

Tạp chí Giáo dục

TẠP CHÍ LÝ LUẬN - KHOA HỌC GIÁO DỤC * BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO



Ảnh: CTV

252

Kì 2 (12/2010)

**Thiết kế sử dụng bản đồ tư duy
trong dạy học kiến thức mới
ở môn Toán**

VẤN ĐỀ QUẢN LÝ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON - THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

○ TS. ĐÀO HẢI*

Trong hệ thống giáo dục quốc dân của nước ta, giáo dục mầm non là bậc học đầu tiên có vị trí quan trọng trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực, phát triển trí tuệ con người Việt Nam, nhằm nâng cao dân trí, đào tạo (ĐT) nhân lực, bồi dưỡng (BD) nhân tài. Giáo viên mầm non (GVMN) là người thầy đầu tiên, đặt nền móng cho việc ĐT nhân cách con người mới cho xã hội tương lai. Có thể nói, nhân cách con người trong xã hội tương lai như thế nào phụ thuộc khá lớn vào nền móng ban đầu này.

Ở trường mầm non, GVMN giữ vai trò chủ đạo trong việc tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục (CS-GD) trẻ, phát hiện năng khiếu ban đầu, định hướng cho sự phát triển nhân cách của trẻ, uốn nắn, vun đắp tâm hồn trẻ phát triển lành mạnh. Bởi thế, vấn đề quản lý đào tạo (QLĐT) GVMN nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội là một vấn đề cần được đặc biệt chú trọng, nhất là trong giai đoạn hiện nay, khi mà «*Đề án phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi giai đoạn 2010-2015*» đã được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt. Đề án đã chỉ rõ: «ĐT, BD, nâng cao chất lượng đội ngũ GVMN, đảm bảo 100% GV dạy mầm non năm tuổi đạt chuẩn trình độ ĐT vào năm 2010, phấn đấu đến năm 2015 có 50% giáo viên đạt trình độ từ cao đẳng sư phạm mầm non trở lên, 80% GV đạt chuẩn nghề nghiệp mức độ khá»...

Quan tâm đến vấn đề ĐT GVMN đáp ứng nhu cầu xã hội, chúng tôi đã tiến hành khảo sát trên 600 đối tượng là cán bộ QL, giảng viên và sinh viên ở một số trường trọng điểm về ĐT GVMN như: trường CDSPTW, trường CDSPTW Nha Trang và trường CDSPTW TP. Hồ Chí Minh (năm học 2008-2009). Kết quả cho thấy, có tới 73,33% ý kiến cho rằng trong giai đoạn hiện nay, vấn đề nâng cao chất lượng ĐT GVMN đáp

ứng nhu cầu xã hội là rất cần thiết và cần được đặc biệt quan tâm.

Nhưng, để có đội ngũ GVMN ra trường đáp ứng được nhu cầu xã hội thì không phải là công việc của một sớm một chiều. Bởi lẽ, có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng ĐT. Qua khảo sát cho thấy, có tới 65,52% ý kiến được hỏi cho rằng chất lượng tuyển sinh có ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo; 63,36% ý kiến được hỏi cho rằng công tác KT, ĐG trong và sau ĐT chưa tốt sẽ ảnh hưởng tới chất lượng ĐT; 58,23% ý kiến được hỏi cho rằng CSVC phục vụ ĐT chưa tốt sẽ ảnh hưởng tới chất lượng đào tạo; 57,68% ý kiến được hỏi cho rằng yêu cầu đổi mới đặt ra cho bậc học cũng có ảnh hưởng tới chất lượng ĐT; 53,87% ý kiến được hỏi cho rằng công tác QL hoạt động dạy và học chưa khoa học sẽ ảnh hưởng đến chất lượng ĐT, v.v... (xem bảng 1):

Bảng 1. Những yếu tố ảnh hưởng tới chất lượng ĐT GVMN

	Yếu tố ảnh hưởng	Đồng ý	Chưa đồng ý	Phân vân
1	Chất lượng tuyển sinh đầu vào không tốt	65,52	14,83	19,89
2	Yêu cầu đổi mới đặt ra cho bậc học	57,68	18,80	23,52
3	Nội dung chương trình ĐT GVMN hiện nay chưa phù hợp	48,39	22,85	25,40
4	Đội ngũ cán bộ QLĐT chưa đáp ứng nhu cầu đổi mới	50,19	20,66	29,37
5	Công tác QL hoạt động dạy và học chưa khoa học	53,87	19,42	26,67
6	Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ GV chưa cao	50,63	21,44	27,94
7	SV chưa có phương pháp học tập khoa học	46,09	28,40	25,70
8	CSVC phục vụ ĐT còn bất cập	58,23	23,75	18,01
9	Công tác KT, ĐG trong và sau ĐT chưa tốt	63,36	13,80	22,80

Như vậy, có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng ĐT GVMN. Tuy nhiên, ĐT là quá trình trang bị kiến thức, kỹ năng ban đầu cùng với những phẩm chất, thái độ cần thiết để người được ĐT có thể hành nghề và trở thành người lao động có kiến thức, có kỹ thuật, đáp ứng yêu cầu của xã

* Trưởng Cao đẳng sư phạm trung ương

hội. Cho nên, có rất nhiều đối tượng tham gia vào quá trình này, từ người lãnh đạo, QL, GV, nhân viên đến học viên... mỗi đối tượng thể hiện một vai trò riêng, chức năng riêng trong quá trình ĐT. Và cũng có rất nhiều khâu tham gia trong quá trình ĐT, nhưng yếu tố cơ bản quyết định chất lượng ĐT vẫn chính là khâu QL quá trình ĐT.

Qua khảo sát các khâu cơ bản trong quá trình ĐT cho thấy, hầu hết cán bộ QL, giảng viên và sinh viên đều đánh giá công tác QLĐT GVMN được thực hiện ở mức độ trung bình (trong khoảng 43,0-55,18%). Có 17,91-28,84% đánh giá là tương đối tốt. Bên cạnh đó có 5,48-16,41% đánh giá công tác QLĐT GVMN còn yếu... (xem bảng 2):

Bảng 2. Tổng hợp ý kiến đánh giá của GV, CBQL và SV về các vấn đề trong công tác QLĐT GVMN

TT	Nội dung đánh giá	Mức đánh giá				
		Rất tốt	Tốt	Tương đối tốt	Bình thường	Yếu
1	Công tác tuyển sinh	5,89	12,34	22,55	46,03	13,10
2	Công tác bố trí, sử dụng đội ngũ cán bộ làm công tác QL ĐT và tham gia ĐT	4,61	13,66	24,69	43,90	13,52
3	Công tác QL thực hiện nội dung chương trình ĐT	3,00	15,92	28,67	46,03	6,03
4	QL hoạt động giảng dạy của giảng viên và tổ chức thực hành thực tập	2,81	13,57	28,84	49,60	5,48
5	QL hoạt động học và thực hành thực tập của học viên	2,15	13,23	24,46	50,90	9,39
6	QL cơ sở vật chất phục vụ ĐT	3,14	13,46	17,91	55,18	10,70
7	QL công tác kiểm tra, đánh giá hiệu quả ĐT	1,78	6,85	25,81	49,41	16,41

Bảng 3. Tổng hợp ý kiến đánh giá về khả năng đáp ứng nhu cầu xã hội của GVMN mới ra trường

TT	Nội dung	Mức đánh giá		
		Đáp ứng tốt	Đáp ứng được	Chưa đáp ứng
1	Trình độ chuyên môn mầm non	11,74	64,22	24,03
2	Trình độ nghiệp vụ sư phạm	17,29	61,44	21,03
3	Khả năng sáng tạo, linh hoạt trong HĐ dạy học và CS trẻ	17,44	53,07	29,48
4	Trình độ tin học, ngoại ngữ	5,00	27,81	67,51
5	Kỹ năng giao tiếp, ứng xử	10,56	57,29	32,26
6	Khả năng tổ chức HĐ NCKH	1,30	23,59	74,78
7	Khả năng cập nhật kiến thức mới và tiếp cận đổi mới chương trình dạy học	7,85	60,18	31,96
8	Khả năng thích ứng với môi trường làm việc	15,11	64,99	19,66

Bảng 4. Đánh giá của phụ huynh HS về GVMN

TT	Nội dung	Mức đánh giá				
		Rất tốt	Tốt	Tương đối tốt	Bình thường	Yếu
1	Trình độ chuyên môn mầm non	9,43	12,56	36,12	33	8,89
2	Khả năng sáng tạo, linh hoạt	5,67	15,89	35,98	28,5	13,96
3	Trình độ ngoại ngữ	0	2,14	25,44	30,21	42,21
4	Trình độ tin học	5,43	11,26	10,43	27,88	45
5	Kỹ năng giao tiếp	8,16	10,44	22,45	36,77	22,18
6	Kỹ năng tổ chức hoạt động dạy học, giáo dục	12,34	15,55	34,76	20,33	17,02
7	Khả năng thích ứng với môi trường làm việc	20,12	24,32	40	10,23	5,33

Hiện nay chúng ta đang áp dụng QLĐT GVMN theo nguyên tắc chuyên môn hóa. Bởi vậy, nhìn về tổng thể, công tác QLĐT GVMN vẫn đang được thực hiện tương đối tốt. Đặc biệt trong những năm gần đây, số lượng sinh viên tốt nghiệp ngành mầm non tăng đáng kể đã góp phần cải thiện tình trạng thiếu GV và chất lượng đội ngũ GVMN. Qua khảo sát khả năng đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ của GVMN mới ra trường (bảng CS-GD trẻ) cho thấy tỉ lệ đáp ứng được yêu cầu nhiệm vụ của họ ở một số tiêu chí tương đối cao, như: chuyên môn nghiệp vụ giáo dục mầm non; khả năng thích ứng với môi trường làm việc; khả năng cập nhật kiến thức và tiếp cận đổi mới

chương trình... Điều này khẳng định chất lượng ĐT GVMN tại các cơ sở ĐT được khảo sát là tương đối tốt và như vậy công tác QLĐT cũng đã được nâng cao. Song cũng từ những số liệu khảo sát ấy đã bộc lộ một số vấn đề cần xem xét để có định hướng khắc phục trong quá trình ĐT, đó là: trình độ ngoại ngữ, tin học; khả năng tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học... của

GVMN còn yếu chưa đáp ứng được yêu cầu (xem bảng 3).

Để làm rõ thêm vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát, xin ý kiến của gần 200 phụ huynh có con cháu gửi tại một số trường mầm non trên địa bàn Hà Nội và Vĩnh Phúc cho thấy về cơ bản GVMN đã có đủ trình độ chuyên môn nghiệp vụ để tổ chức CS-GD trẻ. Tuy nhiên, những vấn đề như kỹ năng giao tiếp; trình độ tin học, ngoại ngữ của GVMN còn yếu (xem bảng 4).

Có thể nói, chất lượng đội ngũ GVMN đã và đang được nâng cao, dần đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ. Tuy nhiên, trong giáo dục mầm non, đối tượng học sinh là trẻ trong độ tuổi nhà trẻ và mẫu giáo (0-6 tuổi), là thời kì đầu tiên, quan trọng của đời người, thời kì phát triển mạnh mẽ về nhiều mặt, tạo tiền đề cho sự

hình thành và phát triển nhân cách con người trong tương lai. Nhiều công trình nghiên cứu đã chỉ ra rằng: «Một đứa trẻ đạt 50% sự phát triển trí tuệ khi lên 4 tuổi và rất nhiều nét tính cách được hình thành ở giai đoạn này có tính định hướng và có phần ổn định đối với cuộc sống sau này của đứa trẻ». Cho nên, ngoài việc phải giáo dục theo sự phát triển như nhiều quan điểm tiến bộ trong giáo dục đã vận dụng, các em còn phải được thương yêu, chăm sóc và nâng niu như những «búp non trên cành». Từ thực tiễn ấy, đòi hỏi GVMN không chỉ là người có tri thức khoa học, sự sáng tạo, trình độ chuyên môn nghiệp vụ sư phạm cao mà còn phải là người mẹ hiền thứ hai của trẻ, phải thật sự yêu thương và tôn trọng trẻ... Điều này cho thấy, đã đến lúc các cơ sở ĐT GVMN cần quan tâm hơn nữa tới toàn bộ các khâu trong quá trình ĐT, đặc biệt là khâu QL quá trình ấy để đảm bảo chất lượng đầu ra. Phải chăng đây không chỉ là sự đòi hỏi của xã hội mà còn là sự mong muốn của phụ huynh, của những người mẹ có con trong độ tuổi mầm non.

Bằng các tiêu chí được gợi ý trước và với câu hỏi: «*Những lí do nào khiến ông (bà) đã tin tưởng gửi con học ở trường mầm non này?*» Kết quả cho thấy, hầu như tất cả phụ huynh đều có chung một mong muốn là được gửi con học ở những trường có CSVC tốt, QL tốt các hoạt động CS-ND trẻ... và đặc biệt là ĐNGV có năng lực và nhiệt tình trách nhiệm (xem bảng 5):

Bảng 5

TT	Lí do	Đồng ý	Chưa đồng ý	Còn phân vân
1	CSVC của nhà trường tốt	81,24	5,20	13,56
2	Chương trình nuôi dạy trẻ phù hợp	79,63	5,25	15,12
3	ĐNGV có năng lực và nhiệt tình, trách nhiệm	86,64	5,14	8,22
4	Công tác QL các hoạt động CS-ND trẻ tốt	92,89	2,00	5,11
5	Vấn đề ăn uống của trẻ và vệ sinh môi trường đảm bảo	86,45	8,24	5,31
6	Vấn đề đảm bảo an toàn cho trẻ tốt	89,39	5,25	5,36
7	Vấn đề KT, ĐG trong mọi hoạt động của nhà trường thường xuyên	83,23	10,00	6,77

Bảng 6

TT	Ý kiến	Tỉ lệ %
1	Khỏe, tâm huyết với nghề, với trẻ	96,23
2	Linh hoạt trong giảng dạy có PP phù hợp với đối tượng trẻ	85,12
3	Có trình độ ngoại ngữ	75,34
4	Có trình độ tin học	70,36
5	Có kĩ năng giao tiếp	92,56
6	Có kinh nghiệm tổ chức các HĐ giáo dục và dạy học	90,33
7	Có khả năng tổ chức các hoạt động ngoài trời giúp trẻ tạo tính tự lập, sáng tạo,	84,55
8	Có kĩ năng chăm sóc, thương yêu trẻ như người mẹ...	95,82

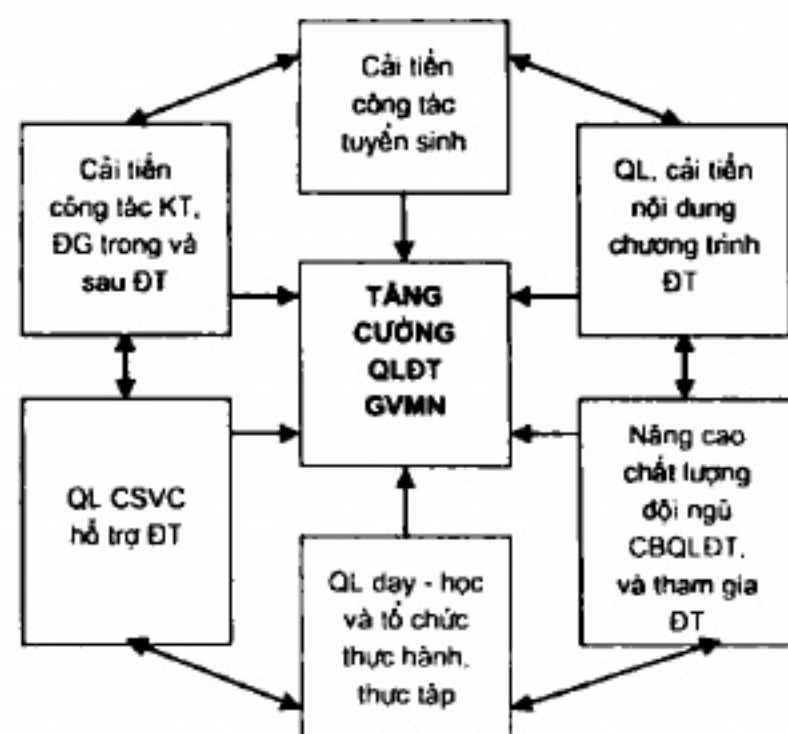
Còn với câu hỏi: «*Trong giai đoạn hiện nay phụ huynh mong muốn gì ở người giáo viên mầm non?*» Có rất nhiều vấn đề đã được phụ huynh

đặt ra, nhưng những vấn đề cơ bản sau đây đã được phụ huynh đưa ra nhiều nhất chiếm tỉ lệ từ 70,36-96,23% (xem bảng 6).

Những ý kiến trên cho thấy, hiện nay xã hội đã và đang kì vọng rất nhiều ở người GVMN. GVMN phải hội tri thức và những kĩ năng chuyên biệt cùng với những phẩm chất cao quý của người mẹ. Những phẩm chất và năng lực ấy không thể tự nhiên có được mà nó phải được hình thành và phát triển thông qua đào tạo cũng như tu dưỡng và rèn luyện của mỗi cá nhân từ trong nhà trường và trong quá trình công tác.

Có thể nói, nhà trường với vai trò tổ chức QL quá trình ĐT vẫn là yếu tố cơ bản tạo nên chất lượng ban đầu cho đội ngũ GVMN là nền tảng giúp GVMN đáp ứng được nhu cầu xã hội. Để làm được việc này, theo chúng tôi, cần tập trung giải quyết tốt mấy vấn đề cơ bản sau: 1) Cần đổi mới công tác tuyển sinh; 2) Tăng cường QL, cải tiến nội dung chương trình ĐT theo hướng chuẩn hóa, chuyên môn hóa; 3) Nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ làm công tác QLĐT và tham gia ĐT; 4) QL tốt HĐ dạy - học và tổ chức thực hành, thực tập; 5) Tăng cường CSVC và QL tốt CSVC hỗ trợ ĐT; 6) Cải tiến công tác KT, ĐG trong và sau ĐT.

Đây chính là 6 nhóm giải pháp cơ bản nhằm tăng cường công tác QLĐT GVMN trong giai đoạn hiện nay. Mỗi nhóm giải pháp đều mang một ý nghĩa quan trọng khác nhau và có mối quan hệ biện chứng với nhau, giải pháp này làm tiền đề thúc đẩy giải pháp kia và ngược lại tạo nên sự thống nhất chặt chẽ và đem lại hiệu quả cao. Bởi vậy cần thực hiện phối hợp đồng bộ các giải pháp (xem sơ đồ):



(Xem tiếp trang 6)

QUẢN LÝ GIÁO DỤC QUA MẠNG INTERNET MANG LẠI HIỆU QUẢ CAO Ở SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO QUẢNG TRỊ

○ ThS. HỒ SỸ ANH* - NGUYỄN PHONG**

Cũng như nhiều tỉnh, thành trong cả nước, ngành giáo dục và đào tạo (GD-ĐT) Quảng Trị đã từng bước triển khai các phần mềm quản lý (PMQL) do sở xây dựng và Bộ cung cấp. Hệ thống các PM như QL thi, QL tài chính - tài sản, QL cán bộ - GV, QL học sinh (HS),... thực sự đã mang lại hiệu quả cao, góp phần đổi mới công tác QL ở cấp trường, cấp phòng và cấp sở. Tuy nhiên, các PM trên chủ yếu triển khai trên máy đơn, cơ sở dữ liệu lưu trữ phân tán ở các đơn vị, nên khó khăn cho việc tổng hợp dữ liệu ở cấp phòng và cấp sở. Đồng thời chưa phát huy hết khả năng của hệ thống mạng Internet, hiệu quả khai thác thông tin thấp, thông tin bị trùng lặp,... Trong 2 năm qua, TT Công nghệ thông tin - ngoại ngữ (CNTT-NN) thuộc sở GD-ĐT Quảng Trị đã phối hợp với các đơn vị và chuyên gia tin học trong tỉnh nghiên cứu, xây dựng một số PMQL theo mô hình Client/Server, chạy trên môi trường mạng Internet, công nghệ Web 2.0, cơ sở dữ liệu SQL và được lưu trữ tập trung tại máy chủ của sở. Những PM này bước đầu đã phát huy ưu thế của Internet, tạo ra một xu hướng mới đối với quản lý giáo dục (QLGD).

1. QLGD qua mạng Internet - một xu hướng tất yếu trong GD-ĐT

Cùng với sự phát triển của kinh tế - xã hội, khoa học kỹ thuật và công nghệ đã đạt được những thành tựu vượt bậc, đặc biệt là CNTT. Việt Nam (VN) là một trong những nước có tốc độ phát triển Internet nhanh. Sau 10 năm (từ 1997-2007), tốc độ truy cập Internet tại VN tăng 7.500 lần; giá truy cập rẻ nhất trong khu vực và trên thế giới; lượng thuê bao đã đạt con số trên 18 triệu... (theo Website Shvoong tháng 11/2007). Các doanh nghiệp VN đã nhanh chóng triển khai các ứng dụng thông qua Internet như: thương mại điện tử, thanh toán liên ngân hàng, thị trường chứng khoán, bán vé máy bay, tàu điện qua mạng, hệ thống hoạch định nguồn lực doanh nghiệp

(Enterprise Resource Planning - ERP),... Tất cả những ứng dụng trên đã mang lại hiệu quả cao trong sản xuất, kinh doanh.

Đối với GD-ĐT, quá trình triển khai các ứng dụng qua mạng diễn ra chậm hơn, tuy nhiên, hiện nay các cơ sở GD đã xây dựng Website và đồng thời triển khai một số ứng dụng như: Hệ thống QL ĐT tín chỉ của các trường đại học, cao đẳng; hệ thống QL HS, SV, hệ thống E-learning và kho tư liệu điện tử, các website học tập,... Một số tỉnh, thành như Hà Nội, TP Hồ Chí Minh, Nghệ An, Thanh Hóa, Thừa Thiên Huế, Quảng Trị... đã thực hiện QL HS phổ thông qua mạng Internet. Từ thực tiễn ứng dụng CNTT trong GD-ĐT những năm qua, có thể khẳng định việc xây dựng và triển khai QLGD qua mạng Internet đã trở thành xu hướng tất yếu của GD-ĐT và trong tương lai các ứng dụng QL qua mạng sẽ trở thành phổ biến.

2. QLGD qua mạng Internet mang lại hiệu quả cao

Ngành GD-ĐT Quảng Trị đang triển khai thí điểm một số PM QL thông qua mạng Internet, bước đầu được sự đồng thuận của các đơn vị, mở ra một cơ hội mới cho nhà trường và xã hội, những PM đó là:

1) PM QL phổ cập Online do TT CNTT-NN phối hợp với TT tin học Viễn thông Quảng Trị xây dựng và triển khai thí điểm ở 3 huyện: Vĩnh Linh, Cam Lộ và Hải Lăng. Hệ thống này cho phép cán bộ điều tra nhập thông tin phiếu điều tra tậnhộ nhập ở nhà hoặc ở trường nếu có kết nối Internet. Mỗi trường được cấp 1 tài khoản và trong trường có thể nhiều người cùng nhập dữ liệu. Dữ liệu toàn tỉnh được lưu ở máy chủ của sở. Các huyện thí điểm đã QL 100% nhân khẩu, cho phép ở cấp xã, cấp huyện, cấp tỉnh tổng hợp, thống kê theo các biểu phổ cập của Bộ quy định một cách chính xác

* Viện Nghiên cứu giáo dục - Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh

** Sở Giáo dục và Đào tạo Quảng Trị

và thuận lợi. PM này sẽ được triển khai tất cả các huyện thị trong năm 2010.

2) *PM QLHS qua mạng Internet* do TT CNTT - Ngoại ngữ xây dựng, đang áp dụng thí điểm ở các trường THPT, THCS và TT GDTX, cho phép GV nhập điểm mọi lúc, mọi nơi thông qua Internet. Mỗi GV được cấp một tài khoản để truy cập, quá trình nhập điểm, ghi điểm sẽ được hệ thống ghi lại và hiệu trưởng có thể xem nhật ký để theo dõi. Phụ huynh, HS có thể xem kết quả học tập của con em thông qua website của trường và website của sở. Điều đáng ghi nhận là hệ thống QLHS trên mạng Internet đã lấy dữ liệu từ QLHS trên máy đơn và kết xuất dữ liệu về V.EMIS, kết xuất thông tin cho EMIS, kết xuất dữ liệu cho QL thi tốt nghiệp của Bộ.

Cuối học kì I năm học 2009-2010, có 55 trường THCS, THPT, TT GDTX công bố kết quả học tập của HS lên mạng Internet. Để xem kết quả học tập của con em, phụ huynh truy cập vào website của sở tại địa chỉ, vào QL HS qua mạng, sau đó vào tiếp *Xem điểm học tập*, chọn huyện, trường, lớp và chọn HS, cuối cùng nhập mật khẩu 123 là xem phiếu học tập. Về lâu dài mỗi phụ huynh đăng kí được cấp 1 tài khoản và chỉ xem được kết quả học tập của con mình.

3) Trong năm học 2009-2010, sở GD-ĐT Quảng Trị đã triển khai nghiên cứu đề tài khoa học cấp tỉnh *«Xây dựng Hệ điều hành tác nghiệp và báo cáo thống kê thông tin GD qua mạng Internet»* do thạc sĩ Hoàng Đức Thẩm - Giám đốc sở làm chủ nhiệm. Đề tài đã được Hội đồng khoa học của tỉnh nghiệm thu đánh giá xuất sắc. Với hệ thống báo cáo thống kê thông tin GD cho phép các đơn vị nhập số liệu thống kê theo 3 kì: đầu năm, giữa năm và cuối năm thông qua Internet. Các tiêu chí thông tin đầu vào và đầu ra theo thiết kế thống nhất với PM của EMIS của Bộ. Ở cấp phòng và cấp sở dễ dàng tổng hợp thống kê và khai thác thông tin. Một số thông tin như kết quả tốt nghiệp, kết quả thi HS giỏi,... sẽ lấy từ QL thi của sở. Hệ thống báo cáo thống kê thông tin GD (EMIS.NET) sẽ được sở triển khai nhân rộng từ học kì 2 năm học 2009-2010.

Ngoài 3 hệ thống trên hiện nay sở GD-ĐT cũng đang triển khai thí điểm hệ thống QL văn bản và hồ sơ công việc tại văn phòng sở; hệ thống thư điện tử tên miền quangtri.edu.vn; hệ thống họp trực tuyến qua mạng đã góp phần giúp sở trong công tác QL, chỉ đạo và điều hành.

3. Một số vấn đề đặt ra khi thực hiện QL qua mạng Internet

Việc triển khai các ứng dụng trong môi trường Internet, theo mô hình cơ sở dữ liệu tập trung mang lại hiệu quả cao, tiết kiệm công sức tập huấn. Người dùng không cần cài đặt PM mà có thể sử dụng thông qua Internet. Đồng thời rất thuận lợi trong quá trình phát triển (người lập trình tương tác trực tiếp với người dùng). Tuy nhiên, đây là bài toán lớn, liên quan đến hàng trăm đơn vị, hàng trăm ngàn HS, hàng chục ngàn GV, đã đặt ra nhiều vấn đề đòi hỏi phải giải quyết, đó là:

1) *Hạ tầng công nghệ thông tin đủ mạnh.* Từ đầu năm học 2008-2009, ngành GD-ĐT phối hợp với Viettel triển khai hệ thống Mạng GD kết nối Internet miễn phí đến các đơn vị, trường học và phối hợp với VNPT triển khai gói Internet giá ưu đãi đối với cán bộ, GV. Đây chính là cơ hội mới cho việc áp dụng các PM QL thông qua môi trường Internet. Tuy nhiên, để xây dựng các hệ thống QL tập trung ở cấp sở cần có trang bị máy chủ, đường truyền cáp quang leased line, IP tĩnh và có cán bộ quản trị mạng và ở các trường phải được kết nối Internet tốc độ cao. Với những trường ở vùng khó khăn chưa có Internet, có thể thực hiện QL qua máy đơn và dữ liệu sẽ được đồng bộ với hệ thống QL qua mạng.

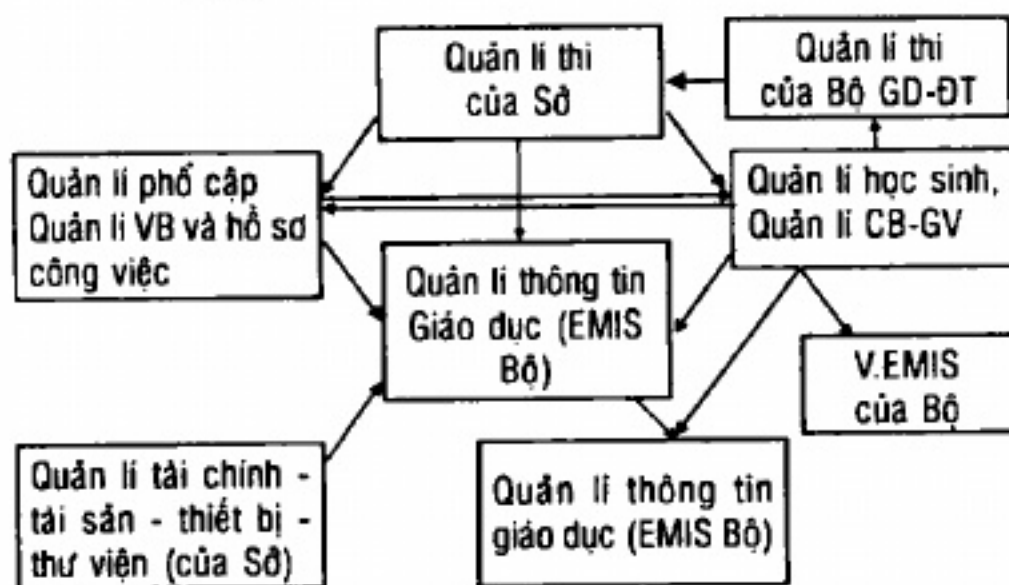
2) *Đội ngũ quản trị mạng và phát triển PM.* Đội ngũ cán bộ tin học hiện nay của ngành GD đông nhất trong tất cả các ngành, nhưng chủ yếu giảng dạy tin học. Đội ngũ quản trị mạng và phát triển PM, đặc biệt là công nghệ Web chưa có đủ để đáp ứng nhu cầu. Vì vậy, từng sở cần chủ động và kế hoạch thu hút, ĐT cán bộ quản trị mạng, cán bộ lập trình web, đủ sức để duy trì và phát triển các hệ thống thông tin.

3) *An toàn và bảo mật của PM, dữ liệu.* Khi triển khai các ứng dụng trên hệ thống mạng Internet, vấn đề bảo mật và an toàn dữ liệu là việc rất quan trọng, nhưng cũng vô cùng khó khăn. Trong thời gian qua, sở GD-ĐT Quảng Trị đã thuê *hosting* tại VDC3 Đà Nẵng. VDC3 cam kết bảo mật và thường xuyên *backup* dữ liệu. Ngoài ra, các hệ thống PM đều được bảo vệ bằng tài khoản truy cập, bằng giải pháp phân quyền, định kì thực hiện *backup*. Vấn đề, an toàn và bảo mật là một việc khó khăn, cần tiếp tục nghiên cứu đưa ra giải pháp tốt nhất.

4) *Sự thống nhất liên thông giữa các hệ thống QL của sở và của Bộ.* Thực tế hiện nay, các tỉnh

đang triển khai nhiều hệ thống PM QL khác nhau do sở tự xây dựng, do Bộ GD-ĐT cấp hoặc mua PM thương mại... Việc triển khai nhiều PM cùng một công việc đã dẫn tới có sự chồng chéo, mất thời gian và công sức của các đơn vị. Một ví dụ điển hình, ở Quảng Trị có trường triển khai đồng thời một lúc 3 PM QLHS của: sở; TT Tin học viễn thông Quảng Trị; QLHS trong V.EMIS (dự án SREM). Do đó, qua thực tiễn, chúng tôi đã đề xuất mô hình liên thông dữ liệu giữa các hệ thống QL của sở và của Bộ.

Trên quy mô toàn quốc, sử dụng thống nhất một PMQL qua hệ thống mạng Internet và cơ sở dữ liệu tập trung cả nước là một điều lí tưởng, nhưng khó thực hiện vì liên quan đến hàng chục ngàn trường học. Chính vì vậy, thống nhất QL qua mạng trên phạm vi một tỉnh và kết xuất dữ liệu cho các hệ thống của Bộ là một bước đi cần thiết trong giai đoạn hiện nay (xem sơ đồ).



Mô hình liên thông dữ liệu giữa các hệ thống QL của sở và của Bộ

Tích hợp thông tin, tư liệu để tạo nên một cơ sở dữ liệu của ngành GD-ĐT, cung cấp thông tin cho xã hội cũng chính là quá trình đi đến một xã hội học tập, một xã hội thông tin và công nghệ thông tin là cầu nối, là cơ hội không chỉ cho ngành GD-ĐT tỉnh Quảng Trị mà còn cho nền GD-ĐT của Việt Nam vươn lên trong thời kì hội nhập sâu, rộng với thế giới. □

Tài liệu tham khảo

1. 10 năm Internet VN: Tốc độ phát triển đứng đầu thế giới
Website: www.vi.shvoong.com/Internet-and-Technologis
2. Hoàng Đức Thắm - Hồ Sỹ Anh. Báo cáo tổng kết đề tài khoa học "Xây dựng hệ điều hành tác nghiệp và thống kê giáo dục qua mạng Internet", 2009.
3. Hoạch định nguồn lực doanh nghiệp. Bách khoa toàn thư Wikipedia.

Vấn đề quản lí đào tạo...

(Tiếp theo trang 3)

Các vấn đề được trình bày ở trên, có những vấn đề tuy không mới, song nó là những vấn đề thiết thực mà các cơ sở ĐT cũng như những người làm công tác QL ĐT cần quan tâm, vì chắc chắn nó sẽ đem lại hiệu quả thiết thực trong công tác đào tạo đội ngũ GVMN nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội.

Tóm lại: vấn đề CS-GD trẻ ngay từ khi sinh ra và ngay cả khi trong bào thai cũng như yêu cầu thực hiện mục tiêu phổ cập giáo dục nhằm đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực cho sự phát triển KT-XH bền vững trong tương lai đã và đang đặt ra một thách thức lớn cho GDMN nói chung và các cơ sở ĐT GVMN nói riêng. Phải khẳng định rằng: khó có thể thực hiện được mục tiêu khi mà chúng ta không có một đội ngũ GVMN đủ về số lượng, mạnh về chất lượng và đồng bộ về cơ cấu. Đây là nhiệm vụ hết sức quan trọng đòi hỏi sự chung tay gánh vác của toàn xã hội và đặc biệt là của ngành GD-ĐT, trong đó không thể thiếu vắng vai trò quan trọng của các cơ sở ĐT GVMN. Các cơ sở ĐT GVMN cần tiên phong đi trước một bước, cần QL tốt quá trình ĐT để trang bị đầy đủ kiến thức cũng như những kĩ năng chuyên biệt cần thiết cho sinh viên tự tin ra trường, làm cơ sở ban đầu vững chắc giúp đội ngũ GVMN đạt chuẩn nghề nghiệp và đáp ứng được nhu cầu xã hội. □

Tài liệu tham khảo

1. Thủ tướng Chính phủ. Quyết định số 161/2002/QĐ-TTg về một số chính sách phát triển giáo dục mầm non.
2. Thủ tướng Chính phủ. Quyết định số 239/QĐ-TTg về "Đề án phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi giai đoạn 2010-2015".
3. Bộ GD-ĐT. Thông tư số 17/2009/TT-BGD-ĐT ban hành chương trình giáo dục mầm non.
4. Trần Thị Nga. "Chương trình đào tạo giáo viên mầm non trình độ cao đẳng trong việc đón đầu đổi mới chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ mầm non". Kỷ yếu hội thảo "Một số kinh nghiệm đào tạo giáo viên mầm non và phát triển trẻ nhỏ ở Việt Nam và Singapore", tháng 8/2005.

HOẠT ĐỘNG HỢP TÁC GIỮA SỞ GIÁO DỤC - ĐÀO TẠO VỚI TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỒNG THÁP GÓP PHẦN NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG NGUỒN NHÂN LỰC, THÚC ĐẨY PHÁT TRIỂN KINH TẾ - XÃ HỘI TỈNH ĐỒNG THÁP

○ ThS. HỒ VĂN THỐNG*

Dảng bộ Đồng Tháp xác định chủ đề Đại hội IX «*nâng cao năng lực lãnh đạo của Đảng bộ, phát triển nguồn nhân lực (NNL), nông nghiệp, nông thôn và giao thông, đưa kinh tế - xã hội tỉnh nhà đứng vào hàng khá trong vùng đồng bằng sông Cửu Long*». Để có NNL phát triển thúc đẩy kinh tế - xã hội (KT-XH), GD-ĐT có vai trò hết sức quan trọng. Những năm qua, sự phối hợp giữa Sở GD-ĐT với Trường Đại học Đồng Tháp (ĐHĐT) trong công tác đào tạo (ĐT) NNL đã đạt được những kết quả quan trọng. Trong những năm tới, hoạt động hợp tác giữa Sở GD-ĐT với Trường ĐHĐT cần được đẩy mạnh hơn nữa góp phần ĐT NNL phục vụ phát triển KT-XH đưa tỉnh nhà lên tầm cao mới.

Trường ĐHĐT được giao nhiệm vụ ĐT bậc đại học (ĐH) từ năm 2003 và trở thành trường ĐH đa ngành từ cuối năm 2008. Ngoài việc góp phần nâng cao chất lượng NNL cho khu vực đồng bằng sông Cửu Long, nhiệm vụ nâng cao chất lượng NNL cho tỉnh Đồng Tháp là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của nhà trường. Ngày 28/8/2006, UBND tỉnh Đồng Tháp đã ban hành *Đề án nâng cao chất lượng NNL tỉnh Đồng Tháp giai đoạn 2006-2010* kèm theo Quyết định số 1276/QĐ-UBND-HC. Đây chính là một trong những cơ sở pháp lý quan trọng để hoạt động hợp tác giữa Sở GD-ĐT với trường ĐHĐT đẩy mạnh việc ĐT đa ngành để cung cấp NNL có chất lượng cao cho việc phát triển KT-XH.

1. Hoạt động hợp tác trong thời gian qua

Với chức năng là cơ quan chuyên môn trực thuộc UBND tỉnh, thực hiện nhiệm vụ QL nhà nước về GD-ĐT trên địa bàn, Sở GD-ĐT đã tham mưu Tỉnh ủy, UBND tỉnh Đồng Tháp hỗ trợ về kinh phí hàng chục tỉ đồng ĐT giảng viên, xây dựng thêm kí túc xá sinh viên (SV), công tác đền bù và giải tỏa để mở rộng mặt bằng trường; về tổ chức cho SV thực hành, thực tập nghề nghiệp và tìm việc

làm cho SV tốt nghiệp... Đồng thời Sở cũng được UBND tỉnh giao nhiệm vụ theo dõi và đánh giá Đề án nói trên. Thực tiễn cho thấy, giai đoạn 2005-2010, Trường ĐHĐT đã thực hiện khá tốt nhiệm vụ nâng cao chất lượng NNL, góp phần vào việc phát triển KT-XH tỉnh nhà.

1) Về ĐT, BD GV và cán bộ QLGD. Nhằm góp phần xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ QLGD tỉnh Đồng Tháp, Trường ĐHĐT và Sở GD-ĐT Đồng Tháp đã phối hợp chặt chẽ mở các lớp ĐT, BD:

a) ĐT trình độ thạc sĩ: Trường ĐHĐT đã liên kết với Trường ĐH Vinh mở các lớp ĐT thạc sĩ tại trường nhằm nâng cao trình độ cho cán bộ, GV vùng ĐBSCL; kết quả, có 581 cán bộ, GV ngành GD-ĐT Đồng Tháp theo học, trong đó có 140 người đã tốt nghiệp.

b) ĐT trình độ ĐH: Tổ chức nhiều lớp ĐT liên thông (chính quy và VLVH) từ CĐ lên ĐH, với tổng số 441 người theo học; đến nay đã có 417 người tốt nghiệp.

c) ĐT trình độ CĐ: Hai bên đã phối hợp mở các lớp ĐT trình độ CĐ, chủ yếu là các ngành: GD mầm non, GD tiểu học, GD thể chất, GD đặc biệt, SP Âm nhạc, SP Mĩ thuật, Thư viện - Thông tin. Tổng số người đã tốt nghiệp là 816 người.

d) ĐT trình độ TCCN: Chủ yếu là ĐT chuẩn hóa đội ngũ GV tiểu học, mầm non và ĐT cán bộ làm công tác thư viện, công tác tin học; kết quả, có 743 người theo học, trong đó có 515 người đã tốt nghiệp.

e) Các lớp BD: Hai bên đã phối hợp mở các lớp BD, bao gồm: hướng dẫn ôn tập Tiếng Anh dự thi vào cao học (536 người); BD cán bộ làm công tác thiết bị trường học (253 người); BD thực hành Lí - Hóa - Sinh (250 người); BD cán bộ QLGD (901 người).

* Sở Giáo dục và Đào tạo Đồng Tháp

2) Tổ chức cho SV thực hành, thực tập SP (TTSP): Hoạt động này, trong hai năm gần đây, có những chuyển biến mạnh mẽ thể hiện sự hợp tác cao của Trường ĐHĐT và Sở GD-ĐT Đồng Tháp cũng như các phòng GD-ĐT, các trường phổ thông và mầm non trong tỉnh.

Do đòi hỏi của thực tiễn cũng như xu hướng ĐT mới, mục tiêu ĐTGV toàn diện về chuyên môn, nghiệp vụ; tự chủ trong công tác và cuộc sống đã hình thành chủ trương đổi mới tổ chức và QL thực tập tốt nghiệp các ngành SP theo hướng cá nhân hoá (SV không đi theo đoàn mà cá nhân hoặc nhóm SV (tự hình thành) trực tiếp liên hệ với cơ sở giáo dục phù hợp và thuận lợi để được tiến hành TTSP). Thống kê SV đăng kí địa điểm thực tập năm học 2009-2010 cho thấy, số SV thực tập tại các trường trong tỉnh Đồng Tháp là chủ yếu (97%) và trong ba năm gần đây, số lượng SV qua mỗi năm tăng lên đáng kể.

Năm học	Thực hành SP		Thực tập SP	
	Số trường	Số SV	Số trường	Số SV
2006- 2007	23	905	24	566
2007- 2008	54	1,535	47	976
2008- 2009	168	1,830	182	1,856

(Nguồn: Trường ĐH Đồng Tháp)

SV đi thực tập theo hình thức mới có những lo ngại ban đầu. Tuy nhiên, sau khi được Sở GD-ĐT Đồng Tháp, các phòng GD-ĐT và các trường phổ thông, mầm non trong tỉnh tiếp nhận và tạo điều kiện thuận lợi, SV rất tự tin và phấn khởi hoàn thành tốt các nội dung TTSP. Trong quá trình thực tập, SV nhận được sự nhiệt tình hướng dẫn của GV các trường thực tập. Thông qua đợt thực tập, SV được cọ xát thực tiễn giáo dục, được học hỏi nhiều về chuyên môn, phương pháp dạy học ở phổ thông. Ngoài các hoạt động thực tập, SV còn tham gia nhiệt tình các hoạt động giáo dục tại các trường phổ thông, không ít nhóm SV đã tạo ra những không khí vui tươi, mới mẻ trong các hoạt động của trường thực tập.

3) Hỗ trợ SV tốt nghiệp tìm việc làm. Hàng năm, Trường ĐHĐT đều cung cấp thông tin về SV tốt nghiệp để Sở GD-ĐT Đồng Tháp làm căn cứ tuyển dụng GV. Ngược lại, Sở GD-ĐT Đồng Tháp cung cấp thông tin về kế hoạch, chỉ tiêu, tiêu chuẩn tuyển dụng GV để Trường ĐHĐT hướng dẫn, tư vấn cho SV. Số SV tốt nghiệp Trường ĐHĐT đã được Sở GD-ĐT Đồng Tháp tuyển dụng trong những năm qua như sau:

Trình độ ĐT	Năm				Tổng cộng
	2006	2007	2008	2009	
Cao đẳng	503	335	320	562	1,720
Đại học		180	261	578	1,019
Tổng cộng:	503	515	581	1,140	2,739

(Nguồn: Trường ĐH Đồng Tháp)

4) Các hoạt động khác: a) Hàng năm, Sở GD-ĐT Đồng Tháp chủ trì, có sự tham gia của giảng viên Trường ĐHĐT, tổ chức thành công các cuộc thi GV dạy giỏi các cấp học. Hai bên đã phối hợp tổ chức tốt nhiệm vụ BD GV về thay SGK; b) Ngành GD-ĐT Đồng Tháp đã giúp đỡ, hỗ trợ rất tích cực trong công tác tuyển sinh hàng năm của Trường ĐHĐT, cả về CSVC phục vụ tuyển sinh lẫn cử GV tham gia coi chấm thi; c) Trường ĐHĐT đã phối hợp với một số trường THPT trong tỉnh tiến hành giáo dục hướng nghiệp, chọn ngành nghề cho học sinh; d) Hàng năm, Trường ĐHĐT đã tham gia tài trợ cho các cuộc thi do Sở GD-ĐT tổ chức: thi GV mầm non giỏi, thành lập trường,... trị giá hàng trăm triệu đồng; e) Thông qua các đề tài NCKH các cấp (bộ, tỉnh, trường) hàng năm, nhiều kết quả nghiên cứu đã được công bố, nghiệm thu và triển khai thực hiện trong các ngành và các địa phương trong tỉnh. Đây chính là một trong những đóng góp cụ thể, có tính được bằng hiệu quả KT-XH của nhà trường đối với việc phát triển KT-XH địa phương; f). Sau khi được ĐT đa ngành, Trường ĐHĐT khắc phục bất cập về đội ngũ giảng viên, CSVC, giáo trình... để mở rộng quy mô ĐT từ 17 chuyên ngành ĐT bậc ĐH và CĐ năm 2003 lên 32 ngành ĐH, 20 ngành CĐ, 5 ngành THCN. Việc mở rộng quy mô lẫn chuyên ngành ĐT của nhà trường đã tạo điều kiện thuận lợi cho đông đảo con em nhân dân trong tỉnh được học tập bậc ĐH, CĐ tại địa phương, góp phần cho NNL chất lượng cao của tỉnh nhà không ngừng được nâng lên.

5) Tuy nhiên, Sở GD-ĐT cũng nhận thấy rằng, giai đoạn 2005-2010 vừa qua, công tác ĐT góp phần vào sự phát triển KT-XH tỉnh nhà cũng còn một số vấn đề cần điều chỉnh trong thời gian tới:

- Công tác dự báo của Sở về nhu cầu GV các cấp còn hạn chế (vài năm gần đây có tình trạng GV «khủng hoảng thừa», khá nhiều SV tốt nghiệp ĐHSP, CĐSP nhưng chưa được tuyển dụng), cho thấy bất cập trong công tác phối hợp tổ chức giữa Sở và Trường;
- Quy mô ĐT phát triển nhanh nhưng một số điều kiện đảm bảo chất lượng ĐT (CVC, đội ngũ giảng viên có trình độ cao...)

2) Tổ chức cho SV thực hành, thực tập SP (TTSP). Hoạt động này, trong hai năm gần đây, có những chuyển biến mạnh mẽ thể hiện sự hợp tác cao của Trường ĐHĐT và Sở GD-ĐT Đồng Tháp cũng như các phòng GD-ĐT, các trường phổ thông và mầm non trong tỉnh.

Do đòi hỏi của thực tiễn cũng như xu hướng ĐT mới, mục tiêu ĐTGV toàn diện về chuyên môn, nghiệp vụ; tự chủ trong công tác và cuộc sống đã hình thành chủ trương đổi mới tổ chức và QL thực tập tốt nghiệp các ngành SP theo hướng cá nhân hoá (SV không đi theo đoàn mà cá nhân hoặc nhóm SV (tự hình thành) trực tiếp liên hệ với cơ sở giáo dục phù hợp và thuận lợi để được tiến hành TTSP). Thống kê SV đăng kí địa điểm thực tập năm học 2009-2010 cho thấy, số SV thực tập tại các trường trong tỉnh Đồng Tháp là chủ yếu (97%) và trong ba năm gần đây, số lượng SV qua mỗi năm tăng lên đáng kể.

Năm học	Thực hành SP		Thực tập SP	
	Số trường	Số SV	Số trường	Số SV
2006- 2007	23	905	24	566
2007- 2008	54	1.535	47	976
2008- 2009	168	1.830	182	1.856

(Nguồn: Trường ĐH Đồng Tháp)

SV đi thực tập theo hình thức mới có những lo ngại ban đầu. Tuy nhiên, sau khi được Sở GD-ĐT Đồng Tháp, các phòng GD-ĐT và các trường phổ thông, mầm non trong tỉnh tiếp nhận và tạo điều kiện thuận lợi, SV rất tự tin và phấn khởi hoàn thành tốt các nội dung TTSP. Trong quá trình thực tập, SV nhận được sự nhiệt tình hướng dẫn của GV các trường thực tập. Thông qua đợt thực tập, SV được cọ xát thực tiễn giáo dục, được học hỏi nhiều về chuyên môn, phương pháp dạy học ở phổ thông. Ngoài các hoạt động thực tập, SV còn tham gia nhiệt tình các hoạt động giáo dục tại các trường phổ thông, không ít nhóm SV đã tạo ra những không khí vui tươi, mới mẻ trong các hoạt động của trường thực tập.

3) Hỗ trợ SV tốt nghiệp tìm việc làm. Hàng năm, Trường ĐHĐT đều cung cấp thông tin về SV tốt nghiệp để Sở GD-ĐT Đồng Tháp làm căn cứ tuyển dụng GV. Ngược lại, Sở GD-ĐT Đồng Tháp cung cấp thông tin về kế hoạch, chỉ tiêu, tiêu chuẩn tuyển dụng GV để Trường ĐHĐT hướng dẫn, tư vấn cho SV. Số SV tốt nghiệp Trường ĐHĐT đã được Sở GD-ĐT Đồng Tháp tuyển dụng trong những năm qua như sau:

Trình độ ĐT	Năm				Tổng cộng
	2006	2007	2008	2009	
Cao đẳng	503	335	320	562	1,720
Đại học		180	261	578	1,019
Tổng cộng:	503	515	581	1,140	2,739

(Nguồn: Trường ĐH Đồng Tháp)

4) Các hoạt động khác: a) Hàng năm, Sở GD-ĐT Đồng Tháp chủ trì, có sự tham gia của giảng viên Trường ĐHĐT, tổ chức thành công các cuộc thi GV dạy giỏi các cấp học. Hai bên đã phối hợp tổ chức tốt nhiệm vụ BD GV về thay SGK; b) Ngành GD-ĐT Đồng Tháp đã giúp đỡ, hỗ trợ rất tích cực trong công tác tuyển sinh hàng năm của Trường ĐHĐT, cả về CSVC phục vụ tuyển sinh lẫn cử GV tham gia coi chấm thi; c) Trường ĐHĐT đã phối hợp với một số trường THPT trong tỉnh tiến hành giáo dục hướng nghiệp, chọn ngành nghề cho học sinh; d) Hàng năm, Trường ĐHĐT đã tham gia tài trợ cho các cuộc thi do Sở GD-ĐT tổ chức: thi GV mầm non giỏi, thành lập trường,... trị giá hàng trăm triệu đồng; e) Thông qua các đề tài NCKH các cấp (bộ, tỉnh, trường) hàng năm, nhiều kết quả nghiên cứu đã được công bố, nghiệm thu và triển khai thực hiện trong các ngành và các địa phương trong tỉnh. Đây chính là một trong những đóng góp cụ thể, có thể tính được bằng hiệu quả KT-XH của nhà trường đối với việc phát triển KT-XH địa phương; f). Sau khi được ĐT đa ngành, Trường ĐHĐT khắc phục bất cập về đội ngũ giảng viên, CSVC, giáo trình... để mở rộng quy mô ĐT từ 17 chuyên ngành ĐT bậc ĐH và CĐ năm 2003 lên 32 ngành ĐH, 20 ngành CĐ, 5 ngành THCN. Việc mở rộng quy mô lẫn chuyên ngành ĐT của nhà trường đã tạo điều kiện thuận lợi cho đông đảo con em nhân dân trong tỉnh được học tập bậc ĐH, CĐ tại địa phương, góp phần cho NNL chất lượng cao của tỉnh nhà không ngừng được nâng lên.

5) Tuy nhiên, Sở GD-ĐT cũng nhận thấy rằng, giai đoạn 2005-2010 vừa qua, công tác ĐT góp phần vào sự phát triển KT-XH tỉnh nhà cũng còn một số vấn đề cần điều chỉnh trong thời gian tới:

- Công tác dự báo của Sở về nhu cầu GV các cấp còn hạn chế (vài năm gần đây có tình trạng GV «khủng hoảng thừa», khá nhiều SV tốt nghiệp ĐHSP, CĐSP nhưng chưa được tuyển dụng), cho thấy bất cập trong công tác phối hợp tổ chức giữa Sở và Trường;
- Quy mô ĐT phát triển nhanh nhưng một số điều kiện đảm bảo chất lượng ĐT (CVC, đội ngũ giảng viên có trình độ cao...)

chưa theo kịp yêu cầu phát triển nên phần nào ảnh hưởng đến chất lượng ĐT...; - Trường ĐHĐT chưa mời được những cán bộ QL, GV có nhiều kinh nghiệm tham gia phát triển chương trình ĐT, BD GV và cán bộ QLGD.

2. Nhiệm vụ hợp tác trong thời gian tới

1) **ĐT, BD GV, cán bộ QLGD và các loại hình công chức khác cho ngành GD-ĐT, nhằm góp phần xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và CBQLGD tỉnh Đồng Tháp:** - Sở GD-ĐT Đồng Tháp: Dự báo nhu cầu ĐTGV mới cho từng cấp học phù hợp với nhu cầu của tỉnh; Lập kế hoạch cử cán bộ, GV tham gia các khóa ĐT, BD nhằm xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và CBQLGD tỉnh Đồng Tháp; phối hợp với Trường ĐHĐT tổ chức tuyển sinh và QL quá trình ĐT, BD; - Trường ĐHĐT: Tổ chức ĐT, BD GV, CBQLGD và các loại hình công chức khác theo yêu cầu của Sở GD-ĐT Đồng Tháp.

2) **Tổ chức cho SV Trường ĐHĐT thực hành, TTSP, tạo điều kiện cho SV SP sớm được tiếp xúc với thực tế giáo dục, được thường xuyên thực hành, luyện tập các kỹ năng SP, làm cơ sở để hình thành phẩm chất và năng lực SP của người GV:** Sở GD-ĐT Đồng Tháp: phối hợp tổ chức và tạo điều kiện thuận lợi cho SV Trường ĐHĐT thực hành, thực tập SP tại các cơ sở giáo dục trong tỉnh Đồng Tháp. Trường ĐHĐT: Lập kế hoạch và tổ chức thực hiện hoạt động thực hành, TTSP tại các cơ sở giáo dục trong tỉnh Đồng Tháp.

3) **Hỗ trợ SV tốt nghiệp tìm việc làm phù hợp với mục tiêu ĐT, phù hợp với nguyện vọng của SV, trên cơ sở đảm bảo những tiêu chuẩn, tiêu chí tuyển chọn khoa học:** - Sở GD-ĐT Đồng Tháp: cung cấp thông tin về kế hoạch, chỉ tiêu, tiêu chuẩn tuyển chọn GV hàng năm của Sở; - Trường ĐHĐT: Cung cấp thông tin về SV tốt nghiệp có nguyện vọng làm việc tại các cơ sở giáo dục trong tỉnh; hướng dẫn, tư vấn cho SV về kế hoạch, chỉ tiêu, tiêu chuẩn tuyển chọn GV của Sở GD-ĐT Đồng Tháp. Bên cạnh đó nhà trường cần «Nâng cao chất lượng và đẩy mạnh ĐT theo nhu cầu xã hội»; muốn thế nhà trường phải chú trọng các giải pháp: a) Tự chủ trong tuyển sinh nhằm tạo ra sự phù hợp giữa ĐT và sử dụng, chủ động định mức học phí phù hợp với khả năng ĐT của nhà trường...; b) Nâng cao khả năng cạnh tranh (động lực để phát triển) giữa Trường ĐHĐT với các trường trong khu vực (để thực hiện được điều này, đơn vị chủ quản không quản lý chặt chẽ chỉ tiêu tuyển sinh,

khống chế học phí như hiện nay); c) ĐT ra những SV có khả năng thích ứng cao, quan trọng hơn là những SV có nghiệp vụ chuyên môn sâu; d) Coi SV là đối tượng phục vụ chứ không phải là đối tượng QL; đ) Liên kết nhà trường với doanh nghiệp - nơi thu hút nhiều nhất sản phẩm đầu ra của trường, đặc biệt là các ngành «hot».

4) **Tổ chức NCKH - kỹ thuật; phát triển chương trình ĐT, BD GV và CBQLGD; phát triển năng lực giáo dục và giảng dạy cho GV các cấp học:** Hai bên triển khai nghiên cứu chung đề tài cấp tỉnh «Xây dựng chiến lược phát triển GD-ĐT Tỉnh Đồng Tháp giai đoạn 2011-2015»: - Sở GD-ĐT Đồng Tháp: Cử CBQL, GV có nhiều kinh nghiệm tham gia phát triển chương trình ĐT, BD GV và CBQLGD; phối hợp tổ chức NCKH và các hoạt động phát triển năng lực giáo dục và giảng dạy cho GV các cấp học (nghiên cứu chung đề tài, tổ chức hội thảo khoa học, tập huấn chuyên môn nghiệp vụ cho GV, tổ chức thi GV giỏi,...); - Trường ĐHĐT: Chủ trì phát triển chương trình ĐT, BD GV và CBQLGD; phối hợp tổ chức NCKH trên các lĩnh vực trong đó có các hoạt động phát triển năng lực giáo dục và giảng dạy cho GV các cấp học (nghiên cứu chung đề tài, tổ chức hội thảo khoa học, tập huấn chuyên môn nghiệp vụ cho GV, tổ chức thi GV giỏi,...); tiếp tục tài trợ cho một số hoạt động chuyên môn do Sở GD-ĐT Đồng Tháp tổ chức; quan tâm giúp đỡ một số trường THPT gặp khó khăn trong tỉnh về CSVC và phát triển đội ngũ; làm tốt công tác khuyến học, khuyến tài.

Công tác NCKH, bên cạnh những đề tài nghiên cứu về giáo dục, khoa học giáo dục, khoa học QLGD..., nhà trường đẩy mạnh việc nghiên cứu các ngành, lĩnh vực khác, đặc biệt là những ngành hay lĩnh vực là thế mạnh của tỉnh nhà. Thực hiện được điều này, nhà trường khẳng định được «thương hiệu» của mình, khẳng định được tính «đa ngành» trong ĐT. Đưa những thành tựu của các đề tài NCKH ứng dụng vào phát triển KT-XH tỉnh nhà.

...

Sở GD-ĐT và Trường ĐHĐT cam kết sẽ cùng nhau xây dựng quan hệ hợp tác chặt chẽ theo tinh thần đồng thuận giữa cơ quan QL nhà nước về giáo dục tại địa phương với trường ĐH để góp phần mạnh mẽ xây dựng ngành GD-ĐT Đồng Tháp phát triển bền vững, góp phần phát triển
(Xem tiếp trang 16)

GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG HUYỆN NGA SƠN (THÀNH HÓA)

○ MAI TUẤN HUNG*

Huyện Nga Sơn nằm ở phía đông bắc tỉnh Thanh Hóa, cách thành phố 42 km về phía bắc; phía bắc và đông giáp tỉnh Ninh Bình, phía tây giáp huyện Hà Trung, phía nam giáp huyện Hậu Lộc, phía đông giáp biển. Huyện có 1 thị trấn và 26 xã (trong đó có 8 xã vùng biển). Dân số huyện Nga Sơn năm 2009 là 139489 người với 35968 hộ dân. Mật độ dân số trung bình là hơn 983 người/km², tập trung ở vùng đồng bằng.

Hiện nay, huyện có 4 trường trung học phổ thông (THPT) và 1 trung tâm giáo dục thường xuyên. Trong những năm gần đây, giáo dục (GD) huyện Nga Sơn nói chung và giáo dục (GD) THPT trong huyện nói riêng có những bước chuyển mình đáng kể. Nhìn chung, GD THPT huyện Nga Sơn có những bước phát triển mạnh mẽ về quy mô trường lớp, đội ngũ giáo viên (GV) được tăng cường, trẻ hoá trong những năm gần đây. Để nâng cao hơn nữa chất lượng đội ngũ GV trường THPT, theo chúng tôi, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp sau: 1) Nâng cao nhận thức và tinh thần trách nhiệm cho đội ngũ GV; 2) Xây dựng quy hoạch và đổi mới công tác tuyển dụng GV; 3) Tăng cường công tác đào tạo BD đội ngũ GV về mọi mặt; 4) Thực hiện tốt công tác kiểm tra, đánh giá, xếp loại GV; 5) Đổi mới công tác thi đua - khen thưởng đối với cán bộ công chức; 6) Nâng cao công tác quản lí (QL) hoạt động của tổ chuyên môn; 7) Đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và QL sử dụng trang thiết bị dạy học; 8) Chăm lo đời sống vật chất, tinh thần cho đội ngũ GV. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi chỉ giới thiệu một số giải pháp sau:

1. Nâng cao nhận thức và tinh thần trách nhiệm cho đội ngũ GV

Nâng cao nhận thức và tinh thần trách nhiệm cho cán bộ quản lí (CBQL): Đội ngũ CBQL là lực lượng nòng cốt đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và QL nhà trường. Do đó, đội ngũ CBQL phải là những GV ưu tú, có bề dày kinh nghiệm chuyên môn, nghiệp vụ, chịu trách nhiệm

trong xây dựng kế hoạch thực hiện nhiệm vụ năm học. Đội ngũ này có nhận thức, tinh thần trách nhiệm cao thì sự vận hành của các bộ máy sẽ mạnh mẽ, có hiệu quả.

Nâng cao ý thức nghề nghiệp cho đội ngũ GV: Trong nhà trường, đội ngũ GV là lực lượng đông đảo trong quá trình thực hiện nhiệm vụ GD-ĐT. Do đó, cần nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí của đội ngũ GV trong tình hình hiện nay. Nhà trường nên tổ chức các hội nghị chuyên đề, các buổi sinh hoạt tập thể, sinh hoạt chuyên môn, giúp GV có ý thức tự giác nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cũng như ý thức trách nhiệm nghề nghiệp của mình.

Phát huy tính dân chủ, vai trò trách nhiệm của các tổ chức đoàn thể trong nhà trường đối với việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV: Nhà trường phát huy dân chủ bằng cách tạo mọi điều kiện cho GV được biết, được bàn, được đóng góp trí tuệ, tham gia xây dựng nội dung kế hoạch năm học một cách cụ thể. Bên cạnh đó, chi bộ Đảng và các tổ chức đoàn thể phải làm tốt công tác tuyên truyền GD, phát huy được vai trò trách nhiệm, tính tiên phong gương mẫu, chủ động, sáng tạo trong sự nghiệp GD.

2. Xây dựng quy hoạch và đổi mới công tác tuyển dụng GV

Lập quy hoạch phát triển đội ngũ GV: Quy hoạch đội ngũ GV phải xuất phát từ nhiệm vụ chính trị của nhà trường, trên cơ sở phân tích đánh giá thực trạng đội ngũ GV hiện có, dự kiến khả năng phát triển của họ và tính đến khả năng nguồn bổ sung từ bên ngoài. Quy hoạch tổng thể đội ngũ GV cần làm rõ số lượng, yêu cầu trình độ học vấn, cơ cấu chuyên môn của từng chuyên ngành đào tạo.

Tuyển chọn, bổ sung đội ngũ GV: Nhà trường cần xây dựng kế hoạch tuyển chọn GV nhằm bổ sung thay thế GV do nghỉ hưu hay chuyển chuyển. Đây là công việc quan trọng cần tiến hành từ tổ, nhóm chuyên môn, trên cơ sở đó, xác định số lượng

* Trưởng THPT Trần Phú, huyện Nga Sơn, Thanh Hoá

GV ở các tổ, các môn học cần được bổ sung. Việc tuyển chọn để bổ sung đội ngũ GV các môn học phải được tiến hành trên cơ sở các tiêu chuẩn nghiệp vụ mà ngành và nhà nước quy định.

Công tác sắp xếp, bố trí, sử dụng hợp lý đội ngũ GV, bao gồm: sắp xếp đội ngũ cán bộ trong nhà trường, phân công chuyên môn hợp lý, sắp xếp, phân công các công tác kiêm nhiệm khác, sắp xếp đội ngũ GV chủ nhiệm

3. Tăng cường công tác đào tạo bồi dưỡng (BD) đội ngũ GV về mọi mặt

BD về tư tưởng chính trị, phẩm chất đạo đức: BD tư tưởng chính trị, phẩm chất đạo đức cho đội ngũ GV là việc làm vô cùng cần thiết giúp họ có thêm sức mạnh, niềm tin và lý tưởng, từ đó mỗi GV nhận thức thấy rõ vai trò, trách nhiệm của mình đối với thế hệ trẻ, đối với nền GD nước nhà.

BD về năng lực sư phạm: Trong công tác BD về năng lực sư phạm, cần BD các kỹ năng như: kỹ năng lập kế hoạch dạy học, kỹ năng dạy học trên lớp, kỹ năng tổ chức QL GD HS, kỹ năng lập hồ sơ tài liệu giảng dạy, có kỹ năng sử dụng các phương pháp dạy học tích cực và sử dụng thành thạo các thiết bị dạy học hiện đại...

BD về chuyên môn: BD kiến thức chuyên môn phải tập trung vào những nội dung GV còn yếu. Việc BD, tự BD chuyên môn phải góp phần nâng cao trình độ chung của đội ngũ GV, nâng cao năng lực chuyên môn, khả năng sư phạm cũng như khả năng tham gia các hoạt động khác trong nhà trường.

Thực hiện đa dạng hóa các hình thức BD: BD dài hạn, BD ngắn hạn, BD thông qua hội thảo, hội giảng, tự học, tự BD nâng cao trình độ

4. Thực hiện tốt công tác kiểm tra, đánh giá, xếp loại GV

Kiểm tra, đánh giá, xếp loại GV cần phải đảm bảo tính khách quan, công bằng, tạo được sự đồng tình của đội ngũ cán bộ, GV. Việc tổ chức kiểm tra, đánh giá là công việc phải tiến hành thường xuyên nhằm đúc rút kinh nghiệm, chỉ ra những tồn tại, yếu kém để cùng nhau có kế hoạch khắc phục, từ đó đưa các hoạt động của nhà trường vào nề nếp, nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ, GV.

5. Đổi mới công tác thi đua - khen thưởng (TĐ-KT) đối với cán bộ công chức

Thực hiện tốt các mặt của công tác TĐ-KT trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV: Gồm các nội dung: Tiêu chuẩn của TĐ-KT, quy trình xét TĐ-KT, hình thức TĐ-KT, tổ chức triển khai phong

trào thi đua, đánh giá TĐ-KT công nhận kết quả và danh hiệu TĐ-KT.

Xác định tốt mối quan hệ trong công tác TĐ-KT: Cần xác định tốt mối quan hệ khen thưởng giữa cá nhân và khen thưởng tập thể. Khen thưởng tập thể và khen thưởng cá nhân tạo điều kiện thúc đẩy lẫn nhau, tạo nên động lực nâng cao chất lượng GD-ĐT.

Nhân điển hình tiên tiến, tránh phô trương hình thức: Xây dựng điển hình tiên tiến phải trở thành một phong trào thường xuyên và liên tục, các cá nhân và tập thể xuất sắc phải được thông báo rộng rãi, có ý nghĩa GD sâu rộng. Tuy nhiên, tránh phô trương thành tích, tránh hình thức trong TĐ-KT.

6. Nâng cao công tác QL hoạt động của tổ chuyên môn

QL kế hoạch của tổ chuyên môn: Kế hoạch của tổ chuyên môn phải đảm bảo được yêu cầu sau: - Cụ thể hóa được chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước, Sở GD-ĐT, nhà trường đối với tổ chuyên môn; - Phải phù hợp với thực tế từng tổ chuyên môn trong nhà trường; - Bố trí công việc hợp lý, phát huy được năng lực hoạt động của tổ viên; - Phải rõ ràng, cụ thể, mục đích phấn đấu, thời gian thực hiện và phải có tính khả thi được tập thể tổ nhất trí cao.

QL thực hiện chương trình và quy chế chuyên môn: Hiệu trưởng nhà trường triển khai những quy định về hoạt động của tổ chuyên môn để GV trong toàn trường nắm vững những công việc cụ thể trong hoạt động chuyên môn ngay từ đầu năm học. Đó là: Thực hiện chương trình, kế hoạch giảng dạy, kiểm tra HS và chấm bài theo quy định, đảm bảo đủ hồ sơ chuyên môn theo quy định...

QL nội dung sinh hoạt tổ chuyên môn: Hiệu trưởng phải thống nhất với tổ chuyên môn kế hoạch và nội dung sinh hoạt tổ chuyên môn theo quy định của Bộ GD-ĐT ngay từ đầu năm học; giao nhiệm vụ cho tổ trưởng chuyên môn chịu trách nhiệm về nội dung triển khai cho tổ của mình. Hiệu trưởng phân công các đồng chí trong BGH thường xuyên đi dự các buổi sinh hoạt tổ chuyên môn để nắm bắt tình hình, chỉ đạo kịp thời. □

Tài liệu tham khảo

1. Chỉ thị 40 - CT/TW về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, H. 2004.
2. Bùi Trọng Tuấn. *Tập bài giảng về lý luận quản lý nhà trường*. Trường Cán bộ quản lý GD-ĐT, H. 2002.
3. Phạm Minh Hạc. *Giáo dục nhân cách - đào tạo nhân lực*. NXB Chính trị quốc gia, H. 1997.

CÁC GIẢI PHÁP XÂY DỰNG VÀ THỰC HIỆN QUY HOẠCH PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO HUYỆN TÂY GIANG (QUẢNG NAM) GIAI ĐOẠN 2010-2020

○ NGUYỄN CÔNG THÀNH*

1. Khái quát về điều kiện tự nhiên, kinh tế - xã hội của huyện Tây Giang

Tây Giang là huyện miền núi vùng cao, nằm ở phía tây bắc của tỉnh Quảng Nam. Toàn huyện có tổng diện tích tự nhiên là 90.296,56 ha, gồm 10 xã với 70 thôn, trong đó có 8 xã biên giới đặc biệt khó khăn. Dân số của huyện chỉ có 16.420 người gồm 8 dân tộc, trong đó dân tộc thiểu số C'tu chiếm 92,8%. Tây Giang có tầm quan trọng, xung yếu về chính trị, an ninh quốc phòng của cả tỉnh và cả nước. Trung tâm hành chính huyện Tây Giang được đặt trên địa bàn xã A Tiêng, cách thành phố Tam Kỳ 190 km về phía tây bắc, cách trung tâm thành phố Đà Nẵng 120km về phía tây; phía đông giáp huyện Đông Giang, tỉnh Quảng Nam, phía tây giáp huyện Đắc Chung và Kà Lùm, tỉnh Sêkông (nước CHDCND Lào), phía nam giáp huyện Nam Giang, tỉnh Quảng Nam, phía bắc giáp huyện A Lưới và huyện Nam Đông tỉnh Thừa Thiên - Huế.

Sau 7 năm tái lập, kinh tế huyện Tây Giang phát triển khá toàn diện, giá trị sản xuất liên tục tăng qua các năm. Lĩnh vực công nghiệp, xây dựng tăng cao nhất, tiếp đến là dịch vụ, thương mại và tăng chậm nhất là lĩnh vực nông - lâm - thủy sản.

2. Các giải pháp xây dựng và thực hiện quy hoạch phát triển giáo dục và đào tạo (GD-ĐT) huyện Tây Giang giai đoạn 2010-2020

1) Nhóm giải pháp xây dựng quy hoạch phát triển GD-ĐT

* Điều tra, khảo sát nhu cầu phát triển giáo dục (GD) của các cấp học tại địa phương. Quy hoạch phát triển GD-ĐT tại huyện Tây Giang bước đầu cần phải xác định về dân số và tỉ lệ tăng dân số hằng năm, độ tuổi, giới tính của từng thôn, xã; phán đoán về cung - cầu của GD ở mỗi cấp học, mức độ đáp ứng nhu cầu học tập..., sao cho quy mô phát triển về số lượng học sinh (HS) trong từng thời kì, đảm bảo sự phù hợp

với khả năng phát triển của địa phương. Quy mô HS lớn hay nhỏ, tăng hay giảm đều ảnh hưởng trực tiếp đến quy hoạch GD. Trên cơ sở đó, tiến hành xác định mạng lưới trường, lớp học; lập nhu cầu về đội ngũ giáo viên (GV), cán bộ quản lí (CBQL), cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ dạy học, kinh phí...

* Dự báo sự phát triển GD-ĐT của huyện Tây Giang đến năm 2015 và năm 2020 (căn cứ vào chỉ tiêu GD được Huyện uỷ, UBND huyện Tây Giang xác định trong kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội địa phương): Tỉ lệ huy động trẻ 0-2 tuổi vào nhà trẻ: 30-40%; tỉ lệ huy động trẻ 3-5 tuổi vào mẫu giáo: 98%; tỉ lệ huy động trẻ 6 tuổi vào lớp 1: 98-100%; tỉ lệ duy trì sĩ số HS trong trường tiểu học: 100%; tỉ lệ lên lớp ở tiểu học: 95-100%; tỉ lệ HS tiểu học hoàn thành chương trình: 99-100%; tỉ lệ HS chuyển cấp từ tiểu học lên THCS: 95-100%; tỉ lệ lên lớp ở THCS: 98,5-99,5%; tỉ lệ duy trì sĩ số trong trường THCS: 99,5%-100%; tỉ lệ HS THCS được xét công nhận tốt nghiệp: 97-99%; tỉ lệ HS tốt nghiệp THCS vào học THPT: 85-90%; tỉ lệ HS tốt nghiệp THCS vào học các trường trung học chuyên nghiệp, trung học nghề: 10-15%.

* Tổ chức xây dựng quy hoạch phát triển GD-ĐT của huyện Tây Giang giai đoạn 2010-2020. Quy hoạch phát triển GD-ĐT phải được xây dựng trên cơ sở cương lĩnh, đường lối chiến lược phát triển KT-XH và định hướng phát triển GD-ĐT của đất nước, đặc biệt là phải bám sát định hướng chiến lược phát triển GD-ĐT đến năm 2020 của Trung ương và của tỉnh Quảng Nam. Việc quy hoạch phải đề cập được nhiều phương án, thường xuyên cập nhật, bổ sung tư liệu cần thiết để có giải pháp kịp thời điều chỉnh cho phù hợp với tình hình thực tế; - Quy hoạch phải tiến hành thường xuyên, điều chỉnh nhiều lần, cập nhật kịp thời; có sự kế thừa quy hoạch cũ (Kế hoạch phát triển GD-ĐT của huyện giai đoạn 2005-2010);

* UBND huyện Tây Giang - Quảng Nam

- Xây dựng đề án quy hoạch phải phù hợp với chiến lược, với quy hoạch phát triển chung của khu vực miền núi, của tỉnh, của vùng và của cả nước, tương thích với mức cần thiết của yêu cầu hội nhập quốc tế và khu vực; - Quy hoạch phát triển GD-ĐT của huyện nhằm tạo cơ sở khoa học để giúp các nhà quản lý hoạch định chủ trương, chính sách, kế hoạch phát triển cho từng giai đoạn, từng nội dung công việc; phải được xây dựng sao cho các hệ thống con của hệ thống GD được phát triển cân đối, đồng bộ, hỗ trợ và thúc đẩy nhau cùng phát triển, tạo cho hệ thống GD phát triển bền vững; - Phải kết hợp lợi ích trước mắt và lâu dài, có tính toán các bước đi cụ thể, xác định rõ những vấn đề bức xúc, những trọng điểm đầu tư và thứ tự ưu tiên; - Xử lý tốt mối quan hệ với các ngành và các lĩnh vực khác, vì quy hoạch GD và phân bổ GD trên địa bàn huyện là bộ phận hữu cơ của quy hoạch phát triển GD-ĐT của tỉnh, của vùng và của cả nước; - Xác định được vai trò nhiệm vụ của các tổ chức đối với công tác GD; Xác định tác động của yếu tố bối cảnh, môi trường: môi trường bên trong, môi trường bên ngoài.

2) Nhóm giải pháp thực hiện quy hoạch phát triển GD-ĐT huyện Tây Giang giai đoạn 2010 - 2020

* **Xây dựng đội ngũ GV và CBQL GD đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, chuẩn hóa về trình độ.** Đội ngũ CBQL, GV, nhân viên trường học chính là lực lượng trực tiếp thực hiện quy hoạch, vừa là lực lượng nòng cốt quyết định chất lượng của quá trình GD-ĐT. Đội ngũ CBQL, GV, nhân viên đủ về số lượng, có phẩm chất đạo đức, đồng bộ về cơ cấu, có tay nghề vững vàng sẽ góp phần tạo nên chất lượng GD tốt. Nâng cao phẩm chất nhà giáo, chuyên môn nghiệp vụ, năng lực quản lý cho đội ngũ GV và CBQL GD. Cụ thể: + Tạo điều kiện để GV tham dự đầy đủ các chuyên đề về đổi mới PPDH ở các bộ môn, chương trình thay SGK, ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học do các cấp tổ chức...; + Giao cho Phòng GD-ĐT chỉ đạo các trường trong cụm tổ chức các đợt sinh hoạt chuyên môn, trao đổi kinh nghiệm giảng dạy, dự giờ các GV dạy giỏi cấp huyện, tỉnh để học tập nâng cao tay nghề cho GV; + Việc phân công nhiệm vụ cho GV giao cho hiệu trưởng các trường tự quyết định, trên cơ sở năng lực chuyên môn, tinh thần trách nhiệm và năng khiếu riêng của từng người.

* **Đổi mới phương thức tuyển dụng, đề bạt GV, CBQL GD.** - Đổi mới công tác thi tuyển, xét tuyển và xây dựng quy trình đánh giá, kiểm định chất lượng GD; - Công tác đánh giá, xếp loại GV hàng năm cần có nền nếp, khách quan và chất lượng; - Ưu tiên xét tuyển sinh viên người dân tộc thiểu số C' tu tốt nghiệp các trường ĐHSP, CĐSP về công tác tại địa phương nhằm tháo gỡ khó khăn về ngôn ngữ, phong tục tập quán; - Xét tuyển thẳng vào biên chế đối với GV đã đạt chuẩn có ít nhất 2 năm hợp đồng giảng dạy ở miền núi.

* **Đổi mới cơ chế đánh giá, sàng lọc GV, CBQL GD.** Đánh giá, sàng lọc một cách chính xác đội ngũ GV, từ đó có hướng bồi dưỡng, nâng cao trình độ, đây là một công việc cần sớm triển khai thực hiện. Tăng cường thanh tra, kiểm tra việc giảng dạy của GV; tổ chức điều tra, khảo sát chất lượng giảng dạy của GV theo chu kỳ 2 năm một lần, tham gia sinh hoạt chuyên môn phù hợp với chuyên môn của bản thân, dự các giờ thao giảng của GV, các tiết dạy minh họa báo cáo chuyên đề, góp ý chỉ rõ những vấn đề cần rút kinh nghiệm, không nên «khoán trắng» cho phó hiệu trưởng và các tổ chuyên môn.

* **Các điều kiện thiết yếu phục vụ công tác GD-ĐT (CSVC, thiết bị phục vụ dạy học và bố trí đất đai cho xây dựng trường học):** tranh thủ các nguồn vốn để đầu tư xây dựng CSVC trường học, bàn ghế, trang thiết bị dạy học; triển khai ứng dụng một số thành tựu khoa học công nghệ, nhất là công nghệ thông tin để công tác quản lý GD và giảng dạy ngày càng đi vào chiều sâu và có chất lượng. Tài chính cho GD: việc phân bổ ngân sách và quản lý tài chính của ngành GD-ĐT thời gian qua đã có nhiều thay đổi tích cực theo hướng tăng cường phân cấp, tạo điều kiện cho Phòng GD-ĐT và các trường chủ động nhiều hơn trong việc sử dụng và quản lý các nguồn lực tài chính phục vụ công tác chuyên môn, nghiệp vụ của đơn vị mình.

* **Xã hội hóa GD.** Phát triển Quỹ Khuyến học ở các cấp từ huyện đến xã, trong gia tộc, họ hàng...; tranh thủ sự hỗ trợ của các ban ngành, các nhà hảo tâm, các doanh nghiệp trong và ngoài huyện, các tổ chức phi chính phủ nước ngoài cho sự nghiệp GD-ĐT của huyện. Huy động và sử dụng các nguồn tài chính ngoài ngân sách nhà nước để đẩy mạnh phát triển GD ở địa phương. Khuyến khích các cơ sở đào tạo chuyên

(Xem tiếp trang 16)

MỘT SỐ ĐIỂM HẠN CHẾ TRONG KĨ NĂNG SỐNG CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH (*)

○ TS. HUỖNH VĂN SƠN*

Sinh viên (SV) là lực lượng rất trẻ và chuẩn bị bước vào cuộc sống tự lập và lao động nhưng họ đang phải đối mặt với những yêu cầu của hội nhập, những thay đổi trong phát triển kinh tế và những vấn đề nảy sinh trong đời sống xã hội. Do đó, việc trang bị những kĩ năng sống (KNS) cho SV trước khi họ bước vào đời là một việc làm hết sức cần thiết. Tuy nhiên, để có thể xác định đúng hướng đi trong kế hoạch hoạt động, thiết kế chương trình giáo dục hay bồi dưỡng KNS cần phải nắm được thực trạng những điểm mạnh đã có, điểm hạn chế còn tồn tại trong KNS của SV. Từ đó đưa ra những đề xuất phù hợp để công tác giáo dục KNS thật sự hiệu quả và thiết thực.

Thành phố Hồ Chí Minh hiện có gần 400.000 SV cao đẳng, đại học (ĐH) đang học tập. Chúng tôi đã nghiên cứu «*Thực trạng KNS của SVĐH tại TP Hồ Chí Minh*», thực hiện trên 1021 SV ở 4 trường ĐH: ĐHSP TP Hồ Chí Minh, ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn (ĐHQG TP Hồ Chí Minh), ĐH Bách khoa, ĐH Kinh tế - Luật (ĐHQG TP Hồ Chí Minh); tập trung nghiên cứu vào các kĩ năng (KN): KN tự đánh giá bản thân, KN quản lí thời gian và KN giải quyết vấn đề. Với cách thức quy đổi điểm số về KN đạt được của SV là: 1 đến 1,5 điểm - ứng với mức kém; 1,51 đến 2,5 - ứng với mức yếu, 2,51 đến 3,5 - ứng với mức trung bình, 3,51 đến 4,5 - ứng với mức khá và 4,51 đến 5,0 - ứng với mức tốt ở từng KN cũng như những biểu hiện cụ thể của từng KN, những hạn chế về KNS của SV thể hiện ở bảng 1.

Số liệu ở bảng 1 cho thấy những nhận định đều xoay quanh con số 3,0 trong đó điểm số thấp nhất nằm ở nhận xét số 11 và điểm số cao nhất nằm ở nhận xét số 1. Điều này cho thấy gần

Bảng 1. Một số hạn chế trong thực trạng KNS của SV TP Hồ Chí Minh hiện nay

Nhận xét	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Không biết mình có năng lực như thế nào để nhận công việc ấy hay không	3,32	84
2. Luôn cảm thấy không đủ thời gian để làm việc	3,18	1,10
3. Không thể nhận ra quy trình để giải quyết vấn đề một cách hiệu quả	3,18	1,11
4. Không biết sắp xếp công việc như thế nào với 24 h trong ngày	3,14	1,06
5. Không biết lựa chọn giải pháp nào để giải quyết vấn đề	3,00	1,02
6. Không biết điều tiết thời gian của chính mình	2,98	1,22
7. Không thể đánh giá mình ở mức nào so với những người xung quanh	2,90	1,13
8. Luôn bế tắc không biết nên bắt đầu từ đâu để giải quyết những VĐ gặp phải	2,86	98
9. Không tìm hiểu được mấu chốt nguyên nhân của vấn đề mình gặp phải	2,63	1,14
10. Không trả lời được câu hỏi: "Tôi là ai"	2,55	1,22
11. Luôn cảm thấy mình quá nhàn rỗi	2,45	1,05
12. Không biết được những nét tính cách của mình	2,30	1,08
Trung bình chung	2,8733	62846

như những biểu hiện trong các KN được khảo sát ở SV đạt ở mức trung bình là chủ yếu.

Phân tích chi tiết với 12 nhận xét ứng với 3 KNS cụ thể là KN tự đánh giá bản thân (câu 1,7,10,12), KN quản lí thời gian (2,4,6,11) và KN giải quyết vấn đề (3,5,8,9) thì các biểu hiện cụ thể ở các KN trên của SV đều đạt ở mức trung bình là chủ yếu. Không có sự chênh lệch đáng kể về mức độ đạt được của từng KN hay nói khác đi là các KNS của SV đều chỉ đạt ở mức trung bình. Tuy nhiên, có thể nhận thấy trong bức tranh về thực trạng KNS của SV TP Hồ Chí Minh hiện nay có những điểm hạn chế sau cần quan tâm:

1. Hạn chế thường gặp nhất

Đầu tiên, ai cũng nhận ra rằng «Biết người biết ta, trăm trận trăm thắng», song song với sự

* Trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh

am hiểu công việc mình sẽ làm, một trong những yếu tố rất quan trọng còn lại để thích nghi với công việc và làm việc hiệu quả là biết rõ sở trường của mình. Việc xác định những khả năng và hạn chế của bản thân là cơ sở để chọn việc làm phù hợp, nhận công việc đúng khả năng, thực hiện công việc có kết quả. Tuy nhiên, khó khăn thường gặp nhất của SV là *«Không biết mình có năng lực như thế nào để nhận công việc ấy hay không»* - đạt mức trung bình quy đổi là 3,32 điểm - cao nhất trong nhóm những chỉ báo của KN tự đánh giá bản thân. Điều này chắc chắn sẽ gây khó khăn cho SV trong quá trình lựa chọn một nghề phù hợp với bản thân. Ngoài ra, nó cũng cản trở SV trong quá trình phát huy tiềm năng sở trường và thiếu cơ sở cho quá trình hoàn thiện những thiếu sót trong năng lực của bản thân. Đó cũng chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến hiện tượng là thiếu sự tự tin khi sở hữu những cơ hội nhất định hoặc tự tin quá đáng về khả năng của chính mình trong thực tế vẫn đang tồn tại ở một số SV.

Kế đến, SV *«luôn cảm thấy không đủ thời gian để làm việc»* trong KN quản lý thời gian. Điểm số đánh giá ở biểu hiện này đạt ở mức điểm trung bình là 3,18. Cũng tương đương với biểu hiện này trong KN quản lý thời gian là *«không biết sắp xếp công việc như thế nào trong 14 giờ trong ngày»* với điểm số đạt được là 3,14. Đây là một trong những biểu hiện của việc *«chạy đua với thời gian»* hay *«áp lực thời hạn»*, hậu quả của việc thiếu KN quản lý thời gian. Việc sắp xếp các công việc ưu tiên, xâu chuỗi các sự kiện tương đồng, chủ động sắp xếp thời khóa biểu một cách khoa học là một KN quan trọng không chỉ giúp cho quá trình làm việc hiệu quả mà còn nâng cao sức khỏe tinh thần và chất lượng cuộc sống. Trong khi đó, đây lại là khiếm khuyết khá phổ biến của SV tại TP Hồ Chí Minh. Nói khác đi, trong KN quản lý thời gian, nhiều SV gặp hạn chế đúng ở vấn đề thao tác quy hoạch thời gian tương ứng với mục tiêu, thao tác hoá sắp xếp thời gian theo chế độ sinh hoạt thường nhật. SV Nguyễn Minh Th - Trường ĐH Kinh tế - Luật cho biết: *«Khi ngủ dậy, em cảm thấy có quá nhiều việc trong một ngày nên không biết bắt đầu từ đâu và thế là đâm ra sợ hãi hay chán nản. Cảm giác không đủ thời gian để làm việc xuất hiện thường trực dù rằng nhiều khi em nghĩ sâu hơn thì thấy rằng bao nhiêu ấy cũng có thể thành công. Thế là chờ đợi, mệt mỏi và đôi lúc buông*

xuôi...». Kết hợp với số liệu khảo sát được trong sự tự đánh giá của SV về mức độ hạn chế của 20 KNS thì đây là KN đạt mức hạn chế thứ 2 trong cuộc khảo sát.

Ngoài ra, đồng hạng với việc cảm thấy thiếu thốn thời gian, SV còn bối rối khi gặp một vấn đề và *«không thể nhận ra quy trình để giải quyết vấn đề một cách hiệu quả»* - biểu hiện này trong KN giải quyết vấn đề đạt mức điểm 3,18 (nhận xét 3). Có thể nói rằng việc nhận ra quy trình giải quyết vấn đề là kỹ thuật cơ bản quan trọng nhất của KN giải quyết vấn đề nhưng SV lại gặp hạn chế đúng ngay ở trọng tâm của KN này. Khi người giải quyết vấn đề chưa nắm được quy trình giải quyết vấn đề dù ở dạng mô hình hoá thì sự chủ quan, cảm tính hay những vụng về khi giải quyết vấn đề sẽ xảy ra ngay. Điều này lại cho thấy ngay trong chính bản thân SV thì cảm giác rằng mình đã hiểu và đã đọc hoàn toàn khác với việc mình có biểu tượng thực sự về nó hay mình có thể thực hiện các thao tác KN ấy trong trí tuệ mà KN giải quyết vấn đề là một ví dụ. Trong khi đó, đây là KN nền tảng để giải quyết tất cả các nhiệm vụ trong công việc và các tình huống trong cuộc sống. Chính hạn chế này sẽ dẫn đến chất lượng lao động thấp và chất lượng cuộc sống bị hạn chế. Riêng đối với SV, đó là lí do vì sao có thể nhận ra rằng giữa sự hiểu biết thực của SV và khả năng thực tế của SV còn khoảng cách quá xa. Nhiều SV vẫn bị các giảng viên hay các doanh nghiệp than phiền rằng không có KN thực tiễn, không biết giải quyết những vấn đề trong quá trình làm việc...

2. Hạn chế ít gặp nhất

Ở cực còn lại của kết quả nghiên cứu, những khó khăn ít gặp nhất trong thực trạng KNS của SV là:

1) *«Không trả lời được câu hỏi: tôi là ai»* và *«không biết được nét tính cách của mình»* đạt mức điểm lần lượt là 2,55 và 2,30. Đặc biệt, xét theo thang điểm chuẩn thì số liệu ở hai nhận xét này đã cho phép nhận định rằng, KN đánh giá của SV chỉ đạt ở khoảng thấp của mức trung bình và thậm chí là biểu hiện 10 đạt mức yếu. Như vậy, kết hợp với hạn chế *«không biết mình có năng lực như thế nào để nhận công việc ấy hay không»* đã được phân tích ở trên, có thể kết luận: SV có thể nhìn và hiểu tổng quát về bản thân. Tuy nhiên, khi đánh giá về lĩnh vực năng lực và lĩnh vực tích cách thì đó vẫn còn là *«điểm mù»* đối với SV. Điều này cho thấy, việc hiểu chung chung hay đại khái về con người mình

cần được thay đổi bằng cách trong quá trình huấn luyện cho SV cần cung cấp cho SV những «công cụ» thật cụ thể để hiểu về chính mình, đánh giá về chính mình rõ ràng hơn.

2) SV thường «không tìm hiểu được mấu chốt nguyên nhân của vấn đề mình gặp phải». Đây là kỹ thuật đầu tiên trong quá trình giải quyết một vấn đề. Như vậy, SV chỉ dừng lại ở mức «hiểu» chứ chưa đi đến mức «tìm ra con đường» trong KN giải quyết vấn đề. Đây cũng là cơ sở khá quan trọng để việc giảng dạy hay huấn luyện KNS nói chung và KN giải quyết vấn đề nói riêng phải thật cụ thể và có trọng điểm theo hướng thao tác - KN.

3) SV «luôn cảm thấy mình quá nhàn rỗi» đạt mức điểm 2,45. Nhận định này khi kết hợp với phát biểu «Luôn luôn cảm thấy không đủ thời gian» mà SV đã nêu ở trên thì một thực trạng dễ dàng nhận ra là SV luôn rơi vào trạng thái «thâm hụt» quỹ thời gian hiện có. Số liệu này cũng cho phép khẳng định là việc sắp xếp thời gian khoa học là một trong những yêu cầu trọng tâm trong KN này mà SV còn hạn chế.

Kết quả khảo sát chung về mức độ gặp phải những khiếm khuyết trong KNS của SV là 2,87, xếp loại «trung bình». Đây là một kết quả không quá bi quan nhưng cũng không phải là một kết quả khả quan. SV là tầng lớp tiên tiến, trẻ trung, nắm bắt nhanh nhạy các tiến bộ của thời đại, dễ thích nghi với cuộc sống và là tầng lớp làm chủ xã hội trong tương lai, vì vậy, kết quả đáng lẽ phải tích cực hơn kết quả đã thu được. Nói như thế, có thể nhận thấy rằng những hạn chế về KNS của SV thông qua các số liệu là SV vẫn chỉ mới dừng ở mức tiếp cận đến

tên KN, nghe nói về KN nhưng những thao tác cơ bản hay những mô hình thao tác thì SV còn gặp rất nhiều hạn chế. Đây chính là những khó khăn hay những hạn chế nổi trội nhất trong thực trạng các KNS của SV TP Hồ Chí Minh hiện nay.

Tóm lại, mức độ các KNS mà cụ thể là KN tự đánh giá, KN quản lý thời gian, KN giải quyết vấn đề của SV TP Hồ Chí Minh chỉ ở trung bình. Các SV đã bước đầu có được một số kỹ thuật cấu thành các KN này, tuy nhiên, họ vẫn chưa có những kỹ thuật quan trọng nhất để hình thành nên từng KN. Đây là điểm yếu cần rèn luyện thêm cho SV tại khu vực Thành phố Hồ Chí Minh để SV sẽ vững tin hơn khi bước vào cuộc sống lập thân - lập nghiệp. □

(*) Bài viết dựa trên số liệu của đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp Bộ: «Thực trạng kỹ năng sống của sinh viên một số trường đại học tại TP. Hồ Chí Minh hiện nay» (Mã số B2009.19.64).

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thanh Bình. *Giáo trình giáo dục kỹ năng sống*. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.
2. Huỳnh Văn Sơn. *Nhập môn kỹ năng sống*. NXB Giáo dục, H 2009.
3. Arthur M. Nezu, Christine M. Nezu, Thomas J. D'Zurilla (2006), *Solving life's problem: a 5 - step guide to enhanced well - being*, London.
4. Howard Senter (2003), *Super Series - Solving Problem*, Institute of Leadership and Management.
5. Unesco (2003) - *Life Skills The bridge to human capabilities*, Unesco education sector position paper.
6. Weelfolkin. A.F (2006), *Managing your time*, Boston, American.

Hoạt động hợp tác...

(Tiếp theo trang 9)

NNL phục vụ triển KT-XH theo Nghị quyết Đảng bộ tỉnh lần IX đã đề ra. □

1. Bộ GD-ĐT. *Công tác hướng nghiệp - tư vấn việc làm cho học sinh sinh viên các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp*. H 2009.
2. Văn kiện Đại hội Đảng bộ tỉnh Đồng Tháp lần thứ IX, Đồng Tháp năm 2010.
3. UBND tỉnh Đồng Tháp. *Đề án nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tỉnh Đồng Tháp giai đoạn 2006-2010*, kèm theo Quyết định số 1276/QĐ-UBND-HC, ngày 28/8/2006.
4. Trường ĐH Đồng Tháp. *Kỷ yếu Hội thảo Trường Đại học Đồng Tháp với vấn đề phát triển kinh tế - xã hội tỉnh Đồng Tháp giai đoạn 2011-2015*, Đồng Tháp 2010.

Các giải pháp xây dựng...

(Tiếp theo trang 13)

ng nghiệp và dạy nghề, đáp ứng nhu cầu đào tạo lao động có chuyên môn, kỹ thuật cho huyện nhà. □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo. *Quản lý trường học - thực tiễn và công việc*. Chuyên đề đào tạo thạc sĩ quản lý giáo dục, Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.
2. Bộ GD-ĐT. *Dự thảo chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020*. Ban soạn thảo chiến lược phát triển GD-ĐT, H 2001.
3. Phạm Minh Hạc. *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa thế kỷ XXI*. NXB Chính trị quốc gia, H 1997.
4. Nguyễn Đức Trí. *Quản lý quá trình giáo dục và đào tạo*. Viện nghiên cứu phát triển giáo dục, H 1999.

TƯ DUY HÌNH TƯỢNG VẬN ĐỘNG - ĐẶC THÙ TÂM LÝ CỦA QUÁ TRÌNH DẠY HỌC THỰC HÀNH

○ PHẠM KHUYNH DIỆP*

1. Khái niệm tư duy hình tượng vận động

Trong tâm lý học, tư duy hình tượng đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình nhận thức của con người (từ nhận thức cảm tính đến nhận thức lý tính). Tuy nhiên, nhiều giáo viên (GV) dạy thực hành vẫn quan niệm rằng, dạy học thực hành (DHTH) chỉ liên quan chủ yếu đến hoạt động chân tay chứ không liên quan đến hoạt động nhận thức của con người. Đây là quan niệm sai lầm, lệch lạc. Những phân tích của chúng tôi trong bài viết này sẽ góp phần làm rõ vai trò của hoạt động trí tuệ trong hoạt động thực hành. Người thực hành phải điều khiển các hoạt động cơ bắp trong quá trình thực hành của họ. Đó là một dạng tư duy đặc thù - tư duy hình tượng vận động (TDHTVD).

Nếu GV nắm bắt được bản chất tâm lý đó sẽ định hướng quá trình DHTH theo hướng hiệu quả hơn so với phương pháp DHTH truyền thống.

Cần phải nhìn nhận cụ thể hơn khái niệm *tư duy hình tượng* trong tâm lý học. Tư duy hình tượng có thể có các dạng: *tư duy hình tượng tĩnh*, *tư duy hình tượng chuyển động*. *Tư duy hình tượng tĩnh* được dùng để nhận thức các đối tượng không có chuyển động tương đối (như bộ bàn ghế trong phòng, các loại trái cây trong đĩa lớn bày trên bàn...). Còn *tư duy hình tượng động* được dùng để nhận thức các đối tượng có chuyển động tương đối (như xe ô tô đang chạy, các cầu thủ đang đá bóng, hành động chơi cờ tướng...).

Trong các sự vật và hiện tượng có chuyển động lại có những chuyển động tương đối liên quan đến sự vận động. Trong các ví dụ trên đây, chuyển động của xe ô tô không liên quan đến sự vận động, nhưng các chuyển động của cầu thủ bóng đá hay hoạt động trí óc của người chơi cờ tướng đều có liên quan đến sự vận động. Như vậy, sự vận động là khái niệm để chỉ *sự vận hành não bộ hoặc cơ bắp của động vật nói chung, con người nói riêng.* Động vật và con người thường phải thực hiện các hệ vận động (là tập hợp các cử động, động tác/thao tác khác nhau nhưng có quan hệ

chặt chẽ với nhau nhằm thực hiện một mục tiêu chung). Vận động của con vật mang tính bản năng. Nhưng đối với con người, để điều khiển hệ vận động của mình, trong não bộ con người diễn ra một quá trình tư duy đặc thù, gọi là TDHTVD. Như vậy, chỉ có con người mới có TDHTVD.

Theo chúng tôi, *TDHTVD là sự phản ánh trong não bộ con người dưới dạng các hình tượng vận động về các nguyên lý, các quá trình, các cách thức thực hiện đối với hệ vận động, nhằm tác động vào các đối tượng vật chất để thực hiện các quá trình nhất định đem lại lợi ích cho con người.*

TDHTVD diễn ra trong mọi hoạt động thực hành, đóng vai trò rất quan trọng trong dạy học thực hành.

Ví dụ: *TDHTVD trong kỹ thuật:* là sự phản ánh trong não bộ (một cách khái quát hoặc cụ thể) các nguyên lý vận động kỹ thuật, quá trình vận động kỹ thuật dưới dạng hình tượng vận động, nhằm tác động vào các đối tượng vật chất (máy, dụng cụ, vật liệu, năng lượng...) để thực hiện các quá trình công nghệ tạo ra sản phẩm (vật chất, tinh thần, dữ liệu...) đem lại lợi ích cho con người.

TDHTVD trong y khoa: là sự phản ánh trong não bộ (một cách khái quát hoặc cụ thể) các nguyên lý vận động y - sinh học, các quá trình vận động y-sinh học dưới dạng hình tượng vận động, nhằm tác động vào các đối tượng vật chất (cơ thể con người, thiết bị và dụng cụ y tế...) để thực hiện các quá trình chữa trị mọi mặt (cơ thể, tinh thần, tâm sinh lý...) đem lại sức khỏe cho con người.

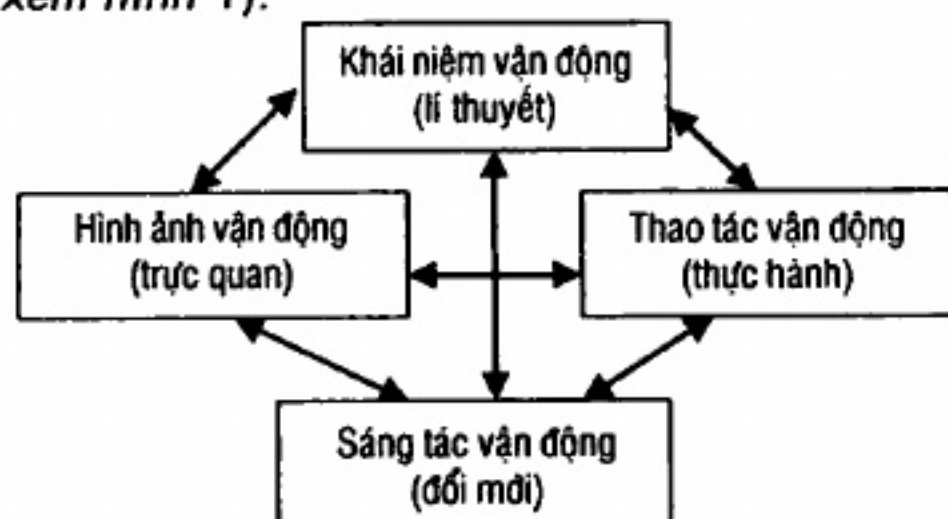
TDHTVD trong nghệ thuật: là sự phản ánh trong não bộ (một cách khái quát hoặc cụ thể) các nguyên lý vận động nghệ thuật, các quá trình vận động nghệ thuật dưới dạng hình tượng vận động, nhằm tác động vào các đối tượng vật chất (các bộ phận hình thể con người, các thiết bị ánh sáng, âm thanh...) để thực hiện các quá trình nghệ thuật (múa,

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

sport-dancing, trượt băng nghệ thuật...) tạo ra sản phẩm tinh thần, tình cảm... cho con người.

2. Cấu trúc và đặc điểm của TDHTVĐ trong DHTH

TDHTVĐ được cấu trúc bởi bốn thành phần có quan hệ tương hỗ là: **1) Khái niệm vận động (lí thuyết)** dựa trên các khái niệm về vận động, các mối quan hệ vận động logic và gắn bó với ngôn ngữ, nên nó có tính chất của tư duy trừu tượng; **2) Hình ảnh vận động (trực quan)** dựa trên hình ảnh trực quan về vận động của đối tượng, nên nó có tính chất của tư duy hình tượng; **3) Thao tác vận động (thực hành)** dựa trên thao tác cơ bắp hướng vào thực hiện các hành động, nên nó có tính chất của tư duy thao tác; **4) Sáng tạo vận động (đổi mới)** dựa trên cơ sở tạo ra cách thức vận động mới và có tính ích lợi, nên nó có tính chất của tư duy sáng tạo (xem hình 1).



Hình 1. Cấu trúc của tư duy hình tượng vận động

TDHTVĐ mang những thuộc tính vốn có của tư duy nói chung như: tính khái quát, tính trừu tượng, dùng ngôn ngữ làm phương tiện, liên quan chặt chẽ với nhận thức cảm tính,... Đồng thời, TDHTVĐ cũng có những đặc điểm riêng có tính đặc thù:

1) TDHTVĐ thể hiện sự thống nhất chặt chẽ giữa các thành phần (lí thuyết, trực quan, thực hành và đổi mới), trong sự tác động qua lại và kết hợp không ngừng giữa các thao tác não bộ với các động tác cơ bắp. Vì vậy, muốn phát triển TDHTVĐ phải tiến hành đồng thời hàng loạt các thao tác não bộ kết hợp với động tác cơ bắp, làm cho chúng hỗ trợ nhau, kiểm tra thúc đẩy lẫn nhau.

Học viên (HV) muốn học thực hành đạt kết quả tốt phải được phát triển TDHTVĐ. Từ đó có thể rút ra kết luận sư phạm là: *khi dạy học thực hành, không chỉ quan tâm đến các động tác cơ bắp của HV mà phải luôn làm cho HV vận động não bộ (suy nghĩ) nhằm điều khiển các động tác cơ bắp để nhanh chóng hình thành kỹ năng, kỹ xảo.*

2) TDHTVĐ có mối quan hệ chặt chẽ giữa thành phần khái niệm vận động và thành phần hình ảnh vận động (trực quan). Khi tư duy để tìm ra cách thức thực hiện đối với hệ vận động, HV cần hình dung trong đầu hình tượng hệ vận động trong không gian 2 chiều (trong mặt phẳng) hoặc phổ biến hơn là trong không gian 3 chiều. Vì vậy có thể nhận định rằng, TDHTVĐ là tư duy trong không gian 2 chiều và không gian 3 chiều.

3) TDHTVĐ luôn nhằm đến tính ích lợi. Đó là, hệ vận động phải được: hoàn thành trong một thời gian hạn chế; có hiệu quả cao (trong thời gian hạn chế đó); sẵn sàng đáp ứng với yêu cầu thực tế; linh hoạt để có thể vận động nhanh chóng, thích ứng với những điều kiện khác nhau.

4) TDHTVĐ mang tính nghề nghiệp. Những người làm một nghề nhất định thường rất nhạy bén với những vấn đề của nghề đó và cho phép họ tiếp cận với những nguyên lý, quá trình, cách thức thực hiện các hệ vận động mới trong nghề đó nhanh hơn so với những người không làm nghề đó. Chẳng hạn, khi tập luyện một bài múa mới thì một diễn viên chuyên nghiệp nhanh chóng đạt yêu cầu hơn so với một diễn viên nghiệp dư.

...

Việc đề xuất khái niệm TDHTVĐ trong DHTH là dựa trên cơ sở phát triển và cụ thể hóa khái niệm tư duy hình tượng trong tâm lý học (diễn ra trong quá trình DHTH). TDHTVĐ mang những thuộc tính vốn có của tư duy nói chung, đồng thời mang tính đặc thù. GV nên định hướng DHTH nhằm phát triển TDHTVĐ của HV, mang lại hiệu quả dạy học tốt hơn so với cách dạy truyền thống. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Sinh Thành (chủ biên). **Phương pháp dạy học kỹ thuật công nghiệp**. NXB Giáo dục, H. 1999.
2. Nguyễn Văn Khôi. **Lí luận dạy học thực hành kỹ thuật**. Tài liệu giảng dạy chuyên đề cho học viên cao học, Khoa Sư phạm kỹ thuật, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2006.
3. Nguyễn Đức Trí. **Lí luận dạy thực hành nghề**. NXB Công nhân kỹ thuật, H. 1981.
4. Trần Khánh Đức. **Phát triển giáo dục kỹ thuật nghề nghiệp**. NXB Giáo dục, H. 2002.
5. Dương Phúc Tý. **Phương pháp dạy học kỹ thuật công nghiệp**. NXB Khoa học và kỹ thuật, H. 2007.
6. John Collum. **Đào tạo để ứng dụng**. Dự án tăng cường năng lực các trung tâm dạy nghề, 2004.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC - GIẢI PHÁP TÍCH CỰC NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

○ TS. ĐINH THỊ MINH TUYẾT*

Giao dục đại học (GDDH) Việt Nam trong những năm qua đã khẳng định vai trò quan trọng trong việc đào tạo (ĐT) sinh viên (SV) sau khi tốt nghiệp có kiến thức hiện đại, kỹ năng thực hành nghề nghiệp vững chắc; có khả năng lao động sáng tạo, tư duy độc lập, phê phán và năng lực giải quyết vấn đề, khả năng thích ứng cao với những biến động của thị trường lao động,... Để có được những thành tựu đó, trong những năm gần đây, đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) đã trở thành một khâu đột phá, là một yêu cầu tất yếu quan trọng nâng cao chất lượng GDDH.

1. **Phương pháp (PP)** tồn tại và gắn bó với mọi mặt hoạt động của con người. Đối tượng của hoạt động đều có nội dung và hình thức vận động. Chủ thể được đánh giá là có PP khi chủ thể đó thao tác đúng với hình thức vận động của đối tượng ấy. PP là chủ thể hoạt động sử dụng hệ thống thao tác phù hợp với hình thức vận động của đối tượng. PP quyết định khả năng đi đến mục đích nhanh hay chậm, quyết định sự thành công hay không thành công. PP là cách thức, con đường giải quyết nhiệm vụ để đạt tới những mục đích nhất định. PP có 4 đặc điểm chính, đó là:

- *Tính mục đích:* Con người sử dụng PP nhằm đạt được một mục đích nhất định bằng con đường ngắn nhất, tối ưu nhất.

- *Tính cấu trúc có hệ thống:* PP là tư duy khoa học điều hành, khác với lối tư duy tự phát; PP mang tính chất cấu trúc, hệ thống.

- *PP gắn liền với nội dung:* PP bao giờ cũng gắn với một nội dung và cơ sở lý luận nhất định, có thể nói, nội dung quy định PP, PP gắn liền với đối tượng, đối tượng nào PP đó.

- *Cơ sở của PP là lý thuyết:* Lý thuyết bao giờ cũng có trước, PP hình thành sau, nhưng ngược lại, khi đã có hệ PP hoàn chỉnh, nó sẽ tác động

lại nội dung, làm cho nội dung phát triển lên những bước mới có chất lượng cao hơn.

Những đặc điểm trên thể hiện mối liên hệ có tính quy luật giữa mục đích - nội dung - PP. Trong mối quan hệ này, PP chịu sự chi phối của cả mục đích lẫn nội dung và có ảnh hưởng trở lại đến mục đích và nội dung.

Trên cơ sở PP nói chung, PPDH được xác định là PP xây dựng trên cơ sở của mục đích, nội dung dạy học (DH) và được vận dụng vào trong quá trình DH. Đây là một quá trình đặc trưng ở tính hai mặt, bao gồm hai loại hoạt động, hoạt động của thầy - DH và hoạt động của trò - học tập. Hai loại hoạt động này tồn tại và được tiến hành trong mối quan hệ biện chứng. Chính vì vậy, PPDH phải là tổng hợp những cách thức, việc làm của cả thầy và trò. Trong quá trình thực hiện những cách thức đó, thầy giữ vai trò chủ đạo và trò giữ vai trò tích cực, chủ động.

Quá trình DH là quá trình nhận thức độc đáo của người học được tiến hành dưới tác động chủ đạo của thầy. Như vậy, PPDH là tổng hợp những cách thức hoạt động của thầy và trò nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ DH, góp phần nâng cao chất lượng GD, tạo ra những lớp người lao động có tri thức và kỹ năng làm việc cho xã hội. PPDH có cấu trúc đặc biệt, gồm 5 thành phần: 1) Mục đích định trước: đó chính là mục đích hành động; 2) Chương trình điều khiển: đó là những hành động tương ứng liên tiếp; 3) Phương tiện hành động: đó là ngôn ngữ, thao tác trí tuệ, thao tác vật chất; 4) Quá trình biến đổi và bổ sung của đối tượng bị tác động; 5) Kết quả thực tế: đây là tiêu chuẩn cuối cùng và cũng chính là mục đích đạt tới.

* Học viện Hành chính, Học viện Chính trị - Hành chính quốc gia Hồ Chí Minh

Ngoài những thành phần cấu trúc như trên, PPDH còn có những đặc trưng riêng, đó là, người học vừa là đối tượng của sự giảng dạy lại vừa là chủ thể của quá trình nhận thức, vừa chịu sự tác động của PPDH nhưng đồng thời bằng PP học tập của mình tác động đến sự nhận thức của bản thân. Vì vậy, PPDH có tính khách quan và tính chủ quan.

Tính khách quan của PPDH đó là logic, nội dung môn học, đó là chương trình hành động tối ưu mà người dạy và người học phải tiếp cận, đó là quy luật nhận thức, chủ thể nhận thức. Tính chủ quan của PPDH đó là mục đích và trình độ của chủ thể hoạt động. Cùng một nội dung DH, nhưng cách dạy và cách học của thầy và trò khác nhau, chất lượng cũng rất khác nhau.

PPDH còn biểu hiện cả những dấu hiệu có tính bản chất bên trong và những biểu hiện thuộc về hình thức bên ngoài.

Những dấu hiệu có tính bản chất bên trong đó là cấu trúc logic của hoạt động nhận thức, các dạng của hoạt động nhận thức, nội dung của các môn khoa học, quá trình tổ chức hoạt động nhận thức của người học; những biểu hiện thuộc về hình thức bên ngoài, đó là những biểu hiện dễ thấy khi sử dụng PP.

Có thể nói, PPDH là một nhân tố có vị trí đặc biệt quan trọng trong hệ thống các nhân tố tham gia vào quá trình DH, đồng thời có vai trò thúc đẩy quá trình DH đạt đến mục đích với chất lượng cao.

Quá trình DH thường sử dụng một hệ thống các PPDH và được phân thành các nhóm PP: nhóm các PPDH dùng lời (thuyết trình, SGK và tài liệu tham khảo, vấn đáp...); nhóm các PPDH trực quan (quan sát, sử dụng phương tiện trực quan...); nhóm các PPDH thực tiễn (thí nghiệm, luyện tập, ôn tập, kiểm tra và đánh giá tri thức, kỹ năng, kỹ xảo...).

PPDH rất đa dạng, mỗi PP đều có những ưu điểm và nhược điểm nhất định, vì thế, việc lựa chọn và vận dụng kết hợp hiệu quả các PPDH nhằm phát huy cao độ tính tích cực, độc lập nhận thức của người học, đòi hỏi phải dựa vào mục đích GD, nội dung môn học, đặc điểm đối tượng, điều kiện và phương tiện DH của nhà trường.

2. PPDH DH ở nước ta hiện nay - thực trạng và giải pháp

Yêu cầu đối với SV DH sau khi tốt nghiệp là sẵn sàng tham gia vào thị trường lao động, trên nền tảng về tri thức, kỹ năng và thái độ làm việc, trách nhiệm đối với việc thiết lập mục tiêu nghề

nghiệp và việc nghiên cứu lâu dài của bản thân. Do đó, trong quá trình DH, GV phải thiết kế các hoạt động dạy và học trong bài giảng và biết sử dụng, vận dụng PPDH một cách tối ưu để tổ chức quá trình DH và hướng dẫn, định hướng cho SV phấn đấu đạt được những mục tiêu cụ thể về tri thức, kỹ năng và thái độ thông qua chương trình học tập trong suốt khóa học.

Trong thực tế, PPDH ở bậc DH hiện nay vẫn nặng về truyền thụ kiến thức thông qua PP thầy giảng - trò chép. PP thuyết trình được sử dụng ngày càng phổ biến, là PPDH chủ yếu và giữ vị trí quan trọng trong việc thực hiện nhiệm vụ ĐT SV trong các trường DH hiện nay ở nước ta - nơi ĐT những cử nhân, kỹ sư cho đất nước. PPDH này có một số ưu điểm sau: - Cho phép GV trình bày nội dung lý luận có hệ thống, theo đúng kế hoạch bài giảng, đảm bảo thời gian quy định; - Giúp SV nắm được tri thức một cách có hệ thống hoàn chỉnh đồng thời tạo điều kiện phát triển năng lực chú ý có chủ định của SV; - Các nhiệm vụ GD, giáo dục được thực hiện một cách tuần tự qua các giờ học; - Góp phần ĐT hàng loạt SV đáp ứng yêu cầu phổ biến kiến thức chương trình ĐT DH. Tuy nhiên, PPDH trên cũng bộc lộ nhiều nhược điểm: - GV chủ yếu hướng sự cố gắng của mình vào việc thực hiện yêu cầu nội dung chương trình quy định, truyền đạt, giảng dạy theo các tài liệu đã có sẵn trong giáo trình, sách hướng dẫn một cách máy móc và ít quan tâm đến việc phát huy khả năng sáng tạo của SV, không liên hệ và gắn lý luận với thực tiễn phong phú sinh động, dẫn tới việc giải quyết các tình huống cụ thể nhiều khi trở thành phiến diện, xuôi chiều, các lý thuyết trở nên giáo điều; - SV phải tập trung chú ý nghe và ghi chép trong thời gian tương đối dài, chịu tác động liên tục của lời nói đơn điệu, giờ học tẻ nhạt, khô khan, gây ức chế thần kinh, SV chỉ biết thụ động tiếp thu kiến thức, không hứng thú học tập, không phát huy được tính tích cực, độc lập - tự khám phá của SV trong nhận thức và tiếp thu kiến thức; - Cả GV và SV đều phụ thuộc vào giáo trình và các tài liệu có sẵn, việc đánh giá kết quả học tập của SV phụ thuộc vào khối lượng kiến thức được tái hiện nhiều hay ít, đúng hay sai theo lời giảng của thầy hoặc theo giáo trình.

DH theo PP như vậy làm lãng phí chất xám, trí tuệ của con người; cản trở việc ĐT những con người lao động năng động, tự tin, linh hoạt, sáng tạo, sẵn sàng thích ứng với những đổi mới diễn ra hằng ngày. Thực tế đã có những thủ

khoa giỏi nhưng không phải là những người tài trong xã hội, SV tốt nghiệp với bằng ĐH khá giỏi vẫn tỏ ra ngỡ ngàng trước công tác thực tế.

Nguyên nhân hạn chế về PPDH ĐH ở nước ta hiện nay được biểu hiện như sau:

Về người dạy - GV, nhận thức về PPDH còn phiến diện, giáo điều, chưa xây dựng được mối liên hệ logic, chặt chẽ, hợp lí giữa các bước trong cấu trúc một bài lên lớp, vận dụng một cách máy móc, dập khuôn một kiểu PPDH cho mọi bài lên lớp; đội ngũ GV ở các trường ĐH thiếu trầm trọng về số lượng, nên GV phải dạy nhiều giờ, số giờ giảng dạy của một GV ĐH ở nước ta thường cao hơn so với số giờ chuẩn theo quy định, mặt khác sự bất cập về chế độ lương, phụ cấp nghề nghiệp và phúc lợi nên nhiều GV phải tham gia dạy thêm cho nhiều trường khác, khiến họ không có thời gian để đầu tư cho nghiên cứu khoa học để nâng cao trình độ và không muốn đổi mới PP giảng dạy của mình; hạn chế về năng lực, trình độ, kinh nghiệm thực tiễn, kinh nghiệm nghề nghiệp, khả năng cập nhật kiến thức mới, sử dụng ngoại ngữ, số lượng và chất lượng nghiên cứu khoa học phục vụ nhu cầu của thực tiễn lao động sản xuất và ĐT, do đó chưa thực sự tự tin khi áp dụng và đổi mới PPDH.

Về người học - SV, một số SV do chưa thoát khỏi được PP học truyền thống đã bị gò ép vào một khuôn mẫu từ GD phổ thông nên chưa thích ứng với PP học ở ĐH, chưa chủ động đưa ra ý kiến của mình, tranh luận bảo vệ ý kiến cá nhân về một vấn đề nào đó được đưa ra trong giờ học; nhiều SV thiếu khả năng độc lập tư duy, sáng tạo và kĩ năng, kĩ xảo tiếp nhận tri thức, chưa có kĩ năng tóm tắt, hệ thống bài giảng của GV một cách khoa học, dẫn tới rất ngại đổi mới PP học tập, GV rất khó thể áp dụng PP mới như thảo luận, phát biểu ý kiến, tham gia xử lí tình huống; một số SV lại bắt nguồn từ sự lười suy nghĩ, lười thể hiện bản thân, không chịu tiếp nhận PP mới, không chuẩn bị bài theo yêu cầu của GV, chỉ thích đọc chép.

Về nội dung chương trình, giáo trình và điều kiện phương tiện DH, chương trình quá nặng về mặt lí thuyết, nội dung kiến thức quá rộng cho nhiều lĩnh vực, giáo trình một số môn chuyên ngành còn thiếu và rất hiếm, phân bổ thời gian quá ngắn và không hợp lí giữa các nhiệm vụ DH; điều kiện cơ sở vật chất hạn hẹp, dẫn tới tình trạng phải bố trí đông SV trong một lớp học; phương tiện DH thiếu, ít phòng thực hành và phòng thí nghiệm.

Đây là những nguyên nhân rất cơ bản dẫn tới hạn chế về PPDH ĐH ở nước ta hiện nay, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng GDDH. Khắc phục những hạn chế và nguyên nhân này không phải là một việc làm đơn giản, tùy tiện, mà phải được tiến hành một cách tích cực, đồng bộ thông qua quá trình vận động và phát triển biện chứng.

3. Phương hướng đổi mới PPDH ĐH

Đổi mới PPDH ĐH thực chất là tăng cường tính tích cực, tự giác, chủ động của SV trong quá trình DH, biến quá trình ĐT thành quá trình tự ĐT của SV. Đổi mới PPDH không chỉ tạo cho SV có kiến thức và kĩ năng thực hành vững chắc, mà còn góp phần làm cho SV thay đổi thái độ học tập.

Mục đích của đổi mới PPDH ĐH là tạo ra nền GDDH có chất lượng, tạo ra những thế hệ kĩ sư, bác sĩ vừa có tri thức vừa có kĩ năng, kĩ xảo nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu mới của đất nước.

Đổi mới PPDH không phải là yêu cầu quá cao, quá khó, nhưng muốn thành công và đem lại hiệu quả cao, đòi hỏi GV ĐH cần phải quán triệt ba phương hướng đổi mới PPDH cơ bản, đó là:

1) *Tích cực hoá hoạt động DH*: Tích cực hoá hoạt động của SV trong quá trình học tập thúc đẩy sự phát triển trí tuệ của SV, giúp SV nắm vững tri thức với số lượng cần thiết, chất lượng cao, trên cơ sở đó hình thành và phát triển năng lực trí tuệ sáng tạo. Phương hướng này đòi hỏi GV phải biết tìm tòi các con đường tích cực thu hút học sinh nỗ lực độc lập giải quyết vấn đề, nhiệm vụ học tập chương trình DH đã quy định.

2) *Cá biệt hoá hoạt động DH*: Mỗi SV là một cá thể riêng biệt, vì vậy con đường nhận thức của họ cũng có thể rất khác nhau. Phương hướng này đòi hỏi GV phải chú ý tìm PPDH phát huy tất cả mọi năng lực, sở trường của họ và được tiến hành ở tất cả các khâu trong quá trình DH.

3) *Chương trình hoá hoạt động DH*: Là việc tổ chức sắp xếp tư liệu khoa học theo một cấu trúc phù hợp nhất với quy luật nhận thức, đáp ứng được năng lực của từng SV trong quá trình DH.

Phương hướng nâng cao chất lượng DH sẽ giúp cho GV ĐH đổi mới PP, thực hiện nhiệm vụ của mình trong quá trình DH theo hướng: - Tăng cường mối liên hệ giữa lí luận và thực tiễn đời sống xã hội; - Tăng cường vận dụng hợp lí các PPDH hiện đại, cải tổ PPDH truyền thống; - Xây dựng cấu trúc bài lên lớp, tìm PPDH phù hợp cho từng phần nội dung, từng loại bài; - Tăng cường

(Xem tiếp trang 47)

PHƯƠNG PHÁP ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG VÀ ĐẠI HỌC

○ VŨ THỊ HÒA*

Đánh giá kết quả học tập (ĐGKQHT) là một thành tố quan trọng của quá trình đánh giá (ĐG) và có ảnh hưởng lớn tới hiệu quả của quá trình dạy học. Mục đích cơ bản của ĐG là xác định được mức độ đạt và chưa đạt về hình thức, kỹ năng, thái độ của học sinh so với mục tiêu đề ra để từ đó điều chỉnh quá trình dạy học. Vì vậy, hoạt động ĐG nếu được tiến hành một cách đồng bộ, khoa học với các phương pháp và kỹ thuật phù hợp sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Qua nghiên cứu cho thấy, công tác ĐGKQHT của sinh viên (SV) đại học, cao đẳng còn nhiều bất cập. Vì vậy, để làm tốt công tác ĐGKQHT của SV, cần đưa ra các phương pháp chuẩn mực để ĐG theo đúng quy trình.

Phương pháp ĐG cần bao gồm cả những mục tiêu tương đối phức tạp và trải đều trong suốt học kỳ. Điều này giúp nhận biết mục tiêu nào đã đạt được, mục tiêu nào không đạt, qua đó có những điều chỉnh thích hợp khi có vấn đề phát sinh. Dựa vào mục tiêu và cấu trúc tổng thể của môn học, có thể xây dựng các công cụ và quy trình ĐG theo:

Xác định cụ thể hoá các môn học tiên quyết (hay tiền đề) và biên soạn bài thi để kiểm tra năng lực đối với SV. Các bài kiểm tra loại này phải rất cụ thể để xây dựng các bài tập bổ sung kiến thức theo nhu cầu của từng cá nhân. Hiện nay, hầu hết các bài thi xếp lớp thường quá chung chung, chưa phản ánh được trình độ thực chất của SV.

ĐG kết quả học tập của SV: Bao gồm việc đo lường kỹ năng, kiến thức và thái độ. Nếu cả ba yếu tố trên không liên quan mật thiết với nhau, thì sẽ nảy sinh và ảnh hưởng lớn đến quá trình đào tạo. Để ĐGKQHT của SV, có thể biên soạn các câu hỏi trong các môn học, bài thi hết học phần, bài thi cuối khoá...

ĐG hoạt động học theo nhóm: Khả năng học tập theo nhóm là một cách nâng cao hiệu quả học tập. Trong một số trường hợp cụ thể, ĐG có thể giúp cho quá trình học tập dễ dàng hơn.

Điều này đòi hỏi sự chuẩn bị các bài tập phải chu đáo; SV phải hiểu trách nhiệm của mình; và việc ĐG phải phản ánh chính xác kết quả học tập của nhóm và từng cá nhân.

Để giúp giáo viên (GV) theo dõi sự tiến bộ của nhóm và phát hiện sớm các vấn đề có thể nảy sinh, cần xây dựng các bài tập nhóm như: 1) Chọn một bài tập để thực hiện qua học nhóm; 2) Đề ra mục tiêu của bài tập, giúp cho việc ĐG khả năng tiếp thu của SV; 3) Thảo luận và chọn lựa phương thức sinh hoạt nhóm giúp nhóm đạt các mục tiêu trong thời gian giới hạn; 4) Xác định và xây dựng các hoạt động phản ánh trung thành mục tiêu và quy trình hoạt động nhóm; 5) Huy động các nguồn lực cần thiết để nhóm hoàn thành mục tiêu như công sức, năng lực chuyên môn, tài chính, thông tin và thời gian.

Muốn ĐG SV trong quá trình hoạt động theo nhóm, cần sử dụng các phương pháp ĐG như: nhấn mạnh khả năng làm việc nhóm của SV, một khả năng cần phải đạt khi tốt nghiệp. Đối với phương pháp này, SV sẽ nhận được sự đóng góp cá nhân do các thành viên khác trong nhóm ĐG. ĐG của các thành viên, với mục tiêu là giúp nhau xây dựng khả năng làm việc theo nhóm. Tuy nhiên, việc ĐG từ các thành viên cũng khó thực hiện nếu việc ĐG theo chiều hướng tiêu cực. Do vậy, có thể sử dụng phương pháp khác là yêu cầu nhóm giao một phần việc cụ thể cho mỗi thành viên trong việc chuẩn bị bài báo cáo cuối cùng, qua đó ĐG nỗ lực của nhóm và mỗi thành viên.

ĐG các mục đích cụ thể: Phần trả lời ngắn khoảng 1-2 đoạn đối với các câu hỏi được nêu lên trong lớp về một bài đọc, một điểm thuyết trình, hoặc một chủ đề tiếp theo. Những bài tập như vậy có thể là định nghĩa hay giải thích, ĐG hay phê bình, đề xuất hay giới thiệu. Ví dụ: 1) Các bài làm khoảng 1-3 trang tổng hợp hay phân tích bài đọc, nhận xét bài báo hay chương sách, ghi chú trong lớp hay tài liệu khác; 2) Các bài viết khoảng 1-3 trang cho thấy kiến thức về

* Trường Cao đẳng sư phạm trung ương

một đề tài trước khi nghe giảng; 3) Các bài khảo cứu chuyên đề khoảng 2-5 trang hoặc các báo cáo thí nghiệm; 4) Nhật kí hoặc sổ ghi lại các quan sát và suy nghĩ của chính SV về môn học và giáo trình; 5) Các bài thi cuối kì hay báo cáo cuối cùng; 6) Các bài thi viết dạng luận văn.

Việc DG các kĩ năng viết dựa vào ba vấn đề căn bản: - Ai là người thực hiện DG (GV hay SV)?; - Sử dụng tiêu chí DG nào?; - Làm sao phản hồi DG lại cho SV?

Phương pháp lưu trữ, nhật kí và mô phỏng: Nếu sử dụng tốt các phương pháp này sẽ kết hợp thành kĩ thuật giảng dạy có chất lượng kèm với DG. Khi phương pháp lưu trữ được sử dụng, GV yêu cầu SV chứng tỏ sự tiến bộ trong môn học và việc nắm vững các kĩ năng quan trọng bằng cách chọn các tài liệu theo các mục tiêu cụ thể của môn học; kết quả là SV sẽ tập trung vào các mục tiêu môn học và hồi tưởng sự phát triển trí tuệ trong suốt môn học. Quy trình lựa chọn cái gì cần lưu trữ trở thành một kinh nghiệm học tập quan trọng. Giống như phương pháp lưu trữ, phương pháp nhật kí đòi hỏi SV phải nghĩ về nội dung môn học, khi SV ghi vào nhật kí những dòng ngắn gọn. Xem lại những dòng này không những DG được khả năng thành đạt của SV mà còn phát hiện một cách nhanh chóng các vấn đề có thể nảy sinh.

Diễn tả mô phỏng là «trọng tâm của kiểm tra khả năng thành đạt». Phương pháp này có thể được sử dụng cho hầu hết các kĩ năng hoặc tình huống thật trong cuộc sống, DG khả năng của SV trong các tình huống đời thường. Các trò chơi như đóng kịch, mô phỏng vi tính đều nằm trong dạng này. Dù phải thiết lập các hoạt động tốn thời gian và công sức, phương pháp mô phỏng cho phép dự đoán SV sẽ thể hiện như thế nào trong các tình huống thường ngày. Có thể sử dụng nhiều công cụ và quy trình một cách đơn lẻ hay kết hợp với nhau, miễn là nó thích hợp với quá trình giảng dạy và việc thử nghiệm các hoạt động, tài liệu cụ thể.

DG lớp học: Dù việc DG SV có khuynh hướng dựa vào các bài kiểm tra, các bài thi giữa và cuối học kì và những bài tương tự khác nhưng phương pháp DG lớp học cho phép GV thu thập các dữ liệu rất sớm và thường tập trung vào mức độ học tập và phản ứng của SV đối với môn học với mục đích là cung cấp thông tin và dữ liệu cần thiết để điều chỉnh và hoàn thiện việc dạy và học ngay trong quá trình học tập. GV sử dụng phương pháp này nhận thấy, khi có vấn đề nảy sinh, họ có thể giải quyết ngay lập tức bằng cách điều chỉnh lại nội dung giảng dạy. Do vậy, tính hiệu quả của phương pháp này dựa trên các dữ liệu

thu thập được và xử lí các thông tin có chất lượng như một phần nội tại của lớp học, môn học và chương trình học.

DG trong ngữ cảnh chương trình và giáo trình: Về giáo trình và chương trình giảng dạy, các thông tin được thu thập cần được sử dụng. Thông thường, các dữ liệu dễ bị bỏ qua. Do vậy, cần chủ động tham gia vào việc biên soạn các phương thức và chọn lựa dữ liệu cần thu thập.

Trong «DG việc học qua các chương trình đào tạo» Farmer và Nappieraski đã đưa ra những đề nghị sau để đảm bảo rằng các thông tin có chất lượng sẽ được thu thập và sử dụng trong ngữ cảnh rộng hơn.

Mục đích của việc DG: để cải tiến chương trình đào tạo, nên rõ ràng và phân biệt một cách chính xác với các hình thức DG khác như DG giảng dạy. Dữ liệu định lượng quan trọng nên được cung cấp không do bản thân chương trình đang thực hiện mà phải do các bộ phận khác như bộ phận cựu SV, kế hoạch hay ghi nhanh. GV trực tiếp giảng dạy phải tham gia vào việc tự DG. Ngoài ra, cần có sự tham gia tích cực của các thành viên như SV, cựu SV và GV ở các khoa liên quan. Các chương trình đào tạo nên bao gồm cả thông tin DG trong việc tự DG, đặc biệt là định nghĩa mục tiêu chương trình, mối quan hệ giữa các mục tiêu này với sứ mạng của nhà trường và mức độ SV đáp ứng được các mục tiêu trên.

Việc DG phải thực tế và linh hoạt, được xây dựng để phản ánh bản chất đặc biệt của chương trình đào tạo và phục vụ nhu cầu của những người tham gia vào những quyết định có thể ảnh hưởng đến chương trình đào tạo. □

Tài liệu tham khảo

1. Angelo - T.A - Cross, K.P. **Classroom Assessment Techniques**. A Handbook For College Teachers. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1993.
2. Bloom B. S. **Taxonomy of educational objectives**. Handbook I: The cognitive domain. New York: David McKay Co Inc.
4. Hoàng Thị Tuyết. "Đào tạo năng lực đánh giá giáo dục: Một cách nhìn thực tiễn". Trích kỉ yếu "Vai trò của hoạt động kiểm tra đánh giá trong đổi mới giáo dục ở Việt Nam" do Viện Nghiên cứu giáo dục tổ chức năm 2004.
5. Lê Thị Bích Thọ. "Mấy ý kiến về phương pháp đánh giá kết quả học tập trong trường đại học". *Tạp chí khoa học*, số 6/2002.
6. Jones - E.A. Essennial. **Skills in writing, speech and Listening and Critical thinking for college Graduates: Perspectives of Faculty, Employers and Policy Makers**. University Park: National Center on Post - Secondary Teaching, Learning, and assessment, Pennsylvania State University, 1994.

PHÁT TRIỂN KĨ NĂNG GIAO TIẾP CHO HỌC SINH TIỂU HỌC THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG NHÓM

○ TS. CHU THỊ PHƯƠNG*

Ở tiểu học (TH), hình thành và phát triển kĩ năng giao tiếp (KNGT) cho học sinh (HS) TH được coi là mục tiêu trọng tâm trong quá trình dạy học (DH) Tiếng Việt. Việc rèn KNGT cho HS không chỉ dừng trong khuôn khổ môn Tiếng Việt mà còn được dạy trong tất cả các môn học khác, các hoạt động khác, trong giờ học và ngoài giờ học. Có nhiều hình thức để phát triển KNGT cho HS đã được sử dụng trong quá trình DH. Giao tiếp là quá trình trao đổi thông tin từ người này sang người khác bằng ngôn ngữ và vì thế, điều kiện tốt nhất để KNGT của HS phát triển là cần tạo cho các em môi trường giao tiếp, chủ động kích thích nhu cầu nói viết cũng như giúp các em nắm được những nội dung cần nói hoặc viết. Một trong những hình thức DH giúp phát triển KNGT cho HS là làm việc theo nhóm.

1. Tổ chức DH theo nhóm - điều kiện cho KNGT phát triển. Trong hoạt động nhóm (HĐN), những thành viên tham gia HĐN cũng cần tuân thủ những quy tắc làm việc nhóm. Trong các quy tắc làm việc nhóm, KNGT được coi là một trong những nguyên tắc quan trọng. Bởi vì KN sử dụng tiếng Việt như: nghe, nói, đọc, viết liên quan trực tiếp tới hiệu quả của HĐN.

Chúng ta đã quen với khái niệm làm việc nhóm trong quá trình DH. Tuy nhiên, xung quanh cách tổ chức DH theo nhóm, làm việc nhóm cũng có nhiều điều cần trao đổi. Bởi việc xác định rõ mục đích của làm việc nhóm rất quan trọng. HĐN phát huy nhiều ưu thế nếu được thực hiện một cách khoa học, đúng với bản chất và chức năng của nhóm. Ngược lại, nếu làm việc nhóm chỉ mang tính hình thức thì khó có thể lường hết hiệu quả mà «nhóm» gây ra (vì không ít trường hợp, kết quả làm việc của cả nhóm có khi chỉ là kết quả của 1 hoặc 2 thành viên, còn các thành viên khác không đóng góp gì).

Học tập theo nhóm ở đây được hiểu là một hình thức tổ chức lớp học thành các nhóm để

thực hiện nhiệm vụ học tập. Các nhóm học tập này có nhiệm vụ cùng nhau giải quyết các vấn đề liên quan đến nội dung học tập dưới sự hướng dẫn của GV. Có nhiều hình thức tổ chức cách làm việc nhóm. Có nhóm được thành lập để thực hiện một dự án học tập (theo PPDH dựa trên dự án nhằm tích cực hoá hoạt động học tập chủ động của HS); có hình thức làm việc nhóm để giải quyết một vấn đề nhỏ ngay trong tiết học... Dù phân chia nhóm như thế nào thì HĐN phải được hiểu là một hình thức học tập mà trong đó, các thành viên của nhóm chủ động làm việc tích cực để hoàn thành nhiệm vụ chung của cả nhóm. Ví dụ, với nhóm thực hiện dự án học tập, trong quá trình tổ chức làm việc nhóm, GV cần lựa chọn vấn đề (chủ đề) trọng tâm liên quan đến nội dung một bài học, một chương học hoặc một kì học. Các nhóm sẽ chủ động lập kế hoạch, phân công các thành viên trong nhóm thực hiện nhiệm vụ tùy vào năng lực của từng người. Dựa trên bảng kế hoạch, từng thành viên trong nhóm sẽ tích cực hoàn thành nhiệm vụ được giao và nội dung đó sẽ được báo cáo trong nhóm theo thời gian quy định. Để tìm hiểu nội dung được phân công, các thành viên cần chủ động tìm kiếm tư liệu ở nhiều nguồn khác nhau: trong sách vở, tạp chí, Internet, ngoài cuộc sống, qua bạn bè... Những thông tin thu thập được cần ghi chép để xử lí, phân tích và tập hợp rồi báo cáo trước nhóm. Khi các thành viên đã hoàn thành phần việc được giao, cả nhóm sẽ tập trung lại và trao đổi thảo luận về những nội dung cần tìm hiểu. Trong quá trình làm việc nhóm, các thành viên sẽ chủ động trình bày ý kiến, phản hồi ý kiến để đi đến thống nhất. HĐN như vậy chính là điều kiện để cho các thành viên trong nhóm có cơ hội rèn luyện và phát triển nhiều KN như: KN lập kế hoạch làm việc, KN ghi chép (viết), KN trình bày vấn đề (nói), KN tìm kiếm tư liệu (đọc bằng nhiều hình thức khác nhau: đọc lướt,

* Trường Cao đẳng sư phạm Hà Nội

đọc kĩ...), KN nghe, KN tự học và nhiều KN sống khác. HDN đòi hỏi có thời gian (khoảng 1 tuần hoặc dài hơn tùy thuộc vào nội dung vấn đề cần tìm hiểu và giải quyết rộng hay hẹp). Hoặc làm việc nhóm được thực hiện ngay trong tiết học. GV giao cho HS hệ thống câu hỏi chuẩn bị bài. HS sẽ tìm hiểu và ghi chép những nội dung liên quan. Trong tiết học, GV tổ chức cho các nhóm trong lớp trao đổi. Các thành viên trong nhóm sẽ lần lượt tự mình viết ra ý kiến của mình bằng những câu khái quát xung quanh vấn đề cần trao đổi. Kết quả hoạt động của cả nhóm chính là kết quả của từng thành viên trong nhóm và được thể hiện trên bảng nhóm. Sau khi các nhóm hoàn thành nội dung trao đổi, GV tổ chức cho HS trong các nhóm tham khảo chéo nhau sau đó mới tổ chức trao đổi chung trong cả lớp. HS trong lớp có thể hỏi để trao đổi phản hồi với nhau về những ý kiến đã được ghi trên bảng nhóm nếu thấy chưa rõ. Ý kiến đó của thành viên trong nhóm nào thì thành viên đó sẽ có trách nhiệm giải thích rõ hơn để các bạn trong lớp hiểu. Cách tổ chức làm việc nhóm như vậy vừa kích thích nhu cầu tìm hiểu, vừa tạo cơ hội được nói, viết, đọc, rèn tính tự tin, tinh thần cộng tác tích cực trong học tập và trong công việc cho HS.

2. Để tuân thủ quy tắc làm việc nhóm, mỗi thành viên cần biết lắng nghe, nghe một cách chăm chú ý tưởng của người khác, biết dành thời gian suy nghĩ sau khi đặt câu hỏi hoặc trả lời, biết diễn đạt lại trong tâm trí mình những điều người khác đang nói để hiểu họ hơn, biết giữ thái độ lịch sự khi trao đổi (chờ cho người khác nói xong mới trao đổi). Trong quá trình trao đổi, mỗi HS (người tham gia giao tiếp nói chung) cần biết sử dụng hình thức diễn giải để tóm tắt và tổ chức lại thông tin, biết sử dụng cử chỉ để diễn giải, biết đặt câu hỏi để làm nổi bật những ý kiến mình đang tìm hiểu, biết lựa chọn ngôn từ cho phù hợp với cuộc trao đổi, biết tạo cơ hội bình đẳng cho những người tham gia trao đổi. HS cần biết cách ghi chép trong quá trình tìm kiếm tư liệu. Không chép lại tất cả nguyên văn nội dung mà cần ghi chép những ý chính ngay trong quá trình đọc. Trình bày vấn đề cần ngắn gọn theo những ý đã vạch sẵn để định hướng vào những nội dung chính, tránh lan man, tản mạn.

3. Để HDN phát huy được hiệu quả (với mục tiêu phát triển KNGT), trong quá trình DH, cần

nhận thức: 1) HDN, làm việc nhóm là một hình thức DH tích cực song cần sử dụng đúng mục đích, đúng chức năng của nhóm. Phân nhóm, số lượng HS trong nhóm (quy mô của nhóm) cần dựa vào mức độ khó, dễ, rộng hay hẹp của nội dung, tránh phân nhóm tùy tiện, ngẫu hứng làm giảm hiệu quả nhóm, tiêu phí thời gian hoạt động của HS; 2) HDN có liên quan đến việc phát triển các KN, trong đó có KNGT. Song các KN này được hình thành và phát triển hay không tùy thuộc vào cách tổ chức, cách làm việc của nhóm. GV khi chia nhóm và tổ chức HDN cần chủ động lập kế hoạch, lựa chọn chủ đề (vấn đề cần tìm hiểu) có độ mở, tạo điều kiện để HS được làm việc và sinh hoạt trong môi trường giao tiếp cụ thể; 3) Việc DH theo nhóm cần được GV chủ động từ quá trình xây dựng kế hoạch DH. Bên cạnh các giờ học chính khóa, với hoạt động ngoài giờ lên lớp, làm việc nhóm sẽ là hình thức có nhiều ưu điểm để triển khai các nội dung học tập; 4) GV chủ động đưa ra chủ đề để HS tìm hiểu. Chủ đề thể hiện dưới hình thức một vấn đề mở liên quan đến nội dung kiến thức của bài học hoặc tuần học... trong môn học hoặc các môn có liên quan. □

Tài liệu tham khảo

Chương trình đào tạo Partner in Learning - Microsoft Việt Nam (giai đoạn 2).



Để tiếp tục triển khai tốt phong trào thi đua "Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực" và "Đưa dân ca vào trường THCS", Dự án Phát triển Giáo dục THCS II phối hợp với

Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung ương tổ chức giới thiệu **MÔ HÌNH CỦA MỘT SỐ CẦU LẠC BỘ (CLB) DÂN CA** (3 CLB dân ca của 3 trường: THCS Văn Khê, THCS Khương Thượng, THCS Tô Hoàng) vào ngày 15/12/2010, tại Hà Nội.

Việc đưa dân ca vào trường THCS góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục, bảo tồn và phát huy nét đẹp dân ca các vùng miền, phát triển năng khiếu âm nhạc, định hướng thi hiếu thưởng thức âm nhạc... cho HS, đồng thời, hỗ trợ và tăng cường hiệu quả dạy học môn Âm nhạc trong các giờ chính khóa. Có nhiều cách để đưa dân ca vào trường học, trong đó, CLB Dân ca được coi là hình thức tốt nhất, bởi lẽ, ở đây, HS có điều kiện đến với dân ca bằng niềm đam mê thực sự, qua đó nuôi dưỡng tâm hồn, tư tưởng và tình cảm của mình đối với cộng đồng các dân tộc Việt Nam.

HỒNG ĐIỀU

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ ThS. NGÔ THỊ THU HÀ*

Ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) vào dạy học môn Ngữ văn (NV) cho phù hợp và hiệu quả là vấn đề luôn được nhiều giáo viên (GV) bộ môn quan tâm. Nếu không có sự sáng tạo và học hỏi kinh nghiệm, việc ứng dụng có thể sẽ gây phản cảm, biến giờ học văn sẽ trở thành một giờ «chiếu bài soạn» cho HS chép. Khi đó, CNTT chỉ đơn thuần là công cụ thay cho lời giảng, ghi bảng của GV mà thôi.

Bài viết này xin trao đổi một số kinh nghiệm bồi dưỡng và tự bồi dưỡng đã được đúc rút từ thực tế giảng dạy có ứng dụng CNTT để hỗ trợ đổi mới PPDH môn Ngữ văn ở trung học phổ thông.

1. Cách đưa nội dung bài giảng lên slide (trang trình chiếu)

GV không nên đưa tất cả những gì có trong bài soạn vào trang slide, rồi chiếu lên cho HS, mà cần chọn nội dung trọng tâm, ý chính trong mỗi đề mục. Ví dụ: tiết học, tên bài, các đề mục (tóm tắt những nội dung trọng tâm mà HS cần học, cần nhớ), câu hỏi thảo luận nhóm, câu hỏi luyện tập, bài tập củng cố...

Phông chữ có sự thống nhất (kiểu, cỡ), không nên đưa quá nhiều (hoặc quá ít) chữ trong một slide; số lượng dòng trong các slide nên tương đối đồng đều. Tùy thuộc vào cấu trúc bài học mà GV nên sắp xếp cỡ chữ, số lượng dòng... trong mỗi slide cho hợp lí, khoa học, không bị rối để đảm bảo tính thẩm mĩ...

2. Cách chọn phông nền

Phông nền phụ thuộc vào nội dung bài giảng; có thể làm hình ảnh minh họa cho nội dung bài học hoặc chỉ tạo cho đẹp gây cảm xúc đối với HS trong giờ học. Tuy nhiên, cần lưu ý: không chọn phông nền nhiều màu sắc, lòe loẹt mà cần thoáng, nhã nhặn, để có thể viết chữ lên không bị che lấp, không bị mờ.

Trong các tiết dạy đọc văn (cả văn học Việt Nam và văn học nước ngoài) nên có ảnh chân dung của nhà thơ, nhà văn. Nếu có chân dung của một số nhân vật chính trong tác phẩm để

minh họa sẽ giúp các em hiểu và nắm bắt về tính cách, ngoại hình của nhân vật đó nhanh hơn mà không cần phải giảng giải hay phân tích nhiều.

Với trường hợp chọn phông nền làm hình ảnh minh họa cho bài giảng thì không viết chữ trùm lên che lấp phần có hình ảnh, mà cần chọn chỗ thoáng, có thể sắp xếp chữ trên phông nền ấy một cách hợp lí, theo cấu trúc đẹp giúp HS vừa hiểu được bài, vừa hiểu thêm những kiến thức thực tế. Nếu hình ảnh ấy không có chỗ để đưa chữ lên được, nên thu hẹp sang một bên, chia đôi slide, một nửa để hình ảnh, một nửa ghi nội dung bài học.

3. Cách tiến hành tiết dạy

Cần kết hợp các hoạt động một cách nhuần nhuyễn giữa trình chiếu, ghi bảng với lời giảng và các tổ chức hoạt động khác của HS. Tất nhiên thao tác này đòi hỏi GV phải có kinh nghiệm. Cần tránh hiện tượng: khi mới bấm máy chiếu quên ghi bảng; chiếu nội dung lại quên lời giảng, phân tích; mới viết bảng lại quên bấm máy chiếu; say sưa giảng, chiếu mà lại quên tổ chức cho HS thảo luận...; nội dung chiếu trên phông không trùng với nội dung GV đang giảng.

Trong các giờ học ứng dụng CNTT, GV vẫn cần ghi trên bảng bố cục của bài học: các đề mục, nội dung quan trọng và những phần mở rộng, giải thích, minh họa thêm...

Tùy theo sự sáng tạo của người dạy và đặc trưng của mỗi loại bài học mà GV cần chọn cách dạy cho phù hợp: có thể chiếu - giảng - viết bảng; hoặc giảng - chiếu - viết bảng. Không cần bắt buộc thao tác nào trước, thao tác nào sau mà nên linh hoạt kết hợp các thao tác chiếu, giảng và viết bảng sao cho hợp lí, nhuần nhuyễn để giờ học không bị phân tán, phản cảm.

Đối với bất cứ một giờ dạy học Ngữ văn nào cũng cần có những hình ảnh minh họa cho bài giảng; hiệu quả hơn nữa là lồng ghép những đoạn phim, clip, bài hát vào slide trong bài giảng (có khi là phần nguyên tác của tác giả khi dạy văn học trung đại hay văn học nước ngoài...).

* Trường THPT Sông Lô - Tuyên Quang

4. Ứng dụng CNTT vào soạn giảng

1) *Phần Văn học dân gian*: Cần tái hiện lại nội dung bài học thông qua những hình ảnh, đoạn phim, hay những giai điệu... để minh họa cho bài học. Ngoài ra, cung cấp thêm những kiến thức có liên quan đến bài học, giúp các em hiểu bài hơn, nhớ lâu hơn (ví dụ: dạy văn bản (VB) *Lời tiễn dặn* (NV10) - đưa hình ảnh, nhạc đàn môi; VB *Khái quát VHDG* (NV10) - đưa clip chào; VB *An Dương Vương* (NV10) - đưa 2 clip về thành Cổ Loa...).

2) *Phần Văn học trung đại*: Ngoài việc chiếu cho HS xem chân dung nhà thơ, nhà văn, GV nên chuyển tải văn bản bằng chính nguyên tác của tác giả, hát theo thể loại (ca trù, chầu văn...), hình ảnh minh họa cho bài học để giúp các em nắm bài học nhanh hơn, hiểu sâu hơn, tạo không khí giờ học sôi nổi, không nhàm chán, không khô khan (ví dụ, với VB *Thuật hoài*, *Độc Tiểu Thanh kí* (NV10) - đưa nguyên tác, phiên âm chữ Hán; VB *Lầu Hoàng Hạc* (NV10) - đưa hình ảnh lầu Hoàng Hạc; VB *Bài ca ngất ngưởng* (NV11), *Bài ca phong cảnh Hương Sơn* (NV11) - đưa clip hát ca trù).

3) *Phần Văn học hiện đại* (NV12): Cũng giống như các tiết dạy trên, dạy tác phẩm thuộc dòng văn học hiện đại cần có chân dung nhà văn, nhà thơ. Ngoài ra, dạy các văn bản thuộc dòng văn học này rất đa dạng và phong phú về thể loại; vì vậy, ứng dụng CNTT vào soạn giảng đòi hỏi rất linh hoạt và sáng tạo trong cách chọn phong nền, hình ảnh, bài hát, clip... minh họa cho bài học.

4) *Phần Văn học nước ngoài*: Vì là văn học dịch nên việc dạy cho HS hiểu nội dung VB đã khó, dạy như thế nào lại càng khó hơn. Để có thể dạy thành công một tiết học văn học nước ngoài đòi hỏi rất nhiều yếu tố: ngoài việc giới thiệu chân dung tác giả, chân dung của một số nhân vật chính trong tác phẩm, cần có những hình ảnh minh họa cho bài học hay cho cả cốt truyện, hoặc những đoạn phim dựng khung cảnh liên quan đến bài học; đôi khi lại cần có cả nguyên tác văn bản nước ngoài... Làm được như vậy, GV không những sẽ khai thác triệt để CNTT, mà còn ứng dụng một cách phù hợp trong giờ học Ngữ văn (ví dụ: Với VB *Hồi trống Cổ Thành* (NV10) - đưa 2 clip; VB *Tình yêu và thù hận* (NV11) - đưa 2 clip từ phim *Rô-mê-ô và Giu-li-ét*; VB *Tôi yêu em* (NV11) - đưa nguyên tác, bài hát; VB *Ông già và biển cả* (NV12) - đưa hình ảnh minh họa).

5) *Với tác phẩm thơ trữ tình*: GV cần phát triển vốn kiến thức văn hoá âm nhạc ở HS. Sau phần đọc văn bản, GV có thể cho các em nghe

qua băng, đĩa giọng của chính tác giả đọc bài thơ của mình (hoặc nghe ca sĩ thể hiện bài thơ đó). Việc làm này sẽ giúp các em hiểu được mối liên quan giữa thơ và ca, nắm được «thần thái», «hồn cốt» của bài thơ. Hoặc, GV có thể cho các em nghe bài hát có liên quan đến nội dung bài học (điều mà trong quá trình giảng GV không thể nói hết được), thì lời ca, tiếng hát lại có khả năng «nói» hộ, dễ đi vào lòng HS, khiến các em nhớ bài học lâu hơn, tạo hứng thú trong giờ học (ví dụ: nghe băng giọng nhà thơ Hoàng Cầm đọc bài *Bên kia sông Đuống*; VB *Đây thôn Vĩ Dạ* (NV11) - hát, đọc thơ; VB *Sóng* (NV12) - cho HS nghe bài hát «Thuyền và biển», xem hình ảnh; VB *Đàn ghi ta của Lor-ca* (NV12) - cho HS nghe bài hát, xem hình ảnh...).

6) *Với tác phẩm văn xuôi*: GV cần tìm hiểu thể loại, chủ đề văn bản, nắm bắt nội dung, ngoài việc dùng hình ảnh minh họa nên định hướng bài học thông qua nhiều hình thức khác nhau; hay có thể mở rộng với những «thông tin» cần thiết nhất ngoài văn bản vào bài học, như: tác phẩm này đã chuyển thành kịch bản phim chưa? Liên quan đến lĩnh vực văn hoá nào đang tồn tại trong cuộc sống xã hội?... (ví dụ: VB *Ai đã đặt tên cho dòng sông?* (NV12) - cho HS nghe bài hát, xem hình ảnh liên quan đến sông Hương; VB *Vợ chồng A Phủ* (NV12) - đưa 1 clip trích từ phim *Vợ chồng A Phủ*; VB *Chí Phèo* - đưa 2 clip trích từ phim *Làng Vũ Đại ngày ấy*; VB *Vợ nhặt* (NV12) - đưa clip về nạn đói, hình ảnh...).

Dạy học bằng thiết bị dạy học hiện đại (hoặc dạy có băng hình hỗ trợ) chưa phải hiệu quả nhất, lại càng không phải là duy nhất. Song, một điều không thể phủ nhận là những tiết dạy có ứng dụng CNTT một cách phù hợp để hỗ trợ đổi mới PPDH khiến mỗi GV cảm thấy tự tin, yêu nghề, thu hút được sự chú ý học tập của HS hơn, hiệu quả giờ học cao hơn, làm tăng hứng thú học tập bộ môn của HS nhằm thực hiện đúng mục tiêu năm học là ứng dụng CNTT vào dạy học, xây dựng nhà trường thân thiện, HS tích cực. □

Tài liệu tham khảo

1. “Sử dụng thiết bị, đồ dùng dạy học” (trong *Những vấn đề chung về đổi mới giáo dục trung học cơ sở môn Ngữ văn*). NXB Giáo dục, H.2007.
2. *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình Ngữ văn 11*. NXB Giáo dục, H. 2007.
3. *Ngữ văn 10, 11, 12* (sách GV). NXB Giáo dục, H.2006.

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP PHÂN TÍCH NGÔN NGỮ TRONG DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC

○ TS. NGUYỄN THỊ XUÂN YẾN*

Trong quá trình tìm hiểu hoạt động của ngôn ngữ, các nhà ngôn ngữ học đã sử dụng phương pháp (PP) phân tích ngôn ngữ (PTNN) như một công cụ tất yếu, nhờ đó, họ đã thu được những kết quả rất quan trọng. Dạy học (DH) tiếng Việt (TV) tức là DH một ngôn ngữ, không thể không sử dụng PP PTNN. Trong DH TV, PTNN là PPDH, trong đó, dưới sự tổ chức và hướng dẫn của giáo viên (GV), học sinh (HS) tiến hành tìm hiểu các hiện tượng ngôn ngữ, quan sát và phân tích các hiện tượng đó theo định hướng của bài học, trên cơ sở đó, rút ra những nội dung lí thuyết hoặc thực hành cần ghi nhớ. PP PTNN được sử dụng thường xuyên trong tất cả các phân môn TV ở tiểu học. Làm thế nào để sử dụng tốt PP PTNN trong DH TV ở tiểu học? Bài viết đề xuất một số ý kiến góp phần nâng cao hiệu quả DH TV ở tiểu học.

1. Khi sử dụng PP PTNN, GV tổ chức, hướng dẫn HS phân tích các đơn vị ngôn ngữ theo từng cấp độ, nhằm xem xét các bình diện của chúng theo định hướng bài học. Nhờ đó, HS hiểu bài, đồng thời các thao tác tư duy phân tích, tổng hợp của các em sẽ được rèn luyện và phát triển. Ví dụ: để dạy vần «oang» (TV1), GV đưa ra ngữ liệu «áo choàng», yêu cầu HS đọc thầm, tìm ra tiếng có chứa vần «oang». Tiếp theo, GV yêu cầu HS đánh vần (phân tích) tiếng «choàng», yêu cầu HS đọc từ «áo choàng» rồi giải thích nghĩa của từ «áo choàng».

Tùy theo đặc trưng, mục tiêu của từng phân môn, trong DH TV ở tiểu học, GV tổ chức, hướng dẫn HS phân tích các đơn vị ngôn ngữ ở các bình diện khác nhau: ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa,... Chẳng hạn, trong DH Tập đọc, GV tổ chức, hướng dẫn HS phân tích cách đọc, nghĩa là phân tích ngữ âm; DH Luyện từ và câu thì chủ yếu phân tích ngữ pháp, ngữ nghĩa; DH Chính tả, Tập viết chủ yếu phân tích chính tả,... Tuy nhiên, GV không chỉ tổ chức, hướng dẫn HS phân tích một bình diện ngôn ngữ mà các bình diện của

một hoặc nhiều đơn vị ngôn ngữ luôn được kết hợp trong tiến trình giờ học. Chẳng hạn, DH Tập đọc có phân tích ngữ âm (phân tích cách đọc), có phân tích ngữ nghĩa (tìm hiểu bài đọc). Điều quan trọng là GV cần nắm được đặc trưng, mục tiêu của từng phân môn để xác định bình diện và đơn vị ngôn ngữ cần phân tích. Chính vì vậy, các nhà nghiên cứu đã đưa ra 3 yêu cầu quan trọng, có tính bắt buộc khi sử dụng PP PTNN: (1) phải đảm bảo phản ánh đúng bản chất của đối tượng cần tìm hiểu; (2) đảm bảo phân tích theo một cơ sở nhất quán; (3) đảm bảo tính cấp bậc, không nhảy vọt, không cách quãng. Để giúp GV hiểu rõ hơn về các yêu cầu khi sử dụng PP PTNN, chúng tôi đưa ra một số ví dụ cụ thể sau đây:

- Nếu lạm dụng việc phân tích ngữ nghĩa trong giờ dạy Tập đọc thì GV đã không tổ chức, hướng dẫn HS tìm hiểu đúng bản chất của đối tượng cần tìm hiểu. Theo đó, giờ Tập đọc đã biến thành một giờ giảng văn cấp trung học. Bởi vì, mục tiêu cơ bản của việc DH Tập đọc ở tiểu học là rèn cho HS kĩ năng đọc thành tiếng. Nhiệm vụ tìm hiểu bài đọc chỉ là mục tiêu cơ sở. Muốn thực hiện tốt yêu cầu (1), GV phải nắm vững mục tiêu cơ bản của từng phân môn.

- Để phân loại từ theo cấu tạo, GV tổ chức, hướng dẫn HS phân từ thành hai loại: từ đơn, từ phức; Từ phức được phân thành hai loại: từ ghép và từ láy; Từ láy được phân làm hai loại: từ láy hoàn toàn và từ láy bộ phận; Từ láy bộ phận được phân làm hai loại: từ láy âm và từ láy vần,... Cách phân tích như thế vừa bảo đảm tính nhất quán (dựa vào cấu tạo từ), vừa bảo đảm tính cấp bậc, không nhảy vọt, không cách quãng. Nếu ngay từ đầu, chúng ta phân chia từ thành ba loại: từ đơn, từ ghép, từ láy thì đã vi phạm yêu cầu (3) của việc sử dụng PP PTNN, tức là đã nhảy vọt, cách quãng trong khi phân tích; Nếu chia từ ghép ra hai loại: từ ghép hợp nghĩa và từ ghép phân

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

nghĩa thì vi phạm yêu cầu (2), tức là phân tích không theo một cơ sở nhất quán.

Một điều nữa GV cần nắm là quy trình vận dụng PP PTNN. Thực hiện PP PTNN cần qua 4 bước: bước 1: cung cấp ngữ liệu hoặc cung cấp hiện tượng ngôn ngữ cần tìm hiểu; bước 2: GV hướng dẫn HS phân tích, tìm hiểu ngữ liệu theo định hướng của nội dung bài học; bước 3: Khái quát những điều HS đã phân tích thành lí thuyết; bước 4: vận dụng.

2. Để làm rõ những điều đã trình bày, chúng tôi xin dẫn ra một trích đoạn giáo án khi tổ chức, hướng dẫn HS thực hành bài tập bằng PP PTNN:

Bài tập: Lập bảng phân loại các từ sau đây theo cấu tạo của chúng, biết rằng các từ đã được phân cách với nhau bằng dấu gạch chéo:

Hai / cha con / bước / đi / trên / cát /
Ánh / mặt trời / rục rỏ / biển / xanh /
Bóng / cha / dài / lênh khênh /
Bóng / con / tròn / chắc nịch. (TV5, tập 1).

Hoạt động của GV

- Treo bảng phụ ghi BT. Yêu cầu HS đọc thầm BT.
- Từ có mấy loại khi phân chia theo cấu tạo?
- Đoạn thơ có mấy từ đơn? Mấy từ phức?
- Đoạn thơ có mấy từ láy? Mấy từ ghép?
- Bảng cần lập như thế nào?
- Yêu cầu HS điền các từ đã xác định vào bảng cho chính xác?

- Thế nào là từ đơn? Thế nào là từ phức? Thế nào là từ láy từ ghép?
- Đặt câu với các từ láy/từ ghép vừa tìm được (lưu ý hai từ *lênh khênh*, *chắc nịch*).

Hoạt động của HS

- Đọc thầm BT.
- Từ có 2 loại khi phân chia theo cấu tạo: từ đơn, từ phức; từ phức có hai loại: từ láy, từ ghép.
- Đoạn thơ có 14 từ đơn; có 5 từ phức.
- Đoạn thơ có 2 từ láy (*rục rỏ*, *lênh khênh*), có 3 từ ghép (*cha con*, *mặt trời*, *chắc nịch*)
- Bảng cần lập, kết quả:

Từ đơn	Từ phức	
	Từ láy	Từ ghép
Hai, bước, đi, trên, cát, ánh, biển, xanh, bóng....	Rục rỏ, lênh khênh.	Cha con, mặt trời, chắc nịch.

- Từ đơn là từ chỉ có một tiếng, có nghĩa; Từ phức là từ có hai tiếng trở lên; Từ láy là từ ...
- Đặt câu:
 - + Cái gì cao lớn *lênh khênh*?*Đừng mà không tựa ngã khênh ngay ra.*
 - + Những cánh tay vạm vỡ, *chắc nịch* của các bác ngư dân đang thoăn thoắt kéo mẻ lưới đầy ắp cá.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Phương Nga (chủ biên). **Phương pháp dạy học Tiếng Việt**. Trường Đại học sư phạm Hà Nội I, H. 1994.
2. Bộ GD-ĐT - Viện Khoa học giáo dục. Kỉ yếu Hội thảo khoa học "Dạy Tiếng Việt trong nhà trường phổ thông đầu thế kỉ 21". NXB Giáo dục, H. 2000.
3. Nguyễn Minh Thuyết (chủ biên). **Hỏi đáp về dạy học Tiếng Việt 2, 3, 4, 5**. NXB Giáo dục, H. 2003, 2004, 2005, 2006.

Đặc điểm tâm sinh lí...

(Tiếp theo trang 33)

Tuy nhiên, khi xây dựng nội dung yêu cầu của hệ thống bài tập này cũng cần chú ý đến lí thuyết về «vùng phát triển gần nhất» của L.X. Vygotsky. Theo Vygotsky «vùng phát triển gần nhất đặc trưng bởi sự khác biệt giữa khả năng mà trẻ có thể tự giải quyết và cái mà nó sẽ làm được nhờ sự giúp đỡ của người lớn, của GV» (1) và «các phương pháp nghiên cứu chẩn đoán hiện thời mới chủ yếu tập trung vào tìm hiểu khả năng độc lập giải quyết bài tập của trẻ em, tức là mới chỉ nhằm vào nhiệm vụ phát triển trình độ hiện thời. Vì thế nó chỉ mới cho ta biết sự phát triển trong quá khứ và kết quả của sự phát triển trong hiện tại» (2). Do đó, ông đã đề xuất nguyên tắc «hợp tác» nhằm phát hiện vùng phát triển gần nhất. Điều này có nghĩa là quá trình phát triển không trùng khớp với dạy học. Quá trình phát triển phải đi liền sau quá trình dạy học. Chỉ có cách dạy học đi trước sự phát triển mới thực sự kéo theo sự phát triển, định hướng và thúc đẩy nó; đồng thời phải quán triệt tư tưởng dạy học là sự hợp tác giữa người dạy và người học. Làm được như vậy, quá trình dạy học mới đạt hiệu quả tối ưu đối với sự phát triển của trẻ em.

Lí thuyết trên của Vygotsky đã cho chúng ta thấy nội dung của bài tập trong hệ thống bài tập RLKN kết hợp các PTBD ở kiểu VBTS với HS THCS không chỉ là các bài tập đưa ra để thỏa mãn mức độ phát triển sẵn có của HS mà cần phải ở một mức độ cao hơn - mức độ HS sẽ làm được nếu có sự gợi ý của GV. Điều đó có thể hiểu đơn giản như sau: ví như năng lực hiện có của HS đang ở «mức 9» thì GV ra bài tập ở «mức 10» để HS thấy rằng mình có khả năng làm được, từ đó kích thích tính hứng thú ở các em khi giải quyết bài tập.

Ngoài ra, mỗi HS là một cá thể riêng biệt, có nhân cách, năng lực tư duy trí tuệ, tâm tư tình cảm riêng. Do đó khi xây dựng hệ thống bài tập này, GV cũng cần có sự phân chia mức độ trong mỗi bài tập (trung bình, hơi khó, khó) nhằm đánh giá chính xác năng lực phát triển của mỗi HS. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê Văn Hồng (chủ biên). **Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.
2. Phan Trọng Ngọ (chủ biên). **Các lí thuyết phát triển tâm lí người**. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2003.
3. Nguyễn Khắc Phi (tổng chủ biên). **Ngữ văn lớp 8 (tập 1)**. NXB Giáo dục, H. 2005.
4. Nguyễn Khắc Phi (tổng chủ biên). **Ngữ văn lớp 9 (tập 1)**. NXB Giáo dục, H. 2005.

BỒI DƯỠNG PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC CỦA NGƯỜI GIÁO VIÊN NGŨ VĂN

○ TS. NGUYỄN QUANG CUONG*

Giao viên (GV) văn học cũng như GV dạy các bộ môn khác, đều mang sứ mệnh chung là giáo dục và dạy học. Hai chức năng này, tùy hoàn cảnh mà có khi tách ra, có khi «xuyên thấm» vào nhau trong một quan hệ biện chứng. Ở chức năng giáo dục, ngoài việc tổ chức dạy học một cách khoa học, hợp lý, thì điều quan trọng hơn đối với người dạy là «phát động» tâm hồn, ý chí, nghị lực để «kích hoạt» nội lực của người học, giúp họ luôn có khát vọng nhận thức, tinh thần dần thân nhận thức. Còn chức năng dạy học vừa cung cấp cho người học một «phổ» kiến thức cơ bản vừa cung cấp một hệ thống phương pháp tư duy để họ vận dụng vào hoạt động thực tiễn với hiệu quả cao nhất. Mỗi bộ môn, tùy thuộc vào tính đặc thù của môn học mà GV phải bồi dưỡng cho mình những phẩm chất và năng lực thích ứng.

1. Đặc thù của môn Văn trong nhà trường là vừa mang thuộc tính môn học, vừa có thuộc tính nghệ thuật ngôn từ. Để «tương thích» với dạy học bộ môn, GV văn trước hết phải có phẩm chất của *con người văn*. Phẩm chất này bao gồm nhiều yếu tố hợp thành, trong đó quan trọng nhất vẫn là: tâm hồn văn, phong cách văn, vốn sống văn ...

Tâm hồn là thế giới nội tâm bên trong của con người, thường bộc lộ qua sự nhạy cảm, xúc cảm trước cuộc sống. Tâm hồn biểu hiện thiên về cảm giác, mà «cảm giác của con người tương ứng với toàn bộ sự phong phú của bản chất nhân loại và tự nhiên» (Mác). *Tâm hồn văn* của GV văn đồng nghĩa với sự đam mê văn chương, đam mê cuộc sống và tình yêu đối với người học. Sẽ rất phiền diện nếu GV văn có nghề nghiệp mà không có tâm hồn, hoặc ngược lại - có tâm hồn mà không có nghề nghiệp. Tâm hồn văn phong phú vừa là tố chất tự nhiên của con người, vừa là do quá trình bồi dưỡng mà thành. Hiện nay, chúng ta đang đứng trước một thời đại thừa trí tuệ nhưng

thiếu tâm hồn; vì vậy, GV văn học, hơn ai hết, phải biết «bồi dưỡng tâm hồn» qua những biến động của cuộc sống. Cách «phủ xanh» tâm hồn tốt nhất là luôn biết lắng nghe những âm thanh của tự nhiên; ngắm nhìn vẻ đẹp, phát hiện những bí ẩn muôn thuở của cuộc sống; đắm mình vào thế giới nghệ thuật và đặc biệt phải giữ cho được «chính tâm, thanh tâm» bởi «cái tâm là cái gốc của mọi điều hồn».

Đồng thời với tâm hồn văn là *phong cách văn*. Phong cách văn ở đây được hiểu là phong cách lên lớp của GV văn - luôn uyển chuyển, sinh động, có «hồn khí» phù hợp với vẻ đẹp văn chương và môi trường dạy học. Khi đứng trước lớp họ phải tạo được xúc cảm thẩm mỹ, tạo ra được sự kết nối, cộng hưởng giữa vẻ đẹp hồn văn tác giả, hồn văn người dạy, hồn văn người học. Sự hoà hợp giữa vẻ đẹp văn chương với vẻ đẹp của phong cách người dạy là một tiền đề quan trọng để giờ giảng thành công. Sẽ rất phản cảm khi văn chương có vẻ đẹp tuyệt mỹ lại được truyền giảng bằng một phong thái nặng nề, thô ráp thiếu hồn khí, thiếu sự sinh động cần thiết. Không ai sinh ra đã có phong cách nhẹ nhàng, uyển chuyển thanh thoát mà phải tôi luyện, rèn giũa mà thành.

Cùng với tâm hồn văn, phong cách văn là vốn sống văn. Đây là sự tổng hoà những tri thức về đời sống, những trải nghiệm, kinh nghiệm sống phong phú. Nhà văn trải nghiệm đời sống để rồi chưng cất từ hiện thực cuộc sống những hình tượng văn học mang ý nghĩa nhân sinh. Người dạy văn phải có vốn sống tương ứng để chiêm nghiệm tác phẩm, dạy học tác phẩm. Không có vốn sống thì sự sáng tạo cũng khó mà tiếp nhận văn chương cũng khó. Vốn sống là một phẩm chất rất cần thiết, GV văn phải luôn biết quan sát, dần thân, trải nghiệm cuộc sống.

* Trường Đại học Quy Nhơn

2. GV văn có phẩm chất con người văn mới chỉ là điều kiện cần, điều kiện đủ phải là có **năng lực văn** (năng lực về dạy học văn). Đây là một khái niệm có nội hàm rộng, bao gồm năng lực về học vấn, sáng tạo và sử dụng phương pháp, tổ chức dạy học văn... Ở đây chúng tôi chỉ nhấn mạnh một số năng lực mang tính kĩ năng rất đặc trưng của dạy học văn, đó là: đọc văn, bình văn, vận văn.

Đọc văn là đọc văn bản để làm sống dậy tác phẩm ở dạng ngôn ngữ tự nhiên - hành chức của nó. Đọc là «đánh thức» tác phẩm, mở ra thế giới tác phẩm để người đọc nhận thức một cách trực cảm linh hồn của tác phẩm. Văn chương là nghệ thuật ngôn từ, việc đọc để tái hiện ngôn từ, tái hiện hình tượng là một thao tác quan trọng nhằm tạo tiền đề cho việc hiểu văn. Vì thế, GV văn nhất thiết phải bồi dưỡng cho mình một năng lực đọc văn đúng và hay. «Đọc đúng» là đúng văn phạm, chính tả, ngữ điệu, giọng điệu, thể loại. «Đọc hay» là biết «biểu diễn giọng đọc» bằng âm sắc, âm lượng hợp lí, sắc thái của giọng đọc phù hợp với văn cảnh. Nhà giáo dục Makarenko đã nói: «mỗi lời nói có bốn mươi sắc thái khác nhau», hãy chọn những sắc thái phù hợp nhất với văn cảnh của tác phẩm để đọc. Điều quan trọng hơn nữa là phải biết phối kết giữa giọng đọc với phong thái, thần thái người đọc, để cho việc đọc «rõ hết ý, diễn hết tình, sáng hết hình, ngân hết nhạc».

Bình văn được hiểu một cách chung nhất là bình giá cái hay, cái đẹp của văn chương ở góc độ thưởng thức. Khái niệm bình văn hẹp hơn khái niệm «phê bình văn học». Bình văn là thiên về khẳng định, đề cao, tán thưởng; còn phê bình là vừa «phê» vừa «bình», vừa khẳng định vừa phủ định. Bình văn có tác dụng đặc biệt trong khâu học tập, thưởng thức văn học. Nhờ bình văn mà người học có thể hiểu được tận cùng sự tinh vi về nội dung, tính độc đáo về nghệ thuật, cái tài nghệ của tác giả. Để bình văn hay, ngoài trực cảm tốt, tư duy kinh nghiệm phong phú, GV văn còn phải có cách thức bình văn sáng tạo, độc đáo và hệ thống ngôn ngữ giàu chất mỹ cảm. Bình văn trong dạy học hiện đại có khác với bình văn truyền thống. Bình văn truyền thống thường là cho đối tượng tri ân, tri kỉ, cho những người cùng chí hướng, đam mê văn chương, nên bình theo lối tán dương từ câu, chữ, điển tích, điển cố, cách hợp thanh, hợp vận ... Còn bình văn trong dạy

học hiện đại vừa phải chọn lọc, ngắn gọn theo yêu cầu bài học, vừa phải soi sáng bằng lí thuyết khoa học để việc bình giá mang tính khách quan. Do đó, để có năng lực bình văn tốt người giáo viên văn học phải biết kết hợp giữa hai cách thức bình văn này nhằm đáp ứng được yêu cầu trong dạy học văn.

Bình văn thường đi liền với vận văn. Đây là sự vận dụng kiến thức văn chương liên quan để soi chiếu nhằm làm sáng tỏ những giá trị của tác phẩm. Nói một cách khác, bình văn là vận dụng kiến thức văn chương bên ngoài để góp phần làm sáng tỏ kiến thức bên trong của tác phẩm văn chương. Vận văn có tác dụng đặc biệt trong dạy học văn, giúp cho việc phân tích, bình giá tác phẩm được đặt trong sự soi chiếu đa chiều. Nếu vận văn đúng lúc, hợp lí nhiều khi có tác dụng hơn cả phân tích, bình giá trực tiếp. Ví như khi bình hai câu thơ của Xuân Diệu: «*Mây biếc về đâu bay gấp gấp/Con cò trên ruộng cánh phân vân*», Hoài Thanh đã vận dụng một cách hợp lí ý thơ của Vương Bột và đã có một lời bình rất gợi cảm và sâu sắc: «*Từ con cò trong thơ Vương Bột lặng lẽ bay với ráng chiều đến con cò của Xuân Diệu không bay mà cánh phân vân, có sự cách biệt hơn một nghìn năm và hai thế giới*». Nhìn vào thực tế dạy học văn hiện nay, năng lực vận văn của GV văn còn rất hạn chế do người dạy chưa có ý thức cao về vận văn, tri thức văn chương còn hạn hẹp nên không tìm được những dẫn chứng thật đắc ý. Đó cũng là một trong những nguyên nhân làm cho giờ văn chưa hay, chưa thật lôi cuốn người học.

Trong hoạt động thực tiễn có hai khái niệm liên quan là «nghề» và «nghiệp». Đối với GV, «nghề» là nghề dạy học, «nghiệp» là nghiệp làm thầy. Nghiệp là thiên định, nghề là nhân định. Với nhiều lí do khác nhau, người có «nghề» mà không có «nghiệp», có nghiệp mà non tay nghề. Do đó, đặt ra vấn đề cần bồi dưỡng phẩm chất và năng lực cho GV văn là một việc không mới nhưng không bao giờ cũ. Hi vọng những GV chưa thực vững tay nghề cần ý thức hơn nữa nhiệm vụ này. □

Tài liệu tham khảo

1. Phan Trọng Luận (chủ biên). **Phương pháp dạy học văn**. NXB Giáo dục, H.1998.
2. M.Bakhtin. **Những vấn đề thi pháp Đôtxtôiepcki** (Trần Đình Sử, Lại Nguyên Ân, Vương Trí Nhàn dịch). NXB Giáo dục, H.1998.

ĐẶC ĐIỂM TÂM SINH LÝ LỨA TUỔI ĐỐI VỚI VIỆC RÈN LUYỆN KĨ NĂNG VẬN DỤNG KẾT HỢP CÁC PHƯƠNG THỨC BIỂU ĐẠT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở KIỂU VĂN BẢN TỰ SỰ

○ NGUYỄN THỊ THU HÀNG *

Tuổi thiếu niên là giai đoạn phát triển của trẻ từ 11-15 tuổi, đang là học sinh (HS) cấp THCS (lớp 6-9). Lứa tuổi này có một vị trí đặc biệt trong thời kì phát triển của trẻ em vì là thời kì chuyển tiếp giữa tuổi thơ sang tuổi trưởng thành; và được gọi bằng những cái tên như «thời kì quá độ», «tuổi khó bảo», «tuổi khủng hoảng»... Do vậy, khi xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kĩ năng (RLKN) vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt (PTBD) cho HS THCS ở kiểu văn bản tự sự (VBTS) cần chú ý đến yêu cầu, mục tiêu của chương trình, sách giáo khoa; nhưng quan trọng hơn cả là phải *phù hợp đặc điểm tâm, sinh lí lứa tuổi này*.

1. Trước hết, khi xem xét về cấu trúc của chương trình và SGK Ngữ văn THCS, một câu hỏi được đặt ra: tại sao đến lớp 8 và lớp 9 mới đề ra yêu cầu kết hợp các PTBD trong một kiểu văn bản nói chung và trong kiểu VBTS nói riêng? Để trả lời câu hỏi này, chúng ta cần đề cập đến ảnh hưởng của đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi.

Sự biến đổi về mặt giải phẫu sinh lí ở lứa tuổi HS THCS diễn ra vô cùng mạnh mẽ và nhanh chóng. Tuy nhiên, sự biến đổi này lại không tương xứng với việc biến đổi về tư duy, kinh nghiệm sống cho nên các em thường dễ có suy nghĩ mình đã «là người lớn» trong khi thực tế chưa phải như vậy. Cảm giác về sự trưởng thành và nhu cầu được thừa nhận «là người lớn» đã đưa đến vấn đề «quyền hạn của người lớn» và các em trong quan hệ với nhau. Các em mong muốn hạn chế quyền hạn của người lớn, mở rộng quyền hạn của mình; muốn người lớn tôn trọng nhân cách, phẩm giá, tin tưởng và mở rộng tính độc lập của các em.

Chính nguyện vọng này thúc đẩy các em tích cực hoạt động, chấp nhận những yêu cầu đạo đức của người lớn và phương thức hành vi trong thế giới người lớn khiến các em xứng đáng với vị trí xã hội tích cực; nhưng mặt khác, cũng khiến các em «chống cự», không phục tùng những yêu cầu của người lớn.

Dưới sự ảnh hưởng của xu hướng «muốn làm người lớn» này, thiếu niên luôn có chính kiến rõ ràng về một vấn đề nào đó có liên quan trong cuộc sống. Các em đã biết đứng trên quan điểm của cá nhân để nhận định, đánh giá một vấn đề; biết lập luận giải quyết vấn đề một cách có căn cứ và không còn «dễ tin» như khi còn nhỏ. Đặc biệt là ở cuối lứa tuổi này (lớp 8 và lớp 9), các em biết vận dụng «lí luận vào thực tiễn», biết lấy những điều quan sát được, những kinh nghiệm riêng của mình để minh họa kiến thức.

Về cấu trúc tư duy, lứa tuổi HS THCS có tư duy nói chung và tư duy trừu tượng (đặc biệt là ở cuối lứa tuổi này) phát triển mạnh bên cạnh việc phát triển tư duy hình tượng. Các em hiểu được các dấu hiệu bản chất của đối tượng (mặc dù không phải lúc nào cũng hiểu được trọn vẹn và đầy đủ). Sự phát triển của tư duy trừu tượng có vai trò quyết định tới việc RLKN kết hợp của các em. Trước đây, trong cuộc sống hàng ngày cũng như trong học tập, các em mới chỉ được tiếp xúc, hình thành và hoàn thiện từng kĩ năng riêng lẻ, nhưng bây giờ cùng với sự phát triển vượt bậc cả về tư duy, thể chất, các em sẽ đứng trước nhu cầu phải kết hợp các kĩ năng lại với nhau để giải quyết toàn diện một vấn đề nào đó.

«Kĩ năng kết hợp» có thể được hiểu là khả năng của con người vận dụng có hiệu quả kiến thức (từ 2 loại trở lên - khái niệm, cách thức, phương pháp) cùng bổ sung cho nhau để giải quyết một nhiệm vụ mới. Đây là một kĩ năng bậc cao, chỉ xuất hiện khi con người đã thành thạo các kĩ năng bộ phận và có nhu cầu giải quyết những nhiệm vụ phức tạp hơn.

Do bản chất của đời sống, mỗi con người, mỗi sự việc là sự tổng hòa của các kĩ năng nên chúng ta luôn phải vận dụng cùng lúc rất nhiều kĩ năng để giải quyết một vấn đề bất kì trong cuộc

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

sống. Việc tách ra từng kĩ năng riêng rẽ chỉ phù hợp cho việc nghiên cứu hoặc rèn luyện, còn trong thực tế thực hành lại đòi hỏi chúng ta phải biết kết hợp các kĩ năng lại với nhau để làm việc đạt hiệu quả cao nhất. Vì lẽ đó, cho đến tận lớp 8 và lớp 9, chương trình và SGK Ngữ văn mới đề ra yêu cầu kết hợp các PTBD trong một kiểu văn bản nói chung và trong kiểu VBTS nói riêng.

Một đặc điểm nổi bật của lứa tuổi HS THCS là rất mộng mơ, giàu liên tưởng, tưởng tượng, dễ xúc động, vui buồn bất chợt, tình cảm còn mang tính chất bông bột hăng say (do sự ảnh hưởng của sự phát dục và sự thay đổi của cơ thể). Các em chưa hết ngây thơ cũng chưa phải già dặn. Do vậy, khi làm văn tự sự (nhất là khi kể chuyện sáng tạo), các em thường mới có khả năng liên tưởng, tưởng tượng độc đáo chứ chưa có nhiều tính triết luận. Vì thế, khi RLKN vận dụng kết hợp các PTBD cho HS THCS ở kiểu VBTS cần chú ý nhiều hơn đến khả năng sáng tạo, liên tưởng, tưởng tượng của các em rồi mới đến khả năng triết luận. Đồng thời cũng cần khuyến khích các em cách bày tỏ cảm xúc, ý kiến suy nghĩ chân thật khi viết văn tự sự bởi đây cũng chính là lứa tuổi đã có những cung bậc cảm xúc phong phú và cũng rất thích được biểu lộ các cảm xúc riêng, tình cảm riêng, ý kiến riêng cho người khác biết nhằm đánh dấu sự trưởng thành cái tôi của bản thân.

2. Theo các nhà tâm lí học, hoạt động học tập của HS THCS được «xây dựng» lại một cách căn bản so với HS tiểu học. Ở cấp học này, HS được học nhiều môn học, mà mỗi môn là một hệ thống khái niệm có nội dung khái quát và phong phú, đòi hỏi các em phải có phương pháp học tập phù hợp, nắm được cách học mới.

Thái độ nghiên cứu đối với tài liệu học tập là đặc trưng cho HS THCS. Các em thích các hình thức hoạt động như tự mình rút ra các kết luận và khái quát hóa, tự lựa chọn các sự kiện hay các trích dẫn đối với vấn đề được đưa ra. Hứng thú nhận thức nói chung, hứng thú học tập nói riêng của HS THCS rất đa dạng, phong phú, sâu sắc và vượt ra ngoài chương trình của nhà trường. Vì vậy, GV cần dạy các kĩ năng cần thiết giúp các em thỏa mãn nhu cầu nhận thức.

Tuổi thiếu niên có sự sẵn sàng đối với mọi hoạt động học tập nhưng các em chưa biết cách thực hiện, chưa nắm được phương thức thực hiện các hình thức hoạt động học tập mới. Mặc dù bị cuốn hút vào sự tự lập, nhưng thiếu niên - đặc biệt là các em thiếu niên nhỏ tuổi - vẫn chưa biết cách tự tổ chức hoạt động trí tuệ của mình, chưa nắm được một cách đầy đủ các thủ

pháp (như: tư duy đối với tài liệu, ghi nhớ tài liệu, tập trung chú ý).

Càng lớn, các em càng thiên về sự nhận thức các hành động học tập của mình, về việc hiểu tính chất nhất quán, lập kế hoạch cho các hành động học tập và điều khiển chúng. Khi phân tích và đánh giá hoạt động học tập của mình, HS THCS thường hay sử dụng việc kiểm tra theo kết quả mà không có kĩ năng kiểm tra theo tiến trình của công việc (do không có sự chỉ dẫn đặc biệt). Các em tuy đã bắt đầu lập được các kế hoạch, nhưng những kế hoạch đó chưa hoàn toàn chỉ đạo được hành động.

Như vậy, ở lứa tuổi HS THCS đã có những điều kiện thuận lợi cho sự hình thành khả năng «tự điều chỉnh» trong hoạt động học tập, đó là tính tích cực chung của trẻ, sự sẵn sàng tham gia các hoạt động... Nhưng những điều kiện đó còn chưa được sử dụng một cách đầy đủ, vì không phải lúc nào GV cũng biết cách tổ chức việc hình thành các thủ pháp hoạt động học tập độc lập và trên cơ sở đó hình thành các thủ pháp tự điều chỉnh cho HS. Do đó, khi xây dựng hệ thống bài tập RLKN vận dụng kết hợp các PTBD cho HS THCS ở kiểu VBTS cố nhiên phải tính đến tâm lí lứa tuổi. Cần có sự phân biệt các mức độ trong nhiệm vụ, yêu cầu của bài tập so với cấp học trước và sau cấp học này.

3. Ở tiểu học, các em đã có thể có những đoạn văn, bài văn tự sự kết hợp với các PTBD khác nhưng sự kết hợp đó mang tính «tự phát, bất chước» chứ chưa đặt nặng thành yêu cầu bắt buộc, thành việc hình thành kĩ năng như ở THCS (đặc biệt là ở 2 lớp cuối cấp là lớp 8 và lớp 9). Đó là bởi ở lứa tuổi THCS, nhất là ở cuối cấp, sức chú ý của các em có nhiều tiến bộ. Đứng trước một đối tượng, các em hay dùng nhiều giác quan để quan sát, năng lực tư duy trừu tượng đang trên đà phát triển. Khả năng liên tưởng, tưởng tượng, các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hóa... ở các em cũng phát triển hơn rất nhiều so với lứa tuổi tiểu học. Tuy nhiên, tất cả những phẩm chất tư duy ấy mới đang trên đường hình thành và phát triển chứ chưa đạt đến trình độ cao như ở lứa tuổi THPT. Do đó, cần có sự phân biệt các mức độ trong nhiệm vụ, yêu cầu của bài tập đối với HS THCS khác với HS tiểu học và càng khác với HS THPT. Cụ thể: về nội dung, các bài tập nên chú ý nhiều hơn đến việc kết hợp với từng phương thức miêu tả, biểu cảm, nghị luận rồi mới nâng dần lên việc kết hợp với từ hai phương thức khác trở lên; về hình thức, có thể giảm dần tính trực quan, nâng cao dần tính gián tiếp và tính trừu tượng...

(Xem tiếp trang 29)

SỬ DỤNG SƠ ĐỒ HÓA TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ LỚP 7 NHẪM PHÁT TRIỂN TƯ DUY LIÊN HỆ CHO HỌC SINH

○ TS. ĐẬU THỊ HÒA*

1. Chương trình Địa lí (ĐL) lớp 7 chứa đựng rất nhiều mối quan hệ DL cơ bản (giữa các thành phần tự nhiên, giữa tự nhiên và kinh tế xã hội, giữa các ngành kinh tế, giữa con người - thiên nhiên và sự phát triển kinh tế) và có *nhiều khả năng phát triển tư duy liên hệ tổng hợp cho HS trong quá trình dạy học. Vấn đề cần giải quyết là làm thế nào để có thể giúp HS phát hiện, phân tích, xác lập được các mối liên hệ DL một cách đúng đắn và có hiệu quả nhất? Điều này muốn nhấn mạnh đến việc sử dụng phương pháp dạy học của GV như thế nào để việc dạy học mỗi liên hệ có hiệu quả.*

Trong nhiều năm dạy học ở THCS, chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sử dụng một số phương pháp như giải thích minh họa, đàm thoại gợi mở, sử dụng các phương tiện dạy học (bản đồ, tranh ảnh, sơ đồ) để dạy mỗi liên hệ DL. Kết quả thực nghiệm cho thấy sử dụng sơ đồ hóa trong dạy học DL lớp 7 mang lại hiệu quả cao trong phát triển tư duy liên hệ

2. Sơ đồ là hình vẽ thể hiện được những đặc điểm chủ yếu nhất về cấu trúc và các mối liên hệ bên trong của các sự vật, hiện tượng DL. Thực chất sơ đồ hóa là sự sắp xếp lại kiến thức trong SGK theo từng mối liên hệ của từng kiến thức trọng tâm. Sự sắp xếp này có quy luật nhất định, có phân loại kiến thức cơ bản, kiến thức suy luận, kiến thức phát triển

Trong dạy học DL có nhiều loại sơ đồ: sơ đồ cấu trúc, sơ đồ quá trình, sơ đồ logic, sơ đồ địa đồ học. Sơ đồ có vai trò to lớn trong dạy học DL, đặc biệt có khả năng phát triển tư duy DL (tư duy lãnh thổ và tư duy liên hệ), bởi trong quá trình chuyển hóa nội dung bài học trong SGK thành sơ đồ hóa, HS luôn luôn phải đặt ra cho mình những câu hỏi: Yếu tố này có quan hệ với yếu tố nào? Yếu tố nào chi phối nó và nó chi phối yếu tố nào? Tại sao lại như vậy?... Muốn trả lời được, HS phải vận dụng những thao tác tư duy như: đối chiếu, so sánh, phân tích, tổng hợp, nhận

xét... Thông qua đó, HS vừa nắm được kiến thức cơ bản của bài học vừa rèn luyện được các thao tác tư duy, tạo điều kiện để tư duy phát triển.

Sử dụng sơ đồ trong dạy học DL còn có tác dụng lớn trong việc rèn luyện kỹ năng DL và khả năng vận dụng các kiến thức vào thực tiễn cao. Khi thành lập sơ đồ hoặc phân tích sơ đồ, HS có điều kiện rèn luyện được các kỹ năng sử dụng bản đồ, SGK, kỹ năng thực hành, đặc biệt có thể vận dụng các mối liên hệ DL để giải thích các sự vật, hiện tượng DL xảy ra ở xung quanh.... tạo nên sự hứng thú với không khí học tập tích cực, sôi nổi, làm đa dạng hóa các hoạt động dạy học.

2.1. Các nguyên tắc sử dụng sơ đồ hóa có hiệu quả

- Phù hợp với nội dung của bài học, nội dung của từng phần; những bài, những phần có các mối liên hệ hoặc biểu hiện rõ, hoặc tiềm ẩn

- Phù hợp với trình độ nhận thức của HS từng lớp, từng cấp. Đối với HS lớp 7 không nên sử dụng các sơ đồ quá phức tạp, nhiều mối quan hệ chồng chéo vì mức độ nhận thức của các em và khối lượng kiến thức DL còn hạn chế.

- Cần kết hợp với các phương pháp dạy học phù hợp để giúp HS có thể phân tích và xác lập được các mối liên hệ trong sơ đồ, hoặc có thể thành lập được sơ đồ như: Đàm thoại gợi mở, đàm thoại nêu vấn đề, thảo luận...

- Cần kết hợp với việc sử dụng các phương tiện dạy học như: bản đồ, sách giáo khoa, biểu đồ, băng đĩa... Đây vừa là nguồn tri thức, vừa là công cụ để HS có thể giải thích, thiết lập được các mối liên hệ DL.

2.2. Cách thức sử dụng sơ đồ hóa trong dạy học DL lớp 7

Cách 1: Sử dụng sơ đồ GV đã vẽ sẵn thể hiện tương đối rõ các mối quan hệ, HS có thể nhận ra và tự phân tích được dưới sự hướng dẫn của GV. Khi sử dụng, GV nên kết hợp với các phương

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Đà Nẵng

pháp như: đàm thoại gợi mở, sử dụng các phương tiện trực quan (bản đồ, tranh ảnh...), đôi khi cả giải thích minh họa. Sau đó, GV yêu cầu HS quan sát sơ đồ, phân tích nội dung và đặt các câu hỏi gợi mở. HS dựa vào sơ đồ, kết hợp với lược đồ và bài viết trong SGK lần lượt trả lời từng câu hỏi gợi mở. GV nhận xét, bổ sung, chuẩn kiến thức. HS xây dựng lại sơ đồ vào vở.

Cách 2: Hướng dẫn HS xây dựng sơ đồ trong quá trình dạy học và hoàn thành sơ đồ. Trong quá trình dạy bài mới, trong từng phần hoặc toàn bài, GV hướng dẫn HS dựa vào các nguồn tài liệu để khám phá các mối liên hệ, phân tích các yếu tố và sự chi phối của các yếu tố này đến các yếu tố khác (và ngược lại) làm cơ sở để xây dựng sơ đồ. Quá trình hướng dẫn HS bằng đàm thoại gợi mở, bằng bản đồ, SGK, hoặc các nguồn tri thức khác của GV sẽ khiến các kiến thức cơ bản, mối liên hệ giữa các yếu tố sẽ được hình thành dần trên sơ đồ tương ứng với tiến trình dạy học. Kết thúc bài học hoặc phần kiến thức sẽ được một sơ đồ hoàn thiện.

Ví dụ: Với Bài 19 **«Môi trường hoang mạc»**

1. Đặc điểm của môi trường hoang mạc

- **Hoạt động 1:** GV yêu cầu HS dựa vào lược đồ hình 19.1 trong SGK để cho biết: Các hoang mạc trên thế giới thường phân bố ở đâu? HS nghiên cứu lược đồ và trả lời khi được GV yêu cầu: Hoang mạc thường phân bố ở 2 bên đường chí tuyến và ở giữa đại lục Á - Âu. GV nhận xét, chuẩn kiến thức đồng thời vẽ sơ đồ. Sau đó GV nêu câu hỏi gợi mở: Vị trí này nó chi phối mạnh mẽ yếu tố nào của hoang mạc? HS trả lời: chi phối mạnh mẽ nhất là khí hậu

- **Hoạt động 2:** GV yêu cầu HS dựa vào biểu đồ 19.2 và bài viết trong SGK cho biết đặc điểm nổi bật khí hậu hoang mạc là gì? HS nghiên cứu biểu đồ, SGK và trả lời: Khí hậu hoang mạc thường rất nóng ($>40^{\circ}\text{C}$), hoặc rất lạnh (-20°C); rất khô khan vì lượng mưa rất ít ỏi và nhiều năm không có mưa. Chênh lệch nhiệt độ ngày đêm rất lớn. GV nhận xét, bổ sung, chuẩn kiến thức đồng thời tiếp tục sơ đồ. Sau đó, GV lại nêu câu hỏi: Đặc điểm khí hậu này ảnh hưởng mạnh mẽ đến yếu tố nào của tự nhiên? HS suy nghĩ và trả lời: Ảnh hưởng đến cảnh quan sinh vật.

- **Hoạt động 3:** GV yêu cầu HS dựa vào tranh ảnh hình 19.4 và bài viết trong SGK cho biết: đặc điểm cơ bản của cảnh quan hoang mạc là gì? HS quan sát tranh ảnh, nghiên cứu bài viết và trả lời khi được GV yêu cầu (cảnh quan hoang

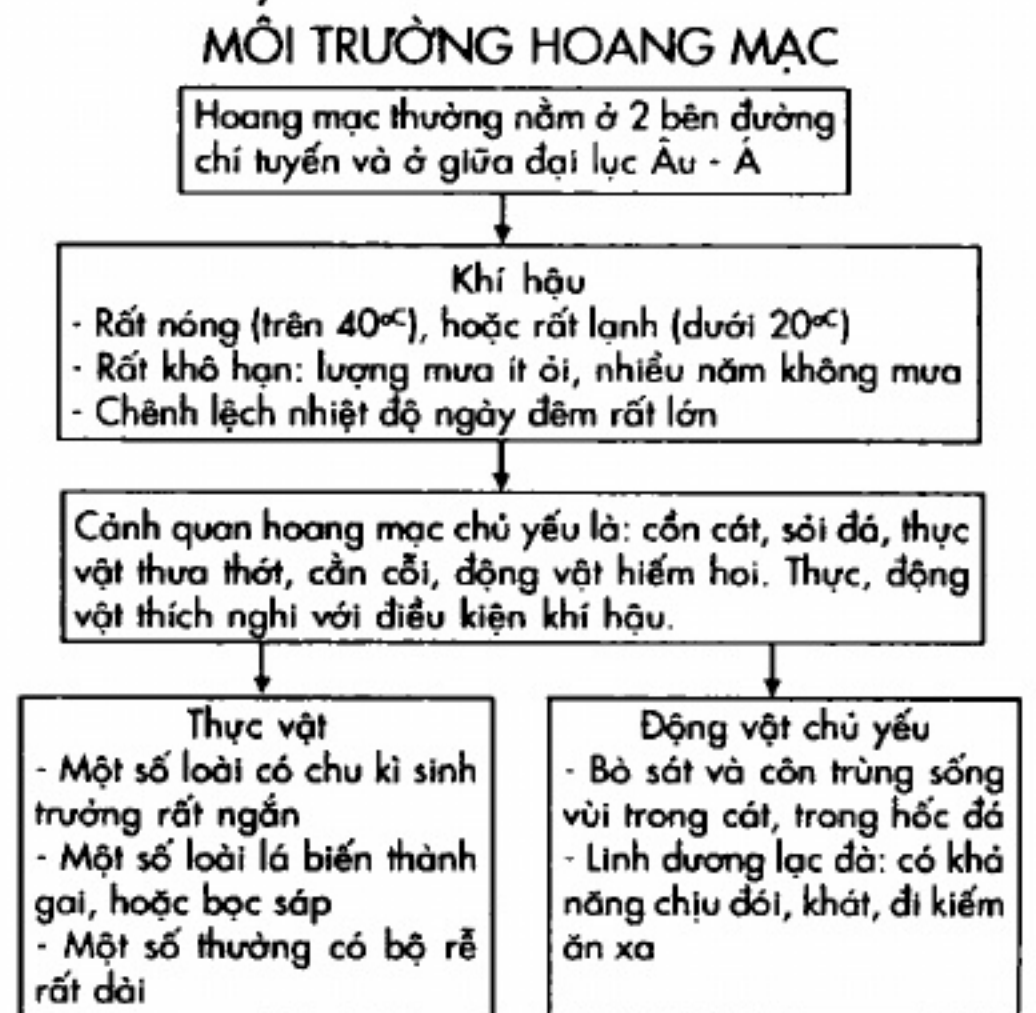
mạc chủ yếu là cồn cát, sỏi đá; thực vật cằn cỗi thưa thớt, động vật hiếm hoi. GV nhận xét, bổ sung, chuẩn kiến thức và đồng thời tiếp tục sơ đồ.

2. Sự thích nghi của thực động vật với môi trường

- **Hoạt động 4:** GV yêu cầu HS quan sát tranh ảnh, nghiên cứu bài viết trong SGK và bằng hiểu biết thực tế, hãy nêu những đặc điểm thích nghi của thực vật, động vật vùng hoang mạc. HS nghiên cứu và trả lời khi GV yêu cầu (thực vật: một số loài chu kì sinh trưởng, phát triển ngắn, một số lá biến thành gai, hoặc bọc sáp, một số thân tích nước, hoặc có bộ rễ dài; động vật: chủ yếu là bò sát, côn trùng sống vùi trong cát hoặc hốc đá, hay linh dương lạc đà có khả năng chịu đói, khát, đi xa...). GV nhận xét, bổ sung, chuẩn kiến thức và tiếp tục sơ đồ

Kết thúc bài học, sơ đồ cũng hoàn thành, biểu hiện nội dung kiến thức cơ bản của toàn bài và các mối quan hệ giữa: vị trí ĐL - khí hậu - cảnh quan của đới hoang mạc.

Dưới đây là sơ đồ hoàn chỉnh của bài:



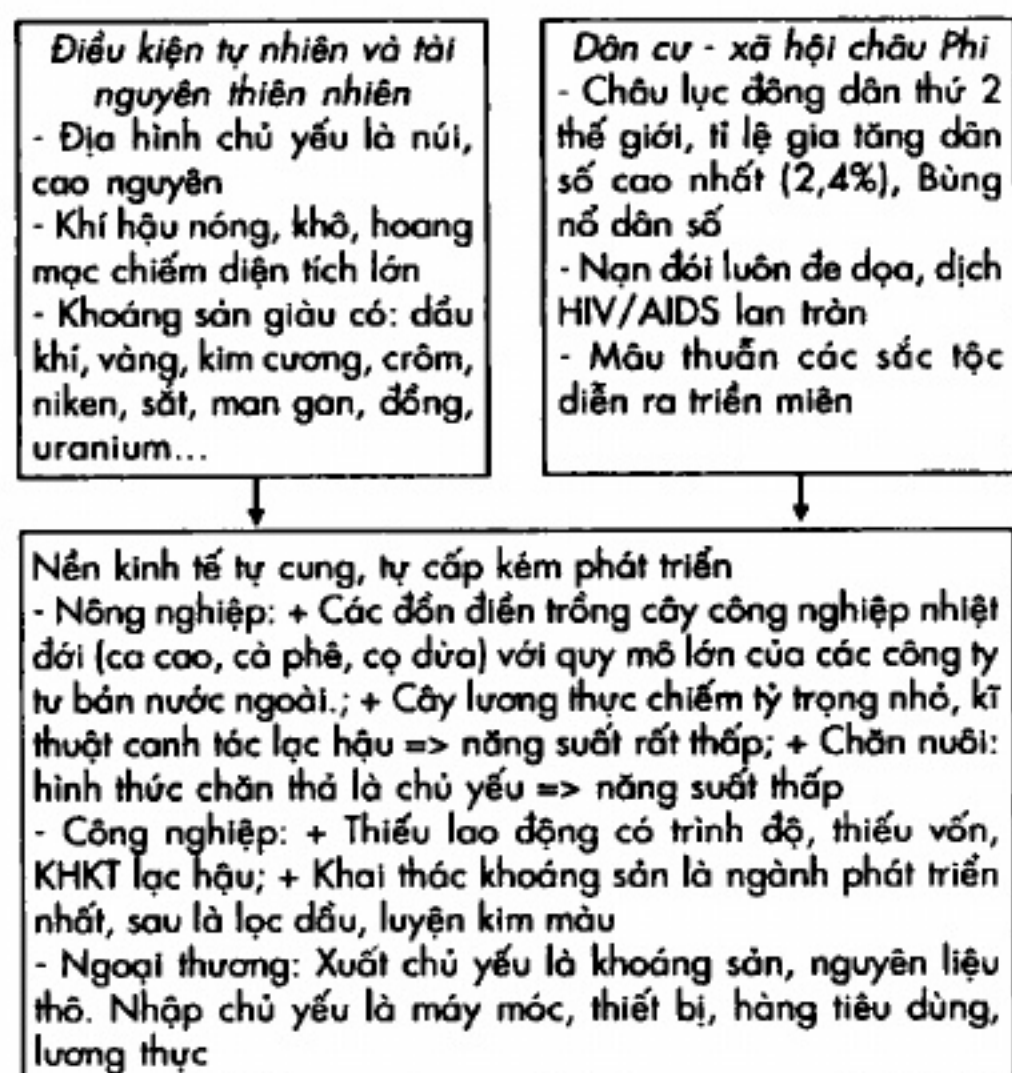
Cách 3: Hướng dẫn HS tự lập sơ đồ sau khi đã hoàn thành bài học. Cách này thường dùng để kiểm tra mức độ nhận thức và tư duy của HS, nên sơ đồ thường có tính khái quát, không đi sâu vào nhiều chi tiết, giúp cho HS hiểu được các mối quan hệ nổi bật của đới, châu lục hoặc lãnh thổ. GV sẽ hướng dẫn HS thành lập sơ đồ sau 1 bài học, sau một đới, sau mỗi châu lục, hoặc ở các bài ôn tập, bài thực hành; hoặc cũng có thể hướng dẫn HS xây dựng sơ đồ ngay tại lớp, cũng có thể cho bài tập về nhà để HS thành lập sơ đồ.

Ví dụ: Sau khi học xong các bài khái quát về tự nhiên, dân cư xã hội và kinh tế châu Phi, GV cho HS bài tập về nhà: yêu cầu các em xây dựng sơ đồ khái quát về mối quan hệ giữa tự nhiên - dân cư, xã hội với sự phát triển kinh tế của châu Phi. GV hướng dẫn HS rút ra được những đặc điểm chính sau: về tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên châu Phi (địa hình, khí hậu, cảnh quan và tài nguyên); về dân cư và xã hội (tình hình tăng dân số, phân bố dân cư, xung đột sắc tộc, bệnh tật... ở châu Phi như thế nào?); về tình hình kinh tế (trình độ; các ngành nông nghiệp, công nghiệp chủ yếu; những ngành này có liên quan gì đến tự nhiên và trình độ?). Sau đó thiết lập sơ đồ về tự nhiên - xã hội - kinh tế. HS về nhà vừa ôn tập lại kiến thức, vừa khái quát hóa kiến thức, xác lập mối quan hệ và thể hiện thành sơ đồ

Sơ đồ này có thể được HS thể hiện nhiều kiểu dạng, GV kiểm tra, nhận xét, chỉnh sửa để khuyến khích tính sáng tạo của HS.

Như vậy, thông qua việc lập sơ đồ, HS đã nắm được những kiến thức cơ bản, hệ thống hóa được kiến thức, làm nổi lên một số mối liên hệ giữa tự nhiên - dân cư, xã hội và kinh tế của châu lục này.

Dưới đây là sơ đồ hoàn thiện mà GV đưa ra sau khi HS tự lập sơ đồ, HS đối chiếu với sơ đồ của mình.



...

Xu thế chung của phương pháp dạy học tích cực hiện nay là biến chủ thể nhận thức thành chủ

thể hành động, đặt người học vào vị trí trung tâm của quá trình dạy học. Sử dụng phương pháp sơ đồ hóa trong dạy học ĐL lớp 7 nhằm giúp HS nắm vững kiến thức cơ bản của bài học, đồng thời phát triển tư duy ĐL cho HS cũng là cách thực hiện đổi mới phương pháp dạy học ĐL. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bảo. **Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học**. NXB Hà Nội, 1995.
2. Trần Bá Hoàn. **Phát huy tính tích cực của học sinh trong học tập**. NXB Giáo dục, H.1995.
3. Nguyễn Long Sơn. "Phương pháp sử dụng sơ đồ - graph trong dạy học Địa lí lớp 10 theo hướng phát huy tính tích cực học tập của học sinh" (Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học sư phạm Huế, 2009).
4. Nguyễn Đức Vũ. **Phương pháp giảng dạy địa lí ở trường phổ thông**. NXB Giáo dục, H.2002.

Về việc phát triển...

(Tiếp theo trang 40)

cao đẳng chuyên nghiệp là nhiệm vụ cấp thiết của ngành giáo dục. Nghiên cứu của chúng tôi có thể giúp ích cho việc đưa ra những điều chỉnh cần thiết về nội dung, chương trình cũng như góp phần đổi mới phương pháp giảng dạy thống kê cho SV cao đẳng chuyên nghiệp, trong đó tập trung theo hướng phát triển năng lực SLTK và nuôi dưỡng cách học tích cực. □

- (1) K. K. Wallman. Enhancing statistical literacy: Enriching our society. Journal of the American Statistical Association, 88, 1-8. 1993.
- (2) J. Garfield & D. Ben-Zvi. Research on statistical literacy, reasoning, and thinking: Issues, challenges, and implications. In J. Garfield & D. Ben Zvi (Eds). The Challenge of Developing Statistical Literacy, Reasoning and Thinking. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- (3) J. Garfield, & I. Gal. Teaching and assessing statistical reasoning. In L. Stiff & F. R. Curcio (Eds). Developing mathematical reasoning in grades K-12. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. 1999.

Tài liệu tham khảo

1. Đoàn Quỳnh (tổng chủ biên) - Nguyễn Huy Doan (chủ biên) - Nguyễn Xuân Liêm - Đặng Hùng Thắng - Trần Văn Vương. **Đại số 10 (nâng cao)**. NXB Giáo dục, H. 2006.
2. Cobb, G.W. Report of the joint ASA/MAA committee on undergraduate statistics. In American Statistical Association 1992 Proceedings of the Section on Statistical Education. Alexandria, VA: ASA, 1992.

THIẾT KẾ, SỬ DỤNG BẢN ĐỒ TƯ DUY TRONG DẠY HỌC KIẾN THỨC MỚI Ở MÔN TOÁN

○ TS. TRẦN ĐÌNH CHÂU* - TS. ĐẶNG THỊ THU THỦY**

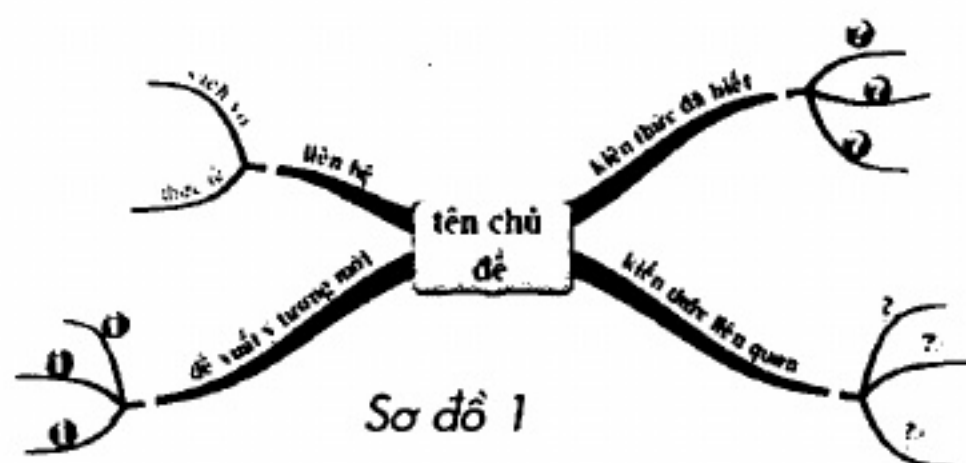
1. *Bản đồ tư duy (BĐTD)*,... là hình thức ghi chép nhằm tìm tòi, đào sâu, mở rộng một ý tưởng, tóm tắt những ý chính của một nội dung, hệ thống hóa một chủ đề, một hệ thống bài tập hay một mạch kiến thức, hệ thống hóa các cách giải của một dạng bài tập... bằng cách kết hợp việc sử dụng đồng thời hình ảnh, đường nét, màu sắc, chữ viết với sự tư duy tích cực. Đặc biệt, đây là một sơ đồ «mở», không yêu cầu tỉ lệ, chi tiết khắt khe như bản đồ địa lí, có thể vẽ thêm hoặc bớt các nhánh. Mỗi người vẽ một kiểu khác nhau, dùng màu sắc, hình ảnh, các cụm từ diễn đạt khác nhau; cùng một chủ đề nhưng có thể «thể hiện» dưới dạng BĐTD theo một cách riêng nên phát huy được tối đa năng lực sáng tạo của cá nhân.

Cơ chế hoạt động của BĐTD chú trọng tới hình ảnh, màu sắc, với các mạng lưới *liên tưởng* (các nhánh). BĐTD là công cụ đồ họa nối các *hình ảnh có liên hệ với nhau* nên có thể vận dụng vào hỗ trợ dạy học kiến thức mới, củng cố kiến thức sau mỗi tiết học, ôn tập hệ thống hóa kiến thức sau mỗi chương, mỗi học kì... và giúp cán bộ quản lí giáo dục lập kế hoạch công tác.

Bài viết này đi sâu vào việc thiết kế và sử dụng BĐTD trong dạy học kiến thức mới góp phần đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) môn Toán.

1) *Điều kiện áp dụng*: các tiết dạy kiến thức mới có liên quan tới một số kiến thức HS đã học trước đó (hoặc đã biết qua thực tế cuộc sống; có mạch kiến thức tương tự với một số bài hay nội dung kiến thức đã học).

2) *Cách làm*: GV đưa ra tên chủ đề cần nghiên cứu cho HS thiết lập BĐTD với «từ khóa» nào đó. HS dùng bút chì, bút màu vẽ viết tiếp vào các nhánh. Đây là kiến thức đã biết, liên quan với chủ đề mà HS làm quen qua sách vở, sách giáo khoa hoặc trong thực tế. Các em sẽ dùng màu sắc, nét vẽ theo sở thích và diễn đạt ý theo cách hiểu của mình (có thể sử dụng cho hoạt động nhóm hoặc nghiên cứu độc lập trước khi đưa ra thảo luận nhóm) (xem sơ đồ 1).



3) *Phương tiện thiết kế*: giấy, bìa, bảng phụ, phấn màu, bút chì màu, tẩy,... phần mềm Mindmap (cho phép vận dụng với bất kì điều kiện cơ sở vật chất nào của các nhà trường hiện nay).

2. Dưới đây chúng tôi xin nêu một vài ví dụ cụ thể:

Ví dụ 1: Lập BĐTD dạy học bài «Hình vuông» (Toán 8, tập I). Đặc điểm của bài này là HS đã có biểu tượng về hình vuông và biết một số tính chất về cạnh, góc của hình vuông từ các lớp ở tiểu học. Vì vậy, GV nên cho HS lập BĐTD với tên chủ đề chính là «*hình vẽ một hình vuông*» hoặc «*hình vuông*» để HS thiết lập BĐTD về «*hình vuông*», từ đó dẫn đến kiến thức mới.

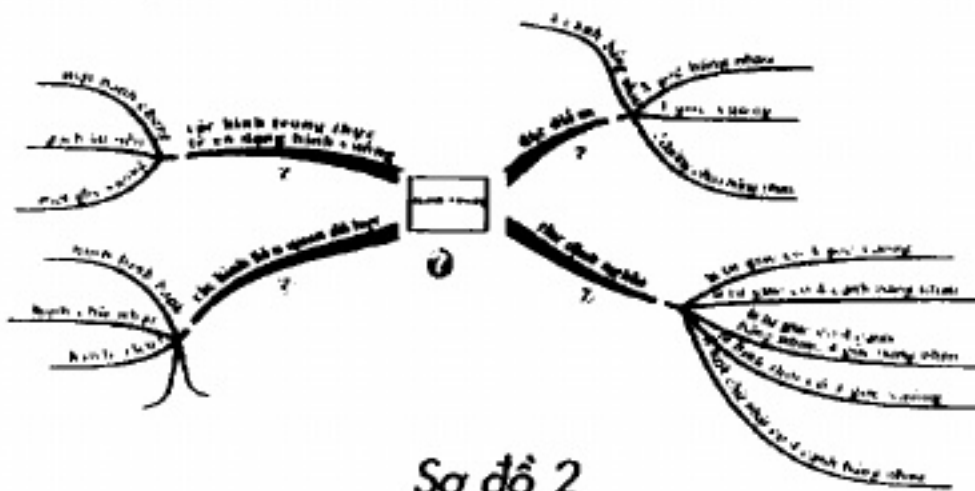
Câu hỏi được đặt ra để gợi ý cho HS suy nghĩ lập BĐTD về hình vuông là: 1) Tìm các ví dụ trong thực tế có dạng hình vuông? 2) Hình vuông có những đặc điểm gì? Mô tả các đặc điểm đó; 3) Thử định nghĩa hình vuông theo cách hiểu của em? Có thể định nghĩa hình vuông qua hình bình hành hay hình chữ nhật hay hình thoi không? 4) Hình vuông liên quan đến những hình nào đã học? 5) Nêu tính chất của hình vuông? Những câu hỏi này chính là gợi ý để HS ghi các nhánh con «cấp 1» và câu trả lời của HS chính là nội dung sẽ được ghi thành các ý trên nhánh con «cấp 2». BĐTD mà HS lập ở phần đầu tiết học có thể chưa chính xác về nội dung, GV nên cho HS tự thảo luận, vẽ, viết ra, sau đó để HS cả lớp

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

** Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

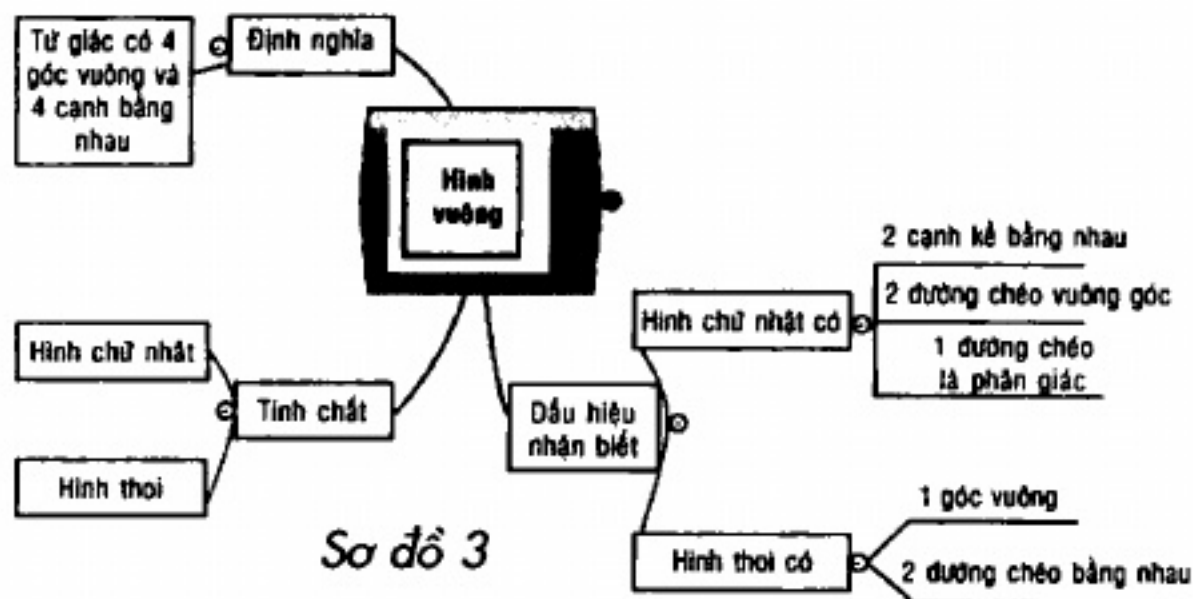
phát hiện, sửa chữa những chỗ viết sai, giúp các em nhớ lâu và tránh được những sai lầm đó.

Chẳng hạn, BĐTD do HS thiết lập sau đây có định nghĩa sai về hình vuông (là tứ giác có 4 góc vuông hoặc tứ giác có 4 cạnh bằng nhau) (xem sơ đồ 2).



Sơ đồ 2

Tiếp theo, GV cho một số HS trình bày «sản phẩm» của mình trước cả lớp, các HS khác nhận xét, bổ sung. GV đề nghị các em sửa chữa sai sót, chỉnh lí, bổ sung vào BĐTD. Sau đó HS vẽ lại hoàn chỉnh BĐTD gồm ba nhánh cấp 1: định nghĩa, tính chất, dấu hiệu nhận biết hình vuông. Đây chính là trọng tâm của bài mới (xem sơ đồ 3).

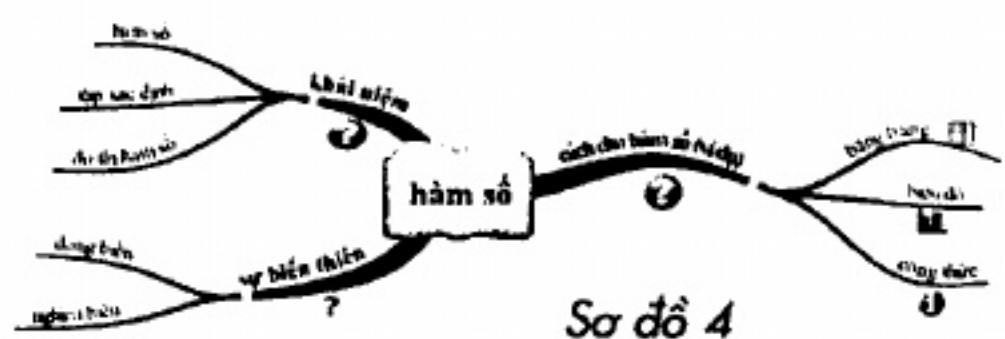


Sơ đồ 3

Trong phần củng cố kiến thức bài học, GV có thể cho một số HS sử dụng BĐTD để thuyết trình lại toàn bộ kiến thức về hình vuông.

Ví dụ 2: Thiết kế BĐTD dạy học bài «Hàm số» (Đại số 10)

Tiết học này gồm 3 phần: 1) Ôn tập về hàm số; 2) Sự biến thiên của hàm số; 3) Tính chẵn lẻ của hàm số. Do HS đã được học phần 1, 2 ở các lớp dưới, nên vào đầu tiết học, GV có thể cho các em lập BĐTD với từ khóa «Hàm số» và tự ghi lại những hiểu biết của mình về hàm số (xem sơ đồ 4).



Sơ đồ 4

HS có thể vẽ thêm nhánh để ghi lại những hiểu biết của mình về hàm số, rồi thảo luận, bổ sung cùng với sự dẫn dắt của GV đi đến nội dung kiến thức của bài. Cuối tiết học, các em đã lập được BĐTD sau (xem sơ đồ 5).

Làm được như vậy tức là HS đã hiểu sâu kiến thức và biết chuyển kiến thức từ SGK theo cách trình bày thông thường thành cách hiểu, cách ghi nhớ riêng của mình.

Sử dụng BĐTD sẽ dễ dàng hơn trong việc phát triển ý tưởng, vạch con đường tìm kiếm kiến thức mới. Nhờ sự liên kết các nét vẽ cùng với màu sắc thích hợp và cách diễn đạt riêng của mỗi người, BĐTD giúp bộ não liên tưởng, liên kết các kiến thức đã học trong sách vở, đã biết trong cuộc sống... để phát triển ý tưởng. Sau khi tự thiết lập

BĐTD và thảo luận nhóm dưới sự gợi ý, dẫn dắt của GV, HS sẽ tiếp nhận kiến thức mới một cách nhẹ nhàng, tự nhiên.

Có thể tóm lược các ưu thế đó bằng BĐTD như sau (xem sơ đồ 6).



Sơ đồ 6

Qua nghiên cứu lí luận và thực nghiệm dạy học môn Toán ở một số trường cho thấy, sử dụng BĐTD trong dạy học kiến thức mới giúp HS học tập chủ động, tích cực, tham gia xây dựng bài hào hứng. Có thể nói, đây là một trong các biện pháp hiệu quả và có tính khả thi cao nhằm góp phần đổi mới PPDH môn Toán và các môn học khác, đặc biệt ở bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Đình Châu - Đặng Thị Thu Thủy. "Sử dụng bản đồ tư duy góp phần tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh". Tạp chí *Khoa học giáo dục* (số chuyên đề về thiết bị dạy học), năm 2009.
2. Stella Cottrell. *The study skills handbook* (2nd edition). Palgrave Macmillan, 2003.
3. Tony Buzan. *Bản đồ tư duy trong công việc*. NXB Lao động - Xã hội, H 2007.

VỀ VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC SUY LUẬN THỐNG KÊ CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG CHUYÊN NGHIỆP

○ ThS. HOÀNG NAM HẢI*

1. Hiểu biết thống kê, suy luận thống kê (SLTK)

1) *Hiểu biết thống kê*. Theo ngôn ngữ phổ thông, «hiểu biết» thường được kết hợp với các thuật ngữ chỉ những lĩnh vực kiến thức cụ thể (như «hiểu biết máy tính»). Trong những trường hợp như vậy, việc sử dụng thuật ngữ «hiểu biết» có thể gợi lên hình ảnh về một tập tối thiểu các kỹ năng cơ bản được mong đợi cho tất cả công dân, trái ngược với một tập nâng cao các kỹ năng và kiến thức chỉ một số người mới có thể đạt được. Theo cách này, một số người cho rằng thuật ngữ «hiểu biết thống kê» chỉ một kiến thức tối thiểu về các khái niệm và quy trình thống kê. Chúng ta cần phải mở rộng khái niệm cho thuật ngữ «hiểu biết», Wallman (1) cho rằng «hiểu biết thống kê» là khả năng hiểu và đánh giá một cách có phê phán các kết quả thống kê áp dụng vào cuộc sống đời thường, đi đôi với khả năng đánh giá cao những đóng góp của tư duy thống kê đưa đến các quyết định có tính chuyên nghiệp, cá nhân hay công chúng. Dani Ben-Zvi và Joan Garfield (2) cho rằng «hiểu biết thống kê» là bao gồm các kỹ năng cơ bản có thể được sử dụng trong việc hiểu các thông tin hay các kết quả nghiên cứu có tính thống kê. Những kỹ năng này bao gồm khả năng sắp xếp dữ liệu, thiết lập và thể hiện các bảng và làm việc với những dạng biểu diễn dữ liệu khác nhau. Hiểu biết thống kê bao gồm việc hiểu các khái niệm, thuật ngữ và ký hiệu đồng thời hiểu về xác suất như là một thước đo của sự không chắc chắn.

2) *Suy luận thống kê*. SLTK có thể hiểu là cách con người suy luận (SL) với các ý tưởng thống kê và làm cho các thông tin thống kê trở nên có ý nghĩa. Điều đó liên quan đến việc đưa ra các lý giải dựa trên các tập dữ liệu, các biểu diễn dữ liệu, hay các tóm tắt dữ liệu thống kê. SLTK liên quan đến việc gắn kết một khái niệm này với khái niệm khác. SL có ý nghĩa là hiểu và có thể giải thích các quá trình thống kê, có thể lý giải đầy đủ các kết quả thống kê. Trên thế giới có rất

nhều nhà giáo dục quan tâm đến lĩnh vực này. Trong đó, phải kể đến Garfield và Gal (3) đã mô tả SLTK như là một mục đích bao quát trong giáo dục thống kê với nhiều loại suy luận cụ thể, SV cần phải được quan tâm phát triển SLTK khi các em học thống kê. Một số loại SLTK đó là: - *SL với dữ liệu*: Nhận ra hay phân loại các dữ liệu như là định lượng hay định tính, rời rạc hay liên tục, biết ý nghĩa của những con số thống kê; - *SL với các biểu diễn của dữ liệu*: Biết phân biệt dữ liệu nào thì cần loại đồ thị nào để biểu diễn. Hiểu cách thức ở đó một hình vẽ có nghĩa để thể hiện một mẫu, hiểu cách đọc và giải thích một đồ thị, biết làm cách nào để mô phỏng một đồ thị tốt hơn để thể hiện một bộ các dữ liệu và có khả năng thấy được các yếu tố ngẫu nhiên trong một phân bố để nhận ra các đặc trưng chung như là hình dáng, tâm và mở rộng; - *SL với các số đo thống kê*: Hiểu các số đo về tâm, mở rộng và vị trí có ý nghĩa như thế nào đối với một tập dữ liệu; biết cái gì là tốt nhất để sử dụng dưới những điều kiện khác nhau và chúng thể hiện hay không thể hiện một tập các dữ liệu như thế nào; hiểu được việc sử dụng các tóm tắt về các dự đoán sẽ chính xác hơn đối với những mẫu lớn hơn là những mẫu nhỏ; biết rằng một tổng kết tốt các dữ liệu bao gồm một số đo của tâm cũng như là một số đo mở rộng; - *SL với các sự kiện không chắc chắn*: Hiểu và sử dụng các ý tưởng của sự ngẫu nhiên, để đưa ra các đánh giá về các sự kiện không chắc chắn, biết rằng tất cả các khả năng xảy ra là không đồng đều như nhau; biết làm thế nào để xác định tính giống nhau của các sự kiện khác nhau bằng cách dùng một phương pháp phù hợp; - *SL với các mẫu*: Biết các mẫu liên quan đến các nhóm đối tượng như thế nào và những gì có thể ảnh hưởng đến một mẫu. Chọn mẫu tốt sẽ thể hiện chính xác hơn một nhóm đối tượng, có những cách chọn mẫu mà có thể không đại diện cho nhóm đối tượng và

* Trưởng Cao đẳng Giao thông vận tải II Đà Nẵng

chú ý khi đưa ra những kết luận dựa trên những mẫu nhỏ; - *SL với sự kết hợp*: Biết đánh giá và lí giải một mối quan hệ giữa hai biến số như thế nào, biết xác định và giải thích khi xem xét mối quan hệ song phương, biết rằng một quan hệ tương hỗ giữa hai biến số không có nghĩa là biến này tác động lên biến kia.

Để phát triển những năng lực SLTK như đã nêu ở trên, nhiều nhà giáo dục đã tìm cách phát triển tư duy thống kê thay vì dạy các kiến thức riêng lẻ. Mục đích của giáo dục hiện đại là quan tâm nhiều đến việc sử dụng càng nhiều dữ liệu và khái niệm, giảm bớt lí thuyết, kĩ thuật và nuôi dưỡng cách học tích cực với mục đích dành cho SLTK.

2. Những khó khăn của việc phát triển năng lực SLTK cho SV ở một số trường cao đẳng chuyên nghiệp

Với tầm quan trọng và nhu cầu học tập thống kê ngày càng gia tăng, tuy nhiên việc giảng dạy nhằm phát triển năng lực SLTK tại một số trường cao đẳng chuyên nghiệp đang đối mặt với những khó khăn trong việc giúp SV học tập môn học này là: *Thứ nhất*, nhiều ý tưởng và công thức thống kê khó, phức tạp. Số liệu thống kê lộn xộn, có nhiều lí giải khác nhau dựa trên những giả thuyết khác nhau... Tất cả dẫn đến những khó khăn để gây hứng thú, lôi kéo SV tham gia hào hứng vào môn học; *Thứ hai*, đa số các GV chỉ dừng lại ở mức độ cung cấp, rèn luyện cho SV các kĩ năng, quy trình, kĩ thuật tính toán của môn học, những điều đó chưa giúp ích được nhiều cho SV trong việc phát triển năng lực SLTK; *Thứ ba*, nền tảng toán cơ bản của một số SV còn yếu, kĩ năng biến đổi chưa cao nên gây không ít trở ngại cho việc học tập thống kê; *Thứ tư*, bối cảnh của nhiều bài toán thống kê có thể làm cho SV hiểu sai, các em dựa trên những kinh nghiệm, trực giác sai lầm chủ quan của bản thân để đưa ra lời giải cho bài toán; *Thứ năm*, SV đánh đồng thống kê với toán học và chờ đợi trọng tâm sẽ là các số và áp dụng công thức để tính toán; *Thứ sáu*, cơ sở vật chất phục vụ đổi mới phương pháp giảng dạy môn học còn nhiều bất cập, dẫn đến nhiều hạn chế trong việc phát triển năng lực SLTK cho SV.

3. Phát triển SLTK cho SV bậc cao đẳng chuyên nghiệp

1) Một số đề xuất về việc phát triển năng lực SLTK cho SV cao đẳng chuyên nghiệp

Từ thực trạng của việc giảng dạy thống kê hiện nay, từ những nỗ lực để thay đổi phương pháp giảng dạy thống kê, chúng tôi xin đề xuất

một số ý kiến góp phần phát triển SLTK trong quá trình dạy và học thống kê cho SV cao đẳng chuyên nghiệp như sau: - Nên kết hợp giữa số liệu và khái niệm khi dạy học thống kê; - Tập trung vào việc phát triển năng lực hiểu biết, SL và tư duy thống kê cho SV; - Khi xử lí các tính toán và biểu diễn đồ thị nên dựa vào khoa học công nghệ; - Nuôi dưỡng việc học tập tích cực, thông qua những phương pháp dạy học tích cực khác nhau; - Khuyến khích những thái độ khác nhau, bao gồm việc đánh giá cao tiềm năng của các quá trình thống kê, may rủi, ngẫu nhiên, khảo sát nghiêm ngặt và một thiên hướng để trở thành một người đánh giá có tính phê phán đối với các tuyên bố có tính thống kê; - Sử dụng các phương pháp đánh giá thay thế khác nhau để hiểu và ghi lại được việc học của SV.

2) Thực hành SLTK cho SV

Ví dụ: Theo Tổng cục Thống kê ta có bảng thu nhập bình quân 1 người/1 tháng:

	Năm 1996 (1000 đồng)	Năm 1999 (1000 đồng)	Tốc độ tăng bình quân thời kì 1996-1999 (%)
Cả nước	226,7	295,0	8,78
1. Chia theo khu vực			
- Thành thị	509,4	832,5	16,37
- Nông thôn	187,9	225,0	6,01
2. Chia theo vùng			
- Tây Bắc và Đông Bắc	173,8	210,0	6,31
- Đồng bằng sông Hồng	223,3	280,3	7,60
- Bắc Trung Bộ	174,1	212,4	6,63
- Duyên hải Nam Trung Bộ	194,7	252,8	8,70
- Tây Nguyên	265,6	344,7	8,69
- Đông Nam Bộ	378,1	527,8	11,12
- Đồng bằng sông Cửu Long	242,3	342,1	11,50

Từ bảng số liệu thống kê trên, ta có thể rèn luyện năng lực SLTK cho SV qua hệ thống câu hỏi sau: *Câu hỏi 1*: Thu nhập bình quân năm nào cao hơn và cao hơn bao nhiêu? *Câu hỏi 2*: So sánh thu nhập bình quân ở thành thị và nông thôn? *Câu hỏi 3*: Vùng nào có thu nhập bình quân tăng mạnh nhất?

Thông thường khi gặp bài toán thống kê, SV cứ nghĩ rằng sẽ vận dụng công thức này hay công thức kia để tính toán mà không chú ý đến những thông tin thống kê có thể thu được từ số liệu thống kê đã cho. Khả năng SLTK của các em nói chung rất hạn chế, những câu hỏi đưa ra trên đây, nhằm mục đích rèn luyện cho SV năng lực SL này.

Thế kỉ XXI có thể nói là «thế kỉ số», số liệu thống kê tràn ngập trên mọi lĩnh vực của cuộc sống; vì vậy, phát triển năng lực SLTK cho SV

(Xem tiếp trang 36)

SỬ DỤNG PHẦN MỀM BẢN ĐỒ TƯ DUY TRONG DẠY HỌC HÌNH HỌC KHÔNG GIAN NHẪM RÈN LUYỆN KỸ NĂNG TƯ DUY CHO HỌC SINH DỰ BỊ ĐẠI HỌC DÂN TỘC

○ TS. TRẦN TRUNG*

Bản đồ tư duy (BĐTD - Mind Map) là một công cụ hỗ trợ đắc lực cho việc tổ chức tư duy cho học sinh (HS) trong quá trình dạy học. Giáo viên (GV) sử dụng BĐTD sẽ đạt được những hiệu quả nhất định trong việc phát huy tính tích cực, chủ động, tiềm năng trí tuệ, năng lực tư duy sáng tạo của HS, đặc biệt là rèn luyện các kỹ năng tự học (KNTH).

1. KNTH của HS dự bị đại học dân tộc (DBĐHDT)

Muốn tự học có hiệu quả thì HS cần phải có năng lực tự học, đặc biệt cần rèn luyện các KNTH: kỹ năng (KN) nhận thức tự học, KN giao tiếp và quan hệ tự học, KN quản lý tự học. Trong đó, các biểu hiện cụ thể của KNTH trong học toán của HS DBĐHDT bao gồm: Các KNTH có thể quan sát được (như: nghe giảng; ghi chép; tự vấn; đọc SGK, tài liệu tham khảo và khai thác thông tin trên mạng internet; giao tiếp với GV và HS khác trong quá trình tự học, KN vận dụng kiến thức toán tích lũy được vào học tập và thực tiễn) và các KNTH thuộc các hoạt động không quan sát được (gồm các KN liên quan đến động cơ và mục đích tự học, các KN liên quan đến trí tuệ, các KN liên quan đến năng lực toán học, các KN tổ chức hoạt động tự học trong học toán, KN kiểm tra, đánh giá,...).

Hầu hết HS DBĐHDT đều có học lực yếu, hạn chế về KN tiến hành hoạt động. Xét về mặt tự học, các em đã có khả năng tự học nhất định nhưng chưa cao và chưa đạt yêu cầu, sự chú ý và ghi nhớ trong học tập còn kém, do đó GV cần quan tâm đến việc cung cấp và rèn luyện các yếu tố nhằm hình thành và phát triển KNTH cho các em để góp phần nâng cao chất lượng học tập môn Toán, giúp các em được trang bị cả về kiến thức lẫn phương pháp tự học.

2. Mind Map - phần mềm BĐTD

Mind Map là phần mềm hỗ trợ minh họa BĐTD trên máy vi tính, là phần mềm ghi chép sử dụng

từ khóa, chữ số, màu sắc và hình ảnh để mở rộng và khắc sâu các ý tưởng. Ở giữa bản đồ là một ý tưởng hay hình ảnh trung tâm, nó sẽ được phát triển bằng các nhánh tượng trưng cho những ý chính và đều được nối với ý trung tâm. Các nhánh chính lại được phân thành những nhánh nhỏ nhằm nghiên cứu chủ đề ở mức độ sâu hơn. Những nhánh nhỏ này lại tiếp tục được phân thành nhiều nhánh nhỏ hơn, nhằm nghiên cứu vấn đề ở mức độ sâu hơn nữa. Nhờ sự kết nối giữa các nhánh, các ý tưởng cũng có sự liên kết dựa trên mối liên hệ của bản thân chúng, điều này khiến Mind Map có thể bao quát được các ý tưởng trên một phạm vi sâu rộng mà một bản liệt kê ý tưởng thông thường không thể làm được.

Mind Map được vẽ, viết và đọc theo hướng bắt đầu từ trung tâm di chuyển ra phía ngoài và sau đó là theo chiều kim đồng hồ. Có hai cách để tạo ra Mind Map: vẽ bằng tay hoặc vẽ bằng máy vi tính. Nếu vẽ bằng tay thì một BĐTD có thể được thực hiện dễ dàng trên một tờ giấy với các loại bút màu khác nhau, song khó lưu trữ, thay đổi, chỉnh sửa. Vẽ trên máy vi tính sẽ khắc phục được nhược điểm này, đây cũng là một bước tiến của việc ứng dụng công nghệ thông tin nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

Trong dạy học Toán, GV và HS có thể sử dụng một trong số các phần mềm sau để tạo Mind Map trong dạy học Toán: Buzan's iMindMap, Mindjet MindManager Professional, Inspiration, Visual Mind, FreeMind, Diagram Studio...; đồng thời, có thể khai thác và sử dụng thông tin, hình thành từ mạng internet tạo Mind Map thêm sinh động, ấn tượng. Việc sử dụng các phần mềm Mind Map tương đối đơn giản, chủ yếu yêu cầu về mặt kiến thức nhiều hơn là kỹ thuật.

* Trường Dự bị đại học dân tộc Sầm Sơn

Trong dạy học Toán cho HS DBĐHDT, Mind Map giúp GV và HS trong việc trình bày các ý tưởng một cách rõ ràng, suy nghĩ sáng tạo, học tập thông qua sơ đồ, tóm tắt thông tin của một bài học hay một cuốn sách, bài báo, hệ thống lại kiến thức, các chủ đề, các công thức, các lý thuyết, các dấu hiệu,... đã học để củng cố kiến thức; tăng cường khả năng ghi nhớ, khả năng tổng thuật tài liệu, khả năng vận dụng kiến thức đã học để giải quyết nhiệm vụ, đưa ra ý tưởng mới... Chủ đề *Hình học không gian* (HHKG) là nội dung kiến thức có nhiều điểm phù hợp để sử dụng BĐTD, chẳng hạn đối với các bài toán mang tính thuật giải, các dạng toán chia nhiều trường hợp, các bài học có nhiều nội dung liên kết với nhau thành hệ thống. GV có thể dùng Mind Map để sơ đồ hoá, hệ thống hoá các kiến thức để góp phần giúp HS rèn luyện các KNTH trong quá trình thiết lập và sử dụng Mind Map. Do đó, sử dụng Mind Map là một trong các lựa chọn ứng dụng CNTT vào dạy học HHKG góp phần rèn luyện KNTH cho HS DBĐHDT.

3. Sử dụng phần mềm BĐTD trong dạy học HHKG góp phần rèn luyện KNTH cho HS DBĐHDT

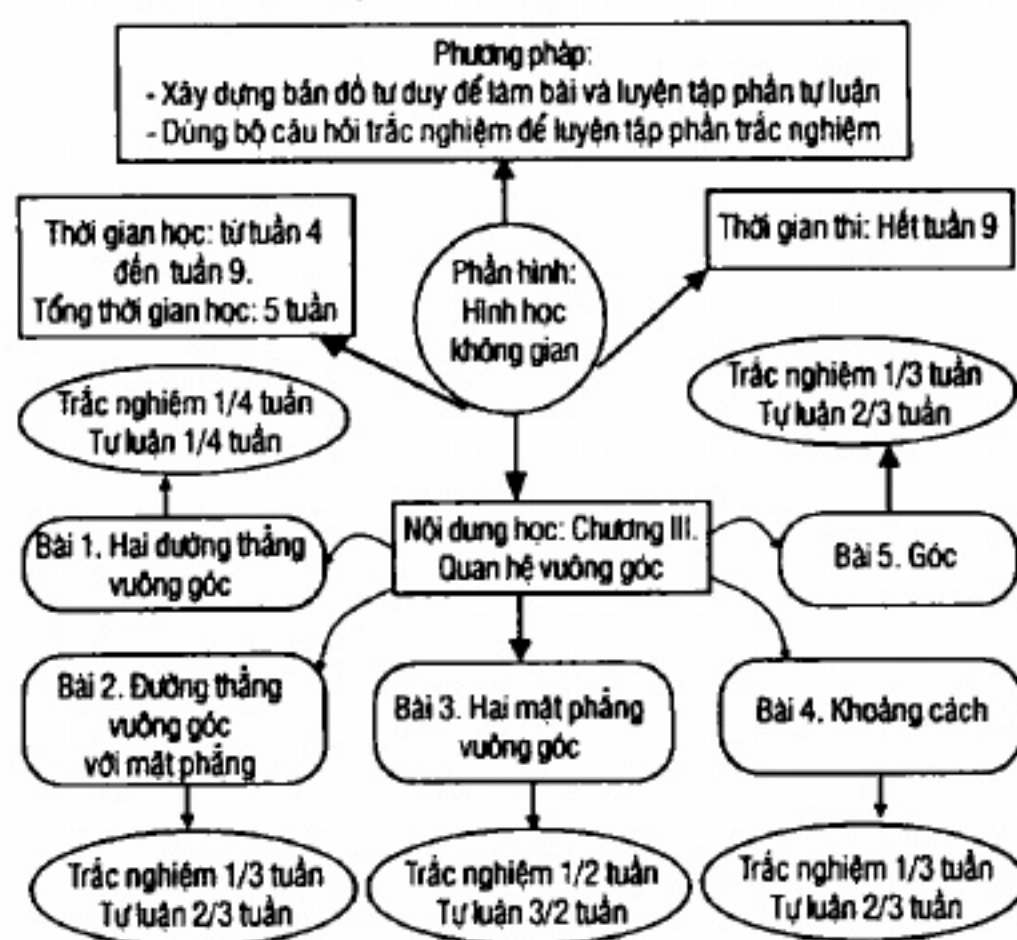
Trong dạy học HHKG, GV có thể sử dụng phần mềm BĐTD hỗ trợ quá trình dạy học và rèn luyện các KNTH cho HS ở tất cả các loại bài lên lớp. Trong đó, GV cần quan tâm đến tác dụng tích cực của Mind Map trong các hoạt động dạy học như: - Xây dựng tình huống có vấn đề; giao nhiệm vụ cho HS, giúp HS giải quyết nhiệm vụ được giao; - Xây dựng, lĩnh hội kiến thức, kỹ năng, phương pháp hoạt động; - Luyện tập, củng cố kiến thức; - Khái quát hóa, hệ thống hóa kiến thức; - Kiểm tra và tự kiểm tra kiến thức; - Giao và hướng dẫn bài làm về nhà. Có một số hình thức khai thác phần mềm BĐTD trong dạy học HHKG nhằm rèn luyện KNTH cho HS DBĐHDT như sau:

- *Hướng dẫn HS sử dụng BĐTD để lập kế hoạch học tập (KHHT):* Để giúp HS xây dựng được KHHT, GV cần cung cấp cho HS các văn bản pháp quy cơ bản về đào tạo, kế hoạch đào tạo của nhà trường, giáo trình các môn học cho DBĐHDT, kế hoạch kiểm tra định kỳ, thi học kỳ, các phương tiện thiết bị học tập,... Từ đó, GV có thể hướng dẫn HS sử dụng Mind Map lập KHHT cho một năm học, một học kỳ, một tháng, thậm chí một tuần hay có thể lên kế hoạch tự học một môn học hay một phần kiến thức nào đó. Chẳng hạn, dựa vào kế hoạch và lịch trình giảng dạy năm học,

GV hướng dẫn HS xây dựng kế hoạch học tập môn Toán cho cả năm rồi đi đến kế hoạch học tập cụ thể phần HHKG, mỗi chương trong phần đó học vào thời điểm nào? gồm những nội dung kiến thức cụ thể gì? phương pháp học tập? Cách thức thực hiện? có thể nhờ ai giúp nếu thấy cần thiết?...

Sử dụng Mind Map lập KHHT giúp HS có cái nhìn tổng quát về chương trình học cũng như đi sâu vào các nội dung cụ thể của chương trình. Từ kế hoạch các kì thi và nội dung kiến thức cần học tương ứng HS lập kế hoạch tự học để thực hiện chuẩn bị kiến thức tham gia kì thi đạt kết quả cao và quan trọng nhất là lập và thực hiện kế hoạch tự học một cách khoa học để nâng cao hiệu quả của quá trình tự học nói riêng và quá trình dạy và học nói chung. Ví dụ: Khi kiểm tra định kì lần 2, theo lịch trình giảng dạy thì phạm vi kiến thức thi sẽ là phần HHKG (chương III. Quan hệ vuông góc), khi đó HS sẽ dùng Mind Map lập kế hoạch học tập như sau (xem hình 1):

Kế hoạch học tập chương «Quan hệ vuông góc»



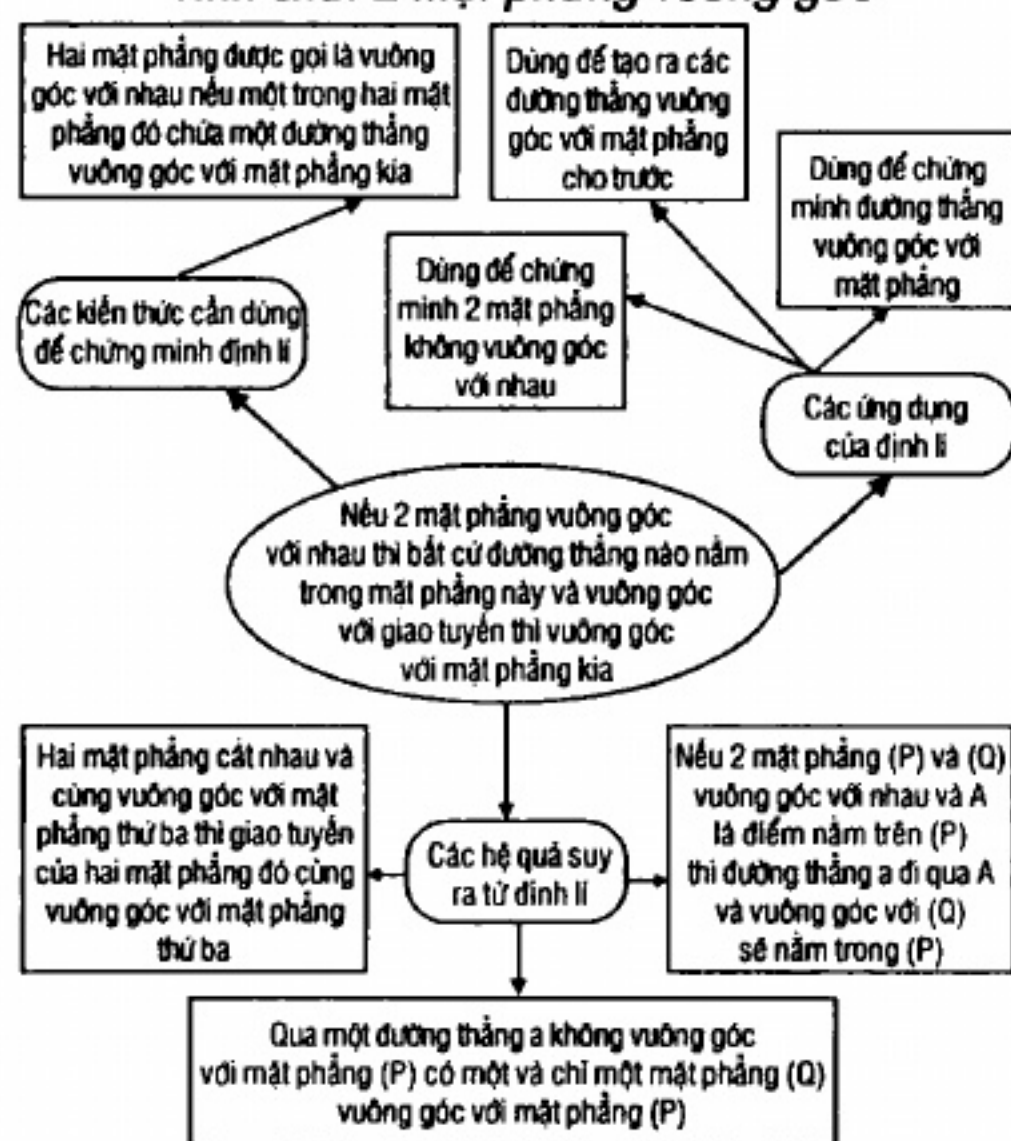
Hình 1

Lập kế hoạch tự học là một trong những nguyên tắc cơ bản nhất để quản lý thời gian hiệu quả và thực hiện việc tự học có chất lượng. Khi dùng phần mềm Mind Mapping để tạo ra Mind Map về một kế hoạch cụ thể nào đó nếu được tổ chức, sắp xếp khoa học thì không những sẽ giúp HS có cái nhìn tổng quan về những việc đã, đang và sẽ làm mà còn rất thuận tiện khi muốn bổ sung một công việc mới và không cần phải xóa bỏ cả sơ đồ. Do đó, tạo điều kiện cho mỗi HS tranh thủ được ý kiến của GV, bạn bè để hoàn thiện kế hoạch.

- Sử dụng phần mềm Mind Map để hướng dẫn HS cách học tập, nghiên cứu ở trên lớp: Sử dụng phần mềm Mind Mapping để tạo ra các BĐTD, ta có thể thực hiện được yêu cầu đó. Trong quá trình dạy học GV cần hướng dẫn HS cách thiết lập các Mind Map để từ đó HS hình thành các KN đọc tài liệu, tra cứu, thu thập, phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin, các KN nghe giảng, ghi chép,... đồng thời HS nắm vững các phương pháp đã được định hướng trong bài giảng mà cụ thể là trong các Mind Map thu được sau bài giảng để sử dụng giải quyết các nhiệm vụ được giao. Cũng cần khuyến khích HS dùng Mind Map để ghi lại các ý tưởng mới đọc được khi tập trung cao độ trong quá trình học tập để tránh tình trạng sau khi học thì quên mất ý tưởng của mình.

Ví dụ: Khi dạy học định lí: «Nếu hai mặt phẳng vuông góc với nhau thì bất cứ đường thẳng nào nằm trong mặt phẳng này và vuông góc với giao tuyến thì vuông góc với mặt phẳng kia», GV sử dụng Mind Map sau để củng cố các kiến thức liên quan đến định lí (xem hình 2):

Tính chất 2 mặt phẳng vuông góc



Hình 2

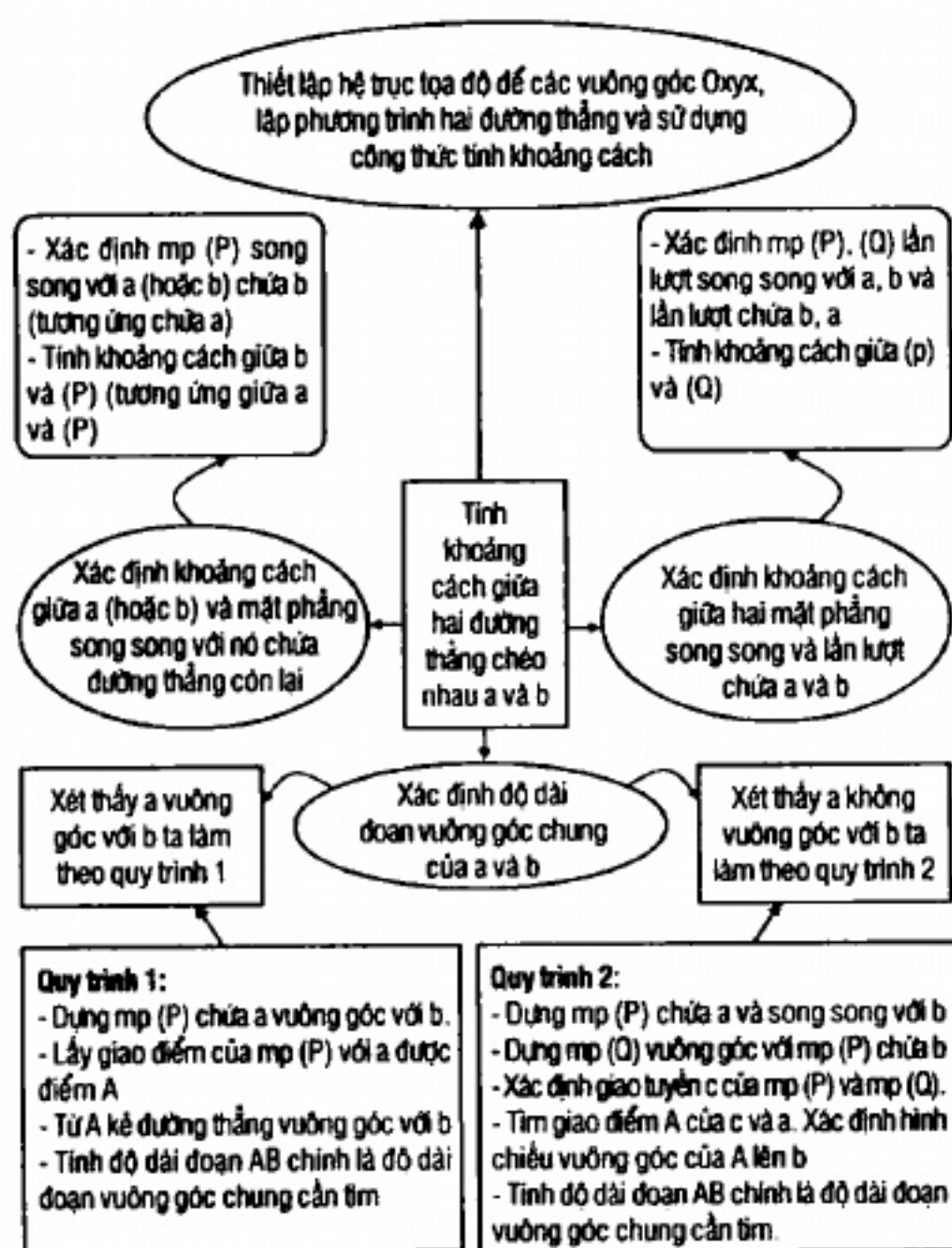
Qua BĐTD này HS sẽ hệ thống hoá được bài học, tập trung vào các yếu tố cơ bản. Tùy vào đối tượng HS, GV có thể đưa ra BĐTD đó ra ngay từ đầu hay chỉ đưa ra các ý chính bậc 1 để HS lập các ý nhỏ dựa trên bài giảng của

GV. Trong phạm vi cá nhân, HS có thể sử dụng Mind Map để học bài mới hay ghi chép, tóm tắt, hệ thống hóa nội dung bài học. Mục đích hàng đầu của việc ghi chép là ôn lại thông tin nhằm tăng cường khả năng ghi nhớ. Bài ghi chép thông thường có cả những từ và cụm từ không cần thiết sẽ khiến cho quá trình ôn lại gặp khó khăn, ngoài ra HS ít có cơ hội bổ sung những liên tưởng và cách sắp xếp của chính mình. Những bài ghi chép đó có rất ít mối liên hệ với vốn kiến thức hiện có của HS và do đó, chúng dễ dàng bị lãng quên. Lập Mind Map là hình thức ghi chép hiệu quả hơn. Kỹ thuật ghi chép này cho phép HS nhanh chóng ghi lại các ý tưởng, sắp xếp một cách cơ bản các thông tin theo cách hiểu của mình do đó HS có cơ hội để tạo ra những mối liên hệ, liên tưởng. HS cũng có thể bổ sung những suy nghĩ, quan điểm của chính mình, đồng thời HS sẽ nắm được nội dung cơ bản của bài học, tăng khả năng hiểu bài và ghi nhớ.

Như vậy, ưu điểm của Mind Map là giúp HS trong quá trình học tập: nắm được những nội dung cơ bản của bài học, hệ thống nội dung kiến thức và biểu thị bằng sơ đồ, ghi nhớ nội dung học tập một cách sâu sắc, rèn luyện KN lập dàn bài khi đọc giáo trình và tài liệu tham khảo. Có thể lúc đầu sẽ gặp khó khăn khi tập cho HS xây dựng Mind Map, nhưng chỉ là lúc đầu. Khi đã thành thói quen, HS sẽ rất thích sử dụng Mind Map trong học tập và hình thành thói quen làm việc sau này, từ việc nắm vững vấn đề, biểu thị bằng sơ đồ vận hành các biện pháp giải quyết. Mind Map cũng rất phù hợp với những bài ôn tập, tổng kết chương.

- Sử dụng các phần mềm hỗ trợ, hướng dẫn HS thiết lập và vận dụng Mind Map để học cách tự học, tự nghiên cứu ngoài giờ lên lớp: ở trường THPT, do phải học lượng kiến thức của ba năm THPT trong một năm, vì vậy giờ học trên lớp, GV chỉ đưa ra các vấn đề cốt lõi, không trình bày hết tất cả các kiến thức có liên quan đến nội dung bài học, nhiều vấn đề GV chỉ hướng dẫn HS tự đọc, tự học và tự vận dụng, đặc biệt khi dạy trên lớp GV cần đặc biệt quan tâm đến khâu củng cố và hướng HS đến các BĐTD để hệ thống hoá kiến thức; hệ thống hoá phương pháp giải các loại toán. HS phải học tư duy trừu tượng, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo trong mối quan hệ, hệ thống của các kiến thức. Chẳng hạn khi

dạy về khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau. Khi mới học định nghĩa về khoảng cách hai đường thẳng chéo nhau thì HS chỉ có thể *biết* một cách xác định khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau là đi tính độ dài đoạn vuông góc chung và có chăng là dùng phương pháp tọa độ, HS *hiểu* cách xác định đoạn vuông góc chung của hai đường thẳng chéo nhau. Và sau khi *thực hành* thiết lập quy trình xác định đoạn vuông góc chung thì HS có thể *phát hiện* ra 2 cách xác định khoảng cách hai đường thẳng chéo nhau mới đơn giản hơn và thu được Mind map sau (xem hình 3):



Hình 3

- Sử dụng phần mềm hỗ trợ vẽ Mind Map trong thảo luận nhóm nâng cao KN giao tiếp, trình bày ý kiến, năng lực phê phán, tư duy sáng tạo... cho HS, đồng thời dạy cách học. Mind Map chính là một bức tranh tổng thể về chủ đề đang hướng tới để mỗi cá nhân có thể hiểu được bức tranh đó, nắm bắt được diễn biến của quá trình tư duy theo nhóm đang diễn ra đến đâu, đang ở nhánh nào của Mind Map và tổng quan toàn bộ kết quả của nhóm ra sao. Điều này giúp tiết kiệm thời gian làm việc trong nhóm do các thành viên không mất thời gian giải thích ý tưởng

của mình thuộc ý lớn nào. Trong quá trình thảo luận nhóm có rất nhiều ý kiến trong khi đó mỗi người luôn giữ chính kiến của mình, không hướng vào mục tiêu đã đề ra dẫn đến không rút ra được kết luận cuối cùng. Sử dụng Mind Map sẽ khắc phục được những hạn chế đó bởi Mind Map tạo nên sự đồng thuận trong nhóm, các thành viên đều suy nghĩ tập trung vào một vấn đề chung cần giải quyết, tránh được hiện tượng lan man và đi lạc chủ đề. Mind Map cũng tạo nên sự cân bằng giữa các cá nhân và cân bằng trong tập thể. Mỗi thành viên đều đóng góp ý kiến và cùng nhau xây dựng Mind Map của cả nhóm. Các thành viên tôn trọng ý kiến của nhau và các ý kiến đều được thể hiện trên Mind Map. Mind Map là một công cụ tư duy thực sự hiệu quả bởi nó tối đa hoá được nguồn lực của cá nhân và tập thể. Mỗi thành viên đều rèn luyện được khả năng tư duy, KN thuyết trình và làm việc khoa học. Sử dụng Mind Map giúp cho các thành viên hiểu được nội dung bài học một cách rõ ràng và hệ thống. Việc ghi nhớ cũng như vận dụng cũng sẽ tốt hơn. Chỉ cần nhìn vào Mind Map, bất kì thành viên nào của nhóm cũng có thể thuyết trình được nội dung bài học. Các nhánh chính của Mind Map đưa ra cấu trúc tổng thể giúp các thành viên định hướng tư duy một cách logic. Bên cạnh đó, các nhánh phụ kích thích tính sáng tạo đồng thời hiểu được tư duy cũng như sự tích cực của mỗi thành viên. Như vậy, sử dụng Mind Map trong thảo luận nhóm đã phát huy được tính sáng tạo, tối đa hoá khả năng của mỗi cá nhân đồng thời kết hợp sức mạnh cá nhân thành sức mạnh tập thể để có thể giải quyết được các vấn đề một cách hiệu quả. Mind Map tạo cho mỗi thành viên cơ hội được giao lưu, học hỏi và phát triển chính mình một cách hoàn thiện hơn. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Châu. "Trao đổi về dạy - học Toán nhằm nâng cao tính tích cực trong hoạt động nhận thức của học sinh". Tạp chí Khoa học giáo dục, số 55/1996.
2. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2002.
3. Đào Thái Lai. "Ứng dụng công nghệ thông tin và những vấn đề cần xem xét đổi mới trong hệ thống phương pháp dạy học môn Toán". Tạp chí Giáo dục, số 9 (2002).

MỘT SỐ TRAO ĐỔI TRONG DẠY HỌC TỪ ĐỊNH NGHĨA HAI PHÂN THỨC BẰNG NHAU ĐẾN VIỆC BIẾN ĐỔI TƯƠNG ĐƯƠNG PHƯƠNG TRÌNH PHÂN THỨC

○ NGUYỄN VĂN DŨNG*

1. SGK môn Toán lớp 8 - tập 1, có định nghĩa «Hai phân thức $\frac{A}{B}$ và $\frac{C}{D}$ gọi là bằng nhau nếu

$AD = BC$. Ta viết: $\frac{A}{B} = \frac{C}{D}$ nếu $AD = BC$ ». Định

nghĩa này là cơ sở cho việc rút gọn một phân thức đại số. Do đó, khi chia cả tử thức và mẫu thức của một phân thức cho cùng một đa thức khác không ta được một phân thức mới «bằng» phân thức đã cho. Không ít học sinh (HS) cho

rằng: nếu phân thức $\frac{A}{B}$ bằng phân thức $\frac{C}{D}$, thì phương trình phân thức $\frac{A}{B} = 0$ tương đương

với phương trình $\frac{C}{D} = 0$; đây là sai lầm HS thường mắc phải khi thực hiện phép biến đổi tương đương một biểu thức, nhất là khi giải phương trình có chứa phân thức đại số. Chẳng hạn, giải phương trình sau:

$$\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{(x^2 - 4)} = 0$$

Lời giải của HS: Vì $\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{(x^2 - 4)} = \frac{x^2 - 5x + 6}{x + 2}$

nên $\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{(x^2 - 4)} = 0 \Leftrightarrow \frac{x^2 - 5x + 6}{x + 2} = 0$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x^2 - 5x + 6 = 0 \\ x + 2 \neq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 2 \\ x = 3 \end{cases}$$

Lời giải này sai vì $x = 2$ không là nghiệm của phương trình. Sai lầm do HS hiểu rằng,

phép biến đổi: $\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{(x^2 - 4)} = 0 \Leftrightarrow \frac{x^2 - 5x + 6}{x + 2} = 0$ là tương đương.

Theo định nghĩa của SGK, 2 phân thức nói trên bằng nhau. Song giá trị của chúng lại không bằng nhau tại mỗi số thực x . Chẳng hạn,

tại $x = 2$ phân thức bên trái không xác định, nhưng phân thức bên phải có giá trị bằng 0. Vì điều này mà SGK Toán 8 (tập 1) đưa thêm phần «Biến đổi các biểu thức hữu tỉ, giá trị của phân thức» vào cuối chương II. Tuy nhiên, để có thể giúp HS tránh được sai lầm ở trên, cần hiểu đúng khái niệm 2 phân thức bằng nhau và tính chất của các phép biến đổi tương đương trong SGK. Trước tiên, chúng ta nhắc lại một số khái niệm cơ bản.

2. Một số khái niệm cơ bản

1) Khái niệm biểu thức toán học, đơn thức, đa thức và phân thức đại số. Ta gọi biểu thức toán học là một dãy hữu hạn gồm các số, chữ số được nối với nhau bởi các phép toán. Ở đó, chỉ rõ thứ tự thực hiện các phép toán và nó được hình thành từ một trong 2 con đường sau: - Mỗi số, mỗi chữ số đều là một biểu thức; - Nếu A và B là các biểu thức

thì $A + B$, $A - B$, $A \cdot B$, $\frac{A}{B}$, A^B , $\log_A B$, $\sin A$, $\cos A$, $\tan A$, $\cot A$ cũng là một biểu thức. Các chữ thay cho số trong một biểu thức đại số được chia thành 2 loại: Chữ thay cho một số cố định (không thay đổi trong suốt quá trình biến đổi biểu thức gọi là *tham số*), chữ thay cho một số bất kì trong một tập số nào đó gọi là *biến số*.

Việc phân loại trên chỉ có tính chất tương đối. Khi cho một tham số thay đổi trên một tập hợp số nào đó, nó trở thành biến số. Ngược lại, khi cố định một biến số thì biến số lại trở thành tham số.

Giá trị của biểu thức: Giả sử $x_1, x_2, \dots, x_n$ là các biến độc lập có mặt trong biểu thức A . Nếu thay $x_1, x_2, \dots, x_n$ trong A theo thứ tự bởi các số thực $a_1, a_2, \dots, a_n$ rồi thực hiện các phép toán, giả sử tất cả các phép toán đều thực hiện được và kết quả là một số thực, số thực đó gọi là *giá trị của biểu thức* A tại $(a_1, a_2, \dots, a_n)$ và kí hiệu là $A(a_1, a_2, \dots, a_n)$.

Hai biểu thức bằng nhau: Giả sử $x_1, x_2, \dots, x_n$ là các biến độc lập có mặt ít nhất ở một trong hai

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

biểu thức A và B, D là một tập con của R^n . Ta nói A bằng B trên D nếu $A(a_1, a_2, \dots, a_n) = B(a_1, a_2, \dots, a_n)$ với mọi $(a_1, a_2, \dots, a_n) \in D$. Trong trường hợp $A(a_1, a_2, \dots, a_n) = B(a_1, a_2, \dots, a_n)$ với mọi $(a_1, a_2, \dots, a_n) \in R^n$, ta viết $A = B$ và gọi là một hằng đẳng thức.

Đơn thức: là biểu thức gồm một số hoặc chỉ gồm một biến hoặc tích của các số và các biến.

Đa thức: là tổng đại số của các đơn thức. Mỗi đơn thức trong tổng gọi là hạng tử của đa thức đó.

Phân thức (đại số): là một biểu thức có dạng $\frac{A}{B}$; trong đó A và B là các đa thức, B là đa thức khác không, A gọi là tử thức còn B gọi là mẫu thức.

2) **Trường các phân thức đại số của n biến.** Trên tập hợp μ tất cả các phân thức đại số của n biến độc lập $x_1, x_2, \dots, x_n$, ta đưa vào quan hệ 2 ngôi: $\frac{A}{B} \sim \frac{C}{D} \Leftrightarrow AD = BC$. Dễ thấy quan hệ trên là một quan hệ tương đương. Lớp tương đương đại diện bởi phân thức $\frac{A}{B}$ được kí hiệu là $C(\frac{A}{B})$.

Kí hiệu $R(x_1, x_2, \dots, x_n)$ là tập hợp tất cả các lớp tương đương. Khi đó, $R(x_1, x_2, \dots, x_n)$ trở thành một trường gọi là trường các phân thức đại số của n biến với 2 phép toán sau:

$$C\left(\frac{A}{B}\right) + C\left(\frac{E}{F}\right) = C\left(\frac{A.F + E.B}{B.F}\right) \text{ và } C\left(\frac{A}{B}\right) C\left(\frac{E}{F}\right) = C\left(\frac{A.E}{B.F}\right)$$

3. Biến đổi tương đương một phương trình phân thức

1) **Từ định nghĩa hai phân thức bằng nhau đến việc biến đổi tương đương một phương trình phân thức.** Giả sử $x_1, x_2, \dots, x_n$ là tất cả các biến độc lập có mặt ít nhất ở một trong hai phân thức

$\frac{A}{B}$ và $\frac{E}{F}$. Khi đó $\frac{A}{B}; \frac{E}{F} \in M$ và $C(\frac{A}{B}); C(\frac{E}{F}) \in R(x_1, x_2, \dots, x_n)$. Từ định nghĩa về quan hệ tương đương trong $R(x_1, x_2, \dots, x_n)$, ta có:

$$\text{Từ } \frac{A}{B} \sim \frac{E}{F}, \text{ ta có: } C\left(\frac{A}{B}\right) = C\left(\frac{E}{F}\right).$$

Như vậy, trong định nghĩa về hai phân thức bằng nhau của SGK: «Hai phân thức $\frac{A}{B}$ và $\frac{E}{F}$ gọi là bằng nhau nếu $AF = BE$ », thực chất là đã đồng nhất $C(\frac{A}{B})$ với phân thức $\frac{A}{B}$ và đồng nhất $C(\frac{E}{F})$

với phân thức $\frac{E}{F}$. Trong đẳng thức « $\frac{A}{B} = \frac{E}{F}$ », cần hiểu là đẳng thức $C(\frac{A}{B}) = C(\frac{E}{F})$.

Vấn đề đặt ra tiếp theo là hai phân thức $\frac{A}{B}$ và $\frac{E}{F}$ bằng nhau khi nào theo định nghĩa của SGK? Kí hiệu D_1 và D_2 lần lượt là miền xác định của hai phân thức $\frac{A}{B}; \frac{E}{F}$; và $D = D_1 \cap D_2$. Nhờ tính chất của phân số, ta có: Giá trị của phân thức $\frac{A}{B}$

bằng giá trị của phân thức $\frac{E}{F}$ với mọi $(a_1, a_2, \dots, a_n) \in D$. Như vậy, ta được $\frac{A}{B} = \frac{E}{F}$ trên D, với D là một tập con của cả hai tập hợp D_1 và D_2 . Trong các phép biến đổi biểu thức, nếu chỉ xét trên D, ta có thể thay $\frac{A}{B}$ bằng $\frac{E}{F}$. Hay một cách nói khác, nếu chỉ xét trên D, ta sẽ được phương trình phân thức $\frac{A}{B} = 0$ tương đương với phương trình $\frac{E}{F} = 0$.

Trở lại ví dụ về lời giải của HS ở phần đầu.

Hai phân thức: $\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{(x^2 - 4)}$ và $\frac{x^2 - 5x + 6}{x + 2}$

có miền xác định lần lượt là $D_1 = R \setminus \{\pm 2\}$ và $D_2 = R \setminus \{-2\}$, chúng bằng nhau trên miền $D = R \setminus \{\pm 2\}$. Vì vậy, 2 phân thức trên chỉ tương đương trên D.

Phép biến đổi của HS: $\frac{(x^2 - 5x + 6)(x - 2)}{x^2 - 4} = 0 \Leftrightarrow \frac{(x^2 - 5x + 6)}{x + 4} = 0$ đã mở rộng miền xác định của phương trình, do đó, xuất hiện nghiệm ngoại lai.

Sử dụng việc rút gọn một phân thức trong phép biến đổi một phương trình phân thức hoặc khi chia cả tử thức và mẫu thức của một phân thức cho một biểu thức khác không, phương trình mới thu được có thể không tương đương với phương trình đã cho.

2) **Từ định nghĩa các phép toán trên các phân thức đến việc biến đổi tương đương một phương trình phân thức.** Chúng ta chỉ định nghĩa phép cộng và phép nhân các phân thức, còn phép trừ và phép chia thực chất vẫn quy được về phép cộng và phép nhân. Để HS dễ dàng trong việc lĩnh hội tri thức, SGK luôn lưu ý về sự giống nhau

giữa các phép toán trên các phân số và các phép toán trên các phân thức đại số. Chính sự giống nhau này là công cụ cho HS xây dựng các phép toán trên các phân thức đại số. Kết quả cuối cùng là giúp HS nắm được định nghĩa về phép cộng và phép nhân các phân thức:

$$\frac{A}{B} + \frac{E}{F} = \frac{A.F + E.B}{B.F} \text{ và } \frac{A}{B} \cdot \frac{E}{F} = \frac{A.E}{B.F} \quad (1).$$

Từ cơ sở của toán học, thực chất dấu «=» ở trên chính là dấu «=» có mặt trong định nghĩa phép cộng và phép nhân sau đây:

$$C\left(\frac{A}{B}\right) + C\left(\frac{E}{F}\right) = C\left(\frac{A.F + E.B}{B.F}\right) \text{ và } C\left(\frac{A}{B}\right) \cdot C\left(\frac{E}{F}\right) = C\left(\frac{A.E}{B.F}\right).$$

Đáng chú ý là từ định nghĩa phép toán trên các phân số, chúng ta có các biểu thức nằm ở 2 vế của dấu «=» của các đẳng thức trong (1) có cùng miền xác định và giá trị của chúng bằng nhau tại mọi điểm thuộc miền xác định đó. Do đó, dấu «=» phản ánh sự bằng nhau của hai biểu thức trên miền xác định. Điều này, cho phép ta thay thế vế này bằng vế kia trong quá trình biến đổi một biểu thức, biểu thức mới thu được có miền xác định không thay đổi và giá trị của nó vẫn bằng giá trị của biểu thức đã cho.

4. Một số lưu ý trong dạy học Chương II «Phân thức đại số» - Toán 8

Khái niệm giá trị của một biểu thức đã được đưa vào từ lớp 7, khái niệm tập hợp đưa vào

ngay từ lớp 6. Do đó, trong dạy Chương II, ở cuối chương, phần «Biến đổi các biểu thức hữu tỉ, giá trị của phân thức» chúng ta có thể nói về giá trị của phân thức, tập xác định của phân thức, sự bằng nhau trên một tập hợp của 2 phân thức. Từ đó, thông qua các bài toán cụ thể, GV có thể chỉ cho HS thấy: - Việc rút gọn một phân thức có thể làm thay đổi tập xác định của chúng. Khi đó, phân thức đã cho và phân thức rút gọn chỉ bằng nhau trên tập xác định chung; - Khi thực hiện các phép toán cộng, trừ, nhân và chia trên các phân thức của một biểu thức, không làm thay đổi tập xác định. Biểu thức mới thu được bằng biểu thức đã cho trên miền xác định.

Những lưu ý trên sẽ giúp HS tránh được những sai lầm tương tự trong các phép biến đổi tương đương một phương trình có chứa phân thức đại số. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán** (tái bản). NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
3. Dương Quốc Việt. **Cơ sở lý thuyết số và đa thức**. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
4. Lại Đức Thịnh. **Giáo trình số học**. NXB Giáo dục, H. 1977.
5. L. I. A. Kulikov. **Đại số và lý thuyết số** (bản tiếng Nga). NXB Vux - Tsai - a Skola, 1979.

Đổi mới phương pháp...

(Tiếp theo trang 21)

và nâng cao vai trò các hoạt động độc lập của SV trước, trong và sau giờ lên lớp; - Xây dựng những câu hỏi, bài tập nhận thức, bài tập tình huống; - Kết hợp việc trình bày tài liệu của GV với kết quả nghiên cứu độc lập, sáng tạo của SV; - Phát triển sự tranh luận dựa trên những phát hiện của SV, tổng kết những phát hiện và bàn luận của SV;

Để đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng GDĐH, ngoài việc đổi mới nội dung, chương trình và giáo trình, vấn đề vô cùng quan trọng là phải đổi mới PPDH theo hướng năng động, sáng tạo. Đổi mới PPDH ở ĐH cần phải có sự hợp tác từ nhiều phía, trong đó quan trọng hơn cả chính là sự tích cực, chủ động đổi mới ở GV, SV và các nhà quản lý GDĐH.

- GV, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học, sử dụng thành thạo công

nghệ thông tin và truyền thông vào DH, áp dụng có hiệu quả các PPDH mới.

- SV, phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo, biến quá trình học tập thành quá trình tự học có hướng dẫn và quản lý của GV.

- Các nhà quản lý GD, quan tâm giải quyết các nguyên nhân dẫn đến việc triển khai đổi mới PPDH ĐH chưa thành công trong thời gian qua, đặc biệt là cơ chế tạo động lực cho GV và SV các trường ĐH, giúp họ có cơ sở thực hiện tốt phương hướng đổi mới PPDH, góp phần nâng cao chất lượng GDĐH nước nhà. □

Tài liệu tham khảo

2. Hồ Ngọc Đại. **Tâm lý dạy học**. NXB Giáo dục, H 1983.
3. **Phương pháp dạy học đại học**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2003
4. Thái Duy Tuyên. **Những vấn đề cơ bản giáo dục học hiện đại**. NXB Giáo dục, H 1999.

BỒI DƯỠNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ NĂNG LỰC THU NHẬN VÀ BIẾN ĐỔI THÔNG TIN TOÁN HỌC

○ ThS. LÊ THỊ HUƠNG*

Thực tiễn dạy học toán cho thấy, kết quả hoạt động nhận thức của học sinh (HS) phụ thuộc một phần không nhỏ vào việc bồi dưỡng năng lực, rèn luyện kỹ năng thu nhận và biến đổi thông tin (TT) toán học cho HS. Vì vậy, bồi dưỡng các năng lực toán học nói chung, năng lực thu nhận và biến đổi thông tin (BĐTT) nói riêng cho HS trung học cơ sở (THCS) là rất cần thiết.

1. Quan niệm về «năng lực thu nhận và BĐTT»

1.1. Năng lực toán học (NLTH). Theo Từ điển tiếng Việt, năng lực là khả năng, điều kiện chủ quan có sẵn để thực hiện một hoạt động nào đó. Theo V. A. Kruchetxki (1), NLTH được hiểu theo hai nghĩa, hai mức độ: Một là, NL học tập là NL nắm các tri thức, kỹ năng, kỹ xảo một cách nhanh chóng và chính xác. Hai là, theo nghĩa NL đối với các hoạt động sáng tạo, tạo ra những kết quả toán học mới, khách quan, có giá trị đối với nhân loại. Cũng theo V. A. Krutecxki, cấu trúc NLTH của HS bao gồm các thành phần như: NL thu nhận, BĐTT toán học và lưu trữ TT toán học; các thành phần này có mối liên quan chặt chẽ, ảnh hưởng lẫn nhau tạo thành thể thống nhất, một cấu trúc hoàn chỉnh của NLTH.

1.2. TT toán học, năng lực BĐTT. TT về một đối tượng toán học là những tri thức, thuộc tính và bản chất của đối tượng để chủ thể có thể hiểu rõ, giải thích, vận dụng và phân biệt đối tượng này với đối tượng khác.

TT về một khái niệm nào đó là những dấu hiệu đặc trưng cơ bản, những thuộc tính bản chất, khác biệt giữa những đối tượng hay lớp đối tượng được nói tới trong khái niệm; từ đó, có thể nhận dạng và phân biệt các khái niệm. TT về một khái niệm bao gồm TT về nội hàm và ngoại diên. Chẳng hạn, TT về khái niệm số nguyên tố bao gồm những dấu hiệu đặc trưng như: là số tự nhiên lớn hơn 1, chỉ có hai ước số là 1 và chính nó, TT về tập hợp các số nguyên tố là {2; 3; 5; 7}. TT về một định lý là những mối quan hệ phụ thuộc giữa

các đối tượng toán học, giữa các yếu tố chứa đựng các quy luật trong định lý.

Chẳng hạn, TT về định lý cosin là mối quan hệ giữa các yếu tố cạnh và góc của một tam giác cho bởi biểu thức hình thức như: $a^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cos A$. TT về một bài toán bao gồm hai loại TT: TT về giả thiết của bài toán gồm những dữ kiện đã biết dưới dạng tường minh hay ẩn tàng và TT mà bài toán yêu cầu phải tìm, phải giải quyết.

Biến đổi thông tin (BĐTT) trong dạy học toán được hiểu theo các quan điểm khác nhau: Dưới góc độ tâm lý học của J. Piaget, BĐTT toán học thực chất là một quá trình điều ứng để có sự thích nghi khi TT đưa ra chưa phù hợp với sơ đồ nhận thức của HS. Theo quan điểm triết học, BĐTT toán học là quá trình biến đổi hình thức làm bộc lộ nội dung để từ đó vận dụng tri thức sẵn có một cách phù hợp. Biến đổi hình thức bao hàm sự chuyển đổi giữa các loại đối tượng, giữa các loại ngôn ngữ trong toán học. BĐTT còn được xét trong mối liên hệ biện chứng giữa cái chung và cái riêng. Theo quan điểm của lý thuyết hoạt động, BĐTT toán học là quá trình chủ thể huy động kiến thức sẵn có để phản ánh các thuộc tính của đối tượng và biến đổi, đưa đối tượng về dạng đã biết; từ đó, giải quyết được vấn đề.

2. Một số giải pháp rèn luyện cho HS THCS năng lực thu nhận và BĐTT toán học

Các giải pháp được xây dựng dựa trên một số cơ sở quan trọng, căn cứ vào mục tiêu của việc dạy học môn Toán, nội dung môn Toán ở cấp THCS, đặc biệt là từ thực tế của việc rèn luyện năng lực thu nhận và BĐTT trong dạy học.

Giải pháp 1: Định hướng và rèn luyện cho HS thực hiện các hoạt động điều ứng trong quá trình dạy học toán. Trong dạy học, nếu đối tượng toán học đưa ra chưa phù hợp với sơ đồ nhận thức của HS, HS chưa thể huy động được

* Trường Cao đẳng sư phạm Quảng trị

kiến thức sẵn có để giải quyết vấn đề thì cần định hướng cho HS thực hiện quá trình điều ứng, biến đổi toán học đưa kiến thức về dạng đã biết.

Ví dụ 1: Cho $a^{2011}(a + b + c) < 0$. Chứng minh rằng $b^2 > 4ac$.

Phân tích giả thiết bài toán ta thấy: $a^{2011}(a + b + c) = aa^{2010}(a + b + c)$ và $a^{2010} > 0$, nên thực hiện BĐT: $a^{2011}(a + b + c) < 0 \Leftrightarrow a(a + b + c) < 0 \Leftrightarrow a^2 + ab + ac < 0$ (1). Từ (1), có thể huy động kiến thức quen thuộc để giải quyết.

$$\text{Chẳng hạn: } (1) \Leftrightarrow \left(a + \frac{b}{2}\right)^2 - \left(\frac{b^2 - 4ac}{4}\right) < 0 \Leftrightarrow$$

$$\frac{b^2 - 4ac}{4} > \left(a + \frac{b}{2}\right)^2 \geq 0, \text{ suy ra } b^2 > 4ac.$$

Giải pháp 2: Chú trọng rèn luyện cho HS các hoạt động biến đổi đối tượng. Hoạt động này thể hiện trong tiến trình chủ thể tư duy làm bộc lộ đối tượng của hoạt động nhận thức và biến đổi đối tượng đến khi hệ thống tri thức đã có của HS có thể xâm nhập vào đối tượng. Chẳng hạn, cho HS giải bài toán sau:

Ví dụ 2: Cho hình vuông ABCD. Qua A vẽ đường thẳng bất kì cắt cạnh BC và đường thẳng CD tại điểm E và F (hình 1). Chứng minh rằng

$$\frac{1}{AE^2} + \frac{1}{AF^2} = \frac{1}{AD^2} \quad (2).$$

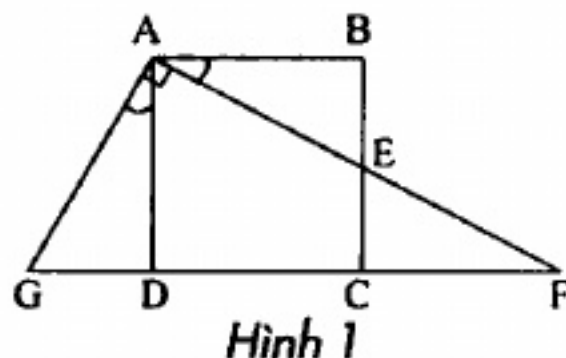
Ta thấy, từ công thức (2), giúp HS liên hệ tới hệ thức trong tam giác vuông $\frac{1}{h^2} = \frac{1}{b^2} + \frac{1}{c^2}$. Từ đó, làm xuất hiện việc biến đổi đối tượng về một tam giác vuông có hai cạnh góc vuông là b, c là AE và AF; đường cao h là AD. Vẽ đường thẳng đi qua A vuông góc AE cắt CD tại G, ta được:

$$\frac{1}{AG^2} + \frac{1}{AF^2} = \frac{1}{AD^2}. \text{ Mà } AG = AE. \text{ Suy ra:}$$

$$\frac{1}{AE^2} + \frac{1}{AF^2} = \frac{1}{AD^2}.$$

Giải pháp 3: Tổ chức các phương thức hoạt động khác nhau, giúp HS phát hiện TT mới. Việc phát hiện

TT mới trong dạy học toán có thể được thực hiện thông qua nhiều hoạt động khác nhau. Hoạt động phán đoán được thực hiện qua việc sử dụng các thao tác trí tuệ, các quy tắc suy đoán, các phương



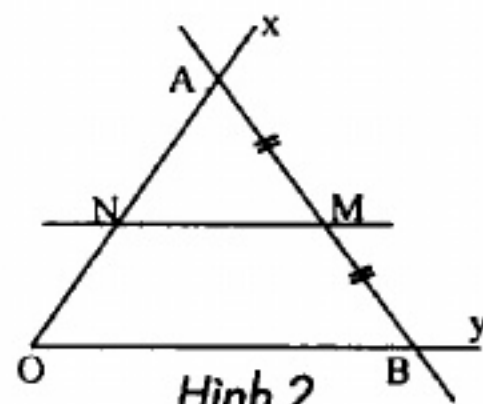
Hình 1

tiện trực quan, các phần mềm hỗ trợ... Hoạt động định hướng giúp HS biết cách tạo lập nhiều mối liên hệ với TT cần phát hiện.

Ví dụ 3: Cho góc $\angle xOy$ và một điểm M ở trong góc đó. Vẽ đường thẳng qua M cắt Ox tại A, Oy tại B, sao cho $MA = MB$.

Phân tích: Từ TT M là trung điểm của AB, tạo mối liên hệ với đường trung bình của tam giác, ta có cách dựng: - Từ M, vẽ đường thẳng song song với Oy cắt Ox tại N; - Trên tia Ox lấy A sao cho $ON = NA$; - AM cắt Oy tại điểm B (hình 2).

Cũng từ giả thiết $AM = MB$, ta có thể xem AB là đường chéo của một hình bình hành, tạo lập mối liên hệ với hình bình hành, ta được cách dựng: - Nối OM, trên tia OM lấy điểm N sao cho $OM = MN$; - Từ N vẽ đường thẳng song song với Oy, cắt Ox tại A, vẽ đường thẳng song song Ox cắt Oy tại B.



Hình 2

Giải pháp 4: Rèn luyện cho HS khả năng liên tưởng, từ đó huy động được kiến thức phù hợp trong quá trình phát hiện và giải quyết vấn đề. Điều quan trọng trong quá trình phát hiện và giải quyết vấn đề là từ những TT đưa ra, HS có khả năng liên tưởng tới những tri thức đã học (như khái niệm, định lý, quy tắc,...) hoặc tới những bài toán quen thuộc đã biết.

Ví dụ 4: Chứng minh rằng: tổng các khoảng cách từ một điểm nằm trong tam giác đều đến các cạnh của nó luôn không đổi.

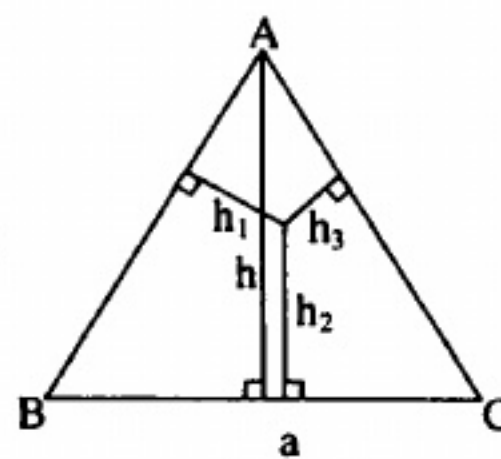
Phân tích: TT về khoảng cách từ điểm M đến các cạnh của tam giác đều ABC (hình 3) giúp ta liên tưởng đến độ dài đường cao của tam giác trong công thức tính diện tích:

$$S = \frac{1}{2} a \cdot h \text{ và giải quyết}$$

bài toán bằng cách chia $\triangle ABC$ thành các tam giác MAB, MBC, MCA.

$$\text{Ta có: } S_{\triangle ABC} = S_{\triangle MAB} + S_{\triangle MBC} + S_{\triangle MCA}$$

$$\Leftrightarrow \frac{1}{2} ah = \frac{1}{2} ah_1 + \frac{1}{2} ah_2 + \frac{1}{2} ah_3 \Leftrightarrow h_1 + h_2 + h_3 = h.$$



Hình 3

Ví dụ 5: Giải phương trình

$$\frac{1}{x^2 - 3x + 2} + \frac{1}{x^2 - 5x + 6} + \frac{1}{x^2 - 7x + 12} = 6$$

Khi giải phương trình này, ta liên hệ đến bài toán tính tổng: $S = \frac{1}{1.2} + \frac{1}{2.3} + \dots + \frac{1}{n.(n-1)}$ với việc

phân tích $\frac{1}{n.(n-1)} = \frac{1}{n-1} - \frac{1}{n}$ để đưa ra cách biến đổi phương trình.

Giải pháp 5: Tập luyện cho HS biết vận dụng một số quan điểm triết học duy vật biện chứng vào việc thực hiện quá trình BDTT. Nhiều tri thức của triết học duy vật biện chứng giúp định hướng quá trình xử lý và BDTT, qua đó, HS thấy được mối quan hệ giữa nội dung với hình thức, giữa cái chung và cái riêng... Theo quan điểm của phép duy vật biện chứng thì một nội dung có thể chứa đựng dưới nhiều hình thức, nội dung quyết định hình thức và hình thức lại tác động trở lại với nội dung.

Ví dụ 6: Cho các số thực dương x, y, z

$$\text{thỏa mãn } \begin{cases} x^2 + y^2 = 9 \\ y^2 + z^2 = 16 \\ y^2 = xz \end{cases} \quad (3).$$

Tính giá trị biểu thức $M = xy + yz$.

Phân tích: Biểu thức cần tìm giá trị được biểu diễn dưới dạng các biến của hệ phương trình (3), ta có thể giải tìm x, y, z và suy ra M . Tuy nhiên, x, y, z có thể được coi như là các cạnh của một tam giác vuông; từ đó, đưa ra cách giải quyết phù hợp.

Xét tam giác ABC, vuông tại A với $AB = 3$; $AC = 4$, đường cao AH. Đặt $AH = y$; $BH = x$; $CH = z$. Ta thấy x, y, z thỏa mãn (3), từ đó: $M = xy + yz = (x + z)y = 2 \times S_{\triangle ABC} = 3 \times 4 = 12$.

Giải pháp 6: Rèn luyện cho HS khả năng huy động nhiều phương pháp khác nhau để giải quyết một bài toán, qua đó nâng cao NL giải quyết vấn đề và BDTT.

Ví dụ 7: Tính $S = 1 - 4 + 7 - 10 + \dots + 2005 - 2008 + 2011$.

Nhận thấy các số hạng của tổng đều cách nhau 3 đơn vị, ta có thể sử dụng nhiều cách khác nhau để giải bài toán.

Cách 1: $S = (1 - 4) + \dots + (2005 - 2008) + 2011 = (-3) \times 335 + 2011 = 1006$

Cách 2: $S = 1 + (-4 + 7) + \dots + (-2008 + 2011) = 1 + 3 \times 335 = 1006$.

Cách 3: $S = 1 - 4 + 7 - 10 + \dots + 2005 - 2008 + 2011$.

$2S = (1 + 2011) - (4 + 2008) + (2005 + 5) - \dots + (2001 + 1)$

Suy ra: $2S = 2012 - 2012 + 2012 - \dots + 2012 - 2012 + 2012$. Vậy $S = 1006$.

Giải pháp 7: Khai thác triệt để các tình huống dạy học điển hình, các phương pháp dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS để rèn luyện năng lực thu nhận, xử lý và BDTT toán học. Hiệu quả lĩnh hội tri thức không chỉ là tri giác và giữ lại TT mà còn cải biến được kết quả TT ấy. Điều đó đòi hỏi chủ thể phải hoạt động tích cực, chủ động tìm tòi, khám phá trong quá trình nhận thức.

Trong quá trình dạy học toán nói chung và dạy học toán ở trường THCS nói riêng, nếu GV biết tạo các tình huống dạy học phù hợp để rèn luyện năng lực thu nhận, xử lý và BDTT toán học cho HS sẽ giúp HS phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo trong quá trình học tập, góp phần tích cực vào việc đổi mới và nâng cao chất lượng dạy học môn Toán. □

(1) V. A. Kruchetxki. Tâm lý năng lực toán học của học sinh. NXB Giáo dục. H. 1973.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. Phương pháp dạy học môn Toán. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
2. M. Alekseev - V. Onhisuc - M. Crugliac - V. Zonbofin - X. Vecxle. Phát triển tư duy học sinh. NXB Giáo dục, H. 1976.
3. Đào Tam (chủ biên) - Lê Hiền Dương. Tiếp cận các phương pháp dạy học không truyền thống trong dạy học toán ở trường đại học và trường phổ thông. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
4. Nguyễn Cảnh Toàn. Phương pháp luận duy vật biện chứng với việc học, dạy, nghiên cứu toán học. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 1997.

THÔNG BÁO

Năm 2011, TẠP CHÍ GIÁO DỤC tiếp tục ra 1 tháng 2 kì. Giá bán: 13.200đ/cuốn.

Kính đề nghị các đơn vị giáo dục (sở, phòng, trường) liên hệ đặt mua TẠP CHÍ GIÁO DỤC (mã số tạp chí C192) tại các bưu cục địa phương hoặc đặt mua trực tiếp tại tòa soạn, theo địa chỉ: TẠP CHÍ GIÁO DỤC, 4 Trịnh Hoài Đức, Hà Nội
ĐT: 04. 37345363; Fax: 04.37345363.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

HƯỚNG DẪN HỌC SINH SỬ DỤNG ĐƯỜNG TRÒN LƯỢNG GIÁC GIẢI BÀI TẬP *DAO ĐỘNG ĐIỀU HÒA* MÔN VẬT LÝ

○ ThS. NGUYỄN LÂM SÙNG*

1. Sử dụng đường tròn lượng giác giải bài toán dao động điều hòa (DĐĐH)

DĐĐH là dao động tuần hoàn mà li độ được mô tả dưới dạng $X = A\sin(\omega t + \varphi)$ hoặc $X = A\cos(\omega t + \varphi)$, trong đó: A, ω, φ là hằng số ($A, \omega > 0$). Chẳng hạn, dao động của con lắc lò xo, dao động của con lắc đơn, con lắc Vật lý với góc lệch nhỏ là các DĐĐH.

Trong quá trình dạy học Vật lý ở trường trung học phổ thông, giáo viên (GV) có thể hướng dẫn học sinh (HS) sử dụng các cách khác nhau như: dùng đường tròn lượng giác, biến đổi lượng giác, biến đổi đại số, dùng vector quay,... để giải các bài toán DĐĐH. Trong đó, GV cần chú trọng hướng dẫn HS luyện tập kỹ năng dùng đường tròn lượng giác giải bài toán DĐĐH theo các bước: 1) Xây dựng mô hình toán học; 2) Xử lý mô hình toán học; 3) Phân tích và kết luận về kết quả.

Ở bước 1, hướng dẫn HS xây dựng mô hình toán học, chú ý những điểm sau: 1) GV giúp HS hiểu rõ bản chất mối quan hệ giữa chuyển động tròn đều và DĐĐH, coi DĐĐH là hình chiếu của một chuyển động tròn đều trên trục tọa độ trong mặt phẳng quỹ đạo. GV có thể minh họa (nếu kết hợp sử dụng video clip thì hiệu quả sẽ rất tốt) điều này cho HS khi đưa ra ví dụ: Một chất điểm chuyển động tròn đều với vận tốc góc ω trên quỹ đạo tròn bán kính R theo chiều ngược kim đồng hồ. Tại thời điểm $t = 0$, chất điểm ở vị trí M_0 , bán kính vector $\overline{OM}_0$ hợp với trục OX một góc φ . Sau t giây, chất điểm đến vị trí M và bán kính vector $\overline{OM}$ quay được góc là ωt (hình 1). HS dễ dàng nhận thấy, hình chiếu của $\overline{OM}$ trên trục OX hoặc OY đều biểu diễn dưới dạng DĐĐH $X = A \cos(\omega t + \varphi)$ hoặc $X = A \sin(\omega t + \varphi)$; 2) Hướng dẫn HS: + Vẽ đường tròn bán kính bằng biên độ A của dao động, hệ trục tọa độ đi qua tâm đường tròn. Trục OX nằm ngang hướng sang phải, trục OY thẳng đứng hướng lên; + Nếu dao động có phương trình $X = A \cos(\omega t + \varphi)$, ta chọn trục li độ

là trục OX , trục vận tốc mô tả theo chiều âm là trục OY ; + Nếu dao động có phương trình $X = A\sin(\omega t + \varphi)$, ta chọn trục li độ dao động mô tả theo chiều dương trục OY , trục vận tốc được mô tả theo chiều dương của trục OX .

Ở bước 2, hướng dẫn cho HS xử lý mô hình toán học: 1) HS dựa vào giả thiết bài toán, xác định vị trí của chất điểm tương ứng trên đường tròn. Từ đó, xác định pha ban đầu của dao động: + Nếu bài toán cho thời điểm ban đầu $t = 0$, φ chính là góc tạo bởi bán kính vector ở thời điểm $t = 0$ với chiều dương của trục OX ; + Nếu bài toán cho ở thời điểm bất kỳ $t \neq 0$, ta quay từ vị trí

có $t \neq 0$ với chiều cùng chiều kim đồng hồ $\frac{t}{T}$ vòng.

Khi đó, đến vị trí có thời điểm $t = 0$, HS dễ dàng xác định được góc φ tương tự như trên; 2) Hướng dẫn HS vận dụng phép chiếu lên các trục tọa độ, tìm quãng đường mà vật đi được trong một khoảng thời gian nào đó; 3) HS xác định góc α , tính được

các đại lượng $\omega, \Delta t$ theo công thức $\omega = \frac{\alpha}{\Delta t}$ khi biết vị trí của vật tại 2 thời điểm; 4) Tập luyện cho HS quan sát linh hoạt các tam giác vẽ được sau khi thực hiện phép chiếu lên các trục tọa độ từ vị trí của chất điểm trên đường tròn (giúp các em có thể xác định được nhiều thông số khác của DĐĐH, đặc biệt là viết phương trình dao động của vật).

Ở bước 3: Hướng dẫn HS phân tích, kết luận về kết quả, chú ý kiểm tra kết quả tìm được ở bước 2 và lựa chọn câu trả lời phù hợp với yêu cầu bài toán.

2. Một số ví dụ

Ví dụ 1: Một mạch dao động điện từ lí tưởng, có dao động điện từ tự do. Tại thời điểm $t = 0$, điện tích trên một bản tụ đạt cực đại. Sau khoảng thời gian ngắn nhất t , điện tích trên bản tụ bằng một nửa giá trị cực đại. Khi đó, chu kỳ dao động

* Trưởng Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh

Hướng dẫn:

Hướng dẫn:

Bước 1: Xây dựng mô hình toán học, HS cần chú ý những điểm sau: - Coi điện tích như một chất điểm DDDH; - Xác định dao động điện tích trong mạch có dạng $q = Q_0 \cos(\omega t + \varphi)$, chu kì dao động riêng tính theo công thức $T = \frac{2\pi}{\omega}$; - Vẽ đường tròn bán kính Q_0 , xác định vị trí tại $t = 0$ của điện tích trên đường tròn (hình 1).

Bước 2: Xử lý mô hình toán học. Từ điểm biểu diễn giá trị, HS kẻ đường thẳng vuông góc với trục điện tích và xác định vị trí của điện tích trên đường tròn ở thời điểm gần nhất để đạt được $\frac{Q_0}{2}$. HS cần

nằm được điện tích dao động một chu kì tương ứng với bán kính vectơ quay được 1 vòng; ở đây, bán kính vectơ quay được một góc là $\alpha = \frac{\pi}{3}$.

Bước 3: Phân tích và kết luận về kết quả. HS
kết luận: Chu kì dao động của điện tích là Δt
(đáp án B).

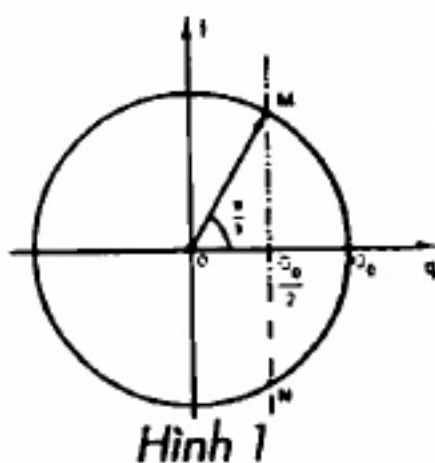
Ví dụ 2: Một vật DDDH có li độ $x = 2\cos(\omega t + \varphi)$.
 Tìm quãng đường lớn nhất mà vật đi được sau
 khoảng thời gian là $\frac{T}{4}$ (T là chu kì dao động của
 vật). Chọn đáp án đúng: A) 1; B) 2; C) 4; D) $2\sqrt{2}$.

Hướng dẫn:

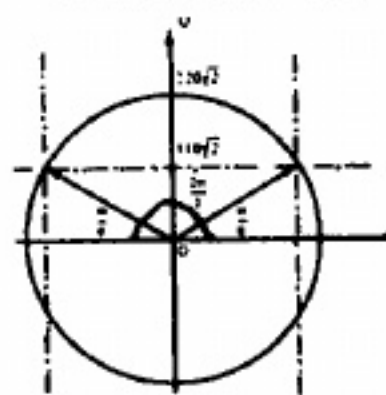
Bước 1: HS xác định được $A = 2$, vẽ đường tròn bán kính bằng 2 và nắm vững: khi vật có vị trí gần vị trí cân bằng thì vận tốc càng lớn. Từ đó, xác định vật sẽ đi được quãng đường lớn nhất khi nó dao động 2 bên vị trí cân bằng (do tính chất đối xứng - hình 2).

Bước 2: HS hiểu rõ một chu kì dao động tương ứng với bán kính vector quay 1 vòng (2π). Từ đó, đưa ra kết luận với thời gian $\frac{T}{4}$, bán kính vector sẽ quay một góc là $\frac{2\pi}{4} = \frac{\pi}{2}$ và tính được (dựa

vào tam giác vuông) quãng đường là $2\sqrt{2}$.



Hình 1



Hình 3

Bước 3. Chọn đáp án D.

Ví dụ 3: Đặt một hiệu điện thế xoay chiều $u = 220\sqrt{2} \sin 100\pi t$ (V) vào hai cực của một đèn ống. Đèn chỉ sáng khi điện áp đặt vào 2 cực của đèn là $110\sqrt{2}$ (V). Hãy tính tỉ số giữa thời gian sáng và thời gian tối của đèn trong nửa chu kì của dòng điện khi qua đèn. Chọn đáp án đúng:

A) $\frac{1}{2}$; B) 1; C) $\frac{3}{2}$; D) 2.

Hướng dẫn:

Bước 1: HS cần xác định được $A = 220\sqrt{2}$ và vẽ đường tròn bán kính $220\sqrt{2}$ (hình 3). Chọn trục biểu diễn giá trị hiệu điện thế u là trục tung.


Hình 3

Bước 2: HS xác định thời gian đèn sáng thì bán kính vector quay một góc là $\frac{2\pi}{3}$, thời gian đèn tối thì bán kính vector quay được góc là $\frac{\pi}{3}$. Tính được tỉ số cần tìm là 2.

Bước 3: Chọn đáp án D.

3. Giới thiệu một số bài tập

Bài 1: Một vật DĐĐH có tần số 2 Hz, biên độ 4cm. Ở thời điểm nào đó, vật chuyển động theo chiều âm qua vị trí có li độ 2cm thì sau $1/12$ s vật chuyển động theo: A) Chiều âm qua vị trí có li độ $-2\sqrt{3}$ cm; B) Chiều âm qua vị trí cân bằng; C) Chiều dương qua vị trí có li độ - 2cm; D) Chiều âm qua vị trí có li độ - 2cm.

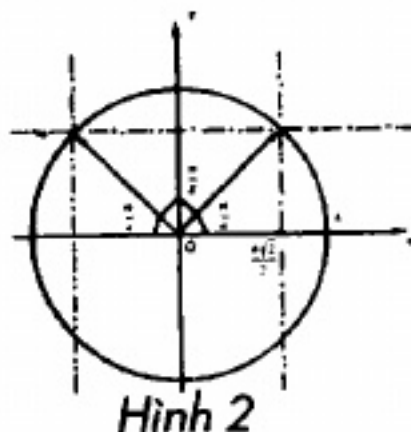
Hướng dẫn: đáp án B).

Bài 2: Một vật DDDH với phương trình
 $= A \cos \left(\frac{2\pi}{T} t + \frac{\pi}{3} \right)$ cm. Sau thời gian $\frac{7T}{12}$ kể từ thời
 điểm ban đầu vật đi được quãng đường 10cm.
 Biên độ dao động của vật là: A) $30/7$ cm; B)
 cm; C) 4cm; D) 5cm.

Hướng dẫn: đáp án C).□

Tài liệu tham khảo

1. Trần Đức Chiểu. “Rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho sinh viên trong dạy học toán ở trường Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh”. Dự án trung học cơ sở, 2007.
2. Nguyễn Thế Khôi (tổng chủ biên) - Vũ Thanh Khiết (chủ biên). **Vật lí 12 (nâng cao)**. NXB Giáo dục, H. 2007.
3. Nguyễn Thế Khôi - Vũ Thanh Khiết (đồng chủ biên). **Bài tập Vật lí 12 (nâng cao)**. NXB Giáo dục, H. 2007.



Hình 2

NÂNG CAO NHẬN THỨC VÀ HÀNH ĐỘNG - XÂY DỰNG NẾP SỐNG VĂN HÓA GIAO THÔNG GÓP PHẦN HẠN CHẾ VÀ ĐẨY LÙI TAI NẠN GIAO THÔNG

○ NGUT. ThS. NGUYỄN HUY THÔNG *

Bộ trưởng Bộ GD-ĐT đã có công văn đến các Sở GD-ĐT, các trường đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp trên toàn quốc nhắc nhở và yêu cầu tăng cường giáo dục kiểm tra và thi hành các biện pháp mạnh nhằm giáo dục ý thức chấp hành nghiêm chỉnh Luật an toàn giao thông (ATGT) để hạn chế tối đa tai nạn giao thông (TNGT) cho học sinh, sinh viên (HS-SV). Đây là việc làm kịp thời và rất cần thiết trước tình trạng HS-SV tham gia giao thông ngày càng đông, lại thiếu ý thức chấp hành luật ATGT nên số vụ vi phạm có chiều hướng gia tăng dẫn tới thiệt hại về người và tài sản rất lớn, gây tâm lý bất ổn cho mỗi gia đình và xã hội. Vì vậy, việc hưởng ứng chủ trương này là rất cần thiết.

TNGT là nỗi lo của mỗi con người, của mỗi gia đình, của cả cộng đồng; hiểm họa từ TNGT là một trong những nỗi đau của nhân loại. Các nước đang phát triển là những nước có số vụ TNGT nhiều nhất và số tử vong, thương tích cũng nhiều nhất. Theo tiến sĩ Kevin Watkin (Đại học Oxford), TNGT đã cướp đi 1,2 triệu người trên toàn cầu mỗi năm và làm cho 50 triệu người khác phải mang thương tật suốt đời. Đối với trẻ em trong độ tuổi từ 5-14 tuổi, TNGT là nguyên nhân gây ra tử vong lớn thứ hai sau HIV/AIDS. Thiệt hại do TNGT chiếm từ 1,5% đến 2% tổng thu nhập của các nước đang phát triển. Ở nước ta (theo thống kê của Ủy ban ATGT quốc gia), 10 tháng đầu năm 2009 đã xảy ra: 10.034 vụ TNGT, làm chết 9.371 người, bị thương 6.292 người. Nếu thêm hai tháng cuối của năm 2009 (hai tháng có mật độ tham gia giao thông đông) thì số người bị chết có thể lên trên 10.000 người (trung bình là 1.000 người/tháng) và vài nghìn người phải mang thương tật suốt đời; kéo theo là sự mất mát thiệt thòi về tài sản, sức lao động, tâm lý của những

gia đình có người thân bị chết hay thương tật trong thời gian dài và còn nhiều hệ lụy khác cho gia đình - xã hội.

Kim chế TNGT, tiến tới giảm đáng kể TNGT là điều mong ước chung của tất cả mọi người. Việt Nam là một trong những nước sớm đưa Luật ATGT vào cuộc sống với mong muốn mọi người dân phải hiểu biết về Luật ATGT và có kiến thức về ATGT để đảm bảo được an toàn tuyệt đối. Đất nước ta còn nghèo, hạ tầng giao thông còn thấp kém, đường sá, cầu cống chật hẹp, đường tránh, cầu vượt, đường hầm chưa xây dựng kịp với sự phát triển quá nhanh của các loại phương tiện giao thông; các phương tiện hỗ trợ cho ATGT, các loại biển báo, kiểm soát giao thông, camera theo dõi và kiểm soát phương tiện giao thông còn lạc hậu và thiếu thốn... Hiện nay, các phương tiện tham gia giao thông, số người tham gia giao thông ngày càng tăng (nhất là ở các thành phố lớn như Hà Nội và TP. Hồ Chí Minh). Theo thống kê, TP. Hồ Chí Minh mỗi ngày có khoảng 850 xe máy được đăng kí mới (xe máy gây ra khoảng 70% số vụ TNGT).

Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến TNGT, như:

- Người sử dụng phương tiện giao thông lái ẩu;
- Phương tiện tham gia giao thông không đảm bảo an toàn;
- Hạ tầng giao thông thấp kém;
- Các quy định về chế tài còn lỏng lẻo, xử phạt thấp;
- Nhận thức của người dân về Luật ATGT kém, thiếu hiểu biết về kiến thức ATGT, tinh tự giác của mỗi người tham gia giao thông chưa cao...

Xem xét các nguyên nhân, nguyên nhân thuộc về con người là chủ yếu. Nếu chúng ta giáo dục được mọi người nâng cao nhận thức về Luật ATGT, trang bị những kiến thức để biết tự bảo vệ

* Trưởng Đại học Thái Bình Dương - Nha Trang, Khánh Hòa

mình khi tham gia giao thông, bỏ đi những tật xấu (uống rượu, bia, đùa giỡn... khi tham gia giao thông như một số thanh niên vẫn hay làm) sẽ góp phần giảm đáng kể TNGT.

Nhiều năm nay, Bộ GD-ĐT đã biên soạn tài liệu về ATGT phổ biến cho các cấp học, ngành học từ mẫu giáo đến đại học. Ở mẫu giáo, có chuyên đề về ATGT lồng ghép vào chương trình để dạy cho các cháu; ở các cấp học cao hơn, ngoài việc cung cấp những hiểu biết về ATGT, HS-SV còn được tham gia các phong trào của thanh thiếu niên như: tham gia trong đội xung kích giữ gìn trật tự ATGT trong những ngày cao điểm, thời gian hè...

Tuy chúng ta đã cung cấp những hiểu biết cũng như trang bị cho HS-SV những hiểu biết về Luật ATGT, nhưng để các em hiểu rõ, thực hiện, trở thành những công dân gương mẫu trong cuộc sống hiện đại còn là một vấn đề lâu dài gian khổ, cần có sự tham gia của cả cộng đồng. Nước ta có khoảng 23 triệu HS-SV (trừ số HS mẫu giáo và HS tiểu học có người nhà đưa đón), số HS còn lại là lực lượng tham gia giao thông thường xuyên là rất lớn. Hiện nay, chúng ta cấm HS phổ thông đi xe máy đến trường đã hạn chế phần nào những TNGT xảy ra.

Bảo đảm ATGT là trách nhiệm của mỗi người dân, mọi gia đình và cả xã hội. Muốn mọi người có ý thức chấp hành những quy định về luật ATGT, phải giáo dục ý thức cho mọi người dân, cho toàn cộng đồng. Vì vậy, giáo dục trong gia đình và giáo dục trong nhà trường phải đặc biệt quan tâm đến vấn đề này. Sau đây là một số giải pháp giáo dục nhằm xây dựng nếp sống văn hóa giao thông, góp phần hạn chế và đẩy lùi TNGT hiện nay.

1) *Tăng cường giáo dục cho mỗi người dân Việt Nam* (từ lứa tuổi nhà trẻ - mẫu giáo cho đến khi trưởng thành) nhận thức thật đầy đủ, đúng đắn về Luật ATGT, các quy định về ATGT; có đạo đức, lối sống, hành động đúng khi tham gia giao thông; có kiến thức, kỹ năng tự bảo vệ mình khi tham gia giao thông; phải có văn hóa giao thông. Mỗi gia đình, nhà trường đều chung tay giáo dục và kiểm soát chặt chẽ mọi hành vi của con em - HS mình sẽ giúp các em hình thành thói quen, kỹ năng, nếp sống văn hóa giao thông mỗi khi tham gia giao thông.

2) *Phải làm tốt công tác tuyên truyền, vận động*, biểu dương gương tốt, phê phán kịp thời những sai phạm, đưa tiêu chí thực hiện ATGT vào tiêu chuẩn thi đua của từng trường. Phải giữ

mối liên hệ chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường và xã hội để cùng nhau thực hiện nghiêm chỉnh những quy định chung về luật ATGT. Đây là việc làm thường xuyên, liên tục, lâu dài, việc làm suốt đời mỗi con người.

3) *Cần có đầy đủ chế tài cần thiết* và áp dụng các hình thức phạt nặng để sau mỗi lần vi phạm sẽ không bao giờ tái phạm. Những người thi hành công vụ phải cương quyết, nghiêm minh, trung thực, công bằng, minh bạch, không vị nể cho người có sai phạm. Tăng cường kiểm tra, thanh tra để phát hiện và ngăn chặn kịp thời những sai phạm dù mức độ còn nhỏ...

4) *Thường xuyên tổ chức các cuộc thi về giải pháp an toàn giao thông*, thi tìm hiểu về Luật ATGT, hay trưng cầu ý kiến về các giải pháp ATGT tối ưu, để thu nhận những sáng kiến tốt trong cộng đồng góp phần ứng dụng vào cuộc sống. Phải xã hội hóa công tác ATGT rộng rãi hơn, nhằm thu hút nhiều nguồn đầu tư để phục vụ cho dịch vụ giao thông được cải thiện hơn hiện nay.

5) *Ở cấp vĩ mô*, các nhà quản lý, các nhà hoạch định chiến lược, các nhà khoa học hãy tham khảo kinh nghiệm của thế giới đưa vào vận dụng sáng tạo trong hoàn cảnh thực tế tại Việt Nam. Từ đó, tìm ra các biện pháp tốt nhất bảo đảm ATGT cho đất nước trong giai đoạn đang phát triển như hiện nay. □

Cần bồi dưỡng ý thức...

(Tiếp theo trang 56)

bắt kịp với sự đổi mới nhanh chóng và nhu cầu hứng thú của các thế hệ mới.

Nói chung, nhìn khách quan và công bằng, thế hệ mới hiện nay: một thế hệ thông minh, khôn ngoan, biết nhiều, dễ hoà nhập, và dĩ nhiên, đó là thế hệ tự tin, đa năng dần dần thay thế lớp cha anh đi trước. Tuy nhiên, một bộ phận không nhỏ sống thiếu phương hướng, không có lí tưởng; thông minh, năng động nhưng hời hợt, thiếu trưởng thành về cảm xúc, thích những mối «quan hệ qua đường»; tự tin nhưng ích kỉ chỉ biết «bản thân», ít quan tâm đến người khác; ý thức cộng đồng, tình cảm công dân còn mờ nhạt. Các nhà tâm lí học, xã hội học đã cảnh báo bên kia lằn ranh của sự tự tôn, ích kỉ, dửng dưng, lạnh nhạt với mọi người, là một xã hội phân li, chia rẽ. Vì vậy, giáo dục nhân cách cho thế hệ trẻ phải là điều quan tâm đặc biệt. □

CÀN BỒI DƯỠNG Ý THỨC CÔNG DÂN VÀ TRÁCH NHIỆM CỘNG ĐỒNG CHO THẾ HỆ TRẺ

○ NGUYỄN TUẾ*

Thế hệ trẻ là vầng trán của cộng đồng, là tương lai của nhân loại - thế hệ trẻ ngày nay (thế hệ 8x, 9x) vài thập niên tới sẽ thay thế thế hệ cha anh làm chủ và kiến tạo bộ mặt của loài người. Trong điều kiện của nền văn minh và sự phát triển kinh tế - xã hội hiện nay, thế hệ trẻ nhìn chung được học hành nhiều hơn, thông minh, năng lực chất xám được phát triển so với lứa tuổi, năng động hơn so với thế hệ cha anh.

Đó là quy luật của sự phát triển. Mỗi thế hệ đều có những đặc điểm và tính ưu việt mà thế hệ khác không có. Tuy nhiên, trong khung cảnh thị trường với nền văn hoá tiêu dùng, tình cảm cộng đồng, ý thức công dân của một bộ phận người, trong đó có thanh niên, có chiều hướng suy giảm.

Cách đây ít năm, trong một cuộc thi chung kết hoa hậu thế giới tại Trung Quốc, có một ứng viên người Hoa vào vòng cuối, không vượt qua được câu hỏi của Ban giám khảo: 1) Nếu phải chọn giữa bố mẹ và tiền thì bạn lựa chọn điều gì? (trả lời: bố mẹ); 2) Nếu phải lựa chọn tiền và tổ quốc bạn lựa chọn điều gì? (trả lời: tiền).

Câu ứng đáp đó đã làm sững sốt dư luận và làm cho không ít người Trung Quốc xấu hổ. Người ta lí giải là vì người trả lời đó thuộc tầng lớp con em khá giả, được nuông chiều, còn trẻ chưa có trải nghiệm ý thức cộng đồng; hơn nữa lại du học ở Singapore, ít quan tâm đến đất nước, đến cộng đồng. Có người lại cho rằng nếu hỏi một sinh viên Hàn Quốc hay Nhật Bản thì sẽ không có điều đáng buồn như trên, bởi vì ý thức yêu nước, ý thức tự hào dân tộc của Hàn Quốc và người Nhật được giáo dục tốt hơn, mạnh hơn. Điều đó có thực sự đúng hay không thì chắc là chỉ người Nhật và người Hàn biết hơn chúng ta.

Ở Trung Quốc, Bailinghou (hậu 80 - thế hệ dưới 30 tuổi được sinh ra từ 1980) là thuật ngữ được thường xuyên nhắc đến. Họ sinh ra trong bối cảnh lịch sử đặc biệt. Họ là những người con

đầu tiên của đất nước Trung Hoa với chính sách mỗi gia đình chỉ có một con; họ sinh ra bất gặp thời mở cửa. Năm 1978 Trung Hoa khởi đầu chính sách kinh tế thị trường. Bộ mặt kinh tế - xã hội không ngừng thay đổi nhanh chóng. Đời sống được cải thiện rõ rệt, nhất là ở các thành phố lớn, các trung tâm đô thị.

Dân số Trung Quốc dưới 29 tuổi chiếm tỉ lệ 45%. Từ nền văn hoá hướng vào cộng đồng chuyển sang văn hoá tiêu dùng, phong cách lối sống thay đổi nhanh chóng. Ở Bắc Kinh, Thượng Hải, thành phố lớn hàng hoá cao cấp; các quán ăn, tiệm nháy, vũ trường nhan nhản. Từ những niềm tin, quan niệm phục tùng, tuân thủ cái «tôi» không có vị trí, nay thế hệ «hậu 80» còn được gọi là thế hệ «cái tôi» với hội chứng «ông Hoàng bà Chúa con».

Từ cuộc sống gia đình trong nhà chỉ có một con (được cả nhà nội ngoại cưng chiều, nâng niu cả vật chất lẫn tinh thần), tằn tiện, chất bóp để làm gì, hết tiền đã có bố mẹ bù trừ; giới trẻ cảm thấy đương nhiên được hưởng những gì tốt đẹp của cuộc sống mà chẳng cần lo toan, nỗ lực riêng cá nhân.

Quan niệm tình dục, hôn nhân thay đổi. Lối sống phương Tây nhanh chóng xâm nhập vào một xã hội có truyền thống Khổng giáo «nam nữ thụ thụ bất thân». Nếu trước năm 1980, chưa đến 50% sinh viên được khảo sát tán đồng quan hệ tình dục tiền hôn nhân thì nay con số đó đạt tỉ lệ trên 90%. Ngoài các khu siêu thị, mua sắm, giới trẻ còn có các phòng nhạc, quán bar, vô số những sân chơi để tiêu xài. Một «thế hệ hết tháng nhần túi» bị phê phán là quá ích kỉ và thực dụng. Ở Trung Quốc còn gọi đó là «thế hệ 3C» (consumerism - Chủ nghĩa tiêu thụ, computer - máy tính, cash - tiền).

Một thế hệ kinh tế thị trường, chỉ biết chú đầu vào làm ăn rồi hưởng thụ. Đó là thế hệ hời hợt,

* Đồng Nai

thích đọc những chuyện tình vặt vãnh mà nhân vật chính thường tự xưng «tôi» như muốn hét vào mặt mọi người rằng «tôi đang tồn tại đây nè». Ở đâu người ta cũng thấy nói «tiêu xài, máy tính, điện thoại di động, tiền mặt».

Theo nhà lịch sử Nga Anatoli Socolov, có thể mô tả vài nét của thế hệ «hậu Xô Viết» hiện nay căn cứ theo kết quả một số khảo sát thăm dò vào năm 1999. Câu hỏi đặt ra: «Điều gì làm cho giới trẻ lo lắng bận rộn?». Nỗi lo đầu tiên là tội ác. Tình trạng vô chính phủ, vô trật tự là mối đe dọa thường xuyên, thậm chí hơn cả lạm phát. 70% nam nữ thanh niên không cảm thấy tự tin khi ra đường và đôi khi sợ ra đường. Điều quan tâm thứ 2 đối với giới trẻ Nga là tiền. Tiêu chí của họ là sau khi tốt nghiệp đại học có thể xoay sở được công việc phù hợp với ngành nghề, một «chỗ ấm áp» có thu nhập cao.

Trả lời câu hỏi «Tại sao trong nước chúng ta hiện còn nhiều người nghèo như vậy?»: 44% cho rằng vì họ không biết làm việc; 18,7% cho rằng vì họ chưa thoát ra khỏi hệ thống giá trị cũ; 17,5% - vì họ không biết ăn cắp; 16,1% - vì họ lười.

Về phương pháp làm giàu nhanh và chấp nhận được thì 1 trong 3 người được hỏi cho rằng, có thể «ăn cắp, buôn bán ma túy, nhận hối lộ, trốn thuế». Gần 30% thanh niên căm thù «những người Nga mới» và bọn công chức tham nhũng. Họ sẵn sàng làm tất cả để lấy lại những gì đã bị đánh cắp. Mối lo thứ ba của thanh niên là thất nghiệp. 70% người được hỏi sợ mất việc. Chỉ một nửa hi vọng tìm được ngành nghề sau khi ra trường. 44% được hỏi nói rằng học để trở thành chuyên gia lành nghề. Thế nhưng không ít thanh niên đến trường chỉ để nhận một tấm bằng (11%). Mại dâm, ma túy là những vấn đề giới trẻ quan tâm. Nhiều người cho rằng dùng ma túy là chuyện bình thường (7-11% người được hỏi) - theo số liệu của Bộ nội vụ Nga, gần 2 triệu thanh niên Nga thường xuyên chích, hút ma túy, 82% là những người dưới 28 tuổi.

Về thái độ của giới trẻ Nga với tổ quốc được tìm hiểu qua câu hỏi: «Có cái gì đó, bạn là công dân nước Nga có thể tự hào?»: 25% đáp «Hiện giờ chẳng có gì để tự hào»; 25% đáp «Phải chi tôi được sinh ra ở một đất nước khác».

Những người nhìn nhận như vậy chỉ thấy nước Nga trong khía cạnh tiêu cực, tội ác, bất công, có tự do chính trị nhưng không bình đẳng xã hội, có khả năng làm giàu nhưng không dám tin vào ngày mai. Tuy nhiên có 46% cho rằng làm sụp đổ liên bang Xô Viết là một sự kiện

không thể dung thứ. Họ đánh giá thời kì Xô Viết là thời kì mẫu mực của sự ổn định, phồn vinh và an ninh.

«Thế hệ bản thân» (Generation Me) là biệt danh mà các nhà tâm lý học Mỹ đặt ra cho những người sinh sau 1970 ở Mỹ. Từ năm 1982-2006 các nhà khoa học Mỹ đã khảo sát phản ứng của 16.500 sinh viên khắp nước Mỹ với các câu nói «Nếu thống trị thế giới, tôi sẽ làm nó tốt đẹp hơn», «Tôi nghĩ mình là một người đặc biệt», «Tôi có thể sống theo bất cứ cách nào tôi muốn».

Các nhà tâm lý học Jean Twenge ở Đại học bang California tại San Diego phân tích: sự tự tin là cần thiết và có lợi. Nếu không có nó người ta sẽ không đủ can đảm để gặp người khác, hay tham gia vào các cuộc thi, đương đầu với những thử thách để thành công. Có điều lòng tự tin, tự tôn, yêu bản thân với sự ích kỉ, vụ lợi có ranh giới rất mong manh.

Ở nước ta chưa có một công trình nào nghiên cứu rộng rãi và toàn diện về thế hệ trẻ. Song với mạng internet, vệ tinh truyền hình, một động tác bấm nút có thể đổi kênh truyền hình, một cú nhấp chuột máy tính giới trẻ có thể nói chuyện với bạn dù ở hai đầu trái đất. Với làn sóng văn hoá phương Tây đầy hấp lực, thanh niên Việt Nam nhanh chóng hoà nhập không thua kém gì giới trẻ Phillippines, Thái Lan, Bangladesh. Các nhà tâm lý học gọi đó là «Thế hệ trẻ toàn cầu» (Worldwide Youth). Thanh thiếu niên Phillippines ăn bận quần áo hở lưng hay rộng thùng thình, «thời trang trên mặt» với những đôi bông tai khác người, xăm mắt, xăm môi, xăm mặt. Giới trẻ Thái Lan, Bangladesh say sưa đắm mình trong cơn say thuốc kích thích. Giới trẻ 7x, 8x, 9x Việt Nam suy nghĩ, hành động cũng không khác mấy các bạn đồng trang lứa châu Á. Hàng hiệu, thuốc lắc, yêu hàng sī, hàng độc, «khoe hàng» trên blog. Một bộ phận 9x chỉ muốn mình được chú ý bằng mọi giá, không ngần ngại tuyên bố gây sốc trên báo chí hoặc diễn đàn cốt để thiên hạ biết mình là ai.

Nguyên nhân những tiêu cực trên có rất nhiều. Trước hết dòng cuốn của kinh tế thị trường, gia đình chạy theo kiếm tiền, sao nhãng giáo dục nền nếp cho con cái. Lối sống tiêu dùng được giới trẻ cập nhật dễ dàng qua các phương tiện thông tin truyền thông, internet. Hệ thống giáo dục vận hành theo đường hướng quen thuộc ít

(Xem tiếp trang 54)

SỰ CHUẨN BỊ CHO NGHỀ NGHIỆP TƯƠNG LAI CỦA HỌC SINH LỚP 12 Ở ĐÀ NẴNG

○ ThS. PHẠM THỊ NGỌC HÀ*

1. Để đến với một nghề nghiệp trong tương lai, mỗi cá nhân phải chuẩn bị rất nhiều hành trang, qua nhiều giai đoạn khác nhau. Trong đó, lớp 12 - giai đoạn sắp rời ghế nhà trường phổ thông là một trong những thời điểm quan trọng của cuộc đời mỗi con người nói chung, đối với quá trình lao động - nghề nghiệp nói riêng. Chính vì thế, *khảo sát sự chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai của học sinh (HS) ở thời điểm này rất có ý nghĩa, là một trong những cơ sở quan trọng để tìm hiểu, đánh giá, lí giải định hướng nghề nghiệp của các em.*

2. Để tìm hiểu vấn đề này, tháng 4 và tháng 5 năm học 2008-2009, chúng tôi đã tiến hành trưng cầu ý kiến 270 HS lớp 12 của 5 trường trung học phổ thông (THPT) trên địa bàn thành phố Đà Nẵng (THPT Phan Châu Trinh, THPT chuyên Lê Quý Đôn, THPT Hòa Vang, THPT dân lập Quang Trung và Trung tâm Giáo dục thường xuyên - hướng nghiệp quận Sơn Trà). Kết quả cho thấy, 100% HS được khảo sát cho rằng, nghề nghiệp có vai trò quan trọng đối với mỗi con người. Trong đó, 48% xác định đây là yếu tố «vô cùng quan trọng», 44,7% khẳng định là «rất quan trọng», chỉ 7,3% cho là «quan trọng»; đồng thời tất cả HS được hỏi đều cho biết, các em đã nghĩ đến một nghề nghiệp cho mình trong tương lai. Điều này góp phần khẳng định, nghề nghiệp là vấn đề quan tâm, trăn trở hàng đầu của mọi thanh niên - HS hiện nay.

Tuy nhiên, do thời gian tiến hành khảo sát vào đúng thời điểm HS lớp 12 chuẩn bị thi tốt nghiệp THPT và thi đại học, vấn đề chọn nghề gì, ngành gì đang là vấn đề thời sự nóng bỏng nhất với các em, nên con số 100% nói trên chưa đủ để nhận định thấu đáo về quá trình chuẩn bị nghề nghiệp của các em. Để xem xét sâu sắc hơn quá trình chuẩn bị cho một nghề nghiệp trong tương lai của HS lớp 12, chúng tôi đã tiến hành *khảo sát thời điểm các em bắt đầu nghĩ đến một nghề nghiệp mà mình sẽ làm trong tương lai.* Kết quả

như sau: - Trong một năm trở lại đây: 33,0%; - Khoảng 1-3 năm trước: 36,3%; - Khoảng 4-5 năm trước: 11,7%; - Khoảng 6-8 năm trước: 7,8%; - Không nhớ rõ: 11,2%.

Như vậy, phần lớn HS bắt đầu nghĩ đến vấn đề nghề nghiệp trong tương lai khá muộn: 1/3 trong số đó chỉ mới nghĩ đến vấn đề này trong vòng 1 năm trở lại đây; hơn 1/3 còn lại bắt đầu có suy nghĩ về nghề nghiệp từ 1-3 năm nay; thời điểm cách đó 4-5 năm, 11,7%; từ 6-8 năm trước chỉ chiếm 7,8% số HS được hỏi. Như vậy, có đến hơn 2/3 HS lớp 12 bắt đầu suy nghĩ đến nghề nghiệp trong tương lai của mình chỉ từ khi học THPT, thậm chí là đến năm cuối của THPT. Vấn đề nghề nghiệp dường như chưa thu hút được sự chú ý của nhiều HS dưới THPT. Đây sẽ là một trong những vấn đề mà giáo dục nói chung, giáo dục hướng nghiệp nói riêng cần quan tâm lưu ý.

Cùng với việc khảo sát thời điểm bắt đầu nghĩ đến nghề nghiệp, chúng tôi cũng quan tâm đến *mức độ kiên định của HS trong quá trình lựa chọn nghề nghiệp tương lai của mình.* Kết quả là: 34,8% HS được hỏi vẫn kiên định với sự lựa chọn nghề nghiệp ban đầu của mình; 51,7% đã thay đổi từ 1-2 lần; 10,1% thay đổi dự định nghề nghiệp của mình từ 3-4 lần; và có 3,4 % HS lớp 12 đã thay đổi lựa chọn nghề hơn 4 lần. Đặc biệt, trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy có sự khác biệt đáng kể về giới khi đo mức độ kiên định trong lựa chọn nghề nghiệp tương lai của HS lớp 12. Số lần thay đổi dự định về nghề nghiệp của HS lớp 12 chia theo giới như sau:

	Nam (%)	Nữ (%)	Tổng (%)
Vẫn kiên định	41,8	29,3	34,8
Thay đổi 1-2 lần	46,8	55,6	51,7
Thay đổi 3-4 lần	8,9	11,1	10,1
Thay đổi trên 4 lần	2,5	4,0	3,4

* Học viện Chính trị - hành chính khu vực 1

Số liệu trên cho thấy, tỉ lệ HS nam kiên định trong lựa chọn nghề cao hơn hẳn HS nữ (41,8% so với 29,3%); đồng thời, tỉ lệ HS nữ thay đổi dự định nghề nghiệp ở mức độ nào cũng cao hơn HS nam. Đây chính là sự khác biệt thú vị về giới trong thanh niên - HS khi đưa ra quyết định lựa chọn nghề.

Có thể thấy, nhìn chung, khoảng 2/3 HS lớp 12 do dự và thay đổi những dự định, lựa chọn nghề nghiệp cho tương lai. Vấn đề đặt ra là, những nguyên nhân cơ bản nào dẫn đến những lần thay đổi dự định về nghề nghiệp của HS lớp 12? Kết quả từ cuộc khảo sát như sau: - Bản thân không thích nữa: 49,6%; - Gia đình không thích: 9,4%; - Không phù hợp với năng lực bản thân: 27,93%; - Sự hướng nghiệp của nhà trường: 6,0%; - Bạn bè không tán thành: 0,9%; - Khác: 12,29%.

Như vậy, lí do khiến HS lớp 12 thay đổi dự định về nghề nghiệp chủ yếu xoay quanh những vấn đề thuộc về cá nhân của các em như: sở thích thay đổi (49,6%), năng lực không phù hợp (27,93%). Sự chi phối của các yếu tố khác (gia đình, nhà trường, bạn bè...) không nhiều. Đặc biệt, các yếu tố liên quan đến gia đình can thiệp vào quyết định thay đổi dự định nghề nghiệp của HS rất hạn chế. Đây là một điểm mới trong xu thế chọn nghề của thanh niên - HS hiện nay. Tuy hầu hết các nguyên nhân đều xuất phát từ bản thân HS nhưng cần thấy rằng, số HS thay đổi dự định nghề nghiệp vì mơ ước, sở thích thay đổi là quá nhiều. Điều này cho thấy, phần nhiều HS vẫn chưa xác định được cách thức và các tiêu chí để lựa chọn hướng đi cho mình. Một số ý kiến thu được từ các cuộc phỏng vấn sâu càng cho thấy rõ điều này: - «*Chọn nghề nào em thấy khó quá, mỗi nghề nghiệp em đều thấy có một cái hay riêng. Năm lớp 10 em thích làm giáo viên, đến năm lớp 11 em thích phóng viên vì được đi đây đi đó. Bây giờ em lại thấy thích nghề hướng dẫn viên du lịch*». (M - Nữ sinh trường THPT dân lập Quang Trung); - «*Hồi nhỏ em thích làm bộ đội, gia đình em cũng thích như thế. Nhưng gần đây em lại thích trở thành kĩ sư công nghệ thông tin vì bây giờ là thời đại công nghệ thông tin mà. Chỉ sợ không biết có thi đậu ngành này không*». (T - Nam sinh trường THPT Phan Châu Trinh); - «*Từ trước đến giờ em chỉ thích kiến trúc thôi. Đó là ước mơ duy nhất của em. Em sẽ chỉ thi kiến trúc, năm nay không đậu thì sang năm thi tiếp*». (H - Nam sinh trường chuyên Lê Quý Đôn).

Đa số HS chưa có đủ các căn cứ cho việc lựa chọn nghề nghiệp tương lai của mình, số đông

vẫn còn dựa chủ yếu vào ước mơ, sở thích cá nhân mà không nói rõ được vì sao. Chính vì thế, khi sở thích thay đổi, dự định về nghề nghiệp tương lai cũng thay đổi. Bên cạnh đó, nhiều ngành nghề được các phương tiện thông tin đại chúng thường xuyên đề cập hoặc được sự quảng cáo rầm rộ từ phía các nhà tuyển dụng đã thu hút sự chú ý thái quá từ phía HS, bất chấp giá trị thực tế của nó. HS lại chưa đủ năng lực và hiểu biết để nhận thức sâu sắc, thấu đáo vấn đề nên thường bị rối giữa những giá trị thực và ảo của các ngành nghề có tính thời thượng. Tất cả những điều này góp phần làm nên sự cảm tính và rối loạn trong quá trình định hướng nghề nghiệp của HS lớp 12.

Để tiếp tục tìm hiểu sâu hơn về quá trình chuẩn bị cho một nghề nghiệp trong tương lai của HS lớp 12, chúng tôi tiến hành khảo sát các em «*đã làm gì để chuẩn bị cho nghề nghiệp của mình trong tương lai?*». 49,1% HS được hỏi cho biết đã «*tự luyện các môn thi*»; 54,9% đã «*tìm hiểu các ngành nghề, cơ sở đào tạo*»; 46,92% «*tìm đến các lớp luyện thi*»; 32,0% «*học tốt các môn ở trường*». Như vậy, để đạt được mơ ước về nghề nghiệp tương lai, chỉ có khoảng một nửa HS lớp 12 đã đầu tư vào việc tìm hiểu các ngành nghề, cơ sở đào tạo và luyện thi (tự luyện thi cũng như tìm đến các lớp luyện thi) nhưng lại không quan tâm nhiều lắm đến việc học tốt các môn ở trường. Điều này chứng tỏ không phải HS lớp 12 nào cũng quan tâm đúng mức đến việc mình phải làm gì một cách có hiệu quả để hiện thực hoá ước mơ về nghề nghiệp cho tương lai. Các em bước đầu đã có ý thức và chủ động trong việc tìm hiểu những thông tin liên quan đến nghề nghiệp và việc đào tạo nghề nghiệp cho tương lai. Nhưng, đồng thời có xu hướng học lệch, thực dụng trong mục đích học tập của HS nói chung, HS lớp 12 nói riêng. Các em hầu như đã không đặt nặng việc học tốt các môn ở trường (học lấy kiến thức) mà chỉ tập trung đầu tư vào các môn sẽ tham gia thi tuyển sinh cao đẳng, đại học.

3. Như vậy, có thể thấy, thông thường HS chỉ nghĩ đến nghề nghiệp sẽ làm trong tương lai khi đã học THPT, thậm chí là khi lên đến lớp 12. HS lớp 12 chưa có sự chuẩn bị chu đáo, đúng đắn cho mục đích và hành động cụ thể để hiện thực hoá ước mơ về nghề nghiệp. Do đó, công tác hướng nghiệp cho HS cần tiến hành sớm, thiết thực, hiệu quả hơn nữa để các em có được quá trình chuẩn bị đầy đủ, vững vàng cho một nghề nghiệp mà mình sẽ làm trong tương lai. □

THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG BỒI DƯỠNG KĨ NĂNG GIẢNG DẠY Ở ĐẠI HỌC VĂN HÓA NGHỆ THUẬT QUÂN ĐỘI

○ PHẠM VĂN GIÁP*

Bồi dưỡng kĩ năng giảng dạy (KNGD) cho đội ngũ giảng viên (GV) là một trong những nội dung có ý nghĩa đặc biệt, yếu tố quyết định hiệu quả lao động sư phạm và là yếu tố quan trọng cấu thành chất lượng tay nghề của giáo viên.

Thực tiễn trong các trường đào tạo (ĐT) nghệ thuật nói chung và đối với Đại học văn hóa nghệ thuật quân đội (ĐHVHNTQĐ) nói riêng nhiều năm qua cho thấy, KNGD của đội ngũ GV còn khá nhiều bất cập cả về kiến thức sư phạm chuyên ngành, phương pháp (PP), KNGD, khả năng tổ chức quá trình dạy học...

1. Là đơn vị ĐT về nghệ thuật chuyên nghiệp duy nhất của QĐ trên cả nước. ĐHVHNTQĐ là đơn vị trực thuộc Tổng cục chính trị - Bộ Quốc phòng, nơi ĐT các nghệ sĩ biểu diễn, nhạc sĩ sáng tác, biên đạo múa chuyên nghiệp, CBQL (QL) văn hoá - viết văn - sân khấu - điện ảnh cho QĐ và quốc gia.

Điểm đặc biệt của ĐHVHNTQĐ là một cơ sở ĐT nghệ thuật đa ngành ở Việt Nam, với đặc thù về đội ngũ GV của nhà trường được ĐT ở nhiều cương vị và vị trí khác nhau như: các nghệ sĩ ưu tú tên tuổi từ các đoàn nghệ thuật, một số được ĐT từ các nhạc viện trong và ngoài nước hoặc sinh viên giỏi xuất sắc được giữ lại trường... Do nguồn GV như vậy dẫn đến trình độ và PP giảng dạy cũng không được đồng đều. Vì vậy, hoạt động bồi dưỡng đội ngũ GV đang ngày càng trở nên bức thiết đối với ĐHVHNTQĐ.

Trong thực tế, kết quả và hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng này còn thấp, cụ thể là đội ngũ CBQL và đội ngũ GV chưa có được nhận thức đầy đủ và thấu suốt về KNGD; đối mới PP giảng dạy còn nhiều hạn chế, khai thác sử dụng tài liệu, thiết bị, đồ dùng, phương tiện dạy học chưa thực sự trở thành nhu cầu của GV. Việc tự vận hướng dẫn cho GV xây dựng kế hoạch giảng dạy và tự bồi dưỡng, nâng cao kiến thức sư phạm cho bản thân cũng chưa được chú trọng. Công

tác bồi dưỡng GV giữa các Khoa còn chưa đồng bộ, nội dung của các hoạt động bồi dưỡng về kĩ năng giảng dạy vẫn còn là hình thức và chưa thể hiện được hết tính cấp thiết. Việc tổ chức chỉ đạo của hoạt động này của các Phòng, Ban, Khoa bộc lộ nhiều điều bất cập. Những vấn đề trên đã ít nhiều ảnh hưởng đến hiệu quả trong hoạt động giảng dạy, dẫn đến kết quả chất lượng ĐT của nhà trường cũng bị ảnh hưởng không nhỏ.

2. Trên cơ sở nghiên cứu, phân tích tổng hợp tài liệu, hồ sơ có liên quan (các văn kiện Nghị quyết của Đảng ủy quân sự trung ương, của Bộ GD-ĐT, các tài liệu nghiên cứu khoa học có liên quan đến công tác nghiên cứu hoạt động bồi dưỡng KNGD và những vấn đề về thực trạng của đội ngũ CBQL và GV ĐHVHNTQĐ), chúng tôi đã tiến hành tổ chức khảo sát nghiên cứu, lấy ý kiến đánh giá của trên 100 cán bộ, GV nhà trường để nhằm giúp cho việc đề xuất các biện pháp quản lí cho hoạt động bồi dưỡng KNGD. Ở đây chúng tôi sử dụng 2 nhóm phương pháp nghiên cứu chính: - *Nhóm các PP nghiên cứu lí luận*. Đi sâu vào nghiên cứu, phân tích tổng hợp tài liệu, hồ sơ có liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Trong đó dựa vào chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, các văn kiện Nghị quyết của Đảng ủy quân sự trung ương, của Bộ GD-ĐT về GD-ĐT; - *Nhóm các PP nghiên cứu thực tiễn* bao gồm: + PP quan sát sư phạm; + PP khảo sát, điều tra; + PP tổng kết kinh nghiệm; + PP chuyên gia; + PP toán thống kê. Sau khi tổng hợp ý kiến đánh giá, kết quả đã được tổng hợp như sau (xem bảng 1, 2).

Nhận xét: Kết quả tổng hợp trên đã cho thấy, nhìn chung đội ngũ GV và CBQL đều đánh giá mức độ đáp ứng yêu cầu về KNGD của đội ngũ GV nhà trường mới đạt ở mức trung bình. Theo ý kiến đánh giá của CBQL và GV nhà trường, hiện nay một số KN mà đội ngũ GV còn chưa đạt như:

* Trưởng Đại học văn hóa nghệ thuật quân đội

Bảng 1. Đánh giá mức độ đạt được về các KNGD của đội ngũ GV ĐHVHNTQĐ hiện nay

TT	Các kĩ năng giảng dạy	Mức độ đạt được (%)								Σ	$\bar{X}$	Thứ bậc
		Tốt		Khá		TB		Yếu				
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%			
1	KN tổ chức bài giảng	59	56,4	18	19,1	19	20,0	4	4,5	332	2,27	3
2	KN giao tiếp với học viên trong bài giảng	68	64,5	22	22,6	8	11,1	2	1,8	356	2,49	2
3	KN sử dụng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong bài giảng	77	73,6	17	19,0	6	6,4	0	0	371	2,68	1
4	KN kiểm tra đánh giá học viên	60	57,2	14	15,7	22	22,6	4	4,5	330	2,25	4
5	KN sử dụng phương tiện kĩ thuật	53	50,9	25	25,4	13	23,7	0	0	313	2,07	5
Tổng											2,35	

Bảng 2. Ý kiến đánh giá mức độ đáp ứng các KNGD

TT	Mức độ	CBQL		GV	
		SL	%	SL	%
1	Tốt	7	17,2	18	30,0
2	Trung bình	17	42,5	22	36,6
3	Chưa đáp ứng	16	40,3	20	33,4
Tổng		40	100	60	100

«KN sử dụng phương tiện kĩ thuật» $\bar{x} = 2,07$ hay «KN kiểm tra đánh giá học viên» $\bar{x} = 2,25$.

3. Như vậy, có thể nói chất lượng và hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng KNGD cho đội ngũ GV của Trường ĐHVNTQĐ, trước hết phụ thuộc vào sự nhận thức về vai trò và tầm quan trọng

nâng cao chất lượng giảng dạy cho đội ngũ GV nhà trường. Đây là một trong những điều kiện thuận lợi, là tín hiệu đáng mừng cho công tác QL, trước sự tác động của những yêu cầu về phát triển GD-ĐT. □

Tài liệu tham khảo

1. Alma Harris - Nigel Bennet. **Phương pháp lãnh đạo và quản lí nhà trường hiệu quả**. NXB Chính trị quốc gia, H 2004.
2. Đặng Quốc Bảo. "Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lí thế kỉ XXI". Tạp chí *Thế giới mới*, số 3/1998.
3. Bộ Quốc phòng. **Điều lệ công tác nhà trường quân đội nhân dân Việt Nam**. NXB Quân đội nhân dân, H 2000.
4. Trần Kiểm. **Khoa học quản lí giáo dục. Một số vấn đề lí luận thực tiễn**. NXB Giáo dục, H 2004.
5. Tổng cục chính trị. **Lí luận dạy học đại học quân sự**. NXB Quân đội nhân dân, H 2003.



Từ ngày 6-8/12/2010, tại Hà Nội, Bộ GD-ĐT phối hợp với Văn phòng UNESCO Hà Nội và Hiệp hội các trường Đại học Á - Âu

(ASEM) chuyên đào tạo và nghiên cứu về học tập suốt đời (HTSD) tổ chức **DIỄN ĐÀN VIỆT NAM: HTSD VÀ XÂY DỰNG XÃ HỘI HỌC TẬP**. Tham gia diễn đàn gồm hơn 300 nhà hoạch định chính sách, nhà giáo dục, các chuyên gia, các nhà nghiên cứu của Việt Nam, UNESCO và tổ chức ASEM.

Mục đích chính của diễn đàn là: 1) Chia sẻ những nghiên cứu của ASEM về HTSD và xây dựng xã hội học tập; 2) Làm rõ và nâng cao nhận thức về khái niệm HTSD, xây dựng xã hội học tập trong điều kiện, hoàn cảnh thực tế ở Việt Nam; 3) Thúc đẩy nghiên cứu HTSD, xây dựng xã hội học tập tại Việt Nam và hợp tác nghiên cứu với các nhà khoa học nước ngoài trong lĩnh vực này; 4) Chia sẻ quan điểm thực tiễn trong quá trình phát triển và thực hiện chiến lược HTSD ở các nước khác nhau; 5) Thể hiện vai trò của Việt Nam là đầu mối tại Châu Á trong khuôn khổ hợp tác Á - Âu.

Phát biểu tại Lễ khai mạc, Phó Thủ tướng

Nguyễn Thiện Nhân đã khẳng định: Việt Nam luôn coi trọng việc học, coi học tập là nền tảng vững chắc để phát triển nguồn nhân lực, thúc đẩy sự phát triển nền kinh tế của đất nước. Đề án Xây dựng xã hội học tập của Việt Nam đã được triển khai từ năm 2005 và đang tiếp tục triển khai trong giai đoạn 2011-2020, với mục tiêu bảo đảm các điều kiện cần thiết nhằm tạo điều kiện để mọi người, ở mọi lứa tuổi, mọi trình độ được học tập thường xuyên và HTSD. Hi vọng rằng, từ diễn đàn này, các quốc gia nói chung, Việt Nam nói riêng sẽ tìm được những giải pháp phù hợp để xây dựng một chiến lược quốc gia về HTSD.

DIỄN HUYỀN

Ngày 8/12/2010, Bộ GD-ĐT đã tổ chức **HỘI NGHỊ TỔNG KẾT DỰ ÁN GIÁO DỤC TIỂU HỌC CHO TRẺ EM CÓ HOÀN CẢNH KHÓ KHĂN (GIAI ĐOẠN 2003-2010)**. Tham dự hội nghị có Thứ trưởng Bộ GD-ĐT Nguyễn Vinh Hiển, đại diện các nhà tài trợ quốc tế cùng lãnh đạo các sở, phòng GD-ĐT, đại biểu GV các địa phương tham gia Dự án.

Sau 7 năm triển khai, Dự án đã triển khai hỗ trợ hơn 2,249 triệu HS và 11,672 nghìn GV

tiểu học của 5.134 trường thuộc 227 huyện, thị xã có hệ số về giáo dục tiểu học thấp nhất của 40 tỉnh, thành phố trên cả nước. Dự án đã dành tới 67% tổng kinh phí cho việc xây dựng CSVC các điểm trường lẻ (cả nước đã có gần 25.000 phòng học và phòng GV; 15.500 nhà vệ sinh và công trình nước sạch xây mới và sửa chữa; 75.5000 bộ bàn ghế GV và HS; v.v...). Dự án đã tập huấn cho 39.913 GV ở 14.902 điểm lẻ và 8.544 GV ở điểm trường chính về đổi mới PPDH, giáo dục hoà nhập, tăng cường tiếng Việt cho HSĐT thiểu số...; cung cấp miễn phí hàng triệu bộ tài liệu, dụng cụ học tập... PEDC cũng là dự án đầu tiên có sáng kiến thực hiện Quỹ hỗ trợ trường, điểm trường hỗ trợ mua sắm nhỏ và trẻ có hoàn cảnh khó khăn (hàng năm, khoảng 300.000 HS được hỗ trợ trực tiếp) góp phần huy động HS đến lớp, giảm tỉ lệ lưu ban, bỏ học...

Lựa chọn điểm trường lẻ những nơi khó khăn nhất là một hướng đi đúng đắn của PEDC, góp phần cải thiện cơ hội học tập và nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học ở vùng khó; đồng thời nâng cao nhận thức và hiệu quả về sự phối hợp, tham gia của gia đình, cộng đồng đối với giáo dục vùng khó.

H'NAU



Ngày 11/12/2010, tại thành phố Sơn La, Tạp chí Giáo dục phối hợp với Trường Đại

học Tây Bắc tổ chức **HỘI NGHỊ CỘNG TÁC VIÊN KHU VỰC TÂY BẮC.**

Tham dự hội nghị có lãnh đạo Trường Đại học Tây Bắc, đại diện lãnh đạo các trường Cao đẳng Sư phạm Điện Biên, Cao đẳng Sơn La, Sở GD-ĐT Sơn La, phòng GD-ĐT huyện Thuận Châu (Sơn La), phòng GD-ĐT huyện Lương Sơn (Hòa Bình); giảng viên, cán bộ phòng chức năng của các trường đại học, cao đẳng và giáo viên một số trường THPT của tỉnh Sơn La.

Phát biểu chào mừng Hội nghị, NGND. PGS. TS. Đặng Quang Việt - Hiệu trưởng Trường Đại học Tây Bắc đã nhấn mạnh tầm quan trọng của Hội nghị. Đây là dịp để cộng tác viên và bạn đọc Tây Bắc trao đổi kinh nghiệm viết bài, bày tỏ nguyện vọng và đóng góp những ý kiến quý báu đối với Tạp chí.

Trong báo cáo đề dẫn *«Tạo động lực cho giáo viên đổi mới phương pháp dạy học»*, TS. Nguyễn Gia Cầu - Tổng Biên tập Tạp chí Giáo dục đã tóm lược những nội dung cơ bản đã được đăng tải trên Tạp chí trong nhiều năm qua: *«một số vấn đề nhận thức về đổi mới PPDH ở phổ thông hiện nay, vấn đề tạo động lực cho GV thực hiện đổi mới PPDH và vấn đề tổng kết kinh nghiệm giáo dục, dạy học»*. Cụ thể: đối tượng nghiên cứu của khoa học PPDH (quá trình sư phạm, quá trình dạy học); những tiêu chí để kiểm

chứng hiệu quả của PPDH; yếu tố chi phối quá trình thực hiện đổi mới PPDH; tính kế thừa của khoa học PPDH; kiến thức về PPDH cũng được xem là nội dung dạy học, mục tiêu dạy học; PPDH phải phù hợp với đối tượng, môi trường dạy học; vai trò quyết định của GV trong việc nâng cao chất lượng dạy học và đổi mới PPDH; vai trò của cán bộ quản lý.

Là một Tạp chí chuyên sâu về phương pháp dạy học, giáo dục, Tạp chí Giáo dục đặc biệt coi trọng tổng kết kinh nghiệm. Từ khi ra đời đến nay, Tạp chí đã thực hiện và đăng tải nhiều công trình tổng kết kinh nghiệm thực tiễn giáo dục có giá trị, trong đó luôn *«xác định những điều kiện, nguyên nhân thành công, vạch ra những bài học có tính quy luật, v.v... của các kinh nghiệm tiên tiến, điển hình về nhiều mặt khác nhau của hoạt động giáo dục, giảng dạy»* bằng cách *«sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận, nghiên cứu tài liệu, văn bản rồi lựa chọn, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa; phương pháp nghiên cứu thực tiễn như khảo sát, điều tra thực trạng rồi trên cơ sở các tiền đề lí luận và thực tiễn mà đề xuất các giải pháp, biện pháp tác động nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, dạy học...»*.

Hội nghị cũng đã nghe ý kiến đóng góp về nội dung, hình thức trình bày và phương thức phát hành Tạp chí. Tạp chí có những chuyên mục rất thiết thực, đề cập được nhiều vấn đề, từ lâu là nguồn thông tin, cầu nối giữa những người làm giáo dục. Tạp chí phát huy tốt vai trò truyền truyền, phổ biến những chủ trương, chỉ đạo mới của Bộ, của ngành, theo sát chủ đề các năm

học, đặc biệt là chủ trương đổi mới giáo dục toàn diện, trong đó đổi mới phương pháp dạy học được xem là có ý nghĩa quyết định. Nhiều đại biểu cho rằng, bên cạnh những bài viết về đổi mới PPDH chung, Tạp chí nên tăng cường bài viết về đổi mới PPDH gắn với từng vùng, miền (nông thôn, miền núi...), cấp học, ngành học cụ thể. Chẳng hạn, ở Sơn La và nhiều tỉnh miền núi có nhiều dân tộc thiểu số, vấn đề dạy thông thạo tiếng Việt cho các cháu mầm non trước khi vào lớp một là vấn đề nan giải, vì thế nơi đây rất cần những kinh nghiệm, phương pháp hay về dạy học tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số. Về vấn đề này, báo cáo đề dẫn tại Hội nghị cũng khẳng định, đối tượng và môi trường dạy học chi phối nhiều đến việc lựa chọn PPDH phù hợp: *«một cách dạy, PPDH phù hợp với HS sẽ tạo cho HS hứng thú học tập, yêu môn học, khắc phục được tâm lí tự ti, chán nản trong học tập»*, bởi vì *«người học rất đa dạng, không ai giống ai, do đó quá trình dạy học phải được phân hóa, cá thể hóa cho phù hợp với các loại đối tượng khác nhau»*.

Để đáp ứng được yêu cầu trên, Tạp chí nên có những chuyên đề dành riêng cho vùng Tây Bắc, tạo thành diễn đàn của giáo dục Tây Bắc, nếu không, là những trang mục riêng cho giáo dục miền núi. Những năm trở lại đây, Tạp chí Giáo dục đã thực hiện nhiều số chuyên đề về giáo dục của một vùng, một số bậc học, ngành học. Để có những bài viết tâm huyết, đi sâu đi sát tình hình giáo dục địa phương, Tạp chí cần gửi phiếu đặt bài hoặc xây dựng được đội ngũ cộng tác viên vùng, miền viết

bài định kì về giáo dục của vùng, miền ấy. Thêm nữa, cần lập kế hoạch dài hơi cho nội dung bài vở, định hướng nội dung viết, chú ý đến chế độ bồi dưỡng, khuyến khích người viết. Nhiều cộng tác viên vùng sâu, vùng xa còn có tâm lí e ngại khi muốn viết bài, gửi bài cho Tạp chí do chưa nắm được, chưa được tập huấn về quy cách viết, thể lệ gửi bài đăng.

Bên cạnh việc khai thác giáo dục vùng miền, Tạp chí nên định hướng những vấn đề cần quan tâm của ngành, phản ánh những mặt còn non kém, mạnh dạn đi vào những hạn chế, bất cập trong thực tiễn giáo dục. Hằng năm, tổ chức thi để cộng tác viên có dịp viết về những vướng mắc trong quá trình triển khai những chủ trương của ngành, ví dụ: Sử dụng đồ dùng dạy học thế nào cho hiệu quả? Dạy cho sinh viên tự học như thế nào? Dạy cách học là thế nào? Cách ghi chép, cách đọc tài liệu?...

Là Tạp chí lí luận KHGD của Bộ GD-ĐT, lớn bậc nhất trong ngành giáo dục nhưng cho đến nay vẫn chưa có một khung pháp lí, một chỉ thị hay thông tư nào quy định phổ cập Tạp chí Giáo dục đến các cơ sở giáo dục trong cả nước. Trong thời gian tới, Tạp chí cần tham mưu cho Bộ tạo cơ chế phát hành rộng rãi Tạp chí đến từng giáo viên trong từng nhà trường. Để nắm bắt yêu cầu, nguyện vọng và thu nhận được những ý kiến phản hồi của độc giả nhằm thực hiện tốt hơn vai trò, nhiệm vụ của mình Tạp chí cần có những biện pháp thiết thực quản lí hiệu quả việc sử dụng Tạp chí. Góp phần nâng cao số lượng phát hành, Tạp chí cần những bài viết có chất lượng, có khả năng phân

tích sâu, mổ xẻ kĩ vấn đề theo nhiều hướng, tránh những bài chung chung, sơ lược. Làm sao khiến độc giả tâm đắc, cùng trăn trở, suy nghĩ về những vấn đề mà người viết đặt ra, thụ hưởng niềm vui được truyền thụ những kinh nghiệm nghiên cứu khoa học.

Nên chăng, Tạp chí xây dựng một website riêng đăng thể lệ gửi bài, cách thức đặt mua Tạp chí, tóm tắt nội dung chính và giới thiệu các bài viết, giúp độc giả tiện liên lạc, trao đổi, tìm kiếm thông tin.

Trong thời gian tới, Tạp chí sẽ tiếp tục xem xét, chuẩn hóa những quy định về bài đăng trên Tạp chí (cách trình bày tài liệu tham khảo, tài liệu trích dẫn, quy định đánh số tiểu mục, trích dẫn tài liệu...) sao cho hợp lí, khoa học hơn nữa nhằm nâng cao trách nhiệm của tác giả đối với bài viết, đưa Tạp chí Giáo dục trở thành một mẫu mực về chất lượng bài

vở và quy cách trình bày, xứng đáng là nơi gửi gắm tin cậy của con tinh thần của nhiều cây bút.

Tạp chí đánh giá cao những bài tổng kết kinh nghiệm giáo dục được viết công phu bằng những phương pháp thích hợp của KHGD, đạt đến tầm khái quát chứ không dừng lại ở kể lể, mô tả. Vấn đề giáo dục dân tộc là mảng bài từ lâu rất được Tạp chí chú trọng đăng tải, tuy nhiên có được những bài viết này hay không lại trông chờ nhiều vào các nhà giáo ở địa phương, những người trực tiếp đứng lớp hoặc làm công tác quản lí trong các cơ sở giáo dục trên địa bàn có người dân tộc thiểu số sinh sống.

Tạp chí mong muốn sẽ trở thành công cụ giúp các giảng viên trưởng thành hơn về mặt giảng dạy, trở thành diễn đàn số một đỡ đầu cho những nghiên cứu về KHGD. □

HƯƠNG GIANG

Là một trường đại học (ĐH) đa ngành, đa cấp, Trường ĐH Tây Bắc thực hiện nhiệm vụ đào tạo (ĐT) nguồn nhân lực có trình độ cao cho Tây Bắc và các khu vực phụ cận. Tiền thân là Trường sư phạm cấp II Khu tự trị Thái Mèo, trải qua 50 năm xây dựng và phát triển, Trường đã ĐT được gần 40.000 giáo viên, cử nhân, kĩ sư phục vụ cho sự nghiệp phát triển văn hóa, giáo dục, kinh tế, xã hội cho các tỉnh Tây Bắc. Trường hiện có hơn 400 giảng viên (GV), cán bộ, 12.000 SV; đội ngũ GV hơn 70% có trình độ trên ĐH. Trường đang thực hiện ĐT 25 mã ngành ĐH, 15 mã ngành cao đẳng; liên kết với các trường ĐH lớn ở Hà Nội ĐT 18 mã ngành thạc sĩ. Từ năm học 2011-2012, Trường sẽ tiến hành ĐT các mã ngành ĐT thạc sĩ và từng bước chuẩn bị điều kiện ĐT tiến sĩ cho một số chuyên ngành mũi nhọn của Trường. Để thực hiện thành công những nhiệm vụ chính trị của mình, trong những năm qua, đặc biệt là 10 năm trở lại đây, bên cạnh nhiệm vụ ĐT, Trường đã rất quan tâm tới công tác nghiên cứu khoa học của GV. Nhờ có động lực thúc đẩy về công tác quản lí của nhà trường, cộng với lòng đam mê nghiên cứu của từng cá nhân, nhiều GV của Trường đã có những bài báo khoa học đăng trên các tạp chí có uy tín, có hệ số trích dẫn cao của Mỹ, Đài Loan, Nga, Nhật, Đức về các ngành Toán, Vật lí, Công nghệ thông tin,...



BỘ NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN NÔNG THÔN TRƯỜNG CAO ĐẲNG CƠ ĐIỆN VÀ NÔNG NGHIỆP NAM BỘ



Địa chỉ: P. Phước Thới, Q. Ô Môn, TP. Cần Thơ; ĐT: 0710.3862067
Fax: 0710.3862791; Website: www.ceadu.vn; Email: cdcodien08@yahoo.com

Trường Cao đẳng Cơ điện và Nông nghiệp Nam Bộ được thành lập theo Quyết định số 7592/QĐ/BGDĐT ngày 12/11/2008 của Bộ GD-ĐT trên cơ sở Trường Trung học Cơ điện và Kỹ thuật Nông nghiệp Nam Bộ. Trải qua 40 năm xây dựng và phát triển, Trường đã đào tạo trên 20.000 cán bộ kỹ thuật viên, công nhân kỹ thuật ở các lĩnh vực khác nhau, phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa nông nghiệp - phát triển nông thôn.

• Quy mô đào tạo hiện nay là: Gần 4000 HS, SV.

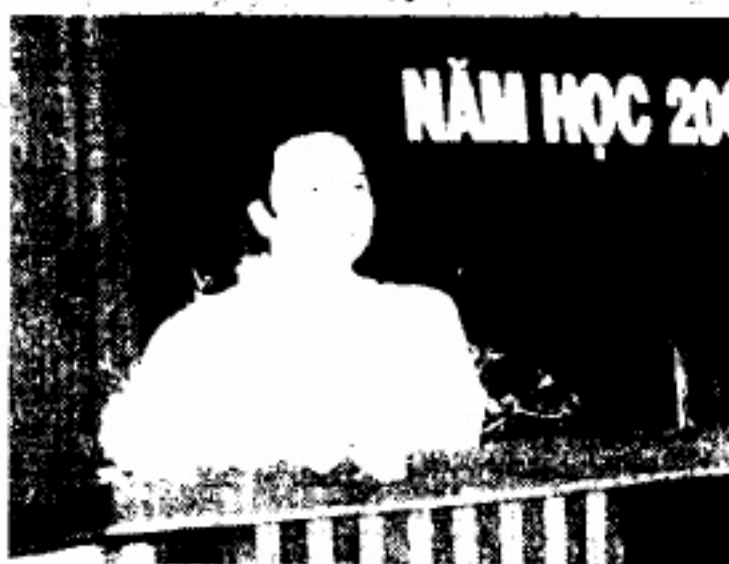
• Mã trường: CEN (Hệ Cao đẳng kỹ thuật); NN05 (Hệ Trung cấp chuyên nghiệp).

• Ngành, nghề đào tạo:

1. Hệ Cao đẳng: - Kế toán (Kế toán doanh nghiệp); - Chăn nuôi (Chăn nuôi và dịch vụ thú y); - Công nghệ kỹ thuật ô tô; - Công nghệ kỹ thuật điện; - Chế biến và bảo quản thủy sản; - Trồng trọt (chuyên ngành trồng trọt và bảo vệ thực vật); - Công nghệ kỹ thuật cơ khí (chuyên ngành Cơ khí chế tạo máy); - Quản trị doanh nghiệp.

2. Hệ trung cấp chuyên nghiệp: - Chăn nuôi - Thú y; - Trồng trọt và Bảo vệ thực vật; - Điện công nghiệp và Dân dụng; - Sửa chữa và Khai thác thiết bị cơ khí; - Nuôi trồng thủy sản; - Chế biến và Bảo quản thủy sản; - Kế toán doanh nghiệp.

3. Đào tạo liên thông từ trung cấp chuyên nghiệp lên cao đẳng kỹ thuật chính quy: - Công nghệ Kỹ thuật điện; - Chăn nuôi (Chăn nuôi và dịch vụ thú y); - Chế biến và



Hiệu trưởng
ThS. LÊ THÁI DƯƠNG

bảo quản thủy sản; - Kế toán doanh nghiệp.

4. Hệ trung cấp và sơ cấp đào tạo các nghề:

Công nghệ ô tô; Điện công nghiệp; Hàn; Cắt gọt kim loại; Kỹ thuật máy lạnh và điều hòa không khí; Quản trị mạng máy tính; Cơ Điện nông thôn; Nuôi trồng thủy sản nước ngọt; Kỹ thuật trồng cây lương thực và thực phẩm; Chăn nuôi gia súc,

già cầm (Chăn nuôi và dịch vụ thú y); Cấp thoát nước; Kế toán doanh nghiệp; Chế biến và bảo quản thủy sản; Kỹ thuật xây dựng (liên kết).

• Với những đóng góp trong đào tạo, Trường đã được Đảng và Nhà nước tặng nhiều phần thưởng cao quý: Huân chương Lao động hạng Nhất, Nhì, Ba; Cờ luân lưu của Chính phủ; nhiều năm liên được Bộ GD-ĐT, Bộ Nông nghiệp và PTNT tặng Cờ thi đua và công nhận là trường Tiên tiến xuất sắc.

Ngoài ra, Trường còn bồi dưỡng nâng cao trình độ kiến thức và kỹ năng cho người lao động theo yêu cầu của cơ sở sản xuất, kinh doanh và của người lao động, liên kết và hợp tác với các tổ chức, cơ sở đào tạo nghiên cứu, ứng dụng và chuyển giao các tiến bộ khoa học kỹ thuật vào phục vụ sản xuất. □



Quang cảnh nhà trường

NĂM THỨ CHÍN

**RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG**

252

Kì 2 - 12/2010

Tổng biên tập

TS. NGUYỄN GIA CẦU

Phó Tổng biên tập

NGUYỄN HUY HUẤN

Hội đồng biên tập

GS.TS. ĐINH QUANG BẢO

GS.TS. PHẠM TẤT DONG

PGS.TS. ĐỖ TIẾN ĐẠT

GS.TSKH. HOÀNG NGỌC HÀ

GS.VS. PHẠM MINH HẠC

GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG

PGS.TS. ĐÀO THÁI LAI

PGS.TS. NGUYỄN VĂN LÊ

GS.TSKH. BÀNH TIẾN LONG

GS. PHAN TRỌNG LUẬN

GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG

PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH

PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG

PGS.TS. TÔ BÁ TRUÔNG

GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN

Trụ sở:

4 TRỊNH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Tổng Biên tập: (04) 37345362

Fax: (04) 37345363

Phó Tổng Biên tập: (04) 38489812

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbtgiaoduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Btkigiaoduc26@yahoo.com.vn

Ban Trị sự: (04) 37345363

Email: Btsgiaoduc@yahoo.com.vn

Tài khoản

102010000026240 NGÂN HÀNG

THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN

CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM -

CHI NHÁNH THÀNH PHỐ HÀ NỘI

1505201033693 NGÂN HÀNG

NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN

NÔNG THÔN VIỆT NAM

CHI NHÁNH THANH XUÂN - HÀ NỘI

Trình bày

HUY HÙNG - HOÀNG MAI

Giấy phép xuất bản

100/VHTT, ngày 28/3/2001

In tại

CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM

167 TÂY SƠN - ĐỒNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 12.000đ

Mục lục - Contents

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

ĐÀO HẢI: Vấn đề quản lý đào tạo giáo viên mầm non - thực trạng và giải pháp - The issue of management of pre-school teacher training - real situation and solutions. 1

HỒ SỸ ANH - NGUYỄN PHONG: Quản lý giáo dục qua mạng Internet mang lại hiệu quả cao ở Sở GD-ĐT Quảng Trị - Education management through Internet creates high efficiency in Quang Tri Department of Education - Training. 4

HỒ VĂN THỐNG: Hoạt động hợp tác giữa Sở giáo dục - đào tạo với trường đại học Đồng Tháp góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội tỉnh Đồng Tháp - Cooperation between Department of Education - Training and Dong Thap university helps improving the quality of human resource, promoting socio-economic development in Dong Thap province. 7

MAI TUẤN HUNG: Giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên trung học phổ thông huyện Nga Sơn (Thanh Hoá) - Solutions aimed at improving the quality of upper secondary school teachers in Nga Son district (Thanh Hoa province). 10

NGUYỄN CÔNG THÀNH: Các giải pháp xây dựng và thực hiện quy hoạch phát triển giáo dục - đào tạo huyện Tây Giang (Quảng Nam) giai đoạn 2010-2020 - Solutions for building and implementing the plan of developing education - training of Tay Giang district (Quang Nam province) in the period 2010 - 2020. 12

TÂM LÝ HỌC - SINH LÝ HỌC LỨA TUỔI

HUYỀN VĂN SƠN: Một số điểm hạn chế trong kỹ năng sống của sinh viên các trường đại học tại thành phố Hồ Chí Minh - Some limitations in life skills of students studying in universities in Ho Chi Minh city. 14

PHẠM KHUYNH DIỆP: Tư duy hình tượng vận động - đặc thù tâm lý của quá trình dạy học thực hành - Movement imaginative thinking - psychological particularity of the process of practice teaching 17

LÝ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

ĐINH THỊ MINH TUYẾT: Đổi mới phương pháp dạy học - giải pháp tích cực nâng cao chất lượng giáo dục đại học - Renewing teaching method - the solution aimed at actively enhancing the quality of higher education 19

VŨ THỊ HOÀ: Phương pháp đánh giá kết quả học tập của sinh viên ở các trường cao đẳng và đại học - Methods for evaluating students' study results in junior colleges and universities. 22

CHU THỊ PHƯƠNG: Phát triển kỹ năng giao tiếp cho học sinh tiểu học thông qua hoạt động nhóm - Developing primary students' communication skills through group activities. 24

NGÔ THỊ THU HÀ: Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngữ văn ở trung học phổ thông - Applying information technology in teaching philology in upper secondary schools. 26

NGUYỄN THỊ XUÂN YẾN: Vận dụng phương pháp phân tích ngôn ngữ trong dạy học tiếng Việt ở tiểu học - Applying the method of language analysis in teaching Vietnamese language at primary schools. 28

NGUYỄN QUANG CUONG: Bồi dưỡng phẩm chất, năng lực của người giáo viên ngữ văn - Fostering quality and capability of literature teachers. 30

NGUYỄN THỊ THU HẰNG: Đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi đối với việc rèn luyện kỹ năng vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt cho học sinh trung học cơ sở ở kiểu văn bản tự sự - Age psychological characteristics vis-à-vis training of the skills of applying combining expressional modes for lower secondary students in narrative writings. 32

ĐÀU THỊ HOÀ: Sử dụng sơ đồ hoá trong dạy học Địa lí lớp 7 nhằm phát triển tư duy liên hệ cho học sinh - Using graphing method in teaching 7th grade Geography in order to develop connection thinking for students. 34

TRẦN ĐÌNH CHÂU - ĐẶNG THỊ THU THỦY: Thiết kế, sử dụng bản đồ tư duy trong dạy học kiến thức mới ở môn Toán - Designing and using mind map in teaching new knowledge in Mathematics. 37

HOÀNG NAM HẢI: Về việc phát triển năng lực suy luận thống kê cho sinh viên cao đẳng chuyên nghiệp - On the development of statistical reasoning capability for professional junior college students. 39

TRẦN TRUNG: Sử dụng phần mềm bản đồ tư duy trong dạy học hình học không gian nhằm rèn luyện kỹ năng tự học cho học sinh dự bị đại học dân tộc - Using mind map software in teaching solid geometry in order to train self-study skills for ethnic pre-university students. 41

NGUYỄN VĂN DŨNG: Một số trao đổi trong dạy học, từ định nghĩa hai phân thức bằng nhau đến việc biến đổi tương đương phương trình phân thức - Some exchanges in teaching, from the definition of two equal rational functions to the equivalence transformation of equation with rational functions. 45

LÊ THỊ HUONG: Bồi dưỡng cho học sinh trung học cơ sở năng lực thu nhận và biến đổi thông tin toán học - Fostering lower secondary students' capability of receiving and transforming mathematical information. 48

NGUYỄN LÂM SÙNG: Hướng dẫn học sinh sử dụng đường tròn lượng giác giải bài tập dao động điều hoà môn Vật lý - Instructing students to use trigonometric circle to solve Physics exercises of harmonic oscillation. 51

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

NGUYỄN HUY THÔNG: Nâng cao nhận thức và hành động - xây dựng nếp sống văn hoá giao thông góp phần hạn chế và đẩy lùi tai nạn giao thông - Improving awareness and actions - building traffic culture life style to contribute to limiting and pushing back traffic accidents 53

NGUYỄN TUẾ: Cần bồi dưỡng ý thức công dân và trách nhiệm cộng đồng cho thế hệ trẻ - It is necessary to educate young generations of sense of citizenship and community responsibility. 55

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

PHẠM THỊ NGỌC HÀ: Sự chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai của học sinh lớp 12 ở Đà Nẵng - Preparation for future occupation in 12th grade students in Da Nang province. 57

PHẠM VĂN GIÁP: Thực trạng hoạt động bồi dưỡng kỹ năng giảng dạy ở Đại học văn hoá nghệ thuật quân đội - Real situation of fostering teaching skills in Military Artistic and Cultural University. 59

Ảnh bìa 1: Chúng em tập làm chiến sĩ (HS trường Mầm non Dân lập Liễu Giai - Hà Nội)