

Tạp chí Giáo dục

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



Ảnh: Khánh Ly

263

Kì 1 (6/2011)

- ★ Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào việc đúc kết, xây dựng hệ giá trị chung của người Việt Nam
- ★ Quan niệm về hoạt động dạy và hoạt động học - một thành tố của tri thức về hoạt động dạy - học

VẬN DỤNG TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀO VIỆC ĐÚC KẾT, XÂY DỰNG HỆ GIÁ TRỊ CHUNG CỦA NGƯỜI VIỆT NAM

○ GS. PHẠM MINH HẠC*

Báo cáo chính trị trình Đại hội XI của Đảng Cộng sản Việt Nam có ghi: «Đúc kết và xây dựng hệ giá trị (HGT) chung của người Việt Nam thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế» (1; tr 223). Đây là một công tác trọng đại, phải tiến hành rất công phu. Bài viết nêu đôi điều suy nghĩ ban đầu về việc vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào việc này, góp phần triển khai Nghị quyết Đại hội, đồng thời tiếp tục thúc đẩy đợt sinh hoạt học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, tác phong Bác Hồ, theo Chỉ thị của Bộ Chính trị (khoá XI) vừa mới ban hành (14/5/2011).

1. Tư tưởng Hồ Chí Minh và giá trị học (GTH)

Mấy thập kỷ nay (có thể tính từ năm 1954, rồi mùa xuân 1975) Việt Nam - Hồ Chí Minh đã gắn kết thành một tên riêng chỉ «*Tinh thần Việt Nam*», «*Tâm hồn Việt Nam*» - «*Giá trị (GT) Việt Nam*». Qua tham khảo những bài viết của nhiều nhà lãnh đạo, nhà chính trị, nhà khoa học, ở nước ta và trên thế giới, dưới góc độ nghiên cứu Tư tưởng Hồ Chí Minh và GTH, GS. Trần Văn Giàu đã tổng kết «*Hồ Chủ tịch - kết tinh của các GT truyền thống và đạo đức cách mạng Việt Nam*» (2). Trong công trình «*Giá trị học - cơ sở lý luận góp phần đúc kết và xây dựng HGT chung của người Việt Nam thời nay*» (3), tác giả bài này đã lấy chủ nghĩa nhân văn Hồ Chí Minh làm tư tưởng chỉ đạo nghiên cứu GT, nhằm mục tiêu đúc kết và xây dựng HGT chung của người Việt Nam đi vào công nghiệp hoá, theo hướng hiện đại, hội nhập.

2. Cần thiết nghiên cứu giá trị

GT gắn liền với đời sống hàng ngày của chúng ta, ai cũng biết. Khái niệm «GT» chỉ cái gì có ý nghĩa đối với sự tồn tại của con người, nói đại thể, có GT vật chất và GT tinh thần (4). Dưới góc độ GTH, thuật ngữ «GT» nói chung thường dùng để nói tới GT tinh thần, có khi còn gọi là GT văn hoá, GT lịch sử, GT truyền thống; nhiều nhà nghiên

cứu GTH gọi là «GT nội tại» (5) - cũng còn gọi là «GT con người», «GT bản thân» (bao gồm cả các thái độ GT), ở cấp vĩ mô, ví dụ, dân tộc, HGT của dân tộc nói lên «bản sắc dân tộc» - đó chính là sức mạnh, lực lượng bản chất, của con người, và sức mạnh của cộng đồng, quốc gia - dân tộc bắt nguồn từ đây.

Ý tưởng đầu tiên về GTH có từ Cổ đại do Protogore (481-411TCN, Hi Lạp) nêu lên. Sau Cách mạng 1776, nước Mỹ rất chú ý vấn đề này. GTH hiện đại mới hình thành ít lâu trước Đại chiến thế giới thứ hai ở nước Đức và cho đến nay phát triển mạnh ở Mỹ. Nhiều nơi coi triết học gồm *thế giới quan, nhân sinh quan* và *GT quan*. GT quan được đưa vào dạy trong chính trị học, có «*ngoại giao GT quan*», gần đây có một quan niệm, mới xem có vẻ hơi kỳ dị nhưng cũng nên lắng nghe, quan niệm này phân loại các nước như sau: - Các nước đứng đầu xuất khẩu GT; - Các nước hạng hai xuất khẩu kỹ thuật; - Các nước hạng ba xuất khẩu hàng hoá và lao động (6; tr 134).

Từ «*Lịch sử khuyết danh*» viết vào thế kỷ XIII, rồi qua sử sách, văn học dân gian các thế kỷ sau, các công trình nghiên cứu, trong nước và nước ngoài, như nhà sử học hàng đầu thế giới nửa sau thế kỷ XX là Tōienbi đã kết luận *nhân loại có 31 nền văn minh, trong đó có văn minh (văn hoá, văn hiến - HGT) Việt Nam*, cả thế giới quan tâm tìm hiểu (7; tr 65).

Tiếp nối các vị tiền bối, ngày nay chúng ta cần tiếp tục đúc kết và xây dựng HGT Việt Nam. Trong hai thập kỷ qua (1991-2010) một số chương trình khoa học cấp nhà nước đã nghiên cứu vấn đề GT cho thấy trong đời sống tinh thần của xã hội đang đầy mâu thuẫn, thang GT nhiều chỗ bị đảo lộn, định hướng GT có nơi cảm thấy rối ren, bức bối, đau lòng, vô cùng phức tạp, thước đo GT quá nhiều bất hợp lý (8). Một số nhà lãnh đạo

* Hà Nội

ở ta cũng bắt đầu nói tới «định hướng GT», «thuộc đo GT»...; các phương tiện truyền thông gần đây cũng hay đề cập đến vấn đề này. Một số trường dạy ngoài giờ «GT sống và kĩ năng sống». Việc đúc kết và xây dựng HGT chung của người Việt Nam thời kì đẩy mạnh CNH theo hướng hiện đại hoá, hội nhập quốc tế, như ĐH XI đã đặt ra, là một công việc cấp thiết.

3. Hệ giá trị Hồ Chí Minh

Sau 30 năm (1911-1941) bôn ba năm châu bốn biển, Bác Hồ đã tìm ra đường cứu nước, cứu dân. Sinh ra và lớn lên trong văn hoá dân tộc, đi các nước tiếp thu, chọn lọc tinh hoa văn hoá nhân loại, hoà quyện lại với nhau, Nguyễn Tất Thành - Nguyễn Ái Quốc - Hồ Chí Minh đã mở ra bước ngoặt vĩ đại trong việc đúc kết, xây dựng, phát huy GT quý báu của dân tộc ta, của con người Việt Nam, thành một sức mạnh vô biên của cả một dân tộc, tạo dựng nên một thời đại rực rỡ nhất trong lịch sử mấy ngàn năm của đất nước ta. Người đã để lại cho chúng ta một di sản quý báu nhất là HGT - một vấn đề khoa học và vận dụng vào thực tiễn hết sức phong phú. Học tập tư tưởng, đạo đức, tác phong Hồ Chí Minh, chúng ta cần đi đến xây dựng thành công và công bố chính thức HGT Việt Nam trong thời kì CNH, HĐH, hội nhập quốc tế.

Dưới đây, xin nêu mấy thu hoạch (tóm lược) qua học tập một số trước tác của Người.

1) Về đúc kết các giá trị

Bác rất chú ý truyền bá lịch sử dân tộc (Nên học sử ta, 1942; Lịch sử nước ta, 1942,...) (9; tr 216-230, T3; tr 260, T2.), qua đó phát huy các GT truyền thống như tinh thần yêu nước,... và nêu bài học của sức mạnh GT đoàn kết, cách mạng sẽ thắng lợi, chiến thắng giặc ngoại xâm, phát triển đất nước. Các năm sau, trong các bài nói với đồng bào các giới, các ngành, các địa phương Bác đều nêu mặt mạnh - các GT cần gìn giữ và phát huy, đồng thời, Bác cũng nêu những điều không hay, khuyết điểm... Hội Khoa học Tâm lí - Giáo dục đã trình bày các ý kiến này trong một chuyên luận (10). Qua nghiên cứu các bài này, và tiếp theo, nghiên cứu các bài khác của Bác, sẽ học tập được cách tiếp cận khoa học vấn đề đúc kết các GT của dân ta. Trong việc đúc kết HGT của chúng ta có vấn đề phương pháp luận «truyền thống và hiện đại» là một vấn đề phức tạp, khó vận dụng. Các tác phẩm của Bác đã cho ta lời giải, như GS. Trần Văn Giàu viết: «Cụ Hồ trọng thị và chiết ra từ Nho giáo những tư tưởng

đẹp được nhân dân ta nhập tâm từ lâu, để giáo dục đồng bào mình. Cụ đem lại nội dung mới cho nhiều khái niệm cũ. Ví dụ như, Nho giáo dạy trung hiếu, với ý nghĩa trung quân vương, hiếu phụ mẫu, thì Cụ Hồ cũng nói trung hiếu với ý nghĩa được Cụ xác định lại là trung với nước, hiếu với cha mẹ đã đành, cao hơn, là hiếu với dân» (2; tr 346). Như vậy là, việc đúc kết nhằm vào mục tiêu xây dựng HGT cho thời nay, cho cuộc sống từng người từng nhà, cả cộng đồng, quốc gia - dân tộc. Chẳng những trong quan hệ «truyền thống - hiện đại», mà cả trong quan hệ «thế giới và quốc gia» (trong đó có vấn đề «phương Tây và phương Đông»), «tinh hoa văn hoá nhân loại và bản sắc văn hoá dân tộc» đều phải như vậy.

2) Về xây dựng hệ giá trị

a) *Độc lập, Tự do, Hạnh phúc.* Đó là 3 GT nền tảng tinh thần mở đầu thời đại mới của nước nhà, thời đại độc lập dân tộc theo chế độ Dân chủ Cộng hoà, nhân dân làm chủ, bắt đầu hưởng quyền công dân, quyền con người. Trên đường tìm đường cứu nước, Nguyễn Ái Quốc đã tiếp thu nhiều điều tinh hoa nhất trong HGT Hoa Kỳ và Hồ Chí Minh đã mở đầu *Tuyên ngôn độc lập 2/9/1945*: «Tất cả mọi người đều sinh ra có quyền bình đẳng. Tạo hoá cho họ những quyền không ai có thể xâm phạm được; trong những quyền ấy, có quyền được sống, quyền tự do và quyền mưu cầu hạnh phúc» (9; tr 555, T3). Suốt đời Người, như Hồ Chủ tịch nói với đồng bào trước khi sang Pháp (30/5/1946), «những khi phải ẩn nấp nơi núi non, hoặc ra vào chốn tù tội, xông pha sự hiểm nghèo» (9; tr 240, T4) đều vì lí tưởng đó.

b) *23 GT nhân cách.* Như mọi người đều biết, Bác Hồ vô cùng coi trọng đạo đức, gần như đọc bài nào của Bác cũng có thể tìm thấy điều căn dặn về đạo đức. Một trong những tài liệu đầu tiên Bác viết để giảng dạy đào tạo cán bộ năm 1927 ở Quảng châu là tác phẩm «Đường cách mệnh» mở đầu bằng bài «Tư cách người cách mệnh», nêu lên 23 điều gộp thành 3 nhóm: 1) *Tự mình phải* (thái độ đối với bản thân) có 14 điều; 2) *Đối người phải* (thái độ với người khác) có 5 điều; 3) *Làm việc phải* (thái độ với công tác). Tâm lí học gọi đây là 23 GT nhân cách, có thể coi là một trong những viên gạch đầu tiên của HGT mới của người Việt Nam. Người cán bộ có nhân cách với 23 thái độ đúng đắn đó, mới có thể làm việc vì nước vì dân. Đây là chỉ dẫn phương pháp luận vô cùng quan trọng để chúng

ta đúc kết và xây dựng HGT chung của người Việt Nam thời nay.

c) *Cần, kiệm, liêm, chính*. Tháng 5 và tháng 6/1949, Hồ Chủ tịch viết 4 bài báo về 4 đức tính *Cần, Kiệm, Liêm, Chính*, sau gộp thành một cuốn sách với tiêu đề «*Cần kiệm liêm chính*». Dưới góc độ GTH, đây là 4 GT đạo đức cơ bản nhất của người cán bộ (nay gọi chung là viên chức nhà nước), làm việc ở các cấp trong bộ máy của Đảng và chính quyền, đoàn thể. Chưa quán triệt và thực hành 4 điều này - coi như chưa học và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh. Chỉ có quán triệt và thực hành 4 điều này từ trên xuống, từ trong ra, thì mới có thể khắc phục được «tình trạng suy thoái về chính trị, tư tưởng, đạo đức, lối sống trong một bộ phận không nhỏ cán bộ, đảng viên và tình trạng tham nhũng, lãng phí, quan liêu, những tiêu cực và tệ nạn xã hội..., yếu kém trong quản lí... làm giảm lòng tin của nhân dân đối với Đảng và Nhà nước, đe dọa sự ổn định và phát triển của đất nước» (1; tr 173). Một con người chân chính không thể thiếu 4 GT này. Ai cũng theo đây mà tu dưỡng sẽ có cuộc sống hạnh phúc thật sự, đất nước sẽ có một xã hội tốt đẹp.

d) *Thời đại khai sáng ở Việt Nam*. Trên đường tìm đường cứu nước, trong những năm 20 thế kỉ trước, Nguyễn Ái Quốc đã vạch trần chính sách ngu dân thâm độc của bọn thực dân đã dắt dân tộc ta ngoài lề của nền văn minh thế giới. Đồng thời Người đã tìm hiểu các GT có tác dụng thúc đẩy tiến triển xã hội phương Tây; trong Báo cáo về Bắc kì, Trung kì và Nam kì (1924), đã đưa ra ý kiến: «... sự Tây phương hoá ngày càng tăng và tất yếu của phương Đông», đặc biệt quan tâm đến kinh nghiệm phát triển GT giáo dục (lí trí, học vấn, khoa học, công nghệ...), vận dụng vào nước ta, mở ra *Thời đại khai sáng* - Thế kỉ XVIII được gọi là *Thế kỉ khai sáng* (Thế kỉ Ánh sáng, Thế kỉ giáo dục) - góp phần chuẩn bị quan trọng cho Cách mạng 1789 thành công và đưa xã hội tiến vào thời kì CNH. Ở nước ta, Đảng Cộng sản Việt Nam từ khi thành lập, với tư tưởng Nguyễn Ái Quốc - Hồ Chí Minh, luôn coi trọng công tác giáo dục, coi đây là một bộ phận quan trọng trong đường lối cách mạng, kháng chiến, kiến quốc và ngày nay cùng với khoa học - công nghệ trong Đổi mới được coi là «quốc sách hàng đầu». Đã có rất nhiều tài liệu viết về vấn đề này. Ở đây, xin tóm tắt mấy tư tưởng về giáo dục của Hồ Chủ tịch như sau: - Một dân tộc dốt là một dân tộc yếu; - Dốt là một thứ giặc, nguy hiểm như giặc đói, giặc ngoại xâm; - Hết sức coi trọng

vai trò của giáo dục: có phát triển nền giáo dục tốt, thì đất nước mới tươi đẹp, non sông mới vẻ vang, mới sánh vai cùng các cường quốc năm châu; - Phải xây dựng một nền giáo dục của nước Việt Nam độc lập; - Mục tiêu của giáo dục: đào tạo người công dân tốt; - Trong công tác giáo dục đặt việc đào tạo và chăm sóc đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục lên hàng đầu; - Dù khó khăn đến đâu cũng phải dạy tốt, học tốt; - Muốn xây dựng chủ nghĩa xã hội, phải có con người xã hội chủ nghĩa; - Học thường xuyên, học suốt đời, v.v...

Tiếp tục *Thế kỉ khai sáng*, vận dụng tư tưởng (giá trị) giáo dục Hồ Chí Minh để *chấn chỉnh, củng cố, phát triển, chấn hưng nền giáo dục nước nhà*, tích cực triển khai chủ trương của Đại hội XI của Đảng «đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, đào tạo» (1; tr 77). Không có nền giáo dục tốt - khó có thể tiến hành CNH theo hướng hiện đại đạt kết quả thực chất. Đây đúng là khâu đột phá cực kì quan trọng đưa đất nước vào thập kỉ thứ hai của thế kỉ này, như *Chiến lược 2011-2020* Đại hội XI đã thông qua.

đ) *Các GT đạo đức của các ngành, các giới*. Về nội dung này, trong Toàn tập Hồ Chí Minh có nhiều bài nói hay viết cho các ngành, các giới, các địa phương. Bác rất chú ý chỉ ra những chuẩn mực đạo đức cần phải có để xây dựng ngành mình, giới mình, địa phương mình, và cả nước nói chung. Đây là một công việc to lớn, phải dày công tìm tòi, phát hiện, sẽ đóng góp rất nhiều cho việc đúc kết và xây dựng HGT của người Việt Nam ngày nay, tạo động lực mới thúc đẩy sự phát triển con người, tăng cường GT của người dân, từ đó sẽ có cuộc sống thịnh vượng.

e) *GT bản thân con người - mục tiêu tối thượng*. HGT Hồ Chí Minh là kết tinh của HGT Việt Nam, lấy chủ nghĩa nhân văn làm nền tảng. Từ ngày ra đi tìm đường cứu nước, bằng những bài viết trên báo *Người cùng khổ* (1924) đến *Di chúc* (1965), như Đại tướng Võ Nguyên Giáp (11) đã tổng kết, Bác Hồ luôn nghĩ về con người Việt Nam, coi đó là GT cao quý nhất, và là mục tiêu tối thượng của cách mạng. Nói khái quát, đó là chủ nghĩa nhân văn Hồ Chí Minh có cội nguồn từ chủ nghĩa nhân văn Việt Nam, đồng thời đã đưa chủ nghĩa nhân văn Việt Nam lên một giai đoạn phát triển chất lượng mới, có thể tóm lược nội dung như sau: - Yêu thương con người; - Tôn trọng con người; - Trọng dụng con người, nhất là những người tài đức; - Khoan dung; - Tranh đấu vì con người - giải phóng con người.

4. HGT chung của người Việt Nam thời kì đẩy mạnh CNH, HĐH, hội nhập quốc tế (gọi tắt là HGT chung)

Sau một thời gian nghiên cứu, chúng tôi đề xuất một phương án xây dựng HGT chung, bao gồm: 1) Các GT chung của loài người: tình người, tình người, Chân - Thiện - Mĩ; 2) Các GT toàn cầu: hoà bình, hữu nghị, hợp tác, phát triển; 3) Các GT dân tộc: tinh thần dân tộc, yêu nước, trách nhiệm cộng đồng; tích cực đóng góp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; 4) Các GT gia đình: hoà thuận, hiếu thảo; 5) GT bản thân (5.1. Yêu nước; 5.2. Dân chủ; 5.3. Trách nhiệm với xã hội, cộng đồng, gia đình, bản thân; 5.4. Cần cù: chăm học, chăm làm; 5.5. Khoa học: tư duy duy lí, tác phong công nghiệp, tay nghề thành thạo; 5.6. Chính trực: chân thật, đứng đắn, liêm khiết; 5.7. Lương thiện: quan hệ người - người tốt đẹp, tôn trọng và thương người, tương trợ giúp đỡ nhau; 5.8. Gia đình hoà thuận, hiếu thảo; 5.9. Thích nghi và sáng tạo; 5.10. Chí hướng: cầu tiến).

Vấn đề cốt lõi nhất là từng người, với sự hỗ trợ của nhà trường, gia đình, xã hội, tạo lập, phát huy được GT bản thân, Nhà nước có chính sách sử dụng tốt GT bản thân của mọi người, xã hội có môi trường thuận lợi cho GT bản thân của mọi người phát triển, theo quan điểm phát triển DH XI đã xây dựng: "...phát huy tối đa nhân tố con người, coi con người là chủ thể, nguồn lực chủ yếu và là mục tiêu của sự phát triển" (1; 30). □

(1) Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI. NXB Chính trị quốc gia - Sự thật, H 2011.

(2) Trần Văn Giàu. *Giá trị tinh thần truyền thống của dân tộc Việt Nam*. NXB. TP Hồ Chí Minh, 1993.

(3) Phạm Minh Hạc. *Giá trị học - cơ sở lí luận góp phần đúc kết và xây dựng hệ giá trị chung của người Việt Nam thời nay*. NXB Giáo dục Việt Nam, H 2010.

(4) Các Mác và Ph.Ăngghen. *Toàn tập*, tập 23. NXB Chính trị quốc gia, H 1993.

(5) R.M.Chisholm. *Brentano và giá trị nội tại* (tiếng Anh). NXB Đại học Cambridge, 1986; E.G.Moore. "Luận điểm về giá trị nội tại". Tạp chí *Triết học* trên mạng Yahoo (tiếng Anh), 2006.

(6) Nguyễn Văn Lập (chủ biên). *Giấc mộng Trung Hoa. Thông tấn xã Việt Nam*, H 2010.

(7) A.T.Tôiênbi. *Nghiên cứu về lịch sử - một cách thức diễn giải*. NXB Thế giới, H 2002.

(8) Phạm Minh Hạc (chủ biên). *Nghiên cứu giá trị nhân cách theo phương pháp NEO PI-R cải biên*. NXB Khoa học xã hội, H 2007.

(9) Hồ Chí Minh. *Toàn tập*. NXB Chính trị quốc gia, H 1995.

(10) Phạm Minh Hạc (chủ biên). *Tâm lí người Việt Nam đi vào công nghiệp hoá, hiện đại hoá: những điều cần khắc phục*. NXB Chính trị quốc gia, H 2004

(11) Võ Nguyên Giáp. *Chủ tịch Hồ Chí Minh với sự nghiệp xây dựng và phát triển con người*. Báo cáo Hội thảo khoa học về *Phương pháp luận nghiên cứu con người*, do Viện Nghiên cứu con người, Viện KHXH Việt Nam tổ chức. NXB Khoa học xã hội, H 2003.

Một số vấn đề về...

(Tiếp theo trang 6)

phương pháp (ở Hoa Kỳ, GV cần chuẩn bị hồ sơ chuyên môn trong đó có 300 giờ giảng với các mẫu video clip minh họa việc DH và các giải thích về lựa chọn DH cũng như các mẫu kết quả học tập của HS, cách thức chẩn đoán và giúp HS yếu kém trong học tập) và thang đo khác nhau về kiến thức, kĩ năng của GV, sự trưởng thành của HS, thể hiện vị trí lãnh đạo môn học, sự cam kết tiếp tục duy trì các thành tích giảng dạy, v.v... ...

Từ thế mạnh về chuyên môn nghiệp vụ của GVCC, thông qua các hoạt động cụ thể của từng GVCC, mạng lưới GVCC sẽ tạo ra những ảnh hưởng tích cực tới kết quả học tập của HS và sự phát triển liên tục nghề nghiệp của đồng nghiệp. Cùng với việc hoàn thiện công tác bồi dưỡng GV, mạng lưới GVCC sẽ là một mô hình hữu ích đối với quá trình PTNN của đội ngũ GV nước ta. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Kế hoạch xây dựng và thực hiện chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non, phổ thông và giáo dục thường xuyên. H 2001.

2. Nguyễn Thị Mỹ Lộc. "Chính sách đối với giáo viên giỏi của một số nước trên thế giới, ở Việt Nam và các khuyến nghị đối với giáo viên giỏi ở Việt Nam". Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *Chính sách đối với nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục trong tiến trình đổi mới giáo dục*. Trường Đại học Giáo dục, ĐHQG Hà Nội, 2009.

3. Bùi Văn Quân. "Về vấn đề đội ngũ giáo viên cốt cán các trường trung học phổ thông chuyên". Kỷ yếu Hội thảo quốc gia *xây dựng đội ngũ giáo viên cốt cán các trường THPT chuyên*. Bộ GD-ĐT, H 2011.

4. Center for the Study of Teaching and Policy. *Policy and Excellent Teaching: Focus for a National Research Center*, 3/1998.

5. Department for children, schools and local authorities. *Excellent Teacher Guidance for teachers, headteacher and local authorities*. England 2007.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ “MẠNG LƯỚI GIÁO VIÊN CỐT CÁN” TRONG PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN

○ THS. NGUYỄN HỮU ĐỘ*

Phát triển nghề nghiệp (PTNN) giáo viên (GV) là đòi hỏi có tính tất yếu nhằm nâng cao năng lực đáp ứng của GV với những yêu cầu của nghề nghiệp trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Trên thực tế, việc PTNN GV ở nước ta chủ yếu được thực hiện thông qua vận hành công tác (mô hình) bồi dưỡng GV theo những hình thức khác nhau, nhưng chất lượng và hiệu quả của công tác này vẫn còn hạn chế, tác động của bồi dưỡng GV đến năng lực thích ứng nghề nghiệp của họ chưa thể hiện rõ nét. Điều này cho thấy, bên cạnh việc nghiên cứu nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác bồi dưỡng GV, cần thiết phải có những nghiên cứu về PTNN GV ở nước ta một cách toàn diện hơn nhằm tìm kiếm những mô hình hiệu quả hỗ trợ tích cực quá trình PTNN của GV. Với lý do trên, bài viết đề cập mô hình «*mạng lưới giáo viên cốt cán*» - một trong nhiều mô hình PTNN GV được nhiều nước trên thế giới áp dụng.

1. Quan niệm về mạng lưới giáo viên cốt cán (GVCC)

Mạng lưới GVCC là một tổ chức với tập hợp các GVCC được hình thành theo quyền lực hành chính hoặc chuyên môn làm nòng cốt trong việc triển khai thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn và PTNN liên tục cho đội ngũ GV trong các cơ sở giáo dục.

Phần tử của mạng lưới GVCC là GVCC theo môn học hoặc cấp học. Đó là những GV giỏi về chuyên môn và xuất sắc về nghiệp vụ dạy học (DH), giáo dục; đồng thời họ còn nguồn trợ giúp tích cực đối với các đồng nghiệp của mình trong việc PTNN.

Theo quan niệm trên, GVCC có thể được gọi bởi những tên gọi khác nhau như GV giỏi (Thụy Điển), GV tài năng (Hoa Kỳ), GV xuất sắc, GV chất lượng cao (Anh), GV thành công (Hong Kong).

Theo nghiên cứu của Nguyễn Thị Mỹ Lộc, GV xuất sắc ở Anh được xác định là những GV có

chiều sâu, chiều rộng của các kinh nghiệm, các kỹ năng sư phạm, tư vấn và các kỹ năng giáo dục một cách xuất sắc. Họ là những mẫu hình sư phạm cho các GV khác và là người tạo nên thành tích học tập của HS, người làm chủ môn học mà mình giảng dạy. Theo David G. Imig & Scott R. Imig (2007), GV chất lượng cao là GV làm chủ một loại các kỹ năng và kiến thức, các kinh nghiệm và sự cam kết và niềm tin nghề nghiệp cần thiết đối với HS và đồng nghiệp. Quan niệm về GV thành công ở Hong Kong được xác định bởi khung 5 lĩnh vực với các tiêu chí cụ thể về cá nhân và nghề nghiệp. Các lĩnh vực gồm: chuyên môn, DH, phát triển HS, phát triển nhà trường và cống hiến cho giáo dục. Các tiêu chí cá nhân là: trách nhiệm; sự quan tâm đến HS; tự phản ánh bản thân; hiểu và có trách nhiệm thực hiện sứ mạng; sự tôn trọng; coi trọng giáo dục đạo đức; kiên nhẫn; công bằng; không dễ dàng từ bỏ khi đối mặt với sự đa dạng. Các tiêu chí nghề nghiệp gồm: hiểu sâu sắc môn học mà mình dạy; tấm gương cho HS, nhiệt tình giảng dạy; dạy HS kiến thức và giáo dục đạo đức; chuyển tải sâu các kiến thức trong quá trình DH; quản lý lớp học có hiệu quả; thường xuyên nâng cao năng lực giảng dạy và kỹ năng quản lý lớp học; sử dụng nhiều kỹ năng DH khác nhau để HS học tập hứng thú; dạy một cách sống động và thú vị giúp HS hiểu bài; DH dựa trên năng lực của HS; có niềm tin dạy học riêng; hiểu và đáp ứng nhu cầu của đồng nghiệp; sẵn sàng đối mặt với những thách thức mới; tranh thủ thời cơ và sử dụng tốt các nguồn lực; có mối quan hệ gắn gũi với cha mẹ HS.

Như vậy, *những dấu hiệu cơ bản của GVCC* bao gồm:

- Là chuyên gia môn học: hiểu biết sâu sắc và tâm huyết với việc giảng dạy môn học; giảng

* Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội

dạy cao hơn so với chuẩn đặt ra; có khả năng bồi dưỡng HS giỏi; nghiên cứu và phát triển các ý tưởng đối với môn học.

- Là chuyên gia sư phạm: am hiểu về hoạt động học tập và giáo dục; đưa ra và phổ biến các mục đích và mục tiêu một cách rõ ràng; đánh giá, phát huy sáng kiến của HS; đánh giá hệ thống và liên tục kết quả học tập của HS; giáo tiếp sư phạm tốt.

- Là chuyên gia về khoa học sáng tạo: nắm vững phương pháp luận khoa học sáng tạo và có thực hành sáng tạo có kết quả; tổ chức, điều khiển để hình thành, phát triển hoạt động học tập sáng tạo của HS; giúp HS học bằng nhiều phương pháp khác nhau; phát triển các kỹ năng trí tuệ bậc cao và kỹ năng học tập liên tục cho HS.

- Là chuyên gia hướng dẫn, tư vấn: hướng dẫn tư vấn cho HS về học tập và các vấn đề có liên quan đến đời sống học đường, lựa chọn nghề nghiệp cũng như các vấn đề có tính chất riêng tư; hướng dẫn tư vấn về nghề nghiệp cho đồng nghiệp; hỗ trợ tích cực cho PTNN của đồng nghiệp cùng trường và các trường bạn.

2. Vai trò của mạng lưới GVCC trong PTNN GV

Mạng lưới của các GV nói chung, mạng lưới GVCC nói riêng tạo điều kiện cho các GV xích lại gần nhau để giải quyết các vấn đề mà họ gặp phải trong công việc, và nhờ đó có thể phát triển được sự nghiệp riêng của mỗi người với tư cách là các cá nhân hay với tư cách là nhóm GV. Mạng lưới làm nảy sinh quá trình mà ở đó các GV có thể giao tiếp, đưa ra các vấn đề, quan sát công việc của những người khác.

Theo tác giả Bùi Văn Quân, có ba lý do khiến cần đặt ra và giải quyết vấn đề về đội ngũ GV cốt cán: - Về nguyên lý, sự phát triển không diễn ra theo hàng ngang; - Sự khác biệt về hiệu quả giảng dạy của GV quyết định sự khác biệt về kết quả HS hơn là những yếu tố khác; - Có nhiều mô hình PTNN GV (trong đó có GV trường chuyên), một trong những mô hình đó là tổ chức «mạng lưới GV». Các GVCC được tổ chức thành một mạng lưới thực hiện nhiệm vụ hướng dẫn nghề nghiệp cho đồng nghiệp (không chỉ trong nội bộ trường mà mở rộng trong mạng lưới các trường học).

Ở nhiều khu vực khác nhau trên thế giới, nhiều mạng lưới GV hoạt động hiệu quả. Lauriala (1998) viết về các nhóm GV và mạng lưới mới

được thành lập trong khuôn khổ nhiều trường phổ thông Phần Lan để ủng hộ cho quá trình PTNN của GV. Mô hình này từng phát triển thành công và được thực hiện bởi các GV Nhật Bản. Các mạng lưới tổ chức các cuộc hội thảo thường kỳ, xuất bản tạp chí, v.v... Mạng lưới cũng tổ chức các dự án như «bài học nghiên cứu», một mô hình PTNN - nơi mà các nhóm GV làm việc cùng nhau trong một vài tuần, đôi khi là vài tháng để chuẩn bị các bài học mẫu trình bày trước các GV khác trong trường, hay thậm chí trình bày trước các GV trường khác và khu vực khác (Newcomb, 1998). Ví dụ khác về mạng lưới GV là ví dụ mà Palinscar (1998) mô tả là «thực hành cộng đồng».

3. Một số biện pháp xây dựng đội ngũ GVCC ở nước ta

Để có đội ngũ GVCC, trước hết cần tạo nguồn GVCC thông qua con đường đào tạo, bồi dưỡng. Các cơ sở đào tạo GV cần nghiên cứu, triển khai sâu rộng mô hình đào tạo cử nhân sư phạm chất lượng cao và nâng cao chất lượng đào tạo sau đại học. Ở các địa phương, cần có quy hoạch và khuyến khích các GV có năng lực nâng chuẩn đào tạo ở trình độ sau đại học.

Cùng với đào tạo GV chất lượng cao, việc bồi dưỡng GV nhằm tạo nguồn cho đội ngũ GVCC cũng phải được coi trọng. Bồi dưỡng GV cần tập trung vào các nội dung như: các chuyên đề nâng cao về môn dạy; phương pháp luận khoa học sáng tạo; phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục; kỹ năng và kỹ thuật hướng dẫn tư vấn PTNN; ngoại ngữ và công nghệ thông tin, v.v...

Cùng với việc tạo nguồn GVCC, vấn đề xác định tiêu chí và tuyển chọn đúng GVCC cần phải được nghiên cứu một cách cụ thể. Theo kinh nghiệm của một số nước, việc tuyển chọn GVCC được thực hiện rất bài bản. Trước hết, để trở thành GVCC, GV đó phải tự mình đánh giá mình có xứng đáng để nộp đơn vào vị trí đó không dựa trên các tiêu chuẩn quy định như tiếp tục phát triển chuyên môn, thường xuyên giúp đỡ GV khác nâng cao trình độ nghề nghiệp, có minh chứng về những ảnh hưởng tích cực đối với thành tích học tập của HS trong vòng hai năm. Các cơ quan quản lý xem xét liệu có vị trí để tuyển chọn GVCC ở các trường (hoặc từng trường) không và thông báo để các GV biết và nộp đơn. Việc xét tuyển GVCC được thực hiện bằng nhiều

(Xem tiếp trang 4)

ĐẦU TƯ XÃ HỘI CHO GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO VÀ VẤN ĐỀ XÃ HỘI HÓA, HUY ĐỘNG CÁC NGUỒN LỰC CHO PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

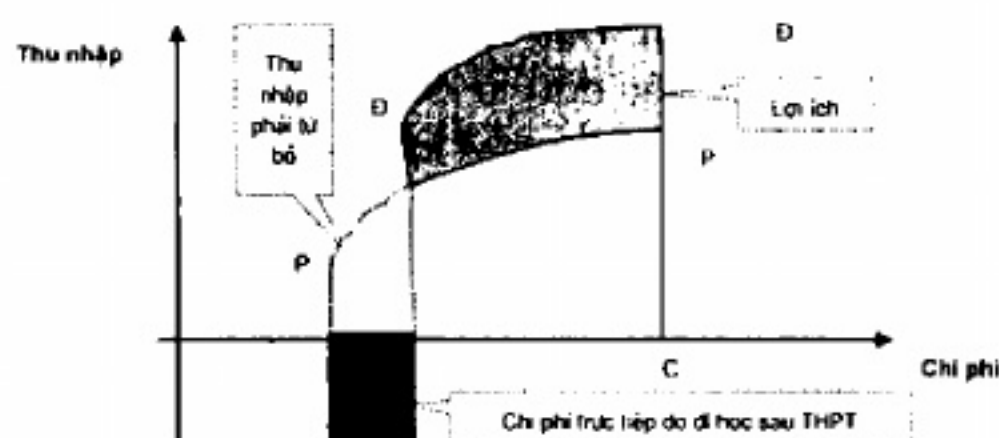
○ ThS. VŨ THỊ LOAN*

Giao dục (GD) là quốc sách hàng đầu, đầu tư cho GD là đầu tư cho phát triển, bởi phát triển GD tạo động lực để phát triển kinh tế - xã hội, thúc đẩy sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, là điều kiện để tạo ra và phát huy lợi thế cạnh tranh của Việt Nam về nguồn nhân lực trong quá trình toàn cầu hóa. Trong điều kiện đất nước còn nghèo, khu vực GD công, nhất là GD phổ thông cần nhiều đầu tư của ngân sách Nhà nước về cơ sở vật chất và các điều kiện dạy học thì việc huy động mọi nguồn lực của xã hội đầu tư cho GD có vai trò quan trọng trong phát triển và nâng cao chất lượng GD nước nhà. Đảng và Nhà nước ta đã có các nghị quyết, chính sách để chỉ đạo và thực thi tư tưởng xã hội hóa GD như là một giải pháp quan trọng phát triển GD-ĐT nước nhà.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy, các nỗ lực huy động nguồn lực khan hiếm của xã hội để đầu tư cho GD còn nhiều lãng phí, chưa đạt được hiệu quả và số lượng, chất lượng đầu ra mong đợi. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra các nguyên nhân, trong đó vấn đề dự báo nguồn nhân lực (cả về số lượng và chất lượng) còn chưa được chú trọng, số liệu còn nghèo nàn với độ tin cậy thấp. Bên cạnh đó, khi mà hầu hết các cơ sở GD-ĐT cũng như các cơ quan quản lý GD các cấp quá chú trọng đến các biện pháp huy động thêm các nguồn lực của nhà nước và xã hội cho GD-ĐT thì biện pháp sử dụng tiết kiệm, hiệu quả các nguồn lực đã có và sẽ có dường như lại ít được bàn đến.

1. Hiệu quả của đầu tư cho phát triển GD-ĐT

Để tính toán và đánh giá được hiệu quả của đầu tư cho phát triển GD sau THPT (đại học, cao đẳng, trường nghề,...), các nhà kinh tế đã so sánh giữa chi phí hiện tại và các khoản lợi hiện tại với chi phí và các nguồn lợi trong tương lai.



Nguồn: Kinh tế học, David Begg, tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội 1992, tr. 286.

Hình trên cho thấy lợi ích của đầu tư phát triển GD sau THPT được đo bằng khoản thu nhập bổ sung trung bình cho những người được ĐT so với những người tốt nghiệp phổ thông trung học đi làm ngay (với giả thiết các yếu tố thu nhập khác không đổi). Chi phí và thu nhập của việc đầu tư này được minh họa như sau:

- Trục hoành biểu diễn về chi phí cho GD sau THPT, bao gồm chi phí trực tiếp và chi phí gián tiếp (chi phí cơ hội - opportunity cost). Chi phí trực tiếp bao gồm các khoản chi tiêu cá nhân có liên quan đến việc đi học và khoản chi của xã hội (nguồn ngân sách và các dịch vụ công cộng khác có liên quan) để cung cấp dịch vụ GD sau THPT được trợ cấp từ nhà nước mà các cá nhân hoặc gia đình họ không phải trả. Chi phí gián tiếp là khoản chi phí tương ứng với khoản thu nhập mà người học phải từ bỏ do tiếp tục theo học tại các cơ sở GD sau THPT.

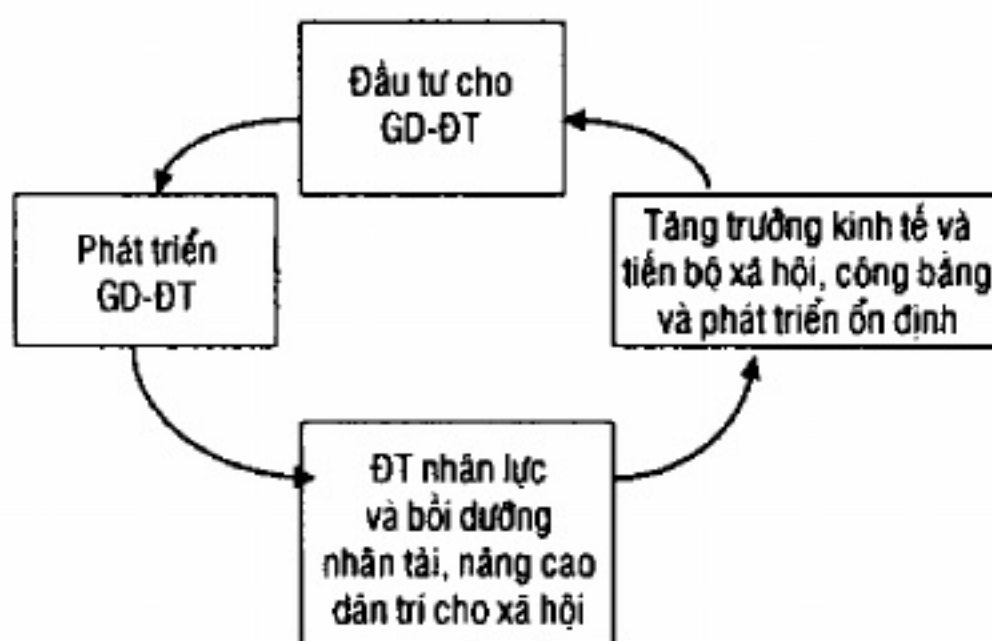
- Trục tung biểu diễn về thu nhập. Ta thấy rằng, thu nhập (ĐD) của một người tốt nghiệp sau THPT cao hơn một mức «lợi ích» so với thu nhập giả định (PP) của chính người đó nếu anh ta thôi học và bắt đầu đi làm ngay sau khi học xong phổ thông trung học. Thu nhập phải từ bỏ được chỉ ra như là sự chênh lệch thu nhập âm trong khi cá nhân đó tiếp tục theo học đại học. Hiệu quả của đầu tư cho GD đại học được thể hiện ở chênh

* Trưởng Trung tâm nghề công đoàn Việt Nam

lệch thu nhập dương khi so sánh mức «lợi ích» và mức «thu nhập phải từ bỏ».

2. Mối quan hệ nhân quả giữa đầu tư và phát triển GD-ĐT

Đầu tư cho GD-ĐT được xem là đầu tư cơ bản, là đầu tư cho sự phát triển hoàn chỉnh của con người - động lực trực tiếp quyết định sự phát triển kinh tế - xã hội. Garey Becker nhà kinh tế học Hoa Kỳ, giải thưởng Nobel kinh tế năm 1992 đã khẳng định: «Không có đầu tư nào mang lại nguồn lợi lớn như đầu tư vào nguồn nhân lực». Hiệu quả của việc đầu tư cho sự nghiệp GD-ĐT được phát huy trên phạm vi toàn xã hội, đồng thời được xác định đầy đủ khi những sản phẩm của ĐT đi vào cuộc sống và thực sự thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Sự tăng trưởng kinh tế, bình ổn về chính trị, xã hội là một bằng chứng của hiệu quả trong đầu tư cho GD-ĐT.



Mọi quá trình đầu tư (bao gồm cả nhà nước và tư nhân) vào phát triển GD-ĐT có quan hệ qua lại, nhân quả. Nhờ có đầu tư vào GD-ĐT, vốn con người (lao động) sẽ được tích lũy và tăng lên, là cơ sở và là chìa khoá để duy trì sự tăng trưởng kinh tế và tăng thu nhập trong tương lai. Nhờ có thu nhập tăng lên, một phần lớn hơn sẽ được tích lũy cho GD-ĐT qua đầu tư, góp phần quyết định cho phát triển sự nghiệp GD-ĐT. Mối quan hệ nhân quả giữa đầu tư và phát triển GD-ĐT được thể hiện trong hình bên. Rõ ràng, đầu tư cho GD-ĐT là đầu tư «lợi ích tương lai», hiệu quả không thấy ngay được ở đầu ra của quá trình GD-ĐT mà sẽ được phản ánh thông qua sự tăng trưởng kinh tế, tiến bộ xã hội, công bằng và ổn định phát triển. Lợi ích đích thực của việc đầu tư cho GD-ĐT là tạo ra «tiềm năng» của sự phát triển thông qua việc tạo ra các sản phẩm vô hình, nhưng có thể đo lường được là nhân tài, nhân lực và dân trí.

3. Nguồn tài lực cho phát triển GD-ĐT

Để phát triển GD-ĐT, cần 2 nguồn lực là nhân lực và tài lực. Nhân lực ở đây là những nhà khoa học, những nhà quản lý có trình độ cao, thực hiện công tác GD-ĐT, những giảng viên, giáo viên... Tài lực là nguồn tài chính cung cấp cho quá trình GD-ĐT. Trên thực tế, nguồn tài lực chiếm vị trí quan trọng vì tài lực là cơ sở trọng yếu để phát huy các nguồn lực. Trong một thời gian rất dài, nguồn tài lực phục vụ công tác GD-ĐT do ngân sách nhà nước bao cấp. Có 3 điểm yếu xuất phát từ vấn đề này: 1) Các khoản tài chính chi dùng từ ngân sách được hướng vào các lĩnh vực nghiên cứu và thực nghiệm chưa hoàn toàn phục vụ cho thực tiễn. Một số các trọng tâm nghiên cứu chưa thể ứng dụng trong thực tiễn. Điều này hoàn toàn dễ hiểu vì tài chính chi dùng từ ngân sách là để phục vụ cho những mục tiêu có tầm vĩ mô, và các vấn đề ở tầm vĩ mô thì không thể sinh ra hiệu quả tức thời. Chính vì thế, việc đánh giá hiệu quả các khoản đầu tư đó là vô cùng khó, thậm chí có một số nơi lợi dụng chi tiền ngân sách theo cách thức «giải ngân» mà không tính đến hiệu quả; 2) Do tài chính lấy từ ngân sách để chi dùng nên việc ý thức về hiệu quả của các khoản đầu tư này là chưa cao, nhìn chung chúng ta không có đủ nhân sự có năng lực để giám sát và đánh giá hiệu quả các khoản đầu tư này; 3) Tài chính chi dùng từ ngân sách hiện nay là chi theo hình thức «cào bằng» các nhu cầu cũng như ngành nghề ĐT (những ngành nghề không thiết thực, hay những ngành nghề đang có nhu cầu cao, những ngành nghề cần nghiên cứu, những ngành nghề cần thực nghiệm được đánh giá như nhau về nhu cầu tài chính), từ đó làm nảy sinh hiện tượng nơi thừa, nơi thiếu. Sự cào bằng này còn thể hiện ngay cả trong đánh giá sức lao động và hiệu quả lao động của đội ngũ các chuyên gia và giảng viên thực hiện công tác ĐT.

Để giải quyết vấn đề này, cần chia nhỏ các nguồn lực tài chính vào từng ngành nghề, lĩnh vực và chia nhỏ sự giám sát hiệu quả của nó. Việc này đòi hỏi nhà nước phải phối hợp hơn nữa với các lực lượng xã hội. Hơn nữa, nguồn ngân sách nhà nước không thể đảm đương toàn bộ công tác GD-ĐT trong điều kiện khối lượng HS các cấp ngày một tăng lên không ngừng và ngân sách nhà nước đầu tư cho GD không thể tăng kịp với tốc độ tăng về quy mô số lượng HS, sinh viên.

Trong những năm qua, mặc dù điều kiện đất nước còn nhiều khó khăn, nhà nước vẫn quan tâm dành ngân sách đáng kể đầu tư cho GD. Tỷ lệ ngân sách nhà nước dành cho GD-ĐT so với GDP tăng lên hằng năm, từ 4,1% năm 2001 lên 5,6% năm 2008. Với nguồn ngân sách đó, lĩnh vực GD-ĐT đã đạt được những kết quả đáng khích lệ. Tuy nhiên, trong khi nền kinh tế nước ta đã chuyển sang cơ chế thị trường được 20 năm, đã hình thành ngày một nhiều các cơ sở GD ngoài công lập thì cơ chế tài chính GD thực tế vẫn chưa có thay đổi về chất so với thời kì kinh tế kế hoạch hoá tập trung, bao cấp. Có nhiều nguyên nhân dẫn đến việc không thể đánh giá được hiệu quả đầu tư của nhà nước cho GD trong toàn quốc:

a) Việc quản lí ngân sách GD còn phân tán: các địa phương quản lí 74% ngân sách nhà nước chi cho GD hằng năm; các bộ, ngành khác 21%; Bộ GD-ĐT quản lí 5%. Các địa phương, các bộ, ngành không có báo cáo về tình hình và hiệu quả sử dụng ngân sách GD cho Bộ GD-ĐT;

b) Định mức phân bổ ngân sách GD chưa gắn chặt với các tiêu chí đảm bảo chất lượng ĐT (đội ngũ nhà giáo, điều kiện về cơ sở vật chất...), chưa làm rõ trách nhiệm chia sẻ chi phí ĐT giữa nhà nước và người học ở GD nghề nghiệp và GD đại học, về cơ bản vẫn mang nặng tính bao cấp và bình quân. Việc phân bổ ngân sách cho GD chủ yếu dựa trên kinh nghiệm, thiếu cơ sở khoa học xây dựng mức chi và đơn giá chuẩn;

c) Chế độ học phí xây dựng từ 11 năm trước chưa thay đổi. Mức học phí quá thấp, dưới khả năng chi trả của người dân ở các vùng đô thị, không phù hợp với mặt bằng giá cả cùng với chính sách cải cách tiền lương trong những năm qua. Với nguồn ngân sách cấp hàng năm còn hạn hẹp (bình quân 3,7 triệu đồng/sinh viên đại học/năm 2006) và mức thu học phí rất thấp, cố định nhiều năm (1,8 triệu đồng/sinh viên/năm), các cơ sở GD không có đủ nguồn lực để bổ sung thu nhập cho GV khi thực hiện chính sách tăng lương và tăng cường trang thiết bị, cơ sở vật chất nhằm nâng cao chất lượng GD;

d) Việc huy động đóng góp của nhân dân cho các trường không kiểm soát được, việc xã hội hoá GD còn nhiều hạn chế.

4. Mức độ huy động các nguồn lực cho phát triển GD-ĐT

Khi xem xét các nguồn tài chính cho GD-ĐT, tức là tổng chi xã hội cho GD-ĐT, ta thấy nguồn ngân sách nhà nước chi cho GD-ĐT chiếm một tỉ

trọng lớn, bình quân xoay quanh con số 85% trong tổng chi xã hội cho GD-ĐT. Điều này cho thấy, mặc dù các chủ trương chính sách của Đảng và Nhà nước về xã hội hóa GD đã được cụ thể hóa và triển khai rộng rãi trên khắp cả nước và trong mọi cấp học, bậc học, phần chi từ các nguồn ngoài ngân sách vẫn còn chiếm một tỉ trọng khá khiêm tốn. Trong đó, học phí là nguồn thu chính ngoài ngân sách nhà nước để chi cho GD-ĐT, chiếm 8,2% trong tổng chi xã hội cho GD-ĐT năm 2001, nhưng tỉ trọng này có xu hướng giảm đều trong gần 10 năm qua, xuống còn 5,5% vào năm 2008.

So sánh tổng chi của xã hội cho GD (bao gồm chi từ ngân sách nhà nước và chi từ người dân) với GDP ở một số nước cho thấy mức độ huy động các nguồn lực trong xã hội (dân chi), hay mức độ xã hội hóa để huy động các nguồn lực của xã hội, trong đó chủ yếu là tài lực cho phát triển GD-ĐT.

Nếu so với nhóm các nước phát triển, mức chi của người dân cho GD-ĐT ở Việt Nam đã khá cao, bình quân cao gấp 3 lần ở GD mầm non, gần gấp 2 lần ở GD phổ thông và GD đại học. Tuy nhiên, khi so sánh số liệu này với các nước mới phát triển, ta thấy mức dân chi ở GD mầm non của Việt Nam cao gần gấp đôi, trong khi đó mức dân chi ở GD phổ thông, dạy nghề (13%) và GD đại học (36,7%) lại thấp hơn nhiều so với các nước mới phát triển với các tỉ lệ tương ứng là 27,3% và 44,8%.

Tuy nhiên, số liệu thống kê cũng cho thấy, Việt Nam có tỉ lệ tổng chi xã hội bình quân cho GD trong GDP là 7,2%, cao hơn hẳn các nước phát triển (5,7%) và mới phát triển (5,3%). Trong đó, tỉ lệ nhà nước chi cho GD/GDP là 5,6%, cao hơn bình quân của các nước phát triển (5,4%) và các nước mới phát triển (3,9%). Tỉ lệ chi của người dân cho GD trên GDP ở Việt Nam là 1,6%, cao hơn mức bình quân của các nước mới phát triển (1,4%) và các nước phát triển (0,3%) (xem bảng).

Qua các số liệu phân tích trên có thể thấy rõ, cả nhà nước và người dân Việt Nam đã rất quan tâm đầu tư cho GD-ĐT. Tuy nhiên, sử dụng có hiệu quả các nguồn lực khan hiếm trong điều kiện đất nước còn nghèo là một vấn đề cần được quan tâm. Bên cạnh đó, xét về tỉ trọng đầu tư, mức chi của nhà nước là khá cao so với các nước mới phát triển, do vậy Việt Nam cần chú trọng

(Xem tiếp trang 19)

GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ CÔNG TÁC THANH TRA TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TƯ THỰC

○ ThS. TRẦN VĂN HÙNG*

Thanh tra (TT) trong trường đại học (ĐH) là «tổ chức thanh tra nội bộ, có chức năng tham mưu, giúp hiệu trưởng thực hiện công tác thanh tra, kiểm tra trong phạm vi quản lý của hiệu trưởng nhằm đảm bảo việc thi hành pháp luật, việc thực hiện nhiệm vụ của đơn vị, bảo vệ lợi ích của nhà nước, quyền và lợi ích hợp pháp của tổ chức, cá nhân trong lĩnh vực giáo dục» (1).

Tổ chức TT trong các trường đại học tư thục (ĐHTT) là đơn vị chuyên môn có chức năng, nhiệm vụ như tổ chức TT trong các trường ĐH công lập. Tại các trường này, bên cạnh tổ chức TT do hiệu trưởng (HT) đề xuất Hội đồng quản trị phê duyệt còn có Ban kiểm soát do đại hội đồng cổ đông bầu, «thực hiện việc giám sát các hoạt động của nhà trường và chịu trách nhiệm trước Đại hội đồng cổ đông về việc triển khai thực hiện các nhiệm vụ theo quy định» (2).

1. Để tăng cường công tác thanh tra (CTTT) trong các trường ĐH, Bộ trưởng Bộ GD-ĐT đã ban hành nhiều văn bản chỉ đạo và hướng dẫn như: Quyết định số 14/2006/QĐ-BGDĐT ngày 25/4/2006 ban hành «Quy định về tổ chức và hoạt động TT trong cơ sở giáo dục đại học, trường trung cấp chuyên nghiệp»; Quyết định số 41/2006/QĐ-BGDĐT ngày 16/10/2006 ban hành «Quy định về tổ chức và hoạt động TT các kì thi; hướng dẫn nhiệm vụ thanh tra vào đầu mỗi năm học»,... Bên cạnh đó, hàng năm Bộ GD-ĐT đều có các chương trình tập huấn về nghiệp vụ TT.

Trong thời gian qua, nhiều trường ĐHTT đã đẩy mạnh CTTT, coi đây là một nhiệm vụ quan trọng. Tuy nhiên, thực trạng chung hiện nay là hiệu quả CTTT trong các trường này còn thấp: một số cá nhân, đơn vị vi phạm pháp luật và các quy chế, quy định của Bộ GD-ĐT gây bức xúc trong dư luận trong thời gian qua do không được phát hiện, ngăn chặn và xử lý kịp thời; một số vụ việc tiêu cực nghiêm trọng, kéo dài ở một vài trường ĐHTT được các cơ quan báo chí, an ninh

phát hiện chứ không phải do bộ phận TT của các trường phát hiện,...

Nguyên nhân chủ yếu dẫn đến thực trạng trên là: lãnh đạo ở một số trường ĐHTT cũng như nhiều cán bộ (CB), giảng viên (GV) chưa nhận thức đầy đủ về công tác TT, e ngại bộ phận TT là nơi phát hiện ra sai sót của mình và tố giác hành vi vi phạm; một số trường chưa có phòng hoặc ban TT; phần lớn đội ngũ CBTT chưa được đào tạo bài bản về nghiệp vụ TT; chế độ phụ cấp cho đội ngũ CBTT chưa tương xứng với áp lực công việc; hầu hết các trường chỉ tập trung tổ chức các hoạt động kiểm tra, như kiểm tra việc chấp hành thời khóa biểu, giờ giấc giảng dạy,... ít hoặc không tổ chức các cuộc TT.

2. Một số giải pháp nâng cao hiệu CTTT trong các trường ĐHTT hiện nay

1) **Nâng cao nhận thức về CTTT cho đội ngũ CB, GV.** Hiện nay, các trường ĐHTT đang triển khai đào tạo theo học chế tín chỉ. Theo đó, quy trình đào tạo được tổ chức một cách chặt chẽ và khoa học, đòi hỏi mỗi CB, GV phải tự giác tuân thủ triệt để các quy định, quy trình và triển khai thực hiện đề cương chi tiết học phần một cách nghiêm túc; trong công tác đánh giá học phần, GV có tính tự chủ rất cao vì có nhiều hình thức đánh giá khác nhau (như đánh giá sự chuyên cần, thái độ thảo luận, kiểm tra giữa kì, tiểu luận...) với trọng số cho phép chiếm tối đa 50%. Như vậy, vai trò, vị trí của CB, GV được nâng cao và đương nhiên lương tâm, đạo đức CB, GV có ý nghĩa quyết định trong công tác đào tạo.

Tuy nhiên, trong quá trình đào tạo, đã có những GV cố tình vi phạm hoặc vô tình vi phạm do việc áp dụng đào tạo theo học chế tín chỉ còn khá mới mẻ ở nước ta. Do đó, HT các trường ĐHTT cần tăng cường CTTT, đặc biệt là TT chuyên môn. Muốn vậy, cần có các giải pháp tuyên truyền nhằm làm cho GB, GV nhận thức đầy đủ rằng

* Trường Đại học Duy Tân

đẩy mạnh các hoạt động TT không chỉ nhằm phát hiện CB, GV vi phạm để xử lý kỉ luật mà quan trọng hơn là nhằm nhắc nhở, góp ý cho CB và GV, đặc biệt là nhằm tham mưu cho HT trong việc thực hiện chương trình đổi mới quản lí theo chỉ đạo của Bộ GD-ĐT.

2) *Củng cố tổ chức TT.* Quy định về tổ chức và hoạt động TT trong cơ sở GDĐH, trường TCCN (ban hành kèm theo *Quyết định số 14/2006/QĐ-BGDĐT* ngày 25/4/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT) nêu rõ các DH tổ chức ban TT, các viện, học viện, trường DH, CĐ, trường TCCN tổ chức phòng TT hoặc bố trí CB làm công tác TT. Do đó, nhiều trường ĐHTT chỉ bố trí một CB làm công tác TT hoặc kiêm nhiệm công tác TT, dẫn đến hiệu quả công tác TT không cao.

Để hoạt động của trường đúng với các quy định của pháp luật, quy chế, quy định của Bộ GD-ĐT, HT ở các trường chưa có tổ chức TT cần chủ động đề xuất với HĐQT thành lập phòng (ban) TT với đội ngũ CBTT chuyên trách đáp ứng được yêu cầu nhiệm vụ. Việc điều động, bố trí CB, GV của các khoa, phòng, ban tham gia các hoạt động TT chỉ thực hiện khi tổ chức các đoàn TT chuyên đề, TT giải quyết khiếu nại, tố cáo. Còn đối với các trường đã có tổ chức TT, HT cần tập trung nâng cao chất lượng đội ngũ CBTT bằng các giải pháp tự đào tạo, cử đi đào tạo về nghiệp vụ TT và bổ sung nhân sự đủ để thực hiện nhiệm vụ TT, đồng thời đề xuất HĐQT quan tâm thực hiện chế độ lương, thưởng và phụ cấp đối với CBTT.

3) *Xây dựng kế hoạch TT.* HT các trường ĐHTT cần chỉ đạo phòng (ban) TT xây dựng kế hoạch TT từng năm học, trong đó tập trung tổ chức các «chuyên đề TT» như TT tuyển sinh, TT việc thực hiện chương trình đào tạo, TT hồ sơ giảng dạy (đề cương, lịch trình, giáo trình, bài giảng,...), TT công tác ra đề thi, chấm thi,... Bên cạnh việc TT thường xuyên (báo trước cho đối tượng TT được biết) cần tăng cường các cuộc TT đột xuất nhằm giảm tình trạng đối phó trong TT.

Kế hoạch TT của phòng (ban) TT cần xác định nội dung và phương thức phối hợp với Ban kiểm soát để hoạt động được tiến hành thuận lợi và đạt hiệu quả cao.

4) *Tổ chức thực hiện đúng quy trình TT.* Dù TT trong cơ sở GDĐH là TT nội bộ nhưng vẫn phải đảm bảo đúng quy trình TT gồm 3 bước sau:

- *Chuẩn bị TT:* xây dựng kế hoạch TT trình hiệu trưởng duyệt; họp đoàn TT để phổ biến kế

hoạch TT; xây dựng đề cương yêu cầu đối tượng TT báo cáo (không gửi trước nếu thuộc trường hợp TT đột xuất).

- *Tiến hành TT:* công bố quyết định TT, kế hoạch TT và các yêu cầu liên quan khác; tiếp thu báo cáo của đối tượng TT; thu thập, kiểm tra, xác minh thông tin, tài liệu; các thành viên báo cáo tiến độ và kết quả cho trường đoàn để báo cáo người ra quyết định TT.

- *Kết thúc TT:* trường đoàn thông báo kết thúc việc TT tại nơi được TT; trường đoàn xây dựng dự thảo báo cáo kết quả TT; họp đoàn TT; báo cáo kết quả TT; trường đoàn TT xây dựng dự thảo kết luận TT trình người ra quyết định TT; công bố kết luận TT; lưu trữ hồ sơ.

Các biểu mẫu được sử dụng trong quá trình TT phải tuân thủ *Quyết định số 1131/2008/QĐ-TTCT* ngày 18/6/2008 của Tổng TT Chính phủ về việc ban hành mẫu văn bản trong hoạt động TT, giải quyết khiếu nại, tố cáo.

CTTT chỉ thực sự phát huy hiệu quả khi đoàn TT với lực lượng nòng cốt là phòng hoặc ban TT đưa ra những ý kiến tham mưu hiệu quả giúp cho HT đổi mới công tác quản lý của mình.

5) *Tổ chức tổng kết, đánh giá hiệu quả công tác TT.* Cuối học kì, năm học, HT cần tổ chức chức tổng kết, đánh giá hiệu quả công tác TT, đồng thời tuyên dương, khen thưởng những CB có thành tích trong công tác TT. Trên cơ sở đó, HT cần rút ra các bài học kinh nghiệm trong việc chỉ đạo hoạt động TT.

3. Để nâng cao hiệu quả của TT trong các trường ĐHTT, xin nêu một vài kiến nghị sau:

1) Với xu thế phát triển mạnh mẽ như hiện nay của GDĐH, CTTT của Bộ GD-ĐT sẽ không thể bao quát hết toàn hệ thống, nên cần phải được đẩy mạnh ở các trường DH. Muốn vậy, Bộ GD-ĐT cần quy định mỗi trường DH bắt buộc phải thành lập phòng (hoặc ban) TT, trong đó có trường phòng (ban), phó phòng (ban) và một số thành viên chuyên trách.

2) Đội ngũ CBTT trong các trường DH nói chung, ĐHTT nói riêng không chỉ có phẩm chất đạo đức tốt, có kiến thức về GD-ĐT mà cần phải có chứng chỉ về nghiệp vụ TT. Muốn vậy, tại các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ TT hàng năm, TT của Bộ GD-ĐT cần tổ chức thi và cấp chứng chỉ cho CBTT.

3) Lập đường dây nóng giữa TT Bộ GD-ĐT và phòng hoặc ban TT của các trường DH nhằm trao đổi thông tin, nghiệp vụ.

(Xem tiếp trang 16)

ĐẨY MẠNH LIÊN KẾT GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ DOANH NGHIỆP HƯỚNG TỚI ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC DU LỊCH

○ ThS. NGÔ TRUNG HÀ*

Theo đánh giá của Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch, mặc dù một phần lớn số học sinh, sinh viên (HS, SV) do các cơ sở đào tạo (ĐT) du lịch (DL) cung cấp cho thị trường lao động (LĐ) hàng năm đã có việc làm sau khi tốt nghiệp, nhưng trên thực tế, trong khi doanh nghiệp (DN) rất vất vả trong việc tuyển dụng LĐ thì nhiều sinh viên du lịch (SVDL) vẫn không tìm được việc làm; một số khác, tuy được tuyển dụng nhưng không đáp ứng tốt công việc nên cần phải được ĐT lại. Như vậy, giữa ĐT và sử dụng nguồn nhân lực (NNL) DL vẫn có những khoảng cách, mất cân đối trong cung - cầu ĐT cả về quy mô, cơ cấu và đặc biệt là chất lượng (CL). Để thu hẹp khoảng trống này, việc gắn kết chặt chẽ giữa các cơ sở ĐT và doanh nghiệp du lịch (DNDL) là rất cần thiết nhằm đảm bảo chất lượng (ĐBCL) nguồn nhân lực du lịch (NNLDL).

1. Theo quan niệm của Cơ quan CL đại học Australia (AUQA), ĐBCL là sự quan tâm có hệ thống và liên tục về CL nhằm duy trì và cải thiện CL. Quá trình này có hai mục đích: - ĐBCL bên trong nhằm tạo niềm tin cho tổ chức; - ĐBCL bên ngoài nhằm tạo niềm tin cho các bên liên quan. ĐBCL là một quá trình với nội dung đặc trưng là ổn định về CL thông qua cơ chế chịu trách nhiệm với người tài trợ, người sử dụng dịch vụ và người sử dụng LĐ. Người sản xuất, người điều hành, cơ sở sản xuất và cơ quan bên ngoài phối hợp hài hòa để tăng trách nhiệm người trực tiếp sản xuất (Sallis E., 1993; Phạm Thành Nghị, 2000; Nguyễn Đức Chính, 2003; Nguyễn Lộc, 2009).

ĐBCL được thực hiện dựa trên 3 nguyên tắc cơ bản: 1) Tiếp cận từ đầu và thường xuyên với «khách hàng», người sử dụng sản phẩm, dịch vụ và nắm rõ các yêu cầu của họ; 2) Mọi thành viên trong nhà trường (NT) cùng tham gia áp dụng triết lý người học là trên hết và mỗi người trong đơn vị đều quan tâm tới CL và đều có trách nhiệm

liên quan đến CL; 3) Mọi bộ phận trong trường đều phải có trách nhiệm trong việc ĐBCL.

Như vậy, để có thể nâng cao hiệu quả của ĐBCL ĐTNL, không những chỉ cần sự nỗ lực từ nội bộ mỗi NT mà còn rất cần đến các biện pháp phối hợp chặt chẽ giữa NT với các cơ sở DN - những người sẽ trực tiếp sử dụng đội ngũ nhân lực sau quá trình ĐT của trường.

2. Thực trạng phối hợp giữa NT và DNDL trong ĐTNL

Sau gần 3 năm thực hiện *Thỏa thuận hợp tác liên kết ĐT* giữa «3 nhà»: nhà nước - NT - nhà sử dụng (*), việc liên kết ĐTDL ở trong nước đã khắc phục dần tính tự phát và một số hạn chế, bất cập. Nhiều CSĐTDL đã liên kết với các DN để xây dựng và đánh giá chương trình ĐT theo từng đặc điểm ngành nghề, vùng miền; khảo sát DN để đánh giá CLĐT và hoàn thiện, đổi mới nội dung ĐT cho phù hợp thực tiễn. Việc ĐT, bồi dưỡng người LĐ, cấp chứng chỉ các trình độ, ngành nghề theo đơn đặt hàng của các DN đã phổ biến hơn. Số lượng CBQL cao cấp và chuyên gia giỏi của DN tham gia giảng dạy hoặc nói chuyện chuyên đề cho HS, SV tại các trường tăng lên; đã có trên 20.500 HS, SV được tiếp nhận thực tập, 4.500 HS, SV được kiến tập, tham quan tại các DN; trên 1.000 người được nhận vào làm việc tại DN đối tác; DN đối tác đã tài trợ 450 triệu đồng và 30.000 USD cho một số cơ sở ĐTDL, tạo điều kiện cho giảng viên, giáo viên kiến tập tại DN, xét cấp học bổng cho một số SV đạt kết quả cao trong học tập,... Quan hệ phối hợp giữa cơ sở ĐT và các đối tác được tăng cường trong thẩm định đề tài, dự án mang tính chuyên môn và khả năng ứng dụng trong ngành DL; tổ chức hội thảo khoa học, giới thiệu việc làm; hỗ trợ cơ sở ĐT luyện «kỹ năng mềm»

* Trường Cao đẳng du lịch Hà Nội

cho HS, SV gắn DT trong trường với hoạt động thực tiễn của DN.

Tuy nhiên, việc hợp tác giữa các cơ sở DT và sử dụng nhân lực DL hiện vẫn «còn rời rạc, chưa bài bản», thể hiện ở một số khía cạnh: - Chưa có chính sách cụ thể, hiệu quả và bền vững để gắn kết cơ sở DT với cơ sở sử dụng nhân lực và những chính sách ưu tiên mạnh để khuyến khích DN DL tham gia DT tại các cơ sở DT; - Các thông tin về định hướng phát triển NNLDL (nhất là thông tin dự báo cụ thể về nhu cầu LĐ, các chuẩn ngành, nghề) chưa thực sự được «chuyển giao» thông suốt giữa các bên liên quan khiến cho nhu cầu DT và nhu cầu LĐ chưa được nhận biết một cách chính xác; «danh mục ngành nghề lạc hậu, còn quá ít so với yêu cầu sử dụng,... chưa tính hết yêu cầu của thị trường nên không đáp ứng thực tiễn...; - Các DN ngành DL vẫn đang thiếu đội ngũ LĐ có trình độ và còn gặp nhiều khó khăn trong khâu tuyển dụng, sử dụng và «giữ chân» LĐ chất lượng cao. Hơn nữa, nhiều DN cần ngay LĐ lành nghề nhưng sau tuyển dụng LĐ vừa tốt nghiệp lại phải đầu tư thêm thời gian, kinh phí để DT lại đội ngũ này cho phù hợp với yêu cầu chuyên môn của mình; - Các CSĐTDL chưa quan tâm nhiều hoặc chưa tìm được phương thức hữu hiệu và cơ sở dữ liệu chính xác để đánh giá thực trạng việc làm của SV sau khi tốt nghiệp. Ngược lại, nhiều DN chưa thực sự hỗ trợ mạnh mẽ cho nhà trường trong tiếp nhận HS, SV tham quan, thực tập, cũng như sắp xếp cho họ công việc phù hợp ngành nghề DT trong thời gian thực tập. Việc bố trí thực tập trái chuyên ngành DT còn nhiều,... ảnh hưởng nhiều đến nhận thức thái độ nghề nghiệp của HS.

Theo dự báo của Viện Nghiên cứu phát triển DL, đến năm 2015 ngành DL cần tới 620.000 LĐ trực tiếp, ở tất cả các lĩnh vực, ngành nghề và LĐ trình độ cao (đại học, trên đại học, quản lý). Việc DT bổ sung nhân lực DL không chỉ đủ về số lượng mà phải đáp ứng yêu cầu về CL (trình độ kiến thức, kỹ năng chuyên môn và quản lý điều hành, ngoại ngữ, phẩm chất, thái độ nghề nghiệp). Do đó, việc tiếp tục tăng cường phối hợp chặt chẽ giữa NT và DN trong DT NNLDL để ĐBCL là rất cần thiết, là nhu cầu khách quan, tất yếu xuất phát từ lợi ích mỗi bên và mang lại nhiều lợi ích «win-win» (cùng thắng) cho của cả DN và NT, đồng thời là nhân tố quan trọng tạo điều kiện thực hiện nguyên tắc của ĐBCL DT. NT sẽ nắm bắt được chính xác nhu cầu nhân lực để xây dựng

kế hoạch, nội dung và phương pháp DT phù hợp, cập nhật sát thực tế. Với DN, việc liên kết với NT sẽ giúp họ có được>NNL CL cao, phù hợp yêu cầu chuyên môn và phát triển trong khi về lâu dài vẫn tiết kiệm được thời gian và chi phí, nhất là chi phí DT lại. Việc thực hiện các giải pháp đối với cả hai phía sẽ là cơ sở để tăng cường hiệu quả mối liên kết này và giải quyết mâu thuẫn hiện nay về CL>NNL.

3. Đề xuất giải pháp tăng cường mối liên kết NT-DN nhằm ĐBCL>NNLDL

3.1. Đối với các cơ sở DT

a) Các cơ sở ĐTDL cần chủ động, thường xuyên hơn nữa trong việc tiếp cận và mở rộng mối quan hệ với các DN có ngành nghề phù hợp để kịp thời nắm bắt nhu cầu, tiêu chuẩn mà DN đang đặt ra cho người LĐ, khảo sát nhu cầu đổi mới công nghệ tại nơi làm việc; tăng cường gặp mặt DN đối tác, lắng nghe ý kiến của họ về các chương trình DT cần xây dựng hoặc điều chỉnh; bổ sung, thay đổi kết cấu các học phần, bổ sung các kỹ năng, đổi mới phương pháp dạy học; chủ động phối hợp với DN định kỳ đánh giá CLĐT của NT để có những điều chỉnh hợp lý nhằm tạo ra những sản phẩm DT tương thích với yêu cầu của DN.

b) Xây dựng các cơ chế thích hợp như cơ chế tìm kiếm thông tin phản hồi về sự phát triển nghề nghiệp của HS, SV đã tốt nghiệp (có tác động giáo dục, định hướng nghề nghiệp rất rõ rệt đối với SV; giúp các cơ sở DT hiểu rõ những kiến thức, kỹ năng nghiệp vụ DL - khách sạn, ngoại ngữ, vi tính; những phẩm chất và kỹ năng mềm thiết yếu cần được DT, rèn luyện cho SV); cơ chế về kinh phí và các thủ tục hành chính nhằm khuyến khích cán bộ có kinh nghiệm của DN nhiệt tình tham gia giảng dạy, hướng dẫn HS, SV, tham gia các hội thảo khoa học và đóng góp ý kiến vào quá trình biên soạn chương trình DT, chuẩn kỹ năng nghề,...

c) Thu hút DN tham gia vào mối quan hệ liên kết. NT cần liên tục nỗ lực khẳng định và nâng cao uy tín về CLĐT của mình thông qua việc quán triệt chủ trương nâng cao CL đến mọi bộ phận, cán bộ, GV; thường xuyên nâng cao trình độ GV; đổi mới nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học; tăng cường đầu tư cơ sở vật chất phục vụ thực hành hiện đại theo hướng tiếp cận thực tế phục vụ khách DL tại DN. Bên cạnh đó, NT cần tăng cường quảng bá hình ảnh của mình đến DN; cung cấp cho DN số lượng HS, SV các nghề, các cấp, hệ DT của mình;

d) Tổ chức ĐT theo địa chỉ - ĐT theo đơn đặt hàng của các cơ sở kinh doanh DL; đẩy mạnh việc kí kết các thỏa thuận ứng dụng khoa học kĩ thuật và hợp tác ĐT, cung ứng LĐ với các DN, trong đó nêu rõ quyền hạn và trách nhiệm của hai bên trong việc ĐT và sử dụng HS, SV. Tạo điều kiện, vị trí cho DN quảng bá thương hiệu tại NT và đăng các tin tuyển dụng miễn phí tại trường.

đ) Tăng cường số lượng và hiệu quả của các đợt thực tập, thực tế dành cho HS SV, đảm bảo công tác này phải thực sự mang lại lợi ích thiết thực cho DN. Muốn vậy, kế hoạch thực tập phải cụ thể, phù hợp điều kiện làm việc của DN, với những yêu cầu chuyên môn, yêu cầu phối hợp giám sát rõ ràng. Chỉ khi người thực tập có thể tham gia vào các hoạt động thực tiễn và có những đóng góp tích cực vào kết quả công việc của DN thì các cơ sở mới nhiệt tình tiếp nhận thực tập và tạo điều kiện phối hợp.

3.2. Đối với các DN

a) Cần coi ĐT NNL là sự nghiệp chung, trong đó DN có vai trò ngày càng quan trọng, đặc biệt là trong việc sát vai cùng nhà trường ổn định chất lượng ĐT, tránh những «sản phẩm sai hỏng», không thích ứng với thực tiễn kinh doanh ngay từ trong quá trình ĐT.

b) Cần kịp thời cung cấp cho NT thông tin về nhu cầu tuyển dụng NNL ngắn hạn và dài hạn (về số lượng) cũng như các yêu cầu đối với NNL đó (về CL) và các ý kiến đánh giá về CL NNL mà cơ sở ĐT đã cung cấp thông qua việc DN chủ động «đặt hàng» ĐT theo nhu cầu cụ thể; tích cực tham gia các hoạt động của trường như xây dựng chương trình, kế hoạch ĐT, thực tập đảm bảo tính hiện đại và cập nhật những công nghệ mới nhất mà DN có; cử cán bộ tham gia giảng dạy lí thuyết, thực hành, hướng dẫn thực tập, nghiên cứu khoa học và chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn phục vụ khách DL với HS, SV và GV; tham gia chấm thi, kiểm tra trình độ người học...;

c) DN tư vấn giúp NT lựa chọn và mua sắm thiết bị thực hành phù hợp hoặc chia sẻ dụng cụ, trang thiết bị phục vụ DL, phần mềm quản lí khách sạn đã qua sử dụng khi DN tiến hành nâng cấp, mua sắm mới. Tài trợ, phối hợp với NT tổ chức các cuộc thi tay nghề (phục vụ ban, chế biến món ăn, lễ tân giỏi, hướng dẫn viên tài năng,...) nhằm mục đích phát hiện HS, SV khá giỏi để trao học bổng khuyến khích học tập hay kí cam kết tuyển dụng sau khi họ ra trường với những điều kiện cụ thể...

d) Các cơ sở sử dụng nhân lực tạo điều kiện thuận lợi cho HS, SV và GV của trường tiếp cận với những công nghệ mới nhất của DN thông qua việc tiếp nhận và bố trí thực tập cho họ đúng chuyên ngành ĐT, đúng bộ phận công tác và có chế độ đãi ngộ xứng đáng, phù hợp điều kiện của DN.

3.3. Đối với Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch

a) Nghiên cứu và ban hành các quy định chung về hoạt động liên kết ĐBCL NNL giữa các cơ sở ĐTDL và DN, trong đó có cả quy định về quản lí thông tin HS, SV tốt nghiệp các trường DL được nhận vào làm việc tại DN. Trên cơ sở đó, NT và DN sẽ cụ thể hoá và tìm kiếm những con đường riêng phù hợp với đặc thù nhu cầu phối hợp;

b) Tạo điều kiện thúc đẩy nhanh quá trình thành lập cơ sở ĐT bậc đại học chuyên ngành về DL nhằm đáp ứng nhu cầu đang tăng cao của các DN về NNL vừa có kĩ năng nghề giỏi vừa có kiến thức, kĩ năng quản lí chuyên ngành như đã dự báo trong giai đoạn 2010-2015.

3. Liên kết ĐT giữa NT và DNDL là một việc không mới nhưng là một xu thế tất yếu, khách quan, cần được đẩy mạnh thông qua các giải pháp đồng bộ nhằm ĐBCL ĐTDL, đáp ứng lợi ích của các thành phần tham gia vào quá trình này. Qua sự hợp tác, các DN ngoài việc quảng bá được hình ảnh của mình, còn tham gia vào quá trình ĐT như một hình thức đầu tư vào nguồn LĐ CL cao, giúp họ chủ động có được đội ngũ nhân viên dồi dào, có trình độ và tay nghề theo đúng nhu cầu chuyên môn. Còn về phía trường DL, sự hợp tác này một mặt sẽ góp phần ổn định và nâng cao CL ĐT hướng tới mục tiêu đóng góp cho thị trường những người LĐ đủ kiến thức, kĩ năng và thái độ nghề nghiệp đáp ứng được mong đợi của DN. □

(*) Được kí kết tại hội thảo quốc gia lần thứ I về “Đào tạo nhân lực ngành du lịch theo nhu cầu xã hội”, tổ chức tại TP. Hồ Chí Minh, 3/2008.

Tài liệu tham khảo

1. Các báo cáo tại hội thảo quốc gia lần thứ II “Đào tạo nhân lực du lịch theo nhu cầu xã hội”, Hà Nội 2010.
2. Nguyễn Thị Thanh Phương. “Quản lí chất lượng tổng thể trong các trường cao đẳng và đại học ngành điện” (Đề cương đề tài nghiên cứu sinh), Hà Nội 2010.
3. Michael J. Boella và Steven Goss-Turner, **Human Resource Management In The Hospitality Industry: An Introductory Guide**. NXB Butterworth-Heinemann, 2005.
4. Các website: <http://www.vietnamtourism.gov.vn>; <http://www.idr.org.vn>.

ĐÀO TẠO NGHỀ NGẮN HẠN Ở CÁC TRƯỜNG CỘNG ĐỒNG ĐỊA PHƯƠNG

○ ThS. NGUYỄN THỊ BẠCH VÂN*

Giao dục Việt Nam đang gánh vác một sứ mệnh quan trọng là tạo bước «đột phá» cho cuộc cách mạng kinh tế tri thức đang diễn ra ngày càng mạnh mẽ và mang tính toàn cầu. Nhiệm vụ phát triển hệ thống GD-ĐT nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển KT- XH nói chung, tỉnh Trà Vinh nói riêng đã và đang là vấn đề cấp bách. Vì vậy, yêu cầu hoàn thiện hệ thống các loại hình đào tạo nghề ngắn hạn (ĐTNNH) ở trường cộng đồng có vị trí đặc biệt nhằm đáp ứng nhu cầu học tập và đào tạo nguồn nhân lực tại chỗ ở những địa phương thuộc vùng sâu, vùng xa, kinh tế chưa phát triển, mức sống người dân còn thấp. Nghị quyết 14/2005 của Chính phủ đề ra việc đào tạo bậc cao đẳng bên cạnh bậc đại học, theo các mục tiêu «Đào tạo và bồi dưỡng cán bộ thực hành có trình độ đại học về kỹ thuật nghiệp vụ, góp phần đào tạo cán bộ và GV cho các trường THCN, các trường dạy nghề, GV kỹ thuật cho các trường phổ thông», phù hợp với điều kiện cụ thể ở từng địa phương.

1. Theo thống kê gần đây, khu vực đồng bằng sông Cửu Long có tỉ lệ HS theo học nghề thấp nhất cả nước (năm 2006 chỉ có 18.000 HS học nghề dài hạn, 156.000 HS học nghề ngắn hạn). Điều này cho thấy, các trường dạy nghề cần nhìn lại năng lực đào tạo, cơ sở vật chất, cán bộ quản lý, giảng viên, các thông tin, các nguồn tài liệu,... của mình. Nhiều địa phương đang chịu sức ép gay gắt do mâu thuẫn giữa nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực tại địa phương ngày càng cao với khả năng rất hạn chế của các trường cao đẳng, THCN và dạy nghề. Thực tế này đã đặt ra yêu cầu cấp bách cần phải quy hoạch lại mạng lưới trường dạy nghề phù hợp ở từng địa phương với chức năng, nhiệm vụ chủ yếu là đào tạo, bồi dưỡng phục vụ nhu cầu nhân lực đa dạng của địa phương, tạo điều kiện cho con em nhân dân lao động được học nghề ở địa phương. Trong khi đó, nguồn nhân lực ở địa phương còn hạn chế, một số tỉnh thiếu hỗ trợ kinh phí từ ngân sách trung ương nên có nhiều khó khăn, nhất là về cơ sở vật chất.

Để đảm bảo đào tạo nghề có chất lượng cần hội đủ rất nhiều yếu tố như: vật tư phục vụ cho đào tạo, cập nhật bồi dưỡng cho GV dạy nghề,... Điều đáng quan tâm nhất hiện nay là giữa cơ sở đào tạo và nhà sản xuất chưa có sự gắn kết; nhiệm vụ đào tạo của nhà trường chưa đáp ứng được các yêu cầu của các doanh nghiệp; hầu hết các học viên dù đã qua đào tạo nhưng nhà tuyển dụng vẫn phải đào tạo lại. Đây là một lãng phí rất lớn cho xã hội. Yêu cầu đặt ra đối với các trường dạy nghề, các trung tâm,... là cần tự đổi mới, kịp thời «dự báo» hiện tại, tương lai theo nhu cầu xã hội và đào tạo đúng với những gì mà nhà tuyển dụng cần. Mặt khác, về phía các nhà tuyển dụng, các doanh nghiệp cũng phải có sự đầu tư chủ động, liên kết chặt chẽ với cơ sở đào tạo để «đặt hàng» và «kiểm định» chất lượng sản phẩm.

2. ĐTNNH là loại hình sát thực với nhu cầu nhân lực lao động kỹ thuật vốn rất đa dạng về cơ cấu ngành nghề và trình độ cần được đào tạo ở địa phương. Loại hình này đòi hỏi nhiều yêu cầu về các mặt như nhận thức, quan điểm, điều kiện khả năng thực tế cũng như tính hợp lý và khả thi của ĐTNNH.

Trước hết, cần xác định rõ nhu cầu và khả năng của địa phương, giải quyết tốt mâu thuẫn giữa yêu cầu phát triển các chuyên ngành và cơ sở đào tạo hiện có. Loại hình trường ĐTNNH cần có cơ cấu tổ chức, cơ chế hoạt động hợp lý để có khả năng mở rộng, nâng cao các lĩnh vực đào tạo đạt chất lượng và hiệu quả đào tạo các chuyên ngành hiện có; chú trọng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý; thực hiện việc sắp xếp quy hoạch phù hợp.

Bên cạnh đó, công tác phát triển đội ngũ cán bộ giảng dạy cũng cần được quan tâm nhằm đảm bảo số lượng và chất lượng, có trình độ chuyên môn, đủ sức đảm trách các loại hình đào tạo chính của trường, giảm dần sự phụ thuộc quá nhiều vào đội ngũ GV thỉnh giảng các trường khác; kịp thời

* Trường Đại học Trà Vinh

«dự báo» được nhu cầu GV của nhà trường, xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ, đề ra những yêu cầu tiêu chuẩn hoá đội ngũ. Nhà trường cần thường xuyên đánh giá tình hình đội ngũ GV, khảo sát, điều tra về trình độ, năng lực chuyên môn nghiệp vụ của họ; xếp loại thi đua kịp thời điều chỉnh, động viên và khích lệ họ làm việc tốt hơn.

Các loại hình ĐTNH phải giúp cho học viên có kiến thức cơ bản để tiếp thu kiến thức chuyên môn, nắm bắt được quy trình công nghệ thâm canh, tăng năng suất cây trồng, vật nuôi; áp dụng tiến bộ khoa học kĩ thuật vào cơ sở mình sản xuất; biết tổ chức sản xuất, quản lí kinh doanh tự nuôi sống bản thân và gia đình,...

3. Gần đây, các trường dạy nghề đã xây dựng nhiều ngành học, nhất là những chương trình ĐTNH. Tuy nhiên, kết cấu nội dung các môn học còn chưa phù hợp với yêu cầu của thực tiễn sản xuất. Xu hướng chung của các trường địa phương đào tạo học viên có «chiều rộng», nhưng chưa có «chiều sâu», gắn với thực tế. Vì vậy, nhiệm vụ quan trọng hiện nay là các trường cần xây dựng lại «chương trình khung» với việc tăng các tiết thực hành, thực nghiệm; trang bị cơ sở vật chất ngày càng hiện đại; xây dựng được cơ sở, dịch vụ tại nơi đào tạo; đào tạo đội ngũ GV có tay nghề giỏi... nhằm thu hút được người học, khiến họ ngày càng tin tưởng và an tâm lựa chọn nghề khi bước vào cơ sở đào tạo.

Theo chúng tôi, một số nhiệm vụ cụ thể cần làm tốt đối với loại hình ĐTNH ở các trường cộng đồng địa phương hiện nay là: - Đào tạo nghề phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế xã hội và giải quyết việc làm cho lao động tại địa phương, nhất là các ngành kinh tế mũi nhọn của tỉnh đang thu hút được nhiều việc làm; - Xây dựng đội ngũ cán bộ giảng dạy đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu, có khả năng tiếp cận ứng dụng công nghệ thông tin và những tiến bộ khoa học kĩ thuật về việc dạy nghề cho từng đối tượng người học; - Có chế độ chính sách phù hợp để hỗ trợ ưu đãi cho HS nghèo học giỏi, HS dân tộc...; - Có chính sách thỏa đáng để thu hút GV dạy nghề giỏi, GV trẻ học tập nâng cao trình độ về mọi mặt nhằm tạo sự kế thừa; - Huy động nguồn lực lớn về tài chính, xây dựng cơ sở hạ tầng, các ngành khoa học mũi nhọn, nâng cấp trang thiết bị, phương tiện dạy và học, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ nhằm tăng quy mô đào tạo, khảo sát thị trường lao động, mở rộng ngành nghề đáp ứng nhu cầu phát triển nhân

lực cho địa phương; - Cải tiến phương pháp đào tạo theo module thích ứng với điều kiện cụ thể của từng địa phương; đào tạo nâng cao năng lực cho đội ngũ quản lí dạy nghề và GV dạy nghề; - Chính quyền địa phương với tư cách là chủ đầu tư của trường cộng đồng địa phương có vai trò, vị trí, tầm quan trọng và trách nhiệm to lớn trong quá trình hình thành và phát triển mô hình trong khuôn khổ quy định của nhà nước; - Nhà trường cần được giao quyền tự chủ nhất định để thực hiện tốt các chức năng, nhiệm vụ của mình nhằm đáp ứng nhu cầu của cộng đồng. □

Tài liệu tham khảo

1. Báo cáo tham luận của các bộ, ban, ngành trung ương và các địa phương tại Hội nghị phát triển giáo dục và đào tạo vùng đồng bằng sông Cửu Long đến năm 2010.
2. Đặng Bá Lâm - Phạm Quang Sáng - Đặng Văn Định. «Sự ra đời và phát triển của đào tạo đại học ngắn hạn». Tạp chí Thông tin Khoa học giáo dục, số 1/1992.
3. Nghị quyết TW (khoá VIII) về định hướng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo. NXB Chính trị quốc gia, H.1997.
4. Tôn Thân. «Vai trò của giáo viên trong quá trình dạy học». Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, số 11/1996.

Giải pháp nâng cao...

(Tiếp theo trang 11)

Tóm lại, nâng cao hiệu quả CTTT trong các trường ĐHTT sẽ góp phần không nhỏ trong việc xây dựng thương hiệu của mỗi trường. Tuy nhiên, để làm được việc này nhất thiết cần có sự chủ động, quyết tâm của lãnh đạo mỗi trường và cần sự quan tâm chỉ đạo hơn nữa của lãnh đạo Bộ GD-ĐT. □

(1) Quyết định số 14/2006/QĐ-BGDĐT ngày 25/4/2006 về việc ban hành Quy định về tổ chức và hoạt động thanh tra trong cơ sở giáo dục đại học, trường trung cấp chuyên nghiệp.

(2) Quyết định số 61/2009/QĐ-TTg ngày 17/4/2009 của Thủ tướng Chính phủ về việc ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học tư thục.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Hướng dẫn nghiệp vụ thanh tra trong các trường đại học, cao đẳng. H. 2007.
2. Bộ GD-ĐT. Hướng dẫn nghiệp vụ thanh tra trong các trường đại học, cao đẳng. H. 2008.
3. Nghị định số 41/2005/NĐ-CP ngày 25/3/2005 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Thanh tra.

QUAN NIỆM VỀ HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HOẠT ĐỘNG HỌC - MỘT THÀNH TỐ CỦA TRI THỨC VỀ HOẠT ĐỘNG DẠY - HỌC

○ TS. TRẦN THỊ TÚ ANH*

Tri thức về hoạt động (HĐ) dạy - học là một loại tri thức đặc biệt, có vai trò quan trọng đối với người học, nhất là khi họ phải thực hiện vai trò trung tâm trong quá trình dạy - học. Tri thức này là một cấu trúc tâm lí phức hợp gồm những hiểu biết về nhiều mặt, nhiều yếu tố liên quan đến HĐ dạy - học, chứ không đơn thuần là «tri thức về cách học» như vẫn thường được hiểu. Việc nhận diện loại tri thức này được thực hiện theo nhiều hướng khác nhau, trong đó có thể kể đến nghiên cứu về quan niệm về hoạt động dạy (HDD) và hoạt động học (HĐH) (conceptions of teaching and learning), cách tiếp cận trong HDD và HĐH (approaches to teaching and learning), nhận thức về việc dạy và học (perception of teaching and learning) cũng như những công trình trực tiếp nghiên cứu tri thức về HĐ dạy - học (knowledge of teaching and learning), việc học mang tính tự điều khiển, điều chỉnh (self-regulated learning) và về siêu nhận thức (metacognition).

Bài viết chủ yếu tìm hiểu sâu quan niệm về HDD và HĐH, làm rõ sự đa dạng của quan niệm về HDD và HĐH; tác động của chúng đến cách tiếp cận trong HĐH và từ đó đến quá trình thực hiện và chất lượng HĐ dạy - học.

1. Quan niệm về HDD

Quan niệm về HDD và HĐH thường được thể hiện thông qua việc trả lời câu hỏi «HDD và HĐH nghĩa là gì?», phản ánh nhận thức chung của người dạy và người học về HDD và HĐH.

Trong nghiên cứu của Doyle (1), các giáo viên (GV) tiểu học tương lai đã chỉ ra 2 loại quan niệm về HDD: a) Quá trình cung cấp thông tin; b) Quá trình thúc đẩy/hướng dẫn việc học. Những quan niệm này gắn gũi với kết quả nghiên cứu của Aguirre và cộng sự (1990), trong đó có hai quan niệm về người dạy và việc dạy là: a) GV là nguồn cung cấp tri thức và dạy là

truyền đạt tri thức; b) GV là người hướng dẫn và dạy là HĐ tác động đến sự thấu hiểu.

So sánh với quan niệm của giảng viên/GV đương nhiệm thì quan niệm về HDD của các giáo sinh còn nghèo nàn và kém tiến bộ. Kember (2) đã xem xét 14 nghiên cứu về quan niệm của GV về HDD và tổng hợp được 5 nhóm quan niệm: a) Truyền đạt thông tin; b) Truyền đạt tri thức có hệ thống; c) Tương tác GV - học sinh; d) Tạo điều kiện để thấu hiểu; e) Biến đổi khái niệm/phát triển trí tuệ. Năm nhóm quan niệm này tạo thành 3 định hướng: 1) Định hướng nội dung và GV là trung tâm; 2) Định hướng thực hành/học nghề với sự tương tác giữa thầy và trò; 3) Định hướng HĐH và người học là trung tâm. Có thể thấy, quan niệm của giáo sinh về HDD chỉ bao gồm 2 nhóm quan niệm, đó là truyền đạt tri thức và tác động đến sự thấu hiểu.

Từ hướng nghiên cứu khác, Woolfolk-Hoy và Tschannen-Moran (1999) đã tổng hợp những quan niệm về HDD của các giáo sinh như sau: 1) Dạy là trình bày rõ và theo cách thức hấp dẫn; 2) Dạy là HĐ trực tiếp, mang tính chỉ đạo; 3) Dạy là quá trình thu hút người học: tập trung chú ý, gợi tính tò mò, trao đổi ý tưởng, kết nối với hứng thú của người học, sáng tạo; 4) Dạy là quá trình nuôi dưỡng: giúp người học cảm thấy dễ chịu về bản thân họ khi họ phát triển kĩ năng xã hội và mục tiêu cảm xúc quan trọng hơn mục tiêu nhận thức; 5) Dạy là kĩ năng liên nhân cách, bao gồm sự công bằng, ân cần, linh hoạt và thương yêu. Những quan niệm này chú trọng đến những hành động, quy trình dạy cụ thể và thiếu tính khái quát so với quan niệm của GV về HDD như trình bày ở trên.

Quan niệm về HDD, đặc biệt là của GV, tác động đến mục tiêu dạy học mà họ xác định cho

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Huế

mỗi bài học, đến cách thức họ tổ chức HDD học và từ đó đến chất lượng HD dạy học.

2. Quan niệm về HDH

Liên quan đến quan niệm của người học về HDH, Saljo (1979) đã chỉ ra 5 nhóm quan niệm về HDH của sinh viên, đó là: 1) Làm tăng số lượng tri thức; 2) Ghi nhớ; 3) Lĩnh hội sự kiện, phương pháp để sử dụng; 4) Khái quát hoá ý nghĩa; 5) Giải nghĩa nhằm thấu hiểu thực tế. Sau này, Saljo đã bổ sung thêm nhóm thứ 6 là Học nhằm biến đổi cá nhân. Nghiên cứu với nhóm khách thể khác là trẻ từ 3-8 tuổi, Pramling (1983) nhận thấy trẻ tách biệt hai mặt của HDH, đó là «học cái gì?» và «học như thế nào?», điều được nhiều nhà nghiên cứu xem là hai thành phần chủ yếu cấu thành nên quan niệm về HDH.

Ngoài ra, nhiều nghiên cứu liên quan đến quan niệm về HDH được thực hiện trong những hoàn cảnh học đường khác nhau, các môn học khác nhau, các nền văn hoá khác nhau, các giai đoạn khác nhau của tiến trình HT... Các kết quả nghiên cứu khá tương đồng trong việc chỉ ra rằng quan niệm về việc học trải từ quan niệm mang tính tái hiện đến quan niệm mang tính kiến tạo, chẳng hạn: - Học là ghi nhớ định nghĩa, công thức, quy trình; - Học là áp dụng những công thức và quy trình; - Học là tạo nên ý nghĩa của các khái niệm và quy trình; - Học là xem xét các hiện tượng trong thế giới theo cách nhìn mới; - Học là quá trình biến đổi cá nhân (Marshall và cộng sự, 1999).

Một mặt, quan niệm của người học về HDH có thể trực tiếp tác động đến mục tiêu đối với HDH mà họ xác định cho bản thân và cách thức họ thực hiện HDH và từ đó đến chất lượng HDD - học. Mặt khác, quan niệm của người học về HDH có thể tác động đến yếu tố trung gian là cách tiếp cận trong HDH (approaches to learning) của người học, từ đó đến chất lượng HDD - học.

3. Cách tiếp cận trong HDH

Trong khi quan niệm về HDD và HDH hướng đến nhận thức chung về HDD và HDH thì cách tiếp cận trong HDH chú trọng đến mối quan hệ giữa chủ định của người học đối với HDH và cách thức/chiến lược họ sử dụng trong quá trình học.

Marton (1975) nhận thấy người học có những

chủ định khác nhau khi đọc bài khoá, ví dụ đọc để nhớ từ vựng đã sử dụng hay cố gắng tìm hiểu ý nghĩa của bài viết. Từ đó, đó là cách tiếp cận chiều sâu (deep approaches) và cách tiếp cận bề mặt (surface approaches). Nếu người học có chủ định nhớ từ vựng, họ sẽ tìm cách học thuộc lòng, nhắc đi nhắc lại, tức là có cách tiếp cận bề mặt. Ngược lại, nếu người học có chủ định hiểu nội dung một cách sâu sắc hơn, họ sẽ cố gắng khám phá ý nghĩa.

Entwistle và Biggs (1987) đã đề xuất thêm một cách tiếp cận mới trong HDH, đó là cách tiếp cận chiến lược hay thành tích (strategic/achieving approaches). Cách tiếp cận này được định nghĩa là «*chủ định đạt được điểm số cao nhất thông qua việc cố gắng HT một cách kiên trì, tìm kiếm những điều kiện và tài liệu phù hợp, quản lí thời gian và công sức một cách hiệu quả, quan tâm đến những yêu cầu và tiêu chí đánh giá, hướng công việc để có được sự ưa thích của GV*» (3; tr. 19).

Như vậy, có thể thấy cách tiếp cận trong HDH chính là sự kết hợp giữa động cơ HT và chiến lược HT (learning strategy) của người học (4). Đặc điểm của từng cách tiếp cận trong HDH được tổng hợp trong bảng sau:

Bảng. Các cách tiếp cận trong HDH

Cách tiếp cận	Động cơ HT	Chiến lược HT
Bề mặt	Bên ngoài: Nhiệm vụ HT tác động từ bên ngoài, người học chịu sự tác động theo điều kiện hoá và mang tính thực dụng	- Học thuộc lòng: Ghi nhớ máy móc và tái hiện nội dung chủ yếu - Thiếu liên kết trong và liên kết ngoài - Yếu tố siêu nhận thức bị hạn chế
Chiều sâu	Bên trong: Người học thích thực hiện nhiệm vụ HT để thoả mãn hứng thú và sự tò mò của bản thân	- Tìm kiếm ý nghĩa: Đi sâu vào nội dung của nhiệm vụ HT - Liên kết các phần trong tài liệu và với tri thức đã có
Thành tích	Đạt thành tích: Chú trọng kết quả HT, đạt điểm cao và các giải thưởng	- Tăng tối đa cơ hội để đạt điểm cao. - Sử dụng thời gian và công sức có hiệu quả

4. Mối quan hệ giữa quan niệm về HDH, cách tiếp cận HDH và kết quả HT

Van Rossum và Schenk (1984) đã chỉ ra rằng, học sinh có quan niệm về HDH là tăng số lượng tri thức hoặc ghi nhớ thường áp dụng cách tiếp cận bề mặt trong HT. Ngược lại, những học sinh cho rằng HDH là sự khái quát ý nghĩa hoặc thấu hiểu hiện thực thường áp dụng cách tiếp cận chiều sâu.

Marton và Saljo (5) cho thấy, mối quan hệ giữa cách tiếp cận trong HDH với chất lượng và tính phức hợp của kết quả HT, đó là: cách tiếp

cận bề mặt dẫn đến sự tái hiện từ vựng tốt hơn và chi tiết hơn, trong khi cách tiếp cận chiều sâu dẫn đến việc kiến tạo ý nghĩa của bài khoá.

Tương tự, theo Ramsden (1992), cách tiếp cận chiều sâu dẫn đến kết quả HT có chất lượng cao hơn, điểm số tốt hơn, thái độ HT tích cực hơn, trong khi cách tiếp cận bề mặt dẫn đến kết quả HT kém hơn và sự thiếu hài lòng. Ramsden nhấn mạnh rằng, mối quan hệ giữa cách tiếp cận bề mặt và kết quả HT kém không rõ bằng mối quan hệ giữa cách tiếp cận chiều sâu và HĐH có hiệu quả và những mối quan hệ này thể hiện rõ hơn khi đánh giá chất lượng HĐH so với điểm số.

Cũng xem xét mối quan hệ giữa cách tiếp cận trong HĐH và kết quả HT, Biggs (1987) tìm thấy mối quan hệ tương quan có ý nghĩa về mặt thống kê giữa điểm thi và cách tiếp cận trong HĐH: tương quan thuận với cách tiếp cận thành tích và tương quan nghịch với cách tiếp cận bề mặt. Tuy nhiên, cách tiếp cận chiều sâu chỉ đem đến điểm thi cao khi người học hứng thú với tài liệu HT. Mặt khác, mối quan hệ giữa cách tiếp cận trong HĐH và điểm thi cũng phụ thuộc vào cách đánh giá. Người học sử dụng cách tiếp cận chiều sâu thường hiểu tài liệu HT sâu sắc hơn, tạo nên cấu trúc phức hợp hơn, trong khi những học sinh có cách tiếp cận bề mặt thường tái hiện các sự kiện và chi tiết hiệu quả hơn.

Như vậy, có thể thấy muốn nâng cao chất lượng HD dạy - học không thể bỏ qua việc xem

xét quan niệm về HDD và HĐH cũng như cách tiếp cận trong HĐH. Dù bằng con đường trực tiếp hay gián tiếp, việc nhận thức đúng đắn, sâu sắc về HDD và HĐH sẽ thúc đẩy người dạy và người học điều chỉnh mục tiêu, cách thức tổ chức và thực hiện HDD và học hướng đến nâng cao chất lượng dạy học. Chính vì vậy, các nhà quản lý giáo dục, các nhà giáo cần tác động để người dạy và người học nhận thức HDD học ở mức sâu sắc hơn, hướng đến sự phát triển trí tuệ, nhân cách của người học chứ không phải là tăng số lượng tri thức, kỹ năng. □

(1) Doyle, M. (1997). *Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning*. College Student Journal, 31(4), 519-531.

(2) Kember, D. (1998). *Teaching beliefs and their impact on student's approach to learning*. In B. C. Dart & G. M. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and learning in higher education* (pp. 1-25). Camberwell, Vic.: ACER press.

(3) Entwistle, N. (1997). *Contrasting perspectives on learning*. In F. Marton & D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.

(4) Biggs, J., & Moore, P. J. (1993). *The process of learning* (3rd ed.). New York: Prentice Hall.

(5) Marton, F., & Saljo, R. (1997). *Approaches to learning*. In F. Marton & D. Hounsell & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Đầu tư xã hội cho giáo dục...

(Tiếp theo trang 9)

So sánh đầu tư cho GD của Việt Nam

	Mâm non	Phổ thông và DT nghề nghiệp	Đại học	Chi GDĐT/ GDP	Tổng chi GDĐT/ GDP
1. Các nước phát triển					5,7%
Nhà nước chi bình quân	80%	91,8%	75,7%	5,4%	
Dân chi bình quân	20%	8,2%	24,3%	0,3%	
2. Các nước mới phát triển					5,3%
Nhà nước chi bình quân	65,8%	72,7%	55,2%	3,9%	
Dân chi bình quân	34,2%	27,3%	44,8%	1,4%	
3. Việt Nam (2006)					7,2%
Nhà nước chi	38,6%	87%	63,3%	5,6%	
Dân chi	61,4%	13%	36,7%	1,6%	

thực hiện có hiệu quả các chính sách xã hội hóa GD, huy động người dân chia sẻ gánh nặng tài chính với nguồn ngân sách nhà nước cho sự nghiệp phát triển GD-ĐT. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. **Thống kê giáo dục đào tạo năm 2009-2010**.

2. Văn kiện đại hội Đảng IX, X và XI.

3. Bộ GD-ĐT. **Đề án Đổi mới cơ chế tài chính giáo dục giai đoạn 2009-2014**.

4. Đảng Quốc Bảo - Nguyễn Khắc Hưng. **Giáo dục Việt Nam hướng tới tương lai, vấn đề và giải pháp**. NXB Chính trị quốc gia, H. 2004.

5. Phạm Minh Hạc. **Xã hội hoá công tác giáo dục đào tạo**. NXB Chính trị quốc gia, H. 1997.

6. Đặng Xuân Hải. **Xã hội hoá công tác giáo dục và huy động cộng đồng tham gia xây dựng sự nghiệp giáo dục đào tạo**. Trường Cán bộ quản lý giáo dục đào tạo Trung ương I, Hà Nội.

7. Lê Phước Minh. **Kinh tế học giáo dục**. NXB Thế giới, H. 2010.

8. Liên minh các hội Khoa học và Kỹ thuật Việt Nam. **Viện nghiên cứu phát triển Phương Đông. Xã hội hóa giáo dục đào tạo**. TP. Hồ Chí Minh, 25-26/3/2004.

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC MÁC - LÊNIN

○ ThS. PHẠM THỊ HỒNG HOA*

Công nghệ thông tin (CNTT) được xem là công cụ đắc lực hỗ trợ đổi mới phương pháp giảng dạy, học tập và quản lí, góp phần nâng cao hiệu quả và chất lượng giáo dục.

Cũng như các môn khoa học khác, việc ứng dụng CNTT trong giảng dạy các môn khoa học Mac - Lenin góp phần mang lại hiệu quả nhất định. Đó là sự tiết kiệm thời gian cho cả người dạy lẫn người học từ truy cập tài liệu, biên soạn và chuẩn bị bài cho đến giảng bài, kiểm tra đánh giá chất lượng dạy học. Ứng dụng các phần mềm CNTT trong giảng dạy các môn khoa học Mac - Lenin sẽ giảm bớt cường độ làm việc, bảo vệ và ổn định sức khỏe cho GV trong việc nghiên cứu tài liệu, chuẩn bị bài giảng trong quá trình chuyển tải tri thức đến với SV. Mặt khác, ứng dụng CNTT sẽ làm tăng điều kiện trực quan cho SV. Với những nội dung không cần thuyết giảng, giảng viên (GV) có thể kết hợp linh hoạt các thao tác hoạt động khác nhau cùng với sự hỗ trợ của các phần mềm CNTT (xem các videoclip, mô hình, sơ đồ, bảng biểu, tranh ảnh...) cho SV tự quan sát, đọc, trao đổi ý kiến để hiểu và mở rộng kiến thức, kĩ năng. Việc ứng dụng CNTT kết hợp với sử dụng các sơ đồ nội dung khi giới thiệu đề cương dạy học các học phần, chương, bài và khi hệ thống hóa kiến thức sẽ mang lại khả năng tư duy logic cho SV. Từ đó, các khái niệm sẽ được trình bày chính xác, đầy đủ, tiết kiệm thời gian nếu được biên soạn kĩ và được trình chiếu với sự hỗ trợ của phần mềm Powerpoint.

Tuy nhiên, dạy học các môn khoa học Mac - Lenin khác với dạy học các môn học khác ở chỗ nó không đơn thuần chỉ là việc giảng dạy kiến thức, kĩ năng cần thiết mà còn dạy cách tiếp cận các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước, dạy năng lực cảm thụ và năng lực ngôn ngữ hình ảnh, hình tượng, các tầng ý nghĩa (đặc biệt đối với học phần triết học, tư tưởng Hồ Chí Minh). Hoạt động này phải được tiến hành bằng các

phương pháp, phương tiện dạy học khác nhau một cách linh hoạt phù hợp. Nếu ứng dụng CNTT không có sự chọn lọc cho đúng tính chất, nội dung, cách thức thì hiệu quả của việc giảng dạy các môn khoa học Mac - Lenin sẽ không đạt đến mong muốn. Ngoài ra, dạy học các môn khoa học Mac - Lenin là dạy cảm thụ bằng cách phối hợp các thao tác giảng - ghi bảng - nhấn mạnh để khắc sâu các khái niệm, các điểm tựa nội dung. Do vậy, sự phối giữa giảng và ghi bảng của GV sẽ có ưu điểm lớn hơn nhiều so với chỉ sử dụng các phần mềm CNTT.

Hiện nay, trong dạy học các môn khoa học Mac - Lenin nhiều GV ngại ứng dụng CNTT trong dạy học hoặc chỉ sử dụng một cách bất đắc dĩ với nội dung đơn giản trình chiếu trên máy chiếu đa năng. Mặt khác, không ít GV đã lạm dụng phần mềm Powerpoint trong giảng dạy, tạo ra cho SV sự phân tán các giác quan giữa nghe, nhìn, quan sát các con chữ, theo dõi các hiệu ứng. Vì vậy, họ không những không chuyển tải trọn vẹn những kiến thức cần truyền đạt mà còn tạo thêm sự khô khan vốn có của môn học.

Với hệ thống trang thiết bị được đầu tư hiện đại, GV các trường cao đẳng và đại học trong cả nước nói chung và GV giảng dạy các bộ môn khoa học Mac - Lenin đang từng bước tiếp cận sử dụng khai thác máy tính cá nhân và truy cập Internet như một môi trường, một phương tiện để lưu trữ, khai thác các giáo trình, tài liệu dạy học, tài liệu tham khảo. Nhiều GV đã đầu tư thiết kế bài giảng điện tử, đề cương chi tiết của mình chi tiết, cụ thể có tham khảo ý kiến của các đồng nghiệp trên phần mềm powerpoint. Đây là phần mềm đơn giản, dễ thiết kế, trình chiếu và có tác dụng tích cực, rõ nét. Khi giới thiệu, trình giảng và khái quát nội dung dạy - học, mỗi slide được coi là một bộ phận cũng là một hệ thống con trong hệ thống các nội dung mà bài học cần thể

* Trường Đại học Sao Đỏ

hiện. Hệ thống các slide trong một bài giảng luôn có sự liên kết theo sơ đồ «cây» và nó khái quát được cây kiến thức của mỗi học phần, chương, bài mà GV cần đạt đến. Để ứng dụng CNTT trong dạy - học các môn khoa học Mác - Lênin có hiệu quả cao, theo chúng tôi, mỗi GV cần hiểu và nên thực hiện tốt các nội dung sau:

1) *Khoa học Mác - Lênin là môn học gồm nhiều học phần (triết học, kinh tế chính trị, chủ nghĩa xã hội khoa học). Trong các phân môn này, không phải phân môn nào và không phải phần nào của phân môn cũng đều có thể sử dụng CNTT để dạy học được. Muốn sử dụng CNTT thì phải chọn các nội dung, các vấn đề phù hợp. Chẳng hạn, trong các phân môn trên thì phân môn chủ nghĩa xã hội khoa học là có khả năng sử dụng CNTT nhiều hơn cả. Tuy nhiên, trong đó cũng chỉ nên sử dụng trong từng chương, từng phần cụ thể.*

2) *Khi dạy các môn khoa học Mác - Lênin, chỉ nên sử dụng CNTT khi cần thiết và sử dụng với tỉ lệ hợp lí so với các dạng hoạt động và các phương tiện dạy học khác (như thuyết minh, đàm thoại, phát vấn, hoạt động nhóm, học tập theo chuyên đề và các phương tiện máy chiếu, tivi - video, tranh ảnh, văn bản).*

3) *Nên kết hợp sử dụng CNTT với sử dụng các mô hình, đồ thị (đặc biệt là đối môn Kinh tế chính trị Mác - Lênin) để tăng khả năng khái quát hóa, hệ thống kiến thức.*

4) *Khi sử dụng phần mềm Powerpoint, phải thận trọng, cân nhắc để lựa chọn hiệu ứng phù hợp về màu sắc, kiểu chữ, cách chạy chữ, thiết kế màn hình... không làm cho SV thiếu sự tập trung tư tưởng, sự chú ý khi thực hiện các nhiệm vụ học tập. Ngoài ra, sự liên kết giữa các slide càng phải được GV chú ý ngay từ khâu thiết kế đến trình chiếu, sao cho tính tăng bậc, tính hệ thống của nội dung bài dạy được đảm bảo.*

5) *Để ứng dụng CNTT trong giảng dạy các môn khoa học Mác - Lênin đạt hiệu quả còn đòi hỏi mỗi GV phải có ý thức, nhiệt huyết, sáng tạo và kiên trì ứng dụng CNTT trong triển khai dạy học bộ môn. Hơn nữa mỗi GV phải biết truyền cho SV nhiệt huyết đó, ứng tổ chức cho SV cách ứng dụng CNTT trong quá trình học tập. GV sẽ giúp cho SV những tri thức và kĩ năng về CNTT, có phương pháp học trong điều kiện mới. Muốn thế mỗi GV phải có những kiến thức, kĩ năng về CNTT cơ bản về tin học, có kĩ năng sử dụng máy tính và một số thiết bị CNTT*

thông dụng nhất, có kĩ năng sử dụng các phần mềm quan trọng trong soạn thảo văn bản, phần mềm Pwerpoin, bảng tính điện tử, phần mềm quản lí công việc...

Ứng dụng CNTT là một yếu tố tích cực trong đổi mới phương pháp dạy học, là một định hướng đúng đắn và rất cần thiết. Với các tính chất riêng của mình, mỗi môn học đều chấp nhận sự hiện diện, sự hỗ trợ của CNTT ở mỗi mức độ khác nhau. Với đặc thù môn học khoa học Mác - Lênin vẫn cần sự hỗ trợ của CNTT kết hợp với các công cụ truyền thống để SV có thể tiếp thu, lĩnh hội tri thức lí luận có hiệu quả. Phối hợp CNTT với việc diễn đạt của người thầy để tăng cường sự đối thoại của SV, nắm bắt được hiểu biết của các em thông qua các nội dung được minh họa, tăng khả năng phát huy tính tích cực của SV. Nâng cao ý thức độc lập và sáng tạo cho người học. Việc ứng dụng CNTT trong dạy học các môn khoa học Mác - Lênin bao giờ cũng có tính hai mặt là mặt tích cực và mặt hạn chế. Vấn đề đặt ra là mỗi GV giảng dạy các môn khoa học Mác - Lênin phải sáng suốt lựa chọn những nội dung, lựa chọn các phần mềm CNTT phù hợp để hỗ trợ, giúp cho quá trình giảng dạy của mình đạt kết quả mong muốn, với mục tiêu là SV không chỉ nắm kiến thức mà còn là bồi dưỡng nâng cao năng lực nhận biết và biết hướng đến các giá trị đích thực của các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước.

Tuy nhiên, bất kì sự đổi mới nào cũng phải dựa trên nền tảng các phương tiện dạy học truyền thống. Cho dù chương trình có được xây dựng một cách công phu và linh hoạt đến đâu chăng nữa, cho dù phương tiện tương tác có thông minh, đa dạng đến đâu thì vai trò tổ chức quá trình nhận thức của người thầy vẫn giữ một vai trò cực kì quan trọng trong việc hướng dẫn các hoạt động nhận thức của người học. □

Tài liệu tham khảo

1. Tô Huy Giáp. **Phương tiện dạy học**. NXB Giáo dục, H. 1997.
2. Đặng Thành Hưng. **Lí luận dạy học hiện đại - Biện pháp và kĩ thuật**. NXB Đại học quốc gia, H. 2002.
3. Nguyễn Kỳ. **Thiết kế bài học theo phương pháp tích cực**. Trường Cán bộ quản lí giáo dục và đào tạo, Hà Nội 1994.

MỘT VÀI VẤN ĐỀ VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC Ở KHOA GIÁO DỤC CHÍNH TRỊ TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

○ TS. ĐÀO THỊ NGỌC MINH* - ThS. THÂN VĂN QUÂN**

Cùng với việc đổi mới nội dung, chương trình học, đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là một trong những yếu tố quyết định trong việc nâng cao chất lượng, hiệu quả quá trình đào tạo ở trường Đại học sư phạm Hà Nội hiện nay.

Trong những năm qua, hoạt động đổi mới PPDH ở Khoa Giáo dục chính trị (GDCT) - Trường ĐHSP Hà Nội đã góp phần vào sự nghiệp đào tạo đội ngũ giáo viên môn *Giáo dục công dân* cho các trường phổ thông, giảng viên (GV) môn *Kinh tế chính trị* và *Những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin* cho các trường đại học, cao đẳng, trung cấp dạy nghề trong cả nước. Tuy nhiên, so với yêu cầu thực tiễn, việc vận dụng các PPDH ở Khoa, Bộ môn vẫn còn bất cập, cần được cải thiện và khắc phục. Trong quá trình dạy học hiện nay, với đặc thù của môn học, GV thường tập trung vào vận dụng các PPDH sau đây:

1. **Phương pháp diễn giảng.** Đây là PP được sử dụng rộng rãi nhất (chưa có PP nào thay thế được) trong giảng dạy các môn học ở Khoa. Với PP này, GV thường sử dụng *PP thuyết trình* để trình bày trọn vẹn bài giảng (GV giảng, SV nghe, ghi chép, tiếp nhận một cách thụ động). Điểm mạnh của PP là một GV dạy, nhiều SV nghe, tiết kiệm được thời gian và sức lực của GV; kích thích hứng thú học tập của SV, đưa họ vào thế giới khoa học, hình thành PP tư duy khoa học thông qua việc nêu và giải quyết vấn đề, cách đặt câu hỏi của GV; SV nhận thức dễ dàng nhờ bài giảng xây dựng theo một hệ thống logic, chặt chẽ, phân biệt được cái cơ bản, cái chủ yếu với cái thứ yếu.

Qua thực tiễn giảng dạy và nghiên cứu, để vận dụng PP diễn giảng tốt và có bài giảng vững vàng, hấp dẫn cần có những yếu tố sau: bài giảng phải phù hợp với trình độ, đặc điểm tâm - sinh lý của SV và kiến thức của GV. Thông thường, mỗi GV có thể mạnh khác nhau như: nghiên cứu sâu một vài học thuyết, chuyên đề trong hệ thống bài giảng. Vì vậy, về mặt quản lý, cần bố trí đúng thầy, đúng bài. Về phía GV, trước khi giảng bài

(dù giỏi đến đâu) cần phải đọc lại bài giảng, những tác phẩm kinh điển, các chuyên đề chuyên sâu, bổ sung, cập nhật những quan điểm mới, những tư liệu và số liệu mới nhất, lựa chọn thông tin cần thiết để trình bày. Chỉ những bài giảng như vậy mới có sức thuyết phục cao, gây hứng thú và đáp ứng được những nhu cầu mà SV mong đợi, hướng SV tới mục tiêu mà bài giảng đề ra. Những GV làm chủ được PP này thường có tính tự tin cao, nắm vững nội dung, thời gian của bài giảng, vững vàng, chính xác, bản lĩnh khi giải quyết những vướng mắc trong lý luận và thực tiễn mà SV đặt ra.

PP diễn giảng tốt còn thể hiện ở chỗ GV biết kết hợp nhuần nhuyễn các phương tiện dạy học khác như: dùng máy chiếu, đèn chiếu, minh họa bằng số liệu, biểu đồ... để huy động nhiều giác quan vào quá trình nhận thức của SV, làm cho SV hiểu kỹ, hiểu đúng, nhớ lâu, nhớ chính xác và có khả năng vận dụng kiến thức vào quá trình nghiên cứu của bản thân cũng như giải quyết những vấn đề trong thực tiễn; GV biết gợi mở, đánh thức tư duy khoa học độc lập trong học tập, trong nghiên cứu của SV. GV có thể *«lật ngược»* vấn đề, đặt ra những câu hỏi cho SV trong khi đang giảng bài (hoặc cuối buổi giảng) để SV có thể tự mình giải đáp hoặc thảo luận, tranh luận với bạn học. Trong những năm qua, với PP diễn giảng, nhiều GV, nhiều bài giảng đã chinh phục được SV bởi sự hấp dẫn, lôi cuốn của nội dung; những thông tin mới, khách quan và chính xác đã gợi mở cho SV những vấn đề mới cần nghiên cứu, học tập.

Tuy nhiên, việc vận dụng PP diễn giảng ở Khoa và Bộ môn còn bộc lộ những hạn chế như: giảng bài theo lối đọc thoại là chính (đọc - chép, nhìn - chép); nội dung của bài giảng ít thay đổi, không cập nhật kịp thời các thông tin mới; một số GV chưa có PP diễn giảng tốt, cách trình bày bài

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

** Học viện chính trị - Bộ Quốc phòng

giảng thiếu logic làm cho bài giảng rắc rối, ngôn ngữ thiếu khoa học hay không tự tin khi giảng bài tạo tâm lý thiếu tin tưởng ở SV; GV không làm chủ được bài giảng, không làm chủ được quỹ thời gian nên bị «cháy giáo án». Quy trình giảng dạy hiện nay ở Khoa đã quá lỗi thời, vẫn là, GV soạn giáo án, đề cương bài giảng và thuyết trình (đọc chậm, có giải thích, mở rộng); SV ghi chép, về học thuộc (có thể tham khảo giáo trình, tài liệu chút ít); cuối môn học, GV dạy hệ thống hoá, hướng dẫn ôn tập (trọng tâm, trọng điểm) và SV hoàn thành môn học bằng một bài thi trong giới hạn nội dung ôn tập.

2. Kiểm tra, đánh giá tri thức khoa học của SV là PP có nhiều ý nghĩa, tạo mối thông tin ngược để giúp cho GV, cho Khoa điều chỉnh cách dạy, cách học và cũng là PP kiểm soát quá trình học tập của SV. Điểm số của kiểm tra là phương tiện để kích thích sự hứng thú, sáng tạo trong học tập cũng như tính chuyên cần, nghiêm túc của cả quá trình học tập của SV. Bài thi có thể được tiến hành sau khi kết thúc từng học phần bằng hình thức viết hoặc vấn đáp.

Đánh giá các bài thi bằng điểm số theo nguyên tắc khách quan, công bằng, công khai có ý nghĩa thúc đẩy tính tích cực của SV, tinh thần thi đua học tập của cá nhân và tập thể. Trong thực tế, vận dụng PP kiểm tra, đánh giá kết quả còn bộc lộ một số nhược điểm: các câu hỏi ôn tập hết môn thường quá ít và chưa bao quát hết chương trình (hạn chế tính tư duy tổng hợp của SV); khi chấm bài, giữa các GV cũng có sự «rộng - hẹp» khác nhau nên có những đánh giá khác nhau; chưa chú trọng đánh giá cả quá trình học tập của SV (thường hay nhấn mạnh vào bài thi kết thúc môn học...). Những nhược điểm đó phần nào cũng ảnh hưởng đến việc đánh giá kết quả học tập của SV.

3. Trước yêu cầu của thực tiễn sư phạm, đổi mới, hoàn thiện PPDH ở khoa GDCT (Trường ĐHSP Hà Nội), theo chúng tôi, cần chú ý một số biện pháp sau:

1) Đối với Khoa. Hằng năm, cần: - Mở lớp tập huấn về PPDH nhằm nâng cao kỹ năng vận dụng các PPDH cho đội ngũ GV trong khoa; - Cải tiến quy trình dạy, chuyển trọng tâm hoạt động dạy học từ người dạy sang người học, tích cực hoá, chủ động hoá, năng động hoá người học, giảm thời lượng giảng lý thuyết, tăng thời lượng seminar, thực hành (tỉ lệ 1/2-1/2), khắc phục tình trạng áp đặt kiến thức của GV và thụ động tiếp nhận, học thuộc của SV; - Đổi mới

phong cách giảng dạy, phá bỏ sự ngăn cách giữa GV và SV, kiên quyết đổi mới theo hướng «dân chủ hoá khoa học» các bài giảng, được thực hiện dưới nhiều hình thức linh hoạt, thích hợp và sáng tạo với ý thức phát huy cao độ tính chủ động, say mê tìm hiểu, tiếp thu thông tin, kiến thức của SV. Chẳng hạn, thay độc thoại, diễn giảng bằng cách nêu vấn đề, hướng tư duy và yêu cầu SV nêu quan điểm, nhận thức, hướng giải quyết của mình; GV bình luận, kiểm tra kiến thức của SV, đồng thời gợi mở những vấn đề SV có thể tiếp tục tìm hiểu, nghiên cứu; - Cần hiện đại hoá phương tiện dạy học mới phát huy được hiệu quả của từng PPDH trên lớp; - Thực hiện chặt chẽ quy chế kiểm tra và cho điểm chính xác để GV nắm được thực chất kiến thức của SV, bảo đảm tính trung thực và công bằng, khuyến khích những người học chăm, học giỏi.

2) Đối với GV các bộ môn. Giảng dạy là một trong những khâu quan trọng của quy trình đào tạo chuyên ban, đóng vai trò «gợi mở», «định hướng» cho SV nghiên cứu các vấn đề lý luận và thực tiễn. Phương hướng đổi mới là: - PPDH cho chuyên ban phải hướng vào việc phát huy tính chủ động, tích cực của người học, biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo, giảm thời gian giảng bài lý thuyết, dành thời gian thích đáng cho khâu tự học, tự nghiên cứu; khuyến khích người học, độc lập suy nghĩ, mạnh dạn nêu ý kiến để trao đổi thảo luận giữa thầy và trò, và giữa trò với trò. Chỉ có vậy, những kiến thức mà GV truyền đạt qua các bài giảng, trong giáo trình mới được nhận thức sâu sắc để làm giàu thêm tri thức, và trở thành tri thức, niềm tin của SV; - Tăng cường việc định hướng trong nghiên cứu, gợi mở các vấn đề thực tế, các tình huống, các phương án... để SV suy nghĩ, lựa chọn và tìm cách giải quyết. Các phương hướng này được cụ thể hoá vào các khâu giảng bài, giới thiệu chuyên đề, giới thiệu các tác phẩm kinh điển; thảo luận seminar, nghiên cứu thực tế, kiểm tra, thi đánh giá kết quả học tập nghiên cứu.

3) Đổi mới cách thức giới thiệu các tác phẩm kinh điển, các bài giảng chuyên đề chuyên sâu. Đối với các tác phẩm kinh điển của chủ nghĩa Mác - Lênin cần: - Lựa chọn, sắp xếp lại những tác phẩm tiêu biểu nhất, gắn với nội dung môn học chuyên ngành nhất, để tạo lập cơ sở lý luận và PP luận cho các chuyên ban; - Nghiên cứu các tác phẩm kinh điển cần được thực hiện nghiêm túc qua các công đoạn: giới thiệu tác phẩm, SV (Xem tiếp trang 50)

ĐỔI MỚI KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG DẠY HỌC MÔN CÔNG NGHỆ THEO ĐỊNH HƯỚNG CHUẨN KIẾN THỨC, KĨ NĂNG

○ TS. ĐẶNG VĂN NGHĨA*

Ngày 05/05/2006, Bộ trưởng Bộ GD-ĐT đã ký Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT về việc ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông. Để làm rõ những yêu cầu về kiến thức, kĩ năng (KT, KN) trong chương trình này, Bộ đã ban hành bộ tài liệu hướng dẫn thực hiện *chuẩn KT, KN các môn học*. Có thể thấy việc thực hiện dạy học và kiểm tra, đánh giá (KT, ĐG) theo chuẩn KT, KN là một trong những điểm mới rõ rệt và có ý nghĩa nhất trong đổi mới giáo dục phổ thông lần này. Tuy nhiên, thực hiện dạy học và KT ĐG theo chuẩn KT, KN là một công việc hoàn toàn mới mẻ và khó khăn đối với GV phổ thông. Trong bài viết này, chúng tôi đề xuất quy trình KT ĐG theo chuẩn KT, KN môn Công nghệ trung học phổ thông theo các bước sau:

1. **Xác định các mục tiêu ĐG.** Có thể hiểu *«Chuẩn KT, KN là các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về KT, KN của môn học, hoạt động giáo dục mà học sinh cần phải và có thể đạt được sau từng giai đoạn học tập»*. Ở đây, mục tiêu ĐG được hiểu là những tiêu chí cụ thể được xác định trên cơ sở phân tích chuẩn KT, KN. Đặc điểm của mục tiêu ĐG là nó chỉ đặt ra một yêu cầu duy nhất mà học sinh phải giải quyết và mức độ yêu cầu luôn tương ứng với mức độ của chuẩn KT, KN. Do hiện nay mục tiêu các bài học trong SGK Công nghệ được cụ thể hóa từ bộ chuẩn KT, KN của môn học nên việc xác định mục tiêu ĐG của mỗi bài chỉ cần dựa vào mục tiêu bài học. Để xác định được mục tiêu ĐG thì cần phải nghiên cứu, phân tích mục tiêu và nội dung của bài học. Khi nghiên cứu mục tiêu bài học cần xác định rõ 3 yếu tố: loại, mức độ và nội dung của mục tiêu; còn khi nghiên cứu nội dung bài học thì cần xác định các nội dung cụ thể của bài. Ví dụ: Xác định mục tiêu, nội dung ĐG cho bài *«Hình chiếu vuông góc»* Công nghệ 11. - Mục tiêu: 1) Hiểu được nội dung cơ bản của PPHC vuông góc. Kết quả phân tích cho thấy: Loại mục tiêu: «KT»; mức độ của mục tiêu: «Hiểu»; nội dung mục tiêu: một nội dung về «PPHC vuông góc»; 2) Biết được vị trí của các hình chiếu

ở trên bản vẽ. Kết quả phân tích cho thấy: Loại mục tiêu: «KT»; mức độ của mục tiêu: «Biết»; nội dung mục tiêu: một nội dung về «Vị trí của các hình chiếu ở trên bản vẽ khi sử dụng PPHC vuông góc»; - Nội dung: Phương pháp chiếu góc thứ nhất và phương pháp chiếu góc thứ ba.

Như vậy, kết hợp kết quả phân tích mục tiêu và nội dung bài học, ta có thể xác định bài *«Hình chiếu vuông góc»* gồm có 4 mục tiêu ĐG. Để tiện lợi khi xây dựng câu hỏi (CH) cho từng bài tương ứng với mục tiêu ĐG ta có thể trình bày các nội dung xác định mục tiêu ĐG trong một bảng (các cột 1, 2, 3 và 4 trong bảng 1).

2. **Xây dựng CH, bài tập (BT).** Với yêu cầu ĐG theo chuẩn, nội dung và mức độ yêu cầu của các CH, BT phải tương ứng với nội dung và yêu cầu được đề cập trong mục tiêu. Vì các nội dung và yêu cầu này đã được cụ thể hóa thành các mục tiêu ĐG nên bước này chỉ cần xây dựng CH, BT tương ứng với các mục tiêu ĐG. Để yêu cầu của các CH, BT tương ứng với mức độ của mục tiêu, các từ hoặc cụm từ *«mệnh lệnh»* trong CH cũng phải phù hợp. Như mục tiêu KT ở mức biết, thường sử dụng các từ hoặc cụm từ: *«Nêu», «Trình bày», «Hãy cho biết»,...* còn ở mức hiểu thì thường sử dụng: *«Tại sao», «Vì sao», «Hãy giải thích», «So sánh», «Tóm tắt»,...* Để thuận tiện cho việc xây dựng và kiểm định sự tương ứng với mục tiêu ĐG của CH, ta cũng sử dụng bảng bằng cách phát triển bảng mục tiêu ĐG (cột 5 trong bảng 1).

3. **Xây dựng bảng hướng dẫn ĐG.** Nội dung chính của bước này có thể hiểu như là xây dựng biểu điểm chấm bài. Tuy nhiên, hiện nay chúng ta vẫn thường xây dựng biểu điểm theo cách phân phối điểm cho từng CH. Trong mỗi CH lại phân phối điểm cho từng ý hoặc từng phần nội dung của CH đó. Điều này dẫn tới hiện tượng cùng một bài KT, có biểu điểm chi tiết nhưng người chấm khác nhau vẫn có thể cho số điểm khác nhau. Để khắc phục tình trạng này, cần cải

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Bảng 1. Mục tiêu ĐG và CH

Mục tiêu bài học	Loại mục tiêu	Mức mục tiêu	Mục tiêu ĐG	CH, BT
1. Hiểu được nội dung cơ bản của PPHC vuông góc	Mục tiêu KT	Hiểu	1. Hiểu được nội dung cơ bản của PPCG thứ nhất.	1. Tại sao gọi PPCG thứ nhất là loại PPHC vuông góc.
	Mục tiêu KT	Hiểu	2. Hiểu được nội dung cơ bản của PPCG thứ ba	2. Trình bày những điểm giống và khác nhau chủ yếu giữa PPCG 1 và PPCG 3.
2. Biết được vị trí của các hình chiếu ở trên bản vẽ	Mục tiêu KT	Biết	3. Biết được vị trí của các hình chiếu ở trên bản vẽ theo PPCG thứ nhất.	3. Nêu vị trí của HC cạnh và HC bằng so với vị trí hình chiếu đứng khi sử dụng PPCG 1.
	Mục tiêu KT	Biết	4. Biết được vị trí của các hình chiếu ở trên bản vẽ theo PPCG thứ ba	4. Nêu vị trí của HC cạnh và HC bằng so với vị trí hình chiếu đứng khi sử dụng PPCG 3.

năng lực thực hiện. Ví dụ chia ra 3 mức:
 - Mức kém: không thực hiện được hoặc thực hiện có sai sót;
 - Mức trung bình: thực hiện bình thường, có thể cần sự hỗ trợ của GV;
 - Mức tốt: thực hiện đúng quy trình, đảm bảo yêu cầu kĩ thuật, thao tác thuần thục.

tiến cách xây dựng biểu điểm bằng cách xây dựng bảng hướng dẫn ĐG. Nội dung tiến hành xây dựng bảng hướng dẫn ĐG như sau: 1) Liệt kê các CH, BT cần ĐG; 2) Phân chia các mức độ về kết quả thực hiện, thường chia ra 3 mức:
 - Mức kém: không làm được hoặc rất kém, có sai sót;
 - Mức trung bình: làm được nhưng sơ sài, còn thiếu hoặc trình bày lộn xộn, thiếu logic;
 - Mức tốt: đảm bảo tương tự đáp án, thậm chí có sáng tạo, phát triển;
 3) Lập bảng hướng dẫn ĐG, xác định điểm cho mỗi CH, BT và mỗi mức độ trong từng CH, BT. Ví dụ: Giả sử bài KT sử dụng 2 CH trong bài «Hình chiếu vuông góc» nêu trên, mỗi câu có điểm tối đa là 5 điểm, ta có bảng hướng dẫn ĐG sau (xem bảng 2).

Bảng 2. Hướng dẫn ĐG

CH	Mức 1 (0 - 1 đ)	Mức 2 (2 - 3 đ)	Mức 3 (4 - 5 đ)
1. Tại sao gọi PPCG thứ nhất là loại PPHC vuông góc	- Không giải thích được hoặc giải thích thiếu và có sai sót, nhầm lẫn.	- Giải thích được vì các tia chiếu vuông góc với mặt phẳng hình chiếu.	- Nêu được nội dung ở mức 2. - Nêu được vị trí bố trí các mặt phẳng hình chiếu.
2. Trình bày những điểm giống và khác nhau chủ yếu giữa PPCG 1 và PPCG 3	- Nêu được sự khác nhau của vị trí đặt mặt phẳng hình chiếu so với vật thể.	- Nêu được nội dung ở mức 1. - Nêu được sự giống nhau cũng là PPHC vuông góc.	- Nêu được nội dung ở mức 2. - Nêu được sự khác nhau của vị trí các hình chiếu trên bản vẽ.

Bảng 3. Hướng dẫn ĐG KN tháo cơ cấu trục khuỷu thanh truyền

Tiêu chí	Mức 1 (0 - 1 đ)	Mức 2 (2 - 3 đ)	Mức 3 (4 - 5 đ)
1. Sử dụng dụng cụ	Hầu như không biết sử dụng	Phải hướng dẫn mới sử dụng được	Sử dụng được đúng kĩ thuật
2. Thao tác tháo nắp máy	Thao tác không đúng quy trình hoặc không làm được	Thao tác đúng nhưng phải có can thiệp	Thao tác đúng quy trình, khá thành thạo
3. Thao tác tháo chốt pit tông	Nt	Nt	Nt
4. Thao tác tháo xéc măng	Nt	Nt	Nt

Trong dạy học thực hành, khi ĐG KN của người học, ta cũng xây dựng bảng hướng dẫn ĐG theo các bước tương tự. Sự khác biệt chủ yếu của ĐG KN thực hành chính là ở chỗ mô tả các mức độ về

Ví dụ: Bảng 3 trình bày hướng dẫn ĐG KN tháo cơ cấu trục khuỷu thanh truyền của động cơ đốt trong (xem bảng 3).

Để thực hiện KT ĐG theo chuẩn KT, KN thì việc quan trọng nhất là phải xây dựng được đề thi, KT có yêu cầu tuân theo chuẩn KT, KN. Nội dung của đề thi, KT lại chính là các CH, BT. Vì vậy, nhiệm vụ chính là xây dựng CH, BT theo chuẩn KT, KN.

Với quy trình và cách thức nêu trên, có thể xây dựng được một bộ CH, BT cho môn học với nội dung đề cập đầy đủ và với mức độ yêu cầu của các CH, BT tương ứng với các mục tiêu bài học. Điều đó cũng có nghĩa sẽ có được bộ ngân hàng CH, BT của môn học đảm bảo yêu cầu đặt ra là KT ĐG theo chuẩn KT, KN.

Để thực hiện được việc này, trước hết GV Công nghệ phổ thông cần thấy được ý nghĩa của việc ĐG theo chuẩn KTKN; nghiên cứu, tìm hiểu để trả lời được các CH: chuẩn KT, KN là gì; các loại mục tiêu dạy học và các mức độ của mỗi loại mục tiêu đó là gì. Chỉ khi đã giải quyết xong các vấn đề trên thì mới bắt tay vào việc xây dựng CH, BT theo chuẩn KT, KN. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hải Châu - Lê Thị Thu Hằng - Đỗ Ngọc Hồng - Nguyễn Văn Khôi - Nguyễn Đức Thành. **Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kĩ năng môn Công nghệ trung học phổ thông**. NXB Giáo dục, H. 2009.
2. Tài liệu hướng dẫn tăng cường năng lực sư phạm cho cán bộ giảng dạy của các cơ sở đào tạo giáo viên THPT&TCCN. Dự án Phát triển giáo viên THPT&TCCN, H. 2010.

ĐẶC TRƯNG CỦA VĂN MIÊU TẢ DƯỚI GÓC NHÌN ĐỔI MỚI MỤC TIÊU GIÁO DỤC

○ TS. PHẠM MINH DIỆU*

Văn miêu tả (VMT) từ lâu đã trở thành một nội dung dạy học (DH) quan trọng trong chương trình (CT) Tập làm văn ở các cấp phổ thông và là đối tượng được nhiều người quan tâm nghiên cứu. Trước đây, VMT được DH trong nhà trường thường nghiêng về miêu tả (MT) nghệ thuật và chủ yếu xét tới phương diện thực hành. Từ năm 2000 đến nay, phân môn *Tập làm văn* có nhiều đổi mới trong quan niệm, nhất là sự khái quát thành 6 kiểu văn bản là *MT, tự sự, biểu cảm, thuyết minh, nghị luận* và *văn bản hành chính*. Điều này dẫn đến cách hiểu khác trước về các kiểu văn bản. Theo đó, các kiểu văn bản *MT, tự sự, biểu cảm* không chỉ được xét trong phạm vi nghệ thuật. Chính vì thế, các vấn đề về đặc trưng của VMT cũng cần được xác định rõ, làm cơ sở khoa học cho việc DH VMT trong nhà trường phổ thông.

1. Các đặc trưng của MT và VMT

Xuất phát từ cái nhìn tổng thể về VMT, được xác định nhờ quan điểm đổi mới mục tiêu giáo dục, bài viết đưa ra các đặc trưng của MT và VMT như sau:

1) MT là một loại hành vi gồm MT bằng lời và không bằng lời. Chất liệu ngôn từ chi phối đặc trưng của VMT. Nghiên cứu và DH VMT cần bắt đầu từ hành vi MT. Có 2 loại hành vi MT: - *MT không bằng lời* là loại hành vi dùng các chất liệu ngoài ngôn ngữ để MT. Chẳng hạn, các nhà thiết kế thời trang MT ý tưởng bằng những hình vẽ, nhà kiến trúc MT ý tưởng qua các mô hình, nhà địa lí MT độ cao mặt đất bằng các màu sắc...; - *MT bằng lời* là loại hành vi sử dụng chất liệu ngôn ngữ để miêu tả. Hành vi này tạo ra sản phẩm là *văn bản MT* ở cả dạng nói và viết.

Do lấy ngôn từ làm chất liệu, VMT không thể sử dụng trực tiếp các đường nét, màu sắc hay âm thanh... để tái hiện đối tượng. Vì vậy, người đọc không thể trực tiếp nhìn thấy, nghe thấy... hình tượng MT như trong hội họa và âm nhạc. Tuy nhiên, VMT lại có thể sử dụng tình cảm, trí tuệ, thông qua trí tưởng tượng và ngôn từ để nhào

nặn, sáng tạo lại các đối tượng, dựa trên những kết quả quan sát, kinh nghiệm của người viết.

2) VMT tồn tại ở nhiều lĩnh vực: khoa học, văn học - nghệ thuật, trong cuộc sống đời thường... Trong mỗi lĩnh vực, VMT có những đặc điểm khác nhau:

- *VMT khoa học* có tính chân thật, chính xác, khách quan và trí tuệ. VMT trong khoa học có thể kèm theo sơ đồ, hình ảnh minh họa.

- *VMT nghệ thuật* hoạt động dựa trên quy luật của cái đẹp, lựa chọn các chi tiết đặc sắc nhằm MT đối tượng một cách sinh động và «có hồn». Ở trình độ cao, MT nghệ thuật bao giờ cũng gắn với «bút pháp». Một số bút pháp MT thường gặp là: *bút pháp ước lệ, tượng trưng, bút pháp lãng mạn, bút pháp hiện thực (tả chân)*... Ngoài ra, còn một số bút pháp khác gắn liền với các phương pháp và trào lưu văn học.

Các thể loại văn học như thơ và văn xuôi cũng chi phối đến đặc trưng của MT nghệ thuật. MT bằng văn xuôi thường dựng lại bức tranh cuộc sống với phạm vi và dung lượng rộng lớn; còn với đa số các bài thơ, bức tranh cuộc sống thường chỉ được MT ở một góc độ hẹp hơn; MT bằng thơ thường hướng tới nội dung tâm lí, còn MT bằng văn xuôi thường hướng tới hiện thực khách quan; ngôn ngữ MT trong thơ gọt giũa, hàm súc, còn ngôn ngữ MT trong văn xuôi gần gũi với cuộc sống thực hơn...

- *VMT đời thường* tồn tại trong sinh hoạt hàng ngày, mang đặc điểm tổng hợp của nhiều phong cách nhưng thường ngắn gọn, thiết thực và gắn liền với hoàn cảnh nói viết cụ thể.

3) VMT trong nhà trường là hình thức tồn tại đặc biệt của VMT và mang những đặc điểm riêng. Khác với VMT trong các lĩnh vực đời sống, VMT trong nhà trường, vì mục tiêu giáo dục nên mang tính «tập MT» và «tái MT». Ngoài ra, cả nội dung và hình thức của văn bản MT phải đạt tới tính chuẩn mực, tính mô phạm cao.

* Trường Đại học Hồng Đức

4) **Mục đích chính của VMT là tái hiện sự vật, hiện tượng với các dấu hiệu trực quan.** Đây là đặc trưng chủ yếu và nổi bật nhất của VMT, giúp nó phân biệt với các thể văn bản khác, nhất là với văn kể chuyện, văn biểu cảm và văn thuyết minh. VMT tập trung tái hiện các dấu hiệu vật chất của đối tượng như: hình dáng, kích thước, màu sắc, âm thanh, mùi vị, hoạt động... Đó là những dấu hiệu có thể khiến người đọc (người nghe, người xem) hình dung được đối tượng đang hiện ra trước mắt.

5) **VMT có thể «hình ảnh hóa» nội dung bên trong của đối tượng.** Nhiệm vụ của VMT không dừng lại ở việc tái hiện những dấu hiệu bên ngoài, mà còn tham gia vào việc tái hiện nội dung bên trong của đối tượng. Người phương Đông thường nói «vạn vật hữu linh» (vạn vật đều có linh hồn). VMT làm sao để «linh hồn» đó được hiện ra qua các hình ảnh của sự vật.

6) **VMT là sản phẩm của quan sát, suy ngẫm, so sánh, tưởng tượng...** Khi MT, phải có sự quan sát tinh tế để tìm được những chi tiết sinh động, phản ánh đúng và hấp dẫn nội dung bên trong của đối tượng; cần có trí tưởng tượng để sáng tạo những biểu hiện đặc trưng của sự vật, để tái tạo và hư cấu, lột tả được đúng «chân dung» của đối tượng.

7) **Nội dung của văn bản MT chứa đựng «thông tin - hình ảnh» bằng ngôn từ.** VMT không chấp nhận «MT để MT». Nó không phải tái hiện đối tượng theo kiểu «cây tre có mắt, nổi đồng có quai», mà phải mang đến cho người đọc những nội dung thông tin mới mẻ. Đó là những «thông tin- hình ảnh» bằng ngôn từ.

8) **MT bao giờ cũng xuất phát từ những «điểm nhìn» khác nhau.** Các loại điểm nhìn thường được nhắc tới gồm: *điểm nhìn không gian*, *điểm nhìn thời gian* và *điểm nhìn tâm lí*. Đáng chú ý trong điểm nhìn tâm lí là vị thế tức những tư cách, vị thế khác nhau của chủ thể khi MT. Ví dụ: MT ngôi trường với tư cách người đã xa trường; MT nông thôn dưới con mắt của người thành thị, tả cảnh gió mùa đông Bắc dưới cách nhìn của một HS miền Nam lần đầu ra Bắc...

9) **Ngôn ngữ VMT cụ thể, sinh động, giàu chất tạo hình.** Vì mục đích tái hiện đối tượng ở trạng thái vật chất, cụ thể, nên tính cụ thể, sinh động và tạo hình là đặc trưng của ngôn ngữ MT.

Trong tiếng Việt thường dùng hàng loạt các từ có khả năng «tạo hình» như: *trong trẻo, xanh xao, đen đui...* (từ láy); *xanh ngắt, xanh thẳm, xanh thăm, xanh om...* (từ ghép); *mèo mù vớ cá rán, đen như cột nhà cháy...* (thành ngữ)... Bên cạnh đó, người ta cũng thường dùng lối ví von,

so sánh, nhân hoá, ẩn dụ, hoán dụ... để MT thêm sinh động. Và cuối cùng, để có tính tạo hình, VMT còn sử dụng khả năng biểu cảm của âm thanh ngôn ngữ (nhạc tính).

2. **Đề xuất bổ sung về nội dung, PPDH VMT**
Trong CT hiện hành, VMT được DH ở tiểu học, trung học cơ sở và một phần ở lớp 10 trung học phổ thông. Việc DH VMT hiện nay đã quan tâm tới «đích» MT; tới việc tái hiện các «dấu hiệu bên ngoài» và thể hiện «nội dung bên trong» của đối tượng; quan tâm tới các hoạt động quan sát, tưởng tượng, so sánh, thể nghiệm; một số kĩ năng về «điểm nhìn»; phát huy thể mạnh tiếng Việt trong VMT... Đó là những quan điểm đúng đắn và phù hợp. Tuy nhiên, xuất phát từ quan niệm mới về VMT trong nhà trường phổ thông, chúng tôi bổ sung một số luận điểm về nội dung và phương pháp DH VMT như sau:

1) **DH văn bản MT cần song hành với dạy hành vi MT.** Hành vi MT luôn luôn gắn bó với văn bản MT. Tuy vậy, trong thực tế, cả thầy và trò đôi khi vẫn lúng túng vì nhầm lẫn giữa dạy văn bản MT và dạy hành vi MT. Dạy hành vi MT đòi hỏi học sinh (HS) phải xác định rõ mục đích miêu tả (đích giao tiếp), phải thực hiện tốt các hoạt động trước và sau khi miêu tả như quan sát, tưởng tượng sáng tạo, thể nghiệm... Những yêu cầu trên đây đã được nhấn mạnh trong CT và SGK nhưng không phải lúc nào cũng được quan tâm với tư cách những yêu cầu của dạy hành vi MT. Dạy hành vi MT cho phép HS sử dụng các phương tiện biểu đạt ngoài văn bản, như tranh ảnh, kí hiệu, đồ hình... Dạy hành vi MT có ý nghĩa hết sức quan trọng. Tất nhiên, phân môn Tập làm văn phải chú trọng dạy hành vi MT bằng lời.

2) **DH VMT cần bình đẳng giữa các phong cách văn bản.** Hiện nay, DH VMT vẫn có thiên hướng VMT nghệ thuật. Điều này có nguyên nhân của DH truyền thống. Tuy nhiên, nếu nhìn vấn đề dưới quan điểm đổi mới mục tiêu giáo dục, ta thấy rằng, cần bình đẳng hơn giữa các phong cách văn bản khi DH VMT. Chẳng hạn, HS có thể được học các văn bản MT theo phong cách khoa học, phong cách báo chí...

3) **Cần đặc biệt quan tâm tới vấn đề «mức độ» trong DH VMT.** Dựa vào mục đích giáo dục, đặc điểm tâm - sinh lí lứa tuổi và đặc trưng của VMT để đề xuất các mức độ DH VMT, chúng tôi đề xuất 5 mức độ trong DH VMT với những yêu cầu cụ thể về kiến thức kĩ năng, bao gồm: 1) Tương ứng lớp 2-3 theo CT hiện hành; 2) Tương ứng với lớp 4; 3) Tương ứng với lớp 5; 4) Tương ứng với lớp 6; 5) Tương ứng với lớp 9-10.

3. Giới thiệu một số bài tập và đề văn minh họa

1) Bài tập và đề văn có yêu cầu về hành vi MT:

(1) Quan sát một bông hoa mà em thích và cho biết: hình dáng, màu sắc của bông hoa, cành hoa, lá hoa. Viết thành 3 đến 5 câu diễn đạt các ý đó.

(2) Lắng nghe âm thanh hàng ngày và trả lời câu hỏi: + Tiếng còi xe ô-tô, mô-tô, tiếng xe máy chạy trên đường như thế nào?; + Tiếng gáy, tiếng kêu của các con vật: gà, ngan, vịt, trâu, bò, lợn... Trong các con vật ấy, con nào có tiếng kêu khàn khàn.

2) Bài tập và đề văn có yêu cầu về mức độ MT:

(3) Dùng các từ trong ngoặc điền vào chỗ trống sao cho hợp nghĩa: ... thơm tho, ... hôi hám; ... ngọt; ... nhạt; ... mặn; ... cay; ... chua (muối, gừng, hoa huệ, chuột chù, đường, nước lã, quả me, quả ớt) (sử dụng các giác quan để cảm nhận đặc điểm của đối tượng) (Mức 1)

(4) Em yêu thích mùa nào trong năm? Vì sao? Hãy nêu những dấu hiệu của mùa xuân, mùa hạ, mùa thu, mùa đông? (Bước đầu yêu cầu lựa chọn chi tiết) (Mức 2).

3) Bài tập và đề văn có yêu cầu MT theo phong cách khoa học (tóm tắt)

(5) Miêu tả một cái cây hoặc một bông hoa với những đặc điểm tự nhiên của loài cây, loài hoa ấy.

(6) Miêu tả một con gà chọi để giúp người khác hiểu được loại gà này.

(7) Tả chiếc áo dài Việt Nam.

(8) Miêu tả khu đền (hoặc chùa) để giúp người đọc hiểu về ngôi đền (chùa) ấy.

(9) Mô tả cấu trúc của một ngôi đình làng. □

Tài liệu tham khảo

1. Florence Benoit, Catherine Eterstein, Sylvie Dauvin. *Literature et pratique du français 3e*, Paris, 1999, p. 85.

2. Đỗ Ngọc Thống (chủ biên) - Phạm Minh Diệu. *Văn miêu tả trong nhà trường phổ thông*. NXB Giáo dục, H. 2003.

3. Nguyễn Trí. *Văn miêu tả và phương pháp dạy văn miêu tả*. NXB Giáo dục, H. 1993, tr. 7- 11.

THỂ LỆ CUỘC THI VIẾT “NHỮNG KỈ NIỆM SÂU SẮC VỀ GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM VÀ CÔNG TÁC CHỦ NHIỆM LỚP”

(Ban hành kèm theo Quyết định số 1084/QĐ-BGDĐT ngày 18/3/2011 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT)

I. MỤC ĐÍCH: - Cuộc thi nhằm tôn vinh, phổ biến kinh nghiệm của những giáo viên chủ nhiệm (GVCN) lớp có tình cảm, việc làm, thành tích tốt đẹp thông qua việc khuyến khích HS, SV, GV, cán bộ QLGD, phụ huynh HS viết về những kỉ niệm sâu sắc của họ đối với GVCN và công tác chủ nhiệm lớp; - Thông qua các bài viết nhằm phản ánh những tình cảm tốt đẹp của HS, SV, phụ huynh HS đối với thầy, cô giáo chủ nhiệm, góp phần nâng cao tinh thần giáo dục về tấm gương đạo đức nhà giáo; - Cuộc thi đồng thời là đợt tuyên truyền về các phương pháp “giáo dục kỉ luật tích cực” trong công tác chủ nhiệm lớp. Đó là việc GVCN lớp sử dụng các biện pháp giáo dục HS mà không sử dụng đến các hình thức bạo lực, trừng phạt; thay vào đó là việc áp dụng các hình thức kỉ luật tích cực để giúp HS giảm thiểu những hành vi không phù hợp, củng cố các hành vi tích cực và phát triển nhân cách một cách tốt đẹp và bền vững.

II. QUY ĐỊNH CHUNG

1. Tên cuộc thi: “Những kỉ niệm sâu sắc về GVCN và công tác chủ nhiệm lớp”

2. Nội dung các tác phẩm dự thi

Tác phẩm dự thi tập trung vào “Những kỉ niệm sâu sắc về GVCN và công tác chủ nhiệm lớp”, cụ thể như sau: - Những ấn tượng sâu sắc về nhiệm vụ, vai trò của người GVCN trong nhà trường phổ thông; - Những trường hợp tiêu biểu, điển hình về khả năng sáng tạo với phương pháp kỉ luật tích cực (PPK LTC) trong quá trình thực hiện công tác chủ nhiệm; - Những kỉ niệm sâu sắc, những tác động và ảnh hưởng tích cực từ người GVCN đối với cá nhân tác giả.

3. Đối tượng tham gia: Các nhà QLGD; các thầy cô giáo đang trực tiếp đứng lớp, làm công tác chủ nhiệm; các thầy cô giáo đã nghỉ hưu; các bậc phụ huynh; các em HS, SV ở trong nước và nước ngoài đều có thể gửi bài tham gia cuộc thi.

4. Thể loại và hình thức trình bày: - Các tác phẩm dự thi phải viết bằng tiếng Việt, thể hiện dưới hình thức văn xuôi, mỗi tác phẩm tối thiểu 500 từ; - Các tác phẩm dự thi có thể viết tay hoặc đánh máy, trình bày rõ ràng trên một mặt giấy khổ A4; - Thông tin về tác giả và tác phẩm dự thi ghi rõ trên trang đầu tiên của tác phẩm dự thi để Ban tổ chức làm phách khi chấm (chỉ tiết xem phụ lục đính kèm); - Các tác phẩm dự thi chưa đăng tải trên sách báo, chưa công bố trên bất kỳ phương tiện thông tin đại chúng nào.

Các tác phẩm dự thi sai quy định sẽ bị loại và BTC không chịu trách nhiệm giải quyết các khiếu nại có liên quan.

5. Cơ cấu và giá trị giải thưởng: Có 02 giải thưởng sẽ được trao cho các tập thể có nhiều tác phẩm dự thi đạt chất lượng tốt, bao gồm: Giấy chứng nhận (GCN) do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 5.000.000đ tiền thưởng cho mỗi giải. Có 21 giải thưởng sẽ được trao cho các cá nhân, bao gồm: - 01 giải Nhất: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 10.000.000đ tiền thưởng; - 02 giải Nhì: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 7.000.000đ tiền thưởng; - 03 giải Ba: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 5.000.000đ tiền thưởng; - 15 giải Khuyến khích: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 2.000.000đ tiền thưởng (tiền thưởng nêu trên đã bao gồm thuế thu nhập mà các tác giả đoạt giải phải thực hiện nghĩa vụ thuế của Nhà nước)

Kết quả cuộc thi sẽ được thông báo đến tác giả và đăng tải trên Báo Giáo dục và Thời đại (3 số báo liên tiếp), trên Website của Bộ GD-ĐT. Lễ tổng kết và trao giải thưởng sẽ được tổ chức vào dịp 20/11/2011.

6. Sử dụng tác phẩm: Tất cả các tác phẩm dự thi không trả lại tác giả. BTC được quyền sử dụng các tác phẩm tham gia dự thi phục vụ cho công tác tuyên truyền và các hoạt động của Phong trào thi đua “Xây dựng trường học thân thiện, HS tích cực” và Dự án “Bảo vệ trẻ em - Tăng cường PPK LTC” dưới mọi hình thức theo quy định hiện hành của nhà nước.

7. Số lượng và thời hạn nhận tác phẩm thi: - Không hạn chế số lượng tác phẩm dự thi của mỗi tác giả; - Thời hạn cuối cùng nhận tác phẩm dự thi là ngày 30/9/2011 (các tác giả gửi qua đường bưu điện, Ban tổ chức sẽ căn cứ vào dấu bưu điện nơi gửi).

8. Địa chỉ nhận bài dự thi. Tác phẩm dự thi có thể gửi về 1 trong 2 địa chỉ sau: a) Cục Nhà giáo và CBQL cơ sở giáo dục - Bộ GD-ĐT, 30 Tạ Quang Bửu, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội (Bà Nguyễn Thị Hương - ĐT: 0989.398539/Email:); b) Vụ Công tác HS, SV - Bộ GD-ĐT, 49 Đại Cồ Việt, Hà Nội (Bà Nguyễn Thị Thanh Tú - ĐT: 0904.388614/Email: ntthu@moet.edu.vn).

III. KINH PHÍ TỔ CHỨC: Kinh phí tổ chức cuộc thi thuộc nguồn kinh phí triển khai thực hiện dự án “Bảo vệ trẻ em - Tăng cường PPK LTC”.

KI. BỘ TRƯỞNG

THỨ TRƯỞNG

Đã kí: Nguyễn Vinh Hiển

KHẢ NĂNG ĐỌC TỪ RỎNG VÀ TỐC ĐỘ ĐỌC THÀNH TIẾNG Ở HỌC SINH TIỂU HỌC

○ ThS. BÙI THẾ HỢP*

Khả năng đọc của học sinh (HS) nằm trong mối quan tâm của giáo dục tiểu học bởi biết đọc là điều kiện đầu tiên để HS lĩnh hội kiến thức qua kênh chữ viết, để mỗi cá nhân có thể học lên, tự học và học suốt đời. Việc đánh giá khả năng này ở HS giúp giáo viên, nhà giáo dục thu được thông tin ngược nhằm đưa ra các quyết định hiệu chỉnh quá trình và các tác động dạy đọc cho HS một cách có hiệu quả hơn. Đối với những HS có khó khăn về đọc, việc đánh giá để nhận diện và tìm kiếm các biện pháp tác động dạy đọc phù hợp với các em này càng có ý nghĩa giáo dục và nhân văn hơn.

Khả năng đọc của HS tiểu học được bộc lộ và đánh giá ở các tiêu chí cơ bản như: 1) đọc trơn; 2) đọc trôi chảy; 3) đọc hiểu; 4) đọc diễn cảm. Trong khi các tiêu chí 3 và 4 tương đối khó lượng hóa thì tiêu chí 1 và 2 dễ quan sát và lượng hóa hơn nhiều. Mặt khác, các tiêu chí 1 và 2 cũng là những tiêu chí đầu tiên giúp nhận biết khó khăn về đọc ở HS tiểu học. Nghiên cứu đánh giá khả năng đọc từ rỗng (những từ được cấu tạo theo quy tắc phát âm tiếng Việt nhưng không có nghĩa) và tốc độ đọc thành tiếng, lần lượt tương ứng với tiêu chí 1 và 2 nêu ở trên đã được thực hiện vào thời điểm cuối năm học 2009–2010, trên 233 HS từ lớp 1 đến lớp 4 tại Hà Nội và Tiền Giang. Kết quả nghiên cứu phản ánh tập trung ở *bảng 1*. Do khó khăn khách quan của thời điểm khảo sát, việc đánh giá HS lớp 5 chưa thực hiện được.

Bảng 1. Kết quả đánh giá khả năng đọc từ rỗng và tốc độ đọc thành tiếng

		Lớp 1	Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4
Cỡ mẫu (n = 233)		50	52	56	65
Đọc từ rỗng (T)	M	7,96	7,48	7,36	7,72
	SD	1,37	1,88	1,97	1,56
Tốc độ đọc thành tiếng (V)	M	32,52	68,04	79,45	86,06
	SD	13,46	26,47	24,21	21,40
Tương quan (r) giữa T & V		0,54	0,50	0,68	0,60

1. Khả năng đọc từ rỗng

Để khách quan hóa việc đánh giá khả năng đọc trơn của HS, tránh hiện tượng HS dựa trên việc nhận diện chữ quen thuộc và đoán nghĩa để đọc, 10 từ rỗng (đại diện cho bảng 100 từ rỗng chọn lọc) được sử dụng trong khảo sát này là: *bư, oa, gôi, oeo, rườn, hoăn, trướ, khoet, nghiết, thuyết*. Đây là các từ có thể đọc được nhưng không có nghĩa, đại diện cho các lớp từ với các độ phức tạp về âm và độ phức tạp về chữ khác nhau. Với mỗi từ rỗng HS đọc trơn đúng sẽ được 1 điểm.

Kết quả khảo sát cho thấy, điểm trung bình về khả năng đọc từ rỗng của HS từ cuối lớp 1 đến cuối lớp 4 dao động từ 7 đến 8. Điều đáng chú ý là kết quả cao nhất thuộc về nhóm HS cuối lớp 1, đạt điểm trung bình $M = 7,96$ với độ lệch chuẩn $SD = 1,37$. Kết quả này giảm đi ở lớp 2 (với $M = 7,48$ và $SD = 1,88$), thấp nhất ở lớp 3 ($M = 7,36$ và $SD = 1,97$) rồi đi lên ở lớp 4 ($M = 7,72$ với $SD = 1,56$) nhưng vẫn thấp hơn của lớp 1. Điều này có thể được giải thích bởi một giả thuyết rằng kĩ năng ghép vần và đọc trơn tiếng, từ rời đã được hoàn thiện và đạt đỉnh ở cuối lớp 1. Sang các lớp sau, HS phát triển các kĩ năng về đọc trôi chảy, đọc hiểu văn bản hơn là kĩ thuật đọc trơn tiếng, từ rời.

2. Tốc độ đọc thành tiếng

Trong nghiên cứu này, HS được yêu cầu đọc một văn bản nghệ thuật, được in với cỡ chữ và kiểu chữ giống với các bài tập đọc ở SGK Tiếng Việt lớp 1 phổ thông hiện hành, với độ khó về nội dung và các cấu trúc câu cũng được cho là tương đương. Kết quả đo tốc độ đọc thành tiếng của HS được tính bằng số tiếng HS đọc đúng trong thời gian 1 phút. Cách tính này cũng tương tự như trong nhiều đánh giá quốc tế về khả năng đọc thành tiếng của HS tiểu học (1).

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

Bảng 2. Chuẩn tốc độ đọc thành tiếng ở HS tiểu học (2)

Lớp	Tốc độ (tiếng/phút)
1	30
2	50 - 60
3	70 - 80
4	90 - 100
5	100 - 120

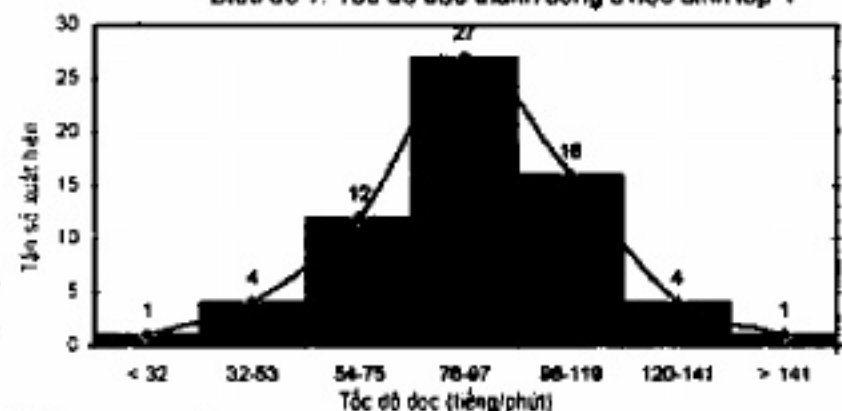
Kết quả đo đạc cho thấy, sự tăng liên tục về tốc độ đọc trung bình của HS từ cuối lớp 1 đến cuối lớp 4. Ở lớp cuối lớp 1, trung bình HS đọc được 32,5 tiếng/đúng/phút với độ

lệch chuẩn SD = 13,46; tốc độ đọc trung bình ở lớp trên luôn cao hơn lớp dưới; cho tới cuối lớp 4 thì M = 86,06 với SD = 21,40. Trừ lớp 4 thấp hơn chút ít, kết quả trung bình của HS các lớp còn lại đều cao hơn chuẩn về tốc độ đọc thành tiếng ghi trong chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học (xem bảng 2). Đáng chú ý là nhóm HS cuối lớp 2 đạt được kết quả trung bình vượt khá xa so với chuẩn (M = 68,04 so với chuẩn là từ 50 đến 60), đồng thời ở nhóm HS này độ phân hóa về khả năng đọc trôi chảy cũng là cao nhất trong 4 nhóm, với độ lệch chuẩn SD = 26,47.

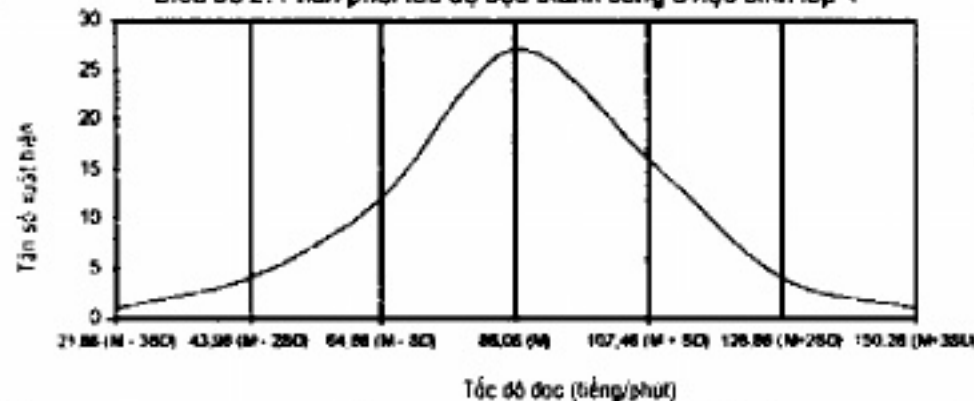
3. Tương quan giữa khả năng đọc từ rỗng và tốc độ đọc thành tiếng

Hệ số tương quan (r) giữa khả năng đọc từ rỗng (T) với tốc độ đọc thành tiếng (V) ở các nhóm HS được khảo sát dao động từ 0,50 (lớp 2) đến 0,68 (lớp 3). Các chỉ số này cho thấy khả năng đọc trơn tiếng, từ rời với khả năng đọc trôi chảy văn bản chỉ có tương quan thuận ở mức từ trung bình thấp đến vừa phải. Điều này góp thêm chứng cứ cho giả thuyết rằng khả năng đọc trơn tiếng, từ rời không nhất thiết tăng đồng hành với sự tăng lên về khả năng đọc trôi chảy văn bản.

Biểu đồ 1. Tốc độ đọc thành tiếng ở học sinh lớp 4



Biểu đồ 2. Phân phối tốc độ đọc thành tiếng ở học sinh lớp 4



Kết quả nghiên cứu cũng cung cấp một nguồn cơ sở dữ liệu giúp nhận biết HS có khó khăn về đọc. Kết quả đo tốc độ đọc thành tiếng ở từng nhóm HS có dạng phân phối chuẩn. Diễn hình là kết quả đo ở HS lớp 4, với đồ thị phân phối xác suất dạng hình chuông (xem biểu đồ 1 và 2). Thông thường, một HS có thể được coi là đọc chậm khi kết quả đo tốc độ đọc thành tiếng thấp dưới 2 độ lệch chuẩn so với trị số trung bình của nhóm chuẩn. Theo đó, căn cứ vào dữ liệu bảng 1 và biểu đồ 2 có thể xác định những HS cuối lớp 4 có tốc độ đọc thành tiếng thấp hơn mức: $M - 2SD = 86,06 - 2 \times 21,40 = 43,98$ (≈ 44) là những HS đọc chậm, hay có khó khăn về đọc.

Cố nhiên, khả năng đọc của HS tiểu học cần được và có thể được đánh giá trên nhiều tiêu chí và bình diện khác nhau, đo lường theo các loại biến số khác nhau nhằm mang lại một bức tranh toàn diện, chân thực và đầy đủ hơn. Tuy nhiên, những dấu hiệu dễ lượng hóa nhất, dễ khách quan hóa nhất như khả năng đọc trơn từ và đọc trôi chảy văn bản dường như lại là những chỉ dấu đầu tiên và cơ bản nhất của việc biết chữ, biết đọc. Theo đó, các dữ liệu có được từ nghiên cứu cung cấp thêm một tham chiếu đơn giản và tiện lợi cho giáo viên và các nhà giáo dục trong đánh giá ban đầu về khả năng đọc của cá nhân và lớp (từ lớp 1 đến lớp 4) của cấp học nền tảng này ở nước ta hiện nay. □

(1) National Center for Education Statistics. **The Nation's Report Card: Fourth - Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of oral reading.** US Department of Education, Institute of Education Sciences, NCES 2006-469.

(2) Bộ GD-ĐT. **Chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học.** NXB Giáo dục, H. 2006.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. **Đề kiểm tra học kì cấp tiểu học.** NXB Giáo dục, H. 2008.
2. Nguyễn Thị Hạnh. "Về việc đánh giá chất lượng đọc của học sinh cuối bậc tiểu học". Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, H. 2008.
3. Bùi Thế Hợp. "Thử xây dựng bảng các từ rỗng để nhận biết trẻ khó khăn về đọc ở tiểu học". Tạp chí *Giáo dục*, số 227, tháng 12/2009.
4. Dương Thiệu Tống. **Thống kê ứng dụng trong nghiên cứu khoa học giáo dục.** NXB Khoa học xã hội, H. 2000.

SỬ DỤNG DI TÍCH LỊCH SỬ VĂN HÓA THỪA THIÊN HUẾ TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ VIỆT NAM Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ TS. NGUYỄN THÀNH NHÂN*

1. Lịch sử (LS) là bản thân của hiện thực khách quan. Trải qua quá trình đấu tranh vì sự sinh tồn và phát triển, con người đã để lại những dấu vết, chứng minh cho quá khứ có thật trong thời đại mình; một trong những dấu vết đó là di tích lịch sử (DTLS). «Trong các khoa học khảo cổ, bảo tồn - bảo tàng... khái niệm Di tích là để chỉ những vết tích còn sót lại của một thời đã qua. Thời đã qua nói chung không để lại cho chúng ta hôm nay một cái gì còn nguyên vẹn» (1). GS. Phan Ngọc Liên, trong giáo trình *Phương pháp dạy học lịch sử* (DHLS), cho rằng: di tích thuộc nhóm đồ dùng trực quan hiện vật, đây là nguồn tài liệu gốc rất có giá trị, gồm những hiện vật là vật chất như nhà cửa, thành quách, lăng tẩm, đình chùa, tượng đài... Có di tích còn nổi trên mặt đất, có di tích chìm sâu trong lòng đất hay bị ngập nước (2). Như vậy, «Tiêu chí đầu tiên để xác định một DTLS là nó phải có thực từ trước và lưu giữ đến ngày nay, bao giờ cũng gắn liền, phản ánh, ghi nhận, minh chứng một sự kiện, nhân vật LS, đặc biệt là những sự kiện LS lớn, quan trọng» (3).

2. Sử dụng di tích trong DHLS là rất cần thiết và có ý nghĩa vô cùng to lớn. Sử dụng có hiệu quả di tích trong dạy học giúp học sinh (HS) có phương tiện để nhận thức các sự kiện trong quá khứ; tạo được biểu tượng cụ thể, chính xác, sinh động về các sự kiện, nhân vật LS, góp phần khắc phục tình trạng «hiện đại hóa LS»; bổ sung những tri thức mà HS đã tiếp thu trên lớp; rút ra những kết luận khái quát, phát hiện quy luật vận động, phát triển của LS. Mặt khác, sử dụng di tích trong dạy học góp phần bồi dưỡng tư tưởng tình cảm, đạo đức và phát triển nhân cách cho HS, như: giáo dục truyền thống, lòng kính yêu, khâm phục, biết ơn đối với các anh hùng dân tộc từng phục vụ cho lợi ích nhân dân; bồi dưỡng HS ý thức tôn trọng và bảo vệ DTLS. Bởi «DTLS - văn hóa là những dấu ấn của một thời đại. Thời đại nào với trình độ phát triển kinh tế văn hóa như thế nào, đều có thể nhìn thấy khá rõ trong các di

tích. Vì vậy, ta có thể nói, di tích là những tấm gương của LS» (4)... Sử dụng di tích trong DHLS còn góp phần phát huy năng lực hoạt động tư duy độc lập cho HS, rèn luyện kỹ năng quan sát, đánh giá, phân tích và rút ra kết luận khoa học và tạo được sự hứng thú học tập.

Thừa Thiên Huế, mảnh đất kéo dài từ sông Ô Lâu đến đèo Hải Vân, địa danh đã chứng kiến biết bao thăng trầm của LS; nơi hội tụ của hầu hết các nền văn hóa đã từng tồn tại trên đất nước Việt Nam; cũng là nơi ghi dấu ấn về những sự kiện lớn của LS dân tộc. Vì vậy, Thừa Thiên Huế đang lưu giữ một hệ thống di tích đa dạng. Tuy nhiên, bài viết này chỉ lấy ví dụ cụ thể qua việc dạy học LS Việt Nam từ 1919-1975 ở trường Trung học phổ thông.

3. Hệ thống các DTLS Thừa Thiên Huế có thể sử dụng trong DHLS. Trong sách *DTLS văn hóa Thừa Thiên Huế* (Bảo tàng Tổng hợp Thừa Thiên Huế) đã trình bày hệ thống di tích được Bộ Văn hóa thông tin xếp hạng (tính đến 2002) như sau: *Di tích lưu niệm Bác Hồ*, gồm: Di tích lưu niệm thời niên thiếu Bác Hồ tại ngôi nhà 112, Mai Thúc Loan (TP. Huế); Nhà lưu niệm Bác Hồ ở Dương Nỗ, đình Dương Nỗ, Trường Quốc học Huế; *DTLS cách mạng*, gồm: Di tích lưu niệm tội ác Khu chín hầm và nhà Ngô Đình Cẩn; Địa đạo Khu ủy Trị Thiên Huế, đình Bàn Môn, đình Hòa Phong, đình Vân Thê, đường Hồ Chí Minh trên địa phận tỉnh Thừa Thiên Huế, Di tích lưu niệm Xứ ủy Trung kỳ tại ngôi nhà số 95C - Phan Đăng Lưu (Huế), Nhà lưu niệm đồng chí Nguyễn Chí Diểu, Trường Kỹ nghệ thực hành; *Di tích lưu niệm danh nhân*, gồm: Lăng mộ Trần Thúc Nhẫn, Lăng mộ Trần Văn Kỳ, Lăng mộ - Nhà thờ Đặng Huy Trứ, Lăng mộ - Nhà thờ Nguyễn Khoa Chiêm - Nguyễn Khoa Đăng, Lăng mộ Nguyễn Cư Trinh, Ngôi mộ chung hai nhà yêu nước Thái Phiên - Trần Cao Vân, Nhà ở - Lăng mộ - Nhà thờ và Nghĩa địa mang tên Phan Bội Châu, Nhà thờ -

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Huế

Lăng mộ Nguyễn Tri Phương, Nhà thờ - Lăng mộ nhà thơ Tuy Lý Vương, Phủ thờ Tôn Thất Thuyết; DTLS, gồm: Tháp đôi Liễu Cốc, Núi Bân; Ngành nghề truyền thống, gồm: Thanh Bình từ đường, Lăng mộ và Từ đường Kim hoàn tộc, Lăng mộ và Nhà thờ Ông tổ nghề đúc đồng; Di tích kiến trúc nghệ thuật: Chùa Giác Lương, Chùa Thánh Duyên, Cầu ngói Thanh Toàn, đình An Truyền, đình chùa Thúy Dương, đình Lại Thế, đình Dạ Lê, đình Mĩ Lợi, đình Phú Xuân, đình Thủ Lễ, đình và miếu khai canh Thế Lại Thượng, đình Văn Xá.

4. Sử dụng DTLS - văn hóa trong dạy học LS. Giáo viên (GV) cần quán triệt một số nguyên tắc, như: đảm bảo mục tiêu bài học trên cả ba mặt kiến thức, bồi dưỡng tư tưởng tình cảm và rèn luyện kỹ năng học tập cho HS; đảm bảo tính khoa học (quan trọng nhất); đảm bảo tính Đảng, thể hiện tư tưởng, quan điểm của GV khi lựa chọn, sử dụng di tích; đảm bảo tính sư phạm để phù hợp với chương trình, nội dung cơ bản, yêu cầu bài học, trình độ HS và thực tiễn địa phương; đảm bảo phát huy tính tích cực nhận thức cho HS...

Sử dụng DTLS - văn hóa Thừa Thiên Huế trong DHLS ở trường phổ thông, GV có thể tiến hành trong một số trường hợp:

1) *Sử dụng tài liệu liên quan DTLS - văn hóa Thừa Thiên Huế trong bài học nội khóa trên lớp.* Đây là việc làm có ý nghĩa đối với quá trình dạy học, bởi, các tài liệu này là bằng chứng khoa học, phong phú, cụ thể về sự kiện LS. Trên cơ sở đó, HS có thể nắm vững bản chất sự kiện, hình thành khái niệm, nêu quy luật, rút ra bài học LS. Trong trường hợp này, GV có thể sử dụng tư liệu về di tích dưới các biện pháp sau: - *Phục chế mô hình di tích đã mất* (dựa trên cơ sở tài liệu và tranh ảnh còn lưu giữ được) phục vụ cho nội dung bài học; - *Sử dụng tài liệu kết hợp với phương tiện dạy học hiện đại* (máy tính, máy chiếu và một số phần mềm tiện ích) để trình chiếu hình ảnh nhằm tăng tính trực quan, sinh động. Chẳng hạn, khi giảng về *phong trào cách mạng 1930-1935*, GV có thể sử dụng ảnh nhà lưu niệm đồng chí Nguyễn Chí Diểu và đoạn tư liệu trong cuốn *«Chí khí trong lao tù»* nói về dũng khí của một chiến sĩ cách mạng trước phiên tòa *«Đại hình đặc biệt»* của thực dân Pháp năm 1933; - *Sử dụng tài liệu phản ánh nội dung di tích để thiết kế bài tập LS* giúp HS hiểu rõ những vấn đề, sự kiện, nhân vật LS. GV có thể yêu cầu HS xác định trên bản đồ, sơ đồ các di tích liên quan đến một giai đoạn LS cụ thể. Chẳng hạn, khi dạy về *phong*

trào dân chủ 1936-1939, yêu cầu HS xác định trên bản đồ Thừa Thiên Huế (dạng bản đồ câm) vị trí của cơ quan Xứ ủy Trung kỳ thời kỳ 1936-1939, trụ sở tòa báo Dân, Nhà lưu niệm đồng chí Nguyễn Chí Diểu... hoặc yêu cầu HS sưu tầm tài liệu để xây dựng hồ sơ dưới dạng miêu tả, tường thuật phản ánh nội dung di tích. Ví dụ, khi dạy về buổi đầu hoạt động của Nguyễn Ái Quốc (từ năm 1911 - 1918), GV có thể sưu tầm những câu chuyện về thời niên thiếu của Bác Hồ khi sống trên đất Huế (có liên quan đến di tích 112 Mai Thúc Loan và đình Dương Nỗ).

2) *Sử dụng DTLS - văn hóa Thừa Thiên Huế trong bài học LS nội khóa tại thực địa*, GV cần chọn vấn đề và địa điểm với số tiết học và điều kiện tiến hành. GV cần chuẩn bị cho HS chu đáo về tư tưởng, kiến thức chuyên môn, địa điểm, đồ dùng trực quan và cách thức tổ chức tiến hành. Trong trường hợp, nếu hướng dẫn di tích thực hiện, GV phải trao đổi với họ mục tiêu, nội dung và tiến trình bài học. Chẳng hạn, dạy về Cách mạng tháng Tám - 1945, ở Huế, GV có thể tiến hành bài học tại Ngọ Môn, nơi chứng kiến lễ thoái vị của vua Bảo Đại, đánh dấu sự sụp đổ hoàn toàn của chế độ quân chủ chuyên chế ở nước ta. Ngoài việc tiến hành cấu trúc bài học nội khóa, GV có thể sưu tầm những câu chuyện trong nhiều sách nói về việc vận động vua Bảo Đại thoái vị, diễn biến buổi lễ (nếu có thể cho HS diễn lại sự kiện nói trên). Như vậy, HS sẽ hứng thú với buổi học tại di tích... Hoặc khi dạy về *Cuộc tiến công và nổi dậy xuân Mậu Thân*, GV có thể tiến hành bài học tại *Bia tưởng niệm chiến công của 11 cô gái sông Hương* đã chiến đấu anh dũng đẩy lùi một tiểu đoàn địch (được Bác Hồ gửi thư khen ngợi). Để có giờ giảng sinh động, GV có thể mời nhân chứng còn sống kể chuyện hoặc sưu tầm những mẫu chuyện về không khí chuẩn bị và chiến đấu anh dũng của các chị trong cuốn *Huế Xuân 68* (Thành ủy Huế - 2002).

3) *Sử dụng DTLS - văn hóa Thừa Thiên Huế để biên soạn các tiết LS địa phương quy định trong chương trình.* Tổ chức cho HS sưu tầm tài liệu về các di tích để biên soạn giáo án LS địa phương. Qua đó có thể giúp HS bước đầu làm quen với nghiên cứu khoa học và ý thức được đây là công việc quan trọng, có ý nghĩa quyết định. Khi biên soạn bài giảng LS Thừa Thiên Huế, GV chú ý tham khảo các loại tài liệu, trong đó có tài liệu di tích (bài giảng phải mang tính thông sử chứ không phải là chuyên sử). GV phải chú ý trình

bày đầy đủ các giai đoạn phát triển của LS địa phương, làm rõ mối liên hệ giữa LS địa phương với LS dân tộc. Chẳng hạn, ở Thừa Thiên Huế, GV có thể thiết kế bài giảng theo các chủ đề: Thừa Thiên Huế trong cách mạng Tháng Tám - 1945, Thừa Thiên Huế trong kháng chiến chống Mĩ cứu nước (1954-1975)... Với chủ đề *Thừa Thiên Huế trong cách mạng Tháng Tám - 1945*, bài giảng có thể có các mục sau: Bối cảnh LS, diễn biến và tác động của cách mạng tháng Tám ở Thừa Thiên Huế đối với thắng lợi chung của cách mạng cả nước. Mỗi sự kiện liên quan đến diễn biến cách mạng tháng Tám đều diễn ra trong một không gian, thời gian cụ thể, do đó, tại đây có nhiều DTLS vẫn còn tồn tại, như: Tòa Khâm sứ Trung kỳ (nay là trường Đại học sư phạm Huế), Sân vận động Tự Do (nơi diễn ra cuộc mít tinh do đồng chí Tố Hữu - Chủ tịch Ủy ban khởi nghĩa tuyên bố xóa bỏ chính quyền thực dân phong kiến và thành lập chính quyền cách mạng của tỉnh Thừa Thiên và thành phố Huế), Đại Nội (nơi thành lập chính quyền bù nhìn Trần Trọng Kim, cuộc vận động vua Bảo Đại thoái vị), Cửa Ngõ Môn (nơi diễn ra lễ thoái vị)... Việc sử dụng tài liệu liên quan đến các di tích giúp HS có cái nhìn đầy đủ, sinh động, hấp dẫn về công tác chuẩn bị cũng như không khí hào hùng của những ngày diễn ra cách mạng ở Cố đô.

4) *Sử dụng DTLS - văn hóa Thừa Thiên Huế để tiến hành một số hoạt động ngoại khóa*, GV có thể tiến hành dưới những hình thức sau:

- *Tổ chức trò chơi LS*. Ví dụ, khi tổ chức cho HS tham quan nhà tưởng niệm đồng chí Nguyễn Chí Diểu, GV có thể tổ chức trò chơi giải đáp «*Ô chữ bí ẩn*», với từ hàng dọc là nhân vật Nguyễn Chí Diểu và câu hỏi cho các từ hàng ngang liên quan đến phong trào như: Hoàng Anh, Nguyễn Chí Thanh, Tố Hữu, Hải Triều, báo Sông Hương tục bản, báo Nhân lực... Hoặc tổ chức trò chơi nhằm tìm hiểu sự liên quan giữa địa danh với các sự kiện, nhân vật LS, ví dụ, *tổ chức trò chơi về nguồn* (tìm hiểu cách mạng tháng Tám - 1945 ở Thừa Thiên Huế), GV yêu cầu HS tìm hiểu tài liệu để trả lời các sự kiện có liên quan đến địa danh (sân vận động Tự Do, Ngõ Môn, Đầm Cầu Hai), nhân vật (Phan Tử Lăng, Tố Hữu, Tôn Quang Phiệt, Trần Trọng Kim, Bảo Đại, Hoàng Anh, Trần Huy Liệu...). Với hoạt động ngoại khóa như vậy sẽ giúp HS có hứng thú nghiên cứu, sưu tầm tài liệu, hiểu sâu hơn LS địa phương, nhất là các sự kiện có liên quan đến di tích.

- *Tổ chức nói chuyện, kể chuyện LS*. Ví dụ, khi nói về tội ác của chính quyền Ngô Đình Diệm đối với cách mạng miền Nam, GV có thể sử dụng tài liệu khảo tả về các di tích Chín hầm, Lao Thừa Phủ... và các câu chuyện, kết hợp với những hình ảnh nói về cảnh lao tù hà khắc với những nhục hình, tra tấn man rợ dành cho các chiến sĩ cộng sản. Điều đó không chỉ giúp HS có biểu tượng rõ ràng về tội ác của chính quyền họ Ngô, mà còn hun đúc trong HS lòng căm thù đối với bọn bán nước.

- *Tổ chức cho HS tham quan DTLS - văn hóa*. Để buổi tham quan di tích có hiệu quả, còn tùy thuộc nhiều yếu tố như: công tác chuẩn bị, cách thức tổ chức, kiểm tra kết quả thu nhận sau tham quan. Nhưng, yếu tố không kém phần quan trọng tác động đến kết quả học tập là phải biết khai thác tối đa tài liệu liên quan đến hiện vật, sự kiện, nhân vật; biết dẫn dắt HS đi từ biết đến hiểu và hiểu sâu sắc các sự kiện liên quan đến di tích.

- *Tổ chức dạ hội LS*. Hình thức này nếu tổ chức tốt sẽ có ý nghĩa giáo dục rất lớn và góp phần thực hiện phương châm dạy học gắn liền với thực tiễn, nhà trường gắn liền với xã hội. Chẳng hạn, tổ chức dạ hội LS với chủ đề «*Phong trào đấu tranh của HS, sinh viên Huế trong kháng chiến chống Mĩ cứu nước*», GV có thể tổ chức một trong các nơi, như: trụ sở Tổng hội sinh viên, HS Huế, Trường Quốc Học... Ngoài phần trang trí để tạo không khí lễ hội như: tranh ảnh các cuộc xuống đường của HS, sinh viên Huế; tổ chức văn nghệ; tổ chức giao lưu với các nhân chứng đã tham gia phong trào; kể chuyện về một vài nhân vật tiêu biểu (tấm gương hi sinh của liệt sĩ - nhà giáo Ngô Kha); tổ chức xen kẽ một số trò chơi LS... GV còn có thể yêu cầu HS nghiên cứu tài liệu về sự chỉ đạo của Tổng hội đối với phong trào, một số cuộc xuống đường tiêu biểu giúp HS hiểu đầy đủ về một giai đoạn LS sôi động. Đồng thời, bồi dưỡng cho HS tinh thần yêu nước, ý chí quật cường chống ngoại xâm đã hun đúc qua nhiều thế hệ cha anh đi trước. □

(1) Trần Quốc Vương - Mai Đình Yên. «Các di tích và thế cảnh môi sinh». Tạp chí *Xưa và Nay*, số tháng 4/1997.

(2) Phan Ngọc Liên (chủ biên) - Trịnh Đình Tùng - Nguyễn Thị Côi. **Phương pháp dạy học lịch sử**, tập 2. NXB Đại học sư phạm, H. 2002.

(3) Hoàng Thanh Hải. *Sử dụng di tích lịch sử trong dạy học lịch sử dân tộc ở trường trung học cơ sở*. Luận án Tiến sĩ. Đại học quốc gia Hà Nội. 1999.

(4) Phan Khanh. **Bảo tàng - Di tích - Lễ hội**. NXB Thông tin, H. 1992.

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT GIÚP SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC HỌC TỐT MÔN TIẾNG VIỆT THEO HƯỚNG ĐÁP ỨNG CHUẨN NGHỀ NGHIỆP

○ TS. LÊ THỊ THU BÌNH*

Theo «Chuẩn nghề nghiệp» của Bộ GD-ĐT, ngoài đáp ứng về chuẩn phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị, giáo viên tiểu học (GVTH) còn phải đáp ứng tốt chuẩn kiến thức và năng lực sư phạm. Muốn đạt được yêu cầu về chuẩn kiến thức và năng lực sư phạm, mỗi GVTH cần rèn luyện, phấn đấu không ngừng để nâng cao trình độ chuyên môn, đáp ứng nhu cầu của xã hội. Đó cũng chính là mục tiêu đang hướng tới và phải đạt được đối với các sinh viên (SV) ngành giáo dục TH.

Do đặc thù của ngành đào tạo, SV ngành giáo dục TH phải học nhiều môn thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau, với lượng kiến thức tương đối phong phú (nhất là đối với hai môn chủ đạo Toán và Tiếng Việt). Trong đó, mỗi môn học lại có những yêu cầu riêng về kiến thức và kỹ năng. Môn *Tiếng Việt* vừa là bộ môn khoa học nghiên cứu về tiếng Việt, vừa là môn học công cụ nhằm trang bị cho SV kiến thức và kỹ năng sử dụng tiếng Việt trong hoạt động giảng dạy, giao tiếp. Nếu SV không nắm vững kiến thức cũng như kỹ năng thực hành sẽ ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng của toàn bộ quá trình học và sử dụng môn *Tiếng Việt*. Để nâng cao chất lượng học môn *Tiếng Việt* theo hướng đáp ứng chuẩn nghề nghiệp, SV cần quan tâm tới một số vấn đề sau:

1. Về kiến thức, khi học xong môn *Tiếng Việt*, SV lĩnh hội được các kiến thức của ngôn ngữ học nói chung, tiếng Việt nói riêng; từ kiến thức về ngữ âm tiếng Việt, từ vựng tiếng Việt, ngữ pháp tiếng Việt, đến phong cách học tiếng Việt..., sau đó, tiếp tục học chuyên sâu về tiếng Việt qua một số chuyên đề nâng cao. Với lượng kiến thức này, yêu cầu SV phải nắm vững mục tiêu kiến thức của từng học phần, biết lĩnh hội, vận dụng các kiến thức đó vào giảng dạy môn *Tiếng Việt* ở phổ thông. Do tính chất của môn học, để có thể tiếp nhận kiến thức tốt, SV không thể thụ động, học «đổi phó», mà phải biết cách tiếp cận kiến thức, dày công tìm tòi, nghiên cứu các vấn đề dưới sự định hướng của giảng viên. Ở lớp, SV phải biết cách ghi chép

nội dung bài học, trao đổi những vấn đề còn vướng mắc với giảng viên và bạn học. Ở nhà, SV tìm hiểu lại vấn đề qua việc tự đọc tài liệu, sách tham khảo liên quan đến bài học. Ngoài ra, trong tiếng Việt có những vấn đề có nhiều quan điểm, ý kiến khác nhau, nên SV phải biết phân tích, so sánh và rút ra ý kiến của mình.

2. Cần có kỹ năng giải các bài tập tiếng Việt. Sau khi tiếp nhận kiến thức lý thuyết ở mỗi học phần, SV biết vận dụng các vấn đề được học vào việc giải các bài tập tiếng Việt từ dễ đến khó. Để giải tốt các bài tập tiếng Việt, SV cần phân loại bài tập theo kiểu loại, theo dạng, hoặc quy nhóm; biết sử dụng và lồng ghép các thao tác phân tích, tổng hợp, hay so sánh một cách logic, biện chứng... Chẳng hạn, đối với loại bài tập về nhận diện từ đơn, từ ghép, từ láy trong đoạn văn, văn bản, SV phải nắm vững đặc điểm cấu tạo, ngữ nghĩa của từng loại. Với các hiện tượng trung gian giữa từ đơn với từ láy, từ láy với từ ghép, từ đơn với từ ghép, hiện tượng «từ láy giả», SV cần có những tiêu chí nhận diện rõ ràng. Ngoài việc hoàn thành các bài tập theo yêu cầu, SV nên tự tìm thêm những bài tập cùng dạng để làm, nhằm củng cố kiến thức đã học và kỹ năng giải bài tập thành thạo.

3. Cập nhật chương trình tiếng Việt ở TH. Lượng kiến thức tiếng Việt đưa vào trong SGK TH chủ yếu qua phân môn *Luyện từ và câu* với hai kiểu bài: *kiểu bài lý thuyết* và *kiểu bài thực hành*.

Ở *kiểu bài lý thuyết*, các tiết học dành cho lý thuyết về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp cho đến phong cách còn đơn giản (ở lớp 1, 2, 3, kiến thức lý thuyết đưa vào ở dạng sơ đẳng, chủ yếu nhận diện qua bài tập; đến lớp 4, lớp 5, kiến thức phần lý thuyết phong phú hơn). Chẳng hạn, ở lớp 5, học sinh (HS) được cung cấp một lượng kiến thức tương ứng với hai nội dung: *nội dung học từ ngữ* và *nội dung học về ngữ pháp*. Với nội dung học về từ ngữ, SGK cung cấp những kiến

* Trường Đại học Hồng Đức

thức đơn giản về từ như: từ đồng nghĩa, từ trái nghĩa, từ đồng âm, từ nhiều nghĩa... Ngoài ra, trong các bài Mở rộng và hệ thống hoá vốn từ, HS được mở rộng, phát triển vốn từ, được luyện tập sử dụng từ ngữ theo các chủ điểm như: *Tổ quốc, Nhân dân, Thiên nhiên, Truyền thống*... Nội dung dạy học về ngữ pháp, SGK cung cấp cho HS các kiến thức cơ bản về một số từ loại như: *đại từ, quan hệ từ, câu ghép, một số phép liên kết câu*...

Đối với kiểu bài thực hành, ở các lớp 1, 2, 3, kiến thức lí thuyết lồng vào trong các bài thực hành, thông qua các bài tập hiểu và hình thành một số khái niệm tiếng Việt sơ đẳng về ngôn ngữ nói chung, tiếng Việt nói riêng. Đến lớp 4, 5, kiểu bài thực hành được thể hiện ở các kiểu bài tập, các dạng tương ứng như: dạng bài tập về từ đơn, từ phức, giải nghĩa từ, phân biệt từ đồng nghĩa, từ trái nghĩa, từ đồng âm, từ nhiều nghĩa, mở rộng vốn từ theo chủ điểm, nhận diện câu đơn, câu ghép, đặt câu, viết đoạn văn...

Nhìn tổng thể cấu trúc của chương trình, SV sẽ thấy được mối quan hệ giữa các kiểu bài lí thuyết với các kiểu bài thực hành; giữa kiến thức được tiếp nhận trong trường sư phạm với việc vận dụng kiến thức ấy ở trường TH. Từ đó, SV biết liên hệ, vận dụng vào việc hướng dẫn HS TH giải các bài tập tiếng Việt trong chương trình ở TH. Chẳng hạn, khi học về các kiểu câu theo cấu tạo (câu đơn, câu ghép), trên cơ sở hiểu bản chất, SV phải biết vận dụng kiến thức đó liên hệ với phần Luyện từ và câu trong SGK TH lớp 5 để hướng dẫn HS TH giải loại bài tập này. Ví dụ, các bài tập về câu ghép ở TH thường có một số dạng như:

- Dạng 1: Tìm và phân tích câu ghép trong đoạn văn

Bài tập: Tìm câu ghép trong đoạn văn dưới đây, xác định các vế trong từng câu ghép: *«Biển luôn thay đổi màu tùy theo sắc mây trời. Trời xanh thẳm, biển cũng thẳm xanh, như dâng cao lên chắc nịch. Trời rải mây trắng nhạt, biển mơ màng dịu hơi sương. Trời âm u mây mưa, biển xám xịt nặng nề. Trời ẩm ầm giông gió, biển đục ngầu giận dữ. Biển nhiều khi rất đẹp, ai cũng thấy thế. Nhưng vẻ đẹp của biển, vẻ đẹp kì diệu, muôn màu muôn sắc ấy phần rất lớn là do mây trời và ánh sáng tạo nên».* (Tiếng Việt 5, tập 2).

- Dạng 2: Xác định các vế trong câu ghép, cặp quan hệ từ trong câu ghép

Bài tập: Tìm các vế câu chỉ nguyên nhân, chỉ kết quả và quan hệ từ, cặp quan hệ từ nối các vế câu này trong những ví dụ sau:

a) Bởi chưng bác mẹ tôi nghèo/Cho nên tôi phải bặm bèo thái khoai.

b) Vì nhà nghèo quá, chú phải bỏ học.

c) Lúa gạo quý vì ta phải đổ bao nhiêu mồ hôi mới làm ra được. Vàng cũng quý vì nó rất đắt và hiếm (Tiếng Việt 5, tập 2).

Để hướng dẫn HS TH làm các bài tập trên, SV phải nắm vững đặc điểm câu ghép, các loại câu ghép, các cặp quan hệ từ được sử dụng trong câu ghép.

4. Cần rèn luyện và sử dụng thành thạo các kĩ năng tiếng Việt. Nói, đọc, viết... là những kĩ năng quan trọng góp phần đánh giá chất lượng học và sử dụng tiếng Việt. Do đặc trưng của vùng miền, cách nói, đọc của SV ít nhiều chịu ảnh hưởng của tiếng địa phương, dẫn đến nói, đọc chưa chuẩn, viết sai lỗi chính tả. Vì thế, trong quá trình học ở trường sư phạm, SV phải tích cực rèn luyện các kĩ năng này. SV phải có kĩ thuật để nói đúng, đọc đúng, đọc hay, viết đúng, viết đẹp, trình bày đẹp đủ làm mẫu cho HS TH.

Để chất lượng môn Tiếng Việt thực sự đạt hiệu quả, cần chú trọng đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy của giảng viên và phương pháp học của SV; có sự phối hợp đồng bộ cao giữa người dạy với người học trong suốt quá trình dạy học. Vì vậy, cần chú trọng hơn nữa tới một số vấn đề sau:

- Giảng viên phải làm cho SV thấy được lợi ích thiết thực của việc đổi mới nội dung phương pháp dạy học (phát huy tính tích cực chủ động, sáng tạo của SV), theo đó, ở mỗi nội dung dạy học, giảng viên cần vận dụng linh hoạt các thao tác giảng dạy khác nhau và luôn là người định hướng để SV phát huy tối đa tính chủ động, niềm đam mê hứng thú đối với môn học.

- Sau mỗi phần lí thuyết, giảng viên giúp SV củng cố kiến thức qua hệ thống các bài tập, đặc biệt là các dạng bài tập liên quan trực tiếp đến môn Tiếng Việt ở TH.

- SV cần có một bộ SGK Tiếng Việt TH đầy đủ từ lớp 1 đến lớp 5, để luôn cập nhật kiến thức đã học với chương trình ở phổ thông. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê Thạc Cán. "Tổ chức bài giảng và học tập theo chương trình định sẵn và theo học chế tín chỉ". Tọa đàm về đào tạo tín chỉ ở Đại học quốc gia Hà Nội. 2006.
2. Lê Phương Nga. **Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
3. Nguyễn Trí. **Dạy và học môn tiếng Việt ở tiểu học theo chương trình mới**. NXB Giáo dục, H. 2003.
4. Bùi Minh Toán. **Giáo trình ngữ pháp tiếng Việt**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
5. Tiếng Việt 1, 2, 3, 4, 5. NXB Giáo dục, H. 2006.

VỀ VIỆC DẠY HỌC TOÁN SƠ CẤP Ở KHOA TOÁN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

○ GS. TSKH. ĐỖ ĐỨC THÁI - TS. NGUYỄN ANH TUẤN*

1. Vai trò của việc dạy học Toán sơ cấp (TSC)

Trong chương trình đào tạo sinh viên (SV) ở khoa Toán các trường đại học sư phạm (TDHSP), việc nắm vững kiến thức TSC sẽ giúp SV hiểu rõ hơn các bộ môn Toán khác. Thực tế dạy học cho thấy, SV gặp nhiều khó khăn khi học tập các môn cơ sở của đại số trừu tượng (Đại số đại cương, Lí thuyết module, Lí thuyết Galois...), vấn đề nắm vững và hiểu bản chất cấu trúc toán học trong đại số trừu tượng còn hạn chế. Việc hiểu sâu sắc các khái niệm, chẳng hạn như khái niệm tập hợp số, tập hợp đa thức trong chương trình toán phổ thông sẽ có «tác dụng ngược», giúp SV học tập tốt hơn các môn học về đại số trừu tượng.

Mặt khác, có nhiều khái niệm trong TSC chỉ hiểu được chính xác khi sử dụng những công cụ mạnh của toán học hiện đại. Ngoài ra, các bài TSC tuy hình thức phát biểu hay phương pháp giải khác nhau nhưng có cùng bản chất toán học. Do vậy, có cách nhìn từ toán học hiện đại sẽ giúp SV hiểu rõ hơn chương trình toán phổ thông.

Căn cứ vào chương trình toán ở phổ thông kể từ bậc tiểu học đến trung học phổ thông, việc dạy học TSC ở các TDHSP cần đảm bảo cho SV nắm được toàn bộ chương trình toán một cách chính xác, đúng bản chất trong một *chính thể thống nhất* của toán học, các giáo trình cần phải rèn luyện được tư duy cho SV, tạo tiền đề để sau này SV nắm được phương pháp dạy học môn Toán ở phổ thông. Bên cạnh đó, việc dạy học TSC cũng phải đảm bảo cho SV biết cách xác định bài học trong chương trình toán phổ thông thông qua bộ ba tọa độ: - Tọa độ thứ nhất là vị trí của bài học trên trục số, mô tả tiến trình xây dựng chương trình toán phổ thông; - Tọa độ thứ hai là vị trí của bài học trong toán học hiện đại; - Tọa độ thứ ba là vị trí của bài học trên trục số trình bày lịch sử hình thành hệ thống tri thức toán học của loài người.

Dạy học TSC ở các TDHSP là việc làm rất cần thiết, không những giúp SV hiểu sâu kiến thức

toán phổ thông mà còn biết vận dụng vào kiến thức toán học hiện đại được giảng dạy tại khoa Toán các TDHSP. Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng, việc dạy học TSC ở các TDHSP cần được tiến hành theo cách nghiên cứu và vận dụng những công cụ mạnh của Toán học hiện đại. Về mặt khoa học, các kết quả của TSC đã mang lại những công cụ hữu ích cho toán học hiện đại.

2. Chương trình TSC ở khoa Toán các TDHSP hiện nay

- Nội dung chương trình môn Hình học sơ cấp chủ yếu gồm: *Các hệ tiên đề của hình học sơ cấp, xây dựng hình học bằng phương pháp tiên đề; Hình đa diện và hình lồi; Một vài vấn đề về đo đạc trong hình học (độ dài, diện tích, thể tích); Các phép biến hình trong mặt phẳng.* Việc giới thiệu cho SV hệ tiên đề Hilbert và một vài hệ tiên đề khác của môn *Hình học sơ cấp* là hết sức cần thiết, đặc biệt là đối với SV sư phạm toán. Đây là điều thành công nhất trong chương trình hình học sơ cấp.

- Phần lí thuyết về các phép biến hình dành cho việc giới thiệu phép biến hình phẳng quen thuộc, dạng chính tắc của các phép dời hình và phản chiếu trong mặt phẳng. Theo chúng tôi, những kiến thức này nên được giảng dạy trong Hình học Euclide trong không gian E^2 . Như thế sẽ vừa tránh được sự trùng lặp vừa có thể đưa ra các cách chứng minh ngắn gọn dựa trên dạng chuẩn Jordan của ma trận vuông cấp 2. Mục tiêu chính trong chủ đề về các phép biến hình phẳng là rèn luyện cho người học kĩ năng giải các bài toán hình học bằng phương pháp biến hình. Đây cũng là một nội dung quan trọng và có ý nghĩa trong chương trình hình học sơ cấp.

- Hình lồi là một trong những đối tượng quen thuộc và quan trọng nhất của Hình học Euclide. Đa giác lồi và hình tròn được giảng dạy trong chương trình toán trung học cơ sở; đa diện lồi và

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

hình cầu được giảng dạy trong chương trình toán trung học phổ thông. Tuy nhiên, có nhiều tính chất hình học của hình cầu được thừa nhận hoặc chứng minh dựa vào trực giác (nhiều khi là rất hiển nhiên). Vì thế, sự chính xác hóa khái niệm về hình cầu để từ đó đưa ra chứng minh (về mặt toán học thuần túy) các tính chất hình học của nó là một việc làm cần thiết nhưng không đơn giản. Công việc đó cần đến những công cụ như: Tôpô, Lí thuyết độ đo, Giải tích hàm, Lí thuyết nhóm và tác động của nhóm... Giáo trình *Hình học sơ cấp* hiện nay trình bày về phần hình cầu còn sơ lược, chưa tạo được sự kết nối với kiến thức toán học hiện đại. Theo chúng tôi, đây là chủ đề cần được biên soạn lại về cả hai phương diện: nêu ra được tầm quan trọng của các hình cầu trong Toán học và trong Khoa học máy tính (Computer science); là «cầu nối» giữa toán học hiện đại với toán học phổ thông.

- Nội dung chương trình môn *Đại số sơ cấp* chủ yếu bao gồm kiến thức về: *Đẳng thức và bất đẳng thức; Đại cương về hàm số sơ cấp và đồ thị của các hàm số; Đa thức trên các vành số và phân thức hữu tỉ; Hàm số lượng giác và đa thức lượng giác; Phương trình và bất phương trình*. Ưu điểm của chương trình môn *Đại số sơ cấp* là đã gắn chặt với nội dung đại số và mở đầu về giải tích trong chương trình toán phổ thông. Hệ thống bài tập đã góp phần rèn luyện kĩ năng giải TSC cho SV sư phạm. Tuy nhiên, có thể nhận thấy, nội dung chương trình môn *Đại số sơ cấp* có phần cổ điển và thiếu sự gắn kết với các môn học của đại số hiện đại. Vì thế, chưa tạo được cho SV cái nhìn từ Đại số hiện đại xuống Đại số sơ cấp được giảng dạy trong các trường phổ thông.

3. Tổ chức dạy học TSC ở khoa Toán các TDHSP

Hiện nay, việc dạy học TSC ở khoa Toán các TDHSP thường theo một trong hai hình thức: 1) Hoàn toàn do bộ môn *Lí luận và phương pháp dạy học toán* đảm nhận; 2) Bộ môn *Hình học* giảng dạy *Hình học sơ cấp*, bộ môn *Đại số* dạy *Đại số sơ cấp*, bộ môn *Lí luận và phương pháp dạy học toán* đảm nhận dạy học những phần lí luận và phương pháp dạy học những nội dung cụ thể trong chương trình toán phổ thông.

Hình thức thứ nhất có ưu điểm là thống nhất được việc dạy học TSC thành một khối thống nhất cả về nội dung và phương pháp dạy học. Hình thức này đòi hỏi đội ngũ giảng viên thuộc bộ

môn *Lí luận và phương pháp dạy học toán* phải nắm vững toàn bộ chương trình được giảng dạy ở khoa Toán và biết vận dụng vào dạy học TSC. Thực tế cho thấy điều này là khó thực hiện. Hình thức thứ hai có ưu điểm là phát huy được chuyên môn của đội ngũ giảng viên ở các bộ môn Toán cơ bản, nhưng đội ngũ này lại không nắm vững những vấn đề về lí luận và phương pháp dạy học. Vì vậy, dẫn đến tình trạng TSC chưa đáp ứng được mục tiêu rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, hỗ trợ công tác giảng dạy ở phổ thông sau này cho SV.

Từ những phân tích ở trên cho thấy, chúng ta cần tìm một hình thức tổ chức dạy học TSC thật hiệu quả ở khoa Toán các TDHSP.

4. Đề xuất xây dựng chương trình dạy học TSC

Chúng tôi đề xuất chương trình TSC ở khoa Toán các TDHSP như sau:

1) *Mục tiêu môn học: Về kiến thức:* Sau khi học xong môn học này, SV cần nắm được: - Cơ sở toán học hiện đại của chương trình toán phổ thông; - Có được cái nhìn sáng rõ từ toán học hiện đại xuống TSC. Qua đó, hiểu sâu sắc chương trình toán phổ thông; - Tạo được sự gắn kết giữa Toán học hiện đại với TSC; - Tăng cường đào tạo nghề cho SV. *Về kĩ năng:* SV cần hình thành các kĩ năng giải toán sơ cấp, biết ứng dụng toán học vào giải quyết vấn đề thực tiễn; kĩ năng nhìn nhận sự kiện toán học theo lịch sử phát triển của toán học.

2) *Nội dung chi tiết của chương trình Hình học sơ cấp:* *Chương 1: Tổng quan về hình học Euclid; Chương 2: Giới thiệu một số hệ tiên đề xây dựng hình học Euclid:* 2.1. Hệ tiên đề Hinbe; 2.2. Hệ tiên đề Pogorelov; 2.3. Hệ tiên đề Weyl; *Chương 3: Dụng hình và mở rộng trường:* 3.1. Dụng hình bằng thước và compa; 3.2. Đa giác đều 17 cạnh; 3.3. Ba bài toán nổi tiếng về dụng hình; *Chương 4: Hình cầu:* 4. 1. Định nghĩa và ví dụ; 4.2. Phép cộng các tập hợp cầu; 4.3. Khoảng cách Hausdorff giữa các tập compact; 4.4. Đối xứng hoá theo Steiner; 4.5. Tập hợp cực của tập hợp cầu; 4.6. Tiêu chuẩn của tập hợp cầu; 4.7. Bao cầu; 4.8. Tô pô và chiều của tập hợp cầu; 4.9. Định lí Helli và ứng dụng; 4.10. Lí thuyết Brunn-Minkowski; *Chương 5: Đa diện cầu:* 5.1. Định nghĩa và ví dụ; 5.2. Các tính chất của đa diện cầu; 5.3. Công thức Euler; 5.4. Định lí Cô si; 5.5. Đa giác đều; 5.6. Đa diện đều; 5.7. Phân

(Xem tiếp trang 40)

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP “HOẠT ĐỘNG CÁ NHÂN PHỐI HỢP HOẠT ĐỘNG NHÓM NHỎ” TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ

○ ThS. NGUYỄN THỊ ĐẠT KHOA*

1. Phương pháp dạy học (PPDH) «Hoạt động cá nhân (HĐCN) phối hợp HĐ nhóm nhỏ»

Việc đổi mới PPDH toán ở THCS được thực hiện thông qua việc chuyển từ hình thức dạy học truyền thống, truyền thụ một chiều sang hình thức dạy học hợp tác; từ việc HS tiếp thu kiến thức một cách thụ động sang chủ động; từ việc GV truyền thụ một chiều, độc thoại sang dạy học hợp tác, đối thoại với HS; từ việc HS không chỉ học để nắm vững kiến thức mà còn học cách học, cách lĩnh hội kiến thức và giải quyết vấn đề; từ việc GV đánh giá kết quả học tập của HS chuyển sang hình thức GV tạo điều kiện cho HS tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

Tuy nhiên, trong học tập, không phải mọi tri thức, kĩ năng, thái độ đều được hình thành từ những HĐCN mà phải thông qua môi trường giao tiếp giữa GV-HS; HS-HS, tạo nên mối quan hệ hợp tác trong dạy học; thông qua hình thức thảo luận nhóm, ý kiến của mỗi cá nhân sẽ được khẳng định hay bác bỏ, qua đó người học rút ra được kiến thức mới.

PPDH «HĐCN phối hợp HĐ nhóm nhỏ» được sử dụng phổ biến trong dạy học theo nhóm (mỗi nhóm thường là 2 HS hoặc 4-5 HS, hoặc 6-8 HS). PPDH này giúp mỗi thành viên trong nhóm được phát biểu suy nghĩ, thái độ của mình trước một vấn đề nào đó cần giải quyết. Qua đó, rèn luyện HS ý thức kỉ luật, tính tập thể, sự hợp tác, giúp đỡ lẫn nhau trong học tập.

2. Hoạt động cá nhân

Trong quá trình dạy học, HĐCN là hình thức học tập cơ bản nhất vì nó tạo điều kiện cho mỗi HS trong lớp tự làm việc một cách độc lập, HS phải vận dụng kiến thức đã học để giải các bài tập toán; đồng thời, hình thức học tập này sẽ giúp HS rèn luyện được kĩ năng tự học, không ỉ lại vào sự hướng dẫn của GV.

Để mỗi HS có thể học tập theo hình thức HĐCN, cần tiến hành các bước sau:

Bước 1: GV đưa ra vấn đề, xác định nhiệm vụ chung của cả lớp, sau đó hướng dẫn, gợi ý HS làm việc.

Bước 2: Mỗi HS độc lập làm việc trong một thời gian nhất định.

Bước 3: GV gọi một vài em lên báo cáo kết quả trước lớp, các bạn khác nhận xét, góp ý hoặc đổi bài cho nhau để kiểm tra.

Bước 4: GV đưa ra kết luận cuối cùng.

Thông thường, HĐCN của HS được thể hiện trong các hình thức học tập như: - HS thực hiện trên phiếu học tập; - HS tự nghiên cứu thông tin; - HS trả lời câu hỏi; - HS đưa ra vấn đề và giải quyết vấn đề.

3. Hoạt động nhóm nhỏ

Trong dạy học, HĐ nhóm nhỏ là hình thức học tập mà ở đó, lớp được chia thành các nhóm học tập, mỗi nhóm có một nhiệm vụ riêng nhưng các nhiệm vụ có sự liên kết hữu cơ với nhau nhằm thực hiện một mục tiêu chung.

Trong dạy học theo nhóm nhỏ, GV không chỉ đóng vai trò là người truyền đạt kiến thức mà trở thành người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn để HS tự chiếm lĩnh nội dung học tập, nắm được các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng, thái độ theo yêu cầu của bài học. HĐ nhóm nhỏ thường được tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: GV xác định nhiệm vụ chung cho cả lớp, sau đó giao nhiệm vụ cho từng nhóm, hướng dẫn cách làm việc theo nhóm.

Bước 2: Mỗi nhóm phân công công việc trong nhóm mình, từng cá nhân làm việc độc lập; sau đó mỗi nhóm thống nhất ý kiến của nhóm mình và cử đại diện của nhóm mình lên trình bày kết quả trước lớp.

Bước 3 (thảo luận, tổng kết trước toàn lớp): Các nhóm lần lượt báo cáo kết quả trước lớp, sau đó cả lớp thảo luận. GV là người tổng kết, khẳng định kết quả học tập của HS.

* Phòng GD-ĐT quận Dương Kinh - Hải Phòng

Ví dụ 1: Vẽ tam giác ABC, biết độ dài ba cạnh: $BC = 4\text{cm}$, $AB = 3\text{cm}$, $AC = 2\text{cm}$.

GV sẽ hướng dẫn HS giải bài toán theo các bước sau:

Bước 1: GV đưa ra nhiệm vụ chung cho lớp, sau đó chia lớp thành các nhóm nhỏ (mỗi nhóm khoảng 2 HS). Để vẽ được tam giác này, HS phải đo được độ dài các đoạn thẳng và vẽ đoạn thẳng, vẽ được cung tròn khi biết tâm và bán kính.

Bước 2: Mỗi nhóm tập trung vào việc vẽ tam giác.

Bước 3: Các nhóm cử đại diện của nhóm mình lên trình bày kết quả. GV yêu cầu HS vẽ hình rõ ràng, chính xác. Cuối cùng, GV tổng kết khẳng định kết quả học tập của các nhóm.

Qua ví dụ này, HS cần nắm vững cách vẽ một tam giác khi biết độ dài của 3 cạnh.

Đối với hình thức tổ chức học tập theo nhóm, HS được trình bày quan điểm của mình, được trao đổi với các bạn trong nhóm, trong lớp để giải quyết nhiệm vụ học tập. Qua đó, HS rèn luyện được tư duy, có kỹ năng làm việc theo nhóm. Tùy theo từng nhiệm vụ học tập mà sử dụng hình thức HDCN hoặc HĐ nhóm nhỏ hoặc kết hợp giữa hai hình thức này sao cho phù hợp.

4. Vai trò của PPDH «HDCN phối hợp HĐ nhóm nhỏ» trong dạy học môn Toán ở THCS

1) *Rèn luyện HS kỹ năng tính toán:* Việc rèn kỹ năng tính toán cho HS là một nhiệm vụ cơ bản trong dạy học toán ở các trường THCS. Để làm tốt kỹ năng này, cần lưu ý: Đối với GV: - Đưa ra các bài tập đòi hỏi HS phải tính toán cụ thể để đi đến kết quả cuối cùng; - Khi hướng dẫn HS giải toán không chỉ dừng lại ở phương hướng hay đường lối để giải; - Không coi nhẹ các bài tập tính toán, kể cả các bài tập đơn giản. Đối với HS: - Làm thành thạo các phép tính trên tập hợp số tự nhiên, số nguyên, số hữu tỉ, số thực, thực hiện được các phép tính biến đổi về căn bậc hai; - Sử dụng thành thạo máy tính để giải phương trình, hệ phương trình; - Vận dụng các tính chất: giao hoán, kết hợp, phân phối của phép nhân đối với phép cộng, thứ tự thực hiện các phép toán, quy tắc dấu ngoặc, sử dụng các hằng đẳng thức để tính nhẩm, tính nhanh trong giải các bài tập toán.

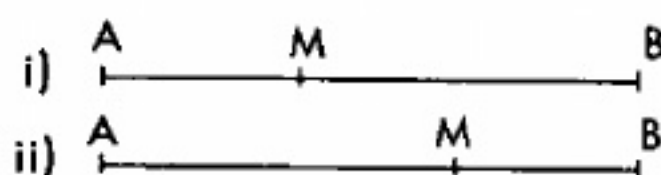
Một số dạng bài tập toán nhằm rèn luyện kỹ năng tính toán cho HS như: bài tập về tư duy thuật giải, giải phương trình bậc nhất, hệ phương trình bậc nhất hai ẩn, giải phương trình quy về phương trình bậc hai, giải phương trình có chứa ẩn ở mẫu.

2) *Rèn luyện cho HS kỹ năng vẽ hình, ước lượng kết quả đo đạc và tính toán.* Do đặc điểm của môn Toán, biểu diễn trực quan có ý nghĩa quan trọng trong dạy học môn Toán như: vẽ sơ đồ, đồ thị. Các kỹ năng này thường được rèn luyện trong các tiết học thực hành, mỗi HS thực hiện HĐ học tập trong nhóm mình và có thể hỗ trợ với các bạn khác.

Ví dụ 2: Cho 2 điểm A, B phân biệt, M là một điểm bất kì. Hãy tìm điểm M trong mặt phẳng sao cho $AM + MB = AB$ (khi nào thì tổng độ dài hai đoạn thẳng AM và MB bằng độ dài đoạn thẳng AB?)

Để hướng dẫn HS giải được bài toán này, GV đưa ra bài tập sau cho cả lớp thực hiện (lớp chia thành các nhóm nhỏ, mỗi nhóm gồm 2 HS).

Bài tập: Cho điểm M nằm giữa hai điểm A và B (độ dài đoạn thẳng AB không đổi) trong 2 trường hợp như hình vẽ:



a) Em hãy đo độ dài các đoạn thẳng AM, MB, AB trong hai trường hợp trên.

b) So sánh tổng độ dài $AM + MB$ với độ dài đoạn thẳng AB?

c) Nêu nhận xét?

GV chia lớp thành các nhóm nhỏ, giao nhiệm vụ cho từng nhóm. Sau khi các nhóm thảo luận và ghi kết quả trên phiếu học tập, GV thu phiếu học tập, cả lớp nhận xét kết quả của các nhóm và sửa chữa những chỗ sai. Cuối cùng, GV rút ra nhận xét, kết luận vấn đề. HS chủ động thực hiện các HĐ học tập theo yêu cầu của GV, nhận xét và đánh giá kết quả bài làm của nhóm mình và của các nhóm khác.

Qua bài tập toán GV đưa ra, HS sẽ tự phát khám phá ra kết quả của bài toán ở ví dụ 2.

3) *Rèn luyện HS kỹ năng suy luận và chứng minh trong giải toán.* GV yêu cầu HS khi thực hiện các bước suy luận phải có căn cứ, khuyến khích HS tìm nhiều lời giải khác nhau cho cùng một bài toán. HS cần nắm được các quy tắc suy luận, biết cách biến đổi giả thiết từ dạng này sang dạng khác, biết phân tích bài toán để tìm lời giải.

4) *Rèn luyện cho HS kỹ năng giải toán.* Đối với những bài toán không có phương pháp giải tổng quát, GV nên hướng dẫn cho HS hướng suy

ngiht để tìm lời giải cho bài toán. Nếu chưa giải được thì có thể xét một bài toán tương tự khác nhưng đơn giản hơn, hỗ trợ cho các em trong việc tìm lời giải bài toán ban đầu. Như vậy, thông qua việc giải một số bài toán cụ thể sẽ giúp HS tìm được lời giải của các bài toán khác trong những tình huống mới.

Để giải một bài toán, HS thường tiến hành theo bốn bước sau: - Tìm hiểu đề bài; - Xây dựng chương trình giải; - Thực hiện giải bài toán; - Kiểm tra và nghiên cứu lời giải đã tìm được.

5) *Rèn luyện HS kĩ năng phát hiện và giải quyết vấn đề.* GV đưa HS vào các tình huống có vấn đề, HS tự nghiên cứu, chủ động khám phá để chiếm lĩnh tri thức và phát triển tư duy, vận dụng kiến thức đã biết vào các tình huống mới.

GV có thể gợi ý cho HS các hướng giải quyết vấn đề. GV đóng vai là người cung cấp thông tin, tạo tình huống, giúp HS giải được các bài toán.

Ví dụ 3 (GV đưa ra đề toán): Cho phương trình bậc hai: $x^2 + 2.(m - 2).x - 2m + 1 = 0$ (1) (m là tham số).

Các em hãy hoàn thiện đề toán trên.

HS có thể đưa ra các yêu nhằm hoàn thiện bài toán trên, chẳng hạn như: 1) Với giá trị nào của m thì phương trình (1) có nghiệm; 2) Tìm giá

trị của m để phương trình (1) có 2 nghiệm trái dấu; 3) Tìm giá trị của m để phương trình (1) có 2 nghiệm cùng dấu; 4) Trong trường hợp phương trình (1) có nghiệm x_1, x_2 ; tính tổng và tích 2 nghiệm theo m.

Việc tổ chức cho HS học tập theo nhóm có tác dụng tạo môi trường lớp học sôi nổi, các em có cơ hội được thể hiện khả năng của mình trước thầy cô và bạn bè; tạo môi trường học tập thân thiện, có sự hợp tác, giúp đỡ, tương tác giữa thầy và trò, trò và trò.

Trong dạy học toán theo PPDH «HĐCN phối hợp HĐ nhóm nhỏ» ở THCS, việc GV tổ chức các tình huống học tập đa dạng, phong phú sẽ tạo điều kiện cho mỗi HS chủ động phát hiện và giải quyết vấn đề, chiếm lĩnh tri thức, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hải Châu - Phạm Đức Quang - Nguyễn Thế Thạch. **Những vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học toán trung học cơ sở.** NXB Giáo dục, H. 2007.
2. Tôn Thân - Phạm Thị Luyến - Đặng Thị Thu Thủy. **Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học môn Toán.** NXB Giáo dục, H. 2008.

Về việc dạy học...

(Tiếp theo trang 37)

loại hình đa diện đều; **Chương 6: Diện tích và thể tích:** 6.1. Diện tích đa giác lồi; 6.2. Thể tích khối đa diện; 6.3. Diện tích mặt của hình đa diện; 6.4. Xấp xỉ tập lồi compact bởi đa diện; 6.5. Các bất đẳng thức đẳng chu; 6.6. Vấn đề thứ ba của Hilbert; **Chương 7: Các phép biến hình trong mặt phẳng:** 7.1. Những kiến thức chuẩn bị; 7.2. Các phép dời hình của mặt phẳng; 7.3. Hình có tâm đối xứng. Đối xứng bậc n; 7.4. Đối xứng trục và đối xứng trượt; 7.5. Phép đồng dạng; 7.6. Phép nghịch đảo; **Chương 8: Hình học phi Euclid.**

3) *Nội dung chi tiết của chương trình Đại số sơ cấp:* **Chương 1: Một vài nguyên lý cơ bản:** 1.1. Nguyên lý Dirichlet; 1.2. Nguyên lý cực trị rời rạc; 1.3. Nguyên lý xuống thang; 1.4. Các nguyên lý cơ bản cho các bài toán đếm; 1.5. Nhìn vấn đề theo quan điểm cực trị; **Chương 2: Những vấn đề sơ cấp về dãy số:** 2.1. Những tổng hữu hạn không thể biểu diễn được qua các

hàm đại số; 2.2. Một vài loại dãy truy hồi; 2.3. Các phương pháp xác định các tổng hữu hạn; 2.4. Phương pháp sử dụng hàm sinh; **Chương 3: Một vài trọng điểm về giải tích trong chương trình phổ thông:** 3.1. Các bài toán về tiếp tuyến; 3.2. Các ứng dụng của định lý giá trị trung bình; 3.3. Các phương pháp tìm giá trị lớn nhất và giá trị nhỏ nhất; **Chương 4: Đồng nhất thức và bất đẳng thức:** 4.1. Một số đồng nhất thức cổ điển; 4.2. Một số phương pháp chứng minh bất đẳng thức; 4.3. Hàm lồi và bất đẳng thức Jensen; **Chương 5: Phương trình và bất phương trình:** 5.1. Những khái niệm cơ bản; 5.2. Những dạng phương trình cơ bản; 5.3. Bất phương trình và hệ bất phương trình; 5.4. Kết thúc và biệt thức. □

Tài liệu tham khảo

1. Đinh Xuân Sơn - Nguyễn Anh Tuấn. **Giáo trình môn Nghiệp vụ sư phạm.** Đại học Thái Nguyên, 2002.
2. Đại học Thái Nguyên. **Kí yếu hội thảo khoa học nghiệp vụ sư phạm toàn quốc.** Thái Nguyên, 2004.

TỔ CHỨC DẠY HỌC KHÁI NIỆM PHẦN HÌNH HỌC KHÔNG GIAN CHO HỌC SINH THEO QUAN ĐIỂM THÍCH NGHI TRÍ TUỆ

○ ThS. ĐỖ VĂN CƯỜNG*

Theo quan điểm thích nghi trí tuệ (TNTT), mức độ TNTT của chủ thể nhận thức phụ thuộc vào tốc độ «hoá giải» những tình huống để tiếp nhận (hiểu, giải thích, vận dụng) tri thức mới. Mức độ thích nghi cao đòi hỏi người học phải thực hiện các hoạt động (HĐ) điều ứng trong việc phát hiện và giải quyết vấn đề. Khác với một số lí thuyết dạy học khác, trong dạy học theo quan điểm TNTT, giáo viên (GV) không phải là người cung cấp tri thức sẵn có mà là người hướng dẫn để học sinh (HS) tự khám phá tri thức để thực hiện các nhiệm vụ học tập. Từ đó, kiến tạo ra tri thức mới và HS có được sự thích nghi tích cực với các vấn đề mới, tình huống mới.

Trong dạy học môn Toán, các khái niệm (KN) toán học chỉ được hình thành một cách vững chắc nếu HS trực tiếp tham gia vào quá trình xây dựng KN đó. Dưới đây, chúng tôi đề xuất một quy trình tổ chức dạy học các KN môn Hình học phần Hình học không gian (HHKG) theo quan điểm TNTT nhằm rèn luyện HS khả năng *biến đổi, điều chỉnh tri thức đã có để tương hợp với tri thức mới*.

1. Tạo tình huống học tập nhằm phát hiện KN. GV đưa ra các tình huống học tập, tổ chức cho HS tiến hành các HĐ như: phân tích, so sánh, đối chiếu, lựa chọn các đối tượng mang bản chất của KN nghĩa là lựa chọn các trường hợp riêng chứa đựng những tính chất chung để phát biểu KN. Để các tình huống đạt hiệu quả cao, có thể sử dụng một số biện pháp nhằm rèn luyện năng lực TNTT cho HS:

1) Rèn luyện HS năng lực liên tưởng hỗ trợ cho việc đồng hóa để phát hiện các thuộc tính đặc trưng của KN mới. Theo chúng tôi, đồng hoá là quá trình nếu gặp tri thức mới tương hợp với sơ đồ nhận thức đã có thì có thể kết hợp trực tiếp vào sơ đồ nhận thức đang tồn tại để giải quyết tình huống mới. Ở đây, đồng hoá thực chất là quá trình tái lập lại một số đặc điểm của khách thể nhận thức, đưa nó vào sơ đồ nhận thức đã có.

Mục tiêu quan trọng của việc dạy học kiến thức phần HHKG ở trung học phổ thông là phát triển trí tưởng tượng không gian cho HS. Bên cạnh đó, việc sử dụng hình ảnh, biểu tượng trực quan trong dạy học sẽ giúp HS nhận biết một số đặc điểm đặc trưng của KN. Từ đó, HS sẽ có sự liên tưởng đến KN cần phát hiện.

2) Khai thác các quan niệm sai hoặc chưa đầy đủ của HS để phát hiện và khắc sâu KN cần chiếm lĩnh. Các quan niệm sai hoặc chưa đầy đủ của HS xuất hiện do sự đồng hóa không đúng hoặc do quá trình biến đổi đối tượng sai. Để khắc phục tình trạng này, GV cần tạo các tình huống cho HS tự phát hiện được chỗ sai của mình, điều chỉnh tri thức đã có.

Ví dụ: Do trong hình học phẳng, HS đã khắc sâu KN: Hai đường thẳng phân biệt không có điểm chung thì song song. Sau này, khi chuyển sang HHKG, nếu HS cũng cho rằng: Hai đường thẳng phân biệt không có điểm chung thì song song với nhau là không đúng. Để giúp HS hiểu rõ vấn đề, GV yêu cầu HS quan sát vị trí tương đối giữa đường thẳng AB và B'C' trong hình hộp ABCD.A'B'C'D'. Qua quan sát, HS nhận thấy, hai đường thẳng này tuy không có điểm chung nhưng lại không song song với nhau.

Như vậy, định nghĩa về hai đường thẳng song song trong mặt phẳng không còn đúng trong không gian, do đó xuất hiện một sự mất cân bằng. Từ đó, HS điều chỉnh lại tri thức cũ, đi đến kết luận mới: Cho hai đường thẳng phân biệt a và b trong không gian, khi đó có thể xảy ra hai trường hợp: a) Không có mặt phẳng nào chứa cả a và b. Khi đó, ta nói hai đường thẳng a và b chéo nhau; b) Có mặt phẳng chứa cả a và b. Khi đó, ta nói chúng đồng phẳng.

3) Thông qua sử dụng các mô hình, hình ảnh thực tế làm cơ sở bước đầu để HS liên tưởng đến

* Trường THPT Hà Tông Huân, huyện Yên Định, Thanh Hóa

KN mới. Trong quá trình học tập môn Toán, đặc biệt là tiếp thu kiến thức môn Hình học, có rất nhiều mô hình hay hình ảnh thực tế sẽ là cơ sở cho HS liên tưởng đến KN cần định nghĩa.

2. Kiểm nghiệm. Trong giai đoạn này, GV là người giúp HS xác định tính đúng đắn của các phán đoán của họ về các tính chất đặc trưng của KN bằng các phương pháp như: sử dụng ví dụ và phản ví dụ; tập luyện cho HS phân tích cấu trúc của KN. Chẳng hạn, GV có thể cho HS làm bài tập sau:

Ví dụ: Xét tính đúng/sai của mệnh đề sau?

a) Hai đường thẳng không cắt nhau và không song song thì chéo nhau.

b) Hai đường thẳng không song song thì chéo nhau.

c) Hai đường thẳng không có điểm chung thì chéo nhau.

d) Hai đường thẳng chéo nhau thì không có điểm chung.

3. Định nghĩa KN. Ở một mức độ nào đó, GV có thể yêu cầu HS tự xây dựng các ví dụ minh họa cho KN vừa mới được hình thành. Cuối cùng, GV thực hiện khâu «thể chế hóa» bằng việc đưa ra định nghĩa của KN cùng với các kí hiệu. Do vậy, mấu chốt trong việc định nghĩa KN toán học là sử dụng đúng các thuật ngữ.

Ví dụ: Định nghĩa hai đường thẳng song song: Hai đường thẳng được gọi là song song nếu chúng đồng phẳng và không có điểm chung. Nhưng nếu ta phát biểu: «Hai đường thẳng gọi là song song nếu chúng không có điểm chung» thì cách định nghĩa này là không đảm bảo tính chính xác vì hai đường thẳng đó còn có thể chéo nhau.

4. Củng cố KN là HĐ tránh chủ nghĩa hình thức trong học tập và giúp HS nắm được KN một cách vững chắc. GV cần tổ chức HS vận dụng KN vừa học vào các tình huống cụ thể như: giải các bài tập toán, chứng minh định lí, xây dựng KN mới, vận dụng KN vào thực tiễn. Cuối cùng, sắp xếp logic các KN, nêu lên mối liên hệ giữa KN mới với các KN đã học trước đó. Củng cố KN thể hiện qua các HĐ chủ yếu sau: nhận dạng, khái quát hóa, đặc biệt hóa và hệ thống hóa KN đã học. Trong bước này, GV có thể sử dụng các biện pháp sau:

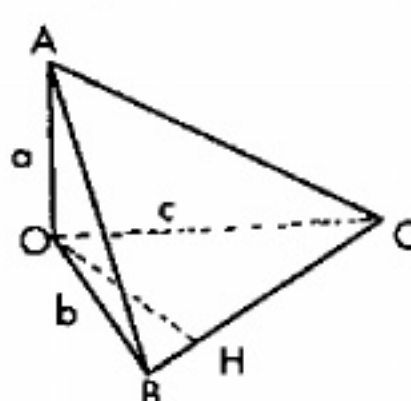
1) Rèn luyện HS biết nhận dạng một đối tượng toán học trong những tình huống khác nhau, giúp HS khắc sâu bản chất của KN vừa chiếm lĩnh.

Ví dụ: Sau khi đã định nghĩa được KN hai đường thẳng song song và hai đường thẳng chéo

nhau, GV có thể yêu cầu HS trả lời câu hỏi sau: «Cho hình hộp ABCD.A'B'C'D'. Hãy chỉ ra các cặp đường thẳng song song và các cặp đường thẳng chéo nhau».

2) Rèn luyện HS biết tạo ra đối tượng toán học thỏa mãn định nghĩa của KN để quá trình đồng hóa kiến thức diễn ra nhanh hơn. Bên cạnh việc rèn luyện cho HS biết cách nhận dạng một KN, cần tập cho các em biết tạo ra đối tượng toán học thỏa mãn định nghĩa. Chẳng hạn như sau khi dạy học KN khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau, để tạo ra đối tượng thỏa mãn KN này, GV có thể yêu cầu HS làm bài tập sau:

Ví dụ: Cho tứ diện vuông OABC, vuông tại O, có $OA = a$, $OB = b$, $OC = c$. Tính khoảng cách giữa OA và BC (hình 1).



Hình 1

Với kiến thức đã có về cách tính khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau bằng độ dài đoạn vuông góc chung của hai đường thẳng đó, HS có thể giải được bài toán theo hướng sau: trong (OBC) dựng OH

vuông góc với BC, mà $OA \perp (OBC) \Rightarrow OA \perp BC$. Suy ra OH là đoạn vuông góc chung và dễ dàng tính được độ dài OH.

3) Rèn luyện HS có kĩ năng biến đổi các đối tượng toán học thành đối tượng mới tương đương. Có thể thấy tác dụng của biện pháp này là tăng cường năng lực huy động kiến thức nhằm giải quyết vấn đề nói chung và giải toán nói riêng.

5. Khai thác các ứng dụng của KN. Trong bước này, GV cần nêu ra các ứng dụng của KN toán học vừa được lĩnh hội nhằm giúp HS khắc sâu kiến thức thông qua giải các dạng bài tập toán, có thể sử dụng các biện pháp sau:

1) Rèn luyện HS năng lực huy động kiến thức và biến đổi đối tượng cho việc điều ứng để thích nghi, chiếm lĩnh tri thức. Trong quá trình giải một bài toán, tuy không cần sử dụng tất cả các kiến thức của HS đã thu nhận và tích lũy được từ trước nhưng lại phụ thuộc vào khả năng huy động kiến thức và sự nhanh nhạy trong phát hiện và giải quyết vấn đề.

Ví dụ: Cho hình chóp S.ABCD có G_1, G_2, G_3, G_4 lần lượt là trọng tâm các tam giác SAB; SBC; SCD; SDA. Gọi E, F là trung điểm của AB, AD,

tim giao tuyến của hai mặt phẳng (EG_1G_2) và (FG_3G_4) (hình 2).

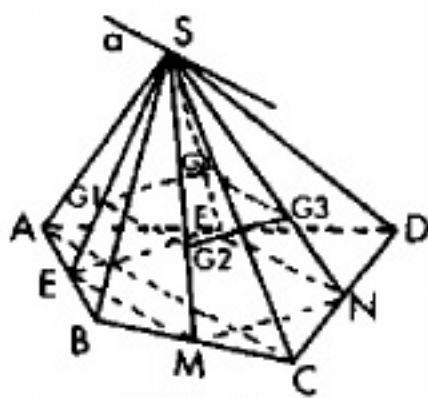
HS đã có kiến thức về KN giao tuyến của hai mặt phẳng phân biệt: là đường thẳng đi qua hai điểm chung của hai mặt phẳng đó hoặc là đường thẳng đi qua một điểm chung và có vector $\vec{a}$ là vector chỉ phương.

Với bài toán này, nếu giữ nguyên giả thiết của bài toán thì HS sẽ rất khó khăn trong việc tìm điểm chung của hai mặt phẳng đó cũng như tìm phương của đường giao tuyến chung. Do đó, xuất hiện sự mất cân bằng. Tuy nhiên, nếu GV yêu cầu HS tìm tính chất đặc trưng của hình tạo bởi bốn điểm G_1, G_2, G_3, G_4 thì HS sẽ dễ dàng có được ngay kết quả $G_1G_2G_3G_4$ là hình bình hành. Đến đây, HS tìm được phương của đường giao tuyến chung của hai mặt phẳng (EG_1G_2) và (FG_3G_4) là đường thẳng a song song với G_1G_2 . Hơn nữa, do $G_1G_2 \parallel EM$, nên mặt phẳng EG_1G_2 chính là mặt phẳng (SEM) ; tương tự, mặt phẳng FG_3G_4 chính là mặt phẳng (SFN) . Suy ra S là một điểm chung của hai mặt phẳng EG_1G_2 và FG_3G_4 . Vậy giao tuyến cần tìm là đường thẳng a đi qua S và song song với G_1G_2 .

2) Rèn luyện năng lực CNTT cho HS thông qua việc khai thác các bài toán có cùng phương pháp giải nhưng nâng dần mức độ khó. Theo quan điểm CNTT, mức độ khó có hai cấp độ: - Thích nghi bậc thấp diễn ra quá trình đồng hóa; - Thích nghi bậc cao biểu hiện ở quá trình đồng hóa và điều ứng để tạo ra trạng thái cân bằng mới ở mức cao hơn.

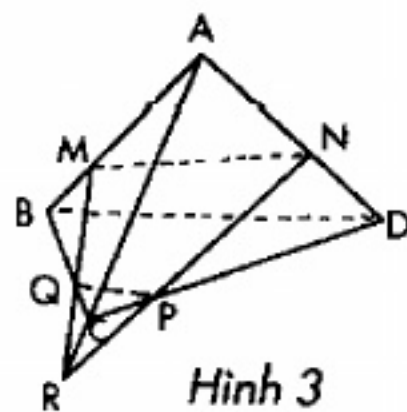
Đối với các bài toán liên quan đến việc tìm thiết diện của một hình H bị cắt bởi mặt phẳng (P) theo hai bước: bước 1: Tìm giao điểm của đường thẳng (giả sử là đường thẳng a) và mặt phẳng (P). Phương pháp: - Dựng mặt phẳng (Q) chứa a và cắt mặt phẳng (P); - Xác định giao tuyến Δ của (P) và (Q); - Tìm giao điểm A của đường thẳng a và Δ thì A chính là giao điểm của a và mặt phẳng (P). Bước 2: Tìm giao tuyến chung của hai mặt phẳng phân biệt là đường thẳng đi qua hai điểm chung của hai mặt phẳng đó hoặc là đường thẳng đi qua một điểm chung và có vector chỉ phương cho trước.

Ví dụ 1: Cho tứ diện ABCD. Gọi M, N, P lần lượt là các điểm thuộc các cạnh AB, AD và CD sao cho NP không song song với AC. Xác định thiết diện của tứ diện cắt bởi mặt phẳng (MNP) (hình 3).



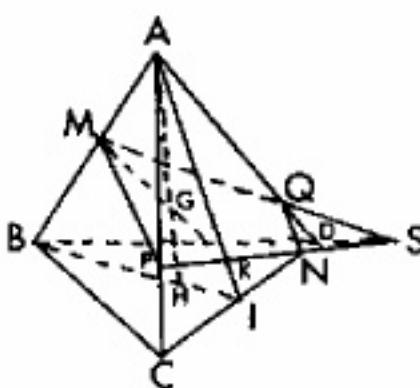
Hình 2

Ở đây, HS sử dụng phương pháp tìm thiết diện của tứ diện cắt bởi mặt phẳng (MNP) theo bước 1 và bước 2: trong mặt phẳng (ACD), do NP không song song AC nên $NP \cap AC = R$, gọi $Q = MR \cap BC$. Suy ra, thiết diện cần tìm là tứ giác MNPQ.



Hình 3

Ví dụ 2: Cho tứ diện ABCD. Gọi M, N lần lượt là các điểm thuộc các cạnh AB, CD và G là trọng tâm của tứ diện sao cho M, N, G không thẳng hàng. Xác định thiết diện của tứ diện cắt bởi mặt phẳng (MNG) (hình 4).



Hình 4

Với bài toán này, việc xác định các đoạn giao tuyến của mặt phẳng (MNG) với các mặt của tứ diện theo quy trình trên là rất khó khăn, buộc HS phải điều chỉnh lại tri thức đã có: GV yêu cầu HS xác định các mặt phẳng chứa đường thẳng MG, HS

sẽ dễ dàng tìm được đó là mặt phẳng (ABI). Đến đây, HS xác định các điểm chung của mặt phẳng (MNG) với các mặt của tứ diện như sau:

Gọi $K = MG \cap AI$ và $P = NK \cap AC$, $S = NK \cap BD$, $MS \cap AD = Q$. Suy ra thiết diện cần tìm là tứ giác MQNP.

Như vậy, dạy học KN phần HHKG theo quan điểm CNTT sẽ nâng cao được tính tích cực học tập của HS, đưa HS tham gia trực tiếp vào quá trình hình thành các KN toán học nói chung và KN toán học phần HHKG nói riêng. Do đó, các KN sẽ được hình thành một cách vững chắc trong tư duy của HS; góp phần nâng cao hiệu quả dạy học. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. Phương pháp dạy học Toán. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
2. Nguyễn Phú Lộc. "Sự "thích nghi" trí tuệ trong quá trình nhận thức theo quan điểm của J. Piaget". Tạp chí Giáo dục, số 183 /2008.
3. Phan Trọng Ngọ - Nguyễn Đức Hương. Các lý thuyết phát triển tâm lý người. NXB Đại học sư phạm, H. 2004.
4. Đoàn Quỳnh (Tổng chủ biên) - Văn Như Cương (chủ biên) - Phạm Khắc Ban - Tạ Mân. Hình học 11 nâng cao. NXB Giáo dục, H. 2007.
5. Đào Tam (Chủ biên) - Trần Trung. Tổ chức hoạt động nhận thức trong dạy học môn Toán ở trường trung học phổ thông. NXB Đại học sư phạm, H. 2010.
6. Mạnh Tường (chủ biên). Từ điển Tiếng Việt. NXB Văn hóa Thông tin, H. 2010

NÂNG CAO NĂNG LỰC SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC CHO SINH VIÊN NGÀNH SINH - HÓA TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM ĐIỆN BIÊN

○ NGUYỄN THỊ PHƯƠNG THÚY*

1. Trong những năm qua, trường CĐSP Điện Biên đã tích cực vận dụng đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) trong quá trình đào tạo và rèn luyện kỹ năng sư phạm cho sinh viên (SV). Việc đổi mới PPDH đã đạt được những kết quả nhất định thông qua sự nhận thức của đội ngũ giảng viên (GV) và sự chỉ đạo của nhà trường trong việc bồi dưỡng cho GV nắm vững và sử dụng các PPDH hiện đại sao cho phù hợp điều kiện dạy học (DH) của nhà trường. Đội ngũ GV trường CĐSP Điện Biên thường xuyên được tiếp cận, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, tham gia đầy đủ các khóa tập huấn điều chỉnh chương trình, sách giáo khoa, đổi mới đánh giá chất lượng học tập, theo các chương trình Dự án của Bộ GD-ĐT (Dự án Việt - Bỉ; Dự án đào tạo giáo viên trung học cơ sở (THCS); Dự án Giáo dục THCS vùng khó khăn nhất). Trên cơ sở nắm vững lý luận và vận dụng tốt các PPDH tích cực (PPDHTC) trong thực tiễn DH ở trường CĐSP, GV sẽ truyền lại cho SV. Trong phạm vi bài viết này chúng tôi đề cập đến vấn đề «Nâng cao năng lực sử dụng PPDHTC cho SV ngành Sinh - Hóa trường CĐSP Điện Biên».

2. Vận dụng một số biện pháp nâng cao năng lực sử dụng PPDHTC cho SV

1) *Cho SV được làm quen với các PPDHTC ngay từ năm học đầu tiên.* Trong các môn học về kiến thức cơ sở của ngành học, kiến thức chuyên ngành, GV cần sử dụng thường xuyên các PPDHTC (làm việc cá nhân, thảo luận nhóm, trình bày nêu vấn đề, DH theo dự án...), kết hợp sử dụng hợp lý các phương tiện DH hiện đại có sự trợ giúp của công nghệ thông tin. Trong các học phần môn học, GV cần thường xuyên tổ chức cho SV được làm việc theo nhóm, trao đổi, tranh luận, nêu vấn đề học tập, cách giải quyết những vấn đề đó trong thực tiễn đặt ra. GV sử dụng các phương tiện DH, giáo án điện tử, tư liệu DH điện tử... giúp SV được tiếp xúc với các phương tiện DH

hiện đại và biết cách sử dụng, khai thác các thông tin trong quá trình học tập.

2) *Giúp SV nắm vững khái niệm, nét đặc thù và cách sử dụng một số PPDHTC.* Để SV có thể sử dụng được một số PPDHTC như DH theo dự án, DH hợp tác theo nhóm nhỏ, DH theo góc, chúng tôi tiến hành: đưa nội dung kiến thức về PPDHTC vào chuyên đề của môn học PPDH bộ môn; bổ sung các nội dung kiến thức về PPDHTC vào trong chương trình học và tổ chức giảng dạy cho SV thông qua các hoạt động nghiên cứu lý thuyết, thảo luận thực hành để nắm vững bản chất, nội dung đặc điểm của các PPDHTC, gắn với các phương tiện hiện đại, ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong DH.

3) *Tổ chức các bài tập thực hành trên lớp và ở nhà, yêu cầu SV vận dụng các PPDHTC trong việc biên soạn một nội dung bài học cụ thể theo chương trình THCS.* Chúng tôi tổ chức cho SV tự nghiên cứu, các nhóm SV vận dụng các PPDHTC, biên soạn giáo án DH cho một nội dung, một bài học cụ thể trong chương trình hoá học, sinh học THCS và trình bày trước nhóm. Thông qua các hoạt động đó yêu cầu SV chỉ ra được các dấu hiệu đặc trưng của PPDHTC đã được thể hiện trong bài dạy (dạy và học thông qua tổ chức hoạt động của học sinh (HS) và chú trọng rèn phương pháp tự học; tăng cường hoạt động học tập của mỗi cá nhân, phối hợp với học hợp tác; đặc biệt chú ý đến sự quan tâm và hứng thú của HS, nhu cầu và lợi ích của xã hội; dạy và học coi trọng hướng dẫn tìm tòi; kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò) và sự hợp lý trong việc tổ chức các hoạt động học tập của HS trong giờ học.

4) *Tổ chức cho SV nắm vững và vận dụng được một số kỹ thuật DH như kỹ thuật đặt câu hỏi, kỹ thuật khăn trải bàn, mảnh ghép, sơ đồ*

* Trường Cao đẳng sư phạm Điện Biên

tư duy, kỹ thuật lắng nghe và phản hồi... Chúng tôi tiến hành tổ chức cho SV thảo luận về các kỹ thuật DH và thực hành qua việc sử dụng các kỹ thuật DH trong các ví dụ, nội dung DH cụ thể về Hoá học hoặc Sinh học ở trường THCS. Từ các ví dụ được xây dựng trên cơ sở nội dung môn học, yêu cầu SV vận dụng vào thiết kế các hoạt động học tập trên lớp, dạy thử trong nhóm, các nhóm SV tự trao đổi, nhận xét đánh giá lẫn nhau và nhận sự đánh giá của GV. GV đưa ra những yêu cầu cụ thể cho SV tìm hiểu và vận dụng các kỹ thuật DH trong các bài dạy khi đi thực tập sư phạm (TTSP).

5) *Tìm hiểu về nhận thức của SV sau khi đi TTSP lần 1 và những khó khăn cần khắc phục trước khi đi TTSP lần 2.* GV cần biết được mức độ nhận thức, nắm vững các nội dung kiến thức về các PPDH, những khó khăn về vận dụng PPDH đó, sử dụng phương tiện DH của SV để có kế hoạch giúp đỡ SV trước và trong đợt TTSP lần 2.

3. Một số kết quả vận dụng

1) *Kết quả thu được qua bài kiểm tra học phần bộ môn.* Chúng tôi tiến hành kiểm tra đánh giá sự nhận thức của SV về nội dung lý thuyết các PPDH thông qua bài kiểm tra trong học phần PPDH bộ môn, kết quả thu được như sau: tổng số SV các khoá (K10, K11) là 86; số SV đạt điểm 8,0 trở lên chiếm 43,1%; SV đạt điểm 5-7 chiếm 56,9%; Số SV đạt điểm 3-4 chiếm 0 %; không có SV đạt điểm 1-2. Như vậy, về mặt lý thuyết cho thấy đa số SV đã nắm được nội dung cơ bản, những nét đặc thù của các PPDH. Về ý thức và thái độ, SV đã thấy được sự cần thiết phải đổi mới PPDH, phải sử dụng PPDH trong DH các môn học ở trường THCS. Về thực hành, chúng tôi tiến hành tổ chức kiểm tra cho SV soạn giáo án bài dạy có sử dụng các PPDH, trình bày ở nhóm, góp ý và tiến hành dạy thử trước nhóm hoặc trên lớp. GV dự và đánh giá (mỗi SV dạy 1 giờ trong giai đoạn chuẩn bị đi TTSP). Kết quả đánh giá về giờ dạy thực hành của SV K10, K11 như sau: số SV đạt khá 32,5%; đạt trung bình 60,5%; chưa đạt yêu cầu 7%.

Kết quả kiểm tra về lý thuyết và thực hành cho thấy, SV đã biết vận dụng kiến thức vào bài thực hành trong giảng dạy, tuy nhiên, kết quả về thực hành còn thấp so với phần kiểm tra lý thuyết. Vì vậy, căn cứ vào kết quả kiểm tra bài thực hành

chúng tôi yêu cầu những SV đạt điểm thấp tiếp tục rèn kỹ năng vận dụng PPDH trong phần rèn luyện NVSP thường xuyên giờ chính khóa và ngoại khóa, giúp các em nâng cao kỹ năng vận dụng PPDH trong DH được tốt hơn.

2) *Kết quả TTSP của SV K10, K11.* Trên cơ sở hướng dẫn của GV ở trường CĐSP và sự giúp đỡ của giáo viên ở trường THCS, trong quá trình TTSP SV cần biết vận dụng các PPDH trong bài dạy của mình, kết quả được đánh giá, xếp loại qua các phiếu dự giờ, cụ thể là (xem bảng).

Khoá học	Ngành học	Số SV	Xếp loại TTSP lần 1					
			Xuất sắc		Giỏi		Khá	
			SL	TL%	SL	TL%	SL	TL%
K10 (2007 – 2010)	Sinh - Hóa	41	8	19,51	31	75,61	2	4,88
K11 (2008 – 2011)	Sinh - Hóa	45	11	24,44	34	75,56		
Xếp loại TTSP lần 2								
K10 (2007 – 2010)	Sinh - Hóa	41	10	24,39	27	68,85	4	9,76

So sánh kết quả TTSP lần 1 cho thấy, loại giỏi và xuất sắc của SV K11 cao hơn K10, lý do vì SV K11 được nhiều thời gian nghiên cứu về các PPDH và thực hành hơn K10; cách tiếp cận về PPDH của SV K11 nhanh hơn do GV ngày càng có nhiều kinh nghiệm trong truyền tải PPDH cho SV. Sau khi kết thúc TTSP lần 1 (năm thứ 2), SV K10 được tiếp tục học và nghiên cứu thực hành về PPDH ở năm thứ 3, và đi TTSP lần 2, kết quả cho thấy số lượng SV đạt loại xuất sắc cao hơn so với TTSP lần 1.

3) *Kết quả điều tra đánh giá nhận thức của SV về PPDH trước TTSP lần 2.* Để chuẩn bị cho đợt TTSP lần 2 của K11, chúng tôi đã thực hiện điều tra đánh giá sơ lược nhận thức của SV về PPDH và sự nắm vững phương pháp sử dụng các PPDH trong tổ chức hoạt động của SV. Việc điều tra được thực hiện qua các câu hỏi có liên quan đến những khó khăn gặp phải khi TTSP lần 1, và những yêu cầu chuẩn bị của SV cho kỳ TTSP lần 2. Đối tượng điều tra là SV K11 ngành Sinh - Hóa với tổng số 45SV, nội dung và kết quả điều tra thu được như sau:

Câu hỏi 1: Khó khăn bạn gặp phải khi tham gia TTSP lần 1 về PPDH, cách tổ chức các hoạt động trên lớp, vấn đề khác có liên quan)? SV xác định những khó khăn chủ yếu là: - Chưa sử dụng thành thạo từng PPDH và sử dụng phối hợp các PPDH còn lúng túng (88,9%); - Chưa thành

thạo về công nghệ thông tin dẫn đến việc thiết kế bài giảng điện tử còn mất nhiều thời gian (84,5%); - Gặp khó khăn khi thuyết trình phân tích các phim thí nghiệm hoặc khi đặt câu hỏi (66,7%); - Kỹ năng nói và diễn đạt nội dung còn nhầm lẫn, từ dùng chưa chuẩn xác (40%).

- Tổ chức các hoạt động học tập nhóm còn thiếu hiệu quả (57,8%); - Phân bổ thời gian trên lớp chưa hợp lý (60%); - Ngoài ra, một số SV còn khẳng định do chưa hiểu được hết tâm lý của HS dẫn đến trong giờ học để HS còn mất trật tự, bao quát lớp học chưa tốt.

Như vậy, qua điều tra SV chúng tôi đã đánh giá tương đối chính xác về những mặt còn yếu về kỹ năng, năng lực sử dụng PPDH. Kết quả này giúp chúng tôi có kế hoạch để giúp SV được tập luyện nhiều hơn trong các giai đoạn sau.

Câu hỏi 2: Bạn đã hiểu như thế nào về dạy và học tích cực? Các câu trả lời được chúng tôi phân chia thành các nhóm ý kiến sau: - Nhóm ý kiến thứ nhất cho rằng: dạy và học tích cực là giáo viên phải biết sử dụng linh hoạt và sáng tạo, hiệu quả các PPDH và phương tiện DH hiện đại. Giáo viên có vai trò là người hướng dẫn điều khiển HS trong giờ học, giúp cho HS phát huy tính tự lực, sáng tạo, chủ động lĩnh hội kiến thức. GV tạo được nhiều điều kiện, cơ hội cho HS được trao đổi, học tập lẫn nhau, khám phá kiến thức được nhiều hơn (42%); - Nhóm ý kiến thứ hai cho rằng: dạy và học tích cực là người dạy là người chỉ đạo hướng dẫn người học, tổ chức cho HS tự học, tự tìm hiểu kiến thức, HS là trung tâm (27%); - Nhóm ý kiến thứ ba cho rằng: dạy và học tích cực là sự phối hợp nhịp nhàng giữa giáo viên và HS, thông qua sự hướng dẫn của giáo viên, HS được lĩnh hội kiến thức, giáo viên là người cố vấn dẫn đường cho HS khám phá tri thức, phát huy được tính tích cực, sáng tạo của HS một cách tối đa (31 %).

Như vậy, dù trả lời theo nhóm nào thì về nhận thức SV cũng đã nắm được những nét đặc thù cơ bản về PPDH.

Câu hỏi 3: Theo bạn những PPDH nào phù hợp với môn Hóa học ở trường THCS? Kết quả thu nhận được từ ý kiến của SV được xếp theo thứ tự lựa chọn tỉ lệ phần trăm giảm dần như sau: PPDH Dự án 100%, học theo góc 100%, DH vi mô 95,6%, theo hợp đồng 68,9%.

Câu hỏi 4: Những kỹ thuật DH nào bạn quan tâm và hiểu rõ nhất ở bạn? Kết quả thu nhận được từ ý kiến của các SV được xếp theo thứ tự lựa chọn tỉ lệ phần trăm giảm dần như sau: kỹ

thuật khăn trải bàn 100%; kỹ thuật mảnh ghép 73,3%; kỹ thuật học tập hợp tác 64,4%; kỹ thuật đặt câu hỏi 48,8%; sơ đồ tư duy 55,6%; kỹ thuật lắng nghe và phản hồi 51,1%.

Câu hỏi 5: Dự kiến của bạn về việc chuẩn bị và vận dụng các PPDH cho thời gian TTSP lần 2 sắp tới? Ý kiến trả lời: - Chuẩn bị thật tốt việc ứng dụng công nghệ thông tin trong DH chiếm 26,6%; - Phối hợp các PPDH khác nhau, kỹ thuật DH, kỹ năng thiết kế bài giảng, thiết bị dạy học có ứng dụng công nghệ thông tin trong DH: 44,4%; - Rèn kỹ năng trình bày bảng, tổ chức các hoạt động trên lớp, kỹ năng thí nghiệm, sử dụng phim thí nghiệm, internet, PP dùng lời: 15,6%; - Rèn kỹ năng đặt câu hỏi, thiết kế sơ đồ tư duy, kỹ thuật DH, cách phối hợp hợp lý các phương pháp trong một giờ lên lớp: 13,3%.

Kết quả điều tra cho thấy: SV đã nhận thức được được khá rõ nét về PPDH và có định hướng nhất định cho việc rèn luyện nghiệp vụ và chú trọng đến năng lực sử dụng các PPDH trong hoạt động DH của mình. Với những định hướng trong nhận thức, kết hợp với các biện pháp rèn luyện cụ thể của các GV qua các giờ học, giờ thực hành sẽ giúp SV nâng cao được năng lực sử dụng các PPDH trong giờ dạy đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH ở trường THCS hiện nay.

Đổi mới PPDH nhằm tăng cường tính chủ động, sáng tạo, tích cực của HS là một yêu cầu bức thiết hiện nay, tùy theo nội dung, đối tượng, quy mô lớp học, điều kiện, phương tiện DH mà giáo viên lựa chọn PPDH sao cho hiệu quả nhất. Một số biện pháp chúng đã sử dụng trong quá trình DH chuyên ngành Sinh – Hoá, nhằm nâng cao năng lực sử dụng các PPDH cho SV tại trường CĐSP Điện Biên đã cho kết quả tốt. Trong thời gian tới, chúng tôi tiếp tục nghiên cứu và vận dụng các kinh nghiệm này trong DH cho SV triệt để hơn nữa nhằm tạo tiền đề tốt nhất cho SV có nền tảng kiến thức và kỹ năng sử dụng PPDH sau khi tốt nghiệp ra trường, góp phần tích cực vào quá trình đổi mới PPDH ở các trường THCS tỉnh Điện Biên. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Lăng Bình (chủ biên) - Đỗ Hương Trà - Nguyễn Phương Hồng - Cao Thị Thặng. Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực. Bộ GD-ĐT - Dự án Việt - Bỉ. NXB Đại học sư phạm, H. 2010.
2. Nguyễn Cương (chủ biên) - Nguyễn Mạnh Dung. Phương pháp Hóa học (tập 1) (Giáo trình CĐSP). Bộ GD-ĐT - Dự án đào tạo GV THCS. NXB Đại học sư phạm, H. 2005.

ĐẠY HỌC CÂU LỆNH

TRONG CHƯƠNG TRÌNH TIN HỌC LỚP 11

○ TS. TRỊNH THANH HẢI*

Trong dạy học (DH) môn *Tin học* ở trung học phổ thông (THPT), các tình huống DH như: DH khái niệm, DH câu lệnh, DH quy trình thao tác, DH lập trình giải toán,... có thể coi là những tình huống điển hình. Mặt khác, vì môn *Tin học* mới được đưa vào giảng dạy đại trà ở THPT, nên nhiều giáo viên (GV) còn gặp khó khăn trong việc vận dụng lí luận và phương pháp dạy học (PPDH) vào từng nội dung cụ thể. Như vậy, nếu GV xác định được PPDH phù hợp với mỗi tình huống điển hình trong DH câu lệnh ở lớp 11, sẽ góp phần nâng cao chất lượng DH tin học ở THPT.

1. Phương pháp chung khi DH câu lệnh

Vận dụng sáng tạo quan điểm hoạt động trong DH vào DH câu lệnh (của ngôn ngữ lập trình Pascal) trong chương trình SGK Tin học 11, GV có thể triển

khai theo các bước sau: 1) *Tiếp cận câu lệnh*. Có nhiều cách để tiếp cận câu lệnh, cách thường sử dụng là xuất phát từ kiến thức tin học trong chương trình SGK hoặc từ những vấn đề của thực tiễn. GV đưa ra một thuật toán, cấu trúc hoặc một nhiệm vụ dẫn tới cần có câu lệnh mới để giải quyết vấn

đề; 2) *Giới thiệu cú pháp, hoạt động của câu*

lệnh. Trong bước này, GV cần giải thích rõ từng thành phần, hoạt động và những chú ý khi sử dụng (nếu có) câu lệnh một cách trực quan. GV cũng có thể lấy các ví dụ cụ thể để học sinh (HS) nhận dạng, nắm vững cú pháp của câu lệnh; 3) *Nhận dạng câu lệnh*. Trước hết, HS cần nhận dạng được một dòng văn bản đã thể hiện chính xác cú pháp của câu lệnh mới hay chưa? Tiếp theo, HS phải nhận dạng được tình huống ăn khớp với câu lệnh; 4) *Thể hiện một câu lệnh*: đây là bước mà HS vận dụng câu lệnh vào giải quyết các nhiệm vụ cụ thể. Tuy nhiên, đối với một số câu lệnh, có thể tích hợp hoặc tổ chức các bước đan xen với nhau.

2. Ví dụ minh họa

Các bước DH phần câu lệnh if-then trong bài «Cấu trúc rẽ nhánh» (SGK Tin học 11).

1) Tiếp cận câu lệnh

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
Qua tiểu mục 1), ta đã tìm hiểu các cấu trúc rẽ nhánh thiếu và đủ. ? Trong Pascal dùng câu lệnh nào để diễn tả cấu trúc rẽ nhánh thiếu và đủ?	- HS chưa biết câu lệnh nào để mô tả cấu trúc rẽ nhánh thiếu và đủ (hình thành động cơ muốn tìm hiểu câu lệnh dùng để mô tả cấu trúc rẽ nhánh).

2) Giới thiệu cú pháp, hoạt động của câu lệnh.

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
Pascal có hai dạng câu lệnh if-then: Dạng thiếu: If <điều kiện> Then <câu lệnh>; Dạng đủ: If <điều kiện> Then <câu lệnh 1> Else <câu lệnh 2>; Trong đó: - If, then, else: là các từ khóa; - Điều kiện là biểu thức logic; - <i>Câu lệnh 1</i> , <i>câu lệnh 2</i> là một câu lệnh của Pascal. ? Căn cứ vào hình 5 và hình 6 trong SGK, hãy cho biết hoạt động của câu lệnh if-then dạng thiếu và dạng đủ.	HS cần nhận dạng được: - Câu lệnh dạng thiếu để mô tả cấu trúc rẽ nhánh thiếu và được diễn tả bởi hình 5 trong (1, tr. 39). - Câu lệnh dạng đủ để mô tả cấu trúc rẽ nhánh đủ và được diễn tả ở hình 6 trong (1, tr. 39). - <i>Dạng thiếu</i> : Điều kiện sẽ được tính và kiểm tra. Nếu điều kiện đúng (có giá trị true), câu lệnh sẽ được thực hiện, ngược lại thì câu lệnh sẽ bị bỏ qua. - <i>Dạng đủ</i> : Điều kiện sẽ được tính và kiểm tra. Nếu điều kiện đúng thì <i>câu lệnh 1</i> được thực hiện, ngược lại thì <i>câu lệnh 2</i> được thực hiện.

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

3) Nhận dạng câu lệnh if-then

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS
? Hãy xem các ví dụ 1, 2 trong (1; tr.40) chỉ rõ đâu là câu lệnh if-then dạng thiếu, đủ. ? Xác định rõ trường hợp nào đúng, trường hợp nào chưa đúng (tại sao) trong các trường hợp sau (GV dùng máy chiếu hoặc bảng phụ), với a là biến kiểu nguyên: a) If a := 5 then writeln(a); b) If a > 3 then a:= a/3; c) If a < 5 then a:= a + 1; d) If a > 10 then a := a + 2; else a :=a - 2; e) If a <> 0 then writeln(1/a) else writeln (a + 1);	HS trả lời được các câu hỏi của GV: - Dạng thiếu: ví dụ 1; - Dạng đủ: ví dụ 2. a) Sai biểu thức điều kiện b) Sai ở câu lệnh gán a:=a/3 c) Đúng d) Sai vì trước else có dấu e) Đúng

4) Thể hiện câu lệnh

Hoạt động của GV	Hoạt động của HS																								
Xét 2 câu lệnh sau: Câu lệnh 1: $\text{max}:=a$; if $b > a$ then $\text{max}:=b$; Câu lệnh 2: if $b > a$ then $\text{max}:=b$ else $\text{max}:=a$; ? Hãy thực hiện hai câu lệnh trên với hai cặp giá trị: - $a = 3$ và $b = 5$; - $a = 7$ và $b = 4$ và điền kết quả vào bảng: Câu lệnh 1 <table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th><th>b</th><th>Điều kiện $b > a$</th><th>Giá trị biến max</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td><td>5</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>7</td><td>4</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> Câu lệnh 2 <table border="1"> <thead> <tr> <th>a</th><th>b</th><th>Điều kiện $b > a$</th><th>Giá trị biến max</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td><td>5</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>7</td><td>4</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	a	b	Điều kiện $b > a$	Giá trị biến max	3	5			7	4			a	b	Điều kiện $b > a$	Giá trị biến max	3	5			7	4			Với câu lệnh 1: - Trường hợp $a=3, b=5$. Bước 1: Biến max nhận giá trị bằng 3. Bước 2: Vì biểu thức điều kiện $5 > 3$ đúng (trả về giá trị True) nên lệnh $\text{max}:=b$ được thực hiện. Biến max nhận giá trị bằng 5; - Trường hợp $a = 7$ và $b = 4$: Bước 1: biến max nhận giá trị bằng 7. Bước 2: Vì biểu thức điều kiện $4 > 7$ sai nên câu lệnh sau từ khoá then $\text{max}:=b$ không được thực hiện. Biến max vẫn giữ nguyên giá trị 7. Với câu lệnh 2: - Trường hợp $a = 3$ và $b = 5$: Vì biểu thức điều kiện $5 > 3$ đúng nên câu lệnh sau then $\text{max}:=b$ được thực hiện. Biến max nhận giá trị bằng 5; - Trường hợp với $a = 7$ và $b = 4$: Vì biểu thức điều kiện $4 > 7$ sai nên câu lệnh ($\text{max}:=a$) sau từ khoá else được thực hiện. Biến max nhận giá trị 7.
a	b	Điều kiện $b > a$	Giá trị biến max																						
3	5																								
7	4																								
a	b	Điều kiện $b > a$	Giá trị biến max																						
3	5																								
7	4																								
? Qua các ví dụ trên, hãy cho biết dựa vào căn cứ nào để sử dụng câu lệnh if-then dạng thiếu, dạng đủ cho đúng.	Phải căn cứ vào các mệnh đề được mô tả trong thuật toán ở dạng thiếu (Nếu... thì...) hay dạng đủ (Nếu... thì, nếu không thì...) để xác định câu lệnh if-then tương ứng.																								
? Hãy xác định câu lệnh rẽ nhánh để giải bài tập 4 trong (1, tr. 51).	- Câu a) có thể dùng 3 câu lệnh rẽ nhánh dạng thiếu. - Câu b) có thể sử dụng 2 câu lệnh rẽ nhánh dạng thiếu hoặc 1 câu lệnh rẽ nhánh dạng đủ.																								

3. Nội dung môn Tin học ở trường phổ thông có liên hệ mật thiết với nhiều hoạt động như: hoạt động nhận dạng và thể hiện, hoạt động tin học phức hợp, hoạt động trí tuệ phổ biến trong tin học, hoạt động trí tuệ chung và hoạt động ngôn ngữ... Trong DH tin học nói chung, DH câu lệnh ở lớp 11 nói riêng, GV cần thiết kế các tình huống có dụng ý sư phạm, tạo ra một môi trường thuận lợi để HS tiếp cận và chiếm lĩnh tri thức, hình thành và rèn luyện kỹ năng thông qua việc tham gia các hoạt động kể trên. Đây là một trong những biện pháp khả

thi nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của HS và nâng cao hiệu quả DH. □

(1) Hồ Sĩ Đàm (chủ biên). Tin học 11. NXB Giáo dục, H. 2007.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim - Lê Khắc Thành. Phương pháp dạy học Tin học (phần phương pháp dạy học đại cương). NXB Đại học sư phạm, H. 2006.

2. Trịnh Thanh Hải. Phương pháp dạy học tin học (phần phương pháp giảng dạy cụ thể). NXB Giáo dục H. 2010.

QUẢN LÝ GIẢNG DẠY MÔN TIẾNG ANH

Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ DẦU MỘT, TỪ MỘT GÓC NHÌN

○ ThS. PHAN NGUYỄN HỒNG DIỄM*

Trong những năm qua, Trường Đại học Thủ Dầu Một (tiền thân là Trường Cao đẳng sư phạm Bình Dương) đã đào tạo (ĐT) hàng ngàn sinh viên (SV) có trình độ cử nhân, đáp ứng phần nào nhu cầu nguồn nhân lực cho tỉnh. Để thực hiện được mục tiêu ĐT, việc quản lý (QL) giảng dạy rất được nhà trường quan tâm, đặc biệt là giảng dạy ngoại ngữ, nhằm đáp ứng nhu cầu hội nhập quốc tế, mục tiêu chuẩn đầu ra, cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng cho tỉnh và các địa phương lân cận.

Dạy và học ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng nhằm tạo dựng ở người học năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh và sử dụng thành thạo 4 kỹ năng thực hành ngôn ngữ. Vì vậy, khi QL giảng dạy bộ môn, người QL cần:

1. QL việc biên soạn nội dung giảng dạy (giáo trình)

Cần chú ý nguyên tắc điều chỉnh nội dung là: giảm tải (mối quan hệ giữa lượng tri thức và thời gian), tôn trọng tính hệ thống, đảm bảo sự ổn định, đảm bảo sự nhất quán và không trùng lặp. Như vậy, cần chỉ đạo sao cho người dạy định ra được nội dung nào phải biết, nội dung nào cần biết và nội dung nào có thể biết. Việc lựa chọn nội dung cần đảm bảo các nguyên tắc sau:

Ngữ cảnh hoá. Các chủ điểm với nội dung ngôn ngữ của chúng cần được đặt trong ngữ cảnh để SV có thể thực hiện các hoạt động giao tiếp gần giống với đời sống thực.

Tính phù hợp. Các chủ điểm được lựa chọn đưa vào chương trình cần phù hợp với mối quan tâm, kiến thức nền, sở thích cũng như năng lực thực hành tiếng của SV. Các yếu tố văn hoá của các nước nói tiếng Anh cũng cần đưa vào chương trình một cách phù hợp.

Tính ứng dụng. Nội dung giảng dạy cần tạo cho SV khả năng ứng dụng cao, giúp SV liên hệ nội dung kiến thức đang học vào môi trường thực tế và bổ sung vào vốn tri thức của họ.

Tính xác thực. Nội dung ngôn ngữ của chương trình cần đảm bảo tính xác thực, sao cho kiến thức và kỹ năng của SV đạt được trong trường học phù hợp với các tiêu chí của ngôn ngữ thực đang được sử dụng ở các nước nói tiếng Anh.

Kết hợp các kỹ năng. Chương trình cho phép phân chia khối lượng kiến thức, kỹ năng thành các phần nhưng không vì thế chúng độc lập với nhau. Các bài tập, hoạt động cá nhân cũng như theo nhóm, tổ cần đảm bảo việc kết hợp tất cả các kỹ năng ngôn ngữ (nghe, nói, đọc, viết) để lĩnh hội, chuyển dịch thông tin và áp dụng thông tin.

Tính trình tự. Các hoạt động trên lớp cần được sắp xếp theo trình tự phù hợp với quá trình tiếp thu một ngoại ngữ, bắt đầu bằng các hoạt động có ngữ cảnh cụ thể và không đòi hỏi nhiều đến tư duy trừu tượng, tiến tới các hoạt động có ngữ cảnh khái quát và đòi hỏi tư duy trừu tượng cao.

Nguyên tắc thông tin phản hồi. SV cần nhận được các thông tin phản hồi theo các yêu cầu của hoạt động trên lớp học để từ đó có thể tự đánh giá sự tiến bộ của mình hoặc điều chỉnh phương pháp học tập để đạt được hiệu quả học tập cao.

2. QL giảng dạy

QL việc thực hiện chương trình giảng dạy. Thực hiện chương trình giảng dạy là thực hiện kế hoạch ĐT theo mục tiêu ĐT của trường, theo chương trình khung của Bộ GD-ĐT quy định. Người cán bộ QL phải nắm được những vấn đề như: nguyên tắc cấu tạo chương trình của ngành học ở từng năm học; chương trình của từng học phần, nội dung, kiến thức của từng học phần; phương pháp dạy học đặc trưng của từng học phần và các hình thức dạy học; kế hoạch dạy học của từng học phần, khối lớp (thời lượng dạy của học phần, bài học, hình thức dạy học, kiểm tra, đánh giá,...). Môn Tiếng Anh đòi hỏi rèn

* Trường Đại học Thủ Dầu Một

luyện cho SV 4 kĩ năng và yêu cầu cần đạt được đối với các kĩ năng như sau:

Nghe (Listening): SV nghe hiểu được phần lớn nội dung thông tin, dữ kiện; phân biệt được đúng sai; nghe được thông tin cần thiết; thuộc nội dung của ngôn bản với vốn từ vựng được tái tạo từ ngữ liệu đã học. GV phải có bước chuẩn bị cho SV trước khi nghe, trong khi nghe cần có những câu hỏi gợi mở để định hướng, sau khi nghe có bài tập mở rộng như: thảo luận xung quanh vấn đề nghe được, đóng vai thực hành lại những đoạn hội thoại (speaking), bình luận bằng những bài viết (writing),...

Nói (Speaking): SV phải diễn đạt được các nhu cầu giao tiếp về các lĩnh vực thuộc đời sống hàng ngày, giao tiếp xã hội, thuật lại một sự việc, miêu tả,... từ đơn giản đến phức tạp. Để người đối thoại hiểu được mình chính xác, SV phải sử dụng đúng từ, ngữ pháp,... với nhiều «chiến lược» giao tiếp thích hợp với hoàn cảnh và chủ điểm. GV cần lưu ý sửa cách phát âm (pronunciation), lỗi sử dụng thì (tenses), lỗi cấu trúc câu (structures)...

Đọc (Reading): Có thể hiểu được phần lớn thông tin, dữ kiện của các văn bản đến hiểu đầy đủ các ý chính, ý phụ dưới nhiều dạng văn bản khác nhau,... GV phải hướng dẫn SV cách đọc, từ đọc lướt lấy thông tin nhanh đến đọc tìm chi tiết..., các cấu trúc ngữ pháp phức tạp, đoán ý qua ngữ cảnh... GV lấy thông tin phản hồi từ SV như cho SV viết tóm tắt (writing), hoặc thảo luận (speaking),...

Viết (Writing): Có thể viết để đáp ứng các nhu cầu giao tiếp thiết yếu về các vấn đề cá nhân, xã hội; ghi chép, mô tả sự kiện, sự việc, miêu tả, tường thuật,... GV hướng dẫn SV sử dụng những cấu trúc, hình thái, cú pháp từ đơn giản đến phức tạp; lưu ý tư duy bằng tiếng Anh và diễn đạt theo cách của người bản xứ, tránh lối dịch Việt hóa, dịch từng từ.

Như vậy, dạy tiếng Anh không phải là dạy đơn lẻ một kĩ năng nào mà là dạy kết hợp các kĩ năng. Người QL cần chú ý đặc trưng này của bộ môn để đánh giá việc giảng dạy của GV được chính xác, khách quan.

QL chương trình giảng dạy của GV: Để QL việc GV dạy đúng theo khung chương trình quy định, đảm bảo thời lượng cho từng phân môn, khối lớp, cán bộ QL cần nắm được: + Kế hoạch giảng dạy học phần của từng GV. Kế hoạch này phải được thông qua tổ bộ môn trao

đổi và đóng góp ý kiến; + Tiến độ thực hiện chương trình. Thông qua thời khoá biểu, sổ theo dõi giảng dạy và học tập, dự giờ, thăm lớp,... để kịp thời xử lý những trường hợp xảy ra ảnh hưởng đến việc thực hiện chương trình giảng dạy. Đảm bảo cả thời gian thực hiện chương trình dạy học và nội dung chương trình; + Các báo cáo về theo dõi thi đua của GV, soạn giảng,... Các loại hồ sơ sổ sách liên quan đến hoạt động chuyên môn của GV.

Trong khuôn khổ bài viết, tác giả chỉ đề cập một vài khía cạnh trong QL giảng dạy bộ môn tiếng Anh, để QL tốt việc giảng dạy ở tổ bộ môn, thiết nghĩ cần nhiều yếu tố khác nữa. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Chương trình chi tiết các môn học/học phần tiếng Anh. Hà Nội, 1999.
2. Đặng Quốc Bảo. **Khoa học tổ chức và quản lí.** NXB Thống kê, H. 1999.
3. Nguyễn Phúc Châu. **Tập bài giảng về quản lí giáo dục.** Trường Cán bộ quản lí giáo dục và đào tạo. Hà Nội, 2005.
4. Hoàng Cơ Chính. “Cải tiến quản lí quá trình dạy học nhằm thực hiện đổi mới phương pháp dạy học”. Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, 2000.
5. Bùi Hiền. **Phương pháp hiện đại dạy học ngoại ngữ.** NXB Đại học quốc gia, H. 1999.

Một vài vấn đề...

(Tiếp theo trang 23)

tự nghiên cứu, thảo luận và viết thu hoạch (coi trọng phần rút ra ý nghĩa của tác phẩm). Đối với các chuyên đề chuyên sâu (chỉ chiếm tỉ trọng nhỏ - 05 tín chỉ), nhưng lại có ý nghĩa quan trọng (cung cấp cho SV những kiến thức chuyên ngành, chuyên sâu mới và cung cấp PP, phương hướng giải quyết một vấn đề thực tiễn nào đó) nên cần được lựa chọn thích hợp với từng chuyên ban và sử dụng PPDH tích cực hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Thành Hưng. **Dạy học hiện đại.** NXB Đại học quốc gia, H. 2002.
2. Phan Trọng Ngọ. **Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường.** NXB Đại học sư phạm, H. 2005.
3. Lê Đức Ngọc. **Giáo dục đại học - Phương pháp và dạy học.** NXB Đại học quốc gia, H. 2005.
4. Phạm Việt Vượng. **Giáo dục học**, tập 1, 2. NXB Đại học quốc gia, H. 2005.

THỰC TRẠNG NĂNG LỰC GIÁO DỤC BẢO VỆ MÔI TRƯỜNG CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC SƯ PHẠM NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC

○ ThS. NGUYỄN NHƯ AN*

1. Năng lực giáo dục bảo vệ môi trường (GDBVMT) của sinh viên (SV) ngành giáo dục tiểu học (GDTH) có ý nghĩa rất quan trọng đến chất lượng, hiệu quả công tác GDBVMT ở nhà trường tiểu học (TH) trong tương lai. Để đánh giá năng lực GDBVMT của SV ngành GDTH, chúng tôi khảo sát SV ngành GDTH về các nội dung sau: nhận thức của SV về: vị trí của GDBVMT đối với lứa tuổi học sinh tiểu học (HSTH); mục đích của GDBVMT cho HSTH; nội dung GDBVMT dành cho HSTH. Khả năng tác động GDBVMT cho HSTH của SV ngành GDTH: hình thức, biện pháp GDBVMT đang sử dụng; các nguồn thông tin mà SV ngành GDTH đã tiếp cận để GDBVMT cho HSTH. Đối tượng khảo sát: 502 SV ngành GDTH thuộc các trường ĐH ở khu vực Bắc miền Trung.

2. Kết quả nghiên cứu thực trạng năng lực GDBVMT của SV ngành GDTH

2.1. Thực trạng nhận thức của SV về GDBVMT

2.1.1. Nhận thức của SV ngành GDTH về vị trí của GDBVMT ở cấp TH, chúng tôi đưa ra câu hỏi: Theo bạn GDBVMT có vai trò quan trọng nhất đối với lứa tuổi nào? (xem bảng 1).

Bảng 1. Đánh giá của SV TH về vai trò của công tác GDBVMT cho HSTH

Lứa tuổi quan trọng nhất	Số lượng	Tỉ lệ %
Người lớn đã trưởng thành	0	0
SV đại học	33	6,6
HS trung học phổ thông	0	0
HS trung học cơ sở	0	0
HSTH	391	77,9
Trẻ em mầm non	78	15,5

Bảng 1, cho thấy: có 77,9% số người được hỏi cho rằng GDBVMT quan trọng nhất ở lứa tuổi HSTH. Như vậy, đa số SV ngành GDTH đánh giá cao vai trò, vị trí của công tác GDBVMT dành cho HSTH.

2.1.2. Nhận thức của SV ngành GDTH về mục đích của GDBVMT cho HSTH, chúng tôi đưa ra câu hỏi: Theo ý kiến của bạn GDBVMT cho HSTH nhằm những mục đích gì? Với 7 phương án lựa chọn SV đánh số thứ tự 1, 2, 3,... 7 theo mức độ quan trọng từ cao đến thấp, quan trọng nhất đánh số 1.

Điểm cho mỗi sự lựa chọn của SV được quy định xếp thứ nhất: 7 điểm, thứ 2: 6 điểm,... xếp thứ 7: 1 điểm. Tổng hợp số điểm của tất cả SV được hỏi và tính điểm trung bình (xem bảng 2).

Bảng 2. Nhận thức của SV ngành GDTH về mục đích của công tác GDBVMT cho HSTH

Mục đích của GDBVMT cho HSTH	Tổng số điểm	ĐTB	Thứ hạng
Hình thành những tư tưởng, tình cảm tốt đẹp và nếp sống văn minh	2411	4,80	1
Làm cho môi trường trong sạch để tăng cường sức khỏe	1597	3,18	7
Giúp cho HS có những kiến thức nhất định về môi trường (MT)	1857	3,70	5
Hình thành một số kĩ năng BVMT	1938	3,86	4
Bồi dưỡng thái độ tích cực đối với MT	2249	4,48	3
Xây dựng những hành vi đúng đắn đối với MT	2389	4,76	2
Tạo cho HS có thói quen quan tâm đến những vấn đề MT và BVMT	1615	3,22	6

Bảng 2, cho thấy: Các tiêu chí mục đích GDBVMT được lựa chọn có thứ hạng cao là: hình thành những tư tưởng, tình cảm tốt đẹp và nếp sống văn minh, thứ nhất; xây dựng những hành vi đúng đắn đối với môi trường, thứ 2; bồi dưỡng thái độ tích cực đối với môi trường, thứ 3.

Các tiêu chí mục đích GDBVMT được lựa chọn có thứ hạng thấp là: làm cho môi trường trong sạch để tăng cường sức khỏe (thứ 7); tạo cho HS có thói quen quan tâm đến những vấn đề MT (thứ 6); giúp HS có những kiến thức nhất định về môi trường (thứ 5).

* Trường Đại học Vinh

Nhìn chung, SV ngành GDTH xác định mục đích của công tác GDBVMT cho HSTH chưa thống nhất, một số GV xác định tiêu chí mục đích chưa phù hợp với yêu cầu của GDBVMT cho HSTH; cụ thể: - Một trong những mục đích quan trọng hàng đầu của GDBVMT cho HSTH là «Tạo cho HS có thói quen quan tâm đến những vấn đề MT», ở đây sự lựa chọn cho tiêu chí này được xếp thứ 6, gần cuối trong bảng tiêu chí đưa ra; - Đa số SV ngành GDTH đều xác định tiêu chí «Hình thành những tư tưởng, tình cảm tốt đẹp và nếp sống văn minh», tiêu chí này được xếp hạng cao nhất. Trong khi đó, ở lứa tuổi HSTH thì đây chưa phải là mục đích số 1. Hơn nữa, điểm trung bình của thứ hạng cao nhất này cũng không cao, chỉ 4,8/7 điểm.

Trong mọi quá trình GD thì mục đích GD luôn là yếu tố chỉ đạo toàn bộ quá trình GD. Ở đây đối với công tác GDBVMT việc xác định mục đích SV chưa thống nhất. Chính vì thế, chúng ta cần có những giải pháp để giúp cho các nhà giáo dục trong tương lai xác định thống nhất về mục đích của công tác GDBVMT.

2.1.3. Nhận thức của SV ngành TH về nội dung GDBVMT cho HSTH: Chúng tôi đưa ra sử dụng câu hỏi: Theo bạn, nội dung giáo dục BVMT cho học sinh tiểu học bao gồm các vấn đề sau: với 6 phương án lựa chọn, SV đánh số thứ tự 1, 2, 3,... 6 theo mức độ quan trọng từ cao đến thấp, quan trọng nhất đánh số 1 và một phương án mở: người trả lời đưa ra phương án khác. Điểm cho mỗi sự lựa chọn của SV được quy định: xếp thứ nhất: 6 điểm, thứ 2: 5 điểm,... xếp thứ 6: 1 điểm. Tổng hợp số điểm của tất cả số người được hỏi và tính điểm trung bình (xem bảng 3).

Nhận xét: Các tiêu chí nội dung được đánh giá

cao là: thói quen, hành vi BVMT trong cuộc sống hàng ngày; kiến thức về MT; kiến thức về tác động qua lại giữa con người và MT. Các tiêu chí nội dung được lựa chọn có thứ hạng thấp: thực trạng môi trường địa phương; kĩ năng BVMT; biện pháp BVMT và phát triển bền vững. Không có ý kiến nào đưa ra tiêu chí nội dung khác về nội dung GDBVMT cho HSTH.

Có thể nói, các tiêu chí nội dung GDBVMT được đa số SV ưu tiên nhằm cung cấp kiến thức, bồi dưỡng kĩ năng BVMT và rèn luyện thói quen hành vi BVMT cho HSTH.

2.2. Thực trạng khả năng tác động GDBVMT cho HSTH của SV ngành GDTH

2.2.1. Về hình thức và biện pháp GDBVMT cho HSTH: Với câu hỏi «Xin bạn cho biết khả năng sử dụng các hình thức, biện pháp GDBVMT cho HSTH hiện nay của bạn như thế nào? Kèm theo 14 hình thức và biện pháp đưa ra, SV lựa chọn phù hợp với thực tế của mình, với 3 mức độ: sử dụng tốt, khó sử dụng và không sử dụng được (xem bảng 4).

Bảng 3. Nhận thức của SV ngành GDTH về mục đích của công tác GDBVMT cho HSTH

Nội dung GDBVMT cho HSTH	Tổng điểm	ĐTB	Xếp hạng
Kiến thức về MT	1836	3,65	3
Kiến thức về tác động qua lại giữa con người và MT	2166	4,31	2
Kĩ năng BVMT	1541	3,07	4
Biện pháp BVMT và phát triển bền vững	1329	2,64	5
Thói quen, hành vi BVMT trong cuộc sống hàng ngày	2740	5,46	1
Thực trạng MT địa phương	930	1,85	6
Những nội dung khác:	Không có ý kiến nào đưa ra		

Bảng 4. Khả năng sử dụng các hình thức và biện pháp GDBVMT cho HSTH của SV ngành GDTH

Hình thức và biện pháp	Khả năng sử dụng					
	Sử dụng tốt		Khó sử dụng		Chưa sử dụng được	
	SL	%	SL	%	SL	%
1. Lồng ghép vào các bài học có liên quan của chương trình	59	11,7	396	78,9	47	9,4
2. Xây dựng thành những bài học riêng về GDBVMT	70	13,9	347	69,1	85	16,9
3. Xây dựng những bài tập thực hành về thái độ, hành vi của HS về GDBVMT	60	11,9	264	52,6	178	35,4
4. Tổ chức nói chuyện chuyên đề về GDBVMT	37	7,4	377	75,1	88	17,5
5. Tổ chức tìm hiểu về MT địa phương	125	24,9	342	68,1	35	7,0
6. Tổ chức hội vui học tập có nội dung GDMT	27	5,4	397	79,1	78	15,5
7. Tổ chức tìm hiểu về MT nước ở địa phương	148	29,5	312	62,1	42	8,4
8. Tổ chức cho HS lao động, vệ sinh MT	502	100	0	0	0	0
8. Tổ chức cho HS trồng cây	487	97,0	15	3,0	0	0
9. Thi văn nghệ với chủ đề GDBVMT	187	37,2	228	45,4	87	17,3
10. Tổ chức cho HS thu gom rác thải	502	100	0	0	0	0
11. Tổ chức, hướng dẫn HS phân loại rác thải	502	100	0	0	0	0
12. Tổ chức các trò chơi mang tính GDBVMT	246	49,0	204	40,6	52	10,3
13. Sử dụng máy tính là công cụ hỗ trợ GDBVMT	376	74,9	97	19,3	29	5,8
14. Sử dụng các phần mềm GDBVMT	47	9,4	368	73,3	87	17,3
Các biện pháp khác (nếu có):	Không có ý kiến					

Bảng 4 cho thấy, khả năng sử dụng các hình thức và biện pháp GDBVMT cho HSTH của SV ngành GDTH là chưa cao. Hầu hết, SV gặp khó khăn trong quá trình sử dụng các hình thức và biện pháp GDBVMT cho HSTH. Đa số SV chỉ sử dụng tốt những hình thức đơn giản, thông thường, quen thuộc như: tổ chức cho HS lao động, vệ sinh MT, tổ chức cho HS thu gom rác thải, hướng dẫn HS phân loại rác thải (100% số SV được hỏi trả lời sử dụng tốt). Vẫn còn một tỉ lệ không nhỏ SV chưa sử dụng được các hình thức và biện pháp GDBVMT nêu trên. Không có SV nào đưa ra biện pháp khác.

2.2.2. Về các nguồn thông tin mà SV ngành GDTH đã tiếp cận từ phía nhà trường để chuẩn bị cho nhiệm vụ GDBVMT ở trường TH: Để khảo sát vấn đề này chúng tôi đưa ra câu hỏi: «Bạn đã được tiếp cận như thế nào từ các nguồn dưới đây để chuẩn bị tham gia GDBVMT ở trường tiểu học sau này?». Với 8 nguồn thông tin đưa ra, SV lựa chọn các mức độ: thường xuyên, ít khi và chưa (xem bảng 5).

Bảng 5. Mức độ tiếp cận các nguồn thông tin từ phía nhà trường để chuẩn bị tham gia GDBVMT của SV ngành GDTH

Nguồn thông tin	Thường xuyên		Ít khi		Chưa	
	SL	%	SL	%	SL	%
Câu lạc bộ BVMT	0	0	32	6,4	470	93,6
Ngoại khóa về GDBVMT	0	0	57	11,3	455	90,6
Tìm hiểu thực tế MT địa phương	24	4,8	31	6,2	447	89,0
Tìm hiểu thực tế GDBVMT ở trường tiểu học	29	5,8	87	17,3	386	76,9
Nói chuyện chuyên đề về GDBVMT	16	3,2	48	9,6	438	87,2
Học môn học GDBVMT	0	0	325	64,7	177	35,3
Lồng ghép nội dung GDBVMT vào các môn học	24	4,8	63	12,5	415	82,7
Lồng ghép nội dung GDBVMT vào chương trình rèn luyện NVSP	0	0	63	12,5	439	87,4

Kết quả khảo sát cho thấy, nhìn chung SV tiếp cận với các nguồn thông tin từ phía nhà trường chưa nhiều, nếu không muốn nói là ít.

Qua trao đổi với giảng viên, SV ngành GDTH và tìm hiểu chương trình đào tạo trình độ đại học ngành sư phạm GDTH của một số trường ĐH chúng tôi thấy: Trong chương trình đào tạo ngành sư phạm GDTH hiện nay, nội dung chính thức về GDBVMT chỉ được đưa vào một phần trong học phần Giáo dục dân số và môi trường hoặc Môi trường và con người. Một số học phần khác có khả năng tích hợp GDBVMT nhưng trên thực tế việc tích hợp này chưa nhiều. Mặt khác, điều kiện thực hiện mục tiêu GDBVMT đang gặp nhiều khó khăn.

Chúng tôi đưa ra câu hỏi: «Bạn đã được tham gia lớp tập huấn, bồi dưỡng về GDBVMT chưa?». Có 83,8% số SV được hỏi trả lời chưa; 16,2% còn lại trả lời ít khi. Trong số 16,2% số SV đã được một vài lần tham gia các lớp tập huấn về GDBVMT thì tất cả đều được tham gia qua các dự án, chương trình nghiên cứu của các tổ chức quốc tế hay các đề tài KH trong nước; không có ai được tham gia lớp tập huấn này do nhà trường hay khoa chủ quản tổ chức với tư cách là hoạt động bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên biệt.

2.2.3. Khả năng ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong GDBVMT của SV ngành GDTH: Chúng tôi đưa ra câu hỏi «Khả năng sử dụng máy tính là công cụ hỗ trợ GDBVMT của bạn?», có 74,9% số SV được hỏi trả lời sử dụng tốt, chỉ 25,1% trả lời khó sử dụng hoặc không sử dụng được. Tuy nhiên, với câu hỏi tiếp theo «khả năng sử dụng các phần mềm GDBVMT của bạn?», có 90,6% số SV được hỏi trả lời khó sử dụng hoặc không sử dụng được, chỉ 9,4% số SV trả lời sử dụng tốt. Hiện nay, Viện ITIMS, thuộc Trường ĐH

Bách khoa Hà Nội, đã xây dựng bộ phần mềm GDBVMT dành cho HSTH gồm 5 phần mềm: phần mềm «nước sạch», phần mềm «cây xanh», phần mềm «rác thải», phần mềm «tiếng ồn», phần mềm «ô nhiễm không khí». Các phần mềm này được đưa lên mạng, rất phổ

biến, dễ truy cập, với giá thành rất rẻ (15.000 ĐVN/1 phần mềm), mua rất thuận tiện (qua tin nhắn điện thoại). Chúng tôi đã mua và sử dụng các phần mềm này, hiệu quả GD cao, thấy dễ sử dụng và rất tốt, HSTH rất thích tiếp cận. Nhưng khi khảo sát trên SV ngành GDTH, có hơn 99% số SV được hỏi trả lời chưa bao giờ sử dụng hay biết đến các phần mềm GDBVMT. Có thể cho rằng, khả năng ứng dụng CNTT của SV ngành GDTH trong công tác GDBVMT hiện nay đang ở mức độ thấp. Chúng ta cần có giải pháp nâng cao khả năng ứng dụng CNTT trong GDBVMT cho SV ngành GDTH, bởi vì CNTT có tiềm năng rất lớn trong GDBVMT nói riêng, trong giáo dục hiện đại nói chung.

(Xem tiếp trang 64)

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CÁC CƠ SỞ ĐÀO TẠO TỈNH KIÊN GIANG

○ ThS. NGUYỄN TUẤN KHANH*

Nghiên cứu khoa học (NCKH) là một trong những nhiệm vụ chính của các trường trung cấp, cao đẳng (CĐ), đại học (ĐH) - gọi chung là cơ sở đào tạo (CSDT) - được Luật Giáo dục quy định và được Bộ GD-ĐT cụ thể hóa nhiệm vụ các CSDT bằng quy chế hoạt động nhà trường.

Tuy nhiên, công tác NCKH trong các CSDT của tỉnh Kiên Giang hiện nay còn nhiều hạn chế. Chính vì vậy, chất lượng đào tạo (ĐT) của các CSDT chưa đáp ứng tốt nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội (KT-XH) của tỉnh.

1. Trong xu hướng hội nhập và phát triển, tỉnh Kiên Giang đòi hỏi lực lượng lao động có tri thức khoa học, kỹ năng nghề nghiệp và tính năng động, sáng tạo cao nhằm khai thác, sử dụng có hiệu quả nguồn tài nguyên thiên nhiên, nguồn nhân lực và tài lực để đưa tỉnh nhà phát triển nhanh và bền vững. Vì vậy, nâng cao năng lực NCKH trong các CSDT là rất cần thiết đối với tỉnh hiện nay. Việc đưa ra những giải pháp, chính sách thúc đẩy được công tác NCKH trong các CSDT sẽ phát huy tiềm lực khoa học của tỉnh, đẩy mạnh xã hội hóa lĩnh vực NCKH và gắn kết được công tác ĐT, nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao khoa học trong sản xuất nhằm tạo sức bật mới trong ĐT nguồn nhân lực; đồng thời giúp doanh nghiệp tạo ra sản phẩm có hàm lượng chất xám gia tăng, đảm bảo tính cạnh tranh trong điều kiện kinh tế hội nhập và phát triển bền vững.

Trong những năm qua các CSDT của tỉnh Kiên Giang tăng cả về quy mô và bậc ĐT. Nếu tính từ năm 2000 đến nay, Kiên Giang đã hình thành được mạng lưới dạy nghề ở 3 cụm: Tây Sông Hậu, Tứ giác Long Xuyên, U Minh Thượng và Phú Quốc. Theo Nghị quyết Đại hội IX tỉnh Đảng bộ sẽ nâng các trung tâm lên trường trung cấp nghề và tiếp tục đầu tư phát triển trường CĐ nghề của tỉnh. Khối trường chuyên nghiệp trong những năm qua được tỉnh đầu tư phát triển cơ

sở vật chất, đội ngũ nhà giáo nên đã có 2 trường trung cấp chuyên nghiệp được nâng cấp lên cao đẳng. Hiện nay, tỉnh có một phân hiệu ĐH Nha Trang và 4 trường CĐ, đang chuẩn bị điều kiện nâng cấp Trung tâm hướng nghiệp tổng hợp tỉnh lên trường trung cấp chuyên nghiệp trong năm 2011. Các CSDT đã góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực của tỉnh; trong 10 năm qua, tỉ lệ người lao động qua ĐT tăng 18,6% (năm 2000: 20% đến năm 2010: 38,6%). Đội ngũ giảng viên, giáo viên của các CSDT được tăng cường. Chỉ tính 4 trường CĐ trong tỉnh, có đến 467 giảng viên (trong đó, giảng viên có trình độ trên ĐH là 168 người); trong khi đó toàn tỉnh Kiên Giang hiện có 485 người có trình độ trên ĐH (trong đó có 18 tiến sĩ). Như vậy, số giảng viên có trình độ trên ĐH trong 4 trường CĐ chiếm 34,6% số có trình độ tương đương trong toàn tỉnh.

2. Thực hiện chủ trương đổi mới quản lý, nâng cao chất lượng giáo dục, trong những năm qua, các trường đã quan tâm nhiều đến công tác NCKH. Khi được hỏi về công tác nghiên cứu và ứng dụng KHCN tại đơn vị, lãnh đạo từ cấp trường phòng, khoa trở lên của 4 trường CĐ đẳng trong tỉnh nhìn nhận là công tác này tương đối tốt. Cụ thể có trên 70% ý kiến cho là thực hiện tốt, còn lại gần 30% ý kiến đánh giá là công tác này chưa được thực hiện tốt gần đây.

Hiện các trường đã thành lập Hội đồng NCKH cấp trường và hằng năm đều có danh mục đề tài NCKH. Hiệu quả các đề tài được nghiệm thu được đánh giá tốt và rất tốt chiếm tỉ lệ 71,2%, còn lại đánh giá chưa tốt vẫn còn ở một mức cao (28,8%).

Tuy nhiên, số lượng đề tài NCKH trong 5 năm qua của 4 trường CĐ trong tỉnh còn ít (xem bảng 1).

* Ban Tuyên giáo tỉnh Kiên Giang

Bảng 1. Số đề tài NCKH của 4 trường CĐ trong tỉnh

Tên trường Cấp	CĐ kinh tế - kĩ thuật	CĐ sư phạm	CĐ cộng đồng	CĐ Y tế	Tổng
Bộ	00	01	00	00	01
Tỉnh	01	00	03	03	07
Trường	08	16	04	17	45
Tổng	09	17	07	20	53

Như vậy, trung bình hằng năm có 10 đề tài NCKH các cấp. Nếu tính trên số giảng viên có trình độ trên ĐH chỉ chiếm tỉ lệ 6%.

Về nguồn lực cơ sở vật chất và các chính sách khuyến khích NCKH của các trường được thể hiện ở bảng 2.

Bảng 2. Nguồn lực cơ sở vật chất và các chính sách khuyến khích NCKH

Tiềm lực của đơn vị	Tần số	Tỉ lệ (%)	Lũy kế
Đủ điều kiện	16	30,8	30,8
Chưa đủ điều kiện	36	69,2	100
Tổng	52	100	

Các lí do đưa ra của từng trường trong tỉnh cũng rất đa dạng, nhưng có 2 nhóm chính là: các phòng thí nghiệm chưa đáp ứng được yêu cầu cho NCKH đối với các đề tài khối kĩ thuật - công nghệ; các chính sách khuyến khích giảng viên NCKH còn nhiều hạn chế.

Từ kết quả khảo sát nói trên, qua phân tích và đánh giá, chúng tôi nhận thấy các cơ sở ĐT trên địa bàn tỉnh có những điểm mạnh là: đội ngũ giảng viên có trình độ và năng lực NCKH học lớn; lãnh đạo các trường xác định NCKH là nhiệm vụ đặc biệt quan trọng của mình, thông qua NCKH để xây dựng đội ngũ, phát triển năng lực khoa học, nâng cao chất lượng đào tạo và phục vụ thực tiễn phát triển KT-XH.

Bên cạnh điểm mạnh, các trường tồn tại một số hạn chế: việc đầu tư cho khoa học chưa xứng tầm; kinh phí cho nghiên cứu ở các trường còn quá thấp; thiết bị, phòng thí nghiệm phục vụ cho nghiên cứu còn lạc hậu; giảng viên có xu hướng «ngại» làm đề tài, dẫn đến kiến thức chai cứng, thiếu được cập nhật. Điều này có thể do cơ chế, chính sách khuyến khích họ quan tâm và thực hiện chức năng NCKH còn bất cập.

Nguyên nhân cơ bản của những hạn chế trên, theo chúng tôi:

1) Nhiệm vụ quản lí NCKH của Sở KH-CN tỉnh chỉ dừng lại ở quản lí các đề tài cấp tỉnh, tham mưu cho Hội đồng khoa học cấp tỉnh, chứ chưa

gắn với công tác NCKH ở các CSĐT trong tỉnh. Chính quan niệm này đã khiến công tác nghiên cứu và giảng dạy tách rời nhau. Mặt khác, trong các CSĐT gần như không có hệ thống NCKH chính thống; khiến lãng phí nguồn chất xám, ảnh hưởng đến chất lượng ĐT.

2) Chính sách không rõ ràng về quyền lợi trong NCKH. Ở nhiều trường, hoạt động nghiên cứu rất mờ nhạt, nặng về ĐT để có thu nhập cho giảng viên. Từ đó các trường rơi vào vòng luẩn quẩn: nếu không có đề tài nghiên cứu cấp tỉnh thì ngân sách tỉnh không đầu tư việc NCKH cho các trường. Mặt khác số lượng sinh viên trong các trường liên tục tăng, khiến cho việc giảng dạy trở thành yêu cầu lớn, trong khi kinh phí NCKH ít, thủ tục thanh toán khó khăn... Do đó, hầu hết giảng viên thích đi dạy hơn là đầu tư cho các đề tài, dự án khoa học.

3) Do chênh lệch lương bổng, hầu hết sinh viên giỏi đầu quân cho các công ti và doanh nghiệp nước ngoài và ở lại công tác tại các thành phố lớn. Đương nhiên tiềm lực chất xám trong các CSĐT tỉnh bị hạn chế.

4) Các CSĐT trên địa bàn tỉnh chưa liên kết, hợp lực trong công tác NCKH. Bản thân từng trường cũng chưa có những quy định về chế độ, chính sách đãi ngộ và khuyến khích giảng viên tham gia NCKH. Nguồn kinh phí ngân sách của từng trường dành cho việc NCKH còn ít và bản thân từng trường chưa thể tạo được nguồn lực này từ các đề tài, dự án nghiên cứu và chuyển giao khoa học - công nghệ.

3. Để phát huy điểm mạnh, khắc phục những điểm yếu nhằm thực hiện tốt nhiệm vụ NCKH, xin nêu một số kiến nghị và đề xuất như sau:

1) Các CSĐT nên xây dựng đề án «Những định hướng chủ yếu trong công tác NCKH giai đoạn 2011-2015». Đề án nhằm thực hiện 3 mục tiêu: - Nghiên cứu cơ bản để phát triển các ngành khoa học phù hợp với phát triển KT-XH của địa phương; - Nghiên cứu phục vụ việc nâng cao chất lượng và hiệu quả ĐT; - Nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao KH-CN phục vụ yêu cầu phát triển KT-XH của tỉnh.

2) Các CSĐT trên địa bàn tỉnh cần hợp lực tạo sức mạnh trong việc nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao khoa học nhằm tạo lòng tin và uy tín để các đơn vị sản xuất, doanh nghiệp đặt hàng ĐT, nghiên cứu và chuyển giao KH-CN.

(Xem tiếp trang 61)

NHU CẦU ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI HIỆN NAY

○ ThS. NGUYỄN THANH BÌNH *

Đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) ở bậc đại học nhằm nâng cao chất lượng đào tạo ở nước ta hiện nay đang là vấn đề thời sự cấp bách của ngành GD-ĐT nói chung và đối với từng trường đại học nói riêng để tạo ra được một nguồn nhân lực có trí tuệ cao, có tay nghề thành thạo và phẩm chất tốt đẹp nhằm đáp ứng ở mức cao nhất những yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước.

Để hiện thực hoá quan mục tiêu trên, Trường ĐHSP Hà Nội đã không ngừng thực hiện đổi mới PPDH ở tất cả các môn học trong nhà trường. Để đánh giá khách quan việc đổi mới đáp ứng nhu cầu của sinh viên (SV), tháng 5/2009, chúng tôi đã tiến hành khảo sát, điều tra xã hội học với 310 SV: *giới tính*: nam (34,2%), nữ (65,8%); *thành phần gia đình*: cán bộ, công nhân, trí thức (61%), nông dân (39%); *khu vực xuất thân*: nông thôn, thị trấn (56,5%), thành phố, thị xã (28,4%), miền núi (15,1%); *năm học*: năm thứ 1 và năm thứ 2 (51,6%); năm thứ 3 và năm thứ 4 (48,4%); *khoa*: nhóm các khoa khoa học tự nhiên (48,4%); nhóm các khoa khoa học xã hội (51,6%).

1. PPDH ở Trường ĐHSP Hà Nội hiện nay

Kết quả điều tra cho thấy, một phần không nhỏ giảng viên (GV) Trường ĐHSP Hà Nội vẫn sử dụng PPDH theo kiểu thuyết trình, thụ động với mô hình: *«thầy truyền đạt kiến thức theo kiểu độc thoại, áp đặt kiến thức có sẵn, trò thụ động, ghi chép, học thuộc bài,... thầy độc quyền đánh giá, cho điểm cố định,...»* là chính.

Bảng 1. PPGD chủ yếu hiện nay của GV ở Trường ĐHSP Hà Nội

STT	PPDH	Tỉ lệ (%)
1	Thuyết trình	54,8
2	Cho SV tự nghiên cứu tài liệu	22,9
3	Cho SV thảo luận nhóm	7,1
4	GV nêu vấn đề và SV phát biểu ý kiến xây dựng bài	36,5

Cũng từ kết quả điều tra cho thấy: 36,5% số SV được hỏi cho rằng GV đã sử dụng PPDH hiện đại, đó là GV nêu vấn đề và SV phát biểu ý kiến xây dựng bài, sau đó GV sẽ tổng kết vấn đề mà SV cần phải nắm được. GV có trách nhiệm khơi dậy, rèn luyện và phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu, năng lực nghĩ và làm một cách tự chủ của SV bằng cách đặt ra các tình huống có vấn đề và tiến hành giải quyết vấn đề dựa trên sự đóng góp của SV đáp ứng yêu cầu *«lấy người học làm trung tâm», «phát huy vai trò chủ động, tích cực của SV»*. Tuy nhiên, GV Trường ĐHSP Hà Nội hiện nay vẫn chưa sử dụng thường xuyên phương pháp này.

Với câu hỏi: *«GV Trường ĐHSP Hà Nội hiện nay sử dụng PPDH hiện đại với mức độ như thế nào?»*, chúng tôi đã có được kết quả như sau:

Bảng 2. Tần suất sử dụng PPDH hiện đại của GV Trường ĐHSP Hà Nội

STT	Tần suất sử dụng	Tỉ lệ (%)
1	Rất thường xuyên	1,6
2	Thường xuyên	20,3
3	Thỉnh thoảng	57,1
4	Không thường xuyên	15,5
5	Rất không thường xuyên	5,5

Bảng 2 cho thấy, GV Trường ĐHSP Hà Nội chưa sử dụng thường xuyên PPDH hiện đại; thay vào đó PPDH truyền thống vẫn được nhiều GV lựa chọn. Điều này đã tạo ra sự nhàm chán, đơn điệu cho SV nên cần được thay thế bằng những PPDH tích cực, hiệu quả, chủ động hơn để có thể nâng cao hơn nữa hiệu quả đào tạo bậc đại học. Vì vậy, nhu cầu đổi mới PPDH của SV Trường ĐHSP Hà Nội là rất lớn.

2. Nhu cầu đổi mới PPDH của SV Trường ĐHSP Hà Nội hiện nay

PPDH của GV là yếu tố quyết định nhất đến chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, như đã phân tích, PPDH hiện nay của các GV Trường Đại học

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

sư phạm Hà Nội chủ yếu là «thuyết trình». Kết quả, 69,8% SV cho rằng PPDH như vậy «có hiệu quả bình thường»; 12,4%: «có hiệu quả»; 0,5%: «rất hiệu quả»; 11,9%: «không hiệu quả»; 5%: «rất không hiệu quả». Như vậy, phần lớn SV đánh giá hiệu quả PPDH hiện nay của giảng viên là «bình thường». Họ muốn GV cần có PPDH mới thay vì phương pháp thuyết trình như hiện nay.

Trong phiếu trưng cầu ý kiến, chúng tôi có đưa ra câu hỏi về nhu cầu học tập của SV và thu được kết quả như sau:

Bảng 3. Nhu cầu học tập của SV Trường ĐHSP Hà Nội

Nhu cầu học tập của SV	Tỉ lệ (%)
Tự nghiên cứu và nghe giảng ít	36,1
Chỉ nghe giảng	5,4
Chỉ đọc tài liệu	6,9
Thảo luận	45,0
Tăng cường đi thực tế	56,9
Ý kiến khác	10,4

Bảng 3 cho thấy, tỉ lệ SV có nhu cầu học tập «chỉ nghe giảng» là thấp nhất (chiếm 5,4% số người được hỏi). Rõ ràng, hiện nay, SV không muốn GV giảng dạy theo kiểu thuyết trình - bởi đây là phương pháp độc thoại. SV «bị động», không có cơ hội trình bày ý kiến, quan niệm riêng của mình, không có cơ hội để hành động thực tế; thụ động ngồi chờ ý kiến giải thích của GV, tạo thói quen «thích nghe» hơn «thích đọc» tài liệu để hiểu vấn đề, thiếu tinh thần chủ động sáng tạo, tìm tòi,... Do đó, chất lượng đào tạo không cao.

Nhu cầu của SV Trường ĐHSP Hà Nội về PPDH tập trung vào 3 nhóm PPDH chính: 1) GV giảng ít để thời gian còn lại cho SV tự nghiên cứu; 2) Cho SV thảo luận nhóm; 3) Tích cực cho SV đi thực tế ngoài các giờ học trên giảng đường. Trong đó, nhu cầu «tăng cường đi thực tế» được nhiều SV lựa chọn nhất (56,9%); tiếp đến là nhu cầu «tăng cường thảo luận nhóm» (45%). Đây là phương pháp mà GV tổ chức cho SV học tập thông qua sử dụng hệ thống câu hỏi và câu trả lời. Các câu hỏi được đặt ra nhằm giúp cho bài học thêm linh động và hấp dẫn, thu hút SV tích cực tham gia vào bài học. Phương pháp này yêu cầu SV phải tư duy tích cực, sẵn sàng đóng góp ý kiến của mình vào việc học tập của tập thể. Ngoài ra, có 33% SV lựa chọn là PPDH mà SV nghe giảng ít và thời gian còn lại để tự nghiên cứu. PP này đòi hỏi tính tích cực, chủ động của SV trong quá trình nghiên cứu.

3. Một số giải pháp cải tiến PPDH ở Trường ĐHSP Hà Nội nhằm đáp ứng nhu cầu của SV nhà trường hiện nay

1) Cần nâng cao trình độ của đội ngũ GV về khoa học chuyên ngành mà mình đảm nhiệm; thường xuyên bồi dưỡng năng lực sư phạm đại học, đặc biệt là với các cán bộ trẻ mới tham gia giảng dạy.

2) Tạo điều kiện cho đội ngũ GV thường xuyên học hỏi, giao lưu với cán bộ giảng dạy của các trường đại học trong nước, khu vực và thế giới; thiết kế dự án nâng cao năng lực với sự kết hợp nhiều loại hình đào tạo khác nhau (ngắn hạn và dài hạn; nghiên cứu và học tập; tranh thủ nguồn kinh phí từ phía nhà nước và phía nhà tài trợ,...). Có như vậy, GV mới có khả năng vừa truyền thụ kiến thức cho SV, vừa có thể định hướng vào việc rèn luyện cho các em khả năng độc lập suy nghĩ, độc lập sáng tạo; cung cấp và hướng dẫn cho SV về phương pháp tự học, phương pháp nghiên cứu khoa học... (như một cách tự đào tạo).

3) Tăng cường trách nhiệm của GV đối với SV; có những chế độ, chính sách thích đáng để nâng cao thu nhập của đội ngũ cán bộ giảng dạy bằng chính hoạt động giảng dạy và nghiên cứu khoa học của họ; có chính sách khen thưởng (hoặc kỉ luật) xứng đáng tùy theo mức độ hoàn thành công việc.

4) Nâng cao năng lực sử dụng các phương tiện hỗ trợ giảng dạy hiện đại cho đội ngũ cán bộ giảng dạy của trường.

5) Tạo điều kiện về thời gian cho SV có thể chuẩn bị tài liệu trước khi lên lớp, coi thời gian chuẩn bị tài liệu là thời gian học tập bắt buộc của SV. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Giáo dục. NXB Chính trị quốc gia, H. 2005.
2. Phạm Viết Vượng. Giáo dục học. NXB Đại học quốc gia, H. 2000.

ĐÍNH CHÍNH

Do nhầm lẫn của tác giả và sơ xuất trong khâu biên tập, bài viết «Vài nét về tiểu thuyết đô thị miền Nam 1954-1975» của tác giả Nguyễn Thị Việt Nga (Tạp chí Giáo dục, số 261, kì 2 tháng 5/2011) trang 33, cột trái, dòng thứ 9 từ dưới lên xin sửa lại cho đúng là *hòa thượng Thích Quảng Đức*.

Thành thật xin lỗi hòa thượng Thích Trí Quảng và bạn đọc.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

THỰC TRẠNG QUẢN LÝ CÔNG TÁC THỰC HÀNH SỰ PHẠM ĐỐI VỚI SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SỰ PHẠM TRUNG ƯƠNG

○ ThS. VŨ THỊ HÒA*

Trong chiến lược phát triển giáo dục mầm non (MN) 2010-2015, việc tìm ra các biện pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên (GV), tạo động lực cho sự phát triển giáo dục MN được đặt ở vị trí rất quan trọng, bởi lẽ GV là yếu tố quyết định thành công mục tiêu về nâng cao chất lượng chăm sóc - giáo dục (CS-GD) trẻ, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục MN đồng bộ với đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay.

Trong những năm qua, công tác đào tạo (ĐT) giáo viên mầm non (GVMN) nói chung, ở Trường CDSPTW nói riêng, đã có những thành tích đáng kể. Đối với trường CDSPTW, vấn đề hiện rất được quan tâm là giải quyết tốt mối quan hệ giữa nâng cao trình độ lý thuyết và kỹ năng thực hành sự phạm (THSP) cho sinh viên (SV); trong đó có việc quản lý (QL) công tác THSP sao cho hiệu quả.

1. Thực trạng QL công tác THSP đối với SV Trường CDSPTW

1.1. Thực trạng các cơ sở THSP của SV CDMN Trường CDSPTW

Các trường mầm non thực hành (MNTH) luôn thực hiện nhiệm vụ kép: nâng cao chất lượng CS-GD trẻ theo yêu cầu đổi mới của GDMN và hướng dẫn THSP, ĐT nghề cho SV.

Về chất lượng chăm sóc nuôi dưỡng và giáo dục trẻ: 100% số trẻ được ăn tại trường; bữa ăn thường xuyên được cải tiến, đảm bảo thực đơn theo tuần, theo mùa, đảm bảo định lượng calo theo độ tuổi và cân đối các chất; chú ý tới vệ sinh an toàn thực phẩm. Việc thực hiện chương trình CS-GD trẻ theo độ tuổi được chú trọng: 100% số trường, lớp MN thực hiện chương trình CS-GD trẻ theo quyết định ban hành của Bộ GD-ĐT.

Về chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL): Đội ngũ CBQL của các trường MNTH tuy 100% là nữ nhưng là những người đã trải qua công tác nhiều năm, dày dặn trong nghề nghiệp, có trình

độ sự phạm nhất định, có phẩm chất chính trị tốt, hầu hết là đảng viên. Trong số 7 hiệu trưởng, số có trình độ ĐH là 2 (28,6%), trình độ trên ĐH: 5 (21,4%). Trong số 11 phó hiệu trưởng, số có trình độ ĐH là 6 (54,5%), trình độ trên ĐH: 3 (27,3%), chỉ có 2 người trình độ CĐ (18,2%). Như vậy, trình độ chuyên môn của CBQL đạt chuẩn và trên chuẩn, trong đó trên đại học là 44,4%. Đội ngũ này có uy tín với cán bộ GV trong ngành, phụ huynh học sinh và SV sự phạm; có phong cách QL, có tri thức về nội dung QL, có kỹ năng lãnh đạo đội ngũ sự phạm của nhà trường, tổ chức tốt các hoạt động THSP cho SV. uy nhiên, số CBQL nhìn chung đã lớn tuổi nên phần nào hạn chế sự năng động.

Đội ngũ GVMN các trường thực hành không ngừng nâng cao về chất lượng ổn định về số lượng (xem bảng).

Bảng. Kết quả điều tra trình độ chuyên môn của GVMN các trường MNTH

Nhóm - lớp	Tổng số người	Sơ cấp		Trung cấp		CĐ và ĐH		Trên ĐH	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Nhà trẻ	40	2	0,5	14	35,0	24	60,0	0	0,0
Mẫu giáo	218	0	0,0	22	10,09	195	89,44	1	0,46

Có thể thấy: trình độ GV đạt chuẩn và trên chuẩn cao, đa số GV trẻ, tiếp thu chương trình đổi mới nhanh, linh hoạt trong việc áp dụng các phương pháp giáo dục trẻ theo tinh thần đổi mới của GDMN. Tuy nhiên, một số GV nhiều tuổi, sức ý lớn. Những GV trẻ mới ra trường kinh nghiệm hướng dẫn SV THSP còn hạn chế.

Về cơ sở vật chất (CSVCh): các cơ sở MNTH trực thuộc phòng GD-ĐT quận Cầu Giấy (Hà Nội) được quan tâm đầu tư xây dựng mới, cải tạo nâng cấp, trang bị đồ dùng, đồ chơi phù hợp với yêu cầu giáo dục trẻ và tạo điều kiện cho SV TH. Hàng năm, Trường CDSPTW đều có kế hoạch hỗ trợ kinh phí cho mỗi trường để mua sắm trang

* Trường Cao đẳng sự phạm trung ương

thiết bị, đồ dùng dạy học phục cho công tác THSP của SV. Nhìn chung CSVC của các trường MNTH đã đáp ứng được yêu cầu CS-GD trẻ và phục vụ cho hoạt động THSP của SV.

Từ thực trạng trên, chúng tôi nhận thấy: các trường đều đủ điều kiện về đội ngũ, chất lượng CS-GD. Tuy vậy, cần phải xây dựng thêm trường MNTH để giảm số lượng SV thực hành trong một nhóm lớp MN; thường xuyên có kế hoạch bồi dưỡng đội ngũ GVMN, bổ sung CSVC cho các cơ sở thực hành để nâng cao chất lượng THSP cho SV.

1.2. Thực trạng nội dung, quy trình, hình thức tổ chức THSP. THSP của SV tại các cơ sở MNTH được chia làm 4 giai đoạn: 1) Thời gian 2 tuần vào học kì II nhằm giúp SV hiểu biết một cách tổng quát về trường MN, hình thành cho SV tình yêu nghề nghiệp, có động cơ học tập đúng đắn; 2) Thời lượng 4 tuần vào học kì III: cung cấp cho SV những hiểu biết chuyên sâu về các bộ môn phương pháp và các hoạt động CS-GD trẻ, hình thành cho SV những kĩ năng CS-GD trẻ; giáo dục SV tình yêu trẻ, yêu nghề; 3) Thời gian 4 tuần vào học kì V và đầu học kì VI: cung cấp cho SV những kiến thức thực hành (các tiết học mẫu, trò chơi, chế độ sinh hoạt, vệ sinh, các hình thức CS-GD trẻ ngoài giờ học theo từng bộ môn). SV tập làm cô giáo MN, củng cố các kĩ năng CS-GD trẻ đã thực hiện ở THSP giai đoạn III, chuẩn bị làm GVMN thực sự ở học phần "Thực tập tốt nghiệp" (10 tuần). Hình thành cho SV kĩ năng tổ chức hoạt động sư phạm, phân tích, đánh giá các quá trình sư phạm một cách khoa học (chuẩn bị, tổ chức thực hiện, tự đánh giá kết quả TH). Hình thành cho SV các kĩ năng của GVMN trong tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ. Giúp SV thâm nhập học tập kinh nghiệm thực tế các phong trào giáo dục được tổ chức ở trường, lớp MN. Giáo dục cho SV những phẩm chất đạo đức của người GVMN.

Quy trình THSP: Trước khi SV xuống các cơ sở TH, cán bộ phụ trách TH của Trường CĐSPTW lên kế hoạch phân công SV TH ở từng cơ sở; cán bộ phụ trách TH từng cơ sở căn cứ vào số lượng SV, số lớp MN, độ tuổi SV TH, yêu cầu từng đợt thực hành để phân SV vào các nhóm, lớp; ban cán sự lớp liên hệ với cô phụ trách TH ở cơ sở được phân công thực hành lấy danh sách, kế hoạch tập tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ; SV xuống trường MN, vào các nhóm lớp lấy tên bài dạy về soạn giáo án, sau đó cán sự bộ môn chuyển giáo án tới GVSP hướng dẫn duyệt.

Để biết được sự hợp lí của nội dung, quy trình, hình thức tổ chức THSP cho SV, chúng tôi đưa ra các câu hỏi trưng cầu ý kiến của 28 CBQL, 288 GVSP và GVMN tại các CSTDH. Kết quả cho thấy: về nội dung THSP: 28,6% CBQL cho là hợp lí, 32,1% cho là bình thường, còn lại 39,3% cho rằng chưa hợp lí; 20,8% GVMN cho rằng nội dung THSP của SV đã hợp lí, 32,3% đánh giá bình thường, 46,9% cho rằng cần phải đưa thêm nội dung THSP cho SV.

Qua nghiên cứu, chúng tôi cũng thấy rằng thời gian qua, nội dung THSP của SV mới chỉ chú ý đến tham quan trường MN, kiến tập các hoạt động CS-GD trẻ, tập soạn giáo án, tập tổ chức các tiết dạy, hoạt động vui chơi, chăm sóc vệ sinh cho trẻ; chứ chưa chú ý đến các nội dung: nghiên cứu sự phát triển của trẻ qua các độ tuổi; QL nhóm lớp MN; thảo luận các nội dung THSP; viết thu hoạch sau mỗi đợt thực hành (giai đoạn I có yêu cầu SV viết nhưng chưa đánh giá).

1.3. Thực trạng QL công tác THSP đối với SV Trường CĐSPTW

Nhận thức của các đối tượng tham gia công tác THSP. Kết quả điều tra nhận thức của 28 CBQL, 30 GVSP, 258 GVMN và 315 SV về vai trò tầm quan trọng của công tác THSP cho thấy đa số CBQL, GVSP, GVMN và SV đều nhận thức rằng công tác THSP của SV tại các cơ sở TH là quan trọng: CBQL tỉ lệ 46,4%, GVSP tỉ lệ 30%, GVMN tỉ lệ 27,5%, SV tỉ lệ 56,5% và rất quan trọng: CBQL tỉ lệ 53,6%, GVSP tỉ lệ 70%, GVMN tỉ lệ 72,5%, SV tỉ lệ là 43,5%. Tuy nhiên, qua nghiên cứu thực tiễn chúng tôi thấy giữa nhận thức và hoạt động của các đối tượng tham gia công tác THSP còn nhiều bất cập. Biểu hiện: CBQL chưa đầu tư tìm ra các biện pháp QL nhằm nâng cao chất lượng THSP; GVSP còn ngại hướng dẫn SV thực hành bởi lẽ duyệt kế hoạch THSP cho SV là một công việc nhàn chán hơn các công việc khác của giảng viên; chế độ đãi ngộ việc duyệt kế hoạch, chấm điểm SV TH thường thấp hơn nhiều so với các công việc khác (như: lên lớp giảng bài, chấm thi...); tâm huyết với công tác này sẽ mất rất nhiều thời gian của giảng viên về thâm nhập thực tiễn, cập nhật các kiến thức đổi mới GDMN đang diễn ra tại các trường MN. GVMN CS-GD trẻ ở lớp hàng ngày rất bận rộn, bồi dưỡng định mức lao động cho việc duyệt giáo án và hướng dẫn SV theo quy định hiện hành còn thấp. SV tuy nhận thức việc THSP tại các cơ sở TH là quan trọng cho

việc rèn luyện tay nghề nhưng chưa tự giác, tích cực, đầu tư vào việc lập kế hoạch CS-GD trẻ; việc chuẩn bị kế hoạch, đồ dùng đồ chơi phục vụ cho các hoạt động tập dạy thiếu chu đáo, chưa suy nghĩ cách giao tiếp với trẻ và cha mẹ trẻ, xử lý các tình huống sư phạm còn rất hạn chế.

Do vậy, chúng tôi thấy cần phải đổi mới nội dung đánh giá kết quả THSP của SV, không chỉ đánh giá việc tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ mà phải đánh giá toàn diện. GVMN cùng GVSP đánh giá việc tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ của SV tại lớp MN, GVSP đánh giá thu hoạch của SV sau mỗi đợt THSP, bài tập nghiên cứu trên trẻ và việc vận dụng những nghiên cứu đó vào CS-GD trẻ.

1.4. Thực trạng thực hiện các biện pháp QL công tác THSP

Tìm hiểu vấn đề này chúng tôi đã đề nghị các CBQL ở cơ sở ĐT, cơ sở thực hành, GVSP và GVMN kể tên về các biện pháp đã sử dụng trong QL công tác THSP. Kết quả điều tra cho thấy: Trường CDSPTW đã sử dụng nhiều biện pháp khác nhau: 1) Xây dựng các cơ sở THSP; 2) Xây dựng chức năng nhiệm vụ cho từng thành viên trong BCD công tác THSP; 3) Hoàn thiện bộ máy QL công tác THSP; 4) Xây dựng quy trình THSP cho SV; 5) Xây dựng các văn bản hướng dẫn công tác THSP; 6) Kiểm tra đánh giá công tác THSP để QL công tác THSP. Do chức năng nhiệm vụ của thành viên tham gia công tác THSP nên mỗi người đứng ở một góc độ khác nhau biết về các biện pháp QL khác nhau.

Biện pháp xây dựng các cơ sở THSP sử dụng ở mức khá (74,7%), tốt (25,3%). Tuy nhiên, chất lượng thực hiện các biện pháp QL công tác THSP chưa đáp ứng được yêu cầu và chưa tương xứng với tầm quan trọng của nó. Mức độ làm tốt của các biện pháp ở tỉ lệ chưa cao (20,6%). Có 2 biện pháp được đánh giá ở mức trung bình với tỉ lệ dao động từ 6,6-44,6% ý kiến. Trong đó, biện pháp về xây dựng các văn bản hướng dẫn THSP tỉ lệ trung bình rất cao. Khi QL công tác THSP muốn đạt được hiệu quả cần phải lựa chọn các biện pháp tối ưu, các biện pháp này được tiến hành đồng bộ, biện pháp này là cơ sở là điều kiện cho biện pháp kia. Một biện pháp nào đó không được thực hiện tốt sẽ ảnh hưởng đến chất lượng của toàn bộ quá trình QL. Qua nghiên cứu thực tế, chúng tôi thấy rằng các văn bản hướng dẫn công tác THSP trong những năm qua mới

chỉ chú ý đến phân công chức năng nhiệm vụ cho các thành viên tham gia công tác THSP. Hệ thống biểu mẫu hướng dẫn về QL TH chưa được chú ý, chưa có sự thống nhất, hướng dẫn cụ thể, rõ ràng các biểu mẫu cho các cơ sở TH.

2. Đánh giá chung về QL công tác THSP

Công tác QL THSP của SV tại Trường CDSPTW những năm qua đã có rất nhiều nỗ lực, góp phần đáng kể vào việc nâng cao chất lượng ĐT SV:

- Các CBQL công tác THSP đã nhận thức đúng đắn vị trí, vai trò của việc rèn luyện tay nghề cho SV nhằm nâng cao chất lượng ĐT, khẳng định vị thế của nhà trường. Đảng uỷ, Ban giám hiệu nhà trường quan tâm tạo mọi điều kiện thuận lợi cho Khoa GDMN và các CBQL trực tiếp công tác này hoàn thành nhiệm vụ. Ban giám hiệu cũng thường xuyên chỉ đạo phòng ĐT phối hợp chặt chẽ với Khoa và các cơ sở thực hành triển khai việc QL, giám sát, kiểm tra, đánh giá nghiêm túc việc thực hiện công tác THSP;
- Đội ngũ QL công tác THSP của Khoa GDMN nắm chắc chủ trương của nhà trường, của Khoa về công tác thực hành, thực tập sư phạm cho SV. Đội ngũ cán bộ phụ trách, GVSP luôn cập nhật các thông tin đổi mới GDMN, nhiệt tình, năng động, sáng tạo vận dụng các kinh nghiệm trong lĩnh vực GDMN vào việc QL, hướng dẫn SV thực hành, thực tập sư phạm;
- Các cơ sở thực hành đều là những trường MNTH có chất lượng về CS-GD trẻ, có kinh nghiệm trong việc rèn kỹ năng nghề cho SV.

Tuy nhiên:

- Nhận thức và hoạt động của các đối tượng tham gia công tác THSP còn bất cập: một số SV chưa nhận thức đầy đủ về ý nghĩa và tầm quan trọng của việc thực hiện học phần THSP;
- Mạng lưới trường thực hành đã đáp ứng được về mặt chất lượng nhưng chưa đáp ứng được về mặt số lượng nhóm lớp nhà trẻ, mẫu giáo để SV thực hành (mỗi nhóm lớp MN thường có 4-5 SV TH);
- Hệ thống văn bản quy định về QL THSP chưa hoàn thiện: chức năng nhiệm vụ cho từng thành viên tham gia công tác THSP không còn phù hợp với thực tế hiện nay;
- Chưa xây dựng hoàn thiện nội dung, quy trình, hình thức tổ chức THSP theo hướng đổi mới QLGD và ĐT GVMN;
- Kiểm tra việc QL, hướng dẫn SV tại các cơ sở TH chưa làm thường xuyên;
- Đánh giá kết quả THSP của SV chưa toàn diện, chưa sát thực tế.

3. Nguyên nhân của thực trạng QL công tác THSP đối với SV CDMN Trường CDSPTW

1) Nhận thức và hành động của SV, GVSP và GVMN trong công tác THSP còn chưa đồng bộ.

Các GVSP đều hiểu đầu tư, làm tốt việc rèn luyện kĩ năng nghề cho SV tại các trường MNTH trong các đợt THSP là rất cần thiết, nhưng việc duyệt kế hoạch, dự giờ, đánh giá điểm cho SV mất quá nhiều thời gian mà định mức lao động cho công việc này lại quá thấp (chênh lệch quá nhiều so với giờ lên lớp tại giảng đường). SV, tuy hiểu việc rèn kĩ năng nghề cho mình là quan trọng nhưng một số em chưa tự giác tích cực, chưa cố gắng chuẩn bị kế hoạch, chuẩn bị đồ dùng đồ chơi cho việc thực hiện tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ (một mặt do SV chưa xác định động cơ học tập đúng đắn, mặt khác có những bộ môn phương pháp chưa làm tốt phần thực hành trên tiết học tại trường sư phạm).

2) Khi chưa phân cấp QL về Khoa, công tác THSP của SV do phòng ĐT QL. Các cán bộ QL THSP hầu hết không có văn bằng về GDMN hoặc có nhưng chưa đạt chuẩn, không trải qua kinh nghiệm trực tiếp hướng dẫn SV tại các trường MNTH. Lực lượng cán bộ QL THSP đối với SV còn mỏng, kiêm nhiệm nhiều việc, không có chuyên môn sâu về GDMN do đó việc QL chỉ mang tính hành chính. Những văn bản hướng dẫn về QL THSP cho các cơ sở thường do các tổ chuyên môn soạn thảo, theo tính chất bộ môn, chưa mang tính khoa học của QL.

3) Nội dung THSP cũ của SV chỉ chú ý đến TH các hoạt động CS-GD trẻ tại các lớp MN; chưa có phần thực hành về công tác QL nhóm, lớp, theo dõi việc chăm sóc sức khỏe cho trẻ MN. Khi SV ra trường, thực sự làm cô giáo MN, các em lúng túng trong việc QL nhóm lớp, còn yếu về kĩ năng giao tiếp với cha mẹ trẻ, kĩ năng làm việc với hội cha mẹ học sinh của lớp. Sau toàn bộ quy trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm các em chưa có được thu hoạch toàn diện về công việc của cô giáo MN tại các nhóm, lớp.

Việc đánh giá kết quả THSP chưa toàn diện, do vậy tuy kết quả THSP của SV ngày càng cao nhưng vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu thực tiễn. Bởi lẽ, kết quả THSP của SV chủ yếu do GVMN các trường TH đánh giá là chính. Trong 6-8 đầu điểm mỗi đợt THSP của SV, GVSP chỉ có thể đánh giá được một đầu điểm. Mỗi đợt THSP thời lượng 3-4 tuần, SV có thời gian tương đối dài, tham gia các hoạt động của nhóm, lớp; phần nào các em đã gây được tình

cảm quý mến đối với GVMN, các cô giáo MN thường «thương» và nương nhẹ các em trong việc đánh giá kết quả TH dẫn kết quả các em đạt được chưa sát với thực tế. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Một số vấn đề đổi mới giáo dục mầm non (Đề cương trình bày tại Hội nghị hướng dẫn triển khai chương trình bồi dưỡng chu kỳ 1998 - 2000), H 1995.
2. Bộ GD-ĐT. Dự thảo báo cáo về tình hình giáo dục mầm non (Tài liệu dành cho cuộc họp Ban chỉ đạo xây dựng báo cáo tình hình giáo dục), H 7/2004
3. Trần Khánh Đức. Quản lí và kiểm định chất lượng đào tạo theo ISO&TQM. NXB Giáo dục, H 2004.
4. Trường CĐSP Nhà trẻ - Mẫu giáo TW1. Tập văn bản quy định về quản lí.
5. Trường CĐSP Nhà trẻ - Mẫu giáo TW1. Một số kinh nghiệm đào tạo giáo viên mầm non và phát triển trẻ nhỏ ở Việt Nam và Singapore, tháng 8/2005.

Một số giải pháp...

(Tiếp theo trang 55)

Các trường dựa vào Quyết định số 64/2008/QĐ-BGDĐT để xây dựng định mức NCKH và chính sách khuyến khích giảng viên NCKH.

3) Sở KH-CN và Hội đồng khoa học tỉnh cần có quy chế hoạt động phối hợp và hỗ trợ các hội đồng khoa học của các CSĐT; đồng thời xem xét tham mưu, đề xuất UBND tỉnh phân bổ ngân sách NCKH cho từng trường theo kế hoạch đề tài nghiên cứu được phê duyệt của hội đồng khoa học trường và sự chấp thuận Hội đồng khoa học tỉnh.

4) Sở KH-CN và Hội đồng khoa học tỉnh nên xây dựng chiến lược NCKH của tỉnh, xác định các lĩnh vực, vấn đề cần nghiên cứu trong giai đoạn 5 năm; các doanh nghiệp và cơ quan quản lí nhà nước cần xác định lĩnh vực, vấn đề thuộc ngành quản lí để đặt hàng nghiên cứu và chuyển giao công nghệ cho các trường có tiềm năng nghiên cứu. □

Tài liệu tham khảo

1. Tỉnh ủy Kiên Giang. Văn kiện Đại hội Đảng bộ tỉnh Kiên Giang lần IX. TP Rạch Giá, tháng 9/2010.
2. Báo cáo giám sát của đoàn đại biểu Quốc hội tỉnh Kiên Giang, số 35/BC-ĐDBQH, ngày 12/3/2010.
3. Kỉ yếu hội thảo khoa học. "Công tác nghiên cứu khoa học trong các trường đại học, cao đẳng tỉnh Kiên Giang". TP Rạch Giá, tháng 7/2009.

THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO THỰC HÀNH NGHỀ Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGHỀ PHÚ CHÂU - HÀ NỘI

○ THS. PHẠM THỊ THÚY HỒNG*

Trường cao đẳng nghề (CDN) Phú Châu là cơ sở đào tạo (ĐT) nghề về kinh tế, kĩ thuật, công nghệ hiện đại theo hướng nghề nghiệp, với mục tiêu ĐT, bồi dưỡng nguồn nhân lực có chất lượng cao, có kiến thức, kĩ năng và tay nghề vững chắc đáp ứng yêu cầu của các cơ sở sản xuất kinh doanh, các doanh nghiệp trong và ngoài nước. Hiện nay, Trường ĐT nghề ở 3 cấp trình độ: CĐ, trung cấp, sơ cấp với nhiều ngành nghề phù hợp nhu cầu xã hội. Bên cạnh kết quả đạt được, Trường vẫn phải đối mặt với không ít khó khăn của một trường tư thực dạy nghề. Việc nghiên cứu thực trạng ĐT thực hành nghề (THN) của Trường sẽ là cơ sở quan trọng để đề ra các biện pháp nhằm phát huy những mặt tích cực và giảm thiểu những mặt tiêu cực trong công tác ĐT nghề.

1. Về đội ngũ cán bộ quản lí (CBQL), giảng viên (GV)

Đội ngũ GV của Trường phần lớn là GV thỉnh giảng từ các trường đại học (ĐH) Bách khoa, ĐH Điện Lực, ĐH Kinh tế quốc dân, Học viện Tài chính kế toán, ĐH Công nghiệp, ĐH Thương mại... Đội ngũ này có uy tín, kinh nghiệm giảng dạy, nhưng lại hạn chế bởi chưa hoàn toàn thích hợp cho hệ ĐT nghề, còn có sự khác biệt về chuyên môn.

Trường cũng có một đội ngũ GV cơ hữu được ĐT trong các trường sư phạm nghề, đáp ứng được vấn đề chuyên môn, nhưng còn hạn chế về số lượng nên cần phải tiếp tục xây dựng một đội ngũ GV đồng đều về chuyên môn (đạt chuẩn), có trình độ tay nghề cao để có thể giảng dạy tốt cả lí thuyết lẫn thực hành.

Đội ngũ CBQL của trường tâm huyết với sự nghiệp ĐT, có nhiều kinh nghiệm trong công tác QL, chỉ đạo (94% có trình độ sau ĐH, hầu hết tốt nghiệp chuyên ngành QL giáo dục). Đây là ưu điểm mà nhà trường cần được phát huy.

Nhận thức về khó khăn và khác biệt trong công tác ĐT SV hệ nghề nên Trường đã cử GV đi tham gia các lớp tập huấn chuyên môn,

ng nghiệp vụ sư phạm đặc biệt các GV tham gia giảng dạy thực hành.

2. Về cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ ĐT CSVN, trang thiết bị đáp ứng cơ bản nhu cầu học tập của SV, song chưa thực sự tiện nghi, hiện đại; có hệ thống nhà xưởng (xưởng thực hành điện, xưởng thực hành điện tử, phòng thực hành công nghệ thông tin, phòng thực hành chế biến món ăn, quầy bar phục vụ pha chế,...) song diện tích còn nhỏ, địa điểm phân tán và chưa đủ tiêu chuẩn quy định của một xưởng thực hành là $6m^2/SV$ (chẳng hạn, thực hành điện công nghiệp mới đáp ứng được một phần yêu cầu của mục tiêu ĐT vì thiếu nhiều các trang thiết bị thí nghiệm sử dụng công nghệ tiên tiến; vật tư cung ứng cho SV thực tập còn rất thiếu, nhất là cho phần quán máy điện, thường tháo ra quán lại cho nhiều SV, nhiều lớp (tái sử dụng), rất ảnh hưởng đến vấn đề kiểm chứng các đại lượng điện của động cơ điện khi sửa chữa).

Để khắc phục, Trường đã liên kết với doanh nghiệp sản xuất (DNSX) để tận dụng thế mạnh trang thiết bị của họ cũng như kiến thức thực tế của các chuyên viên nhằm giúp SV có được kiến thức chuyên môn vững và kĩ năng sống phù hợp, tự tin bước vào thực tế sau khi ra trường.

3. Về nhận thức THN của CBQL, GV

Tổng thời gian thực học được tính là 100% thì tới 70% thời lượng được phân bổ cho học THN, 30% thời lượng phân bổ cho học lí thuyết cơ sở và lí thuyết nghề đã phần nào khẳng định được tầm quan trọng của THN trong quá trình ĐT nghề.

Kết quả khảo sát cho thấy đội ngũ CBQL, GV của Trường đánh giá cao vai trò của hoạt động thực hành trong quá trình ĐT nghề. Nhận thức về vai trò của THN có tới 92,7% số CBQL, GV đánh giá là rất quan trọng và không có ý kiến nào cho rằng không quan trọng. Số liệu cũng cho thấy ý

* Trường Cao đẳng nghề Phú Châu Hà Nội

kiến đánh giá của CBQL và GV là tương đồng. Như vậy, có thể nói hoạt động THN đóng vai trò quyết định trong quá trình ĐT nghề. Nếu thực hiện tốt THN thì chắc chắn chất lượng ĐT nghề sẽ được nâng cao và khẳng định rõ rệt.

4. Thực trạng thực hiện ĐT THN của GV và SV

Bảng 1. Ý kiến đánh giá của CBQL, GV và SV Trường CDN Phú Châu về thực trạng thực hiện THN

TT	Nhận thức về sự cần thiết thực hiện công tác QL THN	Nhận thức về sự cần thiết											
		CBQL, giáo viên						SV					
		Rất tốt	Tốt	Chưa tốt	Σ	X	Xếp thứ bậc	Rất tốt	Tốt	Chưa tốt	Σ	X	Xếp thứ bậc
1	ĐT theo mục tiêu ĐT	15	11	5	68	2,2	2	25	68	25	350	3,0	2
2	Kế hoạch, chương trình, nội dung TH nghề	7	12	7	61	2,3	1	47	35	30	330	2,9	1
3	QL đội ngũ GV	12	11	2	52	2,1	3	27	78	36	349	2,5	3
4	Phương pháp giảng dạy THN	5	17	9	58	1,9	5	45	60	29	327	2,4	4
5	QL CSVC, trang thiết bị	2	12	11	49	2,0	4	45	36	47	300	2,3	5
6	QL nền nếp và chất lượng TH của SV	17	17	7	50	1,2	7	92	78	45	310	1,4	7

Bảng 1 cho thấy: Trường đã xây dựng và thực hiện chương trình ĐT THN khá đầy đủ trong đó bao gồm kế hoạch toàn trường, toàn khoa, toàn khóa theo từng nghề ĐT, thực hiện theo đúng thời khóa biểu và có xây dựng nội dung chương trình THN đầy đủ mặc dù mục tiêu chưa bám sát thực tế và cần thực hiện xây dựng hệ thống giáo trình cho từng nghề học.

Trường đã lập và thực hiện kế hoạch GV toàn trường, kế hoạch GV theo từng khoa, từng nghề và từng khóa học cụ thể; tạo điều kiện để GV được học nâng cao trình độ chuyên môn, cử GV tham gia các khóa tập huấn nâng cao tay nghề, phương pháp giảng dạy nghề; từng bước trang bị CSVC phục vụ cho quá trình giảng dạy (mới chỉ là những trang bị hết sức cơ bản và cần phải bổ sung, nâng cấp) nhằm thực hiện QL sao cho phát huy hết công suất của thiết bị và bảo quản, nâng cấp thiết bị mới là vấn đề quan trọng mà Trường cần phải quan tâm hơn nữa.

Đối với một trường nghề, việc lồng ghép giữa giảng dạy tích cực với giảng dạy tích hợp là hết sức cần thiết. Tuy nhiên, Trường CDN Phú Châu chưa thực sự quan tâm tới vấn đề cải cách phương pháp giảng dạy dành riêng cho hệ nghề.

ĐT nghề gắn với cơ sở sản xuất là một hướng đi đúng đắn nhằm tận dụng được lợi thế của các doanh nghiệp vừa tiết kiệm được chi phí của nhà trường. Bên cạnh đó, SV có cơ hội tiếp xúc với thực tiễn sẽ rèn luyện được kỹ năng, kỹ xảo nghề

ngành để phục vụ cho công tác sau này. Vì vậy, Trường đã quan tâm tới QL thực hành tại cơ sở liên kết, song việc QL giảng dạy tại các cơ sở liên kết còn chưa được thực hiện tích cực vì nhiều lý do khác nhau.

QL HS, SV là vấn đề rất khó khăn đối với một trường tự thực tự túc về kinh phí. Việc xây dựng kí

túc xá và việc thực hiện chế độ QL người học cả trong giờ lên lớp và ngoài giờ lên lớp là vấn đề không thể thực thi trong giai đoạn hiện tại. Bên cạnh đó, ý thức SV hệ nghề còn kém nên ảnh hưởng không nhỏ đến chất

lượng học tập của SV.

Kết quả đánh giá của SV về vấn đề thực trạng THN của Trường CD nghề Phú Châu cũng rất cần được quan tâm bởi đây chính là đối tượng chịu ảnh hưởng trực tiếp của thực trạng này.

Việc QL nội dung, chương trình, kế hoạch ĐT cũng như mục tiêu nghề nghiệp đã được Trường thực hiện tương đối tốt, xếp về thứ bậc thì 3 nhiệm vụ này của nhà trường được SV đánh giá cao.

QL CSVC phục vụ ĐT đã được nhà trường quan tâm song vẫn còn những tồn tại cần phải giải quyết, trong đó có việc QL phòng thực hành, ca thực hành sao cho hiệu quả. Trong thực tế, CBQL phòng thực hành tại Trường phần lớn là do GV kiêm nhiệm luôn nên việc bảo quản thiết bị chưa được sát sao dẫn đến nhiều thiết bị hỏng hóc không thực hành được. SV hầu như chỉ được quan sát còn vận hành thì không thể do thiết bị hỏng hoặc thiếu mặc dù đã được trang bị tương đối đồng bộ. Đây là vấn đề gây ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng thực hành mà nhà trường cần phải quan tâm hơn nữa.

Phương pháp giảng dạy của GV còn ít nhiều khiến SV phải băn khoăn. Sự truyền đạt kiến thức của GV chưa đồng đều như nhau, phương pháp giảng dạy tích cực, tích hợp cả lý thuyết và thực hành kết hợp giáo án điện tử chưa được nhiều GV áp dụng. Phần lớn các GV giảng dạy theo phong cách riêng được ĐT tại các trường nơi họ công tác chính một số GV chưa kịp thay đổi

phương pháp thích hợp cho hệ ĐT nghề, điều này đã không khuyến khích được khả năng của người học.

Việc tận dụng thế mạnh về vật chất của các cơ sở liên kết trong đó có cơ sở sản xuất được đánh giá là quan trọng giúp tận dụng được lợi thế của đối tác và tiết kiệm chi phí ĐT mà đem lại hiệu quả thực tế rất cao. SV sau khi được tiếp cận thực tế không những rèn luyện được kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp mà còn rèn luyện được khả năng giao tiếp, tư cách nghề nghiệp của mình. Tuy nhiên theo như đánh giá của SV, vẫn chưa được hưởng lợi thế này từ Trường. Điều đó cho thấy, Trường đã thực hiện QL chất lượng thực hành tại cơ sở liên kết nhưng chưa đem lại hiệu quả cao.

QL ý thức học tập của SV vẫn bị đánh giá là một khâu yếu kém nhất

5. Kết quả ĐT nghề

Chất lượng ĐT nghề qua tổng kết đánh giá 3 năm gần đây của phòng ĐT nhà trường (kết quả đánh giá theo thang 10 điểm). Thể hiện ở sau cho thấy:

Năm học	Hệ ĐT TCN					
	Kết quả học tập			Kết quả rèn luyện		
	Khá, giỏi	TB	Yếu	Tốt, khá	TB	Yếu
2007-2008	19,2	78,3	2,6	85,2	13,3	1,5
2008-2009	30,5	69,2	0,3	83,7	12,3	4
2009-2010	40,1	50,3	9,6	84,6	11,2	4,2

Tỉ lệ SV xếp loại học lực khá giỏi chỉ đạt trung bình hàng năm là 20,5%. Trong đó có 10,3% là yếu kém, chủ yếu là ở các môn học chung và môn học kỹ thuật cơ sở, có nhiều nguyên nhân nhưng chủ quan vẫn là thiếu học liệu cho giảng dạy và học tập; nhiều môn học, SV ngoài việc nghe, ghi chép chứ không có sách học, vì thế nên việc tiếp thu kiến thức của SV rất hạn chế, không phát huy sáng tạo trong quá trình học tập. Phần THN; SV mới đạt được những kỹ năng nghề cơ bản, còn kỹ năng nghề với công nghệ tiên tiến chưa đáp ứng được.

Tỉ lệ SV xếp loại đạo đức khá giỏi chỉ đạt trung bình hàng năm là 84,6%, có 4,5 là yếu kém, việc giáo dục ý thức công dân và tính cộng đồng nhà trường chưa thực sự chú ý, nhất là tác phong công nghiệp, hoạt động phong trào TDTT, văn nghệ, tổ chức sinh hoạt Đoàn, câu lạc bộ, tham quan du lịch, giao lưu... ít được tổ chức, chưa tạo được sân chơi cho SV, từ đó cũng làm hạn chế cho công tác giáo dục đạo đức của SV...

...

3. Với tốc độ phát triển KT-XH như hiện nay, để thích ứng với cơ chế thị trường cùng với sự đổi mới về cơ chế QL kinh tế, cơ chế QL về ĐT nghề của nhà trường cần có sự thay đổi phù hợp quy luật cung - cầu tất yếu của thị trường. Bên cạnh đó, cũng cần phải chú ý tới quy luật cạnh tranh - cạnh tranh lành mạnh - tạo động lực cho sự phát triển. Tuy nhiên, để có năng lực cạnh tranh phải ĐT chất lượng. Công tác ĐT nghề của Trường CĐN Phú Châu, qua nghiên cứu thực trạng, cần phải có những biện pháp QL tích cực nhằm phát huy thế mạnh và giảm thiểu những hạn chế về chất lượng giáo dục. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Kiểm. **Khoa học giáo dục - Một số vấn đề về lý luận và thực tiễn**. NXB Giáo dục, H 2004.
2. Vũ Văn Tào. **Chính sách và định hướng phát triển giáo dục và đào tạo ở Việt Nam**, Trường CBQL GD&ĐT, H 1999.
3. Nguyễn Đức Trí. **Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp**. NXB Giáo dục, H 2008.
4. Trường Cao đẳng nghề Phú Châu. **Báo cáo tổng kết năm học 2009-2010**.
5. Trường Cao đẳng nghề Phú Châu. **Báo cáo tổng kết 3 năm thành lập Trường**.

Thực trạng năng lực...

(Tiếp theo trang 53)

3. Kết quả khảo sát cho thấy, hầu hết SV ngành GDTH đã xác định GDBVMT có vị trí rất quan trọng ở lứa tuổi HS cấp tiểu học; song các vấn đề: mục đích, tiêu chí nội dung, khả năng tác động, hình thức và biện pháp, nguồn thông tin, vận dụng CNTT,... trong GDBVMT của SV cần được các cơ sở đào tạo chú ý hơn, nhằm thực hiện tốt mục tiêu GDBVMT trong thời kỳ mới. □

Tài liệu tham khảo

1. Chính phủ nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam. **Định hướng chiến lược phát triển bền vững ở Việt Nam** (Chương trình nghị sự 21 của Việt Nam), 2004.
2. Nguyễn Đình Chính. **Chuẩn bị cho sinh viên làm công tác giáo dục ở trường phổ thông**. NXB Giáo dục, H. 1980.
3. Nguyễn Đức Quang. **Hướng dẫn thực hiện giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông**. NXB Đại học quốc gia, H. 2010.
4. **Chương trình đào tạo trình độ đại học, ngành Sư phạm giáo dục tiểu học**. Trường Đại học Vinh, 2009.

NĂM THỨ MƯƠI MỘT

RA NGÀY 5 VÀ 20

HẰNG THÁNG

ISSN 21896 0866 7476

263

KI 1 - 6/2011

Phó Tổng biên tập phụ trách

NGUYỄN HUY HUẤN

Phó Tổng biên tập

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 HÃ

GS.VS. PHẠM MINH HẠC

GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG

PGS.TS. ĐÀO THÁI LAI

PGS.TS. NGUYỄN VĂN LÊ

GS.TSKH. BÀNH TIẾN LONG

GS. PHAN TRỌNG LUẬN

GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG

PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH

PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG

PGS.TS. TÔ BÁ TRUÔNG

GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN

Trụ sở

4 TRỊNH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Fax: (04) 37345363

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbtgiaoeduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Bktgiaoeduc26@yahoo.com.vn

Ban Trị sự: (04) 37345363

Email: Btsgiaoeduc@yahoo.com.vn

Tài khoản

102010000026240 NGÂN HÀNG

THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN

CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM -

CHI NHÁNH THÀNH PHỐ HÀ NỘI

1505201033693 NGÂN HÀNG

NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN

NÔNG THÔN VIỆT NAM

CHI NHÁNH THANH XUÂN - HÀ NỘI

Trình bày

HUY HÙNG - HOÀNG MAI

Giấy phép xuất bản

100/VHTT, ngày 28/3/2001

In tại

CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM

167 TÂY SƠN - ĐỐNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

KỈ NIỆM 100 NĂM NGÀY BÁC HỒ RA ĐI TÌM ĐƯỜNG CỨU NƯỚC (5/6/1911-5/6/2011)

PHẠM MINH HẠC: Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh vào việc đúc kết, xây dựng hệ giá trị chung của người Việt Nam - Applying Ho Chi Minh's thoughts into summarizing and building the common value system of Vietnamese people.

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

NGUYỄN HỮU ĐỖ: Một số vấn đề về «Mạng lưới giáo viên cốt cán» trong phát triển nghề nghiệp giáo viên - Some issues on «Key teacher network» in developing the teaching profession.

VŨ THỊ LOAN: Đầu tư xã hội cho giáo dục - đào tạo và vấn đề xã hội hoá, huy động các nguồn lực cho phát triển giáo dục và đào tạo - Social investment in education - training and the issue of socialization and mobilization of resources for the development of education and training.

TRẦN VĂN HÙNG: Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác thanh tra trong các trường đại học tư thục - Solution for enhancing the efficiency of the inspection work in private universities.

NGÔ TRUNG HÀ: Đẩy mạnh liên kết giữa nhà trường và doanh nghiệp hướng tới đảm bảo chất lượng đào tạo nguồn nhân lực du lịch - Strengthening the linkage between schools and enterprises in order to ensuring the quality of tourism human resource training.

NGUYỄN THỊ BẠCH VÂN: Đào tạo nghề ngắn hạn ở các trường cộng đồng địa phương - Short-term vocational training in local community schools.

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

TRẦN THỊ TÚ ANH: Quan niệm về hoạt động dạy và hoạt động học - một thành tố của tri thức về hoạt động dạy - học - Conception on teaching activity and learning activity - an element of knowledge on teaching-learning activities.

PHẠM THỊ HỒNG HOA: Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học các môn khoa học Mác - Lênin - Applying information technology in teaching Marxist-Leninist sciences.

ĐÀO THỊ NGỌC MINH - THẦN VĂN QUÂN: Một vài vấn đề về phương pháp giảng dạy ở Khoa Giáo dục chính trị Trường Đại học sư phạm Hà Nội - Several issue concerning teaching methods in the Faculty of Political education, Ha Noi Pedagogic University.

ĐẶNG VĂN NGHĨA: Đổi mới kiểm tra đánh giá trong dạy học môn Công nghệ theo định hướng chuẩn kiến thức kĩ năng - Renewing examination and evaluation in teaching Technology under the orientation of knowledge - skill standard.

PHẠM MINH ĐIỀU: Đặc trưng của văn miêu tả dưới góc nhìn đổi mới mục tiêu giáo dục - typical characteristics of narrative writing under the perspective of educational objective renewal.

BÙI THẾ HỢP: Khả năng đọc từ rõ ràng và tốc độ đọc thành tiếng ở học sinh tiểu học - Ability to read empty words and speed of reading out loud in primary students.

NGUYỄN THÀNH NHÂN: Sử dụng di tích lịch sử văn hoá Thừa Thiên - Huế trong dạy học lịch sử Việt Nam ở trường trung học phổ thông - Using historic cultural heritage of Thua Thien - Hue in teaching Viet Nam's history in upper secondary schools.

LÊ THỊ THU BÌNH: Một số đề xuất giúp sinh viên ngành giáo dục tiểu học học tốt môn Tiếng Việt theo hướng đáp ứng chuẩn nghề nghiệp - Some suggestions for helping students majoring in primary education to effectively study the Vietnamese language subject in the direction of meeting professional standard.

ĐỖ ĐỨC THÁI - NGUYỄN ANH TUẤN: Về việc dạy học toán sơ cấp ở Khoa Toán các trường đại học sư phạm - On the teaching of elementary mathematics at Mathematics Faculty of pedagogic universities.

NGUYỄN THỊ ĐẠT KHOA: Vận dụng phương pháp «hoạt động cá nhân phối hợp hoạt động nhóm nhỏ» trong dạy học toán ở trung học cơ sở - Applying the method of «combining individual activities and small-group activities» in teaching mathematics at lower secondary level.

ĐỖ VĂN CƯỜNG: Tổ chức dạy học khái niệm phần hình học không gian cho học sinh theo quan điểm thích nghi trí tuệ - Organizing teaching of concepts of solid geometry for students under the viewpoint of intellectual adaptation.

NGUYỄN THỊ PHƯƠNG THUY: Nâng cao năng lực sử dụng phương pháp dạy học tích cực cho sinh viên ngành Sinh - Hoá Trường cao đẳng sư phạm Điện Biên - Improving the capability of using the active teaching method for students majoring in Bio-Chemistry, Dien Bien Pedagogic Junior College.

TRỊNH THANH HẢI: Dạy học câu lệnh trong chương trình Tin học lớp 11 - Teaching command line in the syllabus of 11th grade Informatics.

PHAN NGUYỄN HỒNG DIỄM: Quản lý giảng dạy môn Tiếng Anh ở trường Đại học Thủ Dầu Một, từ một góc nhìn - Management of English teaching in Thu Dau Mot University, an angle of view.

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

NGUYỄN NHƯ AN: Thực trạng năng lực giáo dục bảo vệ môi trường của sinh viên Đại học sư phạm ngành giáo dục tiểu học - The real status of environment-protection educating capability of students majoring in primary education.

NGUYỄN TUẤN KHANH: Một số giải pháp nâng cao hiệu quả nghiên cứu khoa học các cơ sở đào tạo tỉnh Kiên Giang - Some solutions aimed at improving the efficiency of scientific research at training institutions in Kien Giang province.

NGUYỄN THANH BÌNH: Nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học của sinh viên Trường đại học sư phạm Hà Nội hiện nay - Students' need for renewing teaching methods in Ha Noi Pedagogic University.

VŨ THỊ HOÀ: Thực trạng quản lý công tác thực hành sư phạm đối với sinh viên Trường Cao đẳng sư phạm trung ương - The current situation of managing the pedagogic practice of students in the Central Pedagogic Junior College.

PHẠM THỊ THUY HỒNG: Thực trạng đào tạo thực hành nghề ở trường cao đẳng nghề Phú Châu - Hà Nội - The current situation of vocational practice education in the Phu Chau Vocational Junior College, Ha Noi.

Ảnh bìa 1: Một hiệu phẩm của các bé Trường mầm non tư thục Mặt trời bé con (quận Hai Bà Trưng - Hà Nội)