại học.

- Thứ hai, các nhà khoa học trong trường đại học được phép thành lập các doanh nghiệp spin-off. Quyền sở hữu tư nhân của các công ty đã được phép cho nhân sự của hầu hết các trường đại học kể từ sau năm 2000, và ngày nay, hầu hết các cơ quan hành chính trong trường đại học tại Trung Quốc không còn cản trở các dự án cá nhân. Do đó, URE

không còn là lựa chọn duy nhất cho các giáo sư có đầu óc kinh doanh để thực hiện các ý tưởng định hướng thị trường của họ.

Bên cạnh các điều kiện khung pháp lý chung của nhà nước, các chính sách và thái độ, cách nhìn nhận từ phía các trường đại học đối với các doanh nghiệp spin-off đã thay đổi đáng kể từ giữa những năm 1990. Chẳng hạn như: Thứ nhất, các trường đại học hàng đầu đang ngày càng tận dụng các cơ hội để cải thiện hệ thống bằng sáng chế (xem Bảng 2 và 3). Dữ liệu thống kê cho thấy việc sử dụng hệ thống bằng sáng chế của các trường đại học đã tăng từ năm 1999, 2000. Số lượng đơn xin cấp bằng sáng chế hàng năm tại các trường đại học lớn hiện cao gấp bốn đến tám lần so với năm 1999. Các trường đại học nổi bật nhất về mặt này bao gồm Đại học Thanh Hoa, Đại học Chiết Giang và Đại học Giao thông Thượng Hải [13]. Do đó, số tiền kiếm được từ việc bán bằng sáng chế đã tăng hơn gấp đôi từ năm 1999 đến năm 2001; Thứ hai là, nhiều trường đại học đã nhận thức được sự chuyển giao công nghệ và tiềm năng phát triển tại địa phương có thể được tiếp cận thông qua sự hình thành mô hình doanh nghiệp spin-off tư. Các trường Đại học đã bắt đầu cải thiện môi trường kinh doanh và hỗ trợ tài chính dành cho nhà khoa học có tinh thần kinh thương để họ tự xoay sở tự tìm các nguồn tài trợ bên ngoài khác.

Bảng 2: Số lượng đơn xin cấp bằng sáng chế của các trường đại học Trung Quốc [15]

Năm	ĐH Chiết Giang	ĐH Thanh Hoa	ĐH Giao thông Thượng Hải	ĐH Thiên Tân	ĐH Phục Đán	Học Viện Công nghệ Cáp Nhĩ Tân	ĐH Công nghệ Nam Trung Hoa	ĐH Bắc Kinh	ĐH Khoa học & Công nghệ Hoa Trung
1994	87	109	11	37	23	17	27	23	48
1995	62	95	7	32	21	19	29	22	45
1996	67	82	11	28	11	16	34	14	31
1997	78	112	11	29	24	7	30	10	32
1998	71	116	6	23	58	11	37	23	30
1999	65	141	82	45	56	12	60	17	27
2000	32	185	101	20	36	8	63	9	32
2001	214	380	188	109	182	28	132	54	86
2002	353.	526	285	197	134	35	104	56	102
2003	660	767	730	222	223	177	206	134	236
2004	875	762.	829	327	355	271	238	236	221

Bảng 3: Doanh số thu được từ bằng sáng chế của các trường đại học Trung Quốc [15]

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2001	2002
Giá trị hợp đồng mua bán bằng sáng chế (triệu nhân dân tệ)	364	367	362	371	298	299	410	302	387
Khối lượng hợp đồng	36,641	53,956	60,267	83,800	111,867	184,993	258,608	213,566	159,587
Khối lượng hợp đồng trung bình	100.66	147.02	166.48	225.88	375.39	618.71	630.75	707.17	412.37
Thu nhập từ hợp đồng	21.985	39,584	36,532	55.369	70.096	125.396	185.967	không có thông tin	không có thông tin
Thu nhập trung bình từ hợp đồng	60,40	107,86	100,92	149,24	235,22	419,38	453,58	không có thông tin	không có thông tin

2.5. Các đơn vị thuộc lĩnh vực chuyển giao công nghệ

a) Trung tâm Khoa học công nghệ

Lĩnh vực hoạt động: Trung tâm Khoa học – Công nghệ có nhiệm vụ tham mưu giúp Hiệu trưởng trong quản lý thực hiện các định hướng, mô hình nghiên cứu, phát triển giáo dục, khoa học của Trường; tổ chức thực hiện các giải pháp hỗ trợ nghiên cứu, phát triển sản phẩm và chuyển giao kết quả nghiên cứu giữa tổ chức khoa học công nghệ với các đơn vị, doanh nghiệp, cá nhân và tổ chức. Đây sẽ là cơ sở để thành lập công ty TNHH MTV Tư vấn & chuyển giao công nghệ của trường Đại học Thủ đô Hà Nội và là cầu nối giữa trường đại học và các doanh nghiệp. Tham mưu, giúp Hiệu trưởng về công tác quản lý, khai thác, sử dụng hiệu quả các xưởng, trại, vật tư, thiết bị thí nghiệm thực hành (TN-TH), các thiết bị phục vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH), chuyển giao công nghệ, sản xuất thử nghiệm và các hoạt động khác của Nhà trường. Trung tâm đã nghiên cứu thành công trồng Đông Trùng Hạ thảo và đã phát triển thành sản phẩm rượu Đông Trùng Hạ Thảo và sử dụng rộng rãi trong trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

b) Trung tâm dịch vụ tổng hợp:

Chức năng và nhiệm vụ: Tham mưu cho Hiệu trưởng ký kết các hợp đồng cung cấp dịch vụ và mua sắm tài sản cho Nhà trường khi có yêu cầu; cho thuê tài sản, cơ sở vật chất, các dịch vụ khác với các đơn vị khác bên ngoài trường theo chức năng nhiệm vụ của Trung tâm; Trực tiếp khai thác tài sản, cơ sở vật chất của Nhà trường tại 3 cơ sở; Tư vấn, hoạch định, phân tích đưa ra các ý kiến đề xuất giúp Ban Giám hiệu về các quyết định đầu tư thiết bị, sản phẩm, dịch vụ của Nhà trường; Tổ chức bố trí các căng-tin, nhà ăn cán bộ – giảng viên, sinh viên, thực hiện công tác trông gửi xe, dịch vụ bảo vệ, lao công, tổ chức in ấn sách, giáo trình; Khai thác dịch vụ toàn bộ khu KTX 3 cơ sở; Tổ chức khai thác có hiệu

quả diện tích mặt bằng được Nhà trường giao; Trung tâm đã sản xuất nước sạch mang thương hiệu “*Thủ đô xanh*” và thương mại hóa sản phẩm, cung cấp cho ba cơ sở của trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2.6. Điểm hạn chế còn tồn tại trong quá trình thương mại hóa kết quả nghiên cứu của trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

Nhìn chung hoạt động xây dựng mô hình doanh nghiệp spin-off tại trường đại học Thủ đô Hà Nội nhằm thúc đẩy hoạt động thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học vẫn còn rất khiêm tốn. Một số nguyên nhân có thể được chỉ ra như sau:

- Vốn đầu tư cho các đề tài KHCN của trường hiện nay còn rất hạn chế: Phần lớn các đề tài NCKH hiện nay là từ nguồn ngân sách KHCN của nhà trường. Bên cạnh đó, có một số các đề tài trọng điểm cấp thành phố, cấp Bộ, cấp Nhà nước, đề tài dự án hợp tác với các bộ ngành, doanh nghiệp và địa phương và các chương trình hợp tác quốc tế nhưng số lượng còn rất hạn chế.

- Vì vốn đầu tư ít, nên các đề tài NCKH hiện nay của trường chủ yếu mang tính lý thuyết. Chưa coi trọng tính ứng dụng, triển khai thực tế

- Vốn đầu tư cho cơ sở vật chất, trang thiết bị phòng thí nghiệm còn thiếu chủ yếu phụ thuộc vào nguồn ngân sách phân bổ của Thành phố cùng với thụ hưởng từ các đề tài nghiên cứu trước đó. Bên cạnh đó, chính sách thu hút đầu tư từ bên ngoài cũng chưa được chú trọng nên các kênh thu hút đầu tư cũng không hiệu quả.

- Nhà trường có độ ngũ nhà khoa học mạnh, dày dặn kinh nghiệm nhưng thiếu tinh thần kinh thương, ít kinh nghiệm làm việc với trong môi trường kinh doanh. Bản thân cán bộ trong trường xuất phát từ khoa học cơ bản lại làm việc trong môi trường đào tạo cơ bản nên nhu cầu về nghiên cứu ứng dụng lúc đầu có thể có; song bị mai một dần trở nên trì trệ và ngại nghiên cứu ứng dụng, càng thiếu tinh thần kinh thương.

- Mạng lưới các tổ chức hỗ trợ như văn phòng chuyển giao công nghệ, vườn ươm, quỹ tài trợ nghiên cứu,... còn rất yếu và hạn chế.

- Chính sách của trường chưa tạo ra động lực cần thiết cho nhà khoa học. Nhà trường chưa trở thành bệ đỡ cho những ý tưởng kinh doanh của các nhà khoa học, phần lớn họ phải tự tìm kiếm ở bên ngoài và các mối quan hệ cá nhân.

2.7. Một số giải pháp xây dựng mô hình doanh nghiệp spin-off trong trường đại học thủ đô Hà Nội

Trong Thông báo số 957/TB-ĐHTĐHN về định hướng nhiệm vụ trọng tâm năm học 2019 – 2020 của Hiệu trưởng Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội nhấn mạnh đến công tác từng bước nâng cao giá trị, hiệu quả của các đề tài NCKH cấp cơ sở; mở rộng hợp tác về NCKHCN; phát triển Trung tâm Dịch vụ tổng hợp để thành lập Công ty Dịch vụ tổng hợp trực thuộc trường khi đủ điều kiện [14]

Đây là những chủ trương hoàn toàn đứng đắn trong bối cảnh Mô hình Trường Đại học – Doanh nghiệp đang ngày càng được áp dụng phổ biến và xu hướng dần dần chuyển

hướng từ giáo dục tinh hoa sang giáo dục đại chúng gắn kết với thực tiễn. Các trường đại học lớn của Việt Nam cũng đang dần dần tìm cách dần thân vào thực tiễn công nghiệp với những mô hình gắn kết giữa trường Đại học với giới công nghiệp – doanh nghiệp – dịch vụ [15]. Do vậy việc thành lập doanh nghiệp trong trường Đại học là một bước đi phù hợp với chủ trương này. Nhóm nghiên cứu xin khuyến nghị một số giải pháp xây dựng mô hình doanh nghiệp trong trường Đại học Thủ Đô như sau:

- Bổ sung chức năng nhiệm vụ kinh doanh dịch vụ Khoa học Công nghệ cho công ty Dịch vụ Tổng hợp khi công ty này được thành lập. Định hướng tập trung thương mại hóa kết quả nghiên cứu khoa học - công nghệ có tiềm năng nhất từ phía các nhà khoa học trong trường với sự hỗ trợ nguồn lực từ nhà trường.

- Thành lập mô hình công ty cổ phần để huy động nguồn vốn chủ sở hữu và có khả năng huy động vốn từ các tổ chức tín dụng khác. Đồng thời có sự tham gia của các cổ đông có kinh nghiệm điều hành doanh nghiệp từ khu vực thương mại và công nghiệp. Đề xuất tên gọi là: *“Công ty Cổ phần Khoa học công nghệ & Dịch vụ Tổng hợp”*

- Nhà trường cũng cần có những chính sách nhằm thúc đẩy mạnh mẽ việc phát triển các mạng lưới các tổ chức hỗ trợ như văn phòng chuyển giao công nghệ, vườn ươm, quỹ tài trợ nghiên cứu,...

- Nhà trường cần có chính sách hỗ trợ như hỗ trợ về vay vốn, đăng ký bảo hộ Sở hữu trí tuệ đối với công nghệ. Đồng thời phát triển nguồn nhân lực có năng lực và kinh nghiệm trong việc hỗ trợ chuyển giao công nghệ, bảo hộ sở hữu trí tuệ, bằng sáng chế.

- Tạo kênh liên hệ với các đối tác thương mại của trường để huy động tối đa nguồn đầu tư và khách hàng cho doanh nghiệp.

- Nâng cao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của doanh nghiệp KH&CN trong trường. Doanh nghiệp cần hoạt động theo cơ chế doanh nghiệp phải được tự quyết định sản xuất cái gì, sản xuất như thế nào và sản xuất cho ai theo nhu cầu của thị trường. Nguồn kinh phí hoạt động khoa học và công nghệ của các doanh nghiệp hay các tổ chức khoa học và công nghệ này chủ yếu được trang trải từ tiền bán sản phẩm khoa học và công nghệ. Nhà trường sẽ có chính sách hỗ trợ, ưu đãi về tiền thuê sử dụng đất đai, cơ sở hạ tầng,...

- Phải xác định rõ ràng giá trị tài sản của doanh nghiệp được tách ra từ tổ chức mẹ, đặc biệt là xác định giá trị của kết quả nghiên cứu được thể hiện dưới dạng bí quyết công nghệ. Phải phân định rõ trách nhiệm và quyền lợi giữa Trường và Doanh nghiệp trong quá trình chuyển giao tài sản để tránh gây mâu thuẫn.

3. KẾT LUẬN

Việc thành lập doanh nghiệp spin-off đã kết hợp lý thuyết đi đôi với thực hành, ngành nghề sản xuất kinh doanh của các doanh nghiệp được thành lập phù hợp với chức năng, nhiệm vụ của các cơ sở đào tạo và nghiên cứu, hoạt động thể hiện được sự gắn kết giữa hoạt động nghiên cứu và đào tạo với sản xuất kinh doanh. Việc thành lập doanh nghiệp KH&CN (*spin-off*) trong các cơ sở đào tạo, nghiên cứu cũng đã góp phần gắn kết giữa

công tác nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ, từ đó rút ra những kinh nghiệm trong quá trình thương mại hoá và hoàn thiện các kết quả nghiên cứu, qua đó nâng cao hiệu quả đầu tư vào sản xuất kinh doanh. Doanh nghiệp spin-off ra đời góp phần nâng cao tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của doanh nghiệp. Vì vậy, các doanh nghiệp này có quyền tự chủ cao hơn trong quá trình xác định nghiên cứu sản phẩm mới nào để đáp ứng nhu cầu của thị trường. Từ đó, giúp cho quá trình thương mại hoá các kết quả nghiên cứu triển khai được nhanh hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Roberts, E. B., Malone, D. E. (1996), *Policies and Structures for Spinning Off New Companies from Research and Development Organizations*, R & D Management 26(1): 17-48
2. McQueen D. H., Wallmark J. T. (1991), *University Technical Innovation: Spin-Offs and Patents*, in Goteborg, Sweden, University Spin-off Companies.
3. Perez M. P., Sanchez A. M. (2003), *The Development of University Spin-Offs: Early Dynamics of Technology Transfer and Networking*, Technovation 23(10): 823- 831.
4. Vanessa Pinter (2015), *Overview and analysis of the performance of Spin-offs at the Swiss Federal Institute of Technology Zurich and their effect on the Swiss Economy*.
5. Jensen R., Thursby M. (2001), *Proofs and Prototypes for Sale: The Licensing of University Inventions*, American Economic Review 91(1): 240-259.
6. Shane S. (2004), *Academic Entrepreneurship: University Spin-offs and Wealth Creation*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
7. Layzell D.T (1998), *Linking performance to funding outcomes for public institutions of higher education: The US experience*, European Journal of Education 33 (1), 103–111.
8. Cai Y.Zh. (2004), *Confronting the global and the local - A case study of Chinese higher education*, Tertiary Education and Management 10, 157–169.

RESEARCH ON BUILDING UNIVERSITY SPIN-OFF MODEL TO PROMOTE COMMERCIALIZATION OF SCIENTIFIC RESEARCH RESULTS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: Spin-off is a popular business model in developed countries to deploy and commercialize scientific and technological research results. This paper analyzes the role of spin-off enterprises in the commercialization of research results as well as the policies and experience in developing this model in some universities in China. Since then, it gives recommendation solutions to apply this model at Hanoi Metropolitan University.

Keywords: University spin-off, Science and Technology enterprises, Commercialization of scientific research results.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ THỰC HIỆN CÁC QUY TRÌNH QUẢN LÝ NHÂN SỰ TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Trần Quốc Việt

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Quản lý nhân sự là công tác quan trọng không thể thiếu trong bất kỳ trường đại học nào. Nghiên cứu này nhằm xác định những giải pháp để nâng cao hiệu quả thực hiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Dựa trên tình hình thực tế của việc triển khai các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, bài viết đưa ra được những giải pháp về nâng cao nhận thức, tăng cường năng lực, hoàn thiện hệ thống quy trình, nâng cấp cơ sở vật chất. Hi vọng rằng các kết quả của nghiên cứu này sẽ cung cấp một số luận cứ khoa học tốt cho công tác quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Quy trình quản lý nhân sự, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Trần Quốc Việt; Email: vietttq@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Thời gian qua, việc xây dựng và thực hiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã đem lại sự hiệu quả trong công tác quản lý nhân sự nói riêng và quản lý nhà trường nói chung. Tuy nhiên, các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay cũng còn bộc lộ một số tồn tại nhất định.

Sau khi tiến hành tái cấu trúc, cơ cấu tổ chức của Trường đã thay đổi với sự chia tách, sáp nhập các đơn vị, nhiều đơn vị mới ra đời. Cùng với đó là sự thay đổi về chức năng, nhiệm vụ và cơ cấu đội ngũ lãnh đạo quản lý các đơn vị. Điều này khiến một số hoạt động quản lý nhân sự tại Trường khó triển khai nếu rập khuôn theo quy trình cũ. Bên cạnh đó, một số quy trình quản lý nhân sự hiện nay không còn phù hợp, bộc lộ sự bất cập, thiếu tính khoa học, cần thiết phải thiết kế lại. Thời gian qua, Phòng Nhân sự và Kế hoạch - Tài chính cũng đã có nhiều nỗ lực nâng cao hiệu quả tham mưu cho lãnh đạo Nhà trường trong công tác quản lý nhân sự. Tuy nhiên, còn nhiều lĩnh vực hoạt động chưa đạt hiệu quả mong

muốn. Điều này xuất phát từ nhiều góc độ nhưng trong đó có nguyên nhân rất lớn nằm ở sự thiếu thống nhất, chưa hợp lý của các quy trình quản lý nhân sự.

Vì vậy, nghiên cứu các vấn đề nhằm nâng cao hiệu quả thực hiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là một yêu cầu mang tính cấp thiết để hướng tới mục tiêu đề xuất những giải pháp nhằm tăng cường công tác quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong giai đoạn hiện nay.

Liên quan đến vấn đề này, có thể thấy các nghiên cứu ở nước ngoài đều khẳng định một trong các nguồn lực quan trọng, quyết định đến sự phát triển của các trường đại học là yếu tố nhân sự và công tác quản lý nhân sự trong trường đại học luôn là một công tác trọng yếu. Các tác giả Bikas C.Sanyal, Micheala Martin, Susan D Antoni (1999) trong cuốn “Quản lý trường đại học trong giáo dục đại học” đã trình bày một kết quả nghiên cứu mang tính hệ thống về lĩnh vực quản lý giáo dục. Trong đó, đưa ra một cách nhìn khái quát về công tác quản lý giáo dục trong giáo dục đại học và tập trung làm nổi bật ba vấn đề cơ bản là: quản lý tài chính, quản lý cán bộ giảng dạy và quản lý diện tích sử dụng. Hội nghị Thế giới về giáo dục đại học thế kỷ 21 (do UNESCO tổ chức) đã nhấn mạnh tầm quan trọng của chính sách phát triển đội ngũ trong các trường đại học. Hội nghị đưa ra khuyến cáo về việc xây dựng các chính sách rõ ràng đối với giảng viên đại học theo hướng cập nhật và nâng cao kỹ năng, khuyến khích sự cải tiến về chương trình đào tạo, phương pháp dạy và học với tình trạng tài chính và nghiệp vụ thích hợp để đạt chất lượng cao trong nghiên cứu và giảng dạy (dẫn theo Võ Thành Đạt, 2014).

Ở trong nước, chủ đề quản lý nhân sự trong các trường đại học cũng được nghiên cứu sôi nổi. Cuốn sách “Đổi mới quản lý giáo dục Việt Nam - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn” của Phan Văn Kha (2014) đã đề cập khá kỹ lưỡng đến các vấn đề như: quy hoạch, tuyển dụng, tuyển chọn và sử dụng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục trong bối cảnh mới; đào tạo bồi dưỡng theo hướng tiếp cận năng lực; chính sách và tạo động lực đối với đội ngũ giảng viên. Đề tài luận án tiến sĩ “Đánh giá giảng viên đại học theo hướng chuẩn hóa trong giai đoạn hiện nay” của tác giả Trần Xuân Bách (2009) đã đưa ra phương pháp và quy trình đánh giá giảng viên đại học theo hướng chuẩn hóa. Tác giả Nguyễn Hữu Lam trong bài viết “Phát triển năng lực giảng viên nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trong các trường đại học và cao đẳng trong điều kiện toàn cầu hóa và bùng nổ tri thức” đăng trên website của Trung tâm Nghiên cứu và Phát triển Quản trị (CEMD) đã nhấn mạnh tới việc xây dựng một bộ năng lực tối thiểu cần thiết cho giảng viên và trên cơ sở bộ năng lực này, các cơ sở đào tạo cần xây dựng chiến lược phát triển đội ngũ của mình bằng cách kết hợp các loại hình đào tạo khác nhau. Trong bài viết “Quản lý nguồn nhân lực chiến lược dựa vào năng lực” trên Tạp chí Khoa học Giáo dục, tác giả Nguyễn Tiến Hùng (2014) đã phân tích cách tiếp cận vận dụng khung năng lực của nhân viên vào các hoạt động quản lý nguồn nhân lực chiến lược của cơ sở giáo dục.

Mặc dù vấn đề quản lý nhân sự tại các Trường đại học đã được giới học thuật nghiên cứu nhưng mới chỉ đề cập ở những vấn đề chung. Chưa có nghiên cứu nào mô tả và phân

tích toàn diện thực trạng cũng như đưa ra những giải pháp hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự trong trường đại học nói chung và nhất là tại một trường đại học cụ thể. Những nội dung còn thiếu vắng này rất cần được tiếp tục tìm hiểu sâu hơn, cụ thể hơn.

2. NỘI DUNG

2.1. Quản lý nhân sự tại trường đại học

2.1.1. Quản lý nhân sự

Nhân sự là những người mà được tổ chức thuê để làm những công việc cụ thể cho tổ chức. Nhân sự trong tổ chức là yếu tố quan trọng để tổ chức tồn tại, vận động và phát triển. Nó chính là yếu tố quyết định tới việc làm giảm hay gia tăng sức mạnh cũng như những hạn chế của tổ chức. Nhân sự trong tổ chức luôn gắn liền hai yếu tố: người lao động và công việc mà người đó được phân công đảm nhận.

Quản lý nhân sự là một trong những chức năng cơ bản của quá trình quản lý. Đó là toàn bộ các công việc liên quan đến con người trong tổ chức: tuyển chọn, sử dụng, đào tạo, phát triển, đãi ngộ và xử lý các mối quan hệ về lao động nhằm phát huy tối đa năng lực của mỗi người, bảo đảm hoàn thành tốt nhiệm vụ, đạt tới mục tiêu trước mắt cũng như lâu dài của tổ chức. Nói cách khác, quản lý nhân sự là nghệ thuật chọn lựa những nhân viên mới và sử dụng những nhân viên cũ sao cho năng suất và chất lượng công việc của mỗi người đều đạt tới mức tối đa có thể được.

Các nguyên tắc trong công tác quản lý nhân sự là:

- Đầu tư cho nhân viên: Nhân viên được đầu tư thỏa đáng để phát triển các năng lực riêng nhằm thỏa mãn các nhu cầu cá nhân, đồng thời tạo ra năng suất lao động, hiệu quả làm việc cao và đóng góp tốt nhất cho tổ chức.
- Thỏa mãn nhân viên: Các chính sách, chương trình và thực tiễn hoạt động quản lý cần được thiết lập và thực hiện để thỏa mãn nhu cầu vật chất lẫn tinh thần của nhân viên.
- Xây dựng môi trường làm việc: Môi trường làm việc cần được thiết lập sao cho có thể kích thích nhân viên phát triển và sử dụng tối đa các kỹ năng của mình.
- Phối hợp các chức năng nhân sự: Các chức năng nhân sự cần được thực hiện phối hợp và là một bộ phận quan trọng trong chiến lược phát triển của tổ chức.

2.1.2. Tầm quan trọng của công tác quản lý nhân sự trong các trường đại học

Một trong những nguyên nhân chính dẫn tới tình trạng quản lý kém hiệu quả chính là xuất phát từ việc nhà quản lý không biết cách khai thác các nguồn nhân lực và vật lực. Đặc biệt trong nhà trường nói chung và trong trường đại học nói riêng, nguồn vật lực chỉ đóng vai trò thứ yếu, nguồn lực chính và quan trọng nhất là nguồn nhân lực, đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên. Vấn đề được đặt ra đối với mỗi một hiệu trưởng là phải tìm ra cách và làm tốt được việc khai thác, sử dụng, quản lý nguồn nhân lực này để đạt hiệu quả cao nhất.

Do đó, công tác quản lý nhân sự trong trường đại học chiếm một vai trò quan trọng:

- Giúp cho nhà trường vươn đến mục tiêu của tổ chức khi ba yếu tố mục tiêu, cơ cấu tổ chức và con người được gắn kết với nhau và được quản lý tốt.

- Cung cấp cho nhà trường những người lao động được đào tạo tốt, có động cơ rõ ràng.

- Duy trì đạo đức, cách ứng xử trong nhà trường. Mọi người lao động của tổ chức đều được đối xử một cách bình đẳng với nhau, không được sử dụng các hình thức phân biệt.

- Thường, phạt công bằng và đặt người lao động vào đúng chỗ của họ. Từ đó, gia tăng sự hài lòng và sự thỏa mãn của người lao động.

- Quản lý nhân sự tốt sẽ giúp các hiệu trưởng tìm ra ngôn ngữ chung với cấp dưới, biết đánh giá cấp dưới một cách tốt nhất, biết cách lôi cuốn cấp dưới say mê với công việc và tránh được những sai lầm trong việc tuyển chọn và sử dụng lao động, tạo được bầu không khí tốt đẹp trong tập thể, nâng cao chất lượng công việc, nâng cao hiệu quả công tác của nhà trường.

- Đặc biệt, trong bối cảnh xã hội hoá giáo dục, chuyển phần lớn hoạt động giáo dục sang cơ chế cung ứng dịch vụ, đa dạng hóa các loại trường hiện nay, việc quản lý đội ngũ nhằm khai thác tốt tiềm năng của họ sẽ tạo lợi thế cạnh tranh rất lớn cho mỗi nhà trường.

2.2. Thực trạng các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ Đô Hà Nội

2.2.1. Khái quát về các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Về tổ chức bộ máy, theo Quyết định số 3894/QĐ-UBND ngày 19 tháng 7 năm 2019 của Ủy ban nhân dân Thành phố Hà Nội quy định vị trí, chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, cơ cấu tổ chức của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội có 22 đơn vị trực thuộc, gồm: 08 Khoa, 06 Phòng ban, 08 đơn vị phục vụ đào tạo và dịch vụ.

Về nhân sự, tính đến 01/6/2020, toàn trường có tổng số 392 viên chức và lao động hợp đồng. Trong đó có: 328 viên chức; 13 lao động hợp đồng theo Nghị định 68/NĐ-CP; 51 lao động hợp đồng. Phân loại theo trình độ: 01 Giáo sư, đạt tỷ lệ 0,25%; 09 Phó Giáo sư, đạt tỷ lệ 2,29%; 60 Tiến sĩ, đạt tỷ lệ 15,3%; 227 Thạc sĩ, đạt tỷ lệ 57,9%.

Công tác quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội bao gồm các hoạt động chính như sau:

- Chủ trì, phối hợp trong việc xây dựng cơ cấu tổ chức, vị trí việc làm và chiến lược xây dựng, phát triển đội ngũ công chức, viên chức đáp ứng với yêu cầu phát triển của Trường trong từng thời kỳ.

- Chủ trì, phối hợp trong việc xây dựng và thực hiện chức năng, nhiệm vụ, cơ cấu tổ chức của các đơn vị; kế hoạch quản lý biên chế, tuyển dụng, sử dụng công chức, viên chức, người lao động hàng năm.

- Tham mưu với Đảng ủy trong việc xây dựng quy hoạch cán bộ quản lý các cấp. Thực hiện quy trình tuyển dụng, tiếp nhận, bổ nhiệm, miễn nhiệm, luân chuyển, điều động, hợp đồng lao động trong Trường theo quy định.

- Chủ trì, phối hợp trong việc xây dựng và thực hiện kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng công chức, viên chức, người lao động hàng năm.
- Chủ trì, phối hợp thực hiện chế độ tiền lương, tiền công, bảo hiểm, hưu trí, thôi việc và các chế độ, chính sách khác đối với công chức, viên chức và người lao động.
- Hướng dẫn và kiểm tra công tác đánh giá, phân loại viên chức và người lao động; kê khai tài sản và xử lý kỷ luật đối với viên chức và người lao động thuộc sự quản lý của Trường. Quản lý hồ sơ viên chức và người lao động theo quy định.
- Phối hợp với các đơn vị có liên quan theo dõi và xác nhận định mức lao động, giảng dạy, học tập, tự bồi dưỡng và các công việc khác đối với viên chức và người lao động.
- Phối hợp với các cơ quan an ninh thực hiện các biện pháp nghiệp vụ trong công tác bảo vệ chính trị nội bộ theo sự chỉ đạo của Đảng ủy.

Hiện nay, các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được áp dụng theo Danh mục hệ thống quy trình làm việc của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội được ban hành Kèm theo Quyết định số 1178/QĐ-ĐHTĐHN ngày 28 tháng 9 năm 2018. Cụ thể gồm 8 quy trình: Quy trình bổ nhiệm/bổ nhiệm lại, kéo dài nhiệm kỳ/miễn nhiệm lãnh đạo các cấp; Quy trình tuyển dụng viên chức, lao động hợp đồng; Quy trình xây dựng và quản lý biên chế; Quy trình tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cán bộ viên chức và hợp đồng; Quy trình bổ nhiệm/xét chuyển chức danh nghề nghiệp và thăng hạng viên chức; Quy trình giải quyết chế độ chính sách cán bộ viên chức và hợp đồng; Quy trình quản lý, lưu trữ và khai thác hồ sơ cán bộ; Quy trình chuyển công tác, thôi việc, nghỉ việc chuyển đổi vị trí công tác, kéo dài thời gian làm việc

2.2.2. Đánh giá các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trong thời gian vừa qua, Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã đạt được những kết quả nhất định trong công tác xây dựng và áp dụng các quy trình quản lý nhân sự. Chất lượng các quy trình quản lý nhân sự về cơ bản đảm bảo được ba yêu cầu: trách nhiệm của từng người, thời gian giải quyết từng việc, trình tự thực hiện từng bước. Đặc biệt, thời gian giải quyết từng công đoạn trong một quy trình giải quyết công việc cơ bản được xác định theo tinh thần cải cách hành chính, quy định thời gian ngắn nhất có thể để đáp ứng tốt nhất mong đợi của tổ chức, cá nhân có liên quan. Công tác quản lý nhân sự được thực hiện trôi chảy và có hiệu quả hơn nhờ thiết lập cơ chế giải quyết công việc rành mạch và thống nhất, xác định rõ trách nhiệm của lãnh đạo và viên chức trong quy trình xử lý công việc, kiểm soát được toàn bộ quá trình xử lý công việc, hạn chế được cách thức giải quyết công việc tùy tiện theo chủ quan. Nhờ áp dụng các quy trình, viên chức thực hiện công tác quản lý nhân sự đã tổ chức công việc khoa học hơn, có ý thức hơn trong việc tổ chức thu thập, sắp xếp, lưu trữ các loại văn bản của Trung ương, văn bản của Thành phố, văn bản của Trường và các loại Hồ sơ công việc.

Bên cạnh đó, quá trình thực hiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội cũng còn có những tồn tại, hạn chế nhất định. Việc tuân thủ quy trình đôi khi được thực hiện một cách hình thức, chiếu lệ. Các quy trình quản lý nhân sự tại Trường

còn chưa mang tính bao quát và thiếu các biện pháp bảo đảm thực hiện, đặc biệt là chưa làm rõ về nội dung, thời gian, trách nhiệm thực hiện. Trình tự, thủ tục và nội dung một số hoạt động quản lý nhân sự còn chưa rõ ràng, chưa mang tính khả thi. Hiện nay, vẫn còn thiếu một số quy trình chưa được xây dựng như: quy trình xây dựng vị trí việc làm; quy trình xây dựng quy hoạch cán bộ quản lý các cấp; quy trình đánh giá, phân loại viên chức; quy trình quản lý định mức lao động. Một số quy trình đã có nhưng chưa được xây dựng đầy đủ như: quy trình giải quyết chế độ chính sách hiện nay mới chỉ xây dựng được cho 2 việc: giải quyết chế độ hưu và tham gia bảo hiểm xã hội; xét nâng lương, trong khi giải quyết chế độ chính sách còn rất nhiều các công việc khác nữa. Hoặc, việc cử cán bộ đi đào tạo tại nước ngoài khác với đi đào tạo trong nước nhưng hiện nay vẫn được đưa vào trong một quy trình chung. Mặt khác, nhiều văn bản quy định về công tác quản lý nhân sự đã thay đổi nên một số quy trình không còn phù hợp, đòi hỏi phải chỉnh sửa, bổ sung như: quy trình điều động, bổ nhiệm, bổ nhiệm lại viên chức quản lý; quy trình quản lý hồ sơ.

Những tồn tại, hạn chế nói trên xuất phát từ nhiều nguyên nhân. Trước hết, có thể nhận diện các nguyên nhân chủ quan như: (1) Nhận thức về các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhìn chung còn ở mức độ chưa cao. Kiến thức, kỹ năng của các chủ thể về quản lý nhân sự còn hạn chế, chưa được cập nhật thường xuyên, kịp thời đã làm ảnh hưởng tới chất lượng xây dựng và áp dụng các quy trình này. (2) Việc đôn đốc, chỉ đạo của lãnh đạo các đơn vị chưa sâu sát và việc thực hiện quy định về trình tự, thủ tục quản lý nhân sự chưa nghiêm đã ảnh hưởng và làm giảm hiệu quả quản lý nhân sự. Thiếu sự chỉ đạo, hướng dẫn cụ thể, chi tiết của Thành phố về công tác quản lý nhân sự. (3) Năng lực của đội ngũ viên chức thực hiện công tác quản lý nhân sự chưa đáp ứng yêu cầu. Đội ngũ này còn thiếu về số lượng và yếu về chất lượng trong khi yêu cầu về trình độ chuyên môn nghiệp vụ lại khá cao. Đội ngũ vốn mỏng đó lại phải kiêm nhiệm nhiều công tác khác như công tác văn phòng Đảng ủy, công tác công đoàn. Tác động của tiền lương, chế độ động viên khen thưởng chưa tương xứng cũng làm đội ngũ viên chức phần nào bị giảm nhiệt tình và mất dần đi động lực phấn đấu. Bên cạnh đó, các nguyên nhân khách quan có thể kể đến là: (1) Sự thiếu đồng bộ, thiếu toàn diện của hệ thống pháp luật về công tác quản lý nhân sự. Hệ thống văn bản Nhà nước thường xuyên thay đổi và còn nhiều văn bản chồng chéo nhau. (2) Mặt trái của kinh tế thị trường, của hội nhập, mở cửa và tác động của thiên tai, dịch bệnh đã ít nhiều gây xáo trộn trong đời sống của viên chức nhà trường, gián tiếp ảnh hưởng tới hiệu quả công tác quản lý nhân sự tại Trường. (3) Cơ sở vật chất, trang thiết bị và nguồn lực tài chính phục vụ cho công tác này còn nhiều thiếu thốn. Ứng dụng công nghệ thông tin vào việc thực hiện các quy trình quản lý nhân sự còn bị động và chưa đồng bộ.

2.3. Giải pháp hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.3.1. Định hướng hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Việc hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nhằm đạt các mục tiêu sau đây:

- Cải tiến, nâng cao chất lượng công tác tham mưu, giúp việc cho lãnh đạo nhà trường trong công tác quản lý nhân sự;
- Tạo bước chuyển biến cơ bản trong quan hệ phối hợp công tác và đơn giản hóa thủ tục giải quyết công việc giữa các đơn vị trong Trường và giữa Trường Đại học Thủ đô Hà Nội với các cơ quan, tổ chức, cá nhân khác;
- Xây dựng các quy trình xử lý công việc một cách khoa học, hợp lý, tạo điều kiện để lãnh đạo kiểm soát được quá trình giải quyết công việc trong phạm vi thẩm quyền quản lý của mình, thông qua đó từng bước nâng cao chất lượng và hiệu quả của công tác quản lý;
- Cải tiến cách thức và phương pháp làm việc để rút ngắn thời gian xử lý công việc và giảm chi phí.

Nguyên tắc đề xuất giải pháp hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội:

- Bảo đảm tính pháp lý: Việc đề xuất giải pháp phải tuân thủ các văn bản quy phạm pháp luật của Nhà nước, các quy định của các Bộ, ngành, Thành phố có liên quan đến công tác quản lý nhân sự;
- Bảo đảm tính khoa học: Việc đề xuất giải pháp phải nắm chắc nguyên tắc tổ chức quản lý như: xây dựng cơ cấu quản lý, vận hành cơ chế quản lý, xử lý các mối quan hệ quản lý... nhằm đạt hiệu quả tốt nhất trong công việc;
- Bảo đảm tính đồng bộ: Bảo đảm tính đồng bộ của các giải pháp phải chú ý đến các yếu tố tác động, tham gia vào các giải pháp (đội ngũ viên chức, cơ sở vật chất...);
- Bảo đảm tính thực tiễn, tính khả thi: Các giải pháp được đề xuất phải phù hợp với thực trạng của nhà trường (nguồn lực, yếu tố, điều kiện triển khai). Các giải pháp được đề xuất phải có các bước tiến hành cụ thể, thích hợp và có đủ điều kiện áp dụng vào thực tiễn một cách thuận lợi, đem lại hiệu quả;
- Đảm bảo tính cụ thể, phù hợp, thống nhất và thuận tiện cho các bên liên quan trong quá trình thực hiện các quy trình quản lý nhân sự: Quy trình phải quy định rõ được những công đoạn, công việc phải làm, thời gian thực hiện tối đa của từng công đoạn, công việc cũng như cho cả quy trình. Quy trình phải được diễn đạt một cách rõ ràng, phổ thông để mọi người đều có thể hiểu và thực hiện giống nhau.

2.3.2. Một số giải pháp hoàn thiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Một là nâng cao nhận thức của viên chức Trường Đại học Thủ đô Hà Nội:

Nâng cao nhận thức của viên chức Phòng Nhân sự và Kế hoạch - Tài chính về công tác nhân sự nói chung và các quy trình quản lý nhân sự nói riêng. Các thành viên trong Phòng cần phải hiểu được ý nghĩa của những việc cần làm, thực hiện công việc theo kế hoạch và chủ động tìm cách cải tiến, nâng cao chất lượng công tác. Việc này không chỉ được tiến hành thông qua các sinh hoạt chuyên môn của Phòng mà còn phải được thực hiện hàng ngày trong quá trình tác nghiệp cụ thể. Có thể thực hiện theo các hình thức: Tổ chức thảo luận nhằm xác định rõ chức năng, nhiệm vụ của Phòng và của từng cá nhân; tập huấn các quy trình tác nghiệp cụ thể,...

Đồng thời, tiếp tục nâng cao nhận thức của viên chức các đơn vị trong trường về vấn đề này. Trong việc này, cần đề cao trách nhiệm của người đứng đầu cấp ủy, người đứng đầu đơn vị. Biện pháp chủ yếu để đạt được điều này vẫn là đẩy mạnh việc tuyên truyền, hướng dẫn làm cho viên chức nhận thức đầy đủ hơn về công tác nhân sự nói chung và các quy trình quản lý nhân sự nói riêng. Việc tuyên truyền, hướng dẫn phải được tiến hành thường xuyên, nghiêm túc và thông qua nhiều hình thức đa dạng, phong phú, hấp dẫn.

Hai là tăng cường năng lực của đội ngũ viên chức thực hiện công tác quản lý nhân sự:

Xây dựng phương án củng cố, kiện toàn, phát triển đội ngũ này trên cơ sở đảm bảo về số lượng, cơ cấu hợp lý và chất lượng cao.

Tiếp tục làm tốt công tác đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ, giáo dục chính trị tư tưởng, nâng cao tinh thần trách nhiệm, giữ gìn đạo đức công vụ cho đội ngũ viên chức Phòng Nhân sự và Kế hoạch - Tài chính.

Làm tốt công tác quy hoạch, lựa chọn, bố trí cán bộ phù hợp làm nhiệm vụ quản lý nhân sự. Cần chú trọng việc thu hút viên chức có năng lực, phẩm chất về trực tiếp làm công tác này và tập hợp đội ngũ chuyên gia để xây dựng đội ngũ cộng tác viên, tư vấn về quản lý nhân sự.

Xử lý kịp thời, nghiêm minh các hành vi vi phạm của viên chức cũng như khen thưởng kịp thời các cá nhân có thành tích xuất sắc trong công tác này.

Ba là hoàn thiện hệ thống quy định, quy trình:

Rà soát một cách toàn diện các quy định về quản lý nhân sự ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Trên cơ sở đó, đánh giá những ưu điểm, những hạn chế của quy định hiện hành. Từ đó, đề ra những kiến nghị xây dựng, hoàn thiện các quy định này.

Xây dựng và đưa vào áp dụng các quy trình: Quy trình xây dựng vị trí việc làm; quy trình xây dựng quy hoạch cán bộ quản lý các cấp; quy trình đánh giá, phân loại viên chức; quy trình quản lý định mức lao động.

Bổ sung, hoàn thiện một số quy trình: Quy trình giải quyết chế độ chính sách; quy trình cử cán bộ đi đào tạo, bồi dưỡng.

Chỉnh sửa, bổ sung các quy trình: Quy trình điều động, bổ nhiệm, bổ nhiệm lại viên chức quản lý; quy trình quản lý hồ sơ.

Bốn là nâng cấp cơ sở vật chất phục vụ công tác quản lý nhân sự:

Nhà trường cần đầu tư hợp lý tài lực, trang bị đầy đủ các thiết bị làm việc cho đội ngũ làm công tác quản lý nhân sự. Cụ thể là về: Chế độ làm việc, phòng làm việc, máy tính, máy in, bàn ghế, tủ hồ sơ,...

Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác quản lý nhân sự. Ví dụ như: nâng cấp phần mềm về bảo hiểm xã hội, trang bị phần mềm quản lý nhân sự.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, việc nâng cao hiệu quả thực hiện các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội là một yêu cầu cần thiết, cấp bách. Các giải pháp được đề xuất là: nâng cao nhận thức của viên chức; tăng cường năng lực của đội ngũ viên chức thực hiện công tác quản lý nhân sự; hoàn thiện hệ thống quy định, quy trình; nâng cấp cơ sở vật chất. Hi vọng kết quả của nghiên cứu này sẽ góp phần bổ sung, hoàn thiện các khía cạnh lý luận về quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng, quản lý nhân sự tại trường đại học nói chung và được sử dụng làm tài liệu phục vụ cho việc xây dựng, chuẩn hóa, đổi mới các quy trình quản lý nhân sự tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội cũng như được dùng như một tài liệu tham khảo có giá trị cho đội ngũ lãnh đạo, quản lý, đội ngũ viên chức trong trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bikas C.Sanyal, Micheala Martin, Susan D' Antoni (1999), *Quản lý trường đại học trong giáo dục đại học*, Tài liệu dịch, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Võ Thành Đạt (2014), *Giải pháp quản lý đội ngũ giảng viên các trường đại học công an nhân dân*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
3. Nguyễn Tiến Hùng (2014), Quản lý nguồn nhân lực chiến lược dựa vào năng lực, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 110, tháng 11 năm 2014, trang 1-4.
4. Phan Văn Kha (2014), *Đổi mới quản lý giáo dục Việt Nam - một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Nxb. Đại học quốc gia Hà Nội.
5. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, Quyết định số 1178/QĐ-ĐHTĐHN ngày 28 tháng 9 năm 2018 về việc ban hành Danh mục hệ thống quy trình làm việc.
6. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, Sổ tay chất lượng, mã số: STCL, ban hành ngày 25 tháng 10 năm 2017.

IMPROVE THE EFFICIENCY OF PERSONNEL MANAGEMENT PROCESSES IMPLEMENTATION AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Personnel management is an important task that is indispensable at any universities. This research aims to propose solutions to improve the efficiency of*

personnel management processes implemented at Hanoi Metropolitan University. Based on the actual situation of deploying personnel management processes at Hanoi Metropolitan University, the article offers solutions for raising the awareness, strengthening the ability, improving the process system, upgrading the facilities. It is hoped that the results of this study will provide some proper scientific arguments for personnel management task at Hanoi Metropolitan University.

Keywords: Personnel management process, Hanoi Metropolitan University.

SECOND- YEAR INFORMATION TECHNOLOGY STUDENTS' OPINIONS OF THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN EXTENSIVE ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE (ESP) READING PROGRAM AT THE GENETIC CENTRE - HANOI UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY

Nguyễn Khương

Đại học Thủ đô Hà Nội

Abstract: *One of the difficult tasks in English for Specific Purposes (ESP) classes is helping students to retain terminology of their field of study. The research evaluated the process of teaching English for Specific Purpose reading program for second-year information technology students at the Genetic Centre-Hanoi University of Science and Technology using coursebooks and authentic supplementary materials and the innovation in the employment of these materials during the process. The results and the findings of the research were evaluated through such instruments as student questionnaires and teacher interviews. The study findings reveal some useful implications for teachers of ESP classrooms in integrating authentic materials and coursebooks.*

Key words: *Information technology, authentic materials, ESP (English for Specific Purpose), reading skill.*

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020
Liên hệ tác giả: Nguyễn Khương; Email: nkhuong@hnmu.edu.vn

1. INTRODUCTION

In Vietnam, the most common practice of language teaching and learning is to employ materials which can be either primary (course book, for example) or secondary (supplementary materials, to illustrate). The employment of the above-mentioned two kinds of materials very much depends on the teaching strategies of the language teacher and the language proficiency level of the learners in particular settings of the language class. Within the scope of this research, I am about to discuss the use of the learning materials including both the course-book and the extra materials (particularly the authentic reading materials) given to second-year students of Information Technology at the Genetic Center, Hanoi University of Science and Technology and very specifically the innovation in the employment of these materials during the process.

As discussed in my previous research which deals with the question of whether there is significant difference between the use of course-book and the employment of authentic reading materials in the overall improvement of the two target groups of students namely the control group and the experimental group, the findings have indicated that the latter group demonstrates significant improvement in their reading skill and a boost in the motivation for the subject. This research is going to further exploit the aspect of improvement among the very particular group of learners which will lead to the innovation in terms of both the materials themselves and the methods employed in using them.

Since the innovation could be described as a bottom-up process as it was “indigenous to an institution” (White, 1998, p.118) with the researcher himself/herself taking the roles of the change agent, adopter and implementer. The second-year Information Technology students at the Genetic Center, Hanoi University of Science and Technology were clients. The results of the innovation were evaluated through such instruments as student questionnaires and teacher interviews. The results and the findings of the research showed that the innovation which is implemented through the use of the course-book of Information Technology (Eric H. Glendinning/John McEwan, 2002, Oxford University Press) under evaluation made the ESP materials for this designated group of students more effective. Some recommendations for the reading passages were also made in this report.

2. CONTENT

2.1. Methodology

This part describes the innovation made to the use of course-book and the extra materials (authentic reading materials) employed in the process working with the target-group of 25 students of Information Technology at the Genetic Centre of Hanoi University of Science and Technology. The following demonstrates how the innovation is implemented:

The course-book which is employed at this stage is the Oxford English for Students of Information Technology. Since the material is topic-based every unit focuses on a specific topic, particularly 25 units themed under 25 different subject areas such as of Computer Users, Multimedia, the Internet, Data Security, etc. The innovation made to the course-

book is not content-based but skill-based. Specifically, an additional activity is added into the prescribed activities available in the course-book. In this case, I choose the activity of vocabulary-build up which is placed upon the completion of every unit. The rationale for the selection of this very particular activity is that the ESP vocabulary learnt in the process of every topic-based unit should be consolidated and strengthened. This kind of vocabulary-building activity is aimed at building-up not only the vocabulary resources of a learner but also the enhancement of the skill in consolidating the learnt vocabulary.

The innovation activity is organized in ways varied from unit to unit and based on the assumed increasing levels of difficulty, targeting the improvement of team-working skill of the learners. Main ways in organizing the activities are group glossary build-up which is conducted by learners assigned into groups of 5-6 each. Each group works on a specific aspect of the ESP vocabulary prescribed for a particular unit which may be individual terms or phrases. The task is for learners to organize the vocabulary in the most convenient way for later use or reference, for example, constructing web of terms or building-up bank of related/similar terms. The extra materials (*authentic reading materials*) supplemented to the course-book serve as the basis for the second innovation in my research. This explores the aspect of content enhancement for the target learners. The innovation is made as follows: authentic reading materials, which conform to the prescribed topics available in the course-book, are selected or designed to provide an additional resource for the learners at this stage of the research. The aim is to broaden the specific knowledge towards a particular topic given in the mainstream course-book and facilitate learner's logical thinking and their reading capacity as well. To illustrate this, an authentic reading passage under the topic of Computer User is picked up either from online or offline resources, providing additional specific knowledge to the unit of Computer User in the course-book.

Moreover, at this point of the research, I am about to further explore the aspect of teaching strategies employed in the use extra materials particularly the planning of the input of the selected material. This can be demonstrated in a lesson plan where instead of having used the material given in the course-book, an authentic reading material related to the topic is given to students for discussion, debate or even presentation. This is implemented after the students having well prepared themselves through the topic given in the course-book.

2.2. Participants

The innovation was implemented in one class of the second-year Information Technology students at the Genetic Centre, Hanoi University of Science and Technology with 50 students in total (32 males and 18 females), aged from 19 to 22. They come from across the country, mostly from the Northern provinces and cities. Upon the Centre entrance these students had gone through from three to seven years learning English at secondary schools and high schools. At the second year of study at the Genetic Centre, they all work with *English for Information Technology* (Eric H. Glendinning/John

McEwan, 2002, Oxford University Press). To serve the purpose of the research, a questionnaire was designed and given to 25 Information Technology students which seek the students' opinions and attitudes towards the innovation made to the course-book and the extra materials in helping them improve their ability to read the ESP content in English.

2.3. Data collection instruments

Data for this innovation was collected through means of student questionnaire and teacher interview.

After 5 weeks of implementation of innovation made to the course-book and the extra materials, a set of questionnaire (ten items) was designed for 25 students of Information Technology at the Genetic Centre, Hanoi University of Science and Technology. The language used in the questionnaires was in Vietnamese to avoid misunderstanding. The questionnaire handouts were distributed to the students and they were asked to return the questionnaire two days later with their assumingly utmost true responses. All questionnaire handouts were returned on time and valid.

2.4. Data analysis and discussion

2.4.1. Data analysis

Results from the student questionnaire

The Questionnaire handouts were given to 25 students of the experimental group. They were gathered in a separate facility and responded to the questions in about 1 hour. The handouts were then collected and processed for purpose of data analysis.

Table 1: Students' opinion over the terms provided in a unit in the Oxford English for Information Technology

<i>Students describe the provided terms as</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Too easy	0	0%
Quite easy	2	8%
Easy	3	12%
Quite difficult	5	20%
Difficult	15	60%

According to Table 1, none of the respondents consider terms provided in a unit in the Oxford English for Information Technology as 'too easy'. Those who view the terms as 'quite easy' and 'easy' are not many of 2 and 3 respectively making up a combination representing 20% of the respondents.

While the students who think that the terms provided in the course book are 'quite difficult' represent only 20% of the questionnaire's participants, there is a sharp contrast in the percentage of those who label the ESP terms with 'difficult', accounting for 60% of the

respondents. This certainly outweighs every other aspect of the degree of difficulty of the provided terms.

Table 2: Percentage of specific terms students are able to learn upon the completion of a unit

<i>Percentage of specific terms learnt within a unit</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
About 20%	5	20%
About 40%	7	28%
About 60%	6	24%
About 70%	4	16%
About 90%	2	12%

Table 2 describes the percentage of specific terms students are able to learn upon the completion of a unit. The data shows that most of the respondents learn little from a unit as only 5 of them learn about 20% of the terms, 7 – 40% and 6 – 60%. The total of 72% of the participants of the experimental group is able to learn no more than 60% of the terms provided in a unit. The situation tends to get worse as only 4 and 2 of the respondents say they are able to learn 70% and 90% respectively of the specific terms provided.

Table 3: Students' opinion of whether the additional activity of glossary build-up helps them learn vocabulary better

<i>Is the additional activity of glossary build-up helpful for students in learning vocabulary better</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Yes	22	88%
No	3	12%
No idea	0	0%

The data in Table 3 reveals how the students react to the additional activity of glossary build-up. There is a sharp contrast between those who agree that the activity is helpful (88%) and those considering the activity useless (12%). Nobody said that he/she did not have any idea about the issue.

Table 4: Percentage of specific terms learnt upon completion of additional activity of vocabulary build-up

<i>Percentage of specific terms learnt upon the completion of the additional activity of vocabulary build-up</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>

About 20%	1	4%
About 40%	1	4%
About 60%	2	8%
About 70%	18	72%
About 90%	3	12%

The figures in Table 4 show a large gap between the number of those who learn about 70% of the specific terms upon the completion of the additional activity of glossary build-up which is 72% equaling 18 respondents and the rest. The respondents who claim that they learn virtually not much of about 20%, 40% and 60% of the terms are just few of 1, 1 and 2 respectively. Those who are able to learn about 90% account for just 12% of the respondents.

Table 5: Students' opinion over the effectiveness of the integration of glossary build-up into every unit of the Oxford English for Information Technology

<i>The effectiveness of the integration of glossary build up into every unit of the course-book</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Not effective	1	4%
Quite effective	1	4%
More or less effective	2	8%
Effective	3	12%
Very effective	18	72%

It can be seen in Table 5 that a majority of the respondents say that the integration of glossary build-up into every unit of the Oxford English for Information Technology is very effective while only a small number of students view the integration as 'not effective' (1 - 4%), 'quite effective' (1 - 4%) and 'more or less effective' (2 - 8%). 12% of the respondents say that the integration is 'effective'.

Table 6: Students' opinion over the level of difficulty of the specific content provided in a unit in the Oxford English for Information Technology

<i>The level of difficulty of the specific content provided in a unit in the Oxford English for Information Technology</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Too easy	0	0%
Quite easy	2	8%

Easy	4	16%
Quite difficult	5	20%
Difficult	14	56%

According to Table 6, the majority of the respondents consider the specific content provided in a unit in the Oxford English for Information Technology ‘difficult’. None of them claim that the content is ‘too easy’ and 8%, 16% and 20% of the respondents view the content as ‘quite easy’, ‘easy’ and ‘quite difficult’ respectively.

Table 7: *Students’ opinion over the motivation brought about by the integration of extra materials (authentic reading materials) into every unit.*

<i>The motivation brought about by the integration of extra materials (authentic reading materials) into every unit</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Not effective	0	0%
Quite effective	1	4%
More or less effective	2	8%
Effective	3	12%
Very effective	19	76%

The data in Table 7 shows that the motivation brought about by the integration of extra materials (*authentic reading materials*) into every unit of the course-book is asserted by the respondents as 76% of them consider it as ‘very effective’. Meanwhile, none of the respondents views the integration as ‘not effective’. Only one respondent views the integration as ‘quite effective’ and 2 others label it as ‘more or less effective’. 12% of the respondents view the integration as ‘effective’.

Table 8: *How much of the specific knowledge in a unit in the Oxford English for Information Technology can you learn upon its completion?*

<i>The volume of the specific knowledge learned in a unit in the course-book upon its completion</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Nothing	1	4%
Little	12	48%
A lot	7	28%
Almost all	4	16%
Everything	1	4%

It is clearly seen in Table 8 that respondents learn ‘little’ upon the completion of the prescribed course-book when 12 students (48%) reveal the true situation. 26% and 16% of the respondents learn ‘a lot’ and ‘almost all’ respectively. Only 1 respondent says that he/she has learnt ‘everything’ and the same number of the respondents claim that he/she learns ‘nothing’.

Table 9: Students’ opinion of whether the authentic reading materials help students better understand the specific knowledge provided in every unit in the Oxford English for Information Technology

<i>If the authentic reading materials help students better understand the specific knowledge provided in every unit</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Yes	23	92%
No	2	8%
No idea	0	0%

Table 9 shows that the majority of the respondents (92%) agree that the authentic reading materials help students better understand the specific knowledge provided in every unit. Only 2 of the respondents (8%) disagree and nobody expresses neutrality.

Table 10: Students’ opinion over the integration of the extra materials (the authentic reading materials integrated into a unit in the Oxford English for Information Technology)

<i>The integration of the extra materials (authentic reading materials) into a unit in the Oxford English for Information Technology</i>	<i>Number of responses</i>	<i>Equivalent (%)</i>
Not necessary	1	4%
Little necessary	1	4%
Necessary	2	8%
Very necessary	3	12%
Essential	18	72%

The data in Table 10 reveals that 72% of the respondents (18 students) consider the integration of the extra materials (*authentic reading materials*) into every unit of the Oxford English for Information Technology. 12% suggest that the integration is ‘very necessary’ and a small number of the respondents view it as ‘necessary’ (8%), ‘little necessary’ (4%) and ‘not necessary’ (4%).

Results from the teacher interviews

The interviews were given to 4 ESP teachers of the English Division at the Genetic Centre, Hanoi University of Science and Technology. The selected individuals are in charge of instructing the ESP content to the two groups of learners namely the control group and the experimental group. The rationale for the selection comes from fact that the ESP teachers are in better position to monitor the process of the innovative implementation as they teach both groups. These ESP instructors use the Oxford English for Information Technology and the materials specifically designed for this stage of innovation. They were interviewed with the same questions to give their own opinions on the innovational progress recorded throughout the experimental process. All 4 interview participants responded positively to the question of whether the integrated Glossary Build-up activity was helpful or effective in reaching the objectives of vocabulary enhancement, claiming the activity helps learners not only consolidate the resource of specific terms they acquire in a unit given but also expand the resource through the team/group activities such as word web/network building, online vocabulary sharing. The interviewed teachers noticed the significant motivation brought about by the activities organized in team/group which encouraged learners to initiate the ideas, organize themselves, set up task and worked out ways to complete the tasks and faster.

The feedback was mixed regarding the issue of class management in the context of integrating the additional activity of Glossary Build-up into lesson planning. According to the teachers, the additional activity added to the Post-reading stage demands class management skills particularly the timing and team/group setting-up. The activity consumes certain amount of time prescribed for a lesson of 45 minutes therefore it risks being ineffective and overloaded without the careful planning and well-executed class management. However, all the respondents acknowledged the fact that the activity makes it easier in driving the lesson towards the desired goals/objectives in vocabulary enhancement.

All the ESP instructors interviewed responded positively when asked about the extra materials and their selection process. They all agreed that the materials were relevant and especially motivating both teachers and learners in the selection process. According to the teachers, the process encouraged the participation of both teachers and learners. One teacher said that after a couple of units, learners found out that the search for and the design of the authentic reading materials are tasks that best motivate team-working spirit and help them better organize the vocabulary resource. Regarding the assessment and evaluation, all 4 teachers involved in the interviews said that the additional activity of Glossary Build-up helped them easier and better monitor the learner's progress. According to the responses, since the activity is integrated into the lesson in the post-reading stage with the objectives to help learners better manage and utilize the specific term resource they acquired during the process, it clearly indicated the progress achieved by learners through the planned tasks timed and set up to assist the learners gradually reach the objectives.

All the interviewed teachers acknowledged the increased expectation of the learners towards further innovation made to the current syllabus. The integration of an additional activity of Glossary Build-up and the authentic reading materials into every unit of the Oxford English for Information Technology proved to be motivating and interesting.

2.4.2. Discussion

As Michael Mc. Carthy states, the ‘biggest component biggest component of any language teaching course is vocabulary’ (*Vocabulary*, 1990), I am interested in exploring ways to enhance vocabulary of the learners especially the ESP vocabulary. The innovation presented in this research also touches the aspects of vocabulary enhancement within the target group (experimental group) of learners.

At this point of the report, it is worthy to recall the innovation discussed.

- The integration of an additional activity of Glossary Build-up into the post-reading stage of every unit.

- The use of extra materials (*authentic reading materials*) prepared by the ESP teacher (or the learners themselves up to the language level of a particular class)

The Student Questionnaire was designed in order to explore the learners’ opinions towards the innovation. According to the data analysis, the results are supportive of the projected goals and objectives set out in the research. While 60% of the respondents claims that the terms provided in the course-book are difficult and only 24% of them are able to learn barely over half of the provided terms upon the completion of every unit, 88% agree that the additional activity helps them learn vocabulary better and, to support the claim, 72% of the learners in the experimental group are able to learn about 70% of the terms upon the completion of the additional activity which is the innovation under study in this research project. Figures alone prove the success of the innovative idea of the provision of an ‘add-on’ activity to the prescribed syllabus. To further consolidate the outcome of the experiment, 72% of the respondents consider the innovation as ‘very effective’ which means that the additional activity of Glossary Build-up meets the desired expectations of the author of this research.

Similarly, the situation is very much the same with the second innovation which is the use of extra materials (*authentic reading materials*) to replace the course-book during a class. Especially, the fact that 76% of the respondents welcomed the authentic reading materials proves the high degree of motivation brought along by the activity. While nearly half of the learners claim that they learn only little of the specific knowledge upon the completion of the course, 92% of them agrees that the authentic reading materials help them better understand the specific knowledge provided and 75% suggest that the integration of extra materials into every unit is ‘essential’. The ESP teachers who have been involved in the project, through the given interviews, also supported the innovational adjustments to the syllabus which has been for years without much success (as seen according to the results of the data analysis). Almost all teachers considered the innovation

successful in terms of the achievement of the vocabulary enhancement' objectives, the class management which is driven towards the achievement of the pre-determined goals/objectives, the assessment/evaluation which helps them better monitor learner's progress. The innovation itself is a product of the long process of experimenting and adjusting. Since the ESP course given to the second-year students at the Genetic Centre, Hanoi University of Science and Technology lasts 15 weeks with one class of 45 minutes each, the time span is sufficient for the accurate measuring of the expected outcomes and suitable adjustments to meet the pre-determined goals and objectives.

As Jack C. Richard said "The teaching and learning of vocabulary has never aroused the same degree of interest within language teaching as have such issues as grammatical competence, contrastive analysis, reading or writing, which have received considerable attention from scholars and teachers" (*The context of language teaching*, 1985: p.176), I have also taken the aspect of language proficiency level of the target group of learners into consideration. The achievement of the pre-determined goals and objectives very much relies on the capacity of the learners, leading to the situation that the selection of authentic reading materials should be taken over by learners themselves.

3. CONCLUSION

3.1. Recommendation

According to the data presented in Table 1 and Table 6, it is pretty much clear that the terms and the specific knowledge incorporated into every unit in the Oxford English for Information Technology is at a level which is not suitable for the learners. Solutions to overcome the problem are multiple though within the scope of this research I have just addressed the issues of vocabulary enhancement at a particular stage of the lesson which is production and the use of supplementary materials to replace the material given in the course-book. The recommendations, therefore, are about to be as the following: Since much success is attributed to the integration of an additional activity of Glossary Build-up into the post-reading stage (as seen in the data analysis section of this report), the innovation should be implemented for every unit in the course-book and, in order to expand the innovative approach, maybe integrated into other stages of the lesson namely the pre-reading which is similar in format and methods to execute the prescribed tasks.

While the former aims at consolidating the vocabulary resource learnt in a span of ESP unit, the latter targets the better preparation of the learners towards the while-reading activity which is the main task of the lesson. Given the time budget allocated for each stage, the additional activity should help teachers and learners better handle the specific terms given and be well-positioned to approach the reading content; Regarding the innovation of using extra materials (*authentic reading materials*) and based on the results of the data analysis above, it is recommendable that the pre-selected materials be suitable and selected either by the teachers since they are the ones who better knows the language level as well as expectations of their students. The selection of the authentic materials may

also be vested on learners themselves as this kind of activity motivates the team working spirit and encourages team/group coordination skills as long as both help the learners have better grasp of what they are learning; and the innovations discussed within the scope of this research also approaches the aspects of class management which is important to ESP teachers. Given the volume of the specific terms and knowledge provided in the course-book or the additional activity, it is recommended that the innovation in the form of class management be implemented to help teachers and learners reach the expected goals/objectives faster.

3.2. Conclusion

The innovations of integrating additional activity of Glossary Build-up and the use of extra materials (*authentic reading materials*) into every unit of the Oxford English for Information Technology have been successful (according to the results of the student questionnaire and teacher interview). The implementation is recommended to the ESP course at the Genetic Centre, Hanoi University of Science and Technology.

REFERENCES

1. White R.V. (1988), *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*, Oxford: Basil Blackwell.
2. Glendinning E.H. (2002), *Information Technology*, Oxford University Press.
3. Hutchinson T., A. Waters (1986), *English for Specific Purposes*, CUP.
4. Markee, N. (1997), *Managing Curricular Innovation*, CUP, New York.
5. Mc Cathy, M (1990), *Vocabulary*. Oxford University Press.
6. Richards, J.C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, CUP.

MỘT NGHIÊN CỨU VỀ QUAN ĐIỂM CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ HAI CHUYÊN NGÀNH CÔNG NGHỆ THÔNG TIN ĐỐI VỚI CHƯƠNG TRÌNH ĐỌC BỘ MÔN TIẾNG ANH CHUYÊN NGÀNH THỰC HIỆN TẠI TRUNG TÂM GENETIC, ĐẠI HỌC BÁCH KHOA HÀ NỘI

Tóm tắt: Một trong những nhiệm vụ khó khăn trong các lớp học tiếng Anh chuyên ngành (ESP) là giúp sinh viên nhớ và hiểu được các thuật ngữ trong lĩnh vực nghiên cứu của họ. Bài nghiên cứu này đánh giá quá trình giảng dạy kỹ năng đọc tiếng Anh chuyên ngành cho sinh viên công nghệ thông tin năm thứ hai tại Trung tâm Genetic - Đại học Bách khoa Hà Nội thông qua việc sử dụng giáo trình kết hợp với tài liệu bổ trợ xác thực và quá trình đổi mới trong việc sử dụng các tài liệu này. Kết quả nghiên cứu được đánh giá thông qua các công cụ như bảng câu hỏi của sinh viên và phỏng vấn của giáo viên. Các kết quả nghiên cứu cho thấy một số gợi ý hữu ích cho các giáo viên của lớp học ESP trong việc tích hợp các tài liệu bổ trợ xác thực và giáo trình

Từ khóa: Công nghệ thông tin, tài liệu bổ trợ, tiếng Anh chuyên ngành, kỹ năng đọc.

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC KỸ NĂNG SỐNG, GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG VÀ MỘT SỐ VẤN ĐỀ XÃ HỘI CHO KHỐI ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN KHOA SƯ PHẠM CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Tô Thị Quỳnh Giang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Để nâng cao chất lượng toàn diện nền giáo dục nói chung, cần giáo dục cho học sinh kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội để giúp cho học sinh có nhận thức đúng và có khả năng ứng phó với những tình huống xảy ra trong cuộc sống. Chính vì vậy, trong các trường đào tạo giáo viên cần trang bị cho sinh viên những nội dung và phương pháp giáo dục thông qua một hay một số học phần trong chương trình đào tạo, chúng tôi đề xuất học phần Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội.

Từ khóa: Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường, vấn đề xã hội, chương trình đào tạo.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 15.5.2020
Liên hệ tác giả: Tô Thị Quỳnh Giang; Email: ttqgiang@daihocthudo.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Thế giới đang tiến vào thế kỉ XXI, thế kỉ của sự bùng nổ thông tin và tạo ra sự thay đổi nhanh chóng về mọi mặt trong nền kinh tế - xã hội. Vì vậy, xã hội hiện đại đã đặt ra những nguy cơ mới cho con người nói chung và đặc biệt là trẻ em. Nhịp sống nhanh của xã hội hiện đại làm cho gia đình không dành nhiều thời gian cho con cái như trước kia nữa, kết quả là trẻ em ít nhận được sự chăm sóc và dạy bảo của bố mẹ. Thêm vào đó sự thay đổi nhanh chóng của xã hội cũng làm cho các giá trị đạo đức, chuẩn mực xã hội cũng như phong cách sống thay đổi nhanh chóng. Thực tế cho thấy trong xã hội hiện nay sự khác biệt về cách suy nghĩ, cách sống và chuẩn mực giữa bố mẹ và con cái rất rõ rệt. Điều này

làm gia tăng mâu thuẫn trong gia đình, thêm căng thẳng cho đứa trẻ, làm rào cản làm cho trẻ khó tiếp nhận những hỗ trợ từ bố mẹ. Sự bùng nổ thông tin làm cho con người mất kiểm soát và dễ bị ảnh hưởng hơn, đồng thời làm cho con người cô độc hơn, phụ thuộc hơn. Dạy kỹ năng sống trong trường học sẽ giúp học sinh nâng cao khả năng thích nghi ứng phó tốt hơn những vấn đề cũng như những thách thức mà các em gặp phải.

Trong các trường học hiện nay ở nước ta, ngoài việc trang bị kiến thức và kỹ năng các môn học, đang diễn ra xu hướng dạy học tích hợp nhằm tích hợp các nội dung môn học trên nền tảng rèn luyện các kỹ năng sống cho người học nhằm tạo nên năng lực cho mỗi cá nhân người học, để mỗi cá nhân người học khi bước vào cuộc sống làm chủ được bản thân được phát triển theo theo năng lực cá nhân hóa phát huy tốt nhất tiềm năng trong con người của họ, sống hữu ích, có cống hiến cho xã hội. gia đình và thỏa mãn nhu cầu của bản thân. Vì vậy trong đào tạo giáo viên của khoa Sư phạm cần xây dựng chương trình đào tạo ngành Sư phạm theo kịp xu hướng phát triển giáo dục của đất nước, khu vực và thế giới. Khối kiến thức Giáo dục đại cương có các học phần tự chọn như Logic học, Giáo dục vì sự phát triển bền vững, Dân số - Môi trường - Phòng chống AIDS và ma túy, Tiếng Việt thực hành,... Thiết nghĩ có thể bổ sung học phần Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội vào môn học tự chọn trong chương trình đào tạo của các ngành sư phạm là điều cần thiết và triển khai trong những năm học tới.

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về kỹ năng sống

2.1.1 Khái niệm kỹ năng sống

Trong báo cáo đánh giá tổng quan về các chương trình giáo dục kỹ năng (UNICEP Regional Office for South Asia, 2005) nhận định rằng các chương trình kỹ năng sống phát triển rất nhanh chóng ở khu vực Nam Á. Một trong những lý do chính là tại khu vực này, trước đây, người dân chưa được tiếp cận với những chương trình giáo dục kỹ năng sống trong khi trẻ em phải đối mặt với những nguy cơ và thách thức trong xã hội. đòi hỏi trẻ em được trang bị những kiến thức và kỹ năng sống để ứng phó hiệu quả. Báo cáo chỉ ra nhu cầu lớn về việc phát triển các khái niệm cơ bản, xây dựng các chương trình giáo dục kỹ năng sống dựa trên các khái niệm khoa học và đảm bảo các chương trình này được xây dựng theo đào tạo hành vi (UNICEP Regional Office for South Asia, 2005).

Ở Việt Nam thuật ngữ “kỹ năng sống” xuất hiện vào những năm 1996 trong chương trình can thiệp sức khỏe cho thanh thiếu niên. Từ đó cho đến nay rất nhiều các chương trình kỹ năng sống ra đời, các chương trình này được phụ huynh và học sinh hưởng ứng, nó phát triển mạnh mẽ trong trường học nhưng chủ yếu là về số lượng. Sự phát triển này thiếu định hướng và có tính tự phát. Năm 2012 Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội đã đưa ra quyết định cấm không cho các chương trình giáo dục kỹ năng sống chưa qua thẩm định được triển khai trong nhà trường (N. Hùng, 2012).

Theo cách hiểu thông thường, kỹ năng sống là khả năng giải quyết các vấn đề, các nhiệm vụ trong cuộc sống. Vì vậy có thể hiểu kỹ năng sống là những kỹ năng cần thiết để

có thể tồn tại độc lập không phụ thuộc vào người khác. Quan niệm khác những kỹ năng cần thiết trong tình huống khẩn cấp có thể hiểu là kỹ năng sống còn hay kỹ năng sinh tồn. Theo Nguyễn Quang Uẩn cho rằng “Kỹ năng sống là một tổ hợp phức tạp của hệ thống các kỹ năng nói lên năng lực sống của con người, giúp con người thực hiện công việc và tham gia cuộc sống hàng ngày có hiệu quả, trong những điều kiện xác định của cuộc sống” (Nguyễn Quang Uẩn – 2008. P.3). Như vậy kỹ năng sống phản ánh năng lực sống và đặc biệt quan trọng là những kỹ năng này giúp con người thực hiện công việc có kết quả.

Theo WHO, kỹ năng sống không phải là hành vi hoặc là khả năng thực hiện những hành vi bất kỳ mà những hành vi đó phải là hành vi có tính tích cực hoặc có tính thích nghi. Những kỹ năng là có thể học hỏi được vì những kỹ năng đều có thể học hỏi được, các kỹ năng đều có thể diễn giải ra thành các bước tuần tự (World Health Organisation, 1997). Hay nói một cách khác, các kỹ năng sống thường có thể được mô tả cụ thể để giúp người học hiểu cần phải làm gì.

Quỹ Nhi đồng Liên Hợp Quốc (UNICEF) nhìn nhận kỹ năng sống với quan điểm tương tự: “Kỹ năng sống được định nghĩa là những khả năng tâm lý giúp thực hiện các hành vi thích ứng và tích cực, những hành vi này sẽ giúp cá nhân đối phó một cách hiệu quả những yêu cầu và thách thức trong cuộc sống” (UNICEF, 2015, P.3).

Một điểm quan trọng khác được cả WHO và UNICEF nhấn mạnh là việc phân biệt những kỹ năng sống (*lifeskills*) và những kỹ năng “sinh nhai” thường ngày. Những kỹ năng “sinh nhai” là những kỹ năng liên quan đến kỹ thuật và công việc như thêu, đan lát, lập trình máy tính, kỹ năng tìm kiếm việc làm, kỹ năng phỏng vấn, kỹ năng quản lý tiền bạc,... vì các kỹ năng này được hình thành và phát triển trong loại môi trường khác như gia đình, các trường nghề, trường cao đẳng, đại học... còn kỹ năng sống được giáo dục trong nhà trường phổ thông.

2.1.2. Một số nhận định về kết quả Giáo dục kỹ năng sống

Trước đây, chúng ta ngầm định rằng những kỹ năng sống được trẻ em hình thành thông qua các hoạt động hàng ngày với gia đình và cộng đồng. Kỹ năng sống là điều mà chúng ta cho rằng đứa trẻ sẽ biết hoặc đã biết. Cũng giống như rất nhiều điều chúng ta mặc nhiên coi là trẻ sẽ học được, nếu chúng ta dạy cho trẻ thì trẻ sẽ học được tốt hơn (World Health Organisation, 1997)

Dạy kỹ năng sống trong trường học sẽ giúp học sinh nâng cao khả năng thích nghi, ứng phó tốt hơn với những vấn đề cũng như thách thức mà các em đặt ra.

Tổ chức Y tế thế giới (World Health Organisation, 2003) tổng hợp nghiên cứu đánh giá hiệu quả của các chương trình dạy kỹ năng sống cho thấy kỹ năng sống giúp:

- Làm giảm nguy cơ phát triển những hành vi chống đối, những hành vi bạo lực với người khác, và hành vi phạm tội ở trẻ em.
- Đẩy lùi độ tuổi sử dụng rượu, thuốc lá và các chất kích thích khác

- Làm giảm nguy cơ gặp các vấn đề về sức khỏe sinh sản như mang thai ngoài ý muốn, mắc các bệnh lây truyền qu đường tình dục, HIV.

- Làm giảm nguy cơ bị bắt nạt cũng như bị bạn bè xa lánh.

- Giúp các em kiểm soát giận dữ tốt hơn.

- Giúp các em phát triển khả năng điều chỉnh về mặt xã hội và làm giảm nguy cơ mắc các vấn đề cảm xúc.

- Nâng cao kết quả học tập

UNICEF (2012) trong báo cáo đánh giá hiệu quả các chương trình giáo dục kỹ năng sống trên toàn cầu kết luận rằng các chương trình giáo dục kỹ năng sống có kết quả:

- Nâng cao hiểu biết về HIV, đặc biệt là các con đường lây truyền

- Thay đổi thái độ của trẻ với các nhóm thiểu số

- Giảm định kiến về giới ở cả trẻ em nam và nữ.

- Cải thiện vệ sinh cá nhân.

- Giảm áp lực nhóm và ảnh hưởng xã hội theo hướng xấu lên những hành vi không có lợi cho sức khỏe.

- Nâng cao sự tự tin của học sinh.

- Tăng cường các mối quan hệ gia đình.

- Ảnh hưởng tốt đến giáo viên, đặc biệt là việc nâng cao khả năng kiên định, tự tin.

- Tăng cường tính chủ động tham gia.

- Nâng cao ý thức về môi trường, quan tâm nhiều hơn đến thế giới xung quanh.

Dưới góc độ quyền con người, trang bị kỹ năng sống sẽ giúp học sinh thực hiện quyền của mình tốt hơn, các em tránh được những ảnh hưởng xấu từ xã hội để từ đó có thể phát triển hết khả năng của mình

Về bản chất giáo dục kỹ năng sống là một bộ phận của giáo dục, cần coi trọng các định hướng sau đây:

- Hướng vào nguyên nhân và kết quả của giáo dục kỹ năng sống

- Hướng vào những nguy cơ mắc phải của trẻ em trong nhà trường, gia đình và xã hội

- Về kiến thức và kỹ năng

- Về giá trị và sáng tạo

- Về hành vi – thái độ và năng lực công dân

Những định hướng chiến lược về giáo dục kỹ năng sống:

- Tích hợp lồng ghép nội dung giáo dục kỹ năng sống vào thực tiễn và chương trình kế hoạch giáo dục.

- Tăng cường xây dựng và sử dụng các công cụ, các tài liệu giáo dục và các thực tiễn về giáo dục kỹ năng sống.

- Khuyến khích phát triển các mạng lưới và các quan hệ hợp tác quốc gia và hợp tác quốc tế trong lĩnh vực giáo dục kỹ năng sống.

2.2. Một số vấn đề về giáo dục môi trường

2.2.1 Một vài khái niệm

a. Môi trường

Theo Luật bảo vệ môi trường Việt Nam, năm 2005, điều 3 đã định nghĩa: Môi trường bao gồm các yếu tố tự nhiên và vật chất nhân tạo bao quanh con người, có ảnh hưởng tới đời sống sản xuất, sự tồn tại, phát triển của con người và sinh vật.

b. Chuỗi thức ăn và lưới thức ăn

Theo tài liệu Giáo dục môi trường (Lê Văn Lanh, 2006) đã định nghĩa:

- Chuỗi thức ăn là một dãy gồm nhiều loài sinh vật có quan hệ với nhau về mặt dinh dưỡng. Mỗi loài là một mắt xích thức ăn, tiêu thụ mắt xích phía trước và bị mắt xích phía sau tiêu thụ.

- Chuỗi thức ăn thường mở đầu bằng sinh vật sản xuất (cây xanh) và thường kết thúc bằng sinh vật phân hủy (vi sinh vật).

- Chuỗi thức ăn và lưới thức ăn thể hiện mối quan hệ của các loài sinh vật về mặt dinh dưỡng. Trong tự nhiên, mỗi loài có một chức năng nhất định. Sự tồn tại của loài này giúp duy trì hệ sinh thái ổn định tự nhiên, chúng ta gọi là cân bằng sinh thái. Sự thay đổi của một loài làm ảnh hưởng đến loài khác cũng như toàn bộ môi trường (Hệ sinh thái).

c. Hệ sinh thái

Theo tài liệu Giáo dục môi trường: “Hệ sinh thái là một đơn vị gồm các loài sinh vật và các yếu tố vô sinh của một khu vực nhất định có sự tác động qua lại, trao đổi chất với nhau” hoặc “Hệ sinh thái là một hệ thống hoàn chỉnh, tương đối ổn định, bao gồm quần xã và sinh cảnh của nó”

Hệ sinh thái là một mạng lưới chỉnh thể có mối liên quan chặt chẽ với nhau giữa đất, nước, không khí và các cơ thể sống trong phạm vi toàn cầu. Sự rối loạn bất ổn định ở khâu nào đó trong hệ thống sẽ gây ra hậu quả nghiêm trọng. Có những vấn đề nghiêm trọng mà hệ sinh thái của Trái Đất đang phải đối diện đó là sự nóng lên toàn cầu, ô nhiễm môi trường đất, nước, không khí, nước, tuyệt chủng các loài động vật quý hiếm.

d. Đa dạng sinh học

Theo công ước Đa dạng sinh học là sự phong phú của mọi cơ thể sống có từ tất cả các nguồn trong các hệ sinh thái trên cạn, ở biển và các hệ sinh thái dưới nước và mọi tổ hợp sinh thái mà chúng tạo nên; đa dạng sinh học bao gồm sự đa dạng di truyền (hay còn gọi là đa dạng Gen), sự đa dạng các loài sinh vật (đa dạng loài) và đa dạng hệ sinh thái”

Hiện nay trên Trái Đất có khoảng 10 đến 30 triệu loài động vật, thực vật và vi sinh vật khác nhau sinh sống trên hành tinh của chúng ta, chúng sống trên cạn, trong lòng đất, vùng nước ngọt và biển khơi. Khoảng 2 triệu loài thực vật và động vật được biết tới và được mô tả. Hàng năm các nhà khoa học phát hiện được khoảng 15.000 loài mới. Đa dạng sinh học trên thế giới đang bị đe dọa nghiêm trọng do hoạt động của con người.

e. Phát triển bền vững

Ủy ban môi trường và phát triển của Liên hợp quốc, 1987 đã định nghĩa: “Phát triển bền vững là sự phát triển nhằm đáp ứng nhu cầu hiện tại mà không làm tổn hại đến khả năng đáp ứng nhu cầu của các thế hệ tương lai”.

Tổ chức ngân hàng phát triển châu Á cũng đưa ra định nghĩa: "Phát triển bền vững là một loại hình phát triển mới, lồng ghép quá trình sản xuất với bảo tồn tài nguyên và nâng cao chất lượng môi trường. Phát triển bền vững cần phải đáp ứng các nhu cầu của thế hệ hiện tại mà không phương hại đến khả năng của chúng ta đáp ứng các nhu cầu của thế hệ tương lai".

Định nghĩa này đã đề cập cụ thể hơn về mối quan hệ ràng buộc giữa sự đáp ứng nhu cầu hiện tại với khả năng đáp ứng nhu cầu của tương lai thông qua lồng ghép quá trình sản xuất với các biện pháp bảo tồn tài nguyên, nâng cao chất lượng môi trường.

2.2.2. Các vấn đề về môi trường

a. Ô nhiễm môi trường

Theo khoản 6 điều 3 Luật Bảo vệ môi trường năm 2005: “Ô nhiễm môi trường là sự biến đổi của các thành phần môi trường không phù hợp với tiêu chuẩn môi trường, gây ảnh hưởng xấu đến con người, sinh vật”

b. Biến đổi khí hậu

Biến đổi khí hậu là sự thay đổi trạng thái khí hậu có thể nhận biết được thông qua sự thay đổi giá trị trung bình hoặc sự biến thiên các đặc tính của nó và duy trì trong các thời đoạn kéo dài, theo tiêu chuẩn thường là hàng thập niên hoặc dài hơn.

Sự biến đổi khí hậu trên toàn cầu đang diễn ra ngày càng nghiêm trọng. Biểu hiện rõ nhất là sự nóng lên của Trái Đất, là băng tan và nước biển dâng cao, là các hiện tượng thời tiết bất thường, bão lũ, sóng thần, động đất, hạn hán và giá rét kéo dài dẫn đến thiếu lương thực, thực phẩm và xuất hiện hàng loạt dịch bệnh trên người, gia súc, gia cầm,...

c. Hiệu ứng nhà kính

Hơi nóng từ Mặt trời chiếu xuống Trái Đất đã bị giữ lại ở tầng đối lưu tạo ra hiệu ứng nhà kính ở bề mặt các hành tinh. Cơ cấu hoạt động này không khác nhiều so với một nhà kính để trồng cây. Hiệu ứng nhà kính làm tăng nhiệt độ của không gian bên trong nhà kính trồng cây khi ánh sáng Mặt trời chiếu vào.

Các khí gây hiệu ứng nhà kính là CO₂, CFC, Mê-tan,... chúng được gọi là khí nhà kính. Ngày nay sự gia tăng tiêu thụ nhiên liệu hóa thạch làm cho nồng độ khí CO₂ gia tăng, cùng với đó các khí nhà kính trong khí quyển gia tăng làm cho nhiệt độ Trái Đất tăng lên. Dự báo, nếu không có biện pháp khắc phục hiệu ứng nhà kính, nhiệt độ Trái đất sẽ tăng lên 1,5 - 4,5 °C vào năm 2050.

Hiệu ứng nhà kính dẫn đến biến đổi khí hậu và nhiều nguy cơ đối với môi trường và sức khỏe của con người.

d. Cạn kiệt tài nguyên

Trái Đất cung cấp những nguồn tài nguyên đa dạng và cần thiết cho con người. Nhưng con người đã sử dụng chúng một cách bừa bãi dẫn đến tình trạng cạn kiệt tài nguyên một cách nghiêm trọng. Biểu hiện rõ nhất là tình trạng thiếu nước sạch, trong tương lai gần là sự cạn kiệt dầu mỏ, khí đốt tự nhiên, than và nhiều tài nguyên khác.

e. Suy giảm đa dạng sinh học

Theo báo cáo Hành tinh sống 2014 của Quỹ Quốc tế bảo vệ thiên nhiên ngày 30/9/2014 số lượng quần thể của các loài cá, chim, động vật có vú, các loài lưỡng cư và bò sát đã giảm đi 52% trong vòng 40 năm qua. Suy thoái đa dạng sinh học dẫn đến mất cân bằng sinh thái ảnh hưởng trực tiếp đến môi trường sống của con người, đe dọa sự phát triển bền vững của Trái Đất.

2.3. Một số vấn đề xã hội hiện nay

2.3.1. Các vấn đề xã hội hay gặp ở trường học

a. Bắt nạt. Bắt nạt là hiện tượng thường gặp trong các nhà trường. Một người bị bắt nạt là khi người khác (một người hay một nhóm người) có những hành vi lời nói làm tổn thương, gây hại người đó. Bắt nạt cũng xảy ra khi bạn ấy bị trêu ác ý và lặp lại nhiều lần. Khi bị bắt nạt, người bị bắt nạt cảm thấy rất khó bảo vệ mình, để dừng hành vi bắt nạt lại bởi vì người bắt nạt mạnh hơn. Những hành vi bắt nạt có thể xảy ra một lần nhưng cũng có thể xảy ra nhiều lần. Với tư cách là một công dân trong xã hội chúng ta có quyền được an toàn, người khác không được phép xâm hại đến thể chất của chúng ta, chúng ta có quyền được vui chơi hòa đồng với mọi người, có quyền được cảm thấy tự hào về bản thân mình, được giữ thể diện, điều này có nghĩa là người khác không được xúc phạm nói xấu chúng ta. Tất cả những hành vi đi ngược với quyền trên đều là những hành vi sai trái. Bắt nạt là những hành vi làm tổn thương chúng ta, điều này là sai trái, vi phạm quyền của chúng ta.

b. Sức khỏe sinh sản. Giáo dục sức khỏe sinh sản là một nội dung quan trọng trong giáo dục giới tính tránh cho trẻ nguy cơ mắc phải các vấn đề về sức khỏe sinh sản, mang thai ngoài ý muốn. Hành vi của những người khác đặc biệt là những người quan trọng, có ảnh hưởng rất lớn đến hành vi của các em. Thầy cô giáo là người rất quan trọng, chính vì vậy thái độ của thầy cô với tình dục và các vấn đề sức khỏe sinh sản sẽ ảnh hưởng lớn đến các em. Nếu thầy cô ngại ngùng, lúng túng, xấu hổ, khi nói về tình dục, các em học sinh sẽ cảm thấy chuyện tình dục là một điều gì đó đáng xấu hổ. Vì vậy các em sẽ tránh đề cập, tránh hỏi, tránh trao đổi với người lớn khi các em có thắc mắc hay gặp vấn đề. Kết quả là khi gặp vấn đề các em sẽ tự tìm kiếm các giải pháp dựa trên những hiểu biết chưa đầy đủ hoặc sai lệch của mình về sức khỏe sinh sản, sức khỏe tình dục. Vậy nên điều quan trọng số một trong hoạt động giáo dục giới tính chính là ở thái độ cởi mở, thẳng thắn và luôn sẵn sàng lắng nghe học sinh của các thầy cô giáo.

c. Nghiện chất kích thích, nghiện chơi trò chơi điện tử. Nghiện là khái niệm chỉ một người phụ thuộc vào một cái gì đó (bình thường mọi người không phụ thuộc vào cái đó).

Khi người đó nghiện cái gì đó, họ thường xuyên sử dụng hoặc tham gia hoạt động với cái họ nghiện. Trong cuộc sống hàng ngày, nghiện cũng được dùng khi chúng ta quá thích một điều gì đó, hoặc chúng ta dùng, sử dụng một cái gì đó quá nhiều. Đây là cách nói phóng đại. Tình trạng này chưa phải là nghiện, nhưng nó là dấu hiệu cảnh báo sớm cho chúng ta biết. Những điều mà giới trẻ hay nghiện là sử dụng điện thoại chơi game, nghiện internet, nghiện thuốc lá, nghiện ma túy,... Có thể thấy những tác hại khi nghiện game:

- Khi sử dụng máy tính/internet thường không ý thức được về thời gian hoặc thường xuyên thấy mình chơi quá thời gian dự định
- Không hoàn thành bài tập và nhiệm vụ ở nhà cũng như ở trường
- Tách biệt với gia đình và bạn bè, ít giao tiếp, ít bày tỏ xúc cảm tình cảm.
- Cảm thấy tội lỗi, buồn hoặc ân hận vì mức độ sử dụng máy tính/ internet của mình
- Phụ thuộc tâm lý vào internet/ máy tính: Cảm thấy sung sướng, hạnh phúc khi được sử dụng máy tính. Mỗi khi có khó khăn trong cuộc sống là muốn tìm đến internet/ máy tính để cảm thấy vui vẻ hạnh phúc, để quên đi vấn đề của mình.

Phòng ngừa với nghiện bằng cách nâng cao khả năng ý thức về hành vi của bản thân, ý thức về ảnh hưởng của nghiện đến cuộc sống của bản thân, xây dựng những kỹ năng ứng phó tích cực, xây dựng mối quan hệ xã hội lành mạnh, tích cực.

2.3.2. Kỹ năng ứng phó các vấn đề xã hội

Kỹ năng ứng phó các vấn đề xã hội bao gồm: Kỹ năng kiên định – nói không với nhóm bạn; Kỹ năng kiên định bảo vệ ý kiến của bản thân; Kỹ năng thương lượng – giải quyết mâu thuẫn theo hướng thức thương lượng; Kỹ năng đặt ra giới hạn phù hợp cho mình; Kỹ năng tìm kiếm sự trợ giúp; Kỹ năng chọn bạn phù hợp

2.4. Xây dựng chương trình Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội

Dựa trên cơ sở nghiên cứu một số chương trình đào tạo và thực tiễn đào tạo và nghiên cứu về giáo dục kỹ năng sống, chúng tôi phác họa ra chương trình Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội.

1. Tên chương trình: Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội. (*Life Skills Education, environmental education and some social issues*)

- Loại học phần: Tự chọn (tương đương với một số học phần Giáo dục vì sự phát triển bền vững; Giáo dục môi trường; Dân số, môi trường và phòng chống HIV – AIDS)

- Thuộc ngành: Sư phạm

- Mã học phần:

- Thời lượng: 02 tín chỉ

2. Mục tiêu

- Về kiến thức: Nhận thức được sự cần thiết của giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong nhà trường ở nước ta hiện nay; Tìm hiểu và nghiên cứu về các vấn đề giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong nhà trường; Nắm được phương pháp và hình thức cơ bản của Giáo dục kỹ năng sống; Thấy rõ mối quan hệ giữa giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội trong nhà trường; Vận dụng giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong công tác giáo dục trong nhà trường và công tác giảng dạy chuyên môn.

- Về kỹ năng: Xây dựng và thiết kế kịch bản từng kỹ năng sống trong trường học; Rèn luyện cách thức tổ chức hoạt động dạy học giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong nhà trường.

- Về thái độ: Có quan điểm và thái độ đúng đắn về giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong nhà trường.

3. Mô tả tóm tắt học phần

Học phần cung cấp cho người học các quan niệm về kỹ năng sống, phân loại về kỹ năng sống và phương pháp giáo dục kỹ năng sống. Một số vấn đề về giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội và mối quan hệ với giáo dục kỹ năng sống, vận dụng trong công tác giáo dục và công tác giảng dạy.

4. Nội dung chi tiết học phần

- Chương 1: Giáo dục kỹ năng sống

- + Các quan niệm về kỹ năng sống. Phân loại kỹ năng sống
- + Lựa chọn các kỹ năng sống vào trong chương trình để giảng dạy
- + Các nguyên tắc thay đổi hành vi, chuẩn mực hành vi trong nhà trường
- + Đặc điểm tâm lý lứa tuổi của người học trong nhà trường
- + Các phương pháp giáo dục kỹ năng sống

- Chương 2: Giáo dục môi trường và kỹ năng ứng phó với các vấn đề về môi trường

- + Một số khái niệm cơ bản về môi trường
- + Hành vi thân thiện và không thân thiện với môi trường
- + Kỹ năng ứng phó với các vấn đề về môi trường

- Chương 3: Kỹ năng ứng phó với các vấn đề xã hội trong nhà trường

- + Các vấn đề xã hội hay gặp ở học đường
- + Các kỹ năng ứng phó với các vấn đề xã hội trong nhà trường
- + Các kỹ năng cần bản cho người dạy

+ Vận dụng giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và các vấn đề xã hội trong nhà trường vào công tác giáo dục và công tác giảng dạy.

3. KẾT LUẬN

Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội trong nhà trường đang là vấn đề cấp thiết hiện nay ở nước ta. Chương trình giáo dục kỹ năng sống được Ủy ban thiếu niên nhi đồng Liên hợp quốc quan tâm và đã có những đánh giá kết quả. Thực tế cho thấy học sinh đang phải đối mặt với nhiều nguy cơ thách thức như nguy cơ bạo lực học đường, sức khoẻ sinh sản, nghiện internet, rủi ro thiên tai,...những nguy cơ này ảnh hưởng rất lớn đến tương lai của các em, vì vậy ngay từ khi còn học trong nhà trường chúng ta hãy dạy những điều các em cần trong cuộc sống nói chung.

Trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá càng thấy rõ vai trò to lớn của mỗi giáo viên không những giảng dạy các kiến thức khoa học nền tảng mà còn phải nghiên cứu cập nhật những kiến thức mới, xu hướng mới trong đào tạo nhân lực. Đón trước được nhu cầu nhân lực và tạo ra nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu xã hội, mang tính hội nhập với các trường đào tạo Sư phạm và hội nhập khu vực và quốc tế. Các ngành sư phạm đào tạo giáo viên trong trường Đại học Thủ đô Hà Nội cần trang bị cho sinh viên kiến thức và kỹ năng về Giáo dục kỹ năng sống, giáo dục môi trường và một số vấn đề xã hội trong nhà trường. Thiết nghĩ xây dựng chương trình học phần này để đưa vào khung chương trình đào tạo các ngành thuộc khoa Sư phạm là cần thiết. Xây dựng chương trình này có sự kết nối giữa Giáo dục kỹ năng sống với giáo dục môi trường, phòng tránh rủi ro thiên tai theo hướng phát triển bền vững và đề cập tới các vấn đề về giáo dục dân số và phòng chống tệ nạn xã hội giúp cho sinh viên sư phạm có sự lựa chọn phù hợp với năng lực sở trường và chuyên ngành đào tạo của họ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hùng (2012), Nghiệm cảm dạy chương trình kỹ năng sống chưa được thẩm định trên trang <http://dantri.com.vn/>
2. Lê Văn Lan (2006), *Giáo dục môi trường*, Nxb. Giáo dục.
3. Nguyễn Thị Minh Lộc, Đặng Thị Kim Thoa, Đặng Hoàng Minh, *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh THCS*, Nxb. ĐHQG Hà Nội.
4. Phạm Vũ Luận (2014), *Bạo lực học đường có những diễn biến mới*, phức tạp.
5. Đặng Duy Lợi, Đào Ngọc Hùng (2014), *Giáo trình biến đổi khí hậu*, Nxb. Đại học Sư phạm.
6. Nguyễn Quang Uẩn (2008), *Khái niệm kỹ năng sống xét theo góc độ tâm lý học*.
7. Bộ Tài nguyên và Môi trường (2008), *Chương trình mục tiêu Quốc gia ứng phó với biến đổi khí hậu*, Hà Nội.

DESIGNING LIFE SKILLS-BASED EDUCATION, ENVIRONMENTAL EDUCATION AND SOME SOCIAL ISSUES TRAINING PROGRAM FOR TEACHER EDUCATION FACULTY AT HA NOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: In order to comprehensively improve quality of education, it is necessary to educate students about life skills, environmental education and some social issues that

help to raise their awareness and ability of situation that may happen in life. Therefore, teachers need to equip students with educational content and methods through one or several modules in the training program. The article recommends the module of life skills-based education, environmental education and some social issues.

Keywords: *Life Skills-Based Education, environmental education, social issues, training program, university students.*

1ST YEAR STUDENTS' PERCEPTIONS OF EXTENSIVE READING AND LEARNER AUTONOMY: A PRELIMINARY STUDY AT HANOI PEDAGOGICAL UNIVERSITY NUMBER 2¹

Đỗ Thu Hoà

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Abstract: *Extensive reading has been increasingly applied in the process of teaching and learning, especially in the field of language teaching. However, it seems that little research has been done on extensive reading and learner autonomy, an area that many Vietnamese learners need to develop. This study was conducted to examine the perceptions of students at Hanoi Pedagogical University No.2 (HPU2) of extensive reading and learner autonomy as the first step of collecting information for a deeper investigation on the impacts of extensive reading on fostering learner autonomy. To achieve the objective, a questionnaire was sent among 178 first year non- English majored students. The findings showed that 1) students had no or little experience in practicing extensive reading, and 2) students were not really autonomous in their learning. Therefore, to develop students' autonomy, the teachers should integrate extensive reading, especially reading in English into the teaching activities properly to exploit its advantages on enhancing learner autonomy.*

Keywords: *extensive reading; learner autonomy; non-English majored students; HPU2*

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Đỗ Thu Hoà; Email: dothuhua@hpu2.edu.vn

1. INTRODUCTION

In the process of globalization and integration, English has become a compulsory and important tool for the communication of almost every daily activity. Being aware of the importance of English, The Ministry of Education and Training of Vietnam has invested huge amounts of money and effort in developing English language learning and improving

¹ This research was funded by the Science and Technology Research Fund of Hanoi Pedagogical University No.2 for the Research project code: C.2019.02.

the national standard of English, which are demonstrated through the implementation of the National Foreign Language Project or Project 2020. Nevertheless, despite the strong determination of learning and teaching English, it is not easy for every learner to acquire English, especially due to the long practice of traditional teaching methods that are widely used in the secondary and high school level. This way of teaching mainly focuses on building up grammatical and written ability for students to prepare for and to pass the national examination to enter the university. According to the research results taken by the Ministry of Education and Training, because of the exam-driven teaching method, which are often designed to be split 40% for teacher explication, 50% for study and memorization and only 10% for practice (Nguyen, 2013), after 9 to 12 years of learning English, the students have had the habit of following the teacher's instructions in the class and even outside the classroom and they can barely communicate in English.

Resulted from the habit of learning at the lower levels, it takes students much time to change themselves to get used to the new teaching and learning style when entering university. This is due to the reason that once students enter the university, they are in a freer and more independent environment, in which most of activities are now being taught and implemented under the learner-center approach, which requires much of their effort and investment in self-studying. The teacher is no longer the king and the queen of the class, who gives out the order for the students to follow, but the one who provides orientation and support for them when necessary in order to achieve the academic learning goals set up by the institute. The students are now the ones who make decision on the way to acquire knowledge based on the guidance of the teacher and the established academic schedule.

In order to achieve good results of learning, it is necessary for the students to be capable of knowing and being skilled at learning on their own, or on autonomous learning, which demonstrates through their time management for learning and other activities, goal setting, and goal achieving. However, as it has been said before, since from the lower levels of education, students were used to learning under the instructions of teachers most of the time, it is really a challenge for them to start studying on their own immediately. Consequently, there are many cases that one student invests a big amount of time on her or his studying but the results are still not as good as she or he expects. This, through a period of time, will demotivate the student from learning. So, the question that students and even teachers at university must focus on is to build up learner autonomy, one of the key factors to decide the success of a language learner. Research shows that extensive reading could be one of the ways to help students become interested in what they read and more important, it could help students to develop their learner autonomy (Imrie, 2007; Takase, 2008).

2. CONTENT

2.1. Literature review

2.1.1. Extensive Reading

** Definition of Extensive Reading*

Extensive reading is a familiar term in the field of teaching and learning language as it has been studied by many linguists in this field. Extensive reading, or more precisely the term “extensively”, is first mentioned by Harold Palmer (1963, as cited in Sheu, 2004) when he compares it to intensive reading. Bright & McGregol (1977) describes extensive reading as “reading a quantity of FL/L2 materials over a certain length of time” (as cited in Sheu, 2004, p.214) in order to achieve the general understanding. Sharing similar opinion, Iwahori (2008) defines extensive reading as a way of giving L2 instructions of reading, which the goal is to allow learners to cover a large amount of reading texts that are of their enjoyment. Many more lingual researchers have also looked deeply into the language-teaching-related side of extensive reading and terming it with some names that reflect its pedagogical aspects. Bamford and Day (2004) calls it “a language teaching procedure” to help learners to get the global general understanding, while Iwahori (2008) refers to it as a L2 reading instruction, the goal of which is to let learners come through a big quantity of reading materials that appeal to them.

All in all, in the viewpoints of Bamford and Day (2004), and Hedge (2000), the typical features of extensive reading when being employed as a teaching and learning program include: a) the connection to a great variety of reading materials; b) the chance of reading a large number of texts; c) the freedom to select whatever books to read; d) the ability to read at individual speed; e) the pressure-free environment; and f) the opportunity to practice real-life reading.

** The Benefits of Extensive Reading*

With its unique characteristics, extensive reading demonstrates valuable benefits to the process of language learning such as the vocabulary acquisition, the language proficiency, and especially the learner autonomy showing in the change in the reading attitudes, the increase of the reading speed and the opportunity of practicing decision making ability.

In terms of vocabulary acquisition improvement, Rashidi and Piran (2011) affirm that extensive reading helps students gain considerable amount of vocabulary when practicing extensive reading on in EFL learners at different language levels.

In addition, extensive reading is also beneficial to the enhancement of language proficiency, especially in fostering the improvement of other language learning skills such as writing, speaking and listening. Chen et al. (2013) exploit the benefits of e-books using for extensive reading and conclude that extensive reading has encouraging influence on vocabulary growth and writing skills.

Finally, demonstrating its strengths through many studies, extensive reading is greatly considered valuable in increasing the reading speed, developing learners’ attitudes towards reading in particular and learning in general, and providing opportunity for the learners to practice their decision-making ability. These, in the end, are also the factors that help the learners to be more autonomous at their learning. When Takase (2008) and Iwahori (2008)

study on the benefits of extensive reading in the EFL high school students in Japan, they conclude that extensive reading has positive effect in motivating students to read, even they were not really interested in reading because of their limited vocabulary and the gap between their L1 and L2 before the research. Yamashita (2015) confirms once again the strengths of extensive reading on promoting reading attitudes and enhancing the reading speed through the positive results on improving reading attitude and speed in his research with Japanese EFL learner at tertiary level. Nation (2015) emphasizes strongly that in term of improving meaning-focused input and fluency ability, extensive reading really fits into the principle of a well-balancing language course.

In brief, extensive reading possesses many advantages in fostering the language proficiency, the vocabulary acquisition for the learners. Moreover, it also proves its strengths in developing and enhancing learner autonomy, showing through the increase of reading speed, the change in reading attitudes and the ability of making decision among the learners.

2.1.2. Learner Autonomy

** What is learner autonomy?*

The most popular definition of learner autonomy is by Holec (1981) when he characterizes it as “learners' ability to take charge or control of their own learning” (p.12). Holec sees autonomous learning as a double process. On the one hand, it entails learning the foreign language; on the other, learning how to learn. Holec's definition entails that autonomous learners can freely apply their knowledge and skills outside the immediate context of learning. Thus, autonomous learning extends beyond a school context: it is a life-long process of constantly developing awareness. This concept becomes the most cited definition when referring to learner autonomy later on. The three basic pedagogical principles which underlines autonomy in language learning is learner involvement (engaging learners to share responsibility for the learning process), learner reflection (helping learners to think critically when they plan, monitor and evaluate their learning) and appropriate use of target language (using the target language as the principal medium of language learning). In other words, there is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others (Holec, 1981). Generally, definitions of learner autonomy include a number of key themes: responsibility or ownership of outcomes (internal locus of control); confidence in skills or ability to achieve (self-efficacy); engagement with student-led learning (self-regulation) (Macaskill and Denovan, 2013). Three common words that are often used when talking about autonomous learning are ability, capacity, and responsibility. All these words denote typical features of learner autonomy: the independence and the self-regulation of learner. The autonomous learners can freely apply any strategy during their learning progress to achieve their goals. However, as many language researchers note, the ability is not inborn with the learner but

it must be acquired through both ways: naturally or trained (Holec, 1981).

** Why is learner autonomy important?*

According to many empirical studies, autonomy – feeling free and willing in one's actions is a basic need of human. In formal educational contexts, learner autonomy entails reflective involvement in planning, implementing, monitoring and evaluating learning. But as language learning depends crucially on language use, we can learn to speak only by speaking, to read only by reading, and so on. Thus, in formal language learning, the scope of learner autonomy is always constrained by what the learner can do in the target language. In other words, the scope of language learner autonomy is partly a function of the scope of our autonomy as target language users. (Thomas et al. 2015). The development of autonomy in language learning is governed by three basic pedagogical principles: 1) learner involvement – engaging learners to share responsibility for the learning process (the affective and the metacognitive dimensions); 2) learner reflection – helping learners to think critically when they plan, monitor and evaluate their learning (the metacognitive dimensions); 3) appropriate target language use – using the target language as the principal medium of language learning (the communicative and the metacognitive dimensions) (Holec, 1981)

2.1.3. Extensive reading and learner autonomy

Research shows that extensive reading and learner autonomy have the positive correlational relationship (Imrie, 2007; Takase, 2008). Extensive reading could help students to develop learner autonomy as it encourages the autonomous learning of a language learner, changes their learning habits, and promotes learner's learning motivation (Lee, Schallert & Kim, 2015; Imrie, 2007; Takase, 2008; Yamashita, 2015).

Studying about the effects of extensive reading on learner autonomy, Matsubara and Lehtinen (2007) concluded that extensive reading helped the learners change their attitudes toward learning process, or more precisely, toward the activity of reading in L2. Through the data collected from the questionnaire and journals kept by the EFL students at Kanda university during two semesters, Matsubara and Lehtinen (2007) found the extensive evidence of the change in students' attitudes toward their autonomous learning development. This is in line with many other studies such as Lee, Schallert and Kim (2015) and Yamashita (2015).

Reading extensively also promotes learners' motivation in learning, especially reading, which supports the students in recognizing and choosing the strategies they can use for their autonomous learning. According to Yamashita (2015), extensive reading is a learner-centered approach where learners' autonomy, preference, independence are valued by giving them space to make their own decision on what, where and when to read. As the students participate in reading extensively, they need to make their own decisions about selecting the reading materials, monitoring their reading speed, evaluating and reflecting their own reading process. They tend to take the task more seriously because they feel the

sense of having the power over their learning activity, which is typically an autonomous learning activity.

To conclude, the nature of extensive reading seems to possess many positive and beneficial things that can create good condition for learner autonomy to be shaped and enhanced as doing extensive reading will provide freedom and space for the learners to make choices, to arrange the activity under their own decision and to help them become more responsible with their activity. Therefore, a survey was conducted in order to initially find out the perceptions and experience of the 1st year non-English majored students at HPU2 in extensive reading and learner autonomy.

2.2. Research

2.2.1. Research setting and method

The research study was carried out in four non-English majored classes at Hanoi Pedagogical University No.2 (HPU2) with the number of 178 students, who have just passed their entrance examination into the university. Among these 178 students, 11 are male and 166 are female. They are all have at least 7 years of learning English at lower levels of education. At the time joining the study, their English is supposed to be at pre-intermediate level, with very basic English knowledge of grammar, vocabulary, and four macro skills.

In order to investigate whether the students were autonomous in learning as well as to confirm their experience in extensive reading, Questionnaire was employed as the data collection instrument with two main parts. The first part consisting of 12 questions aimed at finding out whether the students had experience of extensive reading or not. The second part was to discover about students' autonomy in learning with 12 questions focusing on the aspects of learner autonomy. In this research, the questionnaire was sent to students directly to collect data on their reading experience and learner autonomy. Furthermore, to help students avoid misunderstanding the questions as their English level was just at beginner level, the questionnaire was made in Vietnamese.

2.2.2. Findings

Data from the questionnaire confirmed the problem of lack of learner autonomy and extensive reading experience, thus providing a need for conducting a further research project on the influences of extensive reading on learner autonomy. Data from questionnaire revealed that the students did not have learner autonomy in their learning, especially in reading. Another problem that the students had little experience with the activity of reading extensively was also affirmed. The sections that follow will detail these findings.

2.2.3. Lack of Experience in Extensive Reading

Data from questionnaire suggested the problem of students' little experience towards extensive reading. Firstly, data from the first part of the online questionnaire gave

information on students' prior experience with extensive reading. It revealed that students seldom read extensively in the learning process. Generally, despite the fact that the participants were well aware of reading importance, they still had passive attitudes towards reading and little experience with the activity of reading extensively.

Students showed their awareness of the significance of reading from question 1 to question 5. Students appraised such strengths of reading as broadening the knowledge, developing proficiency with the dominant selection of option Agree and Totally Agree ranging from 56.8 % to 93% collectively for each question. Nevertheless, students' passive attitudes and inexperience of extensive reading were also expressed from question number 8 to question 12. It can be seen that 67 % of students disagreed or confused when being asked that they had responsibility or they could choose their own reading way. In addition, all participants dissented from the idea that they could read well without teachers' help. Moreover, 66 % of participants revealed that they did not often read at home when they were not required. Only 2.5 % claimed that they were interested in being able to read texts for studying in other fields. Figure 1 demonstrates the result of the first part of the questionnaire.

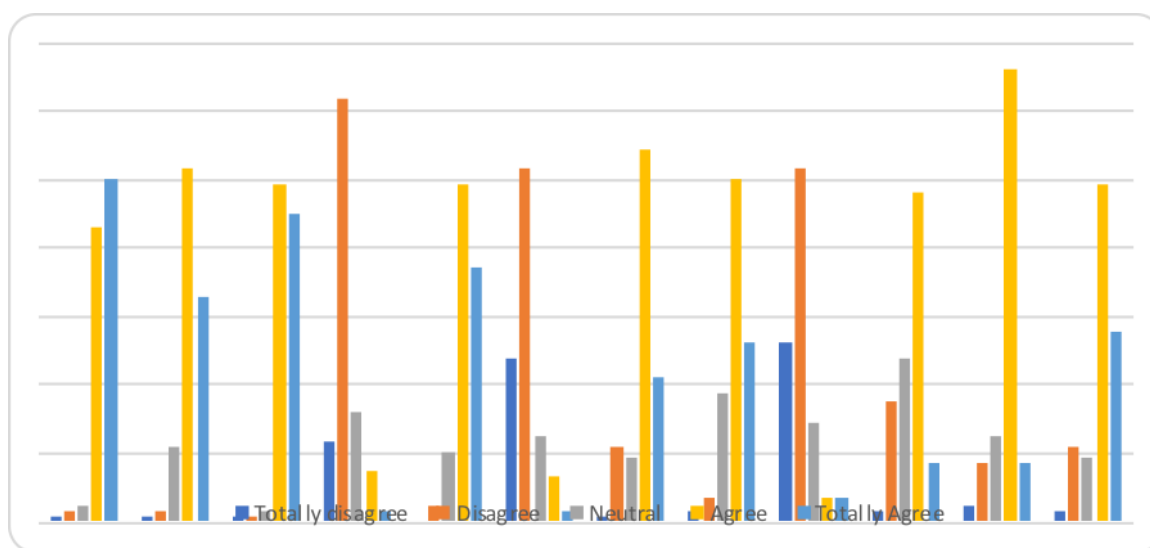


Figure 1: Students' opinions on extensive reading

2.2.3. Lack of Learner Autonomy

Questionnaire data indicate that there was a lack of learner autonomy among students in their learning, especially reading. This problem was demonstrated in the fact that when being asked about their practice of autonomy in the second part of the questionnaire, the majority of the participants chose option sometimes for most questions.

In general, the students evaluated their own learning not quite positively. They also expressed their weakness in self-learning as well as their dependence on teacher's instructions during the learning process.

Firstly, in response to question number 1, number 2, and number 3 on general learning evaluation, participants considered their autonomous ability, their learning goals, and their ability of allocating time for learning activities not quite good. 83.3% to 91.7% students were not confident of their ability in reading, making and setting up reading goals and in managing the time for reading.

Secondly, when being asked about their self-reading, only 25% of participants often read in advance, while 75% of them sometimes or seldom did that. Moreover, from 75% to 83.3% had poor frequency of practicing at home, finding more texts to read at home from the Internet, and discussing the lesson with friends and teacher. In regard to the dependence on teachers, 91.7% of students often or always read teacher-provided materials, while the percentage of reading materials prepared by students themselves was only 16.7%. The details are shown in Figure 2 below.

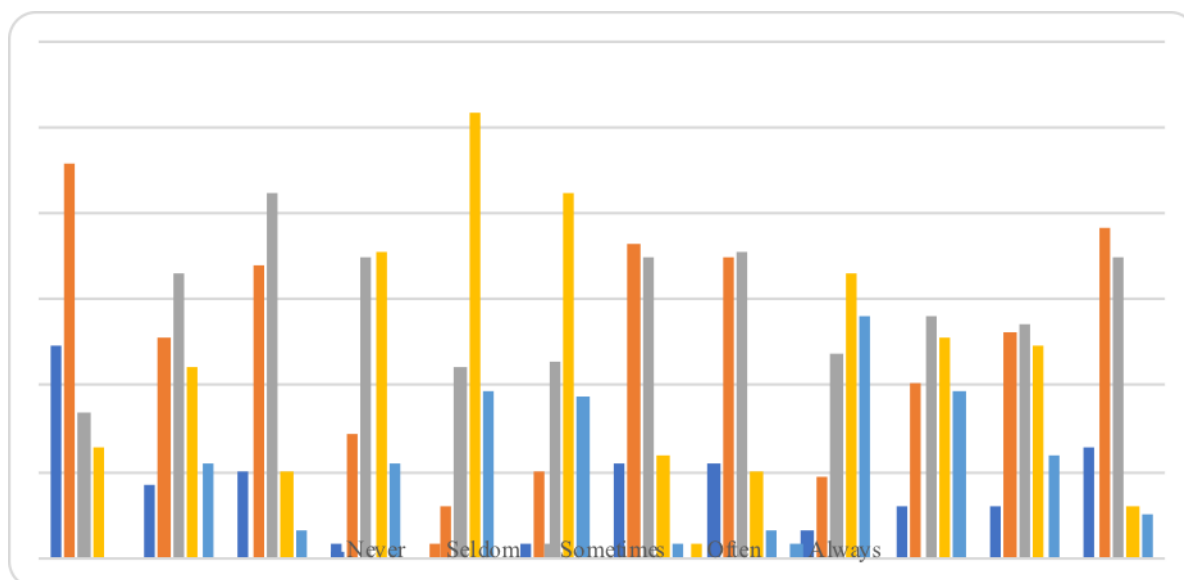


Figure 2: Students' experience of learner autonomy

3. DISCUSSION AND CONCLUSION

Extensive reading and learner autonomy have long been the focus of researchers on studying the process of language learning acquire. This study has investigated the involvement of the students with extensive reading and learner autonomy of 178 EFL learners in HPU2. Data revealed students' lack of autonomy and little experience of doing extensive reading as they were still uncertain of performing the reading activity on their own such as choosing the materials, reading on their own, finding their own way of reading. This was consistently proved by the students' answers in questionnaire. This information suggested that students still depended on teacher's support and instructions to find their appropriate way of reading. They were not confident enough to carry out the

activity without the help of the teacher. As the result, they seldom found their self-studying effectively. This was quite easy to understand when referring to their traditional learning environment before entering the university, where almost their activities in classroom or even at home were monitored by the teachers' instructions; especially in English class, where the common practice was that the teachers were still the main sources of providing complex materials for students to read in a short amount of time and the providers of vocabulary and grammar as well as translation in order to achieve the teaching target. However, as the literature strongly proves that extensive reading is do-able as the activity presses no pressure on students during their learning process as well as to gradually build up their autonomous learning spirit, therefore, it suggests that further study addressing the question *To what extent, does extensive reading impact on learner autonomy?* can be carried out to exploit the strengths of extensive reading in teaching and learning in order to help students to develop the learning autonomy and enhance the positive attitudes towards reading activity by using it as the supplementary activity beside classroom activity.

REFERENCES

1. Bamford J. & Day R.D. (2004), *Extensive reading activities for teaching language*, Cambridge: Cambridge University Press.
2. Chen et, al. (2013), "The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary", *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), pp.303-311.
3. Hedge T. (2000), *Teaching and learning in the language classroom*, Oxford: Oxford University Press.
4. Holec, H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
5. Imrie A. (2007), "Autonomy across the English curriculum through extensive reading", - Proceedings of the Independent Learning Association 2007 Japan Conference, Kanda University of International Studies, Japan.
6. Iwahori Y. (2008), Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL, *Reading in a Foreign Language*, 20(1), pp.70-91.
7. Lee J., Schallert D. L., Kim E. (2015), Effects of extensive reading and translation activities on grammar knowledge and attitudes for EFL learners, *US-China Education Review*, 7(11), pp.36-43.
8. Macaskill A., Denovan A. (2013), "Developing autonomous learning in first year university students using perspectives from positive psychology", *Studies in Higher Education*, 38 (1), pp. 124-142.
9. Nation P. (2015), "Principles guiding vocabulary learning through extensive reading", *Reading in a Foreign Language*, 27(1), pp.136-145.

10. Nguyen N. H. (2013), “National foreign languages 2020 project”, *Vietnam Engineering Education Conference*.
11. Rashidi N. & Piran M. (2011), “The effect of extensive reading on Iranian EFL learners’ vocabulary size and depth”, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), pp.471-482.
12. Sheu S.P. H. (2004), “The effects of extensive reading on learners’ reading ability development”, *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), pp.213-228.
13. Takase A. (2008), “The effectiveness of sustained silent reading in becoming autonomous learners”, *Forum for Foreign Language Education*, 11, 1-14.
14. Thomas, L., Hockings, C., Ottaway, J., & Jones, R. (2015), *Independent learning: students’ perspectives and experiences*, - Higher Education Academy.
15. Yamashita, J. (2015), “In search of the nature of extensive reading in L2: Cognitive, affective, and pedagogical perspectives”, - *Reading in a Foreign Language*, 27(1), pp.168-181.

BƯỚC ĐẦU TÌM HIỂU NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2 VỀ CHIẾN LƯỢC ĐỌC MỞ RỘNG VÀ TÍNH TỰ CHỦ TRONG HỌC TẬP

Tóm tắt: Chiến lược đọc mở rộng ngày càng được áp dụng rộng rãi trong quá trình giảng dạy ở các nước, đặc biệt là trong việc dạy ngoại ngữ. Tuy vậy, rất ít nghiên cứu được thực hiện để đánh giá mối quan hệ của chiến lược này với việc phát triển tính tự chủ trong học tập của người học, trong khi đây là một điểm yếu của người học Việt Nam. Nghiên cứu này được tiến hành để đánh giá nhận thức cũng như kinh nghiệm của sinh viên trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 về chiến lược đọc mở rộng và tính tự chủ trong học tập với mục đích bước đầu tìm hiểu thông tin cho một nghiên cứu sâu hơn về tác động của chiến lược đọc mở rộng lên việc tăng cường tính tự chủ trong học tập của sinh viên, cụ thể hơn là khả năng tự học, thông qua khảo sát 178 sinh viên các ngành Giáo dục mầm non, Ngôn ngữ Trung Quốc, Sư phạm Toán, Giáo dục tiểu học, Công nghệ thông tin,... Kết quả khảo sát cho thấy: 1) Sinh viên hầu như có ít hoặc không có nhiều kinh nghiệm thực hành chiến lược đọc mở rộng trong quá trình học, nhất là đọc bằng tiếng Anh; 2) Sinh viên chưa có nhiều tính tự chủ trong học tập. Vì vậy, để giúp sinh viên phát triển khả năng tự học của mình, giảng viên cần nâng cao nhận thức của sinh viên, tạo môi trường học tập tích cực, và lồng ghép các hoạt động đọc mở rộng bằng tiếng Anh một cách hợp lý để có thể khai thác tối đa thế mạnh của chiến lược đọc này trong việc nâng cao khả năng tự học của sinh viên.

Từ khoá: Chiến lược đọc mở rộng, tính tự chủ trong học tập, sinh viên không chuyên ngành tiếng Anh, trường ĐH Sư phạm Hà Nội 2

NGHIÊN CỨU GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG VÀ AN NINH TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÂY BẮC

Dương Xuân Lượng

Trường Đại học Tây Bắc

Tóm tắt. Thông tư Số: 40/2012/TT-BGDĐT 19 tháng 11 năm 2012 của Bộ giáo dục và đào tạo cũng đã xác định: “Giáo dục Quốc phòng - An ninh là môn học chính khóa, bắt buộc đối với học sinh các trường trung học phổ thông, trung cấp chuyên nghiệp; sinh viên các trường cao đẳng, đại học; là một nội dung cơ bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân”. Giáo dục Quốc phòng - An ninh là một bộ phận của nền giáo dục quốc dân, một nội dung cơ bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, giữ vị trí đặc biệt quan trọng trong công tác quốc phòng của Đảng,... Giáo dục Quốc phòng - An ninh cho học sinh, sinh viên là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước ta, nhằm giáo dục cho sinh viên lòng yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống của dân tộc; trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về quốc phòng an ninh và những kỹ năng quân sự cần thiết, để sinh viên nhận thức đầy đủ hơn quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Giải pháp nâng cao chất lượng môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại các trường Đại học hiện nay là công việc cấp thiết cần thực hiện của Nhà trường, của các Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại các trường Đại học.

Từ khóa: Bộ môn Giáo dục Quốc phòng -An ninh, Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh, Trường Đại học Tây Bắc, nâng cao chất lượng, giảng dạy, sinh viên, giải pháp nâng cao chất lượng. Đổi mới phương pháp.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Dương Xuân Lượng; Email: luongdhtb76@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục quốc phòng - An ninh (GDQP&AN) là một bộ phận của nền giáo dục quốc dân, một nội dung cơ bản, quan trọng trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, giữ vị trí đặc biệt quan trọng trong công tác quốc phòng của Đảng. GDQP&AN cho SV là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước ta, nhằm giáo dục cho học sinh sinh viên (HSSV) lòng yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống của dân tộc; trang bị cho học sinh, sinh viên những kiến thức cơ bản về quốc phòng

an ninh (QPAN) và những kỹ năng quân sự cần thiết, để HSSV nhận thức đầy đủ hơn quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Chính vì vậy mà có rất nhiều văn bản quan trọng của Đảng, Chính phủ quy định đối với công tác thực hiện nhiệm vụ GDQP&AN cho HSSV,... Nghị định 116/NĐ - CP ngày 10/7/2007 của Chính phủ về QP-AN chỉ rõ: “Giáo dục Quốc phòng - An ninh là bộ phận của nền giáo dục quốc dân, một nội dung cơ bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; là môn học chính khoá trong chương trình giáo dục và đào tạo trung học phổ thông đến đại học và các trường chính trị, hành chính, đoàn thể.

Trước yêu cầu cấp bách, lớn lao của công cuộc đổi mới giáo dục Đại học, mục tiêu và nhiệm vụ của Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc, thực trạng về cơ sở vật chất, đội ngũ GV, công tác dạy và học bộ môn GDQP&AN hiện nay, tác giả nhận thấy sự cần thiết cần phải thực hiện các giải pháp và đề xuất các giải pháp thiết thực nhằm nâng cao chất lượng Giáo dục bộ môn GDQP&AN cho SV tại Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Bắc.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng và sự cần thiết nâng cao chất lượng giáo dục bộ môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại Trung tâm giáo dục Quốc phòng và An ninh Đại học Tây Bắc

2.1.1. Thực trạng

Tại Trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Bắc, bộ môn GDQP&AN cho HS, SV ra đời cùng thời điểm thành lập Trung tâm vào năm 2013.

Trung tâm có chức năng: Giáo dục những kiến thức cơ bản về đường lối chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước về QP&AN; Giáo dục những kiến thức cơ bản về lòng yêu nước, rèn luyện sức khoẻ và lối sống, kỹ năng quân sự cần thiết để sẵn sàng tham gia vào sự nghiệp xây dựng và bảo vệ tổ quốc; Bồi dưỡng tinh thần cách mạng, lòng tự hào dân tộc cho tất cả HSSV. Xây dựng ý chí mạnh mẽ để vươn lên trong học tập và công tác, nâng cao trình độ học vấn và kỹ thuật, công nghệ để đáp ứng các yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước, hoàn thành mục tiêu Quốc gia: Dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ và văn minh.

Trung tâm có nhiệm vụ: Thực hiện theo Thông tư liên tịch số 123/2015/TTLT-BQP-BGDĐT-BLĐTBXH và Quyết định số 82/2007/QĐ-BGDĐT, Trung tâm GDQP&AN, Trường Đại học Tây Bắc có nhiệm vụ như sau: Xây dựng kế hoạch giáo dục hàng năm và giai đoạn theo quy định liên kết giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tiếp nhận SV, tổ chức học tập, rèn luyện phù hợp với kế hoạch đào tạo giữa các trường với Trung tâm GDQP&AN tại Trường Đại học Tây Bắc. Tiến hành các thủ tục bàn giao chặt chẽ về con người và kết quả học tập, rèn luyện cho các trường liên kết khi kết thúc khoá học (đợt học). Tổ chức dạy học, kiểm tra, thi, đánh giá kết quả học tập. Thông báo kết quả học tập, rèn luyện của SV với đơn vị liên kết, và tổ chức liên quan; cấp chứng chỉ GDQP&AN cho SV sau khi hoàn thành khóa học. Tổ chức nghiên cứu khoa học, tham gia biên soạn giáo trình,

sách giáo khoa, tài liệu về GDQP&AN. Bồi dưỡng, tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ cho GV, giáo viên, cán bộ quản lý; tổ chức hội thi, hội thao GDQP&AN. Thực hiện chế độ báo cáo, sơ kết, tổng kết, khen thưởng và xử lý vi phạm theo thẩm quyền. Thực hiện các nhiệm vụ khác theo quy định của pháp luật.

Nhiều năm qua, bên cạnh những thành tựu đã đạt được cùng rất nhiều nỗ lực hết mình của Ban giám hiệu, Lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN trường Đại học Tây Bắc, cùng giảng viên bộ môn GDQP&AN Nhà trường vẫn còn một số hạn chế trong công tác GDQP&AN. Đây là thực trạng, những khó khăn của Trung tâm, rất cần có những giải pháp thiết thực nhằm nâng cao chất lượng môn GDQP&AN.

Đội ngũ giảng viên của Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc thiếu về số lượng, vẫn còn giảng viên chưa đạt chuẩn.

Đầu tư cơ sở vật chất, phương tiện dạy học bộ môn GDQP&AN chưa đồng bộ. Việc xây dựng đội ngũ cán bộ giảng dạy chuẩn còn bị động, chưa đúng chuyên ngành dẫn đến khó khăn trong việc thực hiện mục tiêu, yêu cầu của bộ môn GDQP&AN. Hiện nay cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học môn GDQP-AN cho SV còn nhiều bất cập. Hệ thống thao trường, bãi tập, vũ khí trang bị, học cụ, trang phục chưa đáp ứng đủ nhu cầu học tập của SV,... Đó cũng là một trong những nguyên nhân dẫn đến chất lượng học tập môn GDQP-AN của SV còn hạn chế.

2.1.2. Sự cần thiết phải nâng cao chất lượng giáo dục bộ môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại trường Đại học nói chung và Đại học Tây Bắc nói riêng.

Vết phóng sự điều tra “Giáo dục quốc phòng - An ninh cho sinh viên: Diện rộng nhưng chưa sâu” (từ ngày 25 đến 28-4), tòa soạn nhận được nhiều ý kiến của lãnh đạo các trường đại học, các chuyên gia, giảng viên, sinh viên,... nêu lên một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng môn học Giáo dục Quốc phòng - An ninh. Hầu hết các ý kiến của các chuyên gia đầu ngành, các sinh viên khi được hỏi về môn học GDQP&AN đều khẳng định: **Kiến thức, trải nghiệm QPAN SV học là hành trang quan trọng của thanh niên trong quá trình lập thân, lập nghiệp, giúp SV có đủ khả năng sẵn sàng lên đường nhập ngũ khi Tổ quốc cần. Được học bộ môn GDQP&AN không chỉ là quyền lợi, trách nhiệm, mà còn là niềm tự hào đối với mỗi sinh viên. Môn học GDQP&AN nhằm bồi dưỡng cho SV lòng yêu nước, trách nhiệm của thanh niên trong công cuộc bảo vệ Tổ quốc.**

PGS.TS Nguyễn Mạnh Hùng, Hiệu trưởng Trường ĐH Nguyễn Tất Thành, TP Hồ Chí Minh cho rằng: “Để nâng cao chất lượng, hiệu quả môn học GDQPAN, tôi cho rằng, trước khi bước vào môn học, việc đầu tiên là các trường phải quan tâm làm tốt công tác tuyên truyền, giáo dục cho sinh viên hiểu rõ ý nghĩa, tầm quan trọng của kiến thức QPAN trong thời kỳ đất nước bước vào hội nhập quốc tế. Nhà trường cần nêu bật những đặc điểm thuận lợi, khó khăn của môn học để sinh viên có bước chuẩn bị tốt mọi mặt. Khi tổ chức học tập tại trường hoặc các trung tâm GDQPAN, đội ngũ cán bộ, GV cần có phương pháp truyền đạt phù hợp với đối tượng, chú trọng liên hệ các ví dụ sát thực tiễn chiến đấu của cha ông ta và nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc hiện nay, ... Từ đó, SV sẽ hiểu được bảo vệ Tổ quốc là

những điều giản dị gắn với công việc của họ, đó là xây dựng tư tưởng vững vàng, học giỏi, lao động tốt. Kiến thức QPAN hôm nay SV học là hành trang quan trọng của thanh niên trong quá trình lập thân, lập nghiệp, giúp các em có đủ khả năng sẵn sàng lên đường nhập ngũ khi Tổ quốc cần” - *Hùng Khoa* (ghi).

Đại tá Đỗ Quốc Tam, Trưởng Khoa GDQPAN, Trường ĐHSPT Hà Nội cho rằng: “Để nâng cao chất lượng dạy học môn GDQPAN, cần phải có một đội ngũ cán bộ giảng dạy có đủ kiến thức, trình độ, năng lực, kinh nghiệm. Về cơ bản, hiện nay các trung tâm GDQPAN, khoa GDQPAN thuộc các trường đại học đều có đội ngũ cán bộ giảng dạy là sĩ quan biệt phái. Tuy nhiên, số lượng GV chưa đáp ứng đủ nhu cầu. Do đó, việc cần làm hiện nay là các trung tâm, khoa GDQPAN cần chú trọng xây dựng đội ngũ cán bộ, GV có đủ về số lượng và bảo đảm chất lượng. Muốn vậy, hằng năm cần tích cực tổ chức đào tạo bổ sung, bồi dưỡng, tập huấn nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ này. Cùng với đó, thường xuyên tổ chức cho cán bộ, giảng viên cập nhật các thông tin, kiến thức mới, tăng cường hoạt động đổi mới phương pháp, trao đổi, nghiên cứu khoa học giảng dạy” - *Thanh Quế* (ghi)

Đại tá Dương Văn Nhị, Trợ lý, Phòng Giáo dục Quốc phòng, Cục Dân quân tự vệ, Bộ Tổng tham mưu cho rằng: “Có một thực tế là hiện nay cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học môn GDQPAN cho sinh viên còn nhiều bất cập. Hệ thống thao trường, bãi tập, vũ khí trang bị, học cụ, trang phục chưa đáp ứng đủ nhu cầu học tập của SV. Một số trung tâm GDQPAN đã được thành lập từ khá lâu, song chưa xây dựng cơ sở vật chất, thao trường, giảng đường, bãi tập như: Trung tâm GDQPAN - Trường Đại học Tây Bắc, Trung tâm GDQPAN - Trường Đại học Hồng Đức,...

Đó cũng là một trong những nguyên nhân dẫn đến chất lượng học tập môn GDQPAN của sinh viên còn hạn chế. Để khắc phục thực trạng này, chúng tôi đã tham mưu cho các cơ quan cấp trên bổ sung, nâng cấp trang thiết bị phục vụ dạy học; thay thế các trang thiết bị cũ, độ chính xác không cao. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng đã đề nghị với các cơ sở sản xuất trang thiết bị và mô hình học cụ khi bàn giao cho các cơ sở giáo dục đại học, các trung tâm GDQPAN phải có sự hướng dẫn, tập huấn chuyên môn trong bảo quản sử dụng. Phòng Giáo dục Quốc phòng cũng đã tích cực phối hợp với các đơn vị chức năng để tham mưu, đề xuất cơ quan cấp trên ban hành thông tư hướng dẫn về bảo quản vũ khí trang bị dạy học, bảo đảm trang phục cho SV học môn GDQPAN” - *Cẩm Phong* (ghi).

Nguyễn Thị Dung, sinh viên Khoa Văn học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHQG Hà Nội): Từ thực tế học tập bộ môn GDQPAN, em thấy rằng, được học bộ môn này không chỉ là quyền lợi, trách nhiệm, mà còn là niềm tự hào đối với mỗi sinh viên. Qua môn học giúp chúng em được bồi dưỡng, nâng cao kiến thức về QPAN, huấn luyện, rèn luyện các kỹ năng quân sự để sẵn sàng lên đường nhập ngũ bảo vệ Tổ quốc. Vì vậy, theo em, mỗi sinh viên cần phải nâng cao nhận thức, ý thức và xác định rõ vai trò, trách nhiệm của mình đối với môn học quan trọng này; đồng thời coi đây không chỉ là môn học điều kiện, mà là môn học trang bị những kiến thức hữu ích đối với bản thân trong cuộc

sống. Em cũng kiến nghị nên đưa kết quả môn học GDQPAN vào bảng điểm học tập cuối khóa, qua đó tạo động lực cho sinh viên học tập tốt hơn môn học này” - *Minh Anh* (ghi).

Để thực hiện có hiệu quả các nhiệm vụ được giao - nâng cao chất lượng giáo dục bộ môn GDQP&AN cho HSSV; Nâng cao chất lượng giảng viên giảng dạy bộ môn GDQP&AN tại Trung tâm bảo đảm chất lượng đáp ứng nhu cầu xã hội trong mọi điều kiện; Nâng cao chất lượng toàn diện, Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc đã có những giải pháp thiết thực như: Nâng cao chất lượng về nội dung chương trình; Đa dạng hóa hoạt động giảng dạy, hoạt động công tác chính trị tư tưởng và tổ chức; Bảo đảm cơ sở vật chất và phương tiện dạy học; Nâng cao ý thức tự học của HSSV.

2.2. Nội dung giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục bộ môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho học sinh, sinh viên

2.2.1. *Đẩy mạnh công tác xây dựng kế hoạch tập huấn, kiểm tra, công tác dạy và học môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho Giảng viên và Sinh viên*

Lập kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học: là yếu tố đầu tiên, quan trọng trong quá trình quản lý nhằm hoạch định hướng đi, thực hiện tốt mục tiêu đổi mới phương pháp dạy học. Kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học trong nhà trường nhằm chi tiết hóa kế hoạch năm học, chỉ ra các công việc quan trọng cần phải thực hiện trong từng thời điểm nhằm đạt đến mục tiêu dạy học của nhà trường trong năm học. Xây dựng kế hoạch càng chi tiết, sát hợp thì việc tổ chức thực hiện càng dễ dàng đạt hiệu quả cao.

Xây dựng kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học bao gồm: (Xác định mục đích, nội dung đổi mới phương pháp dạy học, sắp xếp thời gian cho từng nội dung phù hợp với chương trình giáo dục và điều kiện dạy học của nhà trường; Xác định vị trí, vai trò của từng lực lượng tham gia đổi mới phương pháp dạy học; Xác định điều kiện phục vụ việc đổi mới phương pháp dạy học. Xây dựng chương trình các chuyên đề đổi mới phương pháp dạy học và phân công người chịu trách nhiệm chính. Trong quản lý xây dựng kế hoạch, cán bộ quản lý cần xây dựng bộ máy giám sát quá trình thực hiện kế hoạch. Các thông tin phản hồi cần được phân tích, đánh giá một cách cẩn thận. Trên cơ sở đó, nhà quản lý sẽ đề xuất các giải pháp phù hợp để điều chỉnh kế hoạch hoặc tăng cường chỉ đạo thực hiện, giúp cho GV thực hiện tốt kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học của Trung tâm.

Kiểm tra tính khoa học, tính hợp lý, tính khả thi của kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học. Kiểm tra việc phối hợp giữa các bộ phận, lực lượng trong trường khi thực hiện đổi mới phương pháp dạy học. Kiểm tra cơ sở vật chất phục vụ cho giảng dạy. Trung tâm xây dựng những tiêu chuẩn kiểm tra kế hoạch bài dạy và triển khai bài dạy trên lớp theo hướng đổi mới phương pháp dạy học để khi kiểm tra, đánh giá công bằng và khách quan. Khi xây dựng chuẩn đánh giá về việc triển khai kế hoạch bài dạy và triển khai bài dạy trên lớp theo hướng lấy hoạt động của SV làm trung tâm. Ngoài ra khi đánh giá phương pháp dạy học mới phải chú ý phương pháp dạy học đặc trưng bộ môn, phù hợp với đối tượng sinh viên, chú trọng bồi dưỡng cho sinh viên phương pháp tự học, khả năng hợp tác, rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú và trách nhiệm học tập cho SV.

Khen thưởng đối với GV thực hiện đổi mới phương pháp dạy học đạt hiệu quả cao và rút kinh nghiệm, phê bình những GV vẫn còn dạy theo phương pháp dạy học truyền thống và đưa vào tiêu chuẩn xét thi đua cuối học kỳ, cuối năm học. Lấy ý kiến nhận xét của SV đối với GV để GV điều chỉnh phương pháp dạy học cho thích hợp và hướng dẫn SV lựa chọn phương pháp học tập. Các Trung tâm mạnh dạn lấy ý kiến của HSSV để thấy được mong muốn nguyện vọng của HS, SV được học phương pháp mới, vì bất kỳ HSSV nào cũng muốn các tiết học sinh động, hấp dẫn và tiếp thu bài học một cách hiệu quả.

Lập danh mục công việc cần làm để đạt mục tiêu đổi mới phương pháp dạy học; Xác định rõ chức năng của từng bộ phận trong trường để phân công nhiệm vụ cho từng cá nhân, bộ phận trong trường tham gia đổi mới phương pháp dạy học. GV chịu trách nhiệm chính trong việc đổi mới phương pháp (ĐMPP) dạy học từ khi lập kế hoạch bài dạy đến việc triển khai phương pháp dạy học ở trên lớp và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV. Phòng quản lý thiết bị, thư viện tạo điều kiện về vật chất phục vụ tốt cho việc đổi mới phương pháp dạy học của GV. Công đoàn trường, Đoàn thanh niên có trách nhiệm phối hợp với Ban giám hiệu, lãnh đạo Trung tâm.

2.2.2. Nâng cao chất lượng về nội dung chương trình dạy học

Nâng cao chất lượng về đổi mới nội dung chương trình là bổ sung, đổi mới và hoàn thiện nội dung giảng dạy của bộ môn, đúng, đủ nội dung chương trình đã được ban hành theo quy định, đúng, đủ về thời lượng, sử dụng các tài liệu, số liệu mới vào bài giảng,...

Trên cơ sở nội dung, chương trình khung GDQP&AN do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, Trung tâm trao đổi, thống nhất với các trường thành viên và trường liên kết về thời gian, nội dung, chương trình chi tiết môn học cho từng trường bảo đảm phù hợp với chuyên ngành đào tạo của SV. Từ đó, xây dựng kế hoạch huấn luyện khoa học, tăng thời gian huấn luyện thực hành và các hoạt động ngoại khóa. Với các chuyên đề về đường lối, quan điểm của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, âm mưu, thủ đoạn “diễn biến hòa bình” của các thế lực thù địch,...

Trung tâm bố trí giảng viên có trình độ lý luận, kiến thức chuyên môn toàn diện gắn với chuyên ngành mà SV theo học, giúp cho SV nhận thức sâu hơn. Đặc biệt, Trung tâm thường xuyên cập nhật, bổ sung những nội dung mới về nhiệm vụ quân sự, quốc phòng, bảo vệ Tổ quốc, nhất là Luật Biển Việt Nam; quan điểm, chủ trương của Đảng, Nhà nước ta về giải quyết các vấn đề trên Biển Đông và Công ước của Liên hợp quốc về Luật Biển năm 1982, đảm bảo nội dung GDQP&AN cho SV luôn theo kịp sự phát triển của thực tiễn đất nước.

2.2.3. Tăng cường công tác đổi mới phương pháp dạy học

Song song với đổi mới nội dung, chương trình, lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN trực thuộc Trường Đại học chú trọng *đổi mới phương pháp dạy học* theo hướng tích cực, coi đây là khâu đột phá để nâng cao chất lượng GDQP&AN cho SV. Nhà trường, trung tâm chỉ đạo đội ngũ cán bộ, giảng viên tích cực tham gia nghiên cứu khoa học, tăng cường ứng dụng CNTT, sử dụng phương tiện hiện đại vào giảng dạy; thực hiện biên soạn giáo án điện

tử, các bài giảng đều được minh họa bằng âm thanh, mô phỏng các tình huống chiến đấu, động tác kỹ thuật, chiến thuật, trường bắn và đưa những hình ảnh, thông tin mới về hoạt động quân sự, QPAN, tạo sự sinh động, hấp dẫn, lôi cuốn người học qua từng chuyên đề.

Trong quá trình lên lớp, trung tâm yêu cầu đội ngũ giảng viên khắc phục triệt để việc truyền thụ một chiều, tăng cường gợi ý, hướng dẫn, trao đổi giữa thầy và trò, phát huy tinh thần tự học, tự nghiên cứu của SV. Trung tâm quán triệt, thực hiện nghiêm túc Thông tư 40/2012/TT-BGDĐT, ngày 19-11-2012 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định tổ chức dạy, học và đánh giá kết quả học tập môn học GDQP&AN, tăng cường công tác thanh tra, kiểm tra việc giảng dạy và đánh giá kết quả học tập, bảo đảm khách quan, công bằng, chính xác.

2.2.4. Xây dựng đội ngũ cán bộ, giảng viên có đủ số lượng, chất lượng đạt chuẩn hóa

Tổ chức các lớp tập huấn, bồi dưỡng phương pháp dạy học tích cực nhằm trang bị cho GV những phương pháp dạy học để GV có nhiều cơ hội lựa chọn phù hợp. Chú ý nội dung, hình thức bồi dưỡng, thời gian để thu hút nhiều GV và cán bộ quản lý tham dự. Bồi dưỡng GV kỹ năng ứng dụng CNTT và bồi dưỡng dạy học theo phương pháp dạy học theo dự án, để đáp ứng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay. **Mời chuyên viên về phương pháp dạy học mới để tập huấn sâu rộng cho giảng viên.**

Tạo điều kiện cho GV nghiên cứu khoa học, học tập, rèn luyện tay nghề. Trong chỉ đạo thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, lãnh đạo Trung tâm chú trọng chỉ đạo tổ chuyên môn thực hiện đổi mới phương pháp dạy học như: Đưa việc đổi mới phương pháp dạy học thành một nội dung chính các buổi sinh hoạt chuyên môn nhằm giải quyết, tháo gỡ những vấn đề nảy sinh như chưa thống nhất được mục tiêu, hướng đổi mới phương pháp dạy học, đăng kí tiết thao giảng, dự giờ để giảng viên học hỏi phương pháp dạy học lẫn nhau. Kiểm tra mức độ phù hợp giữa phương pháp dạy học và mục tiêu bài dạy, phương pháp dạy học được lựa chọn và thiết kế nhằm phát huy tính tích cực nhận thức của SV.

Hàng năm Trung tâm cần tích cực tổ chức đào tạo bổ sung, bồi dưỡng, tập huấn nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ này. Mặt khác, Trung tâm chú ý tăng cường hoạt động đổi mới phương pháp, duy trì dự giờ, bình giảng, hội giảng để đội ngũ cán bộ, GV học hỏi, trao đổi kinh nghiệm, phương pháp giảng dạy.

2.2.4. Giải pháp về thiết lập mô hình tự học cho học sinh, sinh viên trong học tập bộ môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh

SV học tập bộ môn GDQP&AN thực hiện như SV học các môn học khác; Tuy nhiên do tính chất đặc thù của môn học nên HS, SV học tập bộ môn GDQP&AN vừa học tập lĩnh hội kiến thức mới vừa rèn luyện lễ tiết, tác phong, tính kỷ luật,... và các chế độ gần như các đơn vị quân đội .

SV tham gia học tại trung tâm GDQP&AN Trường Đại học Tây Bắc nói chung và bộ môn GDQP&AN nói riêng, tự học, tự nghiên cứu giữ vai trò quan trọng. Đối với hình thức đào tạo của Trung tâm, vấn đề tự học ngoài giờ lên lớp của HSSV khi tham gia học tập môn GDQP&AN có thể xem là điều kiện tiên quyết quyết định chất lượng, hiệu quả của quá trình

đào tạo trong bộ môn. Tự học là một mắt xích, yếu tố quan trọng quyết định chất lượng, sự thành công của đào tạo, biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo của người học.

2.2.5. Giải pháp về cơ sở vật chất, phương tiện dạy

Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong giảng dạy có vai trò rất quan trọng trong giảng dạy các bộ môn tại trường Đại học trong đó có bộ môn GDQP&AN, nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả môn học, tạo sự say mê, hứng thú trong giảng dạy và học tập.

Bộ môn GDQP&AN là môn học đặc thù do có nhiều nội dung liên quan, cần sử dụng CNTT và các thiết bị khác, do đó về cơ sở vật chất, phương tiện dạy học bộ môn cũng được quản lý chặt chẽ từ khâu mua sắm, sử dụng và bảo quản nên gặp nhiều khó khăn.

Từ thực tế về đặc thù bộ môn, Trung tâm cần có những giải pháp khoa học trong công tác quản lý dụng cụ học tập môn QPAN. Trung tâm, *đẩy mạnh đầu tư cơ sở vật chất, từng bước hiện đại hóa trang thiết bị dạy học, từng bước hiện đại hóa trang thiết bị dạy học*. Thời gian qua, ngoài nguồn ngân sách trên cấp, Trung tâm chủ động đề xuất với Đảng ủy, Ban Giám đốc Nhà trường quan tâm đầu tư mua sắm bảo đảm hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, giảng đường, nơi ăn ở, sinh hoạt, quân trang, giáo trình tài liệu theo quy định của môn học cho SV; chủ động liên hệ với các đơn vị quân đội bảo đảm thao trường, bãi tập.

Phát huy những thành tích đạt được nhiều năm xây dựng và trưởng thành, cán bộ, GV, công nhân viên trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc tiếp tục quán triệt sâu sắc đường lối quân sự, quốc phòng của Đảng, không ngừng nâng cao chất lượng công tác, góp phần thực hiện thắng lợi nhiệm vụ xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN.

2.2.6. Bảo đảm trang thiết bị phục vụ học tập cho sinh viên

Để khắc phục thực trạng này, lãnh đạo Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc đã tham mưu cho các cơ quan cấp trên bổ sung, nâng cấp trang thiết bị phục vụ dạy học; thay thế các trang thiết bị cũ, độ chính xác không cao. Bên cạnh đó, lãnh đạo Trung tâm đã đề nghị với các cơ sở sản xuất trang thiết bị và mô hình học cụ khi bàn giao cho các cơ sở giáo dục đại học, các trung tâm GDQPAN phải có sự hướng dẫn, tập huấn chuyên môn trong bảo quản sử dụng. Các trung tâm GDQP&AN tích cực phối hợp với các đơn vị chức năng để tham mưu, đề xuất cơ quan cấp trên ban hành thông tư hướng dẫn về bảo quản vũ khí trang bị dạy học, bảo đảm trang phục cho SV học môn GDQP&AN.

2.3. Một số đề xuất nhằm nâng cao chất lượng môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh Trường Đại học Tây Bắc trong giai đoạn hiện nay

2.3.1. Bảo đảm cơ sở vật chất thiết bị phục vụ giảng dạy

Yêu cầu đảm bảo tính đồng bộ cơ sở vật chất ở trung tâm GDQP&AN p, có kế hoạch khoa học, hợp lý, phù hợp các quy định của Chính phủ và Bộ GD&ĐT, bảo đảm điều kiện quy chuẩn.

Nhà trường cần quan tâm bổ sung cơ sở vật chất theo danh mục thiết bị dạy học tối thiểu cho Trung tâm GDQP&AN như: phòng học, máy chiếu, âm thanh,... Thiết bị dạy học đúng chủng loại và chất lượng, tránh tình trạng giờ học như những buổi tham quan.

2.3.2. Tăng cường phối hợp trong tổ chức quản lý chất lượng đào tạo và công tác thi đua khen thưởng

Để phát huy tính tích cực, sáng tạo trong công tác, học tập, rèn luyện của cán bộ GV và HS, SV cần có kế hoạch phối hợp trong tổ chức quản lý chất lượng đào tạo và công tác khen thưởng, động viên kịp thời. Bên cạnh đó Trung tâm luôn duy trì kỉ luật nghiêm minh, bảo đảm giữ được môi trường văn hoá quân sự tăng cường tinh thần giảng dạy của GV và tinh thần học tập của SV đối với môn GDQP&AN. Hoàn thiện cơ cấu tổ chức, nâng cao hiệu quả vận hành và cơ chế lãnh đạo, quản lý công tác GDQP&AN ở Trung tâm theo hướng nâng cao năng lực lãnh đạo, quản lý và điều hành nhằm phát huy cao nhất vai trò, trách nhiệm của bộ máy quản lý lãnh đạo tại trung tâm. Nâng cấp năng lực đào tạo ở trung tâm GDQP&AN, bảo đảm thực hiện nhiệm vụ GDQP&AN cho HSSV các trường theo phân luồng của Bộ GD&ĐT nhằm tăng hiệu quả đầu tư và nâng cao hiệu quả và chất lượng bộ môn GDQP&AN cho SV nói chung. Tăng cường phối hợp chặt chẽ với các cơ quan, ban chức năng, tạo ra sự đồng bộ trong quản lý GDQP&AN cho SV. Chất lượng giảng dạy của bộ môn GDQP&AN cho SV liên quan đến nhiều cơ quan chức năng của trung tâm và nhà trường.

Thực hiện đúng các văn bản quy phạm pháp luật về trung tâm GDQP&AN mà Bộ GD&ĐT đã ban hành sẽ tạo ra sự đồng bộ và nhất quán giữa các bộ phận, các đơn vị trong việc hiểu, quán triệt và triển khai tinh thần của các văn bản chỉ thị, không để gây ra tình trạng lúng túng, chậm trễ trong thực hiện.

2.3.3. Tổ chức các Hội thảo Khoa học Giáo dục Quốc phòng - An ninh

Hàng năm Nhà trường, Trung tâm GDQP&AN cần chú ý tổ chức các Hội thảo cấp cơ sở, cấp Quốc gia do Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc chủ trì, mời mời các nhà khoa học, chuyên gia trong lĩnh vực GDQP& đến dự, chia sẻ, trao đổi kinh nghiệm, phương pháp,... nâng cao chất lượng môn Giáo dục QPAN. Khuyến khích cán bộ, giảng viên có các bài báo cáo khoa học chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm và các đề xuất phù hợp với thực trạng Nhà trường để nâng cao chất lượng giáo dục môn GDQP&AN.

3. KẾT LUẬN

Nâng cao chất lượng giáo dục của bộ môn GDQP&AN cho SV là một nội dung, nhiệm vụ quan trọng của trung tâm GDQP&AN nói riêng và giáo dục Đại học nói chung. Trong bối cảnh phát triển của đất nước hiện nay, để nâng cao chất lượng, hiệu quả bộ môn GDQP&AN ở trung tâm GDQP&AN cần phải coi trọng công tác tích cực đổi mới về nội dung, phương pháp và nâng cao ý thức tự học của SV. Các hoạt động nâng cao chất lượng giáo dục của bộ môn GDQP&AN cho SV phải tuân thủ theo lí luận của giáo dục, lí luận giáo dục quân sự. Công tác nâng cao chất lượng GDQP&AN cần có sự phối hợp giữa các phòng, ban chức năng với bộ môn, đặc biệt phải có sự phối hợp giữa các bộ môn thống nhất với nhau.

Trước thực trạng chung về bộ môn GDQP&AN tại các trường Đại học hiện nay, tác giả bài viết đề xuất một số giải pháp chung và một số đề xuất giải pháp dành riêng cho công tác dạy và học môn GDQP&AN tại trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc, nhằm nâng cao chất lượng bộ môn GDQP&AN. Đó là việc cần thiết có sự thống nhất, nhất trí của Ban giám hiệu, các phòng ban, các khoa trong việc liên kết, nâng cao chất lượng môn học GDQP&AN. Mỗi GV cần tự ý thức trau dồi, học tập, nâng cao nghiệp vụ, chuyên môn đáp ứng tình hình GD hiện nay và đáp ứng được đặc thù của bộ môn GDQP&AN tại Trung tâm GDQP&AN Đại học Tây Bắc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Bí thư Trung Ương Đảng (2004), *Chỉ thị 40 - CT/TW về Xây dựng và nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục*.
2. Đặng Quốc Bảo (2007), *Phát triển giáo dục và quản lý nhà trường*, tài liệu tập hợp các bài báo từ 2005 - 2007.
3. Chính Phủ (2011), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
4. Phạm Hồng Kỳ (2012), “*Một số biện pháp nâng cao chất lượng Giáo dục quốc phòng - An ninh cho học sinh, sinh viên*”, Tạp chí Dân quân tự vệ.
5. Tạp chí Dân chủ và pháp luật (2015), *Giáo dục Quốc phòng và An ninh trong nhà trường*, số chuyên đề, Nxb. Tư pháp.

SOLUTION TO ENHANCE THE QUALITY OF NATIONAL DEFENCE AND SECURITY EDUCATION AT TAY BAC UNIVERSITY

Abstract: According to Circulars No.40/2012/TT-BGDĐT dated November 19th, 2012 by the Ministry of Education and Training, “The national defence and security education is required for students studying at high schools and vocational schools; colleges and universities; thus it is considered as the background knowledge for the national defence and security. Therefore, this subject is also a part of the national education and plays a very important role in guaranteeing the defence works of the Communist Party of Vietnam. The national defence education provides some fundamental policies laid down by Vietnamese Government and Communist Party for students. Accordingly, learners are expected to be aware of the patriotism, socialism, and show their respect to Vietnamese tradition. Besides, it also raises the awareness of students about the right, the duty and the responsibility for developing and protecting the country by providing essential background knowledge of defence and security as well as military skills. It has been necessary for all schools and the University National Defence and Security training center to find solutions to improve the quality of teaching the subject.

Keywords: The national defence and security education, the National Defence and Security training center, Tay Bac University, improve quality, teaching, students, solutions to improve the quality.

XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG CHƠI NHẪM PHÁT TRIỂN TÍNH SÁNG TẠO CHO TRẺ 5 – 6 TUỔI

Kim Thị Hải Yến, Nguyễn Thị Kim Ngân

Trường Đại học Hùng Vương

Tóm tắt: Bài viết đề cập đến các phương pháp xây dựng môi trường tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ ở trường mầm non nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi. Trên cơ sở nghiên cứu những khó khăn giáo viên thường gặp phải trong quá trình xây dựng môi trường chơi cho trẻ 5 - 6 tuổi, bài báo xác định những thành phần cơ bản của môi trường chơi và tìm hiểu thực trạng mức độ biểu hiện tính sáng tạo của trẻ 5 - 6 tuổi trong hoạt động vui chơi để đề xuất một số biện pháp xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi.

Từ khóa: xây dựng; môi trường chơi; hoạt động vui chơi; tính sáng tạo trẻ 5 - 6 tuổi.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Kim Thị Hải Yến; Email: haiyenko0211@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc phát triển tính sáng tạo cho người học là một trong những mục tiêu, nhiệm vụ quan trọng giúp con người có khả năng học tập, lao động, khả năng thích ứng với mọi biến động trong đời sống kinh tế - xã hội. Sự phát triển tính sáng tạo nói riêng và phát triển toàn diện nhân cách nói chung của trẻ được diễn ra trong quá trình trẻ sống và hoạt động trong môi trường xã hội mà trong đó hoạt động chủ đạo giữ vai trò quyết định. Với trẻ 5 - 6 tuổi, hoạt động vui chơi (HĐVC) là hoạt động chủ đạo và trong khi chơi những điều kiện vật chất, hoàn cảnh xung quanh, những mối quan hệ, tình huống chơi, môi trường chơi,... nảy sinh tính sáng tạo của trẻ [4]. Vì vậy, để phát triển tính sáng tạo của trẻ qua trò chơi, người giáo viên khi hướng dẫn trẻ chơi phải xây dựng được môi trường chơi hấp dẫn, thu hút trẻ tham gia vào trò chơi và tạo hứng thú, phát huy tính tích cực, sáng tạo của trẻ [6]. Trong giáo dục mầm non hiện nay đề cao vai trò của môi trường giáo dục đối với sự phát triển toàn diện của trẻ, trong đó có tính sáng tạo. Trong thực tế, quá trình xây dựng môi trường chơi cho trẻ đã được giáo viên quan tâm nhưng chưa đúng mức và còn bộc lộ nhiều hạn chế, do vậy chưa phát huy được vai trò của môi trường chơi trong việc phát triển tính sáng tạo cho trẻ. Kết quả của bài báo sẽ góp phần làm giảm bớt những áp lực của giáo viên, đồng thời giúp trẻ có thể phát triển tính sáng tạo của bản thân, từ đó góp phần thực hiện

thăng lợi mục tiêu giáo dục mầm non.

2. NỘI DUNG

2.1. Những khó khăn giáo viên khi xây dựng môi trường chơi cho trẻ 5 - 6 tuổi

Có rất nhiều khó khăn khi giáo viên xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi. Qua điều tra bằng phiếu anket, qua quan sát và trao đổi trực tiếp với giáo viên, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 1. Những khó khăn giáo viên thường gặp khi xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi

TT	Những khó khăn thường gặp	Số lượng	Tỉ lệ %
1	Cơ sở vật chất, đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi nghèo nàn, thiếu thốn	38/40	95
2	Số lượng trẻ trong lớp quá đông	40/40	100
3	Đòi hỏi cao của chương trình giáo dục mầm non mới	35/40	87,5
4	Phương pháp, biện pháp tổ chức trò chơi còn nhiều bất cập	27/40	67,5
5	Không gian chơi còn hạn chế	39/40	97,5
6	Thiếu tài liệu hướng dẫn xây dựng môi trường chơi	31/40	77,5

Qua bảng trên ta thấy, giáo viên mầm non thường gặp nhiều khó khăn trong việc xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ. Trong đó khó khăn mà giáo viên thường gặp nhất là số lượng trẻ trong lớp quá đông, không thể xây dựng được môi trường vật chất và môi trường tâm lý đáp ứng nhu cầu, sở thích và sự sáng tạo của trẻ (100% giáo viên gặp khó khăn về vấn đề này); tiếp đến là không gian chơi cho trẻ còn hạn chế (97,5% giáo viên gặp khó khăn trong việc lựa chọn không gian chơi phù hợp với chủ đề chơi, nội dung chơi); và cơ sở vật chất, đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi nghèo nàn, thiếu thốn không đáp ứng được yêu cầu của việc xây dựng môi trường chơi cho trẻ ở các chủ đề giáo dục khác nhau (95% giáo viên gặp khó khăn về vấn đề này). Số giáo viên gặp khó khăn trong việc sử dụng phương pháp, biện pháp tổ chức trò chơi tuy cũng khá nhiều, nhưng cũng thấp hơn so với các khó khăn khác.

Quan sát thực tế cho thấy, các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi trong các góc chơi rất nghèo nàn, thiếu thốn. Phần lớn các trường mầm non sử dụng những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi mua sẵn. Giáo viên thiếu chủ động trong làm đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi dẫn đến các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi của trẻ nghèo nàn về chủng loại, kiểu dáng, màu sắc,... và hạn chế về số lượng.

Không gian chơi của trẻ thì chật chội, bên cạnh đó số lượng trẻ thì lại quá đông do vậy gây khó khăn trong việc tổ chức cho trẻ chơi. Chính những điều này cũng gây ra những áp lực lớn đối với giáo viên.

Theo chương trình giáo dục mầm non mới, các chủ đề giáo dục được thay đổi theo

năm học. Ở mỗi chủ đề đòi hỏi giáo viên phải sắp xếp, bố trí và lựa chọn các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu ở các góc sao cho phù hợp với chủ đề giáo dục. Nhiều giáo viên vì những lí do chủ quan và khách quan chưa chú trọng đến việc xây dựng môi trường chơi phù hợp với chủ đề giáo dục; nếu có cũng chỉ di chuyển vị trí giữa các góc chơi, thay đổi lại một số đồ dùng, đồ chơi trong góc chơi đó,... do vậy chưa gây được hứng thú, sự tích cực, sáng tạo cho trẻ.

Thực tế cho thấy, hiện nay giáo viên mầm non chưa có tài liệu hướng dẫn xây dựng môi trường chơi một cách cụ thể. Vấn đề đặt ra là các nhà khoa học cần biên soạn tài liệu hướng dẫn giáo viên xây dựng môi trường chơi cho trẻ; ngành Giáo dục mầm non cần có kế hoạch tập huấn bồi dưỡng kĩ năng xây dựng môi trường chơi nhằm góp phần giáo dục phát triển nhân cách nói chung, tính sáng tạo cho trẻ mầm non.

2.2. Thực trạng mức sáng tạo của trẻ 5 - 6 tuổi trong hoạt động vui chơi

** Khách thể điều tra:*

- Chúng tôi tiến hành khảo sát 140 trẻ tại 04 lớp 5-6 tuổi tại trường mầm non Gia Cẩm và trường mầm non Tiên Cát thành phố Việt Trì – Tỉnh Vĩnh Phúc. Xác định thực trạng mức độ biểu hiện tính sáng tạo của trẻ ở góc chơi phân vai dựa trên các tiêu chí:

** Tiêu chí đánh giá:*

Tiêu chí 1: Trẻ nảy sinh ý tưởng chơi mới lạ, phong phú, đa dạng phù hợp với nội dung, nhiệm vụ chơi và với chủ đề giáo dục; *Tiêu chí 2:* Trẻ có kĩ năng đóng vai, có ý thức lựa chọn, tìm kiếm bạn chơi, các phương tiện, cách thức thực hiện ý tưởng chơi, giải quyết nhiệm vụ chơi; *Tiêu chí 3:* Biết sử dụng phối hợp đồ dùng, đồ chơi, vật thay thế để thực hiện ý tưởng chơi nhằm tạo nên sự mới lạ của trò chơi cho nhóm chơi; *Tiêu chí 4:* Trẻ cùng nhau tổ chức trò chơi, cùng nhau thiết lập luật chơi, mở rộng, làm phong phú nội dung chơi, phát triển chủ đề chơi, tạo mối liên kết bền vững giữa các nhóm chơi, đưa ra thêm trò chơi đóng vai mới.

** Thang đánh giá:* Mỗi tiêu chí chúng tôi đánh giá theo 4 mức độ biểu hiện:

- *Mức độ cao:* 4 điểm; *Mức độ khá cao:* 3 điểm; *Mức độ trung bình:* 2 điểm; *Mức độ thấp:* 1 điểm

** Kết quả điều tra*

Bảng 2. Thực trạng mức sáng tạo của trẻ 5 - 6 tuổi ở góc chơi phân vai.

Mức độ								$\overline{X}$
Cao		Khá cao		Trung bình		Thấp		
SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	
7	7,5	18	20,4	51	56,6	14	15,5	6,38

Nhìn vào bảng 2.7a ta thấy, mức độ sáng tạo của trẻ 5 - 6 tuổi ở góc chơi phân vai tập trung chủ yếu ở mức trung bình (56,6%) và mức độ thấp chiếm tỉ lệ tương đối cao (15,5%). Trong khi đó, số trẻ có khả năng sáng tạo ở mức độ cao và khá cao đạt 27,9%.

Quan sát trẻ chơi trong góc phân vai chúng tôi thấy, phần lớn trẻ đã đưa ra được ý tưởng chơi nhưng ý tưởng chơi chưa thực sự mới mẻ, độc đáo và trẻ còn lúng túng khi thực hiện ý tưởng chơi đó. Trẻ cũng đã biết sử dụng các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi để thực hiện ý tưởng chơi, nhưng thường sử dụng các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi không linh hoạt, sáng tạo và thường lặp đi lặp lại trong quá trình chơi; khả năng sử dụng vật thay thế để giải quyết nhiệm vụ chơi còn nhiều hạn chế. Điều này có thể giải thích là do những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi ở các góc chơi thường là những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi quen thuộc đối với trẻ, do đó trong các hứng thú chơi, tính tích cực, sáng tạo của trẻ không được phát triển. Ví dụ bé Trà Mi, bé Hà Vi chơi nấu ăn cứ lặp đi lặp lại món thịt kho với các thao tác đơn giản: cho thịt nên bếp khuấy đều sau đó cho nồi xuống.

Chỉ có một số ít (7,5%) trẻ đưa ra được ý tưởng chơi mới và tìm cách thực hiện ý tưởng chơi mới đó. Ví dụ nhóm của bé Tùng Chi chơi ở khu vực bán hàng, bé được nhóm phân vai là người bán hàng, bé nhanh chóng vào khu vực bán hàng và đã biết chào mời, lựa chọn những mặt hàng khách cần mua, cân, trả lại tiền cho khách. Khi cô giáo đưa ra tình huống: “Con bác đang bị sốt ở nhà” thì bé nhanh chóng đóng cửa hàng, tìm biển báo cửa hàng tạm nghỉ, rồi nhanh chóng đưa con đến bệnh viện khám. Hay bé Hoàng Yến và Lan Minh khi chế biến món ăn còn biết cho thêm dầu ăn, mắm muối và trang trí đĩa thức ăn sao cho đẹp mắt hơn.

Bên cạnh đó còn một số trẻ (15,5%) không có tính sáng tạo khi tham gia vào trò chơi. Những trẻ này thường rất thụ động, chơi theo ý tưởng chơi cô hoặc bạn bè và thường lặp đi lặp lại chủ đề chơi, nội dung chơi đó,... Khi giáo viên phân chia trẻ vào các góc chơi, trẻ thường hờ hững với các bạn mà tự chơi một mình. Ví dụ bé Khánh My trong nhóm chơi bán hàng, cứ lúi húi xếp hàng ra bán, bên cạnh là Thu Hiền cũng cũng lấy bánh ra bày bán. Như vậy, hai bạn chơi trong cùng một nhóm nhưng không có sự hợp tác, thỏa thuận và phân công nhiệm vụ cho nhau mà mỗi bạn làm một việc, không chịu chủ động để tìm bạn chơi cùng.

2.3. Nguyên nhân của thực trạng

Thông qua quá trình điều tra thực trạng chúng tôi nhận thấy đa phần giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của việc phát triển tính sáng tạo cho trẻ. Họ cho rằng môi trường chơi chính là phương tiện cần thiết để giúp trẻ phát triển tính sáng tạo. Mặc dù nhiều giáo viên đã sử dụng thường xuyên khá nhiều biện pháp xây dựng môi trường chơi cho trẻ, nhưng các biện pháp này chưa đạt hiệu quả cao đối với sự phát triển tính sáng tạo của trẻ. Thực trạng này có thể là do những nguyên nhân sau:

Nguyên nhân khách quan: Mặc dù các trường mầm non được chúng tôi khảo sát nằm trên địa bàn thị trấn của huyện song cơ sở vật chất, đồ dùng, đồ chơi của các trường mầm non vẫn còn nghèo nàn, đơn điệu, không đáp ứng được yêu cầu tổ chức các hoạt động giáo

dục theo hướng đổi mới. Tất cả các chủ đề giáo dục đều sử dụng những đồ dùng, đồ chơi có sẵn, quen thuộc. Phòng học của các trường mầm non quá chật so với sĩ số lớp học: 50-60 trẻ/ lớp (vượt quá nhiều so với quy định của ngành). Trong không gian chật hẹp như vậy, giáo viên khó có thể bố trí các góc cho trẻ hoạt động, khám phá. Ngoài ra, tài liệu hướng dẫn tổ chức HĐVC nói chung, hướng dẫn xây dựng môi trường chơi cho trẻ nghèo nàn, vì thế GV gặp không ít những khó khăn khi tổ chức các hoạt động nói chung, hoạt động vui chơi nói riêng cho trẻ.

Nguyên nhân chủ quan: Mặc dù đa số giáo viên đã sử dụng khá nhiều biện pháp xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo của trẻ, song chưa thường xuyên và thiếu hợp lý, cụ thể là:

- GV quan tâm đến việc xây dựng các góc chơi chủ yếu là ở trong lớp học chứ chưa tận dụng không gian ngoài lớp để tổ chức HĐVC cho trẻ.

- Chỉ sử dụng đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi sẵn có, chưa tận dụng vật liệu thiên nhiên (sỏi đá, hạt gạo, lá cây,...) và phế liệu (vỏ hộp, chai lọ, vụn vải,...) để làm đồ chơi, vật liệu chơi cho trẻ.

- Cách bố trí, sắp xếp đồ dùng, đồ chơi ở góc chơi thường cố định, không có sự bổ sung khi thay đổi chủ đề chơi.

- Thời gian GV đầu tư cho việc tổ chức HĐVC ở góc chưa nhiều, đặc biệt việc tạo bầu không khí thân thiện, cởi mở, đóng vai chơi cùng trẻ chưa được quan tâm.

Mặt khác, nhiều giáo viên chưa thực sự chú trọng làm mới trò chơi (thay đổi nội dung chơi, yêu cầu chơi...). Trẻ cứ lặp đi lặp lại với những trò chơi, đồ chơi, vật liệu chơi quen thuộc ở các góc chơi. Điều đó làm cho hứng thú chơi của trẻ bị mai một dần, dẫn đến tính tích cực, sáng tạo của trẻ không được phát triển.

2.4. Một số biện pháp xây dựng môi trường chơi nhằm phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi

Biện pháp 1: Lựa chọn, bố trí không gian chơi hợp lý cho trẻ

Một trong những yếu tố quan trọng để có phát triển tính sáng tạo cho trẻ trong HĐVC đó là việc lựa chọn và bố trí không gian chơi hợp lý. Việc bố trí không gian chơi hợp lý sẽ tạo cho trẻ hứng thú chơi và thuận lợi khi trẻ triển khai các ý tưởng chơi của mình. Đồng thời cũng tạo thuận lợi cho trẻ liên kết, phối hợp với nhau trong nhóm chơi và giữa các nhóm chơi với nhau, làm cho nội dung chơi được phong phú, mở rộng hơn.

Giáo viên sắp xếp không gian chơi sao cho trẻ có thể tự điều khiển được hoạt động chơi của mình một cách thuận tiện. Mỗi góc chơi đòi hỏi không gian phù hợp, đủ điều kiện để trẻ thực hiện chủ đề chơi của mình. Nên tận dụng mọi không gian có thể ở trường mầm non như: không gian trong lớp, ngoài hiên, ngoài trời,... để tổ chức HĐVC cho trẻ. Với mỗi không gian chơi, cô nên bố trí, sắp xếp các khu vực chơi sao cho hợp lý, đảm bảo sự hài hòa, ngăn nắp và thuận tiện giữa các khu vực chơi (các góc chơi).

Biện pháp 2: Tận dụng các vật liệu thiên nhiên, các phế liệu sẵn có ở địa phương để

làm đồ chơi, vật liệu chơi cho trẻ

Để xây dựng được môi trường chơi hấp dẫn đối với trẻ cần phải có đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi đa dạng, phong phú và hấp dẫn trẻ. Đối với trẻ 5 - 6 tuổi, đồ dùng đồ chơi cần phải phong phú về chủng loại và vật liệu chơi phải đa dạng, phong phú theo từng chủ đề giáo dục.

- Dựa vào chủ đề giáo dục, vào kế hoạch tổ chức HĐVC, vào thực tế đồ dùng, đồ chơi hiện có trong lớp, GV xác định những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi cần thiết và phù hợp với chủ đề đó. Chuyển sang một chủ đề giáo dục mới đồng nghĩa với việc xây dựng môi trường chơi mới. Song không có nghĩa là chúng ta làm mới hoàn toàn môi trường chơi, mà cần giữ lại những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi chung phù hợp với nhiều chủ đề, chỉ bổ sung những đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi mang tính đặc thù của chủ đề giáo dục mới.

Biện pháp 3: Sắp xếp, trang trí, làm mới khu vực chơi (góc chơi) của trẻ

Môi trường chơi mới lạ với cách sắp xếp đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi và trang trí không gian hấp dẫn, phù hợp với nhu cầu và hứng thú của trẻ là trong những điều kiện quan trọng để nảy sinh và phát triển tính sáng tạo của trẻ. Vì vậy, ngoài việc cung cấp đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi phong phú, đa dạng phù hợp với chủ đề giáo dục vào các khu vực chơi (góc chơi), cô cần phải đặc biệt chú ý đến cách bố trí và sắp xếp các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi sao cho sinh động, hấp dẫn, thuận tiện và tạo ra sự mới mẻ trong mắt trẻ. Điều này có ý nghĩa quan trọng, bởi trẻ mầm non có nhu cầu khám phá những điều mới lạ xung quanh, trẻ biết quan sát các sự vật hiện tượng xung quanh một cách tinh tế, trẻ có khả năng tri giác cái đẹp và thể hiện những xúc cảm tích cực với sự thay đổi của môi trường. Giáo viên sắp xếp các đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi và trang trí không gian ở các khu vực góc chơi (góc chơi) của trẻ sao cho sinh động, hấp dẫn phù hợp với chủ đề giáo dục. Trong quá trình thực hiện chủ đề giáo dục, cô làm mới môi trường chơi bằng cách thay đổi cách bố trí, sắp xếp đồ dùng, đồ chơi, vật liệu chơi và thay đổi cách trang trí không gian chơi (tức là làm mới môi trường chơi) để thu hút sự tò mò của trẻ và gợi cho trẻ nảy sinh ý tưởng chơi mới mẻ, độc đáo; tránh được sự nhàm chán của trẻ khi phải lặp đi lặp lại nội dung chơi, cách chơi.

Biện pháp 4. Tạo môi trường tâm lí thân thiện, hòa đồng, ấm cúng trong mối quan hệ giữa cô và trẻ, trẻ và trẻ, trẻ và môi trường

Xây dựng môi trường tình cảm, bầu không khí thân thiện cởi mở là một vấn đề quan trọng, thu hút sự quan tâm của nhiều nhà sư phạm. Đối với trẻ MN, đặc biệt là trẻ 5 – 6 tuổi, hứng thú, tình cảm, xúc cảm đóng vai trò rất quan trọng trong các HĐ giáo dục nói chung và HĐVC nói riêng, bởi nó quyết định nhiều đến khả năng tham gia tích cực và sáng tạo của trẻ trong các trò chơi.

Trong HĐVC, nếu GV tạo ra được bầu không khí vui vẻ, thoải mái cho trẻ trong việc lựa chọn trò chơi, chủ đề chơi, lựa chọn bạn chơi,... thì trẻ sẽ tích cực, sáng tạo hơn trong suốt quá trình chơi. Ngược lại, nếu trẻ phải chơi theo sự áp đặt của cô thì hứng thú chơi của trẻ giảm sút, kéo theo nó là sự chủ động, tích cực, sáng tạo của trẻ cũng bị hạn chế. Do vậy,

để phát triển tính sáng tạo cho trẻ trong HĐVC, GV cần quan tâm xây dựng bầu không khí tâm lý thoải mái, thân thiện để trẻ tích cực, chủ động, sáng tạo khi tham gia chơi.

3. KẾT LUẬN

Sáng tạo là một phẩm chất quan trọng và có ý nghĩa rất lớn trong hoạt động lao động và tổ chức cuộc sống của mỗi cá nhân. Việc phát triển tính sáng tạo ở trẻ mầm non là việc làm hết sức cần thiết, tạo điều kiện tốt nhất để trẻ bước vào học lớp 1 cũng như giải quyết các tình huống trong cuộc sống sau này. HĐVC là hoạt động chủ đạo của trẻ 5 - 6 tuổi, là hoạt động mà ở đó luôn tiềm ẩn dồi dào khả năng sáng tạo của mỗi đứa trẻ. Bởi vậy việc thỏa mãn nhu cầu chơi của trẻ, tạo điều kiện để trẻ thực hiện HĐVC một cách tốt nhất sẽ góp phần tích cực vào việc phát triển tính sáng tạo cho trẻ 5 - 6 tuổi.

Môi trường hoạt động, môi trường vui chơi là động cơ, là yếu tố thu hút sự tập trung chú ý và hứng thú của trẻ. Môi trường chơi được sắp xếp hợp lý, hấp dẫn; GV đóng vai trò là người hướng dẫn, là bạn chơi của trẻ,... là một trong những điều kiện cần và đủ để trẻ phát triển khả năng sáng tạo của trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Hoa, Hà Sơn (2006), *Phương pháp giáo dục mới giúp trẻ thông minh, sáng tạo*, Nxb. Hà Nội, Hà Nội.
2. Nguyễn Thị Hoà (2009), *Giáo dục học mầm non*, Nxb. ĐHSP.
3. Duy Lập (2008), *Phát triển trí tưởng tượng và sáng tạo của trẻ em*, Nxb. Thanh niên.
4. Tsunesaburo Makiguchi (1994), *Giáo dục vì cuộc sống sáng tạo*, Nxb. Trẻ.
5. Hoàng Thị Phương (2009), *Tổ chức môi trường hoạt động cho trẻ mầm non*, Đề tài NCKH.
6. Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Thị Hòa, Đinh Văn Vang (1996), *Tổ chức hướng dẫn cho trẻ mẫu giáo chơi*, Nxb. ĐHQG Hà Nội.

DESIGNING A PLAY ENVIRONMENT TO DEVELOP CREATIVITY FOR 5-TO-6-YEAR-OLD CHILDREN

Abstract: This article introduces a methodology for creating an environment encouraging students to be engaged in active activities at preschools. Its purpose is developing the creativity of children who are aged from 5 to 6 years old. With regard to the difficulties that teachers may often deal with while applying this method, the article clarifies its elements as well as looks for the signal of creativity of 5-to-6-year-old children when taking part in these activities, thereby recommends several solutions to create a play environment that enables the development of their creativity.

Keywords: Play environment, activities, creativity of 5-6 year-old children.

XÂY DỰNG NGÂN HÀNG NGŨ LIỆU PHỤC VỤ DẠY LUYỆN TỪ TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT CẤP TIỂU HỌC NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC, PHẨM CHẤT HỌC SINH

Nguyễn Thị Hòa

Trường Cao đẳng Hải Dương

Tóm tắt: Với tinh thần đổi mới căn bản và toàn diện, chương trình giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng trên quan điểm hình thành các kiến thức, kỹ năng, phẩm chất tốt đẹp của học sinh thông qua nội dung các môn học, trong đó môn Tiếng Việt giữ một vai trò quan trọng. Ở cấp Tiểu học, môn Tiếng Việt hướng tới mục tiêu hình thành và phát triển các kỹ năng sử dụng tiếng Việt để học tập và giao tiếp, đồng thời cung cấp những kiến thức sơ giản về xã hội, tự nhiên, con người, ... Mục tiêu này đạt được phần lớn dựa trên việc khai thác nguồn ngữ liệu phục vụ dạy học. Nguồn cung cấp ngữ liệu vốn rất phong phú (qua giao tiếp thực tế, từ phương tiện truyền thông và từ tác phẩm văn chương...). Qua thực tế khảo sát và thực nghiệm, chúng tôi nhận thấy ngữ liệu văn học dân gian, tiêu biểu là thành ngữ, tục ngữ đã góp phần hiệu quả trong việc dạy học phân môn Luyện từ.

Từ khóa: Tiếng Việt, luyện từ, ngữ liệu, thành ngữ, tục ngữ

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Hòa; Email: hoahungthhd@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Ngữ liệu dạy học không chỉ là tư liệu nhằm phục vụ chuyển tải nội dung tri thức, rèn luyện kỹ năng mà còn có quan hệ mật thiết tới việc sử dụng phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, có tác động mạnh mẽ đến nhận thức và tình cảm của học sinh (HS) và hoạt động dạy học của giáo viên (GV). Vì vậy, lựa chọn và sử dụng ngữ liệu góp phần nâng cao hiệu quả dạy học, hoàn thành mục tiêu môn học. Tuy nhiên, cơ sở lý thuyết mang tính hệ thống dành cho vấn đề ngữ liệu dạy học *Luyện từ* ở cấp Tiểu học nói chung và việc sử dụng nguồn ngữ liệu dân gian thành ngữ, tục ngữ nói riêng vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống.

2. NỘI DUNG

2.1. Nguyên tắc xây dựng ngân hàng ngữ liệu môn Tiếng Việt cấp Tiểu học

Ngân hàng ngữ liệu dạy học *Luyện từ* sẽ là kho tập hợp, lưu trữ các đơn vị ngôn ngữ

(từ, câu, đoạn, bài) chứa các hiện tượng và tri thức cần hình thành và rèn luyện ở HS. Đó là tập hợp những ví dụ, dẫn chứng, minh họa, cứ liệu, văn bản được trích dẫn, lựa chọn từ nhiều nguồn khác nhau.

Trong dạy học *Luyện từ*, ngữ liệu trở nên quan trọng bởi nhiệm vụ làm giàu vốn từ và hình thành kiến thức, kỹ năng mà phần đơn vị này đảm nhiệm. Xây dựng được nguồn ngữ liệu phong phú cùng hệ thống các bài tập luyện từ phù hợp và tổ chức thực hiện hiệu quả có vai trò quyết định đối với chất lượng dạy học bộ môn. Nội dung dạy học *Luyện từ* quy định sự lựa chọn nguồn ngữ liệu dạy học. Nhằm giúp HS có được vốn từ ngữ phong phú thông qua các bài mở rộng vốn từ theo chủ điểm và các bài dạy tri thức về từ thì một *ngữ liệu ngắn gọn, các hiện tượng cần nghiên cứu xuất hiện rõ ràng* sẽ là lựa chọn tối ưu giúp hình thành tri thức. Chẳng hạn, để hình thành khái niệm về *Từ đơn, từ phức*, ngữ liệu đưa ra nên chứa các loại từ khác nhau về cấu tạo (từ đơn, từ phức) chẳng hạn như: “*Thả con săn sắt, bắt con cá rô*”. Ngữ liệu trên chẳng những đảm bảo nội dung về tri thức từ mà còn có độ dài vừa phải, chứa đựng nhiều thông tin về kinh nghiệm trong cuộc sống của người lao động. HS không những được bổ trợ kiến thức về từ đơn, từ phức mà còn có thêm vốn hiểu biết về cuộc sống.

Một ngữ liệu có tính hình tượng, ngắn gọn, phản ánh rõ chủ đề, mang tính giáo dục, định hướng thái độ, nhân cách tốt đẹp sẽ làm giàu vốn từ cho HS một cách thuận lợi. Chẳng hạn thành ngữ, tục ngữ “*Chớ thấy sóng cả mà ngã tay chèo*” phù hợp khi cần làm giàu vốn từ theo chủ điểm *Ý chí, nghị lực*.

Vốn từ ngữ cần “làm giàu” cho HS thông qua mỗi chủ điểm đã kéo theo yêu cầu cần thiết của *sự phong phú các ngữ liệu*. Vốn từ ngữ của HS có phong phú thì các em mới tự tin trong giao tiếp hoặc giải quyết vấn đề cuộc sống. Ví dụ: Khi dạy *Từ trái nghĩa*, GV cần có chùm ngữ liệu chứa các cặp từ trái nghĩa để làm dẫn chứng, dẫn dắt HS đi đến khái niệm, chẳng hạn: “*Cần xuống, muốn lên*”; “*Chân cứng đá mềm*”; “*Canh một chưa nằm, canh năm đã dậy*”;...

Những nguyên tắc trên đã đặt ra yêu cầu đối với người GV là cần khai thác nguồn ngữ liệu khoa học, hệ thống. Trong số các hướng triển khai, ngân hàng ngữ liệu thành ngữ, tục ngữ tỏ ra đáp ứng tốt và nhanh nhất yêu cầu của người dạy và người học.

2.2. Những ưu thế của thành ngữ, tục ngữ với tư cách là ngữ liệu dạy học

Ngữ liệu dạy học có thể được chọn từ nhiều nguồn khác nhau, tuy nhiên, thành ngữ, tục ngữ (ThN, TN) là nguồn ngữ liệu có nhiều ưu thế trong dạy học tiếng Việt xuất phát từ một số đặc trưng. *Thứ nhất*, do được hình thành từ lời ăn tiếng nói của nhân dân nên chúng đề cập đến mọi lĩnh vực của đời sống về vật chất, tinh thần, các quan hệ giữa con người với môi trường tự nhiên và xã hội. Vì thế, có thể coi thành ngữ, tục ngữ như cuốn bách khoa thư thu nhỏ. *Thứ hai*, với mục đích tổng kết kinh nghiệm, tri thức bằng phương thức truyền miệng nên ThN, TN bao giờ cũng có độ nén chặt về ngôn từ, cấu trúc cân đối, giàu vần điệu và hình ảnh, rất phù hợp với khả năng tiếp nhận, ghi nhớ của trẻ em lứa tuổi Tiểu học. *Thứ ba*, đa số thành ngữ, tục ngữ đều mang ít nhất hai nét nghĩa (nghĩa đen - nghĩa trực

tiếp và nghĩa bóng - nghĩa gián tiếp), thậm chí có thành ngữ, tục ngữ được mở rộng đến hai, ba nghĩa bóng. Chẳng hạn, “*Long trời lở đất*” với nghĩa đen chỉ sự vang động, tiếng nổ dữ dội như rung chuyển trời đất. Nghĩa bóng gợi sự kiện, biến cố gây chấn động lớn lao, mạnh mẽ làm thay đổi, xáo trộn tình hình. Hoặc khác, thành ngữ “*Ăn sống nuốt tươi*” với nghĩa đen là ăn các thức ăn sống, không nướng, không nấu chín nhưng hệ thống nghĩa bóng đã được gọi ra trong thực tiễn giao tiếp là: Đè bẹp, tiêu diệt trong chớp lát; Tiếp thu một cách vội vã, chưa kịp chuyển hóa. Hiện tượng ngữ nghĩa này của thành ngữ, tục ngữ được xem là lợi thế trong dạy học từ nhiều nghĩa, kích thích tâm lý tò mò, muốn khám phá của học sinh. Thứ tư, thành ngữ, tục ngữ có ý nghĩa giáo dục cao với học sinh Tiểu học. Chúng không đơn thuần phản ánh các sự vật, hiện tượng của tự nhiên, xã hội hay đúc kết kinh nghiệm dân gian mà còn là bài học đạo đức cho muôn đời: Khuyến răn con người chăm chỉ lao động, sống đoàn kết, gắn bó, yêu thương, giúp đỡ nhau trong cuộc sống để tạo nên một gia đình, một nhà trường, một xã hội, một thế giới tốt đẹp. Ví dụ: *Anh em như thể tay chân, rách lành đùm bọc, đỡ hay đỡ đần, Chị ngã em nâng, Lá lành đùm lá rách, Có công mài sắt có ngày nên kim,...* Điều này tạo cơ sở để học sinh chủ động học tập bằng hình thức sưu tầm, sắp xếp kho tư liệu riêng cho bản thân.

2.3. Nguyên tắc xây dựng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu dạy học Luyện từ ở Tiểu học

Do đặc thù về nội dung và hình thức, ThN, TN được xem là ngữ liệu có giá trị trong dạy học Tiếng Việt bậc Tiểu học. Tuy nhiên, xây dựng ngân hàng ngữ liệu phục vụ cho dạy học *Luyện từ* cần đảm bảo một số nguyên tắc sau:

2.3.1. Phù hợp với mục tiêu làm giàu vốn từ, bổ trợ tri thức về từ

Mục tiêu của giáo dục phổ thông là giúp HS phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính sáng tạo, năng động, hình thành và phát triển nhân cách,... ThN, TN đảm bảo tính giáo dục ngoài nhiệm vụ cung cấp kiến thức, thông qua ngữ liệu, bồi dưỡng và giáo dục HS những tình cảm, phẩm chất cần thiết. Ví dụ: “*Anh em như thể tay chân / Rách lành đùm bọc, đỡ hay đỡ đần*” không chỉ là nguồn ngữ liệu nhằm làm giàu vốn từ cho học sinh về chủ đề *Anh em* mà còn giáo dục HS là anh em trong gia đình phải biết thương yêu đùm bọc, cứu trợ, giúp đỡ lẫn nhau. Giáo dục học sinh cần có trách nhiệm với láng giềng, với những người xung quanh thông qua mở rộng vốn từ về “Cộng đồng”, ta chọn ngữ liệu: “*Ăn ở như bát nước đầy*”; “*Bán anh em xa mua láng giềng gần*” sẽ ý nghĩa và giá trị hơn khi chọn: “*Đền nhà ai nấy rặng*”; “*Cháy nhà hàng xóm bình chân như vại*”.

Các chủ đề trong Tiếng Việt Tiểu học đều đảm bảo toàn diện hai mặt: dạy học và giáo dục nhằm hoàn thành tốt mục tiêu giáo dục phổ thông. Ví dụ, chủ đề *Việt Nam Tổ quốc em* cung cấp, mở rộng vốn từ cho học sinh về vẻ đẹp của quê hương, đất nước cùng những truyền thống quý báu và giáo dục niềm tự hào về đất nước, con người. Phù hợp với chủ đề này, có các thành ngữ, tục ngữ: *Quê hương xứ sở, Giang sơn gấm vóc, Non xanh nước biếc, Chịu thương chịu khó, Một nắng hai sương, Muôn người như một, Trọng nghĩa*

khinh tài, Quyết chiến quyết thắng,... Nguồn ngữ liệu không chỉ đảm bảo về nội dung làm giàu vốn từ ngữ cho HS thuộc chủ điểm mà còn giúp các em thấy được vẻ đẹp của thiên nhiên, đất nước cùng những phẩm chất tốt đẹp của nhân dân, giáo dục tinh thần giữ gìn và bảo vệ Tổ quốc.

2.3.2. Đảm bảo cung cấp tri thức nhiều lĩnh vực

Dạy học các môn học trong nhà trường đều hướng tới mục tiêu đào tạo con người phát triển toàn diện: đức, trí, thể, mỹ. Đây cũng là tinh thần tích hợp trong quan điểm đổi mới toàn diện. Dạy học *Luyện từ* trong Tiếng Việt Tiểu học không nằm ngoài quan điểm đó. Ngoài việc hình thành kỹ năng, rèn luyện kỹ xảo; cung cấp tri thức tiếng Việt và những hiểu biết sơ giản về cuộc sống, tự nhiên, xã hội xung quanh trẻ, *Luyện từ* còn phải nhằm củng cố, hỗ trợ các môn học khác Toán, Tự nhiên - Xã hội, Khoa học, Lịch sử, Địa lí,... hay hỗ trợ trực tiếp trong các phân môn của môn Tiếng Việt như *Tập làm văn, Chính tả*. Điều này không chỉ xuất phát từ yêu cầu về nội dung dạy học mà còn bắt nguồn từ tính chất, đặc điểm, khả năng lựa chọn và sử dụng nguồn ngữ liệu trong quá trình dạy học.

Ngữ liệu thành ngữ, tục ngữ không chỉ có chức năng như một ngữ liệu dạy học tiếng Việt thuần túy mà ở đó còn cung cấp rất nhiều kiến thức về đời sống, kinh nghiệm của nhân dân. Làm giàu vốn từ theo chủ điểm “Bốn mùa” qua bài mở rộng vốn từ *Thời tiết* – (lớp 2), ta có thể dùng nhóm thành ngữ, tục ngữ: *Lá tre trôi lộc, mùa rét xộc đến, Trăng quảng thì hạn, trăng tán thì mưa, Sao mau thì mưa, sao thưa thì nắng*. Các ngữ liệu này chẳng những làm giàu vốn từ ngữ cho học sinh về “thời tiết” mà còn giúp các em biết được sự thay đổi của thời tiết thông qua việc quan sát những sự vật gần gũi như “tre”, “trăng”, “sao” (tích hợp kiến thức Khoa học). Lựa chọn, khai thác và sử dụng toàn diện những nội dung hàm chứa trong ngữ liệu không những làm cho tri thức bài học trở nên dễ hiểu, bớt đi sự khô khan, phát huy được vốn ngôn ngữ có sẵn trong tiếng Việt mà còn có tác dụng giáo dục và hình thành nhân cách toàn diện cho học sinh.

2.3.3. Đảm bảo tính tiết kiệm

Ngữ liệu ngắn gọn, rõ ràng, chứa đựng nhiều nội dung kiến thức, dễ quan sát, thời gian dành cho việc trực quan các đơn vị ngôn ngữ của ngữ liệu mất ít thời gian là những ngữ liệu thể hiện tính tiết kiệm. Ngữ liệu được xem là tiết kiệm khi nó có khả năng xuất hiện ở nhiều nội dung dạy học khác nhau. Trong dạy học *Luyện từ*, nó có thể xuất hiện ở các bài mở rộng vốn từ nhưng cũng có thể xuất hiện ở những bài dạy tri thức về từ. Ví dụ: *Tốt gỗ hơn tốt nước sơn* là ngữ liệu mở rộng vốn từ theo chủ điểm “Vẻ đẹp muôn màu” nhưng cũng có thể sử dụng ngữ liệu này để dạy về từ loại (danh từ, tính từ) hay là để học sinh phân cắt ranh giới từ.

2.3.4. Phù hợp với đặc điểm tâm lý học sinh Tiểu học

HS Tiểu học vốn hiếu động, thích khám phá, chú ý những điều mới lạ. Những đặc điểm tác động hay cảm xúc phù hợp với đặc điểm này sẽ gây ấn tượng mạnh mẽ, dễ lưu lại trong trí nhớ. ThN, TN là nguồn ngữ liệu phù hợp với trình độ hiểu biết và hứng thú của các em vì chúng có tác dụng rèn luyện năng lực quan sát, khả năng tư duy và kích thích

nhu cầu muốn hiểu biết của HS. Thông qua nguồn ngữ liệu này, các em có được vốn kiến thức, mở rộng tầm hiểu biết về tự nhiên và xã hội. Ví dụ, mở rộng vốn từ về chủ điểm “Những người quả cảm” với ngữ liệu *Trăm trận trăm thắng* học sinh sẽ dễ hiểu, dễ nhớ hơn chọn ThN, TN “*Bách chiến bách thắng*” mặc dù hai ThN, TN này về nghĩa là giống nhau. Mở rộng vốn từ “Vẻ đẹp muôn màu”, chọn *Sắc nước hương trời* để nói về vẻ đẹp tuyệt vời của người phụ nữ, học sinh sẽ thấy dễ hiểu hơn khi ta chọn ThN, TN *Quốc sắc thiên hương*.

Hứng thú trong nhận thức của HSTH là trực quan hình ảnh. Hình ảnh đó có thể là vật thật, là tranh ảnh, hình vẽ. Cũng có khi hình ảnh trực quan là sự liên tưởng, hình dung thông qua sự so sánh được xuất hiện trong ngôn ngữ. Để diễn tả một hoạt động diễn ra nhanh ta dùng: *Nhanh như sóc, Nhanh như cắt, Nhanh như tên...* hay để nói về một người có sức khỏe tốt ta dùng *Khỏe như voi, Khỏe như vâm, Khỏe như Trương Phi...* là phù hợp với tâm lý và khả năng tiếp nhận của đối tượng học sinh.

2.4. Sử dụng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu để xây dựng các bài tập và thiết kế các trò chơi nhằm làm giàu vốn từ theo chủ đề

Để đảm bảo tính giới hạn, chúng tôi xây dựng các dạng bài tập và thiết kế các trò chơi phù hợp nhằm làm giàu vốn từ cho học sinh Tiểu học. Các ngữ liệu chúng tôi được chọn trong các chủ đề *Nghị lực, vượt khó; Nhân ái, đoàn kết; Nhân dân; Giao tiếp, ứng xử; Thời tiết, sản xuất; Thế giới loài vật.*

2.4.1. Sử dụng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu để xây dựng các dạng bài tập tìm hiểu nghĩa của từ

Nhằm tăng vốn từ cho HS, mỗi bài học cần cung cấp từ ngữ mới, do đó công việc đầu tiên của dạy từ là làm cho HS hiểu nghĩa của các từ, cụm từ, các thành ngữ, tục ngữ. Ở Tiểu học, thường dùng một số biện pháp giải nghĩa như: giải nghĩa bằng trực quan, giải nghĩa bằng cách đối chiếu so sánh với từ khác, cũng có thể bằng các từ đồng nghĩa, trái nghĩa hay bằng định nghĩa. SGK Tiếng Việt Tiểu học hiện hành đã yêu cầu HS giải nghĩa từ dưới dạng:

+ Em hiểu nghĩa của các thành ngữ, tục ngữ dưới đây như thế nào?

(*Môi hở răng lạnh/Lá lành đùm lá rách/Nhường cơm sẻ áo/Máu chảy ruột mềm*).

+ Hoặc: Các tục ngữ dưới đây khuyên ta điều gì, chê ta điều gì?

(*Ở hiền gặp lành/Trâu buộc ghét trâu ăn/Một cây làm chẳng nên non. Ba cây chụm lại nên hòn núi cao*) - (Chủ điểm: *Thương người như thể thương thân* - Tiếng Việt 4, tập 1)

Với hình thức dạy giải nghĩa như vậy được xem là khó, là chưa phù hợp với tư duy của HS Tiểu học. Vì vậy, để giảm bớt độ khó cho HS trong tư duy hiểu nghĩa của từ là các ThN, TN, trong việc xây dựng các bài tập dạy giải nghĩa, giáo viên nên đưa ra các ngữ liệu kèm theo các nghĩa để HS chọn phù hợp yêu cầu đã cho.

*** Dạng bài tập yêu cầu nêu nghĩa của các thành ngữ, tục ngữ**

a. Kiểu bài tập: Đánh dấu “x” vào ô trống (□) trước những lời giải nghĩa đúng:

Bài 1: “*Dãi nắng dầm sương*” có nghĩa là:

- ☐ Chịu đựng nắng mưa, sương gió qua nhiều năm tháng
- ☐ Mạnh dạn, táo bạo trong công việc
- ☐ Người có sức khỏe tốt, không ngại nắng mưa.
- ☐ Vất vả, khó nhọc, chịu đựng nhiều khó khăn trong công việc, thường là công việc ngoài trời.

Bài 2: Câu tục ngữ khuyên ta điều gì?

“*Kim vàng ai nỡ uốn câu*”

Người khôn ai nỡ nói nhau nặng lời”

- ☐ Dùng vàng để uốn lưỡi câu sẽ tốt hơn dùng các kim loại khác
- ☐ Trong giao tiếp, dùng những lời nhẹ nhàng nói với nhau thì người nghe cảm thấy dễ chịu, vui lòng.
- ☐ Trong cuộc sống phải biết quan tâm giúp đỡ nhau.

b. Kiểu bài tập: Nối thành ngữ, tục ngữ ở cột A với nghĩa thích hợp ở cột B

A	B
a1. Chơi với lửa	b1. Phải biết chọn bạn, chọn nơi sinh sống
a2. Ở chọn nơi chơi chọn bạn	b2. Việc làm liều lĩnh, đại dốt có hại cho bản thân.
a3. Chơi điều đứt dây	b3. Phê phán những người không chung thủy, quên đi tình nghĩa xa xưa.
a4. Chơi dao có ngày đứt tay	b4. Việc làm không tính toán kỹ lưỡng sẽ mất trắng tay.
a5. Chơi trăng quên đèn	b5. Dùng vật nguy hiểm phải thận trọng

c. Kiểu bài tập: Lời giải nghĩa nào dưới đây nêu được nghĩa chung của các thành ngữ, tục ngữ: Miệng nói tay làm; Tham công tiếc việc; Tay làm hàm nhai, tay quai miệng trễ; Có khó mới có miếng ăn, không dung ai để mang phần đến cho.

Em chọn đáp án đúng để trả lời:

- A. Yêu nước
- B. Lao động cần cù
- C. Lòng nhân ái
- D. Đoàn kết

(Đáp án: B)

*** Dạng bài tập yêu cầu tìm thành ngữ, tục ngữ phù hợp với nghĩa đã cho**

Bài 1: ThN, TN nào dưới đây muốn nói “*người tốt có ảnh hưởng đến những người*

xung quanh”:

- A. Mỏng mày hay hạt
 - B. Ôn nặng nghĩa dày
 - C. Người như hoa ở đâu thơm đấy
 - D. Người thanh nói tiếng cũng thanh
- Chuông kêu khê đánh bên thành cũng kêu.

(Đáp án: C)

Bài 2: Khoanh tròn vào những chữ cái trước ThN, TN *ca ngợi tính tiết kiệm của người nông dân*:

- A. Thắt đáy lưng ong
- B. Thắt lưng buộc bụng
- C. Nhai kĩ no lâu, cày sâu tốt lúa
- D. Tham công tiếc việc
- E. Ăn cần ở kiệm
- G. Ít chắt chiu hơn nhiều phung phí

(Đáp án: B, E, G)

2.4.2. Sử dụng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu để xây dựng các dạng bài tập mở rộng vốn từ

*** Dạng bài tập tìm từ**

a. Kiểu bài tập tìm ThN, TN cùng chủ đề.

Bài tập: Đánh dấu “x” vào các ☐ trước ThN, TN nói về *kinh nghiệm trồng trọt của nhân dân*:

- ☐ Ăn bữa hôm lo bữa mai
- ☐ Bao giờ đơm đóm bay ra, hoa gạo rụng xuống thì tra hạt vùng.
- ☐ Muốn cho lúa nảy bông to
Cày sâu bừa kĩ phân gio cho nhiều.
- ☐ Tháng chín thì quýt đỏ tròn
- ☐ Lúa chín hoa ngâu đi đâu chẳng gặt
- ☐ Mạ chiêm ba tháng chưa già, mạ mùa tháng rười đã là chẳng non.
- ☐ Mạ già ruộng ngầu
- ☐ Tháng chạp là tháng trồng khoai
Tháng giêng trồng đậu, tháng hai trồng cà
Tháng ba cày vỡ ruộng ra
Tháng tư làm mạ mưa sa đầy đồng.
- ☐ Tháng ba ngày tám

b. Kiểu bài tập tìm ThN, TN cùng lớp từ vựng

Bài 1: Đánh dấu “+” vào các ☐ trước ThN, TN gần nghĩa với: “*Thức khuya dậy sớm*”

- ☐ Ăn gió nằm sương
- ☐ Ôn sâu nghĩa nặng
- ☐ Một nắng hai sương
- ☐ Đầu tắt mặt tối
- ☐ Bán mặt cho đất, bán lưng cho trời
- ☐ Cổ cày vai bừa
- ☐ Ai nghèo ba họ, ai khó ba đời

Bài 2: Trong các ThN, TN dưới đây, ThN, TN nào gần nghĩa với “*Ăn thanh, nói lịch*”
? Em khoanh tròn chữ cái đặt trước ThN, TN đó!

- A. Ăn ở như bát nước đầy
- B. Lời vàng tiếng ngọc
- C. Cầu được, ước thấy
- D. Lời nói chẳng mất tiền mua
- Lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau
- E. Ăn có nhai, nói có nghĩ

(*Đáp án: B, D, E*)

Bài 3: Đánh dấu “x” vào các ☐ trước ThN, TN trái nghĩa với: “*Đèn nhà ai nấy rạng*”

- ☐ Chuông có đánh mới kêu, đèn có khêu mới tỏ.
- ☐ Bán anh em xa, mua láng giềng gần
- ☐ Được voi đòi tiên
- ☐ Tối lửa tắt đèn
- ☐ Ăn ở như bát nước đầy

Bài 4: Tìm ThN, TN đồng nghĩa, trái nghĩa với “*đen như hạt nhãn*” điền vào bảng sau:

Đồng nghĩa	Trái nghĩa
Đáp án minh họa:	
<i>Đen như củ sừng</i> <i>Đen như củ tam thất</i> <i>Đen như cột nhà cháy</i> <i>Đen như đồng hun</i> <i>Đen như mực tàu</i> <i>Đen nhánh hạt huyền</i>	<i>Trắng như bông</i> <i>Trắng như ngà</i> <i>Trắng như ngó càn</i> <i>Trắng như trứng gà bóc</i> <i>Trắng như tuyết</i> <i>Trắng bạch như vôi</i>

c. Kiểu bài tập tìm ThN, TN theo đặc điểm cấu tạo

Tìm các ThN, TN nói kinh nghiệm của nhân dân trong sản xuất mà trong mỗi ThN, TN đó có tiếng “*trắng*”.

(Đáp án minh họa:

Trắng mờ tốt lúa nõ, trắng tỏ tốt lúa sâu

Trắng quăng thì hạn, trắng tán thì mưa

Tỏ trắng mười bốn được tầm/ Tỏ trắng hôm rằm thì được lúa chiêm

Muốn ăn lúa tháng năm/ Trông trăng rằm tháng tám)

*** Dạng bài tập phân loại từ**

a. Kiểu bài tập phân loại theo nhóm nghĩa

Chọn rồi xếp các ThN, TN trong ngoặc đơn dưới đây vào ô thích hợp trong bảng:

Nổi vất vả, khó khăn của người dân	Tính cách tốt đẹp của người dân

(Ăn bát cơm dẻo, nhớ nẻo đường đi; Ăn trông nổi, ngồi trông hướng; Bán vợ đợ con; Bụng đói cật rét; Canh một chưa nằm, canh năm đã dậy; Cày sâu cuốc bẫm; Đi mưa về nắng; Gối đất nằm sưng; Chỗ ướt mẹ nằm, chỗ ráo con lăn; Hẹp nhà rộng bụng; Mau tay hay làm; Nhà rách vách nát; Trọng nghĩa khinh tài; Nhường cơm sẻ áo)

b. Kiểu bài tập phân theo lớp từ vựng

Bài tập: Trong các ThN, TN dưới đây, em hãy gạch bỏ những ThN, TN không gần nghĩa với ThN, TN chỉ về đẹp con người:

Da trắng như trứng gà bóc; Da trắng tóc dài; Má lúm đồng tiền; Mặt hoa da phấn; Ở bầu thì tròn, ở ống thì dài; Mặt vuông chữ điền; Tóc chấm ngang vai; Tóc đuôi gà, mày lá liễu; Ước sao được vậy; Những người con mắt lá rằm, lông mày lá liễu đáng trăm quan tiền.

2.4.3. Sử dụng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu để xây dựng các dạng bài tập sử dụng từ

Mục đích cuối cùng của dạy Luyện từ là HS sử dụng được từ trong hoạt động viết và nói. Trên thực tế, có một số lượng từ ngữ rất lớn HS hiểu nghĩa nhưng không đi vào vốn từ tích cực, không được HS sử dụng trong giao tiếp. Từ đó đặt ra vấn đề giáo viên cần chọn những câu ThN, TN gần gũi với chủ đề, gắn liền với mục tiêu dạy điền từ, thay thế từ hay đặt câu.

*** Dạng bài tập điền từ**

Bài tập: Chọn ThN, TN thích hợp trong ngoặc đơn để điền vào chỗ chấm: (*Tương thân tương ái; dám nghĩ dám làm; mặt tươi như hoa; hai sương một nắng*)

1) Anh Tâm là người..... luôn đi đầu trong mọi việc và tìm cách để cải tiến công việc.

2), em mỉm cười chào mọi người.

3) Mọi người đã phát huy tinh thần..... để cứu trợ đồng bào bị lũ lụt.

4) Các bác nông dân đã phải vất vả..... để làm ra hạt thóc.

* Điền từ cũng có thể là không cho trước các từ mà HS tự tìm trong vốn từ của mình để điền theo yêu cầu bài tập. Ngữ liệu ThN, TN nhằm làm giàu vốn từ ở dạng này là các ThN, TN bị khuyết từ nào đó thuộc chủ đề mở rộng, HS có nhiệm vụ tìm từ trong vốn từ của mình để điền tạo thành các câu ThN, TN hoàn chỉnh. Bài tập sử dụng từ dạng này có tính độc lập và tính sáng tạo, vừa sức với HS nhỏ tuổi.

*** Dạng bài tập thay thế từ**

Thay thế từ là yêu cầu HS thay thế một từ (ngữ) bằng một từ (ngữ) khác cho đúng hoặc cho hay hơn. Các từ (ngữ) được chọn để thay thế thường là các từ (ngữ) đồng (gần) nghĩa với các từ (ngữ) cần thay thế. Các từ (ngữ) cần thay có thể là những từ (ngữ) cho sẵn hoặc không cho sẵn mà các em tự tìm trong vốn từ của mình.

Bài tập minh họa:

Chọn trong ngoặc đơn ThN, TN phù hợp để thay cho từ gạch chân trong các câu văn sau:

a. “Sóng lạnh tràn xuống trong mùa hè cũng là nguyên nhân đem lại những trận mưa dữ dội, cho nên mùa hè mưa to gió lớn là vì vậy.”

(Mưa như trút nước; mưa sa gió táp; mưa thuận gió hòa)

b. “Đèn đã được thắp sáng, những tấm rèm cửa vén lên. Tôi bàng hoàng trước một phụ nữ xinh đẹp. Có lẽ, trong đời tôi chưa bao giờ gặp ai đẹp đến thế!”

(Đẹp người đẹp nét, sắc nước hương trời, mặt vuông chữ điền)

*** Dạng bài tập đặt câu**

Đặt câu là yêu cầu HS tự đặt câu với một từ (ngữ) cho trước. Dùng từ đặt câu không chỉ làm giàu vốn từ mà còn có tác dụng củng cố và rèn kỹ năng viết câu đúng cấu trúc, mô hình và đúng ngữ pháp. Qua việc dùng từ đặt câu, HS thể hiện sự hiểu biết của mình về nghĩa của từ (ngữ), cách thức kết hợp từ (ngữ) với nhau. Sử dụng ThN, TN làm ngữ liệu để HS đặt câu có tác dụng giúp HS hiểu nghĩa của ThN, TN chính xác hơn và rèn được kỹ năng dùng chính xác trong nói và viết.

Bài tập: Điền vào chỗ chấm để hoàn chỉnh câu ThN, TN rồi đặt câu với ThN, TN đó:

a. Nhanh như.....

b. Thẳng như.....

(Đáp án minh họa: a. *Nhanh như cắt* - Đặt câu: Cả ba người đều *nhANH NHƯ CẮT*, lẩn tránh, tranh cướp, phá bóng, chuyền bóng và công thành, lợi hại khôn lường. b. *Thẳng như ruột ngựa* - Đặt câu: Mọi người ai cũng quý Lân ở chỗ tính anh *thẳng như ruột ngựa*, xong là cười khà khà, không để bụng bao giờ.)

2.4.4. Sử dụng ngân hàng thành ngữ, tục ngữ làm ngữ liệu tổ chức các trò chơi học tập

Tổ chức các trò chơi học tập có thể tiến hành vào đầu mỗi tiết học nhằm tạo hứng thú

khi HS bắt đầu vào bài mới để giới thiệu chủ đề hoặc tiến hành cuối mỗi tiết học nhằm củng cố kiến thức. Vì thế, sự lựa chọn ngữ liệu để thiết kế các trò chơi cần đảm bảo sự phù hợp với mục đích sử dụng.

*** Tổ chức trò chơi “Ô chữ kì diệu”**

a. Trò chơi nhằm giới thiệu chủ đề

Ví dụ: Chủ đề “Đoàn kết - Nhân ái”

Giải ô chữ hàng dọc là một từ gồm 6 chữ cái nói về lòng yêu thương con người, sẵn sàng giúp đỡ khi cần thiết. 6 từ hàng ngang là 6 chữ còn thiếu ở 6 ThN, TN (bên dưới).

1.	L	A	N	H		
2.			H	I	Ề	N
3.		N	Â	N	G	
4.			N	G	Ư	A
5.		L	Á			
6.	Đ	Ó	I			

1. Môi hở răng(lạnh)
2. Ở gặp lành (hiền)
3. Chị ngã em (nâng)
4. Một con đau cả tàu bỏ cỏ (ngựa)
5. lạnh đùm lá rách (Lá)
6. Một miếng khi bằng một gói khi no (đói)

b. Trò chơi nhằm củng cố chủ đề

Ví dụ: Củng cố chủ đề “Nhân dân” - Ô chữ hàng dọc là một cụm từ gồm 14 chữ cái dùng để nhận xét, đánh giá một người được cả hình thể bề ngoài và tính cách, đạo đức. 14 từ hàng ngang tìm bằng cách điền từ còn thiếu để hoàn chỉnh 14 ThN, TN sau:

1. phô ra xấu xa đậy lại (đẹp)
2. như tranh vẽ (đẹp)
3. như tranh tố nữ (Đẹp)
4. Sắc nước trời (hương)
5. Tốt hơn tốt nước sơn. (gỗ)
6. Thất đức ong (lưng)
7. Đẹp nét hơn đẹp (người)
8. Đẹp như (tiên)
9. Người thanh nói tiếng cũng thanh
Chuông kêu khê bên thành cũng kêu. (đánh)
10. như cái tép kho tương. (đẹp)
11. Mặt hoa da..... (phấn)

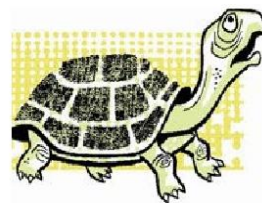
12. Đẹp vàng ngon mật mỡ. (**son**)
 13. Cái đánh chết cái đẹp. (**nét**)
 14. Người đẹp vì lụa, lúa vì phân. (**tốt**)

1.				Đ	Ẹ	P	
2.			Đ	Ẹ	P		
3.		Đ	Ẹ	P			
4.	H	Ư	Ơ	N	G		
5.				G	Ỗ		
6.			L	Ư	N	G	
7.	N	G	Ư	Ờ	I		
8.			T	I	Ê	N	
9.				Đ	Á	N	H
10.			Đ	Ẹ	P		
11.				P	H	Á	N
12.		S	O	N			
13.			N	Ề	T		
14.				T	Ồ	T	

c. Trò chơi “Đuổi hình bắt chữ”



=



(Đáp án: Chậm như rùa)



(Đáp án: Ăn cây nào rào cây ấy)



(Đáp án: Cá lớn nuốt cá bé)

3. KẾT LUẬN

Môn Tiếng Việt là môn học có vị trí quan trọng trong chương trình giáo dục Tiểu học. Mục tiêu dạy học tiếng Việt đã quy định mục tiêu dạy học Luyện từ. Tạo nên sự thành công môn học này, ngoài phương pháp, hình thức tổ chức dạy học,... thì yếu tố được xem

là có vai trò quan trọng là ngữ liệu dạy học. Trên cơ sở tìm hiểu về những lợi thế của ThN, TN trong vai trò ngữ liệu dạy học, kết hợp với sự khảo sát SGK Tiếng Việt Tiểu học hiện hành, chúng tôi đã xác lập được những nguyên tắc làm căn cứ, từ đó xây dựng các dạng bài minh họa cho việc dạy bài lý thuyết về từ và các dạng bài tập để lựa chọn và sắp xếp ThN, TN thành ngân hàng ngữ liệu dạy học “luyện từ” trong Tiếng Việt Tiểu học. Đây chỉ là một trong những hướng chúng tôi đã triển khai áp dụng thành công, góp phần hiện thực hóa chủ trương đổi mới giáo dục. Vậy nên, đây không phải là phương án duy nhất đúng, các đề xuất chỉ dừng lại ở những gợi mở theo hướng đối thoại dân chủ cùng đồng nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê A, Nguyễn Quang Ninh, Bùi Minh Toán (1996), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Đình Cao, Phan Thị Hồng Xuân (2009), *Sổ tay giải nghĩa thành ngữ, tiếng Việt dành cho học sinh Tiểu học & Trung học cơ sở*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
3. Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (1997), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb. Đại học Quốc gia, Hà Nội.
4. Nhiều tác giả (1988 - 1991), *Kể chuyện thành ngữ tục ngữ (3 tập)*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.

DEVELOPING STUDENT'S POTENTIAL AND QUALITY BY CREATING RESOURCES FOR TEACHING VOCABULARIES IN VIETNAMESE TEXTBOOK AT PRIMARY SCHOOL

Abstract: With regard to comprehensive innovation, the 2018 general education was built based on the perspectives of pursuing student's knowledge, skills and qualities from the subjects' content. The study of Vietnamese is said to play an important part out of these subjects. In fact, the primary education has proven its fundamental role in building and developing Vietnamese skills for children that could be beneficial for their studies and communication. Besides, this subject also provide children some basic knowledge relating to human community, society and nature,... It is said that having a diverse teaching material resource including real communication, media and literature has contributed greatly to these achievements. According to the result of surveys and experiments, our research will prove the effectiveness of folk literature that is featured by idioms and proverbs in teaching Vocabulary for children.

Keywords: Vietnamese, vocabulary, idioms, proverbs.

CÔNG TÁC CHUẨN BỊ HÀNH TRANG CHO TRẺ VÀO LỚP MỘT VÀ MỘT SỐ ĐỊNH HƯỚNG TRONG ĐÀO TẠO SINH VIÊN

Nguyễn Thị Thúy Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: 6 tuổi là bước ngoặt rất quan trọng trong cuộc đời mỗi đứa trẻ. Để trẻ tự tin bước vào lớp Một, cần được chuẩn bị tốt cả về thể chất lẫn tinh thần. Điều quan trọng là cần có những định hướng rõ công tác đào tạo nguồn giáo viên để thực hiện công tác này ở trường mầm non.

Từ khóa: Chuẩn bị vào lớp 1, định hướng, đào tạo giáo viên.

Nhận bài ngày 20..2020; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thúy Hạnh; Email: ntthanh@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

6 tuổi được xem như là bước ngoặt, một dấu mốc quan trọng trong cuộc đời của trẻ. Đây là giai đoạn chuyển giao từ hoạt động chủ đạo là hoạt động vui chơi ở trường mầm non sang hoạt động học tập ở trường tiểu học; từ cuộc sống tương đối tự do, thoải mái, học mà chơi, chơi mà học ở trường mầm non sang cuộc sống của người học sinh ở trường Tiểu học - chế độ học tập với những qui định bắt buộc, chặt chẽ và nghiêm khắc. Đây chính là một bước ngoặt đầy thử thách với trẻ.

“**Lớp 1 là móng, cấp 1 là nền**”, chương trình giáo dục ở bậc Tiểu học, đặc biệt ở đầu cấp, phải trang bị cho trẻ những nền tảng kiến thức và những phẩm chất, năng lực của ncon người trong thế kỉ 21. Bởi vậy, việc chuẩn bị mọi mặt cho một trẻ vào lớp 1 được coi là hết sức quan trọng. Trong những năm gần đây, khi điều kiện kinh tế phát triển, sự quan tâm, đầu tư của nhiều bậc phụ huynh chuẩn bị cho trẻ vào lớp 1 lại càng mạnh mẽ hơn, quyết liệt hơn. Đó là một biểu hiện thực sự đáng mừng. Tuy nhiên, chuẩn bị những gì cho trẻ, đầu tư như thế nào cho đúng cái trẻ cần khi bước vào lớp 1 lại là vấn đề đang rất cần trao đổi, định hướng.

Có nhiều tài liệu đã đề cập đến công tác chuẩn bị cho trẻ vào lớp Một. Chương trình giáo dục mầm non do bộ GD và ĐT ban hành trình bày rõ những mục đích, yêu cầu cần đạt và các nội dung cần chuẩn bị. Bộ GD và ĐT cũng ban hành các tài liệu hướng dẫn thực hiện; Công bố chuẩn phát triển trẻ 5 tuổi.

Trong thực tế thực hiện tại các trường mầm non, do cả những điều kiện khách quan và chủ quan, nhiều trẻ vẫn còn thiếu hụt rất nhiều chỉ số. Rất nhiều vị phụ huynh vì quá lo lắng, quá nóng vội nên đã “sắm sữ” cho trẻ những “hành trang” không cần thiết, thậm chí rất sai lệch. Hay dạy trước cho trẻ những bài trong chương trình, sách giáo khoa lớp 1. Nhiều phụ huynh vì quá nôn nóng, lo lắng đã bắt con học trước cả mấy tháng hè, kể cả đánh vần, tập viết, làm toán, kể chuyện,... theo sách giáo khoa lớp 1, thậm chí cả các tài liệu tham khảo, nâng cao! Chính vì vậy khi bước vào lớp 1 trẻ sẽ rất nhàm chán, mất hứng thú, chủ quan, không tập trung ngay khi các con phải học những bài học đầu tiên mà không có gì mới mẻ, thích thú. Đó là chưa kể nhiều vị phụ huynh chưa nắm được kỹ thuật tập viết đã cho con cầm bút bi, bút mực viết quá sớm. Cầm bút sai (kỹ thuật và khoảng cách) từ đầu sẽ trở thành cố tật hết sức khó khắc phục, chắc chắn sẽ dẫn đến viết chậm, viết xấu và ngại viết. Để chuẩn bị cho bé vào lớp 1 Một cách tự tin và vững vàng nhất, cần chuẩn bị cho trẻ sự sẵn sàng cả về mặt thể chất và tâm lí. Xây dựng và thử nghiệm chương trình chuẩn bị cho trẻ 5 tuổi chuẩn bị vào lớp Một trên cơ sở đánh giá chính xác trình độ phát triển thực tế của trẻ sẽ giúp trẻ hoàn thiện các chỉ số phát triển còn thiếu và còn yếu, tạo cho trẻ sự tự tin bước vào lớp Một. Trên cơ sở đó, xác định rõ một số định hướng cơ bản trong đào tạo sinh viên ngành mầm non, nhằm chuẩn bị đội ngũ giáo viên làm tốt công tác này trong hoạt động nghề nghiệp sau này là việc làm rất cần thiết và có ý nghĩa.

2. NỘI DUNG

2.1. Đặc điểm tâm lí của trẻ mẫu giáo lớn

2.1.1. Sự phát triển chú ý của trẻ mẫu giáo lớn

Nhiều phẩm chất chú ý của trẻ đã được phát triển, trẻ biết hướng ý thức của mình vào các đối tượng cần cho vui chơi, học tập hoặc lao động tự phục vụ.

Trẻ có khả năng chú ý có chủ định từ 37 - 51 phút, đối tượng chú ý hấp dẫn, nhiều thay đổi, kích thích được sự tò mò, ham hiểu biết của trẻ.

Trẻ có thể phân phối được chú ý vào 2 - 3 đối tượng cùng một lúc, tuy nhiên thời gian phân phối chú ý chưa bền vững, dễ dao động.

Di chuyển chú ý của trẻ nhanh, nếu sự hướng dẫn di chuyển tốt. Sự phân tán chú ý ở trẻ còn mạnh, nhiều khi trẻ không tự chủ được do xung lực bản năng chi phối. Do vậy cần thay đổi đồ chơi, trò chơi hấp dẫn hơn.

Ở giai đoạn này ý nghĩa của âm thanh làm cho trẻ đã chú ý nhiều. Từ âm thanh bên ngoài, trẻ biết chú ý tập trung vào sự suy nghĩ, cảm xúc bên trong óc trẻ.

Cần luyện tập các phẩm chất chú ý cho trẻ qua các trò chơi và các tiết học.

2.1.2. Sự phát triển ngôn ngữ của trẻ mẫu giáo lớn

Trẻ sử dụng thành thạo tiếng mẹ đẻ theo các hướng:

+ Nắm vững ngữ âm và ngữ điệu khi sử dụng tiếng mẹ đẻ: Trẻ biết đọc diễn cảm, biết dùng điệu bộ bổ sung cho ngôn ngữ nói.

+ Vốn từ và cơ cấu ngữ pháp phát triển.

Các tính chất ngôn ngữ thường gặp ở trẻ 5 - 6 tuổi là:

+ Ngôn ngữ giải thích, trẻ có nhu cầu nhận sự giải thích và cũng thích giải thích cho các bạn.

+ Ngôn ngữ tình huống (hoàn cảnh) do giao tiếp với người xung quanh bằng những thông tin mà trẻ trực tiếp tri giác được trong khung cảnh.

+ Tính mạch lạc rõ ràng: Do vốn từ của trẻ chiếm 50% là danh từ, nên câu nói của trẻ thường ngắn gọn, rõ ràng.

+ Tính địa phương trong ngôn ngữ nền văn hoá của địa phương, cộng đồng thể hiện rõ trong ngôn ngữ của trẻ (nói ngọng, nói mất dấu,...)

+ Tính cá nhân đã bộc lộ rõ qua các sắc thái khác nhau của trẻ, đặc biệt ở chức năng ngôn ngữ biểu cảm.

Việc sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp và các tính chất của ngôn ngữ ở trẻ phụ thuộc phần lớn vào việc hướng dẫn và sự gương mẫu về lời nói của người lớn.

2.1.3. Sự phát triển các quá trình nhận thức của trẻ mẫu giáo lớn

Các hiện tượng tâm lý như tri giác, trí nhớ, tưởng tượng về cơ bản là sự nối tiếp sự phát triển ở lứa tuổi từ 4 - 5 tuổi nhưng chất lượng mới hơn. Thể hiện ở:

+ Mức độ phong phú của các kiểu loại

+ Mức độ chủ định các quá trình tâm lý rõ ràng hơn, có ý thức hơn.

+ Tính mục đích hình thành và phát triển ở mức độ cao hơn.

+ Độ nhạy cảm của các giác quan được tinh nhạy hơn.

+ Khả năng kiểm chế các phản ứng tâm lý được phát triển.

Ở đây chúng ta chỉ đề cập tới quá trình tâm lý phát triển mạnh mẽ và đặc trưng nhất, đó là tư duy. Sự phát triển tư duy ở độ tuổi này mạnh mẽ về kiểu loại, các thao tác và thiết lập nhanh chóng các mối quan hệ giữa các sự kiện, hiện tượng, thông tin giữa mới và cũ, gần và xa... Đặc tính chung của sự phát triển tư duy được thể hiện như sau:

+ Trẻ biết phân tích tổng hợp không chỉ dừng lại ở đồ vật, hình ảnh mà ngay cả từ ngữ.

+ Tư duy của trẻ dần dần mất đi tính duy kỷ, tiến dần đến khách quan, hiện thực hơn.

+ Dần dần trẻ phân biệt được thực và hư.

+ Đã có tư duy trừu tượng với các con số, không gian, thời gian, quan hệ xã hội,...

+ Ý thức rõ về những ý nghĩ, tình cảm của mình, trách nhiệm đối với hành vi.

+ Các phẩm chất của tư duy đã bộc lộ đủ về cấu tạo và chức năng hoạt động của nó như tính mục đích, độc lập sáng tạo, tính linh hoạt, độ mềm dẻo,...

+ Ở trẻ 5 - 6 tuổi phát triển cả 3 loại tư duy, nhưng tư duy hành động trực quan vẫn chiếm ưu thế. Tuy nhiên, do nhiệm vụ hoạt động mà cả loại tư duy hình ảnh trực quan,

tư duy trừu tượng được phát triển ở trẻ. Loại tư duy này giúp trẻ đến gần với hiện thực khách quan.

2.1.4. Sự phát triển xúc cảm, tình cảm, ý chí của trẻ mẫu giáo lớn

2.1.4.1. Sự phát triển xúc cảm, tình cảm

Ở lứa tuổi này trẻ xuất hiện tình cảm bạn bè.

Đời sống xúc cảm, tình cảm ổn định hơn so với trẻ 4 - 5 tuổi, mức độ phong phú, phức tạp tăng dần theo các mối quan hệ giao tiếp với những người xung quanh.

Các sắc thái xúc cảm con người trong quan hệ với các loại lứa tuổi khác nhau, vị trí xã hội khác nhau, được hình thành như: Tình cảm mẹ con, ông bà, anh chị em, tình cảm với cô giáo, với người thân, người lạ,...

Tuy nhiên đời sống xúc cảm của trẻ còn dễ dao động, mang tính chất tình huống.

Tình cảm trí tuệ: Tình cảm trí tuệ của trẻ phát triển, mỗi nhận thức mới đều kích thích niềm vui, hứng thú, sự say mê thích thú của trẻ; tính tò mò ham hiểu biết, làm nảy sinh nhiều xúc cảm tích cực; trong vui chơi, học tập, lao động tự phục vụ nhiều thành công thất bại củng cố sự phát triển tình cảm trí tuệ ở trẻ.

Tình cảm đạo đức: Do lĩnh hội được ý nghĩa các chuẩn mực hành vi tốt, xấu. Qua vui chơi giao tiếp với mọi người; do các thói quen nếp sống tốt được gia đình, các lớp mẫu giáo xây dựng cho trẻ,... Trẻ ý thức được nhiều hành vi tốt đẹp cần thực hiện để vui lòng mọi người.

Tình cảm thẩm mỹ: Qua các tiết học nghệ thuật tạo hình, âm nhạc, tìm hiểu môi trường xung quanh,... Cùng với những nhận thức về cái đẹp tự nhiên, hài hoà về bố cục, sắp xếp trong gia đình và lớp học. Trẻ ý thức rõ nét về cái đẹp cái xấu theo chuẩn (lúc đầu theo chuẩn của bé dần dần phù hợp với đánh giá của những người xung quanh), xúc cảm thẩm mỹ, óc thẩm mỹ phát triển.

2.1.4.2. Sự phát triển ý chí

Do có khả năng làm chủ được nhiều hành vi, được người lớn giao cho nhiều việc nhỏ,... Trẻ dần dần đã xác định rõ mục đích của hành động. Trẻ dần dần tách động cơ ra khỏi mục đích với sự cố gắng hoàn thành nhiệm vụ.

Trẻ muốn chơi trò chơi, trẻ muốn được nghe kể chuyện nhiều hơn nhưng không được cô giáo đáp ứng, phải chuyển trò chơi mà trẻ không thích.

Tính mục đích càng ngày càng được trẻ ý thức và cố gắng hoàn thành công việc.

Tính kế hoạch xuất hiện, trẻ biết sắp xếp "công việc" vui chơi và phải quét nhà, nhặt rau để khi mẹ về là mọi việc phải xong cho mẹ hài lòng.

Tinh thần trách nhiệm bản thân dần dần được hình thành ở trẻ.

Sự phát triển ý chí mạnh hay yếu tùy thuộc phần lớn vào sự giáo dục, các biện pháp giáo dục của cha mẹ, cô giáo và những người lớn xung quanh.

2.1.5. Sự xác định ý thức bản ngã

Tiền đề của ý thức bản ngã là việc tự tách mình ra khỏi người khác đã được hình thành từ cuối tuổi ấu nhi. Tuy nhiên, phải trải qua một quá trình phát triển thì ý thức bản ngã của trẻ mới được xác định rõ ràng. Đến cuối tuổi mẫu giáo, trẻ mới hiểu được mình như thế nào, có những phẩm chất gì, những người xung quanh đối xử với mình ra sao, và tại sao mình có hành động này hay hành động khác,... Ý thức bản ngã được thể hiện rõ nhất trong sự tự đánh giá về thành công và thất bại của mình, về những ưu điểm và khuyết điểm của bản thân, về những khả năng và cả sự bất lực nữa.

Để đánh giá bản thân một cách đúng đắn, đầu tiên đứa trẻ phải học cách đánh giá người khác và nghe những người xung quanh đánh giá mình như thế nào.

Thoạt đầu sự đánh giá của trẻ về người khác còn phụ thuộc nhiều vào thái độ của nó đối với người này. Chẳng hạn, mọi đứa trẻ đều đánh giá mẹ mình bao giờ cũng tốt.

Cuối tuổi mẫu giáo lớn, trẻ nắm được kỹ năng so sánh mình với người khác, điều này là cơ sở để tự đánh giá một cách đúng đắn hơn và cũng là cơ sở để noi gương những người tốt, việc tốt.

Ở tuổi mẫu giáo lớn, sự tự ý thức còn được biểu hiện rõ trong sự phát triển giới tính của trẻ. Trẻ không những nhận ra mình là trai hay gái mà còn biết thể hiện hành vi này phải như thế nào cho phù hợp với giới tính của mình.

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng giúp trẻ điều khiển và điều chỉnh hành vi của mình dần dần phù hợp với những chuẩn mực, những quy tắc xã hội, từ đó hành vi của trẻ mang tính xã hội.

Ý thức bản ngã được xác định rõ ràng còn cho phép trẻ thực hiện các hành động có chủ tâm hơn. Nhờ đó các quá trình tâm lý mang tính chủ định rõ rệt.

2.2. Bước ngoặt và những yêu cầu phát triển đối với trẻ

2.2.1. Bước ngoặt quan trọng

Giai đoạn chuyển tiếp từ mầm non lên tiểu học đóng vai trò vô cùng quan trọng trong cuộc đời đứa trẻ. Đây là khoảng thời gian trẻ phải đối mặt với nhiều thay đổi và thách thức, đặc biệt những trẻ có hoàn cảnh khó khăn. Giai đoạn chuyển tiếp từ mầm non lên tiểu học được cho là điểm khởi đầu cho việc học tập có chủ đích. Sự khởi đầu thành công ở trường học có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả học tập và nhận thức xã hội trong tương lai của trẻ. Những trải nghiệm của trẻ trong giai đoạn này sẽ có tác động lâu dài đến khả năng thích nghi đối với sự thay đổi của trẻ. Khoa học giáo dục mầm non đã khẳng định để giúp trẻ mẫu giáo 5 tuổi học tập một cách có hiệu quả khi bước vào lớp 1 ở trường tiểu học, trẻ cần phải được chuẩn bị một cách toàn diện về thể chất, trí tuệ, ngôn ngữ và giao tiếp xã hội. Trong đó, việc chuẩn bị cho trẻ kỹ năng giao tiếp xã hội đóng vai trò hết sức quan trọng. Nếu trẻ được chuẩn bị tốt về các kỹ năng giao tiếp, các em sẽ dễ dàng hòa nhập với môi trường mới, có khả năng kết bạn tốt. Và một khi trẻ đã sẵn sàng để bắt đầu cuộc sống mới ở trường học một cách vui vẻ, cảm thấy tự tin và có tinh thần trách nhiệm thì việc học tập không còn là vấn đề lớn nữa. Để làm được điều này cần có sự thống nhất giữa hai bậc học

và sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường với gia đình.

Tuy nhiên, yếu tố quan trọng tác động đến sự thành công của trẻ trong học tập không chỉ nằm ở bản thân trẻ mà còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác trong giai đoạn chuyển tiếp như nhà trường, giáo viên, những người thân trong gia đình và cộng đồng nơi trẻ sinh sống. Hay nói cách khác “sự thành công của quá trình chuyển tiếp cho trẻ từ mầm non lên tiểu học là trách nhiệm của toàn xã hội. Khi cộng đồng chung tay vì trẻ em, thì việc đến trường của trẻ sẽ là một trải nghiệm tích cực và thú vị” (Dockett và Perry, 2001). Thách thức của giai đoạn chuyển tiếp không đơn giản là trẻ được vào học ở trường mầm non và vào học lớp 1 ở trường tiểu học, mà quan trọng hơn là phải đảm bảo được những mục tiêu sau:

- Giúp trẻ không bị hụt hẫng, bỡ ngỡ với sự thay đổi môi trường học tập mới (tâm thế sẵn sàng đi học);
- Giúp giáo viên mầm non và tiểu học hiểu rõ được sự giống nhau và khác nhau giữa 2 cấp học để tiếp tục duy trì, kế thừa hoặc điều chỉnh nội dung và phương pháp dạy học cho phù hợp với đặc điểm tâm - sinh lí của trẻ lớp 1;
- Giúp gia đình/cộng đồng xác định được các yếu tố ảnh hưởng đến trẻ trong giai đoạn chuyển tiếp và hình thành cho cha mẹ kỹ năng tìm kiếm thông tin, kiến thức để hỗ trợ trẻ trong giai đoạn chuyển tiếp;
- Tạo mối quan hệ chặt chẽ giữa giáo viên và gia đình/cộng đồng để mối quan hệ trở nên gắn kết và hai phía cùng có trách nhiệm hơn với trẻ trong giai đoạn chuyển tiếp

2.2.2. Những yêu cầu phát triển đối với trẻ chuẩn bị vào lớp Một

Mục tiêu của giáo dục mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lí, năng lực và phẩm chất, mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời.

Căn cứ yêu cầu về nội dung giáo dục của trẻ 5 - 6 tuổi, Bộ GD&ĐT đã ban hành Bộ chuẩn phát triển trẻ 5 tuổi bao gồm 5 lĩnh vực, 28 chuẩn và 120 chỉ số. Cụ thể như sau:

Các chuẩn thuộc lĩnh vực phát triển thể chất

- Chuẩn 1. Trẻ có thể kiểm soát và phối hợp vận động các nhóm cơ lớn
- Chuẩn 2. Trẻ có thể kiểm soát và phối hợp vận động các nhóm cơ nhỏ
- Chuẩn 3. Trẻ có thể phối hợp các giác quan và giữ thăng bằng khi vận động
- Chuẩn 4. Trẻ thể hiện sức mạnh, sự nhanh nhẹn và dẻo dai của cơ thể
- Chuẩn 5. Trẻ có hiểu biết, thực hành vệ sinh cá nhân và dinh dưỡng
- Chuẩn 6. Trẻ có hiểu biết và thực hành an toàn cá nhân

Các chuẩn thuộc lĩnh vực phát triển tình cảm và quan hệ xã hội

- Chuẩn 7. Trẻ thể hiện sự nhận thức về bản thân
- Chuẩn 8. Trẻ tin tưởng vào khả năng của bản thân
- Chuẩn 9. Trẻ biết cảm nhận và thể hiện cảm xúc
- Chuẩn 10. Trẻ có mối quan hệ tích cực với bạn bè và người lớn
- Chuẩn 11. Trẻ thể hiện sự hợp tác với bạn bè và mọi người xung quanh
- Chuẩn 12. Trẻ có các hành vi thích hợp trong ứng xử xã hội
- Chuẩn 13. Trẻ thể hiện sự tôn trọng người khác

Các chuẩn thuộc lĩnh vực phát triển ngôn ngữ và giao tiếp

- Chuẩn 15. Trẻ biết sử dụng lời nói để giao tiếp
- Chuẩn 16. Trẻ thực hiện một số quy tắc thông thường trong giao tiếp
- Chuẩn 17. Trẻ thể hiện hứng thú đối với việc đọc
- Chuẩn 18. Trẻ thể hiện một số hành vi ban đầu của việc đọc
- Chuẩn 19. Trẻ thể hiện một số hiểu biết ban đầu về việc viết

Các chuẩn thuộc lĩnh vực phát triển nhận thức

- Chuẩn 20. Trẻ thể hiện một số hiểu biết về môi trường tự nhiên
- Chuẩn 21. Trẻ thể hiện một số hiểu biết về môi trường xã hội
- Chuẩn 22. Trẻ thể hiện một số hiểu biết về âm nhạc và tạo hình
- Chuẩn 23. Trẻ có một số hiểu biết về số, số đếm và đo
- Chuẩn 24. Trẻ nhận biết về một số hình hình học và định hướng trong không gian
- Chuẩn 25. Trẻ có một số nhận biết ban đầu về thời gian
- Chuẩn 26. Trẻ tò mò và ham hiểu biết
- Chuẩn 27. Trẻ thể hiện khả năng suy luận
- Chuẩn 28. Trẻ thể hiện khả năng sáng tạo;

2.2.3. Chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ học sinh cần đạt sau khi học xong lớp Một

Đọc đúng và rõ ràng bài văn đơn giản (khoảng 30 tiếng/phút), hiểu nghĩa các từ ngữ thông thường và nội dung thông báo của câu văn, đoạn văn. Viết đúng chữ thường, chép đúng chính tả đoạn văn (khoảng 30 chữ/15 phút). Nghe hiểu lời giảng và lời hướng dẫn của giáo viên. Nói rõ ràng, trả lời được câu hỏi đơn giản.

Biết đếm, đọc, viết, so sánh, cộng, trừ (không nhớ) các số trong phạm vi 100. Bước đầu biết sử dụng các đơn vị đo: cm, ngày, tuần lễ, giờ trong tính toán và đo lường; nhận biết được một số hình đơn giản (điểm, đoạn thẳng, hình vuông, hình tam giác, hình tròn). Biết giải các bài toán có một phép tính cộng hoặc trừ.

Biết quan sát để chỉ ra các phần chính của cơ thể người, một số cây cối, con vật. Nêu được một số hiện tượng thời tiết. Biết các thành viên trong gia đình, lớp học. Biết giữ vệ sinh cá nhân, vui chơi an toàn. Biết hát từ 8 đến 10 bài hát ngắn, kết hợp hát với động tác phụ họa hoặc trò chơi. Biết sử dụng bút chì, sáp màu, thước kẻ, kéo, giấy để vẽ, xé, gấp,

cắt, dán được một số hình đơn giản.

Bước đầu thực hiện được một số bài tập rèn luyện tư thế cơ bản, thể dục phát triển toàn thân và trò chơi vận động.

Thích đi học, yêu quý người thân trong gia đình, thầy cô giáo, bạn bè, trường lớp. Thân thiện với thiên nhiên.

2.3. Công tác chuẩn bị cho trẻ vào trường tiểu học

2.3.1. Chuẩn bị cho trẻ thích ứng với cuộc sống ở trường tiểu học

Chế độ sinh hoạt:

- Tạo chế độ, sinh hoạt nề nếp, giờ nào việc ấy và luyện tập để trẻ thích ứng
- Kích thích tính tự giác, tự lập ở trẻ.

Chuẩn bị cho trẻ về thể chất: gồm:

Chuẩn bị cho trẻ về thể chất là giúp trẻ đạt các tiêu chuẩn: nhanh, mạnh, bền, khéo

Để có các phẩm chất đó cần tạo chế độ sinh hoạt, ăn uống, nghỉ ngơi, luyện tập, hợp lí, khoa học.

Hành vi văn hóa:

- Hình thành cho trẻ cách ứng xử có văn hóa:
 - + Đối với mọi người: Trên kính, dưới nhường, bạn bè quý mến, các em nhỏ nhường nhịn, vị tha,...
 - + Môi trường xung quanh: Thân thiện, vệ sinh
 - + Bản thân: Tự phục vụ, tự trọng, tác phong gọn gàng, vệ sinh, sạch sẽ
- Giúp trẻ biết tự chủ, tự kiểm chế, kiểm soát được thái độ, hành vi bản thân

Chuẩn bị gia nhập các mối quan hệ xã hội rộng lớn hơn:

Vào lớp 1, có sự thay đổi:

- + Về hoạt động chủ đạo từ hoạt động vui chơi sang hoạt động học tập. Chơi sang học
- + Về môi trường và các mối quan hệ thay đổi (rộng, phong phú, sâu sắc hơn)

Do vậy cần giúp trẻ làm quen dần. Cần chuẩn bị cho trẻ những nội dung cơ bản sau:

- Cần giúp trẻ nhận biết vị trí và bản phận:
 - + Trong gia đình: Con nhà ai, anh chị, em, bố, mẹ, hàng xóm và làm gì cho đúng.
 - + Trong nhà trường: Trẻ phải nhận ra vị trí của mình và cần giao tiếp với bạn bè, thầy cô cho đúng.
 - + Trong tập thể: Cần giúp trẻ làm quen với sinh hoạt tập thể, kêu gọi nhu cầu tham gia hoạt động chung có tính hợp tác, hình thành ý thức tập thể, ý thức cộng đồng,...
- Giúp trẻ hình thành động cơ mang tính xã hội tích cực (*vì người khác, vị tha, quan tâm đến mọi người*) và biết làm các công việc vì người khác theo sáng kiến của mình.

2.3.2. Chuẩn bị cho trẻ thích ứng với hoạt động học tập:

Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng đi học:

Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng đi học cho trẻ có ý nghĩa đặc biệt quan trọng vì điều đó kích thích, thôi thúc trẻ đến trường, tích cực học tập, hoạt động. Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng đi học cho trẻ là:

Kích thích, nuôi dưỡng hứng thú lâu bền cho trẻ

Nếu hứng thú chưa bền thì trẻ chóng thích, chóng chán, động cơ học tập mới hình thành; hoạt động học tập đòi hỏi tính nghiêm túc, nỗ lực mới có kết quả tốt.

Để chuẩn bị tâm thế đến trường cho trẻ, cần kích thích tìm tòi khám phá bằng cách tạo tình huống có vấn đề; trong cuộc sống cần giới thiệu cho trẻ những điều mới lạ, kích thích khám phá.

Kích thích lòng mong muốn đi học: Cần tiến hành một số biện pháp sau:

- + Cho trẻ nhận ra là chỉ đến trường thì mọi thắc mắc mới được giải đáp
- + Đến trường có nhiều điều mới lạ
- + Có thầy, cô bạn bè yêu thương, có sách vở, trường, lớp mới,...
- + Được sinh hoạt sao, Đội,... để trở thành con ngoan, trò giỏi, cháu ngoan Bác Hồ,...

Tức là giúp trẻ thấy **đi học là niềm vui, niềm hạnh phúc.**

Chuẩn bị cho trẻ làm quen với hoạt động trí óc:

Hình thành tính chủ định trong hoạt động

Hoạt động học tập đòi hỏi tính có chủ định, có mục đích rõ ràng là nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo được quy định trong chương trình. Còn ở lứa tuổi mẫu giáo, trong khi đó ở lứa tuổi mẫu giáo, tính chủ định trong các hoạt động chiếm ưu thế. Nhưng vấn đề đặt ra là hình thành bằng cách nào? Rèn tính có chủ định (chú ý, trí nhớ, tri giác,...) trong các tất cả các hoạt động vui chơi, trong các tiết học ở mẫu giáo ngăn ngừa sự đãng trí, phân tán,...

Dạy trẻ biết quan sát sự vật và hiện tượng xung quanh

Quan sát rất cần trong hoạt động học tập. Vì vậy cần dạy trẻ phương pháp quan sát các sự vật, hiện tượng xung quanh. Dạy trẻ cách xác định mục đích, đối tượng, phương pháp, phương tiện quan sát.

Phát triển tư duy là nhiệm vụ quan trọng nhất

Tư duy là quá trình tâm lý chủ yếu của hoạt động học tập. Ở lứa tuổi mẫu giáo, tư duy trực quan hành động, tư duy trực quan hình tượng chiếm ưu thế. Cuối tuổi mẫu giáo, nảy sinh một số yếu tố của tư duy trừu tượng. Do vậy, cần phát triển tất cả các loại tư duy trên, đặc biệt chú ý phát triển tư duy trực quan hình tượng, và khuyến khích các yếu tố của tư duy trừu tượng. Bằng cách:

- + Cho trẻ làm quen với hoạt động có sử dụng các thao tác tư duy như phân tích, so sánh, trừu tượng hóa, khái quát hóa.

+ Hình thành các phẩm chất tư duy: tính độc lập, tích cực, sáng tạo,... làm tiền đề cho hoạt động sáng tạo sau này, tránh thụ động, ỉ lại, dựa dẫm.

Phát triển ngôn ngữ

Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp, là công cụ tư duy. Do đó, ngôn ngữ có vai trò đặc biệt quan trọng trong hoạt động học tập. Phát triển ngôn ngữ cho trẻ là:

+ *Giúp trẻ sử dụng thành thạo tiếng mẹ đẻ; cụ thể:* Phát âm đúng, dùng ngữ điệu phù hợp với tình huống giao tiếp; Có đủ vốn từ để nghe, hiểu và truyền đạt; Nói đúng ngữ pháp và mạch lạc.

+ *Bằng các biện pháp sau:* Tạo cơ hội và môi trường có văn hóa để trẻ giao tiếp (kể chuyện, chơi trò chơi, đóng kịch, dã ngoại,...); Giúp trẻ mở rộng vốn từ, tập diễn đạt rõ ràng mạch lạc, sửa tật ngọng, lắp, cục lốc, lí nhí,...; Làm quen với thao tác đọc viết; Bố mẹ, cô giáo mầm non phải mẫu mực, kiên trì giúp trẻ.

Định hướng vào không gian, thời gian

Dạy trẻ định hướng không gian, thời gian là yêu cầu rất cần cho cuộc sống và học tập. Định hướng vào không gian và thời gian là:

+ Định hướng đúng trong không gian, đặc biệt xác định tính tương đối của phương hướng

+ Ước lượng khoảng thời gian đơn giản: Sáng - trưa - chiều - tối, tuần, các ngày trong tuần, mùa,...

Bằng cách sau:

+ Nhận biết và phân biệt chữ b, q, p và các số 6, 9, 7, 4,...

+ Quan sát sự vật, hiện tượng, sinh hoạt theo nếp

+ Tổ chức hoạt động gắn với thời gian cần nhớ, tham quan, du lịch,...

2.3.3. Chuẩn bị cho trẻ hiểu biết về môi trường xung quanh

Chuẩn bị cho trẻ hiểu biết về môi trường xung quanh là công việc cần thiết; bởi đây là những tri thức tối thiểu, sơ đẳng về thế giới, con người và tự nhiên, để hình thành ở trẻ thái độ sống tích cực, gắn bó với con người và thiên nhiên, trở thành người tốt, có ích cho gia đình và xã hội.

Về đời sống xã hội:

Chuẩn bị cho trẻ tìm hiểu về đời sống xã hội là giúp trẻ:

+ Hiểu sơ bộ về cuộc sống xã hội, mối quan hệ con người với con người trong xã hội: Gia đình, xã hội, bè bạn

+ Nghĩa vụ, trách nhiệm của con người trong xã hội, cộng đồng.

+ Quy tắc sống và có kỹ năng sống

Có thể áp dụng những phương pháp cơ bản sau: tổ chức hoạt động vui chơi, kể chuyện,

tham quan, lao động tự phục vụ, thông tin, truyền hình,...

Về thể giới tự nhiên:

Chuẩn bị cho trẻ tìm hiểu về thể giới tự nhiên là giúp trẻ có cách ứng xử có văn hóa với thiên nhiên. Dạy trẻ:

- + Luôn tìm tòi, khám phá thiên nhiên
- + Gắn bó với thiên nhiên, coi thiên nhiên là ng bạn thân.
- + Luôn có ý thức chăm sóc, bảo vệ thiên nhiên.

3. KẾT LUẬN

Qua việc tìm hiểu lý luận công tác chuẩn bị tâm thế cho trẻ vào lớp Một và thực tế hiện nay, có thể thấy rõ hơn tầm quan trọng của việc chuẩn bị cho trẻ đến trường phổ thông, thấy được phải làm như thế nào để công tác chuẩn bị được tốt, vừa phù hợp với yêu cầu của ngành học đề ra, vừa phù hợp với tâm lý lứa tuổi, đồng thời cũng thấy được chuẩn bị cho trẻ vào lớp Một không phải là việc làm của riêng ai, của gia đình nào mà của toàn xã hội. Việc chuẩn bị cho trẻ vào lớp một cần chuẩn bị một cách toàn diện, không coi trọng mặt nào, buông lỏng mặt nào, vì chuẩn bị tâm thế cho trẻ vào lớp Một sẽ tạo tiền đề cho việc học tập sau này của trẻ. Công tác chuẩn bị cho trẻ vào lớp một là một quá trình từ khi trẻ bắt đầu vào trường mầm non. Do vậy, trách nhiệm không chỉ riêng cho giáo viên khối mẫu giáo lớn, mà của chung giáo viên mầm non. Nhiệm vụ của giáo viên mầm non là thực hiện tốt chế độ sinh hoạt một ngày của trẻ, chuẩn bị tốt cho trẻ cả về 5 lĩnh vực phát triển, chuẩn bị cho trẻ những kỹ năng cần thiết của hoạt động học và giúp trẻ có một tinh thần tốt khi tham gia vào các hoạt động.

Hiệu quả công tác chuẩn bị cho trẻ vào trường tiểu học phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố, song người giáo viên mầm non đóng vai trò then chốt nhất. Điều đó đặt ra cho các trường đào tạo giáo viên một nhiệm vụ quan trọng, đó là cần xác định rõ hơn mục tiêu đào tạo của nhà trường, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo và tổ chức quá trình đào tạo đạt chất lượng theo tiêu chuẩn đầu ra. Ngoài ra, nên thiết kế, tổ chức chuyên đề bồi dưỡng cho giáo viên mầm non, sinh viên sắp tốt nghiệp những kiến thức, kỹ năng cần thiết để có thể hỗ trợ trẻ trong giai đoạn chuyển tiếp từ mầm non lên tiểu học.

Tóm lại, chuẩn bị tâm thế cho trẻ vào lớp Một là một quá trình lâu dài và đòi hỏi sự tâm huyết, năng lực của người giáo viên và sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình và nhà trường. Vì vậy, trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non, cần quan tâm đến các nội dung liên quan đến công tác chuẩn bị cho trẻ vào lớp Một. Trong chương trình đào tạo ngành mầm non, các nội dung này đã được đề cập đến, song mới chỉ tập trung trang bị cơ sở lý luận cho sinh viên, còn công tác thực hành vận dụng vào thực tiễn vẫn chưa được coi trọng. Do vậy, nghiên cứu, xây dựng chương trình chuẩn bị hành trang cho trẻ vào lớp Một và trên cơ sở đó thiết kế chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình đó là rất cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Hòa (2017), *Giáo trình Giáo dục học mầm non*, Nxb. Đại học Sư phạm.
2. Nguyễn Thị Như Mai (2014), *Tâm bệnh học trẻ em lứa tuổi mầm non*, Nxb. ĐHSP.
3. Nguyễn Ánh Tuyết (2014), *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non: Từ lọt lòng đến 6 tuổi*, Nxb. Đại học Sư phạm.
4. Bộ GD & ĐT, Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý cơ sở giáo dục (2016), “*Giáo viên hỗ trợ trẻ trong giai đoạn chuyển tiếp từ mầm non lên tiểu học*” (Tài liệu tham khảo), Nxb. ĐHQG.

PREPARING CHILDREN FOR GRADE 1 AND SEVERAL ORIENTATIONS FOR STUDENT TRAINING PROGRAM

Abstract: Children are supposed to reach their important milestone at 6 years old. Therefore, it is necessary for them to have a good mental and physical health status. It is even more important for preschools to organise their orientation in terms of teacher training programs to carry this task.

Key words: Preparing for grade 1, orientation, teacher training.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG HƯỚNG NGHIỆP VÀ DẠY NGHỀ CHO THANH THIẾU NIÊN RỐI LOẠN PHÁT TRIỂN TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

Hoàng Thị Hiền

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hướng nghiệp và dạy nghề cho người khuyết tật nói chung, thanh thiếu niên rối loạn phát triển nói riêng là một vấn đề rất mới và còn tồn tại rất nhiều bất cập. Các trung tâm dạy nghề hầu như mới được thành lập, quy trình hoạt động vẫn đang trong quá trình hoàn thiện, chưa đáp ứng hết được nhu cầu của học viên. Thông qua đánh giá được đầy đủ thực trạng và khó khăn của công tác hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển nghiên cứu xin được đề xuất một số giải pháp góp phần nhận rộng các mô hình và nâng cao chất lượng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Từ khóa: Hướng nghiệp và dạy nghề, thanh thiếu niên rối loạn phát triển.

Nhận bài ngày 20.4.2020; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.5.2020

Liên hệ tác giả: Hoàng Thị Hiền; Email: hoangthihien0409hd@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hướng nghiệp và dạy nghề luôn là vấn đề nhận được sự quan tâm đặc biệt không chỉ của mỗi gia đình có con trong độ tuổi vị thành niên mà còn là một vấn đề thu hút được sự quan tâm của toàn xã hội. Trong xã hội ngày nay, để tìm được một trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề phù hợp, uy tín, đáp ứng được những nhu cầu, mong muốn luôn là một vấn đề khó khăn. Đặc biệt là với thanh thiếu niên rối loạn phát triển (RLPT). Bởi họ không chỉ chịu thiệt thòi về mặt thể chất mà còn cả về mặt tinh thần.

Theo Tổng cục Thống kê và UNICEF: Hơn 7% dân số 2 tuổi trở lên - khoảng hơn 6,2 triệu người, là người khuyết tật. Bên cạnh đó, có 13% dân số - gần 12 triệu người, sống chung trong hộ gia đình có người khuyết tật. Tỷ lệ này dự kiến tăng lên cùng với xu hướng già hóa dân số [1]. Tuy nhiên, khi trẻ em RLPT hết tuổi can thiệp ở trung tâm, hầu hết các em đều phải ở nhà và phụ thuộc rất nhiều vào gia đình (TS. Đào Thị Thu Thủy). Vì vậy, hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT nói riêng và NKT nói chung không đơn giản là vấn đề kinh tế mà nó còn mang ý nghĩa xã hội sâu sắc. Trong một vài năm gần

đây trên địa bàn Thành phố Hà Nội đã và đang có những trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. Tuy nhiên, việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT vẫn còn rất mới, chưa được sự quan tâm, chú ý của các cơ quan liên quan và của toàn xã hội.

Hiện nay, số lượng các công trình nghiên cứu về thực trạng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT vẫn chưa nhiều so với tầm quan trọng của vấn đề này. Những đề tài đã có chủ yếu nghiên cứu về dạy nghề cho trẻ khuyết tật nói chung và còn thiếu những đề tài nghiên cứu sâu về hướng nghiệp, dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT.

Xuất phát từ những cơ sở lý luận và thực tiễn trên, đề tài ***Một số giải pháp nâng cao chất lượng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển trên địa bàn thành phố Hà Nội*** được chọn làm đề tài nghiên cứu.

2. NỘI DUNG

2.1 Khái niệm về Hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển

2.1.1. Khái niệm về nghề

Nghề là một lĩnh vực hoạt động lao động mà trong đó, nhờ được đào tạo, con người có được những tri thức, những kỹ năng để làm ra các loại sản phẩm vật chất hay tinh thần nào đó, đáp ứng được những nhu cầu của xã hội. Nghề thường được hiểu là một việc làm có tính ổn định, đem lại thu nhập để duy trì và phát triển cuộc sống cho mỗi người. Nghề không đơn giản chỉ để kiếm sống mà còn là con đường để thể hiện và khẳng định giá trị của bản thân.

2.1.2. Khái niệm về Hướng nghiệp và dạy nghề

* Khái niệm Hướng nghiệp

Theo tạp chí giáo dục: Hướng nghiệp là các hoạt động nhằm hỗ trợ mọi cá nhân chọn lựa và phát triển chuyên môn nghề nghiệp phù hợp nhất với khả năng của cá nhân, đồng thời thỏa mãn nhu cầu nhân lực cho tất cả các lĩnh vực nghề nghiệp (thị trường lao động) ở cấp độ địa phương và quốc gia. Hướng nghiệp không chỉ là sự lựa chọn một nghề nghiệp mà mình yêu thích, chọn một trường đại học phù hợp với mình, mà hướng nghiệp được hiểu chính xác nó là sự kết hợp của nhiều lĩnh vực như: đánh giá nghề nghiệp (*career assessment*), quản lý nghề nghiệp (*career management*) và phát triển nghề nghiệp (*career development*).

* Khái niệm dạy nghề

Dạy nghề là hoạt động dạy và học nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng và thái độ nghề nghiệp cần thiết cho người học nghề để có thể tìm được việc làm hoặc tự tạo việc làm sau khi hoàn thành khóa học.

2.1.3. Khái niệm rối loạn phát triển

Rối loạn phát triển là một nhóm các rối loạn, khởi phát sớm trong quá trình phát triển và được đặc trưng bởi: Thiếu hụt phát triển, suy giảm/trễ trong việc đạt được các mốc phát

triển; Suy yếu chức năng cá nhân, xã hội, học tập và nghề nghiệp; Các rối loạn phát triển thường xuất hiện đồng thời, nhưng thường có một rối loạn chính.

2.1.4. Khái niệm hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển

Hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT là quá trình trang bị kiến thức, kỹ năng nhất định về trình độ chuyên môn nghiệp vụ tạo tiền đề để họ có thể đảm nhận một công việc nhất định khi tham gia quan hệ lao động, phù hợp với sở trường và khả năng của từng người. Hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên Rối loạn phát triển là một quá trình dài, không chỉ đòi hỏi sự phối hợp và nỗ lực của giáo viên, phụ huynh cũng như gia đình trẻ mà còn hướng đến sự chung tay của toàn xã hội.

2.2. Thực trạng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển trên địa bàn thành phố Hà Nội

2.2.1. Vài nét khái quát quá trình khảo sát và thực trạng sau khảo sát.

* Trung tâm Sao Mai



Ảnh 2.1. Trung tâm Sao Mai- số 06 ngõ 09 phố Hoàng Đạo Thúy, quận Thanh Xuân, thành phố Hà Nội

Trung tâm Sao Mai tọa lạc tại số 06 ngõ 09 phố Hoàng Đạo Thúy, quận Thanh Xuân, thành phố Hà Nội. Trung tâm được thành lập ngày 11/12/1995 trực thuộc Hội Cứu Trợ Trẻ Em Tàn Tật Việt Nam, do Thầy thuốc ưu tú - Bác sĩ chuyên khoa II tâm thần Đỗ Thuý Lan là người sáng lập. Trung tâm là một tổ chức xã hội, phi lợi nhuận cung cấp dịch vụ tư vấn, phát hiện sớm, can thiệp sớm, chăm sóc trẻ khuyết tật trí tuệ và trẻ tự kỷ bằng sự phối kết hợp giữa y tế và giáo dục. Hiện tại trung tâm có 18 phòng học nhóm, 16 phòng trị liệu ngôn ngữ cá nhân 1 cô/1 trò, 2 phòng trị liệu cá nhân theo mô hình ESDM, 1 phòng trị liệu vận động cá nhân, 1 phòng trị liệu giác quan cá nhân, 1 phòng trị liệu mỹ thuật cho trẻ có tiềm năng, 1 phòng tâm vận động, 1 bể bơi có bể sức nóng và bể bơi lạnh, 1 sân chơi có mái che, 1 vườn rau cho trẻ thăm quan, học tập và cùng với 1 quán café, 1 nhà làm giá sạch cho trẻ lớn học kỹ năng sống & tiền học nghề, 1 xe ô tô 16 chỗ thường xuyên đưa học sinh

đi dã ngoại. Trung tâm đang can thiệp cho 185 - 200 học sinh trong trung tâm và 8 học sinh học dịch vụ can thiệp theo giờ và 85 cán bộ công nhân viên.

** Công ty cổ phần giáo dục đào tạo hướng nghiệp S.E.E.D*



Ảnh 2.3. Công Ty Cổ Phần Giáo Dục Đào Tạo Hướng Nghiệp S.E.E.D, số nhà 8/10, ngách 19/28 phố Trần Quang Diệu, phường Ô Chợ Dừa, quận Đống Đa, TP. Hà Nội

Tọa lạc tại số nhà 8/10, ngách 19/28 phố Trần Quang Diệu, phường Ô Chợ Dừa, Quận Đống Đa, thành phố Hà Nội, mặc dù mới thành lập được một thời gian không lâu nhưng với tình yêu thương vô bờ đối với những thanh thiếu niên tự kỷ và khuyết tật trí tuệ. Cán bộ, ban lãnh đạo nơi đây đã xây dựng lên một trung tâm giáo dục và hướng nghiệp vững mạnh và chuyên nghiệp. Không chỉ là nơi để học tập, phát triển, thực hành nghề mà đây còn như một ngôi nhà thứ của thanh thiếu niên tự kỷ và khuyết tật trí tuệ. Với đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý dày dặn về kinh nghiệm, tâm huyết với nghề. Trung tâm luôn là điểm đến đáng tin cậy của học viên cũng như khách hàng trong và ngoài nước. Trung tâm còn thường xuyên tuyển sinh, đào tạo các lớp học viên mới để có thể đáp ứng được nhu cầu giáo dục cũng như sự phát triển của trung tâm.

Ý nghĩa của tên trung tâm: S.E.E.D - Sharing (Chia sẻ); Educating (Giáo dục); Encouraging (Khích lệ); Developing (Phát triển)

** Một số hoạt động hướng nghiệp và dạy nghề tại trung tâm*

Một số hoạt động gương nghiệp và dạy nghề có thể điểm đến ở đây là:

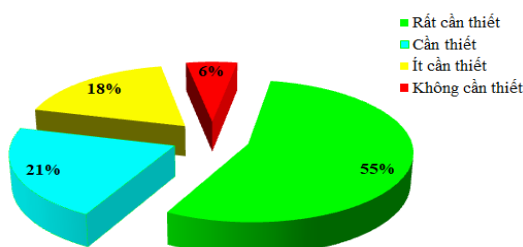
- *Nghề làm bánh:* Làm bánh là một nghề rất phổ biến tại một số trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. Nghề này không đòi hỏi quá nhiều kỹ năng, kỹ xảo khó. Nhưng lại tạo ra nguồn thu nhập tương đối ổn định cho các em. Tương lại các em có thể tham gia làm việc tại các quán cà phê các cửa hàng bánh hoặc bếp ở một số nhà hàng.

- *Nghề làm đồ handmade.* Nghề làm đồ handmade đã không còn quá xa lạ đối với các bạn học viên tại các trung tâm hướng nghiệp dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT riêng, NKT nói chung. Những công việc này không đòi hỏi quá cao về khả năng tư duy tuy nhiên rèn cho các bạn ấy tính kiên trì nhẫn nại. Những sản phẩm như hoa sáp, khay cài áo, li

xì, túi giấy,... do bàn tay khéo léo của những thanh thiếu niên RLPT đã và đang từng ngày đến tay của khách hàng trong và ngoài nước. Ngoài các tiết học lý thuyết trên lớp và các giờ học nghề, các thanh thiếu niên RLPT khi theo học ở các trung tâm giáo dục và hướng nghiệp còn được học cả những kiến thức văn hóa, kỹ năng mềm, các hoạt động trị liệu tâm lý và tham gia các hoạt động ngoại khóa.

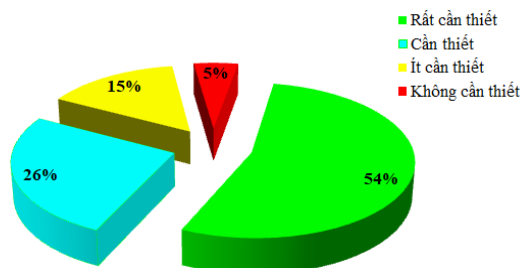
2.2.2. *Thực trạng nhận thức của cha mẹ, cộng đồng về hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển*

Hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT hiện nay không chỉ là mong muốn và nhu cầu có ý nghĩa với cha mẹ và gia đình của thanh thiếu niên RLPT mà hiện nay, vấn đề này cũng được xã hội quan tâm một cách sâu sắc. Mặc dù không phải là người trực tiếp chăm sóc cũng như tham gia các hoạt động giáo dục thanh thiếu niên RLPT



Biểu đồ 2.1: *Thực trạng nhận thức của cha mẹ về vai trò hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT*

Qua biểu đồ trên ta có thể thấy được một bộ phận lớn các bậc làm cha, làm mẹ đã nhận thức được tầm quan trọng của việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. 33/60 tức 55% số phụ huynh được hỏi cho rằng việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT là rất cần thiết. Có khoảng 21% cho rằng việc này cần thiết và chỉ có 18% cho rằng việc này ít cần thiết và chỉ có 6% số phụ huynh được hỏi cho rằng việc hướng nghiệp và dạy nghề cho con là không cần thiết. Không chỉ có nhận thức của cha mẹ mang đến tín hiệu tích cực mà ở đây ta cũng có thể thấy nhận thức của cộng đồng về tầm quan trọng của hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT:



Biểu đồ 2.2. *Thực trạng nhận thức của cộng đồng về mức độ ảnh hưởng của công tác hướng nghiệp và dạy nghề đối với thanh thiếu niên RLPT*

Qua biểu đồ trên ta có thể thấy nhận thức rất đúng của cộng đồng về mức độ ảnh hưởng của hướng nghiệp và dạy nghề đối với thanh thiếu niên RLPT. Có tới 54% số thành viên tham gia khảo sát cho rằng việc hướng nghiệp và dạy nghề có ảnh hưởng rất lớn đến thanh thiếu niên RLPT. Khoảng 26% cho rằng việc này có ảnh hưởng lớn và chỉ có 15% cho rằng việc này ít ảnh hưởng, 5% cho rằng việc này không cần thiết. Việc các em có khả năng sống độc lập và tự kiếm tiền nuôi sống bản thân ảnh hưởng rất lớn bởi việc hướng nghiệp và dạy nghề. Khi các em có một nghề trong tay, có công việc và thu nhập ổn định thì việc sống độc lập chỉ là vấn đề thời gian. Không chỉ có vậy, việc này còn giúp cộng đồng và xã hội giảm bớt gánh nặng.

Qua những thông số kể trên ta có thể thấy, cộng đồng và cha mẹ đã có những quan tâm nhất định đến thanh thiếu niên RLPT. Tuy nhiên vẫn còn một số bộ phận thậm chí suy nghĩ không tích cực. Điều này tuy nhỏ nhưng tác động rất lớn đến thanh thiếu niên RLPT nói riêng, NKT nói chung.

2.2.3. Thực trạng một số nguyên nhân tác động đến việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển

*** Nguyên nhân chủ quan**

- Đặc điểm tâm sinh lí của thanh thiếu niên RLPT

Giai đoạn vị thành niên có thể nói là giai đoạn đem đến nhiều thay đổi nhất trong cuộc đời mỗi con người, đặc biệt là với những thanh thiếu niên RLPT. Sự thay đổi chóng mặt của cơ thể trong khi hệ cơ phát triển không tương xứng khiến cho việc thực hiện các sinh hoạt hằng ngày đã khó khăn nay còn nhân lên gấp bội. Do hạn chế về khả năng giao tiếp cũng như tương tác xã hội, việc thiết lập các mối quan hệ xã hội trở nên ngày càng khó khăn. Họ khó có thể tìm thấy được người đáng tin cậy để giải đáp thắc mắc cũng như chia sẻ về những vấn đề thầm kín (tình yêu, nhu cầu sinh lí,...). Tốc độ xử lý thông tin chậm, họ dễ hiểu sai, nghe thiếu yêu cầu của người khác. Việc này khiến thời gian học nghề sẽ kéo dài hơn, mức độ luyện tập lặp lại cũng cao hơn mức bình thường. Kéo theo đó là chi phí tăng và thời gian ra nghề của các bạn ấy cũng sẽ xa hơn. Tiếp theo, do khả năng kiểm soát hành vi, cảm xúc kém, họ dễ bốc đồng, cáu giận, cãi lời thậm chí hung hăng hơn và có những hành vi vũ lực, làm đau bản thân và gây nguy hiểm cho những người xung quanh. Những hành vi về giới cũng trở nên khó kiểm soát hơn.

*** Nguyên nhân khách quan**

- *Nhận thức không đầy đủ của phụ huynh.* Như đã nói ở trên, phụ huynh có tác động vô cùng lớn đối với việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. Nhiều phụ huynh quá bao bọc con mình. Không muốn con đi ra ngoài, khiến cho con mất đi cơ hội được học tập. Một số gia đình giấu con, sợ ảnh hưởng đến bản thân, đến những thành tựu mình đạt được cũng khiến con mất đi cơ hội học nghề và xa hơn là được sống độc lập sau này. Thậm chí có phụ huynh có tâm lý không tin tưởng vào giáo viên và năng lực của con.

- *Chất lượng, chuyên môn của đội ngũ giáo viên còn kém.* Hiện nay một lượng lớn các giáo viên làm trong lĩnh vực hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT hầu hết

không có hoặc thiếu các kiến thức, kỹ năng về giáo dục đặc biệt. Nhiều giáo viên làm trái ngành, trái nghề, thậm chí không có chuyên môn. Một bộ phận giáo viên chắc về chuyên môn nhưng lại yếu và thiếu về kỹ năng truyền đạt dẫn đến việc khiến học sinh hiểu sai về vấn đề đang học. Điều này tác động rất lớn đến hiệu quả hướng nghiệp cũng như dạy nghề. Đặc biệt là với đối tượng thanh thiếu niên RLPT đang ở độ tuổi bậc học quá nhiều bất cập. Việc giáo viên thiếu chuyên môn và kỹ năng sẽ ảnh hưởng không chỉ đến kết quả đào tạo nghề mà còn ảnh hưởng đến sự hình thành hành vi và tính cách sau này.

- *Điều kiện kinh tế-xã hội, cơ sở vật chất còn bậc học nhiều hạn chế.* Đây là yếu tố nghe thì rất đơn giản nhưng nếu vấn đề này được làm tốt sẽ kéo theo rất nhiều hiệu quả tích cực. Nhiều trường hợp trẻ em khuyết tật nói chung, thanh thiếu niên RLPT nói riêng không được tiếp nhận các dịch vụ giáo dục cũng như lỡ mất giai đoạn vàng trong can thiệp vì điều kiện kinh tế khó khăn ở một số trung tâm do mới thành lập, nguồn lực kinh tế không mạnh. Cơ sở vật chất theo đó cũng có nhiều hạn chế. Nhiều nơi bậc học quá nhiều bất cập. Thiếu cơ sở vật chất, việc thực hành nghề của thanh thiếu niên RLPT cũng giảm đi rất nhiều, kiến thức trên lý thuyết không được thực hành đúng mức. Hiểu sai, hiểu thiếu về các bước, công đoạn, việc mình làm cũng khiến cho việc tiếp thu kiến thức gặp nhiều khó khăn

- *Nhận thức của cộng đồng chưa cao.* Vẫn có nhiều cá nhân, tổ chức vẫn còn hiểu sai, hiểu không đúng về thanh thiếu niên RLPT. Điều này dẫn đến việc mọi người xa lánh, kì thị, đánh giá thấp những thanh thiếu niên RLPT, nhiều công ty, tổ chức coi việc nhận họ vào làm là tăng thêm gánh nặng, khiến cho công ty gặp nhiều tổn thất. Khiến cho việc đào tạo nghề gặp nhiều khó khăn do không đủ chi phí hoặc khó tìm đầu ra cho những thanh thiếu niên này. Những chính sách giúp đỡ cho thanh niên RLPT có nhưng chưa thực sự hiệu quả. Chương trình hướng nghiệp và dạy nghề nói chung chưa được chú trọng lồng ghép với chương trình giáo dục phổ thông. Nhiều thanh thiếu niên RLPT ở mức độ nhẹ khi tham gia chương trình giáo dục phổ thông bình thường cũng không được tiếp cận sớm với giáo dục dạy nghề.

- *Thông tin về thanh thiếu niên RLPT chưa nhiều.* Qua khảo sát có tới 45,7% số người tham gia khảo sát mới chỉ nghe qua về RLPT chứ không thực sự hiểu về đối tượng này, chứng tỏ có rất ít thông tin về RLPT nói chung và thanh thiếu niên RLPT nói riêng. Thực tế cho thấy, có rất ít chương trình xã hội cung cấp các kiến thức thông tin. Ngay cả trên Internet, khái niệm về RLPT vẫn còn rất mơ hồ, tài liệu chủ yếu là tiếng nước ngoài khiến cho mọi người rất khó để tìm cũng như nghiên cứu. Các chuyên đề, chương trình nghiên cứu về thanh thiếu niên RLPT chưa nhiều, không có quá nhiều thông tin xác thực được công bố dẫn đến sự mơ hồ và hiểu sai. Các trung tâm, đơn vị đào tạo nghề cũng không chú trọng vào truyền thông sản phẩm cũng như nội dung đào tạo dẫn đến việc những người có nhu cầu không tiếp cận được đến các dịch vụ đào tạo nghề của trung tâm.

- *Sự liên kết giữa các trung tâm và các đơn vị đào tạo chưa thật sự chắc chắn.* Hầu hết các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT trên địa bàn thành phố Hà Nội đều không có sự liên kết thật sự chắc chắn. Có rất ít các chương trình chung, các buổi trao đổi kinh nghiệm phát triển, các buổi tọa đàm giữa các trung tâm. Nhiều trung tâm thiếu về cơ sở vật chất nhưng không thể liên kết lâu dài với các trung tâm khác về trao

đổi học viên cũng như chia sẻ mô hình đào tạo.

Chủ yếu trang thiết bị của các trung tâm là mua mới hoặc quyên góp từ nhiều nguồn tài trợ, nhiều trang thiết bị đã cũ và lỗi thời. Tuy nhiên cũng rất khó để mua mới vì chi phí đầu tư cao. Dẫn đến cơ hội được tiếp xúc làm việc với các trang thiết bị hiện đại của thanh thiếu niên RLPT còn rất ít, điều này gây không ít khó khăn và trở ngại trong việc thích nghi với môi trường làm việc sau này.

Tuy nhiên không thể không phủ nhận những tác động tích cực của các yếu tố trên đến việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. Có rất nhiều cha mẹ có nhận thức đúng, sẵn sàng đồng hành cùng con từ lúc can thiệp đến lúc đi học nghề, không ngại tham gia các khóa học không chỉ trong mà còn ngoài nước. Có đóng góp vô cùng to lớn trong việc làm phong phú thêm nguồn tư liệu về thanh thiếu niên RLPT nói riêng, NKT nói chung. Sự quan tâm của Đảng, nhà nước, các ban ngành lãnh đạo trong việc đề xuất, soạn thảo và thi hành các thông tư, luật dành cho đối tượng NKT. Sự tận tụy, nhiệt tình của đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý, sẵn sàng lăn xả để giúp các em có thể đạt được kết quả tốt nhất. Sự hợp tác của các đơn vị truyền thông trong việc góp phần nâng cao nhận thức và hiểu biết của mọi người về thanh thiếu niên RLPT, là cầu nối giữa những mảnh thương quân với trung tâm đào tạo nghề, giữa trung tâm đào tạo nghề với học viên và gia đình học viên, giữa học viên với cơ sở làm việc trong tương lai.

2.2.4. Thực trạng tác động của công tác hướng nghiệp và dạy nghề đến thanh thiếu niên rối loạn phát triển, cộng đồng và gia đình

Tất cả các sự vật trên thế giới đều có tác động ảnh hưởng qua lại với nhau. Yếu tố tác động tác động vào yếu tố bị tác động và ngược lại, yếu tố bị tác động tác động lại yếu tố tác động vào nó. Việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT và thanh thiếu niên RLPT cũng vậy. Nếu như các đặc điểm tâm sinh lý của thanh thiếu niên RLPT tác động đến hướng nghiệp và dạy nghề thì hướng nghiệp và dạy nghề cũng có tác động không nhỏ đến thanh thiếu niên RLPT. Chúng ta có thể nhìn vào bảng dưới đây:

Bảng 2.1. Thực trạng tác động của công tác hướng nghiệp và dạy nghề đến thanh thiếu niên RLPT

STT	Các yếu tố bị tác động	Ảnh hưởng rất lớn	Ảnh hưởng lớn	Ít ảnh hưởng	Không ảnh hưởng	ĐTB	Thứ bậc
		SL	SL	SL	SL		
1	Cuộc sống hằng ngày	40	32	6	1	3.4	3
2	Nghề nghiệp tương lai	51	25	2	1	3.5	2
3	Khả năng tự lập sau này	54	20	4	1	3.6	1
N=80							

Nhìn vào bảng ta có thể thấy được, hướng nghiệp và dạy nghề là yếu tố có tác động tiên quyết đến khả năng tự lập sau này của thanh thiếu niên RLPT. Khi thanh thiếu niên RLPT có một nghề trong tay, học có thể tạo ra giá trị vật chất riêng cho bản thân. Nó có thể

giúp họ tri trả được những khoản chi phí sinh hoạt cơ bản của cuộc sống. Đồng thời, trong quá trình học nghề, những thanh thiếu niên RLPT này không chỉ được học nghề mà còn được học những kỹ năng tự phục vụ, kỹ năng giao tiếp cơ bản, giúp cho thanh thiếu niên có thể sống tự lập đến mức cao nhất sau này. Không chỉ có vậy họ còn có thể giúp những thanh thiếu niên RLPT có thể làm giàu bằng chính khả năng của mình. Giảm bớt gánh nặng cho xã hội và cộng đồng, thậm chí có thể hỗ trợ, giúp đỡ những thanh thiếu niên RLPT nói chung, NKT nói riêng. Gia đình cũng sẽ giảm bớt sự tự ti, mặc cảm về bản thân với xã hội và người xung quanh.

2.3. Một số giải pháp nâng cao chất lượng hướng nghiệp, dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển trên địa bàn thành phố Hà Nội

2.3.1. Đẩy mạnh truyền thông nhằm nâng cao nhận thức của xã hội về hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT cũng như đưa thông tin về các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề để mọi người biết đến một cách rộng rãi

Đây là giải pháp mang tính chiến lược không chỉ nâng cao nhận thức của cộng đồng mà còn giúp các trung tâm quảng bá được sản phẩm, lĩnh vực đào tạo cũng như thương hiệu của trung tâm mình đến với mọi người. Phối hợp các kênh truyền thông như: Truyền thanh, truyền hình đưa các tin bài về thanh thiếu niên RLPT, những hành động và thành tựu tích cực mà các em đạt được đến với mọi người. Tuyên truyền vận động các doanh nghiệp, công ty, tổ chức xã hội tuyển dụng thanh thiếu niên RLPT đã được đào tạo nghề vào làm việc. Bên cạnh đó, đây cũng là kênh giúp đưa thông tin tuyển sinh đến với người học có nhu cầu ở tất cả các địa bàn một cách kịp thời, nhanh chóng. Phối hợp với Trung tâm giới thiệu việc làm thành phố Hà Nội tổ chức ngày hội việc làm nhằm giúp học viên là thanh thiếu niên RLPT tìm kiếm việc làm. Thường xuyên cập nhật các thông tin về tuyển sinh, việc làm trên các trang của trung tâm như Facebook, Zalo, Instagram,... trang thông tin điện tử của Trung tâm và các phương tiện truyền thông khác. Tổ chức cá chương trình, ngày hội, các cuộc thi tìm hiểu về đối tượng thanh thiếu niên RLPT dưới nhiều hình thức nhằm xóa bỏ những nghi ngờ, hiểu lầm về đối tượng này.

2.3.2. Cải tiến chương trình nội dung, xây dựng kế hoạch hướng nghiệp, đào tạo nghề hiệu quả theo hướng tích hợp và theo năng lực thực hiện

Đây là một trong những yếu tố ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả của công tác hướng nghiệp và dạy nghề. Các trung tâm phối hợp, tổ chức các hội nghị, hội thảo chia sẻ sáng kiến kinh nghiệm, xây dựng nội dung chương trình đào tạo theo Mô-đun dựa theo Chương trình khung trình độ sơ cấp đã được Bộ Lao động Thương Binh và Xã hội ban hành. Quy trình có thể đào tạo tách biệt để hình thành năng lực nghề cho người học, tích hợp lý thuyết và thực hành trong cùng chủ đề để người học dễ nhớ, dễ nhận thức. Đồng thời, nội dung chương trình phải mềm dẻo, gắn chặt chẽ với công việc thực tiễn. Không coi nhẹ bất cứ kỹ năng nào. Đặc biệt là kỹ năng thực hành nghề. Trong quá trình thực hiện, xây dựng kế hoạch, các cán bộ quản lý có nhiệm vụ kiểm tra, nhắc nhở giáo viên về những vấn đề làm chưa tốt chưa có hiệu quả để kịp thời rút kinh nghiệm. Trong quá trình thực hiện kế hoạch

phải có kế hoạch dự phòng. Ví dụ khi điều kiện cơ sở vật chất bộc lộ vấn đề bất cập như thiết bị gặp trục trặc, nguyên liệu tạm thời không cung cấp đủ cần có phương án dự phòng, tránh làm ảnh hưởng đến giờ học của học viên, mất giờ, thiếu giờ gây ảnh hưởng đến hiệu quả dạy và học. Xây dựng và thực hiện nghiêm các báo cáo tiến độ, thường xuyên cập nhật tình hình, giải quyết các vướng mắc và hạn chế cho giáo viên và học viên trong quá trình thực hiện kế hoạch. Lấy ý kiến góp ý, phê bình, rút kinh nghiệm để làm tiền đề xây dựng các kế hoạch tiếp theo.

2.3.3. Xây dựng và hoàn thiện hệ thống văn bản pháp luật, quy định quản lý nhà nước đối với hoạt động hướng nghiệp và dạy nghề cho người khuyết tật nói chung, hoạt động hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên rối loạn phát triển nói riêng

Đây là một trong những yếu tố căn bản tạo nên sự nhất quán, đồng bộ, giúp việc quản lý hoạt động hướng nghiệp và dạy nghề được thuận tiện và có hiệu quả. Hiện nay các quy định của pháp luật về đào tạo nghề cho NKT nói chung và thanh thiếu niên RLPT còn chung chung, chưa có các văn bản hướng dẫn thực hiện cụ thể, rõ ràng. Dẫn đến việc áp dụng các chính sách, khuyến khích các cơ sở doanh nghiệp tham gia tích cực vào hoạt động đào tạo nghề bị hạn chế. Cần nhanh chóng sửa đổi, bổ sung Luật Dạy nghề, Luật Người khuyết tật, ban hành các Nghị định, Thông tư hướng dẫn việc tổ chức thực hiện hoạt động đào tạo nghề cho thanh thiếu niên RLPT.

2.3.4. Cải tiến phương pháp dạy học góp phần nâng cao hiệu quả công tác kiểm tra, đánh giá kết quả hướng nghiệp và dạy nghề.

Đây là một trong những biện pháp cần được thực hiện nghiêm túc và kịp thời để kết quả hướng nghiệp và dạy nghề được nâng cao và việc quản lý được xuyên suốt. Các trung tâm mời các chuyên gia nhất là những chuyên gia có bề dày kinh nghiệm trong việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT. Về phương pháp dạy học tập huấn, giảng dạy các phương pháp dạy học mới, như: Dạy học tích hợp giữa lý thuyết và thực hành, áp dụng những tiến bộ khoa học vào giảng dạy. Các cán bộ quản lý cần phối hợp với các đơn vị tiếp nhận học viên vào làm việc trong tương lai, tạo điều kiện cho người học được tiếp cận với các mô hình thực tế để nắm rõ quy trình sản xuất và có động cơ học tập tốt hơn. Giáo viên cần quan sát, đánh giá năng lực thực hiện kỹ năng của học viên theo quy trình lao động và đánh giá sản phẩm. Việc này cần thực hiện thường xuyên, liên tục và kịp thời.

2.3.5. Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý

Đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý đóng vai trò là chìa khóa góp phần làm cho quá trình hướng nghiệp và dạy nghề đạt được thành công.

Hàng năm các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề phối hợp với các trường đại học, cao đẳng, trung cấp tổ chức các buổi chuyên đề, các chương trình đào tạo, tập huấn ngắn hạn cho sinh viên về các kỹ năng hướng nghiệp và dạy nghề cho trẻ em có nhu cầu đặc biệt nói chung, thanh thiếu niên RLPT nói riêng, tạo nguồn giáo viên cho các trung tâm và cơ sở dạy nghề. Các trường đại học, cao đẳng, trung cấp bổ sung các học phần, tín chỉ về hướng nghiệp và dạy nghề vào khung chương trình học của sinh viên (TS. Đào Thị Thu

Thầy) để sinh viên được học, được cọ xát ngay trên giảng đường đại học. Liên kết với các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề, thiết kế các buổi học chuyên đề, ngoại khóa, trực tiếp trải nghiệm các buổi học, các công việc dạy nghề ở trung tâm để sinh viên hiểu hơn về công việc sau này của mình. Trải nghiệm một ngày làm học viên sẽ giúp các cô giáo tương lại hiểu hơn về những khó khăn mà học viên gặp phải từ đó yêu nghề và tâm huyết hơn. Chú trọng nâng cao chất lượng giáo viên ngày từ khâu đào tạo sẽ góp phần tạo ra một đội ngũ giáo viên chắc về kiến thức, giỏi về tay nghề. Sau khi đi làm tại các trung tâm cũng không mất công phải đào tạo lại. Đó là việc xây dựng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lí.

2.3.6. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị kỹ thuật

Cơ sở vật chất đối với việc hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT chiếm vai trò quan trọng vì thanh thiếu niên RLPT là đối tượng cần được chăm sóc, giáo dục và đầu tư tốt nhất nhằm tạo thuận lợi cho học viên tiếp cận với phương tiện để hoàn thành nghề học. Chú trọng cải thiện cơ sở vật chất kỹ thuật một cách toàn diện phù hợp với điều kiện của trung tâm, của đất nước, của ngành và của địa phương. Cán bộ quản lí thường xuyên kiểm kê, đánh giá lại chất lượng cơ sở vật chất, trang thiết bị, máy móc phục vụ cho đào tạo nghề hiện có một cách toàn diện. Tận dụng tối đa các nguồn lực tài trợ nhằm vào việc củng cố và nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị, máy móc phục vụ cho dạy học. Phát động các phong trào làm đồ dùng, thiết kế giáo cụ dạy học phù hợp với đặc điểm của học viên RLPT. Hướng dẫn giáo viên, cán bộ công nhân viên hiểu đúng, đủ về công dụng của trang thiết bị kỹ thuật. Tránh lắp đặt để trang trí hoặc không khai thác tối đa lợi ích của trang thiết bị. Sử dụng tiết kiệm điện, đúng mục đích, hợp lý các trang thiết bị. Tuyệt đối không dùng vào mục đích cá nhân.

2.3.7. Xã hội hóa, tăng cường sự liên kết, phối hợp giữa các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề

Các trung tâm hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT liên kết với các trung tâm khác hoặc các đơn vị đào tạo nghề tạo cơ hội cho các em được tham gia thực hành thực tế ở những môi trường khác nhau, tăng khả năng thích ứng, tìm tòi, sáng tạo. Các cán bộ quản lí chủ động tìm hiểu, thiết lập mối quan hệ với đối tác, kí kết các hợp đồng liên thông, liên kết đào tạo phù hợp với tình hình thực tế của trung tâm mình cũng như nhu cầu của trung tâm đối tác tạo mối quan hệ “hai bên cùng có lợi”. Thường xuyên có các buổi trao đổi, tập huấn cho giáo viên, hỗ trợ xây dựng và phát triển mô hình giáo dục hợp tác, xây dựng khung chương trình giáo dục chung, có sự điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết. Tùy vào sự thỏa thuận giữa các đơn vị mà đưa học viên đến trải nghiệm các thiết bị, công cụ tại các đơn vị liên kết sao cho hiệu quả và đúng mục đích. Giới thiệu, tuyển chọn, trao đổi học viên có nhu cầu giữa hai trung tâm cũng như giải quyết việc làm sau này.

Tóm lại, không có bất kì giải pháp nào hữu hiệu chính bằng việc mỗi cá nhân tự ý thức nhiệm vụ vai trò của bản thân trong việc nâng cao nhận thức và thay đổi thái độ, cách nhìn nhận về thanh thiếu niên RLPT. Trên bước đường hòa nhập xã hội, thanh thiếu niên RLPT sẽ bớt khó khăn hơn khi có sự đồng hành, giúp đỡ từ cộng đồng.

3. KẾT LUẬN

Việc nghiên cứu đề tài “Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT trên địa bàn thành phố Hà Nội” có ý nghĩa hết sức đặc biệt cả về mặt lý luận lẫn thực tiễn. Bài nghiên cứu đã phân tích thực trạng hướng nghiệp cho thanh thiếu niên RLPT dưới góc độ nhận thức của phụ huynh, của xã hội. Từ việc phân tích, tìm hiểu để phát hiện ra những tồn tại, hạn chế, nguyên nhân và đề xuất các giải pháp giúp hoàn thiện chính sách, pháp luật. Đưa ra những giải pháp có thể áp dụng hiệu quả tại thành phố Hà Nội, phù hợp thực tiễn kinh tế - xã hội cũng như yêu cầu phát triển của đất nước. Kết thúc bài nghiên cứu này, tác giả hi vọng những giải pháp mà tác giả đưa ra sẽ đóng góp hữu ích trong việc nâng cao nhận thức của xã hội cũng như nâng cao chất lượng hướng nghiệp và dạy nghề cho thanh thiếu niên RLPT trên địa bàn thành phố Hà Nội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bùi Bá Hiền (2013), *Nâng cao hiệu quả nghề cho người khuyết tật tại trung tâm dạy nghề Người khuyết tật tỉnh Bình Dương*, Luận văn thạc sĩ.
2. Phạm Thị Kiều Lê (2014), *Thực trạng hỗ trợ việc làm cho trẻ khuyết tật*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp ngành.
3. Lê Ánh Nguyệt, Dương Thị Hoài, Phạm Thị Huệ, Bùi Thị Kim Xuân, Trần Văn Công (2015), Nghiên cứu về mô hình giáo dục hòa nhập cho trẻ rối loạn phát triển trong trường mầm non, *Tạp chí khoa học Đại Học Sư Phạm Hà Nội*, Volume 60, Number 6BC, ISSN 0868-3719, tr. 64-74.
4. Lê Thị Kiều Oanh (2011), *Giải pháp nâng cao chất lượng dạy nghề cho người khuyết tật tại trung tâm Bảo trợ dạy nghề và đào tạo việc làm cho người tàn tật thành phố Hồ Chí Minh*, Luận văn thạc sĩ.
5. Phạm Minh Mục (2017), *Đảm bảo chất lượng giáo dục trẻ rối loạn phát triển*, Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần thứ nhất về Giáo dục trẻ rối loạn phát triển.

SOLUTION TO ENHANCE THE QUALITY OF CAREER COUNSELLING AND VOCATIONAL TRAINING FOR ADOLESCENTS WITH DEVELOPMENT DISORDERS IN HANOI

Abstract: *There has still existed a lot of problems regarding career counselling and vocational training for people with disabilities and developmental disorders. Many new vocational training institutes which have been on their way to organise training programs could not be able to meet the learners' demand. According to the result in assessing the reality and the difficulties of career counselling and vocational training for adolescents with developmental disorders, this article will propose some solutions for expanding this model and enhancing its quality in Hanoi.*

Key words: *vocational training, adolescents with developmental disorders.*