

Tạp chí Giáo dục

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



- ★ **Đẩy mạnh phong trào "Giải việc trường - Đảm việc nhà" trong đội ngũ nữ nhà giáo và lao động**
- ★ **Hình thành khả năng tự đánh giá cho trẻ trong hoạt động vui chơi**

ĐẨY MẠNH PHONG TRÀO “GIỎI VIỆC TRƯỜNG - ĐẢM VIỆC NHÀ” TRONG ĐỘI NGŨ NỮ NHÀ GIÁO VÀ LAO ĐỘNG

○ TS. VŨ THỊ THANH BÌNH*

Phong trào thi đua «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà» xuất phát từ phong trào «Giỏi việc nước - Đảm việc nhà» do Tổng Liên đoàn Lao động (LĐLĐ) Việt Nam phát động từ năm 1989. Hơn 20 năm qua, phong trào thực sự đã đi sâu vào đời sống nhà giáo, tạo điều kiện và thu hút nữ nhà giáo thi đua dạy tốt học tốt, kiên quyết đổi mới phương pháp dạy học, tích cực học tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đổi mới giáo dục trong thời kì hội nhập.

1. Bộ GD-ĐT đã phối hợp với Công đoàn giáo dục Việt Nam (CDGDVN) làm tốt công tác chỉ đạo CDGD các cấp, Ban Vì sự tiến bộ phụ nữ (VSTBPN), Ban nữ công chủ động nghiên cứu, vận dụng sáng tạo quan điểm chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước vào thực tiễn giáo dục của địa phương. Chỉ tính riêng trong 5 năm qua (2005-2010), Ngành đã tổ chức 27 hội nghị, hội thảo để phổ biến hướng dẫn cho gần 4000 cán bộ công đoàn (CD), nữ công, Ban VSTBPN các trường ĐH, CĐ, TCCN, sở GD-ĐT tạo về các nội dung: *Luật Bình đẳng giới, Luật Phòng chống bạo lực gia đình*, kĩ năng nghiệp vụ tổ chức CD, các vấn đề về giới và thực hiện bình đẳng giới trong GD-ĐT, công tác phòng chống tệ nạn xã hội và HIV/AIDS, Nghị quyết Đại hội phụ nữ (PN) - Đại hội CD và Chiến lược quốc gia VSTBPN, kế hoạch hành động VSTBPN ngành giáo dục, Chương trình hành động thực hiện Nghị quyết 11-NQ/TW ngày 27/4/2010 của Bộ Chính trị về công tác PN thời kì đẩy mạnh CNH, HĐH đất nước. Đội ngũ nhà giáo đã phát triển mạnh mẽ cả về số lượng và chất lượng. Tính đến năm học 2009-2010, trong tổng số 1.044.035 nhà giáo trực tiếp đứng lớp giảng dạy có 814.558 nữ (chiếm 74,8%); tỉ lệ nữ giáo viên (GV) đạt chuẩn đào tạo ở giáo dục phổ thông là 96%, trên chuẩn 20-25% (trong đó nữ GV tiểu học đạt chuẩn và trên chuẩn là 94,7%, THCS: 95,5%, THPT: 98,36%, tăng từ 4,2

đến 6,8% so với năm 2004). Khối các trường ĐH, CĐ có 29.116 nữ giảng viên (chiếm 46,67% đội ngũ giảng viên); tỉ lệ nữ giảng viên có trình độ sau ĐH 43,8%, trong đó có 18 nữ GS, 211 nữ PGS, 1398 nữ TS và 7762 nữ thạc sĩ (141 nữ GS, PGS được bổ nhiệm 2010). Trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học, viết sáng kiến kinh nghiệm, các nhà khoa học nữ các giảng viên, GV đều xác định rõ nhiệm vụ quan trọng là phải nghiên cứu, chủ động tiếp cận thông tin, vận dụng sáng tạo thành quả của khoa học công nghệ vào chuyên môn, công tác quản lí mà mình đảm nhận. Thực tế cho thấy, nhiều đề tài khoa học do các chị chủ trì đã được ứng dụng hiệu quả trong thực tiễn sản xuất và đời sống, phát triển KT-XH của đất nước, mỗi năm có hàng nghìn sáng kiến được xếp loại.

Trong 5 năm qua, CDGDVN đã làm tốt công tác quan hệ quốc tế với phương châm đoàn kết phát triển trong lĩnh vực chỉ đạo và tổ chức hoạt động CD: tham gia 4 hội nghị hội đồng giáo giới ASEAN tổ chức tại 4 quốc gia trong khu vực, 3 hội nghị do CDGD quốc tế chủ trì tại Canada, Rumani, Mĩ. Thông qua các bài phát biểu tham luận, bàn bè quốc tế hiểu nhiều hơn những thành tựu của giáo dục Việt Nam đã đạt được sau 25 năm thực hiện công cuộc đổi mới đất nước, đặc biệt là những vấn đề đặt ra đối với giáo dục của mỗi quốc gia trong thời kì hội nhập quốc tế.

Được sự quan tâm của Ban cán sự Đảng Bộ GD-ĐT, Tổng LĐLĐ Việt Nam, Trung ương Hội LHPN Việt Nam, CDGD Việt Nam, đội ngũ nhà giáo đã không ngừng phấn đấu, rèn luyện và đạt nhiều danh hiệu cao quý. Trong 5 năm qua đã có 1 tập thể và 2 cá nhân được nhận giải thưởng Kovalepskaja, 1 tập thể và 3 cá nhân được nhận giải thưởng tài năng sáng tạo nữ, 03 tập thể và 2 cá nhân được nhận giải thưởng PN Việt Nam, 4 cá nhân được danh hiệu «PN tài năng thời kì đổi mới».

* Nguyên Phó Chủ tịch Công đoàn giáo dục Việt Nam

Cùng với «giỏi việc trường», nữ nhà giáo và lao động còn làm tốt thiên chức của người PN trong gia đình, là hạt nhân xây dựng và giữ gìn tổ ấm của mình, nuôi dạy các con ngoan học giỏi. Ngành đã 4 lần tổ chức hội nghị tổng kết toàn quốc nhằm tôn vinh, khẳng định sự đóng góp to lớn của PN trong sự nghiệp đổi mới giáo dục. Hàng năm có 85-87% nữ nhà giáo đạt danh hiệu «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà», trên 92% gia đình đạt danh hiệu «Gia đình nhà giáo văn hóa». Phong trào thi đua «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà» cùng với phong trào «Mỗi thầy cô giáo là một tấm gương đạo đức tự học và sáng tạo», PN tích cực học tập lao động và sáng tạo xây dựng gia đình hạnh phúc là cơ hội, là động lực giúp chị em phấn đấu vươn lên tự khẳng định mình trong gia đình, nhà trường, xã hội. Tuy nhiên, từ thực tiễn tổ chức thực hiện phong trào cho thấy còn một số hạn chế, thiếu sự quan tâm toàn diện của các cấp ủy Đảng, chính quyền. Một số cơ sở chưa coi trọng các phong trào thi đua trong đội ngũ nữ nhà giáo và lao động, coi đây là công việc của CĐ chưa đầu tư kinh phí hợp lý cho hoạt động bồi dưỡng quy hoạch cán bộ nữ, tỉ lệ nữ tham gia công tác quản lý càng lên cấp học cao (THPT hay ĐH, CĐ) càng hạn chế. Cá biệt một số đơn vị còn có trường hợp sinh con thứ 3 hoặc xảy ra bạo lực gia đình. Đó cũng chính là những bài học kinh nghiệm để phong trào thi đua «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà» thực sự mang lại hiệu quả cao hơn nữa, tránh hình thức.

2. Theo tinh thần Nghị quyết 11/2007 của Bộ Chính trị về đẩy mạnh công tác PN thời kì CNH, HĐH đất nước, Nghị quyết 5a/2005 của BCH ĐGDVN về đẩy mạnh công tác nữ công trong tình hình mới, một số nội dung cần quan tâm là:

1) Dưới ánh sáng Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ 11, các cấp CĐ phối hợp chặt chẽ với Ban VSTBPN triển khai nghiêm túc 7 nội dung cụ thể nhằm đẩy mạnh công tác bình đẳng giới trong toàn ngành. Nam giới và nữ giới thực sự được bình đẳng trong các lĩnh vực đời sống xã hội và gia đình: chính trị, kinh tế, lao động và việc làm, GD-ĐT, khoa học và công nghệ, chăm sóc sức khỏe, văn hóa thông tin thể dục thể thao, y tế, gia đình, nâng cao nhận thức của đội ngũ nữ cán bộ GV và của cả các cấp lãnh đạo về giới và bình đẳng giới. Phải thấm nhuần công tác cán bộ nữ là công tác của Đảng, của chính quyền chứ không chỉ là công tác của nữ công hay Ban VSTBPN, xem thực tế công tác này ở đơn vị với mục tiêu xóa bỏ phân biệt đối xử về giới tạo cơ hội như nhau cho cả nam và nữ trong

phát triển KT-XH và phát triển nguồn nhân lực, tiến tới bình đẳng giới thực sự.

2) Duy trì và đẩy mạnh các phong trào thi đua trong đội ngũ nữ nhà giáo lao động. Tại Đại hội thi đua yêu nước ngành giáo dục lần thứ 5, ngày 21/10/2010, Phó thủ tướng Chính phủ Nguyễn Thiện Nhân đã khẳng định sự đóng góp to lớn của các thầy cô giáo, học sinh, sinh viên trong việc thực hiện các phong trào thi đua, các cuộc vận động lớn của ngành, đặc biệt là hiệu quả của các cuộc vận động «Học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh», «Mỗi thầy cô giáo là một tấm gương đạo đức tự học và sáng tạo», «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà», «Hỗ trợ giáo dục miền núi vùng sâu vùng xa», «Xây dựng trường học thân thiện học sinh tích cực». Một nội dung quan trọng cần tập trung chỉ đạo và thực hiện tốt đó là phải quan tâm chăm lo xây dựng gia đình nhà giáo theo tiêu chí ít con, ấm no, bình đẳng, tiến bộ và hạnh phúc. Bởi vì, gia đình là tế bào của xã hội, gia đình có khỏe mạnh thì xã hội mới phát triển bền vững theo Chỉ thị 49/CT-TW ngày 21/2/2005 của Ban Bí thư TW Đảng về xây dựng gia đình thời kì CNH, HĐH đất nước. Phong trào «Giỏi việc trường - Đảm việc nhà» có 2 nội dung cơ bản đều thống nhất vươn tới mục tiêu xây dựng người PN chuẩn mực trong ngành giáo dục và đó cũng là truyền thống - chuẩn mực của PN Việt Nam: có lòng yêu nước, có trình độ chuyên môn vững vàng năng động sáng tạo hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao, có sức khỏe, có lối sống văn hóa và tâm lòng nhân hậu, quan tâm đến lợi ích xã hội và cộng đồng.

3) Đổi mới phương thức hoạt động công tác nữ, quan tâm đến đời sống vật chất và tinh thần của nữ nhà giáo, đặc biệt là nữ nhà giáo ở các vùng miền khó khăn trong cả nước. Tăng cường công tác đào tạo bồi dưỡng quy hoạch cán bộ nữ nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của PN trong các lĩnh vực đời sống xã hội và gia đình, để tăng số PN được giới thiệu và bầu vào vị trí lãnh đạo chủ chốt của đơn vị, của ngành. Tích cực áp dụng các mô hình tổ chức hiệu quả trong thực tế, xây dựng các câu lạc bộ (cán bộ nữ khoa học, xây dựng gia đình hạnh phúc, thể dục thể thao, cán bộ quản lý,...); tổ chức nói chuyện chuyên đề về phẩm chất đạo đức PN Việt Nam thời kì hội nhập, quan điểm của Đảng và Chủ tịch Hồ Chí Minh về giữ gìn, bảo vệ xây dựng phẩm chất đạo đức của con người, PN Việt Nam trong bối cảnh mới và những vấn đề đặt ra với việc giữ gìn, phát huy phẩm chất đạo đức của người PN; truyền thống của nền giáo dục

(Xem tiếp trang 11)

ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG HỆ KHÔNG CHÍNH QUY Ở NƯỚC TA HIỆN NAY

○ TS. ĐINH THỊ MINH TUYẾT*

Đào tạo (ĐT) theo phương thức giáo dục không chính quy (KCCQ) có vai trò quan trọng trong việc nâng cao dân trí và ĐT nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội (KT-XH) của đất nước, đặc biệt là ở vùng sâu, vùng xa, nơi điều kiện KT-XH còn nhiều khó khăn. Đảng và Nhà nước ta luôn quan tâm đến vấn đề này. Với ưu thế rất hiệu quả trong ĐT, bồi dưỡng cán bộ tại chỗ, cán bộ vùng sâu, vùng xa, cho mọi thành phần kinh tế..., hình thức đào tạo không chính quy (ĐTKCCQ) đang trở thành sự lựa chọn ưu tiên của tất cả các địa phương.

1. ĐTKCCQ ở nước ta hiện nay

1) Về cơ cấu. ĐTKCCQ có 3 hình thức là: vừa làm vừa học (tại chức), ĐTTX, ĐT chuyên tu cũ (hoàn chỉnh kiến thức, liên thông). Đầu năm 2007, toàn quốc có 357 trường ĐH, CĐ (160 trường ĐH, học viện, 197 trường CĐ); trong đó, có 200 trường tổ chức ĐTKCCQ (106 trường ĐH và 94 trường CĐ). ĐTKCCQ chủ yếu là hình thức vừa làm vừa học (VLVH) 75,4%, ĐTTX có tỉ lệ thấp. Tổng quy mô ĐTKCCQ hiện nay khoảng 834.473 SV, chiếm khoảng 49,8% tổng số sinh viên (SV) (tổng quy mô ĐT của các trường ĐH, CĐ hiện nay 1.676.117 SV). Tổng số giảng viên tương ứng với quy mô ĐTKCCQ nói trên là 34.350 chiếm tỉ lệ 24,30 SV/giảng viên.

Số SV tham gia học KCCQ chủ yếu ở trình độ ĐH, chiếm 86,3%, ở trình độ CĐ chiếm 13,7%; trong đó, khối Kỹ thuật - Công nghệ chiếm 15,9%; khối Sư phạm chiếm 26,3%; khối Kinh tế chiếm 37,1%; khối Khoa học cơ bản chiếm 6,4%; khối KHXHNV, Luật, Chính trị chiếm 5,2%; khối Văn hóa - Nghệ thuật - Thể dục thể thao chiếm 1,1%; khối Ngoại ngữ chiếm 6,4%; khối Y - Dược chỉ chiếm 1,3%. Các trường đặt lớp ĐTKCCQ chủ yếu tại địa phương, chiếm 62,9%, tại trường chỉ chiếm 37,1%. Số SV tốt nghiệp so với thực tuyển hàng năm bình quân từ 55%-60%.

2) Về hình thức ĐT

- ĐT theo hình thức vừa làm vừa học (tại chức cũ): Trước năm 1993, hình thức ĐT này chỉ dành

riêng cho những người đã có tối thiểu 2 năm làm việc. Từ năm 1994, quy mô ĐT theo hình thức VLVH liên tục tăng, đáp ứng nhu cầu ĐT và ĐT lại để chuẩn hóa đội ngũ cán bộ, công chức nhà nước, nhu cầu học để tìm việc làm, nhu cầu chuyển đổi nghề nghiệp của những người lao động thuộc các thành phần kinh tế nên không quy định thời gian công tác.

Năm 2009, theo số liệu báo cáo của 149 trường ĐH, CĐ (trong tổng số 200 trường ĐTKCCQ) có tổng quy mô ĐT vừa làm vừa học là 549.831 - chiếm 32,8% tổng quy mô tuyển sinh cả nước. Trong đó, ĐT tại trường là 238.848 chiếm 43,5%, ĐT tại địa phương là 310.933 chiếm 56,5%. Điều này chưa phù hợp với chính sách và mục tiêu của ĐT theo hình thức VLVH là đưa lớp học về với người học, tạo điều kiện cho những người vừa đi làm vừa đi học, không có điều kiện theo học ở các trường lớp chính quy.

- ĐT hoàn chỉnh kiến thức (chuyên tu cũ): Cùng với hình thức ĐT VLVH, từ những năm 60 thế kỉ XX, nhiều trường ĐH đã mở những lớp ĐT ĐH theo hình thức chuyên tu để nâng cao trình độ khoa học kĩ thuật và nghiệp vụ QL kinh tế cho cán bộ trình độ trung cấp chuyên nghiệp lên trình độ ĐH theo đúng ngành nghề đã được ĐT ở bậc trung cấp. Theo các quy định tại Thông tư số 34/TT-ĐH ngày 25/09/1986 của Bộ ĐH và THCN (nay là Bộ GD-ĐT), đối tượng ĐT chuyên tu ĐH tập trung là những người có 5 năm công tác kể từ khi tốt nghiệp trung cấp chuyên nghiệp, thời gian ĐT là 3 năm học tập trung (không kể thời gian ôn tập và thi tuyển). Do vậy, quy mô ĐT theo hình thức chuyên tu không lớn. Theo thống kê giáo dục, năm học 2002-2003 số SV hệ chuyên tu chỉ có 5.148 SV; đến năm 2007, theo báo cáo của 149 trường ĐH, CĐ có 48 trường ĐT chuyên tu với quy mô là 78.921 SV, chiếm 9,5%. Trong đó, ĐT tại trường là 50,5%, ĐT tại địa phương là 49,5%.

* Khoa QLNN và Xã hội - Học viện Hành chính

ĐT theo hình thức chuyên tu thời gian qua cũng đã có nhiều thay đổi về đối tượng tuyển sinh, thời gian ĐT, địa điểm đặt lớp (không chỉ ĐT ở trình độ ĐH như quy định ở Thông tư số 34/TT- ĐH, mà ở cả trình độ CĐ; không chỉ hạn chế ở những người đã có bằng tốt nghiệp trung cấp mà cả cho những người có bằng CĐ học lên ĐH; hầu hết là tổ chức theo hình thức «ĐT VLVH mở tại địa phương»), từ năm 2005 các trường đã tổ chức ĐT liên thông theo hình thức VLVH hoặc chính quy.

- *ĐT theo hình thức học TX*: ĐTTX là một trong những đổi mới về hình thức giáo dục của nước ta và đang từng bước mở rộng và liên tục phát triển cùng với sự tiến bộ vượt bậc của công nghệ thông tin và truyền thông, đáp ứng nhu cầu học tập của mọi người, đặc biệt những người sống ở vùng sâu, vùng xa, vùng kinh tế khó khăn, không có điều kiện tới trường học tập.

Năm 1993, Chính phủ đã quyết định thành lập Viện ĐH mở Hà Nội và Trường ĐH mở bán công TP. Hồ Chí Minh (nay là ĐH mở TP. Hồ Chí Minh) với chức năng chủ yếu là ĐT theo hình thức TX. Cho đến nay đã có 13 trường ĐH đang thực hiện các chương trình ĐTTX, nhiều trường có quy mô rất lớn như: ĐH Huế, ĐH Đà Nẵng, Viện ĐH mở Hà Nội, Trường ĐHSP Hà Nội, ĐH Mở TP. Hồ Chí Minh, Trường ĐH công nghệ thông tin - ĐHQG TP. Hồ Chí Minh.

Tuy nhiên, hình thức ĐTTX ở nước ta hiện còn nhiều hạn chế về công nghệ ĐT, phương tiện thiết bị kỹ thuật; chương trình, tài liệu học tập; trình độ chuyên môn nghiệp vụ của giảng viên; kinh nghiệm tổ chức thi và kiểm tra đánh giá; trình độ tổ chức và QL.

3) Về liên kết ĐT. Theo quy định của Thông tư 20/TT ngày 14/11/1994 về việc hướng dẫn mở và quản lý (QL) các lớp ĐT không tập trung, khái niệm liên kết ĐT chỉ được dùng ở phần hướng dẫn mở các lớp địa phương có liên quan đến hợp đồng ĐT. Vai trò trách nhiệm chính đối với các lớp mở tại địa phương thuộc trách nhiệm của các trường ĐH CĐ. Cơ sở tại địa phương là địa điểm cung cấp cơ sở vật chất (nơi đặt lớp), chỉ phối hợp thực hiện nhiệm vụ QL hành chính và QL lớp học theo ủy quyền của trường có chức năng ĐT.

Từ năm 2005, khái niệm liên kết ĐT đã được đưa vào Luật Giáo dục: các trường ĐH, CĐ chỉ được liên kết với cơ sở giáo dục tại địa phương là trường ĐH, trường CĐ, trường trung cấp, trung tâm GDTCX cấp tỉnh với điều kiện cơ sở giáo dục

tại địa phương bảo đảm các yêu cầu về cơ sở vật chất, thiết bị và cán bộ QL cho việc ĐT trình độ CĐ, trình độ ĐH. Mặc dù Luật Giáo dục đã quy định cụ thể, nhưng một số trường ĐH, CĐ đã liên kết đặt lớp tại những nơi không đúng quy định. Về nguyên tắc mở lớp liên kết ĐT tại địa phương, các tỉnh cần có công văn đề xuất nhu cầu, ngành nghề ĐT trên cơ sở quy hoạch chiến lược phát triển KT-XH của tỉnh, các trường căn cứ vào nhu cầu ĐT của tỉnh phân bổ chỉ tiêu và xây dựng kế hoạch mở lớp.

2. Về tình hình và chất lượng ĐTKCQ

1) Những kết quả đạt được

ĐTKCQ đã góp phần nâng cao trình độ của đội ngũ cán bộ chủ chốt của các bộ, ngành, địa phương, đặc biệt là các vùng sâu, vùng xa, vùng kinh tế khó khăn, góp phần ĐT bồi dưỡng nhân lực tại chỗ phục vụ cho sự nghiệp phát triển KT-XH trong thời kì đổi mới của đất nước, tạo thêm cơ hội cho những người có hoàn cảnh khác nhau không có điều kiện học ở các trường lớp chính quy tập trung được nâng cao trình độ, chuyển đổi nghề nghiệp, tìm kiếm việc làm và nâng cao chất lượng cuộc sống.

ĐTKCQ đã huy động các nguồn lực trong xã hội phục vụ cho sự nghiệp phát triển giáo dục trong khi không có ngân sách của nhà nước. Bằng nguồn kinh phí đóng góp của người học, các trường ĐH, CĐ có thêm nguồn kinh phí để đầu tư tăng cường cho CSVC, trang thiết bị, chương trình ĐT và tài liệu giảng dạy, học tập.

Các địa phương đã xây dựng được hệ thống các trung tâm giáo dục thường xuyên (TTGDTCX) cấp tỉnh vững mạnh. Nhiều trung tâm có đội ngũ QL thạo việc, được trang bị cơ sở vật chất, thiết bị giảng dạy và học tập cũng như hội trường, lớp học tương đối khang trang, là địa điểm đặt lớp để các trường ĐH, CĐ, triển khai công tác ĐTKCQ tại các địa phương.

ĐT theo phương thức GDKCCQ đã đem lại lợi ích to lớn cho toàn xã hội, khai thác được khả năng, trí tuệ của đội ngũ giảng viên, nhà giáo trong công tác ĐT nguồn nhân lực cho địa phương. Thông qua việc giảng dạy, đội ngũ giảng viên của các trường ĐH, CĐ có điều kiện nâng cao chất lượng cuộc sống, năng lực chuyên môn, phương pháp giảng dạy, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ĐH.

Phát triển quan hệ hợp tác quốc tế, đặc biệt trong lĩnh vực ĐTTX. Ví dụ: năm 1997 Vương quốc Bỉ đã tài trợ Dự án ĐT giáo viên THCS cho 06

tỉnh vùng núi và vùng sâu đã DT trình độ ĐH cho 1500 giáo viên tiểu học và 2500 giáo viên trung học cơ sở, hỗ trợ Trường ĐHSP Hà Nội và ĐH Huế biên soạn và phát hành hơn 200 giáo trình các môn học cho ĐTTX.

2) Những hạn chế trong công tác ĐTKCCQ

Mất cân đối về cơ cấu ngành nghề và trình độ DT. Qua các đợt kiểm tra và báo cáo của các trường ĐH, CĐ cho thấy số SV DT theo phương thức GDKCCQ tập trung chủ yếu vào các ngành dễ dạy, dễ học, ít phải đầu tư CSVC, thiết bị, thí nghiệm và các cơ sở thực hành. Mất cân đối về hình thức DT theo phương thức GDKCCQ tập trung chủ yếu vào hình thức VLVH còn các hình thức khác chiếm tỉ lệ thấp hơn.

Ý thức của nhiều người học khi tham gia hình thức ĐTKCCQ chưa cao, dễ thỏa hiệp theo những tiêu cực trong tổ chức DT như cắt xén thời lượng, giảm bớt giờ học, trong kiểm tra, đánh giá.

Không bảo đảm điều kiện học tập và môi trường sư phạm. Các trường ĐH, CĐ mở lớp tại địa phương không đúng quy định, không đặt lớp tại TTGD TX tỉnh mà tổ chức lớp học ở nơi khác,...

Không đảm bảo thời gian DT: một số trường tổ chức DT cấp bằng CĐSP cho đối tượng là trung học sư phạm chỉ DT trong 6 tháng (quy định của Luật Giáo dục năm 2005 là 1,5-2 năm). Chương trình DT bị cắt xén nhiều so với chương trình DT cùng trình độ. Việc tổ chức giảng dạy không chặt chẽ, nhiều nơi nhiều lớp thực hiện giảng dạy các môn học theo cuốn chiếu.

Điều kiện phục vụ giảng dạy như thư viện, phòng thí nghiệm, cơ sở thực hành không đảm bảo đúng yêu cầu của chương trình DT. Giảng viên chưa có trách nhiệm cao và nghiêm túc trong việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy các lớp KCCQ, đặc biệt là các lớp tổ chức ở các địa phương, xa trường.

QL công tác ĐTKCCQ của Ban giám hiệu nhiều trường chưa chặt chẽ, chưa thường xuyên kiểm tra, chấn chỉnh những vi phạm trong giảng dạy, tổ chức, QL các hình thức ĐTKCCQ.

Chất lượng chung của ĐTKCCQ chưa đảm bảo, chưa nhận được tin tưởng của người sử dụng.

3) Nguyên nhân của những hạn chế

Nhận thức của đội ngũ cán bộ QL và giáo viên về công tác ĐTKCCQ còn chưa đúng mức. Nhiều trường ĐH đã tổ chức tuyển sinh và DT chính quy rất nghiêm túc và được đánh giá chất lượng nhưng khi tổ chức tuyển sinh VLVH lại thực hiện việc ra đề thi và coi thi chưa nghiêm túc.

Quy mô DT vượt quá khả năng đảm bảo chất lượng DT. Quy mô DT tăng nhanh, nhiều trường mở lớp ở quá nhiều địa điểm. Đội ngũ giáo viên cơ hữu và thỉnh giảng của nhiều trường còn thiếu về số lượng, yếu về chất lượng, hơn nữa lại bị quá tải, không có điều kiện nghiên cứu, tự bồi dưỡng nâng cao chuyên môn. CSVC thiết bị, thí nghiệm, thư viện, học liệu của nhiều trường cũng như ở các cơ sở đặt lớp còn thiếu thốn và lạc hậu, chưa đáp ứng được yêu cầu DT.

Công tác kiểm tra, thanh tra chưa thường xuyên, việc phát hiện, xử lý các sai phạm chưa kịp thời và triệt để. Đội ngũ cán bộ QL KCCQ của một số trường còn quá mỏng, phân tán và kiêm nhiệm, đồng thời bị thay đổi thường xuyên, lại không được tập huấn nên không cập nhật được các quy chế về tuyển sinh và QL DT.

Phân cấp toàn diện thiếu điều kiện QL. Việc phân cấp để tăng quyền tự chủ cho các trường ĐH trong khi tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm không cao, tính kỉ luật, kỉ cương trong việc tuyển sinh DT và cấp văn bằng có nhiều thiếu sót.

3. Giải pháp nâng cao chất lượng DT ĐH, CĐ theo phương thức GDKCCQ

1) Tiếp tục hoàn thiện về thể chế QL. Trước hết, cần ban hành quy chế tuyển sinh vừa làm vừa học; không quy định thời gian bắt buộc phải một năm công tác (không có cơ sở lí luận, với học sinh tốt nghiệp THPT được thi ngay còn học sinh THPT sau một năm mới được dự thi), nhưng ưu tiên cho những người có thâm niên công tác thực tế, đồng thời quy định cụ thể về vấn đề thi tuyển sinh để QL chặt chẽ tuyển sinh KCCQ thay thế Quy chế số 01 ngày 29/01/2001.

2) Đổi mới thi tuyển sinh đối với hệ ĐTKCCQ. Tổ chức thi tuyển sinh VLVH mỗi năm theo từng đợt chung cho cả nước phải được thực hiện nghiêm túc. Đề thi tuyển sinh VLVH của các trường ĐH, CĐ phải lấy đề thi từ ngân hàng đề của Cục Khảo thí và kiểm định chất lượng giáo dục. Riêng đề thi kết thúc học phần kết thúc môn học các trường thống nhất dùng ngân hàng đề thi hệ chính quy của trường, ngân hàng đề thi phải đủ lớn đảm bảo chất lượng, được Bộ GD-ĐT kiểm tra thẩm định.

3) Xây dựng hệ thống tiêu chí về điều kiện giảng dạy, học tập, chất lượng giảng viên trong ĐTKCCQ. Tổ chức triển khai hệ thống kiểm định công nhận chất lượng DT đối với hệ thống KCCQ.

(Xem tiếp trang 61)

THỰC TRẠNG VÀ BIỆN PHÁP QUẢN LÝ CỦA HIỆU TRƯỞNG TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG NHẪM NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG HOẠT ĐỘNG TỔ CHUYÊN MÔN

○ ThS. TRẦN VĂN QUANG*

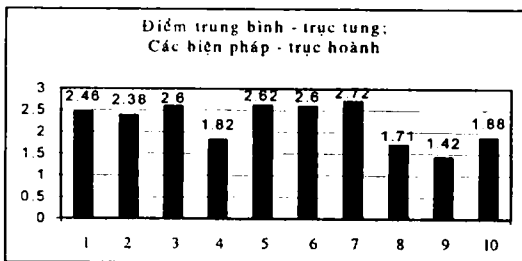
Quản lý (QL) hoạt động tổ chuyên môn (TCM) là hệ thống những tác động có mục đích, có kế hoạch, hợp quy luật của chủ thể QL nhằm tổ chức, điều khiển hoạt động của TCM để thực hiện mục tiêu QL đã đề ra. QL hoạt động TCM hướng tới việc sử dụng có hiệu quả những nguồn lực (đầu vào) dành cho giáo dục để đạt được kết quả (đầu ra) có chất lượng cao nhất.

1. Thực trạng QL hoạt động TCM ở trường trung học phổ thông (THPT)

Để điều tra mức độ thực hiện các nội dung QL hoạt động TCM, chúng tôi cụ thể hoá thành các biểu hiện ở từng nội dung và yêu cầu cán bộ quản lý (CBQL) và giáo viên (GV) đánh giá mức độ thực hiện QL các nội dung đó theo 3 mức độ: đã làm tốt (3 điểm), trung bình (2 điểm), chưa làm tốt (1 điểm). Khảo sát 67 CBQL, 140 GV ở một số trường THPT trên địa bàn TP Đà Nẵng, kết quả như sau:

Về QL việc thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn (xem biểu đồ 1)

Biểu đồ 1. Mức độ QL việc thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn



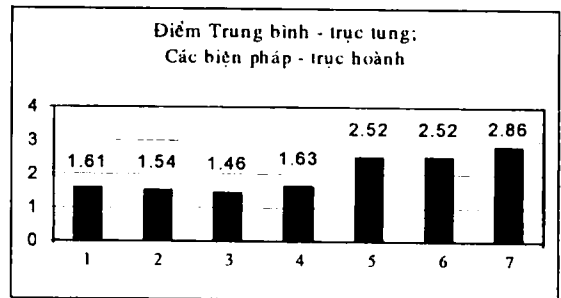
- (1. Hiệu trưởng (HT) kiểm tra các hoạt động của TCM;
2. HT cùng tổ trưởng chuyên môn kiểm tra các hoạt động giảng dạy của GV;
3. HT giao cho phó HT chuyên môn và tổ trưởng chuyên môn kiểm tra hoạt động giảng dạy của GV;
4. HT kiểm tra việc thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn qua thời khóa biểu, sổ đầu bài, sổ điểm chính, vở HS, bì lưu bài kiểm tra của HS;
5. HT giao cho phó HT chuyên môn và tổ trưởng chuyên môn kiểm tra việc thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn qua thời khóa biểu, sổ đầu bài, sổ điểm chính, vở HS, bì lưu bài kiểm tra của HS;
6. HT cùng tổ trưởng chuyên môn kiểm tra việc

thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn qua thời khóa biểu, sổ đầu bài, sổ điểm chính, vở HS, bì lưu bài kiểm tra của HS;

7. HT nghe phản ánh của phó HT, tổ trưởng chuyên môn, GV, đọc biên bản sinh hoạt TCM để thu thập thông tin;
8. HT, tổ trưởng chuyên môn dự giờ và kiểm tra đột xuất việc lên lớp của GV;
9. HT hoặc phó HT được phân công dự giờ và kiểm tra đột xuất việc lên lớp của GV;
10. HT trực tiếp kiểm tra hồ sơ GV, hồ sơ TCM, sau đó nhận xét và góp ý)

Về QL sinh hoạt TCM (xem biểu đồ 2)

Biểu đồ 2. Mức độ sử dụng các nội dung sinh hoạt chuyên môn

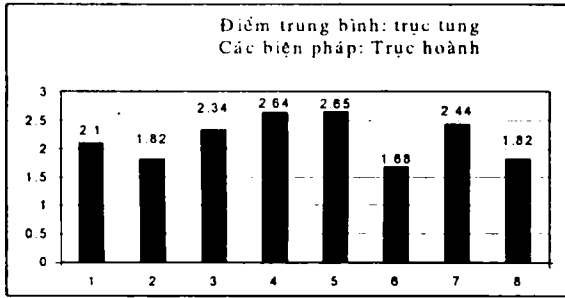


- (HT chỉ đạo TCM tổ chức xây dựng giáo án mẫu, dạy thử nghiệm, góp ý để tổ chức được những giờ dạy có chất lượng;
2. HT chỉ đạo TCM sinh hoạt các chuyên đề về đổi mới phương pháp, cách soạn và dạy các nội dung khó, sinh hoạt cụm chuyên môn liên trường, sáng kiến kinh nghiệm;
3. HT và tổ trưởng chuyên môn tổ chức sinh hoạt các chuyên đề về đổi mới phương pháp, cách soạn và dạy các nội dung khó, sinh hoạt cụm chuyên môn liên trường, sáng kiến kinh nghiệm;
4. HT chỉ đạo kiểm tra một tiết theo đề chung để đánh giá, so sánh chất lượng giảng dạy của GV trong TCM;
5. HT cùng với tổ trưởng chuyên môn kiểm tra toàn diện hoạt động sư phạm của GV;
6. Phó HT chuyên môn được phân công và tổ trưởng chuyên môn kiểm tra toàn diện hoạt động sư phạm của GV;
7. HT yêu cầu tổ trưởng chuyên môn và GV thống kê chất lượng bộ môn theo lớp/GV, theo tổ bộ môn để đánh giá chất lượng giảng dạy của GV và TCM).

Về mối quan hệ giữa HT, tổ trưởng và TCM (xem biểu đồ 3)

* Trường THPT Phan Thành Tài - Đà Nẵng

Biểu đồ 3. Mức độ thực hiện mối quan hệ giữa HT, tổ trưởng chuyên môn



(1. Tổ trưởng chuyên môn tham mưu cho HT tạo điều kiện cho GV đi học nâng chuẩn, đạt chuẩn; 2. Tổ trưởng chuyên môn tham mưu cho HT phân công chuyên môn phù hợp với chuyên ngành đào tạo, năng lực và yêu cầu công tác của nhà trường; 3. Tổ trưởng chuyên môn tham mưu cho HT phân công GV lâu năm, GV giỏi hướng dẫn thử việc cho GV mới, giúp đỡ GV thiếu kinh nghiệm; 4. Tổ trưởng chuyên môn xây dựng kế hoạch năm và kế hoạch tác nghiệp về hoạt động của TCM (học kì, tháng, tuần) theo chỉ đạo của HT; 5. Tổ trưởng chuyên môn triển khai cụ thể và thống nhất trong toàn tổ về việc thực hiện quy chế chuyên môn (soạn, giảng, chấm, trả bài) và nền nếp sinh hoạt chuyên môn (hồ sơ, thao giảng, dự giờ, đổi mới phương pháp, sử dụng đồ dùng dạy học...) theo chỉ đạo của HT; 6. Tổ kiểm tra chuyên môn (được thành lập theo quyết định của HT gồm: phó HT, tổ trưởng chuyên môn, GV giỏi) kiểm tra việc thực hiện chương trình, soạn, giảng, dự giờ, thao giảng của GV, sau đó báo cáo với HT; 7. Tổ kiểm tra chuyên môn và tổ trưởng chuyên môn kiểm tra hồ sơ GV, hồ sơ TCM thường xuyên và định kì sau đó báo cáo với HT; 8. Tổ trưởng chuyên môn tổ chức sinh hoạt các chuyên đề về đổi mới phương pháp, cách soạn và dạy các nội dung khó, sinh hoạt cụm chuyên môn liên trường, sáng kiến kinh nghiệm... theo chỉ đạo của HT).

Điều tra thực trạng QL hoạt động TCM, chúng tôi nhận thấy, hầu hết các HT đã thể hiện được vai trò, vị trí của mình trong việc QL hoạt động TCM. Bởi TCM là nơi diễn ra hoạt động dạy học, giáo dục để hiện thực hóa mục tiêu giáo dục của nhà trường. Các HT đã áp dụng nhiều biện pháp với nhiều mức độ khác nhau, phù hợp với những điều kiện thực tế của đơn vị trong việc QL nâng cao chất lượng hoạt động TCM. HT luôn nâng cao nhận thức trong việc xây dựng đội ngũ, xây dựng kế hoạch, các biện pháp QL thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn, hoạt động ngoài giờ lên lớp nhằm làm cho nội dung và hình thức hoạt động TCM ngày càng đa dạng và phong phú. Qua sinh hoạt TCM, năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm của GV được nâng lên rõ rệt dẫn đến chất lượng hoạt động của TCM có nhiều chuyển biến tích cực.

Tuy nhiên, việc QL hoạt động TCM ở các trường THPT TP Đà Nẵng vẫn còn những điểm cần khắc phục: HT một số trường chưa nắm vững lí luận QLGD, các tổ trưởng chuyên môn chưa được bồi dưỡng nghiệp vụ. Nhiều HT chỉ lo QL chung, giao hẳn QL chuyên môn cho phó HT chuyên môn nên khi đề xuất các biện pháp còn lúng túng. Công tác bồi dưỡng năng lực chuyên môn và nghiệp vụ cho GV còn nặng hình thức, chưa đi sâu vào thực chất, chưa có định hướng lâu dài. Công tác kiểm tra việc thực hiện quy chế và nền nếp chuyên môn còn xem nhẹ, chưa đánh giá đúng thực chất, nể nang, ngại đụng chạm nên ảnh hưởng nhiều đến hoạt động TCM. Chưa phát huy hết tác dụng của tổ kiểm tra chuyên môn, đội ngũ GV giỏi và chiến sĩ thi đua các cấp trong việc huy động nguồn nội lực góp phần nâng cao chất lượng sinh hoạt TCM. Việc chỉ đạo xây dựng giáo án mẫu, giờ dạy mẫu, kiểm tra định kì theo đề chung, kiểm tra chéo hồ sơ chuyên môn thực hiện chưa có hiệu quả nên chất lượng giờ dạy của GV chưa ổn định. Về phía GV, có một bộ phận chưa nhiệt tình, chưa tự giác, chưa cố gắng phấn đấu trong công tác, năng lực tự học, tự bồi dưỡng còn hạn chế, chưa tranh thủ sự giúp đỡ của đồng nghiệp nên năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm chưa tốt.

2. Đề xuất một số biện pháp QL nhằm nâng cao chất lượng hoạt động TCM

1) Để nâng cao chất lượng hoạt động của TCM, có nhiều biện pháp. Qua nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy các biện pháp sau đã thực hiện có hiệu quả:

Nhóm biện pháp kế hoạch hoá công tác QL hoạt động TCM bao gồm: xây dựng kế hoạch chiến lược QL hoạt động TCM; xây dựng kế hoạch QL hoạt động TCM hằng năm; xây dựng kế hoạch tác nghiệp QL hoạt động TCM.

Nhóm biện pháp tăng cường QL của HT đối với hoạt động TCM gồm: bồi dưỡng công tác QL cho tổ trưởng chuyên môn; xây dựng nội quy, quy chế hoạt động của TCM; nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ kiểm tra chuyên môn.

Nhóm biện pháp nâng cao hiệu quả chỉ đạo hoạt động của TCM gồm: tổ chức cho cán bộ, GV học tập nâng cao trình độ chuyên môn; nâng cao hiệu quả việc phân công chuyên môn; tăng cường chỉ đạo đổi mới thực hiện quy chế, nền nếp chuyên môn; nâng cao nhận thức cho GV về tầm quan trọng của hoạt động TCM; phát huy

vai trò nòng cốt của GV giỏi và chiến sĩ thi đua các cấp; xây dựng điều kiện vật chất và môi trường sư phạm phục vụ hoạt động TCM; đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động TCM và kiểm tra hoạt động sư phạm của GV; đổi mới việc xét danh hiệu thi đua và khen thưởng.

2) Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi đề cập **nhóm biện pháp kế hoạch hoá công tác QL hoạt động TCM**

Xây dựng kế hoạch chiến lược QL hoạt động TCM phải tập trung thực hiện giải pháp sau: giải pháp hành chính trong QL cán bộ, công chức; giải pháp tự bồi dưỡng ngay trong công việc được phân công như giảng dạy chủ nhiệm, công tác khác; giải pháp kích thích bằng tinh thần và vật chất; giải pháp gây ảnh hưởng về danh dự và uy tín của nhà giáo, của TCM. Cần có tầm nhìn lâu dài khi xây dựng kế hoạch để xây dựng TCM tập trung những GV giỏi, GV có kinh nghiệm, hoạt động TCM phải đa dạng và có chiều sâu. Các quy chế và nền nếp chuyên môn được cụ thể hoá giúp cho sinh hoạt TCM trở thành một hoạt động thường xuyên theo quy định của điều lệ trường THPT đồng thời là nhu cầu của GV trong việc nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm.

Bản kế hoạch chiến lược QL hoạt động TCM của HT phải gồm các nội dung sau: + Bối cảnh bên trong và bên ngoài của nhà trường có ảnh hưởng đến hoạt động của TCM và các hoạt động giáo dục của nhà trường; + Tầm nhìn, sứ mạng, mục tiêu tổng quát; + Các chương trình hành động. Mỗi chương trình hành động phải chỉ rõ mục tiêu cụ thể, hoạt động cụ thể để đạt mục tiêu, chỉ số đánh giá kết quả, nguồn lực cho việc thực hiện mục tiêu, các khó khăn có thể nảy sinh làm cho mục tiêu có thể không thực hiện được.

Xây dựng kế hoạch QL hoạt động TCM hằng năm: Việc xây dựng kế hoạch năm học được tiến hành trên cơ sở tổng hợp kế hoạch của các TCM, các bộ phận và cá nhân GV. Trong kế hoạch phải hiện thực hoá kế hoạch QL hoạt động TCM đó là kế hoạch giảng dạy, việc chấp hành quy chế và nền nếp chuyên môn, các hoạt động ngoài giờ lên lớp và các hoạt động khác có liên quan. Khi xây dựng kế hoạch năm học, HT phải nắm toàn bộ các điều kiện để làm cơ sở cho việc xây dựng kế hoạch như cấu trúc chương trình môn, lớp, học kì, các điều kiện về quy mô

phát triển, đội ngũ GV, cơ sở vật chất ... Cần áp dụng biện pháp xây dựng kế hoạch dạy học, giáo dục trong nhà trường theo quy trình hai chiều từ HT đến TCM rồi đến GV và ngược lại từ GV đến TCM, đến HT làm cho mọi thành viên trong nhà trường đều hiểu rõ những căn cứ để xây dựng kế hoạch và có những định hướng cho việc thực hiện kế hoạch.

Xây dựng kế hoạch tác nghiệp QL hoạt động TCM: Từ kế hoạch năm học, các TCM phải xây dựng kế hoạch tác nghiệp theo học kì, tháng, tuần đảm bảo sự đồng tâm và xuyên suốt so với kế hoạch của nhà trường. Kế hoạch tác nghiệp phải dựa vào kế hoạch tác nghiệp của trường để đảm bảo sự thống nhất trong QL, chỉ đạo, tổ chức thực hiện và kiểm tra. Kế hoạch phải dựa trên kế hoạch dạy học, việc thực hiện phân phối chương trình, việc kiểm tra hồ sơ GV, việc dự giờ, dạy mẫu, thao giảng... Các kế hoạch thao giảng, sử dụng đồ dùng dạy học, thanh tra, ngoại khoá hoạt động ngoài giờ lên lớp khác phải cụ thể thành từng tháng, từng tuần, người thực hiện, người theo dõi, thời gian thực hiện, sau khi hoàn thành phải tổ chức góp ý, rút kinh nghiệm. Việc xây dựng kế hoạch tác nghiệp đảm bảo tính dân chủ, có sự tham gia của GV trong TCM, tạo điều kiện cho GV thực hiện tốt quy chế và nền nếp chuyên môn. Kế hoạch tác nghiệp cần công khai cho các tổ viên và các thành viên khác trong nhà trường được biết và đó chính là cơ sở để HT, tổ kiểm tra chuyên môn và tổ trưởng chuyên môn theo dõi, QL.

Trong nhà trường THPT, TCM là nơi hiện thực hoá kế hoạch dạy học của nhà trường trong từng bộ môn. Việc QL chất lượng hoạt động TCM là QL hoạt động trung tâm, là hạt nhân của các hoạt động dạy học, giáo dục trong nhà trường. Muốn TCM hoạt động có chất lượng để góp phần nâng cao chất lượng dạy học, HT lựa chọn và xử lý các biện pháp QL phù hợp với tình hình thực tiễn của đơn vị mình. □

Tài liệu tham khảo

1. Quyết định số 07/2007/QĐ-BGD&ĐT ngày 2/4/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về việc ban hành Điều lệ trường trung học phổ thông.
2. Trần Kiểm. **Khoa học quản lý giáo dục - một số vấn đề lý luận và thực tiễn**. NXB Giáo dục, H. 2004.
3. Pam Robbins Harvey B. Alvy. **Cẩm nang dành cho hiệu trưởng** (Nguyễn Trường dịch). NXB Chính trị quốc gia, H. 2004.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN, CÁN BỘ QUẢN LÝ GIÁO DỤC TỈNH VINH LONG GIAI ĐOẠN 2011-2015

○ ThS. NGÔ THANH TRÚC*

Để đổi mới và phát triển giáo dục (GD) ở nước ta nói chung, ở tỉnh Vinh Long nói riêng, có nhiều nhiệm vụ được đặt ra và phải thực hiện đồng bộ, nhưng trước hết và quan trọng nhất là nhân tố con người - nhân tố quyết định thực hiện thắng lợi mục tiêu phát triển GD. Vì vậy, đổi mới và tiếp tục đẩy mạnh việc nâng cao chất lượng chuyên môn, đạo đức nghề nghiệp những người trực tiếp làm công tác GD, trong đó, việc xây dựng và phát triển đội ngũ giáo viên (GV) và cán bộ quản lý giáo dục (CBQLGD) có tầm quan trọng đặc biệt cần tập trung thực hiện.

1. Vài nét về thực trạng đội ngũ GV và CBQLGD phổ thông tỉnh Vinh Long

Đến năm 2010, công tác bồi dưỡng, chuẩn hoá đội ngũ GV và CBQLGD của tỉnh Vinh Long từ mầm non đến phổ thông đã được quan tâm xây dựng và thực hiện (xem bảng 1).

Bảng 1. Trình độ GV từ bậc mầm non đến THPT năm 2010 (tính đến tháng 9/2010)

Trình độ GV	Năm 2010		Yêu cầu của CTMTQG về GD-ĐT (quyết định số 07/2008/QĐ-TTg)
	Số lượng	Tỉ lệ	
GV mầm non đạt chuẩn ĐT	1684/1706	98,7%	80%
GV tiểu học, THCS, THPT đạt chuẩn ĐT	9692/9725	99,7%	100%
GV tiểu học có trình độ cao đẳng trở lên	5004/5008	99,9%	40%
GV THCS có trình độ đại học trở lên	1345/4172	32,2%	50%
GV THPT có trình độ thạc sĩ trở lên	90/2427	3,7%	10%

(Nguồn: Phòng Tổ chức cán bộ Sở GD-ĐT Vinh Long, tháng 9/2010)

Tính đến tháng 9/2010, toàn tỉnh Vinh Long có 100% CBQLGD và 99,5% GV mầm non đến THPT đạt chuẩn đào tạo (ĐT) theo Điều lệ trường. Các số liệu thống kê trên cho thấy, ngành GD-ĐT đã xây dựng được đội ngũ CBQLGD, GV phần lớn có phẩm chất đạo đức và ý thức chính trị tốt, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ từng bước được nâng cao. Năng lực sư phạm của đa số GV được

nâng lên, bước đầu đáp ứng yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp dạy học.

Tuy nhiên, trước những yêu cầu đổi mới GD trong thời kì CNH, HĐH và hội nhập quốc tế, đội ngũ GV vẫn còn không ít những hạn chế, việc phát triển đội ngũ GV hiện nay còn nhiều bất cập, số CBQLGD và GV THPT có trình độ thạc sĩ hiện còn rất thấp (lần lượt là 0,7% và 3,7%) so với yêu cầu chuẩn hoá, nâng cao chất lượng đội ngũ CBQLGD, GV của Chương trình mục tiêu quốc gia (CTMTQG) về GD-ĐT đến năm 2010 và yêu cầu nâng cao chất lượng GD phổ thông trong giai đoạn hiện nay. Nghị quyết 09-NQ/TU ngày 15/6/2010 của Tỉnh ủy Vinh Long đã tổng kết «Bậc trung học chưa thực hiện các biện pháp nâng cao chất lượng dạy và học, thiếu tính khoa học... Một bộ phận đội ngũ GV và CBQLGD cơ cấu chưa đồng bộ, vừa thừa, vừa thiếu, vừa hạn chế năng lực trình độ». Nghĩa là, ngành GD-ĐT cần tiếp tục chú trọng xây dựng đội ngũ GV phổ thông không chỉ đạt trình độ ĐT trở lên mà còn có lòng yêu nghề, có phẩm chất đạo đức nghề nghiệp tốt, có tinh thần trách nhiệm cao trong công việc, có ý chí vươn lên, tích cực học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ (đáng chú ý phải có sự nỗ lực thật lớn nhằm bổ sung ít nhất 152 thạc sĩ cho bậc THPT cho năm 2015 theo yêu cầu của CTMTQG về GD-ĐT.

2. Đề xuất một số giải pháp xây dựng và phát triển đội ngũ GV và CBQLGD tỉnh Vinh Long trong giai đoạn tiếp theo

1) Về ĐT đội ngũ GV: Cần chú ý thực hiện tốt công tác dự báo chỉ tiêu ĐT. Thời gian vừa qua, đội ngũ GV chưa ổn định về số lượng, có những giai đoạn thiếu trầm trọng ở từng cấp, từng môn, và có giai đoạn thừa không thể phân công

* Trưởng Cao đẳng sư phạm Vinh Long

giảng dạy. Thực trạng này rất khó giải quyết vì trên địa bàn tỉnh chỉ ĐT GV đến cấp THCS và một số lớp liên kết ở trình độ đại học. Vì vậy, ngoài việc QL chỉ tiêu ĐT tại Trường Cao đẳng sư phạm Vinh Long (CDSPVL), nên ngành GD-ĐT với việc nắm chắc số lượng và dự báo nhu cầu sẽ thực hiện công khai thông tin cụ thể với các trường đại học trong khu vực và vận động đặt hàng với học sinh lựa chọn ngay ở lớp cuối THPT cụ thể số lượng GV từng môn, từng cấp học để định hướng cho học sinh. Thực hiện được vấn đề trên, ĐT đúng và đủ theo địa chỉ sử dụng sẽ tránh được sự lãng phí và bài toán về giải quyết thiếu hụt đội ngũ GV, mất cân đối về ngành nghề mới được giải quyết hiệu quả.

Hiện tại, Bộ GD-ĐT đã triển khai nhiều chương trình, kế hoạch nhằm nâng cao chất lượng ĐT của các trường sư phạm bởi vì đây là trường ĐT GV, ĐT ra «người ĐT người», các trường có ĐT sư phạm trên địa bàn tỉnh cần được quan tâm đầu tư, tập trung đối mới QLGD đại học giai đoạn 2010-2012 nhằm thực hiện tốt việc ĐT, cung cấp những GV giỏi, đủ sức đáp ứng yêu cầu giảng dạy trong thời kì mới.

2) Việc sử dụng đội ngũ GV phải tuân thủ nguyên tắc phân công đúng người đúng việc, đúng yêu cầu sử dụng. Kiên quyết không phân công, bổ nhiệm những người chưa đủ hay còn yếu về phẩm chất chính trị và năng lực trình độ chuyên môn vào các vị trí có yêu cầu cao, trong GD không thể chấp nhận sự khiếm khuyết vì đối tượng của GD là con người, ĐT con người. GV phải hội đủ phẩm chất đạo đức và năng lực chuyên môn. Thực hiện nghiêm việc đánh giá xếp loại công chức trong lĩnh vực GD nhằm xác định đúng trình độ, sàng lọc đội ngũ, phân công và sử dụng hợp lí.

Kiên quyết thực hiện một cách công khai, dân chủ, công bằng, hợp lí việc luân chuyển cán bộ, GV để giải quyết tình trạng chênh lệch về tay nghề, trình độ giữa các địa phương và các trường.

Chú trọng nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm của GV, tầm nhìn chiến lược, năng lực sáng tạo và tính chuyên nghiệp của cán bộ lãnh đạo, QL.

Thực hiện đầy đủ các chế độ chính sách đối với GD và GV theo tinh thần «GD là quốc sách hàng đầu», bên cạnh đó địa phương cần nghiên cứu các chính sách riêng của địa phương nhằm tạo động lực thu hút nhân tài trong lĩnh vực GD,

đặc biệt là đối với GV giỏi, người có trình độ chuyên môn trên chuẩn, có học vị cao, thực tài, khuyến khích và tạo điều kiện tốt nhất cho GV nghiên cứu học tập nâng cao trình độ, tay nghề.

3) Chú trọng đầu tư điều kiện, môi trường làm việc cho GV. Thời gian qua, cơ sở vật chất, điều kiện phục vụ giảng dạy, nghiên cứu có được cải thiện nhưng vẫn chưa đủ để đáp ứng nhu cầu học tập, nghiên cứu, giảng dạy. Trên thực tế hiện nay, tại các trường sư phạm được xem là «Máy cày» của ngành GD nhưng do nhiều lí do chủ quan, khách quan và do cơ chế kinh tế thị trường nên cơ sở vật chất, kĩ thuật, điều kiện, phương tiện phục vụ cho yêu cầu công tác giảng dạy, học tập đang có sự thua sút, yếu thế so với các Trường ở lĩnh vực ngành nghề khác. Đặc biệt, cần chú ý trường CDSP tại các địa phương hiện đang rất khó khăn về định hướng phát triển, quy mô ĐT và sự đầu tư để phát triển. Cần hiểu rằng, có đội ngũ tốt và cả các điều kiện phục vụ công việc tốt mới có thể phát huy hết khả năng của GV.

4) Việc xây dựng đội ngũ CBQLGD có ý nghĩa vô cùng quan trọng, có vai trò cốt yếu trong đội ngũ GV, là nhân tố đầu tàu, là người hoạch định chiến lược phát triển, tổ chức thực hiện mọi nhiệm vụ của đơn vị, quyết định đối với chất lượng dạy và học ở các nhà trường. Vì vậy, việc **ĐT, đề bạt, bố trí, sử dụng đúng CBQLGD là một trong những yếu tố quyết định sự thành công** trong công cuộc chấn hưng GD. Để xây dựng đội ngũ CBQLGD cần tuân thủ các vấn đề sau: - Tăng cường công tác dự báo, đổi mới công tác quy hoạch, kế hoạch ĐT, bồi dưỡng, kiện toàn đội ngũ CBQLGD. Đảm bảo về cơ cấu và số lượng theo quy định nhằm đáp ứng công tác lãnh đạo và QL ở các đơn vị; - Cán bộ QL được lựa chọn từ các GV điển hình nổi bật, tiêu chuẩn đảm bảo nguyên tắc «vừa hồng vừa chuyên», nếu thiếu một trong hai điều kiện trên, cán bộ QL sẽ không phát huy được hiệu quả lãnh đạo và QL. Chú trọng việc ĐT trang bị về nhận thức chính trị và kiến thức về QLGD trước khi đề bạt, bổ nhiệm; - Nhà nước có chính sách ưu đãi đối với CBQLGD về vật chất và tinh thần để thu hút những người giỏi làm công tác QLGD, tạo mọi điều kiện CBQLGD nghiên cứu học tập nâng cao trình độ, tiếp thu, nắm bắt các mô hình, kinh nghiệm QLGD từ các nước tiên tiến để có thể đổi mới công tác lãnh đạo và QL kịp với xu thế hiện nay.

5) *Tiếp tục rà soát, điều chỉnh và đề xuất chương trình ĐT theo hướng tăng cường nghiệp vụ sư phạm, năng lực GD kỹ năng sống,...* nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ GV từ bậc mầm non đến phổ thông góp phần tạo những bước đột phá trong phát triển GD-ĐT.

Trong xu thế hiện nay, nhà nước cho phép thành lập các trường tư thục nhằm đáp ứng yêu cầu học tập của xã hội và Vĩnh Long cũng không nằm ngoài chủ trương đó. Như thế, bên cạnh công tác ĐT theo đơn đặt hàng của địa phương, Trường CĐSPVL cũng như các trường sư phạm trên toàn quốc và các cấp QLGD phải nghĩ đến nhiệm vụ ĐT GV hệ chính quy cho các trường mầm non, phổ thông tư thục nhằm vừa đáp ứng yêu cầu của địa phương vừa đáp ứng yêu cầu của cá nhân, của xã hội. Nên chăng, Nhà nước cần bổ sung chính sách, quy chế trong tuyển sinh, ĐT sư phạm hệ chính quy nhằm mở rộng hệ ĐT đáp ứng các yêu cầu xây dựng và phát triển đội ngũ GV và CBQLGD trường công lập và tư thục và để phát huy hết tiềm năng của trường sư phạm.

6) *Chú trọng tạo mối liên kết chặt chẽ giữa các chiến lược phát triển GD theo giai đoạn 5 năm, 10 năm, 20 năm của các chủ thể có liên quan* (như trường CĐSPVL, Sở GD-ĐT Vĩnh Long, các Phòng GD huyện, thành phố,...) cũng như kết hợp các số liệu thống kê của các sở ban ngành có liên quan đến chỉ số phát triển GD của địa phương để xây dựng cơ cấu đội ngũ GV, CBQLGD phù hợp với thực tế trong tương lai.

Đẩy mạnh phong trào...

(Tiếp theo trang 2)

cách mạng Việt Nam và truyền thống của PN ngành giáo dục.

4) *Xây dựng tốt mối quan hệ giữa CĐ với Ban VSTBPN và các tổ chức chính trị - xã hội để chỉ đạo và tổ chức các phong trào thi đua trong lực lượng lao động nữ.* Trong đó có phong trào PN tích cực học tập lao động sáng tạo xây dựng gia đình hạnh phúc. Thường xuyên kiểm tra việc thực hiện chế độ chính sách đối với lao động nữ, phát hiện và ngăn chặn kịp thời những sai phạm trong việc sử dụng lao động theo đúng tinh thần *Luật Lao động* và *Luật Bình đẳng giới*. Đề cao vai trò nữ nhà giáo trong việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, tự làm đồ dùng dạy học, áp dụng khoa học công nghệ trong giảng dạy và quản lý góp phần nâng cao chất lượng GD-ĐT.

3. Để có thể tiếp cận, hội nhập với bước tiến của GD trong khu vực và thế giới, vấn đề đặt lên hàng đầu là xây dựng đội ngũ GV và CBQLGD (được chuẩn hoá, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu); chú trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề của GV, chú ý mở đầu là GD mầm non và kết thúc là GD phổ thông; thông qua việc QL, phát triển đúng định hướng và có hiệu quả sự nghiệp GD, góp phần nâng cao chất lượng ĐT nguồn nhân lực, đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp CNH, HĐH đất nước và của địa phương. □

Tài liệu tham khảo

1. Dự thảo chiến lược giáo dục 2009 - 2020, phiên bản thứ 13 của Bộ GD-ĐT.
2. Chỉ thị số 40-CT/TW ngày 15/6/2004 của Ban Bí thư về việc xây dựng và nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục.
3. Kết luận số 242-TB/TW ngày 15/4/2009 của Bộ Chính trị về "Tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII), phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020".
4. Nghị quyết 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005 của Thủ tướng Chính phủ về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học giai đoạn 2006-2010.
5. Nghị quyết 09-NQ/TU ngày 15/6/2010 của Tỉnh ủy Vĩnh Long về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII) về giáo dục và đào tạo đến năm 2020.
6. Quyết định 07/2008/QĐ-TTg ngày 01/01/2008 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt chương trình mục tiêu quốc gia về giáo dục và đào tạo đến năm 2010.

5) *Tổ chức sơ kết, tổng kết phong trào thi đua, phát hiện và nhân rộng điển hình tiên tiến trong đơn vị, trong ngành, khen thưởng đảm bảo nguyên tắc công khai, đúng người đúng việc để cả người được khen và người chưa được khen thưởng đều có tâm lý thoải mái, phấn khởi tiếp tục phát huy nội lực cống hiến hết mình cho sự nghiệp trồng người xứng đáng với truyền thống của PN Việt Nam: *năng động, sáng tạo, trung hậu, đảm đang.* □*

Tài liệu tham khảo

1. Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ 11.
2. Chỉ thị 49/CT-TW ngày 21/2/2005 của Ban Bí thư trung ương Đảng về xây dựng gia đình thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.
3. Vũ Thị Thanh Bình. "Tổ chức công đoàn tham gia chỉ đạo phong trào đổi mới phương pháp dạy học". *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt, tháng 9/2009.

PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TỈNH ĐẮK NÔNG TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

○ NGUYỄN VĂN TOÀN* - TS. VÕ NGUYỄN DU**

1. Tính đến năm học 2009-2010, Đắk Nông có 940 giáo viên (GV) trung học phổ thông (THPT), với: 103 thạc sĩ (tỉ lệ 10,96%), đại học 936 (tỉ lệ 99,6%), đạt 2,05 GV/lớp (còn thiếu khá nhiều so với chuẩn: 2,25 GV/lớp). Tổng số GV ban Khoa học tự nhiên: 443, GV dạy môn khoa học xã hội: 497; tỉ lệ GV nữ: 52,24%. Mặc dù đã có nhiều cố gắng trong công tác tuyển biên chế GV, song có sự mất cân đối giữa các vùng, miền. Lực lượng GV được chuẩn hóa khá cao: mầm non trên 99%, tiểu học trên 99,5%, trung học cơ sở (THCS) trên 99,9%, THPT trên 99,6%. Tuy nhiên, một bộ phận GV vùng sâu, vùng xa chưa có ý thức nâng cao chất lượng giảng dạy và bồi dưỡng chuyên môn nâng cao tay nghề, việc nghiên cứu đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) còn hạn chế, dẫn đến tình trạng tay nghề không đồng đều ở các vùng trong tỉnh.

Nhìn chung, đội ngũ GV THPT ở Đắk Nông hiện vẫn còn thiếu so với quy định tại *Thông tư liên bộ số 35/2006/TTLB-BGDĐT-BNV* ngày 23/8/2006 của Bộ GD-ĐT và Bộ Nội vụ; tình trạng mất cân đối, tỉ lệ GV/lớp không đảm bảo so với yêu cầu định mức kéo dài trong nhiều năm và chậm được khắc phục... Do vậy, khắc phục tình trạng thiếu GV luôn được ngành GD-ĐT Đắk Nông chú trọng từ khâu đào tạo bổ sung đến việc thực hiện các biện pháp khác (hợp đồng, có chế độ thu hút đến vùng sâu, vùng xa...).

2. Trong những năm qua, cùng với sự phát triển không ngừng của sự nghiệp GD-ĐT Đắk Nông, đội ngũ GV THPT cũng không ngừng phát triển và lớn mạnh. Đó là kết quả của nhiều biện pháp mà ngành GD-ĐT Đắk Nông đã thực hiện nhằm đáp ứng yêu cầu về quy mô phát triển đội ngũ này; cụ thể:

- Về số lượng: đội ngũ GV tăng 632 người trong 5 năm qua, tuy nhiên do quy mô HS tăng quá nhanh ở các cấp học nên vẫn còn tình trạng thiếu GV THPT so với quy định chuẩn là 368 GV.

- Về trình độ chuyên môn: số lượng GV dạy giỏi cấp trường, cấp tỉnh không ngừng tăng lên mỗi năm (đạt trên 245 lượt GV). Phong trào thi đua «Dạy tốt - Học tốt» được nhân rộng trong phạm vi toàn tỉnh; 100% trường THPT thực hiện đổi mới PPDH (theo Nghị quyết 40/2000/QH10 của Quốc hội).

- Về trình độ chính trị: Đội ngũ GV THPT tỉnh Đắk Nông hiện có 235 đảng viên, chiếm tỉ lệ 24%. Ngoài ra, nếu không kể các GV có bằng cử nhân chính trị, chưa GV nào có trình độ cao cấp lí luận. Tuy nhiên, đội ngũ GV THPT vẫn đóng vai trò quan trọng, nòng cốt trong việc thực hiện mục tiêu giáo dục của địa phương.

- Về độ tuổi: còn rất trẻ (dưới 31 tuổi chiếm tỉ lệ đến 60%), là lực lượng nòng cốt cho sự nghiệp phát triển giáo dục THPT tại địa phương trong những năm tiếp theo.

- Về cơ cấu dân tộc: rất quan tâm tới tỉ lệ GV là người dân tộc, tuy nhiên vẫn còn rất thấp (8,9%) nên chưa đáp ứng yêu cầu quy hoạch cán bộ, GV là người dân tộc của tỉnh.

Theo chúng tôi, có được những kết quả trên là do: 1) Có kế hoạch cho việc bổ sung GV hằng năm và bồi dưỡng, đào tạo các loại hình GV theo yêu cầu; 2) Tiếp nhận bổ sung GV THPT được đào tạo ở các trường đại học, có kế hoạch đào tạo GV theo địa chỉ sử dụng; 3) Tăng cường công tác giáo dục chính trị tư tưởng trong đội ngũ cán bộ, GV nhằm nâng cao nhận thức về chính trị, ý thức trách nhiệm, tu dưỡng phẩm chất đạo đức nhà giáo để đáp ứng yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục; 4) Tạo các điều kiện cho GV phấn đấu tu dưỡng, rèn luyện đạo đức, phẩm chất, đẩy mạnh phong trào «Học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh»; 6) Thực hiện rà soát, đánh giá và phân loại đội ngũ để có kế

* Sở Giáo dục - Đào tạo tỉnh Đắk Nông

** Trường Đại học Quy Nhơn

hoạch sàng lọc, bồi dưỡng, sắp xếp lại công tác cho phù hợp với năng lực; 7) Bổ sung lực lượng cán bộ quản lý (CBQL) trẻ có đủ điều kiện và năng lực, bồi dưỡng chính trị, kiến thức quản lý nhà nước cho đội ngũ cán bộ GV; 8) Tạo điều kiện cho GV đi học chuẩn hóa và trên chuẩn; 9) Liên kết với các trường đại học đào tạo các môn thiếu GV trầm trọng như GV tin học, giáo dục quốc phòng, công nghệ; 10) Triển khai và thực hiện các chế độ chính sách đã ban hành, tham mưu với UBND tỉnh có chế độ chính sách hỗ trợ cho người đi học.

3. Một số biện pháp phát triển đội ngũ GV THPT tỉnh Đắk Nông đến năm 2020

1) Cải tiến công tác quản lý ngành và quản lý nhà nước về giáo dục: lập hồ sơ theo dõi, lưu trữ danh sách HS giỏi toàn diện, HS giỏi các cấp ở các trường phổ thông (đặc biệt lưu ý những HS giỏi sau khi tốt nghiệp THPT đăng kí thi vào các trường trường đại học sư phạm); có biện pháp hỗ trợ và tạo điều kiện cho các đối tượng này trong qua trình học tập, nhằm thu hút lực lượng bổ sung nhân sự trong tương lai; tổ chức điều tra SV của tỉnh đang theo học từng bộ môn tại các trường ĐHSP trong khu vực và dựa trên dự báo quy mô phát triển đội ngũ GV THPT từ nay đến năm 2020 để tính toán cụ thể nhu cầu đào tạo, kế hoạch tuyển dụng GV hằng năm.

2) Hoàn thiện quy hoạch mạng lưới trường THPT: Phát triển mạng lưới trường THPT theo hướng đa dạng hóa các loại hình đào tạo; căn cứ vào tỉ lệ tăng dân số và lượng HS THPT để quy hoạch số lượng trường THPT; xác định quy mô các trường THPT hợp lí với điều kiện địa lí, điều kiện KT-XH của địa phương; đẩy nhanh tốc độ phát triển trường chuẩn quốc gia, tăng cường cơ sở vật chất (CSVC) cho các trường THPT bảo đảm quy mô mỗi trường không quá 30 lớp, mỗi lớp không quá 45 HS; khuyến khích thực hiện phân luồng sau trung học cơ sở (THCS).

Ngoài việc tập trung đội ngũ GV THPT giỏi cho 2 trường Chuyên và dân tộc nội trú (DTNT) cấp tỉnh, cần bồi dưỡng chuyên môn và năng lực quản lý cho các cán bộ cốt cán ở các trường THPT, nhằm nâng cao chất lượng dạy và học trên mặt bằng giáo dục toàn tỉnh.

3) Tăng cường CSVC và sử dụng hợp lí nguồn tài chính, đầu tư ngân sách cho công tác đào tạo sau chuẩn và bồi dưỡng GV hợp lí, có hiệu quả theo các chu kì bồi dưỡng của Sở, Bộ; huy động các nguồn kinh phí xã hội, đầu tư thiết

bị dạy học hiện đại, các phòng thí nghiệm đạt chuẩn cho các trường THPT đáp ứng yêu cầu dạy sách giáo khoa hiện hành; cân đối đủ ngân sách nhà nước chi cho GD-ĐT hàng năm, với tỉ trọng chi cho hoạt động đạt mức tối thiểu là 35% tổng chi.

4) Thực hiện tốt chế độ chính sách đối với đội ngũ nhà giáo: xây dựng và hoàn thiện một số chính sách, chế độ đối với đội ngũ GV, CBQL giáo dục; rà soát, bổ sung, hoàn thiện các quy định, chính sách, chế độ và bổ nhiệm, sử dụng, đãi ngộ, kiểm tra, đánh giá đối với GV, CBQL giáo dục cũng như các điều kiện bảo đảm việc thực hiện các chính sách, chế độ, nhằm tạo động lực thu hút, động viên đội ngũ GV, CBQL giáo dục toàn tâm, toàn ý phục vụ sự nghiệp giáo dục.

Các cấp quản lý giáo dục tham mưu với Tỉnh uỷ, UBND tỉnh, các cấp chính quyền địa phương có thêm một số chính sách đãi ngộ về đời sống vật chất cũng như tinh thần đối với ngành giáo dục, đảm bảo đời sống cho GV để họ say mê tận tụy với nghề, yêu nghề, chú tâm vào công tác chuyên môn, nâng cao chất lượng giáo dục, đưa sự nghiệp giáo dục của tỉnh từng bước phát triển ngang tầm trong khu vực trong thời gian tới.

Xây dựng chế độ đãi ngộ đặc biệt cho GV giảng dạy ở khu vực III, và GV là dân tộc thiểu số. Có chế độ nâng bậc lương trước thời hạn đối với GV dạy giỏi đạt từ 2 lần tiên tiến trở lên cũng như chuyển ngạch trước thời hạn cho các GV là thạc sĩ có những đóng góp nhất định trong sự nghiệp giáo dục.

5) Có chính sách thu hút và hỗ trợ đào tạo đối với đội ngũ nhà giáo: Có chính sách đãi ngộ đối với GV đi thi, đi học, đặc biệt đối với GV có học vị thạc sĩ, tiến sĩ tình nguyện phục vụ công tác lâu dài trong ngành giáo dục tỉnh nhà; ưu tiên tuyển dụng đối với SV ngành sư phạm tốt nghiệp loại giỏi, đăng kí phục vụ trong ngành lâu dài sẽ được chọn nhiệm sở; có kế hoạch hỗ trợ cho công tác bồi dưỡng GV các môn mới dạy ở các trường THPT; khuyến khích việc bồi dưỡng thường xuyên, tự học, tự bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ; xây dựng kế hoạch hỗ trợ kinh phí cho các SV giỏi đang theo học tại các trường ĐHSP có cam kết về công tác tại tỉnh sau khi tốt nghiệp.

6) Thực hiện tốt chính sách cử tuyển: tiếp tục việc đào tạo theo địa chỉ, cử tuyển đối với vùng đồng bào dân tộc thiểu số, vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn. Công khai việc tuyển sinh theo hình thức cử tuyển, đảm

bảo đúng theo quy định chung của nhà nước (người học theo chế độ cử tuyển phải có cam kết khi được cử tuyển và chấp hành sự cam kết với cơ quan cử đi học về sự phân công công tác sau khi tốt nghiệp, phải hoàn thành chương trình đào tạo theo ngành học; đối tượng cử tuyển sẽ phải bồi hoàn học bổng, chi phí đào tạo nếu bị kỉ luật hoặc buộc thôi học, không chấp hành sự phân công công tác). Trên cơ sở dự báo quy mô HS và GV các trường còn ít người dân tộc thiểu số cần có kế hoạch đào tạo theo địa chỉ sử dụng là người dân tộc.

7) Thực hiện tốt công tác luân chuyển đối với đội ngũ GV. Số lượng GV cần cân đối theo nhu cầu của môn học, tránh tình trạng thừa trên tổng số nhưng lại thiếu ở một số bộ môn; chú trọng cân đối số lượng thật chuẩn để tránh lãng phí kinh phí thanh toán thừa giờ của các trường; rà soát số lượng, cơ cấu GV tại các trường, bổ sung GV hiện thiếu ở các trường, chú ý đến những trường ở địa bàn khó khăn, vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc ít người; có kế hoạch cân đối chuyển GV những trường thừa chuyển về những trường thiếu; rà soát, bố trí, sắp xếp lại những GV không đáp ứng yêu cầu bằng các giải pháp thích hợp (như luân chuyển, đào tạo lại, bồi dưỡng nâng cao trình độ).

Bên cạnh đó, cần giải quyết chế độ nghỉ hưu trước tuổi, bố trí lại công việc phù hợp với yêu cầu nhiệm vụ, đồng thời bổ sung kịp thời lực lượng GV trẻ có đủ điều kiện và năng lực; rà soát, sắp xếp lại đội ngũ CBQL giáo dục để có kế hoạch luân chuyển hợp lí, nhằm nâng cao chất lượng dạy và học, thu dẫn khoảng cách chênh lệch về trình độ văn hoá ở các vùng miền trong tỉnh.

8) Đẩy mạnh công tác xã hội hoá giáo dục cấp THPT: tuyên truyền, phổ biến rộng rãi trong toàn thể cán bộ, nhân dân về tác dụng của việc quy hoạch phát triển giáo dục THPT, hướng nghiệp cho HS THPT chọn ngành, nghề phù hợp với mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội của tỉnh nhà; thực hiện chính sách bình đẳng hưởng thụ nhu cầu học tập của HS; hỗ trợ các đối tượng diện chính sách có điều kiện tham gia học tập; có cơ chế huy động nguồn vốn đóng góp cho ngành giáo dục từ nhân dân, các nhà hảo tâm và các tổ chức kinh tế - xã hội trong cũng như ngoài nước; xây dựng quyền tự chủ của nhà trường, quyền lựa chọn nội dung và phương thức giảng dạy của GV; quyền lựa chọn sách giáo khoa dựa trên khung chương trình chuẩn của các trường phổ thông; quyền được điều

tiết nội dung và cách thức giảng dạy tùy thuộc vào đặc điểm cụ thể của người học, vùng miền hoặc nội dung đào tạo.

Ngoài ra, các gia đình, tổ chức dân sự cần được quyền tham gia việc hình thành nội dung giáo dục thông qua Hội đồng trường. Cơ chế đánh giá, giám sát, thu thập phản hồi đối với các hoạt động giáo dục cần được hình thành và có sự tham gia của xã hội; «không gian giáo dục» sẽ không chỉ gói gọn ở trong nhà trường mà cần mở rộng về đến gia đình, thị trường (các công ti), tổ chức dân sự (các Hội nghề nghiệp),... □

Tài liệu tham khảo

1. Vũ Dũng. **Tâm lí học quản lí.** NXB Đại học sư phạm, H.2009.
2. Trần Bá Hoành. **Vấn đề giáo viên - những nghiên cứu lí luận và thực tiễn.** NXB Đại học sư phạm, H.2006.
3. Trần Kiểm. **Những vấn đề cơ bản của khoa học quản lí giáo dục.** NXB Đại học sư phạm, H.2008.
4. Hà Thế Ngữ. **Giáo dục học - Một số vấn đề lí luận và thực tiễn.** NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.

Xu hướng nhân cách...

(Tiếp theo trang 18)

năng lực và các XHNC của bản thân, đồng thời nói lên suy nghĩ, cảm xúc, tâm huyết của mình đối với hoạt động nghề nghiệp...

Về phía GV: GV phải xác định rõ XHNC sư phạm của mình (vì hoạt động sư phạm là hoạt động chính trong nghề nghiệp của GV) để phát huy tối đa những XHNC đó trong hoạt động giáo dục. Ngoài ra, cũng cần xác định cho mình lí tưởng nghề nghiệp để nuôi dưỡng niềm đam mê, nhiệt huyết với nghề, vượt qua mọi khó khăn trong sự nghiệp giáo dục. Điều này cũng tác động không nhỏ tới sự phát triển XHNC của bản thân... □

(1) Phạm Minh Hạc (chủ biên). **Tâm lí học đại cương.** NXB Giáo dục, H. 2008.

(2) Phạm Minh Hạc. **Tuyển tập Tâm lí học.** NXB Giáo dục, H. 2002.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bích. **Tâm lí học nhân cách - Một số vấn đề về lí luận nhân cách.** NXB Giáo dục, H. 1998.
2. Lê Thị Bùng (chủ biên). **Các thuộc tính tâm lí điển hình của nhân cách.** NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.
3. Đào Thị Oanh (chủ biên). **Vấn đề nhân cách trong tâm lí học ngày nay.** NXB Giáo dục, H. 2007.

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO NGHỀ CHO NGƯỜI KHUYẾT TẬT VẬN ĐỘNG TẠI TRƯỜNG TRUNG CẤP NGHỀ KHU VỰC LONG THÀNH - NHƠN TRẠCH - ĐỒNG NAI

○ ThS. LÊ ANH ĐỨC*

1. Sứ mệnh cao cả của giáo dục (GD) là phát triển con người toàn diện. Ở đó, mỗi người đều được tạo cơ hội tham gia GD và hoàn thiện mình. Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ X của Đảng ta đã nhấn mạnh: «*Phấn đấu xây dựng nền GD hiện đại, của dân, do dân và vì dân, bảo đảm công bằng về cơ hội học tập cho mọi người, tạo điều kiện để toàn xã hội học tập và học tập suốt đời, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước*».

GD nghề nghiệp đối với người khuyết tật lại càng cần thiết hơn. Đó là làm thế nào để tạo cơ hội cho người khuyết tật tiếp cận với kiến thức, kỹ năng, thái độ lao động để lao động kiếm sống, đồng thời cung cấp nguồn nhân lực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội. Dưới góc độ tìm hiểu về đặc điểm học tập, lao động của người khuyết tật vận động, bài viết nêu quan điểm và mô hình dạy học cho người khuyết tật vận động tại Trường trung cấp Nghề khu vực Long Thành - Nhơn Trạch - Đồng Nai.

2. Một số đặc điểm của người khuyết tật vận động

1) *Đặc điểm sức khỏe.* Các nghiên cứu về thực nghiệm lâm sàng và vận động học đã chứng minh rằng: người khuyết tật vận động chịu ảnh hưởng bởi chức năng vận động, do đó sức khỏe của họ không thể thực hiện các công việc nặng nhọc hoặc sử dụng các công cụ vượt sức (1).

2) *Đặc điểm lao động.* Các nghiên cứu cho thấy người khuyết tật vận động có khả năng lựa chọn nghề đa dạng. Theo K. Newmail - J. Luis (1996), các chức năng của người khuyết tật vận động có thể gắn liền với một ưu thế nào đó về khả năng hiện có (1). Ưu thế này được giải thích như là kết quả tập trung năng lực vào các cơ quan chức năng của cơ thể bằng trải nghiệm và kinh nghiệm.

Từ những kết quả khoa học nêu trên và qua tìm hiểu nhu cầu của hơn 143 người khuyết tật vận động, có thể thấy rằng, người khuyết tật vận động có thể tham gia học tập và thực hiện các công việc theo năng lực lao động cũng như đặc điểm lao động của mình.

3. Thực trạng về người khuyết tật tinh Đồng Nai hiện nay

Hiện nay, ước tính cả nước có khoảng 5,1 triệu người khuyết tật, chiếm khoảng 6% dân số (2), Tuy nhiên, ở Việt Nam các báo cáo thay đổi từ 5% đến 15% do cách nhìn nhận khác nhau về người khuyết tật (theo thống kê của thế giới, tỉ lệ người khuyết tật ở nước ta chiếm khoảng 10%, ở Mĩ là 19,4%, ở Úc là 20%) (3). Nhà nước đã có nhiều chính sách chăm lo cho người khuyết tật, hỗ trợ và khuyến khích người khuyết tật tham gia học nghề. Tuy nhiên, tỉ lệ này rất thấp, chỉ có 12,1% số người khuyết tật được học nghề (2).

Theo thống kê, trên địa bàn tỉnh Đồng Nai có 19.590 người khuyết tật (chiếm 8,5%), trong đó khuyết tật vận động có 9.207 người, chiếm tỉ lệ cao nhất 47% số người khuyết tật toàn tỉnh (trong khi đó tỉ lệ chung cả nước là 29%). Hầu hết những người khuyết tật vận động đều nằm trong độ tuổi đi học và đi làm (4). Tuy nhiên, phần lớn những người khuyết tật vận động không có nhiều cơ hội học tập, cuộc sống chủ yếu phụ thuộc vào gia đình. Một số khác được hưởng trợ cấp của nhà nước, số còn lại không có khả năng tham gia lao động do không có tay nghề. Số người khuyết tật trên địa bàn tỉnh Đồng Nai tham gia học nghề chỉ chiếm tỉ lệ khoảng 2% số người khuyết tật toàn tỉnh (đến nay mới có khoảng 300 người khuyết tật học nghề). Có rất ít cơ sở tổ chức dạy nghề tập trung cho người khuyết tật, chẳng hạn, Trung tâm Nuôi dạy trẻ khuyết tật Đồng Nai (thuộc Sở GD-ĐT), Trung tâm Dạy nghề huyện Định Quán, Hội người mù tỉnh, Công ti Đức Hiền (Xuân Lộc) và Trường Trung cấp nghề khu vực Long Thành - Nhơn Trạch.

Hầu hết người khuyết tật vận động có nhu cầu học nghề và lao động. Dạy nghề cho người khuyết tật vận động phải mang tính thích ứng với đặc điểm sức khỏe và đặc điểm lao động cũng như khả năng hành nghề của họ.

* Trường Trung cấp nghề khu vực Long Thành - Nhơn Trạch - Đồng Nai

4. Mô hình dạy học phù hợp với đặc điểm của người khuyết tật vận động

1) *Quan điểm*. Quan điểm dạy nghề theo năng lực được thực hiện dựa trên hai đặc điểm: - Chương trình dạy nghề cấu trúc theo module và được xây dựng dựa trên mục tiêu thực hiện các công việc của nghề; - Dạy nghề dựa theo khả năng tiếp thu của người học nghề để đạt đến trình độ thành thạo.

2) *Mô hình dạy học*. Có nhiều mô hình dạy học khác nhau, tuy nhiên, để phù hợp với quan điểm dạy nghề theo năng lực thực hiện và phù hợp với đặc điểm của người khuyết tật vận động thì mô hình Malone - Lapper (1987) có thể áp dụng hiệu quả (5). Theo Malone-Lapper, dạy học có các giai đoạn:

- Có thử thách: Mức độ thử thách phải được cá thể hoá người học, xác định mục tiêu thử thách, nâng dần theo mức độ nhận thức của người học,

- Sự tò mò: Tò mò về cảm giác (các hiệu ứng âm thanh, hình ảnh, màu sắc hấp dẫn người học); tò mò về nhận thức (khơi dậy những thông tin mâu thuẫn, có sự khác biệt qua kiến thức).

- Sự kiểm soát: Tạo ra môi trường học mà người học có thể kiến tạo liên quan đến trải nghiệm; cho phép người học có nhiều lựa chọn.

- Sự tưởng tượng: Các tình huống có thể xảy ra ở thế giới thật mặc dù là giả định hoặc trò chơi.

Ngoài ra, Malone-Lapper còn đề nghị các biện pháp làm tăng tính tích cực bên trong: - Nên sử dụng các trò chơi; - Sử dụng các hiệu ứng cảm giác để thu hút sự chú ý của người học; - Xây dựng môi trường cho phép người học tự khám phá; - Dành cho người học nhiều quyền kiểm soát; - Luôn đặt ra hoàn cảnh/tình huống để thử thách người học, khơi dậy tính tò mò; - Luôn động viên, khích lệ người học.

Từ cơ sở lí luận và thực tế quan sát lớp học nghề *Đồ họa ứng dụng* cho 12 người khuyết tật vận động tại Trường trung cấp Nghề khu vực Long Thành - Nhơn Trạch, chúng tôi nhận thấy cấu trúc học tập của người khuyết tật vận động thích hợp với quan điểm và mô hình dạy học nêu trên.

Nội dung đào tạo được thiết kế theo kĩ năng/công việc, cấu trúc theo hướng tích hợp giữa lí thuyết và thực hành, phần lí thuyết chỉ ngắn gọn và trọng tâm. Phương pháp dạy học trên cơ sở thực hành kĩ năng. Người khuyết tật vận động do khó khăn khi di chuyển, nên họ thích hợp với mô hình học tập cá nhân hóa dựa trên hình thức đào tạo theo năng lực thực hiện. Ngoài giáo án và đề cương bài giảng, giáo viên dạy nghề cần sử

dụng Phiếu hướng dẫn thực hiện để hỗ trợ người học ở trên lớp và làm bài tập ở nhà, đồng thời người học tự đánh giá kết quả thực hiện. □

(1) Willhok, N. Johnbern. **Teaching the rehabilitation people**. Institute Science in Education, Diseable center, Eu. 1997.

(2) **Tổng kết tình hình thi hành Pháp lệnh về người tàn tật và các văn bản pháp luật liên quan**, H. 2009.

(3) <http://nccd.vn/index.php?option>

(4) **Báo cáo tình hình người khuyết tật ở Đồng Nai**. *Sở Lao động - Thương binh xã hội*. 2009.

(5) A. Johnson Richard - K. Bhattacharyya Gouri. **Statistics principles and methods (3th edition)**. Universiti of Wisconsin at Madision, *John wiley and sons, Inc*. US. 1996.

Phát triển các khái niệm...

(Tiếp theo trang 33)

triển cơ sở khoa học (lí luận) về DHTHKT cũng như PPDHTHKT một cách đầy đủ hơn. Mặt khác, việc bổ sung 3 đặc điểm mới của DHTHKT sẽ góp phần định hướng tốt hơn cho các nội dung quan trọng sau: chọn và phối hợp các phương pháp và các phương tiện DHTHKT một cách chính xác, linh hoạt và hiệu quả; ứng xử với HV đúng cách tạo nên hiệu quả DHTH cao; định hướng giáo dục tư chất con người lao động thông qua DHTHKT. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Sinh Thành (chủ biên). **Phương pháp dạy học kĩ thuật công nghiệp**. NXB Giáo dục, H. 1999.

2. Nguyễn Văn Khôi. "Lí luận dạy học thực hành kĩ thuật". Tài liệu giảng dạy chuyên đề cho học viên cao học, Khoa sư phạm kĩ thuật, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2006.

3. Phạm Khuynh Diệp. "Phát hiện và bồi dưỡng năng lực sáng tạo kĩ thuật của học sinh trong quá trình dạy học công nghệ". Tạp chí *Khoa học*, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2008.

4. Nguyễn Xuân Thúc (chủ biên) và các cộng sự. **Giáo trình Tâm lí học đại cương**. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.

5. Thái Duy Tuyên. **Giáo dục học hiện đại**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2001.

6. Altshuller G.S. *Creativity as an Exact Science: The Theory of the Solution of Inventive Problems* (translated by Anthony Williams). Gordon - Breach Science Publisher-1984.

7. John Collum. *Methodology for Technical Education and Vocational Training*. Hội thảo về phương pháp luận dạy nghề. Bộ GD-ĐT tổ chức, H. 2007.

8. Dhruha Prasad Dhungel - Inaz Rieser. *A New Paradigm in Training Methodology*. TITI Newsletter, No.16, 2007.

XU HƯỚNG NHÂN CÁCH CỦA GIÁO VIÊN TRƯỜNG PHỔ THÔNG DÂN TỘC NỘI TRÚ

○ THS. ĐINH ĐỨC HỘI*

1. Trong bối cảnh xã hội hoá giáo dục hiện nay, việc nghiên cứu xu hướng nhân cách (XHNC) giáo viên (GV), đặc biệt là GV phổ thông dân tộc nội trú (PTDTNT) có ý nghĩa thực tiễn to lớn vì XHNC quyết định phần lớn sự phát triển cũng như hoàn thiện nhân cách GV.

Theo GS. VS. Phạm Minh Hạc: Nhân cách là hệ thống những phẩm giá xã hội của cá nhân, thể hiện những phẩm chất của cá nhân, mối quan hệ qua lại của cá nhân với cá nhân khác, với tập thể, với thế giới và mối quan hệ của cá nhân với công việc trong quá khứ, hiện tại và tương lai (1). Cũng theo ông, XHNC là một thuộc tính tâm lý điển hình của cá nhân, bao hàm trong nó là một hệ thống những động lực quy định tính tích cực hoạt động của cá nhân và quy định sự lựa chọn các thái độ của nó (2).

Để tìm hiểu XHNC của GV PTDTNT tỉnh Thái Nguyên, chúng tôi đã sử dụng bộ trắc nghiệm của E.I. Rogop để khảo sát 80 GV Trường PTDTNT Vùng cao Việt Bắc - tỉnh Thái Nguyên. Bộ trắc nghiệm gồm 50 câu hỏi với 5 tiểu thang đo; trong đó, mỗi câu trả lời đúng sẽ được 1 điểm. Tùy theo xu hướng của hoạt động sự phạm, tất cả các câu trả lời (a hoặc b) được chia thành các nhóm (thang đo). Mỗi thang đo có thể nhận được tối đa 10 điểm. Thang đo nào nhận được 7 điểm trở lên sẽ thể hiện rõ nét biểu hiện của xu hướng hoạt động sự phạm. Kết quả trắc nghiệm được biểu hiện trên một số mặt:

1) **Mức độ ảnh hưởng của XHNC GV tới sự hình thành và phát triển nhân cách học sinh (HS)**

Bảng 1 cho thấy, có 75% GV cho rằng, XHNC «rất ảnh hưởng» tới sự hình thành và phát triển nhân cách HS. Điều này đã thể hiện được tầm quan trọng cũng như mức độ ảnh hưởng của XHNC GV tới HS (với những tác động giáo dục)

Bảng 1. Sự ảnh hưởng của XHNC GV tới sự hình thành và phát triển nhân cách HS

STT	Mức độ	Số ý kiến	%
1	Rất ảnh hưởng	60	75
2	Ảnh hưởng	18	22,5
3	Bình thường	2	2,5
4	Không ảnh hưởng	0	0
5	Hoàn toàn không ảnh hưởng	0	0

cũng như mức độ nhận thức của GV về vai trò của XHNC.

2) **Các mặt biểu hiện XHNC GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc**

Bảng 2. So sánh các mặt biểu hiện XHNC của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc

STT	Các mặt biểu hiện	ĐTB	%	Thứ bậc
1	Tinh tổ chức	6,0	18,1	4
2	Khả năng hướng tới môn học	7,0	20,7	2
3	Nhu cầu giao tiếp	7,1	21,0	1
4	Động cơ thừa nhận	6,6	19,5	3
5	Khả năng trí tuệ	7,0	20,7	2

Bảng 2 cho thấy: Thang đo *nhu cầu giao tiếp* của GV THPT Vùng cao Việt Bắc đạt ĐTB: 7,1 - là thang đo biểu hiện rõ nét nhất trong hoạt động sự phạm của GV - (chiếm tỉ lệ 21,0%, xếp vị trí thứ 1); Thang đo *khả năng hướng tới môn học* của GV và thang đo *khả năng trí tuệ* của GV đạt ĐTB: 7,0, các thang đo này cũng được biểu hiện rõ trong hoạt động sự phạm của GV (chiếm tỉ lệ 20,7%, xếp vị trí thứ 2); Thang đo *động cơ thừa nhận* của GV và thang đo *tinh tổ chức* của GV xếp vị trí thứ 4;5 (do mức độ biểu hiện của 2 thang đo này trong hoạt động sự phạm chưa rõ nét). ĐTB đạt được lần lượt tương ứng là 6,6 (chiếm tỉ lệ 19,5 %) và 6,0 (chiếm tỉ lệ 18,1%). Như vậy, có thể thấy, XHNC của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc còn phát triển theo những xu hướng khác.

* Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên

3) Thực trạng mức độ biểu hiện XHNC của GV trong hoạt động sư phạm

Bảng 3. Mức độ biểu hiện của XHNC trong hoạt động sư phạm của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc

STT	Các mặt biểu hiện	Điểm	ĐTB (X)
1	Tinh tổ chức	475	6,7
2	Khả năng hướng tới môn học	565	
3	Khả năng giao tiếp	566	
4	Động cơ thừa nhận	529	
5	Khả năng trí tuệ	560	
6	Σ	2695	

Bảng 3 cho thấy, thực trạng XHNC của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc biểu hiện trong hoạt động sư phạm ở mức độ chưa rõ nét. Cụ thể: Tổng điểm: 2695/4000 điểm, ĐTB: 6,7 thấp hơn so với quy định là 0,3 (điểm 7).

Trong XHNC của GV, có 3 xu hướng đạt đến mức độ rõ nét (khả năng hướng tới môn học, khả năng trí tuệ và khả năng giao tiếp) còn lại 2 xu hướng về động cơ thừa nhận và tinh tổ chức của GV chưa được thể hiện rõ trong các hoạt động giáo dục. Xét tổng thể toàn bộ XHNC của GV THPT Vùng cao Việt Bắc thì mặc dù tổng ĐTB chưa đạt đến mức độ thể hiện rõ nét (7,0 là mức độ thể hiện rõ nét) trong hoạt động sư phạm, hoạt động giáo dục của mình nhưng đã nói lên được chiều hướng phát triển của XHNC GV của trường này. Họ đã xác định được những phẩm chất và năng lực cần thiết mà mình cần có.

2. Những nguyên nhân ảnh hưởng tới XHNC GV

1) Những nguyên nhân khách quan (xem bảng 4).

Có 40 GV (50%) cho rằng nguyên nhân ảnh hưởng lớn nhất tới XHNC của GV là «do sự hội nhập và phát triển của nền kinh tế - văn hóa - xã hội».

Trong xã hội hiện nay, GV phải thường xuyên rèn luyện, trau dồi những phẩm chất nhân cách cũng như nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm; đặc biệt, cần xác định cho mình XHNC đúng đắn, từ đó tạo cơ sở, định hướng

cho sự hoàn thiện nhân cách, hình thành các phẩm chất nhân cách cần thiết của GV.

2) Những nguyên nhân chủ quan (xem bảng 5).

Bảng 5 cho thấy, nguyên nhân chủ quan ảnh hưởng lớn nhất tới XHNC GV là «Do năng lực vốn có của bản thân» (62,5%).

3. Một số kết luận và kiến nghị

- Đa số GV đều cho rằng, XHNC của GV có ảnh hưởng rất lớn tới sự hình thành và phát triển nhân cách của HS. Nhìn chung, XHNC của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc chưa được thể hiện rõ nét trong các hoạt động sư phạm. Các mặt biểu hiện trong XHNC thể hiện ở các mức độ khác nhau trong hoạt động sư phạm. Chỉ có 3/5 xu hướng được biểu hiện tương đối rõ trong hoạt động sư phạm. Như vậy, có thể thấy, XHNC của GV Trường THPT Vùng cao Việt Bắc còn phát triển theo những xu hướng khác.

Từ các kết luận trên, chúng tôi đề xuất một số kiến nghị:

Về phía nhà trường: Cần quan tâm đến đời sống tinh thần (tâm tư, nhu cầu, nguyện vọng, xu hướng phát triển) cũng như vật chất của GV để có thể đáp ứng cũng như có định hướng phù hợp. Mặt khác, nhà trường cũng nên thường xuyên tổ chức các hoạt động ngoại khóa để GV được giao lưu văn hóa - văn nghệ - thể dục thể thao, qua đó họ có cơ hội được thể hiện

Bảng 4. Nguyên nhân khách quan

STT	Nguyên nhân khách quan	Ý kiến GV giảm dần từ 1 đến 5					%
		1	2	3	4	5	
1	Do sự hội nhập và phát triển của nền kinh tế - văn hóa - xã hội	50	25	15	10	0	100
2	Do môi trường, điều kiện làm việc nơi công tác	31,6	44,7	23,7	0	0	100
3	Do điều kiện kinh tế gia đình	13,5	27	48,6	10,9	0	100
4	Do sự tương tác với người học	10,5	21,0	23,7	44,8	0	100
5	Do nguyên nhân khác...	0	0	0	0	0	100

Bảng 5. Nguyên nhân chủ quan

STT	Nguyên nhân chủ quan	Ý kiến GV giảm dần từ 1 đến 5							Tổng số %
		1	2	3	4	5	6	7	
1	Do các kiểu nhân cách: nhân cách hướng nội, nhân cách hướng ngoại	8,8	17,7	17,7	12,6	24,0	18,9	0	100
2	Do khả năng tổ chức trong hoạt động dạy học	15,2	10,1	31,6	19	11,4	12,7	0	100
3	Do khả năng giao tiếp	2,6	40	24,0	12,6	13,9	6,4	0	100
4	Do năng lực vốn có của bản thân	62,5	15	10	12,5	0	0	0	100
5	Do tính cách	13,7	11,3	8,7	25	22,5	18,7	0	100
6	Do quan niệm sống	0	12,9	25,7	19,2	6,4	35,8	0	100
7	Do nguyên nhân khác	0	0	0	0	0	0	0	0

(Xem tiếp trang 14)

NGUYÊN NHÂN CỦA NHỮNG HẠN CHẾ TRONG THỰC TRẠNG KỸ NĂNG SỐNG CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI TP. HỒ CHÍ MINH

○ TS. HUỖNH VĂN SƠN*

Sinh viên (SV) các trường đại học (ĐH) tại TP. Hồ Chí Minh hiện nay là một bộ phận tiềm năng, nguồn bổ sung quan trọng vào đội ngũ trí thức của thành phố. Tuy nhiên, qua khảo sát thực trạng kỹ năng sống (KNS) của SV, chúng tôi nhận thấy, đa số SV chỉ có KNS ở mức trung bình. Tìm hiểu những nguyên nhân dẫn đến các hạn chế trong KNS của SV, có ba nguyên nhân cơ bản:

1. Nguyên nhân từ phía SV

Bảng 1. Nguyên nhân từ phía SV

STT	Nguyên nhân	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	SV chưa nhận thức đúng về vai trò của KNS	4,09	3,16
2	SV chưa thực sự đầu tư cho việc tìm hiểu KNS	3,88	0,74
3	Thiếu sự chủ động, tích cực tự tìm hiểu KNS	3,73	0,86
4	SV chưa thực sự quan tâm đến KNS	3,54	0,92
5	SV không có thời gian tìm hiểu	2,45	1,09

1) *SV chưa nhận thức đúng về vai trò của KNS* (ĐTB là 4,09 - ứng với mức khá); trong đó, việc đánh giá mức độ cần thiết của KNS so với kiến thức chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp có sự chênh lệch rất lớn (KNS thường được đánh giá thấp hơn kiến thức và kỹ năng chuyên môn). Việc nhận thức đúng về vai trò của những kỹ năng trong cuộc sống là điều kiện cần đầu tiên để SV có động lực hành động rèn luyện trong thực tế. Do đó, đẩy mạnh các biện pháp tuyên truyền, điều chỉnh nhận thức của SV là việc cần làm đầu tiên trước khi tiến hành bất cứ hoạt động huấn luyện hay đào tạo KNS cho SV.

2) *SV chưa thực sự đầu tư cho việc tìm hiểu KNS* (với ĐTB là 3,88). Quý thời gian cũng như công sức và vật chất mà SV bỏ ra để đầu tư vào việc rèn luyện KNS chỉ chiếm một phần rất khiêm tốn so với quý thời gian, sức lực và tài chính bỏ ra cho các hoạt động khác. Do vậy, các em thiếu hụt và yếu kém những KNS cần thiết.

3) *Thiếu sự chủ động, tích cực tự tìm hiểu*

KNS (với ĐTB là 3,73). Mặc dù nhận thức được tầm quan trọng của việc rèn luyện KNS nhưng đa số SV còn có tâm lý e ngại, thụ động trong quá trình tìm hiểu thông tin, kiến thức về vấn đề này.

4) *SV chưa quan tâm thật sự về KNS.* SV đã «nghe nói» đến khái niệm KNS nhiều nhưng chưa quan tâm thật sự. Đây cũng là một rào cản hạn chế sự phát triển KNS của SV.

Kết quả duy nhất thu được rơi vào mức độ «sai» (tức nguyên nhân không có sự ảnh hưởng) là «SV không có thời gian tìm hiểu». Như vậy, nếu nhận thức đúng về vai trò của KNS, nếu có sự quan tâm thật sự thì SV hoàn toàn có thể sắp xếp thời gian để rèn luyện KNS cho mình.

Tóm lại, nguyên nhân chủ quan cơ bản về phía SV khiến việc hình thành KNS còn hạn chế là do SV chưa nhận thức đúng mức vai trò của KNS, vì vậy, chưa thật sự quan tâm đầu tư đúng mức.

2. Nguyên nhân từ phía nhà trường

Bảng 2. Nguyên nhân của thực trạng từ phía nhà trường qua đánh giá của SV

STT	Nguyên nhân	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	Không trang bị những KNS một cách chuyên biệt cho SV	3,72	2,91
2	Không chú trọng việc rèn luyện KNS như một phong trào dài hơi, có trọng tâm	3,63	0,85
3	Không lồng ghép hoặc tích hợp những KNS trong quá trình đào tạo	3,58	1,00
4	Thiếu những giảng viên ý thức được cũng như tích cực trang bị kỹ năng sống cho SV	3,55	1,04
5	Không đầu tư để mở các lớp học về KNS	3,50	0,93

Tất cả các nguyên nhân được tiến hành khảo sát đều có kết quả ở mức «đúng», nghĩa là SV thừa nhận những nguyên nhân sau đã làm hạn chế KNS của SV:

1) *Nhà trường chưa trang bị những kỹ năng chuyên biệt cho SV* (được đa số SV đồng tình với ĐTB > 3,6). Điều đó thể hiện qua việc nhà trường không có những lớp học về KNS cũng như

* Trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh

không lồng ghép hay tích hợp chương trình giáo dục KNS vào trong quá trình đào tạo.

2) **Nhà trường không có giảng viên, chương trình cũng như thiếu việc tổ chức rèn luyện cho SV như một phong trào dài hơi và có trọng tâm.** Có một thực tế là, hiện nay các trường ĐH còn thờ ơ với việc đào tạo KNS cho SV (chưa tổ chức các hình thức đào tạo, chưa có giảng viên huấn luyện đào tạo). Việc huấn luyện, trang bị những KNS cơ bản cho SV trước khi ra trường để hòa nhập vào cuộc sống xã hội hoàn toàn bị bỏ ngỏ. Trong khi đó, lẽ ra nhà trường phải là nơi quan tâm nhất đến vấn đề này vì nó khẳng định chất lượng đào tạo nguồn nhân lực của một trường ĐH.

3. Nguyên nhân từ phía xã hội

Xã hội là môi trường đào tạo KNS rộng lớn, thực tế và phong phú nhất. Tuy nhiên, qua khảo sát, những nguyên nhân chính làm hạn chế sự hình thành và phát triển trong KNS của SV (bảng 3) là:

Bảng 3. Nguyên nhân của thực trạng từ phía xã hội qua đánh giá của SV

STT	Nguyên nhân	ĐTB	Độ lệch chuẩn
1	Các lớp học về KNS quá ít	3,77	0,82
2	Công tác quảng bá, tổ chức quá hạn chế	3,73	0,90
3	Thiếu môi trường huấn luyện KNS hiệu quả	3,59	0,91
4	Không tạo điều kiện cho SV tham gia các lớp huấn luyện miễn phí	3,53	0,94
5	Đội ngũ giảng viên huấn luyện chưa chuyên nghiệp	3,26	0,82

1) **Thiếu môi trường huấn luyện KNS hiệu quả.** Nếu việc đào tạo các kỹ năng nghề nghiệp được tổ chức trong học đường thì công tác huấn luyện KNS chưa có một môi trường nào chuyên biệt. Hiện tại, chỉ có một số trung tâm huấn luyện KNS có chuyên môn và trung tâm sinh hoạt của giới trẻ như: Nhà văn hóa Thanh niên, Nhà văn hóa SV... nhưng hoạt động của các tổ chức này vẫn còn mang tính tự phát, trong khi số lượng SV cần được đào tạo là rất lớn. Thực tế, có rất nhiều SV có nhu cầu học tập các kỹ năng chuyên biệt nhưng không biết nên học ở địa điểm nào, chương trình gì và giảng viên nào huấn luyện.

2) **Công tác quảng bá, tổ chức hạn chế.** Thông tin từ các nơi có đào tạo KNS đến SV chỉ được truyền «nhỏ giọt» qua một vài băng rôn hay «áp phích» treo trực tiếp tại trung tâm, qua một số thông báo trên diễn đàn hay website. Việc tuyên truyền các hoạt động này mới xuất hiện gần đây trên báo chí và phương tiện truyền thông đại chúng nhưng cũng chỉ dừng ở mức nêu tin hay bình luận

sự kiện chứ chưa cung cấp những thông tin thật sự đáp ứng nhu cầu cho những SV quan tâm.

3) **SV chưa có khả năng độc lập về tài chính,** điều kiện kinh tế còn hạn chế; trong khi đó, các lớp KNS mang tính chất cộng đồng và miễn phí rất ít. Do vậy, nếu các trung tâm hay nhà văn hóa tổ chức đào tạo miễn phí sẽ là biện pháp thu hút SV tham gia rất hiệu quả.

4) **Đội ngũ giảng viên huấn luyện chưa chuyên nghiệp** được xếp ở mức «trung tính»; nghĩa là, SV chưa chắc chắn yếu tố này có phải là nguyên nhân hạn chế KNS của SV hay không. Hiện tại chưa có đề tài khảo sát nào tiến hành điều tra và đánh giá trình độ cũng như chất lượng giảng dạy của giảng viên.

Tóm lại, về phía xã hội, nguyên nhân hạn chế KNS của SV chủ yếu là do các lớp học về KNS quá ít và SV thiếu môi trường để được đào tạo và tự đào tạo một cách hiệu quả. Do đó, xã hội cần quan tâm để đầu tư hơn các trung tâm huấn luyện KNS thực sự chất lượng và đáp ứng được yêu cầu của SV.

Như vậy, có ba nguyên nhân cơ bản (cả khách quan lẫn chủ quan) đã ảnh hưởng đến thực trạng KNS của SV tại TP. Hồ Chí Minh hiện nay. Điều đó cho thấy, nếu muốn nâng cao KNS cho SV, cần quan tâm đến những nguyên nhân cơ bản để có những tác động phù hợp. Tuy nhiên, điều quan trọng nhất là giúp SV nâng cao nhận thức về vai trò, tầm quan trọng của KNS cũng như việc xây dựng các mô hình tổ chức huấn luyện KNS chuyên biệt bên cạnh việc lồng ghép chương trình giáo dục KNS vào quá trình đào tạo là hết sức cần thiết. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thanh Bình. **Giáo trình giáo dục kỹ năng sống.** NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.
2. Huỳnh Văn Sơn. **Nhập môn kỹ năng sống.** NXB Giáo dục, H. 2009.
3. Huỳnh Văn Sơn. **Thực trạng kỹ năng sống của sinh viên một số trường đại học tại TP. Hồ Chí Minh.** Đề tài nghiên cứu khoa học và công nghệ cấp Bộ. Mã số B2009.19.64.
4. Arthur M. Nezu - Christine M. Nezu - Thomas J. D'Zurilla. **Solving life's problem: a 5 - step guide to enhanced well - being.** London, 2006.
5. Howard Senter. **Super Series - Solving Problem, Institute of Leader ship and Management,** 2003.
5. Unesco. **Life Skills The bridge to human capabilities.** Unesco education sector position paper, 2003.
6. Weelfolkin. A.F. **Managing your time.** Boston, American, 2006.

BẦU KHÔNG KHÍ TÂM LÝ TẬP THỂ TRƯỜNG TIỂU HỌC BÌNH CHÁNH - TP. HỒ CHÍ MINH

○ ThS. NGUYỄN THANH GIANG* - NGUYỄN TRÍ DŨNG**

Bầu không khí tâm lý tập thể (BKKTLTT) sự phạm đóng vai trò quan trọng đối với tập thể sự phạm nói chung, các thành viên nói riêng, có thể thúc đẩy hoặc kìm hãm tính tích cực hoạt động của mỗi cá nhân cũng như của tập thể, qua đó ảnh hưởng đến chất lượng, hiệu quả chung của toàn tập thể.

BKKTLTT là tâm trạng chung của tập thể, biểu hiện mức độ hòa hợp về các phẩm chất tâm lý cá nhân của con người trong tập thể, thể hiện thái độ của con người đối với công việc, đồng nghiệp và người lãnh đạo tập thể.

BKKTLTT rất đa dạng nhưng có thể chia thành hai loại: *những tâm trạng mang tính chất âm tính (lặng lẽ, nghi ngờ, lo lắng...) và những tâm trạng mang tính chất dương tính (lạc quan, ấm cúng, tin tưởng...).*

Một tập thể có bầu không khí tốt nghĩa là ở đó nhu cầu mọi thành viên được thỏa mãn, danh dự và nhân cách được tôn trọng, mọi người làm việc thoải mái, vui vẻ, phấn chấn, có tinh thần tập thể, có sự quan tâm giúp đỡ lẫn nhau cùng hoàn thành nhiệm vụ chung, ít bị ức chế. Ngược lại, khi BKKTLTT không tốt, tiêu cực, các thành viên biểu lộ thái độ thờ ơ, lãnh đạm; thường xuyên xảy ra va chạm, hiểu lầm, dễ xung đột; mọi người ganh ghét, đố kỵ, hiểm khích lẫn nhau; thái độ luôn bị quan, buồn chán, thiếu thành thật; công việc không hiệu quả.

Để đánh giá thực trạng BKKTLTT Trường tiểu học Bình Chánh (TP. Hồ Chí Minh), tháng

6/2009, chúng tôi tiến hành khảo sát 33 cán bộ, giáo viên của trường. Nội dung đánh giá dựa trên 3 tiêu chí: - mức độ tự đánh giá của các thành viên trong tập thể; - thái độ của các thành viên đối với nhà trường; - mức độ gắn bó của các thành viên với nhau.

1. Mức độ tự đánh giá của các thành viên

Chúng tôi sử dụng thang đo BKKTLTT gồm 10 tiêu chuẩn của F.Fidler để khảo sát mức độ tự đánh giá của các thành viên. *Bước 1:* tính tổng điểm 10 câu của từng người rồi tính điểm trung bình chung (TBC) của từng người; *Bước 2:* tính điểm TBC của tập thể. Nếu TBC *từ 8-9 điểm:* BKKTL tốt; *6-7 điểm:* BKKTL ở mức độ khá; *5 điểm:* ở mức độ trung bình; *3-4 điểm:* không tốt; *1-2 điểm:* ở mức độ xấu. *Bước 3:* tính độ lệch chuẩn (S).

Bảng 1. Bảng điểm mức độ tự đánh giá của các thành viên

Người	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tổng điểm	82	83	88	85	85	78	75	80	66	72	81
Điểm TBC	8,2	8,3	8,8	8,5	8,5	7,8	7,5	8,0	6,6	7,2	8,1

Người	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Tổng điểm	89	83	78	71	73	77	84	83	78	79	76
Điểm TBC	8,9	8,3	7,8	7,1	7,3	7,7	8,4	8,3	7,8	7,9	7,6

Người	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Tổng điểm	73	69	74	73	75	75	68	84	83	71	85
Điểm TBC	7,3	6,9	7,4	7,3	7,5	7,5	6,8	8,4	8,3	7,1	8,5

Điểm TBC của tập thể: 7,81; $S = 1,05 < 3$ cho thấy kết quả tập trung đáng tin cậy. Người đánh giá ở mức cao nhất: 89 điểm, thấp nhất: 66 điểm. Số người đánh giá ở mức độ cao: 80-90 điểm chiếm 42,4% ($n = 14$); ở mức trung bình: 60-79 điểm, chiếm 57,6% ($n = 19$). Như vậy, theo sự đánh giá của các thành viên, BKKTLTT nhà trường tương đối tốt. Các thành viên đều cảm nhận được môi trường làm việc hòa thuận, hữu nghị, mỗi thành viên đều quan tâm, ủng hộ và hợp tác với nhau trong việc giải quyết nhiệm vụ chung của trường.

2. Thái độ của các thành viên đối với nhà trường

Để đánh giá thái độ của các thành viên trong trường, chúng tôi sử dụng thang đo thái độ của Stephen Robbins, cách tính điểm tương tự như thang đo F.Fidler. *Cụ thể: từ 4-5 điểm:* thái độ tích cực; *3 điểm:* thái độ thờ ơ; *từ 1-2 điểm:* thái độ ác cảm, tiêu cực. Kết quả trình bày ở *bảng 2.*

* Học viện Chính trị - Hành chính quốc gia Hồ Chí Minh

** Phòng Giáo dục - Đào tạo Huyện Bình Chánh

Bảng 2. Bảng điểm thái độ của các thành viên đối với nhà trường

Người	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tổng điểm	37	47	41	44	49	36	41	40	35	42	45
Điểm TBC	3,7	4,7	4,1	4,4	4,9	3,6	4,1	4,0	3,5	4,2	4,5
Người	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Tổng điểm	37	38	44	42	37	39	41	45	43	43	44
Điểm TBC	3,7	3,8	4,4	4,2	3,7	3,9	4,1	4,5	4,3	4,3	4,4
Người	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Tổng điểm	41	42	36	42	38	43	47	37	45	39	41
Điểm TBC	4,1	4,2	3,6	4,2	3,8	4,3	4,7	3,7	4,5	3,9	4,1

Điểm TBC của tập thể: 4,13; $S = 0,84 < 3$ kết quả khá tập trung rất tin cậy. Người đánh giá ở mức cao nhất: 49 điểm; thấp nhất: 35 điểm; số người đánh giá ở mức cao từ 40-50 điểm chiếm 66,7% (n = 22); ở mức trung bình từ 30-39 điểm chiếm 33,3% (n = 11). Kết quả trên cho thấy **thái độ của từng thành viên đối với nhà trường nhìn chung rất tích cực**. Các thành viên đều cảm nhận đây là môi trường làm việc tốt, nhu cầu bản thân được đáp ứng, tạo tâm lý an tâm trong quá trình công tác.

3. Mức độ gắn bó của các thành viên trong tập thể

Có ba mức độ: 15-19 điểm: gắn bó chặt chẽ; 11-14 điểm: gắn bó trung bình; 6-10 điểm: hơi lỏng lẻo; 1-5 điểm: không có sự gắn bó. Kết quả nghiên cứu cho thấy, điểm TBC của tập thể: 15,4; $S = 1,41 < 3$, kết quả tập trung đáng tin cậy. Số người đánh giá ở mức cao nhất (15-19 điểm) chiếm 72,7% (n = 24); mức trung bình (11-14 điểm) chiếm 27,3% (n = 9).

Bảng 3. Bảng điểm về mức độ gắn bó giữa các thành viên

Người	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tổng điểm	16	15	16	16	17	13	15	14	15	15	15
Người	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tổng điểm	16	15	16	16	17	13	15	14	15	15	15
Người	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
Tổng điểm	17	16	14	17	15	14	16	15	16	14	14

Tương tự bảng 1 và 2, **mức độ gắn bó giữa các thành viên trong tập thể rất tốt**: mọi người hiểu nhau, thông cảm và sẵn sàng giúp đỡ nhau trong công tác cũng như trong cuộc sống và họ mong muốn được gắn bó lâu dài với nhà trường.

Tổng hợp kết quả điều tra (dựa trên kết quả ba tiêu chí đã phân tích) một lần nữa khẳng định **BKKTLLT trong nhà trường là khá tốt**. Đa số các thành viên đều thừa nhận nhà trường là nơi làm việc tốt nhất, họ thật sự cảm thấy mình là một thành viên của tập thể, sẵn sàng làm việc hết lòng vì tập thể. Kết quả trắc nghiệm và điều tra cũng phù hợp với kết quả quan sát và phỏng vấn. Lí giải nguyên nhân tại sao Trường tiểu học Bình Chánh xây dựng được BKKTLLT tốt (như sự đánh giá của các thành viên), chúng tôi thấy nổi lên một số vấn đề đáng lưu ý sau: 1) Ban giám hiệu (BGH) nhà trường luôn quan tâm, động viên, khích lệ thái độ làm việc tích cực ở mỗi cán bộ, giáo viên, đoàn kết tốt các mối quan hệ trong tập thể; đặc biệt, bản thân hiệu trưởng phải thực sự gương mẫu, có tinh thần vị tha, tôn trọng đồng nghiệp; 2) Việc sắp xếp công việc

cho các thành viên trong từng bộ phận, từng tổ phù hợp với khả năng, chú trọng tới sự tương hợp về mặt tâm lí của từng thành viên; 3) Nhà trường luôn tạo điều kiện phát huy vai trò, sức mạnh của các tổ chức Công đoàn, Nữ công, Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, Hội phụ huynh... Khi có khiếu nại, dư luận không tốt ảnh hưởng đến uy tín của trường, BGH giải quyết kịp thời; 4) BGH nhà trường luôn cố gắng tạo điều kiện về vật chất (đầu tư cơ sở hạ tầng, thiết bị dạy học; có chế độ thưởng phạt công minh, rõ ràng và kịp thời) và tinh thần (tổ chức tham quan, du lịch, sinh hoạt tập thể...) để cán bộ, giáo viên làm việc hết khả năng, tạo không khí thân mật, vui tươi, mọi người hiểu biết lẫn nhau trong tập thể.

Trong Tâm lí học, BKKTLLT được coi là yếu tố quyết định chất lượng, hiệu quả công việc cũng như mức độ có hài lòng (thỏa mãn) hay không của các thành viên trong tập thể. Tuy nhiên, điều này lại phụ thuộc rất lớn vào vai trò của người quản lí, lãnh đạo cơ quan (tập thể) đó. Thực tiễn đã chứng minh rằng, ở cơ quan nào, người lãnh đạo có năng lực, có tinh thần trách nhiệm, đặc biệt, am hiểu sâu sắc tâm lí nhân viên, ở nơi đó, sẽ xây dựng được BKKTLLT trong sạch, lành mạnh, khối đại đoàn kết tập thể vững mạnh và chắc chắn hiệu quả công việc sẽ được nâng cao. □

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Minh Hạc (chủ biên). **Tâm lí học**. Giáo trình dành cho các trường đại học sư phạm, tập 1. NXB Giáo dục, H. 1998.
2. Trần Hiệp (chủ biên). **Tâm lí học xã hội - Những vấn đề lí luận**. NXB Khoa học xã hội, H. 1996.
3. Bùi Văn Huệ. **Tâm lí học tiểu học**. Giáo trình cho đại học tiểu học. NXB Đại học sư phạm, H. 2001.
4. Trần Trọng Thủy. **Khoa học chẩn đoán tâm lí**. NXB Giáo dục, H. 1992.

HÌNH THÀNH KHẢ NĂNG TỰ ĐÁNH GIÁ CHO TRẺ TRONG HOẠT ĐỘNG VUI CHƠI

○ PHẠM THỊ VÂN ANH*

Đánh giá kết quả chơi ở các góc chơi là một nhiệm vụ quan trọng trong quá trình tổ chức hoạt động chơi cho trẻ. Đây là khâu cuối cùng nhưng cũng là bước khởi đầu của giai đoạn tiếp theo. Dựa trên kết quả đánh giá, giáo viên (GV) có thể xác định hiệu quả của quá trình giáo dục, phát hiện những ưu điểm, hạn chế trong quá trình tổ chức, từ đó có sự điều chỉnh và khắc phục trong giai đoạn tiếp theo.

Đánh giá có ý nghĩa thiết thực đối với sự điều chỉnh hoạt động của trẻ theo yêu cầu giáo dục. Những khía cạnh, nội dung đánh giá có tác dụng định hướng hoạt động của trẻ, vì những đánh giá bên ngoài được chuyển vào bên trong thành sự tự đánh giá của trẻ. Tự đánh giá là yếu tố bên trong của sự tự điều chỉnh, điều khiển hành vi và cũng là yếu tố của sự tự giáo dục.

Đánh giá là cơ hội để trẻ tự khẳng định mình trước tập thể về nhận thức, năng lực, phẩm chất cá nhân. Đánh giá nâng cao sự tự tin ở trẻ, kích thích tính tích cực cá nhân, tạo ra tâm lý thoải mái, phát triển khả năng sáng tạo của trẻ.

Để hình thành khả năng tự đánh giá cho trẻ có thể sử dụng các biện pháp sau đây:

1. Định hướng cho việc đánh giá của trẻ

Mục đích: Giúp trẻ biết được cách đánh giá và các yêu cầu cần đạt khi thực hiện nhiệm vụ hoạt động, từ đó trẻ có thể đánh giá đúng kết quả hoạt động của mình, của bạn. **Ý nghĩa:** Định hướng việc đánh giá cho trẻ, giúp trẻ hiểu rõ hoạt động và có thể tự lựa chọn nội dung hoạt động một cách nhanh chóng dễ dàng, chính xác. Nhờ đó trẻ có thể giải quyết được các nhiệm vụ ở mức độ cao. Định hướng việc đánh giá cho trẻ còn giúp trẻ nắm được các yêu cầu mà trò chơi đặt ra, tự phát hiện ra các ưu điểm và thiếu sót của mình, của bạn, kích thích khả năng độc lập, chủ động của trẻ trong quá trình chơi. **Tiến hành:**

Trước khi cho trẻ chơi, GV nên định hướng việc nhận xét, đánh giá của trẻ bằng cách:

- *Đưa ra yêu cầu cho các góc chơi và vai chơi.* Chính các yêu cầu này sẽ trở thành điểm tựa giúp trẻ dễ so sánh, đánh giá và tự điều chỉnh hành vi. GV sử dụng các câu hỏi định hướng giúp trẻ vừa có thể bàn bạc, thỏa thuận để phân vai, vừa nắm được yêu cầu đối với vai chơi để có thể tự điều chỉnh hành vi của bản thân và tham gia vào điều chỉnh hành vi của bạn trong quá trình chơi. GV cần giúp trẻ hiểu: không những cần thực hiện tốt hoạt động mà còn phải biết nhận xét, đánh giá hành vi của mình và bạn.

- *Cho trẻ thảo luận, bàn bạc về các yêu cầu đó.* Mặc dù chơi ở các góc chơi khác nhau, trẻ vẫn phải nắm được nội quy các góc chơi, yêu cầu đối với vai chơi để nhận xét, đánh giá kết quả chơi của bạn, qua đó cũng tự điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp khi đảm nhận vai chơi đó. Có thể đưa ra các câu hỏi với trẻ như: Bác sĩ thường phải làm những công việc gì? Khám bệnh, chữa bệnh, ghi đơn thuốc... Các bạn đã làm tốt công việc này như thế nào? Trong góc thiên nhiên các bạn phải làm những công việc gì? Các bạn đã làm tốt chưa? Tại sao?

Cho trẻ bổ sung thêm những yêu cầu trong các góc chơi, đối với các vai chơi. Cho trẻ thảo luận, bàn bạc, đưa ra những việc cần làm và những việc không được làm trong các góc chơi và đối với các vai chơi. Khi hướng dẫn trẻ nhận xét cũng bám sát những yêu cầu này.

2. Sử dụng các tài liệu trực quan làm điểm tựa giúp trẻ tự kiểm tra quá trình hoạt động của bản thân và bạn

Mục đích: Giúp trẻ có ý thức trong việc tự đánh giá, chủ động hơn trong việc đánh giá và

* Trường Cao đẳng sư phạm trung ương Nha Trang

nhanh chóng, kịp thời điều chỉnh hoạt động của mình phù hợp với mục đích ban đầu. *Ý nghĩa:* Trẻ chưa có ý thức trong hành vi của mình, dễ hứng thú làm một việc gì đó, song lại rất chóng quên các yêu cầu đối với hoạt động, thậm chí «quên» cả việc phải đạt mục đích đặt ra mỗi khi gặp khó khăn hoặc có đối tượng khác chi phối sự chú ý.

Dựa vào đặc điểm tư duy trực quan cụ thể của trẻ, có thể sử dụng các tài liệu trực quan làm điểm tựa định hướng sự chú ý của trẻ vào yêu cầu đối với hành vi của chúng khi tham gia vào trò chơi. Chính các tài liệu trực quan sẽ nhắc nhở trẻ nhớ đến nhiệm vụ khi vào các góc chơi, tham gia các hoạt động chơi và cũng là cơ sở để trẻ kiểm tra hoạt động của mình, nhắc nhở bạn phải thực hiện yêu cầu. Nó sẽ tạo ra và duy trì hoạt động của trẻ trong thời gian lâu hơn và phát triển lên mức độ cao hơn, làm giảm đến mức tối thiểu sự chỉ đạo trực tiếp của GV.

Tiến hành: GV có thể sử dụng các biểu tượng của góc (kí hiệu góc, tranh ảnh, logo cho góc...), sơ đồ bố trí góc, thời gian biểu hoạt động bằng kí hiệu và mô hình, nội quy, quy định dán ở các góc chơi. Cũng có thể sử dụng các chi tiết thể hiện sự cho phép, sự xác nhận được tự do hoạt động trong góc như: vé vào cửa, cờ, sao, bảng đăng kí...: - Sử dụng cờ, sao... trong mỗi góc bằng số lượng trẻ có thể tham gia. Mỗi trẻ tham gia sẽ lấy đi 1 cờ hoặc sao... Khi cờ, sao đã hết là góc đó không nhận thêm người nữa; - Sử dụng vé để vào các góc chơi. Trên vé có vẽ biểu tượng góc, trẻ có thể đổi vé cho nhau nếu chúng muốn thay đổi góc chơi; - Sử dụng bảng đăng kí: Trẻ phải đánh dấu vào bảng đăng kí chơi tại góc kèm theo hình thể của mình.

Tất cả các yếu tố trên được sử dụng như là một minh chứng, xác nhận việc trẻ là chủ sở hữu của các góc, làm cho trẻ mạnh dạn hơn khi vào các góc và hoạt động trong các góc đó.

Các tài liệu trực quan này có tác dụng định hướng cho trẻ hoạt động, giúp trẻ tự tin trong môi trường hoạt động. GV có thể khai thác, sử dụng chúng như một yếu tố điều khiển hành vi của trẻ một cách gián tiếp. Với mục đích này, cần lưu ý: - Giúp trẻ biết rõ về môi trường mà chúng sẽ hoạt động trong thời gian vui chơi, trong đó, nhấn mạnh đến các tài liệu trực quan nói trên. Trên cơ sở đó, GV cho trẻ biết rằng có thể

dựa vào các yếu tố đó để xem xét hoạt động của trẻ ở mỗi góc. Điều này giúp trẻ ý thức được, phải chú ý đến hành vi của bản thân và bạn khi hoạt động trong các góc; - GV cũng nên chủ động sử dụng các yếu tố của sự tự điều khiển khi vào các khu vực hoạt động của trẻ. Việc làm này giúp trẻ có ý thức rõ hơn sự cần thiết phải hoạt động tốt trong một góc chơi nào đó, để trẻ bắt chước làm theo. Ví dụ, vé vào cửa là điều kiện để được hoạt động trong góc. Trẻ ý thức được, khi đã nhận vé vào góc chơi mình thích thì cần phải làm một việc gì đó trong góc cho tốt chứ không thể không làm gì cả; - Có thể giao cho nhóm trực nhật kiểm soát việc sử dụng các yếu tố của sự tự điều khiển (đếm số thẻ, cờ đã sử dụng và đánh dấu vào bảng theo dõi để thấy được những trẻ nào đã hoạt động trong góc và kết quả hoạt động như thế nào).

3. Kích thích trẻ tích cực tham gia đánh giá kết quả hoạt động của mình, của bạn

Mục đích: Giúp trẻ có thể tự so sánh kết quả hoạt động của mình và của bạn với yêu cầu đề ra. Từ đó trẻ phát hiện được những thiếu sót của mình và của bạn, cũng như cách sửa chữa chúng trong quá trình hoạt động. *Ý nghĩa:* Giúp trẻ tự điều khiển hoạt động chơi của mình theo yêu cầu đề ra trong trò chơi, phát huy những phẩm chất chủ động, sáng tạo, kích thích hứng thú và nhu cầu nhận thức, nhu cầu tự khẳng định mình của trẻ, giúp trẻ cố gắng, nỗ lực hơn trong hoạt động.

Tiến hành: Trước hết GV phải tạo điều kiện thuận lợi để trẻ được tham gia tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau trong nhóm bạn bè, giúp trẻ từng bước biết cách đánh giá. Có thể tiến hành theo các cấp độ sau: - *Khuyến khích trẻ tham gia đánh giá bạn:* Căn cứ vào những yêu cầu cụ thể đã đặt ra, GV khuyến khích trẻ đưa ra những nhận xét đánh giá hành vi của bạn. Trong quá trình này, GV cần hướng trẻ tới việc đánh giá đúng, khách quan bằng cách yêu cầu trẻ nêu lí do đánh giá. Sau đó lấy ý kiến của tập thể. Trẻ nhận xét về kết quả hoạt động của bạn mình: Đứng ở điểm nào? Chưa đứng ở điểm nào? Tại sao bạn ấy cho là như vậy? Bạn ấy làm việc tốt như thế nào?... - *Khuyến khích trẻ tự đánh giá bản thân* bằng cách để trẻ tự nêu ý kiến về thành

(Xem tiếp trang 39)

GIÚP TRẺ 5 - 6 TUỔI LÀM QUEN VỚI HOA VĂN DÂN TỘC QUA HOẠT ĐỘNG XẾP DÁN TRANH TRANG TRÍ

○ PGS.TS. LÊ THANH THỦY - ThS. ĐÀM THỊ HOÀI DUNG*

Trong kho tàng kinh nghiệm văn hoá tạo hình truyền thống Việt Nam, hoa văn trang trí dân tộc là một trong những nguồn tư liệu, chất liệu dồi dào hình thành cho trẻ vốn hiểu biết về văn hoá xã hội, giúp trẻ tiếp thu tinh hoa trí tuệ và tình cảm thẩm mỹ của cha ông ta. Hoạt động tạo hình với cấu trúc đa dạng bao gồm nhiều loại hình như: vẽ, nặn, *xếp dán tranh*, chấp ghép mô hình,... chính là một trong những hình thức hoạt động rất thích hợp để được sử dụng như một con đường dẫn dắt trẻ nhỏ đến với văn hoá truyền thống mà ông cha chúng ta để lại. Từ lí luận khoa học và thực tế giáo dục nghệ thuật, xếp dán tranh (collage) là một trong những thể loại tạo nhiều điều kiện thuận lợi nhất để giúp trẻ làm quen trẻ với nghệ thuật dân tộc, tìm hiểu về hoa văn dân tộc như một khía cạnh của di sản văn hoá.

1. Xếp dán tranh là một trong những loại hình hoạt động tạo hình mà mọi trẻ đều yêu thích ở trường MN. Phương thức tạo hình cơ bản của nó là sắp xếp và gắn ghép các mảng hình lên bề mặt tranh theo yêu cầu nghệ thuật, trang trí. Thể hiện cái đẹp bằng hình thức tạo hình xếp dán là hoạt động rất phù hợp với trẻ ở độ tuổi MN, bởi lẽ khi khả năng định hướng trong không gian «hai chiều» của trẻ còn rất non yếu thì những khó khăn mà trẻ thường gặp trong sự thể hiện bố cục tranh vẽ sẽ dễ dàng được khắc phục trong hoạt động này. Trẻ có thể «xê dịch» các mảng hình tới các vị trí mong muốn, đặt chúng chồng lên nhau, thay đổi ý định, chỉnh sửa trước khi gắn dính hình vào nền tranh. Sự thuận tiện và nhanh chóng của phương thức làm tranh xếp dán tạo điều kiện cho trẻ có nhiều cơ hội tích cực tìm hiểu, khám phá các sự vật, hiện tượng của thế giới xung quanh, đồng thời kích thích trẻ thể hiện một cách sáng tạo những điều chúng yêu thích, quan tâm.

Tổ chức tốt hoạt động xếp dán tranh, GV có thể giúp trẻ phối hợp các vận động bên ngoài với các thao tác trí tuệ bên trong để học hỏi và tập sắp xếp, tạo nên những bố cục trang trí với sự

sắp đặt từ đơn giản tới phức tạp: hoa văn kiểu đường diềm, hoa văn kiểu bố cục khép kín hướng tâm, hoa văn kiểu sắp xếp các module theo mạng,... Đối với trẻ em, hoạt động xếp dán tranh trang trí được xem như các «bài tập thể dục» nhằm không chỉ rèn luyện sự khéo léo trong phối hợp vận động giữa mắt với tay mà còn bồi dưỡng trí tuệ - xúc cảm.

2. Trong đề tài nghiên cứu «*Các biện pháp tổ chức hoạt động xếp dán tranh trang trí nhằm giúp trẻ 5-6 tuổi làm quen với các bố cục hoa văn dân tộc*», chúng tôi đã tìm hiểu thực trạng việc tổ chức hoạt động tạo hình ở một số trường MN hiện nay bằng một số phương pháp như: quan sát tự nhiên, điều tra trực tiếp qua trao đổi, đàm thoại và điều tra gián tiếp qua bảng hỏi, phân tích sản phẩm hoạt động và tổ chức thực nghiệm sư phạm,... và có những nhận xét sau:

- Chương trình chăm sóc - giáo dục trẻ hiện nay đã thể hiện sự quan tâm của các nhà sư phạm tới hoạt động tạo hình trang trí. Tuy vậy, thời lượng và yêu cầu về nội dung cho hoạt động xếp dán tranh và xếp dán tranh trang trí còn ít, sơ sài và giống nhau ở hầu hết các địa phương; chưa gắn với đặc điểm thiên nhiên, văn hoá đa dạng của từng vùng miền và kinh nghiệm của trẻ.

- Phương pháp tổ chức hoạt động mà GVMN thực hiện còn mang tính bài bản, khô cứng, nặng về cung cấp kiến thức và yêu cầu tái hiện theo mẫu mà chưa chú ý tới việc giúp trẻ tiếp cận với các sản phẩm nghệ thuật phong phú để trẻ được quan sát, cảm nhận giá trị thẩm mỹ và phân biệt những nét độc đáo trong cách thể hiện, biểu cảm bằng ngôn ngữ nghệ thuật của các tác giả. Do nhiều lí do chủ quan và khách quan, các biện pháp hoạt động mang tính vui chơi và các hình thức hoạt động trang trí tự do còn rất ít được sử dụng khiến cho những hiểu biết, kĩ năng trang trí mà trẻ tiếp thu theo chương trình còn ít gắn bó

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

với đời sống văn hoá xã hội nơi đứa trẻ sống và khó được trẻ vận dụng trong việc tạo dựng môi trường thẩm mỹ cho chính cuộc sống của trẻ ở gia đình và trường lớp.

Ở một số trường MN các thành phố hiện nay, việc cho trẻ tiếp cận với hoa văn trang trí đã bắt đầu được tăng cường: nhiều GV cho trẻ quan sát các mẫu trang trí do cô tự làm (và thường không rõ là của dân tộc nào), một số GV sử dụng phương tiện nghe nhìn để giới thiệu những hoa văn họ sưu tầm được, một bộ phận rất ít GV đã sử dụng bộ sưu tập các ấn phẩm về hoa văn dân tộc. Tuy nhiên, trong công tác này, họ còn gặp khó khăn: chưa có nhiều điều kiện để làm quen và hiểu biết về nghệ thuật của các dân tộc, nên chưa nắm rõ những đặc trưng, sắc thái riêng của hoa văn từng dân tộc và không thể giúp trẻ cảm nhận được cái hay, sự thú vị, tính độc đáo trong những sản phẩm văn hoá của từng vùng miền.

Còn tại các vùng nông thôn (thậm chí nơi vùng núi của đồng bào dân tộc thiểu số), trẻ có thể dễ dàng tiếp xúc với các sản phẩm nghệ thuật trang trí ứng dụng, song việc tổ chức các hoạt động để giúp trẻ học về nghệ thuật hoa văn truyền thống lại gần như bị lãng quên. Trẻ vẫn phải thường xuyên sao chép, làm lại một số hình trang trí theo khuôn mẫu quy định chung. Những sắc màu, kiểu dáng trang trí dân gian thể hiện tình cảm, trí tuệ của những con người bình dị, gần gũi xung quanh vẫn chưa được trẻ cảm nhận và thể hiện một cách tự do vào sản phẩm tạo hình của mình.

Để giúp trẻ tích cực lĩnh hội các kinh nghiệm văn hoá truyền thống, chúng tôi tiến hành chương trình thực nghiệm tổ chức hoạt động xếp dán tranh cho trẻ làm quen với hoa văn dân tộc và đề xuất một số biện pháp giáo dục theo một số nguyên tắc sau: việc tổ chức hoạt động xếp dán trang trí hoa văn cần được tiến hành thông qua các hoạt động phong phú, gắn với hoàn cảnh xã hội, môi trường sống của trẻ; các tác động giáo dục phải lựa theo đặc điểm nhận thức, cảm xúc và khả năng vận động của cá nhân trẻ.

Các nhóm biện pháp được đề xuất sẽ được sử dụng nhằm thực hiện chương trình tác động lên nhóm trẻ thực nghiệm 5-6 tuổi; cụ thể:

- *Nhóm 1. Các biện pháp hình thành, bồi dưỡng xúc cảm, tình cảm đối với các tác phẩm nghệ thuật tạo hình truyền thống:* 1) Tổ chức giờ hoạt động chuyên biệt giúp trẻ quan sát và trao đổi về các tác phẩm nghệ thuật trang trí; 2) Tăng cường tổ chức tham quan (triển lãm, bảo tàng, ...)

để tạo cơ hội cho trẻ làm quen với các loại hoa văn trang trí; 3) Tổ chức cho trẻ được tiếp cận, giao lưu với tác giả của các tác phẩm nghệ thuật trang trí (thợ thủ công, nghệ nhân, họa sĩ, ...). Khi sử dụng các biện pháp này, GV cần quan tâm tới việc bồi dưỡng cho trẻ khả năng tri giác, phân tích, so sánh các hoa văn trang trí với hình ảnh sự vật thật, tìm kiếm và phát hiện nét đặc trưng thú vị được thể hiện bằng phương thức nghệ thuật trong sản phẩm.

- *Nhóm 2. Các biện pháp cung cấp các kiến thức, kỹ năng tạo hình của nghệ thuật trang trí:* 1) Tăng cường sử dụng lời nói sinh động, giàu tính nghệ thuật nhằm giúp trẻ học hỏi các phương thức biểu cảm trong các tác phẩm nghệ thuật trang trí; 2) Tăng cường tổ chức các hình thức hoạt động tìm hiểu tranh xếp dán tranh và tái tạo theo mẫu. Khi sử dụng các biện pháp thuộc nhóm này, GV cần lựa chọn, đa dạng hoá các đồ dùng trực quan, phối hợp các trò chơi để trẻ học hỏi về từng khía cạnh của yêu cầu trang trí: cách tạo nên các hoạ tiết, cách phối hợp màu sắc, cách sắp xếp hoạ tiết theo các kiểu bố cục tạo thành các dạng hoa văn khác nhau.

- *Nhóm 3. Các biện pháp kích thích ở trẻ tính tích cực hoạt động, khả năng độc lập tìm kiếm và sáng tạo trong hoạt động:* 1) Tăng cường cho trẻ hoạt động nhóm, tạo các bộ sưu tập hoa văn trang trí của các dân tộc; 2) Tổ chức các hoạt động nghệ thuật tổng hợp (lễ hội, sân khấu, liên hoan); 3) Tổ chức cho trẻ trưng bày, triển lãm sản phẩm trang trí của cá nhân và tập thể. Khi sử dụng các biện pháp này, GV phải tăng cường mở rộng môi trường hoạt động, đa dạng hoá các chất liệu tạo hình, phối hợp tích cực các hình thức hoạt động để mọi trẻ đều có cơ hội thể hiện, hợp tác, kịp thời chia sẻ các kinh nghiệm xã hội mới mẻ.

Nội dung trang trí giới thiệu cho trẻ tập trung vào một số loại hoa văn đặc trưng của một số dân tộc thiểu số phía Bắc như Dao, H'Mông, Tày, Nùng.

Với hệ thống 12 giờ học tạo hình trang trí (phối hợp xếp dán tranh với vẽ và nặn), trẻ nhóm thực nghiệm được dẫn dắt đi từ quá trình tiếp xúc với các sản phẩm nghệ thuật để có được những biểu tượng, những xúc cảm và hiểu biết ban đầu về hoa văn trang trí dân tộc đến các hoạt động tiếp thu và tích cực vận dụng các kinh nghiệm văn hoá tạo hình vào các hoạt động vui chơi, học tập, sinh hoạt.

Việc kiểm nghiệm hiệu quả tác động được tiến hành trên hai nhóm trẻ cùng độ tuổi, có trình

độ nhận thức, khả năng tạo hình khá đồng đều: *nhóm thực nghiệm* (n = 40) và *nhóm đối chứng* (n = 40). 3 bài tập đo trước thực nghiệm (khảo sát) là: trang trí tấm thảm cho búp bê, trang trí khăn quàng cổ, trang trí những chiếc áo đẹp và 3 bài tập đo sau thực nghiệm (kiểm chứng) gồm: thêu chần đẹp cho búp bê, trang trí những chiếc khăn xinh, trang trí áo váy lễ hội.

Khác với đánh giá về trí tuệ hay thể chất, việc đánh giá khả năng tạo hình nói chung, khả năng cảm thụ nghệ thuật nói riêng khá phức tạp và khó định lượng. Tuy vậy, chúng tôi đã đưa ra một số tiêu chuẩn và thang đánh giá để kiểm định độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

Tiêu chí đánh giá khả năng làm quen với hoa văn dân tộc của trẻ gồm ba khía cạnh: 1) Thái độ thẩm mĩ và sự cảm thụ thẩm mĩ; 2) khả năng phân biệt một số nét đặc trưng của các loại hoa văn; 3) khả năng sử dụng các kinh nghiệm tạo hình để tạo các hoa văn trang trí mang tính dân tộc. Mỗi tiêu chí được thể hiện bằng nhiều biểu hiện cụ thể và điểm tổng hợp khả năng của trẻ được phân thành bốn mức độ: tốt, khá, trung bình, yếu.

Kết quả thực nghiệm khảo sát cho thấy khả năng trang trí của hai nhóm trẻ khá đều nhau và không cao. Ở cả hai nhóm, trẻ đều thích thú với giờ học trang trí song phần đông chưa có đủ vốn hiểu biết về các kiểu dạng hoa văn, chưa hiểu được một số yêu cầu thẩm mĩ cơ bản để phân biệt thể loại tạo hình tả thực với tạo hình trang trí, cảm xúc nhịp điệu và khả năng định hướng không gian của trẻ còn ở mức thấp. Thực trạng này khiến cho phần đông trẻ chỉ cố gắng sao chép các mẫu do GV hướng dẫn và cố gắng đạt yêu cầu «giống bài mẫu của cô». Hứng thú ban đầu của trẻ trên các giờ tạo hình trang trí thường rất nhanh chóng mất đi do các bài mẫu trực quan khá đơn điệu, tính đa dạng nghệ thuật không cao và thường lặp đi lặp lại gây nhàm chán.

So sánh kết quả thực nghiệm kiểm chứng đã cho thấy những biểu hiện vượt trội của nhóm trẻ thực nghiệm sau tác động. Nhờ khả năng nhận thức thẩm mĩ và vốn kinh nghiệm nghệ thuật đã được phát triển trong quá trình thực nghiệm tác động, trẻ nhóm thực nghiệm bước đầu đã nhận ra một số quy luật thẩm mĩ đơn giản trong cách sắp xếp bố cục trang trí và nhận ra vẻ đẹp riêng của một số loại hoa văn dân tộc (hòa sắc, hoạ

tiết và nhịp của bố cục). Trẻ thích thú với các phát hiện của mình và có thể tự sử dụng một số hoạ tiết đặc trưng phù hợp với khả năng và hứng thú của mình để tạo các hoa văn trang trí. Sau thực nghiệm, một số trẻ đã khá thành thạo với bố cục kiểu đường diềm và đã bắt đầu thích ứng với kiểu bố cục theo mạng - là loại bố cục trang trí rất phổ biến trong đời sống song lại rất ít được quan tâm trong nội dung chương trình giáo dục trẻ MN ở Việt Nam.

Đối chiếu kết quả kiểm định qua sáu bài tập đo trên hai nhóm trẻ (dùng *kiểm định T*), chúng tôi có thể khẳng định sự tiến bộ của trẻ nhóm thực nghiệm.

Bảng. So sánh kết quả đo đầu và đo cuối của hai nhóm trẻ đối chứng và thực nghiệm

Nhóm trẻ	Sáu bài tập đo	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Nhóm đối chứng n = 40	1. Bài Khảo sát 1	5,18	2,2
	2. Bài Khảo sát 2	5,15	2,42
	3. Bài Khảo sát 3	5,18	2,64
	4. Bài Kiểm chứng 1	6,55	2,25
	5. Bài Kiểm chứng 2	6,33	2,76
	6. Bài Kiểm chứng 3	6,45	2,55
Nhóm thực nghiệm n = 40	1. Bài Khảo sát 1	5,05	2,29
	2. Bài Khảo sát 2	5,08	2,64
	3. Bài Khảo sát 3	4,75	2,2
	4. Bài Kiểm chứng 1	7,78	1,88
	5. Bài Kiểm chứng 2	7,85	2,04
	6. Bài Kiểm chứng 3	7,98	1,94

Kết quả nghiên cứu của đề tài đã cho thấy tầm quan trọng của hoạt động tạo hình nói chung và hoạt động xếp dán tranh nói riêng trong quá trình phát triển toàn diện và «xã hội hoá» của trẻ em. Sử dụng các hình thức hoạt động nghệ thuật tạo hình trong việc hình thành cho trẻ em khả năng tự học, tự học một cách độc lập, sáng tạo trong chính môi trường văn hóa xã hội của mình chính là một hướng tiếp cận phù hợp với tư tưởng chỉ đạo về giáo dục hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

- Diệp Trung Bình. **Hoa văn trên vải các dân tộc vùng Đông bắc Bắc bộ**. NXB Văn hóa - dân tộc, H. 1997.
- Lâm Tô Tộc. **Truyền thống nghệ thuật Việt Nam và sự phát triển của nó**. NXB Mĩ thuật, H. 1999.
- Lam Trình. **Hoạ tiết - Hoa văn trang trí**. NXB Mĩ thuật, H. 2005.
- Lê Thanh Thủy. **Phương pháp tổ chức hoạt động tạo hình cho trẻ mầm non** (giáo trình đại học). NXB Đại học sư phạm, H. 2004.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ KĨ NĂNG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN THEO HỆ THỐNG TÍN CHỈ

○ ThS. LƯU THỊ TRÍ*

Qua 2 năm áp dụng hình thức học theo học chế tín chỉ (HCTC) đối với sinh viên (SV) K30, K31 hệ cao đẳng và K11, K12 hệ đại học ở Trường Đại học Hồng Đức, chúng tôi nhận thấy: *tính chủ động của SV rất thấp*. Các em chưa quen làm việc độc lập, vẫn giữ thói quen lệ thuộc vào giảng viên, đội ngũ cán bộ lớp để nắm bắt thông tin của nhà trường.

Chúng tôi đã tiến hành một khảo sát sơ bộ về những khó khăn mà SV thường gặp trong việc học tập theo HCTC, kết quả cho thấy, *một trong những khó khăn nổi bật nhất của SV hiện nay là chưa có phương pháp học và thái độ học tập đúng đắn*. SV chưa có động cơ tự học, chưa tìm được hứng thú học, tự học chưa trở thành nhu cầu của họ. Đặc biệt, nhiều SV còn thiếu các kĩ năng (KN) tự học, như: chưa lập được kế hoạch để tự học, chưa tận dụng được thời gian rảnh để học; chưa có KN tìm tài liệu, một số em còn tỏ ra lúng túng trong việc sử dụng các thiết bị vi tính để tra cứu sách, tài liệu; chưa có KN đọc sách, hệ thống hóa kiến thức, chưa có KN làm việc nhóm... Bởi vậy, việc giúp SV rèn luyện một số KN quan trọng để SV thích ứng và hoàn toàn chủ động trong học tập là thực sự cần thiết.

1. Một số KN học tập cơ bản theo HCTC

1) **KN nghe giảng**: Để lĩnh hội được toàn bộ kiến thức cơ bản của bài học, SV phải rèn luyện được sự tập trung, chú ý cao độ trong mỗi giờ học. Việc tích cực tham gia phát biểu hay đặt câu hỏi cho giáo viên cũng là một cách khiến người học (NH) tập trung hơn. Tuy nhiên, để phát biểu tốt, NH cần tìm hiểu bài học căn kẽ từ trước, lựa chọn câu hỏi đắt giá và cách đặt vấn đề thích hợp đối với GV, nếu có thể, hãy ghi những nhận xét hay phát biểu vào một tờ giấy trước khi phát biểu.

2) **Ghi chép** cũng là một KN quan trọng trong học tín chỉ (TC). Với một khối lượng kiến thức lớn mà thời gian học lí thuyết trên lớp hạn chế, SV phải biết cách ghi chép sao cho có thể lĩnh hội được những kiến thức cơ bản, trọng tâm nhất. Có

nhiều phương pháp lưu trữ thông tin mà không cần phải ghi lại toàn bộ bài giảng, chẳng hạn như: viết tắt hoặc dùng các kí tự thay thế, chú thích các định nghĩa, khái niệm, cách chứng minh...

3) **Làm việc nhóm** là một kĩ năng quan trọng trong phong cách học tập hiện đại, để các thành viên trong nhóm có sự kết hợp ăn ý, SV cần có những KN sau: - **Biết lắng nghe**: Đây là một trong những KN quan trọng nhất, đòi hỏi các thành viên trong nhóm phải biết lắng nghe ý kiến của nhau. KN này phản ánh sự tôn trọng ý kiến giữa các thành viên; - **Đặt câu hỏi phản biện**: các thành viên trong nhóm có thể đặt ra các câu hỏi phản biện để mỗi người suy nghĩ, đi đến tận cùng bản chất của vấn đề và khắc sâu kiến thức vào trí nhớ...; - **Thuyết phục**: Các thành viên phải trao đổi, suy xét những ý tưởng đã đưa ra; đồng thời, cần biết bảo vệ và thuyết phục người khác đồng tình với ý kiến của mình; - **Tôn trọng**: Mỗi thành viên trong nhóm phải tôn trọng ý kiến của những người khác, thể hiện qua việc động viên, hỗ trợ nhau, nỗ lực biến chúng thành hiện thực; - **Trợ giúp**: Các thành viên phải biết giúp đỡ nhau; - **Sẻ chia**: Các thành viên đưa ra ý kiến chia sẻ với nhau; - **Chung sức**: Mỗi thành viên phải đóng góp trí lực cùng nhau thực hiện kế hoạch đã đề ra.

4) **Tự học ở nhà**: TH là khâu quan trọng nhất trong quá trình học tập của SV. Công việc này không chỉ chiếm một khối lượng thời gian lớn mà còn đòi hỏi NH phải có khả năng thu xếp thời gian, không gian hợp lí để tăng hiệu quả của hoạt động học. Bởi vậy, tốt nhất là NH tìm được một không gian yên tĩnh, tránh ồn ào, nên chọn một thời gian học cố định và tạo cho mình thói quen tập trung cao độ thời gian đó. Ngoài ra, cần sắp xếp lịch học hợp lí, biết kết hợp giữa học tập và nghỉ ngơi, thư giãn, như nghe một bản nhạc nhẹ nhàng hoặc một bài tập thể dục..., phần

* Trường Đại học Hồng Đức

khó hiểu có thể để lại, học những phần khác dễ hiểu hơn, sau khi đã thu giãn, cảm thấy tinh thần thoải mái thì học tiếp.

5) **Đọc sách** cũng là KN không thể thiếu đối với SV bởi học đại học sẽ phải đọc rất nhiều. Bởi vậy, SV phải biết sắp xếp, lựa chọn nên đọc cái nào trước, cái nào sau theo một hệ thống tư liệu logic. Cách đọc hiệu quả nhất là cố gắng nắm được tinh thần, phong cách của tác giả, cốt cách tác phẩm bằng cách đọc lời đề tựa, tóm tắt tác phẩm hoặc đầu tóm tắt, mục của các chương. Sau đó, đọc những gì hiểu rõ nhất để xác định độ khó, ghi lại những gì không hiểu, có thể dùng bút đánh dấu những chỗ quan trọng hay chưa hiểu để có thể xem lại. Trong khi đọc, thỉnh thoảng dừng đọc và đặt câu hỏi và tự tìm câu trả lời cho những vấn đề bản thân còn chưa sáng tỏ.

6) **Ghi nhớ tốt**: Để có trí nhớ tốt hãy tạo cho mình những thói quen tốt như trước khi đến trường kiểm tra sách vở; ghi danh sách các việc cần làm vào một tờ giấy nhỏ và thỉnh thoảng kiểm tra xem tiếp theo mình cần phải làm gì. Ngoài ra, thảo luận cũng là một cách để ghi nhớ các chi tiết quan trọng, các từ trọng tâm «chìa khóa», các hình ảnh minh họa...

7) **Giải tỏa stress** bằng cách nghỉ ngơi, thu giãn, tạo cho mình một khoảng thời gian ngắn mỗi ngày hoặc vận động như đi bộ, tập thể dục, trò chuyện cùng bạn bè. Sau khi đã cảm thấy thoải mái hơn hãy bắt đầu giải quyết vấn đề. Không nên để tâm vào những việc lật vật làm phân tán tư tưởng; mặt khác, phải ngủ đủ giờ và luôn cố gắng duy trì dòng suy nghĩ tích cực.

8) **Chuẩn bị và làm bài kiểm tra**: Trong quá trình học, SV phải trải qua các dạng bài kiểm tra như: kiểm tra viết (bài tập cá nhân hoặc nhóm); vấn đáp; thực hành thí nghiệm; làm bài tập lớn, làm tiểu luận; các bài thi học kì; luận văn...

Để làm tốt bài kiểm tra, đầu tiên phải xác định các tài liệu liên quan để ôn tập; biết cách hệ thống hóa lại những kiến thức cơ bản, ước lượng khoảng thời gian cần thiết dành cho ôn tập; lập kế hoạch chia nhỏ các đơn vị kiến thức để tránh xáo trộn, căng thẳng không biết học cái nào trước, cái nào sau; xem trước tất cả những tài liệu cần phải học, lướt qua các chương để nắm được ý chính.

Khi làm bài kiểm tra, yếu tố đầu tiên là phải xác định đúng yêu cầu của đề bài, biết phân bố thời gian hợp lí cho từng câu và dung lượng thông tin cơ bản của mỗi câu hỏi...

2. Một số biện pháp rèn luyện KN học tập theo HCTC

Trong quá trình dạy học theo hệ thống TC, chúng tôi nhận thấy, để đạt hiệu cao, mỗi SV cần rèn luyện một số KN học tập sau: - *Lập kế hoạch học tập và làm việc có phương pháp, có hệ thống*; - *Tập trung nghe giảng và biết cách ghi chép*: Tìm ra các ý tưởng quan trọng mà GV đã nhấn mạnh. Lưu ý các từ chốt «cho nên», «vì vậy», «chủ yếu», «điều quan trọng» mà GV đã tóm tắt; - *Học một cách chủ động chứ không thụ động*: Theo công bố của Trung tâm thực nghiệm về ĐT quốc gia - Đại học Maine (Mĩ), nếu học mà chỉ nghe giảng thì lưu trữ được 10% những gì đã nghe; nếu chỉ nhìn thì lưu trữ được 15%; nghe và nhìn cùng lúc: nhớ được 20%; được thực hành thí nghiệm: nhớ được 30%; thảo luận: nhớ được 50-60%; bằng cách làm bài, ghi lại, viết lại: nhớ được tới 75-80%; nếu ứng dụng những gì được học ngay sau khi học: nhớ được 90%; - *Ghi chú cẩn thận*: Ghi ngắn, đủ dữ liệu sẽ tốt hơn là viết tất cả những gì GV giảng; - *Học nhóm: trao đổi với bạn bè sau khi được GV khơi gợi, hướng dẫn*, các thành viên phải biết tạo ra không khí học tập thoải mái, những kinh nghiệm và kiến thức mà các thành viên trong nhóm có sẽ được mọi người cùng nhau chia sẻ...; - *Tìm và chuẩn bị nơi học tập*: Cố gắng tối ưu hóa môi trường học tập theo cách tốt nhất có thể.

Tóm lại, mô hình ĐT theo HCTC vừa giúp SV rèn luyện tính chủ động trong học tập vừa đòi hỏi mỗi SV phải tích cực đổi mới phương pháp học tập của mình để đạt được hiệu quả tối ưu. Học theo phong cách TC để cao phương pháp học tích cực, tự học là chính. Vì vậy, việc rèn luyện KN học tập có ý nghĩa vô cùng quan trọng, góp phần quyết định chất lượng và hiệu quả học tập của SV. □

Tài liệu tham khảo

1. *Quy chế đào tạo đại học - cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ* (Ban hành theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD - ĐT ngày 15/8/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
2. *Quy định về đào tạo cao đẳng và đại học hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ* (Ban hành kèm theo Quyết định số 801/2008/QĐ-ĐHĐ ngày 03/9/2008 của Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức)
3. Hoàng Ngọc Vinh. **Hướng dẫn dạy và học trong giáo dục đại học**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2009.
4. Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức. **Lí luận dạy học đại học**. NXB Đại học sư phạm, H. 2004.
5. Thái Duy Tuyên. **Giáo dục học đại học**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2004.

XÂY DỰNG PHIẾU KHẢO SÁT LẤY Ý KIẾN PHẢN HỒI CỦA SINH VIÊN ĐÁNH GIÁ HOẠT ĐỘNG GIẢNG DẠY CỦA GIẢNG VIÊN

○ ThS. SÁI CÔNG HỒNG*

Từ năm 2008 đến nay, việc cho sinh viên (SV) được đánh giá hoạt động giảng dạy của giảng viên (GV) đã tiến hành rộng khắp trong nhiều trường ĐH và CĐ trên toàn quốc. Bắt đầu từ năm học 2010-2011, chủ trương này trở thành quy định bắt buộc trong các trường ĐH. Một trong những yếu tố quyết định chất lượng đánh giá là việc thiết kế phiếu điều tra khảo sát. Bài viết giới thiệu sơ lược quy trình xây dựng phiếu hỏi.

Bước 1. Xác định tiêu chí và chỉ số đánh giá hoạt động giảng dạy của GV (trên cơ sở Công văn hướng dẫn số 2754/BGDĐT- NGCBQLGD, ngày 20/5/2010 của Bộ GD-ĐT về xác định các tiêu chí đánh giá), chúng tôi đã đề ra các tiêu chí và các chỉ số đánh giá như sau:

Tiêu chí 1: Thời gian lên lớp và thực hiện kế hoạch giảng dạy: a) Nghiêm túc, đúng giờ giấc; b) Hiệu quả của việc sử dụng thời gian trên lớp; c) Giảng dạy đủ số giờ quy định; d) Thực hiện đúng kế hoạch giảng dạy.

Tiêu chí 2: Giới thiệu tài liệu học tập cho SV: a) Có thông báo mục tiêu của môn học và cách thức kiểm tra đánh giá; b) Giáo trình, tài liệu tham khảo và cách tìm kiếm các tài liệu học tập môn học; c) Mục tiêu của từng phần, chương, bài, tiết học.

Tiêu chí 3: Nội dung giảng dạy: a) Bám sát, thiết thực phục vụ mục tiêu môn học; b) Chỉ ra được các ứng dụng thực tiễn.

Tiêu chí 4: Phương pháp giảng dạy: a) Phương pháp truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu; b) Có tổ chức SV học theo nhóm; c) Có dạy nêu vấn đề và kích thích phê phán; d) Phát triển kỹ năng diễn đạt, thảo luận của SV trong giờ học; e) Có sử dụng hiệu quả phương tiện dạy học, có liên hệ bài học với thực tế.

Tiêu chí 5: Tinh thần trách nhiệm của GV trong quá trình giảng dạy: a) Quan tâm đến giáo dục tư cách, đạo đức của SV; b) Có thái độ cởi mở và tôn trọng ý kiến SV; c) Nhiệt tình giảng dạy.

Bảng 1

Thời gian lên lớp và thực hiện kế hoạch giảng dạy					
1	GV thực hiện nghiêm túc giờ lên lớp	①	②	③	④
2	GV phân bổ và sử dụng thời gian trên lớp một cách hợp lý và hiệu quả	①	②	③	④
3	GV đảm bảo giảng dạy đủ số giờ quy định	①	②	③	④
4	Kế hoạch giảng dạy theo đúng lịch trình của GV	①	②	③	④
Giới thiệu tài liệu học tập cho SV					
5	Tài liệu chính của học phần được giới thiệu đầy đủ	①	②	③	④
6	Các giáo trình, tài liệu tham khảo được cập nhật thường xuyên	①	②	③	④
7	Bạn được giới thiệu mục tiêu và nội dung của học phần trước khi học	①	②	③	④
8	Bạn được giới thiệu về hình thức và phương pháp đánh giá học tập trước khi học	①	②	③	④
Nội dung giảng dạy					
9	GV có liên hệ bài học với thực tế	①	②	③	④
10	Các giờ thực hành/bài tập thực hành của học phần này thực sự bổ ích	①	②	③	④
Phương pháp giảng dạy					
11	GV truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu	①	②	③	④
12	GV có tổ chức cho SV hoạt động nhóm	①	②	③	④
13	GV dạy theo phương pháp nêu vấn đề, kích thích tư duy phê phán và sáng tạo của SV	①	②	③	④
14	GV chú trọng phát triển kỹ năng diễn đạt, thảo luận của SV trong giờ học	①	②	③	④
15	GV sử dụng hiệu quả các phương tiện dạy học	①	②	③	④
Tinh thần trách nhiệm của GV trong quá trình giảng dạy					
16	GV quan tâm đến giáo dục tư cách, đạo đức của SV	①	②	③	④
17	GV có tôn trọng ý kiến SV	①	②	③	④
Kiểm tra - đánh giá SV					
18	Kết quả học tập của SV được đánh giá bằng nhiều hình thức khác nhau	①	②	③	④
19	Phương pháp đánh giá học tập khuyến khích phát triển các kỹ năng nghề nghiệp của SV	①	②	③	④
20	Đề thi, kiểm tra hợp lý về nội dung và thời lượng	①	②	③	④
21	Kết quả học tập học phần này của SV được đánh giá chính xác, công bằng	①	②	③	④
Sự hài lòng của SV đối với hoạt động giảng dạy của GV					
22	GV nhiệt tình giảng dạy	①	②	③	④
23	Học phần này cung cấp những kiến thức, kỹ năng chuyên môn cần thiết cho nghề nghiệp của tôi sau này	①	②	③	④
24	Mục tiêu của môn học đã được đáp ứng sau khi kết thúc học phần	①	②	③	④
25	Tôi thực sự hứng thú với các giờ học của học phần này	①	②	③	④
26	Tôi thực sự hài lòng với phương pháp đánh giá học tập của học phần này	①	②	③	④

* Trung tâm Đảm bảo chất lượng giáo dục - Trường ĐH kinh tế - ĐHQG Hà Nội

Tiêu chí 6: Kiểm tra - đánh giá SV: a) Hình thức đánh giá đa dạng; b) Phương pháp đánh giá phát triển các kỹ năng nghề nghiệp của SV; c) Đề thi hợp lý về nội dung và thời lượng, tổng hợp được các kiến thức đã học; d) Kết quả học tập của SV được đánh giá chính xác và công bằng.

Tiêu chí 7: Sự hài lòng của SV đối với hoạt động giảng dạy của GV: a) Kiến thức kỹ năng chuyên môn, nghề nghiệp; b) Sự đáp ứng của mục tiêu sau khi kết thúc học phần; c) Phương pháp đánh giá học tập của GV dạy học phần đó; d) Sự hứng thú của SV đối với các giờ học của học phần đó.

Bước 2. Xây dựng phiếu hỏi (trên cơ sở các chỉ báo đã đề ra để xin ý kiến cán bộ quản lý và GV), bảng hỏi được xây dựng với đầy đủ các câu hỏi để đánh giá theo từng chỉ báo đã đặt ra.

Cấp độ đánh giá của các câu hỏi trong bộ phiếu hỏi được chia thành 4 bậc: 1) Không đồng ý; 2) Phân vân; 3) Đồng ý; 4) Hoàn toàn đồng ý (xem bảng 1).

Bước 3. Điều tra thử và phân tích phiếu hỏi: Chúng tôi sử dụng bộ phiếu hỏi điều tra thử với mẫu là 100 SV, sau đó xử lý bằng phần mềm SPSS để phân tích hệ số tương quan của các câu hỏi và độ tin cậy của bộ công cụ. Kết quả (xem bảng 2).

Bảng 2. Phân tích hệ số tương quan của các câu hỏi

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13
R	0,472	0,424	0,449	0,387	0,408	0,348	0,354	0,34	0,309	0,315	0,352	0,331	0,372
	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	C24	C25	C26
R	0,354	0,348	0,328	0,333	0,314	0,345	0,331	0,283	0,081	0,428	0,434	0,486	0,578

Bảng 2 cho thấy, hầu hết các item (từ câu 1 đến câu 26) đều có hệ số tương quan đủ mạnh với các item còn lại của phép đo ($R = 0,30$ được coi là thích hợp). Như vậy, hầu hết các item đều phù hợp, tức là, điểm các item của từng phép đo có tính đồng nhất và đều đóng góp cho độ tin cậy của toàn phép đo (xem bảng 3).

Bảng 3. Độ tin cậy của của bộ phiếu hỏi

Hệ số tin cậy	Số lượng câu hỏi
0,845	26

Kết quả phân tích độ tin cậy của bộ câu hỏi dựa trên mô hình lý thuyết tương quan trong (internal consistence) của Cronbach alpha - còn gọi là hệ số tin cậy Cronbach's Alpha. Kết quả phân tích bằng phần mềm SPSS có độ tin cậy Cronbach's Alpha cao ($r = 0,845$), chứng tỏ các câu hỏi có tính đồng hướng, cùng đo đúng cái cần đo.

Tuy nhiên, muốn phân tích sâu hơn tính đồng nhất của các câu hỏi trong phiếu hỏi, cần dùng phần mềm chuyên dụng Quest để phân tích các câu hỏi trong bộ phiếu hỏi. Kết quả (xem bảng 4)

Bảng 4.

```

Mean      1,28
SD         1,22
ID (adjusted) 1,22
Reliability of estimate 0,92
-----
1 item 1
2 item 2
3 item 3
4 item 4
5 item 5
6 item 6
7 item 7
8 item 8
9 item 9
10 item 10
11 item 11
12 item 12
13 item 13
14 item 14
15 item 15
16 item 16
17 item 17
18 item 18
19 item 19
20 item 20
21 item 21
22 item 22
23 item 23
24 item 24
25 item 25
26 item 26
  
```

Độ tin cậy của tính toán rất cao (đạt kết quả 0,93), điều này khá phù hợp với những phân tích phía trên. Tuy nhiên, có 2 câu hỏi không thuộc khoảng đồng bộ cho phép (câu 12 và câu 24). Bằng cách loại bỏ câu 12, 24 và chạy lại Quest, kết quả như sau (xem bảng 5).

Bảng 5.

```

All on average: N = 100  D = 24  Probability level: 99
-----
Number of items retained
-----
Mean      1,22
SD         1,22
ID (adjusted) 1,22
Reliability of estimate 0,92
-----
1 item 1
2 item 2
3 item 3
4 item 4
5 item 5
6 item 6
7 item 7
8 item 8
9 item 9
10 item 10
11 item 11
13 item 13
14 item 14
15 item 15
16 item 16
17 item 17
18 item 18
19 item 19
20 item 20
21 item 21
23 item 23
25 item 25
26 item 26
  
```

Sau khi tiến hành loại bỏ 2 câu 12 và 24, các item còn lại hoàn toàn nằm trong khoảng đồng bộ của mô hình. Khi loại bỏ 2 câu hỏi thì độ tin cậy của bộ phiếu hỏi là 0,92. Như vậy, bộ phiếu hỏi đã loại đi câu 12 và 24 mà vẫn có thể đo được các chỉ số theo các tiêu chí ban đầu đề ra.

Dựa trên những kết quả đã phân tích, có thể kết luận: việc thiết kế bộ phiếu hỏi tuân thủ theo quy trình trên sẽ giúp cho điều tra, khảo sát đo được các yếu tố cần đo. Mặt khác, quy trình này sẽ giúp các cuộc điều tra xác lập được số lượng câu hỏi cần thiết trong các chỉ báo cần đánh giá và quan trọng hơn, đảm bảo được chất lượng của cuộc điều tra, khảo sát. □

Tài liệu tham khảo

1. Công văn hướng dẫn số 2754/BGDĐT- NGCBQLGD, ngày 20/5/2010 của Bộ GD-ĐT về xác định các tiêu chí đánh giá.
2. Crocker L. and Algina J. Introduction to classical and modern test theory. Holt Rinehart Winston, 1986.
3. Gronlund, N. E. Assessment of student achievement. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

PHÁT TRIỂN CÁC KHÁI NIỆM VÀ ĐẶC ĐIỂM CỦA DẠY HỌC THỰC HÀNH KỸ THUẬT

○ PHẠM KHUYNH DIỆP*

Hoạt động thực hành là hoạt động diễn ra trên hầu hết các lĩnh vực: kĩ thuật công nghiệp, nông nghiệp, xây dựng, y khoa, nghệ thuật, thể dục thể thao, ... nhằm hướng tới hoạt động lao động tạo ra sản phẩm đa dạng về vật chất, tinh thần, sức khỏe... cho con người. Để hoạt động thực hành có hiệu quả (ở tất cả các lĩnh vực trên), phải tiến hành dạy học thực hành (DHTH). Không những thế, dạy học thực hành kĩ thuật (DHTHKT) liên quan đến hoạt động sản xuất của con người, đóng vai trò rất quan trọng trong lĩnh vực sư phạm kĩ thuật và đào tạo nghề.

Cho đến nay, lí luận và phương pháp DHTHKT ở nước ta vẫn là lĩnh vực ít được nghiên cứu. Những công trình đã công bố trong những năm gần đây đã tiếp cận được một số vấn đề thuộc cơ sở khoa học của DHTHKT, tạo tiền đề lí luận cho các nghiên cứu tiếp theo về lĩnh vực này. Bài viết này góp phần bổ sung, phát triển một số cơ sở lí luận, khoa học của DHTHKT để hoạt động dạy học đạt được hiệu quả cao hơn.

1. Một số đề xuất về các khái niệm liên quan đến DHTHKT

Trong DHTHKT, khái niệm thực hành được hiểu là *hoạt động của học sinh nhằm vận dụng những hiểu biết kĩ thuật và rèn luyện kĩ năng - kĩ xảo cần thiết*. Trên cơ sở đó, cần phát triển khái niệm «thực hành» trong kĩ thuật (hay còn gọi là THKT) như kĩ thuật công nghiệp, nông nghiệp, xây dựng...

Mục tiêu quan trọng nhất của THKT là đạt được những kĩ năng, kĩ xảo nhất định. Đó là mục tiêu bao trùm, do đó học viên (HV) phải vận dụng những kiến thức và kĩ năng, kĩ xảo đã có để *hình thành và phát triển các kĩ năng, kĩ xảo mới*.

Tuy nhiên, ngoài mục tiêu *hình thành và phát triển các kĩ năng, kĩ xảo*, theo chúng tôi, DHTHKT cần đạt tới những mục tiêu khác cũng không kém phần quan trọng vì hiện nay sự phát triển của khoa học và công nghệ đã tác động rất lớn vào nhiều khía cạnh khác nhau của cuộc sống.

Trong giáo dục, chúng ta vẫn đề cao nguyên lí «học đi đôi với hành» với hàm ý nếu chỉ học lí

thuyết (học chay) thì chưa đủ, mà còn phải biết vận dụng những tri thức, lí thuyết đã học vào hoạt động thực hành, thực tiễn để *kiểm chứng* lí thuyết. Ở các trường THPT, môn học *Công nghệ* thường bố trí các bài THKT, với phương châm tăng tính thực hành cho môn học. Ở bậc giáo dục đại học cũng vậy, trong chương trình đào tạo (của các trường khối kĩ thuật), bên cạnh các học phần lí thuyết thuần túy, còn có các học phần THKT (hoặc thí nghiệm, thử nghiệm kĩ thuật) nhằm đạt được mục tiêu này. Vì vậy, mục tiêu thứ hai của THKT là *kiểm chứng và vận dụng các kiến thức khoa học công nghệ có liên quan*.

Những công trình nghiên cứu mới về sáng tạo học (Creatology) trong 30 năm qua cho thấy, năng lực sáng tạo của con người không phải chỉ là yếu tố bẩm sinh, mà có thể được hình thành và phát triển thông qua giáo dục và đào tạo. Về mặt sư phạm kĩ thuật và dạy nghề, dễ nhận thấy một người khi đã có kiến thức ở một mức độ nhất định, nếu có điều kiện THKT tốt thì năng lực sáng tạo sẽ bộc lộ và phát triển mạnh mẽ hơn. Như vậy, THKT cũng cần phải hướng tới mục tiêu *hình thành và phát triển năng lực sáng tạo khoa học và công nghệ*.

DHTHKT ở nước ta cần hướng tới đào tạo ra những người lao động có tư chất tốt (được thừa hưởng những đặc điểm tư chất vốn có của người Việt Nam): cần cù, chịu khó, kiên trì, ... mặt khác, cũng cần có những đặc điểm của lao động công nghiệp như: sáng tạo, có tính kỉ luật cao, có ý thức và tác phong công nghiệp, đoàn kết, có khả năng làm việc hợp tác, ... Những đặc điểm tư chất mới này cần được hình thành và phát triển ngay trong giai đoạn đào tạo, trong đó THKT đóng vai trò chính yếu. Vì vậy, THKT cũng cần hướng đến mục tiêu *hình thành và phát triển tư chất tốt của một người lao động*.

Từ những phân tích trên, chúng tôi đề xuất khái niệm THKT như sau: *Trong dạy học công*

* Trưởng Đại học sư phạm Hà Nội

nghệ, THKT là hoạt động của HV nhằm vận dụng những kiến thức và kỹ năng, kỹ xảo đã có để đạt được các mục tiêu sau: 1) Hình thành và phát triển các kỹ năng, kỹ xảo mới; 2) Kiểm chứng và vận dụng các kiến thức khoa học công nghệ có liên quan; 3) Hình thành và phát triển năng lực sáng tạo khoa học và công nghệ; 4) Hình thành và phát triển tư chất tốt của một người lao động.

Trong những mục tiêu trên, mục tiêu thứ nhất và thứ hai là các mục tiêu chính, nhưng 2 mục tiêu còn lại cũng rất quan trọng trong việc đào tạo nhân cách người lao động trong thời đại công nghiệp.

Hoạt động THKT có hai dạng cụ thể:

Hoạt động thực hành não bộ là chủ yếu: vận động bộ não để tư duy, phân tích, tổng hợp, tính toán... (chẳng hạn, giải các bài tập hay các bài toán về kỹ thuật, thực hành lập trình trên máy tính, vẽ và thiết kế bằng máy tính,...). Dạng hoạt động thực hành này vẫn kèm theo vận động cơ bắp, nhưng chỉ là thứ yếu.

Hoạt động thực hành cơ bắp là chủ yếu: vận động hệ thống cơ bắp của các bộ phận cơ thể như: tay, chân, cổ, lưng, bụng, hông, mắt, mũi, miệng... Khoảng 90% các hoạt động THKT thuộc dạng này luôn kèm theo vận động não bộ, mặc dù chỉ là thứ yếu nhưng cũng rất quan trọng vì não bộ tư duy và điều khiển vận động cơ bắp. Não bộ tư duy đúng sẽ điều khiển cơ bắp vận động đúng và ngược lại. Do vậy, giữa hai dạng hoạt động này có mối quan hệ tương hỗ (ở các mức độ khác nhau) trong các trường hợp cụ thể.

Ở đây, chúng tôi đề xuất thêm khái niệm DHTHKT (là khái niệm cơ bản nhất) như sau: *DHTHKT là quá trình sự phạm do giáo viên tổ chức với mục đích trang bị cho HV hoạt động THKT nhằm đạt được 4 mục tiêu cơ bản của hoạt động này*”.

Tương tự, khái niệm «*phương pháp (PP) DHTHKT được hiểu là cách thức làm việc của thầy và trò nhằm đạt được mục đích của DHTHKT*”.

Phạm vi của hoạt động THKT gồm nhiều lĩnh vực khác nhau nên sự phân loại PPDHTHKT cũng cần đầy đủ hơn. Do vậy, chúng tôi đề xuất nên phân loại PPDHTHKT như sau:

Dựa vào mục đích, nội dung, phương tiện (hay nguồn cung cấp kiến thức - kỹ năng) của lĩnh vực hoạt động THKT: - PPDHTHKT công nghiệp; - PPDHTHKT nông - lâm - ngư nghiệp; - PPDHTHKT xây dựng...

Dựa vào tính chất hoạt động của thầy và trò: - PPDHTHKT «*thầy làm mẫu, huấn luyện* -

trò quan sát, làm theo, luyện tập”; - PPDHTHKT angorit (theo quy trình công nghệ).

Dựa vào phương thức đào tạo: - PPDHTHKT theo phương thức truyền thống; - PPDHTHKT theo phương thức module (MES)

2. Đề xuất một số đặc điểm mới của DHTHKT

Ngoài những đặc điểm cơ bản như: *tâm quan trọng của vận động não bộ; mối quan hệ giữa dạy học lý thuyết và thực tiễn; thời lượng và địa điểm tiến hành; tính đa dạng của giáo viên; tính hạn chế của số lượng HV học; tính phức tạp trong tổ chức đào tạo*. Trong quá trình dạy học thực tiễn và nghiên cứu cơ sở lý luận, chúng tôi thấy cần bổ sung thêm 3 đặc điểm mới của DHTHKT như sau:

Tâm lý của HV: Trong DHTHKT, tâm lý HV diễn biến phức tạp hơn khi dạy học lý thuyết vì một số lý do sau: phải đối mặt trực tiếp và đối mặt nhiều hơn với giáo viên (nên dễ e ngại, lo lắng...); lo lắng khi có lỗi trong thao tác và mất nhiều thời gian mà vẫn chưa sửa chữa, điều chỉnh được; bồn chồn khi các HV bên cạnh làm được mà mình chưa làm được; lo lắng vì nguy cơ gây ra phế phẩm (sản xuất); sức ý tâm lý (cho rằng mình sinh ra vốn không khéo léo và hay làm hỏng); lo lắng vì sợ mất an toàn cho bản thân, cho người xung quanh hoặc cho máy móc, thiết bị...

Sự hình thành và phát triển năng lực sáng tạo và tư chất tốt của một người lao động: Trong DHTHKT, HV tiếp xúc trực tiếp với môi trường mang tính thực tiễn, được đào tạo và giáo dục thông qua các nhóm lao động, nên HV được hình thành và phát triển năng lực sáng tạo khoa học công nghệ cũng như hình thành và phát triển tư chất tốt của một người lao động (cần cù, chịu khó, kiên trì, sáng tạo, có ý thức kỷ luật cao, có tác phong công nghiệp, đoàn kết, có khả năng làm việc hợp tác, có trách nhiệm...).

Thể lực và tố chất của HV: Hoạt động THKT với vận động cơ bắp là chủ yếu nên phụ thuộc nhiều vào thể lực của HV. HV cần được giáo dục thể chất, và quan trọng hơn là cần tự tập luyện và tăng cường dinh dưỡng để nâng cao thể chất của mình, nhờ đó tạo điều kiện để học THKT tốt hơn. DHTH cho đối tượng HV nữ cũng không thể áp đặt tiến trình dạy học với cường độ vận động như đối với HV nam.

3. Việc phân tích và phát triển các khái niệm THKT, DHTHKT, PPDHTHKT với cách hiểu chặt chẽ hơn và phân loại đầy đủ hơn đã góp phần phát

(Xem tiếp trang 16)

VỀ XÂY DỰNG CHUẨN ĐẦU RA TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGUYỄN TẤT THÀNH

○ ThS. NGUYỄN LAN PHƯƠNG*

Thực hiện chủ trương thành lập Trường Đại học Nguyễn Tất Thành trên cơ sở phát triển Trường Cao đẳng Nguyễn Tất Thành của Thủ tướng Chính phủ (theo Công văn số 1366/TTg-KGVX ngày 11/8/2009), nhà trường đang phấn đấu đầu tư phát triển về mọi mặt để không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, góp phần phát triển nguồn nhân lực lao động kỹ thuật có trình độ và chất lượng cao cho sự nghiệp CNH, HĐH đất nước. Nhà trường hiện đào tạo (ĐT) 19 ngành học bậc cao đẳng với các khối ngành: Kinh tế, Kỹ thuật công nghệ, Y- Dược với thời gian học tại trường là 2,5-3 năm và 12 ngành học bậc học trung cấp chuyên nghiệp với thời gian ĐT trong 18 tháng.

Bên cạnh việc ứng dụng CNTT trong quản lý đào tạo (hệ thống quản lý đào tạo EDUSOFT, đăng kí môn học qua mạng EDUWEB, hệ thống quản lý và chấm điểm môn thi trắc nghiệm EDUEXAM), tổ chức đào tạo theo học chế tín chỉ từ năm học 2008-2009 cho bậc đào tạo cao đẳng, Trường cũng đã công bố chuẩn đầu ra của tất cả các ngành ĐT.

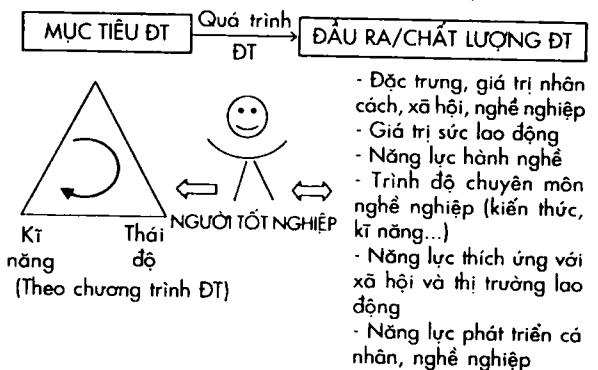
1. Quan niệm về «chất lượng ĐT» và «chuẩn đầu ra» (CDR)

Trong lĩnh vực ĐT nghề nghiệp, chất lượng ĐT với đặc trưng sản phẩm là «con người lao động» có thể hiểu là kết quả (đầu ra) của quá trình ĐT và được thể hiện cụ thể ở các phẩm chất, giá trị nhân cách và giá trị sức lao động (hay năng lực hành nghề) của người tốt nghiệp đáp ứng nhu cầu sử dụng nhân lực của xã hội và mục tiêu của từng ngành ĐT trong hệ thống ĐT.

Với yêu cầu đáp ứng nhu cầu nhân lực của thị trường lao động, quan niệm về «chất lượng ĐT» không chỉ dừng ở kết quả của quá trình ĐT trong nhà trường với những điều kiện bảo đảm nhất định (như cơ sở vật chất, đội ngũ giảng viên,...) mà còn phải tính đến mức độ phù hợp và thích ứng của người tốt nghiệp với thị trường lao động

như tỉ lệ có việc làm sau tốt nghiệp, năng lực hành nghề tại các vị trí làm việc cụ thể ở các doanh nghiệp, cơ quan, các tổ chức sản xuất - dịch vụ, khả năng phát triển nghề nghiệp,... Tuy nhiên, cần nhấn mạnh rằng, chất lượng ĐT trước hết phải là *kết quả của quá trình ĐT và được thể hiện trong hoạt động nghề nghiệp của người tốt nghiệp*. Quá trình thích ứng với thị trường lao động không chỉ phụ thuộc vào chất lượng ĐT mà còn phụ thuộc vào các yếu tố khác của thị trường như quan hệ cung - cầu, giá cả sức lao động, chính sách sử dụng và bố trí công việc của Nhà nước và người sử dụng lao động,... Do đó, khả năng thích ứng còn phản ánh cả về hiệu quả ĐT ngoài xã hội và thị trường lao động (xem hình 1).

Hình 1. Quan hệ giữa mục tiêu và chất lượng ĐT (Theo Trần Khánh Đức, 2010)



Hiện có nhiều quan điểm khác nhau về xây dựng CDR của một ngành (chương trình ĐT). Theo chúng tôi, «CDR» là những kiến thức, kĩ năng mà người thiết kế chương trình ĐT kì vọng người học sẽ đạt được sau khi hoàn thành chương trình ĐT - mà thực chất là *mục tiêu ĐT được định hướng theo nhu cầu sử dụng lao động nói riêng và xã hội nói chung*. Các yêu cầu này được diễn giải một cách cụ thể và có thể định lượng được. Đó là: 1) CDR là các tiêu chí *chất lượng ĐT* cụ thể để

* Trường Cao đẳng Nguyễn Tất Thành

SV, giáo viên và cán bộ quản lý phần đầu và đạt được (đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng ĐT của nhà trường); 2) Giúp xây dựng chương trình ĐT phù hợp, đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng sau khi SV tốt nghiệp; 3) Là «cam kết» về chất lượng ĐT của nhà trường đối với xã hội (thực tế, trong «cẩm nang tuyển sinh» của nhà trường, CDR của tất cả các ngành ĐT luôn được đưa vào những trang đầu tiên, là một trong những «công cụ» để nâng cao thương hiệu của nhà trường); 4) Là căn cứ cụ thể cho công tác đánh giá, kiểm định chất lượng giáo dục và ĐT.

2. Quá trình xây dựng CDR tại Trường CĐ Nguyễn Tất Thành

Từ tháng 3/2009, Trường đã tiến hành xây dựng CDR cho 19 ngành ĐT trình độ cao đẳng của nhà trường; bao gồm các chuẩn về sức khỏe, thái độ, kiến thức, kỹ năng, vị trí và khả năng làm việc sau khi tốt nghiệp.

Ví dụ: **Một số nội dung CDR ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử (Mã ngành: 01) chuyên ngành Công nghệ kỹ thuật điện - điện tử:** 1) Về sức khỏe; 2) Về thái độ; 3) Có sự hiểu biết về những vấn đề đương đại; 4) Khả năng ứng dụng kiến thức nền về toán, khoa học và kỹ thuật; 5) Khả năng thiết kế và tiến hành thí nghiệm cũng như khả năng phân tích và giải thích dữ liệu từ các thí nghiệm; 6) Khả năng thiết kế, lắp đặt, bảo trì, sửa chữa hệ thống thiết bị điện - điện tử; 7) Khả năng lập trình và điều khiển hệ thống; 8) Khả năng xây dựng và điều hành các hệ thống sản xuất công nghiệp, dịch vụ kỹ thuật và bảo trì; 9) Có sự hiểu biết sâu sắc về ngành nghề và trách nhiệm đạo đức trong nghề nghiệp; 10) Có trình độ tin học đạt chứng chỉ A quốc gia, sử dụng thành thạo các phần mềm chuyên ngành như Autocad, Orcad, kỹ thuật lập trình PLC; 11) Có trình độ tiếng Anh đạt 350 điểm TOEIC; 12) Kỹ năng làm việc theo nhóm và giao tiếp hiệu quả; 13) Có «kỹ năng mềm» về giải quyết công việc và quản lý thời gian, kỹ năng tự duy hiệu quả và sáng tạo; 14) Vị trí việc làm: Tổ trưởng bảo trì, sửa chữa cơ điện; Trưởng ngành Điện - Điện tử; Trưởng dây chuyền sản xuất; Nhân viên kỹ thuật phòng KCS; Nhân viên phòng kỹ thuật; - Giáo viên lý thuyết và thực hành các trường trung cấp nghề, trung cấp chuyên nghiệp

Các CDR được xây dựng từ bộ môn, khoa, sau đó được gửi đến hơn 120 doanh nghiệp mà nhà trường đang có quan hệ gửi SV thực tập và

nhận SV sau khi tốt nghiệp. Khi đã nhận lại các ý kiến phản hồi từ các doanh nghiệp, Hội đồng khoa học của Trường bổ sung, sửa đổi và duyệt CDR. Căn cứ vào đó, các bộ môn điều chỉnh lại chương trình ĐT. Quá trình làm CDR (đi kèm với điều chỉnh chương trình) được thực hiện trong 7 tháng, hoàn thành vào tháng 10/2009 và công bố cho SV khoá 2009. Cũng với quy trình tương tự, trường đã xây dựng CDR cho 12 chuyên ngành ĐT bậc trung cấp chuyên nghiệp trong vòng 6 tháng (từ 2/2010- 8/2010). Có thể nói, khâu điều chỉnh chương trình là phức tạp và chiếm thời gian nhiều nhất trong quá trình hoàn thành CDR. Những «kỹ năng mềm» như giao tiếp, quản lý thời gian, bàn phím, sáng tạo,... được đưa vào CDR như những «tiêu chí» bắt buộc nhằm giúp SV đáp ứng được các yêu cầu ngày càng cao của các nhà tuyển dụng.

CDR của Trường CĐ Nguyễn Tất Thành được xây dựng luôn có các học phần đi kèm - nghĩa là mỗi một chuẩn đưa ra đều ghi rõ các học phần SV được học để đáp ứng chuẩn đó. Như vậy, nhìn vào CDR, người đọc cũng sẽ biết được chương trình ĐT của trường. Điều này tạo nhiều thuận lợi cho SV, đặc biệt là những SV mới vào học trong việc nắm bắt chương trình ĐT và những mục tiêu cần phấn đấu

3. Trong quá trình xây dựng CDR, Trường có những thuận lợi: - Là trường trong doanh nghiệp, có trung tâm quan hệ doanh nghiệp và hỗ trợ SV nên rất dễ dàng trong việc tiếp cận và lấy ý kiến doanh nghiệp; - Được sự huấn luyện và chỉ đạo sâu sát của Bộ GD-ĐT; - Đội ngũ làm việc chuyên nghiệp, được huấn luyện và có sự chuẩn bị đầy đủ; - Có sự ủng hộ của toàn bộ giáo viên (đối với các trường công lập, việc điều chỉnh chương trình luôn là một khó khăn rất lớn khi thực hiện CDR vì ảnh hưởng đến quyền lợi giảng dạy của giáo viên). Đồng thời, nhà trường cũng gặp phải những khó khăn như: là trường cao đẳng đầu tiên thực hiện CDR nên không học tập được kinh nghiệm của các trường khác; thời gian thực hiện tương đối gấp,...

Trường CĐ Nguyễn Tất Thành hoàn thành CDR theo đúng thời gian quy định của Bộ GD-ĐT, cho thấy một trường ngoài công lập có thể xây dựng CDR tốt nếu được lãnh đạo nhà trường quan tâm và kiên quyết thực hiện. CDR phải được xây dựng một cách «thực chất», nghĩa là chuẩn phải gắn

(Xem tiếp trang 54)

XÂY DỰNG HỆ THỐNG BÀI TẬP RÈN LUYỆN KĨ NĂNG VẬN DỤNG KẾT HỢP CÁC PHƯƠNG THỨC BIỂU ĐẠT Ở KIỂU VĂN BẢN TỰ SỰ

○ NGUYỄN THỊ THU HẰNG*

Trong một văn bản thường có sự kết hợp của hai hay nhiều phương thức biểu đạt. Văn bản tự sự (VBTS) là một trong số những kiểu văn bản có sự kết hợp chặt chẽ, đa dạng và phong phú nhất với các kiểu văn bản khác. Tự sự, với ý nghĩa là mô tả lại, thuật lại, kể lại sự việc, câu chuyện có một mục đích, ý nghĩa rất to lớn, một phạm vi ứng dụng rộng rãi và phổ biến. Vì vậy, VBTS xuất hiện nhiều trong đời sống tinh thần, đời sống xã hội của con người. Chương trình và SGK lớp 8, lớp 9 đã đề ra yêu cầu vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt ở kiểu VBTS, coi đây là một kĩ năng cần chú trọng hình thành và phát triển cho học sinh (HS).

Kĩ năng vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt cho HS THCS trong kiểu VBTS được hình thành thông qua các bài tập. Qua bài tập, giáo viên (GV) đưa HS vào những hoạt động được tính toán và sắp xếp hợp lí để có thể đạt tới kĩ năng này. Bài viết trình bày về việc xây dựng hệ thống bài tập nhằm rèn luyện kĩ năng (RLKN) vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt cho HS THCS ở kiểu VBTS.

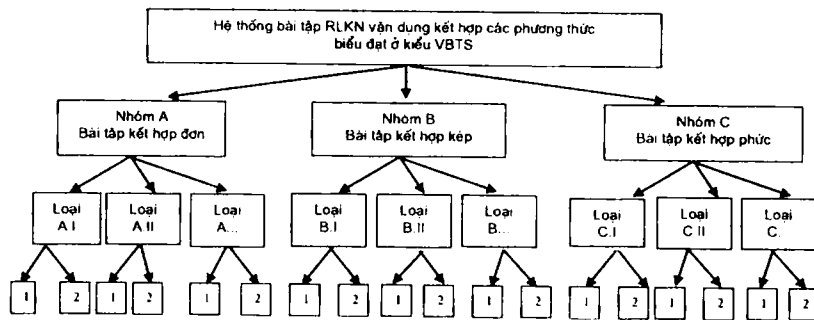
1. Khái quát về hệ thống bài tập RLKN vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt cho HS THCS ở kiểu VBTS

Căn cứ vào chương trình, SGK và tiêu chí đánh giá của Bloom và giáo sư Nikko, chúng tôi đề xuất hệ thống bài tập RLKN vận dụng các phương thức biểu đạt cho HS THCS trong kiểu VBTS gồm có 3 nhóm bài tập lớn như sau: - Nhóm bài tập RLKN vận dụng kết hợp 1 phương thức biểu đạt cho HS trong kiểu VBTS (gọi tắt là nhóm bài tập kết hợp đơn); - Nhóm bài tập RLKN vận dụng kết hợp 2 phương thức biểu đạt cho HS trong kiểu văn bản tự

sự (nhóm bài tập kết hợp kép); - Nhóm bài tập RLKN vận dụng kết hợp nhiều phương thức biểu đạt cho HS trong kiểu VBTS (nhóm bài tập kết hợp phức).

Để tiện theo dõi hệ thống bài tập này, chúng tôi sử dụng các kí hiệu sau: kí hiệu chữ cái in hoa A, B, C thể hiện *nhóm bài tập*; kí hiệu chữ số La Mã I, II, III, ... thể hiện *loại bài tập*; kí hiệu chữ số Ả Rập 1, 2, ... thể hiện *kiểu bài tập*; kí hiệu chữ cái in thường a, b... thể hiện *dạng bài tập*.

Có thể hình dung hệ thống bài tập RLKN vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt ở kiểu VBTS theo sơ đồ sau:



Sơ đồ. Khái quát hệ thống bài tập RLKN vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt ở kiểu VBTS

Để thấy rõ hơn sơ đồ này, có thể xem bảng thể hiện chi tiết nhóm bài tập RLKN vận dụng kết hợp một phương thức biểu đạt cho HS THCS ở kiểu VBTS sau đây (xem bảng).

2. Loại bài tập RLKN kết hợp phương thức miêu tả ở kiểu VBTS cho HS THCS

Miêu tả là phương thức biểu đạt có khả năng kết hợp cao nhất với VBTS. Thiếu miêu tả, các sự kiện, nhân vật... trong văn tự sự sẽ thiếu đi hình dáng, đường nét. Vì vậy, loại bài tập RLKN vận dụng kết hợp phương thức miêu tả trong VBTS có thể xem là loại bài tập GV cần nghĩ tới đầu tiên khi muốn trau dồi cho HS kĩ năng tạo lập VBTS.

* Trường ĐHSPT - Đại học Thái Nguyên

Nhóm	Loại	Kiểu	Dạng
A: Kết hợp đơn	A.I: Tự sự + Miêu tả	A.I.1. Nhận biết	A.I.1.a. Phương thức chính
			A.I.1.b. Phương thức kết hợp
		A.I.2. Thông hiểu	A.I.2.a. Phân tích, nhân dạng
			A.I.2.b. Đánh giá, tiếp nhận
		A.I.3. Vận dụng	A.I.3.a. Theo mẫu
			A.I.3.b. Theo gợi ý
			A.I.3.c. Theo yêu cầu
			A.I.3.d. Sửa chữa, hiệu đính
		A.II: Tự sự + biểu cảm	A.II.1. Nhận biết
	A.II.1.b. Phương thức kết hợp		
	A.II.2. Thông hiểu		A.II.2.a. Phân tích, nhân dạng
			A.II.2.b. Đánh giá, tiếp nhận
	A.II.3. Vận dụng		A.II.3.a. Theo mẫu
			A.II.3.b. Theo gợi ý
			A.II.3.c. Theo yêu cầu
			A.II.3.d. Sửa chữa, hiệu đính
	A.III: Tự sự + Nghị Luận		A.III.1. Nhận biết
		A.III.1.b. Phương thức kết hợp	
		A.III.2. Thông hiểu	A.III.2.a. Phân tích, nhân dạng
			A.III.2.b. Đánh giá, tiếp nhận
		A.III.3. Vận dụng	A.III.3.a. Theo mẫu
A.III.3.b. Theo gợi ý			
A.III.3.c. Theo yêu cầu			
A.III.3.d. Sửa chữa, hiệu đính			
A.IV: Tự sự + Thuyết minh		A.IV.1. Nhận biết	A.IV.1.a. Phương thức chính
	A.IV.1.b. Phương thức kết hợp		
	A.IV.2. Thông hiểu	A.IV.2.a. Phân tích, nhân dạng	
		A.IV.2.b. Đánh giá, tiếp nhận	
	A.IV.3. Vận dụng	A.IV.3.a. Theo mẫu	
		A.IV.3.b. Theo gợi ý	
		A.IV.3.c. Theo yêu cầu	
		A.IV.3.d. Sửa chữa, hiệu đính	

Nghiên cứu các bài tập trong SGK Ngữ văn 9, tập 1, tr. 92, bài «Miêu tả trong văn tự sự», chúng tôi nhận thấy các tác giả biên soạn chương trình và SGK đã có chủ ý đưa ra bài tập dựa theo mức độ đánh giá nhận thức của HS (theo B.S.Bloom và Nikko). Tuy nhiên, các bài tập này vẫn còn ít (3 bài tập) và chưa đầy đủ.

Để có sự thống nhất với ý đồ của các tác giả xây dựng chương trình và SGK, chúng tôi cũng xây dựng loại bài tập A.I - Bài tập RLKN vận dụng kết hợp phương thức miêu tả trong VBTS theo thang nhận thức như sau:

2.1. Kiểu A.I.1. Bài tập nhận biết phương thức biểu đạt. Đây là kiểu bài tập cho sẵn ngữ liệu, yêu cầu phân tích, xác định một hiện tượng ngôn ngữ có phần kiến thức liên quan. HS sẽ dựa vào những đặc điểm cơ bản của khái niệm đã được rút ra từ bài học để nhận diện và phân tích. Có 2 dạng:

- Dạng A.I.1.a: Bài tập nhận biết phương thức biểu đạt chính. Cho sẵn những ngữ liệu, yêu cầu nhận diện phương thức biểu đạt chính được sử dụng trong ngữ liệu ấy. Ví dụ: *Hãy tìm phương thức biểu đạt chính trong mỗi đoạn văn, đoạn thơ sau đây:*

a) «Nhắc lại, Ngô Văn Sở sau khi đem các đạo quân rút lui, tức tốc sai Nguyễn Văn Tuyết chạy trạm vào Nam cáo cấp. Một mặt, chặn ngang đất Trường Yên làm giới hạn, đóng thủy quân ở hải phận Biện Sơn, quân bộ thì chia giữ vùng núi Tam Điệp, hai mặt thủy bộ liên lạc với nhau, ngăn hẳn miền Nam với miền Bắc. Vì thế, việc ở bốn trấn Đàng Ngoài không hề thấu đến hai xứ Thanh, Nghệ. Vì vậy việc quân Thanh đến Thăng Long và việc vua Lê thụ phong ngày 22 tháng 11, từ Thanh Hóa trở vào, không một người nào được biết” (Ngô gia văn phái - *Hoàng Lê nhất thống chí*, Ngữ văn 9, tập 1).

b) «Ngày xuân con én đưa thoi/Thiều quang chín chục đã ngoài sáu mươi/Cỏ non xanh tận chân trời/Cành lê trắng điểm một vài bông hoa” (Nguyễn Du - *Cảnh ngày xuân*, Ngữ văn 9, tập 1).

- Dạng A.I.1.b: Bài tập nhận biết phương thức kết hợp. Cho ngữ liệu là một đoạn văn (đoạn thơ) tự sự, yêu cầu tìm phương thức miêu tả kết hợp trong đoạn văn (đoạn thơ) đó. Ví dụ: *Cho đoạn văn sau và trả lời câu hỏi:*

«Những ý tưởng ấy tôi chưa lần nào ghi lên giấy, vì hồi ấy tôi không biết ghi và ngày nay tôi không nhớ hết. Nhưng mỗi lần thấy mấy em nhỏ rụt rè núp dưới nón mẹ lần đầu tiên đi đến trường, lòng tôi lại tung bùng rộn rã. Buổi mai hôm ấy, một buổi mai đầy sương thu và gió lạnh, mẹ tôi âu yếm nắm tay tôi dẫn đi trên con đường làng dài và hẹp. Con đường này tôi đã quen đi lại lắm lần, nhưng lần này tự nhiên thấy lạ. Cảnh vật chung quanh tôi đều thay đổi, vì chính lòng tôi đang có sự thay đổi lớn: hôm nay tôi đi học (Thanh Tịnh - *Tôi đi học*, Ngữ văn 8, tập 1).

Trong đoạn văn tự sự trên, tác giả đã sử dụng biện pháp miêu tả chủ yếu nào sau đây: A. Tả người; B. Tả hành động; C. Tả nội tâm nhân vật; D. Tả cảnh?

2.2. Kiểu A.I.2. Bài tập thông hiểu. Sử dụng kiểu bài tập này để làm sáng tỏ và củng cố, phát triển một khái niệm đã được tiếp thu từ bài học lí thuyết (phần bài học). Trong ngữ liệu cho sẵn,

kiểu bài tập này có thể được biểu hiện ở nhiều dạng sau:

- *Dạng A.1.2.a: Bài tập nhận diện, phân tích.* Cho sẵn những ngữ liệu, yêu cầu phân tích, xác định một hiện tượng ngôn ngữ có phần kiến thức liên quan. HS sẽ dựa vào những đặc điểm cơ bản của khái niệm đã được rút ra từ bài học để nhận diện và phân tích. Ví dụ: *Tim những yếu tố tả người, tả cảnh trong hai đoạn trích Truyện Kiều vừa học (Chị em Thúy Kiều, tr. 81 và Cảnh ngày xuân, tr.84). Phân tích giá trị của những yếu tố miêu tả ấy trong việc thể hiện nội dung mỗi đoạn trích.*

- *Dạng A.1.2.b: Bài tập đánh giá, tiếp nhận.* Dạng bài tập này thường yêu cầu so sánh 2 dạng diễn đạt, nhận xét, đánh giá 2 dạng diễn đạt ấy. Ví dụ: *Chỉ ra sự khác nhau về cách miêu tả trong hai đoạn văn sau đây:*

a) «Những ý tưởng ấy tôi chưa lần nào ghi lên giấy, vì hồi ấy tôi không biết ghi và ngày nay tôi không nhớ hết. Nhưng mỗi lần thấy mấy em nhỏ rụt rè núp dưới nón mẹ lần đầu tiên đi đến trường, lòng tôi lại tung bùng rộn rã. Buổi mai hôm ấy, một buổi mai đầy sương thu và gió lạnh, mẹ tôi âu yếm nắm tay tôi dẫn đi trên con đường làng dài và hẹp. Con đường này tôi đã quen đi lại lắm lần, nhưng lần này tự nhiên thấy lạ. Cảnh vật chung quanh tôi đều thay đổi, vì chính lòng tôi đang có sự thay đổi lớn: hôm nay tôi đi học.» (Thanh Tịnh - *Tôi đi học*, *Ngữ văn 8*, tập 1).

b) Chị Dậu nguyền hai hàm răng:

- Mày trói ngay chồng bà đi, bà cho mày xem!

Rồi chị túm lấy cổ hắn, ấn dúi ra cửa. Sức leo khoẻo của anh chàng nghiện chạy không kịp với sức xô đẩy của người đàn bà lực điền, hắn ngã chổng quèo trên mặt đất, miệng vẫn nham nhảm thét trói vợ chồng kẻ thiếu sưu.

Người nhà lí trưởng sấn sổ bước đến gờ gậy chực đánh chị Dậu. Nhanh như cắt, chị Dậu nắm ngay được gậy của hắn. Hai người giằng co nhau, du đẩy nhau, rồi ai nấy đều buông gậy ra, áp vào vật nhau. Hai đứa trẻ kêu khóc om sòm. Kết cục, anh chàng «hầu cận ông lí» yếu hơn chị chàng con mọn, hắn bị chị này túm tóc, lẳng cho một cái, ngã nhào ra thềm (Ngô Tất Tố - *Tắt đèn*, *Ngữ văn 8*, tập 1).

2.3. Kiểu A.1.3: Bài tập vận dụng. Đây là kiểu bài tập ứng dụng nhằm đánh giá khả năng của HS trong việc tạo lập lời nói của chính mình và tiếp nhận lời nói của người khác. Kiểu bài tập

này thường được sử dụng sau kiểu bài tập thực hành, củng cố lí thuyết nhằm mục đích làm phương tiện để HS tham gia vào hoạt động ứng dụng tri thức lí thuyết vừa được học và thực hành giao tiếp để làm cơ sở cho hoạt động ứng dụng vào thực tế giao tiếp ngoài giờ học. Kiểu bài tập này có thể xuất hiện với một số dạng như sau:

- *Dạng A.1.3.a: Bài tập tạo lập theo mẫu cho sẵn:* yêu cầu HS tạo lập sản phẩm ngôn ngữ theo mẫu cho sẵn (mẫu có thể là một ngữ liệu cho trước hoặc một mô hình khái quát). Ví dụ: *Từ bài ca dao «Con cò mà đi ăn đêm», trong vai con cò, em hãy viết một đoạn văn kể lại câu chuyện đó theo gợi ý sau:*

a) Mở bài. Giới thiệu ai? Trong hoàn cảnh nào?

b) Thân bài. Nêu các sự việc chính xảy ra với nhân vật theo trật tự thời gian (lúc đầu, sau đó, tiếp theo) và kết quả. Trong khi nêu các sự việc chính, chỉ ra các yếu tố miêu tả được sử dụng trong đó (tả cảnh, tả người, tả tâm trạng, tả hành động).

b) Kết bài. Kết cục số phận nhân vật như thế nào và cảm nghĩ của người kể ra sao?

- *Dạng A.1.3.b: Bài tập tạo lập theo gợi ý:* yêu cầu HS tạo lập sản phẩm ngôn ngữ bằng việc hoàn thành bài tập trên cơ sở đã được giải giúp một vài yêu cầu của bài tập đó. Ví dụ: *Em hãy viết đoạn văn kể về «một lần em mắc lỗi» dựa trên những câu hỏi gợi ý sau: Đó là lỗi lầm nào (nêu một cách khái quát)? Lỗi lầm đó diễn ra trong hoàn cảnh nào (thời gian, địa điểm)? Lỗi lầm đó diễn ra như thế nào (mở đầu, diễn biến, kết quả - kết hợp miêu tả hành động)? Thái độ của mọi người về lỗi lầm đó như thế nào? Suy nghĩ của bản thân em về lỗi lầm đó (kết hợp miêu tả nội tâm)?*

- *Dạng A.1.3.c: Bài tập vận dụng theo yêu cầu:* yêu cầu HS tạo lập sản phẩm ngôn ngữ chỉ dựa trên cơ sở những yêu cầu. Đây là dạng bài tập tương đối khó và chưa phổ biến nhưng rất bổ ích cho việc RLKN thực hành cho HS. Ví dụ (Ngữ văn 9, tập 1, tr. 92): *Dựa vào đoạn trích «Cảnh ngày xuân» (Ngữ văn 9, tập 1), hãy viết một đoạn văn kể về việc chị em Thúy Kiều đi chơi trong buổi chiều ngày Thanh minh. Trong khi kể, chú ý vận dụng các yếu tố miêu tả để tả cảnh ngày xuân.*

- *Dạng A.1.3.d: Bài tập sửa chữa hiệu đính.* Loại bài tập này được sử dụng khá linh hoạt: có thể dẫn ra những lỗi trong việc tạo lập văn bản tự sự có sử dụng phương thức miêu tả được thu thập từ sách báo, những lỗi mà chính HS mắc

phải trong quá trình giải quyết các bài tập tạo lời. HS sẽ dựa vào yêu cầu của từng bài học cụ thể mà tiến hành sửa chữa các lỗi.

Lỗi viết văn tự sự của HS có biểu hiện đa dạng và phức tạp. Trong cùng một bài văn, HS có thể mắc cùng một lúc nhiều loại lỗi khác nhau (lỗi về bố cục của bài văn, lỗi về nội dung, lỗi về diễn đạt...). Vì vậy, việc phát hiện và sửa chữa lỗi trong bài văn cũng không phải dễ dàng. Để bài tập sửa chữa hiệu đính có hiệu quả tích cực với HS, GV cần tách biệt ra từng loại lỗi, chọn, phân tích và chữa các lỗi điển hình, xuất hiện phổ biến.

Với bài «*Miêu tả trong văn tự sự*», chúng tôi chỉ đưa ra bài tập phát hiện và sửa chữa lỗi về phương thức biểu đạt chính - nghĩa là HS nhầm lẫn về phương thức biểu đạt khi viết văn, bài văn không mang đặc trưng của văn tự sự mà mang đặc trưng của phương thức miêu tả. Ví dụ: Với đề bài «*Hãy viết một đoạn văn kể về lần đầu tiên em đi học*», một bạn HS đã viết đoạn văn sau: «*Trường học đầu tiên của tôi là một cái kho thóc bỏ không, tường tróc lở thành vô số những hình thù kì quái. Cho đến giờ, tôi còn nhớ y nguyên những chiếc bàn ghế xấu xí và góm ghiếc. Chúng được tận dụng và lắp từ những tấm gỗ bỏ đi, chưa kịp bào. Mặt bàn có rất nhiều hang hốc và từ đó thỉnh thoảng lao vụt ra một con gián hoặc một con nhện. Cũng có khi là một bác sâu đung đính, ngơ ngác nhìn cuộc đời*». Theo em, bạn đó đã viết đúng yêu cầu đề bài ra chưa? Nếu chưa đúng thì em sẽ sửa như thế nào?

Hệ thống bài tập này có thể xây dựng tương tự đối với các các phương thức biểu đạt khác có thể kết hợp ở kiểu VBTS.

Như vậy, việc đề xuất sử dụng hệ thống bài tập nhằm RLKN vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt cho HS THCS ở kiểu văn bản tự sự là rất cần thiết. Đặc biệt, kiểu VBTS là kiểu văn bản các em thường gặp và vận dụng thường xuyên nhất trong thực tế. Bài tập là một trong những phương tiện luyện tập hữu dụng nhất được hình thành trên cơ sở định hướng rõ rệt và khoanh vùng về mặt nội dung nhằm mục đích hiện thực hoá phần lí thuyết. Tuy nhiên, hệ thống bài tập đầu được xây dựng công phu, có kĩ thuật vẫn cần được phối hợp sử dụng với các phương pháp và phương tiện dạy học khác để quá trình dạy học của GV và HS đạt kết quả như mong muốn. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê A - Nguyễn Quang Ninh - Bùi Minh Toán. **Phương pháp dạy học tiếng Việt**. NXB Giáo dục, H. 1998.
2. Nguyễn Khắc Phi (tổng chủ biên). **Ngữ văn 9**, tập 1. NXB Giáo dục, H. 2005.
3. Đỗ Ngọc Thống. **Bài tập trắc nghiệm kiến thức Ngữ văn 9**. NXB Giáo dục, H. 2007.
4. Đỗ Ngọc Thống. **Làm văn**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
5. Đỗ Ngọc Thống. **Làm văn từ lí thuyết đến thực hành**. NXB Giáo dục, H. 1997.

Hình thành khả năng...

(Tiếp theo trang 24)

tích của bản thân như: «*Hôm nay con làm được...*», «*Con thích bức tranh của con vì...*». Cách đánh giá này giúp trẻ nhìn nhận lại bản thân mình và so sánh với các yêu cầu đã biết, với bạn cùng lớp để cùng học tập và chia sẻ kinh nghiệm; - GV đánh giá hoạt động của trẻ: Dựa trên kết quả của từng cá nhân và tập thể, đánh giá của GV cũng chính là quan điểm đánh giá chung của tập thể. Một mặt, kết quả đánh giá xác định mức độ nhận thức của trẻ (hiểu biết, kĩ năng, thái độ), mặt khác khuyến khích trẻ cố gắng vượt qua những trở ngại bên trong để hoạt động tốt hơn. Phải kết hợp sử dụng các biện pháp thi đua khen thưởng để khuyến khích trẻ hoạt động và tự tin vào bản thân.

Trong quá trình nhận xét, đánh giá, GV phải chủ động, nắm được nội dung hoạt động của trẻ, những biểu hiện tích cực của trẻ trong tuần, trong ngày, trong từng hoạt động để phát hiện những trường hợp đánh giá chưa chính xác, chưa khách quan và xử lí những mâu thuẫn trong đánh giá của trẻ, nhằm tạo ra sự nhất trí cao trong tập thể về những kết luận cuối cùng của cô giáo. □

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Thị Phương. **Tổ chức môi trường hoạt động cho trẻ**. Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, hè 2003.
2. Tạ Ngọc Thanh - Nguyễn Thị Thu. **Phương pháp đánh giá trong đổi mới giáo dục mầm non**. NXB Giáo dục, H. 2004.
3. Đinh Thị Kim Thoa. **Giáo trình “Đánh giá trong giáo dục mầm non”**. NXB Giáo dục, H. 2008.

ỨNG DỤNG PHẦN MỀM GEOMETRI SKETCHPAD TRONG DẠY HỌC TOÁN

○ TS. NGUYỄN MẠNH CHUNG*

Geometri sketchpad là một phần mềm (PM) có khá nhiều ứng dụng. Trong dạy học (DH) toán ở trường phổ thông cũng như ở trường đại học, nếu giáo viên (GV) biết sử dụng khéo léo các ứng dụng của PM này sẽ làm giờ học sinh động và đạt hiệu quả cao.

1. Chức năng của PM Geometri sketchpad

1) Yêu cầu của hình vẽ trong DH toán.

Trong DH toán, đặc biệt là DH hình học, hình vẽ vừa để nhận dạng, thể hiện, mô tả khái niệm, định lý, BT; hình vẽ còn giúp hình dung hết các yếu tố cũng như các chi tiết và mối quan hệ giữa các chi tiết đã cho. Vì vậy, để khai thác triệt để chức năng của PM này cần nắm vững các yêu cầu của hình vẽ trong DH toán.

Khi vẽ hình cần lưu ý những điểm sau: - Hình vẽ phải có tính tổng quát, không nên vẽ hình trong trường hợp đặc biệt, tránh làm cho học sinh (HS) bị ngộ nhận; - Hình vẽ rõ, dễ nhìn thấy mối quan hệ, tính chất mà BT đã cho và càng chính xác càng tốt; - Để làm nổi bật vai trò khác nhau của các đường trong hình vẽ, cần vẽ những đường nét đậm, nét nhạt, nét liền, nét đứt hay tô màu khác nhau.

Việc phân tích, đoán nhận lời giải cũng như cách trình bày lời giải phụ thuộc rất lớn vào hình vẽ. Do đó, GV sẽ thuận lợi trong việc hướng dẫn HS, sinh viên (SV) khai thác BT ở nhiều khía cạnh nếu hình vẽ biến đổi được theo nhiều cách khác nhau nhờ PM Geometri sketchpad (sẽ không được thuận lợi nếu sử dụng hình vẽ tĩnh trên giấy hoặc trên bảng).

2) Chức năng của PM Geometri sketchpad

- *Tạo hình động.* Với Geometri sketchpad, ta có thể thực hiện các phép dựng hình với các công cụ vẽ trong hộp công cụ và các lệnh của bảng chọn construct (dựng hình). Công cụ vẽ cơ bản là: vẽ điểm, vẽ đường thẳng, vẽ tia, vẽ đoạn thẳng, vẽ đường tròn. Các đoạn thẳng có thể thay đổi độ dài và đường tròn có thể thay đổi đường kính bằng cách kéo các điểm điều khiển, do đó, các đối tượng trong một hình có thể thay đổi kích thước nhanh chóng; hơn nữa ta còn có thể kéo cùng một lúc nhiều đối tượng khi đánh dấu chúng.

- *Dựng hình.* Trong hộp công cụ còn có compa và thước kẻ nên có thể dùng chúng để dựng hình. Với bảng chọn construct, sẽ thực hiện các phép dựng hình nhanh hơn nhiều so với công cụ vẽ thường: dựng đường trung trực của một đoạn thẳng; dựng đường thẳng song song (hoặc vuông góc) với một đường thẳng cho trước; dựng đường tròn biết tâm và bán kính, dựng đường tròn đi qua 3 điểm cho trước, dựng đường tròn biết tâm và một điểm cho trước; dựng đường phân giác của góc tạo bởi 3 điểm cho trước; dựng quỹ tích động của một đối tượng; vẽ đồ thị...

- *Biến đổi hình* nhanh chóng bằng cách cho di động các điểm hoặc thay đổi kích thước hình.

- *Đo đạc.* Để đo đối tượng nào đó, chọn lệnh phù hợp từ bảng tính Measure (đo), nó có khả năng đo nhiều đại lượng khác nhau và các số đo này thay đổi phù hợp khi thay đổi kích thước các đối tượng, chẳng hạn: đo khoảng cách giữa 2 điểm; độ dài của đoạn thẳng; bán kính của đường tròn; chu vi, diện tích của đa giác; chu vi, diện tích của đường tròn; đo góc xác định bởi 3 điểm, góc của một cung...

- *Hiện thị hoạt hình và giữ nét.* Kết hợp bảng chọn Edit (soạn thảo) và Display (hiển thị) cùng với công cụ văn bản có thể đưa vào các kí hiệu, chú thích, thay đổi các tính chất về hiển thị và tạo ra hình động. Động tác «kéo» là thao tác cơ bản của hình động, hoạt hình, sẽ cho phép tự động kéo và tạo nên những minh họa chuyển động.

- *Tạo đoạn chương trình.* Khi muốn làm nhiều lần một phép dựng riêng biệt, ta ghi lại phép dựng này như một đoạn chương trình. Do đó, có thể gói các hình đơn giản để mở rộng khả năng của PM Geometri sketchpad.

2. Ứng dụng PM Geometri sketchpad trong các tình huống điển hình

1) Ứng dụng trong DH khái niệm toán học

- *Hỗ trợ cho các hoạt động hình học.* DH khái niệm theo con đường quy nạp đòi hỏi HS, SV phải được tiếp cận các khái niệm qua các hình ảnh trực quan, hình vẽ. Thiết kế hình vẽ cho DH

* Trường Đại học Hồng Đức

khái niệm sẽ hỗ trợ cho các hoạt động hình học trừu tượng: tiếp cận khái niệm; nhận dạng, thể hiện khái niệm; tập suy luận; củng cố khái niệm.

- **Thiết kế hình động hỗ trợ DH khái niệm.** Hình động được thiết kế để hỗ trợ cho các hoạt động hình học, cách thiết kế hình động phụ thuộc vào ý tưởng của GV nhằm biến đổi hình vẽ thuận lợi. Hình động là các giáo cụ trực quan được xây dựng với nhiều mục đích khác nhau khi giảng dạy khái niệm: thể hiện hình là một tập hợp điểm; thể hiện phân ví dụ bằng cách biến đổi hình vẽ; thể hiện mối liên hệ giữa các khái niệm; thể hiện các khái niệm được trình bày bằng cách mô tả; củng cố các khái niệm bằng cách tăng cường tính toán.

2) Ứng dụng trong DH định lý toán học

- Trong DH các định lý được công nhận, không chứng minh, việc thiết kế các hình vẽ cần đạt được các mục đích: thể hiện giả thiết của định lý; khắc sâu kết luận của định lý; củng cố định lý và nhấn mạnh tính chất.

- Trong DH các định lý có chứng minh, việc thiết kế các hình vẽ cần đạt được mục đích: thể hiện rõ giả thiết và kết luận của định lý; gợi ý cho HS, SV tìm tòi con đường để chứng minh, tìm những dấu hiệu cần thiết qua hình vẽ, giúp cho GV chốt lại vấn đề thuận lợi.

3) Ứng dụng trong DH giải bài tập

- Trong DH giải các bài toán (BT) chứng minh, việc thiết kế các hình vẽ cần đạt được mục đích: nhấn mạnh vấn đề trọng tâm; tìm hiểu BT (tìm hiểu giả thiết kết luận của BT); xây dựng chương trình giải, tìm tòi lời giải (gợi ý tìm tòi, dự đoán); khai thác BT; vẽ BT phụ (vẽ hình các BT đặc biệt hoá, tìm BT tương tự...); kiểm tra và nghiên cứu lời giải; xây dựng BT tổng quát, BT mới.

- Trong DH các BT quỹ tích, việc thiết kế các hình vẽ cần đạt được mục đích: dự đoán quỹ tích (thực nghiệm, sử dụng tính đối xứng...); giới hạn quỹ tích; vẽ tập hợp điểm phải tìm.

- Trong DH các BT dựng hình, việc thiết kế các hình vẽ cần đạt được mục đích: thứ tự các bước dựng hình; dựng hình bằng phương pháp tương giao giữa các hình; dựng hình bằng phương pháp biến hình.

3. Thực nghiệm sư phạm

Việc ứng dụng PM Geometri Skechpad đã được thực nghiệm khi DH học phần *Hình học sơ cấp và Thực hành giải toán* cho SV CĐSP Toán - Tin, Toán - Lí K27 (khoa KHTN - Trường ĐH Hồng Đức), với những nội dung chính sau: **Chương 1:** Các phương pháp giải toán hình học (8 tiết);

Chương 2: Một số dạng toán hình học (15 tiết); **Chương 3:** Đa giác và diện tích đa giác (8 tiết); **Chương 4:** Đa diện, khối đa diện, thể tích (8 tiết); **Chương 5:** Một số vấn đề về đường tròn và mặt cầu (10 tiết); **Chương 6:** Quỹ tích và dựng hình (20 tiết); **Chương 7:** Một số BT nổi tiếng (6 tiết).

Nội dung trên được dạy theo đúng phân phối chương trình và được tổ chức như sau: + Dạy thực nghiệm tại lớp 27A2, 27A3 CĐSP Toán - Tin (tổng số 77 SV); + Dạy đối chứng tại lớp 27A1 CĐSP Toán - Lí (45 SV).

- Phương pháp thực nghiệm: DH chủ yếu bằng sự hỗ trợ của PM Geometri Skechpad có kết hợp với PM Powerpoint theo chương trình đã xây dựng ở trên (mục 2).

- Kết quả thực nghiệm: + **Kết quả định tính** được đánh giá bởi: sự hiện diện, việc chuẩn bị bài cho seminar, sự tham gia thảo luận, thực hành... (phát huy tính tích cực) của SV trong các buổi học; + **Kết quả định lượng** được đánh giá qua bài kiểm tra học phần của SV, và được thể hiện ở bảng dưới đây:

Điểm / Lớp	Số bài điểm 7, 8, 9	Số bài điểm 5, 6	Số bài điểm dưới 5	Tổng số bài thi học phần
Lớp ĐC (27A1)	31 (68,9%)	4 (8,9%)	10 (22,2%)	45 (100%)
Lớp TN (27A2)	38 (77,6%)	7 (14,3%)	4 (8,1%)	49 (100%)
Lớp TN (27A3)	16 (58,1%)	12 (41,9%)	0 (0%)	28 (100%)

Việc ứng dụng PM Geometri Skechpad trong DH toán, đặc biệt là trong DH hình học có tác dụng nâng cao hứng thú học tập của HS, SV và đạt hiệu quả cao trong công tác giảng dạy. Nếu GV chú trọng việc ứng dụng PM này theo định hướng giúp SV tự học, sẽ nâng cao chất lượng và hiệu quả DH học phần Hình học sơ cấp và Thực hành giải toán nói riêng, hiệu quả DH Toán nói chung. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Châu - Nguyễn Văn Cường - Trần Bá Hoàn - Nguyễn Bá Kim - Lâm Quang Thiệp. *Đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo giáo viên trung học cơ sở*. Dự án đào tạo giáo viên trung học cơ sở, H. 2007.
2. Văn Như Cương (chủ biên) - Hoàng Ngọc Hưng - Đỗ Mạnh Hùng - Hoàng Trọng Thái. **Hình học sơ cấp và thực hành giải toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2005.
3. Nguyễn Tuyết Thạch (chủ biên) - Nguyễn Thu Hương. **Ứng dụng các phần mềm trong giảng dạy hình học ở trường trung học cơ sở**. NXB Giáo dục, H. 2007.
4. Hoàng Trọng Thái - Trần Thị Ngọc Diệp - Lê Quang Phan - Nguyễn Văn Tuấn. *Sử dụng phần mềm toán học* (Giáo trình thí điểm). Dự án đào tạo giáo viên trung học cơ sở, H. 2005.

RÈN LUYỆN CHO SINH VIÊN SỰ PHẠM TOÁN KĨ NĂNG VẬN DỤNG CẶP PHẠM TRÙ “NỘI DUNG - HÌNH THỨC” TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở PHỔ THÔNG

○ ThS. NGUYỄN CHIẾN THẮNG*

Nội dung và hình thức là những phạm trù có tính chất tương đối, có cái ở trong mỗi liên hệ này là hình thức nhưng ở trong mỗi liên hệ khác lại là nội dung. Nội dung là toàn bộ những mặt, yếu tố, những quá trình hợp thành cơ sở tồn tại và phát triển của sự vật. Hình thức là phương thức tồn tại và phát triển của sự vật, là cách tổ chức kết cấu của nội dung. Hình thức và nội dung có mối quan hệ biện chứng với nhau, nội dung quyết định hình thức, còn hình thức lại phụ thuộc vào nội dung. Sự biến đổi của sự vật bao giờ cũng bắt đầu từ sự biến đổi và phát triển của nội dung; hình thức không tự mình biến đổi mà biến đổi dưới ảnh hưởng trực tiếp của nội dung. Hình thức do nội dung quyết định nhưng hình thức lại có tính độc lập tương đối, khi hình thức phù hợp với nội dung, nó sẽ thúc đẩy sự phát triển của nội dung, khi hình thức không còn phù hợp với nội dung thì ngược lại nó sẽ cản trở sự phát triển của nội dung. Nội dung bao giờ cũng đòi hỏi một hình thức phù hợp, nếu có sự không phù hợp giữa nội dung và hình thức thì mâu thuẫn đó sẽ được giải quyết trong những điều kiện nhất định. Tính chất phức tạp của mối quan hệ giữa nội dung và hình thức thể hiện ở những điểm sau: một nội dung có thể được thể hiện dưới nhiều hình thức khác nhau; cùng một hình thức có thể thể hiện những nội dung khác nhau. Khi nghiên cứu mối quan hệ biện chứng giữa nội dung và hình thức, chúng ta cần chống khuynh hướng tuyệt đối hóa một mặt nào trong dạy học Toán.

Từ những phân tích trên về cặp phạm trù «nội dung - hình thức», cho thấy cặp phạm trù này có một vai trò quan trọng trong dạy học Toán ở phổ thông. Vì vậy, đối với sinh viên (SV) sự phạm toán là những người giáo viên tương lai, cần nắm vững được cặp phạm trù này, biết cách vận

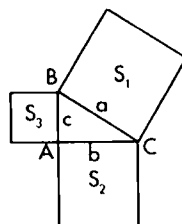
dụng linh hoạt trong dạy học. Bài viết trình bày một số hướng khai thác nhằm giúp SV các trường sư phạm rèn luyện kĩ năng vận dụng cặp phạm trù «nội dung - hình thức» trong dạy học toán ở trường phổ thông.

1. Tìm các hình thức thể hiện khác nhau của cùng một nội dung

Tìm hiểu các hình thức thể hiện của cùng một nội dung (khái niệm, định lí, một quy tắc,...) trong môn Toán ở phổ thông sẽ giúp SV nắm vững kiến thức và mối liên hệ liên môn, bắc cầu giữa kiến thức Toán cao cấp với kiến thức Toán sơ cấp, cũng như biết vận dụng kiến thức ở các tình huống khác nhau.

Hình thức không tự biến đổi mà biến đổi dưới ảnh hưởng trực tiếp của nội dung. Cùng một nội dung nhưng có thể được biểu hiện dưới nhiều hình thức khác nhau. Chẳng hạn, cùng nội dung định lí Pitago: «Bình phương cạnh huyền của một tam giác vuông bằng tổng bình phương hai cạnh còn lại», có thể có những hình thức thể hiện sau: (1) $a^2 = b^2 + c^2$, trong đó $a = BC$ là cạnh huyền còn $b = AC$ và $c = AB$ là hai cạnh góc vuông; (2) $S_1 = S_2 + S_3$, với S_1, S_2, S_3 lần lượt là diện tích của các hình vuông dựng trên cạnh huyền BC và các cạnh góc vuông AC, AB (hình 1).

Các hình thức thể hiện của một nội dung còn ở chỗ tìm phương thức tồn tại của chúng, nghĩa là tìm những ứng dụng khác nhau của một nội dung toán học, đó là ứng dụng để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn hoặc trong nội bộ môn Toán. Chẳng hạn, với khái niệm đạo hàm của một hàm số tại một điểm, có thể ứng dụng trong



Hình 1

* Trường Đại học Vinh

khảo sát hàm số, tìm hệ số góc của tiếp tuyến, giải các bài toán chứng minh bất đẳng thức, bài toán cực trị,... và giải quyết một số bài toán trong Vật lý như tìm vận tốc tức thời của chuyển động tại một thời điểm.

2. Biết cách phân tích lời giải bài toán dựa vào cặp phạm trù «nội dung – hình thức»

Trong mối quan hệ biện chứng giữa nội dung và hình thức, trước hết, phép biện chứng nêu lên tính thống nhất giữa nội dung và hình thức. Nội dung và hình thức không tách rời nhau, không có hình thức nào lại không chứa đựng nội dung, cũng như không có nội dung nào lại không được biểu hiện dưới một hình thức nhất định. Theo (1), các đặc điểm của bài toán là phần hình thức của bài toán đó. Do sự thống nhất giữa nội dung và hình thức nên việc nghiên cứu về hình thức thực chất là khám phá các đặc điểm trong nội dung của bài toán. Vì vậy, nhiều bài toán có được lời giải hoặc có lời giải hay là dựa vào việc khai thác đúng đắn đặc điểm của bài toán đó. Mặt khác, do tính đa dạng của hình thức nên đòi hỏi người giải toán phải nắm bắt được bản chất của bài toán. Từ đó, giáo viên có thể rèn luyện cho học sinh (HS) kĩ năng vận dụng cặp phạm trù này vào việc phân tích lời giải bài toán theo các hướng sau đây:

1) *Phối hợp giữa các hình thức thể hiện của cùng một nội dung để tìm lời giải hay cho bài toán.* Các hình thức của cùng một nội dung có mối liên hệ chặt chẽ với nhau, chuyển hóa được cho nhau. Chẳng hạn, trong nghiên cứu về hình học Euclide có thể sử dụng phương pháp tổng hợp hoặc phương pháp tọa độ. Phương pháp tổng hợp có thuận lợi là rèn luyện được cho HS trí tưởng tượng không gian, nhưng lại gặp khó khăn trong việc tìm ra thuật giải vì mỗi bài toán yêu cầu một cách giải riêng, đôi khi phải xét nhiều trường hợp nên dễ mắc sai lầm. Phương pháp tọa độ có thuận lợi trong việc đưa ra cách giải tổng quát, ít phải vẽ thêm đường phụ. Hai phương pháp này có thể chuyển hóa lẫn nhau, điều này giúp cho HS dễ dàng tiếp cận được lời giải của bài toán hơn. Xét bài toán sau:

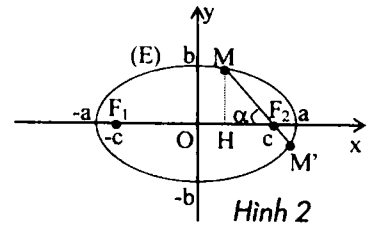
Ví dụ: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho elip

(E) có phương trình chính tắc là $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$, với các tiêu điểm $F_1(-c; 0)$ và $F_2(c; 0)$. M là một điểm chuyển động trên (E). Đường thẳng F_2M cắt (E) tại

điểm thứ hai M' . Chứng minh rằng: $\frac{1}{F_2M} + \frac{1}{F_2M'}$

không đổi (hình 2).

Đây là bài toán hình học giải tích, nếu chỉ dùng phương pháp tọa độ để giải bằng cách viết phương trình đường thẳng



F_2M , sau đó tìm tọa độ của M' rồi biến đổi trên

biểu thức tọa độ của tổng $\frac{1}{F_2M} + \frac{1}{F_2M'}$, kết hợp với điều kiện tọa độ của điểm M thỏa mãn phương trình của (E) thì cách giải sẽ tương đối phức tạp. Do đó, ta sử dụng cách giải kết hợp giữa các phương pháp, trong đó có sử dụng phương pháp tọa độ để giải. Cụ thể: Giả sử tọa độ của điểm M là $(x_M; y_M)$, gọi H là hình chiếu của M trên Ox. Đặt $\angle MF_2H = \alpha$, xuất phát từ công thức tổng đại số: $\overline{OH} = \overline{OF_2} + \overline{F_2H}$; ta dễ

dàng tính được $F_2M = \frac{b^2}{a+c \cdot \cos \alpha}$ và $F_2M' = \frac{b^2}{a-c \cdot \cos \alpha}$.

Vậy $\frac{1}{F_2M} + \frac{1}{F_2M'} = \frac{2a}{b^2}$.

2) *Chuyển hóa nội dung bài toán.* Trong toán học có nhiều dạng toán liên quan với nhau. Mối liên hệ giữa chúng trong những điều kiện nhất định cho phép ta chuyển việc giải bài toán này sang giải bài toán khác mà có cách giải dễ dàng hơn. Chẳng hạn: chuyển bài toán chứng minh bất đẳng thức thành bài toán tìm giá trị lớn nhất (GTLN), giá trị nhỏ nhất (GTNN) của hàm số; chuyển bài toán tìm GTNN, GTLN của hàm số về bài toán tìm miền giá trị của hàm số;...

Ví dụ (chuyển bài toán chứng minh bất đẳng thức thành bài toán tìm GTLN, GTNN của hàm số): Chứng minh bất đẳng thức sau đúng với

mọi $x: x^5 + (1-x)^5 \geq \frac{1}{16}$ (1).

Nhận xét: Bất đẳng thức (1) đúng với mọi x nếu ta chứng minh được hàm số $y = x^5 + (1-x)^5$ có giá trị nhỏ nhất là $\frac{1}{16}$. Như vậy, ta đã chuyển bài toán chứng minh bất đẳng thức thành bài toán tìm GTNN của hàm số (chú ý rằng bài toán được thay thế là điều kiện đủ của bài toán đã cho). Sử dụng công cụ đạo hàm để giải như sau:

x	$-\infty$	$\frac{1}{2}$	$+\infty$
y'	-	0	+
y	$+\infty$	$\frac{1}{16}$	$+\infty$

Ta có: $y' = 5x^4 - 5(1-x)^4 = 5(2x^2 - 2x + 1)(2x - 1)$ nên $y' = 0 \Leftrightarrow x = \frac{1}{2}$. Việc tìm GTNN của y được thể hiện ở bảng sau đây:

Dựa vào bảng biến thiên ở trên, ta được kết quả $y_{\min} = y\left(\frac{1}{2}\right) = \frac{1}{16}$.

3) *Chuyển hóa hình thức bài toán.* Trong một số trường hợp, có thể hình thức của bài toán gây khó khăn cho chủ thể trong việc chiếm lĩnh tri thức. Với những bài toán như vậy, chủ thể cần biến đổi bài toán đó sang một dạng khác để dàng tìm lời giải hơn. Do đó, trong dạy học các môn Toán sơ cấp ở các trường sư phạm, giảng viên (GV) cần chú trọng cho SV các dạng toán có thể chuyển đổi từ mô hình này sang mô hình khác, chẳng hạn: chuyển từ đại số sang lượng giác và ngược lại, chuyển từ mô hình tứ diện sang mô hình hình hộp, chuyển từ đại số sang hình học và ngược lại, ... Muốn vậy, SV cần nắm vững các quy tắc và tính chất của việc chuyển từ mô hình cũ sang mô hình mới. Ví dụ, muốn chuyển từ mô hình tứ diện sang mô hình hình hộp, SV cần nắm được quy tắc tạo ra các dạng hình hộp từ tứ diện và các đặc điểm của hình hộp tương ứng với đặc điểm của tứ diện.

Ví dụ: Cho tứ diện với các cặp cạnh đối bằng nhau từng đôi một và lần lượt bằng bằng a, b, c . Tính thể tích tứ diện.

Công thức tính thể tích như HS đã biết là:

$$V_{ABCD} = \frac{1}{3} \cdot h \cdot S; \text{ với } S \text{ là diện tích của một đáy, } h \text{ là}$$

đường cao ứng với mặt đáy đó. Rõ ràng, diện tích của một mặt nào đó của tứ diện có thể tìm được nhờ công thức Hêrông vì đã biết độ dài ba cạnh; tuy nhiên, việc tính đường cao lại tương đối phức tạp. Vì vậy, người học có thể nghĩ đến việc chuyển sang mô hình hình hộp để giải bài toán. Từ tính chất của tứ diện, có thể tạo ra hình hộp chữ nhật như sau: qua các cặp cạnh đối diện của tứ diện, dựng các mặt phẳng song song với nhau, chúng cắt nhau tạo thành hình hộp. Khi đó, dễ thấy hình hộp vừa dựng là hình hộp chữ nhật (dựa vào tính chất các cặp cạnh đối bằng nhau của tứ diện). Như vậy, để tính thể tích của tứ diện, chỉ cần tính thể tích của hình hộp chữ nhật và thể tích của bốn tứ diện vuông bao quanh tứ diện ABCD, với các thông tin về các cạnh của tứ diện ABCD ta tính được các cạnh của hình hộp chữ nhật.

3. Sáng tạo ra bài toán mới dựa vào mối liên hệ biện chứng giữa nội dung và hình thức

Một trong những cách rèn luyện cho SV hướng dẫn HS sáng tạo ra bài toán mới dựa vào mối liên hệ biện chứng giữa nội dung và hình thức là yêu cầu SV tìm những hình thức khác nhau để diễn đạt cùng một nội dung hoặc thay đổi hình thức của bài toán ban đầu nhờ thao tác khái quát hóa. GV nên chú trọng cho SV khái quát hóa các bài toán trong SGK. Chẳng hạn, xét bài toán sau đây:

Ví dụ: Cho $\alpha \neq \frac{\pi}{2} + k\pi, k \in \mathbb{Z}$. Chứng minh rằng

$$\frac{\cos \alpha + \sin \alpha}{\cos^3 \alpha} = \tan^3 \alpha + \tan^2 \alpha + \tan \alpha + 1.$$

Hướng dẫn:

Vì $\alpha \neq \frac{\pi}{2} + k\pi, k \in \mathbb{Z}$, nên $\cos \alpha \neq 0$. Do đó, vế trái và vế phải đều có nghĩa. Ta có:

$$\frac{\cos \alpha + \sin \alpha}{\cos^3 \alpha} = \frac{1}{\cos^2 \alpha} \cdot \frac{\cos \alpha + \sin \alpha}{\cos \alpha} = (1 + \tan^2 \alpha)(1 + \tan \alpha) = \tan^3 \alpha + \tan^2 \alpha + \tan \alpha + 1.$$

Một số bài toán tổng quát rút ra từ bài toán trên: khi thay α bởi $m\alpha$, ta thu được bài toán mới:

Bài toán mới: Với giả thiết: $\alpha \neq \frac{\pi}{2m} + k\frac{\pi}{m}, k \in \mathbb{Z}$

hãy chứng minh rằng: $\frac{\cos m\alpha + \sin m\alpha}{\cos^3 m\alpha} = \tan^3 m\alpha + \tan^2 m\alpha + \tan m\alpha + 1$ (*).

- Nếu chú ý đến hệ số ở vế phải của phương trình (*), ta có: $\frac{p \cos m\alpha + q \sin m\alpha}{h \cos^3 m\alpha} = \frac{q}{h} \tan^3 m\alpha +$

$$\frac{p}{h} \tan^2 m\alpha + \frac{q}{h} \tan m\alpha + \frac{p}{h}.$$

- Nếu chú ý thêm số mũ của các hàm lượng giác, ta có: $\frac{p \cos^n m\alpha + q \sin^n m\alpha}{h \cos^{n+2} m\alpha} = \frac{q}{h} \tan^{n+2} m\alpha +$

$$\frac{p}{h} \tan^2 m\alpha + \frac{q}{h} \tan^n m\alpha + \frac{p}{h}.$$

Việc nắm vững các cặp phạm trù của phép biện chứng duy vật nói chung, cặp phạm trù «nội dung - hình thức» nói riêng, giúp SV biết phân tích và khai thác kiến thức môn Toán ở trường phổ thông một cách sâu sắc, đầy đủ; góp phần rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp cho SV. Vì vậy, trong các kỹ năng cần trang bị cho SV sư phạm Toán ở bậc

(Xem tiếp trang 58)

THIẾT KẾ DỰ ÁN KHÍ DẠY HỌC MÔN XÁC SUẤT VÀ THỐNG KÊ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC

○ ThS. TRẦN THỊ HOÀNG YẾN*

Để thực hiện dạy học theo dự án (DHTDA) một nội dung nào đó, giáo viên (GV) cần thiết kế được các dự án (DA) học tập để hướng dẫn sinh viên (SV) thực hiện. Trong quy trình của DHTDA, bước đầu là thiết kế các DA dạy học (DH) của GV. DA quyết định rất lớn việc thành công hay thất bại của quá trình DHTDA, thiết kế DA cần bám sát nội dung DH, nêu tình huống để SV giải quyết vấn đề. Đồng thời, DA phải tạo được môi trường học tập có tính hợp tác cho SV, SV tự đưa ra các quyết định, lĩnh hội tri thức sau khi thực hiện DA.

1. Sơ lược chung về DA

Thuật ngữ «Dự án» trong tiếng Việt đồng nghĩa với thuật ngữ «Đề án», tuy nhiên, DA được sử dụng thông dụng hơn. Theo tiêu chuẩn DIN 69901 của cộng đồng châu Âu: *DA là một kế hoạch, một dự định, được đặc trưng bởi tính duy nhất của các điều kiện trong tính tổng thể của nó; mục đích được xác định trước, có giới hạn về thời gian, nhân lực và các điều kiện để phân biệt với các DA khác.* Như vậy, có thể hiểu DA là một dự định, một kế hoạch thực hiện chuỗi các hoạt động trong điều kiện thời gian có hạn, có tính duy nhất, tính phức hợp, tổng thể và được thực hiện có tổ chức.

a) *Tính hiệu quả của DA:* Mục tiêu giáo dục của DA rất rõ ràng, thiết kế dựa trên nội dung DH, đặt SV vào vấn đề mang tính thực tiễn và đóng các vai trò như: người giải quyết vấn đề, người ra quyết định, điều tra viên, giảng viên, người tuyên truyền... Hơn nữa, một DA sẽ đạt hiệu quả cao khi ý đồ thiết kế của GV phù hợp với khả năng của SV.

b) *Phân loại DA:* - Phân loại theo quỹ thời gian: + DA nhỏ thực hiện trong một số giờ học (có thể từ 2 đến 6 giờ); + DA trung bình thực hiện trong một số ngày (ngày DA) nhưng giới hạn là dưới một tuần hoặc 40 giờ học; + DA lớn thực hiện trong quỹ thời gian lớn, tối thiểu là một tuần, có thể kéo dài nhiều tuần (tuần DA); - Phân loại

theo tính chất của nội dung: + DA tìm hiểu là DA khảo sát đối tượng; + DA nghiên cứu nhằm giải quyết các vấn đề, giải thích hiện tượng; + DA thực hành trọng tâm là tạo ra sản phẩm hiện vật hoặc thực hiện các hoạt động thực tiễn; + DA hỗn hợp là DA kết hợp nội dung các DA trên; - Phân loại theo mức độ liên môn: + DA có nội dung trong một môn học; + DA liên môn là DA có nội dung nằm trong hai hay nhiều môn học.

c) *Các yêu cầu chung đối với việc thiết kế DA.* Cùng một nội dung DH, có thể thiết kế nhiều DA khác nhau để SV thực hiện. Tuy nhiên, các DA phải đạt được các yêu cầu như không quá khó hoặc không quá dễ, bám sát bài học. DA cần lôi cuốn được tính tích cực và sự sáng tạo của SV; phát triển các kĩ năng sống như: giao tiếp, trình bày vấn đề trước tập thể, làm việc hợp tác, ... Để thiết kế DA, có thể dựa vào một số đặc điểm trọng tâm của nội dung DH, phát huy được các tư duy bậc cao như giải quyết vấn đề, đánh giá, phân tích, tổng hợp.

Để quá trình thực hiện DA đạt kết quả cao, cần sự tham gia tích cực của SV, GV thiết kế DA cần lên kế hoạch cẩn thận, chi tiết. Các DA học tập phải thể hiện rõ mục đích của GV trong việc định hướng, tổ chức, điều khiển, hướng dẫn SV thực hiện DA. Mục tiêu DH, những yêu cầu đối với SV cũng được nêu rõ ngay trong DA. Điều này đảm bảo điều kiện xuất phát, phương hướng giải quyết vấn đề, kế hoạch thực hiện và kiểm tra, các phương pháp đánh giá.

2. Tiến trình thiết kế DA trong DHTDA

Chúng tôi đề xuất các bước thiết kế DA học tập như sau:

1) *Xác định mục tiêu:* Xuất phát từ nội dung DH, GV đưa ra DA, người học tích cực tham gia thực hiện. Khi đưa ra DA, GV xác định rõ kiến thức mà SV cần đạt, thái độ, kĩ năng, tư duy và sản phẩm cuối cùng của DA.

* Trường Đại học Kinh tế kĩ thuật công nghiệp

2) *Xây dựng câu hỏi định hướng*: Bộ câu hỏi định hướng nhằm giúp DA tập trung vào những hoạt động DH trọng tâm. SV tiếp cận với DA thông qua các câu hỏi gợi mở vấn đề, các câu hỏi định hướng cần có những yêu cầu sau: - Câu hỏi phải có tính mở, gây hứng thú cho SV trong suốt DA và thách thức họ phải vượt qua; - Câu hỏi không được quá khó hoặc quá dễ, yêu cầu SV có sự phân tích, tổng hợp, đánh giá...; - Câu hỏi tập trung vào nội dung cốt lõi của bài học, hướng SV đến mục tiêu đã được xác định trước về kiến thức, thái độ, kỹ năng.

3) *Lập kế hoạch đánh giá*: Đánh giá giúp GV nắm được SV đã đạt mục tiêu học tập ở mức nào. Ở bước này, GV cần xác định những tiêu chuẩn đánh giá việc thực hiện của SV, đồng thời xác định phương pháp đánh giá kết quả trong suốt thời gian thực hiện DA. Trong đánh giá, cần có những phản hồi của GV và SV dưới hình thức thảo luận. Cả lớp và GV sẽ tiến hành đánh giá sản phẩm và việc thực hiện công việc của mỗi SV. Để công tác đánh giá được tốt, GV nên đưa ra phiếu tự đánh giá cho SV với những tiêu chuẩn rõ ràng. Hướng dẫn SV đánh giá các bạn, đồng thời tự đánh giá, GV là người đưa ra kết luận cuối cùng về kết quả đánh giá.

4) *Thiết kế các hoạt động*: Bước này là một bước quan trọng, quyết định việc sản phẩm tạo ra của DA có tốt hay không. GV đưa ra các hoạt động cụ thể cho SV thực hiện. Các hoạt động có thể là điều tra thu thập số liệu, lấy thông tin trên internet, trên thư viện..., hợp tác theo nhóm tạo ra sản phẩm, có sự phản hồi từ GV. Tùy theo từng DA, GV lập kế hoạch học tập hợp lý cho SV thực hiện. Từ kế hoạch đó, SV có thể lập bảng hoạt động chi tiết của cả nhóm hoặc cho từng cá nhân. GV thiết kế các hoạt động, hướng dẫn SV tháo gỡ khó khăn trong quá trình giải quyết vấn đề. Các hoạt động học tập cần được thiết kế sao cho có thể phối hợp giữa từng cá nhân và tập thể.

3. Thiết kế DA khi DH phần «Kiểm định giả thuyết về kì vọng toán của biến ngẫu nhiên phân phối chuẩn»

Chúng tôi đã thiết kế một số DA khi dạy phần «Kiểm định giả thuyết về kì vọng toán của biến ngẫu nhiên phân phối chuẩn» môn Xác suất và thống kê. DA này đã thực hiện ở một số lớp học tại Trường Đại học kinh tế kĩ thuật công nghiệp, DA được chuẩn bị trong 2 tuần, các nhóm trình bày trong 3 tiết.

1) *Xác định mục tiêu*: - Về kiến thức: Nắm được cách kiểm định về giá trị kì vọng của biến ngẫu nhiên theo phân phối chuẩn trong hai trường hợp: biết phương sai và chưa biết phương sai. Phân biệt kiểm định trong các trường hợp một phía hoặc hai phía, nắm được cách tính xác suất mắc sai lầm loại 2 theo các giá trị khác nhau của H_1 , tính giá trị kích thước mẫu tối thiểu cần kiểm định khi đã biết mức ý nghĩa α và giá trị β ; - Về tư duy: Rèn luyện tư duy bậc cao như phân tích, tổng hợp, đánh giá; - Về thái độ: Rèn luyện tính kiên trì, cẩn thận khi điều tra thu thập số liệu, khả năng giao tiếp, tăng tính tự tin khi trình bày ý kiến trước tập thể.

2) *Xây dựng câu hỏi định hướng*: Chẳng hạn, ứng với trường hợp đã biết phương sai và X có phân phối chuẩn $N(\mu, \sigma^2)$, ta có thể đưa ra các câu hỏi định hướng như: Đối với bài toán 1, bác bỏ giả thiết H_1 khi nào? Với bài toán 2, bác bỏ giả thiết H_2 khi nào? Đối với bài toán 3, bác bỏ giả thiết H_3 khi nào, khi nào ta chấp nhận đối thiết $\mu < \mu_0$ (hoặc $\mu > \mu_0$)?; cơ sở lí luận của phương pháp này là gì?

3) *Lập kế hoạch đánh giá*: - Đánh giá quá trình thực hiện DA qua bảng theo dõi của nhóm trưởng về việc thực hiện DA của các nhóm. Bảng theo dõi ghi lại kết quả thực hiện DA của từng cá nhân, đánh giá sự hợp tác làm việc của các thành viên trong nhóm; - Đánh giá sản phẩm: Tùy từng loại sản phẩm để lập kế hoạch đánh giá. Giả sử với sản phẩm làm trên PowerPoint, tiêu chuẩn đánh giá có thể là: + Nội dung yêu cầu phải đúng trọng tâm, chính xác, khoa học; + Hình thức trình bày trên slide đẹp, rõ ràng, mạch lạc, các hiệu ứng hợp lí. GV hướng dẫn để các nhóm có thể tự đánh giá lẫn nhau; + Tác phong làm việc cũng như khả năng trình bày của từng nhóm; - Tự đánh giá: GV có mẫu phiếu để SV tự đánh giá, GV là người tổng hợp từ các nhóm. Từ đó, cho điểm từng nhóm, từng cá nhân, rút kinh nghiệm việc thực hiện DA.

4) *Thiết kế các hoạt động*: 1) Về công tác chuẩn bị của GV: Chuẩn bị các DA mẫu, cơ sở vật chất cho buổi trình bày của SV, tiêu chuẩn đánh giá và phiếu đánh giá; 2) Các bước GV hướng dẫn cho SV: *Bước 1*: Giới thiệu thời gian thực hiện DA (nêu rõ thời gian bắt đầu và kết thúc); *Bước 2*: Tổ chức, hướng dẫn SV tham khảo các tài liệu có liên quan đến DA; *Bước 3*: Hướng dẫn, điều chỉnh các nhóm SV trong quá trình thực hiện DA; *Bước 4*: Hướng dẫn SV tự đánh giá và có ý kiến phản hồi; *Bước 5*: Tổ chức các nhóm SV trình bày sản phẩm; 3) Các hoạt động của SV: - Tổ

(Xem tiếp trang 49)

RÈN LUYỆN CHO HỌC SINH MÔ HÌNH HÓA TÌNH HUỐNG THỰC TIỄN BẰNG NGÔN NGỮ TOÁN HỌC TRONG DẠY HỌC TOÁN Ở PHỔ THÔNG

○ ThS. PHAN ANH*

Mô hình hóa (MHH) là một phương pháp nhận thức khoa học, cho phép con người nghiên cứu các sự vật, hiện tượng một cách gián tiếp. Theo GS. Phan Đình Diệu: *Con người thu nhận tri thức chủ yếu thông qua việc nghiên cứu trên những mô hình* (1). Bởi vậy, phương pháp MHH có ý rất lớn nghĩa trong hoạt động nhận thức. Trong một số nghiên cứu về khoa học giáo dục gần đây, nhiều công trình khẳng định rằng: khi trí tuệ của học sinh (HS) đã phát triển, có thể chuyển từ phương pháp nhận thức khoa học thành phương pháp dạy học. Bài viết đưa ra một số định hướng nhằm bồi dưỡng cho HS khả năng MHH tình huống thực tiễn (THTT) trong dạy học Toán.

1. Xây dựng mô hình toán học (MHTH) thông qua các tình huống điển hình (THĐH)

THĐH là các tình huống đã được lí tưởng hóa mà SGK đã chọn lọc đưa vào trong chương trình; chẳng hạn, các tình huống trong chuyển động vật lí hay những tình huống xảy ra trong phản ứng hóa học. Nhằm tiết kiệm thời gian và đảm bảo tích hợp liên môn, cần sự phối hợp giữa các giáo viên (GV) bộ môn, tổ chức cho HS quan sát THĐH. Trong quá trình quan sát, HS cần lưu ý yếu tố nào là trung tâm của tình huống, yếu tố nào là phụ thuộc, yếu tố nào có thể bỏ qua. Các THĐH với dụng ý tạo nên những «hình ảnh», giúp HS liên tưởng tới các sự kiện khi họ bắt gặp trong cuộc sống. Trong trường hợp THTT chưa có mối liên hệ rõ rệt với các THĐH, khi đó, HS phải xây dựng mô hình thực nghiệm để dự đoán quy luật. Theo quan điểm của các chuyên gia trường phái Didactic người Pháp, trong dạy học GV có thể dùng công nghệ thông tin để mô phỏng tình huống cho HS quan sát.

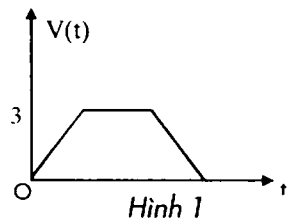
Đa dạng hóa MHTH cho các THĐH giúp HS lựa chọn được ngôn ngữ toán học (NNTH) để mô tả các sự kiện. Chẳng hạn, ở trường phổ thông, HS đã nghiên cứu một số chuyển động của các vật thể, các tình huống nói chung đã

được lí tưởng hóa. Ví dụ như chuyển động đều, chuyển động nhanh dần đều, chuyển động của vật rơi tự do, ... Các THĐH này có thuận lợi là được GV vật lí thực hành thí nghiệm, cho HS quan sát và MHH bằng công thức toán học: $S = v \times t$, $S = v_0 \times t + a \times t^2 / 2$. Tuy nhiên, khi dạy học về hàm bậc nhất và hàm bậc hai, GV cần cho HS vận dụng tri thức, mô tả các tình huống dưới nhiều hình thức khác nhau; ngoài các công thức toán học đã trình bày, có thể mô tả bằng đồ thị. Việc mô tả bằng đồ thị, HS có thể trực quan được tình huống, giúp vấn đề dễ hiểu hơn. GV nên ủy thác nhiệm vụ này cho HS (xem như bài tập về nhà), sau đó kiểm tra kết quả. Chúng tôi đã thử nghiệm ý tưởng trên qua việc đặt ra bài toán sau cho HS:

Bài toán 1: Một vật thể ở trạng thái đứng yên, sau đó chuyển động thẳng. Thoạt đầu, vật chuyển động nhanh dần đều với gia tốc 1m/s^2 trong khoảng thời gian 3s ; sau đó, vật chuyển động đều trong 2s ; tiếp đó, chuyển động chậm dần đều với gia tốc -2m/s^2 cho đến khi dừng hẳn. Hãy mô tả mối quan hệ giữa vận tốc của vật thể và thời gian bằng đồ thị.

Vấn đề đặt ra không quá khó đối với HS, mối liên hệ này HS đã được học ở môn *Vật lí*. HS có thể đưa ra kết quả như *hình 1*, sau đó GV đưa ra các câu hỏi:

Những yếu tố nào trên hình vẽ biểu đạt các đại lượng gia tốc của chuyển động?; yếu tố nào biểu đạt



quãng đường đi được của vật thể? Những hoạt động này nhằm làm xuất hiện các THTT; đồng thời, phát triển cả ngôn ngữ tự nhiên và NNTH cho HS.

* Trường Đại học Hà Tĩnh

Với những kiến thức đã được trang bị, các em liên tưởng rất nhanh và có thể giải quyết bài toán sau theo nhiều phương án khác nhau:

Bài toán 2: Một xe tải trạng thái nghỉ chuyển động nhanh dần đều sau 8s đạt đến vận tốc 6m/s; sau đó chuyển động đều: a) Tìm gia tốc xe tải trong 8s đầu tiên; b) Tìm quãng đường xe tải đi được trong 20s đầu tiên; c) Sau 12s xe tải khởi hành, một chiếc taxi chuyển động nhanh dần đều, sau 8s nó gặp xe tải. Tìm vận tốc của taxi khi gặp xe tải.

2. Xây dựng MHTH thông qua MHH các THPT

Nếu như chỉ rèn luyện cho HS xây dựng MHTH thông qua những THĐH thì tri thức HS kiến tạo được sẽ đóng khung trong nội bộ môn Toán. HS cần nắm được những bài toán có nội dung thực tiễn trong chương trình đã được chính xác hóa bởi các nhà sư phạm. Bởi vậy, trong dạy học Toán, GV cần vận dụng một cách phù hợp để đưa vào những tình huống sát với thực tiễn, hướng dẫn HS thu thập dữ liệu vào việc xây dựng mô hình thực nghiệm để dự đoán quy luật. Các tác giả của SGK chương trình toán phổ thông rất chú trọng đến các hoạt động dự đoán, kiểm nghiệm của HS. Họ cho rằng: *Trước đây, hầu như chỉ quan tâm tới rèn luyện tư duy (tư duy logic, tư duy sáng tạo, tư duy biện chứng,...) và trí tưởng tượng không gian. Tuy nhiên, nhiều công trình nghiên cứu đã chứng tỏ sự phát triển tư duy cho HS không thể tách rời việc rèn luyện các kỹ năng của khoa học thực nghiệm (quan sát, dự đoán, kiểm chứng,...) (2).*

Vấn đề rèn luyện cho HS khả năng MHH THPT theo ngôn ngữ toán học ở các trường phổ thông hiện nay còn hạn chế. Nguyên nhân chính nằm ở các khâu sau: *Về phía HS:* HS chưa hiểu rõ về mặt định tính các sự vật, thiếu kỹ năng quan sát, phỏng đoán và kiểm nghiệm; *Về phía GV:* Đa số GV chưa chú trọng bồi dưỡng cho HS khả năng MHH THPT. Xây dựng MHTH cho THPT là mô tả tình huống đó bằng NNTH; mô hình có thể là hàm số, biểu thức, hình vẽ, đồ thị, hay biểu đồ. Quá trình này hàm chứa sự chuyển đổi từ ngôn ngữ tự nhiên sang NNTH. Việc bồi dưỡng cho HS khả năng xây dựng MHTH thông qua THPT đi đôi với việc phát triển cả ngôn ngữ tự nhiên và NNTH.

Ví dụ, một số tình huống nhằm rèn luyện cho HS khả năng xây dựng MHTH theo hướng này:

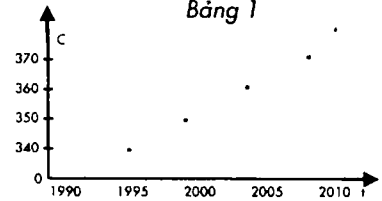
Tình huống 1: Lượng CO₂ trong không khí ở một địa phương tăng nhanh, ảnh hưởng không tốt đến sức khỏe cộng đồng, vấn đề đặt ra là phải nắm được quy luật biến thiên của mức độ khí CO₂.

Tình huống trên là một bài toán mở về phía giả thiết, HS buộc phải mày mò tự tìm dữ liệu. GV hướng dẫn HS tìm kiếm thông tin qua tài liệu và trên các phương tiện khác, đặc biệt là trên internet.

GV lưu ý HS nên thu thập thông tin tại những địa chỉ đáng tin cậy. **Bảng 1** là số liệu điều tra

Năm	C	Năm	C
1990	338,7	2000	354,2
1992	341,1	2002	356,4
1994	341,4	2004	358,9
1996	347,2	2006	362,6
1998	351,5	2008	366,6
		2010	369,4

Bảng 1



Hình 2

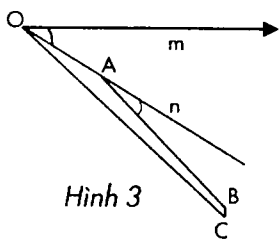
độ (hình 2 chỉ có tính chất mô phỏng kết quả hoạt động của HS). GV cho HS quan sát mô hình thực nghiệm và dự đoán quy luật biến thiên của khí CO₂. Đây là cơ sở để HS xây dựng MHTH cho tình huống đang xét. Qua hình vẽ, bằng trực quan, HS nhận ra các điểm biểu diễn dường như nằm trên một đường thẳng.

Vấn đề đặt ra cho người học là chọn đường thẳng nào? Bởi sẽ có rất nhiều đường thẳng mà các điểm gần như hoàn toàn nằm trên đó. GV có thể gợi ý một phương án: chọn đường thẳng đi qua điểm đầu và điểm cuối của mô hình thực nghiệm, từ đó, HS xây dựng được mối quan hệ Toán học: $C = 1,535 \times t - 2715,95$. Đây là MHTH mà GV kì vọng HS xây dựng được; tuy nhiên, mô hình này chưa thực sự tối ưu, trong thực tế có thể sử dụng phương pháp bình phương bé nhất hay phương pháp hồi quy tuyến tính để xây dựng được mô hình tốt hơn. Đặc biệt, ví dụ trên còn rèn luyện cho HS hoạt động suy diễn kết hợp với suy đoán và cách vận dụng tri thức Toán học vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn.

Tình huống 2: Có điện thoại gọi đến, Ned giật mình khi anh đang ở văn phòng cứu hộ ven bờ. Anh ta ngay lập tức nhận điện, tiếng trong điện thoại: «... Chúng tôi rời cảng ở Miami vào lúc 7h30 và đi về hướng đông nam trong 2 giờ với vận tốc 35 hải lí/giờ. Sau đó, chúng tôi rẽ khoảng 30° về phía phải và đi 4 tiếng với vận tốc 25 hải lí/giờ. Sau đó bị hỏng động cơ nên đã lệnh đèn trên biển khoảng 1,5 giờ. Chúng tôi đang lẽ ra gọi sớm hơn nhưng radio lại bị hỏng. Giúp chúng tôi với!» (tình huống được trích dẫn trong (2)). Nếu là Ned, em sẽ giải quyết như thế nào? Biết rằng dòng nước trên biển thời điểm đó chảy theo hướng đông sang nam với vận tốc 5 hải lí/giờ.

Rõ ràng, HS đứng trước tình huống có vấn đề, tình nguy hiểm là nó liên quan đến sinh mạng con người, đưa HS vào hoạt động nghiên cứu để giải quyết vấn đề. GV cần lưu ý HS: đây là tình huống chưa gắn được vào một quy luật, cần thu thập thông tin để có dữ liệu nghiên cứu. Con đường lấy thông tin duy nhất là thông qua cuộc trao đổi giữa Ned và người bị nạn. Tuy nhiên, thông tin thu nhận được qua cuộc hội thoại chưa phải là điều kiện cần và đủ để xây dựng MHTH. Do đó, buộc HS phải thực hiện hoạt động suy xét để lựa chọn các yếu tố cơ bản. Hơn nữa, tình huống còn nêu một vấn đề: phải dùng dạng NNTH nào để mô tả cho phù hợp? Điều này dẫn đến HS đặt ra những giả định và nêu lên được những khó khăn, thuận lợi trong các trường hợp đó.

Các hoạt động này thúc đẩy quá trình tư duy, giúp HS lựa chọn được cách dùng hình vẽ mô



Hình 3

phỏng tình huống, cụ thể là HS dựng được hình 3. Trong đó, tia Om chỉ hướng đông; tia On hợp với tia Om một góc 45° . Đoạn thẳng OA biểu thị tàu đi trong 2 giờ với quãng đường: $35 \times 2 = 70$ (hải lí). Đoạn AB biểu thị hành trình của tàu khi chuyển động lệch hướng về phía phải so với hướng ban đầu một góc 30° , với quãng đường đi được là: $25 \times 4 = 100$ (hải lí). Đoạn thẳng BC biểu thị quá trình tàu lệnh đèn trên biển (chú ý BC vuông góc với tia Om), với quãng đường bị trôi dạt là: $1,5 \times 5 = 7,5$ hải lí. Một kĩ năng mà HS sử dụng ở đây là kĩ năng đo đạc và chọn tỉ lệ giữa hình vẽ và số liệu trên thực

tế. HS phải tiến hành đo $\angle COm$ và độ dài đoạn OC để tìm câu trả lời cho Ned. □

(1) Nguyễn Cảnh Toàn - Lê Khánh Bằng (đồng chủ biên). **Phương pháp dạy và học đại học**. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.

(2) Trần Văn Hạo - Vũ Tuấn - Đào Ngọc Nam - Lê Văn Tiến - Vũ Việt Yên. **Đại số và giải tích 11** (Sách giáo viên). NXB Giáo dục, H. 2009.

Tài liệu tham khảo

1. Phan Anh. "Rèn luyện cho học sinh Trung học phổ thông năng lực khái quát hóa tình huống thực tiễn theo quan điểm Toán học". *Tạp chí Giáo dục*, số 240/2010.
2. Ted Herr - Ken Johnson. *Problem solving strategies crossing the river with dogs*. Key curriculum press, 1994.

Thiết kế dự án...

(Tiếp theo trang 46)

chức nhóm gồm 7-10 SV, mỗi nhóm có nhóm trưởng và thư kí; - Thảo luận nhóm để thống nhất các thông tin thu thập được, sắp xếp các kiến thức cần trình bày một cách hợp lí; - Nộp sản phẩm cho GV; - Báo cáo kết quả và tổng kết DA.

DA được thiết kế xuất phát từ nội dung bài học và gắn với thực tiễn. Vì vậy, SV làm việc một cách chủ động. Thực nghiệm cho thấy, khi thực hiện DA, việc đi thực tế của SV sẽ tạo cho họ sự hứng thú và say mê học tập. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện DA, SV còn gặp nhiều khó khăn, chẳng hạn, việc sử dụng các tiêu chuẩn kiểm định để tính toán, quá trình đánh giá dựa trên số liệu đã có. GV có thể hướng dẫn SV các cách tính toán dựa trên phần mềm thống kê đã có. Việc tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau là động lực cho các nhóm làm tốt sản phẩm của mình. DA được giao cho tất cả SV thực hiện, mỗi người một công việc thích hợp và cố gắng để hoàn thành nhiệm vụ. Điều này chứng tỏ các DA có tính khả thi và có hiệu quả trong DH. □

Tài liệu tham khảo

1. Bài giảng điện tử môn Xác suất và thống kê của bộ môn Khoa học cơ bản - Trường Đại học kinh tế kĩ thuật công nghiệp.
2. Nguyễn Cao Văn (chủ biên) - Trần Thái Ninh. **Giáo trình Lí thuyết xác suất và thống kê toán**. NXB Thống kê, H. 2004.
3. K. J. Bechler - D. Lange. **DIN Normen im Projektmanagement**. Bonn, 2005.
4. Frey K. **Die Projektmethode**. Weinheim und Basel, 2005.

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC THEO DỰ ÁN TRONG DẠY HỌC MÔN HÓA HỌC Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÀ CAO ĐẲNG

○ THS. VŨ HỒNG NAM*

1. Phương pháp dạy học theo dự án

1) *Phương pháp dạy học (PPDH) theo dự án.* Dự án là một dự định, một kế hoạch, trong đó xác định rõ mục tiêu, thời gian, tài chính, điều kiện vật chất, nhân lực và các hoạt động phải thực hiện nhằm đạt mục đích đề ra.

PPDH theo dự án là một phương pháp mà trong đó người học thực hiện nhiệm vụ học tập phức hợp theo một quy trình đã xác định, nội dung học tập phải gắn với thực tiễn đời sống xã hội, khoa học, kĩ thuật, kết hợp lí thuyết với thực hành; tự lực lập kế hoạch, thực hiện và đánh giá kết quả, dưới sự cố vấn, giám sát của người dạy. Hình thức làm việc chủ yếu là theo nhóm, kết quả dự án là những sản phẩm có thể giới thiệu được như các bài viết, tập tranh ảnh sưu tầm, chương trình hành động cụ thể.

2) *Quy trình dạy học theo dự án*, gồm 5 bước sau:

Bước 1. Định hướng: - Chọn dự án, hình thành động cơ ban đầu. Ở trường đại học, cao đẳng. sau khi nghiên cứu đề cương chi tiết của các học phần, sinh viên (SV) thảo luận nhóm, đề xuất, xác định dự án, chú ý đến việc liên hệ với hoàn cảnh thực tiễn xã hội và đời sống của địa phương, chú ý đến hứng thú của người học. Giảng viên (GV) là cố vấn, có thể giới thiệu các hướng đề tài hóa học đang được quan tâm, chẳng hạn như các vấn đề về nước, không khí, ô nhiễm, sản xuất hóa chất; - Xây dựng ý tưởng, xác định mục đích của dự án; nêu những câu hỏi cụ thể, những vấn đề bộ phận cần giải quyết của dự án; kích thích nhu cầu khám phá kiến thức mới, gây hứng thú nhận thức cho SV; - GV cố vấn, định hướng để SV đạt được các mục tiêu bài học về kiến thức, thái độ, kĩ năng, tư duy, sản phẩm.

Bước 2. Lập kế hoạch: - SV xác định những công việc cần làm, thời gian dự kiến, dự kiến vật liệu, hóa chất, kinh phí, phương pháp tiến hành và phân công công việc cụ thể cho mỗi thành viên trong nhóm; - Xây dựng các tiêu chí để đánh giá sản phẩm của dự án.

Bước 3. Thực hiện dự án: - Thực hiện các hoạt động trí tuệ và hoạt động thực tiễn, thực hành, những hoạt động này xen kẽ và tác động qua lại lẫn nhau; trong quá trình đó sản phẩm của dự án và thông tin mới được tạo ra; - Thông qua việc thực hiện dự án học tập, các kiến thức về môn học và các môn liên quan cùng các kĩ năng sống được hình thành và phát triển; - Thời gian thực hiện dự án có thể thực hiện trong một số giờ học, một số ngày, có thể kéo dài nhiều tuần và đòi hỏi sự nỗ lực rất cao của của mỗi thành viên.

Bước 4. Công bố sản phẩm: Các nhóm hoàn thành sản phẩm dự án, trình bày trước lớp.

Bước 5. Đánh giá dự án: - SV tự đánh giá kết quả; - Các nhóm đánh giá lẫn nhau; - GV đánh giá.

3) *Tính chất của dạy học theo dự án.* Ở trường đại học, cao đẳng, dạy học theo dự án, GV là cố vấn, hướng dẫn, kiểm tra qua hoạt động của SV nhiều hơn, và sự kiểm tra, đánh giá đa dạng hơn (giảm kiểm tra viết). Phương pháp học tập của SV đa dạng hơn, hoạt động học của SV thực sự là học trong hành động: - Từ tuân theo mệnh lệnh đến thực hiện các hoạt động tự giác; - Từ phụ thuộc GV đến được trao quyền tự chủ trong học tập. Ưu điểm của dạy học theo dự án: - Gắn lí thuyết với thực hành, tư duy và hành động, nhà trường và xã hội; - Kích thích động cơ hứng thú, phát huy tính tích cực, tự lực, tinh thần trách nhiệm của người học; - Phát triển khả năng sáng tạo; - Phát triển năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề; - Rèn luyện năng lực cộng tác làm việc của người học; - Phát triển năng lực đánh giá.

2. *Dạy học theo dự án trong môn Hóa học ở trường đại học, cao đẳng*

Hóa học là một môn khoa học thực nghiệm, PPDH Hóa học là hướng tới việc tạo điều kiện cho SV tự chủ chiếm lĩnh kiến thức thông qua hoạt động thực nghiệm, thông qua việc giải quyết các vấn đề của thực tiễn. Vì vậy, việc sử dụng

* Trường Đại học Hồng Đức

Tạp chí Giáo dục số 257 (kì 1 - 3/2011)

PPDH theo dự án để dạy nhiều nội dung trong các học phần của bộ môn Hóa học là phù hợp và rất cần thiết. Ví dụ: Polime, ozon, xà phòng và chất tẩy rửa tổng hợp, nước, dầu mỡ, nitơ, phốt pho, hiđrôcacbon...

1) Định hướng: - Định hướng người học: các dự án học tập của SV là do các em tự đề xuất, tự xác định mục tiêu và tự lập kế hoạch thực hiện, đảm bảo tính vừa sức của SV trong quá trình học tập chiếm lĩnh tri thức để kích thích được hứng thú học tập, tăng hiệu quả dạy học, GV chủ yếu đóng vai trò tư vấn, hướng dẫn, giúp đỡ; - Định hướng thực tiễn: các dự án phải gắn việc học tập trong nhà trường với thực tiễn đời sống xã hội, địa phương, gắn với môi trường, mang lại những tác động xã hội tích cực. Chẳng hạn, dự án điều tra sự ô nhiễm nguồn nước ở địa phương và đề xuất các giải pháp xử lý những tác nhân gây ra sự phá vỡ tầng ozon gây hại và cách bảo vệ môi trường; - Định hướng sản phẩm, kết quả một dự án học tập, các sản phẩm tạo ra không giới hạn trong những thu hoạch lí thuyết, mà các sản phẩm này là sản phẩm vật chất của hoạt động thực tiễn, thực hành.

2) Ví dụ: Chủ đề của dự án: Nước - Nước oxi già - Nước cứng

Có thể chia lớp học làm 3 hoặc 4 nhóm. Mỗi nhóm có nhóm trưởng điều hành, phân công nhiệm vụ cho các thành viên trong nhóm như những nhà hóa học. Chẳng hạn như: - Làm báo cáo tổng quan về nước, môi trường nước, phương pháp làm sạch nước tại các sông, hồ bị nhiễm bẩn; - Đi sâu nghiên cứu về thành phần cấu tạo phân tử nước, nước oxi già, tính chất vật lí, tính chất hóa học, ứng dụng, vai trò của nước trong đời sống và sản xuất, nước cứng, cách phân loại nước cứng, tác hại của nước cứng và cách xử lí.

Các câu hỏi định hướng của GV: - Nước có vai trò gì trong cuộc sống?; - Thế nào là nước cứng, độ cứng của nước là gì?; - Tác hại của nước cứng? Cách làm mềm nước, cách xử lí nước cứng trong đời sống và trong công nghiệp; - Tại sao khi đun sôi nước giếng ở một số vùng lại có lớp cặn ở dưới đáy ấm? Cách tẩy lớp cặn này?; - Sau báo cáo này em sẽ làm gì để làm sạch hơn nguồn nước dùng trong gia đình em? Liên hệ với việc sử dụng nước sạch ở khu dân cư; - Giải thích sự tạo thành thạch nhũ trong các hang động?

Kết quả dự án (sản phẩm) được trình bày bằng một báo cáo và được trình diễn trên powerpoint qua máy tính, máy chiếu lên màn hình rộng trên bảng, yêu cầu văn bản báo cáo phải sinh động,

có hình ảnh thực tế. Thông tin được tìm hiểu và thu thập từ giáo trình, các loại sách tham khảo, internet, trao đổi với các GV và các chuyên gia. Khi hoàn thành dự án SV trình bày sản phẩm theo từng nhóm trước lớp, các nhóm tự đánh giá lẫn nhau, sau đó GV nhận xét, đánh giá kết quả.

PPDH theo dự án là hình thức quan trọng để thực hiện phương thức đào tạo theo hướng kết hợp giữa học tập và nghiên cứu khoa học. Việc kết hợp với các vấn đề của đời sống và thực hành làm cho học tập ở trường giống với học tập trong thế giới thật hơn, từ đó kích thích hứng thú học tập của SV.

3. Kết luận

Mục tiêu quan trọng nhất của việc giảng dạy ở các trường đại học và cao đẳng là dạy phương pháp học (cách học) nhằm giúp SV phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, rèn luyện thói quen và khả năng tự học, tự nghiên cứu, phong cách học tập sáng tạo, tinh thần hợp tác, tập dượt cho SV biết phát hiện vấn đề và giải quyết những vấn đề trong quá trình học tập, trong thực tiễn và trong cuộc sống; nhằm đào tạo con người có khả năng thích ứng cao với sự phát triển nhanh của khoa học và công nghệ, đáp ứng những yêu cầu của cuộc sống hiện tại và tương lai. Đổi mới PPDH trong môn Hóa học ở các trường đại học và cao đẳng cũng không ngoài mục đích chung đó. Muốn vậy, GV cần phải sử dụng các PPDH tích cực, trong đó có thể áp dụng PPDH theo dự án. Rèn luyện cho SV có được phương pháp, kĩ năng, thói quen, ý chí tự học thì sẽ tạo cho SV lòng ham học, khơi dậy nội lực vốn có trong mỗi con người, kết quả học tập sẽ được nhân lên gấp bội, đó cũng là mục tiêu của PPDH theo dự án. Dạy học theo dự án là một phương pháp, một hình thức dạy học tích cực để thực hiện quan điểm dạy học hướng vào người học, lấy hoạt động của người học là trung tâm của quá trình dạy học trong đổi mới PPDH hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Cương. **Phương pháp dạy học hóa học ở trường phổ thông và đại học.** NXB Giáo dục, H. 2007.
2. Nguyễn Thế Ngôn. **Hóa học vô cơ.** tập 1. NXB Đại học sư phạm, H 2004
3. Đặng Thị Oanh - Dương Huy Cận. "Đổi mới phương pháp dạy học ở các trường Đại học theo hướng tăng cường năng lực tự học, tự nghiên cứu của sinh viên". *Tạp chí Hóa học và ứng dụng*, số 11 năm 2008.
4. Lê Xuân Trọng - Nguyễn Xuân Trường. **Tài liệu bồi dưỡng giáo viên môn Hóa học.** NXB Giáo dục, H 2007.

PHƯƠNG PHÁP HƯỚNG DẪN HỌC SINH ĐỌC SÁCH GIÁO KHOA TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ 10 NHẪM MANG LẠI HIỆU QUẢ DẠY HỌC

○ TS. ĐẬU THỊ HÒA* - TRẦN THỊ PHƯƠNG**

Sách giáo khoa (SGK) là phương tiện quan trọng để con người nhận thức thế giới xung quanh, là nguồn cung cấp kiến thức phong phú cho người học; là công cụ để giáo viên (GV) tổ chức, hướng dẫn học sinh (HS) tự lực, chủ động chiếm lĩnh tri thức. Sử dụng SGK tốt sẽ nâng cao hiệu quả dạy học. Thực tế dạy học hiện nay cho thấy, kết quả học tập của HS phụ thuộc rất nhiều vào phương pháp (PP) hướng dẫn HS đọc SGK để khai thác tri thức. Bồi dưỡng cho HS kĩ năng (KN) đọc sách cũng là một trong những con đường hình thành và rèn luyện KN tự học - một hành trang cần thiết cho HS thực hiện việc tự học suốt đời.

1. Vai trò của SGK trong dạy học địa lí lớp 10 ở trên lớp

SGK là nguồn cung cấp kiến thức quan trọng, mang tính khoa học, có logic chặt chẽ và được thống nhất trong nền giáo dục quốc dân. SGK Địa lí 10 về nội dung kiến thức gồm 2 phần chính: - Phần *Địa lí tự nhiên đại cương* có các nội dung cơ bản: Bản đồ; Vũ trụ và hệ quả các chuyển động của Trái Đất; Cấu trúc của Trái Đất và các quyển của lớp vỏ địa lí; Một số quy luật của lớp vỏ địa lí; - Phần *Địa lí kinh tế xã hội đại cương* có các nội dung cơ bản: Địa lí dân cư; Cơ cấu nền kinh tế và các ngành kinh tế chính; Môi trường và sự phát triển bền vững.

Toàn bộ nội dung kiến thức được chuyển tải bằng hai kênh (chữ và hình): - *Kênh chữ* gồm các bài học chính, bài đọc thêm, các bảng kiến thức, số liệu, các câu hỏi giữa bài, cuối bài, các bài tập... Kênh chữ được trình bày ngắn gọn, súc tích, rõ ràng, có bố cục chặt chẽ trong từng bài, từng chương phù hợp với trình độ chung của HS lớp 10 (Ban cơ bản); - *Kênh hình* rất đa dạng gồm các bản đồ, lược đồ, sơ đồ, tranh ảnh, hình vẽ... Kênh hình được lựa chọn khá kĩ, đảm bảo tính khoa học, tính phổ thông, tính sư phạm, được in màu khá đẹp và rõ kích thích sự hứng thú học tập của HS. Hai kênh chữ và hình có mối quan hệ mật

thiết với nhau, cùng chuyển tải nội dung tri thức. Vì vậy, SGK là tài liệu rất cần thiết cho HS trong quá trình học tập ở trên lớp cũng như ở nhà.

HS biết cách đọc SGK sẽ nâng cao giá trị trang bị tri thức của sách, nắm bắt thông tin và phục vụ đắc lực cho việc khai thác kiến thức, củng cố lại kiến thức đã học, ôn luyện và rèn luyện KN. Đọc chiếu lệ, qua loa, không quan tâm đến nội dung sẽ không thể thực hiện hoàn chỉnh những yêu cầu cần khám phá, khai thác tri thức của bài học cũ và mới. Vì thế, đọc SGK có hiệu quả không chỉ có ý nghĩa to lớn đối với HS khi còn ngồi trên ghế nhà trường, mà còn có ý nghĩa lâu dài ngay cả khi các em bước vào đời. Biết đọc SGK hiệu quả sẽ làm cho việc học nhanh gấp 3 lần, tăng khả năng tập trung và năng lực lĩnh hội khi đọc, từ đó HS sẽ có cơ sở để ghi chép, làm bài tập hoặc ôn bài cũng như hoàn thành các nhiệm vụ học tập. Đồng thời, biết cách đọc SGK còn giúp HS từ bỏ một số thói quen làm giảm tốc độ đọc như: đọc bằng môi, đọc thầm, đọc đi đọc lại một từ, đọc từng chữ một và đọc trong tầm mắt hẹp.

2. Hướng dẫn HS phương pháp đọc SGK trong dạy học Địa lí 10 có hiệu quả

1) Đối với tiết học mở đầu

- Vào tiết học đầu tiên, sau khi giới thiệu nội dung, PP và ý nghĩa của việc học tập bộ môn *Địa lí*, GV cho HS làm quen với SGK. Cần cho HS nhận thức rõ tất cả những kiến thức cơ bản về địa lí phải học trong năm học đều chứa đựng trong SGK; HS sẽ phải thường xuyên làm việc với SGK trên lớp cũng như ở nhà để tự tìm ra những kiến thức mới, tự rèn luyện các KN địa lí và vận dụng kiến thức. GV chỉ là người hướng dẫn, tổ chức, giúp các em tự học và phát hiện tri thức.

- GV sử dụng hệ thống câu hỏi được chuẩn bị trước như sau: 1) Chương trình SGK Địa lí 10 có bao nhiêu phần, chương?; 2) Tên của các phần,

* Trường Đại học sư phạm Đà Nẵng

** Trường THPT Thái Phiên - Đà Nẵng

các chương đó là gì? (GV hướng dẫn HS quan sát mục lục ở cuối sách); 3) Trong mỗi bài có phần kênh chữ và kênh hình. Kênh chữ gồm những bộ phận nào? Có những loại kênh hình nào? (HS không trả cần trả lời ngay tất cả các câu hỏi này ở lớp, có thể tìm hiểu ở nhà, nghiên cứu kĩ để sử dụng SGK trong học tập).

- GV giới thiệu nhanh cho HS biết các đặc điểm của SGK Địa lí 10: nội dung SGK được trình bày dưới dạng kênh chữ và kênh hình: *kênh chữ* được thể hiện ở các đoạn văn ngắn tường minh, các câu hỏi giữa bài, các câu hỏi và bài tập cuối bài; *kênh hình* rất đa dạng, các kiến thức không chỉ thể hiện ở kênh chữ mà còn *«ẩn»* trong kênh hình, nên HS phải biết cách khai thác kiến thức từ hình để phát hiện tri thức mới.

2) Đối với mỗi tiết học bài mới

- GV dành thời gian hướng dẫn HS PP đọc SGK hiệu quả. GV không nên bỏ qua hoặc chỉ đề cập sơ sài vấn đề này, bởi đọc SGK hiệu quả cũng là một trong những giải pháp góp phần nâng cao chất lượng học tập nói chung và học tập môn Địa lí nói riêng.

- Hướng dẫn HS một số kĩ thuật đọc: + Đọc lướt qua những đề mục chính và tiểu mục trong chương trước khi bắt đầu đọc từng chữ chi tiết. Việc đọc lướt qua này sẽ giúp các em chuẩn bị tâm trí, nắm được bố cục và đọc hiệu quả hơn; + Mở rộng tầm mắt khi đọc sách. Tầm mắt hẹp là số từ mà mắt có thể nhìn thấy trong mỗi lần nhìn hoặc dừng lại. Đa số mọi người có tầm mắt rộng khoảng 3-4 từ (cách tự nhiên), nếu có thói quen đọc sách thường xuyên, người đọc có tầm mắt rộng khoảng 6-7 từ. Tầm mắt càng rộng, càng có thể đọc nhiều từ trước mỗi lần mắt dừng lại. Để đạt tới tốc độ đọc 600-850 từ/phút, phải tập luyện để có tầm mắt rộng khoảng 6-7 từ.

- Hướng dẫn HS một số cách đọc SGK:

+ *Nên dùng bút chì làm vật dẫn đường* qua từng đoạn văn, giúp người đọc tập trung hơn vào việc đọc và điều khiển được tốc độ đọc nhanh hơn.

+ *Tìm hiểu những ý chính và đánh dấu những từ khóa khi đọc sách.* Theo nghiên cứu, bất kì quyển sách nào cũng chỉ có 20% tổng số từ chứa đựng những thông tin để nắm kiến thức môn học, gọi là từ khóa. Từ khóa bao gồm các danh từ, động từ, phó từ, tính từ, 80% số từ còn lại là những từ giữ vai trò liên kết các từ khóa để tạo thành văn bản hoàn chỉnh (như: *là, của, những, với* và rất nhiều những phụ từ khác). Để nâng

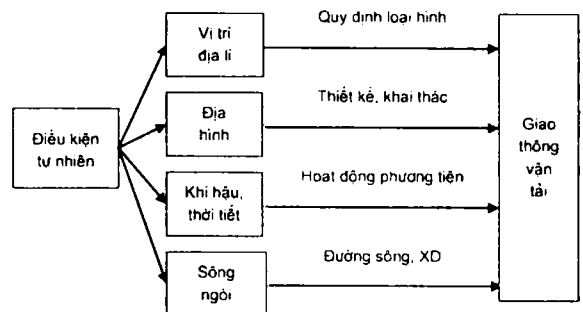
cao hiệu quả, khi đọc chỉ cần tách ra được *«cốt lõi»* hoặc *«thông tin»* dưới dạng ý chính và từ khóa, ghi lại những ý chính, từ khóa dưới dạng sơ đồ hay tóm tắt đoạn vừa đọc và bỏ qua 80% những từ thứ yếu còn lại là nắm được kiến thức cần tìm. Nói cách khác, khi đọc SGK, HS cần tìm kiếm ý chính của mỗi đoạn. Ví dụ, khi đọc đoạn *«chế độ mưa, băng tuyết và nước ngầm ảnh hưởng tới chế độ nước sông»* (Bài 15. Thủy quyển. Một số nhân tố ảnh hưởng tới chế độ nước sông. Một số sông lớn trên Trái Đất), SGK viết: *«Ở miền khí hậu nóng hoặc những nơi địa hình thấp của khu vực khí hậu ôn đới, nguồn tiếp nước chủ yếu là nước mưa, nên chế độ nước sông ở từng nơi phụ thuộc vào sự phân bố lượng mưa trong năm của nơi đó. Ở những vùng đất đá thấm nước nhiều, nước ngầm có vai trò đáng kể trong việc điều hòa chế độ nước sông.»*

Ở miền ôn đới lạnh và những nơi bắt nguồn từ núi cao, nước sông đều do băng tuyết tan cung cấp. Mùa xuân đến, khi nhiệt độ lên cao, băng tuyết tan, sông được tiếp nước nhiều». Các từ khóa của đoạn trên là: *Miền khí hậu nóng, địa hình thấp khu vực ôn đới; nguồn nước mưa; Vùng đất đá thấm nước; nước ngầm; Miền ôn đới lạnh, núi cao: băng tan.*

+ *Không cần thiết phải thuộc tất cả đoạn văn*, như vậy sẽ lãng phí thời gian và cố gắng ghi nhớ quá nhiều từ, làm sao nhãng những thông tin quan trọng, hiệu quả học tập sẽ giảm rõ rệt.

+ *Thường xuyên đặt ra câu hỏi «đoạn này đề cập đến nội dung gì?»*, HS phải diễn đạt được ý chính của nội dung đã đọc, đặt tên đề mục cho phần, cho đoạn đã đọc, sao cho tên đề mục phản ánh được cốt lõi của đoạn bài viết.

+ *Có thể lập dàn ý hay sơ đồ* ghi lại thông tin đoạn vừa đọc, giúp HS nắm bài và củng cố kiến thức dễ dàng. Ví dụ, khi đọc đoạn ảnh hưởng của điều kiện tự nhiên tới sự phát triển và phân bố ngành giao thông vận tải (Bài 36. mục II.1), HS có thể lập sơ đồ (xem sơ đồ).



3. Phương pháp rèn luyện các KN giúp HS đọc SGK có hiệu quả

Để HS biết cách đọc SGK cần rèn luyện cho các em một số KN cơ bản. Với HS lớp 10 đầu cấp, việc hình thành cho các em KN đọc, phân tích ý chính và lập dàn ý được xem là bước đầu làm quen với việc khai thác tri thức từ SGK. GV nên hướng dẫn cụ thể và nâng cao dần các yêu cầu về KN đọc với SGK. HS nắm được nội dung, các ý chính của bài, biết cách nắm bắt thông tin khi đọc là cơ sở để trả lời các câu hỏi trong mỗi phần của bài, câu hỏi và bài tập cuối bài, liên hệ thực tế. Muốn vậy, GV từng bước rèn luyện cho HS các KN sau:

KN xác định mục tiêu sử dụng SGK: từ việc xác định đúng mục tiêu sử dụng SGK (sử dụng SGK để làm gì? đọc bài này, mục này để làm gì?), HS sẽ có PP sử dụng SGK hợp lí với từng mục tiêu. GV định hướng cho HS đọc SGK nhằm các mục đích như: tự tìm tòi, lĩnh hội kiến thức mới, mở rộng kiến thức, củng cố, rèn luyện KN...

KN xử lí thông tin: đây là KN rất quan trọng. Khi đọc SGK, HS phải biết xử lí các thông tin đã đọc được thông qua các thao tác tư duy như: so sánh, phân tích, tổng hợp, khái quát hóa... để trả lời các câu hỏi trong SGK, giải quyết các nhiệm vụ do GV đặt ra, mở rộng nguồn tri thức...

KN tóm tắt ý chính của bài: trên cơ sở nội dung của bài học, GV yêu cầu HS đọc SGK và xác định nội dung chính của bài học, kiến thức trọng tâm của từng phần và cả bài. Trong mỗi đề mục, tiểu mục, HS cần biết những kiến thức nào là cần ghi nhớ, hiểu và vận dụng để có thể trả lời được các câu hỏi gợi ý trong SGK, hoặc trả lời được những câu hỏi do GV nêu ra. Thông qua đọc, HS cũng biết được phần nào bản thân chưa hiểu, chưa rõ cần có sự giúp đỡ của GV.

KN trích ghi: từ việc rèn luyện KN tóm tắt ý chính, cần rèn luyện KN ghi tóm tắt, ngắn gọn lại những ý chính, những khái niệm cơ bản, những mối liên hệ nổi bật... Việc đọc và ghi lại những ý chính giúp HS vừa hiểu bài, vừa biết cách ghi bài tránh phụ thuộc vào việc đọc chép của GV, biến kiến thức sách vở thành hiểu biết của bản thân.

KN lập dàn ý, xây dựng đề cương của bài: thông qua KN đọc và tóm tắt ý chính, GV yêu cầu HS lập dàn ý, đề cương của bài. Việc làm này sẽ giúp HS hệ thống hóa được nội dung, các

ý chính, từ khóa trong các mục, tiểu mục, những vấn đề cần hoàn thành trong những hoạt động nối tiếp ở bài sau. Phát triển năng lực khái quát hóa làm chỗ dựa để ghi nhớ, khi cần thiết có thể viết tóm tắt hoặc trình bày lại.

Rèn luyện KN đọc SGK là phương pháp quan trọng để phát triển tính tự giác, tích cực, độc lập của HS trong học tập địa lí. KN đọc SGK giúp HS biết khai thác các nguồn kiến thức từ kênh chữ đến kênh hình để tự học, tự rèn luyện nâng cao trình độ kiến thức và KN, thế giới quan khoa học, phẩm chất đạo đức. Tất cả những giá trị đó vốn thấm sâu trong nội dung kiến thức khoa học chứa đựng trong từng cuốn sách. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. **Địa lí 10**. NXB Giáo dục, H. 2008.
2. Lê Đình Lý. *Sử dụng sách giáo khoa văn học với vấn đề phát triển năng lực tự học của học sinh trung học phổ thông*. Luận văn thạc sĩ. Trường Đại học sư phạm Huế. 2003.
3. Thái Duy Tuyên. **Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới**. NXB Giáo dục, H. 2007.
4. Nguyễn Đức Vũ. **Phương tiện dạy học địa lí ở trường phổ thông**. NXB Giáo dục, H. 2006.

Về xây dựng chuẩn đầu ra...

(Tiếp theo trang 35)

liên với chương trình ĐT; việc copy, chép lại CDR của các trường khác sẽ làm cho việc xây dựng CDR trở nên vô nghĩa. Đối với các trường mới, chưa có «thương hiệu», CDR thực sự là nhân tố quan trọng trong việc phát triển nhà trường. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Quyết định 4815/QĐ BGD&ĐT ngày 01/9/2006 về cho phép đổi tên thành Trường Cao đẳng Nguyễn Tất Thành.
2. Trường Cao đẳng Nguyễn Tất Thành. *Báo cáo tổng kết năm học 2009-2010*. TP Hồ Chí Minh, ngày 11/11/2010
3. Trường Cao đẳng Nguyễn Tất Thành. *Chuẩn đầu ra (các ngành đào tạo bậc cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp)*. TP. Hồ Chí Minh, tháng 7/2010
4. Trần Khánh Đức. **Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI**. NXB Giáo dục Việt Nam, H.2010
5. TAFE. Training Needs Analysis.

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG NÓI TIẾNG ANH (TRÌNH ĐỘ TRUNG CẤP) CHO SINH VIÊN

○ ThS. NGUYỄN THỊ PHƯƠNG MAI*

1. Ở nước ta hiện nay, hầu hết học sinh (HS) phổ thông và sinh viên (SV) (kể cả những em học giỏi ngoại ngữ thực sự) chú trọng hơn đến học ngữ pháp, kĩ năng đọc, viết nên gặp không ít khó khăn trong giao tiếp khi có cơ hội tiếp cận với người nước ngoài hoặc khi giao tiếp với nhau. Phát triển khả năng nói tiếng Anh trong chương trình dạy tiếng Anh trung cấp cho SV tiếng Anh hệ cao đẳng, vì vậy là vấn đề cần được quan tâm.

2. Để giúp SV phát triển được khả năng thể hiện tiếng Anh trong giao tiếp, GV phải tích cực lựa chọn các hoạt động học phù hợp, nghiên cứu bài dạy để đưa hoạt động nói vào từng bài dạy, từng tiết dạy. GV cần dung hòa được 3 phần sau đây: *Ngôn ngữ được tiếp nhận (ngữ liệu vào: Language Input - LI); Cấu trúc cần nắm được (Structured output - SO); Ngôn ngữ phải thể hiện (ngữ liệu ra: Communicative output - CO).*

LI được đưa vào bằng nhiều hình thức như nghe GV nói (*teacher talk*), các tình huống (*situations*), hoạt động nghe (*listening activities*), các bài đọc (*reading passages*). LI chuẩn bị cho SV vốn từ ngữ và cấu trúc cần thiết để các em sẵn sàng tự nói được tiếng Anh về chủ đề đang học.

SO giúp SV sử dụng được cấu trúc GV vừa giới thiệu một cách đa dạng hơn. Các em có thể kết hợp cả những cấu trúc đã học trước đây. Một trong những hoạt động học hiệu quả ở phần này là điền thông tin thiếu (*information gap*) dựa vào tranh ảnh, đoạn văn đọc, nghe hay phán đoán. Hoạt động thông dụng khác nữa là phân loại sắp xếp thông tin theo đúng tiêu đề, chủ đề, chủ điểm (*jigsaw*).

Ở phần CO, SV phải thực hiện nhiệm vụ giao tiếp. Để thể hiện được ngôn ngữ một cách lưu loát, SV cần biết sử dụng ngữ liệu vừa được giới thiệu và luyện tập ở phần trước cùng với những kiến thức đã học khác. Các hoạt động CO giúp SV thực hành tất cả vốn tiếng Anh để giao tiếp trong các tình huống hàng ngày. Hoạt động CO thông dụng nhất là đóng vai (*Role plays*), thảo luận nhóm (*Discussions*) hoặc trò chơi học tập theo nhóm (*Games*). Để các hoạt động đôi, nhóm CO thực sự hiệu quả, GV nên thực hiện theo trình tự sau:

Đóng vai (Role plays)	Thảo luận (Discussions)
1. Chuẩn bị kĩ càng (<i>prepare carefully</i>): giới thiệu hoạt động, miêu tả tình huống	1. Cung cấp cho SV LI cả chủ đề và cấu trúc (<i>give ss input</i>)
2. Đưa ra mục tiêu (<i>set a goal or outcome</i>)	2. Cho SV lựa chọn chủ đề thảo luận hoặc quan điểm về chủ đề đó (<i>offer choices</i>).
3. Sử dụng thẻ phân vai (<i>use role cards</i>)	3. Đưa ra mục tiêu (<i>Set a goal or outcome</i>).
4. Yêu cầu SV "động não" (<i>brainstorm</i>) về từ vựng, cấu trúc, tình huống cần sử dụng	4. Chia nhóm nhỏ (<i>use small group</i>)
5. Chia nhóm nhỏ (<i>Keep group small</i>)	5. Đưa thời gian vừa phải (<i>keep it short</i>)
6. Cho thời gian để SV chuẩn bị (<i>Give ss time to prepare</i>)	6. Để tự mỗi SV tham gia theo khả năng (<i>allow ss to participate in their own way</i>)
7. GV hỗ trợ SV trong giao tiếp, không nên sửa lỗi nếu SV không yêu cầu (<i>Be present at a resource, not a monitor</i>)	7. yêu cầu SV tường thuật lại kết quả thảo luận (<i>Do topical follow-up</i>)
8. Để tự mỗi SV nói theo khả năng (<i>allow ss to work at their own levels</i>)	8. Nhận xét, sửa lỗi từ vựng, ngữ pháp, phát âm (<i>Do linguistic follow-up</i>)
9. yêu cầu SV trình bày trước lớp vai nói (<i>Do topical follow-up</i>)	
10. Nhận xét, sửa lỗi từ vựng, ngữ pháp, phát âm (<i>Do linguistic follow-up</i>)	

Hoạt động nói (*speaking*) theo các tiến trình trên phải thường xuyên được lồng ghép vào các bài, tiết dạy kiến thức và kĩ năng học tiếng Anh như: + Hoạt động nói trong bài dạy từ vựng: *Vocabulary - Speaking*; + Hoạt động nói trong bài dạy ngữ pháp: *Grammar - Speaking*; + Hoạt động nói trong bài dạy kĩ năng đọc: *Reading - Speaking*; + Hoạt động nói trong bài dạy kĩ năng nghe: *Listening - Speaking*; + Hoạt động nói trong bài dạy kĩ năng viết: *Speaking - Writing* nhằm tạo nhiều cơ hội giao tiếp thì mới có thể hình thành và trau dồi kĩ năng nói tiếng Anh cho SV.

* Trường Cao đẳng sư phạm Bắc Ninh

Sau đây là một số thiết kế hoạt động nói theo tiến trình: LI - SO - CO, mà tác giả đã áp dụng trên lớp. Qua các tiết học này, nhận thấy SV tự tin hơn trong giao tiếp, có hứng thú học hơn, và đặc biệt cải thiện được kĩ năng nói tiếng Anh.

1) Vocabulary - Speaking: Weather forecast (Từ vựng - Nói: Dự báo thời tiết): (Unit 5 - Vocabulary - New Headway Intermediate).

LI: SV học các từ về thời tiết qua các biểu tượng trong giáo trình. Trong tiếng Anh, cùng 1 hiện tượng thời tiết thường có 3 loại từ miêu tả: động từ - danh từ - tính từ, ví dụ: *shine - sunshine - sunny* (trời nắng). Sau khi luyện phát âm, SV nghe bản tin dự báo thời tiết trên toàn nước Anh, ghi nhớ thông tin để làm bài tập ở phần sau.

Language input

*** Vocabulary:**

Verbs	Nouns	Adj.
Shine	Sunshine	Sunny
Rain	Rain	Rainy
Snow	Snow	Snowy
Blow	Wind	Windy
	Shower	Showery
	Cloud	Cloudy
	Storm	Stormy
	Mist	Misty
	Fog	Foggy

*** Listening: Weather forecast for British Isles**

SO (information gap): SV dựa vào phần từ vựng và nhớ lại bản tin thời tiết để điền từ vào chỗ trống. Sau khi kiểm tra cùng cả lớp và GV, SV rút ra cấu trúc dự báo thời tiết: *(It) will + động từ; There'll be + danh từ; It'll be + tính từ*. Ví dụ: *The sun will be shining; there'll be sunshine; it'll be sunny tomorrow* (Ngày mai trời sẽ nắng).

Structured output

*** Fill in the gaps:**

- Starting with the North West of England, There'll be some
- That'll be mainly ... and ... with ... around six or seven.
- And now the South West and Wales. There might be some
- The ... will be lower than yesterday, around ... or ... degrees.
- The South East and the Midlands will see the ... of today's
- In Scotland, ... there'll be ... during the afternoon, and on the hills ... Will drop to
- Northern Ireland can expect ..., but the ... will end before

*** Structure: will**

There'll be + N (with 1^o around ...)

It'll be + Adj

Temperature will be + ... (number)/ drop to .../ rise to .../

Others: (Places) ... see the best of today weather

CO: Hoạt động 1, SV nói theo cặp. Dựa vào thời tiết ngày hôm nay, SV1 dự đoán thời tiết ngày mai ở nơi mình đang sống. SV2 sẽ nhắc lại câu dự báo thời tiết đó bằng cấu trúc khác. Ví dụ: SV1: *there'll be some light rain in the early morning*

(trời sẽ mưa nhẹ vào buổi sáng), SV2: *yes, it'll be rainy hoặc it'll rain a little in the early morning.*

Hoạt động 2 (roleplay). SV làm việc theo nhóm, đóng vai phát thanh viên dự báo thời tiết trên toàn quốc (có thể tham khảo bản tin tiếng Việt) mỗi SV dự báo một vùng. Ví dụ ở phần bên:

Communicative output

*** Pair work:** forecast tomorrow weather for the place ss are in. Repeat the information, use other structures

e.g: + S1: There'll be some light rain in the early morning.

+ S2: Yes. It'll be rainy in the early morning.

+ OR: I think so. It'll rain a little in the early morning

*** Group work:** forecast the weather for the whole country (with the help of forecast in Vietnamese: Phía Tây Bắc bộ: nhiều mây, có mưa rào và rải rác có dông. Gió nhẹ. T^o cao nhất: 27-30, thấp nhất: 21-24...)

S1: In the North West, there'll be cloud and heavy rain with light wind. The highest t^o will be around 27 or 30, the lowest around 21 or 24.

S2: In the North East.... S3: In Thanh Hoa and TTH....

S4: In the South....

S5: In Hanoi capital....

2) Grammar - Speaking: First conditionals (Ngữ pháp - Nói: câu điều kiện loại 1) (Unit 8 - Presentation 1 - New Headway Intermediate) LI: SV

được nghe đoạn hội thoại giữa hai mẹ con, người mẹ lo lắng khi người con đi du lịch nước ngoài và đưa một số tình huống «*What will you do if you get lost? - We'll ask someone the way*» (nếu con lạc đường thì sao? - con sẽ hỏi,...). SV nghe, đọc và chọn từ cho trước điền vào hội thoại. Sau khi luyện đọc, SV rút ra cấu trúc: mệnh đề điều kiện: dùng thời hiện tại thường - mệnh đề kết quả: dùng thời tương lai đơn (*if clause: Present simple, main clause: future simple (will+V)*). Câu điều kiện loại 1 diễn tả điều có thể xảy ra (*future possibility*). Ngoài ra, qua phần nghe, SV cũng học được ngữ âm, ngữ điệu, cách hội thoại tự nhiên với những từ *oh, well, all right* trong hội thoại.

Language input

*** Conversation: will you do/ won't get/ 'll get/ 'll ask**

Mum: But what ... you ... if you run out of money?

Jim: We ... a job of course!

Mum: Oh. What about if you ... lost?

Jim: Mum! If we ... lost, we ... someone the way, but we ... lost because we know where we're going!

Mum: Oh. All right. But what if ...?

*** Structure:**

If clause: present simple, result clause: future simple (will V)

Use: to express a future possibility

Note: - A comma (,) stands between the two clauses when if clause come first

- There are several words to introduce conditional: if, unless, in case.

SO: Hoạt động 1 (*jigsaw*): SV sắp xếp tình huống có thể xảy ra khi đi du lịch và cách giải quyết hợp lí từ bảng cho trước. Ví dụ: *get food poisoning - go*

to the doctor's; lose passport - tell the police, sau đó đóng vai mẹ - con, sử dụng cấu trúc đã học để thực hành nói: *Oh dear! What will you do if you get food poisoning?* - *Don't worry, Mum. I'll go to the doctor's* (Nếu con ngộ độc thức ăn thì con sẽ làm thế nào? - Con sẽ gọi bác sĩ mẹ ạ).

Hoạt động 2 (picture gap): SV dựa vào tranh cho trước (phần bên) để hoàn thành hội thoại về dịp nghỉ sắp tới. Ví dụ: *If the weather is fine, I'll go to Hanoi; If the buses are crowded, I'll go by taxi* (Nếu thời tiết đẹp, tôi sẽ đi Hà Nội; Nếu xe buýt quá đông, tôi sẽ đi taxi).

Structured output

Jigsaw	Information gap
<p>* Problems</p> <ul style="list-style-type: none"> • get food poisoning • lose passports • get sunburnt • be mugged • not like the food <p>* Solutions</p> <ul style="list-style-type: none"> • go to the doctor's • tell the police • use sunscreen • shout for help • not have it, drink milk <p>E.g: S1: What will Jim do if he gets food poisoning? S2: He'll go to the doctor's.</p>	<p>Lan: New Year is coming. Where are you going? Nam: I don't know yet. If the weather is fine, Lan: I think buses are very crowded on that day. Nam: If Lan: What will you do when you're in Hanoi? Nam: Well, if it's cold Lan: What about if you meet friendly foreigners? Nam: Lan: Can I go with you? Nam: Ok. Hope the weather is fine. When I</p>

CO (group work - chain game): SV hoạt động nhóm 4 người, giải quyết tình huống GV đưa ra sao cho kết quả của câu trước sẽ là điều kiện cho câu sau. SV2 sẽ nhắc lại câu của SV1 và thêm một câu, SV 4 sẽ nói 4 câu trong đó 3 câu nhắc lại. Nhóm nào giải quyết được nhiều tình huống hợp lý nhất sẽ được khen thưởng. Ví dụ: *Situations: If I learn well...; If you don't learn hard...; If a partner whispers to you «I like you very much"...; If your friends ask you out tonight...* Hoạt động nhóm tình huống 1 có thể là: SV1: *If I learn well, I'll get good marks; SV2: If I learn well, I'll get good mark. If I get good marks, I'll receive a scholarship; SV3: If I learn well, I'll get good marks. If I get good marks, I'll receive a scholarship. If I receive a scholarship, I'll invite you a fruit juice each...* (SV1: Nếu tôi học giỏi, tôi sẽ được điểm tốt; SV2: Nếu tôi học giỏi, tôi sẽ được học bổng; SV3: Nếu tôi học giỏi, tôi sẽ được điểm tốt. Nếu tôi được điểm tốt, tôi sẽ được học bổng. Nếu tôi được học bổng, tôi sẽ khao các bạn sinh tố...).

Communicative output

SS work in group of 4 to play 'chain game', providing that the result in the previous sentence will be the condition in the following. SS have to repeat their friend's.

E.g:

S1: If I learn English well, I'll get good marks

S2: If I learn English well, I'll get good mark. If I get good marks, I'll receive a scholarship.

S3: If I learn English well, I'll get good marks. If I get good marks, I'll receive a scholarship. If I receive a scholarship, I'll invite you a fruit juice each.

S4: repeat and add one more

Then ss move to another situation and do the same with different beginner. The group which can set the most situations will be the winner.

3) Reading - Speaking: *My kinds of holiday* (Đọc - Nói: *Kì nghỉ của tôi*) (Unit 5 - Reading and Speaking - New Headway Intermediate, third edition).

LI (brainstorm - passage): SV quan sát tranh 3 khách sạn đặc biệt và trả lời câu hỏi của GV theo hiểu biết của mình. Ví dụ: *ICE HOTEL: What is the hotel made of? - snow and ice* (khách sạn được xây bằng gì? - băng); *How do you keep warm at night? - by sleeping bag* (Ban đêm giữ ấm thế nào? - bằng túi ngủ); *ARABIAN TOWER: What shape is it? - sail* (khách sạn hình gì? - cánh buồm)... Sau đó SV được cung cấp một số từ mới để đọc, hiểu bài khóa về chuyến du lịch sắp tới của bà chủ công ty du lịch trong giáo trình. Bà chủ này thường phải đi thực tế các địa điểm du lịch và đang có kế hoạch đi đến 3 địa điểm mới đặc biệt. SV kiểm tra lại xem phán đoán trước đó của mình có chính xác không.

Language input

* Look at the pictures of holiday destinations and answer the questions:

- + What shape is it? What is the horizontal tube at the top?
- + How do you get there? Where is the hotel?
- + What is the hotel made of? How do you keep warm at night?

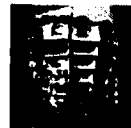
* New words: giant(a)/ igloo (n)/ laze (v)/ nose around(v)/ spectagular(a)

* Read the text and check your predicted answers.

HOTELS WITH A DIFFERENCE



ARABIAN TOWER



BAOBAB FIVEPS LODGE



ICE HOTEL

SO (jigsaw): SV thảo luận đôi và sắp xếp thông tin trong bài khóa vào đúng ô trong bảng theo từng tiêu đề: *Which hotel? How long? What speciality? What/do there?* (nghỉ khách sạn nào? đi trong bao lâu? khách sạn và phòng nghỉ có gì

đặc biệt?...). Từ bài đọc và thông tin ở bảng, SV rút ra được cấu trúc ngữ pháp cần dùng: *Present continuous for future arrangements; Be going to infinitive for future intentions* (hiện tại tiếp diễn và tương lai «be going to» để nói về kế hoạch và dự định tương lai).

Structured output

Put the words into the correct column:

Which hotel?	Ice hotel in Canada	Arabian Tower in Dubai
How long?	4 nights	A few days
What speciality about the place?	Giant igloo made of 4500 tons of snow & 250 tons of ice in 5 weeks/ melt in spring/ 2 art galleries/ featuring ice sculptures/ an ice cinema/ a bar with ice glasses. Sleeping bags made of deer skin	Shaped like a giant sail/ site out of beautiful blue water/ rooms with sea view/ top tube-shaped restaurant/
What do they do there?	Sleep in deer skin bag/ Visit art galleries/ go to ice cinema/ drink with ice glasses	Go to the dramatic restaurant/ go shopping/ buy designer clothes/ perfumes/ spices/ gold jewellery/ visit camel races

From the text: *Present continuous for future arrangements*
Be going to infinitive for future intentions

CƠ: Hoạt động 1 (roleplay): SV đóng vai nhà báo và người chủ công ti du lịch, phỏng vấn về chuyến đi sắp tới. Ví dụ: *Where are you going soon? - I'm going to Canada; Which hotel are you staying at? - I'm staying at the Ice hotel; What's special about the hotel and its room? - The hotel is a giant igloo made of 4500 tons of snow and 250 tons of ice...* (Sắp tới bà sẽ đi đâu? - Tôi đi Canada; Bà sẽ ở khách sạn nào? - Tôi dự định ở khách sạn băng; ở đó có gì đặc biệt, thưa bà? - Khách sạn băng khổng lồ này được xây từ 4500 tấn tuyết và 250 tấn băng ...). Sau đó SV chuyển vai để hỏi và trả lời về địa điểm khác.

Communicative output

- Role play:** interviewer – Travel agency owner, Karen Saunders
+ *Where are you going soon? I'm going to Canada*
+ *Which hotel are you staying at? I'm staying at the Ice hotel*
+ *How long are you staying there? For 4 nights*
+ *What's special about the hotel and its room? the hotel is a giant igloo made of 4500 tons of snow and 250 tons of ice. It takes 5 weeks to build. There are 2 art galleries featuring ice sculptures, a cinema, a bar serving drinks in glasses of ice.*
+ *What are you going to do there? I'm going to sleep in deer skin sleeping bag and of course I'm going to visit all of places there.*
- Whisper Game:** work in group of 5: a representative gets the card with sentences about her third trip, whisper to the next and then the next, the last person has to catch all information and speak in front of the class
+ Card 1: *She's going to Tanzania for 7-day safari. She's going on a safari by land to search for elephants, rhinos and lions.*
+ Card 2: *She's going to stay in tree-top room with the view of vast forested banks of Rufiji River. She's going on a safari by boat to search for crocodiles, hippos and rare birds*

Hoạt động 2 (whisper game): SV hoạt động nhóm 5, mỗi nhóm cử 1 SV nhận thẻ có thông tin

về chuyến du lịch thứ 3 của bà chủ công ti trên (SV đã được đọc quảng cáo về địa điểm du lịch này). SV1 nói thầm với SV2, SV2 nói thầm với SV3 và tiếp tục, đến SV5 có nhiệm vụ nói lại câu của nhóm mình. trước lớp. Ví dụ: *She's going to Tanzania for 7-day safari. She's going on a safari by land to search for elephants, rhinos and lions* (Bà ấy sẽ đi tua du lịch thám hiểm 7 ngày ở Tanzania. ở đó bà ấy sẽ khám phá loài voi, tê giác và sư tử).

Với vai trò và trách nhiệm dạy tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai, GV tiếng Anh cần tạo nhiều cơ hội cho SV thực hành tiếng Anh, đặc biệt là thực hành nói để hình thành và xây dựng cho các em kỹ năng nói, giúp các em tự tin trong giao tiếp. □

Tài liệu tham khảo

- Liz and John Soars. *New Headway Intermediate* (2003; 2008) (student's and teacher's books, 1st and third Edition). Oxford University Press.
- Celce-Murcia. *Teaching English as a Second or Foreign language*, USA: Heinle & Heinle. 2001.
- Nunan. D. *Language Teaching Methodology*, UK: Prentice Hall International. 1991.
- <http://www.Teachingenglish.org.uk>; <http://www.nclrc.org>; <http://www.tienganhonline.com.vn>.

Rèn luyện cho sinh viên...

(Tiếp theo trang 44)

đại học, cần thiết phải trang bị cho họ kỹ năng vận dụng các cặp phạm trù của phép biện chứng duy vật trong dạy học toán ở trường phổ thông. □

(1) Nguyễn Thái Hòa. *Rèn luyện tư duy qua việc giải bài tập toán*. NXB Giáo dục, H. 2001.

Tài liệu tham khảo

- Phạm Văn Hoàn (chủ biên) - Nguyễn Gia Cốc - Trần Thúc Trình. *Giáo dục học môn Toán*. NXB Giáo dục, H. 1981.
- Ngô Thúc Lanh - Đoàn Quỳnh - Nguyễn Đình Trí. *Từ điển Toán học thông dụng*. NXB Giáo dục, H. 2000.
- Nguyễn Đạo Phương - Phan Huy Khải. *Tuyển chọn các bài toán về ba đường conic*. NXB Giáo dục, H. 1995.
- Nguyễn Cảnh Toàn. *Phương pháp luận duy vật biện chứng với việc học, dạy, nghiên cứu toán học*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, H. 1997.

KHÓ KHĂN CỦA NGƯỜI HỌC VIỆT NAM TRONG VIỆC NÓI TIẾNG ANH MỘT CÁCH TỰ NHIÊN: NGUYÊN NHÂN VÀ HƯỚNG KHẮC PHỤC

○ NGUYỄN THỊ PHƯỚC BÌNH*

1. Trong quá trình học tập và thực hành tiếng Anh, người Việt Nam gặp không ít khó khăn trong việc nỗ lực nói tiếng Anh một cách tự nhiên và lưu loát. Những khó khăn, đôi khi từ yếu tố khách quan như sự khác nhau một cách căn bản về cách phát âm, thứ tự từ trong câu, trọng âm của từ và câu... còn có những khó khăn chủ quan về trình độ, khả năng người học.

Như chúng ta đã biết, mục đích của quá trình học một ngoại ngữ là đạt được năng lực giao tiếp (communicative competence) bằng thứ tiếng đó. Năng lực giao tiếp bao gồm nhiều yếu tố tạo thành, trong đó muốn giao tiếp thành công, ngoài việc hiểu biết các quy ước giao tiếp cộng đồng, nắm vững các hình thái ngôn ngữ, người học còn cần nói ngôn ngữ đó một cách chính xác và tự nhiên.

Từ trước đến nay, dạy tiếng Anh ở Việt Nam đã quen với việc tập trung giảng dạy cấu trúc và từ loại, chưa chú tâm nhiều đến những khó khăn có thật của người học trong quá trình tiếp nhận một ngôn ngữ mới, dẫn đến người học cảm thấy rất khó khăn trong nỗ lực giao tiếp bằng tiếng Anh một cách tự nhiên, từ đó mất tự tin trong giao tiếp.

2. Khó khăn đầu tiên đối với người học Việt Nam là cụm phụ âm (*consonant clusters*) trong tiếng Anh như *spl* trong *splash*, *spr* trong *spring*, *nts* trong *against*, *tθ* trong *eighth*... Tiếng Việt không có cụm phụ âm (như *Peter Avery* và *Susan Ehrlich* nhận định trong quyển *Teaching American English pronunciation*). Điều này gây khó khăn rất nhiều cho người Việt Nam trong nỗ lực phát âm một cách chính xác và tự nhiên những từ có các cụm phụ âm như trên. Họ thường có khuynh hướng lược bỏ 1 hoặc vài phụ âm trong chuỗi phụ âm đó. Trong một vài trường hợp, người học sẽ nói /li:z/ cho từ *please* thay vì phải nói /pli:z/ hay /kru:/ thay vì /skru:/ cho từ *screw*...

hoặc thêm những âm chèn vào các cụm phụ âm như: *sitar*, *sityle or sichool cho star*, *style* hay *school*. Trong những trường hợp này, người dạy cần kiên nhẫn hướng dẫn học viên cách phát âm, yêu cầu họ nhìn vào miệng giáo viên, bắt chước cách phát âm của giáo viên và luyện tập tích cực, thường xuyên. Nhất là những cụm phụ âm có phụ âm đầu là một phụ âm hai môi như *p*, *b*,... người nói phải chạm nhẹ hai môi trước khi tiếp tục với phụ âm khác trong chuỗi phụ âm.

Khó khăn kế tiếp là việc phát âm âm đuôi (*ending sound*) trong tiếng Anh, nhất là đối với người lớn, tiếp cận với tiếng Anh muộn. Khi nói tiếng Việt, chúng ta không tách phụ âm đuôi mà phụ âm đuôi kết hợp với nguyên âm chính tạo thành một vần như trong *cam*, *tốt*, *canh*. Trong khi đó, khi nói tiếng Anh, âm đuôi được xem là rất quan trọng, đôi khi chính phụ âm đuôi là yếu tố phân biệt một số từ đồng âm trong tiếng Anh như *why*, *wife*, *wives*, *wide*, *wise*, *wild*, *white*... Người học Việt Nam thường bỏ mất phụ âm đuôi khi nói tiếng Anh, khiến cho tiếng Anh của họ không chính xác, không tự nhiên và quan trọng hơn là dẫn đến một số hiểu sai trong giao tiếp như *kiss* (*hôn*) *kick* (*đá*), *wife* (*vợ*) *wine* (*rượu*)... Ngoài ra, phụ âm đuôi trong tiếng Anh còn là dấu hiệu để phân biệt danh từ thường ở dạng số ít và số nhiều như *book* - *books*, *box* - *boxes*, *watch* - *watches*,... động từ thường ở ngôi thứ ba số ít, chẳng hạn như: *teach* - *He teaches*, *walk* - *She walks*,... dạng quá khứ của động từ như: *stop* - *stopped* /t/, *listen* - *listened* /d/... Do tầm quan trọng của phụ âm đuôi như vậy, nên khi người nói phát âm không đầy đủ phụ âm đuôi thì sẽ gặp khó khăn trong giao tiếp. Để khắc phục vấn đề này, người dạy cần giúp cho người học nhận thức rõ tầm quan trọng của phụ âm đuôi trong tiếng Anh, luyện tập từ những từ đơn giản trước

* Khoa Ngoại ngữ - Trường Đại học Thủ Dầu Một

như *get, meet, book...* sau đó với những từ khó hơn như *stopped, helped, taxed, texts...* từ tốc độ chậm đến nhanh hơn. Cần hướng dẫn thêm về phụ âm vô thanh và hữu thanh trong tiếng Anh để giúp người học phân biệt rõ hơn nguyên tắc đọc các danh từ số ít, số nhiều, động từ thường ở dạng quá khứ để có thể tự đọc đúng.

Một khó khăn nữa là trong việc phát âm những nguyên âm và phụ âm không có trong tiếng Việt, người học có khuynh hướng phát âm phụ âm /θ/ (*thank, think, through, three...*) thành phụ âm *th* trong tiếng Việt, phụ âm /ð/ trong *this, that, these, those...* như âm *đ* trong tiếng Việt. Người học gặp rất nhiều khó khăn khi phát âm phụ âm /θ/ với đầu lưỡi để giữa 2 răng và để một luồng hơi nhẹ thoát ra như người nói tiếng Anh bản xứ. Với tình trạng này, giáo viên có thể giúp người học bằng cách yêu cầu họ nhìn vào gương, tập để đầu lưỡi giữa 2 răng, để bàn tay trước miệng, đưa một luồng hơi nhẹ để lòng bàn tay có thể cảm nhận được khi phát âm phụ âm /θ/, phát âm riêng từng phụ âm trước sau đó kết hợp với các âm khác trong từ.

Ngoài ra, người Việt Nam còn gặp khó khăn trong việc phân biệt các âm như: /e/ và /æ/ trong *bed* và *bad...*, /ʌ/ và /a/ trong *love* và *stop* và những nguyên âm đôi, ba /eə/ trong *air, scare, fair...*, /uə/ trong *tour, February...*, /aɪə/ trong *fire, liar...*, /ɔɪə/ trong *loyal, royal...*, /əʊə/ trong *lower, mower...* hay *smile, while, style...* Để khắc phục tình trạng này, người học cần chắc chắn rằng họ phát âm chính xác những nguyên âm riêng lẻ, sau đó kết hợp với các nguyên âm khác trong âm đôi hoặc ba và sau đó là đọc các từ và nói nguyên câu.

Việc phân biệt và phát âm đúng 2 phụ âm /s/ và /ʃ/ trong tiếng Anh cũng là một khó khăn không nhỏ đối với người học Việt Nam, mặc dù trong tiếng Việt có 2 phụ âm này. Bởi vì, trong tiếng Anh, gần như không có nguyên tắc cụ thể khi nào là /s/, khi nào là /ʃ/ như trong *glass, cash, box, boss, send, initial, musician, delicious, sure*. Khi gặp các từ như trong câu *she sell seashells on the seashore* họ có khuynh hướng đọc tất cả thành /s/. Với vấn đề này, người học cần phải cẩn thận khi gặp một từ mới mà mình không biết cách đọc, cần tra từ điển để có cách đọc chính xác, sau đó luyện tập thường xuyên như các từ trong tiếng Việt *xe, sấm...* Với phụ âm /ʃ/ cần uống lưỡi cong, đầu lưỡi chạm vào ngạc cứng, đẩy một luồng hơi nhẹ thoát ra qua

hai bên lưỡi, và nhớ đây là một phụ âm vô thanh. Giáo viên có thể hướng dẫn trực tiếp hoặc minh họa bằng hình ảnh của các bộ phận phát âm khi phát âm phụ âm này.

Giọng địa phương cũng là một trở ngại lớn đối với người học tiếng Anh. Một số học viên đến từ các tỉnh miền Tây không thể nói rõ được phụ âm *r*, do đó họ thường gặp khó khăn khi phát âm các từ có phụ âm *r* như: *green, rice, spring, rat...* Tương tự như vậy, một số học viên đến từ các tỉnh Ninh Bình, Hà Tây, Thái Bình thường nhầm lẫn các âm *l* và *n* và thường nói *My lame is...* thay vì *My name...* Với vấn đề này, cả người học và người dạy đều cần kiên nhẫn sửa sai trong phát âm, người học cần được hướng dẫn sự khác nhau trong vị trí của các bộ phận phát âm 2 phụ âm trên để luyện tập. Phụ âm /l/ được phát âm bằng cách nâng đầu lưỡi lên phía chân răng, nhưng cạnh của lưỡi thấp cho một luồng hơi thoát ra qua hai bên. Phụ âm /r/ được phát ra bằng cách cong đầu lưỡi về phía sau ngạc cứng.

Một vấn đề nữa của người học tiếng Anh là việc nối âm trong tiếng Anh. Nếu nối âm tốt thì việc nói tiếng Anh sẽ trôi chảy hơn và nghe nhẹ nhàng, uyển chuyển hơn. Tuy nhiên, đó thực sự là một vấn đề lớn đối với người học Việt Nam. Trong tiếng Việt, khi nói, chúng ta không nối phụ âm cuối của từ trước với nguyên âm đầu của từ sau như *Cám_ on, một mình_ anh*, nhưng trong tiếng Anh thì có. Chẳng hạn: *I killed her /ai kil də/; Look at her eyes /lʊk ət hə: raɪs/; Take her out /teɪkə raʊt/; Hold me up /həʊld mi jʌp/.*

Khi nói tiếng Anh, Người Việt Nam có khuynh hướng nói tách rời từng từ, làm cho tiếng Anh của họ không tự nhiên và trôi chảy. Để khắc phục tình trạng này, người học phải thường xuyên nghe băng, đĩa, xem phim, nghe nhạc bằng tiếng Anh nhằm tăng việc cảm thụ tiếng Anh từ nguồn chính xác và có thể bắt chước một cách tự nhiên, không gò ép.

Sự khác biệt về trật tự từ trong câu, nguyên tắc kết hợp từ trong tiếng Việt và tiếng Anh cũng là một vấn đề lớn. Người học thường nói *I very like him* thay vì *I like him very much*, bởi họ nói theo kinh nghiệm ngôn ngữ của bản thân, và kinh nghiệm đó ảnh hưởng rất nhiều trong quá trình tiếp nhận một ngôn ngữ mới. Họ thường diễn đạt ý mình bằng tiếng Anh nhưng theo cấu trúc và trật tự từ tiếng Việt. Họ kết hợp từ theo kinh nghiệm cá nhân và hầu như là dịch từng từ sang tiếng Anh như: *He runs follow a girl wear red dress* thay vì

He is running after a girl in the red dress, điều này làm cho tiếng Anh của họ trở nên khó hiểu. Sự kết hợp từ trong tiếng Anh đôi khi có sự khác biệt rất lớn so với tiếng Việt như: *giặt đồ / e washing; tình cờ/by accident; lau đĩa/dry the dishes; đi ngủ/go to bed; mẹ vợ/mother-in-law*.

Để khắc phục điều này, người học cần phải thường xuyên học hỏi, tra cứu tài liệu sách vở, phim ảnh... nhằm cập nhật thường xuyên kiến thức; ghi nhớ và học thuộc lòng những trường hợp đặc biệt nhằm sử dụng đúng khi cần.

3. Học ngoại ngữ, nhất là tiếng Anh, không nên chỉ học từ SGK, giáo trình được soạn sẵn cho phù hợp với trình độ người học, vì nếu như thế, ở một chừng mực nào đó, tiếng Anh của họ sẽ kém tự nhiên. Cần phải học rất nhiều từ các nguồn bên ngoài như sách báo, phim ảnh, giao tiếp thực tế... Chính những kinh nghiệm thực tế sẽ làm cho tiếng Anh của người học sinh động, biểu cảm và đẹp hơn rất nhiều. Lúc đó, ngôn ngữ mới thực sự làm đúng chức năng của nó: chức năng giao tiếp, biểu đạt ý nghĩ, tình cảm và tâm hồn. Về phía người dạy, GV cần có kiến thức chuyên

môn giỏi, có cách truyền đạt hiệu quả, nhất là có cách phát âm chuẩn và tự nhiên như yêu cầu của công việc; cần nỗ lực học tập, trau dồi nâng cao kiến thức. Ngôn ngữ luôn luôn được cập nhật và có sự thay đổi nhất định, tiếng Anh cũng như vậy. Giáo viên tiếng Anh lại cần phải tự hoàn thiện, cập nhật kiến thức và nâng cao khả năng truyền đạt, có như vậy mới có thể đào tạo được những lớp người có khả năng sử dụng tiếng Anh một cách hiệu quả và tự nhiên. □

Tài liệu tham khảo

1. Avery. P. - Ehrlich. S. **Teaching American English Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
2. Heidi Platt - Jack C. Richards - John Platt. **Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**, Longman, 1993.
3. Finch. G. **Linguistics Terms and concepts**. London: Macmillan Press Ltd, 2000.
4. Roach. P. **English Phonetics and Phonology - A Practical Course**. Second, Edition Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
5. Tô Minh Thanh. **Phonetics and Phonology**. University of social sciences and humanities, 2008.

Đào tạo đại học, cao đẳng...

(Tiếp theo trang 5)

Xây dựng chế độ tài chính; quy định sử dụng các nguồn thu trong giáo dục KCCQ để tái đầu tư tăng cường CSVC, trang thiết bị, thư viện, học liệu cho giáo dục KCCQ.

4) **Xây dựng bộ máy tổ chức và nguồn nhân lực.** Tăng cường bộ máy QLĐT giáo dục KCCQ của các trường ĐH, CĐ. Đối với các trường có quy mô từ 3000 SV KCCQ trở lên phải có bộ phận độc lập để theo dõi QL hình thức ĐT này.

5) **Tăng cường công tác kiểm tra, thanh tra** việc thực hiện chỉ tiêu của các trường ĐH, CĐ; căn cứ chỉ tiêu, ngành nghề ĐT cho các vùng miền, nơi có điều kiện KT-XH khó khăn. Kiểm tra các điều kiện về trường lớp, CSVC, phương tiện giảng dạy, chương trình và ngành nghề ĐT. Kiên quyết xử lý các cơ sở giáo dục đặt lớp sai quy định không bảo đảm môi trường sư phạm. Kiểm tra, giám sát các điều kiện mở lớp theo quy định tại Khoản 4, Điều 46, Luật Giáo dục. Thực hiện việc thanh tra, kiểm tra công tác chuẩn bị thi, coi thi, chấm thi và kiểm tra trúng tuyển như hệ chính quy.

6) **Chấn chỉnh việc tuyển sinh, ĐT VLVH** theo tinh thần cuộc vận động «Chống tiêu cực và khắc phục bệnh thành tích trong giáo dục» và

«Nói không với ĐT không đạt chuẩn, không đáp ứng nhu cầu xã hội». Tổ chức rà soát, đánh giá việc tổ chức các hoạt động ĐTKCCQ ở các cấp QL từ bộ môn, khoa, trường, học viện trong việc thực hiện nghiêm túc các quy định của quy chế tuyển sinh và ĐT cấp phát văn bằng, bảo đảm chất lượng và đáp ứng nhu cầu ĐT.

7) **Đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy và học, đổi mới cơ chế QL** theo hướng phát huy tính chủ động tích cực của người học, nhằm phát triển các tiềm năng học tập nghiên cứu sáng tạo, phát triển cá nhân gắn kết với xã hội, tìm và tạo việc làm. Ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong giảng dạy, học tập và trong QLĐT, sử dụng giáo trình điện tử trên mạng làm tài liệu giảng dạy trong các lớp ĐTKCCQ.

8) **Tăng cường hợp tác trong ĐTKCCQ** với các cơ sở ĐT trong và ngoài nước, nhất là đổi mới hình thức hợp tác ĐTTX để tranh thủ sự giúp đỡ về ĐT, bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, trang thiết bị, học liệu, nội dung, chương trình và công nghệ ĐT mới. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Giáo dục năm 2005. NXB Giáo dục, H 2005.
2. Bộ GD-ĐT. **Tài liệu tổng kết công tác đào tạo không chính quy**. H 2008.
3. **Niên giám thống kê các năm**. NXB Thống kê.
4. Các website: www.moet.gov.vn; www.edu.net.vn.

CÔNG TÁC TỔ CHỨC CÁC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC CHO TRẺ Ở TRƯỜNG MẦM NON HÀN QUỐC

○ TS. NGUYỄN THỊ BÍCH THỦY*

Dể xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục (GD) mang lại hiệu quả GD như mong muốn, vấn đề quan trọng nhất là phải xây dựng kế hoạch hoạt động (HD) cụ thể trong một ngày cho trẻ. Brophi (Good & Nedler, 1975) đã đưa ra một số yêu cầu cơ bản mà giáo viên (GV) cần tuân thủ như sau: - Chương trình học: cả ngày/nửa ngày; - *Loại hình cơ sở vật chất*: + Là một khu riêng biệt, biệt lập với các cơ sở khác; + Là một cơ sở trực thuộc một đơn vị khác; + Lớp học bị gắn kết với nhiều các thể loại chương trình khác; + Loại hình lớp học dạy trẻ 1 lứa tuổi hay hỗn hợp các độ tuổi; - *Số lượng GV*: GV chính, GV phụ; - *Môi trường hoàn cảnh học tập*: trang thiết bị và cơ sở vật chất của trường cũng như trong các lớp, nhà vệ sinh, nhà bếp, sân vận động, phòng nghỉ; - *Giai đoạn học*: đầu học kì, giữa học kì, cuối học kì.

Để xây dựng kế hoạch HD ngày cho trẻ, ngoài việc phải căn cứ vào các yêu cầu nêu trên, GV còn phải chuẩn bị mọi đồ dùng, đồ chơi và các phương tiện giảng dạy cần thiết. Có thể trao đổi với phụ huynh và đề nghị sự giúp đỡ từ phía gia đình như: thống nhất về các nội dung học tập và vui chơi cho trẻ, hỗ trợ cùng GV chuẩn bị đồ dùng, dụng cụ và đồ chơi cho trẻ hoạt động... Kế hoạch HD trong một ngày cần đảm bảo mối liên hệ mật thiết với kế hoạch HD của tuần, của tháng và của năm học.

1. Xây dựng kế hoạch hoạt động ngày cho trẻ mầm non

1) Nguyên tắc cơ bản

- Kế hoạch HD trong ngày của từng ngày phải liên quan mật thiết với nhau. Các HD phải làm cho trẻ có thể vui chơi và học tập một cách thoải mái, tiếp thu những tri thức và kinh nghiệm một cách dễ dàng; làm cho trẻ có cảm giác an toàn về mặt tinh thần và tình cảm. Đặc biệt trẻ phải nhận biết được khi kết thúc một HD thì HD tiếp theo sau đó phải là HD nào.

- Thời gian biểu trong kế hoạch HD ngày phải phản ánh được những nhu cầu sinh lí cơ bản của trẻ như giờ ăn, giờ đi vệ sinh, giờ vui chơi, giờ học tập, giờ ngủ... Trẻ em rất dễ quá say mê và tích cực thái quá với các trò chơi cũng như các HD mà chúng hứng phấn và thích thú. Bởi, trẻ chưa có khả năng điều chỉnh thích hợp các nhu cầu sinh lí thiết yếu của bản thân. Điều này dễ dẫn đến trạng thái mất cân bằng hệ thần kinh, trẻ rơi vào trạng thái quá hưng phấn hoặc quá ức chế. Khi trẻ mệt mỏi hoặc đói khát, chúng sẽ rất dễ nổi nóng, cáu gắt, không làm chủ được bản thân cũng như các hành vi. Chính vì thế, kế hoạch HD ngày nhất thiết phải được xây dựng một cách có chủ định, phù hợp với đặc điểm phát triển tâm sinh lí của trẻ mầm non (MN) ở từng độ tuổi, để điều chỉnh và hình thành cho trẻ những thói quen tốt, giúp trẻ thực hiện những nhu cầu sinh lí của bản thân một cách thành thực và tự giác.

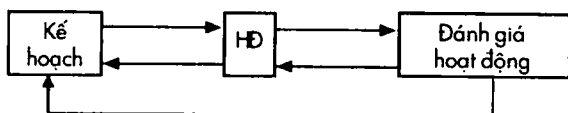
- Kế hoạch HD ngày phải được xây dựng dựa trên cơ sở lí luận triết học. Tuy nhiên, nó cũng phải đảm bảo tính cân bằng theo thứ tự và nội dung hoạt động: HD tĩnh/HĐ động, HD trong lớp/HĐ ngoài trời, HD cá nhân/HĐ theo nhóm lớn, nhóm nhỏ, HD giáo viên lựa chọn/HĐ trẻ được tự do lựa chọn. Khi quyết định thứ tự cho các HD này trong kế hoạch ngày, GV phải bố trí đan xen chúng với nhau. Ví dụ, tiếp sau giờ HD chung phải tổ chức HD ngoài trời hoặc các HD vận động thân thể cho trẻ.

- Kế hoạch ngày phải có thật nhiều các HD tác động tương hỗ tích cực giữa trẻ với trẻ, giữa cá nhân trẻ với GV, nhóm trẻ với GV. Đặc biệt, phải mang đến cho trẻ thật nhiều cơ hội được giao lưu và trao đổi, tác động tương hỗ tích cực với GV và những người lớn xung quanh...

* Trưởng Cao đẳng sư phạm trung ương Nha Trang

- Kế hoạch HĐ ngày phải được tiến hành một cách linh hoạt. Khi tổ chức các HĐ cho trẻ phải tùy theo sự thay đổi của thời tiết, hứng thú của trẻ để điều chỉnh nên kéo dài ra hay rút ngắn thời gian. Tuy nhiên, dù cho HĐ nào đó có hấp dẫn, hứng thú đến đâu cũng không nên kéo dài quá lâu, ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe của trẻ cũng như làm giảm hứng thú của trẻ tới các HĐ tiếp sau.

Để xây dựng được kế hoạch HĐ trong một ngày cho trẻ mang lại hiệu quả có thể dựa theo biểu tượng chu kì HĐ mẫu dưới đây:



Phản hồi (Feedback) HĐ ngày của trẻ

2) Xây dựng kế hoạch HĐ trong ngày. HĐ trong ngày được tiến hành dưới nhiều hình thức, được phân chia theo thời gian cụ thể rõ ràng. Không phân chia riêng rẽ từng nội dung HĐ, mà tất cả các HĐ phải được liên kết và tiến hành theo hướng tích hợp nhằm giúp trẻ phát triển toàn diện. Ví dụ, thay vì phân chia và tiến hành riêng biệt từng nội dung kĩ thuật, tạo hình, âm nhạc, toán học... phải liên kết, tích hợp các nội dung này.

3) Triển khai HĐ trong ngày, bao gồm:

- Lựa chọn được các phương pháp, biện pháp, các hình thức và phương tiện giảng dạy phù hợp để triển khai có hiệu quả các nội dung GD;
- Sử dụng các phương pháp, biện pháp, các hình thức và phương tiện giảng dạy đó một cách linh hoạt, khai thác triệt để tính năng và hiệu quả của chúng;
- Phải xem xét và cân nhắc đến việc hình thành nhóm trẻ. Lựa chọn nhóm trẻ như thế nào để triển khai nội dung HĐ đạt hiệu quả, tổ chức dưới hình thức cả lớp, theo các nhóm nhỏ, theo tổ hay là tổ chức HĐ cho từng trẻ...;
- Sau khi đã quyết định địa điểm tổ chức HĐ, phải hình dung trước về hoàn cảnh, môi trường tổng thể của cả lớp học;
- Phải quyết định hình thái động cơ học tập - điều có thể duy trì được lâu nhất hứng thú của trẻ với các HĐ vui chơi và học tập.

2. Tổ chức môi trường GD

1) Những nguyên tắc của việc tổ chức môi trường GD

- Trường MN phải là một không gian riêng độc lập, tách biệt với các cơ quan và các tòa nhà khác; có không gian rộng và thoáng, đủ cho trẻ

HĐ trong lớp và HĐ ngoài trời. Tất cả mọi đồ dùng, đồ chơi, dụng cụ học tập cũng như các trang thiết bị trong trường trong lớp phải sạch đẹp và tốt.

- Khi bài trí, tạo môi trường GD cho trẻ trong lớp cũng như trong trường MN phải quan tâm đến những đặc trưng phát triển tâm - sinh lí, đặc điểm phát triển nhận thức của trẻ, nhu cầu hứng thú cũng như đặc điểm riêng của từng lứa trẻ. Bàn ghế, kệ, tủ, giá đựng giày dép phải được sắp xếp và bài trí đúng với chiều cao trung bình của trẻ, dù không có sự giúp đỡ của GV, trẻ vẫn có thể sử dụng được một cách dễ dàng và thuận tiện;

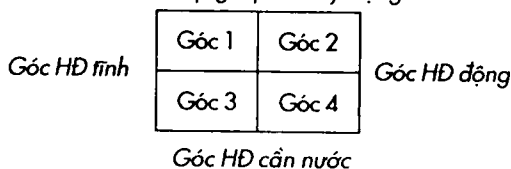
- Phải chuẩn bị và bố trí được không gian rộng rãi, thoáng mát, đơn giản nhưng đa dạng đầy đủ và đẹp mắt, thu hút sự chú ý, tạo được hứng thú ở trẻ, để trẻ có thể dễ dàng tự do vui chơi, tìm kiếm, khám phá. Tránh cầu kì, phức tạp, làm cho trẻ cảm thấy không thoải mái khi tham gia các HĐ;

- Việc thiết kế, tổ chức và tạo môi trường học tập vừa phải mang tính sáng tạo vừa phải đảm bảo cho sức khỏe và sự an toàn cao nhất cho trẻ.

2) Tổ chức thiết kế môi trường GD cho lớp học. Dựa trên các nguyên lí cơ bản nêu trên, việc tổ chức và thiết kế môi trường GD cho trẻ MN được chia làm hai loại hình cơ bản: Môi trường GD trong lớp và môi trường GD ngoài trời.

Prost đã phân chia không gian lớp học thành 4 góc cơ bản như sau: Góc lắp ghép và xây dựng, góc HĐ tĩnh, góc HĐ động, góc HĐ cần có nước.

Góc lắp ghép và xây dựng



Góc HĐ tĩnh - Góc lắp ghép xây dựng (góc 1): Đọc sách, nghe băng, trò chuyện trao đổi, đọc chuyện, viết chữ, các trò chơi tĩnh, các HĐ theo nhóm nhỏ. **Góc lắp ghép xây dựng - Góc HĐ động (góc 2):** Các HĐ thân thể, trò chơi lắp ghép xây dựng, trò chơi mộc công, trò chơi đóng vai, các HĐ hát múa... **Góc HĐ động - Góc HĐ cần có nước (góc 3):** Trò chơi nấu ăn và các HĐ tạo hình như: cắt dán, nặn, xé dán, vẽ tranh... **Góc HĐ cần có nước - Góc HĐ tĩnh (góc 4):** HĐ tạo hình, vẽ tranh bằng màu nước, các thí nghiệm khoa học cần có nước, trò chơi với nước, trò chơi với cát...

3) Xây dựng kế hoạch cho việc tổ chức và thiết kế môi trường GD

- Các góc chơi trong lớp: Góc thư viện; Góc trò chơi thao tác; Góc trò chơi lắp ghép xây dựng; Góc chơi đóng vai; Góc HD tạo hình; Góc âm nhạc; Góc trò chơi với nước - trò chơi với cát; Góc trò chơi mộc công; Góc làm quen với toán; Góc khám phá khoa học; Góc máy tính; Góc nghỉ ngơi, ăn nhẹ và ăn trưa.

- HD ngoài trời. GV phải căn cứ vào một số các nguyên tắc cơ bản sau để tổ chức tốt HD chơi ngoài trời cho trẻ: + Chuẩn bị không gian phù hợp với lứa tuổi cũng như số lượng trẻ; + Nếu như không gian chơi ngoài trời của trường MN quá hẹp, GV có thể chia trẻ thành các nhóm nhỏ và tổ chức HD ngoài trời luân phiên cho từng nhóm; + Nếu trường MN ở gần trường học phổ thông hoặc gần công viên thì có thể tận dụng để mở rộng không gian chơi ngoài trời cho trẻ; + Phải lên kế hoạch và đánh giá khả năng sử dụng của mỗi một góc chơi, sử dụng có hiệu quả những không gian được bài trí các trang thiết bị đa năng; + Phải có khu dành riêng để cất giữ trang thiết bị cần thiết cho các HD ngoài trời của trẻ theo mùa; + Tổ chức HD chơi ngoài trời cho trẻ phải được lên kế hoạch trước, tiện cho việc sử dụng các đồ dùng, dụng cụ, các trang thiết bị, nhà vệ sinh...; + Phải có sự chuẩn bị và dự phòng về khí hậu và phong thổ; + Khu vực HD mở, khu vực được bài trí các đồ dùng trang thiết bị... phải được chuẩn bị về mặt không gian, có sự phân biệt giữa cá nhân sử dụng hoặc nhóm trẻ cùng sử dụng; + Vào những ngày mà điều kiện thời tiết không cho phép, GV có thể tổ chức một phần các HD ngoài trời ngay tại lớp cho trẻ.

Dựa trên các nguyên lí cấu thành HD chơi ngoài trời nêu trên, có thể phân chia không gian HD ngoài trời cho trẻ theo các khu vực như sau: Khu vực HD thân thể; Khu vực chơi các trò chơi đóng vai; Khu vực tìm kiếm khám phá thiên nhiên.

4) Vai trò của GV trong việc tổ chức các HD chơi cho trẻ. Shin Eun Soo (1991) qua những nghiên cứu của mình đã nêu ra vai trò của GV trong việc tổ chức trò chơi mang tính GD cho trẻ MN như sau: - GV phải quan sát thái độ cũng như mọi hành động của trẻ khi tham gia trò chơi. Với những trẻ không hứng thú, không tập trung vào HD chơi, gây ồn ào, mất trật tự, gây gổ hoặc tranh cướp đồ chơi của các bạn, GV phải kịp thời nhắc nhở thật nghiêm khắc. Đồng thời trò

chuyện, trao đổi với trẻ để tìm hiểu nguyên nhân trẻ không hứng thú và không muốn tham gia vào HD chơi cùng các bạn. Từ đó, động viên khích lệ trẻ, tạo ra các tình huống gây được sự chú ý và hứng thú của trẻ; - Khi trẻ có hứng thú chơi các trò chơi một mình, GV phải như một người bạn, cùng tham gia chơi bằng cách ngồi cạnh trẻ, cùng sử dụng các đồ chơi, trò chuyện và thảo luận cùng trẻ, qua đó gián tiếp hướng dẫn trẻ cách chơi hiệp đồng cùng các bạn; - Phải bài trí và sắp xếp các đồ dùng, đồ chơi đúng với nội dung HD chơi. Thay đổi thường xuyên, mở rộng và tích hợp nội dung các góc chơi với nhau nhằm tạo ra một sân chơi tổng thể. Cung cấp đầy đủ các đồ dùng, đồ chơi đồng thời phải xây dựng và duy trì hoàn cảnh chơi một cách có hiệu quả; - Ở những trò chơi cấu thành, trò chơi đóng kịch, trò chơi đòi hỏi phải có sự tương hỗ một cách tích cực giữa trẻ với nhau, GV phải quan sát một cách chặt chẽ và bao quát mọi hành động chơi của trẻ để khích lệ động viên, khen ngợi... kịp thời; - Vào thời gian chơi tự do, cho trẻ được tự do lựa chọn các trò chơi mà chúng thích. Khi muốn hướng trẻ sang các HD chơi khác, GV phải khơi gợi hứng thú cũng như có sự chuyển hướng sang các trò chơi khác một cách hợp lí thông qua việc cung cấp đầy đủ những thông tin về trò chơi đó tới trẻ; - Để khích lệ và phát huy tính tự chủ, tích cực, chủ động và sáng tạo của trẻ trong khi tham gia vào các HD vui chơi cũng như những HD đòi hỏi phải tạo ra sản phẩm như các HD tạo hình, thao tác phải giảm tối thiểu sự can thiệp cũng như các mệnh lệnh của GV tới HD của trẻ. □

Tài liệu tham khảo

1. Lee Ki Suk. **Early childhood education curriculum of Korea**. Seoul Hakchisa. 2000.
2. Krogh S. **The intergrated early childhood curriculum**. New York, Mcgraw Hill. 1990.

ĐÍNH CHÍNH

Tạp chí Giáo dục, số 256 (kì 2 tháng 2/2011), tit bài của tác giả Nguyễn Trường Sinh ở trang 45 đọc đúng là: **Chứng minh một số định lí hình học dựa trên công thức tính diện tích ở tiểu học.**

Thành thật xin lỗi tác giả và bạn đọc.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC