ISSN 21896 0866 7476

Tạp chí Giáo dục

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

- Tư tưởng Hồ Chí Minh về thanh niên và ý nghĩa thực tiễn trong công tác giáo dục thanh niên hiện nay
- Xây dựng văn hóa học đường - yêu cầu bức thiết để nâng cao chất lượng giáo dục

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VỀ THANH NIÊN VÀ Ý NGHĨA THỰC TIỄN TRONG CÔNG TÁC GIÁO DỤC THANH NIÊN HIỆN NAY

NGUYỄN THỊ LAN ANH*

Trong toàn bộ di sản vô giá mà Chủ tịch Hồ Chí Minh để lại, có một bộ phận rất quan trọng là tư tưởng của Người đối với thanh niên (TN). Tư tưởng đó thể hiện sự quan tâm đặc biệt đối với TN, thể hiện tầm nhìn chiến lược của Người. Ngày nay, trong bối cảnh mới, tư tưởng đó vẫn còn nguyên giá trị, có ý nghĩa lí luận và thực tiễn sâu sắc.

Nhìn nhận và đánh giá đúng TN, điều quan trọng trước hết là phải xác định đúng vị trí, vai trò của lực lượng TN trong tiến trình phát triển của xã hội. Ý thức được điều này, trong quá trình hoạt động cách mạng, Hồ Chí Minh đã nhận thấy vai trò đặc biệt quan trọng của TN trong sự nghiệp giải phóng dân tộc. Sau này, Người vẫn luôn chăm lo giáo dục (GD) TN, mạnh dạn giao nhiệm vụ và từng bước dìu dắt họ tham gia đấu tranh cách mạng. Để chuẩn bị cho việc thành lập Đảng Cộng sản Việt Nam, năm 1925 Người đã sáng lập Hội Việt Nam cách mạng TN, tiền thân của Đảng ta sau này. Người đã trực tiếp lựa chọn, tổ chức, GD, huấn luyện những TN yêu nước, có chí khí đấu tranh chống phong kiến, thực dân. Cuốn sách *Đường Kách mệnh* là tập hợp những bài giảng của Người từ 1925 đến 1927 cho các TN ưu tú về lí tưởng, đạo đức cách mạng. Sau lớp huấn luyện này, nhiều TN đã trở về nước hoạt động trong phong trào công nhân và phong trào yêu nước, trở thành những cán bộ cách mạng kiên trung trong phong trào đấu tranh giải phóng dân tộc như Trần Phú, Nguyễn Lương Bằng, Phạm Văn Đồng, Lê Hồng Phong, Nguyễn Thị Minh Khai...

Cách mạng tháng Tám thành công mở ra một kỉ nguyên mới cho dân tộc, kỉ nguyên độc lập tự do. Nhân ngày khai trường đầu tiên của nước Việt Nam dân chủ cộng hoà, Hồ Chí Minh viết thư gửi học sinh cả nước: «Sau 80 năm giời nô lệ làm cho nước nhà bị yếu hèn, ngày nay chúng ta cần phải xây dựng lại cơ đồ mà tổ tiên đã để lại cho chúng ta, làm sao cho chúng ta theo kịp các nước khác trên hoàn cầu. Trong công cuộc kiến thiết đó, nước nhà trông mong chờ đợi ở các em rất nhiều. Non sông Việt Nam có trở nên tươi đẹp hay không, dân tộc Việt Nam có bước tới đài vinh quang để sánh sánh vai các cường quốc năm châu được hay không, chính là nhờ một phần lớn ở công học tập của các em"(1).

Năm 1947, khi nước ta đang tiến hành cuộc kháng chiến chống Pháp, xây dựng chế độ dân chủ nhân dân, Hồ Chí Minh đã khẳng định: «TN là người chủ tương lai của nước nhà. Thật vậy, nước nhà thịnh hay suy, yếu hay mạnh một phần lớn là do các TN" (2).

Vừa khẳng định vai trò của TN, Hồ Chí Minh vừa đặt niềm tin mạnh mẽ vào khả năng cách mạng của TN «TN là người tiếp sức cách mạng cho thế hệ già, đồng thời là người phụ trách, dìu dắt thế hệ TN tương lai"(3). Sau khi miền Bắc được giải phóng, chuyển sang giai đoạn xây dựng CNXH, Người căn dặn: TN ta có vinh dự lớn thì cũng phải có trách nhiệm lớn. Trách nhiệm của TN không phải đòi hỏi đất nước cho mình những gì? Mà mình phải làm thế nào cho lợi ích nước nhà nhiều hơn, phải kiên trì mục đích, lí tưởng «không có việc gì khó, chỉ sợ lòng không bền, đào núi và lấp biển, quyết chí ắt làm nên". Người đánh giá TN với tất cả ưu điểm vốn có của họ, coi họ là «bộ phận quan trọng của dân tộc", là lực lượng nòng cốt để xây dựng xã hội mới, nhưng Người cũng chỉ ra những mặt yếu của TN, đó là sự thiếu từng trải trong cuộc sống, một số chưa chịu khó học tập, mắc bệnh hình thức, bệnh cá nhân, tự cao tự đại... Người yêu cầu TN phải chống tâm lí tự tư, tự lợi, chỉ lo lợi ích riêng và sinh hoạt riêng của mình; chống tâm lí ham sung sướng, tránh khó nhọc; chống thói xem khinh lao động, nhất là lao động chân tay;

* Khoa Lí luận chính trị - Trường Đại học Hồng Đức

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

chống lười biếng, xa xỉ; chống kiêu ngạo, giả dối, khoe khoang. Từ sự nhìn nhận toàn diện này, Hồ Chí Minh chỉ rõ phát huy mặt mạnh, khắc phục mặt yếu là con đường để tự hoàn thiện nhân cách của TN. «TN muốn làm chủ tương lai cho xứng đáng thì ngay hiện tại phải rèn luyện tinh thần và lực lượng cho mình, phải làm việc chuẩn bị cho cái tương lai đó"(4).

Với quan điểm đạo đức là gốc của cách mạng, Người quan tâm GD TN không chỉ có tinh thần yêu nước, làm chủ nước nhà mà phải thường xuyên rèn luyện, trau dồi đạo đức cách mạng, cần kiệm, liêm chính, chí công, vô tư. Người khuyên TN hăng hái xung phong, có chí tiến thủ, không ngại khó khăn, không nề nguy hiểm. Trong cuộc sống, Người căn dặn TN biết yêu gia đình, kính trọng ông bà cha mẹ, nâng đỡ và GD thiếu nhi, quý trọng nhân dân. Đạo đức cách mạng không phải trên trời sa xuống. Nó do đấu tranh, rèn luyện bền bỉ hàng ngày mà có. Do đó, TN phải rèn luyện đạo đức cách mạng. Người nhắc nhở: «TN ta cần phải thấm nhuần tinh thần làm chủ nước nhà và trau dồi đạo đức của người cách mạng. Đạo đức của người cách mạng là bất kì ở cương vị nào, bất kì công việc gì đều không sợ khó, không sợ khổ, đều một lòng một dạ phục vụ cho lợi ích chung của giai cấp, của nhân dân"(5).

Hồ Chí Minh là người rất coi trọng đạo đức nhưng đồng thời cũng rất coi trọng tài năng. Người chỉ rõ mối quan hệ giữa đức và tài trong mỗi con người: có tài không có đức, tham ô hủ hoá có hại cho nước. Có đức mà không có tài như ông Bụt ngồi trong chùa, không giúp gì được ai. Vì thế, TN cần phải học tập toàn diện, phải trở thành người «hồng thắm", «chuyên sâu", đặc biệt quan tâm đến việc nâng cao trình độ chính trị , văn hoá, khoa học kỹ thuật và quân sự.

Đối với công tác TN, Người căn dặn: «Cần phải đi sâu vào đời sống, hiểu rõ tâm lí của các lớp TN và giúp đỡ họ giải quyết vấn đề một cách thiết thực" (6).

Có thể thấy, tư tưởng Hồ Chí Minh về TN nổi bật trên các điểm lớn sau: - TN là lực lượng xung kích chủ yếu của cách mạng, là chủ của nước nhà. TN phải tự phấn đấu rèn luyện để thật sự trở thành đội quân chủ lực của cách mạng; - Đảng và Nhà nước phải chăm lo bồi dưỡng lí tưởng và đạo đức cách mạng cho TN, GD ý thức làm chủ và đào tạo họ trở thành người làm chủ trên các lĩnh vực của đời sống xã hội, đào tạo họ trở thành những người vừa «hồng", vừa «chuyên"; - TN là người có trách nhiệm chăm lo, dìu dắt thiếu niên nhi đồng.

Quán triệt tư tưởng Hồ Chí Minh về TN, trong mọi thời kì, Đảng ta luôn đề vai trò, vị trí của TN, xác định TN là lực lượng xung kích của cách mạng, Đoàn TN cộng sản Hồ Chí Minh là đội dự bị tin cậy của Đảng, công tác TN là công việc sống còn của dân tộc, là một trong những nhân tố quyết định sự thành bại của cách mạng. Nghị quyết số 25 NQ-TU ngày 25/7/2008 của Ban Chấp hành Trung ương về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác TN thời kì đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá một lần nữa khẳng định sự quan tâm đặc biệt của Đảng ta đối với công tác TN. Thực tế cho thấy, GD TN đã được triển khai đồng bộ dưới nhiều hình thức như: thông qua công tác tuyên truyền, GD, triển khai học tập các bài lí luận chính trị cơ bản, học tập nghiên cứu chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quán triệt các chủ trương, nghị quyết của Đảng, tổ chức các sinh hoạt truyền thống, GD đạo đức, lối sống, tuyên truyền, phổ biến, GD pháp luật cho TN; thông qua phong trào thi đua yêu nước trong các cộng đồng dân cư và các phong trào hành động cách mạng của tuổi trẻ: «TN lập nghiệp", «Tuổi trẻ giữ nước", «TN tình nguyện", «Thi đua, tình nguyện xây dựng và bảo vệ Tổ quốc", thông qua công tác tổ chức, bồi dưỡng TN trở thành đoàn viên, qua giới thiệu đoàn viên ưu tú cho Đảng xem xét kết nạp và tham gia xây dựng Đảng, xây dựng hệ thống chính trị, qua việc quản lí GD thiếu niên.

Cùng với những thành tựu quan trọng và to lớn đạt được trong thời gian qua của đất nước, công tác GD TN đã góp phần tạo nên một lớp TN mới, trong đó có bộ phận TN tiên tiến, đi đầu trên nhiều lĩnh vực, có thái độ, nhận thức tốt và ý thức chính trị cao, có ý chí vươn lên, phát huy mạnh mẽ truyền thống xung kích của những thế hệ TN lớp trước. Từ đó, vị trí, vai trò của TN trong xã hội không ngừng được được khẳng định và nâng cao. TN tham gia ngày càng nhiều và hiệu quả vào sự nghiệp phát triển kinh tế - xã hội, giữ vững quốc phòng an ninh của đất nước.

Tuy nhiên, mặt trái của kinh tế thị trường, những thách thức của hội nhập kinh tế thế giới, đặc biệt những âm mưu thủ đoạn nham hiểm của các thế lực thù địch đang tác động mạnh mẽ đến TN, khiến cho một bộ phận TN chạy theo lối sống thực dụng, sa ngã, xa rời các giá trị đạo đức tốt đẹp của dân tộc, có thái độ thờ ơ, bàng quan trước các sự kiện kinh tế, chính trị của đất nước. Một số TN mơ hồ về bản chất, âm mưu, thủ đoạn

(Xem tiếp trang 8)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

ĐƯA TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VÀO CUỘC SỐNG CỦA THANH NIÊN, HỌC SINH, SINH VIÊN

ĐINH THỊ MAI*

Giáo dục (GD) thế hệ trẻ là một điều kiện quan trọng đối với sự tồn tại và phát triển của xã hội loài người, là mối quan tâm lớn của xã hội. Việc đưa tư tưởng Hồ Chí Minh vào nhà trường góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khoẻ, thẩm mĩ và nghề nghiệp, trung thành với lí tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Để thực hiện cho được mục tiêu này, phải dựa trên cơ sở chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, bởi lẽ, đó là cơ sở tư tưởng, kim chỉ nam cho hành động của Đảng và nhân dân ta. Vì vậy việc GD tư tưởng Hồ Chí Minh cho thanh niên, HS trở thành một nhiệm vụ cấp bách để họ «Sống, lao động, học tập và chiến đấu theo gương Bác Hồ vĩ đại".

Việc tuyên truyền tư tưởng Hồ Chí Minh hiện nay là một công việc cần coi trọng không chỉ về nội dung mà còn cả hình thức, biện pháp GD.

1. Đối với khoa học xã hội và nhân văn nói chung, khoa học GD nói riêng, tư tưởng Hồ Chí Minh là một cơ sở phương pháp luận quan trọng. Đây là một ngành học riêng đang được hình thành cùng bản thân việc nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh, hoặc là một bộ phận hữu cơ trong GD học, phương pháp dạy học bộ môn. Bài viết này không trình bày cụ thể, mà chỉ nêu một số phương pháp có tính nguyên tắc đối với việc tiến hành GD tư tưởng Hồ Chí Minh với tư cách một khoa học, hoặc thông qua dạy học các môn học về khoa học xã hội.

- GD tư tưởng Hồ Chí Minh cho thế hệ trẻ cần gắn với tình hình, nhiệm vụ đất nước ngày nay, làm cho những kiến thức mà họ thu nhận được có ý nghĩa và tác dụng thiết thực. Đó là thực hiện nguyên lí nhà trường gắn với xã hội, học đi đôi với hành...

- Cần hiểu rõ đối tượng GD: đó là thế hệ trẻ được kế thừa những di sản tư tưởng, truyền thống của cha anh, song lại có những biến đổi khác biệt nhất định do điều kiện cụ thể của cuộc sống chi phối, ảnh hưởng.

- Phải tôn trọng đối tượng GD, tránh việc giảng dạy công thức, giáo điều, áp đặt mà phải chú ý phát huy trí thông minh, tư duy sáng tạo, kết hợp lí trí với tình cảm.

- Người dạy phải làm gương cho người học về mặt lao động khoa học, tư cách, phẩm chất; khơi dậy ở họ ý thức tìm tòi khoa học, vươn tới mũi nhọn của nghiên cứu khoa học, ý thức về phát triển tài năng, học tập và làm theo những điều Bác Hồ dạy và theo gương của Người.

- Cần nhận thức cho đúng thực chất GD tư tưởng Hồ Chí Minh cho thế hệ trẻ là một cuộc đấu tranh trên lĩnh vực tư tưởng, học thuyết chính trị xã hội: đấu tranh chống những luận điểm sai trái, chống các âm mưu hành động «giành giật thanh niên" của kẻ thù và đấu tranh với bản thân chúng ta.

2. Việc đưa nội dung tư tưởng Hồ Chí Minh vào thế hệ trẻ phải tuỳ theo lứa tuổi, trình độ, điều kiện, hoàn cảnh cụ thể mà họ sinh sống và hoạt động. Công việc này đòi hỏi phải có sự đóng góp của nhà trường, tiến hành trên cơ sở những nguyên tắc của khoa học GD.

1) Đối với các trường phổ thông, đưa tư tưởng và tấm gương yêu nước của Bác Hồ vào dạy học, đặc biệt là các môn học khoa học xã hội và nhân văn. Giáo viên khai thác nội dung một số bài học, liên quan đến cuộc đời và sự nghiệp của Bác Hồ cung cấp cho HS những kiến thức về Bác, để hiểu tư tưởng, nổi bật là lòng yêu nước, chủ nghĩa nhân văn, lí tưởng xã hội chủ nghĩa của Bác. Nhận thức đúng về hoạt động và tư tưởng yêu nước của Hồ Chí Minh cũng như tấm gương đạo đức của Người là góp phần nâng cao chất lượng dạy học bộ môn, định hướng cho việc nhận thức và vận dụng sáng tạo của HS.

* Ban Tuyên giáo trung ương

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

2) Đối với việc sinh hoạt Đoàn, Đội, việc GD tư tưởng và hướng đến làm theo tấm gương yêu nước của Bác Hồ cần được tiến hành với nội dung và hình thức phong phú, sinh động, hấp dẫn, phù hợp với tính chất, nguyện vọng của tuổi trẻ và kết hợp với hoạt động ngoại khoá các môn học, những hoạt động ngoài nhà trường - không phải được thực hiện bằng lí luận, việc giảng dạy dài dòng, khô khan, mà phải tiến hành trên cơ sở lí trí kết hợp với tình cảm, hành động yêu nước, làm cho các em rung động, cảm thụ, rồi nhận thức sâu sắc.

GD thông qua sinh hoạt Đoàn, Hội, chủ yếu là những đợt sinh hoạt chính trị, các hoạt động thực tiễn, như công tác của các đội thanh niên tình nguyện, giúp dân cứu đói, giải quyết hậu quả của thiên tai... Những hoạt động thực tiễn có tác dụng GD rất tốt lòng yêu nước, thương dân, rèn luyện ý chí cách mạng, bồi dưỡng chủ nghĩa nhân văn và nhiều phẩm chất, đạo đức cách mạng.

3) Đối với đoàn viên thanh niên, ở các trường CĐ, ĐH, các cơ sở đào tạo nghiên cứu khoa học, cơ sở sản xuất lực lượng vũ trang, các tổ chức quần chúng của thanh niên,... những hình thức và biện pháp GD tư tưởng và tấm gương yêu nước của Bác Hồ sẽ sâu sắc, quy mô lớn hơn, tuỳ theo điều kiện cụ thể.

Việc đưa tư tưởng và tấm gương yêu nước của Hồ Chí Minh đến với đoàn viên và tầng lớp thanh niên Việt Nam trong và ngoài nước là yêu cầu quan trọng và cấp thiết. Nó kết hợp chặt chẽ với hoạt động dạy học của nhà trường, với những hoạt động của đoàn viên, thanh niên một cách chặt chẽ, hữu cơ, có hiệu quả thực tế. Điều cần chú ý là việc quán triệt tư tưởng và việc làm theo tấm gương Hồ Chí Minh phải xuất phát từ tình cảm thiêng liêng đối với nhân dân, Tổ quốc, lòng biết ơn đối với những bậc tiền bối, công lao của Hồ Chí Minh, đấu tranh chống những sự xuyên tạc, phá hoại, lừa bịp của kẻ thù... phải tự giác, quyết tâm «nói đi đôi với làm"...

3. Những hình thức GD, tuyên truyền kết hợp trong và ngoài nhà trường

- Ngoài việc học tập những lời nói, bài viết của Bác, cần phải đọc những mẩu chuyện về Bác thể hiện tư tưởng và tấm gương yêu nước; tổ chức những công tác công ích xã hội (giúp đỡ gia đình thương binh, liệt sĩ, chăm sóc nghĩa trang liệt sĩ, thu thập tài liệu lịch sử, xây dựng nhà truyền thống địa phương", tổ chức «dạ hội về cuộc đời và sự nghiệp Bác Hồ",...

- Tổ chức tham quan các di tích, lịch sử cách mạng; tham gia các lễ hội truyền thống, cách mạng; tổ chức các hoạt động vui chơi của thanh niên: các chuyến du khảo, đi tìm «địa chỉ đỏ" (tìm hài cốt các gia đình cơ sở trước cách mạng tháng Tám trong kháng chiến chống Pháp, chống Mĩ...). Những hoạt động này có tác dụng GD rất sâu sắc đối với thế hệ trẻ về tinh thần yêu nước, lòng biết ơn với những người hi sinh cho Tổ quốc, cho cách mạng, cho Đảng, bồi dưỡng lòng tin vào thắng lợi của con đường xã hội chủ nghĩa mà Đảng ta đã lựa chọn.

- Các sinh hoạt văn nghệ, văn hoá phù hợp với sở trường năng khiếu của tuổi trẻ có ý nghĩa lớn trong việc GD lòng yêu nước. Hình thức sinh hoạt này rất phong phú, đa dạng cần được khai thác một cách phù hợp.

Việc GD truyền thống yêu nước cho thế hệ trẻ được tiến hành thường xuyên trong dạy học ở trường phổ thông, đặc biệt là qua các môn khoa học xã hội và nhân văn trong nội khoá và ngoại khoá.

Tìm hiểu việc tiếp thụ, thấm nhuần tư tưởng Hồ Chí Minh của thế hệ trẻ, SV, HS, chúng tôi nghĩ rằng cần liên hệ với thực tế học tập tấm gương của Người của các tầng lớp quần chúng nhân dân. Điều này sẽ giúp chúng ta tránh và khắc phục được bệnh kinh viện, giáo điều, cũng như lặp lại một số đề tài, chủ đề trong nghiên cứu. Đã đến lúc cần tiến hành việc nhìn lại tình hình nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh, cũng như việc đưa tư tưởng Hồ Chí Minh vào cuộc sống như thế nào, để từ đó xác định đề tài nghiên cứu, hình thức biên soạn, phổ biến đến các tầng lớp nhân dân. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Ngọc Anh (chủ biên). **Giáo trình tư tưởng Hồ Chí Minh**. NXB *Chính trị quốc gia*, H 2009.
2. A.V.Petrovski. **Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm**, tập 2. NXB.*Giáo dục*, H 1982.
3. Hoàng Quốc Bảo. "Bàn thêm về khái niệm phương pháp tuyên truyền". Tạp chí *Lí luận báo chí và tuyên truyền*, số 3/2002.
4. Phạm Quang Nghị (chủ biên). **Một số vấn đề lí luận và nghiệp vụ công tác tư tưởng**. NXB *Chính trị quốc gia*, H 1996.
5. Trần Song Thành. **Một số vấn đề về phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu về Hồ Chí Minh**. NXB *Chính trị quốc gia*, H 1997.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC TRÌNH ĐỘ CAO ĐẲNG NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON THEO YÊU CẦU ĐỔI MỚI

ThS. ĐẶNG LỘC THỌ*

1. Chương trình giáo dục mầm non (CTGDMN) trình độ cao đẳng hiện nay

CTGDMN được Bộ GD-ĐT ban hành ngày 25/7/2009. Năm học 2009-2010 là năm học đầu tiên CTGDMN được triển khai tại những trường có đủ điều kiện cơ sở vật chất và đội ngũ giáo viên (GV). Theo báo cáo *«Sơ kết 1 năm triển khai thực hiện CTGDMN mới"* của Vụ GDMN, trong năm học 2009-2010 cả nước có 6.851 trường (đạt tỉ lệ 53,9%), với số trẻ là 2.379.011 (64,1%), trong đó trẻ 5 tuổi là 585.312 (44,8%) thực hiện CTGDMN. Kết quả đó cho thấy việc triển khai diễn ra với tốc độ rất nhanh. Tuy nhiên còn nhiều băn khoăn về chương trình (CT) cần được tháo gỡ.

1) Những điểm mạnh: Qua ba năm thực hiện thí điểm và một năm thực hiện chính thức, CT đã thể hiện khá đầy đủ các nội dung cần thiết của CTGDMN, kế thừa được các kết quả của CT chăm sóc - giáo dục (CS-GD) trẻ nhà trẻ, tiếp tục khẳng định những mặt tích cực:

- *Quan điểm đảm bảo vị thế tích cực, vị trí trung tâm của trẻ trong quá trình GD đã thể hiện sinh động trong thực tiễn GD ở trường MN.* Đặc biệt, với việc coi «Đánh giá trẻ (khả năng, hứng thú...)" là cơ sở quan trọng để xây dựng và điều chỉnh kế hoạch GD, biểu hiện sự quan tâm, tôn trọng nhân cách trẻ, khắc phục tình trạng áp đặt nội dung GD chủ quan chỉ từ phía người lớn.

- *Khẳng định vai trò hoạt động chủ đạo của trẻ ở lứa tuổi MN* (cụ thể: đối với trẻ dưới 12 tháng tuổi: hoạt động giao lưu cảm xúc, đối với trẻ 12-36 tháng tuổi: hoạt động với đồ vật, đối với trẻ mẫu giáo 3-6 tuổi: hoạt động chơi) đã chú ý đến nhiều mặt đến những yêu cầu đa dạng (như bảo vệ, nuôi dưỡng, CS-GD trẻ từ 3 tháng tuổi đến 6 tuổi). Giữa hai giai đoạn nhà trẻ (3-36 tháng tuổi) và mẫu giáo (3-6 tuổi) cũng như giữa độ tuổi trong mỗi giai đoạn, CT thể hiện được tính đồng tâm - phát triển, kết hợp hình thành, củng cố và nâng cao năng lực, phẩm chất trí tuệ và thể chất của trẻ.

- *CT khung, mang tính «mở", «phát triển" và đề cập đến hướng tiếp cận tích hợp trong GD trẻ nhỏ* đã khuyến khích sự tự do sáng tạo và là điều kiện hết sức thuận lợi để đưa CTGDMN vào thực tiễn.

2) Những vấn đề tồn tại: Ngoài những ưu điểm cơ bản đã phân tích trên, CTGDMN vẫn tồn tại một số vấn đề cần tiếp tục làm rõ nhằm đảm bảo sự thống nhất trước khi đưa vào ứng dụng trong thực tiễn. Ví dụ: *1)* Trong phần *«Những vấn đề chung"* chưa thể hiện rõ các quan điểm, triết lí mới về GDMN của Việt Nam trong giai đoạn hiện nay; *2) CT chưa thể hiện được đầy đủ các nguyên tắc GD cơ bản* như nguyên tắc về sự phát triển và học tập (HT) toàn diện, về học tích hợp, học tích cực, học thông qua vui chơi, học thông qua hợp tác... CT mới chỉ đưa ra được sản phẩm cuối cùng mà chưa đề cập đến cách thức tổ chức thực hiện để đạt được sản phẩm đó, trong khi các nội dung này mới là cốt lõi của một CTGD; *3) Nội dung GD chưa thể hiện được mục tiêu đề ra là đáp ứng sự phát triển cân đối, toàn diện của trẻ,* CT tập trung quá nhiều đến các yêu cầu về kiến thức cho trẻ mà xem nhẹ các nội dung GD phẩm chất, năng lực, kĩ năng sống cần thiết; thậm chí, nội dung GD giữa các lĩnh vực cũng không thống nhất: có lĩnh vực quá cụ thể như phần phát triển vận động, có lĩnh vực lại quá khái quát như phát triển ngôn ngữ; *4)* Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ nhưng trong CTGDMN vị trí của hoạt động với giờ «chơi tự do" của trẻ nhỏ còn

* Trường Cao đẳng sư phạm trung ương

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

khá mờ nhạt, còn có sự thiếu chặt chẽ của hoạt động chơi với 7 loại trò chơi cơ bản.

2. Xây dựng CTGD trình độ cao đẳng ngành mầm non theo yêu cầu đổi mới

2.1. Căn cứ xây dựng CT

1) CTGDMN phải dựa trên các nguyên tắc GD hiệu quả và cách đưa các nguyên tắc này vào thực tiễn. CTGDMN phải tiến tới xu hướng điều chỉnh các hình thức GD nhằm mục đích ngày càng đáp ứng những nhu cầu và hứng thú học hỏi đa dạng của trẻ.

2) Nội dung CT phải tăng cường tỉ lệ số đơn vị học trình tự chọn, xây dựng được những kế hoạch ĐT cho cả khoá học đa dạng, phù hợp với điều kiện chung của nhà trường và khả năng của đa số người học để người học có sự lựa chọn phù hợp với điều kiện riêng của mình (thời gian, sức khoẻ, kinh tế...). Nội dung HT (thể hiện qua phần mô tả học phần, đề cương chi tiết, tài liệu tham khảo...) và kế hoạch ĐT phải được cung cấp đầy đủ và công khai ngay từ đầu khoá học để người học tự tra cứu, lựa chọn và đăng kí HT. Tuỳ theo điều kiện và khả năng khai thác tài liệu HT, người học có thể lựa chọn hình thức HT phù hợp nhất.

3) Việc đổi mới phải bắt đầu trước hết từ mục tiêu của CT. Trên cơ sở nghiên cứu định hướng chiến lược về phát triển kinh tế - xã hội, các chính sách, quy định về phát triển GD nói chung và GDMN nói riêng, xem xét các mục tiêu ĐT trong quá khứ và hiện hành, CTGDMN trình độ cao đẳng phải đề xuất các mục tiêu mới, tiến tới đa dạng hoá các mô hình ĐT, tăng cường khả năng lựa chọn cho người học, đáp ứng yêu cầu phát triển GDMN. Mục tiêu ĐT vừa phải đảm bảo theo mục tiêu ĐT cử nhân cao đẳng sư phạm nói chung lại vừa đảm bảo những yêu cầu đặc thù của cử nhân cao đẳng GDMN nói riêng.

4) CT khung do Bộ GD-ĐT ban hành mới chỉ thể hiện được những vấn đề cơ bản về nghề nghiệp (như việc hình thành kĩ năng cũng như tinh thần, ý thức trách nhiệm nghề nghiệp cho GVMN...). Khi xây dựng CTGD, ngoài việc đảm bảo tính khoa học, tính hiện đại và tính sư phạm, còn phải mang tính ổn định để có thể phát huy được tiềm năng sáng tạo của người dạy và người học.

5) Trên cơ sở CTGD, cần đầu tư xây dựng đề cương chi tiết học phần, biên soạn giáo trình, tài liệu tham khảo và các chuyên khảo về ĐT GVMN. Bộ giáo trình này có giá trị khoa học và thực tiễn, là cơ sở để triển khai các nhiệm vụ dạy và học của thầy và trò. Trong quá trình biên soạn giáo trình, phải xác định rõ hệ thống kiến thức cơ bản, cơ sở và chuyên ngành của lĩnh vực ĐT.

6) Các nghiên cứu và phát triển GD trong những năm gần đây đã tiến tới xu hướng điều chỉnh các hình thức GD nhằm mục đích ngày càng đáp ứng nhu cầu và hứng thú học hỏi đa dạng của trẻ. Trong một lớp học, mỗi đứa trẻ là một sự khác biệt về thể chất, năng lực trí tuệ, xu hướng, hứng thú... Tất cả trẻ em đều có quyền đòi hỏi được quan tâm, đáp ứng nhu cầu của bản thân. Do đó, CTGDMN cần đáp ứng được nhu cầu HT và phát triển riêng của từng trẻ. Theo Lilian Katz (1993) và Chard, S: *một CT cân bằng sẽ phải tính tới các hình thức dạy học khác nhau và những nhu cầu cũng khác nhau của trẻ.* Để đạt được sự cân bằng, CTGDMN cần phải đảm bảo sự hướng dẫn trực tiếp của cô giáo và hoạt động tự do của trẻ. Có hai phương diện trong một CTGDMN để đáp ứng nhu cầu học của trẻ: Dạy học theo hệ thống (để cung cấp KN) và làm việc theo chủ đề (để ứng dụng KN). Trong các giờ học trẻ lĩnh hội KN, còn trong làm việc theo chủ đề trẻ học cách ứng dụng KN vào các tình huống có ý nghĩa. Như vậy làm việc theo chủ đề là một phần của CT và được thực hiện song song với yếu tố dạy học theo hệ thống. Hai phương diện này quan hệ với nhau rất chặt chẽ, bổ trợ cho nhau và tạo điều kiện cho trẻ học được cái mới đồng thời biết sử dụng những gì đã học vào cuộc sống thực tiễn của chúng.

2.2. Xây dựng chương trình theo yêu cầu đổi mới

Trong quá trình xây dựng CTGD trình độ CĐ ngành GDMN theo yêu cầu đổi mới cần chú ý một số nội dung sau:

- *Phân phối hợp lí khối «kiến thức GD đại cương" và dành thời lượng hợp lí cho khối «kiến thức GD chuyên nghiệp* (tỉ lệ tương ứng khoảng 30% và 70%). Cần chú ý đến yêu cầu mặt bằng kiến thức chung của CTĐT cử nhân cao đẳng sư phạm MN như: - Cân đối số đơn vị học trình giữa các phần chăm sóc, nuôi dưỡng, GD, dạy học...; - Chú ý tính liên thông giữa trình độ CĐ, ĐH để SV có thể chuyển tiếp học ĐHSPMN; - Thiết kế những học phần bắt buộc và tự chọn

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

linh hoạt, có khả năng điều chỉnh cho phù hợp với nhu cầu xã hội và yêu cầu thực tế.

- *Bổ sung một số học phần mới như: «Sự học và phát triển tâm lí trẻ em lứa tuổi MN"* (vận dụng kiến thức về sự học và phát triển của trẻ nhằm tạo cơ hội cho sự phát triển thể lực, tình cảm, ngôn ngữ, nhận thức và thẩm mĩ của trẻ em từ 0-6 tuổi; tạo môi trường GD và các hoạt động trải nghiệm thoả mãn nhu cầu của từng cá nhân, ngay cả những trẻ chậm phát triển hoặc trẻ có năng khiếu đặc biệt); *«Phát triển và thực hiện chương trình GDMN"* (vận dụng kiến thức văn hoá - xã hội để xây dựng môi trường và các hoạt động GD phù hợp với hoàn cảnh sống và văn hoá gia đình của trẻ); *«Quan hệ với gia đình trẻ và cộng đồng"* (thiết lập và duy trì quan hệ hợp tác tích cực với gia đình trẻ; thể hiện sự nhạy cảm với sự khác biệt về hoàn cảnh, mô hình văn hoá và truyền thống gia đình của trẻ; giao tiếp có hiệu quả với đồng nghiệp, các cơ quan, đoàn thể và cộng đồng nhằm giúp trẻ phát triển tốt nhất); *«Đánh giá trong GDMN"* (sử dụng các biện pháp và kĩ thuật đánh giá nhằm thiết kế và cá thể hóa CT và thực hành dạy trẻ đáp ứng nhu cầu của mỗi trẻ, tạo sự phát triển liên tục về thể lực, xã hội, tình cảm, thẩm mĩ và trí tuệ cho trẻ; quan sát, ghi lại và đánh giá sự học và phát triển của trẻ nhằm mục đích thiết kế các CT hoạt động và môi trường phù hợp với nhu cầu của từng trẻ, kể cả những trẻ đặc biệt); *«Định hướng và ý thức nghề nghiệp"* (hiểu biết về nghề GDMN, các chế độ, chính sách, điều kiện kinh tế - xã hội... ảnh hưởng đến trẻ, gia đình và CT CS-GD trẻ cũng như nghề GDMN; có phẩm chất đạo đức phù hợp với yêu cầu công việc)...

- *Dành thời lượng thoả đáng cho việc xây dựng các khối kiến thức chuyên ngành (khoảng 25 đơn vị học trình/chuyên ngành) cho người học tự chọn,* như: *«Âm nhạc trong trường MN"* (kĩ thuật sử dụng đàn phím điện tử và nhạc cụ, thanh nhạc và tổ chức hoạt động âm nhạc trong trường MN...); *«Mĩ thuật trong trường MN"* (kĩ thuật làm và sử dụng đồ chơi, kĩ thuật vẽ, nặn, cắt, xé dán và tổ chức hoạt động tạo hình trong trường MN); *«Tiếng Anh trong trường MN"* (nâng cao trình độ tiếng Anh cho người học và phương pháp dạy tiếng Anh cho trẻ nhỏ); *«Sức khỏe cho trẻ nhỏ"* (kiến thức về vệ sinh an toàn thực phẩm, dinh dưỡng và kĩ thuật chế biến thức ăn cho trẻ nhỏ); *«Phát triển nhận thức, ngôn ngữ và tình cảm xã hội"* (những kiến thức và PPDH nhằm phát triển ngôn ngữ, hình thành hoạt động tiền đọc - viết, phát triển tình cảm xã hội, khám phá khoa học và ứng dụng công nghệ thông tin trong trường MN); *«GD hòa nhập trong trường MN"* (những kiến thức về tâm lí trẻ khuyết tật, can thiệp sớm cho trẻ chậm phát triển trí tuệ, khiếm thị, khiếm thính và tổ chức lớp học cho trẻ khuyết tật).

- *Để phát triển và thực hiện CTGDMN, cần dựa trên kiến thức tâm, sinh lí học để lập kế hoạch và thực hiện CTGD và thực hành CS - GD trẻ phù hợp.* Ví dụ, GV có thể vận dụng các phương pháp phù hợp với sự phát triển của trẻ như trò chơi, các hoạt động thử nghiệm, trải nghiệm, câu hỏi mở, đàm thoại, thảo luận nhóm, giải quyết vấn đề, học tương tác sẽ giúp trẻ phát triển trí tò mò, sáng tạo, tư duy linh hoạt cũng như sự phát triển thể lực, xã hội, tình cảm, thẩm mĩ và trí tuệ...; - Có khả năng vận dụng kiến thức và năng lực tổ chức vào thực hiện các trải nghiệm HT có ý nghĩa và mang tính tích hợp như: ngôn ngữ và chữ viết, toán, khoa học, chăm sóc sức khỏe, an toàn, dinh dưỡng, xã hội, nghệ thuật, âm nhạc và môi trường...; - Tạo dựng, đánh giá và lựa chọn học liệu, trang thiết bị và môi trường GD phù hợp với sự phát triển của trẻ; - Vận dụng các hình thức GD cá nhân, nhóm nhằm phát triển quan hệ tích cực và tương hỗ với trẻ, khuyến khích các quan hệ xã hội tích cực giữa trẻ với nhau, phát triển các phẩm chất nhân cách tích cực như tự tin, tự trọng...; - Tạo dựng và duy trì một môi trường an toàn về thể chất, tâm lí và sức khoẻ cho trẻ.

- *Đổi mới cách thức tổ chức thực hành, thực tập tại các cơ sở CS-GD trẻ:* Thực hành, thực tập được coi như các học phần tương đương với các học phần chuyên ngành khác. Nội dung thực hành, thực tập cần phù hợp với các CTGDMN ở các loại hình trường lớp khác nhau, với trẻ các độ tuổi, năng lực và hoàn cảnh, điều kiện gia đình khác nhau. Đây là hoạt động có ý nghĩa quan trọng vì nó thiết lập mối quan hệ giữa những phẩm chất, năng lực, kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo được tiếp thu trong nhà trường với hoạt động dạy học, GD thực thụ của SV trong tương lai. Để nâng cao chất lượng thực hành, thực tập, trước hết GV phải nhận thức đúng đắn mối quan hệ mật thiết giữa kiến thức cơ sở và chuyên nghành; mặt khác, nội dung các học phần chuyên

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

ngành ngoài việc trực tiếp cung cấp kiến thức, kĩ năng nghề cho SV còn phải góp phần GD động cơ, thái độ, tình cảm đúng đắn cho SV - những GVMN tương lai.

•••

Xây dựng CTGD theo yêu cầu đổi mới là một vấn đề lớn, mang tính cấp bách, tuy nhiên, không thể vì muốn đổi mới ngay lập tức mà chúng ta nóng vội, vấn đề này cần được tiếp tục quan tâm nghiên cứu trong khoa học GD hiện đại và trong quá trình đổi mới của nước ta những thập niên tới. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Chương trình khung giáo dục đại học ngành giáo dục mầm non.
2. Bộ GD-ĐT. Chương trình khung giáo dục đại học trình độ cao đẳng ngành giáo dục mầm non thuộc khối ngành sư phạm (ban hành kèm theo Quyết định số 16/2007/ QĐ-BGDĐT ngày 15/5/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
3. Bộ GD-ĐT. Kỉ yếu Hội nghị sơ kết 1 năm triển khai thực hiện chương trình giáo dục mầm non mới, Hà Nội, 7/2010.
4. Chính phủ. Quyết định số 149/ 2006/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ v/v phê duyệt Đề án "Phát triển giáo dục mầm non giai đoạn 2006-2015", 2006.
5. Chính phủ. Quyết định số 02/ 2008/QĐ-BGD-ĐT của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT quy định "Về chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non", 2008.
6. Chính phủ. Quyết định số 239/2010/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ v/v phê duyệt Đề án "Phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em năm tuổi giai đoạn 2010-2015".

Tư tưởng Hồ Chí Minh về thanh niên...

(Tiếp theo trang 2)

của kẻ thù. Nguyên nhân của những yếu kém này là năng lực cụ thể hoá các chủ trương của Đảng, Nhà nước trong công tác GD TN ở một số đơn vị còn yếu; chưa phát huy được sức mạnh đồng bộ của các lực lượng xã hội trong công tác GD TN; việc nắm bắt, xử lí diễn biến tư tưởng TN và thực hiện nội dung GD lí tưởng đạo đức cách mạng cho TN hiệu quả còn thấp; hình thức GD còn xơ cứng, thiếu hấp dẫn; nhiều vấn đề chính đáng của TN chậm được giải quyết; việc đầu tư cho công tác GD TN chưa tương xứng với yêu cầu, nhiệm vụ của tình hình mới.

Cách mạng nước ta đang chuyển sang thời kì mới, thời kì đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá với mục tiêu sớm đưa đất nước ra khỏi tình trạng kém phát triển. Mục tiêu đó đã và đang đặt ra những yêu cầu, nhiệm vụ, trọng trách nặng nề đối với thế hệ trẻ hôm nay. Việc tăng cường công tác TN, đặc biệt là GD về lí tưởng cách mạng nhằm hình thành một lớp TN ưu tú, vững vàng về chính trị, kiên định con đường xã hội chủ nghĩa, có lí tưởng cao đẹp, sống có văn hoá và tình nghĩa, giàu lòng yêu nước và tinh thần quốc tế chân chính, biết nuôi dưỡng hoài bão lớn, tự cường dân tộc là cần thiết và cấp bách. Trước hết cần thường xuyên chăm lo GD đạo đức cách mạng, lối sống giản dị, lành mạnh cho TN; kết hợp chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường và xã hội trong việc GD, rèn luyện đạo đức, lối sống cho TN đồng thời phát huy vai trò tự học, tự tu dưỡng rèn luyện đạo đức lối sống của TN. Từ đó góp phần đào tạo, GD thế hệ TN vừa «hồng" vừa «chuyên", xứng đáng với mong ước của Bác Hồ kính yêu. ❑

(1) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 4. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2000, tr.32, 33.
(2) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 5. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2000, tr .185.
(3) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 10. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2000, tr. 488.
(4) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 5. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2000, tr .185.
(5) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 10. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 2000, tr. 305.
(6) **Hồ Chí Minh toàn tập**, tập 10. NXB *Chính trị quốc gia*, H. 200, tr .307.

Ngày 12/3/2011, **TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP VIỆT TRÌ đã tổ chức LỄ CÔNG BỐ QUYẾT ĐỊNH THÀNH LẬP VÀ KỈ NIỆM 55 NĂM TRUYỀN THỐNG NHÀ TRƯỜNG (1956-2011)**. Tham dự buổi Lễ có các đồng chí lãnh đạo Bộ, cơ quan ban ngành TW hữu quan và địa phương, cùng toàn thể cán bộ, giáo viên và sinh viên của nhà trường.

Trường Đại học Công nghiệp Việt Trì là cơ sở giáo dục đại học trực thuộc Bộ Công Thương được thành lập ngày 20/1/2011 theo Quyết định số 126/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ trên cơ sở nâng cấp Trường Cao đẳng hóa chất. Trường có hai trụ sở đặt tại TP. Việt Trì và huyện Lâm Thao. Với truyền thống 55 năm xây dựng và phát triển, xuất phát điểm là Trường Kĩ thuật trung cấp II (thành lập ngày 25/06/1956), nhà trường đã nỗ lực phấn đấu, luôn kiên trì thực hiện đường lối của Đảng, chính sách phát triển giáo dục của Nhà nước, giữ vững là cơ sở đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao, có uy tín đối với các cơ quan sử dụng lao động trong và ngoài nước. Đến nay, 66% cán bộ, giảng viên của Trường có trình độ trên đại học; quy mô đào tạo khoảng 8.000 sinh viên và dự kiến đến năm 2020 có trên 20.000 sinh viên.

Tại buổi Lễ, nhà trường vinh dự được đón nhận Huân chương Độc lập hạng Nhất của Chủ tịch nước.

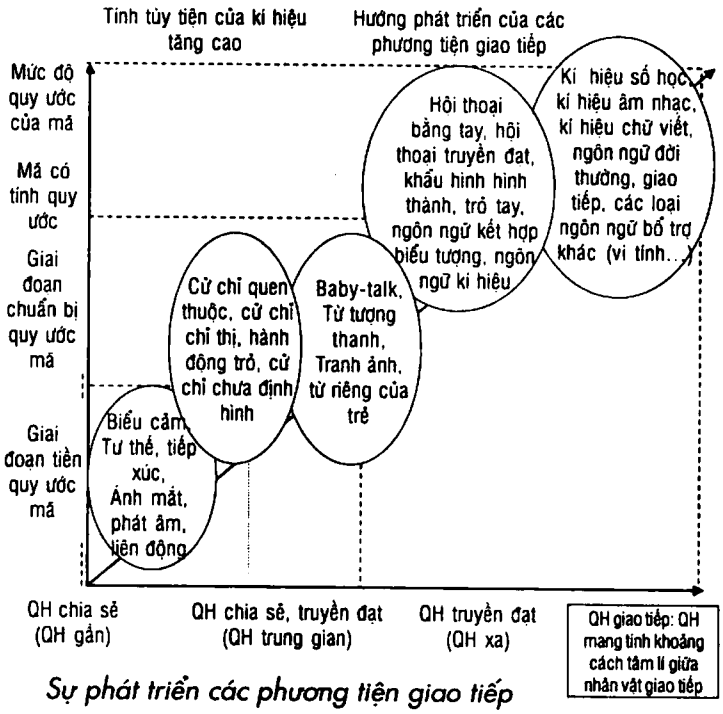
DIỆU HUYỀN

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

PHÂN CHIA GIAI ĐOẠN PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ THEO CHẤT LƯỢNG CỦA GIAO TIẾP - TỪ TIỀN NGÔN NGỮ ĐẾN GIAI ĐOẠN ĐẦU CỦA GIAO TIẾP NGÔN NGỮ

ThS. ĐINH THANH TUYẾN*

Việc phân chia các giai đoạn phát triển ngôn ngữ của trẻ có rất nhiều căn cứ khác nhau. Có cách phân kì căn cứ vào năng lực nhận thức và sản sinh âm thanh ngôn ngữ. Ở đây chúng tôi giới thiệu một cách phân kì bao quát hơn, không chỉ sự lĩnh hội ngôn ngữ mà còn cả sự lĩnh hội các phương tiện giao tiếp khác ở trẻ làm tiền đề cho sự phát triển ngôn ngữ; việc trẻ lĩnh hội các phương tiện phi ngôn ngữ - ngôn ngữ và vận dụng vào các kiểu giao tiếp đặc thù cho mỗi thời kì như thế nào; đồng thời chỉ ra các quy luật tâm lí liên quan tới các kiểu giao tiếp đặc thù của trẻ cũng như tới việc trẻ lĩnh hội các phương tiện giao tiếp nói chung.



Sự phát triển các phương tiện giao tiếp

Trong giai đoạn trước khi có thể sử dụng được ngôn ngữ, trẻ giao tiếp bằng cách biểu cảm, bằng hướng nhìn, chuyển động của mắt, âm thanh, cử chỉ điệu bộ của thân thể... Quan sát hình trên ta thấy, ngôn ngữ - tín hiệu có tính tùy tiện võ đoán căn cứ trên sự quy ước - được sử dụng ngay cả khi khoảng cách tâm lí giữa hai nhân vật giao tiếp là xa lạ, nhưng các biểu hiện ở giai đoạn tiền quy ước mã như ánh mắt, tư thế thì chỉ trở nên cần thiết khi các nhân vật giao tiếp có khoảng cách tâm lí gần gũi, đồng cảm và chia sẻ. Dưới đây người viết giới thiệu về giai đoạn phát triển tiền ngôn ngữ, bao gồm các giai đoạn phát triển ngôn ngữ và khả năng lí giải ý đồ giao tiếp của người khác trong giai đoạn này có ý nghĩa quan trọng như thế nào đối với việc lĩnh hội từ vựng.

1. Trẻ sơ sinh

Từ khi sinh ra, trẻ luôn thể hiện sự chú ý đến gương mặt người, tới âm thanh và giọng nói của con người, sau khi sinh vài phút có thể thể hiện được âm thanh và nhiều biểu hiện của vẻ mặt con người. Trong giai đoạn thai nhi, trẻ nghe được tiếng của mẹ qua nước ối. Ngay sau lúc sinh, trẻ yêu thích nhất âm thanh của mẹ, tiếp đến là âm thanh của người phụ nữ khác. Đối với tiếng người hay các loại âm thanh khác, đặc biệt là tiếng của mẹ trẻ đều có những phản ứng khác nhau. Về mặt thị giác, trẻ đặc biệt chăm chú vào gương mặt con người. Như vậy, có thể nói con người từ khi sinh ra đã có năng lực phản ứng với

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

đồng loại; âm thanh và những kiểu cử chỉ điệu bộ là cái đã được trang bị từ trước đó như là bẩm sinh. Trẻ luôn trong trạng thái sẵn sàng tiếp nhận tình cảm của người khác trong một phạm vi nhất định và điều này dường như cũng là bẩm sinh. Nếu không có trở ngại nào thì từ thời điểm sau sinh trở đi trẻ có xu hướng bẩm sinh là thích giao tiếp với con người.

2. Giao tiếp cảm xúc của trẻ 2-3 tháng tuổi

Khoảng 3 tháng tuổi trở đi, nhũ nhi bắt đầu những biểu cảm bằng cử động của toàn thân, bằng mắt và bằng âm thanh. Không chỉ là phản ứng đơn thuần, các cách biểu cảm kể trên thể hiện sự giao lưu qua lại. Điều này giống với đặc trưng năng động của khía cạnh phi ngôn ngữ trong hội thoại của người lớn và được gọi là «hội thoại nguyên thủy". Đặc trưng thứ nhất, đó không phải là hành vi độc lập mà là sự phản ứng tổng hợp bằng các hành vi khác của bản thân trẻ như phát âm, cử động tay, ánh mắt... Thứ hai, trẻ không chỉ đơn thuần bắt chước người lớn mà chính là người lớn cũng bắt chước lại trẻ. Thứ ba, những động thái biểu hiện cảm xúc và sự chú ý giữa người lớn và trẻ được điều chỉnh một cách năng động, tích cực. Thứ 4, trẻ không chỉ duy trì nhịp nhàng việc tương tác với người lớn mà khi không hứng thú nữa, trẻ cũng có thể biểu hiện rõ ràng, chủ động sự né tránh của mình.

Giao tiếp nguyên thủy mang tính xúc cảm có sự tương tác và trẻ tham gia vào kiểu giao tiếp này một cách tích cực, chủ động. Giai đoạn này rất cần việc giao tiếp với những những động thái biểu cảm mang tính nhân bản. *Giai đoạn giao lưu xúc cảm này đơn thuần chỉ mang tính biểu lộ tình cảm, xúc cảm mà chưa bộc lộ tính ý hướng, mục đích trong đó.*

3. Giao tiếp một cách vui vẻ theo quy tắc và thích thể hiện sự ngạc nhiên trong nửa năm đầu đời

2-3 tháng tuổi, trẻ rất thích giao tiếp trong bối cảnh giao lưu tình cảm theo kiểu một đối một, có lúc trẻ không chỉ dành sự quan tâm của mình tới những người giao tiếp quen thuộc mà còn dành sự chú ý tới các sự vật khác trong khung cảnh giao tiếp này. Để thu hút được sự quan tâm và chú ý của trẻ trong khi giao tiếp, người lớn cần phải sử dụng âm thanh có giai điệu, hay cần có những thay đổi đột ngột bất ngờ, khi thì phải kết thúc để thay đổi chủ đề... Trẻ sẽ rất vui thích nếu được giao tiếp, được dẫn dắt bằng những lời ca, những động tác tay hay những cử động mang tính nhịp điệu của cơ thể. Việc giao tiếp trong các trò chơi cũng khiến trẻ dần hướng sự chú ý tới các hoạt động.

4. Giao tiếp hiểu được cảm xúc và chú ý của người khác (từ 8-12 tháng tuổi)

Trẻ bắt đầu lí giải được sự chú ý và trạng thái tâm lí của người khác. Trẻ tự mình có thể trao cho người khác đồ vật hoặc là biết khoe đồ vật mà mình có; có thể lặp đi lặp lại các hành vi để thu hút sự chú ý của người khác. Hoặc, khi người khác nhìn vào đồ vật nào đó, trẻ biết dõi theo hướng nhìn của người đó để quan sát thái độ, phản ứng của họ trước những sự vật hay hiện tượng mới lạ (được gọi là hành vi ***tham chiếu xã hội)*** hay làm nũng, vòi vĩnh, thu hút sự chú ý.

Để thực hiện được kiểu giao tiếp bao hàm những vấn đề mang tính mục đích, nhất thiết giữa trẻ, người lớn và sự vật hiện tượng phải thiết lập được mối quan hệ 3 chiều. Kĩ năng giao tiếp phi ngôn ngữ thể hiện cho giai đoạn phát triển này. Điểm thứ nhất của kĩ năng này là sự *cộng tác, tham gia,* tức là có *hành động tương tác mang tính xã hội,* cụ thể là bắt đầu có sự tương tác với người đối diện, hơn nữa có thể duy trì các hành động phi ngôn ngữ hoặc là thực hiện thao tác với đồ vật (ví dụ việc vuốt ve người hoặc cùng chuyền bóng). Điểm thứ hai của kĩ năng này là *cùng hướng nhìn (visual joint attention)* tạo ra *hành động mang tính chất điều khiển.* Cụ thể, trẻ có thể khiến người lớn cùng với mình chú ý, quan tâm đến một sự vật nhất định (ví dụ như trẻ muốn được xem đồ chơi). Điểm thứ 3 của kĩ năng này là *sự nhờ cậy* - hành vi kêu gọi sự trợ giúp của người khác để lấy được vật mà mình muốn. Kĩ năng giao tiếp phi ngôn ngữ sẽ là nền tảng để trẻ có thể đạt đến giai đoạn phát triển tiếp theo - *giai đoạn ngôn ngữ nguyên thủy.*

5. Hành động trỏ tay với tư cách là khởi nguồn của ngôn ngữ (12-15 tháng tuổi)

Trẻ định hướng sự chú ý của người đối diện bằng hành động trỏ tay. Có hai loại hành động trỏ tay: trỏ tay mệnh lệnh và trỏ tay miêu tả. Trỏ tay mệnh lệnh là hành động trỏ tay thể hiện một yêu cầu nào đó, chẳng hạn khi không thể lấy được đồ chơi, trẻ chỉ về phía giá đồ chơi đồng thời nhoài người về hướng đó. Trỏ tay miêu tả là hành động khi nhìn thấy vật lạ trẻ cũng muốn người lớn chú ý đến vật đó, và đã dùng trỏ tay để lái sự chú ý của người lớn về phía vật lạ kia. Trẻ đều sử dụng cả hai loại trỏ tay này nhằm định hướng người giao tiếp với mình, khiến người đó phải quay đầu lại hoặc quay người lại để xác nhận những sự vật mà trẻ đang chú ý.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

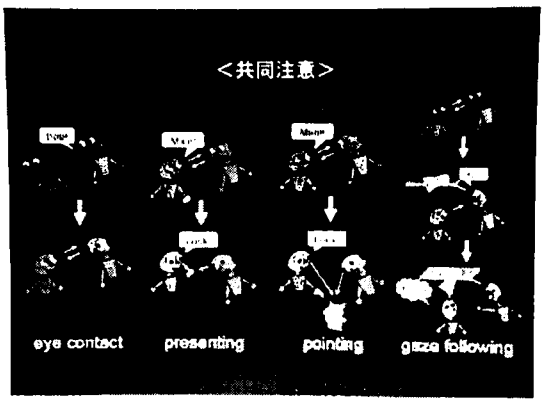
Hành động trỏ tay là hành vi có tính chất tín hiệu liên thông với ngôn từ. Dựa vào ngón trỏ thì vật trỏ (ngón trỏ - nghĩa là cái biểu biện) và cái được biểu hiện - đối tượng trỏ đã phân hóa rõ rệt. Tuy nhiên như thế không có nghĩa là qua hành động trỏ ngón trỏ đại diện cho vật được trỏ (đối tượng trỏ) nên những vật mang tính đại diện cho chức năng trung tâm của ngôn từ là không thể thiếu. Từ ngữ, chẳng hạn từ «con chó", dù con chó nhà mình hay con chó bắt gặp ngoài công viên thì từ «con chó" cũng có tính chất đại diện chung. Hành động trỏ tay, qua ngón trỏ, con chó hay con mèo hoặc xe đạp cũng đều được thay thế, do đó ngón trỏ đơn thuần chỉ là một phương tiện để chỉ trỏ của trẻ.

Đối với trẻ tự kỉ, việc lí giải và thực hiện hành động trỏ kiểu mệnh lệnh là có thể, nhưng việc lí giải và thực hiện hành động trỏ kiểu miêu tả thì gặp nhiều khó khăn. Những giống người vượn được nuôi dưỡng như con người cũng biết trỏ tay kiểu mệnh lệnh, nhưng không biết trỏ tay kiểu miêu tả. Kiểu trỏ tay miêu tả, so với kiểu trỏ tay mệnh lệnh thể hiện một trình độ nhận thức phức tạp hơn hẳn. Với hành động trỏ tay miêu tả, trẻ chỉ cho một ai đó biết về một sự vật nào đó, do đó việc lí giải sự tri giác chú ý về đối tượng của người đó là cần thiết, và cũng đòi hỏi một kĩ năng biểu tượng phức tạp. Trong khi đó, trỏ tay mệnh lệnh chỉ lí giải một cách đơn thuần về mối quan hệ giữa mục đích và phương thức. Trỏ tay miêu tả được thực hiện khi trẻ biết ngạc nhiên về đối tượng, bị đối tượng thu hút..., tiếp đó, ở trẻ xuất hiện động cơ muốn thông báo điều đó cho người khác.

6. Giao tiếp bằng ngôn ngữ

Sang đến tuổi thứ 2, trẻ không chỉ thông qua cử chỉ điệu bộ mà còn thông qua ngôn từ có ý nghĩa để lí giải và tiến hành giao tiếp bằng ngôn ngữ. Trẻ, người lớn và một sự vật thứ 3 - sự vật tạo nên sự cùng chú ý giữa trẻ và người lớn *thiết lập thành mối quan hệ 3 chiều, chính là cơ sở và nền tảng của việc lĩnh hội ngôn ngữ*. Tomasello M. cho rằng, cơ sở nhận thức của việc lĩnh hội ngôn ngữ bao gồm: + Hiểu được đối tượng mà người khác đang nói tới, có khả năng phân loại; + Trong rất nhiều những điều mà người khác đang nói tới, hiểu và lí giải được ý đồ của họ.

Trên đây là hình ảnh minh họa cho các năng lực tâm lí, đặc biệt là *năng lực cùng chú ý* hay còn gọi là *chú ý cùng hướng* (joint attention) có liên quan tới sự lĩnh hội và phát triển ngôn ngữ. Trước tiên là năng lực giao lưu ánh mắt (eye



contact); tiếp theo là lực khoe vật khi vật ở trong tầm tay (presenting); tiếp đến, khi vật ở xa tầm tay, xuất hiện hành động trỏ (poiting): cả mẹ và con cùng trỏ và nhìn về phía sự vật; cuối cùng, khi trẻ đạt được khả năng dõi theo hướng nhìn của người khác cũng là lúc hành động trỏ tay có thể không cần xuất hiện. So với hướng nhìn thì trỏ tay dù sao cũng hữu hình hơn, vì vậy dõi theo hướng nhìn mà không cần đến hành động trỏ đánh dấu một bước phát triển mới của trẻ trong giao tiếp. Và khi dõi theo hướng nhìn của người khác, trẻ dần có xu hướng phán đoán suy nghĩ, ý đồ của người khác dựa theo sự vật mà người đó đang nhìn. Có thể nói kĩ năng cùng hướng nhìn chính là nền tảng cho kĩ năng chú ý cùng hướng. Khi đạt được kĩ năng nhìn cùng hướng tức là phần nào đó có thể hiểu được ý định của người khác. Nhìn cùng hướng cũng góp phần hình thành không gian chung, tiếng nói chung giữa trẻ và người lớn, tạo nên điều kiện không thể thiếu được của giao tiếp. Mặt khác, bên cạnh việc hình thành không gian chung, nhìn cùng hướng, chú ý cùng hướng còn hình thành thế giới chủ quan của hai bên, từ đó xuất hiện nhu cầu truyền đạt và chia sẻ giữa các bên cùng chung tiếng nói. Đó cũng chính là xuất phát điểm của khả năng cộng tác xã hội gắn với bản chất của hoạt động giao tiếp của loài người nói chung.

***

Trẻ em trong giai đoạn tiền ngôn ngữ, khi giao tiếp với người lớn đã có thể lí giải được các động tác có mục đích của họ. Từ đây, việc lĩnh hội từ vựng được bắt đầu. *Đồng thời với việc bắt đầu biết chơi với ngôn từ thì cũng là lúc trẻ biết dõi theo hướng nhìn của người khác, ở trẻ xuất hiện quy luật tham chiếu xã hội, học tập bắt*

(Xem tiếp trang 43)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

BÌNH ĐẲNG GIỚI TRONG GIÁO DỤC VIỆT NAM GIAI ĐOẠN 2002-2008

NGUYỄN THANH BÌNH*

Những năm gần đây, Việt Nam đạt được những thành tựu to lớn khi tạo ra được sự *bình đẳng giới* (BĐG) trong giáo dục. Là một trong số những quốc gia nghèo trên thế giới, nhưng Việt Nam đã đầu tư rất nhiều cho giáo dục với phương châm giáo dục là quyền lợi và trách nhiệm của mọi người dân. Tỉ lệ biết chữ của người dân tương đối cao với sự chênh lệch không lớn giữa phụ nữ và nam giới; tỉ lệ đi học chung của nam và nữ ở tất cả các cấp học từ tiểu học (TH) đến trung học phổ thông (THPT) đều tăng lên qua từng năm; sự khác biệt giữa tỉ lệ HS nam và HS nữ ngày càng thu hẹp; tỉ lệ đạt bằng cấp cao nhất của nữ giới đạt mức khá ở nhiều cấp học. Tuy nhiên, sự khác biệt về giới tính đã biểu hiện rõ nét trong xu hướng lựa chọn nghề nghiệp: nữ giới tập trung nhiều ở các ngành giáo dục, khoa học xã hội và ngôn ngữ; còn nam giới chiếm đa số trong các ngành khoa học tự nhiên và khoa học kĩ thuật.

Dựa trên kết quả điều tra về mức sống của các hộ gia đình ở Việt Nam qua các năm (2002 - 2008), bài viết sẽ làm sáng tỏ các kết luận trên.

1. Tỉ lệ biết chữ của dân số Việt Nam giai đoạn 2002-2008

Luật Giáo dục 2005 khẳng định mọi công dân không phân biệt nam nữ đều bình đẳng về quyền học tập. Vì vậy, cùng với tỉ lệ biết chữ của người dân tăng lên qua từng năm (2002: 92,1%; 2004: 93,0%; 2006: 93,1%; 2008: 93,2%); sự chênh lệch về tỉ lệ biết chữ giữa nam giới và nữ giới ngày càng có xu hướng thu hẹp lại. Bên cạnh đó, ở các nhóm tuổi càng trẻ, tỉ lệ biết chữ của nữ giới càng cao và khoảng cách so với tỉ biết chữ của nam giới càng ít (xem *bảng 1*).

Bảng 1. Tỉ lệ biết chữ của dân số trên 10 tuổi phân theo giới tính và nhóm tuổi (%)

	2002			2004			2006			2008		
	Tổng	Nam	Nữ	Tổng	Nam	Nữ	Tổng	Nam	Nữ	Tổng	Nam	Nữ
Cả nước	92,1	95,1	89,3	93,0	95,9	90,2	93,1	96,0	90,5	93,2	96,0	90,6
Nhóm tuổi												
10-14	97,4	97,6	97,2	97,9	98,1	97,8	98,3	98,2	98,3	98,1	98,1	98,2
15-19	96,5	96,6	96,5	97,4	97,7	97,0	97,7	98,0	97,4	98,1	98,1	98,0
20-24	94,3	94,9	93,7	95,9	96,3	95,4	96,3	96,6	95,9	96,7	97,1	96,2
25-29	93,7	94,6	92,9	94,2	94,8	93,5	94,5	95,0	93,9	94,7	95,3	94,1
30-34	93,8	94,5	93,1	93,5	94,0	93,0	93,4	94,1	92,8	93,6	94,0	93,3
35-39	94,8	95,8	93,9	94,8	95,7	94,0	93,8	94,6	93,1	93,5	93,8	93,1
40-44	94,7	96,3	93,3	95,1	96,4	94,0	95,4	96,4	94,4	94,6	95,6	93,6
45-49	93,8	96,1	91,8	95,0	97,1	93,2	95,0	97,0	93,3	95,2	96, 9	93,7
50-54	92,0	95,8	88,7	93,4	96,0	91,0	94,1	96,7	91,6	93,8	96,6	91,2
55-59	88,7	94,3	84,0	91,7	95,9	88,0	92,1	95,9	88,8	92,5	96.,3	89,2
Trên 60	75,1	89,7	64,2	77,9	91,8	68,0	74,9	90,7	63,9	76,6	91,3	66,3

(Nguồn: Báo cáo định kì ngành giáo dục và ngành thống kê khảo sát mức sống hộ gia đình năm 2008)

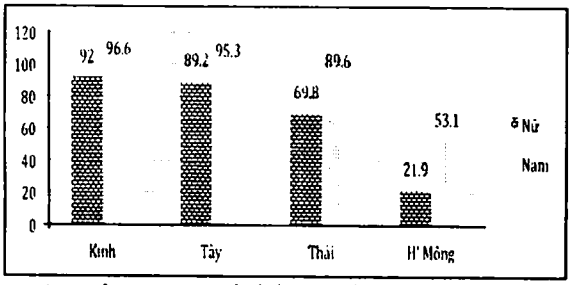
Tuy nhiên, vấn đề bất bình đẳng về giới ở tỉ lệ biết chữ vẫn còn tồn tại giữa những nhóm người nghèo ở vùng nông thôn, vùng xa xôi hẻo lánh; giữa các nhóm dân tộc do mức sống của những nhóm đối tượng này chưa cao nên chi phí đầu tư cho giáo dục còn hạn chế. Hơn nữa, việc sử dụng lao động trẻ em vẫn còn phổ biến nên cơ hội đến trường của các nhóm đối tượng trẻ em này là không nhiều. Sự khác biệt trong quan niệm về giới cũng là nguyên nhân dẫn đến tỉ lệ trẻ em nam đi học cao hơn so với tỉ lệ trẻ em nữ *(xem biểu đồ 1)*. Vì vậy, chúng ta cần quan tâm hơn nữa đến giáo dục cho nữ giới người dân tộc

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

thiểu số cũng như thay đổi nhận thức của người dân tộc trong quan niệm về giới nhằm hạn chế tình trạng bất bình đẳng về giới trong giáo dục ở nhóm người dân tộc thiểu số này.

Biểu đồ 1. Tỉ lệ biết chữ của dân số trên 10 tuổi phân theo giới tính và dân tộc năm 2002 (%)



(Nguồn: Báo cáo định kì ngành giáo dục và ngành thống kê khảo sát mức sống hộ gia đình năm 2002)

2. Tỉ lệ đi học chung của nam và nữ ở các cấp học TH, THCS và THPT giai đoạn 2002-2008 (là tỉ lệ phần trăm HS nữ đang học TH so với tổng số dân nữ trong độ tuổi). Kết quả điều tra cho thấy:

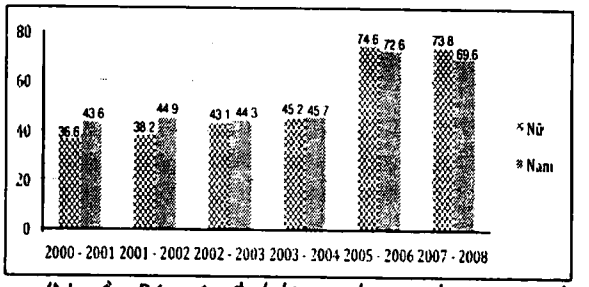
- *Ở cấp TH,* tỉ lệ cao và tiếp tục tăng trong những năm qua (năm học 2003-2004: 102,6% đối với nữ và 107,4% đối với nam; 2005-2006: 104,7% nữ và 105,2% nam; 2007-2008: 103,2% đối với nữ và 105,1% đối với nam.

- *Ở cấp THCS,* tỉ lệ cũng tương đối cao và tiếp tục tăng qua từng năm học. Tuy nhiên vẫn có một khoảng cách giữa tỉ lệ nữ đi học chung ở bậc học này so với nam giới. Cụ thể, khoảng cách đó tăng lên qua từng năm, từ năm học 2001-2002 đến năm học 2003-2004 (lần lượt là 3,1%, 3,3%, 3,4%, 3,7%); nhưng đến năm học 2005-2006 và năm học 2007-2008 sự khác biệt được thu hẹp lại (lần lượt là 1,9% và 1,1%).

- *Ở cấp THPT,* tỉ lệ này trong năm học 2003-2004 là 45,7% đối với nam và 45,2% đối với nữ; tăng lên đáng kể trong những năm qua đồng thời dần dần thu hẹp khoảng cách giữa nam và nữ so với năm học 2000-2001. Tỉ lệ đi học chung của nam và nữ tiếp tục tăng trong những năm học tiếp theo: 2005-2006 là 72,6% nam và 74,6% nữ; năm học 2007-2008 là 69,6% đối với nam và 73,8% đối với nữ (xem *biểu đồ 2).*

Như vậy, tỉ lệ đi học chung giữa nam và nữ trong giai đoạn 2002-2008 đã thu hẹp dần khoảng cách bất bình đẳng. Tuy nhiên, sự khác biệt về giới tính trong lựa chọn ngành học ở bậc cao đẳng và đại học lại tương đối rõ ràng: nữ giới có xu hướng học các ngành khoa học xã

Biểu đồ 2. Tỉ lệ đi học chung phân theo giới tính ở bậc THPT (%)



(Nguồn: Báo cáo định kì ngành giáo dục và ngành thống kê khảo sát mức sống hộ gia đình năm 2008)

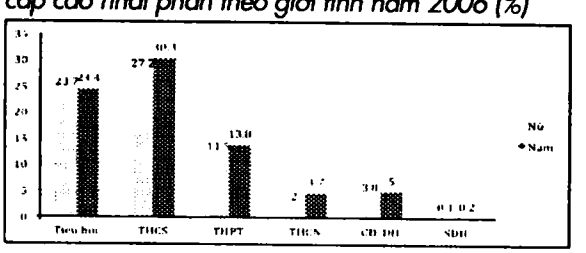
hội, ngôn ngữ và sư phạm; nam giới thường thiên về các ngành khoa học tự nhiên, khoa học kĩ thuật.

3. Tỉ lệ đạt bằng cấp cao nhất của nữ giới ở các cấp học, bậc học giai đoạn 2002 - 2008

Tỉ lệ này tương đối cao ở hầu hết các cấp học, bậc học. Năm 2002, cứ 100 dân số nữ từ 15 tuổi trở lên thì có 25,5 người tốt nghiệp TH, 25,8 người tốt nghiệp THCS và 9,4 người tốt nghiệp THPT; các tỉ lệ tương ứng ở dân số nam là 27,3; 29,5 và 12; bậc trung học chuyên nghiệp không có sự khác biệt lớn (nữ: 2,9%, nam: 2,8%); bậc cao đẳng và đại học nữ đạt 2,7% và nam đạt 4,2%; riêng bậc sau đại học, tỉ lệ nữ thấp hơn 3 lần so với nam (nữ: 0,04%, nam: 0,13%).

Theo kết quả điều tra năm 2006, trung bình cứ 100 phụ nữ trên 15 tuổi thì có 23,7% tốt nghiệp TH, 27,2% tốt nghiệp THCS, 11,5% tốt nghiệp THPT (ở nam giới lần lượt là 24,4%, 30,3% và 13,8%). Có sự khác biệt tương đối lớn giữa nam và nữ ở trình độ trung học chuyên nghiệp (nữ: 2%, nam: 4,7%). Tỉ lệ tốt nghiệp cao đẳng, đại học là nữ: 3,8% và nam: 5%. Tỉ lệ phụ nữ có trình độ sau đại học chỉ bằng một nửa so với nam giới (0,1% so với 0,2%). Như vậy, tỉ lệ đạt bằng cấp cao nhất của nữ giới đã được thu hẹp lại so với nam giới trong những năm qua (xem *biểu đồ 3).*

Biểu đồ 3. Tỉ lệ dân số từ 15 tuổi trở lên đạt bằng cấp cao nhất phân theo giới tính năm 2006 (%)



(Nguồn: Báo cáo định kì ngành giáo dục và ngành thống kê khảo sát mức sống hộ gia đình năm 2006)

(Xem tiếp trang 20)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

XÂY DỰNG VĂN HÓA HỌC ĐƯỜNG - YÊU CẦU BỨC THIẾT ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC

NGUYỄN MINH KỲ*

Văn hóa có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc bồi dưỡng, phát huy nhân tố con người và phát triển xã hội. Văn hóa *«phản ánh và thể hiện một cách tổng quát, sống động về mọi mặt của cuộc sống, của mỗi cá nhân, mỗi cộng đồng đã diễn ra trong quá khứ cũng như đang diễn ra trong hiện tại qua hàng bao thế kỉ, nó đã cấu thành một hệ thống các giá trị, truyền thống thẩm mĩ và lối sống mà dựa trên đó từng dân tộc tự khẳng định bản sắc riêng của mình"* (theo Federico Maior - cựu Tổng giám đốc UNESCO). ***Báo cáo chính trị tại Đại hội IX*** của Đảng đã nhấn mạnh về sứ mệnh trách nhiệm cao quý nhất, sâu sắc nhất của nền văn hóa dân tộc, đó là *«Mọi hoạt động văn hóa nhằm xây dựng con người Việt Nam phát triển toàn diện về chính trị, tư tưởng, trí tuệ, đạo đức, thể chất, năng lực sáng tạo, có ý thức cộng đồng, lòng nhân ái khoan dung, tôn trọng nghĩa tình, lối sống có văn hóa, quan hệ hài hòa trong gia đình, cộng đồng và xã hội"*. Đó vừa là sự nối tiếp các giá trị truyền thống tốt đẹp và bền vững, vừa là đòi hỏi mới đối với con người Việt Nam trong giai đoạn công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Trong quá trình hội nhập quốc tế, chuẩn giá trị văn hóa xã hội đã có sự thay đổi, do đó chuẩn giá trị *văn hóa học đường* (VHHĐ) cũng cần điều chỉnh cho phù hợp. Điều này có vai trò vô cùng quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, bởi nếu VHHĐ thiếu lành mạnh, xuống cấp thì tất yếu chất lượng giáo dục cũng giảm sút, kém chất lượng.

1. VHHĐ chính là cách xử sự, giao tiếp giữa trò với trò, giữa trò với thầy; ý thức, thái độ của học trò trong giờ học, sự lĩnh hội kiến thức môn học; cách phát ngôn, ăn mặc của thầy và trò trong giờ học cũng như ngoài giờ học; hành vi, thái độ ứng xử trước mọi tình huống diễn ra trong và ngoài nhà trường.

Từ xa xưa, ông cha ta, ngay khi còn nhỏ đã được dạy dỗ theo các chuẩn mực đạo đức của dân tộc, của đạo Khổng, chú trọng «tu thân, tích đức" lấy chữ «nhân" làm trọng, biết «kính trên nhường dưới", luôn rèn luyện để có thể cống hiến thật nhiều cho đất nước và chăm lo cho gia đình. Tiếp nối truyền thống và nâng quan điểm đạo đức xa xưa lên một tầm cao mới, Bác Hồ cũng đã dạy: «Trung với nước, hiếu với dân" (ngày xưa là trung quân, ái quốc).

Đạo lí *«tôn sư, trọng đạo"* là truyền thống lâu đời, quý báu của dân tộc ta. Người Việt xem cha mẹ có công sinh thành ra mình, còn thầy cô giáo có công dưỡng dục mình nên người ta rất coi trọng và tôn vinh người làm nghề dạy học: *«Mùng một tết Cha, mùng hai tết Mẹ, mùng ba tết Thầy"*. Đó chính là nét đẹp văn hóa của dân tộc Việt Nam, rất cần được gìn giữ và phát huy.

Tuy nhiên, có thể nói, thực trạng VHHĐ ở nước ta hiện nay đang có những biểu hiện đáng lo ngại.

Vào những năm của thập kỉ 50, 60 của thế kỉ XX trở về trước, giáo dục nước ta tuy chưa phát triển như hiện nay, số trường lớp còn rất ít nhưng trường học rất có kỉ cương, nền nếp. HS thật lễ phép, ra đường gặp thầy, cô giáo đều biết ngả mũ, vòng tay đứng nghiêm chào rồi mới đi tiếp, nói năng rất từ tốn, lễ độ. Phong cách của người thầy lúc đó cũng rất chuẩn mực, lịch lãm được mọi người nể trọng.

Đến khi chuyển sang cơ chế thị trường, hội nhập quốc tế, Việt Nam đã đạt được những thành tựu to lớn trong phát triển kinh tế, nhưng cũng gặp những thách thức không nhỏ khi giữ gìn các giá trị văn hóa truyền thống dân tộc. VHHĐ cũng không nằm ngoài những thử thách, cam go đó. Những yếu tố phi đạo đức, thiếu lành mạnh, phản văn hóa đã xâm nhập vào nhà trường làm xáo trộn VHHĐ gây trở ngại không nhỏ đối với việc

* Trường THPT dân lập Lê Thánh Tôn - TP Nha Trang - Khánh Hòa

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện. Nhiều HS thiếu tôn trọng, thậm chí hăm dọa, xúc phạm, nhục mạ thầy cô; nói chuyện riêng trong giờ học, ngang nhiên văng tục, chửi thề; trang phục lố lăng, phản cảm; hiện tượng nữ sinh đánh bạn không phải là ít,... Bên cạnh đó, vẫn còn một số giáo viên (GV) thiếu gương mẫu, chưa thể hiện sự «mô phạm", la mắng, mạt sát, xúc phạm, dùng bạo lực đối với HS,...

2. Vậy giải pháp nào cho hướng khắc phục những thực trạng nêu trên? Để xây dựng những chuẩn giá trị VHHĐ phù hợp với thời kì hội nhập toàn cầu, theo chúng tôi cần thực hiện những biện pháp sau đây:

1) Nêu cao vai trò gương mẫu về đạo đức, lối sống của đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí lãnh đạo nhà trường theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh. Có thể nói, đây là «biện pháp của mọi biện pháp". Đội ngũ này chính là những người trực tiếp làm công tác giáo dục học sinh (HS); mọi lời nói, việc làm, thái độ, hành vi của họ đều có tác động trực tiếp đến việc tạo lập VHHĐ cho các em. Vì vậy, hơn ai hết, họ phải tự đặt cho mình những yêu cầu rất cao để đạt được chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp, là tấm gương về mọi mặt cho HS noi theo. Muốn vậy, người dạy cần thường xuyên khổ luyện, thực sự «mô phạm" về đạo đức, lối sống, luôn nỗ lực trong tự rèn luyện và hoàn thiện bản thân; chống những đặc quyền đặc lợi, những ham muốn vật chất tầm thường, thực hiện tốt «nói đi đôi với làm" theo tư tưởng và phong cách Hồ Chí Minh. Người thầy chẳng những dạy cho HS về kiến thức mà còn chỉ dẫn cho HS biết cách tự lập trong cuộc sống, biết ứng xử một cách có văn hóa trước mọi tình huống ngoài đời.

2) Tạo lập môi trường giáo dục lành mạnh, góp phần xây dựng những chuẩn mực VHHĐ một cách bền vững với một tập thể sư phạm nhà trường vững mạnh, đoàn kết, thân thiện; giải quyết tốt các mối quan hệ trong nhà trường, giữa lãnh đạo nhà trường với các đoàn thể, chi bộ, giữa thầy với thầy, giữa thầy với trò, giữa lãnh đạo với giáo viên, giữa nhà trường với chính quyền và nhân dân địa phương nơi trường đóng.

3) Cần tạo điều kiện phát huy triệt để vai trò của các tổ chức đoàn thể trong nhà trường. Theo quan điểm của Piaget, việc giáo dục trẻ em dựa trên một thực tiễn tâm lí hiển nhiên là «toàn bộ tâm lí học hiện đại dạy chúng ta rằng trí thông minh có được là kết quả của hành động". Điều đó có nghĩa là để tạo lập được VHHĐ bền vững chúng ta cần tổ chức nhiều hoạt động giáo dục tập thể để học sinh thường xuyên được rèn luyện, tạo thói quen thực hiện những chuẩn mực trong VHHĐ. Vì vậy, Đoàn thanh niên, Đội thiếu niên tiền phong cần có thêm nhiều hoạt động giáo dục ngoài giờ phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi (thi ca, múa, nhạc; thi «HS thanh lịch", thi «nói lời hay, làm việc tốt"; thi ứng xử...), từ đó quy tụ, tập hợp HS toàn trường để hình thành nhân cách cho HS, giúp các em hiểu nhau hơn, gần gũi thân thiện với nhau hơn, thêm mến trường, mến lớp, hứng thú với học tập hơn, giảm thiểu đáng kể HS bỏ học. Bên cạnh đó, nhân những ngày lễ lớn, các trường cũng cần phát động các cuộc thi tìm hiểu về Đảng, Bác Hồ, Đoàn, đội, về lịch sử đấu tranh giữ nước, dựng nước của dân tộc ta nhằm giáo dục HS biết trân trọng, nâng niu các giá trị văn hóa truyền thống.

4) Hình thành thói quen sử dụng ngôn ngữ học đường. Nhìn từ góc độ văn hóa, ngôn ngữ chính là một trong những cơ sở để đánh giá trình độ phát triển của một quốc gia, một dân tộc, hay vị trí xã hội, trình độ nhận thức của mỗi người. HS, SV thuộc lớp trí thức tương lai đang trong quá trình tiếp thu kiến thức thông qua phương tiện truyền tải là ngôn ngữ. Họ có sự tiếp thu, giao thoa với nhiều lớp người do đó ngôn ngữ của họ rất đa dạng. Hơn nữa, HS, SV không phải chỉ thụ động tiếp thu mà còn là chủ thể tạo ra nhiều từ ngữ mới; vì vậy, họ phải rèn luyện và rèn luyện thường xuyên, kiên trì tạo dựng bằng được thói quen sử dụng ngôn ngữ học đường. Ngoài ra, do ngôn ngữ là một dạng phản xạ có điều kiện nên phải liên tục được rèn giũa. Nếu rèn luyện theo hướng tích cực, tất yếu phản xạ phát ngôn sẽ tích cực; còn nếu thường xuyên nói năng không chuẩn mực, thiếu văn hóa thì phản xạ phát ngôn sẽ là một hệ quả tương ứng.

***

Văn hào M. Gorky đã có câu nói nổi tiếng: «Đối với tôi, lời kêu gọi Tổ quốc lâm nguy cũng không đáng sợ hơn lời kêu gọi: Hỡi các công dân! văn hóa bị lâm nguy!" - yêu cầu xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh, VHHĐ đúng chuẩn giá trị của xã hội chính là yêu cầu bức thiết hiện nay để nâng cao chất lượng giáo dục.❑

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

NÂNG CAO VĂN HOÁ HỌC ĐƯỜNG CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG Ở NGHỆ AN HIỆN NAY

TRẦN CAO NGUYÊN*

Theo GS. Phạm Minh Hạc, *«văn hoá học đường là hệ thống các chuẩn mực, giá trị giúp các cán bộ quản lí nhà trường, các thầy giáo, cô giáo, các bậc phụ huynh và các em học sinh, sinh viên (SV) có cách thức suy nghĩ, tình cảm và hành động tốt đẹp"*.

Hiện nay, tác động của kinh tế thị trường đã ảnh hưởng không nhỏ đến đạo đức trong thanh thiếu niên - nhất là SV các trường đại học (ĐH), cao đẳng (CĐ). Theo số liệu điều tra 500 SV sư phạm ở các trường Đại học Vinh, Đại học sư phạm kĩ thuật Vinh, Cao đẳng sư phạm Nghệ An (năm học 2009-2010), khi được hỏi về *tình trạng vi phạm nếp sống văn hoá trong trường học hiện nay*, đã có: 30% trả lời «SV cắm thẻ, chứng minh nhân dân"; 22%: «SV chơi lô đề, bài bạc, cá độ bóng đá"; 9%: «SV vô lễ với GV"; 18%: «có tình trạng SV sống thử"; 20%: «SV bỏ học, học thay, thi hộ"; 1%: «SV nghiện hút". Đây là điều đáng lo ngại, bởi chính những SV này sẽ là đội ngũ nhà giáo tương lai thực hiện sự nghiệp «trồng người".

Khảo sát 50 giáo viên (GV) với câu hỏi: *«Nguyên nhân của việc GV vi phạm đạo đức nhà giáo"*, 22% GV trả lời «do tác động của kinh tế thị trường"; 68%: «do thiếu trau dồi, tích lũy về kiến thức, tác phong sư phạm kém, thiếu rèn luyện nếp sống văn hoá khi đang ở trường đại học"; 10%: «do sự quản lí nơi công tác còn lỏng lẻo". Do đó, thời gian tới đòi hỏi các trường ĐH và CĐ trên cả nước nói chung, tỉnh Nghệ An nói riêng cần có những biện pháp để thực hiện tốt chức năng vừa dạy *«chữ"*, vừa dạy *«người"*.

Môi trường sư phạm cần tạo lập một cách lành mạnh, được thể hiện bằng những hành động, cử chỉ đẹp hàng ngày; ngôn ngữ giao tiếp trên lớp học, ngoài giờ học giữa thầy và trò đúng mực, nghiêm túc.

Để nâng cao văn hoá học đường cho SV sư phạm các trường ĐH, CĐ ở Nghệ An hiện nay, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp sau:

1. Xây dựng môi trường sư phạm, khung cảnh sư phạm và ứng xử sư phạm tốt nơi giảng đường qua hành động, cử chỉ, ngôn ngữ giao tiếp hàng ngày một cách có văn hóa; là ý thức của GV và SV khi bỏ rác đúng nơi quy định, cấm bẻ cây, khạc nhổ, vẽ bậy lên tường, bàn học, cấm hút thuốc lá trong trường học, cấm nói tục chửi thề... Những việc làm tưởng chừng rất nhỏ này chính là nền tảng hình thành chuẩn mực đạo đức ban đầu của một nhà giáo.

Văn hoá học đường là *«văn hoá giao tiếp"*, *«văn hoá ứng xử"* của GV và SV. *«GV phải là tấm gương tốt cho SV noi theo"*, phải *«dùng nhân cách để giáo dục nhân cách"*, xây dựng mối quan hệ tốt giữa thầy và trò, vừa nghiêm túc vừa thân mật, giản dị và chân thành. GV phải xác định đúng vai trò, nghĩa vụ và trách nhiệm đối với việc dạy *«chữ"* và dạy *«người"*, có ý thức trau dồi chuyên môn, làm cho SV thấy được cái hay, cái đẹp trong kiến thức được lĩnh hội, truyền cho họ niềm say mê nghề nghiệp, phát huy tính tích cực, biết trân trọng, yêu quý nghề mà mình đã lựa chọn.

2. Phối hợp với các lực lượng giáo dục trong nhà trường tăng cường xây dựng kỉ cương, nền nếp trong học tập, sinh hoạt của đoàn viên, SV. Các tổ chức Đoàn, Hội trong trường học phải phát huy vai trò của mình, tổ chức các hoạt động tập thể mang nhiều ý nghĩa giáo dục như văn nghệ, TDTT... Tổ chức các chương trình hoạt động tập thể như *«Ngày chủ nhật xanh"*, *«Hiến máu nhân đạo"*, quyên góp ủng hộ trẻ em khuyết tật, vùng sâu vùng xa... qua đó hình thành ở SV tinh thần đoàn kết, tương thân tương ái *«Thương người như thể thương thân"*; xây dựng nét đẹp văn hoá trong trường học như đeo phù hiệu khi đến trường, mặc đồng phục vào các ngày quy định,... Tổ chức các diễn đàn, hội nghị đoàn viên - SV trao đổi về nếp sống

* Khoa Giáo dục chính trị - Trường Đại học Vinh

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

văn hoá, những chuẩn mực trong nếp sống sư phạm, phát động các phong trào thi đua học tập, nghiên cứu khoa học, cam kết văn minh học đường. Phòng quản lí SV cần phối hợp với các liên chi đoàn quán triệt trong SV thực hiện các kì thi trung thực, nghiêm túc theo đúng tinh thần *«Nói không với tiêu cực trong thi cử và bệnh thành tích trong giáo dục"*. Các thầy, cô giáo cần xử lí nghiêm khắc đối với những SV có hành vi tiêu cực trong thi cử để làm gương cho các SV khác. Trung tâm phục vụ SV phối hợp với các Liên chi đoàn phát động phong trào xây dựng phòng ở kiểu mẫu trong kí túc xá, xây dựng giảng đường sạch đẹp.

Bên cạnh đó, nhà trường tổ chức sinh hoạt thực sự dân chủ để SV bày tỏ tâm tư nguyện vọng của mình; tăng cường xây dựng các câu lạc bộ mang tính học thuật ở các khoa giúp họ có điều kiện rèn luyện kĩ năng giao tiếp, rèn luyện văn hoá sư phạm. Đoàn thanh niên, Hội SV cần kịp thời khen thưởng đoàn viên, SV thực hiện tốt nề nếp văn hoá, xử lí nghiêm đối với những SV vi phạm.

3. Mỗi trường học phải có hệ giá trị làm chuẩn mực để làm mục tiêu phấn đấu. Việc làm này là động lực thúc đẩy sự phát triển của nhà trường, giúp SV nhận thức được giảng đường, nơi mình học tập trở thành nơi phấn đấu, rèn luyện, trưởng thành; nơi phụ huynh của các em luôn yên tâm về một môi trường đào tạo *«vừa hồng vừa chuyên"*.

Chẳng hạn, Trường Đại học Vinh đã nêu ra hệ giá trị *«Hội nhập tốt, học tập tốt, lao động tốt, đoàn kết tốt"*, có *«bản lĩnh, trí tuệ, văn minh, tình nguyện"* để GV, SV thực hiện. Các trường ĐH, CĐ trên địa bàn tỉnh Nghệ An nói chung cần xây dựng giải pháp phù hợp, có hệ giá trị riêng làm chuẩn mực góp phần thúc đẩy sự phát triển cho toàn ngành giáo dục.

Ngoài ra, các trường cần gắn việc giáo dục đạo đức văn hoá với đạo đức lối sống, lồng ghép chương trình giảng dạy với các hoạt động dã ngoại cho SV như thăm các di tích lịch sử, học tập truyền thống cách mạng lịch sử hào hùng của dân tộc,... nhằm khơi dậy ở họ niềm tự hào dân tộc, giúp các em có động cơ học tập, phấn đấu tốt.

4. Có sự phối hợp giữa gia đình - nhà trường và xã hội trong việc giáo dục văn hoá học đường cho SV. Việc kết hợp giữa gia đình - nhà trường và xã hội trong giáo dục cho học sinh phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mĩ đã được Chủ tịch Hồ Chí Minh căn dặn: *«Phải liên hệ mật thiết với gia đình học trò. Bởi vì giáo dục trong nhà trường chỉ là một phần, còn cần có sự giáo dục ngoài xã hội và trong gia đình để giúp cho việc giáo dục nhà trường tốt hơn. Giáo dục trong nhà trường dù tốt mấy nhưng thiếu giáo dục trong gia đình và ngoài xã hội thì kết quả cũng không hoàn toàn"*.

Nói đến gia đình là nói đến cái nôi sinh thành, dưỡng dục, định hướng các giá trị đạo đức, nhân cách của học sinh, SV. Gia đình cũng là nơi gìn giữ những giá trị đạo đức truyền thống tốt đẹp của dân tộc. Điều đó được ý thức rất đầy đủ về quan niệm của cha mẹ trong quá trình vào đời của con cái, trong học tập, phát triển nghề nghiệp tương lai, phát triển nhân cách trong quan hệ tình bạn và tình yêu, gia đình hạnh phúc và ý thức trách nhiệm công dân. Sự kết hợp giữa gia đình với nhà trường là thể hiện trong việc thường xuyên có sự trao đổi từ hai phía. Nhà trường thường xuyên thông báo kết quả học tập, văn hoá đạo đức trường học của SV cho gia đình, định kì tổ chức họp phụ huynh để trình bày rõ quan điểm của nhà trường đối với học sinh, SV. Gia đình cung cấp đầy đủ thông tin cá nhân, trình bày rõ tính cách, năng lực của học sinh, SV tạo điều kiện để nhà trường có biện pháp giáo dục, quản lí. Gia đình cũng phải chu cấp đầy đủ về vật chất, thường xuyên quan tâm, động viên các em bằng những hành động như gọi điện hỏi thăm sức khoẻ, động viên các em cố gắng học tập khi xa nhà... Có không ít SV thiếu sự quan tâm của gia đình trong cuộc sống xa nhà mà rơi vào các tệ nạn xã hội (75% SV trả lời «Thiếu sự quan tâm của gia đình", 10% «Thiếu sự quan tâm của thầy cô giáo", 15% «Do bạn bè lôi kéo"). Như vậy, vai trò của gia đình là rất quan trọng trong việc hình thành phát triển nhân cách của học sinh, SV. Không chỉ là «cái nôi" sinh thành, dưỡng dục, gia đình còn là nhân tố quan trọng trong việc cùng với nhà trường hoàn thiện nhân cách văn hoá cho các em.

Các đoàn thể, tổ chức xã hội như khối xóm nơi có SV ở phải thường xuyên kiểm tra nếp sống văn hoá, tăng cường tuần tra, kiểm tra hiện tượng SV đi khuya về muộn, để kịp thời thông báo với nhà trường có biện pháp xử lí. Có những hình

(Xem tiếp trang 32)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

RÈN LUYỆN NGHIỆP VỤ SƯ PHẠM CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC - THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

TS. DƯƠNG GIÁNG THIÊN HƯƠNG - NGUYỄN THỊ VÂN ANH*

Việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm (RLNVSP) có vai trò rất quan trọng trong chương trình đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm (SP) trong cả nước, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nguồn giáo viên có nng lực nghề nghiệp cả về lí luận và thực hành (tay nghề).

Thực tế trong những năm qua, các trường đại học SP đã xác định việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của RLNVSP là nhiệm vụ thường xuyên (TX) và có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển của nhà trường. Các trường đã có những việc làm thiết thực nhằm cải tiến từng bước việc nâng cao tay nghề cho sinh viên (SV) như giảng dạy các học phần RLNVSP TX trong các chương trình đào tạo chính quy, mở các lớp bồi dưỡng NVSP, tổ chức các cuộc thi NVSP, các câu lạc bộ kĩ năng NVSP... Tuy nhiên, những hoạt động này còn nặng tính hình thức, chưa đáp ứng được những đòi hỏi bức thiết về tiêu chuẩn của người giáo viên trong xã hội hiện tại.

1. Một số vấn đề cơ bản về NVSP tiểu học (TH)

«Nghiệp vụ sư phạm" là những công việc mang tính chuyên môn của nghề dạy học. Đào tạo NVSP được xem là một nét đặc thù về dạy nghề trong chương trình đào tạo giúp phân biệt trường đại học SP với các trường đại học khác; với mục đích là nhằm hình thành năng lực nghề nghiệp cả về lí luận và thực hành cho SV ngành SP.

Kiến thức NVSP được cấu thành bởi 3 bộ phận: *1) Tâm lí học* cung cấp cho SV những quy luật tâm lí chung và đặc thù của con người và của HS; *2)* Hệ thống tri thức về *giáo dục học* (gồm kinh nghiệm về dạy học và giáo dục con người, đặc biệt là đối với thế hệ trẻ, đã được khái quát hoá thành các quy luật và tính quy luật); 3) Hệ thống *thực hành* (gồm những kĩ năng, kĩ xảo giáo dục và dạy học, văn hoá giao tiếp ứng xử đối với học sinh cùng những lực lượng giáo dục khác).

Trong suốt quá trình đào tạo, các nội dung NVSP giúp SV thích ứng dần với hoạt động của người giáo viên tương lai, được sắp xếp theo một hệ thống lí thuyết và thực hành - thực tập SP, bao gồm: Tâm lí học, Giáo dục học, Phương pháp giảng dạy học các môn học ở trường phổ thông, RLNVSPTX và thực tập SP.

Học phần *«RLNVSPTH"* nhằm cung cấp những thông tin cập nhật về thực tiễn giáo dục; tập luyện và hình thành các phẩm chất, năng lực SP cần thiết của SV, chuẩn bị những điều kiện cơ bản, cần thiết về tâm lí và kĩ thuật SP để họ có thể mau chóng thích ứng với nghề nghiệp sau này; tạo điều kiện cho SV có điều kiện thâm nhập thực tế giáo dục để tìm hiểu, nghiên cứu, thu thập những tài liệu thực tế nhằm hiểu một cách sinh động, cụ thể lí luận đã học, đồng thời làm phong phú thêm vốn hiểu biết của mình, góp phần hình thành và bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp.

2. Chương trình và nội dung giảng dạy NVSP

«Chương trình RLNVSPTX" được Bộ Giáo dục chính thức ban hành năm 1985. Ngày 02/10/2006, Bộ GD-ĐT chính thức ban hành Chương trình khung Giáo dục đại học, bao gồm chương trình khung riêng cho ngành Giáo dục tiểu học (trình độ đại học). Trên cơ sở đó, Khoa Giáo dục tiểu học - Trường ĐHSP Hà Nội cũng đã xây dựng *«Chương trình RLNVSPTX cho SV"*. Trong năm học 2010-2011, có 4 khóa học tập tại khoa với 2 chương trình tồn tại song song, gồm:

- *Chương trình RLNVSP theo niên chế* gồm 330 tiết với các nội dung theo 7 kĩ năng thực hành cơ bản: 1) Tìm hiểu nhà trường tiểu học; 2) Tiếng Việt; 3) Giao tiếp SP; 4) Sử dụng và làm đồ dùng, trang thiết bị dạy học; 5) Tìm hiểu và phân tích mục tiêu, chương trình các môn học ở TH; 6) Tổ chức các hoạt động giáo dục; 7) Tổ chức các hoạt động dạy học (Phần TTSP được tính riêng, với tổng số 10 tuần của cả năm thứ ba và năm thứ tư).

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

- *Chương trình RLNVSP theo tín chỉ, gồm ba học phần với tên gọi là «Thực hành sư phạm 1, 2, 3"*, trong đó đã có sự điều chỉnh về các nội dung theo 3 nhóm: *THSP 1:* Kĩ năng giáo dục, kĩ năng sử dụng và thiết kế đồ dùng, thiết bị dạy học, kĩ năng Tiếng Việt cơ bản; *THSP 2:* Kĩ năng dạy học 1 (gồm Toán và các môn khoa học tự nhiên); *THSP 3:* Kĩ năng dạy học 2 (gồm Tiếng Việt và các môn Khoa học xã hội).

3. Thực trạng công tác RLNVSPTX cho SV Khoa Giáo dục tiểu học - Trường ĐHSP Hà Nội

Năm học 2009-2010, chúng tôi đã tiến hành điều tra trên tổng số 121 SV từ năm thứ nhất đến năm thứ ba và thu được một số kết quả đáng chú ý như sau: 9,7%; số SV được hỏi có nhận thức đúng và đầy đủ về «khái niệm NVSP"; 50,4% cho rằng «NVSP là tổ hợp các kĩ năng, kĩ xảo dạy học cần hình thành cho người giáo viên trong tương lai"; 87,3% cho rằng «việc học học phần NVSPTH là rất quan trọng" (SV năm thứ ba có số phần trăm cho rằng NVSP là rất quan trọng cao hơn năm thứ nhất và năm thứ hai); 94,6% có nhận thức đúng và đầy đủ về nội dung của việc RLNVSP; 37% số SV cho rằng «nội dung dạy học NVSP là gần gũi, sát với thực tế ở trường tiểu học"; 51% lại cho rằng «nội dung học phần còn nặng về lí thuyết"; 60% cho rằng «công tác giảng dạy học phần này là phù hợp, đáp ứng tốt cho công tác của một người giáo viên trong tương lai"; 51,3% cho rằng «có quá ít thời gian dành cho học phần RLNVSP"; 6% lựa chọn phương pháp học chủ yếu là «nghe giảng trên lớp" 17,1% lựa chọn «xuống trường thực hành", 47,8% «sử dụng nhiều phương pháp học tập phối hợp như tự học, tự rèn luyện, kết hợp lí thuyết với thực hành, đi thực tế...".

Từ những số liệu thu được trên đây, bước đầu chúng tôi có một số nhận định về công tác học tập và RLNVSP thường xuyên của SV khoa GDTH - Trường ĐHSP như sau:

- Phần lớn SV đã có hiểu biết nhất định về mục tiêu, nội dung và ý nghĩa của việc học tập, RLNVSP thường xuyên đối với nhiệm vụ của người giáo viên tương lai. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận SV chưa nhận thức đúng đắn và đầy đủ về việc học tập học phần này, chưa dành thời gian đầu tư học tập và tự rèn luyện một cách hợp lí.

- Nội dung giảng dạy NVSP còn có một số vấn đề bất cập giữa lí luận và thực tế, mà nguyên nhân chủ yếu là do nội dung, chương trình học phần còn mới mẻ, chưa có nhiều nghiên cứu chuyên sâu; chương trình đào tạo theo niên khóa còn một số bất cập nên nhiều khi thực hành lại đi trước lí thuyết; thực tế dạy học có nhiều thay đổi nhanh chóng khiến cho việc học tập trong trường SP chưa bắt kịp...

- Thời lượng dành cho việc thực hành NVSP còn ít, nhiều nội dung được dạy chỉ trong 2-4 tiết, rất khó khăn cho giảng viên và học sinh; cơ sở vật chất và tài liệu tham khảo cho học phần này còn chưa nhiều (chủ yếu vẫn do sự giới thiệu của giảng viên và sử chủ động của SV) nên chưa đem lại hiệu quả cao.

- Vẫn còn một bộ phận không nhỏ SV chưa có ý thức học tập học phần (chưa chịu khó tự học tự nghiên cứu, thiếu sáng tạo,...).

4. Từ thực trạng nêu trên, chúng tôi xin đề xuất một số **giải pháp** góp phần nâng cao hiệu quả dạy và học NVSP cho SV ngành GDTH - ĐHSP như sau:

1) Tăng cường trang bị cơ sở vật chất phục vụ công tác giảng dạy và học tập RLNVSP: xây dựng các Phòng chức năng dành riêng cho công tác này với trang thiết bị hiện đại như máy chiếu, tivi, đài, đầu DVD, máy tính...; trang bị hệ thống mạng cho phòng học để SV có thể cập nhật tin tức một cách nhanh nhất, mới nhất và thuận tiện nhất trong các giờ học lí thuyết cũng như các giờ luyện tập, thực hành.

2) Tăng cường nguồn tài liệu liên quan đến học phần RLNVSP. Trên thực tế, nguồn tài liệu này chưa thật phong phú và đa dạng; SV còn khá lúng túng trong việc tìm ra một tài liệu chính thống về học phần này, nên chỉ biết tham khảo qua báo chí, internet, tài liệu về phương pháp dạy học của bộ môn khác... Do đó, làm tốt yêu cầu này sẽ giúp SV học tập hiệu quả hơn và mang tính chủ động, tích cực hơn.

3) Bổ sung, hoàn thiện chương trình và nội dung giảng dạy RLNVSP; đổi mới phương pháp dạy học. Học phần NVSPTH mang tính thực tiễn cao, vì vậy cần có những nội dung «mềm", linh hoạt thay đổi phù hợp với thực tế để tránh tình trạng dạy học nặng lí thuyết và vẫn đảm bảo tính ổn định, tính thực tiễn. Chẳng hạn: hướng dẫn cho SV tiếp xúc nhiều hơn với các phương tiện dạy học hiện đại; tổ chức dạy học theo hướng tiếp cận nhiều hơn với bộ đồ dùng dạy học ở tiểu học (bộ đồ dùng biểu diễn của giáo viên và bộ đồ dùng thực hành của học sinh); tiếp cận với một số phần mềm dạy học các môn học.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

Ngoài ra, cần dành một thời lượng nhất định trong học phần để tổ chức RL cho SV kĩ năng: viết chữ đẹp, viết bảng, trình bày bảng, đứng lớp, các thủ thuật khi lên lớp và đặc biệt là kĩ năng xử lí các tình huống SP trong thực tế...; chú trọng phương pháp tự học và tự nghiên cứu tài liệu của SV; yêu cầu họ cần tự trau dồi kiến thức và kĩ năng cho chính mình, tự thực hành ở nhà và tự tìm kiếm tài liệu để có nhiều thông tin hơn nữa; tham khảo tài liệu liên quan tới môn học từ nhiều nguồn: thầy cô, bạn bè, sách báo, internet...

Bên cạnh đó, cũng cần xem xét đến việc tăng thêm thời lượng giảng dạy học phần RLNVSPTX cả trên lớp và dưới trường phổ thông để SV có điều kiện thực hành nhiều hơn trong các giờ RLNVSP. Điều này sẽ giúp họ tiếp xúc với kiến thức lí thuyết một cách dễ dàng hơn, nhanh hơn, hiệu quả hơn; có sự bạo dạn, tự tin, linh hoạt hơn khi đứng trên bục giảng và trong việc xử lí các tình huống SP.

4) Công tác kiểm tra, đánh giá học phần. Cho tới nay, trong chương trình dạy học theo niên chế, việc đánh giá vẫn thiên về đánh giá theo kĩ năng, chưa có đánh giá theo học phần, do đó giảng viên gặp phải không ít khó khăn khi kiểm tra và đánh giá việc RLNVSP của SV. Vì thế, cần xây dựng quy trình đánh giá hợp lí, đảm bảo đánh giá được mỗi cá nhân trong việc thực hành từng kĩ năng nghiệp vụ cũng như phản ánh được khách quan năng lực NVSP của SV. Điều này cũng góp phần thay đổi nhận thức của SV về việc học tập học phần.

5) Thời lượng học tập và RLNVSPTX. Trên thực tế, số lượng tiết học dành cho học phần còn khá ít, mỗi kĩ năng cũng chỉ được thực hành trong một số tiết nhất định. Việc tăng thời lượng cho học phần NVSP đáp ứng được những hạn chế trên và khiến cho việc RL NVSP ngày càng được nâng cao hơn.

•••

Tóm lại, RLNVSP thường xuyên cho SV sư phạm có vai trò rất quan trọng trong việc đào tạo nghề nghiệp cho giáo viên nói chung và GVTH nói riêng trong tương lai. Tuy nhiên, thực tế hiện nay cho thấy việc dạy và học NVSPTH ở trường sư phạm vẫn còn gặp không ít khó khăn; vì thế rất cần có thêm những nghiên cứu chuyên sâu về nhiệm vụ này nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy học học phần này cũng như hiệu quả quá trình đào tạo giáo viên.❑

Tài liệu tham khảo

1. Dương Giáng Thiên Hương (chủ biên). **Giáo trình rèn luyện nghiệp vụ sư phạm tiểu học**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2009.
2. Nguyễn Việt Bắc (chủ biên). **Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên**. NXB *Giáo dục*, H.2007.
3. Nguyễn Thị Vân Anh. "Thực trạng công tác rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên của sinh viên khoa Giáo dục tiểu học - Trường Đại học sư phạm Hà Nội" (Công trình NCKH). 2010.

Bình đẳng giới...

(Tiếp theo trang 13)

Có thể thấy rằng, giáo dục ở Việt Nam giai đoạn 2002-2008 đã có sự bình đẳng về giới. Điều đó thể hiện qua tỉ lệ biết chữ của nam và nữ trên phạm vi cả nước, tỉ lệ đi học chung của nam và nữ ở bậc TH, THCS, THPT cũng như tỉ lệ đạt bằng cấp cao nhất của nữ giới so với nam giới ở tất cả các cấp học, bậc học. Đây là một trong những mục tiêu của Việt Nam nhằm tiến tới một xã hội công bằng, dân chủ và văn minh. ❑

(1) Trần Thị Vân Anh - Lê Ngọc Hùng. **Phụ nữ, giới và phát triển**. NXB *Phụ nữ*, H.2000.

Hình ảnh cuộc cách mạng Tân Hợi...

(Tiếp theo trang 29)

mà đi «làm giặc" thì *«tụi dân làng Mùi khốn nạn... sẽ quỳ rạp xuống van xin: «AQ tha chết cho tôi đi! Nhưng ai nghe chúng nó! Thằng cu D, đáng tội chết trước. Rồi cụ cố họ Triệu, cả lão Tú nữa, cả thằng «Tây giả" nữa... có nên tha cho thằng nào không nhỉ? Kể ra lão Vương Râu Xồm thì tha ra cũng chẳng hề gì, nhưng bất tất"*. Tất cả những nhận thức của AQ về cách mạng, kể cả những suy nghĩ đối với người cùng cảnh ngộ như mình cũng đủ chứng tỏ cuộc cách mạng Tân Hợi thực sự thiếu tính giác ngộ đối với quần chúng nhân dân, thoát li với quần chúng nhân dân, thậm chí còn câu kết với phong kiến, làm điêu đứng thêm số phận vốn đã bi đát của người nông dân.❑

Tài liệu tham khảo

1. Phương Lựu. **Lỗ Tấn, nhà lí luận văn học**. NXB *Giáo dục*, H.1997.
2. Lương Đức Trung. "Văn học Việt Nam ở Trung Quốc". *Tạp chí Văn học*, số 3/1973.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

KHẢO SÁT HỨNG THÚ HỌC TẬP MÔN NGỮ VĂN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

ThS. NGUYỄN HUỲNH TRÂN* - TS. NGUYỄN THỊ HỒNG NAM**

Hiện nay chương trình (CT), sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn (NV) có nhiều thay đổi theo hướng tích cực; phương pháp dạy học (PPDH), công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh (HS) cũng đang từng bước thay đổi. Thế nhưng, những thay đổi này liệu có làm tăng hứng thú học tập (HTHT) của HS hay không? Để góp phần tìm câu trả lời thỏa đáng, chúng tôi đã thực hiện khảo sát HTHT môn NV của HS một trường THPT tỉnh Sóc Trăng.

1. Nghiên cứu này được thực hiện từ tuần thứ 5 của học kì 1 đến hết tuần 24 của học kì 2 năm học 2009-2010 tại Trường THPT Chuyên Nguyễn Thị Minh Khai, tỉnh Sóc Trăng. Đối tượng khảo sát là 290 HS khối 11 đang học tại trường, hầu hết sinh năm 1993.

Trước khi thực hiện khảo sát, chúng tôi giả định có 7 thành tố tác động đến *HT học môn NV* của HS gồm: mục đích dạy học, nội dung dạy học, GV, PPDH, HS, công tác đánh giá kết quả học tập của HS và môi trường dạy học. Trên cơ sở đó thiết kế bảng câu hỏi điều tra, phỏng vấn GV và HS, phiếu quan sát lớp học, đánh giá CT, SGK.

Trong quá trình dự giờ, chúng tôi quan sát thái độ học tập, mức độ tham gia các hoạt động học để đánh giá HS có hiểu bài hay không, sau đó lấy ý kiến của các em về vấn đề đang khảo sát, gồm các vấn đề: ý thức đọc sách, PPDH, đánh giá của GV có tác động đến HT học của HS như thế nào và HS mong muốn điều gì để môn NV trở thành môn học được HS yêu thích. Ngoài ra, chúng tôi còn sử dụng bảng hỏi gồm 21 câu, tập trung tìm hiểu tâm lí, ý thức của HS về môn NV, PPDH, đánh giá, môi trường học tập có ảnh hưởng như thế nào đối với HTHT môn NV.

Sau mỗi bài dạy, HS làm bài kiểm tra cuối tiết học, mỗi bài gồm 1 câu hỏi. HS tham gia kiểm tra được chọn ngẫu nhiên, mỗi lớp 10 HS. Bài kiểm tra được thực hiện nhằm mục đích đánh giá: HS có đạt được mục tiêu bài học, HS có hiểu và nắm vững kiến thức hay không? Từ đó, chúng tôi rút ra nhận định về PPDH của GV, HTHT của HS.

Với GV, qua dự giờ chúng tôi tìm hiểu PPDH, thái độ, tác phong của họ trong lớp học. Đồng thời thăm dò ý kiến của GV về HT học NV của HS thông qua bảng hỏi gồm 32 câu tập trung vào các vấn đề: CT NV hiện hành có phù hợp với năng lực, tâm lí của HS không? HS có nhận thức được ý nghĩa của môn học và có ý thức học tập không? GV thường sử dụng PPDH và đánh giá nào?

Chúng tôi cũng tìm hiểu CT, SGK xem: Dung lượng giữa các phần trong CT môn NV có cân đối không? Nội dung bài học có gần gũi với thực tế đời sống, có phù hợp với nhu cầu, tâm lí của HS hay không? Hình thức trình bày SGK có bắt mắt hay không?

2. Kết quả khảo sát

1) Hứng thú học môn NV

Kết quả thu thập được từ phiếu điều tra cho thấy, có 62,06% HS xác nhận *không thích cũng không ghét* môn NV. 80% HS được phỏng vấn đã lựa chọn phương án *không mong cũng không sợ* tiết NV. 71,43% GV được phỏng vấn cho rằng: HS *không thích cũng không ghét* môn NV. Đối tượng điều tra ở đây là HS trường chuyên có ý thức học tập tương đối cao nhưng kết quả khảo sát từ cả hai đối tượng GV và HS thể hiện một hiện tượng đáng lưu ý: HS không mặn mà với môn NV.

2) Các thành tố tác động đến hứng thú học môn NV của HS THPT

a) CT, SGK. Về sự hợp lí của CT, kết quả khảo sát cho thấy: 53,14% GV - những người trực tiếp thực thi CT - không đồng tình với nhận định *«CT được xây dựng hợp lí"*. Về sự phù hợp với đặc điểm tâm lí HS của các bài học trong CT, 91,6% HS (qua bảng hỏi) và 57,14% GV (qua phỏng vấn) cho rằng CT chưa thật sự phù hợp với tâm lí lứa tuổi của HS. Điều này tác động rất lớn đến PPDH của GV và HTHT của HS.

Tỉ lệ số tiết giữa *Đọc hiểu văn bản, Tiếng Việt, Làm văn* và *Lí luận văn học* chưa thật phù hợp với

* Trường THPT Chuyên Nguyễn Thị Minh Khai - Sóc Trăng
** Khoa sư phạm - Đại học Cần Thơ

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

mục tiêu của CT NV là trang bị cho HS kĩ năng lĩnh hội văn bản và tạo lập văn bản (Đọc hiểu văn bản: 57 tiết, Tiếng Việt: 16 tiết, Làm văn: 23 tiết, Lí luận văn học: 2 tiết). Dạy và học kĩ năng lĩnh hội văn bản dễ hơn nhiều so với dạy và học kĩ năng tạo lập văn bản, môn *Làm văn* phải đảm đương một nhiệm vụ quan trọng là rèn luyện cho HS kĩ năng tạo lập văn bản và điểm số quyết định cho môn NV chủ yếu rơi vào phần Làm văn thế nhưng số tiết dành cho *Làm văn* lại khá ít so với số tiết *Đọc hiểu văn bản*. Không có nhiều thời gian để học lí thuyết, rèn kĩ năng viết, HS khó có thể tạo lập văn bản thành thục, do đó sẽ không đạt được điểm cao. Với thực tế như thế HS khó có thể HT với môn học.

Nội dung kiến thức trong các bài *Làm văn* cũng còn nhiều điểm cần xem xét lại. Kiến thức Làm văn được cấu thành bởi hai loại: kiến thức thông báo (khái niệm, định nghĩa) và kiến thức quy trình (các bước, các thao tác thực hiện một công việc). Kiến thức thông báo càng rõ ràng, kiến thức quy trình càng cụ thể thì HS càng dễ dàng nắm vững bài, biết cách tạo lập văn bản. Tuy nhiên một số bài trong SGK chưa đáp ứng tốt yêu cầu trên. Xét về mảng kiến thức thông báo, so với bộ sách NV trước đây, một số thuật ngữ Làm văn trong SGK hiện hành đã có sự thống nhất. Đó là một điều đáng ghi nhận, tuy nhiên có không ít các khái niệm Làm văn còn mơ hồ, tối nghĩa. Chẳng hạn, trong bài «Thao tác lập luận bác bỏ", SGK NV 11, tập 2 nêu khái niệm: *«bác bỏ là dùng lí lẽ và dẫn chứng để gạt bỏ những quan điểm, ý kiến sai lệch hoặc thiếu chính xác... từ đó , nêu ý kiến đúng của mình để thuyết phục người nghe (người đọc)"* (6; tr. 26). *Thao tác lập luận bình luận lại được định nghĩa là: «bình luận là nhằm đề xuất và thuyết phục người đọc (người nghe) tán đồng với nhận xét, đánh giá, bàn luận của mình về một hiện tượng (vấn đề) trong đời sống hoặc trong văn học"* (6; tr. 73). Xét về hình thức, cách diễn đạt của 2 khái niệm khác nhau. Nếu bác bỏ dùng *«lí lẽ và dẫn chứng để gạt bỏ"* một quan điểm, ý kiến thì *bình luận* nhằm *«đề xuất và thuyết phục"* người khác. Nhưng xét về nội hàm, hai khái niệm trên không có sự khu biệt về nội dung. Bởi vì để có thể *«đề xuất và thuyết phục"* người đọc, người nghe, chúng ta cũng phải dùng *«lí lẽ và dẫn chứng"* để làm rõ vấn đề đang trình bày. Các khái niệm như vậy làm cho GV rất lúng túng trong quá trình giảng dạy, HS mơ hồ trong nhận thức. Điều này cũng ít nhiều tác động đến HTHT của HS. Về kiến thức quy trình, không ít các bước thực hiện một thao tác Làm văn chưa được trình bày rõ ràng hoặc nếu có sự hướng dẫn về các bước thực hiện, cách làm thì lại mang tính khuyên bảo nhiều hơn chỉ dẫn cụ thể. Bài *«Thao tác lập luận phân tích", ở mục II - Cách phân tích*, SGK NV 11, tập 1 nêu 2 đoạn văn và yêu cầu HS: *«hãy lần lượt phân tích cách phân chia đối tượng trong mỗi đoạn trích trên"* (7; tr. 26). Trong khi các bước để viết một đoạn văn có sử dụng thao tác phân tích chưa được trình bày rõ ràng và các mối quan hệ thường gặp trong phân tích cũng không giới thiệu thì SGK lại yêu cầu HS nhận biết *«trong các đoạn trích dưới đây, người viết đã phân tích đối tượng từ những mối quan hệ nào?"* (7; tr. 28). Điều này góp phần lí giải tại sao kĩ năng viết của HS hiện nay rất kém.

Tương tự phần *Làm văn*, trong phần *Tiếng Việt*, ở một số bài các khái niệm, định nghĩa không rõ ràng. Bài *«Bản tin"*, SGK nêu: *«bản tin là một thể loại báo chí nhằm đưa tin kịp thời, chính xác những sự kiện thời sự có ý nghĩa trong đời sống xã hội. Bản tin có nhiều loại: tin vắn, tin thường, tin tường thuật, tin tổng hợp... Tin vắn là loại tin không có nhan đề, dung lượng ngắn (...) Tin thường thông báo ngắn gọn nhưng tương đối đầy đủ về một sự kiện, là loại tin chiếm tỉ lệ cao nhất trong lĩnh vực báo chí. Tin tường thuật là loại tin phản ánh từ đầu đến cuối sự kiện một cách chi tiết, cụ thể. Còn tin tổng hợp nhằm mục đích thông tin tổng hợp nhiều sự kiện xung quanh một hiện tượng nào đó có vấn đề đáng quan tâm"* (7; tr. 160). Khái niệm trên khá mơ hồ, chưa làm rõ các đặc trưng tính thời sự, tính ngắn gọn, tính sinh động hấp dẫn của bản tin. Về các thể loại khác của bản tin, SGK cũng chỉ mới đề cập đến dung lượng và hình thức của các thể loại, chưa khu biệt về nội hàm khái niệm của các loại bản tin. Ví dụ trên cho thấy sự thiếu chuẩn xác, thống nhất trong cách trình bày khái niệm, định nghĩa. Điều này dẫn đến hệ quả là cả GV và HS không hiểu rõ khái niệm, lúng túng khi thực hành.

48,27% HS thích giờ *Đọc hiểu văn bản* hơn giờ *Làm văn, Tiếng Việt*, như vậy, lẽ ra HS sẽ rất thích đọc văn bản trong SGK nhưng kết quả từ phiếu điều tra cho thấy 67,92% HS ít khi đọc văn bản SGK trong khi lại tìm đọc các tác phẩm ngoài CT. Vì sao có nghịch lí này? Các tác phẩm trong SGK đều là những tác phẩm tiêu biểu của nền văn học, song không ít văn bản mà cả nội dung và hình thức đều khá xa lạ với HS: chiếu, biểu, tựa... Trong khi đó, các tác phẩm phù hợp với tâm lí, lứa tuổi của HS như tình bạn, cảm xúc của tuổi

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

mới lớn, khoa học viễn tưởng... thì hoàn toàn vắng bóng trong CT. Mặt khác, các loại văn mẫu, các sách giải bài tập,... góp phần tạo nên tâm lí phụ thuộc vào cách hiểu có sẵn. Do vậy, dù GV cố gắng sử dụng các PPDH tích cực nhưng vẫn rất khó khơi gợi HTHT của HS.

Hình thức SGK cũng là một trong những yếu tố khơi gợi HTHT của HS nhưng bộ SGK NV chỉ được trình bày bằng hai màu đen, trắng, kể cả hình minh họa trong khi SGK các môn học khác đều được trình bày rất bắt mắt, tranh ảnh minh họa màu sắc hài hòa (SGK Tiếng Anh, Lịch sử, Địa lí...).

Số liệu khảo sát ý kiến của GV, HS và kết quả khảo sát CT, SGK cho thấy những bất cập trong phân bố CT, nội dung bài học. Điều này chắc chắn tác động không nhỏ đến HTHT của HS đối với môn học.

b) PPDH là một yếu tố tác động không nhỏ đến HTHT môn NV của HS. PPDH kích thích được năng lực tư duy của HS sẽ lôi cuốn HS vào bài học. Kết quả điều tra cho thấy: *PP thảo luận nhóm* được HS thích nhất (49,31%), 41,43% GV cũng cho rằng HS ưa thích PP này nhất. Số liệu này phản ánh thực tế: thảo luận nhóm tạo cho HS nhiều cơ hội chủ động tìm kiếm kiến thức, trao đổi, chia sẻ suy nghĩ, cảm nhận, quan điểm của mình, làm cho HS thấy ý kiến của mình được tôn trọng. Khả năng kích thích tư duy HS của *PP diễn giảng* không cao, do vậy, không nhiều HS thích PP này (15,86%), ý kiến của GV cũng tương tự (19,86%). Việc số HS thích PP diễn giảng cao hơn các PP còn lại thể hiện PP diễn giảng vẫn có ưu thế trong việc truyền đạt kiến thức của môn học, đồng thời phù hợp với cách kiểm tra, đánh giá hiện nay phản ánh thực tế HS đã quen với cách học thụ động. Mặt khác, PP này vẫn được sử dụng nhiều trong giờ NV, đặc biệt là giờ *Đọc hiểu* do GV sợ cháy giáo án, sợ HS không đủ năng lực hiểu văn bản, do ngại thay đổi.

Có sự khác nhau về tỉ lệ yêu thích *PP đàm thoại* giữa HS (8,96%) và GV (20,16%). GV nghĩ là HS yêu thích PP này vì nó kích thích tư duy của HS nhưng thực tế không hẳn như vậy, có lẽ do câu hỏi của GV chưa đạt được các yêu cầu như: tính rõ ràng, tính thách thức tư duy. Hơn nữa, khi nêu câu hỏi, GV thường mong muốn HS trả lời đúng ý mình hơn là khuyến khích các em thể hiện chính kiến của bản thân. Lí do khác là sự thiếu tự tin của HS, các em luôn lo sợ trả lời sai mà không hiểu rằng học tập là tiến trình đi từ chưa biết đến biết, hiểu sai đến hiểu đúng.

PP thuyết trình cho HS cơ hội tự chủ cao: tự lựa chọn nội dung, hình thức và cách trình bày, khẳng định giá trị, tầm hiểu biết và bản lĩnh cá nhân, nhưng kết quả khảo sát lại cho thấy tỉ lệ HS thích PP này thấp nhất (3,44%). Có lẽ do GV không tổ chức cho HS thuyết trình thường xuyên nên HS chưa quen, vì không có kĩ năng nên các em lúng túng, ngại phải thuyết trình và không hào hứng sử dụng PP này. Về phía GV, chỉ có 9,8% sử dụng PP này, do sự hạn hẹp về thời gian nên GV ưu tiên sử dụng các PP khác.

Trực quan là một PPDH rất hữu hiệu, giúp HS khắc sâu kiến thức đồng thời có cơ hội rèn luyện kĩ năng phân tích, tổng hợp, so sánh. Có nhiều hình thức trực quan phong phú có thể sử dụng trong giờ NV: băng hình, tranh ảnh, sơ đồ, bảng biểu, đóng vai... Tuy nhiên, tỉ lệ GV và HS chọn PP này không cao (13,79% và 8,57%), có thể do GV chưa ý thức rõ tầm quan trọng của phương tiện trực quan, cũng chưa nắm vững cách thiết kế và sử dụng các loại sơ đồ, băng hình, cho HS đóng vai... Hệ quả là HS cũng không có nhiều cơ hội để hiểu rõ thế nào là trực quan.

Sự chênh lệch giữa câu trả lời của HS và GV như trên cho thấy GV chưa thật sự hiểu rõ HS mong muốn điều gì, cách học của HS như thế nào.

Nếu kiến thức môn học chỉ được giới hạn trong khuôn khổ những tiết học chính khóa thì vẫn chưa đủ thắp sáng lòng say mê học tập của các em. Vì vậy, GV cần tổ chức các giờ ngoại khóa, song khi được hỏi: «các thầy cô có thường xuyên tổ chức hoạt động ngoại khóa của môn NV cho HS" thì 71,43% ý kiến của HS phủ nhận, 71,43 % GV không xem đây là hoạt động nên tổ chức thường xuyên cho HS. Điều này chứng tỏ GV chưa ý thức được tầm quan trọng của hoạt động ngoại khóa và cũng không nhiệt tình tổ chức các hoạt động này cho HS.

Trong quá trình dự giờ chúng tôi nhận thấy, GV thường kết hợp đàm thoại và diễn giảng trong giờ *Đọc hiểu văn bản, thuyết trình* thỉnh thoảng được sử dụng trong các bài đọc thêm. Với giờ *Tiếng Việt, Làm văn* và *Lí luận văn học*, các PP thường được dùng là thảo luận nhóm bên cạnh đàm thoại và diễn giảng. Trình tự dạy các bài Tiếng Việt, Làm văn thường là diễn giảng kết hợp đàm thoại phần lí thuyết, sau đó, GV cho HS thảo luận các bài tập trong SGK, cuối giờ, cho HS đọc phần *Ghi nhớ*. Với các bài đọc thêm, GV thường chia nhóm cho HS chuẩn bị ở nhà theo câu hỏi trong phần *hướng dẫn đọc thêm*,

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

THI PHÁP CỐT TRUYỆN TRUYỆN THƠ NÔM VÀ VẤN ĐỀ GIẢNG DẠY TRUYỆN THƠ NÔM Ở NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

BÙI MINH ĐỨC - NGUYỄN THỊ NHÀN*

1. Truyện thơ Nôm (TTN) nói chung và *Truyện Kiều* (Nguyễn Du) nói riêng từ lâu đã có vị trí xứng đáng trong chương trình, SGK môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông. Với những giá trị đặc sắc về nội dung và nghệ thuật, TTN có tác dụng to lớn đối với việc giáo dục thế hệ trẻ. Những nội dung giáo dục về tư tưởng đạo lí, đạo đức, nhân cách, lối sống... mang nếp cảm, nếp nghĩ tốt đẹp của con người Việt Nam cũng như các hình thức nghệ thuật đậm đà bản sắc văn hóa Việt dường như đều có thể tìm thấy ở TTN, mà điển hình nhất là *Truyện Kiều*. Vì thế, việc nghiên cứu và giảng dạy TTN, nâng cao chất lượng giảng dạy TTN đã trở thành mối quan tâm của nhiều nhà khoa học và giáo viên ngữ văn ở các trường phổ thông nước ta nhiều năm qua. Trong xu thế ấy, việc áp dụng các thành tựu nghiên cứu của thi pháp học nói chung, thi pháp TTN nói riêng là một hướng đi tích cực và có tính khả thi cao; vì nó đã cung cấp cho những người nghiên cứu và giảng dạy văn học các công cụ hữu hiệu để tiếp cận một cách đúng đắn, khoa học các vấn đề văn học và văn học nhà trường, giúp giáo viên đảm bảo được tính khoa học và nghệ thuật trong giảng dạy văn học, tránh được lối tiếp cận xã hội học các tác phẩm văn chương. Từ bình diện thi pháp thể loại, đó còn là những chỉ dẫn sư phạm hữu ích để giáo viên và học sinh có thể lựa chọn cho mình một con đường thích hợp để bước vào thế giới văn học.

2. Trong các vấn đề của thi pháp TTN, thi pháp cốt truyện được coi là một trong những nội dung căn bản nhất. Bởi TTN là những sáng tác thuộc loại hình tự sự (nói một cách đầy đủ là «thuộc loại hình tự sự trung đại được viết chủ yếu bằng chữ Nôm dưới hình thức thơ ca"). Mà loại hình tự sự nói chung thường lấy yếu tố cốt truyện và nhân vật làm điểm tựa để cấu thành tác phẩm. Thêm nữa, TTN thời trung đại thuộc phạm trù truyện cổ điển. Mà «trung tâm hứng thú" của truyện cổ điển, «sự hấp dẫn của truyện cổ trước tiên là ở cốt truyện" (1;176). Do đó, có thể nói cốt truyện có vai trò quan trọng, quyết định tới sự thành bại của tác phẩm.

Nghiên cứu thi pháp cốt truyện TTN không thể không quan tâm đến hệ thống chi tiết trong tác phẩm bởi «nghệ thuật tồn tại ở cấp độ chi tiết". Song, nghiên cứu cốt truyện từ bình diện thi pháp còn phải quan tâm nhiều hơn đến chiều sâu cấu trúc hàm chứa các giá trị nội dung bên trong. Đó là cách «sắp đặt", «bài trí", tổ chức nghệ thuật của nhà văn nhằm gắn kết tất cả các yếu tố, thành phần để tạo nên một chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn. Nói cách khác, đấy chính là kết cấu của tác phẩm. Nếu cốt truyện là phương diện nội dung trực tiếp của truyện thì kết cấu chính là hình thức biểu hiện nội dung đó. Nếu cốt truyện cho biết gương mặt cuộc sống thì kết cấu mách bảo cách thể hiện cuộc sống ấy như thế nào. Mà cách thể hiện này mới là chỗ bộc lộ rõ ý đồ nghệ thuật của người nghệ sĩ cũng như điểm nhìn nghệ thuật, quan niệm nhân sinh thẩm mĩ và tài nghệ của nhà văn. Đó cũng mới là cái riêng của người nghệ sĩ đóng góp vào kho tàng văn học nước nhà. Chẳng thế mà các tiểu thuyết gia, các nhà phê bình văn học từ xưa đến nay đều không dám xem nhẹ kết cấu. Trong *Lao động nhà văn*, A. Xaytlin cho biết A.Fadeev đã có «hàng chục lần bắt đầu [...] và lần nào cũng thất bại" (2; 80). Còn M.Gorki thì đã từng phải thừa nhận mình không phải sinh ra để viết những cuốn sách lớn, ở lĩnh vực đó ông là một kiến trúc sư tồi. Ở ta, Phạm Quỳnh, từ đầu thế kỉ XX, đã từng viết: «Tài của nhà làm tiểu thuyết phần nhiều ở cái tài kết cấu đó. Nếu kết cấu không thành truyện, thì dẫu văn chương có hay đến đâu cũng không cảm được người đọc" (3;12).

Chưa hết, phạm trù kết cấu rộng hơn cốt truyện. Kết cấu bao gồm cả các yếu tố ngoài cốt truyện

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội 2

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

- các yếu tố ngoại đề. Chẳng hạn như phần trữ tình ngoại đề, phần bình luận triết lí của tác giả, ngoại đề tả cảnh...

Tóm lại, dưới ánh sáng thi pháp học, vấn đề cốt truyện cần được soi sáng ở phạm vi kết cấu cốt truyện tức là cách tổ chức, sắp xếp, gắn kết hệ thống chi tiết, tình tiết, sự kiện... trong tác phẩm theo một trình tự nhất định, theo ý đồ nghệ thuật của nhà văn.

3. Nghiên cứu thi pháp cốt truyện TTN (qua khảo sát 50 truyện) (4; 21), có thể thấy các tác phẩm đã được tổ chức theo nhiều mô hình kết cấu khác nhau, tiêu biểu là các mô hình sau:

- *Kết cấu cốt truyện theo trình tự thời gian và chiều hướng kết thúc có hậu.* Dạng thức phổ biến của cốt truyện theo mô hình này gồm ba sự kiện lớn: gặp gỡ - tai biến - đoàn tụ. Mô hình (ta tạm coi là gốc này) còn có các «dị bản": hội ngộ - lưu lạc - đoàn viên; gặp gỡ - trắc trở - đoàn tụ; gặp gỡ - li tán - đoàn tụ. Nhìn chung, mô hình này thuộc nhóm truyện lãng mạn có đề tài tình yêu của tài tử giai nhân và những sáng tác thế sự diễn tả vấn đề hôn nhân gia đình. Chiều hướng vận động của cốt truyện ở mô hình này thường là: lứa đôi gặp gỡ - sự gặp gỡ này đưa nhân vật vào con đường tình yêu, hôn nhân - trên con đường ấy, họ gặp trắc trở hoặc tai biến, nhân vật bị đẩy vào hoàn cảnh thử thách - vượt qua thử thách, đôi lứa sum họp. Vì kể theo trình tự thời gian tuyến tính nên vị trí trước sau của mỗi sự kiện là bất biến. Có thể sơ đồ hóa như sau: Gặp gỡ → Trắc trở, chia li hoặc tai biến, lưu lạc → Đoàn tụ.

Đây là mô hình mang tín hiệu nghệ thuật. Chiều hướng của mũi tên nhấn mạnh rằng nhân vật chỉ có một hành trình tiến về phía trước giống như một con tàu trên một đường ray. Nhân vật không thể đi chệch đường ray để tạo ra các cuộc gặp gỡ khác. Tất nhiên, đây là nói mô thức chung, còn đi vào từng tác phẩm cụ thể thì ở mỗi chặng lại có những «biến tấu" riêng tạo nên một diện mạo hết sức phong phú.

- *Kết cấu cốt truyện theo trình tự thời gian không kết thúc có hậu.* Đây là thường là những TTN mang nội dung tôn giáo, ở đó các tình tiết, sự kiện vận động theo quy luật của đời sống tâm linh. Tâm linh ở đây được hiểu là phần thiêng liêng trong đời sống tinh thần của con người, nó gắn liền với niềm tin tôn giáo, tín ngưỡng và các giá trị nhân văn. Khác với các TTN nói trên (những sáng tác lãng mạn và thế sự) - ở đó tác giả lấy điểm tựa từ thế giới thực tại để xây dựng cốt truyện - các truyện có nội dung tôn giáo (3;140) không dựa trên logic có tính khách quan giữa các sự kiện mà dựa vào điểm tựa tâm linh. Cái phi lí trong thực tại thành cái có lí trong tâm thức con người. Lúc này, vai trò chủ quan của người nghệ sĩ sẽ quyết định cấu trúc cốt truyện và việc sắp xếp các tình tiết, sự kiện, móc nối chúng với nhau cũng bằng một đường dây giả tưởng ngầm trong cách hình dung của tác giả.

- *Kết cấu cốt truyện không theo trình tự thời gian.* Kiểu kết cấu này bao gồm các dạng thức chính: kết cấu đảo trật tự thời gian sự kiện và kết cấu trùng điệp, lồng ghép; kết cấu xâu chuỗi, lắp ghép; kết cấu đối đáp; kết cấu tập hợp [3;169-212].

Tóm lại, mô hình kết cấu cốt truyện TTN vừa «nhất dạng một cách kì lạ" vừa «sặc sỡ chói lòa". «Sự đơn điệu trên một đầu cực thống nhất được bù lại bằng sự đa dạng cực kì trên một đầu cực khác" (5; 492). Đây chính là sự thống nhất trong đa dạng của kết cấu cốt truyện TTN.

4. Nghiên cứu thi pháp cốt truyện TTN không chỉ có tác dụng làm rõ thêm những vấn đề thi pháp của một loại hình văn học trung đại độc đáo và làm sáng tỏ thêm giá trị tư tưởng, nghệ thuật của các TTN ở nước ta mà còn mở ra những tiền đề cơ sở quan trọng cho việc nghiên cứu và giảng dạy TTN trong nhà trường phổ thông (*), sau đây là một số định hướng có thể ứng dụng trong dạy học:

1) Việc dạy học hai TTN trong nhà trường thực chất chỉ là dạy học các trích đoạn. Tìm hiểu vị trí của đoạn trích là một yêu cầu cơ bản được đặt ra để việc tiếp nhận các trích đoạn này một cách hiệu quả. Tuy nhiên, việc xác định vị trí đoạn trích không đơn thuần chỉ là từ câu số bao nhiêu đến bao nhiêu mà phải xem xét nó trong mạch vận động của kết cấu cốt truyện. Có như thế người học mới hiểu rõ cảm hứng, tình điệu bao trùm trích đoạn, làm cơ sở để cảm nhận chung với tính chất «tổng hợp sơ thủy" (Chế Lan Viên) trước khi đọc hiểu văn bản.

2) Như đã nói trên, mỗi mô hình kết cấu và biến thể của nó không đơn thuần là hình thức mà là «hình thức mang tính nội dung", «hình thức mang tính quan niệm" của người nghệ sĩ. Đó là phương tiện, là cách thức để nhà văn trình bày một cách cảm nhận và lý giải riêng về cuộc đời, trong đó có số phận các nhân vật. Tìm hiểu kết cấu, do đó, sẽ là một biện pháp hữu hiệu để

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

giáo viên, học sinh cắt nghĩa, lí giải các vấn đề nội dung cũng như số phận, cuộc đời, tính cách nhân vật một cách khoa học. Ví dụ như cách kết cấu của các truyện thuộc đề tài tôn giáo. Khi tiếp nhận những truyện này, ta không thể lấy cái logic của cuộc sống để biện giải bởi ở đó tôn giáo đã cắt nghĩa cuộc đời và số phận con người theo logic riêng.

3) Đối với một số kiểu/mô hình kết cấu cụ thể, việc nắm bắt chúng còn là cách giúp bạn đọc nhà trường dễ dàng hơn trong việc tiếp cận tác phẩm và mở lối vào thế giới nghệ thuật mà nhà văn đã công phu tạo dựng. Chẳng hạn, nhờ biết được tác phẩm thuộc về mô thức kết cấu cốt truyện theo dòng thời gian tuyến tính mà chúng ta dễ dàng phán đoán các diễn biến trong dòng đời của nhân vật cũng như dự đoán về cách kết thúc của truyện. Điều này không hề đem lại sự nhàm chán đơn điệu bởi như đã nói trên kết cấu cốt truyện TTN là sự thống nhất trong đa dạng của các mô thức khác nhau.

4) Một trong những điểm đổi mới căn bản của chương trình, SGK Ngữ văn là tổ chức biên soạn bài học tác phẩm văn chương và dạy học tác phẩm văn chương theo đặc trưng thể loại. Thông qua việc dạy học các tác phẩm tiêu biểu, ưu tú của thể loại để hình thành ở học sinh kiến thức và kĩ năng tiếp nhận các tác phẩm thuộc thể loại ấy. Đấy là mục tiêu rất quan trọng bên cạnh mục tiêu giáo dục nhân cách, thẩm mĩ thông qua các sáng tác cụ thể. Học văn như thế là quán triệt phương châm: *học văn hôm nay để sống cuộc sống mai sau*. TTN cũng là một thể loại mà học sinh phải nắm bắt để sau này khi rời ghế nhà trường phổ thông các em có thể tự mình đọc hiểu một văn bản TTN nào đó. Để làm được điều này, những tri thức thể loại sẽ là bộ công cụ quan trọng mà mỗi người học phải có được. Trong những tri thức ấy có kết cấu cốt truyện.

5) Một trong những khó khăn trong dạy học văn học trung đại nói chung và TTN nói riêng là vấn đề khoảng cách tiếp nhận. Giữa thời đại mà các tác giả trung đại sống và sáng tác với thời đại ngày nay là quá xa. Bối cảnh chính trị, văn hóa, xã hội, thị hiếu thẩm mĩ khác nhau không nhỏ. Thêm nữa, việc tiếp nhận còn gặp trở ngại về rào cản ngôn ngữ. Điều này đòi hỏi việc dạy học TTN chẳng những phải gắn với những vấn đề đặt ra của cuộc sống hôm nay mà bản thân người học còn phải nâng cao tầm đón nhận để rút ngắn khoảng cách thẩm mĩ với người viết. Tìm hiểu thi pháp cốt truyện TTN và truyện Kiều có thể xem là một trong những biện pháp sư phạm có tính đặc thù của dạy học văn để góp phần khắc phục thực tế trên. Thêm nữa, muốn hiểu sâu thì phải biết rộng. Việc dạy học các trích đoạn truyện Kiều và Lục Vân Tiên chắc chắn sẽ có hiệu quả hơn khi học sinh có được một phông kiến thức về TTN rộng hơn thế, khi các em có cái nhìn tham chiếu giữa kết cấu của các TTN không có trong chương trình với kết cấu cốt truyện của những tác phẩm được học.

6) Những mô hình là công thức tốt nhất để nắm bắt, vận dụng vào thực tiễn nhưng chính nó lại hàm chứa nguy cơ dẫn đến xơ cứng, sáo mòn. May mắn thay, cái quy luật khắc nghiệt của sáng tạo nghệ thuật, đạo đức và lòng tự trọng của người cầm bút đã không cho phép họ dập khuôn, để rồi hệ quả của điều đó là trong những khung hình chung có những khuôn mặt riêng, không trộn lẫn. Người nghệ sĩ trung đại, mà ở đây là các tác giả TTN đã không nhìn cuộc sống một cách đơn giản theo những biểu hiện bên ngoài, trái lại, họ nhìn cuộc đời trong thế động với những diễn biến phức tạp và không có điểm đồng quy hay mẫu số chung cho tất thảy mọi người. Đó là cơ sở để tạo nên những «khúc biến tấu" trên một «bản hòa ca" của thi pháp cốt truyện TTN đồng thời cũng là bài học về cách nhìn cuộc sống đa chiều, về vấn đề «đôi mắt" mà giáo viên có thể giáo dục học sinh trong quá trình hướng dẫn các em tìm hiểu, khai thác các kiểu kết cấu cốt truyện TTN trong và ngoài nhà trường. ❑

(*) Ở THCS, học sinh được học các trích đoạn của hai truyện thơ Nôm tiêu biểu là **Truyện Kiều** (Nguyễn Du) và **Lục Vân Tiên** (Nguyễn Đình Chiểu). Ở THPT, học sinh tiếp tục học các trích đoạn trong **Truyện Kiều**.

(1) Nguyễn Đăng Mạnh. **Giáo trình lịch sử văn học Việt Nam 1930-1945**. NXB *Đại học quốc gia*, H. 2000.
(2) Xaytlin.A. **Lao động nhà văn**, tập 2 (Hoài Lam, Hoài Ly dịch). NXB *Văn học*, H. 1968.
(3) Bùi Việt Thắng. **Bàn về tiểu thuyết**. NXB *Văn hóa thông tin*, H. 2000.
(4) Nguyễn Thị Nhàn. **Thi pháp cốt truyện truyện thơ Nôm và truyện Kiều**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2009.
(5) Lotman I.U. **Cấu trúc văn bản nghệ thuật** (Trần Ngọc Vương, Trịnh Bá Đĩnh, Nguyễn Thu Thủy dịch), NXB *Đại học quốc gia*, H. 2005.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

HÌNH ẢNH CUỘC CÁCH MẠNG TÂN HỢI TRONG TÁC PHẨM "AQ CHÍNH TRUYỆN" CỦA LỖ TẤN

ThS. LÝ THỊ QUỲNH ANH*

Lỗ Tấn là nhà văn vĩ đại Trung Quốc. Chứng kiến cuộc Cách mạng Tân Hợi (xảy ra năm 1911) thất bại vì tính chất «nửa vời", không phục vụ cho quyền lợi của nhân dân, không bảo vệ lợi ích cho người nông dân, ông đau xót tìm ra nguyên nhân và phản ánh thế giới quan của mình vào sáng tác. Tác phẩm ***AQ chính truyện*** ra đời năm 1921, hình ảnh cuộc cách mạng này được ông dựng lại một cách rõ nét, sinh động thông qua cuộc cách mạng ở làng Mùi.

1. «Bóng dáng" của cuộc cách mạng Tân Hợi

Cách mạng Tân Hợi nổ ra vào năm 1911 do giai cấp tư sản Trung Quốc lãnh đạo, được đông đảo quần chúng tham gia. Nhưng do đường lối cách mạng không đúng đắn, lực lượng của bản thân giai cấp tư sản yếu đuối; có liên hệ tới đế quốc về kinh tế, kĩ thuật và chính trị, có mâu thuẫn với đế quốc, nhưng lại sợ đế quốc, và nhất là nuôi ảo tưởng đối với quần chúng,... nên đã cuộc cách mạng đã thất bại. Khi khởi nghĩa vừa nổi lên, chính quyền cách mạng tuyên bố công nhận tất cả điều ước của nhà Thanh kí với đế quốc, không dám đấu tranh giành lại quyền lợi của dân tộc. Còn đối với bọn phong kiến, những người cách mạng lại không kiên quyết đã thỏa hiệp và nhượng bộ bọn quan lại. Có thể nói, bóng dáng của cuộc cách mạng thể hiện rất rõ nét trong tác phẩm ***AQ chính truyện***. Cảnh «đại đoàn viên" bi thảm của AQ cũng trở thành tất yếu, bởi vì cuộc cách mạng đó thực chất chỉ là sự «thỏa hiệp" với thế lực phong kiến. Do đó, dù AQ có tha thiết muốn được làm «cách mạng" đến mấy thì rốt cuộc cũng bị «cách mạng" tiêu diệt.

Trong ***AQ chính truyện,*** sự kiện «cách mạng" được làng Mùi biết đến tính từ *«tối hôm mười bốn sang ngày rằm tháng chín niên hiệu Tuyên thống năm thứ ba, tức là hôm AQ bán cái ruột tượng cho chú Triệu Bạch Nhãn..."*. Tuy nhiên cả làng chẳng ai biết sự kiện đó thực chất là gì, chỉ biết rằng: *«Vào hồi canh ba, lúc bốn giờ, một chiếc thuyền ván, mui đen, khá to ghé vào bến trước nhà cụ Triệu giữa lúc đêm khuya trời tối mò mò, dân làng đang ngủ say, không ai hay biết gì hết. Và chưa mờ sáng thì chiếc thuyền đã rời khỏi bến, chỉ có mấy người trông thấy mà thôi. Sau lúc đã dò la, thầm thì thậm thụt cùng nhau khá lâu, người ta mới biết rằng: chính cái thuyền nhà cụ Cử"*. Sự xuất hiện cái thuyền nhà cụ Cử đã khiến cả làng Mùi lo âu, ngay trưa hôm sau cả làng nhốn nháo, mọi người bàn tán xôn xao, đồn đại rằng: *«Bọn cách mạng sắp vào huyện, nên cụ Cử chạy về làng lánh nạn". Rồi mọi người xoay qua chuyện cụ Cử về làng. Mỗi người nói một phách, thím Bẩy thì bảo chỉ có mấy hòm quần áo cũ, trên cụ Cử gửi xuống nhà giữ hộ, nhưng cụ Triệu không nhận và giả lại ngay... người ta lại bảo nhau: Hình như cụ Cử không về, nhưng cụ có viết một bức thư rất dài để làm thân với cụ Cố, cụ Cố làng ta cũng đã nghĩ lại... Lại có kẻ nói về tin tức bọn cách mạng là «Chính tối hôm qua chúng nó đã vào huyện rồi..."*. Thầm thì rồi đồn đại, chuyện cụ Cử, cái thuyền, mấy cái hòm, rồi chuyện cách mạng... dường như chẳng ăn nhập gì nhau. Nhưng đúng là từ hôm đó không khí trong làng Mùi có thay đổi thật, có một cuộc cách mạng diễn ra ở làng Mùi thật.

Cuộc cách mạng đến. Dấu hiệu của nó trong sự am hiểu của người dân làng Mùi rất mơ hồ. Địa chủ lo sợ, người dân nhốn nháo hoang mang, họ cho rằng cách mạng có nghĩa là *«cách mẹ cái mạng"*, làm cách mạng có nghĩa là *«làm giặc"*. Họ còn miêu tả, *«bọn cách mạng"* mà họ nhìn thấy là: *«Chú nào chú ấy, áo giáp bạch, mũ bạch, ăn bận trắng toát một loạt để tang cho vua Sùng Chính"* (nhân vật Sùng Chính chính là Sùng Trinh - ông vua cuối cùng của nhà Minh bị tử nạn). Trong ý nghĩ của dân làng Mùi, cuộc cách mạng chỉ là một cuộc chính biến, vương triều này đánh vương triều kia để lên trị vì mà thôi. Họ cho rằng những người làm cách mạng ủng hộ

* Trường Cao đẳng sư phạm Thái Nguyên

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

nhà Minh lật đổ vua nhà Thanh nên mới để tang cho vua Sùng Chính. Cuộc cách mạng đến lúc nào không ai biết rõ, đến rồi mọi người cũng chẳng biết đó là gì. Bọn «thủ lĩnh" cách mạng ở làng Mùi cũng bắt đầu vai trò của mình bằng hành động rất «vớ vẩn" là đem đuôi sam cuốn vòng quanh trên đỉnh đầu và lợi dụng cơ hội nhập nhèm để tư lợi (thông qua hình tượng «Tây giả").

Lỗ Tấn đã nhận ra tính chất «nửa vời" của cuộc cách mạng Tân Hợi. Ông nhận ra rằng cuộc cách mạng này không đáp ứng được sự trông đợi của người dân, vì đây là sự cấu kết, thỏa hiệp giữa giai cấp tư sản và thế lực phong kiến. Lão «Tây giả" và cậu Tú vốn dĩ chẳng ưa gì nhau, nhưng từ khi «cách mạng" nổ ra, lại đang *«cùng nhau mưu cuộc duy tân"* này, hai ông bỗng dưng thành ra thân mật, trò chuyện rất tâm đầu ý hợp như *«hai đồng chí"*. Hai ông còn hẹn hò nhau cùng đi làm *«cách mạng"*; rồi cùng đến chùa Tĩnh Thu và bắt đầu những *«hành động cách mạng"* của mình. Chúng đập nát bài vị ở giữa chùa, dùng ba toong bổ xuống đầu sư bà và lấy đi cái lư hương Tuyên Đức xưa nay vẫn để thờ trước tượng Đức Quan Âm. Làm xong việc *«hai nhà cách mạng"* ra về, để lại nỗi *«thất kinh"* cho sư bà và cô tiểu.

Lỗ Tấn miêu tả «thành quả" mà cuộc cách mạng đem lại thật nực cười, vô nghĩa: *«Cách mạng đã vào huyện nhưng chẳng có gì thay đổi khác trước. Quan huyện vẫn là quan huyện cũ, chẳng qua bây giờ gọi là quan gì gì ấy, cụ Cử cũng làm quan gì gì ấy! Những chức tước mới, ở làng Mùi chẳng ai hiểu gì hết. Còn ông lãnh binh thì vẫn là ông lãnh binh ngày trước"*. Tất cả vẫn nguyên si như cũ, thậm chí trong đó còn *«có mấy người cách mạng không tốt xen vào làm rối loạn cả lên"*. Không những vậy, cuộc cách mạng còn chất chồng thêm nhiều nỗi bi đát cho người nông dân - từ hi vọng mơ hồ, khiến họ hăm hở, rồi rốt cuộc lại bị giết chết (như AQ).

2. Hình ảnh nhân vật AQ

Nhân vật AQ chính là hình ảnh «đại diện cho sự mơ hồ" của người dân Trung Quốc trong cuộc cách mạng Tân Hợi. Từ đầu đến cuối, từ lúc có cách mạng ở làng Mùi đến lúc cách mạng «tiến hành" xong, chính quyền mới lên nắm quyền và mang AQ đi chặt đầu, y vẫn không hiểu cách mạng là gì và chưa được làm cách mạng chút nào (thậm chí AQ lúc đầu rất ghét cách mạng). Chẳng biết vì đâu, chỉ biết *«trong đầu óc y đã có sẵn một ý kiến"* cho rằng: *«Làm cách mạng tức là làm giặc, mà làm giặc tức là báo hại y"*. Nhưng về sau, AQ lại thấy cụ Cử *«đánh giá"* phải nợ cách mạng, *«huống nữa là ý lại thấy lũ đàn ông, đàn bà khốn nạn ở làng Mùi cuống quýt cả lên như vậy"* thì y lấy làm khoái chí lắm. Y nghĩ bụng *«Cách mạng cũng hay! Cách cái mạng lũ chúng nó đi! Ghét quá đi mất! Giật quá đi mất! Tớ, tớ sẽ đi đầu hàng cách mạng"*.

Người nông dân bị đắm chìm trong ngàn năm đô hộ của phong kiến, bị áp bức bóc lột, bị ràng buộc bởi các lễ giáo phong kiến cổ hủ và tàn nhẫn... nên họ mong chờ một sự «đổi đời" ở một cuộc cách mạng là một nguyện vọng chính đáng. Hơn ai hết, Lỗ Tấn đã nhìn thấy nguyện vọng đó ở người nông dân. Bằng hình ảnh của «chú AQ", Lỗ Tấn đã chỉ ra cảm nhận của người nông dân đối với cách mạng. Sau khi quyết định đi *«đầu hàng cách mạng"*, AQ liền tưởng ngay ràng y là người của cách mạng và cả bọn dân làng Mùi đã trở thành «tù binh" của y. Làm cách mạng có nghĩa là *«làm giặc"*, mà đã *«làm giặc"* thì dứt khoát cụ cố họ Triệu, thằng «Tây giả", những kẻ xưa nay đã từng áp bức, đè nén, dọa nạt AQ sẽ phải sợ y. Y quyết không tha thằng nào cả. AQ cho rằng cách mạng có nghĩa là *«cách mẹ cái mạng"*. Bên cạnh đó, AQ cũng ý thức được rằng, làm cách mạng có nghĩa là được làm những gì mình muốn. AQ sẽ được tịch thu hết tất cả tài sản của cụ cố họ Triệu, cụ cố họ Tiền, của những tay sai địa chủ giàu có nhất trong làng Mùi. *«Đồ đạc thì vào thẳng nhà cụ Cố phá ngay cái rương ra xem... tiền đồng, vàng bạc... áo sa... mà trước hết phải khuân ngay cái giường Hồng Kông của Mợ Tú về đền Thổ ở cái đã... Ngoài ra, còn bọ bàn ghế nhà họ Tiền, cũng chuyển về nốt..."*. Đó là ý nghĩ phản kháng táo bạo và ước mơ của những người nghèo khổ. Nông dân muốn làm cách mạng, Lỗ Tấn cũng nhìn thấy khả năng và tiềm lực đó thông qua nhân vật AQ.

Khi viết ***AQ Chính truyện***, Lỗ Tấn đã có tư tưởng cách mạng dân chủ. Là người yêu nước, thương nòi, ông luôn muốn dùng văn học để cứu nước, cứu dân tộc. Khi nghe thấy có cuộc cách mạng Tân Hợi xảy ra trên đất nước mình, ông rất mừng, hi vọng sẽ có sự đổi mới trên quê hương ông. Nhưng ông đã hoàn toàn thất vọng. Ngay trong tinh thần phản kháng của AQ cũng chưa phải là tinh thần phản kháng có phương hướng và đường lối rõ rệt. AQ tưởng tượng khi

(Xem tiếp trang 20)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

DẠY HỌC ĐOẠN TRÍCH *"VĨNH BIỆT CỬU TRÙNG ĐÀI"* - KỊCH *"VŨ NHƯ TÔ"* (NGUYỄN HUY TƯỞNG) THEO ĐẶC TRƯNG THỂ LOẠI

ThS. NGUYỄN THÀNH LÂM*

1. Dạy học (DH) tác phẩm kịch trong nhà trường phổ thông hiện nay

Kịch là một trong ba thể loại chính của văn học. Trong chương trình Ngữ văn THCS và THPT hiện hành, văn bản kịch đã được đưa vào nhiều hơn so với trước đây song vẫn chiếm tỉ lệ rất khiêm tốn so với văn bản văn học khác. Chương trình Ngữ văn THCS giới thiệu một số trích đoạn kịch bản văn học tiêu biểu: *«Ông Giuốc - đanh mặc lễ phục"* trích hài kịch *«Trưởng giả học làm sang"* của Môlie (lớp 8); hai đoạn trích của hai vở kịch nói hiện đại: *«Bắc Sơn"* của Nguyễn Huy Tưởng, *«Tôi và chúng ta"* của Lưu Quang Vũ (lớp 9). Hai trong số ba tác phẩm kịch được đưa vào chương trình THPT là của các tác giả Việt Nam. Cụ thể: ở lớp 10, trích *«Tình yêu và thù hận"* - kịch *«Rômêô và Giuliet"* của Uyliam Sêchxpia; lớp 11, đoạn trích *«Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài"* - kịch *«Vũ Như Tô"* của Nguyễn Huy Tưởng và ở lớp 12, trích *«Hồn Trương Ba, da hàng thịt"* - kịch của Lưu Quang Vũ.

Qua thực tế nhiều năm giảng dạy ở trường phổ thông cũng như tham khảo ý kiến của đồng nghiệp, chúng tôi nhận thấy việc DH thể loại kịch gặp nhiều khó khăn hơn so với các thể loại văn học khác. Nhiều giáo viên (GV) và học sinh (HS) không thích các giờ DH kịch bản văn học. GV cho rằng tác phẩm kịch được đưa vào giảng dạy trong chương trình THCS, THPT đều là những tác phẩm hay, thiết thực đối với HS nhưng họ vẫn không thích bằng giảng dạy các tác phẩm trữ tình, tác phẩm tự sự. Dự những giờ dạy kịch bản văn học, chúng tôi nhận thấy phương pháp DH mới đã được một số GV áp dụng nhưng đôi chỗ còn lúng túng và nặng về khai thác nội dung, xem nhẹ nghệ thuật. GV giảng dạy kịch chủ yếu dựa vào sách GV. Ở một số giờ dạy, việc bám sát đặc trưng thể loại chưa rõ. Đa số GV dạy như sách hướng dẫn, chưa biết lựa chọn những kiến thức cơ bản, bài giảng chưa phù hợp với đối tượng HS, tham kiến thức mà chưa áp dụng lí thuyết loại thể, dẫn đến hứng thú học văn của HS chưa được phát huy. Một số GV giảng dạy kịch mà quên mất các lời thoại nhân vật, dẫn tới DH thoát li kiến thức về hành động kịch. Hầu như hoạt động liên môn để mở rộng kiến thức, đào sâu hiểu biết của HS với loại hình nghệ thuật tổng hợp này không có.

Chính những biểu hiện nêu trên đã làm cho việc DH kịch bản văn học ở trường THCS, THPT chưa mang lại hiệu quả cao. Rõ ràng muốn giờ DH kịch đạt hiệu quả tốt, cần phải khắc phục những hạn chế nêu trên. Lí thuyết loại thể được trang bị phải được áp dụng vào bài giảng. Với mục đích nhằm nâng cao chất lượng DH nói chung, dạy kịch bản văn học ở THPT nói riêng, chúng tôi đề xuất hướng DH tác phẩm kịch trong trường phổ thông và đoạn trích *«Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài"* - kịch «Vũ Như Tô" của Nguyễn Huy Tưởng theo đặc trưng thể loại.

2. Một vài lưu ý khi dạy các tác phẩm kịch trong nhà trường

Tác phẩm kịch có những đặc điểm khác biệt so với các tác phẩm thuộc thể loại văn học khác. Kịch là một loại hình nghệ thuật biểu diễn, một thể loại tổng hợp của hai loại tự sự và trữ tình; tuy vậy kịch không bao giờ là thể loại tự sự kết hợp trữ tình đơn thuần, kịch hoà kết giữa văn học và sân khấu, được viết ra chủ yếu không phải để đọc mà để diễn. Kịch phản ánh hiện thực đời sống trong những xung đột, qua xung đột (tức là xung đột của các nhân vật), thông qua ngôn ngữ, hành động của nhân vật theo một cốt truyện thống nhất.

Mâu thuẫn trong kịch là mâu thuẫn về tư tưởng, quan điểm sống, nhân vật kịch bị lôi cuốn vào các xung đột căng thẳng từ đầu đến cuối chứ không thảnh thơi như trong tác phẩm tự sự, trữ tình.

Kịch diễn ra trên sân khấu thông qua hành động, hành động là phương tiện chủ yếu của

* Sở Giáo dục và Đào tạo Quảng Ninh

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

kịch, vì thế phải làm rõ hành động kịch trong dạy kịch bản văn học. Hành động kịch tập trung cao độ, tác giả của vở kịch không thể dừng hành động kịch để chêm xen những tình tiết xa xôi hoặc bổ sung những đoạn tả cảnh hay hồi tưởng chi tiết như tự sự. Nhân vật kịch thường là nhân vật hành động chứ không phải là con người «nếm trải" như trong tiểu thuyết, nếu có, kịch cũng không tái hiện quá trình nếm trải nhiều mặt của con người. GV chưa cho HS hình dung được từng lúc trên sân khấu các nhân vật tham gia vào diễn biến của hành động kịch thì bài giảng kịch chẳng khác gì bài giảng tiểu thuyết hay truyện ngắn.

Trong kịch, lời tác giả thu hẹp vào lời chú thích, những lời dẫn ít ỏi. Do đó khi giảng kịch không thể bỏ qua các chỉ dẫn này, nếu không tính sinh động của giờ giảng sẽ bị giảm sút.

Trong kịch, ngôn ngữ là phương tiện quan trọng nhất để bộc lộ tính cách nhân vật. Ngôn ngữ kịch trên sân chủ yếu là lời thoại của các nhân vật. Xung đột hay diễn biến của hành động kịch chủ yếu bộc lộ qua lời thoại của các nhân vật (đối thoại hoặc độc thoại). Lời thoại chiếm một vị trí quan trọng trong nghệ thuật xây dựng kịch bản và GV phải hướng dẫn HS tìm hiểu.

Khi tiếp cận và tìm hiểu chiều sâu tác phẩm, GV phải đặt tác phẩm kịch trong mối tương quan với các tác phẩm khác cùng giai đoạn, đồng thời đặt thể loại kịch trong mối liên hệ với thực tế cuộc sống, với trào lưu, trường phái văn học để thấy ảnh hưởng trực tiếp hay gián tiếp của những yếu tố này.

3. Dạy kịch «Vũ Như Tô"

1) Khai thác ngôn ngữ, nhịp điệu kịch

Ngôn ngữ kịch có tính tổng hợp cao (kể, miêu tả, bộc lộ...), nhất là trong hồi cuối *Vũ Như Tô*, nhà văn đã đồng thời khắc họa tính cách, miêu tả tâm trạng, dẫn dắt hành động, xung đột kịch khiến người đọc dễ dàng hình dung cả một không gian bạo lực kinh hoàng trong một nhịp điệu chóng mặt: Lê Tương Dực bị Ngô Hạch giết chết, Hoàng hậu nhảy vào lửa tự vẫn (qua lời kể của Lê Trung Mại); Nguyễn Vũ tự tử bằng dao (ngay trên sân khấu), Đan Thiềm suýt bị bọn nội giám thắt cổ ngay tại chỗ; Vũ Như Tô ra pháp trường. Rồi tiếng nhiếc móc, chửi rủa, la ó, than khóc, máu, nước mắt... tất cả hừng hực như trên một cái chảo dầu sôi khổng lồ.

Nhịp điệu kịch được tạo ra thông qua nhịp điệu của lời nói - hành động (nhất là qua khẩu khí, nhịp điệu, sắc thái lời nói - hành động của Đan Thiềm - Vũ Như Tô khi đối đáp với nhau và với phe đối nghịch; qua lời nói - hành động của những người khác trong vai trò đưa tin, nhịp điệu «ra", «vào" của các nhân vật đầu và cuối mỗi lớp - các lớp đều ngắn, có những lớp rất ngắn: chỉ dăm ba lượt thoại nhỏ; những tiếng reo, tiếng thét, tiếng động dội từ hậu trường phản ánh cục diện, tình hình nguy cập, điên đảo trong các lời chú thích nghệ thuật hàm súc của tác giả.

2) Chú ý yếu tố lịch sử

Viết một vở kịch lịch sử, Vũ Như Tô tất nhiên dựa trên các sử liệu: sự kiện, nhân vật lịch sử, bối cảnh lịch sử. Điều quan trọng là khai thác vận dụng các sử liệu ấy như thế nào, sao cho phù hợp với yêu cầu của bi kịch. Cái lõi lịch sử được nhà văn khai thác ở đây là câu chuyện Vũ Như Tô xây Cửu trùng đài cho Lê Tương Dực (theo như sách Đại Việt sử kí và Việt sử thông giám cương mục ghi lại). Đài xây dang dở, người thợ tài hoa Vũ Như Tô đã phải chịu cái chết oan khốc. Ở đây, để góp phần làm nên khung cảnh và không khí bi tráng của lịch sử, tác giả đã đặt hành động kịch vào trong «một cung cấm", nhiều nhân vật kịch là những nhân vật lịch sử. Nhiều tên đất tên người gắn với triều Lê... Đúng như lời chú thích sân khấu của tác giả: Sự việc trong vở kịch xảy ra ở Thăng Long trong khoảng thời gian từ năm 1516 đến năm 1517, dưới triều Lê Tương Dực.

Thực tại được phản ánh trong bi kịch theo lối cô đặc các mâu thuẫn bên trong, phơi bày những xung đột sâu sắc của thực tại dưới dạng bão hòa và căng thẳng đến cực độ mang ý nghĩa tượng trưng nghệ thuật. Tác phẩm thường đặt độc giả trước những câu hỏi phức tạp, hóc búa, nhức nhối của cuộc sống. Trong lời Đề tựa viết một năm sau khi viết xong vở kịch, chính Nguyễn Huy Tưởng đã công khai bày tỏ nỗi băn khoăn của mình: *«Đài Cửu Trùng không thành, nên mừng hay nên tiếc? Chẳng biết Vũ Như Tô phải hay những kẻ giết Như Tô phải [...]. Than ôi, Như Tô phải hay những kẻ giết Như Tô phải? Ta chẳng biết. Cầm bút chẳng qua cùng một bệnh với Đan Thiềm"*. Cho đến khi bi kịch hạ màn, người xem vẫn chưa thấy câu trả lời dứt khoát của tác giả. Nói đúng hơn ông nhường câu trả lời cho người đọc, người xem. Mâu thuẫn và tính không dứt khoát trong cách giải quyết mâu thuẫn này được thể hiện tập trung trong hồi cuối của vở kịch. Cửu Trùng Đài sụp đổ và bị đốt cháy, nhân dân trước

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

sau vẫn không hiểu gì về việc sáng tạo của nghệ sĩ, không hiểu nổi Đan Thiềm, Vũ Như Tô cũng như «mộng lớn" của hai nhân vật hiện thân cho tài sắc này. Về phía khác, Đan Thiềm không cứu được Vũ Như Tô và Họ Vũ vẫn không thể, không bao giờ hiểu được việc làm của quần chúng và của phe cánh nổi loạn. Mâu thuẫn mà vở bi kịch nêu lên thuộc loại mâu thuẫn không bao giờ và không ai giải quyết cho thật dứt khoát, ổn thỏa được, nhất là trong thời đại Vũ Như Tô. Mâu thuẫn này may ra có thể giải quyết phần nào thỏa đáng khi mà đời sống vật chất của nhân dân thật bình ổn, đời sống tinh thần, nhu cầu về cái đẹp trong xã hội được nâng cao rõ rệt. Mặc dầu vậy, chủ đề và định hướng tư tưởng của vở kịch vẫn được phát triển tương đối sáng tỏ. Một mặt, trên quan điểm nhân dân, vở kịch lên án bạo chúa tham quan, đồng tình với việc dân chúng nổi dậy trừ diệt chúng; nhưng mặt khác, trên tinh thần nhân văn, vở kịch đã ca ngợi những nhân cách nghệ sĩ chân chính và tài hoa như Vũ Như Tô, những tấm lòng yêu nghệ thuật đến mức quên mình như Đan Thiềm. Đây là chủ đề được thể hiện chủ yếu qua mâu thuẫn thứ hai của vở kịch: mâu thuẫn giữa niềm khát khao hiến dâng tất cả cho nghệ thuật của người nghệ sĩ đắm chìm trong mơ mộng với lợi ích trực tiếp và thiết thực của đời sống nhân dân. Vũ Như Tô là một tài năng nhưng chính vì không giải quyết được mâu thuẫn giữa nghệ thuật và cuộc sống nên ông đã thất bại.

Xác định được một quan niệm nghệ thuật đúng đắn: Nghệ thuật không thể đứng cao hơn cuộc sống, người nghệ sĩ phải đứng về phía nhân dân, chống lại cái ác, cái xấu, đồng thời phải sáng tác những tác phẩm có chất lượng, có giá trị lâu dài phục vụ nhân dân.

***

Mỗi thể loại trong văn học đều có những đặc trưng riêng, do đó cần những nguyên tắc DH riêng, phù hợp với đặc trưng thể loại. Chiếm lĩnh tác phẩm kịch theo đặc trưng loại thể giúp ta hiểu sâu sắc tác phẩm, lí giải thấu đáo cảm hứng và ý đồ nghệ thuật của nhà văn. Vấn đề này cần được GV chú trọng từ khâu định hướng khai thác đến khâu thiết kế bài soạn, thực hành bài giảng.❑

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Viết Chữ. **Phương pháp dạy học tác phẩm văn học theo loại thể**. NXB *Giáo dục*, H. 2000.
2. Trần Thanh Đạm. **Vấn đề giảng dạy tác phẩm văn học theo loại thể**. NXB *Giáo dục*, H. 1978.
3. Đỗ Đức Hiểu. "Bi kịch Vũ Như Tô". Tạp chí *Văn học*, số 10, 1997.
4. Đỗ Đức Hiểu. "Mấy vấn đề về kịch và thi pháp kịch". Tạp chí *Văn học*, số 2, 1998.

Nâng cao văn hóa học đường...

(Tiếp theo trang 17)

thức xử lí thích đáng, với những bộ phận, những đối tượng có mục đích lợi dụng SV về cả tâm hồn và thể xác. Hạn chế tối đa những tụ điểm ăn chơi (nhà hàng, nhà nghỉ, quán karaoke, quán internet, dịch vụ cầm đồ) xung quanh địa bàn các trường học.

Một môi trường văn hoá học đường được tạo dựng từ sự kết hợp giữa gia đình - nhà trường - xã hội sẽ có sức đề kháng với những mầm bệnh, loại trừ được những biểu hiện văn hoá không lành mạnh nảy sinh từ bên trong, góp phần xây dựng một xã hội ngày càng hoàn thiện, văn minh.

***

Xây dựng môi trường sư phạm, khung cảnh sư phạm và ứng xử sư phạm tốt nơi giảng đường; phối hợp với các lực lượng giáo dục trong nhà trường tăng cường xây dựng kỉ cương, nền nếp trong học tập, sinh hoạt của đoàn viên, SV; mỗi trường học phải có hệ giá trị làm chuẩn mực để lấy đó làm mục tiêu phấn đấu, thước đo thành quả của trường; sự phối hợp giữa gia đình - nhà trường và xã hội trong việc giáo dục văn hoá học đường cho SV,... chính là cơ sở, điều kiện để xây dựng một môi trường VHHĐ ở các trường ĐH, CĐ, góp phần xây dựng thành công sự nghiệp trồng người của Đảng và Nhà nước ta.❑

Tài liệu tham khảo

1. Bùi Văn Huệ. **Ứng xử sư phạm**. NXB *Đại học sư phạm Hà Nội*, 2004.
2. Trịnh Minh Loan. **Văn hoá học đường - yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục**. Viện nghiên cứu sư phạm, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, H.2005.
3. **Hồ Chí Minh toàn tập** (tập 1, 2). NXB *Chính trị quốc gia*, H.2000.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

PHÂN KÌ LỊCH SỬ VÀ PHÂN CHIA LOẠI HÌNH TIỂU THUYẾT TÂM LÍ VIỆT NAM NỬA ĐẦU THẾ KỈ XX

ĐÀO ĐỨC DOÃN*

Ở nửa đầu thế kỉ XX, tiểu thuyết tâm lí (TTTL) Việt Nam đã phát triển thành một dòng với nhiều cây bút có tài và nhiều tác phẩm có giá trị, đánh dấu sự trưởng thành của văn xuôi Việt Nam trên con đường hiện đại hoá. Chương trình giảng dạy ở phổ thông và đại học đã chú trọng đến TTTL giai đoạn này, song việc nghiên cứu, giảng dạy hiện nay chỉ dừng lại ở những khám phá, phát hiện giá trị nội dung và hình thức của những tác phẩm riêng lẻ. Bài viết của chúng tôi nhận diện các giai đoạn vận động chủ yếu và những loại hình cơ bản của TTTL Việt Nam nửa đầu thế kỉ XX, từ đó hướng đến khái quát và đưa ra cái nhìn toàn cảnh về bức tranh văn học ở mảng sáng tác này.

1. Giai đoạn đầu thế kỉ XX đến 1939: TTTL tình cảm và TTTL bản năng

1) Từ đầu thế kỉ XX đến 1933: TTTL tình cảm

Chặng đường này đánh dấu *bước chuyển* từ tiểu thuyết truyền thống phương Đông sang đến văn xuôi tâm lí hiện đại phương Tây. Theo ý kiến của những nhà nghiên cứu có uy tín, *«Nho phong"* (1926) của Nguyễn Tường Tam dẫu chưa thể được coi là TTTL nhưng đã «có một chút tâm lí kiểu phương Tây", *«Tố Tâm"* (1925) của Hoàng Ngọc Phách đã «có những nét của tiểu thuyết lãng mạn Pháp" và đến khi *«Hồn bướm mơ tiên"* (1932), *«Gánh hàng hoa"* (1933) ra đời thì «bước chuyển" của TTTL Việt Nam «sang nền nghệ thuật phương Tây đã được thực hiện thành công" (1). Điểm nổi bật trong đời sống tâm lí xã hội ở thời kì này là: xung đột «mới - cũ" (giữa thế hệ già với thế hệ trẻ, giữa duy tân với thủ cựu, Hán học với Tây học, văn minh Âu Tây với văn hoá Á Đông) chỉ mới chớm nảy nở, chưa phát triển thành xung đột giữa các lực lượng xã hội, và vì thế, con người luôn phải sống trong tình trạng *tự mâu thuẫn* giữa lí trí và tình cảm. «Ở mỗi thanh niên hồi bấy giờ có hai sức mạnh phản động: sức mạnh của tình cảm và lí trí. Sống cuộc đời bên trong thì sống với tình cảm, nhưng khi hành động, thì hành động theo lí trí" (Hoàng Ngọc Phách - «Cuộc phỏng vấn các nhà văn") (2). Mâu thuẫn đó không được giải quyết khiến tâm lí sầu não lan tràn toàn xã hội. Tiếng khóc chồng của Tương Phố *(«Giọt lệ thu")*, tiếng khóc vợ của Đông Hồ *(«Linh phượng lệ ký")*, cái «sầu không có mối" của Tản Đà, tâm sự sầu thảm trong *«Tố Tâm"*... đều là những cung bậc khác nhau của «điệu sầu thời đại" đó. Một nhà nghiên cứu ghi nhận: khi *«Hồn bướm mơ tiên"* ra đời (1932), *«dư âm não nùng"* của những truyện tình lâm li như *«Tuyết hồng lệ sử"*, *«Tố Tâm"* từng làm thổn thức trái tim nhiều độc giả thanh niên thành thị vẫn chưa tắt" (3).

Đặc điểm tâm lí xã hội nói trên là cơ sở khiến *TTTL tình cảm* phát triển mạnh mẽ ở giai đoạn này. *«Tố Tâm"* (1925) của Hoàng Ngọc Phách, *«Hồn bướm mơ tiên"* (1932) của Khái Hưng, *«Gánh hàng hoa"* (1933) của Khái Hưng và Nhất Linh, hay *«Nắng thu"* (1934) của Nhất Linh đều thuộc loại TTTL tình cảm, trong đó *«Tố Tâm"* là tác phẩm tiêu biểu hơn cả. Vừa ra đời, *«Tố Tâm"* lập tức đã trở thành một sự kiện văn học thu hút dư luận xã hội vô cùng rộng rãi, với những luồng ý kiến trái chiều. Hoàng Ngọc Phách cho biết: «Lần in thứ nhất 3.000 quyển chỉ trong nửa tháng là bán hết ngay. Có độc giả đem tiền đặt sẵn để mua trước khi in lần thứ hai (...) Sách in ra dư luận rất xôn xao. Các nam nữ thanh niên thì khen ngợi viết thư cho tác giả tỏ lời hoan nghênh. Các cụ thì chê bai mạt sát" (4). Vũ Bằng gọi *«Tố Tâm"* là «trái bom nổ giữa khung trời tình cảm". Trúc Hà, John Schaffer và Thế Uyên cũng có những nhận xét tương tự. Cho đến năm 1933, Thiếu Sơn vẫn nói: «Gần đây, có mấy cô thiếu nữ vì thất tình mà tự vẫn, mấy người lại còn đổ tội cho cái ảnh hưởng của tiểu thuyết tình, mà *«Tố Tâm"* này là một" (5). *«Tố Tâm"* và các TTTL khác ở chặng đường này đều lấy *mô hình con người tình cảm* làm điểm tựa kiến tạo cả nội dung lẫn hình thức của tác phẩm; đều miêu tả các *trạng thái* và *quá trình* tâm lí; đều sử dụng các phương thức, phương tiện vào một mục đích duy nhất là biểu hiện đời sống tình cảm của nhân vật.

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

2) Từ 1933 đến 1939: TTTL bản năng

Con người cá nhân ở thời kì này đã thức tỉnh và ý thức hơn về sự tồn tại của bản thân trong các quan hệ xã hội. Hầu hết các tác gia văn học ở chặng đường này đều thuộc tầng lớp trí thức Tây học, trẻ tuổi, giỏi tiếng Pháp, am hiểu văn hoá Pháp. Với đội ngũ nhà văn này, TTTL đã tạo ra được cái nhìn đa chiều về con người. Sự xuất hiện của phê bình văn học hiện đại lúc này cũng góp phần tác động tới sự phát triển của TTTL. Lê Thanh nhận xét: «Vào khoảng năm 1934, 1935, trong văn học đã có một cái dịch «phê bình". Giở những tạp chí, những tờ báo xuất bản vào những năm ấy, ta thấy nhan nhản những bài phê bình" (2). Những cuộc tranh luận về nghệ thuật và triết học giữa các phái «vị nghệ thuật" và «vị nhân sinh", «duy tâm" và «duy vật", những bài phê bình «nhan nhản" của những cây bút nổi tiếng như Thiếu Sơn, Hoài Thanh, Lê Tràng Kiều, Lưu Trọng Lư, Trương Chính,... đã giúp các nhà văn ý thức tự giác hơn về TTTL, để đưa loại hình sáng tác này lên một bước phát triển mới.

Tuy nhiên, số lượng TTTL ở chặng đường này không nhiều, nhường chỗ cho tiểu thuyết hiện thực chủ nghĩa của Nguyễn Công Hoan, Ngô Tất Tố, Nguyên Hồng, Lan Khai, Vũ Trọng phụng. Mặc dù có những trang phân tích tâm lí sắc sảo, nhưng sáng tác của các nhà văn này tập trung chủ yếu vào việc phơi bày mâu thuẫn quyết liệt giữa nông dân và địa chủ, quan lại, giữa công nhân với tư sản, giữa các tầng lớp dân nghèo và những kẻ lắm tiền, nhiều bạc. Nhất Linh và Khái Hưng là hai cây bút lãng mạn lớn nhất của Tự lực văn đoàn cũng viết hàng loạt tiểu thuyết có tính chất luận đề xã hội, hay tiểu thuyết phong tục, thế sự, kiểu như *«Nửa chừng xuân"* (1934), *«Đoạn tuyệt"* (1934), *«Lạnh lùng"* (1936), *«Gia đình"* (1936), *«Thoát ly"* (1938), *«Thừa tự"* (1938).

Người đưa TTTL tiếp tục phát triển lại chính là ông «vua phóng sự Bắc kì" Vũ Trọng Phụng. Về phương diện này, sự ra đời của những cuốn «Làm đĩ" (1936), *«Lấy nhau vì tình"* (1937) là một sự kiện quan trọng. Chính sự xuất hiện của cuốn *«Làm đĩ"* đã châm ngòi cho cuộc tranh luận quyết liệt về «văn chương dâm uế", về văn học tả chân và văn học lãng mạn.

Có lẽ danh xưng «vua phóng sự Bắc kì" đã khiến người ta thường nghĩ tới tính phóng sự mỗi khi bàn về sáng tác Vũ Trọng Phụng và không ngờ rằng, chính ông còn là cây bút sáng tạo ra một loại hình TTTL kiểu mới. Trung thành với nguyên tắc dựa vào nội dung để phân loại, chúng tôi xếp sáng tác của ông vào loại *TTTL bản năng*. Dạng tiểu thuyết này được kiến tạo theo mô hình nghệ thuật về *con người tự nhiên* với những đam mê, ham muốn, nhiều khi đầy thú tính, những nhu cầu rất «vật" lẩn sâu dưới lớp vô thức, tiềm thức, lúc nào cũng sẵn sàng bùng nổ vượt ra khỏi vòng kiểm soát của con người xã hội. Toàn bộ các phương thức, phương tiện nghệ thuật, từ cốt truyện, kết cấu cho đến ngôn ngữ nhân vật và ngôn ngữ trần thuật đều phát huy sức mạnh tối đa để thể hiện bình diện bản năng này trong đời sống tâm lí của con người. Chẳng hạn, cốt truyện trong những tiểu thuyết nói trên của Vũ Trọng Phụng thường được tổ chức theo nguyên tắc chủ quan với việc sử dụng rộng rãi các chi tiết ngẫu nhiên. Hay, khi miêu tả nhân vật, nhà văn thường sử dụng độc thoại, trong đó, lời thoại ngầm giống như phản ứng trực tiếp, tức thời của con người trước tác động của ngoại cảnh.

TTTL Việt Nam mấy chục năm đầu thế kỉ vẫn chưa thoát ra khỏi sự thô mộc. Tâm lí nhiều khi vẫn được miêu tả như một kết quả trong trạng thái tĩnh tại, đằng sau hành vi tâm lí của các nhân vật vẫn thấy lộ ra bàn tay can thiệp của tác giả. Nhưng, đối với quá trình phát triển của văn học, đóng góp của người cầm bút chính là những điều mới mà họ đã làm được so với các thế hệ đi trước. Ai cũng biết, trong tiểu thuyết cổ điển, nhân vật văn học chẳng qua là các *ý niệm được hình thức hoá*. Việc miêu tả nhân vật trong tiểu thuyết cổ điển vì thế thường mang tính công thức, sơ đồ, thiếu hẳn chiều sâu tâm lí. So sánh để thấy, TTTL *tình cảm* của Nhất Linh, Khái Hưng, nhất là «Tố Tâm" của Hoàng Ngọc Phách và TTTL *bản năng* của Vũ Trọng Phụng là những cách tân nghệ thuật quan trọng, đưa nền văn xuôi nghệ thuật Việt Nam phát triển lên một bước mới, góp phần biến văn chương thực sự thành «nhân học", khoa học về con người.

2. Thời kì 1939-1945: TTTL ý thức cá nhân khép kín và TTTL nhân cách

1) Từ 1939 đến 1943: TTTL ý thức cá nhân khép kín

Từ sau 1939, Mặt trận bình dân Pháp bị sụp đổ, Pháp, Nhật cấu kết với nhau khủng bố phong trào cách mạng Việt Nam khốc liệt. Thợ thuyền và công chức thất nghiệp. Nạn đói hoành hành. Các tầng lớp nhân dân lâm vào tình trạng bế tắc, khủng hoảng trầm trọng. Sự bế tắc, khủng hoảng tinh thần của xã hội đã khiến các nhà văn quan tâm nhiều hơn tới đời sống nội tâm của con người cá nhân, TTTL ở giai đoạn này trở nên phong phú hơn hẳn so với thời kì trước.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

Trong vòng mấy năm, từ 1939 đến 1943, hàng loạt TTTL ra đời: *«Đôi bạn"* (1939), *«Bướm trắng"* (1939) của Nhất Linh, *«Đẹp"* (1939), «Thanh Đức" (1943) của Khái Hưng, *«Ngày mới"* (1939) của Thạch Lam, *«Thiếu quê hương"* (1940) của Nguyễn Tuân, *«Đứa con"* (1941-1943) của Đỗ Đức Thu. Những tác phẩm này thuộc loại hình *TTTL ý thức cá nhân khép kín*, đều dựa vào mô hình nghệ thuật về con người cá nhân khép kín trong thế giới của ý thức bản thân; nội dung tâm lí chủ yếu được miêu tả là những trạng thái, quá trình tâm lí cá nhân khép kín có tính chất chủ quan; sử dụng các phương thức, phương tiện nghệ thuật nhằm thể hiện tính khép kín của ý thức cá nhân. Ở những tác phẩm này, cốt truyện, kết cấu, các chi tiết nhân vật thường được tổ chức theo nguyên tắc đồng nhất với ý thức chủ quan khép kín, ngôn ngữ nhân vật chủ yếu là lời độc thoại cô lập,...

«Bướm trắng" đánh dấu bước phát triển mới của TTTL ở giai đoạn này. Nhiều nhà nghiên cứu, phê bình như Bùi Xuân Bào, Phạm Thế Ngũ, Thế Phong, hoặc sau này, Trần Hữu Tá, Đỗ Đức Hiểu,... đã chỉ ra mối liên hệ giữa *«Bướm trắng"* với tiểu thuyết của Dostoievski, Stendahl, Flaubert, Proust,... và khẳng định đây là TTTL hiện đại. Theo Phạm Xuân Bào, trong *«Bướm trắng"*, Nhất Linh đã sử dụng «thứ độc thoại mà Dostoievski đã sử dụng". Trần Hữu Tá khẳng định: «đến *«Bướm trắng"*, Nhất Linh thực sự đã đạt được thành tựu đáng kể trong quá trình hiện đại hoá nghệ thuật viết tiểu thuyết của mình" (6). Đỗ Đức Hiểu nhận xét: *«Bướm trắng"* «chứa đựng những yếu tố hiện đại phương Tây", viết *«Bướm trắng"*, Nhất Linh đã «đi vào thế giới bên trong" như Stendahl, Flaubert, cả Dostoievski nữa" (7).

2) Từ 1943 đến 1945 và TTTL nhân cách

Từ sau 1943, chiến tranh thế giới thứ hai ngày càng lan rộng, khiến đời sống xã hội càng khủng hoảng hơn. Vấn đề đặt ra lúc này là «Làm thế nào cho được sống" *(«Sống mòn")*. Sự khốc liệt của hoàn cảnh sống trong những năm trước Cách mạng tháng Tám dường như đã khiến các nhà văn không thể chỉ quan tâm tới đời sống nội tâm khép kín của con người cá nhân, mà phải quan tâm nhiều hơn đến mối liên hệ giữa con người với môi trường, hoàn cảnh. TTTL ở chặng đường này, vì thế, là loại hình tiểu thuyết khác biệt hẳn so với chặng đường trước: TTTL nhân cách.

Kết tinh những đặc điểm nghệ thuật của loại hình *TTTL nhân cách* là *«Sống mòn"* (1944) (Nam Cao). Đây là dạng tiểu thuyết chủ yếu được xây dựng trên mô hình con người nhân cách, hiểu theo nghĩa là một chủ thể tự ý thức và là sản phẩm của môi trường, hoàn cảnh xã hội. Đời sống nội tâm được miêu tả là toàn bộ thế giới tâm lí như một *quá trình phát triển biện chứng*. Trong số những TTTL ra đời trước 1945 ở Việt Nam, *«Sống mòn"* là «một hiện tượng độc đáo đột xuất", «một kiệt tác vô tiền khoáng hậu" (8), «một kiểu tiểu thuyết riêng" (9). Với *«Sống mòn"*, Nam Cao đã khắc phục được những hạn chế, những biểu hiện phiến diện, sơ lược, bệnh chủ quan của nghệ thuật miêu tả tâm lí trong các tiểu thuyết trước đây và hoàn thiện quá trình hiện đại hoá nền văn xuôi Việt Nam nửa đầu thế kỉ XX.

***

TTTL Việt Nam nửa đầu thế kỉ XX là một hiện tượng đa dạng, phong phú, thậm chí phức tạp. *TTTL tình cảm* đánh dấu thời kì khởi đầu (từ đầu thế kỉ XX đến 1939) của TTTL Việt Nam, với tác phẩm tiêu biểu là *«Tố Tâm"*. Tiếp tục mở rộng, đào sâu đối tượng miêu tả, Vũ Trọng Phụng đem đến cho văn xuôi Việt Nam loại hình *TTTL bản năng*, với tác phẩm nổi tiếng *«Lấy nhau vì tình"*. Sau 1939 bùng nổ loại *TTTL ý thức cá nhân khép kín*. Kết tinh nghệ thuật của loại hình này là *«Bướm trắng"* của Nhất Linh. Lịch sử TTTL Việt Nam trước 1945 còn được chứng kiến sự ra đời của *«Sống mòn"* như là tác phẩm tiểu biểu của loại hình *TTTL nhân cách*. Bốn loại hình TTTL kể trên đánh dấu các bước phát triển của lịch sử thể loại, bởi mỗi loại hình là một kiểu cách tân nghệ thuật của văn xuôi Việt Nam trong quá trình hiện đại hoá.❑

(1) Phan Ngọc. **Sự tiếp xúc văn hóa Việt Nam và Pháp**. NXB *Văn hóa - Thông tin và Viện Văn hóa*, H. 2006, tr. 177.

(2) Lê Thanh. **Nghiên cứu và phê bình văn học**. NXB *Hội nhà văn*, H. 2002, tr. 191.

(3) Nguyễn Hoành Khung. **Lời giới thiệu Văn xuôi lãng mạn Việt Nam 1930-1945**, tập 1. NXB *Văn học*, H. 1996, tr. 515.

(4) Hoàng Ngọc Phách. **Tố Tâm**. NXB *Đại học và Trung học chuyên nghiệp*, H. 1998, tr. 20.

(5) Dẫn theo: Nguyễn Huệ Chi. **Hoàng Ngọc Phách đường đời và đường văn**. NXB *Văn học*, H. 1996, tr. 515.

(6) Nhiều tác giả. **Nhất Linh, cây bút trụ cột**. NXB *Văn hóa - Thông tin*, H. 2000.

(7) Đỗ Đức Hiểu. **Đổi mới đọc và bình văn**. NXB *Hội nhà văn*, H. 1999, tr. 118.

(8) Nguyễn Đăng Mạnh. Báo Công an Thành phố Hồ Chí Minh, số đặc biệt ngày 20/11/1992.

(9) Bích Thu. "Sức sống của một sự nghiệp văn chương", in trong **"Nam Cao, về tác gia và tác phẩm"**. NXB *Giáo dục*, H. 1998, tr. 28.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

TẠO HỨNG THÚ TỰ HỌC BỘ MÔN LỊCH SỬ CHO HỌC SINH

TS. NGUYỄN THỊ THẾ BÌNH*

Trong quá trình dạy học bộ môn Lịch sử (LS) ở trường phổ thông, việc hình thành và phát triển kĩ năng tự học (KNTH) cho học sinh (HS) có vai trò rất quan trọng. Bởi, thông qua tự học (TH), HS *«tự nắm vững kiến thức LS một cách chính xác, vững chắc và có thể vận dụng một cách thành thạo"* (1). Việc TH không chỉ giúp HS nắm vững hệ thống tri thức LS khoa học, mà còn bồi dưỡng nhân cách, phát triển năng lực tư duy và hành động cho HS.

Hình thành và phát triển KNTH bộ môn LS là hai khâu liên tiếp và đan xen trong quá trình dạy học. Đó là quá trình rèn luyện lâu dài, làm thử nhiều lần, trong nhiều tình huống khác nhau để đi dần đến thành thục. Hình thành và phát triển KNTH cho HS đòi hỏi nhiều yếu tố, trong đó: xác định nhu cầu, động cơ, kích thích hứng thú học tập là yếu tố quan trọng đầu tiên, có tính quyết định hiệu quả TH của HS. Trong thực tế dạy học LS hiện nay, một số GV chưa chú ý rèn luyện KNTH cho HS, dẫn tới nhiều HS học tập thụ động, xem nhẹ việc TH nên kết quả nhận thức còn hạn chế. Vì vậy, làm thế nào để tạo hứng thú THLS cho HS, qua đó góp phần nâng cao chất lượng môn học?

1. Khi HS có nhu cầu, hứng thú, động cơ và tính tự giác trong học tập là cơ sở cho việc hình thành KNTH của các em. *«Nhu cầu là điều đòi hỏi của đời sống, tự nhiên và xã hội"* (2). Theo đó, nhu cầu học tập là một dạng đặc biệt của nhu cầu nhận thức. Nếu HS nảy sinh nhu cầu khám phá, chiếm lĩnh kiến thức mới, các em sẽ có hứng thú và động cơ học tập đúng đắn, sẽ tích cực, tự giác khám phá và đem lại kết quả học tập tốt.

«Hứng thú là nhu cầu nhuốm màu sắc xúc cảm đi trước giai đoạn gây động cơ và làm cho hoạt động của con người có tính chất hấp dẫn" (3). Hứng thú học tập là «thái độ lựa chọn đặc biệt của chủ thể đối với đối tượng của hoạt động học tập, vì sự cuốn hút về mặt tình cảm và ý nghĩa thiết thực của nó trong đời sống cá nhân" (4). Như vậy, hứng thú là một hiện tượng tâm lí phức tạp và có vai trò rất quan trọng trong học tập nói chung, TH bộ môn LS nói riêng. Khi HS có hứng thú học tập LS, các em sẽ tích cực, chủ động chiếm lĩnh kiến thức bộ môn một cách bền vững.

Nếu hứng thú là nhu cầu mang màu sắc cảm xúc, thì *«động cơ là thái độ chủ quan của HS đối với học tập"* (3). Động cơ học tập được coi như mục đích đặt ra tự giác và được hình thành trên cơ sở của nhu cầu và hứng thú. Trong hoạt động TH thì động cơ có tính chất nội sinh, tự kích thích. Khi HS thực sự trở thành chủ thể của quá trình nhận thức thì sẽ tự giác xác định được động cơ, mục đích học tập. Khi đó, việc học được thực hiện dựa trên trách nhiệm cá nhân HS và TH trở thành quá trình TH tự giác, chủ động và sáng tạo.

Những kích thích bên trong của tính tích cực nhận thức của HS ở mức độ cao hơn là *hướng tâm lí - «sự chuẩn bị trước"* có ý thức cho việc thực hiện một hành động nào đó. Nếu hướng tâm lí tốt, HS sẽ có thái độ tự giác, cố gắng chăm chỉ học tập, qua đó tiếp thu kiến thức tốt và ngược lại. Hướng tâm lí còn ảnh hưởng đến thái độ của HS đối với từng bài học, tiết học. Ngoài ra, để kích thích các yếu tố tâm lí bên trong đối với việc TH của HS còn có *nhân tố đạo đức*. Đó là *«sự thông suốt nghĩa vụ, tinh thần trách nhiệm trong học tập, những phẩm chất ý chí nhất định"* (3).

Có thể nói, xác định nhu cầu, động cơ, kích thích hứng thú học tập là nhân tố đầu tiên góp phần hình thành và phát triển KNTH của HS. Việc hình thành cho HS những phẩm chất này là nhiệm vụ quan trọng của mỗi GV trong quá trình dạy học nói chung, môn LS nói riêng.

2. Để khơi dậy ở HS nhu cầu, hứng thú và động cơ TH đúng đắn, GV cần làm cho HS biết tự động viên mình, làm cho tự mình cảm thấy cần thiết và bắt tay vào việc học; xác định ý nghĩa, tầm quan trọng của TH và hứng thú học tập. Đây là việc làm rất quan trọng, bởi vì nhu cầu, hứng thú và động cơ học tập ở lứa tuổi HS chưa xác định rõ, thiếu tính bền vững, vì thế cần có sự tác động tích cực từ phía GV. Cụ thể:

1) Kích thích nhu cầu TH và bồi dưỡng niềm tin vào khả năng TH của HS. Để làm tốt điều này, GV cần: - Thường xuyên giao cho HS nhiệm vụ TH trên cơ sở phù hợp với khả năng và mức độ nhận thức của HS, như vậy mới tạo cho HS sự phấn khởi và niềm tin vào khả năng của mình, từ đó nảy sinh

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

nhu cầu, khát vọng TH một cách tự giác và hiệu quả; - Hướng dẫn, gợi ý để HS tự giải quyết nhiệm vụ học tập đó (GV không cung cấp kiến thức có sẵn cho HS, mà chỉ cung cấp nguồn thông tin để định hướng cho HS chủ động tìm kiếm và lĩnh hội kiến thức); - Sửa chữa, bổ sung kiến thức, kịp thời động viên, khích lệ, tạo niềm vui cho HS khi hoàn thành nhiệm vụ học tập. Như vậy, GV đã giúp HS tin tưởng vào sức mình và khả năng vượt qua khó khăn trong học tập và cuộc sống.

2) Tăng cường hứng thú học tập cho HS để rèn luyện kĩ năng TH. Để tạo hứng thú TH cho HS thông qua bộ môn LS, GV có thể: - Vận dụng dạy học nêu vấn đề, tạo mâu thuẫn giữa kiến thức đã biết với chưa biết để hướng dẫn HS từng bước tự mình chiếm lĩnh kiến thức; - Trình bày nội dung LS sinh động, giàu hình ảnh giúp HS khôi phục bức tranh chân thực của quá khứ. Đồng thời, hướng dẫn HS rút ra những kết luận khoa học, để nâng nhận thức của HS nâng lên mức độ mới; - Sử dụng câu chuyện về sự kiện, hiện tượng, nhân vật LS điển hình, giúp HS hiểu được giá trị của hiện thực LS, qua đó tạo nên hấp dẫn của bài giảng và gây hứng thú học tập cho HS; - Hướng dẫn HS tự sưu tầm tài liệu, viết báo cáo nhỏ và trình bày nhận thức của mình. Theo đó, GV khuyến khích, động viên bằng những lời khen hoặc cho điểm để tạo niềm vui, hứng thú TH cho HS.

3) Xác định động cơ học tập đúng đắn cho HS. Nếu HS có nhu cầu và hứng thú học tập (muốn học), thì đó là cơ sở để tạo ra động cơ học tập. Nhưng ở lứa tuổi HS phổ thông, động cơ, mục đích học tập chưa bền vững, chưa tạo thành thói quen tốt. Vì thế, GV phải có phương pháp để động cơ hóa hoạt động TH cho HS.

Có nhiều cách để kích thích động cơ TH môn LS cho HS, trong đó *dạy học nêu vấn đề có ưu thế lớn* (5), gồm: - GV tạo tình huống có vấn đề thông qua bài tập nhận thức để tập trung sự chú ý của HS; - GV tổ chức, hướng dẫn HS giải quyết vấn đề, bằng cách, nêu câu hỏi gợi mở, nêu phương pháp tiếp nhận thông tin, tổ chức cho HS trao đổi tìm ý trả lời; - GV chốt lại kiến thức cơ bản. Với cách dạy này HS là người chủ động trong việc chiếm lĩnh kiến thức và tính tự giác trong TH của HS sẽ cao hơn.

4) Giúp HS xác định mục đích và nhiệm vụ TH. Thực chất là sự cụ thể hóa những bài tập, nhiệm vụ học tập mà GV giao cho. Để việc TH có hiệu quả thì «mục đích, nhiệm vụ TH phải có tính chất thiết thực, vừa sức, có tính định hướng cao" (6). Việc xác định mục đích, nhiệm vụ TH môn LS của HS được thể hiện ở tất cả các khâu của quá trình dạy học và trong từng tiết học. Từ kiểm tra bài cũ, đến quá trình nghiên cứu kiến thức mới, cũng như củng cố kiến thức, làm bài tập thực hành... Như vậy, nhiệm vụ TH lịch sử của HS bao gồm cả việc học ở trên lớp và TH ở nhà.

5) Hướng dẫn HS biết cách TH bộ môn LS. Để TH đạt kết quả tốt, HS phải biết cách tổ chức TH dưới sự tổ chức và kiểm tra của GV. Cụ thể:

- Hướng dẫn HS xây dựng kế hoạch TH. Để TH đạt hiệu quả, phải *«chọn đúng trọng tâm công việc, phải xác định học cái gì là chính, là quan trọng nhất, có tác động trực tiếp đến mục đích"* (6). Muốn vậy, HS cần lập thời gian biểu, bố trí công việc hợp lí giữa thời gian học trên lớp với TH ở nhà, giữa môn LS với các môn học khác và giữa thời gian học với nghỉ ngơi.

- Hướng dẫn HS thực hiện kế hoạch TH. Để thực hiện tốt công việc này, GV cần giúp HS tập trung tư tưởng, tạo ra hứng thú khi học tập và TH; sử dụng tối ưu quỹ thời gian; quyết tâm vượt qua những khó khăn, trở ngại ảnh hưởng đến việc học như điều kiện gia đình, hay cá nhân.

- HS biết tự kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch TH của mình. Để thực hiện công việc này, đòi hỏi HS phải biết cách kiểm điểm mức độ hoàn thành của nhiệm vụ học tập, tìm ra những tồn tại, hạn chế, nguyên nhân và cách khắc phục. Khi đó, HS đã làm chủ được những hành động của mình và tự giác điều chỉnh những hành động đó đạt hiệu quả cao nhất.

***

Hình thành và phát triển KNTH cho HS qua môn LS, không chỉ đòi hỏi ý thức tự giác của mỗi HS, mà GV phải có các biện pháp sư phạm tác động vào tư duy và cảm xúc bên trong của HS. Trong đó, tạo nhu cầu, hứng thú và xác định động cơ học tập đúng đắn cho HS là nhân tố quyết định; cũng là biện pháp quan trọng góp phần nâng cao chất lượng dạy và học bộ môn LS hiện nay ở trường phổ thông. ❑

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

(2) Hoàng Phê (chủ biên). **Từ điển tiếng Việt**. NXB *Đà Nẵng*, 2007.

(3) I. F. Kharlamôp (Đỗ Thị Trang - Nguyễn Ngọc Quang dịch). **Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào**, tập 2. NXB *Giáo dục*, H. 1979.

(4) Nguyễn Thị Thu Cúc. "Hứng thú và hứng thú học tập ở người học". *Tạp chí Giáo dục*, số 56- 4/2003.

(5) Nguyễn Thị Côi. **Các con đường, biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học lịch sử ở trường phổ thông**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2006.

(6) Thái Duy Tuyên. "Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh". *Tạp chí Giáo dục*, số 74, 12/2003.

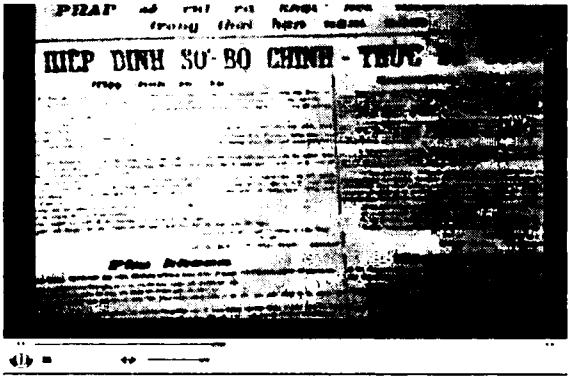
NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

HƯỚNG DẪN HỌC SINH KHAI THÁC HIỆU QUẢ CÁC ĐOẠN PHIM TÀI LIỆU TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

ThS. NGUYỄN MẠNH HƯỞNG*

Theo **Từ điển Bách khoa Việt Nam**, *phim tài liệu (PTL) là phim chuyên ghi lại những hình ảnh, sự kiện có thật, nhằm phản ánh từng mặt hoạt động trong cuộc sống* (1). PTL mà bài viết đề cập là loại PTL khoa học, được xây dựng dựa trên những hình ảnh có thật, hoặc những thước phim LS ghi lại biến cố của sự kiện, hiện tượng, nhân vật LS xảy ra tại thời điểm, có tính tư tưởng, giáo dục cao. Trong DHLS, có thể sử dụng PTL với các mục đích sau:

1. **Sử dụng đoạn PTL khoa học để kiểm tra bài cũ**, kết hợp chuẩn bị cho HS nghiên cứu bài mới. GV thiết kế đoạn PTL của bài *«đã học"* trên giáo án điện tử có liên quan đến nội dung kiến thức trọng tâm của bài «sẽ học", chiếu lên màn hình (bỏ âm thanh), hướng dẫn HS theo dõi, trả lời. Sau đó, GV nhận xét, đưa thông tin phản hồi (bật âm thanh và cho chạy lại đoạn phim), kết hợp dẫn dắt vào bài mới, kèm theo bài tập nhận thức.



Hình 1

Ví dụ, khi DH bài 18, tiết 1. *«Những năm đầu của cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp (1946-1950)"* (**Lịch sử 12**, chương trình chuẩn), GV sử dụng đoạn PTL *«Chủ tịch Hồ Chí Minh kí với Pháp Hiệp định Sơ bộ ngày 6/3/1946 và Tạm ước ngày 14/9/1946"* để kiểm tra kiến thức cũ có liên quan đến bài mới (vận dụng nguyên tắc DH nêu vấn đề), đưa ra bài tập nhận thức, định hướng cho HS nghiên cứu bài học mới. Khi chiếu đoạn phim này *(hình 1)*, cả lớp theo dõi, nhưng chỉ một HS trả lời câu hỏi: *Em hãy theo dõi đoạn PTL và cho biết đoạn phim phản ánh sự kiện LS gì? Ý nghĩa của sự kiện này.* HS xem phim và trả lời, GV nhận xét, đánh giá cho điểm rồi nêu vấn đề, kèm theo bài tập nhận thức trên màn hình, nhằm tập trung sự chú ý của cả lớp vào bài mới: «Đoạn phim giúp chúng ta hiểu rõ vai trò to lớn của Đảng và Chính phủ (đại diện là Chủ tịch Hồ Chí Minh) trong việc chọn giải pháp *«hòa để tiến"*, đã kí với thực dân Pháp bản Hiệp định Sơ bộ ngày 6/3/1946 và Tạm ước ngày 14/9/1946. Theo bản kí kết này, dân tộc ta đã loại bớt được một kẻ thù nguy hiểm là Trung Hoa dân quốc, đồng thời có thêm thời gian hòa hoãn để chuẩn bị lực lượng. Nhưng, đến ngày 19/12/1946, Chủ tịch Hồ Chí Minh phải thay mặt Trung ương Đảng đọc Lời kêu gọi toàn quốc kháng chiến chống thực dân Pháp. Vậy: *Vì sao Đảng và Chính phủ ta lại quyết định phát động cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp vào đêm 19/12/1946?* (HS chưa thể trả lời được). GV tiếp tục nêu vấn đề: *để tiến hành cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp, chúng ta đã thực hiện đường lối nào? Kết quả bước đầu của cuộc kháng chiến toàn quốc ra sao?* GV mở ra hướng giải quyết vấn đề: Để có thể trả lời được những câu hỏi này, hôm nay chúng ta cùng tìm hiểu tiết 1 của bài 18: *«Những năm đầu của cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp (1946-1950)"*.

Biện pháp sử dụng đoạn PTL khoa học như trên đem lại ba tác dụng: 1) Kiểm tra, đánh giá được việc học bài cũ của HS; 2) Tạo cho HS sự hứng thú, chờ đợi (xác định được động cơ học tập); 3) Định hướng cho HS tập trung vào kiến thức trọng

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

tâm của bài học mới. Khi vận dụng biện pháp này, GV đã đưa HS đứng trước tình huống có vấn đề, đồng thời tạo ra hướng giải quyết, bồi dưỡng HS tính kiên trì, nhẫn nại trong học tập, muốn tìm hiểu và nghiên cứu kiến thức mới.

2. **Sử dụng đoạn PTL khoa học để minh họa**, hoặc cụ thể hóa kiến thức và tạo biểu tượng sinh động cho HS về những sự kiện, hiện tượng LS đang học. Theo biện pháp này, trong quá trình hoặc sau khi GV hướng dẫn HS tìm hiểu xong một đơn vị kiến thức, hướng dẫn HS xem phim nhằm tạo biểu tượng chân thực về quá khứ LS, khắc phục tình trạng *«hiện đại hóa"* kiến thức. Ví dụ, khi DH bài 17, mục II (**Lịch sử 12**, chương trình chuẩn), GV sử dụng đoạn PTL *«Những biện pháp của chính quyền cách mạng đối với giặc đói, giặc dốt và sự khan hiếm về tài chính"* để vừa minh họa, vừa cụ thể hóa kiến thức cho HS về các biện pháp của chính quyền cách mạng, giúp HS khắc sâu hình ảnh *«lá lành đùm lá rách"*, *«ngày đồng tâm"*, *«Nha bình dân học vụ"*, *«tuần lễ vàng"*... Khi theo dõi đoạn phim, HS không chỉ có biểu tượng sinh động về quá khứ LS, mà còn khơi dậy tinh thần dân tộc và có niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng, Nhà nước trong công cuộc xây dựng đất nước hiện nay.

3. **Sử dụng đoạn PTL khoa học hỗ trợ cho bài miêu tả**, tường thuật và lược thuật LS. Để phát huy hiệu quả của biện pháp này, GV nên khai thác tính năng chạy/tạm dừng/chạy tiếp (play/pause/play) trên phần mềm hỗ trợ xem phim (Windows Media Player, hoặc Herovideo 3.000), kết hợp nêu vấn đề để HS suy nghĩ, trả lời. Ví dụ, khi lược thuật về đợt tấn công thứ nhất của quân và dân ta trong chiến dịch Điện Biên Phủ 1954 (bài 20, **Lịch sử 12**, chương trình chuẩn), GV vận dụng nguyên tắc DH nêu vấn đề, kết hợp điều khiển nút chạy/tạm dừng/chạy tiếp giúp HS có biểu tượng sinh động và khắc sâu kiến thức về sự kiện theo các bước sau:

- GV dẫn dắt vấn đề: Một trong những quyết định khó khăn nhất của Đại tướng Võ Nguyên Giáp trong chiến dịch Điện Biên Phủ là chuyển từ kế hoạch *«đánh nhanh thắng nhanh"* sang *«đánh chắc tiến chắc"*. Theo các em, với sự chuyển hướng trên, liệu ta có thể tiêu diệt tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ - một pháo đài được mệnh danh là *«không thể công phá"* của Pháp - Mĩ không? Sau đó, GV cho đoạn phim chạy với lời thuyết minh sinh động: *«Đúng 17 giờ, quân ta tấn công vào Điện Biên Phủ. Chiến dịch LS bắt đầu. Ngay trong phút đầu của trận tấn công vào cứ điểm Him Lam, pháo ta đã lập công. Yểm hộ đắc lực cho bộ binh, các chiến sĩ cao xạ đã bắt đàn quạ sắt địch phải đền tội"*.

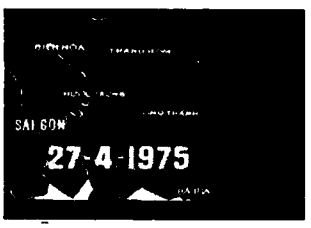
Khi tới chỗ *«sự căng thẳng trong kết cấu"*, GV cho đoạn phim tạm dừng, rồi sử dụng nghiệp vụ sư phạm kết hợp với trình bày miệng, nêu lên tình tiết căng thẳng: *«Giờ xung trận đã đến, nhưng hoàn toàn bất lợi cho đơn vị của Phan Đình Giót. Một bộ phận quân ta đã bị lộ và đang bị pháo địch ghìm chặt, chia cắt, nhiều đồng đội bị thương vong. Tiểu đội bộc phá lao lên, hết người này, người khác mà vẫn chưa phá được hàng rào. Đến lượt Phan Đình Giót, anh nhảy ra khỏi công sự, luồn dưới làn đạn địch, đặt ống bộc phá thứ 9. Khói cuộn mù mịt, thêm ba thước rào bị phá. Khi quay lại, anh bị đạn xuyên qua đùi, máu chảy lênh láng. Chính trị viên đơn vị đã giục anh trở lại quân y. Nhưng chỉ lát sau, anh lại nhảy tới, tay ôm bộc phá, tay dìu bạn về phía sau rồi chạy vụt lên đặt ống thuốc nổ. Lần này, một dãy hàng rào dài hàng chục mét bị phá tan. Cửa mở rồi! Cửa mở rồi! Xung kích ào ạt xông lên. Và rồi..."*.

GV cho đoạn phim chạy tiếp để kết thúc bài lược thuật: *«Từ một lô cốt khác, địch bắn ra ác liệt, Phan Đình Giót mình đầy thương tích trườn lên dùng hết sức lao vào lấp lỗ châu mai, dập tắt hỏa điểm địch. Cứ điểm Him Lam hoàn toàn bị tiêu diệt. Sau khi giải phóng xong Him Lam, ta tiến đánh căn cứ Độc Lập và Bản Kéo. Sau 5 ngày đêm chiến đấu gan dạ và dũng cảm, ta đã tiêu diệt 2.000 tên địch, hạ 12 máy bay, uy hiếp sân bay Mường Thanh. Tên Pi-rốt là chỉ huy pháo binh địch ở Điện Biên Phủ phải dùng lựu đạn tự sát"*.

Biện pháp sử dụng đoạn PTL khoa học hỗ trợ cho bài miêu tả, tường thuật và lược thuật LS ở trên thể hiện PPDH tích cực, vì GV đã biết vận dụng linh hoạt, sáng tạo các PP truyền thống (sử dụng câu hỏi, nguyên tắc DH nêu vấn đề...) kết hợp với phương tiện hiện đại. GV đã khai thác triệt để vai trò của CNTT: vừa là công cụ hỗ trợ trình chiếu PTL, vừa là nguồn kiến thức quan trọng cho HS.

4. **Hướng dẫn HS tìm hiểu nội dung và ý nghĩa của đoạn PTL khoa học liên quan đến kiến thức cơ bản của bài học.** Để phát huy hiệu quả của biện pháp này, GV cần nắm vững *«nguyên tắc 3 Đ"* (đúng lúc, đúng chỗ và đúng độ) và thực hiện trình tự theo 3 bước *(xem hình 2)*.

1. Hãy kể tên 5 cánh quân cùng tiến công thần tốc vào giải phóng Sài Gòn trong chiến dịch Hồ Chí Minh.
2. Khí thế cuộc Tổng tiến công và nổi dậy Xuân 1975 của quân dân ta như thế nào?
3. Tình trạng của chính quyền Sài Gòn và lực lượng cố vấn Mĩ những ngày cuối cùng của tháng 4 năm 1975 như thế nào?
4. Em có nhận xét gì về vai trò lãnh đạo của Đảng trong chiến dịch Hồ Chí Minh?



Hình 2

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

- *Định hướng* (giao nhiệm vụ học tập): Trên cơ sở đã xem trước đoạn phim, GV giao nhiệm vụ cho HS bằng câu hỏi, gắn với kiến thức cơ bản của bài học. Ví dụ, khi DH bài 23, mục III.2.c. *Chiến dịch Hồ Chí Minh từ ngày 26/4 đến ngày 30/4/1975* (Lịch sử 12, chương trình chuẩn), GV hướng dẫn HS khai thác nội dung và ý nghĩa của đoạn PTL *«Chiến dịch Hồ Chí Minh"*. Đoạn phim dài 8 phút, có lời bình hay, phản ánh toàn cuộc diễn biến chính của chiến dịch rất sinh động, thông qua hướng tiến công của 5 cánh quân, gồm: hướng Tây Bắc có quân đoàn III, hướng Bắc có quân đoàn I, hướng Tây Nam có đoàn 232, hướng Đông có quân đoàn IV và bộ đội Liên khu V, hướng Đông Nam có quân đoàn II. Đoạn phim kết thúc bằng sự kiện xe tăng quân ta tiến vào Dinh Độc Lập, bắt sống toàn bộ nội các quân đội Sài Gòn, tổng thống Dương Văn Minh đầu hàng vô điều kiện và cả nước vui mừng chiến thắng.

Trước khi HS theo dõi, GV giao nhiệm vụ bằng 4 câu hỏi (như *ở hình 2*). Những câu hỏi này sẽ giúp HS xác định được động cơ khi xem phim, tập trung theo dõi để ghi chép sự kiện và trả lời câu hỏi của GV.

- *Hướng dẫn HS xem phim*. GV cho đoạn phim chạy (có thuyết minh) để HS theo dõi, kết hợp chức năng chạy/tạm dừng/chạy tiếp, tạo điều kiện cho các em ghi chép ý chính liên quan đến câu hỏi (tên của 5 cánh quân, địa danh, biến cố LS...). Sau đó, GV dành thời gian ngắn để HS hệ thống lại kiến thức, chuẩn bị tốt câu trả lời.

- *HS thực hiện nhiệm vụ học tập* (trả lời câu hỏi), sau đó GV nhận xét, kết luận và khái quát lại nội dung, ý nghĩa của đoạn phim để các em ghi vở.

Biện pháp trên không chỉ giúp HS *«tự mình"* khai thác được nội dung cơ bản của đoạn phim, khắc sâu sự kiện LS, thấy được khí thế tiến công thần tốc *«một ngày bằng hai mươi năm"* của quân và dân ta, mà còn làm cho giờ học LS thêm sinh động, hay hơn và HS thấy yêu thích bộ môn hơn.

5. Sử dụng đoạn PTL khoa học để kiểm tra, đánh giá kết quả nhận thức của HS sau khi tìm hiểu xong bài học mới. Trong DHLS, việc kiểm tra, đánh giá HS không chỉ dừng lại ở yêu cầu ghi nhớ, mà còn phải thông hiểu và biết vận dụng kiến thức. Các đoạn PTL khi sử dụng trong môi trường công nghệ không chỉ là công cụ DH, là nguồn kiến thức quan trọng của HS, mà còn là phương tiện hữu hiệu hỗ trợ GV thực hiện việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập. GV có thể chọn 1 trong 2 cách sử dụng sau:

- GV sử dụng đoạn PTL để đưa ra đáp án cho bài tập nhận thức. Trong trường hợp này, GV nêu câu hỏi nhận thức liên quan đến kiến thức trọng tâm của bài học để HS tự trả lời. Sau đó, GV đưa ra thông tin phản hồi bằng cách cho chạy đoạn phim (là một phần kiến thức trọng tâm của bài, gắn liền với câu hỏi nhận thức).

- GV thiết kế trò chơi LS, có liên kết với đoạn PTL và câu hỏi đi kèm để vừa kiểm tra hoạt động nhận thức của HS, vừa tạo tâm lí thoải mái, gây hứng thú cho người học (2). Tuy nhiên, không nên biến hoạt động kiểm tra nhận thức của HS thành giờ đố vui LS, mà phải căn cứ vào nội dung của bài học, thời gian, cũng như dung lượng của mỗi đoạn phim. Ví dụ, sau khi dạy xong tiết 1, bài 20 *«Cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp kết thúc (1953-1954)"*, GV sử dụng đoạn phim *«Bộ Chính trị và Trung ương Đảng họp quyết định mở Chiến cuộc Đông - Xuân 1953-1954"* (ngắt âm thanh) để kiểm tra HS qua câu hỏi: *Đây là đoạn PTL ghi lại cuộc họp quan trọng của Bộ Chính trị và Trung ương Đảng. Hãy cho biết tên những người trong bức ảnh? Cuộc họp đã quyết định vấn đề gì?* Nếu HS xem xong đoạn phim, kể tên được người trong cuộc họp (Chủ tịch Hồ Chí Minh, Võ Nguyên Giáp, Trường Chinh, Phạm Văn Đồng) và nêu được những quyết định về chủ trương chiến lược của ta trong Đông - Xuân 1953-1954 là HS đã hiểu bài.

***

Sử dụng các đoạn PTL khoa học trong DHLS là biện pháp quan trọng góp phần vào đổi mới PP và nâng cao chất lượng bộ môn. Hiệu quả của các biện pháp này được phát huy tác dụng nếu GV nắm vững kiến thức chuyên ngành và lí luận DHLS, có quan niệm đúng đắn về sử dụng các loại phương tiện, thiết bị kĩ thuật hiện đại trong DH bộ môn. Bởi, *«không phải ai biết LS cũng có thể dạy tốt môn LS, cũng như không phải ai sáng tác được nhạc cũng đều trở thành ca sĩ"* (3). ❑

---

(1) Hoàng Phê. **Từ điển Bách khoa Việt Nam**, tập 3. NXB *Từ điển Bách khoa*, H. 2003.

(2) Nguyễn Thị Côi (chủ biên). **Hướng dẫn sử dụng các hình ảnh về Chủ tịch Hồ Chí Minh trên CD - ROM và phần mềm PowerPoint trong dạy học Lịch sử**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2006.

(3) Trịnh Đình Tùng - Nguyễn Mạnh Hưởng. "Sử dụng hiệu quả các thiết bị dạy học Lịch sử ở trường phổ thông". Tạp chí *Thiết bị giáo dục*, số 33/2008.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG NGHIÊN CỨU SÁCH GIÁO KHOA VÀ TÀI LIỆU THAM KHẢO CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TOÁN

ThS. ĐỖ THỊ TRINH*

Trong nghiệp vụ sư phạm môn Toán, việc rèn luyện các kĩ năng dạy học (KNDH) cho sinh viên (SV) một cách bài bản, có hệ thống đóng vai trò quan trọng, quyết định đến chất lượng giảng dạy của họ sau này. Một trong những kĩ năng (KN) cơ bản đầu tiên, có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng bài soạn mà SV cần chú trọng đó là *nghiên cứu sách giáo khoa và tài liệu tham khảo* (SGK-TLTK).

Tuy nhiên, qua thực tế giảng dạy, chúng tôi nhận thấy: KN nghiên cứu SGK-TLTK của SV còn yếu; các em chưa xác định được bài dạy thuộc bài lên lớp nào? nội dung chính, trọng tâm của bài là gì? mục tiêu của bài lên lớp? Vì vậy, bài viết này nhằm giới thiệu khái quát về khái niệm KN, KN nghiên cứu SGK-TLTK và quy trình rèn luyện KN nghiên cứu SGK-TLTK cho SV sư phạm Toán, hi vọng khắc phục những hạn chế nêu trên.

1. Một cách chung nhất, có thể hiểu «KN" là *khả năng thực hiện thành thạo, linh hoạt và có kết quả một hành động nào đó bằng cách vận dụng những tri thức, những kinh nghiệm đã có để hành động phù hợp với từng điều kiện cụ thể. Còn «KN nghiên cứu SGK-TLTK" là khả năng của GV trong việc xác lập được mối liên hệ giữa những nội dung, yêu cầu kiến thức (KT) của chương trình với trình độ nhận thức của HS* - tức là, GV phải phân tích, đánh giá được nội dung, chương trình dạy một cách tổng thể, cũng như của từng chương, từng bài cụ thể và xác lập được vị trí của mỗi KT dạy trong toàn bộ chương trình, để từ đó xác định được KT, KN cơ bản, tối thiểu, cần thiết mà HS lĩnh hội nhằm đạt được mục đích DH.

2. **Quy trình nghiên cứu, tìm hiểu SGK-TLTK** gồm các bước sau:

1) Đọc kĩ SGK: đọc đi đọc lại nhiều lần, cho đến khi không cần nhìn sách cũng có thể trình bày đầy đủ và chính xác nội dung cần đọc.

2) Xác định KT cơ bản, trọng tâm của bài: GV cần dựa vào những khái niệm mà bài dạy để cập để xác định KT cơ bản cần thể hiện. Trong trường hợp bài dạy không có khái niệm mới, GV sẽ dựa vào những chỉ dẫn, câu hỏi, bài tập sau bài dạy để xác định KT cơ bản, KT trọng tâm của bài lên lớp.

• *3) Xác định các KT có liên quan đến bài dạy:* GV xác định xem có những KT cũ nào có liên quan đến nội dung bài dạy và vai trò của chúng đối với việc học KT mới; có kế hoạch ôn tập lại cho HS hoặc nhắc nhở các em tự ôn tập; xem KT của bài dạy phục vụ cho KT sau này của HS như thế nào.

4) Tìm hiểu thực tế: có thể sử dụng những KT thực tế trong cuộc sống để giới thiệu và minh họa cho nội dung KT bài dạy; xem xét KT đó được vận dụng vào trong thực tế và các môn khoa học khác (Vật lí, Hóa học, Sinh học...) như thế nào? Lựa chọn những ví dụ thực tế vào bài dạy.

5) Tìm hiểu ý tưởng trình bày của các tác giả viết SGK, GV cần xem xét:

- Nếu là *dạy khái niệm,* cần trả lời được các câu hỏi sau: Khái niệm được định nghĩa theo kiểu gì? Xác định nội hàm và ngoại diện của khái niệm đó? Có thể hình thành khái niệm bằng con đường nào? Có thể sử dụng ví dụ thực tế nào để minh họa, giới thiệu cho khái niệm? Để khắc sâu khái niệm có thể sử dụng những hình thức gì? Khái niệm đó có thể được sử dụng như thế nào vào trong thực tế và toán học...

- Nếu là *dạy định lí,* phải phân biệt giả thiết - kết luận và viết được dưới dạng tóm tắt, vẽ được hình. Cần xác định hướng chứng minh của định lí? Tìm hiểu SGK chứng minh theo phương pháp nào? Còn cách chứng minh khác không? Nên sử dụng phương pháp chứng minh nào trong bài dạy? Có thể lập được mệnh đảo của định lí không? Có bao nhiêu mệnh đề đảo? Mệnh đề đảo nào đúng? Có thể mở rộng định lí được không? Củng cố định lí bằng hình thức gì?...

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

- Nếu là *dạy công thức*, cần xem SGK trình bày như thế nào? Có những con đường nào để xây dựng một công thức? Có những cách nào để chứng minh công thức? Cách nhớ, cách vận dụng công thức vào bài tập như thế nào?

6) Tìm hiểu SGK cho HS dưới 3 góc độ sau: *1) Về KT:* Phát hiện xem những kiến thức nào trình bày trong SGK mà HS có thể khó tiếp thu? Có thể sử dụng phương pháp nào để HS dễ tiếp thu? *2) Về KN:* Trong bài học, HS tiếp xúc với những KN nào? KN nào mới? KN nào HS còn yếu, còn chưa được rèn luyện nhiều? Trong bài dạy tập trung vào rèn 1 hay 2 KN? *3) Về thái độ:* qua bài học có thể rèn cho HS những đức tính gì? (tính kiên trì, tỉ mỉ, cận thận, thói quen tự kiểm tra đánh giá...).

3. Ví dụ vận dụng: Chúng tôi đã tiến hành rèn luyện KN nghiên cứu SGK-TLTK thông qua bài *«Hàm số liên tục"* (SGK **Đại số và Giải tích 11**) với SV khoa Toán như sau: Yêu cầu SV trả lời các câu hỏi theo quy trình 6 bước trên trong 45 phút; đề nghị một SV đứng lên trình bày phần chuẩn bị của mình trước các SV khác trong lớp nghe rồi cùng bổ sung ý kiến, thảo luận; GV đưa ra nhận xét, đánh giá, kết luận. Kết quả cụ thể như sau:

- Bước 1: SV đọc kĩ bài «Hàm số liên tục".

- Bước 2: Xác định KT: khái niệm hàm số liên tục tại một điểm, trên một khoảng, trên một đoạn (cơ bản); khái niệm hàm số liên tục tại một điểm (trọng tâm).

Phân tích: Bài này dạy trong 2 tiết theo phân phối chương trình. Nội dung dạy tiết 1 gồm hai phần: 1) Định nghĩa hàm số liên tục tại một điểm; 2) Hàm số liên tục trên một khoảng. Qua kiểm tra, chúng tôi thấy: đa số SV xác định đúng nội dung KT cơ bản và KT trọng tâm của bài dạy. Theo cách trình bày trong SGK, *«hàm số liên tục trên một khoảng" được định nghĩa thông qua định nghĩa «hàm số liên tục tại một điểm"*. Để HS hiểu được định nghĩa này, GV cần giúp các em hiểu được bản chất của định nghĩa *«hàm số liên tục"* tại một điểm; làm rõ: khi nào hàm số f(x) liên tục tại điểm x_0? Hay hàm f(x) liên tục tại điểm x_0 thì nó phải thỏa mãn điều kiện gì? Từ đó dần hình thành KN giải bài tập cho HS. Đây cũng chính là kiến thức trọng tâm của bài.

- Bước 3: Xác định các kiến thức có liên quan. SV xác định như sau: Giới hạn hàm số tại một điểm, giới hạn một bên của hàm số tại một điểm, các định lí về giới hạn hữu hạn, vẽ đồ thị của hàm số, tìm tập xác định(TXĐ) của hàm số.

Phân tích: SV đã biết xác định các KT có liên quan đến bài dạy, nhưng còn quá chung chung; một số khá đông SV còn lúng túng khi kết hợp khái niệm giới hạn một phía với việc chuyển tính liên tục của hàm số từ (a,b) sang [a,b].

Phân tích kĩ định nghĩa hàm số liên tục tại một điểm ta thấy: Hàm y = f(x) xác định trên khoảng K có nghĩa là: HS phải biết được định nghĩa TXĐ, cách tìm TXĐ của một hàm số như thế nào? Điểm x_0 thuộc K có nghĩa là gì? «Hàm y = f(x) liên tục tại x_0 nếu $\lim_{x\to x_0} f(x) = f(x_0)$" nghĩa là HS phải nắm được khái niệm giới hạn và các định lí cơ bản về giới hạn của hàm số để áp dụng tính được $\lim_{x\to x_0} f(x)$; nhớ cách tìm giá trị y = f(x) tại một điểm thuộc TXĐ của hàm số đó (cách tính $f(x_0)$); từ đó so sánh giá trị của giới hạn $\lim_{x\to x_0} f(x)$ với $f(x_0)$. Do vậy các kiến thức có liên quan đến bài dạy là: Định nghĩa và cách tìm tập xác định của hàm số, cách tìm giá trị y = f(x) tại một điểm thuộc miền xác định của hàm số đó, khái niệm giới hạn của hàm số, các định lí cơ bản về giới hạn hàm số.

- Bước 4: Ý tưởng trình bày của các tác giả viết SGK.

Phân tích: Thực tế cho thấy, hầu hết SV chưa hiểu đúng ý tưởng của các tác giả trình bày SGK. Có em cho rằng SGK trình bày theo kiểu quy nạp hoặc diễn dịch; có em chỉ «điểm" lại cách trình bày của SGK chưa đưa ra ý kiến của mình. Ở bước này, trước hết SV phải xác định xem bài dạy thuộc loại nào? (đây là bài dạy khái niệm); SGK đưa ra hoạt động 1 - với hai ví dụ cụ thể - trước khi đưa ra định nghĩa hàm số liên tục nhằm mục đích gì? (nhằm gợi ý cho người dạy nên hình thành khái niệm hàm số liên tục bằng con đường quy nạp - tức là từ các ví dụ cụ thể cho HS quan sát, nhận xét, khái quát hóa rồi đưa ra khái niệm). Ví dụ 1 nhằm củng cố khái niệm cho HS. Sau đó SGK đưa ra khái niệm hàm số liên tục trên một khoảng, một đoạn.

- Bước 5: Tìm hiểu SGK cho HS.

Nhìn chung, SV chưa xác định được những khó khăn mà HS sẽ gặp phải trong quá trình học; chưa lường trước được các tình huống có thể xảy ra khi dạy học. Phân tích bài dạy, có thể thấy:

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

cách trình bày định nghĩa hàm số liên tục, gián đoạn trong SGK ngắn gọn, cô đọng lại sẽ gây khó khăn cho HS vì: không biết áp dụng như thế nào để chứng minh một hàm số liên tục hay gián đoạn tại một điểm (để tháo gỡ, GV cần đưa ra quy trình để kiểm tra một hàm số liên tục tại điểm x_0 với 3 điều kiện: x_0 thuộc TXĐ, tồn tại giới hạn của hàm số tại điểm x_0; giới hạn đó bằng $f(x_0)$); không biết đặc trưng «liền nét" của đồ thị hàm số liên tục; khó phân biệt được khái niệm hàm số liên tục trên một khoảng, trên một đoạn...

Vậy, mục tiêu của bài dạy sẽ là: *1) Về KT:* HS nắm được nội dung của khái niệm hàm số liên tục tại một điểm, trên một khoảng, trên một đoạn. Quan trọng hơn, HS cần nắm vững là tính liên tục của hàm số liên quan chặt chẽ với đồ thị của hàm số, từ đó tạo ra phương pháp nghiên cứu phương trình (pt) $f(x) = 0$ bằng đồ thị. Khi chuẩn bị bài dạy, GV cần hướng dẫn HS tự tìm ra quy tắc: *«Nếu hàm số f(x) liên tục trên (a, b) mà $f(\alpha).f(\beta) < 0$ với $\alpha, \beta \in (a, b)$ thì pt $f(x) = 0$ có ít nhất một nghiệm thuộc (α, β)"; 2) Về KN:* HS biết nhận dạng và thể hiện các khái niệm trên những ví dụ và bước đầu vận dụng khái niệm trên để giải bài tập. Đặc biệt khẳng định tính gián đoạn của hàm số $y = f(x)$ tại $x_0 \in D_f$ thông qua hình vẽ của đồ thị hàm số. GV phải khắc sâu nội dung trên cho HS thông qua các ví dụ cụ thể. Chẳng hạn: *«1. Chứng minh rằng pt: $2x^3 - 10x - 7 = 0$ có ít nhất hai nghiệm?; 2. Chứng minh pt: $x^4 - 3x^3 + 1 = 0$ có nghiệm thuộc (-1, 3); Chứng minh pt: $(1 - m^2)(x+1)^3 + x^2 - x - 3 = 0$ có nghiệm với mọi m..."; 3) Về thái độ:* HS tích cực tham gia vào các hoạt động, xây dựng tư duy logic, linh hoạt.

Chúng tôi đã tiến hành dạy thử nghiệm đối với SV K42 khoa Toán Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên trong các giờ PPDH những nội dung cụ thể môn Toán, bảo đảm được tính hiệu quả và tính khả thi của biện pháp rèn luyện.

Như vậy, nhờ khai thác và nghiên cứu SGK-TLTK toán, GV sẽ xác định được đầy đủ và chính xác các kiến thức cơ bản, kiến thức trọng tâm của bài, nắm được mối quan hệ có tính hệ thống của các kiến thức cần dạy. Rèn luyện KN này cho SV sư phạm Toán là một trong những nội dung cơ bản cần được tổ chức, hướng dẫn thường xuyên trong các giờ PPDH bộ môn và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. ❑

Tài liệu tham khảo

1.Vũ Dũng. **Từ điển Tâm lí học**. NXB *Khoa học xã hội*, H.2000.

2. Bùi Hiền - Nguyễn Văn Giao - Nguyễn Hữu Quỳnh - Vũ Văn Tảo. **Từ điển Giáo dục học**. NXB *Từ điển bách khoa*, H.2001.

3. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học bộ môn Toán**. NXB *Giáo dục*, H.2003.

4. Bùi Văn Nghị. **Giáo trình Phương pháp dạy học những nội dung cụ thể môn Toán**. NXB *Đại học sư phạm*, H 2008.

5. Pêtrôpxki A.V. **Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm**. NXB *Giáo dục*, H.1982.

6. Đinh Xuân Sơn - Nguyễn Anh Tuấn. *Nghiệp vụ sư phạm* (giáo trình cho sinh viên khoa Toán - Trường Đại học sư phạm Thái Nguyên), 2003.

Phân chia giai đoạn...

(Tiếp theo trang 11)

chước. Những kĩ năng này đã phản ánh khả năng dõi theo một cách có chủ đích các hành vi, thái độ, tình cảm và sự chú ý của người khác đối với sự vật hiện tượng bên ngoài như là một năng lực lí giải và tính chủ thể có ý đồ ở trẻ. Việc lĩnh hội ngôn từ chính là sự kết tinh mở rộng của việc chia sẻ đối tượng cùng chú ý hoặc là việc cùng nhau thống nhất một ý nghĩa chung nào đó.❑

Tài liệu tham khảo

1. Anne Feldnald. *Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Motherese*. Infant behavior and development 8, 181-195 (1985)

2. Anne Fenald. *Intonation and Communicative Intent in Mothers' Speech to Infants: Is the Melody the message?* Child development, Vol 60, No. 6, 1479-1510

3. Catherine S. Tamis-LeMonda, Jacqueline D. Shannon, Natasha J. Cabrera, and Michael E. Lamb, Fathers and Mothers at Play With Their 2-and 3-*Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development*, Child Development, November/ December 2004, Volume 75, Number 6, Pages 1806 - 1820.

4. Wetherby AM, Allen L, Cleary J, Kublin K & Goldstein H (2002) Validity and reliability of the Communication and Symbolic Behavior Scales Developmental Profile with very young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45: 1202-1218.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

TÌNH HUỐNG DẠY HỌC HỢP TÁC TRONG DẠY HỌC GIẢI PHƯƠNG TRÌNH VÀ BẤT PHƯƠNG TRÌNH MŨ (TOÁN 12)

○ TS. HOÀNG LÊ MINH *

1. Tình huống dạy học hợp tác (THDHHT) là tình huống dạy học trong đó xác định rõ mục tiêu học tập của từng học sinh (HS). Thực chất, đó là một tình huống gợi vấn đề, tạo ra các hoạt động học tập hợp tác cho HS. Dấu hiệu của một nội dung dạy học có thể thiết kế THDHHT thường là: Nội dung gợi mở nhiều hướng suy nghĩ khác nhau, khối lượng kiến thức lớn mà cần giải quyết trong thời gian ngắn.

Một THDHHT cần thoả mãn ba điều kiện sau: *1) Tình huống phải có tác dụng gợi ra vấn đề; 2) HS nhận thấy nhu cầu cần hợp tác, trao đổi, sự hợp tác có thể sẽ mang lại kết quả tốt; 3) Tạo môi trường học tập hợp tác, có mối quan hệ mật thiết giữa vai trò của cá nhân với vai trò tập thể.* Khi xây dựng THDHHT, phải tạo ra cơ hội để HS được suy nghĩ, sau đó cùng thảo luận nhóm để khẳng định vấn đề, rèn luyện tư duy hội thoại có phê phán. Cùng một nội dung, có thể thiết kế nhiều THDHHT khác nhau; song phải vừa sức, có tác dụng gợi động cơ, thu hút được sự chú ý của HS nhằm phát triển tư duy và một số kĩ năng cho HS khi trình bày, diễn đạt một vấn đề.

2. **Quy trình thiết kế THDHHT.** Trong thiết kế THDHHT cần thể hiện được ý định của giáo viên (GV) trong việc định hướng, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động học tập cho HS; chỉ ra được các hoạt động học tập, đề xuất phương hướng giải quyết vấn đề. Có thể thiết kế THDHHT theo quy trình bốn bước như sau:

Bước 1: Xác định mục tiêu của việc chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện cách học và cách giao tiếp cho HS.

Bước 2: Chọn những nội dung có tác dụng hình thành nhu cầu học tập hợp tác, tạo tình huống cần tranh luận trong tập thể.

Bước 3: Thiết kế các tình huống cụ thể, bao gồm các nhiệm vụ như: - Giao nhiệm vụ cụ thể cho từng HS. Có thể thông qua các phiếu học tập, sử dụng máy chiếu để thiết kế các tình huống dạy học...; - Dự kiến các cách suy nghĩ khác nhau của HS và hướng giải quyết; - Dự kiến những mâu thuẫn trong khi thảo luận nhóm, cách hướng dẫn HS thảo luận; - Chuẩn bị những câu hỏi phụ gợi ý cho HS trong thảo luận; - Dự kiến các cách đánh giá kết quả học tập của HS.

Bước 4: Tổ chức học tập hợp tác.

3. Thiết kế một số THDHHT trong dạy học giải phương trình (PT), bất phương trình (BPT) mũ

Tình huống 1: Áp dụng một số phương pháp (PP) giải PT mũ.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1

Cho các PT sau:

1) $3^{x^2-x+5} = 27$; 2) $2^{2x} - 2.2^x + 1 = 0$; 3) $2^x = x + 1$;

4) $6^x - 2^x - 3^x + 1 = 0$; 5) $\left(\frac{1}{2}\right)^x = 3$; 6) $3^x = 5 - 2.x$

7) $3^{2x} - (x + 9)3^x + 9x = 0$; 8) $2^{\sin^2 x} + 2^{\cos^2 x} = 4$;

Khi đó: a) Tìm PP giải từng PT trên; b) Ngoài ra còn cách giải nào khác không?

Kết luận: GV chiếu slide kết luận về các PP giải PT mũ như sau:

Một số PP giải phương trình mũ

1) PP đưa về dạng tích (PT[4])

2) PP đưa 2 vế về cùng cơ số (PT[1])

3) PP Logarit hóa (PT[5])

4) PP đặt ẩn phụ: 4a) Đặt ẩn phụ triệt để (PT[2]); 4b) Đặt ẩn phụ không triệt để (PT[7]); 4c) Đặt 2 ẩn phụ (PT[8])

5) PP nhẩm nghiệm và chứng minh tính duy nhất nghiệm (PT[6])

6) PP vẽ đồ thị hàm số (PT[3])

Tình huống 2: Suy đoán và phát biểu bài toán (BT) tương tự.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 2

Xét các BT sau: *BT1.* Tìm m để PT: $\left(\frac{7+3\sqrt{5}}{2}\right)^x + m\left(\frac{7-3\sqrt{5}}{2}\right)^x = 8$ có nghiệm.

BT2. Tìm m để BPT: $9^x + m\,3^x + 1 \le 0$ có nghiệm.

1) Em sử dụng PP nào để giải 2 BT trên? 2) Em hãy đưa ra thêm các BT tương tự và giải chúng.

Thảo luận nhóm: Hai PT trên có chứa tham số m, song vẫn sử dụng PP chung là PP đặt ẩn

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

phụ t. Có thể khảo sát hàm số f(t) để tìm m. Một số HS đưa ra được các BT tương tự và giải. BT1 là giải PT; BT2 là giải BPT nên cách giải 2 BT trên là khác nhau.

Kết luận: GV cùng HS tổng kết các câu trả lời của *phiếu học tập số 2*. Hai BT trên sử dụng PP đặt ẩn phụ, sau đó HS xét hàm số f(t) để suy ra điều kiện của tham số m. *Ở BT1:* Đặt $\left(\frac{7+3\sqrt{5}}{2}\right)^x = t$, suy ra t > 0. Ta có PT: $t^2 - 8t = -m$ (*). PT đã cho có nghiệm khi và chỉ khi PT (*) có nghiệm t > 0. Xét hàm số $f(t) = t^2 - 8t = (t-4)^2 - 16 \geq -16 \Rightarrow -m \geq -16 \Leftrightarrow m \leq 16$. *Ở BT2:* Đặt $t = 3^x$, suy ra t > 0. BPT trở thành $\frac{t^2+1}{t} \leq -m$ (**). BPT đã cho có nghiệm khi và chỉ khi PT (**) có nghiệm t > 0 hay $\min_{t>0} f(t) \leq -m$, với $f(t) = \frac{t^2+1}{t}$. Ta có: $f'(t) = \frac{t^2-1}{t}$, xét $f'(t) = 0 \Leftrightarrow t = 1$. Suy ra: $\min_{t>0} f(t) = f(1) = 2$. Khi đó, BPT đã cho có nghiệm khi và chỉ khi $-m \geq 2$ hay $m \leq -2$.

Một số BT tương tự: BT3: Tìm m để PT $4^x + 5.2^x + m = 0$ có nghiệm; *BT4:* Tìm m để BPT:

$3^{2x} - m.3^{x+\sqrt{x+4}} - 9.9^{\sqrt{x+4}} < 0$ có nghiệm.

Tình huống 3: Rèn luyện cho HS giải PT và BPT mũ bằng PP đặt ẩn phụ.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 3

Giải các PT và BPT sau bằng phương pháp đặt ẩn phụ:

1) $(5+\sqrt{24})^x + (5-\sqrt{24})^x = 10$;

2) $\frac{2^{1-x}+1-2^x}{2^x-1} \leq 0$; 3) $64.9^x - 84.12^x + 27.16^x = 0$;

4) $4^{\cos^2 x} + 4^{\cos^2 x} - 3 = 0$; 5) $\sqrt[x]{64} - \sqrt[x]{2^{3x+3}} + 12 = 0$;

6) $3^{2x+1} = 3^{x+2} + \sqrt{1 - 6.3^x + 3^{2(x+1)}}$

Tình huống 4: Giúp HS nắm được PP đánh giá khi giải PT mũ.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 4

Cho 2 PT: 1) $2^x = -2x^2 + 6x - 9$; 2) $2\cos(2x^2 - x) = 2^x + 2^{-x}$.

a) Có nhận xét gì về 2 vế của 2 PT trên.

b) Một bạn HS cho rằng 2 PT trên không giải được theo PP thông thường mà phải xét tập giá trị 2 vế của các PT rồi tìm giao của 2 tập giá trị đó. Em có đồng ý với ý kiến của bạn không? Vì sao?

c) Hãy giải 2 PT trên.

Tình huống 5: Sử dụng PP đặt 2 ẩn phụ rồi thiết lập PT, hệ PT mới.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 5

Cho PT: 1) $2^{2x^2+2x} + 2^{1-x^2} = 2^{(x+1)^2} + 1$ (1)

2) $\frac{8}{2^{x-1}+1} + \frac{1}{2^{1-x}+1} = \frac{18}{2^{x-1}+2^{1-x}+2}$ (2).

a) Các nhóm có nhận xét gì về 2 vế của 2 PT trên.

b) Hãy đưa ra PT, hệ PT mới (theo ẩn mới) của 2 PT trên.

Dự kiến câu hỏi gợi ý khi cần thiết: Ở PT (1), nhận xét về mối quan hệ giữa các hệ số mũ: $2x^2 + 2x$, $1 - x^2$ với $(x+1)^2$. Ở PT (2), nhận xét mẫu số ở vế phải: $2^{x-1} + 2^{1-x} + 2 = (2^{x-1} + 1) + (2^{1-x} + 1)$). Từ đây, HS có thể định hướng được PP giải BT bằng cách đặt 2 ẩn phụ.

Kết luận: Ở câu a): Đặt $\begin{cases} 2^{2x^2+2x} = u > 0 \\ 2^{1-x^2} = v > 0 \end{cases}$, khi đó: $u.v = 2^{(x+1)^2} \Rightarrow (u-1)(v-1) = 0 \Rightarrow \begin{cases} u = 1 \\ v = 1 \end{cases}$. Từ đó suy ra nghiệm của PT. *Câu b)* Đặt $\begin{cases} 2^{x-1} + 1 = u > 1 \\ 2^{1-x} + 1 = v > 1 \end{cases}$, ta có hệ: $\begin{cases} \frac{8}{u} + \frac{1}{v} = \frac{18}{u+v} \\ u + v = uv \end{cases}$, giải hệ để tìm nghiệm của PT (2).

Hai PT trên cùng sử dụng PP đặt ẩn phụ, song PT (1) đưa về PT tích 2 ẩn u, v; PT (2) đưa về hệ PT 2 ẩn u, v.

Tình huống 6: Mở rộng BT đã cho về các dạng khác nhau.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 6

Cho PT có chứa tham số a: $\sqrt{a(2^x - 2) + 1} = 1 - 2^x$.

1) Giải PT với a = 1.

2) Tìm a để PT vô nghiệm.

3) Em có thể phát biểu BT theo nhiều cách khác không?

Thảo luận nhóm: - Với a = 1, PT trở thành $\sqrt{2^x - 1} = 1 - 2^x$. Bình phương 2 vế, sử dụng PP đặt ẩn phụ; - Tìm điều kiện để biểu thức trong căn có nghĩa; - Bình phương 2 vế, giải và biện luận PT bậc hai theo tham số a; - Có nhiều cách phát biểu BT trên, chẳng hạn như: 1) Giải PT với a = 4; 2) Giải PT với $a = 2^x$; 3) Tìm a để PT có nghiệm.

Kết luận: - Với a = 1: PT có nghiệm duy nhất x = 0. GV đồng nhất với ý kiến đưa ra các dạng toán mà nhóm thảo luận ở trên. Có thể thêm các

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

cách phát biểu BT dưới dạng khác như: 4) Tìm a để PT có nghiệm duy nhất; 5) Giải và biện luận PT theo tham số a; - GV trình bày lời giải câu 5) (giải và biện luận PT theo tham số a) vừa đưa ra ở trên, đó sẽ là cơ sở cho HS tìm được cách giải các dạng còn lại.

Tình huống 7: Sai lầm khi giải PT có dạng: $f(x)^{\log_{f(x)}g(x)} = f(x)$.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 7

Giải PT: $(x-1)^{\log_{x-1}(2x^2-4x+1)} = x-1$. Bạn Hoa trình bày lời giải như sau:

$$PT \Leftrightarrow \begin{cases} 2x^2-4x+1 = x-1 \\ 2x^2-4x+1>0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x=2, \ x=1/2 \\ x\in\left(-\infty,\frac{2-\sqrt{2}}{2}\right]\cup\left[\frac{2+\sqrt{2}}{2},+\infty\right) \end{cases} \Leftrightarrow x=2.$$

Bạn Hồng nói x = 2 không phải là nghiệm của PT trên. Ý kiến của em như thế nào? Em hãy giải BT trên và đưa ra những điểm cần chú ý khi giải PT có dạng $f(x)^{\log_{f(x)}g(x)} = f(x)$.

Kết luận: GV cùng HS khái quát lại cách thức biến đổi khi giải PT: $f(x)^{\log_{f(x)}g(x)} = f(x) \Leftrightarrow \begin{cases} 0<f(x)\neq 1 \\ g(x)>0 \\ g(x)=f(x) \end{cases}$. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán.** NXB *Đại học sư phạm*, H. 2009.
2. Bùi văn Nghị. **Phương pháp dạy học những nội dung cụ thể môn Toán.** NXB *Đại học sư phạm*, H. 2008.

THÔNG BÁO

Năm 2011, **TẠP CHÍ GIÁO DỤC** tiếp tục ra 1 tháng 2 kì. Giá bán: 13.200đ/cuốn.

Kính đề nghị các đơn vị giáo dục (sở, phòng, trường) liên hệ đặt mua **TẠP CHÍ GIÁO DỤC** *(mã số tạp chí C192)* tại các bưu cục địa phương hoặc đặt mua trực tiếp tại toà soạn, theo địa chỉ: **TẠP CHÍ GIÁO DỤC, *4 Trịnh Hoài Đức, Hà Nội.***

ĐT: 04. 37345363; Fax: 04.37345363.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

Khảo sát hứng thú học tập...

(Tiếp theo trang 24)

dẫn đến tình trạng trên: 1) Xu thế xã hội (sự giới hạn của ngành nghề khối khoa học xã hội); 2) CT, SGK chưa đáp ứng nhu cầu tâm lí của HS phổ thông, một số kiến thức được trình bày không rõ ràng, khoa học; 3) Phân phối CT không hợp lí, chưa đáp ứng được mục tiêu giúp HS tạo lập văn bản và lĩnh hội văn bản; 4) PPDH của GV thiếu linh hoạt, phản ứng thiếu tính sư phạm của GV đối với HS; 5) Công tác kiểm tra, thi cử chưa thực sự đánh giá được năng lực sáng tạo, năng lực hiểu và tạo lập văn bản của HS; 6) Bản thân HS chưa có ý thức cao trong học tập, thiếu chủ động trong khâu mở rộng kiến thức từ các nguồn thông tin khác. ❑

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

(2) Phạm Minh Hạc. **Tuyển tập tâm lí học J. Piaget**. NXB *Giáo dục*, H. 1996.

(3) Nguyễn Thị Thanh Hương. **Dạy học văn ở trường phổ thông**. NXB *Đại học quốc gia Hà Nội*, 2001.

(4) Trịnh Xuân Vũ. **Phương pháp dạy - học văn ở bậc trung học**. NXB *Đại học quốc gia TP. Hồ Chí Minh*, 2002.

(5) Phan Trọng Luận. **Con đường nâng cao hiệu quả dạy văn**. NXB *Giáo dục*, H. 1987.

(6) Phan Trọng Luận (tổng chủ biên). **Ngữ văn 11**, tập hai. NXB *Giáo dục Việt Nam*, H. 2009.

(7) Phan Trọng Luận (tổng chủ biên). **Ngữ văn 11**, tập một. NXB *Giáo dục Việt Nam*, H. 2009.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Mai Khanh. *Tìm hiểu thực trạng hứng thú đối với môn Tâm lí học của sinh viên trường Đại học Cần Thơ*. Luận án thạc sĩ, 1997.
2. Pressick-Kilborn, K. Impact of School science experiences on Motivation and Achievement in Science: Initial review of Literature. *Working paper prepared for the IMPACTS core research team.* University of Technology Sydney, 2003.
3. Thomas Wing Yan Man - Christina Wai Mui Yu. Social interaction and adolescent's learning in enterprise education. *Education and training*, Vol 49 (No.8/9/2007), PP 620-633, 2007.
4. S.Earl Irving, Dennis W.Moore and Richard J.Hamilton (2003). Mentoring for high ability high shool studennts. *Education and training*, Vol. 45 (number 2. 2003), PP 100-019.
5. Yin cheong Cheng. Teacher leadership style: a classroom - level study. *Journal of educational admisstration*, Vol. 32 (No.3.1994), PP. 54-71, 1994.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

XÂY DỰNG MỘT SỐ TÌNH HUỐNG TRONG DẠY HỌC GIÚP HỌC SINH TỰ HỌC CHỦ ĐỀ "TỌA ĐỘ" TOÁN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

LÊ THỊ VINH*

Quá trình dạy học chỉ đạt được hiệu quả cao khi phát huy được tính tích cực, sáng tạo của học sinh (HS); ở đó, HS là chủ thể của nhận thức, chủ động tìm tòi, phát hiện tri thức mới. Do đó, cần tạo những tình huống học tập hấp dẫn, vừa sức để HS phát huy được khả năng của mình trong quá trình tiếp thu kiến thức. Bên cạnh đó, giáo viên (GV) cần tạo ra môi trường giao tiếp thuận lợi giữa thầy và trò, giữa trò và trò thông qua việc tổ chức và điều khiển các hoạt động dạy học. Có thể xây dựng các tình huống dạy học đòi hỏi sự phán đoán của HS, sự thảo luận giữa những ý kiến khác nhau. Những tình huống đó phải phù hợp với trình độ HS, một nội dung quá dễ hay quá khó đều không gây được hứng thú trong học tập.

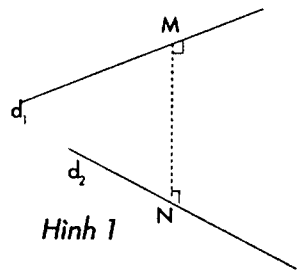
Có nhiều quan niệm khác nhau về *tự học*, nhưng có thể hiểu *tự học là quá trình chủ thể nhận thức tự bổ sung, ôn lại kiến thức, hoặc tự tìm tòi, sáng tạo, phát hiện ra tri thức mới*. Theo các nhà tâm lí học, con người chỉ tư duy tích cực khi có nhu cầu, hoạt động học tập chỉ đạt kết quả cao khi chủ thể nhận thức tự giác và tích cực. Thực tế cho thấy, nếu HS học tập một cách thụ động theo kiểu nhồi nhét kiến thức, không có thói quen suy nghĩ độc lập thì kiến thức sẽ nhanh chóng bị lãng quên. Những kết quả nghiên cứu về giáo dục học cho thấy, kết quả của quá trình giáo dục sẽ đạt kết quả cao hơn nếu quá trình đào tạo được biến thành quá trình tự đào tạo, quá trình giáo dục được biến thành quá trình tự giáo dục. Tự học là một hoạt động có ý nghĩa quan trọng trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo, giúp HS tiếp thu kiến thức, phát triển tư duy, khả năng sáng tạo, phát hiện và giải quyết vấn đề.

Bài viết trình bày một số tình huống trong dạy học nhằm giúp HS tự học chủ đề «Tọa độ" môn Toán ở trung học phổ thông.

1. Tình huống tự học tìm các định hướng trong giải toán

Ví dụ: Tìm khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau d_1, d_2 trong không gian.

GV cần giúp HS có nhiều định hướng khác nhau trong việc tìm lời giải.



Hình 1

Định hướng 1: Theo định nghĩa, khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau là độ dài đoạn vuông góc chung giữa hai đường thẳng.

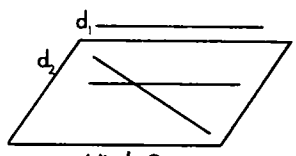
Gọi MN là đoạn vuông góc chung *(hình 1)*, muốn tìm độ dài MN, cần căn cứ vào phương trình của hai đường thẳng d_1 và d_2.

Với $M \in d_1$ nên tọa độ của M thỏa mãn phương trình của đường thẳng d_1, $N \in d_2$ nên tọa độ N thoả mãn phương trình d_2. Gọi $\vec{u_1}$; $\vec{u_2}$ lần lượt là hai vectơ chỉ phương của d_1 và d_2, ta có:

$$\begin{cases} MN \perp d_2 \\ MN \perp d_1 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} \overrightarrow{MN}.\vec{u_1} = \vec{0} \\ \overrightarrow{MN}.\vec{u_2} = \vec{0} \end{cases}$$

Từ các yếu tố trên ta tìm được tọa độ hai điểm M, N và tính được khoảng cách MN.

Định hướng 2: Như ta đã biết, khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau là khoảng cách giữa đường thẳng d_1 và mặt phẳng (α) (với (α) là mặt phẳng chứa d_2 và song song với d_1).



Hình 2

Trước hết, cần lập phương trình mặt phẳng α chứa d_2 và song song với d_1 *(hình 2)*. Khi đó, khoảng cách giữa d_1 và d_2 chính là khoảng cách từ một điểm bất kì thuộc d_1 xuống mặt phẳng (α).

Định hướng 3: Ta cũng có khoảng cách giữa hai đường thẳng chéo nhau là khoảng cách

* Trung tâm giáo dục thường xuyên - dạy nghề Sầm Sơn, Thanh Hóa

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

giữa hai mặt phẳng song song (mỗi mặt phẳng chứa một đường thẳng và song song với đường thẳng còn lại). Do đó, lập phương trình mặt phẳng (α) chứa d_1 và song song với d_2, lập phương trình mặt phẳng (β) chứa d_2 và song song với d_1. Khi đó, khoảng cách giữa d_1 và d_2 là khoảng cách giữa hai mặt phẳng song song (α) và (β).

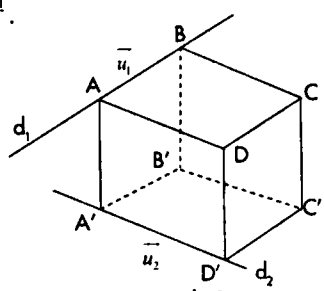
Định hướng 4: Ta có thể viết phương trình đường thẳng MN là giao giữa hai mặt phẳng (α) và (β); với (α) là mặt phẳng chứa MN và d_1 nên có vectơ pháp tuyến là $\vec{n_1} = [\vec{u_1}, [\vec{u_1}, \vec{u_2}]]$ và đi qua điểm $M_1 \in d_1$; (β) là mặt phẳng chứa MN và d_2 nên có vectơ pháp tuyến là: $\vec{n_2} = [\vec{u_2}, [\vec{u_1}, \vec{u_2}]]$ và đi qua điểm $M_2 \in d_2$. Giao của hai mặt phẳng (α) và (β) là đường thẳng MN, khi đó: $\begin{cases} MN \cap d_1 = M \\ MN \cap d_2 = N \end{cases}$. Độ dài đoạn thẳng MN là khoảng cách giữa d_1 và d_2.

Định hướng 5: Khoảng cách giữa hai đường thẳng d_1 và d_2 chính là đường cao của hình hộp có 2 cạnh nằm trên hai đường thẳng này. Ta dựng hình hộp ABCDA'B'C'D' như sau: lấy các điểm A, B$\in d_1$; A', D' $\in d_2$. Đặt $\overrightarrow{AB} = \vec{u_1}$, $\overrightarrow{A'D'} = \vec{u_2}$. Từ đó, dựng được các điểm C; D; B'; C' trong không gian sao cho tạo thành hình hộp ABCD.A'B'C'D' *(hình 3)*.

Khí đó: $V_{\text{hình hộp}} = \left|\overrightarrow{AA'}.[\vec{u_1}, \vec{u_2}]\right| = h.\ S_{\text{đáy}}$, với h là chiều cao của hình hộp cũng là khoảng cách giữa hai đường thẳng d_1 và d_2; $S_{\text{đáy}}$ là diện tích mặt đáy của hình hộp và $S_{\text{đáy}} = \left|[\vec{u_1}, \vec{u_2}]\right|$.

Vậy $h = \dfrac{\left|\overrightarrow{AA'}.[\vec{u_1}, \vec{u_2}]\right|}{\left|[\vec{u_1}, \vec{u_2}]\right|}$.

Như vậy, với sự chủ động tìm tòi, phát hiện ra tri thức sẽ giúp HS có thể giải một bài toán theo theo nhiều hướng khác nhau.



Hình 3

2. Tình huống tự học đào sâu kiến thức

Trong quá trình dạy học, GV cần có sự hướng dẫn, gợi ý, giúp HS tự nghiên cứu, đào sâu kiến thức nhằm nâng cao hiệu quả dạy học.

Ví dụ (bất đẳng thức Bunhiacôpxki): Với ∀a; b; c; d∈R, ta có: $(ac + bd)^2 \le (a^2 + b^2)(c^2 + d^2)$ (*).

Ngoài chứng minh bằng phương pháp đại số, GV ta có thể hướng dẫn các em chứng minh bất đẳng thức trên bằng phương pháp hình học.

Đặt $\vec{u} = (a; b)$, $\vec{v} = (c; d)$, ta có: $\vec{u}.\vec{v} = ac + bd$. Để chứng minh bất đẳng thức (*), HS cần tạo được mối liên hệ giữa tích vô hướng và tích độ độ dài của hai vectơ. Từ đó, gợi cho các em ý tưởng chứng minh: trong hệ trục Oxy, gọi $\vec{u} = (a; b)$, $\vec{v} = (c; d)$.

Khi đó, $\cos(\vec{u}, \vec{v}) = \dfrac{ac + bd}{\sqrt{a^2 + b^2}\sqrt{c^2 + d^2}}$. Vì $-1 \le \cos a \le 1$, suy ra: $-1 \le \cos(\vec{u}, \vec{v}) \le 1$, hay: $-1 \le \dfrac{ac + bd}{\sqrt{a^2 + b^2}\sqrt{c^2 + d^2}} \le 1 \Leftrightarrow |ac + bd| \le \sqrt{a^2 + b^2}\sqrt{c^2 + d^2} \Leftrightarrow (ac + bd)^2 \le (a^2 + b^2)(c^2 + d^2)$ (đpcm). Dấu bằng xảy ra khi $\dfrac{a}{c} = \dfrac{b}{d}$.

Tương tự, trong không gian Oxyz, gọi $\vec{u} = (x_1; y_1; z_1)$; $\vec{v} = (x_2; y_2; z_2)$. Ta có:

$$\cos(\vec{u}, \vec{v}) = \frac{x_1x_2 + y_1y_2 + z_1z_2}{\sqrt{x_1^2 + y_1^2 + z_1^2}\sqrt{x_2^2 + y_2^2 + z_2^2}}$$

Suy ra: $(x_1x_2 + y_1y_2 + z_1z_2)^2 \le (x_1^2 + y_1^2 + z_1^2)(x^2_2 + y^2_2 + z^2_2)$.

Khi đó, ta phát biểu bất đẳng thức Bunhiacôpxki trong trường hợp n =3: Với $\forall x_1, y_1, z_1, x_2, y_2, z_2 \in R$, ta có: $(x_1x_2 + y_1y_2 + z_1z_2)^2 \le (x_1^2 + y_1^2 + z_1^2)(x^2_2 + y^2_2 + z^2_2)$.

Từ đây, HS có thể tự phát biểu được bất đẳng thức Bunhicôpxki trong trường hợp tổng quát: với $\forall x_1, x_2, \ldots, x_n, y_1, y_2, \ldots, y_n \in R$, ta có: $(x_1y_1 + x_2y_2 + \ldots + x_ny_n)^2 \le (x_1^2 + x_2^2 + \ldots + x_1^2)(y_1^2 + y_2^2 + \ldots + y_n^2)$. Dấu bằng xảy ra khi: $\dfrac{x_1}{y_1} = \dfrac{x_2}{y_2} = \ldots = \dfrac{x_n}{y_n}$. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Thành Hưng. "Học tập và tự học, yêu cầu cấp thiết để phát triển toàn diện con người trong xã hội công nghiệp hoá, hiện đại hoá". Tạp chí *Thông tin Khoa học giáo dục*, 1997.
2. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2007.
3. Đào Tam. **Giáo trình hình học sơ cấp**. NXB *Đại học sư phạm*, H. 2004. .
4. Đào Tam. **Phương pháp dạy học**. NXB *Giáo dục*, H. 2004.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

KHỞI ĐỘNG GIỜ HỌC, MỘT HOẠT ĐỘNG QUAN TRỌNG ĐỂ NÂNG CAO HIỆU QUẢ TRONG DẠY HỌC HOÁ HỌC TRƯỜNG PHỔ THÔNG

PGS. TS. LÊ VĂN NĂM - TRẦN THỊ TUYẾT HỒNG*

Phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo và gây hứng thú cho học sinh (HS) trong học tập đang là một trong những mục tiêu đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) quan trọng hiện nay. Yêu cầu này phải được tiến hành ở tất cả các giai đoạn của quá trình dạy học. Một trong các yếu tố tạo nên thành công cho tiết học là hoạt động khởi động, là hoạt động đầu tiên khơi nguồn hứng thú cho cả thầy và trò trước khi bước vào bài học mới. Về mặt tâm lí học, hứng thú là tác nhân quan trọng dẫn đến sự tự giác; hứng thú và tự giác lại là hai yếu tố tâm lí đảm bảo sự hình thành và phát triển tính tích cực, độc lập sáng tạo trong học tập. Về mặt lí luận dạy học, đây là bước thứ ba trong cấu trúc của bài lên lớp (nêu vấn đề nghiên cứu và chuẩn bị tiếp thu kiến thức, kĩ năng mới). Mặc dầu vậy, hoạt động khởi động này chưa được hướng dẫn trong các tài liệu lí luận dạy học cũng như trong các sách giáo viên (GV). Để giúp cho hoạt động này được thuận lợi hơn, bài viết giới thiệu một số hình thức lựa chọn, các bước tiến hành khởi động trong dạy học hoá học mà chúng tôi đã thực hiện có hiệu quả ở trường phổ thông.

Về hình thức khởi động trong giờ dạy học hoá học

Có nhiều hình thức hoạt động khởi động trong dạy học, việc lựa chọn hình thức nào phụ thuộc vào đặc thù của từng bộ môn, khối lớp, đối tượng HS, đặc điểm nội dung kiến thức của bài học, và đặc biệt là kiến thức cũ nào liên quan đến nội dung kiến thức mới. Trên cơ sở đó, GV lựa chọn hình thức khởi động như thế nào để góp phần đạt hiệu quả cao trong giờ giảng là tuỳ thuộc vào kĩ năng dạy học của GV. Trong dạy học hoá học ở trường phổ thông, một số hình thức khởi động cho bài giảng thường gặp là: - Sử dụng mô hình, hiện tượng hoá học thực tế mâu thuẫn với kiến thức đã biết; - Dựa trên cấu tạo nguyên tử, phân tử; - Sử dụng thí nghiệm (TN); - Dùng sơ đồ biểu diễn mối quan hệ giữa các chất; - Sử dụng câu hỏi, bài tập; - Dùng hình ảnh ứng dụng;...

Một số ví dụ về hoạt động khởi động trong dạy học hoá học

1) Sử dụng mô hình, hiện tượng thực tế mâu thuẫn với kiến thức đã biết. Cách thiết kế: - GV chuẩn bị kĩ tranh ảnh, mô hình,... (chuẩn bị trước khi lên lớp); - GV nêu vấn đề, HS trả lời, các HS khác bổ sung; - GV hoàn thiện câu trả lời và đặt vấn đề vào bài mới.

Sử dụng hình thức này có ưu điểm là: - Kiểm tra, đánh giá và củng cố kiến thức cũ của HS; - Gây sự tò mò, thắc mắc cho HS, kích thích sự tìm hiểu kiến thức mới; - Giúp HS cách nhớ kiến thức qua hiện tượng thực tế, hình ảnh một cách dễ dàng; - Hình thành và phát triển khả năng phán đoán, suy luận để giải thích hiện tượng cho HS, gây hứng thú cho HS vào tiết học mới.

Trên cơ sở nghiên cứu và thực tế dạy học hoá học tại các tiết học trong các khối lớp, theo chương trình và SGK Hoá học (cơ bản - CB; nâng cao - NC) ở trường THPT, chúng tôi thấy dạng bài áp dụng với hình thức này không nhiều nhưng nếu áp dụng tốt thì đó là một cách đặt biệt gây sự chú ý tìm hiểu kiến thức mới cho HS, chẳng hạn như: - Các tiết học có lí thuyết mới, các học thuyết hoá học hiện đại, hoặc các hiện tượng không thể dùng các kiến thức cơ bản đã được học để giải thích mà cần có kiến thức rộng và cao hơn; - Các tiết học về các chất mà cấu tạo có phần giống loại chất trước đó đã học nhưng cũng có phần khác nên có tính chất hoá học khác (thường là các hợp chất hữu cơ). Cụ thể ở các khối lớp và chuyên ban như sau *(xem bảng 1)*.

Bảng 1

Lớp		Các tiết có thể áp dụng
10	NC	3, 6, 28, 30, 36, 40, 41, 72,...
	CB	3, 7,29, 30, 55,...
11	NC	4, 10, 18, 22, 42, 43, 61, 62, 75.....
	CB	12, 17, 14, 51, 58,...
12	NC	10, 11, 23,...
	CB	8, 9, 17,...

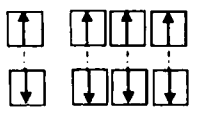
* Trường Đại học Vinh

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

Ví dụ 1: Tiết 30. *Sự lai hoá các obitan nguyên tử* (**Hoá học 10 - NC**)

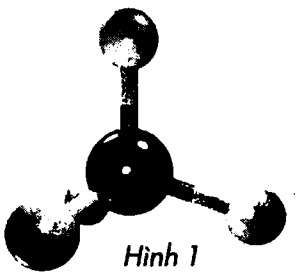
- GV trình chiếu hình ảnh về Sự lai hoá các obitan nguyên tử cho HS quan sát và yêu cầu các em: *«Giải thích sự hình thành các cặp electron liên kết giữa các nguyên tử trong phân tử metan (CH_4). Các liên kết (LK) đó có giống nhau không?"*

(HS: C* : (He) $2s^1 2p^3$



- 1 HS trả lời, các HS còn lại bổ sung, đánh giá. GV hoàn thiện, cho điểm; - GV chiếu mô hình động phân tử CH_4 cho HS nhận xét 4 LK C-H có giống nhau không *(hình 1)*? Từ đó đặt vấn đề bài mới: *«Thực nghiệm cho biết 4 LK C-H trong phân tử CH_4 giống hệt nhau có góc LK là 109°28'. Để giải thích được trường hợp trên và các trường hợp tương tự chúng ta cần phải nghiên cứu thuyết lai hoá của nhà hoá học Mĩ Slây-tơ và Pau-linh".*

2) Dùng câu hỏi, bài tập: Cách thiết kế: - GV chuẩn bị bài tập, câu hỏi dưới hình thức tự luận hoặc trắc nghiệm (chuẩn bị trước khi lên lớp); - GV đặt câu hỏi, ra bài tập cho HS; - HS hoàn thành bài tập, HS khác bổ sung; - GV hoàn thiện câu trả lời và đặt vấn đề vào bài mới dựa vào bài làm của HS.



Hình 1

Ưu điểm: - Kiểm tra, đánh giá kiến thức cũ của HS thúc đẩy việc học tập cuả các em. Củng cố các kiến thức đã học hoặc nêu lên được sự giống và độ sâu khác nhau của cùng một kiến thức nhưng ở các cấp học khác nhau để kích thích tính tò mò, ham học hỏi của HS; - Cho HS thấy được mối quan hệ giữa chất này với chất khác, giữa kiến thức này với kiến thức khác, giữa bài học này với bài học khác. Từ đó, giúp các em có cách nhìn logic trong khi học, tìm ra cách học đơn giản và hiệu quả nhất; - Hình thành và phát triển khả năng phân tích tổng hợp cho HS

Mẫu bài áp dụng: - Tất cả các tiết dạy có thể áp dụng hình thức khởi động này; - Đặc biệt là các tiết học có kiến thức liên quan chặt chẽ với kiến thức cũ đã học.

Ví dụ 2: Tiết 5: *Đồng vị. Nguyên tử khối và nguyên tử khối trung bình* (**Hoá học 10 - NC**): - GV trình chiếu hình ảnh, sơ đồ, cấu tạo nguyên tử trong đĩa CD lên bản cho HS quan sát và yêu cầu:

+ HS 1: *«Điền các số liệu vào ô trống trong bảng 2".*

Bảng 2

Đặc điểm	$^{16}_{8}O$	$^{17}_{8}O$	$^{18}_{8}O$	$^{35}_{17}Cl$	$^{37}_{17}Cl$
Số p					
Số e					
Số n					
Số khối					

+ HS 2: *«Nhận xét về số p, số n, số khối của các hạt nhân nguyên tử của cùng một nguyên tố oxi, của cùng một nguyên tố clo".*

+ Các HS khác nghiên cứu bổ sung, GV hoàn thiện, cho điểm. GV đặt vấn đề: *«Ba nguyên tử oxi trên được gọi là đồng vị của nguyên tố oxi. Vậy đồng vị là gì? Nguyên tử khối là gì và nguyên tử khối của một nguyên tố có nhiều đồng vị như oxi được tính như thế nào, chúng ta nghiên cứu bài mới để tìm câu trả lời".*

3) Sử dụng TN. Cách thiết kế: - Trước khi lên lớp GV chuẩn bị kĩ TN thực hoặc ảo; - Phát cho mỗi bàn một phiếu ghi phương pháp tiến hành TN và các yêu cầu HS quan sát, giải thích hiện tượng; - GV tiến hành TN (một số TN đơn giản có thể gọi HS tiến hành, các TN độc hại và khó có thể trình chiếu trong đĩa CD TN hoặc TN ảo); - HS trình bày kết quả quan sát, HS khác bổ sung; - GV bổ sung hoàn thiện và đặt vấn đề vào bài mới. Sử dụng TN có ưu điểm: kiểm tra, đánh giá kiến thức cũ của HS, củng cố kiến thức đã học, làm đà vững chắc cho việc tiếp thu kiến thức mới; gây sự chú ý cho HS, kích thích mối liên hệ với kiến thức cũ, gây hứng thú cho HS vào tiết học mới; giúp HS cách nhớ kiến thức qua hiện tượng TN; hình thành và phát triển khả năng quan sát, nhận xét và giải thích hiện tượng TN - một trong các yêu cầu hàng đầu mang tính đặc thù của PPDH Hoá học; giảm tải một số TN chứng minh của bài học trong các hoạt động tiếp theo.

Dạng bài có thể sử dụng TN để khởi động giờ học thường là: - Các tiết dạy có TN mà HS đã được học ở lớp dưới, cấp dưới hay ở các bộ môn khác (Vật lí; Sinh học,...); - Hoặc các TN có thể dùng các kiến thức lí thuyết cũ để suy đoán, giải thích hiện tượng; - Các tiết học về các chất cụ thể.

Trong chương trình và SGK Hoá học ở trường THPT có thể áp dụng hình thức này *(xem bảng 3)*:

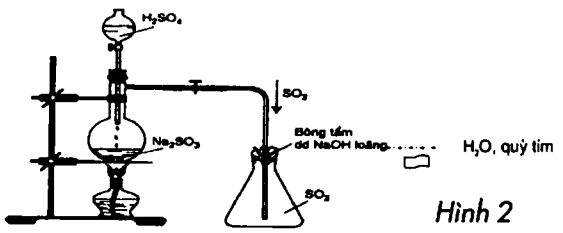
NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

Bảng 3

Lớp		Các tiết có thể áp dụng
10	NC	3, 6, 48, 49, 50, 51, 54, 57, 58, 59, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 81...
	CB	3, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 61, 62, 65...
11	NC	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 22, 29, 54, 58, 63, 73, 75, 82...
	CB	3, 4, 6, 7, 12, 14, 17, 43, 47, 51, 57, 58, 65...
12	NC	7, 8, 9, 10, 34, 35, 38, 39, 41, 42,45, 46, 47, 48, 55, 56, 57, 64, 65, 69,...
	CB	6, 7, 8, 27, 28, 29, 32, 33, 37, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 52, 53, ,57, ...

Ví dụ 3: Tiết 54. *Lưu huỳnh đioxit - Lưu huỳnh trioxit* (**Hoá học 10 - CB**).

- GV chuẩn bị TN *(xem hình 2)*, ống nghiệm, hoá chất hoặc trình chiếu lần lượt các TN *(vì SO_2, H_2S có tính độc nên GV cần trình chiếu TN gọi)*: Ống nghiệm 1: H_2O (có chứa mẩu quỳ tím); Ống nghiệm 2: dung dịch Br_2 loãng (màu vàng); Ống nghiệm 3: dung dịch H_2S (không màu) *(lưu ý: Nếu tiến hành TN cần chuẩn bị sẵn dung dịch kiềm để khử SO_2 dư)*.



Hình 2

- GV phát cho mỗi bàn HS một phiếu học tập có nội dung sau:

Điều chế SO_2 trong phòng TN ..... Trạng thái .....Màu sắc..... Tính tan.....dSO$_2$/KK.....			
Ống nghiệm	1	2	3
Hiện tượng			
PT Pư			
Kết luận về tính chất			

- GV tiến hành TN: Lần lượt sục khí SO_2 vào các ống nghiệm: 1; 2; 3 (mỗi ống 1-2 phút) (hoặc trình chiếu TN) và yêu cầu HS «Quan sát các TN rồi điền thông tin vào phiếu"; 1 HS trả lời, các HS còn lại nghiên cứu bổ sung, đánh giá. GV hoàn thiện, cho điểm.

- GV đặt vấn đề bài mới: «Các TN trên đã thể hiện các tính chất của lưu huỳnh đioxit, các tính chất đó là gì và tại sao, những phản ứng hoá học nào có thể chứng minh các tính chất đó?Tiết học hôm nay sẽ giúp các em có lời giải đáp những vấn đề nêu trên".

***

Khởi động giờ học với các hình thức nêu trên cho thấy HS hứng thú học tập hơn, yêu thích học tập bộ môn và kết quả học tập môn Hoá học được nâng lên rõ rệt. Hoạt động khởi động thành công không những tạo hứng thú cho HS tiếp tục chiếm lĩnh kiến thức của cả tiết học mà còn giảm tải được một số hoạt động khác trong thời gian tiếp theo của tiết học đó như làm TN chứng minh, đưa ra mô hình chứng minh, giới thiệu các hình ảnh ứng dụng,... Như vậy, khởi động giờ học là hoạt động không thể thiếu được trong trong các bài lên lớp nói chung và môn Hoá học nói riêng.❑

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Bộ SGK **Hoá học lớp 10, 11, 12** (chương trình chuẩn và nâng cao).
2. Nguyễn Cương. **Phương pháp dạy học hoá học ở trường phổ thông và đại học**. NXB *Giáo dục*, H. 2007.
3. Nguyễn Thị Sửu - Lê Văn Năm. **Phương pháp giảng dạy hoá học - Giảng dạy những nội dung quan trọng của chương trình và sách giáo khoa hoá học phổ thông**. NXB *Khoa học và kĩ thuật*, H. 2007.

Vận dụng dạy học...

(Tiếp theo trang 53)

Sau khi HS hoàn thành PHT, GV cho một vài HS lên bảng trình bày kết quả điền PHT các em khác góp ý kiến, rồi chỉnh sửa và chính xác hóa đáp án.

Như vậy, trong quá trình DH bài «Quy luật phân li độc lập" (**Sinh học 12**) GV có thể tổ chức cho HS đọc SGK, trả lời câu hỏi, điền PHT, quan sát tranh và trao đổi nhóm để giành lấy kiến thức từ những trang SGK và phương tiện học tập. Đây là những hoạt động đặc trưng của DHKP - một hình thức DH nhằm phát huy tính tích cực, độc lập, chủ động và sáng tạo của HS trong học tập cũng như trong cuộc sống hàng ngày.❑

Tài liệu tham khảo

1. Trần Bá Hoành. "Học bằng hoạt động khám phá". Tạp chí *Thông tin Khoa học giáo dục*, số 103, 2004.
2. Nguyễn Thành Đạt (tổng chủ biên) - Phạm Văn Lập (chủ biên) - Đặng Hữu Lanh - Mai Sỹ Tuấn. **Sinh học 12**. NXB *Giáo dục*, H. 2008.
3. Alan Colburn. *Inquyry primer*. Science scope journal, 3/2000.
4. Peter Westwood. **What teachers need to know about teaching method, ACER press** (Australian council of educational Research press). 2008.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

VẬN DỤNG DẠY HỌC KHÁM PHÁ TRONG DẠY HỌC DI TRUYỀN - SINH HỌC 12 TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

PGS.TS. TRỊNH NGUYÊN GIAO*

Dạy học khám phá (DHKP) là quá trình dạy học (DH) mà trong đó dưới sự tổ chức, điều khiển của người dạy, người học: tự giác, tích cực, chủ động chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng bằng cách tìm tòi, phát hiện những thuộc tính bản chất có tính quy luật đang còn ẩn dấu bên trong các sự vật, hiện tượng, trong các khái niệm, định luật, tư tưởng khoa học.

1. Bản chất của DHKP. Trong DHKP, những dấu hiệu dễ nhận thấy là: học sinh (HS) tự chiếm lĩnh tri thức bằng các hoạt động tìm tòi, phát hiện dưới sự tổ chức của giáo viên (GV). DHKP đặt hoạt động của *người học lên vị trí trung tâm*. Người dạy tổ chức cho người học hợp tác, trao đổi, thảo luận với nhau để phát hiện ra tri thức mới. Qua hoạt động tự lực khám phá, HS tự rút ra kinh nghiệm học tập từ bạn bè, từ GV để điều chỉnh phương pháp học sao cho phù hợp nhất, hiệu quả nhất đối với bản thân. Đồng thời, biết cách tự học, tự kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của mình.

DHKPcó bản chất: *HS là trung tâm của quá trình DH;* HS tự lực tham gia vào quá trình DH để chiếm lĩnh kiến thức; HS học tập qua hoạt động; HS tăng cường hợp tác với tập thể lớp học; HS tự kiểm tra, đánh giá, tự điều chỉnh hoạt động học.

2. Quy trình DHKP, gồm 5 bước:

1) Xác định nhiệm vụ nhận thức (Engage). HS xác định nhiệm vụ nhận thức, liên hệ các kiến thức (đã học) có liên quan đến nội dung kiến thức cần lĩnh hội. Hoạt động DH đặc trưng của bước này là đặt câu hỏi, phát hiện vấn đề, nêu các sự kiện không nhất quán... phân công công việc trong nhóm học tập.

2) Tìm tòi, khám phá (Explore). HS tham gia vào các tình huống, tri giác trực tiếp đối với nhận thức, từ đó hình thành sản phẩm ban đầu của mình làm cơ sở cho cái nhận thức. Qua trao đổi nhóm, HS góp ý, bổ sung, sửa đổi để hình thành sản phẩm chung mang tính khách quan từ những sản phẩm ban đầu.

3) Giải thích (Explain). Đây là thời điểm người học bắt đầu chuyển hóa kết quả thu được mang tính trừu tượng sang hình thức có thể truyền đạt được bằng ngôn ngữ. Sản phẩm của từng nhóm HS được tập thể lớp thảo luận, bổ sung, hoàn chỉnh thành kiến thức, chính xác , khoa học.

4) Vận dụng (Elaborate). HS được mở rộng vốn kiến thức đã học, kết nối các kiến thức liên quan và vận dụng những hiểu biết của mình vào những tình huống trong thực tiễn.

5) Đánh giá (Evaluate). GV xác định những kiến thức HS đạt được qua hoạt động khám phá và kiểm tra giá trị nhận thức, qua đó giúp HS tự đánh giá quá trình học của bản thân, GV đánh giá và điều chỉnh hoạt động dạy.

3. Vận dụng DHKP trong DH di truyền học (DTH) Sinh học 12

1) Đặc điểm nội dung phần DTH Sinh học 12

Cấu trúc nội dung phần DTH Sinh học 12 THPT gồm 23 tiết, chia làm 5 chương: Chương I (Cơ chế di truyền và biến dị gồm 7 tiết) đề cập tới các vấn đề: Gen, mã di truyền và quá trình nhân đôi AND; phiên mã và dịch mã; Điều hòa hoạt động của gen; Đột biến gen; NST và đột biến cấu trúc, số lượng NST; Bài thực hành: quan sát các dạng đột biến số lượng NST. Chương II (Tính quy luật của hiện tượng di truyền gồm 8 tiết) đề cập tới: Quy luật phân li độc lập (quy luật Menđen); Tương tác gen và tác động đa hiệu của gen; Liên kết gen và hoán vị gen; Di truyền liên kết với giới tính và di truyền ngoài nhân; Ảnh hưởng của môi trường lên sự biểu hiện của gen; Bài thực hành: Lai giống; Bài tập về cơ chế di truyền, biến dị và tính quy luật của hiện tượng di truyền. Chương III (Di truyền quần thể gồm 2 tiết) nghiên cứu cấu trúc di truyền của quần thể. Chương IV (Ứng dụng DTH gồm 3 tiết) nghiên cứu các vấn đề: chọn giống vật nuôi và cây trồng dựa trên nguồn biến dị tổ hợp; Tạo giống bằng

* Trường ĐHSP Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

phương pháp gây đột biến và công nghệ tế bào; Tạo giống nhờ công nghệ gen. Chương V (DTH người gồm 3 tiết) đi vào các vấn đề: Di truyền y học; Bảo vệ vốn gen của loài người và một số vấn đề xã hội của DTH; Ôn tập phần DTH.

Thành phần kiến thức trong phần DTH. Thành phần kiến thức trong phần DTH **Sinh học 12** là những kiến thức sinh học đại cương khá đa dạng, phức tạp và khó. Đó là các loại kiến thức: - Kiến thức khái niệm: Khái niệm gen AND, mã di truyền, phiên mã, dịch mã, điều hòa hoạt động của gen, đột biến gen, đột biến cấu trúc NST. Đột biến số lượng NST (lệch bội, đa bội, quần thể, ưu thế lai, công nghệ tế bào, công nghệ gen, kiểu gen, kiểu hình, mức phản ứng); - Kiến thức quy luật: Quy luật phân li, quy luật phân li độc lập, di truyền liên kết (liên kết hoàn toàn, không hoàn toàn), di truyền liên kết với giới tính, di truyền ngoài NST; - Kiến thức cơ chế, quá trình: Cơ chế phiên mã, cơ chế dịch mã, cơ chế điều hòa hoạt động của gen, cơ chế phát sinh đột biến gen, cơ chế phát sinh đột biến NST, cơ chế phát sinh tự đa bội, cơ chế phát sinh dị đa bội,...; quá trình tự nhân đôi AND, quá trình lây nhiễm HIV....; - Kiến thức ứng dụng: Biến dị tổ hợp, đột biến và AND tái tổ hợp, ưu thế lai, công nghệ tế bào, công nghệ gen, liệu pháp gen...

Với đặc điểm nội dung như vậy, người dạy có nhiều cơ hội vận dụng hoạt động khám phá trong DH để nâng cao chất lượng DH phần DTH (**Sinh học 12**).

2) Ví dụ: DH bài: *Quy luật phân li độc lập* (quy luật Menden), GV có thể tổ chức các hoạt động khám phá sau:

Hoạt động 1: Tìm hiểu thí nghiệm lai hai cặp tính trạng (mục I SGK.). Cho HS đọc SGK, viết sơ đồ lai hai cặp tính trạng và phát biểu nội dung quy luật phân li độc lập. Dưới sự hướng dẫn của GV, HS phải trình bày được:

+ P(t/c) : Vàng, trơn x vàng, nhăn

F_1 : 100% Vàng, trơn. F_1 tự thụ phấn cho F_2.

F_2 : 315 vàng, trơn: 108 vàng, nhăn

101 xanh, trơn: 32 xanh, nhăn

Như vậy, tỉ lệ phân li của từng cặp tính trang riêng rẽ (hình dạng hạt, màu hạt) đều xấp xỉ 3 trội: 1 lặn.

+ Các cặp nhân tố di truyền quy định các tính trạng khác nhau nằm trên NST tương đồng khác nhau thì phân li độc lập trong quá trình hình thành giao tử.

Hoạt động 2: Xác định cơ sở tế bào học của quy luật phân li độc lập (mục II SGK). Cho HS đọc SGK và quan sát tranh phóng to hình 9 SGK tìm nội dung phù hợp điền vào chỗ trống...hoàn thành phiếu học tập (PHT) về phép lai hai cặp tính trạng.

P(t/c): .....

F1 : .....

GF1 :

	AB	Ab	aB	ab
AB				
Ab				
aB				
ab				

GV cho một vài HS lên bảng trình bày kết quả điền PHT, các em khác góp ý kiến bổ sung, rồi chỉnh sửa, chính xác hóa đáp án và nêu câu hỏi: Có nhận xét gì về kiểu hình ở F_2? Tại sao? HS thảo luận, cử đại diện trả lời câu hỏi.

Dưới sự điều khiển của GV, qua thảo luận các em phải nêu được:

+ Tỉ lệ kiểu hình ở F_2 bằng tích các tỉ lệ của các cặp tính trạng hợp thành chúng: (3 vàng: 1 xanh) (3 trơn: 1 nhăn) = 9/16 vàng, trơn (A-B-): 3/16 vàng, nhăn (A-bb): 3/16 xanh, trơn (aaB-): 1/16 xanh, nhăn (aabb).

+ Sở dĩ như vậy là vì các cặp gen nằm trên các cặp NST tương đồng khác nhau, phân li độc lập với nhau với tỉ lệ ngang nhau trong quá trình giảm phân và tổ hợp với nhau một cách ngẫu nhiên với tỉ lệ ngang nhau trong quá trình thụ tinh.

Hoạt động 3: Tìm hiểu ý nghĩa của các quy luật phân li (mục III SGK. Cho HS đọc SGK tìm nội dung phù hợp điền vào trống... và chỗ có dấu «?" hoàn chỉnh PHT: Ý nghĩa của các quy luật Menden. Nếu biết được... các tính trạng nào đó phân li độc lập thì có thể dự đoán được... ở đời sau. Quy luật phân li còn cho thấy khi... thì quá trình sinh sản hữu tính sẽ tạo ra một số lượng rất lớn biến dị tổ hợp.

Bảng: Công thức tổng quát cho các pháp lai nhiều tính trạng

Số cặp gen dị hợp tử F_1	Số loại giao tử của F_1	Số loại kiểu gen ở F_2	Số loại kiểu hình ở F_2	Tỉ lệ kiểu hình ở F_2
1	2	3	2	3:1
2	4	9	4	9:3:3:1
3	?	?	?	?
...	...	...	...	...
4	?	?	?	?

(Xem tiếp trang 51)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

HỌC VĂN TRƯỚC HẾT LÀ ĐỌC VĂN

MAI VĂN NĂM*

Đọc là một khâu không thể thiếu đối với tất cả các bộ môn - khoa học xã hội và nhân văn cũng như khoa học tự nhiên và kĩ thuật, song có lẽ đối với môn Văn, đọc cần được quan tâm đặt lên hàng đầu. Con đường đi vào khám phá tác phẩm văn học nhất thiết phải chủ yếu từ đọc, gắn liền với việc đọc. «Dạy văn là dạy cho học sinh (HS) năng lực đọc, kĩ năng đọc (...). Đó là con đường duy nhất để bồi dưỡng cho HS năng lực của chủ thể tiếp nhận thẩm mĩ" (Trần Đình Sử).

1. Tầm quan trọng của việc đọc văn

Đọc không chỉ là để cho âm thanh ngân vang lên mà chủ yếu là để cảm, để hiểu, suy nghĩ, vận dụng, liên tưởng, tích lũy. Đọc sẽ làm âm vang lên những tín hiệu của cuộc sống mà tác giả muốn gửi gắm. Âm vang của lời đọc kích thích quá trình tri giác, tưởng tượng và tái hiện hình ảnh. Cảm xúc sẽ hình thành, sẽ bắt đầu từ khi đọc và được duy trì phát triển trong quá trình đọc. Do hiểu đúng tác phẩm mà đọc đúng, nhưng mặt khác cũng nhờ đọc đúng mà hiểu tác phẩm hơn.

2. Một số điều cần quan tâm khi đọc văn

Đọc chính xác, rõ ràng, mạch lạc, diễn cảm. Giọng đọc phải phù hợp với ý tình, nhịp điệu câu văn. Cần tránh cách đọc văn với một giọng không thay đổi: «đều đều", «bằng bằng".

Đọc văn là đọc đúng ngữ âm, ngữ pháp, cách diễn đạt, phong cách văn bản, thể loại,...

Yếu tố *giọng điệu* là một yêu cầu quan trọng đối với đọc văn. Qua giọng điệu, thái độ và tình cảm của tác giả được bộc lộ: phê phán, ca ngợi, cảm thương, ghét bỏ, đau xót, tự hào, v.v...

2.1. Đối với văn bản hình tượng (thơ, truyện). Đặc trưng cơ bản của loại văn bản này là phản ánh cuộc sống bằng hình tượng nghệ thuật. Do đó:

a) Đối với thơ. Chú ý vần, nhịp, tiết tấu, ngôn từ, hình ảnh, thể thơ, biện pháp tu từ,... Ngôn ngữ thơ là thứ ngôn ngữ được mã hóa và trừu tượng hơn ngôn ngữ văn xuôi, đọc một vài lần nhiều khi không cảm thụ được hoặc hiểu chưa hết ý nghĩa cho nên cần đọc nhiều lần, đến mức thuộc thơ là tốt nhất.

Ví dụ: Giọng đọc bài thơ *«Khi con tu hú"* (Tố Hữu) là giọng say sưa, hào hứng ở phần đầu, diễn tả một mùa hè rộn ràng và tràn trề nhựa sống. Đọc mà như nghe được âm thanh rộn rã, như thấy được màu sắc rực rỡ, như ngửi được hương vị ngọt ngào. Chú ý thể thơ lục bát nhịp nhàng, uyển chuyển, thanh thoát và giàu âm hưởng. Sang phần sau của bài thơ, giọng thơ chuyển hẳn sang giọng dằn vặt, u uất, diễn tả tâm trạng đau khổ, uất ức, ngột ngạt, khao khát tự do cháy bỏng của người chiến sĩ cách mạng. Khi đọc phần này cần nhấn giọng mạnh ở các từ ngữ «đạp tan phòng", «chết uất", các từ cảm thán «ôi", «thôi", «làm sao"; đọc với nhịp điệu bất thường của thể thơ lục bát: không còn là nhịp 2/2/2 như phần đầu mà là nhịp 6/2 (câu 8: «Mà chân muốn đạp tan phòng, /hè ôi!"), nhịp 3/3 (câu 9: «Ngột làm sao, /chết uất thôi"). Một ví dụ khác: Giọng đọc bài thơ *«Tức cảnh Pác Bó"* của Hồ Chủ tịch khác với giọng đọc đoạn thơ *«Sau phút chia li"* (trích **«Chinh phụ ngâm khúc"**) của dịch giả Đoàn Thị Điểm. Giọng của *«Sau phút chia li"* là giọng trầm buồn, thể hiện nỗi sầu chia li mênh mang; giọng của *«Tức cảnh Pác Bó"* là giọng thoải mái, pha chút đùa vui hóm hỉnh, thể hiện tinh thần lạc quan, phong thái ung dung của Bác.

Lưu ý thêm, khi đọc cần nhấn mạnh vào những chữ *đắc địa - chữ mắt* (nhãn tự) - của bài thơ. Chẳng hạn, trong hai câu thơ sau của Nguyễn Du:

«Cũng có kẻ/đi về buôn bán.
Đòn gánh tre/chín dạn hai vai".
(Văn chiêu hồn)

thì chữ «chín" là *nhãn tự*. Đòn gánh tre trĩu nặng đè vào vai, cọ xát nhiều lần làm cho đôi vai bầm đi, luôn luôn ửng đỏ như những trái cây bầm chín vậy. Phải hiểu lời ăn tiếng nói dân gian, phải thông cảm với người lao động mới đưa được chữ «chín" ấy vào thơ.

Trong **«Truyện Kiều"**, không chỉ lấy thiên nhiên làm chuẩn mực để miêu tả mà qua những từ như «thua", «nhường" (Mây thua nước tóc, tuyết nhường màu da), «ghen", «hờn" (Hoa ghen thua thắm, liễu hờn kém xanh) Nguyễn Du đã biến thiên nhiên vô tri trở thành một sinh thể quyền uy

* Trường THCS Nguyễn Tri Phương - Thăng Bình - Quảng Nam

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

so sánh, phán xét sắc đẹp của hai chị em Thúy Kiều. Vẻ đẹp của Thúy Vân hài hòa với thiên nhiên, nằm trong khuôn khổ của tạo hóa. Tạo hóa sẽ nhường nhịn, ưu ái ban cho Vân một cuộc đời phẳng lặng, yên ấm. Trái lại, nhan sắc của Thúy Kiều là một công trình tuyệt mĩ, nằm ngoài quyền năng sáng tạo của thiên nhiên, khiến cho con tạo phải đố kị, ganh ghét đến mức thù địch. Cuộc đời nàng trong tương lai dự cảm sẽ đầy bất trắc, tai ương; số phận sẽ giăng ra trước mắt nàng đầy những cạm bẫy, chông gai. Chính Nguyễn Du đã từng chiêm nghiệm cái lẽ: «Tài tử đa cùng, hồng nhan đa truân", «Trời xanh quen thói má hồng đánh ghen". Đời Kiều quả thực chẳng khác nào cánh «hoa trôi man mác, biết là về đâu", mười lăm năm lưu lạc «thanh lâu hai lượt, thanh y hai lần" của nàng là mười lăm năm «biết bao đoạn trường". Như vậy, có thể nói cách dùng từ đã cho thấy nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ đạt đến độ tài hoa, tài tình của Nguyễn Du.

b) Đối với truyện. Cần chú ý nhân vật (giọng của từng nhân vật), tình tiết, lời kể... Nhân vật tồn tại cả trong hai loại ngôn ngữ: ngôn ngữ gián tiếp (lời kể của nhà văn gồm giọng điệu kể và nội dung kể) và ngôn ngữ trực tiếp (ngôn ngữ đối thoại và độc thoại nội tâm của các nhân vật). Người đọc phải thật sự rung động trước nỗi niềm, số phận nhân vật - phải hóa thân vào nhân vật. Nhân vật phải trở thành một sự sống, bật dậy từ trang sách. Đại văn hào Nga Macxim Gorki kể rằng khi đọc truyện, ông thấy rõ nhân vật hiện lên thành con người thực sự, sống động, có hồn, đang đi đi lại lại, nói năng, cười, khóc, thậm chí vung tay tranh cãi kịch liệt với ông về một vấn đề gì đó. Nhà thơ Xuân Diệu đọc **«Truyện Kiều"** của Nguyễn Du, đến đoạn Tú Bà chửi Thúy Kiều khi biết nàng thất thân với Mã Giám Sinh, bỗng thấy nước bọt từ cái mồm nanh nọc của mụ Tú: «Trời đất ơi! Tú Bà nói không đầy nửa phút mà nước bọt mép của mụ văng ra mãi tới ngàn năm". Đọc văn đến mức ấy thì không chỉ lấy mắt để đọc, lấy tâm để cảm mà còn lấy thần để thấu nhập. Muốn cảm thụ được một hình tượng nhân vật như vậy, cần bắt đầu từ ngôn từ, chi tiết về lai lịch, ngoại hình, lời nói, cử chỉ, hành động, tâm trạng,... của nhân vật.

Mỗi tác phẩm truyện sẽ có một giọng đọc khác nhau và trong cùng một tác phẩm lại có những giọng điệu riêng dành cho mỗi nhân vật. Vì thế, nên chăng, đọc *«Tắt đèn"* (Ngô Tất Tố), khi đọc đến nhân vật chị Dậu thì lúc đó ta là chị Dậu, còn khi đọc đến nhân vật cai lệ thì lúc đó ta là cai lệ?

Giọng đọc cho truyện ngắn *«Lão Hạc"* (Nam Cao) là giọng diễn cảm - chú ý giọng điệu biến hóa đa dạng của tác phẩm. Lời của Lão Hạc khi chua chát, xót xa, lúc chậm rãi, nằn nì. Lời của ông giáo (người kể chuyện) khi từ tốn, ấm áp, lúc lại cất lên đầy xót xa thương cảm. Lời của vợ ông giáo khi nói về Lão Hạc thì lạnh lùng dứt khoát. Lời của Binh Tư lại đầy vẻ nghi ngờ, mỉa mai. Nhịp điệu ở phần đầu nhìn chung vừa phải, chậm rãi; phần cuối lại gấp gáp. Đọc đoạn trích «Trong lòng mẹ" (*«Những ngày thơ ấu"* - Nguyên Hồng): cuộc tranh cãi với bà cô, giọng bà cô thì chì chiết, đay nghiến, châm chọc, cố gắng hạ thấp uy tín của người mẹ trong lòng bé Hồng; giọng bé Hồng thì vừa yếu đuối vừa cứng cỏi, cảm xúc tự hào về người mẹ xen lẫn cảm xúc đau đớn khi thấy mẹ bị xúc phạm, sỉ nhục. Cảnh gặp lại mẹ cần đọc thật diễn cảm, giọng bé Hồng cảm động, nghẹn ngào, tủi cực, yêu thương vô bờ bến.

Trong quá trình dạy và học văn, giáo viên nên thường xuyên rèn kĩ năng đọc văn cho HS. Bên cạnh đọc mẫu cho các em tập đọc theo, giáo viên nên sử dụng đĩa ghi âm cho các em nghe cách đọc của một số chuyên gia trên các phương tiện thông tin đại chúng (truyền hình, phát thanh,...). Trong những giờ hoạt động ngoại khóa Ngữ văn, tổ Ngữ văn nên phối hợp với nhà trường tổ chức cuộc thi đọc thơ, đọc truyện, ngâm thơ, thuyết trình văn học, diễn kịch, phát thanh măng non,... hoặc đưa các hoạt động này vào dạy học tự chọn.

2.2. Đối với văn bản nghị luận

Nếu đặc trưng của văn bản hình tượng thể hiện ở việc tái tạo đời sống qua các hình tượng nghệ thuật thì đặc trưng của văn bản nghị luận nằm ở sự sắc sảo, chặt chẽ của hệ thống lí lẽ, ở sức thuyết phục cao của hệ thống dẫn chứng. Linh hồn của văn nghị luận là lí lẽ (tức hệ thống ý lớn, ý nhỏ). Đọc văn nghị luận là phát hiện hệ thống ý và phương pháp dẫn chứng của tác giả.

***

Mỗi tác phẩm văn học có một cách đọc khác nhau: giọng bình thường, giọng nhấn mạnh; lên giọng, xuống giọng; giọng vui, giọng buồn,... Vì vậy, học văn cần quan tâm nhiều đến cách đọc văn. Từ chỗ đọc đúng tiến đến chỗ đọc hay, HS sẽ cảm thụ và hiểu văn sâu sắc hơn, yêu thích học văn hơn. Đọc văn tốt cũng thuận lợi cho giao tiếp của các em sau này. Đây cũng chính là một ý thức giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Phan Trọng Luận (chủ biên) - Nguyễn Thanh Hùng - Trương Dĩnh - Trần Thế Phiệt. **Phương pháp dạy học văn**. NXB *Đại học quốc gia Hà Nội*, 1994.
2. Bộ GD-ĐT. **Ngữ văn 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12** (SGK, SGV). NXB *Giáo dục*, H. 2002 - 2006.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

GIÁO DỤC NHẬN THỨC VỀ INTERNET TRONG TRƯỜNG HỌC

TRẦN THỊ THU HIỀN*

Một cuộc khảo sát do Bộ GD-ĐT thực hiện gần đây (1) cho thấy, tỉ lệ chơi game online của HS tiểu học tại Hà Nội là 76%, TP.Hồ Chí Minh: 70%; ở cấp THPT tại Hà Nội là 76,6% và TP.Hồ Chí Minh là 88%. Với nhiều HS, Internet đang bị đánh đồng là game online, chat, xem truyện, tranh ảnh, video khiêu dâm... bởi các em đang thiếu hụt sự hiểu biết đầy đủ về Internet và cả sự tự vệ trước sức tấn công của thế giới mạng kì ảo khôn lường này.

Theo thống kê của Trung tâm Internet Việt Nam (VNNIC), tính đến tháng 11/2010, Việt Nam đã có hơn 26,4 triệu người sử dụng Internet (chiếm 30,75% dân số). Cũng theo một số báo cáo khác, tỉ lệ tăng số lượng người sử dụng Internet tại Việt Nam từ năm 2000-2009 là 10,88% và dự báo tiếp tục tăng trưởng cao hơn vào những năm tới (2). Điều đó cho thấy, trong điều kiện công nghệ thông tin phát triển mạnh mẽ, bùng nổ thông tin, toàn cầu hóa và hạ tầng Internet phát triển cực mạnh như hiện nay, HS thuộc thế hệ này đang có những thuận lợi mà các thế hệ đi trước chưa được thụ hưởng hoặc thụ hưởng chậm hơn rất nhiều. Được chuẩn bị khá đầy đủ ngay từ khi vừa sinh ra, trẻ em nắm bắt những công cụ hiện đại rất nhanh và từ rất sớm. Chuyện những em bé ngay từ 4-5 tuổi đã có thể sử dụng máy tính, bước vào tiểu học là truy cập thường xuyên, lướt web thành thạo... đã không có gì đáng ngạc nhiên.

Và cũng không còn là chuyện giật mình bởi chưa khi nào Internet và những hệ lụy từ nó gây ra đối với các cô cậu học trò lại được lên tiếng cảnh báo nhiều như hiện nay. Kết quả khảo sát thực trạng HS chơi game online do Sở GD-ĐT Hà Nội mới tiến hành đưa ra những thông tin phản ánh đúng thực tiễn. Tổng số hơn 370 ngàn HS tham gia trả lời bằng phiếu phỏng vấn theo mẫu, hầu hết từng đến đại lí Internet để chơi game online trong khoảng từ 1 tới hơn 10 lần/tuần. Gần nửa số HS trả lời chơi vào ngày thường, trong giờ hành chính. Các em thường chọn các quán ở gần nhà và cách xa trường học. Số tiền «đốt" vào đây là do tiết kiệm từ tiền tiêu vặt, ăn sáng hoặc xin không đúng mục đích từ bố mẹ...

Từ game online, «chat chít" vô bổ trên mạng sẽ nhanh chóng dẫn đến những mối quan hệ «ảo" mà người lớn không thể kiểm soát. Hệ lụy của nó là những cuộc «cứu net" trả giá khôn lường, những trận ẩu đả, tụ tập đánh nhau của những nhóm, những hội quen trên mạng ngày càng xảy ra nhiều. Đáng buồn là mục đích truy cập phục vụ cho việc học tập, bổ sung nâng cao hiểu biết, mở mang kiến thức rộng lớn ngoài thầy cô cung cấp, sách vở trang bị... lại đang bị những phát sinh tiêu cực lấn lướt. Đặc biệt tại các thành phố lớn,các khu đô thị đang phát triển, Internet đã «tấn công" mạnh mẽ vào giới trẻ, gây ra nhiều biểu hiện không lành mạnh và đáng lo ngại. Các biện pháp xử lí hành chính đôi khi chỉ mang tính tình thế, đối phó, không phát huy hiệu quả khi đối tượng sử dụng chính là các HS.

Vậy vai trò của nhà trường phát huy như thế nào trong giáo dục nhận thức cho các em? Phải thẳng thắn nhìn nhận rằng, ngành giáo dục nước ta còn chưa mấy quan tâm dạy cho HS các cấp học phổ thông về Internet. Nếu có thì chỉ là những hoạt động mang tính phong trào, hình thức, cấm đoán khô khan, vô tình «khoán trắng" các em cho các dịch vụ Internet. Đây, cũng chính là nguyên nhân dẫn đến sự lệch lạc trong kĩ năng sử dụng Internet ở đa số thanh, thiếu niên. N.D.T, HS lớp 11 trường THPT Trần Phú, quận Hoàn Kiếm, Hà Nội cho biết, năm nào giáo viên chủ nhiệm cũng yêu cầu phụ huynh kí bản cam kết quản lí thời gian HS sử dụng Internet tại gia đình, cũng như phối hợp quản lí không để các em sa đà vào các điểm truy cập Internet bên ngoài để chơi game online (3). Tuy nhiên, cam kết chỉ là để có, còn thực tế không phải gia đình nào, HS nào cũng thực hiện được. Trách nhiệm của nhà trường dừng lại tại đó. Trong khi nhiều phụ huynh sau khi phát

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

hiện ra con cái mình vẫn chơi game trong giờ học hoặc tụ tập trên mạng hẹn hò, chat chit vô bổ thì lập tức dùng ngay biện pháp «rắn" hàng đầu là «cắt" mạng, cấm sử dụng máy tính. Như vậy, chỉ vì chưa được giáo dục đầy đủ mà các em hoặc chưa nhận thức đúng, hoặc còn bị «tuyệt giao" với thế giới mạng bao la với bao khám phá bổ ích đó.

Thay vì cấm đoán, nếu biết hướng các em vào mặt tích cực, đi theo đúng những quy chuẩn đạo đức và kĩ năng sử dụng Internet thì hiệu quả đạt được sẽ rất lớn. Kết quả phát phiếu thăm dò tại trường THPT Lê Quý Đôn, quận Cầu Giấy, Hà Nội (4) cho thấy có đến 80% HS có chơi game (cả ở nhà và các đại lí Internet). Tuy nhiên, nếu các em chơi game với mức thời gian phù hợp và nội dung game là giải trí lành mạnh thì cũng không nên chỉ nhìn vào con số đó mà đưa ra các biện pháp cấm đoán. Bên cạnh việc cho từng HS kí cam kết sử dụng Internet vào các mục đích lành mạnh, phục vụ học tập vào đầu mỗi năm học, nhà trường thường xuyên phát động các đợt tuyên truyền về ích lợi của Internet, tổ chức các cuộc thi giải Toán, Tiếng Anh trên mạng. Kết quả là nhiều em đạt giải cao cấp thành phố, tạo phong trào thi đua học tập tốt với Internet trong toàn trường.

Rõ ràng, biện pháp giáo dục hiệu quả nhất vẫn là nâng cao nhận thức của chính các HS về Internet, để cho các em có đủ khả năng tự bảo vệ trước mặt trái của thế giới mạng, đồng thời khai thác một cách hiệu quả nguồn tài nguyên phong phú từ đây. Đó mới là «bộ lọc" tốt nhất, hiệu qủa hơn bất kì biện pháp cấm đoán hay các phong trào cam kết nào. ❑

Tài liệu tham khảo

(1) Số liệu khảo sát về phòng, chống tác hại của trò chơi trực tuyến (game online) có nội dung bạo lực và không lành mạnh, tại hội thảo do Bộ GD-ĐT tổ chức, TP.HCM 18/12/2010.

(2) http://nld.com.vn/20101219124098 65p0c1017/hon-70-hoc-sinh-choi-game-online.htm.

(3) Phỏng vấn một HS trường THPT Trần Phú, Hoàn Kiếm, Hà Nội

(4) Phỏng vấn bà Nguyễn Thị Mai Lan, Hiệu trưởng Trường THPT Lê Quý Đôn, Cầu Giấy, Hà Nội

TVT

CÔNG TY CỔ PHẦN TIN HỌC VÀ THIẾT BỊ GIÁO DỤC TVT

❖ Địa chỉ: 18 đường Hạc Thành - P. Tân Sơn - TP. Thanh Hoá
❖ Điện thoại: 037.3756954 ❖ Fax: 037.3728345
❖ Email: tbtvt@vnn.vn ❖ Website: tbtvt.com.vn
❖ Giám đốc: NGUYỄN ANH DŨNG

Công ty Cổ phần tin học và Thiết bị giáo dục TVT thành lập tháng 3/2002, được chuyển đổi từ công ty kinh doanh Thiết bị giáo dục. Từ năm 2003, công ty Cổ phần Tin học và Thiết bị giáo dục TVT là một trong những công ty chuyên hoạt động trong lĩnh vực cung cấp thiết bị giáo dục, doanh nghiệp và tư vấn thiết kế, sản xuất nội, ngoại thất.

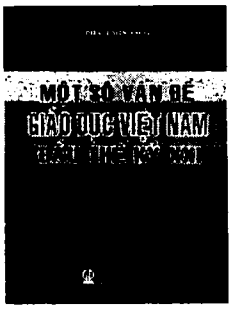
Đội ngũ: 50 CB, CNV có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ tốt, được đào tạo tại các trường ĐH, CĐ, TCCN. Các cán bộ của công ty luôn học hỏi, bồi dưỡng, nâng cao trình độ nghiệp vụ chuyên môn nhằm đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của khách hàng.

Công ty luôn coi trọng việc xây dựng và phát triển các giải pháp về phát triển tin học giáo dục, coi đây là mục tiêu để góp phần từng bước phát triển ngành giáo dục theo chủ trương của Đảng và Nhà nước.

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

"MỘT SỐ VẤN ĐỀ GIÁO DỤC VIỆT NAM ĐẦU THẾ KỈ XXI"

PGS.TS. ĐẶNG QUỐC BẢO*



1. Cuốn sách **«Một số vấn đề giáo dục Việt Nam đầu thế kỉ XXI"** do GS. VS. NGND. Phạm Minh Hạc biên soạn, nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam ấn hành trong dịp kỉ niệm 20 năm thành lập Hội Khoa học Tâm lí - Giáo dục Việt Nam (tháng 12/2010).

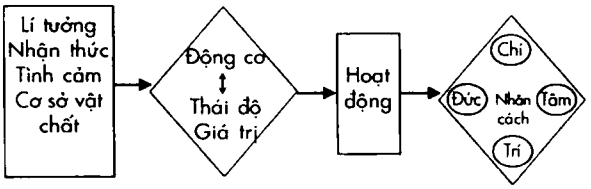
Tác giả Phạm Minh Hạc nguyên là Bộ trưởng Bộ Giáo dục. Ông đảm nhiệm cương vị này khi giáo dục phổ thông bước vào giai đoạn đổi mới (1988). Trước đó ông là Viện trưởng Viện Khoa học giáo dục (KHGD) Việt Nam (1981-1987) với tâm nguyện đưa thiết chế này phát triển như một viện hàn lâm sư phạm của đất nước. Ông là ủy viên Trung ương Đảng các khóa 6, 7, 8 (1986-2001), phó ban thứ nhất kiêm thường trực Ban khoa giáo TW (1996-2003), người sáng lập và là viện trưởng đầu tiên Viện Nghiên cứu con người trong Viện KHXH Việt Nam.

Từ trải nghiệm của bản thân với tư cách nhà KHGD hoạt động lâu năm, người chỉ đạo tổ chức công tác nghiên cứu KHGD, lãnh đạo quản lí ngành giáo dục - đào tạo (GD-ĐT), tham gia lãnh đạo cơ quan tham mưu về khoa giáo của Đảng, ông đã hoàn thành công trình này với nhiều tâm huyết, trí tuệ.

2. Dưới đây xin nêu một vài thu hoạch của bản thân về cuốn sách.

1) Những vấn đề được đề cập trong *phần đầu* cuốn sách đều hấp dẫn, sinh động (*), giúp người đọc nhận thức đúng đắn về động thái đa chiều của giáo dục đất nước hiện nay như: *Vấn đề 3:* Nhân cách - Đối tượng trung tâm giáo dục (tr. 68); *Vấn đề 5:* Giáo dục và dòng chảy Văn hóa - Con người và nguồn nhân lực (tr. 147); *Vấn đề 7:* Tiếp tục đường lối không thương mại hóa giáo dục đào tạo (tr. 164); *Vấn đề 20:* Giáo dục niềm tin cách mạng (tr. 233).

Ở vấn đề «Nhân cách - Đối tượng trung tâm giáo dục", khi trình bày «Quan niệm về nhân cách", «Cấu trúc nhân cách"... tác giả đã cung cấp cho người đọc cách tiếp cận của Liên Xô (cũ), của Mĩ và nhiều trào lưu khác, từ đó đề xuất mô hình cấu trúc nhân cách mà nhà trường Việt Nam cần chú ý hình thành, phát triển ở HS.



Luận về «Nhân cách", «Sự phát triển nhân cách", ở Việt Nam đã có một số công trình. Công trình của Phạm Minh Hạc thể hiện trong một số sách và cuốn sách này giúp người nghiên cứu và hoạt động thực tiễn có nhận thức một cách hệ thống, hài hòa về sự tinh tế, phong phú của phạm trù này.

Từ một vài năm nay, trên sách báo giáo dục nước ta thường quảng bá luận đề *«Nâng cao dân trí - Đào tạo nhân lực - Bồi dưỡng nhân tài"*. Ba ngọn cờ hồng này chỉ có thể phấp phới tung bay trên bệ phóng Nhân cách. Song đó là nhân cách có cấu trúc nào? Kiến giải của Phạm Minh Hạc từ tâm lí học hoạt động giúp các nhà giáo dục có tư duy, hành động đúng đắn trong bối cảnh hiện nay của nhà trường Việt Nam.

Ở vấn đề «Giáo dục và dòng chảy Văn hóa - Con người và Nguồn nhân lực", xuất phát từ quan điểm tư tưởng của Đại hội X, tác giả đề cập vấn đề phát triển các phạm trù này trước bối cảnh phát triển hiện nay của đất nước.

Tác giả khẳng định: *«Dân trí, dân khí, dân năng cùng với tâm lực, trí lực, thể lực hội tụ lại thành «Vốn người". Vai trò của giáo dục tựu trung lại ở*

* Học viện Quản lí giáo dục

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

chỗ này «Vốn người" khi được sử dụng thành nguồn nhân lực, yếu tố quan trọng nhất trong nội lực của đất nước".

Tất cả mọi người đều phải sống theo phương châm «Học suốt đời". Kinh nghiệm của các nước đi vào công nghiệp là như vậy. Đấy là dân trí tạo nên kĩ năng sống, kĩ năng nghề nghiệp, tức là tạo nên năng lực của con người, của các nguồn lao động, trong đó có tác phong lao động. Còn dân khí nữa: Có chí khí của người dân một nước độc lập, xây dựng đất nước theo định hướng XHCN, sống có lương tâm, có văn hóa, không chạy theo hiệu quả kinh tế đơn thuần. Làm được như vậy chúng ta sẽ đưa công cuộc đổi mới lên tầm cao mới, nhân dân ta ngày càng sống ấm no hơn, trí tuệ hơn, nhân văn hơn trong một xã hội chủ nghĩa công bằng văn minh. Tất cả là ở dòng chảy Văn hóa - Con người - Nguồn nhân lực, yếu tố quyết định nội lực của dân tộc và từng con người do giáo dục (bao gồm cả đào tạo, tự học, tự bồi dưỡng) tạo ra".

Ở vấn đề «Tiếp tục đường lối không thương mại hoá giáo dục - đào tạo", tác giả lí giải xác đáng về việc phải phát triển giáo dục chấp nhận cơ chế kinh tế thị trường nhưng không biến nó thành thị trường, thành hàng hoá. *«... Giáo dục có quy luật vận hành của nó, nó không phải là hàng hóa thuần túy, hay nói đơn giản hơn, giáo dục không phải là hàng hóa, trường không phải là chợ («Market" cũng có thể chuyển sang tiếng Việt là Chợ). Không có chuyện mua bán; thầy không phải là chủ tiệm, trò không là khách hàng... dạy học trong nghĩa bình thường của từ này, chẳng có chuyện bán nhiều thì mua được nhiều và mua nhiều thì bán nhiều. Suy rộng ra một chút, quy luật cung cầu ở đây nó khác; có khi người ta không muốn đi học hoặc không muốn cho con đi học, nhà nước, nhà giáo phải vận động họ đi học, hoặc cho con đi học".*

Mặc dù khiêm tốn tự cho mình «... hiểu biết kinh tế học của tôi rất ít ỏi...", nhưng trước nội dung của vấn đề đặt ra ông luận cứ rất phong phú, sâu sắc và có sức thuyết phục cao. Nó đặt cơ sở phương pháp luận hữu ích cho sự phát triển Kinh tế học giáo dục Việt Nam tránh đi các khuynh hướng thực dụng cực đoan theo chủ nghĩa tư bản tự do mới đồng thời cũng tránh được lối tư duy giáo dục thời bao cấp.

Ở vấn đề «Giáo dục niềm tin cách mạng", tác giả trình bày các khía cạnh: Lí luận cách mạng - cơ sở niềm tin cách mạng; Chủ nghĩa nhân văn Hồ Chí Minh; Giáo dục niềm tin cách mạng. Nội dung này khép lại với một kết luận rất xúc động: *«Thành công của 25 năm đổi mới không ai có thể phủ nhận, nhưng còn vô vàn lo lắng điều ong tiếng ve râm ran khắp nơi,... ý kiến rất phân kì, li tán, phân tâm - có thể nói đây là thách thức lớn nhất hiện nay. Một trong những công tác trọng tâm của chúng ta là «Làm sao trong thôn cùng xóm vắng không có tiếng hờn giận oán sầu" (Nguyễn Trãi), làm cho được việc giáo dục bắt đầu từ thế hệ trẻ trong nhà trường, trong xã hội nhằm xây dựng - khôi phục, củng cố tăng cường niềm tin vào con đường đưa nước nhà thành nước công nghiệp hiện đại phát triển, mở cửa, hòa nhập. Đây là yếu tố tâm lí quyết định sự tồn vong của chế độ".*

Nói đến Chủ tịch Hồ Chí Minh, anh hùng giải phóng dân tộc, cũng là nhà giáo dục kiệt xuất của đất nước, thời đại, ông viết: *«Cốt lõi tư tưởng Hồ Chí Minh là chủ nghĩa nhân văn. Đây là một căn cứ để Bác Hồ của chúng ta là một lãnh tụ cộng sản duy nhất được suy tôn là Danh nhân văn hóa thế giới. Cho nên tôi nghĩ có thể nói, chủ nghĩa Mác - Lênin là nền tảng lí luận chung và chủ nghĩa nhân văn Hồ Chí Minh là cơ sở lí luận trực tiếp của chủ nghĩa xã hội đang xây dựng ở Việt Nam".*

2) Phần thứ hai của cuốn sách phản ánh chặng đường phát triển Hội Khoa học Tâm lí - Giáo dục Việt Nam gắn bó chặt chẽ với quá trình đổi mới của đất nước 1990-2010. Phần này gây ấn tượng mạnh bởi chùm các báo cáo kỉ niệm các nhà tâm lí xuất sắc của thế giới: J.Piajer - nhà tâm lí giáo dục học kiệt xuất của thế kỉ XX (tr. 260), L.X. Vygotsky - nhà tâm lí học kiệt xuất của thế kỉ XX (tr. 282), A.R Luria (16/7/1902-14/8/1977) nhà tâm lí học lỗi lạc thế kỉ XX (tr. 295). Các báo cáo này đã thể hiện tấm lòng thành kính của các nhà khoa học tâm lí giáo dục Việt Nam với các bậc thầy lỗi lạc, đồng thời cung cấp luận cứ bổ ích để người làm công tác giáo dục hiểu biết cơ sở tâm lí các lí thuyết dạy học hiện đại mà nhà trường Việt Nam đang tiến hành.

Các báo cáo về chất lượng giáo dục (tr. 316), giáo dục đối thoại liên văn hoá (tr. 320), triết lí giáo dục (tr. 343), sức khoẻ tinh thần (tr. 372), văn hoá học đường (tr. 381) đã mở rộng tầm nhìn cho cán bộ giáo dục trong việc tổ chức quá trình giáo dục - dạy học đạt tới kết quả đích thực. Cần nhấn mạnh đến báo cáo số 14 đã gợi lên

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

một vấn đề quan trọng khác: Vấn đề lí luận giá trị (giá trị học).

Tác giả, sau khi dẫn luận về thuật ngữ triết học giáo dục, đã chỉ ra: *«Thuật ngữ «Triết lí" cụ thể hơn, có khi vận dụng thành triết học của từng người giáo viên... người thầy giáo là người mang các giá trị xã hội truyền thụ cho sinh viên lĩnh hội và sống bằng các giá trị ấy cùng với giá trị khác của bản thân. Từ tâm thế tích cực này mà xây dựng lí tưởng nghề nghiệp (lí tưởng sư phạm) lương tâm nghề nghiệp (lương tâm nhà giáo). Không có cái này ở các nhà giáo không nói gì đến chất lượng giáo dục. Không thể thiếu những giá trị đó trong nhân cách người thầy giáo".*

Đồng thời với sự xuất bản tác phẩm này, tác giả còn công bố cuốn sách: **«Giá trị học, cơ sở lí luận góp phần đúc kết xây dựng giá trị chung của người Việt Nam thời nay"**. Hai cuốn sách đã hỗ trợ, bổ sung cho nhau về chủ đề tư tưởng. Những nội dung trong sách **«Một số vấn đề giáo dục Việt Nam đầu thế kỉ XXI"** đều hàm chứa một ý tưởng nào đó của giá trị học.

3) Phần thứ ba của cuốn sách là bức tranh sinh động phản ánh một số khía cạnh của hiện thực phát triển giáo dục ở nước ta qua bốn năm gần đây. Phần này gồm 63 bài trả lời phỏng vấn của tác giả, là một sự bổ sung «lí thú" cho phần 1, phần 2. Khi ấn hành cuốn sách, tác giả cho giữ nguyên nội dung trả lời đã được phóng viên biên tập, vì như tác giả chỉ ra: *«... Phải tôn trọng nguyên tắc «Biên niên", giữ nguyên quyền tác giả của các phóng viên và làm sao thực hiện mong muốn nêu được một số vấn đề cần quan tâm và sớm giải quyết của nền giáo dục chúng ta".*

Ở các bài trả lời: *«Trường không phải là chợ, giáo dục không phải là hàng hoá", «Trước những bạo hành trong nhà trường, cần xây dựng «Sư đức" như «Y đức", «Phanh hai không" quá gấp, «Tăng học phí":* Thế giới không hiểu nổi, *«Tài chính trong giáo dục: bí mật của các bí mật",* người đọc thấy tác giả có thái độ rất thẳng thắn nhưng lại có tấm lòng đôn hậu trước các sự việc. Ông có nhận xét về điều chưa chuẩn, nhưng rồi ân cần chỉ ra những việc phải uốn nắn để giáo dục có chất lượng hơn, hiệu quả cao hơn, nhân văn hơn.

Ở bài trả lời phỏng vấn nhan đề: **«Diễn đàn «có nên giễu cợt bài thi của HS?"... cần một quy định chính thức"**, tác giả nêu một việc làm còn thiếu sự tinh tế nhân văn ở cả hai giới: báo chí và quản lí giáo dục như sau: *«Mỗi kì thi có hàng triệu HS, một trường có hàng trăm em thì hiện tượng những bài văn dở cười, dở khóc báo chí nêu chỉ cá biệt...*

Tôi nghĩ đưa bài thi của các em lên để giễu cợt là không nên. Mục đích của việc đưa lên và đưa đồng loạt ở các báo như vậy, cũng có mục đích muốn mọi người nhìn nhận lại thực trạng học văn, nhưng tiếc là cách giáo dục gián tiếp này chưa tế nhị và không khéo gây tác dụng ngược... Tôi nghĩ chống tiêu cực, phê bình nếu thấy yếu kém là điều cần phải làm, nhưng chống tiêu cực trong giáo dục khác với những ngành khác và cách phê bình cũng nên nghiêm túc tế nhị...

...Việc quy định GV không được trích dẫn đưa những đoạn văn ra ngoài thuộc về nội dung quản lí nhà nước. Quyền hạn và trách nhiệm của Bộ Giáo dục và Đào tạo là ra những quyết định liên quan đến thi cử, giữ trật tự kỉ cương trong trường học... Vì vậy Bộ nên có văn bản chấn chỉnh việc này. Không cho công bố không phải là giấu yếu kém mà phải xét rõ nguyên nhân cụ thể của hiện tượng đó. Muốn chấn chỉnh, muốn phê phán thì người lớn phải coi lại mình trước".

4) Khép lại công trình, như một kết luận, tác giả đề xuất định hướng phát triển giáo dục 2011-2020. Đây vừa là ý kiến của tác giả, vừa là do tác giả tổng hợp ý kiến của giới tâm lí - giáo dục học mà Hội tổ chức thu thập góp ý cho Văn kiện Đại hội XI về chiến lược giáo dục đào tạo 2011-2020.

Tác giả nêu ra 3 mâu thuẫn và 10 thách thức của phát triển giáo dục hiện nay, từ đó đề xuất 6 định hướng: *1)* Phát triển GD-ĐT phục vụ có hiệu quả phát triển kinh tế - xã hội; *2)* Mục tiêu trung tâm: Phát triển toàn diện bền vững con người; *3)* Nhiệm vụ thường xuyên: Phổ cập giáo dục - «Ai cũng được học hành", «Giáo dục cho mọi người"; *4)* Kết hợp hài hoà phát triển giáo dục - đào tạo đại trà và mũi nhọn, có tính đến vùng miền; *5)* Phát huy vai trò tích cực chủ động sáng tạo của nhà giáo và học sinh, nhân tố quyết định thành công của sự nghiệp GD-ĐT; *6)* Đầu tư cho GD-ĐT là đầu tư cơ bản - đầu tư vào con người, tạo nên «Vốn người" - đầu tư phát triển.

3. Hiện nay dư luận xã hội đang có nhiều lo lắng trước những việc còn ngổn ngang và dở

(Xem tiếp trang 64)

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

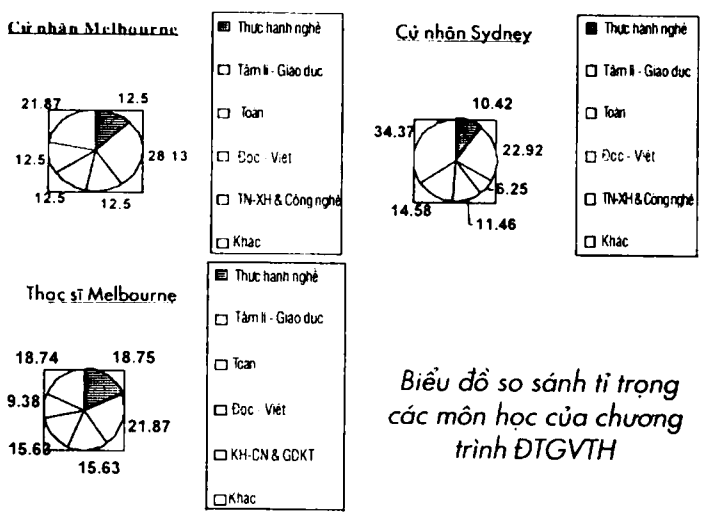
THỰC HÀNH NGHỀ TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở AUSTRALIA

TS. PHAN THỊ HẠNH MAI*

1. Trong những thập niên gần đây, đáp ứng nhu cầu cạnh tranh của một nền kinh tế đang ngày càng toàn cầu hoá và hoà nhập với xu thế phát triển của giáo dục ở các nước tiên tiến, hệ thống giáo dục ở Australia đang có những thay đổi cơ bản. Trong đó, có hai điều thay đổi có ý nghĩa đặc biệt, đó là việc áp dụng khung cấp chứng chỉ chuẩn hoá cho tất cả các hình thức công nhận trong giáo dục và việc phân biệt rõ ràng ba lĩnh vực giáo dục trong hệ thống giáo dục: giáo dục phổ thông, giáo dục kĩ thuật - dạy nghề (chuyên nghiệp) và giáo dục đại học. Cả hai sự thay đổi này đều tác động sâu sắc đến việc đào tạo giáo viên (ĐTGV) ở Australia. Đầu tiên là sự hình thành chuẩn nghề nghiệp giáo viên (GV) với các thang bậc khác nhau (từ một GV tập sự đến một chuyên gia đầy kinh nghiệm (GV lão luyện)). Sau nữa, giờ đây, ở tất cả các bang của Australia, các chương trình ĐT dành cho GV đều được thực hiện tại các trường đại học (ĐH). Việc ra đời của chuẩn nghề nghiệp GV và sự chuyển giao toàn bộ «sứ mệnh" ĐTGV cho các trường ĐH đã dẫn đến những thay đổi cơ bản trong công tác ĐTGV, trong đó có *đào tạo giáo viên tiểu học* (ĐTGVTH) mở ra nhiều mô hình ĐTGV khác nhau, gắn kết việc ĐTGV với chuẩn nghề nghiệp của họ; coi trọng và tăng cường *thực hành nghề* (THN) cho GV tương lai (GVTL) trong quá trình ĐT là một trong những giải pháp hướng vào kết nối việc ĐTGV với chuẩn nghề nghiệp của GV các cấp học khác nhau là một thành công trong ĐTGV ở Australia. Vì vậy, nghiên cứu việc *THN* trong quá trình ĐTGVTH của Australia cho phép rút ra những bài học quý báu trong đổi mới ĐTGVTH ở Việt Nam.

Trong việc xây dựng, quản lí, thực hiện và đánh giá chương trình ĐTGV nói chung, GVTH nói riêng của các trường ĐH ở Australia, *THN* được thiết kế tích hợp và xen kẽ giữa việc học lí thuyết và thực hành cũng như tạo ra cơ hội phát triển các kĩ năng giảng dạy cá nhân và những hiểu biết nghề nghiệp cho các GVTL. Bài viết giới thiệu tổng quan về việc THN trong ĐTGVTH của trường ĐH Sydney và ĐH Melbourne.

2. *THN* (có thể gọi bằng nhiều cách khác nhau: *kinh nghiệm nhà trường* hoặc *kinh nghiệm nghề nghiệp hay THN và seminar)* là một môn học bắt buộc trong các chương trình ĐTGVTH ở cả hai trường ĐH. Mục đích cơ bản của môn học này là: - Mở rộng kinh nghiệm, hiểu biết, biết đánh giá thực tiễn giáo dục của nhà trường, về bản tính, nhu cầu và khả năng của HS; - Phát triển các kĩ năng dạy học và quản lí hiệu quả; - Làm tăng khả năng thiết kế, thực hiện và đánh giá các chương trình học tập của HS; - Phát triển hiểu biết và biết đánh giá vai trò của GV ở trong nhà



Biểu đồ so sánh tỉ trọng các môn học của chương trình ĐTGVTH

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

trường lẫn ngoài cộng đồng; - Phát triển suy ngẫm, hiểu biết về đặc điểm nghề dạy học.

Trong chương trình ĐTGVTH, *THN là môn học chiếm tỉ trọng đáng kể*. Điều này được thể hiện rõ trong nội dung và cấu trúc các khoá ĐT sau *(xem biểu đồ)*.

Kết quả từ các biểu đồ cho thấy, trong các chương trình ĐTGV (cử nhân hay thạc sĩ) của cả hai trường đại học, *THN chiếm tỉ trọng khá lớn trong mối quan hệ với tổng điểm tín chỉ cần tích luỹ*. ***Ở chương trình ĐT cử nhân giáo dục TH*** (dành cho người có bằng THPT) ***của ĐH Melbourne,*** kinh nghiệm nhà trường có 50/400 tổng điểm tín chỉ của cả khoá ĐT (chiếm tỉ trọng 1/8). Cũng ở chương trình này của ĐH Sedney, *kinh nghiệm nghề nghiệp* có 20/192 tổng điểm tín chỉ (chiếm tỉ trọng khoảng 1/9). Còn trong chương trình ĐT thạc sĩ giảng dạy TH (dành cho người đã học đại học) của ĐH Melbourne, *THN* và *seminar* có 37,5/200 tổng điểm tín chỉ của cả khoá ĐT (chiếm tỉ trọng gần 1/5). Đặc biệt, trong mối quan hệ với tỉ trọng của các môn học khác, vị trí của THN cũng được nhấn mạnh. ***Ở chương trình ĐT cử nhân của ĐH Melbourne,*** phần *Kinh nghiệm nhà trường* chiếm tỉ trọng tương đương với các môn học khác (Toán, Đọc - Viết, Tự nhiên - Xã hội và Công nghệ) - đều chiếm 12,5% và chỉ thấp hơn tỉ trọng của các môn giáo dục. ***Ở chương trình ĐT cử nhân của ĐH Sedney,*** *Kinh nghiệm nghề nghiệp* chiếm tỉ trọng 10,42%, cao hơn môn *Toán* và *Giáo dục toán học* (6,25%), lệch 4,17%. Trong chương trình ĐT thạc sĩ giảng dạy của ĐH Melbourne, *THN và seminar* chiếm 18,75%, cao hơn cả Toán học lẫn Đọc - Viết (15,63%), lệch 3,12%.

Trong mối quan hệ với mục tiêu, nội dung các môn học ở trường ĐH, THN có nội dung phong phú. Tuỳ vào đối tượng được ĐT và loại bằng được cấp, nội dung chương trình THN có thể được diễn đạt theo những cách khác nhau và yêu cầu đạt được ở các mức khác nhau nhưng đều xoay quanh những vấn đề sau: *1) Tìm hiểu tổng quan về nhà trường và lớp học ở TH,* bao gồm: đặc điểm trường học, môi trường trường học, số lượng nhân viên nhà trường, số lượng HS, các chương trình, kế hoạch: chủ đề tích hợp, cấu trúc lớp học, chức năng và quyền lợi của nhà trường, quảng bá nhà trường, HS với các nhu cầu đặc biệt, giáo dục trẻ chưa ngoan, tham quan/cắm trại trong nhà trường...; *2) Tìm hiểu về vai trò, chức năng của GV trong trường TH cũng như ngoài cộng đồng,* các sản phẩm hoạt động của GV; *3) Tìm hiểu khả năng và sự hưởng ứng của cá nhân trẻ trong bối cảnh nhà trường,* đặc điểm đặc trưng của quá trình hoạt động nhà trường trong một năm học; *4) Tìm hiểu chương trình TH, các quá trình học tập và giảng dạy;* sự thực hiện và phát triển chương trình các lĩnh vực dạy học trong thực tiễn và sự kết hợp giữa các chiến lược dạy học với tài nguyên...; *5) Phát hiện, rèn luyện và tinh thông các kĩ năng dạy học, quản lí và đánh giá để thực thi có hiệu quả các kế hoạch đã định;* 6) Mở rộng văn hoá giao tiếp trong nhà trường, phát triển kĩ năng giao tiếp cũng như kĩ năng tự đánh giá và hoạch định sự phát triển nghề nghiệp của bản thân.

Ở cả hai trường ĐH, *việc thực hành được tổ chức đa dạng:*

Tham quan độc lập trường TH hoặc các hệ thống giáo dục là yêu cầu bắt buộc của mỗi chương trình ĐTGV. Đó là những cuộc thăm viếng xuất hiện trong các trường học (hoặc cơ sở giáo dục khác) trước khi chương trình THN bắt đầu nhằm thiết lập mối liên hệ lẫn nhau giữa những GVTL và trường TH, tạo cơ hội để SV tăng thêm hiểu biết về trường học và thiết lập mối quan hệ với khung cảnh, môi trường quen thuộc đó trong tương lai.

THN diễn ra theo sự phân công của trường ĐH với các tiêu điểm khác nhau. Trong một khoá ĐT, THN được chia thành nhiều đợt và mỗi đợt có giá trị như là một học phần (thường có *THN 1, THN 2, THN 3,...*). Ở đây, các GVTL được đảm nhận một mức độ công việc nhất định trong các trường TH cộng tác và thực hiện chúng dưới sự hỗ trợ và giám sát của GV cộng tác (GV hướng dẫn ở trường TH), cố vấn đại học (GV hướng dẫn - chuyên gia ở trường ĐH) một cách trực tiếp hoặc trực tuyến. Nhiệm vụ của GVTL thường gắn với việc thực hành các môn học ở trường ĐH theo các thang bậc khác nhau (của việc hướng tới chuẩn tốt nghiệp) và học tập kinh nghiệm của những GV giỏi, giàu kinh nghiệm ở trường TH. Ngoài các nội dung chung cho mọi GVTL, còn có thêm các chương trình hoặc nội dung do cá nhân mỗi GVTL đề nghị được sự hỗ trợ.

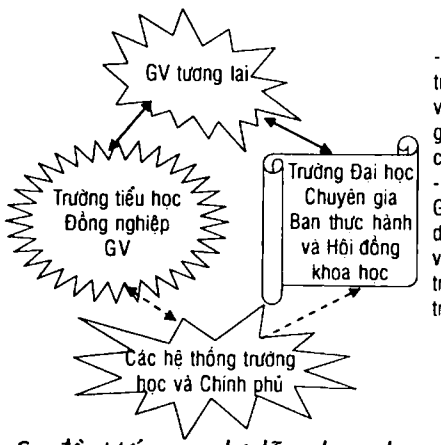
Thực tập nội trú được đánh giá như là kết quả của chuẩn tốt nghiệp. Đây là cơ hội để các giáo sinh nâng cao hiểu biết về chuẩn nghề nghiệp của mình trong tương lai. Trong suốt thời gian thực tập nội trú, mỗi giáo sinh đảm nhận trách nhiệm giảng dạy (với GV cộng tác trong một hoặc nhiều lớp) và tham gia các hoạt động khác như là một GV thực thụ tại các trường TH

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

hoặc các trường quốc tế một cách chủ động. Ngoài ra, họ còn phải hoàn thành một hoạt động dự án nghiên cứu hay nội dung thực hành của các môn học tự chọn (hoặc nâng cao - đối với cử nhân chất lượng cao hoặc thạc sĩ giảng dạy tài năng).

THN được trải dài và diễn ra liên tiếp trong suốt quá trình ĐT theo các phương thức khác nhau. Về thời gian, THN có thể diễn ra một số ngày trong tuần hoặc tất cả các ngày trong một số tuần,... Ví dụ: chương trình THN ở khoá ĐT thạc sĩ giảng dạy của ĐH Sedney được diễn ra như sau: *Tham quan độc lập:* 3 ngày trọn vẹn (1 ngày/tuần trong 3 tuần) ở pha 1 (học kì I); THN 1: 25 ngày (5 ngày/tuần trong suốt 5 tuần) ở pha 2 và pha 3 (học kì II); THN 2: 20 ngày (5 ngày/tuần trong suốt 4 tuần) ở pha 4 và pha 5 (học kì III); *Thực tập nội trú:* 45 ngày (5 ngày/tuần trong suốt 9 tuần) ở pha 6 (học kì IV). Trên phương diện con người, việc THN có thể diễn ra theo cá nhân, theo nhóm,... Đặc biệt, nhóm cặp đôi theo tiếp cận đồng đẳng được đánh giá rất cao.

THN tự thân đã mang bản chất là sự nghiệp tập thể, nhờ đó các thành viên trường TH, cán bộ trường ĐH, các GVTL làm việc với nhau để đạt được mục đích. Nguyên tắc cơ bản chỉ đạo mối quan hệ tương tác này là tôn trọng vai trò và trách nhiệm của những người đại diện chính tham gia vào quá trình này, đó là hiệu trưởng trường TH, GV cộng tác (hay GV hướng dẫn), các cố vấn ĐH (chuyên gia, người hướng dẫn ở trường ĐH), GVTL,... Đóng vai trò quan trọng trong THN của GVTL là sự phát triển của *mạng lưới các trường liên kết thực hành*. Ở đây, cán bộ quản lí và GV của các trường liên kết có cơ hội làm việc với các chuyên gia, cán bộ giảng dạy của các trường ĐH để ĐT những thế hệ GV mới. Điểm nổi bật là sự phối hợp chặt chẽ giữa trường ĐH với trường liên kết để giáo sinh được thực hành một cách hiệu quả nhất. Chẳng hạn, sự phối hợp ĐT nghề giữa trường đại học Melbourne và mạng lưới các trường TH liên kết được tiến hành như sau: một ban chỉ đạo chuyên môn hỗ trợ việc luyện tập của các GVTL (ở trường liên kết) được thành lập ở trường ĐH. Ban chỉ đạo chuyên môn này sẽ quản lí và điều hành tổng thể chương trình thực hành nghiệp vụ nhằm đảm bảo sự liên tục và thống nhất trong quá trình thực hiện. Các chuyên gia thực hành và các nhà chuyên môn cùng làm việc với học viên ở các trường liên kết. Tại đây, họ hướng dẫn thực hiện một chuỗi *seminar thực hành* (có sự kết nối giữa lí luận và thực hành, tập trung vào các kĩ năng nghiệp vụ sư phạm chủ yếu,...) vừa đảm bảo tính khoa học, vừa phù hợp với chuẩn nghề nghiệp GV hiện hành. Mặt khác, người có nghiệp vụ chuyên môn cao là người đứng đầu (trong mỗi nhóm các trường liên kết), được sử dụng thời gian làm việc để điều hành quá trình luyện tập của GVTL trong nhóm trường đó. Các GV hướng dẫn (cộng tác) ở mỗi trường hướng dẫn từng GVTL phát triển các kĩ năng sư phạm của mình. Như vậy, trong quá trình THN, GVTL nhận được sự hỗ trợ và hướng dẫn từ cán bộ chuyên môn ở trường ĐH lẫn nhà quản lí và GV của các trường TH liên kết. Điều này thể hiện rõ ở sơ đồ bên:



Sơ đồ. Mối quan hệ lẫn nhau cho sự hỗ trợ GVTL của chương trình thạc sĩ giảng dạy

Tiếp cận *giáo dục trải nghiệm* là một điểm nhấn của THN trong các chương trình ĐTGV của hai trường ĐH. Trong chương trình ĐT thạc sĩ giảng dạy, các môn học được giảng dạy tại trường ĐH kết hợp với thời gian thực hành dài và liên tục tại trường TH và một chương trình seminar thực hành - được sử dụng để hỗ trợ cho việc học trải nghiệm. Tại các seminar này, GVTL được khuyến khích chia sẻ khó khăn, vướng mắc lẫn những trải nghiệm mà họ gặp phải trong từng tình huống, trường hợp cụ thể của thực tiễn giáo dục nhà trường. Hơn thế, ở các chương trình ĐTGV của hai trường ĐH, nhóm cặp đôi theo cách dạy học đồng đẳng rất được chú ý. Ở đó, các cặp đôi sẽ làm việc cùng nhau trong suốt quá trình học tập. Họ «biểu diễn" trước nhau, phân tích, góp ý cho nhau, học lẫn nhau và cùng nhau tiến bộ. Ngoài ra, ở cả hai trường ĐH, các tài liệu hướng dẫn THN (gồm những chỉ dẫn về công việc, lịch trình, sản phẩm nghiệm thu, văn bản hướng dẫn đánh giá, địa chỉ liên hệ,...) đều tường minh, rõ ràng, cụ thể, giúp các GVTL, cán bộ quản lí và GV trường TH liên kết cũng như cán bộ của trường

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

ĐH biết rõ những việc cần làm, cần thể hiện trong quá trình tổ chức và thực hiện THN. Trên thực tế, các tài liệu này trở thành cẩm nang của GVTL trong THN.

Dạy học là một nhiệm vụ phức tạp, các chương trình ĐTGV của hai trường ĐH thừa nhận mô hình phát triển nghề nghiệp của các GVTL được diễn ra trong chính quá trình hoạt động THN trong trường phổ thông. Do vậy, các mong đợi và sự đánh giá các GVTL được duy trì tiêu điểm lên các chuẩn tốt nghiệp GV - như là một sự kết nối với chuẩn nghề nghiệp GV đang hiện hành. Các GVTL đều được đánh giá sự phát triển nghề nghiệp (trong quá trình ĐT) một cách toàn diện về kiến thức, kĩ năng và thái độ (hay sự tận tâm) nghề nghiệp. Chẳng hạn, thạc sĩ giảng dạy của ĐH Sedney sẽ được đánh giá kết quả THN (theo chuẩn GV tốt nghiệp) dựa trên các yếu tố sau: 1) Kiến thức về các nội dung môn học và cách dạy các nội dung đó cho HS; 2) Kiến thức về HS và cách các em học; 3) Lập kế hoạch, đánh giá và trình bày việc học có hiệu quả; 4) Giao tiếp có hiệu quả với HS; 5) Sáng tạo và duy trì sự an toàn cũng như thách thức các môi trường học tập thông qua sử dụng các kĩ năng quản lí; 6) Tiếp tục nâng cao trong kiến thức và THN; 7) Sự cam kết tích cực như là một thành viên nghề nghiệp và cộng đồng.

Hơn nữa, trong cơ cấu quản lí chương trình học thuật ở các trường ĐH có hẳn một *ủy ban thực hành, thực tập* (với sự tham gia của GV hướng dẫn, giám sát thực hành, hiệu trưởng các trường TH liên kết,...) có trách nhiệm *xác định lịch trình* các hoạt động mà GVTL sẽ thực hiện trong quá trình THN (với các nhiệm vụ có thể đánh giá được); giám sát các hoạt động THN; *kiến nghị* điều chỉnh đối với các hoạt động thực hành này với Uỷ ban chương trình. Ngoài ra, trong các thành viên tham dự vào uỷ ban cố vấn chương trình cũng có các GV hướng dẫn đến từ những trường TH liên kết và đại diện của GV nhằm đảm bảo chương trình đáp ứng được những yêu cầu của trường TH và chuẩn nghề nghiệp của GV TH. Thậm chí, trong luận chứng chương trình của các trường ĐH, thường đòi hỏi giải thích lí thuyết học tập và giảng dạy được gắn kết ra sao với việc THN. Trong cấu trúc chương trình, có quan tâm đến vấn đề phát triển kĩ năng thực hành ở người học. Ở mục nguồn lực cũng bao gồm các khoản kinh phí cho hoạt động THN.

Tóm lại, trong chương trình ĐTGV, THN là môn học giữ vai trò then chốt trong việc rèn luyện và phát triển nghề nghiệp cho các GVTL. Việc tổ chức THN một cách khoa học đã tạo nên những điểm nhấn đặc biệt cho các chương trình ĐTGVTH, đó là chú trọng sự tương tác giữa lí luận và thực tiễn, giữa kinh nghiệm và lí thuyết cũng như coi trọng sự trải nghiệm của học viên trong ĐT nghề và sự kết nối việc ĐT với chuẩn nghề nghiệp GVTH.❑

Tài liệu tham khảo

1) Christine Ure - Partrick Griffin (Nguyễn Thị Kim Cúc dịch). **Báo cáo về các giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học**. 2009.

2) Melbourne Graduate Schoole of Education. **Professional Practice Induction Booklet**. 2010.

3) The University of Sedney. Faculty of Education and Social work, Teacher Education: **Professional Experience Handbook**. 2010.

Một số vấn đề...

(Tiếp theo trang 60)

dang của giáo dục đất nước khi thực hiện hai nhiệm vụ nhân cách - nhân lực. Tuy nhiên, sau khi đọc sách của Phạm Minh Hạc người đọc thấy ấm áp niềm tin tìm được lối ra cho một số bế bộn hiện nay.

Cuốn sách có ích cho nhà quản lí giáo dục ở cấp vĩ mô, người làm chính sách giáo dục, người nghiên cứu KHGD, cán bộ quản lí nhà trường, GV trên bục giảng. Họ có thể tìm thấy ở đây những điểm tựa tư duy góp phần chấn hưng giáo dục, dạy học. Cuốn sách còn là tài liệu tham khảo cần thiết cho công tác huấn luyện đào tạo, tự học đối với các nghiên cứu sinh, học viên cao học, sinh viên các trường sư phạm, trường đại học giáo dục, học viện và các khoa quản lí giáo dục.❑

(*) Ngoài các vấn đề 3, 5, 7, 20 nêu trên, chương này còn có các vấn đề:

65 nền giáo dục nhân dân (tr 21), Giáo dục và phát triển (tr 38), Xây dựng con người và phát triển nguồn nhân lực (tr 105), Xã hội hóa giáo dục (tr 109), Tâm lí học đường (tr 174), Mấy ý kiến về giáo dục đại học (tr 182), Tiếp tục đổi mới hệ các trường chuyên theo quỹ đạo khoa học (tr 185), Giáo dục nhân bản: phát triển con người bền vững (tr 195), Giáo dục nhân văn: nhân cách người dạy - nhân cách người học (tr 203), Bài học một mô hình (tr 210), Báo cáo với Thủ tướng về giáo dục (tr 216), Góp ý kiến gửi tiểu ban tổng kết bổ sung phát triển cương lĩnh (tr 220), Phát biểu tại Hội thảo về sửa chữa và bổ sung Luật Giáo dục (tr 222), Học tập được rất nhiều ở UNESCO (tr 229).

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI

RA NGÀY 5 VÀ 20 HẰNG THÁNG

258

Kì 2 - 3/2011

Tổng biên tập
TS. NGUYỄN GIA CẦU
Phó Tổng biên tập
NGUYỄN HUY HUẤN

Hội đồng biên tập
GS.TS. ĐINH QUANG BÁO
GS.TS. PHẠM TẤT DONG
PGS.TS. ĐỖ TIẾN ĐẠT
GS.TSKH. HOÀNG NGỌC HÀ
GS.VS. PHẠM MINH HẠC
GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG
PGS.TS. ĐÀO THÁI LAI
PGS.TS. NGUYỄN VĂN LÊ
GS.TSKH. BÀNH TIẾN LONG
GS. PHAN TRỌNG LUẬN
GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG
PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH
PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG
PGS.TS. TÔ BÁ TRƯỜNG
GS.TSKH. THÁI DUY TUYÊN

Trụ sở
4 TRỊNH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI
Tổng Biên tập: (04) 37345362
Fax: (04) 37345363
Phó Tổng Biên tập: (04) 38489812
Ban Biên tập: (04) 37343571
Email: Bbtgiaoduc@yahoo.com.vn
Ban Thư kí: (04) 37345663;
Email: Btktcgiaoduc26@yahoo.com.vn
Ban Trị sự: (04) 37345363
Email: Btsgiaoduc@yahoo.com.vn

Tài khoản
102010000026240 NGÂN HÀNG THƯƠNG MẠI CỔ PHẦN CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM - CHI NHÁNH THÀNH PHỐ HÀ NỘI
1505201033693 NGÂN HÀNG NÔNG NGHIỆP VÀ PHÁT TRIỂN NÔNG THÔN VIỆT NAM CHI NHÁNH THANH XUÂN - HÀ NỘI

Trình bày
HUY HÙNG - HOÀNG MAI
Giấy phép xuất bản
100/VHTT, ngày 28/3/2001

In tại
CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM
167 TÂY SƠN - ĐỐNG ĐA - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

KỈ NIỆM 80 NĂM NGÀY THÀNH LẬP ĐOÀN THANH NIÊN CỘNG SẢN HỒ CHÍ MINH (26/3/1931-26/3/2011)

NGUYỄN THỊ LAN ANH: Tư tưởng Hồ Chí Minh về thanh niên và ý nghĩa thực tiễn trong công tác giáo dục thanh niên hiện nay - Ho Chi Minh's thoughts on youth and the practical significance in youth education today. 1

ĐINH THỊ MAI: Đưa tư tưởng Hồ Chí Minh vào cuộc sống của thanh niên, học sinh, sinh viên - Bringing Ho Chi Minh's thoughts into youth and students' life. 3

QUẢN LÍ GIÁO DỤC

ĐẶNG LỘC THỌ: Xây dựng chương trình giáo dục trình độ cao đẳng ngành giáo dục mầm non theo yêu cầu đổi mới - Making pre-school pedagogy educational curriculum at junior college level in accordance with the demand of renewal. 5

TÂM LÍ HỌC - SINH LÍ HỌC LỨA TUỔI

ĐINH THANH TUYỀN: Phân chia giai đoạn phát triển ngôn ngữ theo chất lượng của giao tiếp - từ tiền ngôn ngữ đến giai đoạn đầu của giao tiếp ngôn ngữ - Dividing into language development phases by quality of communication. 9

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

NGUYỄN THANH BÌNH: Bình đẳng giới trong giáo dục Việt Nam giai đoạn 2002-2008 - Gender equality in Vietnamese education in the period 2002 - 2008. 12

NGUYỄN MINH KỲ: Xây dựng văn hoá học đường - yêu cầu bức thiết để nâng cao chất lượng giáo dục - Creating school culture - the urgent need for enhancing education quality. 14

TRẦN CAO NGUYÊN: Nâng cao văn hoá học đường cho sinh viên sư phạm các trường đại học, cao đẳng ở Nghệ An hiện nay - Improving school culture in pedagogic students of universities and junior colleges in Nghe An today. 16

DƯƠNG GIÁNG THIÊN HƯƠNG - NGUYỄN THỊ VÂN ANH: Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học - thực trạng và giải pháp - Training pedagogic skills for students majoring in primary education. 18

NGUYỄN HUỲNH TRÂN - NGUYỄN THỊ HỒNG NAM: Khảo sát hứng thú học tập môn Ngữ văn của học sinh trung học phổ thông - Surveying enthusiasm of learning Philology in upper secondary students. 21

BÙI MINH ĐỨC - NGUYỄN THỊ NHÂN: Thi pháp cốt truyện truyện thơ Nôm và vấn đề giảng dạy truyện thơ Nôm ở nhà trường phổ thông - Prosody of Nom poetry plot and the matter of teaching Nom poetry in general school. 25

LÝ THỊ QUỲNH ANH: Hình ảnh cuộc cách mạng Tân Hợi trong tác phẩm «AQ chính truyện" của Lỗ Tấn - The image of the Xinhai revolution in «The true story of Ah Q" by Lu Xun. 28

NGUYỄN THÀNH LÂM: Dạy học đoạn trích «Vĩnh biệt cửu trùng đài" - kịch «Vũ Như Tô" (Nguyễn Huy Tưởng) theo đặc trưng thể loại - Teaching the extract of «Vinh biet cuu trung dai" (Farewell to Cuu Trung Dai) by genre characteristics. 30

ĐÀO ĐỨC DOÃN: Phân kì lịch sử và phân chia loại hình tiểu thuyết tâm lí Việt Nam nửa đầu thế kỉ XX - History division into periods and classification of Vietnamese psychological novels in early 20th century. 33

NGUYỄN THỊ THẾ BÌNH: Tạo hứng thú tự học bộ môn Lịch sử cho học sinh - Creating enthusiasm of History self-learning for students. 36

NGUYỄN MẠNH HƯỞNG: Hướng dẫn học sinh khai thác hiệu quả các đoạn phim tài liệu trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông - Instructing students to making efficient use of documentary clips in teaching history in upper secondary schools. 38

ĐỖ THỊ TRINH: Rèn luyện kĩ năng nghiên cứu sách giáo khoa và tài liệu tham khảo cho sinh viên sư phạm Toán - Training the skill of researching textbooks and reference materials for Mathematics pedagogic students. 41

HOÀNG LÊ MINH: Tình huống dạy học hợp tác trong dạy học giải phương trình và bất phương trình mũ (Toán 12) - Situation for cooperation teaching in teaching exponential equation and inequation (12th grade Mathematics). 44

LÊ THỊ VINH: Xây dựng một số tình huống trong dạy học giúp học sinh tự học chủ đề «Toạ độ" toán trung học phổ thông - Making some situations in teaching to help students self-studying the topic «Co-ordinate" of upper secondary Mathematics. 47

LÊ VĂN NĂM - TRẦN THỊ TUYẾT HỒNG: Khởi động giờ học, một hoạt động quan trọng để nâng cao hiệu quả trong dạy học hoá học ở trường phổ thông - Starting teaching lesson, an important activity to enhance the efficiency in teaching chemistry in general schools. 49

TRỊNH NGUYÊN GIAO: Vận dụng dạy học khám phá trong dạy học Di truyền - Sinh học 12 trung học phổ thông - Applying discovery teaching in teaching Genetics (12th grade Biology, upper secondary level). 52

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

MAI VĂN NĂM: Học văn trước hết là đọc văn - To learn literature, it is necessary to read literature works first 54

TRẦN THỊ THU HIỀN: Giáo dục nhận thức về Internet trong trường học - Education of awareness on Internet in school 56

ĐỌC SÁCH

ĐẶNG QUỐC BẢO: «Một số vấn đề giáo dục Việt Nam đầu thế kỉ XXI" - Reading the book: «Some problems of Vietnamese education in early 21st century". 58

GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI

PHAN THỊ HẠNH MAI: Thực hành nghề trong đào tạo giáo viên tiểu học tại một số trường đại học ở Australia - Vocational practice in training primary school teachers in some universities in Australia. 61

Ảnh bìa 1: Đoàn viên thanh niên Bảo hiểm xã hội Việt Nam làm công tác xã hội tại Trường tiểu học Giàng Su Phìn, huyện Mèo Vạc, Hà Giang

NGO DUC THO DUONG MINH CHAU