

Tạp chí Giáo dục

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

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
BỘ VĂN HÓA, THỂ THAO VÀ DU LỊCH

HỘI LIÊN HIỆP PHỤ NỮ VIỆT NAM
TRUNG ƯƠNG ĐOÀN TNCS HCM
HỘI KHUYẾN HỌC VIỆT NAM

LỄ KÝ KẾT

**KẾ HOẠCH PHỐI HỢP THỰC HIỆN PHONG TRÀO THI ĐUA
“XÂY DỰNG TRƯỜNG HỌC THÂN THIỆN, HỌC SINH TÍCH CỰC”
NĂM HỌC 2010 - 2011**

Hà Nội, ngày 01 tháng 9 năm 2010



Ảnh: TL

266

Kì 2 (7/2011)

- ★ **Trường học thân thiện, học sinh tích cực -
từ lý luận vững chắc đến hiệu quả lâu bền**
- ★ **Ứng dụng công nghệ thông tin
hỗ trợ đổi mới phương pháp dạy học**

TRƯỜNG HỌC THÂN THIỆN, HỌC SINH TÍCH CỰC - TỪ LÍ LUẬN VỮNG CHẮC ĐẾN HIỆU QUẢ LÂU BỀN

○ NGUYỄN HUY HUẤN - ĐẶNG HỒNG ĐIỀU *

Phong trào thi đua «Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực» (THTT, HSTC) được phát động và triển khai từ tháng 5/2008 đến nay. Những thành quả do phong trào mang lại đã tạo nên chuyển biến mạnh mẽ và nhanh chóng về nhiều mặt ở các nhà trường trong cả nước. Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD-ĐT) Phạm Vũ Luận đã khẳng định: Từ phong trào này, mô hình THTT, HSTC đang dần hình thành ở các địa phương, kết quả thực hiện phong trào có tính bền vững, hiệu quả. Thực tiễn đó minh chứng cho tính khoa học của lý luận về xây dựng THTT, HSTC.

Nhân dịp sơ kết 3 năm thực hiện phong trào thi đua «Xây dựng THTT, HSTC» cùng với Tổng kết năm học 2010-2011 tổ chức tại Đồng Tháp (giữa tháng 7/2011) - nơi ngành GD-ĐT nhận hỗ trợ chăm sóc di tích khu Mộ Cụ Phó bảng Nguyễn Sinh Sắc, thân sinh của Bác Hồ, Tạp chí Giáo dục giới thiệu một cách khái quát nhất về hiệu quả của phong trào.

1. Lý luận vững chắc

Ý tưởng về nhà trường thân thiện không phải là một «phát minh» mới mẻ chỉ có ở Việt Nam mà đó là sự kế thừa và phát triển từ kinh nghiệm quốc tế cũng như tiếp tục thực hiện phong trào thi đua «Dạy tốt, học tốt» do Bác Hồ khởi xướng trước đây. Mô hình THTT được xây dựng ở nhiều quốc gia theo sáng kiến của UNICEF nhằm nỗ lực hiện thực hóa Công ước về quyền trẻ em trong GD nhà trường. Mỗi quốc gia thực hiện mô hình THTT theo cách riêng của mình, nhưng tất cả đều hướng tới chất lượng của môi trường GD (bao gồm yếu tố vật chất và tinh thần) tạo nên hiệu quả GD.

Từ tháng 5/2008, phong trào thi đua «Xây dựng THTT, HSTC» chính thức được Bộ trưởng Bộ GD-ĐT phát động với 5 nội dung: + Xây dựng trường lớp xanh - sạch - đẹp, an toàn; + Dạy và học hiệu quả, phù hợp với HS, giúp các em tự tin; + Rèn luyện kỹ năng sống cho HS; + Tổ chức hoạt động tập thể vui tươi lành mạnh; + HS tìm hiểu, chăm sóc và phát huy giá trị di tích lịch sử, văn hóa, cách mạng ở địa phương. Như vậy, yếu tố «HSTC» chính là một sự sáng tạo, phát triển của Việt Nam, để khắc phục một nhược điểm chung của trẻ em Á Đông là rụt rè, thiếu tự tin.

Cơ sở khoa học của 5 nội dung này, trước hết, dựa trên lý thuyết phát triển trẻ em về thể chất, tâm lý, vốn ngôn ngữ, xúc cảm, sự trải nghiệm trong môi trường tự nhiên và xã hội. Bản chất của GD từ trong chiều sâu của nó, vốn dĩ là thân

thiện. Tuy vậy, nhân tố đó chưa được thể hiện rõ qua hoạt động GD trong thực tiễn. Đồng thời, thực tiễn GD đòi hỏi cần phải biến quá trình học thành quá trình tự học, tăng sự cá thể hóa hoạt động của mỗi cá nhân. Tiếp đến, GD là một quá trình không đơn lẻ, mang tính xã hội cao, nên cần có sự phối hợp của nhiều ban, ngành, đoàn thể, của toàn xã hội. Thực hiện Văn bản kí kết phối hợp giữa Bộ GD-ĐT với Bộ Văn hoá - Thể thao và Du lịch, Trung ương Hội Liên hiệp phụ nữ Việt Nam, Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, Hội khuyến học, cùng với sự tham gia của toàn hệ thống chính trị tại địa phương, suốt 3 năm qua, phong trào thi đua «Xây dựng THTT, HSTC» đã đạt những thành quả rất rõ nét trên nhiều mặt, thay đổi từ nhận thức đến hành động của toàn xã hội, tạo nên sự bền vững của phong trào. Các nội dung của phong trào đã bao hàm toàn bộ mục tiêu GD, thực hiện đúng sẽ tạo nên hiệu quả bền vững, và không chỉ dừng lại ở phong trào nữa, mà trở thành hoạt động thường niên, tất yếu của mỗi nhà trường. Hơn nữa, tùy theo từng điều kiện cụ thể của mỗi địa phương, mỗi nhà trường mà xây dựng mô hình THTT, HSTC phù hợp. Điều đó tạo nên dấu ấn địa phương của phong trào này, đồng thời cũng tạo sự linh hoạt trong đánh giá, không áp đặt cứng nhắc mà giao quyền tự chủ cho địa phương, nhà trường.

* Tạp chí Giáo dục

2. Hiệu quả lâu bền

Những chuyển biến mạnh mẽ về lượng và chất, về hình thức và nội dung GD trong nhà trường cũng như trong cộng đồng đã chứng tỏ phong trào có sức lan tỏa, phát triển cả bề rộng và chiều sâu. Căn nguyên của minh chứng này chính là ở tính khoa học của nội dung phong trào, ở tính xã hội của phương thức thực hiện. Nó đáp ứng được những yêu cầu của một nền GD dân tộc trong phát triển và hội nhập.

Ban chỉ đạo phong trào thi đua «*Xây dựng THPT, HSTC*», khi tổng kết đợt khảo sát phong trào tại 7 vùng thi đua của cả nước (tháng 3/2011), đã kết luận: Phong trào thi đua ở cơ sở đã phát triển mạnh mẽ, thực sự đáp ứng được nhu cầu thực tiễn và đi vào cuộc sống. Thành công của phong trào chính là sự chủ động ở cơ sở thực hiện phù hợp với điều kiện mỗi nơi, lại có sự hỗ trợ về cơ chế, chính sách, định hướng chủ trương, kiểm tra đôn đốc đánh giá xây dựng mô hình, tuyên truyền kinh nghiệm sáng kiến,... Nhờ đó, phong trào đã từng bước phát triển và dần dần trở thành nền nếp thường xuyên. Các kết quả đạt được có sự bền vững và lan tỏa.

Điều đáng ghi nhận hơn là những hiệu quả lâu bền này vừa là nguyên nhân, vừa là kết quả của phong trào thi đua có ý nghĩa xã hội rộng lớn, đó là:

Hiệu quả về công tác xã hội hóa GD: Trong 3 năm qua, thông qua việc kí kết liên ngành, việc huy động các lực lượng xã hội cùng tham gia thực hiện phong trào thi đua «*Xây dựng THPT, HSTC*», chủ trương xã hội hóa GD của Đảng và Nhà nước đã được thể hiện một cách sinh động trong các hoạt động thực tiễn thông qua 5 nội dung của phong trào.

Ngoài 5 Bộ, ngành tham gia kí kết thực hiện phong trào (Bộ GD-ĐT, Bộ Văn hóa - Thể thao và Du lịch, Trung ương Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, Hội LHPNVN, Hội khuyến học), phong trào thi đua «*Xây dựng THPT, HSTC*» còn nhận được sự ủng hộ, tham góp của Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, Bộ Quốc phòng, các tập đoàn kinh tế lớn, các doanh nghiệp và các nhà hảo tâm, của phụ huynh HS. Ở cấp địa phương, Ban chỉ đạo phong trào các cấp cũng thể hiện tính xã hội hóa tương tự. Một phong trào GD đã đi vào chiều sâu như vậy, sự thành công của nó là tất yếu.

Hiệu quả về môi trường GD thân thiện: Cảnh quan trường học xanh - sạch - đẹp đã trở nên phổ biến rộng khắp, không chỉ tập trung vào một số

trường điểm, trường chất lượng cao, trường ở vùng miền thuận lợi. Và, chính từ hiệu ứng này mà số trường đạt chuẩn quốc gia đã tăng lên đáng kể. Tuy nhiên, điều đó mới chỉ phản ánh sự cải thiện về môi trường vật chất. Quan trọng hơn, điều đáng ghi nhận nữa là môi trường tinh thần trong GD cũng đã có những chuyển biến hết sức tích cực, thể hiện ở các mối quan hệ trong nhà trường (thầy - thầy, trò - trò, thầy - trò) và giữa nhà trường với cộng đồng dân cư và chính quyền các cấp.

Tính thân thiện là một tiền đề, là môi trường để tính tích cực được thể hiện và phát huy.

3. Tính tích cực của học sinh được chú trọng và phát huy

Có thể nói, việc phát huy tính tích cực của HS là một điểm nhấn có ý nghĩa nhất của phong trào thi đua «*Xây dựng THPT, HSTC*». Đây cũng là hiệu quả của mọi hiệu quả, bởi đối tượng hưởng lợi từ phong trào này chính là hàng chục triệu HS ở các cấp học, bậc học trên cả nước. Mọi sự đầu tư cho tính thân thiện của môi trường GD về vật chất và tinh thần, việc rèn luyện những kĩ năng sống cần thiết, tổ chức các hoạt động tập thể vui tươi, lành mạnh đều nhằm hướng tới phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong mọi hoạt động của HS, để các em được là chính mình. Những phẩm chất, năng lực quan trọng này sẽ giúp các em trên những bước đường đời tiếp theo làm chủ nhân của đất nước. Chỉ khi HS tích cực, chủ động, sáng tạo thì việc dạy học tích cực mới có hiệu quả, kết hợp với các hoạt động ngoài giờ lên lớp khác để nâng cao chất lượng GD toàn diện.

Dưới sự chỉ đạo của Bộ GD-ĐT và các Bộ, ngành, sự tham mưu và triển khai tích cực của các cục, vụ, viện, dự án cùng cán bộ quản lí GD các cấp; các sở, phòng, trường đã nỗ lực tập huấn, triển khai chuyên đề, phát huy sáng kiến trong năm qua (với nhiều PPDH tích cực như vấn đáp, gợi mở, dạy học nêu vấn đề, ứng dụng CNTT, bản đồ tư duy...; đẩy mạnh hoạt động nhóm trong mỗi giờ học). Các hoạt động này đã góp phần hạn chế tình trạng «đọc - chép» trong DH, nhằm nâng cao chất lượng DH.

Ban chỉ đạo phong trào các cấp rất chú trọng đến tính khoa học, tính bền vững, tính khả thi và tiếp thu kinh nghiệm quốc tế, kế thừa truyền thống tốt đẹp của GD nước nhà nên đã kịp thời tái bản *Sổ tay THPT, HSTC*; nhân rộng mô hình tốt, cách làm hay (như: giới thiệu mô hình 30 câu lạc bộ HS đến tận 40 cơ sở GD toàn quốc; mở chuyên

(Xem tiếp trang 5)

ĐÀO TẠO NGUỒN NHÂN LỰC LÀ MỤC TIÊU CHIẾN LƯỢC VÀ KHÂU ĐỘT PHÁ ĐỂ PHÁT TRIỂN KINH TẾ - XÃ HỘI ĐẤT NƯỚC

○ THS. NGUYỄN THIÊN TUẾ*

Nguồn lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của mỗi quốc gia gồm tài nguyên thiên nhiên, vốn, khoa học - công nghệ và con người,... Trong đó con người - nguồn nhân lực (NNL) là quan trọng nhất, có tính chất quyết định.

1. NNL là một bộ phận của dân số (DS), bao gồm những người trong độ tuổi lao động có khả năng lao động theo quy định của Luật Lao động. Số lượng, chất lượng NNL phụ thuộc vào quy mô, cơ cấu của tuổi DS và trình độ phát triển của con người.

Lực lượng lao động là một bộ phận của chủ yếu của NNL, là yếu tố cơ bản quyết định sự phát triển của nền sản xuất xã hội và sự phát triển bền vững của một quốc gia. Do vậy, quy mô, cơ cấu và chất lượng của lực lượng lao động cũng chịu tác động và ảnh hưởng trực tiếp của các yếu tố liên quan đến quy mô, cơ cấu DS và trình độ phát triển của con người.

Để có những giải pháp thích hợp trong quá trình phát triển NNL phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá (CNH, HĐH) đất nước, chúng ta cần nghiên cứu thực trạng NNL của nước ta hiện nay, như chỉ số phát triển con người, quy mô và cơ cấu của lực lượng lao động, trình độ học vấn và chuyên môn kỹ thuật của NNL.

2. Thực trạng NNL Việt Nam hiện nay

a) Chỉ số phát triển của con người (HDI)

HDI (Human Development Index) là chỉ số mà Chương trình phát triển của Liên hợp quốc (UNDP) sử dụng để đánh giá sự phát triển của con người ở mỗi quốc gia, được phản ánh theo các tiêu chí: sức khỏe (tuổi thọ trung bình); tri thức (tỉ lệ biết chữ của người lớn và tỉ lệ nhập học các cấp giáo dục tiểu học, trung học, đại học); mức sống (GDP bình quân đầu người theo sức mua tương đương), chỉ số này là tiêu chí giúp chúng ta có cái nhìn tổng quát về trình độ phát triển của một quốc gia.

Ngày 5/10/2009, UNDP tại Việt Nam đã công bố báo cáo *Phát triển con người*, với số

liệu lấy từ năm 2007. Theo báo cáo, chỉ số HDI của Việt Nam xếp thứ 116/182 nước. Như vậy, trong giai đoạn 1985-2007, mỗi năm HDI của VN tăng thêm 1,16% (từ 0,561 lên 0,725), mặc dù có lúc kinh tế Việt Nam tăng trưởng chậm lại.

Báo cáo chia ra 4 nhóm nước: nhóm có HDI rất cao, nhóm có HDI cao vừa, nhóm có HDI trung bình, nhóm nước có HDI thấp. 10 nước có chỉ số HDI cao nhất là Na Uy, Úc, Iceland, Canada, Ireland, Hà Lan, Thụy Điển, Pháp, Thụy Sĩ và Nhật. Mĩ đứng thứ 13. 10 nước cuối danh sách gồm có Guinea Bissau, Burundi, Chad, CHDC Congo, Burkina Faso, Mali, Trung Phi, Sierra Leone, Afghanistan, Niger. Việt Nam đứng thứ 116, thuộc nhóm có HDI trung bình.

Ngoài chỉ số HDI, hai chỉ số khác khá cao của Việt Nam là tuổi thọ trung bình xếp thứ 54 thế giới với tuổi thọ trung bình là 74,3 và tỉ lệ biết chữ ở người lớn xếp thứ 69, chiếm 90,3% người từ 15 tuổi trở lên.

Việt Nam là quốc gia đang phát triển, những thành tựu trong lĩnh vực kinh tế đạt được trong những năm qua đã làm thay đổi cục diện nước ta trên nhiều lĩnh vực đời sống văn hoá - xã hội, được thế giới công nhận và đánh giá cao, trong đó có chỉ số HDI. Tuy nhiên, nếu xét cụ thể một số yếu tố cấu thành nên chỉ số HDI của nước ta, như: thu nhập bình quân đầu người (GDP), số năm đi học trung bình của người lớn (thuộc chỉ số tri thức),... nước ta ở mức thấp so với mức trung bình của thế giới.

b) Quy mô và cơ cấu của lực lượng lao động

Theo báo cáo của Tổng cục Thống kê, tính đến 0 giờ ngày 01/4/2009 DS Việt Nam là 85.789.573 người, tỉ lệ tăng DS bình quân trong giai đoạn 1999-2009 là 1,2%/năm. Tỉ lệ DS trong độ tuổi lao động là 66%, tỉ lệ DS ngoài độ tuổi lao động là 34% (dưới 15 tuổi: 25%, 60 tuổi trở lên: 9%). Có thể nói đây là thời kỳ Việt Nam

* Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh

có «Cơ cấu DS vàng», thời kì mà các nhóm trong độ tuổi lao động gấp đôi nhóm DS trong độ tuổi phụ thuộc.

Tuy nhiên, DS Việt Nam phân bố không đều giữa các vùng miền. Hai vùng đồng bằng sông Hồng và sông Cửu Long chiếm tới 43%, trong khi đó miền trung du và miền núi phía Bắc, Tây Nguyên chỉ chiếm gần 19% DS cả nước. Vùng nông thôn chiếm 70,4% DS, còn thành thị 29,6% DS. DS thành thị ở nước ta thấp hơn so với khu vực, chỉ cao hơn Lào (23%), Campuchia (22%) và Đông Timo (26%).

«Cơ cấu DS vàng» là yếu tố thuận lợi về NNL cho sự phát triển kinh tế của đất nước, nhưng cũng là một thách thức nếu chúng ta không tận dụng được cơ hội; không có những chính sách và giải pháp tích cực, đồng bộ và hiệu quả trong việc quy hoạch, đào tạo (ĐT) và sử dụng NNL; đặc biệt cần quan tâm ĐT lực lượng lao động ở nông thôn, lực lượng này chiếm trên 70% lực lượng lao động cả nước.

Những năm gần đây, do tác động của quá trình đô thị hoá diễn ra nhanh chóng, dẫn đến tình trạng mất cân đối về cung cầu lao động giữa các vùng miền, giữa nông thôn và thành thị. Tình trạng phổ biến hiện nay là các khu công nghiệp ở các tỉnh lẻ tuyển không đủ số lao động cần thiết, trong khi lực lượng lao động phổ thông lại dư thừa không có việc làm, số lao động này có xu hướng đổ về các thành phố lớn như TP. Hồ Chí Minh, Hà Nội để tìm việc làm, tạo nên sức ép về DS tại các thành phố lớn.

c) Trình độ học vấn và chuyên môn kỹ thuật của lực lượng lao động

Theo số liệu từ cuộc Tổng điều tra DS và nhà ở năm 2009, tỉ lệ biết chữ của DS từ 15 tuổi trở lên đã liên tục tăng từ 88% (năm 1989) lên 90% (năm 1999) và 93,5% (năm 2009). Tuy nhiên, tỉ lệ lao động đã qua ĐT ở nước ta còn thấp, số người trong độ tuổi lao động (15 tuổi trở lên) đã qua ĐT là 8,6 triệu người, chiếm tỉ lệ 13,4% (2,6% đã tốt nghiệp sơ cấp, 4,7% đã tốt nghiệp trung cấp, 1,6% đã tốt nghiệp cao đẳng, 4,2% tốt nghiệp đại học, và 0,2% trên đại học). Trong khi đó số người chưa qua ĐT chiếm tới 86,6%, tỉ lệ thấp nhất là đồng bằng sông Hồng (80,6%), cao nhất là đồng bằng sông Cửu Long (93,4%). Tỉ lệ này cũng có sự cách biệt rất lớn giữa các khu vực nông thôn và thành thị: số người trong độ tuổi từ 15 trở lên được ĐT về chuyên môn kỹ thuật, ở khu

vực thành thị chiếm 25,4%, khu vực nông thôn 8%. Tỉ lệ người được ĐT từ trung cấp trung cấp trở lên ở khu vực thành thị cao gấp 2 lần khu vực nông thôn, từ cao đẳng trở lên cao gấp 5 lần khu vực nông thôn.

Mặt khác, NNL chất lượng cao của Việt Nam đang thiếu hụt nghiêm trọng. Báo cáo về tình hình thị trường lao động Việt Nam do Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội soạn thảo đã khẳng định: «Việt Nam thiếu trầm trọng lao động kỹ thuật trình độ cao và lao động dịch vụ cao cấp trong các ngành tài chính, ngân hàng, du lịch, bán hàng... nên nhiều nghề và công việc phải thuê lao động nước ngoài, trong khi lao động xuất khẩu đa phần có trình độ chuyên môn kỹ thuật thấp hoặc mới chỉ qua giáo dục định hướng» (1). Với cùng nhận định như trên, Tổ chức Xúc tiến thương mại Nhật Bản (Jetro) tại Việt Nam (2006), sau khi điều tra 966 DN Nhật Bản về thị trường lao động ở ASEAN, Trung Quốc và Ấn Độ: mặc dù nhận định Việt Nam có tiềm năng rất lớn về lao động giá rẻ do nhóm DS trẻ chiếm tỉ lệ cao, nhưng có tới 59% số DN cho biết, rất khó kiếm được nhân sự quản lý cấp trung gian. «Đây là tỉ lệ cao nhất trong khối ASEAN và là tình trạng hết sức nghiêm trọng». Thái Lan đứng sau Việt Nam, với tỉ lệ trả lời 43,2%. Các nước như Indonesia, Malaysia, Philippines khả quan hơn, với tỉ lệ từ 36% đến 38%.

2. Những mục tiêu và giải pháp cơ bản phát triển NNL Việt Nam

NNL nước ta khá dồi dào, có cơ cấu DS vàng, lực lượng lao động trẻ, năng động, sáng tạo. Khi Việt Nam đang bước vào giai đoạn đẩy nhanh quá trình CNH, HĐH thì yêu cầu nâng cao chất lượng NNL là mục tiêu chiến lược, là khâu đột phá, quyết định sự thành công của sự nghiệp phát triển kinh tế của đất nước. Tuy nhiên, NNL của nước ta hiện nay đang gặp những khó khăn thách thức. Việc quy hoạch, ĐT và khai thác NNL còn nhiều vấn đề bất cập; tỉ lệ lao động đã qua ĐT còn thấp so với khu vực và thế giới, còn mâu thuẫn giữa lượng và chất; mất cân đối giữa thành thị và nông thôn, nhất là vùng kinh tế trọng điểm. Do vậy, nếu không có những chính sách và giải pháp tích cực đồng bộ để tăng nhanh tỉ lệ người lao động có trình độ học vấn và chuyên môn kỹ thuật tốt thì khó có thể thực hiện được mục tiêu, sự nghiệp đổi mới và phát triển đất nước theo hướng CNH, HĐH. Trong đó, GD-ĐT đóng vai trò quan

trọng, với nhiệm vụ ĐT và phát triển nhanh NNL, nhất là NNL chất lượng cao, gắn kết chặt chẽ phát triển NNL với phát triển và ứng dụng khoa học công nghệ.

Một số chỉ tiêu chủ yếu phát triển nhân lực thời kì 2011-2020 (2)

Chỉ tiêu	Năm 2010	Năm 2015	Năm 2020
1. Tỷ lệ lao động qua ĐT (%)	40,0	55,0	70,0
2. Tỷ lệ lao động qua ĐT nghề (%)	25,0	40,0	55,0
3. Số sinh viên ĐH, CĐ trên 10.000 dân (SV)	200	300	400
4. Số trường dạy nghề đạt đẳng cấp quốc tế (trường)	-	5	> 10
5. Số trường ĐH xuất sắc trình độ quốc tế (trường)	-	-	> 4
- Quản lí nhà nước, hoạch định chính sách và luật quốc tế	15.000	18.000	20.000
- Giảng viên ĐH, CĐ	77.500	100.000	160.000
- Khoa học - công nghệ	40.000	60.000	100.000
- Y tế, chăm sóc sức khỏe	60.000	70.000	80.000
- Tài chính - ngân hàng	70.000	100.000	120.000
- Công nghệ thông tin	180.000	350.000	550.000

Để đạt được mục tiêu trên, về lĩnh vực GD-ĐT, cần đổi mới căn bản và toàn diện, đó là: - Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp dạy và học; xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng; phát triển NNL chất lượng cao, đặc biệt là đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lí giỏi; đội ngũ cán bộ khoa học, công nghệ, văn hoá đầu đàn, đội ngũ doanh

nhân và lao động lành nghề; - Tiếp tục phát triển và nâng cấp cơ sở vật chất - kĩ thuật cho các cơ sở GD-ĐT. Đầu tư hợp lí, có hiệu quả xây dựng một số cơ sở GD-ĐT đạt trình độ chuẩn quốc tế; - Tiếp tục đổi mới cơ chế quản lí GD-ĐT trên tinh thần tăng cường tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm;

- Làm tốt công tác xây dựng quy hoạch, kế hoạch phát triển, quản lí mục tiêu, chất lượng GD-ĐT. Hoàn thiện cơ chế, chính sách trong xã hội hoá giáo dục. Nâng cao hiệu quả hợp tác quốc tế trong GD-ĐT,...; - Xây dựng và thực hiện các chương trình, đề án ĐT nhân lực cho các ngành, lĩnh vực mũi nhọn, đồng thời chú trọng ĐT nghề cho nông dân, nâng cao tỉ lệ lao động qua ĐT, «Quan tâm tới phát triển GD-ĐT ở vùng sâu, vùng xa, vùng khó khăn» (3). □

(1) *Thời báo Kinh tế Sài Gòn*, tháng 7/2007.

(2) Quyết định số 579/QĐ-TTg ngày 19/4/2011 của Thủ tướng Chính phủ, phê duyệt *Chiến lược phát triển nhân lực Việt Nam thời kì 2011-2020*.

(3) Đảng Cộng sản Việt Nam. *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*. NXB Chính trị quốc gia, H 2010.

Tài liệu tham khảo

1. Các báo: *Tuổi trẻ* ngày 05/10/2009, *VOVnew* ngày 06/10/2009; *Giáo dục & Thời đại* ngày 31/12/2009.
2. <http://www.nhantainhanluc.com>, ngày 23/11/2009.

Trường học thân thiện...

(Tiếp theo trang 2)

mục «THTT, HSTC» trên Báo GD & ĐT điện tử, thu hút sự quan tâm của đông đảo độc giả); nhiều giải pháp khác cũng được triển khai đồng bộ (kết quả: 4000 lượt HS tích cực đọc và giải toán trên Báo Toán học và Tuổi trẻ, Toán Tuổi thơ); chú trọng tăng cường về cơ sở vật chất, nhờ đó, nhiều trường học ở 62 huyện nghèo được sơn mới rất khang trang,...

Kết quả đợt kiểm tra tháng 3/2011 của Ban chỉ đạo phong trào thi đua ở 11 tỉnh, với sự tham gia của 5 Bộ, ngành, đã cho thấy, ở trường học xuất hiện ngày càng nhiều các mô hình HS tích cực học tập, tích cực tham gia hoạt động ngoại khóa do chính HS chủ trì thực hiện dưới sự hướng dẫn của GV. Do vậy, trong đợt sơ kết này, các địa phương đã đề nghị Bộ trưởng Bộ

GD-ĐT tặng bằng khen cho 62 hiệu trưởng, GV có thành tích xuất sắc và 52 HS tích cực tiêu biểu trong cả nước. Điều đó vừa thể hiện tính hiệu quả của phong trào thi đua, vừa thể hiện quyết tâm chỉ đạo triển khai mạnh mẽ hơn yếu tố «HSTC» cũng như hướng các hoạt động GD về tận cơ sở nhà trường, gia đình và cá nhân người dạy, người học.

Cơ sở lí luận khoa học vững chắc khi xây dựng 5 nội dung của phong trào THTT, HSTC chính là một trong những yếu tố làm nên hiệu quả thực tiễn sâu sắc. Hiệu quả này sẽ được tiếp tục duy trì, phát huy trong thời gian lâu dài và bền vững trong sự nghiệp «trồng người» của đất nước. □

Bài viết tham khảo nguồn tư liệu của Ban Chỉ đạo phong trào thi đua «Xây dựng THTT, HSTC» - Bộ Giáo dục và Đào tạo.

CÁC HƯỚNG TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC CHỦ YẾU ĐỂ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁNG VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG KỸ THUẬT

O THS. NGUYỄN ĐĂNG LĂNG*

Tong thời kì hội nhập quốc tế và toàn cầu hóa, phát triển nguồn nhân lực (PTNNL) là chiến lược của các quốc gia. NNL được hiểu là toàn bộ trình độ chuyên môn mà con người tích lũy được, nó được đánh giá cao vì tiềm năng đem lại thu nhập trong tương lai. Cách hiểu này còn hạn hẹp, chỉ giới hạn trong trình độ chuyên môn của con người và chưa đặt ra giới hạn về phạm vi không gian của nguồn lực (1). Xét trên bình diện chung, «PTNNL là một phương hướng cụ thể của phát triển con người. Về mặt giá trị, phát triển con người là gia tăng giá trị nói chung của con người, còn PTNNL là gia tăng giá trị sử dụng của con người... PTNNL chủ yếu là phát triển mặt công cụ của con người, như một nguồn tài nguyên, một nguồn vốn và một nguồn động lực trong quá trình phát triển» (2). Phát triển đội ngũ giảng viên (GV) chính là PTNNL, là chăm lo xây dựng đội ngũ GV đủ về số lượng, vững về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu và loại hình, vững vàng về chính trị, chuyên môn và nghiệp vụ đủ sức thực hiện có kết quả mục tiêu và kế hoạch ĐT của các nhà trường. Để phát triển đội ngũ GV cần *tiếp cận PTNNL* chủ yếu theo các hướng dưới đây:

Đảng và Nhà nước ta luôn coi trọng PTNNL là chiến lược của cách mạng. Các Văn kiện Đại hội Đảng, đặc biệt Đại hội IX của Đảng khẳng định «lấy con người làm NNL là một trong ba khâu đột phá đi vào CNH, HĐH, là điều kiện để phát huy nguồn lực con người, yếu tố cơ bản để phát triển xã hội, tăng trưởng kinh tế nhanh và bền vững» (3). Nghị quyết Đại hội XI của Đảng tiếp tục chỉ rõ «phát triển, nâng cao chất lượng GD và ĐT, chất lượng NNL; phát triển khoa học công nghệ và kinh tế tri thức» (4). Phấn đấu đạt các chỉ tiêu, trong đó «Nâng cao chất lượng NNL đáp ứng công cuộc CNH, HĐH, hội nhập kinh tế quốc tế của đất nước» (4). Chiến lược của Đảng

về PTNNL là đường lối chủ trương chính sách định hướng cho sự phát triển đội ngũ GV các trường CDKT trong thời gian tới.

1. Lí luận phát triển nguồn nhân lực

PTNNL có nhiều cách hiểu khác nhau, phát triển bổ sung theo tiến trình lịch sử thế giới và dân tộc. Hiểu thuật ngữ này theo nghĩa rộng, PTNNL là làm tăng kinh nghiệm học được trong một khoảng thời gian xác định để tăng cơ hội nâng cao năng lực thực hiện công việc. UNESCO (1) cho rằng khái niệm PTNNL theo nghĩa hẹp «PTNNL là làm cho toàn bộ sự lành nghề của dân cư luôn luôn phù hợp trong mối quan hệ với sự phát triển của đất nước». Tổ chức Lao động thế giới hiểu khái niệm PTNNL bao hàm phạm vi rộng hơn «không chỉ là sự chiếm lĩnh trình độ hành nghề hoặc vấn đề ĐT nói chung, mà còn là sự phát triển năng lực và sử dụng năng lực đó vào việc làm có hiệu quả, cũng như thỏa mãn nghề nghiệp và cuộc sống cá nhân». Họ sử dụng khái niệm này bao gồm GD, ĐT và sử dụng tiềm năng con người nhằm thúc đẩy phát triển KT-XH và nâng cao chất lượng cuộc sống.

Phạm Minh Hạc (2) lí giải PTNNL đồng nghĩa với phát triển toàn diện con người (PTTDCN), mà «PTTDCN là một yếu tố lịch sử mang tính quy luật về giải phóng con người, giải phóng dân tộc, giải phóng xã hội». Nội hàm của sự phát triển con người trước hết là «giải phóng con người ra khỏi sự phiến diện, què quặt, tha hóa do tình trạng bị bóc lột và sự phân công lao động kiểu cũ trong phương thức tư bản chủ nghĩa». PTTDCN là «Phát triển và vận dụng được toàn bộ các năng khiếu thể lực, trí lực của con người về mọi mặt, phát triển hài hòa đức và tài, phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có». PTTDCN là «phát triển cá tính, năng khiếu,

* Trưởng Cao đẳng điện tử - điện lạnh Hà Nội

phát triển cá nhân con người với ý nghĩa đúng đắn chân chính của nó". PTDCN là «đề cao con người, nhấn mạnh tính phong phú của con người». PTDCN là «phát triển hoàn toàn, đầy đủ, trọn vẹn,...».

2. Thực trạng phát triển nguồn nhân lực nước ta

Thực trạng PTNNL Việt Nam được nhận xét, đánh giá ở những mức độ khác nhau. Phạm Minh Hạc (2) cho rằng «Nói một cách khái quát, NNL nước ta đang là sự đan xen trình độ của các nước đã phát triển cao trong thời kì cách mạng công nghiệp lần thứ nhất, cách mạng công nghiệp lần thứ hai và thời đại công nghệ thông tin, kinh tế tri thức. Chúng ta phải ĐT, bồi dưỡng NNL chuyển sang một nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa theo đường lối hội nhập, mở cửa tức là phải chú ý tới đội ngũ lao động, đại bộ phận là lao động nông nghiệp, cả đội ngũ lao động phục vụ cơ khí hóa, điện khí hóa,... lẫn tin học hóa. Chúng ta phải chuẩn bị một NNL phục vụ cả ba nền kinh tế: kinh tế nông nghiệp, kinh tế công nghiệp và kinh tế tri thức».

Hội nghị TW6 (khóa IX) nhận xét: mặc dầu có nhiều cố gắng trong ĐT NNL, nhưng lao động qua ĐT không đạt chỉ tiêu từ 22-25% như NQTW2 (khóa VIII) đề ra. Chất lượng ĐT NNL, nhất là ở bậc ĐH, nhìn chung còn thấp so với mục tiêu GD với yêu cầu nhân lực phục vụ KT-XH và trình độ các nước trong khu vực. Nội dung phương pháp dạy học ĐH chưa đáp ứng tốt yêu cầu chuẩn bị nhân lực cho công nghiệp hóa rút ngắn và trình độ chưa theo kịp phát triển khoa học, công nghệ hiện đại.

Công tác bồi dưỡng và sử dụng nhân tài như là đầu tàu của đội ngũ nhân lực chưa được quan tâm đúng mức, «thiếu cơ chế, chính sách để trọng dụng cán bộ khoa học và nhà giáo có trình độ cao» và nhiều chính sách đối với khoa học, công nghệ chưa được ban hành. Cán bộ khoa học và công nghệ có trình độ cao còn ít, còn sử dụng chưa tốt, đang bị lão hóa, ít có điều kiện cập nhật kiến thức mới. Sự hẫng hụt về cán bộ là nghiêm trọng, nhất là trong lĩnh vực khoa học cơ bản (3).

Các tác giả (1) đề cập «Hiện trạng thị trường lao động Việt Nam» nhận xét: tỉ lệ lao động qua ĐT còn thấp; chỉ số tổng hợp về GD và NNL nước ta chỉ đạt 3,79/10, thua kém rất nhiều nước trong khu vực; sự thành thạo về tiếng Anh và các công

nghệ cao của người Việt Nam chỉ đạt 2,62/10 và 2,5/10. Lực lượng lao động nông nghiệp vẫn là chủ yếu. Khu vực công nghiệp và dịch vụ tuy có tốc độ tăng việc làm, song cũng chỉ thu hút khoảng 30% số việc làm hàng năm. Lao động trong khu vực nhà nước chiếm tỉ trọng nhỏ. Khu vực ngoài quốc doanh thu hút phần lớn NNL. Theo số liệu của Viện khoa học Lao động và Xã hội, chỉ trong 4 năm (2002-2006), khu vực kinh tế tư nhân đã tạo hơn 90% chỗ việc làm mới cho NNL cả nước.

Xuất khẩu lao động là một trong những hướng đi chính nhằm giải quyết việc làm cho người lao động. Tuy nhiên, chất lượng của NNL nước ta thấp so với các nước như Trung Quốc, Philippines, Indonesia,... về trình độ chuyên môn kỹ thuật và ngoại ngữ. NNL là đội ngũ GV ĐH, CĐ tuy có tăng về chất lượng, số lượng từ 19.800 đến 56.120 GV (2008), có khoảng 12% tiến sĩ và 5% phó giáo sư và giáo sư. Nhìn chung, chất lượng đội ngũ này còn thấp so với yêu cầu. Chất lượng GDDH ở nước ta chỉ đạt 3,79 điểm, xếp hạng cuối sau Hàn Quốc (6,91), Singapore (6,81), Nhật Bản (6,5), Đài Loan (6,04), Ấn Độ (5,76), Trung Quốc (5,73), Malaysia (5,59), Hồng Kông (5,50), Philippines (4,53), Thái Lan (4,04). Riêng trình độ tiếng Anh và công nghệ cao, Việt Nam xếp hạng cuối cùng (5).

Hướng tiếp cận này cho chúng ta thấy được thực trạng yếu kém về NNL nước ta để tìm giải pháp khắc phục.

3. Thành tựu và kinh nghiệm PTNNL thế giới

PTNNL là chiến lược hàng đầu của quốc gia. Theo Trịnh Ngọc Thạch (6), thông qua chính sách phát triển GDDH, các quốc gia Đông Á và Mĩ thành công trong việc PTNNL. Có thể tóm tắt một số kinh nghiệm sau đây:

NNL là tài nguyên quý giá của mỗi quốc gia. Các quốc gia đều chọn chính sách phát triển đồng bộ ba hệ thống GD: tinh hoa, đại chúng và nghề nghiệp để nhằm cung cấp NNL cho đất nước, phù hợp theo yêu cầu của các loại trình độ phát triển KT-XH.

Đầu tư để thực hiện các chương trình ĐT NNL chất lượng cao trong các cơ sở GDDH làm nòng cốt cho việc nâng cao chất lượng ĐT NNL trong điều kiện GD đại chúng ngày một phát triển đáp ứng nhu cầu xã hội: Nhật Bản chú trọng đầu tư vào GDDH, cải cách GDDH chuyển từ

chính sách áp đặt sang chính sách phát huy sáng tạo, tập trung ưu tiên GD chất lượng cao cho đối tượng có điều kiện và khả năng tốt hơn. GD tại Nhật Bản tập trung vào ba khâu: đổi mới phương pháp giảng dạy, chương trình và phương thức ĐT, kết hợp giữa GDDH và phát triển KH-CN. Vì thế, độ tuổi ĐH (18-22 tuổi) ở Nhật Bản trên 50%, tỉ lệ người có bằng thạc sĩ, tiến sĩ về công nghệ ngang bằng với các nước công nghệ phát triển. Trung Quốc đặt nhiều thành tựu trong ĐT NNL thông qua một số chủ trương, chính sách thiết thực: cử cán bộ ĐT, bồi dưỡng tại nhiều trường ĐH, viện nghiên cứu, tập đoàn kinh doanh hàng đầu ở các nước phát triển; cử cán bộ, GV của các trường ĐH tham gia các dự án KH-CN quốc tế, ưu tiên hợp tác chặt chẽ với các nước phát triển Âu, Mỹ.

Tập trung vốn để mời các nhà khoa học nổi tiếng, các doanh nhân thành đạt trong nước và nước ngoài tham gia giảng dạy và NCKH, tham gia các hội thảo khoa học. Liên kết giữa ĐT và phát triển nguồn lực với sản xuất, kinh doanh trong nước và quốc tế để thực hiện các chương trình ĐT, NCKH, chuyển giao công nghệ. Có chính sách tôn vinh xứng đáng các nhà khoa học, các doanh nhân thành đạt, đóng góp tài lực cho nhà nước: Hoa Kỳ, tổng thống Obama chủ trương: tuyển chọn hệ giáo viên mới, trả thêm tiền cho giáo viên giỏi; đưa giáo viên kém ra khỏi lớp học. Họ đứng đầu thế giới về PTNNL thông qua GDDH. ĐH Harvard thường xuyên đứng đầu trong Top 10 những trường ĐH tốt nhất thế giới. Hoa Kỳ còn có nhiều trường ĐH nổi tiếng khác như ĐH Chicago, Viện công nghệ Massachusetts (MIT), ĐH Columbia, ĐH Stanford,... Tại MIT, các cựu SV đã lập ra hơn 4000 doanh nghiệp, thu hút 1,2 triệu lao động và có doanh số 232 tỉ USD. Tại ĐH Harvard có khoảng 50-80% SV tham gia học tập đã tốt nghiệp và tự kiếm việc làm có thu nhập cao.

4. Một số suy nghĩ về PTNNL - GV các trường CDKT từ các hướng tiếp cận PTNNL:
- NNL là tài nguyên vô giá của quốc gia, muốn có NNL chất lượng cao thì phải có chiến lược đầu tư lớn từ GD mầm non trở đi, đặc biệt phải đầu tư cho GDDH. Lí Quang Diệu, nguyên Thủ tướng Singapore khẳng định «thắng trong GD sẽ thắng tất cả mọi lĩnh vực»; - PTNNL phải đi từ ba hệ thống GD: tinh hoa, đại chúng và nghề

ng nghiệp. Ba hệ thống này có tác dụng chi phối lẫn nhau, bổ sung cho nhau, tạo ra đội ngũ GV đáp ứng theo từng mục tiêu, yêu cầu của loại hình KT-XH; - Phải đầu tư lớn cho một số trường CD có chất lượng cao để tạo ra đội ngũ GV chất lượng cao. Khi đã có đội ngũ GV chất lượng cao mới cạnh tranh với các nền kinh tế, kĩ thuật khác; - Cần nhanh chóng xóa bỏ cơ chế «bao cấp» kiểu «xin - cho» một cách tràn lan trong GDDH, trao quyền tự chủ cho các trường ĐH, CD; đổi mới phương thức QL trong các trường ĐH, CD theo hướng quản trị kinh doanh và công khai «thị trường GD», «nhằm lành mạnh hóa các quan hệ dịch vụ hàng hóa trong GDDH». «Các rào cản gia nhập thị trường cần được tinh giản theo hướng cho phép những cơ sở ĐT có năng lực tốt nhất gia nhập thị trường... Một hệ thống QL nhân sự dựa trên năng lực và kết quả công tác cần được thiết lập để khuyến khích các GV và SV tài năng nhất, đồng thời loại bỏ tham nhũng và gian lận trong GD-ĐT. Phân bổ vốn phải gắn với kết quả hoạt động chứ không chỉ là quy mô của các cơ sở. Cần xây dựng được một hệ thống minh bạch để định hướng rõ ràng cho các khách hàng sử dụng dịch vụ GD»(7).□

(1) Phạm Thành Nghị. **Nâng cao hiệu quả quản lí nguồn nhân lực trong quá trình công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.** NXB Khoa học xã hội, H 2005.

(2) Phạm Minh Hạc. **Về phát triển con người thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá.** NXB Chính trị quốc gia, H 2001.

(3) Đảng cộng sản Việt Nam. **Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX.** NXB Chính trị quốc gia, H 2001.

(4) Đảng cộng sản Việt Nam. **Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI.** NXB Chính trị quốc gia, H 2010.

(5) Hà Minh Đức. **“Nghĩ về chuẩn mực và chất lượng giáo dục đại học”.** Kỉ yếu Hội thảo *Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam*, H 2004.

(6) Trịnh Ngọc Thạch. **“Phát triển nguồn nhân lực thông qua chính sách đổi mới giáo dục đại học. Kinh nghiệm một số quốc gia và bài học cho Việt Nam”.** Kỉ yếu Hội thảo quốc tế *Chính sách với nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục trong tiến trình đổi mới giáo dục*, H 2009.

(7) Nguyễn Thị Hoàng Yến. **Bài tham luận tại Hội thảo tổng kết khoa học giáo dục**, Hà Nội, tháng 1/2011.

NGHIÊN CỨU ẢNH HƯỞNG CỦA TRI GIÁC KHÔNG GIAN TỚI TƯỢNG TƯỢNG KHÔNG GIAN Ở TRẺ MẪU GIÁO LỚN

○ THS. NGUYỄN MẠNH TUẤN *

Tri giác không gian (TGKG) và tượng tượng không gian (TTKG) là các thành phần quan trọng của quá trình nhận thức không gian. Việc đánh giá năng lực (NL) TGKG và TTKG ở trẻ từ lâu đã được nhiều nhà tâm lý học quan tâm nghiên cứu. Bài viết nghiên cứu về ảnh hưởng của TGKG tới TTKG ở trẻ mẫu giáo lớn (TMGL) qua các bài đo nghiệm cụ thể. Từ đó, giúp GV có cái nhìn sáng tỏ hơn về các NL không gian, có sự quan tâm thích đáng đến vai trò của TGKG trong quá trình cho TMGL làm quen với biểu tượng toán học.

1. Năng lực TGKG ở trẻ mẫu giáo lớn

TGKG là một thành phần quan trọng của NL không gian, bao gồm: NL TTKG và NL định hướng không gian. NL TGKG chiếm vị trí quan trọng trong quá trình nhận thức thế giới xung quanh trẻ cũng như trong học tập môn Toán và nhiều môn khoa học sau này của trẻ.

NL TGKG là khả năng nhận biết và phân biệt hình ảnh trong không gian của chủ thể nhận thức. Kết quả của TGKG giúp chủ thể nhận thức có thể phân biệt và nhận biết các đối tượng, các quan hệ trong không gian. Ở TMGL, việc rèn luyện NL TGKG chủ yếu được tiến hành qua các trò chơi học tập trong giờ học toán. Mỗi trò chơi chứa đựng một nhiệm vụ nhận thức nhằm gợi hứng thú, tính tích cực, nguyện vọng chơi của trẻ. NL TGKG có liên quan đến các NL sau:

- *NL phối hợp giữa tay và mắt* là NL kết hợp giữa thị giác với sự vận động của cơ thể, trẻ gặp khó khăn trong kĩ năng vận động đơn giản này. Ví dụ, trẻ gặp khó khăn trong việc gắn những điểm nút lên trên băng, lên giấy hoặc sắp xếp các khối hình thành tổng thể, hay như sử dụng thước kẻ để vẽ đường thẳng, nếu có sự nỗ lực của bản thân thì trẻ có thể hoàn thiện khả năng này. Điều đó cũng chứng tỏ tư duy và hành động ở người học là khác nhau.

Ví dụ 1 (trò chơi: Bé tập làm họa sĩ): Bé hãy cầm bút và tô theo chấm mờ trong hình (hình 1).

- *NL tri giác hình - nền:* là khả năng phân biệt các hình cụ thể (chủ yếu là thị giác), dựa trên sự tập trung chú ý vào hình dạng mà bỏ qua những đối tượng xung quanh không liên quan đến hình và không bị rối bởi những hình ảnh khác không liên quan. Các bài tập đối với trẻ loại này là việc tách và ghép hình.

Ví dụ 2 (trò chơi tô màu): Tô màu xanh vào hình chữ nhật, tô màu đỏ vào hình tam giác (hình 2).

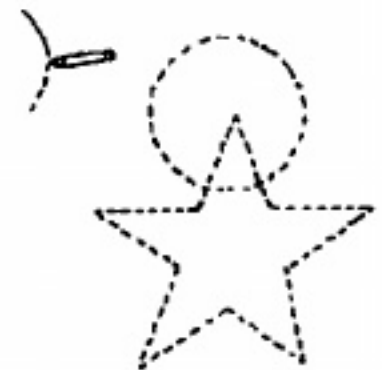
Ví dụ 3 (trò chơi săn tìm hình): Tìm hình vuông trong bức tranh và tô màu xanh cho hình vuông tìm được (hình 3).

- *NL nhận ra tính bất biến của đối tượng tri giác hay sự không đổi về hình dạng và kích thước của vật thể* mặc dù có sự thay đổi của các góc nhìn khác nhau. Ví dụ trẻ có khả năng vẫn nhận ra hình lập phương từ các góc nhìn khác nhau.

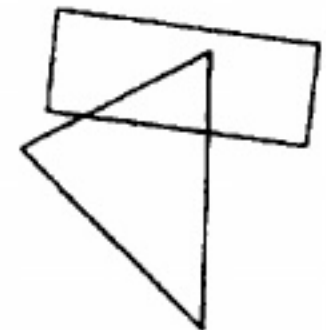
- *Tri giác vị trí vật thể trong không gian:* là khả năng nhận biết mối quan hệ giữa vị trí của các hình trong không gian 2 chiều hoặc 3 chiều với nhau hay với vị trí của người quan sát.

- *NL phân biệt thị giác* là khả năng phân biệt sự giống nhau và khác nhau của các vật thể. Các hoạt động sắp xếp, phân loại các hình hình học sẽ giúp trẻ rèn luyện khả năng này.

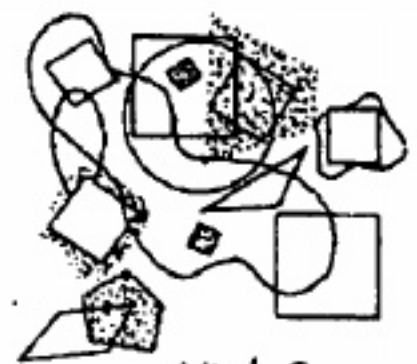
Ví dụ 4 (trò chơi tìm hình giống nhau): Trong các hình bên, bé hãy tìm hình giống hình mẫu (bên trái) và tô màu như trong hình mẫu (hình 4).



Hình 1

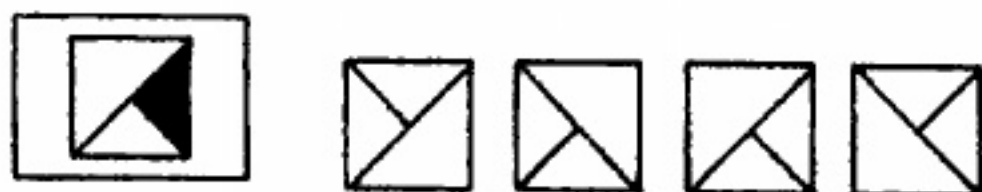


Hình 2



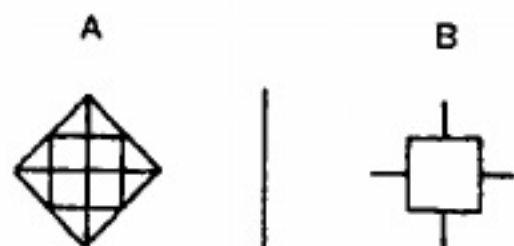
Hình 3

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội



Hình 4

Ví dụ 5: Vẽ thêm vào hình B để giống với hình A (hình 5).



Hình 5

2. NL TTKG ở TMGL

Có nhiều quan niệm khác nhau về NL TTKG, có quan niệm coi NL TTKG như là NL hình dung ra một hình dạng nào đó, hoặc

khả năng thao tác và biến đổi hình ảnh không gian với một sự sắp xếp khác. Nhìn chung, có thể coi NL TTKG là NL biến đổi hình ảnh hay biểu tượng không gian đã có nhằm tạo ra hình ảnh mới để giải quyết vấn đề đặt ra. Cũng như tư duy, tưởng tượng nói chung và TTKG nói riêng nảy sinh khi chủ thể gặp tình huống có vấn đề, nhưng tính bất định của vấn đề trong tưởng tượng thường lớn.

Theo Gardner (1), có sự tiến lên đều đặn trong lĩnh vực không gian, kể từ NL của trẻ vận động trong không gian đến khả năng trẻ chấp chứng biết đi và hình thành các hình ảnh tĩnh tại trong đầu, đến khả năng các em thiếu niên liên kết các mối quan hệ không gian với những phát biểu bằng mệnh đề. Ở các em thiếu niên, do có khả năng sắp xếp đồ vật trong không gian, nên có thể kết nối các dạng tư duy logic toán với NL TTKG thành một hệ thống khoa học. Như thế, khả năng tạo ra hình ảnh trong óc và biến đổi các hình ảnh đó có thể được hình thành sớm ở trẻ, trước khi trẻ được học ở trường phổ thông.

Ở TMGL trong nhiệm vụ giải quyết các vấn đề liên quan đến không gian, trẻ có nhiều cơ hội phát huy trí TTKG bởi trẻ có ít khả năng về tư duy logic khi giải quyết các vấn đề.

Các cách để đánh giá NL TTKG ở trẻ có thể kể đến là: MRT (Mental rotation test: đo nghiệm NL xoay hình trong óc), PFT (Paper folding test: đo nghiệm qua việc gấp hình bằng giấy), SVT (spatial visualization test: kiểm tra NL hình dung không gian),... các bài kiểm tra này nhằm đánh giá NL TTKG trong các nhiệm vụ nhận thức cụ thể.

3. Đánh giá ảnh hưởng của TGKG tới TTKG ở TMGL

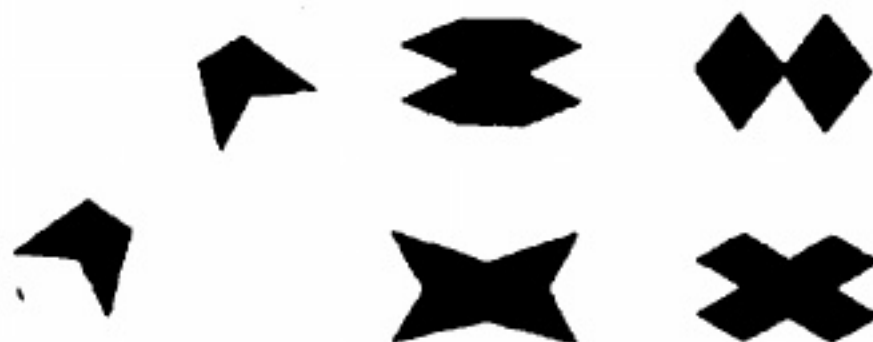
1) Tiến hành thực nghiệm. Chúng tôi đã điều tra thực nghiệm đối với 60 trẻ mẫu giáo ở 2

trường mầm non tại Hà Nội là: Trường mầm non Hòa Mi (quận Cầu Giấy) và Trường mầm non Cổ Nhuế (huyện Từ Liêm) vào tháng 12/2010, gồm 33 nam và 27 nữ. Các trường đều dạy trẻ theo chương trình đổi mới. Để đánh giá năng lực TTKG ở TMGL, GV đã sử dụng các bài kiểm tra. Trong bài kiểm tra, trẻ được sự hướng dẫn của GV trong việc đọc yêu cầu của bài. Phiếu kiểm tra gồm 5 bài ở 2 khía cạnh: - Kiểm tra năng lực TGKG ở trẻ: Bài 1 (phân biệt hình): Yêu cầu trẻ phân biệt được các hình vuông, hình chữ nhật, hình tròn, hình tam giác, khối lập phương đặt ở các hướng, vị trí khác nhau; Bài 2 (nhận biết hình): Yêu cầu trẻ nhận biết được các hình vuông, hình chữ nhật, hình tròn, hình tam giác, khối lập phương, đặt ở các hướng, vị trí khác nhau; - Kiểm tra NL TTKG ở trẻ: Bài 3: Có tất cả bao nhiêu chậu hoa trong bức tranh (hình 6).



Hình 6

Bài 4: Với 2 hình bên trái của hình 7, khi ghép lại có thể được hình nào trong 4 hình bên phải:



Hình 7

Bài 5: Hãy vẽ các hình sau: khối trụ, khối lập phương, hình khối lăng trụ tam giác. Cho trẻ đứng ở các vị trí khác nhau quan sát các khối hình đó (GV khuyến khích trẻ vẽ nhiều hình biểu diễn khác nhau, gợi ý cho trẻ một hình khối có thể có nhiều hình biểu diễn khác nhau).

Tiêu chí đánh giá trẻ là ở kết quả của hoạt động, tính tích cực, độc lập trong việc giải quyết vấn đề. Điểm tối đa cho mỗi bài là 4 điểm.

2) Kết quả thực nghiệm. Tác giả đã sử dụng phần mềm SPSS 11 phân tích kết quả điều tra, được tóm tắt ở bảng dưới đây (xem bảng 1).

Kết quả cho thấy, trẻ đạt điểm cao trong các bài về nhận biết, phân biệt các hình hình học. Trẻ có thể nhận biết được các hình phẳng cũng như hình biểu diễn của các hình khối trong không gian. Tuy nhiên, trẻ nhận biết các hình

Bảng 1. Điểm trung bình, độ lệch chuẩn của điểm số ở trẻ nam và nữ trong các bài kiểm tra

Giới tính	Giá trị	Bài 1	Bài 2	Bài 3	Bài 4	Bài 5
Nam	Trung bình cộng	3,42	3,33	3,27	2,81	2,63
	N	33	33	33	33	33
	Độ lệch chuẩn	0,41	0,35	0,67	0,78	0,79
Nữ	Trung bình cộng	3,11	3,15	2,89	2,67	2,7
	N	27	27	27	27	27
	Độ lệch chuẩn	0,35	0,46	0,64	0,68	0,65
Tổng số	Trung bình cộng	3,28	3,25	3,10	2,75	2,67
	N	60	60	60	60	60
	Độ lệch chuẩn	0,69	0,65	0,68	0,68	0,54

trên với yếu tố sơ đẳng ban đầu mà không quan tâm tới đặc điểm về cạnh, góc, về số cạnh, số góc. Một hình với 3 cạnh nhưng không đóng trẻ cũng coi là tam giác, hay có 2 cạnh và 1 đường cong trẻ vẫn hiểu đó là tam giác. Trẻ chưa thực sự hiểu rõ khái niệm «cạnh» trong 1 hình hình học.

Qua đo nghiệm, các bài tập 3 và bài tập 4 tỏ ra lí thú hơn với trẻ. Điểm số trung bình của các bài tập là tương đối cao, điều đó cũng chứng tỏ NL TTKG của trẻ cũng đã có một sự phát triển nhất định so với các giai đoạn lứa tuổi trước đó.

Về đo nghiệm khả năng vẽ hình của trẻ, ở đây trẻ gặp khó khăn trong việc thể hiện hình ảnh trong óc về đối tượng hình học. Nhiều trẻ quan sát ở các vị trí khác nhau nhưng vẽ hình khối lại giống nhau. Trẻ gặp khó khăn trong việc xác định vị trí của vật trong không gian cũng như NL phối hợp giữa tay và mắt. Trong phạm vi nghiên cứu điều tra còn cho thấy, sự khác biệt về giới tính trong các nội dung đánh giá là không đáng kể (xem bảng 2).

Bảng 2. Hệ số tương quan của điểm số giữa các bài kiểm tra ((): hệ số tương quan có ý nghĩa với $\alpha = 0,01$ (2 phía); (*): hệ số tương quan có ý nghĩa với $\alpha = 0,05$ (2 phía)).**

		Bài 1	Bài 2	Bài 3	Bài 4	Bài 5
Bài 1	Hệ số Pearson	1	0,678(**)	0,707(**)	0,534(**)	0,502(*)
	Hệ số Sig (2 phía)		0,000	0,001	0,009	0,019
	N	60	60	60	60	60
Bài 2	Hệ số Pearson	0,678(**)	1	0,665(**)	0,524(**)	0,735(**)
	Hệ số Sig (2 phía)	0		0	0	0,009
	N	60	60	60	60	60
Bài 3	Hệ số Pearson	0,707(**)	0,665(**)	1	0,640(**)	0,767(**)
	Hệ số Sig (2 phía)	0,001	0,000		0,000	0,004
	N	60	60	60	60	60
Bài 4	Hệ số Pearson	0,534(**)	0,524(**)	0,640(**)	1	0,698(**)
	Hệ số Sig 2 phía)	0,009	0	0		0
	N	60	60	60	60	60
Bài 5	Hệ số Pearson	0,502(*)	0,735(**)	0,767(**)	0,698(**)	1
	Hệ số Sig (2 phía)	0,019	0,009	0,004	0	
	N	60	60	60	60	60

Qua hệ số tương quan của điểm số giữa các bài kiểm tra (bảng 2), ta thấy điểm số giữa các bài tập có quan hệ với nhau, hệ số tương quan Pearson giữa bài 1 và bài 3 là 0,707 (với mức ý nghĩa $\alpha = 0,01$), giữa bài 2 và bài 5 là 0,735 (với mức ý nghĩa $\alpha = 0,01$). Việc phân biệt và nhận biết các hình hiệu quả là yếu tố quan trọng, là điều kiện cần giúp TMGL phát triển NL TTKG.

...

Có thể nói, qua những bài đo nghiệm đơn giản ở trên, một lần nữa khẳng định vai trò của TGKG tới việc hình thành và phát triển NL TTKG của trẻ. *Quan trọng nhất với trí TTKG là NL tri giác đúng với thế giới nhìn được bằng mắt, là thực hiện những thay đổi và biến cải dựa trên những tri giác ban đầu và có khả năng tái tạo lại được bằng thị giác, kể cả khi thiếu những đối tượng vật chất liên quan (1).* □

(1) Howard Gardner. *Cơ cấu trí khôn - Lí thuyết về nhiều dạng trí khôn* (Phạm Toàn dịch). NXB Giáo dục, H. 1997.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. *Phương pháp dạy học môn Toán*. NXB Đại học sư phạm, H. 2003.
2. Vũ Thị Thái. *Bước đầu hình thành và phát triển trí tưởng tượng không gian cho học sinh tiểu học thông qua dạy các yếu tố hình học*. Luận án tiến sĩ giáo dục, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2001.

3. Nguyễn Văn Thiêm, "Tưởng tượng không gian, phát huy trí tưởng tượng không gian của học sinh khi dạy hình học phẳng". Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, số 11,12/1984.

4. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) - Trần Hữu Luyện - Trần Quốc Thành. *Tâm lí học đại cương*. NXB Đại học quốc gia, H. 1999.

NHỮNG YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KĨ NĂNG GIAO TIẾP CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC VÙNG NÔNG THÔN MIỀN NÚI PHÍA BẮC

○ ThS. NGÔ GIANG NAM*

Giao tiếp là kĩ năng sống quan trọng, giúp con người trao đổi thông tin với nhau, xây dựng mối quan hệ và giải quyết các vấn đề trong cuộc sống một cách có hiệu quả. Vì vậy, giao tiếp là nhu cầu không thể thiếu của mỗi con người, nhờ có kĩ năng giao tiếp (KNGT) mà con người có thể chung sống và hòa nhập trong xã hội không ngừng biến đổi. KNGT tốt là chìa khóa để bắt đầu những thành công của con người. Theo thống kê, những yếu tố giúp hoạt động của con người thành công có tới 60% do giao tiếp đem lại. KNGT của con người không phải sinh ra đã có mà phải trải qua quá trình tập luyện, rèn luyện của bản thân. Vì vậy, muốn nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học, dạy học trong nhà trường tiểu học, giáo viên (GV) cần quan tâm tới việc rèn luyện KNGT cho học sinh (HS).

1. Giao tiếp của HS không những phụ thuộc vào năng lực cá nhân, đặc điểm văn hoá vùng miền, mà còn chịu ảnh hưởng thông qua năng lực giao tiếp của GV và môi trường xung quanh. Trong quá trình giáo dục KNGT, đặc biệt phải chú ý đến tính đặc trưng của vùng miền; vì ở nước ta hiện nay, trình độ dân trí, điều kiện kinh tế - xã hội giữa các vùng miền không đồng đều nên điều kiện học tập, thích ứng với xã hội ở các địa phương là khác nhau. Miền núi, vùng sâu, vùng nông thôn là nơi có điều kiện kinh tế - xã hội, giao thông đi lại khó khăn nên nhận thức của HS còn nhiều hạn chế, vì vậy, HS cũng hạn chế về KNGT. Việc giáo dục KNGT cho học sinh tiểu học (HSTH) nông thôn miền núi phía Bắc giúp trang bị cho các em một số KNGT cơ bản và thể hiện các KNGT trong cuộc sống góp phần nâng cao năng lực cá nhân và

chất lượng cuộc sống, tiến tới thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện nhân cách HS. Để làm tốt được điều này, GV cần phải hiểu rõ những yếu tố ảnh hưởng tới quá trình giao tiếp và năng lực giao tiếp của HS.

2. Tìm hiểu vấn đề trên, chúng tôi tiến hành khảo sát 356 GV tiểu học (thuộc các tỉnh Thái Nguyên, Cao Bằng, Bắc Kạn, Lạng Sơn, Tuyên Quang, Hà Giang, Yên Bái) về những yếu tố ảnh hưởng tới giao tiếp của HSTH nông thôn miền núi và thu được kết quả như ở bảng 1.

Bảng 1. Những yếu tố ảnh hưởng đến giao tiếp của HSTH vùng nông thôn

TT	Nội dung khảo sát	Đồng ý		Phân vân		Không đồng ý	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	Tính cách của HSTH	277	77,8	52	14,6	25	7,0
2	Học lực của HSTH	237	66,6	75	21,1	42	11,8
3	Vốn ngôn ngữ của HSTH	303	85,1	46	12,9	5	1,4
4	Phong tục, tập quán của DT mình	261	73,3	77	21,6	17	4,8
5	Điều kiện giao tiếp	299	84	54	15,2	1	0,3
6	Các mối quan hệ của HS	231	64,9	116	32,6	7	2
7	Phương pháp giảng dạy của GV	179	50,3	98	27,5	77	21,6
8	Áp lực chương trình SGK	173	48,6	138	38,8	43	12,1
9	Môi trường sống	281	78,9	70	19,7	3	0,8
10	Điều kiện gia đình	295	82,9	43	12,1	16	4,5
11	Yếu tố khác	165	46,3	179	50,3	10	2,8

- Bảng 1 cho thấy, yếu tố ảnh hưởng đầu tiên đến giao tiếp của HSTH nông thôn miền núi phía Bắc là vốn ngôn ngữ của HS (chiếm 85,1%), tiếp theo là điều kiện giao tiếp (84%), điều kiện gia đình (82,9%) và môi trường sống (78,9%). Các yếu tố này có quan hệ mật thiết, liên quan đến KNGT của HS, nhưng lại là một trong những điểm yếu, hạn chế lớn nhất của HSTH nông thôn.

Ngôn ngữ vốn được coi là một trong những điều kiện quan trọng để trẻ em phát triển tư duy. Do đặc điểm cư trú của HSTH nông thôn miền núi phía Bắc đa phần ở vùng núi cao, trung du,

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

khí hậu khắc nghiệt, giao thông chưa phát triển, kinh tế miền núi chủ yếu mang tính tự cung tự cấp, thu nhập thấp, môi trường giao tiếp hẹp nên trẻ em có vốn từ hạn chế, khả năng sử dụng tiếng Việt còn thấp, thiếu KNGT. Trong gia đình, làng bản, các em thường suy nghĩ và giao tiếp bằng tiếng dân tộc mình, khi đến trường lại tiếp thu tri thức bằng tiếng Việt, hơn nữa, các em ít va chạm nên vốn sống, vốn hiểu biết của HSTH ở nông thôn còn hạn chế, thường thỏa mãn với những cái đã có sẵn, ngại suy nghĩ. Chính điều này tạo nên những nét riêng của các em trong cách nói và cách nghĩ.

Tính cách của HSTH nông thôn miền núi. Qua khảo sát, 77,8% GV đồng ý với yếu tố tính cách của HS ảnh hưởng đến quá trình giao tiếp của các em. Do điều kiện kinh tế - xã hội, môi trường sống bó hẹp trong gia đình, thôn bản, từ nhỏ các em sống trong không gian của núi rừng, tiếp xúc nhiều với thiên nhiên, ít va chạm với môi trường xã hội nên đã ảnh hưởng đến tính cách của HS. HSTH nông thôn miền núi đa phần nhút nhát, thiếu tự tin khi giao tiếp, dẫn đến tình trạng gặp người lạ ít chào hỏi, ngại giao tiếp, chủ yếu là tò mò quan sát...

Phong tục tập quán của địa phương (chiếm đến 73,3%) cũng ảnh hưởng lớn đến KNGT của HSTH. Ở các vùng nông thôn miền núi phía Bắc, nhất là vùng sâu, vùng xa, nơi đời sống kinh tế, văn hóa còn lạc hậu, tách biệt với môi trường văn hóa cả nước, lối sống giao tiếp còn chủ yếu dựa vào hương ước và luật tục. Quan hệ giao tiếp về cơ bản vẫn chịu sự chi phối của tình cảm làng xóm, tình bà con thân thuộc.

- Môi trường giáo dục trong trường tiểu học cũng ảnh hưởng đến giáo tiếp của HSTH nông thôn vùng núi phía Bắc, với các mức độ (xem bảng 2).

Bảng 2. Mức độ ảnh hưởng (đơn vị %)

TT	Các yếu tố/Mức độ	Trực tiếp	Gián tiếp
1	Năng lực giao tiếp của GV	83,3	15,8
2	Môi trường giao tiếp của lớp học	76,5	23,5
3	Cơ sở vật chất tới hành động giao tiếp	25,3	74,3
4	Năng lực cá nhân HS	83,8	16,3
5	Phương pháp dạy học, giáo dục của GV	85,3	13,8

Bảng 2 cho thấy, phương pháp dạy học, giáo dục của GV (85,3%) và năng lực giao tiếp của GV (83,3%) cũng ảnh hưởng trực tiếp đến KNGT của HSTH nông thôn; do: cơ sở vật chất đầu tư cho giáo dục miền núi chưa nhiều, chất lượng giảng dạy còn thấp, GV người địa phương còn thiếu;

nội dung chương trình còn nặng, ít kiến thức địa phương mang tính đặc thù của vùng miền... Hơn nữa, nhà trường thường chỉ chú trọng dạy trẻ em kiến thức trong SGK mà quên đi những kĩ năng ảnh hưởng đến sự phát triển nhân cách của các em; hoặc dạy nhiều về lí thuyết hơn là thực hành.

Ngoài ra, GV không chỉ giao tiếp với HS qua nội dung bài giảng, mà phải là tấm gương sáng mẫu mực về nhân cách; thống nhất giữa lời nói, việc làm với hành vi ứng xử. Có như vậy, GV mới tạo cho mình có uy tín, thực hiện nhiệm vụ đạt hiệu quả cao. Khi năng lực giao tiếp hay kĩ năng sống của GV chưa được «chuẩn hóa» sẽ ít nhiều ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển của HS. Đây chính là một nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến quá trình giáo dục KNGT cho HS. Thực tế hiện nay, muốn nâng cao KNGT cho HS, đòi hỏi bản thân GV cần hoàn thiện KNGT cơ bản. Muốn làm được điều đó, đòi hỏi các trường sư phạm cần quan tâm dạy kĩ năng sống nói chung và KNGT nói riêng cho HS, sinh viên, đưa giáo dục kĩ năng sống vào chương trình giáo dục.

...

Để nâng cao KNGT cho HSTH vùng nông thôn miền núi phía Bắc, cần tạo ra một môi trường giao tiếp rộng lớn cho các em (phụ thuộc chính vào các GV hàng ngày, hàng giờ trên lớp tiếp xúc trực tiếp); cần giảm tải các chương trình, đưa thêm kiến thức địa phương vùng miền vào bài học; có kế hoạch phát triển giao tiếp ở tiểu học (các hoạt động ngoài giờ, ngoại khóa, lồng ghép trong các môn học). Quan trọng nhất là cần có sân chơi, môi trường phát triển KNGT cho HS, tăng cường KNGT phù hợp với đặc điểm, điều kiện của HSTH vùng nông thôn, miền núi... □

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Anh - Nguyễn Kim Thanh. **Giao tiếp sư phạm**. NXB Giáo dục, H. 1997.
2. Nguyễn Thị Thanh Bình. **Giáo trình Giáo dục kĩ năng sống**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
3. Phạm Hồng Quang. **Môi trường giáo dục**. NXB Giáo dục, H. 2006.
4. Phạm Hồng Quang. **Tổ chức dạy học cho học sinh dân tộc, miền núi**. NXB Đại học sư phạm, H. 2003.

TÌM HIỂU KĨ NĂNG GIAO TIẾP SƯ PHẠM CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TUYÊN QUANG

○ TS. NGUYỄN BÁ ĐỨC - ThS. ĐOÀN THỊ CÚC*

Giao tiếp sư phạm (GTSP) là một hệ thống phức tạp và cũng là quá trình sáng tạo để giải quyết các nhiệm vụ giáo dục, học tập cũng như tổ chức các mối liên hệ hiểu biết lẫn nhau giữa người dạy và người học. Do đó, chương trình đào tạo ở các trường sư phạm (SP) không thể thiếu nội dung hình thành và phát triển các kĩ năng (KN) GTSP cho sinh viên (SV), nhất là tại các trường SP địa phương, miền núi.

1. GTSP là sự tiếp xúc tâm lí giữa giáo viên (GV) và học sinh (HS). GV là người tổ chức, điều khiển giáo dục trong nhà trường, được gọi là chủ thể giao tiếp với nghĩa chung nhất; HS là khách thể giao tiếp (đối tượng), lĩnh hội tri thức khoa học, KN, kĩ xảo nghề nghiệp do GV truyền đạt. Tuy nhiên, để dạy học và giáo dục đạt hiệu quả, cần coi HS thực sự là một «chủ thể» có ý thức hoạt động tích cực để tiếp thu tri thức khoa học do GV truyền đạt.

Còn KNGTSP là toàn bộ những thao tác, cử chỉ, ngôn ngữ được phối hợp một cách hài hòa, hợp lí của GV nhằm đảm bảo cho sự tiếp xúc với HS đạt kết quả cao trong hoạt động dạy học và giáo dục. Có quan niệm cụ thể hơn cho rằng: KNGTSP là khả năng nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những diễn biến tâm lí bên trong của GV đối với HS và bản thân; đồng thời sử dụng hợp lí các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, biết cách tổ chức điều khiển, điều chỉnh quá trình GT nhằm đạt mục đích giáo dục. Như vậy, KNGTSP thực chất là sự phối hợp «rất phức tạp nhưng lại rất cá nhân» của các thao tác, cử chỉ, điệu bộ, ánh mắt, nụ cười cùng với ngôn ngữ nói của GV nhằm đạt mục đích giáo dục.

Các nhà giáo dục đã chia KNGTSP thành 3 nhóm chính sau:

1) *KN định hướng GT*: biểu hiện ở khả năng dựa vào sự biểu lộ bên ngoài như sắc thái biểu

cảm, ngữ điệu, thanh điệu của ngôn ngữ, cử chỉ, điệu bộ, động tác... mà phán đoán chính xác những trạng thái tâm lí bên trong của HS. Nhóm KN này gồm: 1) KN phán đoán dựa trên nét mặt, cử chỉ...; 2) KN chuyển từ sự tri giác bên ngoài vào nhận biết bản chất bên trong của HS; 3) KN định hướng trước khi GT; 4) KN định hướng trong khi GT.

2) *KN định vị*: là khả năng xây dựng mô hình tâm lí, phác thảo «chân dung nhân cách» HS đạt mức tương đối chính xác, đồng thời xác định được «vị thế» của GV và HS trong quá trình GT. KN định vị được biểu hiện thông qua việc GV: có hành vi ứng xử phù hợp; xác định được vị trí và thể hiện vai trò của mình trong GT; xác định đúng không gian và thời gian.

3) *KN điều khiển, điều chỉnh* quá trình GT nhằm đạt được mục đích mà GV hướng tới. Biểu hiện: biết thu hút và tìm ra, duy trì đề tài GT; thúc đẩy và kìm hãm tốc độ GT khi cần thiết; biết làm chủ trạng thái cảm xúc và các diễn biến tâm lí của bản thân; biết tạo ra cảm xúc tích cực cho đối tượng GT. Nhóm KN này có hệ thống KN hỗ trợ, gồm: sử dụng phương tiện GT, quan sát, nghe và biết lắng nghe, xử lí thông tin...

2. **Thực trạng rèn luyện KNGTSP của sinh viên (SV) Trường CĐSP Tuyên Quang**

Hiện nay, Trường CĐSP Tuyên Quang có 19 chuyên ngành đào tạo ở trình độ cao đẳng và 6 chuyên ngành đào tạo trung cấp chuyên nghiệp. Ngoài ra, nhà trường còn bồi dưỡng và cấp giấy chứng nhận về nghiệp vụ SP, bồi dưỡng GV, cán bộ quản lí giáo dục; liên kết với các trường ĐH, CĐ đào tạo, bồi dưỡng GV có trình độ ĐH.

Để đánh giá về KNGTSP của SV nhà trường, chúng tôi đã khảo sát 167 SV và 12 GV. Kết quả thu được như sau:

* Trường Cao đẳng sư phạm Tuyên Quang

1) Về nhận thức của SV: 85%SV có nhận thức đúng về vai trò và tầm quan trọng của KNGTSP trong việc rèn luyện NVSP; 15% chưa có nhận thức đúng đắn và có ý thức trong việc học tập và rèn luyện các KN.

2) Về tổ chức rèn luyện KNGTSP: mặc dù luôn được nhà trường tổ chức học tập và thực hiện thông qua học phần «Rèn luyện nghiệp vụ SP thường xuyên», được các giảng viên quan tâm và chú trọng nhưng do tổ chức chưa đúng cách nên chưa đạt yêu cầu. Nguyên nhân:

- SV chưa tích cực học tập và rèn luyện, thiếu động cơ và hứng thú rèn luyện KNGTSP do các em coi hoạt động này không quan trọng bằng việc học tập các môn kiến thức chuyên ngành; GV chú trọng nhiều đến truyền đạt tri thức hơn là phát huy tính tích cực, tự lực của SV trong quá trình dạy học (66,7% giảng viên và 52,6% SV đồng ý với ý kiến này).

- Thời lượng rèn luyện các KNGTSP trong học phần «Rèn luyện nghiệp vụ SP thường xuyên» chưa nhiều, nên việc tổ chức cho các em học tập và rèn luyện các KN chưa được như yêu cầu và không mang lại hiệu quả cao (75% giảng viên và 67% SV nhất trí với nhận định này).

- Tài liệu và phương tiện hỗ trợ hoạt động dạy học chưa thuận tiện; việc ứng dụng công nghệ thông tin vào quá trình giảng dạy của giảng viên còn hạn chế (50% giảng viên và 60% SV đồng ý với nhận xét này).

- Do hình thức kiểm tra, đánh giá học tập của học viên chủ yếu viết tự luận, nên dẫn tới hạn chế không kiểm tra, đánh giá được phần thực hành các KNGTSP (80% giảng viên và 55% SV nhận định như vậy).

- Vốn kinh nghiệm hiểu biết xã hội của SV còn hạn chế, đặc biệt là đối với các em SV dân tộc thiểu số, vùng sâu, vùng kém phát triển.

3. Một số giải pháp

1) Với công tác quản lý chuyên môn: a) Cần quan tâm tới việc đổi mới PPDH nói chung và kết hợp đổi mới các hình thức kiểm tra đánh giá KNGTSP nói riêng theo hướng «tích cực hóa hoạt động của người học» để giúp SV vận dụng tri thức lí thuyết đã học vào giải quyết các tình huống SP, có động cơ tích cực và ý thức tự rèn luyện các KNGTSP trong học tập; b) Thường xuyên tổ chức các hội thảo chuyên đề, sinh hoạt chuyên môn

trao đổi về KN rèn luyện nghiệp vụ SP, GTSP; tổ chức các cuộc thi và tìm hiểu về GTSP cho SV nhằm giúp các em có cơ hội để rèn luyện các KN; c) Tăng cường cơ sở vật chất (theo hướng thuận tiện), khuyến khích GV ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy bộ môn.

2) Với giảng viên: a) Thường xuyên tự bồi dưỡng kiến thức, tự nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ để tăng cường chất lượng giảng dạy, học tập và rèn luyện các KNGTSP; b) Bên cạnh các tài liệu học tập đã có, cần biên soạn tài liệu học tập, hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu; tự tổ chức rèn luyện các KNGTSP phù hợp với đặc thù của HS, SV của các tỉnh miền núi; c) Cần nêu rõ mục tiêu, ý nghĩa, yêu cầu cần phải đạt được của bài học để SV nhận thức được rõ vai trò và vị trí của chương trình học tập và rèn luyện các KNGTSP; giúp SV có ý thức, trách nhiệm đối với việc rèn luyện KNGTSP của bản thân, từ đó kích thích được động cơ, hứng thú học tập của các em; d) Đổi mới việc kiểm tra, đánh giá đơn thuần sang đánh giá có tác dụng bồi dưỡng, rèn luyện KN; chú trọng đến hình thức thực hành giải quyết các tình huống SP để đánh giá kết quả và chất lượng học tập và rèn luyện KNGTSP của SV.

...

Có thể nói, rèn luyện NVSP được coi là một trong những nhiệm vụ quan trọng của nhà trường SP. Muốn hình thành và phát triển hệ thống KNGTSP, ngoài sự hướng dẫn, chỉ bảo tận tình của các giảng viên, bản thân SV phải có ý thức tự rèn luyện, luyện tập trong quá trình đào tạo ở nhà trường SP và tiếp tục rèn luyện trong công tác dạy học, giáo dục ở trường phổ thông. □

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Anh (chủ biên) - Đỗ Thị Châu - Nguyễn Thạc. *Hoạt động giao tiếp nhân cách*. NXB Đại học sư phạm, 2009.
2. Trịnh Trúc Lâm - Nguyễn Văn Hộ. *Ứng xử sư phạm*. NXB Đại học quốc gia, H.2005.
3. Ngô Công Hoàn - Hoàng Anh. *Giao tiếp sư phạm* (Giáo trình đào tạo giáo viên trung học cơ sở hệ cao đẳng sư phạm). NXB Giáo dục, H.1998.
4. Ngô Công Hoàn. *Giao tiếp và ứng xử sư phạm* (tài liệu dùng cho giáo viên mầm non). Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 1997.

MỘT SỐ PHẨM CHẤT NHÂN CÁCH CẦN THIẾT ĐỐI VỚI HUẤN LUYỆN VIÊN BÓNG ĐÁ VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

○ ThS. LÊ CẢNH KHÔI*

Mọi hoạt động của con người muốn đạt hiệu quả cao đều đòi hỏi chủ thể phải có những phẩm chất tương ứng, đáp ứng yêu cầu của hoạt động đó, nhất là những hoạt động có tính đặc thù như hoạt động huấn luyện bóng đá. Nhận thức rõ điều này, GV bộ môn bóng đá nói riêng và các GV trong nhà trường nói chung luôn luôn nghiên cứu và tìm hiểu thực tiễn để phục vụ cho công tác giảng dạy của mình nhằm đáp ứng yêu cầu của xã hội trong giai đoạn hiện nay.

Thể dục thể thao là một hoạt động trong đời sống văn hóa xã hội của loài người, trong đó bóng đá là một môn thể thao sôi động có sức hấp dẫn đối với nhiều người. Bên cạnh những thành tựu mà bóng đá Việt Nam đã đạt được, vẫn còn không ít hiện tượng tiêu cực, trong đó có hiện tượng liên quan đến huấn luyện viên (HLV) - người thầy trực tiếp huấn luyện các cầu thủ. Vì vậy, đào tạo ra được những HLVBD tương lai có những phẩm chất tốt, cơ bản là một nhiệm vụ cần đặc biệt quan tâm trong giai đoạn hiện nay.

Để tìm hiểu vấn đề trên, khách thể nghiên cứu của chúng tôi là 59 người; bao gồm: một số HLVBD đã có nhiều năm trong lĩnh vực huấn luyện bóng đá Việt Nam, các giảng viên (GV) có nhiều kinh nghiệm của Trường ĐHTDTT Bắc Ninh, một số nhà QL hoạt động bóng đá trong nước.

Khi nghiên cứu, chúng tôi sử dụng một số phương pháp: nghiên cứu tài liệu, điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn, quan sát...

1. Thực trạng các phẩm chất đạo đức của HLVBD Việt Nam hiện nay

Chúng tôi đưa ra 7 phẩm chất đạo đức của HLVBD (dưới đây được kí hiệu là P cùng với số thứ tự tương ứng): P1: Tình yêu nghề và niềm đam mê bóng đá; P2: Lòng bao dung, chân thành gần gũi, thấu hiểu và cảm thông sâu sắc với các cầu thủ; P3: Có tinh thần trách nhiệm và sự nhiệt

tình cao trong công việc; P4: Có tinh thần trung thực cao thượng; P5: Có lối sống lành mạnh, gương mẫu tác phong nghiêm nghị, lịch sự; P6: Công bằng trong đánh giá không thành kiến thiên vị; P7: Liêm khiết, chính trực không dễ bị mua chuộc; ý kiến đánh giá của các khách thể về thực trạng các phẩm chất đạo đức của HLVBDVN hiện nay như sau:

Đa số các khách thể cho rằng, trong các phẩm chất đạo đức cần thiết của HLVBDVN hiện nay thì P1, P2 là nổi bật hơn cả. Cụ thể: P1 «Tình yêu nghề và niềm đam mê bóng đá», có 8 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (29,6%); 10 GV đánh giá ở mức «Tốt» (37,0%), điểm trung bình (ĐTB) là 1,85 (xếp thứ 1 trong nhóm); P2 «Lòng bao dung chân thành gần gũi thấu hiểu và cảm thông sâu sắc với các cầu thủ», có 8 giảng viên đánh giá ở mức «Rất tốt» (29,6%), ĐTB: 1,56 (xếp thứ 2 trong nhóm).

Đồng thời, đa số các khách thể cũng cho rằng P4 và P7 là 2 phẩm chất đang còn yếu kém nhất trong các phẩm chất đạo đức của HLVBDVN hiện nay. Cụ thể: P4 «Tinh thần trung thực cao thượng» chỉ có 3 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (11,1%), ĐTB = 0,30 (xếp thứ 7 trong nhóm); P7 «Liêm khiết chính trực không dễ bị mua chuộc» chỉ có 3 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (11,1%), ĐTB = 0,37 (xếp thứ 6 trong nhóm).

Ngoài 4 phẩm chất trên, những phẩm chất còn lại các HLV đều mới chỉ đạt ở mức trung bình đó là: P3 «Tinh thần trách nhiệm và sự nhiệt tình cao trong công việc», có ĐTB = 0,78 (xếp thứ 4 trong nhóm); P5 «Có lối sống lành mạnh, gương mẫu, tác phong nghiêm nghị, lịch sự» có ĐTB = 0,59 (xếp thứ 5 trong nhóm); P6 «Công bằng trong đánh giá không thành kiến thiên vị» có ĐTB = 1,33 (xếp thứ 3 trong nhóm).

* Trường Đại học Thể dục thể thao Bắc Ninh

2. Thực trạng các phẩm chất ý chí của người HLVBDVN hiện nay

Các phẩm chất ý chí trong nghiên cứu của chúng tôi bao gồm: P1: Tính tự tin; P2: Tính kiên nhẫn, tự kiểm chế; P3: Tính kỉ luật; P4: Tính kiên quyết; P5: Tính tự chủ; P6: Tính ham học hỏi và biết lắng nghe ý kiến đóng góp; P7: Khả năng thích ứng với những tình huống xấu.

Các ý kiến được hỏi đánh giá các *phẩm chất ý chí* của HLVBDVN hiện nay (theo các mức độ rất tốt, tốt, khá, trung bình, yếu, kém, rất kém) như sau: trong các phẩm chất ý chí cần thiết của người HLVBDVN hiện nay thì P1, P7 là 2 phẩm chất nổi bật nhất cụ thể như sau: P1 «Tính tự tin»: có 6 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (22,5%), 7 ý kiến đánh giá ở mức «Tốt» (25,9%), ĐTB = 1,37 (xếp thứ 1 trong nhóm); P7 «Khả năng thích ứng với những tình huống xấu», có 5 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (18,5%); có 8 GV đánh giá ở mức «Tốt» (29,5%), ĐTB = 1,33 (xếp thứ 2 trong nhóm).

Bên cạnh đó, cũng có những phẩm chất GV cho rằng đang còn yếu, kém của người HLVBDVN hiện nay: P3 «Tính kỉ luật»: chỉ có 3 GV đánh giá ở mức «Rất tốt», 3 GV đánh giá ở mức «Tốt» (cùng tỉ lệ 11,1%), ĐTB = 0,41 (xếp thứ 7 trong nhóm); P6 «Tính ham học hỏi và biết lắng nghe ý kiến đóng góp» chỉ có 3 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (11,1%), 5 GV đánh giá ở mức «Tốt» (18,5%), ĐTB = 0,56 (xếp thứ 6 trong nhóm).

Ngoài 4 phẩm chất trên, những phẩm chất còn lại, theo các GV, đều mới chỉ đạt ở mức trung bình, đó là: P2 «Tính kiên nhẫn tự kiểm chế» có ĐTB = 1,15 (xếp thứ 3 trong nhóm); P4 «Tính kiên quyết, có ĐTB = 0,93 (xếp thứ 5 trong nhóm); P5 «Tính tự chủ», ĐTB = 1,11 (xếp thứ 4 trong nhóm).

3. Thực trạng các phẩm chất chuyên môn của người HLVBDVN hiện nay

Sự đánh giá của các khách thể về thực trạng các phẩm chất chuyên môn của HLVBDVN hiện nay cho thấy, trong 11 phẩm chất chuyên môn cần thiết của HLVBDV (P1: Có trình độ lí luận chuyên môn cao; P2: Tư duy linh hoạt sáng tạo; P3: Khả năng quan sát; P4: Khả năng phân tích, đánh giá; P5: Khả năng truyền đạt, chỉ dẫn; P6: Khả năng lập kế hoạch; P7: Khả năng tổ chức, quản lí; P8: Khả năng động viên, thúc đẩy; P9: Khả năng thực hành chuyên môn; P10: Khả năng giao tiếp; P11: Khả năng phát hiện và giải quyết

những vấn đề nảy sinh trong tập thể); Những phẩm chất được coi là nổi bật hơn cả là P9, P11.

Ngoài ra P8, P2 cũng là những phẩm chất được các GV đánh giá cao. Cụ thể như sau: P9 «Khả năng thực hành chuyên môn» có 7 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (25,9%), 9 ý kiến đánh giá ở mức «Tốt» (33,3%), ĐTB = 1,59 (xếp thứ 1 trong nhóm); P11 «Khả năng phát hiện và giải quyết các vấn đề trong tập thể» có 7 GV đánh giá ở mức «Rất tốt», 7 GV đánh giá ở mức «Tốt» (cùng tỉ lệ 25,9%), ĐTB = 1,90 (xếp thứ 2 trong nhóm); P8 «Khả năng động viên, thúc đẩy», có 5 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (18,5%), 8 GV đánh giá ở mức «Tốt» (29,6%), ĐTB = 1,44 (xếp thứ 3 trong nhóm); P2 «Khả năng tư duy linh hoạt, sáng tạo» 6 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (22,2%), 8 GV đánh giá ở mức «Tốt» (29,6%), ĐTB = 1,44 (cùng xếp thứ 3 trong nhóm với P8).

Những phẩm chất trên, theo các GV, là những phẩm chất chuyên môn nổi bật của người HLVBDVN hiện nay. Nhưng bên cạnh đó, cũng có những phẩm chất, theo các ý kiến được hỏi, cho rằng đang còn yếu, kém ở HLVBDVN, đó là các phẩm chất P10, P5 và P1. Cụ thể: P1 «Trình độ lí luận chuyên môn cao», chỉ có 1 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (3,7%), 3 GV đánh giá ở mức «Tốt» (11,1%), ĐTB = 0,04 (xếp thứ 10 trong nhóm); P5 «Khả năng truyền đạt, chỉ dẫn», mức «Rất tốt» chiếm 7,4%, mức «Tốt» 11,1%, ĐTB = 0,04 (cùng xếp thứ 10 trong nhóm với P1); P10 «Khả năng giao tiếp, chỉ có 2 GV đánh giá ở mức «Rất tốt» (7,4%), 3 GV đánh giá ở mức «Tốt» (11,1%), ĐTB = 0,26 (xếp thứ 9 trong nhóm). Ngoài 7 phẩm chất trên, những phẩm chất còn lại theo các GV đều mới chỉ đạt ở mức trung bình đó là: P3 «Khả năng quan sát», ĐTB = 1,52 (xếp thứ 5 trong nhóm); P4 «Khả năng phân tích đánh giá», ĐTB = 0,81 (xếp thứ 8 trong nhóm); P6 «Khả năng lập kế hoạch», ĐTB = 1,22 (xếp thứ 7 trong nhóm); P7 «Khả năng tổ chức QL», ĐTB = 1,52 (xếp thứ 5 trong nhóm).

...

HLVBĐ là nghề có tính chất chuyên môn sâu, lao động mang tính đặc thù nghề nghiệp, đòi hỏi phải có được những phẩm chất tâm lí và chuyên môn tương ứng để có thể hoàn thành được nhiệm vụ được giao. Qua tìm hiểu sự đánh giá của các GV khoa HLVBD trường ĐHTDTT về một số phẩm chất nhân cách cần thiết của HLVBDVN, (Xem tiếp trang 20)

MỘT VÀI YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN KẾT QUẢ GIÁO DỤC GIA ĐÌNH

○ ThS. ĐÀM THỊ VÂN ANH*

Gia đình (GD) đặt nền móng cho việc phát triển nhân cách con người. Chính vì vậy, giáo dục GD giữ một vị trí hết sức quan trọng. Tuy nhiên, trên thực tế, không phải tất cả các quá trình giáo dục (GD) GD đều đi đúng hướng và đều đạt được thành công giống nhau. Điều đó phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố:

1. Cấu trúc GD

Có thể khẳng định, quá trình GD trong những GD có một con trai hoặc một con gái gặp khó khăn hơn rất nhiều so với những GD có hai con trở lên. Ở GD có một con, đứa trẻ sớm trở thành trung tâm của cả nhà. Sự chăm sóc của cả bố và mẹ tập trung vào đứa trẻ duy nhất này. Khi trẻ bị ốm hay xảy ra một chuyện gì đó không may, cả GD bị bao trùm bởi không khí nặng nề, nỗi sợ hãi này thường trực trên khuôn mặt của cha mẹ... Thường những đứa trẻ là con một luôn cảm nhận được vị thế quan trọng của mình và sớm trở thành những «ông hoàng, bà chúa» thực sự. Còn cha mẹ lại rất khó có thể dùng tình yêu và sự chăm sóc của mình với con cái, họ luôn lo lắng về tất cả những gì liên quan đến thiên thần bé nhỏ của mình; từ đó, vô tình họ đã GD con mình trở thành người ích kỉ.

Còn trong những GD có hai con trở lên, sự chăm sóc của cha mẹ được san sẻ đến tất cả các con. Trong GD có cả trẻ lớn và trẻ nhỏ, trẻ làm quen với môi trường tập thể ngay từ khi còn rất nhỏ, trong tất cả các hoạt động như vui chơi, sinh hoạt, học tập... và có được kinh nghiệm tôn trọng lẫn nhau; giữa chúng hình thành kinh nghiệm tình yêu và tình bạn trong nhiều hình thức, giúp trẻ có khả năng thích ứng với những mối quan hệ xã hội khác nhau. Nhưng trong gia đình chỉ có một con, trẻ rất ít có cơ hội tiếp cận với tình yêu thương đối với anh, chị và với em nhỏ; từ đó, trẻ khó chia sẻ, thông cảm, yêu thương người khác.

2. Mục đích GDGD

Đây là yếu tố đóng vai trò vô cùng quan trọng đến kết quả của GDGD. Nhưng một số GD không

quan tâm đến vấn đề này, họ cho rằng bố mẹ và con cái chỉ cần sống cùng nhau và hi vọng rằng mọi thứ sẽ diễn ra tự nhiên. Họ không có mục tiêu GD con cái cụ thể, không có chương trình GD cụ thể nào. Cuối cùng, kết quả GD nhận được thường ngẫu nhiên.

Mỗi bậc phụ huynh cần biết rõ họ muốn GD con cái trở thành người như thế nào; cần đưa ra những mục tiêu cụ thể mà mình mong đợi ở con: một người công dân chân chính, một người am hiểu, năng động, trung thực, trung thành với Tổ quốc, siêng năng, vui vẻ, lịch sự hay một người phạm tục, tham lam, hèn nhát và ích kỉ? Cha mẹ hãy suy nghĩ thật kĩ trước những câu hỏi này và lựa chọn đúng phương thức GD cho con em mình. Ở GD, trong sự yêu thương và dạy dỗ, chỉ bảo của cha mẹ, con cái sẽ trưởng thành, sẽ là những người chủ tương lai của đất nước. Một đứa trẻ không nhận được sự GD tốt từ GD, lớn lên có thể trở thành người xấu, đó là nỗi bất hạnh không chỉ của GD mà của toàn xã hội. Vì vậy, cha mẹ cần xác định mục đích GD con cái của mình, từ đó tìm kiếm những phương thức GD phù hợp và hiệu quả nhất.

3. Tấm gương mẫu mực của cha mẹ

«Không gì có thể tác động lên tâm hồn non nớt của trẻ mạnh hơn quyền lực của sự làm gương, còn giữa muôn vàn tấm gương thì không có gì gây ấn tượng sâu sắc và bền chặt bằng sự mẫu mực của cha mẹ». Hành vi, cách ứng xử của cha mẹ luôn có ảnh hưởng rất lớn đến con cái. Cha mẹ không chỉ GD trẻ khi nói chuyện, giảng giải hoặc khi giao việc cho chúng mà còn GD trẻ ngay cả khi chúng ta không ở nhà. Cách cha mẹ ăn mặc, ứng xử, vui, buồn... tất cả những điều đó có ý nghĩa rất lớn với trẻ. Con trẻ có thể cảm nhận dù chỉ một thay đổi nhỏ trong từng hành vi của cha mẹ mình, điều này đôi khi bản thân chúng ta cũng không để ý. Nếu làm những

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

điều không tốt, cha mẹ sẽ để lại tấm gương xấu cho trẻ. Yêu cầu của cha mẹ với bản thân, sự tôn trọng của họ với GD mình, sự kiểm soát các hành vi của chính mình - đó chính là phương pháp GD đầu tiên và quan trọng nhất. Sẽ không có một phương pháp GD điều kì nào có thể giúp quá trình GDGD đạt kết quả tốt nếu bản thân nhà GD còn nhiều thiếu sót.

4. Uy quyền của cha mẹ

Có thể hiểu: *uy quyền* - đó những ưu điểm của người lớn, là sức mạnh, là giá trị của họ dưới cái nhìn đơn giản của trẻ nhỏ. Cha mẹ trong mắt của trẻ em cần phải có *uy quyền* này.

Những bậc cha mẹ có con cái không nghe lời cho rằng, *uy quyền* là do tự nhiên ban tặng, là một năng khiếu đặc biệt và nếu không có năng khiếu này thì họ không thể làm gì được. Suy nghĩ này hoàn toàn sai lầm, bởi lẽ, *uy quyền* có thể hình thành được, thậm chí là không quá khó. Cũng có một số cha mẹ muốn con cái nghe lời họ một cách tuyệt đối, đây chính là mục đích của họ, đó cũng là một sai lầm. *Uy quyền* và sự vâng lời không thể trở thành mục đích GDGD. Mục đích duy nhất, đó là sự GD đúng đắn. Để đạt được mục đích này cần sự cố gắng và nỗ lực rất lớn. Sự vâng lời của trẻ chỉ là một trong những con đường dẫn đến mục đích này. Tuy nhiên, nhiều bậc cha mẹ không xác định mục đích thực sự trong việc GD con cái, họ chỉ cần con cái vâng lời, như thế, họ cảm thấy an tâm và ngược lại. *Uy quyền* được hình thành trên cơ sở của sự vâng lời tuyệt đối chỉ có ích trong một thời gian ngắn, sau đó bị phá vỡ hoàn toàn: cha mẹ không còn *uy quyền*, con cái cũng không còn nghe lời họ nữa. Một thực tế khác ở nhiều gia đình, con cái rất nghe lời bố mẹ, những đứa trẻ này lớn lên trở thành những người rất nghe lời, nhưng lại rất yếu đuối; như vậy, mục đích thực sự của GDGD lại bị bỏ quên.

Có nhiều kiểu uy quyền của cha mẹ, chẳng hạn:

- *Uy quyền áp đảo.* Đây là loại *uy quyền* khủng khiếp nhất nhưng không phải là nguy hại nhất. *Uy quyền* này thường có ở người cha. Nếu người cha thường quát mắng, giận dữ, luôn làm âm ỉ, trả lời thô lỗ trước mỗi câu hỏi của người khác, con cái phạm lỗi thì bị trừng phạt... - đây chính là kiểu *uy quyền áp đảo*. Kiểu *uy quyền* này chỉ có ở những bậc cha mẹ thiếu văn hóa. Những người cha «khủng bố»

này không chỉ là nỗi sợ hãi của những đứa con mà là nỗi sợ hãi của cả những người mẹ của chúng. Họ không GD được những điều tốt đẹp cho trẻ, mà chỉ hướng trẻ đến những hành vi bạo lực, nói dối, sự sợ hãi, nhút nhát... Những đứa trẻ chịu uy quyền áp đảo lớn lên rất dễ trở thành những người cầu thả, độc đoán. Trong suốt cuộc đời mình, trẻ sẽ không bao giờ quên được tuổi thơ đầy đau khổ đó.

- *Uy quyền khoảng cách.* Có những bậc cha mẹ cho rằng, muốn con cái nghe lời thì không nên nói chuyện nhiều với chúng, phải tạo khoảng cách, và cần đối xử với con như cấp trên đối xử với cấp dưới. Kiểu *uy quyền* này thường có trong một số GD trí thức cũ: người cha có một căn phòng riêng, họ ăn riêng, nghỉ ngơi riêng, giống như linh mục; người mẹ cũng có cuộc sống riêng, có hứng thú riêng, có suy nghĩ riêng. Những đứa trẻ được bà hoặc người giúp việc chăm sóc. Đây không phải là cách tổ chức GD thông minh.

- *Uy quyền ngạo mạn.* Đây là dạng đặc biệt của *uy quyền khoảng cách* nhưng có hại hơn rất nhiều. Có bậc cha mẹ cho rằng, họ là những người đặc biệt quan trọng, có ảnh hưởng lớn đến công việc, đến những người khác và họ thể hiện sự quan trọng ấy với cả những đứa con của mình: họ luôn nói về những thành tích, ưu điểm của mình và có cách cư xử ngạo mạn với người khác. Con cái họ cũng dần bị ảnh hưởng và có những hành động giống cha mẹ mình. Kiểu *uy quyền* này đôi khi cũng xuất hiện ở người mẹ: quần áo cầu kì, những cuộc gặp gỡ quan trọng, đi mua sắm, đi spa... Những điều này tạo cơ sở cho sự ngạo mạn, phách lối, tạo ra sự khác biệt giữa con cái họ với những trẻ khác.

- *Uy quyền cố chấp.* Đây là mẫu những bố mẹ luôn quan tâm chú ý đến con cái của mình. Họ cho rằng trẻ cần phải nghe theo mọi lời nói của họ; lời họ nói, đó là «thánh chỉ», là «điều luật». Hàng ngày họ đều rất để ý xem những quy định, trật tự do mình đưa ra có bị con phá vỡ hay không. Họ không quan tâm đến con muốn gì, con học hành ra sao,... mà chỉ quan tâm đến những mệnh lệnh của mình.

- *Uy quyền lí thuyết suông.* Cha mẹ thuộc kiểu *uy quyền* này chỉ quan tâm đến việc thuyết giảng đạo đức cho con. Họ tin rằng, việc họ đang làm

chứa đựng trí tuệ thông thái. Trong những GD này thường xuyên thiếu vắng niềm vui và những nụ cười. Cha mẹ luôn cố gắng trở thành những cha mẹ tốt nhất, không bao giờ mắc sai lầm, họ phải là người hoàn hảo trong mắt con họ. Nhưng họ quên rằng, trẻ con không phải là người lớn, chúng luôn sống tình cảm hơn, nhiệt tâm hơn, chúng có cuộc sống riêng của mình và cuộc sống ấy cần được tôn trọng.

- *Uy quyền tình yêu.* Đây là dạng cơ bản nhất của dạng thẩm quyền sai lầm. Nhiều bậc phụ huynh tin rằng, để con cái vâng lời và yêu thương mình và để xứng đáng với tình yêu ấy, cha mẹ cũng phải chứng tỏ tình yêu của mình với các con bằng «sự mua chuộc tình cảm». Nếu trẻ không nghe lời, lập tức xuất hiện câu hỏi «Như vậy là con không yêu bố mẹ?». Tuy nhiên, nếu không cẩn thận, dạng uy quyền này có thể tạo ra sự ích kỉ GD - đứa trẻ có thể chỉ yêu quý cha mẹ mình mà không thể hoặc khó có thể yêu quý những người khác, và trẻ cũng không muốn cha mẹ mình san sẻ tình yêu đó cho bất cứ ai khác. Đây chính là sự nguy hiểm của kiểu uy quyền này và nạn nhân đầu tiên chính là cha mẹ, nhất là khi họ có đứa con thứ hai.

- *Uy quyền tốt bụng.* Đây là kiểu uy quyền không được thông minh lắm: cha mẹ đóng vai thường là những thiên thần tốt bụng. Họ không tiếc bất cứ điều gì, họ sợ những mâu thuẫn, làm tất cả vì bầu không khí hòa thuận trong GD và sẵn sàng hi sinh tất cả chỉ vì mong muốn đem lại sự bình an trong GD. Trong GD này, con cái có thể đưa ra bất cứ yêu cầu gì và bố mẹ nhất nhất làm theo, họ đáp ứng mọi đòi hỏi của con trẻ. Điều này thực sự nguy hiểm.

- *Uy quyền bạn bè.* Ngay từ khi trẻ chưa được sinh ra, bố mẹ chúng đã giao ước sẽ trở thành những người bạn lớn của con mình. Thật là tuyệt vời, nếu như bố - con trai, mẹ - con gái có thể thành bạn của nhau, họ là những thành viên trong một tập thể GD. Đôi khi con cái còn đóng vai trò là nhà GD đối với chính cha mẹ của mình. Tuy nhiên, sự yêu thương, sự tôn trọng, kính trọng lẫn nhau giữa các thành viên GD vẫn là điều quan trọng nhất.

...

Để đạt được kết quả GDGD, điều quan trọng nhất chính là cuộc sống, công việc và hành vi của cha mẹ. GD có một vai trò, trách nhiệm rất lớn,

đó là hình thành những cơ sở nền tảng đầu tiên cho trẻ bước vào cuộc sống. Cha mẹ luôn phải xác định mục tiêu trong việc GD con và những kế hoạch, phương pháp để đạt được mục tiêu ấy. Cha mẹ không nên yêu con một cách mù quáng, cần luôn vui vẻ, vị tha. Cha mẹ cũng cần từ bỏ những thói quen và sở thích không tốt để làm gương cho trẻ. Bất kì một phương pháp GDGD nào cũng cần có mức độ, vì vậy, cha mẹ cần ý thức về mức độ của mỗi phương pháp GD. GDGD thành công có thể do những nguyên nhân giống nhau, nhưng thất bại của GDGD lại có thể do nhiều nguyên nhân. Đây là điều mà chúng ta, những nhà GD - các bậc làm cha mẹ cần chú ý. □

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Khắc Chương. *Giáo dục gia đình*. NXB Giáo dục, H 1999.
2. Ngô Công Hoàn. *Tâm lí học gia đình*. NXB Đại học sư phạm, H 2008.
3. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên). *Giáo dục học*. NXB Đại học sư phạm, H 2005.

Một số phẩm chất nhân cách...

(Tiếp theo trang 17)

chúng tôi thấy rằng: trong số 3 nhóm phẩm chất nghiên cứu nói trên, riêng nhóm phẩm chất đạo đức đều thể hiện ở các mức độ khác nhau và chủ yếu đạt ở mức độ «khá» và «trung bình». Do vậy, trong công tác tuyển chọn để đào tạo HLVBD, ngoài căn cứ vào những tiêu chí khoa học như trình độ văn hóa, thể hình, kĩ năng thực hành chuyên môn, cần phải căn cứ vào cả những tiêu chí về mặt tâm lí biểu hiện ở dạng năng khiếu và do giáo dục đem lại (như tình yêu nghề; khả năng tư duy linh hoạt sáng tạo; khả năng quan sát; tính tự tin; tính tự chủ,...). □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bích. *Tâm lí học nhân cách - Một số vấn đề lí luận*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 2000.
5. Nguyễn Mậu Loan. *Tâm lí học thể dục thể thao*. NXB Giáo dục, H 1999.
3. Liên đoàn bóng đá châu Á. *Đào tạo huấn luyện viên bóng đá trình độ A*. NXB Thể dục thể thao, H 1999.
4. Liên đoàn bóng đá châu Á. *Đào tạo huấn luyện viên bóng đá trình độ B*. NXB Thể dục thể thao, H 1999.
5. Liên đoàn bóng đá châu Á. *Đào tạo huấn luyện viên bóng đá trình độ C*. NXB Thể dục thể thao, H 1999.

BÀN VỀ TIÊU CHÍ ĐÁNH GIÁ GIỜ DẠY HỌC Ở ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG

○ TS. HOÀNG THẢO NGUYỄN*

1. Hiện nay, ở các trường đại học (ĐH), cao đẳng (CD), sinh viên (SV) cần dự đủ số giờ học theo số tiết quy định trên lớp mới được công nhận kết quả học tập học phần; tích lũy đủ số tín chỉ mới được công nhận tốt nghiệp. Do đó, giờ học trên lớp của SV rất quan trọng, có tính «pháp lí» cao... Muốn nâng cao chất lượng dạy học ở ĐH, CD không thể không quan tâm đến chất lượng giờ dạy học trên lớp của giảng viên (GV) và SV. SV có hào hứng học tập hay không, được hình thành nhận thức và kĩ năng như thế nào... trong học tập phần lớn được thể hiện qua giờ học trên lớp. Ở nhiều trường, việc dự giờ, thăm lớp nhằm tạo điều kiện hỗ trợ GV - nhất là GV trẻ - đã được quan tâm. Qua dự giờ, GV trao đổi, học tập lẫn nhau, nhân rộng những kinh nghiệm hay, phương pháp dạy học (PPDH) đổi mới, rút kinh nghiệm những điểm chưa thành công; các cấp quản lí cũng nắm tình hình dạy học để nâng cao chất lượng quản lí giáo dục. Có thể khẳng định việc dự giờ, thăm lớp là một biện pháp quản lí chất lượng dạy học hiệu quả và rất cần được quan tâm.

Nhằm đánh giá giờ dạy học được thống nhất, nhiều trường đã xây dựng «tiêu chí đánh giá» giờ dạy học với các «Phiếu đánh giá giờ dạy học» hoặc «Phiếu nhận xét giờ dạy học». Tuy nhiên, từ góc độ đổi mới PPDH, khi đọc các phiếu trên, chúng tôi nhận thấy tinh thần đổi mới ở ĐH, CD chưa được quán triệt. Các phiếu hầu như chưa đề cập đến những yêu cầu về đổi mới PPDH, việc đánh giá vẫn nặng về kiến thức, hoặc đánh đồng các yêu cầu quan trọng và ít quan trọng (ví dụ «trang phục của GV» cũng được đánh giá ngang với «tính logic của bài giảng»...); nêu quan điểm «lấy người học làm trung tâm» nhưng không cụ thể hóa tinh thần đó, khiến GV khó triển khai và người dự giờ cũng khó thống nhất trong đánh giá...

Đổi mới PPDH không nhất thiết là «phát minh» ra một phương pháp hoàn toàn mới mà chủ yếu

là lựa chọn các PPDH, các hình thức tổ chức dạy học đã có một cách linh hoạt, sáng tạo, phù hợp nhằm phát huy được tính tích cực chủ động của người học, đạt mục tiêu đào tạo con người mới năng động, sáng tạo, thích ứng với sự biến đổi không ngừng của khoa học và cuộc sống, có được năng lực «tự học» suốt đời cũng như năng lực nghề nghiệp để thích ứng với cuộc sống hiện đại. Từ lâu, các phương châm: «*Biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo*», «*Dạy học lấy người học làm trung tâm*», «*Phương pháp dạy học tích cực*» đã được khẳng định. Điều chúng ta cần làm là cụ thể hóa phương châm đó vào tiêu chí đánh giá giờ dạy tốt, coi như một «điểm tựa», một «hình mẫu» cho GV phấn đấu đạt được.

2. Để đánh giá giờ dạy học tốt theo hướng đổi mới PPDH (từ bước chuẩn bị, lên lớp đến kết thúc bài), chúng tôi đề xuất các nội dung cơ bản và mức đánh giá theo thang điểm 100 như sau:

1) **Xác định mục tiêu (kết quả người học cần đạt) tốt (5/100 điểm).** Hiện nay, nhiều người chưa thống nhất cách hiểu về mục tiêu giờ dạy học. Vẫn có quan niệm cho đó là việc làm của GV để «giúp SV nắm kiến thức, có kĩ năng...». Đây là cách diễn đạt xuất phát từ quan điểm «lấy người dạy làm trung tâm». Vì vậy, cần thống nhất mục tiêu của giờ dạy học là «kết quả người học cần đạt về các phương diện: nhận thức (khi kiến thức đã chuyển hóa vào người học), kĩ năng, tư duy và thái độ». Cách giảng dạy cũ thường chỉ chú trọng mục tiêu về kiến thức. Đúng là con người rất cần có kiến thức, nhưng con đường dạy học theo lối nặng về kiến thức, truyền thụ «một chiều» sẽ dẫn đến tình trạng sản phẩm đào tạo kém thích ứng với cuộc sống luôn luôn biến đổi. Chương trình dạy học của các nước phát triển đã chuyển theo hướng «dạy học kĩ năng». Nhà trường cần dạy chủ yếu là cách học, là kĩ

* Trường Đại học Đồng Á - Đà Nẵng

năng thực hành để người học có thể hoạt động trong thực tiễn và học tập suốt đời. Kỹ năng của giờ học là kỹ năng gắn với nội dung của bài học; và muốn cho người học có khả năng tự học suốt đời thì không thể không rèn luyện và phát triển các thao tác và phẩm chất tư duy cho họ. Qua giờ học, người học cũng cần được bồi dưỡng về tư tưởng, tình cảm, nhân cách gắn với vấn đề đang học. Khi đã xác định được mục tiêu «đúng và trúng», GV sẽ tìm ra các biện pháp nhằm đạt được mục tiêu đó qua việc lựa chọn tài liệu, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học.

2) Hướng dẫn SV chuẩn bị bài học tốt trước khi đến lớp và sau khi học trên lớp (10/100 điểm). Có nhiều GV phàn nàn rằng SV «lười» chuẩn bị bài, không đọc trước giáo trình. Tuy nhiên, nếu GV không hướng dẫn SV nghiên cứu trước bài học thì tình trạng này của SV sẽ không được cải thiện. Để có giờ dạy học tốt, GV cần hướng dẫn SV nghiên cứu bài học chu đáo. Đó có thể là câu hỏi gợi ý để SV đọc hiểu giáo trình, có thể là yêu cầu SV thực hiện một yêu cầu nào đó để bước đầu hiểu giáo trình, tài liệu tham khảo (ví dụ: hãy so sánh, hãy tóm tắt, hãy vẽ sơ đồ...). SV chỉ có thể học tập một cách chủ động, tích cực nếu đã chuẩn bị bài kỹ càng trước khi đến lớp. Hướng dẫn tốt vừa là điều kiện để có giờ dạy tốt vừa là biện pháp rèn luyện cách học, kỹ năng tự học, thao tác tư duy của SV. Hướng dẫn SV tự học của GV cũng được thể hiện qua việc giới thiệu danh mục giáo trình và tài liệu tham khảo rõ ràng, dễ tìm, vừa sức, phù hợp quỹ thời gian... Sau khi học trên lớp, SV cũng cần được hướng dẫn đọc tài liệu tham khảo, làm bài tập để hiểu sâu sắc và vững chắc bài học.

3) Kiến thức đảm bảo chính xác, khoa học, thiết thực, đúng chương trình, cập nhật, phù hợp đối tượng (15/100 điểm). Theo quan niệm cũ, nội dung kiến thức truyền thụ là phần quan trọng nhất. PPDH đổi mới không đặt kiến thức cần truyền đạt lên vị trí «tối thượng» như vậy, bởi nếu quá coi trọng việc học kiến thức, người học sẽ phải luôn luôn đuổi theo kiến thức trong thời đại «bùng nổ thông tin».

4) Sử dụng phương pháp dạy học tốt và tổ chức hoạt động học tập của SV tốt (20/100 điểm). Điểm nổi bật nhất của tinh thần đổi mới PPDH là chuyển từ dạy học coi người dạy là trung tâm sang dạy học lấy người học là trung tâm. Điều đó có nghĩa là GV phải giảm

thuyết trình, diễn giảng, truyền thụ một chiều và cần tổ chức hoạt động học tập cho SV ngay trên lớp. GS. TS. Trần Bá Hoàn đã khẳng định: «*Dấu hiệu đặc trưng của phương pháp tích cực là dạy học thông qua tổ chức các hoạt động học tập của học sinh... Dạy theo cách này thì GV không chỉ giản đơn truyền đạt tri thức mà còn hướng dẫn hành động*» (1). Sinh viên ĐH, CĐ là những người đã có năng lực «đọc hiểu», có thể nghiên cứu tài liệu theo hướng dẫn của GV, nên họ không nhất thiết hoàn toàn phải nghe GV «thông báo» kiến thức. GV cần thể hiện vai trò hướng dẫn, gợi mở trong những phần khó, giúp SV tháo gỡ những «nút thắt» theo nguyên tắc tôn trọng sự tìm tòi, sáng tạo, chủ động của SV, làm «trọng tài» cho các ý kiến xung đột... Các hoạt động có thể là hợp tác nhóm, trình bày phần tự nghiên cứu, phân tích, tổng hợp, so sánh, đánh giá, bình luận, vẽ biểu đồ, sơ đồ, vẽ lược đồ tư duy... với những hình thức phong phú, đa dạng, phù hợp với mục tiêu và đối tượng người học. Nhìn chung, GV phải lựa chọn phương pháp hoạt động tích cực, hiệu quả trong giờ lên lớp.

5) Rèn luyện kỹ năng học tập, nghiên cứu, kỹ năng nghề cho SV tốt (5/100 điểm). Chuẩn đầu ra của các ngành đào tạo đã được mỗi trường công bố công khai, trong đó SV cần thành thạo một số kỹ năng nghề và kỹ năng «mềm». Để thực hiện được điều đó, ở mỗi bài học, GV cần lựa chọn một vài kỹ năng cụ thể cần rèn nhằm góp phần đạt chuẩn đầu ra cuối khóa học. Giờ học theo hướng tích cực là giờ học GV có biện pháp tốt, cách làm hay giúp SV phát triển kỹ năng, thời lượng dành cho hoạt động kỹ năng phải vừa đủ. Giờ học trên lớp bước đầu có thể hình thành một vài kỹ năng nhỏ nào đó, SV sẽ tiếp tục rèn luyện trong bài tập về nhà. GV cần tránh tình trạng đề ra mục tiêu kỹ năng thật lớn nhưng biện pháp và thời lượng dành cho nó không tương xứng hoặc chiếu lệ, khiến giờ học không đạt mục tiêu rèn kỹ năng. GV dạy giỏi là người biết lựa chọn tỉ lệ hợp lý giữa kiến thức và kỹ năng cần rèn cho SV. Trong các kỹ năng, cần chú trọng kỹ năng tự nghiên cứu, tự học, phương pháp nghiên cứu đặc thù chuyên ngành.

6) Rèn luyện các thao tác tư duy và phẩm chất tư duy cho SV tốt (10/100 điểm). Tư duy của SV thường phát triển tương ứng với quá trình học tập, phát triển ngôn ngữ. Tuy nhiên, nếu GV ý thức được tầm quan trọng và cách thức phát

triển tư duy cho SV thì sự phát triển tư duy của SV sẽ chủ động, tự giác và bền vững hơn, sản phẩm đào tạo sẽ cao hơn nhiều so với khi GV không ý thức. Họ sẽ thông minh hơn, nhanh nhạy hơn, có khả năng hoạt động trí tuệ cao hơn so với khả năng vốn có. Đó cũng chính là mục tiêu đào tạo con người cho xã hội hiện đại hóa. Giờ dạy học xuất sắc là giờ học mà ở đó GV dạy cho SV cách học sáng tạo, không theo lối mòn, biết thể hiện chính kiến, phát hiện những cái mới mẻ...

7) Ngôn ngữ trình bày, hỏi, đáp, chữ viết, trình bày bảng chuẩn mực (10 điểm/100). Đây là những phương tiện làm nghề của GV, đảm bảo yêu cầu tối thiểu của một nhà giáo.

8) Giao tiếp sư phạm tốt (5 điểm/100). GV vào lớp với thái độ vui tươi, gần gũi, cởi mở; tương tác giữa thầy và trò tốt; xử lý tình huống nhanh nhạy, khéo léo, linh hoạt, đảm bảo tính sư phạm; tác phong tư thế mẫu mực, trang phục lịch sự. Những GV xuất sắc còn thể hiện sự nhiệt tình, hứng khởi, hóm hỉnh, dí dỏm trong nói năng, cuốn hút người học.

9) Sử dụng đồ dùng, thiết bị, phương tiện dạy học phù hợp, linh hoạt, sáng tạo, hiệu quả (10/100 điểm). Các đồ dùng, phương tiện hiện đại như máy vi tính với các chương trình phần mềm, các thiết bị máy móc hỗ trợ nghe, nhìn, mạng Internet... là những phương tiện hỗ trợ đắc lực cho bài giảng. Đặc biệt, các máy móc, dụng cụ thiết bị thuộc chuyên ngành đào tạo là đối tượng nghiên cứu học tập của SV cần được chuẩn bị chu đáo, giới thiệu và sử dụng chuẩn xác, mẫu mực. Tuy nhiên, còn có nhiều GV sử dụng chưa tốt, chưa linh hoạt, sáng tạo, vì vậy đây cũng là phương diện cần đánh giá đúng mức.

10) Đảm bảo thời lượng quy định, phân bố thời lượng hợp lý (5 điểm/100). Thời lượng cũng là một yếu tố quan trọng trong dạy học. Giờ dạy tốt không thể là giờ thừa hay không đủ thời gian hoặc sự phân bố giữa các phần, các hoạt động thiếu hợp lý, thiếu trọng tâm mà phải thể hiện sự phân bố thời lượng cho mỗi phần nhỏ trong bài học hợp lý, có trọng tâm.

11) Có biện pháp đánh giá kết quả giờ học tốt (5/100 điểm). Biện pháp đánh giá kết quả sau một vài tiết học vừa giúp cho GV và SV nắm được kết quả ban đầu lại vừa củng cố lại những điểm cơ bản, chính yếu của bài học. Có

thể GV dùng hình thức trắc nghiệm khách quan để kiểm tra nhận thức nội dung bài học ở SV, cũng có thể là yêu cầu SV tóm tắt nhanh những điều thu nhận được... Tất nhiên, muốn làm tốt điều này, GV cũng phải đầu tư thời gian để có được biện pháp tốt.

Lâu nay, việc đánh giá giờ dạy thường được coi là «quyền» của người dự giờ, mà không quan tâm đến cảm nhận của nhân vật trung tâm. Vì vậy, để giờ dạy học thực sự coi «người học là trung tâm», SV cần được tham gia vào việc đánh giá giờ học (1). Đó chính là tỉ lệ SV hài lòng về tiết học qua khảo sát bằng «Phiếu trắc nghiệm nhanh» do người tổ chức dự giờ thực hiện. Các mức độ chủ yếu có thể là: mức 4 - rất hứng thú, yêu thích tiết học (5 điểm); mức 3 - hài lòng về tiết học (3 điểm); mức 2 - không hứng thú nhưng vẫn học được (2 điểm); mức 1 - không hài lòng về tiết học (0 điểm).

Như vậy, để lượng hóa kết quả giờ dạy học, có thể lấy điểm trung bình cộng của những người dự giờ hoặc ban giám khảo nhân hệ số 2, cộng với trung bình cộng điểm thăm dò mức hài lòng của toàn thể SV dự học nhân hệ số 1 và chia 3.

Tiêu chí đánh giá giờ dạy học của GV được xây dựng theo tinh thần đổi mới PPDH trên đây đã đảm bảo tính khoa học về PPDH. Tiêu chí này sẽ là hình mẫu cho GV hướng tới, phấn đấu nhằm nâng cao chất lượng giờ dạy học trên lớp, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở ĐHCĐ hiện nay; là chỗ dựa để đánh giá chất lượng dạy học của GV và điểm tựa vững chắc cho các ban giám khảo hội thi GV dạy giỏi ở trường ĐH, CĐ. □

(1) Trần Bá Hoàn. *Lí luận cơ bản về dạy và học tích cực*. Dự án đào tạo giáo viên trung học cơ sở, H.2003.

Tài liệu tham khảo

1. Vũ Văn Tào. *Dạy cách học*. Dự án đào tạo giáo viên trung học cơ sở, H.2003.
2. Wilbert J. McKeachie. *Những thủ thuật trong dạy học, các chiến lược, nghiên cứu và lý thuyết về dạy học dành cho các giảng viên đại học và cao đẳng*. Dự án Việt - Bỉ (Đào tạo giáo viên các trường sư phạm 7 tỉnh miền núi phía Bắc Việt Nam).
3. Bernd Meier. *Các phương pháp dạy học hiện đại bậc cao đẳng và đại học*. Dự án đào tạo giáo viên. 2002.

ĐẢM BẢO HIỆU QUẢ CÔNG TÁC ĐÁNH GIÁ TRONG QUÁ TRÌNH DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

○ THS. NGUYỄN NAM PHƯƠNG*

Kiểm tra (KT), đánh giá (ĐG) vẫn được coi là thành tố quan trọng không thể thiếu trong quá trình dạy học (QTDH). Giáo dục học (GDH) là môn học mang tính nghiệp vụ cao trong các trường đại học sư phạm (ĐHSP). Mô hình đào tạo (ĐT) theo tín chỉ hiện nay đặt ra yêu cầu, và cũng là thách thức lớn, đối với công tác ĐG môn học này.

1. Các nghiên cứu lí luận dạy học về KT, ĐG đưa ra các chức năng cơ bản của ĐG bao gồm chức năng định hướng, chức năng hỗ trợ và chức năng xác nhận. Có thể thấy các chức năng này tương ứng với các giai đoạn của QTDH.

Tiếp cận hiện đại về KT, ĐG đang chỉ ra những chuyển biến rõ rệt trong hệ thống lí luận cũng như thực tiễn công tác ĐG trong các trường ĐHSP (1), từ việc giữ kín các tiêu chí ĐG đến việc công khai hóa tiêu chí, thang đo, tiến trình đánh giá, từ việc ĐG thông qua kết quả học tập đến việc đa dạng hóa các lĩnh vực ĐG, từ ĐG một chiều (GV đánh giá SV) sang ĐG đa chiều (GV - SV, SV - GV, tập thể lớp - GV, SV - SV...). Nhưng điều này kéo theo những thay đổi hết sức cơ bản đối với hoạt động giảng dạy và học tập môn GDH trong các trường ĐHSP. Trước kia, ĐG chủ yếu thực hiện chức năng xác nhận, điểm số (kết quả học tập) được coi là yếu tố quan trọng nhất, kết quả bài thi cuối kì là cơ sở tiên quyết để GV ĐG cũng như nhận định mức độ hoàn thành chương trình (môn học) của cá nhân SV. Hiện nay, ĐG được thực hiện theo các hình thức đa dạng hơn, dài hơi hơn và triển khai đều trong suốt QTDH. Theo đó, ĐG trong lớp học dựa trên nhiều thông số, từ các ĐG bộ phận chứ không chỉ căn cứ trên một điểm số nhất định của một bài thi cuối kì.

Đánh giá thường xuyên (ĐGTX) - nhấn mạnh *chức năng hỗ trợ điều chỉnh* - đang được coi là một trong những định hướng cơ bản đối với công tác đổi mới dạy học, nâng cao chất lượng ĐT trong các trường ĐHSP.

2. Tìm hiểu thực tế công tác ĐGTX bằng phương pháp điều tra Anket, phỏng vấn, trò chuyện với 44 GV môn GDH các trường ĐHSP; kết quả cơ bản nhất như sau:

1) Về thực hiện mục đích của ĐGTX trong QTDH học môn GDH ở các trường ĐHSP (xem bảng 1).

Bảng 1

Mục đích	ĐGTX trong quá trình dạy học					
	RT	TĐT	CT	Σ	$\bar{x}$	Thứ bậc
Xếp hạng SV	4	35	5	87	1,98	2,5
Thúc đẩy SV tích cực học tập	9	23	12	85	1,93	4
Xác định trình độ của SV so với yêu cầu đề ra	4	32	8	84	1,91	5
Điều chỉnh hoạt động học của SV	10	23	11	87	1,98	2,5
Điều chỉnh hoạt động dạy của GV	9	26	9	88	2,00	1
Điều chỉnh, cải tiến nội dung chương trình	4	16	24	68	1,55	6

Ghi chú: RT: Rất tốt; TĐT: Tương đối tốt; CT: Chưa tốt.

Theo GV ĐHSP, mục tiêu được thực hiện tốt nhất của KT, ĐGTX là «điều chỉnh hoạt động dạy của GV» ($\bar{x} = 2,0$). Sau đó là mục tiêu «xếp hạng SV» và «điều chỉnh hoạt động học của SV» (đều có $\bar{x} = 1,98$). Điều này cho thấy: việc thực hiện các mục tiêu trên có sự phân tích rõ ràng - bắt nguồn từ nhận thức chính xác, đúng đắn của GV về mục đích, chức năng của ĐG; các GV bắt đầu nhận mạnh chức năng hỗ trợ điều chỉnh của KT, ĐG nói chung đối với QTDH; cố gắng nỗ lực của GV trong việc thực hiện tốt các chức năng của ĐG nói riêng, và nâng cao chất lượng ĐT trong nhà trường nói chung.

Với 24 người chọn mức độ «chưa tốt» (gần 55%), mục đích «Điều chỉnh cải tiến nội dung

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

chương trình” của ĐGTX xếp thấp nhất với $\bar{x} = 1,55$. Tương tự như trên, đa số GV đồng ý rằng các mục đích này mới được thực hiện ở mức độ tương đối tốt (trên 50% GV chọn mức độ tương đối tốt), thể hiện việc chưa hoàn toàn hài lòng về thực trạng ĐGTX trong QTDH cũng như những cố gắng nỗ lực của GV đưa ra giải pháp khắc phục khó khăn trong vấn đề này.

2) Về mức độ sử dụng các dạng KT thường xuyên của GV ở các trường ĐHSP trong QTDH môn GDH (xem bảng 2).

Bảng 2

Các dạng kiểm tra	Mức độ thực hiện				Σ	$\bar{x}$	Thứ bậc
	RTX	TX	ĐK	CBG			
Câu hỏi tự luận	6	18	20	0	118	2,68	2
Câu hỏi vấn đáp	14	29	1	0	145	3,29	1
Câu hỏi thảo luận	5	17	12	10	105	2,39	4,5
Dạng bài tập tiểu luận	12	3	22	7	108	2,45	3
Câu trắc nghiệm khách quan	12	2	21	9	105	2,39	4,5

Ghi chú: RTX: Rất thường xuyên; TX: Thường xuyên; ĐK: Đôi khi; CBG: Chưa bao giờ.

Bảng 3

Ý kiến	Giáo viên		
	SL	%	Thứ tự
Thời gian thực hiện các bài KT ảnh hưởng đến thời gian giảng bài mới	4	9,1	7
GV phải đầu tư nhiều thời gian, công sức cho việc biên soạn các câu hỏi KT	33	75,0	1,5
Chưa có đủ điều kiện vật chất, kĩ thuật	20	45,4	5
Việc chấm các bài KT đòi hỏi nhiều thời gian, công sức	31	70,4	3
Khó khăn trong việc xác định thang đo, tiêu chí cho từng dạng bài tập	33	75,0	1,5
Chưa xây dựng được ngân hàng câu hỏi phong phú	23	52,3	4
SV thường xuyên vắng mặt hoặc không hứng thú	8	18,2	6
Khó khăn khác	0	0	8

Có thể thấy: - Câu hỏi vấn đáp được sử dụng phổ biến nhất với $\bar{x} = 3,29$; - Xếp thứ hai là cách KT thông qua các bài tự luận với $\bar{x} = 2,68$ (có thể vì đây là phương pháp KT, ĐG truyền thống, có ưu điểm ĐG mức độ hiểu sâu, khả năng nắm bắt thông tin phức tạp, giải thích các quy trình hoặc kết hợp các sự kiện riêng lẻ lại thành một chỉnh thể có ý nghĩa; là phương pháp khá phù hợp với các mục tiêu dạy học môn khoa học xã hội như GDH, đặc biệt là có thể tạo điều kiện cho SV bộc lộ khả năng suy luận, sắp xếp dữ kiện, khả năng phê phán, đưa ra ý tưởng mới, sáng tạo); - Dạng bài tập tiểu luận được sử dụng khá thường xuyên, với $\bar{x} = 2,45$, xếp thứ ba. Đây cũng là một dạng KT viết, nhưng SV thường có nhiều thời gian chuẩn bị, cho nên ĐG bài tập tiểu luận của SV, GV không chỉ KT nội dung kiến thức mà chú trọng nhiều hơn về cách đặt vấn

đề, diễn đạt và huy động kiến thức, lập luận và giải quyết vấn đề cũng như các kĩ năng tìm kiếm thông tin, xử lí thông tin của người thực hiện

Đáng chú ý, dạng câu hỏi thảo luận và bài tập trắc nghiệm khách quan được sử dụng không nhiều, đều có $\bar{x} = 2,39$, xếp ở hai vị trí cuối (ở Việt Nam, cách dạy áp đặt truyền thụ kiến thức của GV cùng với lối học thụ động, sức ỳ của SV đã khiến cách học chủ động như seminar không đạt hiệu quả thực sự. Các bài tập trắc nghiệm có khả năng đo được các mức độ nhận thức, điểm số có độ tin cậy cao, bao quát được phạm vi kiến thức rộng cũng ít được GV sử dụng). Nguyên nhân của việc GV ĐHSP chưa sử dụng nhiều phương pháp ĐG này trong QTDH đến từ nhiều yếu tố, trong đó có khó khăn trong công tác ĐGTX môn GDH (xem bảng 3).

Như vậy, hai nguyên nhân cơ bản nhất là sự đòi hỏi đầu tư về thời gian, công sức và khó khăn trong việc xác định thang đo, tiêu chí cho từng dạng bài tập (đều có 75% số GV lựa chọn). Sau đó là các khó khăn: việc chấm các bài kiểm tra đòi hỏi nhiều thời gian, công sức (70,4%); chưa xây dựng được ngân hàng câu hỏi phong phú (52,3%). Các khó khăn: SV vắng mặt hoặc không hứng thú (18,2%) xếp thứ sáu; thời gian thực hiện các bài KT ảnh hưởng tới thời gian giảng dạy bài mới (chỉ có 9,1% GV chọn) xếp thứ 7. Các khó khăn cơ bản đó phần nào chỉ ra nguyên nhân khiến công tác ĐGTX chưa thực sự hiệu quả, đồng thời cho phép các nhà nghiên cứu đưa ra hệ thống biện pháp ban đầu khắc phục tình trạng trên nhằm nâng cao hiệu quả công tác ĐG trong QTDH môn GDH.

3. Một số biện pháp đảm bảo chất lượng công tác ĐGTX trong quá trình dạy học môn GDH cho các trường ĐHSP

- Các nhà quản lí trường sư phạm cần tạo điều kiện về CSVC cho người dạy, người học. Đầu tư trang thiết bị cho các hoạt động KT, ĐG chuyên sâu như phiếu ĐG, máy đo lường, phần mềm xử lí thông tin... Các trường sư phạm cũng cần ĐT đội ngũ chuyên môn tốt, xây dựng ngân hàng câu hỏi phong phú và hệ thống thang đo, tiêu chí thống nhất trong nhà trường, tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động KT, ĐG nói riêng, quá trình học tập và làm việc của SV, GV nói chung.

- GV là lực lượng tiên phong trong việc tiếp cận và đổi mới mạnh mẽ công tác ĐG trong QTDH. Họ cần trau dồi các kỹ năng ĐG, kỹ năng xử lý thông tin, kỹ năng nhận định và ra quyết định... Sử dụng và phối hợp các phương pháp ĐG dựa trên sự phù hợp với các mục tiêu học tập. Xác định quy trình ĐG hợp lý, vừa đảm bảo tính hệ thống, tính toàn diện và tính phát triển của ĐG vừa làm rõ nét tính nghiệp vụ của môn học. Khai thác các ưu thế của ĐG, đặc biệt nhấn mạnh chức năng hỗ trợ điều chỉnh, để vận dụng một cách hợp lý với mô hình ĐT theo tín chỉ ở đa số các trường ĐHSP hiện nay.

SV - người học, cần tích cực, chủ động, tự giác và nhận thức cao về hoạt động học tập của bản thân; cần xây dựng nhu cầu, động lực và hứng thú học tập môn GDH, từ đó nâng cao nhận thức nghề nghiệp, rèn luyện các phẩm chất chuẩn bị cho công tác sư phạm tương lai. Dành thời gian hợp lý cho việc tự học, nghiên cứu và khai thác tài liệu, từ đó hình thành thói quen học tập, phương pháp làm việc khoa học.

Mô hình ĐT theo tín chỉ ở các trường ĐHSP vừa tạo những biến chuyển cơ bản vừa đặt ra những

thách thức đối với quá trình ĐT trong nhà trường. Điều này đòi hỏi sự nỗ lực cố gắng của tập thể các nhà quản lý, giáo viên, SV nhằm đạt tới mục tiêu đáp ứng yêu cầu và hòa nhập xu thế mới. Cần xác định một trong những nhiệm vụ trọng tâm là công tác ĐG với chức năng hỗ trợ, điều chỉnh, và làm nổi bật tính nghiệp vụ cao của trường sư phạm thông qua QTDH môn GDH. □

(1) Kratochwill T.R. Educational psychology: Effective teaching, effective learning (third edition), Boston McGraw Hill, 2000.

Tài liệu tham khảo

1. Airasian P.W. Classroom assessment: Concepts and application (fifth edition), Boston McGraw Hill, 2005.
2. International forum on Vietnam education-“higher education and integration” (2005).
3. Nguyễn Phụng Hoàng. “Tìm hiểu kết quả đổi mới phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá trong dạy học Vật lý”. Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, số 5/2000, tr.19-20.
4. Nguyễn Quan Huỳnh. *Cơ sở kinh tế - xã hội và một số vấn đề giáo dục đại học và chuyên nghiệp của Việt Nam đầu thế kỉ 21*. NXB Đại học quốc gia, H 2003.



◆ Ngày 5/7/2011, tại Hà Nội, Dự án phát triển giáo viên THPT&TCN đã tổ chức hội nghị “**TỔNG KẾT ĐỢT ĐÁNH GIÁ DỰ ÁN PHÁT TRIỂN GIÁO VIÊN THPT&TCN NĂM 2011 CỦA NGÂN HÀNG PHÁT TRIỂN CHÂU Á**”.

Tại hội nghị, bà Eiko Izawa, chuyên gia cao cấp về giáo dục, Trưởng đoàn đánh giá của ADB đã ghi nhận: đây là dự án số 1 của ADB, và đến thời điểm 30/6/2011, Dự án đã triển khai được 60,25% thời gian thực hiện, với tổng giá trị giải ngân là 64,7%. Trong 4 thành phần hoạt động của Dự án: 1) Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên (ĐTGV); 2) Mở rộng cơ hội được ĐT thành GV; 3) Nâng cao năng lực lập kế hoạch, quản lý và phân bổ ĐTGV; 4) Nâng cấp trang thiết bị cho các cơ sở ĐTGV; hầu hết các hoạt động đã triển khai theo đúng kế hoạch; năng lực quản lý, triển khai công việc của Ban điều hành Dự án đã được nâng cao và cải thiện theo thời gian.

Tuy nhiên, Đoàn đánh giá lưu ý Dự án cần phải quan tâm tháo gỡ, khắc phục sự chậm trễ về tiến độ (quá hạn) biên soạn tài

liệu (đối với một số trường ĐH tham gia Dự án thực hiện) để không ảnh hưởng và làm chậm tiến độ của các hoạt động liên quan; cần quản lý chặt chẽ các hợp đồng và thúc đẩy các hoạt động đã có trong kế hoạch; có biện pháp mạnh mẽ giải quyết các vấn đề về tài chính liên quan đến các hợp đồng biên soạn tài liệu chậm muộn.

Thay mặt lãnh đạo Bộ, thứ trưởng Nguyễn Vinh Hiển cảm ơn sự đánh giá nghiêm túc, khách quan của Đoàn đánh giá và lưu ý một số trường ĐH tham gia Dự án cần khẩn trương thực hiện tiến độ, bảo đảm chất lượng.

Những nội dung chi tiết của đợt đánh giá này được thể hiện trong *Biên bản ghi nhớ* được kí giữa Bộ GD-ĐT Việt Nam và Ngân hàng phát triển châu Á.

P.V

◆ Kỷ niệm 10 năm thành lập *Khoa Giáo dục đặc biệt* (GDĐB) (2001-2011), ngày 24/6/2011, Trường ĐHSP Hà Nội tổ chức hội thảo khoa học **GDĐB VIỆT NAM KINH NGHIỆM VÀ TRIỂN VỌNG**.

Hội thảo đã nghe 9 tham luận về các vấn đề: Chính sách, chiến lược và kế hoạch phát triển GDĐB ở Việt Nam; Công tác đào tạo nhân

lực cho GDĐB trong mười năm qua và những thách thức trong bối cảnh mới; Mô hình giáo dục hòa nhập trung học cơ sở tại Việt Nam: thành công và thách thức... cũng như những kinh nghiệm GDĐB của các nước tiên tiến như Nhật Bản, Hoa Kỳ, Australia. Trên cơ sở kinh nghiệm và thành tựu của GDĐB ở Việt Nam những năm qua, hội thảo hướng đến một mục tiêu là tìm ra tiềm năng và nội lực cũng như hướng phát triển GDĐB Việt Nam những năm tiếp theo. Mặc dù là một ngành học còn mới, ra đời muộn hơn nhiều so với GDĐB thế giới, nhưng đến nay GDĐB ở Việt Nam đã được cộng đồng xã hội thực sự quan tâm. Là một trong những cái nôi của GDĐB, 10 năm qua, Khoa GDĐB đã trở thành địa chỉ tin cậy, đầu ngành về lĩnh vực này. Trong lễ meeting mừng 10 năm thành lập (25/6/2011), ngoài việc ôn lại quá trình phấn đấu và trưởng thành, Khoa vinh dự đón nhận bằng khen của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT cho tập thể có thành tích xuất sắc, bằng khen của Trường ĐHSP cho các cá nhân, tập thể, các tổ chức quốc tế đã sát cánh cùng Khoa hoạt động tích cực trong lĩnh vực GDĐB suốt những năm qua.

HƯƠNG GIANG

ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN HỖ TRỢ ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC

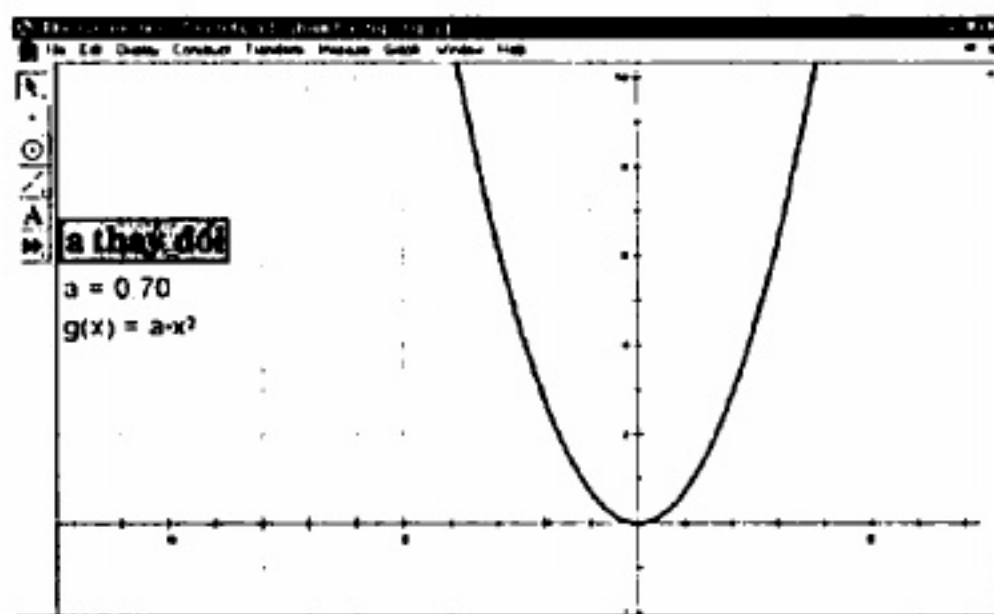
○ TS. TRẦN ĐÌNH CHÂU* - TS. ĐẶNG THỊ THU THỦY**

Việc ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) ở các trường phổ thông hiện nay phát triển khá mạnh mẽ, đa dạng, phong phú, góp phần hỗ trợ đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), hỗ trợ công việc của giáo viên (GV), bước đầu nâng cao chất lượng DH. Tuy nhiên, ứng dụng CNTT trong DH hiện nay thường chú trọng đến kĩ thuật CNTT mà chưa chú trọng nhiều đến hiệu quả DH, hiệu quả của bài học. Phần lớn bài giảng điện tử (BGĐT) mang tính trình diễn, đôi lúc còn lạm dụng CNTT đưa nhiều tranh ảnh, hiệu ứng chữ, màu sắc lòe loẹt dẫn đến chi phối sự tập trung chú ý ở HS, biến bài học, giờ học trở thành «giờ xem», HS bị động, ít được tham gia vào hoạt động học. Qua nghiên cứu, tiếp thu kinh nghiệm quốc tế, tìm hiểu thực tế và thực nghiệm DH, bài viết này đề xuất một số vấn đề liên quan đến ứng dụng CNTT trong giai đoạn hiện nay.

1. Ứng dụng CNTT trong DH cần xuyên suốt quan điểm: *tích cực hóa hoạt động học tập của HS, đảm bảo yêu cầu của đổi mới PPDH*. Theo đó, HS được độc lập quan sát, có cơ hội thao tác trên các phần mềm dạy học (PMDH), phát huy tối đa tư duy tích cực: so sánh, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa,... các sự kiện, hiện tượng, từ đó có thể tự khám phá kiến thức mới hoặc tự học một cách chủ động, tích cực. Trước mắt, cần:

1) *Xây dựng phần mềm công cụ PMCC) hỗ trợ GV thiết kế BGĐT*. PMCC là các PM được dùng làm phương tiện để tạo ra các PMDH khác. Với các công cụ này, người dùng sẽ tự tạo ra nội dung phù hợp với mục đích sử dụng. Ví dụ: PM Buzan's iMindMap - công cụ vẽ bản đồ tư duy, PM Cabri Geometry, Geometer's Sketchpad - công cụ vẽ các hình minh họa hình học động sử dụng rất tốt cho các bài giảng toán học, đặc biệt là hình học. PM Crocodile Physics, Crocodile Chemistry là các PM công cụ cho phép kiến tạo các thí nghiệm vật lí và hóa học ảo ngay trên máy tính.

Không có PM nào có thể đáp ứng yêu cầu cho tất cả các môn học, phù hợp với các đối tượng HS khác nhau...; vì vậy, phải hướng đến xây dựng các PMCC chuyên sâu cho một số môn học, để từ đó GV hay người học có thể tạo ra các bài giảng, bài học phù hợp với yêu cầu về nội dung và đổi mới PPDH. Ví dụ: PM Geometer's Sketchpad tạo ra các mô phỏng toán học động (toán quỹ tích, sự biến thiên đồ thị hàm số,...). Sử dụng PM Geometer's Sketchpad ta có thể thiết kế để tạo ra được đồ thị hàm số $y = ax^2$ «động» với a thay đổi bất kì, trên màn hình khi click chuột vào hộp « a thay đổi» ta có thể quan sát được đồ thị hàm số trong các trường hợp nêu trên, qua quan sát HS có thể tự rút ra nhận xét về tính biến thiên của đồ thị hàm số. Ở trường hợp này, nếu không có PM Sketchpad hỗ trợ thì thường chỉ vẽ hai trường hợp như SGK đó là đồ thị của hàm số $y = 2x^2$ (cho trường hợp $a > 0$) và $y = -x^2$ (cho trường hợp $a < 0$) mà việc vẽ trên bảng hay trên giấy đường parabol này cũng rất phức tạp, lại thiếu chính xác và cũng không thể đưa ra được yếu tố «động» như trên.



Hiện nay, vẫn chưa có nhiều PM để tiếp cận và sử dụng đối với GV để họ có thể tự thiết kế các BGĐT phù hợp với mục tiêu, nội dung DH và đáp

* Bộ Giáo dục - Đào tạo

** Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

ứng yêu cầu đổi mới PPDH (thiếu các PMCC có ngôn ngữ tiếng Việt dành riêng cho các bộ môn như Toán, Vật lý, Sinh học, Địa lý,...). Vì vậy, các nhà quản lý, các nhà lập trình, chuyên gia tin học,... cần có định hướng khi viết hoặc tuyển chọn những PMCC dành riêng cho GV thiết kế BGĐT là một đòi hỏi hết sức cần thiết. Nếu có những PMCC hỗ trợ GV thiết kế BGĐT sẽ giúp GV dễ dàng thiết kế được bài giảng đáp ứng được yêu cầu đổi mới PPDH trong giai đoạn hiện nay.

2) Xây dựng thư viện tư liệu giáo dục. Cần xây dựng một «thư viện» tư liệu: tranh, ảnh, đoạn phim video,... phù hợp với chương trình SGK để GV có thể sử dụng các tư liệu này khi thiết kế bài giảng, soạn giáo án điện tử (ví dụ trang web: ebook.edu.vn; violet.vn,...).

3) Hướng dẫn GV thiết kế BGĐT từ các PMCC có sẵn. Trước khi có ý tưởng thiết kế một BGĐT cần chú ý một số điểm quan trọng sau: lựa chọn chủ đề DH thích hợp (là những chủ đề có thể dùng BGĐT để hỗ trợ DH và tạo ra hiệu quả DH tốt hơn khi sử dụng các thiết bị DH truyền thống); tránh chọn những chủ đề, những tiết học mà việc thiết kế mất nhiều thời gian nhưng việc sử dụng nó trong DH thì hiệu quả lại không đáng kể. Nên thiết kế BGĐT để hỗ trợ DH khi DH các khái niệm, hiện tượng khoa học trừu tượng mà HS khó hình dung. Chẳng hạn, có thể mô phỏng, minh họa nhiều quá trình, hiện tượng trong xã hội và ở con người không thể quan sát trực tiếp được trong điều kiện nhà trường, không thể hoặc khó có thể thực hiện nhờ các phương tiện khác. PMDH có thể giúp HS tự tìm tri thức mới, tự ôn tập, tự luyện tập theo nội dung tùy chọn, theo các mức độ tùy theo năng lực của từng HS.

4) Khai thác sử dụng có hiệu quả tiện ích Internet cho người sử dụng. Hiện nay nhiều trường học, nhiều GV vẫn chú trọng khai thác internet sao cho có hiệu quả. Vì vậy, cần định hướng cho người sử dụng khai thác sao cho có hiệu quả internet phục vụ công tác giảng dạy và học tập.

5) Đưa ra tiêu chí đánh giá tiết dạy có ứng dụng CNTT để GV có định hướng khi thiết kế và sử dụng, giúp cán bộ quản lý giáo dục đánh giá xếp loại tiết dạy có ứng dụng CNTT chính xác hơn; tránh việc thiết kế bài giảng mang tính hình thức, kém hiệu quả.

2. Một số biện pháp ứng dụng CNTT đối mới PPDH

1) Bồi dưỡng nâng cao nhận thức về CNTT. Tuyên truyền, phổ biến, giáo dục pháp luật về CNTT; đào tạo, tập huấn chuyên môn, quản lý

về CNTT; am hiểu các quy định về đạo đức, luật pháp,... trong quá trình ứng dụng CNTT (*Luật sở hữu trí tuệ, Luật bản quyền,...*). Tổ chức phổ biến và quán triệt thực hiện các văn bản pháp quy của Nhà nước về CNTT đối với GD-ĐT. Các cơ sở giáo dục, các cơ quan quản lý giáo dục có thể tra cứu các văn bản quy phạm pháp luật và văn bản điều hành về CNTT. Tổ chức quán triệt và nâng cao nhận thức, trách nhiệm đến cán bộ và GV trong toàn ngành ở địa phương, trước hết cho lãnh đạo các đơn vị, các cơ sở GD-ĐT. Triển khai thực hiện Nghị định số 64/2007/NĐ-CP ngày 10/4/2007 của Chính phủ về ứng dụng CNTT trong hoạt động của cơ quan nhà nước.

2) Bồi dưỡng kiến thức, KN CNTT cho GV. Vai trò của GV trong việc ứng dụng CNTT trong DH ở trường phổ thông có ý nghĩa hết sức quan trọng. GV cần có những kiến thức và KN CNTT để có thể tích hợp CNTT vào quá trình DH một cách hiệu quả: KN sử dụng máy tính và một số thiết bị CNTT thông dụng nhất; KN tin học cơ bản; KN sử dụng Internet, KN tìm kiếm thông tin trên Internet; KN gửi và nhận thông tin qua Internet (biết lập hộp thư điện tử, gửi và nhận email,...), KN trao đổi thông qua Internet (về kiến thức chuyên môn, kinh nghiệm DH...) không chỉ giới hạn trong khuôn khổ tổ chuyên môn trong trường, mà mở rộng trong phạm vi lớn hơn, cho phép GV từ nhiều vùng trong cả nước có thể tham gia thảo luận cùng một chủ đề chuyên môn, KN sử dụng các PMDH trong chuyên môn, đặc biệt là các PMCC tạo ra môi trường học tập mới cho HS, giúp HS khám phá, giải quyết vấn đề, sáng tạo (có nhiều PMDH khác nhau, GV cần biết lựa chọn PM phù hợp với nội dung DH, đối tượng HS cũng như điều kiện cơ sở hạ tầng CNTT). Hiện nay, có nhiều PMCC dành riêng cho GV hỗ trợ tạo các BGĐT cho cá nhân, như: *Buzan's iMindmap* (vẽ bản đồ tư duy), *Violet*, *LectureMaker* (tạo bài giảng), *Flash* (tạo hình ảnh động); *Geometer's Sketchpad*, *GeoGebra*, *Cabri* (môn Toán); *Crocodile Physics* (môn Vật lý); *Crocodile Chemistry* (môn Hóa)... GV cần có KN sử dụng một PMCC nào đó và có khả năng tạo ra các PMDH cá nhân phục vụ việc DH một số chương, bài thuộc bộ môn mình phụ trách.

Để khai thác, sử dụng internet vào DH có hiệu quả, trong khi lập kế hoạch năm học, GV bộ môn cần lưu ý: - Nghiên cứu nội dung, chương trình, chuẩn kiến thức môn học mà lớp mình đang giảng dạy để lập kế hoạch tìm kiếm, thu thập

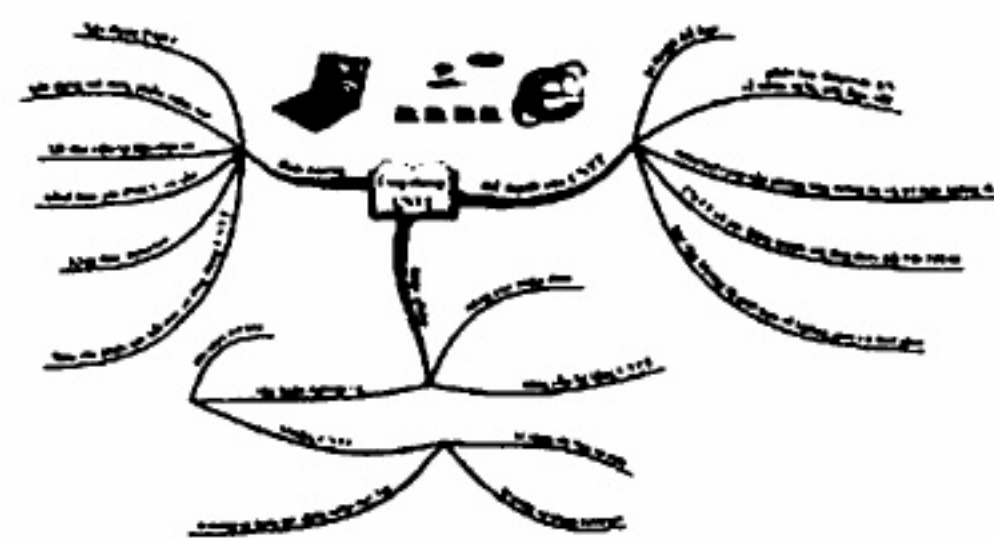
những thông tin hỗ trợ một số bài học, một số chủ đề trên một số trang web (ngoài các sách tham khảo thông thường khác); - *Cung cấp cho HS một số trang web có thể tìm kiếm thông tin hỗ trợ môn học và hướng dẫn HS cách thức tra cứu, tìm kiếm, lựa chọn thông tin* (như: moet.gov.vn; edu.net.vn (trang web của Bộ GD-ĐT); google.com.vn; vi.wikipedia.org; (bách khoa toàn thư mở tiếng Việt); (bách khoa toàn thư mở tiếng Anh), một số trang chuyên sâu một số môn học: heymath.com; math-test.com/; math-play.com; (môn Toán) phet.colorado.edu/en/simulations/category/new (toán, lí, hóa, sinh, khoa học trái đất) phschool.com/science/biology_place/biocoach/cardio2/intro.gtlm sinh học...; - *Đưa ra một số chủ đề ngoại khóa cho HS lựa chọn.* GV có thể tổ chức các cuộc thi nhỏ trong lớp hay khối lớp nhằm khuyến khích HS trong việc khai thác internet.

3) Tăng cường nâng cao trình độ, học từ xa. Trong điều kiện xã hội phát triển, yêu cầu về kiến thức, tay nghề đối với GV ngày càng tăng. GV cần tham gia các khóa học nâng cao trình độ thường xuyên. Tuy vậy, do điều kiện công tác, GV không thể tham gia các khóa bồi dưỡng tập trung dài hạn. Hiện nay, đã có nhiều cổng đào tạo trong nước, có các khóa học được đưa lên Internet, GV có thể theo học các khóa học trên hoặc tự tìm kiếm tài liệu, tự học để nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm.

4) Nâng cấp cơ sở hạ tầng CNTT. Tăng cường đầu tư hạ tầng thiết bị CNTT phục vụ cho công tác dạy tin học và ứng dụng CNTT vào DH các môn học. Khuyến khích đầu tư trang thiết bị CNTT cho các trường THCS và tiểu học để ứng dụng CNTT theo hướng tích hợp trong các môn học. Ưu tiên đầu tư cơ sở hạ tầng tối thiểu như máy tính và thiết bị ngoại vi cho các trường ở vùng khó khăn để GV có điều kiện tiếp cận với CNTT, với Internet.

5) Bồi dưỡng nâng cao nhận thức về đổi mới PPDH, theo định hướng tích cực hoá hoạt động học tập của HS, nhằm hình thành cho HS tư duy tích cực, độc lập, sáng tạo, nâng cao năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề. Không phải tiết học nào sử dụng BGĐT cũng tốt, mà cần lựa chọn tiết học nếu sử dụng BGĐT trên lớp sẽ tận dụng được tối đa ưu việt của máy tính (cung cấp thông tin, tính hấp dẫn của của bài giảng và hiệu quả hơn so với bài giảng sử dụng các phương tiện thông thường); tránh việc chạy theo

phong trào, lạm dụng các hiệu ứng trong PM làm người học bị phân tán sự chú ý.



Cần lưu ý rằng BGĐT, máy tính, PMDH,... hay bảng, phấn, tất cả đều là phương tiện, chỉ có tác dụng hỗ trợ, không gì thay thế được lao động, tài năng, nghệ thuật sư phạm của GV, sự đam mê và tinh thần học tập tích cực của HS. Các phương tiện hỗ trợ này tạo môi trường cho HS hoạt động, tạo tạo tình huống giúp phát hiện vấn đề. Nên cho HS được thao tác trực tiếp trên máy tính (một cách tối đa), kết hợp với việc trao đổi, thảo luận nhóm, ghi chép, làm bài tập,... để HS có thể tự rút ra kiến thức, tránh tình trạng trình chiếu một chiều.

3. Đẩy mạnh việc ứng dụng CNTT trong nhà trường không những nâng cao chất lượng DH mà còn góp phần đào tạo nguồn nhân lực cao về CNTT cho nước nhà; góp phần thực hiện một trong các mục tiêu của *Chiến lược phát triển CNTT-TT Việt Nam giai đoạn 2011-2020*: «Đến năm 2020 CNTT-TT Việt Nam trở thành một ngành quan trọng đóng góp tích cực vào tăng trưởng GDP với tỉ lệ ngày càng tăng,... Nguồn nhân lực CNTT-TT đạt trình độ nhóm các nước dẫn đầu khu vực ASEAN về số lượng, trình độ và chất lượng đáp ứng các yêu cầu quản lí, sản xuất, dịch vụ và ứng dụng trong nước và xuất khẩu quốc tế. Phổ cập, xóa mù tin học, nâng cao trình độ, KN năng ứng dụng CNTT-TT cho người dân, đặc biệt thanh thiếu niên». □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Chỉ thị 55/2008 CT-BGDĐT. "Về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng công nghệ thông tin trong ngành giáo dục giai đoạn 2008-2012".
2. Bộ Bưu chính - Viễn thông. Chỉ thị 07/CT-BBCVT "Về Định hướng Chiến lược phát triển công nghệ thông tin và Truyền thông Việt Nam giai đoạn 2011-2020.
3. Trần Đình Châu - Đặng Thị Thu Thủy. *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông*. NXB Giáo dục Việt Nam, H 2011.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGÔN NGỮ VÀ NĂNG LỰC VĂN HỌC CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG TRƯỚC YÊU CẦU MỚI

○ TS. NGUYỄN QUANG CƯƠNG*

Từ trước đến nay, nói đến nội dung dạy học của môn *Tiếng Việt* (ở tiểu học), *Ngữ văn* (ở THCS và THPT) là nhắc tới nội dung tiếng Việt (ngôn ngữ) và văn học. Trong tiếng Việt, kĩ năng «viết» được xây dựng, phát triển thành một phân môn khác, đó là *Làm văn*. Có thể nói, dù tên gọi môn học này có nhiều cách khác nhau, nhưng đều có ba «mảng» kiến thức - kĩ năng chính: tiếng Việt, văn học và làm văn.

1. Chương trình môn học tuy mỗi giai đoạn có khác nhau, nhưng đều được xây dựng và cấu trúc dựa vào những «vật liệu» cơ bản vừa nêu. Tùy vào mục tiêu dạy học của từng giai đoạn mà xác định các nội dung, thời lượng cụ thể cho từng phân môn. Vì vậy, nếu chỉ xét về nội dung dạy học thì vấn đề nêu lên ở đây không có gì mới. Vấn đề sẽ «mới» và chỉ «mới» khi chúng được nhìn nhận với một cách tiếp cận mới, không chỉ ở môn học, mà trước hết ở chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT).

CTGDPT hiện hành (được xây dựng sau năm 2000) có nhiều tiến bộ so với các CT trước đó. Với môn học *Tiếng Việt* và *Ngữ văn*, việc thực hiện nguyên tắc «tích hợp» trong môn học suốt từ tiểu học đến THPT cùng sự thay đổi quan niệm giảng văn truyền thống bằng tư tưởng đọc - hiểu văn bản là những nét nổi bật của bước tiến đó. Đó cũng là kết quả của việc thay đổi cách tiếp cận CT. Tuy nhiên, sau một thời gian sử dụng, trước sự thay đổi nhanh chóng của thực tiễn cuộc sống và khoa học công nghệ,... nhìn lại CT hiện hành đã thấy xuất hiện những bất cập. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ bàn tới những bất cập trong cách tiếp cận

2. Một số vấn đề đặt ra

Cũng như nhiều nước đang phát triển, CTGDPT hiện hành của Việt Nam về cơ bản vẫn nằm trong cách tiếp cận cũ. Đó là việc thiết kế CT theo định hướng nội dung; ở đó, người thiết kế CT môn học và giáo viên (GV) thường *ít chú trọng tới tiềm năng, các giai đoạn phát triển, nhu cầu, hứng thú và điều kiện của người học* mà chỉ chú ý đến các yêu cầu của kiến thức môn học.

Trong khi đó, bối cảnh kinh tế - xã hội nước ta sau 10 năm đã khác trước rất nhiều. Những biến động mạnh mẽ và liên tục đổi thay của mọi yếu tố cấu thành đời sống - đặc biệt về khoa học kĩ thuật và công nghệ - đang là thách thức lớn nhất đối với mọi xã hội. Hiển nhiên, ngành giáo dục không thể đứng ngoài thực tế đó; mà ngược lại, với vị trí, chức năng của mình, GD có một vai trò và nhiệm vụ hết sức to lớn trong việc tạo ra một lớp người luôn năng động, sáng tạo nhằm đáp ứng yêu cầu của một xã hội CNH, HĐH và bắt kịp với nhịp độ tăng tốc như vũ bão của thế giới hiện đại.

Môi trường học tập mới trong một «thế giới phẳng» sẽ làm thay đổi khá nhiều quan niệm về năng lực và trí thông minh của HS. Friedman cho rằng: «*Trong một thế giới phẳng, chỉ số thông minh (IQ - Intelligence Quotient) vẫn quan trọng, nhưng chỉ số hiếu học (CQ - Curiosity Quotient) và chỉ số đam mê (PQ - Passion Quotient) còn quan trọng hơn. Có thể diễn đạt bằng bất phương trình $CQ + PQ > IQ$: sự hiếu học cộng với lòng đam mê quan trọng hơn trí thông minh. Không ai học chăm bằng một đứa trẻ tò mò, ham hiểu biết*» (1).

Sự thay đổi về tâm - sinh lí của HS phổ thông cũng là một vấn đề phải quan tâm. Thế hệ 8X, 9X bây giờ đã thấy khác, thế hệ HS sinh ra sau năm 2010 chắc chắn sẽ còn khác biệt với chúng ta hôm nay rất nhiều. Điều này là bình thường và có tính phổ biến ở tất cả các quốc gia. Các nhà GD cần biết và tính đến sự thay đổi, khác biệt đó ở mọi hoạt động GD và trong suốt quá trình GD.

Tình yêu trong học đường cũng là vấn đề cần chú ý đối với HS thời nay. Do được hưởng thụ cuộc sống vật chất tương đối đầy đủ, tâm sinh lí phát triển, tất yếu học trò có xu hướng «biết yêu» sớm. Sự xuất hiện những bộ phim thiếu lành mạnh; yêu cầu về giáo dục giới tính hạn chế; cha mẹ, thầy cô giáo không quan tâm đúng mức,... cũng làm gia tăng tình trạng «lạm phát yêu» ở tuổi học trò.

* Trưởng Đại học Quy Nhơn

Văn hoá nghe nhìn, các phương tiện thông tin liên lạc, giải trí trên mạng internet chắc chắn sẽ đa dạng, tiện nghi và hiện đại hơn nhiều. Việc học ở trường với SGK và bài giảng của thầy chỉ là một trong nhiều nguồn thông tin đến với HS. Vì vậy, nếu không được đào tạo, GV sẽ «lạc hậu» hơn HS rất nhiều về thông tin, cập nhật thông tin cùng những kĩ năng vận dụng và sử dụng công nghệ thông tin và các phương tiện nghe nhìn hiện đại... Quan niệm thẩm mĩ, sự nhận thức về cái thiện, cái cao cả, cái hài, cái bi, tính nhân đạo, lòng thương người, niềm tin... trong HS hiện nay đã khác nhiều so với thế hệ sinh ra trong những năm tám mươi, chín mươi của thế kỉ XX.

Hơn nữa, nếu trước đây, trong bốn bức tường lớp học, HS chỉ biết ngồi yên nghe GV giảng, công cụ dạy và học chủ yếu là bảng đen, phấn trắng và mấy cuốn SGK... Còn «Học sinh thời đại số, thời mạng, quen làm nhiều việc một lúc, đồng thời nghe nhạc, nói điện thoại và dùng máy tính. Học mang tính chất tự học và tự tìm hiểu vấn đề nhiều hơn. Học và chơi trò chơi trên máy tính thực tế trở thành một phần của việc giáo dục con người. Cũng như nhiều nước phát triển tình trạng HS ít đọc các tác phẩm cổ điển (U. Sêchxpia, V. Hugô, H. Bangiắc, L.Tôn-xôi, T. Sêkhốp, R. Tagô, Lí Bạch, Đỗ Phủ, Tào Tuyết Cần, Thi Nại Am, Nguyễn Trãi, Nguyễn Du,...), ham mê các trò chơi điện tử trên mạng (games online), thích bày tỏ quan niệm, thái độ, suy nghĩ trên diễn đàn mạng, đặc biệt với sự phát triển của Blog, facebook... Kèm theo thế giới điện ảnh võ thuật, phim truyện chương, phim hành động, phim kinh dị, trò chơi cảm giác mạnh... xu hướng bạo lực trong học đường cũng cần được cảnh báo. Chính vì thế giáo dục công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) rất cần được coi trọng cả hai mặt (những lợi ích và những tác hại, nguy hiểm) đối với HS trong nhà trường phổ thông» (2).

Cuối cùng, cũng cần nêu lên một thực trạng đáng buồn với môn học Ngữ văn. Có một thực tế, trong những năm gần đây, số lượng HS đăng kí học và thi ban Xã hội - Nhân văn ngày càng ít đi, chất lượng học tập bộ môn cũng ngày càng giảm. Các số liệu thống kê cho thấy, môn Ngữ văn đang dần trở thành môn học phụ (năm 2009, chỉ có 1,82% học sinh trung học theo học ban Xã hội - Nhân văn). Những HS học ban này (thi khối C) không phải toàn là những HS giỏi mà các em theo học chẳng qua vì không theo học được các ban khác. Trong khi đó, lại có khá nhiều em học ban Khoa học tự nhiên (thi khối A và D) lại học

giỏi môn Ngữ văn. Như vậy, gần 100% HS cấp THPT chỉ học văn để thi đỗ tốt nghiệp mà thôi.

Điểm qua bối cảnh trên đây để thấy chúng ta cần có một sự thay đổi trong tiếp cận, thiết kế CTGD nói chung và CT Ngữ văn nói riêng. Đây cũng là một trong những lí do quan trọng để nhiều quốc gia đã và đang bắt đầu một cuộc thay đổi, đổi mới, thậm chí cải cách GD. Cách tiếp cận mới được nhiều nước quan tâm hiện nay chính là tiếp cận xây dựng và thiết kế CTGD theo hướng phát triển năng lực (competency-based curriculum), hướng tới năng lực của người học và quan tâm chú ý tiềm năng, các giai đoạn phát triển, nhu cầu, sự hứng thú và điều kiện của người học. Vì thế, nội dung và phương pháp dạy học cần «uyển chuyển», mềm mại hơn cho phù hợp với đối tượng và hoàn cảnh cụ thể.

Chính cách tiếp cận này đã đặt ra những yêu cầu mới cho việc thiết kế và xây dựng nội dung CT các môn học, trong đó có môn Tiếng Việt và Ngữ văn. Và vấn đề đầu tiên cần quan tâm bàn luận là xác lập một quan niệm đúng về năng lực ngôn ngữ và năng lực ngữ văn của HS.

3. Quan niệm về «năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học»

Theo Từ điển tiếng Việt (3), khái niệm «năng lực» có hai nghĩa: 1) Khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó; 2) Phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một hoạt động nào đó với chất lượng cao. Như vậy, cả hai nghĩa này đều khẳng định: đã là năng lực dứt khoát phải có khả năng «thực hiện», phải thông qua «hành động», phải bắt tay «làm» chứ không chỉ nói lí thuyết suông. Dĩ nhiên, người có năng lực phải hành động một cách có ý thức, có kiến thức và có kĩ năng, đúng như cách hiểu «năng lực là kiến thức, kĩ năng và các giá trị được phản ánh trong những thói quen suy nghĩ và hành động của mỗi cá nhân» (4).

Năng lực trong CTGD là sự trình bày «những gì HS có thể làm được» tương ứng với mức độ của một lớp/cấp học cụ thể. CT theo năng lực nhấn mạnh từ «nội dung bài học có gì» đến việc HS có thể học và «làm gì» cho phù hợp. Vì thế, GV và HS cần biết đạt được «kết quả gì» và hiệu quả như thế nào trong học tập để có thể đánh giá. Ví dụ, trong kiến thức ngôn ngữ, nếu bài học chỉ nêu lên những yêu cầu về ngữ pháp và các kĩ năng khác cần dạy, thì với định hướng năng lực, bài học lại hướng tới việc HS có thể viết tốt như thế nào với việc sử dụng ngữ pháp mà họ được học.

Theo cách tiếp cận mới này, mục tiêu của môn Tiếng Việt và Ngữ văn đương nhiên cần hình thành và phát triển cho HS năng lực ngôn ngữ (tiếng Việt) và năng lực văn học. Sau đây là cách hiểu của chúng tôi về nội dung của hai năng lực này.

3.1. Năng lực ngôn ngữ (language competence) là khả năng (hoặc kiến thức) làm một việc gì đó bằng cách sử dụng ngôn ngữ. Chúng ta sử dụng ngôn ngữ để nói và viết, cũng như đọc những gì người khác viết ra hoặc nghe những gì người khác nói.

Năng lực ngôn ngữ được tạo nên bởi các thành tố sau: a) Những kiến thức về ngôn ngữ, gồm hệ thống chữ cái, chính tả, phát âm, từ vựng, ngữ pháp, tu từ...; b) Những kĩ năng về ngôn ngữ, gồm hai kĩ năng dùng để «tiếp nhận» từ bên ngoài (đọc, nghe) và hai kĩ năng cần cho tạo lập do chủ thể tạo ra (nói, viết); c) Tình cảm, thái độ đối với ngôn ngữ và trong việc sử dụng tiếng Việt. Đó là ý thức học hỏi, tích lũy những hiểu biết về ngôn ngữ; thái độ trân trọng, giữ gìn, bảo vệ, góp phần làm giàu đẹp và trong sáng thêm tiếng Việt..

Do đặc điểm dân cư và ngôn ngữ khác nhau nên bên cạnh tiếng Việt là ngôn ngữ quốc gia, CTGDPT Việt Nam còn cần có nội dung dạy học một số ngôn ngữ dân tộc ít người khác. Vì thế, khi nói đến năng lực ngôn ngữ của HS phổ thông cần chú ý đến cả hai loại ngôn ngữ vừa nêu.

3.2. Năng lực văn học (literary competence) là khả năng hiểu một văn bản của người đọc trên cơ sở biết rõ về sự diễn giải hợp lí hệ thống tín hiệu hoặc «mã» của văn học.

Năng lực văn học được tạo nên bởi các thành tố sau: a) Những kiến thức về văn học: đó là những hiểu biết về lịch sử văn học, tác phẩm văn học và lí luận văn học...; b) Những kĩ năng văn học: chủ yếu là đọc hiểu văn bản, phân tích và đánh giá các giá trị văn học,...; c) Tình cảm, thái độ đối với tiếp nhận văn học: lòng say mê văn học; ý thức tìm tòi, khám phá các giá trị sâu sắc, độc đáo của tác phẩm văn học trong quá trình tiếp nhận thưởng thức văn học.

Trong chương trình của nhiều nước, năng lực văn học được tích hợp vào năng lực ngôn ngữ thông qua việc phát triển kĩ năng đọc với nhiều cấp độ khác nhau, đặc biệt là đọc - hiểu. Riêng ở Việt Nam, do truyền thống dạy học văn khá sâu đậm nên năng lực văn học rất được chú ý (nhất là ở các kì kiểm tra, thi), trong khi tính chất

công cụ của năng lực tiếng Việt có phần bị coi nhẹ. Đây là một trong những hạn chế cần xem xét, khắc phục.

Từ cách hiểu về hai loại năng lực chủ yếu trên đây, chúng ta cần xác định được yêu cầu cũng như «chuẩn năng lực» cụ thể cho mỗi giai đoạn học tập một cách phù hợp. Đặc biệt, cần xây dựng được các bằng chứng (tiêu chí) cụ thể để có thể đánh giá chính xác và khách quan kết quả học tập của người học theo yêu cầu phát triển năng lực nhằm phát huy hơn nữa tác dụng đổi mới nội dung CT và phương pháp dạy học. □

(1) Thomas Friedman. **Thế giới phẳng**. NXB Trẻ, TP Hồ Chí Minh, 2005.

(2) Đỗ Ngọc Thống. “Chuyển đổi tầm nhìn giáo dục cho phù hợp với đối tượng và môi trường học tập”. Tạp chí *Khoa học giáo dục*, 2008.

(3) Hoàng Phê (chủ biên). **Từ điển tiếng Việt**. NXB Đà Nẵng, 2000.

(4) Cải cách giáo dục ở Indonesia. <http://www.Worldeidreform.com/infercon/kedre9.htm>

Nâng cao hiệu quả dạy học...

(Tiếp theo trang 34)

đọc - hiểu VB văn xuôi, một xu hướng DH biến những nội dung trừu tượng thành những dấu hiệu trực quan nhằm giúp HS dễ hình dung hơn kiến thức cơ bản của một bài học. So với dùng lời, việc dùng phương tiện trực quan mang tính cụ thể như vậy được coi là một công cụ để «thị phạm hóa», «tường minh hóa», biến những lí thuyết vốn rất khó hiểu trong một bài học trở nên đơn giản hơn, HS dễ quan sát hơn. Từ biện pháp này, HS có thể lĩnh hội kiến thức một cách nhanh chóng, khái quát và ghi nhớ lâu tránh được tình trạng đáng lo ngại hiện nay là học thuộc lòng và bị áp đặt bởi công thức làm văn của GV để phát huy tính sáng tạo của mình trong cảm thụ văn chương. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Ban. *Sử dụng Graph trong dạy học tiếng Việt cho học sinh trung học cơ sở*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Hà Nội, 2004.

2. Nguyễn Ngọc Bảo. *Một số suy nghĩ về tính tích cực độc lập*. Hà Nội, 1983.

3. Nguyễn Gia Cầu. “Sự kết hợp hài hòa các phương pháp dạy học”, *Tạp chí Giáo dục*, số 150 (kì 2 tháng 11/2006).

4. Phan Trọng Luận (chủ biên). **Thiết kế bài học Ngữ Văn 10, 11, 12**. NXB Giáo dục, H 2009.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY HỌC CÁC BÀI ĐỌC - HIỂU VĂN BẢN VĂN XUÔI THÔNG QUA VIỆC SỬ DỤNG SƠ ĐỒ

○ ThS. LÊ THỊ THẢO*

Sơ đồ (SD) là một trong các phương tiện trực quan có ưu thế đặc biệt trong việc nâng cao hiệu quả dạy học (DH) của hầu hết các môn học. SD được dùng nhiều trong DH vì dễ xây dựng, dễ sử dụng trong các giai đoạn khác nhau của quá trình DH. Từ trước đến nay, việc sử dụng phổ biến sơ đồ trong DH hầu như chỉ dành riêng cho các môn khoa học tự nhiên. Việc sử dụng SD đối với những môn khoa học xã hội vẫn còn hạn chế, đặc biệt là đối với bộ môn Văn.

1. Trong chương trình trung học phổ thông, các bài đọc - hiểu văn bản (VB) văn xuôi chiếm tỉ lệ cao hơn rất nhiều so với các bài đọc - hiểu văn bản trữ tình. Theo đó, trong các kì thi cũng như kiểm tra đối với môn Văn, nội dung đề cập đến các tác phẩm văn xuôi cũng nhiều hơn các tác phẩm trữ tình. Điều đó chứng tỏ rằng vai trò của bài dạy đọc - hiểu VB văn xuôi vô cùng quan trọng trong việc DH Ngữ văn. Để nâng cao hiệu quả DH các bài đọc - hiểu VB văn xuôi thì PPDH thông qua việc sử dụng SD là một hướng đi hợp lí.

Sử dụng SD có ý nghĩa quan trọng trong việc khái quát hóa kiến thức của bài đọc - hiểu VB. Nếu SD được sử dụng tốt sẽ làm cho không khí giờ học sôi nổi, kích thích hứng thú học tập, góp phần nâng cao hiệu quả bài học. Việc sử dụng SD buộc giáo viên (GV) không ngừng sáng tạo trong DH. Qua SD, học sinh (HS) có thể chủ động, sáng tạo hơn trong việc diễn đạt sự cảm nhận về tác phẩm văn học bằng chính ngôn ngữ của mình mà không bị gò bó bởi lối văn áp đặt của GV. Nội dung được trình bày trong SD là những từ khóa nên mang tính khái quát cao, đa dạng và định hướng rõ ràng để từ đó HS có cơ sở làm bài theo tinh thần sáng tạo của bản thân.

Trong tiến trình DH các bài đọc - hiểu VB văn xuôi, thông thường phải trải qua các bước như: *tìm hiểu tiểu dẫn, đọc và tìm bố cục của văn bản, phân tích chi tiết VB, tổng kết*. Tất cả bước này đều có thể sử dụng SD để hệ thống hóa, khắc sâu kiến thức cho HS. Tuy nhiên, cần phải linh hoạt trong quá trình sử dụng bằng cách phối hợp nhiều biện pháp khác nhau trong một bài dạy; cũng không nên SD hóa toàn bộ các bước trong quá trình dạy, vì như thế có thể tạo nên một sự khô cứng không cần thiết, làm mất đi sự mềm mại của các tác phẩm văn học.

2. Một số biện pháp sử dụng SD trong DH các bài đọc - hiểu VB

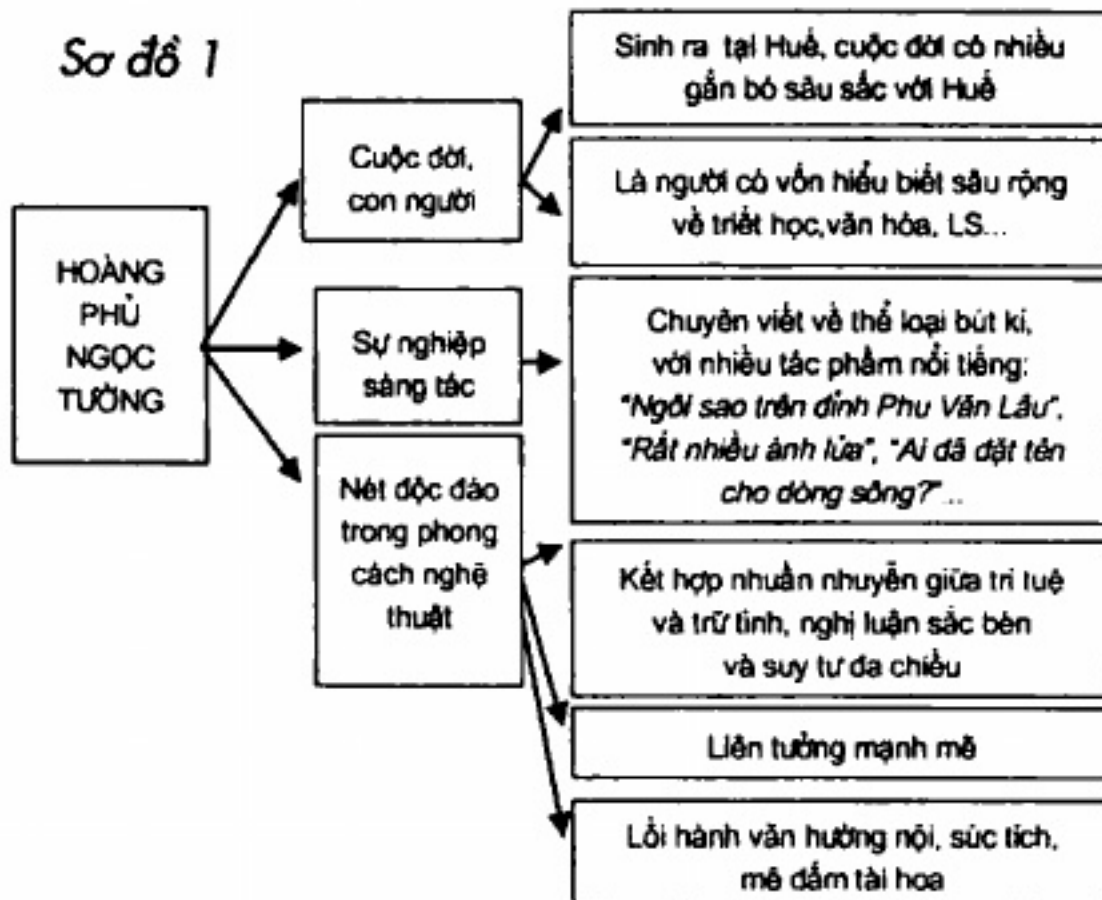
1) *Sử dụng SD trong việc đọc hiểu khái quát về tác giả, tác phẩm*. Để HS nắm được những nét cơ bản về tác giả, tác phẩm, trong quá trình DH, GV cần lựa chọn sử dụng SD phù hợp với việc đọc hiểu về tác giả, tác phẩm. SD đó phải khái quát được những đặc điểm cơ bản, ít lời nhưng có thể diễn đạt được nhiều ý nhất. Trước hết phải bắt đầu từ trung tâm bằng một cụm từ tên chủ đề, ví dụ như: «cuộc đời», «sự nghiệp sáng tác», «nét độc đáo trong phong cách nghệ thuật»...; tiếp theo vẽ SD cấp một, rồi vẽ SD cấp hai từ các nhánh cấp một... Các bước đi thực hiện như quá trình lập dàn ý: luận điểm, luận cứ, luận cứ nhỏ hơn... Tuy nhiên, tất cả bằng đều bằng SD để dễ ghi nhớ.

Ví dụ: Khi dạy đoạn trích VB «Ai đã đặt tên cho dòng sông» của nhà văn Hoàng Phủ Ngọc Tường (Ngữ văn 12), trong phần đọc hiểu khái quát về tác giả, tác phẩm, SD ghi nhớ có thể được thiết kế như SD1.

2) *Sử dụng SD trong việc tóm tắt VB*. Tóm tắt VB là khâu vô cùng quan trọng trong việc DH các bài đọc - hiểu VB văn xuôi. Nếu HS nắm được nội dung chính của tác phẩm, nắm được

* Sở Giáo dục - Đào tạo Đắk Lắk

Sơ đồ 1



xuôi, HS cần được rèn luyện tốt kỹ năng tóm tắt VB. Một bản tóm tắt đạt chất lượng phải đảm bảo: tính khách quan, tính hoàn chỉnh, tính cân đối. Chính vì những lý do đó mà SD là lựa chọn tốt nhất để việc tóm tắt đạt hiệu quả.

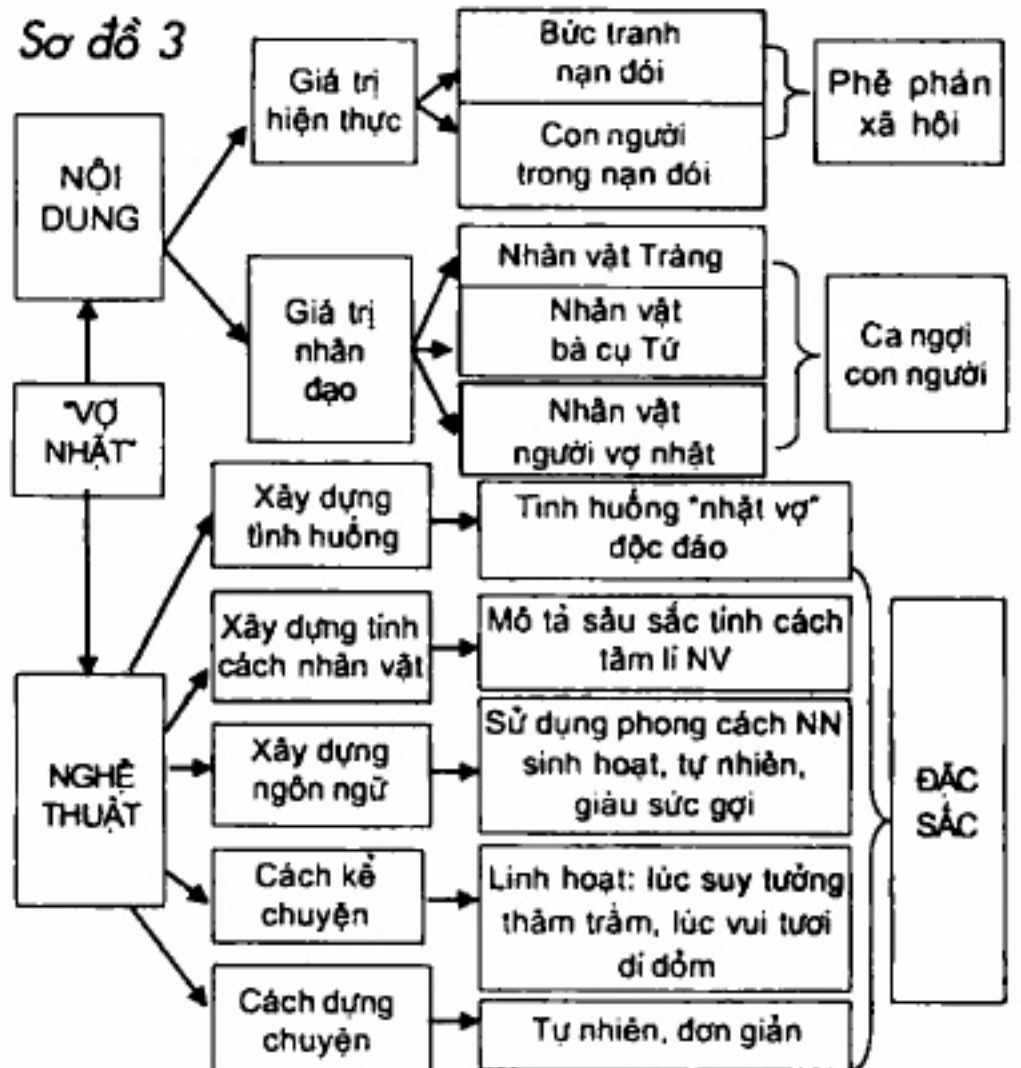
Ví dụ: Khi dạy đoạn trích VB «Ai đã đặt tên cho dòng sông» của nhà văn Hoàng Phủ Ngọc Tường (Ngữ văn 12), để nắm được bố cục của tác phẩm, có thể xây dựng SD tóm tắt như ở sơ đồ 2. Từ SD đó, HS có thể dễ dàng ghi nhớ và khái quát được đoạn trích của VB trong quá trình thực hành làm văn có thể trình tự phân tích mà không ngại bị bỏ sót ý.

Sơ đồ 2



cơ bản các sự việc, các nhân vật chính thì việc thực hành bài làm văn nghị luận văn học sẽ rất thuận lợi. Trong chương trình trung học, HS được học về tóm tắt VB tự sự ở nhiều cấp học (lớp 8, 9, 10), qua đó các em đã được hiểu về mục đích vai trò và sự cần thiết của việc tóm tắt VB tự sự. Để thực hiện tốt việc đọc - hiểu các tác phẩm văn

Sơ đồ 3



3) Sử dụng SD trong đọc - hiểu chi tiết VB. SD có ý nghĩa trong việc giúp HS nắm được bố cục VB, đồng thời cũng thuận tiện cho việc dạy đọc - hiểu chi tiết VB. Quan sát SD, kết hợp với câu hỏi gợi mở của GV, HS sẽ được rèn luyện các kỹ năng quan sát, phân tích, tổng hợp... qua đó phát triển năng lực tư duy độc lập sáng tạo và năng lực thực hành làm văn.

Ví dụ: Khi dạy bài đọc - hiểu VB «Vợ nhặt» của nhà văn Kim Lân (Ngữ văn 12), GV có thể giúp HS phân tích bằng SD3.

3. Sử dụng SD là một biện pháp có giá trị tích cực, nâng cao hiệu quả trong DH các bài (Xem tiếp trang 32)

DAY TỪ XUNG HÔ TRONG MỐI QUAN HỆ VỚI VĂN HÓA GIAO TIẾP TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH NGƯỜI H'MÔNG

○ NGUYỄN THU PHƯƠNG*

1. Dạy tiếng Việt (TV) cho học sinh (HS) với tư cách là tiếng mẹ đẻ và dạy TV cho học sinh dân tộc (HSDT) nói chung, HS người H'Mông nói riêng với tư cách là ngôn ngữ thứ hai đều cần đặt trong mối quan hệ với văn hóa giao tiếp. Bởi giữa văn hóa và ngôn ngữ, giữa văn hóa dân tộc và ngôn ngữ dân tộc có mối quan hệ chặt chẽ. Ngôn ngữ phản ánh sâu sắc và toàn diện nhất nền văn hóa của mỗi dân tộc. Trong ngôn ngữ của mỗi dân tộc, từ xưng hô, cách xưng hô thường thể hiện rõ nét đặc điểm văn hóa giao tiếp của dân tộc đó.

Văn hóa xưng hô trong giao tiếp TV, cách ứng xử trong xưng hô, thói quen xưng hô, «quy tắc» xưng của người Việt là biểu hiện đặc trưng của văn hóa giao tiếp. Nét đặc trưng nhất trong văn hóa xưng hô TV chính là việc chú ý dùng từ xưng hô (tránh nói trống không) và dùng từ xưng hô biểu thị đúng quan hệ tôn ti, thứ bậc. Do coi trọng tôn ti, thứ bậc nên trong giao tiếp, người Việt rất chú ý xác định quan hệ thứ bậc (tuổi tác, địa vị,...) giữa mình và người đối thoại để chọn từ xưng hô thích hợp. Bên cạnh đó, khi giao tiếp bằng TV, người nói, người viết cũng rất chú ý dùng từ xưng hô biểu thị đúng tình cảm, cách nhìn nhận, cách đánh giá đối tượng và thể hiện tình cảm thân mật, gần gũi. Xưng hô phù hợp với văn hóa giao tiếp sẽ giúp cho cuộc hội thoại phát triển theo chiều hướng tích cực, giúp những người tham gia hội thoại đạt mục đích giao tiếp, củng cố và phát triển quan hệ giữa họ.

Qua khảo sát trực tiếp và qua các phiếu điều tra, chúng tôi thấy hiện nay HSDT nói chung và HS người H'Mông nói riêng trong giao tiếp TV thường mắc lỗi *không dùng từ xưng hô khi nói với người trên (nói trống không) và dùng từ xưng hô không đúng với quan hệ người dưới nói với người trên (xưng tôi, tao với người lớn tuổi, người trên)*.

Ví dụ: Một HS người H'Mông ở một trường nội trú thuộc tỉnh Điện Biên đã nói với bác bảo vệ (BV) như sau:

HS: - Bác bảo vệ ơi, mở cửa cho tôi.

Bác BV: - Cháu đi chơi về muộn quá, lần sau về đúng giờ nhé!

HS: - Tôi nhớ rồi.

Trong trường hợp này, HS cần tự xưng *cháu*, nhưng các em lại thường xưng *tôi*. Không ít trường hợp khi nói với người trên, các em còn dùng từ tự xưng: *tao*; khi nhắc đến người thứ ba là người trên, các em dùng từ *nó*. Xưng hô như vậy là không phù hợp với thói quen tôn trọng thứ bậc trong giao tiếp bằng TV. Những nguyên nhân nào dẫn đến tình trạng HS người H'Mông dùng từ xưng hô TV chưa phù hợp với văn hóa giao tiếp?

2. Tìm hiểu về hệ thống từ xưng hô và văn hóa xưng hô trong giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ của HS người H'Mông, chúng tôi thấy có sự khác biệt đáng kể. Sự khác biệt này chính là rào cản ngôn ngữ và văn hóa trong giao tiếp TV của HS người H'Mông. Tiếng H'Mông có các từ chỉ quan hệ thân tộc gần tương đương với từ chỉ quan hệ thân tộc trong TV. Nhưng *trong văn hoá xưng hô, người H'Mông lại không chú ý đến quan hệ thứ bậc*, không chú ý thái độ tình cảm mà người nói muốn biểu đạt. Người H'Mông thường dùng cú (tương đương với các từ xưng hô ngôi thứ nhất của TV: *tôi, mình, con, cháu, em, anh...*) để tự xưng với tất cả các đối tượng giao tiếp ở các quan hệ vai khác nhau, dù người đối thoại là ngang bằng hay là người trên, người dưới.

Có thể, do không chú ý thứ bậc, thái độ trong xưng hô nên người H'Mông không chú ý phối hợp xưng và gọi sao cho tương ứng với quan hệ vị thế, tình cảm giữa những người cùng trò chuyện. Điều này được thể hiện qua bảng đối chiếu sau đây (xem bảng).

Có thể khẳng định: ảnh hưởng văn hóa xưng hô của tiếng mẹ đẻ (chuyển di tiêu cực), thiếu vốn hiểu biết về văn hóa xưng hô TV là một trong

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Cách xưng - gọi phổ biến trong GT bằng TV		Cách xưng gọi phổ biến trong GT bằng tiếng H'Mông	
Xưng	Gọi	Xưng	Gọi
- Em	- Anh, chị, cô giáo, thầy giáo, anh ấy, chị ấy...	cú (tôi, tao)	Gọi bằng các từ tiếng H'Mông tương đương: <i>anh, chị, cô, dì, chú, bác, ông, bà,...</i> trong TV.
- Con	- Bồ, me, ông, bà, chú, bác, dì, cậu, bác ấy, cậu ấy...		
- Cháu	- Ông, bà, chú, bác, dì, cậu, bác ấy, chú ấy...		
- Tôi	- Anh, chị, các anh, các chị họ...		
- Tao	- Mày, nó, họ, chúng nó..		
- Ta	- Mi		

những nguyên nhân cơ bản dẫn đến tình trạng HS người H'Mông thường mắc lỗi dùng từ xưng hô trong giao tiếp TV.

3. Để giúp HS người H'Mông sử dụng từ xưng hô phù hợp với văn hóa xưng hô trong giao tiếp TV, theo chúng tôi, một trong những cách cần thiết là giới thiệu, dạy cho các em sử dụng từ xưng hô theo *cặp tương ứng, đúng quan hệ thứ bậc*. Chẳng hạn, có thể ưu tiên đưa vào nội dung dạy học các từ dùng để người dưới tự xưng và gọi người trên theo cặp tương ứng, kèm theo là thái độ tình cảm và hoàn cảnh giao tiếp thích hợp:

* Xưng em - gọi *anh, chị, các anh, các chị, các anh ấy, các chị ấy, họ, cô giáo, thầy giáo* (thái độ người nói lễ phép, tôn trọng người đối thoại; quan hệ ruột thịt hoặc quan hệ người dưới với người trên; có thể sử dụng cả trong giao tiếp thông thường và hoàn cảnh trang trọng, nghiêm túc).

* Xưng con - gọi *bố mẹ, ông, bà, chú, bác, cậu..., các bác, các bác ấy, các cậu,...* (quan hệ ruột thịt quan hệ họ hàng; nếu dùng để xưng và gọi trong quan hệ xã hội thì hàm chứa sắc thái tình cảm, thân mật).

* Xưng cháu - gọi *ông, bà, cô, dì, chú, bác..., cậu..., các bác, các bác ấy, các cậu,...* (quan hệ ruột thịt, quan hệ họ hàng; nếu dùng để xưng và gọi trong quan hệ xã hội thì hàm chứa sắc thái tình cảm thân mật).

* Xưng tên - gọi *anh, chị, bố, mẹ, anh ấy, chị ấy, các anh ấy...* (cách xưng tình cảm, nũng nịu, dùng trong giao tiếp gia đình; nếu dùng để xưng và gọi trong quan hệ xã hội thì hàm chứa sắc thái tình cảm thân mật).

Bên cạnh việc dạy HS các từ xưng hô theo cặp tương ứng, cần hướng dẫn các em có thói quen dùng từ tự xưng và gọi người đối thoại trong

giao tiếp, tránh nói trống không (không tự xưng không gọi người đối thoại).

Nội dung dạy học từ xưng hô trong sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học và sách Ngữ Văn THCS được soạn theo tinh thần dạy HS học TV với tư cách là tiếng mẹ đẻ. Bởi vậy, để giúp HS các dân tộc thiểu số cũng như HS người H'Mông có thể dùng từ xưng hô hợp chuẩn văn hóa TV, cần bổ trợ nội dung dạy từ xưng hô TV theo cặp tương ứng với quan hệ thứ bậc, cần đối chiếu cách xưng hô trong giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ với và cách xưng hô trong giao tiếp bằng TV như đã trình bày. Tuy nhiên, bên cạnh việc bổ trợ các nội dung kiến thức, cần chú ý xây dựng các bài tập thực hành, vì bài tập thực hành là phương tiện để đạt mục tiêu dạy học TV. Mục tiêu quan trọng nhất của việc dạy từ xưng hô cho HS người H'Mông là giúp các em sử dụng từ xưng hô TV đúng chuẩn ngôn ngữ và chuẩn văn hoá giao tiếp. Các em cần dùng được từ xưng hô ở các vị thế giao tiếp khác nhau (xưng hô giữa người ngang hàng, giữa người dưới với người trên, và xưng hô giữa người trên với người dưới); xưng hô ở các hoàn cảnh giao tiếp khác nhau (hoàn cảnh nghiêm túc: trong giờ học, trong hội nghị, cuộc họp...; hoàn cảnh giao tiếp thông thường: giờ ra chơi, ở nhà...), với những sắc thái biểu cảm khác nhau (kính trọng, khinh thường, thân mật,...). Kỹ năng sử dụng từ xưng hô chỉ có được nếu HS được luyện tập thực hành qua các bài tập TV. Bởi vậy, cần có các bài tập bổ trợ giúp HS được thực hành sử dụng từ xưng hô, đặc biệt là các bài tập tình huống. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê A - Nguyễn Quang Ninh - Bùi Minh Toán. **Phương pháp dạy học tiếng Việt**. NXB Giáo dục, H 1996.
2. Nguyễn Văn Chiến. "Sử dụng từ xưng hô, một biểu hiện của thể ứng xử tiếng Việt". Tạp chí *Ngôn ngữ và đời sống*, 1992.
3. Lê Phương Nga - Đặng Kim Nga. **Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học** (tài liệu đào tạo giáo viên tiểu học trình độ cao đẳng và đại học sư phạm). NXB Giáo dục và NXB Đại học sư phạm, H 2007.
4. Nguyễn Minh Thuyết. "Những nhân tố song ngữ ảnh hưởng đến năng lực sử dụng tiếng Việt của học sinh dân tộc ít người". Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, số 8/1984.

MỘT SỐ NĂNG LỰC TỰ HỌC MÔN LỊCH SỬ CẦN HÌNH THÀNH CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ ThS. ĐOÀN NGUYỆT LINH*

1. Tầm quan trọng của dạy tự học cho học sinh trung học phổ thông

Xã hội ngày càng phát triển thì việc hình thành «xã hội học tập» và việc phát triển nền «giáo dục suốt đời» càng có ý nghĩa. Học tập suốt đời giúp người học luôn cập nhật những kiến thức và hiểu biết mới có ý nghĩa về mặt xã hội, chính trị, văn hóa; góp phần tích cực xây dựng một xã hội bền vững. Trong đó, tự học là cốt lõi để giải quyết vấn đề học tập suốt đời. Nhưng tự học như thế nào, hình thành năng lực tự học cho học sinh (HS) trung học phổ thông (THPT) ra sao với từng môn học là vấn đề cần xem xét cụ thể. Xuất phát từ đòi hỏi của thực tiễn giáo dục: trong điều kiện của xã hội hiện đại, khoa học và công nghệ phát triển mạnh mẽ, sự bùng nổ của cách mạng thông tin đã tác động, ảnh hưởng sâu sắc đến giáo dục nói chung và quá trình dạy học nói riêng, việc giáo dục ý thức tự học một cách thường xuyên theo phương pháp khoa học cho HS là nhiệm vụ quan trọng và rất nặng nề của giáo viên (GV). Chỉ có dạy cách học, cách tự học, tự học sáng tạo mới đáp ứng được yêu cầu cao của xã hội; vì vậy, GV phải rèn luyện năng lực tự học để từng bước hình thành kỹ năng tự học cho HS, đây cũng là vấn đề cốt lõi trong đổi mới cách dạy học hiện nay.

2. Một số hạn chế trong dạy học môn Lịch sử (LS) ở trường THPT

Học tập môn LS là quá trình nhận thức biến những kiến thức khoa học LS tích lũy từ nhiều thế hệ của nhân loại, được lựa chọn thành kiến thức của chính mình. Trong quá trình học tập, phải lấy tự học làm gốc để chiếm lĩnh và nắm vững kiến thức LS một cách chính xác. Muốn tự học, trước hết phải có sự định hướng của GV, giúp HS thoát khỏi lúng túng và tạo động lực thúc đẩy HS tự học. Tự học LS phải được tiến hành đúng phương pháp với từng tư liệu cần học; phải có nhu cầu học để tạo hứng thú say mê và ý thức trách nhiệm và tinh thần lao động cần cù. Tuy

nhiên, việc dạy và học LS ở các trường phổ thông hiện nay chủ yếu vẫn theo phương thức truyền thống (GV giảng giải, minh họa, HS nghe, chép bài và cố để ghi nhớ) làm hạn chế căn bản vai trò chủ động, sáng tạo của HS.

Qua quá trình điều tra, khảo sát GV LS ở một số trường phổ thông về việc tự học môn LS của HS, cho thấy: - Đa số HS chỉ học thuộc kiến thức nhưng không tường minh nên không biết kết nối các kiến thức đã có để học kiến thức mới; - HS học chỉ để đối phó với thi cử và kiểm tra, nên chưa chủ động học để làm phong phú thêm kiến thức LS cho bản thân; - HS rất ít tham gia trình bày ý kiến của mình vì cho rằng kiến thức của mình còn yếu kém, hoặc không tự tin; - Do quan niệm môn chính - môn phụ nên việc tự học LS không được chú trọng và chủ yếu học bài ở vở ghi, SGK; - Ngoài ra, nguyên nhân khách quan như chưa có những cải tiến trong cách dạy cũng làm ảnh hưởng đến chất lượng dạy và học môn LS ở trường phổ thông.

3. Chu trình tự học cần được rèn luyện cho HS

1) *Tự nghiên cứu bằng nội lực cá nhân.* Ở đây, HS phải xây dựng kế hoạch tự học. HS phải xác định nội dung trọng tâm của kiến thức cần học ở từng bài, từng chương để từ đó xây dựng kế hoạch học tập mang tính khả thi và có hiệu quả. Sau đó là quá trình tự tìm tòi, quan sát, giải thích, phát hiện vấn đề, định hướng, giải quyết vấn đề, thu thập tài liệu liên quan đến nội dung kiến thức LS cần học và tạo ra sản phẩm ban đầu hay sản phẩm thô có tính chất cá nhân.

2) *Thể hiện khả năng học của bản thân.* HS tự thể hiện mình bằng văn bản, lời nói, tự trình bày, bảo vệ kiến thức hay sản phẩm cá nhân ban đầu của mình, thông qua các buổi thảo luận, seminar. Có thể qua đối thoại trực tiếp với các bạn và GV để tạo ra các sản phẩm trong quá trình tự học của mình.

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

3) *Tự kiểm tra, tự điều chỉnh.* Sau khi GV đưa ra kết luận, nhận xét, HS có thể dựa vào đó tự kiểm tra, tự đánh giá sản phẩm ban đầu của mình; tự sửa sai, tự điều chỉnh thành sản phẩm khoa học.

Ở đây, bản chất của chu trình tự học là việc phát hiện vấn đề, định hướng giải quyết, và giải quyết vấn đề theo hướng nghiên cứu khoa học.

4. **Hình thành một số năng lực cơ bản giúp HS tự học môn LS ở trường THPT**

1) *Năng lực tìm tòi, phát hiện vấn đề.* Nội dung chương trình môn LS ở trường phổ thông được biên soạn có mối liên hệ chặt chẽ và trình bày theo hệ thống logic giữa các nội dung sự kiện, hiện tượng LS Việt Nam và thế giới. Bên cạnh đó, đặc thù của môn học rất thuận lợi cho HS có thể tự học bằng cách tự tìm tòi, phát hiện vấn đề. Chẳng hạn, trong bài *«Cách mạng tư sản Pháp cuối thế kỉ XVIII»* (Lịch sử 10, ban cơ bản), sự kiện phá ngục Bastin được SGK trình bày rất sơ lược, chỉ mang tính chất thông báo về ngày tháng diễn ra sự kiện. Do vậy, ở HS có thể xuất hiện nhu cầu cần tìm hiểu sâu hơn về sự kiện này, nên GV có thể gợi mở vấn đề hoặc giao bài tập về nhà cho HS, tạo ra một kênh mới giúp hình thành năng lực tìm tòi và phát hiện vấn đề. Hoặc vấn đề: *vì sao Lenin lại có nhận định rằng cách mạng Pháp như một cái chổi khổng lồ quét sạch những tàn dư của chế độ phong kiến?*

2) *Năng lực giải quyết vấn đề* là một trong những năng lực cần rèn luyện cho HS, giúp kích thích hoạt động tư duy sáng tạo của HS. Khi giải quyết vấn đề đòi hỏi HS phải huy động các kiến thức, tài liệu thu thập, xem xét đánh giá thông tin một cách chính xác, khoa học, qua đó giúp HS nắm chắc kiến thức. Từ các tình huống có vấn đề, GV buộc HS phải tự tìm cách giải quyết (đây vừa là định hướng nhận thức cho HS, vừa là mục đích của việc tự học của HS). Thông qua các bài tập về nhà, phiếu bài tập, GV có thể rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề cho HS. Ví dụ, GV giao bài tập: *«Lập bảng so sánh Cách mạng tư sản Anh, Chiến tranh giành độc lập của các thuộc địa Anh ở Bắc Mỹ và Cách mạng tư sản Pháp 1789»*, với những định hướng đó, HS sẽ tự lập bảng so sánh, rút ra kết luận và giải thích được vì sao cách mạng Pháp lại như một cái chổi khổng lồ quét sạch những tàn dư của chế độ phong kiến.

3) *Năng lực vận dụng kiến thức vào quá trình tự học bài học LS ở trên lớp.* HS phải nắm chắc các nội dung kiến thức đã học ở trên lớp, kết hợp

với quá trình tự tìm tòi nghiên cứu các nguồn kiến thức bổ trợ, để tạo ra các mối liên hệ giữa các nguồn kiến thức với nhau; giúp HS củng cố, khắc sâu kiến thức, làm sáng tỏ các kiến thức trong SGK; nhờ đó bài học LS sẽ được nâng cao. Ví dụ, khi học bài *«Cách mạng tư sản Pháp cuối thế kỉ XVIII»* (Lịch sử 10, ban cơ bản), sau khi tự tìm hiểu về sự kiện chiếm ngục Bastin, GV cho HS tự trình bày trước lớp về sự kiện này với tư liệu từ trang Web Wikipedia.com kết hợp với bức ảnh chiếm ngục Bastin ngày 14/7/1789.

Như vậy, biết vận dụng một cách khéo léo những nội dung tự học được ở các nguồn tư liệu khác với nội dung bài học trong SGK sẽ làm HS hứng thú hơn trong một giờ học LS nói riêng và tự học môn LS nói chung.

4) *Năng lực đánh giá và tự đánh giá.* Kết quả của việc đánh giá, tự đánh giá là điều kiện rất quan trọng giúp HS lựa chọn các hình thức, phương pháp tự học có hiệu quả, đồng thời, biết vận dụng thao tác tư duy phân tích, tổng hợp, so sánh, đối chiếu. Năng lực đánh giá của HS thể hiện qua khả năng kiểm tra, đánh giá kết quả chất lượng học tập của bản thân và của bạn bè. Điều này không những giúp HS nắm vững kiến thức LS mà còn phát triển khả năng tìm tòi, sáng tạo.

...

Tự học LS không những có ý nghĩa to lớn đối với bản thân HS (để hoàn thành nhiệm vụ học tập) mà còn đem lại chất lượng, hiệu quả của quá trình dạy học LS trong nhà trường phổ thông. Tự học là sự thể hiện đầy đủ nhất vai trò chủ thể trong quá trình nhận thức của HS. Trong quá trình đó, người học hoàn toàn chủ động, tự lực tìm tòi, khám phá để lĩnh hội tri thức LS dưới sự chỉ đạo, điều khiển của GV. Để phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của HS, GV LS ở các trường phổ thông cần có phương pháp rèn luyện năng lực tự học cho HS. Đây không chỉ là một biện pháp nâng cao hiệu quả học tập mà còn là một mục tiêu quan trọng của học tập. □

Tài liệu tham khảo

1. Phan Ngọc Liên (chủ biên). **Đổi mới nội dung và phương pháp dạy học Lịch sử ở trường phổ thông.** NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
2. Phan Ngọc Liên (chủ biên). **Nhập môn sử học.** NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
3. Nguyễn Cảnh Toàn. **Quá trình dạy - tự học.** NXB Giáo dục, H. 1996.
4. Thái Duy Tuyên. "Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh". *Tạp chí Giáo dục*, số 74. 12/2003.
5. Webside Wikipedia.com

DẠY HỌC GIẢI BÀI TẬP TOÁN Ở PHỔ THÔNG THEO QUAN ĐIỂM 'THÍCH NGHI TRÍ TUỆ'

○ ThS. NGUYỄN VIỆT DŨNG*

Theo quan điểm tâm lí học hoạt động, tâm lí học liên tưởng, tâm lí học phát sinh và học thuyết của các trường phái triết học, có thể hiểu thích nghi trí tuệ (TNTT) là khả năng tiếp nhận tri thức mới, đồng hóa vào sơ đồ nhận thức đã có; điều ứng sơ đồ nhận thức mới bằng cách bổ sung thêm tri thức thông qua các thao tác trí tuệ nhằm tạo lập sự cân bằng để có một sơ đồ nhận thức mới cao hơn.

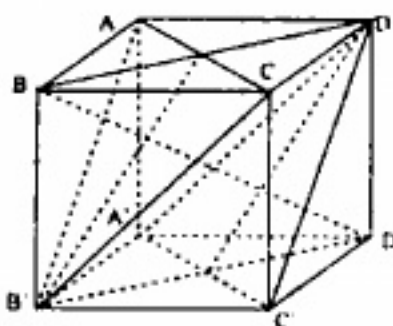
1. Tập luyện cho học sinh (HS) kĩ năng biến đổi đối tượng về dạng thích hợp thông qua các bài tập (BT) toán trong SGK

Từ một vấn đề hoặc một bài toán phức tạp, đòi hỏi cần có sự điều ứng cao để tạo ra sơ đồ nhận thức mới. Có nhiều con đường để thực hiện việc điều ứng, ở đây chúng ta sử dụng con đường "kết nối" các BT, các ví dụ trong SGK thông qua việc sử dụng bài toán gốc.

BT xuất phát: Cho hình hộp $ABCD.A'B'C'D'$. Biết $AB = a$, $AD = b$, $AA' = c$, $\angle ABB' = \alpha$, $\angle ABC = \beta$, $\angle CBB' = \gamma$. Tính khoảng cách giữa hai đường thẳng AB' và $A'D$ (hình 1).

Đây là một bài toán khó, việc giải bài toán này đòi hỏi phải huy động nhiều kiến thức. Bài viết không chú trọng vào việc giải bài toán mà liên kết nó với các BT khác trong SGK thông qua sự điều ứng nhằm biến đổi bài toán về dạng thích hợp. Xét các trường hợp đặc biệt sau:

1) $a = b = c$ và $\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$: Khi đó, hình hộp $ABCD.A'B'C'D'$ trở thành hình lập phương cạnh a . Do tính chất của hình lập phương, hai mặt phẳng $(AB'C)$ và $(DA'C')$ song song với nhau và lần lượt chứa hai đường thẳng AB' và $A'D$. Việc tính khoảng cách giữa AB' và $A'D$ dẫn đến tính khoảng cách giữa 2 mặt phẳng song song $(AB'C)$ và $(DA'C')$, đây chính là ví dụ 1, tr. 115 SGK Hình học 11 nâng cao.



Hình 1

2) $\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$

Khi đó, hình hộp trở thành hình hộp chữ nhật có 3 kích thước a, b, c . Tính chất $(AB'C) // (DA'C')$ vẫn được giữ nguyên, nhưng việc tính khoảng cách giữa 2 mặt phẳng song song $(AB'C)$ và $(DA'C')$ gặp vướng ngại khi xác định mặt phẳng vuông góc với cả hai mặt phẳng này do mặt phẳng $(BDD'B')$ không còn là mặt phẳng trung trực của $A'C'$ như ở trường hợp 1).

Để khắc phục vướng ngại này, dựa vào kết quả của BT 37, trang 68, SGK Hình học 11 nâng cao: «Cho hình hộp $ABCD.A'B'C'D'$. Chứng minh rằng: a) $mp(BDA') // mp(B'D'C)$; b) Đường chéo AC' đi qua các trọng tâm G_1, G_2 của hai tam giác BDA' và $B'D'C$; c) G_1 và G_2 chia đoạn AC' thành 3 phần bằng nhau».

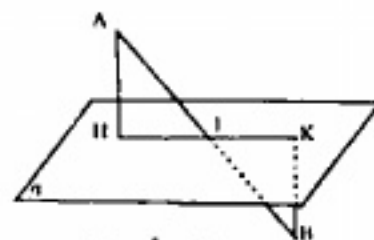
Rõ ràng, khi $ABCD.A'B'C'D'$ là hình lập phương thì BD' vuông góc với hai mặt phẳng $(AB'C)$, $(DA'C')$, còn khi $ABCD.A'B'C'D'$ là hình hộp chữ nhật thì BD' không vuông góc với hai mặt phẳng $(AB'C)$, $(DA'C')$. Trên cơ sở của BT số 37 ở trên, chúng ta có thể đưa ra 2 bài toán gốc cho BT xuất phát như sau:

Bài toán gốc 1 (hình 2): Cho mặt phẳng (α) và đoạn AB cắt (α) tại trung điểm I của AB . Chứng minh rằng khoảng cách từ A và B đến mặt phẳng (α) bằng nhau.

Thật vậy, dựng $AH \perp (\alpha)$, $BK \perp (\alpha)$ thì $AH = d(A; (\alpha))$; $BK = d(B; (\alpha))$. Vì AH và BK cùng vuông góc với (α) nên xác định được một mặt phẳng (AH, BK) , mặt phẳng này cắt (α) theo giao tuyến HK đi qua I . Do đó: $\triangle AHI = \triangle BKI \Rightarrow AH = BK$ hay $d(A; (\alpha)) = d(B; (\alpha))$.

Bài toán gốc 2: Cho 2 mặt phẳng song song (α) và (β) . Đoạn thẳng AB cắt (α) và (β) lần lượt tại H, K sao cho $AH = HK = BK$. Chứng minh rằng: $d(A; (\alpha)) = d((\alpha); (\beta)) = d(B; (\beta))$.

* Cơ quan đại diện Bộ GD-ĐT tại TP. Hồ Chí Minh



Hình 2

Đến đây, việc tìm khoảng cách giữa 2 mặt phẳng song song $(AB'C)$, $(DA'C')$ trong trường hợp $ABCD.A'B'C'D'$ là hình hộp chữ nhật dẫn đến bài toán: "Cho hình hộp chữ nhật $ABCD.A'B'C'D'$, biết $AB = a$, $BC = b$, $BB' = c$. Tính khoảng cách từ B đến mặt phẳng $(AB'C)$ ". Bài toán này chính là bài toán quen thuộc «Cho hình tứ diện $B.AB'C$ có ba cạnh BA , BB' , BC đôi một vuông góc. Biết $AB = a$, $BC = b$, $BB' = c$. Tính khoảng cách từ B đến mặt phẳng $(AB'C)$ (hình 3)" (1, tr. 103). Dựa vào kết quả BT này, ta có thể tính $d(B; (AB'C))$ như sau: Theo công thức

$\frac{1}{BH^2} = \frac{1}{BA^2} + \frac{1}{BB'^2} + \frac{1}{BC^2}$, trong đó $BH = d(B; (AB'C))$. Thay số vào ta có:

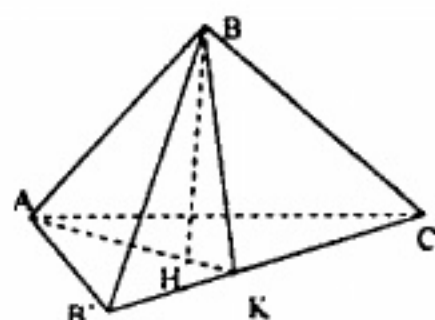
$$\frac{1}{BH^2} = \frac{1}{BA^2} + \frac{1}{BB'^2} + \frac{1}{BC^2} = \frac{1}{a^2} + \frac{1}{b^2} + \frac{1}{c^2}$$

$$\Rightarrow \frac{1}{BH^2} = \frac{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}{a^2b^2c^2} \Rightarrow BH = \frac{abc}{\sqrt{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}}$$

Có thể tính trực tiếp kết quả này theo cách

sau: $V_{B.AB'C} = \frac{1}{3}BH.S_{\Delta AB'C} \Rightarrow BH = \frac{3V_{B.AB'C}}{S_{\Delta AB'C}}$

$$V_{B.AB'C} = \frac{1}{3}BH.S_{\Delta AB'C} \Rightarrow BH = \frac{3V_{B.AB'C}}{S_{\Delta AB'C}}$$



Hình 3

Kéo dài AH cắt $B'C$ tại K. Vì $BH \perp (AB'C) \Rightarrow BH \perp B'C$, AB vuông góc với hai cạnh BB' và BC nên $AB \perp B'C$. Do đó: $B'C \perp (ABK) \Rightarrow BK \perp B'C$.

Trong tam giác vuông $BB'C$, ta có:

$$\frac{1}{BK^2} = \frac{1}{BB'^2} + \frac{1}{BC^2} = \frac{1}{b^2} + \frac{1}{c^2}$$

$$\Rightarrow BK^2 = \frac{b^2c^2}{b^2 + c^2}$$

Trong tam giác vuông ABK , ta được:

$$AK^2 = AB^2 + BK^2 = a^2 + \frac{b^2c^2}{b^2 + c^2} = \frac{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}{b^2 + c^2}$$

$$S_{\Delta AB'C} = \frac{1}{2}.B'C.AK = \frac{1}{2}\sqrt{b^2 + c^2} \cdot \frac{\sqrt{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}}{\sqrt{b^2 + c^2}}$$

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

Do vậy, $BH = \frac{3V_{B.AB'C}}{S_{\Delta AB'C}} = \frac{3 \cdot \frac{1}{6}abc}{\frac{1}{2}\sqrt{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}} = \frac{abc}{\sqrt{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}}$

3) Trường hợp $ABCD.A'B'C'D'$ là hình hộp bất kì. Theo (1, tr. 37): Trong hình hộp $ABCD.A'B'C'D'$, đường chéo BD' đi qua các trọng tâm G_1, G_2 của hai tam giác $AB'C$ và $DA'C'$, đồng thời $BG_1 = G_1G_2 = G_2D'$. Dựa vào bài toán gốc 1 và bài toán gốc 2 ở trên, ta được khoảng cách giữa 2 mặt phẳng song song $(AB'C)$ và $(DA'C')$ bằng khoảng cách từ B đến mặt phẳng $(AB'C)$.

Trường hợp này có thể biến đổi về BT «Cho hình tứ diện $B.AB'C$ có ba cạnh $BA = a$, $BC = b$, $BB' = c$, $\angle ABB' = \alpha$, $\angle ABC = \beta$, $\angle CBB' = \gamma$. Tính khoảng cách từ B đến mặt phẳng $(AB'C)$ ». Đặt $x = AB'$, $y = AC$, $z = B'C$. Theo định lý hàm số cosin trong tam giác, ta có: $x^2 = a^2 + c^2 - 2ac.\cos\alpha$; $y^2 = a^2 + b^2 - 2ab.\cos\beta$; $z^2 = b^2 + c^2 - 2bc.\cos\gamma$

Sử dụng công thức Herong:

$$S_{\Delta AB'C} = \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)} \text{ với } p = \frac{x+y+z}{2}$$

(trong trường hợp $x = y = z$ thì $S_{\Delta AB'C} = \frac{x^2\sqrt{3}}{4}$). Gọi

h là đường cao của tứ diện $B.AB'C$ kẻ từ B , khi

đó: $V_{B.AB'C} = \frac{1}{3}h.S_{\Delta AB'C} \Rightarrow h = \frac{3V_{B.AB'C}}{S_{\Delta AB'C}} \quad (1).$

Trong tứ diện $B.AB'C$, chân đường cao kẻ từ B xuống mặt phẳng $(AB'C)$ chưa xác định được. Vì vậy, để tính h , cần tính thể tích của tứ diện $B.AB'C$ theo một cách khác: kẻ $B'H \perp (ABC)$ tại H , ta có: $V_{B.AB'C} = \frac{1}{3}BH'.S_{\Delta ABC} = \frac{1}{3}.B'H.\frac{1}{2}ab.\sin\beta = \frac{1}{6}.B'H.ab.\sin\beta \quad (2)$. Việc tính $B'H$ cũng gặp chướng ngại vì chưa xác định được vị trí của điểm H trong mặt phẳng (ABC) , ta liên tưởng đến một tính chất sau của tứ diện: Trong tứ diện $B.AB'C$ với $\angle ABB' = \alpha$, $\angle ABC = \beta$, $\angle CBB' = \gamma$, và φ là góc giữa hai mặt phẳng $(B'AB)$ và (ABC) thì

$$\cos\varphi = \frac{\cos\gamma - \cos\alpha.\cos\beta}{\sin\alpha.\sin\beta}$$

Chứng minh: Kẻ $B'K \perp AB$ tại K . Theo định lý ba đường vuông góc, suy ra $HK \perp AB$. Gọi I là giao điểm của HK với BC , khi đó $\angle B'KI = \varphi$ là góc giữa hai mặt phẳng $(B'BA)$ và (ABC) . Trong các tam giác $B'BI$ và $B'KI$ có: $B'I^2 = BI^2 + BB'^2 - 2BI.BB'.\cos\gamma$; $B'I^2 = B'K^2 + KI^2 - 2B'K.KI.\cos\varphi$.

$$\Rightarrow BI^2 + BB'^2 - 2BI.BB'.\cos\gamma = B'K^2 + KI^2 - 2B'K.KI.\cos\varphi$$

Mặt khác: $BB' = \frac{BK}{\cos \alpha}$; $BI = \frac{BK}{\cos \beta}$; $B'K = BK \cdot \tan \alpha$;
 $KI = BK \cdot \tan \beta$. Thay vào ta thu được:

$$\frac{BK^2}{\cos^2 \beta} + \frac{BK^2}{\cos^2 \alpha} - 2 \cdot \frac{BK}{\cos \beta} \cdot \frac{BK}{\cos \alpha} \cdot \cos \gamma = BK^2 \cdot \tan^2 \alpha + BK^2 \cdot \tan^2 \beta -$$

$$2 \cdot BK \cdot \tan \alpha \cdot BK \cdot \tan \beta \cdot \cos \varphi$$

$$\Rightarrow \frac{1}{\cos^2 \beta} + \frac{1}{\cos^2 \alpha} - 2 \cdot \frac{1}{\cos \beta} \cdot \frac{1}{\cos \alpha} \cdot \cos \gamma = \tan^2 \alpha + \tan^2 \beta -$$

$$2 \cdot \tan \alpha \cdot \tan \beta \cdot \cos \varphi$$

$$\Rightarrow 1 + \tan^2 \beta + 1 + \tan^2 \alpha - 2 \cdot \frac{1}{\cos \beta} \cdot \frac{1}{\cos \alpha} \cdot \cos \gamma = \tan^2 \alpha + \tan^2 \beta -$$

$$2 \cdot \tan \alpha \cdot \tan \beta \cdot \cos \varphi \Rightarrow 1 - \frac{1}{\cos \beta} \cdot \frac{1}{\cos \alpha} \cdot \cos \gamma = - \tan \alpha \cdot$$

$$\tan \beta \cdot \cos \varphi$$

$$\text{Hay: } \cos \varphi = \frac{\cos \gamma - \cos \alpha \cdot \cos \beta}{\sin \alpha \cdot \sin \beta}.$$

Trong tam giác B'KH có: $B'H = B'K \cdot \sin \varphi = c \cdot \sin \alpha \cdot \sin \varphi$ (3).

Biết $\cos \varphi$, ta tính được φ dựa vào công thức

$$\sin \varphi = \sqrt{1 - \cos^2 \varphi}$$

$$\Rightarrow \sin \varphi = \sqrt{1 - \left(\frac{\cos \gamma - \cos \alpha \cdot \cos \beta}{\sin \alpha \cdot \sin \beta} \right)^2}$$

$$= \frac{\sqrt{1 + 2 \cos \alpha \cos \beta \cos \gamma - (\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma)}}{\sin \alpha \sin \beta} \quad (4).$$

Từ (3) và (4), thay vào (2):

$$V_{B.ABC} = \frac{1}{6} abc \cdot \sqrt{1 + 2 \cos \alpha \cos \beta \cos \gamma - (\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma)} \quad (5).$$

Từ (1) và (5), ta tính được khoảng cách từ B đến mặt phẳng (AB'C):

$$h = \frac{3V_{B.ABC}}{S_{AB'C}} = \frac{3 \cdot \frac{1}{6} abc \cdot \sqrt{1 + 2 \cos \alpha \cos \beta \cos \gamma - (\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma)}}{\sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}}$$

$$= \frac{abc \sqrt{1 + 2 \cos \alpha \cos \beta \cos \gamma - (\cos^2 \alpha + \cos^2 \beta + \cos^2 \gamma)}}{2 \cdot \sqrt{p(p-x)(p-y)(p-z)}} \quad (6),$$

trong đó $p = \frac{x+y+z}{2}$ và $x^2 = a^2 + c^2 - 2ac \cdot \cos \alpha$; y^2

$$= a^2 + b^2 - 2ab \cdot \cos \beta$$
; $z^2 = b^2 + c^2 - 2bc \cdot \cos \gamma$.

2. Một số kết quả toán học thu được trong các trường hợp riêng

Trong công thức (5), (6) tính thể tích và đường cao tứ diện, ta suy ra một số kết quả đặc biệt:

- Khi $\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$, $a = b = c$ thì tứ diện B.AB'C có ba mặt vuông cân, $V_{B.ABC} = \frac{1}{6} a^3$ và khoảng

$$\text{cách từ B đến mặt phẳng (AB'C): } h = \frac{a\sqrt{3}}{3}.$$

- Khi $\alpha = \beta = \gamma = 90^\circ$, tứ diện B.AB'C có ba mặt vuông, $V_{B.ABC} = \frac{1}{6} abc$ và khoảng cách từ B đến

$$\text{mặt phẳng (AB'C) là } h = \frac{abc}{\sqrt{a^2b^2 + b^2c^2 + c^2a^2}}.$$

- Khi $\alpha = \beta = \gamma = 60^\circ$; $a = b = c$, tứ diện B.AB'C là tứ diện đều cạnh a , khi đó: $V_{B.ABC} = \frac{1}{12} a^3 \sqrt{2}$ và

$$\text{khoảng cách từ B đến mặt phẳng (AB'C) là } h = \frac{a\sqrt{6}}{3}.$$

- Khi $\alpha = \beta = \gamma$, $a = b = c$, B.AB'C là hình chóp tam giác đều có cạnh bên bằng a , góc tam diện ở đỉnh hình chóp đều bằng α , ta được:

$$V_{B.ABC} = \frac{1}{6} a^3 \cdot \sqrt{1 + 2 \cos^3 \alpha - 3 \cos^2 \alpha} \text{ và đường cao của hình}$$

$$\text{chóp } h = \frac{a\sqrt{3(1 + 2 \cos \alpha)}}{3}.$$

3. Hệ thống BT và các ví dụ trong SGK ta có thể liên kết với nhau để điều ứng thông qua hoạt động biến đổi đối tượng nhằm giải quyết bài toán tổng quát. Vì vậy, để kết hợp các BT trong SGK thành một hệ thống theo logic của vấn đề, đòi hỏi HS phải có khả năng liên tưởng, khái quát hóa bài toán thông qua các thao tác tư duy. Tốc độ hoạt hóa trong việc chuyển các liên tưởng từ tình huống này sang tình huống khác, từ đối tượng này sang đối tượng khác ở mức độ cao gọi là sự thích nghi trí tuệ.

Dạy học giải BT toán nhằm tăng cường tính hệ thống, khả năng liên tưởng thông qua bài toán gốc trên cơ sở chuẩn kiến thức là một biện pháp để khắc phục tình trạng giảm tải hiện nay trong chương trình SGK môn Toán ở phổ thông. □

(1) Đoàn Quỳnh (tổng chủ biên). **Hình học 11 nâng cao**. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2010.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2002.
2. Phạm Minh Hạc. **Tâm lý học Vư-gốt-xki**. NXB Giáo dục, H. 1997.
3. Đào Tam. **Phương pháp dạy hình học ở trường trung học phổ thông**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
4. 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.

VẬN DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC PHÁT HIỆN VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC GIẢI BÀI TẬP HÌNH HỌC 11

○ ĐỖ THỊ HỒNG MINH*

Mục tiêu của đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) hiện nay là phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo, rèn luyện cho học sinh (HS) khả năng tự học, tự khám phá. PPDH *Phát hiện và giải quyết vấn đề* (PHVGQVĐ) là một trong những PPDH tích cực, tạo được sự say mê, hứng thú học tập cho HS.

Bài viết trình bày về việc vận dụng PPDH PHVGQVĐ trong dạy học giải một số bài tập môn Hình học lớp 11.

1. PPDH phát hiện và giải quyết vấn đề

1) *Tình huống gợi VĐ*. Theo Nguyễn Bá Kim (1; tr.187), tình huống gợi VĐ là gợi cho HS những khó khăn về mặt lí luận hoặc thực tiễn mà HS có thể vượt qua với khả năng của mình, nhưng không phải là ngay tức khắc mà nhờ một số quy tắc có tính chất thuật toán, một quá trình tích cực suy nghĩ, hoạt động để biến đổi đối tượng hoặc điều chỉnh tri thức đã có. Tình huống gợi VĐ cần thỏa mãn các điều kiện sau: *tồn tại VĐ, gợi nhu cầu nhận thức, gây niềm tin ở khả năng giải quyết VĐ*.

2) *Các bước thực hiện trong dạy học PHVGQVĐ*. Cũng theo Nguyễn Bá Kim (1, tr.192-195), hạt nhân của PPDH PHVGQVĐ là sự điều khiển của giáo viên (GV) trong quá trình tổ chức dạy học nhằm giúp HS nghiên cứu và GQVĐ. Quá trình này có thể chia thành 4 bước như sau:

Bước 1: PH hoặc thâm nhập VĐ: - Từ một tình huống gợi VĐ do GV tạo ra, HS có thể liên tưởng đến nhiều cách suy nghĩ, tìm tòi, dự đoán để đưa ra các hướng GQVĐ; - GV giải thích và chính xác hóa tình huống nhằm giúp HS hiểu đúng VĐ đặt ra; - HS phát biểu VĐ và đặt ra mục tiêu GQVĐ đó.

Bước 2: Tìm giải pháp GQVĐ: - Khi phân tích VĐ, HS cần làm sáng tỏ mối liên hệ giữa yếu tố đã biết và yếu tố phải tìm; - Khi đề xuất và thực hiện hướng GQVĐ, người học thường sử dụng các thao tác tư duy như: đặc biệt hoá, tương tự,

khái quát hoá; suy ngược (tiến ngược, lùi ngược) và suy xuôi. Phương hướng được đề xuất để GQVĐ nếu thấy không phù hợp thì có thể phải điều chỉnh, thậm chí bác bỏ và chuyển sang hướng khác khi cần thiết. Khâu này có thể làm nhiều lần cho đến khi tìm ra hướng đi đúng; - Sau khi tìm được một giải pháp để GQVĐ, GV có thể hướng dẫn HS tiếp tục tìm thêm những giải pháp khác để lựa chọn ra giải pháp hợp lí nhất.

Bước 3: Trình bày giải pháp. Khi đã tìm được giải pháp để GQVĐ đặt ra, người học phải trình bày lại toàn bộ lời giải, từ việc phát biểu VĐ cho tới cách GQVĐ. Trong khi trình bày, cần tuân thủ các quy định như: ghi rõ giả thiết, kết luận đối với các bài toán chứng minh; phân biệt rõ các phần: phân tích, cách dựng, chứng minh, biện luận đối với bài toán dựng hình; giữ gìn vở sạch, chữ đẹp,...

Bước 4: Nghiên cứu sâu giải pháp: - Tìm hiểu những ứng dụng của kết quả mới tìm được; - Đề xuất những VĐ mới có liên quan nhờ các phép tương tự, khái quát hoá, lật ngược VĐ,... và giải quyết các VĐ đó nếu có thể.

2. Một số ví dụ minh họa

Ví dụ 1: Dạy học giải một số bài tập phần *«Hai đường thẳng vuông góc»* (Hình học 11).

Mục tiêu của bài học này là rèn luyện cho HS kĩ năng chứng minh 2 đường thẳng vuông góc trong không gian, đặc biệt là sử dụng công thức tích vô hướng của hai vectơ trong quá trình giải các bài toán.

Bài toán 1: a) Chứng minh rằng: Với 4 điểm bất kì A, B, C, D trong mặt phẳng ta có hệ thức sau: $\overrightarrow{AB} \cdot \overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC} \cdot \overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD} \cdot \overrightarrow{BC} = 0$ (*), từ đó rút ra hệ quả: 3 đường cao trong tam giác đồng quy; b) Đẳng thức (*) có còn đúng hay không với 4 điểm bất kì trong không gian?

Bài toán này là một tình huống gợi VĐ, để hướng dẫn HS tìm lời giải của bài toán, GV có

* Trường Đại học Hải Phòng

thể sử dụng hình thức «thầy trò vấn đáp», các bước tiến hành như sau:

Bước 1: PH hoặc thâm nhập VD. GV giải thích (nếu cần) các yêu cầu của bài toán.

Bước 2: Tìm giải pháp: a) GV có thể hướng dẫn HS sử dụng cách chứng minh sau: Để chứng minh đẳng thức (*), ta cần làm triệt tiêu vế trái, như vậy, phải làm xuất hiện những số hạng đồng dạng. Chẳng hạn, từ vector $\overrightarrow{AB}$, muốn làm xuất hiện vector $\overrightarrow{AC}$ thì phải làm thế nào? (HS có thể sử dụng phương pháp chèn điểm). HS nhận thấy, từ hệ thức $\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD}$, cần chèn điểm C vào giữa hai điểm A và B để làm xuất hiện các vector $\overrightarrow{AC}$ và $\overrightarrow{BC}$.

HS biến đổi như sau:

$$\begin{aligned}\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} &= (\overrightarrow{AC} + \overrightarrow{CB})\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} \\ &= \overrightarrow{AC}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{CB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} \\ &= \overrightarrow{AC}(\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{DB}) + \overrightarrow{CB}(\overrightarrow{CD} - \overrightarrow{AD}) = \overrightarrow{AC}\overrightarrow{CB} + \overrightarrow{CB}\overrightarrow{CA} = \overrightarrow{CB}\overrightarrow{0} = 0\end{aligned}$$

Để chứng minh 3 đường cao của một tam giác đồng quy, nếu HS sử dụng đẳng thức (*) thì sẽ đơn giản hơn nhiều. Phương pháp thông thường để chứng minh 3 đường đồng quy là lấy giao điểm của 2 đường rồi chứng minh đường thứ 3 cũng đi qua giao điểm ấy. Khi đó, trong tam giác ABC, gọi D là giao của 2 đường cao ứng với đỉnh B và C, ta sẽ chứng minh $AD \perp BC$.

Vì D là giao 2 đường cao trong tam giác nên $BD \perp AC$, $CD \perp AB \Rightarrow \overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} = 0$, $\overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} = 0$.

Áp dụng hệ thức (*): $\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0$, suy ra $\overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0$ hay $AD \perp BC$. Điều này chứng tỏ 3 đường cao trong tam giác đồng quy tại D.

b) Với cách biến đổi các công thức như trên, chúng ta dễ dàng nhận thấy kết quả vẫn đúng với 4 điểm bất kì trong không gian. Để chứng minh kết quả đúng với 4 điểm trong không gian, đối với HS có học lực trung bình sẽ gặp khó khăn. Tuy nhiên, GV có thể gợi ý như sau: - Nếu D là đỉnh thứ 4 của tứ diện thì biểu thức $\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} = 0$ nói lên vị trí tương đối giữa hai đường thẳng AB, CD như thế nào? ($AB \perp CD$); - Nếu 2 biểu thức tích vô hướng bằng 0 ($\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} = 0$, $\overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB}$), ta có thể phát biểu thành tính chất gì về các cặp cạnh đối của tứ diện? (tứ diện có 2 cặp cạnh đối vuông góc thì cặp cạnh thứ 3 cũng vuông góc).

HS rút ra được kết luận: từ hệ thức,

$$\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0 \text{ nếu } \overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} = 0; \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} = 0 \text{ thì } \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0.$$

Bước 3: Trình bày giải pháp.

Bước 4: Nghiên cứu sâu giải pháp. HS tự kiểm tra lại kết quả, trình bày lời giải.

GV cần khắc sâu đẳng thức (*) cho HS, một ứng dụng quan trọng của hệ thức này là chứng minh 3 đường cao trong tam giác đồng quy. GV có thể hướng dẫn các em cách ghi nhớ đẳng thức này như sau: + Chọn lấy 1 đỉnh (giả sử đỉnh A), rồi viết $\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0$; + Sau đó, viết 3 vector còn lại theo quy tắc «vòng tròn» cho 3 đỉnh B, C, D là $\overrightarrow{CD}, \overrightarrow{DB}, \overrightarrow{BC}$, ghép với $\overrightarrow{AB}$ là $\overrightarrow{CD}$, 2 vector tiếp theo lần lượt được ghép với $\overrightarrow{DB}, \overrightarrow{BC}$.

Ta được hệ thức: $\overrightarrow{AB}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{AC}\overrightarrow{DB} + \overrightarrow{AD}\overrightarrow{BC} = 0$.

Ngoài ra, nếu chọn đỉnh khác thay thế đỉnh A, chẳng hạn là một trong các điểm: B, C, hoặc D, tương tự ta cũng được các hệ thức sau:

$$\overrightarrow{BA}\overrightarrow{CD} + \overrightarrow{BC}\overrightarrow{DA} + \overrightarrow{BD}\overrightarrow{AC} = 0, \quad \overrightarrow{CA}\overrightarrow{BD} + \overrightarrow{CB}\overrightarrow{DA} + \overrightarrow{CD}\overrightarrow{AB} = 0, \quad \text{hoặc } \overrightarrow{DA}\overrightarrow{BC} + \overrightarrow{DB}\overrightarrow{CA} + \overrightarrow{DC}\overrightarrow{AB} = 0.$$

Trong phần hình học không gian trước đây, khi chưa sử dụng tích vô hướng của hai vector để chứng minh quan hệ vuông góc thì trong quá trình chứng minh một số tính chất về hai đường thẳng vuông góc, về đường thẳng vuông góc với mặt phẳng là rất khó khăn, mang tính áp đặt. Trong chương trình cải cách hiện nay, việc chứng minh các tính chất này sẽ trở nên đơn giản hơn.

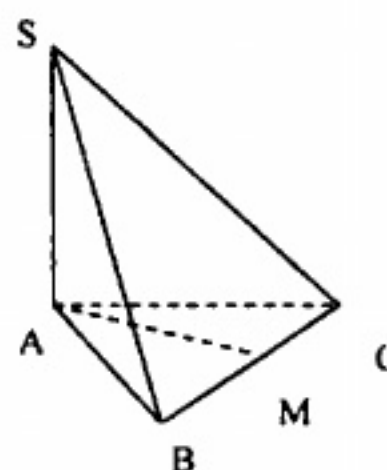
Ta xét bài toán như sau:

Bài toán 2: Cho hình chóp S.ABC, SA vuông góc với AB và AC: a) Lấy M là trung điểm của BC, chứng minh rằng SA vuông góc với AM; b) Gọi M là điểm bất kì trong mặt phẳng (ABC), khi đó, liệu vector $\overrightarrow{AM}$ có biểu diễn được qua 2 vector $\overrightarrow{AC}$ và $\overrightarrow{AB}$ không? Vì sao? Khi đó, kết quả câu a) còn đúng không? (xem hình)

Các bước giải bài toán:

a) **Bước 1: PH hoặc thâm nhập VD.** GV yêu cầu HS phát biểu câu a) của bài toán theo ngôn ngữ vector: để chứng minh 2 đường thẳng SA và AM vuông góc với nhau tương đương với việc chứng minh $\overrightarrow{SA}\overrightarrow{AM} = 0$.

Bước 2: Tìm giải pháp: GV gợi ý cho HS tìm mối liên hệ giữa các vector $\overrightarrow{AM}$, $\overrightarrow{AC}$ và $\overrightarrow{AB}$, có thể (Xem tiếp trang 49)



SỬ DỤNG BÀI TOÁN NHẬN THỨC ĐỂ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG CHO HỌC SINH THEO PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC DỰ ÁN PHẦN CƠ CHẾ DI TRUYỀN VÀ BIẾN DỊ

○ ThS. HÀ THỊ THÚY*

Dạy học theo dự án (DA) là phương pháp học tập mới được triển khai thử nghiệm ở một số trường THPT ở nước ta trong những năm gần đây; trong đó học sinh (HS) tham gia tìm hiểu những vấn đề hấp dẫn và tạo ra được sản phẩm thực tế. DA cho phép tạo ra nhiều cơ hội học tập lớn hơn, đặt HS vào vai trò tích cực như: là người giải quyết vấn đề, ra quyết định, điều tra viên, viết báo cáo. DA hướng tới mục tiêu giáo dục quan trọng và đặc thù, vì vậy, áp dụng phương pháp dạy học theo DA cho HS là hướng đi đúng trong đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, phải lựa chọn thời điểm, nội dung bài học, kế hoạch học tập hợp lý để giúp HS xây dựng DA sao cho không ảnh hưởng đến quá trình học tập mà vẫn phát huy được tính chủ động sáng tạo trong quá trình tự chiếm lĩnh tri thức.

Bài viết giới thiệu DA học tập phần *Cơ chế di truyền và Biến dị* (Chương I - Phần V - Sinh học 12, nâng cao) và sử dụng bài tập nhận thức (BTNT) làm phương tiện. Theo khung phân phối chương trình, nội dung học chương I có thể được xây dựng thành 3 DA lớn, là: - DA 1: Tìm hiểu cấu trúc vật chất di truyền và cơ chế di truyền, biến dị ở cấp độ phân tử của sinh vật nhân sơ, nhân thực; - DA 2: Tìm hiểu cấu trúc vật chất di truyền và cơ chế di truyền, biến dị ở cấp độ tế bào của sinh vật nhân thực; - DA 3: Hậu quả, vai trò của đột biến và ảnh hưởng của môi trường.

Dưới đây là các bước thực hiện DA 1 (theo nhóm học tập với 4 tiết lý thuyết và 1 tiết thực hành).

1. Xây dựng DA: - Liệt kê và chuẩn bị tài liệu phục vụ cho DA (Sinh học 12, Di truyền học, phim tư liệu về tái bản, phiên mã, giải mã); - Hệ thống hóa nội dung kiến thức trong DA thông qua *bảng 1*; - Xây dựng BTNT; - Xây dựng phiếu đánh giá (thể hiện mục tiêu của DA).

Bảng 1. Nội dung phần cơ chế di truyền cấp độ phân tử

Tiêu chí	Vị trí diễn ra		Các yếu tố tham gia		Diễn biến	
	SV nhân sơ	SV nhân thực	SV nhân sơ	SV nhân thực	SV nhân sơ	SV nhân thực
Tài bản						
Sao mã						
Giải mã						
Điều hòa hoạt động gen						
Đột biến gen						

2. Kế hoạch thực hiện

Đối với HS: Lớp chia làm 4 nhóm, các nhóm thực hiện 3 nhiệm vụ sau: - Hoàn thành bảng 1 và BTNT; - Báo cáo kết quả thực hiện nhiệm vụ 1; - Đánh giá kết quả làm việc của mình và của bạn thông qua phiếu đánh giá.

Đối với giáo viên (GV): - Cung cấp tài liệu đã chuẩn bị và định hướng tài liệu tham khảo cho HS; - Giám sát hoạt động học tập, uốn nắn nhận thức của HS, hỗ trợ nếu cần; - Yêu cầu HS làm việc đúng tiến độ, trong đó:

Tiết 1: GV cung cấp tư liệu, hướng dẫn làm DA, thống nhất nội dung báo cáo. HS phải hoàn thành nội dung *bảng 1*, *BTNT*, *phiếu đánh giá* theo đúng thời gian quy định.

Tiết 2: Báo cáo bảng 1 (nội dung phần sinh vật nhân sơ).

Tiết 3: Báo cáo bảng 1 (nội dung phần sinh vật nhân thực) và giải BTNT từ mục 1 đến mục 4.

Tiết 4: Giải BTNT từ mục 5 đến mục 6.

Tiết 5: Tổng kết.

(Chú ý: Phiếu đánh giá được bắt đầu hoạt động từ tiết 2).

Ngoài ra, GV cần bố trí báo cáo nhận xét, cho các nhóm đánh giá chéo, từ đó GV đánh giá nội dung HS hoàn thành.

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

3. Bài tập nhận thức

Mạch đơn thứ nhất của phân tử ADN có số lượng Nu mỗi loại như sau: $A_1 = 2000$, $T_1 = 3000$, $X_1 = 4000$, $G_1 = 6000$.

1) Xác định Nu trên mạch còn lại và tổng số Nu của gen.

2) Xác định liên kết Hidro, hóa trị, chiều dài của gen.

3) Một phân tử ADN khác cũng có số lượng Nu giống ADN đã cho, điều gì làm cho chúng khác nhau về cấu trúc?

4) Phân tử ADN trên tham gia vào quá trình tái bản: - Xác định số Nu cần cho quá trình tái bản 1 lần, 2 lần, n lần; - Số liên kết Hidro bị phá hủy trong quá trình tái bản n lần.

5) Nếu phân tử ADN trên sao mã 3 lần. Xác định số mARN được hình thành. Xác định số Nu từng loại cần cho quá trình sao mã. Ở mARN mới được hình thành có 8 đoạn Exon. Em hãy xác định số đoạn Intron bị loại.

6) Giả sử mạch 5'-3' của ADN có cấu trúc như sau: ATATG TAT TTT GAG AAA GGG GGA AGA TTA TTA TAG GGG. (Sử dụng bảng mã di truyền (trang 11), Sinh học 12).

a) Khi gen sao mã một lần, xác định trật tự Nu, số lượng Nu trên mARN; b) Xác định số lượng axit amin, trình tự axit amin trên protein, số lượng tARN tham gia vào quá trình giải mã trên; c) Nếu bị mất một Nu ở vị trí số 8 của mạch gốc thì số lượng axit amin, trình tự axit amin trên protein, số lượng tARN tham gia sẽ thay đổi thế nào? d) Nếu thay thế một Nu ở vị trí số 8 bằng một Nu khác thì số lượng axit amin, trình tự axit amin trên protein, số lượng tARN tham gia sẽ thay đổi thế nào? e) Nếu thêm một Nu ở giữa vị trí số 7 và số 8 thì số lượng axit amin, trình tự axit amin trên protein, số lượng tARN tham gia sẽ thay đổi thế nào? g) Nếu đảo vị trí giữa Nu số 7 và số 8 thì số lượng axit amin, trình tự axit amin trên protein, số lượng tARN tham gia sẽ thay đổi thế nào? (xem bảng 2).

DA này được xây dựng dựa trên nội dung cốt lõi của chương trình và thực tiễn dạy học, đáp ứng được các chuẩn kiến thức, kỹ năng. HS được giới thiệu về DA, nhiệm vụ cụ thể mà HS phải thực hiện (thông qua bảng nội dung cần hoàn thành, BTNT, câu hỏi mở, ý tưởng bao quát có tính logic cao). HS phải tư duy sâu hơn về các vấn đề nội dung môn học theo các chuẩn và mục tiêu. Bên cạnh đó, HS đã được xem mẫu và hướng dẫn trước để thực hiện

Bảng 2. Phiếu đánh giá

Tiêu chí		Điểm tối đa	Điểm chấm	
			Nhóm	GV chấm
Nội dung	Nêu đầy đủ chính xác khái niệm gen, mã di truyền, tái bản, phiên mã, giải mã, điều hòa hoạt động của gen, đột biến gen.	1		
	Trình bày cơ chế tái bản có hình ảnh, phim mô phỏng minh họa.	1		
	Trình bày cơ chế tái phiên mã có hình ảnh, phim mô phỏng minh họa.	1		
	Trình bày cơ chế giải mã có hình ảnh, phim mô phỏng minh họa.	1		
	Trình bày cơ chế điều hòa hoạt động của gen có hình ảnh, phim mô phỏng minh họa.	1		
	Trình bày cơ chế phát sinh đột biến gen, hậu quả của đột biến gen.	1		
	Trình bày các hình thức biểu hiện của đột biến gen.	0,5		
	Trình bày mối quan hệ giữa AND – mARN – Protein – Tính trạng.	0,5		
	Giải đúng BTNT.	2		
Hình thức	Bố cục đẹp, khoa học.	0,5		
	Nội dung báo cáo được diễn đạt logic, rõ ràng, sinh động.	0,5		

công việc có chất lượng nhất và dự tính điều gì đang chờ đợi ngay từ khi bắt đầu DA, cũng như được tham gia vào quá trình kiểm tra, đánh giá. GV và HS có cơ hội rà soát, phản hồi hay điều chỉnh trong suốt quá trình thực hiện DA. Khi DA kết thúc, HS thể hiện thành quả học tập của mình thông qua bài thuyết trình, các văn bản tài liệu. Những sản phẩm này giúp HS thể hiện khả năng diễn đạt và làm chủ quá trình học tập.

...

Thông qua DA, GV có vai trò định hướng quá trình nhận thức cho HS, còn HS chủ động học tập tự đi tìm tri thức để hoàn thiện nội dung bài học. Sinh học là môn khoa học thực nghiệm nên việc áp dụng hình thức dạy học theo DA là khả thi và sẽ đạt hiệu quả cao, cũng là phương hướng góp phần đổi mới phương pháp dạy học. □

Tài liệu tham khảo

1. Vũ Văn Vụ (tổng chủ biên). **Sinh học 12** (nâng cao). NXB Giáo dục, H. 2008.
2. Vũ Văn Vụ (tổng chủ biên). **Sách giáo viên Sinh học 12** (nâng cao). NXB Giáo dục, H. 2008.
3. Lê Đình Trung. "Xây dựng và sử dụng bài toán nhận thức để nâng cao hiệu quả dạy học phần cơ sở vật chất và cơ chế di truyền trong chương trình Sinh học bậc trung học phổ thông". Luận án Phó tiến sĩ, 1994.
4. Thái Duy Tuyên. **Giáo dục học hiện đại**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.

CHÍNH SÁCH QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG “XUẤT NHẬP KHẨU” GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

○ ThS. VŨ THỊ LOAN*

1. Cơ sở để đổi mới chính sách quản lý (QL) hoạt động «xuất nhập khẩu» GDĐH Việt Nam

Cùng với sự khởi sắc của nền kinh tế sau thời kì đổi mới, giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam đã có những bước phát triển đột phá quan trọng vào hai thập niên cuối thế kỉ 20 và những năm đầu của thế kỉ 21. Việt Nam đã chính thức trở thành thành viên của Tổ chức thương mại thế giới WTO và bắt đầu thực hiện các cam kết GATS, trong đó GD là 1 trong 12 ngành dịch vụ điều chỉnh bởi GATS. Trên thực tế, khi đưa ra bản chào dịch vụ đa phương, mức cam kết của Việt Nam về dịch vụ là khá sâu và rộng đối với GDĐH. Theo đó, nước ta mở cửa cho phép các nhà đầu tư nước ngoài được tiếp cận thị trường GDĐH trong các lĩnh vực kĩ thuật, khoa học tự nhiên và công nghệ, quản trị kinh doanh và khoa học kinh doanh, kinh tế, kế toán, ngôn ngữ và luật quốc tế. Sự hiện diện thương mại của các cơ sở GD nước ngoài, về nguyên tắc là không hạn chế đối với các cơ sở liên kết và không hạn chế đối với các cơ sở 100% vốn nước ngoài (như Việt Nam hiện nay có trường RMIT, trường ĐH Việt Đức trực thuộc ĐHQG TP Hồ Chí Minh, Trường ĐH Việt Pháp trực thuộc ĐHQG Hà Nội...).

Nhìn lại gần 4 năm thực hiện cam kết GATS, nhiều hoạt động dịch vụ, sản xuất kinh doanh thương mại của Việt Nam đã có tác động tích cực đến tăng trưởng kinh tế của nước ta. Nhưng GD, trong đó có GDĐH vẫn là lĩnh vực còn đang bỏ ngỏ, chưa thực sự có những chính sách QL mang tầm vĩ mô để xuất khẩu GD của nước ta sang các nước trong khu vực và trên thế giới, đặc biệt các ngành trong GD như toán học, ngôn ngữ học, xã hội học... Do đó, nghiên cứu về chính sách QL xuất nhập khẩu GDĐH là một đóng góp để Việt Nam có thể xuất nhập khẩu GD.

Hiện nay tỉ lệ nhập khẩu GD của Việt Nam là rất lớn, hàng năm Việt Nam chỉ khoảng 800

triệu đô la Mỹ để nhập khẩu dịch vụ GDĐH từ Mỹ, Australia, Anh, Pháp, Canada... cho khoảng 50.000 sinh viên (SV) Việt Nam du học nước ngoài (số tiền này lớn hơn cả chi phí nhà nước đầu tư cho hệ thống GDĐH trong nước cho khoảng 1,1 triệu SV). Điều này phản ánh rất rõ nét xu hướng nhập siêu, xu hướng này tăng mạnh sẽ tác động xấu tới cán cân thương mại, lạm phát cao, tỉ giá hối đoái liên tục biến động xấu... gây bất ổn đến nền kinh tế vĩ mô. Nếu đổi mới chính sách QL xuất nhập khẩu GDĐH, nước ta sẽ không phải nhập khẩu GD với tỉ lệ lớn như đã nêu mà còn có thể xuất khẩu GD sang các quốc gia khác trong khu vực và trên thế giới như một số quốc gia trong khu vực Malaysia, Singapore,... đã làm.

Hơn nữa, Việt Nam có một thị trường GDĐH khá hấp dẫn với các nước xuất khẩu GD, với trung bình 1,1 triệu học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông hàng năm. Hệ thống GDĐH trong nước khó đáp ứng được yêu cầu về số lượng cũng như chất lượng, nhất là đối với nhóm đối tượng có khả năng chi trả. Số lượng học sinh, SV Việt Nam du học nước ngoài ngày càng tăng, đặc biệt trong 5 năm trở lại đây. Bên cạnh đó, nhà cung cấp dịch vụ GDĐH nước ngoài cũng đang hướng đến xuất khẩu vào thị trường Việt Nam qua phương thức 3 và 4 trong cam kết GATS. Việt Nam hiện nay cũng xuất khẩu GDĐH nhưng tỉ lệ rất thấp so với việc nhập khẩu GDĐH. Hiện thực này đã biểu hiện rõ sự mất cân bằng. Vấn đề đặt ra, liệu Việt Nam có thể thực hiện được chủ trương đi tắt đón đầu trong GDĐH. Chúng ta có thể chuyển sang chọn lọc, chỉ nhập khẩu những dịch vụ GD có chất lượng đích thực và từng bước xây dựng các dịch vụ GD trong nước thay thế nhập khẩu, hướng đến

* Trưởng Trung tâm nghề Công đoàn Việt Nam

xuất khẩu dịch vụ GD có thương hiệu Việt Nam. Câu trả lời liên quan đến đổi mới chính sách QL hoạt động xuất nhập khẩu GDDH.

2. Các giải pháp đổi mới chính sách QL hoạt động xuất nhập khẩu GDDH

1) *Đổi mới hành lang pháp lí và cơ chế chính sách cho xuất nhập khẩu GDDH theo cơ chế thị trường có định hướng xã hội chủ nghĩa và cam kết GATS.* Hiện tại, các căn cứ pháp lí của QL xuất nhập khẩu GD của ĐH Việt Nam vẫn dựa trên các văn bản pháp lí hầu hết được ban hành trước khi gia nhập WTO: Luật GD 2005 và Nghị định 75 hướng dẫn thực hiện số điều Luật GD (điều 109, khoản 2: Việc hợp tác, mở trường của cá nhân, tổ chức nước ngoài do Chính phủ quy định), Luật Đầu tư 2005 và Nghị định 108/2006/NĐ-CP ngày 22/9/2006 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Đầu tư, Nghị định số 06/2000/NĐ-CP về hoạt động đầu tư nước ngoài trong các lĩnh vực GD, khám chữa bệnh và nghiên cứu khoa học, Thông tư liên tịch số 14/2006/TTLT-BGD&ĐT-BKH ngày 14/4/2005 hướng dẫn một số điều của Nghị định số 06/2000/NĐ-CP, Nghị định số 18/2001/NĐ-CP ngày 4/5/2001 của Chính phủ quy định về thành lập và hoạt động của các cơ sở văn hóa, GD nước ngoài không vì mục tiêu lợi nhuận tại Việt Nam và Thông tư 15/2003/TT-BGD&ĐT ngày 31/3/2003 hướng dẫn thực hiện một số điều của Nghị định số 18/2001/NĐ-CP.

Nhưng nay Việt Nam đã gia nhập WTO và thực hiện cam kết GATS, tức GDDH Việt Nam cũng tham gia vào quá trình hội nhập của thế giới. Điều này đòi hỏi chúng ta phải sửa đổi các văn bản pháp quy, điều chỉnh, bổ sung các nội dung với bối cảnh mới, diện mạo mới của GDDH Việt Nam giai đoạn 2010-2020.

Trên cơ sở nghiên cứu đánh giá tác động của WTO và GATS đối với thị trường dịch vụ GDDH Việt Nam sau gần 4 năm kể từ khi gia nhập WTO, nhà nước cần sớm ban hành các văn bản mới (để thay thế Nghị định 06 và Nghị định 18) về việc quy định về hợp tác đầu tư của nước ngoài trong lĩnh vực GD nhằm thu hút các đối tác tiềm năng đầu tư, liên kết các cơ sở GDDH ở Việt Nam. Cần chú trọng xây dựng các văn bản GATS nhằm đảm bảo chất lượng dịch vụ hướng đến phục vụ nhu cầu nhân lực phát triển đất nước, bảo vệ khách hàng, bảo vệ các đối tác Việt Nam khi tham gia cạnh tranh quốc tế; gỡ bỏ dần tư tưởng bảo hộ của một số trường công lập kém chất

lượng như hiện nay, xây dựng tiêu chí chất lượng để khuyến khích các trường công lập và tư thực tham gia thị trường xuất nhập khẩu GDDH mà không cần có tối thiểu bao nhiêu khóa đã tốt nghiệp và phải có các ngành ĐT tương tự; chấp nhận cạnh tranh trong nước và quốc tế, từng bước xây dựng những quy định mở cửa và tự do hóa nhiều hơn cho dịch vụ GDDH.

2) *Chính sách QL, phân bổ ngân sách và đầu tư nhằm khuyến khích và phát triển năng lực xuất - nhập khẩu GDDH Việt Nam.* Các quốc gia, dù phát triển hay đang phát triển, khi muốn đổi mới GDDH đều thường phải đối mặt với một thách thức là cần nguồn lực đầu tư quá lớn. Việt Nam vẫn là một nước chưa có tiềm lực kinh tế đủ mạnh để có thể đầu tư vào các lĩnh vực trong GD, đặc biệt là GDDH. Như vậy, nhà nước cần xem xét và có chính sách và đòn bẩy, khuyến khích qua cơ chế ưu tiên đầu tư các trường ĐH Việt Nam, tích cực hội nhập chuẩn chất lượng ĐT ĐH quốc tế và khu vực. Chính phủ nên ưu tiên đầu tư có trọng điểm cho các trường ĐH có khả năng xuất khẩu dịch vụ GDDH Việt Nam (thông qua việc thu hút SV quốc tế đến học tại Việt Nam). Có như vậy, Việt Nam mới nhanh chóng có các trường ĐH quốc tế mang nhãn hiệu Việt Nam, có chất lượng cao, có khả năng đáp ứng nhu cầu du học tại chỗ, thu hút SV nước ngoài. Hơn nữa, Chính phủ cần có chính sách đầu tư xây dựng cơ sở hạ tầng; tăng lương cho GV, giáo sư và các nghiên cứu viên tiếp cận được với mức lương ở khu vực tư nhân; cấp học bổng cho SV ở bậc cao, đặc biệt là các ngành mũi nhọn; cấp kinh phí cho các chương trình (như chương trình SV tài năng hay các chương trình đặc biệt dành cho dân tộc thiểu số,...) để có thể khuyến khích họ tham gia vào lĩnh vực khoa học kĩ thuật...

3) *Tăng cường tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm hơn nữa cho các trường ĐH.* Nghị quyết của Ban Cán sự đảng Bộ GD-ĐT về đổi mới QL GDDH giai đoạn 2010-2020 nêu rõ *“phát huy cao độ tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm, tự kiểm soát bên trong các trường, trên cơ sở các quy định của Nhà nước...”* được coi như là một nhiệm vụ trọng tâm. Trong báo cáo *“Sự phát triển của hệ thống GDDH, các giải pháp bảo đảm và nâng cao chất lượng ĐT”* mới đây của Bộ GD-ĐT, cũng đã tự đánh giá: *Để việc nâng cao chất lượng ĐT được thường xuyên, thiết thực thì các trường ĐH, cao đẳng phải vừa có quyền tự chủ cao, vừa có nghĩa vụ chịu trách nhiệm rõ ràng trước xã hội và Nhà nước. Việc tự chủ gắn với tự chịu trách*

nhệm chỉ có thể làm được khi Chính phủ và Bộ GD-ĐT ban hành đầy đủ các quy chế, quy định chung liên quan đến các mặt hoạt động của nhà trường. Tuy nhiên, các quy định, quy chế này chưa đầy đủ nên việc tự chủ, tự chịu trách nhiệm của các cơ sở còn hạn chế. Các quy định về tài chính chậm đổi mới, còn nhiều bất hợp lý, hạn chế sự năng động, sáng tạo của nhà trường. Việc quy hoạch, đánh giá đội ngũ hiệu trưởng chưa bảo đảm cho việc có đội ngũ GV giỏi, có năng lực QL, sẵn sàng tham gia lãnh đạo nhà trường ngày càng cao.

Để các cơ sở GDDH sớm thực hiện được những yêu cầu như trên, các trường cần được giao quyền tự chủ trên những lĩnh vực sau: - Về tổ chức: được quyền sắp xếp bộ máy tinh gọn để đảm bảo thực hiện tốt sứ mệnh và chức năng nhiệm vụ được giao; được thành lập các khoa, phòng, ban, bộ môn và xây dựng các chuyên ngành mới; được tuyển sinh theo cách riêng của trường trên cơ sở công bằng, công khai, và đảm bảo chất lượng đầu vào; được tổ chức quá trình dạy và học theo học phần, tín chỉ hoặc kết hợp cả hai; - Về tài chính: được chủ động trong sử dụng các khoản chi, như: chi tiền lương, phụ cấp lương, tiền công, tiền thưởng và các khoản khác) cho các thành viên trong trường và cộng tác viên theo thỏa thuận và chế độ quy định hiện hành; các khoản chi cho giảng dạy, học tập và NCKH, các dịch vụ công cộng, vật tư, thiết bị, tài liệu in ấn, sách giáo khoa, tham khảo trong và ngoài nước; chi cho các hoạt động thông tin tuyên truyền, hội nghị, công tác phí trong và ngoài nước, chi hợp tác quốc tế; chi cho mua sắm, sửa chữa thường xuyên và cố định; chi khen thưởng...; - Về định hướng phát triển nhà trường: được quyền quyết định phát triển nhà trường theo hướng nghiên cứu hoặc nghề nghiệp ứng dụng; tự xây dựng chương trình giảng dạy và học tập cho tất cả các ngành, nghề trong trường. Nhà trường có quyền lựa chọn chương trình và sách giáo khoa tiên tiến, hiện đại để biên soạn hoặc dịch thông qua hợp tác quốc tế; tự quyết định chỉ tiêu tuyển sinh theo hướng gắn chỉ tiêu với đảm bảo chất lượng ĐT, gắn với sự nghiệp phát triển KT-XH; - Về quan hệ quốc tế: được quyền thiết lập quan hệ với các trường ĐH và cơ sở nghiên cứu, ĐT khác trong khu vực và quốc tế về ĐT và nghiên cứu khoa học theo luật pháp và quy định của Nhà nước; xây dựng trung tâm du học tại chỗ trong trường; có chính sách riêng để thu hút các chuyên gia quốc tế giỏi hỗ trợ

trong ĐT nghiên cứu; chủ động tham gia thị trường ĐT nguồn nhân lực quốc tế và xuất khẩu lao động trình độ cao.

4) Chiến lược lựa chọn mũi nhọn ưu tiên để nhanh chóng phát triển, thay thế nhập khẩu, tiến tới xuất khẩu dịch vụ GDDH ở Việt Nam. Việt Nam là một quốc gia chưa có tiềm lực kinh tế đủ mạnh để có thể đầu tư một cách dàn trải ở mọi lĩnh vực, mọi ngành nghề. Hiện nay, nước ta đã tham gia WTO và thực hiện cam kết GATS nên càng đòi hỏi sự khéo léo lựa chọn mũi nhọn để có thể cạnh tranh với xu hướng chung của thế giới. Đối với GDDH, Việt Nam cũng phải theo xu thế chung đó, cạnh tranh cả về chất lượng cũng như giá thành... Vì vậy, Chính phủ nên lựa chọn ngành mũi nhọn trong lĩnh vực GD để tập trung đầu tư, để có thể nâng cao chất lượng thu hút người học không chỉ trong và ngoài nước. Từ đó Việt Nam có thể chuyển từ một quốc gia có tỉ lệ nhập siêu GDDH cao sang xuất khẩu GDDH trong giai đoạn mới.

5) Tăng cường công tác kiểm định, đảm bảo chất lượng GDDH. Hiện nay, các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng GDDH mà Bộ GD-ĐT ban hành còn thiếu tính cụ thể, khó áp dụng trong thực tế. Chúng ta nên học tập kinh nghiệm kiểm định chất lượng từ Australia và các nước có nền GDDH tiên tiến trên thế giới như Mĩ và Anh. Các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng nên tiếp cận theo ba khía cạnh của hệ thống GDDH: đầu vào, quy trình ĐT và đầu ra. Các tiêu chuẩn của nước ta phần lớn liên quan đến quy trình ĐT mà chưa quan tâm đến chất lượng đầu vào hay đầu ra.

Thay vì các tiêu chí đánh giá chất lượng mang tính chung chung như hiện nay, cần đề ra những tiêu chí cụ thể và định lượng hơn. Ví dụ tiêu chuẩn về cơ sở vật chất, cần đánh giá các tiêu chí như: tỉ lệ phần trăm GV có văn phòng riêng; ngân sách được tài trợ từ nhà nước cho SV; tổng chi tiêu hàng năm/SV; số lượng sách và tạp chí khoa học; số lượng máy tính/SV;... Tiêu chuẩn về GV: tỉ lệ GV có học vị tiến sĩ; tỉ lệ GV có khả năng giảng bằng tiếng Anh; tỉ lệ SV/1 GV; lương trung bình cho GV; số lần liên lạc giữa GV và SV trong vòng một niên khóa.

Ngoài ra, cần tăng cường vai trò của hiệp hội chuyên môn và doanh nghiệp. Ở các nước tiên tiến và các nước trong vùng, hiệp hội chuyên ngành (ngoài chính phủ) đóng một vai trò quan trọng trong việc thẩm định trình độ thực hành

và kiểm định chất lượng ĐT. Ở nước ta, các hiệp hội chuyên môn vẫn chưa đảm trách các chức năng trên. Có lẽ chính vì lý do này mà có không ít môn học được giảng dạy trong các ĐH thiếu tính thực tế, không đáp ứng nhu cầu của các doanh nghiệp, dẫn đến hầu hết SV khi ra trường đều phải được huấn luyện lại, nhất là ở các công ti nước ngoài. Bên cạnh đó, một cách đánh giá khác là qua thăm dò ý kiến của các doanh nghiệp tư nhân và cơ quan nhà nước về khả năng của SV tốt nghiệp đang công tác trong các cơ sở này.

3. GDDH là một vấn đề cực kì quan trọng, hơn nữa trong bối cảnh hiện nay Việt Nam là một quốc gia đang phát triển, việc đưa ra các giải pháp QL xuất hay nhập khẩu GD là một vấn đề then chốt cho sự phát triển hệ thống GDDH đồng hành với việc phát triển KT-XH để sánh kịp với các quốc gia đã phát triển hùng mạnh và được hưởng lợi rất nhiều từ việc xuất nhập khẩu GDDH. Những giải pháp trên có thể giúp cho sự phát triển nền GDDH Việt Nam và đưa GDDH Việt Nam sang các quốc gia khác trên thế giới và sẽ làm giảm tỉ lệ nhập siêu GD trong tương lai gần. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Dự thảo chiến lược giáo dục 2009-2020 (công bố tại cuộc gặp với lãnh đạo một số cơ quan báo chí ngày 18/12/2008).
2. Bộ GD-ĐT. Thông tư số 18/2003/TT-BGDĐT hướng dẫn thực hiện Nghị định số 18/2001/NĐ-CP.
3. Chính phủ. Nghị định số 06/2000/NĐ-CP quy định về hợp tác đầu tư nước ngoài trong lĩnh vực khám chữa bệnh, giáo dục, đào tạo, nghiên cứu khoa học.
4. Bộ GD-ĐT, Bộ Kế hoạch và Đầu tư. Thông tư 14/2005/TTLT-BGD&ĐT - BKH&ĐT hướng dẫn thực hiện Nghị định số 06/2000/NĐ-CP.
5. Hoàng Văn Châu. Giải pháp đẩy mạnh xuất khẩu dịch vụ của TP Hà Nội đến 2020 (Đề tài NCKH cấp Bộ), H 2008.
6. Lê Phước Minh. Chính sách quản lý xuất nhập khẩu giáo dục đại học: kinh nghiệm quốc tế và sự lựa chọn của Việt Nam. NXB Thế giới, H 2010.
7. Phạm Phú. Về khuôn mặt của giáo dục đại học Việt Nam (tập 2). NXB Đại học quốc gia TP Hồ Chí Minh, 2011.

Vận dụng phương pháp...

(Tiếp theo trang 43)

biểu diễn như thế nào? Đến đây, bài toán trở nên đơn giản hơn nhiều, HS sẽ dễ dàng tìm được mối liên hệ:

$$\overrightarrow{AM} = \frac{1}{2}(\overrightarrow{AC} + \overrightarrow{AB}).$$

Thay vào, ta được: $\overrightarrow{SA} \cdot \overrightarrow{AM} = \overrightarrow{SA} \cdot \frac{1}{2}(\overrightarrow{AC} + \overrightarrow{AB}) = \frac{1}{2}(\overrightarrow{SA} \cdot \overrightarrow{AC} + \overrightarrow{SA} \cdot \overrightarrow{AB}) = 0$, suy ra $SA \perp AM$.

b) GV đặt ra câu hỏi: với M là một điểm bất kì, liệu vectơ $\overrightarrow{AM}$ có thể biểu diễn được qua hai 2 vectơ $\overrightarrow{AC}$ và $\overrightarrow{AB}$ hay không? Từ đó, HS sẽ suy nghĩ và nhận thấy: do 3 vectơ $\overrightarrow{AM}, \overrightarrow{AC}, \overrightarrow{AB}$, đồng phẳng, 2 vectơ $\overrightarrow{AC}, \overrightarrow{AB}$ không cùng phương, nên $\overrightarrow{AM}$ có thể biểu diễn được theo 2 vectơ $\overrightarrow{AC}, \overrightarrow{AB}$. Tương tự như trên, ta sẽ chứng minh được $SA \perp AM$.

Bước 3: Trình bày giải pháp

Bước 4: Nghiên cứu sâu giải pháp: - Từ kết quả bài toán 2 dẫn đến kết quả: nếu một đường thẳng d vuông góc với 2 đường thẳng cắt nhau cùng nằm trong mặt phẳng (P) thì đường thẳng d vuông góc với mặt phẳng (P); - Qua các bài toán trên, GV đã rèn luyện cho HS phương pháp chứng minh 2 đường thẳng vuông góc bằng cách sử dụng công thức tích vô hướng của hai vectơ, giúp HS thấy được rằng, trong nhiều bài toán, nếu chuyển về ngôn ngữ vectơ thì bài toán sẽ đơn giản hơn nhiều. ...

Áp dụng PPDH PHVGQVD trong dạy học có tác dụng tạo được những tình huống gợi VD để HS có thể tham gia vào quá trình PH và GQVD nhằm rèn luyện tư duy toán học cho HS, phát huy tính tích cực, tự giác cho người học. Trong quá trình dạy học, GV cần kết hợp linh hoạt giữa PPDH PHVGQVD với các PPDH tích cực khác để giúp HS hiểu bài, tập trung sự chú ý vào bài học, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học. □

(1) Nguyễn Bá Kim. Phương pháp dạy học môn Toán. NXB Đại học sư phạm, H.2007.

Tài liệu tham khảo

1. Văn Như Cương - Phạm Khắc Ban - Tạ Mân. Bài tập hình học 11 nâng cao. NXB Giáo dục, H. 2007.
2. Bùi Văn Nghị. Phương pháp dạy học những nội dung cụ thể môn Toán. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.

ĐỔI MỚI HỘI THI NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM TOÀN QUỐC GIỮA CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM

○ NGUYỄN MẬU ĐỨC *

Hội thi Nghiệp vụ sư phạm - Văn hóa - Thể thao toàn quốc (gọi tắt là hội thi) giữa các trường sư phạm là một phong trào thi đua nhằm phát triển kỹ năng, kỹ thuật nghề nghiệp cho học sinh - sinh viên (HS, SV); góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo đội ngũ GV được tổ chức định kỳ 4 năm một lần. Qua 4 kì, hội thi đã có nhiều đóng góp cho việc nâng cao các kiến thức và kỹ năng thực hành sư phạm, tăng cường hiểu biết giao lưu, học hỏi kinh nghiệm giữa SV các trường sư phạm. Tuy nhiên, thực tế, các kì thi đã bộc lộ nhiều bất cập cần được nghiên cứu và điều chỉnh. Vì vậy, bài viết đề xuất một số giải pháp đổi mới hội thi nhằm nâng cao hiệu quả rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (NVSP) cho sinh viên.

1. Nội dung thi đồ dùng dạy học (ĐDDH) tự làm có ý nghĩa lớn trong việc phát động phong trào nghiên cứu; tự làm ĐDDH nhằm tận dụng khả năng sẵn có và khơi dậy tiềm năng của người dạy và người học, vừa ít tốn kém, vừa kịp thời phục vụ yêu cầu đổi mới về phương pháp dạy học (PPDH) ở các trường sư phạm và phổ thông. Tuy nhiên, nội dung thi này vẫn tồn tại một số phần chưa hợp lý cần được chỉnh sửa và đổi mới:

1) Mục tiêu của hội thi. ĐDDH tự làm được đánh giá cao là đồ dùng các GV có thể tự làm ra được bằng những dụng cụ, vật liệu sẵn có, dễ tìm, dễ kiếm, ít tốn kém, chất lượng tốt, đáp ứng được yêu cầu của người dạy và người học, kịp thời phục vụ yêu cầu đổi mới về PPDH ở các trường sư phạm và phổ thông. Tuy nhiên, các đồ dùng được trình diễn ở hội thi đều có kinh phí tương đối lớn (thường từ vài trăm nghìn đến vài triệu đồng/1 sản phẩm) nên việc áp dụng vào thực tế còn ít. Vì vậy, Ban giáo khảo (BGK) nên áp dụng giới hạn mức phí cho từng loại thí nghiệm. Rất nhiều đồ dùng dự thi đã đoạt HCV, HCB nhưng không được quảng cáo và áp dụng vào thực tiễn, ngay cả những trường đoạt giải cũng không áp dụng vào giảng dạy và chủ yếu chỉ được lưu lại trong kho của bộ môn giảng dạy nào đó. Như vậy, việc tham gia dự thi chỉ mang tính hình thức.

2) Không gian tổ chức thi. Phần thi ĐDDH tự làm nhằm phổ biến cho GV, HS, SV về các đồ dùng sáng tạo tự làm, phục vụ trực tiếp cho việc dạy và học (nhất là ở các vùng sâu, vùng xa, các huyện nghèo còn thiếu thốn các trang thiết bị học tập). Tuy nhiên, việc tổ chức phần này lại được bố trí trong các phòng học, hay địa điểm có không gian rất hẹp, hạn chế người xem (đôi khi ban tổ chức còn không cho những người không có nhiệm vụ được vào khu vực này). Như vậy, phần thi của nhiều trường gần như chỉ có thí sinh với BGK và một vài người tham gia, điều này sẽ làm mất đi mục tiêu của phần thi nhằm phổ biến cho tất cả GV học tập tự làm và áp dụng vào quá trình giảng dạy của mình... Đây là phần thi khá hấp dẫn, Ban tổ chức nên tổ chức ở hội trường lớn (nơi có khoảng không gian rộng), thậm chí có thể tổ chức được ở ngoài trời, nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho nhiều GV, HS, SV xem, học hỏi, tăng khả năng sáng tạo... đồng thời cũng góp phần tạo ra bầu không khí sôi nổi cho cuộc thi.

Ngoài ra, cũng nên dành một khoảng thời gian ngắn cho khán giả (những người có nhiều kinh nghiệm đã từng trực tiếp tham gia giảng dạy) phỏng vấn tính thiết thực, sáng tạo của ĐDDH tự làm. Như vậy, kết quả đánh giá của BGK sẽ khách quan và chính xác hơn.

3) Nội dung môn thi. Các ĐDDH tự làm tham gia thi chủ yếu tập trung ở các môn tự nhiên hay khối sư phạm kỹ thuật; không có hoặc rất ít ĐDDH của các môn xã hội như: Ngữ văn, Lịch sử, Địa lí, Ngoại ngữ, Tâm lí... Điều này là một bất cập đối với các chuyên ngành xã hội, do đó, cần thiết đổi mới nội dung và hình thức thi. Chẳng hạn, nên đưa nội dung «Ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) và truyền thông» vào làm ĐDDH sẽ giúp cho nội dung thi phong phú, đa dạng về hình thức; các bộ môn lí thuyết (Ngữ văn, Lịch sử, Địa lí...) cũng có thể tham gia. Ví dụ, môn Lịch sử có thể làm ĐDDH bằng cách

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

ứng dụng CNTT để dựng lại quá trình lịch sử của một thời kì hay diễn biến của một trận đánh lớn bằng hệ thống hình ảnh và các minh họa động... giúp bài giảng thêm thực tế, sinh động dễ hiểu, HS có thể tổng hợp lại kiến thức của một quá trình trong một thời gian ngắn (thay vì giảng lí thuyết đơn thuần khó tưởng tượng). Đối với các môn thực nghiệm, có rất nhiều thí nghiệm hiện đại hay độc hại đòi hỏi phải được trợ giúp của CNTT để mô phỏng. Ngoài ra, BGK cũng có thể đưa ra nội dung như thiết kế một trang Web hay xây dựng phần mềm... để ứng dụng vào một bộ môn hay bài giảng nào đó.

Đa phần những thí nghiệm dự thi đều là những thí nghiệm có độ an toàn về mặt thời gian, quá trình vận chuyển, có thể sử dụng lâu dài; một số đồ dùng đòi hỏi chế tạo và sử dụng ngay (trong thời gian ngắn) lại không thấy tham dự. Vì vậy, BGK nên có quy định về thời gian chuẩn bị và xếp loại chấm riêng cho đồ dùng loại này.

2. Nội dung thi Hiểu biết sư phạm, xử lí tình huống sư phạm đã có nhiều thay đổi, góp phần tăng tính chủ động sáng tạo và tiềm năng của nhà trường; phù hợp với đặc điểm của từng trường và đặc điểm giáo dục của mỗi địa phương. Tuy nhiên, ở một số nội dung còn nhiều điểm chưa hợp lí cần được sửa đổi như:

- **Nội dung thi Hiểu biết sư phạm:** Đây là lĩnh vực kiến thức rất rộng lớn, thí sinh tham gia phần thi này thường là những SV xuất sắc về học tập và chịu áp lực vì phạm vi học quá rộng. Do đó, Ban tổ chức nên giới hạn một phạm vi nhất định để cuộc thi tập trung và chất lượng hơn. Những nội dung trong phần hiểu biết như: *Điều lệ ở trường phổ thông, Luật giáo dục, Nghị quyết, Chỉ thị của Chính phủ...* nên tập trung vào những vấn đề quan trọng mang tính thời sự, tránh quá tải cho SV. Ví dụ, câu hỏi hiểu biết về ngành nghề sư phạm, các danh nhân, nhiều đội đưa ra những danh nhân không tiêu biểu (rất ít người biết) khiến cho đội bạn và cả khán giả cũng không thể có câu trả lời.

- **Nội dung thi Xử lí tình huống sư phạm:** Các câu hỏi đội bạn đưa ra bằng cách đóng kịch câm, Ban tổ chức nên yêu cầu đọc câu hỏi trên giấy cho đội bạn và khán giả nghe, vì nhiều đội diễn xong nhưng không ai hiểu tình huống đưa ra có ý nghĩa như thế nào. Các câu hỏi các đội đưa ra nên được trình chiếu cho đội bạn và khán giả theo dõi trong suốt quá trình trả lời, tránh tình trạng khó hiểu về ngôn ngữ giữa các vùng, miền.

Ở hai nội dung thi trên, các câu hỏi đều do các đội đưa ra cho nhau, cần bổ sung câu hỏi của BGK cho các đội và cho khán giả để thực hiện mục tiêu hội thi giao lưu, chia sẻ kĩ năng, kiến thức về ngành nghề sư phạm. Ban tổ chức cũng nên phân ra các khối, các ngành vì tình huống và hiểu biết ngành là khác nhau (ví dụ, xử lí tình huống của GV mầm non khác với GV THPT vì đối tượng DH là khác nhau).

Ngoài các nội dung chính của hội thi, Ban tổ chức nên triển khai các hoạt động bên lề như: *hội trại, văn nghệ, triển lãm giáo dục, phần mềm, ĐDDH, gian hàng đặc trưng cho các vùng miền, các đội...* tạo mối liên kết chặt chẽ giữa các đội, giao lưu hiểu biết lẫn nhau, chia sẻ kinh nghiệm học tập. Ví dụ, với phần thi ĐDDH tự làm nếu được triển lãm sẽ tạo điều kiện cho tất cả GV, SV tham khảo và có thể tự sáng chế để phục vụ tốt hơn nữa việc dạy - học, sẽ đem lại tác dụng, hiệu quả hơn nhiều khi ĐDDH tự làm chỉ được mang đến dự thi và mang về. Ban tổ chức nên mời gọi thêm các nhà tài trợ để có nguồn vốn cho các hoạt động này, giúp cuộc thi thật sự trở thành cuộc chơi, sân chơi SV viên chia sẻ kiến thức, kĩ năng; cũng như tăng giá trị phần thưởng cho các giải đoạt được.

...

Hội thi NVSP toàn quốc giữa các trường sư phạm đã có những đóng góp tích cực vào nâng cao kiến thức, kĩ năng thực hành sư phạm và tăng cường giao lưu giữa sinh viên các trường. Hội thi nên được duy trì, cải tiến và nâng cấp để đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội đối với nhiệm vụ đào tạo GV. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. "Thông báo 117/TB-Bộ GD-ĐT, kết luận của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT tại hội thảo chỉ đạo quản lí hoạt động đổi mới phương pháp dạy học ở các trường phổ thông". 03/01/2009.
2. Bộ GD-ĐT. "Chỉ thị số 15/1999-CT-BGĐT ngày 20/04/1999 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về đẩy mạnh hoạt động đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập trong các trường sư phạm".
3. Bộ GD-ĐT. **Điều lệ Hội thi Nghiệp vụ sư phạm - Văn nghệ - Thể thao các trường sư phạm toàn quốc lần thứ IV, năm 2009.**
4. "Quyết định số 698/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt tổng thể phát triển nguồn nhân lực, công nghệ thông tin đến năm 2015 và định hướng đến năm 2020".

QUÁ TRÌNH PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC MẦM NON THÀNH PHỐ HẢI DƯƠNG TỪ 2005 - 2011

○ ThS. NGUYỄN THỊ DUYỀN*

Trong những năm qua, giáo dục mầm non (GDMN) TP. Hải Dương đã đạt được những kết quả nhất định, góp phần vào sự nghiệp GD-ĐT của toàn tỉnh, từng bước đáp ứng yêu cầu phát triển KT-XH của thành phố và tỉnh Hải Dương, thể hiện ở: sự phát triển về quy mô mạng lưới trường lớp; công tác quản lý (QL) và chỉ đạo thực hiện chương trình GDMN mới, QL tài chính tự chủ; công tác phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi; sự phát triển của đội ngũ GV và CBQL MN cả về số lượng và chất lượng, đáp ứng yêu cầu đổi mới của GDMN; v.v...

Năm học 2005-2006, toàn thành phố có 19 trường MN (15 trường bán công, 4 trường tư thực), 3 cơ sở tư thực MN và 108 nhóm trẻ tư thực độc lập với tổng số 313 nhóm, lớp; tỉ lệ huy động trẻ đến nhà trẻ đạt 36,2%, mẫu giáo đạt 82%. Tỉ lệ trẻ phát triển thể chất bình thường đạt 94,5%; trẻ suy dinh dưỡng chiếm 5,5%. Toàn thành phố có 320 GV, trình độ đạt chuẩn 304/320 (95%), trên chuẩn 84/320 (26%). CBQL có trình độ chuyên môn trên chuẩn đạt tỉ lệ 62%. Thực hiện nghiêm túc và có hiệu quả chuyên đề *«Nâng cao chất lượng cho trẻ làm quen với văn học, chữ viết», «Nâng cao chất lượng giáo dục dinh dưỡng và vệ sinh an toàn thực phẩm»*; triển khai thử nghiệm chương trình đổi mới với 99 nhóm lớp có điều kiện. Trường MN Bình Minh được chọn làm trường thí điểm chương trình đổi mới. Đội ngũ GV nhiệt tình trong công tác chăm sóc, giáo dục trẻ, CBQL vững vàng về tư tưởng chính trị, đạo đức, được tạo điều kiện để nâng cao trình độ chuyên môn, có ý thức ham học hỏi, có trách nhiệm với nhiệm vụ được giao.

Năm học 2006-2007, quy mô trường, lớp giữ vững, thêm 1 cơ sở tư thực và 122 nhóm trẻ tư thực độc lập, tổng số nhóm, lớp toàn thành phố là 337; tỉ lệ huy động trẻ đến nhà trẻ đạt

40,3%, mẫu giáo đạt 93,4%. Tỉ lệ trẻ phát triển thể chất bình thường đạt 92%, trẻ suy dinh dưỡng chiếm 8%. Đội ngũ CBQL ổn định với 47 người, trong đó trình độ chuyên môn nghiệp vụ trên chuẩn đạt 63,8% (tăng 1,8% so với năm học trước). Trường MN Bình Minh và 115 nhóm, lớp thực hiện thí điểm chương trình đổi mới. CBQL và GV được quan tâm tạo điều kiện theo học các lớp tại chức, từ xa, tham gia các lớp bồi dưỡng của Bộ GD-ĐT và Sở GD-ĐT tổ chức tham gia các hội thi *«CBQL giỏi»*, hội giảng cấp tỉnh, góp phần nâng cao trình độ nghiệp vụ chuyên môn và nghiệp vụ QL.

Năm học 2007-2008, quy mô trường, lớp phát triển: toàn thành phố có 20 trường MN (15 trường bán công, 5 trường tư thực), 5 cơ sở tư thực và 114 nhóm trẻ tư thực độc lập; tỉ lệ huy động trẻ đến nhà trẻ đạt 40,6%, mẫu giáo đạt 98,1%. Tỉ lệ trẻ phát triển thể chất bình thường đạt 95,8%; trẻ suy dinh dưỡng chiếm 4,2%. Đội ngũ GV phát triển hơn so với năm học trước, tổng số 347 GV, số có trình độ đạt chuẩn chiếm 98,6%, trên chuẩn chiếm 28,5%. Số lượng CBQL tăng thêm 3 (tổng số có 49 CBQL, trình độ trên chuẩn đạt 85,7%). Sở chỉ đạo và thực hiện chương trình GDMN mới theo sự hướng dẫn của Bộ GD-ĐT tại trường MN Bình Minh và 115 nhóm lớp; số nhóm, lớp còn lại thực hiện chương trình cải cách. Các hội thi, hội giảng cấp thành phố, cấp tỉnh được tổ chức và GV tham gia có hiệu quả. Chất lượng sáng kiến kinh nghiệm được áp dụng đạt tỉ lệ cao (82,1%); 100% trường MN được mở tài khoản và tự chủ về tài chính.

Năm học 2008-2009, toàn thành phố có 32 trường (22 trường bán công, 10 trường tư thực), 1 cơ sở tư thực và 115 nhóm trẻ tư thực độc lập với tổng số 426 nhóm, lớp. Tỉ lệ huy động trẻ

* Phòng Giáo dục - Đào tạo TP Hải Dương

đến nhà trẻ đạt 34,1%, mẫu giáo đạt 98,6%; riêng trẻ 5 tuổi ra lớp đạt 100%. Tỷ lệ trẻ phát triển thể chất bình thường đạt 96,9%, trẻ suy dinh dưỡng chiếm 3,1%. Đội ngũ GV và CBQL ngày càng phát triển về số lượng và chất lượng: tổng số 509 GV, đạt chuẩn 87,5% (trên chuẩn đạt 31,2%). CBQL có 75 người, trình độ chuyên môn trên chuẩn đạt 77,3%. Quy mô phát triển mạng lưới trường, lớp trong thành phố ngày càng tăng. Thực hiện nghiêm túc chế độ chính sách cho CBQL và GVMN, hỗ trợ 45 triệu đồng/trường cho kinh phí hoạt động, 10 triệu đồng bổ sung cơ sở vật chất, trợ cấp cho GV ngoài biên chế đi học, trả lương cho GV hợp đồng đảm bảo 12 tháng trong năm. Có 5 trường MN đạt chuẩn quốc gia. CBQL và GV tiếp tục được tạo điều kiện nâng cao trình độ chuẩn và trên chuẩn. Đặc biệt, đội ngũ CBQL của các nhà trường được tạo điều kiện giao lưu, học hỏi thông qua các lớp bồi dưỡng của cấp trên, tổ chức tham quan trường bạn để học tập kinh nghiệm về QL và chuyên môn.

Năm học 2009-2010, toàn thành phố có 36 trường (22 trường bán công 14 trường tư thục, 4 cơ sở tư thục và 100 nhóm trẻ tư thục độc lập. Tỷ lệ huy động trẻ đến nhà trẻ đạt 41,2%, mẫu giáo đạt 97,1; tỷ lệ huy động trẻ 5 tuổi ra lớp đạt 100. Tỷ lệ trẻ phát triển thể chất bình thường đạt 97,1%; trẻ suy dinh dưỡng chiếm 2,9%. Tổng số GV là 535 (đạt chuẩn 100%; trình độ trên chuẩn đạt 87,5%). Số lượng CBQL 79 người, trong đó, số có trình độ trên chuẩn đạt 88%. Chỉ đạo 12 trường tiên tiến xuất sắc và trường tiên tiến thực hiện chương trình GDMN mới. Thực hiện nghiêm túc các nội dung *«An toàn giao thông»*, *«Giáo dục bảo vệ môi trường»* cho trẻ. Triển khai ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác chăm sóc, giáo dục trẻ tới các nhà trường. 100% trường MN nối mạng internet, thông tin hai chiều từ Phòng GD-ĐT tới các trường và ngược lại đều qua hộp thư điện tử. Khuyến khích trường MN đưa các phần mềm phù hợp với trẻ vào các hoạt động học tập và vui chơi trong ngày. Tổ chức sân chơi cho CBQL giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm QL. Về QL cơ sở vật chất, thành phố đã đầu tư kinh phí cho 11 trường MN xây dựng mới và xây thêm, sửa chữa, mở rộng đất cho 6 trường MN.

Năm học 2010-2011, toàn thành phố có 40 trường (24 trường bán công, 16 trường tư thục), 4 cơ sở tư thục và 91 nhóm trẻ tư thục độc lập. Tỷ

lệ huy động trẻ đến nhà trẻ đạt 44,3%, mẫu giáo đạt 98,7%; tỷ lệ huy động trẻ 5 tuổi ra lớp đạt 100%. Đội ngũ GV và CBQL phát triển: tổng số GV là 607 người, đạt chuẩn 100%. Có 95 CBQL, trình độ chuyên môn đạt chuẩn 100%, trong đó trình độ trên chuẩn đạt 90,5%. Năm học 2010-2011, Bộ GD-ĐT triển khai phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi, tỉnh Hải Dương đăng ký hoàn thành phổ cập vào năm 2012; TP. Hải Dương quyết tâm hoàn thành phổ cập cho trẻ 5 tuổi vào năm 2011. Công tác rà soát, điều tra và hoàn thiện hồ sơ phổ cập được tiến hành. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong QL, dạy học đã được triển khai và từng bước phát triển. Đến nay, có 2 trường MN QL bằng mạng lan, 5 trường nối mạng internet xuống các nhóm, lớp, tạo điều kiện cho GV khai thác thông tin trên mạng, áp dụng vào công tác chăm sóc, giáo dục trẻ. Ứng dụng một số phần mềm vào hoạt động giáo dục của trẻ có hiệu quả: các bài giảng được thiết kế bằng phần mềm phù hợp với trẻ theo từng độ tuổi. Công nghệ thông tin trong công tác QL cũng có chuyển biến rõ rệt: trao đổi thông tin đa chiều qua hộp thư điện tử, 10/45 bài gửi về Phòng GD-ĐT được đăng tải trên trang web của ngành. Phần mềm QL được thực hiện ở 7 trường, bước đầu CBQL khai thác và sử dụng có hiệu quả trong công tác QL (QL bằng mạng lan, các hoạt động của trường MN được trao đổi với phụ huynh thông qua mạng internet...). 100% trường MN thực hiện chương trình GDMN mới. Hình thức bồi dưỡng cho CBQL và GV ngày càng thay đổi và có chiều sâu. Đội ngũ nghiệp vụ thành phố ngày càng trẻ hóa, có trình độ chuyên môn vững vàng. Tuy nhiên, trước yêu cầu đổi mới của GDMN như QL và chỉ đạo thực hiện chương trình GDMN mới, ứng dụng công nghệ thông tin trong QL, trong chăm sóc, giáo dục trẻ, tự chủ về tài chính, QL con người, cơ sở vật chất, đặc biệt trong giai đoạn tăng cường quy hoạch đất đai, xây dựng trường lớp đạt chuẩn quốc gia và thực hiện phổ cập GDMN cho trẻ 5 tuổi... đòi hỏi GV cần trau dồi trình độ chuyên môn vững vàng hơn. Đối với CBQL, ngoài trình độ chuyên môn cần có trình độ QL tốt, đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay.

Nhờ sự quan tâm, chỉ đạo sát sao của các cấp lãnh đạo, sự kết hợp chặt chẽ giữa các cấp chính quyền, ban ngành, đoàn thể địa phương,

(Xem tiếp trang 59)

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO VIÊN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG - AN NINH Ở TRUNG TÂM GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG HÀ NỘI 2

○ ThS. HÀ MẠNH HÙNG *

1. Đất nước ta hiện nay đang hoà bình, nhưng vẫn còn tiềm ẩn những nhân tố mất ổn định. Cho nên, để bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa (XHCN) phải tăng cường hơn nữa việc trang bị củng cố kiến thức quốc phòng toàn dân cho học sinh (HS), sinh viên (SV) nhằm góp phần củng cố xây dựng vững chắc nền quốc phòng toàn dân.

Giáo dục quốc phòng - an ninh (GDQP-AN) là môn học chính khoá trong hệ thống giáo dục quốc dân. Đội ngũ giảng viên (GV) GDQP-AN cũng dần được chú trọng cả về số lượng, chất lượng và năng lực sư phạm theo hướng chuẩn hoá. Vì vậy, nghiên cứu một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ GV GDQP-AN là yêu cầu tất yếu khách quan, có tính khoa học, thực tiễn.

2. Một số giải pháp nâng cao chất lượng GV GDQP-AN

1) Tổ chức biên chế đội ngũ GV GDQP-AN

a) Tăng cường sự lãnh đạo của cấp uỷ Đảng nhà trường về kiện toàn tổ chức biên chế. Kiện toàn tổ chức biên chế, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ GDQP-AN là một trong những công tác quan trọng nhất của các tổ chức Đảng. Đó là trách nhiệm của cấp uỷ Đảng trong phạm vi được phân công, phân cấp. Để đáp ứng yêu cầu nâng cao năng lực và sức chiến đấu của tổ chức Đảng, bảo đảm sự lãnh tuyệt đối, trực tiếp về mọi mặt của Đảng đối với việc kiện toàn đủ tổ chức biên chế, nâng cao chất lượng đội ngũ GV GDQP-AN, cấp uỷ Đảng cần luôn nắm vững và thực hiện tốt nguyên tắc Đảng trực tiếp, thống nhất lãnh đạo, quản lý đội ngũ GV GDQP-AN theo nguyên tắc tập trung dân chủ, tập thể lãnh đạo, phát huy đầy đủ vai trò, trách nhiệm của người chỉ huy, của Ban Giám đốc và các phòng chức năng, khoa, bộ môn. Đây là nội dung của công tác quản lý và phát triển nguồn nhân lực làm nhiệm vụ ĐT, giảng dạy GDQP-AN. Cho nên cần phối hợp chặt chẽ các mặt công tác, thực hiện hiệu quả chủ trương, biện pháp, tiến hành

đồng bộ công tác tư tưởng, tổ chức và chính sách.

b) Quán triệt và thực hiện đúng nguyên tắc tập trung dân chủ đối với công tác tổ chức biên chế đội ngũ GV GDQP-AN. Đây là điều kiện quan trọng hàng đầu của việc tổ chức biên chế, quy hoạch, ĐT, sử dụng đúng đắn GV GDQP-AN. Việc quán triệt nguyên tắc này trong công tác tổ chức biên chế là yêu cầu có tính nguyên tắc bảo đảm đủ số lượng GV đáp ứng được nhiệm vụ ĐT. Đồng thời là kỉ luật đối với mọi tổ chức Đảng và mọi cán bộ, đảng viên. Thực hiện tốt nguyên tắc tập trung dân chủ bảo đảm khắc phục tình trạng phe cánh, cục bộ địa phương, tình trạng dân chủ hình thức trong công tác cán bộ nói chung và kiện toàn đủ về tổ chức biên chế nói riêng.

Tập thể cấp uỷ phải quán triệt các quan điểm, tư tưởng chỉ đạo, nhiệm vụ công tác cán bộ, các chủ trương biện pháp, xây dựng quản lý, quyết định về số lượng, tổ chức biên chế nhân sự GV theo phạm vi, quyền hạn được phân công, phân cấp. Những đánh giá, nhận xét, kết luận về nhân sự là GV GDQP-AN phải do cấp uỷ có thẩm quyền thảo luận dân chủ và quyết nghị tập thể, nhất thiết không giao cho một người quyết định về công tác tổ chức biên chế. Dân chủ, không chỉ thực hiện trong phạm vi cấp uỷ mà còn biết lắng nghe ý kiến của quần chúng và cấp dưới, đồng nghiệp. Cần phát huy trách nhiệm của các cấp, các tổ chức tham gia ý kiến vào các chủ trương, giải pháp, kế hoạch về việc xây dựng kiện toàn tổ chức biên chế góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ GV GDQP-AN.

2) Quy hoạch GV GDQP-AN

a) Quy hoạch số lượng GV GDQP-AN. Để môn học GDQP-AN đạt chất lượng đòi hỏi phải được biên chế đủ về số lượng, khi đó mới tạo nên tính đồng bộ và khả năng hoàn thành nhiệm vụ của cả đội ngũ. Trong quy hoạch số lượng GV đủ theo biên chế, cần tính toán đủ GV theo chuyên ngành đảm bảo tính đồng bộ theo yêu

* Trung tâm Giáo dục quốc phòng Hà Nội 2

cầu của xây dựng đội ngũ; trong đó có tỉ lệ dự trữ khoảng 20% để luân phiên đi học, chuyển, luân chuyển... Nhà trường căn cứ vào lưu lượng SV, học viên, chương trình, nội dung, quỹ thời gian từng môn học và định mức giảng dạy để tính nhu cầu, đề nghị biên chế hợp lí đội ngũ GV GDQP-AN.

Quy trình việc tính toán số lượng GV GDQP-AN gồm ba bước:

- *Bước 1: Xác định nhu cầu GV GDQP-AN*, căn cứ vào quy định của cấp trên về tổ chức lực lượng biên chế chức danh cán bộ; tổng quân số và tỉ lệ cán bộ được sắp xếp, số lượng cán bộ dự trữ trong từng ngành, từng loại GV GDQP-AN.

Nội dung tính toán xác định nhu cầu GV GDQP-AN bao gồm: *Nhu cầu tổng quát*: xác định nhu cầu chung của đội ngũ GV GDQP-AN, làm cơ sở xem xét tỉ lệ GV GDQP-AN so với tổng quân số của các học viện, nhà trường đã phù hợp chưa, qua đó tính toán nhu cầu từng loại GV GDQP-AN. Cách tính: lập biểu biên chế chuẩn về từng loại GV GDQP-AN đối với từng khoa, bộ môn rồi tổng hợp thành nhu cầu tổng quát theo các nội dung đã nêu. Sau khi tính được nhu cầu tổng quát, cần tính tỉ lệ GV, theo từng loại so với tổng quân số GV GDQP-AN cần có và đối chiếu với các quy định của trên xem đã phù hợp chưa. Tính được nhu cầu của từng loại GV GDQP-AN làm cơ sở cho tính toán chi tiết số lượng GV GDQP-AN thừa, thiếu. Nội dung chia loại, chia ngành để tính toán phải căn cứ vào *Luật sĩ quan* và phân ngành ĐT của các khoa, bộ môn, nhà trường. Phân ngành trong tính toán nhu cầu phải thống nhất với phân ngành trong thống kê cán bộ hiện có, để có cơ sở tính toán thừa, thiếu được khớp.

Tác giả xin đề cập 2 PP chính đó là: - *PP định biên*: Căn cứ vào tổ chức lực lượng và quy định biên chế chức danh GV GDQP-AN để tính ra nhu cầu. Cách làm: xây dựng được các biểu biên chế chuẩn về GV GDQP-AN đối với từng tổ chức, các đơn vị giống nhau, sau đó tổng hợp thành nhu cầu tổng quát hoặc nhu cầu từng chuyên ngành GDQP. PP này dùng để xác định nhu cầu GV GDQP-AN cho kế hoạch ngắn hạn, kế hoạch hàng năm đã được xác định rõ về tổ chức lực lượng và biên chế cho từng chức danh. Nếu áp dụng PP này để tính toán cho nhu cầu GV GDQP-AN dài hạn thì có nhược điểm vì trong tương lai (khoảng 5-10 năm tới) tổ chức lực lượng, biên chế chức danh có thể thay đổi so với tính toán. -

PP dự báo: Dựa vào quy luật hoặc kinh nghiệm được rút ra trong thực tiễn của nhiều năm tính toán quy hoạch, để dự báo nhu cầu GV GDQP-AN cho một yêu cầu của tổ chức dự kiến sẽ phát triển trong tương lai. PP này thường dùng để xác định nhu cầu xây dựng lực lượng GV GDQP-AN cho quy hoạch dài hạn khi chưa xác định chính xác được cơ cấu tổ chức lực lượng và biên chế chức danh. PP này tính nhanh, gọn nhưng có tỉ lệ sai số nhất định, nếu nắm được quy luật dự báo sát thì sai số sẽ giảm.

Sau khi tính toán nhu cầu của khoa, bộ môn và từng loại GV GDQP-AN theo yêu cầu thì tiến hành tổng hợp tính các tỉ lệ liên quan bao gồm: tỉ lệ GV GDQP-AN so với nhu cầu cần; lấy nhu cầu tổng quát chia cho quân số quy định để xác định tỉ lệ từng loại GV GDQP-AN, lấy các tỉ lệ này so với các quy định hướng dẫn của trên xem đã phù hợp chưa, lấy đó làm cơ sở cho việc tính toán thừa thiếu ở bước tiếp theo.

- *Bước 2: Tính toán số lượng GV GDQP-AN thừa, thiếu* theo nhu cầu. Phân tích tình hình thừa, thiếu, xác định số yêu cầu giải quyết cấp bách và số có thể giải quyết chậm hơn làm cơ sở để ra chủ trương, biện pháp và bước đi phù hợp cho quy hoạch về số lượng GV GDQP-AN. Cơ sở để tính toán thừa, thiếu gồm các yếu tố sau đây: + Nhu cầu GV GDQP-AN đã được xác định; + Tình hình đội ngũ GV GDQP-AN hiện có bao gồm: về số lượng: SQBP biên chế đang trực tiếp giảng dạy; dự kiến số GV chuyển ra (nghỉ hưu, chuyển ngành, phục viên) chia ra từng chuyên ngành GV GDQP-AN theo biên chế chức danh; về chất lượng: Số GV GDQP-AN đã qua công tác thực tiễn tại đơn vị, thực tế giảng dạy, học hàm, học vị, tuổi, sức khỏe, cấp bậc quân hàm, trình độ học vấn của từng cấp, từng chuyên ngành GV.

- *Bước 3: Các yếu tố, khả năng giải quyết*: dự báo về khả năng SV tốt nghiệp ra trường được Bộ Quốc phòng biệt phái ra làm GV, khả năng tuyển dụng từ các trường ĐH ngoài quân đội. Những yếu tố dự báo càng đầy đủ, cụ thể thì càng có cơ sở tính toán chính xác thừa, thiếu và xác định được biện pháp giải quyết có hiệu quả. Sau đó lập thành bảng với từng tiêu chí cụ thể, chi tiết theo nội dung đã tính toán làm cơ sở cho việc theo dõi, bổ sung, điều chỉnh đề xuất phương án báo cáo cấp có thẩm quyền phê duyệt và tổ chức thực hiện.

b) *Quy hoạch chất lượng GV GDQP-AN*: cần xác định rõ mục tiêu, yêu cầu nâng cao chất

lượng toàn đội ngũ (có bản lĩnh chính trị vững vàng, phẩm chất đạo đức trong sáng, có ý thức trách nhiệm cao, quyết tâm thực hiện sự nghiệp đổi mới, có kiến thức GDQP-AN và trình độ chuyên môn giỏi, có năng lực chỉ huy, tiếp cận kịp thời với khoa học kỹ thuật tiên tiến, hiện đại và phát triển).

Cần tiếp tục xây dựng, hoàn thiện tiêu chuẩn chức vụ, chức danh cán bộ chủ trì. Căn cứ vào những kinh nghiệm trong quá trình hoạt động thực tiễn của công tác xây dựng nguồn nhân lực, để nâng cao chất lượng ĐT, cần phải lượng hoá một số chỉ tiêu đối với từng loại như sau: đối với đội ngũ GV GDQP-AN chuyên ngành 100% trình độ học vấn ĐH, trong đó 30%-40% trở lên có học vị thạc sĩ, tiến sĩ. Thực hiện tiêu chuẩn hoá GDQP-AN để làm căn cứ cho ĐT, BD, nhận xét đánh giá, bổ nhiệm để bạt GV GDQP-AN được chính xác.

Nghị quyết Đảng uỷ nhà trường đặt ra chỉ tiêu cho xây dựng đội ngũ GV GDQP-AN đến năm 2015 phải có trên 50% có trình độ sau ĐH, trong đó có 10-20% có học vị tiến sĩ. Từ những điều kiện trên đòi hỏi mỗi GV muốn tồn tại, phát triển, đạt chất lượng theo quy chuẩn phải không ngừng học tập để nâng cao trình độ học vấn.

3) ĐT, BD nghiệp vụ sư phạm và kỹ năng sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại cho đội ngũ GV GDQP-AN

Tổ chức các lớp tập huấn, BD về PP ở cấp bộ hoặc trường hay liên kết giữa các trường. Tuy nhiên, về cơ bản và lâu dài, sĩ quan trước khi ra biệt phái làm GV GDQP-AN phải có chứng chỉ giáo dục học ĐH (nghiệp sư phạm ĐH). Kịp thời tổ chức mở lớp ĐT cấp chứng chỉ giáo dục học ĐH cho tất cả các GV GDQP-AN. Căn cứ số lượng GV GDQP đang được biên chế ở mỗi đơn vị, để cử luân phiên đi ĐT nhưng vẫn đảm bảo thời gian giảng dạy.

Cần trang bị những kiến thức cơ bản về lý luận dạy học ĐH, về tâm lý - giáo dục học ĐH và một số nội dung của logic hình thức, PP giảng dạy của bộ môn nhằm giúp GV có cái nhìn tổng quan về giáo dục nói chung và giáo dục ĐH nói riêng; giúp GV hiểu được thực chất PP đang sử dụng và sử dụng thế nào để tạo được chất lượng, hiệu quả cho bài giảng. Từ đó đội ngũ GV GDQP-AN mới có điều kiện tự nghiên cứu để đổi mới PP phù hợp với đối tượng và mục tiêu giảng dạy, góp phần nâng cao chất lượng chính đội ngũ GV GDQP-AN.

Đối với môn học GDQP-AN, khi lựa chọn sử dụng các PPDH tích cực phải căn cứ vào nội dung,

yêu cầu các nguyên tắc dạy học ĐH, mục tiêu, yêu cầu GDQP cho SV.

Có kế hoạch để đội ngũ GV GDQP-AN được BD kiến thức tin học. Đồng thời bảo đảm thời gian nghiên cứu để có thể tự biên soạn bài giảng bằng những công cụ lập trình đơn giản như Powerpoint. Tiến tới GV có thể sử dụng những công cụ lập trình tiện ích, hiện đại hơn. Việc sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại không chỉ là hình thức để đáp ứng với xu thế phát triển hiện nay mà trên thực tế đã tạo được hiệu quả cao cho bài giảng của nhiều môn học.

3. Để nâng cao chất lượng đội ngũ GV GDQP-AN ở trường ĐH, Đảng uỷ, Ban giám hiệu nhà trường cần tiến hành đồng bộ các nội dung với nhau, không thể tách rời và xem nhẹ nội dung giải pháp nào. Các nội dung nêu trên có mối quan hệ gắn bó mật thiết với nhau, thực hiện các nội dung sẽ tạo điều kiện thuận lợi hỗ trợ lẫn nhau. Tuy nhiên phải căn cứ vào tình hình cụ thể để ưu tiên thực hiện nội dung giải pháp nào trước, nội dung nào sau cho phù hợp, xác định tính chính xác từng bước thực hiện có hiệu quả từng giải pháp. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Quốc phòng - Bộ Nội vụ. *Thông tư liên tịch số 65/2004/TTLT - BQP - BNV* ngày 13/05/2004 hướng dẫn thực hiện Nghị định của Chính phủ về biệt phái sĩ quan quân đội nhân dân Việt Nam, H 2004.
2. Bộ GD-ĐT. *Quyết định số 82/2007/QĐ - BGDĐT* ngày 24/12/2007 về ban hành quy chế tổ chức và hoạt động của Trung tâm Giáo dục quốc phòng - an ninh sinh viên, H 2007.
3. Bộ Chính trị. *Chỉ thị số 12/CT/TW* ngày 03/05/2007 về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác Giáo dục quốc phòng - an ninh trong tình hình mới, H 2007.
4. Chính phủ. *Nghị định số 165/2003/NĐ - CP* ngày 22/12/2003 về biệt phái sĩ quan quân đội nhân dân Việt Nam, Hà Nội, 2003.
5. Chính phủ. *Nghị định số 116/2007/NĐ-CP* ngày 10/07/2007 về Giáo dục quốc phòng - an ninh, H 2007.
6. Đặng Thành Hưng. *Dạy học hiện đại*. NXB Đại học quốc gia, H 2002.
7. Học viện Chính trị - Quân sự. *Đổi mới giáo dục quốc phòng trong hệ thống giáo dục quốc gia*. NXB Quân đội nhân dân, H 2006.
8. Quốc hội. *Luật Giáo dục*. NXB Chính trị quốc gia, H 2005.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ QUẢN LÝ PHÒNG HỌC BỘ MÔN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG PHAN THÀNH TÀI - THÀNH PHỐ ĐÀ NẴNG

○ ThS. TRẦN VĂN QUANG*

Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD-ĐT) đang hoàn thiện mô hình trường trung học phổ thông (THPT) chuẩn quốc gia theo *Thông tư 06/2010/TT-BGDĐT* ngày 26/02/2010. Theo đó, trường đạt chuẩn phải xây dựng phòng học bộ môn (PHBM) dành riêng cho từng môn học. Mỗi tiết, học sinh (HS) sẽ học tại một phòng khác nhau, thay vì chỉ ngồi cố định một chỗ như hiện nay. Các trường phổ thông trong cả nước đang tiến hành đầu tư xây dựng và đưa vào sử dụng PHBM theo quy định về PHBM đã được Bộ GD-ĐT ban hành. Sử dụng PHBM như thế nào cho hiệu quả nhằm nâng cao chất lượng dạy học (DH) đang là một vấn đề đặt ra cho các nhà quản lý giáo dục (QLGD) hiện nay. Trong bài này, chúng tôi phân tích một số vấn đề liên quan đến việc sử dụng PHBM ở các trường THPT sao cho đạt hiệu quả cao nhất.

1. Thực trạng QL và sử dụng PHBM

Hiện nay, một số trường THPT trên cả nước vẫn còn sử dụng phòng thí nghiệm để dạy thực hành chứ chưa thật sự đảm bảo tính năng của PHBM theo quy định. Cơ sở vật chất nhiều trường chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới GD phổ thông, việc xây dựng PHBM chưa đồng bộ do các quy định của Bộ GD-ĐT có sự thay đổi, thậm chí có trường chưa có PHBM. Công tác QL và sử dụng PHBM chưa được quan tâm đúng mức như phân công thời khoá biểu không hợp lý, viên chức thiết bị đối với trường dưới 45 lớp chỉ bố trí một người nên không xử lý hết công việc, việc kiểm tra, giám sát còn nặng hình thức...

Từ năm học 2009-2010, Trường THPT Phan Thành Tài, TP Đà Nẵng đã được Sở GD-ĐT đầu tư xây dựng mới 4 PHBM: *Vật lí, Hoá học, Sinh học* và *Tin học*. Quá trình triển khai DH ở PHBM đã thực hiện theo thời khoá biểu, nhưng thực tế khảo sát cho thấy vẫn còn 18% số tiết chưa triển khai DH ở PHBM, phải dạy chay ở phòng học truyền thống, chưa kể các tiết lí thuyết vẫn chưa sử dụng PHBM để giảng dạy. Vấn đề này liên quan đến công tác QL, sự phối hợp giữa phó

hiệu trưởng phụ trách DH, tổ trưởng chuyên môn, viên chức thiết bị và GV bộ môn chưa triệt để và đồng bộ (xem bảng).

Bảng. Tỷ lệ DH 3 môn Vật lí, Hoá học, Sinh học tại PHBM

Môn	Số tiết thực hành/1 năm	Số tiết thực hành đã dạy	Tỷ lệ % DH tại PHBM
Vật lí	256	201	78,9
Hoá học	237	205	86,5
Sinh học	242	198	81,8

Mặc dù PHBM có nhiều ưu điểm hơn so với phòng học truyền thống nhưng khi triển khai DH theo PHBM thì gặp nhiều khó khăn về nhận thức, thói quen dạy chay, ngại làm thí nghiệm, nặng về lí thuyết. Vì vậy, nghiên cứu sử dụng PHBM theo hướng tích cực hoá hoạt động nhận thức của HS trong DH sao cho phù hợp với nội dung chương trình SGK mới là việc làm cần thiết để nâng cao hiệu quả DH ở trường THPT.

2. Một số định hướng sử dụng PHBM

Việc đổi mới chương trình GD phổ thông (đưa chuẩn kiến thức, kĩ năng vào thành phần của chương trình GD phổ thông) đã tạo nhiều thuận lợi cho công tác chỉ đạo DH, kiểm tra, đánh giá, đặc biệt là việc đổi mới PPDH. Để khắc phục tình trạng «dạy chay, học chay», chống «đọc - chép» đang còn phổ biến ở trường THPT, nhà trường đã xây dựng một số quy định sử dụng các PHBM có hiệu quả và giao trách nhiệm cho các thành viên như sau:

1) QL hoạt động của PHBM

Hiệu trưởng phân công phó hiệu trưởng phụ trách DH trực tiếp chỉ đạo, kiểm tra việc sử dụng PHBM. Có kế hoạch chỉ đạo sử dụng PHBM thường xuyên, sắp xếp thời khoá biểu các môn, lớp để các tiết học môn *Tin học, Vật lí, Công nghệ, Hoá học, Sinh học* được học ở các PHBM không trùng nhau.

Tổ trưởng chuyên môn (cùng với Ban giám hiệu) có trách nhiệm lập kế hoạch, QL, theo dõi, kiểm tra, đánh giá việc giảng dạy của GV, học tập của HS tại các PHBM và báo cáo với lãnh đạo trường

* Trường THPT Phan Thành Tài - TP. Đà Nẵng

hàng tuần, tháng, học kì, năm học. Trong điều kiện nhà trường chỉ có một viên chức thiết bị không thực hiện đầy đủ nhiệm vụ ở các PHBM, lãnh đạo nhà trường giao cho tổ chuyên môn phân công GV trực từng buổi tại PHBM do tổ phụ trách.

Viên chức làm công tác thiết bị phối hợp với tổ trưởng chuyên môn lập kế hoạch và điều chỉnh kế hoạch hàng tuần để hoạt động của PHBM có tần suất cao nhất.

PHBM có niêm yết nội quy, lịch hoạt động hàng tuần theo thời khoá biểu, cập nhật hồ sơ, sổ sách, mô tả, sắp xếp khoa học và hệ thống các thiết bị dạy học (TBDH) theo đúng chương trình môn học.

Ngoài ra, cần có kế hoạch kiểm tra định kì TBDH, các yêu cầu đảm bảo kĩ thuật, an toàn sử dụng trong PHBM để duy tu, bảo dưỡng hoặc đề xuất sửa chữa, mua sắm bổ sung kịp thời. Bên cạnh đó, có kế hoạch đào tạo, tổ chức tập huấn cho GV sử dụng PHBM theo định kì.

2) Đối với viên chức phụ trách TBDH và GV phụ trách bộ môn

Cần nhận thức đúng về hiệu quả DH và tầm quan trọng của PHBM đối với việc đổi mới PPDH. Trước khi đến lớp, GV chuẩn bị nội dung các tiết dạy, chuẩn bị TBDH. Đối với các tiết thí nghiệm thực hành, GV tiến hành thí nghiệm trước khi tổ chức lớp học.

Viên chức phụ trách thiết bị DH, GV trực PHBM và GV giảng dạy phải phối hợp chuẩn bị tốt đồ dùng DH, làm trước thí nghiệm để khi giảng dạy chất lượng giờ dạy đạt hiệu quả.

Mỗi lớp học, GV cần tổ chức phân nhóm học tập, rèn luyện: phân công nhóm HS theo các chức vụ khác nhau sao cho em nào cũng có nhiệm vụ riêng của mình. Ví dụ: 1 nhóm 5 người cần có nhóm trưởng, nhóm phó, phụ trách kỉ luật, phụ trách phát ngôn viên và phụ trách hậu cần. Mỗi tiết học, GV yêu cầu các nhóm trưởng, nhóm phó đến PHBM cùng GV chuẩn bị tiết học, các HS khác chuẩn bị sách vở, dụng cụ học tập, ngồi đúng vị trí quy định.

Để HS học tập tốt, GV cần rèn luyện HS có ý thức, tác phong học tập trong các PHBM. Trong tiết học, GV hướng dẫn HS sử dụng TBDH đảm bảo kết quả, phát huy tính tích cực, tự giác tìm hiểu kiến thức bài học, phát huy tinh thần hợp tác hỗ trợ nhóm học tập của HS. Sau mỗi tiết học, GV hướng dẫn HS thu dọn, sắp xếp lại đồ dùng, dụng cụ học tập, dọn vệ sinh đảm bảo PHBM an toàn, sạch sẽ.

GV phải tham gia học tập, bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ theo kế hoạch định kì của trường và sở tổ chức.

Nhà trường yêu cầu GV lập kế hoạch giảng dạy trong PHBM ngay từ đầu năm, đăng kí soạn số tiết giảng có sử dụng công nghệ thông tin/ học kì; lập kế hoạch sử dụng thiết bị DH cho mỗi tiết học; khuyến khích GV tự làm những thiết bị DH còn thiếu; sử dụng hợp lí hệ thống điện, máy chiếu, nước sạch.

3) Đối với HS

Để đạt được kết quả cao, trước hết phải rèn luyện cho HS có ý thức kỉ luật; thực hiện nghiêm túc nội quy PHBM, đảm bảo trật tự, không đùa nghịch, làm hư hại tài sản.

Trước khi đến lớp, HS có ý thức tự giác học tập, chuẩn bị đầy đủ sách vở, dụng cụ học tập theo hướng dẫn của GV. Các nhóm trực nhật đến sớm để phụ giúp GV chuẩn bị và thu dọn sau mỗi tiết học. Trong giờ học, ghi chép đầy đủ nội dung tiến trình buổi học, mạnh dạn trao đổi thảo luận nhóm về những kiến thức trong bài học; tổ chức thí nghiệm thực hành an toàn; khi có sự cố xảy ra, phải bình tĩnh theo hướng dẫn của GV.

Nhà trường có kế hoạch hoạt động của PHBM cho HS trước một tuần, tập luyện cách di chuyển đến PHBM một cách nhanh nhất. Rèn luyện cho HS thái độ tích cực khi học ở PHBM như chú ý các thao tác thí nghiệm, tích cực tham gia và đưa ra những thắc mắc...

3. Bài học kinh nghiệm

Hiện nay, Trường THPT Phan Thành Tài - TP Đà Nẵng có 5 PHBM. Ngoài các loại đồ dùng hiện có, nhà trường đã chỉ đạo GV tổ chức DH theo nhóm, qua đó, phân công HS làm các đồ dùng tự tạo. Các nhóm đã làm được nhiều đồ dùng có giá trị thiết thực cho môn Sinh học, các thí nghiệm vật lí, ... GV đã huy động HS sưu tầm được nhiều loại tranh ảnh, hiện vật, HS tham gia làm các mô hình, đắp vẽ mẫu vật để phục vụ cho bài giảng. GV có nhiều sáng kiến kinh nghiệm đạt giải thành phố, kĩ năng thực hành của các GV tương đối tốt, cho nên, các tiết dạy ở PHBM đã mang lại niềm say sưa, hứng thú cho HS, chất lượng giờ dạy luôn được xếp loại giỏi.

Từ thực tế QL và cách sử dụng nói trên, chúng tôi rút ra một số bài học kinh nghiệm:

1) Trang thiết bị PHBM phải đồng bộ, đảm bảo chất lượng. Việc sắp xếp phải đảm bảo khoa học, tiện lợi cho người sử dụng.

2) PHBM phải có nội quy chặt chẽ, người dạy và người học nắm vững nội quy và thực hiện

nghiêm túc hàng ngày; cần GD cho HS ý thức tự giác, tôn trọng và làm theo hướng dẫn của GV. Phòng học phải đảm bảo an toàn, sạch sẽ.

3) Trong khi chưa có GV chuyên trách về TBDH ở các PHBM, nhà trường cần lựa chọn những GV có năng lực, có tinh thần trách nhiệm đi bồi dưỡng để phụ trách các PHBM. Tổ chức được các chuyên đề, các nhóm chuyên môn giảng dạy tại các PHBM, GV phải am hiểu các đồ dùng TBDH trong phòng, sử dụng có hiệu quả trong từng tiết học.

4) Hằng năm, nhà trường phát động GV, HS làm đồ dùng DH để bổ sung cho PHBM. Thường xuyên cập nhật, giới thiệu các TBDH mới để đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH. Các PHBM được kết nối mạng để GV tìm thêm tư liệu phục vụ cho công tác giảng dạy.

5) Ban giám hiệu phải xây dựng kế hoạch DH hợp lý để tất cả các tiết học quy định được học tại PHBM. Tăng cường QL, giám sát việc thực hiện của GV, HS. Công tác bảo quản, bảo dưỡng được kiểm tra thường xuyên để các PHBM đảm bảo vệ sinh, an toàn, chất lượng.

6) Tranh thủ các nguồn lực từ bên ngoài để đầu tư cơ sở vật chất cho PHBM thường xuyên: ủng hộ từ nhân dân, phụ huynh và các tổ chức xã hội để mua trang thiết bị cho PHBM. Ngoài ra,

nhà trường tích cực mua sắm các trang thiết bị phục vụ cho giảng dạy như các loại tranh ảnh, biểu đồ, bản đồ; SGK, sách tham khảo cho GV; đĩa mềm cho các bộ môn...

Với những ưu điểm của PHBM và phương pháp QL hiệu quả, sử dụng PHBM là một trong những giải pháp tích cực phát huy tính tích cực của HS, tăng cường khả năng sử dụng TBDH của GV, thực hiện có hiệu quả việc đổi mới PPDH ở trường THPT. Chính vì vậy, các cấp QL tiếp tục có sự đầu tư và quan tâm đối với sự phát triển của PHBM trên cả nước để các trường THPT thực hiện được mục tiêu GD đổi mới toàn diện hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Bộ tài liệu hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kĩ năng trung học phổ thông. NXB Giáo dục, H.2010.
2. Chương trình giáo dục phổ thông cấp trung học phổ thông (Ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/QĐ-BGDĐT ngày 5/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT). NXB Giáo dục, H. 2006.
3. Lê Quỳnh. Cẩm nang nghiệp vụ quản lí trường học. NXB Lao động – xã hội, H. 2006.
4. Quyết định số 37/2008/QĐ-BGDĐT ngày 16/7/2008 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về việc ban hành Quy định về phòng học bộ môn.

Quá trình phát triển...

(Tiếp theo trang 53)

sự đồng thuận ủng hộ của các tầng lớp nhân dân trong thành phố, đặc biệt sự phấn đấu bền bỉ, ý thức trách nhiệm của đội ngũ CBQL và GV, GDMN TP. Hải Dương đã hoàn thành tốt nhiệm vụ các năm học, góp thành tích chung trong sự nghiệp GD-ĐT của thành phố và của tỉnh Hải Dương.

Quá trình phát triển GDMN của TP. Hải Dương hơn 5 năm qua cho thấy: quy mô mạng lưới trường, lớp; tỉ lệ huy động trẻ đến trường ngày càng tăng; đội ngũ CBQL và GV ngày càng phát triển về số lượng và chất lượng, trình độ chuyên môn được đào tạo bài bản, tuổi đời ngày càng được trẻ hóa. Đại bộ phận đội ngũ CBQL và GV có phẩm chất đạo đức tốt, có trách nhiệm, gắn bó với nghề, có ý thức học hỏi để nâng cao trình độ đáp ứng yêu cầu GDMN trong thời kì đổi mới. Tuy nhiên, vấn đề cần quan tâm là đội ngũ CBQL hiện chú ý đến việc nâng cao trình độ chuyên môn, chứ chưa chú ý nhiều đến

nâng cao trình độ QL, ứng dụng công nghệ thông tin trong công tác QL, vận dụng khoa học QL còn hạn chế; QL tài chính, thực hiện chi trả lương cho GV ngoài biên chế còn có những bất cập. Để đáp ứng yêu cầu đổi mới của GDMN, TP. Hải Dương cần thực hiện đồng bộ hơn nữa một số biện pháp cơ bản trong công tác xây dựng và phát triển đội ngũ CBQL trường MN như: xây dựng và thực hiện tốt quy hoạch CBQL trường MN; lập kế hoạch ĐT, bồi dưỡng; tổ chức tốt công tác tuyển chọn, bổ nhiệm; bố trí và sử dụng đội ngũ CBQL; tăng cường công tác thanh tra, kiểm tra, đánh giá... □

Tài liệu tham khảo

1. Phòng GD-ĐT TP. Hải Dương. Báo cáo tổng kết giáo dục mầm non, từ 2005-2011.
2. Đề án quy hoạch phát triển giáo dục mầm non tỉnh Hải Dương giai đoạn 2006-2010.
3. Đề án xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục giai đoạn 2005-2010.
4. Bùi Minh Hiền. Quản lí giáo dục. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.

ĐỔI MỚI CÔNG TÁC ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở QUẬN PHÚ NHUẬN, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

○ ThS. TRẦN THẾ LƯU *

1. Tầm quan trọng của công tác bồi dưỡng (BD) nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục (CBQLGD) các trường THCS

Trong quá trình CNH, HĐH hiện nay, vai trò của đội ngũ CBQLGD và việc nâng cao chất lượng của đội ngũ này càng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 3 của BCHTW Đảng khóa VIII Về chiến lược cán bộ thời kỳ CNH, HĐH đất nước đã nêu rõ: cán bộ là nhân tố quyết định sự thành bại của cách mạng, gắn liền với vận mệnh của Đảng, của đất nước và chế độ, là khâu then chốt trong công tác xây dựng Đảng. Để có thể đảm nhiệm vị trí «khâu then chốt» trong Đảng và trong mọi hoạt động khác trong đời sống xã hội, đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) càng phải không ngừng học tập để nâng cao chất lượng của bản thân và toàn đội ngũ.

Trong những năm qua, công tác GD-ĐT đã thu được nhiều thành tựu to lớn. Thành tựu ấy có được một phần nhờ sự đóng góp công sức của đội ngũ CBQL. Tuy nhiên, giáo dục đang đứng trước ngưỡng cửa hội nhập với nhiều khó khăn và thách thức, khi mà những yêu cầu của xã hội đặt ra với giáo dục ngày càng trở nên khắt khe hơn. Quản lý giáo dục (QLGD) hiện đại đã có thêm nhiều nội dung mới, đòi hỏi sử dụng nhiều phương pháp và phương tiện QL hiện đại. Nói cách khác, khoa học QLGD những năm trước đã trở nên lỗi thời và cản trở sự phát triển. Chính vì vậy, nếu đội ngũ CBQLGD vẫn giữ nguyên thói quen, trình độ như trước thì chắc chắn sẽ kéo theo sự tụt hậu không nhỏ của cả nền giáo dục. Do vậy, việc tất yếu cần làm hiện nay là nhanh chóng nâng cao chất lượng đội ngũ CBQLGD.

Đội ngũ CBQL là một trong những nhân tố quyết định sự thắng lợi mục tiêu mà trường học đề ra, bởi hơn ai hết, họ nắm vai trò định hướng, điều hành, kiểm tra, giám sát mọi hoạt động của trường học. Thực tế đã chứng minh, chất

lượng ĐT không chỉ phụ thuộc vào hoạt động giảng dạy của giáo viên và học sinh, vào tính hoàn thiện, hiện đại của cơ sở vật chất mà còn được quyết định bởi phẩm chất, năng lực của đội ngũ CBQLGD. Nếu xây dựng được đội ngũ CBQL đủ về số lượng, có chất lượng cao, chúng ta đã nắm chắc một trong những điều kiện thuận lợi để thành công.

Trong hệ thống giáo dục quốc dân, cấp THCS có vị trí, vai trò trung gian, nối tiếp giữa cấp tiểu học và THPT. Tuy nhiên, so với hai cấp học trên, cấp THCS dường như vẫn chưa được sự quan tâm, đầu tư đúng mức của ngành GD-ĐT tại các địa phương; đội ngũ CBQL các cơ sở giáo dục nói chung và các trường THCS nói riêng ở Việt Nam phần lớn chưa được tham gia một lớp ĐT QLGD cơ bản. Họ vẫn «vừa làm, vừa sửa» hoặc giữ những thói quen, kinh nghiệm QL đã trở nên trì trệ. Vì vậy, chất lượng QLGD sẽ không được nâng cao nếu không kịp thời bổ túc trình độ cho các cán bộ này.

Chính vì những lý do trên, chúng tôi cho rằng, việc nâng cao chất lượng đội ngũ CBQLGD các trường THCS đang là một vấn đề cấp thiết, cần triển khai nghiêm túc, nhanh chóng để có thể nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường THCS một cách toàn diện và bền vững.

2. Thực trạng đội ngũ CBQLGD các trường THCS tại quận Phú Nhuận

Phú Nhuận tuy là một quận nhỏ nhưng lại có vị trí chiến lược vô cùng quan trọng (cách trung tâm TP. Hồ Chí Minh gần 5km về hướng Tây Bắc và giáp với nhiều quận lớn như quận 1, quận 3, quận Tân Bình, Bình Thạnh và Gò Vấp) trong sự nghiệp phát triển toàn diện, bền vững của TP. Hồ Chí Minh từ chính trị, kinh tế, văn hóa - xã hội đến GD-ĐT. Để không ngừng nâng cao vị thế của mình trong quá trình phát triển chung của thành

* Văn phòng Thành ủy TP. Hồ Chí Minh

phổ, trong những năm qua, Phú Nhuận đã xác định GD-ĐT là nguồn gốc, động lực, điều kiện cho sự phát triển. Chính vì vậy, quận đã không ngừng đầu tư cho GD-ĐT trên các lĩnh vực: ĐT nguồn nhân lực giáo dục; kiện toàn cơ sở hạ tầng và trang thiết bị phục vụ dạy học; tạo điều kiện để đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp dạy học; xây dựng hệ thống cơ chế, chính sách hỗ trợ phát triển giáo dục... Trong đó, việc chuẩn hóa và nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn cho đội ngũ CBQL được xem là một trong những nhiệm vụ trọng tâm trong việc phát triển nguồn nhân lực giáo dục.

Đến năm học 2009-2010, Phú Nhuận đã có 8 trường THCS với tổng số CBQLGD là 18 người. Như vậy, trung bình chỉ có chưa đến 2,3 CBQL/1 trường học (phần nhiều các trường chỉ có 2 CBQL). Số lượng nữ CBQL là 10 người, chiếm 56%. Với tổng số trên 7000 học sinh và 399 giáo viên, nếu CBQL không thực sự năng động, có trình độ chuyên môn và nghiệp vụ vững chắc thì rất khó có thể đảm đương các nhiệm vụ QL một cách hiệu quả.

Trong những năm qua, Trường BD Giáo dục quận Phú Nhuận đã có vai trò quan trọng trong việc ĐT, BD, chuẩn hóa ĐNGV, CBQLGD các cấp từ mầm non đến phổ thông trung học. Vì vậy, CBQLGD các trường THCS trên địa bàn quận nhìn chung đã có trình độ chuyên môn đạt chuẩn ĐT: 14 người có trình độ đại học, 4 người có trình độ thạc sĩ. 100% cán bộ đã được chuẩn hóa về chuyên môn nghiệp vụ. Đến năm học 2009-2010, đã có 16/18 cán bộ được cử đi ĐT các lớp lý luận chính trị (8 có trình độ trung cấp, 8 có trình độ cao cấp). Trình độ ngoại ngữ ở cấp độ A trở lên là 11 người. 100% CBQL có khả năng ứng dụng công nghệ thông tin ở mức cơ bản. Căn cứ vào số liệu trên, chúng tôi thấy, các trường THCS trên địa bàn quận đã xây dựng được đội ngũ CBQL có trình độ chuyên môn nghiệp vụ ở mức cao so với mặt bằng chung của cả nước.

Nhìn chung, đội ngũ CBQLGD cấp THCS trên địa bàn quận có lập trường, quan điểm chính trị vững vàng, có phẩm chất đạo đức tốt, có tinh thần trách nhiệm cao, tận tụy với công việc, có khả năng QL hoạt động dạy học và phối hợp các lực lượng giáo dục trong, ngoài trường để thực hiện các mục tiêu giáo dục.

Tuy nhiên, chất lượng đội ngũ CBQLGD các trường THCS trên địa bàn quận mới chỉ đáp ứng ở mức cơ bản yêu cầu QLGD trong thời điểm hiện tại. Phần lớn CBQL được huy động từ nguồn

giáo viên có kinh nghiệm lâu năm, uy tín trong nhà trường nhưng chưa trải qua một lớp ĐT cơ bản về nghiệp vụ QL. Dù sau đó được cử đi học các lớp lý luận chính trị nhưng nhìn chung, những kiến thức bổ sung không được các cán bộ này vận dụng hiệu quả trong quá trình QL. Đặt trong bức tranh GD-ĐT tương lai của quận Phú Nhuận, đội ngũ CBQL còn thiếu một số phẩm chất, năng lực quan trọng như: - Chưa được ĐT cơ bản về nghiệp vụ QL nói chung và QL trường học nói riêng; một số CBQL tạm hài lòng với trình độ được ĐT nên không có tinh thần tự học, tự BD kiến thức để nâng cao năng lực...; - Chưa có khả năng vận dụng hiệu quả các kiến thức đã được ĐT vào công tác QL; phần nhiều cán bộ chưa sử dụng thành thạo kiến thức ngoại ngữ và tin học trong quá trình làm việc; - Một số CBQL thiếu năng động, rập khuôn máy móc các chủ trương, chính sách của cấp trên; phương pháp làm việc thiếu khoa học; phân công công việc chưa đúng với khả năng của nhân viên; khả năng thuyết phục quần chúng hạn chế...; - Chưa có khả năng thích ứng với việc đổi mới QLGD. Phần nhiều cán bộ vẫn duy trì những phương pháp, tác phong QL cũ dựa trên kinh nghiệm, thói quen.

Trên cơ sở thực trạng nêu trên, việc ĐT, BD nâng cao chất lượng đội ngũ CBQLGD để chuẩn bị cho một tương lai giáo dục xa hơn là vấn đề cần phải thực hiện ngay từ bây giờ.

3. Đổi mới công tác ĐT, BD CBQLGD các trường THCS ở quận Phú Nhuận

- Về đối tượng ĐT, BD: Phần lớn CBQL trong các trường THCS trên địa bàn quận Phú Nhuận chỉ được ĐT, BD nghiệp vụ QL sau khi đảm nhiệm chức vụ. Chính vì vậy, họ gặp nhiều lúng túng, khó khăn trong quãng thời gian từ khi nhậm chức đến khi được ĐT, BD. Bên cạnh đó, thời gian ĐT các cán bộ này thường rất ngắn. Họ khó có thể tiếp nhận tất cả các kiến thức được truyền thụ trong lớp học và càng khó khăn hơn trong việc vận dụng các kiến thức ấy vào công việc một cách nhuần nhuyễn trong thời gian ngắn. Để tránh tình trạng này, chúng tôi cho rằng, công tác BD, ĐT cần áp dụng ngay và áp dụng triệt để với các CBQL ngay trong thời gian họ là cán bộ tạo nguồn (trước thời gian bổ nhiệm ít nhất là 1 năm). Chỉ có như vậy, người cán bộ mới được chuẩn bị đầy đủ về tâm lý, về kiến thức lý thuyết, KN thực hành nghiệp vụ và quan trọng hơn hết, làm cho họ có ý thức tự nâng cao trình độ của mình để chuẩn bị cho việc tiếp nhận một vị trí mới.

Đối với CBQL đã qua các lớp ĐT nghiệp vụ, cần phải ĐT lại với hình thức cập nhật theo các chuyên đề như: lí luận chung về QLGD; nghiệp vụ QLGD; QL chuyên biệt, chú trọng BD KN QL như lập kế hoạch, tổ chức công việc, QL tài chính, QL hoạt động dạy học...

- **Về nội dung ĐT, BD:** Trong Quyết định số 3481/GĐĐT ngày 1/11/1997 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT, chương trình BD cán bộ công chức nhà nước ngành GD-ĐT được quy định gồm 4 phần: - Đường lối chính sách của Đảng và Nhà nước về phát triển kinh tế và GD-ĐT; - QL hành chính nhà nước; - phần QL GD-ĐT; - Kiến thức chuyên biệt (đi sâu vào một số phương pháp luận, KN có tính chuyên biệt với những đối tượng cụ thể). Tuy nhiên, trên thực tế, CBQL trường THCS trên địa bàn quận chỉ được cung cấp những kiến thức về đường lối chính sách và QL hành chính nhà nước là chủ yếu. Những kiến thức thiết thực nhất đối với công tác QL trường học lại bị xem nhẹ. Theo chúng tôi, để đổi mới chương trình ĐT, BD, cần xác định trọng tâm chính là các kiến thức QL GD-ĐT và kiến thức chuyên biệt. Cụ thể, những kiến thức đó là: + BD nghiệp vụ QL: tăng các giờ thực hành, thực tế và sử dụng các tình huống QL, chú ý phổ biến những kinh nghiệm, những điển hình QL giỏi để nhà QL có thể học tập, vận dụng vào trong công việc của mình; + BD KN QL: cần chú trọng hình thành các KN cho nhà QL: KN lập kế hoạch, KN tổ chức công việc, KN QL tài chính, KN QL hoạt động dạy học, KN QL học sinh, KN giao tiếp, KN điều khiển cuộc họp, KN phát nhận và xử lí thông tin ...; + BD về kiến thức chính trị - xã hội: nâng cao nhận thức chính trị, rèn luyện phẩm chất đạo đức, lối sống, hình thành bản lĩnh chính trị ở người QL, giúp họ hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao; + BD về kiến thức chuyên môn: CBQL ở các trường THCS quận Phú Nhuận vẫn tham gia giảng dạy theo đúng chuyên môn được ĐT ở bậc đại học nên việc BD kiến thức chuyên môn không chỉ giúp họ có thể thực hiện tốt công việc giảng dạy, tạo uy tín với ĐNGV mà còn tạo nền tảng tư duy và phương pháp luận khoa học. Thực tế cho thấy, nếu nhà QL có trình độ chuyên môn vững vàng, họ có khả năng tốt hơn trong việc QL ĐNGV và hoạt động dạy học; + Các kiến thức khác: những kiến thức về phong tục tập quán, bản sắc văn hóa dân tộc, về quốc phòng, an ninh cũng cần được BD để tạo cho nhà QL một tầm hiểu biết sâu rộng về mọi lĩnh vực của đời sống. Đặc biệt, chương trình ĐT phải hướng đến trang bị những

năng lực cơ bản của người QL trong bối cảnh giáo dục hiện đại thay vì những kiến thức lí thuyết đã trở nên cũ mòn. Cụ thể, CBQL phải được trang bị lí luận QL hiện đại và năng lực thực tiễn, phải được nâng cao năng lực đối ngoại để đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục.

- **Về hình thức ĐT, BD:** Hình thức ĐT phổ biến dành cho CBQL ở các trường THCS trên địa bàn quận là BD bắt buộc (BD đầu năm học, BD theo các chuyên đề). Bên cạnh việc duy trì thường xuyên, liên tục các lớp BD bắt buộc này, mỗi năm 1 lần, ngành giáo dục và UBND quận nên tổ chức các lớp BD theo nhu cầu của CBQL. Theo đó, nhà QL phải tự đánh giá trình độ, năng lực của mình, nhận thấy những phần thiếu hụt và họ đăng kí để ngành có kế hoạch BD những phần thiếu hụt đó. Hình thức này không chỉ giúp nhà QL hoàn thiện bản thân mà còn có tác động rất lớn đến quá trình tự ĐT, BD của họ. Ngoài ra, ngành cần có biện pháp khuyến khích việc tự ĐT và ĐT tại nơi làm việc, kết hợp với ĐT từ xa. Hình thức này tốn ít thời gian, kinh phí nhưng lại thu được hiệu quả rất lớn trên thực tiễn.

Đổi mới chương trình ĐT không đơn thuần chỉ là đổi mới về nội dung và hình thức ĐT. Đó cũng không phải là công việc chỉ vạch ra trên bề mặt lí thuyết, đường lối mà cần phải được hiện thực hóa bằng các hành động cụ thể trong quá trình ĐT, BD nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL. Để việc ĐT thực sự mang lại chất lượng, yếu tố quyết định đầu tiên vẫn là ý thức trách nhiệm của bản thân người QL. Bên cạnh đó là sự hỗ trợ về vật chất, thời gian, chế độ chính sách từ phía cơ sở giáo dục, ngành giáo dục và UBND quận. Có như vậy, công tác ĐT, BD mới thực sự đem lại kết quả. □

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Minh Hạc. *Góp phần đổi mới tư duy giáo dục*. NXB Giáo dục, H. 1991.
2. Hà Thế Ngữ. *Chức năng quản lí và nội dung công tác quản lí của người hiệu trưởng*. Trường Quản lí cán bộ giáo dục, H. 1990.
3. Phòng Giáo dục quận Phú Nhuận. *Báo cáo tổng kết năm học 2009-2010 và triển khai nhiệm vụ, phương hướng năm học 2010-2011*.
4. *Pháp lệnh cán bộ, công chức*. NXB Chính trị quốc gia, H. 1999.
5. Nguyễn Phú Trọng - Trần Xuân Sâm. *Luận cứ khoa học cho việc nâng cao chất lượng đội ngũ trong thời kì đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước*. NXB Chính trị quốc gia, H. 2001.

VIỆC TỰ HỌC VÀ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG KINH TẾ - KỸ THUẬT KIÊN GIANG

○ ThS. NGUYỄN TUẤN KHANH*

Thực hiện Chỉ thị của Thủ tướng Chính phủ và Chương trình hành động triển khai thực hiện Nghị quyết 05-NQ/BCSD ngày 06/01/2010 của Ban Cán sự Đảng Bộ GD-ĐT về đổi mới quản lý (QL) giáo dục ĐH giai đoạn 2010-2012, Trường CD Kinh tế - Kỹ thuật Kiên Giang đã xây dựng kế hoạch đổi mới QL, nâng cao chất lượng ĐT. Một trong những giải pháp trọng tâm của trường là chuyển đổi phương thức ĐT từ niên chế sang ĐT tín chỉ. Để thực hiện tốt việc chuyển đổi này, nhà trường phải tiến hành bồi dưỡng nhận thức về phương thức ĐT tín chỉ cho cán bộ QL và giảng viên (GV); xây dựng lại chương trình ĐT; chuẩn bị cơ sở vật chất; bồi dưỡng GV phương pháp giảng dạy mới...

1. Khi triển khai phương thức ĐT theo tín chỉ, người học phải chủ động trong quá trình học tập, để «nắm vững kiến thức chuyên môn và có kỹ năng thực hành thành thạo, có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc chuyên ngành được ĐT» (*Luật Giáo dục*). Đồng thời, chỉ có tự học và nghiên cứu khoa học (NCKH) mới «giáo dục SV trở thành các công dân được thông tin tốt, tích cực, tận tụy và có khả năng độc lập suy nghĩ, phân tích các vấn đề xã hội, áp dụng chúng và chịu trách nhiệm trước xã hội» (UNESCO, *Tuyên ngôn toàn cầu về giáo dục ĐH trong thế kỷ 21*).

Tự học và NCKH là hình thức học tập không thể thiếu được của SV đang học tập tại các trường ĐH, CD. Tổ chức hoạt động tự học và NCKH một cách hợp lý, khoa học, có chất lượng, hiệu quả là trách nhiệm không chỉ ở người học mà còn là sự nghiệp ĐT của nhà trường. Chất lượng và hiệu quả giáo dục được nâng cao khi và chỉ khi tạo ra được năng lực sáng tạo của người học, khi biến được quá trình giáo dục thành quá trình tự giáo dục. Luật Giáo dục đã ghi rõ: «Phương pháp giáo dục ĐH phải coi trọng việc bồi dưỡng năng lực tự học, tự nghiên cứu, tạo điều kiện cho người học phát triển tư duy sáng tạo, rèn luyện kỹ năng thực hành, tham gia nghiên cứu, thực

nghiệm, ứng dụng». Như vậy, PPDH ở các trường ĐH, CD cần thực hiện theo ba định hướng: bồi dưỡng năng lực tự học, tự nghiên cứu; tạo điều kiện cho người học phát triển tư duy sáng tạo; rèn luyện kỹ năng thực hành, tham gia nghiên cứu, ứng dụng.

2. Tuy nhiên, trong thực tế hiện nay, việc tự học và NCKH của SV chưa được quan tâm đúng mức. Vì thế, việc tìm ra các biện pháp tổ chức hoạt động tự học và NCKH cho SV là một yêu cầu cấp bách trong các trường ĐH, CD nói chung và Trường CDKT-KT Kiên Giang nói riêng. Tổ chức hoạt động tự học và NCKH cho SV trở thành một nội dung đổi mới trong nhà trường, nếu thực hiện tốt sẽ góp phần thực hiện thành công phương thức ĐT tín chỉ.

Để đánh giá thực trạng việc SV tự học và NCKH của trường CDKT-KT Kiên Giang, chúng tôi đã thực hiện cuộc khảo sát bằng phiếu hỏi, với 10 tiêu chí. Số phiếu phát ra 412 phiếu trên tổng số 1185 SV, bằng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên trong các lớp. Số phiếu thu vào là 357 phiếu; số phiếu hợp lệ đưa vào phân tích là 316 phiếu. Qua số liệu phân tích, chúng tôi có vài nhận định sau: 1) SV của trường chưa chủ động trong việc tự học: chỉ có 19,6% SV tự học trên 2 giờ/ngày; sau giờ học chỉ có 12% SV tự học; 2) SV không tổ chức được hoạt động tự học, có đến 70,3% SV tự học ở nhà, chỉ có 3,9% là học tại thư viện (chủ yếu là học riêng lẻ, không học theo nhóm, số SV học với bạn chỉ chiếm 32,7%); 3) SV tự học mang tính tự phát cao, số SV tự học theo kế hoạch chỉ chiếm 15%; 4) SV của trường chưa tham gia NCKH là 88,9%, số còn lại là đang dự định hoặc đang thực hiện. Tuy nhiên, có đến 64,7% SV cho rằng mình có khả năng NCKH; 5) SV của nhà trường chưa được học phương pháp NCKH chiếm tỉ lệ đến 82,7%; dù có nhận thức rất tốt về lợi ích của việc NCKH (70,6% SV cho rằng nếu tham gia NCKH sẽ giúp cho bản thân năng động, sáng tạo và làm việc khoa học hơn).

* Ban Tuyên giáo tỉnh Kiên Giang

Mặt dù, trong thời gian qua trường CDKT-KT Kiên Giang có chú trọng đến việc đổi mới PPDH; tổ chức nhiều đợt bồi dưỡng GV sử dụng PPDH tích cực, hướng vào người học; hàng năm, nhà trường tổ chức hội giảng cấp trường và đều tham gia hội giảng cấp toàn quốc nhằm khuyến khích GV đổi mới PPDH. Nhưng thực tế, việc dạy học trong nhà trường còn nhiều hạn chế, chủ yếu nhằm cung cấp một khối lượng kiến thức xác định trong các giờ lên lớp, chưa quan tâm đúng mức đến việc hướng dẫn, tổ chức hoạt động tự học và NCKH cho SV.

3. Từ thực trạng trên, xin có một số đề xuất và kiến nghị về tổ chức hoạt động tự học và NCKH của các trường ĐH, CĐ nói chung và của trường CDKT-KT Kiên Giang như sau:

1) *Tạo sự đồng thuận và thống nhất cao* trong cán bộ QL và GV trong nhà trường về đổi mới PPDH và phương thức ĐT; cần phải gắn chặt quá trình dạy học với NCKH; các công trình NCKH phải phục vụ thiết thực quá trình ĐT và nhu cầu của đời sống sản xuất; phải khơi dậy tính tự học, tự nghiên cứu, tính sáng tạo, chủ động của SV.

2) *Song song với biên soạn lại chương trình ĐT phù hợp phương thức ĐT tín chỉ*, nhà trường cần tập huấn cho GV phương pháp biên soạn tài liệu giảng dạy và giáo án để GV xác định nội dung cần truyền đạt, nội dung hướng dẫn SV tự học trên lớp, nội dung SV tự học ngoài giờ. Đặc biệt, đối với những học phần chuyên ngành cần xác định nội dung làm bài tập lớn hoặc tiểu luận để hướng dẫn SV tổ chức nghiên cứu và lĩnh hội tri thức một cách chủ động, sáng tạo.

3) *Bên cạnh bồi dưỡng PPDH tích cực*, nhà trường cần bồi dưỡng GV phương pháp tự học và NCKH để giúp GV có nhận thức đúng về dạy, chủ động hướng dẫn cho SV phương pháp học tập bộ môn; đồng thời, hướng dẫn và rèn luyện các em kỹ năng NCKH.

4) *Giáo dục SV nhận thức đúng về việc học*, cốt lõi là tự học, là quá trình phát triển nội tại, trong đó chủ thể tự thể hiện và biến đổi mình, tự làm phong phú giá trị con người mình, bằng cách thu nhận, xử lý thông tin, lấy từ môi trường sống xung quanh mình. Học trước hết là phải hiểu, dựa vào hiểu để hành. Đồng thời, chú trọng việc bồi dưỡng cho SV phương pháp tự học; đặc biệt, chú trọng hướng dẫn SV cách lập kế hoạch tự học, chu trình tự học và coi hoạt động NCKH của SV là một loại hình hoạt động học tập đặc trưng, hoạt động này có thể diễn ra theo các giai đoạn: định hướng nghiên cứu, xây dựng kế hoạch nghiên cứu, thực

hiện kế hoạch nghiên cứu, kiểm tra, đánh giá kết quả nghiên cứu, báo cáo kết quả nghiên cứu.

Năng lực NCKH có mối liên hệ chặt chẽ với kết quả nghiên cứu và kết quả học tập và khả năng tự học của SV. Do vậy, NCKH phải trở thành kỹ năng học tập rất cơ bản mà SV cần chú trọng bồi dưỡng và rèn luyện.

5) *Hiện đại hóa thư viện*, trung tâm thông tin tư liệu, các cơ sở thực hành, phòng thực nghiệm, phòng nghiên cứu chức năng... Tạo điều kiện tối đa cho GV, SV cập nhật kiến thức, nâng cao hiệu quả việc tìm kiếm tham khảo tài liệu, thử nghiệm, ứng dụng kiến thức được ĐT. Bước đầu, từ cán bộ QL đến đội ngũ GV, quản thư cần phải có biện pháp thu hút SV đến thư viện, từng bước tạo cho các em có thói quen tốt học tập, nghiên cứu tài liệu tại thư viện.

6) *Phát huy vai trò hoạt động của Đoàn thanh niên* trong nhà trường, hỗ trợ kinh phí cho đoàn trường có kế hoạch tổ chức các hội thi khoa học sáng tạo trong SV; phòng NCKH phải có những định hướng đề tài nghiên cứu nhằm giúp cho SV phát hiện vấn đề nghiên cứu và đăng kí đề tài hàng năm.

7) *Đầu tư kinh phí thích đáng* cho hoạt động NCKH để khuyến khích, động viên cán bộ, GV, SV tích cực tham gia hoạt động này; đồng thời xây dựng các chính sách nhằm quy đổi định mức giờ hoạt động NCKH của GV, quy chế NCKH trong nhà trường...

Để nâng cao chất lượng ĐT nói chung và chuyển đổi phương thức ĐT từ niên chế sang tín chỉ nói riêng thành công, việc tự học và NCKH của SV có vai trò quan trọng. Vì vậy, GV ngoài việc áp dụng PPDH mới còn phải chú trọng nắm bắt phương pháp tự học và NCKH nhằm chuyển vai trò chính là truyền thụ kiến thức cho SV sang vai trò là người hướng dẫn cho SV chủ động, sáng tạo trong lĩnh hội tri thức thuộc bộ môn mình phụ trách. Cán bộ lãnh đạo, cán bộ QL chuyên môn, GV cần phải chuyển nhận thức chỉ xem trọng việc đổi mới PPDH sang chú trọng cả việc đổi mới phương pháp dạy và học; xem việc đổi mới phương pháp học là cốt lõi, có thể mới đảm bảo chất lượng phù hợp nhu cầu của xã hội và từng bước hội nhập với khu vực và thế giới. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Giáo dục. NXB Chính trị quốc gia, H 2005.
2. Nguyễn Quan Huỳnh. Một số vấn đề lý luận giáo dục chuyên nghiệp và đổi mới phương pháp dạy - học. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 10/2006
3. Nhiều tác giả. Những vấn đề giáo dục hiện nay quan điểm và giải pháp. NXB Tri thức, H 12/2007.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI MỘT

RA NGÀY 5 VÀ 20

HẰNG THÁNG

ISSN 21896 0866 7476

266

Kì 2 - 7/2011

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 HÀ

GS.VS. PHẠM MINH HẠC

GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG

PGS.TS. ĐÀO THÁI LAI

PGS.TS. NGUYỄN VĂN LÊ

GS.TSKH. BÀNH TIẾN LONG

GS. PHAN TRỌNG LUẬN

GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG

PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH

PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG

PGS.TS. TÔ BÁ TRƯỞNG

GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN

Trụ sở

4 TRINH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Fax: (04) 37345363

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbtgiaoduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Bktcgiaoduc26@yahoo.com.vn

Ban Trị sự: (04) 37345363

Email: Btsgiaoduc@yahoo.com.vn

Tài khoản

102010000026240 NGÂN HÀNG

THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN

CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM -

CHI NHÁNH THÀNH PHỐ HÀ NỘI

1505201033693 NGÂN HÀNG

NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN

NÔNG THÔN VIỆT NAM

CHI NHÁNH THANH XUÂN - HÀ NỘI

Trình bày

HUY HÙNG - HOÀNG MAI

Giấy phép xuất bản

100/VHTT, ngày 28/3/2001

In tại

CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM

167 TÂY SƠN - ĐỒNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

NGUYỄN HUY HUẤN - ĐẶNG HỒNG ĐIỀU: Trường học thân thiện, học sinh tích cực - từ lý luận vững chắc đến hiệu quả lâu bền - Friendly school, active students - from solid theory to sustainable efficiency. **1**

NGUYỄN THIÊN TUẾ: Đào tạo nguồn nhân lực là mục tiêu chiến lược và khâu đột phá để phát triển kinh tế - xã hội đất nước - Human resource training is the strategic objective and the breakthrough for national socio-economic development. **3**

NGUYỄN ĐĂNG LĂNG: Các hướng tiếp cận phát triển nguồn nhân lực chủ yếu để phát triển đội ngũ giảng viên trường cao đẳng kỹ thuật - Main directions of approaching human resource for developing lecturing staff of technical junior colleges. **6**

TÂM LÝ HỌC - SINH LÝ HỌC Lứa Tuổi

NGUYỄN MẠNH TUẤN: Nghiên cứu ảnh hưởng của tri giác không gian tới tưởng tượng không gian ở trẻ mẫu giáo lớn - Studying the impact of spatial sense on spatial imagination in upper kindergarten children **9**

NGÔ GIANG NAM: Những yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp của học sinh tiểu học vùng nông thôn miền núi phía Bắc - Factors affecting communication skill of primary students in Northern mountainous rural areas **12**

NGUYỄN BÁ ĐỨC - ĐOÀN THỊ CÚC: Tìm hiểu kỹ năng giao tiếp sư phạm của sinh viên Trường Cao đẳng sư phạm Tuyên Quang - Studying pedagogic communicational skill of students of Tuyen Quang Pedagogic Junior College. **14**

LÊ CẢNH KHÔI: Một số phẩm chất nhân cách cần thiết đối với huấn luyện viên bóng đá Việt Nam trong giai đoạn hiện nay - Some personality quality required for Vietnamese soccer coach in the current period. **16**

LÝ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

ĐÀM THỊ VĂN ANH: Một vài yếu tố ảnh hưởng đến kết quả giáo dục gia đình - Some factors influencing result of family education. **18**

HOÀNG THẢO NGUYỄN: Bàn về tiêu chí đánh giá giờ dạy học ở đại học, cao đẳng - Discussion on the criteria for evaluating lectures in universities and junior colleges. **21**

NGUYỄN NAM PHƯƠNG: Đảm bảo hiệu quả công tác đánh giá trong quá trình dạy học môn Giáo dục học ở các trường đại học sư phạm - Ensuring the effectiveness of the evaluation work in the process of teaching the Pedagogy subject in pedagogic universities. **24**

TRẦN ĐÌNH CHÂU - ĐẶNG THỊ THU THỦY: Ứng dụng công nghệ thông tin hỗ trợ đổi mới phương pháp dạy học - Applying information technology for assisting in renewal of teaching methods. **27**

NGUYỄN QUANG CƯỜNG: Phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học cho học sinh phổ thông trước yêu cầu mới - Developing language capability and literature capability for school students in facing new demands. **30**

LÊ THỊ THẢO: Nâng cao hiệu quả dạy học các bài đọc - hiểu văn bản văn xuôi thông qua việc sử dụng sơ đồ - Enhancing the efficiency of teaching reading comprehension of prose texts through the use of diagram. **33**

NGUYỄN THU PHƯƠNG: Dạy từ vựng hô trong mối quan hệ với văn hoá giao tiếp tiếng Việt cho học sinh người H'Mông - Teaching H'Mong students calling words in the relationship with communication culture of Vietnamese. **35**

ĐOÀN NGUYỆT LINH: Một số năng lực tự học môn Lịch sử cần hình thành cho học sinh trung học phổ thông - Some capabilities of self-studying History that need to be formed for upper secondary students. **37**

NGUYỄN VIỆT DŨNG: Dạy học giải bài tập toán ở phổ thông theo quan điểm «thích nghi trí tuệ» - Teaching solving mathematical problems at general schools under the viewpoint of «intellectual adaptation». **39**

ĐỖ THỊ HỒNG MINH: Vận dụng phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề trong dạy học giải bài tập hình học 11 - Applying the teaching method of discovering and solving problems in teaching 11th grade geometric problem solving. **42**

HÀ THỊ THUÝ: Sử dụng bài toán nhận thức để tổ chức hoạt động cho học sinh theo phương pháp dạy học dự án phần Cơ chế di truyền và biến dị - Using the problem of awareness to organize activities for students by the project teaching method, the part of Mechanism of Heredity and Variability. **44**

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

VŨ THỊ LOAN: Chính sách quản lý hoạt động «xuất nhập khẩu» giáo dục đại học Việt Nam - Policy of managing Viet Nam's «export-import» of higher education. **46**

NGUYỄN MẬU ĐỨC: Đổi mới hội thi nghiệp vụ sư phạm toàn quốc giữa các trường sư phạm - Renewing the national contest of pedagogic competence among pedagogic schools. **50**

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

NGUYỄN THỊ DUYÊN: Quá trình phát triển giáo dục mầm non thành phố Hải Dương từ 2005-2011 - The process of developing preschool education of Hai Duong city from 2005 to 2011. **52**

HÀ MẠNH HÙNG: Một số giải pháp nâng cao chất lượng giảng viên giáo dục quốc phòng - an ninh ở Trung tâm Giáo dục quốc phòng Hà Nội 2 - Some solutions for improving the quality of teachers of national defense-security education in Ha Noi Center of National Defense Education 2. **54**

TRẦN VĂN QUANG: Một số vấn đề về quản lý phòng học bộ môn ở Trường trung học phổ thông Phan Thành Tài - thành phố Đà Nẵng - Some issues on management of subject-specialized classrooms in Phan Thanh Tai Upper Secondary School - Da Nang City. **57**

TRẦN THẾ LƯU: Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục các trường trung học cơ sở ở quận Phú Nhuận, thành phố Hồ Chí Minh - Renewing the work of training and improving quality of education managing staff of lower secondary schools in Phu Nhuan district, Ho Chi Minh city. **60**

NGUYỄN TUẤN KHANH: Việc tự học và nghiên cứu khoa học của sinh viên Trường Cao đẳng kinh tế - kỹ thuật Kiên Giang - Self-study and scientific research of students of Kien Giang Technology and Economics Junior College. **63**