

Tạp chí Giáo dục

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



Kỉ niệm 10 năm
ngày Tạp chí Giáo dục ra số đầu:

TIẾP TỤC ĐỔI MỚI, XÂY DỰNG, PHÁT TRIỂN
TẠP CHÍ GIÁO DỤC XỨNG ĐÁNG VỚI VỊ THẾ
MỘT TẠP CHÍ CÓ UY TÍN VỀ KHOA HỌC GIÁO DỤC

260

KI 2 (4/2011)

**Thư của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo
gửi tập thể cán bộ, phóng viên, biên tập viên
Tập chí Giáo dục**

Hà Nội, ngày 22 tháng 3 năm 2011

Nhân dịp *Tạp chí Giáo dục* kỉ niệm 10 năm ngày ra số đầu tiên (15/4/2001 - 15/4/2011), thay mặt Ban Cán sự Đảng, Lãnh đạo Bộ Giáo dục và Đào tạo, tôi xin gửi tới tập thể cán bộ, phóng viên, biên tập viên của *Tạp chí* lời chúc mừng tốt đẹp nhất.

Chúc *Tạp chí Giáo dục* phát huy truyền thống đoàn kết, năng động, sáng tạo, đóng góp vào sự nghiệp đổi mới và phát triển ngành giáo dục và đào tạo, góp phần thực hiện thắng lợi Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI vừa thông qua.

Chúc các đồng chí cán bộ, viên chức, cộng tác viên và bạn đọc *Tạp chí Giáo dục* dồi dào sức khỏe, hạnh phúc và thành công.

Trân trọng



Phạm Vũ Luận

TIẾP TỤC ĐỔI MỚI, XÂY DỰNG, PHÁT TRIỂN TẠP CHÍ GIÁO DỤC KÈNG ĐÁNG VỚI VỊ THẾ MỘT TẠP CHÍ CÓ UY TÍN VỀ KHOA HỌC GIÁO DỤC

○ TS. NGUYỄN GIA CẦU*



Sự ra đời của Tạp chí Giáo dục

Trong công cuộc đổi mới chung của ngành giáo dục và đào tạo, hệ thống báo chí của ngành cũng đã có những bước chuyển không nhỏ nhằm phục vụ ngày càng có hiệu quả cho công tác quản lý, chỉ đạo của lãnh đạo Bộ, của Ngành, của công tác nghiên cứu khoa học giáo dục, công tác đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, phục vụ ngày càng thiết thực, bổ ích cho đông đảo các nhà khoa học, các cán bộ, GV và bạn đọc trong cả nước.

Thực hiện Chỉ thị số 22 CT/TW, ngày 17/10/1997 về việc «Tiếp tục đổi mới và

tăng cường sự lãnh đạo, quản lý công tác báo chí xuất bản» của Bộ Chính trị BCHTW Đảng khoá VIII, được sự nhất trí của Bộ VHTT (nay là Bộ Thông tin và Truyền thông), Bộ trưởng Bộ GD-ĐT đã ký Quyết định số 1203/QĐ-BGD-ĐT, ngày 9/3/2001 về việc sáp nhập tạp chí *Nghiên cứu giáo dục* (ra đời 1969 thuộc Bộ Giáo dục) và tạp chí *Đại học & Giáo dục chuyên nghiệp* (ra đời năm 1968 thuộc Bộ Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp) thành tạp chí mới, lấy tên là **TẠP CHÍ GIÁO DỤC**.

Ngày 28/3/2001 Bộ VHTT đã ký quyết định cấp Giấy phép hoạt động báo chí (số 100) cho *Tạp chí Giáo dục*. Theo Giấy phép hoạt động, *Tạp chí Giáo dục* có nhiệm vụ:

- Nghiên cứu, hướng dẫn chỉ đạo việc thực hiện đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước Việt Nam trong sự nghiệp giáo dục.

- Thông tin, giới thiệu, công bố các công trình, kết quả nghiên cứu lý luận, khoa học giáo dục, các mô hình giáo dục tiên tiến ở trong nước và nước ngoài.

Với những nội dung như nêu trên, có thể khẳng định nhiệm vụ của *Tạp chí Giáo dục* là nặng nề, vẻ vang (nghiên cứu, hướng dẫn chỉ đạo, thông tin, giới thiệu, công bố).

Tạp chí Giáo dục được ra đời trong hoàn cảnh tương đối đặc biệt:

- Năm đầu tiên của thiên niên kỷ mới, năm đầu tiên triển khai thực hiện Nghị quyết đại hội Đảng IX;

- Sự nghiệp đổi mới giáo dục đang được triển khai rất mạnh mẽ: Nghị quyết 40/2000/NQ-QH10 về đổi mới chương trình giáo dục phổ thông; Nghị quyết 41/2000/NQ-QH10

* Tổng Biên tập Tạp chí Giáo dục

về thực hiện phổ cập giáo dục THCS; ngày 28/12/2001 Thủ tướng Chính phủ ra quyết định số 201/2001/QĐ về việc phê duyệt «Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010»;

- Chưa khi nào sự nghiệp giáo dục và đào tạo được dư luận quan tâm một cách sâu sát như thời kì này.

Sự ra đời của *Tạp chí Giáo dục* (với yêu cầu về tôn chỉ, chức năng, nhiệm vụ, số trang của một số, số kì trong tháng) là một tất yếu khách quan, là thể hiện sinh động, sâu sắc của quan điểm «Tiếp tục đổi mới và tăng cường sự lãnh đạo, quản lí công tác báo chí xuất bản» của Đảng trong tình hình mới của đất nước khi nền kinh tế vận hành theo cơ chế thị trường, trên bước đường phát triển mới, mạnh mẽ của sự nghiệp giáo dục và đào tạo - sự nghiệp có vai trò quốc sách hàng đầu của toàn Đảng, toàn dân.

Thực hiện Quyết định của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT, của Bộ trưởng Bộ VHTT (nay là Bộ Thông tin và Truyền thông), vượt lên rất nhiều khó khăn buổi đầu của một cơ quan mới được thành lập, đặc biệt là khó khăn về cơ sở vật chất - trụ sở làm việc của Toà soạn, về điều kiện tài chính để hoạt động..., lãnh đạo, cán bộ, phóng viên, biên tập viên, nhân viên của Tạp chí đã nhất trí và bằng mọi cách quyết tâm ra mắt bạn đọc số *Tạp chí Giáo dục* đầu tiên trước ngày 15/4/2001. Đúng kế hoạch, ngày 13/4/2001 *Tạp chí Giáo dục* số 1 đã phát hành trên phạm vi toàn quốc với số lượng là 13000 bản. Ngày 20/4/2001, được phép của lãnh đạo Bộ, *Tạp chí giáo dục* đã tổ chức *Lễ ra mắt* nhằm báo cáo với lãnh đạo Bộ, báo cáo với các cơ quan chức năng và đồng đạo cộng tác viên, bạn đọc kết quả hoạt động bước đầu của Tạp chí được thể hiện qua việc phát hành số tạp chí đầu tiên.

Với một cơ quan báo chí mới được thành lập, chỉ trong khoảng thời gian chưa đầy một tháng, và nếu tính từ ngày được cấp giấy phép hoạt động chưa đầy 15 ngày, *Tạp chí Giáo dục*

đã ra được số đầu quả là một thành tích đáng ghi nhận.

Một số thành tựu bước đầu của Tạp chí trong chặng đường 10 năm

Từ tháng 4/2001 đến nay, *Tạp chí Giáo dục* đã xuất bản 260 số thường (2 kì/tháng, từ 2001-2008 mỗi số 48 trang, từ 2008 đến nay mỗi số 64 trang) với số lượng phát hành trung bình là 10.000 bản/1kì. Ngoài các số thường kì hằng tháng, năm nào tạp chí cũng xuất bản một số số đặc biệt (chuyên đề) phục vụ cho nhiệm vụ tuyên truyền có tính chất tập trung, trọng điểm của Bộ, của ngành (đổi mới chương trình, SGK, đổi mới PPDH ở phổ thông; đổi mới đào tạo ở đại học theo hệ thống tín chỉ, đổi mới công tác quản lí nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực,...), của các cơ sở giáo dục và đào tạo, phục vụ kỉ niệm các ngày lễ lớn của đất nước và dân tộc,...

Hiện nay, vai trò của GD-ĐT có ý nghĩa then chốt trong công cuộc xây dựng và phát triển đất nước, là động lực quan trọng nhất thúc đẩy sự nghiệp CNH, HĐH đất nước. GD-ĐT là điều kiện tiên quyết để phát triển nguồn lực con người, là yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững, là cái gốc bảo đảm mọi thành công và tiến bộ của khoa học kĩ thuật vào phát triển sản xuất. Chủ trương xã hội hoá công tác giáo dục là nhiệm vụ cần thiết, đúng đắn nhưng đòi hỏi phải có sự quản lí của nhà nước về giáo dục thật thống nhất và chặt chẽ. Việc tăng cường giáo dục chính trị tư tưởng, giáo dục



đạo đức không chỉ thực hiện tốt trong các trường phổ thông, đại học mà còn phải làm thật tốt cả ở các trường THCN, DN; đồng thời phải hết sức coi trọng, vận dụng phương pháp luận duy vật biện chứng trong quá trình giáo dục - dạy học ở các trường phổ thông, đại học, cao đẳng, các trường THCN-DN. Đổi mới một cách toàn diện nội dung, chương trình và PPDH theo hướng dạy học tập trung vào người học, phát huy tính tích cực, chủ động, độc lập suy nghĩ và sáng tạo của người học,...

Tạp chí Giáo dục trong 260 số thường kì và các số đặc biệt của 10 năm qua đã phản ánh, công bố, đăng tải được một phần quan trọng các kết quả nghiên cứu về những nội dung trên. Tạp chí đã nhận được sự cộng tác chặt chẽ, có hiệu quả của các nhà lãnh đạo, quản lí giáo dục, các nhà nghiên cứu, cán bộ giảng dạy, GV, học viên, NCS,... cùng đông đảo bạn đọc trong và ngoài ngành giáo dục.

Nhìn lại các số *Tạp chí Giáo dục* đã xuất bản, qua sự tìm hiểu thăm dò tương đối đa dạng đối ngũ bạn đọc, cộng tác viên, chúng tôi có thể khẳng định: **Nội dung Tạp chí đã đảm bảo được định hướng chính trị đúng đắn, tính lí luận khoa học, tính văn hoá và có chất lượng nghiệp vụ của báo chí hiện đại.**

Tính chính trị là yêu cầu hàng đầu, là sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ nội dung và chất lượng của Tạp chí. Tính chính trị được thể hiện ở chỗ mọi công trình, bài viết đã đăng trên Tạp chí đều quán triệt đúng đường lối, chủ trương giáo dục của Đảng Cộng sản Việt Nam, Nhà nước Việt Nam theo định hướng xã hội chủ nghĩa. *Tạp chí Giáo dục* đã có một loạt bài triển khai việc thực hiện Nghị quyết TW 2, khoá VIII, Nghị quyết Đại hội IX (2001), Nghị quyết Đại hội X (2006) và hiện nay đang triển khai Nghị quyết Đại hội XI của Đảng đổi mới căn bản và toàn diện sự nghiệp giáo dục và đào tạo, đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng công cuộc CNH, HĐH đất nước. Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục; học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh, xây dựng trường học thân thiện, nói không với bệnh thành tích,... là những nội dung quan trọng được đăng tải thường xuyên trên Tạp chí.

Các công trình, bài viết về KHGD đã thấm nhuần những quan điểm, tư tưởng giáo dục, tư tưởng khoa học phải vì mục đích cao đẹp là xây dựng một nền giáo dục tiên tiến, hiện đại, phục vụ nhân dân, phục vụ người lao động, mở mang dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài,... Các tác giả cũng như PV, BTV của Tạp chí đã cố gắng để trong mỗi bài viết có sự kết hợp hài hoà, nhuần nhuyễn giữa tính lí luận khoa học và tính thực tiễn, đồng thời phải được diễn đạt, thể hiện một cách ngắn gọn, cô đọng, trong sáng dễ hiểu, mang tính sư phạm cao dễ vận dụng trong thực tế.

Ở mức độ nhất định, Tạp chí đã rất cố gắng để nội dung là diễn đàn của các nhà KHGD, của cán bộ nghiên cứu và giảng dạy, của cán bộ lãnh đạo và quản lí, chỉ đạo giáo dục các cấp từ địa phương đến TW. Việc khai thác bài vở, tổ chức bài vở theo hướng công bố các kết quả nghiên cứu mới về lí luận giáo dục, các công trình tổng kết mới về diễn hình giáo dục tiên tiến trong thời kì đổi mới. Nhờ theo hướng đó nên nội dung và chất lượng bài vở Tạp chí đã góp phần xây dựng và làm phong phú hệ thống tri thức lí luận KHGD Việt Nam. Nhiều cộng tác viên và các nhà khoa học cho rằng *Tạp chí Giáo dục* là bà đỡ cho các công trình nghiên cứu của các nhà khoa học (nhất là với các nhà khoa học trẻ, với học viên cao học và NCS,...)

Trong một xã hội học tập, với mỗi người việc học tập thường xuyên, tự học, học suốt đời là lẽ sống, là một sự tất yếu nếu như người đó không muốn bị lạc hậu và muốn được làm việc có hiệu quả đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của xã hội luôn đổi mới. Tiếp cận nội dung của Tạp chí theo hướng đó, Tạp chí đã góp phần bồi dưỡng đào tạo đội ngũ cán bộ nghiên cứu nói riêng và những ai quan tâm đến sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ, đến sự nghiệp trồng người nói chung.

Tiếp thu ý kiến của các nhà khoa học, các cộng tác viên của tạp chí để nội dung tạp chí thiết thực phục vụ người đọc, nhất là với GV trực tiếp giảng dạy ở phổ thông và sư phạm, Ban biên tập đã cố gắng đến mức cao nhất để các bài viết đăng tạp chí không rơi vào tình trạng nội dung mang nặng tính hàn lâm, kinh viện, lí thuyết suông, trích dẫn quá nhiều, khiến



người đọc cảm thấy nặng nề, rối. Khâu biên tập bài vở đăng tạp chí được bạn đọc đánh giá là cẩn thận, kĩ lưỡng, nghiêm túc, có trách nhiệm cao và nói chung được các tác giả, các nhà khoa học, các nhà quản lí khen ngợi.

Tạp chí Giáo dục đạt được những thành tích bước đầu đáng ghi nhận đó là do được sự quan tâm, giáo dục, rèn luyện, chỉ đạo sâu sát của Ban cán sự Đảng và Lãnh đạo Bộ GD-ĐT, Bộ Thông tin và Truyền thông, Ban Tuyên giáo TW, được sự cộng tác, ủng hộ nhiệt tình của đông đảo các nhà khoa học, cán bộ quản lí giáo dục, các cộng tác viên và bạn đọc xa gần trong cả nước. Làm việc ở *Tạp chí Giáo dục* 10 năm qua, dù là cán bộ biên tập hay làm trị sự, phát hành, dù là cán bộ lãnh đạo hay viên chức, nhân viên tất cả đều có chung ý nghĩ về việc hoàn thành, hoàn thành tốt trọng trách lớn lao và sứ mệnh cao cả của người làm báo chí giáo dục.

Tiếp tục đổi mới, phát triển *Tạp chí Giáo dục*

Hiện nay, sự nghiệp giáo dục của đất nước ta đang có những đổi mới mạnh mẽ theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá, hội nhập quốc tế, thấm đẫm chất nhân văn và bản sắc dân tộc. Báo chí giáo dục nói chung và *Tạp chí Giáo dục* nói riêng có trọng trách lớn lao trong việc góp phần thực hiện công cuộc đổi mới giáo dục đang diễn ra một cách rất mạnh mẽ, cơ bản. Báo chí với chức năng là người «tuyên truyền tập thể, cổ động tập thể, tổ chức tập thể» như V.I Lê nin từng chỉ rõ phải góp phần tạo nên sự thống nhất về tư tưởng, sự đồng thuận trong xã hội, tạo nên sức mạnh to lớn của đất nước^[1]. Theo hướng đó và căn cứ vào tôn chỉ, mục đích, chức năng, nhiệm vụ của *Tạp chí Giáo dục*, trong những năm tới, *Tạp chí Giáo dục* phải làm tốt các nhiệm vụ chính sau đây:

Thứ nhất, xuất phát từ nhiệm vụ nghiên cứu, hướng dẫn chỉ đạo việc thực hiện đường lối, chính sách của Đảng và nhà nước Việt Nam trong sự nghiệp giáo dục, *Tạp chí* phải tuyên truyền một cách sâu rộng (giải thích, phân tích, định hướng, nêu các luận cứ khoa học, chứng minh, dự báo tình hình) đường lối phát triển giáo dục được thể hiện trong các văn kiện,

ng nghị quyết, chính sách giáo dục của Đảng, Nhà nước, của Bộ, ngành, tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục,... Những bài viết, kết quả nghiên cứu đăng tải trên *Tạp chí* có giá trị làm cơ sở tạo sự đồng thuận, nhất trí trong xã hội, trong cộng đồng về một hoặc nhiều nội dung, quan điểm quan trọng phát triển giáo dục đào tạo trong thời kì mới. Thông tin trên *Tạp chí* vừa mang tính định hướng, vừa mang tính phản biện khoa học, trao đổi, hướng dẫn, bồi dưỡng, do đó có thể có những ý kiến khác nhau về cùng một vấn đề, một nội dung (cũng là điều bình thường hiện nay trong xã hội dân chủ) nhưng nội dung của thông tin phải mang tính khách quan, khoa học, biện chứng và có tính phổ biến, phù hợp với thực tiễn; tránh những thông tin mang tính tư biện, giật gân, áp đặt, suy diễn, từ hiện tượng quy thành bản chất,... Các bài viết có tính tranh luận, đối thoại khoa học cần phải được tăng cường hơn nữa trên *Tạp chí*. Chính nội dung đối thoại, tranh luận với tinh thần xây dựng sẽ làm cho tính khoa học, phê bình và tự phê bình của *Tạp chí* ngày càng sâu sắc. Chỉ có như vậy các bài viết công bố trên *Tạp chí* mới góp phần xây dựng thế giới quan, phương pháp luận khoa học cho người đọc, nhất là với cán bộ, GV, SV.

Tạp chí phải tiếp tục làm phong phú, giàu có tri thức về khoa học giáo dục nói chung và khoa học giáo dục Việt Nam nói riêng. Từ đó góp phần giải quyết làm sáng tỏ, tường minh một số vấn đề lí luận khoa học giáo dục đang được quan tâm như giáo dục trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, hội nhập quốc tế về giáo dục, triết lí giáo dục, tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục, giáo dục giá trị và giữ gìn phát huy những giá trị đạo đức, truyền thống, bản sắc văn hoá Việt Nam,...

Thứ hai, với nhiệm vụ thông tin, giới thiệu, công bố các công trình, kết quả nghiên cứu lí luận, khoa học giáo dục, các mô hình giáo dục tiên tiến ở trong nước và nước ngoài, trong thời gian tới, *Tạp chí* phải tăng cường thông tin về các nhân tố mới, các điển hình giáo dục tiên tiến ở trong nước và cả ở nước ngoài, những kinh nghiệm tốt, những cách làm hay trong thực tiễn giáo dục, nhất là giáo dục ở các vùng khó khăn, ở miền núi, hải đảo. Cũng



mới. Bên cạnh số thường kì (2 kì/tháng), Tạp chí sẽ tổng kết, rút kinh nghiệm việc ra các số đặc biệt, số chuyên đề và xây dựng đề án trình Bộ GD-ĐT, Bộ Thông tin và Truyền thông, Ban Tuyên giáo TW xin phép ra ấn phẩm mới (bên cạnh số thường kì).

Thứ năm, làm báo là một nghề, do đó phải học nghề, rèn nghề. Hơn nữa nghề báo là nghề đầy thử thách, đòi hỏi bản lĩnh nghề nghiệp

có thể hiểu, mảng bài về tổng kết kinh nghiệm giáo dục (một cách tiếp cận khoa học), từ thực tiễn giáo dục (cả giáo dục trong quá khứ của ông cha, của dân tộc cũng như giáo dục hiện nay) khái quát thành các nội dung lí luận cần phải được nghiên cứu đăng tải một cách tập trung, có hệ thống hơn nữa trên Tạp chí.

Thứ ba, công tác phát hành Tạp chí cần phải được đổi mới mạnh mẽ theo hướng xã hội hoá và thực sự sâu sát, phù hợp với thực tiễn trong điều kiện sự cạnh tranh của công tác phát hành báo chí, sách báo tương đối gay gắt đang diễn ra từ nhiều năm nay. Mối quan hệ giữa cơ quan báo chí và các cơ sở giáo dục, địa phương cần tiếp tục củng cố vững chắc và phát triển. Trên cơ sở các công văn của Bộ gửi các cơ sở giáo dục, trường học hướng dẫn về việc mua và sử dụng báo chí trong ngành, *Tạp chí Giáo dục* và báo *Giáo dục và Thời đại* phối hợp xây dựng đề án trình Bộ trưởng ra Chỉ thị về việc mua và sử dụng báo chí giáo dục. Đây sẽ là cơ sở pháp lí quan trọng để đẩy mạnh công tác phát hành báo chí của Bộ GD-ĐT.

Thứ tư, từ thực tiễn hoạt động 10 năm qua có thể nhận thấy, để có thể phục vụ có hiệu quả hơn cho công tác quản lí, chỉ đạo của Bộ, công tác nghiên cứu khoa học giáo dục và đáp ứng yêu cầu thụ hưởng thông tin một cách nhanh nhạy, kịp thời của bạn đọc..., cơ quan Tạp chí giáo dục cần phải có thêm ấn phẩm

của người làm báo lại càng phải vững vàng, đúng đắn. Để có thể thực hiện tốt những nhiệm vụ nêu trên, cũng tức là thực hiện nghiêm túc tôn chỉ, mục đích của tạp chí, mỗi cán bộ, phóng viên, biên tập viên và nhân viên *Tạp chí Giáo dục* cần không ngừng học tập, nâng cao trình độ lí luận chính trị, khoa học giáo dục, trình độ chuyên môn, trải nghiệm và tích lũy vốn sống, phát hiện những vấn đề do thực tiễn của giáo dục đặt ra để giải quyết, trau dồi nghiệp vụ, khả năng tiếp cận các phương tiện làm báo hiện đại, rèn luyện bản lĩnh chính trị, quan điểm, đạo đức nghề nghiệp...

Mười năm chưa phải là một chặng đường dài, nhưng mười năm qua (4/2001-4/2011) đã thuộc về truyền thống của *Tạp chí Giáo dục*. Những kết quả bước đầu đạt được cũng như những hạn chế, non yếu cần khắc phục đã thuộc về bài học kinh nghiệm của hôm nay và ngày mai đối với những người đã, đang và sẽ làm việc ở *Tạp chí Giáo dục*. Kỷ niệm 10 năm ngày *Tạp chí Giáo dục* ra số đầu, vui mừng ghi nhận những thành tựu bước đầu đã đạt được, cán bộ, phóng viên, biên tập viên và nhân viên Tạp chí hứa sẽ tiếp tục phấn đấu vươn lên, hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ cao cả được giao phó, đạt nhiều thành tựu mới, đóng góp ngày càng xứng đáng cho sự nghiệp đổi mới GD-ĐT. □

(1) Dẫn theo báo *Nhân dân*, ngày 11/3/2011.

Tạp chí Giáo dục số 260 (kì 2 - 4/2011)

CỔ GẮNG LÀM TRÒN SỨ MỆNH

○ GS. TSKH. PHẠM MINH HẠC*

Thấm thoát đã 10 năm ngày *Tạp chí Giáo dục* ra đời trên cơ sở sáp nhập 2 tạp chí: *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục* và *Tạp chí Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp*. Với tư cách là một cộng tác viên, bạn đọc lâu năm, không kể một phần tư thế kỉ trước đã từng đảm nhiệm cương vị tổng biên tập, trước hết tôi có lời chúc mừng *Tạp chí* 10 năm tuổi, sau nữa là đôi lời mong *Tạp chí* sẽ có những bước tiến mới.

Tạp chí ra đều đặn mỗi tháng hai kì, mỗi kì 64 trang, riêng năm 2010 tổng số bài đã đăng lên tới hơn 400 bài là một cố gắng lớn của đội ngũ biên tập, đứng đầu là Tổng biên tập và Phó tổng biên tập. Theo tôi được biết, ở một số nơi, *Tạp chí Giáo dục* là bạn đồng hành của hầu hết các cán bộ quản lí các cấp trong ngành, một số trường mọi vùng miền. Sự có mặt thường xuyên của *Tạp chí* trong đời sống của ngành đã khẳng định sự cần thiết, hơn nữa là tính hữu ích của *Tạp chí*.

Tạp chí ta là *Tạp chí* lí luận - khoa học giáo dục duy nhất của Bộ GD-ĐT, lại được Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước xếp hạng cao, là một địa chỉ tin cậy của các bạn học viên cao học và nhất là nghiên cứu sinh theo các mã số khoa học giáo dục, từ khắp mọi miền và các trường sư phạm tham khảo và đăng tải kết quả nghiên cứu. Sự gắn bó qua lại giữa các cộng tác viên và bạn đọc này với *Tạp chí* là hết sức quý báu, giúp *Tạp chí* luôn luôn mang hơi thở của mối liên hệ giữa thực tiễn giáo dục và lí luận khoa học giáo dục. Bạn đọc đánh giá cao những gì *Tạp chí* đã làm được vì sứ mệnh cao cả là cầu nối giữa lí luận và thực tiễn của ngành. Đây là sức trường tồn của khoa học nói chung,



Tập thể Tạp chí Giáo dục những ngày đầu thành lập cùng một số cán bộ của Bộ

của *Tạp chí* ta nói riêng. Mong rằng mối liên hệ này ngày càng được củng cố và tăng cường.

Tạp chí bước sang thập kỉ thứ hai vào đúng thời điểm Đại hội XI của Đảng Cộng sản Việt Nam vừa thành công tốt đẹp. Chính phủ sắp ban hành Chiến lược phát triển GD-ĐT 2011-2020. Các văn kiện này là định hướng chung cho hoạt động của ngành nói chung, của *Tạp chí* nói riêng. *Tạp chí* chắc sẽ có chương trình góp phần đưa các văn kiện này vào cuộc sống, đồng thời có loạt bài góp phần giúp bạn đọc hiểu sâu cơ sở khoa học của các luận điểm mới. Nói rộng hơn, tôi muốn kiến nghị *Tạp chí* làm sao có nhiều hơn các bài lí luận cơ bản của tâm lí học, giáo dục học, sinh lí học lứa tuổi, phương pháp dạy học. Ngoài ra, nên tăng cường các bài giới thiệu thành tựu mới của khoa học giáo dục nước ngoài (có những vấn đề cần giới thiệu tóm tắt lịch sử vấn đề trên thế giới, giúp bạn đọc hiểu chính xác hơn một vấn đề nào đó trong thực tiễn công tác hiện nay ở ta). Chúng ta cũng cần bổ sung

(Xem tiếp trang 9)

* Hội Khoa học - Tâm lí - Giáo dục Việt Nam

MỘT VÀI SUY NGHĨ

NHÂN DỊP KỶ NIỆM 10 NĂM THÀNH LẬP TẠP CHÍ GIÁO DỤC

○ GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN*

Năm 2001, *Tạp chí Giáo dục* đã ra đời trên cơ sở hợp nhất hai tạp chí *Nghiên cứu giáo dục* (Bộ Giáo dục) và tạp chí *Đại học và giáo dục chuyên nghiệp* (Bộ Đại học và trung học chuyên nghiệp). Qua 10 năm xây dựng và trưởng thành, *Tạp chí Giáo dục* đã nỗ lực phấn đấu, vượt qua nhiều khó khăn, thử thách, đạt được nhiều thành tích, góp phần xây dựng ngành giáo dục trong thời kỳ CNH, HĐH và hội nhập.

Là tạp chí lí luận - khoa học giáo dục của Bộ GD-ĐT - đối tượng phục vụ của tạp chí rất rộng và đa dạng, bao gồm từ giáo dục mầm non, phổ thông, đại học - chuyên nghiệp - dạy nghề... khắp các vùng miền, các dân tộc, có quan hệ đến hàng triệu con người (từ các thầy cô giáo các cấp, các cháu mẫu giáo, học sinh, sinh viên, các vị phụ huynh, cán bộ làm việc trong các ngành nghề, cơ quan đoàn thể... đến các vị lãnh đạo từ trung ương đến địa phương).

Để giải quyết các vấn đề giáo dục, tạp chí không chỉ dựa vào các khoa học tâm lí, giáo dục... mà còn phải phối hợp chặt chẽ với các khoa học khác: triết học, các khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, các ngành kinh tế, kĩ thuật khác nhau...

Tạp chí có các chức năng nhiệm vụ chủ yếu là: hỗ trợ việc *nghiên cứu khoa học; tổng kết thực tiễn, đúc rút phổ biến sáng kiến, kinh nghiệm* của các điển hình tiên tiến; hỗ trợ công tác đào tạo; và chức năng *thông tin*.

Để hoàn thành tốt đẹp các chức năng nhiệm vụ được giao với đối tượng đa dạng và địa bàn rộng lớn, Tạp chí đã xây dựng những chuyên mục sau đây: - Vấn đề chung; - Quản



lí GD; - TLH và sinh lí học lứa tuổi; - Lí luận giáo dục và dạy học; - Ý kiến trao đổi; - Thực tiễn giáo dục; - GD nước ngoài. Một số chuyên mục đã có những tiểu chuyên mục, như chuyên mục *Lí luận giáo dục - dạy học* có những tiểu chuyên mục sau: + Những vấn đề chung; + Lịch sử; + Địa lí - Công nghệ; + Toán; + Vật lí; + Hóa học; + Sinh học; + Giáo dục nghệ thuật - Thể chất - Giáo dục đặc biệt; + Công nghệ thông tin - Tin học; + Giáo dục công dân; + Tự nhiên - Xã hội - Khoa học - Ngoại ngữ; v.v...

Sự phát triển vũ bão của KH-CN và yêu cầu phát triển của bản thân ngành GD-ĐT đòi hỏi sự trao đổi thông tin rất lớn. Số bài viết gửi về tòa soạn ngày càng nhiều, cũng như nhu cầu nắm bắt thông tin mới từ phía độc giả đòi hỏi Tạp chí phải tăng dung lượng từ 32 trang lên 64 trang, số kì xuất bản cũng đã tăng từ 1 lên 2 kì trong 1 tháng. Đó là những cố gắng lớn của tập thể lãnh đạo và cán bộ *Tạp chí Giáo dục* trong thời gian qua.

Về lí luận, Tạp chí đã chú ý khai thác kết quả các công trình nghiên cứu và vận

* Hà Nội



Tạp chí Giáo dục số 260 (kì 2 - 4/2011)

dụng tư tưởng Hồ Chí Minh, các vấn đề triết lý, triết học GD, các vấn đề phương pháp luận..., đồng thời Tạp chí đã cố gắng đổi mới theo hướng gắn nhà trường với thực tiễn để đáp ứng những yêu cầu mà xã hội đặt ra như: đào tạo nguồn nhân lực, đổi mới trường chuyên, xây dựng các mô hình nhà trường chất lượng cao để đào tạo nhân tài, tăng cường mối quan hệ giữa cơ sở đào tạo và các doanh nghiệp... Tạp chí cũng đã góp phần tích cực vào việc triển khai các chủ trương của Bộ GD-ĐT như: đào tạo theo học chế tín chỉ, kiểm tra bằng câu hỏi trắc nghiệm...

Để góp phần thiết thực vào chủ trương đổi mới PPDH ở tất cả các bậc học, cấp học, về mặt lý luận cũng như kinh nghiệm thực tiễn, Tạp chí đã giới thiệu các phương pháp phát huy tính tích cực, độc lập, sáng tạo, phát huy trí thông minh,... như: lý thuyết đa thông minh, phương pháp Case Study, phương pháp kiến tạo, sự phạm học tương tác...

Mặc dầu đã có nhiều cố gắng và đã đạt những thành tích đáng trân trọng, Tạp chí Giáo dục cần tiếp tục cố gắng nhiều hơn nữa, để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục nước ta - hiện còn ở vị trí thấp trong hệ thống giáo dục thế giới - góp phần hội nhập thành công trong xu thế hội nhập và toàn cầu hóa, sánh vai cùng 5 châu 4 biển như Bác Hồ và toàn dân đang mong đợi.

Trên tinh thần đó, chúng tôi xin góp một số ý kiến sau đây:

Cố gắng làm tròn...

(Tiếp theo trang 7)

một số chuyên mục đã có và đang phát triển mạnh trong nghiên cứu giáo dục ở một số nước, mà ở ta cũng rất cần, như: kinh tế giáo dục, xã hội học giáo dục, tâm lý học giá trị, giáo dục giá trị (trong đó có giáo dục giá trị sống và giáo dục kỹ năng sống), chăm sóc sức khỏe tinh thần cho nhà giáo và học sinh, tâm lý học đường, tư vấn tâm lý, giáo dục dân tộc, giáo dục trẻ khuyết tật. Tôi cũng hiểu rằng công việc này còn tùy thuộc vào các cơ quan và

- Bài đăng thì nhiều, nhưng những bài có chất lượng chưa thật nhiều. Nếu theo dõi Tạp chí trong nhiều năm, có thể thấy không có một tư tưởng triết học chỉ đạo chặt chẽ toàn bộ các thông tin mà tạp chí đưa ra. Hội đồng biên tập có thể hỗ trợ Tạp chí trong vấn đề này, nhưng trong thực tế, Hội đồng biên tập chưa hoạt động đều đặn và có hiệu quả.

- Trong mỗi số báo có giới thiệu một số bài chủ chốt, nhưng những bài ấy không được xâu chuỗi với nhau, nên nhìn chung không tạo ra được những ấn tượng rõ nét.

Do khuôn khổ có hạn của tờ báo, những bài hay, những bài quan trọng sau khi qua biên tập đã làm gọn bớt nên sắc thái riêng của tác giả ít được giữ lại.

- Nên có những bài tổng quan, những hoạt động như chuyên mục «Thế giới toàn cảnh» (trong chương trình VTV), để hệ thống hóa các vấn đề đã nêu ra, và hướng dẫn vận dụng các vấn đề lý luận vào thực tiễn.

- Nên có sự phối hợp giữa Tạp chí với các cơ quan nghiên cứu, các cơ quan chỉ đạo, cơ sở đào tạo và các doanh nghiệp để phát huy hiệu quả của các hoạt động GD.

- Để hoạt động có hiệu quả, Tạp chí phải có nguồn lực. Nếu để Tạp chí tự xoay xở như hiện nay, muốn tồn tại, Tạp chí cũng phải vận hành theo cơ chế thị trường, mà như vậy thì nhiều trường hợp không đáp ứng được yêu cầu của Bộ. Vì vậy, Bộ GD-ĐT cần nghiên cứu và có sự hỗ trợ thích đáng để Tạp chí có thể hoàn thành tốt hơn những nhiệm vụ mà Bộ giao cho. □

cán bộ nghiên cứu, nhưng Tạp chí cũng nên chủ động đặt ra các vấn đề này trên các trang sản phẩm của mình. Đây cũng là một chức năng của Tạp chí: góp phần khai mở, thúc đẩy, khuyến khích... một hướng nghiên cứu mới.

Trên đây là mấy điều bộc bạch chúc mừng các bạn đồng nghiệp, hoan nghênh những gì đã làm được. Mong rằng trong thời gian tới, Tạp chí sẽ đạt được, thực hiện tốt nhiệm vụ Bộ giao, đáp ứng sự chờ đợi của bạn đọc và các cộng tác viên, đóng góp xứng đáng vào sự nghiệp đổi mới căn bản và toàn diện sự nghiệp giáo dục - đào tạo nước nhà, như Đại hội XI của Đảng ta vừa nghị quyết. □

MÂY CẢM NGHĨ

NHÂN TẠP CHÍ GIÁO DỤC MƯỜI NĂM TUỔI

○ GS. PHAN TRỌNG LUẬN*

1. Mười năm đầu của thế kỉ XXI là giai đoạn lịch sử mà thế giới và trong nước trải qua nhiều biến động, ngành giáo dục cũng đối diện với những thử thách chưa từng có. Hằng ngày, nhiều vấn đề của giáo dục đã trở thành những chủ đề bức xúc, những đề tài nóng bỏng của xã hội và của các cơ quan ngôn



luận. *Tạp chí Giáo dục* ra đời trong thời điểm đó đã đứng trước những áp lực không nhỏ.

Nhìn lại 10 năm qua, trong bối cảnh trên, *Tạp chí* đã thực hiện tốt nhiệm vụ chính trị, vai trò của một tạp chí lí luận - khoa học giáo dục của Ngành. *Tạp chí* thể hiện rõ bản sắc riêng, không phải chỉ ở mục tiêu, nội dung đề tài mà chính là ở *phương pháp tư tưởng khoa học, tư duy chuẩn mực, cốt cách sư phạm*, cho dù trên báo chí hiện nay thông tin vô cùng đa dạng và phức tạp, trong đó không ít thông tin bức xúc liên quan đến ngành từ chiến lược vĩ mô cho đến những sự việc cụ thể. *Tạp chí Giáo dục* đưa đến cho bạn đọc một cách nhìn bình tĩnh, khách quan, rất cần thiết trong những tình thế nhiều biến động của thời cuộc.

Tuy nhiên, giá như *Tạp chí* mạnh dạn hơn trong việc mở rộng đối thoại về một số vấn đề bức xúc của Ngành thì sức hấp dẫn, tính chiến đấu và tính thuyết phục của tạp chí sẽ được nâng cao hơn.

2. Một điều đáng ghi nhận là *Tạp chí* đã có những đóng góp đáng kể vào việc đào tạo các nhà khoa học, nhất là các nhà khoa học trẻ. *Tạp chí* là diễn đàn của nhiều nhà khoa học tên tuổi; ngoài ra, các nghiên cứu sinh, các học viên cao học cũng được tạo điều kiện tập dượt nghiên cứu. Trong danh mục tính điểm khoa học của Hội đồng khoa học Nhà nước, *Tạp chí Giáo dục* đứng ngang hàng với các tạp chí: *Tạp chí Văn học*, *Tạp chí Ngôn ngữ*... Nhiều ứng cử viên PGS và GS đã được tính điểm khoa học từ *Tạp chí Giáo dục*... *Tạp chí* không đặt ra mục tiêu đào tạo khoa học này nhưng trong thực tế đã đạt được những thành tích sáng giá trong việc giúp đỡ nhiều người tiến bước trên con đường học tập và nghiên cứu. □

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Tạp chí Giáo dục số 260 (kì 2 - 4/2011)

VÀI KỈ NIỆM VÀ MONG MUỐN VỚI TẠP CHÍ GIÁO DỤC

○ PGS.TS. VŨ NHO*

1. Với tôi, *Tạp chí Giáo dục* (sáp nhập từ *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục* và *Tạp chí Đại học và giáo dục chuyên nghiệp*) là một địa chỉ khoa học gần bó và tin cậy. Còn nhớ khi mới ở Liên Xô (cũ) về, vừa làm xong luận án về *Độc diễn cảm*, tôi đã trích một số phần trong nội dung đưa vào mấy bài viết liên. Bài nào cũng được anh Nguyễn Gia Cầu (nay là Tổng biên tập *Tạp chí Giáo dục*) biên tập khi đó ủng hộ. Do đó mà đợt xét phong Giáo sư và Phó giáo sư năm 1991, tôi đã có 12 điểm công trình (trong khi chỉ cần 6 điểm là đủ). Như vậy là *Tạp chí* đã góp phần tạo điều kiện cho tôi có chức danh học hàm.

Tiếp đó, liên tiếp các bài dịch của tôi rút từ cuốn *Chào các em* của S.Amô-na-svi-li cũng được đăng trên *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục*. Số là, khi ấy tôi có thời gian và rất say dịch cuốn sách tuyệt vời này (được coi là cuốn sách hay thứ hai ở Liên xô, sau cuốn *Bài ca sư phạm* của Macarencô). Anh Việt Hà (lúc đó là uỷ viên biên tập) thay mặt cơ quan *Tạp chí* kí hợp đồng để tôi dịch toàn bộ cuốn sách với giá 120.000 đồng - tương đương với 1 chỉ

vàng khi đó. Tôi đã dịch mỗi ngày khoảng hơn chục trang giấy A4 và đưa anh Việt Hà đánh máy đồng thời biên tập thành các bài nhỏ để in. Tôi rất khâm phục tính lành nghề của người biên tập đã đưa nội dung sách thành vấn đề trong các bài báo. Khi đó, *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục* định xuất bản cuốn sách này nên có đăng yêu cầu đặt mua. Tuy nhiên, vì số đơn vị đặt mua ít nên cuốn sách đã không in được; nhưng nội dung cơ bản của sách đã được giới thiệu trên *Tạp chí* (sau này, Nhà xuất bản *Đại học Quốc gia* in 1000 bản và tôi được trả tiền là 4.800.000 đồng - tương đương với 1 cây vàng; năm năm sau, Nhà xuất bản *Giáo dục* in tái bản 3000 bản, tôi được trả 7.500.000 đồng, nhưng chỉ tương đương với nửa cây vàng thôi. Như vậy, nhờ anh Việt Hà và *Tạp chí Nghiên cứu giáo dục* mà tôi dịch được cả một quyển sách dày, được giới thiệu, được thu nhập 16 chỉ vàng!).

2. Tôi có bốn niềm say mê trong hoạt động chuyên môn là đọc, viết nghiên cứu, dịch và viết phê bình, sáng tác. Với *Tạp chí Giáo dục*, tôi đã «gửi gắm» được ba niềm say mê của mình (trừ phê bình và sáng tác). Vì thế mà tôi yêu mến và gần bó với *Tạp chí*. Kể từ ngày đầu tiên ấy, sau này, tôi vẫn giữ liên lạc và cộng tác với *Tạp chí*, khi gửi đăng bài, khi lại nhận xét bài của cộng tác viên.

Tạp chí Giáo dục ngày càng phát triển, tăng trang, tăng kì; các bài viết ngày một thêm đa dạng và phong phú. Tôi nghĩ rằng các đồng chí cán bộ quản lí và biên tập của *Tạp chí* có công rất lớn. Tất nhiên, với tinh thần khiêm

(Xem tiếp trang 13)

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam



MỘT VÀI CẢM NGHĨ NHÂN KỶ NIỆM 10 NĂM NGÀY RA SỐ ĐẦU CỦA TẠP CHÍ GIÁO DỤC

○ PGS.TS. PHẠM MINH HÙNG *

Cách đây vừa tròn 10 năm, số đầu của *Tạp chí Giáo dục* ra đời. Đây là Tạp chí lý luận - khoa học giáo dục của Bộ Giáo dục và Đào tạo, được sáp nhập từ Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục* và Tạp chí *Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp*, với bề dày truyền thống hơn 40 năm.

Cho đến nay, *Tạp chí Giáo dục* đã ra 260 số, chưa kể các số phát hành riêng, đáp ứng nhu cầu của các cơ sở giáo dục - đào tạo. Với việc tăng số trang, xuất bản mỗi tháng 2 kì, *Tạp chí Giáo dục* đã đáp ứng được yêu cầu nghiên cứu, phổ biến, học tập khoa học giáo dục của các nhà nghiên cứu, nhà giáo, học viên, nghiên cứu sinh... trong cả nước.

Nội dung đăng tải trên Tạp chí không ngừng được mở rộng, đề cập tất cả các vấn đề của khoa học giáo dục, từ tâm lý học - sinh lý học lứa tuổi, lý luận giáo dục - dạy học, quản lý giáo dục đến thực tiễn giáo dục, giáo dục nước ngoài...

Chất lượng của các bài viết trên Tạp chí cũng không ngừng được nâng lên. Nhiều bài viết đã đi thẳng vào những vấn đề thời sự của giáo dục như triết lý giáo dục, chiến lược hội nhập quốc tế, mô hình hệ thống giáo dục quốc dân và mô hình các loại hình cơ sở giáo dục trong thế kỉ XXI...

Đội ngũ cộng tác viên của Tạp chí ngày một đông đảo. Bên cạnh các nhà nghiên cứu chuyên nghiệp, đã xuất hiện các nhà nghiên cứu «bán chuyên nghiệp» từ các trường đại học, cao đẳng, các trường phổ thông mà chính những

bài viết của họ đã đem lại cho bạn đọc cái nhìn đa chiều, cả về phương diện lý luận cũng như thực tiễn của giáo dục Việt Nam, của khoa học giáo dục nước nhà.

Một đóng góp nữa của *Tạp chí Giáo dục*, đó là trong những năm qua, Tạp chí thực sự là địa chỉ đáng tin cậy cho việc công bố các kết quả nghiên cứu của hàng trăm nghiên cứu sinh, học viên cao học thuộc các chuyên ngành *tâm lý học giáo dục trẻ em và tâm lý học lứa tuổi, lý luận và lịch sử giáo dục, quản lý giáo dục...*

Tạp chí Giáo dục, ở một mức độ nào đó, đã phát huy được vai trò định hướng, dẫn dắt sự phát triển của khoa học giáo dục nước nhà. Nhiều giáo viên các cấp, nhiều cán bộ quản lý giáo dục đã tìm thấy từ các bài viết trên Tạp chí những thông tin khoa học bổ ích, những kinh nghiệm thực tiễn quý báu để vận dụng vào công tác giảng dạy, quản lý của mình.

Từ nhiều năm nay, Tạp chí đã thực sự trở thành người bạn thân thiết đối với tất cả những



* Phó hiệu trưởng Trường Đại học Vinh

ai làm công tác nghiên cứu, giảng dạy khoa học giáo dục của Trường Đại học Vinh. Trước tiên, cũng như bạn đọc trong cả nước, bạn đọc của Trường Đại học Vinh luôn luôn tìm thấy ở Tạp chí những điều mình tâm đắc. Nhiều bài viết trên tạp chí đã thuyết phục người đọc ở tính lí luận khoa học giáo dục cao, đi thẳng vào những vấn đề thời sự nhất của giáo dục nước nhà. Có bài viết lại phản ánh sinh động thực tiễn đổi mới ở các cơ sở giáo dục, từ đổi mới nội dung chương trình, phương pháp dạy học đến đổi mới công tác quản lí... Chuyên mục *Giáo dục nước ngoài* cũng đem đến cho bạn đọc rất nhiều thông tin bổ ích, có thể vận dụng vào công tác GD-ĐT ở Việt Nam.

Tiếp đến, phải nói đến tính nhạy bén của Tạp chí trong phản ánh những vấn đề «nóng bỏng», «nhạy cảm» của giáo dục nước nhà. Có thể tìm thấy từ Tạp chí nhiều bài viết đề cập một cách toàn diện (cả về phương diện lí luận cũng như thực tiễn) các vấn đề chất lượng giáo dục, đổi mới tư duy giáo dục, chính sách giáo dục, cải tiến thi tốt nghiệp THPT, thi tuyển sinh đại học... Các bài viết này, không thiếu «lửa» nhưng lại không «đao to, búa lớn» làm cho người đọc dễ chấp nhận và chia sẻ.

Sự gắn bó giữa Tạp chí với Trường Đại học Vinh dường như đã trở thành một lẽ tự nhiên. Kể từ số đầu tiên, đến nay đã có hơn 300 bài viết của cán bộ nhà trường được đăng tải trên *Tạp chí Giáo dục*. Cùng với các tác giả quen thuộc như Đào Tam, Nguyễn Quang Lạc,... đã xuất hiện một đội ngũ cộng tác viên, vốn là giảng viên từ các bộ môn *Tâm lí học*, *Giáo dục học*, *Phương pháp dạy học*. Nhiều nhà quản lí cũng tham gia viết bài, đề cập những vấn đề thực tế sôi động nhất trong công tác quản lí trường đại học.

Tạp chí đã góp phần tạo điều kiện cho gần 40 cán bộ của Trường bảo vệ thành công luận án tiến sĩ, được phong học hàm giáo sư, phó giáo sư. Trong 10 năm qua, Trường Đại học Vinh đã phối hợp với Tạp chí xuất bản 12 số chuyên đề, tạo điều kiện cho nhiều cán bộ giảng dạy trẻ có cơ hội được công bố những kết quả nghiên cứu đầu tiên của mình,...

Nhân dịp *Tạp chí Giáo dục* tròn 10 tuổi, là một cộng tác viên, một bạn đọc thân thiết của *Tạp chí Giáo dục* từ nhiều năm nay, tôi luôn luôn mong muốn Tạp chí tiếp tục đổi mới và phát triển, mãi mãi xứng đáng là tạp chí đầu ngành về khoa học giáo dục. □

Vài kỉ niệm và mong muốn...

(Tiếp theo trang 11)

tổn, các đồng chí sẽ nói rằng Tạp chí mạnh là nhờ ở đội ngũ cộng tác viên. Nhưng có lẽ chính tinh thần tôn trọng cộng tác viên, tình cảm trân trọng của Tạp chí đã làm cho những ai đã gắn bó càng thêm gắn bó, những tác giả mới cộng tác viết bài đã nhanh chóng trở thành thân quen. Cho nên tôi muốn cảm ơn Tạp chí với tư cách là một cộng tác viên.

Nhân *Kỉ niệm 10 năm Tạp chí Giáo dục ra số đầu*, tôi cũng muốn bày tỏ một vài nguyện vọng, mong được Tòa soạn xem xét.

Thứ nhất, nội dung Tạp chí cần có sự hài hòa, cân đối giữa nghiên cứu lí thuyết, chuyên sâu với nghiên cứu ứng dụng, thực hành; làm sao để không chỉ các nhà quản lí, nhà nghiên cứu giáo dục cảm thấy bổ ích, mà đông đảo giáo viên bộ môn cũng cảm thấy Tạp chí là người cố vấn, người bạn tin cậy về chuyên môn. Điều này sẽ khiến lượng người đọc, người mua Tạp chí ngày càng tăng.

Thứ hai, Tạp chí nên tổ chức các diễn đàn, thảo luận sâu về một số vấn đề bức xúc, nổi cộm trong đời sống và khoa học giáo dục. Tôi thấy hầu như không có một cuộc tranh luận, trao đổi hay thảo luận nào trên Tạp chí. Ngay cả những bài viết có «ý tranh luận» thì cũng không thấy có bạn đọc nào trao đổi lại. Tôi nghĩ, vấn đề khoa học giáo dục không đơn giản. Cái đúng, có khi đan cài cái chưa đúng; điều đúng ở thời gian trước, lại không đúng với thời gian sau; điều hay ở nơi này, nhưng có thể lại không hay ở nơi khác. Thảo luận, tranh luận, bằng lí luận và bằng thực tiễn sẽ làm sáng tỏ chân lí.

Xin trân trọng cảm ơn *Tạp chí Giáo dục* đã cho tôi bày tỏ tình cảm và ý kiến của mình. □

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - 10 NĂM NHÌN LẠI

PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG*

Cách đây 10 năm, trên cơ sở sáp nhập 2 Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục* và Tạp chí *Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp* của Bộ GD-ĐT, đã hình thành nên tạp chí lý luận khoa học giáo dục mang tên mới: *Tạp chí Giáo dục*.

Với chức năng nhiệm vụ là một tạp chí lý luận khoa học giáo dục của ngành, *Tạp chí Giáo dục* đã thực hiện tốt các nhiệm vụ sau đây:

1. Tạp chí đã hoàn thành tốt nhiệm vụ tuyên truyền, phổ biến các chủ trương, đường lối, chính sách giáo dục của Đảng và Nhà nước, của ngành một cách kịp thời, chính xác và trọng tâm. Các chủ trương mới về giáo dục đã được tạp chí đăng tải nhanh đến với bạn đọc, đặc biệt nhiều văn bản, chính sách đã được đăng dưới dạng chọn lọc, có trọng tâm giúp người đọc theo dõi sử dụng kịp thời trong quản lý giáo dục. Đây là kênh thông tin quản lý rất quan trọng, giúp những người làm công tác quản lý giáo dục ở các cấp nắm bắt kịp thời thông tin chính xác và toàn diện. Mạng thông tin quản lý giáo dục đã được ưu tiên hàng đầu có tác dụng định hướng quản lý chỉ đạo rõ rệt.

2. Cùng với nhiệm vụ tuyên truyền thông tin quản lý, nhiệm vụ cơ bản, trọng tâm của tạp chí là công bố kịp thời các kết quả nghiên cứu của các công trình nghiên cứu khoa học giáo dục. Do tầm quan trọng của nhiệm vụ này nên số lượng

bài báo khoa học được công bố chiếm tỉ trọng lớn. Các đề tài - dự án cấp nhà nước, cấp bộ, cấp cơ sở, đặc biệt là các đề tài luận án của nghiên cứu sinh, các kết quả nghiên cứu luận văn thạc sĩ... liên quan đến khoa học giáo dục đã được công bố. Nhiều tác giả của những công trình khoa học giáo dục đã được tạp chí giới thiệu thông qua việc đăng tải kịp thời, do đó, *Tạp chí Giáo dục* thực sự là «bà đỡ» của nhiều người. *Tạp chí Giáo dục* thực sự là người thầy, người bạn lớn của các học viên cao học và nghiên cứu sinh. Nhiều nội dung quan trọng của khoa học giáo dục chuyên ngành như: giáo dục học đại cương (gồm các vấn đề lý luận, triết lý giáo dục, hệ thống, mô hình...), từ các vấn đề quan trọng của nội dung - chương trình, phương pháp giáo dục, đánh giá, kiểm định, khảo thí, chất lượng, các vấn đề chiến lược... cho đến một cách hiểu, cách dạy, cách



* Hiệu trưởng Trường Đại học sư phạm - ĐH Thái Nguyên

giải một bài văn, bài toán đã được tìm thấy trên tạp chí thân thiết này. Đặc biệt, những kết quả nghiên cứu có tính chất liên ngành giáo dục như: văn hóa, lịch sử, xã hội..., các vấn đề quan trọng liên quan đến ngành, đến nghề nghiệp, đến con người, đến thế hệ trẻ tiếp cận theo định hướng giáo dục đã được Tạp chí đăng tải rộng rãi, giúp bạn đọc cũng như những người nghiên cứu giáo dục tiếp nhận với hứng thú cao. Người đọc có thể tìm thấy trong Tạp chí nhiều công trình lí luận khoa học giáo dục hiện đại, các thuật ngữ về tâm lí học, giáo dục học có độ mới nhiều hơn, cách tiếp cận hiện đại hơn và đa chiều, với nhiều kênh thông tin từ nhiều nước. Các vấn đề tâm lí học, sinh lí học lứa tuổi cũng như 2 mảng chủ công là lí luận giáo dục và lí luận dạy học cũng đã được cải tiến nhiều từ cách phân loại đến cơ cấu bài viết.

3. Với chức năng trao đổi thông tin khoa học giáo dục, trao đổi kinh nghiệm giáo dục và dạy học, *Tạp chí Giáo dục* đã trở thành diễn đàn lớn để các giảng viên đại học và cao đẳng, giáo viên các trường phổ thông chia sẻ những kinh nghiệm, công bố những kết quả nghiên cứu được chất lọc từ thực tiễn dạy học và giáo dục. Mảng thông tin này có ý nghĩa hết sức to lớn, quan trọng và thu hút được nhiều bạn viết.

4. Mảng thông tin khoa học giáo dục nước ngoài đã từ lâu có vị trí quan trọng của Tạp chí. Với dung lượng không nhiều nhưng được lựa chọn kĩ từng nội dung thông tin đã có tác dụng tích cực trong việc truyền bá những thông tin giá trị đến các nhà quản lí, các nhà giáo. Mảng thông tin giáo dục trong nước được thể hiện dưới dạng các bài viết tóm tắt hoặc kèm hình ảnh minh họa đã được sắp đặt khoa học. Ngay cả chương trình quảng cáo của Tạp chí cũng hợp lí, người đọc dễ chấp nhận và những thông tin đem lại từ quảng cáo cũng mang sắc thái giáo dục nhiều hơn là quảng cáo kinh doanh như nhiều tạp chí khác.

Mười năm *Tạp chí Giáo dục*, nhưng thực ra là cả một chặng đường dài từ những năm

60 của thế kỉ trước - tạp chí *Nghiên cứu giáo dục* đã đặt nền móng kết đọng cho ngày hôm nay. Với tư cách là bạn đọc của tạp chí, chúng ta dễ nhận ra những đóng góp to lớn của tạp chí với ngành, với sự nghiệp ở những mặt sau đây: Tạp chí đã đem lại giá trị khoa học thông tin lí luận giáo dục, toàn diện, có hiệu quả tích cực đối với công tác quản lí của toàn ngành, đối với hoạt động dạy học và giáo dục ở đại học, cao đẳng và phổ thông, có tác dụng thực sự đối với từng giáo viên. Sự «dẫn đường» của *Tạp chí Giáo dục* không chỉ có tác dụng trong nội bộ ngành mà điều quan trọng hơn là còn góp phần tạo ra sự đồng thuận của cả xã hội với ngành, với sự nghiệp giáo dục. Tạp chí đã đạt được mức độ tin cậy cao của tạp chí khoa học với độ chính xác khoa học, độ mới về thông tin và có giá trị tham khảo lớn. Cấu trúc hợp lí, cân đối, coi trọng khối tri thức khoa học giáo dục thực tiễn trong nước, nắm bắt kịp thời sự chuyển mình của ngành từ chủ trương đến các kết quả công bố cụ thể. Điều này khẳng định tầm nhìn, sức sống và giá trị của Tạp chí, của đội ngũ cán bộ biên tập trong suốt chặng đường đã qua. Điều mong muốn của bạn đọc là trong xu thế hội nhập quốc tế, nên có phần tóm tắt bằng tiếng Anh, hạn chế viết tắt và tăng số chuyên đề hàng năm. Trong các hội thảo, hội nghị của ngành về giáo dục, cần có bài tổng thuật của cán bộ Tạp chí giúp định hướng lí luận cho các chủ đề hội thảo hội nghị... □

Thái Nguyên, Mùa xuân Tân Mão

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

TẠP CHÍ GIÁO DỤC – NGƯỜI BẠN ĐỒNG HÀNH CÙNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC VIỆT NAM

○ TS. NGUYỄN VĂN ĐỆ*

Bước sang thập niên thứ hai của thế kỉ XXI, nền kinh tế tri thức và nền kinh tế toàn cầu hóa đã đặt ra cho con người, cho toàn thể xã hội những thử thách lớn lao: con người, xã hội luôn luôn phải đổi mới để thích ứng với mọi thay đổi, phải bước đi và tiến lên không ngừng để phù hợp với xu thế phát triển của thời đại. Trong hoàn cảnh ấy, hệ thống giáo dục của Việt Nam cũng cần phải đổi mới không ngừng cả nội dung giáo dục và phương pháp giáo dục. Hơn bao giờ hết, những người làm công tác giáo dục Việt Nam nhận thức được tầm quan trọng của việc cập nhật kịp thời những tri thức hiện đại, những thông tin cần thiết từ nhiều kênh thông tin khác nhau để phục vụ cho sự nghiệp giáo dục của đất nước trong bối cảnh toàn cầu hóa. Trên con đường lĩnh hội những tri thức và thông tin ấy, *Tạp chí Giáo dục* (TCGD) được xem là một người bạn đồng hành cùng với những người làm công tác giáo dục, đặc biệt là với những cán bộ quản lý giáo dục (QLGD) Việt Nam.

Cách đây 10 năm, ngày 15/4/2001, TCGD chính thức ra mắt bạn đọc cả nước số đầu tiên (trước đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo có 2 tạp chí: *Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục* và *Tạp chí Đại học và Giáo dục chuyên nghiệp*. Do quy hoạch mạng lưới báo chí nên hai tạp chí trên nhập thành TCGD). Với các chuyên mục thường xuyên của TCGD như: Quản lý Giáo dục, Lí luận Giáo dục - Dạy học, Tâm lí học - Sinh lí học lứa tuổi, Thực tiễn Giáo dục, Giáo dục nước ngoài, Ý kiến - Trao đổi, TCGD đã từng bước đáp ứng được nhu cầu trao đổi thông tin giữa những người làm công tác giáo dục trong cả nước. Một số bài viết, công trình nghiên cứu của các nhà khoa học, các nhà giáo được đăng tải trên TCGD trong những

năm gần đây đã cung cấp cho các cán bộ, giáo viên, giảng viên ở các trường phổ thông, cao đẳng và đại học những kiến thức, những thông tin mới mẻ, cần thiết, có ý nghĩa thiết thực để góp phần đổi mới phương pháp, đổi mới nội dung giảng dạy ở các cấp học, bậc học. Mặt khác, việc TCGD xuất bản thêm các số đặc biệt đã kịp thời phục vụ cho việc thay sách giáo khoa ở các trường phổ thông trong những năm qua, cũng như kịp thời công bố các kết quả nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên của một số trường đại học, cao đẳng trong toàn quốc. Điều này thực sự có ý nghĩa đối với các trường trong thời đại thông tin hiện nay. Bởi lẽ thực tế TCGD đã đáp ứng được nhu cầu công bố các công trình nghiên cứu khoa học giáo dục ngày càng tăng của các cán bộ, giảng viên đang thực hiện các đề tài khoa học hoặc đang là học viên cao học, là nghiên cứu sinh.

Trong số các chuyên mục của TCGD, chuyên mục *Quản lý Giáo dục* là chuyên mục hiện diện thường xuyên trên Tạp chí. Đây là một chuyên mục cần thiết và có ý nghĩa đối với các cán bộ làm công tác QLGD, đặc biệt là đối với các cán bộ QLGD có tuổi đời còn trẻ hoặc đang công tác ở vùng sâu, vùng xa trong toàn quốc. Những bài viết như: *Những định hướng phát triển giáo dục Việt Nam thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế* (số 224, kì 2-10/2009), *Những yếu tố tác động đến triển khai đào tạo cán bộ quản lý theo nhu cầu xã hội* (số 224, kì 2-10/2009), *Phân luồng sau trung học cơ sở và sau trung học phổ thông ở nước ta hiện nay* (số 223, kì 1-10/2009), v.v... đã được xem là những kiến thức, những thông tin cần

* Hiệu trưởng Trường Đại học Đồng Tháp

thiết đối với các cán bộ QLGD nói chung, bởi vì đó là những thông tin, những kiến thức vừa có tính lý luận, vừa có tính thực tiễn, là những định hướng cần thiết cho sự nghiệp phát triển giáo dục Việt Nam trong thời kỳ hội nhập quốc tế hiện nay. Những bài viết về công tác QLGD được đăng tải trên TCGD trong thời gian gần đây đã giúp cán bộ QLGD có thêm những kinh nghiệm, những kiến thức cần thiết, những giải pháp mang tính khả thi để phục vụ công tác quản lý nhà trường.

Nhìn chung, trong những năm qua, với việc tăng kì xuất bản (từ 1 kì/tháng thành 2 kì/tháng), tăng số trang (từ 48 trang thành 64 trang), với các bài viết bao quát được cả những vấn đề thuộc lĩnh vực giáo dục phổ thông, những vấn đề thuộc lĩnh vực giáo dục trung học chuyên nghiệp, cao đẳng và đại học, TCGD đã đáp ứng được nhu cầu cập nhật và trao đổi thông tin của bạn đọc trong cả nước, đặc biệt đối với bạn đọc hiện đang là giáo viên, giảng viên, cán bộ quản lý đang công tác trong ngành giáo dục Việt Nam.

Để TCGD luôn luôn là người bạn đồng hành thân thiết với những người đang công tác trong ngành giáo dục hoặc những người quan tâm đến sự nghiệp giáo dục của Việt Nam, theo chúng tôi, trong thời gian tới, TCGD nên chú ý phát hành đầy đủ và kịp thời đến các vùng sâu, vùng xa trong cả nước. Hiện nay, công việc này đã tiến hành nhưng có nhiều số của Tạp chí khi đến tay bạn đọc vẫn còn chậm so với thời gian phát hành.

Chính những nơi này, các cán bộ, giáo viên, giảng viên và các nhà QLGD đang rất cần những kiến thức mới, hiện đại, những thông tin kịp thời để góp phần đổi mới phương pháp, đổi mới nội dung giảng dạy trong các nhà trường tại địa phương. TCGD cũng cần chú ý ưu tiên cho các bài viết về thực tiễn giảng dạy, việc đổi mới phương pháp và nội

dung giảng dạy, công tác quản lý giáo dục của các tác giả đang công tác tại các vùng sâu, vùng xa trong cả nước. Bởi vì đôi khi những vấn đề thực tiễn giáo dục tại những vùng mà công tác giáo dục còn gặp khó khăn này sẽ đặt ra những vấn đề cần phải giải quyết đối với các nhà quản lý từ trung ương đến địa phương. Đồng thời, ưu tiên đăng tải những bài viết đề xuất được những giải pháp mang tính khả thi cho công tác giảng dạy, công tác QLGD ở các vùng còn đang gặp nhiều khó khăn về công tác giáo dục. TCGD cũng cần chú ý tăng thêm số lượng bài viết cho chuyên mục *Giáo dục nước ngoài*. Hiện nay bài viết cho chuyên mục này còn ít. Việc nắm được các thông tin, các kinh nghiệm giáo dục ở các nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới là một việc làm cần thiết và có ý nghĩa trong xu hướng toàn cầu hóa hiện nay.

Bằng tinh thần luôn tự đổi mới vốn có của TCGD, bằng việc bổ sung, điều chỉnh một số nội dung như đã nêu trên, tin rằng TCGD sẽ luôn là người bạn đồng hành thân thiết, cung cấp những kiến thức hiện đại, những thông tin mới, kịp thời đến các cán bộ, giáo viên, giảng viên, cán bộ QLGD ở Việt Nam trong những năm tiếp theo. TCGD - người bạn đồng hành với những người đang làm công tác giáo dục ở Việt Nam - chắc chắn sẽ đóng vai trò không nhỏ trong sự nghiệp đào tạo nguồn nhân lực phục vụ cho sự phát triển của đất nước Việt Nam trong tương lai. □



TU TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀ VẤN ĐỀ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC VIỆT NAM

○ NGND.TS. ĐẶNG HUỖNH MAI*

1. Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục (GD) là một «kho tàng» mang tầm chiến lược, trong đó quan điểm «GD là sự nghiệp của quần chúng, là nhiệm vụ của toàn Đảng, toàn dân» luôn được Đảng và Nhà nước quan tâm chỉ đạo. Tư tưởng cốt lõi của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong GD là chăm lo «bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và cần thiết» (1). Người luôn chú ý đến việc thiết lập mối quan hệ biện chứng giữa GD với cách mạng, giữa GD với sự nghiệp giải phóng dân tộc và kiến thiết đất nước.

1) *Tư tưởng Hồ Chí Minh về vai trò của «con người» và «nhà giáo» trong sự nghiệp GD.* Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn cho rằng, trong công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội ở nước ta, mỗi cô giáo, thầy giáo phải là những chiến sĩ trên mặt trận văn hóa và GD. Vai trò của cán bộ GD cách mạng là đào tạo ra những con người luôn đặt nhiệm vụ: phục vụ Tổ quốc, nhân dân, phục vụ đường lối chính trị của Đảng và Chính phủ lên hàng đầu; biết gắn liền với sản xuất và đời sống của nhân dân. GD phải tạo ra được những người lao động có lòng yêu nước nồng nàn, «trung với nước, hiếu với dân»; có đạo đức trong sáng, dũng cảm, khiêm tốn, thật thà, cần cù, tiết kiệm, trong sạch, giản dị; có tri thức và sức khỏe để trở thành những người chủ tương lai của đất nước. Người luôn đặc biệt quan tâm đến việc luyện «tài», rèn «đức» cho cán bộ, vì «có tài mà không có đức thì chẳng những không làm được gì ích lợi cho xã hội, mà còn có hại cho xã hội nữa. Nếu có đức mà không có tài ví như ông bụt không làm hại gì nhưng cũng không lợi gì cho loài người» (2).

2) *Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn chỉ rõ GD là nhiệm vụ chính trị của Đảng.* Ngay trong hoàn cảnh hết sức khó khăn của những ngày đầu khi đất nước vừa giành được độc lập, Người đã kêu gọi toàn dân ra sức thực hiện đồng thời ba nhiệm vụ trọng đại và cấp bách là *diệt giặc đói, diệt giặc dốt và diệt giặc ngoại xâm*. Lúc bấy giờ, GD là một nhiệm vụ chính trị cơ bản của Đảng và mang ý nghĩa vô cùng quan trọng. Nhiệm vụ, mục tiêu và triết lý GD thời kỳ này thật rõ ràng, cụ thể. Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhắc nhở phải: *phát huy cao độ dân chủ trong nhà trường để tạo nên sự đoàn kết nhất trí giữa thầy với thầy, thầy với trò, trò với trò, tạo ra mối quan hệ mật thiết giữa nhà trường - gia đình - xã hội cùng cộng đồng trách nhiệm để phát triển GD*. Trong công tác quản lý GD, Người chỉ thị: «*phải đi sâu vào việc điều tra nghiên cứu, tổng kết kinh nghiệm. Chủ trương phải cụ thể, thiết thực, đúng đắn; kết hợp chặt chẽ chủ trương chính sách của trung ương với tình hình thực tế và kinh nghiệm quý báu và phong phú của quần chúng, của cán bộ và của địa phương*» (3). Người coi việc GD thiếu nhi là một môn khoa học nên luôn dành thời gian để chỉ đạo các phong trào thi đua, như «*Dạy tốt, Học tốt*», «*Kế hoạch nhỏ*», công tác Trần Quốc Toàn,... cho thiếu niên, nhi đồng.

3) *Chủ tịch Hồ Chí Minh đặc biệt quan tâm đến vấn đề GD và tự GD.* Người luôn yêu cầu phải «*làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em*» và «*Học để làm việc, làm người, làm cán bộ. Học để phụng sự đoàn thể, giai cấp và nhân dân, Tổ quốc và nhân loại*». «*Học để tu dưỡng đạo đức cách*

* Nguyên Thứ trưởng Bộ GD-ĐT

mạng”, “học để tin tưởng” và “Học để hành”; trong quá trình học tập, nhận thức nên để cho: “Mọi người được hoàn toàn tự do phát biểu ý kiến, dù đúng hoặc không đúng cũng vậy. Song không được nói gàn, nói vòng quanh” (4). Khi mọi người đã phát biểu ý kiến, đã tìm thấy chân lí, lúc đó quyền tự do tư tưởng trở thành quyền tự do phục tùng chân lí. Người cũng thường nhắc nhở “phải chú trọng đủ các mặt: đạo đức cách mạng, giác ngộ xã hội chủ nghĩa, văn hóa, kĩ thuật, lao động và sản xuất” (5). Suy cho cùng, tư tưởng Hồ Chí Minh với sự nghiệp GD cũng nhằm thể hiện một ham muốn, ham muốn đến tột bậc của Người là “làm sao cho nước ta được hoàn toàn độc lập, dân ta được hoàn toàn tự do, đồng bào ai cũng có cơm ăn, áo mặc, ai cũng được học hành”, để nước ta có thể “sánh vai với các cường quốc năm châu” (6).

2. Cải cách GD dựa trên tinh thần “đổi mới căn bản và toàn diện GD-ĐT”

1) Công cuộc đổi mới GD đã đạt một số kết quả bước đầu: chi ngân sách nhà nước đầu tư cho GD-ĐT đạt trên 20% tổng chi ngân sách; việc huy động các nguồn lực xã hội cho GD-ĐT, phát triển GD-ĐT ở vùng sâu, vùng xa, vùng khó khăn, vùng đồng bào dân tộc thiểu số được quan tâm. Quy mô GD tiếp tục được phát triển, tỉ lệ lao động qua đào tạo tăng (năm 2010 đạt 40% tổng số lao động đang làm việc). Hoạt động nghiên cứu, ứng dụng tiến bộ khoa học, công nghệ được đẩy mạnh; quản lí khoa học, công nghệ có đổi mới, thực hiện cơ chế tự chủ cho các đơn vị sự nghiệp khoa học, công nghệ; thị trường khoa học, công nghệ bước đầu hình thành. Đầu tư cho khoa học, công nghệ được nâng lên một bước.

Vấn đề giải quyết việc làm, xóa đói, giảm nghèo, thực hiện chính sách với người và gia đình có công, chính sách an sinh xã hội đạt kết quả tích cực (trong 5 năm đã giải quyết được việc làm cho trên 8 triệu lao động, tỉ lệ thất nghiệp ở thành thị giảm còn dưới 4,5%, tỉ lệ hộ nghèo giảm còn dưới 9,5%).

Tuy nhiên, chất lượng GD-ĐT chưa đáp ứng yêu cầu phát triển, nhất là đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao vẫn còn hạn chế; chưa chuyển

manh sang đào tạo theo nhu cầu xã hội; chưa giải quyết tốt mối quan hệ giữa tăng số lượng, quy mô với nâng cao chất lượng, giữa dạy chữ và dạy người; chương trình, nội dung, phương pháp dạy và học lạc hậu, đổi mới chậm; cơ cấu GD không hợp lí giữa các lĩnh vực, ngành nghề đào tạo; chất lượng GD toàn diện giảm sút, chưa đáp ứng được yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa; quản lí nhà nước về GD còn lúng túng; xu hướng thương mại hóa và sa sút về đạo đức trong GD khắc phục còn chậm, hiệu quả thấp, đang trở thành nỗi bức xúc của xã hội (1).

2) Những vấn đề xã hội quan tâm liên quan đến cải cách GD

Báo cáo chính trị của Ban chấp hành TW khóa X trình Đại hội Đảng XI đã nêu: “Đổi mới và phát triển toàn diện, mạnh mẽ GD, đào tạo”. Chính vì thế, cải cách GD sẽ phải được chuyển theo hướng “Đổi mới căn bản và toàn diện” ở một số lĩnh vực mà xã hội mong đợi như: 1) Dạy và học cần đảm bảo chất lượng thực sự, chú trọng việc dạy trẻ “học làm người tốt”, coi đó như một sự bảo tồn giá trị văn hóa Việt Nam; 2) Xây dựng đội ngũ nhà giáo (cán bộ quản lí, giảng viên, giáo viên và nhân viên phục vụ giảng dạy trong hệ thống GD Việt Nam) xứng đáng là những người “về vang và anh hùng” trong tư tưởng Hồ Chí Minh; 3) Tạo nguồn lực cho GD-ĐT (từ chính sách tiền lương cho giáo viên đến việc đầu tư trang thiết bị phục vụ cho việc dạy và học trên lớp); 4) Xây dựng cơ chế quản lí phù hợp với quá trình đổi mới.

3. Những đề xuất liên quan đến “đổi mới căn bản và toàn diện” GD Việt Nam

Nhìn lại nội dung đổi mới căn bản và toàn diện GD-ĐT trong phương hướng nhiệm vụ phát triển kinh tế của đất nước 5 năm (2011-2015), dựa trên tinh thần nhiệm vụ được giao phó, mỗi người, mỗi lĩnh vực có thể cùng tham gia triển khai thực hiện Nghị quyết trong phạm vi trách nhiệm của mình. Đó là: 1) Thực hiện nhiệm vụ và đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng GD-ĐT một cách hợp lí, cụ thể cho mỗi lĩnh vực hoặc cá nhân phụ trách; 2) Tiến hành điều chỉnh, đổi mới nội dung, phương pháp dạy học một cách thiết thực; 3) Tổ chức

(Xem tiếp trang 27)

MỘT SỐ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC TRONG XÃ HỘI HIỆN ĐẠI

○ PGS. TS. TRẦN KHÁNH ĐỨC *

Công cuộc đổi mới giáo dục đại học (GDĐH) đã và đang đặt ra nhiều yêu cầu mới đối với đội ngũ giảng viên (GV) đại học. Nghị quyết 14/2005/NQ-CP của Chính phủ về đổi mới căn bản và toàn diện GDĐH giai đoạn 2006-2020, đã nêu: «*Xây dựng đội ngũ GV và cán bộ quản lí GDĐH đủ về số lượng, có phẩm chất đạo đức và lương tâm nghề nghiệp, có trình độ chuyên môn cao, phong cách giảng dạy và quản lí tiên tiến*». Đáp ứng đòi hỏi đó, việc nâng cao năng lực giảng dạy và nghiên cứu khoa học cho đội ngũ GV các trường cao đẳng, đại học là một yêu cầu cần thiết và cấp bách.

1. Chất lượng đào tạo đại học - sự nổi bật của các phẩm chất và kĩ năng mềm

Sự phát triển của xã hội hiện đại đã và đang đặt ra những đòi hỏi mới ở người lao động nói chung và đội ngũ nhân lực có trình độ đào tạo ở bậc đại học nói riêng. Theo quan niệm của UNESCO, yêu cầu đối với sản phẩm đại học (người tốt nghiệp) trong thời đại hiện nay là: có năng lực trí tuệ, có khả năng sáng tạo và thích ứng; có khả năng hành động (các kĩ năng (KN) sống) để có thể lập nghiệp; có năng lực tự học, tự nghiên cứu để có thể học thường xuyên, học suốt đời; có năng lực quốc tế (ngoại ngữ, văn hoá toàn cầu...) để có khả năng hội nhập.

Ngoài ra, theo tiêu chuẩn của Hiệp hội các trường đại học quốc tế thì sinh viên (SV) phải là những người: - Có sự sáng tạo và thích ứng cao trong mọi hoàn cảnh (không chỉ học để bảo đảm tính chuẩn mực, khuôn mẫu); - Có khả năng thích ứng với công việc mới (không chỉ trung thành với một chỗ làm duy nhất); - Biết vận dụng những tư tưởng mới (không chỉ tuân thủ những điều đã được định sẵn);

- Biết đặt ra những câu hỏi đúng (không chỉ biết áp dụng những lời giải đúng); - Có KN làm việc theo nhóm, bình đẳng trong công việc (không tuân thủ theo sự phân bậc quyền uy); - Có hoài bão để trở thành những nhà khoa học lớn, các nhà doanh nghiệp giỏi, các nhà lãnh đạo xuất sắc (không chỉ trở thành những người làm công ăn lương); - Có năng lực tìm kiếm và sử dụng thông tin (không chỉ áp dụng những kiến thức đã biết); - Biết kết luận, phân tích, đánh giá (không chỉ thuần túy chấp nhận); - Biết nhìn nhận quá khứ và hướng tới tương lai; - Biết tư duy (không chỉ là học thuộc); - Biết dự báo, thích ứng (không chỉ phản ứng thụ động); - Chấp nhận sự đa dạng (không chỉ tuân thủ điều đơn nhất); - Biết phát triển (không chỉ chuyển giao).

Những đòi hỏi trên đặt ra những yêu cầu mới về chương trình, tổ chức và phương pháp đào tạo ở bậc đại học, trong đó việc phát triển năng lực sáng tạo, khả năng thích ứng, các KN mềm trở thành những nhân tố nổi bật.

2. Mô hình GV trong nền GDĐH hiện đại

Ở môi trường đại học, đội ngũ, GV chủ yếu là những nhà khoa học, nhà chuyên môn có trình độ cao, gắn bó với nghiên cứu khoa học. Như vậy, để giảng dạy tốt ở đại học, GV phải thoả mãn đồng thời 2 năng lực: Năng lực chuyên môn, nghiên cứu khoa học và năng lực sư phạm. Nếu GV không có vốn hiểu biết văn hóa - xã hội phong phú, khả năng tìm kiếm, xử lí thông tin và những trải nghiệm nghề nghiệp; không có khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề... thì khó có thể dẫn dắt SV theo mục tiêu đã nêu ra. Vì vậy, muốn giảng dạy tốt ở đại học, đòi hỏi thoả mãn một số yêu cầu sau: - Có hiểu

* Trường Đại học giáo dục - Đại học quốc gia Hà Nội

biết, kiến thức về trường đại học, môi trường GDDH (môi trường lao động nghề nghiệp);
 - Biết mục tiêu, tính chất, đặc điểm của ngành học, trường học mà mình đang dạy; - Nắm vững chương trình đào tạo (mục đích, mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung DH; phương pháp và các hình thức tổ chức DH, kiểm tra - đánh giá...;
 - Hiểu rõ SV, biết khai thác động lực và tiềm năng của SV, cũng như hạn chế những tiêu cực;
 - Biết vận dụng quy luật, nguyên tắc dạy học (DH) ở đại học và biết hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu; - Biết vận dụng các hình thức DH, PPDH, sử dụng phương tiện DH, biết cải tiến thường xuyên việc DH.

Theo khuyến cáo của UNESCO, yêu cầu đối với một GV đại học trong thời đại ngày nay (bên cạnh những chức năng truyền thống) là: hiểu biết công nghệ thông tin và có khả năng ứng dụng trong DH; khi DH phải nhận thức đúng đối tượng (đối tượng dạy - người học và đối tượng DH - nội dung DH) để thao tác đúng đối tượng; khi DH phải biết lựa chọn phương pháp thích hợp với mục tiêu và nội dung DH, phù hợp với đặc thù của đối tượng; phải hiểu cấu trúc các PPDH, biết triển khai đúng quy trình và biết phối hợp các PPDH trong quá trình DH; thấu hiểu cách học trong môi trường thông tin và truyền thông để có thể hướng dẫn SV học và có khả năng làm tốt vai trò cố vấn cho họ; có kiến thức đo lường và đánh giá trong giáo dục và DH để đánh giá chính xác, khách quan kết quả học tập của SV, góp phần khẳng định chất lượng sản phẩm đào tạo của mình.

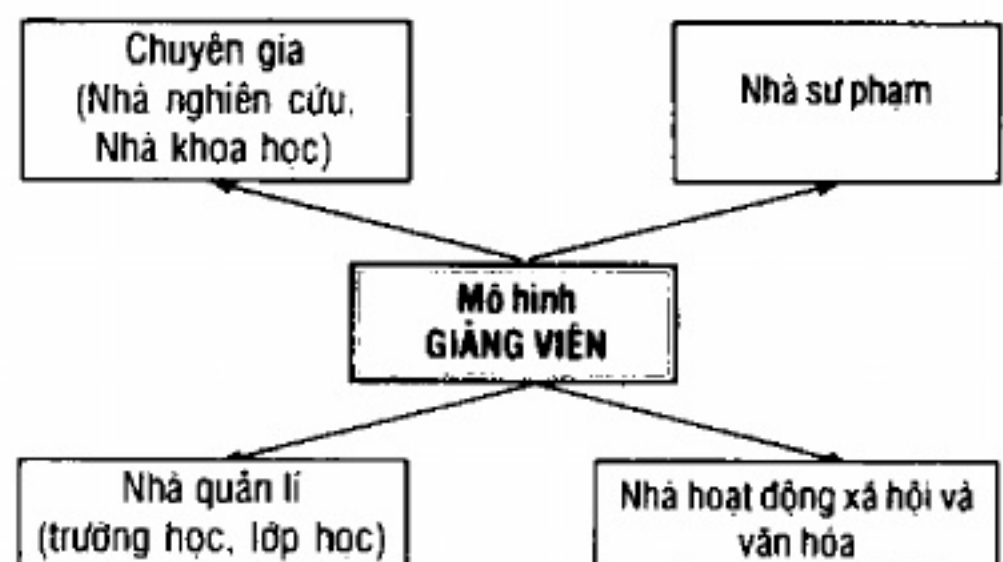
Ngoài ra, để DH tốt ở bậc đại học, GV cần lưu ý một số đặc điểm sau: phải gắn liền với đặc điểm ngành nghề đào tạo, bám sát thực tiễn kinh tế - xã hội và sự phát triển của khoa học, công nghệ liên quan; coi trọng phương pháp «*Tìm kiếm*» (Search); coi trọng việc phát huy năng lực tự học, tự nghiên cứu của SV và huy động có hiệu quả vai trò của các phương tiện, kĩ thuật, công nghệ DH hiện đại.

Hội nghị quốc tế về GDDH thế kỉ XXI: Tầm nhìn và hành động (1998) đã nêu lên những năng lực cần có của một GV đại học mẫu mực. Qua đó, GV đại học có thể căn cứ vào những yêu cầu này mà chọn một số lĩnh vực cần thiết

nhất đối với mình để đi sâu, gồm: 1) Có kiến thức và sự thông hiểu về các cách học khác nhau của SV; 2) Có kiến thức, năng lực và thái độ về mặt theo dõi và đánh giá SV, nhằm giúp họ tiến bộ; 3) Tự nguyện hoàn thiện bản thân trong ngành nghề của mình; biết ứng dụng những tiêu chí nghề nghiệp và luôn luôn cập nhật những thành tựu mới nhất; 4) Biết ứng dụng những kiến thức về công nghệ thông tin, về môn học, ngành học của mình; 5) Có khả năng nhận biết được những tín hiệu của «*thị trường*» bên ngoài về nhu cầu của giới chủ đối với những SV tốt nghiệp; 6) Làm chủ được những thành tựu mới về dạy và học, từ cách DH mặt giáp mặt đến cách DH từ xa; 7) Chú ý đến những quan điểm và mong ước của «*khách hàng*» (của những đối tác và SV khác nhau); 8) Hiểu được những tác động của những nhân tố quốc tế và đa văn hóa đối với những chương trình đào tạo; 9) Có khả năng dạy nhiều loại hình SV khác nhau, thuộc những nhóm khác nhau về độ tuổi, môi trường kinh tế - xã hội, dân tộc... và biết cách làm việc với số giờ nhiều hơn trong một ngày; 10) Có khả năng bảo đảm các giờ giảng chính khóa, seminar hoặc tại xưởng sản xuất với số lượng SV đông; 11) Có khả năng hiểu được những «*chiến lược thích ứng*» về nghề nghiệp của các cá nhân.

Để có thể đáp ứng yêu cầu trên, đội ngũ GV đại học cần rèn luyện năng lực, phẩm chất của một nhà khoa học chân chính, một nhà sư phạm tâm huyết, nhà hoạt động văn hóa xã hội tích cực và là một nhà quản lí giáo dục tài ba (xem hình).

Mô hình tổng thể của GV trong nền giáo dục đại học hiện đại



(Xem tiếp trang 24)

VAI TRÒ CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC ĐỊA PHƯƠNG TRONG VIỆC PHỤC VỤ KINH TẾ ĐỊA PHƯƠNG

○ ThS. DƯƠNG ĐỨC HÙNG*

Trường đại học địa phương (ĐHĐP) có chức năng đào tạo (ĐT) nguồn nhân lực chủ yếu cho địa phương (ĐP) và khu vực phụ cận; nghiên cứu khoa học (NCKH), hợp tác và chuyển giao công nghệ để giải quyết các vấn đề cấp thiết của ĐP, của doanh nghiệp; trung tâm GD-ĐT, NCKH, chuyển giao công nghệ và trung tâm văn hoá của ĐP.

1. Lợi thế của trường ĐHDP trong việc phát triển kinh tế - xã hội (KT-XH) ĐP

1) *Lợi thế từ chính sách hỗ trợ của chính quyền ĐP.* Trường ĐHDP vốn được coi là «con đẻ» của ĐP, ra đời nhờ sự quyết tâm, tâm huyết của chính quyền và cơ sở GD-ĐT ĐP; được kì vọng là mang đến cơ hội học tập đại học có chất lượng cho mọi người, hiện thực hoá ước mơ của cộng đồng dân cư ĐP «ăn cơm nhà đi học đại học», SV tốt nghiệp có kiến thức và kĩ năng nghề đáp ứng yêu cầu cao của nhà tuyển dụng, phục vụ đặc lực và có hiệu quả trong phát triển KT-XH ĐP. Chính quyền ĐP đánh giá cao vai trò của trường ĐHDP và có nhiều chính sách hỗ trợ để nhà trường phục vụ tốt hơn nền kinh tế ĐP (hỗ trợ kinh phí, khuyến khích trường ĐHDP mở các mã ngành đào tạo; hỗ trợ kinh phí và tạo điều kiện cho trường ĐHDP đăng kí các dự án nghiên cứu và chuyển giao công nghệ phục vụ ĐP; thúc đẩy hợp tác giữa trường ĐHDP và doanh nghiệp, tăng cường ĐT theo địa chỉ sử dụng...). Các chính sách hỗ trợ này tạo điều kiện thuận lợi cho trường ĐHDP đổi mới mô hình ĐT và phục vụ xã hội.

2) *Lợi thế của một trường bản địa.* Trường ĐHDP có lợi thế hơn hẳn nhiều trường đại học trực thuộc bộ, ngành trung ương trong việc tuyển sinh các SV là người ĐP, trong việc phục vụ KT-XH ĐP một cách kịp thời, thuận tiện. Là

trường bản địa, trường ĐHDP nắm khá chắc nhu cầu nhân lực của ĐP cả về mặt số lượng, chất lượng và cơ cấu, từ đó có kế hoạch ĐT phù hợp.

3) *Lợi thế về mối quan hệ xã hội.* Hầu hết giảng viên và cán bộ quản lí giáo dục của ĐP đều tốt nghiệp từ các trường ĐHDP; một số không nhỏ các nhà lãnh đạo hệ thống chính trị của ĐP cũng đã từng học tập ở trường ĐHDP; một tỉ lệ đáng kể nguồn nhân lực của ĐP là do trường ĐHDP đào tạo... vì vậy, trường ĐHDP có mối quan hệ tự nhiên, khăng khít, bền chặt với ĐP; là điều kiện thuận lợi để các trường ĐHDP phục vụ phát triển kinh tế ĐP; trong quá trình hoạt động và phục vụ, mối quan hệ này càng được củng cố, phát triển.

4) *Lợi thế do đặc trưng của trường ĐHDP mang lại.* Trường ĐHDP là trường của ĐP, do ĐP và vì ĐP, vì thế trường ĐHDP thường gắn chặt với việc phục vụ phát triển kinh tế ĐP. Trường ĐHDP là cơ sở giáo dục đại học đa cấp, đa hệ, đa ngành, đa lĩnh vực, ĐT trình độ từ sơ cấp đến sau đại học trong đó chủ yếu là ĐT trình độ từ đại học trở xuống. Nhiệm vụ chính của trường ĐHDP là: a) Tổ chức các hoạt động GD-ĐT theo chương trình giáo dục đại học - định hướng nghề nghiệp ứng dụng (cấp bằng cao đẳng, bằng đại học và sau đại học), chương trình giáo dục nghề nghiệp (cấp chứng chỉ nghề hoặc bằng trung cấp chuyên nghiệp), chương trình giáo dục thường xuyên, giáo dục người lớn (cấp chứng chỉ hoặc văn bằng không chính quy), giữa các chương trình có liên thông dọc và liên thông ngang. Thực hiện các phương thức giáo dục: chính quy, không chính quy và phi chính quy (có bằng cấp và không có bằng cấp), nhằm đáp ứng mọi nhu cầu học tập của

* Trường Đại học Hải Phòng

cộng đồng, ĐT nhân lực ở mọi cấp trình độ theo nhu cầu của ĐP; b) Tổ chức các hoạt động khoa học và công nghệ theo hướng ứng dụng thực tiễn, giải quyết những vấn đề cấp thiết của KT-XH ĐP; tổ chức thực hiện dịch vụ ĐT và khoa học công nghệ; c) Xây dựng, phát triển đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục đảm bảo hoàn thành sứ mạng và chuẩn đầu ra đã cam kết; d) Xây dựng, trang bị cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ tốt nhất cho việc dạy của giảng viên, việc học và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho SV, xóa bỏ khoảng cách giữa ĐT và sử dụng lao động.

Nếu các trường ĐHĐP tận dụng tốt các lợi thế, thực hiện tốt vai trò, chức năng phục vụ xã hội thì sẽ trở thành một động lực lớn cho công cuộc xây dựng kinh tế và phát triển xã hội ở ĐP và toàn quốc. Tuy nhiên, trong thực tế, vai trò của các trường ĐHĐP trong việc phát triển kinh tế ĐP còn hạn chế, mờ nhạt.

2. Một số hạn chế của các trường ĐHĐP trong việc phát triển KT-XH ĐP

1) Chưa coi trọng chức năng phục vụ xã hội. Trong các chức năng của trường đại học là ĐT, nghiên cứu và phục vụ xã hội, nhiều trường ĐHĐP chỉ tập trung vào ĐT, coi nhẹ nghiên cứu và coi nhẹ phục vụ xã hội. Nhiều giảng viên nghĩ rằng họ không có liên quan và không có trách nhiệm phải tham gia xây dựng, phát triển KT-XH ĐP, vì thế họ không dành thời gian cho việc tìm hiểu về nhu cầu xã hội và nắm bắt thông tin thị trường, hầu như không tiếp xúc với các doanh nghiệp. Lãnh đạo các trường ĐHĐP cũng ít nghiên cứu về nhu cầu nhân lực và nhu cầu khoa học - công nghệ của ĐP; ĐT chủ yếu theo chỉ tiêu phân bổ của Bộ GD-ĐT; thiếu sự khuyến khích động viên về kinh tế, chính trị, tinh thần đối với giảng viên trong việc tham gia phục vụ xã hội.

2) Mô hình ĐT không phù hợp nhu cầu phát triển kinh tế ĐP. Nguồn nhân lực được ĐT vừa thừa, vừa thiếu, vừa chưa cao về chất lượng, vừa bất hợp lý về cơ cấu. Nguồn nhân lực rất cần thiết cho sự phát triển kinh tế ĐP như nhân lực kỹ thuật, công nghệ lại không được ưu tiên ĐT, trái lại, nguồn nhân lực đã bão hòa như kinh tế, tài chính, sư phạm lại được tuyển sinh nhiều mỗi năm theo thị hiếu người học...

Nhiều trường ĐHĐP bắt chước máy móc mô hình tổ chức, chương trình ĐT của các trường đại học thuộc bộ, ngành trung ương, nhiều khi mang nặng tính học thuật, xem nhẹ kỹ năng nghề nghiệp.

3) Năng lực NCKH trong các trường ĐHĐP là yếu và tỉ lệ chuyển đổi thành ứng dụng thực tế thấp. NCKH chủ yếu là nghiên cứu tổng quan, còn các nghiên cứu ứng dụng lại ít hơn nhiều. Chất lượng NCKH, công nghệ còn thấp: chưa thể cung cấp thông tin cấp độ cao cho chính quyền ĐP và doanh nghiệp trong việc hoạch định chính sách, chưa đủ khả năng cung cấp dịch vụ kỹ thuật, chuyển giao công nghệ ở trình độ cao phục vụ cho sản xuất công nghiệp, nông nghiệp và dịch vụ ở ĐP. Mặc dù số lượng đề tài NCKH phát triển nhanh chóng trong những năm gần đây, nhưng nhiều nghiên cứu không thể chuyển đổi thành ứng dụng trong thực tế. Những vấn đề trên dẫn đến việc có ít doanh nghiệp (và ngay cả chính quyền ĐP) đến đặt hàng NCKH và chuyển giao công nghệ ở các trường ĐHĐP, gây ra sự thiếu hụt về ngân quỹ dành cho NCKH.

4) Vai trò của chính quyền ĐP đối với trường ĐHĐP còn hạn chế. Chính quyền ĐP ít khi đóng vai trò cầu nối giữa nhà trường với các doanh nghiệp hoặc làm tốt vai trò lãnh đạo, tổ chức, phối hợp giữa trường ĐHĐP với các sở, ban, ngành ĐP; không thực hiện tốt công tác khuyến khích các trường ĐHĐP phục vụ cho sự phát triển kinh tế bằng cách sử dụng đòn bẩy kinh tế, biện pháp hành chính...

5) Sự hợp tác giữa trường ĐHĐP và doanh nghiệp còn yếu và kém hiệu quả, các doanh nghiệp còn nghi ngờ về năng lực phục vụ của các trường ĐHĐP, vì vậy, một số doanh nghiệp chỉ tìm đến các trường đại học trọng điểm quốc gia và các trường chuyên ngành để đưa ra đề nghị phục vụ, mặc dù các trường ĐHĐP có thể giải quyết tốt các yêu cầu này.

6) Sau hơn 10 năm hình thành và phát triển, mô hình ĐHĐP ở Việt Nam vẫn chưa có một quy chế riêng cho dù loại hình trường này có tính đặc thù. Vì thế việc tuyển sinh, chương trình học, thời gian học, đối tượng học... các trường ĐHĐP vẫn tuân theo những quy định

dành cho các trường đại học bình thường khác, nên không thể hoạt động theo đúng bản chất của mô hình trường đại học của cộng đồng ĐP, có quá nhiều khác biệt so với mô hình trường ĐHDP trên thế giới.

3. Các giải pháp phát huy vai trò của các trường ĐHDP trong phát triển KT-XH ĐP

Các trường ĐHDP là sản phẩm của quá trình phát triển KT-XH ĐP. Để các trường ĐHDP phục vụ tốt nhu cầu phát triển KT-XH ĐP, cần thực hiện các giải pháp sau:

1) Các trường ĐHDP phải coi trọng chức năng phục vụ và nâng cao năng lực phục vụ phát triển KT-XH ĐP trên các lĩnh vực: ĐT nhân lực; bồi dưỡng nhân tài; dịch vụ khoa học, giáo dục; dịch vụ công nghệ, kỹ thuật và tư vấn thông tin, hình thành mối quan hệ tương tác giữa các trường đại học và xã hội. Thực hiện chính sách khuyến khích giảng viên tìm hiểu nhu cầu xã hội, đi sâu vào các doanh nghiệp, điều tra, phát hiện và nghiên cứu giải quyết vấn đề thực tế, cung cấp dịch vụ khoa học, công nghệ có hiệu quả cho các doanh nghiệp, làm phong phú thêm bài giảng và giúp SV định hướng tốt nghề nghiệp của mình. Mô hình tổ chức, mô hình ĐT, cơ sở vật chất, đội ngũ giảng viên... trong các trường ĐHDP phải phù hợp với nhu cầu phát triển KT-XH ĐP.

2) Chính quyền ĐP cần có những chính sách hợp lý đối với trường ĐHDP. Chính quyền ĐP vừa là người tổ chức, lãnh đạo, vừa là cầu nối giữa nhà trường và xã hội, là người giới thiệu hoặc trực tiếp đặt hàng ĐT nhân lực, NCKH, chuyển giao công nghệ với các trường ĐHDP. Chính quyền ĐP cần đổi mới quản lý nhà nước về giáo dục đại học và cải cách thủ tục hành chính để thúc đẩy nhanh chóng sự hợp tác giữa các trường ĐHDP và xã hội, trao quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội cho các trường đại học, thiết lập cơ quan điều phối để cung cấp một môi trường lành mạnh cho các trường ĐHDP phục vụ nền kinh tế.

3) Xây dựng cơ chế hợp tác giữa các cơ sở giáo dục đại học trên địa bàn và giữa các trường đại học với doanh nghiệp. Các nguồn lực giáo dục đại học như: giảng viên, giảng đường, thư viện, phòng thí nghiệm, xưởng thực

hành, thông tin khoa học - công nghệ... cần có cơ chế bảo vệ, chia sẻ, dùng chung nguồn lực giữa trường ĐHDP với các cơ sở giáo dục đại học trên địa bàn. Đồng thời, coi đội ngũ chuyên gia và cơ sở vật chất của doanh nghiệp như một sự bổ sung hiệu quả nguồn lực giáo dục đại học, gắn đào tạo với thực tiễn sử dụng lao động. □

Tài liệu tham khảo

1. Yin Xiaoquan. *Rational Thinking of the Role of Human Resources of Local University in Serving Regional Development*, 2008.
2. Zang Kaihong. *Countermeasures on How Chinese Local Universities Serving Local Economy*, 2009.
3. Kì yếu hội thảo. *Mô hình trường đại học trực thuộc địa phương ở Việt Nam*. Trường Đại học Hồng Đức, 2008.
4. Kì yếu hội thảo. *Quản trị trong các trường đại học địa phương ở Việt Nam*. Trường Đại học Hồng Đức, 2010.

Một số vấn đề phát triển...

(Tiếp theo trang 22)

GV là nhân tố quyết định chất lượng giáo dục. Để đáp ứng những yêu cầu mới của thời đại, GV đại học không chỉ phải có những hiểu biết sâu sắc, thấu đáo kiến thức, KN chuyên môn đơn thuần, mà cần có hiểu biết và năng lực nghiệp vụ sư phạm đại học, cùng với những hiểu biết xã hội - văn hóa và vốn sống phong phú. Do đó, việc tăng cường đào tạo, bồi dưỡng về nghiệp vụ sư phạm đại học, về chính trị - xã hội và các giá trị văn hóa cho đội ngũ GV các trường đại học, cao đẳng là điều quan trọng và cấp bách hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Nghị Quyết 14/2005/NQ-CP về "Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020".
2. Trần Khánh Đức. **Phát triển giáo dục Việt Nam và thế giới** (song ngữ Anh-Việt). NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2010.
3. Trần Khánh Đức. **Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI**. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2010.
4. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên). **Một số vấn đề về giáo dục đại học**. NXB Đại học quốc gia, H. 2004.
5. Lê Đức Ngọc. **Giáo dục đại học - phương pháp dạy và học**. NXB Đại học quốc gia, H. 2004.

NHỮNG YÊU CẦU VỀ NĂNG LỰC CỦA GIÁO VIÊN LÀM CÔNG TÁC HƯỚNG NGHIỆP Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

○ TS. NGUYỄN THỊ THANH HUYỀN*

1. Năng lực (NL) là khả năng thực hiện thành công một hoạt động nào đó. NL mang tính cá nhân hóa, có thể được hình thành và phát triển thông qua đào tạo, bồi dưỡng và tự trải nghiệm qua thực tiễn. NL hoạt động là khả năng thực hiện những nhiệm vụ công việc và giải quyết các tình huống nảy sinh trong hoạt động đảm bảo cho một tổ chức đạt mục tiêu đề ra.

Giáo dục hướng nghiệp (GDHN) là một bộ phận của GD ở nhà trường phổ thông, nhằm hướng dẫn và chuẩn bị cho thế hệ trẻ chọn nghề hợp lý sau khi tốt nghiệp trung học. Việc lựa chọn có sự luận giải khoa học là cơ sở giúp học sinh (HS) có thể phát huy được tối đa NL của mình, phù hợp với yêu cầu xã hội, góp phần nâng cao hiệu quả GD-ĐT. Xuất phát từ bản chất của GDHN, chúng tôi cho rằng, nhiệm vụ của giáo viên (GV) làm công tác GDHN trong trường phổ thông gồm: 1) Cho HS làm quen với một số nghề phổ biến; 2) Dạy chương trình học nghề chính khóa để hình thành hứng thú NL nghề; 3) Nghiên cứu HS; 4) GD thái độ lao động cho HS; 5) Tư vấn hướng nghiệp; 6) Tư vấn hướng học.

Để thực hiện tốt những nhiệm vụ trên, GV làm công tác hướng nghiệp phải có những NL nhất định. Hoạt động GDHN là một hoạt động đặc thù, nên yêu cầu về NL của GV cũng có những điểm khác biệt so với GV dạy những môn khoa học khác. Vì vậy, NL của GV làm công tác hướng nghiệp trong trường phổ thông cần có: NL chuyên môn, NL sư phạm, NL tư vấn.

2. Năng lực của GV hướng nghiệp

1) NL chuyên môn gồm có:

- *Nắm vững kiến thức chuyên ngành.*
Chương trình GDHN ở trường THPT cấu trúc

theo các chủ đề, mỗi chủ đề được thực hiện trong thời gian 1 tiết và được trải đều suốt 9 tháng của năm học. Nội dung các chủ đề có thể sắp xếp khái quát thành 3 phần có cấu trúc như sau: + Khối kiến thức chung, kiến thức cơ sở làm «nền» cho việc chọn nghề; + Khối kiến thức về nhóm nghề hoặc nghề cụ thể; + Khối kiến thức về tham quan giao lưu, trao đổi.

Về cấu trúc của một chủ đề cụ thể dù là chủ đề thuộc khối kiến thức nào cũng đều được viết thống nhất theo cấu trúc 7 thành phần: + Mục tiêu của chủ đề; + Nội dung cơ bản của chủ đề; + Trọng tâm của chủ đề; + Chuẩn bị của GV và HS; + Gợi ý tổ chức hoặc hoạt động theo chủ đề; + Đánh giá; + Tài liệu tham khảo.

GDHN là một hoạt động rất phức tạp, để thực hiện được những chủ đề trên đòi hỏi GV phải có hiểu biết rộng và nắm vững các loại thông tin chủ yếu sau: + Thông tin về «thế giới nghề nghiệp» theo phân loại nghề; + Thông tin về hệ thống trường đào tạo từ dạy nghề đến trung học chuyên nghiệp, cao đẳng, đại học; + Thông tin về thị trường lao động; + Thông tin về HS - chủ thể chọn nghề gồm: tên, tuổi, giới tính, lớp, kết quả học tập, chỗ ở, hoàn cảnh gia đình (bố mẹ, nghề nghiệp), bạn bè, đặc biệt phải nắm thông tin về nhân cách của HS (trước hết là hứng thú, khuynh hướng và NL).

- *Vận dụng sáng tạo kiến thức đó vào thực tế.* Để thực hiện tốt nhiệm vụ hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông, GV phải biết vận dụng linh hoạt và sáng tạo những kiến thức đó vào trong quá trình giảng dạy, để làm được

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

điều này đòi hỏi GV phải xác định được yêu cầu của từng chủ đề cụ thể.

2) NL sư phạm

- NL dạy học:

NL chuẩn bị gồm các thao tác: Thu thập các tài liệu liên quan đến chủ đề sẽ dạy bằng nhiều con đường (tài liệu tham khảo do Bộ phát hành, báo chí, truyền hình, hay những số liệu thực tiễn...); Nghiên cứu và cập nhật các tài liệu đó; Nghiên cứu, xác định nội dung chủ đề; Lựa chọn các phương pháp, phương tiện, hình thức giảng dạy; Chuẩn bị sẵn các câu hỏi thảo luận trên lớp, Xem xét tình hình lớp học (cả sự chuẩn bị của HS trước khi lên lớp); Soạn giáo án.

NL thực hiện được thực hiện trong quá trình thực hành giảng dạy và GD, gồm các kỹ năng: ổn định lớp, kiểm tra bài cũ, định hướng nội dung mới, luyện tập kỹ năng, phát triển kiến thức, kiểm tra và khuyến khích HS... Trong quá trình thể hiện NL thực hiện, cần quan tâm đến các yếu tố sau:

+ NL sử dụng ngôn ngữ của GV có ý nghĩa quan trọng vì khả năng diễn đạt trong sáng, khúc chiết, lời nói hấp dẫn, truyền cảm và giàu hình ảnh sẽ là yếu tố cơ bản đảm bảo giờ dạy thành công.

+ NL sử dụng các thiết bị và phương tiện dạy học, là NL không thể thiếu của GV ở bất cứ cấp học nào trong giai đoạn hiện nay. Thiết bị và phương tiện vừa là yếu tố điều kiện tốt để phục vụ giảng dạy và học tập, đồng thời cũng là yếu tố kích thích tư duy sáng tạo - nghiên cứu cho GV và HS.

+ NL hoạt động xã hội trong và ngoài nhà trường. Trọng tâm của mối quan hệ giao tiếp là giữa người dạy với người học. Mối quan hệ này đòi hỏi GV không chỉ huy động mọi khả năng của mình để thiết lập các quan hệ dạy học có hiệu quả mà điều quan trọng là trong và bằng quá trình giao tiếp, tác động GD đến người học. Ngoài ra, hoạt động giao tiếp của GV trong xã hội hiện nay còn đòi hỏi phạm vi đối tượng rộng mở, đó là gia đình HS, các lực lượng xã hội khác, đặc biệt là các cơ sở sản xuất, các doanh nghiệp, cơ quan, công ti...

NL đánh giá giúp GV nắm được trình độ và khả năng tiếp thu bài của HS để qua kết

quả của một hoạt động để bổ sung điều chỉnh hoạt động dạy học. Muốn tạo được uy tín trước HS, GV phải có quan điểm đánh giá khách quan, chính xác và công bằng

Đánh giá hoạt động trong hoạt động GDHN là đánh giá toàn diện những nỗ lực của HS về các mặt: nhận thức về ý nghĩa, tầm quan trọng của sự lựa chọn nghề tương lai có cơ sở khoa học; sự hiểu biết về thế giới nghề nghiệp và thị trường lao động; thái độ tình cảm với lao động nghề nghiệp và khuynh hướng nghề nghiệp đúng đắn; ý thức tích cực tham gia hoạt động GDHN. Kết quả đánh giá sẽ tạo động cơ giúp HS tự tin chọn nghề phù hợp với bản thân, điều kiện gia đình và nhu cầu xã hội. Vì vậy, cần đánh giá kết quả hoạt động GDHN của HS trên cả 3 mặt: kiến thức, kỹ năng, thái độ đạt được và có bốn mức độ đánh giá kết quả hoạt động của HS là: tốt, khá, trung bình và yếu.

- NL giáo dục, gồm có: NL thiết kế mục tiêu, kế hoạch các hoạt động GD; NL cảm hóa thuyết phục người học; NL hiểu biết HS để có phương án GD phù hợp; NL phối hợp với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường.

- NL tổ chức quá trình dạy học và quá trình GD gồm các NL thành phần: NL phối hợp các hoạt động dạy học và GD giữa thầy và trò; giữa các HS với nhau, giữa các GV với nhau trong các hoạt động giảng dạy và GD; NL tổ chức tìm hiểu các loại thông tin; NL tổ chức giao lưu trên lớp theo chủ đề; NL tổ chức tham quan các doanh nghiệp, hệ thống trường dạy nghề, trung cấp chuyên nghiệp, cao đẳng, đại học...

3) NL tư vấn:

- NL nắm kiến thức đa ngành. Tư vấn nghề là hoạt động phức tạp, vì vậy, đòi hỏi người làm công tác tư vấn phải có kiến thức về tâm lý học, giáo dục học, y học. Ngoài ra, cần có kiến thức về: thế giới nghề nghiệp, yêu cầu của nghề, nhân cách HS (mà trước hết là về động cơ, khuynh hướng, hứng thú và NL nghề nghiệp...), về kinh tế, nhu cầu phát triển nhân lực ở các ngành kinh tế quốc dân và địa phương, đồng thời phải biết điều tra, đánh giá nhân cách, trí tuệ hệ tâm lý vận động.

- NL sử dụng các bộ công cụ trong chẩn đoán tâm lý. Bên cạnh những kiến thức, NL

cần thiết trong quá trình tư vấn nghề, cán bộ tư vấn cần biết sử dụng một số công cụ như: một số trắc nghiệm Raven, test Wechsler, test Binet - Simon, test của Salfret (Mĩ) nhằm đánh giá sự phát triển trí tuệ HS các lứa tuổi; test đo các rối loạn về sắc giác; nhóm test đo tính tập trung, bền vững, khối lượng và sự di chuyển của chú ý; nhóm test đo trí tưởng tượng và NL tưởng tượng không gian; nhóm test đo hứng thú nghề nghiệp; nhóm test đo khí chất, tính cách; nhóm test đo khả năng giao tiếp... Ngoài ra, còn phải biết sử dụng các máy móc đơn giản, tự chế cho công tác này như: dụng cụ đo độ rung của tay, thời gian phản ứng, sức bền bỉ dẻo dai cơ, thời gian phản xạ... các dụng cụ đo nhân trắc (thước đo Martin, thước đo cuộn Lufkin...).

Ngoài những NL trên, trong quá trình tư vấn cho HS, cán bộ tư vấn phải có: khả năng làm việc với cá nhân cũng như tập thể HS; chịu đựng và luôn tỉnh táo khi tiếp xúc với nhiều HS cùng một lúc; thuyết phục, đồng cảm với HS, trên cơ sở đó đưa ra các lời khuyên phù

hợp. Những NL, khả năng đó được biểu hiện ở những kỹ năng cụ thể như: *kỹ năng lắng nghe; kỹ năng giao tiếp không lời; kỹ năng phản hồi; kỹ năng thu thập thông tin; kỹ năng thông đạt; kỹ năng nói...* Để làm tốt công tác hướng nghiệp trong nhà trường phổ thông, đòi hỏi GV phải có hệ thống các NL trên. Ngoài ra, ngày nay GV còn cần rèn luyện để bổ sung cho mình những NL mới như: *NL quản lí, NL quan hệ cộng đồng, NL phát triển môi trường xung quanh...* □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Danh Ánh. "Đề cương bài giảng giáo dục hướng nghiệp". Tài liệu dành cho học viên cao học. H. 2008.
2. Nguyễn Văn Hộ - Nguyễn Thị Thanh Huyền. **Giáo dục hướng nghiệp và giảng dạy kỹ thuật trong trường trung học phổ thông**. NXB Giáo dục, H. 2006.
3. Nguyễn Thị Thanh Huyền - Trần Việt Cường. "Năng lực sư phạm của người giáo viên". *Tạp chí Giáo dục*, số 211/2009.
4. Phạm Hồng Quang. "Giải pháp đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực". *Tạp chí Giáo dục*, số 216/2009.

Tư tưởng Hồ Chí Minh...

(Tiếp theo trang 19)

thi, kiểm tra một cách nghiêm túc, làm sao cho HS, SV và người học có đủ kiến thức và đủ sự tự tin khi đi thi và làm bài thi; 4) Góp phần nâng cao chất lượng GD toàn diện; chú trọng «lồng ghép» GD lí tưởng, GD truyền thống lịch sử cách mạng, đạo đức, lối sống trong quá trình dạy học; 5) Phát triển khả năng sáng tạo, tăng cường nội dung dạy thực hành cho SV, HS; rèn luyện tác phong công nghiệp, ý thức trách nhiệm xã hội thông qua quá trình dạy học và giảng dạy trong các nhà trường; 6) Xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đảm bảo chất lượng; mỗi cơ sở đào tạo có thể tự đẩy mạnh lĩnh vực đào tạo nghề theo nhu cầu phát triển của xã hội; 5) Mạnh dạn thực hiện cơ chế tự chủ trong các cơ sở GD-ĐT; tăng cường công tác tự thanh tra, kiểm tra, kiên quyết khắc phục các hiện tượng tiêu cực trong mỗi đơn vị GD-ĐT.

«Cải cách» và «đổi mới căn bản và toàn diện» giáo dục Việt Nam hoàn toàn mang tính khả thi. Điều quan trọng đối với chúng ta chính là sự cần thiết phải xác định cho được mục tiêu cải cách trong từng lĩnh vực cụ thể vừa mang tính chiến lược vừa mang tính thực tiễn cao. □

- (1), (6). Hồ Chí Minh. **Toàn tập** (Di chúc 10/5/1969) (tập 10). NXB Sự thật, H.1989.
- (2) Hồ Chí Minh. **Sđđ** (tập 4). NXB Sự thật, H.1984.
- (3) Hồ Chí Minh. **Sđđ** (tập 18). NXB Sự thật, H.1989.
- (4) Hồ Chí Minh. **Sđđ** (tập 5). NXB Sự thật, H.1985
- (5) Hồ Chí Minh. **Sđđ** (tập 7). NXB Sự thật, H.1989.

Tài liệu tham khảo

1. **Tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục**. NXB Giáo dục, H.2008
2. Bài góp ý Báo cáo chính trị Ban chấp hành Trung ương Đảng khoá X trình Đại hội Đảng khoá XI của nguyên Phó chủ tịch nước Nguyễn Thị Bình.
3. Tham khảo các bài viết về cải cách giáo dục trên các báo và tạp chí năm 2009 và 2010.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP TRONG CÁC TRƯỜNG DẠY NGHỀ

○ ThS. BUI VĂN HUNG*

Giáo dục hướng nghiệp (GDHN) đang là vấn đề thời sự của ngành giáo dục (GD) cũng như của toàn xã hội và là một trong những mối quan tâm của Đảng và Nhà nước. Tuy nhiên, thực tế GDHN đang gặp rất nhiều khó khăn, chưa tác động nhiều đến chủ trương phân luồng HS sau trung học, nên các trường dạy nghề (DN) gặp rất nhiều khó khăn trong công tác tuyển sinh, đào tạo, cung ứng nguồn nhân lực trong giai đoạn hiện nay.

1. Một số khái niệm

1) HN. Tùy theo cách tiếp cận mà HN được hiểu theo nhiều cách khác nhau. Các nhà GD học cho rằng: HN là một hoạt động của tập thể sư phạm, của các cán bộ thuộc các cơ quan, nhà máy khác nhau, được tiến hành với mục đích giúp HS chọn nghề đúng đắn phù hợp với năng lực, hứng thú, thể lực và tâm lý của cá nhân với nhu cầu nhân lực của xã hội. HN là một bộ phận cấu thành của quá trình GD - học tập trong nhà trường. Các nhà tâm lý học coi HN là hệ thống các biện pháp tâm lý - sư phạm và y học giúp cho thế hệ trẻ chọn nghề có tính đến nhu cầu của xã hội và năng lực của bản thân.

Dưới góc độ HN trong trường DN, chúng tôi cho rằng: *«Trong một khuôn khổ của thị trường lao động (TTLĐ), mỗi cá nhân cần có một phương tiện để tự quyết định dự án nghề nghiệp tương lai của mình. Trong bối cảnh đó, HN là một quá trình liên tục giúp đỡ suốt cuộc đời của họ, để họ thực hiện được dự án của mình bằng cách xác định được mong muốn, những kĩ năng thông qua mọi thông tin và tư vấn thực tế thế giới công việc về sự tiến triển GD nghề nghiệp, TTLĐ và thực tại kinh tế về cung trong đào tạo».*

2) Quản lý (QL) hoạt động GDHN trong trường DN là toàn bộ các hệ thống, các giải

pháp, phương pháp thực hiện trong QL; là hoạt động phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội, thế giới lao động và các doanh nghiệp, các hình thức HN... phối hợp các hoạt động nhằm đưa hệ thống hoạt động đồng bộ và có hiệu quả. Mục tiêu của QL GDHN là phát hiện, bồi dưỡng tiềm năng sáng tạo, năng lực của mỗi cá nhân giúp HS hiểu về mình, hiểu về yêu cầu của nghề, của TTLĐ và định hướng cho họ nghề phù hợp với năng lực, sở trường mà các thành phần kinh tế đang cần nhân lực.

QL hoạt động GDHN có những nhiệm vụ sau: - Xây dựng kế hoạch hợp lý; - Chỉ ra những biện pháp khoa học từ thực tiễn của hoạt động GDHN; - Xem xét một số điều kiện đảm bảo cho GDHN: cơ sở vật chất, nguồn lực, các tổ chức cá nhân, các tổ chức xã hội, cộng đồng...

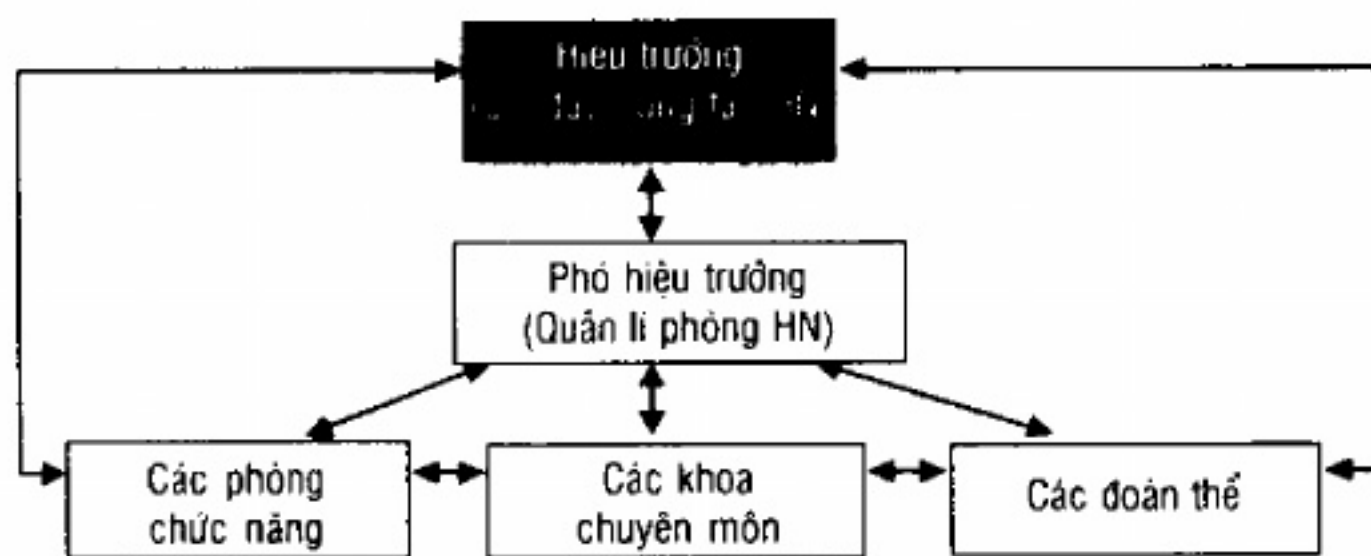
Nội dung chủ yếu của QL hoạt động GDHN trong trường DN: - QL kế hoạch hoạt động HN; - QL nội dung, phương pháp, công cụ, kế hoạch, chương trình HN; - QL các hoạt động HN của nhà trường; - QL các hoạt động HN của HS, kết quả HN; - QL cơ sở vật chất, con người, các nguồn lực khác liên quan đến HN...

Như vậy, QL hoạt động GDHN trong trường DN nhằm đảm bảo cơ cấu tổ chức về nhân lực, vật lực, tài lực... và thực hiện quá trình GDHN trong trường đảm bảo đáp ứng nhu cầu nhân lực trong giai đoạn CNH, HĐH của nước ta (xem sơ đồ 1).

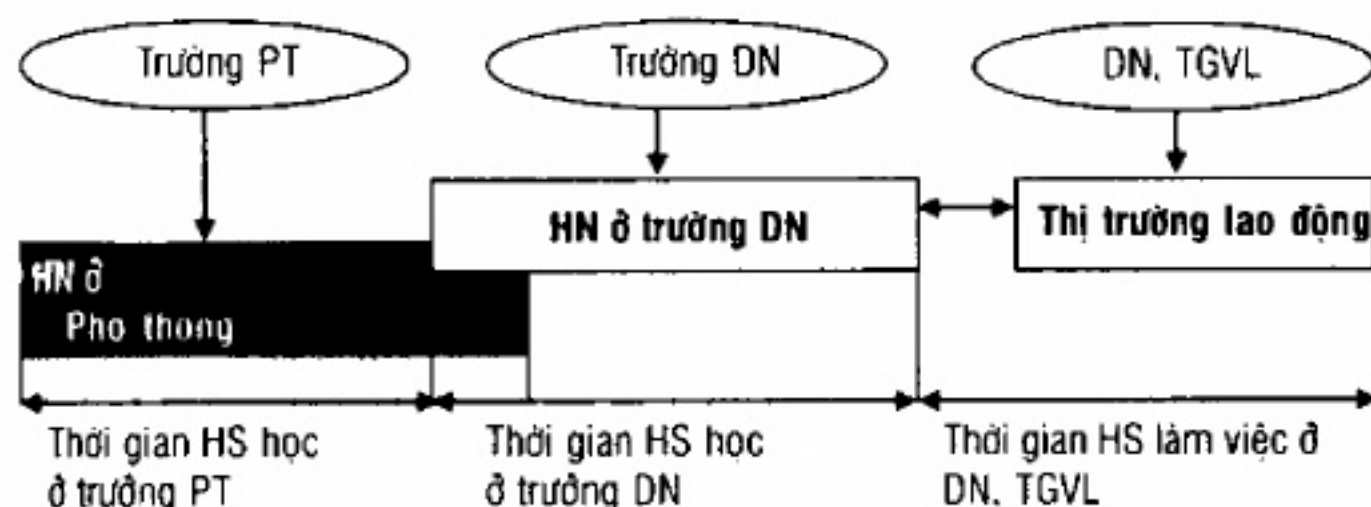
2. Quá trình GDHN trong trường DN (xem sơ đồ 2)

1) Trước khi đăng kí học nghề, trường DN cần phối hợp với trường phổ thông, các cơ quan có người lao động tham gia vào học nghề để làm công tác HN.

* Trường Cao đẳng nghề kĩ thuật công nghệ TP. Hồ Chí Minh



Sơ đồ 1. Cơ cấu tổ chức GDHN trong trường DN



Sơ đồ 2. Sơ đồ HN

Lập kế hoạch cho bộ phận HN đến trường phổ thông, các cơ quan và địa phương có người học nghề để thông tin về cơ cấu, lịch sử của nhà trường, cơ hội việc làm, số HS tốt nghiệp đáp ứng được yêu cầu của TTLĐ. Giải thích cho HS hiểu được vị trí, tầm quan trọng của nghề hiện nay đang đào tạo, và triển vọng của các nghề đối với việc phát triển kinh tế của địa phương và của cả nước. Các trường DN nên có những hoạt động nhằm mục đích HN như: - Tổ chức ngày hội với ý nghĩa HN, mời HS và phụ huynh đến tham quan điều kiện thực tập, HS học tập tại các xưởng của trường; - Tổ chức thi tay nghề, mời HS, người lao động đến tham quan để thấy được các sản phẩm của HS nhằm mục đích làm nảy sinh hứng thú đối với nghề; - Tổ chức phối hợp giữa trường DN với trường phổ thông, giữa đoàn thanh niên trường DN với đoàn thanh niên trường phổ thông để giao lưu theo từng chủ đề nhằm mục đích HN cho HS, người lao động. Qua giao lưu, HS, người lao động sẽ hiểu biết thêm về nghề, tự điều chỉnh động cơ chọn nghề.

2) HS, người lao động đến trường đăng kí học nghề. Hiện nay có một bộ phận không ít HS đã vào học hoặc đã tốt nghiệp trường DN (cả trường đại học) sau đó chán nghề, xin đổi nghề, hay bỏ nghề đi làm nghề khác trong khi nghề đó chưa đáp ứng được yêu cầu của TTLĐ, đã gây lãng phí tiền của cho người học nghề, chất xám của nhà nước. Có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến những yếu tố trên, nhưng chủ yếu là do các trường DN chưa tổ chức thực hiện HN cho HS trước khi

đăng kí học nghề. Do đó, HS không có khả năng làm nghề đó (không đảm bảo phù hợp nghề).

Từ trước tới nay, phòng đào tạo, phòng tổ chức và phòng y tế vẫn làm công việc xét duyệt trình độ học vấn (kết quả sau khi thi, hoặc kết quả học tập ở phổ thông) lí lịch, lứa tuổi, sức khỏe... Để khắc phục tình trạng trên, trường DN cần chuyển toàn bộ hồ sơ qua bộ phận HN của trường để thực hiện nhiệm vụ HN cho HS, nhằm mục đích xác định được nhu cầu, sở trường, năng lực bản thân... có phù hợp với những yêu cầu của nghề. Bằng cách phỏng vấn, trò chuyện, thực hiện các test để xác định năng lực của người học nghề hay yêu cầu đặt ra của nghề có phù hợp chưa, từ đó trao đổi, định hướng cho HS chọn nghề phù hợp với năng lực bản thân nhằm đáp ứng được yêu cầu của TTLĐ sau khi tốt nghiệp. Trên cơ sở để HS tự đề xuất nguyện vọng, nhưng sau đó phải được «thử khả năng» qua yêu cầu của nghề.

Dựa trên kết quả đã được bộ phận HN thực hiện để tiến hành phân nghề tạm thời trên cơ sở kết hợp: kết hợp yêu cầu của nghề, yêu cầu của TTLĐ với yêu cầu năng lực bản thân; kết hợp yêu cầu của nghề với nguyện vọng, sở trường và hứng thú của HS, người lao động tham gia học nghề và nhu cầu nhân lực của doanh nghiệp. Công việc này được thực hiện ngay

khi HS, người lao động đăng kí học nghề mới nhập học.

3) *Phân nghề chính thức* cho HS cần phải đảm bảo các đặc điểm: - Phù hợp về trình độ học vấn, lí lịch, giới tính, lứa tuổi và thể lực (sức khỏe, chiều cao, cân nặng) của HS; - Phù hợp về mặt tâm lí (nguyện vọng, hứng thú, khuynh hướng và năng lực nghề nghiệp của HS); - Phù hợp các yêu cầu của TTLĐ dựa trên nhiệm vụ được giao, nhiệm vụ giao trước, công cụ, vật thay thế... Nếu thiếu một số đặc điểm trên thì sẽ không có sự phù hợp nghề, dẫn đến không đáp ứng được yêu cầu của TTLĐ. Trong quá trình DN thì năng lực, hứng thú của HS, người lao động được thể hiện rất rõ nét. Do đó, trong một tháng đầu tiên, cần tổ chức cung cấp thông tin dựa trên dữ liệu thực tế từ lao động, thông qua phân tích lao động nhằm xác định được HS có năng lực theo học nghề đó không (đối chiếu giữa yêu cầu của nghề, yêu cầu của TTLĐ đối với nghề HS đã chọn với khả năng thực của HS, người lao động) để HS tự khám phá nghề, định hướng chọn nghề. Từ đó, có những biện pháp bồi dưỡng tích cực để khắc phục hoặc bù trừ những thiếu hụt (về phẩm chất tâm lí, năng lực của HS).

Từ kết quả của bộ phận HN thực hiện trong một tháng đầu, kết hợp với phòng đào tạo, các bộ phận có liên quan báo cáo lên Hội đồng tuyển sinh của trường để Hội đồng ra quyết định phân nghề chính thức cho HS vào các lớp (hoặc cho thôi học, chuyển nghề khác đối với HS xin chuyển nghề phù hợp với năng lực bản thân). Trong thời gian này, bộ phận HN trong trường DN cần tổ chức các hoạt động nhằm HN cho HS, người học nghề như sau: tổ chức buổi sinh hoạt nhóm với chủ đề HN; tổ chức buổi cung cấp thông tin về nghề; kiểm tra hứng thú nghề...

Như vậy, cần thiết xây dựng một tài liệu HN cho trường DN để phục vụ cung cấp thông tin về nghề.

4) *HS - người lao động trong quá trình học tập và thực tập sản xuất.* Mục đích của giai đoạn này là hình thành từng bước khả năng thích ứng nghề. Muốn vậy, phải thực hiện tốt những công việc sau: ngay sau khi HS được

phân chính thức về lớp, khoa chuyên môn đào tạo cần sớm hình thành cho HS có quan niệm rõ ràng về nghề mình sẽ học bằng cách: cho HS tham gia học tập trực tiếp tại các xưởng; được tiếp xúc với những người công nhân lành nghề, những người đã thành đạt về nghề; mời các thợ giỏi, các công nhân làm việc trực tiếp, giáo viên của các nghề có liên quan nói chuyện với HS để HS hiểu rõ nghề hơn; thường xuyên tổ chức cung cấp thông tin với mục đích HN bằng các dữ liệu thực tế của lao động. Ngoài ra, cần chuẩn bị đầy đủ về: tư tưởng, kiến thức, tay nghề và điều kiện sinh hoạt để HS đi thực tập sản xuất đạt kết quả cao, qua đó, củng cố vững chắc khả năng thích ứng nghề. Phối hợp với các xí nghiệp - nơi HS đến thực tập, xây dựng các biện pháp GD HS ý làm chủ tập thể, tính kỉ luật trong lao động, tác phong làm việc trong thời đại công nghiệp.

5) *Tư vấn đầu ra* (tư vấn việc làm). Mục tiêu là tư vấn việc làm (TVVL) cho HS, SV năm cuối hoặc đã tốt nghiệp. Để đạt mục tiêu này, nhà trường cần: - Thiết lập các mối quan hệ với các doanh nghiệp (người sử dụng lao động). Nhiều cơ sở đào tạo chuyên nghiệp đã xây dựng các mối quan hệ với các doanh nghiệp nhằm: tìm hiểu nhu cầu lao động (nhân lực) mà doanh nghiệp đang cần về cơ cấu ngành nghề, cơ cấu trình độ tay nghề, các chỗ làm việc còn bỏ trống, điều kiện làm việc... mặt khác, cung cấp cho doanh nghiệp các khóa đào tạo của trường trong đó có số lượng, chất lượng của các HS, SV năm cuối hoặc đã tốt nghiệp, đặc biệt là số HS, SV xuất sắc - điều này rất quan trọng đối với người sử dụng lao động. Nhiều trường đã mở hội nghị «khách hàng» để trao đổi về «cung và cầu» lao động; - Thông tin cho HS, SV biết đặc điểm của các doanh nghiệp đang có nhu cầu tuyển dụng lao động, đặc biệt thông tin về chỗ làm việc trống và điều kiện làm việc; - Phối hợp với trung tâm giới thiệu việc làm tổ chức tập huấn kĩ năng tìm việc cho HS sắp tốt nghiệp, gồm: các kĩ năng tìm kiếm việc làm, viết đơn xin việc, thủ thuật khi tham gia phỏng vấn; - Cung cấp cho HS những yêu cầu của TTLĐ về nghề

(Xem tiếp trang 45)



ÁP DỤNG MÔ HÌNH TRƯỜNG TÔ-MÔ-E, TRƯỜNG HỌC THÂN THIỆN LÍ TƯỞNG CỦA NHẬT BẢN, ĐỂ XÂY DỰNG VĂN HOÁ TRƯỜNG HỌC THÂN THIỆN Ở VIỆT NAM

○ TS. LÊ THỊ TUYẾT HẠNH*

Năm 1989, Bộ Giáo dục (GD) cho dịch và in tại Việt Nam cuốn sách «Tốt-tô-chan - cô bé bên cửa sổ» của tác giả Tét-sukô Ku-rô-y-a-na-gi - sứ giả thiện chí của UNICEF, với sự tài trợ của tổ chức này và dùng số tiền thu được từ việc xuất sách cuốn sách để xây dựng một trường đặc biệt cho trẻ em khuyết tật. Hơn 20 năm sau, Bộ GD-ĐT đã phát động phong trào thi đua *Xây dựng trường học thân thiện (THTT), học sinh (HS) tích cực*, với 5 nội dung: - Xây dựng trường lớp xanh, sạch, đẹp, an toàn; - Dạy và học có hiệu quả, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi của HS ở mỗi địa phương, giúp các em tự tin trong học tập; - Rèn luyện kỹ năng sống cho HS; - Tổ chức các hoạt động tập thể vui tươi, lành mạnh; - HS tham gia tìm hiểu, chăm sóc và phát huy giá trị các di tích lịch sử, văn hoá, cách mạng ở địa phương.

Như vậy, mô hình trường học mà chúng ta đang vươn tới chính là nơi có «nền GD mà trẻ em hằng mong muốn». Vì vậy, trong bài viết này, chúng tôi giới thiệu mô hình trường học đã từng hình thành và phát triển ở Nhật Bản từ thế kỷ trước - Trường Tô-mô-e - một trường học *mơ ước của tuổi thơ* (như đánh giá của UNICEF), góp phần vào việc quản lý (QL) và phát triển THTT ở nước ta hiện nay.

1. Khái quát về mô hình trường Tô-mô-e

Trường Tô-mô-e do ông Kô-ba-y-a-si - hiệu trưởng (HT) sáng lập năm 1937 tại Tokyo, là một trường tư thục, hoàn toàn khác với các trường trong hệ thống GD công lập Nhật Bản đương thời. Trường được xây dựng bằng tâm huyết, sự nghiên cứu, học tập các nền GD tiên tiến ở châu Âu và kinh nghiệm thực tế của chính ông HT. Có thể phác họa về những đặc điểm nổi bật của mô hình trường này:

1) *Triết lý GD của nhà trường*: Tất cả trẻ em bẩm sinh vốn tốt đẹp (bản chất này dễ bị môi trường xung quanh cùng những ảnh hưởng xấu của người lớn phá hoại). HT Kô-ba-y-a-si đánh giá cao tính hồn nhiên của trẻ và muốn để cho các đặc tính của trẻ em phát triển càng tự nhiên càng tốt.

2) *Sứ mạng của nhà trường*: khám phá bản chất tốt đẹp của trẻ em và phát triển nó, giúp các em trở thành những con người với những phẩm chất riêng. Các thầy cô cần truyền niềm tin cho mỗi HS, để các em phát huy thái độ tích cực đối với cuộc sống, trong bất cứ hoàn cảnh nào.

3) *Tâm nhìn của nhà trường*: là ngôi trường chấp nhận HS như bản tính các em vốn có, tin tưởng và cổ vũ để mỗi em phát huy thái độ tích cực với cuộc sống và thành công trong cuộc đời.

4) *Giá trị của nhà trường*, bao gồm một hệ thống những giá trị:

- *Tận tụy, yêu thương và tin tưởng ở trẻ em*: người thầy đồng thời là người bạn của HS, sẵn sàng lắng nghe và chia sẻ mọi điều với HS, là người mà HS có thể tin tưởng tuyệt đối để gửi gắm niềm vui, nỗi buồn, mơ ước hay thậm chí cả những rắc rối của mình. Bản thân ông HT có thể dành cả mấy tiếng đồng hồ để nghe câu chuyện của một HS lớp một vừa bị đuổi khỏi trường khác vì cách cư xử có phần khác biệt của em mà không hề mặc cảm, không chút định kiến. Có thể nói, chính sự yêu thương, tin tưởng chân thành của nhà GD đã làm cho các em trở về với căn tính hồn nhiên và bản chất tốt đẹp bẩm sinh của mình, khiến các em tự tin và muốn bộc lộ bản thân với những giá trị tốt đẹp nhất. Đó cũng chính là trường hợp

* Học viện Quản lý giáo dục

của Tốt-tô-chan, cô bé bên cửa sổ - cô học trò bé nhỏ chênh vênh bên lề của cánh cửa trường học, đã không được tiếp nhận vào một hệ thống trường học quy củ, nề nếp và rất có thể đã bị coi là đồ bỏ đi, không có hi vọng trở thành người có ích. Chính cô bé đó đã được trường Tô-mô-e tiếp nhận, đã tìm thấy cho mình một môi trường thích hợp để phát triển bản chất tự nhiên tốt đẹp của mình, để tài năng và tính thiện sinh sôi, nảy nở. Cô bé đó, sau nay đã thành công và hạnh phúc, đóng góp xứng đáng cho sự nghiệp phát triển văn hoá, GD vì hạnh phúc của trẻ em trên toàn thế giới. Đó chính là diễn viên truyền hình nổi tiếng của Nhật Bản với chương trình *Phỏng vấn hàng ngày của Tet-su-kô Ku-rô-a-na-gi*, sứ giả thiện chí của UNICEF năm 1988.

- *Chương trình mở và phương pháp GD giúp trẻ em phát triển những phẩm chất tốt đẹp của cá nhân và phát huy tính tự trọng - động lực của sự tiến bộ và thành công.* Theo nghiên cứu mới nhất của Adam Khoo và Công ty hàng đầu châu Á trong lĩnh vực đào tạo và phát triển con người của ông, *lòng tự trọng và sự tự tin* là một trong những yếu tố quan trọng giúp HS làm chủ bản thân và đạt tới thành công trong học tập cũng như cuộc sống. Chương trình tự do và cách sắp xếp thời khoá biểu không theo một trình tự cố định, cho phép HS có thể bắt đầu bằng môn học mình yêu thích, cùng trong một thời gian, không gian lớp học có thể học nhiều môn học khác nhau với từng nhóm HS quả là một môi trường lí tưởng để các em thể hiện và phát triển tài năng, thiên hướng bẩm sinh của mình. Trong điều kiện một lớp học đa năng như thế, chỉ HS nào thật sự yêu thích môn học của mình mới có thể tập trung chú ý và thể hiện sự say mê, khám phá, tìm tòi. Đây cũng là điều kiện tốt để các em rèn luyện những kĩ năng mềm: tập trung chú ý, làm việc nhóm, thuyết trình... Phương pháp dạy học này giúp giáo viên (GV) theo dõi HS từ lớp thấp đến lớp cao, hiểu rõ hứng thú, cách suy nghĩ và đặc điểm của từng em, là một phương pháp lí tưởng giúp GV thực sự hiểu HS của mình. Về phía HS, thường rất muốn được bắt đầu bằng môn học mà các em thích nhất. Các em còn có cả một ngày để xoay xở với các môn mà các em không thích, nghĩa là

ở chừng mực nào đó các em đã tự giải quyết được các vấn đề này. Việc học tập hầu như hoàn toàn chủ động, HS có thể gặp, trao đổi với GV bất kể lúc nào. GV cũng có thể đến với HS và giải thích bất kì một vấn đề nào cho đến khi các em hiểu thật cặn kẽ. Sau đó, HS được giao thêm bài tập ở nhà. Đây là phương pháp nghiên cứu theo đúng nghĩa của nó và điều đó cũng có nghĩa là không một HS nào ngồi lơ đãng trong lúc thầy nói và giải thích.

Với triết lí GD tin tưởng ở HS, tôn trọng và đề cao lòng tự trọng của các em, ở trường Tô-mô-e, GV không làm hộ những gì HS có thể làm hay cần làm để thể hiện khả năng và tinh thần trách nhiệm của mình cũng như được trao quyền học tập để tự lĩnh hội kiến thức, kĩ năng và kinh nghiệm (ông HT có thể lặng lẽ quan sát, trở đi trở lại theo dõi nhưng không hề xúc phạm Tốt-tô-chan đồng phân mà em cào ra từ bể phốt để tìm chiếc ví lỡ đánh rơi mà để em phải tự xúc vào sau khi đã cào ra. Ông không răn dạy cũng không trách mắng hay hoảng hốt, lại càng không làm hộ. Ông đã để cô bé được hưởng niềm vui chân chính của một người lao động, có trách nhiệm, được tin tưởng, tôn trọng và tự rút ra bài học cho mình).

5) Văn hoá nhà trường - toàn bộ cơ sở vật chất (CSVCh) và bộ máy tổ chức của nhà trường, giá trị, niềm tin, bầu không khí... đều nhằm mục đích phát triển cá tính hồn nhiên và phẩm chất, năng lực của HS, để mọi HS đều thành công trong khả năng của mình. Trường Tô-mô-e được xây dựng bằng những toa tàu bỏ không, không chỉ là sự tận dụng CSVCh trong điều kiện khó khăn, mà thiết kế này thể hiện tư tưởng, triết lí GD của HT Kô-ba-y-si: ngôi trường mang ý nghĩa biểu tượng giống như một đoàn tàu đang tiến về phía trước, trong đó, mọi thành viên của trường học liên kết với nhau như những người cùng đi chung một chuyến tàu, cùng mục đích, định hướng, quyền lợi và trách nhiệm. Quan trọng hơn cả là đoàn tàu cùng hướng đến tương lai, như chính những chủ nhân của con tàu sẽ là những người chủ tương lai của đất nước.

Cổng của trường gồm hai cột là hai gốc cây còn nguyên rễ, có cành lá chỗi lên ở đầu. Đó là điều đặc biệt kì thú với HS tiểu học, bởi nó phù hợp với thế giới cổ tích và huyền thoại

trong tâm trí các em. «Cái công này sẽ còn lớn lên». Tốt-tô-chan đã nói thế và thật sự vui mừng vì ngôi trường kì diệu giống như mơ ước của em và gần gũi với tâm hồn, cuộc sống của các em chứ không có vẻ nghiêm trọng hay xa lạ, tù túng và áp chế. Đó là điều đầu tiên khiến các em nhỏ thích đến trường, thấy «mỗi ngày đi học là một ngày vui». Cũng cần nói thêm về cái tên trường Tô-mô-e. Đó là một kí hiệu âm nhạc có hình dấu phẩy. Và thầy HT đã chọn cho trường mình cái biểu tượng truyền thống gồm hai «tô-mô-e», một đen, một trắng kết vào nhau thành một vòng tròn hoàn hảo, tượng trưng cho mục tiêu GD trẻ em của ông: cơ thể và trí tuệ cùng phát triển tuyệt đối hài hoà. Môn thể dục nghệ thuật được đưa vào chương trình ở trường vì ông cảm nhận môn học này sẽ mang lại kết quả tốt, giúp nhân cách của trẻ em phát triển một cách tự nhiên, không chịu ảnh hưởng quá nhiều của người lớn. «Có mắt, nhưng không nhìn thấy vẻ đẹp, có tai nhưng không nghe được âm nhạc, có óc nhưng không nhận ra được chân lí, có trái tim nhưng không bao giờ rung động và do đó không bao giờ rực cháy. Thầy HT nói đó là những điều đáng sợ».

Việc trường Tô-mô-e khuyến khích HS ăn mặc thoải mái với những quần áo xoàng xĩnh nhất đã chứng tỏ các nhà GD ở đây đã hiểu trẻ em - đối tượng GD của mình đến chừng nào! HT có quan điểm riêng và rất có bản lĩnh khi quyết định cho HS của mình mặc quần áo bình thường khi đến trường, trong khi các trường khác chọn những kiểu đồng phục sang trọng và lịch sự. Ông cho rằng, trẻ em không dám chơi đùa vì sợ bẩn hoặc rách quần áo rồi bị mắng thì thật đáng hổ thẹn, vì ông hiểu rằng, những trò chơi làm các em vô cùng thích thú và là món quà vô giá của tuổi thơ.

Để giúp HS phát triển hài hoà cả thể chất lẫn trí tuệ, trường Tô-mô-e quan tâm, khuyến khích (và sẵn sàng hỗ trợ) để khẩu phần ăn của các em luôn có đầy đủ «thức ăn của biển và thức ăn của đất» - những hải sản và nông sản. HS được dạy cách ăn «nhai cho kĩ» với tất cả lòng quý trọng món quà của tự nhiên, sản phẩm của bàn tay lao động con người. Các em cũng được phép trò chuyện khi ăn, và biến bữa ăn thành môi trường luyện tập kĩ năng thuyết trình, kĩ năng giao tiếp... khi ai cũng

được khuyến khích kể cho bạn bè nghe về bất cứ chuyện gì. Cũng không phải ngẫu nhiên, trong điều kiện của ngôi trường tư thục còn nhiều thiếu thốn trước đại chiến thế giới thứ 2 mà ông HT lại chú ý đến việc bài trí phòng ăn riêng cho các em trên khu đất cao gần phòng họp, bên cạnh một vườn hoa rực rỡ và một bể bơi lớn, sạch sẽ, chứa đầy nước. Ông cho phép HS xuống tắm mà không nhất thiết phải mang theo quần áo bơi, vì «Ông nghĩ thật không tốt nếu để các em nam nữ cứ tò mò một cách không lành mạnh về sự khác nhau trên cơ thể của các em. Và ông nghĩ thật không tự nhiên chút nào nếu con người cứ phải khổ sở để che giấu nhau cơ thể của mình. Ông muốn dạy cho các em biết rằng tất cả mọi cơ thể đều đẹp». Những buổi sinh hoạt tập thể trong bể bơi nhà trường hay những ngày hội thể thao đã giúp những HS khuyết tật phát huy được một năng lực đặc biệt nào đó, giúp những HS này thoát khỏi mặc cảm tự ti, lấy lại niềm tin vào bản thân và có thái độ tích cực trong cuộc sống. Đó là lí do trường Tô-mô-e không từ chối những HS khuyết tật và đã giúp đỡ hiệu quả để các em thành công trong cuộc sống.

2. Áp dụng mô hình trường Tô-mô-e vào việc xây dựng THPT ở Việt Nam

Mô hình trường tiểu học Tô-mô-e của ông Kô-ba-y-a-si chính là mô hình tiêu biểu của THPT. Ngày nay, mục tiêu của mô hình giáo dục đó cần được thực hiện trong điều kiện mới. Mặt khác, mục tiêu đó lại phải được vận dụng thích hợp ở nước ta, với nền văn hoá có nhưng nét gần gũi nhưng cũng có nhiều điểm khác biệt so với Nhật Bản. Để làm được việc này, cần quan tâm đến một số vấn đề sau:

1) Xây dựng THPT bắt đầu bằng sự đổi mới tâm nhìn và triết lí GD. Triết lí GD đặc biệt quan trọng trong việc xây dựng văn hoá nhà trường với các thành tố của nó: giá trị, niềm tin, biểu tượng... Trường Tô-mô-e là ngôi trường thân thiện bởi đó là sản phẩm của triết lí coi trọng bản tính tự nhiên tốt đẹp của trẻ em, coi mục tiêu GD của nhà trường chỉ là khơi gợi, giữ gìn, nuôi dưỡng và phát triển bản chất đó. Vì thế, trường học được các em yêu mến, đó là ngôi nhà lí tưởng của các em, nơi các em có thể sống hồn nhiên chân thật, đúng với bản tính của mình, là môi trường lí tưởng để

các em học tập một cách tự nhiên và cảm thấy hạnh phúc. Thực ra, quan niệm như vậy không dễ gì được sự đồng thuận của tất cả những người làm QLGD hay các nhà sư phạm, bởi vì, với quan điểm của GD truyền thống «yêu cho roi, cho vọt» và sự ảnh hưởng lâu đời của Nho giáo, nhiều người cho rằng, nhà trường phải là nơi rèn dạy trẻ em vào khuôn phép, nề nếp, với một hệ thống nội quy, kỉ luật nghiêm khắc, quy củ... Thay đổi quan niệm này không phải là việc làm một sớm một chiều.

2) Xây dựng THPT đòi hỏi sự đổi mới của chính người lãnh đạo nhà trường - HT. HT chính là linh hồn của nhà trường, người quyết định toàn bộ văn hoá nhà trường, từ tầm nhìn, triết lí GD đến giá trị, niềm tin... Ông Kô-ba-y-a-si là một trường hợp như thế. Chỉ có thể có trường Tô-mô-e khi có ông HT Kô-ba-y-a-si và ngược lại. Không thể xây dựng những ngôi trường thân thiện nếu HT vẫn giữ định kiến: trường học phải là nơi thi hành những luật lệ, đưa trẻ em vào khuôn phép để GD.

3) Xây dựng THPT cần đến một cơ chế «thoáng» trong lãnh đạo hoạt động GD, trao quyền lựa chọn chương trình, giáo trình, SGK cũng như nề nếp, nội quy, coi trọng khen thưởng hơn kỉ luật, và triệt để chống «bệnh thành tích»... Xuất phát từ một tầm nhìn và triết lí GD yêu thương, tin tưởng ở đối tượng GD, ắt hẳn nhà trường với người lãnh đạo cao nhất của mình có thể tự lựa chọn cho mình những chương trình, giáo trình, SGK, phương pháp... cụ thể, phù hợp và hiệu quả nhất. Việc trường Tô-mô-e cho HS học bắt đầu từ môn học yêu thích nhất là một ví dụ...

Với một nền GD thực sự thực hiện triết lí GD tôn trọng người học và quyền lợi của các em, rõ ràng hệ thống nội quy, kỉ luật của nhà trường cũng thể hiện tinh thần đó. Ở đây, ông HT có thể kiên nhẫn lắng nghe cô học trò hiếu động và có «tiền sử» bị đuổi học kể chuyện hàng 4 tiếng. Với một trường học như vậy, HS cũng có thể mặc quần áo thoải mái, phù hợp việc vui chơi của các em...; sẽ không có những cuốn sổ liên lạc mà 80% là dành để ghi lỗi, và chừng 20% để ghi thành tích của HS, hay việc trẻ em phải tự tập dưới sân trước và sau giờ học, không được ở trong lớp chỉ để giữ cho trường lớp đạt thành tích «xanh, sạch, đẹp»

với kỉ lục bàn ghế không bị bẩn như một số trường THCS điểm trong thành phố chúng ta.

4) Xây dựng THPT cũng cần đến một hệ thống GD quốc dân phong phú, đa dạng và dân chủ hoá. Những điều giản dị mà ông HT Kô-ba-y-a-si đã làm, tuy không khó khăn nhưng cũng không dễ gì thực hiện trong một hệ thống GD đồng nhất, với quy mô đại trà. Bởi, với sự lãnh đạo bao gồm nhiều cấp, thật khó thực hiện nhất quán một triết lí cho đúng nghĩa của nó từ trung ương đến địa phương. Với phương pháp GD quan tâm đến từng HS, bản thân người thầy phải quyết từng vấn đề của HS, quy mô trường với các lớp không thể quá đông. Mọi quyết định quan trọng nhất đều phải do người lãnh đạo nhà trường đủ thẩm quyền tự quyết, nên một cơ chế ràng buộc với nhiều tầng lớp lãnh đạo các cấp sẽ hạn chế tính tự chủ, tự quyết của HT. Vì vậy, trường tư thực là một hình thức rất nên khuyến khích trong hệ thống GD Việt Nam. Đó là nơi mà HT có thể phát huy tối đa vai trò lãnh đạo cũng như quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của mình, trong đó có vấn đề quan trọng là tự chủ tài chính - một yếu tố quan trọng để có thể thực hiện được triết lí GD của nhà trường.

3. THPT - môi trường để người học có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập, đạt hiệu quả GD cao nhất - chính là một mục tiêu phấn đấu của các trường học Việt Nam hiện nay, trước hết là ở bậc học phổ thông. Trường Tô-mô-e, với những đặc điểm khái quát được trình bày ở trên chính là một THPT lí tưởng theo đúng nghĩa của nó và được UNICEF đánh giá cao. Việc áp dụng mô hình trường Tô-mô-e vào xây dựng THPT ở Việt Nam là một việc làm cần thiết và có cơ sở về lí luận và thực tiễn, nhưng cũng gặp không ít khó khăn. Để thực hiện được điều này, trước hết, cần thực hiện những giải pháp tích cực mà bài viết đề xuất, trong đó, giải pháp về triết lí GD đóng vai trò quan trọng hàng đầu, chi phối tất cả các giải pháp còn lại. □

Tài liệu tham khảo

1. Tốt-tô-chan - cô bé bên cửa sổ. NXB Kim Đồng. H.1989
2. Sukhomlinski. Trái tim tôi hiến dâng cho trẻ. NXB Giáo dục, H.1983.
3. Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2006-2010; 2010-2020.

RÈN LUYỆN NĂNG LỰC TỰ HỌC LỊCH SỬ CHO HỌC SINH GÓP PHẦN NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY HỌC BỘ MÔN Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

○ GS. TS. NGUYỄN THỊ CÔI*

1. Tầm quan trọng của rèn luyện năng lực tự học

Hoạt động học tập là một khâu của quá trình dạy học, trong học tập thì «lấy tự học (TH) làm cốt» (Bác Hồ). TH là một vấn đề quan trọng, là nhân tố nội lực quyết định chất lượng học tập, còn hoạt động dạy là ngoại lực có tác dụng định hướng, kích thích, điều khiển và chỉ đạo trực tiếp hoặc gián tiếp quá trình học. Các Mác đã chỉ rõ: «*Sự hình thành con người không chỉ là kết quả của những tác động bên ngoài, mà là một quá trình hiện thực khách quan của sự thay đổi, tự chuyển hóa*» (1). Quá trình dạy học chỉ có kết quả khi người học tự nỗ lực, TH để nắm vững những tri thức mà nhân loại đã tích lũy được, tức là việc «*tự chuyển hóa*» như Mác nói.

Xuất phát từ sự quan tâm đặc biệt tới giáo dục (GD), nhất là đối với thế hệ trẻ, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhắc nhở phải coi trọng phát triển toàn diện học sinh (HS) «*nhằm đào tạo những người kế tục sự nghiệp cách mạng to lớn của Đảng và nhân dân ta*» (2) và nền GD đó phải phát triển toàn diện những năng lực sẵn có của HS, trong đó có năng lực tự học (NLTH). Để đào tạo những con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ đất nước trong tình hình hiện nay, Đảng ta nhấn mạnh việc đổi mới nội dung, phương pháp dạy học (PPDH): «*Phát huy tính thần độc lập, suy nghĩ và sáng tạo của HS, sinh viên, đề cao NLTH, tự hoàn thiện học vấn và tay nghề...*» (3). Luật GD cũng khẳng định rõ: «*Phương pháp GD phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy, sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học NLTH, khả năng thực hành, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên*» (4).

Năng lực là một thuộc tính tâm lí phức hợp, là điểm hội tụ của những yếu tố: tri thức, kĩ năng (KN), kinh nghiệm, sẵn sàng hoạt động, trách nhiệm đạo đức... Năng lực được hình thành và phát triển trong hoạt động, hoạt động là phương thức cơ bản để phát hiện năng lực. Nếu không tổ chức hoạt động và con người không lăn mình vào hoạt động thì năng lực không thể bộc lộ và phát triển.

Trong học tập bao giờ cũng có TH, nghĩa là người học tự mình lao động trí óc để chiếm lĩnh lấy kiến thức. Theo GS. Nguyễn Cảnh Toàn «*TH là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích, tổng hợp...)* và có khi cả cơ bắp (khi phải sử dụng công cụ) cùng các phẩm chất của mình, cả động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan (trung thực, khách quan, có chí tiến thủ, không ngại khó, ngại khổ, kiên trì, nhẫn nại, lòng say mê khoa học, ý muốn thi đỗ, biến khó khăn thành thuận lợi...) để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình» (5). Còn GS.TS Đặng Vũ Hoạt cho rằng: «*TH là một hình thức hoạt động nhận thức của cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và KN do chính bản thân người học tiến hành ở trên lớp hoặc ở ngoài lớp, hoặc không theo chương trình và SGK đã được quy định. TH có quan hệ chặt chẽ tới quá trình dạy học, nhưng có tính độc lập cao và mang đậm nét, sắc thái cá nhân*» (6).

Từ những nghiên cứu trên, chúng ta có thể hiểu, TH là một bộ phận của việc học tập, là sự nỗ lực của mỗi cá nhân nhằm đạt đến một

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

mục đích nào đó trên con đường chiếm lĩnh kho tàng tri thức của nhân loại. Sự nỗ lực đó của con người bao gồm cả tư duy, trí tuệ, động cơ tâm lý, thái độ tình cảm. Hay, TH là cách học với sự tự giác, tính tích cực và độc lập cao của từng cá nhân; kết quả TH cao hay thấp phụ thuộc vào năng lực của mỗi con người.

2. Hoạt động TH diễn ra dưới nhiều hình thức, TH trong trường phổ thông là TH có hướng dẫn. Vì vậy, hoạt động TH của HS có những dấu hiệu đặc trưng: - HS phải tìm ra kiến thức bằng chính hoạt động của mình; - HS tự thể hiện mình, tự đặt mình vào tình huống, nghiên cứu cách xử lý, tự trình bày, tự bảo vệ sản phẩm của mình, tỏ rõ thái độ của mình trước cách ứng xử của bạn, tập giao tiếp, tập hợp tác với mọi người trong quá trình tìm ra tri thức; - Giáo viên (GV) là người hướng dẫn HS nghiên cứu tìm ra kiến thức và tự thể hiện mình trong lớp học. GV là người tổ chức, hướng dẫn lớp học hoạt động, là trọng tài, cố vấn, kết luận trong các cuộc tranh luận đối thoại giữa HS với HS, thầy cô với HS để khẳng định kiến thức do HS tự tìm ra và cũng là người kiểm tra, đánh giá kết quả TH của HS; - HS tự đánh giá, tự kiểm tra lại sản phẩm ban đầu sau khi đã trao đổi hợp tác với bạn bè và dựa vào kết luận của GV, tự sửa chữa, tự điều chỉnh, tự hoàn thiện, đồng thời tự rút ra kinh nghiệm về cách học, cách xử lý tình huống, cách giải quyết vấn đề của mình.

Cùng với quá trình đổi mới GD, chúng ta đang tiếp cận dần đến quan niệm đúng về TH Lịch sử (LS) của HS: *«TH của HS là việc tự nắm vững kiến thức LS một cách chính xác, vững chắc và có thể vận dụng một cách thành thạo»* (7). Đó là quá trình đi từ biết đến hiểu và vận dụng kiến thức LS. Việc TH LS phải được tiến hành với sự say mê, hứng thú, ý thức, trách nhiệm và có tinh thần lao động cần cù. Khi có khả năng TH LS, HS không chỉ nắm vững, hiểu sâu kiến thức, các KN học tập bộ môn mà còn có phẩm chất của người lao động: kiên nhẫn, tự tin, cần cù và sáng tạo.

Từ đó, có thể khẳng định, nói đến NLTH nói chung, NLTH LS nói riêng là nói đến tri thức của người học về phương pháp TH, các KN, kinh nghiệm TH và thái độ, ý chí, tinh thần trong TH.

Vì vậy, NLTH được coi là một nguồn nội lực quý giá tiềm ẩn trong bản thân mỗi người.

Rèn luyện NLTH LS cho HS phổ thông có một vị trí quan trọng trong thực hiện mục tiêu bộ môn và góp phần đào tạo những người lao động có năng lực thực hành, tự chủ, năng động, sáng tạo. Rèn luyện NLTH LS cho HS là con đường mà GV đưa HS của mình đến với chân lý khoa học bằng chính hoạt động của họ. Đồng thời, làm cho con đường nhận thức ngắn lại, dễ hiểu hơn, như GS. Nguyễn Cảnh Toàn khẳng định: *«Dạy giỏi là biết kích thích TH theo đúng quy luật của tâm lý, tư duy, khiến cho NLTH phát triển, nhờ vậy mà kiến thức cũng giàu lên nhanh một cách vững chắc, sâu sắc»* (8). Vì vậy, rèn luyện NLTH LS cho HS có ý nghĩa quan trọng trong việc giúp HS đào sâu, củng cố mở rộng kiến thức, hình thành những phẩm chất đạo đức tốt đẹp và phát triển toàn diện. Đây là một biện pháp thiết thực góp phần nâng cao hiệu quả dạy học LS ở trường phổ thông, thực hiện mục tiêu đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện.

3. Biện pháp rèn luyện NLTH LS cho HS phổ thông

1) Rèn luyện NLTH LS cho HS phổ thông gồm những nội dung sau:

- Trang bị cho HS những kiến thức về phương pháp học tập bộ môn. Đặc trưng của kiến thức LS là tính quá khứ, tính không lặp lại, tính cụ thể, hệ thống và sự thống nhất giữa sử với luận. Vì vậy, con đường hình thành kiến thức LS cho HS phải đi từ nghiên cứu sự kiện, tạo biểu tượng đến hình thành khái niệm, rút ra quy luật và bài học LS... GV cần căn cứ vào những đặc trưng này để hình thành và rèn luyện cho HS phương pháp học tập bộ môn, trong đó có phương pháp TH.

- Hình thành và rèn luyện cho HS các KN TH ở trên lớp, ở nhà và trong hoạt động ngoại khóa, bởi, NLTH có quan hệ mật thiết với KN TH. Nếu NLTH là thuộc tính tâm lý, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố, trong đó có KN, thì KN TH là những hành động riêng lẻ của hoạt động TH do HS thực hiện trong học tập LS.

- NLTH LS còn bao gồm yếu tố thái độ, đạo đức như: ý chí, lòng quyết tâm, tính kiên trì, tinh thần vượt khó trong học tập.

Các nội dung trên có quan hệ mật thiết với nhau, đan xen vào nhau; thông qua rèn luyện các KN TH, GV sẽ trang bị cho HS kiến thức về phương pháp học tập bộ môn. Bởi, «KN đòi hỏi con người phải có tri thức về hành động và các kinh nghiệm cần thiết...» (9). Mặt khác, muốn rèn luyện được các KN TH LS, HS cần có ý chí, quyết tâm, tính kiên trì, tinh thần vượt khó trong học tập. Nếu GV có kiến thức LS uyên thâm, phương pháp giảng dạy hay, nhưng HS không chịu đầu tư thời gian TH, không nỗ lực, không có kế hoạch và phương pháp học tập hợp lý, không tự giác, tích cực thì kết quả học LS sẽ không cao.

2) Rèn luyện NLTH LS cho HS thể hiện cả ở trên lớp, ở nhà và hoạt động ngoại khóa. Ở đây sẽ xem xét việc rèn luyện NLTH LS cho HS trong giờ lên lớp:

- *Biết tự điều chỉnh khi nghe giảng để nắm vững kiến thức cơ bản*, GV cần thực hiện các công việc: + Giao nhiệm vụ cho HS và nêu phương pháp tiếp nhận thông tin giúp HS định hướng nhiệm vụ phải đạt và những công việc phải làm để đạt được nhiệm vụ đã giao (thể hiện ở việc nêu bài tập nhận thức ở đầu giờ, đầu mục và chỉ cho HS phương pháp tìm hiểu câu trả lời); + Kích thích HS tích cực, độc lập chiếm lĩnh kiến thức thông qua các câu hỏi gợi mở, vận dụng trình bày nêu vấn đề, tổ chức cho HS làm việc theo nhóm... để giúp HS trả lời được vấn đề của mục hay toàn bài; + Hướng dẫn HS biết kết hợp các công việc trong hoạt động học tập (vừa nghe giảng, vừa ghi chép, theo dõi SGK hoặc trao đổi thảo luận có hiệu quả), trong quá trình nghe giảng phải tự lựa chọn vấn đề để ghi chép theo dàn ý và tự đặt ra những thắc mắc để giải quyết trên lớp hay tiếp tục suy nghĩ ở nhà; + Kiểm tra hoạt động nhận thức của HS để đánh giá mức độ lĩnh hội tài liệu mới, trình độ nắm vững kiến thức LS và kết quả hoạt động nhận thức độc lập của các em. Qua đó, khắc sâu và tạo nên sự bền vững về kiến thức trong trí nhớ của HS.

- *Biết chọn lọc kiến thức để ghi chép theo ý hiểu của bản thân*. Hiện nay, trong dạy học LS ở trường phổ thông, HS có hai xu hướng ghi bài (ghi sơ lược dàn bài, ghi tỉ mỉ chi tiết

bài giảng của GV) và cả hai cách ghi bài này đều gây cho HS khó khăn trong học tập ở trên lớp và ở nhà. GV cần hướng dẫn, rèn luyện cho HS biết cách ghi chép tóm tắt nội dung bài giảng sao cho ngắn gọn, đủ ý, chính xác, dễ hiểu, dễ nhớ, gợi tư duy. Muốn vậy, HS phải biết tổng hợp nhanh, viết nhanh, ghi nhớ vấn đề và biết cách trình bày trong vở ghi, nên GV cần hướng dẫn HS nội dung ghi: + Ghi dàn ý bài học theo dàn bài của GV trình bày trên bảng và đối chiếu với SGK để ghi những sự kiện chính; + Vẽ lại vào vở những hình ảnh đơn giản mà GV trình bày để cụ thể hóa cho bài giảng; + Ghi số liệu, niên đại quan trọng, niên biểu, đồ thị...; + Ghi các tài liệu LS gốc, câu nói ngắn nổi tiếng của các danh nhân, câu trích trong các tác phẩm kinh điển không có trong SGK; + Ghi các từ mới, thuật ngữ để hiểu nội dung khái niệm, những kiến thức cơ bản của bài học; + Ghi những kiến thức phân tích, đánh giá, mở rộng của GV; + Ghi lời hướng dẫn, dặn dò của GV.

Để rèn luyện HS biết cách tự ghi chép bài học theo ý hiểu của mình, GV có thể vận dụng các biện pháp: hướng dẫn HS biết cách xây dựng đề cương, tóm tắt SGK, đoạn trích khi đọc sách LS; GV phải trình bày bảng, trình bày bài giảng theo hệ thống, logic, giúp HS dễ nhớ, dễ hiểu các ý chính và tạo thuận lợi cho HS ghi chép. Điều này đòi hỏi GV phải xác định đúng kiến thức cơ bản cần ghi lên bảng, nhấn mạnh những kiến thức cần phân tích mở rộng trong khi giảng.

- *Biết kết hợp sử dụng SGK với vốn sống thực tế, kiến thức đã học để tự trả lời câu hỏi, bài tập của GV*. Việc tự trả lời các câu hỏi của GV đưa ra trong giờ học sẽ giúp HS nhớ nhanh, nhớ lâu, hiểu sâu sắc kiến thức và phát triển tư duy độc lập. Trong dạy học LS ở trường phổ thông, GV có thể sử dụng nhiều loại câu hỏi (tùy đối tượng) để HS động não, suy nghĩ trả lời (như câu hỏi, bài tập đặt ra ở đầu giờ, đầu mục mang nội dung bài tập nhận thức); câu hỏi gợi mở trong quá trình tiến hành bài học mang nội dung tìm kiếm từng phần hay phân tích, đánh giá, khái quát sự kiện, hiện tượng LS; câu hỏi yêu cầu HS

vận dụng kiến thức... Trên cơ sở yêu cầu của câu hỏi, GV hướng dẫn HS vận dụng các nguồn kiến thức (từ SGK, vốn sống thực tế hay kiến thức cũ) và quy trình giải quyết từng loại câu hỏi cho phù hợp.

- *Biết sử dụng SGK LS trong học ở trên lớp.* SGK là tài liệu học tập cơ bản, bắt buộc để HS TH có hướng dẫn. Nội dung SGK LS cung cấp cho HS hệ thống tri thức khoa học, chính xác về LS loài người và LS dân tộc, qua đó, rèn luyện cho HS tư duy logic, biện chứng, NLTH LS và GD thế giới quan khoa học, những tư tưởng tình cảm đúng đắn. Vì vậy, GV cần hướng dẫn HS thực hiện: + Tìm trong SGK những ý cần thiết để trả lời câu hỏi khi giải quyết vấn đề mà GV đưa ra thông qua hướng dẫn HS đọc từng phần nội dung bài viết hoặc sử dụng các đoạn chữ nhỏ của SGK; + Hướng dẫn HS biết cách khai thác kênh hình trong SGK để hiểu sâu sắc kiến thức (khai thác nội dung LS thể hiện qua tranh ảnh, sơ đồ, đồ thị và biết đọc bản đồ LS...). Để HS tự rèn luyện khả năng này, GV cần hướng dẫn HS khai thác từng loại kênh hình theo quy trình nhất định.

Tiến hành bài học LS ở trên lớp là hình thức tổ chức dạy học cơ bản, chủ yếu ở trường phổ thông. Nếu rèn luyện cho HS có NLTH LS qua các giờ lên lớp sẽ góp phần nâng cao hiệu quả bài học nói riêng, hiệu quả GD bộ môn nói chung.

3) Rèn luyện NLTH LS ở trên lớp không tách rời việc rèn luyện NLTH ở nhà

- *Hướng dẫn, rèn luyện HS TH để nắm vững tài liệu học tập, theo các bước:* + Nghiên cứu lại vở ghi và SGK để thống nhất và hiểu sâu kiến thức; + Tái hiện lại những kiến thức đã học; + Hoàn thành các bài tập và câu hỏi trong SGK; + Tự làm việc với bản đồ, tranh ảnh ngoài SGK; + Tự đọc các tài liệu LS, văn hóa trong tài liệu tham khảo, sách đọc thêm để hiểu rõ hơn những kiến thức đã học, mở rộng hiểu biết.

- *Hướng dẫn HS tự ôn tập.* Do đặc trưng của LS, việc thường xuyên củng cố, ôn tập có vai trò quan trọng, là khâu không thể thiếu trong quá trình dạy học bộ môn. Để hướng dẫn HS rèn luyện khả năng tự ôn tập, GV có thể thực hiện: chỉ rõ mục tiêu phần kiến thức cần ôn tập; giao nhiệm vụ cho HS và xác định

thời gian hoàn thành; đưa ra công cụ và tiêu chí đánh giá kết quả TH của HS; kiểm tra việc ôn tập của HS.

- *Hướng dẫn HS biết tự chuẩn bị cho bài học mới,* GV từng bước hướng dẫn HS thực hiện những công việc: đọc và tự ghi tóm tắt những vấn đề cơ bản của bài viết trong SGK; ghi lại những nội dung khó hiểu, đặc biệt là các thuật ngữ, khái niệm; chuẩn bị các bài tập mà GV đã đưa ra nhằm phục vụ cho bài học mới.

- *Hướng dẫn HS biết tự kiểm tra, đánh giá kết quả học tập* thông qua việc hoàn thành những bài tập ở nhà, tự trả lời các câu hỏi, bài tập trong SGK.

Việc TH LS ở nhà của HS rất đa dạng, phong phú, có tác dụng rất lớn trong việc củng cố, hiểu sâu, hoàn thiện kiến thức; rèn các KN, kĩ xảo học tập và GD tư tưởng, tình cảm cho HS. Nếu tổ chức tốt hoạt động TH ở nhà cho HS sẽ góp phần nâng cao hiệu quả dạy học LS ở trường phổ thông. Để công việc này có kết quả cao, GV cần chú ý: Giúp HS có thái độ đúng và ý thức được mục đích, nhiệm vụ của công việc TH ở nhà; nhiệm vụ giao về nhà phải tạo hứng thú đối với HS, vừa đảm bảo trình độ chung của cả lớp, vừa phải chú ý đến những HS yếu kém hay khá giỏi; tạo điều kiện thuận lợi (sách báo, tài liệu, thời gian...) để HS có thể TH tập; rèn luyện cho HS thói quen, phương pháp TH ở nhà, đồng thời thường xuyên kiểm tra bài làm ở nhà để nâng cao ý thức, trách nhiệm của HS; khối lượng bài học, bài làm mà GV giao về nhà đảm bảo vừa đủ, vừa sức đối với HS.

4) Rèn luyện NLTH LS thông qua các hoạt động ngoại khóa

Hoạt động ngoại khóa là một hình thức tổ chức dạy học LS ở trường phổ thông, có tác dụng tích cực đối với việc giáo dục, GD và phát triển toàn diện HS, góp phần quan trọng cùng với các bài lên lớp thực hiện tốt chức năng nhiệm vụ bộ môn (10). Qua hoạt động ngoại khóa, HS được rèn luyện khả năng độc lập «làm việc» với SGK, tài liệu tham khảo và các nguồn kiến thức khác. Trên cơ sở đó, HS nắm

(Xem tiếp trang 42)

MỘT SỐ ĐẶC ĐIỂM SỰ PHẠM CỦA PHƯƠNG PHÁP CASE STUDY TRONG DẠY HỌC THỰC HÀNH KỸ THUẬT

○ ThS. VŨ THỊ LAN *

Nghiên cứu tình huống (case study method - viết tắt là NCTH) là phương pháp nghiên cứu khoa học được áp dụng trong rất nhiều lĩnh vực như: giao thông, y tế, kinh doanh, điều tra xã hội học; đặc biệt, trong dạy học (DH), phương pháp này được coi là một phương pháp DH tích cực để phát triển chuyên môn. *Thực chất, trung tâm của phương pháp NCTH vẫn là tình huống* (các tình huống hoặc xuất phát từ thực tế hoặc có liên quan đến thực tế). *Phương pháp này đòi hỏi khi nghiên cứu mỗi một tình huống, cần phải xem xét kỹ lưỡng bối cảnh của nó.* NCTH trong DH khuyến khích người học tích cực chủ động trong việc tìm kiếm kiến thức mới; tạo cơ hội phát triển những kỹ năng cơ bản như: giao tiếp, làm việc theo nhóm, giải quyết vấn đề (GQVĐ)... kích thích hứng thú học tập cho người học. Tuy nhiên, việc vận dụng NCTH trong DH phải phụ thuộc vào mục tiêu, nội dung (đặc thù) của từng môn học. Bài viết này giới thiệu *một số đặc điểm sự phạm của NCTH trong DH thực hành kỹ thuật (THKT).*

1. Mỗi vấn đề kỹ thuật luôn được xem xét trong bối cảnh thực tiễn

Bản chất của NCTH là nghiên cứu hiện tượng trong bối cảnh của nó. Theo Robert K. Yin «Phương pháp NCTH như việc nghiên cứu thực tế mà nó nghiên cứu những hiện tượng trong tình huống thực tế; khi ranh giới giữa hiện tượng và tình huống không rõ ràng». NCTH trong DH THKT đòi hỏi các vấn đề kỹ thuật phải được đặt trong bối cảnh thực tiễn; do vậy, khi SV nghiên cứu, giải quyết vấn đề (GQVĐ) phải xem xét kỹ lưỡng bối cảnh của nó. Việc nghiên cứu GQVĐ dựa trên bối cảnh sẽ giúp cho người nghiên cứu tìm ra câu trả lời một cách nhanh chóng và chính xác. Cùng là một vấn đề kỹ thuật, nhưng nếu xét trong

bối cảnh khác nhau thì câu trả lời sẽ khác nhau. Ví dụ: Vấn đề: «Tắt công tắc bóng đèn vẫn sáng mờ» của mạch đèn huỳnh quang dùng chấn lưu cuộn cảm; nếu bối cảnh là mạch đèn do một học sinh phổ thông tự lắp thì nguyên nhân có thể là do mắc nhầm công tắc vào dây trung tính. Nhưng nếu bối cảnh là mạch đèn của một hộ gia đình trước đây vẫn hoạt động bình thường nhưng thời gian gần đây mới xảy ra hiện tượng trên thì không thể là do lắp nhầm công tắc mà do công tắc bị hỏng (khoảng cách giữa cực động và cực tĩnh của công tắc gần nhau quá nên khi tắt công tắc dòng điện vẫn phóng qua được làm đèn sáng mờ). Từ ví dụ này cho thấy, NCTH trong DH THKT đòi hỏi giảng viên (GV) cần tạo ra các bối cảnh thực tế trong DH để SV tích lũy được kinh nghiệm trong quá trình học tập. Bối cảnh càng gần với thực tế cuộc sống hoặc gần với tương lai công việc sẽ giúp SV tích lũy được nhiều kinh nghiệm thực tế. Nhờ vậy, khi SV gặp vấn đề tương tự mà mình đã gặp, họ có thể dựa trên kết quả (kinh nghiệm) đã có, nhanh chóng tìm ra câu trả lời. Mặt khác, trong DH thực hành, nếu GV xây dựng các trường hợp với bối cảnh có càng nhiều tình tiết rõ ràng thì việc lựa chọn câu trả lời của SV sẽ càng nhanh chóng và chính xác. Ví dụ: đã học về THKT điện mọi người đều biết: có nhiều cách làm để khắc phục vấn đề kỹ thuật «tắt công tắc trong mạch đèn huỳnh quang bị hỏng». Có thể là: mượn 1 tắcte của đèn khác, hoặc dùng chính tắcte hỏng nối tắt 2 cực tắcte, hoặc dùng một đoạn dây dẫn ngắn mạch 2 vị trí nối với 2 chân tắcte. Giả sử, vấn đề trên được đặt trong bối cảnh: «Hệ thống chiếu sáng của một phòng làm việc dùng 2

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

bóng đèn huỳnh quang chấn lưu cuộn cảm, trong đó một đèn không sáng vì hỏng tắc te" với yêu cầu: «Hãy tìm cách đơn giản nhất để cả 2 đèn sáng bình thường». Khi đó câu trả lời sẽ là: mượn tắc te của đèn còn lại để «mồi» cho đèn bị hỏng tắc te sáng. Vẫn với tình huống hỏng tắc te nhưng trong bối cảnh khác, có thể đặt ra giả thiết: «Bạn An trong lúc thay bóng đèn của mạch đèn huỳnh quang, chấn lưu cuộn cảm, do sơ ý đã làm vỡ tắc te. Đêm đã khuya, các cửa hàng đều đóng cửa nên An không thể đi mua tắc te mới. An cũng không thể mượn tắc te từ mạch đèn khác. Trong khi đó An buộc phải sửa cho đèn huỳnh quang chiếu sáng ngay trong đêm đó. Liệu bạn An có làm cho đèn sáng được không? Nếu vậy, An sẽ phải làm như thế nào?» và câu trả lời sẽ là: dùng một đoạn dây dẫn ngắn mạch tức thời vị trí nối với 2 chân của tắc te. Ví dụ trên cho thấy: trong DH, nếu GV tạo ra được nhiều bối cảnh gần với thực tiễn sẽ giúp SV khi nghiên cứu, GQVĐ có cảm giác như chính mình được trải nghiệm, nhờ vậy họ nhớ lâu hơn và tích lũy được nhiều kinh nghiệm thực tế hơn. Mặt khác, SV sẽ hiểu rằng, khi nghiên cứu mọi sự vật hiện tượng cần phải xem xét chính trong bối cảnh của nó. Đó là điều cần thiết để hình thành một thói quen tốt ở SV (không chỉ trong việc học mà còn trong việc nhìn nhận các vấn đề xã hội).

2. Rèn luyện kỹ năng thực hành và kỹ năng GQVĐ cho SV

Mục đích của DH THKT là hình thành kỹ năng cho người học. Đây là một trong những mục tiêu quan trọng cần đạt đến của DH thực hành nói chung, THKT nói riêng. Vận dụng NCTH trong DH đòi hỏi các vấn đề học tập phải được thiết kế dưới dạng các trường hợp (case) theo mục tiêu và nội dung bài học. Mỗi trường hợp là một «hiện trường thực» cho phép SV nghiên cứu, vận dụng kiến thức, kinh nghiệm và giá trị để giải quyết các vấn đề học tập nhằm đạt mục tiêu bài học và tìm kiếm kiến thức mới. Trong quá trình GQVĐ, ngoài việc suy nghĩ, thảo luận để tìm ra câu trả lời, SV buộc phải kiểm nghiệm các giả thuyết của mình đề ra. Để kiểm nghiệm giả thuyết, SV

phải thực hiện các thao tác thực hành cơ bản như tháo lắp, sửa chữa, thay thế linh kiện... nhờ đó họ được rèn luyện các thao tác thực hành, các kỹ năng, kỹ xảo. Mặt khác, thông qua kiểm nghiệm giả thuyết, SV phát huy được tính sáng tạo (nhờ việc đề xuất các quy trình, biện pháp thực hành vừa nhanh gọn vừa hiệu quả). Ví dụ, trong bài thực hành khảo sát chất lượng động cơ không đồng bộ 3 pha (Giáo trình «Thực hành kỹ thuật điện» - Trần Minh Sơ); nếu thực hiện theo quy trình của tài liệu hướng dẫn, SV phải tiến hành mắc lần lượt 6 mạch cho 6 thí nghiệm khác nhau. Nhưng bằng sự sáng tạo kỹ thuật, SV hoàn toàn có thể thiết kế một mạch tổng hợp dựa trên 6 mạch đã cho mà vẫn thực hiện được cả 6 thí nghiệm (rút ngắn thời gian thực hành xuống còn một nửa). Qua đó, SV có điều kiện phát huy được tính tích cực chủ động, sáng tạo kỹ thuật trong học tập, rèn luyện kỹ năng thực hành, hình thành kỹ năng GQVĐ... Trong quy trình sử dụng NCTH có bước liên hệ mở rộng vấn đề nghiên cứu. Ở bước này đòi hỏi SV có sự liên hệ giữa kết quả đã nghiên cứu được với các trường hợp tương tự trong thực tiễn, nếu quá trình này được lặp lại nhiều lần mang tính hệ thống sẽ là cơ sở hình thành kỹ năng GQVĐ cho SV. Do đó, SV sẽ được hưởng lợi từ những nghiên cứu (của các trường hợp tương tự) trước đó; nhờ đó mà SV hình thành «con đường tư duy» khi gặp phải vấn đề tương tự cần giải quyết. Đặc điểm này đòi hỏi GV khi thiết kế các trường hợp trong DH THKT cần quan tâm đến tính logic và hệ thống về mặt kiến thức, kỹ năng. Ví dụ trên còn cho thấy, NCTH trong DH THKT giúp SV rèn luyện kỹ năng GQVĐ - một kỹ năng quan trọng cần có của SV trong giai đoạn hiện nay.

3. Kiểm nghiệm các vấn đề lý thuyết phức tạp thông qua mô phỏng

Một trong những chức năng cơ bản của THKT là kiểm nghiệm lý thuyết bằng thực tiễn. Thực tế cho thấy, nhiều vấn đề lý thuyết rất khó kiểm nghiệm được bằng thực tiễn, hoặc nếu có kiểm nghiệm được thì cũng rất tốn kém và nguy hiểm; chẳng hạn như: khái niệm từ trường quay, sự nhiễm và dẫn từ của vật liệu

điện, quá trình biến đổi năng lượng trong máy móc thiết bị, các trường hợp đoản mạch... Tuy nhiên, với NCTH trong DH cho phép chứng thực, kiểm nghiệm các vấn đề lí thuyết (thông qua mô phỏng thực tiễn) mà vẫn đảm bảo tính trung thực, rút ngắn khoảng cách giữa lí thuyết và thực tiễn; đồng thời tránh rủi ro cho người và thiết bị kĩ thuật. Ví dụ: phương pháp «Nối đẳng thế» trong «An toàn điện» đòi hỏi người sửa chữa điện trực tiếp (không được phép cắt nguồn) phải đứng trên một sàn bằng kim loại được nối thông điện với đường dây cần chữa để đảm bảo an toàn điện. Phương pháp này nếu không trực tiếp quan sát thì SV sẽ rất khó khăn trong việc giải thích được hiện tượng: người tiếp xúc trực tiếp với điện mà không bị điện giật. Nhưng nếu kiểm nghiệm bằng thực tế thì cũng khó thực hiện được vì rất dễ gây nguy hiểm cho con người; chỉ cần sơ ý để sàn kim loại hoặc người đứng trên sàn đó thông với đất là lập tức xảy ra tai nạn, có thể dẫn đến chết người. Mặt khác, cơ sở vật chất cùng trang thiết bị ở các phòng THKT hiện nay nói chung cũng không cho phép thực hiện được. Tuy nhiên, nếu được quan sát qua mô phỏng trên máy tính thì SV sẽ hiểu được bản chất của biện pháp «Nối đẳng thế» và có thêm kiến thức mới về các biện pháp an toàn điện. Ngoài ra, SV sẽ có cơ sở để liên hệ và giải thích hiện tượng: con chim đậu trên dây điện mà không bị điện giật. Ví dụ này cho thấy, việc sử dụng trường hợp mô phỏng thực tiễn trong DH THKT hoàn toàn có thể đáp ứng được mục tiêu bài học mà không làm giảm tính thực tiễn của vấn đề.

Một chức năng khác của THKT là kiểm nghiệm và bổ sung cho lí thuyết, rút ngắn khoảng cách giữa lí thuyết và thực hành, giữa lí luận và thực tiễn. Ví dụ: khi quan sát các rôto lồng sóc trên thực tế, SV sẽ thấy các thanh nhôm nằm chéo góc với trục rôto mà không phải là song song với trục rôto như theo nguyên lí. Thực tế này khiến SV cảm thấy khó hiểu. Do không có điều kiện thử nghiệm nên hầu hết SV không giải thích được sự khác biệt này mà đành trông chờ vào câu trả lời của GV. Nhưng nếu GV tạo ra một trường hợp mô phỏng

chuyển động của 2 loại động cơ (một loại giống hoàn toàn như lí thuyết và một loại giống như thực tế) thì SV sẽ dễ dàng nhận ra tốc độ từ trường quay của loại động cơ như lí thuyết là không đều so với động cơ thực tế. Qua quan sát, SV sẽ nhanh chóng tìm được câu trả lời: nếu các thanh nhôm được đặt song song với trục rôto sẽ không cắt đường sức từ trường một cách liên tục nên dẫn đến tốc độ quay của từ trường quay không đều. Như vậy, SV sẽ hiểu sâu hơn về bài học và bổ sung thêm kiến thức thu lượm từ thực tế vào vốn hiểu biết của mình.

4. Phát huy khả năng tạo kĩ thuật và tư duy kĩ thuật cho SV

NCTH trong DH THKT cho phép lặp lại sự đào tạo theo nhóm một cách sâu hơn (thảo luận nhóm rút ra bài học). Đây là điểm đặc trưng của NCTH trong DH nói chung và THKT nói riêng. Thực chất của việc lặp lại sự đào tạo theo nhóm là: lấy kết quả thu được của một nhóm nào đó coi như là một trường hợp để thảo luận về kết quả; quá trình thực hiện cũng như các thuận lợi khó khăn và sai lầm (mà nhóm đó đã mắc phải) sẽ là bài học kinh nghiệm thực tiễn cho mỗi thành viên trong nhóm. Chẳng hạn, sau khi nhóm SV thực hiện xong một bài thực hành, GV yêu cầu cả nhóm thảo luận về kết quả sản phẩm, quy trình, thao tác mà nhóm đó đã thực hiện. Trên cơ sở phân tích kết quả thu được (và những sai lầm mắc phải), SV sẽ so sánh, tổng hợp các ý kiến và tự rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân; đồng thời có thể đưa ra được các thao tác, quy trình cho mỗi cá nhân và cách phối hợp sao cho hiệu quả giữa các thành viên trong nhóm. Trong quá trình thảo luận, SV buộc phải đưa ra ý kiến nhận xét của mình, bài học kinh nghiệm rút ra từ thực tế công việc và đề xuất giải pháp cho những vướng mắc mà mình đã gặp phải trong quá trình thực hành. Nhờ đó, SV được rèn luyện kĩ năng trình bày trước nhóm, kĩ năng giao tiếp nhóm (cách lắng nghe, phê phán, tự rút ra bài học cho bản thân) và khả năng ra quyết định. Ngoài ra, lặp lại sự đào tạo theo nhóm một cách sâu hơn giúp SV phát triển tư duy kĩ thuật thông qua quá trình tư duy lí thuyết - thực hành và tư duy khái niệm,

hình ảnh. Đặc điểm này đặc biệt thích hợp với việc tích lũy kinh nghiệm và hình thành kỹ năng GQVĐ cho SV trong DH THKT.

NCTH trong DH là phương pháp phức hợp, tích hợp nhiều hình thức học tập nhằm tích lũy kinh nghiệm, phát triển năng lực xã hội, khả năng giao tiếp, đặc biệt là khả năng ra quyết định của SV. DH THKT nhằm hoàn thiện và vận dụng các kiến thức cũng như những hiểu biết, những kinh nghiệm của SV vào giải quyết các vấn đề kỹ thuật thực tế. Vận dụng NCTH trong DH THKT không những đáp ứng được mục tiêu của DH THKT mà còn mở ra quan điểm mới về DH THKT: SV được tìm tòi, khám phá và trải nghiệm. Để việc vận dụng NCTH trong DH THKT có hiệu quả, GV cần hiểu rõ đặc điểm sự phạm của phương pháp

này mới trở thành biện pháp hữu hiệu để nâng cao chất lượng đào tạo đại học, đáp ứng nhu cầu cuộc sống. □

Tài liệu tham khảo

1. Bill Gillham. **Study Research Methods**. London and New York 2000 - ISBN 0-8264-4796-1.
2. Robert K. Yin. **Case Study Research - Design and Methods**. Third Edition Applied social research method series Volume 5. Sage Publications California, 2002. ISBN 0-7619-2553-8.
3. Vũ Thị Lan. *Xây dựng và sử dụng tình huống trong dạy học thực hành kỹ thuật điện cho sinh viên khoa sư phạm kỹ thuật*. Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục, H. 2006.
4. Dương Phúc Tý. **Phương pháp dạy học kỹ thuật công nghiệp**. NXB Khoa học và kỹ thuật, 2007.
5. Trần Minh Sơn. **Giáo trình thực hành thí nghiệm kỹ thuật điện**. NXB Đại học sư phạm, H 1/2004.

Rèn luyện năng lực tự học...

(Tiếp theo trang 38)

vững kiến thức qua việc tìm tòi, nghiên cứu hay soạn báo cáo khoa học phù hợp với trình độ và yêu cầu học tập của bản thân. Vì vậy, nếu tổ chức tốt các hoạt động ngoại khóa là một biện pháp quan trọng rèn luyện cho HS NLTH LS. Hình thức hoạt động ngoại khóa LS rất đa dạng, từ đọc sách, kể chuyện, trao đổi thảo luận, dạ hội, tham quan ngoại khóa đến sưu tầm tài liệu LS địa phương, công tác công ích xã hội... Và GV có thể rèn luyện cho HS những thói quen TH, như: tự ôn luyện kiến thức, đọc sách, tự sưu tầm tranh ảnh, tài liệu chuẩn bị cho ngoại khóa, tự vận dụng kiến thức, KN, kỹ xảo đã học vào hoạt động thực tiễn.

Có nhiều biện pháp rèn luyện NLTH LS cho HS. Song, việc lựa chọn cần bảo đảm các yêu cầu: - Góp phần thực hiện mục tiêu dạy học LS ở trường phổ thông; - Giúp cho HS nắm vững kiến thức cơ bản; - Góp phần tích cực vào đổi mới PPDH LS; - Phải linh hoạt, phù hợp với đối tượng, khả năng nhận thức của HS và tuân thủ phương pháp bộ môn - con đường nhận thức LS...

Vấn đề rèn luyện NLTH LS cho HS phổ thông rất cần thiết trong điều kiện hiện nay, là một biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học bộ môn ở trường phổ thông. Công việc này đòi hỏi GV không chỉ nắm vững chuyên môn LS, lý luận dạy học bộ môn mà cả lòng yêu nghề. Mặt khác, cần có quan niệm đúng về môn học và việc tạo điều kiện của các cấp quản lý GD, xã hội và phụ huynh HS. □

(1) Các Mác. Những cơ sở của hệ thống phương pháp dạy học các khoa học xã hội (tài liệu dịch). Trường Đại học sư phạm Hà Nội.

(2) Hồ Chí Minh. **Về vấn đề giáo dục**. NXB Giáo dục, H. 1997.

(3) **Báo cáo chính trị của BCHTW khóa VIII tại Đại hội Đảng IX**. NXB Chính trị quốc gia, H. 2001.

(4) **Luật Giáo dục**. NXB Chính trị quốc gia, H. 2005.

(5) Nguyễn Cảnh Toàn. Tự giáo dục, tự học, tự nghiên cứu. Trường Đại học sư phạm Hà Nội - Trung tâm văn hóa ngôn ngữ Đông - Tây, H. 2001.

(6) Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức. **Lý luận dạy học đại học**. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, H. 2004.

(7), (10) Phan Ngọc Liên (chủ biên) - Nguyễn Thị Côi - Trịnh Đình Tùng. **Phương pháp dạy học Lịch sử**, tập 2. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.

(8) Nguyễn Cảnh Toàn. **Quá trình dạy học - tự học**. NXB Giáo dục, H. 2001.

(9) Nguyễn Thị Côi (chủ biên). **Rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ sư phạm môn Lịch sử**. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.

THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG XỬ LÝ TÌNH HUỐNG SỰ PHẠM CHO SINH VIÊN SỰ PHẠM

○ THS. NGUYỄN THỊ KIM LIÊN*

1. Sự cần thiết phải xây dựng các biện pháp rèn luyện kỹ năng (KN) xử lý tình huống sự phạm (THSP) cho sinh viên sự phạm (SVSP)

Xử lý THSP là một KN hết sức quan trọng đối với SVSP; được xem như một năng lực nghề nghiệp, gắn bó mật thiết với hoạt động giảng dạy của GV trong tương lai. Qua dạy học môn *Giáo dục học* và một số lần tham dự hội thi nghiệp vụ sự phạm (NVSP) do khoa và nhà trường tổ chức hàng năm, chúng tôi nhận thấy, SV đã có nhiều cố gắng và nỗ lực trong cách xử lý các THSP. Tuy vậy, vẫn còn một bộ phận SV xử lý TH theo kiểu «cảm tính», thiếu những cơ sở tri thức để lí giải nên đã không thuyết phục được người nghe, không mang lại tác dụng giáo dục (GD) thực sự và lâu dài. Điều đó có thể lí giải là do trong quá trình học tập, SV không có ý thức «đào sâu» tri thức, không biết vận dụng tri thức để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn GD. Do đó, khi gặp các THSP bất thường, các em trở nên lúng túng, trả lời một cách ngây ngô, gây cười cho người nghe.

Rõ ràng, việc học tập và rèn luyện KN xử lý THSP của SV chưa đạt được kết quả tương xứng với vị trí của môn học và mong muốn của người dạy; bản thân SV cũng chưa có sự quan tâm thấu đáo đến yêu cầu này.

2. «THSP» là *hoàn cảnh có vấn đề* diễn ra đối với nhà GD trong công tác GD học sinh (HS). Khi đó, nhà GD bị «đặt» vào trạng thái lúng túng trước vấn đề GD cấp thiết mà họ cần phải giải quyết. Bằng tri thức, kinh nghiệm SP vốn có, họ chưa thể giải quyết được vấn đề, khiến họ phải tích cực tư duy sự phạm để có thể đưa ra những biện pháp GD đối tượng một cách hợp lí nhằm đạt được hiệu quả tối ưu; qua đó, củng cố, phát triển năng lực và phẩm chất SP của họ.

Như vậy, giải quyết THSP thực chất là việc *giải quyết vấn đề của công tác GD HS trong THSP*, được chủ thể phát hiện, chấp nhận và giải quyết trong những điều kiện nhất định. Xem xét mối quan hệ giữa TH có vấn đề và THSP cho thấy: một khi nhà GD bị đặt vào một TH có vấn đề trong công tác GDHS và yêu cầu phải giải quyết TH đó, nhà GD cần tiến hành một quá trình «tư duy SP» trên cơ sở những kinh nghiệm GDHS sẵn có của mình - và chính lúc đó, nhà GD đã đứng trước một THSP. Cho nên, mọi THSP đều là TH có vấn đề; nhưng không phải TH có vấn đề nào cũng là THSP. Trong thực tế, SV đã không phân biệt được điều này, dẫn đến việc các em xử lý các THSP chưa thuyết phục được người nghe.

Để xử lý các THSP một cách thuyết phục, chúng ta cần phát hiện các yếu tố trong THSP, gồm:

- «*Cái đã biết*» trong THSP: gồm những tri thức, kinh nghiệm và KN vốn có của nhà GD có liên quan cần giải quyết trong TH; là «*cơ sở ban đầu*» định hướng nhà GD quan tâm đến TH hay phát hiện ra TH trong sự muôn hình, muôn vẻ của thực tiễn GD. SV có được «*cái đã biết*» có liên quan đến cái cần tìm đó là nhờ một phần thông qua quá trình đào tạo tại trường SP; một phần được hình thành tự phát ở các em sau quá trình lâu dài tiếp nhận những tác động GD khi kiến tập, thực tập ở trường phổ thông, ở nhà hay trong cuộc sống.

- «*Cái chưa biết*» trong THSP gồm những tri thức, KN,... về GDHS nói chung của nhà GD có liên quan đến vấn đề cần giải quyết trong THSP mà họ chưa biết; khiến họ cảm thấy «*xa lạ*» nên lúng túng chưa biết cách giải quyết vấn đề như thế nào. Vì thế, «*cái chưa biết*» cần tìm kiếm trở thành yếu tố trung tâm

* Trường Đại học Quảng Nam

trong THSP và kích thích hoạt động tìm tòi sáng tạo. Đối với GV (hay SV), điều chưa biết là «ẩn số» có tính khái quát. Chúng có thể là một lí luận (nguyên tắc, nội dung, phương pháp,...) hay một kĩ năng SP nào đó mà nhà GD cần phải biết để vận dụng nhằm giải quyết các THSP cụ thể trong công tác của mình.

Trong quá trình dạy học học phần *Lí luận GD* cho SVSP, chúng tôi đã cố gắng chú trọng kĩ việc bồi dưỡng KN xử lí THSP trong công tác GDHS qua các bài giảng lí thuyết, các tiết thực hành và cả trong đề thi học kì, song trên thực tế vẫn có một số SV làm bài và xử lí THSP theo kiểu cảm tính, chưa biết vận dụng tri thức đã học để giải quyết một cách khoa học các TH nhằm thuyết phục người nghe. Khi hỏi: «*Tại sao bạn xử lí THSP đó một cách máy móc như thế?*», chúng tôi nhận được câu trả lời: «*Chúng em chỉ cần làm phần lí thuyết, miễn sao đủ điểm cho qua khỏi kì thi là được!*».

Trong quá trình dạy học, chúng tôi mong muốn rằng, sau khi ra trường, ngoài việc làm tốt công tác chuyên môn, chuyên ngành mà mình đảm nhận, SV cũng phải làm tốt công tác GDHS ở trường phổ thông nhằm khẳng định tinh thần trách nhiệm, bản lĩnh và uy tín của bản thân đối với công việc.

3. Các biện pháp rèn luyện KN xử lí THSP cho SVSP

1) **Hiểu biết và vận dụng các nguyên tắc, nội dung và phương pháp GD để làm tốt các bài tập mang tính sáng tạo và tái hiện lại tri thức trong khi học môn Giáo dục học.** Việc giải quyết THSP của SV thực chất là quá trình «*tư duy SP*» hay vận dụng tri thức đã biết để giải quyết vấn đề. Để xử lí TH hoặc làm các bài tập THSP một cách có hiệu quả, mang tính thuyết phục, đòi hỏi SV phải hiểu biết và vận dụng được các nguyên tắc GD, nội dung GD cũng như phương pháp GD trong học phần *Lí luận GD*.

Khi học tập môn *Giáo dục học*, SV cần chú ý rèn luyện những bài tập xử lí TH ở 2 dạng khác nhau:

a) **Những TH có sẵn, đã được nêu cách xử lí và yêu cầu SV cho biết những tri thức nào đã học được vận dụng vào việc xử lí TH đó (kiểu bài tập tái hiện tri thức).**

Ví dụ: «*Trong buổi sinh hoạt lớp 12A, cô chủ nhiệm nói với lớp: Quý lớp của chúng ta còn nhiều, cô đề nghị lớp chúng ta tổ chức liên hoan nhân dịp 20/11 này. Chúng ta tổ chức liên hoan sớm, một mặt để chúc mừng các thầy cô giáo trong trường, mặt khác để có thể mời được cô N- chủ nhiệm lớp 10 và lớp 11 cũ của các em (Cô N sắp sinh em bé).*

Cả lớp: *Vâng ạ!*

Cô lại nói tiếp: *Cô đã nhờ Cô K mua quà, ngày mai em lớp trưởng đi với cô K, còn buổi tiệc thì cô đã đặt sẵn rồi.*

Vậy, cách tổ chức buổi liên hoan nhân dịp 20/11 của GVCN lớp trong TH này hợp lí chưa? Vì sao? Bài học nào rút ra từ việc xem xét TH này? Các tri thức nào của chương Nguyên tắc GD có liên quan có thể được khai thác qua việc xem xét vấn đề trong TH trên?».

Với TH này, vấn đề chủ yếu nằm trong TH mà SV xem xét là: cách tổ chức buổi liên hoan của GV như vậy đã được chưa? Vì sao? Để vận dụng và xử lí tốt TH này, SV cần tái hiện các tri thức của chương «*Nguyên tắc GD*» có liên quan để xem xét vấn đề trong TH trên, như: «*khái niệm nguyên tắc GD*», nguyên tắc GD số 1 (đảm bảo tính mục đích), nguyên tắc GD số 5 (GV chủ đạo, HS chủ động).

b) **Cho những THSP nhưng chưa nêu cách giải quyết, buộc SV phải vận dụng một cách sáng tạo tri thức đã học để giải quyết (kiểu bài tập sáng tạo).**

Ví dụ: «*Thầy S dạy Toán lớp 12G đang say sưa giảng bài bỗng cuối lớp có tiếng huýt sáo. Thầy dừng lại một chút không nói gì chỉ cau mày. Bài giảng lại được tiếp tục. Năm phút sau tiếng huýt sáo lại cất lên. Nên xử lí ra sao trước TH trên?*».

2) **Biết sắp xếp các THSP theo từng nhóm để có cách xử lí nhanh và hiệu quả nhất trong công tác GD trên cơ sở kiến thức thu nhận được.** SV có thể sắp xếp các THSP thành các nhóm vấn đề chủ yếu trong TH có liên quan đến: 1) Tìm hiểu nắm vững tình hình HS; 2) Xây dựng tập thể HS tự quản; 3) Tổ chức các hoạt động GD toàn diện HS; 4) Đánh giá toàn diện HS; 5) Phối hợp với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường để quản lí, GD HS; 6) Công tác xây dựng kế hoạch GD HS.

Sau đó, tùy mỗi TH mà SV có thể vận dụng trên cơ sở kiến thức đã học ở các chương trong học phần Lí luận GD để xử lí THSP một cách tốt nhất.

3) Tích cực hoạt động tìm tòi, phát hiện những kinh nghiệm về công tác GD HS ngay khi còn học ở trường ĐH. Khi còn học ở trường SP, SV phải tích cực tham gia học tập đầy đủ môn *Giáo dục học* và *Tâm lí học* để có những bài học kinh nghiệm về công tác GD nhân cách HS. Trong quá trình học tập, SV cần chú ý lắng nghe những TH mà giảng viên nêu ra, biết phân tích và vận dụng những tri thức đã học để giải quyết tốt TH.

Bên cạnh đó, các em cũng cần tham dự đầy đủ các hoạt động ngoại khóa như: hội thi nghiệp vụ sư phạm (cấp khoa, cấp trường) nhằm rèn luyện kĩ năng SP cho SV. Đây là hoạt động chuyên môn rất quan trọng ở các trường SP, giúp SV được tiếp xúc với một sân chơi lành mạnh, bổ ích, cảm thấy tự tin hơn nhiều khi được trang bị những kiến thức vào nghề như những nội dung hiểu biết SP, về trường phổ thông, về ứng xử THSP, viết chữ trên bảng,... SV có cơ hội luyện tập, chủ động hơn trong việc rèn kiến thức, luyện tay nghề, tạo tâm thế,... để vững tin vào đời và tương lai nghề nghiệp phía trước.

Ngoài ra, các đợt kiến tập, thực tập cũng là những cơ hội tốt giúp SV tiếp cận với nhiều hoạt động GD diễn ra trong thực tiễn nhà trường và xã hội; học hỏi kinh nghiệm, củng cố lại kiến thức đã học, tích lũy kiến thức sâu hơn và phong phú hơn để làm hành trang sau khi ra trường.

Một điều rất quan trọng nữa đối với SV là họ cần ý thức được yêu cầu xử lí THSP là KN, thành phần quan trọng của năng lực nghiệp vụ SP. Ngay từ khi còn học ở trường đại học, SV phải không ngừng rèn luyện, tự trang bị cho mình những tri thức và kinh nghiệm cần thiết để tự mình có thể làm tốt công tác GDHS sau này ở trường phổ thông.

Trên đây là một số biện pháp SP mà chúng tôi mạnh dạn đề xuất với mong muốn nâng cao hiệu quả dạy học môn *Giáo dục học* và có được cơ sở để giúp SV làm tốt công tác GDHS ở trường phổ thông sau này. Việc rèn

luyện KN xử lí THSP cho SVSP là việc làm thiết thực mà mỗi CBGD bộ môn *Tâm lí - Giáo dục* đều phải chú ý nhằm giúp người học vững vàng, tự tin trong nghề nghiệp tương lai của mình; biết lựa chọn cho mình những biện pháp SP khác nhau tùy theo nội dung bài học, đối tượng HS, đặc điểm vùng miền. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Long. *Giáo trình Lí luận dạy học Tâm lí học*. NXB Đại học sư phạm. H. 2009.
2. Bùi Thị Mùi. *Tình huống sư phạm trong công tác giáo dục học sinh phổ thông*. NXB Đại học sư phạm, H.2005.
3. Hà Thế Ngữ - Đặng Vũ Hoạt. *Giáo dục học* (tập 1). NXB Giáo dục, H.1987.

Quản lí hoạt động...

(Tiếp theo trang 30)

đã học; - Chỉ rõ cho HS thấy được sự khác biệt giữa kiến thức được đào tạo tại trường, các kiến thức thực tế trong thế giới lao động nhằm giúp HS chuẩn bị tâm thế để thích nghi với thế giới nghề nghiệp, đảm bảo được yêu cầu của TTLĐ.

Để hoạt động GDHN có hiệu quả, giúp HS - người lao động chọn được một nghề phù hợp với năng lực bản thân, GDHN trong trường DN cần được QL một cách bài bản, nghiêm túc trong quá trình thực hiện công tác HN nhằm góp phần phát triển HN trong các trường DN, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đồng thời hoàn thiện hệ thống công HN ở nước ta. □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Danh Ánh. *Những nẻo đường lập nghiệp*. NXB Văn hóa thông tin, H. 2003.
2. Đặng Danh Ánh. "Mô tả nghề ở Việt Nam". Bài giảng chuyên ngành tâm lí học và thực hành hướng nghiệp. Khoa Sư phạm - DHQG Hà Nội. 2007.
3. Nguyễn Quốc Chí - Nguyễn Thị Mỹ Lộc. *Đại cương khoa học quản lí*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 2010.
4. Phạm Tất Dong. *Tư vấn hướng nghiệp*. NXB Giáo dục, H. 2007.
5. Nguyễn Thị Mỹ Lộc. *Quản lí, lãnh đạo nhà trường thế kỉ XXI*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 2009.
6. Phan Văn Kha. *Quản lí nhà nước về giáo dục*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 2007.

CON ĐƯỜNG HÌNH THÀNH SƠ ĐỒ NHẬN THỨC KHÁI NIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN

○ TS. CHU TRỌNG THANH* - PHAN ANH TÀI** - NGUYỄN ĐỨC THÀNH***

Lí thuyết phát sinh nhận thức (LTPSNT) hay còn gọi là thuyết kiến tạo của J. Piaget ra đời vào giữa thế kỉ XX và được vận dụng vào nghiên cứu lí luận dạy học. Một số mô hình dạy học dựa trên cơ sở LTPSNT đã ra đời. Theo J. Piaget (1), khi nhận thức một sự vật, hiện tượng, con người tạo ra cấu trúc mang tính hình thức, cấu trúc này là sơ đồ nhận thức. Dạy học là một quá trình kép, gồm quá trình dạy và quá trình học diễn ra trong mối liên hệ chặt chẽ với nhau; giáo viên (GV) cần nắm được con đường hình thành các sơ đồ nhận thức, thiết kế các tình huống dạy học phù hợp để học sinh (HS) lĩnh hội tri thức. Hệ thống kiến thức môn Toán gồm ba dạng chủ yếu: *khái niệm toán học; các định lí; các phương pháp, quy tắc, thuật toán*; trong đó, hệ thống kiến thức về khái niệm có vai trò quan trọng trong nội dung dạy học môn Toán, là cơ sở, nền tảng để xây dựng hệ thống kiến thức toán. Vì vậy, việc hình thành hệ thống khái niệm toán học có vị trí then chốt trong dạy học toán.

1. Con đường quy nạp. Trong dạy học toán, các khái niệm đều được xuất phát từ các sự vật, hiện tượng thực tiễn sau một số thang, bậc trừu tượng hóa. Quy nạp là một trong những con đường chủ yếu được sử dụng trong việc hình thành kiến thức toán học cho HS. Con đường hình thành khái niệm toán học thông qua quy nạp gồm các bước sau: - Quan sát các mô hình, hiện tượng, đối tượng riêng lẻ thuộc về khái niệm; - Thực hiện thao tác phân tích trên các đối tượng riêng lẻ nhằm làm bộc lộ dấu hiệu của khái niệm; - Dùng thao tác tổng hợp để nhận ra dấu hiệu chung, chỉ rõ dấu hiệu đặc trưng của khái niệm trong các đối tượng đã được quan sát; - Phát biểu định nghĩa thông qua

các dấu hiệu đặc trưng; - Lấy những ví dụ khác nhau để làm phong phú thêm các đối tượng thuộc khái niệm, nên đưa ra một số đối tượng không thuộc khái niệm để phân biệt với khái niệm mới.

Ví dụ: Để hình thành khái niệm dãy số (x_n) có giới hạn 1 khi n dần ra $+\infty$ bằng con đường quy nạp, có thể thực hiện các bước như sau: - GV lấy một số ví dụ về dãy số có giới hạn; - Cho HS biểu diễn các số hạng của dãy số trong ví dụ lên trục số, quan sát sự sắp xếp các điểm biểu diễn của mỗi dãy số trên trục số; - Đánh dấu đặc điểm: *trong mỗi dãy số, khi chỉ số n càng tăng, điểm biểu diễn các số hạng tiến lại gần một điểm xác định trên trục số*; - Nêu tính chất của dãy số bằng ngôn ngữ toán học và đưa ra khái niệm dãy số có giới hạn là 1; - Phát biểu định nghĩa dãy số có giới hạn 1; - Minh họa khái niệm bởi các ví dụ cụ thể, chú ý lấy các phản ví dụ.

Như vậy, cấu trúc nhận thức của dãy số có giới hạn bằng 1 được hình thành ở HS dưới các dạng sau:

$$\lim_{n \rightarrow +\infty} (x_n = 1) \Leftrightarrow (|x_n - 1| \text{ nhỏ tùy ý với } n \text{ đủ lớn});$$

$$\lim_{n \rightarrow +\infty} (x_n = 1) \Leftrightarrow (\forall \varepsilon > 0, \exists n_0 \in \mathbb{N} \text{ sao cho với } \forall n \in \mathbb{N} (n > n_0) \text{ thì } |x_n - 1| < \varepsilon).$$

2. Con đường phân lập. Việc hình thành khái niệm bằng con đường phân lập thường được thực hiện dưới hai hình thức sau:

1) *Sử dụng con đường phân lập từ sự quan sát các đối tượng riêng lẻ.* Cụ thể, ta thực hiện các bước sau: - Đưa ra một khái niệm đã biết gần với khái niệm được định nghĩa; - Lấy các

* Trường Đại học Vinh

** Trường Đại học Sài Gòn

*** Trường Cao đẳng kĩ thuật công nghiệp Việt Nam - Hàn Quốc

ví dụ thuộc khái niệm này, trong ví dụ đưa ra, các khái niệm mới sẽ được định nghĩa; - Từ các ví dụ đưa ra, tách thành hai dạng và một trong hai dạng này là đối tượng thuộc khái niệm mới được hình thành.

Ví dụ sau đây minh họa cho việc hình thành khái niệm toán học theo con đường phân lập thông qua sự quan sát các đối tượng riêng lẻ, cụ thể.

Ví dụ: Hình thành khái niệm dãy số (x_n) có giới hạn 1 khi n dần ra $+\infty$ bằng con đường phân lập thông qua sự quan sát các ví dụ cụ thể, có thể thực hiện các bước sau: - Cho HS nhắc lại định nghĩa dãy số, lấy một số ví dụ về dãy số; - GV lấy một ví dụ khác về dãy số (nếu cần) để đảm bảo trong các ví dụ được chọn có những dãy số có giới hạn; - Cho HS biểu diễn các số hạng của dãy số trong ví dụ lên trục số, quan sát sự sắp xếp điểm biểu diễn trên trục số; - Đánh dấu các dãy số có tính chất: điểm biểu diễn các số hạng tiến lại gần một giá trị xác định nào đó khi chỉ số n tăng đến $+\infty$; - Phát biểu định nghĩa dãy số có giới hạn 1 và các thuật ngữ khác có liên quan.

Để củng cố khái niệm mới, cần dùng ví dụ cụ thể minh họa và phân ví dụ để phân biệt khái niệm vừa định nghĩa với các khái niệm khác.

2) *Hình thành khái niệm bằng con đường phân lập thông qua suy diễn trực tiếp từ khái niệm tổng quát*, thực hiện các bước sau: - Đưa ra khái niệm rộng hơn khái niệm được định nghĩa để làm nền, khái niệm làm nền có thể lựa chọn theo các cách khác nhau; - Đưa ra một dấu hiệu đặc trưng cho khái niệm cần định nghĩa sao cho các đối tượng thuộc về khái niệm chọn làm nền nếu có thêm dấu hiệu này sẽ thuộc về khái niệm được định nghĩa. Nếu khái niệm được chọn làm nền càng gần với khái niệm được định nghĩa thì dấu hiệu đặc trưng càng đơn giản và ngược lại; - Lấy ví dụ để khẳng định sự tồn tại của đối tượng thuộc về khái niệm được định nghĩa, nghĩa là khẳng định ngoại diện khái niệm này khác rỗng.

Ví dụ: Hình thành khái niệm hình vuông theo con đường phân lập thông qua suy diễn trực tiếp từ khái niệm tổng quát, có thể thực hiện như sau: - Chọn khái niệm nền: Có thể

chọn khái niệm đa giác, tứ giác, hình bình hành, hình thoi, hình chữ nhật làm nền để định nghĩa khái niệm hình vuông. Tất cả các khái niệm này đều rộng hơn khái niệm hình vuông (là khái niệm sẽ được định nghĩa); - Đưa ra dấu hiệu đặc trưng cho khái niệm hình vuông. Tùy thuộc vào việc chọn khái niệm nền là khái niệm nào mà ta có dấu hiệu đặc trưng cho khái niệm hình vuông phù hợp.

Nếu chọn khái niệm đa giác, thuộc tính đặc trưng cho khái niệm hình vuông là có bốn cạnh, bốn cạnh đó bằng nhau và các góc bằng nhau; nếu chọn khái niệm hình tứ giác làm nền, có thể chọn thuộc tính đặc trưng cho khái niệm hình vuông là có các cạnh bằng nhau, các góc bằng nhau; nếu chọn khái niệm hình bình hành, dấu hiệu đặc trưng cho hình vuông sẽ là có hai cạnh liên tiếp bằng nhau, hai góc kề với một cạnh bằng nhau; nếu chọn khái niệm hình chữ nhật, thuộc tính đặc trưng cho hình vuông là có hai cạnh liên tiếp bằng nhau; nếu chọn khái niệm hình thoi, thuộc tính đặc trưng cho khái niệm hình vuông là có hai góc kề với một cạnh bằng nhau.

3. *Con đường kiến thiết*. Có thể hình thành khái niệm mới thông qua việc đưa ra một quy trình kiến thiết đối tượng thuộc khái niệm được định nghĩa. Trong trường hợp này, có hai sơ đồ nhận thức đối với khái niệm được hình thành. Sơ đồ thứ nhất là khái niệm, sơ đồ thứ hai là con đường, cách thức tạo ra đối tượng thuộc khái niệm.

Ví dụ: Khi hình thành khái niệm đạo hàm của hàm số $f(x)$ tại một điểm x_0 thuộc tập xác định D_f của hàm số, có thể đưa ra quy trình gồm 4 bước sau: - Cho x_0 một số giả Δx sao cho $x_0 + \Delta x \in D_f$; - Tính số giả Δf của $f(x)$ tại x_0 bởi công thức $\Delta f = f(x_0 + \Delta x) - f(x_0)$; - Lập tỉ số

$\frac{\Delta f}{\Delta x}$ và biến đổi biểu thức để thuận lợi cho việc

lấy giới hạn; - Tính giới hạn $\frac{\Delta f}{\Delta x}$ khi Δx dần tiến về 0. Nếu giới hạn đó tồn tại hữu hạn, được gọi là đạo hàm của hàm số $f(x)$ tại x_0 và kí hiệu là $f'(x_0)$. Hình thành khái niệm đạo hàm của hàm số $f(x)$ tại x_0 theo 4 bước đã chỉ ra

(Xem tiếp trang 51)

VẬN DỤNG PHÉP BIỆN CHỨNG DUY VẬT TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở PHỔ THÔNG

○ TS. NGUYỄN THANH HƯNG* - NGUYỄN THỊ THU THỦY**

Triết học duy vật biện chứng (THDVBC) đưa ra các quy luật chung nhất về sự phát triển tự nhiên, xã hội và tư duy của con người; là cơ sở phương pháp luận giúp con người hình thành thế giới quan khoa học, là hệ thống những nguyên tắc về các quy luật khách quan nhằm điều chỉnh hoạt động nhận thức của con người. Việc vận dụng các cặp phạm trù, các quy luật của THDVBC vào dạy học (DH) môn Toán ở phổ thông nhằm giúp học sinh (HS) phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, rèn luyện khả năng tự giải quyết vấn đề và vận dụng toán học vào thực tiễn.

1. Một số cặp phạm trù cơ bản của THDVBC trong DH toán

1) Cái riêng và cái chung: là cặp phạm trù có mối quan hệ biện chứng với nhau. Cái riêng là cái toàn thể, cái chung là cái bộ phận nên cái riêng phong phú hơn cái chung, nhưng cái chung mang bản chất sâu sắc hơn cái riêng (cái riêng: chỉ một sự vật (SV), hiện tượng (HT), một quá trình nhất định; cái chung: chỉ những mặt, những thuộc tính giống nhau được lặp lại trong các SV, HT và các quá trình riêng lẻ).

Vì cái chung chỉ tồn tại trong cái riêng nên muốn nhận thức được cái chung, cần phải đi từ những cái riêng, xuất phát từ cái riêng. Trong DH toán, khi vận dụng cặp phạm trù «cái chung - cái riêng», chúng ta không được tuyệt đối hóa một mặt nào.

Ví dụ: Cho $\triangle ABC$ với G là trọng tâm, M là một điểm bất kì, chứng minh rằng:

$$\overrightarrow{MA} + \overrightarrow{MB} + \overrightarrow{MC} = 3\overrightarrow{MG}.$$

Hướng dẫn:

$$\begin{aligned} \text{Ta có: } \overrightarrow{MA} + \overrightarrow{MB} + \overrightarrow{MC} &= (\overrightarrow{MG} + \overrightarrow{GA}) + (\overrightarrow{MG} + \overrightarrow{GB}) + (\overrightarrow{MG} + \overrightarrow{GC}) \\ &= 3\overrightarrow{MG} + (\overrightarrow{GA} + \overrightarrow{GB} + \overrightarrow{GC}) = 3\overrightarrow{MG} + \vec{0} = 3\overrightarrow{MG}. \end{aligned}$$

Qua ví dụ trên, dễ nhận thấy:

$\overrightarrow{GA} + \overrightarrow{GB} + \overrightarrow{GC} = \vec{0}$ (1) là «cái riêng» trong «cái

chung» $\overrightarrow{MA} + \overrightarrow{MB} + \overrightarrow{MC} = 3\overrightarrow{MG}$ (1). Khi $M \rightarrow G$ thì $\overrightarrow{MG} \rightarrow \vec{0}$ và $\overrightarrow{MA} + \overrightarrow{MB} + \overrightarrow{MC} \rightarrow \overrightarrow{GA} + \overrightarrow{GB} + \overrightarrow{GC}$ ((1) và (1') có mối quan hệ với nhau, có thể đưa đẳng thức (1') về (1) bằng cách cộng hai vế của (1') với $3\overrightarrow{MG}$).

2) Khả năng và hiện thực: cặp phạm trù này có mối quan hệ biện chứng, không tách rời nhau và có thể chuyển hóa lẫn nhau. Hiện thực luôn được chuẩn bị bằng khả năng, còn khả năng luôn hướng tới biến thành hiện thực (khả năng: chỉ cái sẽ có khi ở một điều kiện thích hợp; hiện thực: chỉ cái đang có, đang tồn tại).

Trong DH toán, muốn dự báo khả năng biến đổi của đối tượng toán học, phải nhận thức được quy luật của đối tượng ấy. Để hiện thực hóa khả năng, cần có những tác động phù hợp với yêu cầu của quy luật, đáp ứng yêu cầu thực tiễn.

Ví dụ: Cho phương trình (PT): $ax^2 + by^2 = 1$ (1).

i) Với điều kiện nào của a và b thì PT (1) là PT của một đường tròn?

ii) Với điều kiện nào của a và b thì PT (1) là PT chính tắc của elip? Của hypecbol?

Hướng dẫn:

i) Khi $a = b$, $a > 0$ thì (1) là PT của một đường tròn: $x^2 + y^2 = \frac{1}{a}$.

ii) Khi $0 < a < b$ thì (1) là PT chính tắc của

$$\text{elip: } \frac{x^2}{\frac{1}{a}} + \frac{y^2}{\frac{1}{b}} = 1$$

Khi $a > 0$, $b < 0$ thì (1) là PT chính tắc của

$$\text{hypecbol: } \frac{x^2}{\frac{1}{a}} - \frac{y^2}{\frac{1}{b}} = 1.$$

* Trường Đại học Tây Nguyên

** Trường Cao đẳng nghề thanh niên dân tộc Tây Nguyên

Với 3 «khả năng» khác nhau về điều kiện của a và b , ta thu được kết quả: PT (1) là PT của đường tròn hoặc elip hoặc là hypecbol, đây chính là «hiện thực» dựa trên kết quả của khả năng.

3) **Bản chất và** có mối quan hệ biện chứng với nhau (*bản chất*: chỉ tổng hợp tất cả các mặt, mối liên hệ tất nhiên, tương đối ổn định ở bên trong SV, quy định sự vận động và phát triển của SV đó; *HT*: sự biểu hiện ra bên ngoài của bản chất). Mỗi SV là sự thống nhất giữa bản chất và HT, bản chất không tồn tại dưới dạng thuần túy mà được thể hiện ra ngoài thông qua các HT tương ứng. Bản chất và HT đều tồn tại khách quan nên con người chỉ có thể tìm ra bản chất của SV trên cơ sở nghiên cứu các HT được biểu hiện ra bên ngoài của SV ấy. Quá trình nhận thức là quá trình con người đi từ HT đến bản chất, từ bản chất ít sâu sắc đến bản chất sâu sắc hơn.

Trong DH toán, muốn thay đổi bản chất của một đối tượng toán học, về cơ bản phải thông qua các hoạt động, làm mất điều kiện tác động của quy luật cũ, tạo điều kiện cho sự tác động của quy luật mới.

Ví dụ: Cho $a, b, c > 0$ thỏa mãn $ab + bc + ca = 1$. Chứng minh rằng:

$$\frac{a}{\sqrt{1+a^2}} + \frac{b}{\sqrt{1+b^2}} + \frac{c}{\sqrt{1+c^2}} \leq \frac{3}{2} \quad (1).$$

Bằng cách đặt: $a = \tan \frac{A}{2}$, $b = \tan \frac{B}{2}$, $c = \tan \frac{C}{2}$; khi đó bất đẳng thức (1) được đưa về chứng minh bất đẳng thức lượng giác quen thuộc:

$\sin \frac{A}{2} + \sin \frac{B}{2} + \sin \frac{C}{2} \leq \frac{3}{2}$. Sau khi bất đẳng thức được chứng minh theo cách trên, ta có thể đặt ra câu hỏi: «bản chất» của cách giải trên là gì? Trên cơ sở những «hiện tượng» như thế nào? (bản chất của cách giải trên chính là việc ta đã lượng giác hóa bài toán đưa về dạng bất đẳng thức lượng giác quen thuộc. Những «hiện tượng» trong bất đẳng thức (1) chính là đẳng thức: $ab + bc + ca = 1$, sự xuất hiện của các biểu thức $\frac{a}{\sqrt{1+a^2}}$; $\frac{b}{\sqrt{1+b^2}}$; $\frac{c}{\sqrt{1+c^2}}$ giúp ta liên tưởng đến việc biến đổi các công thức công thức lượng giác).

4) **Hình thức và nội dung**: có sự thống nhất và gắn bó hữu cơ với nhau (*hình thức*: chỉ hệ thống các mối liên hệ tương đối bền vững giữa các yếu tố của SV, là phương thức tồn tại của nội dung; *nội dung*: chỉ tổng hợp tất cả các mặt, yếu tố, quá trình tạo nên SV, diễn ra trong SV).

Vì nội dung quyết định hình thức, nên trước khi xét một đối tượng toán học nào đó, cần căn cứ vào nội dung của nó; muốn biến đổi một đối tượng toán học, cần tác động để thay đổi trước hết là nội dung.

Ví dụ: Cùng một khái niệm, định lí, bài tập, GV cho HS trình bày dưới nhiều dạng thức khác nhau. Chẳng hạn, trong bài toán sau: «Cho $\triangle ABC$, với a, b, c là độ dài 3 cạnh. Chứng minh các khẳng định sau: i) Góc A nhọn khi và chỉ khi $a^2 < b^2 + c^2$; ii) Góc A tù khi và chỉ khi $a^2 > b^2 + c^2$; iii) Góc A vuông khi và chỉ khi $a^2 = b^2 + c^2$, ta có thể thay đổi bài toán bằng một «hình thức» thể hiện khác, nhưng không làm thay đổi tính chất của bài toán: «Cho $\triangle ABC$, với a, b, c là độ dài 3 cạnh. Chứng minh rằng: a) $A < 90^\circ \Leftrightarrow \sin^2 A < \sin^2 B + \sin^2 C$; b) $A > 90^\circ \Leftrightarrow \sin^2 A > \sin^2 B + \sin^2 C$; c) $A = 90^\circ \Leftrightarrow \sin^2 A = \sin^2 B + \sin^2 C$.

Khi áp dụng cặp phạm trù này trong DH, cần chống lại khuynh hướng tách rời giữa nội dung và hình thức (tuyệt đối hóa hình thức hoặc tuyệt đối hóa nội dung đều là sai lầm), cần sử dụng một cách sáng tạo các dạng hình thức có thể có của đối tượng toán học, lấy cái này bổ sung hoặc thay thế cái kia để phục vụ cho quá trình học tập toán của HS.

5) **Nguyên nhân (NN) và kết quả (KQ)**: NN là cái sinh ra KQ nên NN luôn có trước KQ, KQ chỉ xuất hiện khi có NN. Cùng một NN, có thể gây nên những KQ khác nhau. Ngược lại, một KQ có thể được gây nên bởi nhiều NN khác nhau tác động riêng lẻ hay tác động cùng một lúc (NN: chỉ sự tác động qua lại giữa các mặt, bộ phận, thuộc tính trong một SV hoặc giữa các SV với nhau gây ra những biến đổi nhất định; KQ: chỉ những biến đổi xuất hiện do tác động qua lại đó). Mọi HT xuất hiện đều có NN nên trong quá trình nhận thức nói chung và nhận thức khoa học nói riêng, cần tìm ra NN để hiểu đúng bản chất của HT.

Trong DH toán, muốn loại bỏ một HT nào đó, cần loại bỏ NN làm nảy sinh ra nó. Muốn một HT nào đó xuất hiện, cần tạo ra những NN cùng điều kiện cần thiết để phát sinh ra NN.

Ví dụ: Nếu chứng minh được đường thẳng d vuông góc với hai đường thẳng cắt nhau a và b cùng nằm trong mặt phẳng (P) thì đường thẳng d vuông góc với mặt phẳng (P) .

Ở ví dụ trên, giả thuyết «chứng minh được đường thẳng d vuông góc với hai đường thẳng cắt nhau a và b cùng nằm trong mặt phẳng (P) » chính là NN, còn «đường thẳng d vuông góc với mặt phẳng (P) » là KQ được sinh ra bởi NN đó.

6) *Ngẫu nhiên và tất nhiên*: cặp phạm trù này tồn tại khách quan, độc lập với ý thức của con người. Ngẫu nhiên là một hình thức biểu hiện của tất nhiên, ranh giới giữa tất nhiên và ngẫu nhiên có tính tương đối (*tất nhiên*: chỉ những yếu tố do NN bên trong của SV quyết định, trong những điều kiện nhất định thì nó sẽ xảy ra đúng như thế. *Ngẫu nhiên*: chỉ yếu tố do các NN bên ngoài quyết định; do đó, nó có thể xuất hiện, có thể không xuất hiện, cũng có thể xuất hiện như thế này hoặc có thể xuất hiện như thế khác). Muốn nhận thức được cái tất nhiên, cần bắt đầu từ cái ngẫu nhiên. Chỉ có thể phát hiện ra được cái tất nhiên bằng cách nghiên cứu qua rất nhiều cái ngẫu nhiên.

Ví dụ: Khi gieo đồng tiền kim loại, mỗi lần gieo đồng tiền xuất hiện mặt sấp hoặc mặt ngửa là *ngẫu nhiên*. Song, yếu tố *tất nhiên* là tổng số mặt sấp hoặc ngửa so với tổng số lần gieo là xấp xỉ $\frac{1}{2}$. Càng gieo nhiều lần, tỉ số đó

càng tiến gần tới phân số $\frac{1}{2}$ chứ không phải là một số khác.

Khi DH toán, thường căn cứ chủ yếu vào cái tất nhiên, nhưng không vì thế mà bỏ qua cái ngẫu nhiên. Bởi lẽ, đôi khi cái ngẫu nhiên cũng có tác động rất mạnh tới sự biến đổi của đối tượng toán học.

2. Những quy luật của THDVBC

1) *Quy luật chuyển hóa từ những sự thay đổi về lượng thành những sự thay đổi về chất và ngược lại* (chất: chỉ tính quy định vốn có của SV, là tổng hợp các thuộc

tính, đặc trưng,... làm nên SV. *Lượng*: là quy mô tồn tại, tổng số các bộ phận, các đại lượng, thuộc tính,... cường độ vận động và phát triển của SV).

Để nhận thức được chất của SV, cần đi từ sự nghiên cứu yếu tố cấu thành nên SV đến phương thức liên kết giữa các yếu tố đó. Để cải biến SV, phải đi từ tích lũy về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất. Quy luật này rất phổ biến trong toán học, ta có thể nhìn thấy một cách rõ nét nhất ở các bài toán khảo sát hàm số, các PT chứa tham số hoặc bài toán quỹ tích trong hình học.

Ví dụ 1: Hãy khảo sát sự biến thiên của hàm số sau: $f(x) = \frac{1}{3}x^3 - x^2 - 3x$.

Hướng dẫn: Tập xác định của hàm số trên là: $D = \mathbb{R}$. Ta có: $f'(x) = x^2 - 2x - 3 = (x+1)(x-3)$. Khi đó: $f'(x) = 0 \Leftrightarrow x = -1$ hoặc $x = 3$; $f'(x) > 0 \Leftrightarrow x < -1$ hoặc $x > 3$; $f'(x) < 0 \Leftrightarrow -1 < x < 3$. Vậy, hàm số *đồng biến* trong khoảng $(-\infty; -1) \cup (3; +\infty)$ và *nghịch biến* trong khoảng $(-1; 3)$. Từ ví dụ 1, ta thấy sự thay đổi của biến số x đến một giới hạn nào đó sẽ dẫn đến sự thay đổi về tính chất của hàm số. Đó là một ví dụ về sự thay đổi về lượng dẫn đến sự thay đổi về chất.

Ví dụ 2: Cho m là tham số, biện luận theo m số nghiệm của PT sau: $mx^2 + (2m+1)x + m = 0$ (1).

Hướng dẫn: Tập xác định của PT (1) là $D = \mathbb{R}$. Xét các trường hợp sau của tham số m : - *Trường hợp 1*: $m = 0$, PT (1) trở thành: $x = 0$. Vậy, với $m = 0$ thì PT (1) có nghiệm duy nhất là $x = 0$; - *Trường hợp 2*: $m \neq 0$, (1) trở thành PT bậc hai, ta có: $\Delta = (2m+1)^2 - 4m^2 = 4m + 1$.

Nếu $\Delta < 0 \Leftrightarrow 4m + 1 < 0 \Leftrightarrow m < -\frac{1}{4}$, PT (1) vô

nghiệm; nếu $\Delta = 0 \Leftrightarrow 4m + 1 = 0 \Leftrightarrow m = -\frac{1}{4}$ thì PT (1) có nghiệm kép là $x = 1$; nếu $\Delta > 0 \Leftrightarrow$

$4m + 1 > 0 \Leftrightarrow m > -\frac{1}{4}$ thì PT (1) có 2 nghiệm

phân biệt. Từ ví dụ 2, cho thấy sự thay đổi các giá trị của tham số m đã dẫn tới sự thay đổi về

số nghiệm của PT (1). Cụ thể: Khi $m < -\frac{1}{4}$ thì PT: $mx^2 + (2m+1)x + m = 0$ vô nghiệm, nếu

$m = -\frac{1}{4}$ thì PT có nghiệm kép $x = 1$, còn nếu

$m > -\frac{1}{4}$ thì PT có 2 nghiệm phân biệt. Như

vậy, nếu nhìn vấn đề một cách biện chứng thì sự thay đổi của tham số m là những biểu hiện của sự thay đổi về lượng, còn sự thay đổi số nghiệm là sự thay đổi về chất.

2) Quy luật thống nhất và đấu tranh giữa các mặt đối lập: quy luật này là nguyên nhân, nguồn gốc cũng như động lực của sự vận động và phát triển của SV (đối lập: chỉ những mặt có tính chất, xu hướng vận động, phát triển trái ngược nhau. Sự thống nhất của các mặt đối lập là sự nương tựa, hỗ trợ lẫn nhau để tồn tại và phát triển, không có mặt đối lập này thì sẽ không có mặt đối lập kia. Đấu tranh giữa các mặt đối lập là sự tác động, bài trừ, phủ định lẫn nhau giữa các mặt đối lập).

Trong DH toán, quá trình nhận thức toán học có thể là quá trình phản ánh mâu thuẫn giữa các đối tượng toán học. Quá trình phản ánh đó diễn ra thông qua một logic: từ đồng nhất đến khác nhau $\rightarrow$ từ khác nhau đến đối lập $\rightarrow$ từ đối lập đến mâu thuẫn. Phát hiện mâu thuẫn, phân tích các mặt đối lập tạo thành mâu thuẫn, tìm ra phương pháp để giải quyết vấn đề, nhờ vậy mà đối tượng toán học mới được ra đời.

Ví dụ: Tập hợp Z các số nguyên là một thể thống nhất của các mặt đối lập: số nguyên âm và số nguyên dương, phép cộng và phép trừ, phép nhân và phép chia. Chẳng hạn: $4 \times 7 = 28$; $3 \times (-2) = -6$ (phép nhân các số nguyên luôn thực hiện được trong Z), nhưng $-8/2 = -4$;

$7/-3 = ?$ (phép chia các số nguyên không phải lúc nào cũng thực hiện được trong Z). Sự mâu thuẫn này chính là nguồn gốc và động lực bên trong của sự phát triển để tập hợp Q các số hữu tỉ ra đời.

3) Quy luật phủ định của phủ định: là biểu hiện sự phát triển của SV do mâu thuẫn trong bản thân SV quyết định, tạo ra điều kiện, tiền đề cho sự ra đời của cái mới (phủ định: chỉ sự mất đi của sự vật này, sự ra đời của sự vật khác. Phủ định biện chứng: tạo ra điều kiện, tiền đề cho sự phát triển).

Ví dụ: Khái niệm đường tiếp tuyến (d) của đường cong (C) ở cấp trung học phổ thông ra đời (định nghĩa nhờ giới hạn) đã phủ định khái niệm tiếp tuyến (d) của đường tròn (O; R) ở cấp trung học cơ sở (định nghĩa nhờ trực quan). Tuy nhiên, khi áp dụng quy luật này vào DH toán chống phủ định sạch trơn hoặc kế thừa nguyên xi.

Tóm lại, trong quá trình DH nói chung, DH toán nói riêng, nếu GV biết vận dụng THDVBC một cách thích hợp, sáng tạo thì HS sẽ thấy được toán học có mối quan hệ chặt chẽ, biện chứng với triết học. Từ đó HS hứng thú, tích cực trong quá trình học tập môn Toán. $\square$

Tài liệu tham khảo

1. Hồng Long. Logic biện chứng. NXB Đại học và trung học chuyên nghiệp, H.1983.
2. Molôtsi. Một số vấn đề triết học về cơ sở của Toán học. NXB Giáo dục, H.1979.
3. Nguyễn Như Hải. Triết học trong khoa học tự nhiên. NXB Giáo dục Việt Nam, H.2009.
4. Nguyễn Thanh Hưng. Rèn luyện và phát triển tư duy biện chứng khi dạy học môn Hình học ở trường trung học phổ thông. NXB Giáo dục Việt Nam, H.2010.

Con đường hình thành...

(Tiếp theo trang 47)

giúp HS vừa kiến tạo khái niệm đạo hàm, vừa học cách thức xây dựng khái niệm mới.

Trên đây, chúng tôi điểm lại một số con đường hình thành sơ đồ nhận thức về khái niệm toán học. Trong dạy học, nếu GV chú trọng đến việc tổ chức các hoạt động dạy học phù hợp với các con đường này sẽ giúp HS kiến

tạo nên những sơ đồ nhận thức khái niệm toán học mới một cách chuẩn xác và vững chắc. $\square$

(1) J. Piaget. Tâm lí học và giáo dục học. NXB Giáo dục, H.2001.

Tài liệu tham khảo

1. Cao Thị Hà. "Dạy học định lí toán học ở trường trung học phổ thông theo quan điểm kiến tạo". Tạp chí Giáo dục, số 181/2008.
2. Chu Trọng Thanh. "Sử dụng các khái niệm công cụ trong lí thuyết phát sinh nhận thức của J. Piaget vào môn Toán". Tạp chí Giáo dục, số 207/2009.

THIẾT KẾ GIÁO TRÌNH “BÀI TẬP HOÁ HỌC PHỔ THÔNG” THEO TIẾP CẬN MODULE NHẪM RÈN LUYỆN SINH VIÊN SƯ PHẠM KĨ NĂNG SỬ DỤNG BÀI TẬP HOÁ HỌC TRONG DẠY HỌC

○ NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN*

1. Trong dạy học môn *Hoá học*, bài tập hoá học có vai trò rất quan trọng. Bài tập hoá học có thể tham gia vào các giai đoạn của quá trình dạy học như: *nghiên cứu tài liệu mới, hoàn thiện kiến thức, kiểm tra, đánh giá...* Do vậy, việc rèn luyện cho sinh viên (SV) kĩ năng sử dụng *bài tập hoá học* trong dạy học sao cho có hiệu quả là một trong những nhiệm vụ quan trọng trong quá trình đào tạo SV ngành Hoá học ở các trường sư phạm. Trong những năm gần đây, việc đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) ở phổ thông đang có chuyển biến mạnh mẽ trên hai phương diện nội dung chương trình SGK và PPDH. Với chương trình SGK mới hiện nay, giáo viên (GV) có nhiều điều kiện tổ chức cho HS các hoạt động học tập mang tính độc lập, chủ động, tích cực. Song song với quá trình đổi mới PPDH, đòi hỏi GV phải có kĩ năng tổ chức các hoạt động học tập cho HS, đáp ứng yêu cầu của đổi mới PPDH. Vì vậy, các kĩ năng này cần được rèn luyện và hình thành cho SV ở các trường sư phạm. Để làm được điều này, cùng với việc hoàn thiện nội dung, đổi mới cách thức biên soạn giáo trình theo hướng tiếp cận module có thể đáp ứng các yêu cầu trên và là một hướng thay đổi đang được quan tâm nghiên cứu và ứng dụng vào tất cả các cấp học, bậc học, giáo dục đại học cũng không nằm ngoài trào lưu đó.

2. Do đặc điểm của giáo trình được sử dụng trong trường sư phạm, các khối kiến thức có thể được hình thành một cách tương đối độc lập, khi sắp xếp chúng theo những nguyên tắc nhất định sẽ tạo thành một hệ thống kiến thức trọn vẹn. Mỗi khối kiến thức đó được gọi là module. Các module trong chương trình đào

tạo SV các trường đại học sư phạm ngành Hoá học cần đảm nhiệm hai chức năng: - Hỗ trợ cho việc đổi mới PPDH ở bậc đại học; - Thực hiện tốt yêu cầu học liên thông trong đào tạo SV, góp phần nâng cao trình độ cho GV.

Để thực hiện các chức năng trên, các module được xây dựng cần đảm bảo một số yêu cầu sau: - Hỗ trợ cho người học được học tập một cách chủ động, tích cực; - Mục tiêu dạy học rõ ràng; - Các hoạt động học tập phải gắn với mục tiêu; - Tạo nhiều tình huống cho người học được hoạt động, tham gia giải quyết vấn đề; - Nguồn cung cấp thông tin phải được giới thiệu đầy đủ, tập trung vào nội dung của module; - Dung lượng phù hợp với thời gian cho phép.

Việc lựa chọn nội dung của từng module cần cân nhắc để có thể kết hợp các module với nhau thành một hệ thống kiến thức hoàn chỉnh. Từng module có mức độ độc lập tương đối, song khi sắp xếp chúng lại phải tạo thành một hệ thống có mối liên kết chặt chẽ giữa các module với nhau.

Hiện nay đang tồn tại nhiều kiểu module với cấu trúc khác nhau, chúng tôi đã vận dụng vào việc thiết kế giáo trình *Bài tập hoá học phổ thông* theo cấu trúc sau:

Tên module:.....

A) *Tổng quan về tiểu module* (hệ vào):

1) *Mục tiêu của tiểu module*: cần chi tiết cả về mặt nội dung cũng như các kĩ năng được vận dụng để thực hiện có hiệu quả các mục tiêu về: kiến thức, kĩ năng, thái độ.

2) *Cấu trúc tiểu module*: chỉ rõ trong tiểu module có các chủ đề nào.

* Trường Đại học Vinh

3) *Phương pháp học tập tiểu module*: nêu các phương pháp, hình thức học tập của SV để đạt được mục tiêu đề ra.

4) *Học liệu*: các tài liệu, giáo trình tham khảo, chuyên khảo cần có để học tốt module. Học liệu (đầu vào) của mỗi module cần đa dạng, gồm các tài liệu, phương tiện, tranh, ảnh, phim,... các đồ vật, dụng cụ, thiết bị cần thiết để thực hiện tốt các hoạt động trong chủ đề. Sự phong phú của học liệu sẽ tạo ra những hoạt động đa dạng, phát huy được sự sáng tạo của người học trong quá trình giải quyết vấn đề.

B) Triển khai tiểu module (thân module): gồm các hoạt động nối tiếp mỗi chủ đề của module do SV thực hiện. Nội dung và các hoạt động dự kiến phụ thuộc vào mục tiêu của module. Các hoạt động có thể là phân tích tài liệu, giải bài tập, thảo luận, xem băng hình, nhận xét, phân loại và giải quyết vấn đề.

Trong mỗi hoạt động có các nhiệm vụ chỉ rõ cho người học biết mình cần phải làm gì để có thể thực hiện tốt mục tiêu đề ra. Sau mỗi hoạt động, có thể có các bài tập để kiểm tra, đánh giá tính hiệu quả của hoạt động đó. Kết thúc hoạt động trong chủ đề, cần cung cấp những thông tin phản hồi nhằm gợi ý về hướng giải hoặc đưa ra đáp số cho người học.

Cụ thể, trong phần triển khai thân module sẽ có cấu trúc như sau:

Chủ đề:.....

Hoạt động 1: Tên hoạt động.....thời gian:...

Nhiệm vụ 1:.....

Nhiệm vụ 2:.....

Thông tin cơ bản cho hoạt động 1:.....

Đánh giá hoạt động 1:.....

Hoạt động 2: Tên hoạt độngthời gian:...

Nhiệm vụ 1:.....

Nhiệm vụ 2:.....

Thông tin cơ bản cho hoạt động 2:.....

Đánh giá hoạt động 2:.....

Hoạt động n:.....

C) Đánh giá sau khi học tiểu module (hệ ra): Đây là những yêu cầu mà người học cần có sau khi hoàn tất module, có thể là đánh giá kiến thức SV tiếp thu được hoặc là những điều SV sáng tạo ra hoặc có thể là các phiếu học tập, phiếu trả lời câu hỏi...

3. Trên cơ sở cấu trúc ở trên, đồng thời dựa vào đặc điểm nội dung của học phần, chúng tôi đã biên soạn giáo trình «*Bài tập hoá học phổ thông*» cho SV đại học sư phạm, gồm có 3 tiểu module: - *Tiểu module 1*: Tổng quan về bài tập hoá học; - *Tiểu module 2*: Sử dụng bài toán trong dạy học hoá học; - *Tiểu module 3*: Xây dựng bài toán hoá học mới.

Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi trình bày một phần giáo trình trong chủ đề 2 của tiểu module 1 như sau:

Tiểu module 1: Tổng quan về bài toán hoá học.

A) Tổng quan về tiểu module:

1) *Mục tiêu của tiểu module*: Cuối tiểu module này SV sẽ đạt được: *Về kiến thức*: - Phát biểu được khái niệm bài toán và bài tập; - Phân tích được ý nghĩa của bài tập hoá học trong việc thực hiện mục tiêu đào tạo ở trường phổ thông; - Phân loại được các bài toán hoá học theo các tiêu chí khác nhau; - Nắm được nguyên tắc, bản chất của các phương pháp giải bài toán hoá học như: phương pháp bảo toàn, phương pháp quy đổi, phương pháp đường chéo... *Về kĩ năng*: - Giải thành thạo những bài toán cơ bản, điển hình bằng các phương pháp giải toán cơ bản nói trên; - Biết hợp tác và làm việc theo nhóm; - Có khả năng tự học, tự nghiên cứu. *Về thái độ*: - Tự giác hoàn thành các nhiệm vụ học tập cá nhân; - Tích cực tham gia hoạt động nhóm, có thói quen làm việc theo kế hoạch đã đặt ra.

2) *Cấu trúc tiểu module*: Tiểu module này gồm 2 chủ đề: - *Chủ đề 1*: Khái niệm, ý nghĩa, phân loại bài toán hoá học; - *Chủ đề 2*: Các phương pháp giải bài toán hoá học.

3) *Phương pháp học tập tiểu module*: Học tập theo nhóm, thảo luận, tự học hoặc học trên lớp.

4) *Học liệu*: Các tài liệu tham khảo như: *Bài tập hoá học phổ thông* của tác giả Nguyễn Xuân Trường; *Lí luận dạy học hoá học* của tác giả Nguyễn Ngọc Quang; Bộ đề thi tuyển sinh đại học môn Hoá học,...

B) Triển khai tiểu module:

Chủ đề 2: Các phương pháp giải bài toán.

Hoạt động 1: Nghiên cứu các phương pháp truyền thống.

Nhiệm vụ 1 (HS tự học ở nhà): đọc giáo trình và tài liệu tham khảo để hiểu rõ hơn các phương pháp giải bài toán hóa học.

Nhiệm vụ 2 (làm việc theo nhóm): các nhóm đi sâu vào nghiên cứu bản chất, nguyên tắc, dấu hiệu của một phương pháp giải bài toán theo sự phân công của giảng viên, đồng thời lấy ví dụ để chứng minh (các nhóm này được gọi là nhóm chuyên gia).

Nhiệm vụ 3: Sau khi làm việc xong ở nhóm chuyên gia, thành lập nhóm mới có thành viên được tổ hợp từ các nhóm chuyên gia ở trên. Sau đó, tiếp tục thảo luận theo hình thức: các thành viên trong nhóm mới sẽ lần lượt trình bày, phân tích về phương pháp vừa được nghiên cứu ở nhóm chuyên gia cho các thành viên còn lại nghe. Các thành viên khác lắng nghe, thảo luận và tổng hợp kết quả.

Nhiệm vụ 4: cả lớp thảo luận, GV gọi đại diện của mỗi nhóm lên trình bày về kết quả của nhóm mình, sau đó GV tổng kết.

Thông tin cơ bản: trong phần này chỉ trình bày những vấn đề cơ bản nhất về nguyên tắc của mỗi phương pháp giải.

Đánh giá hoạt động 1: Giải bài toán hoá học sau bằng nhiều cách: Cho m (g) bột sắt ngoài không khí, sau một thời gian người ta thu được 12 (g) hỗn hợp B gồm: Fe, FeO, Fe_2O_3 , Fe_3O_4 . Hoà tan hỗn hợp này bằng dung dịch HNO_3 thu được dung dịch A và 2,24 lít khí NO duy nhất (đktc). Viết phương trình phản ứng, tính m .

Hoạt động 2: Tìm hiểu một số phương pháp mới.

Nhiệm vụ 1:...

Nhiệm vụ 2:...

...

C) Đánh giá sau khi học tiểu module 1, gồm các bước: 1) Phân tích vai trò của bài tập hoá học trong dạy học; 2) Phân biệt bài toán và bài tập; 3) Trình bày có hệ thống các phương pháp giải bài toán.

Tương tự, các tiểu module còn lại cũng được thiết kế theo cấu trúc trên.

4. Thực tiễn dạy học cho thấy, bài toán hoá học không phải là một đối tượng xa lạ đối với SV, bởi trước khi bước vào trường đại học, các em đã được tiếp cận và học tập môn Hóa

học ở phổ thông. Vì vậy, SV các trường sư phạm ngành Hóa học cần được trang bị kỹ năng sử dụng bài tập hoá học trong dạy học, giảng viên cần nghiên cứu kỹ nội dung chương trình để thiết kế các hoạt động, nhiệm vụ có tính hấp dẫn, đa dạng nhằm giúp SV nắm được bản chất của vấn đề. Điều này sẽ được làm tốt nếu giáo trình thiết kế theo hướng tiếp cận module, bởi cấu trúc này yêu cầu giảng viên phải thiết kế chi tiết, cụ thể về các hoạt động và nhiệm vụ dạy học. Ngoài ra, việc triển khai dạy học theo tiếp cận module sẽ giúp SV chủ động hơn trong học tập, đồng thời còn rèn luyện cho họ một số kỹ năng quan trọng khác như: kỹ năng hợp tác, tổ chức và làm việc theo nhóm, kỹ năng tự học, tự nghiên cứu... đây là nền tảng vững chắc để SV có thể thực hiện tốt nhiệm vụ dạy học của mình sau này. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. *Sổ tay chỉ dẫn biên soạn module*. Dự án phát triển giáo viên tiểu học, Hà Nội, 2005.
2. Nguyễn Xuân Trường. *Bài tập hoá học phổ thông*. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
3. Nguyễn Thị Minh Phương. "Báo cáo về xây dựng và sử dụng module đào tạo bồi dưỡng giáo viên". Kỷ yếu hội thảo khoa học Trường Đại học Vinh, 2007.
4. Nguyễn Ngọc Quang. *Lý luận dạy học hoá học*. NXB Giáo dục, H. 1994.

TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƠN LA

**Chúc mừng Tạp chí Giáo dục
kỉ niệm 10 năm ra số đầu
(15/4/2001 – 15/4/2011)**

**KHOA TÂM LÝ GIÁO DỤC,
TRƯỜNG CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC
TP. HỒ CHÍ MINH**

**Chúc mừng Tạp chí Giáo dục
kỉ niệm 10 năm ra số đầu
(15/4/2001 - 15/4/2011)**

Tạp chí Giáo dục số 260 (kì 2 - 4/2011)

MỘT SỐ LƯU Ý KHI DẠY HỌC PHẦN “MẢNG HAI CHIỀU” (Tin học 11)

○ TS. TRẦN DOÃN VINH*

Trong chương trình Tin học 11, học sinh (HS) đã được làm quen với kiểu dữ liệu mảng một chiều. Với kiểu dữ liệu này đã đáp ứng được những yêu cầu khi biểu diễn dữ liệu của các bài toán trong thực tế. Tuy nhiên, còn có một kiểu dữ liệu mà chúng ta không thể không giới thiệu cho HS trong học tập ngôn ngữ lập trình Pascal, đó là «mảng hai chiều».

1. Những kiến thức cơ bản HS cần đạt được trong học tập phần «mảng hai chiều»

Mảng hai chiều là bảng các phần tử cùng kiểu, là mảng một chiều mà mỗi phần tử của nó lại là một mảng một chiều. Có hai cách khai báo kiểu dữ liệu mảng hai chiều: khai báo gián tiếp biến mảng qua kiểu mảng hai chiều và khai báo gián tiếp biến mảng hai chiều.

Giống như khi khai báo kiểu dữ liệu mảng một chiều, người lập trình cần phải xác định kiểu của các phần tử tạo nên mảng và kiểu chỉ số. Cách xác định kiểu chỉ số vẫn như đã biết ở kiểu mảng một chiều, chỉ khác là ở mảng hai chiều cần xác định hai chỉ số, hai chỉ số đó độc lập với nhau. Cũng như ở mảng một chiều, trong mảng hai chiều, các thao tác nhập, xuất hay xử lý mỗi phần tử của mảng phải tuân theo quy định kiểu phần tử của mảng. Việc thực hiện các thao tác nào đó (nhập, xuất hay xử lý) lần lượt trên các phần tử của mảng hai chiều thường gắn với hai câu lệnh for-do lồng nhau.

2. «Mảng hai chiều» và một số lưu ý trong quá trình dạy học

1) Khai báo mảng hai chiều. Khai báo mảng hai chiều có dạng tổng quát như sau:

Cách 1: Khai báo trực tiếp biến mảng hai chiều: var<tên biến mảng>: array [kiểu chỉ số dòng, kiểu chỉ số cột] of <kiểu phần tử>.

Cách 2: Khai báo gián tiếp biến mảng qua kiểu mảng hai chiều: Type <tên kiểu

mảng>=array [kiểu chỉ số dòng, kiểu chỉ số cột] of <kiểu phần tử>; var <tên biến mảng>: <tên kiểu mảng>;

Tham chiếu tới phần tử của mảng hai chiều được xác định bởi tên mảng cùng với hai chỉ số được cách nhau bởi dấu phẩy và viết trong cặp dấu ngoặc [và]. Ví dụ, các khai báo sau đây là hợp lệ:

```
type
  ArrayReal = array[-100..200,100..200] of real;
  ArrayBoolean = array[-n+1..n+1,n..2*n] of boolean;
var
  ArrayInt: array[1..10,1..15] of integer;
  ArrayLong: array[0..3*(n+1), 0..n] of longint;
```

2) Một số ví dụ và những vấn đề cần lưu ý

Ví dụ 1: Tính và đưa ra màn hình bảng cửu chương.

Chương trình tính và đưa ra màn hình bảng cửu chương:

```
program Bangcuuchuong;
uses crt;
var
  B: array[1..9, 1..10] of integer;
  {B: biến mảng hai chiều lưu bảng cửu chương}
  i, j: integer;
begin
  clrscr;
  for i:=1 to 9 do
    for j:=1 to 10 do
      B[i,j]:= i*j;
  for i:=1 to 9 do
    begin
      for j:=1 to 10 do write(B[i,j]:4);
      writeln;
    end;
  readln
end.
```

Khi chạy chương trình, kết quả có dạng như hình 1 dưới đây (xem hình 1).

Từ chương trình trên, rút ra một số lưu ý:
- GV có thể gợi ý và hướng dẫn HS tham gia viết được chương trình cho bài toán đặt ra;

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	

Hình 1. Kết quả chương trình tính và đưa ra màn hình bảng cửu chương

- Biến mảng hai chiều B lưu trữ bảng nhân có thể được khai báo như sau:

```
var B: array[1..9] of array[1..10] of integer;
```

hoặc có thể khai báo ngắn gọn hơn:

```
var B: array[1..9, 1..10] of integer;
```

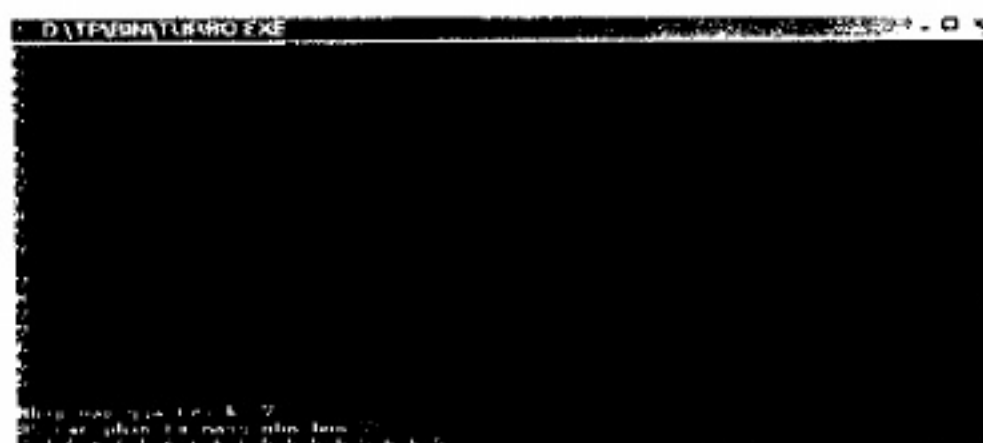
Giá trị phần tử của hai chỉ số được tính theo công thức: $B[i, j] := i * j$. Trong chương trình đã sử dụng hai câu lệnh for-do lồng nhau với hai biến trong mảng hai chiều B đó là: i, j trong đó: $i: 0 \rightarrow 9$; $j: 0 \rightarrow 10$;

Ví dụ 2: Lập chương trình nhập vào từ bàn phím các phần tử của mảng hai chiều B gồm 5 dòng, 7 cột với các phần tử là các số nguyên và số nguyên k. Sau đó, đưa ra màn hình các phần tử của mảng có giá trị nhỏ hơn k.

Chương trình:

```
program manghaichieu_1;
uses crt;
var B: array[1..5, 1..7] of integer;
    d, i, j, k: integer;
Begin
  clrscr;
  writeln('Nhap cac phan tu cua mang theo dong:');
  for i:= 1 to 5 do
    begin
      for j:= 1 to 7 do read(B[i, j]);
      writeln;
    end;
  write('Nhap vao gia tri k =');
  readln(k); d:=0;
  writeln('DS cac phan tu mang nho hon', k, ':');
  for i:=1 to 5 do
    for j:= 1 to 7 do
      if B[i, j] < k then begin
        write(B[i, j], ' ');
        d:= d+1;
      end;
  if d=0 then writeln('khong co phan tu nao nho hon', k); readln
End.
```

Sau khi chạy chương trình, nhập dữ liệu với giá trị các phần tử của mảng và giá trị $k = 7$, khi đó danh sách các phần tử nhỏ hơn 7 được in ra màn hình và kết quả của chương trình như hình 2:



Hình 2

Nhưng khi nhập vào một giá trị $k = 3$ nhỏ hơn các phần tử của mảng đã nhập vào thì chương trình sẽ in ra thông báo: «không có phần tử nào nhỏ hơn 3» (hình 3).



Hình 3. Kết quả chương trình với $k=3$ (nhỏ hơn các phần tử của mảng)

Đối với chương trình trên, ta có thể thay đổi hình thức nhập các phần tử của mảng vào từ bàn phím. Khi đó, chương trình sẽ được chỉnh sửa như sau:

```
program manghaichieu_2;
uses crt;
var B: array[1..5, 1..7] of integer;
    d, i, j, k: integer;
Begin
  clrscr;
  writeln('Nhap cac phan tu cua mang theo dong:');
  for i:= 1 to 5 do
    begin
      for j:= 1 to 7 do
        begin
          write('B[' , i, ', ' , j, ']=');
          read(B[i, j]);
        end;
      writeln;
    end;
  write('Nhap vao gia tri k ='); readln(k);
  d:=0;
  writeln('DS cac phan tu mang nho hon', k, ':');
  for i:=1 to 5 do
    for j:= 1 to 7 do
      if B[i, j] < k then begin
        write(B[i, j], ' ');
        d:= d+1;
      end;
  if d=0 then writeln('khong co phan tu nao nho hon', k);
  readln
End.
```

(Xem tiếp trang 59)

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG QUẢN LÝ VÀ DẠY HỌC Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ TRẦN PHÚ (QUẬN LÊ CHÂN - HẢI PHÒNG)

○ NGUYỄN THỊ THU HƯƠNG*

Thực hiện *Chỉ thị số 55/2008/CT-BGDĐT* ngày 30/9/2008 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012, thời gian qua, Trường THCS Trần Phú, quận Lê Chân TP. Hải Phòng đã ứng dụng CNTT một cách thiết thực và hiệu quả trong đổi mới công tác quản lý (QL) và đổi mới phương pháp dạy học (PPDH).

1. Một số kết quả chủ yếu ứng dụng CNTT trong QL và dạy học ở Trường THCS Trần Phú, quận Lê Chân, Hải Phòng

Ban giám hiệu nhà trường xác định việc ứng dụng CNTT trong nhà trường nhằm các mục đích sau: Tin học hoá công tác QL; Nâng cao trình độ cán bộ QL và đội ngũ giáo viên (GV); Phát hiện và bồi dưỡng học sinh (HS) có năng khiếu về tin học. Đặc biệt là ứng dụng CNTT đổi mới PPDH trong tất cả các môn học. Với mục đích đó, nhà trường đã tập trung vào các vấn đề như: quan tâm đào tạo GV giỏi về CNTT; có chế độ động viên, khen thưởng kịp thời đối với những GV ứng dụng CNTT vào giảng dạy; Đầu tư trang thiết bị như máy vi tính, máy chiếu projector, camera...; Xây dựng các phòng chức năng (2 phòng vi tính, 1 phòng dạy giáo án điện tử, 1 phòng Hi Class V tổng số trên 60 máy vi tính nối mạng Internet để HS học tập, truy cập và khai thác thông tin trên mạng); Đầu tư các phần mềm QL như QL nhân sự, QL điểm, QL thư viện, phần mềm thời khóa biểu, phần mềm QL thư viện, các phần mềm dạy học các bộ môn khoa học tự nhiên và khoa

học xã hội... Lắp đường truyền hệ thống cáp quang nối mạng internet; Xây dựng website của nhà trường nhằm trao đổi thông tin của Trường với Sở GD-ĐT Hải Phòng, Phòng GD-ĐT quận Lê Chân, với HS, gia đình và xã hội.

Việc ứng dụng CNTT vào giảng dạy bằng các bài giảng điện tử đã phát huy tính tích cực, chủ động của HS trong quá trình lĩnh hội tri thức. Thông qua các bài giảng điện tử, GV truyền thụ kiến thức một cách chính xác, khoa học và sinh động, giúp HS dễ hiểu, dễ nhớ kiến thức, tích cực phát hiện vấn đề, củng cố kiến thức, từ đó giúp HS có kiến thức vững vàng và sâu sắc hơn. GV nhà trường luôn lưu ý khi giảng dạy bằng các bài giảng điện tử là: kết hợp việc trình chiếu trên màn hình với phấn trắng, bảng đen và không quá lạm dụng CNTT để tạo ra những hiệu ứng không cần thiết. GV đã biết khai thác các phần mềm dạy học một cách thiết thực, từ đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học. Một số phần mềm dạy học đã được GV học tập, trao đổi và khai thác có hiệu quả như phần mềm Geometer's sketchpad, Cabri, Math type, Violet, Turbo Pascal... Hiện nay, khoảng 70% GV nhà trường ứng dụng thành thạo CNTT vào giảng dạy ở hầu hết các bộ môn. Đặc biệt, các tiết lên lớp chuyên đề đổi mới PPDH và đổi mới kiểm tra - đánh giá, ứng dụng CNTT ở tất cả các môn học được đánh giá cao và để lại ấn tượng tốt đẹp trong HS và GV trong quận và thành phố. Từ năm học 2000-2001 đến năm học 2009-2010, có 11 GV của Trường đoạt thủ khoa và á khoa

* Trường THCS Trần Phú, quận Lê Chân - TP. Hải Phòng

các kì thi GV giỏi cấp quận và thành phố ở các môn Toán, Tin học, Văn, Anh văn, Vật lí, Hoá học, Mĩ thuật... Các tiết dạy này đã ứng dụng CNTT một cách thành công.

Nhiều GV của trường đã ứng dụng CNTT trong đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS bằng các phần mềm kiểm tra trắc nghiệm. Nhà trường đã lập thư viện đề kiểm tra cho hầu hết các môn học, đưa lên website, nhập và lưu kết quả kiểm tra của HS, tính điểm tổng kết các môn thông qua phần mềm QL điểm. Từ đó giúp ban giám hiệu nhà trường đánh giá một cách chính xác kết quả học tập của HS cũng như kết quả giảng dạy của từng GV.

Công tác giảng dạy tin học trong nhà trường cũng được hết sức coi trọng. Hàng năm, 90% HS tốt nghiệp THCS của trường tham gia học nghề tin học và được nhận chứng chỉ nghề do Sở GD-ĐT cấp. Từ năm 2000 đến nay, ở môn Tin học lập trình PASCAL, Trường đã có khoảng 70 giải cấp thành phố với 16 giải nhất; 7 giải thi tin học trẻ không chuyên toàn quốc. Trong số các HS giỏi tin học mà nhà trường phát hiện và bồi dưỡng, có nhiều em sau này đã trở thành nhân tài đất nước trong lĩnh vực CNTT (Cao Thanh Tùng - Huy chương Bạc quốc tế môn Tin học năm 2002; Nguyễn Việt Dũng - Huy chương Đồng quốc tế môn Tin học năm 2005). Nhà trường đã được tặng nhiều bằng khen của Bộ GD-ĐT, Công đoàn GD Việt Nam, Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam.

2. Một số biện pháp cơ bản nhằm nâng cao chất lượng ứng dụng CNTT trong QL và dạy học ở trường THCS Trần Phú, quận Lê Chân TP. Hải Phòng

Trong thời gian tới, Trường cần tích cực hơn nữa việc ứng dụng CNTT trong QL và dạy học bằng các biện pháp như: + Tiếp tục triển khai hệ thống e-mail @moet.edu.vn phục vụ công tác QL giáo dục chung của ngành; + Thông báo cho GV đăng kí tham gia vào nhóm e-mail theo từng cấp học; + Sử dụng các địa chỉ e-mail này trong công tác trao đổi thông tin, liên lạc với Sở GD-ĐT, Phòng GD-ĐT và các trường bạn để tiếp nhận và gửi công văn một cách nhanh chóng và tiết kiệm; + Khai thác và nâng cấp website của Trường ([http://](http://thcs.tranphu-haiphong.edu.vn)

thcs.tranphu-haiphong.edu.vn); Thường xuyên hướng dẫn, phổ biến cho cán bộ QL, GV, HS khai thác, sử dụng thông tin trên hệ thống website của Bộ GD-ĐT, Sở GD-ĐT và Phòng GD-ĐT quận Lê Chân tại các địa chỉ www.moet.gov.vn, www.edu.net.vn. Tham gia xây dựng các nguồn tài nguyên giáo dục, học liệu điện tử, các thư viện điện tử để chia sẻ qua website nhà trường (địa chỉ: <http://thcs.tranphu-haiphong.edu.vn>).

Đẩy mạnh hơn nữa việc ứng dụng CNTT trong đổi mới PPDH. Hướng dẫn 100% GV triển khai việc tích hợp, lồng ghép việc sử dụng các công cụ CNTT vào quá trình dạy các môn học của mình nhằm tăng cường hiệu quả dạy học qua các phương tiện nghe nhìn, kích thích sự sáng tạo và độc lập suy nghĩ, tăng cường khả năng tự học, tự tìm tòi của người học. Ứng dụng CNTT nhằm xây dựng môi trường học tập hấp dẫn, thu hút HS đến trường và phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của HS. Đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong phong trào *«Xây dựng trường học thân thiện, HS tích cực»* bằng cách làm phong phú và sinh động các giờ học, các hoạt động ngoại khóa.

Tiếp tục triển khai giảng dạy môn Tin học một cách hiệu quả, nâng cao kĩ năng sử dụng CNTT, đặc biệt là việc hướng dẫn sử dụng phần mềm các môn học cho GV và HS. Tiếp tục dạy môn Tin học theo chương trình dạy nghề tin học bậc THCS; GV triển khai dạy ứng dụng CNTT theo cách tích hợp trực tiếp vào trong các môn học như dạy giải toán qua mạng internet, lập trình PASCAL, Vật lí, Hoá học, Tiếng Anh qua mạng internet...

Đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong QL giáo dục như: công tác điều hành và QL hành chính tại trường học; thực hiện việc chuyển phát công văn, tài liệu qua mạng điện tử, kết nối thông tin và điều hành bằng văn bản điện tử giữa Sở GD-ĐT, Phòng GD-ĐT Lê Chân và các trường học; thông báo miễn phí trên website và e-mail của Trường kết quả học tập và rèn luyện của HS cho phụ huynh HS có nhu cầu; triển khai tin học hoá QL trong trường học.

Xây dựng và triển khai chương trình đào tạo và bồi dưỡng CNTT, tăng cường tập huấn,

bồi dưỡng về CNTT cho GV, cán bộ QL nhà trường; có kế hoạch đào tạo GV phụ trách về CNTT đáp ứng với yêu cầu đòi hỏi ngày càng cao của công việc trong thời gian tới.

Tăng cường đầu tư hạ tầng cơ sở CNTT trong trường học như: thiết bị CNTT phục vụ cho ứng dụng CNTT và dạy môn Tin học; Tập trung nguồn nhân lực, kinh phí đầu tư trang thiết bị CNTT thiết yếu (máy tính, máy in, máy chiếu) cho phòng vi tính, phòng giáo án điện tử và phòng Hi class V; Tạo điều kiện cho GV khai thác và sử dụng phòng thư viện để lấy thông tin qua mạng internet, phòng giáo án điện tử và phòng Hi class V vào giảng dạy; Tăng cường trang bị các phần mềm QL còn thiếu như phần mềm QL phòng thiết bị, phần mềm xây dựng ngân hàng đề, phần mềm QL HS, sổ liên lạc điện tử,... và một số phần mềm dạy học của các môn học.

Thời gian tới, Trường THCS Trần Phú còn nhiều việc cần phải thực hiện để việc ứng dụng

CNTT sâu rộng hơn nữa vào QL và chỉ đạo đổi mới PPDH, phấn đấu trở thành một trường học điện tử tiên tiến (e-school), theo kịp với sự phát triển của CNTT, góp phần vào thành công chung của sự nghiệp GD-ĐT Hải Phòng, phục vụ sự nghiệp CNH, HĐH đất nước, xứng đáng với danh hiệu «Đơn vị anh hùng lao động thời kì đổi mới».

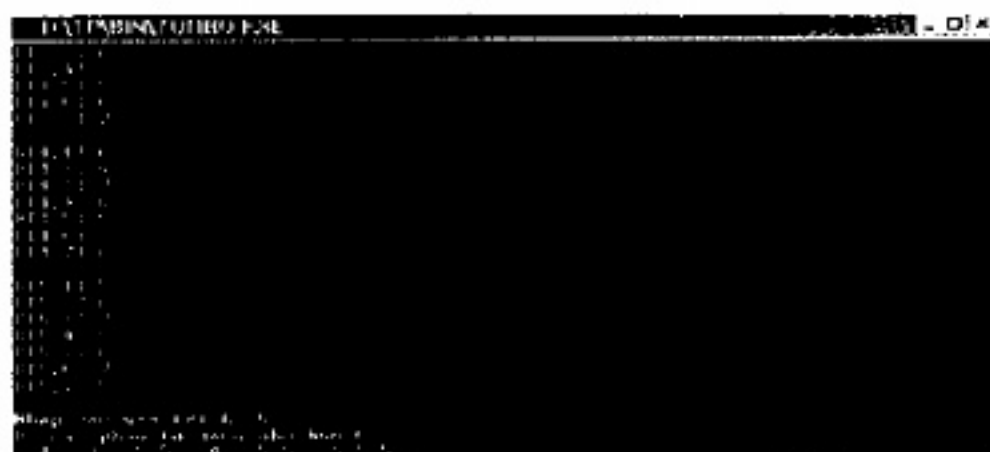
Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Kiếm - Quách Tuấn Ngọc. **Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lí giáo dục và đào tạo**. NXB Thống kê.
2. Nguyễn Văn Khiêm. **Ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác quản lí đào tạo ở trường Kỹ thuật nghiệp vụ công an**. Luận văn thạc sĩ quản lí giáo dục. Trường Đại học Vinh. tháng 11/2010.
3. **Chỉ thị số 55/2008/CT-BGDĐT** ngày 30/9/2008 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012 và **Hướng dẫn của Bộ GD-ĐT** về việc triển khai nhiệm vụ công nghệ thông tin năm học 2010-2011.

Một số lưu ý...

(Tiếp theo trang 56)

Khi chạy chương trình đã chỉnh sửa, kết quả chương trình có dạng như hình 4 dưới đây:



Hình 4

Từ chương trình trên, rút ra được một số lưu ý: - Để lần lượt có được giá trị các phần tử tạo nên mảng hai chiều B, thường dùng hai vòng lặp for-do lồng nhau. Câu lệnh viết trong hai vòng lặp này làm việc với một phần tử của mảng có hai chỉ số tương ứng là hai biến điều khiển của hai vòng for-do; - Muốn đưa ra màn hình tất cả các phần tử của mảng có giá trị lớn hơn một giá trị nào đó, cần phải duyệt qua tất cả các phần tử của mảng, có thể dùng một số câu gợi ý để HS tham gia viết chương trình. Chẳng hạn, một phương án gợi ý cho

HS như sau: Chương trình ở ví dụ 1 cũng phải duyệt qua tất cả các phần tử của một mảng hai chiều để in ra các phần tử. Trong trường hợp này, không phải phần tử nào cũng được đưa ra, mà chỉ đưa ra những phần tử thoả mãn điều kiện lớn hơn giá trị của biến k. Vậy cần sửa đổi đoạn chương trình trong ví dụ 1 như thế nào để đáp ứng được yêu cầu đặt ra?

Khi cần tổ chức dữ liệu có cấu trúc bảng, người ta nghĩ đến việc dùng mảng hai chiều. Mỗi biến mảng gồm nhiều phần tử và mỗi phần tử có hai chỉ số. Mỗi phần tử của mảng hai chiều được tham chiếu qua tên mảng và hai chỉ số. Đặc biệt, thông qua các kết quả của các chương trình để giải các bài toán, GV cần đưa ra các vấn đề lưu ý cho HS sát với từng bài toán. Chỉ khi đó, HS mới tiếp thu bài học một cách tốt nhất, thúc đẩy hoạt động nhận thức của HS và nâng cao chất lượng dạy học tin học.

Tài liệu tham khảo

1. I. F. Kharlamov. **Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào**. NXB Giáo dục, H. 1978.
2. A. P. Escov - V. M. Monakhov - S. A. Besencov. **Cơ sở Tin học và kĩ thuật tính**. NXB Giáo dục, H. 1988.
3. Hồ Sĩ Đàm (chủ biên). **Tin học 11**. NXB Giáo dục, H. 2006.

LUẬT GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CỦA MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI

○ ThS. LÊ THỊ KIM DUNG*

1. Luật Giáo dục đại học ở một số nước phát triển

Luật Giáo dục đại học (GDDH) ở các nước phát triển có lịch sử phát triển lâu dài, các văn bản pháp lý liên quan đến GDDH không ngừng được sửa đổi, bổ sung, hoàn thiện để tạo hành lang pháp lý cho sự phát triển của GDDH. Đa số các nước trên thế giới hiện nay đã xây dựng pháp luật về giáo dục (GD) gồm nhiều bộ luật khác nhau điều chỉnh các lĩnh vực cụ thể của GD: Luật GD, Luật GDDH, Luật GD phổ thông, Luật Giáo viên, Luật GD phổ cập, Luật GD nghề nghiệp, Luật GD chuyên biệt... Chẳng hạn, CHLB Nga có 3 bộ luật trong lĩnh vực GD, lãnh thổ Đài Loan có 7 bộ luật về GD, Thái Lan có 4 bộ luật về GD và nhiều nước đã ban hành Luật GDDH.

1) *Luật GDDH Vương quốc Anh*. Năm 1988, Quốc hội Anh thông qua Luật Cải cách GD với tư cách là văn bản luật quan trọng nhất sau Luật GD 1944. Luật Cải cách GD quy định những đổi mới trong GD phổ thông, GDDH và GD thường xuyên. Riêng với GDDH và GD thường xuyên, Luật Cải cách GD 1988 quy định về việc thành lập các tập đoàn GDDH với tư cách là cơ sở GD có quyền cung ứng GDDH, GD thường xuyên, nghiên cứu khoa học và công bố các kết quả nghiên cứu. Để thực hiện, tập đoàn GDDH có quyền về tổ chức bộ máy, nhân sự, tài chính và điều hành các hoạt động của mình theo tinh thần tự chủ như doanh nghiệp. Từ đó, các quy định về GDDH trong Luật Cải cách GD tiếp tục được chỉnh lý, bổ sung bởi các quy định mới trong Luật về các khoản cho SV vay năm 1990, Luật về GDDH và GD thường xuyên năm 1992, Luật về GDDH và giảng dạy năm 1998, Luật về

học tập và kỹ năng năm 2000, Luật về phát triển quốc tế năm 2002, Luật GDDH 2004 (quy định về công tác nghiên cứu trong lĩnh vực nghệ thuật và nhân văn, về khiếu nại của SV), Luật GD-ĐT thường xuyên 2007.

2) *Luật GDDH Cộng hoà Pháp*. Tháng 6/2000, Công báo Pháp công bố Bộ Luật GD với hai phần: *Phần pháp chế* tập hợp những đạo luật hiện hành trong lĩnh vực GD và đã hoàn tất (9 quyển, 974 điều), quy định chi tiết hành lang pháp lý cho tổ chức và hoạt động GD từ mẫu giáo đến ĐH. *Phần quy chế* là phần hướng dẫn thi hành luật, vẫn đang được triển khai (mới xong 4 quyển tương ứng với 4 quyển đầu tiên của phần pháp chế).

Riêng về GDDH, ngoài một số quy định có liên quan trong quyển I (các quy định chung), quyển II (quản trị GD) và quyển IX (nhân viên GD) Luật GDDH của Pháp được tập hợp trong 3 quyển sau: Quyển VI, *Tổ chức GDDH*; Quyển VII, *Các cơ sở GDDH*; Quyển VIII, *SV*. Một trong những đổi mới cơ bản của *Luật GDDH Pháp* là tạo khuôn khổ pháp lý để nâng cao tính cạnh tranh về chất lượng và hiệu quả, hướng tới các mục tiêu của tiến trình Bologna: cơ cấu văn bằng ĐH gồm cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ; giá trị văn bằng so sánh được; sử dụng hệ thống tín chỉ chuyển đổi của châu Âu; khuyến khích sự lưu động của giảng viên, SV; khuyến khích hợp tác châu Âu về bảo đảm chất lượng; hướng tới học tập và đào tạo suốt đời; nâng cao sức thu hút của khu vực GDDH châu Âu...

3) *Luật GDDH Cộng hoà Liên bang Đức*. Thẩm quyền ban hành *Luật GDDH* thuộc về Chính phủ liên bang và 16 bang. Trong đó, Chính phủ liên bang ban hành luật khung, các

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

chính quyền bang dựa vào ban hành luật chi tiết đối với các cơ sở GDDH thuộc bang mình. Năm 1976, Chính phủ liên bang ban hành *Luật khung về GDDH* (Luật khung phù hợp với hệ thống GDDH Đức vốn đã nổi tiếng từ thế kỉ XIX, nhưng đã trở thành xơ cứng vào cuối thế kỉ XX). Năm 1998, *Luật khung* (sửa đổi) về GDDH được ban hành với 7 chương 83 điều, có những sửa đổi căn bản trên hai phương diện: - Hệ thống GDDH được tái cơ cấu với các quy định mới về cấp kinh phí cho GDDH trên cơ sở kết quả công việc; sự tham gia của SV vào việc đánh giá giảng viên, tái xác định các giai đoạn đào tạo; thành lập hệ thống tư vấn SV trong học tập, xây dựng hệ thống tín chỉ, bổ sung bằng cử nhân và bằng thạc sĩ bên cạnh bằng Diplom truyền thống của Đức; quy định về năng lực giảng dạy trong việc bổ nhiệm chức danh giáo sư...; - Các quy định của Chính phủ liên bang được nới lỏng để cơ sở GDDH có nhiều quyền tự chủ hơn trong việc nâng cao tính cạnh tranh, đa dạng, chất lượng và hiệu quả trong đào tạo và nghiên cứu.

4) *Luật GDDH Hợp chủng quốc Hoa Kỳ* cũng như các nước phát triển khác, Mỹ có hệ thống pháp luật GDDH lâu đời. Bước đột phá trong phát triển quy mô GDDH Mỹ là *Luật Morrill năm 1862* (trường ĐH được cấp đất), quy định việc cấp đất cho các bang để có kinh phí thành lập các trường ĐH chuyên ngành về kĩ thuật nông nghiệp và cơ khí. Sau *Luật Morrill*, còn có *Luật Smith-Lever* năm 1914 về mở rộng GDDH, *Luật Smith-Hughes* năm 1917 về phát triển nghề trong GDDH... *Luật GDDH Mỹ* hiện hành là luật GDDH 1965, được Quốc hội Mỹ thông qua trong chương trình xây dựng «xã hội vĩ đại» của Tổng thống Johnson. Mục đích của luật chỉ giới hạn trong việc hỗ trợ tài chính cho SV theo học các chương trình sau trung học, ĐH và sau ĐH. Từ đó, Luật được tiếp tục chỉnh lí, bổ sung, mở rộng các chương trình hỗ trợ tài chính, vào những năm 1968, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998 và 2008. *Luật GDDH 2008* còn được gọi là *Luật cơ hội GDDH*, quy định về việc cấp kinh phí theo nguyên tắc cạnh tranh cho các chương trình khác nhau để phát triển GDDH, như: chương trình nâng cao chất lượng giảng viên, phát triển các cơ sở GDDH; chương trình GD

quốc tế; chương trình cho vay đối với SV tại các trường tư thục; chương trình nâng cao chất lượng GD sau trung học và sau ĐH.

2. Luật GDDH ở một số nước trong khu vực

1) *Luật GDDH Cộng hoà Nhân dân Trung Hoa*. Năm 1978, Trung Quốc thực hiện chính sách cải cách mở cửa, tập trung vào bốn lĩnh vực hiện đại hoá: công nghiệp, nông nghiệp, khoa học - công nghệ và quốc phòng. Đến giữa những năm 1980, cải cách kinh tế thành công, tốc độ tăng trưởng kinh tế đạt 10%/năm, nên GD đứng trước yêu cầu phải cải cách để đáp ứng các yêu cầu về con người và nhân lực của nền kinh tế - xã hội đang chuyển đổi. Năm 1986, *Luật GD bắt buộc 9 năm* được ban hành; tiếp đó là *Luật giáo viên 1994* (9 chương 54 điều); *Luật GD 1995* (10 chương 84 điều); *Luật GD nghề 1996* (5 chương 40 điều); *Luật GDDH 1998* (8 chương 69 điều); *Luật khuyến khích trường tư thục 2002* (10 chương 68 điều).

Luật GDDH của Trung Quốc là luật khung, nhằm điều chỉnh các hoạt động GDDH (GD thực hiện sau khi hoàn thành THPT, gồm: GD chuyên nghiệp, GDDH và GD sau ĐH). Các điều khoản của luật có liên quan đến: cơ cấu của hệ thống GDDH; thành lập cơ sở GDDH; tổ chức và hoạt động của cơ sở GDDH; nhà giáo và nhân viên GD trong cơ sở GDDH; SV, bảo đảm đầu vào và điều kiện cho GDDH...

2) *Luật GDDH Cộng hoà Hàn Quốc*. Hàn Quốc được thành lập năm 1948, ngay năm sau, *Luật GD* được ban hành để tạo cơ sở cho việc xây dựng hệ thống GD mới. Luật này đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển GD Hàn Quốc thời kì đẩy mạnh công nghiệp hoá dưới các chính quyền chuyên chế quân sự những năm 1960 và 1970. Năm 1997, ba luật mới được ban hành, gồm: *Luật khung về GD*, *Luật GD phổ thông*, *Luật GDDH*.

Luật khung về GD tạo hành lang pháp lí để xây dựng hệ thống GD mở, trong đó mọi người đều có quyền và nghĩa vụ học suốt đời, phải lấy người học làm trung tâm, các cơ sở GD được giao quyền tự chủ và có trách nhiệm giải trình. Căn cứ vào *Luật khung về GD*, *Luật GDDH* của Hàn Quốc tập trung vào các quy định nhằm mở rộng cơ hội học tập ĐH, nâng cao chất lượng GDDH, xử lí mối quan hệ giữa

quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình. Tuy nhiên, đây cũng chỉ là luật khung với những quy định chung nhất về việc thành lập trường, quy chế trường, tài chính GD, trình tự thủ tục trong việc kỉ luật SV, chuẩn chất lượng giảng viên, đặt tên trường, cơ cấu tổ chức trường, đào tạo liên kết, đào tạo theo tín chỉ, đào tạo sau ĐH... Các quy định chi tiết được thực hiện theo sắc lệnh của Tổng thống hoặc quyết định của Bộ trưởng Bộ GD và phát triển nguồn nhân lực.

3) *Luật GDDH Liên bang Malaysia*. Malaysia phát triển kinh tế theo các kế hoạch 5 năm, từ giữa những năm 1970, Malaysia tiến hành công nghiệp hoá đất nước và được công nhận trở thành một nước mới công nghiệp hoá (NIC) vào cuối những năm 1990. Trên cơ sở đó, Malaysia đặt cho mình mục tiêu trở thành nước phát triển đầy đủ vào năm 2020.

Để thực hiện tầm nhìn 2020, Malaysia có bước chuyển quan trọng trong tư duy phát triển, trong đó GD đóng vai trò then chốt. Pháp luật GD Malaysia được hoàn thiện trong bối cảnh đó và hiện gồm 6 luật chính: *Luật GD 1996, Luật các cơ sở GDDH tư thục 1996, Luật Hội đồng quốc gia GDDH 1996, Luật Kiểm định quốc gia 1996, Luật (sửa đổi) về các ĐH và trường ĐH 1996, Luật về Hội đồng quỹ GDDH quốc gia 1997*.

Luật GD 1996 là luật chi tiết (16 phần, 156 điều), điều chỉnh toàn bộ hệ thống GD quốc dân, tập trung chủ yếu vào các quy định liên quan đến GD mẫu giáo, tiểu học, THCS, trung học bậc cao (gồm THPT, trung học kĩ thuật, trung học nghề). Năm văn bản luật còn lại nhằm điều chỉnh GDDH, gồm: GD kĩ thuật và nghề cho HS tốt nghiệp lớp 11, GDDH cho HS tốt nghiệp lớp 12 hoặc tương đương, GD sau ĐH.

Luật (sửa đổi) về các ĐH và trường ĐH 1996 ban hành đầu tiên năm 1971, được sửa đổi nhiều vào năm 1996 với mục đích tạo hành lang pháp lí để Malaysia trở thành trung tâm GDDH ưu tú của khu vực và đến nay vẫn được tiếp tục sửa đổi, bổ sung cho phù hợp với yêu cầu của thực tiễn. Luật này (5 phần 27 điều) quy định chi tiết việc thành lập, quản trị và quản lí các ĐH và trường ĐH ở Malaysia.

...

Trong thời gian tới, hệ thống pháp luật GD Việt Nam sẽ được xây dựng đồng bộ, thống

nhất, phù hợp, điều chỉnh tất cả hoạt động GD. Để đáp ứng nhu cầu phát triển GDDH hiện nay và trong nhiều năm tới, việc xây dựng *Luật GDDH* góp phần hoàn thiện hệ thống pháp luật về GD nói chung và GDDH nói riêng, thực hiện thành công sự nghiệp phát triển GD thúc đẩy sự nghiệp CNH, HĐH đất nước, phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Tài liệu tham khảo Luật Giáo dục đại học một số nước trên thế giới. Vụ Pháp chế - Vụ Giáo dục đại học, H. 2008.
2. Bộ GD-ĐT. Hệ thống giáo dục một số nước trên thế giới. Vụ Pháp chế, H. 2005.



Ngày 10/4/2011, tại Tuyên Quang, Trường THPT Sông Lô đã tổ chức hội thảo "ỨNG DỤNG LÝ THUYẾT GRAPH VÀO GIẢNG DẠY VÀ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ MÔN NGỮ VĂN". Đây là đề

tài nghiên cứu KH-CN cấp tỉnh do một GV của Trường làm chủ nhiệm đề tài.

Báo cáo đề dẫn của ThS. Ngô Thị Thu Hà đã đề cập hiệu quả sử dụng graph vào việc dạy nghĩa của từ; phân tích mối quan hệ nghĩa giữa các câu trong đoạn văn; hiệu quả trong thiết kế bài soạn. Đối với việc KTĐG, graph đánh giá được năng lực tư duy, nắm bắt kiến thức của HS,... Việc sử dụng graph vào dạy học, KTĐG ở môn Ngữ văn qua thực nghiệm tại 3 trường THPT trong tỉnh (Sông Lô, Sơn Dương, Na Hang) được ghi nhận là có tác dụng tích cực khi GV nắm ngay được hiệu quả giờ dạy và phân loại được trình độ HS qua kết quả làm bài. Báo cáo thực tế sử dụng graph trong dạy học, KTĐG ở môn Ngữ văn của các cô giáo Nguyễn Thị Thanh Hải (THPT Chuyên), Đỗ Thị Thu Nga (THPT Thám 10), Trịnh Thị Thanh Thủy (THPT Na Hang), Lê Thị Hà (THPT Sơn Dương), Nguyễn Thị Bích Liên (THPT Sông Lô),... cho thấy sử dụng lí thuyết graph vào dạy học Ngữ văn có cơ sở và cần được nhân rộng. Bên cạnh những điểm mạnh, nổi trội, như tính trực quan, khái quát, tách biệt của graph cũng như đặc trưng hệ thống, tầng bậc của nó (giúp HS có điều kiện rèn luyện kĩ hơn về năng lực nhận thức, các đơn vị kiến thức bài học được xâu chuỗi với nhau cùng một lúc,...), hội thảo cũng nêu ra một số hạn chế khi graph chưa cho phép đi sâu và chi tiết vào nội dung kiến thức; chưa đánh giá được kĩ năng học tập,... Vì vậy, cần lưu ý lựa chọn sử dụng graph phù hợp với nội dung bài dạy; đồng thời tổ chức tập huấn cho GV về lí thuyết graph để có thể nhân rộng, góp phần tích cực vào đổi mới PPDH.

Việc GV phổ thông miễn nói thực hiện đề tài NCKH cấp tỉnh khẳng định năng lực nghiên cứu của GV, có tác động đến phong trào sáng kiến kinh nghiệm, NCKH của GV; thể hiện sự quan tâm, tạo điều kiện của Sở KH-CN, Sở GD-ĐT.

P.V

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI

**RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG**

260

Kì 2 - 4/2011

Tổng biên tập

TS. NGUYỄN GIA CẦU

Phó Tổng biên tập

NGUYỄN HUY HUẤN

TS. LÊ THANH OAI

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 TUYẾN

Trụ sở:

4 TRỊNH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Tổng Biên tập: (04) 37345362

Fax: (04) 37345363

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbtgiaoduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Bktcgiaoduc26@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 - ĐỐNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

KỈ NIỆM 10 NĂM NGÀY TẠP CHÍ GIÁO DỤC RA SỐ ĐẦU (15/4/2001-15/4/2011)

+++ Thư của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo gửi tập thể cán bộ, phóng viên, biên tập viên Tạp chí Giáo dục - Letter of the Minister of Education and Training to reporters, editors and staff of the Education Review. 1

NGUYỄN GIA CẦU: Tiếp tục đổi mới, xây dựng, phát triển Tạp chí Giáo dục xứng đáng với vị thế một tạp chí có uy tín về khoa học giáo dục - Continue to renew, construct and develop the Education Review deserving the position of a prestigious journal on educational science. 2

PHẠM MINH HẠC: Cố gắng làm tròn sứ mệnh - Striving for fulfilling the mission. 7

THÁI DUY TUYẾN: Một vài suy nghĩ nhân dịp kỉ niệm 10 năm thành lập Tạp chí Giáo dục - Some thoughts on the occasion of 10th anniversary of the foundation of the Education Review. 8

PHAN TRỌNG LUẬN: Mấy cảm nghĩ nhân Tạp chí Giáo dục mười năm tuổi - Some opinions on the occasion of the ten year old birthday of the Education Review. 10

VŨ NHO: Vài kỉ niệm và mong muốn với Tạp chí Giáo dục - Some memories and wishes with the Education Review. 11

PHẠM MINH HÙNG: Một vài cảm nghĩ nhân kỉ niệm 10 năm ngày ra số đầu của Tạp chí Giáo dục - Some opinions on the 10th anniversary of the first issue of the Education Review. 12

PHẠM HỒNG QUANG: Tạp chí Giáo dục - 10 năm nhìn lại - The Education Review - looking back on the 10 years. 14

NGUYỄN VĂN ĐỀ: Tạp chí Giáo dục - người bạn đồng hành cùng cán bộ quản lí giáo dục Việt Nam - The Education Review - a companion of Vietnamese education managers. 16

QUẢN LÍ GIÁO DỤC

ĐẶNG HUỖNH MAI: Tư tưởng Hồ Chí Minh và vấn đề đổi mới giáo dục Việt Nam - Ho Chi Minh's Thoughts and the issue of renewing Vietnamese education. 18

TRẦN KHÁNH ĐỨC: Một số vấn đề phát triển đội ngũ giảng viên đại học trong xã hội hiện đại - Some matters in developing higher education lecturers in the modern society. 20

DƯƠNG ĐỨC HÙNG: Vai trò của các trường đại học địa phương trong việc phục vụ kinh tế địa phương - The role of local universities in serving local economy. 22

NGUYỄN THỊ THANH HUYỀN: Những yêu cầu về năng lực của giáo viên làm công tác hướng nghiệp ở trường phổ thông - Requirements on capability of teachers doing vocational work in general schools. 25

BÙI VĂN HUNG: Quản lí hoạt động giáo dục hướng nghiệp trong các trường dạy nghề - Vocational education management in vocational schools. 28

LÊ THỊ TUYẾT HẠNH: Áp dụng mô hình trường Tô-mô-e, trường học thân thiện lí tưởng của Nhật Bản, để xây dựng văn hoá trường học thân thiện ở Việt Nam - Applying the model of Tomoe school, the ideal friendly school of Japan, to create the culture of friendly school in Viet Nam. 31

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

NGUYỄN THỊ CÔI: Rèn luyện năng lực tự học lịch sử cho học sinh góp phần nâng cao hiệu quả dạy học bộ môn ở trường phổ thông - Training the capability of self-studying history in order to enhance the effectiveness of teaching subjects in general schools. 35

VŨ THỊ LAN: Một số đặc điểm sư phạm của phương pháp Case study trong dạy học thực hành kĩ thuật - Some characteristics of the Case study method in teaching technical practice. 39

NGUYỄN THỊ KIM LIÊN: Thực trạng và biện pháp rèn luyện kĩ năng xử lí tình huống sư phạm cho sinh viên sư phạm - Real situation and measures for training the skill of handling pedagogic situation for pedagogic students. 43

CHU TRỌNG THANH - PHAN ANH TÀI - NGUYỄN ĐỨC THÀNH: Con đường hình thành sơ đồ nhận thức khái niệm trong dạy học môn Toán - The way of forming concept perceiving map in teaching Mathematics. 46

NGUYỄN THANH HÙNG - NGUYỄN THỊ THU THỦY: Vận dụng phép biện chứng duy vật trong dạy học toán ở phổ thông - Applying the materialistic dialectics in teaching Mathematics in general schools. 48

NGUYỄN THỊ BÍCH HIỀN: Thiết kế giáo trình «Bài tập Hoá học phổ thông» theo tiếp cận module nhằm rèn luyện sinh viên sư phạm kĩ năng sử dụng bài tập hoá học trong dạy học - Designing teaching plan of «General Chemistry exercises» under the module approach in order to train pedagogic students' skill of using chemistry exercises in teaching. 52

TRẦN ĐOÀN VINH: Một số lưu ý khi dạy học phần «Mảng hai chiều» (Tin học 11) - Some notes in teaching the part of «Two-dimensional array» in 11th informatics. 55

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

NGUYỄN THỊ THU HƯƠNG: Ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lí và dạy học ở trường trung học cơ sở Trần Phú (quận Lê Chân - Hải Phòng) - Applying information technology in management and teaching in Tran Phu Lower Secondary School (Le Chan district - Hai Phong province). 57

GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI

LÊ THỊ KIM DUNG: Luật Giáo dục đại học của một số nước trên thế giới - Law of Higher education in some countries. 60