

Tạp chí Giáo dục

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



**Quan điểm, chủ trương của Đảng ta
về xây dựng, phát triển đội ngũ giáo viên**

**Tổ chức viết sáng kiến kinh nghiệm - một biện pháp góp phần
tạo động lực cho giáo viên đổi mới phương pháp dạy học**

10 SỰ KIỆN TIÊU BIỂU NĂM 2010 CỦA NGÀNH GIÁO DỤC VIỆT NAM

1. Thực hiện đổi mới quản lý giáo dục đại học theo Nghị quyết số 50/2010/NQ-QH12 Quốc hội khóa XII và Chỉ thị số 296/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ
2. Hoàn thành mục tiêu phổ cập giáo dục trung học cơ sở
3. Triển khai cơ chế tài chính mới trong giáo dục
4. Nhiều chính sách mới về giáo dục dân tộc được ban hành
5. Triển khai Đề án Phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em 5 tuổi giai đoạn 2010-2015
6. Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình trọng điểm quốc gia phát triển Toán học giai đoạn 2010-2020
7. Khánh thành cụm tượng 10 nữ liệt sĩ thanh niên xung phong tại ngã ba Đồng Lộc
8. Hoàn thành chương trình kết nối mạng cho 100% cơ sở giáo dục
9. Đại hội thi đua yêu nước Ngành Giáo dục lần thứ V
10. Hoàn thành nhiều chỉ tiêu của Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010

MỤC TIÊU, NHIỆM VỤ PHÁT TRIỂN ĐẤT NƯỚC 5 NĂM 2011-2015

Mục tiêu tổng quát trong 5 năm tới là: Tiếp tục nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng; đẩy mạnh toàn diện công cuộc đổi mới; xây dựng hệ thống chính trị trong sạch, vững mạnh; phát huy dân chủ và sức mạnh đại đoàn kết toàn dân tộc; phát triển kinh tế nhanh, bền vững; nâng cao đời sống vật chất, tinh thần của nhân dân; giữ vững ổn định chính trị - xã hội; tăng cường hoạt động đối ngoại; bảo vệ vững chắc độc lập, chủ quyền, thống nhất, toàn vẹn lãnh thổ; tạo nền tảng để đến năm 2020 nước ta cơ bản trở thành nước công nghiệp theo hướng hiện đại.

Nhiệm vụ chủ yếu:

- Ổn định kinh tế vĩ mô, đổi mới mô hình tăng trưởng và cơ cấu lại nền kinh tế theo hướng từ chủ yếu phát triển theo chiều rộng sang phát triển hợp lý giữa chiều rộng và chiều sâu, nâng cao chất lượng, hiệu quả của nền kinh tế, bảo đảm phát triển nhanh và bền vững, nâng cao tính độc lập, tự chủ của nền kinh tế; huy động và sử dụng có hiệu quả các nguồn lực; từng bước xây dựng kết cấu hạ tầng hiện đại. Tiếp tục hoàn thiện thể chế kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa.

- Phát triển, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, chất lượng nguồn nhân lực; phát triển khoa học, công nghệ và kinh tế tri thức. Tập trung giải quyết vấn đề việc làm và thu nhập cho người lao động, nâng cao đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân. Tạo bước tiến rõ rệt về thực hiện tiến bộ và công bằng xã hội, bảo đảm an sinh xã hội, giảm tỉ lệ hộ nghèo; cải thiện điều kiện chăm sóc sức khỏe cho nhân dân. Tiếp tục xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa tốt đẹp của dân tộc đồng thời tiếp thu tinh hoa văn hóa nhân loại. Bảo vệ môi trường, chủ động phòng tránh thiên tai, ứng phó có hiệu quả với biến đổi khí hậu.

- Tăng cường tiềm lực quốc phòng, an ninh; giữ vững ổn định chính trị - xã hội, độc lập, chủ quyền, thống nhất, toàn vẹn lãnh thổ, trật tự an toàn xã hội; ngăn chặn, làm thất bại mọi âm mưu, thủ đoạn chống phá của các thế lực thù địch; triển khai đồng bộ, toàn diện, hiệu quả các hoạt động đối ngoại, tích cực, chủ động hội nhập quốc tế.

- Tiếp tục phát huy dân chủ và sức mạnh đại đoàn kết toàn dân tộc; hoàn thiện, nâng cao hiệu lực, hiệu quả hoạt động của Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa; đổi mới, nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của Quốc hội, Chính phủ, chính quyền địa phương; đẩy mạnh cải cách hành chính và cải cách tư pháp; thực hiện có hiệu quả cuộc đấu tranh phòng, chống quan liêu, tham nhũng, lãng phí. Đổi mới và nâng cao chất lượng hoạt động của Mặt trận Tổ quốc và các đoàn thể nhân dân.

- Đẩy mạnh xây dựng, chỉnh đốn Đảng về chính trị, tư tưởng và tổ chức; tiếp tục đổi mới, nâng cao hiệu quả công tác cán bộ, kiểm tra, giám sát và tư tưởng; thường xuyên học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh; nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng; xây dựng Đảng thật sự trong sạch, vững mạnh, nâng cao chất lượng tổ chức cơ sở đảng và đội ngũ cán bộ, đảng viên; tiếp tục đổi mới phương thức lãnh đạo của Đảng.

Phấn đấu đạt được các chỉ tiêu chủ yếu:

Tốc độ tăng trưởng kinh tế bình quân 5 năm 2011-2015: 7,0-7,5%/năm. Giá trị gia tăng công nghiệp - xây dựng bình quân 5 năm tăng 7,8-8%; giá trị gia tăng nông nghiệp bình quân 5 năm 2,6-3%/năm. Cơ cấu GDP: nông nghiệp 17-18%, công nghiệp và xây dựng 41-42%, dịch vụ 41-42%; sản phẩm công nghệ cao và sản phẩm ứng dụng công nghệ cao đạt 35% tổng GDP; tỉ lệ lao động qua đào tạo đạt 55%. Kim ngạch xuất khẩu tăng bình quân 12%/năm, giảm nhập siêu, phấn đấu đến năm 2020 cân bằng được xuất nhập khẩu. Vốn đầu tư toàn xã hội bình quân 5 năm đạt 40% GDP. Tỉ lệ huy động vào ngân sách nhà nước đạt 23-24% GDP; giảm mức bội chi ngân sách xuống 4,5% GDP vào năm 2015. Giải quyết việc làm cho 8 triệu lao động. Tỉ trọng lao động nông - lâm - thủy sản năm 2015 chiếm 40-41% lao động xã hội. Thu nhập của người dân nông thôn tăng 1,8 - 2 lần so với năm 2010. Tốc độ tăng dân số đến năm 2015 khoảng 1%. Năm 2015, GDP bình

(Xem tiếp trang 12)

QUAN ĐIỂM, CHỦ TRƯỞNG CỦA ĐẢNG TA VỀ XÂY DỰNG, PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ NHÀ GIÁO

○ ThS. ĐẶNG THỊ THU HUYỀN *

Phát triển giáo dục (GD) là quốc sách hàng đầu, là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp CNH, HĐH và hội nhập quốc tế ở nước ta. Đây là trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân, trong đó, đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục (NG-CBQLGD) là lực lượng nòng cốt.

Trong quá trình lãnh đạo cách mạng, Đảng ta đã có nhiều chủ trương quan trọng nhằm phát triển sự nghiệp GD nói chung, xây dựng và phát triển đội ngũ NG-CBQLGD nói riêng. Ngay từ năm 1948, trong lúc cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp đang gay go, quyết liệt, Hội nghị BCH TW Đảng mở rộng đã đề ra nhiều biện pháp mà Bộ GD cần thực hiện, trong đó có việc *«mở trường sư phạm đào tạo giáo sư mới và bổ túc các giáo sư cũ»*. Từ đó, trong các văn kiện quan trọng của Đảng luôn dành sự quan tâm đến đội ngũ NG-CBQLGD.

Chỉ tính từ Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VI đến nay, vấn đề xây dựng, phát triển đội ngũ NG-CBQLGD đã được đề cập trong văn kiện của 5 đại hội Đảng toàn quốc và 7 hội nghị TW. Đặc biệt, ngày 15/6/2004, Ban Bí thư TW Đảng đã ban hành Chỉ thị số 40-CT/TW về xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ NG-CBQLGD. Các văn kiện của Đảng đã thể hiện sự quan tâm sâu sắc đối với đội ngũ NG-CBQLGD; trong đó, tập trung vào một số vấn đề cơ bản sau:

1) Vị trí, vai trò của NG-CBQLGD

Đại hội VI đã nhấn mạnh vấn đề nâng cao vị thế xã hội của những người dạy học. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2 BCH TW Đảng (khóa VIII) khẳng định: *«GV là nhân tố quyết định chất lượng GD và được xã hội tôn vinh»*. Chỉ thị số 40-CT/TW cũng nêu rõ: *«Phát triển GD và ĐT là quốc sách hàng đầu, là một trong những động lực quan trọng thúc đẩy sự nghiệp CNH-HĐH đất nước, là điều kiện để phát huy nguồn lực con người. Đây là trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân, trong đó NG-CBQLGD là lực lượng nòng cốt, có vai trò quan trọng»*.

Trong lịch sử nước ta, «tôn sư trọng đạo» là truyền thống quý báu của dân tộc, nhà giáo bao giờ cũng được nhân dân yêu mến, kính trọng. Những năm qua, chúng ta đã xây dựng được đội ngũ NG-CBQLGD ngày càng đông đảo, phần lớn có phẩm chất đạo đức và ý thức chính trị tốt, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ ngày càng được nâng cao. Đội ngũ này đã đáp ứng quan trọng yêu cầu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, góp phần vào thắng lợi của sự nghiệp cách mạng của đất nước.

Như vậy, Đảng ta đã xác định nhà giáo là nhân tố quyết định cho chất lượng GD. Quan điểm này hết sức đúng đắn, phù hợp với thực tiễn phát triển GD và truyền thống «tôn sư trọng đạo» tốt đẹp của dân tộc ta cũng như tuyên ngôn về GD của UNESCO.

2) Số lượng, chất lượng và cơ cấu

Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2001-2010 nêu ra nhiệm vụ: *«Phát triển đội ngũ GV, coi trọng chất lượng và đạo đức sư phạm, cải thiện chế độ đãi ngộ. Bảo đảm về cơ bản đội ngũ GV đạt chuẩn quốc gia và tỉ lệ GV so với học sinh theo yêu cầu của từng cấp học. Có cơ chế, chính sách đảm bảo đủ GV cho các vùng miền núi cao, hải đảo...»*.

Chỉ thị số 40-CT/TW đã đề ra mục tiêu: *«... xây dựng đội ngũ NG-CBQLGD được chuẩn hoá, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề của nhà giáo...»*. Từ đó đề ra giải pháp: *«... đào tạo, bồi dưỡng bảo đảm đủ số lượng và cân đối về cơ cấu; nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, đạo đức cho đội ngũ NG-CBQLGD... Có chính sách và quy định cụ thể thu hút các trí thức, cán bộ khoa học có trình độ cao của các cơ sở nghiên cứu khoa học trong nước và các nhà khoa học Việt Nam ở nước ngoài, các nhà khoa học quốc tế tham gia giảng dạy ở các trường*

* Vụ Pháp chế - Bộ GD-ĐT

đại học, cao đẳng...". Tiếp tục các quan điểm của Đại hội IX và các đại hội trước, Báo cáo chính trị của BCH TW Đảng tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X đã đề ra nhiệm vụ: «*Bảo đảm đủ số lượng, nâng cao chất lượng đội ngũ GV ở tất cả các cấp học, bậc học. Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy học...*». Hiện nay, chúng ta đã có đội ngũ nhà giáo đông đảo với hơn một triệu người. Tuy vậy, về số lượng, chất lượng, cơ cấu còn không ít bất cập. Trong hơn mười năm trở lại đây, số lượng giảng viên đại học chỉ tăng 3 lần trong khi đó số sinh viên tăng tới 13 lần. Số lượng GV mầm non, phổ thông ở nhiều nơi chưa bảo đảm, nhất là để triển khai dạy hai buổi trên ngày, giảm sĩ số của lớp. Ở một số môn học như Âm nhạc, Mĩ thuật, GD công dân, GV thiếu trầm trọng. Trình độ đào tạo của nhà giáo được nâng lên song chất lượng chuyên môn vẫn còn hạn chế, nhất là về phương pháp giảng dạy. Một số nhà giáo vi phạm đạo đức, vi phạm pháp luật làm xã hội lo lắng, bất an. Vì vậy, quan điểm của Đảng về việc tăng cường số lượng và chất lượng nhà giáo cần được quán triệt sâu sắc và triển khai trong thực tiễn.

3) Đào tạo, bồi dưỡng

Báo cáo chính trị BCH TW Đảng tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ VI đã nêu rõ nhiệm vụ: «*... Thường xuyên bồi dưỡng phẩm chất và năng lực cho cán bộ GD và GV; đặc biệt quan tâm, bồi dưỡng nghiệp vụ, ý thức trách nhiệm cho đội ngũ GV...*». Nghị quyết hội nghị lần thứ 2 BCH TW Đảng (khóa VIII) là văn kiện đề cập cụ thể nhiều nội dung liên quan đến việc đào tạo, bồi dưỡng NG-CBQLGD, trong đó nhấn mạnh: «*... Cùng cố và tập trung đầu tư nâng cấp các trường sư phạm. Xây dựng một số trường sư phạm trọng điểm để vừa đào tạo GV có chất lượng cao vừa nghiên cứu khoa học đạt trình độ tiên tiến... không thu học phí và thực hiện chế độ học bổng ưu đãi đối với học sinh, sinh viên ngành sư phạm. Có chính sách thu hút học sinh tốt, khá, giỏi vào ngành sư phạm, đồng thời giao nhiệm vụ đào tạo GV một số môn học phù hợp với các trường đại học và cao đẳng khác... Thực hiện bồi dưỡng thường xuyên, chuẩn hóa, nâng cao phẩm chất và năng lực cho đội ngũ GV... Ở đại học cần có kế hoạch đào tạo và bồi dưỡng trong và ngoài nước cán bộ phụ trách các bộ môn khoa học và giảng viên trẻ kế cận, để khắc phục tình trạng hụt hẫng cán bộ...*». Trong Chỉ thị số 40-CT/TW, vấn đề đào tạo, bồi dưỡng là một giải

pháp quan trọng: «*... Cùng cố, nâng cao chất lượng hệ thống các trường sư phạm, các trường cán bộ QLGD... Nhiệm vụ trọng tâm trong thời gian tới cần tập trung vào đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy... Xây dựng chương trình, quy hoạch, kế hoạch đào tạo đội ngũ nhà giáo cho các trường ngoài khối sư phạm, đặc biệt là đội ngũ giảng viên các trường đại học, GV dạy nghề, chú ý GV các môn học còn thiếu... Ưu tiên việc đào tạo, bồi dưỡng GV các môn học còn thiếu và giảng viên ở các lĩnh vực mũi nhọn hoặc có nhu cầu cấp bách. Khẩn trương đào tạo, bổ sung và nâng cao trình độ đội ngũ GV, giảng viên, cán bộ QLGD trong các trường dạy nghề, trung học chuyên nghiệp, cao đẳng, đại học... Mở rộng hợp tác quốc tế để nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ NG-CBQLGD*». Quan điểm này của Đảng phản ánh lao động nghề nghiệp đặc thù của nhà giáo. Nhà giáo là người truyền bá tri thức, truyền bá cái mới, vì vậy, nhà giáo cần được đào tạo bài bản và được bồi dưỡng thường xuyên. Trong xu thế toàn cầu hoá và xã hội thông tin hiện nay, nhà giáo cần có những kĩ năng mới, phẩm chất mới để đổi mới GD, đáp ứng yêu cầu xây dựng đất nước, hội nhập quốc tế.

4) Đãi ngộ, tôn vinh

Trong những năm 80 của thế kỉ trước, mặc dù đất nước còn rất khó khăn song Đại hội VI của Đảng đã quan tâm vấn đề «*chăm lo đời sống tinh thần và vật chất của người dạy học... có chính sách bảo đảm cho đời sống GV...*». Nghị quyết Hội nghị lần 4 BCH TW Đảng (khóa VII) tiếp tục chủ trương: «*... Thực hiện chính sách khuyến khích vật chất và tinh thần đối với GV, khuyến khích người giỏi làm nghề dạy học. Có chính sách ưu đãi đặc biệt về tiền lương và phụ cấp đối với GV dạy ở những nơi thuộc vùng cao, vùng sâu, hải đảo và một số vùng miền núi...*». Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2 BCH TW Đảng (khóa VIII) đã đề ra quan điểm về lương, phụ cấp đối với GV là: «*Lương GV được xếp cao nhất trong hệ thống thang bậc lương hành chính sự nghiệp và có thêm phụ cấp tùy theo tính chất công việc, theo vùng do chính phủ quy định...*». Chỉ thị số 40-CT/TW đề ra giải pháp: «*... Xây dựng và hoàn thiện một số chính sách, chế độ đối với đội ngũ NG-CBQLGD... Rà soát, bổ sung, hoàn thiện các quy định, chính sách, chế độ và bổ nhiệm, sử dụng, đãi ngộ, kiểm tra, đánh giá đối với NG-CBQLGD cũng như các điều kiện bảo đảm*

việc thực hiện các chính sách, chế độ đó, nhằm tạo động lực thu hút, động viên đội ngũ NG-CBQLGD toàn tâm, toàn ý phục vụ sự nghiệp GD. Có chế độ phụ cấp ưu đãi thích hợp...”.

Đây là quan điểm hết sức biện chứng bởi nhà giáo, nghề dạy học được xã hội đòi hỏi cao thì cũng cần có chế độ đãi ngộ, tôn vinh xứng đáng để họ có môi trường, có điều kiện phát huy năng lực và nhiệt huyết của mình.

5) Quản lý (QL), sử dụng

Báo cáo chính trị của BCH TW Đảng tại Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ VIII đã nêu quan điểm «... Sử dụng GV đúng năng lực, đãi ngộ đúng công sức và tài năng với tinh thần ưu đãi và tôn vinh nghề dạy học...». Chỉ thị số 40-CT/TW đã đề ra một số giải pháp cụ thể như: «...Tiến hành rà soát, sắp xếp lại đội ngũ NG-CBQLGD để có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng bảo đảm đủ số lượng và cân đối về cơ cấu; nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, đạo đức cho đội ngũ NG-CBQLGD... Rà soát, bố trí, sắp xếp lại những GV không đáp ứng yêu cầu bằng các giải pháp thích hợp như: luân chuyển, đào tạo lại, bồi dưỡng nâng cao trình độ; giải quyết chế độ nghỉ hưu trước tuổi, bố trí lại công việc phù hợp với yêu cầu nhiệm vụ, đồng thời bổ sung kịp thời lực lượng GV trẻ có đủ điều kiện và năng lực để trách sự hụt hẫng... Đổi mới, nâng cao chất lượng công tác QL NG - CBQLGD; Hoàn thiện cơ chế QL theo hướng tăng cường kỉ luật, kỉ cương trong hoạt động dạy học, nâng cao tinh thần trách nhiệm và đạo đức nghề nghiệp của NG-CBQLGD, phân công, phân cấp hợp lí giữa các cấp, các ngành, các cơ quan về trách nhiệm, quyền hạn QL NG-CBQLGD; Tiếp tục xây dựng và hoàn thiện hệ thống văn bản quy phạm pháp luật về xây dựng, QL đội ngũ NG-CBQLGD. Tăng cường công tác thanh tra, kiểm tra, nhất là công tác thanh tra chuyên môn và QL chất lượng GD... Tăng cường công tác dự báo, đổi mới công tác quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, kiện toàn đội ngũ NG-CBQLGD...”.

GD là lĩnh vực rất rộng lớn và đa dạng nên trình độ nhà giáo ở từng vùng miền cũng có những đặc điểm khác nhau. Để bảo đảm sự phát triển ổn định cũng như phát huy tốt nhất tiềm năng của đội ngũ nhà giáo, cần có cơ chế QL hợp lí, trong đó vai trò của nhà nước mang tính quyết định.

Từ các trích dẫn khái quát trên có thể rút ra một số nhận xét:

1) Các chủ trương của Đảng về NG-CBQLGD là toàn diện, cụ thể từ vị trí, vai trò NG-CBQLGD đến các giải pháp bổ sung số lượng, nâng cao chất lượng, bảo đảm cơ cấu đội ngũ; các giải pháp bảo đảm chế độ, chính sách; việc đào tạo, bồi dưỡng NG-CBQLGD cũng như việc hợp tác quốc tế, xây dựng, phát triển các trường sư phạm...

2) Các quan điểm, chủ trương của Đảng về NG-CBQLGD được đề cập ở 5 kì đại hội Đảng, nhiều hội nghị TW và nhiều văn bản khác thể hiện sự quan tâm liên tục, thường xuyên của Đảng đối với đối tượng quan trọng này.

3) Các quan điểm, chủ trương của Đảng về NG-CBQLGD là nhất quán thể hiện sự đánh giá cao về vai trò, vị trí của nhà giáo cũng như các giải pháp xây dựng, phát triển đội ngũ NG-CBQLGD đáp ứng yêu cầu phát triển sự nghiệp GD của đất nước.

4) Trong quá trình phát triển sự nghiệp GD-ĐT, các cơ quan có thẩm quyền đã từng bước thể chế hoá các quan điểm, chủ trương của Đảng về NG-CBQLGD thông qua Luật GD, Chiến lược phát triển GD giai đoạn 2001-2010, Quyết định số 09/2005/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ và nhiều văn bản pháp luật khác. Tuy vậy, việc thể chế này còn chưa đầy đủ, chưa hệ thống, giá trị pháp lí của hầu hết các văn bản chưa cao. Chính vì vậy, việc xây dựng và phát triển đội ngũ NG-CBQLGD chưa đủ cơ sở pháp lí cơ bản, vững chắc.

Trong điều kiện xây dựng nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa của dân, do dân, vì dân ở nước ta hiện nay, việc quán triệt và thể chế quan điểm của Đảng về xây dựng đội ngũ nhà giáo là yêu cầu bức thiết và có ý nghĩa hết sức quan trọng. □

Tài liệu tham khảo

1. Đảng Cộng sản Việt Nam. Văn kiện Đại hội Đảng (các khoá VI, VII, VII, IX, X).
2. Đảng Cộng sản Việt Nam. Văn kiện Đảng thời kì đổi mới về văn hoá, xã hội, khoa học - kĩ thuật, giáo dục, đào tạo. NXB Chính trị quốc gia, H. 2005.
3. Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15/6/2004 của Ban Bí thư Trung ương Đảng.
4. Thông báo số 242-TB/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng thông báo Kết luận của Bộ Chính trị về việc tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khoá VIII).
5. Báo cáo sơ kết 3 năm thực hiện Quyết định số 09/2005/QĐ-TTg ngày 11/01/2005 của Thủ tướng Chính phủ.
6. 50 năm phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo (1945-1995). NXB Giáo dục, H.1995.

LỊCH SỬ ĐẢNG CỘNG SẢN VIỆT NAM

TRONG MÔN LỊCH SỬ LỚP 12

○ PGS. TS. TRỊNH ĐÌNH TÙNG*

Trong chương trình môn Lịch sử (LS) lớp 12, không một sự kiện lớn nào của LS Việt Nam lại không đồng thời là LS đấu tranh cách mạng (CM) của Đảng Cộng sản Việt Nam (ĐCSVN). Vì vậy, để nâng cao chất lượng dạy học LS lớp 12, nhất là phần LS Việt Nam, không thể không tính đến đặc điểm này.

1. LS Việt Nam lớp 12 được chia làm 5 chương, tương ứng với năm thời kì phát triển của LS Việt Nam từ năm 1919 đến 2000, cũng là 5 thời kì cơ bản của LSCSVN từ quá trình vận động thành lập Đảng đến công cuộc đổi mới ở nước ta (1986-2000).

Chương 1: Việt Nam từ năm 1919 đến 1930 với nội dung là phong trào yêu nước CM ở nước ta từ sau chiến tranh thế giới thứ nhất đến khi ĐCSVN ra đời. Cuộc khai thác thuộc địa lần thứ hai của thực dân Pháp đã làm cho nền kinh tế, xã hội Việt Nam có những chuyển biến sâu sắc, tạo cơ sở xã hội và điều kiện chính trị để tiếp thu luồng tư tưởng CM vô sản. Trong bối cảnh đó, Nguyễn Ái Quốc và một số nhà yêu nước khác đến với chủ nghĩa Mác-Lênin, truyền bá chủ nghĩa Mác-Lênin và bài học của CM tháng Mười Nga về nước, làm chuyển biến phong trào yêu nước chống Pháp từ lập trường tư tưởng tư sản sang lập trường vô sản. Phong trào công nhân Việt Nam thời kì này, do tiếp thu chủ nghĩa Mác-Lênin đã có chuyển biến về chất, dẫn tới sự ra đời của 3 tổ chức cộng sản đầu tiên ở nước ta: Đông Dương Cộng sản Đảng (6/1929) ở Bắc Kỳ, An Nam Cộng sản Đảng (8/1929) ở Nam Kỳ và Đông Dương Cộng sản liên đoàn (9/1929) ở Trung Kỳ. Với cương vị phái viên của Quốc tế cộng sản, có quyền quyết định mọi vấn đề liên quan tới phong trào CM ở Đông Dương, Nguyễn Ái Quốc chủ động triệu tập *Hội nghị hợp nhất Đảng tại Cửu Long (Trung Quốc)*. Hội nghị hợp nhất ba tổ chức cộng sản năm 1930 có ý nghĩa như một Đại hội thành lập Đảng và các văn kiện do Nguyễn Ái

Quốc soạn thảo được Hội nghị thông qua trở thành cương lĩnh chính trị đầu tiên của Đảng. Như vậy, ĐCSVN ra đời là kết quả của sự kết hợp giữa chủ nghĩa Mác-Lênin với phong trào công nhân và phong trào yêu nước ở nước ta trong những năm 20 của thế kỉ XX, là bước ngoặt vĩ đại trong LS CM Việt Nam. *Từ đây, CM giải phóng dân tộc của nhân dân ta được đặt dưới sự lãnh đạo duy nhất của ĐCSVN, một Đảng có đường lối CM khoa học và sáng tạo, có tổ chức chặt chẽ.* Đảng ra đời là sự chuẩn bị tất yếu đầu tiên có tính chất quyết định cho những bước phát triển nhảy vọt trong LS CM Việt Nam.

Chương 2: Việt Nam từ năm 1930 đến 1945 với nội dung là phong trào đấu tranh giải phóng dân tộc của nhân dân ta dưới sự lãnh đạo của Đảng. Ngay khi mới ra đời, trong cao trào CM 1930-1931 với hai khẩu hiệu chiến lược *«Độc lập dân tộc»* và *«Người cày có ruộng»*, Đảng đã tập hợp được giai cấp nông dân cùng với giai cấp công nhân hình thành khối liên minh công nông - đội quân chủ lực của CM giải phóng dân tộc. Kẻ thù đã dìm phong trào CM trong máu lửa, nhưng nhờ quần chúng nhân dân, Đảng ta đã vượt qua cuộc *«khủng bố trắng»* trong những năm 1931-1933 để tiếp tục xây dựng về chính trị, phát triển về tổ chức, trở thành lực lượng to lớn của CM Việt Nam. *Đó là cuộc tập dượt đầu tiên, chuẩn bị cho thắng lợi CM tháng Tám 1945.*

Cuộc vận động dân chủ (1936-1939) là thời kì đấu tranh rộng lớn của quần chúng chống bọn phản động thuộc địa và tay sai, đòi quyền tự do dân chủ, cơm áo và hoà bình. Qua phong trào, Đảng đã động viên, giáo dục và xây dựng được đội quân chính trị quần chúng với hàng triệu người ở cả thành thị và nông thôn, đồng thời đã bồi dưỡng được một đội ngũ cán bộ CM. *Đó là cuộc tập dượt thứ hai của CM tháng Tám 1945.*

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

Chương 3: Việt Nam từ năm 1945 đến 1954 là quá trình Đảng Cộng sản Đông Dương (từ năm 1951 tại Đại hội II của Đảng đổi tên thành Đảng Lao động Việt Nam) lãnh đạo nhân dân giải quyết những khó khăn về nạn đói, nạn dốt, khó khăn về tài chính trong hơn một năm đầu sau CM tháng Tám. Sau ngày độc lập (2/9/1945) đất nước ta gặp muôn vàn khó khăn, Đảng đã có chính sách đối nội đúng đắn, chính sách ngoại giao mềm dẻo, linh hoạt về sách lược nhưng cứng rắn về nguyên tắc (hoà để tiến); nhờ vậy ta giữ vững được chính quyền và xây dựng được nền móng cho chế độ mới, bảo vệ được thành quả của CM tháng Tám. Khi Pháp trở lại xâm lược, Đảng ta đã đề ra đường lối kháng chiến: Toàn dân, toàn diện, trường kì, tự lực cánh sinh và lãnh đạo nhân dân ta kháng chiến. Sau gần 9 năm kháng chiến (1946-1954) gian khổ, nhân dân ta lần lượt đánh bại mọi âm mưu và thủ đoạn của thực dân Pháp và bọn can thiệp Mỹ, đưa cuộc kháng chiến tới thành công với chiến thắng Điện Biên Phủ lừng lẫy.

Chương 4: Việt Nam từ năm 1954 đến 1975 là thời kì Đảng lãnh đạo nhân dân tiến hành đồng thời hai nhiệm vụ CM: CM CNXH ở miền Bắc và CM dân tộc dân chủ (DTDC) ở miền Nam, hoàn thành sự nghiệp giải phóng miền Nam, thống nhất đất nước. Sau ngày kí Hiệp định Giơnevơ (21/7/1954), miền Bắc được hoàn toàn giải phóng, nhưng miền Nam còn bị đế quốc Mỹ và bọn tay sai thống trị. Đảng đã lãnh đạo nhân dân ta tiến hành 2 nhiệm vụ chiến lược, đường lối ấy được thể hiện qua nội dung của Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ III (9/1960) của Đảng.

- Đối với miền Nam, Đảng có Nghị quyết 15 (1/1959) mở đường cho đồng bào miền Nam dùng lực lượng vũ trang kết hợp với lực lượng chính trị để đấu tranh chống địch. Dưới ánh sáng của Nghị quyết 15, đồng bào miền Nam đã làm nên Đồng khởi cuối năm 1959 đầu 1960, đẩy chế độ Diệm vào cơn nguy khốn, dẫn đến sự ra đời của Mặt trận dân tộc giải phóng miền Nam Việt Nam (20/12/1960). Từ đây, nhân dân miền Nam đã tạo được thế mạnh đứng lên đánh địch.

- Đối với miền Bắc, bị thua ở miền Nam, Mỹ liền tiến đánh phá miền Bắc bằng chiến tranh phá hoại. Đảng ta lại đề ra đường lối «Tiếp tục xây dựng CNXH trong hoàn cảnh có chiến tranh».

Nhờ vậy, ta đánh bại được cuộc chiến tranh phá hoại của Mỹ ở miền Bắc, bảo vệ vững chắc miền Bắc và chi viện đầy đủ cho miền Nam.

Chương 5: Việt Nam từ năm 1975 đến 2000, là thời kì Đảng lãnh đạo nhân dân đưa cả nước tiến lên CNXH. Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ IV của Đảng (12/1976) đã tổng kết quá trình 21 năm xây dựng CNXH ở miền Bắc và đấu tranh thống nhất nước nhà, nêu rõ sự tất yếu và tầm quan trọng của việc cả nước tiến lên CNXH sau khi kháng chiến chống Mỹ kết thúc thắng lợi. Trong Đại hội, Đảng quyết định khôi phục tên cũ là ĐCSVN. Bên cạnh những tiến bộ và thành tựu to lớn đạt được, cũng có không ít khó khăn và yếu kém, nhất là trong lĩnh vực kinh tế - xã hội. Đại hội lần thứ VI của Đảng đã đề ra nhiều chủ trương, biện pháp đổi mới đúng đắn và sáng tạo. Dưới sự lãnh đạo của Đảng, đất nước ta đã đạt được những thành tựu to lớn về các mặt, trên nhiều lĩnh vực, chủ yếu là kinh tế. Tuy khó khăn còn lớn, thách thức còn nhiều, nhưng Đảng ta đã chọn con đường đi đúng và có những biện pháp thích hợp.

2. Một số Đại hội đại biểu toàn quốc của Đảng là những sự kiện quan trọng của dân tộc mà HS lớp 12 cần nắm vững

Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ nhất (3/1935). Sau khi cao trào CM 1930-1931 bị thất bại, Đảng phải trải qua một thời kì thoái trào. Từ cuối năm 1934 đầu 1935, hệ thống của Đảng trong nước nói chung đã được khôi phục, các xứ uỷ Bắc Kỳ, Trung Kỳ, Nam Kỳ lần lượt được khôi phục. Các đoàn thể như Công hội và các tổ chức của các lực lượng xã hội khác cũng được lập lại, phong trào CM dần được phục hồi. Trên cơ sở ấy, Đảng tiến hành Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ nhất ở Ma Cao (Trung Quốc). Nội dung của Đại hội là củng cố tổ chức Đảng, vạch phương hướng lãnh đạo, chuẩn bị cho một cao trào CM mới.

Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ II (11-19/12/1951). Chiến thắng Biên giới đã đưa cuộc kháng chiến của dân ta chuyển sang thời kì mới - thời kì giữ vững và phát huy quyền chủ động chiến lược trên chiến trường chính (Bắc bộ). Tại Đại hội, Báo cáo chính trị của Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nêu bật những thành tựu quan trọng của CM thế giới trong nửa đầu thế kỉ XX, đồng thời tổng kết kinh nghiệm đấu tranh của nhân dân Việt Nam qua các chặng đường từ khi Đảng ra

đời; cùng đó cũng vạch rõ những khuyết điểm, phê phán những tư tưởng sai lầm nảy sinh trong quá trình kháng chiến như: bi quan, thiếu tin tưởng hoặc chủ quan nóng vội. Báo cáo nêu rõ nhiệm vụ chủ yếu của CM Việt Nam lúc này là: *«Tiêu diệt thực dân Pháp và đánh bại can thiệp của Mĩ, giành lại thống nhất độc lập hoàn toàn, bảo vệ hoà bình thế giới»*. Để hoàn thành nhiệm vụ chính trị đó, phải đẩy mạnh xây dựng lực lượng vũ trang và các đoàn thể quần chúng, đẩy mạnh thi đua ái quốc, thực hiện chính sách ruộng đất, *thành lập Mặt trận thống nhất Việt Nam - Lào - Campuchia*, tăng cường đoàn kết quốc tế. Trong báo cáo *«Bàn về CM Việt Nam»*, đồng chí Trường Chinh trình bày đường lối CM DTDC nhân dân tiến lên CNXH ở Việt Nam, chính sách của Đảng trong CM DTDC. Đại hội còn thảo luận và quyết định nhiều chính sách cơ bản về các công tác xây dựng và củng cố chính quyền, quân đội, mặt trận thống nhất dân tộc nhằm đẩy mạnh cuộc kháng chiến về mọi mặt.

Đại hội lần thứ II đánh dấu mốc quan trọng trong quá trình lãnh đạo và trưởng thành của Đảng ta. Đảng hoạt động công khai làm uy tín của Đảng được tăng cường, nhân dân càng thêm tin tưởng vào Đảng và có ý nghĩa quyết định cuộc đưa kháng chiến tới thắng lợi hoàn toàn.

Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ III (5/12/1960) diễn ra giữa lúc cuộc CM XHCN ở miền Bắc giành thắng lợi to lớn và bước đầu phát triển kinh tế - văn hoá quốc dân, CM DTDC ở miền Nam có bước chuyển biến nhảy vọt từ *«Đồng khởi»*. Trong lời khai mạc, Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu rõ, Đại hội lần này là *«Đại hội xây dựng CNXH ở miền Bắc và đấu tranh hoà bình thống nhất nước nhà»*. Đại hội đã xác định mục tiêu chung là hoàn thành CM DTDC nhân dân trong cả nước, thực hiện hoà bình thống nhất nước nhà. Trong việc thực hiện mục tiêu chung đó, nhiệm vụ CM mỗi miền có vai trò, vị trí riêng. CM XHCN ở miền Bắc có *«nhiệm vụ quyết định nhất đối với sự phát triển của toàn bộ CM Việt Nam, đối với sự nghiệp thống nhất nước nhà»*. Còn CM DTDC nhân dân ở miền Nam có *«tác dụng quyết định trực tiếp đối với sự nghiệp giải phóng miền Nam khỏi ách thống trị của đế quốc Mĩ và bè lũ tay sai»*.

Trên cơ sở phân tích tình hình thế giới và những đặc điểm xã hội của miền Bắc, đặc điểm lớn nhất là từ một nền sản xuất nhỏ, kinh tế nông

nghiệp lạc hậu không qua tư bản chủ nghĩa, Đại hội đề ra đường lối chung của cả thời kỳ quá độ lên CNXH và được cụ thể hoá trong kế hoạch 5 năm lần thứ nhất (1961-1965), nhằm thực hiện một bước công nghiệp hoá XHCN, xây dựng bước đầu cơ sở vật chất, kĩ thuật của CNXH, đồng thời hoàn thành cải tạo XHCN.

Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ IV (14-20/12/1976). Sau thắng lợi hoàn toàn của sự nghiệp chống Mĩ cứu nước, CM nước ta chuyển sang giai đoạn: cả nước đi lên CNXH. Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ IV của ĐCSVN đã vạch ra đường lối xây dựng CNXH trong phạm vi cả nước.

Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ VI (15-18/12/1986). Một thập kỉ trải qua hai kì Đại hội IV và V (1976-1986), Đảng và nhân dân ta vừa làm, vừa tìm tòi, thử nghiệm con đường đi lên CNXH. Trong quá trình đó, CM XHCN đạt được những thành tựu và tiến bộ đáng kể trong các lĩnh vực của đời sống xã hội. Nhưng cũng đã gặp không ít khó khăn, có không ít yếu kém sai lầm, làm cho đất nước từ đầu những năm 80 của thế kỉ trước lâm vào khủng hoảng trầm trọng về kinh tế - xã hội.

Đại hội VI là mốc quan trọng đánh dấu bước chuyển sang thời kì đổi mới, với những bước đi và biện pháp thích hợp. Đổi mới phải toàn diện, đồng bộ về kinh tế, chính trị đến tư tưởng xã hội.

- Về kinh tế, Đảng chủ trương xoá bỏ cơ chế quản lí tập trung, quan liêu bao cấp, hình thành cơ chế thị trường; xây dựng nền kinh tế quốc dân với cơ cấu nhiều ngành, nghề, nhiều quy mô, trình độ công nghệ; phát triển kinh tế nhiều thành phần theo định hướng XHCN; mở rộng quan hệ kinh tế đối ngoại.

- Về đổi mới chính trị, Đảng chủ trương xây dựng Nhà nước pháp quyền XHCN, Nhà nước của dân, do dân và vì dân; xây dựng nền dân chủ XHCN, bảo đảm quyền lực thuộc về nhân dân; thực hiện chính sách đại đoàn kết dân tộc, chính sách đối ngoại hoà bình, hữu nghị hợp tác.

3. Về nguyên nhân thắng lợi và bài học kinh nghiệm trong LS đấu tranh CM của dân tộc ta dưới sự lãnh đạo của Đảng, SGK Lịch sử 12 cũng cung cấp cho HS về vai trò của Đảng, đó là: ĐCSVN do Chủ tịch Hồ Chí Minh sáng lập là đội tiên phong của giai cấp công nhân, nhân dân lao động và của dân tộc; là đại biểu trung
(Xem tiếp trang 20)

VỀ MÔ HÌNH TRƯỜNG PHỔ THÔNG VIỆT NAM SAU 10~15 NĂM TỚI

○ PGS.TS. VŨ TRỌNG RỸ*

Dự thảo Chiến lược phát triển KT-XH 2011-2020 trình Đại hội Đảng lần thứ XI đã nêu rõ: «Tích cực chuẩn bị để từ sau 2015 thực hiện chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) mới». Để xác định định hướng xây dựng chương trình GDPT mới, trước hết phải xác định rõ định hướng phát triển GDPT và mô hình nhà trường phổ thông (PT) trong tương lai. Đây là việc làm không đơn giản, đòi hỏi một sự nghiên cứu nghiêm túc, kĩ lưỡng. Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi chỉ xin đưa ra một số ý kiến ban đầu về mô hình nhà trường PT tương lai, như là một đề xuất kiến nghị để tham khảo.

1. Quan niệm về nhà trường thời kì CNH, HĐH đất nước và hội nhập quốc tế

Khái niệm «*nhà trường*» là một khái niệm mà nội hàm của nó ngày càng mở rộng. Quan niệm về nhà trường luôn luôn vận động và phát triển theo xu thế phát triển của giáo dục (GD).

Trong lịch sử GD thế giới, từ trước đến nay, đã có các nền GD với tính chất và nội dung GD khác nhau, nên cũng tồn tại các kiểu nhà trường khác nhau theo các quan niệm khác nhau. Căn cứ vào chủ thể tổ chức quản lí nhà trường, có nhà trường của nhà nước (công lập), nhà trường của tổ chức xã hội (dân lập) và nhà trường của tư nhân (tư thực), nhưng cùng thực hiện mục tiêu thống nhất của hệ thống GD. Căn cứ vào đặc trưng học vấn cung cấp cho người học, có các loại trường: PT, chuyên nghiệp, dạy nghề. Căn cứ vào trình độ học vấn, có các trường tiểu học, THCS, THPT, cao đẳng, đại học. Mục đích (mục tiêu), nhiệm vụ và nội dung hoạt động của nhà trường phụ thuộc trình độ phát triển của xã hội và cấu trúc giai tầng của nó.

Thời đại ngày nay thừa nhận vai trò chủ đạo của GD nhà trường trong việc ĐT sức lao động mới cho xã hội. Mục đích của nhà trường là GD công dân, GD nghề nghiệp và GD phát triển cá nhân. GD nhà trường đáp ứng yêu cầu tồn tại và

phát triển của xã hội. Tuy nhiên, giữa nội dung GD trong nhà trường và thực tiễn khoa học công nghệ bao giờ cũng có «độ trễ». Giảm «độ trễ» này là một tiêu chí đánh giá sự tiến bộ và tính hiện đại của nhà trường trong quá trình phát triển và tiến bộ xã hội theo hướng CNH, HĐH đất nước và hội nhập kinh tế quốc tế.

Trong nền văn minh tin học hiện nay, nhà trường mang tính toàn cầu và đang dần trở thành hệ mở, không bị khuôn cứng lại trong một không gian, thời gian hay nội dung ĐT nhất định. Do đó, khái niệm nhà trường cũng mở rộng hơn, không chỉ giới hạn trong nhà trường chính quy mà bao hàm tất cả các kiểu nhà trường khác nhau, trong đó nhà trường chính quy được xem là hệ thống đơn vị nòng cốt của hệ thống GD.

Nhà trường của Việt Nam hiện nay phải là nhà trường hiện đại với những đặc trưng nêu ở trên và mang những đặc thù bản sắc Việt Nam, đáp ứng các yêu cầu của sự nghiệp CNH, HĐH và hội nhập quốc tế. Đó là nhà trường thực hiện GD toàn diện: trí dục, đức dục, thể dục, GD lao động và mỹ dục; thực hiện nguyên lí GD: học đi đôi với hành, GD kết hợp với lao động sản xuất, nhà trường gắn liền với gia đình và xã hội; tách rời tôn giáo, nội dung GD đảm bảo tính khoa học, đại chúng, dân tộc; thực hiện bình đẳng GD, không phân biệt nam, nữ, dân tộc, tôn giáo, thành phần xã hội; đảm bảo sự dân chủ trong quá trình GD và mọi hoạt động của nhà trường; nhà trường là nơi tuyên truyền, GD sâu rộng chủ nghĩa Mác-Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh.

2. Quan niệm về nhà trường hiện đại - cơ sở để thiết kế mô hình trường PT sau 10-15 năm tới

1) GD vì sự phát triển của mỗi người học và đáp ứng nhu cầu của xã hội là triết lí phát

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

triển nhà trường PT. GD vì sự phát triển của mỗi người học bắt nguồn từ tư tưởng về con người phát triển toàn diện và hài hoà trong các tác phẩm triết học và GD học ở thời kì Phục hưng. Ở nước ta, tư tưởng phát triển toàn diện con người, lần đầu tiên được Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu ra trong thư gửi HS nhân ngày đầu năm học đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hoà «Ngày nay các cháu được cái may mắn hơn cha anh là được hưởng một nền GD của một nước độc lập, một nền GD sẽ ĐT các cháu nên những người công dân có ích cho nước Việt Nam, một nền GD làm *phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các cháu*».

Như vậy, GD vì sự phát triển của mỗi người học là một quy luật. Theo quan điểm của UNESCO, phát triển người là sự gia tăng giá trị cho con người, giá trị tinh thần, giá trị đạo đức, giá trị thể chất, vật chất.

GD đáp ứng nhu cầu xã hội, trước hết và là quan trọng nhất, là đáp ứng nhu cầu phát triển nguồn nhân lực. Đất nước ta đang bước vào thời kì CNH, HĐH. Mục tiêu tổng quát của CNH, HĐH ở Việt Nam là đến năm 2020 căn bản biến nước ta từ một nước nông nghiệp lạc hậu thành một nước công nghiệp theo hướng hiện đại, đời sống vật chất và văn hoá của nhân dân được nâng cao và hài hoà với sự phát triển kinh tế. Sự nghiệp CNH, HĐH đất nước đòi hỏi phải phát triển nguồn nhân lực, lấy việc phát huy nguồn lực con người làm yếu tố cơ bản cho sự phát triển nhanh và bền vững.

GD vì sự phát triển của mỗi người học và GD đáp ứng nhu cầu xã hội có mối quan hệ mật thiết với nhau: Phát triển được mỗi người học thì sẽ đáp ứng được nhu cầu xã hội; đáp ứng nhu cầu xã hội sẽ tạo điều kiện để phát triển mỗi người học. Triết lí GD vì sự phát triển của mỗi người học là GD hướng đến từng cá nhân, thừa nhận sự tồn tại của cá nhân. Chiến lược GD đồng loạt sẽ được thay thế bằng chiến lược phân hoá. Triết lí GD này là kim chỉ nam cho việc tổ chức mọi hoạt động GD trong nhà trường PT trong tương lai.

2) Nhà trường phải thực hiện sứ mệnh của GDPT trong thời kì mới. Nhà trường PT là tế bào của hệ thống GDPT, do đó nó phải thực hiện sứ mệnh của GDPT. Trong xã hội hiện đại, học tập suốt đời trở thành triết lí sống của mỗi con người, do đó, GDPT không những khởi đầu cung cấp những kiến thức và kĩ năng (KN) cơ bản cần thiết cho mỗi con người, mà còn hình thành ở họ năng lực để học suốt đời. Sứ mệnh của GDPT là

hình thành và phát triển nhân cách HS, chuẩn bị cho nguồn nhân lực có chất lượng, tức là góp phần phát triển vốn người, vốn xã hội, bảo tồn và phát triển bản sắc văn hóa dân tộc, đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH và hội nhập quốc tế. Mục tiêu của GDPT bao gồm mục tiêu hệ thống và mục tiêu nhân cách. Mục tiêu hệ thống là nâng cao dân trí, chuẩn bị nguồn nhân lực, phát hiện, bồi dưỡng năng khiếu. Mục tiêu nhân cách là phát triển hài hòa thể chất và tinh thần ở trẻ em; hình thành ở trẻ em những phẩm chất nhân cách làm người Việt Nam: yêu gia đình, yêu quê hương, đất nước, tự hào truyền thống tốt đẹp của dân tộc, trung thực, trách nhiệm, lối sống lành mạnh; có thói quen rèn luyện thân thể và bảo vệ sức khỏe của bản thân; có kiến thức cơ bản cần thiết cho mỗi con người về tự nhiên, xã hội, tư duy, sử dụng được một ngoại ngữ, có KN cơ bản sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông, năng động, thích ứng, chủ động, sáng tạo, có KN tự học để học suốt đời. Do đó, phát triển Chương trình GDPT trong thập kỉ tới phải theo hướng hiện đại hóa nội dung, cập nhật thành tựu của khoa học công nghệ trên thế giới và thực tiễn phát triển KT-XH Việt Nam, tăng cường nội dung thiết thực với người học, hình thành các chuẩn mới về kiến thức, KN, thái độ phù hợp với yêu cầu học suốt đời, GD vì sự phát triển bền vững và phát huy năng lực cá nhân. Đồng thời với hiện đại hóa nội dung là thay đổi cách dạy, cách học, cách đánh giá. Theo định hướng này, Chương trình GDPT được thiết kế là một chương trình tổng thể toàn cấp, tương thích với 2 giai đoạn: giai đoạn GD cơ sở (cơ bản, bắt buộc) và giai đoạn sau GD cơ sở, chuẩn bị cho HS vào đời, hoặc học lên cao đẳng, đại học. Ở giai đoạn GDCS, HS được tiếp nhận những kiến thức, KN PT cơ bản cần thiết cho mỗi con người sống trong xã hội hiện đại. Ở giai đoạn sau GDCS, nội dung GD không áp dụng đồng loạt cho mọi HS, có nhiều phương án thực hiện để tạo ra nhiều cơ hội lựa chọn cho HS. Phương pháp dạy học chuyển từ truyền thụ sang dạy cách học, cách chiếm lĩnh tri thức. Kiểm tra, đánh giá chuyển từ tập trung vào ghi nhớ sang đánh giá năng lực.

3) Nhà trường PT phải đáp ứng nhu cầu phát triển của trẻ em lứa tuổi thiếu niên và vị thành niên. Những nghiên cứu gần đây về đặc điểm tâm sinh lí HS học cho thấy có hiện tượng gia tốc phát triển về sinh học và tâm lí. HS ngày

nay phát triển hơn thế hệ cùng độ tuổi cách đây vài thập kỉ về thể lực (chiều cao, cân nặng), về các chỉ số phát triển trí tuệ (IQ, CQ, EQ), về hứng thú học tập, về KN thích ứng xã hội. Xu hướng nghề nghiệp cũng là một đặc điểm tâm lí quan trọng ở HS THCS và THPT. GD xu hướng nghề nghiệp đúng đắn cho HS lứa tuổi thanh thiếu niên sẽ góp phần giải quyết các mâu thuẫn xã hội đang tồn tại. KN thích ứng xã hội cũng là một nét tâm lí cần phát triển ở HS trong điều kiện đất nước chuyển sang nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế. Có 4 nhóm KN cơ bản thuộc KN thích ứng xã hội: nhóm KN hợp tác; nhóm KN quyết đoán, tự khẳng định; nhóm KN đồng cảm; nhóm KN kiểm chế, tự kiểm soát. KN thích ứng xã hội là những mẫu ứng xử tập nhiệm hay học được, được chấp nhận về mặt xã hội, giúp một cá nhân có thể quyết định hành động và ứng xử một cách có hiệu quả với người khác, giúp người đó nhanh chóng thích nghi với hoàn cảnh, tránh được những hậu quả tiêu cực về mặt xã hội.

Trẻ em và thanh thiếu niên Việt Nam hiện nay phát triển hơn đáng kể so với thế hệ cùng trang lứa cách đây vài chục năm về các mặt sinh lí, tâm lí và xã hội. Do đó, GD-ĐT, trước hết là GDPT cần phải có sự đổi mới triệt để về nội dung và phương pháp GD tương thích với trình độ phát triển của trẻ em và thúc đẩy sự phát triển. Nhu cầu phát triển tâm sinh lí ở độ tuổi thanh thiếu niên (tuổi HS) đòi hỏi phải chuyển nhà trường PT truyền thống sang nhà trường kiểu mới.

4) Sự phát triển KT-XH đòi hỏi phải chuyển trường học truyền thống sang nhà trường kiểu mới. Yêu cầu phát triển KT-XH trong những năm tới đòi hỏi nguồn nhân lực không chỉ đảm bảo về số lượng mà còn phải đảm bảo chất lượng cao. Nguồn nhân lực Việt Nam hiện nay, tuy chiếm tỉ lệ khá cao so với dân số cả nước (62,7% dân số trong độ tuổi lao động), trẻ, khéo tay, nhưng trình độ học vấn còn kém so với các nước trong khu vực. Chất lượng nhân lực còn thấp về kiến thức chuyển môn và KN nghề nghiệp, thiếu nhiều nhân lực trình độ cao trên nhiều lĩnh vực, ngành nghề từ sản xuất kinh doanh tới quản lí Nhà nước, hành chính sự nghiệp... Cơ cấu nhân lực qua ĐT chưa hợp lí, nhân lực trong khu vực nông nghiệp còn chiếm tỉ lệ khá lớn cần phải giảm xuống đáng kể trong những năm tới. Chất lượng nguồn nhân lực thực sự có ý nghĩa quy định mức độ tăng trưởng kinh tế và sự thành công của công nghiệp hoá. Chất lượng nguồn nhân lực

do chính hệ thống GD-ĐT và chăm sóc y tế quyết định. Chính vì vậy, sự phát triển KT-XH và nhu cầu nhân lực qua ĐT vừa tạo ra thời cơ lớn, đồng thời đặt ra những thách thức không nhỏ cho GD nước ta. Sự phát triển kinh tế sẽ tạo tiền đề cho đầu tư mạnh hơn để phát triển GD. Các nguồn đầu tư cho GD trở nên đa dạng hơn, không chỉ từ ngân sách nhà nước mà còn có sự đóng góp của các cơ sở kinh tế, của nhân dân. Chuyển nhà trường PT truyền thống sang nhà trường kiểu mới là một giải pháp quan trọng góp phần tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao đáp ứng yêu cầu phát triển KT-XH trong thời kì hội nhập quốc tế.

3. Mô hình trường PT sau 10-15 năm tới

Từ các căn cứ trình bày ở trên, chúng tôi mạnh dạn phác thảo mô hình nhà trường PT Việt Nam sau 10-15 năm tới là nhà trường mở, gắn kết chặt chẽ với gia đình HS và cộng đồng; thực hiện GD toàn diện và có đủ điều kiện thực hiện hiệu quả GD toàn diện; đảm bảo dân chủ, hợp tác là nguyên tắc chi phối tất cả các hoạt động trong nhà trường. Các thành tố cấu trúc cơ bản của nhà trường như sau:

Mục tiêu của nhà trường: Trên cơ sở mục tiêu của GDPT, nhà trường phải có mục tiêu cụ thể, thể hiện rõ triết lí phát triển của nhà trường có sức hấp dẫn với HS, cha mẹ các em và cộng đồng.

Quản lí nhà trường: Được quyền tự chủ về nhân sự, tài chính và tổ chức thực hiện chương trình GD trên cơ sở đảm bảo dân chủ, công khai, minh bạch với sự giám sát của tập thể GV và cộng đồng. Quản lí tập trung vào quản lí chất lượng. Xây dựng và duy trì văn hóa nhà trường; xây dựng và duy trì quan hệ nhà trường với cộng đồng.

Nội dung GD: Thực hiện GD toàn diện: Đức dục, trí dục, GD thể chất và sức khỏe, GD thẩm mĩ, GD lao động. Nội dung GD hướng vào việc hình thành và phát triển các năng lực ở HS, được tổ chức thành các môn học (bắt buộc và tự chọn) và các hoạt động GD (coi trọng các hoạt động xã hội và hướng nghiệp).

Phương pháp và hình thức tổ chức GD: Loại bỏ kiểu dạy học nhồi nhét, áp đặt. Áp dụng các phương pháp dạy học phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo ở HS; dạy cách học, cách tự lực chiếm lĩnh tri thức. Ứng dụng mạnh mẽ công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học nhằm nâng cao hiệu quả dạy học. Kiểm tra, đánh giá suốt quá trình và hướng vào năng lực HS. Hình thức tổ chức GD đa dạng: cá nhân và hợp tác nhóm; trong lớp, ngoài lớp; trong trường, ngoài

nhà trường; chính khóa, ngoại khóa; thực tập, thực hành, tham quan, câu lạc bộ, v.v...

Thời lượng học tập: Thời lượng học tập là một yếu tố quan trọng quyết định chất lượng GD. Do đó, thời gian học tập trong nhà trường được kéo dài cả ngày (từ 6-7 tiếng đồng hồ) và phân bổ hợp lý cho các tiết học và các hoạt động GD khác đảm bảo phù hợp đặc điểm tính chất của nội dung môn học, hoạt động GD và đặc điểm nhà trường, địa phương.

Đội ngũ GV và cán bộ quản lý: Cán bộ quản lý: hiệu trưởng và phó hiệu trưởng: được ĐT về khoa học quản lý GD; có phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống tốt, là tấm gương tốt cho GV, là trung tâm đoàn kết của nhà trường; có năng lực lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo thực hiện và kiểm tra, đánh giá mọi lĩnh vực hoạt động của nhà trường; có năng lực lôi cuốn tập thể GV, các lực lượng ngoài xã hội tham gia vào quá trình GD HS.

Đội ngũ GV: Đủ số lượng, loại hình GV và nhân viên hỗ trợ. Mỗi GV là một nhà GD, có phẩm chất nhân cách và năng lực nghề nghiệp: - Có lòng yêu nước và tự hào dân tộc; Thực hiện nghiêm chỉnh nghĩa vụ công dân; Có lối sống lành mạnh, tác phong văn minh, lịch sự, giản dị. Hết lòng yêu thương HS; - Có các năng lực (NL): NL tìm hiểu HS, NL tìm hiểu môi trường GD HS, NL dạy học, NL GD, NL giao tiếp, NL hoạt động xã hội, NL tự học và nghiên cứu khoa học.

Cơ sở vật chất - thiết bị dạy học: Có đủ không gian sư phạm với cơ sở hạ tầng phù hợp

đảm bảo cho việc thực hiện có hiệu quả GD toàn diện. Có đủ thiết bị dạy học có chất lượng và các phương tiện kỹ thuật khác để thực hiện có hiệu quả Chương trình GD theo hướng phát triển các năng lực ở HS và chăm sóc sức khỏe HS.

Môi trường GD thân thiện, lành mạnh: Cảnh quan nhà trường đảm bảo xanh, sạch, đẹp, an toàn. Nhà trường có mối quan hệ chặt chẽ với chính quyền địa phương và cộng đồng, huy động được các nguồn lực xã hội vào hoạt động GD của nhà trường. Xây dựng bầu không khí dân chủ, thân thiện, hợp tác trong mối quan hệ giữa GV với GV, giữa GV với lãnh đạo nhà trường, giữa GV với HS, giữa HS với nhau và giữa GV, nhà trường với cha mẹ HS. □

Tài liệu tham khảo

1. Báo cáo kết quả nghiên cứu đề tài KHCN cấp nhà nước (mã số ĐTĐL-2004/23). Viện Chiến lược và Chương trình GD, H 9/2007.
2. Dự thảo Chiến lược phát triển KT-XH 2011-2020, Dự thảo các văn kiện trình Đại hội XI của Đảng, H 9/2010.
3. Phạm Minh Hạc (chủ biên). **Phát triển văn hóa, con người và nguồn nhân lực thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước**. NXB Chính trị quốc gia, H 2007.
4. Phạm Minh Hạc - Trần Kiều - Đặng Bá Lâm - Nghiêm Đình Vỹ (chủ biên). **Giáo dục thế giới đi vào thế kỷ 21**. NXB Chính trị quốc gia, H 2002.
5. Vũ Trọng Rỹ. Báo cáo tổng kết đề tài cấp bộ “Định hướng phát triển giáo dục Việt Nam trong quá trình hội nhập quốc tế” (mã số B2007-CTGD-01). Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, H 2009.

Mục tiêu, nhiệm vụ...

(Tiếp theo trang 2)

quân đầu người khoảng 2.000 USD. Tuổi thọ trung bình năm 2015 đạt 74 tuổi. Tỷ lệ hộ nghèo theo chuẩn mới giảm bình quân 2%/năm. Tỷ lệ che phủ rừng năm 2015 đạt 42 - 43%.

Trong nhiệm kỳ khóa XI, trên cơ sở quán triệt và lãnh đạo, chỉ đạo toàn diện việc thực hiện các quan điểm, nhiệm vụ trên tất cả các lĩnh vực đã nêu trong Báo cáo chính trị, cần tập trung lãnh đạo, chỉ đạo tạo sự chuyển biến mạnh mẽ trong thực hiện những nhiệm vụ trọng tâm sau: - Nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng; - Đẩy mạnh cải cách hành chính, nhất là thủ tục hành chính liên quan đến tổ chức và hoạt động của doanh nghiệp, sinh hoạt của nhân dân; - Nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp

ứng yêu cầu của công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa, hội nhập kinh tế quốc tế của đất nước; - Xây dựng đồng bộ hệ thống kết cấu hạ tầng kinh tế, nhất là hệ thống giao thông, yếu tố đang gây ách tắc, cản trở sự tăng trưởng kinh tế, gây bức xúc trong nhân dân; - Đổi mới quan hệ phân phối, chính sách tiền lương, thu nhập của cán bộ, công chức, viên chức, người lao động; khắc phục tình trạng bất hợp lý và tác động tiêu cực của quan hệ phân phối, chính sách tiền lương, thu nhập hiện nay; - Tập trung giải quyết một số vấn đề xã hội bức xúc (suy thoái đạo đức, lối sống, tệ nạn xã hội, trật tự, kỷ cương xã hội); - Đẩy mạnh, nâng cao hiệu quả cuộc đấu tranh phòng, chống tham nhũng, lãng phí để thực sự ngăn chặn, đẩy lùi được tệ nạn này. □

(Trích **Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI Đảng Cộng sản Việt Nam**)

GIẢI PHÁP ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC SƯ PHẠM VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐỔI MỚI GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

○ PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG*

1. Đổi mới chương trình (CT) giáo dục sư phạm (GDSP)

1.1. *Giải quyết tốt mối quan hệ giữa khối kiến thức chung và khối kiến thức khoa học giáo dục*, nhằm mục tiêu kiến tạo các kiến thức khoa học tâm lý - giáo dục (dưới dạng các module hoặc tín chỉ) làm nền tảng cơ bản, vững chắc cho khối kiến thức phương pháp và thực hành giáo dục; các kiến thức phương pháp và thực hành giáo dục là sự cụ thể hóa khối kiến thức giáo dục, là yếu tố cơ bản hình thành các năng lực người giáo viên (GV). Nội dung và cách làm: tăng cường nhận thức đúng đắn về quan hệ giữa khối kiến thức sư phạm (SP) với các khối kiến thức khác; nhấn mạnh chức năng giáo dục của các khoa chuyên ngành và thâm thấu vào toàn bộ CT: Ví dụ, nội dung môn Toán nhấn mạnh chức năng giáo dục Toán học; nội dung môn Vật lý nhấn mạnh chức năng giáo dục kỹ thuật, công nghệ; môn Hoá, Sinh nhấn mạnh chức năng giáo dục môi trường, sinh thái; môn Ngữ văn nhấn mạnh chức năng giáo dục văn hoá, giáo dục ngôn ngữ... Đồng thời, tổ chức, kết cấu lại các phương án dạy, xây dựng kho dữ liệu, đảm bảo các giáo trình cơ bản được lưu trữ đầy đủ và đưa lên mạng. Giải pháp trên đây cần đạt được các kết quả làm thay đổi quan niệm về vị trí, tầm quan trọng của khoa học giáo dục; tính chất bao trùm và quan hệ mật thiết giữa khối kiến thức giáo dục và kiến thức cơ bản là yêu cầu cơ bản cần đạt được; thay đổi về chức năng ĐT của các khoa tác động mạnh đến quản lý, tổ chức và điều hành các hoạt động với mức độ đậm nét của khoa học SP ngày càng cao; nhân lực thực hiện CT là một tập thể SP gồm các nhà giáo dục với chức năng chính là hướng dẫn hoạt động giáo dục.

1.2. *Xuất phát từ người sử dụng nhân lực để xây dựng và phát triển CT*. Sử dụng kết quả khảo sát từ người sử dụng nhân lực GV (ở đây là

các Sở GD-ĐT, các trường phổ thông) như là một thành tố bắt buộc đối với việc thiết kế, phát triển và đánh giá CT. Chất lượng tuyển GV phụ thuộc vào nhiều yếu tố, do vậy người tuyển dụng đánh giá chất lượng người tốt nghiệp dựa vào tiêu chí kết quả học tập (thông qua bằng cấp là chủ yếu) ở giai đoạn đầu; dựa vào năng lực thực tế của GV ở giai đoạn sau (thông thường từ 3-5 năm). Chuẩn đầu ra chính là tuyên bố sứ mạng của CT, là cầu nối giữa tính khoa học và tính khả thi của bất cứ CT giáo dục nào. Tỷ lệ GV của cơ sở ĐT này được tuyển dụng so với các cơ sở ĐTGV khác phụ thuộc vào uy tín của cơ sở ĐT (có thể theo dự luận đánh giá chung của xã hội) nhưng đánh giá chính thức của người sử dụng thì cần dựa vào chuẩn. Các vấn đề sau đây cần được phản hồi từ phía người sử dụng nhân lực: 1) *Chất lượng đạo đức nghề nghiệp GV*. Tiêu chuẩn này đã được xác định tương đối rõ nét trong «*chuẩn GV trung học*» do Bộ GD-ĐT ban hành. Nhìn chung là các chỉ số định tính phản ánh ở kết quả hoạt động từ 4-5 năm học tại trường SP không có vi phạm khuyết điểm gì lớn ảnh hưởng đến uy tín nghề nghiệp. Tuy nhiên, đây là kết quả được xác định trong môi trường học nghề, còn sự diễn biến các chuẩn trong hoạt động thực tiễn nghề nghiệp là do các Sở GD-ĐT, trường phổ thông đánh giá; 2) *Năng lực chuyên môn*. Nhóm tiêu chuẩn này tập trung vào các lĩnh vực hoạt động cơ bản của người GV: dạy học, giáo dục, quản lý, năng lực đánh giá HS, năng lực làm việc nhóm, năng lực hoạt động xã hội, năng lực giao tiếp cộng đồng, năng lực thuyết phục HS; 3) *Các kiến nghị của người sử dụng nhân lực*: Đối với GV hiện tại, cần bồi dưỡng những năng lực cơ bản cụ thể để đáp ứng yêu cầu chuyên môn; trong tương lai cần quan tâm đến vấn đề và xu hướng chung của yêu cầu năng lực người GV. Kiến nghị trực tiếp với trường ĐHSP chủ yếu về PPDH,

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

phương pháp đánh giá và đặc biệt là năng lực phát triển CT đối với GV trung học phổ thông được xem là cốt lõi. Kiến nghị gián tiếp thông qua các hội nghị, hội thảo, chuyên đề... Kiến nghị khung chính sách cho địa phương và Bộ (liên quan đến CT DTGV). Phối hợp với các cơ sở DT nghiên cứu các vấn đề phản hồi cần phải đối chiếu với chuẩn DH gồm 3 tiêu chí cơ bản tính SP, giáo dục, hiện đại... để tránh xu hướng hạ thấp yêu cầu hoặc yêu cầu vượt quá năng lực hiện có của trường; Kiến nghị với địa phương (sở/ngành nội vụ và liên quan) về tiêu chuẩn tuyển GV theo năng lực thực tế (thi tuyển có sự phối hợp với trường DHSP); Kiến nghị với Bộ để điều chỉnh CT (tăng quyền tự chủ của trường DH), sửa đổi quy chế... Tổ chức hội nghị, hội thảo quản lý giữa DHSP với trường phổ thông và Sở GD-ĐT... theo chu kỳ 2 năm với phổ thông hoặc 4 năm giữa trường SP với Sở GD-ĐT. Tổ chức hội nghị chuyên đề sâu gồm: - Các chuyên đề có tính chất dẫn đường, phát triển giáo dục, gồm: các lý thuyết tâm lý - giáo dục mới, yêu cầu chuẩn năng lực GV, CT, đánh giá, các vấn đề liên quan đến chất lượng giáo dục...; - Chuyên đề có tính chất đáp ứng nhu cầu cụ thể, gồm: kỹ năng soạn giáo án, tổ chức các hoạt động giáo dục, quản lý giáo dục, nghiên cứu ý kiến - CT dạy học; theo nhu cầu GV THPT... *Sử dụng kết quả phản hồi ở cả 3 cấp độ: + Cấp độ CT khung gồm ý kiến của cấp quản lý Sở GD-ĐT, các Sở liên quan và hiệu trưởng các trường phổ thông; + Cấp độ CT chi tiết gồm ý kiến của cấp quản lý trường phổ thông, bộ môn và GV giỏi; + Cấp độ bài giảng (của GV phổ thông) gồm ý kiến của đồng nghiệp, của HS phổ thông.* Việc xử lý những kết quả này là kênh thông tin quan trọng đối với quá trình hoàn thiện CT chi tiết.

1.3. Thiết lập quy trình xây dựng và phát triển CT GDSP mới. Cần xác định các bước cụ thể: - Khung CT; - CT chi tiết; - CT môn học. *Bước 1: Xác định khung CT gồm 4 bộ phận liên quan chặt chẽ với nhau, đó là: 1) Mục tiêu giáo dục; 2) Tóm tắt về CT DT gồm: thời gian, tín chỉ và cấu trúc về mặt phân bổ tín chỉ của các học phần kiến thức giáo dục đại cương và kiến thức giáo dục chuyên nghiệp và các học phần trong các khối đó; 3) Các quy định bắt buộc của CT gồm một danh mục các học phần bắt buộc với số tín chỉ mô tả về nội dung và mục đích của mỗi học phần; 4) Hướng dẫn về cách thức thực hiện CT. Nội*

dung của phần này chỉ rõ cách thức đạt được mục tiêu và nội dung của 3 phần trước đó. *Bước 2: Chuyển đổi từ khung CT sang một CT học tập. Bước 3: Trang bị tri thức về khoa học CT cho các đối tượng.* Đối với sinh viên SP, đưa vào CT các nội dung cơ bản của khoa học CT và phát triển CT [1].

2. Các định hướng cơ bản đối với CT GDPT

Định hướng 1: Xác định lại mục tiêu, triết lý và chức năng môn học của GDPT. Chú ý quan điểm: «Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, coi trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống cho HS, SV, mở rộng quy mô giáo dục hợp lý. Nội dung này cần coi trọng cả 3 mặt giáo dục: dạy làm người, dạy chữ, dạy nghề» (nhiệm vụ 1); «Tiếp tục đổi mới CT, tạo chuyển biến mạnh mẽ về phương pháp giáo dục. Cụ thể, rà soát lại toàn bộ CT và SGK phổ thông, sớm khắc phục tình trạng quá tải, nặng về lý thuyết, nhẹ về thực hành, chưa khuyến khích đúng mức tính sáng tạo của người học» (nhiệm vụ 4) [2]. Dựa vào kinh nghiệm của nước ngoài (ví dụ Australia), có thể xác định cụ thể hơn về mục tiêu GDPT của Việt Nam giai đoạn tới: *Giáo dục nhà trường cần phát triển tối đa tài năng và năng lực cho tất cả HS.* Nhấn mạnh mục tiêu «kép» của GDPT nước ta: 1) Chuẩn bị cho phần lớn các em có đủ điều kiện tham gia vào đời sống xã hội một cách chắc chắn; 2) Chuẩn bị cho số ít tham gia giáo dục sau phổ thông - mục tiêu cụ thể: + Có năng lực và kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề và có khả năng trao đổi ý tưởng và thông tin, lập kế hoạch hành động, tổ chức và phối hợp với người khác; + Có phẩm chất tự tin, lạc quan kính trọng và cam kết học hỏi như là một cơ sở đối với những vai trò trong cuộc sống tiềm ẩn của mình trong gia đình, cộng đồng xã hội; + Có khả năng nhìn nhận đánh giá và có trách nhiệm trong các vấn đề tinh thần, đạo đức, tôn trọng và tuân thủ luật pháp, có khả năng tư duy về thế giới của mình, ngẫm nghĩ nguyên do của sự vật hiện tượng, đưa ra quyết định đúng đắn, hiểu biết và có lý trí đối với cuộc sống của mình, đồng thời phải chịu trách nhiệm đối với bất cứ hành động nào mình thực hiện; + Là những công dân tích cực và hiểu biết với mức độ hiểu biết và tôn trọng hệ thống chính phủ cũng như cuộc sống công dân ở Việt Nam; có kỹ năng làm việc và hiểu biết về môi trường làm việc, các phương án lựa chọn đối với nghề nghiệp của mình và có phương hướng rõ ràng cùng thái độ tích cực đối với việc ĐT nghề, giáo

dục chuyên sâu, học tập lâu dài; + Là những người tự tin, sáng tạo và hữu ích trước những công nghệ mới, đặc biệt là công nghệ truyền thông và thông tin, hiểu rõ sự tác động của công nghệ đối với xã hội; + Có sự hiểu biết và quan tâm về việc bảo vệ và quản lí môi trường tự nhiên, có kiến thức và kĩ năng trong việc hỗ trợ phát triển bền vững hệ sinh thái; + Có kiến thức và kĩ năng, thái độ cần thiết để thiết lập và duy trì một lối sống lành mạnh và để sử dụng một cách sáng tạo và thoả mãn thời gian tiêu khiển. Như vậy, có thể thấy mục tiêu cụ thể đã tập trung vào hình thành ở HS các chỉ số quan trọng: *năng lực sáng tạo, trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm xã hội và các vấn đề toàn cầu*. Các chuyên gia Australia đã xác định có 7 năng lực then chốt (Key-Competence) có ý nghĩa định hướng cho xây dựng và phát triển CT GDPT: 1) Năng lực thu thập, phân tích và tổ chức thông tin; 2) Năng lực truyền bá những tư tưởng thông tin; 3) Năng lực kế hoạch hóa và tổ chức các hoạt động; 4) Năng lực làm việc với người khác và đồng đội; 5) Năng lực sử dụng những ý tưởng và kĩ thuật toán học; 6) Năng lực giải quyết vấn đề; 7) Năng lực sử dụng công nghệ. Có thể thấy, những yếu tố của mục tiêu rất cụ thể và rõ ràng, những yếu tố này đã được các GV cụ thể hoá trong bài dạy. Về lĩnh vực môn học: Ví dụ, về kết cấu CT: CT giảng dạy *toàn diện và cân bằng* trong những năm giáo dục bắt buộc gồm 8 lĩnh vực: Mĩ thuật, Tiếng Anh, Giáo dục sức khỏe và thể chất, Các ngôn ngữ khác ngoài tiếng Anh, Toán, Khoa học, Xã hội và Môi trường, Kĩ thuật. Đạt được những kĩ năng tính toán và kĩ năng về ngôn ngữ; Tham gia các CT dạy nghề trong các năm học bắt buộc và tiếp cận được với CT ĐT nghề là một phần cho việc học ở cấp cao hơn sau này; Tham gia vào các CT và hoạt động mang tính thúc đẩy và khích lệ kĩ năng kinh doanh, gồm kĩ năng cho phép các em phát huy tối đa khả năng linh hoạt và hoà hợp trong tương lai. Về đánh giá, tập trung vào các lĩnh vực: kiến thức, khả năng tư duy, kĩ năng, thái độ. (Riêng mục tiêu thái độ không đánh giá được cụ thể mà thông qua các hoạt động). Dựa vào kinh nghiệm của Phần Lan, mọi hoạt động giáo dục tập trung vào mục tiêu: Đạt đến *sự đồng đều về trình độ của HS*; đảm bảo cơ hội bình đẳng cho tất cả mọi người về giáo dục cơ bản không kể địa vị xã hội, khả năng kinh tế, giới tính, thành phần dân tộc. Giáo dục cơ bản kéo dài 9 năm, miễn phí

cho trẻ em từ 7-16 tuổi [3]; Có thể thấy sự thay đổi quan trọng là: - CT cân bằng và toàn diện; - CT mở, thiết thực; - CT vì sự đồng đều của tất cả HS. Mục tiêu GDPT được xác định trọng tâm là hướng cho các em có khả năng tham gia một cách tốt nhất vào đời sống xã hội. Do đó, kiến thức trong CT cần được bổ sung những nội dung thực tế, các kĩ năng lao động và kĩ năng sống. Khung môn học ở phổ thông được triển khai theo mô hình: xác định mục tiêu cụ thể và rõ ràng đến mức có thể «đo đếm» được; xác định lĩnh vực (cụ thể) với từng môn học; hướng dẫn GV phổ thông lựa chọn nội dung; gợi ý các phương án dạy học; tiêu chí đánh giá cụ thể. Ví dụ, lĩnh vực *Giáo dục ngữ văn* (tích hợp giáo dục văn hóa, ngôn ngữ). *Bước 1*: Xác định các mục tiêu (dưới dạng chuẩn đầu ra) xuất phát từ mục tiêu của ngành học, cấp học để xác định mục tiêu cụ thể của môn học gồm kiến thức, kĩ năng và thái độ. *Bước 2*: Xác định các lĩnh vực giảng dạy chính gồm thơ, kịch, truyện ngắn và tiểu thuyết... với việc xác định các mục tiêu cần đạt được. Tất cả các lĩnh vực dựa trên nền tảng chuẩn mực ngôn ngữ cần khai thác và các giá trị văn hóa cần khai thác. *Bước 3*: Sự lựa chọn của GV về học liệu, nghiên cứu bước 1, bước 2 và thảo luận nhóm, thảo luận bộ môn, tìm kiếm dữ liệu trong nguồn học liệu và mạng Internet... Ví dụ, cần quan tâm đến thông số: Tên bài thơ, tên truyện ngắn, tên vở kịch, tên tiểu thuyết...; xác định độ dài (thời gian, các tiêu chí lịch sử, các điều kiện văn hóa...); các tiêu chí SP của việc lựa chọn; các chuẩn mực về ngôn ngữ và văn hóa; các mức độ phù hợp với mục tiêu; các nhận định giáo dục (ý đồ SP ban đầu của GV khi lựa chọn...); Xác định nội dung cơ bản cần giảng dạy đồng thời với các phương án dạy; phương thức đánh giá người học. *Bước 4*: Tổ chức giảng dạy và kiến tạo các tình huống giáo dục. *Điều kiện cơ bản của giải pháp này*: - GV được «giải phóng» khỏi một khung CT cứng từ SGK hoặc sách hướng dẫn, sách đánh giá; - Nguồn học liệu phong phú; - Quyền «tự quyết» của GV đối với việc xác nhận kết quả học tập của HS; - Cơ quan quản lí CT (thường là cơ quan kiểm định chất lượng giáo dục) cấp quận/huyện có TEST đánh giá chuẩn năng lực về trình độ người học dựa trên các tiêu chí đã xác định ở mục tiêu môn học (Ví dụ ở Australia, có cơ quan cấp quận xây dựng TEST chuẩn cho lớp 5, 7, 9 để làm công cụ xác định năng lực từng trình độ, không

cần phụ thuộc vào kết quả báo cáo của các cơ sở giáo dục).

Định hướng 2: Kiến tạo CT GDPT theo hướng tích hợp và lồng ghép. Một CT được xây dựng theo hướng tích hợp gồm có 4 thành phần chủ yếu sau đây: 1) Những đích cuối cùng; 2) Những mục tiêu và năng lực cần phát triển ở người học; 3) Các phương pháp SP; 4) Các cách thức đánh giá. Một CT đầy đủ là một sự bố trí lực lượng rộng rãi trong đó có rất nhiều người tham gia hành động: GV, phụ huynh, nhà quản lý, thanh tra, những người có thẩm quyền... Muốn cho một CT đầy đủ được chấp nhận, nó cần được soạn thảo thông qua bàn luận với một số lớn những người tham gia hành động [4]. Vấn đề được các nhà SP quan tâm là: cần phải ưu tiên những tri thức nào ở nhà trường? Xuất phát từ vấn đề sự cần thiết phải vượt lên cách nhìn bộ môn, D'Hainaut (1977) cho rằng có 4 quan điểm khác nhau đối với môn học: - Quan điểm «trong nội bộ môn học» trong đó chúng ta ưu tiên các nội dung của môn học, quan điểm này nhằm duy trì các môn học riêng lẻ; - Quan điểm «đa môn» trong đó chúng ta đề nghị những tình huống, đề tài có thể được nghiên cứu theo những quan điểm khác nhau, những môn học gặp nhau ở một số thời điểm trong quá trình nghiên cứu đề tài; như vậy các môn học chưa thực sự tích hợp; - Quan điểm «liên môn» trong đó chúng ta đề xuất những tình huống chỉ có thể tiếp cận qua sự soi sáng của nhiều môn học; sự liên kết môn học làm cho chúng liên kết với nhau để giải quyết một tình huống cho trước; - Quan điểm «xuyên môn» trong đó chủ yếu phát triển những kỹ năng mà HS có thể sử dụng trong tất cả các môn học trong các tình huống, những kỹ năng này được gọi là những kỹ năng xuyên môn. Như vậy, từ nhu cầu xã hội đòi hỏi chúng ta phải hướng tới quan điểm liên môn trong đó chúng ta phối hợp sự đóng góp của nhiều môn học để nghiên cứu và giải quyết một tình huống; quan điểm xuyên môn trong đó chúng ta tìm cách phát triển ở HS những kỹ năng xuyên môn, nghiên cứu những kỹ năng có thể áp dụng ở mọi nơi. Định hướng lồng ghép và tích hợp vào CT môn học là xu thế tất yếu; tác dụng và ý nghĩa của nó thể hiện rõ ở mục tiêu giáo dục, ở nội dung và phương pháp giáo dục, do đó định hướng này tác động trở lại cách thức DTGV.

Ngoài 2 định hướng trên, có thể triển khai theo 2 định hướng sau đây: 1) *Sử dụng có hiệu*

quả tri thức địa phương và kinh nghiệm của HS; 2) Thay đổi nhận thức xã hội về GDPT và giáo dục nghề nghiệp - việc làm cho thanh niên. Đây là điều kiện cơ bản để có thể triển khai thực hiện 2 giải pháp trên. Sự thay đổi của xã hội về nhận thức đối với GDPT phải được «chuyển đổi» căn bản. Đây thực sự là cuộc cách mạng trong nhận thức xã hội, là quá trình và sự thay đổi mang đậm tính chất văn hóa hơn là sự thay đổi trong thời gian ngắn. Nhận thức của xã hội (cụ thể là HS và gia đình HS) cho rằng: việc có được học vấn GDPT sẽ tạo nền tảng để con người trưởng thành hơn là mục tiêu vào được trường ĐH; học vấn phổ thông phải được xã hội chấp nhận cùng với năng lực nghề nghiệp được hình thành và nhờ đó con người có việc làm, nguy cơ thất nghiệp sẽ đến nếu không tiếp tục tham gia giáo dục sau phổ thông. Kết quả có thể làm giảm áp lực từ phía xã hội đối với các trường ĐH và cao đẳng; biên soạn các CT giáo dục thích nghi với nhu cầu xã hội; hoàn thiện các chính sách quản lý trong các hệ thống xã hội về GDPT. □

[1] Phạm Hồng Quang. “Định hướng phát triển chương trình giáo dục cử nhân Tâm lý - Giáo dục của Trường ĐHSP - ĐH Thái Nguyên. *Tạp chí Giáo dục*, số 4/2007; “Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực”. *Tạp chí Giáo dục*, số 6/2009.

[2] *Kết luận 242/NQ của Bộ Chính trị ngày 15/4/2009* đã xác định 7 nhiệm vụ, giải pháp phát triển giáo dục đến năm 2020.

[3] *Những bí quyết thành công của giáo dục Phần Lan*, tổng hợp theo BBC New - Bản tin giáo dục, 10/2009 - Gia Hân (tổng hợp) và *Phần Lan, bí quyết đằng sau một kì tích giáo dục*. Báo *Giáo dục và Thời đại*, số đặc biệt tháng 1/2010.

[4] Xavier Roegiers. *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường* (Đào Trọng Quang, Nguyễn Ngọc Nhị dịch). NXB Giáo dục, H 1996, tr.122-123.

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

Tạp chí Giáo dục số 255 (kì 1 - 2/2011)

NHỮNG BIỆN PHÁP NÂNG CAO KĨ NĂNG GIAO TIẾP CHO CÁN BỘ LÃNH ĐẠO, QUẢN LÝ GIÁO DỤC

○ ThS. HOÀNG VĂN BÌNH*

1. Giao tiếp (GT) là một trong những kĩ năng quan trọng nhất của cuộc sống hiện đại, quyết định phần lớn vào sự thành công hay thất bại trong cuộc đời, công việc của con người. Đặc biệt, xã hội càng văn minh, đòi hỏi tính văn hóa trong GT càng cao. Làm thế nào để ứng xử một cách thông minh, khôn khéo, tế nhị, kịp thời, có hiệu quả là điều ai cũng mong muốn. Trong công tác quản lí (QL) nói chung, QL ngành giáo dục nói riêng - một môi trường có tính đặc thù - càng đòi hỏi người cán bộ lãnh đạo (CBLĐ) phải có kĩ năng giao tiếp (KNGT) mềm dẻo, linh hoạt, khôn khéo, tế nhị... mới đạt được thành công trong nhiệm vụ được giao.

Trên thực tế, đa số CBLĐ - QL ngành giáo dục đều nhận thức đầy đủ và sâu sắc về sự cần thiết, tầm quan trọng của KNGT đối với công tác LĐ, QL. Bản thân họ cũng không ngừng học hỏi, tự nâng cao kĩ năng (KN) nghề nghiệp, KNGT để hoàn thành tốt các công việc được giao.

Tuy nhiên, một bộ phận CBLĐ, QL trong quá trình GT đã bộc lộ những hạn chế, yếu kém nhất định làm ảnh hưởng không nhỏ đến uy tín của đơn vị nói riêng, hình ảnh của ngành nói chung: 1) Một số CBLĐ, QL có tâm lí ngại GT, nhất là với người lạ, với cấp trên hoặc công luận, đôi khi còn lảng tránh GT. Do đó, việc thiết lập mối quan hệ trong GT của họ rất hạn chế, ảnh hưởng không tốt đến công việc; 2) Không ít CBLĐ, QL trong quá trình GT không chú ý tới đối tượng GT. Họ chỉ nói những gì mình nghĩ và mình cho là đúng, không cần biết người nghe có cần những thông tin đó hay không. Thậm chí, nhiều CBLĐ, QL khi GT với cấp dưới cũng như với nhân dân chỉ thích thể hiện quyền uy của mình, buộc đối tượng GT phải chấp nhận và tuân theo mệnh lệnh mà họ đưa ra, khiến cấp dưới rất ngại GT với họ; ngược lại, nhiều CBLĐ, QL dù rất giỏi về

chuyên môn, nghiệp vụ nhưng trong GT lại rất lúng túng, không biết cách diễn đạt nên không thu hút được người nghe hoặc người nghe không hiểu ý đồ của người nói...; 3) Một số CBLĐ, QL có thói quen sử dụng khẩu ngữ địa phương, phát âm không chuẩn xác, nói ngọng,... cũng gây ức chế và làm giảm hiệu quả GT; 4) Một số CBLĐ, QL trong các cuộc họp thường áp đặt uy quyền, mệnh lệnh cho cấp dưới. Khi tranh luận với đối phương luôn dùng lời lẽ gay gắt, âm điệu lớn để lấn át người khác, gây ức chế cho đối tượng GT, tạo không khí căng thẳng trong cơ quan; không kiểm soát được cảm xúc của bản thân, khi nóng giận thường có những cử chỉ, lời lẽ thiếu văn hóa như đập bàn, quát tháo, xúc phạm đồng nghiệp, cấp dưới; 5) Một số CBLĐ thiếu nghiêm túc trong công tác chuẩn bị, chưa coi trọng quy trình GT cơ bản, chưa nhận thức rõ tầm quan trọng của bài viết (hoặc bài nói) nên có thái độ chủ quan, thường phát biểu tùy hứng theo cảm tính, những thông tin đưa ra thiếu sự kiểm chứng, diễn đạt dài dòng, lủng củng làm người nghe thiếu sự tin tưởng vào nội dung của người nói. Ngược lại, có những bài viết (hoặc nói) dù đã được thư kí chuẩn bị trước nhưng do bận việc và chủ quan nên nhiều CBLĐ, QL đã không duyệt lại để phát hiện những lỗi sai sót hoặc điều chỉnh lại nội dung...

Hiện nay, cùng với việc nâng cao phẩm chất chính trị, năng lực công tác cho đội ngũ CBLĐ, cán bộ QL, cần có biện pháp tổ chức đào tạo - bồi dưỡng (ĐT-BD), nâng cao KNGT cho đội ngũ CBLĐ, cán bộ QL nhằm nâng cao năng lực QL, LĐ cho họ. Do vậy, bên cạnh việc nâng cao ý thức tự học, tự nâng cao KNGT của mỗi CBLĐ QL, các cơ quan QL giáo dục cần chú trọng tới việc ĐT, BD KNGT cho cán bộ đơn vị mình.

* Trưởng Cao đẳng Vĩnh Phúc

2. Một vài biện pháp nâng cao KNGT cho CBLĐ, QL giáo dục

1) **Xây dựng kế hoạch ĐT-BD.** Căn cứ vào tình hình thực tế, nhu cầu ĐT, BD và quy hoạch đội ngũ cán bộ QL để xây dựng kế hoạch BD ngắn hạn, dài hạn phù hợp với tình hình thực tiễn của địa phương, đơn vị.

Về **mục tiêu**: nhằm tạo ra đội ngũ cán bộ QL có KNGT vững vàng, linh hoạt đáp ứng yêu cầu của công việc.

Nội dung ĐT-BD phải phong phú, đa dạng, vừa đảm bảo kiến thức chung, vừa cập nhật những thông tin mới, dành thời gian hợp lý cho các hoạt động hội thảo chuyên đề, tăng cường các nội dung về nghiệp vụ LĐ QL, KN sống, GT ứng xử,...

Phương thức ĐT-BD: mềm dẻo, linh hoạt, kết hợp nhiều hình thức ĐT-BD phù hợp với tình hình thực tế của địa phương trong từng giai đoạn như: ĐT cơ bản ban đầu; BD tập trung ngắn hạn, dài hạn, vừa học vừa làm; tự học, tự BD, học từ xa; hội thảo, tham quan học tập thực tế...; BD qua giao việc thử thách, kèm cặp...

Để đảm bảo tính khả thi và hiệu quả khi thực hiện kế hoạch, một mặt phải xuất phát từ mục tiêu, nhiệm vụ, thực trạng đội ngũ; mặt khác, phải chú ý tới yêu cầu của công việc và nhu cầu của đội ngũ, biết họ thiếu gì, cần gì để BD kiến thức cần thiết, sát thực nhất.

2) **Xác định nội dung chương trình ĐT, BD**

Mục tiêu: - Xác định hệ thống những kiến thức, KN cơ bản nhằm ĐT-BD đội ngũ CBLĐ QL sát với yêu cầu và nhiệm vụ trong giai đoạn mới; - Thường xuyên cập nhật những kiến thức mới, chú trọng những kiến thức, KNGT phù hợp.

Nội dung BD: - Những vấn đề cơ bản về hoạt động GT; - Một số nghi thức GT tiêu biểu; - Một số KNGT; - Rèn luyện KNGT.

Xác định các hình thức BD: có thể tiến hành linh hoạt, mềm dẻo nhiều hình thức khác nhau như: ĐT ban đầu; BD cập nhật kiến thức; tự BD; tham quan học tập và phổ biến kinh nghiệm...

Để thuận lợi cho chương trình BD KNGT cho CBLĐ, QL, chúng tôi đề xuất một chương trình BD ngắn hạn với thời lượng dự kiến thực hiện trong 2 tuần (45 tiết) theo chương trình cơ bản sau:

Bài 1. Những vấn đề cơ bản về hoạt động GT

1. Các khái niệm: a) GT; b) KNGT

2. Mục đích và vai trò của hoạt động GT:

a) Mục đích; b) Vai trò

3. Quá trình GT: a) Mô hình của quá trình GT; b) Các yếu tố cấu thành quá trình GT

4. Phong cách GT: a) Khái niệm; b) Cấu trúc của phong cách GT; c) Các phong cách GT; d) Sử dụng ngôn ngữ GT

5. Đặc điểm tâm lý của con người trong GT

6. Các quy tắc GT cơ bản: a) Chân thành; b) Tôn trọng; c) Minh bạch; d) Linh hoạt; e) Công bằng.

Bài 2. Một số nghi thức GT tiêu biểu

1. Gặp gỡ làm quen

2. Một số nghi thức xử sự trong GT

3. Trang phục và đồng phục

4. Tiếp xúc nơi đông người

Bài 3. Một số KNGT thông thường

1. Ấn tượng ban đầu

2. KN trò chuyện

3. KN thuyết trình

4. KNGT qua điện thoại

5. Một số chú ý khi độc thoại, hội thoại

Bài 4. Rèn luyện KNGT thông thường

1. Theo quá trình GT: a) Chuẩn bị GT; b) Tiến hành GT; c) Sau GT

2. Theo các KNGT cơ bản: a) Rèn luyện KN lập kế hoạch; b) Rèn luyện KN lắng nghe tích cực; c) Rèn luyện KN nói; d) Rèn luyện KN báo cáo; e) Rèn luyện KN sử dụng GT phi ngôn ngữ).

Nước ta đang trong quá trình CNH, HĐH và hội nhập quốc tế; vì vậy, mỗi CBLĐ, QL nói chung, ngành giáo dục nói riêng cần không ngừng rèn luyện, nâng cao trình độ về kiến thức lẫn chuyên môn nghiệp vụ, trong đó có KNGT để đảm đương trọng trách mà Đảng và nhân dân giao phó. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê Thị Bùng - Hải Vang. **Tâm lý học ứng xử**. NXB Giáo dục, H. 1997.

2. Ngô Công Hoàn - Hoàng Anh. **Giao tiếp sư phạm**. NXB Giáo dục, H. 2000.

3. Nguyễn Văn Lê. **Vấn đề giao tiếp**. NXB Giáo dục, H. 1992.

4. Trần Tuấn Lộ. **Tâm lý học giao tiếp**. NXB TP. Hồ Chí Minh, 1993.

5. Lê Văn Quán. **Văn hoá ứng xử truyền thống của người Việt**. NXB Văn hoá thông tin. H. 2007.

6. Hương Thảo. **Những lời khuyên trong ứng xử giao tiếp**. NXB Lao động - Xã hội, H. 2007.

7. Nguyễn Thị Oanh. **Tâm lý học truyền thống và giao tiếp**. NXB Khoa học phụ nữ, TP. Hồ Chí Minh 1995.

TỔ CHỨC DẠY HỌC 2 BUỔI/NGÀY ĐỐI VỚI MÔN TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC

○ TS. XUÂN THỊ NGUYỆT HÀ*

Dạy học 2 buổi/ngày là xu hướng tổ chức dạy học hiện đại được vận dụng phổ biến tại nhiều nước trong khu vực và thế giới. Ở Việt Nam, những năm qua, Bộ GD-ĐT đã có chủ trương, hướng dẫn về tổ chức dạy học 2 buổi/ngày, giao cho các địa phương chỉ đạo thực hiện căn cứ vào nhu cầu của học sinh (HS) và điều kiện cụ thể của nhà trường (năm học 2008-2009, đã có 36,05% HS tiểu học được học 2 buổi/ngày, tăng 26,05% so với năm học 1999-2000). Nhiều trường tiểu học tổ chức dạy học 2 buổi/ngày có nền nếp, nội dung phong phú, hoạt động đa dạng, đem lại niềm vui cho HS, được phụ huynh tin tưởng, hết lòng ủng hộ. Tuy nhiên, việc tổ chức dạy học 2 buổi/ngày của trường tiểu học Việt Nam hiện nay vẫn còn một số bất cập, khó khăn. Một trong những khó khăn đó là ở nội dung và hình thức tổ chức dạy học. Chương trình tiểu học hiện hành được thiết kế cho dạy học 1 buổi/ngày, nên giáo viên (GV) phải tự phát triển nội dung dạy học được quy định trong chương trình thành chương trình dạy học 2 buổi/ngày. Do vậy, ở một số địa phương, việc tổ chức dạy học đã không thực sự mang lại hiệu quả như mong muốn.

Đối với môn *Tiếng Việt*, việc tổ chức dạy học 2 buổi/ngày nhằm thực hiện tốt mục tiêu của môn học đã được quy định trong *Chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học*; thực hiện tốt dạy học phân hoá, dạy học phù hợp với trình độ tiếng Việt của HS, đáp ứng nhu cầu cá nhân của người học, tạo điều kiện để mọi HS (đặc biệt là HS yếu, HS dân tộc thiểu số) có nhiều cơ hội được quan tâm giúp đỡ để đạt *Chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Tiếng Việt*, HS khá - giỏi cũng sẽ có nhiều cơ hội để phát huy khả năng của mình.

Trong bài viết này, chúng tôi xin được trao đổi về nội dung và hình thức tổ chức dạy học môn *Tiếng Việt* ở trường tiểu học dạy học 2 buổi/ngày.

1. Về nội dung dạy học

* Thực hiện các nội dung dạy học đã được quy định trong *Chương trình giáo dục phổ thông*

cấp tiểu học nhằm đáp ứng yêu cầu về kỹ năng, kiến thức, môn *Tiếng Việt* theo quy định của chương trình.

* Tổ chức các hoạt động nhằm củng cố kiến thức, kỹ năng, bồi dưỡng năng khiếu cá nhân phù hợp với nhu cầu và khả năng của HS

Việc thực hiện các nội dung trên, cần lưu ý:

- Đối với đối tượng HS có khó khăn trong học tập môn *Tiếng Việt* (HS học yếu môn *Tiếng Việt*, HS dân tộc thiểu số), việc dạy học cần căn cứ vào trình độ tiếng Việt và khả năng tiếp thu của HS, tập trung đạt những yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, trong đó chú trọng rèn luyện tốt 2 kỹ năng cơ bản: đọc - viết; ví dụ, ở lớp 1, khi dạy phần *Học vần*, GV cần giúp HS nắm chắc các âm, vần đã được dạy trong SGK *Tiếng Việt 1*, có kỹ năng đọc - viết được các tiếng chứa âm, vần, thanh đã học. Dạy phần *Luyện tập tổng hợp*, GV cần tập trung rèn luyện kỹ năng đọc đúng và rõ ràng, kỹ năng viết đúng chính tả theo yêu cầu đề ra ở lớp 1. Mức độ rèn luyện kỹ năng nghe - nói được quan tâm rèn luyện trên cơ sở HS đạt vững chắc về các kỹ năng đọc - viết...

Trong quá trình tổ chức dạy học, GV có thể điều chỉnh một số nội dung học tập trong SGK *Tiếng Việt* cho hợp lý, phù hợp với đối tượng HS, ví dụ: có thể thay đổi một số ngữ liệu, tình huống thực hành giao tiếp tiếng Việt để các giờ học tiếng Việt trở nên thân thiện, gần gũi với HS hơn, để các em không lúng túng, mất tự tin, «sợ» học tiếng Việt. Yêu cầu cần đạt của một số bài học có thể được giảm bớt (thực hiện theo tài liệu «*Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng*» của Bộ GD-ĐT).

- Đối với đối tượng HS khá - giỏi: sau khi HS đã đạt được yêu cầu đặt ra, GV có thể giúp HS hiểu biết kỹ hơn những kiến thức tiếng Việt, thực hành thành thực hơn những kỹ năng tiếng Việt đã được quy định trong chương trình. GV không

* Vụ Giáo dục tiểu học

được cung cấp, không dạy thêm kiến thức mới, không dạy trước những nội dung dạy học môn Tiếng Việt của lớp trên. Bởi ở tiểu học, việc bồi dưỡng tiếng Việt cho HS không phải là để tạo ra các nhà văn, nhà ngôn ngữ học, mà là bồi dưỡng cho các em lẽ sống, tâm hồn, hứng thú với tiếng Việt, bồi dưỡng năng lực tư duy và khả năng ngôn ngữ, khả năng cảm thụ văn học cho HS.

Bên cạnh đó, GV có thể phối hợp với nhà trường để tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp với các nội dung và hình thức đa dạng, phong phú, nhẹ nhàng, hấp dẫn nhằm tạo môi trường giao tiếp cho các em rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt, đảm bảo dạy chữ - dạy người, ví dụ: tổ chức giao lưu tiếng Việt giữa các trường; tổ chức các Câu lạc bộ tiếng Việt theo các chuyên đề (đọc diễn cảm, kể chuyện, viết chữ đẹp, sáng tác thơ, làm văn...); tổ chức các buổi tham quan, các buổi nghe nói chuyện về các nhà văn, nhà thơ, các anh hùng, các chiến sĩ cách mạng, những người có công với nước, về gương người tốt, việc tốt... nhằm bồi dưỡng vốn sống cho HS.

2. Về phương pháp và hình thức tổ chức dạy học

Cần thực hiện việc dạy học 2 buổi/ngày đối với môn Tiếng Việt theo tinh thần tổ chức các hoạt động giáo dục nhằm phát huy tính tích cực

chủ động của HS, bồi dưỡng kỹ năng hợp tác trong công việc và hướng tới phát triển năng lực cá nhân. Việc tổ chức các hoạt động cần tự nhiên, thiết thực trong môi trường giáo dục thân thiện, không nên biến các hoạt động giáo dục thành các buổi học nặng nề, nhàm chán.

Các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học cần phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý, phù hợp với trình độ và khả năng tiếng Việt của HS, giúp các em hứng thú học tiếng Việt và học tiếng Việt có hiệu quả. Việc hướng dẫn HS cách học và tự học tiếng Việt là rất quan trọng, vì vậy, GV cần tạo cho HS hứng thú và thói quen đọc sách, giúp các em thấy được khả năng đọc sẽ có ích cho các em suốt cả cuộc đời, thấy được đó là một trong những con đường đặc biệt để tạo cho mình một cuộc sống trí tuệ đầy đủ và phát triển.

3. Tổ chức dạy học 2 buổi/ngày là nhu cầu tất yếu của xã hội và bản thân ngành giáo dục nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện và đáp ứng nhu cầu phát triển năng lực cá nhân của HS. Dạy học 2 buổi/ngày cần được tiếp tục nghiên cứu, đặc biệt là về chương trình giáo dục, để đến năm 2015, HS tiểu học sẽ được thụ hưởng chương trình tiểu học mới - chương trình được thiết kế cho dạy học 2 buổi/ngày. □

Lịch sử Đảng Cộng sản...

(Tiếp theo trang 8)

thành cho lợi ích của giai cấp công nhân, của nhân dân lao động, của dân tộc. Sự lãnh đạo sáng suốt của Đảng với đường lối CM đúng đắn, sáng tạo, độc lập tự chủ là nhân tố thắng lợi hàng đầu, chi phối các nhân tố khác của CM Việt Nam. Thực tế, CM nước ta từ năm 1930 đã để lại cho Đảng và nhân dân ta nhiều bài học kinh nghiệm quý báu: - Nắm vững ngọn cờ độc lập dân tộc và CNXH, một bài học xuyên suốt quá trình CM nước ta; - Sự nghiệp CM là của nhân dân, do nhân dân và vì nhân dân. Nhân dân là người làm nên LS; - Không ngừng củng cố, tăng cường đoàn kết: đoàn kết toàn Đảng, đoàn kết toàn dân, đoàn kết dân tộc, đoàn kết quốc tế; - Kết hợp sức mạnh dân tộc với sức mạnh thời đại, sức mạnh trong nước với sức mạnh quốc tế; - Sự lãnh đạo đúng đắn của Đảng là nhân tố hàng đầu bảo đảm thắng lợi của CM Việt Nam.

...

Như vậy, LS Việt Nam lớp 12 rất có ưu thế để hình thành ở HS truyền thống đấu tranh CM của nhân dân ta dưới sự lãnh đạo của Đảng, góp phần quan trọng giáo dục cho HS niềm tin vào con đường mà Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh đã lựa chọn - con đường độc lập dân tộc gắn liền với CNXH. □

Tài liệu tham khảo

1. Phan Ngọc Liên (chủ biên). **Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam với sự nghiệp giáo dục đào tạo**. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
2. **Lịch sử 12** (chương trình chuẩn). NXB Giáo dục, H. 2008.
3. **Lịch sử 12** (nâng cao). NXB Giáo dục, H. 2008.
4. Trịnh Đình Tùng (chủ biên). **Tư liệu lịch sử lớp 12**. NXB Giáo dục, H. 2009.
5. Đảng Cộng sản Việt Nam. **Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc của Đảng lần thứ VI**. NXB Chính trị quốc gia, H. 1986.

MỘT SỐ KỸ THUẬT THAM VẤN TRONG THAM VẤN HỌC ĐƯỜNG

○ THS. HOÀNG ANH PHƯỚC*

Hiện nay, trước sự biến động về mặt kinh tế - văn hoá - xã hội và sức ép của cuộc sống (học tập, thi cử cũng như những kì vọng của gia đình) khiến rất nhiều học sinh (HS) rơi vào trạng thái dồn nén, căng thẳng, lo âu, thậm chí rối loạn về mặt tâm lý. Chính vì thế, nhu cầu được đồng cảm, chia sẻ, được định hướng và chăm sóc sức khoẻ tâm thần của HS ngày càng tăng cao. Do đó việc xây dựng, phát triển mô hình phòng tham vấn học đường (TVHD) trong nhà trường để can thiệp, trợ giúp HS giải quyết những khó khăn vướng mắc về mặt tâm lý là một việc làm cần thiết và cấp bách. TVHD là một hoạt động trợ giúp dựa trên sự tương tác giữa nhà tham vấn (TV) và những HS (thân chủ) đang gặp khó khăn về tâm lý, trong quá trình này, nhà TV sử dụng kiến thức, kỹ năng chuyên môn giúp HS khơi dậy tiềm năng để tự giải quyết vấn đề đang gặp phải. Nhiệm vụ chủ yếu của các cán bộ TVHD là: đánh giá nhu cầu sức khoẻ tâm thần của HS; phòng ngừa, hỗ trợ HS, GV, cha mẹ HS giải quyết các vấn đề vướng mắc trong đời sống tâm lý của HS; nghiên cứu và phát triển chương trình hỗ trợ, can thiệp cho HS. Để có thể thực hiện được những nhiệm vụ đó, cán bộ TVHD phải sử dụng nhiều liệu pháp tâm lý và kỹ thuật TV khác nhau. Bài viết này đề cập đến một số kỹ thuật TV có thể sử dụng hiệu quả trong TVHD.

1. Kỹ thuật chiếc ghế trống

TV tâm lý theo liệu pháp Gestalt có thể sử dụng rất nhiều kỹ thuật khác nhau như: kỹ thuật chiếc ghế trống, bài tập nhận thức, kỹ thuật cường điệu hoá, bày tỏ cái tôi...; trong đó, kỹ thuật chiếc ghế trống là một trong những kỹ thuật có tính đặc trưng của liệu pháp Gestalt. Có thể thực hiện kỹ thuật này theo hai cách: tạo ra một cuộc đối thoại giữa hai «mặt» đối lập của cùng một thân chủ hoặc đối thoại giữa thân chủ với một người mà thân chủ đang có vướng mắc trong các mối quan hệ.

Trong TVHD, có thể áp dụng kỹ thuật này đối với những HS gặp vướng mắc trong quan hệ với bạn bè, thầy cô giáo, cha mẹ; những HS thiếu khả năng nhận biết về hành vi của mình; những HS từ chối nhận trách nhiệm đối với bản thân và cuộc sống; những HS có sự tương tác một cách cứng nhắc với môi trường sống; những HS bị chìm đắm vào những việc chưa được hoàn tất trong quá khứ hoặc mơ hồ về tương lai; hoặc những HS mà bản thân dường như bị chia cắt làm đôi bởi vì họ đã từ chối hoặc loại bỏ đi một phần nào đó trong bản thân họ. Kỹ thuật này cũng đặc biệt hiệu quả đối với những HS nhỏ tuổi vì các em thường hay tiếp xúc với thế giới huyền tưởng và tưởng tượng nhiều hơn so với người lớn.

Mục đích: - Giúp thân chủ nói chung và HS nói riêng giải toả những bức bối, dồn nén bên trong; qua đó, cảm nhận được những gì đang diễn ra ở thời điểm hiện tại và bằng cách nào những trải nghiệm cá nhân này chi phối cuộc sống của bản thân; - Giúp HS được đóng các vai khác nhau nên có cái nhìn toàn diện về vấn đề của mình, đi đến khả năng chấp nhận thực tế, chấp nhận hoàn cảnh; - Giúp cán bộ TV thu thập được những thông tin đầy đủ và trung thực về những cảm xúc hiện tại thân chủ đang trải nghiệm.

Các bước thực hiện: 1) *Yêu cầu HS nghĩ về những tình huống có tính đối lập gây ra sự bối rối cho HS.* Yêu cầu họ hình dung về những cảm giác của mình trong những tình huống đó. Sau đó cán bộ TV đặt 2 chiếc ghế đối diện nhau và yêu cầu HS hãy giả hai trạng thái cảm xúc đối lập cho hai chiếc ghế. (Ví dụ: «Một chiếc ghế tượng trưng cho nỗi tức giận, một ghế tượng trưng cho sự yêu thương»); 2) *Yêu cầu HS lựa chọn một trong hai loại xúc cảm (thường là chọn loại xúc cảm nào mạnh hơn),* sau đó yêu cầu HS ngồi lên

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

chiếc ghế đại diện cho loại xúc cảm đó (đại diện cho xúc cảm đã được lựa chọn). Khi HS đã ngồi trên ghế, cán bộ TV yêu cầu HS diễn tả xúc cảm của mình trong tình huống mâu thuẫn và nói to về xúc cảm đó. (Ví dụ: «Tôi đang rất bức bối»); 3) Yêu cầu HS diễn tả xúc cảm của mình một cách thoải mái để họ đi đến tận cùng xúc cảm đó; 4) Khi đã đạt được điều đó, cán bộ TV yêu cầu HS ngồi sang ghế đối diện. Khi HS đã chuyển sang ghế thứ hai (Ví dụ: ghế tượng trưng cho sự yêu thương), cán bộ TV yêu cầu HS sống lại những tình cảm yêu thương, lòng vị tha của mình để bộc lộ hết các xúc cảm đó (tương tự như khi HS ngồi ở ghế thứ nhất); 5) Sau đó, nhà TV yêu cầu HS quay về ghế thứ nhất để lại nói và bộc lộ hết những xúc cảm còn sót lại mà ghế thứ nhất tượng trưng, rồi lại quay sang ghế thứ hai. Cứ làm như vậy cho đến khi hai loại xúc cảm này được bộc lộ hết. Sau khi bộc lộ hết các xúc cảm đã trải qua, HS thường nói rằng họ cảm thấy nhẹ nhõm và không ngờ đã có những xúc cảm như vậy; 6) Cán bộ TV bàn bạc với HS về các xúc cảm và yêu cầu HS cố gắng diễn tả các xúc cảm của mình trong cuộc sống. Sau đó mỗi lần TV, cán bộ TV lại yêu cầu HS mô tả kỹ lưỡng những xúc cảm của mình trong cuộc sống thường ngày và những thay đổi trong quan hệ của mình. Thông thường sau đó HS sẽ thay đổi cách ứng xử trong quan hệ với những người có liên quan trong cuộc sống, mạnh dạn bày tỏ những suy nghĩ và xúc cảm của mình.

Kỹ thuật chiếc ghế trống khuyến khích HS nói về những xúc cảm, rung động của chính mình giúp họ giải tỏa và trải nghiệm xúc cảm trong tình huống của mình; từ đó tự khám phá bản thân, hiểu mình hơn, chấp nhận cái đang/hiện có của bản thân. Đây là kỹ thuật nổi tiếng và phổ biến của Gestalt được nhiều nhà TV, trị liệu áp dụng và đánh giá rất cao.

2. Kỹ thuật sử dụng các bài tập thư giãn và giải tỏa cảm có hệ thống

Mục đích: PP này được phát triển bởi Jacobson (1938) dùng để hướng dẫn cho những thân chủ đang trải nghiệm sự lo lắng và sợ hãi. Trong PP này, thân chủ được thư giãn một cách nhanh chóng bằng việc căng, chùng những nhóm cơ chính của cơ thể. Thực hành thư giãn giúp cho thân chủ có năng lực kiểm soát các trạng thái xúc cảm, nhờ đó có thể đương đầu hiệu quả với các rối nhiễu tâm lý. Nó cũng được coi là một bộ phận của kỹ thuật giải tỏa cảm có hệ thống do

Joseph Wolpe (1958) đề xướng. Bao gồm việc phân tách các hành vi đáp ứng lo âu ra nhiều thành phần nhỏ hơn, sau đó cho thân chủ tiếp xúc dần với những hình ảnh của các hành vi này trong khi cơ thể họ ở trạng thái thư giãn sâu. Lý thuyết này cho rằng, một đáp ứng lo âu (anxiety response) có thể được điều kiện hóa (được học tập) thì cũng có thể được điều kiện hóa ngược lại (không học). Một cách thức để thực hiện điều kiện hóa ngược đối với một đáp ứng lo âu là «ghép cặp» đáp ứng ấy với một tình trạng không tương thích - trong trường hợp này chính là trạng thái thư giãn sâu của cơ thể, một trạng thái có thể ức chế bớt sự lo âu. Các kích thích gây lo âu từ bên ngoài sẽ dần dần mất đi sức mạnh của nó và thân chủ sẽ không cần hao tổn năng lượng cho những đáp ứng lo âu nữa.

Trong TVHD có thể áp dụng kỹ thuật này để trợ giúp những HS có những rối nhiễu tâm lý kiểu ám sợ, lo hãi (ví dụ: chứng ám sợ trường học, lo hãi trước mùa thi, sợ giao tiếp với người lạ hoặc đám đông...) và kỹ thuật này đã được thừa nhận là một trong những PP hoá giải lo hãi có hiệu quả, đặc biệt là với lứa tuổi HS.

Các bước thực hiện: 1) Cán bộ TV yêu cầu HS nhắm mắt lại để thư giãn, sau đó tưởng tượng ra một loại các kích thích gây sợ theo một trật tự từ yếu đến mạnh; 2) Cán bộ TV hướng dẫn HS tiến hành các bài tập thư giãn để đưa HS vào trạng thái thư giãn toàn thân; 3) Trong trạng thái thư giãn, cán bộ TV yêu cầu HS tưởng tượng một cách sinh động lần lượt những kích thích gây lo âu (đã liệt kê từ mức yếu nhất đến khi cơ thể quen dần). Nếu kích thích được quen dần không gây những khó chịu thì chuyển lên một kích thích mạnh hơn. Nếu thấy ở HS xuất hiện cảm giác lo âu, khó chịu thì dừng lại, tập trung thư giãn để có thể tiếp tục thích ứng. Tiếp tục như vậy đến nấc thang gây sợ hãi hoặc lo âu cao nhất.

3. Kỹ thuật biểu đồ thời gian

Mục đích: - Giúp HS nhận thức về những thay đổi xảy ra theo thời gian. Chúng có thể hữu ích khi sử dụng liên kết với việc ra quyết định, bởi lẽ chúng có thể cung cấp một lộ trình mà HS đã đi qua. Các biểu đồ thời gian có thể dựa trên năm tháng bắt đầu từ thời thơ ấu cho đến tuổi thành niên, hoặc có thể sử dụng các ngày tháng để chỉ rõ các vị trí trên đường thẳng; - Kỹ thuật này được sử dụng để biểu diễn chuỗi các biến cố quan trọng và để đánh giá các biến cố trong cuộc đời của HS có ý nghĩa tích cực hay tiêu cực. Chúng có thể hữu

ích vì cho phép HS nhận ra các hành vi lặp đi lặp lại đã xảy ra qua một quãng thời gian; - Có thể giúp HS hiểu được họ đang ở đâu và đang làm gì. Đồng thời nổi bật lên những thành công, chúng có thể được sử dụng sau đó như những khích lệ cho những thay đổi sẽ xảy ra.

Các bước thực hiện: 1) *Sử dụng biểu đồ thời gian như một trò chơi về trí nhớ giúp HS cảm thấy thoải mái và tự nhiên trong việc chia sẻ suy nghĩ, cảm xúc.* Các câu hỏi thường được sử dụng khi dùng biểu đồ thời gian: - Bạn hãy hồi tưởng lại từ khi bạn ra đời cho đến thời điểm này có những sự kiện vui buồn nào cho đến nay vẫn có ảnh hưởng đến suy nghĩ, tình cảm của bạn?; - Khi xảy ra sự kiện đó bạn đã có suy nghĩ/cảm xúc như thế nào?; - Nếu sau này có con bạn có muốn con mình lặp lại những sự việc đáng tiếc như đã xảy ra ở bạn không? Muốn thế theo bạn mình sẽ phải làm gì? 2) *Nhà TV tổng hợp những thông tin đã thu thập được, trong đó nhấn mạnh đến những thành công/điểm mạnh của HS qua các sự kiện để khích lệ, nâng cao khả năng đối mặt và giải quyết vấn đề vướng mắc đang gặp phải của các em*

4. Kỹ thuật sử dụng các con thú nhỏ

Mục đích: - Giúp HS khám phá những mối quan hệ quá khứ, hiện tại và tương lai của HS; qua đó, nhận biết rõ hơn về vị trí, trách nhiệm của các em trong gia đình, lớp học, nhóm bạn; - Phát hiện những nỗi lo sợ trong các mối quan hệ tương lai của các em; - Giúp HS nhận biết một số sự kiện không thể tránh được; - Giúp HS tạo cảm giác gắn bó với nhóm, có các hành động bảo vệ các thành viên trong nhóm; - Giúp HS biểu lộ những mong ước và suy nghĩ của mình; - Khám phá những giải pháp có thể có đối với những vấn đề về các mối quan hệ

Các vật liệu cần thiết: Các con thú nuôi trong nhà, các con thú trong công viên, động vật rừng, khủng long, bò sát, côn trùng, động vật biển... (có thể làm bằng nhựa, gỗ hoặc vải, bông và sơn màu thích hợp, có nhiều cỡ, có các biểu hiện cảm xúc khác nhau (giận dữ, thân thiện....), có cả giống đực, giống cái và động vật nhỏ).

Các bước thực hiện: 1) *Cán bộ TV giới thiệu với HS về các con thú nhỏ:* Thí dụ: «Cô nghĩ rằng hôm nay chúng ta có thể chơi với các con vật, đồ chơi của cô. Chúng ta sẽ chơi với chúng theo cách đặc biệt»; 2) *Yêu cầu HS chọn con vật tượng trưng cho bản thân mình và tự giới thiệu về con vật đó:*

Ví dụ: «Cô muốn em chọn con vật mà em nghĩ là giống em nhất; Hãy nói cho cô biết về con vật đó; Cô tự hỏi không biết bên trong con vật còn có điều gì, em có thể kể thêm cho cô nghe được không?»; 3) *Yêu cầu HS chọn các con vật tượng trưng cho những người thân trong gia đình hoặc lớp học, nhóm bạn bè:* Ví dụ: «Bây giờ hãy chọn con vật giống bố/mẹ em nhất; Con vật ấy như thế nào. Em thích nhất/không thích điểm gì ở con vật này?»; 4) *Yêu cầu HS xếp các con vật theo chiều ngang hoặc xếp theo vòng tròn và có một con vật ở trung tâm.* Hoặc có thể yêu cầu các em sắp xếp các con vật theo một trật tự bất kì mà em muốn. Sau khi sắp xếp, cán bộ TV có thể nhận xét và hỏi HS lí do sắp xếp như vậy; 5) *Đặt câu hỏi gợi mở để khai thác mối quan hệ giữa các con vật và các giải pháp có thể để giải quyết những vướng mắc trong mối quan hệ đó.*

Để có thể sử dụng được các kỹ thuật TV nói trên đòi hỏi cán bộ TVHD phải có một số kỹ năng cần thiết như: thiết lập mối quan hệ, quan sát, đặt câu hỏi (đặc biệt là các câu hỏi mở), lắng nghe, thấu hiểu, phản hồi, tóm lược... Cán bộ TVHD có thể sử dụng riêng rẽ từng kỹ thuật hoặc kết hợp một số kỹ thuật với nhau để đem lại hiệu quả tối ưu đối với từng tình huống TV nhất định.

Trên đây là một số kỹ thuật TV có thể sử dụng hiệu quả trong TVHD, cán bộ TV sử dụng các kỹ thuật này nhằm giúp HS chia sẻ, giải tỏa những suy nghĩ, cảm xúc của mình, có sự nhìn nhận rõ ràng, đầy đủ về vấn đề mình đang gặp phải và chấp nhận thực tại để nỗ lực tìm cách giải quyết; mặt khác, các PP này giúp nhà TV thu thập thông tin toàn diện về vấn đề của HS, về các mối quan hệ chi phối cảm xúc, suy nghĩ của các em, từ đó có các chiến lược trợ giúp phù hợp giúp HS lấy lại cân bằng về mặt tâm lí để học tập và phát triển tốt hơn trong tương lai. □

Tài liệu tham khảo

1. Corey Gerald. **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy.** Books/Cole Publishing Company, 1991.
2. Cecil R. Reynolds and Terry B. Gutkin. **The Handbook of School Psychology - Third Edition.** John Wiley - Son, Inc. 1999.
3. Trần Thị Minh Đức. **Tham vấn tâm lí.** NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2005.
4. Một số trang web: <http://www.counseling.org>; <http://www.schoolcounselor.org>; <http://www.tamlihoc.net>.

CÁC LÝ THUYẾT PHÁT TRIỂN TRONG THAM VẤN HƯỚNG NGHIỆP

○ NGUYỄN THỊ NHÂN ÁI*

Từ trước tới nay, hoạt động hướng nghiệp chủ yếu được tiến hành bằng phương thức truyền đạt và lĩnh hội kinh nghiệm của các thế hệ đi trước đối với thế hệ sau thông qua những lời khuyên. Trên thực tế, lời khuyên về việc lựa chọn nghề phần lớn dựa trên kinh nghiệm nghề riêng của cá nhân hoặc những lý thuyết phát triển nghề (LTPTN) mang tính chủ quan. Do vậy, cả người đưa và người nhận lời khuyên đều không nhận thấy hết giới hạn cũng như xu hướng ảnh hưởng của những trải nghiệm đó.

Sự ra đời của các LTPTN và việc mở rộng những cuộc điều tra nhằm cố gắng phân tích các LT một cách cơ bản và chi tiết cho thấy, tất cả các học thuyết đều không hoàn hảo. Vì vậy, sự hiểu biết và nhận thức sâu sắc về các LTPTN của các nhà tham vấn (TV) là yếu tố giúp họ có sự linh hoạt trong việc vận dụng các LT để trợ giúp thành công cho thanh niên và người trưởng thành trong quá trình tìm kiếm, lựa chọn, phát triển và điều chỉnh nghề nghiệp. Bài viết này giới thiệu một số mô hình LTPTN trong TV hướng nghiệp.

1) *Thuyết quá trình cho rằng sự lựa chọn nghề nghiệp là một quá trình liên tục bao gồm các giai đoạn và các bước mà mỗi cá nhân phải trải qua.* Theo Ginzberg, Ginsburg, Axelrod và Herma (1951), việc đưa ra quyết định nghề nghiệp là một quá trình liên tục gồm 3 giai đoạn: sự lựa chọn tưởng tượng, sự lựa chọn thăm dò và cuối cùng là sự lựa chọn thực tế.

Năm 1956, Blau, Gustad, Parnes và Wilcock hình thành LT về sự chọn nghề như một quá trình của sự thỏa hiệp, tiếp tục có sự thay đổi giữa một bên là sở thích và một bên là mong đợi có khả năng tham gia vào nhiều cơ hội nghề nghiệp khác nhau. Họ đã xác định 8 nhân tố chính tham gia vào quá trình chọn nghề, 4 trong số đó là đặc điểm của nghề như yêu cầu, trình độ kỹ thuật (mang tính chức năng), trình độ cá nhân (không mang tính chức năng) và phần thưởng. Bốn nhân

tố còn lại là những đặc điểm của cá nhân như những thông tin về việc làm, kỹ năng kỹ thuật, tính cách xã hội, định hướng giá trị nghề nghiệp.

Năm 1972, Ginzberg có một số thay đổi trong quan điểm của mình. Ông cho rằng, quá trình lựa chọn và phát triển nghề (PTN) là liên tục trong suốt cuộc đời và có kết thúc mở. Trong LT mới của mình, Ginzberg dành sự quan tâm lớn đến sức nặng của những vấn đề như thu nhập của gia đình, địa vị, thái độ của cha mẹ, giá trị cũng như cơ hội trong công việc và sự định hướng giá trị nghề. Cả hai LT nguyên gốc và LT của Ginzberg mở rộng sau này đều đề cập đến tầm quan trọng của những năm tháng trong nhà trường có ảnh hưởng đến kế hoạch nghề nghiệp sau này của mỗi cá nhân.

2) *LT phát triển cho rằng sự PTN là một khía cạnh của sự phát triển tổng thể của một cá nhân.* Đại diện tiêu biểu của LT này là Donald Super, nhà nghiên cứu tiên phong trong lĩnh vực nghề. Ông đã trình bày rõ ràng, có hệ thống một LTPTN vào năm 1953 và từ đó trở thành nền tảng cho các LT cũng như các nghiên cứu sau này. Vào 1975, Super cho rằng sự PTN có thể được thay đổi từ khi còn rất sớm và tiếp tục kéo dài cho đến cuối đời, trải qua các giai đoạn trưởng thành, khám phá, điều chỉnh, duy trì và tan rã.

Dựa trên nền tảng LT ban đầu của Super, trong quá trình nghiên cứu sau này chính Super, Starishevsky, Matlin và Jordan (1963) đã chỉ ra rằng công việc của một người tạo ra cơ hội có thể nâng cao vị trí, giá trị của chính bản thân người đó. «Quá trình này đòi hỏi bản thân anh ta phải nhận ra được chính mình như là một cá nhân riêng biệt không lặp lại, tuy nhiên trong những thời điểm nhất định cũng phải có sự nhận thức giữa mình và người khác cũng có điểm tương đồng» (Osipow, 1983, tr. 154). Mỗi vị trí riêng đều được kích thích,

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

Tạp chí Giáo dục số 255 (kì 1 - 2/2011)

làm sống dậy bởi quá trình tự nhận thức và xác định giá trị của bản thân, xa hơn là làm cho quá trình PTN của chính mình được dễ dàng hơn. Đối lập với khuynh hướng này, Super gợi ý rằng mức độ năng lực của mỗi người, phạm vi hoạt động rộng của lĩnh vực nghề nghiệp sẽ đưa đến cơ hội đạt đến tiềm năng đa dạng như một kết quả tất yếu cho hầu hết mọi người.

Gần đây, vào năm 1990 Super đã đưa ra LT phát triển nhịp thời gian cuộc đời dựa vào những nhận định sau: 1) Sự mâu thuẫn, trái ngược trong khả năng và nhân cách, nhu cầu, giá trị, hứng thú, đặc điểm, và quan điểm cá nhân; 2) Đặc tính ổn định của tính cách đối với từng loại công việc; 3) Mô hình tính cách và khả năng cũng như đặc tính cá nhân riêng biệt; 4) Sự thay đổi cùng thời gian và những trải nghiệm đưa đến những sự lựa chọn và điều chỉnh liên tục trong quá trình làm việc; 5) Quá trình thay đổi này có thể là tổ hợp của một chuỗi các giai đoạn cuộc đời: sự trưởng thành, khám phá bản thân, duy trì, điều chỉnh và tan rã; 6) Một mô hình nghề nghiệp tự nhiên là sự khẳng định bởi tính riêng biệt của mỗi cá nhân; 7) Sự thành công của nghề nghiệp phụ thuộc vào sự sẵn sàng hay thiện chí của cá nhân và sự thành thực về nghề nghiệp của cá nhân đó; 8) Sự chín muồi hay thành thực về nghề nghiệp; 9) Sự PTN nghiệp qua các giai đoạn cuộc đời từ những trải nghiệm thực tế và sự phát triển của tự ý thức; 10) Quá trình PTN là thực sự cần thiết bởi vì sự tiến bộ và bổ sung liên tục của những ý niệm riêng về nghề; 11) Quá trình tổng hợp hay thỏa hiệp giữa cá nhân và các nhân tố của xã hội, giữa những ý niệm riêng của bản thân và thực tế; 12) Sự hài lòng về công việc và cuộc sống phụ thuộc vào phạm vi mà mỗi cá nhân tìm thấy xứng đáng với khả năng, nhu cầu, hứng thú, đặc điểm nhân cách và ý niệm riêng; 13) Mức độ hài lòng của con người đạt được từ công việc là hoàn toàn tương xứng với mức độ hài lòng mà họ có thể bổ sung vào ý niệm chung của bản thân; 14) Công việc và nghề nghiệp sẽ làm nổi bật cấu trúc nhân cách đối với từng giới mặc dù đối với một số người sự hướng đến này là nằm ngoài suy nghĩ và hoặc chỉ là ngẫu nhiên, thậm chí không tồn tại.

Một LT phổ biến gần đây khác là *LT nhiệm vụ phát triển* của Havighurst. Ông cho rằng sự PTN như là một quá trình dài của cả cuộc đời, bao gồm 6 giai đoạn từ khi còn nhỏ cho đến khi về

già. Mỗi một thời kì có những nhiệm vụ riêng biệt đặc trưng mà con người phải hoàn thành nếu muốn giành được niềm vui, hạnh phúc và thành công với những nhiệm vụ dành riêng cho giai đoạn nghề nghiệp tiếp theo.

3) *Thuyết nhân cách quan niệm sự ưu tiên (sự yêu thích) nghề nghiệp như là sự biểu lộ về nhân cách. Họ cho rằng hành vi tích cực tìm kiếm nghề là sự thể hiện tất yếu của sự cố gắng, sự phù hợp giữa tính cách cá nhân và yêu cầu riêng của lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể.*

LT của Holland về các loại nhân cách và các mô hình nghề dựa trên sự giả định cơ bản về các mẫu nhân cách được mong đợi: 1) Sự lựa chọn nghề là sự biểu hiện của nhân cách; 2) Bảng kiểm kê hứng thú chính là bản kiểm kê về nhân cách; 3) Các mẫu nghề rập khuôn, theo công thức hóa là có thực và có ý nghĩa xã hội học và tâm lý học quan trọng; 4) Các thành viên trong một nghề sẽ có những đặc điểm nhân cách cũng như lịch sử phát triển cá nhân giống nhau; 5) Các thành viên trong một nhóm nghề có phản ứng với các tình huống và vấn đề theo cách giống nhau, và chính họ cũng tạo nên môi trường liên nhân cách; 6) Sự hài lòng hay sự thỏa mãn, sự ổn định, và thành quả trong nghề nghiệp phụ thuộc vào sự phù hợp giữa nhân cách của con người với môi trường nơi họ làm việc. Từ đó mỗi cá nhân sẽ tự biểu hiện về bản thân, giá trị, nhu cầu, hứng thú... của chính mình thông qua các quyết định lựa chọn nghề cũng như môi trường làm việc.

Toàn bộ LT của Holland đưa đến các kết luận và giả thuyết cơ bản: 1) Trong nền văn hóa của chúng ta, phần lớn mọi người có thể phân chia theo 1 trong số 6 dạng (kiểu) người sau đây: kiểu thực tế, kiểu trí tuệ, kiểu xã hội, kiểu nghệ sĩ, kiểu truyền thống, kiểu hành động (dám nghĩ dám làm); 2) Tương ứng cũng có 6 loại môi trường khác nhau: thực tế, trí tuệ, xã hội, nghệ sĩ, truyền thống và hành động; 3) Con người thường tìm hiểu môi trường và công việc sẽ cho phép họ thực hành các kĩ năng và thể hiện khả năng, bày tỏ thái độ và giá trị của mình, cũng như làm việc với các vấn đề, các nhiệm vụ dễ chịu và thích hợp tránh những vấn đề khó chịu với mình; 4) Hành vi của mỗi người có thể giải thích bởi sự tác động qua lại giữa môi trường, điều kiện xung quanh và chính nhân cách của anh ta.

4) *LT logic xã hội cho rằng một người quyết định theo đuổi một công việc đặc biệt thường là*

do tình cờ hơn là thông qua một kế hoạch được cân nhắc kỹ càng. Các yếu tố tình cờ ngẫu nhiên trong quyết định chọn nghề có thể kể đến như: hoàn cảnh gia đình, môi trường xã hội, văn hóa, cơ hội giáo dục... hoặc thậm chí là do cảm xúc xuất thần (khi đó ở con người xuất hiện sức mạnh vô thức có ảnh hưởng quyết định hành vi và sự lựa chọn nghề).

Bandura (1982) cho rằng những tình huống tình cờ chiếm một vai trò đáng kể trong việc thay đổi con đường sống của rất nhiều người trong chúng ta.

LT xã hội học đồng thời cũng nhấn mạnh vai trò tác động ảnh hưởng của nhà trường, gia đình, các lớp học xã hội, cộng đồng và nhóm đồng đẳng trong quá trình chọn nghề. Hotchkiss và Borow nhận dạng 4 cách thức (con đường) có ảnh hưởng đến hoạt động nghề như: - Xã hội hóa cá nhân như một thành viên của trách nhiệm công việc; - Xác định mối quan hệ hợp tác giữa các cá nhân với nhau; - Cho phép tiếp tục theo đuổi những nhu cầu vật chất và phong cách sống mang tính xã hội định hình; - Đưa ra lời chỉ dẫn cho những mô hình nghề nghiệp theo hướng chuyển động, biến đổi và tiến bộ.

5) LT kinh tế: Trái ngược với các LT khác, *LT kinh tế nhấn mạnh đến tầm quan trọng của nhân tố kinh tế (tính giá trị) trong sự lựa chọn nghề.* Mỗi người trước khi lựa chọn một công việc nào đó cần tự đánh giá bản thân và phải trả lời câu hỏi: «Tôi có thể làm được công việc gì»? Đối với LT này, mối quan tâm hàng đầu của mọi người khi tìm việc làm là khả năng đáp ứng những nhu cầu tối thiểu nhất cho chính bản thân, gia đình và những phúc lợi khác như: bảo hiểm y tế, kế hoạch hưởng hưu trí...

LT này có nguồn gốc xuất phát từ lĩnh vực kinh tế và điều này cũng chỉ ra rằng đứng trước hai sự lựa chọn nghề nghiệp con người bao giờ cũng có xu hướng hướng đến sự lựa chọn nào đảm bảo có nhiều phần thưởng nhất hoặc có giá trị nhất đối với cá nhân (có thể không nhất thiết phải có ý nghĩa về mặt tài chính).

6) LT học tập xã hội được khởi xướng bởi Krumboltz, Mitchell, và Galatt (1975). *LT này là một nỗ lực làm đơn giản hóa quá trình chọn nghề và dựa chủ yếu trên các sự kiện trong cuộc đời (có ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn nghề của cá nhân).* LT này đặc biệt chú ý đến 4 nhân tố

trong quá trình PTN của cá nhân gồm: Tài năng tiên phú mang tính di truyền và những khả năng đặc biệt; Điều kiện môi trường và các sự kiện; Kinh nghiệm học tập; Kỹ năng tiếp nhận nhiệm vụ/vấn đề (Zunker, 1990, tr. 48)

LT học tập cũng cho rằng sự PTN là một quá trình học tập, trong đó, các kinh nghiệm học thuật có ảnh hưởng đến quyết định chọn nghề. Năm 1985, Isacson đã đề nghị đưa ra LT «electric - điện», được đúc rút từ những LT chọn nghề tiêu biểu nhất, nổi bật nhất. Những điểm cơ bản trọng yếu nhất của LT này được tổng kết trong 8 điểm sau: 1) Quá trình chọn nghề là một quá trình liên tục, lâu dài của con người; 2) Quá trình này cần thiết được phát triển trong điều kiện tự nhiên; 3) Mỗi cá nhân sẽ có những mô hình riêng về khả năng, hứng thú cá nhân; 4) Mỗi nghề cũng có những yêu cầu về mô hình tính cách khác nhau cũng như mong đợi về đội ngũ cán bộ lãnh nghề; 5) Giới hạn mà mỗi cá nhân phát triển cũng như áp dụng mẫu hình tính cách cá nhân riêng biệt của mình vào công việc phụ thuộc vào thái độ, động cơ, giá trị của cá nhân đó; 6) Xu hướng của thái độ và hiểu biết về công việc được phát triển trong quá trình trưởng thành, khám phá và sự kết tinh từ hai giai đoạn tuổi thơ và tuổi vị thành niên (thanh niên); 7) Quá trình tìm kiếm mối quan hệ bạn bè trong công việc sẽ là sản phẩm tự nhiên của sự tương tác lẫn nhau giữa cá nhân và tính xác thực của vị trí mỗi cá nhân; 8) Mức độ hài lòng trong công việc của mỗi cá nhân.

Tóm lại, các LT trên khẳng định sự PTN là một quá trình bao gồm nhiều giai đoạn. Mỗi cá nhân sẽ phải đi theo một lộ trình nhất định để có được sự thành thực về nghề và đưa ra các quyết định nghề nghiệp. Do vậy, trong quá trình TV hướng nghiệp, nhà TV cần đặc biệt lưu ý sáu vấn đề: 1) Nhà TV nhất thiết phải hiểu được quá trình và các đặc trưng riêng của sự phát triển con người, trong đó bao gồm cả thiện chí (sự sẵn sàng) học tập và hoàn thành tốt những nhiệm vụ đặc biệt trong một giai đoạn phát triển nhất định; 2) Nhà TV phải nắm bắt được các nhu cầu cơ bản của con người cũng như những nhu cầu đặc biệt và mối quan hệ giữa chúng để làm cơ sở cho quá trình ra quyết định và PTN của thân chủ; 3) Nhà TV có khả năng đánh giá, giải thích những đặc điểm riêng và tính cách của cá nhân để vận dụng những hiểu biết này vào quá trình TV những nhu
(Xem tiếp trang 40)

VIẾT SÁNG KIẾN KINH NGHIỆM - MỘT BIỆN PHÁP GÓP PHẦN TẠO ĐỘNG LỰC CHO GIÁO VIÊN THỰC HIỆN ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

○ TS. NGUYỄN GIA CẦU*

Giáo viên giữ vai trò quyết định trong việc nâng cao chất lượng dạy học (DH)

Trong nhà trường, giáo viên (GV) và học sinh (HS) là các lực lượng trung tâm, là linh hồn của mọi quá trình giáo dục (GD) và dạy học. Không nhận thức đúng vai trò của GV và HS, mọi điều kiện khác của nhà trường sẽ trở nên vô nghĩa đối với quá trình GD, dạy học. Khi chúng ta nói GD và dạy học tập trung vào HS, hướng vào HS, lấy người học làm trung tâm thì cũng phải hiểu như thế không có nghĩa vai trò của GV là mờ nhạt, là thứ yếu, là phụ.

«Việc lựa chọn phương pháp (PP) không phụ thuộc vào kinh phí nhiều hay ít. Dù trường xây bằng vàng hay bằng tranh tre nứa lá cũng vậy. Phương pháp là phương pháp. Các điều kiện phương tiện tất nhiên có phần quan trọng nhưng chỉ góp thêm vào hiệu quả của PP. Bản thân giá trị của PP là ở trong PP, mà cuối cùng là người dạy - ông thầy - phải có trình độ, hiểu biết rộng»(1).

Trước hết, GV phải có niềm đam mê, đam mê mãnh liệt môn học mà mình dạy đồng thời phải có tình yêu, sự tâm huyết với HS nói riêng và thế hệ trẻ nói chung. Có yêu môn học mới có thể truyền được tình yêu đó cho HS. Có yêu người, yêu trẻ mới dạy trẻ nên người được. Dạy học mà vô cảm, hững hờ theo kiểu truyền thụ, giảng giải cho hết giờ như viên chức đi làm theo giờ hành chính thì việc dạy chữ đã khó có hiệu quả chứ chưa nói đến việc dạy người cho tốt được. Chính niềm đam mê và tình yêu nghề, yêu trẻ sẽ giúp cho GV vượt qua được không ít khó khăn trong cuộc sống thường nhật để vươn lên hoàn thành tốt nhiệm vụ trồng người. Về phương diện này, những tấm gương của nhiều GV dạy giỏi trong thời kì chống Mĩ cứu nước vô cùng khó khăn và những tấm gương hiện nay của GV dạy ở vùng sâu, vùng xa chăm lo từng con chữ cho HS nghèo, HS dân tộc đã chứng minh rất rõ. Cũng từ niềm đam mê, tâm huyết với nghề nghiệp đã thôi thúc

GV sự tìm tòi, sáng tạo để dạy tốt và giúp HS học tốt. Chỉ có tình yêu nghề nghiệp, yêu trẻ, GV mới giải quyết tốt được muôn vàn tình huống sư phạm đặt ra, nảy sinh trong DH, GD.

Kết quả lao động sư phạm của GV gắn liền với sự hình thành và phát triển nhân cách của HS. Mỗi GV phải là một tấm gương lao động, tự học và sáng tạo cho HS. Trong các phương pháp giáo dục có giáo dục bằng sự nêu gương cho người học. Dân gian có nói ý là thầy nào thì trò ấy cũng hàm chỉ người học chịu ảnh hưởng rất sâu sắc của người dạy. Vì vậy, lao động của GV giữ vai trò quyết định trong việc hình thành và phát triển nhân cách cho HS. «Sản phẩm lao động của GV phải được đánh giá: đó là sự thay đổi, nhận thức, tình cảm, ý chí, kĩ năng của người học theo mục tiêu của môn học, bài giảng. Mỗi người học ở tuổi trưởng thành có thể đánh giá sự hoàn thành nhiệm vụ của người GV. Các đồng nghiệp, người phụ trách các GV cũng cần tham gia vào sự đánh giá GV» (2).

Cán bộ quản lí phải tạo động lực cho GV đổi mới PPDH

Ở góc độ quản lí, hiệu trưởng, phó hiệu trưởng phải thực sự nhận thức sâu sắc tầm quan trọng của đổi mới PPDH để nâng cao chất lượng DH và GD. Đổi mới quản lí trường học về thực chất cũng nhằm mục đích nâng cao chất lượng DH và GD. Đổi mới quản lí GD trong trường học thực chất và quan trọng trọng nhất là đổi mới quản lí hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS. Tạo phong trào đổi mới PPDH trong nhà trường, cho GV đã quan trọng, nhưng điều quan trọng hơn là giúp GV nhận thức đổi mới PPDH là yêu cầu bắt buộc với họ. Để dạy tốt và học tốt trong nhà trường, không có cách nào khác là phải đổi mới công tác quản lí (việc dạy và học) theo hướng tạo động lực cho GV đổi mới PPDH và giúp HS say mê, hứng thú, chăm chỉ học tập, biết tự học, tự học có hướng dẫn, tự học có PP khoa

* Tạp chí Giáo dục

học, phù hợp. Lao động sư phạm của GV là loại lao động đặc thù. Để DH một tiết trên lớp đạt hiệu quả cao, GV phải có sự chuẩn bị bài thật kĩ, bài soạn được thiết kế theo các hoạt động trên lớp của GV, của HS (GV phải sưu tầm tư liệu cho việc soạn giáo án, tìm hiểu đặc điểm tâm lí - sinh lí của HS), chuẩn bị ĐDDH, nghĩa là lao động ngoài giờ lên lớp của GV chiếm một lượng thời gian không ít (chuẩn bị mười để dạy một). Do đặc điểm của nghề nghiệp - dạy người, do đặc điểm của lao động sư phạm - tính tự giác rất cao, cho nên điều quan trọng nhất mà GV cần là sự tôn trọng đối với họ (DH là nghề cao quý nhất trong các nghề cao quý). Khi GV được tôn trọng đúng với công việc của họ, họ sẽ có được động lực để tự giác đổi mới PPDH của mình.

Để khắc phục kiểu truyền thụ một chiều trong dạy học, bỏ hẳn kiểu DH đọc chép, tránh nhồi nhét, áp đặt đối với HS,... đối với GV, một mặt họ phải hiểu được, nhận diện được các biểu hiện của các kiểu DH trên, mặt khác, họ hiểu được đổi mới PPDH là tất yếu khách quan trong giáo dục hiện nay. Trong xã hội hiện đại, xã hội của sự bùng nổ thông tin, GV phải được thụ hưởng thông tin (về kinh tế, xã hội, giáo dục và KHGD cũng như về môn học mà họ dạy, về người học,...) một cách phong phú, đa dạng, chân thực. Trên cơ sở những thông tin thu thập được phong phú, đa dạng sẽ giúp cho GV biết lựa chọn những gì là có ích nhất, thiết thực nhất để làm sâu sắc, phong phú bài dạy và có cách dạy HS phù hợp, có hiệu quả. Sự phù hợp của cách DH trước hết và quan trọng nhất là phù hợp với đối tượng (nhận thức, tư tưởng, tình cảm, hoàn cảnh, điều kiện,... của HS), phù hợp với môi trường DH cụ thể. Mà muốn có sự phù hợp, tương tác GV - HS một cách khoa học, nhuần nhuyễn theo yêu cầu của mục tiêu giáo dục, DH thì không có con đường nào khác là GV phải hiểu tâm sinh lí HS, là người thầy đồng thời cũng là người bạn của các em. Niềm tin, sự sẵn sàng chia sẻ của HS với GV sẽ tạo nhiều thuận lợi cho GV trong quá trình dạy học, giáo dục HS, nhất là với HS nhỏ.

Ngày nay, HS được tiếp xúc với thông tin (nhiều lĩnh vực) một cách tương đối phong phú, đa dạng theo nhiều kênh khác nhau. Có nhiều thông tin liên quan đến nội dung DH, bài học (nhất là kiến thức về lĩnh vực xã hội, lịch sử, môi trường) HS đã được biết (nghe, nhìn) trước khi được nghe GV giảng, dạy, hướng dẫn, tìm hiểu ở lớp học. Điều này có thuận lợi cho quá trình

DH trên lớp, song cũng dễ tạo cho HS cảm giác nhàm chán, không hứng thú học tập vì sự «biết rồi, nói mãi» nếu như PPDH của GV không phù hợp và có tính áp đặt. Trong quá trình DH, nhất là với đặc trưng của DH hiện đại thì điều cốt lõi cần phải đạt được là tôn trọng tính độc lập suy nghĩ của HS. Tính độc lập của người học được thể hiện ở chỗ HS (dưới sự tổ chức, hướng dẫn của GV) người học tự mình phát hiện được vấn đề, tự đề xuất cách giải quyết vấn đề và đủ khả năng giải quyết vấn đề.

Hoạt động học là quá trình nhận thức, là hoạt động đặc thù của con người. Học theo nghĩa rộng bao gồm cả sự vận dụng, liên hệ thực tiễn, là quá trình làm (làm cũng là học), là quá trình người học nhận thức được, tìm hiểu được thực tiễn khách quan tiến tới hiểu được bản chất và các quy luật phát triển của các sự vật và hiện tượng đã được tổng kết, khái quát và hệ thống lại trong các ngành khoa học, các môn học, bài học cụ thể, đồng thời giúp họ nắm được các phương pháp nhận thức, tư duy để tiếp tục khám phá, tìm hiểu thực tiễn một cách khoa học, khách quan nhằm làm phong phú thêm, sâu sắc thêm nhận thức của con người đối với tự nhiên, xã hội và bản thân mình. Theo con đường học tập đó (độc lập, tự giác, tích cực, sáng tạo) người học sẽ dần tích lũy được hành trang văn hoá (tri thức, kĩ năng, thái độ, nhân sinh quan đúng đắn, thế giới quan khoa học) cho mình và đó là tài sản quý nhất đối với họ. Có thể nhiều người trong số đó không có điều kiện tiếp tục được học tập trong nhà trường nhưng họ sẽ biết cách tự học, tự học có PP và tự học suốt đời. Họ có thể biết cách học và học được ở trong mọi hoàn cảnh, môi trường, điều kiện khác nhau.

Mỗi con người, mỗi HS là một chủ thể độc lập, năng động có sự «tổng hoà của những mối quan hệ xã hội», có thế giới tinh thần vô cùng phong phú, đa dạng và có sự khác biệt giữa người này, HS này với người khác, HS khác. «Đồng phục hoá» trong DH, nghĩa là DH không theo hướng tôn trọng từng cá nhân, từng chủ thể người học sẽ không thể khơi gợi, phát huy được tính tích cực, sáng tạo của người học.

Theo nhà văn Kim Lân, việc DH tác phẩm văn chương «Đáng lẽ phải dạy làm sao, gợi ý làm sao, mà thầy giáo gọi được ra trong tâm khảm học trò, mỗi em có nói được ra cái cảm của riêng mỗi trò, về tác phẩm văn chương đó chứ. Đằng này, thì các thầy cô giáo lại dạy cho học trò, 40 trò, 50 trò nói ra như nhau thì hỏng rồi. Cũng là vì họ lười đẩy thôi»(3).

Tổng kết kinh nghiệm, viết sáng kiến kinh nghiệm giáo dục góp phần tạo động lực cho GV thực hiện đổi mới PPDH

Dưới góc độ quản lý, chỉ đạo, bất cứ một lĩnh vực hoạt động nào trong xã hội, sau một quá trình triển khai thực hiện, đến một thời điểm nhất định phải có tổng kết, đánh giá, rút ra những bài học kinh nghiệm và xác định phương hướng hoạt động trong thời gian tiếp theo. Tổng kết kinh nghiệm là một cách, một con đường để tiếp cận chân lý. Tổng kết kinh nghiệm GD, DH và viết sáng kiến kinh nghiệm là một cách tạo động lực cho GV thực hiện đổi mới PPDH.

Trong lịch sử giáo dục của nước ta đã có những cái mốc quan trọng đánh dấu những đợt tổng kết kinh nghiệm giáo dục có quy mô toàn ngành ở TW như: *Báo cáo tổng kết kinh nghiệm về việc cải tổ giáo dục (7/1951); Tổng kết việc thực hiện hai nguyên lý giáo dục (1958); 15 năm xây dựng nền giáo dục của nước VNDCCH (1960); Những bài học của Bắc Lí (1961); Ra sức quán triệt mục đích đào tạo người lao động mới (1964); 20 năm xây dựng nền giáo dục của nước VNDCCH (1965); Sáu điều kiện xây dựng trường phổ thông tiên tiến (1966); Đường lối của Đảng về giáo dục phổ thông (1968); Tổng kết các đơn vị điển hình tiên tiến của ngành giáo dục: Trường Bắc Lí, Trường TNLDXHCN Hoà Bình, Xã Cẩm bình, Trường Phổ thông công nghiệp Hà Nội,...*

Nhờ có những đợt tổng kết kinh nghiệm như vậy mà chúng ta đã rút ra được những bài học quý báu trong công tác quản lý, chỉ đạo, chiết xuất được những vấn đề lý luận khoa học giáo dục bổ ích đến hôm nay vẫn còn có giá trị sâu sắc. Đó là dù trong hoàn cảnh nào cũng phải thi đua dạy tốt, học tốt; tất cả vì HS thân yêu,...

Nhiều năm qua chúng ta đã thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông là «giúp HS phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân; chuẩn bị cho HS tiếp tục học lên hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc» (Luật Giáo dục 2005). Trên cơ sở của mục tiêu giáo dục như vậy, PPDH các môn học cũng có nhiều đổi mới theo hướng dạy học tập trung vào người học, DH phát huy tính tích cực, năng động, sáng tạo của người học, DH là dạy HS biết tự học, tự học suốt đời.

Tổng kết kinh nghiệm đổi mới PPDH là một việc làm vô cùng cần thiết. Đây là việc làm xét về hình thức thì không mới, nhưng cũng không bao giờ cũ về nội dung tổng kết và hơn hết là từ việc tổng kết.

Tổng kết kinh nghiệm đổi mới PPDH một mặt tạo cơ hội cho GV được bàn bạc, trao đổi, tranh luận xung quanh các nội dung như: PPDH là gì? PPDH truyền thống là như thế nào? Thế nào là DH phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học? Làm thế nào để sử dụng có hiệu quả cao nhất ĐDDH trong một giờ dạy cụ thể? Khắc phục kiểu truyền thụ một chiều trong dạy học đòi hỏi GV phải chuẩn bị bài và triển khai dạy học trên lớp theo hướng giao tiếp đối thoại như thế nào?... mặt khác, giúp GV nhìn nhận, liên hệ để có hướng hạn chế những yếu kém (có thể có) trong quá trình DH.

Chỉ xin nêu một ví dụ, trong năm học 2009-2010 Bộ đã tổ chức hội nghị đánh giá (đương nhiên có ý nghĩa tổng kết) 3 năm thực hiện chương trình và SGK THPT, mặt được và chưa được; ban hành và tập huấn sử dụng tài liệu Hướng dẫn chuẩn kiến thức, kỹ năng đối với các môn học ở THCS và THPT. Kết quả học tập và thi tốt nghiệp lớp 12 có tiến bộ rõ rệt do đã có tác động bước đầu từ việc này.

Trên thực tế, nhiều sở GD-ĐT đã tích cực chỉ đạo, tổng kết việc đổi mới PPDH (có hội thảo, trao đổi, rút kinh nghiệm) khắc phục dạy học chủ yếu theo lối «đọc - chép»; đổi mới kiểm tra, đánh giá, tăng cường sử dụng thiết bị dạy học và phòng học bộ môn, làm và sử dụng thiết bị DH tự làm, tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin.

Tổng kết kinh nghiệm nói chung, tổng kết kinh nghiệm giáo dục nói riêng là một PP kết hợp lý luận với thực tiễn, đem lý luận phân tích thực tiễn, từ phân tích thực tiễn mà rút ra lý luận; tổng kết kinh nghiệm sẽ rút ra được những luận điểm có ý nghĩa khoa học để giải quyết bài toán thực tiễn. Trong quá trình tổng kết kinh nghiệm giáo dục, cần sử dụng nhiều PP cụ thể của KHGD để 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. Tùy mỗi đề tài, mỗi vấn đề cụ thể trong hoàn cảnh, môi trường GD, DH nhất định mà người viết lựa chọn các PP cụ thể của KHGD. Về cơ bản, phải sử dụng PP nghiên cứu lý luận, nghiên cứu tài liệu, văn bản rồi lựa chọn, phân tích, tổng hợp, khái quát hoá; PP nghiên cứu thực tiễn như khảo sát, điều tra thực trạng rồi trên cơ sở các tiền đề lý luận và thực tiễn mà đề xuất các giải

(Xem tiếp trang 43)

VÀI NÉT VỀ GIÁO DỤC ÂM NHẠC TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG HIỆN NAY

○ TS. PHẠM TRỌNG TOÀN *

Giáo dục thẩm mĩ (GDTM), trong đó có giáo dục âm nhạc là một bộ phận cấu thành của hệ thống giáo dục. GDTM định rõ thái độ, tư tưởng, tình cảm của chủ thể TM và gắn liền với giáo dục học, tâm lí học, nghệ thuật học... Tư tưởng của chủ nghĩa Mác-Lênin nêu rõ mục đích của GDTM là hình thành con người phát triển toàn diện, hài hoà về nhân cách; chức năng của GDTM là xã hội hoá cá nhân ở các bình diện đạo đức, tri thức, tình cảm... GDTM hình thành khả năng cảm thụ, thưởng thức, đánh giá và góp phần sáng tạo cái đẹp, lối sống và quan hệ sống văn hoá; giúp con người nhận thức được các mặt đối lập giữa cái đẹp/cái xấu, cái cao cả/cái thấp kém, cái bi/cái hài. Thông qua GDTM, chủ thể TM sẽ nêu ra phương pháp luận để cảm thụ, đánh giá hiện tượng TM... Theo C.Mác «*Nếu anh muốn thưởng thức nghệ thuật, thì trước hết anh phải được giáo dục về nghệ thuật*» (1). Thưởng thức nghệ thuật là thưởng thức tác phẩm nghệ thuật và muốn thưởng thức nghệ thuật phải có thị hiếu TM nghệ thuật. Chủ thể TM hiểu biết những đặc trưng của loại hình, loại thể nghệ thuật sẽ có thị hiếu TM nghệ thuật tốt.

1. Câu nói «Ở đâu ngôn ngữ bất lực, thì ở đấy bắt đầu có âm nhạc» cho thấy nghệ thuật âm nhạc có khả năng biểu hiện rất lớn lao tư tưởng, tình cảm của con người.

Cũng như các loại hình nghệ thuật khác, âm nhạc là một trong những hình thái của ý thức xã hội; là nghệ thuật của âm thanh, được cảm thụ, thưởng thức chủ yếu bằng thính giác; dùng âm thanh và các quy luật đặc thù của âm thanh để phản ánh hiện thực, bày tỏ cảm xúc, tư tưởng, tình cảm của con người. Âm nhạc chuyển tải ý tưởng, tình cảm bằng hình tượng âm nhạc, người thưởng thức tự cụ thể hóa trong sự cảm thụ. Hình tượng âm nhạc vừa cụ thể, vừa trừu tượng, tác động trực tiếp tới tâm hồn con người. Cùng với chủ đề, hình tượng âm nhạc được phát triển liên

tục theo thời gian. Âm nhạc là ngôn ngữ trực tiếp của tâm hồn, gõ vào tận góc ngách của tâm linh (2). Nghệ thuật âm nhạc bao gồm nhạc đàn (khí nhạc) và nhạc hát (thanh nhạc) với nhiều hình thức, thể loại.

Âm nhạc góp phần đem lại cho con người những hiểu biết về thế giới tự nhiên, xã hội và bản thân con người. Âm nhạc có khả năng phản ánh những nội dung tư tưởng lớn lao, sâu sắc, những sự kiện, những xung đột dữ dội trong đấu tranh giai cấp; là vũ khí đấu tranh, là tiếng hát trái tim của con người. Hiểu được tác phẩm âm nhạc, phân tích được giá trị một tác phẩm âm nhạc, con người sẽ nâng cao trình độ, trí tuệ, tư tưởng, tình cảm, hướng con người vươn tới sự Chân - Thiện - Mĩ.

2. Việt Nam có một nền âm nhạc cổ truyền đa dạng, phong phú và đặc sắc. Thời cổ đại, ông cha ta đã sáng tạo ra các loại nhạc cụ bằng đá, đồng, tre, nứa... Trống đồng vừa là linh khí, vừa là nhạc khí, là niềm tự hào của người Việt Nam. Các hình thức sinh hoạt ca hát dân gian như hát xoan, hát dặm, hát Tàu tượng... đã có từ hàng ngàn năm trước đây. Với hàng chục thể loại âm nhạc dân tộc (cả nhạc hát và nhạc đàn), trong đó có Nhã nhạc cung đình Huế, công chiêng Tây Nguyên, quan họ, ca trù đã được UNESCO công nhận là Di sản văn hoá phi vật thể của nhân loại. Nền âm nhạc dân tộc Việt Nam có những giá trị trong âm nhạc nhân loại. Những di sản âm nhạc cổ truyền quý báu của ông cha chính là nguồn tư liệu vô cùng dồi dào, phong phú để giáo dục âm nhạc cho các thế hệ người Việt Nam.

Đầu thế kỉ XX, người Pháp đưa âm nhạc phương Tây sang nước ta. Các nhà trí thức, văn nghệ sĩ nước ta đã tiếp thu âm nhạc phương Tây, biến đổi nó theo thẩm mĩ riêng, hình thành *nhạc cải cách* (còn gọi là nhạc mới, tân nhạc) và *bài*

* Trưởng Đại học sư phạm nghệ thuật trung ương

hát mới (hay ca khúc tân nhạc, bài hát cải cách) giữ vị trí chủ yếu trong nhạc cải cách. Cùng với nền âm nhạc cổ truyền, bài hát mới đã có những đóng góp rất lớn lao vào hai cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp và đế quốc Mỹ, giành lại độc lập tự do, toàn vẹn lãnh thổ đất nước. Nghệ thuật âm nhạc càng khẳng định vị trí quan trọng trong mọi mặt của đời sống xã hội.

Những năm gần đây, nhất là từ năm 2000 đến nay, các cơ quan thông tin đại chúng (Đài tiếng nói Việt Nam, Đài truyền hình Trung ương, một số các tổ chức đoàn thể...) có tổ chức các hình thức vừa vui chơi, vừa có ý nghĩa giáo dục âm nhạc như: *Câu lạc bộ bạn yêu nhạc, Nốt nhạc xanh...*, các liên hoan ca khúc cách mạng... Tuy nhiên, đây không phải là hình thức giáo dục âm nhạc mang tính hệ thống mà chỉ có ý nghĩa trong một hoạt động xã hội.

3. Như trên đã trình bày, nghệ thuật âm nhạc có tác động rất lớn tới tư tưởng, tình cảm và là nhu cầu không thể thiếu được trong đời sống tinh thần của con người, đặc biệt là với lứa tuổi thanh niên. Đã và đang có những cuộc trình diễn của một dàn nhạc, một ban nhạc, thậm chí của một cá nhân nghệ sĩ, thu hút được hàng vạn người cùng tham gia với niềm say mê gần như cuồng tín. Những tiết tấu sôi động, nhịp điệu mạnh mẽ của âm nhạc Pop, Rock, Rap... có sức lôi cuốn, hấp dẫn rất lớn tới thế hệ trẻ. Các phương tiện chuyển tải âm nhạc ngày nay cực kì hiện đại. Các loại máy thu, phát từ cỡ khổng lồ cho hàng vạn người nghe, đến cỡ nhỏ xít cho một người nghe, với đủ kiểu âm thanh đa dạng, phong phú đã tạo điều kiện thuận lợi cho thưởng thức âm nhạc.

Tuy nhiên, riêng về công tác giáo dục âm nhạc cho SV trong các trường đại học và cao đẳng hiện nay ở nước ta còn nhiều điều bất cập:

- Môn *Âm nhạc* đang được dạy ở bậc tiểu học và trung học cơ sở. Nhưng do không đủ giáo viên bộ môn nên số lượng học sinh được học bộ môn không phải là nhiều, đặc biệt là ở nông thôn, miền núi, vùng sâu, vùng xa. Chính vì vậy, một bộ phận SV nước ta có những «lỗ hổng» về kiến thức âm nhạc.

- Những năm gần đây, việc định hướng cho các hoạt động âm nhạc còn nhiều vấn đề cần phải xem xét: nạn xuất bản trái phép, xâm phạm quyền tác giả, tác phẩm văn diễn biến phức tạp; một số tác phẩm âm nhạc, băng đĩa nhạc... còn

không có tính thẩm mĩ, tính giáo dục; dư luận quần chúng, báo chí đã chỉ trích về việc chạy sô, về cát xê, về tài năng và nhân cách của một số ca sĩ, làm xói mòn thị hiếu thẩm mĩ của quần chúng.

Nhằm nâng cao hơn nữa vị trí, vai trò, ý nghĩa, tầm quan trọng của giáo dục âm nhạc với đời sống xã hội nói chung và SV nói riêng, chúng tôi xin nêu một số đề xuất sau đây:

- *Giáo dục kiến thức âm nhạc*: Ngoài một số trường thuộc ngành Văn hóa - Nghệ thuật và một số trường thuộc ngành sư phạm có học kiến thức âm nhạc, hầu hết các trường thuộc các ngành khác đều không được học âm nhạc. Nên chăng cần đưa nội dung «*Giáo dục kiến thức âm nhạc*» vào chương trình học của tất cả các lĩnh vực, ngành nghề trong các trường cao đẳng, đại học mà tập trung chủ yếu ở nội dung phổ cập kiến thức âm nhạc thường thức (lí thuyết âm nhạc, một vài hình thức, thể loại âm nhạc phương Tây, khái quát về âm nhạc dân gian, cổ truyền Việt Nam) nhằm góp phần định hướng thẩm mĩ âm nhạc cho SV.

- *Giáo dục thưởng thức âm nhạc*: Thưởng thức âm nhạc là một dạng của nhận thức, nhưng là nhận thức nghệ thuật. Những bài ca hào hùng như: *Tiến quân ca, Hành quân xa, Giải phóng Miền nam, Đường chúng ta đi, Tình ca...* có sức mạnh động viên rất lớn và có ý nghĩa giáo dục cao về tinh thần cách mạng. Khối lượng các bài ca được sáng tác trong hai cuộc kháng chiến chống Pháp và chống Mỹ rất lớn, có nội dung tư tưởng, thẩm mĩ, tính nghệ thuật cao.

Cùng với những bài ca cách mạng có giá trị, ông cha ta để lại cho chúng ta kho tàng dân ca đồ sộ, vô giá. Đây là nguồn tư liệu quan trọng giúp các nhà giáo dục hướng thị hiếu thưởng thức âm nhạc của SV tới một nền âm nhạc hiện đại - tiên tiến - dân tộc. Nếu chưa có đủ điều kiện dạy kiến thức âm nhạc cho SV thuộc hệ thống các trường đại học, cao đẳng toàn quốc, chúng ta cần thường xuyên mở các lớp âm nhạc ngoại khóa chuyên đề cho SV. Phòng Công tác học sinh - SV, Đoàn Thanh niên Cộng sản HCM, Hội SV nên có các hoạt động: tổ chức «*Câu lạc bộ âm nhạc*», học đàn, học hát, mời các nhạc sĩ, nhà nghiên cứu về âm nhạc, nghệ sĩ đến nói chuyện chuyên đề, biểu diễn những tác phẩm âm nhạc (dân gian bác học, truyền thống, hiện đại...).

(Xem tiếp trang 60)

CÔNG NGHỆ THÔNG TIN - TRUYỀN THÔNG VỚI VIỆC HIỆN THỰC HÓA PHƯƠNG CHÂM “LẤY NGƯỜI HỌC LÀM TRUNG TÂM”

○ TRẦN THỊ BÍCH LIỀU*

Một trong những phương châm của đổi mới trong dạy và học ngày nay là «Lấy người học làm trung tâm». Điều này có ý nghĩa cả về mặt khoa học lẫn mặt nhân văn dựa trên

những bằng chứng của khoa học tâm lí, khoa học giáo dục và xã hội - nhân văn học khi nghiên cứu về con người. John Dewey, trong học thuyết giáo dục của mình đã chỉ rõ: 1) Trẻ em là trung tâm của quá trình giáo dục. Dựa trên các nhu cầu, sở thích và các năng lực của trẻ, người lớn hướng dẫn, hỗ trợ sự phát triển ở trẻ để trẻ tự khám phá tri thức và thế

giới một cách tích cực, chủ động nhằm phát triển các năng lực của bản thân (cá nhân hóa người học, dạy học tham gia tích cực); 2) Giáo dục là cơ hội để học sinh (HS) khám phá và áp dụng kinh nghiệm vào những tình huống mới (dạy và học là quá trình khám phá); 3) Xây dựng mối quan hệ hợp tác giữa người học và giáo viên (GV), giữa người học với người học (dạy học tương tác); 4) Học tập là trách nhiệm cá nhân (tự học, học tập suốt đời); 5) Học tập gắn với thực tiễn cuộc sống, để người học được hòa mình vào cuộc sống thật (học thật, dạy thật và đánh giá thật). Những xu hướng này hòa quyện vào nhau trong phương thức dạy

học, giáo dục lấy «người học làm trung tâm» và không thể tách rời.

Sự khác biệt giữa giáo dục thế kỉ XX và XXI (xem bảng)

Giáo dục thế kỉ XX	Giáo dục thế kỉ XXI
Dựa vào thời gian	Dựa vào kết quả
Tập trung vào luyện trí nhớ và nhớ các sự kiện	Tập trung vào: HS học gì, có thể làm gì
Các bài học phát triển năng lực bậc thấp của thang Bloom - kiến thức, tổng hợp và áp dụng.	Việc học được thiết kế ở các bậc cao của thang Bloom: tổng hợp, phân tích và đánh giá.
Dựa vào sách giáo khoa, giáo trình	Dựa vào nghiên cứu
Học thụ động	Học tích cực
Người học làm việc trong “bốn bức tường” cách biệt	Người học làm việc hợp tác với những người học khác trong lớp và ở những nơi khác trên thế giới (lớp học toàn cầu).
GV là trung tâm - là nguồn cung cấp thông tin chính	Người học là trung tâm, GV chỉ là người trợ giúp/ huấn luyện
Người học ít (hoặc không có) tự do	Người học có nhiều tự do (lựa chọn nội dung, phương pháp, GV và thời gian học)
Người học ít được khuyến khích và tin tưởng	Người học được khuyến khích, được tin tưởng và được tôn trọng
Chương trình rời rạc, thiếu liên kết	Chương trình liên kết, thống nhất
GV chấm điểm dựa vào mức trung bình HS đạt được	Chấm điểm dựa trên những điều HS học được
Không đặt yêu cầu cao đối với người học	Đặt yêu cầu cao đối với người học và tin tưởng rằng mọi HS đều có thể đạt kết quả cao
GV là người duy nhất đánh giá HS.	Đánh giá của chính HS, GV và những người khác.
Chương trình học ít liên quan đến HS	Chương trình học liên quan đến sở thích, kinh nghiệm, tài năng và thế giới thực của HS
Ấn phẩm in là tài liệu học tập chủ yếu của HS	Hoạt động của HS, các dự án và nhiều hình thức khác của truyền thông được sử dụng cho việc học tập.
Không chú ý đến sự đa dạng của HS	Chương trình và giảng dạy chú ý đến sự đa dạng của HS, cá nhân hóa người học
Xóa mù gồm ba lĩnh vực: đọc, viết và tính toán	Xóa mù nhiều lĩnh vực liên quan đến cuộc sống và làm việc trong kỉ nguyên toàn cầu hóa.

Nền giáo dục của thế kỉ XXI tất yếu phải hướng vào việc GD-ĐT công dân của thế kỉ XXI. «*Chuẩn công dân thế kỉ XXI*» đã được nghiên cứu dựa trên các xu hướng và đòi hỏi của xã hội hiện tại: xã hội tri thức và sáng tạo, chẳng hạn: hiểu biết toàn cầu và năng lực giao tiếp, hợp tác toàn cầu; sáng tạo và phát minh, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông - ICT (năng lực tìm kiếm, phân tích, xử lí và sử dụng thông tin); tư duy phê phán và giải quyết vấn đề; năng lực sản xuất kiến thức - kết quả của tư duy sáng tạo, biết phê phán và

* Trưởng Đại học giáo dục - ĐHQG Hà Nội

biết sử dụng thông tin; các kĩ năng sống và kĩ năng nghề nghiệp; các giá trị đạo đức cơ bản: trung thực, thật thà, biết thông cảm, chia sẻ, biết tha thứ, biết ơn, yêu hòa bình, hữu nghị, có tình yêu và lòng kính trọng.

Dựa trên «*Chuẩn công dân thế kỉ XXI*», nhiều nước trên thế giới đã xây dựng chiến lược giáo dục, chương trình giáo dục và đào tạo người học thế kỉ XXI; xây dựng chuẩn GV và lãnh đạo thế kỉ XXI để GV và cán bộ quản lí, lãnh đạo giáo dục thực hiện được các mục tiêu đào tạo công dân thế kỉ XXI cho đất nước.

Đã có một sự thay đổi lớn và khác biệt lớn giữa giáo dục thế kỉ XX và thế kỉ XXI khi mà phương châm «*Lấy người học làm trung tâm*» ngày càng được đề cao.

Trong rất nhiều chiến lược và cách thức để hiện thực hóa phương châm, việc áp dụng công nghệ thông tin truyền thông (ICT) vào giáo dục được xem là một công cụ mạnh và hữu ích, có tác dụng lớn cho quá trình này. ICT sẽ giúp việc tích cực hóa, cá nhân hóa người học, tạo sự tương tác và quá trình tự khám phá cũng như quá trình tự học diễn ra một cách dễ dàng. Các nhà giáo dục thế giới khẳng định rằng, sống trong môi trường kĩ thuật số, khi mà HS thành thạo ICT, thì việc cán bộ quản lí giáo dục và GV thiếu các năng lực ICT là điều không thể chấp nhận được. Do vậy, «*chuẩn*» của nhà trường hiện đại sẽ là: sử dụng ICT như là công cụ để dạy - học và quản lí, tạo các trang web phục vụ dạy và học; HS cần được khám phá các kiến thức mới trên mạng, phát triển web, blog của riêng mình, sáng tạo, trình bày và bảo vệ các quan điểm cá nhân... Còn yêu cầu đối với GV là: 1) GV thay việc yêu cầu HS «*Học những kiến thức này và làm như thế này*» bằng «*Hãy sáng tạo kiến thức và cách làm.*»; 2) Dạy HS học nơi tìm kiếm thông tin thay cho việc dạy các em học cái gì; 3) Giúp HS sử dụng ICT để thể hiện năng lực và phẩm chất của mình; 4) Thay việc dạy trong lớp bằng việc dạy trong thế giới thực mà HS đang sống; 5) GV thay đổi cách đánh giá việc học tập cho HS: sử dụng kết hợp đánh giá «*cho học tập*» (giúp người học hiểu rõ việc học của bản thân và khuyến khích họ học tập tốt hơn) và «*vì học tập*» (xác định kết quả cuối cùng mà người học đạt được); 6) Các đánh giá này sử dụng các tình huống thật trong

cuộc sống và trong thế giới thật; 7) Có năng lực cao và có hiểu biết các xu thế quốc tế hóa và toàn cầu hóa để áp dụng vào quá trình giáo dục. GV hiểu và sử dụng các phong cách học tập khác nhau của người học, có các phương pháp dạy học hiệu quả, hiểu biết các nền văn hóa khác nhau; 8) Có cái nhìn mới và giá trị mới đối với giáo dục.

Kĩ năng ICT và lãnh đạo ICT cũng là một trong những trọng tâm được nhấn mạnh hiện nay khi nói về chuẩn và các kĩ năng lãnh đạo của các hiệu trưởng. ICT được thể hiện trong toàn bộ các hoạt động quản lí và lãnh đạo của họ từ xây dựng viễn cảnh đến việc lập kế hoạch, giao tiếp, chỉ đạo và đánh giá. Lãnh đạo các cấp được yêu cầu cần xây dựng «*văn hóa sử dụng*» có hiệu quả ICT trong dạy và học, giúp GV lên kế hoạch sử dụng ICT để hỗ trợ việc học của HS; tạo cơ hội để HS được sử dụng ICT, mở rộng các khả năng xóa mù về kĩ thuật số, cá nhân hóa việc học tập, đánh giá tác động của ICT đối với hành vi nói chung và thái độ đối với học tập của HS, cách thức sử dụng ICT để liên lạc với gia đình HS và cộng đồng.

Hiện thực hóa mục tiêu «*lấy người học làm trung tâm*» không phải là điều mới mẻ và khó thực hiện khi chúng ta có cách làm và biết tận dụng thế mạnh của ICT cũng như có cái nhìn toàn diện, đầy đủ và tổng hợp về nó. Điều này đòi hỏi sự thống nhất từ cấp lãnh đạo cao nhất của một quốc gia đến mỗi GV, HS, các bậc phụ huynh (đặc biệt là GV) và được bắt đầu từ việc xây dựng «*chuẩn người học*» - cụ thể hóa bằng các chiến lược phát triển, chủ trương chính sách, hoạt động giáo dục... cho một quốc gia hay một xã hội trong tương lai. □

Tài liệu tham khảo

1. ICT Council of South Australia. **ICT Industry Education and Skills Development Strategic Plan** (April, 2005). www.informationeconomy.sa.gov.au.
2. ISTE (International Society for Technology in Education). **National Educational Technology Standards for administrators** (2009), www.iste.org.
3. Rotherham J.A - Willingham.D. **21st Century Skills: The Challenges Ahead, Educational Leadership** (Volume 67 | Number 1, Pages 16-21, Copyright 2009 by ASCD).

CÁC TIÊU CHÍ VÀ NỘI DUNG ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC THÍCH ỨNG NGHỀ CỦA SINH VIÊN CAO ĐẲNG SƯ PHẠM

○ ThS. DƯƠNG THỊ NGÀ*

Phát triển năng lực thích ứng (NLTƯ) nói chung, NLTƯ nghề nói riêng cho sinh viên (SV) có ý nghĩa vô cùng quan trọng, nhằm giúp SV có những phẩm chất ổn định để sẵn sàng thích nghi và cải tạo, sáng tạo môi trường sống, môi trường nghề nghiệp sau này. NLTƯ là một dạng năng lực đặc biệt, nó có mối liên hệ chặt chẽ với các năng lực khác và được hình thành, phát triển trên cơ sở những năng lực, những phẩm chất tâm lí cụ thể của cá nhân. Qua nghiên cứu các vấn đề lí luận, thực tiễn và tiếp thu, tham khảo ý kiến, quan điểm của các nhà khoa học, chúng tôi đã tổng hợp, phân tích và đưa ra các tiêu chí và nội dung đánh giá NLTƯ nghề cho SV cao đẳng sư phạm (SP) như sau:

1. NLTƯ với việc tiếp thu những giá trị nghề nghiệp, những yêu cầu khắt khe về phẩm chất, đạo đức lối sống của người thầy giáo

Mỗi nghề đều có một giá trị nhất định, giá trị đó được thể hiện ở giá trị xã hội mà nghề đem lại, ở vị thế mà nghề được xã hội đánh giá. Nghề thầy giáo được vinh danh là «nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý», bởi đây là nghề «dùng nhân cách để giáo dục nhân cách». Sự phát triển, phồn thịnh của một quốc gia, một dân tộc phụ thuộc vào sự phát triển của nền giáo dục, trong đó đội ngũ nhà giáo giữ vai trò chủ chốt. Nhân cách, năng lực của người thầy có ảnh hưởng lâu dài đối với nhân cách của thế hệ trẻ - lực lượng sẽ quyết định đến sự phát triển toàn bộ nền kinh tế - văn hoá - xã hội trong tương lai. Do đó, với nghề thầy giáo, xã hội có những đòi hỏi và yêu cầu đặc biệt khắt khe về phẩm chất, đạo đức, lối sống, hiểu biết, kinh nghiệm... Yêu cầu đó đòi hỏi SVSP phải nhận thức một cách đầy đủ ngay khi bắt đầu chọn nghề và bước vào môi trường rèn luyện nghề SP. Có NLTƯ nhanh với những yêu cầu cao, khắt khe của xã hội để tự ý thức về nhiệm vụ rèn luyện của mình, thừa nhận tầm quan trọng, giá trị hoạt động của nghề SP. NLTƯ với việc tiếp thu những giá trị nghề nghiệp,

những yêu cầu khắt khe về phẩm chất, đạo đức lối sống của người thầy giáo tương lai được thể hiện trước hết bởi năng lực tự nhận thức, tự giáo dục. SV khi bước vào học tập rèn luyện ở trường SP cần nhận thức rõ yêu cầu của nghề, từ đó phải có khả năng tự đánh giá bản thân, nhận ra những ưu nhược điểm của bản thân, mức độ phù hợp nghề của bản thân để đề ra hướng phấn đấu. Quá trình này phải là quá trình diễn ra liên tục, đòi hỏi sự cố gắng nỗ lực của mỗi SV. Sự phù hợp ngày càng cao với những yêu cầu của nghề sẽ giúp SV dễ dàng hơn trong việc tiếp thu những giá trị nghề nghiệp, đáp ứng những yêu cầu cao của nghề. Năng lực này sẽ được rèn luyện trong quá trình SV tham gia vào các loại hoạt động ở trường SP, đặc biệt trong hoạt động học tập, rèn nghiệp vụ SP thường xuyên, trong các tình huống ứng xử SP và giao tiếp SP.

2. NLTƯ với điều kiện, môi trường hoạt động học tập và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (RLNVSP) thường xuyên ở trường SP

Bước vào trường SP, SV phải làm quen với môi trường mới, với những điều kiện hoạt động mới có nhiều điểm khác biệt so với trường phổ thông. Nhiệm vụ của SV chủ yếu là tiếp thu các kiến thức về chuyên môn và rèn luyện tay nghề. Điều này làm cho không ít SV lúng túng, bỡ ngỡ khi tham gia các hoạt động rèn luyện nghề nghiệp. Nhiều SV cảm thấy hụt hẫng và khó thích nghi với môi trường mới, điều này ảnh hưởng rất lớn đến thái độ nghề nghiệp cũng như kết quả học tập của SV. Vì thế, khi vào trường SP, SV cần có các yếu tố tâm lí cần thiết để thích nghi nhanh chóng với điều kiện, môi trường hoạt động học tập và việc RLNVSP thường xuyên ở trường SP. Muốn phát triển được những năng lực đó SV phải có những kĩ năng cần thiết để tiếp thu những tri thức chuyên môn nghiệp vụ, có năng lực hoà nhập nhanh chóng với các mối quan hệ mới trong

* Trưởng Cao đẳng sư phạm Thái Nguyên

trường SP, thích nghi với những điều kiện về cơ sở vật chất, trang thiết bị, những nhiệm vụ học tập, nội dung và phương pháp, hình thức tổ chức dạy và học ở trường CDSP, đặc biệt là việc RLNVSP thường xuyên. Việc RLNVSP không chỉ được thể hiện rõ và sáng tỏ ở các môn RLNVSP mà SV cần hiểu rằng đó là nhiệm vụ thường xuyên và liên tục của SV trong suốt quá trình học tập ở trường, ở mọi nơi, mọi lúc, trong mọi hoạt động và trong cả cuộc sống đời thường của SV.

3. NLTU với việc tổ chức và thực hiện kế hoạch, hoạt động dạy học (HDDH)

Đây là công việc đặc thù khác biệt của SVSP so với SV những trường khác. Muốn vậy, SV phải tích cực học tập, nghiên cứu để nắm vững kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, nắm vững nội dung các môn học, chương trình môn học, biết sử dụng công nghệ thông tin và ứng dụng các phần mềm DH. Biết vận dụng các PPDH khi tập giảng, biết đánh giá và phân tích các PPDH của giảng viên trên lớp để có suy ngẫm vận dụng vào công tác giảng dạy của bản thân trong tương lai, biết tìm tòi và sử dụng những phương tiện DH hiệu quả... Tất cả những nhận thức này sẽ giúp SV có khả năng tổ chức và thực hiện kế hoạch, HDDH, làm cho SV nhanh chóng làm quen và thích ứng với những hình thức này như một hình thức hoạt động cơ bản của học tập - nghề nghiệp. Để phát triển được năng lực này, SV cần phát triển các năng lực tương ứng như năng lực ngôn ngữ, năng lực trình bày, năng lực thiết kế giáo án, năng lực chế biến tài liệu học tập...

4. NLTU với hoạt động giáo dục (HĐGD) và tổ chức các HĐGD HS

Trong các nghề, nghề thầy giáo được coi là một loại hình lao động đặc biệt. Sản phẩm lao động của người thầy giáo đó là nhân cách con người với những phẩm chất, đặc điểm, thuộc tính mang tính linh hoạt, sáng tạo. Nhiệm vụ của người thầy không chỉ truyền đạt tri thức cho HS mà còn hình thành, phát triển những phẩm chất nhân cách tốt đẹp cho các em, giúp các em có khả năng hoà nhập và tham gia tích cực vào các mối quan hệ xã hội, trở thành người có ích cho xã hội. Vì vậy, với SVSP, không những có nhiệm vụ tích lũy rèn luyện tri thức chuyên môn mà còn tích lũy rèn luyện tri thức về việc giáo dục con người. Đây được coi là nhiệm vụ đặc biệt của SV các trường SP. Cho nên, để nhanh chóng thích ứng với môi trường nghề rộng lớn phức tạp với nhiệm vụ giáo dục nhân

cách HS sau này, ngay từ trường SP, SV phải có NLTU với các HĐGD và tổ chức các HĐGD cho HS. Yêu cầu này đòi hỏi ở SV khả năng tự học, tự rèn luyện cao và những tinh tế trong suy nghĩ, trong bộc lộ cảm xúc. Những kiến thức và cảm nghiệm mà SVSP tiếp thu được ở trường SP, qua các hoạt động, giao tiếp, qua các mối quan hệ xã hội phong phú, qua các đợt thực tập SP sẽ giúp SV làm quen và sáng tỏ dần dần nhiệm vụ giáo dục HS của mình trong tương lai, từ đó hình thành và phát triển những năng lực và kĩ năng cần thiết cho việc thực hiện nhiệm vụ này. Những năng lực quan trọng SV phải hình thành và phát triển đó là năng lực giải thích thuyết phục, năng lực cảm hoá HS, năng lực lựa chọn và bộc lộ cảm xúc, năng lực điều khiển hành vi hành động, năng lực chẩn đoán tâm lí... Có được những năng lực đó SV sẽ nhanh chóng thích nghi với công tác giáo dục HS trên cả phương diện lí thuyết và thực tiễn.

5. NLTU với các hoạt động chính trị - xã hội

Sau này, SVSP sẽ trở thành những thầy cô giáo, những người không những sẽ là chủ thể của hoạt động giáo dục trong trường phổ thông mà còn là cầu nối giữa gia đình, nhà trường và xã hội. Là người sẽ trực tiếp tổ chức và tham gia các công tác xã hội, các hoạt động chính trị - xã hội của trường, của lớp nhằm mục đích giáo dục. Do đó, SVSP phải có NLTU và làm quen với các hoạt động chính trị - xã hội ngay trong quá trình học tập rèn luyện ở trường SP. Việc phát triển năng lực này sẽ giúp SV tự tin và vững vàng hơn rất nhiều khi tham gia vào HĐGD thực tiễn sau này. Để phát triển được NLTU với các hoạt động chính trị xã hội, đòi hỏi SVSP phải có tư tưởng chính trị vững vàng, sống có lí tưởng, có niềm tin, có tri thức và hiểu biết xã hội sâu rộng, đặc biệt là hiểu biết về nhu cầu xã hội, môi trường xã hội, về đặc điểm kinh tế văn hoá xã hội các vùng miền, về đặc điểm nhận thức văn hoá của các bậc phụ huynh trong giai đoạn hiện nay, về các tổ chức đoàn thể trong xã hội, về các cách tiếp cận và huy động các lực lượng, các nguồn lực xã hội tham gia vào quá trình giáo dục... Từ đó, rèn luyện năng lực thiết kế, tổ chức các hoạt động xã hội phục vụ mục đích giáo dục...

6. NLTU với những yêu cầu luôn luôn thay đổi của hoạt động nghề nghiệp, HĐGD

Xã hội hiện đại đặt ra những yêu cầu ngày càng cao đối với con người, đòi hỏi con người phải luôn luôn thay đổi để đáp ứng, thích nghi,

phát triển và cải tạo thể giới, bản thân. Do đó, để đáp ứng những yêu cầu luôn luôn thay đổi và ngày càng cao của HĐGD, SVSP phải có NLTU với những thay đổi đó. Điều này thể hiện sự linh hoạt, sáng tạo, khả năng tự nhận thức, tự giáo dục ở trình độ cao của SV. Muốn có năng lực này cũng đòi hỏi SV sự nhạy cảm nghề nghiệp, những nhận thức sâu sắc và nhanh chóng trước những yêu cầu của nghề kể cả hiện tại và tương lai. Ở khả năng sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại, cập nhật thông tin về hoạt động nghề nghiệp và các thông tin liên quan đến lĩnh vực giáo dục, biết lựa chọn và phân tích những thông tin cơ bản ảnh hưởng quan trọng đến lĩnh vực nghề nghiệp của mình. Mặt khác, cần sử dụng thành thạo ngoại ngữ và tin học - hai phương tiện hữu hiệu giúp SV tìm kiếm và phân tích thông tin, định hướng cho hoạt động nghề nghiệp của mình trong tương lai. Ngoài ra SV cần sáng tạo trong tất cả các lĩnh vực học tập - nghề nghiệp, rèn luyện khả năng SP, sẵn sàng đáp ứng mọi yêu cầu của công tác giáo dục ở trường phổ thông sau này. NLTU với mọi yêu cầu của hoạt động nghề nghiệp sẽ giúp SV chủ động trong mọi tình huống, phát huy tối đa những năng lực của bản thân, dự kiến được những khó khăn trong hoạt động nghề nghiệp và nhanh chóng tìm ra những biện pháp khắc phục những khó khăn đó. Đây chính là những phẩm chất quan trọng của con người mới thời kỳ CNH, HĐH, thời kỳ hội nhập và phát triển, thời kỳ mà những giá trị sống thường thay đổi và có những hình thái khác biệt phức tạp, khó nhận thức và khó đánh giá.

7. NLTU với việc kiểm tra đánh giá

Kiểm tra đánh giá là một khâu không thể thiếu để con người hoàn thiện các năng lực của mình sau mỗi lần hoạt động. Tuy nhiên, việc kiểm tra đánh giá không phải là một công việc đơn giản, mà thực chất đó là một quá trình phức tạp, đòi hỏi con người khả năng suy ngẫm, phân tích, năng lực tư duy.

Trong giáo dục, việc kiểm tra, đánh giá có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, giúp các thầy cô giáo phân tích những ưu, nhược điểm trong công tác giáo dục HS, những kết quả trong HĐGD. Đánh giá bao gồm cả việc đánh giá kết quả hoạt động và tự đánh giá về bản thân. Đánh giá đúng sẽ định hướng cho các hoạt động tiếp theo và việc rút kinh nghiệm có hiệu quả thiết thực. Vì vậy, để làm tốt vai trò của người giáo viên sau này, SVSP

bên cạnh việc thích ứng với các hoạt động khác, cần phát triển khả năng thích ứng với việc kiểm tra đánh giá trong giáo dục như một năng lực thực sự. Điều này thể hiện ở khả năng thích nghi nhanh chóng với các hình thức kiểm tra đánh giá của các thầy cô giáo ở trường SP, từ đó SV cũng học cách tự kiểm tra đánh giá bản thân và đánh giá người khác (bạn bè và giáo viên...). Những kinh nghiệm về công tác kiểm tra đánh giá sẽ dần dần được tích lũy, mặt khác phát triển ở SV những phẩm chất tâm lý cần thiết (như khả năng phân tích khách quan, làm chủ xúc cảm, tình cảm, sự tinh tế, tư duy sâu sắc...) từ đó phát triển NLTU với các hình thức kiểm tra đánh giá phong phú đa dạng có thể gặp ở trường SP và trường phổ thông sau này.

8. NLTU với hoạt động DH và giáo dục ở trường phổ thông

Mỗi bậc học đều có những yêu cầu khác nhau trong các hoạt động DH và giáo dục. Giáo viên ở bậc học đó phải nắm chắc những đặc điểm HĐDH và giáo dục, những đặc điểm tâm lý của HS, điều khiển được các mối quan hệ giao tiếp. Do đó, SV hệ CĐSP cần nhận thức sâu sắc vấn đề này để ý thức trách nhiệm nghĩa vụ của mình khi tham gia vào môi trường nghề nghiệp. Cần có những hiểu biết sâu rộng về đặc điểm môi trường đào tạo ở trường phổ thông, nắm chắc đặc điểm tâm lý HS phổ thông, các nội dung kiến thức cơ bản, các hình thức tổ chức và các PPDH và giáo dục cơ bản ở trường phổ thông. Nắm chắc những yêu cầu đó SV sẽ nhanh chóng thích ứng khi đi thực tập và tham gia giảng dạy.

Các NLTU có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, tạo thành một cấu trúc tổng thể NLTU của người thầy giáo tương lai. Căn cứ vào các tiêu chí và nội dung đánh giá trên, chúng ta có thể xây dựng các biện pháp nhằm phát triển NLTU nghề cho SV các trường CĐSP nói riêng và SVSP nói chung, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo nghề ở các trường SP. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Văn Hộ. **Thích ứng sự phạm**. NXB Giáo dục, H 2000.
2. Serbacov.A.I và Mudric.A.V. **Sự thích ứng nghề nghiệp của người thầy giáo**. NXB Moskva, 1979.
3. M.X. Lâytex. **Năng lực, trí tuệ và lứa tuổi**. NXB Giáo dục, H 1997.
4. Levintov. **Tâm lý học trẻ em và tâm lý học sư phạm**. NXB Giáo dục, H 1972.

TỔ CHỨC THỰC HÀNH LUYỆN ĐỌC DIỄN CẢM BẰNG BIỆN PHÁP LUYỆN THEO MẪU TRONG GIỜ DẠY TẬP ĐỌC Ở TIỂU HỌC

○ TS. NGUYỄN THỊ XUÂN YẾN *

Ở tiểu học, luyện đọc diễn cảm là một trong những yêu cầu hàng đầu của việc rèn kỹ năng đọc thành tiếng cho học sinh (HS). Đó không chỉ là mục tiêu của môn học Tiếng Việt (TV) mà còn là mục tiêu của cấp học bởi vì, kỹ năng đọc ở tiểu học vừa mang tính đối tượng vừa mang tính công cụ.

Có 3 yêu cầu của việc luyện đọc thành tiếng trong giờ dạy Tập đọc ở tiểu học (đọc đúng, đọc nhanh, đọc diễn cảm), đọc diễn cảm thể hiện rõ nhất kỹ năng đọc của HS. Khi đọc diễn cảm, các kỹ năng đọc đúng, đọc nhanh đã đồng thời được thể hiện. Do đặc điểm nhận thức của HS tiểu học mang tính cụ thể, do vốn ngôn ngữ và vốn sống của các em còn hạn chế nên chúng ta không tổ chức dạy học (DH) văn với tư cách là một môn học độc lập. Chính vì vậy, đọc diễn cảm là phương tiện DH đồng thời là biện pháp DH nhằm đạt được mục tiêu dạy tích hợp văn qua môn *Tiếng Việt*.

Hiện nay, trong thực tế luyện đọc ở tiểu học, kỹ năng đọc diễn cảm của HS chưa cao, các biện pháp luyện đọc diễn cảm chưa đáp ứng được yêu cầu, mục tiêu mong đợi. Phần lớn, giáo viên (GV) sử dụng các biện pháp truyền thống trong việc luyện đọc diễn cảm. Một trong những biện pháp được sử dụng khá phổ biến trong thực tế luyện đọc diễn cảm ở tiểu học là luyện theo mẫu vì phương pháp (PP) này gọn nhẹ, tiết kiệm được lời giảng, phù hợp với nội dung DH (bình diện âm thanh ngôn ngữ). Khi sử dụng PP luyện theo mẫu, chúng ta phải sử dụng lượng thời gian, công sức cao vì đây là PP mô phỏng. HS thường không tránh khỏi bắt chước, rập khuôn, máy móc. Tuy nhiên, «Đọc diễn cảm giúp các em tái sản sinh tác phẩm nghệ thuật, để cho các dòng chữ được vang lên» (1). Iadôvixki cũng cho rằng: «Khi trình bày bài thơ, truyện ngắn hay truyện cổ tích, HS dường như tái tạo lại những tình tiết do tác giả xây dựng, làm sinh động chúng nhờ sự giúp đỡ của những tư tưởng, tình cảm và các mối liên tưởng của bản thân, tức là chuyển đến cho người nghe tâm tư, xúc cảm của tác giả hoặc nhân vật đã được làm giàu có bởi kinh

nghiệm riêng. Và dù cho kinh nghiệm đó hạn chế và nhỏ bé đến đâu chăng nữa, nó bao giờ cũng đem lại cho sự trình bày của HS đọc diễn cảm tươi mát và sự độc đáo không lặp lại» (1).

Xuất phát từ những lý do trên, bài viết này bàn về việc sử dụng PP luyện theo mẫu nhằm nâng cao kết quả luyện đọc diễn cảm trong giờ dạy Tập đọc ở tiểu học.

Để sử dụng tốt PP luyện theo mẫu, trước hết, GV cần có một số kỹ năng: biết làm mẫu, biết quan sát cách đọc của HS, biết tái hiện lời đọc của HS trong thế đối chiếu với lời đọc mẫu, biết phối hợp nhịp nhàng lời mô tả giọng đọc và làm mẫu (theo Lê Phương Nga). Các kỹ năng này được hiện thực hóa trong quá trình sử dụng PP luyện theo mẫu trong giờ học.

Bên cạnh đó, GV cần nắm vững mục đích, các yêu cầu, các bước, cách thức thực hiện từng bước trong quy trình sử dụng PP luyện theo mẫu. Có 4 bước trong quy trình thực hiện PP luyện theo mẫu: cung cấp mẫu, phân tích các chỉ số âm thanh của giọng đọc mẫu, luyện theo giọng đọc mẫu, nhận xét, sửa chữa, điều chỉnh, khái quát hóa về cách đọc của bài đọc.

Bước 1: Cung cấp mẫu giúp HS tri giác các chỉ số âm thanh của bài đọc một cách cụ thể, từ đó có ý thức luyện tập theo mẫu.

Để thực hiện tốt bước này, cần tuân thủ các yêu cầu: giọng đọc mẫu thể hiện chính xác các chỉ số âm thanh, phù hợp với nội dung bài đọc, phô diễn được cảm xúc mà tác giả đã gửi gắm trong bài đọc một cách sáng tạo. Trong thực tế, GV thường đọc mẫu. Tuy nhiên, để tăng hứng thú cho HS trong giờ học, GV cần thể hiện mẫu bằng nhiều đối tượng hoặc phương tiện khác nhau (GV/HS khá giỏi/băng hình, băng tiếng,...). Khi đọc mẫu hoặc cung cấp mẫu, GV lưu ý vị trí thích hợp để cả lớp theo dõi, quan sát mẫu tốt; cần tạo không khí học tập, tâm thế cho HS trước khi đọc mẫu (thái độ của HS biết chờ đợi nghe giọng đọc mẫu, im lặng, trật tự,...).

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

Bước 2: Phân tích các chỉ số âm thanh của giọng đọc mẫu giúp HS hiểu rõ các yêu cầu trong giọng đọc mẫu một cách có ý thức, từ đó tránh bắt chước giọng đọc mẫu một cách máy móc.

Xuất phát từ đặc điểm nhận thức của HS và nội dung DH (thuộc bình diện ngữ âm - cái biểu hiện của ngôn ngữ), GV lưu ý phân tích các chỉ số âm thanh kết hợp việc thể hiện giọng đọc để việc phân tích giúp HS hình dung cách đọc một cách cụ thể; cách phân tích cần dễ hiểu, không dùng thuật ngữ ngôn ngữ học nhằm phù hợp với nhận thức mang tính trực quan, cụ thể của HS. Khi phân tích, cần tránh hiện tượng áp đặt, nên hé mở định hướng để HS có ý thức tái tạo giọng đọc theo cảm xúc của bản thân một cách tốt nhất. GV cần quy định hệ thống kí hiệu đánh dấu các chỉ số âm thanh cụ thể của bài đọc (lên giọng, xuống giọng, nhấn giọng,...). Trong thực tế, nhiều GV đã sử dụng hệ thống kí hiệu sau: /: chỗ ngắt giọng, //: chỗ ngừng giọng, ↑: chỗ lên giọng, ↓: chỗ xuống giọng, = = =: chỗ đọc chậm, ===: chỗ đọc nhanh, X: chỗ nhấn giọng,...; nên chọn đoạn tiêu biểu - chứa các trường hợp khó đọc hoặc thể hiện cảm xúc, tư tưởng cao của tác phẩm (bài «*Những cánh bướm*» (Tiếng Việt 5) nên chọn đoạn *Sau trận mưa đêm rả rích... Nhưng nơi đó cha chưa hề đi đến* vì đoạn này chứa nhiều câu có ngữ điệu khác nhau, chứa nhiều từ biểu cảm cần nhấn giọng,...). Khi phân tích, GV cần tổ chức lớp học bằng nhiều hình thức khác nhau: cá nhân, nhóm, tập thể lớp,... và nên phân công các nhóm, các cá nhân từng nội dung cụ thể để đảm bảo thời gian bài học, giờ học (trở lại ví dụ trên, GV nên chia lớp thành các nhóm, yêu cầu từng nhóm thực hiện các nhiệm vụ khác nhau: (ví dụ trên có thể phân chia: nhóm 1: xác định cách ngắt nhịp/phát hiện, đánh dấu các từ ngữ cần nhấn giọng, lên giọng, xuống giọng,...; nhóm 2: xác định tốc độ đọc câu thơ thứ 7 và 11); để có cơ sở khoa học, việc phân tích cần gắn với việc tìm hiểu bài đọc (gắn với các câu hỏi: *Vì sao chúng ta cần nhấn giọng những từ ngữ đó? Vì sao tốc độ giọng đọc phải nhanh/chậm?... (trở lại ví dụ trên: Vì các từ ngữ đó được lặp lại nhiều lần, thể hiện sự háo hức, ước muốn khám phá những miền đất lạ của bạn nhỏ; những từ ngữ đó cũng thể hiện tình cảm triu mến của người cha; Đọc câu 7 với tốc độ nhanh thể hiện niềm ước mong cháy bỏng của bạn nhỏ, câu 11 đọc với tốc độ chậm thể hiện sự tiếc nuối, hồi tưởng của người cha).*

Bước 3: Luyện theo giọng đọc mẫu giúp HS rèn luyện kĩ năng đọc diễn cảm theo định

hướng của mẫu. Bước này chiếm nhiều thời gian và được xem là trọng tâm của biện pháp luyện đọc theo mẫu. Cường độ luyện tập ở bước này cao giúp HS ghi nhớ và vận dụng tốt mẫu đã được nghe và phân tích. Để tránh nhàm chán đối với HS khi phải luyện tập nhiều, hình thức luyện tập cần phong phú (cá nhân, nhóm, thi đọc, đọc phân vai, đọc nối tiếp,...). Khi luyện tập cần bảo đảm thời gian của giờ học, mục tiêu của bài học. Thực hiện bước này bằng các thao tác cơ bản: chọn hình thức tổ chức luyện tập (cá nhân/nhóm/tập thể); giao nội dung luyện tập; tổ chức luyện tập.

Bước 4: Nhận xét, sửa chữa, điều chỉnh, khái quát hoá về cách đọc của bài đọc giúp HS điều chỉnh, sửa chữa, ý thức sâu sắc về cách đọc diễn cảm bài đọc. Trong thực tế, bước này thường kết hợp với bước 3; GV tổ chức nhận xét điều chỉnh theo nhóm hoặc tập thể lớp. Cách thức thực hiện bước này thường là: tổ chức nhận xét, điều chỉnh; khái quát về yêu cầu bài đọc.

Việc phân tích các bước trong quy trình sử dụng PP luyện theo mẫu khi vận dụng vào quá trình luyện đọc diễn cảm ở trên cho thấy, chúng ta không chỉ sử dụng PP luyện theo mẫu một cách thuần túy mà đã linh hoạt kết hợp nhiều PP khác (bước 2 đã vận dụng PP phân tích ngôn ngữ, PP thực hành giao tiếp,...).

Từ góc độ nhận thức và tâm lí lứa tuổi, từ yêu cầu về kiến thức, kĩ năng cho từng khối lớp, chúng ta thấy rằng, đối với HS đầu cấp tiểu học (lớp 2, 3), khi sử dụng PP này, GV cần tập trung vào bước 1 và bước 3 (cung cấp mẫu, luyện đọc theo mẫu). Đối với HS cuối cấp tiểu học (lớp 4, 5), GV cần quan tâm bước 2, nếu làm tốt bước 2 sẽ tác động lớn đến kết quả luyện đọc của HS.

Điều khó khăn của việc sử dụng PP luyện theo mẫu trong quá trình luyện đọc diễn cảm là chuyển hóa kết quả tri giác từ mẫu (chất liệu âm thanh ngôn ngữ nghệ thuật) thành giọng đọc diễn cảm, vừa có tính tái tạo, vừa có tính sáng tạo của chính bản thân HS. Do vậy, bài viết chia sẻ những kinh nghiệm về việc vận dụng PP luyện theo mẫu trong luyện đọc diễn cảm cho HS tiểu học. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê Phương Nga (chủ biên). **Phương pháp dạy học Tiếng Việt**. Trường Đại học sư phạm Hà Nội 1, H. 1994.
2. Bộ Giáo dục - Đào tạo - Viện Khoa học giáo dục - NXB Giáo dục. Kỷ yếu Hội thảo khoa học “*Dạy tiếng Việt trong nhà trường phổ thông đầu thế kỉ 21*”. Hà Nội 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.

ẢNH HƯỞNG CỦA SÁCH BÁO TRONG THỜI KÌ ĐỔI MỚI VÀ HỘI NHẬP QUỐC TẾ TỚI SỰ PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ TRẺ EM

○ PGS. TS. LÃ THỊ BẮC LÝ*

Xã hội Việt Nam kể từ thời kì đổi mới (1986) đã có những biến đổi không ngừng trên nhiều lĩnh vực và phạm vi đời sống, nhưng trước hết và căn bản nhất là sự thay đổi tư duy - thay đổi cách nhìn nhận, xem xét, đánh giá để từ đó có những tác động hiệu quả hơn vào các hoạt động của cuộc sống. Sự thay đổi này được thể hiện rõ nhất trên sách báo, trong đó có sách báo cho trẻ em. Một trong những chức năng quan trọng của sáng tác cho trẻ em là nhằm mục đích cung cấp các giá trị xã hội - thẩm mĩ, góp phần định hướng sự phát triển tâm hồn và nhân cách trẻ. Tuy nhiên, khi xóa bỏ bao cấp thì sách báo cũng chịu tác động của cơ chế kinh tế thị trường. Có thể nói, đổi mới và hội nhập quốc tế đã tạo điều kiện, cơ hội cho sáng tác văn học, nhưng đồng thời, nếu chúng ta không cẩn thận thì chính điều này cũng làm ảnh hưởng tới những giá trị truyền thống.

Một vấn đề tồn tại tất yếu của hội nhập quốc tế là sự giao lưu và tiếp biến văn hóa, trong đó có việc trao đổi và sử dụng ngôn ngữ (NN). Những ảnh hưởng của sách báo tới sự phát triển và sử dụng NN của bạn đọc là rất lớn, nhất là các bạn đọc trẻ em. Sự ảnh hưởng này được diễn ra theo cơ chế «đồng nhất hóa- bắt chước». Trẻ bắt chước NN, bắt chước lời nói và cách diễn đạt trong tác phẩm mà chúng nghe/đọc được. Sách báo có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong việc định hướng thẩm mĩ, giáo dục lối sống và tình cảm đạo đức cho các em. Đó là nhờ sức mạnh của NN báo chí - thứ NN có sức lôi cuốn, cảm hóa lòng người và NN văn học là thứ NN đã được chọn lọc, tinh luyện và sáng tạo. Tiếp xúc với sách báo, các em không chỉ cảm nhận được vẻ đẹp của ngôn từ nói chung mà thực sự là cảm nhận được nét đẹp của tiếng nói mẹ đẻ. Đây là một yếu tố vô cùng quan trọng để hình thành và phát triển nhân cách trẻ, bởi lẽ, một con người không thể hoàn thiện về nhân cách nếu như không hiểu và yêu NN mẹ đẻ của mình. Những ảnh hưởng của sách báo trong thời kì hội nhập tới sự phát triển NN của trẻ em được diễn ra theo cả hai chiều hướng tích cực và tiêu cực.

Với tốc độ phát triển nhanh chóng của khoa học kĩ thuật và đặc biệt là tốc độ tư duy của thời kì công nghiệp hiện đại, NN sách báo viết cho các em cũng có những thay đổi.

Nhà văn Nguyễn Nhật Ánh - một trong những tác giả tiêu biểu nhất của văn học thiếu nhi cuối thế kỉ XX, đầu thế kỉ XXI có thể coi là người tiên phong trong việc cập nhật và đưa vào tác phẩm những thông tin và hệ thống NN hiện đại. Với 45 tập của bộ truyện *Kính vạn hoa*, Nguyễn Nhật Ánh không đi theo lối văn truyền thống. Anh đã làm «mới» văn học thiếu nhi bằng hệ thống NN báo chí - thông tấn. Anh đưa vào tác phẩm những NN gần gũi với hiện thực đời sống của trẻ thơ, thể hiện quan hệ dân chủ, bình đẳng giữa nhà văn với bạn đọc. Cách gọi tên nhân vật của anh cũng rất đặc biệt, hầu như nhân vật nào cũng có một biệt hiệu thân mật kèm theo, ví dụ: *nhỏ Hạnh*, *Thùy Vân tí tách*, *Dương thỏ đế*, *tắc kè Bông*, *Đế lửa*...

Hệ thống NN - khẩu ngữ được Nguyễn Nhật Ánh sử dụng nhiều nhằm tăng cường khả năng cá tính hóa nhân vật. Thay bằng cách xưng hô «tôi - bạn», «tớ - cậu»... chuẩn mực trong văn học viết cho các em trước đây, Nguyễn Nhật Ánh để cho các nhân vật của mình tự do gọi nhau là «mày - tao», thậm chí, khi tức khí, chúng còn sẵn sàng *hùng hổ*, *giơ chân*, *giơ tay*, *mặt căng căng*... lên với nhau. Không cao đạo, giáo huấn, Nguyễn Nhật Ánh tự đặt mình trong quan hệ bình đẳng với các em, viết bằng thứ NN giản dị, bình thường như NN sinh hoạt thường ngày. Đôi chỗ có vẻ cộc lốc nhưng vẫn sắc bén, hàm súc. Lối vào truyện nhanh, câu văn ngắn gọn, dồn dập, đối thoại nhiều cũng thể hiện nhu cầu gia tăng tính tốc độ và lượng thông tin của NN. Chính vì thế, truyện của Nguyễn Nhật Ánh có thể cập nhật với thời đại bùng nổ thông tin và thể hiện được nhịp điệu khẩn trương của cuộc sống hiện đại. Tuy nhiên, có lẽ do kiểu nhìn bằng con mắt *thông tấn viên* nên trong tác phẩm của Nguyễn Nhật Ánh đôi chỗ còn tỏ ra vội

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

vàng, thiếu sự chăm chút cho câu chữ, lạm dụng khẩu ngữ. Điều đó, làm cho những người lớn vốn yêu lối văn truyền thống tỏ ra khó chịu khi đọc Nguyễn Nhật Anh, trong khi đại đa số trẻ em lại rất thích *Kính vạn hoa*, thậm chí hệ thống NN của tác phẩm còn ảnh hưởng tới các em trong sinh hoạt và giao tiếp hàng ngày.

Bên cạnh tác phẩm văn học, *những ảnh hưởng của báo chí tới sự phát triển NN trẻ em hiện nay cũng là vấn đề rất đáng nói*. Trong những năm gần đây, từ ngữ tiếng nước ngoài, chủ yếu là từ ngữ tiếng Anh, xuất hiện quá nhiều trong các văn bản báo chí. Khảo sát một tờ báo có lượng phát hành nhiều và có sức ảnh hưởng lớn tới thanh thiếu niên là báo *Hoa học* trò mới thấy việc lạm dụng tiếng nước ngoài (chủ yếu là tiếng Anh) thật khó có thể chấp nhận. Ví dụ, trong số báo 818, bài *Beauty party* có tới 16 từ ngữ tiếng Anh xuất hiện với tổng số 39 lượt. Mật độ tiếng Anh trong một bài báo như vậy là quá dày đặc, thậm chí có những từ được dùng rất nhiều lần, ví dụ *make-up* xuất hiện 5 lần, *beauty party* xuất hiện 12, *teen* xuất hiện 5 lần, v.v... (1).

Thông thường, việc vay mượn từ ngữ của các NN khác được diễn ra khi tiếng mẹ đẻ không có từ tương ứng để thay thế. Nhưng những từ ngữ tiếng Anh ở đây lại là những từ ngữ phổ thông, có thể dễ dàng thay thế bằng từ ngữ tiếng Việt, ví dụ, thay vì nói một câu thuần Việt giản dị «Mát ơi là mát!», đã có báo viết là «Cool ơi là cool!»...

Không thể phủ nhận những tác dụng quan trọng của tiếng Anh, ví dụ, trong một số trường hợp, từ tiếng Anh giúp người viết diễn đạt ngắn gọn hơn so với dùng từ ngữ tiếng Việt tương ứng hoặc đôi khi từ ngữ tiếng Anh được dùng như những uyển ngữ, người viết có thể diễn đạt những vật, việc một cách tế nhị... Tuy nhiên, nếu cứ quá lạm dụng từ ngữ nước ngoài trên báo chí sẽ có những ảnh hưởng tiêu cực tới sự phát triển NN của giới trẻ. Chính đó sẽ là một nhân tố làm mất đi sự tinh tế của tiếng Việt và làm giảm năng lực dùng tiếng Việt của người Việt Nam. Trẻ em sử dụng tiếng Việt pha trộn tiếng nước ngoài một thời gian dài sẽ không phát triển được vốn từ ngữ tiếng Việt. Dần dần, họ cảm thấy khi nói hoặc viết, dùng một số từ ngữ tiếng Anh sẽ giúp diễn đạt ý mình dễ dàng hơn. Nên chăng, báo chí hiện nay cũng cần phải có quy định chặt chẽ để bảo vệ sự trong sáng của tiếng Việt.

Đó là báo, còn mạng Internet thì sao? Trong thời kì khoa học kĩ thuật phát triển như vũ bão, nhà nhà, người người đều có máy tính thì vấn đề sử dụng Internet được coi là sinh hoạt hàng ngày của con người. Mạng Internet có ảnh hưởng lớn

tới văn hóa đọc, tới đạo đức và lối sống của trẻ em. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ nói tới một phương diện nhỏ, đó là những ảnh hưởng của Internet tới sự phát triển NN của thế hệ trẻ. NN viết và NN nói. Các em chat trên mạng, quen viết nhanh, viết tắt, viết ẩu, khi viết trên blog hay trên các diễn đàn cũng cứ theo thói quen, vẫn dùng thứ NN pha tạp, ngọng nghịu này. Dường như sử dụng NN như vậy mới là «bản sắc» của lứa tuổi. Cái nguy hại là ở chỗ, với cách nói/viết như vậy, một khi thành thói quen, nó sẽ ám vào cuộc sống hàng ngày. Tình trạng này lâu dần trở thành «căn bệnh» nan y, dẫn tới tình trạng nói/viết sai chính tả, sai ngữ pháp một cách đáng sợ. Các ông bố, bà mẹ nếu đọc/ nghe được những dòng chữ của con em mình viết trên blog hoặc chat với bạn, chắc sẽ phát hoảng, không biết con em mình đang viết/nói thứ NN gì. Còn những nhà NN thì không hiểu họ sẽ nghĩ gì khi mất bao công sức nghiên cứu, tìm mọi cách để giữ gìn sự trong sáng của Tiếng Việt. □

(1) Theo tư liệu của Nguyễn Thị Trúc. «*Những ảnh hưởng của văn học thiếu nhi tới sự phát triển nhân cách trẻ em trong thời kì đổi mới và hội nhập quốc tế*» - Kỷ yếu Hội thảo khoa học. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.

Các lí thuyết phát triển...

(Tiếp theo trang 26)

cầu liên quan đến việc chọn các nghề khác nhau; 4) Nhà TV phải phát hiện và giúp đỡ thân chủ hiểu rằng các nhân tố tình cờ hoặc không dự kiến trước trong một tình huống hay hoàn cảnh nhất định có thể làm thay đổi kế hoạch nghề nghiệp của họ; 5) Nhà TV phải nhận thức được sự thay đổi nhanh chóng và liên tục trong quá trình sống và làm việc của con người; 6) Trong thời đại hiện nay, nhà TV phải liên tục kiểm tra và cập nhật nhiều LT, công trình nghiên cứu mới để làm nền tảng cho TV nghề. □

Tài liệu tham khảo

1. Wendy Patton - Mary McMahon. *Carrer development and systems theory*. 1999.
2. Robert L. Gibson - Marianne H. Mitchell. *Introduction to counseling and guidance*, 1990.
3. Trần Thị Lệ Thu. «Phát triển định hướng giá trị nghề nghiệp cho học sinh từ tuổi thơ ấu thông qua tham vấn». Tạp chí *Khoa học*, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, tr 139-145.

SỰ PHÁT TRIỂN CỦA TỪ NGỮ TIẾNG VIỆT TRONG THỜI ĐẠI KHOA HỌC CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TỪ GÓC NHÌN NHÀ TRƯỜNG

○ TS. PHẠM THỊ ANH*

Sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ trong những năm qua đã đem lại những biến đổi to lớn trong mọi mặt đời sống xã hội. Trong sự phát triển đó, ngôn ngữ tiếng Việt cũng đã có những bước tiến lớn, đặc biệt là sự ra đời của hàng loạt từ ngữ mới, tạo sự thuận lợi cho quá trình giao tiếp. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi muốn đề cập đến sự phát triển của ngôn ngữ tiếng Việt trong thời đại khoa học công nghệ thông tin, xét từ góc nhìn nhà trường.

1. Con đường phát triển của từ ngữ tiếng Việt

Ngôn ngữ là một hiện tượng xã hội, không ngừng biến đổi theo sự vận động của xã hội để đáp ứng nhu cầu của đời sống. Sự phát triển của ngôn ngữ nói chung, tiếng Việt nói riêng được thể hiện trên cả 3 bình diện: ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp.

Xét về mặt từ vựng, tiếng Việt có 2 đơn vị tương đương nhau là từ và ngữ cố định, thường được gọi chung là từ ngữ. Sự phát triển của từ vựng diễn ra theo 2 cách: *phát triển nghĩa của từ* (theo phương thức ẩn dụ và hoán dụ) và *phát triển số lượng các từ ngữ*. *Phát triển nghĩa của từ* là sự phát triển về chất, tạo nên sự sinh động, đa nghĩa cho từ ngữ. Trên thực tế tạo từ mới, «rất ít khi một từ ngữ mới mang một vỏ ngữ âm mới hoàn toàn mà thường được hình thành trên cơ sở những yếu tố đã có sẵn và theo 2 phương thức cơ bản là ghép và láy. Tuy nhiên, hiện nay, chỉ có phương thức ghép là có sức sản sinh cao, nói cách khác, các từ ngữ mới chủ yếu được hình thành theo cách dùng các yếu tố có sẵn ghép lại với nhau» (1; tr. 74). Từ vựng tiếng Việt còn phát triển theo con đường vay mượn từ ngữ của tiếng nước ngoài, chủ yếu là tiếng Hán, tiếng Pháp và tiếng Anh. Sự phát triển của từ ngữ tiếng Việt trong giai đoạn hiện nay có sự thâm nhập và sử dụng rất lớn các từ ngữ tiếng Anh, trong đó chủ yếu là các thuật ngữ chuyên môn, liên quan trực tiếp đến ngành khoa học công nghệ thông tin.

2. Sự phát triển của từ vựng tiếng Việt từ góc nhìn nhà trường

Quan sát, lắng nghe câu chuyện của học sinh, sinh viên trong các giờ ra chơi, các cuộc giao tiếp, có thể thấy ngôn ngữ của thời đại công nghệ thông tin đã thâm nhập vào đời sống văn hoá, tinh thần của thế hệ trẻ khá nhanh. Lấy ví dụ, đoạn thoại 1: A. Sao bảo cậu đi tour?/B. No, vì tớ hết money rồi/ A. Chắc là lại shopping nhiều quá chứ gì?/ B. Exactly, độ này nhiều đồ second-hand hấp dẫn lắm/; đoạn thoại 2: A. Hi! How are you?/ B. Thanks, cũng tạm được. À, hôm qua, tớ mới nói chuyện với Mai đấy/ A. Thế à? Nó có đỡ man man đi không?/B. Nặng hơn. Nghe chuối lắm/A. Đúng là đồ dở hơi biết bơi/B. Thôi, kệ nó. Mai bọn mình đi dancing đi/A. Ok. Chuyên nhỏ như con thỏ.

Đoạn thoại 1 xuất hiện một số từ ngữ khá thông dụng, các đối tượng đều có thể «giải mã» được như: «tour», «money», «shopping», «exactly», «second-hand». Nhưng, ở đoạn hội thoại 2, «man man», «chuối», «dở hơi biết bơi»... lại là những từ ngữ được dùng theo thói quen, thậm chí có từ chỉ đơn thuần là sự lắp ghép lại sao cho âm thanh phù hợp, dễ nhớ (dở hơi biết bơi cũng như nhỏ như con thỏ, xinh như con tinh tinh, nhục như con trùng trục...).

Nhìn một cách khách quan, việc sử dụng các thuật ngữ chuyên môn để biểu thị những khái niệm mới xuất hiện trong đời sống là phù hợp nhất. Bởi, đôi khi rất khó chuyển dịch những thuật ngữ này sang tiếng Việt. Mặt khác, đây là cách nói của thế hệ trẻ với nhau. Cùng một thể hệ, cùng một nhận thức,... sự tiếp cận và «giải mã» những khái niệm, những từ ngữ này cũng tương đối dễ dàng. Nhà văn hoá Trần Đình Hượu từng khẳng định: «Con đường hình thành bản sắc văn hoá không chỉ trông cậy vào sự tạo tác của chính dân tộc đó mà còn trông cậy vào khả

* Trường Đại học Hồng Đức

năng chiếm lĩnh, khả năng đồng hoá những giá trị văn hoá bên ngoài” (2; tr. 196). Cho nên, việc phát triển vốn từ ngữ tiếng Việt trong thời đại khoa học công nghệ thông tin cũng biểu thị cho khả năng chiếm lĩnh, khả năng đồng hoá những giá trị văn hoá bên ngoài của nền văn hoá Việt Nam trong giai đoạn hiện nay, đồng thời vẫn giữ được bản sắc dân tộc.

Tuy nhiên, ở một góc nhìn khác, góc nhìn nhà trường, cách sử dụng các từ ngữ trên trong hoạt động giao tiếp lại có nhiều điểm cần nhìn lại. Lạm dụng từ ngữ, thuật ngữ nước ngoài ít nhiều sẽ tạo tâm lí khó chịu đối với các đối tượng giao tiếp. Đối với học sinh, sinh viên trong nhà trường, điều này lại càng có ý nghĩa quan trọng.

3. Định hướng, giáo dục HS có thói quen tốt khi dùng từ ngữ, vừa đảm bảo thuần phong mĩ tục, vừa biểu đạt được nội dung giao tiếp

3.1. Căn cứ vào đối tượng giao tiếp lựa chọn từ ngữ để biểu đạt nội dung thông tin

Cùng một nội dung thông tin, nhưng do đối tượng giao tiếp khác nhau, việc chọn lựa cách thức biểu đạt sẽ khác nhau. Cách thức biểu đạt liên quan trực tiếp đến việc sử dụng từ ngữ. Việc dùng các từ ngữ, thuật ngữ tiếng nước ngoài như chúng ta đề cập trong các ví dụ trên chỉ phù hợp với các tình huống giao tiếp hẹp, cụ thể là trong quan hệ bạn bè cùng lứa tuổi. Ở các tình huống giao tiếp khác (với thầy cô giáo, bố mẹ...) sẽ tạo nên sự khó hiểu, thậm chí xa lạ đối với đối tượng giao tiếp. Những cách nói *dở hơi biết bơi, nhỏ như con thỏ, xinh như con tinh tinh, nhục như con trùn trọc...* nếu được sử dụng hợp lí sẽ tạo sự vui vẻ, thoải mái trong giao tiếp, ngược lại, sử dụng tùy tiện sẽ gây ấn tượng dung tục, suồng sã. Trong các tiết dạy *Các biện pháp tu từ, Trau dồi vốn từ* (lớp 6 đến lớp 9), *Các phương châm hội thoại, Sự phát triển của từ vựng, Thuật ngữ...* (lớp 9); các giờ Tập làm văn, Giáo dục công dân, Tiếng Việt ở trung học phổ thông (*Luyện tập về nghĩa của từ, Hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ* (lớp 10), *Giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt, Luyện tập về giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt* (lớp 12)) GV cần có sự định hướng, điều chỉnh cách nói cho HS, đảm bảo những chuẩn mực trong giao tiếp, đồng thời thể hiện được lòng yêu quý, tự hào đối với tiếng Việt:

- Phải lựa chọn từ ngữ thật chuẩn xác để biểu đạt chính xác nghĩa cần thông báo. Từ ngữ

được sử dụng phải đúng về âm thanh – hình thức cấu tạo, đúng về nghĩa (biểu vật, biểu niệm)... Ví dụ: Chúng tôi đã *phong* cho bạn là học sinh gương mẫu. Từ *phong* dùng trong phát ngôn trên chưa đúng, *phong* là hành động ban chức vụ, danh hiệu của cấp trên đối với cấp dưới, chẳng hạn: *Nhà nước phong tặng danh hiệu Nhà giáo ưu tú, danh hiệu Bà mẹ Việt Nam anh hùng...* Còn trong tình huống trên, chỉ nên dùng từ *«bầu»* vì *«bầu»* là chọn lựa bằng cách bỏ phiếu hoặc biểu quyết để giao cho làm đại biểu, giữ một chức vụ..., phù hợp với mối quan hệ giữa *«chúng tôi»* và *«bạn»*.

- Phải dùng từ sao cho phù hợp với tình huống - hoàn cảnh giao tiếp. Tình huống giao tiếp quy định vai - vị thế giao tiếp. Điều đó đòi hỏi HS phải lựa chọn các từ ngữ xưng hô, các lớp từ phù hợp với các phong cách ngôn ngữ. Phong cách khẩu ngữ cho phép được sử dụng các từ ngữ đa dạng, nhưng trong các bài làm văn, phải ưu tiên sử dụng các từ ngữ thuộc phong cách khoa học và nghệ thuật. Ví dụ: *«Chị Dậu là một phụ nữ nhà quê khoẻ mạnh, đảm đang»*. Từ *nhà quê* thuộc phong cách khẩu ngữ, dùng ở ví dụ này không phù hợp. Cần sửa lại là: *«Chị Dậu là một phụ nữ nông thôn khoẻ mạnh, đảm đang»*.

- Dùng từ phải đúng về đặc điểm ngữ pháp. Đặc điểm ngữ pháp của từ tiếng Việt thể hiện ở quan hệ kết hợp: quan hệ kết hợp của từ trong cụm từ, quan hệ kết hợp của từ trong câu. Ví dụ, *«Ở lớp tôi, bạn ấy là người hoạt động rất năng lực»*. *Năng lực* là danh từ, không thể kết hợp với phụ từ chỉ mức độ *«rất»*. Cần phải dùng đúng đặc điểm danh từ của nó, chẳng hạn: *Ở lớp tôi, bạn ấy là người hoạt động rất có năng lực, hoặc Ở lớp tôi, bạn ấy là người hoạt động rất sôi nổi*.

- Phải dùng từ ngữ sao cho trong sáng. Yêu cầu này đòi hỏi người nói, người viết phải chọn lựa cách diễn đạt sao cho logic, chặt chẽ. Xuân Diệu, trong một bài viết đã khẳng định: *«Theo ý tôi, sáng là sáng sủa, dễ hiểu, khái niệm được rõ ràng, minh bạch... Tôi muốn hiểu, chữ sáng là nặng về nội dung..., còn chữ trong là nặng về hình thức... Cho nên, phải phấn đấu cho được sáng về nghĩa, đồng thời phải trong về lời...»* (3; tr. 40). Ví dụ: *«Lớp tôi duy nhất chỉ có hai bạn là học sinh xuất sắc»*. Phát ngôn này sai trong lỗi diễn đạt (dùng từ không logic), vì *«duy nhất»* không bao giờ kết hợp với số từ *«hai»*.

3.2. Giáo dục cho các em thói quen tránh lạm dụng các từ ngữ vay mượn, giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt

Lạm dụng các từ ngữ vay mượn đã trở thành hiện tượng khá phổ biến trong đời sống hiện nay, đặc biệt ở giới trẻ. «Những từ ngữ tiếng Việt có mà lại không sử dụng, lại vay mượn tùy tiện tiếng nước ngoài thì đó là lạm dụng» (2; tr. 38). Giáo dục cho các em thói quen tránh lạm dụng các từ ngữ vay mượn, tiến tới giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt chính là hành động bảo vệ tiếng Việt: «Để bảo vệ tiếng Việt, điều quan trọng là phải chống lại bệnh lạm dụng từ ngữ tiếng nước ngoài khi nói và khi viết. Trước đây, đó là bệnh lạm dụng tiếng Hán, bệnh «nói chữ». Hiện nay là bệnh lạm dụng tiếng Anh... Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng phê phán căn bệnh này: «Của mình có mà không dùng lại đi mượn của nước ngoài, đó chẳng phải là đầu óc quen ỷ lại hay sao?» (2; tr. 39).

Giáo dục HS tránh lạm dụng các từ ngữ vay mượn là hết sức cần thiết, đồng thời là hành động thiết thực để giữ gìn bản sắc văn hoá Việt Nam trong xu thế hội nhập hiện nay. Bệnh sử dụng quá nhiều từ ngữ vay mượn, trong một số tình huống cụ thể đã tạo nên cách diễn đạt trùng nghĩa, mất đi giá trị thẩm mỹ và hiệu quả giao tiếp. Một vài ví dụ cho thấy điều đó: - *Nhiều fans hâm mộ*

đã nhảy cả lên sân khấu chúc mừng thành công của tiết mục văn nghệ của lớp mình; - Nó ăn mặc rất hợp một thời trang. Ở ví dụ 1, *fan* có nghĩa là «người hâm mộ». Nói hoặc viết là «nhiều fans hâm mộ» là thừa, là trùng nghĩa. Đã dùng người hâm mộ thì không dùng *fan* và ngược lại. Hơn nữa, vì không hiểu cách dùng danh từ tiếng Anh nên ví dụ trên còn sai khi dùng từ *fan* ở hình thức số nhiều. Tương tự ví dụ 1, ở ví dụ 2, một *đã* hàm chứa nghĩa «thời trang». Dùng «một thời trang» vừa lạm dụng tiếng nước ngoài, vừa trùng nghĩa.

Trong xu thế hội nhập, từ ngữ tiếng Việt đã không ngừng được phát triển, đáp ứng nhu cầu biểu đạt thông tin của con người trong thời đại khoa học công nghệ. Nhưng, việc sử dụng tùy tiện một số cách nói so sánh, lạm dụng các từ tiếng Anh... là điều cần tránh trong giao tiếp, đặc biệt là đối với học sinh, sinh viên. Để định hướng, giáo dục cho các em thói quen sử dụng từ ngữ đảm bảo thuần phong mỹ tục của dân tộc, dễ hiểu trong giao tiếp là trách nhiệm của gia đình, xã hội và quan trọng là nhà trường. □

(1) *Ngữ văn 8*, tập 2, (SGV). NXB Giáo dục, H. 2005.

(2) *Ngữ văn 10*, tập 1, (SGK). NXB Giáo dục, H. 2006.

(3) *Ngữ văn 12* nâng cao, tập 1, (SGK). NXB Giáo dục, H. 2008.

Viết sáng kiến kinh nghiệm...

(Tiếp theo trang 29)

pháp, biện pháp tác động nhằm nâng cao chất lượng GD, DH. Các giải pháp, biện pháp được đề xuất phải theo nguyên tắc đảm bảo tính mục tiêu, tính khoa học, sự phạm và tính khả thi.

Kết quả thu được có thể sử dụng để xây dựng lí luận về nhiều ngành KHGD hoặc khoa học khác có liên quan: GD học, tâm lí học sư phạm, PPDH bộ môn, GD học so sánh, kinh tế học GD, xã hội học GD, lịch sử GD, v.v... Nó cũng có thể dùng làm giả thiết cho những thực nghiệm về GD.

Đảng ta và Hồ Chủ tịch rất quan tâm tới công tác tổng kết kinh nghiệm. Ngay khi hoà bình mới lập lại ở miền Bắc, những năm đầu xây dựng ngành giáo dục, Hồ Chủ tịch đã trực tiếp chỉ thị cho toàn thể cán bộ trong ngành phải «đi sâu vào việc điều tra nghiên cứu, tổng kết kinh nghiệm» (4). Chủ trương công tác phải cụ thể, thiết thực, đúng đắn; kết hợp chặt chẽ chủ trương chính sách của trung ương với hình thức thực tế và kinh nghiệm quý báu, phong phú của quần chúng, của cán bộ,

của địa phương. Đi sâu tìm hiểu, nghiên cứu, tổng kết kinh nghiệm thực tiễn sẽ giúp cho việc gợi mở, giải quyết nhiều vấn đề còn chưa sáng tỏ của lí luận và mạch bảo cho hướng đi tới đúng đắn,...

Đẩy mạnh công tác tổng kết kinh nghiệm, viết sáng kiến kinh nghiệm giáo dục, dạy học và phổ biến, áp dụng vào thực tiễn sẽ góp phần quan trọng tạo động lực cho các nhà giáo, cho GV thực hiện tốt nhiệm vụ đổi mới PPDH, nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện để tiến tới thực hiện thành công các mục tiêu đổi mới của ngành giáo dục trong giai đoạn hiện nay. □

(1) Phạm văn Đồng: «Một phương pháp cực kì quý báu», *Nhân dân*, 18/11/1994.

(2) Nguyễn Thiện Nhân: Về một số quy luật và quy tắc cần được tôn trọng trong quản lí giáo dục và nguyên nhân một số yếu kém kéo dài của hệ thống giáo dục.

(3) Bùi Bình Thi: «Thiên chức nhà văn», *Văn nghệ* số 38, ngày 18/9/2010.

(4) Hồ Chí Minh: «Thư gửi hội nghị giáo dục toàn quốc» tháng 3/1955. Trong cuốn: *Về vấn đề giáo dục*. NXB Giáo dục, 1977.

HỆ THỐNG BÀI TẬP RÈN LUYỆN KĨ NĂNG ĐỌC HIỂU TÁC PHẨM TỰ SỰ CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ TS. MAI XUÂN MIÊN*

Câu hỏi và bài tập (BT) hướng dẫn HS đọc hiểu tác phẩm văn chương là vấn đề đã được đề cập nhiều trong những nghiên cứu có tính chất chuyên biệt. Nhìn chung, các tác giả đã nhấn mạnh vai trò, tác dụng của câu hỏi và BT trong việc dẫn dắt học sinh (HS) khám phá, phân tích, mở rộng đào sâu tác phẩm (TP), giúp hình thành kĩ năng đọc hiểu TP cho HS; tuy nhiên, các nghiên cứu chưa nỗ lực tập trung tìm hiểu hệ thống BT rèn kĩ năng đọc hiểu TP theo thể loại. Ở bài viết này, chúng tôi xây dựng hệ thống BT đọc hiểu TP tự sự nhằm góp phần rèn luyện, phát triển năng lực, kĩ năng đọc hiểu TP tự sự cho HS, để các em có thể tự đọc hiểu bất cứ văn bản nào cùng loại.

1. Nguyên tắc xây dựng hệ thống BT rèn luyện kĩ năng đọc hiểu TP tự sự cho HS THPT (1):
+ Hướng đến hình thành và phát triển năng lực, kĩ năng tự đọc hiểu cho HS; + Đảm bảo logic của hoạt động tiếp nhận và cấu trúc nghệ thuật đặc thù của TP; + Đảm bảo quan điểm toàn diện trong việc tiếp cận, phân tích TP; + Hướng vào thi pháp thể loại và phát hiện nét độc đáo của thi pháp TP, thi pháp tác giả.

Khái niệm BT ở đây được hiểu theo nghĩa rộng, bao gồm các đề ra, câu hỏi, vấn đề, tình huống... nhằm định hướng, dẫn dắt HS cảm thụ, tiếp cận, phân tích, đánh giá TP, qua đó chiếm lĩnh nội dung thẩm mĩ và hình thức nghệ thuật của TP, đồng thời hình thành, phát triển năng lực, kĩ năng đọc hiểu tích cực, chủ động và sáng tạo.

1) *BT đọc sáng tạo* không chỉ giúp HS đi vào thế giới nghệ thuật, thể hiện sự cảm thụ ban đầu về TP mà còn để thể hiện kết quả phân tích, hơn nữa là đào sâu và làm phong phú thêm các kết quả đó. Dạng BT này bao gồm: a) *BT tri giác ngôn ngữ nghệ thuật*; b) *BT phát hiện và thể hiện giọng điệu* (Bài tập «phối giọng»; *BT đọc diễn cảm*; *BT học thuộc lòng*...); c) *BT tái hiện hình tượng* (BT kể lại có sáng tạo; *BT miêu tả bằng lời*; *BT vẽ tranh minh họa*...).

2) *BT nhận diện thể loại* nhằm giúp HS có ý thức và khả năng nhận diện sự khác biệt giữa các thể loại, đồng thời biết vận dụng thích hợp tri thức thi pháp thể loại vào việc cảm thụ, phân tích TP.

3) *BT định hướng tiếp cận* định hướng cho HS phân tích, đánh giá TP tự sự một cách đúng đắn, sâu sắc và toàn diện. Các dạng BT này cần tập trung trả lời những câu hỏi: TP từ đâu ra, nó như thế nào và đem lại tác dụng, lợi ích gì đối với người đọc (tương ứng với các hướng tiếp cận lịch sử phát sinh, cấu trúc văn bản và chức năng tác động).

4) *BT phân tích tình huống truyện* rèn luyện cho HS kĩ năng phát hiện, phân tích tình huống truyện – một phương diện quan trọng của tổ chức nghệ thuật TP tự sự, giúp HS phát hiện đặc điểm tâm lí, tính cách nhân vật, khái quát chủ đề tư tưởng của TP, nắm bắt ý đồ nghệ thuật của tác giả.

5) *BT phân tích cốt truyện* rèn luyện cho HS kĩ năng phát hiện, phân tích cốt truyện để phát hiện đặc điểm, sự vận động phát triển của tính cách, nắm bắt bức tranh đời sống được phản ánh chân thực với những sự kiện, xung đột xã hội, từ đó cảm nhận chủ đề, tư tưởng của TP.

6) *BT phân tích chi tiết nghệ thuật* nhằm giúp HS phát hiện, phân tích các chi tiết nghệ thuật làm nên máu thịt của thế giới hình tượng trong TP tự sự, qua đó nắm bắt tâm lí, tính cách nhân vật và khái quát chủ đề tư tưởng của TP. Tuy nhiên, loại BT này cũng không nên quá sa đà vào các chi tiết phụ vụn vặt để tránh tình trạng chỉ «thấy cây mà không thấy rừng».

7) *BT phân tích nhân vật* có tác dụng rèn cho HS kĩ năng phân tích nhân vật tự sự - như một chỉnh thể sống động, cụ thể và độc đáo - thông qua phát hiện, phân tích những chi tiết về chân dung, hành động, tâm lí, ngôn ngữ của nhân vật, những xung đột, mâu thuẫn trong nội tâm, giữa nội tâm và hành động, giữa tính cách và hoàn cảnh, những quan hệ, mâu thuẫn giữa nhân vật

* Trường Đại học Quy Nhơn



Tạp chí Giáo dục SỐ 255 (kì 1 - 2/2011)

này với nhân vật kia,... và tương ứng với chúng là nghệ thuật khắc họa tính cách nhân vật; qua đó nắm bắt đặc điểm tính cách, số phận của nhân vật và cảm nhận, khái quát chủ đề tư tưởng của TP.

8) *BT phân tích hình tượng người kể chuyện và điểm nhìn trần thuật.* Loại BT này nhằm giúp HS phát hiện, phân tích nhân vật người kể chuyện và điểm nhìn trần thuật; qua đó theo dõi, nắm bắt các chi tiết và diễn biến của câu chuyện, tính cách của nhân vật, thái độ, tình cảm của người kể chuyện cũng như ý nghĩa của TP.

9) *BT phân tích lời kể* giúp HS biết phát hiện, phân tích lời xưng gọi, giới thiệu nhân vật; lời miêu tả cảnh vật, hoàn cảnh; lời kể chuyện, phân tích tâm lí; lời đối thoại, độc thoại; lời bình luận, đánh giá với những biện pháp sử dụng ngôn từ, hình ảnh, tổ chức lời kể, thay đổi vai kể, giọng kể, nhịp kể... trong TP tự sự; qua đó HS có thể phát hiện những bí ẩn nội tâm, tính cách, số phận của nhân vật, khám phá nhiều tầng nội dung ý nghĩa của TP, cảm nhận thái độ, tình cảm, khuynh hướng thẩm mĩ và phong cách độc đáo của tác giả.

10) *BT phân tích kết cấu TP tự sự* rèn luyện cho HS kĩ năng phát hiện, phân tích kết cấu của TP tự sự, ứng với các cấp độ kết cấu hình tượng, kết cấu cốt truyện, kết cấu trần thuật, kết cấu chi tiết, kết cấu ngôn từ,... để thấy được giá trị nghệ thuật của nó trong việc thể hiện tư tưởng, chủ đề TP, thấy được tài nghệ và phong cách độc đáo của nhà văn.

11) *BT khái quát chủ đề tư tưởng TP* rèn cho HS kĩ năng khái quát thành những vấn đề có ý nghĩa tiêu biểu quy tụ vào chủ đề tư tưởng khi phân tích nhân vật, cốt truyện, chi tiết, tình huống, lời văn...; qua đó nắm bắt được TP như một chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn, xác định được tư tưởng chủ đề, linh hồn của TP, diễn dịch được chiều sâu ý nghĩa của các yếu tố, của chỉnh thể TP dưới ánh sáng của tư tưởng chủ đề.

12) *BT đánh giá TP* giúp HS nhận định và khẳng định giá trị nhiều mặt của TP (ứng với yêu cầu đánh giá các phương diện khác nhau của TP): tính chân thực, ý nghĩa xã hội, thời đại; tư tưởng, phong cách, tài nghệ sáng tạo của nhà văn; sự thống nhất, phù hợp giữa nội dung và hình thức, sự sáng tạo tình huống, kết cấu, ngôn từ; vị trí, ảnh hưởng, tác động của TP đối với truyền thống văn học và người đọc...

13) *BT tự bộc lộ, tự nhận thức* nhằm mục đích cho HS bộc lộ những rung động thẩm mĩ,

cảm xúc vui buồn, thái độ yêu ghét, quan điểm đồng tình hay phê phán đối với TP, tác giả thông qua những nhận xét, đánh giá, trải nghiệm cảm xúc, ấn tượng trước một chi tiết nghệ thuật, một hành vi hay tính cách nhân vật, đối với tư tưởng hay điểm nhìn, sự lí giải của nhà văn...; qua đó HS có thể chuyển thể giới nghệ thuật, tư tưởng, tình cảm tác giả vào trong tâm trí, ý thức tiếp nhận, nội tâm hóa để tự nhận thức, tự phát triển trí tuệ, tâm hồn và nhân cách.

2. *Thế nghiệm hệ thống câu hỏi và BT đọc hiểu truyện «Chiếc thuyền ngoài xa» (Nguyễn Minh Châu) theo hướng rèn kĩ năng đọc hiểu TP tự sự cho HS:*

1) Dựa vào văn bản (cả phần lược bỏ và phần trích), hãy tóm tắt cốt truyện «Chiếc thuyền ngoài xa».

2) «Chiếc thuyền ngoài xa» được tổ chức xoay quanh một tình huống truyện như thế nào? Anh/chị có nhận xét gì về cách tạo tình huống truyện của Nguyễn Minh Châu trong tác phẩm này? Cách tạo tình huống truyện như vậy có tác dụng gì đối với nội dung, ý nghĩa của tác phẩm?

3) Anh/chị hãy phân tích quá trình nhận thức của 2 nhân vật Phùng và Đẩu. Qua 2 nhân vật này nhà văn muốn nói lên điều gì?

4) Phân tích tính cách người đàn bà hàng chài (chú ý những lời giải bày của người đàn bà ở tòa án huyện), qua đó phát biểu cảm nghĩ của anh/chị về nhân vật này.

5) Anh/chị thử tìm những nguyên nhân dẫn đến tình trạng bạo lực trong gia đình hàng chài. Chi tiết lão đàn ông rút «chiếc thắt lưng của lính ngụy ngày xưa», «quật tót tấp vào lưng người đàn bà», ngay ở bên «chiếc xe rà phá mìn của công binh Mỹ» có phải là một sự gợi ý về nguyên nhân của tình trạng này không? Anh/chị có nhận xét gì về tư tưởng nhân đạo của tác giả khi đề cập tình trạng bạo lực trong gia đình?

6) Tên truyện là «Chiếc thuyền ngoài xa». Gần cuối truyện, hình ảnh chiếc thuyền ấy lại hiện lên trước một cơn giông tố lớn đang ập đến. Anh/chị có nhận xét gì về dụng ý nghệ thuật và ý nghĩa thể hiện qua chi tiết này?

7) Phân tích đoạn văn cuối truyện («Không những trong bộ lịch năm ấy..., hòa lẫn trong đám đông...»), qua đó phát biểu nhận xét về quan điểm nghệ thuật và tư tưởng nhân đạo của Nguyễn Minh Châu.

(Xem tiếp trang 53)

QUAN ĐIỂM TÍCH HỢP VÀ VIỆC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ ThS. HOÀNG BÁCH VIỆT*

1. Quan điểm tích hợp (TH) được thể hiện trong chương trình (CT) và sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn trung học phổ thông (THPT).

Quan điểm TH trong dạy học đã được nhiều nhà giáo dục nghiên cứu và phát biểu từ những góc độ khác nhau, trong đó đáng chú ý có quan niệm của Xavier Rogiers: «Khoa sư phạm TH là một quan niệm về quá trình học tập trong đó toàn thể các quá trình học tập góp phần hình thành ở HS những năng lực rõ ràng, có dự tính trước những điều cần thiết cho HS, nhằm phục vụ cho các quá trình học tập tương lai, hoặc nhằm hòa nhập HS vào cuộc sống lao động. Như vậy, khoa sư phạm TH tìm cách làm cho quá trình học tập có ý nghĩa. Ngoài những quá trình học tập đơn lẻ cần thiết cho các năng lực đó, khoa sư phạm TH dự định những hoạt động TH trong đó HS học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kĩ năng và những động tác đã lĩnh hội một cách rời rạc. Khoa sư phạm TH sàng lọc cẩn thận những thông tin có ích để hình thành các năng lực và mục tiêu TH» (1). Tuy đưa ra nhiều khái niệm khác nhau về TH trong dạy học, nhưng các nhà giáo dục đều có quan điểm chung về TH trong dạy học là phối hợp kiến thức, kĩ năng và thái độ trong quá trình học tập nhằm đạt được các mục tiêu môn học.

Qua tìm hiểu CT và SGK Ngữ văn THPT, chúng tôi nhận thấy quan điểm TH được thể hiện ở một số điểm cơ bản sau đây:

1.1. Nguyên tắc xây dựng. Quan điểm TH đã được thể hiện trong việc xây dựng CT và SGK môn Ngữ văn ở THCS và bước đầu đạt được những hiệu quả nhất định trong quá trình dạy học. Tiếp tục thành quả đó, CT và SGK Ngữ văn THPT cũng đã được xây dựng theo quan điểm TH và triển khai thực hiện trên phạm vi toàn quốc từ năm học 2006-2007.

CT Ngữ văn THPT có giải thích, hướng dẫn về cấu trúc nội dung học tập: «CT được xây dựng

theo nguyên tắc TH trên hai trục đọc văn và làm văn. Trong trục đọc văn có sự TH giữa tri thức lí luận văn học với tri thức lịch sử văn học và văn hóa dân tộc. Trong trục làm văn có sự TH kĩ năng tạo lập văn bản với kĩ năng tư duy (quan sát, phân tích, liên tưởng, so sánh, tổng hợp,...) và các tri thức đời sống» (2). Trong «Lời nói đầu» của SGK Ngữ văn 10 (tập I, CT chuẩn) có nêu: «SGK Ngữ văn 10 tiếp tục thực hiện tinh thần TH ở THCS. Học Ngữ văn trong nhà trường không thể tách rời ba phần Văn, Tiếng Việt và Làm văn vốn là những yếu tố hợp thành sinh động của CT... học Ngữ văn theo tinh thần TH là một yêu cầu quan trọng đối với mỗi HS» (3); và ở «Lời nói đầu» của SGK Ngữ văn 10 (tập I, CT nâng cao) cũng nêu: «SGK Ngữ văn nâng cao được biên soạn theo hướng TH ba phần Văn học, Tiếng Việt và Làm văn... Thực hiện nguyên tắc dạy học TH và phát huy tính tích cực, chủ động học tập, SGK ngữ văn Nâng cao chú trọng thiết kế các hoạt động học tập cho HS trong tất cả các bài học» (4).

1.2. Tên môn học Ngữ văn. Theo CT và SGK chính lí hợp nhất năm 2000, ở trường THPT, CT môn học có tên là môn Văn - Tiếng Việt, trong đó có ba bộ SGK được biên soạn độc lập và có tên là: Văn học, Tiếng Việt, Làm văn. Với quan điểm TH, tên môn học đã được thay đổi, CT môn học có tên là môn Ngữ văn, SGK cũng thống nhất gọi là Ngữ văn và chỉ có một cuốn chung cho cả ba phân môn Văn học, Tiếng Việt và Làm văn. Việc thay đổi tên môn học thể hiện tính liên kết của ba phân môn, đồng thời đảm bảo tính liên thông và đồng bộ với môn Ngữ văn THCS.

1.3. Cấu tạo nội dung. Mục tiêu của môn Ngữ văn ở THPT chủ yếu là nâng cao năng lực đọc - hiểu văn bản và tạo lập văn bản, đồng thời cung cấp một số kiến thức phổ thông về lí luận, về lịch sử văn học, về nguồn gốc và loại hình

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

tiếng Việt, về giao tiếp và phong cách học. Do đó, CT, SGK Ngữ văn THPT đã chú trọng gắn kết các phần Văn học, với Tiếng Việt và Làm văn theo quan điểm TH như sau: «*Làm văn kết hợp với kiểu văn bản ở phần đọc văn, lấy ngữ liệu ở phần đọc văn. Phần Tiếng Việt cũng lấy ngữ liệu ở phần văn, khai thác các hiện tượng ngôn ngữ để nâng cao năng lực đọc văn. Cơ sở của việc TH này: Tiếng Việt là nền tảng của Văn học và Làm văn, Làm văn là thực hành của Tiếng Việt, phần Văn học là tinh hoa của Tiếng Việt do các bậc thầy văn chương thực hiện*» (5).

Quan điểm này đã được thể hiện qua cách cấu tạo đơn vị bài học trong SGK Ngữ văn THPT. Mỗi bài học được xây dựng tương ứng với một tuần học, trong đó nội dung và kĩ năng phần Tiếng Việt và Làm văn được triển khai dạy học đan xen cùng với phần Văn học nhằm bổ sung, TH kiến thức và kĩ năng các phần với nhau, đồng thời vẫn đảm bảo tính độc lập của từng phần. Ví dụ: trong SGK Ngữ văn 10 (tập 1, CT chuẩn), bài «*Truyện An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*» (tuần 4, phần Văn học) được xây dựng cùng với bài «*Lập dàn ý bài văn tự sự*» (phần Làm văn) (6); bài «*Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa*» (tuần 9, phần Văn học) được xây dựng cùng với bài «*Đặc điểm của ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết*» (phần Tiếng Việt) (7).

Như vậy, các nội dung Tiếng Việt, Làm văn đều được kết cấu tương ứng với sự sắp xếp các TPVC ở từng lớp học. Các bài Tiếng Việt, Làm văn đã tận dụng tối đa các TPVC trong phần Văn học để làm cơ sở dữ liệu cho việc hình thành các khái niệm và năng lực Ngữ văn cần có; mỗi TPVC đều là những bài văn mẫu mực, sinh động, phong phú về ý tưởng, sắc sảo về thể loại. Vì vậy, đọc - hiểu văn bản TPVC, HS cần chú ý khai thác cách thể hiện nội dung và nghệ thuật của TPVC như thể loại, bố cục, chi tiết, cách diễn đạt, dùng từ... để từ đó tự rút ra cho mình bài học về nghệ thuật làm văn và sử dụng tiếng Việt; cần trang bị kiến thức về Tiếng Việt, Làm văn và những kiến thức, kĩ năng liên quan.

Có thể nói, quan điểm TH được thể hiện ở cấu tạo nội dung CT và SGK Ngữ văn THPT khắc phục được tình trạng HS nắm bắt kiến thức và rèn luyện các năng lực Văn học, Tiếng Việt, Làm văn một cách rời rạc, chắp vá, thiếu tính đồng bộ và hệ thống; đồng thời, đòi hỏi HS phải chủ động, tích cực trong quá trình học tập thì mới có thể đạt được mục tiêu nâng cao năng lực đọc - hiểu văn bản và tạo lập văn bản.

1.4. Định hướng về PPDH và kiểm tra, đánh giá kết quả học tập (KQHT) của HS trong dạy học Ngữ văn. Vấn đề đổi mới PPDH Ngữ văn theo nguyên tắc TH đã được đặt ra và thực hiện từ THCS. Môn Ngữ văn ở THPT vẫn tiếp tục phương hướng đó, nhưng với yêu cầu cao hơn về kiến thức và kĩ năng: «*khi sử dụng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, cần tránh khuynh hướng tuyệt đối hóa một vài phương pháp hoặc một hình thức tổ chức dạy học. Cần vận dụng linh hoạt một số phương pháp, hình thức tổ chức dạy học trong mỗi bài học để khơi dậy được niềm hứng thú học tập của HS*» (8); đồng thời, định hướng đổi mới cách đánh giá KQHT của HS theo quan điểm TH ở ba phương diện chính là mục đích đánh giá, công cụ đánh giá và chủ thể đánh giá: «*Đổi mới mục đích đánh giá. Theo định hướng này, việc đánh giá KQHT Ngữ văn không chỉ nhằm phân loại học lực của HS mà còn nhằm cung cấp thông tin phản hồi về quá trình dạy học để GV, các cán bộ quản lí giáo dục điều chỉnh nội dung CT và SGK, thiết bị dạy học, PPDH...; Đa dạng hóa công cụ đánh giá. Theo định hướng này, CT kết hợp các biện pháp đánh giá bằng bài tự luận, bài TNKQ và bằng quan sát của GV, nhằm đảm bảo độ chính xác, tin cậy của hoạt động đánh giá; Đổi mới chủ thể đánh giá. Chủ thể đánh giá không chỉ là GV mà còn là HS. HS tự đánh giá KQHT của mình, của bạn để hoàn thành một chu trình học tập mang tính tự học. GV giúp HS hiểu tiêu chuẩn đánh giá để có thể tự đánh giá*» (9). Như vậy, quan điểm TH đã được thể hiện một cách đồng bộ ở CT và SGK Ngữ văn THPT, đó là: nguyên tắc xây dựng CT Ngữ văn; tên môn học Ngữ văn; cấu tạo nội dung CT, SGK Ngữ văn; định hướng PPDH và đánh giá KQHT Ngữ văn của HS.

2. Việc kiểm tra, đánh giá KQHT của HS theo quan điểm TH trong dạy học TPVC ở trường THPT

Đây là một trong những điểm mới của CT và SGK Ngữ văn THPT và khác về cơ bản so với CT môn Văn - Tiếng Việt trước đây (dạy học từng phân môn và đánh giá KQHT của HS một cách riêng rẽ theo từng mục tiêu học tập riêng). CT và SGK Ngữ văn THPT yêu cầu phải đánh giá KQHT của HS một cách toàn diện các mục tiêu học tập về kiến thức, kĩ năng và thái độ học tập ở các em, trong đó «*việc đánh giá thái độ của HS được kết hợp trong đánh giá kiến thức và kĩ năng*» (10).

Tuy việc dạy học TPVC theo quan điểm TH dẫn tới yêu cầu cần đánh giá KQHT của HS theo

quan điểm TH, nhưng vẫn cần hướng tới đánh giá KQHT của HS theo đặc trưng riêng của từng phân môn, vì «*giảng dạy theo quan điểm TH không phủ định việc giảng dạy các tri thức, kĩ năng riêng của từng phân môn. Vấn đề là làm thế nào phối hợp các tri thức, kĩ năng thuộc từng phân môn thật nhuần nhuyễn, nhằm đạt tới mục tiêu chung của môn Ngữ văn*» (11). Cho nên, CT và SGK Ngữ văn THPT đã xác định mục tiêu học tập trong dạy học TPVC là HS biết cách đọc - hiểu văn bản TPVC (hiểu những đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của TPVC; hiểu một số đặc điểm cơ bản của thể loại TPVC; nhận biết được TPVC theo đặc điểm thể loại; lí giải được nội dung và nghệ thuật của TPVC theo đặc điểm thể loại). Như vậy, các mục tiêu học tập trong dạy học TPVC được xác định theo một hệ thống kiến thức và năng lực học tập liên quan đến nhau.

Do đó, việc kiểm tra, đánh giá KQHT của HS theo quan điểm TH trong dạy học TPVC cần chú ý:

- *TH các mục tiêu học tập trong dạy học TPVC.* Tuy nhiên, cần lưu ý ở đây việc TH các mục tiêu học tập không phải là sự «lắp ghép» cơ học và máy móc các mục tiêu học tập để đánh giá, mà cần được hiểu là nhằm kiểm tra, đánh giá HS về mức độ đạt được các mục tiêu học tập, hình thành tư duy tổng hợp và khả năng liên kết các mục tiêu học tập trong dạy học TPVC, tiết kiệm được thời gian kiểm tra, đánh giá KQHT của HS. Để việc TH thực sự phát huy hiệu quả, GV nên TH các mục tiêu học tập và kiểm tra, đánh giá theo từng bài học TPVC và yêu cầu HS chỉ phải tập trung suy nghĩ về một TPVC và thể loại của TPVC đó để trả lời các câu hỏi mà GV đưa ra. Từ đó, GV có thể đánh giá HS một cách toàn diện và chính xác hơn về mức độ đạt được các mục tiêu học tập trong dạy học TPVC. Đồng thời, kiểm tra, đánh giá TH mục tiêu học tập theo từng bài học TPVC là phù hợp với chuẩn kiến thức, kĩ năng và mục tiêu cần đạt của bài học TPVC đã được xác định trong CT và SGK Ngữ văn THPT; phù hợp với các tài liệu hướng dẫn HS làm bài tập và đề kiểm tra theo từng bài học TPVC, giúp GV kiểm tra, đánh giá được KQHT của HS một cách kịp thời, và HS cũng được rèn luyện thêm về kiến thức và kĩ năng cho từng bài học TPVC.

- *Kiểm tra, đánh giá năng lực vận dụng TH các kiến thức và kĩ năng của cả ba phân môn Văn học, Tiếng Việt và Làm văn.* Để đọc hiểu văn bản TPVC, HS cần có kiến thức về tiếng Việt, lí luận văn học, văn học sử, và những kiến thức khác như lịch sử, văn hóa, xã hội... Đồng thời,

để tạo lập văn bản, các em cũng cần có những kiến thức trên kết hợp với năng lực sử dụng tiếng Việt (như vốn từ, cách dùng từ chuẩn xác, cách viết câu đúng ngữ pháp...) và các kĩ năng làm văn (như sắp xếp bố cục bài viết, các thao tác phân tích, giải thích, chứng minh)... Qua đó, GV có thể kiểm tra, đánh giá KQHT của HS một cách toàn diện theo các mục tiêu học tập trong dạy học TPVC đã xác định.

- *Đảm bảo định hướng đổi mới đánh giá KQHT của HS ở ba phương diện chính: mục đích đánh giá, công cụ đánh giá và chủ thể đánh giá.* Việc kiểm tra, đánh giá KQHT của HS theo quan điểm TH trong dạy học TPVC không chỉ nhằm mục đích phân loại học lực của HS, mà còn nhằm cung cấp thông tin phản hồi về kết quả của quá trình dạy học TPVC để GV điều chỉnh quá trình dạy học và có thể đề xuất với các nhà quản lí giáo dục về sửa đổi CT và SGK Ngữ văn cho phù hợp với yêu cầu của thực tiễn dạy học TPVC nói riêng và dạy học môn Ngữ văn nói chung ở trường THPT.

Theo định hướng đổi mới đa dạng hóa công cụ đánh giá KQHT của HS, GV có thể vận dụng kết hợp một cách đa dạng các phương pháp kiểm tra, đánh giá KQHT của HS (như vấn đáp, trắc nghiệm, tự luận, quan sát,...) nhằm đảm bảo tính chính xác, khách quan và có độ tin cậy. Bên cạnh «chủ thể» kiểm tra, đánh giá (GV), HS cũng cần biết tự kiểm tra, đánh giá KQHT của mình và của bạn trên cơ sở nắm được được tiêu chí đánh giá. Tuy nhiên, việc xác định này là hết sức khó khăn và thường chỉ được xác định một cách khái quát về kiến thức và kĩ năng - bởi bài học TPVC có đặc trưng riêng so với các bài học khác vì phụ thuộc vào năng lực cảm thụ và tiếp nhận chủ quan về TPVC của cá nhân HS. □

(1) Xavier Roegiers. **Khoa sư phạm tiểu học hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường.** NXB Giáo dục, H.1996.

(2), (8), (9), (10) Bộ GD-ĐT. **Chương trình giáo dục phổ thông - cấp trung học phổ thông môn Ngữ văn** (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGD&ĐT ngày 5/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

(3), (6), (7). **Ngữ văn 10** (CT chuẩn). NXB Giáo dục, H.2006.

(4) **Ngữ văn 10** (nâng cao). NXB Giáo dục, H.2006.

(5) Bộ GD-ĐT. **Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 trung học phổ thông môn Ngữ văn.** NXB Giáo dục, H.2006.

(11) Bộ GD-ĐT. **Chương trình trung học cơ sở môn Ngữ văn** (ban hành kèm theo Quyết định số 03/2002/QĐ-BGD&ĐT ngày 24/1/2002 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

VẤN ĐỀ TẠO HỨNG THÚ CHO NGƯỜI HỌC KHI GIẢNG DẠY TRIẾT HỌC VÀ CÁC MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ

○ ThS. NGUYỄN HOÀI SANH*

1. Tạo hứng thú (HT) cho người học luôn là một vấn đề quan trọng trong hoạt động dạy học - bởi đây là một hoạt động phức tạp, trong đó chất lượng, hiệu quả cơ bản phụ thuộc vào chủ thể nhận thức (người học) với nhiều yếu tố, như: năng lực nhận thức, động cơ học tập, sự quyết tâm... (yếu tố chủ quan), môi trường học tập, người tổ chức quá trình dạy học, sự HT trong học tập (yếu tố tương tác). Ở đây chúng tôi quan niệm, sự HT trong học tập như là hệ quả của các yếu tố tương tác.

Các nhà nghiên cứu tâm lý học cho rằng, HT là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó; nó có ý nghĩa đối với cuộc sống và có khả năng mang lại khoái cảm cá nhân trong quá trình hoạt động. HT biểu hiện trước hết ở sự tập trung chú ý cao độ, sự say mê của chủ thể hoạt động và gắn liền với tình cảm con người. Trong bất cứ công việc gì, nếu có HT làm việc, con người sẽ có cảm giác dễ chịu với hoạt động, làm nảy sinh khát vọng hành động một cách có sáng tạo. Ngược lại, nếu không có HT, con người cũng sẽ không đem lại hiệu quả cao trong bất kỳ hoạt động gì - nhất là trong các hoạt động nhận thức, sáng tạo và thậm chí xuất hiện cảm xúc tiêu cực. Trong hoạt động học tập cũng vậy, nếu việc học mang tính đối phó, miễn cưỡng, người học may mắn chỉ tiếp thu được một lượng kiến thức rất ít, không sâu, không bản chất (và vì thế cũng rất dễ quên).

Biện chứng của vấn đề này là ở chỗ: khi có HT, say mê trong nghiên cứu, học tập - việc lĩnh hội tri thức trở nên dễ dàng hơn; và khi nắm bắt được vấn đề (hiểu được bài) - người học lại có thêm HT. Trên thực tế, những người không thích, không HT khi học môn học nào đó thường sẽ không học tốt môn học đó. Chính vì vậy, việc tạo hứng thú cho người học được xem là yêu cầu bắt buộc đối với bất cứ ai làm công tác giảng dạy cũng như bất cứ bộ môn khoa học nào.

Đối với triết học nói riêng, các môn lý luận chính trị nói chung, với những kiến thức khó, trừu tượng..., «khô khan», dĩ nhiên cũng khó tạo sự HT hơn. Vì vậy, việc tạo HT lại càng cần được quan tâm nhiều hơn.

2. Làm thế nào để tạo HT cho người học khi giảng dạy triết học? Đây là một câu hỏi khó, không có một cách thức, giải pháp chung cho mọi người. Sự HT của người học phụ thuộc nhiều yếu tố như phương pháp giảng dạy, phong cách, ngôn ngữ, cách thức tổ chức quá trình học tập của giảng viên; chương trình, giáo trình,...

Để tìm hiểu ý kiến của SV xung quanh vấn đề HT học tập triết học, chúng tôi khảo sát 100 SV đã học triết học theo phương pháp «chọn mẫu ngẫu nhiên» bằng các câu hỏi:

1) «Bạn đã bao giờ cảm thấy buồn ngủ khi tham gia các giờ học trên giảng đường chưa?»: 26% trả lời «có»; 66%: «thỉnh thoảng»; 8%: «chưa»; 0%: «thường xuyên».

2) «Bạn đã bao giờ có cảm giác sợ đến giờ học triết học chưa?»: 28% trả lời «chưa»; 52%: «đôi khi»; 4%: «thường xuyên»; 16%: «bình thường như các giờ học khác».

3) «Điều gì làm cho bạn cảm thấy nhàm chán nhất khi tham gia các giờ học trên giảng đường?»: 66% trả lời «do phong cách của người dạy»; 12%: «nội dung bài học, môn học»; 16%: «việc sử dụng phương pháp»; 0%: «việc sử dụng phương tiện dạy học».

4) «Điều gì quan trọng nhất tạo HT cho người học?»: 80% trả lời «nghệ thuật của người dạy»; 7%: «ý thức, trạng thái của người học»; 10%: «do đặc thù môn học quyết định»; 3%: do các yếu tố, điều kiện khác».

5) «Theo bạn, không khí lớp học quyết định như thế nào đến việc tạo HT cho người học?»: Có 38% cho rằng «đóng vai trò quyết định»; 52%:

* Khoa Lý luận chính trị - Trường Đại học Hà Tĩnh

«rất quan trọng»; 5%: «bình thường»; 5%: «không quan trọng lắm».

6) «Yếu tố gì quyết định đến không khí của lớp học?»: 32% cho rằng do «cách thức tổ chức giờ học của giảng viên»; 40%: «phương pháp mà giảng viên sử dụng»; 10%: «tâm quan trọng của bài học»; 18%: «ý thức của người học»..

7) «Theo bạn, trong các giờ học, giảng viên có nên tạo một vài tình huống hài hước không?»: 10% cho rằng «không nên»; 26%: «nên» (vì nó góp phần thay đổi không khí lớp học); 64%: «rất nên», nhưng phải gắn với nội dung bài học. 0%: «tuyệt đối không».

Kết quả trên cho thấy: nhiều SV không có HT khi tham gia các giờ học triết học trên lớp là sự thật. Điều này phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố (chương trình, giáo trình...). Tuy nhiên, ở đây chúng tôi chỉ xét trong quan hệ tương tác người dạy - người học.

Theo GS. TS. Nguyễn Trọng Chuẩn, hiện tượng người học không HT với triết học «không phải lỗi của sinh viên» (1). Chúng tôi còn cho rằng, đó không phải lỗi tại ... triết học mà phụ thuộc nhiều vào người dạy triết học, cách dạy triết học, người học triết học (một phần nào đó).

Bên cạnh đó, cũng có thể thấy, đa số ý kiến được hỏi đều trả lời: yếu tố quan trọng nhất tạo nên sự HT hay không HT cho người học phụ thuộc nhiều vào người dạy học mà cụ thể là ở cách thức tổ chức giờ dạy của giảng viên và «nghệ thuật» dạy học của họ khi lên lớp. Kết quả trên cũng khẳng định, việc có hay không có HT trong học tập có ảnh hưởng quan trọng như thế nào đến chất lượng học tập.

Khi ta tiếp cận một bài thơ, nhiều khi người đọc thích nó mà không giải thích được vì sao (thậm chí cũng không cần phải trả lời câu hỏi đó). Đơn giản, chỉ là thích, là yêu, như yêu một bản nhạc, một bức tranh. Tất nhiên, khi hiểu được cái hay, cái đẹp của nó thì cảm xúc thẩm mĩ ở người đọc sẽ ở một mức độ sâu hơn. Nhưng với tri thức triết học thì lại khác: nếu không hiểu về quy luật đó, không thấy được giá trị của nó trong thực tiễn đối với việc giải thích các hiện tượng, định hướng hành động với tư cách là thế giới quan thì người ta sẽ không thích, không có HT về nó. Người dạy triết học phải làm cho người học thích triết học, thích học triết học. Muốn vậy, họ phải biến các bài dạy triết học sao cho mức độ phù hợp với người học. Kiến thức các nguyên lí, quy luật thì

không thay đổi. Nhưng tùy với đối tượng có trình độ nhận thức như thế nào mà người dạy có thể truyền đạt mức độ khác nhau. Và đặc biệt, điều quan trọng nhất là phải «giản dị hoá» các kiến thức triết học bằng cách đưa các tri thức triết học có tính chất hàn lâm, kinh viện về gần với cuộc sống hơn, dễ hiểu hơn với người học. Phải làm cho người học thấy được triết học, nhất là triết học Mác - Lênin thực sự là triết học cuộc sống, có ích cho cuộc sống, có ích cho người học. Bất cứ hiện tượng nào đó của cuộc sống, xét đến cùng đều có thể sử dụng kiến thức triết học để soi sáng, lí giải, và cao hơn, là cải tạo cuộc sống. Đối với triết học Mác - Lênin, các nguyên lí, quy luật, phạm trù..., các luận giải về sự vận động, phát triển của xã hội loài người đều được tổng kết từ thực tiễn. Nó không là sản phẩm của trí tưởng tượng thuần túy, tư biện nên việc gắn nó với thực tiễn cuộc sống là yêu cầu sống còn. Triết học mà xa rời cuộc sống sẽ trở nên thuần túy lí thuyết, không có sức sống, người học không thấy cái hay, cái đẹp, cái có ích và tất nhiên là không có HT khi học.

3. Theo chúng tôi, để tạo HT cho SV khi học triết học, người dạy cần:

1) Yêu triết học, yêu thích công việc giảng dạy triết học với cả tâm huyết, say mê, nhiệt tình, biết truyền «tình yêu» đến với người học.

2) Gắn triết học với hiện thực cuộc sống. Đây cũng là một nguyên tắc cơ bản của giáo dục. Trong giảng dạy triết học, người dạy có thể đưa các kiến thức triết học gắn với đời sống thực tiễn, liên hệ với thực tiễn bằng cách lấy các ví dụ. Việc lấy các ví dụ thành công cũng đóng một vai trò quan trọng trong việc giúp người học hiểu bài và nhất là có thể tạo sự HT cho người học. Muốn vậy, ví dụ trước hết phải phù hợp, đúng, điển hình, hay hài hước (nếu có thể). Như thế, triết học sẽ trở nên nhẹ nhàng, vui vẻ, giảm sự căng thẳng, dễ tạo HT cho người học, đặc biệt là người học dễ nhớt bằng các liên hệ thực tiễn chứ không phải nhớt máy móc các kiến thức sách vở.

3) Làm chủ được giờ học, thấy được tín hiệu ngược chiều từ người học để chủ động thay đổi, điều chỉnh nhịp độ giờ giảng; tránh tình trạng «đều đều, buồn buồn», thầy giảng còn trò làm việc riêng.

4) Tạo không khí lớp học nhẹ nhàng, không căng thẳng, đừng làm người học «sợ» (từ sợ thầy cô giáo dẫn đến sợ và chán môn học).

(Xem tiếp trang 53)

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC TIỀN CHỨNG MINH CHO HỌC SINH TIỂU HỌC QUA CÁC BÀI TOÁN VỀ DIỆN TÍCH

○ ThS. NGUYỄN THỊ XUÂN – ThS. NGUYỄN THỊ KIM LIÊN*

Năng lực (NL) chứng minh là một trong những NL của tư duy toán học, nó là một trong những cơ sở của NL trí tuệ. Bồi dưỡng và phát triển NL chứng minh cho học sinh (HS) một cách có hệ thống góp phần nâng cao chất lượng dạy học, thực hiện tốt mục tiêu đổi mới giáo dục hiện nay.

Trong quá trình dạy học các yếu tố hình học ở tiểu học, tuy chưa đặt ra vấn đề chứng minh nhưng bước đầu phải hình thành các NL suy luận có căn cứ, có hệ thống và logic. Chúng phải trở thành chuỗi các mắt xích liên kết với nhau một cách chặt chẽ, nghĩa là phải hình thành yếu tố tiền chứng minh. Vì vậy, bồi dưỡng NL tiền chứng minh cho HS tiểu học là rất cần thiết, không chỉ đáp ứng yêu cầu phát triển trí tuệ cho HS mà còn có ý nghĩa chuẩn bị cho HS tiếp tục học hình học ở bậc trung học cơ sở.

1. Phương pháp chứng minh trong dạy học về diện tích các hình ở tiểu học

Ở tiểu học, có hai phương pháp chứng minh trong dạy học hình học rất hiệu quả: 1) *Phương pháp quy nạp* là phương tiện chủ yếu để hình thành các kiến thức toán học (tính toán, xây dựng quy tắc, công thức, phát hiện nội dung kiến thức cần học); 2) *Phương pháp suy diễn*, để kiểm chứng, khẳng định và vận dụng. Hoặc mức độ cao hơn dùng suy diễn để chứng minh tính chất các hình trong những trường hợp đơn giản. Ở bước này, chứng minh gồm một bước suy luận gọi là suy luận hợp lí. Đó là yếu tố «*tiền chứng minh*», phù hợp với HS tiểu học.

Các bài toán về diện tích các hình ở tiểu học có rất nhiều yếu tố để rèn luyện NL *tiền chứng minh* cho HS nếu giáo viên (GV) biết cách khơi gợi và tạo ra cho các em. Trong chương trình môn Toán ở tiểu học có hai dạng bài tập (thể hiện hai mức độ) về tính diện tích các hình: *Dạng 1*: Các bài toán vận dụng trực tiếp công thức, quy tắc để tính diện tích hoặc tính chiều cao, tính độ dài cạnh các hình. Ví dụ: Bài toán về tính diện tích hình tam giác khi biết độ dài đáy và chiều cao tương ứng, tính độ dài cạnh đáy khi đã biết diện tích và chiều cao tương ứng của nó.

Dạng 2: Các bài toán về tính diện tích, so sánh diện tích, so sánh độ dài các đoạn thẳng (sử dụng trực tiếp công thức, quy tắc như *dạng 1* không giải được). Để giải được các bài toán dạng này, HS tiểu học cần nắm vững và vận dụng linh hoạt các kiến thức sau: - Nếu hình P không tính được trực tiếp diện tích, ta có thể làm theo các cách: 1) Chia hình P thành các hình dễ tính được diện tích hơn, tính diện tích các hình đó rồi cộng lại; 2) Bổ sung vào hình P một số hình (dễ tính được diện tích), được hình Q (tính được diện tích), rồi lấy diện tích hình Q trừ đi diện tích các hình đã bổ sung; - Nếu hai tam giác P và Q có: *trường hợp 1*: Chung cạnh đáy hoặc hai cạnh đáy bằng nhau thì diện tích tam giác P, Q và chiều cao tương ứng với hai cạnh đáy nói trên là tỉ lệ thuận với nhau; *trường hợp 2*: chung đường cao hoặc có chiều cao bằng nhau thì độ dài cạnh đáy tương ứng và diện tích của hai tam giác tỉ lệ thuận; - Diện tích bằng nhau thì chiều cao và độ dài cạnh đáy tương ứng tỉ lệ nghịch. Sử dụng phương pháp diện tích là cơ hội tốt để GV rèn luyện NL *tiền chứng minh* cho HS tiểu học.

2. Một số ví dụ

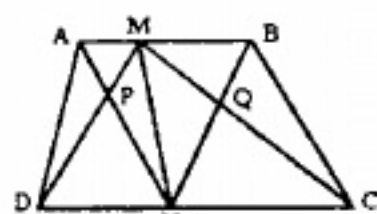
Bài toán 1: Cho hình thang ABCD biết M, N lần lượt là hai điểm bất kì trên hai cạnh đáy AB và CD. Nối A với N, D với M cắt nhau tại P. Nối B với N, C với M cắt nhau tại Q. Biết diện tích tam giác APD là 3 cm^2 , diện tích tam giác BQC là 5 cm^2 . Tính diện tích hình tứ giác PMQN (*hình 1*).

Phân tích: Muốn tính diện tích tứ giác PMQN ta tính diện tích hai tam giác PMN và MQN. Ta có: Diện tích tam giác PMN bằng diện tích tam giác APD vì nếu bổ sung và mỗi tam giác PMN và APD phần chung là tam giác PAM được hai tam giác DAM và NAM có diện tích bằng nhau.

Hướng dẫn: Trong hình thang AMND có $S_{\triangle DAM} = S_{\triangle NAM}$ (vì chiều cao bằng chiều cao hình thang, chung cạnh đáy AM). Mặt khác, ta thấy hai tam giác DAM và NAM lại có phần chung là

* Trường Đại học Hồng Đức

tam giác PAM nên phần còn lại bằng nhau hay $S_{\Delta DAP} = S_{\Delta NPM} = 3 \text{ cm}^2$.



Hình 1

Suy luận tương tự, ta cũng có $S_{\Delta CQB} = S_{\Delta QNM} = 5 \text{ cm}^2$

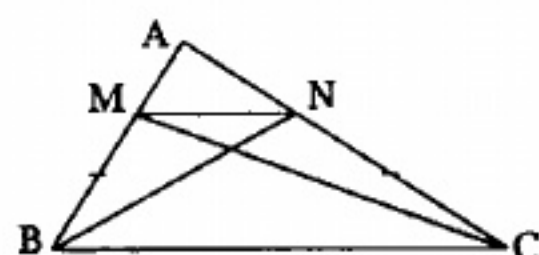
Do đó: Diện tích tứ giác PMQN là $3 + 5 = 8 \text{ (cm}^2\text{)}$

Bài toán 2: Cho tam giác ABC, trên AB lấy điểm M sao cho $AB = AM \times 3$. Từ M kẻ đường thẳng song song với BC cắt BC tại N.

a) Chứng tỏ rằng $\frac{AN}{AC} = \frac{1}{3}$.

b) So sánh độ dài đoạn thẳng MN và BC (hình 2).

Hướng dẫn: a) Ta có: $S_{\Delta AMN} = \frac{1}{3} S_{\Delta ABC}$ (vì chung đường cao hạ từ đỉnh C xuống cạnh đáy AB và $AM = \frac{1}{3} AB$). Do MN song song với BC nên tứ giác



Hình 2

MNBC là hình thang,

nên $S_{\Delta BMN} = S_{\Delta CMN}$.

Do đó: $S_{\Delta BAN} = S_{\Delta CAM}$ (hai tam giác CAM và BAN có phần chung là tam

giác AMN và $S_{\Delta BMN} = S_{\Delta CMN}$), suy ra: $S_{\Delta BAN} =$

$S_{\Delta CAM} = \frac{1}{3} S_{\Delta ABC}$, vậy $S_{\Delta BAN} = \frac{1}{3} S_{\Delta ABC}$. Hai tam giác BAN và ABC có chung đường cao hạ từ đỉnh B xuống đáy AC nên đáy $AN = \frac{1}{3} AC$, tức $\frac{AN}{AC} = \frac{1}{3}$.

b) Ta có $S_{\Delta BMN} = \frac{2}{3} S_{\Delta BAN}$ (có chung đường cao hạ từ đỉnh N xuống đáy AB và $BM = \frac{2}{3} AB$), suy

ra: $S_{\Delta BMN} = \frac{2}{3} \times \frac{1}{3} \times S_{\Delta ABC} = \frac{2}{9} S_{\Delta ABC}$. Mặt khác: $S_{\Delta BMN} = \frac{2}{3} S_{\Delta BNM}$,

ta được: $\frac{S_{\Delta BMN}}{S_{\Delta BNM}} = \frac{2}{3} = \frac{1}{3}$ hay $S_{\Delta BMN} = \frac{1}{3} S_{\Delta BNM}$ nên $\frac{MN}{BC} = \frac{1}{3}$.

Bài toán 3: Cho tam giác ABC, gọi các điểm M, N lần lượt nằm trên các cạnh AB, AC sao cho $AB = AM \times 3$; $AC = AN \times 3$. Chứng tỏ rằng MN song song với BC (hình 3).

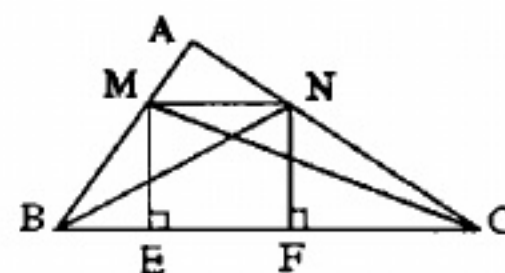
Sử dụng phương pháp diện tích, HS tiểu học giải như sau:

Nối BN, CM, vì $AB = AM \times 3$, $AC = AN \times 3$ nên $MB = \frac{2}{3} \times AB$; $NC = \frac{2}{3} \times AC$.

Suy ra: $S_{\Delta MBN} = \frac{2}{3} \times S_{\Delta ABC}$, $S_{\Delta NCM} = \frac{2}{3} \times S_{\Delta ABC}$.

(chung đường cao hạ từ B).

Vậy: $S_{\Delta MBN} = S_{\Delta NCM}$ hai tam giác này có đáy BC chung nên chiều cao tương ứng $ME = NF$, hay MN song song với BC.



Hình 3

Phương pháp chứng minh trên không phải là phương pháp suy diễn, vì vậy, không coi là một chứng minh toán học mà chỉ là tiền chứng minh. ở đây, thừa nhận tứ giác MNFE là hình chữ nhật, khi đó, theo cách hình thành biểu tượng về hai đường thẳng song song ở tiểu học, nếu kéo dài về hai phía hai cạnh đối diện của hình chữ nhật được hai đường thẳng song song. Phương pháp chứng minh này chấp nhận được vì tuy không nêu cụ thể nhưng có cơ sở toán học. Trước hết, ME song song với NF (sử dụng tính chất hai đường thẳng cùng vuông góc với đường thẳng thứ ba thì song song) và $ME = NF$ nên MNFE là hình bình hành. Hình bình hành có góc vuông E nên MNFE là hình chữ nhật.

Với các bài toán 1 và bài toán 2, ở lớp 8 HS sẽ được gặp lại khi học định lý Ta Lét. Như vậy, nếu GV chú ý rèn cho HS phương pháp suy luận tốt, sẽ giúp HS tiếp thu kiến thức ở bậc học này một cách vững chắc.

Bài toán 4: Cho hình tam giác ABC có D, M, N lần lượt là trung điểm các cạnh BC, AB và AC. Nối BN, CM, AD: a) Chứng tỏ rằng các đoạn thẳng AD, BN, CM cùng đi qua một điểm; b)

Tính các tỉ số $\frac{AG}{AD}$, $\frac{BG}{BN}$, $\frac{CG}{CM}$ (hình 4).

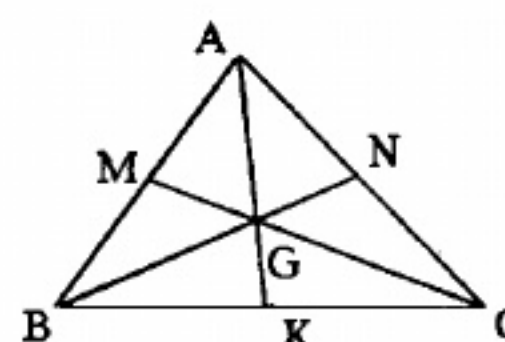
Hướng dẫn:

a) Giả sử BN, CM cắt nhau tại G, ta sẽ chứng tỏ AD cũng đi qua G. Nối A với G, kéo dài cắt BC tại K, ta sẽ chứng minh K là trung điểm của BC tức là K trùng với D.

Thật vậy: $S_{\Delta GAM} = S_{\Delta GBM}$ (chung đường cao hạ từ đỉnh G xuống đáy AB).

Dễ thấy, hai đường cao hạ từ các đỉnh A và B xuống cạnh đáy GM bằng nhau, suy ra $S_{\Delta AGC} = S_{\Delta BGC}$ (1).

Tương tự $S_{\Delta ABG} = S_{\Delta BGC}$ (2). Từ (1), (2)



Hình 4

ta được: $S_{\triangle ABG} = S_{\triangle AGC} = S_{\triangle GBC}$, dẫn tới các đường cao hạ từ B và C xuống AG bằng nhau nên $S_{\triangle BGK} = S_{\triangle CGK}$.

Vì hai tam giác BGK và CGK có chung đường cao hạ từ đỉnh G nên đáy $BK = KC$, hay K là trung điểm của BC, tức K trùng D. Vậy AD, BN, CM cắt nhau tại một điểm.

b) Theo câu a) các điểm M, N, D là trung điểm của các cạnh AB, AC, BC nên chúng chia các tam giác ABG, ACG, BCG thành 6 tam giác có diện tích bằng nhau. Như vậy, $S_{\triangle ABG} = \frac{2}{3} S_{\triangle ABD}$. Hai tam giác ABG và ABD chung đường cao hạ từ B xuống đáy AD nên $AG = \frac{2}{3} AD$, hay $\frac{AG}{AD} = \frac{2}{3}$. Tương tự, ta

được: $\frac{BG}{BN} = \frac{CG}{CM} = \frac{2}{3}$. Vậy: $\frac{AG}{AD} = \frac{BG}{BN} = \frac{CG}{CM} = \frac{2}{3}$.

Bài toán này thực chất là tính chất ba đường trung tuyến của tam giác trong SGK (Toán 7, tập 2): Ba đường trung tuyến của tam giác cùng đi qua một điểm. Điểm đó cách mỗi đỉnh một khoảng bằng $\frac{2}{3}$ độ dài đường trung tuyến đi qua đỉnh ấy.

...

Với nội dung kiến thức trong chương trình toán ở tiểu học còn hạn hẹp, NL tư duy còn hạn chế, song bằng phương pháp diện tích, HS tiểu học có thể chứng minh được một số tính chất của các hình ở cấp học này. Nhờ giải những bài toán như vậy, NL tiền chứng minh của HS được rèn luyện, bồi dưỡng và phát triển. Vì vậy, trong chương trình đào tạo ở các trường sư phạm, cần đưa thêm các chuyên đề chuyên sâu, giúp sinh viên sớm có ý thức về vấn đề bồi dưỡng NL tư duy cho HS tiểu học; tổ chức các buổi hội thảo theo chuyên đề, chẳng hạn: chuyên đề về các bài toán diện tích, cắt ghép hình, bài toán phân tích tổng hợp hình,... để không những giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng giải toán mà còn giúp họ có niềm say mê, yêu nghề và định hướng nghề nghiệp trong tương lai ý thức bồi dưỡng NL tiền chứng minh cho HS ở tiểu học. □

Tài liệu tham khảo

1. Toán 5, Toán 7, Toán 8. NXB Giáo dục, H. 2009.
2. Hà Sĩ Hồ. Những vấn đề cơ sở của phương pháp dạy học toán tiểu học. NXB Giáo dục, H. 1990.
3. Hoàng Chúng. Phương pháp dạy học toán học. NXB Giáo dục, H. 1978.
4. Đỗ Trung Hiệu - Đỗ Đình Hoan - Hà Sĩ Hồ. Phương pháp dạy học toán tiểu học. NXB Giáo dục, H. 1993.

Hệ thống bài tập...

(Tiếp theo trang 45)

8) Anh/chị có nhận xét gì về ngôn ngữ người kể chuyện, ngôn ngữ nhân vật và giọng điệu trần thuật trong «Chiếc thuyền ngoài xa»?

...

Hệ thống BT rèn luyện kỹ năng đọc hiểu TP tự sự rất phong phú, đa dạng. Tùy thuộc vào tổ chức nghệ thuật đặc thù của từng văn bản tự sự cụ thể mà lựa chọn, vận dụng BT dạng này hay dạng khác, không nhất thiết TP nào cũng vận dụng đầy đủ các loại hình BT. Nói cách khác, BT cần được vận dụng trên tinh thần tích hợp, linh hoạt và sáng tạo nhằm từng bước rèn luyện cho HS năng lực, kỹ năng đọc hiểu các văn bản cùng loại một cách tích cực, chủ động. □

(1) Mai Xuân Miên. "Một số nguyên tắc xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kỹ năng đọc hiểu tác phẩm tự sự cho học sinh trung học phổ thông". Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Quy Nhơn, Tập IV, số 1/2010, tr. 37-48.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thái Hòa. Những vấn đề thi pháp của truyện. NXB Giáo dục, H. 2000.
2. Nguyễn Thanh Hùng. Đọc - hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường. NXB Giáo dục, H. 2008.
3. Trần Đình Sử (chủ biên). Tự sự học - Một số vấn đề lý luận và lịch sử, phần 1, 2. NXB Đại học sư phạm, H. 2004, 2008.
4. Tzvetan Todorov. Thi pháp văn xuôi. NXB Đại học sư phạm, H. 2004.

Vấn đề tạo hứng thú...

(Tiếp theo trang 50)

Đây là vấn đề phức tạp và không có khuôn mẫu chung cho mọi người. Những ý kiến trên hoàn toàn mang tính chủ quan từ kinh nghiệm nhiều năm giảng dạy của người viết. Rất mong được sự góp ý trao đổi của các đồng nghiệp. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Trọng Chuẩn. "Đổi mới việc dạy triết học trong nhà trường đại học ở nước ta hiện nay". Tạp chí Thông tin khoa học xã hội, số 11/2007.
2. Chuyên đề: "Nâng cao hứng thú học tập cho học sinh - một trong những yêu cầu của đổi mới phương pháp giảng dạy". Website: www.hanoi.edu.vn.
3. Nguyễn Thị Hoài Linh. "Phát huy vai trò của người dạy trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động dạy học đại học". Website: www.ou.edu.vn.

TRI THỨC PHƯƠNG PHÁP TRONG DẠY HỌC HÌNH HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

○ TRẦN THỦY TRÚC *

Hoạt động nhận thức toán học là quá trình tư duy dẫn tới lĩnh hội tri thức, nắm được ý nghĩa, mối liên hệ nhân quả của các đối tượng toán học được nghiên cứu (khái niệm, quan hệ, quy luật toán học...); từ đó, vận dụng tri thức giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Theo Nguyễn Bá Kim (1), cần phân biệt bốn dạng tri thức sau trong dạy học toán: *Tri thức sự vật; tri thức phương pháp (TTPP); tri thức chuẩn; tri thức giá trị*. Trong đó, TTPP là tri thức có ý nghĩa công cụ, phương tiện để tiến hành các hoạt động phát hiện, tìm tòi, lĩnh hội tri thức. Trước một vấn đề cụ thể, nếu có một hệ thống TTPP đầy đủ, học sinh (HS) sẽ dễ dàng tiếp cận với nhiều hoạt động tìm tòi, khám phá tri thức.

1. TTPP trong dạy học các khái niệm, định lý (hay tính chất) hình học

Hoạt động nhận thức các khái niệm toán học theo con đường quy nạp là hoạt động trí tuệ của HS dựa trên các tri thức, vốn kinh nghiệm đã có nhờ khảo sát các trường hợp riêng, trường hợp đặc biệt thông qua hoạt động khái quát hoá, trừu tượng hoá, mô hình hoá để phát hiện thuộc tính chung của các đối tượng mới. Bởi vậy, cần luyện tập TTPP thông qua các bước dạy học khái niệm hình học theo hướng tổ chức hoạt động nhận thức bằng con đường quy nạp.

Trong dạy học định lý ở trường trung học cơ sở (THCS) theo quan điểm tiếp cận phát hiện, việc khai thác vai trò của các hoạt động biến đổi đối tượng; hoạt động điều ứng, phát hiện và mô hình hoá nhằm điều chỉnh hoạt động nhận thức của HS trong tiến trình dạy học hình thành định lý toán học. Để phát hiện và luyện tập TTPP thông qua dạy học các định lý (hay tính chất) hình học ở trường THCS cần thực hiện: - Tổ chức hoạt động nhận thức cho HS trong dạy học môn *Hình học* theo con đường quy nạp; - Triển khai các PPDH tích cực nhằm tổ chức hoạt động nhận thức cho HS khi dạy học định lý.

2. TTPP thông qua giải các bài tập (BT) hình học

Hoạt động giải BT toán có thể coi là hoạt động chính trong dạy học toán, hệ thống BT toán

có các chức năng: *dạy học, giáo dục, phát triển và kiểm tra*. GV cần khai thác và thực hiện một cách đầy đủ các chức năng có thể có của mỗi BT trong SGK, giúp HS nắm vững tri thức đặc biệt là TTPP, phát triển năng lực tư duy, hình thành kỹ năng kỹ xảo, ứng dụng toán học vào thực tiễn.

Theo quan điểm của G.Polia (2), BT toán thường có 3 dạng: *BT chứng minh, BT tìm tòi và BT thực tiễn*; dạng *BT tổng hợp* bao gồm cả ba loại trên. *BT chứng minh*: là dạng BT có yêu cầu thường được thể hiện bằng các cụm từ: *chứng minh rằng, chứng tỏ rằng, chỉ ra rằng, tại sao*. Giải một bài toán chứng minh là tìm ra mối liên hệ logic giữa cái đã cho và cái phải tìm. Cấu trúc bài toán chứng minh thường có dạng $A \Rightarrow B$ hay *giả thiết $\Rightarrow$ kết luận*. *BT tìm tòi*: Ví dụ: tìm tập hợp điểm (quỹ tích), dựng hình, tính toán,... Dạng BT này có tính logic và trừu tượng cao. *BT thực tiễn*: với dạng BT này, sau giai đoạn toán học hoá sẽ trở về một trong hai dạng BT nêu trên. Bên cạnh việc phân loại, GV cần phân bậc BT theo mức độ khó, dễ để phục vụ cả ba loại đối tượng HS (khá, trung bình, yếu).

3. Một số cách thức luyện tập TTPP trong dạy học hình học cho HS cấp THCS

1) *Những TTPP về biến đổi đối tượng toán học*. TTPP thể hiện trong tiến trình chủ thể tư duy làm bộc lộ đối tượng toán học (các khái niệm, quy luật về mối liên hệ giữa các đối tượng toán học, quan hệ giữa chúng). Có thể thấy, hoạt động biến đổi đối tượng trong tiến trình dạy học biến đổi liên tục đến khi hệ thống tri thức đã có của HS tiếp nhận được tri thức mới. TTPP có thể chuyển đổi ngôn ngữ trong toán học để giải quyết các bài toán. Sử dụng TTPP giúp cho việc giải toán tìm được những cách giải độc đáo và tìm lời giải bài toán nhanh hơn.

Ví dụ: Cho a, b, c, d, e, f là các số dương. Chứng minh rằng:

* Trường THCS Quảng Tiến - TX Sầm Sơn - Thanh Hóa

$$F = \frac{\sqrt{(a+b+c)^2 + (d+e+f)^2}}{\sqrt{a^2+d^2} + \sqrt{b^2+e^2} + \sqrt{c^2+f^2}} \leq 1.$$

Nhận xét: Về mặt hình thức, đây là bài toán đại số với a, b, c, d, e, f là các số dương. Tuy nhiên, để hỗ trợ cho việc giải toán, có thể coi a, b, c, d, e, f là độ dài các đoạn thẳng. Mặt khác, biểu thức ở tử và mẫu làm ta liên tưởng đến định lý Pitago. Vì vậy, có thể dựng góc $xOy = 90^\circ$. Trên Ox , lần lượt lấy các điểm A, B, C sao cho: $OA = a, AB = b, BC = c$. Trên Oy , lần lượt lấy các điểm D, E, F sao cho: $OD = d, DE = e, EF = f$. Qua A, B, C kẻ các đường thẳng song song với Oy ; qua D, E, F kẻ các đường song song với Ox , đôi một cắt nhau tại M, N, P như hình vẽ (hình 1).

Dễ thấy: $OM = \sqrt{a^2+d^2}$; $MN = \sqrt{b^2+e^2}$; $NP = \sqrt{c^2+f^2}$ (Pitago). Suy ra: $OP = \sqrt{(a+b+c)^2 + (d+e+f)^2}$. Mà $OP \leq OM + MN + NP$. Ta có: $\sqrt{(a+b+c)^2 + (d+e+f)^2} \leq \sqrt{a^2+d^2} + \sqrt{b^2+e^2} + \sqrt{c^2+f^2}$.
 $\Leftrightarrow \frac{\sqrt{(a+b+c)^2 + (d+e+f)^2}}{\sqrt{a^2+d^2} + \sqrt{b^2+e^2} + \sqrt{c^2+f^2}} \leq 1$. Dấu bằng xảy ra khi

$$\begin{cases} a=d \\ b=e \\ c=f \end{cases}$$

Như vậy, sử dụng TTPP để chuyển đổi ngôn ngữ đã giúp việc tìm lời giải bài toán nhanh hơn và độc đáo hơn.

2) Xét bài toán theo nhiều khía cạnh khác nhau, rèn luyện các kỹ năng tư duy như: phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa.

Việc nhìn nhận BT toán dưới các góc độ khác nhau, từ đó, tìm ra cách giải giúp HS có cách nhìn toàn diện, xem xét bài toán như một đối tượng toán học.

Ví dụ: Tìm tam giác có diện tích lớn nhất nội tiếp trong đường tròn (O, R) cho trước.

Phân tích: Giả sử có $\triangle ABC$ bất kỳ nội tiếp đường tròn (O, R) cho trước (hình 2a). Bài toán chứa đựng một yếu tố quan trọng đó là diện tích của $\triangle ABC$, cần tạo một yếu tố phụ là đường cao AH của $\triangle ABC$. Lúc này, diện tích $\triangle ABC$ là:

$S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} AH \times BC$. Có thể nói, đây là «chìa khóa» để hỗ trợ cho người học tiếp tục quá trình tìm tòi, dự đoán và phát hiện vấn đề. Thật vậy, nếu cố

định đoạn BC thu được diện tích $\triangle ABC$ sẽ lớn nhất khi AH lớn nhất hay A nằm chính giữa cung BC và $\triangle ABC$ cân tại A .

Tương tự, nếu cố định đoạn AB , diện tích $\triangle ABC$ lớn nhất khi $\triangle ABC$ cân tại C . Vì vậy, từ những phân tích trên ta dự đoán $S_{\triangle ABC}$ lớn nhất khi $\triangle ABC$ đều. Khi đó, tứ giác $OBA'C$ là hình

bình hành (hình 2b) $\Rightarrow AH = \frac{3R}{2}$; $BC = R\sqrt{3}$.

Nên $S_{\triangle ABC} = \frac{3\sqrt{3}R^2}{4}$. Từ đó, chứng minh:

$$S_{\triangle ABC} \leq \frac{3\sqrt{3}R^2}{4}.$$

Ở đây, ta chứng minh bài toán trong trường hợp tổng quát, với $\triangle ABC$ bất kỳ nội tiếp đường tròn (O, R) , kẻ AH và OK cùng vuông góc với BC .

Đặt $OK = x$ (với $0 \leq x < R$). Ta có: $BC = 2\sqrt{R^2 - x^2}$.

Từ: $AH \leq AK \leq OA + OK = R + x$, suy ra: $S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} AH \cdot BC \leq \frac{1}{2} (R + x) \cdot 2\sqrt{R^2 - x^2} = (R + x) \cdot \sqrt{R^2 - x^2}$.

Ta có: $(R + x) \sqrt{R^2 - x^2} = \frac{1}{\sqrt{3}} \sqrt{(R+x)(R+x)(R+x)(3R-3x)}$

$$\leq \frac{1}{\sqrt{3}} \sqrt{\frac{(R+x+R+x+R+x+3R-3x)^2}{4}} = \frac{3\sqrt{3}R^2}{4} \text{ (không đổi).}$$

Dấu «=» xảy ra khi và chỉ khi

$$\begin{cases} R+x=3R-3x \\ AH=AK=R+x \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=\frac{R}{2} \\ AB=AC \end{cases}. \text{ Từ đây,}$$

suy ra dấu bằng xảy ra khi tam giác ABC là tam giác đều, với độ dài các cạnh là $R\sqrt{3}$.

Việc xét bài toán dưới nhiều khía cạnh khác nhau giúp HS có một cách nhìn toàn diện, biết hệ thống hóa và sử dụng các kiến thức, kỹ năng và phương pháp giải toán một cách chắc chắn, mềm dẻo, linh hoạt, đây cũng là một yếu tố đặc trưng của tư duy sáng tạo. $\square$

(1) Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Giáo dục, H. 2004.

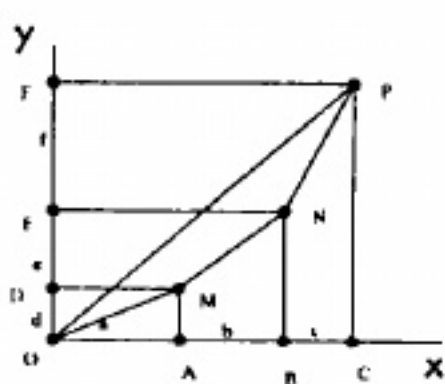
(2) G. Polia. **Giải bài toán như thế nào?** NXB Giáo dục, H. 1997.

Tài liệu tham khảo

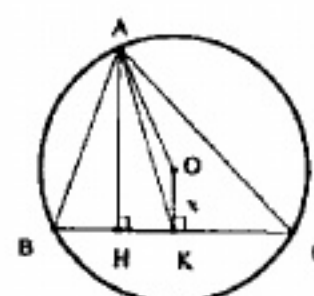
1. Nguyễn Ngọc Bảo. **Lí luận dạy học ở trường trung học cơ sở**. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.

2. Phan Đức Chính (chủ biên). **Hình học 8**. NXB Giáo dục, H. 2007.

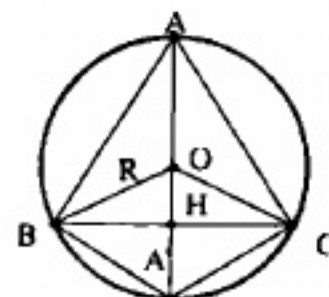
3. Phạm Gia Đức - Bùi Huy Ngọc - Phạm Đức Quang. **Giáo trình phương pháp dạy học các nội dung môn Toán trung học cơ sở**. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.



Hình 1



Hình 2a



Hình 2b

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC TỰ HỌC VẬT LÍ CHO SINH VIÊN ĐẠI HỌC ĐỒNG THÁP TRONG ĐÀO TẠO TÍN CHỈ

○ ThS. NGUYỄN HOÀNG ANH*

Trong đào tạo tín chỉ, đối với sinh viên (SV), tự học (TH) là vấn đề quan trọng nhất, SV phải TH ngay trên lớp, lên lớp làm việc thực sự chứ không phải nghe giảng. Muốn TH trên lớp có hiệu quả SV phải tự đọc tài liệu trước, không chỉ giáo trình mà tài liệu có liên quan... Để nâng cao hiệu quả của quá trình TH, chuẩn bị hành trang cho các em SV có thể chủ động học tập, TH suốt đời thì giảng viên (GV) phải giúp cho SV thấy được mục đích, nhu cầu động cơ học tập; hướng dẫn phương pháp TH; hướng dẫn cho SV cách tự kiểm tra, đánh giá.

1. Quan niệm về TH

Có nhiều quan niệm về TH, theo Lưu Xuân Mới (1), TH là hình thức hoạt động nhận thức của cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và kỹ năng do chính SV tiến hành trên lớp hoặc ở ngoài lớp theo hoặc không theo chương trình và sách giáo khoa đã được quy định.

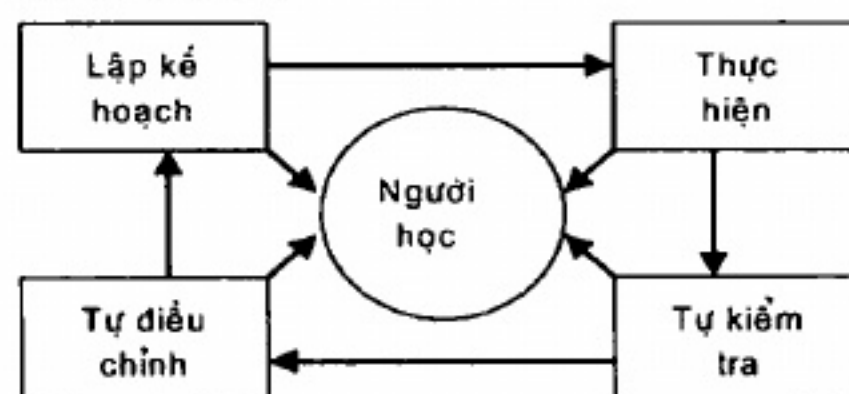
Theo Nguyễn Cảnh Toàn (2), TH là tự mình động não, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích...) và có khi cả cơ bắp, cùng các bản chất của bản thân (trung thực, nhẫn nại, say mê khoa học...) để chiếm lĩnh một tri thức nhân loại nào đó, biến lĩnh vực đó thành sở hữu cá nhân.

Có nhiều cách diễn đạt khác nhau, có thể quan niệm về TH như sau: *TH là người học tự quyết định việc lựa chọn mục tiêu học tập, lựa chọn các hoạt động học tập và các hình thức phương pháp kiểm tra, đánh giá thích hợp, từ đó tổ chức, xây dựng, kiểm tra, kiểm soát tiến trình học tập của cá nhân với ý thức trách nhiệm.*

2. Quy trình TH

TH giúp SV nắm vững tri thức, kỹ năng, kỹ xảo về nghề nghiệp tương lai; TH giúp SV hình thành niềm tin khoa học, rèn luyện ý chí phấn đấu, đức tính kiên trì, óc phê phán, bồi dưỡng hứng thú học tập, lòng say mê nghiên cứu khoa học... Để xây dựng được quy trình tự học một cách hợp lý

có thể chia thành ba bước như sau: Xây dựng kế hoạch tự học; Thực hiện kế hoạch và thời gian biểu tự học; Có ý thức tự kiểm tra kết hợp với kiểm tra của thầy. Có thể biểu diễn quy trình TH theo sơ đồ sau:



3. Các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình TH

1) *Nhóm nhân tố bên trong* ảnh hưởng đến quá trình TH: *Năng lực TH; Động cơ, hứng thú học tập; Phương pháp TH.* Trong các nhân tố bên trong ảnh hưởng đến quá trình TH, năng lực TH của bản thân người học là quan trọng nhất, vì người học là chủ thể chiếm lĩnh tri thức, chân lý bằng hành động của chính mình.

2) *Nhóm nhân tố bên ngoài* ảnh hưởng đến quá trình TH: *Phương pháp giảng dạy của GV; Yêu cầu của xã hội, nhà trường; Cơ sở vật chất; Thời gian học tập.* Hai nhóm nhân tố trên có mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau, hỗ trợ, bổ sung cho nhau tạo điều kiện để TH đạt kết quả cao.

4. Một số biện pháp bồi dưỡng năng lực TH vật lý cho SV Đại học Đồng Tháp trong đào tạo tín chỉ

1) *Đối với GV:* Giúp cho SV có mục đích và động cơ nhu cầu học tập; xây dựng đề cương môn học phải nêu rõ nội dung nào SV cần nghiên cứu, mục đích kiến thức cần đạt được, các tiêu chí và hình thức đánh giá, giới thiệu tài liệu tham khảo; hướng dẫn cho SV phương pháp TH: cách đọc tài liệu, cách phát hiện và giải quyết vấn đề, cách ghi chép...; hướng dẫn cho SV tự kiểm tra,

* Trường Đại học Đồng Tháp

đánh giá kiến thức TH của mình: thảo luận, bài kiểm tra, tiểu luận.

2) *Đối với SV*: Xác định được mục đích, động cơ, nhu cầu học tập; xây dựng kế hoạch học tập hợp lý: thời gian, môn học, địa điểm, hình thức học...; có phương pháp học tập khoa học và hợp lý: cách ghi bài khi nghe giảng, cách đọc tài liệu, cách phát hiện vấn đề; nghiên cứu kỹ đề cương chi tiết do GV cung cấp; biết cách tự kiểm tra và đánh giá kết quả TH của mình.

3) *Vận dụng phương pháp dạy - TH cho SV khi dạy học chương «Động lực học chất điểm - vật rắn» (học phần Vật lý đại cương).*

a) *TH bài các định luật Niu-ton*

* *Đối với GV*: - Cung cấp tài liệu về phần TH cho SV. Giới thiệu trước những nội dung, tài liệu cần đọc để phục vụ cho việc TH và đề ra những yêu cầu cụ thể khi SV TH về nội dung, kiến thức và kỹ năng; - Nêu ra các câu hỏi và bài tập vận dụng: + Thế nào là chất điểm cô lập?; + Giải thích tại sao xe đạp chạy thêm một quãng đường nữa mặc dù ta đã ngừng đạp?; + Gia tốc của vật phụ thuộc vào những yếu tố gì? Trong định luật II Niu-ton, khối lượng là gì? Tính chất của khối lượng? Các yếu tố của vector lực?; + Giải thích hiện tượng sau: Khi 2 bạn An và Dương kéo hai đầu dây thì dây không đứt, nhưng khi 2 bạn cùng kéo một đầu dây và đầu còn lại cột vào gốc cây thì dây bị đứt. Tại sao?

Bài tập vận dụng: Một xe có khối lượng 20000kg, chuyển động chậm dần đều dưới tác dụng của một lực bằng 6000N, vận tốc ban đầu của xe bằng 15m/s. Tìm gia tốc của xe, sau bao lâu xe dừng lại và đoạn đường xe đã chạy được kể từ lúc hãm cho đến khi xe dừng lại.

* *Đối với SV*: Đọc và nắm nội dung kiến thức trong bài học Các định luật Niu-ton. Trả lời các câu hỏi, vận dụng kiến thức bài học vào giải các bài tập tương ứng sau bài học.

b) *Seminar*

* *Đối với GV*: - Chia lớp thành 4 nhóm (cử 4 nhóm trưởng), giao nhiệm vụ cụ thể cho SV trong lớp về chuẩn bị báo cáo «*Những hiểu biết của mình về động cơ phản lực*». GV đưa ra những câu hỏi định hướng cho việc chuẩn bị báo cáo: Thế nào là động cơ phản lực? Đặc điểm của động cơ phản lực? Cấu tạo và nguyên lý hoạt động của động cơ phản lực? Các loại động cơ phản lực? Những ứng dụng của động cơ phản lực trong

cuộc sống?; - Giới thiệu cho SV nguồn tài liệu tham khảo (Lương Duyên Bình - *Vật lý đại cương 1*); Nguyễn Hữu Minh - *Cơ học 1*; Một số địa chỉ trên mạng internet: www.thuvienvatli.com; www.thuvienkhoahoc.com; www.thongtincongnghe.com; www.vietnamnet.vn; www.tin.vietbao.vn...); - Hướng dẫn cấu trúc của báo cáo, theo các phần sau: đặt vấn đề; nội dung; những ứng dụng của động cơ phản lực.

* *Đối với SV*: - Các nhóm cử đại diện của nhóm mình trình bày bản báo cáo khoa học viết về đề tài seminar. Sau khi đại diện của nhóm báo cáo xong, SV các nhóm khác có thể trao đổi những câu hỏi liên quan đến nội dung vừa trình bày trong buổi seminar.

GV nhận xét, đánh giá kết quả chất lượng về sự chuẩn bị của các nhóm về: bài báo cáo, cách trình bày, nội dung thể hiện, ý thức tham gia của các nhóm.

Tóm lại, SV muốn TH tốt cần có những điều kiện sau: - Phải được trang bị chuẩn kiến thức môn học, kiến thức ngoại ngữ, tin học làm cơ sở cho việc hiểu biết, luyện tập, hoạt động theo đúng mục đích yêu cầu; - Phải được hướng dẫn phương pháp TH; có tài liệu phục vụ cho TH; có thời gian cho TH; có đủ sức khỏe cho TH; có nhận thức đúng và quyết tâm cao trong TH; Có quy trình đào tạo, cơ chế thuận lợi, cơ sở vật chất, trang thiết bị tốt cho TH.

Quá trình TH của SV là một quá trình tự thân vận động, tự phát triển thông qua việc giải quyết các mâu thuẫn bên trong, giữa một bên là nhu cầu hiểu biết ngày càng cao, khối lượng học tập ngày càng lớn, đáp ứng nhu cầu kiến thức của thực tiễn nghề nghiệp,... với một bên là điều kiện hiện có và có nhiều hạn chế về năng lực TH. Mâu thuẫn này luôn luôn tồn tại, liên tục xảy ra, liên tục được khắc phục để giải quyết bởi chính bản thân SV. □

(1) Lưu Xuân Mới. *Lí luận dạy học Đại học*. NXB Giáo dục, H 2000.

(2) Nguyễn Cảnh Toàn - Nguyễn Kỳ. *Quá trình dạy - tự học*. NXB Giáo dục, H 1997.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Đức Ngọc. “Dạy và học tự duy”. Tạp chí *Phát triển giáo dục*, số 12/2004.

2. Lương Duyên Bình. *Vật lý đại cương*. NXB Giáo dục, H 2000.

3. Phạm Thị Thanh Hằng. “*Nâng cao năng lực tự học, tự nghiên cứu cho sinh viên*”. Kỷ yếu hội thảo khoa học. Đồng Tháp, 2009.

CƠ SỞ PHÂN LOẠI CÂU HỎI, BÀI TẬP TRONG DẠY HỌC SINH THÁI HỌC Ở PHỔ THÔNG

○ TS. LÊ THANH OAI*

Dã có nhiều nhà nghiên cứu lí luận dạy học (DH) đưa ra các quan điểm khác nhau khi phân loại hệ thống câu hỏi (CH), bài tập (BT) trong DH. Có quan điểm phân loại hoặc dựa vào yêu cầu năng lực nhận thức của học sinh (HS); hoặc dựa vào mức độ tích cực trong DH; hoặc dựa vào mục đích lí luận DH. Mỗi quan điểm phân loại đều có những ưu điểm khác nhau tùy thuộc vào mục đích và phương pháp sử dụng nó trong quá trình DH. Trên cơ sở đó, chúng tôi phối hợp và đề xuất một số cách phân loại CH, BT nhằm định hướng tốt việc thiết kế và sử dụng các CH, BT vào quá trình DH theo hướng tích cực hoá hoạt động nhận thức cho HS, tổ chức hoạt động học tập, giúp HS tự chiếm lĩnh được tri thức mới, vừa rèn luyện được các thao tác tư duy tích cực sáng tạo, vừa bồi dưỡng được phương pháp học tập để tự học suốt đời, nâng cao chất lượng DH Sinh thái học (STH) trong trường phổ thông.

Ngày nay, STH có vai trò quan trọng đối với con người. Tri thức về STH cần phải trở thành một bộ phận cấu thành dân trí của nhân loại, trong sản xuất nông nghiệp, đời sống hàng ngày, trong chiến lược bảo vệ môi trường (MT) đều cần đến những hiểu biết về STH. Cũng vì nó đang trở thành yếu tố dân trí của mỗi người mà ngày nay người ta xem giáo dục về Sinh thái như là giáo dục nhân văn. Mỗi người trong cộng đồng cần có một trình độ văn hoá sinh thái, văn hoá MT và đạo đức MT. Giáo dục bảo vệ MT mà STH là cơ sở quan trọng đang là nhiệm vụ mang tính chiến lược toàn cầu. Để định hướng tốt cho quá trình dạy và học phần STH ở phổ thông, trong phạm vi bài viết, chúng tôi xin nêu một số cách phân loại CH, BT cụ thể sau:

1. Dựa vào yêu cầu năng lực nhận thức của HS

1) *Cách 1*: Căn cứ vào năng lực nhận thức của HS chúng tôi đề xuất 2 loại CH: - CH tái hiện các kiến thức, sự kiện, nhớ và trình bày một cách

hệ thống, có chọn lọc; - CH đòi hỏi sự thông hiểu, phân tích, tổng hợp, khái quát hoá, hệ thống hoá, vận dụng kiến thức. DH theo hướng phát huy tính tích cực học tập của HS, giáo viên (GV) cần chú trọng loại CH thứ 2 nhưng cũng không nên xem nhẹ loại CH thứ nhất, vì không tích lũy kiến thức sự kiện đến một mức độ nhất định thì khó mà tư duy sáng tạo. Do đó, giáo viên (GV) cần tìm tòi phát triển loại CH có yêu cầu cao về nhận thức, hiện nay còn ít được sử dụng trong các tiết học ở các trường phổ thông.

Ví dụ nêu CH ở các mức độ. Ảnh hưởng của các nhân tố sinh thái (NTST) lên cơ thể sinh vật (SV) - phần ảnh hưởng của nhân tố con người. 1) Hãy nêu những tác động của con người tới SV và MT sống? Những tác động tiêu cực của con người lên SV và MT sống của chúng có ảnh hưởng tới con người không? Vì sao? Cho ví dụ; 2) Cho ví dụ thực tế về những ảnh hưởng tích cực và tiêu cực của con người tới SV và MT sống; 3) Em đã làm gì để góp phần bảo vệ MT tại địa phương nơi mình đang sinh sống?; *Sự tác động tổng hợp của các nhân tố sinh thái (NTST).* 1) Quan sát đời sống cây lúa và hãy cho biết: Có các NTST nào tác động đến đời sống của cây lúa? Các NTST đó có tác động riêng rẽ lên đời sống cây lúa không? Tại sao? 2) Giả sử các điều kiện chăm sóc đầy đủ, nhưng thiếu một nhân tố (nước), thì nó ảnh hưởng như thế nào tới đời sống của cây lúa? 3) Tại sao nói bảo vệ rừng là bảo vệ MT?

2) *Cách 2*. Theo Benjamin Bloom đã đề xuất một thang 6 mức CH, tương ứng với 6 mức chất lượng lĩnh hội kiến thức yêu cầu HS: 1) Nhắc lại một kiến thức đã biết, HS chỉ dựa vào trí nhớ để trả lời; 2) Tổ chức, sắp xếp lại các kiến thức đã học và diễn đạt lại bằng ngôn từ của mình chứng tỏ đã thông hiểu chứ không phải chỉ biết và nhớ;

* Tạp chí Giáo dục

Tạp chí Giáo dục số 255 (kì 1 - 2/2011)

3) Áp dụng kiến thức đã học như một khái niệm, nội dung một định luật,... vào một tình huống mới khác với trong bài học; 4) Phân tích nguyên nhân hay kết quả của một hiện tượng, tìm kiếm những bằng chứng cho một luận điểm, những điều này trước đó chưa được cung cấp cho HS; 5) Vận dụng phối hợp các kiến thức đã học để giải đáp một vấn đề khái quát hơn bằng sự suy nghĩ sáng tạo của bản thân; 6) Nhận định, phán đoán về ý nghĩa của một kiến thức, giá trị một tư tưởng, vai trò của một học thuyết, giá trị của cách giải quyết một vấn đề mới được đặt ra trong chương trình học tập. Thực tế cho thấy đa số GV đang sử dụng loại CH ở mức 1 và 2. Muốn phát huy tính tích cực học tập của HS, cần phát triển loại CH ở các mức từ 3 đến 6.

Ví dụ nêu CH ở các mức độ: Quy luật tác động tổng hợp của các NTST. 1) Giả sử tất cả các NTST tác động lên cơ thể SV đều ở mức thuận lợi nhưng chỉ có nhân tố nhiệt độ nằm ngoài giới hạn chịu đựng thì nó ảnh hưởng như thế nào đối với SV? Hãy suy ra vai trò của mỗi NTST và tác động của nó lên cơ thể SV; 2) Nếu trong đất vẫn có đầy đủ muối khoáng nhưng khô hạn thì cây có sử dụng được không? Tại sao? 3) Trong trồng trọt, chăn nuôi nếu thiếu sự chăm sóc đúng đắn của con người thì sẽ ảnh hưởng như thế nào đối với năng suất vật nuôi cây trồng? Từ đó rút ra kết luận và vai trò sự tác động của các NTST lên SV; 4) Nếu chặt phá rừng sẽ làm thay đổi chế độ chiếu sáng trong rừng điều đó có ảnh hưởng gì đến các NTST khác và đối với Hệ sinh thái rừng; 5) Nêu một số ứng dụng của quy luật tác động tổng hợp của các NTST trong thực tiễn chăn nuôi và trồng trọt?

3) **Cách 3.** Theo Trần Bá Hoàn, có thể sử dụng 5 loại CH chính sau đây: 1) CH kích thích sự quan sát, chú ý. Nhận thức lí tính dựa trên nhận thức cảm tính cho nên sự quan sát tinh tế, sự chú ý sâu sắc là điều kiện cần thiết để suy nghĩ tích cực. Trong chương trình STH chủ yếu đề cập những vấn đề lí thuyết trừu tượng nhưng cũng có những trường hợp đòi hỏi sự chú ý, quan sát để có thể đi sâu hơn vào hiện tượng đang nghiên cứu; 2) CH yêu cầu so sánh, phân tích. Loại CH này hướng HS vào việc nghiên cứu chi tiết những vấn đề khá phức tạp, nắm vững những sự vật, hiện tượng gần giống nhau, những khái niệm có nội hàm chồng chéo một phần. Đây là loại CH hiện nay được sử dụng nhiều nhất; 3) CH yêu

cầu tổng hợp, khái quát hoá, hệ thống hoá. Đây là loại CH đặc trưng cho một chương trình Sinh học mang tính lí thuyết, dẫn tới hình thành những kiến thức đại cương, đặc biệt là sự phát hiện những mối liên hệ có tính quy luật trong thiên nhiên hữu cơ; 4) CH liên hệ với thực tế. HS có nhu cầu muốn áp dụng kiến thức mới học vào thực tế đời sống, sản xuất, giải thích các hiện tượng trong tự nhiên. Câu hỏi đặt ra càng gần gũi với thực tế sẽ càng thu hút sự chú ý và kích thích sự suy nghĩ của HS; 5) CH kích thích tư duy sáng tạo, hướng dẫn HS nêu vấn đề, đề xuất giả thuyết. Loại CH này gợi ý cho HS xem xét một vấn đề dưới nhiều góc độ, có thói quen suy nghĩ sâu sắc, có óc hoài nghi khoa học. Trong 5 loại CH trên, GV sử dụng nhiều nhất là loại 2, có dùng các loại 3 và 4 nhưng còn ít, loại 1 và 5 thì còn rất ít gặp.

Ví dụ nêu CH ở các mức độ: Quy luật tác động qua lại giữa SV với MT. 1) Phân tích lợi ích của việc phủ xanh đất trống đồi trọc? Từ đó xác định mối quan hệ giữa rừng và MT? Hãy phát biểu về quy luật tác động qua lại giữa SV với MT; 2) Mối quan hệ giữa SV với MT có ý nghĩa gì trong việc bảo vệ MT; 3) Hãy phân tích một ví dụ về tác động tích cực của con người để chứng minh cho mối quan hệ tác động qua lại giữa SV và MT? Hãy phân tích tác động tiêu cực của con người để chứng minh cho mối tác động qua lại giữa SV và MT?

Khá nhiều GV nghĩ rằng các CH phát huy trí thông minh chỉ giành cho những HS giỏi. Thực ra, bằng những CH thích hợp, chứ chưa hẳn là phải thật khó, có thể kích thích tư duy tích cực của HS có trình độ khác nhau, nâng cao dần năng lực tư duy cho HS.

2. Dựa vào mục đích lí luận DH, có thể chia thành 3 loại sau:

1) CH và BT dạy bài mới. Loại CH và BT này dùng để tổ chức, hướng dẫn HS nghiên cứu tài liệu mới. Khi HS trả lời được CH hoặc giải được BT thì sẽ chiếm lĩnh được kiến thức mới. Do vậy, mỗi CH, BT dùng để dạy bài mới phải mã hoá được nội dung kiến thức. GV có thể cần nêu thêm những CH phụ để gợi ý, tác dụng của CH phụ tăng yếu tố đã biết để HS để giải quyết vấn đề học tập. Vì vậy, tùy từng đối tượng HS mà tính chất CH phụ là khác nhau.

2) CH và BT củng cố, hoàn thiện kiến thức. Loại CH và BT này được thiết kế dựa trên những tri thức đã có của HS, nhưng các kiến thức đó

còn rời rạc, tản mạn, chưa thành hệ thống. Do đó, chúng có tác dụng củng cố kiến thức đã học, đồng thời khái quát hoá và hệ thống hoá kiến thức đó, rèn luyện các thao tác tư duy logic phát triển cao hơn.

3) **CH và BT kiểm tra đánh giá.** Loại CH và BT dùng để kiểm tra đánh giá khả năng lĩnh hội kiến thức của HS có thể sau một bài học, một chương hoặc một phần của chương trình. GV cần lưu ý CH, BT phải vừa sức với HS, phải phù hợp với thời gian quy định làm bài, kiểm tra được những kiến thức trọng tâm, những thành phần kiến thức khác nhau của chương trình.

Khi xây dựng và sắp xếp được hệ thống CH, BT cho nội dung của một phần, một bài, một chương, theo mục đích lí luận DH sẽ góp phần nâng cao tính chủ động cho GV trong quá trình DH, phát huy tính tích cực trong học tập của HS, hình thành cho các em khả năng tự học, rèn cho các em kĩ năng quan sát, tư duy,... trên cơ sở đó, HS vận dụng kiến thức tiếp thu được trong quá trình học tập vào thực tế cuộc sống một cách linh hoạt, sáng tạo.

Ví dụ xây dựng CH cho 3 khâu của nội dung: Sự thích nghi của thực vật và động vật với MT sống (xem bảng).

Nội dung	Khâu nghiên cứu tài liệu mới			Khâu củng cố hoàn thiện	Khâu kiểm tra đánh giá							
Sự thích nghi của thực vật và động vật với môi trường sống	<table><tr><th>ĐAU GIỚI ĐỀ BÀI</th><th>BẮC ĐIỂM HÌNH THÁI, CẤU TRÚC, TẬP THỂ</th><th>TÍNH NHIỆM SINH HỌC CỦA CÁC BẮC ĐIỂM</th></tr><tr><td>A. Các đại diện thực vật 1. 2. 3.</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr><tr><td>B. Các đại diện động vật 1. 2. 3.</td></tr></table>			ĐAU GIỚI ĐỀ BÀI	BẮC ĐIỂM HÌNH THÁI, CẤU TRÚC, TẬP THỂ	TÍNH NHIỆM SINH HỌC CỦA CÁC BẮC ĐIỂM	A. Các đại diện thực vật 1. 2. 3.			B. Các đại diện động vật 1. 2. 3.	Giới hạn thích nghi đối với môi trường sống của các loài sinh vật có khác nhau không? Cho ví dụ? (HS dùng ví dụ đã học ở bài trước và từ quan sát thực tế để trả lời câu hỏi này).	1. Tìm một số ví dụ về sự thích nghi của thực vật với MT sống ở cạn và nước ở địa phương. Do đâu sinh vật có được đặc điểm thích nghi đó? 2. Tìm một số ví dụ về sự thích nghi của động vật về màu sắc, hình thái, sinh lí với MT sống ở địa phương. Do đâu sinh vật có được đặc điểm thích nghi đó?
	ĐAU GIỚI ĐỀ BÀI	BẮC ĐIỂM HÌNH THÁI, CẤU TRÚC, TẬP THỂ	TÍNH NHIỆM SINH HỌC CỦA CÁC BẮC ĐIỂM									
A. Các đại diện thực vật 1. 2. 3.												
B. Các đại diện động vật 1. 2. 3.												
Hãy nghiên cứu SGK điền vào bảng trên. Từ nội dung nêu trong bảng trên hãy nêu định nghĩa khái niệm sự thích nghi của sinh vật với các yếu tố môi trường?												

Tuy nhiên, thực tế phổ thông hiện nay cho thấy, việc DH STH chưa đạt hiệu quả như mong muốn.

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến tình trạng trên, một trong những nguyên nhân đó là do hạn chế về phương pháp luận nhận thức xây dựng nội dung và PPDH, bởi vì, mỗi sự kiện, hiện tượng STH là một biến số của hàm nhiều biến mà ta không thể tìm ra nguyên nhân sinh ra nó bằng tư duy mô tả, phân tích. Chỉ có thể nhận thức nó bằng một sự phân tích sâu sắc theo cách tiếp cận cấu trúc - hệ thống, từ đó cho phép khái quát hoá các quy luật. Tiếp cận cấu trúc - hệ thống là công cụ có tầm quan trọng to lớn về phương pháp luận để nhận thức sâu sắc tri thức STH, giải quyết những vấn đề về MT, bảo vệ MT và xác định PPDH STH. Theo cách tiếp cận DH hướng vào hoạt động của người học, một trong những biện pháp có hiệu quả là sử dụng các CH, BT để tổ chức quá trình DH giúp cho HS có thể lĩnh hội tri thức vững chắc, tạo hứng thú học tập, là biện pháp quan trọng để tổ chức HS tự lực nghiên cứu tài liệu giáo khoa, tổ chức hoạt động nhận thức cho HS theo hướng tích cực, nhằm góp phần nâng cao chất lượng DH nói chung và DH STH nói riêng.□

Tài liệu tham khảo

1. Benjamin Bloom. **Nguyên tắc phân loại mục tiêu giáo dục** (Đoàn Văn Điều dịch). NXB Giáo dục, H. 1995.

2. Trần Bá Hoàn. **Kĩ thuật dạy học Sinh học**. NXB Giáo dục, H.1996.

3. Nguyễn Thành Đạt (tổng chủ biên) - Phạm Văn Lập (chủ biên) - Đặng Hữu Lanh - Mai Sỹ Tuấn. **Sinh học 12**. NXB Giáo dục, H. 2008.

4. Vũ Văn Vụ (tổng chủ biên) - Nguyễn Như Hiền (đồng chủ biên) - Vũ Đức Lưu (đồng chủ biên) - Trịnh Đình Đạt - Chu Văn Mẫn - Vũ Trung Tạng. **Sinh học 12 nâng cao**. NXB Giáo dục, H. 2008.

5. Lê Thanh Oai. "Nguyên tắc xây dựng câu hỏi, bài tập trong dạy học Sinh thái học ở trường phổ thông". *Tạp chí Giáo dục*, số 211/2009.

Vài nét về giáo dục...

(Tiếp theo trang 31)

Cùng với các lĩnh vực giáo dục khác, giáo dục âm nhạc sẽ góp phần hoàn thiện nhân cách của người SV hiện đại, góp phần vào công cuộc công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.□

(1), (2), (3) Đỗ Văn Khang. **Mĩ học đại cương**. NXB Giáo dục, H.1997.

Tài liệu tham khảo

1. Vĩnh Quang Lê. **Về giáo dục thẩm mỹ ở nước ta hiện nay**. NXB Chính trị quốc gia, H.1999.

2. Tú Ngọc. **Dân ca người Việt**. NXB Âm nhạc, H.1994

3. Nguyễn Xinh. **Lịch sử âm nhạc thế giới** (tập 1). Nhạc viện Hà Nội, H.1983.

Tạp chí Giáo dục SỐ 255 (K1 1 - 2/2011)



ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẪU GIÁO Ở CỘNG HÒA PHÁP

○ NGUYỄN THỊ NHƯ MAI*

Như nhiều quốc gia khác, đào tạo giáo viên (ĐTGV) là lĩnh vực được nhà nước Pháp quan tâm. Việc ĐTGV, từ mầm non cho đến phổ thông trung học, chủ yếu được các Viện ĐTGV thuộc các trường đại học (IUFM) đảm nhận.

ĐTGV mẫu giáo dành cho những người đã có bằng cử nhân 3 năm ở các chuyên ngành khác nhau. Đây là điều kiện để được nhận đào tạo (ĐT) ở IUFM. Người học sẽ được ĐT 2 năm, với mục tiêu và nội dung ĐT khác nhau. Năm thứ nhất chủ yếu giúp người học có được sự hiểu biết về thực tế nghề nghiệp cũng như các yếu tố có liên quan (cuối năm thứ nhất có một cuộc thi tuyển giáo viên (GV) tập sự; người nào thi đỗ sẽ được tiếp tục ĐT ở năm thứ 2). Năm thứ hai, tập trung ĐT nghề, chỉ dành cho những người đã thi đỗ ở cuộc thi tuyển GV tập sự. Cụ thể cách thức và nội dung ĐT như sau:

1. Đào tạo năm thứ nhất

1) *Nguyên tắc và mục tiêu ĐT.* ĐT theo module, mục tiêu chủ yếu là giúp sinh viên (SV) nắm vững những kiến thức sẽ được đánh giá trong các bài thi tuyển làm GV tập sự (gồm thi viết và thi vấn đáp). Những kiến thức này thuộc về những lĩnh vực chủ yếu sau: những nội dung được dạy ở trường mẫu giáo; chương trình và phương pháp dạy; kiến thức về trẻ em trong môi trường học; chức năng và mục đích của nhà trường.

ĐT ở năm thứ nhất, với các module ĐT ở trường đại học và thực tập ở trường mẫu giáo, nhằm giúp SV có hiểu biết về quá trình dạy/học và tính không thuần nhất của quá trình này; giúp SV xác định những vấn đề chính yếu của nghề nghiệp và xây dựng cơ sở của các khả năng đa dạng sẽ phải hình thành nếu được vào học năm thứ 2.

2) *Tổ chức ĐT.* Giờ học, thể thức, nội dung ĐT, phân bổ chương trình tuân theo các quy định, được công bố công khai cho người học. Mục tiêu của mỗi bài thi tuyển cũng được quy định rõ.

Tùy theo module ĐT và người ĐT, có thể có những thể thức ĐT khác nhau: GV trình bày, SV trình bày, làm việc nhóm, thực hành, phân tích tài

liệu (chương trình giáo dục mẫu giáo hoặc các tài liệu chính thức khác có liên quan), phân tích sản phẩm của trẻ em, làm quen với các bài thi tuyển.

Trong suốt năm học, SV được hợp lại thành các nhóm, hoạt động dưới sự chỉ đạo của một người hướng dẫn. Các nhóm sẽ họp đều đặn, tùy theo kì hạn, theo nhu cầu, theo ý kiến của người hướng dẫn. Những buổi họp này chủ yếu giúp: - Phân tích các nhu cầu, làm phát lộ những đề nghị... - Tổ chức những buổi thông tin có mục đích chuyên biệt: mời các nghệ sĩ, những GV thực tập, giảng viên đang giảng dạy... trình bày những kinh nghiệm, những chứng cứ...

3) *Nội dung ĐT*, gồm các phần chính: Chuẩn bị cho SV thi viết, thi nói và thực tập ở trường mẫu giáo. Tất cả những nội dung này đều là bắt buộc. Ngoài ra là thi ngoại ngữ và thi về giáo dục thể chất và thể thao.

a) *Nội dung giảng dạy chuẩn bị cho SV thi viết*, gồm những môn học bắt buộc sau: Tiếng Pháp; Toán; Lịch sử - Địa lí; Khoa học thực nghiệm và Kỹ thuật.

Module ĐT đề cập đến *những vấn đề về mặt khoa học và dạy học với mỗi một môn học trong chương trình, cũng đồng thời giúp cho SV biết cách phân tích và truyền đạt tới trẻ.*

Kèm với những nội dung trên có 2 kì thi thử. Ngày thi chung cho tất cả các nhóm SV.

b) *Nội dung giảng dạy chuẩn bị cho SV thi nói*
Phần thứ nhất: 1) Những vấn đề về ĐT chung: Module ĐT chung giúp xử lí các vấn đề về: + Những nguyên lí chung tạo nên giáo dục (triết học và lịch sử giáo dục); + Nghề GV (đạo đức nghề nghiệp); + Hệ thống giáo dục Pháp xem xét trong bối cảnh mở rộng; + Nhà trường và những bối cảnh xã hội khác nhau; 2) Tâm lí học học tập và sự phát triển của trẻ em: Bổ sung cho phần kiến thức chung, module này cho phép tiếp cận với một số vấn đề đặc trưng mà tâm lí học và sự phát triển trẻ em đề cập.; 3) Hướng dẫn SV

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

cách trình bày: Phần này có thể có những hình thức khác nhau: thực hành, SV thể hiện...

Phần thứ hai. Tùy theo SV lựa chọn 1 trong 3 lĩnh vực sau: Nghệ thuật thị giác; Giáo dục âm nhạc; Văn học trẻ em. ở nội dung này người học phải đạt được những mức độ kiến thức cần thiết và thể hiện được lúc trình bày và trao đổi với giám khảo, gồm: - Ngoại ngữ: Ngoại ngữ là bài thi bắt buộc cho kì thi tuyển chọn GV mẫu giáo. Thí sinh lựa chọn 1 trong 4 ngoại ngữ sau: Tiếng Đức; Tiếng Anh; Tiếng Tây Ban Nha; Tiếng ý; - *Giáo dục thể chất và thể thao:* IUFM có môn học tùy chọn: chạy 1500m và nhảy (danse).

c) *Thực tập ở trường mẫu giáo*, gồm 2 đợt thực tập, mỗi đợt 15 ngày, cũng nhằm giúp SV có các kiến thức cần thiết cho thi tuyển, nhất là thi vấn đáp. Thực tập giúp SV đặt ra những vấn đề cần hỏi về nội dung giảng dạy, phân tích các cách thực hiện, hiểu ý nghĩa của những kiến thức thu được về lĩnh vực môn học, về dạy học cũng như về nghiên cứu giáo dục. Thực tập chủ yếu nhằm: Quan sát và phân tích những tình huống dạy; Phát hiện những cơ cấu về sư phạm và thể chế của nhà trường; Nhận biết về tính đồng nhất của nghề GV.

SV được chia thành những nhóm nhỏ đi vào trường thực tập. Hiệu trưởng của trường thực tập chịu trách nhiệm trong suốt quá trình thực tập: đón tiếp, tổ chức quá trình thực tập cho phù hợp với SV, quan sát các nhóm, các cách thực hành khác nhau, nhận biết các phương pháp khác nhau.

2. Đào tạo năm thứ hai

Dành cho các SV đã trúng tuyển kì thi tuyển GV, trở thành GV tập sự (viên chức nhà nước tập sự) và sẽ được tập trung ĐT nghề. Tham gia vào quá trình ĐT năm thứ 2 này là một ê-kíp ĐT gồm: giảng viên của IUFM, nhà nghiên cứu, GV hướng dẫn ở các trường mẫu giáo, hiệu trưởng của trường thực hành, thanh tra của Bộ Giáo dục. Tiến trình ĐT là luân phiên, ở IUFM và ở trường thực tập.

1) Nguyên tắc và những mục tiêu ĐT

- ĐT luân phiên (khoảng 10 tháng, tổng số 33 tuần trừ các kì nghỉ). ĐT ở trường đại học kết hợp với thực tập trong các trường mẫu giáo giúp cho SV hiểu biết cả về lí luận và thực tiễn, biết phân tích thực tiễn. Quan tâm tới việc giúp SV suy nghĩ để nắm bắt và phân tích thực tế nghề nghiệp, làm phong phú và phát triển nó.

- ĐT gắn với thực tập. Kế hoạch ĐT được dự kiến và chuẩn bị trước cho những thực tập đứng lớp giảng dạy của SV, có tính đến nhu cầu của họ

- Hình thành và đánh giá 10 khả năng nghề nghiệp, những khả năng này được hình thành

trong suốt năm học và được đánh giá tổng thể, gồm: + Hành động, xử sự như viên chức nhà nước có đạo đức và trách nhiệm; + Nắm vững tiếng Pháp để giảng dạy và giao tiếp; + Nắm vững các môn giảng dạy và có văn hóa chung tốt; + Biết dự kiến và triển khai thực hiện công việc giảng dạy; + Tổ chức các công việc của lớp; + Giảng dạy và giáo dục có tính đến sự khác biệt của học trò; + Đánh giá học sinh; + Nắm vững tin học và Internet; + Làm việc theo êkíp và phối hợp với cha mẹ và các đối tác khác của nhà trường; + Có khả năng tự ĐT và đổi mới.

- Hình thành đa năng lực cho người GV. Những êkíp ĐT đa ngành, đa lĩnh vực sẽ giúp SV có được những khả năng cần thiết trong nhiều lĩnh vực.

- Cá nhân hóa quá trình ĐT. Những nội dung giảng dạy được tổ chức theo các thể thức khác nhau, với một hệ thống môn học bắt buộc do SV lựa chọn, tiến trình ĐT được cá nhân hóa. Việc chọn các môn tự chọn là tùy theo các nội dung giảng dạy của trường đại học, theo nhu cầu đặc biệt của các SV và theo các tình huống gặp trong quá trình thực tập.

- Người học có thể tiếp tục ĐT để trở thành GV chính thức và chuyên sâu hơn trong nghề nghiệp. Việc ĐT nhằm giúp người học có thể thực hiện được các yêu cầu theo quy định của GV: + Thực hiện được chương trình giáo dục mẫu giáo, giúp hình thành ở trẻ em những yếu tố của nền tảng chung về nhận thức và khả năng; + Bước đầu biết giáo dục trẻ; + Biết vận dụng những chính sách giáo dục vào thực tế giáo dục ở lớp mình.

2) *Cấu trúc và nội dung ĐT.* Việc ĐT được phân thành 5 giai đoạn: giai đoạn 1, tháng đầu tiên của năm học, tập trung vào nắm bắt tình hình, đặc điểm của lớp. Giai đoạn 2, 3, 4: ĐT theo chu kì, dựa vào tiến trình hoạt động của trường mẫu giáo, chủ yếu hướng vào các tình huống giảng dạy và học tập. Giai đoạn 5: ĐT bổ sung: bổ sung các module đi sâu hoặc tương ứng.

ĐT trong môi trường nghề nghiệp (ĐT tại các trường mẫu giáo) và ĐT ở IUFM là luân phiên, xen kẽ nhau.

ĐT trong môi trường nghề nghiệp
- Thực tập đứng lớp dạy
- Thực tập có GV hướng dẫn

↔

ĐT nghề ở IUFM
- ĐT gắn với từng SV
- Các bài giảng

ĐT trong môi trường nghề nghiệp

- Thực tập đứng lớp dạy, gồm: + thực tập kéo dài 30 ngày, mỗi tuần một ngày (stage filé); + Thực tập theo nhóm, 2 đợt, mỗi đợt 3 tuần

- Thực tập có GV hướng dẫn, gồm: + Thực tập quan sát: một ngày/tuần trong 4 tuần ngay từ đầu năm học; + Thực tập thực hành: 2 đợt vào tuần 12 và tuần 19, mỗi đợt một tuần.

Chú ý: Thực tập đứng lớp dạy mỗi tuần một ngày không được ngắt quãng trong thời gian thực tập quan sát hoặc thực tập thực hành.

ĐT nghề ở IUFM gồm các nội dung

- Hướng dẫn thực hành, thực tập tại trường mẫu giáo (gắn với từng SV), gồm các nội dung: + Giám sát thực tập: GV hướng dẫn phụ trách một nhóm 6 SV, theo SV suốt năm học. Nhiệm vụ chính của người giám sát là giúp đỡ và hỗ trợ SV và đánh giá 9 khả năng nghề nghiệp (trừ tin học sẽ được đánh giá riêng) của SV. Tư vấn, định hướng những vấn đề cần thiết cho ĐT; chuẩn bị cho SV thi nói và viết. Các buổi họp nhóm là bắt buộc và được ghi vào thời khóa biểu; + Phân tích các thực hành nghề nghiệp

Theo nhóm, nhằm: - Giúp SV biết tự phân tích thực tế nghề nghiệp; - Biết liên hệ các kiến thức đã học vào từng cơ sở thực tập cụ thể; - Tự phân định những mốc, những điểm trọng yếu về kiến thức, về phương pháp luận, đạo đức học để lựa chọn; - Nhận biết tính chất phong phú và không đồng nhất của nghề GV, nắm được tính phức tạp của nó; - Hình thành và phát triển khả năng làm việc theo nhóm.

- Các bài giảng trên lớp, gồm nhiều bài giảng được phân làm 3 lĩnh vực có quan hệ chặt chẽ và bổ sung cho nhau: + Phương pháp giảng dạy các môn học (gọi tắt là UE1): Cung cấp những kiến thức về các nội dung môn học sẽ phải dạy và cách giảng dạy chúng ở trường mẫu giáo. Các UE1 gồm những module bắt buộc và tự chọn; + Đa môn học và đa năng lực (gọi tắt là UE2): Các bài giảng ĐT dưới góc độ đa lĩnh vực và giao thoa nhiều lĩnh vực, cho phép người GV có thể làm việc ở nhiều lĩnh vực. Mỗi SV bắt buộc phải tham gia vào 2 UE2, thêm vào đó là 3 môn tự chọn; + GV trong môi trường nghề nghiệp (gọi tắt là UE3), gồm các nội dung: + Những vấn đề về nghề GV - viên chức nhà nước về giáo dục; + Tâm lý học trẻ em và thiếu niên; + Tính không thuần nhất của học sinh; + Kiến thức về nhà trường và đặc trưng của nó; + Những quy tắc không tôn giáo; + Đạo đức nghề nghiệp; + Nhiệm vụ và quyền hạn của GV.

- ĐT về công nghệ thông tin và Internet: Giúp người học có kiến thức và kỹ năng về công nghệ thông tin và Internet và biết vận dụng chúng vào thực tế giáo dục và dạy học. Nội dung ĐT này

gồm chương trình bắt buộc và không bắt buộc. Người học sẽ được đánh giá và cấp chứng chỉ nếu đạt được những hiểu biết cần thiết về nội dung ĐT này.

- Quá trình ĐT ở IUFM rất chú trọng đến làm việc cá nhân. Mỗi SV phải dành thời gian cho làm việc và suy nghĩ nhận xét cá nhân. Làm việc cá nhân chủ yếu để thực hiện những công việc và chương trình của cá nhân và tập thể, tham gia vào những module không bắt buộc do IUFM tổ chức, sử dụng các nguồn tư liệu...

- Trong suốt năm học người học phải nghiên cứu soạn thảo một hồ sơ tổng hợp tất cả những vấn đề về lý thuyết và thực hành gồm các công việc, các tư liệu, những việc cá nhân đã thực hiện được... thể hiện rõ tiến trình học tập và làm việc của mình trong suốt quá trình học tập để trở thành GV, cả ở IUFM lẫn ở trường mẫu giáo. Bản tổng hợp này được làm căn cứ theo 9 khả năng nghề nghiệp của người GV, trừ khả năng về tin học và Internet (10 khả năng nghề nghiệp đã nói đến ở trên). Cuối năm học, người học sẽ phải trình bày bản tổng hợp này cả bằng hình thức viết và nói trước một ban giám khảo có trách nhiệm đánh giá chất lượng ĐT và học tập.

3) **Đánh giá.** Việc đánh giá thuộc trách nhiệm của IUFM. Đánh giá theo nguyên tắc đánh giá từ cả 2 phía: người học tự đánh giá và người ĐT đánh giá.

Nội dung đánh giá: các khả năng nghề nghiệp trong quá trình thực tập; - các khả năng nghề nghiệp trong quá trình học tập tại IUFM.

Hồ sơ đánh giá bao gồm tất cả những đánh giá về các nội dung ĐT, là cơ sở để công nhận chính thức người học có đủ khả năng nghề nghiệp hay không. Hồ sơ này sẽ được chuyển cho hội đồng phụ trách việc cấp bằng tốt nghiệp, hợp thức hóa quá trình ĐT của SV.

Như vậy, với tổng cộng 5 năm ĐT ở trình độ đại học: 3 năm ở các chuyên ngành khác nhau và 2 năm ĐT nghề, SV mới trở thành GV mẫu giáo. Coi trọng sự phát triển của trẻ em, phải ĐT các GV mầm non với chất lượng cao. Đó là điều cần làm cho ĐTGV mầm non ở tất cả các quốc gia. □

Tài liệu tham khảo

1. Université Paris IV. Sorbonne/IUFM de l'Académie de Paris - Guide de l'étudiant PE1 - Année 2009-2010.
2. Université Paris IV. Sorbonne/IUFM de l'Académie de Paris - Guide du professeur des écoles stagiaire (PE2) - Année 2008-2009.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ CHÍN

**RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG**

255

Kì 1 - 2/2011

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 NHƯNG
PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH
PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG
PGS.TS. TÔ BÁ TRƯỞNG
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: Btkcgiaoduc26@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 - ĐỐNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

+++: 10 sự kiện tiêu biểu năm 2010 của ngành giáo dục Việt Nam - 10 events of education in 2010.	1
KỈ NIỆM 81 NĂM NGÀY THÀNH LẬP ĐẢNG (3/2/1930 - 3/2/2011) VÀ CHÀO MỪNG THÀNH CÔNG ĐẠI HỘI ĐẠI BIỂU ĐẢNG TOÀN QUỐC LẦN THỨ 11	
+++: Mục tiêu, nhiệm vụ phát triển đất nước 5 năm 2011-2015 - Objectives and tasks of national development in the 5 year period of 2011-2015.	2
ĐẶNG THỊ THU HUYỀN: Quan điểm, chủ trương của Đảng ta về xây dựng, phát triển đội ngũ nhà giáo - Party's viewpoint and policy on construction and development of teachers	3
TRỊNH ĐÌNH TÙNG: Lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam trong môn Lịch sử lớp 12 - History of the Communist Party of Viet Nam in 12 th grade History subject.	6
QUẢN LÝ GIÁO DỤC	
VŨ TRỌNG RỸ: Về mô hình trường phổ thông Việt Nam 10-15 năm tới - On the model of Vietnamese general school in the next 10 - 15 years.	9
PHẠM HỒNG QUANG: Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm và định hướng đổi mới giáo dục phổ thông - Solutions for renewing pedagogy educating program and orientation for renewing general education.	13
HOÀNG VĂN BÌNH: Những biện pháp nâng cao kỹ năng giao tiếp cho cán bộ lãnh đạo, quản lý giáo dục - Measures for improving communication skills of education managers.	17
XUÂN THỊ NGUYỆT HÀ: Tổ chức dạy học 2 buổi/ngày đối với môn Tiếng Việt ở tiểu học - The issue of organizing 2-session-per-day teaching of Vietnamese language subject at primary level.	19
TÂM LÝ HỌC - SINH LÝ HỌC LỨA TUỔI	
HOÀNG ANH PHƯỚC: Một số kỹ thuật tham vấn trong tham vấn học đường - Some consulting techniques in school consultation.	21
NGUYỄN THỊ NHÂN ÁI: Các lý thuyết phát triển trong tham vấn hướng nghiệp - Development theories in vocational guidance consultation.	24
LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC	
NGUYỄN GIA CẦU: Viết sáng kiến kinh nghiệm - một biện pháp góp phần tạo động lực cho giáo viên thực hiện đổi mới phương pháp dạy học - Organizing the writing of initiatives and experience - a measure for creating incentive for teachers to implement renewal of teaching methods.	27
PHẠM TRỌNG TOÀN: Vài nét về giáo dục âm nhạc trong các trường đại học, cao đẳng, hiện nay - Some point of music education in universities and junior colleges today	30
TRẦN THỊ BÍCH LIÊU: Công nghệ thông tin - truyền thông với việc hiện thực hoá phương châm «Lấy người học làm trung tâm» - Information - communication technology with the realization of the guideline «Learner Centered Teaching».	32
DUY THỊ NGÀ: Các tiêu chí và nội dung đánh giá năng lực thích ứng nghề của sinh viên cao đẳng sư phạm - Criteria and content for evaluating pedagogic junior college students' vocational adaptation capability.	34
NGUYỄN THỊ XUÂN YẾN: Tổ chức thực hành luyện đọc diễn cảm bằng biện pháp luyện theo mẫu trong giờ dạy tập đọc ở tiểu học - Discussion on the organization of expressive reading practice with the measure of model practicing in reading class at primary level.	37
LÀ THỊ BẮC LÝ: Ảnh hưởng của sách báo trong thời kỳ đổi mới và hội nhập quốc tế tới sự phát triển ngôn ngữ trẻ em - Influence of books and newspapers in the period of renewal and international integration on children's language development.	39
PHẠM THỊ ANH: Sự phát triển của từ ngữ tiếng Việt trong thời đại khoa học công nghệ thông tin từ góc nhìn nhà trường - Development of Vietnamese words in the time of science, technology and information from the perspective of school.	41
MAI XUÂN MIÊN: Hệ thống bài tập rèn luyện kỹ năng đọc hiểu tác phẩm tự sự cho học sinh trung học phổ thông - System of exercises aimed at training the skill of reading comprehension of narrative works for upper secondary students.	44
HOÀNG BÁCH VIỆT: Quan điểm tích hợp và việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh trong dạy học tác phẩm văn chương ở trường trung học phổ thông - Integration viewpoint and the examination, evaluation of students' learning results in teaching literature works at upper secondary level	46
NGUYỄN HOÀI SANH: Vấn đề tạo hứng thú cho người học khi giảng dạy triết học và các môn lý luận chính trị - The matter of creative enthusiasm for learners in teaching philosophy and politics theoretical subjects.	49
NGUYỄN THỊ XUÂN - NGUYỄN THỊ KIM LIÊN: Bồi dưỡng năng lực tiền chứng minh cho học sinh tiểu học qua các bài toán về diện tích - Fostering the pre-proving capability for primary students through mathematical problems of area.	51
TRẦN THUYẾT TRÚC: Tri thức phương pháp trong dạy học hình học cho học sinh trung học cơ sở - Identifying and practicing methodological knowledge in order to strengthen students' cognitive activity in teaching geometry in ending grades of lower secondary level.	54
NGUYỄN HOÀNG ANH: Bồi dưỡng năng lực tự học vật lý cho sinh viên đại học Đồng Tháp trong đào tạo tín chỉ - Fostering the capability of physics self-study for college students in credit-based training.	56
LÊ THANH OAI: Cơ sở phân loại câu hỏi, bài tập trong dạy học Sinh thái học ở phổ thông - The basic system of classifying questions and exercises in teaching Ecology at general schools.	58
GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI	
NGUYỄN THỊ NHƯ MAI: Đào tạo giáo viên mẫu giáo ở Cộng hoà Pháp - Training kindergarten teachers in the French Republic.	61