

Tạp chí Giáo dục

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



Ảnh: H'NAU

256

Kì 2 (2/2011)

- ★ Những bài học về giáo dục của Bác Hồ từ mở lớp huấn luyện ở Pác Bó
- ★ Quan điểm xây dựng, phát triển nguồn nhân lực và nhân tài đáp ứng yêu cầu phát triển xã hội ở nước ta hiện nay

NHỮNG BÀI HỌC VỀ GIÁO DỤC CỦA BÁC HỒ TỪ MỞ LỚP HUẤN LUYỆN Ở PẮC BÓ

○ TS. VÕ VĂN LỘC*

Năm 1941, Bác Hồ từ nước ngoài trở về Tổ quốc, chọn hang Pắc Bó (Cao Bằng) làm căn cứ địa, trực tiếp lãnh đạo cách mạng Việt Nam.

Một trong những công tác trước mắt của Đảng lúc bấy giờ là phải tiến hành mở lớp huấn luyện về chương trình của Việt Minh, về Điều lệ của Hội cứu quốc... cho cốt cán người địa phương và quần chúng trung kiên. Bác Hồ là linh hồn của các hoạt động này.

Quanh việc mở trường, dạy văn hóa, huấn luyện cán bộ ở thời kỳ này, có thể nghiên cứu, rút ra bài học bổ ích cho công tác giáo dục.

1. Phải dạy văn hóa cho đồng bào dân tộc (DT) và thông qua dạy văn hóa mà tuyên truyền đường lối cách mạng cho họ

Điều này phù hợp với đồng bào DT Nùng không biết chữ quốc ngữ, nghe và nói tiếng phổ thông chưa rành, trình độ nhận thức nói chung rất thấp.

Tư duy đúng đắn của Bác giúp giải quyết hàng loạt công việc mang tính tác nghiệp như phạm hoàn toàn mới mẻ lúc bấy giờ:

1) Bác chỉ định thành lập một đội «giáo viên xung phong» làm thầy giáo dạy cho các lớp. Đội giáo viên xung phong có nhiệm vụ vạch kế hoạch mở lớp. Kế hoạch đó, theo gợi ý của Bác, gồm 5 điểm: a) Huấn luyện cho ai?; b) Huấn luyện những gì?; c) Huấn luyện trong bao lâu?; d) Huấn luyện ở chỗ nào?; đ) Lấy gì ăn mà huấn luyện?

Từ 5 điểm này mà tìm ra vô số những việc làm thiết thực, cụ thể trong việc mở lớp và dạy học; nhờ vậy, trường lớp sớm được hình thành và việc dạy học đạt được kết quả mỹ mãn.

2) Bác tiến hành kiểm tra lớp học hàng tuần về tình hình học tập, về sức khỏe của học viên và

theo dõi, góp ý cả cách dạy của thầy giáo. Bác định ra cách thức cho điểm, đánh giá để động viên người học.

3) Bên cạnh việc mở trường, mở lớp dạy cho người lớn, Bác còn có yêu cầu mở lớp dạy cho các cháu thiếu nhi địa phương, Bác quan tâm đến cả việc tắm rửa, tìm thuốc chữa ghẻ, lở, tróc đầu cho từng cháu một.

4) Nhằm đáp ứng nhu cầu dạy và học, Bác tự biên soạn chương trình và tài liệu học tập. Bên cạnh nhiều sáng tác thơ ca và bài viết về thiếu nhi, Bác đặc biệt dành thời gian viết sách, tài liệu phục vụ việc dạy học. Cuốn Lịch sử nước ta, với câu mở đầu đã trở thành thân quen: «*Dân ta phải biết sử ta, / Cho tường gốc tích nước nhà Việt Nam*» hoặc bài địa lí về Cao Bằng: «*Cao Bằng đông bắc giáp Tàu/Hà Giang, Bắc Cạn ở vào phía tây*»... hoặc địa lí Việt Nam: «*Nước ta hình chữ S/Một bán đảo rất xinh/Trên bờ bể Thái Bình/Tại Đông Nam châu Á*»...

2. Ở cương vị người hiệu trưởng sáng lập và điều hành nhà trường cách mạng giữa rừng Pắc Bó (2), Bác Hồ đã bộc lộ một trí tuệ và tư duy sư phạm sáng tạo độc đáo trong lịch sử giáo dục nước nhà

1) Thông qua dạy chữ mà tuyên truyền, đào tạo cán bộ. Có thể coi đây là cảm nang của công tác tư tưởng, chẳng những có giá trị trong một thời kỳ lịch sử mà còn có giá trị lâu dài.

2) Thông qua người biết chữ mà dạy cho người chưa biết chữ. Thầy giáo và học sinh gần gũi thân mật, cùng ăn, cùng ở, cùng làm, cùng một lí tưởng, cùng những yêu cầu phấn đấu, rèn luyện ngày một cao hơn, kể cả thầy lẫn trò.

* Trường Đại học Sài Gòn

3) Việc mở trường, mở lớp để giáo dục, đào tạo cán bộ phải hết sức linh hoạt, tùy theo tình hình cụ thể, vừa cơ động, vừa đạt hiệu quả cao. Trong điều kiện của Pắc Bó lúc bấy giờ, Bác đã cùng học viên mở trường bằng cách dùng lá rừng che chắn thành lớp học, khuất trong hang đá hoặc bên bờ suối, thích ứng trong điều kiện núi rừng và phải giữ hoàn toàn bí mật. Cái ăn, cái ở phải tự túc, đùm bọc lẫn nhau nhằm mục đích tập trung cho việc học. Giấy, bút thì lấy đá suối mềm hoặc than củi, que cứng viết lên mặt đá nhẵn hoặc viết xuống mặt đất. Tạo ra những phương tiện học tập giản tiện mà hiệu quả nhất. Dùng các hình thức thích hợp để giúp nhau học tập, tổ chức kiểm tra bài cũ thường xuyên nhằm động viên hoặc kịp thời uốn nắn, nâng cao. Thời gian học vừa phải, không để học viên vắng mặt ở địa phương lâu, địch sẽ phát hiện.

Tư tưởng chủ đạo của Bác Hồ lúc bấy giờ là:

- Nội dung dạy phải thật ngắn gọn, đầy đủ và dễ hiểu;
- Muốn nâng cao trình độ mọi mặt cho cán bộ, trước hết phải nâng cao trình độ học vấn cho họ;
- Phát triển phong trào đến đâu, cần tổ chức lớp học ngay đến đó;
- Càng cố gắng đào tạo nhiều cán bộ DT bao nhiêu càng có lợi cho cách mạng bấy nhiêu, vì các đồng chí đó am hiểu địa phương hơn ta;
- Muốn đến được với đồng bào DT để tuyên truyền, giác ngộ họ thì phải hiểu phong tục tập quán của họ và biết cách dân vận;
- Cái chính vẫn phải là tự học, không được thỏa mãn với việc học của mình. Bác gợi ý: học trong quần chúng, học lẫn nhau và học bằng sách, báo (ở rừng mà hay ngủ trưa là dễ sinh ra bệnh, vì vậy, Bác tận dụng thời gian này để tăng gia rau xanh hoặc đọc sách báo);
- Đối với thầy giáo, Bác dạy: Làm thầy thì phải hiểu trò. Thầy giáo cần cân nhắc đâu là nội dung chính cần phải dạy và dạy cái gì cho thật thiết thực, dễ hiểu. Giảng một lần, học viên chưa hiểu thì phải giảng đi giảng lại nhiều lần. Học viên không quen viết chữ hoa thì phải cầm tay hướng dẫn cho họ viết, vài lần sẽ thành quen. Ai có tiến bộ, phải kịp thời động viên, nếu không, khi gặp khó khăn họ dễ nản chí.

3. Tác phong gần gũi, thân mật, thái độ tận tụy của người sáng lập và điều hành nhà trường cách mạng đầu tiên giữa rừng Pắc Bó đã để lại nhiều điều đáng suy ngẫm

Thời bấy giờ, tuy chưa nói «Giáo dục là quốc sách hàng đầu», nhưng trong tầm nhìn của Bác,

chữ nghĩa, học vấn phải đi trước, hoặc ít nhất đồng hành với giáo dục và coi đó là điều kiện của tuyên truyền, giáo dục. Cái mà ngày nay UNESCO gọi là bốn trụ cột của giáo dục thì hơn năm mươi năm trước, Bác Hồ đã nhận ra và đã thể hiện bằng hành động cụ thể, mang lại kết quả rõ rệt.

1) Vấn đề chọn người để dạy chữ, chọn người để học chữ, học làm cách mạng là vấn đề lớn. Bác Hồ đã giải quyết đúng đắn vấn đề này trên cơ sở tầm nhìn xa trông rộng và thái độ tin tưởng tuyệt đối vào con người và khả năng cảm hoá kì diệu của cách mạng, của Đảng và của Bác, nhờ vậy xây dựng được một đội ngũ cán bộ trung kiên, tạo động lực thành công cho cách mạng.

2) Về một quy trình tổ chức hoạt động giáo dục sáng tạo, linh hoạt, thích ứng với mỗi giai đoạn phát triển kinh tế, văn hoá, xã hội; thể hiện qua 5 điểm Bác gợi ý về một kế hoạch mở trường, mở lớp, cộng với hoạt động kiểm tra, đánh giá học viên, biên soạn tài liệu. Ở đây còn là vấn đề nghệ thuật nắm bắt thời cơ, vận hội, sự khéo léo, tài ba trong giải quyết tình huống, yêu cầu, của giáo dục.

3) Nhà trường giữa rừng Pắc Bó năm nào còn in đậm phong cách giản dị và thái độ ân cần chăm lo cho từng người, từng lớp học của người hiệu trưởng kính yêu. Phong cách đó là sự kết đọng những tinh hoa từ thầy giáo Nguyễn Tất Thành, đồng chí Vương, Thầu Chín... qua nhiều năm tháng gian truân và đầy sức thán phục ở Người. Điều dễ nhận thấy là, ở đâu và lúc nào Người cũng thể hiện một tác phong tri hành hợp nhất, một thái độ dân chủ, thân ái, nhân văn. Những điều này xuyên thấm và nhất quán trong tư tưởng, hành vi Nguyễn Ái Quốc để những năm sau này, Người tiếp tục phát ngôn và hoàn thiện tư tưởng về dân chủ. □

Tài liệu tham khảo

1. Chúng ta có Bác Hồ. NXB Lao động, H 2001.
2. Đặng Quốc Bảo. Tư tưởng tự học của Bác Hồ. NXB Thanh niên, H 2009.

QUAN ĐIỂM XÂY DỰNG, PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC VÀ NHÂN TÀI ĐÁP ỨNG YÊU CẦU PHÁT TRIỂN XÃ HỘI Ở NƯỚC TA HIỆN NAY

○ GS. TS. NGUYỄN NGỌC PHÚ*

1. Quan điểm truyền thống của ông cha ta về chăm lo xây dựng, phát triển nhân tài (NT) của đất nước

Nguồn nhân lực - nhân tài (NNL-NT) của đất nước thời nào cũng rất quan trọng. Bài ghi tên Tiến sĩ khoa Nhâm Tuất (năm Đại Bảo thứ 3 - 1442) Thân Nhân Trung tại Bia Văn Miếu - Quốc Tử Giám Hà Nội có ghi: «*Hiển tài là nguyên khí của quốc gia. Nguyên khí thịnh thì thế nước mạnh và vươn cao; nguyên khí suy thì thế nước yếu mà xuống thấp. Bởi lẽ đó các bậc thánh đế minh vương không ai không coi việc gây dựng NT, tuyển chọn kẻ sĩ, bồi đắp nguyên khí làm việc quan trọng hàng đầu. Kẻ sĩ đối với nước nhà quan trọng như vậy, cho nên cái ý tôn sùng không biết thế nào là cùng. Không những yêu chuộng ban cấp khoa danh lại tôn sùng trao cho trước trật, on ban rất nhiều vẫn có thể là chưa đủ. Không những đề tên ở Tháp Nhạn (1), còn ban danh hiệu trên bằng vàng. Yến tiệc linh đình hoan hỉ, triều đình mừng được người tài. Mọi nghi lễ đều làm tới mức cao nhất*» (2).

Đại Việt sử ký toàn thư viết: «*NT là nguyên khí của nhà nước, nguyên khí mạnh thì trị đạo mới thịnh*» (3), «*Việc chính trị lớn của đế vương không gì cần bằng NT*» (4). Các đời vua chúa xưa đều thống nhất ở chỗ, muốn có người tài giỏi, phải chiêu hiền, đãi sĩ, đãi cát tìm vàng, gia công tìm kiếm mới có. Cách tốt nhất là phải tuyển dụng người tài theo con đường thi cử. Ông cha ta cũng quan niệm, muốn có được người tài cho đất nước, phải đào luyện họ. Bia Văn Miếu cũng đã ghi «*Muốn xây dựng nền thịnh trị cho đất nước, phải dựa vào NT nước nhà. NT sinh ra bao la khôn cùng, song có dạy mới nên, có dụng mới thấy*» (5).

Chọn người tài phải chính xác, công tâm. Ông cha ta đã dạy: «*Trọng đãi hiền tài thực có*

quan hệ đến thịnh decline của nhà nước... Những người đã lấy đều phải đúng là NT thực học...» (6)

Bổ nhiệm người tài phải công minh «... tiến người hiền bỏ kẻ xấu, phải nên tùy tài mà bổ quan, xét đức mà định vị... không nên theo ý tư của mình mà lấy người nọ bỏ người kia» (7).

Với người đỗ đạt các khoa thi, phải trọng dụng, tôn vinh. Những người có thực tài mà vì lí do gì đó chưa ra phụng sự đất nước, nhà Vua yêu cầu cho tự đệ trình để Vua và triều đình được biết. Mọi người, ai cũng phải có trách nhiệm báo cho nhà nước biết những người hiền tài và xem việc này là việc bắt buộc, mang tính kỉ cương, phép nước, nếu ai che dấu người tài, biết mà không báo sẽ bị chém đầu. Quốc sử quán triều Nguyễn có ghi: «*Làm chính trị... cốt được người rất giỏi, danh thực phù hợp với nhau... Dâng được người hiền thì được thưởng hậu, mà che dấu người hiền thì bị giết chết, đó là phép thông thường xưa nay...*» (8). Sử sách cũng còn ghi lại lương bổng đãi ngộ quan chức triều đình, phải tính toán làm sao có phần gọi là «*duỡng liêm*» (9), để sao giữ được lòng liêm cho các quan lại. Đây là điều chúng ta cần suy nghĩ trong điều kiện hiện nay. Những điều nêu ra ở trên có ý nghĩa vô cùng sâu sắc cho chính chúng ta hôm nay đang cất công đi tìm người tài năng, bồi dưỡng NT xây dựng đất nước.

2. Tư tưởng Hồ Chí Minh và quan điểm của Đảng ta về phát triển NNL, NT đất nước

1) *Coi trọng con người, xem con người là nhân tố quyết định sự thành bại trong các cuộc chiến tranh giữ nước trước đây cũng như trong tiến trình lịch sử hiện nay*

Đảng ta, Bác Hồ luôn coi trọng nhân tố người. Trong các cuộc chiến tranh giải phóng dân tộc trước đây, hiểu và coi trọng nhân tố người nên

* Hội Khoa học Tâm lí - Giáo dục Việt Nam

chúng ta đã biết huy động sức mạnh đoàn kết toàn dân để đánh bại các triều đại phong kiến phương Bắc và hai đế quốc, thực dân sau này là Pháp và Mĩ.

Trong điều kiện phát triển và hội nhập hiện nay, tư tưởng coi trọng nhân tố con người cần được nâng lên thành hiện thực, phải biết quý trọng nhân lực trình độ cao, NT trên các lĩnh vực của đời sống xã hội. Mọi người dân, đặc biệt là lãnh đạo - quản lý các cấp cùng có trách nhiệm phát hiện người tài cho đất nước để có kế hoạch bồi dưỡng, ĐT kịp thời. Muốn làm được điều này, cần phải có các cơ chế cụ thể và phải công khai rộng rãi cho toàn dân biết, cùng thực hiện. Cụ thể:

Chăm lo về trí tuệ: thông qua các cấp lãnh đạo - quản lý, Đảng và Nhà nước, tạo điều kiện cho đội ngũ nhân lực trình độ cao của đất nước có điều kiện tham dự các hội thảo khoa học trong và ngoài nước để giao lưu, học hỏi kinh nghiệm của bạn bè thế giới. Giao lưu, học hỏi là cách tốt nhất để chiếm lĩnh các đỉnh cao khoa học. Mặt khác, Đảng và Nhà nước cũng cần tạo điều kiện tốt nhất, tuyệt đối ủng hộ các sáng kiến, phát minh để các công trình nghiên cứu của các nhà khoa học Việt Nam được công bố trên phạm vi quốc tế.

Chăm lo về tinh thần được thể hiện thông qua việc động viên, khen thưởng kịp thời, đánh giá đúng người, đúng năng lực, giá trị mà họ đóng góp cho xã hội; đảm bảo cho họ quyền chủ động tự do sáng tạo, sáng tác, không bị các rào cản không đáng có. Điều 34 (Hiến pháp 1960) đã ghi rõ: «*Công dân nước Việt Nam dân chủ cộng hòa có quyền tự do nghiên cứu khoa học, sáng tác văn học, nghệ thuật và tiến hành các hoạt động văn hóa khác. Nhà nước khuyến khích và giúp đỡ tính sáng tạo của những công dân theo đuổi sự nghiệp văn hóa khác*».

Chăm lo về thể lực liên quan tới các chế độ, chính sách, đảm bảo về y tế, các đãi ngộ về vật chất.

Chăm lo về môi trường làm việc cùng các điều kiện làm việc tốt nhất. Môi trường làm việc phải thuận lợi và đầy đủ các thiết bị thiết yếu. Không những thế, cần có cơ chế tài chính hợp lý cho hoạt động nghiên cứu khoa học, tránh các thủ tục rườm rà gây khó khăn cho công tác triển khai nghiên cứu thực sự. GS. Ngô Bảo Châu (người đoạt giải Fields Toán học vừa qua) đã từng khẳng

định: «*Nếu không có thời gian làm việc ở Princetor (Mĩ), rất có thể công trình Bô đề cơ bản sẽ chưa hoàn thành vào thời điểm này*» (10). Những đòi hỏi về môi trường, điều kiện làm việc cho các nhà khoa học là rất chính đáng, liên quan đến các vấn đề về chế độ, chính sách của nhà nước trong điều kiện hiện nay.

Quan tâm tới nhân tố người trong phát triển nhân lực trình độ cao cũng chính là phải biết đánh giá, tôn vinh đúng nhân lực trình độ cao, NT. Đối với trí thức, Đảng ta khẳng định: «*Phát huy trí tuệ và năng lực, mở rộng thông tin, phát huy dân chủ, trọng dụng NT. Khuyến khích các trí thức, các nhà khoa học phát minh, sáng tạo*» (11). Biết đánh giá đúng những đóng góp của người tài cho xã hội không dễ, biết tôn vinh họ lại càng khó hơn. Quan tâm tới người tài cũng đồng nghĩa với việc có chế độ đãi ngộ xứng đáng, đảm bảo cho họ có cuộc sống vật chất đầy đủ để họ toàn tâm, toàn ý cho khoa học.

2) Quan điểm về ĐT, huấn luyện: Muốn có người tài giỏi phải dày công ĐT, huấn luyện

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh rất quan tâm đến vấn đề giáo dục - đào tạo (GD-ĐT) thế hệ trẻ. Người đã từng căn dặn: «*Vì lợi ích trăm năm phải trồng người*». Mỗi năm, vào dịp khai trường, trung thu, Người đều có thư gửi các thầy cô giáo, các cháu học sinh với những lời lẽ rất tâm huyết: «*Non sông Việt Nam có vẻ vang hay không, dân tộc Việt Nam có sánh vai với các cường quốc năm châu hay không, chính là nhờ một phần lớn ở công học tập của các cháu...*». Trong suốt cuộc đời hoạt động cách mạng, Bác rất coi trọng vấn đề ĐT, bồi dưỡng và sử dụng người tài. Bác khẳng định, GD-ĐT chính là gieo hạt giống cách mạng cho đời sau và thực tiễn đã chứng minh rằng, nhờ coi trọng con người, coi trọng GD-ĐT, biết sử dụng người tài hợp lý, sáng suốt nên trong suốt những năm chiến tranh ác liệt cũng như lúc hòa bình, Bác Hồ lúc nào cũng tập trung được bên mình những con người ưu tú nhất.

Sự kiện GS. Ngô Bảo Châu, người Việt Nam đầu tiên (và là người thứ hai ở châu Á) giành được giải Field toán học cũng là người được ĐT bài bản, cẩn thận ở những môi trường học tập, làm việc tốt nhất (khởi đầu từ lớp chuyên Toán, Trường Đại học Tổng hợp Hà Nội, sau này là tại Pháp và Mĩ).

Đảng và Nhà nước ta từ lâu cũng đã quan tâm đến vấn đề ĐT, bồi dưỡng nguồn nhân lực

cho đất nước: «GD là quốc sách hàng đầu»; «đầu tư cho GD là đầu tư cho phát triển» nhưng nhìn chung, chúng ta đang thiếu những cơ chế, chiến lược, hành động cụ thể để hiện thực hóa những chủ trương, đường lối đó. Những gì chúng ta đã làm được còn rời rạc, manh mún, chưa có tính đồng bộ, hệ thống, thiếu chiến lược lâu dài, vì thế hiệu quả rất thấp. Những kinh nghiệm từ nước ngoài sẽ là bài học quý cho chúng ta vận dụng trong thời gian tới.

3) Bồi dưỡng con người phải kịp thời, thiết thực, sử dụng con người phải hiệu quả, tạo điều kiện phát huy mặt mạnh, sở trường

Bồi dưỡng nhân lực trình độ cao phải đúng, thiết thực, kịp thời theo đòi hỏi của từng ngành nghề, từng con người cụ thể. Bởi thế, ngoài việc bồi dưỡng nhân sinh quan, thế giới quan trong sáng, lành mạnh, cần đầu tư phát triển, ĐT các lĩnh vực chuyên môn mũi nhọn của đất nước. Việc ĐT, bồi dưỡng không kịp thời không những làm giảm nhiệt huyết mà còn hạn chế khả năng sáng tạo, cống hiến của họ.

Trong quá trình sử dụng con người cần chú ý một số nguyên tắc sau: *phải hợp lí, đúng chuyên môn* theo yêu cầu của công việc, khuyến khích các cá nhân tự phát triển; việc sắp xếp cán bộ phải *đúng người, đúng việc dựa trên mặt mạnh, sở trường* của từng cá nhân, tạo điều kiện để họ phát triển tối đa tiềm năng của mình; *phải tính đến hiệu quả công việc và nguyên tắc thứ bậc, ưu tiên* trong sử dụng nhân lực trình độ cao; tính công bằng cho tất cả mọi người.

4) Cơ cấu NNL, NT phải hợp lí, số lượng phải phù hợp

Nghị quyết 27/NQ-TW (6/8/2008) xác định rõ: «*Xây dựng đội ngũ tri thức lớn mạnh đạt chất lượng cao, số lượng và cơ cấu hợp lí đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước, từng bước tiến lên ngang tầm với trình độ của tri thức các nước tiên tiến trong khu vực và thế giới*».

5) Quan điểm về chất lượng: Chất lượng NNL-NT phải được đặt lên vị trí hàng đầu, chú trọng phát triển nhân lực trình độ cao trên tất cả các lĩnh vực.

6) Quan điểm giữ và bảo vệ NT: Hiền tài là nguyên khí quốc gia, mà đã là hiền tài, là vốn quý của đất nước thì rất cần được giữ gìn và bảo vệ.

Mỗi quốc gia trên thế giới đều có những phương pháp và cách thức riêng để giữ gìn, bảo

vệ NT. Thiết nghĩ, đối với nước ta, rất cần các cấp Bộ, ngành liên quan nghiên cứu, đề xuất chế độ, cơ chế, chính sách cụ thể áp dụng cho phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh của Việt Nam.

Các quan điểm trên đây về xây dựng bồi dưỡng NNL-NT của đất nước chỉ có thể trở thành hiện thực một khi có sự thống nhất về nhận thức trong toàn Đảng, toàn dân; đồng thời các quan điểm này phải được triển khai thành cơ chế, thể chế, chính sách cụ thể, được hiện thực hóa thành luật pháp để nhà nước và nhân dân cùng thực hiện. □

(1) **Bia Văn Miếu Hà Nội.** Viện nghiên cứu Hán Nôm Trung tâm khoa học xã hội và nhân văn quốc gia. NXB *Thế giới*, H. 1997, tr.304.

(2) Tháp Nhạn là tên ngọn Tháp chùa Từ Ân thuộc Huyện Trường Tân tỉnh Thiểm Tây, Trung quốc. Từ đời vua Đường Trung Tông (705-707), họ tên các vị tân khoa được khắc lên tháp này.

(3) **Đại Việt sử kí Toàn thư**, tập 4. NXB *Khoa học xã hội*, H. 1973, tr.13.

(4) **Đại Việt sử kí Toàn thư**, tập 3. NXB *Khoa học xã hội*, H. 1972, tr.286.

(5) **Bia Văn Miếu Hà Nội**, sdd, tr.503, trích bia Khoa Quý Mùi năm Cảnh Hưng thứ 24 (1763).

(6) Nội các Triều Nguyễn. **Khâm định Đại Nam hội điển sự lệ**, tập 7, Viện Sử học. NXB *Thuận Hóa*, Huế 1993, tr.264-265.

(7) **Đại Việt sử kí Toàn thư**, tập 4. NXB *Khoa học xã hội*, H. 1973, tr.329-331 (trích lệnh khuyến răn các ti)

(8) Quốc sử quán Triều Nguyễn. **Đại Nam thực lục chính biên**, tập XXX. NXB *Khoa học xã hội*, H. 1974, tr 267-268.

(9) Quốc sử quán Triều Nguyễn. **Đại Nam thực lục chính biên**, tập XXVIII. NXB *Khoa học xã hội*, H. 1973, 160.

(10) <http://vietnamnet.vn/giaoduc/201008/Nguyen-van-phat-bieu-cua-Ngo-Bao-Chau-932606/>

(11) Đảng Cộng sản Việt Nam. **Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X**. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2006, tr.119.

(12) Nguyễn Ngọc Phú (chủ biên). **Hồ Chí Minh với sự nghiệp giáo dục quân sự**. NXB *Quân đội nhân dân*, H. 1995, tr.63-64.

(13), (14), (15), (16) <http://doithoaaitre.vtv.vn/Article.aspx?Ctrl=ArticleDetail&cid=1&id=136;>
[http://www.vnexpress.net/GL/The-gioi/Phan-tich/2010/08/3BA1FD5D/;](http://www.vnexpress.net/GL/The-gioi/Phan-tich/2010/08/3BA1FD5D/) [http://vietbao.vn/The-gioi/Hong-kong-thu-hut-nguoi-tai-phat-trien-xahoi/40149911/159/;](http://vietbao.vn/The-gioi/Hong-kong-thu-hut-nguoi-tai-phat-trien-xahoi/40149911/159/) <http://www.vnexpress.net/GL/The-gioi/Phan-tich/2010/08/3BA1F9F8/>

VAI TRÒ CỦA CÔNG ĐOÀN TRONG XÃ HỘI HÓA GIÁO DỤC

○ THS. LƯƠNG THỊ VIỆT HÀ*

Quán triệt quan điểm, chủ trương của Đảng, Nhà nước và trước yêu cầu đổi mới, Công đoàn giáo dục Việt Nam (CĐGDVN) đã tích cực tham gia công tác xã hội hóa giáo dục (XHHGD) bằng việc triển khai nhiều hoạt động nhằm góp phần xây dựng một nền giáo dục cho mọi người, tạo điều kiện để mọi người được hưởng thụ thành quả của giáo dục, thể hiện rõ tính chất *«giáo dục cho mọi người và tất cả cho giáo dục»* (Education for all, All for Education) và nâng cao chất lượng giáo dục góp phần phát triển đất nước. Với nhận thức sâu sắc về vai trò, trách nhiệm của tổ chức công đoàn đối với công tác XHHGD, trong những năm qua, CĐGDVN đã thực hiện thành công và có hiệu quả vai trò của mình. Điều đó được thể hiện ở các mặt hoạt động sau:

1) *Tổ chức tuyên truyền, động viên, giáo dục* để các đoàn viên của mình hiểu rõ quan điểm chủ trương, đường lối của Đảng và Nhà nước trong XHHGD giúp họ nhận thức rõ hơn về nhiệm vụ của mình trong việc thực hiện công tác này.

2) *Phối hợp với Bộ GD-ĐT hướng dẫn tổ chức Đại hội các cấp, đặc biệt là cấp cơ sở* bàn về phát triển nhà trường, xây dựng và thông qua quy chế hoạt động của Hội (hoặc Ban giáo dục) ở các cơ sở trường học; tham mưu cho Bộ đưa tiêu chí XHHGD là một trong 15 tiêu chí đánh giá thi đua các sở giáo dục, các trường...

3) *Thường xuyên quan tâm đến việc nâng cao đời sống giáo viên (GV)*, có những chính sách ưu tiên thỏa đáng với cán bộ, GV - đặc biệt là đội ngũ GV công tác ở vùng sâu, vùng xa, vùng đặc biệt khó khăn và các vùng đồng bào dân tộc; vận động xây *«Nhà công vụ»* cho GV, nâng cao chất lượng cuộc sống GV để họ yên tâm công tác. Nhờ có những chính sách như vậy mà quy mô trường lớp ở các vùng khó khăn ngày một phát triển, thu hút được tỉ lệ HS đến trường cao và giảm tỉ lệ HS bỏ học.

Trong những năm qua, CĐGD các cấp đã tham gia tích cực các cuộc vận động như:

- *«Hỗ trợ giáo dục miền núi, vùng sâu, vùng xa»* do Bộ GD-ĐT và CĐGDVN phát động, với Lời kêu gọi vận động cán bộ, GV và lao động

trong ngành quyền góp hỗ trợ xây dựng nhà ở công vụ cho các GV miền núi. CĐGD các cấp đã phối hợp với chính quyền chỉ đạo, hướng dẫn, tuyên truyền, vận động các nhà giáo, cán bộ, viên chức và lao động, tổ chức hỗ trợ xây dựng nhà ở công vụ cho GV vùng sâu, vùng xa và vùng khó khăn. Cho đến nay, số tiền quyền góp đã được trên 105 tỉ đồng, xây dựng 60.312 m² nhà ở công vụ GV (tương đương 2000 nhà ở 30m²).

- *«Quyên góp sách vở, đồ dùng học tập, áo ấm giúp HS, GV vùng sâu, vùng xa, vùng đặc biệt khó khăn»* do Bộ GD-ĐT và CĐGDVN chỉ đạo, hướng dẫn đã được các nhà giáo, cán bộ, người lao động, HS, sinh viên, các bậc cha mẹ HS, các ban ngành đoàn thể, các doanh nghiệp hưởng ứng tích cực. Kết quả: quyền góp được 113.046.552.000 đồng; 6.857.404 quyển sách giáo khoa, sách tham khảo, vở viết; 468.063 bộ đồ dùng học tập; 1.304.251 chiếc và 169.334 kg quần áo các loại; 63.816 hiện vật khác; 25 chiếc tivi, 38 bộ máy vi tính (tổng trị giá khoảng 13 tỉ đồng).

4) *Tích cực vận động cán bộ, đoàn viên, GV thực hiện tốt nhiệm vụ chuyên môn ở trường*, quan tâm đến công tác xây dựng đội ngũ, chăm lo bồi dưỡng phẩm chất chính trị và năng lực chuyên môn cho cán bộ và GV. Thông qua cuộc vận động *«Dân chủ - Kỷ cương - Tình thương - Trách nhiệm»* do Bộ GD-ĐT và CĐGDVN phối hợp chỉ đạo và hướng dẫn trong toàn Ngành giáo dục, có thể thấy phẩm chất chính trị, trình độ chuyên môn của đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý ngày càng được nâng cao và được đào tạo chuẩn hóa theo đúng quy định. Kết quả: có 59 tỉnh, thành phố đạt chuẩn quốc gia về phổ cập THCS, hệ thống trường học, thiết bị dạy và học và các công trình vệ sinh được đầu tư kiên cố hóa, đồng bộ và hiện đại, hàng vạn GV ở miền núi, vùng sâu, vùng xa có nhà ở xóa dần tình trạng nhà ở tranh, tre, nứa, lá; hàng năm có hơn 20.000 đảng viên mới được kết nạp vào Đảng Cộng sản Việt Nam; tỉ lệ trình độ đào tạo đạt chuẩn và trên chuẩn của GV tiếp tục tăng: Mầm non đạt 89,1%; Tiểu học

* Công đoàn giáo dục Việt Nam

đạt 98,68%; THCS đạt 98,37%; THPT đạt 98% (trong đó có 3,8% là ThS); đội ngũ GV ở các trường đại học và cao đẳng hiện có 62.383 người, với 239 GS, 1.597 Phó GS, 6.288 TS và 23.205 ThS; số lượng nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục các cấp và lao động trong Ngành đạt danh hiệu GV dạy giỏi, chiến sĩ thi đua các cấp chiếm từ 20% đến 30%. Năm 2010 có thêm 132 Nhà giáo Nhân dân và 1.062 Nhà giáo Ưu tú được phong tặng danh hiệu.

Bên cạnh đó, cuộc vận động *«Mỗi thầy, cô giáo là một tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo»* do Bộ GD-ĐT và CDGDVN phát động cũng thu được những kết quả đáng khích lệ:

- Về tu dưỡng, rèn luyện đạo đức của đội ngũ nhà giáo: Phần lớn các nhà giáo có phẩm chất đạo đức và có ý chí chính trị tốt, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ ngày càng được tăng cao. Nhiều nhà giáo ý thức, phấn đấu vào Đảng Cộng sản Việt Nam nên tỉ lệ đảng viên trong đội ngũ nhà giáo ngày càng tăng cao (đạt 40%).

- Sự phấn đấu học tập của đội ngũ nhà giáo: Các nhà trường đều xây dựng kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ và vận động các nhà giáo tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, ngoại ngữ, tin học nên tỉ lệ GV đạt chuẩn và trên chuẩn ở các GV mầm non, tiểu học, THCS và THPT rất cao. Số lượng giảng viên có trình độ tiến sĩ và thạc sĩ tại các trường trong cả nước tiếp tục tăng như: Trường Đại học sư phạm Hà Nội có 129 GS và PGS, 254 TS, 478 ThS; Trường Đại học Khoa học tự nhiên - ĐHQG Hà Nội có 121 GS và PGS, 220 TS và 119 ThS; Trường Đại học Bách khoa Hà Nội có 155 GS và PGS, 428 TS, 540 ThS; Trường Đại học Kinh tế quốc dân có 113 GS và PGS, 245 TS, 326 ThS; Trường Đại học Khoa học tự nhiên - ĐHQG TP Hồ Chí Minh có 34 GS và PGS, 115 TS, 231 ThS...

- Sự sáng tạo của đội ngũ nhà giáo trong hoạt động giáo dục và quản lý giáo dục, hoạt động dạy và học, cải tiến đồ dùng dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ. Các phong trào được đẩy mạnh trong đội ngũ nhà giáo đã đem lại những kết quả to lớn như: Ngành giáo dục thành phố Hà Nội có 242.562 sáng kiến kinh nghiệm cấp cơ sở, 46.192 sáng kiến cấp quận, huyện và 22.682 sáng kiến cấp thành phố, 15 cán bộ, GV được cấp bằng lao động sáng tạo của Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam; Quảng Bình có 12.278 sáng kiến và làm mới 422.940 đồ dùng dạy học; Trà Vinh sưu tầm và làm mới

40.000 tranh ảnh, đồ dùng dạy học; Hưng Yên có 13.615 sáng kiến; Nam Định có 3.000 sáng kiến cấp cơ sở, 101 sáng kiến cấp tỉnh và 4 cán bộ, GV được cấp bằng lao động sáng tạo của Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam,...

- 5) CDGD các cấp đã tổ chức các buổi gặp mặt, tri ân và Lễ tôn vinh các nhà giáo để biểu dương, khen thưởng cán bộ, GV có thành tích trong học tập, công tác giảng dạy và có nhiều cống hiến cho sự nghiệp giáo dục. CDGD cùng với cấp chính quyền đồng cấp tích cực vận động cán bộ, GV tham gia vào phổ cập giáo dục, đưa việc tham gia giảng dạy phổ cập là một trong các tiêu chí thi đua.

- 6) CDGDVN thể hiện vai trò thu hút các lực lượng xã hội tham gia vào quá trình giáo dục cùng với nhà trường, cùng với chuyên môn chỉ đạo các cơ sở giáo dục tăng cường sự phối hợp giữa Nhà trường - Gia đình - Xã hội trong giáo dục HS, có mối quan hệ chặt chẽ với cha mẹ HS, tích cực tham gia công tác tổ chức Ban đại diện cha mẹ HS để xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh. Phối hợp với các cơ quan chức năng như: công an, các tổ chức xã hội và đoàn thể quần chúng đó là Hội khuyến học, Hội phụ nữ, Đoàn thanh niên giáo dục cho HS các vấn đề như giáo dục truyền thống cách mạng, giáo dục pháp luật, giáo dục bảo vệ môi trường, giáo dục Luật An toàn giao thông và phòng chống tệ nạn xã hội góp phần bồi dưỡng nhân cách và lí tưởng cho thế hệ trẻ. Cùng phối hợp với Hội khuyến học xây dựng, củng cố hệ thống khuyến học và xây dựng quỹ khuyến học, khuyến tài các cấp để hỗ trợ cho những HS có hoàn cảnh khó khăn vươn lên học giỏi.

- 7) Phối hợp với Bộ GD-ĐT cứ 2 năm/lần tổ chức tôn vinh các doanh nghiệp, các nhà hảo tâm trong và ngoài nước đã có đóng góp tiền, đất đai, công sức,... cho Ngành giáo dục xây dựng trường, hỗ trợ đời sống nhà giáo để các nhà giáo an tâm với nghề; Số tiền từ năm 2007 đến năm 2010 do các và các nhà hảo tâm trong và ngoài nước đóng góp cho ngành giáo dục là gần 1.300 tỉ đồng; 17,856 triệu USD; 276.828 EUR và 167.127 m² đất.

Qua các hoạt động trên có thể thấy rằng vai trò của CDGD trong công tác XHHGD rất lớn. CDGD đã phối hợp với các Bộ, Ban và Ngành ở Trung ương cũng như địa phương đẩy mạnh công tác XHHGD, huy động các lực lượng xã hội cùng

(Xem tiếp trang 10)

ĐÁNH GIÁ GIẢNG VIÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

○ THS. THÁI HUY BÀO*

Xây dựng đội ngũ giảng viên (GV) đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và chuẩn hóa về trình độ là một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất của các trường đại học (ĐH). Có nâng cao được chất lượng đội ngũ GV thì mới có thể nâng cao được chất lượng đào tạo (ĐT) của hệ thống GDĐH.

Để phát triển đội ngũ GV một cách hiệu quả, cùng với việc tuyển dụng, ĐT, bồi dưỡng (BD) cần phải đánh giá (ĐG) một cách khách quan, khoa học đội ngũ GV.

Đánh giá giảng viên (ĐGGV) trong các trường ĐH trước hết là nhằm xác định được kết quả công việc mà GV tiến hành trong quá trình hoạt động nghề nghiệp của mình. Vì thế, để thực hiện được yêu cầu này đòi hỏi phải mô tả đầy đủ các công việc cần làm của GV. ĐGGV cũng nhằm cổ vũ việc học tập, tu dưỡng, phấn đấu của GV.

1. Xây dựng nội dung ĐGGV

Việc ĐG GV cần dựa trên 4 lĩnh vực sau đây:

a) *Phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống:*

- Chấp hành đầy đủ đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, thực hiện nghĩa vụ công dân; - Yêu nghề, gắn bó với nghề, giữ gìn phẩm chất, danh dự và uy tín của nhà giáo; - Thương yêu - tôn trọng đối xử công bằng với người học; - Đoàn kết, cộng tác với đồng nghiệp...

b) *Giảng dạy:* - Nghiên cứu và nắm vững mục tiêu giáo dục, nội dung, chương trình, phương pháp GDĐH, quy chế thi, kiểm tra, ĐG, vị trí và yêu cầu của môn học, ngành học được phân công đảm nhiệm; - Nắm bắt khả năng, kiến thức của người học; - Xây dựng kế hoạch dạy học, đề cương môn học, bài giảng và thiết kế học liệu cần thiết phục vụ cho giảng dạy; - Giảng bài, phụ đạo và hướng dẫn người học kỹ năng học tập, nghiên cứu, làm thí nghiệm, thực hành, thảo luận khoa học, thực tập nghề nghiệp, tham gia các hoạt động thực tế phục vụ sản xuất và đời sống; - Hướng dẫn sinh viên (SV) thực tập tốt nghiệp, xây dựng đề cương và làm đồ án, khóa

luận tốt nghiệp ĐH; - Hướng dẫn học viên viết luận văn thạc sĩ, hướng dẫn nghiên cứu sinh viết chuyên đề và luận án tiến sĩ (đối với GV có bằng tiến sĩ); - Thực hiện quá trình ĐG kết quả học tập của người học; - Tham gia giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức cho SV, giúp SV phát huy vai trò chủ động trong học tập và rèn luyện; - Hướng dẫn SV thực hiện mục tiêu ĐT, nhiệm vụ chính trị của cơ sở giáo dục đại học; - Hướng dẫn người học tham gia ĐG hoạt động dạy học, thường xuyên cập nhật thông tin từ người học để xử lý, bổ sung, hoàn chỉnh phương pháp, nội dung, kế hoạch giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả ĐT, đáp ứng yêu cầu của xã hội; - Dự giờ và tham gia ĐG hoạt động giảng dạy của GV khác; - Tham gia xây dựng và phát triển ngành học, chương trình ĐT, cải tiến nội dung, phương pháp giảng dạy, nghiên cứu và thực hành môn học; - Biên soạn giáo trình, sách chuyên khảo và tài liệu tham khảo phục vụ công tác ĐT, BD; - Tham gia xây dựng các cơ sở thí nghiệm và thực hành...

c) *Nghiên cứu khoa học (NCKH):* - Chủ trì hoặc tham gia tổ chức, chỉ đạo, thực hiện các chương trình, đề án, dự án, đề tài NCKH, phát triển công nghệ; - NCKH và công nghệ để phục vụ xây dựng chương trình ĐT, BD, biên soạn giáo trình, sách chuyên khảo, tài liệu tham khảo, đổi mới phương pháp giảng dạy và kiểm tra, ĐG môn học; - Công bố kết quả nghiên cứu trên các tạp chí khoa học trong và ngoài nước theo quy định của pháp luật; - Viết chuyên đề, tham luận tại các hội nghị, hội thảo khoa học ở trong và ngoài nước; - Tổ chức và tham gia các hội thảo khoa học của khoa, bộ môn; - Hướng dẫn người học NCKH; - Thực hiện các hợp đồng NCKH, chuyển giao kỹ thuật và công nghệ phục vụ phát triển kinh tế, xã hội; - Tư vấn về chuyển giao công nghệ, tư vấn kỹ thuật, kinh tế, chính trị, xã

* Trường Đại học Sài Gòn

hội thuộc lĩnh vực chuyên môn của GV; - Tổ chức và tham gia các hoạt động hợp tác quốc tế về NCKH và công nghệ; - Tham gia các cuộc thi sáng tạo và các hoạt động khác về khoa học và công nghệ; - Thâm nhập thực tiễn, phổ biến kiến thức khoa học phục vụ đời sống...

d) Hoạt động phát triển đơn vị, phục vụ xã hội và cộng đồng: Tham gia đóng góp để phát triển nhà trường và cộng đồng; Tham gia các hoạt động đoàn thể; Tham gia vào các hội đồng chuyên môn...

2. Xây dựng bộ tiêu chí ĐGGV

Căn cứ vào nội dung ĐGGV, theo 4 lĩnh vực đã được xác định, cần xây dựng bộ tiêu chí để ĐGGV.

Lĩnh vực thứ nhất: Phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống

Tiêu chí 1: Chấp hành đầy đủ đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, thực hiện nghĩa vụ công dân.

Tiêu chí 2: Yêu nghề, gắn bó với nghề,

Tiêu chí 3: Giữ gìn phẩm chất, danh dự và uy tín của nhà giáo.

Tiêu chí 4: Thương yêu tôn trọng đối xử công bằng với người học.

Tiêu chí 5: Đoàn kết, cộng tác với đồng nghiệp.

Lĩnh vực thứ hai: Giảng dạy

Tiêu chí 1: Hoàn thành khối lượng công việc giảng dạy.

Tiêu chí 2: Giảng dạy đúng nội dung, chương trình quy định.

Tiêu chí 3: Đảm bảo các quy chế giảng dạy, thi cử.

Tiêu chí 4: Phương pháp giảng dạy phù hợp với trình độ của SV.

Tiêu chí 5: Đổi mới phương pháp giảng dạy.

Tiêu chí 6: Cung cấp cho SV những kiến thức mới, cập nhật với những thành tựu của khoa học và công nghệ.

Tiêu chí 7: Tham gia vào việc xây dựng và phát triển chương trình ĐT.

Tiêu chí 8: Thực hiện nhiệm vụ tư vấn, giúp đỡ SV trong quá trình học tập.

Tiêu chí 9: ĐG và phát triển học liệu phục vụ giảng dạy.

Tiêu chí 10: Tự ĐT, BD nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ.

Lĩnh vực thứ ba: Nghiên cứu khoa học

Tiêu chí 1: Số lượng các chương trình, đề án, dự án, đề tài NCKH, phát triển công nghệ đã chủ trì hoặc tham gia tổ chức, chỉ đạo, thực hiện

Tiêu chí 2: Những kết quả nghiên cứu đã công

bố trên các tạp chí khoa học trong và ngoài nước theo quy định của pháp luật.

Tiêu chí 3: Số lượng chuyên đề, tham luận tại các hội nghị, hội thảo khoa học ở trong và ngoài nước.

Tiêu chí 4: Các hội thảo khoa học của khoa, bộ môn đã tổ chức và tham gia.

Tiêu chí 5: Các hợp đồng NCKH, chuyển giao kỹ thuật và công nghệ phục vụ phát triển kinh tế, xã hội đã thực hiện.

Tiêu chí 6: Hướng dẫn người học NCKH.

Tiêu chí 7: Tư vấn về chuyển giao công nghệ, tư vấn kỹ thuật, kinh tế, chính trị, xã hội thuộc lĩnh vực chuyên môn của GV

Tiêu chí 8: Các hoạt động hợp tác quốc tế về NCKH và công nghệ đã tổ chức và tham gia

Tiêu chí 9: Các cuộc thi sáng tạo và các hoạt động khác về khoa học và công nghệ đã tham gia.

Tiêu chí 10: Thâm nhập thực tiễn, phổ biến kiến thức khoa học phục vụ đời sống.

Lĩnh vực thứ tư: Hoạt động phát triển đơn vị, phục vụ xã hội và cộng đồng

Tiêu chí 1: Tham gia hoạt động của các tổ chức đoàn thể xã hội.

Tiêu chí 2: Tham gia truyền thụ kiến thức khoa học kỹ thuật cho cộng đồng.

Tiêu chí 3: Tham gia đóng góp vào các chương trình giáo dục đặc biệt cho cộng đồng.

Tiêu chí 4: Tham gia tổ chức các hội nghị, hội thảo.

Tiêu chí 5: Hỗ trợ chuyên môn cho đồng nghiệp.

3. Tổ chức ĐGGV

a) Tiến hành việc ĐGGV hàng năm theo các tiêu chí để định hướng sự phát triển chuyên môn nghiệp vụ. Khi ĐGGV, cần chú ý thực hiện tốt các công việc sau đây: - Thiết lập các chương trình ĐGGV một cách cụ thể và tường minh. Một chương trình ĐGGV phải bao gồm: mục đích, yêu cầu ĐG; nội dung ĐG; phương pháp ĐG; chuẩn ĐG; xử lý kết quả ĐG. Trưởng khoa thực hiện ĐG hàng năm về công tác giảng dạy, đề nghị các danh hiệu thi đua và tăng lương theo thành tích giảng dạy; - Sử dụng các tiêu chuẩn liên quan đến kết quả học tập của SV, các ĐG về môn học của SV, số lượng các ấn phẩm phát hành, các bài tham luận tại hội nghị, những gắn kết có hiệu quả với doanh nghiệp... để ĐGGV.

Đây là các tiêu chuẩn gắn liền với trình độ, năng lực của người GV. Vì thế, cần phải sử dụng các tiêu chuẩn này để ĐGGV hàng năm.

b) Sử dụng phối hợp các hình thức ĐGGV như: - ĐG hình thành: Tập trung vào việc thu thập và sử dụng thông tin mang tính chuẩn đoán nhằm cải tiến hoạt động giảng dạy và học tập; - ĐG tổng kết nhằm xem xét hiệu quả hoạt động giảng dạy, NCKH và các hoạt động khác của GV. Kết quả ĐG tổng kết được dùng để bổ nhiệm các chức danh GV hoặc để đề bạt, khen thưởng, tăng lương. Các cấp quản lý của trường ĐH có thể sử dụng kết quả ĐG này để quyết định thay đổi nội dung, chương trình ĐT hoặc môn dạy của GV. Để đảm bảo tính khách quan, toàn diện, việc ĐG này được tiến hành dưới nhiều hình thức khác nhau như: + Thư góp ý của SV về tính hiệu quả của hoạt động giảng dạy của GV, chất lượng kiến thức mà SV thu được và tác dụng của chúng đối với quá trình tiến bộ của SV; + Đồng nghiệp ĐG thông qua việc dự giờ thăm lớp; + Thông qua hồ sơ giảng dạy của GV...

c) Triển khai chủ trương SV ĐGGV của Bộ GD-ĐT. Kết luận Hội nghị toàn quốc về chất lượng GDDH, dạy của GV ngày 5/1/2008, Phó Thủ tướng, Bộ trưởng Bộ GD-ĐT Nguyễn Thiện Nhân đã nhấn mạnh: «Về GV, Bộ GD-ĐT đã và đang tiếp tục ban hành quy chế GV và chuẩn GV cho từng vị trí công tác, phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống. Tất cả GV ĐH đều phải có năng lực giảng dạy, nghiên cứu và phải được ĐG qua SV và đồng nghiệp về trình độ chuyên môn, kỹ năng sư phạm, năng lực quản lý giáo dục» (1).

Trong Bộ tiêu chuẩn ĐG chất lượng giáo dục trường đại học, ban hành theo Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT ngày 1/1/2007 quy định việc «... có kế hoạch và phương pháp ĐG hợp lý các hoạt động giảng dạy của GV» và «... người học được tham gia ĐG chất lượng giảng dạy của GV khi kết thúc môn học». Từ đó, việc ĐG GV nói chung, việc lấy ý kiến phản hồi từ người học đối với hoạt động giảng dạy của GV nói riêng là một yêu cầu không thể thiếu được để nâng cao chất lượng ĐT của các trường ĐH, CĐ.

Để việc lấy ý kiến phản hồi từ người học đối với hoạt động giảng dạy của GV đạt kết quả mong muốn, cần chú ý một số vấn đề sau đây: - Xác định rõ mục đích yêu cầu của việc lấy ý kiến phản hồi từ người học đối với hoạt động giảng dạy của GV, nhằm tạo nên một kênh thông tin để ĐG chất lượng giảng dạy của GV chính xác, khách quan và công bằng hơn; - Lựa chọn nội dung lấy ý kiến phản hồi từ người học, bao gồm: + Nội dung và phương pháp giảng dạy

của GV; + Tài liệu phục vụ giảng dạy và thời gian lên lớp của GV; + Trách nhiệm và sự nhiệt tình của GV đối với người học; + Khuyến khích sáng tạo, tôn trọng tư duy độc lập của SV trong học tập; + Sự công bằng trong kiểm tra, ĐG của GV; + Tư vấn, hướng dẫn hoạt động học tập của SV; Tác phong sư phạm...; - Xây dựng phiếu điều tra lấy ý kiến phản hồi từ người học đối với hoạt động giảng dạy của GV.

ĐGGV là một yêu cầu tất yếu nhằm xây dựng và phát triển đội ngũ GV. Để việc ĐGGV khách quan và khoa học cần phải xuất phát từ các công việc mà GV đảm nhận, đồng thời xây dựng được bộ tiêu chí ĐG cũng như tổ chức tốt quá trình ĐG. □

(1) Bộ GD-ĐT. Thông báo số 1007/TB-BGDĐT ngày 13/2/2008.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT ngày 1/1/2007 về Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học.
2. Bộ GD-ĐT. Công văn số 1276/TB-BGDĐT- NG ngày 20/2/2008 về Hướng dẫn tổ chức lấy ý kiến phản hồi từ người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên.

Vai trò của công đoàn...

(Tiếp theo trang 7)

quan tâm, chăm lo mọi mặt để phát triển sự nghiệp giáo dục nước ta, đáp ứng yêu cầu mới của xã hội cũng như xu thế toàn cầu hoá. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Báo cáo Lễ tuyên dương các doanh nghiệp, các nhà hảo tâm có đóng góp xuất sắc cho sự nghiệp giáo dục và đào tạo năm 2010. NXB Giáo dục, H.2010.
2. Công đoàn Giáo dục Việt Nam. Báo cáo sơ kết 3 năm tiếp tục thực hiện cuộc vận động "Hỗ trợ giáo dục miền núi, vùng sâu, vùng xa", 2010.
3. Công đoàn Giáo dục Việt Nam. Báo cáo sơ kết 2 năm cuộc vận động "Quyên góp sách vở, đồ dùng học tập, áo ấm giúp học sinh và giáo viên vùng sâu, vùng xa, vùng đặc biệt khó khăn", 2010.
4. Công đoàn Giáo dục Việt Nam. Báo cáo sơ kết 3 năm cuộc vận động "Mỗi thầy, cô giáo là một tấm gương đạo đức, tự học và sáng tạo", 2010.
5. Công đoàn Giáo dục Việt Nam. Báo cáo tổng kết 5 năm cuộc vận động "Dân chủ - Kỷ cương - Tình thương - Trách nhiệm", 2010.

VÀI NÉT VỀ CƠ SỞ TÂM SINH LÝ HỌC ĐỐI VỚI KHẢ NĂNG TỔ CHỨC TỰ HỌC Ở NHÀ CỦA HỌC SINH

○ PGS.TS. ĐÀO THỊ OANH*

Tự học (TH) và tổ chức tự học (TCTH) là một trong những vấn đề rất được quan tâm hiện nay, là một trong những yếu tố quyết định chất lượng dạy học trong nhà trường nói chung và ở trường phổ thông nói riêng. Đối mới giáo dục (GD) phổ thông hiện nay không chỉ nhấn mạnh vào phát triển khả năng TH của học sinh (HS), mà còn yêu cầu GD HS biết *tự tổ chức, tự quản lý* việc học tập của mình một cách hiệu quả.

Trong dạy học, hoạt động học tập của HS được chia thành hai giai đoạn: *học tập ở trên lớp*, dưới sự tổ chức hướng dẫn trực tiếp của giáo viên và *học ở nhà*, do HS tự tổ chức. TH ở nhà là một bộ phận hợp thành, giai đoạn tiếp nối và phát triển bài học trên lớp; là khâu quan trọng có ảnh hưởng trực tiếp đến toàn bộ quá trình học tập của HS; hơn nữa phương pháp dạy học đang có những đổi mới theo hướng tích cực hoá hoạt động nhận thức của HS. Mức độ tích cực, độc lập của HS khi học trên lớp phụ thuộc phần lớn vào kết quả công việc chuẩn bị bài ở nhà.

Tuy vậy, hiện nay còn nhiều HS lúng túng trong TCTH ở nhà. Việc chưa biết cách tổ chức học tập khoa học, hợp lý là một trong những nguyên nhân chủ yếu khiến HS có thái độ tiêu cực đối với việc chuẩn bị bài ở nhà (đối phó, không đầy đủ, phí thời gian...) làm ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập của bản thân, đến chất lượng GD trong nhà trường. Học tập nói chung và TH nói riêng là một dạng lao động đặc thù - *lao động trí óc*, được diễn ra theo những quy luật tâm - sinh lý nhất định. Nếu HS nắm được và biết vận dụng chúng vào quá trình tổ chức việc TH ở nhà thì có thể nâng cao kết quả học tập của bản thân.

Bài viết đề cập một số khía cạnh chủ yếu trong cơ sở tâm sinh lý học của việc TCTH ở nhà của HS (việc tách riêng thành từng khía cạnh để trình bày dưới đây chỉ mang tính tương đối).

1. Bộ não con người - cơ sở sinh lý thần kinh của TCTH

Hoạt động thần kinh cấp cao của não là cơ sở sinh lý thần kinh của các hiện tượng tâm lý, trong đó có học tập. Đó là hoạt động đảm bảo quan hệ phức tạp, chính xác và tinh vi của toàn bộ cơ thể đối với thế giới bên ngoài. Hoạt động này do các bán cầu đại não thực hiện.

1) *Khối năng lượng đảm bảo điều hành trương lực vỏ não và trạng thái thức tỉnh*. Để đảm bảo các quá trình tâm lý diễn ra một cách đầy đủ, con người phải ở trong trạng thái thức tỉnh tối ưu. Tương tự, để thực thi một hoạt động có tổ chức, có mục đích, cần phải đảm bảo trương lực tối ưu của vỏ não. Khối này được cấu trúc theo dạng lưới thần kinh «*không chuyên biệt*» thực hiện chức năng bằng con đường thay đổi trạng thái lan tỏa dần. Khối chức năng thứ nhất chủ yếu nằm trong khuôn khổ của thân não, của các tổ chức gian não và các phần giữa của vỏ não mới. Bộ máy cho phép điều chỉnh trạng thái này tương ứng với từng nhiệm vụ được đặt ra trước cơ thể. Đối với hoạt động TCTH, vai trò của khối chức năng này là tổ chức hoạt hóa việc học (là quá trình tạo động cơ của việc học), bởi não phải được hoạt hóa, đảm bảo trương lực vỏ não ở mức độ nhất định thì hoạt động học tập mới được bắt đầu theo đúng nghĩa.

2) *Khối tiếp nhận, xử lý, lưu giữ thông tin*. Khối này phân bố ở phía sau bán cầu và gồm các vùng thị giác (chấm), thính giác (thái dương), cảm giác chung (đỉnh) của vỏ và các cấu trúc dưới vỏ. Bộ máy của khối chức năng này đều có cấu trúc thứ bậc, gồm: *vùng não cấp I* (phóng chiếu) là nơi tiếp nhận thông tin và phân tích chúng thành các yếu tố cấu thành nhỏ nhất; *vùng não cấp II* (phóng chiếu, liên hợp) là nơi mã hóa (tổng hợp)

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

các yếu tố cấu thành; vùng não cấp III («vùng mở») là nơi đảm bảo hoạt động đồng thời của nhiều hệ cơ quan phân tích, đưa ra các biểu tượng dựa trên các hình thức tổ hợp của hoạt động nhận thức. Trong hoạt động TCTH, khối chức năng này đảm bảo việc thực hiện TH của chủ thể, qua đây có thể biết rõ cách học của HS là ở mức độ tái hiện hay sáng tạo.

3) *Khối lập trình, điều khiển và kiểm soát các hình thức hoạt động phức tạp.* Một khía cạnh khác của đời sống tâm lý con người là sự tổ chức hoạt động tâm lý có ý thức. Đó là quá trình con người lên kế hoạch, chương trình hành động; theo dõi việc thực hiện để điều chỉnh hành vi tương ứng với kế hoạch hoặc chương trình đã đề ra; kiểm tra hoạt động của bản thân bằng cách so sánh kết quả hành động với mục đích ban đầu và chỉnh sửa những sai sót nếu có. Phục vụ các việc này là bộ máy khối chức năng thứ ba của não - khối lập trình, điều khiển và kiểm soát diễn biến của hành động đang diễn ra. Các bộ phận của khối chức năng thứ ba này nằm ở phần phía trước bán cầu não.

Trong TCTH nhất thiết phải có sự tham gia của cả 3 khối chức năng nói trên, đồng thời, TCTH phải gồm các hành động nêu trên. Như vậy, TCTH được bắt đầu trước hết bằng việc tổ chức khởi động bộ não (1).

2. Chú ý - điều kiện của việc TCTH

Môi trường xung quanh luôn có vô vàn sự vật tác động vào cá nhân, hàng ngày cá nhân phải thực hiện những nhiệm vụ cần thiết, đã được lên kế hoạch. Vì thế, con người phải biết lựa chọn, tập trung vào đối tượng của sự vật để thực hiện hoạt động đề ra. Hiện tượng đó được Tâm lý học (TLH) gọi là «*chú ý*», là *sự tập trung ý thức vào một đối tượng, sự vật nào đó để định hướng hoạt động, đảm bảo điều kiện thần kinh - tâm lý cần thiết cho hoạt động tiến hành có kết quả.* Chú ý có cơ sở sinh lý học (SLH) là não và các quy luật hoạt động của hệ thần kinh cấp cao. Chú ý xuất hiện do trong não có một trung tâm hưng phấn ưu thế được tạo ra bởi một kích thích (mới, lạ, bất ngờ) tác động vào cá nhân. Có loại chú ý xuất hiện chủ yếu do tác động của môi trường bên ngoài gây ra (*chú ý không chủ định*), cũng có thể được con người chủ động tạo nên (*chú ý có chủ định*). Học tập là hoạt động đòi hỏi tập trung cao độ trong khoảng thời gian dài vào những kiến thức mới và làm việc với kiến thức đó

để nó trở thành một phần vĩnh viễn trong trí nhớ dài hạn. Như vậy, muốn TCTH, cá nhân phải biết làm chủ chú ý của mình, biết hướng chú ý của mình tới những đối tượng học tập (*sức tập trung chú ý - khối lượng chú ý*); có khả năng tập trung lâu dài vào đối tượng học tập (*sự bền vững của chú ý*); có khả năng di chuyển sự tập trung từ đối tượng này sang đối tượng khác (*sự di chuyển chú ý*). Vì vậy, các chuyên gia về phương pháp học tập khẳng định: «*tập trung là kỹ năng học tập siêu việt số 1*» (2).

Tập trung tối đa và lâu dài vào việc học tập không phải là việc dễ với tất cả HS. Hơn nữa, biết tập trung đúng mức vào các đối tượng học tập lại càng quan trọng, bởi quỹ thời gian vật chất của nhiều HS rất hạn hẹp mà khối lượng bài học, bài làm lại rất nhiều. Tổ chức rèn luyện khả năng chú ý sẽ đồng thời giúp phát triển ở HS khả năng tổ chức, quản lý thời gian học tập được tốt hơn.

3. Trí nhớ - chìa khóa của TH

Trong TLH, trí nhớ được hiểu là *quá trình ghi lại (tạo vết), giữ lại (củng cố vết) và làm xuất hiện lại (tái hiện - từ những dấu vết làm sống lại những hình ảnh) những gì cá nhân thu được trong hoạt động sống của mình.* Các quá trình này được xem là các giai đoạn của trí nhớ và mỗi giai đoạn đại diện cho một cấp độ tăng cường khác nhau. Như vậy, những quá trình tâm lý này không tự nhiên mà có, không diễn ra tự động, mà xuất hiện và định hình trong hoạt động của cá nhân.

Phản xạ có điều kiện là cơ sở sinh lý của sự ghi nhớ. Các kích thích xuất phát từ những tế bào thần kinh sê, hoặc được dẫn vào các nhánh của các tế bào thần kinh khác, hoặc quay trở lại thân tế bào. Bằng cách đó, các tế bào này được thu thêm năng lượng và đây là cơ chế sinh lý của sự tích lũy các dấu vết và là bước trung gian chuyển từ trí nhớ ngắn hạn sang trí nhớ dài hạn (2), (3).

Trí nhớ là một quá trình thống nhất, gồm nhiều quá trình riêng lẻ gắn bó chặt chẽ với nhau theo các quy luật nhất định. Ví dụ, *trí nhớ ngắn hạn* có khả năng lưu trữ khoảng từ 4 đến 10 thông tin (trung bình là 7 thông tin); hay quên xảy ra cũng mang tính quy luật có cơ sở SLH là các hiện tượng ức chế khác nhau diễn ra trong não... Với HS, mục đích chính của việc chuẩn bị bài ở nhà là để giúp hiểu sâu hơn những kiến thức đã học ở trên lớp; để nhớ bài, rèn các kỹ năng đã học bằng cách giải quyết các nhiệm vụ/bài tập giáo viên yêu cầu; để tự nghiên cứu một vấn đề lý thuyết

hoặc thực hành nào đó phục vụ cho giờ học tới. Nếu không có khả năng ghi nhớ, HS không thể hoàn thành nhiệm vụ học tập bình thường (nhớ tốt không đồng nghĩa với học tốt). Song, trong thực tế, bất cứ một HS học tốt nào cũng có trí nhớ phát triển khá tốt, vì một trí nhớ tốt là điều kiện cần để học tốt. Gần đây, nhiều công trình nghiên cứu đã phát hiện ra những quy luật cho phép phát triển mạnh mẽ trí nhớ, được triển khai rộng rãi và góp phần quan trọng vào việc nâng cao chất lượng học tập của HS. Vì vậy, việc giúp HS có hiểu biết về cơ sở tâm sinh lý của trí nhớ và biết vận dụng những hiểu biết đó vào quá trình TCTH của bản thân là cần thiết.

4. Các quá trình nhận thức

TH là quá trình nhận thức, quá trình phản ánh hiện thực (cả khách quan lẫn chủ quan, cái đã qua lẫn cái sẽ tới, cả các quy luật phát triển của hiện thực). Việc TCTH gồm nhiều quá trình nhận thức khác nhau, ở những mức độ phản ánh khác nhau: cảm giác, tri giác, tư duy, tưởng tượng... để cho những sản phẩm khác nhau: hình tượng, biểu tượng, khái niệm... và có liên quan rất chặt chẽ với nhau. Chẳng hạn, cảm giác là hình thức định hướng đầu tiên; là nguồn nguyên liệu để con người tiến hành những hình thức nhận thức cao hơn; điều kiện quan trọng để đảm bảo trạng thái hoạt hóa của vỏ não; cần thiết đối với khâu đầu tiên của TCTH. Các thao tác tư duy như: phân tích, tổng hợp, khái quát hóa... giúp giải quyết các nhiệm vụ học tập, được huy động thường xuyên trong TH của HS. Hay, tưởng tượng cần thiết cho bất cứ một hoạt động nào của con người, cho phép hình dung được kết quả của hoạt động trước khi bắt tay vào hoạt động. Sự hình dung không chỉ giới hạn ở kết quả cuối cùng mà cả những kết quả trung gian, giúp cá nhân định hướng hoạt động bằng cách tạo ra mô hình tâm lý về những sản phẩm cuối cùng, nên có ý nghĩa hỗ trợ cho việc biến mô hình thành sản phẩm. Trong TCTH, tưởng tượng tham gia vào tất cả các khâu, từ xác định mục tiêu lập kế hoạch cho đến kiểm tra, đánh giá kết quả TH...

5. Ý thức, động cơ, ý chí

Đặc điểm nổi bật của hoạt động con người là tính tự giác, biểu hiện ở tính có chủ định, có dự kiến, có mục đích. Trước khi thực hiện hoạt động, con người đã có những dự định, ý thức được mục đích, đã có nguyện vọng đạt được mục đích ấy và lập kế hoạch để tổ chức hoạt động. Hoạt

động bao giờ cũng nhằm thỏa mãn những nhu cầu nhất định, những nhu cầu ấy khi được ý thức sẽ trở thành động lực, động cơ hoạt động.

TCTH là một hoạt động trí óc phức tạp, thường đáp ứng đồng thời một vài động cơ làm cho hoạt động ấy có ý nghĩa về nhiều mặt, vì thế, tạo động cơ cho hoạt động TCTH ở HS rất quan trọng. Về những động cơ thúc đẩy HS học tập, còn có những hứng thú, hứng thú tạo ra khát vọng hoạt động nhận thức, là điều kiện quan trọng của lao động sáng tạo.

Ý chí là một phẩm chất tâm lý của cá nhân, thuộc tính tâm lý của nhân cách và là hình thức tâm lý điều chỉnh hành vi tích cực nhất ở con người. Ý chí kết hợp trong nó cả mặt năng động của trí tuệ, lẫn mặt năng động của tình cảm đạo đức và được biểu hiện ở năng lực thực hiện những hành động có mục đích, những hành động cần sự nỗ lực. Phẩm chất của ý chí gồm: tính mục đích, tính độc lập, tính quyết đoán, tính kiên trì và tính tự chủ. Đối với việc TCTH ở nhà của HS, tất cả các phẩm chất này đều cần thiết, bởi TH ở nhà là hoàn toàn tự giác, không có sự giám sát của người khác, thì yêu cầu về tính kiên trì, tính tự chủ là rất cao. Vì vậy, việc GD ý chí cho HS có ý nghĩa quan trọng để nâng cao khả năng TCTH ở nhà, trong đó quan trọng nhất là rèn luyện *khả năng nỗ lực ý chí* để biến quyết tâm thành hành động, làm việc phải làm đến cùng và tập trung mọi năng lượng (thể chất, xúc cảm, trí tuệ) khi hành động.

6. Sự mệt mỏi và quy luật diễn biến «sức làm việc» của con người

Các nghiên cứu về thành tích hoạt động cho thấy, con người không bao giờ làm việc theo một nhịp độ đều đặn như nhau ở mọi thời điểm. Ngay cả đối với một người giỏi nghề, giàu kinh nghiệm, thì, tại một thời điểm xác định, nhịp độ làm việc của người đó cũng có thể dao động từ 10-30% so với nhịp độ trung bình. Các nghiên cứu cũng cho thấy, tuy con người có thể bao quát một phổ khá rộng các kích thước vật lý, nhưng khả năng phân biệt tín hiệu của con người còn hạn chế và nằm trong khoảng 7 ± 2 tín hiệu. Để hiểu rõ hơn về điều này, cần xem xét một số khái niệm sinh lý là «Sự mệt mỏi» và «Sức làm việc».

Sự mệt mỏi. Đây là một hiện tượng sinh lý khách quan không thể tránh khỏi. Vấn đề là làm thế nào để ngăn ngừa mệt mỏi đến sớm, khi mệt

mỏi, năng xuất học tập sẽ giảm sút và nếu không được quan tâm đúng mức sẽ ảnh hưởng đến sức khỏe của HS. Vì vậy, hiểu biết về hiện tượng này là cần thiết để tổ chức hợp lý việc TCTH ở nhà, đặc biệt để xây dựng chế độ học và nghỉ ngơi hợp lý, khoa học. Đối với HS phổ thông, trong điều kiện khối lượng bài vở tương đối nhiều như hiện nay, biện pháp chính để ngăn ngừa không cho mệt mỏi xảy ra sớm là phải tổ chức hợp lý bản thân việc học tập, cải thiện điều kiện học tập, môi trường học tập tại nhà...

Sức làm việc là một khái niệm sinh lý, nói lên khả năng làm việc dẻo dai, bền bỉ, không biết mệt mỏi sớm. Sức làm việc phụ thuộc vào nhiều nhân tố nằm ngoài cá nhân và nằm trong cá nhân. Với việc TCTH ở nhà, thuộc nhân tố bên ngoài có: sự phức tạp của các nhiệm vụ được giao về nhà, các điều kiện môi trường bên ngoài của việc học tập... Còn thuộc những nhân tố bên trong có: trạng thái thần kinh - tâm lý của HS, tình trạng sức khỏe của cơ thể, trạng thái của các hệ thống chức năng tham gia trực tiếp vào giải quyết các nhiệm vụ học tập...

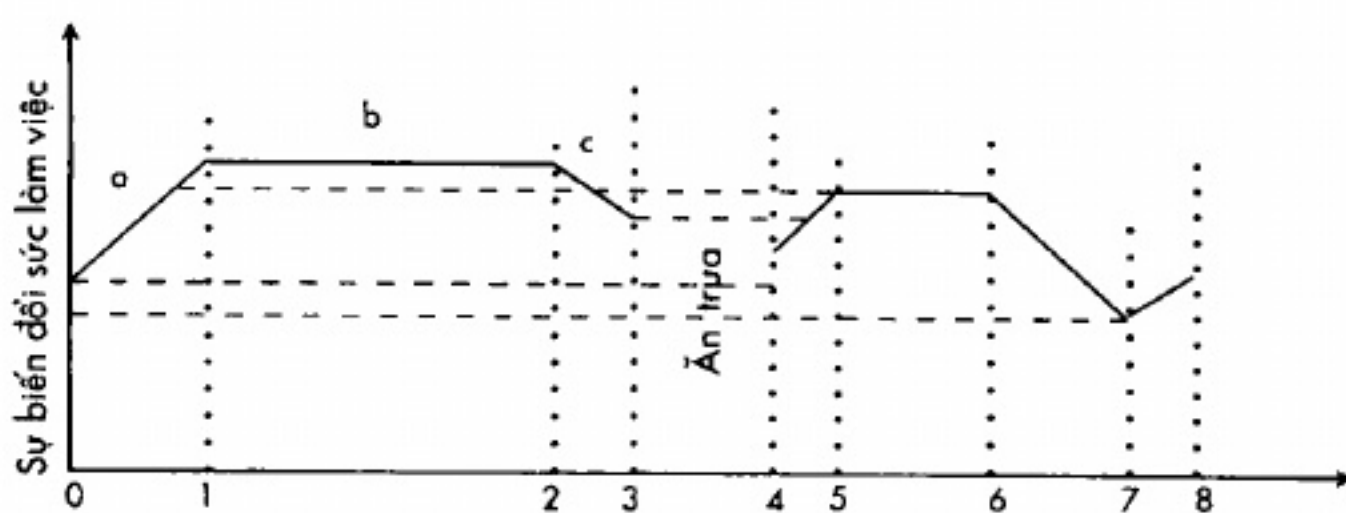
Nghiên cứu cho thấy, trong thời gian một ngày hay một nửa ngày làm việc, sức làm việc của con người có những biến đổi xác định mang tính quy luật, như nhau đối với tất cả các loại công việc. Quy luật này được thể hiện bằng một đồ thị biểu diễn được gọi là «Đường cong của sức làm việc» (xem sơ đồ). Theo quy luật này, trong một ngày lao động, sức làm việc được biến đổi theo đường cong 2 pha: tăng lên ở lúc đầu và giảm xuống ở lúc cuối, với 3 giai đoạn:

- *Giai đoạn «đi vào công việc»* (ở đầu ngày làm việc) là giai đoạn sức làm việc được tăng dần lên và đạt mức tối đa. Sự đi vào công việc một cách từ từ là do ảnh hưởng của các nhân tố phụ khác nhau. Dần dần, do sự tập luyện các kỹ xảo mà sự xung đột sinh lý thần kinh được khắc phục hoàn toàn và trạng thái chức năng bình thường được hình thành, hiệu suất lao động đạt mức cao nhất.

- *Giai đoạn «sức làm việc tối đa»* («Sức làm việc ổn định») là giai đoạn sức làm việc ổn định ở mức cao nhất. Đây là sự thể hiện trạng thái bình thường của cơ thể người lúc đang làm việc và sức làm việc được ổn định trong một thời gian dài.

- *Giai đoạn «sức làm việc giảm sút»* («giai đoạn sự mệt mỏi phát triển») là giai đoạn năng xuất lao động bị giảm sút, chất lượng sản phẩm kém đi, sự căng thẳng của các chức năng sinh lý tăng lên.

Các nghiên cứu cho thấy, tùy theo các loại hình lao động khác nhau và các điều kiện hoàn cảnh cụ thể khác nhau mà thời gian của từng giai đoạn dao động khác nhau. Ở nửa sau của ngày làm việc, ba giai đoạn trên lại lặp lại. Trong một số trường hợp, ở cuối buổi làm việc có sự nâng cao sức làm việc do tác động cảm xúc khi cá nhân nhìn thấy trước sự kết thúc công việc. Đặc biệt, hoạt động học tập của HS cũng tuân theo quy luật trên (4).



Sơ đồ. Đường biểu diễn quy luật biến đổi sức làm việc

Hiểu biết về hiện tượng mệt mỏi trong lao động và quy luật diễn biến sức làm việc của con người rất cần thiết để HS tự xây dựng chế độ học tập và nghỉ ngơi phù hợp. Thực tế, do thiếu hiểu biết nên nhiều HS, thậm chí cả phụ huynh, đã sắp xếp bố trí thời gian học tập không đúng với quy luật chung, làm cho cơ thể và trí não luôn ở trạng thái căng thẳng, mệt mỏi và làm ảnh hưởng đến chất lượng học tập cũng như sức khỏe của các em (ví dụ, học xong ở trường lại đi thẳng đến lớp học thêm, vừa rời trường về đến nhà ngồi vào bàn học ngay, học quên cả ăn, cả ngủ...). □

Tài liệu tham khảo

- (1) Võ Thị Minh Chí - Phạm Minh Hạc - Trần Trọng Thủy (dịch). **Cơ sở Tâm lý học thần kinh**. NXB Giáo dục, H. 2003.
- (2) Adam Khoo - Stuart Tan. **Làm chủ tư duy, thay đổi vận mệnh**. NXB Phụ nữ. H. 2009.
- (3) Adam Khoo. **Tôi tài giỏi, Bạn cũng thế!** NXB Phụ nữ, H. 2009.
- (4) Đào Thị Oanh. **Tâm lý học lao động**. NXB Đại học quốc gia, H. 1999.

NGHIÊN CỨU NHU CẦU DU LỊCH TỪ GÓC ĐỘ TÂM LÝ HỌC

○ ThS. PHẠM VĂN ĐẠI*

1. Khi nền kinh tế phát triển, điều kiện sống của người dân được cải thiện, nhu cầu du lịch (NCDL) trở thành một nhu cầu (NC) tinh thần quan trọng của con người. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, Việt Nam ngày càng thu hút sự quan tâm, chú ý của các du khách nước ngoài. Du lịch (DL) đã và đang chứng tỏ vai trò của một ngành công nghiệp không khói mang lại nguồn lợi nhuận to lớn về kinh tế; mặt khác, thông qua ngành này, chúng ta đã gián tiếp quảng bá được hình ảnh đất nước và con người Việt Nam đến với du khách, bạn bè quốc tế. Tuy nhiên, để DL trở thành một ngành kinh tế mũi nhọn, phải đẩy mạnh công tác đào tạo để những người hoạt động trong lĩnh vực này trở nên chuyên nghiệp hơn. Do vậy, nghiên cứu NCDL của con người; đặc biệt, dưới góc độ của tâm lý học và giảng dạy chuyên ngành DL là hết sức cần thiết.

2. NCDL nhìn từ góc độ tâm lý học

1) NC được hiểu là sự đòi hỏi của bản thân cá nhân đối với một đối tượng nào đó cần được thoả mãn để tồn tại và phát triển. Như vậy, về bản chất tâm lý, NCDL là sự đòi hỏi về các hàng hoá, dịch vụ DL mà con người cần được thoả mãn để thực hiện chuyến DL của mình.

Theo lý thuyết của Maslow (trường phái tâm lý học nhân văn), NC con người được phân theo năm thứ bậc cơ bản (theo thứ tự từ thấp đến cao): 1) NC sinh lý cơ bản (ăn uống, trú ẩn, đi lại, tình dục...); 2) NC an toàn (NC được che chở, trật tự, ổn định); 3) NC về quan hệ xã hội (được tham gia các hoạt động xã hội, được trở thành thành viên của những nhóm xã hội nào đó...); 4) NC được kính nể, ngưỡng mộ (uy tín, thành công, sự tự khẳng định...); 5) NC tự thể hiện, phát huy bản ngã và thành đạt.

Xuất phát từ quan điểm này, NCDL mang tính tổng hợp, đa dạng gồm cả NC vật chất (như NC

vận chuyển, lưu trú, ăn uống...) và NC tinh thần (nghỉ ngơi, tham quan giải trí, NC tự khẳng định) của con người. Tuy nhiên, xét một cách khái quát, NCDL là NC bậc cao vì nó phụ thuộc vào NC đặc trưng (NC nghỉ ngơi, tự khẳng định...) của khách. Đây là NC cơ bản chi phối các loại NC khác, ngay cả NC thiết yếu (NC sinh lý) của khách DL cũng phụ thuộc vào NC đặc trưng (NC tinh thần) của họ.

2) Sự phát triển của NCDL chỉ có thể được phát triển khi cá nhân đã thoả mãn các NC bậc thấp ở mức độ nhất định. Nói rộng ra, NCDL của xã hội chỉ có thể phát triển khi điều kiện kinh tế - chính trị - văn hoá của xã hội được nâng cao. Thực tế, ở các nước phát triển, NCDL rất phát triển, tỉ lệ người đi DL ở nước Anh là 63,2%; Đức là 69,5%; Thụy Điển là 79,6% (nguồn OMT năm 2002). Còn đối với các nước đang phát triển, NCDL còn xếp hàng thứ yếu, tuy nhiên trong sự phát triển chung của xã hội, NCDL của các nước này đã và đang được nâng cao.

3) Các loại NCDL rất đa dạng, phong phú. Có nhiều cách phân loại NC và loại hình DL. Với tiêu chí NC, cần lưu ý một số loại hình DL nhằm đáp ứng NC của du khách như:

Theo mục đích chính hay động cơ của NCDL: DL tham quan, giải trí, nghỉ dưỡng, thể thao, khám phá, tín ngưỡng, học tập, công tác, kinh doanh, chữa bệnh...

Dựa trên đối tượng đáp ứng NC vận chuyển trong DL (phương tiện giao thông sử dụng trong chuyến DL): DL xe đạp, DL ô tô, DL bằng tàu hoả, DL tàu thuỷ, DL máy bay...

Theo đối tượng đáp ứng NC lưu trú (loại hình lưu trú): khách sạn, camping, bugalow (nhà nghỉ giải trí), làng DL...

* Trường Đại học công nghiệp Hà Nội

NC thiết yếu (đề cập đến những NC không thể thiếu của khách), NC đặc trưng (là NC mà khách DL cần thỏa mãn NC nghỉ ngơi, tham quan giải trí, giao lưu...) và các NC bổ sung (các dịch vụ đi kèm khác).

Với cách tiếp cận dựa trên những NC cơ bản của khách cũng như căn cứ vào các dịch vụ DL phục vụ khách (lữ hành, khách sạn, ăn uống, tham quan giải trí...), có thể phân loại NCDL của khách thành năm loại cơ bản là: NC vận chuyển, NC lưu trú, NC ăn uống, NC tham quan giải trí và các loại NC khác...

Như vậy, trong nghiên cứu và giảng dạy, vấn đề cần làm rõ là mỗi loại NC đó có đặc điểm gì? Cần được thỏa mãn như thế nào? Đây là các yếu tố chi phối việc thỏa mãn các NC đó? Làm thế nào để thỏa mãn tốt nhất các NC, từ đó tạo ra sự hài lòng cho du khách?

3. Một số vấn đề cần giải quyết khi nghiên cứu NCDL nhằm vận dụng vào công tác giảng dạy

1) Xác định mức độ nhu cầu là việc làm cần thiết, quan trọng và thường xuyên của ngành DL nói chung và các công ti kinh doanh trong lĩnh vực DL nói riêng, trong đó không thể không nói tới các cơ sở đào tạo cung ứng nguồn nhân lực - lực lượng quyết định trong việc đào tạo nguồn nhân lực. Mặt khác, xác định được mức độ của NC nói chung và NCDL nói riêng sẽ góp phần hình thành niềm tin, hứng thú, xu hướng nghề nghiệp cho SV khi lựa chọn vào học chuyên ngành này. Đồng thời, việc xác định mức độ NCDL còn giúp SV chuyên ngành hiểu sâu hơn về du khách, từ đó hoàn thành tốt công việc chuyên môn của mình.

2) Xác định cách thức làm nảy sinh nhu cầu thông qua việc nắm vững mức độ NC và đặc điểm tâm lý của du khách, người làm DL tương lai cũng phải biết cách tạo ra NC cho du khách bằng nhiều cách khác nhau như: cung cấp đầy đủ các thông tin về điểm đến cho du khách một cách chuyên nghiệp (cho phù hợp với từng nhóm đối tượng du khách) hoặc đưa du khách vào những câu chuyện, những sự kiện nhằm tạo sự bất ngờ thú vị. Bên cạnh đó, SV cần hiểu rõ về văn hóa, tâm sinh lý của từng nhóm đối tượng du khách mới có thể đáp ứng tốt nhất NC của họ.

3) Xác định cách thức thỏa mãn nhu cầu, cần làm cho du khách được thỏa mãn NC một cách tốt nhất (từ mức độ thấp đến mức độ cao), bởi lẽ đây là khâu quan trọng nhất và cũng là khâu cuối cùng để du khách cảm nhận và đánh giá sản phẩm DL. Thực chất là du khách đang được trải nghiệm bản thân thông qua những sản phẩm DL do chúng ta đem lại.

Tóm lại, việc nghiên cứu NCDL của du khách vừa có tính lý luận, vừa có tính thực tiễn; do vậy, cần chú trọng cả khâu nghiên cứu lý luận lẫn thực hành để áp dụng vào việc đào tạo nguồn nhân lực ngành có trình độ cao. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Quốc Thành - Nguyễn Đức Sơn. **Tâm lý học du lịch**. Bài giảng cho Khoa Du lịch, Viện Đại học mở Hà Nội, 2006.
2. Nguyễn Văn Đỉnh - Nguyễn Văn Mạnh. **Tâm lý và nghệ thuật giao tiếp ứng xử trong kinh doanh du lịch**. NXB Thống kê, H. 2006.
3. Brian Tracy. **Kinh doanh bằng tâm lý**. NXB Lao động - Xã hội, H. 2008.

Một số vấn đề...

(Tiếp theo trang 19)

Xây dựng CDR là một việc làm mới, dù công việc này còn nhiều khó khăn nhưng đã đáp ứng yêu cầu của công tác ĐT nguồn nhân lực, sự mong chờ của doanh nghiệp, xã hội. CDR còn là cơ hội để các trường tự khẳng định chất lượng GD-ĐT trước yêu cầu ngày càng cao của xã hội và quá trình hội nhập quốc tế. Cùng với chủ trương «ba công khai», xây dựng và công bố CDR sẽ là «kênh» thông tin quan trọng làm cho giáo dục đại học Việt Nam ngày càng gần hơn với trình độ giáo dục đại học của khu vực và thế giới. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD-ĐT ngày 15/8/2007 về việc ban hành “Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ”.
2. Bộ GD-ĐT. Công văn số 2196 /BGDĐT-GDĐH ngày 22/4/2010 về hướng dẫn xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ngành đào tạo.
3. Một số địa chỉ website: <http://www.moet.gov.vn>; <http://www.ktkd.ueh.edu.vn>; <http://www.thuvienphapluat.vn>; <http://www.hou.edu.vn>; <http://www.ud.edu.vn>.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LIÊN QUAN ĐẾN VIỆC XÂY DỰNG VÀ CÔNG BỐ CHUẨN ĐẦU RA Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC NƯỚC TA HIỆN NAY

○ TS. NGÔ HỒNG ĐIỆP*

1. Những lợi ích khi xây dựng và công bố chuẩn đầu ra (CDR)

Hiện nay, theo yêu cầu của Bộ GD-ĐT, việc xây dựng và công bố CDR đang trở thành vấn đề thu hút sự quan tâm của nhiều cơ sở đào tạo (ĐT) ở Việt Nam. Bởi vậy, khi một trường đại học xây dựng và công bố CDR sẽ mang lại lợi ích cho nhiều phía: 1) *Với nhà trường*: việc xây dựng CDR cho các chương trình ĐT nhằm bảo đảm sinh viên (SV) tốt nghiệp có được những kiến thức, kỹ năng (KN), năng lực phù hợp với lĩnh vực được ĐT. CDR xác nhận kết quả mà người học cần đạt được sau quá trình học tập ở trường (nhằm khẳng định chất lượng sản phẩm ĐT của trường, đáp ứng được nhu cầu của xã hội). Mặt khác, đây cũng là những phương hướng thiết kế các hoạt động dạy - học đảm bảo chất lượng sản phẩm ĐT, góp phần thực hiện chủ trương «ba công khai» của Bộ GD-ĐT. Thêm vào đó, công bố CDR còn là lợi thế khi các trường muốn tăng chỉ tiêu ĐT; 2) *Đối với GV*: Giúp GV tập trung vào những KN và kiến thức mà họ mong muốn SV đạt được; 3) *Đối với người học*: Giúp người học có được thông tin về ngành học mà họ quan tâm cũng như những mong đợi của xã hội để phấn đấu trong học tập và rèn luyện bản thân; 4) *Đối với nhà tuyển dụng*: Cung cấp thông tin cho nhà tuyển dụng về những kiến thức và các KN của SV sau khi tốt nghiệp; 5) *Đối với Bộ GD-ĐT*: CDR là một trong những giải pháp góp phần nâng cao chất lượng ĐT của từng cơ sở ĐT và toàn ngành, là cam kết của các cơ sở giáo dục đại học về chất lượng ĐT với xã hội cũng như về năng lực của người học sau khi tốt nghiệp.

2. Một số khó khăn thường gặp khi xây dựng và công bố CDR

1) *Đáp ứng các tiêu chí phụ đa dạng của các nhà tuyển dụng*

Khi xây dựng CDR, các trường phải căn cứ vào mục tiêu ĐT của từng ngành nghề, yêu cầu của xã hội về ngành nghề đó để xây dựng «chuẩn» sao cho SV khi ra trường có thể đáp ứng yêu cầu công việc của thực tế. Tuy nhiên, để đáp ứng được yêu cầu thực tế của công việc thì các doanh nghiệp sẽ là đơn vị nắm rõ nhất những tố chất cần có của một ứng viên. Do đó, vai trò của doanh nghiệp trong việc xây dựng «CDR» là không thể thiếu. Nhưng những yêu cầu đa dạng của các doanh nghiệp khiến các trường (dù rất cố gắng) cũng khó đáp ứng đầy đủ được. Một khó khăn khác là xã hội hiện đại với công nghệ thay đổi nhanh chóng, do vậy đòi hỏi «đầu ra» cũng không được lạc hậu với yêu cầu của nhà tuyển dụng; với nhiều chuyên ngành đòi hỏi KN khác nhau thì «chuẩn» lại khác nhau, thậm chí, cùng một chuyên ngành nhưng các trường khác nhau có «CDR» không giống nhau. Thực tế cho thấy, nếu dựa trên website mà các trường đã công bố thì vẫn chưa có sự thống nhất chung về chuẩn trong từng ngành cụ thể...

2) *Mâu thuẫn giữa năng lực của nhà trường và yêu cầu của xã hội*

Thông thường, mỗi trường khi đã xây dựng được «chuẩn» thì phải công bố «chuẩn». Tuy nhiên, đây là điều khó khăn đối với các trường. Vì đã công bố thì phải thực hiện được. Nhưng nếu công bố CDR đúng với thực lực ĐT của trường có thể xã hội không chấp nhận vì cho rằng những chuẩn mà nhà trường đề ra quá thấp, không đáp ứng được yêu cầu xã hội; ngược lại, nếu đưa ra những tiêu chuẩn quá cao mà không thể thực hiện được thì không đúng cam kết đã hứa.

* Trường Đại học Khoa học xã hội - nhân văn, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh

Hiện nay, hầu hết các trường đại học ở nước ta đang gặp 2 trở ngại là khả năng ngoại ngữ và thực hành của SV. Do đặc thù của một nước nông nghiệp nên đa số SV xuất thân từ các vùng miền khác nhau (đặc biệt chiếm đa số là SV nông thôn). Nếu căn cứ theo CDR để xây dựng chuẩn ngoại ngữ TOEIC (một chứng chỉ về trình độ ngoại ngữ) cho SV ra trường ở mức 350 (chỉ là mức bình thường, chấp nhận được), nhà trường cần phải sắp xếp từ 250-300 tiết dạy. Tuy nhiên, nếu dành quá nhiều thời gian cho môn ngoại ngữ thì thời lượng dành cho các môn khác sẽ bị thu hẹp. Một khó khăn khác là KN thực hành của SV nhìn chung rất thấp. GV có thể dạy về kiến thức nhưng KN thì phải gắn với điều kiện cơ sở vật chất như phòng thí nghiệm, thực hành, trong khi nhiều trường không có cơ sở vật chất hoặc có nhưng không đáp ứng được yêu cầu.

3. Một số điểm cần chú ý trong quá trình xây dựng và công bố CDR

1) **Cơ sở pháp lí:** Tùy thuộc vào phương thức ĐT, các trường sẽ chọn quyết định của Bộ GD-ĐT ban hành phù hợp. Đối với các trường ĐT theo học chế tín chỉ thì dựa trên cơ sở Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15/8/2007 của Bộ GD-ĐT về Quy chế ĐT ĐH và CĐ hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ. Đối với các trường vẫn ĐT theo niên chế thì Quy chế ĐT ĐH và CĐ hệ chính quy theo Quyết định số 25/2006/QĐ-BGD-ĐT ban hành ngày 26/6/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT; Công văn số 2196/BGD-ĐT-GDDH ngày 22/4/2010 của Bộ GD-ĐT về hướng dẫn xây dựng và công bố CDR ngành ĐT và căn cứ vào sứ mạng, mục tiêu GD-ĐT và định hướng phát triển của trường trong tương lai.

2) Các tiêu chí đánh giá chất lượng SV theo CDR

a) **Về mặt kiến thức:** có kiến thức chuyên môn đủ sâu, rộng để hoạt động tốt trong lĩnh vực của mình, có khả năng áp dụng kiến thức đã học vào hoạt động thực tế;

b) **Về mặt KN:** Năng lực chuyên môn và năng lực thực hành nghề nghiệp: nắm vững các nguyên lí, nguyên tắc, quy luật cơ bản của lĩnh vực chuyên ngành, biết ứng dụng vào thực tiễn một cách sáng tạo; nắm bắt và dự báo được xu hướng phát triển chuyên môn trong tương lai; KN xử lí tình huống, giải quyết vấn đề: có năng

lực sáng tạo để thực thi các giải pháp cho một vấn đề thực tiễn, giám đề xuất những giải pháp khác biệt so với các giải pháp truyền thống; KN giao tiếp: ứng xử khéo léo, khôn ngoan trong đàm phán, chuẩn mực trong phát ngôn, thể hiện văn hóa, văn minh mọi nơi, mọi lúc; KN làm việc theo nhóm: luôn biểu lộ thái độ gần gũi, thân thiện, hòa đồng với tập thể, biết xây dựng khối đại đoàn kết trong tập thể; có khả năng diễn đạt ý tưởng gọn gàng, trong sáng, khúc chiết; có năng lực tiếp thu, phân tích và tổng hợp ý kiến; biết cách gợi ý để tranh thủ ý kiến của đồng nghiệp; sử dụng thành thạo các công cụ làm việc từ xa theo nhóm; Khả năng sử dụng ngoại ngữ, tin học: khả năng đọc tài liệu, viết báo cáo, trao đổi bằng tiếng nước ngoài chuẩn mực; biết sử dụng thành thạo tin học để thao tác chuyên môn.

c) **Về mặt thái độ** (bao gồm phẩm chất đạo đức, ý thức nghề nghiệp, trách nhiệm công dân): biểu hiện lòng yêu nước, yêu đồng bào, tinh thần tự hào dân tộc; biết vận dụng đường lối, chủ trương, chính sách của nhà nước vào tình hình công tác cụ thể; có lí tưởng, hoài bão tốt đẹp, không ngừng phấn đấu học tập, rèn luyện để phục vụ Tổ quốc; biết đặt lợi ích tập thể trên lợi ích cá nhân; có ý thức nghề nghiệp đúng đắn, trung thực trong khoa học; nhận thức đúng đắn về các giá trị xã hội và có thái độ ứng xử phù hợp với các giá trị đó; có tinh thần vị tha, thương yêu mọi người; có ý thức bảo vệ môi trường và cải thiện cuộc sống ngày càng tốt đẹp hơn; Khả năng cập nhật kiến thức, sáng tạo trong công việc: có năng lực xác định được những vấn đề chuyên môn cần nghiên cứu; biết tổ chức, tìm kiếm thông tin phục vụ hoạt động chuyên môn; có tính cần cù, nhẫn nại, tự tin khi thực hiện nghiên cứu khoa học.

d) **Vị trí làm việc sau khi ra trường:** có khả năng tìm kiếm và đảm nhận các công việc trong ngành đã được ĐT hoặc các ngành liên quan phù hợp với CDR.

đ) **Khả năng học tập, nâng cao trình độ sau khi ra trường:** có khả năng tự học và học tập suốt đời để không ngừng nâng cao tri thức; biết tự đánh giá năng lực, có phương pháp, chiến lược học tập phù hợp với bản thân; chủ động, linh hoạt thích ứng với những thay đổi của công việc và cuộc sống.

STT	Nhóm tiêu chí	Giải pháp thực hiện	Đánh giá	Điểm tối đa
1	Kiến thức chuyên môn, năng lực nghề nghiệp	- Phương pháp giảng dạy tiên tiến. - Chương trình ĐT được kiểm định chất lượng. - Đảm bảo đúng tỉ lệ SV/GV; số lượng SV/lớp. - Mỗi nhóm SV có một GV cố vấn học tập, nghiên cứu. - Tăng cường số lượng các môn học tự chọn. - Tăng cường thực hành, thực tập. - Mời cán bộ thực tiễn báo cáo chuyên đề...	- Kết quả học tập, tốt nghiệp tại trường. - Kết quả đánh giá của doanh nghiệp về thực tập và các chuyên đề thực tiễn. - Kết quả phỏng vấn xin việc sau khi tốt nghiệp	50
2	Kĩ năng	- Nắm vững công nghệ thông tin. - Có khả năng giảng dạy các môn chuyên ngành bằng ngoại ngữ theo chuẩn quốc tế. - Thực hiện các bài tập, đồ án, đề tài tốt nghiệp theo nhóm. - Hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường và doanh nghiệp để nâng cao chất lượng các đợt thực tập. - Mở rộng giao lưu giữa SV của trường với bên ngoài. - Tập dượt khả năng quản lí, chỉ huy thông qua việc tổ chức các nhóm nghiên cứu, các nhóm học tập, các tổ chức đoàn thể...	- Trình độ ngoại ngữ được đánh giá bằng các chuẩn quốc tế. - Khả năng sử dụng thành thạo công nghệ thông tin. - Khả năng giao tiếp và xử lí vấn đề nhanh, có hiệu quả. - Kết quả hoạt động của tổ, nhóm chuyên môn và đoàn thể	20
3	Thái độ	- Giáo dục công tác chính trị, ý thức công dân. - Tham gia tích cực hoạt động Đoàn thanh niên, Hội SV; các hoạt động xã hội...	- Điểm giáo dục chính trị đầu năm. - Nhận xét của các tổ chức đoàn thể	15
4	Năng lực tự học, tự nghiên cứu và tiềm năng phát triển	- Có khả năng thiết kế lại các giáo trình, mỗi môn học phải nêu rõ những vấn đề mang tính nguyên lí, quy luật tổng quát trước, sau đó mới đến phần ứng dụng; - Rèn luyện KN nghiên cứu khoa học ngay từ những năm đầu tiên. - Mỗi SV có quyền lựa chọn những vấn đề nghiên cứu phù hợp với năng lực và sở thích của bản thân dưới sự hướng dẫn của GV. - Tổ chức thảo luận nhóm, thuyết trình, báo cáo đề tài. - Cùng GV giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra trong sản xuất và đời sống ...	- Kết quả nghiên cứu khoa học, các cuộc thi sáng tạo SV. - Đánh giá của GV hướng dẫn về năng lực nghiên cứu phát triển.	15
Tổng số điểm đánh giá đầu ra SV:			100	

3) Các phương pháp đánh giá tiêu chí của CDR

Khi có các tiêu chí của CDR, các nhà quản lí giáo dục phải dự kiến được những phương pháp đánh giá phù hợp. Chẳng hạn, các tiêu chí nêu

trên (gồm 10 chuẩn) có thể gộp thành 4 nhóm (với các giải pháp thực hiện và mức độ đánh giá) như sau:

(Xem tiếp trang 16)

Đổi mới hoạt động...

(Tiếp theo trang 21)

một quy trình; + Nhấn mạnh các bước quan trọng và an toàn; + Tạm dừng ở điểm chủ chốt và đặt câu hỏi; + Có thể trình diễn 2 hoặc 3 lần tùy thuộc vào tính phức tạp của kĩ năng. Thông thường lần thứ nhất giáo viên làm đúng tốc độ, lần thứ hai làm chậm có giải thích từng bước. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bảo. Phát triển tính tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học. Bộ GD-ĐT, Vụ Giáo viên, H 1995.

2. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội. Kết quả điều tra lao động việc làm 1/7/2004. Hà Nội, 10/2004.

3. Vũ Quốc Chung - Lê Hải Yến. **Đề tự học đạt được hiệu quả**. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2003.

4. David Boud và Grahame I Feletti (Nguyễn Văn Huỳnh biên dịch). **Thách thức của học theo vấn đề**. Kogan page London, Sterling, USA, 1997.

5. Đỗ Ngọc Đạt. **Tiếp cận hiện đại trong hoạt động dạy học**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 1997.

6. Guy Palmade (người dịch: Song Kha). **Các phương pháp sư phạm**. NXB Thế giới, H. 2002.

7. Tô Xuân Giáp. **Phương tiện dạy học**. NXB Giáo dục, H. 2000.

ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC Ở CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG, TRUNG HỌC CHUYÊN NGHIỆP VÀ DẠY NGHỀ GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

○ ThS. TRẦN MINH THỊNH*

1. Định hướng đổi mới và phát triển giáo dục chuyên nghiệp, dạy nghề đến năm 2020

Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ X của Đảng đã đề ra chủ trương phát triển GD-ĐT và dạy nghề (DN) giai đoạn 2006-2010 là: «Phát triển mạnh hệ thống giáo dục nghề nghiệp, tăng nhanh quy mô đào tạo cao đẳng nghề (CDN), trung cấp nghề (TCN) cho các khu công nghiệp, các vùng kinh tế động lực và xuất khẩu lao động» và «tạo chuyển biến căn bản về chất lượng DN tiếp cận với trình độ tiên tiến của khu vực và thế giới. Đẩy mạnh xã hội hóa, khuyến khích phát triển các hình thức DN đa dạng, linh hoạt: DN ngoài công lập, tại doanh nghiệp, tại làng nghề».

Kết luận số 242-TB/TW ngày 15/4/2009 của Bộ Chính trị về việc tiếp tục thực hiện Nghị quyết TW2 (khóa VIII) phương hướng phát triển GD-ĐT đến năm 2020 cũng nêu rõ: «Đẩy mạnh công tác đào tạo nghề, kể cả những nghề thuộc lĩnh vực công nghệ cao. Mở rộng mạng lưới cơ sở DN, phát triển trung tâm DN quận, huyện», «Chú trọng xây dựng một số trường DN đạt chuẩn khu vực và quốc tế. Tăng nhanh quy mô công nhân và cán bộ kỹ thuật lành nghề ở những lĩnh vực công nghệ cao, tiếp cận trình độ tiên tiến thế giới».

Luật Giáo dục 2005 quy định DN có 3 trình độ đào tạo: sơ cấp nghề, TCN, CDN; Luật DN năm 2006 đã xác định chính sách đầu tư của nhà nước về phát triển DN: «Đầu tư có trọng tâm, trọng điểm để đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp DN, phát triển đội ngũ giáo viên, hiện đại hóa thiết bị, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học nhằm nâng cao chất lượng DN; tập trung xây dựng một số cơ sở DN tiếp cận với trình độ tiên tiến của khu vực và thế giới; chú trọng phát triển DN ở các vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn; đầu tư đào tạo các nghề thị trường lao động có nhu cầu, nhưng khó thực hiện xã hội hóa».

Một số định hướng cụ thể về DN: 1) Chuyển DN từ đào tạo theo năng lực sẵn có sang DN theo nhu

cầu của thị trường lao động và xã hội; 2) Chuẩn hóa, hiện đại hóa DN để tạo bước đột phá về chất lượng DN nhằm đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp CNH, HĐH đất nước và hội nhập kinh tế quốc tế; 3) Đầu tư tập trung, đồng bộ các yếu tố đảm bảo chất lượng theo nghề (chương trình, giáo viên và cán bộ quản lý, cơ sở vật chất, trang thiết bị) cho các trường CDN, TCN, đào tạo nghề đạt chuẩn quốc gia, trong đó chú trọng đến một số nghề có tính cạnh tranh cao, một số nghề công nghệ, kỹ thuật cao đạt chuẩn khu vực và thế giới; 4) Huy động mọi nguồn lực của xã hội để đầu tư phát triển DN, trong đó nhà nước giữ vai trò chủ đạo; 5) Phát triển DN, đào tạo nhân lực kỹ thuật chất lượng cao là chủ trương, chính sách lớn của Đảng, Nhà nước, là nhân tố quyết định phát triển kinh tế - xã hội nhanh, hiệu quả, bền vững, đảm bảo thực hiện công bằng xã hội, tạo cơ hội học tập cho mọi người và học tập suốt đời.

Đi kèm những định hướng cụ thể là một số giải pháp chủ yếu: 1) Phát triển mạng lưới cơ sở DN; 2) Hình thành các trường CDN, TCN có năng lực đào tạo một số nghề đạt chuẩn quốc gia; một số trường CDN có năng lực đào tạo một số nghề trọng điểm đạt chuẩn khu vực và thế giới nhằm đáp ứng nhu cầu lao động chất lượng cao cho các ngành kinh tế mũi nhọn, các vùng kinh tế, các khu công nghiệp, khu chế xuất, tiểu vùng, xuất khẩu lao động và thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kỹ năng nghề; 3) Phát triển các trường CDN, TCN có năng lực đào tạo đáp ứng nhu cầu nhân lực kỹ thuật trực tiếp của ngành, địa phương; 4) Phát triển các trung tâm DN bao gồm: - Tăng cường các điều kiện đảm bảo chất lượng DN; - Phát triển đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý DN; - Chuẩn hóa và hiện đại hóa cơ sở vật chất, thiết bị; - Phát triển hệ thống quản lý chất lượng DN; - Tăng cường gắn kết giữa cơ sở DN với doanh nghiệp; - Nâng cao nhận thức của các cấp, các ngành, xã hội về DN; 5) Đổi mới cơ chế tài chính, chính sách và

* Trưởng Cao đẳng công nghiệp hóa chất

nâng cao hiệu quả quản lý nhà nước trong lĩnh vực DN; 6) Hợp tác quốc tế...

2. Đổi mới việc dạy và việc học ở các trường CD, THCN và DN

Căn cứ để thực hiện đổi mới việc dạy và việc học ở các trường CD, THCN và DN là dựa vào đặc điểm của đào tạo nghề.

Về nội dung đào tạo: Cần tăng cường thời gian thực hành, có sự thống nhất hữu cơ và phối hợp chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành. Đối với THCN, giữa lý thuyết và thực hành thường theo tỉ lệ 50/50, có ngành theo tỉ lệ 60/40.

Đặc điểm của dạy học lý thuyết là củng cố những kiến thức lý thuyết nghề nghiệp một cách vững chắc, phát triển tư duy nghề nghiệp nhằm phát triển năng lực nhận thức, năng lực hành động, hướng vào nhu cầu và hứng thú trong việc ứng dụng vào thực tiễn.

Đặc điểm của dạy học thực hành là giúp HS hình thành kỹ năng, kỹ xảo và thói quen lao động nghề nghiệp qua đó làm sáng tỏ lý thuyết. *Rèn kỹ năng nghề là một đặc trưng quan trọng của dạy học trong giáo dục chuyên nghiệp.*

Khi dạy học lý thuyết, cần tổ chức các hoạt động dạy học để HS tự xây dựng kiến thức mới cho mình dưới sự dẫn dắt của giáo viên. Với dạy học thực hành, không thể để HS tự mò mẫm theo cách thử - sai. Ví dụ dạy lái ô tô, lái máy bay không thể bằng cách để HS tự mò mẫm và điều chỉnh hành vi, mà phải trình diễn làm mẫu để họ bắt chước. Về mặt này, giáo viên thường có trình độ chuyên môn (về lý thuyết) cao nhưng yếu về tay nghề. Do vậy, đặc trưng về hoạt động nghề nghiệp của HS sau khi ra trường là lập nghiệp.

Về phương pháp (PP) đào tạo:

a) Dạy thông qua các hoạt động của HS: - HS được cuốn hút vào các hoạt động do giáo viên tổ chức, được đặt vào các tình huống thực tế nghề nghiệp sau này; nắm được PP lĩnh hội kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, không rập khuôn mà bộc lộ và phát huy được tiềm năng sáng tạo.

Các hoạt động học của HS bao gồm: trả lời câu hỏi, thảo luận trong nhóm, đóng vai, nghiên cứu tình huống, trò chơi, thực hành, thí nghiệm, thực hiện đề án,...

b) Chú trọng rèn luyện PP tự học: Rèn luyện PP, kỹ năng, thói quen, ý chí tự học, tạo cho HS niềm đam mê, nỗ lực của chính bản thân. Tự học bắt đầu từ những công việc cụ thể, đơn giản: thông qua các bài tập được giao, tiến tới tự hoàn

thành gồm tự tìm tài liệu, tự phát hiện vấn đề, tự giải quyết vấn đề trên cơ sở mục tiêu bài học được công bố.

c) Tăng cường học cá nhân kết hợp với học hợp tác: - Áp dụng các PPDH tích cực, chấp nhận sự phân hóa về cường độ và tiến độ hoàn thành nhiệm vụ; - Học hợp tác dưới hình thức tổ chức hoạt động nhóm. HS giúp đỡ lẫn nhau, người khá giúp người kém, cùng nhau hoàn thành nhiệm vụ của bài học; - Thông qua hoạt động nhóm, ý kiến của cá nhân được bộc lộ, được khẳng định hay bác bỏ, qua đó trình độ của mỗi người được nâng lên ở mức cao hơn; - Học nhóm mang ý nghĩa sửa lỗi và học lẫn nhau; - Giúp giáo viên hiểu rõ hơn mức độ nắm vững kiến thức, kỹ năng, hiểu tâm tư, nguyện vọng của HS và có cơ hội tận dụng những kinh nghiệm của HS; - Tạo nên sự gắn bó, phát triển kỹ năng giao tiếp, tinh thần hợp tác đồng đội.

Để phát huy tính tích cực học tập của HS, cần phối hợp nhuần nhuyễn, linh hoạt các PPDH sao cho đem lại hiệu quả cao nhất.

3. Kỹ năng giảng dạy để phát huy tính tích cực học tập của HS, bao gồm:

a) Kỹ năng chuẩn bị bài: + Xác định mục tiêu bài học; + Chuẩn bị tài liệu phát tay; + Lập kế hoạch bài học; + Xây dựng câu hỏi trắc nghiệm; + Lập kế hoạch hướng dẫn hoạt động thực hành; + Chuẩn bị phim trong.

b) Kỹ năng hoạt động của giáo viên trên lớp: + Mở đầu bài giảng; + Nói có minh họa; + Trình bày thông tin bằng giấy trong; + Tổ chức hoạt động nhóm nhỏ; + Sử dụng câu hỏi miệng; + Kỹ năng đứng lớp cơ bản.

c) Kỹ năng kiểm tra - đánh giá: + Đưa và nhận thông tin phản hồi; + Phân tích kết quả kiểm tra khách quan; + Đánh giá thực hiện quy trình; + Kỹ thuật quan sát lớp học khi kiểm tra.

Quy trình kỹ thuật của PP trình diễn mẫu bao gồm:

a) Lập kế hoạch và chuẩn bị: + Soạn bản hướng dẫn thực hiện quy trình; + Sắp xếp môi trường vật lý; + Tập hợp các dụng cụ thiết bị; + Chuẩn bị trước ở nhà những công việc tốn nhiều thời gian; + Để phương tiện dạy học trong tầm tay; + Tập dượt cách trình diễn (nếu là dạy lần đầu).

b) Trình diễn: + Nói thật chính xác bản trình diễn cái gì; + Liên hệ kỹ năng đang học với các kỹ năng đã học; + Phát bản hướng dẫn thực hiện quy trình; + Sắp xếp chỗ ngồi hợp lý; + Thao tác các bước chậm rãi, chuẩn xác; + Mỗi lần chỉ thực hiện

(Xem tiếp trang 19)

BỒI DƯỠNG KĨ NĂNG ĐÁNH GIÁ LỚP HỌC CHO ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

○ ThS. THÂN VĂN QUÂN*

Đánh giá lớp học (ĐGLH) là thu thập đánh giá (ĐG) và sử dụng thông tin giúp giảng viên (GV) ra quyết định tốt hơn. ĐGLH là một bộ phận hợp thành của hoạt động giảng dạy, đó là các biện pháp thu thập thông tin ngược từ phía sinh viên (SV) so với mục đích học tập, từ đó điều chỉnh phần giảng dạy dựa trên những thông tin thu được.

Đội ngũ GV trẻ là những người mới bước vào nghề (đang trợ giảng), vừa tốt nghiệp các khoá học sư phạm hoặc được tuyển chọn từ các nguồn khác nhau để làm công tác giảng dạy ở các trường đại học. Đội ngũ này có nhiều điểm mạnh như được ĐT cơ bản, có kiến thức sâu rộng, năng động, nhiệt huyết... Tuy nhiên, chất lượng giảng dạy còn chưa cao, các quyết định giảng dạy chưa thật phù hợp với SV, việc xử lý các tình huống sư phạm trong quá trình giảng dạy còn chưa linh hoạt. Nguyên nhân các hạn chế trên là đội ngũ GV trẻ chưa có nhiều kinh nghiệm giảng dạy, KN dạy học còn chưa thuần thục. Các KN ĐGLH như KN xác định mục tiêu, KN xác định thông tin, KN ĐG và KN sử dụng (KN ra quyết định giảng dạy)... còn ít được thực hiện, chưa được chú ý rèn luyện đúng mức. Trong quá trình giảng dạy, đội ngũ GV trẻ thường hay bị chi phối bởi nội dung, họ thường cố gắng trang bị cho SV nhiều kiến thức nhất mà ít chú ý tới việc nắm đặc điểm tâm - sinh lí của người học. Họ thực hiện ĐGLH sau giảng nhiều hơn ĐG trước giảng và trong giảng. Để khắc phục tình trạng trên, đặc biệt là nâng cao chất lượng giảng dạy, rèn luyện tay nghề sư phạm cho đội ngũ GV trẻ trong các trường đại học hiện nay, cần chú ý tới việc *bồi dưỡng KN ĐGLH thông qua một số biện pháp cơ bản sau đây:*

1. **Nâng cao nhận thức về KN ĐGLH cho đội ngũ GV trẻ.** ĐGLH có ý nghĩa quan trọng đối với việc nâng cao chất lượng bài giảng của đội ngũ GV trẻ, đồng thời cũng là biện pháp

nâng cao hiệu quả học tập cho SV. ĐGLH làm cho SV nắm và biết mình làm được những gì, đồng thời thúc đẩy việc học tập của họ, trên cơ sở đó, GV đặt ra những mục đích học tập mới cho SV, tìm ra phương pháp và phương hướng giảng dạy mới phù hợp, hiệu quả hơn. ĐGLH không chỉ được thực hiện sau giảng mà cần phải được tiến hành trước và trong quá trình giảng dạy. ĐGLH bao gồm bốn thành tố chủ yếu là: *mục đích* của việc ĐG nhằm xác định SV học được những gì, xếp loại và nâng cao tính tích cực học tập; *xác định thông tin* nhằm phân biệt những phẩm chất, đặc tính hoặc hành vi của SV trong quá trình học tập; *ĐG phân cấp* mức giá trị cho các con số và thông tin đã thu được từ phía SV; *sử dụng* là bước cuối cùng trong thực thi ĐG; việc sử dụng những kết quả kiểm tra và những thông tin khác gắn kết chặt chẽ với những quyết định của GV phải đưa ra để giảng dạy có hiệu quả. Khi thực hiện quy trình ĐG, dựa trên những thông tin thu được từ phía SV, GV ra các quyết định bao gồm: *quyết định mang tính chất chẩn đoán* đối với các cá nhân SV về những mặt mạnh, mặt yếu và những nhu cầu của nhóm SV. Quyết định chẩn đoán sẽ ĐG tại sao một SV đang gặp khó khăn, khó khăn đó là gì và diễn ra ở công đoạn nào trong quá trình nhận thức...; từ đó đưa ra những hoạt động và cách thức tiến hành bài giảng thích hợp. Những kết quả kiểm tra đã được chuẩn hoá có thể được chẩn đoán sử dụng để soạn giáo án; quyết định phân loại được dựa trên những nguồn thông tin của bước xác định thông tin. Khi phân loại SV, hầu hết GV đều dựa vào các chuẩn, các tiêu chí ĐG đã được xác định trước. Tuy nhiên, có rất nhiều thay đổi khi GV sử dụng chúng trong phân loại SV. Việc GV thực hiện quy trình phân loại như thế nào để khích lệ SV, áp dụng các tiêu chuẩn như thế nào

* Học viện Chính trị

để DG chất lượng công việc của SV là vấn đề quan trọng; quyết định giảng dạy được GV đưa ra một cách liên tục, đó chính là sự thường xuyên hiệu chỉnh bài giảng cho thích hợp với SV. Quyết định đó có thể là các quyết định quy trình giảng dạy hoặc dự kiến những quyết định giảng dạy trong quá trình giảng bài của GV; các quyết định này có ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng bài giảng cũng như việc tiếp thu lĩnh hội kiến thức của SV. Như vậy, KN ĐGLH còn là một khâu, một bước trong tiến trình giảng bài của GV và cũng là một phương pháp, biện pháp mà GV sử dụng để kích thích tính tích cực học tập của SV. Thực tế dạy học hiện nay, không phải GV nào cũng nhận thức được điều này, vì vậy việc bồi dưỡng nâng cao nhận thức về ĐGLH và KN ĐGLH cần được thực hiện thường xuyên thông qua các buổi sinh hoạt chuyên môn, chuyên đề, thông qua các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ..., để giúp đội ngũ GV trẻ có nhận thức đúng đắn về ĐGLH, cách ĐGLH, tầm quan trọng của việc rèn luyện các KN ĐGLH đối với GV.

2. Rèn KN ĐGLH cho đội ngũ GV trẻ thông qua tổ chức các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. KN ĐGLH thuộc hệ thống các KN sư phạm, nó hoà quyện chặt chẽ với các KN dạy học của GV. KN ĐGLH chỉ hình thành trên cơ sở luyện tập, vận dụng nhuần nhuyễn trong thực tiễn hoạt động sư phạm. Thông qua tổ chức các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của bộ môn, của khoa, cần tạo điều kiện cho GV trẻ tham gia nắm vững phương thức, cách thức DG lớp học và vận dụng có hiệu quả vào những tình huống cụ thể. Đặc biệt, thông qua tổ chức các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm để thúc đẩy quá trình tự học, tự rèn các KN sư phạm nói chung và các KN ĐGLH nói riêng. Dựa trên những hướng dẫn, GV trẻ cần xây dựng cho mình một kế hoạch tự học, tự rèn các KN ĐGLH. Để làm được điều đó, GV trẻ cần biết tự mình bố trí sắp xếp công việc hợp lý, biết tận dụng triệt để thời gian giờ nghỉ, ngày nghỉ, biết lồng ghép học tập với vui chơi, giải trí với việc rèn luyện KN. Trong kế hoạch tự học, tự rèn, cần chỉ rõ những công việc cụ thể, những hành động, thao tác, thời gian hoàn thành, mức độ đạt được. Đặc biệt, khi đã xây dựng được kế hoạch tự học, cần khắc phục mọi khó khăn để không ảnh hưởng đến kế hoạch tự học, tự rèn của cá nhân. Nếu kế hoạch, thời

gian tự học, tự rèn bị xâm phạm do công việc khác hay do điều kiện khách quan, cần bố trí thời gian khác hoặc tăng cường độ luyện tập trong lần sau để đạt đúng tiến độ. Những kiến thức mà GV trẻ đã lĩnh hội được cần phải được vận dụng vào thực tiễn sư phạm một cách thường xuyên để tích lũy thêm những kinh nghiệm sư phạm, nâng cao sự thuần thục của các KN; mặt khác nắm chắc đặc điểm của SV, ra các quyết định giảng dạy chính xác, hiệu quả hơn.

3. Xây dựng các chuẩn DG cho GV trong từng bài giảng. Việc xây dựng các chuẩn DG cho từng bài giảng rất khó khăn bởi vì: ở mỗi đối tượng giảng dạy, mỗi GV khác nhau có cách DG khác nhau, ngoài ra còn tùy thuộc vào tâm trạng của GV, vào thời gian, địa điểm giảng dạy... Tuy nhiên, có thể xây dựng các chuẩn DG cho GV trẻ trong từng nội dung giảng dạy dựa trên lượng kiến thức chung của bài học. Các chuẩn DG sắp xếp vai trò và trách nhiệm của GV trẻ trong những hoạt động diễn ra trước, trong và sau giai đoạn giảng dạy một cách phù hợp. Những tiêu chuẩn này nêu lên trách nhiệm của GV, mức độ hoàn thành nhiệm vụ của GV và cũng là phương hướng để GV trẻ phấn đấu để đạt được. Dựa trên các chuẩn DG đó, GV trẻ lựa chọn những phương pháp DG phù hợp với những quyết định giảng dạy, ra các quyết định về cá nhân SV, lập kế hoạch giảng dạy, xây dựng chương trình và tổ chức tiến hành bài giảng theo các chuẩn. Trong quá trình xây dựng các chuẩn DG và khi ĐGLH, GV trẻ có thể xây dựng các chuẩn theo xu hướng sau: không chỉ nhấn mạnh kết quả mà nên DG cả quá trình; không chỉ DG các KN riêng lẻ mà DG cả các KN tổng hợp; các DG không chỉ về những sự kiện riêng lẻ, bài tập viết, bài tập phi ngữ cảnh, có 1 câu trả lời đúng duy nhất, các tiêu chuẩn được giữ kín, các DG cá nhân, các DG sau khi giảng bài mà cần có các DG đòi hỏi SV phải áp dụng kiến thức, các bài tập thực tế, bài tập ngữ cảnh hoá, với nhiều câu trả lời đúng và công khai các tiêu chí để SV có thể tự DG; có các DG cho nhóm và DG trong khi giảng dạy. Thông qua các DG, GV trẻ sẽ phân loại được chính xác SV trong lớp, đồng thời có các quyết định kịp thời trong giảng dạy, đáp ứng được nhu cầu của người học và nâng cao kết quả dạy học.

(Xem tiếp trang 31)

HIỆN TRẠNG TRIỂN KHAI GIÁO DỤC KĨ NĂNG SỐNG TRÊN THẾ GIỚI VÀ Ở VIỆT NAM

○ ThS. NGUYỄN THỊ THU HẰNG*

Thuật ngữ «*Giáo dục kĩ năng sống*» (GDKNS) hiện ngày càng phổ biến và được sử dụng khá rộng rãi. Trên thế giới, «KNS» và «GDKNS» là những thuật ngữ đã xuất hiện từ rất sớm, cùng với nó là những chương trình GDKNS đã được triển khai rộng khắp và có hiệu quả ở nhiều quốc gia khác nhau, trong đó có Việt Nam.

1. Hiện trạng triển khai GDKNS trên thế giới

Vào cuối những năm 1960, thuật ngữ KNS được những nhà tâm lý học thực hành đưa ra và coi đó như một khả năng xã hội rất quan trọng trong việc phát triển cá nhân. Đến năm 1979, Gilbert Botvin (tiến sĩ người Mỹ - nhà khoa học hành vi và giáo sư tâm thần học) đã công bố một chương trình đào tạo KNS có hiệu quả cao cho thanh thiếu niên từ lớp 7 tới lớp 9. Thông qua các module tương tác, chương trình đã tạo cơ hội cho người học được tiếp cận với những kĩ năng xã hội như: *quyết đoán, tư duy phê phán, ra quyết định, giải quyết vấn đề để thể hiện sự từ chối sử dụng các chất gây nghiện như thuốc lá*. Chương trình gồm các tài liệu hướng dẫn giáo viên (GV), học sinh (HS) và một băng audiocassette thư giãn đã được triển khai trong nhiều trường học khác nhau, từ các trường công lập đến các trung tâm tạm giam người chưa thành niên và đã thu được kết quả ấn tượng. Nó không chỉ giúp ngăn ngừa hút thuốc trong thanh thiếu niên mà còn giúp tăng thêm giá trị trong mối quan hệ giữa GV và HS, kết quả học tập và sự quan tâm của nhà trường. Như vậy, GDKNS đã được đưa vào chương trình tiểu học và trung học ở các nước phát triển từ khá sớm, nhằm thúc đẩy lối sống lành mạnh ở trẻ em, tạo nền tảng vững chắc cho các em khi bước vào tuổi trưởng thành.

Chương trình GDKNS, với tài trợ của các tổ chức quốc tế (UNICEF, UNESCO, UNFPA, WHO) đã được phát triển rộng khắp. Thông qua mạng lưới toàn cầu, các tổ chức đã mở các cuộc hội thảo, cung cấp vật liệu, đồng thời phối hợp với

nhau để đẩy mạnh hoạt động GDKNS trong thanh thiếu niên thông qua nhiều cách tiếp cận khác nhau. Chương trình đã được thực hiện và phát triển mạnh trong khu vực Mỹ Latinh và Caribe, khu vực Nam Phi và Botswana, khu vực châu Á).

Tại Mỹ Latinh, năm 1996, một hội thảo về KNS được tổ chức tại Costa Rica nhằm đẩy mạnh GD sức khỏe thông qua GDKNS trong các trường học và coi đó như những ưu tiên của mạng lưới y tế tại Mỹ Latinh. Năm 1998, một hội thảo khác được tổ chức tại Mexico nhằm củng cố sự cam kết thực hiện chương trình, đồng thời cung cấp thêm vật liệu cho các quốc gia tham gia (các tài liệu của WHO về KNS). Colombia là một trong những quốc gia nhận được tài trợ lớn từ PAHO/WHO và các quốc gia khác để thực hiện chương trình này trên toàn hệ thống GD quốc dân. Đầu tiên, chương trình là sáng kiến nhằm giảm tỉ lệ tử vong và bệnh tật liên quan đến các vụ giết người và bạo lực, sau đó dần được thay đổi để đáp ứng nhu cầu của nhiều thanh thiếu niên và họ gọi là GD toàn diện. Chương trình GDKNS của Colombia gồm các tài liệu hướng dẫn và hoạt động thiết kế dành cho đối tượng từ lớp 4 đến lớp 9 và được thực hiện ở các trường nghèo trong 20 thành phố ở Colombia, với sự tham gia của khoảng 15.000 HS.

Tại vùng biển Caribe, Liên hợp quốc phối hợp với Đại học Tây Ấn, Bộ GD và Bộ Y tế đã điều hành dự án CARICOM (Caribbean Community) nhằm đưa chương trình giảng dạy KNS vào các bậc học: mẫu giáo, tiểu học và trung học trên toàn vùng Caribe thông qua cách tiếp cận GD sức khỏe và cuộc sống gia đình.

Tại Botswana và Nam Phi, từ năm 1996, được sự hỗ trợ của Trung tâm Chính sách quốc tế về rượu (ICAP), chương trình «Growing Up» (1996-1999) ra đời nhằm thực hiện GDKNS cho một số trường tiểu học ở khu vực này. «Growing Up» được thiết kế để giúp người học tìm hiểu một số kĩ năng liên quan

* Trưởng Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

Tạp chí Giáo dục số 256 (kì 2 - 2/2011)

đến cuộc sống hàng ngày, bao gồm 7 chủ đề: 1) Xây dựng một lớp học chia sẻ; 2) Học tập để hợp tác, làm việc nhóm, giao tiếp, lắng nghe và kết bạn; 3) Đối phó với tình cảm và cảm xúc; 4) Ra quyết định; 5) Lớn lên khoẻ mạnh; 6) Giúp đỡ để trường học và gia đình trở thành nơi an toàn hơn; 7) Mỗi cá nhân là một người đặc biệt. Chương trình này đã đạt được nhiều thành công lớn và càng được mở rộng với trọng tâm mới là HIV/AIDS.

Tại khu vực châu Á, được sự tài trợ của tổ chức UNICEF, UNESCO, UNFPA, các chương trình GDKNS đã được triển khai rộng khắp ở cả Nam Á (Bangladesh, Bhutan, Ấn Độ, Nepal, Sri Lanka), Đông Á (Trung Quốc), Trung Á (Mông Cổ), Đông Nam Á (Campuchia, Indonesia, Lào, Myanmar, Philipines, Thái Lan, Myanmar, Đông Timor, Việt Nam). Tại khu vực Đông Nam Á, các chương trình GDKNS xuất hiện ở các quốc gia chủ yếu vào 5 năm cuối của thế kỉ XX. Dựa trên các cách tiếp cận khác nhau qua từng lĩnh vực cụ thể, các quốc gia đã từng bước triển khai để đưa KNS vào GD ở trong và ngoài nhà trường. KNS được coi như một phương tiện hiệu quả trong việc phát triển kĩ năng trong thanh thiếu niên để có thể lựa chọn lối sống lành mạnh và tối ưu về mặt thể chất, xã hội và tâm lí.

Ở Thái Lan, năm 1996, GDKNS được đưa ra cùng chương trình ngăn chặn AIDS, được thực hiện ở cả ba bậc học phổ thông, chủ yếu qua các hoạt động ngoại khoá. Hiện nay, Thái Lan đang trong giai đoạn duy trì và mở rộng phát triển GDKNS trên các lĩnh vực: phòng, chống (PC) HIV/AIDS; sức khoẻ sinh sản; PC sử dụng rượu, thuốc lá và ma tuý; vấn đề giới và coi đó là nội dung bắt buộc phải đưa vào giảng dạy trong chương trình của nhà trường ở tất cả các cấp học.

Ở Indonesia, năm 1997, GDKNS được đưa ra thông qua chương trình GDKNS cho cuộc sống khoẻ mạnh, thực hiện ở cấp tiểu học. Đến cuối năm 2002, chương trình GDKNS cho PC HIV/AIDS được triển khai thực hiện ở các bậc trung học. Chính phủ Indonesia đã nỗ lực đưa KNS vào trong chương trình của GD cơ bản, với nội dung: GDKNS cho sống khoẻ mạnh (dinh dưỡng, GD vệ sinh, trẻ em/nhân quyền); GDKNS cho PC HIV/AIDS (HIV/AIDS, sức khoẻ sinh sản, PC sử dụng ma tuý và các chất gây nghiện).

Ở Philipines, KNS bắt đầu được tích hợp giảng dạy vào chương trình GD cơ bản từ năm 2001. Bên cạnh các chương trình GD dựa trên KNS, Philipines còn triển khai chương trình hướng đạo

dựa trên KNS, nhằm lồng ghép đưa 11 KNS cốt lõi (tư duy phản biện, tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề, ra quyết định, tự nhận thức, đối phó với cảm xúc, đối phó với căng thẳng, đồng cảm, giao tiếp hiệu quả, kĩ năng quan hệ tích cực, kĩ năng sản xuất kinh doanh) vào giảng dạy. Hiện nay, Philipin đã cơ bản hoàn thành việc bồi dưỡng cho GV trong việc tiếp cận với KNS và đưa KNS vào trong chương trình GD cơ bản.

Ở Lào, năm 1998, chương trình dựa trên KNS bắt đầu phát triển, được thực hiện thông qua các nội dung cơ bản: PC HIV/AIDS và STI; PC ma tuý và sử dụng rượu, thuốc lá; PC dịch bệnh; sức khoẻ sinh sản; vấn đề giới; vệ sinh; GD dân số; bảo vệ môi trường; các mối quan hệ với gia đình và bạn bè; trách nhiệm công dân. Các nội dung này được đưa vào chương trình giảng dạy của 5 chuyên ngành: Thế giới xung quanh ta (ở tiểu học); Sinh học, Công dân, Địa lí, Khoa học tự nhiên (ở trung học). Lào đang di chuyển từ hành động đến mở rộng và phát triển chương trình GD dựa trên KNS thông qua việc đào tạo GV, cải tiến trong giám sát, đánh giá và mở rộng quy mô của chương trình.

Ở Myanmar, năm 1998, dự án «Chương trình GD sống khoẻ mạnh và PC HIV/AIDS dựa vào trường học» (SHAPE) được bắt đầu. Dự án này là sự hợp tác giữa Chính phủ Myanmar và tổ chức UNICEF nhằm đưa KNS vào trong GD để thúc đẩy lối sống lành mạnh và ngăn ngừa lây nhiễm HIV. Nội dung tập trung vào một phạm vi của y tế và các vấn đề của xã hội liên quan đến trẻ em và thanh thiếu niên như: PC HIV/AIDS và STI; sức khoẻ sinh sản; PC ma tuý và sử dụng rượu, thuốc lá; dinh dưỡng; GD vệ sinh. Đây là dự án được thực hiện trong hệ thống GD chính quy thông qua việc giảng dạy các môn học ở các bậc phổ thông, sau đó được mở rộng cả về mặt địa lí lẫn các nhóm đối tượng trọng điểm bên ngoài hệ thống GD chính quy và có tác động rộng lớn trên cả quốc gia Myanmar.

Ở Campuchia, năm 2001, chương trình GDKNS được phát triển bởi một nhóm liên ngành của Bộ GD, thanh niên và thể thao (MoEYS), là một phần của kế hoạch quốc gia «GD cho mọi người», được thực hiện ở cả chính khoá và ngoại khoá trong hai cấp học: tiểu học và trung học. Một số dự án thí điểm đã được thực hiện bởi MoEYS, với sự hỗ trợ của một số tổ chức phi chính phủ để phát triển các KNS, cùng đó là phát triển các tập sách về KNS (tập trung vào nông nghiệp,

chăn nuôi và vệ sinh). Hiện nay, Campuchia đang nỗ lực phát triển và mở rộng chương trình GDKNS sang GD không chính quy (tập trung vào trẻ em thiệt thòi và thanh thiếu niên tại các trung tâm đào tạo nghề ở nông thôn, vùng sâu, vùng xa).

Như vậy, trên thế giới nói chung và ở khu vực Đông Nam Á nói riêng, KNS đã được triển khai đưa vào GD, cả trong GD chính quy và không chính quy. Đến nay, quá trình GDKNS ở các quốc gia này phần lớn đã đi vào quy trình và đang phát triển mạnh mẽ.

2. Hiện trạng triển khai GDKNS ở Việt Nam

Tại Việt Nam, năm 1996, thuật ngữ «KNS» bắt đầu xuất hiện qua một chương trình của UNICEF «GDKNS để bảo vệ sức khỏe và PC HIV/AIDS cho thanh thiếu niên trong và ngoài nhà trường» do các chuyên gia Australia tập huấn.

Năm 2003, hội thảo «Chất lượng GD và KNS» (UNESCO hỗ trợ tổ chức) đã làm rõ hơn khái niệm về KNS. KNS được tiếp cận dựa trên bốn trụ cột của việc học: «Học để biết, học để làm, học để cùng chung sống, học để tự khẳng định».

GDKNS được tiếp cận và bước đầu triển khai trong hệ thống GD không chính quy ở nước ta cách đây hơn 10 năm, đến nay, cũng đã có một số tài liệu, đề tài nghiên cứu về KNS và GDKNS cho các đối tượng khác nhau như: HS phổ thông; HS có hoàn cảnh khó khăn; học viên ở các trung tâm học tập cộng đồng, GV trung học cơ sở... Tuy nhiên, việc triển khai để đưa GDKNS vào các môn học ở nhà trường phổ thông vẫn hạn chế. Hầu hết GV và HS trường phổ thông ở nước ta vẫn còn xa lạ với các thuật ngữ cũng như những vấn đề cơ bản liên quan đến KNS và GDKNS. Hiện nay, GDKNS ở nước ta vẫn đang ở mức độ bắt đầu triển khai thông qua việc tập huấn GV để đưa KNS tích hợp giảng dạy trong các môn học ở nhà trường phổ thông.

Mặc dù việc triển khai GDKNS chưa được tiến hành một cách hệ thống và rộng rãi trong các nhà trường phổ thông nhưng lại đang là vấn đề được nhiều tổ chức nước ngoài và tư nhân nước ta quan tâm. Các trung tâm GDKNS được ra đời và tổ chức ở nhiều nơi (TGM Corporation, Tâm Việt, Breakthrough Power, Trung tâm KNS trực thuộc TW Hội KH Tâm lý - GD Việt Nam, Trung tâm KNS Sunny smile...), một số nhà chùa cũng tham gia tổ chức giảng dạy để GDKNS cho các chúng sinh (chùa Hoàng Pháp - Long An; Tây Thiên Trúc Lâm thiền viện - Vĩnh Phúc...). Tuy

GDKNS xuất hiện ở nước ta cách đây hơn 10 năm, nhưng cho đến nay, GDKNS mới chỉ được thực hiện «trôi nổi» ngoài xã hội, chưa có sự quản lý về nội dung cũng như nhất quán trong mục tiêu và chương trình đào tạo, GDKNS.

3. Một số giải pháp nhằm thực hiện tốt GDKNS tại nước ta hiện nay

Ở Việt Nam, việc triển khai GDKNS chưa đồng bộ và chưa đạt được kết quả khả quan. Trong hệ thống GD chính quy, việc triển khai để áp dụng rộng rãi các chương trình GDKNS còn hạn chế. Để thực hiện có hiệu quả GDKNS cho HS phổ thông, chúng ta cần học hỏi kinh nghiệm của các nước bạn và nhanh chóng đưa KNS tiếp cận vào trong GD. Quá trình này đòi hỏi thời gian và trước hết, cần thực hiện tốt những việc sau đây:

1) Coi GDKNS là một nội dung của chương trình GD quốc gia, buộc phải học ở mọi cấp học.

2) Đánh giá lại toàn bộ nguồn tài nguyên hiện có của GD nước ta: đội ngũ GV, giáo trình, SGK, sách tham khảo, tài liệu liên quan đến GDKNS.

3) Huy động nhiều đối tác cùng tham gia xây dựng chương trình GDKNS và cách thức để đưa GDKNS vào trong nhà trường phổ thông như: GV, nhà tâm lý học, bác sĩ, chuyên gia nghiên cứu về KNS, phụ huynh HS...

4) Tăng cường GDKNS trong chương trình học tập chính khóa ở trường thông qua việc khai thác các nội dung sẵn có hoặc tích hợp các nội dung GDKNS trong các môn học (đặc biệt là những môn học như: Khoa học, Tự nhiên và Xã hội, Đạo đức, GD công dân) và qua việc tổ chức các hoạt động GD ngoài giờ lên lớp.

5) Xác định mục tiêu, xây dựng nội dung chương trình GDKNS mang tính hệ thống và xuyên suốt trong chương trình của tất cả các bậc học: rà soát chương trình; xây dựng tài liệu hướng dẫn triển khai GDKNS (hướng dẫn GV, HS, bảng hình mô tả các tình huống, hoạt động...) trong đó có đưa ra một số KNS cơ bản cần thiết phải GD cho mọi đối tượng HS phổ thông và những KNS đặc thù phù hợp với đối tượng HS ở các vùng miền; thiết kế các kế hoạch giảng dạy mẫu có tích hợp nội dung GDKNS...

6) Tổ chức đào tạo, tập huấn GV, đặc biệt phải xây dựng một đội ngũ GV cốt cán về GDKNS; tổ chức các hội thảo, chuyên đề về GDKNS; kiểm tra, đánh giá và tổng kết việc thực hiện GDKNS trong các địa phương, trường học theo định kì.

(Xem tiếp trang 31)

RÈN LUYỆN PHƯƠNG PHÁP ĐỌC, KỂ DIỄN CẢM CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG SƯ PHẠM MẦM NON

○ ThS. HOÀNG THỊ LAN*

Đọc, kể diễn cảm (KDC) là một phương pháp đặc thù trong cảm thụ và giảng dạy văn học nói chung và văn học thiếu nhi (VHTN) nói riêng. Rèn luyện nghệ thuật đọc, KDC cho sinh viên (SV) CĐSP mầm non là một quá trình rèn luyện lâu dài và liên tục, đòi hỏi SV phải nắm vững được khái niệm, bản chất của hoạt động đọc, KDC, luyện đọc trong các giờ học thực hành của bộ môn, tạo thành thói quen trong cảm thụ văn học.

1. Khái niệm về nghệ thuật đọc, KDC tác phẩm văn học

Theo các nhà ngôn ngữ học: “*Đọc, KDC là biến hình thức chữ viết của văn bản thành hình thức âm thanh của ngôn ngữ để làm cho người nghe hiểu được những điều mà tác giả đã nói qua chữ viết*”; còn theo PGS.TS. Hà Nguyễn Kim Giang: “*Đọc, KDC là cách sử dụng giọng đọc có kèm theo cử chỉ, điệu bộ, nét mặt để truyền đạt những ý nghĩ, tư tưởng, tình cảm của tác giả gửi gắm trong tác phẩm và cả những ý nghĩ, thái độ, tâm trạng, cảm xúc của người đọc đến với người nghe*” (1). Như vậy, đọc, KDC không chỉ thuộc phạm trù khoa học mà còn là nghệ thuật. Thông thường đọc, KDC khó hơn đọc bình thường và phụ thuộc khá nhiều vào năng khiếu cá nhân, như: sự nhạy cảm trong xúc động thẩm mỹ, sự tinh tế trong xúc cảm ngôn từ, sự di chuyển năng động, linh hoạt của các kiểu “xung lực tâm lý” và diễn đạt nội tâm (không phải là hát, ngâm mà bằng lời chân thành và bất chợt, được đẩy lên từ sự đồng cảm với hình tượng nghệ thuật trong tác phẩm). Vì vậy, muốn rèn cho SV nghệ thuật đọc, KDC tốt, GV phải có giọng đọc mẫu thật tốt. Điều này phụ thuộc vào nhiều yếu tố như: sức khỏe, vốn hiểu biết về nhiều lĩnh vực, những trải nghiệm và hiểu biết về văn học, nghệ thuật...

2. Các bước rèn luyện phương pháp đọc, KDC cho SV

2.1. Tìm hiểu về bài đọc (tác phẩm). Muốn đọc, KDC tốt, trước hết giảng viên (GV) cần hướng

dẫn SV đọc kĩ tác phẩm và tìm hiểu về bối cảnh lịch sử, hoàn cảnh ra đời của tác phẩm, tác giả; xác định chủ đề nội dung tác phẩm, xác định kết cấu tác phẩm, phân tích tính cách nhân vật, đặc trưng ngôn ngữ, hình tượng nghệ thuật. Qua đó, GV biết cách điều chỉnh giọng đọc, KDC cho phù hợp với giọng điệu cơ bản của tác phẩm.

2.2. Tìm hiểu về sắc thái giọng điệu tác phẩm. Có nhiều tác phẩm văn học thuộc các thể loại khác nhau: truyện cổ tích, truyện cười, truyện ngắn, truyện dài, thơ trữ tình, truyện ngụ ngôn, ca dao, tục ngữ... Mỗi một thể loại lại có những giọng điệu khác nhau, khi thì hài hước, vui tươi, hóm hỉnh, khi thì tình cảm, trù mến, hùng tráng, lúc lại mỉa mai, châm biếm... Việc xác định được giọng điệu tác phẩm có ý nghĩa hết sức quan trọng trong việc đọc tác phẩm.

Giọng điệu cơ bản của tác phẩm do nội dung và hình thức nghệ thuật của tác phẩm quy định. Nếu người đọc xác định nhầm giọng điệu cơ bản tác phẩm sẽ khiến người nghe dễ hiểu lầm và không hiểu đúng được tư tưởng chủ đạo của tác phẩm. Trên cơ sở giọng điệu cơ bản đó, người đọc vận dụng những sắc thái đa dạng của giọng mình và các loại ngữ điệu để truyền đạt sinh động, thuyết phục những tư tưởng tình cảm ẩn chứa trong tác phẩm. Ngữ điệu càng phức tạp và phong phú bao nhiêu thì nghệ thuật biểu diễn của người đọc càng tế nhị và khéo léo bấy nhiêu. Người đọc có thể sử dụng những yếu tố như: trọng âm, cường độ của giọng, ngắt hơi, lên cao, xuống thấp giọng, nhịp điệu, âm sắc giọng để điều chỉnh âm lượng giọng đọc sao cho phù hợp.

2.3. Chú ý đến nhịp điệu và cách ngắt nghỉ giọng phù hợp khi đọc, KDC. Nhịp điệu lời nói phụ thuộc vào tính chất nội dung tác phẩm, gắn liền với thực chất những điều người đọc muốn nói. Nhịp điệu là một trong những yếu tố của ngữ điệu, giúp ngữ điệu nổi bật lên, tạo cho nó một hình thể rõ rệt. Sử dụng các sắc thái nhịp

* Trưởng Cao đẳng sư phạm trung ương

điều khác nhau do nội dung tác phẩm quy định sẽ làm cho việc ĐDC thêm phần sinh động và truyền cảm.

Ngắt giọng trong ĐDC tác phẩm văn học chiếm một vị trí đáng kể, là một phương tiện để bộc lộ ý tứ của bài đọc. Ngắt giọng là cách nghỉ, cách dừng lại giây lát khi đọc. Khi rèn đọc diễn, kể cảm, GV phải chú ý rèn SV cách ngắt nghỉ giọng phù hợp như: ngắt nghỉ theo dấu câu (ngắt hơi ở dấu phẩy, nghỉ hơi với dấu chấm), ngắt nghỉ theo từ và cụm từ, chú ý với những câu văn dài nhằm để chuyển tải nội dung nghệ thuật của văn bản đến người nghe, giúp người nghe hiểu được cái hay, cái đẹp trong bài.

Khi đọc, KDC một văn bản văn học, điều hết sức cần thiết là phải có cảm thụ văn học. Bởi vì, cảm thụ văn học là sự cảm nhận những giá trị nổi bật, sâu sắc, tế nhị, đẹp đẽ của văn học thể hiện trong văn bản và truyền tải thông điệp đó cho người nghe.

Ngoài ra, còn phải chú ý đến cường độ giọng đọc. Đây chính là độ vang, độ hoàn chỉnh của giọng; là khả năng điều chỉnh giọng có thể nhỏ hoặc to, có thể chuyển độ vang từ to đến nhỏ và ngược lại. Thông thường, người ta đọc hoặc kể đều giữ «cơ» giọng đọc ở mức trung bình, có cường độ vừa phải nhưng là giọng vang và sâu để có thể dễ dàng điều chỉnh giọng to nhỏ cho phù hợp. Cường độ cũng là một yếu tố của ngữ điệu, giúp người đọc minh họa được rõ nét và sinh động hình tượng các nhân vật, tính cách và hành vi của họ. Cường độ giọng đọc thay đổi tùy thuộc vào hoàn cảnh phát triển các tình tiết và tương ứng với không gian căn phòng dùng để học (phòng học to thì giọng đọc cũng phải to hơn, phòng nhỏ hơn thì giọng đọc cũng phải nhỏ hơn).

2.4. Chú ý đến tư thế, nét mặt, cử chỉ. Tư thế người đọc trong lúc trình bày tác phẩm văn học có một vị trí khá quan trọng góp phần tạo nên sự thành công trong việc ĐDC. Người đọc phải giữ sao cho tư thế, nét mặt được tự nhiên, đẹp, bình tĩnh, tự tin, không đi lại quá tự do,... để chiếm được cảm tình và sự chú ý của người nghe.

Cũng như vậy, nếu ĐDC mà người đọc không biểu lộ gì cả sẽ không thể giúp người nghe cùng cảm thụ giá trị nội dung và hình thức tác phẩm.

Nếu là chuyện vui thì nét mặt người đọc lộ vẻ tươi cười, nếu là chuyện buồn thì nét mặt lộ vẻ buồn tẻ. Cử chỉ là hoạt động của tay và là một trong những phương tiện sử dụng để minh họa

thêm cho việc đọc, KDC tác phẩm, dùng để biểu lộ thái độ của họ đối với tác phẩm, các nhân vật, các sự kiện được miêu tả trong tác phẩm. Cử chỉ phải phù hợp với sự xúc động trong tâm hồn người đọc... Trong quá trình đọc, kể tác phẩm, không nên sử dụng lặp đi lặp lại một cử chỉ và càng không nên sử dụng cử chỉ thay thế cho lời đọc, kể mà chỉ dùng để hỗ trợ cho lời đọc, kể thêm sinh động mà thôi.

Nhìn chung cử chỉ và chuyển động của cơ thể người đọc càng gọn nhẹ bao nhiêu thì càng có sức thuyết phục bấy nhiêu.

2.5. GV đọc mẫu văn bản có bình luận. GV cần hướng dẫn cho SV cách đọc, KDC theo từng thể loại văn học thơ, truyện, kịch. Mỗi một thể loại có đặc trưng khác nhau, vì thế ĐDC thơ sẽ khác với kể chuyện hay kịch sân khấu. GV nên đọc mẫu để giúp SV dần dần thâm nhập vào tác phẩm sau đó mới từng bước rèn luyện phương pháp đọc, kể diễn cảm cho SV. Đọc, KDC không chỉ giúp cho SV đạt được kết quả tốt trong cảm thụ văn học, trong việc học tập và rèn luyện tiếng mẹ đẻ mà còn tạo thói quen tốt trong cuộc sống hàng ngày. Trong quá trình đọc, KDC một bài thơ hay một đoạn văn nào đó giàu cảm xúc, GV cần lắng nghe, nhận xét và chú ý chỉnh sửa những chỗ SV đọc chưa đạt. Ngoài ra GV có thể sử dụng một số phương tiện khác (như đài, ti vi, băng, đĩa hình) để cho SV nghe và luyện theo.

2.6. Đàm thoại gọi cho SV những ấn tượng về tác phẩm vừa đọc. Đàm thoại về những yếu tố liên quan đến đời tư tác giả cũng như tác phẩm, nghiên cứu càng kĩ thì đọc, KDC càng đạt kết quả cao. Qua quá trình nghiền ngẫm, nghiên cứu sâu sắc nội dung tác phẩm sẽ giúp SV và GV dễ dàng hơn trong việc nhận ra được giọng điệu cơ bản của tác phẩm và những chủ định của tác giả. Điều đó sẽ mang đến cho bài đọc luồng sinh khí mới, có sức thuyết phục, gây được ấn tượng với người nghe.

2.7. Luyện tập, qua các hình thức như: đọc tác phẩm nhiều lần ở nhà và ở lớp; ĐDC hoặc đọc phân vai; học thuộc lòng bài thơ hoặc những đoạn văn giàu cảm xúc, biểu cảm; nghe đọc nghệ thuật một cách chủ động; xây dựng dàn bài tái tạo các tình tiết của tác phẩm; kể lại theo sát văn bản; kể chuyện nghệ thuật; minh họa tác phẩm bằng hình vẽ, tranh ảnh; tự đánh giá tác phẩm bằng chính khả năng cảm thụ của bản thân (làm miệng hoặc viết). Đây không chỉ là việc làm tái

hiện lại những kiến thức đã học mà còn là sự thể hiện, trải nghiệm và vận dụng kiến thức của SV, để từ đó GV có thể kiểm tra kết quả học tập và khả năng cảm thụ văn học của SV.

3. Thực hành đọc, KDC một số tác phẩm

3.1. ĐDC bài thơ «Lượm» - Tố Hữu. SV muốn ĐDC thành công phải có quá trình tìm hiểu về bài thơ cũng như phong cách sáng tác của tác giả mới có thể nắm bắt được cái «hồn» của bài thơ, từ đó xác định giọng đọc cho từng đoạn. Bài thơ này được Tố Hữu viết theo thể thơ bốn chữ - một thể thơ quen thuộc và gần gũi, xuất hiện nhiều trong tục ngữ, ca dao, vè... Vì thế giọng đọc cũng phải thay đổi theo dòng cảm xúc của tác giả - khi trầm lắng, lúc bay bổng vui tươi...

GV yêu cầu SV đọc thầm (đọc bằng mắt) vài lần toàn bộ tác phẩm, đọc phân vai..., sau đó đọc lại một cách diễn cảm, chú ý thể hiện ngữ điệu, giọng đọc phù hợp với nhân vật. Chẳng hạn:

- Đối với đoạn 1: đọc bằng giọng kể, tiết tấu hơn chậm để diễn tả cuộc gặp gỡ tình cờ của hai chú cháu: *Ngày Huế đổ máu/Chú Hà Nội về/Tình cờ chú, cháu/Gặp nhau Hàng Bè.*

- Đoạn 2,3: đọc với cường độ nhanh hơn đoạn 1- thể hiện tính cách nhanh nhẹn, hoạt bát, vui tươi của Lượm: *Chú bé loắt choắt/Cái xắc xinh xinh/Cái chân thoăn thoắt/Cái đầu nghênh nghênh; và Ca lô đội lệch/Mồm huýt sao vang/Như con chim chích/Nhảy trên đường vàng...*

- Đoạn 5: GV không thể giữ giọng đọc nhanh, gấp gáp mà phải chuyển giọng đọc sao cho phù hợp với tâm trạng đau xót của tác giả khi diễn tả sự hi sinh anh dũng một cậu bé thông minh, lanh lợi như Lượm. Giọng đọc ở đây phải trầm, chậm, tha thiết, bồi hồi, nhằm miêu tả sự luyến tiếc, nhớ nhung của tác giả đối với người đồng chí, người bạn nhỏ tuổi: *Bỗng loè chớp đỏ/Thôi rồi, Lượm ơi!/Chú đồng chí nhỏ/Một dòng máu tươi...*

3.2. KDC câu chuyện «Đê con nhanh trí». Đối với chuyện kể, GV phải giúp SV tự nhận ra và phân biệt từng loại truyện. Truyện đồng thoại khác với truyện cổ tích, truyền thuyết hay truyện ngắn hiện đại, vì mỗi loại truyện có những đặc điểm riêng, nội dung phản ánh riêng, hệ thống nhân vật riêng. Chúng ta phải dựa vào đó để xác định giọng điệu cơ bản của tác phẩm, tìm hiểu hệ thống nhân vật, đặc điểm tính cách nhân vật để thể hiện ngữ điệu ngôn ngữ nhân vật sao cho đúng.

Chẳng hạn ở truyện này (dạy cho các cháu mẫu giáo nhỡ), GV yêu cầu SV luyện đọc thầm trước, đọc thành tiếng vài lần cho thuộc lời thoại của các nhân vật trong tác phẩm, xác định đúng ngữ điệu của từng nhân vật. Trong truyện, cả dê mẹ và chó sói đều nói một câu: «Con chó sói hung ác, đuổi cổ nó đi» với dê con. Đó là tín hiệu mẹ về gọi cửa, nhưng tình huống không bình thường ở chỗ, con chó sói nấp gần ở đấy, nó đã nghe được lời dặn ấy của mẹ dê con, và nó quyết định đánh lừa dê con để ăn thịt. Vì vậy khi luyện kể chuyện, SV phải chú ý tới ngữ điệu khác nhau trong từng câu nói, để giúp trẻ tự nhận ra đâu là giọng nói của mẹ dê con, đâu là giọng của chó sói. Dê mẹ hiền lành, dịu dàng, giọng nói thanh và trong nên khi kể vẫn phải giữ ngữ điệu và âm sắc của giọng trầm ấm, tình cảm. Còn chó sói hung ác, xảo quyệt, lừa đảo, giọng sói ồm ồm, nên khi kể SV lưu ý điều chỉnh giọng kể của mình để thể hiện sự gian xảo cố bắt chước giọng của mẹ dê để lừa ăn thịt dê con...

Có thể nói, việc lựa chọn và sử dụng đúng ngữ điệu phù hợp với tư tưởng chủ đề tác phẩm sẽ giúp người nghe cảm thụ thơ, truyện một cách dễ dàng và có ấn tượng sâu sắc về tác phẩm hơn.

Tóm lại, phương pháp đọc, KDC là một quá trình lao động tổng hợp và sáng tạo, chiếm một vị trí hết sức quan trọng trong các giờ dạy học văn nói chung và VHTN nói riêng. Nhờ đó, người đọc mới có cơ hội hiểu, lí giải những hình tượng nghệ thuật mà tác giả đã dày công xây dựng và sáng tạo để tự bồi dưỡng và thanh lọc tâm hồn. □

(1) Hà Nguyễn Kim Giang. **Phương pháp đọc diễn cảm.** NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Tuyết Nhung - Phạm Thị Việt. **Phương pháp cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học.** NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2006.

2. Cao Đức Tiến - Phạm Thị Việt - Lê Ánh Tuyết. **Văn học và phương pháp cho trẻ tiếp xúc với văn học.** NXB Giáo dục, H.1998.

3. Lê Thị Ánh Tuyết - Trịnh Thanh Huyền - Đặng Thu Quỳnh. **Văn học và phương pháp cho trẻ tiếp xúc với văn học.** NXB Giáo dục, H.2005.

4. M.X. Bogulixkaia - V.V.Sepsenko. **Đọc và kể chuyện văn học ở vườn trẻ.** NXB Giáo dục, H.1976.

HIỆU QUẢ CỦA VIỆC SỬ DỤNG GRAPH TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

○ ThS. NGÔ THỊ THU HÀ*

Lí thuyết Graph ra đời từ hơn 200 năm trước, nhưng phải đợi đến giữa những năm 60 của thế kỉ XX các thành tựu nghiên cứu về Graph mới được ứng dụng rộng rãi trong khoa học sư phạm trên thế giới. Ở Việt Nam, lí thuyết Graph được vận dụng muộn hơn. Đối với giáo viên (GV) Ngữ văn THPT ở Tuyên Quang, những vấn đề lí thuyết Graph, đặc biệt là cách sử dụng Graph như một phương tiện kĩ thuật để đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao chất lượng, hiệu quả của giờ dạy là điều còn khá mới mẻ. Trong khuôn khổ đề tài «*Khai thác và sử dụng mô hình trong lí thuyết Graph vào việc dạy học Ngữ văn trung học phổ thông ở Tuyên Quang*» (1), từ việc kết hợp lí thuyết và thực tế dạy học, chúng tôi rút ra một số vấn đề thiết nghĩ rất bổ ích cho GV Ngữ văn toàn quốc:

1) Muốn sử dụng Graph, người dạy cần có hiểu biết tối thiểu về khái niệm, bản chất và các loại Graph, đặc biệt là các loại Graph thường được sử dụng trong dạy học là *Graph định hướng* và *Graph mở*, *Graph đủ*, *Graph cân* và *Graph khuyết*. Khi nắm vững lí thuyết, người dạy tự tin và có nhiều tìm tòi, sáng tạo hơn để áp dụng các kiểu, dạng Graph vào tiết dạy cụ thể.

2) Mô hình Graph là loại mô hình sơ đồ mạch, vừa mang tính chất khái quát, vừa mang tính trực quan, cụ thể. Mô hình có nhiều điểm mạnh trong việc chỉ ra các mối liên kết, quan hệ tầng bậc trong cấu trúc ngôn ngữ, rất thích hợp cho việc dạy Tiếng Việt. Tuy vậy, các mô hình khác cũng tỏ ra rất hiệu quả khi cần khái quát những điểm chính trong một tác phẩm văn học, những đặc điểm tính cách nhân vật, những thao tác chính của một bài lí thuyết làm văn, trình tự lập luận trong bài văn nghị luận,... Nói khác đi, nếu GV nắm chắc bản chất Graph, các loại Graph thì hầu như trong phân môn nào của môn Ngữ văn, nếu cần thiết đều có thể vận dụng Graph vào tiết dạy một cách hiệu quả.

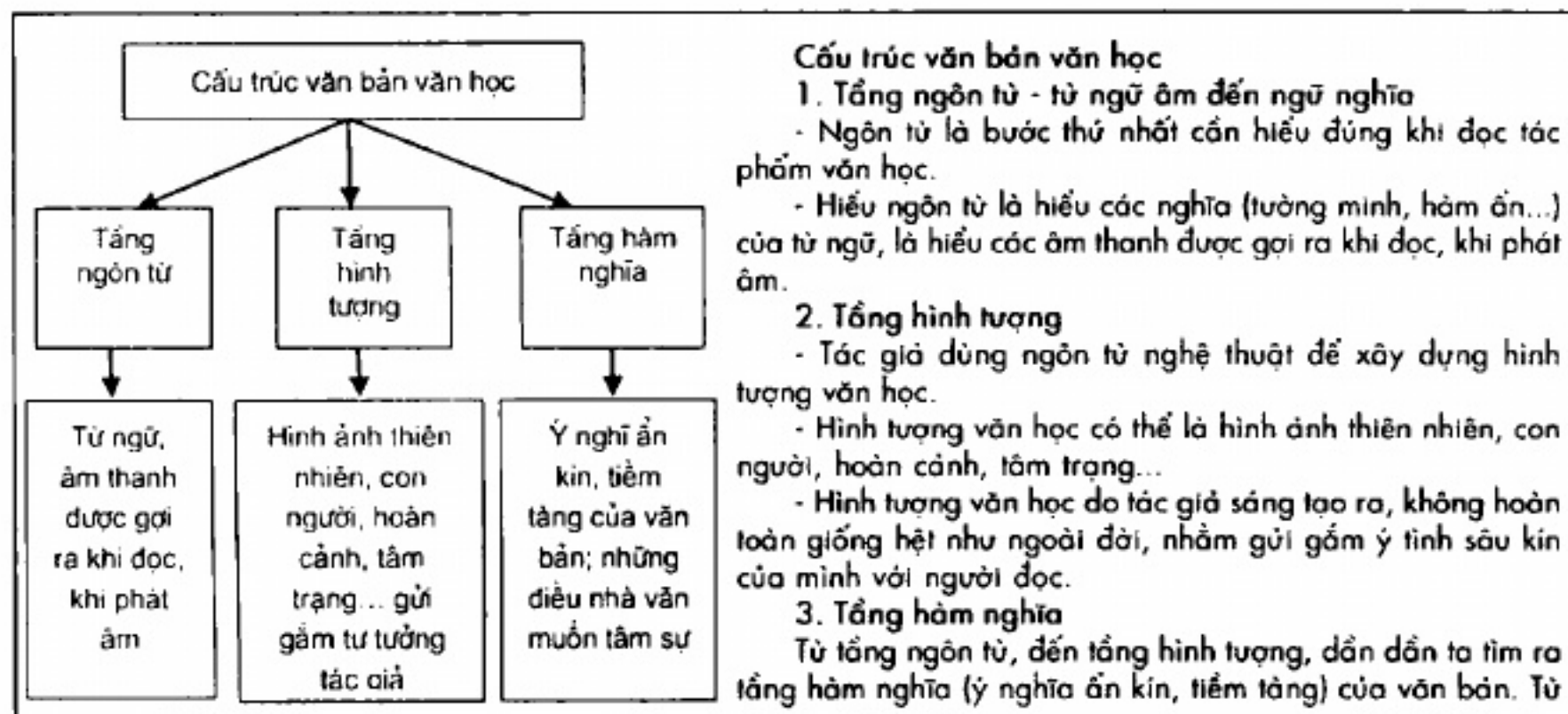
3) Việc sử dụng Graph trong dạy học đòi hỏi sự linh hoạt của người dạy. Có thể dùng Graph để ôn lại kiến thức cũ trước khi bắt đầu bài mới, dùng Graph để triển khai một phần của bài học mới, dùng Graph để hệ thống hóa, tổng kết phần kiến thức vừa học. Mặt khác, cũng có thể dùng Graph để yêu cầu học sinh làm bài tập, chẳng hạn: thể hiện tóm tắt nội dung bài học; hoặc, GV có thể đưa ra một Graph khuyết, yêu cầu học sinh điền những nội dung cần thiết vào đó. Để có nội dung điền vào chỗ khuyết trong mô hình Graph, học sinh buộc phải ôn lại kiến thức đã học, tìm lại những chi tiết trong sách giáo khoa. Các em sẽ thích thú với nhiệm vụ khám phá mới mẻ này.

4) Trong khi ôn tập và hệ thống hóa kiến thức thì sử dụng mô hình Graph là vô cùng thuận lợi. Bởi, những mối quan hệ bản chất nhất, những tầng bậc trong quan hệ của các yếu tố khi được trình bày bằng Graph sẽ cho người học một cái nhìn khái quát, toàn cảnh. Nhìn vào mô hình Graph, người dạy và người học sẽ dễ dàng nhớ lại những kiến thức đã học một cách hệ thống.

5) Dạy học có dùng Graph sẽ giúp GV tiết kiệm được ngôn ngữ thuyết trình mà vấn đề vẫn sáng rõ và dễ hiểu. Nếu có máy chiếu, chỉ cần đưa mô hình Graph lên là học sinh có thể hiểu ngay nhờ tính trực quan sinh động của nó; trong khi nếu nói bằng lời, người dạy phải mất rất nhiều lời để mô tả. Đây là một ví dụ so sánh: (xem sơ đồ)

6) Dạy học sử dụng Graph đòi hỏi GV phải đầu tư nhiều công sức để suy nghĩ, thể hiện Graph như thế nào cho hiệu quả nhất. Nếu sử dụng Graph có quá ít đỉnh thì không cần thiết, bởi các thành phần kiến thức và các mối liên hệ quá đơn giản. Nhưng sử dụng Graph có quá nhiều đỉnh và nhiều tầng bậc cũng không tốt, bởi nó sẽ tạo ra sự chằng chịt, rối rắm, gây nhiều khó khăn cho sự nắm bắt kiến thức.

* Trường THPT Sông Lô, Tuyên Quang



(lớp 10)
Ngữ cảnh, Nghĩa của câu, Phong cách ngôn ngữ báo chí (lớp 11),
Phong cách ngôn ngữ khoa học (lớp 12).
 Nhìn chung, các bài trên được dạy thực nghiệm ở

Chúng tôi đã soạn một số bài dạy của ba phân môn. Cụ thể, về Văn gồm: *Khái quát văn học dân gian, Chí khí anh hùng, Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ* (lớp 10), *Hạnh phúc một tang gia, Đây thôn Vĩ Dạ* (lớp 11), *Ông già và biển cả, Hồn Trương Ba da hàng thịt, Chiếc thuyền ngoài xa, Ai đã đặt tên cho dòng sông?* (lớp 12). Về Làm văn có các bài: *Lập dàn ý bài văn nghị luận, Lập luận trong văn nghị luận* (lớp 10). Về Tiếng Việt có các bài: *Đặc điểm ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, Phong cách ngôn ngữ nghệ thuật, Hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ*

trường THPT Sông Lô và THPT Na Hang của Tuyên Quang đều đạt chất lượng khá, có bài được chuyên gia và đồng nghiệp đánh giá là tốt. Sau khi dạy thử nghiệm, chúng tôi rút kinh nghiệm, điều chỉnh, sửa lại mô hình Graph cho phù hợp và hiệu quả (1). □

(1) Chúng tôi đã mời PGS. TS. Nguyễn Quang Ninh, người nghiên cứu về lí thuyết Graph trình bày những vấn đề chung về tư tưởng cơ bản của lí thuyết này; sau đó là phần tìm tòi, suy nghĩ để vận dụng Graph vào trong dạy học Ngữ văn.

Bồi dưỡng kĩ năng...

(Tiếp theo trang 23)

ĐGLH là một bộ phận hợp thành của việc ra các quyết định và giảng dạy của GV, là một phương pháp có tính thu thập, giải thích và sử dụng các thông tin; ĐG tốt sẽ góp phần nâng cao chất lượng học tập của SV. Đội ngũ GV trẻ là những người mới bước vào nghề, cần có sự quan tâm đúng mức nhằm nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, nâng cao chất lượng GD-ĐT nhằm tạo ra lực lượng lao động chất lượng cao, thu hẹp khoảng cách giữa nhà trường với thực tiễn xã hội. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. *Tài liệu Hội nghị giáo dục đại học* (tập 1, 2, 3), 2001.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam. *Văn kiện Đại hội Đảng lần thứ X*. NXB Chính trị quốc gia, H 2006.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam. *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa VIII*, 1996.
4. Trần Bá Hoàng. *Đánh giá trong giáo dục*. Chương trình Giáo trình đại học. Bộ GD-ĐT, H 1995.

Hiện trạng triển khai...

(Tiếp theo trang 26)

7) Đổi mới PPDH, GV sử dụng các PPDH tích cực và người học được chủ động trong việc tìm kiếm thông tin, phân tích, đánh giá, trình bày, thảo luận, hợp tác... □

Tài liệu tham khảo

1. *Life Skills Education in South Africa and Botswana*. International Center for Alcohol Policies. April 2000.
2. *School-based healthy living and HIV/AIDS preventive education (SHAPE): Primary level: teacher's manual*. Myanmar. Ministry of Education. Department of Basic Education. 2002.
3. Rhona Birrell Weisen. *Expérience internationale du développement des compétences sociales et personnelles dans l'école*. 2003.
4. *Giáo dục kĩ năng sống ở Việt Nam*. Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục, H. 2006.

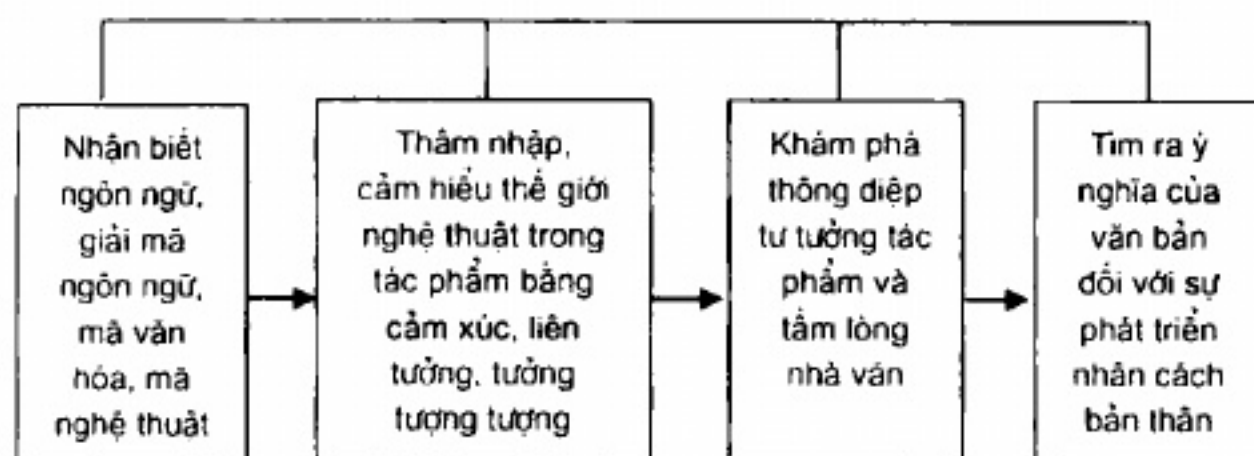
ĐỌC HIỂU TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG THEO ĐẶC TRƯNG THỂ LOẠI

○ TRẦN THỊ THANH THUYỀN*

Vấn đề dạy học theo loại thể đã được đặt ra từ những năm 60 của thế kỉ trước và được tiếp tục quan tâm trong những năm gần đây. Thế nhưng, trong thực tế giảng dạy Ngữ văn ở THPT, vấn đề này vẫn còn những bất cập trong nhận thức và giải pháp.

1. Bản chất của hoạt động đọc - hiểu văn bản văn học

Đọc - hiểu văn là «quá trình lao động sáng tạo mang phẩm chất thẩm mĩ cao nhằm phát hiện ra tất cả các giá trị của tác phẩm trên cơ sở phân tích đặc trưng văn bản» (1). Có thể hình dung quá trình tâm sinh lí phức tạp, giàu cảm xúc và phẩm chất sáng tạo ấy như sau:



Như vậy, hoạt động đọc văn đòi hỏi người đọc trước hết phải huy động khả năng tri giác ngôn ngữ để tìm hiểu không chỉ các tầng bậc ý nghĩa của các lớp từ và câu mà còn thức tỉnh cảm xúc, khơi dậy năng lực liên tưởng, tưởng tượng để tái hiện thế giới nghệ thuật của tác phẩm. Đó chính là điểm khác nhau cơ bản, mang tính đặc thù giữa đọc văn chương với đọc các loại văn bản khác.

Có thể nói, đọc văn là «đọc cái chủ quan» của người viết bằng cách đồng hoá tâm hồn, tình cảm, suy nghĩ của mình vào trang sách. Đọc không chỉ là quá trình phát âm thông thường mà còn là quá trình tri giác và «nhuần thấm» tín hiệu để giải mã ngôn ngữ, mã nghệ thuật, mã văn hoá; đồng thời với việc huy động vốn sống, kinh nghiệm của cá nhân người đọc để lựa chọn nét nghĩa thích hợp cho văn bản. Đọc là «đón đầu» những gì mình đang đọc qua từng từ, từng câu,

từng đoạn rồi quay về với những gì đọc qua nhằm kiểm chứng và đi tìm sự hợp sức của tác giả để tác phẩm được tái tạo trong tính cụ thể và giàu tưởng tượng. Đọc giả là người «đồng sáng tạo» với nhà văn (có khác chăng là nhà văn đi từ tư tưởng đến ngôn ngữ, còn bạn đọc lại đi từ ngôn ngữ đến tư tưởng). Hoạt động đó, theo Valentine Asmus, chính là sự sáng tạo «không thể hiểu được bất cứ một tác phẩm nào, dù nó có rõ ràng đến mấy, dù sức mạnh gợi cảm và gây ấn tượng của nó lớn lao đến mấy, nếu bản thân người đọc không tự mình gánh chịu mọi được mất, dẫn thân trong ý thức của mình theo con đường tác giả đã vạch ra trong tác phẩm» (2).

Như vậy, đọc văn, dù được tiến hành dưới hình thức nào thì mục đích cũng để hiểu văn.

Nhưng thế nào là hiểu văn? «Hiểu» trong Từ điển tiếng Việt (Hoàng Phê chủ biên) (3) là «nhận ra ý nghĩa, bản chất, lí lẽ của cái gì, bằng sự vận dụng trí tuệ». Còn theo B.S. Bloom, hiểu được xem là một cấp độ trong các kĩ năng

tư duy bậc cao, được biểu thị theo cấp độ từ thấp đến cao như sau: *Biết* → *Hiểu* → *Vận dụng* → *Phân tích* → *Đánh giá* → *Sáng tạo*.

Theo Bloom, so với *biết*, hiểu được xem là cấp độ tư duy cao hơn, là khả năng diễn đạt lại những điều đã đọc, đã học theo cách riêng của mình, bằng ngôn ngữ của mình. Và nếu hiểu (theo quan niệm của Bloom) chỉ là cấp độ thứ hai trong sáu kĩ năng tư duy bậc cao với nội hàm hạn hẹp, thì hiểu trong đọc hiểu văn chương mang một hàm nghĩa rộng rãi hơn nhiều. Bởi vì, nói cho cùng, «mục đích tối hậu của hoạt động đọc là để có thể hiểu tài liệu được viết ra, để định giá và để sử dụng cho nhu cầu của ai đó» (Steven Stah và Tean S.Chall).

Dù chia ra ba cách đọc (đọc tìm hiểu, đọc biểu hiện và đọc trong nhà trường), nhưng theo GS.TS

* Sở GD-ĐT Bình Dương

Nguyễn Thanh Hùng: «ba cách đọc đó không hoàn toàn biệt lập với nhau. Đọc hiểu là cách đọc để đạt tới nhận thức toàn vẹn, như là mục đích cuối cùng của ba loại đọc trên” (4). Theo ông, đọc văn trước hết phải hiểu thấu đáo mối quan hệ hữu cơ giữa ba tầng cấu trúc hiển hiện và ẩn chìm (cấu trúc ngôn ngữ, cấu trúc hình tượng, cấu trúc ý nghĩa) - cũng là ba bình diện nội dung tương ứng tuần tự từ 1 đến 3: nội dung sự kiện, nội dung hình tượng và nội dung quan niệm của tác giả; đồng thời, phải «đọc ra» giọng điệu chủ đạo của tác phẩm. Chưa phát hiện được «mạch ngầm» nuôi dưỡng, chi phối toàn bộ văn bản, kết nối các chất liệu đời sống, chất liệu nghệ thuật trong một chỉnh thể toàn vẹn, sinh động thì chúng ta mới chỉ dừng lại ở «đọc chữ» mà chưa đọc hiểu văn.

Nghệ thuật là lĩnh vực của cái đẹp, cái không lặp lại, kết tinh phẩm chất thẩm mỹ của nhà văn trong một tác phẩm nghệ thuật; giữa nội dung và hình thức bao giờ cũng có mối quan thống nhất, hài hoà. Do đó, đọc hiểu văn nhất thiết phải khám phá được phương thức trình bày nghệ thuật đặc sắc của tác phẩm - vì theo Hegel, «nội dung chẳng phải là cái gì khác, mà là hình thức chuyển hoá thành nội dung và hình thức chẳng phải là cái gì khác, mà là nội dung chuyển hoá thành hình thức». Hình thức - tự nó không thể là hay hoặc dở bởi một phương thức trình bày nghệ thuật chỉ được xem là đặc sắc khi nó hài hoà một cách hấp dẫn, sáng tạo và mang tính thuyết phục nghệ thuật cao trong nội dung tư tưởng lớn, mang chiều sâu nhân bản. Với tác phẩm trữ tình, điểm đáng lưu ý là nhan đề, là nhịp điệu «mã hoá» nhịp cảm xúc, tâm trạng của chủ thể trữ tình cũng như những hình ảnh biểu tượng độc đáo, có độ liên tưởng, gợi mở mạnh mẽ... Tóm lại, đọc văn cuối cùng là để hiểu văn, hiểu được giá trị phản thân biến đổi bên cạnh giá trị tự thân ổn định của tác phẩm văn chương (TPVC) - mà thực chất, đó là hoạt động tiếp nhận để «đọc ra sự nhân bản, đọc ra những con người trong một con người và đọc ra một con người trong cộng đồng xã hội thẩm mỹ của nó” (5).

2. Yêu cầu đọc - hiểu theo đặc trưng thể loại

TPVC là một chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn, sinh động; là một cấu trúc toàn vẹn, có mở đầu, kết thúc, có sự thống nhất hoàn mỹ giữa hình thức và nội dung. Quan trọng hơn, đó là một «thế giới nghệ thuật» với không gian, thời gian riêng, vận động không phải theo quy luật của đời sống

hiện thực mà ở đó, quan niệm nghệ thuật của tác giả mới là quy luật duy nhất tuyệt đối. Bước vào TPVC là bước vào một «thế giới tinh thần thuần khiết», đòi hỏi thái độ thận trọng và trân trọng cùng cách đọc có văn hoá để có thể cảm nhận và lí giải một cách hợp lí những thông tin nghệ thuật và tư tưởng tiềm ẩn. Và chỉ có thể đánh giá tính chân thật và sức mạnh phản ánh của từng yếu tố trong chỉnh thể toàn vẹn, sinh động của tác phẩm. Nội dung tri thức này chính là cơ sở hình thành và hướng dẫn HS cách thức đọc văn trong chỉnh thể, không cắt xén văn bản, nhất quán trong tư tưởng nghệ thuật của tác giả.

TPVC tự nó là một cấu trúc nội tại hoàn chỉnh. Mặt khác, cũng phải thấy rằng, tác phẩm còn nằm trong hệ thống lớn hơn, trong mối quan hệ với sự nghiệp nghệ thuật của nhà văn, trong một thời đại văn học cũng như một hệ thống thể loại,... Tìm hiểu TPVC trong những hệ thống lớn hơn ấy rõ ràng có cơ sở để khám phá những chiều sâu mới mẻ, bất ngờ trong tác phẩm. Điều đáng lưu ý ở đây là: TPVC, trong tính chỉnh thể của mình, bao giờ cũng tồn tại trong dạng thức một loại thể nhất định. Bởi vậy, đọc - hiểu theo đặc trưng thể loại là vô cùng quan trọng. Có thể nói tri thức thể loại là tri thức đọc văn quan trọng, xuyên suốt chương trình Ngữ văn THPT, là trực tích hợp mang tính chất «xương sống» của chương trình. Do đó, một trong những yêu cầu có tính chất nguyên lí của dạy học Ngữ văn hiện nay là đọc - hiểu theo đặc trưng thể loại. Đọc gắn với phương thức biểu đạt của văn bản, gắn với ngữ cảnh, gắn với ý thức về sự nhận diện kiểu loại văn bản. Và một khi đã xác định được tác phẩm thuộc thể loại gì thì sẽ giúp ta tìm ra con đường diễn biến của nội dung, xác định được cách thức vận dụng ngôn ngữ của TP nhằm trình bày diễn đạt nội dung. Từ đặc trưng thể loại mà đi sâu vào phân tích kết cấu và ngôn ngữ, các phương tiện nghệ thuật đặc trưng... để tái hiện cuộc sống, con người của nhà văn và từ đó mà lĩnh hội tư tưởng, tình cảm thể hiện trong các TP nhằm hiểu, cảm tác phẩm một cách sâu sắc.

3. Đọc hiểu TPVC theo loại thể gắn liền với đặc điểm tâm lí tiếp nhận của HS PTTH

HS THPT đã trưởng thành và có kinh nghiệm sống phong phú hơn so với HS THCS (đặc biệt là trong quá trình nhận thức); khả năng tư duy lí luận, tư duy trừu tượng một cách độc lập, sáng tạo và trình độ sử dụng ngôn ngữ, diễn đạt ý

(Xem tiếp trang 47)

LUYỆN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC CÁCH VIẾT ĐÔI CÂU MẠCH LẠC

○ NGUYỄN THỊ MINH PHƯƠNG*

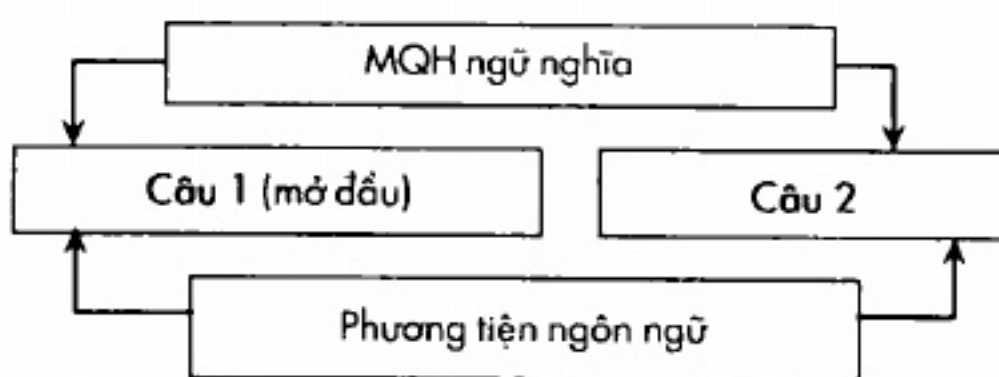
Cách đây hơn 20 năm, tác giả Hà Thúc Hoàn trong cuốn «*Đoạn văn - lí thuyết và thực hành*» đã đặt vấn đề luyện viết đoạn văn mạch lạc cần bắt đầu từ việc luyện viết đôi câu liên kết và được giáo viên (GV) ứng dụng tương đối có hiệu quả trong luyện viết văn cho học sinh (HS) (chủ yếu ở THCS). Đến thời điểm này, khi ngữ pháp văn bản đã không còn xa lạ với GV và HS ở tiểu học thì vấn đề luyện viết đôi câu liên kết cũng cần phải được ứng dụng mạnh mẽ và cụ thể hơn trong việc luyện viết văn cho HS tiểu học.

1. Kết quả khảo sát những cuộc giao tiếp trong đời sống xã hội của các nhà nghiên cứu ngôn ngữ cho thấy: lời nói của chúng ta - ở cả dạng âm thanh và dạng chữ viết trong hoạt động tự nhiên của mình - thường không phải là một câu, dù rằng trong những trường hợp giao tiếp nào đó, chỉ cần tạo nên một câu là đủ. Lời nói, trong đại bộ phận các trường hợp, thường gồm nhiều câu, nhiều đoạn. Càng nhiều câu, nhiều đoạn, nhiều phần (có nghĩa là càng nhiều sự việc, hoạt động, tính chất được nói tới...) thì mối quan hệ (MQH) giữa chúng càng trở nên phức tạp và đa dạng. Các câu tạo thành một mạng lưới dày đặc của các mối quan hệ, trong đó từng câu gắn bó chặt chẽ và không thể tách rời các câu khác. Giá trị của mỗi câu được xác định bởi MQH với các câu khác trong lời nói. Muốn cho lời nói được chặt chẽ, rõ ràng, nói một cách khác, muốn sản phẩm ngôn ngữ «*trong lời, sáng ý*» thì dù lời nói đó chỉ gồm 2 câu cũng cần phải tuân theo nguyên tắc tổ chức có tính chất đặc trưng của đơn vị trên câu là tính mạch lạc.

Việc rèn luyện kĩ năng viết văn bản cho HS, đặc biệt là HS tiểu học, nếu tiến hành ngay bằng việc luyện viết một đoạn văn có thể sẽ gây khó khăn cho các em trong nhận thức cũng như thực hành. Cách thuận lợi nhất là luyện cho các em tập liên kết 2 câu, sau đó lên 3 câu, 4 câu, cuối

cùng mới tiến tới luyện cách viết cả một đoạn văn mạch lạc.

2. Khi HS đặt bút, câu đầu tiên được viết ra là câu duy nhất trong đoạn nên chưa nảy sinh quan hệ trên câu; nhưng khi câu thứ hai xuất hiện, giữa nó với câu mở đầu sẽ bắt đầu nảy sinh MQH ngữ nghĩa và ngữ pháp. MQH ngữ nghĩa ấy có thể là: *quan hệ nhân quả, quan hệ thời gian, quan hệ không gian, quan hệ giải thích, quan hệ chứng minh, quan hệ tương phản, quan hệ tương đồng, quan hệ bao hàm...* MQH nghĩa thuộc bình diện tinh thần, bình diện nhận thức nên càng «sáng», càng rõ thì 2 câu càng mạch lạc. Để tường minh hóa MQH ngữ nghĩa giữa các câu trong đoạn văn, phải sử dụng các phương tiện ngôn ngữ (các đơn vị ngôn ngữ tạo các phép liên kết như: phép lặp, phép thế, phép đảo...). Như vậy, để viết được 2 câu mạch lạc, một mặt, các em cần phải viết sao cho «sáng» nghĩa, mặt khác cũng cần phải diễn đạt sao cho «trong» lời để lời trong, ý sáng. Có thể hình dung MQH mạch lạc giữa 2 câu trong một đoạn văn qua sơ đồ sau:



Ở phương diện ngữ nghĩa, HS tiểu học đã bắt đầu nắm được những MQH nghĩa giữa 2 câu thông qua các bài tập đọc trong SGK. Ở phương diện ngôn ngữ, các phương tiện dùng để tạo các phép liên kết giữa 2 câu cũng được sử dụng khá đa dạng. Ví dụ: + Quan hệ nhân quả: *Di Na vừa gửi thư về. Cả nhà vui quá* (TV1, tập 1, tr. 71, NXB Giáo dục, H. 2002); + Quan

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Tạp chí Giáo dục SỐ 256 (kì 2 - 2/2011)

hệ thời gian: *Ban ngày, Sẻ mãi đi kiếm ăn cho cả nhà. Tối đến, Sẻ mới có thời gian âu yếm đàn con* (TV1, tập 1, tr. 133, NXB Giáo dục, H. 2002); + Quan hệ không gian: *Trên trời mây trắng như bông/Ở dưới cánh đồng bông trắng như mây* (TV1, tập 1, tr. 121, NXB Giáo dục, H. 2002); + Quan hệ giải thích: *Nhà Sáo Sậu ở sau dãy núi. Sáo ưa nơi khô ráo, có nhiều châu chấu, cào cào* (TV1, tập 1, tr. 89, NXB Giáo dục, H. 2002); + Quan hệ chứng minh: *Sau trận mưa rào, mọi vật đều sáng và tươi. Những đóa râm bụt thêm màu đỏ chói. Bầu trời xanh bóng như vừa được gội rửa. Mấy đám mây bông trôi nhón nhơ, sáng rực lên trong ánh mặt trời* (TV1, tập 2, tr. 124, NXB Giáo dục, H. 2002); + Quan hệ liệt kê: *Gấu mẹ dạy con chơi đàn. Còn Thỏ mẹ thì dạy con nhảy múa* (TV1, tập 1, tr. 91, NXB Giáo dục, H. 2002).

Như vậy, có thể nói, không có MQH ngữ nghĩa và phương tiện ngôn ngữ nào mà HS tiểu học chưa được làm quen. Vì không phải tất cả các MQH ngữ nghĩa và phương tiện ngôn ngữ đều xuất hiện thường xuyên nên GV chỉ cần luyện cho các em dùng những MQH ngữ nghĩa và những phương tiện ngôn ngữ thường gặp nhất, có tần số xuất hiện cao nhất để liên kết 2 câu.

3. Một số dạng bài luyện tập liên kết đôi câu mạch lạc

1) *Bài tập nhận diện mạch lạc.* Đây là dạng bài thụ động, giúp HS nắm bắt các MQH ngữ nghĩa thường gặp và chỉ ra được những phương tiện ngôn ngữ dùng để thể hiện MQH ấy. Qua việc tìm hiểu, phân tích cách liên kết các câu trong bài tập và việc hướng dẫn bằng hệ thống các câu hỏi dắt dẫn của GV, HS nhận thức được những MQH này và sẽ biết cách sử dụng chúng trong khi tạo lập lời nói:

- *Bài tập nhận diện quan hệ thời gian:* «*Mùa đông, cây bàng vươn dài những cành khẳng khiu, trụi lá. Xuân sang, cành trên cành dưới chi chít những lộc non mơn mẩn*» (TV1).

GV dắt dẫn, gợi ý tìm hiểu như sau: a) Vào mùa nào «*cây bàng vươn dài những cành khẳng khiu*»? (mùa đông); b) Vào mùa nào cây «*chi chít những lộc non mơn mẩn*»? (mùa xuân); c) Hai câu này đã tả cây theo trật tự nào? (thời gian: mùa đông - mùa xuân)

Sau khi HS trả lời, GV kết luận 2 câu có quan hệ thời gian nhờ những từ mùa thu (câu 1) và

mùa xuân (câu 2). Vì có quan hệ thời gian với nhau và được gắn kết bằng những từ ngữ chỉ thời gian mà 2 câu trở nên mạch lạc, chặt chẽ.

- *Bài tập nhận diện quan hệ không gian:* «*Gian đầu nhà rộng là nơi thờ thần làng [...]. Gian giữa với bếp lửa là trung tâm của nhà rộng. Từ gian thứ ba là nơi ngủ của thanh niên*» (Tiếng Việt 3).

MQH không gian thường được thể hiện theo trình tự: từ ngoài vào trong hoặc ngược lại, từ gần đến xa hoặc ngược lại, từ trên xuống dưới hoặc ngược lại, từ rộng đến hẹp hoặc ngược lại... Cách trình bày theo trình tự này vừa tạo sự chặt chẽ trong tư duy, vừa tạo sự liên mạch cho lời nói. Phương tiện để thể hiện MQH không gian giữa các câu chính là các từ ngữ chỉ địa điểm.

- *Bài tập nhận diện quan hệ đặc trưng:* «*Năm nay, mùa đông đến sớm. Gió thổi từng cơn lạnh buốt*» (TV3).

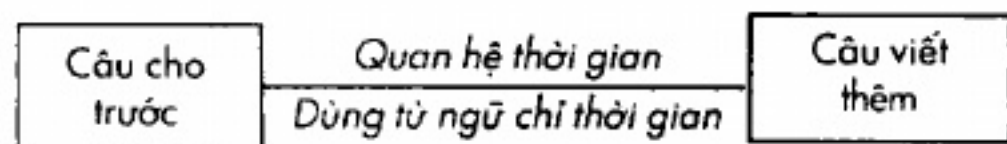
Trong tư duy, trong nhận thức của con người, mỗi sự vật, sự việc, hiện tượng... đều có những đặc điểm, tính chất, hành động... đặc trưng. Vì vậy, trong việc tạo lập lời nói, nếu câu thứ nhất nói về sự vật, sự việc, hiện tượng nào đó (thường bằng các danh từ, ngữ danh từ) còn câu thứ hai nêu lên những đặc điểm, tính chất, hành động đặc trưng của chúng (thường là các tính từ, động từ) thì 2 câu này đã tạo được sự mạch lạc với nhau. Hai câu dẫn ra trong bài tập trên đã mạch lạc vì câu thứ nhất nêu sự việc «mùa đông» còn câu thứ hai nêu đặc trưng tiêu biểu của mùa này là «lạnh buốt». Bằng cách phân tích như vậy, GV sẽ giúp HS nhận thức được MQH đặc trưng, từ đó rút ra bài học về cách nói, cách viết sao cho mạch lạc.

2) *Bài tập viết tiếp câu mạch lạc.* Cho trước một câu (câu mở đầu), HS suy nghĩ và viết tiếp một câu khác theo những MQH ngữ nghĩa và ngữ pháp đã được xác định trước. Dưới đây là một số mẫu bài tập theo dạng này.

- Cho trước một câu chứa bộ phận chỉ thời gian, HS viết tiếp câu có quan hệ thời gian với câu cho trước bằng việc sử dụng các từ ngữ chỉ thời gian.

Ví dụ, cho trước câu «*Buổi sáng, sương phủ dày đặc khắp rừng núi*», HS luyện viết thêm câu thứ hai có quan hệ thời gian với câu này bằng cách sử dụng 1 từ ngữ chỉ trình tự thời gian kế tiếp. Có thể là: «*Tới gần trưa, sương tan hết, mặt trời hiện ra rực rỡ*» hoặc «*Tới nửa buổi, mặt trời*

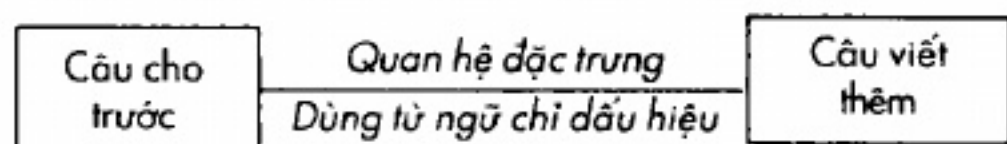
mới bắt đầu thức dậy"... Ở những câu viết thêm, nhờ có những từ ngữ mang ý nghĩa nối tiếp về thời gian gần trưa, nửa buổi mà câu đã cho và câu viết thêm trở nên mạch lạc. Mô hình chung của dạng luyện tập này là:



Cách viết này thường sử dụng các từ ngữ mang ý nghĩa thời gian như: *lúc đầu/sau đó, buổi chiều/buổi tối, thoạt đầu/sau đó, ngày xưa/bây giờ, trước đây/hiện nay, đầu năm/cuối năm, đầu tuần/cuối tuần...*

- Cho trước một câu chỉ sự vật, sự việc, hiện tượng..., HS viết tiếp câu chỉ dấu hiệu đặc trưng của đối tượng được nêu trong câu cho trước này.

Ví dụ, cho trước câu «*Hoa mận vừa tàn thì mùa xuân đến*», HS viết thêm câu thứ hai có quan hệ với câu này theo cách nêu dấu hiệu của một trong hai đối tượng *hoa mận, mùa xuân*. HS có thể viết những câu như sau: «*Bầu trời ngày một thêm xanh, nắng vàng ngày càng rực rỡ*» hoặc «*Những vườn cây bắt đầu đâm chồi, nảy lộc*»... Đặc tính của đối tượng «*mùa xuân*» ở câu đầu được nêu bằng những từ ngữ chỉ tính chất, đặc điểm: «*bầu trời xanh, nắng vàng*», «*vườn cây đâm chồi, nảy lộc*» ở câu thứ hai. Nhờ MQH nghĩa và các từ ngữ dùng để thể hiện MQH này mà câu đã cho và câu viết thêm mạch lạc với nhau. Mô hình chung của dạng luyện tập này là:



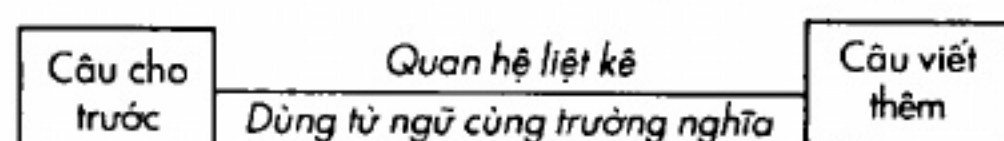
MQH mạch lạc này thường được thể hiện rất đa dạng, tùy thuộc vào đối tượng được nêu dấu hiệu đặc trưng. Ví dụ: GV có đặc trưng: *chăm bài, trả bài, thiết kế giáo án...*; mùa xuân có đặc trưng: *đào nở, én bay...*; bộ đội: *súng đạn, luyện tập, giúp đỡ nhân dân khắc phục hậu quả lũ lụt...*; lớp học: *bảng đen, phấn trắng, sôi nổi, trật tự...* Như vậy, việc sử dụng từ ngữ để thể hiện MQH này rất phong phú, có thể là động từ, tính từ, có thể là ngữ động từ, ngữ tính từ hoặc những từ loại khác.

- Cho trước một câu, HS viết tiếp một câu sao cho hai câu quan hệ với nhau theo MQH liệt kê đồng loại, đồng tính hoặc đồng loài... Khi liệt kê như vậy, người viết buộc phải dùng ở cả hai câu

những từ ngữ nằm trong cùng một trường nghĩa rộng, và vì vậy 2 câu mạch lạc với nhau.

Ví dụ, cho trước câu «*Thân cây đa cổ thụ làng tôi rộng tới mức hàng chục người ôm không xuể*», HS cần viết tiếp vào một câu nữa theo MQH liệt kê đồng loại với đối tượng đã được nêu trong câu đầu. HS có thể viết những câu như: «*Rễ cây nổi lên mặt đất thành những hình thù cổ quái*», hoặc «*Cành cây đan nhau chằng chịt như những con trăn khổng lồ quấn lấy trời xanh*»... Nhờ MQH liệt kê đồng loại «*thân cây*» - «*rễ cây*» - «*cành cây*» mà giữa các câu có tính mạch lạc.

Mô hình chung của dạng luyện tập này là:



...

Đối với HS tiểu học, nhận thức được MQH nghĩa hết sức đa dạng, phức tạp trong một đoạn văn, một văn bản không phải là điều dễ dàng. Bởi thế, cách giảm bớt khó khăn cho các em, giúp các em vượt qua trở lực tâm lý mỗi khi luyện viết đoạn văn, bài văn chính là bắt đầu luyện viết đôi câu như đã trình bày ở trên. Từ thành thạo viết đôi câu sẽ viết được nhiều câu mạch lạc, tiến tới viết được đoạn văn, bài văn mạch lạc. □

Tài liệu tham khảo

1. Hà Thúc Hoan. **Đoạn văn - Lí thuyết và thực hành**. Trường Đại học sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, 1988.
2. Nguyễn Trọng Báu - Nguyễn Quang Ninh - Trần Ngọc Thêm. **Ngữ pháp văn bản và việc dạy làm văn**. NXB Giáo dục, H. 1984.
3. Trần Ngọc Thêm. **Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt**. NXB Khoa học xã hội, H. 1985.

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 toà soạn, theo địa chỉ: **TẠP CHÍ GIÁO DỤC, 4 Trịnh Hoài Đức, Hà Nội**

ĐT: 04. 37345363; Fax: 04.37345363.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

SỬ DỤNG CÁC LOẠI TÀI LIỆU THAM KHẢO TẠO HỨNG THÚ HỌC TẬP CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ 10

○ ThS. NGUYỄN HÀ GIANG*

1. Hứng thú có vai trò quan trọng trong quá trình dạy học Lịch sử (LS) ở trường phổ thông. Hứng thú học tập (HTHT) giúp học sinh (HS) nhanh chóng tiếp thu bài, nhớ bài lâu, hiểu được tầm quan trọng của LS đối với sự phát triển của nhân loại. Đồng thời, kích thích HS tích cực học tập tiếp thu những kiến thức mới; say mê, tự giác nắm bắt kiến thức LS và biết vận dụng những kiến thức đó vào thực tiễn cuộc sống; giúp HS phát triển toàn diện, ý thức được trách nhiệm và nghĩa vụ của mình trong cuộc sống.

Theo Từ điển Tiếng Việt: «*Hứng thú là sự thích thú, ham mê*» (1). Trong tâm lý học, Kovaliov khẳng định: «*Hứng thú là một thái độ đặc thù của cá nhân đối với đối tượng nào đó, do ý nghĩa của nó trong đời sống và do sự hấp dẫn về tình cảm của nó*» (2). Như vậy, *hứng thú* là một trạng thái tâm lý phức tạp, phản ánh nhiều giai đoạn từ đơn lẻ tới tổ hợp nhiều quá trình tâm lý của con người. Hứng thú là một thái độ đặc biệt của cá nhân đối với một đối tượng nào đó vừa có ý nghĩa trong cuộc sống, vừa có khả năng mang lại cho nó một khoái cảm. Hứng thú làm tăng hiệu quả của quá trình nhận thức, làm nảy sinh khát vọng hành động và hành động sáng tạo, làm tăng sức làm việc. Hứng thú gồm nhiều loại: hứng thú nghệ thuật, hứng thú thể thao, hứng thú nhận thức... Trong đó, hứng thú nhận thức có vị trí quan trọng.

Hứng thú nhận thức tạo ra động cơ quan trọng nhất của học tập, là cơ sở thái độ của HS đối với học tập, là nguồn thúc đẩy HS học tập một cách say mê. Hứng thú nhận thức không chỉ là sự kích thích bên ngoài mà còn là quá trình kích thích từ bên trong của bản thân HS, chính kích thích bên trong mới duy trì lâu dài được hứng thú và hứng thú được một cách bền vững mới có thể trở thành động cơ hoạt động học tập của HS.

2. HTHT LS là thái độ say mê tự giác tích cực đặc biệt của cá nhân đối với nội dung LS cụ thể. Muốn hình thành được HTHT ở HS, trước hết cần thu hút được HS vào bài học. Từ những sự kiện cụ thể của

bài học, giáo viên (GV) hướng dẫn HS hình thành nên biểu tượng lịch sử sinh động, chân xác.

Cần nhận thức rõ rằng, hứng thú không xuất hiện một cách ngẫu nhiên mà được hình thành trong quá trình học tập của HS. Để gây HTHT LS cho HS cần sử dụng kết hợp đa dạng, phong phú các phương pháp dạy học. Trong đó, sử dụng các loại tài liệu tham khảo (TLTK) có tác dụng lớn để gây HTHT cho HS. Hơn nữa, TLTK «*là một nguồn tri thức LS làm phong phú thêm kiến thức cho HS, tăng cường khả năng làm việc của các em khi được GV hướng dẫn phương pháp tiếp cận và khai thác các loại tài liệu trong và ngoài giờ lên lớp*» (3).

Trong dạy học LS, nếu chỉ dựa trên những kiến thức có sẵn trong SGK thì bài giảng nhiều khi trở nên nhàm chán, vì có những kiến thức HS đã nắm được thông qua các lớp dưới hay một số kênh thông tin khác. Cho nên, GV cần sử dụng có hệ thống tất cả các nguồn TLTK được chọn lọc và phù hợp, đảm bảo tính khoa học, vừa sức và không khiến cưỡng, «*phải nắm được một cách thông thạo các thiết bị dạy học và các TLTK*» (4).

So với các môn khoa học xã hội khác, LS có những đặc trưng riêng, nội dung của nó đã thuộc về quá khứ, không thể trực tiếp quan sát, không thể tái hiện lại trong phòng thí nghiệm. Cho nên, muốn HS hiểu sâu sắc nội dung thì TLTK cần chính xác, phải đưa những sự kiện, hiện tượng và những nhân vật LS vào đúng thời gian, không gian LS để giải thích, phân tích... làm rõ nội dung bài học. Hiệu quả sử dụng TLTK cũng tăng lên gấp bội nếu GV biết dựa vào tài liệu để nêu ra các tình huống có vấn đề bằng cách xây dựng một hệ thống câu hỏi có tính chất gợi mở và gợi ý cho HS trả lời. Tuy nhiên, những câu hỏi của GV nêu ra phải phù hợp với trình độ và phát huy được trí lực của HS, tránh lan man, xa trọng tâm của bài giảng. Dùng TLTK thuần thực trong mỗi giờ giảng thông qua cách nêu câu hỏi có tính

* Trưởng Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

chất hướng dẫn hoạt động nhận thức của HS và gợi ý, khích lệ HS chủ động trả lời, giúp HS nắm được kiến thức cơ bản và logic của bài học một cách chắc chắn. Đúng như Brune đã khẳng định: «*Hứng thú chỉ có thể có được từ tài liệu học tập bằng cách hình thành việc học tập như một hành vi khám phá. Kiến thức thu nhận bằng con đường tự khám phá là kiến thức vững chắc nhất, đáng tin cậy nhất*» (5).

3. Một số biện pháp sử dụng TLTK tạo HTHT cho HS trong dạy học LS 10

1) *Sử dụng TLTK nhằm cụ thể hóa kiến thức LS*, tạo cho HS những biểu tượng cụ thể, sinh động, kết hợp với gợi mở để HS rút ra nhận xét. Tài liệu là những đoạn trích ngắn, giàu hình tượng, để HS có thể dễ dàng tiếp thu mà GV không cần giải thích thêm. Ví dụ: Trong bài «*Cách mạng Hà Lan và cách mạng tư sản Anh*», mục 2: «*Cách mạng tư sản Anh*», để làm rõ sự phát triển kinh tế ở Anh là sự xâm nhập của CNTB vào nông nghiệp, GV đặt câu hỏi: «*Vì sao CNTB lại xâm nhập vào nông nghiệp Anh từ rất sớm?*», sau đó GV có thể dùng đoạn trích: «*Hồi cuối thế kỉ XVI, Tômatmơ đã tả lại cảnh đó (rào đất cướp ruộng) như sau: Những con cừu xưa kia ngoan ngoãn hiền hậu biết bao, bây giờ đều trở thành những con vật hung hãn, tham lam. Cừu ăn thịt người, phá hoại ruộng vườn, nhà cửa và thành thị*» (6). GV kết hợp hỏi với gợi mở HS: «*Thực chất của quá trình «cừu ăn thịt người» là gì? Hậu quả của quá trình này?*». Sau khi HS trao đổi, GV giúp HS rút ra được kết luận quá trình «cừu ăn thịt người» là việc chuyển đồng lúa thành đồng cỏ để chăn nuôi cừu và đã đem lại hai hậu quả: - Nông dân bị tước đến mảnh đất cuối cùng, trở thành đội quân lao động làm thuê cho nền nông nghiệp của giai cấp tư sản; - Số tiền tích lũy nhờ bán lông cừu đã trở thành nguồn tư bản, bỏ vào kinh doanh công thương nghiệp và đó chính là quá trình tích lũy nguyên thủy, làm tiền đề cho sự phát triển chủ nghĩa tư bản ở Anh.

Với việc sử dụng TLTK như vậy, HS sẽ nắm được kiến thức cơ bản và hiểu được sâu sắc sự kiện LS. Khi đã nắm được bản chất của sự kiện, HS sẽ nhớ kiến thức lâu hơn, từ đó có HTHT bộ môn.

2) *Dựa vào TLTK xây dựng các đoạn miêu tả, tường thuật, về một sự kiện*, một nhân vật LS kết hợp với trao đổi, đàm thoại rút ra nhận xét. Ví dụ: Khi dạy mục 2 bài 10: «*Thời kì hình thành và phát triển của chế độ phong kiến Tây Âu (từ thế kỉ V đến thế kỉ XIV)*», dựa vào «*Những mẩu chuyện LS thế giới*», GV xây dựng đoạn

miêu tả về đời sống của nông nô: «*Đời sống của nông nô rất cơ cực. Họ và gia đình sống trong những túp lều mái gianh, tường đất, mái nhà không có ống khói, khói lò phải chui qua các lỗ hổng trên trần nhà hoặc qua các ô cửa sổ hẹp. Trong nhà luôn tối tăm, ẩm thấp, bẩn thỉu, đồ đạc hầu như không có gì. Họ phải tự sản xuất đồ dùng trong nhà và đồ may mặc cho bản thân. Toàn thể nông nô và con cái họ đều không biết chữ. Khi ốm đau, bệnh tật họ trông cậy vào cha xứ, lang băm, lang vườn*». Qua miêu tả sẽ tạo biểu tượng cho HS về điều kiện sống của nông nô trong các lãnh địa phong kiến và sự bóc lột của lãnh chúa với nông nô, thấy được kinh tế lãnh địa là nền kinh tế đóng kín.

Từ TLTK, GV có thể xây dựng bài lược thuật những sự kiện LS tiêu biểu như sự kiện tấn công pháo đài ngục Baxti, cuộc chiến đấu anh dũng của các chiến sĩ trong bài Công xã Paris hay cuộc khởi nghĩa vũ trang tháng chạp năm 1905 ở Mat-xơ-va...

Chẳng hạn, khi dạy bài «*Cách mạng tư sản Pháp cuối thế kỉ XVIII*», để giúp HS nắm chắc sự kiện mở đầu cách mạng, GV có thể xây dựng đoạn lược thuật sự kiện tấn công pháo đài ngục Baxti như sau: Sáng sớm ngày 14/7/1789, hàng vạn người dân Paris tay cầm vũ khí vừa đi vừa hô: «*Hãy đến ngục Baxti*». Họ vây chặt kín ngục Baxti. Thấy quân chúng kéo đến bao vây, quân lính ở đây vội kéo cầu treo lên buộc quân chúng phải dùng thang tấn công vào ngục. Binh lính gác ngục ở trên mặt thành nhả đạn vào quân chúng làm nhiều người hi sinh. Nhưng người trước ngã xuống, người sau lại tiếp tục tiến lên. Và họ trèo lên mặt thành, hạ được cầu treo xuống, quân chúng ồa vào pháo đài. Viên chỉ huy ngục ra lệnh bắn vào quân chúng bị bắt và đem đi xử tử.

Như vậy, pháo đài ngục Baxti kiên cố, sừng sững mấy trăm năm nay tượng trưng cho nền chuyên chế phong kiến hà khắc tưởng như bất khả xâm phạm chỉ trong khoảnh khắc đã rơi vào tay quân chúng. Sau này, ngục Baxti đã bị san bằng, tại đây đã xây dựng một quảng trường mang tên Baxti và dòng chữ «*Ở đây người ta đã nhảy múa*» như sự nhắc nhở các thế hệ nước Pháp sau này mãi đừng quên thế hệ cha ông họ đã làm nên sự kiện trọng đại đó để ngày 14/7 đi vào LS nước Pháp như một niềm tự hào bất diệt - ngày Quốc khánh nước Cộng hòa Pháp». Bài tường thuật này không chỉ có tác dụng về kiến thức mà còn giúp bài học không nặng nề, tạo ấn tượng mạnh mẽ, gây HTHT cho HS.

3) **Hướng dẫn HS sử dụng TLTK để phân tích, giải thích một sự kiện, hiện tượng.** Trên cơ sở biểu tượng cụ thể, chính xác về thời gian và không gian LS giúp HS hiểu rõ được bản chất của những sự kiện ấy. Chẳng hạn, để giải thích khái niệm «chuyên chế cổ đại» khi học bài 3: «Các quốc gia cổ đại phương Đông», GV hướng dẫn HS làm rõ những nội dung về sự ra đời của Nhà nước, tổ chức bộ máy nhà nước, trong đó nhấn mạnh quyền lực của nhà vua. Điều này được thể hiện rõ trong Luật Hammurabi của Lưỡng Hà: «Từ nay đến ngàn vạn đời sau, các vua trong nước phải tuân thủ theo những lời chính nghĩa của trẫm đã khắc trên cột đá của trẫm, không được thay đổi việc xét xử tư pháp đã quyết định và việc thẩm tra tư pháp mà trẫm đã xác lập, không được phá hoại chế độ do trẫm đặt ra». Sau khi cho HS nghe về điều luật, GV có thể hỏi HS: *Những quy định trong điều luật này nói lên điều gì?* (cho thấy vua là người có quyền lực tối cao, quyền sở hữu toàn bộ ruộng đất, là người nắm vương quyền, thần quyền (thay trời trị dân), là tổng chỉ huy quân đội và đứng đầu tầng lớp...). Sử dụng TLTK như vậy sẽ giúp HS hiểu rõ khái niệm «chuyên chế cổ đại».

4) **Sử dụng TLTK để chứng minh một luận điểm khoa học,** hướng dẫn HS rút ra kết luận nhằm hiểu đúng một sự kiện hay một quá trình LS. Ví dụ: khi hướng dẫn HS đọc tác phẩm «Tuyên ngôn của Đảng Cộng sản» (Mác-Ăngghen soạn thảo), cần hướng dẫn các em đọc những nội dung cơ bản theo các chương của Tuyên ngôn và rút ra những kết luận cơ bản nhất có liên quan đến bài học. Tuyên ngôn đã trình bày những nguyên tắc cơ bản của chủ nghĩa xã hội khoa học. Đồng thời, đây là cương lĩnh đấu tranh của giai cấp vô sản nhằm xóa bỏ chế độ tư bản, chế độ người bóc lột người, tiến tới xây dựng xã hội xã hội chủ nghĩa đích thực.

5) **Sử dụng TLTK để định hướng HS trong ôn tập, kiểm tra hoặc ra bài tập về nhà.** Giai cấp công nhân ra đời cùng với nền sản xuất công nghiệp tư bản chủ nghĩa. Trong quá trình lao động và đấu tranh, giai cấp công nhân ngày càng trưởng thành về mọi mặt, nhất là về nhận thức lí tưởng cách mạng... Vì vậy, GV cần làm cho HS hiểu sâu sắc vấn đề đó. Chẳng hạn, khi dạy bài 36: «Sự hình thành và phát triển của phong trào công nhân», mục 2 «Phong trào đấu tranh của giai cấp công nhân nửa đầu thế kỉ XIX», GV có thể sử dụng phương pháp ôn tập thông qua hệ thống câu hỏi để HS nhớ lại kiến

thức đã học, đồng thời HS sẽ thấy được sự phát triển của phong trào công nhân. GV có thể dẫn ý kiến đánh giá của Lênin: «Nước Anh đã sản sinh ra một phong trào cách mạng vô sản đầu tiên trên thế giới có tính chất quần chúng thực sự được kết tinh về chính trị, đó là phong trào hiến chương» (7).

6) **Hướng dẫn HS đọc TLTK để chuẩn bị cho các hoạt động ngoại khóa** phù hợp với điều kiện của nhà trường mà không tốn nhiều thời gian và công sức chuẩn bị. Trước khi tiến hành, GV cần giao tài liệu, hướng dẫn HS đọc và viết các bài báo cáo ngắn phù hợp với những kiến thức đã học ở bài nội khóa. Chẳng hạn, khi dạy bài «Các quốc gia cổ đại phương Đông», GV có thể giao cho HS đọc tài liệu về văn hóa của từng quốc gia, từ đó tìm ra những điểm giống và khác nhau của các nước đó. Hay hướng dẫn HS đọc những đoạn trích trong các tác phẩm của C.Mác, Lênin, Hồ Chí Minh... nói về các cuộc cách mạng tư sản, phong trào công nhân, Công xã Paris... để rút ra những kiến thức có liên quan với nội dung bài học, xác định được những quan điểm đúng đắn về sự kiện LS. Khi đã được chuẩn bị chu đáo, hoạt động ngoại khóa sẽ giúp HS học mà chơi, chơi mà học. Sự phong phú, hấp dẫn của hoạt động ngoại khóa là một trong những biện pháp thiết thực gây HTHT cho HS.

Việc sử dụng tài liệu học tập kết hợp với nhiều phương pháp trong dạy học sẽ có tác dụng loại bỏ tình trạng dạy học nhồi nhét, nhàm chán, máy móc. Từ đó, hiệu quả bài giảng cũng được nâng lên, tạo HTHT cho HS và kết quả học tập của HS sẽ tốt hơn. □

(1) Nguyễn Như Ý (chủ biên). **Từ điển tiếng Việt.** NXB Giáo dục, H. 1996.

(2) A.G. Kovaliov. **Tâm lí học cá nhân**, tập 1. NXB Giáo dục, H. 1971.

(3) Hội giáo dục Lịch sử. **Đổi mới việc dạy học Lịch sử lấy "Học sinh làm trung tâm"**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 1996.

(4) N.G. Dairi. **Chuẩn bị giờ học Lịch sử như thế nào?** NXB Giáo dục, H. 1978.

(5) Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt. **Giáo dục học.** NXB Giáo dục, H. 1987.

(6) Vũ Dương Ninh - Nguyễn Văn Hồng. **Lịch sử thế giới cận đại.** NXB Giáo dục, H. 1999.

(7) Phạm Hồng Việt. **Về một số bài giảng lịch sử ở trường phổ thông trung học**, tập 10. Huế. 1997.

VẬN DỤNG CẶP PHẠM TRÙ “CÁI CHUNG – CÁI RIÊNG” TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TIỂU HỌC

○ ThS. PHẠM THỊ THANH TÚ*

Trong chương trình toán nói chung, môn Toán ở tiểu học nói riêng thường dẫn dắt học sinh (HS) đi từ những trường hợp riêng rồi khái quát lên, đưa về bài toán (BT) tổng quát hơn. Khi giải bài tập, HS lại vận dụng những khái niệm chung, quy tắc tổng quát vào từng trường hợp riêng cụ thể. Về mặt phương pháp luận, giữa cái chung và cái riêng có mối quan hệ chặt chẽ với nhau: - Một cái riêng có thể là trường hợp đặc biệt của nhiều cái chung khác nhau; - Một cái chung đem đặc biệt hóa từng bộ phận sẽ cho nhiều cái riêng khác nhau.

Dưới đây là một số ví dụ minh họa cho việc vận dụng cặp phạm trù «cái chung - cái riêng» trong dạy học toán ở tiểu học.

1. Đặc biệt hóa từng thành phần của một BT (cái chung) sẽ cho nhiều BT mới (cái riêng) khác nhau. Thông thường, trước một BT, HS gặp khó khăn trong việc tìm lời giải. Việc đặc biệt hóa các yếu tố của BT sẽ tạo ra được BT mới mà HS dễ dàng tìm được lời giải hơn; Giải quyết BT mới sẽ là một sự gợi ý, định hướng cho việc tìm tòi, phát hiện cách giải BT ban đầu.

Ví dụ 1 (cái chung): Cho tứ giác ABCD. Trên cạnh AD lấy hai điểm E, F sao cho: AE = EF = FD. Trên cạnh BC lấy hai điểm H, G sao cho: BH = HG = GC. Nối EH, FG. Hãy chứng tỏ diện tích tứ giác EFGH bằng $\frac{1}{3}$ diện tích tứ giác ABCD (hình 1).

Định hướng lời giải:

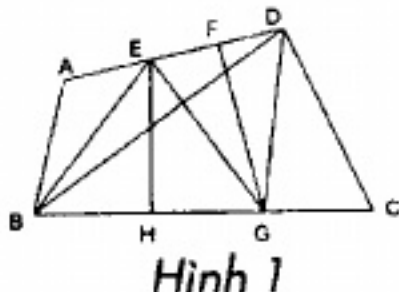
Ta có: $S_{EHG} = S_{EHB} + S_{EFG} = S_{FGD}$
suy ra: $S_{EFGH} = S_{EHB} + S_{FGD}$ (1)

Mặt khác, do $S_{AEB} + S_{DGC} =$

$$\frac{1}{3}S_{ADB} + \frac{1}{3}S_{BDC} = \frac{1}{3}S_{ABCD} \text{ nên}$$

$$S_{EDGB} = \frac{2}{3}S_{ABCD} \text{ (2).}$$

Từ (1), (2) suy ra $S_{EFGH} = \frac{1}{3}S_{ABCD}$.



Hình 1

Khai thác BT: Đặc biệt hóa độ dài cạnh của tứ giác ABCD trong ví dụ trên, chẳng hạn cho cạnh AD = 0 hoặc cạnh AB = 0 ta có các BT riêng khác nhau:

BT riêng 1: Cho tam giác ABC, gọi P, Q là hai điểm thuộc cạnh BC sao cho: BP = PQ = QC.

Hãy chứng tỏ diện tích tam giác APQ bằng $\frac{1}{3}$ diện tích tam giác ABC (hình 2).

Định hướng lời giải: Vận dụng tính chất nếu hai tam giác có cùng chiều cao thì diện tích tỉ lệ thuận với độ dài đáy hay tỉ số diện tích bằng tỉ số độ dài của hai đáy.

BT riêng 2: Cho tam giác ADC. Gọi M, N là hai điểm thuộc cạnh AD sao cho AM = MN = ND và P, Q là hai điểm thuộc cạnh AC sao cho: AP = PQ = QC. Hãy chứng tỏ diện tích tứ giác MNQP bằng $\frac{1}{3}$ diện tích tam giác ADC (hình 3).

Định hướng lời giải:

$$S_{MNO} = S_{NQD}; S_{AMP} = S_{MPQ}. \text{ Do } S_{DQC} = \frac{1}{3}S_{ADC} \text{ nên}$$

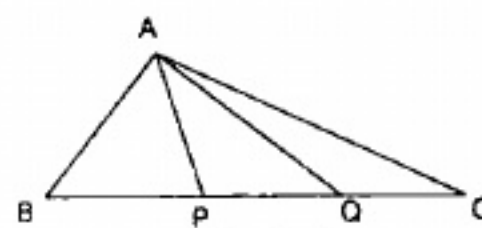
$$S_{ADQ} = \frac{2}{3}S_{ADC}, \text{ suy ra}$$

$$S_{MNQP} = \frac{1}{3}S_{ADC}.$$

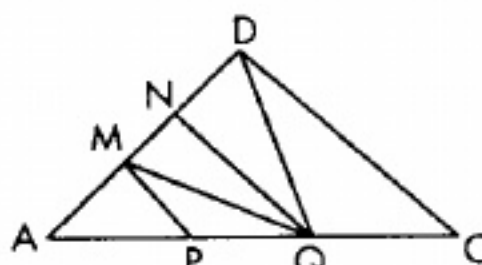
Nhận xét: BT riêng 2 là một trường hợp đặc biệt của BT chung đã cho khi tứ giác ABCD có cạnh AB = 0 hay triệt tiêu cạnh AB.

2. Một BT (được coi là cái riêng) có thể là trường hợp đặc biệt của nhiều BT (cái chung)

Từ một BT (trường hợp riêng), ta mở rộng vấn đề thành các BT mới (một trường hợp chung, tổng quát). Hay nói cách khác, BT ban đầu là trường hợp đặc biệt của các BT mới mở rộng. Thực tế



Hình 2



Hình 3

* Trường Đại học Vinh

Tạp chí Giáo dục số 256 (kì 2 - 2/2011)

cho thấy, các phát minh toán học phần lớn là sự mở rộng từ những cái riêng đã biết.

Ví dụ 1 (BT riêng): Cho tam giác đều ABC. Điểm I nằm trong tam giác là đỉnh chung của ba tam giác bằng nhau IAB, IAC, IBC. Các điểm M, N, P lần lượt là trung điểm của các cạnh IA, IB, IC. Xác định tỉ số diện tích giữa hai tam giác MNP và ABC (hình 4).

Định hướng lời giải:

Theo bài ra ta có: $S_{ABI} = S_{CBI} = S_{ACI} = \frac{1}{3} S_{ABC}$. Khi

$$\text{đó: } S_{MNI} = \frac{1}{2} S_{MBI} = \frac{1}{4} S_{ABI} = \frac{1}{12} S_{ABC}.$$

$$\text{Tương tự: } S_{NPI} = \frac{1}{12} S_{ABC} = S_{MPI}.$$

$$\text{Vậy: } S_{MNP} = \frac{3}{12} S_{ABC} = \frac{1}{4} S_{ABC}.$$

Phân tích «cái riêng» cần mở rộng ở trên theo các yếu tố như: tam giác đều ABC, vị trí điểm I, ... ta có các BT chung được mở rộng. Cụ thể, ta có các BT chung được mở rộng từ BT riêng đã biết như sau:

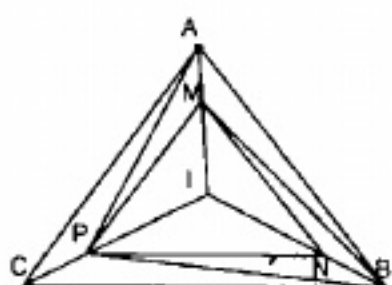
BT chung 1: Cho tam giác đều ABC. Điểm I nằm trong tam giác là đỉnh chung của ba tam giác bằng nhau IAB, IAC, IBC. Trên IA, IB, IC lần

lượt lấy các điểm M, N, P: $\frac{IM}{IA} = \frac{IN}{IB} = \frac{IP}{IC} = \frac{a}{b}$ (với $0 < a < b$). Hãy xác định tỉ số diện tích giữa hai tam giác MNP và tam giác ABC (hình 5).

Định hướng lời giải: Theo bài ra, ta được:

$$S_{MNI} = \frac{a}{b} S_{MBI} = \frac{a^2}{b^2} S_{ABI}.$$

$$\text{Tương tự: } S_{NPI} = \frac{a}{b} S_{BPI} = \frac{a^2}{b^2} S_{CBI}; S_{MPI} = \frac{a}{b} S_{API} =$$



Hình 5

$$\frac{a^2}{b^2} S_{ACI}.$$

$$\text{Suy ra: } S_{MNI} + S_{NPI} + S_{MPI}$$

$$= 3 \frac{a^2}{b^2} S_{ABI} \text{ hay } S_{MNP} =$$

$$\frac{a^2}{b^2} S_{ABC}.$$

Nhận xét: BT đã cho là một trường hợp tổng

quát của ví dụ 1 khi tỉ số: $\frac{IM}{IA} = \frac{IN}{IB} = \frac{IP}{IC} = \frac{a}{b} = \frac{1}{2}$.

BT chung 2: Cho tam giác đều ABC. Điểm I nằm trong tam giác là đỉnh chung của ba tam giác bằng nhau IAB, IAC, IBC. Trên IA lấy điểm M sao cho: $IM = \frac{a}{b} IA$. Trên IB lấy điểm N sao cho

$$IN = \frac{c}{d} IB. \text{ Trên IC lấy điểm P sao cho } IP = \frac{e}{f} IC.$$

Hãy xác định tỉ số diện tích giữa hai tam giác MNP và ABC.

$$\text{Định hướng lời giải: Ta có: } S_{MNI} = \frac{c}{d} S_{MBI} = \frac{ac}{bd} S_{ABI};$$

$$S_{NPI} = \frac{c}{d} S_{BPI} = \frac{ce}{df} S_{CBI} = \frac{ce}{df} S_{ABI}; S_{MPI} = \frac{a}{b} S_{API} =$$

$$\frac{ae}{bf} S_{ACI} = \frac{ae}{bf} S_{ABI}. \text{ Suy ra: } S_{MNP} = \left(\frac{ac}{bd} + \frac{ce}{df} + \frac{ae}{bf} \right) S_{ABI}$$

$$\text{hay } S_{MNP} = \frac{1}{3} \left(\frac{ac}{bd} + \frac{ce}{df} + \frac{ae}{bf} \right) S_{ABC}.$$

Nhận xét: Ví dụ 1 là một trường hợp đặc biệt

của BT chung 2 khi: $\frac{a}{b} = \frac{c}{d} = \frac{e}{f} = \frac{1}{2}$.

Ví dụ 2 (BT riêng): Cho 2 số tự nhiên $a = 2, b = 3$. Tìm thêm số tự nhiên c sao cho tổng của 3 số bằng tích của chúng. Có thể tìm được bao nhiêu số tự nhiên c như thế?

Định hướng lời giải: - Dễ thấy $c = 1$ thỏa mãn BT; - Với $c > 1$ thì không có số c nào để $2 + 3 + c = 2 \times 3 \times c$ hay $5 = 5 \times c$.

Khai thác BT: Mở rộng theo giá trị số của a, b ta có:

BT chung 1: Cho hai số tự nhiên a, b khác 0, có: $ab - (a + b) = 1$. Tìm thêm số tự nhiên c để ba số a, b, c có tổng bằng tích.

Định hướng lời giải: Bộ ba số cần tìm là: (m, n, c) trong đó: $mnc = m + n + c$ hay $c = (m + n) : (mn - 1) = 1$ vì theo bài ra: $n + m = mn - 1$.

Nhận xét: BT ở ví dụ 2 là một trường hợp riêng của BT chung 1 khi $m = 2, n = 3$.

BT chung 2: Cho hai số tự nhiên a, b khác 0: $a = m, b = n$. Tìm thêm các số tự nhiên để được một bộ số có tổng bằng tích.

Định hướng lời giải: Bộ số cần tìm là: m, n, 1, ..., 1 (có $mn - (m + n)$ số 1).

Nhận xét: Ví dụ 2 là một trường hợp riêng của BT chung 2 khi $m = 2, n = 3$.

BT chung 3: Cho ba số tự nhiên a, b, c khác 0: $a = m, b = n, c = p$. Tìm thêm các số tự nhiên để được một bộ số có tổng bằng tích.

(Xem tiếp trang 44)

HƯỚNG DẪN SINH VIÊN SƯ PHẠM TIỂU HỌC CHUẨN BỊ BÀI DẠY MÔN TOÁN Ở TIỂU HỌC

○ ThS. ĐỖ HOÀNG MAI*

Quá trình dạy học (DH) Toán tiểu học, giáo viên (GV) thường sử dụng các tài liệu: SGK, SGV, tài liệu tập huấn DH Toán tiểu học theo chương trình mới, sách tham khảo, ... Tuy nhiên, để giờ lên lớp đạt được kết quả cao, công việc chuẩn bị của GV là rất cần thiết. Công việc này gồm nhiều giai đoạn, nhưng quan trọng nhất là phải đưa ra được một kế hoạch bài học thật tỉ mỉ, thể hiện một cách sinh động mối quan hệ giữa nội dung, hình thức và PPDH cùng với nghệ thuật trình bày, diễn đạt của GV. Chính vì vậy, việc giúp sinh viên (SV) cách chuẩn bị tốt bài dạy là thật sự quan trọng. Kỹ năng chuẩn bị tốt một bài dạy là cơ sở cho việc giảng dạy đạt kết quả cao, cũng như giúp SV có khả năng tự học, tự nghiên cứu để nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

1. Những việc làm thường xuyên khi chuẩn bị một bài dạy

1) *Nghiên cứu để nắm vững chương trình, nội dung SGK*: - Quan điểm xây dựng chương trình, hệ thống kiến thức, mức độ yêu cầu về kiến thức và kỹ năng của toàn bậc học, từng lớp; - Mối liên hệ giữa các mạch kiến thức ở từng lớp, giữa các lớp; - Giải được các bài tập trong SGK, sách bài tập một cách chính xác, ngắn gọn; - Tìm hiểu các vấn đề nâng cao.

2) *Vận dụng linh hoạt SGV*: Không nên quá phụ thuộc vào SGV, dù SGV hướng dẫn chi tiết đến đâu cũng chỉ là những gợi ý để GV tham khảo. GV cần vận dụng linh hoạt SGV cùng với việc mạnh dạn sử dụng kinh nghiệm giảng dạy của bản thân cũng như các kinh nghiệm học hỏi được để xây dựng kế hoạch bài dạy tốt cho mình.

3) *Tham khảo các tài liệu bồi dưỡng GV giỏi, HS giỏi*. Cập nhập thông tin cần thiết để nâng cao chất lượng giảng dạy như: các tài liệu đổi mới PPDH, sách nâng cao, sách bồi dưỡng HS giỏi, các tài liệu trên Internet, các đề thi HS giỏi, ...

4) *Nghiên cứu các quan điểm của toán học hiện đại thể hiện trong kiến thức của bài dạy*

(nếu có) nhằm giúp GV hiểu rõ bản chất kiến thức của bài dạy, từ đó đưa ra PPDH hợp lý.

2. *Kế hoạch bài dạy*. Kế hoạch bài dạy là kế hoạch tổ chức, hướng dẫn HS hoạt động (HĐ) học tập tích cực, chủ động, sáng tạo nhằm đạt các mục tiêu DH một bài cụ thể của môn học với sự trợ giúp của các thiết bị DH (nếu cần thiết), SGK, ... So với việc soạn bài trước đây, việc lập kế hoạch bài dạy giúp GV có một kế hoạch DH gọn gàng, sáng sủa, dễ sử dụng, dễ bổ sung và điều chỉnh, tiết kiệm thời gian. Sử dụng kế hoạch bài dạy GV sẽ chủ động, linh hoạt trong tổ chức, hướng dẫn HS HĐ học tập.

Quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy. Để có một kế hoạch bài dạy khoa học, cần phải nghiên cứu kỹ nội dung bài học, xác định vị trí của bài học. Từ đó đưa ra mục tiêu của bài học, sau đó lựa chọn các nội dung DH (các kiến thức cơ bản, các kiến thức nâng cao, ...). Từ nội dung, GV lựa chọn PPDH hợp lý và lựa chọn hình thức tổ chức DH phù hợp với điều kiện cũng như đối tượng DH. Việc lựa chọn nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức DH chính là lựa chọn các HĐDH. Quy trình xây dựng kế hoạch bài học được tóm tắt theo sơ đồ bên:

Những việc làm cụ thể khi lập kế hoạch bài dạy. Mỗi kế hoạch bài dạy thường có: - Mục tiêu: Nêu những gì GV cần giúp HS đạt được trong tiết học cụ thể; - Đồ dùng DH: Nêu các đồ dùng DH của GV, đặc biệt là đồ dùng học cần thiết cho HS; - Các HĐDH chủ yếu: Nêu kế hoạch tổ chức và hướng dẫn từng HĐ học tập của HS để đạt được mục tiêu đã xác định. Cần nêu rõ từng loại HĐ, dự kiến cách tiến hành từng loại HĐ đó theo một quy trình hợp lý. GV nên dự kiến phân chia thời gian cho từng HĐ.

1) *Xác định mục tiêu của tiết DH*: Mục tiêu của tiết DH là chỉ rõ sau tiết học GV phải biết, hiểu và vận dụng được kiến thức nào, yêu cầu về kỹ

* Trưởng Đại học Hồng Đức

năng vận dụng ở mức độ nào (làm quen, tương đối thành thạo, thành thạo, kĩ xảo). Để xác định được mục tiêu của tiết DH, GV cần: - Đọc nội dung của bài trong SGK, giải hết các bài tập bắt buộc trong SGK và sách bài tập để nắm chắc nội dung kiến thức của bài học; - Xác định vị trí của tiết học: để tiếp thu kiến thức của tiết học này HS cần biết trước những kiến thức nào? Sau tiết học này có tiết học nào có kiến thức liên quan. Đây là việc làm rất quan trọng nhằm giúp GV nắm được các kiến thức đã có và các kiến thức cần trang bị cho HS cũng như các kiến thức liên quan; - Xác định trình độ của HS thông qua thực tế giảng dạy (tình hình nắm vững kiến thức đã học liên quan đến bài học; các vấn đề tồn tại cần giải quyết trong bài mới).

Thực tiễn cho thấy, GV tiểu học khi xác định mục tiêu bài dạy thường chỉ đọc sơ qua nội dung của bài cùng với tham khảo SGK; cá biệt có những trường hợp lấy luôn mục tiêu trong SGK, điều đó dẫn đến GV đưa ra mục tiêu bài học không sát với trình độ HS lớp mình dạy cũng như vị trí của bài học.

Ví dụ: Bài «Diện tích hình bình hành» (tr 103, Toán 4). Sau khi nghiên cứu kĩ nội dung, SGK, SGK, ... và làm các bài tập liên quan, có thể rút ra nhận xét:

- Vị trí của bài học: Bài này được học sau khi đã học các bài «Diện tích hình chữ nhật» và «Hình bình hành», trước bài «Hình thoi - Diện tích hình thoi». Chính vì có vị trí như vậy nên khi dạy bài này cần áp dụng các kiến thức về diện tích hình chữ nhật, hình bình hành để xây dựng công thức tính diện tích hình bình hành và sau khi học xong bài, HS nắm được cách xây dựng diện tích hình bình hành để áp dụng xây dựng công thức tính diện tích hình thoi,...

- Phần nội dung: Giới thiệu đường cao của hình bình hành, cắt ghép hình bình hành thành hình chữ nhật, xây dựng công thức tính diện tích, bài tập tính diện tích hình bình hành từ trực quan đến công thức. GV đưa ra mục tiêu: giúp HS biết đường cao của hình bình hành là gì? vẽ được đường cao của hình bình hành; hình thành công thức tính diện tích hình bình hành; bước đầu biết vận dụng công thức tính diện tích hình bình hành để giải các bài tập liên quan.

2) Các HĐDH chủ yếu. Mỗi HĐDH gắn với một đơn vị kiến thức của bài học, thực hiện các HĐ nhằm đạt đến mục tiêu bài học. Do đó, việc

lựa chọn các HĐDH là cần thiết và để thực hiện được công việc này ngoài kinh nghiệm của bản thân, GV nên tham khảo thêm SGK, các tài liệu liên quan.

Khi lựa chọn HĐDH cần thoả mãn các điều kiện sau: - HĐ phải hướng tới mục tiêu của bài học; - Mỗi HĐ phải có tên tuy chỉ là hình thức nhưng cái tên của HĐ giúp chúng ta hiểu HĐ rõ hơn và không bỏ quên trong quá trình DH (Dựa vào đơn vị kiến thức mà đặt tên HĐ cho phù hợp); - HĐ phải có quy trình và hình thức tổ chức: công việc của GV, của HS, thời gian thực hiện, hình thức tổ chức theo nhóm, cá nhân, cả lớp, ... Khi DH GV có thể linh hoạt triển khai các HĐ theo mức độ, quy trình, thời lượng phù hợp với điều kiện cụ thể của lớp học cũng như điều kiện của địa phương; - Dự kiến đồ dùng DH cho HĐ, đồ dùng nào có sẵn, đồ dùng nào cần làm và phân công HS làm đồ dùng (nếu cần).

Một số lỗi GV thường mắc trong khi lựa chọn các HĐDH:

- Nhầm lẫn giữa các HĐDH với các bước lên lớp. Ở tiểu học các HĐDH rất đa dạng, phong phú; cách tổ chức lại càng đa dạng, phong phú hơn nên không cần phải soạn theo trình tự các bước lên lớp. Mặt khác, có khi các khâu kiểm tra bài cũ, DH bài mới, luyện tập củng cố lại xen kẽ nhau, kết hợp thành một thể thống nhất, vì thế, nếu soạn bài theo các bước lên lớp sẽ không thể hiện rõ nội dung bài học. Ví dụ, bài «Diện tích hình bình hành» (Toán 4). Trước bài này là bài «Kilomet vuông», nếu GV kiểm tra bài cũ bằng kiến thức của bài này thì việc kiểm tra bài cũ là một bước lên lớp; nếu kiểm tra bài cũ bằng câu hỏi: «Nêu công thức tính diện tích hình chữ nhật» thì có thể coi việc kiểm tra bài cũ là một HĐDH bởi vì câu hỏi này có liên quan đến nội dung của bài học.

- Quá cứng nhắc về hình thức viết bài soạn dẫn đến lúng túng khi thực hiện kế hoạch. Điều này do nhiều nguyên nhân: thói quen của GV, sự chỉ đạo chuyên môn của trường, của phòng giáo dục, ... Do vậy, mỗi HĐ cần có tên và dự kiến HĐ của thầy, của trò và thời gian thực hiện để thể hiện rõ quy trình của giờ dạy.

- Phân chia HĐ chưa đúng vì chưa nắm chắc các đơn vị kiến thức của bài học; các HĐ thường chồng chéo nhau hoặc là một HĐ chứa nhiều HĐ nhỏ. Ví dụ, bài «Diện tích hình bình hành» (tr 103, Toán 4) - trong SGK đưa ra HĐ «hình thành công thức tính diện tích hình bình hành», trong đó giới thiệu chiều cao hình bình hành và

công thức tính diện tích hình bình hành. HĐ này chứa 2 HĐ nhỏ là «giới thiệu chiều cao hình bình hành» và «Xây dựng công thức tính diện tích hình bình hành».

3) **Đồ dùng DH:** Dựa trên cơ sở các HDDH, GV tổng kết lại các đồ dùng DH cần dùng, dự kiến cách thức tổ chức sử dụng.

3. Ví dụ chuẩn bị bài dạy «Diện tích hình bình hành»

A. Mục tiêu: Giúp HS: - Biết đường cao và vẽ được đường cao của hình bình hành; - Hình thành công thức tính diện tích hình bình hành; - Bước đầu biết vận dụng công thức tính diện tích hình bình hành để giải các bài tập liên quan.

B. Đồ dùng DH: GV chuẩn bị các mảnh bìa có hình dạng như hình vẽ trong SGK. HS chuẩn bị giấy kẻ ô vuông (ô vuông cạnh 1 cm), eke và kéo.

C. Các HDDH chủ yếu

a) **Củng cố công thức tính diện tích hình chữ nhật:** GV yêu cầu 2 HS lên bảng làm 2 bài tập (Bài 1: Tính diện tích hình chữ nhật. Bài 2: Tính diện tích hình chữ nhật có chiều dài 8 cm, chiều rộng 5 cm (xem hình bên), HS dưới lớp cùng làm rồi nhận xét. GV yêu cầu HS nêu cách làm từ đó nêu công thức tính diện tích hình chữ nhật. GV nhắc lại công thức tính diện tích hình chữ nhật.

b) **Giới thiệu chiều cao của hình bình hành.** Các HĐ của GV: - Yêu cầu HS vẽ hình bình hành ABCD vào vở; GV vẽ trên bảng; - Hướng dẫn HS vẽ đường cao AH của hình bình hành (chỉ nên nêu một dạng đường cao), sau đó giới thiệu đường cao của hình bình hành; - Giới thiệu chiều cao của hình bình hành; lưu ý HS phân biệt đường cao và chiều cao.

c) **Hình thành công thức tính diện tích hình bình hành.** Các HĐ của GV: - Hướng dẫn HS cắt phần tam giác ADH (HS đã có hình bình hành ABCD và vẽ được đường cao AH); - Gợi ý để HS ghép để được hình chữ nhật; - Yêu cầu HS nhận xét diện tích hình bình hành ban đầu và hình chữ nhật vừa nhận được; GV kết luận; - Yêu cầu HS nhận xét mối quan hệ giữa các yếu tố của 2 hình rồi rút ra công thức tính diện tích hình bình hành; - GV kết luận, ghi công thức; - GV hướng dẫn HS thuộc công thức.

d) **Thực hành:** Bài 1. Vận dụng trực tiếp công thức diện tích hình bình hành khi biết độ dài đáy và chiều cao (Yêu cầu: - HS làm bài; - Gọi HS đưa ra kết quả, HS khác nhận xét và nêu rõ cách làm; - GV nhận xét và kết luận và nhắc lại cách

tính diện tích hình bình hành). Bài 2. Vận dụng tính diện tích hình chữ nhật và hình bình hành đồng thời nhấn mạnh cách hình thành công thức tính diện tích hình bình hành (Yêu cầu: - HS làm bài; - HS đưa ra kết quả; - GV yêu cầu HS nhận xét diện tích hai hình; - GV nhận xét và kết luận). Bài 3. Bài toán có lời văn vận dụng công thức tính diện tích hình bình hành. (Yêu cầu: - HS nêu yêu cầu bài toán; - HS làm và chữa bài; - GV nhận xét và kết luận).

...

Để giờ dạy đạt kết quả tốt, công việc chuẩn bị của GV phải chu đáo, tỉ mỉ và khoa học. Sau mỗi tiết dạy, GV cần ghi chép các vấn đề nảy sinh để có tư liệu hoàn thiện kế hoạch bài dạy hoặc điều chỉnh, bổ sung trong các tiết học kế tiếp. Bên cạnh đó, GV cũng rất cần sự chỉ đạo sát sao về chuyên môn ở trường, phòng giáo dục, sở GD-ĐT (sự chỉ đạo này không nên quá máy móc, thiên về hình thức mà cần khuyến khích GV có những đột phá trong giảng dạy nói chung và xây dựng kế hoạch bài học nói riêng). □

Tài liệu tham khảo

1. Toán 4. NXB Giáo dục, H 2005.
2. Toán 4 (SGV). NXB Giáo dục, H 2005.
3. Kiều Đức Thành - Hoàng Ngọc Hưng - Lê Tiến Thành - Nguyễn Văn Tuấn. Một số vấn đề về nội dung và phương pháp dạy học môn Toán tiểu học. NXB Giáo dục, H 2001.
4. Đỗ Trung Hiệu - Đỗ Đình Hoan - Hà Sỹ Hồ. Phương pháp dạy học Toán tiểu học. NXB Giáo dục, H 1993.
5. Bộ GD-ĐT. Tài liệu bồi dưỡng giảng viên cốt cán cấp tỉnh, thành phố môn Toán lớp 3, 4, 5.

Vận dụng cấp phạm trù...

(Tiếp theo trang 41)

Định hướng lời giải:

Một bộ số cần tìm là: $m, n, q, 1, \dots, 1$ (có $mnp - (m + n + p)$ số 1). □

Tài liệu tham khảo

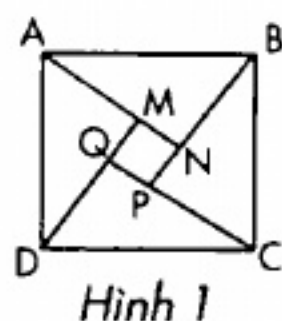
1. G. I. Ruzavin - A. Nusanbaev - G. Shliakhin. Một số quan điểm triết học trong toán học. NXB Giáo dục, H. 1983.
2. Thái Duy Tuyên. Triết học giáo dục Việt Nam. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
3. Nguyễn Cảnh Toàn. Phương pháp luận duy vật biện chứng biện chứng với việc học, dạy, nghiên cứu toán học, tập 1. NXB Đại học quốc gia, H. 1997.

CHỨNG MINH MỘT SỐ ĐỊNH LÝ HÌNH HỌC DỰA TRÊN CÔNG THỨC DIỆN TÍCH Ở TIỂU HỌC

○ ThS. NGUYỄN TRƯỜNG SINH*

Trong dạy học môn Hình học ở phổ thông, đặc biệt là các bài toán chứng minh hình học, có rất nhiều cách giải khác nhau. Có những cách giải rất phức tạp, nhưng cũng có những cách giải làm bài toán trở nên đơn giản hơn và học sinh (HS) dễ tiếp thu. Sử dụng công thức tính diện tích ở tiểu học là một trong những công cụ hữu hiệu cho một số bài toán hình học. Dưới đây, chúng tôi đưa ra một số bài toán chứng minh định lý không có trong chương trình tiểu học, nhưng khi giải lại dùng đến kiến thức diện tích ở tiểu học. Ưu điểm của phương pháp này là dễ hiểu, ngắn gọn và trực quan, rèn luyện tư duy sáng tạo cho HS. Xét các bài toán cụ thể sau đây:

Bài toán 1: Cho tam giác vuông, có cạnh 2 cạnh góc vuông là b và c , cạnh huyền là a (a, b, c cùng đơn vị đo chiều dài). Chứng minh: $a \times a = b \times b + c \times c$ (định lý Pitago) - hình 1.



Hình 1

Hướng dẫn: Dùng 4 tam giác vuông có kích thước như tam giác đã cho, xếp 4 tam giác đó như hình vẽ, tạo thành hình vuông ABCD. Cạnh hình vuông ABCD là cạnh huyền a của tam giác. Xét các trường hợp sau:

Trường hợp 1: $c < b$. Diện tích mỗi tam giác đã cho bằng $\frac{1}{2} \times b \times c$ (đơn vị đo diện tích).

Diện tích hình vuông ABCD bằng $a \times a$. Hình vuông MNPQ có cạnh bằng $(b - c)$ (bằng hiệu 2 cạnh góc vuông của tam giác đã cho) nên diện tích bằng $(b - c) \times (b - c)$. Diện tích hình vuông ABCD bằng tổng diện tích 4 tam giác và diện tích hình vuông MNPQ, ta có đẳng thức:

$$a \times a = 4 \times \frac{1}{2} \times b \times c + (b - c) \times (b - c) = 2 \times b \times c + b \times b - b \times c - b \times c + c \times c$$

$$\Leftrightarrow a \times a = b \times b + c \times c \text{ (đpcm).}$$

Trường hợp 2: $b < c$, chứng minh tương tự trường hợp $b > c$.

Trường hợp 3: $b = c$. Khi đó, 4 tam giác đã cho tạo thành hình vuông ABCD. Diện tích hình vuông ABCD bằng tổng diện tích 4 tam giác, ta

$$\text{được: } a \times a = 4 \times \frac{1}{2} \times b \times b = 2 \times b \times b = b \times b + b \times b = b \times b + c \times c \text{ (đpcm).}$$

Lời giải bài toán này trở nên đơn giản hơn nhờ dựa vào công việc ghép hình quen thuộc chương trình toán tiểu học. Bản chất của bài toán là định lý Pitago, một định lý hình học quan trọng. Nếu quan tâm đến công thức tính diện tích các hình, ta sẽ có thêm những kết quả khác thông qua các bài toán sau:

Bài toán 2: Cho $\triangle ABC$. Gọi M, N lần lượt là trung điểm các cạnh AB, AC (hình 2). Chứng minh: $MN \parallel BC$ và $BC = 2MN$ (tính chất đường trung bình trong tam giác).

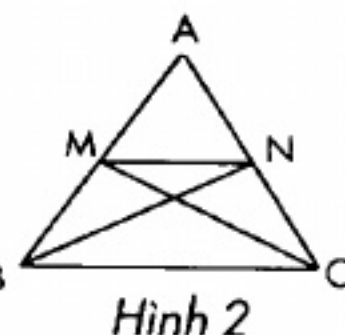
Hướng dẫn: Xét hai tam giác $\triangle BMC$ và $\triangle ABC$ có chung đường cao hạ từ đỉnh C xuống AB và $AB = 2 \times MB$. Vậy: $S_{\triangle ABC} = 2 \times S_{\triangle BMC}$, tương tự: $S_{\triangle ABC} = 2 \times S_{\triangle ANC}$. Suy ra: $S_{\triangle BMC} = S_{\triangle ANC}$.

Hai tam này có chung cạnh đáy BC , nên đường cao hạ từ M xuống BC bằng đường cao hạ từ N xuống BC . Do đó: $MN \parallel BC$ (đpcm).

Do M, N là trung điểm AB, AC , ta được $S_{\triangle BMC} = S_{\triangle ACM}$ và $S_{\triangle AMN} = S_{\triangle CMN}$. Suy ra: $S_{\triangle BMC} = 2 \times S_{\triangle MNC}$, hai tam giác này có đường cao hạ từ đỉnh M xuống BC bằng đường cao hạ từ đỉnh C xuống MN nên: $BC = 2 \times MN$ (đpcm).

Từ bài toán 2, nếu thay tam giác ABC bằng hình thang $ABCD$, ta có bài toán sau:

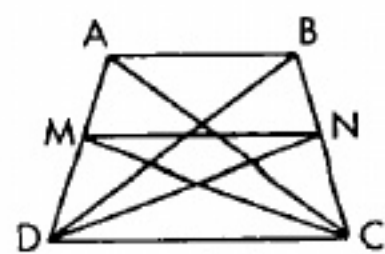
Bài toán 3: Cho hình thang $ABCD$ (AB, CD là hai đáy) M, N là trung điểm AD, BC (hình 3). Chứng minh $MN \parallel DC$ và $AB + CD = 2MN$ (tính chất đường trung bình trong hình thang).



Hình 2

* Trường Đại học Hồng Đức

Hướng dẫn: Ta có: $S_{\triangle ADC} = S_{\triangle DBC}$ (chung đáy CD và đường cao bằng đường cao hình thang). Vì M là trung điểm AD nên $S_{\triangle ADC} = 2 \times S_{\triangle MDC}$. Tương tự: $S_{\triangle DBC} = 2 \times S_{\triangle DNC}$. Ta được: $S_{\triangle MDC} = S_{\triangle DNC}$, hai tam giác này chung đáy DC nên 2 đường cao hạ từ đỉnh M, N xuống DC bằng nhau, hay: $MN \parallel DC$ (đpcm).



Hình 3

Vì $MN \parallel DC$ nên ABNM và MNCD là những hình thang. Mặt khác: $S_{\triangle ADC} = 2 \times S_{\triangle MDC}$, mà $\triangle ADC$ và $\triangle MDC$ có chung đáy CD nên đường cao hạ từ đỉnh A xuống DC bằng 2 lần đường cao hạ từ M xuống DC. Do đó, đường cao của 2 hình thang ABNM, MNCD bằng nhau. Gọi độ dài đường cao mỗi hình thang này là h, đường cao hình thang ABCD sẽ là $2 \times h$.

Ta có: $S_{ABNM} + S_{MNCD} = S_{ABCD}$
 $\Leftrightarrow (AB + NM) \times h + (NM + DC) \times h = (AB + CD) \times 2 \times h \Leftrightarrow 2 \times MN = AB + CD$ (đpcm).

Nhận xét: Lời giải của bài toán 2 và bài toán 3 đã sử dụng công thức tính diện tích hình tam giác, hình thang và đặc biệt chú ý đến tính chất M, N là trung điểm của AD, BC. Nếu thay đổi các điều kiện này sẽ thu được các bài toán tổng quát, giúp HS có cách nhìn «động» hơn, tìm ra mối quan hệ giữa giả thiết và kết luận để có lời giải tổng quát khi các điểm đó chia các cạnh theo tỉ số bất kì.

Bài toán 4: Cho $\triangle ABC$. Gọi M, N là các điểm trên các cạnh AB, AC sao cho: $\frac{AM}{AB} = \frac{AN}{AC} = k$.

Chứng minh: $MN \parallel BC$ và $\frac{MN}{BC} = k$.

Hướng dẫn: Sử dụng cách chứng minh ở bài toán 2.

Bài toán 5: Cho hình thang ABCD (AB, CD là hai đáy), M, N là các điểm trên AD, BC sao cho $\frac{AM}{MD} = \frac{BN}{NC}$. Chứng minh: $MN \parallel DC$ (định lý Ta lét).

Hướng dẫn: Tương tự bài toán 3.

Bài toán 4 và bài toán 5 đã chú ý đến các điểm M, N không phải là trung điểm mà chia cạnh tương ứng theo tỉ số bất kì, rèn luyện cho HS có tư duy tổng quát. Ở bài toán 4, nếu phát triển thành 3 điểm trên 3 cạnh và các tỉ số đó thỏa mãn một điều kiện khác, ta có bài toán sau:

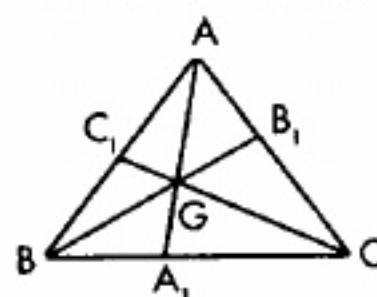
Bài toán 6: Ba điểm A_1, B_1, C_1 lần lượt nằm trên các cạnh BC, CA, AB của tam giác ABC (hình 4). Chứng minh: Nếu AA_1, BB_1, CC_1 đồng quy thì $\frac{AC_1}{C_1B} \times \frac{BA_1}{A_1C} \times \frac{CB_1}{B_1A} = 1$ (định lý Xêva).

Hướng dẫn: Các tam giác ACC_1 và BCC_1 có chiều cao bằng nhau (từ đỉnh C tới AB), ta được:

$$\frac{AC_1}{C_1B} = \frac{S_{\triangle ACC_1}}{S_{\triangle BCC_1}}, \text{ tương tự } \frac{AC_1}{C_1B} = \frac{S_{\triangle AGC_1}}{S_{\triangle BGC_1}}$$

của tỉ lệ thức, suy ra: $\frac{AC_1}{C_1B} = \frac{S_{\triangle ACC_1} - S_{\triangle AGC_1}}{S_{\triangle BCC_1} - S_{\triangle BGC_1}} = \frac{S_{\triangle ACG}}{S_{\triangle BCG}}$

$$\text{Hoàn toàn tương tự: } \frac{BA_1}{A_1C} = \frac{S_{\triangle ABG}}{S_{\triangle ACG}}, \frac{CB_1}{B_1A} = \frac{S_{\triangle BCG}}{S_{\triangle ABG}}$$



Hình 4

Từ đây, suy ra điều cần chứng minh.

Nếu đặc biệt hóa bài toán 6, với trường hợp 2 trong 3 điểm là trung điểm các cạnh thì điểm thứ 3 sẽ

có tính chất gì, xét bài toán 7.

Bài toán 7: Chứng minh rằng trong tam giác, 3 đường trung tuyến gặp nhau tại 1 điểm, điểm đó chia các đường trung tuyến thành 2 phần theo tỉ lệ 1:2 mỗi đường (tính chất các đường trung tuyến trong tam giác).

Hướng dẫn: Trong $\triangle ABC$, vẽ 2 đường trung tuyến BN, CP cắt nhau tại G. Nối AG cắt BC tại M.

Áp dụng định lý Xêva, ta có: $\frac{AP}{PB} \times \frac{BM}{MC} \times \frac{CN}{NA} = 1$

(hình 5). Vì $\frac{AP}{PB} = \frac{CN}{NA} = 1$, nên $\frac{BM}{MC} = 1$. Vậy AM cũng là đường trung tuyến của $\triangle ABC$.

Từ $S_{\triangle ABC} = 2 \times S_{\triangle BPC} = 2 \times S_{\triangle BNC}$, dẫn đến $S_{\triangle BPC} = S_{\triangle BNC}$. Suy ra: $S_{\triangle BPG} = S_{\triangle CNG}$.

Do: $S_{\triangle BGP} = S_{\triangle AGP}$; $S_{\triangle AGN} = S_{\triangle CGN}$; $S_{\triangle ABC} = 2S_{\triangle ABN}$ nên $S_{\triangle BGP} = S_{\triangle GPA} = S_{\triangle GAN} =$

$$S_{\triangle GNC} = \frac{1}{6} S_{\triangle ABC}. \text{ Hay } S_{\triangle BGC} =$$

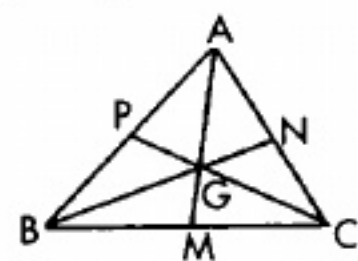
$$\frac{2}{6} S_{\triangle ABC}, \text{ tương đương với } S_{\triangle BGC}$$

$$= 2 \times S_{\triangle GNC}, \text{ nên } BG = 2 \times GN$$

(2 tam giác này cùng chung đường cao hạ từ C tới BN).

Hoàn toàn tương tự: $CG = 2 \times GP$ và $GA = 2 \times GM$ (đpcm).

Nếu khai thác một khía cạnh khác của bài toán 7, ta có bài toán sau:



Hình 5

Bài toán 8: Đường thẳng bất kì cắt các cạnh AB, BC, CA của ΔABC lần lượt ở C_1, A_1, B_1 (hình 6). Chứng minh: $\frac{C_1A}{C_1B} \times \frac{A_1B}{A_1C} \times \frac{B_1C}{B_1A} = 1$ (định lý Menelaus).

Hướng dẫn:

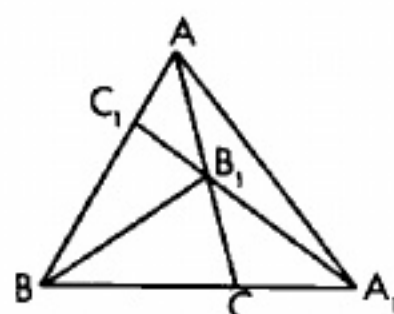
Ta có:

$$\frac{AC_1}{C_1B} = \frac{S_{\Delta B_1C_1A}}{S_{\Delta B_1C_1B}} = \frac{S_{\Delta A_1C_1A}}{S_{\Delta A_1C_1B}} = \frac{S_{\Delta A_1C_1A} - S_{\Delta B_1C_1A}}{S_{\Delta A_1C_1A} - S_{\Delta B_1C_1B}} = \frac{S_{\Delta A_1A_1B_1}}{S_{\Delta A_1A_1B_1}}$$

$$\text{Tương tự: } \frac{A_1B}{A_1C} = \frac{S_{\Delta B_1A_1B_1}}{S_{\Delta B_1A_1C_1}} \text{ và } \frac{B_1C}{B_1A} = \frac{S_{\Delta C_1A_1B_1}}{S_{\Delta C_1A_1C_1}}$$

Nhân 3 đẳng thức trên theo vế với vế, ta được điều cần chứng minh.

Qua các bài toán trên cho thấy, sử dụng kiến thức về diện tích ở tiểu học nhưng đã cho kết quả tốt khi chứng minh các vấn đề phức tạp. Do đó, phương pháp diện tích có thể dùng làm chuyên



Hình 6

đề bồi dưỡng toán cho HS tiểu học. Dựa vào phương pháp này, HS có thể làm hệ thống các bài tập khác, đặc biệt rèn luyện tư duy trừu tượng cho HS. Hơn nữa, phương pháp này còn được phát triển thành phương pháp thể tích và có ứng dụng rất tốt trong công việc tính toán và chứng minh ở phần Hình học không gian sau này. $\square$

Tài liệu tham khảo

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

ĐỌC HIỂU TÁC PHẨM...

(Tiếp theo trang 33)

cũng tốt hơn học sinh THCS; biết thể hiện và bộc lộ tình cảm, quan điểm, chính kiến của mình cũng như muốn tự khám phá, phát hiện những kinh nghiệm xã hội có ý nghĩa trong cuộc sống hằng ngày thông qua cảm nghĩ, suy tư và xúc cảm tinh vi của con người. Vì vậy, những tác phẩm văn học mô tả sự thay đổi số phận và quan hệ phức tạp giữa con người với môi trường xung quanh, thể hiện các vấn đề mang tính thời sự, đòi hỏi sự liên tưởng, tưởng tượng khi tiếp nhận,... luôn được HS chú ý. Các em bắt đầu quan tâm nội dung xã hội, những vấn đề tâm lý, đạo đức,... được đề cập trong tác phẩm. Đó là một thuận lợi cho GV bộ môn trong quá trình dạy văn cũng như dạy thơ dựa vào đặc trưng thể loại. $\square$

(1) Nguyễn Thanh Hùng. Đọc - hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường. NXB Giáo dục, H.1988.

(2) Những vấn đề lý luận và lịch sử mỹ học. Moskva, 1986.

(3) Từ điển tiếng Việt (Hoàng Phê chủ biên). NXB Khoa học xã hội, H.1988.

(4) Nguyễn Thanh Hùng. "Năng lực đọc hiểu tác phẩm văn chương của học sinh trung học phổ thông" (tài liệu bồi dưỡng giáo viên), 1984.

(5) Nguyễn Thanh Hùng. Đọc và tiếp nhận văn chương. NXB Giáo dục, H.2002.

ĐÍNH CHÍNH

Tạp chí Giáo dục, số 254 (kì 2-1/2011), bài "Rèn luyện một số tri thức định hướng, điều chỉnh hoạt động phát hiện giải quyết vấn đề trong dạy học toán ở trường trung học phổ thông" của tác giả Trần Thị Tuyết xin sửa lại và đọc đúng như sau:

- Trang 55: cột trái, dòng 10 $\downarrow$ đọc đúng là các bài toán; dòng 20 $\downarrow$ đọc đúng là tiếp tuyến kẻ từ M; cột phải, dòng 1 đến 3 $\downarrow$ đọc đúng là nằm trên đường tròn tâm I (với I là trung điểm của O_1O_2), bán kính là

$$R = \frac{1}{2} \sqrt{2k^2 - O_1O_2^2}; \text{ dòng 6 đến 7 } \downarrow \text{ đọc đúng là: suy}$$

$$\text{ra } MI = \frac{1}{2} \sqrt{2K^2 - O_1O_2^2}. \text{ Vậy, quỹ tích nằm trên đường}$$

tròn (I, $R = \frac{1}{2} \sqrt{2K^2 - O_1O_2^2}$; dòng 16 $\downarrow$ đọc đúng là: trí nhớ, tri giác, suy luận.

- Trang 56: cột trái, dòng 6 $\downarrow$ đọc đúng là: $S_{\Delta ABC} \cdot \cos \alpha + S_{\Delta ADB} \cdot \cos \beta + S_{\Delta ADC} \cdot \cos \gamma$; cột phải, dòng 9 $\downarrow$ đọc đúng là: suy ra $AA' // BB'$; dòng 3 $\uparrow$ đọc đúng là: $a^x + b^x = c^x$ với $a, b, c \in \mathbb{R}$; $a, b, c > 0$; $a, b < c$ hoặc $a, b > c$.

- Trang 57: cột trái, dòng 23 $\downarrow$ đọc đúng là: thuộc phạm trù triết học; dòng 33 $\downarrow$ đọc đúng là: giữa nguyên nhân và kết quả; cột phải, dòng 16 đến 17 $\downarrow$ đọc đúng là: $k^2a^2 + k^2ab(-\cos C) + k^2ac(-\cos B) = k^2a^2 - k^2a(b \cdot \cos C + c \cdot \cos B)$, dòng 19 $\downarrow$ đọc đúng là: $b \cdot \cos C + c \cdot \cos B = a$.

Thành thật xin lỗi bạn đọc.

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP TRỰC QUAN TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TIỂU HỌC

○ TS. NGUYỄN THANH HUNG* - NGUYỄN VĂN NAM**

Có nhiều phương pháp dạy học khác nhau, song để phát triển tư duy cho học sinh (HS) trong dạy học toán ở phổ thông, phương pháp trực quan (PPTQ) là một trong những phương pháp hiệu quả nhất.

1. Sự ra đời của PPTQ. Socrates (nhà hiền triết Hi Lạp cổ đại) quan niệm dựa vào sự quan sát thế giới bên ngoài để giúp trẻ thu nhận tri thức. Cùng với quan niệm trên, Môngtenơ (nhà giáo dục học người Pháp) coi chủ trương trong dạy học là bằng hoạt động, bằng sự quan sát, tiếp xúc với sự vật trong đời sống hằng ngày. Một trong những người đề xướng ra PPTQ trong dạy học nữa là nhà giáo dục vĩ đại J. A. Cômênxki. Theo ông, dạy học không thể bắt đầu từ sự giải thích về các sự vật mà phải từ sự quan sát trực tiếp chúng.

Thực tiễn cho thấy, PTTQ trong dạy học toán là một công cụ hữu hiệu, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học. PPTQ ngày càng phát triển và được sử dụng rộng rãi trong dạy học ở các trường phổ thông hiện nay.

2. Cơ sở khoa học của PPTQ

Theo quan điểm triết học duy vật biện chứng, nhận thức của con người là sự phản ánh hiện thực khách quan vào trong bộ não của con người. Nhận thức cảm tính hay còn gọi là trực quan (TQ) là giai đoạn đầu tiên của quá trình nhận thức, đó là giai đoạn con người sử dụng các giác quan để tác động vào sự vật nhằm nắm bắt sự vật ấy. Nhận thức cảm tính được bắt đầu từ tồn tại từ thế giới bên ngoài, lấy thế giới vật chất làm đối tượng, coi vật chất là tất cả những gì tồn tại khách quan, không phụ thuộc vào ý thức của con người. Như vậy, nhận thức của con người bắt đầu từ TQ, song không dừng lại ở TQ mà lại đi sâu vào tìm hiểu bản chất và quy luật của các hiện tượng. Sự vận động của nhận thức đi từ cảm tính lên lí tính.

3. Một số đặc điểm của PPTQ trong dạy học

TQ là sự tác động trực tiếp của các sự vật hiện tượng lên giác quan của con người và được con

người cảm nhận. TQ là hình ảnh nhận thức đầu tiên của con người về thế giới.

PPTQ là PP trong đó giáo viên (GV) và học sinh sử dụng các phương tiện TQ trong dạy học, phương tiện TQ đóng một vai trò quan trọng trong sự thành công của phương pháp dạy học này. Khi sử dụng PPTQ, GV cần xác định phương tiện TQ phải phù hợp với nội dung, mục tiêu, chủ đề bài học và đóng vai trò hỗ trợ trong quá trình dạy học. GV không chỉ dừng lại ở việc biểu diễn, minh họa bài giảng mà còn sử dụng các phương tiện TQ như là một phương tiện của quá trình nhận thức, giúp HS tự tìm tòi, khám phá tri thức mới. Trong dạy học theo PPTQ, GV đóng vai trò hướng dẫn, HS chủ động khám phá, khai thác, phát hiện kiến thức dựa vào đồ dùng và phương tiện TQ.

Để vận dụng PPTQ có hiệu quả, dạy học theo PPTQ thông thường gồm các bước sau: 1) GV chuẩn bị đồ dùng dạy học đảm bảo tính sự phạm, phù hợp với mục tiêu, nội dung bài giảng; 2) GV giới thiệu phương tiện TQ, nêu nhiệm vụ học tập, yêu cầu HS quan sát; 3) HS thực hiện các thao tác trên đồ dùng TQ để khai thác, thảo luận, nhận xét, bổ sung và trình bày kết quả; 4) GV nhận xét, đánh giá kết quả của HS, củng cố lại kiến thức bài học.

4. Vận dụng PPTQ trong dạy học môn Toán ở tiểu học

Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi minh họa hai tình huống mà GV thường sử dụng PPTQ trong dạy học môn Toán ở tiểu học. Cụ thể:

1) Khi hình thành khái niệm toán học nếu GV sử dụng PPTQ, HS sẽ tiếp thu bài rất nhanh. Chẳng hạn, để hình thành khái niệm «phân số». GV có thể đưa ra hình vẽ (sơ đồ 1): Một miếng bìa hình chữ nhật được chia làm 4 phần bằng nhau, lấy 3 ba phần bằng nhau (bôi đen). Bước đầu, HS

* Trường Đại học Tây Nguyên

** Cao học khoá 19 - Trường Đại học sư phạm Hà Nội



Sơ đồ 1

dễ dàng nhận biết được phân số $\frac{3}{4}$ (từ

số: lấy 3 phần bằng nhau bôi đen; mẫu số: 4 phần bằng nhau của miếng bìa).

2) Khi tóm tắt đề bài. Tùy từng đối tượng HS, nội dung bài toán mà GV lựa chọn cách tóm tắt bằng PPTQ cho phù hợp (dùng vật thật, hình vẽ, sơ đồ, bảng,...) sẽ giúp HS định hướng ra cách giải. Chẳng hạn:

Ví dụ 1 (dùng vật thật): Bạn Lan có 5 quả cam, bạn đã ăn hết 3 quả. Hỏi bạn Lan còn lại mấy quả cam (sơ đồ 2)?

Tóm tắt: Có:
Đã ăn:
Còn lại: ... quả?

Sơ đồ 2

Ví dụ 2 (dùng sơ đồ đoạn thẳng - các đoạn thẳng phải bằng nhau): Một con cò đang bay gặp một đàn vịt trời bay ngược lại liền cất tiếng chào: «Chào 100 bạn». Con vịt trời đầu đàn trả lời: «Bạn nhầm rồi! Chúng tôi, thêm một nửa chúng tôi, thêm một phần ba chúng tôi, thêm cả bạn nữa mới được 100 con». Hãy tính xem đàn vịt trời có bao nhiêu con (sơ đồ 3)?

Tóm tắt: Cả đàn: 100 con
Nửa đàn:
Một phần ba đàn:
1 con

Sơ đồ 3

Ví dụ 3 (dùng sơ đồ đoạn thẳng - các đoạn thẳng không nhất thiết phải bằng nhau): Tóm tắt khái quát dạng toán: Tìm hai số (số lớn, số bé) khi biết tổng và hiệu của chúng (sơ đồ 4).

Sơ đồ 4

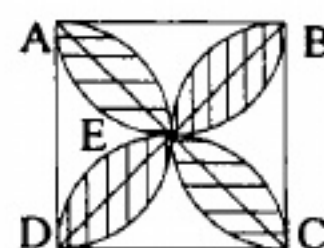
Ví dụ 4 (xem bảng): Ba nghệ sĩ Vàng, Bạch, Hồng cùng nhau đi uống cà phê. Ngồi trong quán, người đội mũ trắng nhận xét: «Ba ta đội mũ trùng tên của chúng ta nhưng không có ai có màu mũ giống tên của mình cả». Nghệ sĩ Vàng hưởng ứng:

Tóm tắt:

Nghệ sĩ	Vàng	Bạch	Hồng
Màu mũ			
Vàng	0		
Bạch		0	
Hồng			0

«Anh nói đúng!». Bạn hãy cho biết mỗi nghệ sĩ đội mũ màu gì?

Ví dụ 5 (dùng hình vẽ): Cho hình vuông ABCD. Các nửa đường tròn có đường kính là cạnh hình vuông cắt nhau ở E tạo thành hình bông hoa 4 cánh. Biết bán kính của các nửa đường tròn là 1 cm và lấy số π là 3,14. Hãy tính diện tích bông hoa đó (sơ đồ 5).



Sơ đồ 5

Ví dụ 6 (dùng mô hình): Tìm một số biết rằng số đó lần lượt cộng với 1 rồi nhân với 2, được bao nhiêu đem chia cho 3 rồi trừ đi 4 thì được 4 (sơ đồ 6).



Sơ đồ 6

Ví dụ 7 (dùng chữ thay số): Tí hỏi anh Ba: «Năm nay anh bao nhiêu tuổi?». Anh Ba nói: «Lấy số tuổi của anh nhân với 6 thì được một số có 3 chữ số, trong đó chữ số hàng trăm là 1 còn hai chữ số hàng chục và hàng đơn vị lại là số tuổi của anh». Các em hãy cùng bạn Tí tính xem anh Ba bao nhiêu tuổi?

Tóm tắt: Gọi $\overline{ab}$ là tuổi của anh Ba ($0 < a; a, b < 10; a, b \in \mathbb{N}$). Ta có: $\overline{ab} \times 6 = \overline{1ab}$; $\overline{ab} = ?$. Trong dạy học, nếu GV vận dụng linh hoạt, sáng tạo và thực hiện theo các bước như đã trình bày ở trên khi dạy học môn Toán (hình thành khái niệm, tóm tắt để khi giải,...) thì giờ học sẽ đạt hiệu quả cao.

...

Qua một số ví dụ trên, cho thấy PPTQ rất có hiệu quả trong việc giúp HS tiếp thu kiến thức trong dạy học. Khi dạy học môn Toán ở phổ thông nói chung, ở cấp tiểu học nói riêng, nếu GV vận dụng một cách hợp lý, PPTQ sẽ giúp HS hình thành động cơ, say mê trong học tập, tự tìm tòi và phát hiện tri thức nhằm nâng cao hiệu quả dạy học. □

Tài liệu tham khảo

1. Hồ Ngọc Đại. Tâm lý học dạy học. NXB Đại học quốc gia, H. 2000.
2. I. F. Kharlamov. Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào. NXB Giáo dục, H. 1978.
3. Nguyễn Bá Kim. Học tập trong hoạt động và bằng hoạt động. NXB Giáo dục, H. 1999.
4. V. A. Krutecxki. Những cơ sở của tâm lý học sư phạm, tập 2. NXB Giáo dục, H. 1981.
5. J. Piaget. Tâm lý học và Giáo dục học. NXB Giáo dục, H. 1999.

MỘT SỐ DẠNG HOẠT ĐỘNG NHẬN THỨC TOÁN HỌC CHỦ YẾU CỦA HỌC SINH THEO QUAN ĐIỂM THÍCH NGHI TRÍ TUỆ

○ ThS. ĐỖ VĂN CƯỜNG*

Hoạt động (HD) nhận thức toán học có thể hiểu là quá trình tư duy dẫn tới lĩnh hội các tri thức toán học, xác định được mối liên hệ giữa các đối tượng toán học. Từ đó, vận dụng tri thức để giải quyết vấn đề thực tiễn. Theo từ điển Tiếng Việt (1): *Thích nghi nghĩa là có những biến đổi nhất định cho phù hợp với hoàn cảnh môi trường mới.* Theo quan điểm trí tuệ của thuyết liên tưởng, thích nghi trí tuệ (TNTT) đặc trưng bởi khả năng chuyển hoá từ các thuộc tính, quan hệ ẩn chứa trong đối tượng đã có sang đối tượng mới. Với cách hiểu này, mức độ liên tưởng của học sinh (HS) phụ thuộc vào tốc độ hoạt hoá trong việc chuyển tình huống này sang tình huống khác, từ đối tượng này sang đối tượng khác.

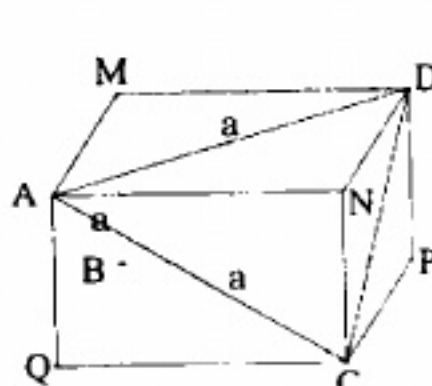
Dạy học (DH) theo quan điểm TNTT cần tổ chức và hướng dẫn cho HS thực hiện các HD nhận thức thông qua các HD chủ yếu là điều ứng, biến đổi đối tượng, chuyển hoá các liên tưởng. Mục tiêu là xây dựng được các tình huống trong DH nhằm tăng cường HD nhận thức cho HS.

1. HD điều ứng là HD diễn ra khi vốn tri thức đã có của chủ thể chưa phù hợp với môi trường mới, khi sơ đồ nhận thức đã có và tri thức mới không tương thích. Khi đó, HD điều ứng nhằm cấu trúc lại kiến thức đã có hoặc bác bỏ chúng để tiếp nhận tri thức mới, tạo sự cân bằng mới.

Quá trình TNTT gắn liền với sự phát triển trí tuệ. Vì vậy, trong DH để giúp HS TNTT, GV cần chú trọng đến các HD điều ứng. Theo quan điểm TNTT, DH là quá trình GV tổ chức và điều khiển HD học tập của HS. Khác với các lý thuyết DH khác, quan điểm TNTT quan niệm GV không phải là người cung cấp những tri thức sẵn có, mà là người hướng dẫn HS tự khám phá để tạo lập ra tri thức mới cho bản thân.

Ví dụ 1: Cho tứ diện ABCD có: $AB = AC = AD = a$, $\angle BAC = \angle CAD = \angle DAB = 60^\circ$. Tính thể tích tứ diện ABCD (hình 1).

HS có thể tính trực tiếp thể tích tứ diện ABCD



Hình 1

theo công thức $V = \frac{1}{3}S.h$

(trong đó: S là diện tích đáy, h là đường cao). Tuy nhiên, để tính thể tích của tứ diện, HS có thể thực hiện các HD sau:

1) HD đồng hoá để thấy được tứ diện ABCD có $AB = AC = AD = a$ và các góc BAC, CAD, DAB đều bằng 60° là tứ diện đều.

2) HD điều ứng để cấu trúc lại bài toán, GV hướng HS liên tưởng đến mối quan hệ giữa tứ diện và hình hộp. Trong trường hợp này, hình liên tưởng đến là hình lập phương ngoại tiếp tứ (dựng hình lập phương ngoại tiếp tứ diện bằng cách qua các cặp cạnh đối diện, dựng các cặp mặt phẳng song song lần lượt chứa các cặp cạnh đó, ba cặp mặt phẳng song song cắt nhau tạo thành hình lập phương ngoại tiếp tứ diện đều). Khi đó, thể tích tứ diện ABCD bằng thể tích hình lập phương trừ đi tổng thể tích bốn hình chóp có góc tam diện ở một đỉnh vuông và có thể tích bằng nhau. Gọi độ dài cạnh của hình lập phương là x , đường chéo của hình vuông bằng a nên

$$x = \frac{a}{\sqrt{2}}. \text{ Do đó: } V_{ABCD} = V_{\text{AMDNQBPC}} - 4V_{BAMD}$$

$$= x^3 - 4 \cdot \frac{1}{3} \cdot x \cdot \frac{1}{2} \cdot x^2 = \frac{1}{3}x^3 = \frac{\sqrt{2}}{12}a^3 \text{ (đvtt)}.$$

Như vậy, TNTT là quá trình chủ thể huy động kiến thức sẵn có nhằm biến đổi đối tượng cần nghiên cứu sang đối tượng mới để chủ thể có thể sử dụng tri thức đã có để giải bài toán mới một cách hiệu quả. Đối tượng trong dạy học môn Toán được hiểu là các tình huống, bao gồm các khái niệm, quan hệ toán học. Nếu HS có khả năng thích nghi tốt, các tình huống mới sẽ được biến đổi đưa về dạng quen thuộc đã biết

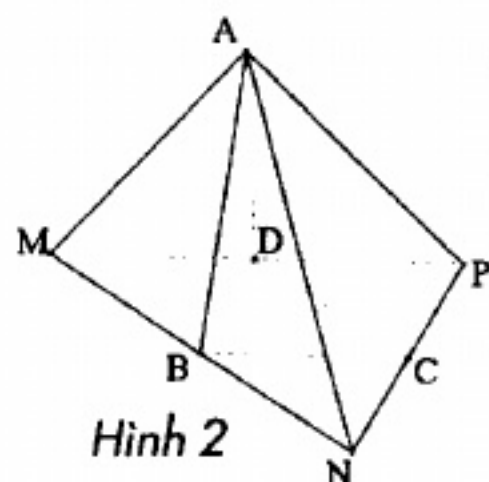
* Trường THPT Hà Tông Huân - Huyện Yên Định - Thanh Hoá

cách giải, giúp các em hiểu rõ hơn bản chất của toán học. Đây là cơ sở giúp HS có thể phát hiện và lựa chọn được phương pháp giải các dạng toán khác nhau.

Ví dụ 2: Tính thể tích tứ diện ABCD, có $AB = CD = a$; $AC = BD = b$; $AD = BC = c$ (hình 2).

Có nhiều cách giải cho bài toán này, ta giả sử bài toán được đưa ra sau khi HS đã biết cách tính thể tích của tứ diện AMNP có 3 góc phẳng ở đỉnh A vuông.

Ban đầu, HS có thể nghĩ tới việc tính thể tích ABCD theo công



Hình 2

thức $V = \frac{1}{3}S.h$ nhưng sẽ

gặp khó khăn trong việc xác định vị trí chân đường cao và tính độ dài đường cao hạ từ một đỉnh nào đó của tứ diện, buộc HS phải điều ứng để tìm cách tính.

Gọi B, C, D lần lượt là trung điểm của MN, NP, PM. Khi đó, ta có

ABCD là tứ diện gần đều và $V_{ABCD} = \frac{1}{4}V_{AMNP}$.

Mặt khác, nếu $AB = CD = a$, $AC = BD = b$; $AD = BC = c$, sử dụng hệ thức Pitago ta tính được:

$$AM = \sqrt{2(a^2 + c^2 - b^2)}; \quad AN = \sqrt{2(a^2 + b^2 - c^2)};$$

$$AP = \sqrt{2(b^2 + c^2 - a^2)}.$$

$$\text{Suy ra: } V_{ABCD} = \frac{1}{12} \sqrt{2(a^2 + b^2 - c^2)(b^2 + c^2 - a^2)(a^2 + c^2 - b^2)}.$$

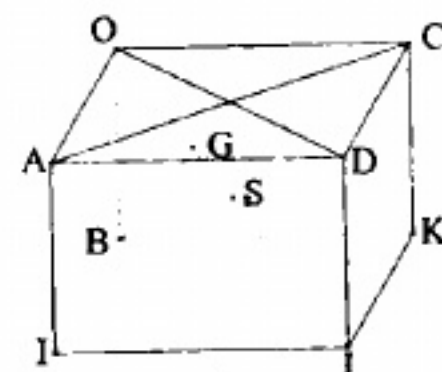
Mức độ CNTT của chủ thể tùy thuộc vào tốc độ « hoá giải » những tình huống mới. Mức độ thích nghi cao đòi hỏi chủ thể phải thực hiện HĐ điều ứng ở mức cao trong việc phát hiện và giải quyết vấn đề. Trong toán học, HĐ điều ứng biểu hiện thông qua HĐ trí tuệ nhằm cấu trúc lại kiến thức cho phù hợp với quá trình nhận thức. Quá trình chuyển đổi để tạo ra trạng thái cân bằng giữa hai quá trình đồng hoá và điều ứng gọi là thích nghi. Điều này xảy ra khi những thông tin trong tình huống mới đưa ra không phù hợp với sơ đồ nhận thức đã có của HS, họ gặp chướng ngại trong nhận thức. Vì vậy, HS phải cấu trúc lại tri thức đã có, biến đổi các đối tượng, tạo ra sơ đồ nhận thức mới.

2. HĐ biến đổi đối tượng. HĐ này thể hiện trong tiến trình chủ thể tư duy làm bộc lộ đối tượng toán học. Có thể hiểu, HĐ biến đổi đối tượng là HĐ trí tuệ của chủ thể nhận thức nhằm

biến đổi cấu trúc, nội dung của đối tượng sao cho tri thức mới phù hợp với các tri thức đã có.

Ví dụ 3: Cho tứ diện OABC có góc tam diện đỉnh O là góc tam diện vuông, có $OA = a$; $OB = b$; $OC = c$. Hãy xác định tâm và bán kính R của mặt cầu ngoại tiếp tứ diện đó (hình 3).

Khi HS tiếp cận với bài toán này, ban đầu đối tượng còn xa lạ với HS vì kiến thức đã có của họ chưa gắn kết với tri thức mới. Nếu coi tứ diện vuông là một bộ phận của hình hộp chữ nhật, có thể chuyển việc giải bài toán



Hình 3

trên sang giải bài toán về hình hộp chữ nhật. Khi đó, tâm mặt cầu ngoại tiếp tứ diện OABC chính là tâm của mặt cầu ngoại tiếp hình hộp chữ nhật, tức là trung điểm của đoạn OJ. Bán kính của mặt cầu ngoại tiếp tứ diện OABC sẽ bằng:

$$R = \frac{1}{2}OJ = \frac{1}{2}\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}.$$

3. HĐ chuyển hóa các liên tưởng là từ HĐ này người học nghĩ tới các HĐ khác có liên quan. Trong HĐ giải bài tập toán, có thể liên tưởng về cái gần với nó hoặc trái với nó. HĐ chuyển hóa các liên tưởng quy định việc biến đổi thông tin, đây là HĐ cần bồi dưỡng cho HS để trang bị cho họ khả năng học tập theo quan điểm phát hiện, khám phá tri thức mới.

Ví dụ 4: Cho ba tia Ox, Oy, Oz không đồng phẳng. Đặt $\angle xOy = \alpha$, $\angle yOz = \beta$, $\angle zOx = \gamma$.

Chứng minh rằng: $\cos \alpha + \cos \beta + \cos \gamma > -\frac{3}{2}$ (1).

Bất đẳng thức (1) được chứng minh nhờ phép liên tưởng các số hạng $\cos \alpha$, $\cos \beta$, $\cos \gamma$ đến tích vô hướng của các cặp vector đơn vị $\vec{e}_1, \vec{e}_2, \vec{e}_3$ (với $\vec{e}_1, \vec{e}_2, \vec{e}_3$ lần lượt là các vector đơn vị trên Ox, Oy, Oz).

Do ba tia Ox, Oy, Oz không đồng phẳng nên $(\vec{e}_1 + \vec{e}_2 + \vec{e}_3)^2 > 0$. Tức là: $\vec{e}_1^2 + \vec{e}_2^2 + \vec{e}_3^2 +$

$$2(\vec{e}_1 \vec{e}_2 + \vec{e}_2 \vec{e}_3 + \vec{e}_3 \vec{e}_1) > 0 \Leftrightarrow 3 + 2(\cos \alpha + \cos \beta + \cos \gamma) > 0.$$

$$\text{Vậy } \cos \alpha + \cos \beta + \cos \gamma > -\frac{3}{2}.$$

...

Như vậy, việc đề xuất một số dạng hoạt động nhận thức toán học chủ yếu của HS theo quan (Xem tiếp trang 62)

QUAN SÁT CỦA GIÁO VIÊN TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

○ ThS. PHẠM XUÂN CHUNG*

1. Quan sát (QS) của giáo viên (GV) trong quá trình dạy học. Trong quá trình dạy học, có các hình thức QS như: GV trực tiếp QS lớp học; học sinh (HS) QS GV; các HS QS lẫn nhau; từ bản thân HS QS. QS của GV trong dạy học là phương pháp sử dụng các giác quan, ngôn ngữ viết và cả phương tiện kĩ thuật để thu thập các thông tin liên quan đến hoạt động học tập của HS, làm căn cứ cho việc điều chỉnh hoạt động dạy của GV cũng như hoạt động học của HS nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

Theo (2), QS của GV xảy ra liên tục trong quá trình dạy học, có thể được chia thành hai loại: QS ngẫu nhiên và QS có kế hoạch. QS ngẫu nhiên xảy ra trong dạy học, các thông tin thu được có thể được sử dụng như là cơ sở để đánh giá kết quả học tập của HS. QS có kế hoạch đòi hỏi cần lập kế hoạch trước để GV theo dõi kết quả học tập của HS, kế hoạch này có thể xảy ra trong bối cảnh lớp học tập bình thường hoặc thông qua sự sắp đặt trước cho một nhiệm vụ đánh giá.

QS của GV chủ yếu dựa vào QS các sự kiện, hoạt động, thành tích và kết quả học tập của HS, có thể ghi lại quá trình dạy học bằng các công cụ như: bằng ghi âm, bằng video, chụp ảnh; hoặc bằng bảng biểu QS như: bảng điểm, thang điểm hoặc nhật kí mô tả các sự kiện quan trọng của HS như các lỗi cơ bản cũng như các thành tích nổi trội của HS trong học tập.

2. Vai trò của phương pháp QS trong dạy học toán ở trường phổ thông. Qua QS, GV có thể thu thập thông tin tại thời điểm HS thực hiện các hoạt động học tập (QS trực tiếp) hoặc thông qua sản phẩm học tập của HS (QS gián tiếp). QS trực tiếp chỉ có thể thực hiện có hiệu quả khi GV coi trọng việc phát huy tính chủ động, sáng tạo của HS trong dạy học. Nhờ QS, GV có thể xác định được các yếu tố như: sự hiệu quả của các hoạt động nhóm; tính tích cực học tập của HS; kĩ năng giao tiếp; kĩ năng giải toán; khó

khăn HS gặp phải trong hoạt động nhận thức; mức độ hiểu vấn đề của HS. Dưới đây, chúng tôi trình bày một số tác dụng của phương pháp QS trong quá trình dạy học toán ở trường phổ thông thực hiện được các chức năng của đánh giá như: chức năng định hướng, chức năng hiệu chỉnh, chức năng xác nhận.

1) Giúp GV điều chỉnh hoạt động dạy học của mình và điều khiển hoạt động học tập của HS. Đối với mỗi hoạt động, cần những câu hỏi then chốt hướng vào kiến thức trọng tâm; trên cơ sở đó, tùy vào diễn biến của lớp học, nếu đa số HS gặp khó khăn, GV có thể hạ thấp yêu cầu bằng cách sử dụng thêm câu hỏi phụ mang tính định hướng cho HS và có thể điều chỉnh kế hoạch dạy học. Chẳng hạn, khi HS thực hiện hoạt động giải bài tập toán, GV QS quá trình tìm tòi lời giải của HS để có thể hỗ trợ bằng các câu hỏi định hướng nếu HS gặp khó khăn.

Ví dụ 1: Cho tam giác ABC có trực tâm H, trọng tâm G và tâm đường tròn ngoại tiếp O.

Gọi I là trung điểm của BC, chứng minh $\overline{AH} = 2\overline{OI}$ (tr. 21, Hình học 10 nâng cao).

Đối với bài toán này, sau khi vẽ hình, đa số HS đều có thể nhận ra AH và OI song song với nhau và yêu cầu bài toán chuyển thành chứng minh $AH = 2OI$. Qua QS các cách vẽ hình của HS, GV có thể nhận biết HS đã tìm được lời giải hay chưa? Nhiều HS có thể định hướng được cách làm, nhưng chưa tìm ra cách giải quyết vấn đề; để giúp HS tìm ra lời giải, GV có thể đặt câu hỏi như: Các em biết những cách nào có thể chứng minh đoạn thẳng $OH = 2OI$? Qua QS, xem xét câu trả lời của HS mà GV đưa ra các câu hỏi, gợi ý đúng lúc, vừa đủ nhằm định hướng cho HS suy nghĩ và tìm được lời giải cho bài toán. Dưới đây, ba định hướng giúp HS tìm được ba lời giải khác nhau:

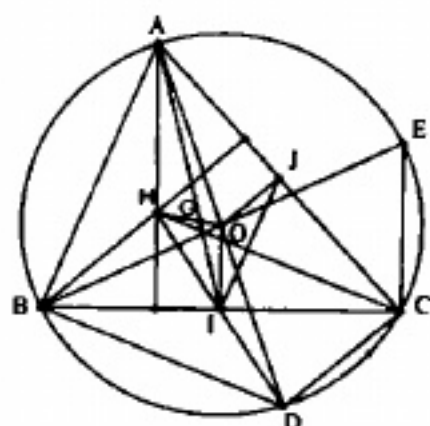
* Trường Đại học Vinh

Tạp chí Giáo dục số 256 (kì 2 - 2/2011)

Định hướng 1: Xuất phát từ $AH // OI$ và $AH = 2OI$, các em có thể liên tưởng mối liên hệ giữa AH và OI là mối liên hệ giữa đường trung bình và cạnh đáy tương ứng của tam giác. Hãy tạo một tam giác thỏa mãn điều kiện đó? (tam giác ADH).

Định hướng 2: Hãy tạo một đoạn thẳng có độ dài bằng hai lần độ dài OI , sau đó chứng minh đoạn thẳng đó bằng đoạn thẳng AH ($EC = 2OI$).

Định hướng 3: Hãy tạo hai tam giác đồng dạng (tỉ số 2 hoặc $\frac{1}{2}$) lần lượt nhận hai đoạn



Hình 1

thẳng AH , OI là một cạnh ($\triangle AHB \sim \triangle IOJ$; I, J lần lượt là trung điểm của BC, AC).

2) Giúp GV phát hiện sai lầm của HS để kịp thời hướng dẫn HS sửa chữa. Dùng phương pháp QS, GV có thể theo dõi quá trình tư duy, phát hiện

những ý tưởng cũng như kĩ năng giải toán trong học tập của HS. Vì vậy, khi cho HS giải bài tập ở lớp, trong một chừng mực nhất định, GV cần theo dõi lời giải để phát hiện sai lầm và sửa chữa cho họ; qua đó, có thể tìm được những ý tưởng mới, từ đó, giúp HS phát triển thành một lời giải hoàn chỉnh.

Ví dụ 1: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho tam giác ABC có trục tâm trùng với gốc tọa độ, phương trình hai cạnh của tam giác là $5x - 2y + 6 = 0$, $4x + 7y - 21 = 0$. Viết phương trình cạnh thứ ba của tam giác.

Một HS giải như sau: Giả sử $AB: 5x - 2y + 6 = 0$; $AC: 4x + 7y - 21 = 0$. Khi đó, tọa độ A là nghiệm của hệ: $\begin{cases} 5x - 2y + 6 = 0 \\ 4x + 7y - 21 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 0 \\ y = 3 \end{cases} \Rightarrow A(0; 3)$.

Do $BO \perp AC$ nên $\overrightarrow{BO}$ là vector pháp tuyến của đường thẳng AC, suy ra: $\overrightarrow{BO} = \vec{n}_{AC} = (4; 7)$, suy ra tọa độ điểm B là $B(-4; -7)$. Lại có: $BC \perp AO$, chọn $\vec{n}_{BC} = \overrightarrow{AO} = (0; 3)$.

Phương trình đường thẳng BC: $0(x+4) + 3(y+7) = 0$ hay $y + 7 = 0$.

Với sự chuẩn bị trước ở nhà, GV nhận thấy kết quả cuối cùng của HS là đúng. Tuy nhiên, khi theo dõi lời giải của HS, phát hiện trong lập luận có chỗ không chặt chẽ. Sai lầm của HS ở chỗ: từ $\overrightarrow{BO}$ là vector pháp tuyến của đường thẳng AC,

suy ra: $\overrightarrow{BO} = \vec{n}_{AC} = (4; 7)$. Ở đây, HS đã coi hai vector pháp tuyến của cùng một đường thẳng thì bằng nhau. Có thể nói, HS này đã biết khái niệm về vector pháp tuyến của một đường thẳng, nhưng chưa hiểu sâu sắc khái niệm. Từ đó, bằng hình ảnh trực quan, GV cần cho HS thấy một đường thẳng có vô số các vector pháp tuyến, các vector pháp tuyến này đôi một cùng phương và chúng có thể không bằng nhau. Do đó, HS cho hai vector này bằng nhau trong lời giải ở ví dụ 1 là đã sử dụng luận cứ sai, dẫn đến lập luận không chặt chẽ. Cần chú ý, với kiểu sai lầm sử dụng luận cứ sai nhưng vẫn cho kết quả đúng ở trên, cho thấy với phương pháp trắc nghiệm khách quan không thể đánh giá được chính xác.

Ví dụ 2: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho hai điểm $A(2; -3)$, $B(-1; 3)$. Viết phương trình tổng quát của đường thẳng d đi qua hai điểm A, B.

Một HS đã làm như sau: Gọi phương trình tổng quát của đường thẳng d đi qua hai điểm A, B có dạng: $ax + by + c = 0$ ($a^2 + b^2 \neq 0$).

$$A, B \text{ thuộc } d, \text{ ta có hệ: } \begin{cases} 2a - 3b + c = 0 \\ -a + 3b + c = 0 \end{cases}$$

Chọn $c = 1$, ta có:

$$\begin{cases} 2a - 3b + 1 = 0 \\ -a + 3b + 1 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a - 2b = 0 \\ -a + 3b + 1 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a = -2 \\ b = -1 \end{cases}$$

Vậy phương trình tổng quát của đường thẳng d: $-2x - y + 1 = 0$. Khi QS, GV nhận thấy cách giải của HS cũng cho một kết quả đúng. Nhưng thực chất cách giải này chưa chính xác ở chỗ HS chọn $c = 1$. Để thấy được vấn đề này, GV cần chỉ ra cho HS biết cơ sở của việc chọn c. Trước hết, GV cho HS giải tiếp ví dụ sau:

Ví dụ 3: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho hai điểm $A(2; 1)$, $(3; \frac{3}{2})$. Viết phương trình tổng quát của đường thẳng d đi qua hai điểm A, B.

HS tiếp tục giải như sau: Gọi phương trình tổng quát của đường thẳng d đi qua hai điểm A, B có dạng: $ax + by + c = 0$ ($a^2 + b^2 \neq 0$).

A, B thuộc d, ta có hệ:

$$\begin{cases} 2a + b + c = 0 \\ 3a + \frac{3}{2}b + c = 0 \end{cases} (*). \text{ Chọn } c = 1, \text{ ta có:}$$

$$\begin{cases} 2a + b + 1 = 0 \\ 3a + \frac{3}{2}b + 1 = 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a + \frac{b}{2} = 0 \\ 2a + b + 1 = 0 \end{cases} (1).$$

Hệ (1) vô nghiệm. Đến đây, HS có thể nhận thấy, lời giải đã sai. Nhưng HS cần đặt ra câu hỏi: tại sao ở ví dụ 2 việc chọn $c = 1$ lại cho kết quả đúng nhưng ở ví dụ 3 lại không được?

Cơ sở của việc giải hệ dạng (*) như cách giải hai ví dụ trên là biểu thị a, b qua c . Trước hết, xét xem $c = 0$ có là nghiệm của hệ phương trình không. Trường hợp $c \neq 0$, chia hai vế của phương trình cho c , ta được hệ hai ẩn $\frac{a}{c}, \frac{b}{c}$. Nếu hệ có

nghiệm với hai ẩn này, tương ứng với mỗi giá trị c ta tìm được cặp a, b tương ứng. Xét về mặt đại số, hệ (*) có vô số nghiệm, nhưng về mặt hình học, lại chỉ có một đường thẳng d .

Trở lại hai ví dụ trên, ở ví dụ 1 với $c = 0$ không thỏa mãn hệ, nên việc chọn nghiệm $c = 1$ (hay một số $c \neq 0$) là đúng. Ở ví dụ 3, $c = 0$ thỏa mãn hệ và $c \neq 0$ không thỏa mãn hệ nên chọn $c = 1$ là sai.

Dùng hình ảnh đường thẳng d , cho thấy việc chọn c trong trường hợp d đi qua gốc tọa độ, ta chọn $c = 0$; do đó, nếu chọn $c = 1$ (hay một số $c \neq 0$) sẽ không thỏa mãn. Nếu đường thẳng d không đi qua gốc tọa độ, có thể chọn c là một số bất kì khác không.

3. Hỗ trợ GV trong việc đánh giá kết quả học tập của HS. Định hướng đổi mới PPDH hiện nay là học tập trong hoạt động và bằng hoạt động. Do đó, đánh giá kết quả học tập cần xem xét cả quá trình chứ không chỉ dựa vào kết quả cuối cùng của quá trình học tập mà HS đạt được. Vì vậy, khi đánh giá HS cần chú trọng đến cả một quá trình phấn đấu - một hình thức đánh giá có ý nghĩa trong đào tạo. Một trong những kĩ thuật được sử dụng phổ biến để thu thập thông tin theo định hướng này là QS.

Theo (3), QS là kĩ thuật phổ biến nhất trong quá trình đánh giá, có thể được thực hiện ở trong lớp hoặc ngoài lớp, đánh giá không chỉ kiến thức, kĩ năng mà cả thái độ của HS. Đặc biệt, qua QS, chủ thể của quá trình đánh giá có thể thu thập thông tin về hành vi mà các phương pháp khác khó tiếp cận, chẳng hạn: thái độ giải quyết vấn đề của HS, thái độ của HS khi lắng nghe ý kiến của người khác, khả năng làm việc theo nhóm, tính kiên trì thực hiện nhiệm vụ, ... Thông qua QS, GV có thể ghi lại cách thức HS giải quyết vấn đề và hoàn thành nhiệm vụ đặt ra.

Có thể nói, kết quả của QS mới chỉ là những biểu hiện bên ngoài, chưa thấy được bản chất bên trong của sự vật, hiện tượng. Do đó, để nâng

cao độ tin cậy các kết quả thu được từ QS, cần sử dụng nhiều cách thu thập thông tin để bổ trợ, đối chiếu, đặc biệt là thông tin thu được qua phỏng vấn.

Trong quá trình dạy học, nhiều yếu tố ảnh hưởng đến kết quả QS của GV, chẳng hạn: yếu tố chủ quan của GV, đó là các quyết định của GV được thành lập dựa trên các thông tin có trước hoặc do ấn tượng ban đầu, định kiến của GV; những yếu tố này có thể không có lợi cho HS và không đảm bảo tính khách quan của đánh giá; sự lí giải các thông tin thu thập được từ HS không phù hợp, kéo theo các quyết định đưa ra không đúng.

Để hạn chế các yếu tố ảnh hưởng trên trong việc đánh giá kết quả học tập của HS, trong quá trình QS, GV cần: - Có thái độ đúng đắn đối với hoạt động QS; - Có một kế hoạch rõ ràng, một hệ thống xác định, yêu cầu này rất quan trọng đối với sự thành công của việc QS. Để lập kế hoạch QS, GV cần trả lời các câu hỏi sau: QS để làm gì? QS ai? cần thu thập thông tin gì? sử dụng công cụ gì để thu thập? những dự định để tổ chức hoạt động học tập thu thập thông tin? QS vào thời điểm nào, thời gian bao lâu, theo trình tự như thế nào? - Mô tả, ghi chép lại những gì mà GV QS được, không vội đưa ra phán quyết khi chưa tìm hiểu, phân tích các thông tin thu nhận; - Coi các thông tin có từ trước là giả thuyết cần được kiểm nghiệm trong hiện tại, đảm bảo tính khách quan trong cách đánh giá bằng QS; - Không nên phụ thuộc hoàn toàn vào QS trong việc đánh giá kết quả học tập của HS, cần sử dụng phối hợp các hình thức đánh giá khác nhau để hỗ trợ, kiểm tra chéo lẫn nhau. □

(1) Nguyễn Bá Kim - Vũ Dương Thụy - Phạm Văn Kiều. **Phát triển lí luận dạy học môn Toán**. NXB Giáo dục, H. 1997.

(2) Bộ GD-ĐT - Dự án Việt Bỉ. **Dạy và học tích cực - một số phương pháp và kĩ thuật dạy học**. NXB Đại học sư phạm, H. 2010.

(3) Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2002.

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Chúng. **Phương pháp dạy học toán học ở trường phổ thông cơ sở**. NXB Giáo dục, H 2000.

2. Nguyễn Hữu Lượng. **Dạy và học hợp quy luật hoạt động trí óc**. NXB Văn hóa thông tin, H 2002.

3. Grahon Maxwell: **Teacher observation in Student Assessment**. Queensland school curialum coucil, 2001.

MỘT SỐ PHƯƠNG THỨC BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC HUY ĐỘNG KIẾN THỨC CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC TOÁN

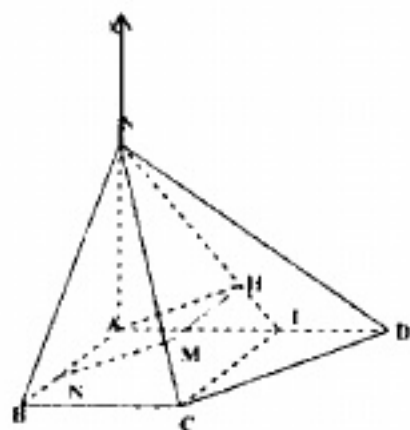
○ LÊ THỊ NGỌC*

Trong dạy học toán, đối với học sinh (HS), giải toán là hoạt động (HĐ) học tập chủ yếu; đối với giáo viên (GV), ngoài việc truyền thụ tri thức, kỹ năng, phương pháp, cần tăng cường bồi dưỡng năng lực (NL) huy động kiến thức (HĐKT) cho HS, giúp các em biết chủ động lựa chọn kiến thức để giải quyết vấn đề. NL HĐKT gồm một số đặc điểm sau: 1) Là quá trình nhớ lại có chọn lọc những kiến thức đã có để thích ứng với vấn đề mới đặt ra. NL HĐKT không phải là bất biến; 2) Là tổ hợp các NL được biểu hiện dưới dạng như: NL dự đoán vấn đề, NL chuyển đổi ngôn ngữ, NL quy lạ về quen, NL nhìn nhận bài toán dưới nhiều góc độ khác nhau,... Bài viết trình bày một số phương thức bồi dưỡng NL HĐKT cho HS phổ thông.

1. Rèn luyện HS biến đổi bài toán theo nhiều hình thức khác nhau để HĐKT thích hợp giải bài tập toán. Trong dạy học, khi đứng trước một vấn đề, HS cần xem xét mối liên hệ giữa các đại lượng, phán đoán các khả năng có thể xảy ra và biến đổi bài toán.

Có nhiều cách khác nhau để biến đổi bài toán, có thể biến đổi đồng thời cả nội dung và hình thức thông qua các phép biến đổi tương đương, hoặc đưa bài toán về «gần» với bài toán đã biết. Bài toán sau đây làm sáng tỏ luận điểm này:

Bài toán 1: Cho hình thang ABCD có $\angle A = \angle B = 90^\circ$, $AD = 2a$, $AB = BC = a$, trên tia Ax vuông góc với mp(ABCD) lấy điểm S sao cho $AS = a\sqrt{2}$. Xác định và tính độ dài đoạn vuông góc chung của hai đường thẳng AB và SC (hình 1).



Hình 1

Ở đây, cần chú ý một số đại lượng bất biến như: $\angle A = \angle B = 90^\circ$, $Ax \perp mp(ABCD)$. Bằng cách biến đổi một phần của giả thiết, chẳng hạn, thay hình thang bởi hình vuông, bài toán đã

cho trở thành: «Cho hình chóp S.ABCD có đáy ABCD là hình vuông tâm O, cạnh $AB = a$, cạnh $SA = h$ và vuông góc với mp(ABCD). Tính khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau SC và AB». Khi giải bài toán này, HS không khó khăn khi dựng đường vuông góc chung MN của SC và AB, có thể dựng đường thẳng AH vuông góc SD, sau đó dựng $MN // AH$. HĐ này giúp HS tư duy linh hoạt, bước đầu hình thành kỹ năng biến đổi bài toán bằng cách tương tự hoá.

Trở về bài toán ban đầu, lúc này HS đã được định hướng, đã có sự liên tưởng đến kiến thức cần sử dụng. Để chuyển hình thang về việc xét hình vuông, từ C kẻ đường thẳng song song với AB, cắt AD tại I. Khi tính khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau SC và AB, có thể xét bài toán dưới nhiều góc độ khác nhau, chẳng hạn:

Góc độ 1: Từ C dựng $CI // AB$ ($I \in AD$); dựng $AH \perp SI$ ($H \in SI$); từ H, dựng $HM // CI$ ($M \in SC$). Kẻ $MN // AH$ ($N \in AB$), khi đó MN là đoạn vuông góc chung của SC và AB. $\triangle SAI$ vuông tại A, có AH là đường cao nên:

$$\frac{1}{AH^2} = \frac{1}{SA^2} + \frac{1}{AI^2} = \frac{1}{2a^2} + \frac{1}{a^2} = \frac{3}{2a^2} \Rightarrow AH = MN = \frac{a\sqrt{6}}{3}.$$

Góc độ 2: Để tính khoảng cách giữa hai đường thẳng AB và SC đưa về việc tính khoảng cách giữa AB với mp(SCI) hay khoảng cách từ A tới mp(SCI).

Góc độ 3: Gọi (P) là mặt phẳng chứa SC và CI; (Q) là mặt phẳng chứa AB và $(Q) // (P)$. Khi đó: $d(AB, SC) = d((P), (Q)) = d(A, (P)) = AH = \frac{a\sqrt{6}}{3}$.

Góc độ 4: Vận dụng công thức tính thể tích của khối chóp tam giác, ta có:

$$d(AB, SC) = \frac{3V_{SACI}}{S_{\triangle SCI}}.$$

Như vậy, trước một bài toán, cần xem xét vấn đề một cách sâu sắc, kỹ lưỡng, biết liên tưởng

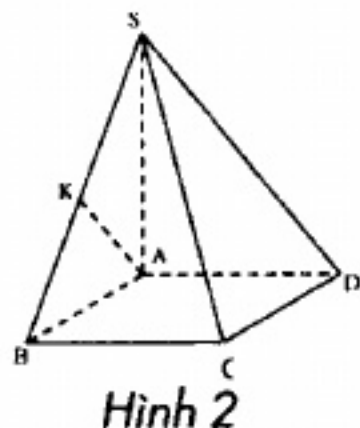
* Trường THPT Triệu Sơn 1, huyện Triệu Sơn, Thanh Hóa

đến những vấn đề quen thuộc. Việc làm này có tác dụng thúc đẩy quá trình huy động và tổ chức kiến thức của HS một cách liên tục, tích cực, giúp HS rèn luyện các thao tác tư duy.

2. Rèn luyện cho HS NL HĐKT thông qua dạy học chuỗi bài toán. Mỗi một chuỗi bài toán, HS sẽ được lĩnh hội những tri thức khác nhau; chẳng hạn, chuỗi bài toán với mục đích củng cố khái niệm, định lý, sẽ phát triển các HĐ trí tuệ cơ bản như: *phân tích, tổng hợp,...* Từ đó, hình thành cho các em kĩ năng tư duy liên tưởng từ một bài toán ban đầu thành những bài toán mới, đa dạng, phong phú hơn.

Một trong những phương pháp xây dựng chuỗi bài toán là dựa vào NL HĐKT của HS thông qua thao tác như: *tổng quát hoá, xét trường hợp riêng, trường hợp tương tự, khai triển và tổ hợp lại*. Hệ thống các bài toán sau đây nhằm làm cơ sở cho sự hình thành các bài toán tương tự, nâng cao dần mức độ khó khăn, phức tạp nhưng vẫn đảm bảo tính logic về mặt nội dung và phương pháp.

Bài toán 2: Cho hình chóp S.ABCD có đáy ABCD là hình vuông, cạnh a . Cạnh $SA = h$ và vuông góc với mp(ABCD). Tính khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau SB và AD (hình 2).



Hình 2

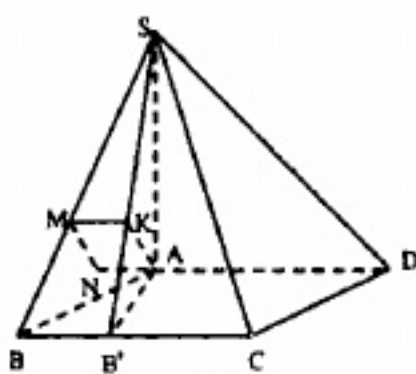
Với bài toán này, HS cần phát hiện tri thức gốc là «định lý ba đường vuông góc», tri thức này có được nhờ sự phân tích giả thiết và kết luận. HS có thể giải như sau: trong mp (SAB), kẻ $AK \perp SB$ ($K \in SB$). Dễ

thấy: $AD \perp AK$ nên AK là đường vuông góc chung của SB và AD. Áp dụng công thức đường cao trong tam giác vuông SAB, ta tính được AK.

Nếu đáy ABCD là hình bình hành, bài toán sẽ được giải quyết như thế nào? Ta xét bài toán 2.1:

Bài toán 2.1: Cho hình chóp S.ABCD, đáy ABCD là hình bình hành, $SA \perp mp$ (ABCD). Hãy dựng đường vuông góc chung của AB và SC (hình 2.1).

So sánh với bài toán gốc: $AB \perp AD$ (do đó $AD \perp mp$ (SAB)), trong bài toán 2.1, AD không vuông góc với AB. HS sẽ nghĩ tới việc kẻ đường thẳng qua A vuông góc với AD cắt BC tại B' . Lúc này, vai trò của SB' và AD tương tự như SB và AD trong bài toán gốc.



Hình 2.1

Trong bài toán gốc, AK là đường vuông góc chung của SB' và AD. Để dựng được đường vuông góc chung của AB và SC, dựng đường thẳng MN song song với AK và vuông góc AD tại N, vuông góc SB tại M. Thay giả thiết hình chóp bởi hình lập phương hoặc hình hộp đứng ta được các bài toán sau:

Bài toán 2.2: Cho hình lập phương ABCD. $A_1B_1C_1D_1$. Dựng đường vuông góc chung của các đường thẳng BB_1 và AC_1 .

Bài toán 2.3: Cho hình hộp đứng ABCD. $A_1B_1C_1D_1$. Xác định đường vuông góc chung giữa BB_1 và AC.

3. Chuyển hoá liên tưởng từ đối tượng này sang đối tượng khác, giúp HS có khả năng HĐKT cần thiết để giải quyết bài toán. Khi giải bài tập toán, có nghĩa là phải huy động một tổ hợp kiến thức, để làm được điều này cần có sự liên tưởng. Liên tưởng là một loại HĐ tư duy, đòi hỏi người học khi đứng trước một vấn đề, cần biết liên tưởng đến tri thức gốc có liên quan. Việc chuyển hoá các liên tưởng tức là chuyển việc nghiên cứu đối tượng này sang nghiên cứu một đối tượng khác hoặc một đối tượng tương tự. Chẳng hạn, để nghiên cứu hình tứ diện, ta chuyển sang nghiên cứu hình hộp; hoặc khi nghiên cứu một bài toán không gian ta chuyển sang nghiên cứu bài toán phẳng gần với nó. GV cần rèn luyện cho HS khả năng liên tưởng, giúp HS có thể đưa ra hệ thống các bài tập mà để giải các bài toán này, cần vận dụng các bài tập cơ bản HS đã được biết.

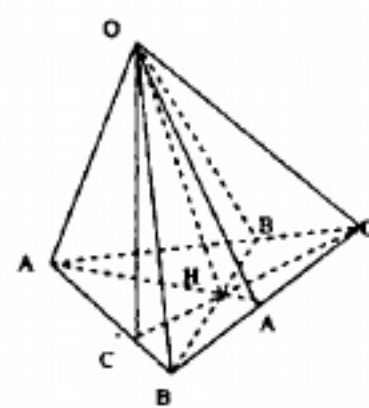
Bài toán cơ bản (SGK Hình học 11 nâng cao, tr.103): Cho tứ diện SABC có ba cạnh SA, SB, SC đôi một vuông góc. Chứng minh rằng:

a) Hình chiếu vuông góc H của S xuống mp(ABC) trùng với trực tâm tam giác ABC.

$$b) \frac{1}{SH^2} = \frac{1}{SA^2} + \frac{1}{SB^2} + \frac{1}{SC^2} (*)$$

Vận dụng kết quả của bài toán này để giải quyết chuỗi các bài tập sau:

Bài toán 1: Cho tứ diện OABC có các tam giác OAB, OBC, OCA đều là tam giác vuông tại đỉnh O, $OA = a$, $OB = b$, $OC = c$. Gọi α , β , γ lần lượt là các góc hợp bởi các mặt phẳng (OBC), (OCA), (OAB) với mặt phẳng (ABC) (hình 3). Chứng minh rằng: $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma = 1$.



Hình 3

Hướng dẫn:

Xác định góc các α, β, γ . Dễ thấy: $\cos \alpha = \frac{OH}{OA} = \frac{OH}{a}$. Tương tự: $\cos \beta = \frac{OH}{b}$; $\cos \gamma = \frac{OH}{c}$. Nhận thấy các đại lượng của $\cos$ đều có mặt OH , với OH là khoảng cách từ O tới $mp(ABC)$ nên tri thức cần sử dụng là:

$$\frac{1}{OH^2} = \frac{1}{OA^2} + \frac{1}{OB^2} + \frac{1}{OC^2}. \text{ Suy ra: } \frac{OH^2}{a^2} + \frac{OH^2}{b^2} + \frac{OH^2}{c^2} = 1.$$

Vậy: $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma = 1$ (đpcm). Ngược lại, từ kết quả: $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma = 1$, ta có thể biến đổi để có bài toán (*).

Trong HD tư duy, kĩ năng biến đổi xuôi và ngược một bài toán là rất cần thiết, giúp HS hình thành các liên tưởng ngược và liên tưởng thuận. Việc chuyển hoá các liên tưởng trước và sau mỗi bài học có tác dụng củng cố hệ thống kiến thức và gợi mở vấn đề.

Bài toán 2 (SGK Hình học 11 nâng cao, tr. 117): Cho hình hộp chữ nhật $ABCD.A'B'C'D'$ có $AB = AA' = a$, $AC' = 2a$. Tính khoảng cách từ điểm D đến $mp(ACD')$.

Bài toán 3 (SGK Hình học 11 nâng cao, tr. 120): Cho tứ diện $OABC$ có OA, OB, OC đôi một vuông góc với nhau và $OA = a$; $OB = b$; $OC = c$. Gọi H là hình chiếu của O trên $mp(ABC)$. Tính diện tích các tam giác HAB, HBC và HCA .

Bài toán 4: Cho hình lập phương $ABCD.A'B'C'D'$. Gọi M, N, P lần lượt là trung điểm của AB, BC, CD' . Tính góc giữa các cặp mặt phẳng: $(AB'P)$ và $(ABCD)$; $(AB'P)$ và $(BCC'B')$.

Bài toán 5: Cho hình tứ diện $ABCD$, H là trực tâm tam giác BCD . Chứng minh rằng $AH \perp$

$mp(BCD)$ khi và chỉ khi các cạnh đối của tứ diện vuông góc với nhau.

Bài toán 6: Cho hình hộp chữ nhật $ABCD.A'B'C'D'$ có $AB = b, BC = a, CC' = c$. Gọi α, β, γ là các góc mà một đường chéo của hình hộp chữ nhật tạo với ba cạnh xuất phát từ một đỉnh. Tìm α , biết $\beta = 60^\circ, \gamma = 45^\circ$.

Bài toán 7: Cho tứ diện $OABC$, các tam giác OAB, OBC, OAC đều là tam giác vuông tại đỉnh O , $OA = a, OB = b, OC = c$. Gọi α, β, γ lần lượt là các góc hợp bởi các mặt phẳng $(OBC), (OCA), (OAB)$ với (ABC) .

a) Chứng minh rằng diện tích tam giác ABC bằng tổng bình phương diện tích ba tam giác: OAB, OBC, OCA .

b) Chứng minh rằng: $\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma = 2$.

Việc nghiên cứu, đề xuất các phương thức sư phạm nhằm bồi dưỡng NL HDKT ở HS góp phần nâng cao chất lượng dạy học, cũng như định hướng cho HS tự bồi dưỡng NL tư duy, NL giải toán trong quá trình lĩnh hội tri thức. $\square$

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Châu. **Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học**. NXB Giáo dục, H. 2005.
2. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.
3. Bùi Văn Nghị. **Vận dụng lí luận vào thực tiễn dạy học môn Toán ở trường phổ thông**. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.
4. Polya. **Giải toán như thế nào?** NXB Giáo dục, H. 1997.

Đổi mới xây dựng...

(Tiếp theo trang 64)

+ Cùng 1 nội dung, GV có thể hỏi theo nhiều cách khác nhau, HS phải nắm vững kiến thức mới có câu trả lời Đ, hạn chế được sự ngẫu nhiên Đ trong lựa chọn; + GV biết được những suy nghĩ của HS khi các em lựa chọn câu trả lời, qua đó khuyến khích, động viên những ý kiến Đ, hoặc sửa S, uốn nắn cho các em khi cần thiết; + GV điều chỉnh cách dạy của mình cho phù hợp với đối tượng và nội dung kiến thức để đạt được mục tiêu dạy học đã đề ra.

- Cụ thể: + Sử dụng TNKQ chưa cải tiến, hiệu quả đánh giá chất lượng học tập chưa đạt 70%; + Sử dụng TNKQ đã cải tiến như trên, hiệu quả đánh giá đạt tới 95%.

Việc cải tiến phương pháp xây dựng và sử dụng TNKQ trong KT, ĐG đã nâng cao chất lượng học tập của HS môn Sinh học 8. Chúng tôi thấy các loại câu trắc nghiệm đã cải tiến này có thể áp dụng rộng rãi ở nhiều môn học khác như: Lí, Hoá, Sử, Địa, Giáo dục công dân,... và ở các khối lớp trong toàn cấp THCS. $\square$

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Quang Vinh (chủ biên). **Sinh học 8**. NXB Giáo dục, H. 2008.
2. Nguyễn Quang Vinh (chủ biên). **Sinh học 8** (sách giáo viên). NXB Giáo dục, H. 2008.
3. Trần Bá Hoành (chủ biên). **Đại cương phương pháp dạy học Sinh học**. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
4. Phạm Thanh Hiền (chủ biên). **Bài tập sinh học 8 theo chuẩn kiến thức kĩ năng**. NXB Giáo dục, H. 2010.

THIẾT KẾ BÀI DẠY HỌC VẬT LÍ LỚP 9 THEO HƯỚNG TÍCH HỢP GIÁO DỤC BẢO VỆ MÔI TRƯỜNG

○ ThS. NGUYỄN MAI HÙNG*

1. Cần thiết tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường (BVMT) trong dạy học (DH) Vật lí lớp 9

Tích hợp có thể được hiểu là sự kết hợp hữu cơ, có hệ thống ở mức độ khác nhau các kiến thức, kĩ năng thuộc các môn học khác nhau hoặc các hợp phần của một môn học thành một nội dung thống nhất, dựa trên cơ sở các mối liên hệ về lí luận và thực tiễn được đề cập đến trong các môn học hoặc các hợp phần của môn học đó.

DH tích hợp được xem là một trong những hướng dạy học phù hợp với mục tiêu đổi mới giáo dục trong giai đoạn hiện nay. Mục tiêu của DH tích hợp là làm cho các quá trình học tập của học sinh (HS) phong phú hơn, phân biệt được cái cốt lõi với cái ít quan trọng hơn, vận dụng kiến thức giải quyết tình huống cụ thể hiệu quả hơn; từ đó HS được tập luyện và những kĩ năng đa thành phần trong cuộc sống và học tập.

Các phương thức DH tích hợp giáo dục BVMT thường dùng là: - *Tích hợp toàn phần* được thực hiện khi hầu hết các kiến thức của môn học, hoặc nội dung của một bài học cụ thể cũng chính là các kiến thức về BVMT mà người dạy định đưa vào; - *Tích hợp bộ phận* được thực hiện khi có một phần kiến thức của bài học có nội dung liên quan đến vấn đề BVMT mà người dạy định đưa vào. Đây là trường hợp thường xảy ra.

Chương trình MT Liên hợp quốc (United Nation Enviroment Program - UNEP) xác định: *MT là tập hợp các yếu tố vật lí, hóa học, sinh học, kinh tế xã hội, tác động lên từng cá thể hay cả cộng đồng.*

Công văn số 3857/BGDĐT-GDTrH ngày 11/5/2009 của Bộ GD-ĐT khẳng định: Vật lí 9 cấp THCS là một trong những môn cần thực hiện tích hợp giáo dục BVMT.

Kinh nghiệm DH cho thấy tích hợp giáo dục BVMT trong DH Vật lí lớp 9 nên theo phương thức *tích hợp bộ phận*; vì vậy, cần tuân theo những nguyên tắc nhất định, trước hết có thể là: - *Tích cực hóa hoạt động học tập của HS*; - *Tích hợp các nội dung chọn lọc, có trọng tâm, trọng điểm*;

không tràn lan, tùy tiện; - *Không biến bài học Vật lí thành bài học MT.*

2. Thiết kế bài DH Vật lí lớp 9 nhằm tích hợp giáo dục BVMT

Có thể nêu ra Quy trình thiết kế bài DH Vật lí lớp 9 nhằm tích hợp giáo dục BVMT bao gồm các bước có liên quan chặt chẽ với nhau:

1) *Thiết kế mục tiêu DH*: GV (GV) cần xác định rõ mục tiêu tích hợp là gì? Cần đạt tới cấp độ nào?

2) *Thiết kế nội dung DH*: lựa chọn nội dung nào về giáo dục BVMT, nội dung đó có thể tích hợp với nội dung Vật lí nào? Liên quan tới bước này, GV cần xác định được tập hợp tối thiểu những tình huống có thể tích hợp giáo dục BVMT. Nắm được tất cả các pha tích hợp giáo dục BVMT có trong nội dung DH Vật lí.

3) *Thiết kế phương pháp DH*: GV cần tổ chức những hoạt động nào và bằng những cách nào để đạt được mục tiêu DH tích hợp. Trong mỗi hoạt động cần phân biệt được hoạt động của GV và hoạt động của HS, phân bổ thời lượng một cách hợp lí. Để có thể xác định được các PPDH phù hợp, GV cần tìm hiểu kĩ về nội dung DH, điều kiện cơ sở vật chất, trình độ tiếp thu của HS,... Từ đó có thể lựa chọn cách thức, cấp độ làm việc phù hợp (từ dạy học tường minh tới thực hành ăn khớp với tri thức cần tích hợp giáo dục BVMT. Không cần thiết và không thể hướng dẫn một cách tường minh hoàn toàn cho mọi HS).

4) *Chuẩn bị phương tiện DH*: Tài liệu, máy tính, máy chiếu, phần mềm, tranh ảnh, sơ đồ, phiếu học tập,...

5) *Xác định nội dung, hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá.*

3. Ví dụ: Thiết kế bài DH sản xuất điện năng - Nhiệt điện và thủy điện (Vật lí 9).

3.1. Mục tiêu

a) *Về kiến thức*, HS cần: - Nêu được vai trò của điện năng trong đời sống và sản xuất, ưu điểm của việc sử dụng điện năng so với các dạng

* Trưởng Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh

năng lượng khác; - Chỉ ra được các bộ phận chính trong nhà máy thủy điện và nhiệt điện. Chỉ ra được các quá trình biến đổi năng lượng trong nhà máy thủy điện và nhiệt điện; - Chỉ ra và giải thích được tác động của việc sản xuất điện năng bằng nhiệt điện, thủy điện tác động đến MT, biện pháp khắc phục;

b) Về kĩ năng, HS cần: - Tập luyện các kĩ năng:

thu thập, phân tích và tổng hợp thông tin; lập kế hoạch, hợp tác nhóm; - Vận dụng được kiến thức về sự chuyển hóa năng lượng để chỉ ra quá trình biến đổi năng lượng trong sản xuất điện năng; sự tác động của sản xuất điện với MT.

c) Về thái độ, HS cần: - Hứng thú học tập, học tập tích cực và chủ động; - Có ý thức tiết kiệm khi sử dụng năng lượng, góp phần BVMT.

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS	Kết quả hoạt động
Đặt vấn đề vào bài và đưa ra CH (3 phút): 1) Làm thế nào để có được điện năng?; 2) Việc sản xuất điện tác động gì đến MT?	Ghi nhớ CH của GV, suy ngẫm để trả lời CH khi học xong bài này	GV đưa HS vào tình huống có vấn đề
Yêu cầu HS nhắc lại các dạng năng lượng đã học và sự chuyển hóa năng lượng	Nêu các dạng năng lượng đã học và sự chuyển hóa	Kiến thức đã học về các dạng năng lượng và sự chuyển hóa
Hoạt động 1 (5 phút): Phát hiện vấn đề nghiên cứu là sản xuất điện năng như thế nào		
Yêu cầu HS trả lời CH về vai trò của điện năng, cách tạo ra điện năng và CH trong SGK.	- Cá nhân suy nghĩ trả lời CH của GV và C1, C2, C3 trong SGK.	- Chỉ ra điện năng được sử dụng nhiều trong đời sống; - Nhận biết được điện năng không có sẵn trong tự nhiên mà phải biến đổi từ dạng năng lượng khác.
Hoạt động 2 (24 phút): - Tìm hiểu các bộ phận chính của nhà máy nhiệt điện, thủy điện, quá trình biến đổi năng lượng trong các bộ phận đó; - Tác động của nhà máy nhiệt điện, thủy điện đến MT		
- Chia lớp thành 4 nhóm, phân công nhiệm vụ cho các nhóm: + Nhóm 1, nhóm 2: Tìm hiểu các bộ phận chính của nhà máy nhiệt điện quá trình biến đổi năng lượng trong các bộ phận đó. Tìm hiểu tác động của nhà máy nhiệt điện đến MT, biện pháp khắc phục. + Nhóm 3, nhóm 4: Tìm hiểu các bộ phận chính của nhà máy thủy điện quá trình biến đổi năng lượng trong các bộ phận đó. Tìm hiểu tác động của nhà máy thủy điện đến MT, biện pháp khắc phục. - Yêu cầu HS làm việc theo nhóm (8 phút): Giám sát các hoạt động của HS, hỗ trợ các nhóm khi cần. - Tập trung toàn lớp yêu cầu các nhóm trình bày kết quả (10 phút): + Giải thích thêm về hoạt động của tuabin; + Thông báo thêm: Trong lò đốt của nhà máy nhiệt điện dùng than đá hoặc dầu mỏ; + Nhận xét kết quả các nhóm, rút ra các kết luận; + Chiếu các hình ảnh tác động của nhà máy đến MT và kết luận (6 phút)	- Làm việc theo nhóm, sử dụng kĩ thuật "khăn trải bàn". - Trình bày kết quả hoạt động nhóm (đại diện) - Nhận xét kết quả trình bày của nhóm bạn - Thảo luận chung ở lớp về kết luận 1 (SGK) - Thảo luận chung toàn lớp về tác động của nhà máy nhiệt điện đến MT, biện pháp khắc phục. - Thảo luận chung ở lớp về kết luận 2 (SGK) - Thảo luận chung toàn lớp về tác động của nhà máy thủy điện đến MT, biện pháp khắc phục. - Nhà máy thủy điện ít ô nhiễm hơn nhà máy nhiệt điện.	- Chỉ ra các bộ phận chính của nhà máy nhiệt điện. - Chỉ ra quá trình biến đổi năng lượng trong lò đốt, tua bin, máy phát điện. - Kết luận về chuỗi liên tiếp những quá trình biến đổi năng lượng trong nhà máy nhiệt điện. - Chất thải, khí thải, nhiệt sinh ra của nhà máy nhiệt điện làm ô nhiễm MT, tầng tầng ozon. Biện pháp xây nhà máy ở xa khu dân cư, tìm các phương pháp khác để SX điện năng. - Nhà máy thủy điện tác động đến nguồn lợi về đất và hệ sinh thái trên đất, dưới nước, biến đổi khí hậu trong khu vực, có thể gây lũ nếu vận hành không tốt. Biện pháp: Chia nhỏ kênh xả nước, xây đập bảo vệ công trình, bảo vệ thủy sản, vận hành theo đúng quy trình để không gây lũ vùng hạ lưu.
Hoạt động 3 (8 phút): - Vận dụng tính năng lượng điện của một lớp nước theo CH C7; - Tích hợp giáo dục ý thức BVMT bằng cách sử dụng tiết kiệm năng lượng điện		
-Yêu cầu HS trả lời CH C7 -Sản xuất điện có tác động đến MT, Yêu cầu HS liên hệ bản thân làm gì để góp phần BVMT.	- Làm việc cá nhân trả lời CH C7 - Trả lời CH của GV	Tính được năng lượng điện do một lớp nước cung cấp. Có ý thức sử dụng tiết kiệm năng lượng góp phần BVMT
Hoạt động 4 (5 phút): Củng cố bài học		
Đưa lại CH đặt vấn đề ở đầu tiết dạy Đưa 5 CH trắc nghiệm củng cố bài học	Trả lời CH đặt vấn đề mà GV đưa ra và làm bài tập trắc nghiệm	Củng cố kiến thức vừa học

(Xem tiếp trang 62)

THẾ NÀO LÀ PHẦN MỀM DẠY HỌC

○ TS. DƯƠNG TIẾN SỸ - ThS. NGUYỄN NGỌC LINH*

Từ thập niên 90 của thế kỉ trước, vấn đề ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) vào dạy - học là một chủ đề lớn được UNESCO chính thức đưa ra thành chương trình hành động trước ngưỡng cửa của thế kỉ XXI, và dự báo: CNTT sẽ làm thay đổi nền giáo dục một cách cơ bản vào đầu thế kỉ XXI.

Bộ GD-ĐT đã quyết định chọn chủ đề năm học 2008-2009 là «Năm học ứng dụng CNTT để nâng cao chất lượng giảng dạy và đổi mới cơ chế quản lí tài chính trong ngành». Hướng nghiên cứu có nhiều triển vọng trong việc đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là ứng dụng CNTT vào xây dựng và sử dụng phần mềm (PM) dạy học (PMDH), vì nó tích hợp được truyền thông đa phương tiện. Tuy nhiên, hướng nghiên cứu «Xây dựng và sử dụng PMDH» do nghiên cứu sinh tiến hành còn gặp nhiều khó khăn vì chưa có được một định nghĩa đầy đủ và thống nhất cách hiểu khái niệm về PMDH.

Trong bài viết này, chúng tôi đề cập khái niệm thế nào là PMDH.

1. Khái niệm PM. Theo Luật CNTT tại mục 12 điều 4 chương 1 ghi rõ: «PM là chương trình máy tính được mô tả bằng hệ thống kí hiệu, mã hoặc ngôn ngữ để điều khiển thiết bị số thực hiện chức năng nhất định».

Theo Từ điển tin học Anh - Việt; Việt - Anh, Nhà xuất bản Hà Nội. 2002. «PM là những chương trình có thể chạy trên hệ thống máy tính, khác với các yếu tố vật lí (phần cứng)».

Như vậy, PM (software) là một tập hợp những được viết bằng một hoặc nhiều theo một trật tự xác định nhằm tự động thực hiện một số chức năng hoặc giải quyết một bài toán nào đó.

2. Phân loại PM. Có nhiều cách phân loại PM dựa vào một số tiêu chí cụ thể nào đó tùy theo phương thức hoạt động hay theo khả năng ứng dụng, sau đây là một số loại PM được phân loại theo phương thức hoạt động:

PM hệ thống (system software): dùng để vận hành máy tính và các phần cứng máy tính gồm: các hệ điều hành, PM điều khiển thiết bị (device

driver), các công cụ phân tích (diagnostic tool),... các chương trình tiện ích,... Ví dụ như các hệ điều hành máy tính Windows XP, Linux, Unix, các thư viện động của hệ điều hành (còn gọi là thư viện liên kết động DLL - dynamic linked library), các trình điều khiển (driver), phần sụn (firmware) và Bios. Đây là các loại PM mà hệ điều hành liên hệ với chúng để điều khiển và quản lí các thiết bị phần cứng.

PM hệ thống được lưu trên các loại bộ nhớ không thay đổi được, như ghi lên chip, được gọi là phần sụn. PM hệ thống khác với PM ứng dụng là nó không trực tiếp giúp đỡ người dùng.

Chức năng chính của PM hệ thống là tích hợp, điều khiển và quản lí các phần cứng của máy tính như: chuyển từ vào đĩa, xuất văn bản ra màn hình.

Như vậy, PM hệ thống là tập các chương trình dùng để khởi động hay chạy hệ thống máy tính, các ứng dụng và các công cụ lập trình.

PM lập trình (Tools software). PM lập trình (các PM chuyển dịch mã) thường cung cấp các công cụ và tiện ích cho các lập trình viên trong khi viết chương trình và PM bằng các ngôn ngữ lập trình khác nhau.

Các công cụ này bao gồm các trình soạn thảo, trình biên dịch, trình thông dịch, trình liên kết, trình tìm lỗi, v.v... các loại chương trình này sẽ đọc các từ được viết bởi các theo một và dịch nó sang dạng mà máy tính có thể hiểu được, hay dịch nó sang một dạng khác như là (object file) và các tập tin (library file) mà các PM khác (như hệ điều hành chẳng hạn) có thể hiểu để vận hành máy tính thực thi các lệnh.

PM ứng dụng (Application software). PM ứng dụng là một loại chương trình có khả năng làm cho máy tính thực hiện trực tiếp một công việc nào đó mà người dùng muốn thực hiện. Ví dụ như các PM văn phòng (Microsoft Office, Lotus 1-2-3, FoxPro), PM doanh nghiệp, PM quản lí nguồn nhân lực XETA, chương trình tiện ích, PM trò chơi, PM giáo dục hay các PM ác tính.

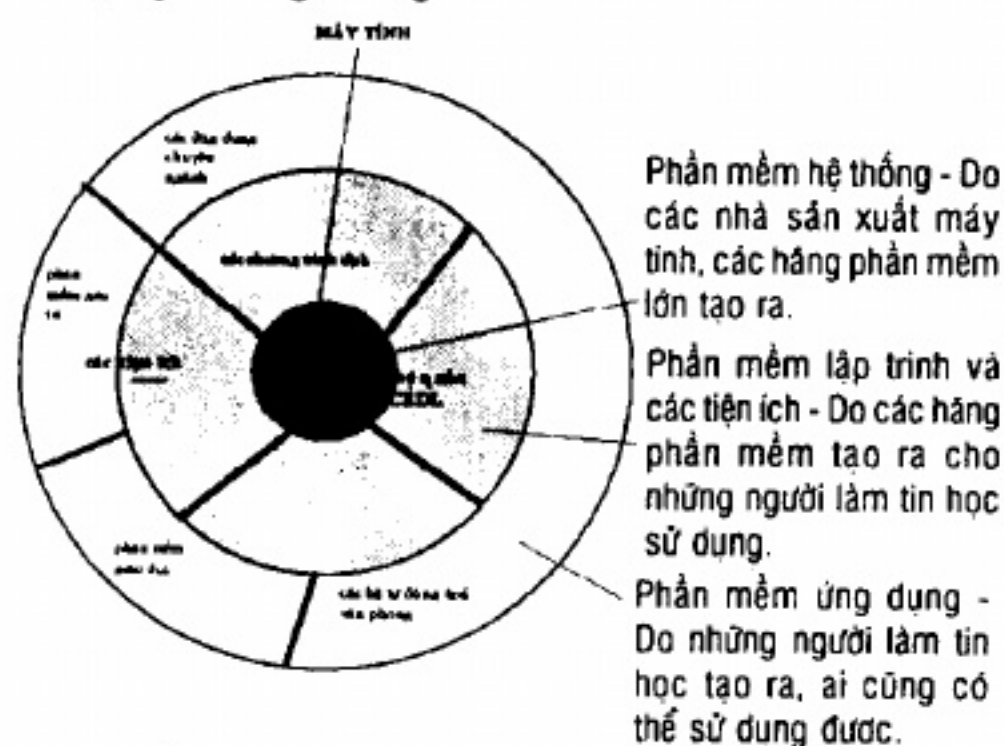
* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Các PM ứng dụng thường được gom lại thành bộ. Microsoft Office và OpenOffice.org là những bộ PM gồm có chương trình xử lý văn bản, bảng tính và các PM khác. Các PM riêng biệt trong bộ PM thường có giao diện và tính năng tương tự để người dùng dễ học và sử dụng.

Tuy nhiên, sự phân biệt giữa PM hệ thống và PM ứng dụng không rõ ràng. Ví dụ, trường hợp Bộ Tư pháp Mỹ và Microsoft tranh cãi Internet Explorer có phải là một phần của Windows không. Mặt khác, các PM thường tương tác được với nhau đem lại lợi ích cho người dùng. Ví dụ, PM bảng tính có thể nhúng một phần văn bản vào. Trong một số hệ thống nhúng, người dùng không biết được PM ứng dụng trong hệ thống như các PM điều khiển DVD, VCD, máy giặt hay lò vi sóng...

Đối với những người làm tin học trong lĩnh vực phát triển PM, thì PM ứng dụng là sản phẩm và là mục tiêu cuối cùng của họ. Để hỗ trợ cho việc làm ra các sản phẩm PM ứng dụng, người ta lại dùng chính các PM khác trong nhóm PM lập trình làm công cụ (gọi là PMCC). Do các PMCC được dùng với mục đích phát triển PM khác, nên ta còn gọi PMCC là PM phát triển.

Theo Hồ Sĩ Đàm, có thể mô tả sự tương quan của các lớp PM, đối tượng tạo ra và đối tượng sử dụng chúng bằng sơ đồ sau:



Hình 1. Sơ đồ tương quan giữa các lớp PM

Theo sơ đồ trên, ta cũng thấy sự phân loại PM chỉ có ý nghĩa tương đối. Ranh giới của các lớp PM trên rất mờ, thậm chí còn xâm lấn vào nhau. Ngay ở Việt Nam PM gõ bàn phím tiếng Việt được coi như một PM ứng dụng, nhưng do tính chất cung cấp môi trường cho các ứng dụng khác nên cũng có thể được coi như một PM hệ thống. Do đó, sẽ có nhiều tiêu chí để phân loại PM và theo đó có nhiều cách phân loại khác nhau. Tuy

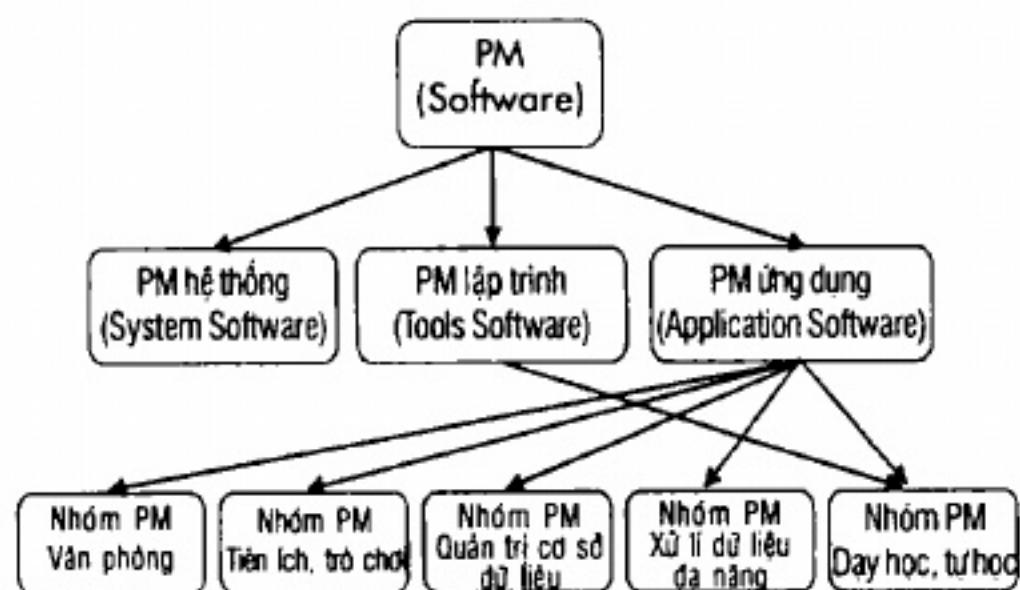
nhien, ngay cả với một cách phân loại cụ thể thì ranh giới phân loại cũng hầu như không rõ ràng.

Cũng theo sơ đồ trên, ta thấy có 3 lớp tương ứng với 3 loại PM: PM hệ thống do các hãng PM tạo ra là môi trường làm việc cho các PM khác; PM lập trình và các tiện ích do các nhà sản xuất máy tính, các hãng PM tạo ra dành cho những người làm tin học sử dụng; và PM ứng dụng do những người làm tin học tạo ra để mọi người sử dụng, trong đó có PMDH.

3. Thế nào là PMDH. Chúng ta có thể xác định, PMDH thuộc lớp PM ứng dụng (Application software), chẳng hạn như các PM PowerPoint, Macromedia Sketchpad, Mcmix... do các hãng PM tạo ra mà GV hiện đang sử dụng để thiết kế các bài giảng điện tử. Ở Việt Nam có PM soạn thảo bài giảng trực tuyến Violet do Công ty Cổ phần Tin học Bạch Kim xây dựng. Tuy nhiên, do các GV chưa có khả năng khai thác các tính năng sẵn có của các PM trên đây, kể cả cách sử dụng phối hợp giữa các PM đó với nhau. Đặc biệt là các PM ứng dụng nói trên do chức năng trình chiếu là chủ yếu, nên tính tương tác giữa người học và PM bị hạn chế. Vì vậy, hầu hết các bài giảng điện tử mới chỉ dừng lại ở mức là PM hỗ trợ cho bài giảng, hỗ trợ tự học mà chưa đạt tới mức cao hơn như là PM tự học và PM tự học thông minh.

Theo chúng tôi, trong tương lai cần xây dựng các PM tự học và PM tự học thông minh. Một trong những dấu hiệu cơ bản của các loại PM này là tính tương tác tối đa giữa người học và máy tính giúp người học có thể tự học, tự kiểm tra - đánh giá việc lĩnh hội tri thức của mình thông qua tính năng thông báo kết quả của PM, để từ đó tự điều chỉnh quá trình học, làm tăng dần tính tích cực, chủ động trong việc lĩnh hội tri thức mới. Muốn xây dựng được loại PMDH này cần có sự phối hợp với các chuyên gia tin học giỏi để lập trình bằng các PM lập trình (Tools software) đảm bảo tính chuyên dụng theo những yêu cầu sư phạm của chuyên gia môn học, và GV phải «hóa thân» vào PM (GV ảo). Loại PM này giúp người học có thể tự học, hoặc hoàn toàn tự học, tự kiểm tra - đánh giá kết quả học tập ở mọi nơi, mọi lúc phù hợp với điều kiện của bản thân mà không cần sự có mặt của GV.

Tóm lại, PMDH có nguồn gốc từ lớp PM ứng dụng (Application software) như các PM PowerPoint, Mcmix, Violet... và từ lớp PM lập trình (Tools software) được hiểu theo sơ đồ sau (xem hình 2).



Hình 2. Sơ đồ phân loại hệ thống PM

Một số tác giả trong nước đã nghiên cứu đưa ra định nghĩa PMDH như: PMDH là phương tiện mang chương trình độc lập sẵn để ra lệnh cho máy vi tính thực hiện các yêu cầu về nội dung và PPDH theo các mục tiêu đã định (Trần Quốc Đắc - 1998). PMDH thuộc lớp các PM ứng dụng, là PM được sử dụng hỗ trợ cho QTDH (Đào Thái Lai - 2003).

Từ những phân tích của chúng tôi, có thể định

nghĩa PMDH như sau: PMDH là PM được tạo ra bởi các PM lập trình (Tools software) và PM ứng dụng (Application software) để ra lệnh cho máy vi tính thực hiện các yêu cầu về nội dung và PPDH nhằm thực hiện mục tiêu dạy - học. □

Tài liệu tham khảo

1. Hồ Sĩ Đàm (chủ biên) - Đàm kiến Quốc - Hồ Đắc Phương. **Giáo trình tin học cơ sở**. NXB Đại học sư phạm, H?
2. Dương Tiến Sỹ. **Ứng dụng Công nghệ thông tin trong dạy học Sinh học**. Chuyên đề đào tạo thạc sĩ - Trường ĐHSP Hà Nội 2007.
3. Dương Tiến Sỹ. "Một số vấn đề lí luận về tiếp cận dạy học theo hướng tích hợp truyền thông đa phương tiện". *Tạp chí Giáo dục*, số 216 kì 2-6/2009, tr 19, 52, 53.
4. Dương Tiến Sỹ. "Phương hướng nâng cao hiệu quả ứng dụng Công nghệ thông tin vào dạy học". *Tạp chí Giáo dục*, số 235 kì 1-4/2010. Tr. 27, 28.
5. Dương Tiến Sỹ. "Phân loại phần mềm dạy học". *Tạp chí Giáo dục*, số 242 kì 2-7/2010, tr. 19, 25.

Một số dạng hoạt động...

(Tiếp theo trang 51)

điểm CNTT trong DH Toán là rất cần thiết. Nó có tác dụng tích cực hoá HĐ học tập của HS, tạo cho các em khả năng tìm tòi, phát hiện và giải quyết vấn đề một cách độc lập, sáng tạo, góp phần nâng cao hiệu quả DH môn Toán ở phổ thông. □

(1) Hoàng Phê (chủ biên). **Từ điển Tiếng Việt**. NXB Đà Nẵng, 2006.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
2. Nguyễn Phú Lộc. "Sự "thích nghi" trí tuệ trong quá trình nhận thức theo quan điểm của J.Piaget". *Tạp chí Giáo dục*, số 183/2008.
3. Phan Trọng Ngọ - Nguyễn Đức Hưởng. **Các lí thuyết phát triển tâm lí người**. NXB Đại học sư phạm, H. 2004.
4. Đào Tam - Lê Hiền Dương. **Các phương pháp dạy học không truyền thống trong dạy học toán ở trường đại học và trường phổ thông**. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
5. Đào Tam (chủ biên) - Trần Trung. **Tổ chức hoạt động nhận thức trong dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông**. NXB Đại học sư phạm, 2010.

Thiết kế bài dạy...

(Tiếp theo trang 59)

3.2. Chuẩn bị

a) GV: - Biên soạn các CH về kiến thức bài học và về giáo dục BVMT; - Có tranh vẽ sơ đồ nhà máy nhiệt điện, thủy điện; - Có hình ảnh các nhà máy điện trong thực tế, tác động đến MT; - Chuẩn bị máy vi tính, máy chiếu...

b) HS: - Ôn lại kiến thức về sự chuyển hóa các dạng năng lượng; - Tìm hiểu thông tin về các nhà máy điện trong thực tế.

3.3. Kịch bản DH (xem bảng, tr 59).

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. **Giáo dục bảo vệ môi trường cho giảng viên các trường đại học và cao đẳng sư phạm môn vật lí**. Tài liệu tập huấn, Hà Nội, 2010.
2. Trần Đức Chiển. "Xác định mục tiêu bài dạy học toán", *Thông tin khoa học*, Trường Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh, 2010.
3. Vũ Quang (tổng chủ biên) - Đoàn Duy Hình (chủ biên). **Vật lí 9**. NXB Giáo dục, H.2006.
4. Nguyễn Đức Thâm - Nguyễn Ngọc Hưng. **Tổ chức hoạt động nhận thức cho học sinh trong dạy học vật lí ở trường phổ thông**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.
5. Đỗ Hương Trà, "Dạy học tích hợp theo chủ đề trong DH vật lí", *Tạp chí Khoa học sư phạm*. Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2009.

ĐỔI MỚI XÂY DỰNG VÀ SỬ DỤNG CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC SINH HỌC

○ PHẠM THANH HIỀN*

1. Kiểm tra, đánh giá (KT, ĐG) trong dạy học nhằm xác định kết quả học tập của học sinh (HS) sau khi học xong một nội dung hay một chương trình nào đó. Việc đổi mới PPDH trong nhà trường phổ thông hiện nay được tiến hành trong tất cả các khâu của quá trình dạy học, trong đó KT, ĐG rất được quan tâm về sự kết hợp giữa trắc nghiệm chủ quan (tự luận) và trắc nghiệm khách quan (TNKQ) để đánh giá chính xác kết quả học tập của HS. Hiện nay, TNKQ đang được sử dụng khá rộng rãi, nó có ưu điểm là khách quan trong đánh giá; kiểm tra được phổ rộng kiến thức trong chương trình, tránh hiện tượng HS học tủ, học lệch; kiểm tra được mức độ nắm vững kiến thức cơ bản của HS; GV chấm bài nhanh, có thông tin phản hồi sớm. Tuy nhiên, TNKQ cũng bộc lộ những hạn chế: giảm khả năng tư duy sáng tạo của HS; GV không biết được suy nghĩ của HS khi lựa chọn phương án giải và không xác định được mức độ nắm vững kiến thức của HS khi các em

chọn cùng một phương án mà các em cho là đúng, thậm chí, HS cũng có thể ngẫu nhiên chọn được đáp án đúng hoặc có thể nhìn bạn bên cạnh dễ dàng; ngoài ra, các câu hỏi và đáp án TNKQ phần nhiều chỉ quan tâm tới một đáp án đúng lấy từ SGK ra, các đáp án còn lại có nội dung sai quá sơ đẳng (HS không học cũng biết), do đó, không đánh giá chính xác kết quả học tập, GV không biết được những sai sót phổ biến của các em trong quá trình nhận thức để bổ sung.

Xuất phát từ thực tế trên, chúng tôi đã cải tiến phương pháp xây dựng và sử dụng câu hỏi TNKQ nhằm phát huy những ưu điểm và khắc phục những hạn chế của hình thức kiểm tra này trong dạy học ở môn Sinh học lớp 8 tại trường THCS Trưng Vương - Hà Nội.

2. Về xây dựng và sử dụng câu hỏi TNKQ trong dạy học Sinh học

Trong dạy học Sinh học, câu hỏi TNKQ thường có các dạng cơ bản là: - Câu hỏi đúng - sai (Đ -

S); - Câu ghép đôi (có thể ghép ba); - Câu điền khuyết; - Câu nhiều lựa chọn; - Câu kiểm tra qua hình vẽ.

1) *Nhược điểm chủ yếu của các dạng câu hỏi nêu trên, đặc biệt là dạng câu Đ - S hoặc câu có nhiều lựa chọn là GV không biết được:* - HS đã suy nghĩ như thế nào khi xác định hoặc lựa chọn các phương án mà các em cho là Đ với yêu cầu của đề bài lúc tiến hành bài trắc nghiệm; - Mức độ nắm vững kiến thức của từng HS, khi các em có cùng một lựa chọn để có thể đánh giá chính xác kết quả học tập của từng HS.

Để khắc phục những nhược điểm chủ yếu trên đây cần đưa thêm yêu cầu giải thích lí do khi chọn phương án trả lời mà các em cho là Đ hoặc S, nếu S thì có thể sửa như thế nào cho Đ.

a) Về câu xác định Đ - S, nếu S thì sửa như thế nào?

Ví dụ (VD) 1. Chọn câu trả lời S trong các nội dung sau và chữa lại cho Đ.

Nội dung	S	Đ
1. Trong khoang miệng, thức ăn được biến đổi lí học là chủ yếu.		
2. Dạ dày chỉ là túi chứa thức ăn.		
3. Ở ruột non, thức ăn không được biến đổi lí học.		
4. Ăn chậm, nhai kĩ giúp thức ăn được nghiền nhỏ, thấm đều dịch tiêu hóa nên tiêu hoá có hiệu quả hơn.		

b) Chọn phương án Đ trong các phương án sau và cho biết vì sao cho là ?

VD 2. Chọn Đ trong các nội dung sau và cho biết vì sao Đ:

Tủy sống có cấu tạo: 1. Chất trắng bên ngoài; 2. Chất xám bên trong; 3. Các dây thần kinh; 4. Các hạch thần kinh (chọn: A. 1, 2, 3; B. 1, 2, 4; C. 1, 3, 4; D. 2, 3, 4).

Với dạng câu hỏi này, GV kiểm tra phân loại được mức độ nắm vững kiến thức cơ bản của HS trong những nội dung liên quan. GV cần lưu ý, khi xây dựng câu có nhiều lựa chọn cho tập hợp

* Trường THCS Trưng Vương - Hà Nội

đáp án: - Chỉ có một tập hợp đáp án Đ, trong đó chỉ gồm một đáp án Đ nhất; - Các tập hợp đáp án còn lại phải là những tập hợp chứa một hoặc hai đáp án không chính xác.

VD 3. Cấu tạo của ruột non phù hợp với chức năng của nó là: 1. Ruột non có kích thước rất dài; 2. Thành ruột có lớp cơ dọc, cơ vòng; 3. Thành ruột có lớp cơ dọc, cơ chéo; 4. Có nhiều lông ruột và vi lông; 5. Có hệ thống mao mạch máu và bạch huyết dày đặc; 6. Trong thành ruột non có nhiều nếp gấp, nhiều tuyến tiết dịch vị. (chọn: A: 1, 2, 3, 4, 5; B: 1, 2, 4, 5, 6; C: 1, 2, 3, 5, 6; D: 1, 2, 3, 4, 6). Tại tập hợp đáp án A, C, D để có đáp án 2 và đáp án 3, tuy cùng nội dung nhưng lại đối lập nhau về cách trả lời là không nên.

2) Với các dạng bài tập ghép đôi (hoặc có thể ghép ba) hoặc câu điền khuyết, thì:

a) Các dữ liệu để ghép giữa các cột là không tương ứng về số lượng để tăng độ khó phải cân nhắc khi lựa chọn.

VD 4. Ghép nội dung cho phù hợp ở cột 1 với cột 3, ghi kết quả vào cột 2.

Cột 1	Cột 2	Cột 3
1. Tổng hợp và vận chuyển các chất trong tế bào	1 ...	A. Ti thể
2. Nơi tổng hợp prôtêin	2 ...	B. Lưới nội chất
3. Cấu trúc quy định hình thành prôtêin	3 ...	C. Bộ máy Gôngi
4. Tham gia hoạt động hô hấp giải phóng năng lượng	4 ...	D. Ribôxôm
5. Thu nhận, tích lũy phân phối sản phẩm trong hoạt động sống của tế bào	5 ...	E. Nhiễm sắc thể
		G. Trung thể

VD 5. Ghép nội dung ở cột 1 phù hợp với cột 2, cột 3 rồi ghi kết quả vào cột 4

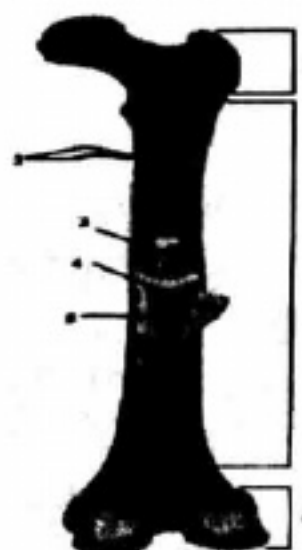
Cột 1 (các loại xương)	Cột 2 (hình dạng các loại xương)	Cột 3 (các VD)	Cột 4
I. Xương dài	A. Hình bản dẹt, mỏng	a. Xương đốt sống, xương cổ tay	I.....
II. Xương ngắn	B. Hình ống	b. Xương bả vai, các xương sọ	II.....
III. Xương dẹt	C. Kích thước ngắn	c. Xương ống tay, xương đùi	III.....
		d. Xương chậu	

b) Số lượng các từ cho trước để điền vào các chỗ trống trong một đoạn, một câu không tương ứng (thường là nhiều hơn chỗ để trống phải điền khoảng 1 hay 2 từ hoặc cụm từ). VD. Điền từ thích hợp vào chỗ (.....) để hoàn thiện nội dung sau: Máu chảy nhanh nhất trong các ... (1) và chậm nhất trong các ... (2)..... phù hợp với chức năng (3)..... với các .. (4)..... trong các cơ quan, rồi chảy nhanh về tim trong các ... (5)..... (A. mao mạch; B. động mạch

chủ; C. tĩnh mạch chủ; D. tế bào và mô; E. trao đổi chất; G. chuyển hóa).

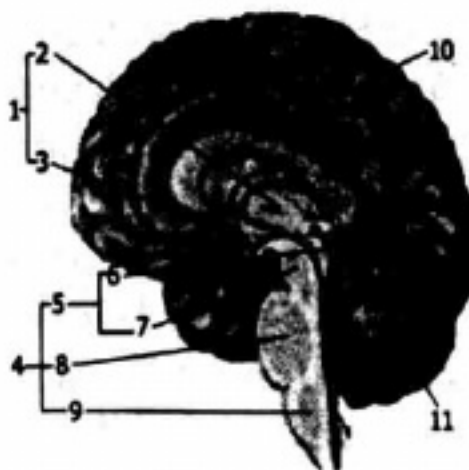
3) Trắc nghiệm trên hình hoặc bằng hình, có các dạng:

a) Chú thích trên hình câm. VD. Ghi chú thích vào hình vẽ cấu tạo của xương dài:



TT	Chú thích
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	

b) Ghi chú thích cho sẵn vào vị trí tương ứng trên hình cấu tạo não bộ bổ dọc



TT	Chú thích
...	Đồi thị
...	Não giữa
...	Trụ não
...	Não trung gian
...	Củ não sinh tư
...	Cầu não
...	Cuống não
...	Đại não
...	Hành não
...	Tiểu não
..	Vùng dưới đồi

c) Sửa chú thích S trên hình (nếu có) vào hình vẽ các rễ tủy và dây thần kinh tủy



STT	Chú thích đã cho	Chú thích Đ
1	Sợi li tâm	
2	Rễ trước	
3	Rễ sau	
4	Sợi hướng tâm	
5	Lỗ tủy	

3. Một số kinh nghiệm rút ra từ thực tiễn dạy học Sinh học. Từ thực tiễn sử dụng câu hỏi TNKQ trong dạy học Sinh học ở lớp 8 trường THCS Trung Vương - Hà Nội, chúng tôi nhận thấy:

Nếu sử dụng các câu hỏi TNKQ chưa cải tiến, sẽ chưa đánh giá Đ trình độ kiến thức của HS, mặt khác còn hạn chế khả năng tư duy độc lập, khả năng diễn đạt của HS; - Cải tiến phương pháp xây dựng và sử dụng TNKQ trong kiểm tra sẽ đánh giá chính xác kết quả học tập của HS vì:

(Xem tiếp trang 57)

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI

**RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG**

256

Kì 2 - 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 NHUNG
PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH
PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG
PGS.TS. TÔ BÁ TRƯỞNG
GS.TSKH. THÁI DUY TUYỀN

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: Btktgiaoduc26@yahoo.com.vn
Ban Trị sự: (04) 37345363
Email: Btsgiaoduc@yahoo.com.vn

Tài khoản

10201000026240 NGÂN HÀNG
THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN
CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM -
CHI NHÁNH THÀNH PHỐ HÀ NỘI
1505201033693 NGÂN HÀNG
NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN
NÔNG THÔN VIỆT NAM
CHI NHÁNH THANH XUÂN - HÀ NỘI

Trình bày

HUY HÙNG - HOÀNG MAI
Giấy phép xuất bản
100/VHTT, ngày 28/3/2001

In tại

CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM
167 TÂY SƠN - ĐỒNG ĐÀ - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

KỈ NIỆM 70 NĂM (1941-2011) NGÀY BÁC HỒ VỀ NƯỚC TRỰC TIẾP LÃNH ĐẠO CÁCH MẠNG

VÕ VĂN LỘC: Những bài học về giáo dục của Bác Hồ từ mở lớp huấn luyện ở Pắc Bó - Uncle Ho's lessons on education from the opening of the training class in Pắc Bó.

1

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

NGUYỄN NGỌC PHÚ: Quan điểm xây dựng, phát triển nguồn nhân lực và nhân tài đáp ứng yêu cầu phát triển xã hội ở nước ta hiện nay - Viewpoint on building, developing human and talent resource to meet the demand of social development in our country today.

3

LUƠNG THỊ VIỆT HÀ: Vai trò của công đoàn trong xã hội hoá giáo dục - The role of labor union in education socialization.

6

THÁI HUY BẢO: Đánh giá giảng viên trong các trường đại học - Evaluating lecturers in universities.

8

TÂM LÝ HỌC - SINH LÝ HỌC LỨA TUỔI

ĐÀO THỊ OANH: Vài nét về cơ sở tâm sinh lý học đối với khả năng tổ chức tự học ở nhà của học sinh - Some things about the psychological and physiological foundation vis-a-vis the students' capability of self-study at home.

11

PHẠM VĂN ĐÀI: Nghiên cứu nhu cầu du lịch từ góc độ tâm lý học - Studying tourism demand from the psychological perspective.

15

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

NGÔ HỒNG DIỆP: Một số vấn đề liên quan đến việc xây dựng và công bố chuẩn đầu ra ở các trường đại học nước ta hiện nay - Some issues relating to construction and announcement of output standard.

17

TRẦN MINH THỊNH: Đổi mới hoạt động dạy và học ở các trường cao đẳng, trung học chuyên nghiệp và dạy nghề giai đoạn hiện nay - Renewing teaching and learning in junior colleges, professional and vocational secondary schools in the current period.

20

THÂN VĂN QUÂN: Bồi dưỡng kỹ năng đánh giá lớp học cho đội ngũ giảng viên trẻ trong các trường đại học hiện nay - Fostering the skill of class evaluation for young lecturing staff in universities today.

22

NGUYỄN THỊ THU HẰNG: Hiện trạng triển khai giáo dục kỹ năng sống trên thế giới và ở Việt Nam - The current status of implementing life skill education in the world and in Viet Nam.

24

HOÀNG THỊ LAN: Rèn luyện phương pháp đọc, kể diễn cảm cho sinh viên cao đẳng sư phạm mầm non - Training of the method of expressive reading and telling for junior college students majoring in pre-school pedagogy

27

NGÔ THỊ THU HÀ: Hiệu quả của việc sử dụng graph trong dạy học Ngữ văn - The effectiveness of using graph in teaching Philology.

30

TRẦN THỊ THANH THUYỀN: Đọc hiểu tác phẩm văn chương theo đặc trưng thể loại - Reading comprehension of literature works by genre characteristics

32

NGUYỄN THỊ MINH PHƯƠNG: Luyện cho học sinh tiểu học cách viết đôi câu mạch lạc - Training primary students to write coherent sentences.

34

NGUYỄN HÀ GIANG: Sử dụng các loại tài liệu tham khảo tạo hứng thú học tập cho học sinh trong dạy học Lịch sử 10 - Using reference materials to create enthusiasm in learning for students in teaching 10th grade History.

37

PHẠM THỊ THANH TÚ: Vận dụng cặp phạm trù «cái chung - cái riêng» trong dạy học toán ở tiểu học - Applying the categories of «the general - the particular» in teaching mathematics at primary schools

40

ĐỖ HOÀNG MAI: Hướng dẫn sinh viên sư phạm tiểu học chuẩn bị bài dạy môn Toán ở tiểu học - Instructing students of primary pedagogy to prepare Mathematics teaching lesson in primary schools.

42

NGUYỄN TRƯỜNG SINH: Chứng minh một số định lý hình học dựa trên công thức diện tích ở tiểu học - Proving some geometric theorems based on the formula of calculating area at primary schools.

45

NGUYỄN THANH HÙNG - NGUYỄN VĂN NAM: Vận dụng phương pháp trực quan trong dạy học toán ở tiểu học - Applying the visual method in teaching mathematics at primary schools.

48

ĐỖ VĂN CƯỜNG: Một số dạng hoạt động nhận thức toán học chủ yếu của học sinh theo quan điểm thích nghi trí tuệ - Some major forms of mathematics cognition of students in accordance with the viewpoint of intellectual adaptation

50

PHẠM XUÂN CHUNG: Quan sát của giáo viên trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông - Teachers' observation in teaching Mathematics in general schools.

52

LÊ THỊ NGỌC: Một số phương thức bồi dưỡng năng lực huy động kiến thức cho học sinh trong dạy học toán - Some methods of fostering the capability of mobilizing knowledge for students in teaching Mathematics.

55

NGUYỄN MAI HÙNG: Thiết kế bài dạy học Vật lý lớp 9 theo hướng tích hợp giáo dục bảo vệ môi trường - Designing 9th grade Physics teaching lessons in the direction of integrating environment protecting education

58

DƯƠNG TIẾN SỸ - NGUYỄN NGỌC LINH: Thế nào là phần mềm dạy học - What is teaching software?

60

PHẠM THANH HIỀN: Đổi mới xây dựng và sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách quan nhằm nâng cao chất lượng dạy học Sinh học - Renewing the construction and using of objective multiple-choice testing questions in order to enhance the quality of teaching Biology.

63

Ảnh bìa 1: Bộ trưởng Bộ GD-ĐT Phạm Vũ Luận cùng Phó Chủ tịch Quốc hội Tòng Thị Phóng trồng cây lưu niệm tại Trường phổ thông vùng cao Thái Nguyên