

Tạp chí Giáo dục

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



Chào mừng ngày Báo chí Cách mạng Việt Nam 21/6

- ★ **Đạo đức nghề nghiệp và trách nhiệm của người làm báo**
- ★ **Quan niệm của học sinh trung học cơ sở về tình bạn khác giới**

264

Kì 2 (6/2011)

ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP VÀ TRÁCH NHIỆM CỦA NGƯỜI LÀM BÁO

○ NGUYỄN HUY HUẤN*

Đạo đức (ĐĐ), theo định nghĩa trong Từ điển tiếng Việt, là «những tiêu chuẩn, nguyên tắc được dư luận xã hội thừa nhận, quy định hành vi và quan hệ của con người đối với nhau và đối với xã hội» (1; 370). ĐĐ luôn gắn với hành vi và thể hiện qua hành vi, qua các mối quan hệ con người - con người, con người - xã hội (suy rộng ra bao hàm cả mối quan hệ của con người đối với môi trường xã hội, môi trường tự nhiên).

Người làm báo ở nước ta, trong mối quan hệ xã hội, thể hiện hành vi của mình trước hết với tư cách là một công dân, với những phẩm chất ĐĐ của con người mới - con người xã hội chủ nghĩa. Những phẩm chất về lòng yêu nước, trung thành với chủ nghĩa xã hội, lòng nhân đạo xã hội chủ nghĩa, ... phải trở thành nền tảng của ĐĐ mỗi người làm báo.

Nghề nghiệp nào cũng cần có những quy phạm ĐĐ của mình. Môi trường nghề nghiệp của người làm báo có tính đặc thù, tính chất quan hệ luôn nổi lên như một yếu tố hàng đầu. Các mối quan hệ đó, trước hết là quan hệ của nhà báo với Đảng, với đất nước, với nhân dân - quan hệ có tính chất nền tảng; các quan hệ mang tính chất môi trường xã hội - nghề nghiệp (quan hệ với công chúng, với nguồn tin, với nhân vật và sự kiện trong tác phẩm báo chí) và các mối quan hệ nghề nghiệp (với đồng nghiệp, với bộ máy tổ chức của toà báo, với tác giả, cộng tác viên, quan hệ với địa bàn hoạt động, v.v...). Hơn nữa, báo chí là «tiếng nói của Đảng, diễn đàn của nhân dân», cho nên mỗi lời ăn tiếng nói, cử chỉ, hành động của nhà báo luôn được công chúng, xã hội quan tâm đặc biệt. Vì vậy, người làm báo phải luôn tu dưỡng, thực hiện đúng những chuẩn mực đã được quy định trong đạo đức nghề nghiệp (ĐĐNN).

Theo đó, những yêu cầu cụ thể về phẩm chất ĐĐ của người làm báo là lòng trung thành với Tổ quốc, với lí tưởng cách mạng của Đảng và Bác

Hồ đã lựa chọn; vì lợi ích của đất nước, lợi ích của nhân dân; tôn trọng và bảo vệ quyền lợi, lợi ích chính đáng của công chúng, của nhân dân; giữ vững các nguyên tắc nghề nghiệp (bí mật thông tin, tôn trọng đời tư, không dung tục hoá nội dung tác phẩm...); trung thực, thẳng thắn với đồng nghiệp, có ý thức tu dưỡng rèn luyện cái «tâm» và cái «tầm» của người làm báo; công tâm, khách quan trong xử lí nội dung bài vở, ứng xử, giao tiếp; có ý thức tôn trọng và giúp đỡ lẫn nhau trong hoạt động nghề nghiệp; v.v... Tóm lại, ĐĐNN của người làm báo là sự hoà quyện những yêu cầu cao về phẩm chất chính trị, về ĐĐ tác phong và về năng lực chuyên môn nghiệp vụ. Nói như nhà báo Hữu Thọ, nhà báo phải là người «*Mắt sáng, lòng trong, bút sắc*».

Tại Đại hội lần thứ III Hội Nhà báo Việt Nam, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã căn dặn những người làm báo phải thường xuyên tu dưỡng ĐĐ cách mạng, trao dồi tư tưởng, học tập chính trị, để nắm vững chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước, đi sâu vào thực tế, đi sâu vào quần chúng lao động, phải luôn luôn nâng cao trình độ văn hoá, rèn giũa nghiệp vụ, mài sắc ngòi bút của mình. Báo chí vì cách mạng, vì nhân dân - đó vừa là mục đích, vừa là điều kiện, vừa là tiêu chuẩn ĐĐ trong hoạt động báo chí, cũng là tính Đảng của báo chí, là biểu hiện sự trung thành của báo chí đối với Đảng, là cống hiến của báo chí vào sự nghiệp vĩ đại của Đảng.

Lời chỉ dẫn rất cụ thể và sâu sắc của Bác cũng chính là những yêu cầu mà mỗi nhà báo Việt Nam phải luôn phấn đấu để có phẩm chất ĐĐNN và trình độ hành nghề, đủ sức làm chủ nghiệp báo của mình, luôn luôn rèn luyện cho mình tâm sáng, bút sắc.

Tâm sáng là yêu cầu nổi bật của ĐĐ nhà báo, nó là khởi điểm và quan trọng bậc nhất trên con đường chiến đấu bằng ngòi bút và lao động sáng

* Tạp chí Giáo dục

tạo của mỗi nhà báo. Vượt lên tất cả mọi sự cám dỗ, làm báo trong cơ chế thị trường, mỗi nhà báo phải luôn tự rèn luyện, tự soi lại mình, tự xác định cho mình những rào cản vô hình mà mình không thể vượt qua. Tâm sáng, trước hết chính là sự trung thực. «Trong ĐĐ học, phẩm chất trung thực là một yêu cầu đầu tiên, tối thiểu cần có của mỗi con người. Nội dung cơ bản của lòng trung thực là tôn trọng sự thật, tôn trọng lẽ phải và chân lí trong các mối quan hệ xã hội», «phẩm chất trung thực luôn gắn với liền với lòng dũng cảm và tính ngay thẳng. Chính nhờ đức tính trung thực mà con người xây dựng được một trong những nội dung cốt lõi trong các mối quan hệ xã hội, là sự tin cậy. Đó là điều mà mỗi người làm báo đều mong muốn» (2; 318).

Ngày 13/8/2005, Hội nhà báo Việt Nam đã ban hành bản *Quy định về ĐĐNN của người làm báo Việt Nam*, bao gồm 9 điểm nhà báo phải thực hiện (3). Những nội dung của Quy định thể hiện rõ yêu cầu đối với nhà báo về lí tưởng, về phẩm chất ĐĐ, về chuyên môn nghiệp vụ cũng như trách nhiệm công dân của người làm báo. Yêu cầu ĐĐNN của người làm báo không chỉ ở những mối quan hệ có tính chất hướng ngoại mà còn là quan hệ ngay với chính bản thân họ, với ý nghĩa tự kiểm soát; thể hiện trách nhiệm cá nhân về mặt ĐĐ với trách nhiệm luật pháp. Nghĩa là giữa ĐĐ và luật pháp luôn có mối quan hệ quy định lẫn nhau. Không thể có ĐĐ đứng ngoài luật pháp.

Tuy nhiên, trên thực tế vẫn còn hiện tượng nhà báo vi phạm ĐĐNN, làm ảnh hưởng không nhỏ tới vị thế của báo chí. Theo Website của Hội nhà báo Việt Nam, hiện tượng nhà báo và cơ quan báo chí lợi dụng cái gọi là «quyền lực thứ tư», mà thực chất là lợi dụng sức mạnh của công chúng, sức mạnh của dư luận xã hội để tự xem mình như những người có quyền đứng trên pháp luật, hách dịch với quần chúng; hù dọa, tống tiền các doanh nghiệp, dùng danh nghĩa chống tiêu cực để thực hiện hành vi tiêu cực,... làm cho vị thế và uy tín của cơ quan báo chí và người làm báo bị hạ thấp rất nhiều trong lòng công chúng. Nguy hiểm hơn, cũng có nhà báo đã «uốn cong ngòi bút», xa rời lí tưởng cách mạng, trở thành tay sai và kẻ phát ngôn cho các lực lượng thù địch; thay vì là người chiến sĩ chiến đấu cho lợi ích của nhân dân, của đất nước, những người này đã trở thành kẻ đồng lõa, bảo kê cho tiêu cực, tham nhũng. Ở mức độ khác, có tình trạng một số nhà báo thiếu tôn trọng tính khách quan, chân thật

của thông tin (như trong việc quảng cáo sản phẩm, quảng bá thương hiệu,...) không dựa trên cơ sở thực tế; ca ngợi, tâng bốc một chiều, vì lợi ích kinh tế cục bộ của cơ quan báo chí hoặc vì tư túi của nhà báo. Vì vậy, cái tâm, trước hết vẫn là yếu tố quan trọng trong ĐĐNN nhà báo.

«Nhà báo có trách nhiệm cung cấp cho công chúng hình ảnh chân thật, đúng bản chất về quá trình của sự kiện và tình huống được thông tin, thông qua đó hướng dẫn dư luận» (3). Chủ nghĩa cá nhân cũng là một trong những nguyên nhân tạo ra sự sai sót làm mất tính chân thật trong thông tin báo chí. Có những nhà báo muốn cạnh tranh với đồng nghiệp, nên phải «đi tắt đón đầu» bằng cách chụp giựt thông tin hoặc thông tin theo dự đoán chủ quan, không kiểm chứng; hoặc chạy theo những nguồn thông tin mới một cách quá đà, thiếu suy nghĩ về hậu quả của nó; một số cơ quan báo chí và nhà báo còn đưa ra những thông tin gây tác hại không nhỏ cho lợi ích của một bộ phận công chúng, đi ngược lại lời dặn dò của Bác Hồ: «chưa điều tra, chưa nghiên cứu, chưa biết rõ, chớ nói, chớ viết» (4; 530).

Nói chung, dù với mức độ nào thì những hành vi như vậy cũng đều vi phạm Quy định về ĐĐNN người làm báo Việt Nam: «Nhà báo thực hiện đúng tôn chỉ, mục đích của cơ quan báo chí, không vì bất kì sức ép nào mà làm trái mục tiêu cao cả của báo chí Việt Nam, đi ngược lợi ích đất nước» (3).

Báo chí vốn rất nhạy cảm với đời sống chính trị - xã hội, kinh tế và mọi lĩnh vực khác. Ngược lại, xã hội, công chúng cũng rất nhạy cảm với với báo chí. Chính vì vậy, bên cạnh định hướng chính trị đúng đắn, sự cẩn trọng, nghiêm túc, khách quan, chân thật của cơ quan báo chí và những người làm báo là hết sức cần thiết. Tôn trọng sự thật khách quan, nhưng không có nghĩa là phản ảnh hiện thực khách quan một cách trần trụi, tự nhiên chủ nghĩa; công bố thông tin nhưng không có sự kiểm tra, xác minh nguồn tin cẩn thận - những điều đó dễ là những «tai nạn nghề nghiệp» mà báo chí và người làm báo mắc phải. Và, không chỉ vậy, dư luận xã hội và công chúng sẽ có những phản ứng đối với báo chí. Hiệu ứng xã hội mà báo chí mang lại quả là khôn lường, có thể tạo nên những hiệu ứng tích cực, nhưng cũng có thể gây tâm lí hoang mang, hoài nghi, thậm chí gây hậu quả nghiêm trọng nếu người làm báo không giữ được ĐĐNN của mình. Báo chí có vai trò hình thành và tác động dư luận xã hội. Do vậy, người làm báo càng phải thấy rõ trách nhiệm của mình trước ngòi bút, nhận rõ đúng

sai, phải trái, tinh tường, nhạy bén... để ngồi bết chặt những không bị uốn cong mà còn luôn luôn là vũ khí sắc bén.

Ngoài những vấn đề nêu trên, văn hoá báo chí và văn hoá công sở cũng là những vấn đề liên quan đến ĐĐNN báo chí. Những kiểu tranh giành mang tính chụp giật nguồn tin; đưa nội dung rẻ tiền, dung tục, đồi trụy, bạo lực một cách chi tiết nhằm câu khách là mặt trái của ĐĐNN mà đôi khi một số ít nhà báo cũng mắc phải. Hoặc những biểu hiện như cửa quyền, ý thế, khúm núm, nịnh bợ, xin xỏ trong quan hệ giao tiếp nhằm mục đích vụ lợi hay khoe khoang, kênh kiệu, cố chấp, «làm ra ta đây» cũng là thể hiện của nhà báo kém văn hoá. Về vấn đề này, nhà báo Hữu Thọ đã nêu ra một ý kiến rất đáng chú ý: «Người làm báo có văn hoá trước hết phải là người có bản lĩnh, ĐĐ, lương tâm. Người viết báo lại có mối quan hệ rất rộng; có người làm báo sau này trở thành nhà chính trị quốc gia, có nhận xét: quan hệ xã hội của người làm báo rộng hơn cả người làm chính trị. Do đó phải rất quan tâm tới văn hoá ứng xử» (2; 441).

Ở cơ quan báo chí, những hiện tượng như không thông tin trở lại khi công chúng bạn đọc có yêu cầu, không cải chính kịp thời, né tránh sai sót; không thực hiện đầy đủ quyền lợi cho các tác giả (nhuận bút, bản quyền...); có thái độ trịch thượng với bạn đọc, đe dọa công bố thông tin,... cũng là những biểu hiện của văn minh công sở, văn hoá báo chí chưa được thực hiện tốt. Và đó cũng là biểu hiện không lành mạnh, chưa đúng với ĐĐNN, cần được khắc phục.

ĐĐ là một khái niệm trừu tượng; song lại biểu hiện hàng ngày hàng giờ ở mỗi cá nhân, thông qua các hành vi và mối quan hệ của họ. Mỗi cá nhân, dù tuổi tác, cương vị, nghề nghiệp có khác nhau... nhưng đều chịu sự chế định của những chuẩn mực xã hội mà họ phải thực hiện mà cụ thể hoá trước hết là những nội quy, quy định của cơ quan, đơn vị mình công tác. Điều đó nói lên rằng, để nâng cao ĐĐNN của người làm báo, bên cạnh sự nỗ lực, ý thức tự rèn luyện của bản thân nhà báo, rất cần sự giám sát của xã hội, của công chúng, mà cụ thể và trước hết là các cơ quan báo chí.

Báo chí phải lực lượng xung kích trong đấu tranh chống tiêu cực, nhưng báo chí cũng phải thể hiện «con mắt xanh» của mình trong việc phát hiện, biểu dương những nhân tố tích cực, những nhân tố mới, điển hình, tiên tiến. Đó yêu cầu của Đảng và nhân dân đối với báo chí. Tuy nhiên,

trên thực tế, để chạy theo số lượng phát hành, có hiện tượng báo chí sa vào giật gân, câu khách, đưa đậm, kĩ những thông tin về bạo lực, vụ án, tình dục, tâm linh có tính chất dị đoan,... hoặc núp dưới dạng thông tin về nhân tố mới để thực hiện quảng cáo, tô hồng sự thật. Đó là những biểu hiện vi phạm ĐĐNN mà các cơ quan quản lí báo chí cần chấn chỉnh, nhắc nhở thường xuyên.

Thực tiễn của những người làm báo chí khoa học nói chung, những người làm tạp chí khoa học giáo dục nói riêng cũng không nằm ngoài những yêu cầu nâng cao ĐĐNN. Có thể đâu đó còn quan niệm báo chí khoa học kém sôi động, quan hệ công chúng hẹp, tính chất «cạnh tranh» không nhiều, v.v... nên những người làm báo thuộc khu vực này ít khi vi phạm quy định nghề nghiệp báo chí. Thực ra, không phải vậy. Đã là nhà báo thì dù ở loại hình báo chí nào, người làm báo trước hết phải là người thực hành ý thức công dân, ý thức pháp luật hơn ai hết. Có thể môi trường làm việc của báo chí khoa học khiến cho sự va chạm với xã hội, với công chúng ít hơn, và vì thế vi phạm ĐĐ cũng ít xảy ra hơn. Nhưng dù thế nào đi chăng nữa, tạp chí khoa học vẫn có những mối quan hệ phổ biến của báo giới. Đó là quan hệ với tác giả, quan hệ với sự kiện, quan hệ với cộng tác viên, quan hệ với địa bàn hoạt động, quan hệ với đồng nghiệp, quan hệ với các chủ thể quản lí của mình. Ở trong các mối quan hệ đa diện như vậy, nhà báo, biên tập viên tạp chí cần phải biết điều chỉnh hành vi ĐĐ của mình để thực hiện tốt nhiệm vụ được giao.

Làm tạp chí khoa học, biên tập viên trước hết cần rèn luyện bản lĩnh chính trị của mình để khi xử lí bản thảo của tác giả, tránh được những sai sót về chính trị có thể có (vô tình hay hữu ý mà tác giả thể hiện trong bài viết; đặc biệt là các bài viết về khoa học xã hội - nhân văn, khoa học giáo dục). Người làm tạp chí cũng phải trung thực, khách quan với bài viết, bài biên tập trên tinh thần khoa học, không áp đặt thiên kiến chủ quan của mình khi chưa có sự trao đổi đồng thuận với tác giả. Người làm tạp chí khoa học cũng cần phải có thái độ khách quan khi xử lí những vấn đề tranh luận khoa học; thể hiện được sự công tâm của người đứng giữa tác giả và công chúng, làm sao để bài viết tranh luận tránh khỏi lối áp đặt, lời lẽ dung tục, xúc phạm cá nhân, vô đoán.

Mỗi người làm tạp chí khoa học cần nhận thức rõ ĐĐNN của mình; cụ thể hoá bằng những việc làm/hành vi và thái độ của mình trong quan

(Xem tiếp trang 10)

XU THẾ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC Ở MỘT SỐ QUỐC GIA VÀ VIỆT NAM TRƯỚC BỐI CẢNH HIỆN NAY

○ TS. ĐINH THỊ MINH TUYẾT*

Hiện nay, cuộc cách mạng khoa học công nghệ trên thế giới phát triển ngày càng nhanh, kinh tế tri thức có vai trò ngày càng nổi bật trong quá trình phát triển lực lượng sản xuất. Trong bối cảnh đó, giáo dục (GD) liên tục được biến đổi để thích nghi với động thái cuộc sống, thích ứng với tiến bộ theo xu thế toàn cầu hóa của đời sống hiện đại. Quá trình biến đổi tạo ra sự phát triển mới về chất của một nền GD trong bối cảnh hiện nay có nước trên thế giới gọi là cải cách giáo dục (CCGD), có nước tuy không gọi CCGD nhưng nêu ra một triết lý GD, một chủ trương GD và động viên toàn dân thực hiện triết lý, chủ trương ấy.

1. Xu thế đổi mới GD ở một số quốc gia

1) Hoa Kỳ: Năm 1989, trong một phát biểu, Bộ trưởng GD Hoa Kỳ đã khẳng định: «Chúng ta đang dậm chân tại chỗ, mà dậm chân tại chỗ trong lĩnh vực GD có nghĩa là tụt hậu, và vấn đề là ở chỗ chúng ta đã bị lạc hậu suốt ba năm liên tục».

Đầu năm 1990 Mỹ công bố kế hoạch «2061 - GD cho người Mỹ». Mã hiệu 2061 nói lên mục tiêu chính phục thế kỉ XXI bằng khoa học mà GD là nhân tố chủ yếu. Lần gần đây nhất sao chổi Halley đến thăm trái đất là năm 1985, năm bắt đầu dự thảo kế hoạch CCGD này. Khi xuất hiện trở lại vào năm 2061, nước Mỹ muốn sao chổi Halley được đón tiếp bởi thế hệ người Mỹ hưởng thành quả của kế hoạch này.

Trong Thông điệp năm 1997, tổng thống Bill Clinton kêu gọi: «Chúng ta hãy cùng nhau làm việc để đáp ứng 4 mục tiêu: mọi trẻ em 8 tuổi phải biết đọc, mọi trẻ em 12 tuổi đều phải biết dùng Internet, mọi thanh niên đến 18 tuổi phải có khả năng vào trường đại học và mọi người Mỹ lớn tuổi phải có thể tiếp tục học hành suốt đời». Mô hình GD Mỹ do Clinton đề xuất đưa

nền GD Mỹ vào thế kỉ XXI bao gồm những điểm sau: 1) Xây dựng chuẩn kiến thức chặt chẽ kiểm tra khả năng đọc ở lớp 4, toán ở lớp 8 giúp HS nắm chắc kiến thức cơ bản; 2) Bảo đảm cho nền GD, các nhà trường có các thầy giáo giỏi và tận tụy; 3) Hết lớp 3 HS phải tự đọc thông thạo; 4) Làm cho cha mẹ HS quan tâm đến con em; 5) Mở rộng việc chọn trường và nâng cao trách nhiệm của nhà trường trong GD con người; 6) Bảo đảm an toàn kỉ cương trong nhà trường, thực hiện nhà trường không có ma túy; 7) Hiện đại hóa trường sở; 8) Phổ cập lớp 13, lớp 14 ở cao đẳng; 9) Giúp người lớn tiếp tục học tập và rèn luyện kĩ năng, chuyển các chương trình Liên bang thành các chương trình cung cấp kĩ năng; 10) Nối các lớp học và thư viện với mạng Internet, giúp HS thoát nạn mù công nghệ.

Hiện nay, GD Mỹ quan niệm «Bình đẳng trong GD là bình đẳng trong việc thụ hưởng GD có chất lượng». Tháng 1/2002, tổng thống Mỹ Bush đã kí ban hành luật «Không trẻ em nào bị bỏ rơi» nhằm thể chế hóa việc xây dựng một hệ thống GD không loại trừ ai, rộng mở và công bằng. Theo đó, tất cả những HS yếu kém, khó khăn thiệt thòi sẽ được hỗ trợ bởi một chương trình đặc biệt của Liên bang.

Tổng thống Mỹ đương nhiệm Barack Obama rất quan tâm đến CCGD ở nước Mỹ. Ông vạch ra kế hoạch phải đào tạo được 100.000 giáo viên Mỹ giỏi trong các học viện khoa học, công nghệ và toán; lập kế hoạch tặng thưởng các nhà trường Mỹ có nhiều sáng kiến thành công thực hiện CCGD, trợ giúp tài chính cho sinh viên nghèo, phát triển các trường đại học cộng đồng. Tổng thống khuyến khích công ti Intel đầu tư phát triển công nghệ trên đất Mỹ, khuyến khích các nhân

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



viên của Intel làm gia sư cho sinh viên, kèm cặp sinh viên giỏi về công nghệ, cử Giám đốc Intel vào hội đồng nhân lực của Mĩ, coi GD là nhân tố quan trọng để Mĩ vượt lên trong thế giới đa cực phức tạp hiện nay.

2) *Liên bang Nga*: Khi nhậm chức, tổng thống Nga Putin đã xác định phải khôi phục được vị thế nước Nga trong cộng đồng quốc tế, GD được xem là lĩnh vực ưu tiên. Năm 2000, Duma Nga phê chuẩn «*Chủ thuyết quốc gia và GD đến năm 2025 làm cơ sở cho việc hoàn thiện thể chế GD và chính sách giáo dục*». Ngành GD coi chủ thuyết này như «*Hiến pháp GD*» của Nga, qua đó để Nga tìm lại vị trí GD hàng đầu mà một thời gian đã đạt được.

Theo chủ thuyết này, đến nay hệ thống GD Nga về cơ bản đã chuyển từ trạng thái tập trung về quản lí, cứng nhắc về nội dung sang mềm dẻo về quản lí và linh hoạt về nội dung. Quyền tự chủ của nhà trường được tăng cường, sự tham gia của xã hội dân sự và doanh nghiệp vào quản lí và phát triển được đẩy mạnh. Các chương trình dạy học đa dạng, mềm dẻo về kết cấu, kế thừa tính nhân văn của văn hóa Nga và cập nhật tiến bộ thời đại. GD Nga trên một số mặt đang dần lấy lại được vị thế đáng kính nể của mình như GD thời Xô Viết.

3) *Trung Quốc*: Đặng Tiểu Bình nêu ý tưởng về nền GD Trung Quốc năm 2049, năm kỉ niệm 100 năm nước CHND Trung Hoa: GD là phải làm cho nước này thành siêu cường, «*Kế hoạch lớn trăm năm phải lấy GD làm gốc... Phải tìm mọi cách để giải quyết tốt vấn đề GD, cho dù ở các mặt khác phải nhẫn nhịn một chút, thậm chí hi sinh một chút về tốc độ*». Đặng Tiểu Bình cho rằng, GD Trung Quốc phải hết sức chú ý bồi dưỡng nhân tài: «*Hai trăm tri thức hàng đầu đã làm cho nước Pháp nổi lên ở châu Âu. Kinh tế Hàn Quốc cất cánh được là dựa vào hơn 100 tri thức cao cấp*».

Tổng bí thư Đảng Cộng sản Trung Quốc Giang Trạch Dân cảnh báo: «*Không nhận thức được vai trò chiến lược ưu tiên phát triển GD để hiện đại hóa XHCN, ta sẽ để mất thời cơ làm lớn đại sự, sẽ phạm sai lầm mang tính lịch sử*».

Dưới thời Hồ Cẩm Đào, Trung Quốc đang cố gắng nâng cao chất lượng GD, chấn hưng đất nước bằng khoa học và GD. Triết lí phát triển của quốc gia này là: «*Biến gánh nặng dân số thành cường quốc nhân lực, nhân tài*». Lãnh

đạo Trung Quốc tuyên bố: «*Sự phát triển tương lai của Trung Quốc, sự phục hưng vĩ đại của dân tộc Trung Hoa suy cho cùng phải dựa vào nhân lực mà nền tảng của việc đào tạo nhân lực là GD*».

4) *Hàn Quốc*: Năm 1997, Hàn Quốc thành lập Ủy ban CCGD trực thuộc Tổng thống. Ủy ban này đã phê phán nghiêm khắc nền GD ứng thí, vạch lộ trình đưa GD ra khỏi «*địa ngục thi cử*». Trong 4 năm, Ủy ban CCGD đã nghiên cứu đề xuất triết lí mới, mục tiêu mới và giải pháp mới nhằm xây dựng «*Nhà nước phúc lợi GD*» trên cơ sở hiện thực hóa «*một nền GD hoàn hảo theo nguyên tắc hệ thống mở đa dạng, tin học hóa cao độ để mọi người đều có thể học bất kì ở đâu, bất kì lúc nào*».

Trên thế giới, Hàn Quốc đạt thứ hạng cao về chỉ số phát triển con người. HDI của Hàn Quốc theo Báo cáo năm 2010 (tính cho năm 2008) có giá trị 0,877, xếp thứ 12/169 nước. Về tuổi thọ: 79,8 năm (Việt Nam đạt 74,9 năm). Số năm học trung bình cho người dân từ 25 tuổi trở lên (MYS) đạt 11,6 năm (Việt Nam đạt 5,5 năm). Số năm học kì vọng mà hệ thống GD có khả năng cung cấp cho người dân (EYS) là 16,8 năm (Việt Nam đạt 10,4 năm). Thu nhập bình quân theo sức mua: 29.518 USD (Việt Nam đạt 2.295 USD).

Năm 2001, Hàn Quốc đã cơ cấu lại bộ máy quản lí nhà nước về GD, lập Bộ GD và phát triển nguồn nhân lực do một Phó Thủ tướng làm Bộ trưởng và năm 2003 thành lập Hội đồng cạnh tân GD trực thuộc Tổng thống.

5) *Malaysia*: Malaysia là quốc gia đạt thứ hạng và giá trị chỉ số phát triển con người ở mức cao trong khối ASEAN, chỉ sau Singapore (HDI = 0,744, xếp thứ 57/169 nước; tuổi thọ: 74,7 năm; MYS: 9,5 năm; EYS: 12,5 năm; thu nhập bình quân theo sức mua: 13.927 USD).

Nét đặc sắc của GD Malaysia là đã xây dựng được tầm nhìn GD có kí hiệu 2020 phục vụ phát triển kinh tế, từ bỏ con đường truyền thống (dựa vào tăng vốn đầu tư và nhân công giá rẻ) để chuyển sang con đường mới dựa vào tri thức, năng suất lao động, GD, vốn con người. Malaysia có tham vọng trở thành quốc gia trí tuệ trong khối ASEAN với việc thực hiện đề án xây dựng nhà trường thông tuệ (Smart School). Tư tưởng sự phạm của nhà trường thông tuệ là khuyến khích người học: tự tiếp cận (chủ động tiếp cận với nguồn thông tin); tự tiến bước (có thể học vượt

lớp); tự định hướng (học theo sở thích, nhu cầu có ích cho cá nhân, xã hội).

6) *Pháp*: Nước Pháp vốn có một nền GD phổ thông truyền thống phát triển có tính mẫu mực. Theo trào lưu CCGD lần thứ ba, nước Pháp chú ý phát triển GD giải quyết vấn đề xã hội, triết lí «Học tập, một kho báu tiềm ẩn» với «bốn trụ cột»: Học để biết, Học để làm, Học để cùng chung sống và Học để làm người của UNESCO đề ra, có sự đóng góp lớn của các học giả Pháp mà người tiêu biểu là ông Jacques Delors.

Ông Mitterand khi còn đảm nhận cương vị tổng thống Pháp đã chỉ đạo ngành GD thực hiện các biện pháp tránh được các thất bại học đường cho học sinh. Ông khuyến cáo: «Thất bại học đường thường kéo theo sự loại trừ xã hội, người giáo viên phải góp phần chống lại thất bại học đường, chính là đấu tranh bảo đảm sự bình đẳng của tất cả trẻ em thuộc mọi tầng lớp xã hội và chủng tộc».

GD Pháp đã có những cố gắng lớn lao tìm con đường cho việc kiến tạo nội dung học vấn phổ thông thích hợp với bối cảnh thế kỉ XXI. Edgard Morin - học giả nổi tiếng của GD học Pháp đã đề xuất mô hình GD của nước này đi vào thế kỉ XXI: - Rèn luyện bộ óc tư duy chứ không phải rèn luyện bộ óc đầy áp tri thức; - Giảng dạy về hoàn cảnh con người; - Hiểu rõ con người làm gì; - Con người sống và hoạt động như thế nào; - Con người cần có những điều kiện gì để tồn tại; - Học cách sống; - Xây dựng tư cách công dân cho người học.

Thư Tổng thống Pháp đương nhiệm Sarkozy gửi ngành GD nhân dịp khai giảng năm học 2007 đã tạo nên triết lí phát triển GD Pháp trong bối cảnh hiện đại. Triết lí này được hoan nghênh tại Châu Âu: «GD lòng tôn trọng là trụ cột cho tất cả mọi nền GD. Lòng tôn trọng của giáo viên dành cho HS, của cha mẹ đối với con cái, của học trò đối với thầy, đối với cha mẹ, tôn trọng lẫn nhau và tôn trọng bản thân đó là những gì mà GD phải khơi dậy. Nếu xã hội của chúng ta không còn đủ sự tôn trọng thì tôi dám chắc rằng nguyên nhân chính là do GD và nuôi dạy của chúng ta có thiếu sót. Tôi muốn con cái chúng ta học cách lịch sự, cởi mở và biết thực hiện các mặt khác nhau của sự tôn trọng. Tôi muốn HS thật sự tự do khi ở trong trường và đứng dậy chào khi giáo viên vào lớp, bởi đó là dấu hiệu của sự tôn trọng. Tôi muốn mọi HS Pháp được dạy rằng tôn trọng

là quan điểm, đức tin của mọi người. Tôi muốn các em được dạy để hiểu giới hạn và sự khác biệt mâu thuẫn và phê bình không phải là vật cản của tự do, trái lại là nhân tố để làm giàu cái tôi của mình».

2. CCGD ở Việt Nam: thành tựu và vấn đề đặt ra trước bối cảnh hiện nay

1) *Thế kỉ XX*, ở Việt Nam đã diễn ra 5 cuộc CCGD, hai lần đầu trong 45 năm đầu thế kỉ, do người Pháp tiến hành, đưa nền GD cụ học thành nền GD tân học. Đến thập niên 30, dưới sự lãnh đạo của Đảng, đất nước hình thành dòng GD yêu nước theo tân học, hoạt động lúc bí mật, lúc công khai, có mục đích chống lại GD nô dịch của thực dân, góp phần vào thắng lợi Cách mạng tháng 8/1945.

Nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa ra đời ngày 2/9/1945, sau đó là kháng chiến chống Pháp, chống Mĩ, đất nước đã thực hiện 3 cuộc CCGD. Những cuộc cải cách này tạo nên nền GD của một nước độc lập, tự do đi theo lí tưởng XHCN.

Đổi mới GD từ những năm 90 của của thế kỉ XX và việc thực hiện chiến lược GD 2001-2010 có thể coi như một cuộc CCGD. Tuy nước ta không tuyên bố đây là CCGD, song nhìn vào những biến đổi đang diễn ra về nội dung, hình thức tổ chức, phương pháp, cơ cấu hệ thống GD để thích ứng với kinh tế thị trường thì có thể nói đất nước đã tiến hành những công việc «siêu CCGD».

2) Tuy nhiên, ngày nay, nhìn vào kinh tế của đất nước còn lạc hậu so với các nước trong khu vực, chúng kiến những tha hóa trong lối sống của một bộ phận thế hệ trẻ, xã hội cho rằng GD chưa thành công ở cả 2 mục tiêu «Nhân cách - Nhân tài». Nhiều người mong mỏi phải tuyên bố chính danh về một cuộc CCGD với sự huy động cả hệ thống chính trị - xã hội chấn hưng nền GD mà một thời đã tạo dựng các thành tựu rực rỡ.

Ngoài những thách thức mà GD thế giới đang gặp phải, GD Việt Nam còn đứng trước những thách thức lớn sau đây:

- *Sức ép lớn về quy mô người đi học và cấu trúc đa dân tộc*. Dân tộc Việt Nam có triết lí sống: «Con hơn cha là nhà có phúc», mà con muốn hơn cha thì phải «kiếm được năm ba chữ», giá trị sống của nhiều gia đình vẫn chịu ảnh hưởng của quan niệm: «Đầu có bạc vàng trăm vạn lạng, không bằng kinh sử một vài pho». Đất nước ta có

54 dân tộc anh em, khác với Nhật Bản, Hàn Quốc cấu trúc dân tộc thuần nhất hơn. Phát triển GD ở nước ta, nhìn vào khía cạnh xã hội khó khăn hơn nhiều so với các nước vừa kể.

- Dù GDP bình quân những năm qua có tăng, song mặt bằng còn khá khiêm tốn so với các nước trong khu vực. GDP bình quân tính theo sức mua của Việt Nam (số liệu 2008) mới chỉ bằng 38% của Trung Quốc, 36% của Thái Lan, 20% của Malaysia, 10% của Hàn Quốc, 65% của Singapore. Do mặt bằng GDP khá khiêm tốn nên cung ứng cho dạy học, GD rất hạn hẹp. Hiện đại hóa GD ở nước ta rất khó khăn, không như các nước đã đi vào công nghiệp hóa.

- Nước ta tất yếu phải đi vào nền kinh tế thị trường, GD bị nhúng vào cơ chế thị trường. Nhưng, trong bước quá độ, thị trường ở ta chưa hoàn thiện, còn nhiều khuyết tật, nhiều tiêu cực tác động vào mọi mặt đời sống xã hội. Từ chỗ trước đây chỉ có 5% dân cư được đi học, ngày nay 100% dân cư được đi học (ở bậc phổ cập) nên xã hội có tiêu cực gì thì nhà trường có tiêu cực đó. Nhiều nhà trường do các nguyên nhân khác nhau không đủ nội lực để chống lại có hiệu quả các trạng thái xuống cấp về kĩ cương.

- Nhà nước ta đang trên con đường hoàn thiện về mặt pháp quyền. Các chế định luật pháp còn nhiều bất cập. GD còn bị tác động bởi cơ chế «xin - cho» và ngày nay là cơ chế «thần - quen». Quá trình dạy học và tổ chức phát triển GD vì vậy chưa đảm bảo tính toàn vẹn, có nhiều khó khăn khi đi tới sự chuẩn hóa về cơ sở vật chất nhà trường, về trình độ của giáo viên và cán bộ quản lí. Công việc này không dễ một sớm một chiều giải quyết ngay được, vì vậy việc đưa quá trình dạy học đạt tới chất lượng hiệu quả đào tạo cao còn là điều nan giải.

- Khó khăn về hoàn cảnh địa lí của đất nước. Nước ta ở vào một vùng có nhiều thách thức cả về mặt địa - tự nhiên, địa - chính trị. GD thích ứng khá khó khăn trước yêu cầu về an ninh quốc gia cả trên biển và trên bộ cũng như thách thức của biến đổi khí hậu.

3) Tiến hành đổi mới GD từ năm 1990 và thực hiện Chiến lược GD 2001-2010, GD nước ta đã thu được những kết quả khả quan. Tuy nhiên, do nội lực của công tác quản lí GD còn bất cập nên một số kế hoạch, chủ trương GD chưa thật sự đem lại hiệu quả mong muốn trên

cả hai tuyến vấn đề: dẫn dắt trí tuệ của nhân dân cộng đồng và hòa hợp trái tim của nhân dân cộng đồng. Có nơi đạt mặt này lại chưa đạt mặt kia, cá biệt có nơi yếu cả hai mặt. Có những sự sửa đổi chế độ GD chưa thích hợp với hoàn cảnh và điều kiện sống của nhân dân, chưa đáp ứng có hiệu quả các nhiệm vụ tổng hợp mà đất nước kì vọng ở GD. Còn có sự nôn nóng, ý chí lộn, rập khuôn máy móc kinh nghiệm nước ngoài.

Lí luận khoa học GD nói chung, lí luận CCGD, đổi mới GD của nước ta nói riêng đang bất cập so với sự phát triển của thực tiễn. Tháng 5/1968, bổ sung vào bản Di chúc được chuẩn bị từ năm 1965, Bác Hồ đã có những lời căn dặn thiết tha: «Phải sửa đổi chế độ GD cho hợp với hoàn cảnh mới của nhân dân». Sửa đổi GD mà Người nói ở đây chính là yêu cầu thực hiện CCGD. CCGD lúc này ở nước ta trong tình hình nào, được định danh theo cách gì cũng phải quán triệt lời dặn dò của Bác là sao cho thích hợp với hoàn cảnh mới của nhân dân.

Đổi mới căn bản và toàn diện nền GD Việt Nam theo hướng nhân văn, lao động, hiện đại, làm cho dân tộc ta trở thành «một dân tộc thông thái» không dễ dàng, đòi hỏi sự hợp tác của người làm chính sách GD, người làm khoa học GD, người quản lí GD, người dạy, người học, gia đình người học. Nước ta đã thành công trong các cuộc CCGD dưới chính quyền cách mạng, vì vậy chúng ta có niềm tin cuộc chấn hưng GD lần này cũng thành công. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Khương Dư. Chân dung các nhà tâm lí giáo dục thế giới thế kỉ XX. NXB Giáo dục, H. 1997.
2. Phạm Minh Hạc. Một số vấn đề phát triển giáo dục đầu thế kỉ XXI. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2010.
3. Viên Chấn Quốc. Luận về cải cách giáo dục. NXB Giáo dục, H. 2004.
4. Nhiều tác giả. Học tập suốt đời. NXB Thanh niên, H. 2009.
5. Jacques Delors. Học tập một kho báu tiềm ẩn. NXB Giáo dục, H. 2002.
6. Raja Roy Singh. Nền giáo dục cho thế kỉ XXI - Những triển vọng của các nước vòng cung châu Á - Thái Bình Dương. Viện Khoa học giáo dục, H. 1994.
7. UNDP. Báo cáo phát triển con người (HDR 2010) các năm, từ 1990-2010.

GIÁO DỤC HƯỚNG NGHIỆP VÀ PHÂN LUỒNG HỌC SINH SAU TRUNG HỌC CƠ SỞ - MỘT BIỆN PHÁP QUAN TRỌNG NÂNG CAO HIỆU QUẢ XÃ HỘI CỦA PHỔ CẬP GIÁO DỤC

○ ThS. PHẠM VĂN KHANH*

Phổ cập giáo dục (PCGD) là biện pháp quan trọng nhằm thực hiện mục tiêu dân trí. Dân trí là tiền đề để tăng trưởng kinh tế, phát huy dân chủ và tiến bộ xã hội. Vì vậy, dân trí luôn được coi là một trong những mục tiêu chiến lược của các quốc gia đang phát triển. Trong thực tế, quá trình nâng cao dân trí cần thực hiện đồng bộ với việc phát triển GD-ĐT thì dân trí mới thực sự trở thành nhân tố cho phát triển kinh tế - xã hội. Đó cũng là kinh nghiệm của nhiều nước trong thực hiện mục tiêu dân trí của mình. Suy cho cùng, mục tiêu dân trí không chỉ vì dân trí mà phải được chuyển hoá thành những năng lực của đất nước. Đồng thời với dân trí và sau dân trí là phát triển kinh tế, dân chủ và tiến bộ xã hội. Vì vậy, việc gắn kết giữa PCGD với giáo dục hướng nghiệp (GDHN) phân luồng học sinh (PLHS) sau trung học cơ sở (THCS) là vấn đề có ý nghĩa thực tế hiện nay. Trong đó, hướng nghiệp PLHS sau THCS là biện pháp, động lực thúc đẩy công tác PCGD nói chung và PCGD THCS nói riêng, PCGD là tiền đề, điều kiện cho hướng nghiệp và PLHS sau THCS.

1. Hướng nghiệp và phân luồng trong GD

Theo Từ điển Tiếng Việt, *hướng nghiệp* là «Thi hành những biện pháp nhằm bảo đảm sự phân bố tối ưu (có chú ý tới năng khiếu, năng lực, thể lực) nhân dân theo ngành và loại lao động» (1). PLHS sau THCS là việc lựa chọn, sắp xếp mang tính xã hội để HS sau khi tốt nghiệp tiếp tục được GD và ĐT theo những khuynh hướng và ngành học khác nhau phù hợp với nguyện vọng, năng lực HS và nhu cầu xã hội hoặc tham gia lao động sản xuất (LĐSX). HS sau tốt nghiệp THCS được phân chia theo bốn luồng khác nhau: GD phổ thông (luồng chính); GD thường xuyên; giáo dục nghề nghiệp (GDNN) và tham gia LĐSX (các luồng phụ). Xu thế hiện nay cần giảm HS vào luồng chính đến một tỉ lệ phù hợp, tăng tỉ lệ HS các luồng phụ ở mức cần thiết, trong đó, luồng LĐSX giảm thiểu càng nhiều càng tốt.

Trong thực tế, ở cấp THCS muốn thực hiện được công tác PLHS lành mạnh, đúng hướng thì phải thực hiện tốt GD hướng nghiệp cho HS. GD hướng nghiệp và PLHS song hành với nhau. Vì vậy, trong phạm vi bài này, có thể xem xét hướng nghiệp và phân luồng là một vế của vấn đề (gọi tắt là PLHS sau THCS).

Về bản chất: PLHS là sự phân hoá theo nhóm lớn đối với HS sau THCS. Đó là những nhóm HS có cùng định hướng, cùng nguyện vọng sau THCS.

Về mục tiêu: PLHS sau THCS nhằm phát huy năng lực của người học tốt nhất theo khả năng, hoàn cảnh, điều kiện mà họ có được.

Về ý nghĩa: PLHS sau THCS là biện pháp thực hiện hợp lý hoá xu hướng phân hoá của HS sau THCS trên cơ sở năng lực học tập, nguyện vọng của HS và nhu cầu xã hội.

Tại sao phải thực hiện PLHS sau THCS: Phân hoá trong GD là xu hướng tất yếu trong việc phát triển năng lực, hình thành nhân cách của HS sau một quá trình GD, rèn luyện. Trong GD phổ thông, sau mỗi lớp học, cấp học, sự phân hoá sẽ chia HS thành những nhóm khác nhau về học lực, về sở thích, nguyện vọng, xu hướng nghề nghiệp. Nhiệm vụ của GD là làm sao đáp ứng tốt nhất các yêu cầu khách quan đó. Dạy học phân hóa, thực hiện phân ban và PLHS là những cách thức để giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, phân luồng khác với phân hóa. Đối với HS sau THCS, phân hóa giúp cho phân luồng được đa dạng và cụ thể hơn. Phân luồng và phân ban là các giải pháp thực hiện dạy học phân hóa. Trong mỗi luồng có sự phân hóa theo luồng, ví dụ: trong luồng trung học phổ thông (THPT) có trường THPT chuyên, trường «không chuyên», các trường năng khiếu khác nhau hoặc phân hóa nhỏ hơn (theo nhóm môn hoặc theo môn học tự chọn) như các ban khoa học tự nhiên, khoa học cơ bản, khoa học xã hội nhân văn... trong trường

* Sở Giáo dục và Đào tạo Tiền Giang



THPT «phân ban». Trong GDNN có trường trung cấp chuyên nghiệp (TCCN), trường trung cấp nghề, sơ cấp nghề với nhiều ngành, và hàng trăm nghề ĐT khác nhau. Trong giáo dục thường xuyên (GDTX) có hình thức học tập trung, vừa học vừa làm, tự học có đăng kí, học theo lớp phổ cập...

Cuối cấp tiểu học, sự phân hoá chưa dẫn đến phải phân luồng. Cuối cấp THCS, HS chuẩn bị bước vào tuổi vị thành niên, tuổi lao động, nên sự phân hoá trong HS cũng đa dạng và đủ lớn để phải tiến hành phân luồng sau THCS. Đó là nguyện vọng của một bộ phận đông đảo HS, là yêu cầu của xã hội.

Như vậy, PLHS sau THCS cũng là yêu cầu khách quan. *Yếu tố khách quan trong PLHS sau THCS là do tính tất yếu của xu hướng phân hoá trong GD quy định.*

PLHS sau THCS có làm xói mòn, triệt tiêu các cơ hội học tập của HS sau THCS?

PLHS sau THCS là phân luồng sớm, tích cực nhằm giải quyết nhu cầu nguyện vọng của người học và xã hội. Khác với PLHS sau THPT là chỉ có luồng GDNN và tham gia LĐSX, PLHS sau THCS ngoài GDNN và tham gia LĐSX, người học còn có luồng tiếp tục học văn phổ thông với mức độ phù hợp với trình độ, điều kiện của người học theo chương trình GDTX. Ở nước ta, nếu thực hiện không tốt việc PLHS sau THCS cũng có nghĩa là chúng ta vô tình đẩy một bộ phận đông đảo HS sau THCS yếu về học lực và có hoàn cảnh, điều kiện gia đình khó khăn, không được tiếp tục học mà phải nghỉ học, tham gia LĐSX, không có nghề qua ĐT. PLHS sau THCS là tạo ra phương thức học phù hợp và cơ hội học tập có hiệu quả, ít rủi ro, đáp ứng được nhu cầu, nguyện vọng được học, có nghề nghiệp của HS. Thực hiện PLHS sau THCS lành mạnh, đúng hướng, thông thoáng thực chất là nâng cao hiệu quả GD và hiệu quả xã hội (mặt bằng chất lượng GD phổ thông được nâng lên, cơ cấu nhân lực được cải thiện, tránh được lãng phí xã hội trong GD,...).

Như vậy, PLHS sau THCS chẳng những tạo cơ hội học lên mà còn đa dạng hoá phương thức học, luồng học cho người học, tạo điều kiện thích hợp cho nhiều người học. Nếu HS có nhu cầu, nguyện vọng và năng lực thì việc học lên có nhiều cơ hội, như: học liên thông, liên kết, từ xa, vừa học vừa làm...

2. Thực trạng PLHS sau THCS ở Tiền Giang hiện nay

Nhìn chung, việc PLHS sau THCS trong ngành GD tuy có chuyển biến tích cực nhưng vẫn còn nhiều hạn chế như: phát triển GD-ĐT không cân đối giữa các luồng, hiệu quả xã hội của phân luồng chưa cao, các luồng phụ chưa thông thoáng. **Nguyên nhân cơ bản là:** nhận thức xã hội về phân luồng chưa đúng hướng, nhất là tâm lí của phụ huynh và HS. Công tác hướng nghiệp trong trường phổ thông còn những yếu kém kéo dài, bế tắc. Các cơ sở GDNN, GDTX chưa đủ mạnh để có sức thu hút và thực hiện tốt chức năng nhiệm vụ PLHS sau THCS.

Biểu hiện tập trung nhất về công tác PLHS sau THCS là các tỉ lệ, số lượng HS theo học các luồng như bảng dưới đây:

Bảng số liệu HS khối 9 toàn tỉnh trong PLHS sau THCS qua 3 năm học:

Năm học		Năm học		
		2007-2008	2008-2009	2009-2010
Các chỉ số				
Số lớp 9		601	566	574
Số HS lớp 9		23.299	21.668	21.739
Số HS TN		22.924	20.841	21302
PLHS sau THCS trong ba năm học	THPT	15.982	13.926	13.895
	Tỉ lệ	69,7%	66,8%	65,2%
	GDTX	1.387	2.585	2.950
	Tỉ lệ	6%	12,4%	13,8%
	GDNN	520	1.060	1.605
	Tỉ lệ	2,3%	4,6%	7,5%
	Bỏ học	5.035	3.270	2.852
	Tỉ lệ	22%	16,2%	13,5%

Nguồn: Phòng KHTC, Sở GD-ĐT Tiền Giang

Nhận xét: Bảng trên cho thấy, trong 3 năm qua, tỉ lệ HS sau THCS vào học THPT đã có sự giảm thiểu dần từ 69,7% xuống còn 65,2%;. Tỉ lệ HS vào GDTX tăng dần lên từ 6% lên 13,8%. Luồng HS vào học GDNN tăng nhanh từ 2,3% lên 7,5% - tăng hơn 3 lần. Đặc biệt, 2 năm học 2008-2009 và 2009-2010 có nhiều cơ sở GDNN đi vào hoạt động. Tỉ lệ HS sau THCS không tiếp tục học cũng có sự giảm thiểu tương ứng từ 22% xuống còn 13,5%.

Nhìn chung, việc PLHS sau THCS đã phát triển đúng hướng có những dấu hiệu tích cực song chưa bền vững (vì vẫn còn ẩn chứa nhiều yếu tố dao động, những dấu hiệu có tính hình thức như tỉ lệ các luồng khác THPT có tăng lên nhưng tỉ trọng giữa các luồng còn quá chênh lệch, tỉ lệ HS bỏ học sau THCS còn quá lớn).

3. Một số đề xuất

Tỉ lệ hợp lí cho định hướng PLHS sau THCS ở Tiền Giang:

Xem xét các tỉ lệ PLHS sau THCS tại Tiền Giang trong 5 năm qua và các tỉ lệ tốt nghiệp THPT, trúng tuyển ĐH, CĐ, thấy rằng: tỉ lệ bình quân HS sau THCS vào học THPT là 68%, tỉ lệ tốt nghiệp THPT bình quân là 82%, tỉ lệ HS trúng tuyển vào ĐH, CĐ bình quân hàng năm là 35%. Như vậy, tỉ lệ thực tế HS sau THCS tốt nghiệp được vào THPT sau 3 năm học là 55,7% (68% x 82%), tỉ lệ HS sau THCS, sau 3 năm học THPT và trúng tuyển vào ĐH, CĐ là 19,5% (55,7% x 35%). Nhìn vào các tỉ lệ trên, mới thấy rằng mong muốn của phụ huynh và HS sau THCS với tỉ lệ hơn 80% HS được học lên ĐH, CĐ là phi thực tế. Nếu đáp ứng mong muốn trên của phụ huynh và HS thì hàng năm tỉnh Tiền Giang phải tuyển vào ĐH và CĐ với số lượng là 10.000 sinh viên, chu kì học bình quân là 4 năm, lưu lượng sinh viên là 40.000, tương đương với 10 trường ĐH và CĐ với quy mô 4000 sinh viên/trường. Điều này cũng phi thực tế.

Tóm lại, về lí thuyết, hiện nay chỉ có khoảng 55,7% HS sau THCS vào THPT là hiệu quả. Về mặt trí lực, không phải HS sau THCS nào cũng học theo hướng vào ĐH, CĐ ngay được. Vậy, theo thống kê này, nên chăng đến năm 2015 tỉ lệ PLHS nên theo định hướng: luồng THPT: 60%; luồng GDNN: 30%; luồng GDTX: 8%; luồng LDSX: 2%.

Đạo đức nghề nghiệp...

(Tiếp theo trang 3)

hệ với đồng nghiệp, với các bộ phận chức năng trong toà soạn, với lãnh đạo toà soạn và với các đơn vị hữu quan. Đặc biệt, phải thể hiện rõ cái tâm của mình đối với tác giả bài viết, với sản phẩm khoa học được công bố, v.v...

Thực tiễn làm báo chí khoa học cho thấy, nội dung và hình thức ấn phẩm báo chí của loại hình này không thể thoát li khỏi tính chính trị, tính khoa học - thực tiễn và tính văn hoá. Đó là nguyên tắc mà người làm báo chí khoa học cần nhận thức thường trực bên mình; để không bao giờ phạm phải những sai sót, sai lầm đáng tiếc. Đó cũng chính là ĐĐ của người làm báo.

Hiện nay, cuộc vận động «Học tập và làm theo tấm gương ĐĐ Hồ Chí Minh» đang được tiếp tục triển khai sâu hơn trong toàn xã hội, theo Chỉ thị của Bộ Chính trị (khoá XI) vừa mới ban hành (14/5/2011). Không chỉ học tập, làm theo Bác là một

Về giải pháp PLHS sau THCS: Trong bốn nhóm giải pháp quan trọng thường được nêu trong thực hiện PLHS sau THCS nhóm giải pháp tuyên truyền nâng cao nhận thức; nhóm giải pháp đầu tư; nhóm giải pháp chính sách và xã hội; nhóm giải pháp quản lí nhà nước), chúng ta nên chọn lựa các biện pháp (trong các nhóm giải pháp trên - nhất là giải pháp đầu tư) phù hợp với mỗi địa phương và thực hiện triệt để theo hướng phân luồng tích cực, lành mạnh, đúng hướng và ổn định. Đó sẽ là đáp số, là lời giải của bài toán PLHS sau THCS đang đặt ra.

Tóm lại, việc PLHS sau THCS được thực hiện với những biện pháp tích cực, mục tiêu lành mạnh, tỉ lệ, số lượng ổn định, phát triển đúng hướng là biện pháp quan trọng nâng cao hiệu quả xã hội của công tác phổ cập GD trong tình hình hiện nay. □

(1) Hoàng Phê. *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Khoa học xã hội - Trung tâm Từ điển học, H. 1994.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Văn Lê - Hà Thế Truyền - Bùi Văn Quân. *Một số vấn đề về giáo dục hướng nghiệp cho học sinh phổ thông*. NXB Đại học sư phạm, H. 2004.
2. Nguyễn Văn Hồ (chủ biên) - Nguyễn Thị Thanh Huyền. *Hoạt động giáo dục hướng nghiệp và giảng dạy kĩ thuật trong trường phổ thông*. NXB Giáo dục, H. 2006.
3. Đặng Danh Ánh. "Quan điểm mới về hướng nghiệp trong trường phổ thông". *Tạp chí Giáo dục*, số 38/2002.

yêu cầu cao hơn, đang đặt ra hiện nay. Đối với những người làm báo, làm theo những chỉ dẫn của Bác về ĐĐNN cũng như những việc làm cụ thể sinh động của Người khi làm báo, là một vinh dự và niềm tự hào. Bởi Bác Hồ của chúng ta là một nhà tư tưởng, một nhà văn hoá lớn, đồng thời Người cũng là một nhà báo vĩ đại mà chúng ta phải noi theo, bằng những hành động thiết thực của mình. □

(1) Trung tâm từ điển học. *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng, 2007.

(2) Hữu Thọ. *Mắt sáng, lòng trong, bút sắc*. NXB Giáo dục, H 2007.

(3) Bộ Thông tin và Truyền thông. *Một số văn bản chỉ đạo và quản lí của Đảng, Nhà nước về hoạt động báo chí*. NXB Thông tin và Truyền thông, H 2010.

(4) Hồ Chí Minh. *Toàn tập*, tập 4. NXB Chính trị quốc gia, H 2000.

Tài liệu tham khảo

1. Chỉ thị số 37/2006/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ về việc thực hiện kết luận của Bộ Chính trị về một số biện pháp tăng cường lãnh đạo và quản lí báo chí.
2. Các Website: nhabaovietnam.com; nghebao.com; vja.org.vn.

XÂY DỰNG CƠ CHẾ ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG CẤP CHUYÊN NGHIỆP

○ THS. LÊ LÂM*

1. Trường trung cấp chuyên nghiệp (TCCN) trong hệ thống giáo dục quốc dân giữ vai trò quan trọng trong việc cân đối nguồn nhân lực theo trình độ được đào tạo (ĐT) nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội thời kì đổi mới. Tính đến năm 2010, hệ thống các trường TCCN trong cả nước đã được củng cố và phát triển mạnh mẽ với 553 cơ sở ĐT TCCN, trong đó có 246 trường TCCN, 201 trường cao đẳng (CD) có ĐT TCCN, 74 trường ĐT TCCN và 32 cơ sở khác ĐT TCCN. Với cơ cấu ngành nghề ĐT, quy mô ĐT mở rộng phù hợp với yêu cầu phát triển hiện nay, các trường TCCN cũng đã có quyền tự chủ trong nhiều mặt: tuyển sinh, tổ chức quá trình ĐT, tổ chức đánh giá và cấp bằng cho người học ...

Tuy nhiên, vẫn chưa có cơ chế để công khai chất lượng ĐT, thông tin về hiệu quả ĐT của các trường cho người học, người sử dụng lao động và xã hội biết và yên tâm hợp tác. Dư luận xã hội ngày càng quan tâm hơn đến chất lượng giáo dục và việc kiểm soát chất lượng giáo dục ở các trường hiện nay.

Trước khi Bộ GD-ĐT có chủ trương về kiểm định chất lượng ĐT, một số trường TCCN đã có các biện pháp nhằm nâng cao năng lực quản lí và hiệu quả ĐT. Các trường cũng đã từng bước đổi mới PPDH, đầu tư nâng cấp cơ sở vật chất, đáp ứng tốt nhất việc nâng cao chất lượng ĐT, nhưng đa số vẫn theo hướng đổi mới từng bước các biện pháp hoặc thay đổi theo cách tiếp cận toàn diện các mặt của quản lí (như mô hình quản lí chất lượng ISO hoặc mô hình quản lí EFQM). Về khía cạnh quản lí, vẫn chưa áp dụng hoàn thiện và phù hợp với mô hình quản lí trong giáo dục của các trường để đảm bảo chất lượng ĐT.

Từ khi Bộ GD-ĐT ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường TCCN làm công cụ để trường TCCN tự đánh giá, về cơ bản đã giúp các trường có hướng xây dựng mang tính hệ thống trong việc đảm bảo chất lượng ĐT. Đây

cũng chính là bước quan trọng để tiến hành kiểm định và công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng ĐT trong các trường TCCN.

2. Đề xuất xây dựng cơ chế đảm bảo chất lượng

Các trường TCCN cần quan tâm chặt chẽ đến việc hình thành hệ thống tổ chức quản lí công tác đảm bảo chất lượng và sớm ban hành cơ chế một cách rõ ràng, nhất quán trong nhà trường để việc thực thi mang tính đồng bộ và hiệu quả. Đồng thời tạo mối liên hệ mật thiết với nhau, thường xuyên cập nhật, điều chỉnh, cải tiến theo chu trình phù hợp với điều kiện thực tiễn của từng trường. Các nội dung cơ bản để xây dựng cơ chế gồm:

1) *Xây dựng và phát triển chuẩn chất lượng.* Nhà trường cần xây dựng chuẩn chất lượng theo những tiêu chuẩn cụ thể, đo lường và đánh giá được chất lượng theo một quy trình đã được xác định. Xây dựng chuẩn chất lượng căn cứ vào cơ sở pháp lí và thực tiễn, đó là Luật Giáo dục, Điều lệ trường TCCN, Chiến lược phát triển nhà trường và quan trọng hơn là căn cứ vào nhu cầu xã hội. Nhà trường xây dựng chuẩn chất lượng theo từng tiêu chí của từng ngành ĐT cụ thể để công bố công khai cho người học, người sử dụng lao động và xã hội.

2) *Điều kiện đảm bảo chất lượng.* Nhà trường cần đảm bảo các điều kiện để các hoạt động của quá trình ĐT, nghiên cứu khoa học đạt được chuẩn chất lượng đã đề ra. Điều kiện đảm bảo chất lượng trong trường TCCN dựa theo bộ tiêu chuẩn do Bộ GD-ĐT ban hành, bao gồm 10 tiêu chuẩn (với 57 tiêu chí cụ thể): Mục tiêu của trường TCCN; Tổ chức và quản lí; Chương trình ĐT; Hoạt động ĐT; Đội ngũ cán bộ quản lí, giáo viên và nhân viên; Người học; Nghiên cứu khoa học và hợp tác quốc tế; Thư viện, trang thiết bị học tập và cơ sở vật chất khác; Tài chính và quản lí tài chính; Quan hệ giữa nhà trường và xã hội.

Nhà trường cần xây dựng Phòng đảm bảo chất lượng hoặc bộ phận đảm bảo chất lượng để các

* Trường Trung cấp kinh tế công nghệ Đại Việt TP. Hồ Chí Minh

điều kiện đảm bảo chất lượng được xuyên suốt. Tổ chức triển khai và quán triệt đến tất cả cán bộ công nhân viên của các phòng, ban, khoa và bộ môn nắm bắt các tiêu chí một cách cụ thể, trách nhiệm.

3) Quy trình đảm bảo chất lượng. Nhà trường ban hành các văn bản quy định việc xây dựng quy trình trong toàn trường đáp ứng yêu cầu hoạt động của bộ máy mang tính pháp quy và hiệu lực. Xây dựng quy trình đảm bảo chất lượng từ hệ thống quy trình cụ thể của các hoạt động diễn ra tại trường TCCN nhằm đảm bảo chất lượng GD-ĐT đạt chuẩn do nhà trường ban hành. Xây dựng quy trình cân theo hướng rõ ràng, hiệu quả, thống nhất và đồng bộ cho từng nhiệm vụ cụ thể. Các khoa, phòng ban, các bộ môn căn cứ vào chức năng và nhiệm vụ được giao, tùy theo tình hình thực tế tại đơn vị để xây dựng các quy trình hoạt động mang tính phối hợp, chủ động để quy trình hoạt động được hiệu quả, thống nhất và đồng bộ.

4) Đánh giá và cải tiến các quy trình. Nhà trường xây dựng quy định về đánh giá và cải tiến nhằm phát hiện các sai sót trong quá trình vận hành hệ thống các quy trình đảm bảo chất lượng và khắc phục, cải tiến nâng cao các biện pháp đã đề ra. Đây chính là bước quan trọng, không chỉ đơn độc việc nghiêm túc thực hiện đúng chất lượng mà còn góp phần hoàn thiện quy trình đảm bảo chất lượng trong nhà trường, nâng cao tính hiệu quả, thống nhất và đồng bộ của hệ thống. Việc triển khai công tác đánh giá và cải tiến thực hiện song song với việc thực hiện quy trình đảm bảo chất lượng để đạt yêu cầu của chuẩn chất lượng theo đúng 10 tiêu chuẩn với 57 tiêu chí của Bộ GD-ĐT đã ban hành.

Quá trình đánh giá và cải tiến các quy trình phải thực hiện trên nguyên tắc hiệu quả, phát huy tính chủ động, sáng tạo của các cá nhân và tập thể. Trong quá trình thực hiện, các đơn vị cần cập nhật thông tin và đề xuất để sửa đổi, bổ sung, hoàn thiện cơ chế đảm bảo chất lượng theo tình hình thực tế.

3. Việc xây dựng cơ chế đảm bảo chất lượng trong nhà trường là bước quan trọng trong tiến trình đánh giá kiểm định chất lượng của trường TCCN. Các trường TCCN cần cam kết thực hiện và xây dựng cơ chế một cách công khai, minh bạch, rõ ràng. Việc xây dựng kế hoạch triển khai phải đảm bảo đúng tiến độ, thể hiện sự quyết tâm và chỉ đạo sâu sát với từng quy trình cụ thể. Đơn vị chuyên trách về công tác đảm bảo chất lượng trong các trường phải là đơn vị đi đầu

trong việc hoàn thiện hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong nhà trường đến việc triển khai và hoàn thành công tác tự đánh giá, thực hiện các hoạt động cải tiến chất lượng và góp phần hình thành văn hóa chất lượng trong nhà trường. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Báo cáo tổng kết năm học 2009-2010 và phương hướng nhiệm vụ trọng tâm năm học 2011 của giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và giáo dục chuyên nghiệp. H 2010.
2. Quyết định số 76/2007/QĐ-BGDĐT ngày 14/12/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp.
3. Quyết định số 67/2007/QĐ-BGDĐT ngày 01/11/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường trung cấp chuyên nghiệp.



Ngày 11/6/2011, tại Hà Nội, Bộ GD-ĐT đã tổ chức HỘI NGHỊ TỔNG KẾT HOẠT ĐỘNG KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ 5 NĂM 2006-2010 VÀ PHƯƠNG HƯỚNG PHÁT TRIỂN GIAI ĐOẠN 2011-2015. Bộ trưởng Bộ GD-ĐT Phạm Vũ Luận

tham dự và chủ trì hội nghị.

5 năm qua, dù còn khó khăn về kinh phí, chưa khai thác hết tiềm năng nghiên cứu (NC) ở các cơ sở đào tạo..., nhưng hoạt động KH-CN của ngành đã có những đóng góp quan trọng trong đổi mới và nâng cao chất lượng GD-ĐT; đặc biệt gắn nhiệm vụ NC với đào tạo thực sư, tiến sĩ, đáp ứng yêu cầu nguồn nhân lực trình độ cao cho đất nước; gắn NC với chuyển giao công nghệ; NC cơ bản được đẩy mạnh, có sự phát triển vượt bậc; cơ chế tuyển chọn thực hiện đề tài, chương trình NC được đổi mới theo nguyên tắc cạnh tranh, bình đẳng và công khai, góp phần nâng cao chất lượng thực hiện các nhiệm vụ KH-CN. NCKH gắn với hoạt động sở hữu trí tuệ và công tác thông tin KH-CN; tạo ra những sản phẩm và công nghệ mới góp phần phát triển đất nước; phát hiện và bồi dưỡng tài năng trẻ; hợp tác quốc tế về KH-CN được mở rộng và tăng cường, góp phần nâng cao chất lượng NCKH. Riêng trong lĩnh vực NC khoa học giáo dục, đã triển khai thực hiện 7 đề tài độc lập cấp nhà nước, 3 dự án, 5 nhiệm vụ hợp tác NC theo nghị định thư, 71 đề tài NC cơ bản, 2 chương trình cấp bộ, 97 đề tài trọng điểm cấp bộ, 977 đề tài cấp bộ phân cấp, 11 dự án cấp bộ,...

Trong 5 năm tới, hoạt động KH-CN được định hướng tập trung vào 5 nội dung chính: - NC khoa học giáo dục; - NC cơ bản trong các lĩnh vực KHTN, KHXX& NV; - NC giải đáp những vấn đề lí luận và thực tiễn, cung cấp luận cứ khoa học phục vụ việc hoạch định các chủ trương, chính sách của Đảng và nhà nước; - Triển khai NC và chuyển giao công nghệ phục vụ phát triển KT-XH.

Nhân dịp này, Bộ GD-ĐT đã trao Bằng khen cho một số cơ sở đào tạo, nghiên cứu đã có thành tích xuất sắc trong hoạt động KH-CN 5 năm qua.

P.V

KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO CÁC TRƯỜNG TRUNG CẤP CHUYÊN NGHIỆP Ở THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

○ ThS. ĐẶNG THỊ THÙY LINH*

Chất lượng đào tạo (ĐT) nói chung, chất lượng ĐT trong các trường trung cấp chuyên nghiệp (TCCN) nói riêng là vấn đề đang được xã hội hết sức quan tâm. Việc làm rõ mục đích, vai trò của công tác kiểm định trong quản lý chất lượng ĐT TCCN; hạn chế và nguyên nhân cùng những đề xuất nhằm phát huy vai trò, tác dụng của công tác kiểm định chất lượng (KDCL) để từng bước bảo đảm và nâng cao chất lượng ĐT TCCN đã và đang là một yêu cầu cấp bách.

1. Vấn đề quản lý nhà nước về KDCLĐT đối với các trường TCCN

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, sự cạnh tranh giữa các quốc gia, giữa các nền kinh tế chủ yếu về chất lượng của sản phẩm hàng hóa, chất lượng của dịch vụ và cao hơn nữa là chất lượng của ĐT. Khi nghiên cứu về chất lượng ĐT của các nước, việc quản lý chất lượng nói chung và KDCL nói riêng đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo và nâng cao chất lượng ĐT, đáp ứng nhu cầu nhân lực của các cơ sở sản xuất - kinh doanh, của người sử dụng lao động. Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung 2009 đã xác định công tác kiểm định là một trong những nội dung của quản lý nhà nước về giáo dục.

Theo Quyết định số 67/2007/QĐ-BGDĐT ngày 01/11/2007 của Bộ GD-ĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường TCCN, bộ tiêu chuẩn được cấu trúc như sau (10 tiêu chuẩn - 57 tiêu chí): *Tiêu chuẩn 1:* Sự mạng mục tiêu của trường (2 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 2:* Tổ chức và quản lý (8 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 3:* Chương trình ĐT (4 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 4:* Các hoạt động ĐT (10 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 5:* Đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên (8 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 6:* Người học (7 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 7:* Nghiên cứu khoa học, phát triển công nghệ (3 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 8:* Thư viện, trang thiết bị và cơ sở vật chất khác (8 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 9:* Tài chính và quản lý tài

chính (4 tiêu chí). *Tiêu chuẩn 10:* Quan hệ giữa nhà trường và xã hội (3 tiêu chí).

Như vậy, các tiêu chuẩn này bao quát toàn bộ hoạt động của nhà trường và là mức tối thiểu mà các trường cần đạt được nhằm đảm bảo chất lượng ĐT. Thông qua việc KDCL, mỗi trường phải xác định chuẩn cho từng hoạt động trong quá trình ĐT, từ đó đảm bảo chất lượng đầu ra.

1) *Mục đích, vai trò và lợi ích của KDCL.* Kiểm định là một khâu quan trọng của quá trình quản lý chất lượng ĐT với hai mục đích chính: đánh giá chất lượng; củng cố, duy trì và nâng cao chất lượng. Một cơ sở ĐT được công nhận đạt tiêu chuẩn KDCL phải chứng minh được rằng: - Có mục tiêu ĐT phù hợp và được xác định rõ bởi cộng đồng tham gia hoạt động ĐT; - Có đủ các nguồn lực tài chính, con người, vật chất cần thiết để đạt được những mục tiêu đã đề ra; - Chứng tỏ họ đã, đang và sẽ đạt được những mục tiêu đó; - Có hệ thống quản lý chất lượng phù hợp.

2) *Vai trò của KDCL nhà trường TCCN:* - Thẩm định xem cơ sở đào tạo (CSĐT) có đáp ứng các chuẩn mục đã được thiết lập; - Làm cơ sở cho các CSĐT trong việc quyết định chấp nhận tín chỉ, module, môn học chuyển đổi giữa các CSĐT; - Xác định CSĐT nào đáng được tập trung đầu tư kinh phí của nhà nước/tư nhân; - Bảo vệ CSĐT khỏi các áp lực có hại từ bên trong và bên ngoài, bảo vệ lợi ích xã hội của người học, của phụ huynh...; - Đặt ra các mục đích, yêu cầu cho việc tự hoàn thiện của các CSĐT chưa đạt tiêu chuẩn chất lượng; - Khuyến khích các sáng kiến đưa ra các chuẩn chung, sự tham gia của giáo viên, nhân viên vào việc hoạch định và đánh giá CSĐT.

2. Sử dụng các kết quả KDCL nhà trường
Các đối tượng chủ yếu sử dụng kết quả của hoạt động kiểm định là: Nhà nước, CSĐT, người

* Sở Giáo dục và Đào tạo TP. Hồ Chí Minh

học, người sử dụng lao động, các tổ chức tài trợ, các Hiệp hội nghề nghiệp... Tuy nhiên, mỗi đối tượng lại sử dụng quy trình và kết quả của KĐCL với những mục đích khác nhau.

Đối với Nhà nước: - Để hiểu rõ thực trạng của CSĐT; - Đảm bảo quyền lợi cho người học; - Đảm bảo có một lực lượng nhân lực được ĐT có chất lượng, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động; - Để có cơ sở cấp kinh phí và các khoản tài trợ khác.

Đối với người học: - Lựa chọn các CSĐT phù hợp và có chất lượng; - Biết chắc là có thể chuyển đổi kết quả học tập giữa các CSĐT; - Biết văn bằng, chứng chỉ tốt nghiệp sẽ được chấp nhận khi tiếp tục học liên thông hoặc học lên trình độ cao hơn; - Để thuận lợi hơn trong các cơ hội tìm kiếm và tự tạo việc làm.

Đối với người sử dụng lao động, đảm bảo tuyển được những người lao động đáp ứng yêu cầu của công việc.

Đối với các tổ chức tài trợ: Xác định các CSĐT có đủ điều kiện nhận và sử dụng có hiệu quả hỗ trợ tài chính.

Các CSĐT: - Cải thiện hình ảnh, thông tin và dữ liệu về CSĐT; - Nâng cao hiệu quả của công tác hoạch định, lập kế hoạch; - Tạo điều kiện trở thành thành viên trong các tổ chức, Hiệp hội nghề nghiệp có liên quan; - Tạo điều kiện thực hiện các chương trình ĐT liên thông, liên kết, chuyển đổi với các CSĐT trong nước và nước ngoài.

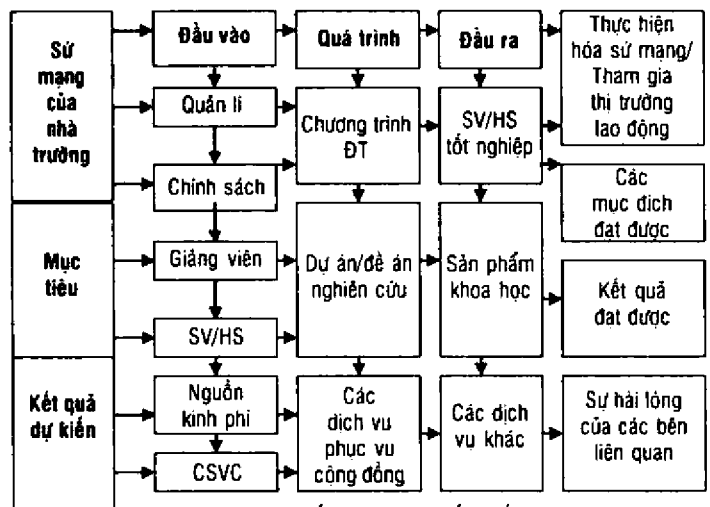
3. Thực trạng quá trình triển khai công tác KĐCLĐT trong các trường TCCN ở TP. Hồ Chí Minh

Mạng lưới các trường chuyên nghiệp tại TP. Hồ Chí Minh ngày càng mở rộng; cơ cấu ngành nghề ĐT ngày càng đa dạng phong phú, phù hợp và đáp ứng nhu cầu của xã hội; góp phần tích cực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội của thành phố và cả nước. Ở TP. Hồ Chí Minh có 70 trường và cơ sở ĐT TCCN (thành phố có 39, TW có 31) với mạng lưới được phân bố đều khắp.

Qua thực tế, hơn 60% số trường (trong 39 trường do Sở GD-ĐT trực tiếp quản lý) tiến hành tự đánh giá theo bộ tiêu chuẩn từ năm học 2008-2009. Một số báo cáo tự đánh giá của các trường rất đầy đủ, chi tiết, cụ thể về hiện trạng chất lượng

của trường; đã chỉ rõ mặt mạnh, những hạn chế đồng thời định ra phương hướng toàn diện, củng cố và nâng cao chất lượng trường. Tuy nhiên, phần nhiều các báo cáo tự đánh giá vẫn chưa được quan tâm đầy đủ từ các CSĐT, lãnh đạo nhà trường chưa nhận thức rõ vai trò của tự đánh giá cũng như xây dựng hệ thống đảm bảo chất lượng của nhà trường. Các báo cáo tự đánh giá vẫn thiên về thành tích, chưa nêu ra được các điểm mạnh, điểm yếu và kế hoạch cải tiến chất lượng, nên việc đánh giá theo chuẩn mực vẫn còn là điều mới mẻ đối với các CSĐT. Điều này có thể do một số nguyên nhân:

1) *Do nhận thức của nhà quản lý cũng như xã hội.* Nhiều nhà quản lý chưa nhận thức đầy đủ các nhân tố ảnh hưởng đến chất lượng ĐT, cho rằng, chất lượng ĐT chủ yếu phụ thuộc vào hệ thống cơ sở vật chất như: giảng đường, máy tính, thiết bị nghe nhìn... nên đã đầu tư rất nhiều vào việc xây dựng cơ sở vật chất, đó mới là điều kiện cần nhưng chưa đủ. Theo quan điểm của KĐCL thì chất lượng ĐT được quyết định bởi nhiều nhân tố có tác động qua lại, từ việc xác định rõ mục tiêu sứ mệnh của nhà trường đến các hoạt động quản lý về con người, cơ sở vật chất, các hoạt động hỗ trợ người học... Các nhân tố trên được biểu diễn trong sơ đồ (xem sơ đồ).



Các nhân tố có tác động đến chất lượng ĐT

2) *Do cơ chế quản lý chất lượng ĐT hiện nay chưa tạo động lực cho các trường tích cực tham gia vào hoạt động KĐCL.* Một số câu hỏi được đặt ra là: Nếu một trường sau khi KĐCL mà không đạt tiêu chuẩn thì có cho tiếp tục ĐT không? Nếu tham gia KĐCL mà kết quả đánh giá là không đủ

tiêu chuẩn thì có được phép cho thí sinh nộp đơn vào trường đó không? Nếu đạt chuẩn KĐCLĐT thì trường sẽ được hưởng những quyền lợi gì?... vẫn chưa có câu trả lời.

Kết luận của Bộ GD-ĐT về công tác KĐCL các trường TCCN năm 2009, có nêu: các trường TCCN muốn nâng cấp thành trường cao đẳng thì phải đạt chuẩn KĐCL. Tuy nhiên, thực tế, các trường TCCN vẫn được phép nâng cấp thành trường cao đẳng mà không cần thông qua công tác KĐCL. Hiện nay, kinh phí của công tác KĐCLĐT vẫn bị bỏ ngỏ (chưa có quy định của Bộ GD-ĐT và Bộ Tài chính), vì vậy, chưa có kinh phí cho việc triển khai công tác tự đánh giá và đánh giá ngoài trong KĐCLĐT.

Như vậy, vì chưa có cơ chế bắt buộc KĐCLĐT nên đã làm giảm vai trò, tác dụng của KĐCLĐT đối với việc nâng cao chất lượng ĐT của nhà trường.

3) *Việc tuyên truyền vai trò, tác dụng của KĐCLĐT rất hạn chế.* Những thông tin về KĐCLĐT được đăng tải trên các phương tiện thông tin đại chúng còn rất ít. Nhiều giáo viên, người học, các nhà tuyển dụng, cả các nhà quản lý giáo dục vẫn chưa biết và chưa hiểu về KĐCLĐT.

3. Một số đề xuất

Từ phân tích trên cho thấy, để nâng cao chất lượng ĐT cần áp dụng tổng thể các giải pháp và quan trọng nhất là phát huy tốt vai trò độc lập của KĐCLĐT. Để làm tốt điều này, cần thực hiện một số giải pháp sau:

- *Bộ GD-ĐT cần phối hợp với các cơ quan thông tin đại chúng tuyên truyền rộng rãi về KĐCLĐT* giúp cho xã hội, các nhà tuyển dụng, các nhà quản lý hiểu biết nhiều hơn nữa về kiểm định và đánh giá chất lượng giáo dục. Phải hiểu, chất lượng ĐT không chỉ là trách nhiệm của nhà trường mà là kết quả tổng hợp, sự nỗ lực của xã hội, sự phối hợp với các nhà tuyển dụng, các tổ chức xã hội, nghề nghiệp... Qua đó, thu hút trí tuệ của các nhà khoa học trong và ngoài nước tham gia công tác KĐCLĐT, để có nhiều biện pháp hữu hiệu hơn nữa góp phần nâng cao chất lượng ĐT.

- *Bắt buộc các trường phải đăng kí KĐCLĐT và thường xuyên công bố các trường đạt chuẩn cũng như chưa đạt chuẩn chất lượng.* Các trường có chất lượng cao cần được trao quyền chủ động trong tài chính, tuyển sinh; các trường có chất lượng thấp sẽ phải chịu sức ép từ xã

hội và nếu các trường này không đảm bảo chất lượng sẽ không được tuyển sinh... Đây là giải pháp quan trọng tạo sự cạnh tranh lành mạnh giữa các trường.

- *Thực hiện xã hội hóa công tác KĐCLĐT sẽ góp phần thực hiện minh bạch hóa trong ĐT.* Bộ GD-ĐT đã ban hành nhiều văn bản về KĐCLĐT, đây là dấu hiệu tích cực cho thấy sự quyết tâm của Bộ GD-ĐT. Song, để đảm bảo tính khách quan của những đánh giá, nhận định về chất lượng ĐT, cần sự tham gia của các đơn vị, tổ chức kiểm định độc lập của các tổ chức xã hội - nghề nghiệp. Nói cách khác, thực hiện xã hội hóa KĐCLĐT cũng chính là thực hiện đảm bảo chất lượng bên ngoài - một yếu tố cấu thành của KĐCLĐT, một giải pháp quan trọng để nâng cao chất lượng ĐT.

4) *Tránh xu hướng bảo thủ hoặc nóng vội, áp đặt hành chính từ trên xuống đối với các cơ sở ĐT tham gia kiểm định.* Việc áp đặt dễ đưa đến triển khai hình thức, đối phó ở các trường TCCN. Kiểm định cần thực hiện trên cơ sở kết quả triển khai hệ thống quản lý/bảo đảm chất lượng của CSĐT.

Nâng cao chất lượng ĐT là quá trình khó khăn, đòi hỏi sự nỗ lực của nhà trường, sự kết hợp hợp tác giữa các tổ chức ngoài xã hội thông qua một cơ chế hợp lý của Nhà nước. Nhận thức đầy đủ vai trò của KĐCLĐT sẽ góp phần đổi mới và nâng cao chất lượng ĐT. Mong rằng, trong thời gian tới, kiểm định và đánh giá chất lượng ĐT sẽ đóng vai trò thích đáng tương xứng với vị trí của nó. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung 2009. NXB Chính trị quốc gia. H. 2009.
2. Bộ GD-ĐT. Quyết định 67/2007/QĐ-BGDĐT ngày 01/11/2007 về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng trường TCCN.
3. MOET - ADB. Những vấn đề cơ bản về công tác quản lý trường trung cấp chuyên nghiệp. H. 2010.
4. Sở GD-ĐT TP. Hồ Chí Minh. "Tài liệu tập huấn về kiểm định chất lượng trường Trung cấp chuyên nghiệp". TP. Hồ Chí Minh, 2010.
5. Trần Khánh Đức. Quản lý và kiểm định chất lượng đào tạo theo ISO và TQM. NXB Giáo dục. H. 2004.

XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP THÂN THIÊN Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC VÙNG KHÓ KHĂN CỦA TỈNH BẮC KẠN

○ PGS. TS. NGUYỄN THỊ TÍNH* - PHẠM DUY HUNG**

1. Môi trường học tập thân thiện (MTHTTT) là môi trường mà ở đó cảnh quan, cơ sở vật chất gần gũi với người học, tạo cho họ có cảm giác an toàn, thoải mái và được trợ giúp về mặt phương tiện, hỗ trợ về mặt tinh thần, khiến họ hứng thú đối với học tập; cảm thấy được tôn trọng và phát huy tiềm năng một cách tốt nhất và thu hút người học tham gia một cách tích cực, đồng thời có sự tham gia chia sẻ của cộng đồng, cha mẹ HS trong hoạt động quản lý và giáo dục HS. Có thể nói, MTHTTT có vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường nói chung và chất lượng học tập của HS nói riêng vì nó đã góp phần tạo nên mục đích, động cơ, hứng thú học tập ở HS và là phương tiện để các em tự hoàn thiện nhân cách.

Vì vậy, để nâng cao chất lượng giáo dục trong các nhà trường, theo chúng tôi, cần xây dựng MTHTTT với các nội dung cơ bản sau:

1) *Xây dựng môi trường an toàn, sạch sẽ, thoáng mát, có cây xanh, tường rào bao quanh, có cổng trường, biển trường; lớp học đủ ánh sáng, bàn ghế hợp lứa tuổi HS tiểu học nhằm thu hút HS đến trường; có đủ nhà vệ sinh được đặt ở vị trí phù hợp với cảnh quan trường học. HS tích cực tham gia bảo vệ cảnh quan môi trường, giữ vệ sinh các công trình công cộng, nhà trường, lớp học và cá nhân. Nhà trường phải đảm bảo nguồn nước hợp vệ sinh, có đủ nước uống cho người học; có sân chơi, thư viện, nhà để xe, có các phòng chức năng, phương tiện kĩ thuật dạy học hiện đại phục vụ cho hoạt động dạy và học được thuận lợi và hiệu quả.*

2) *Cung cấp thông tin tốt nhất cho người học. Môi trường hoạt động giáo dục của nhà trường phải có tác dụng rèn luyện kĩ năng sống cho HS. Cán bộ quản lý (CBQL) nhà trường, GV trong các giờ lên lớp và tổ chức hoạt động giáo dục cho người học cần phải quan tâm hình thành các kĩ năng sống cho HS tiểu học.*

3) *Tổ chức các hoạt động giáo dục, hoạt động tập thể vui tươi, lành mạnh, tạo «sân chơi» để thu*

hút người học tham gia dựa trên tinh thần tự nguyện, tự giác vì bản chất tâm lí con người là hoạt động. Chỉ có thông qua hoạt động và bằng hoạt động thì nhân cách người học mới hình thành và phát triển.

4) *Thực hiện sự bình đẳng giữa các HS trong lớp, trong trường, không phân biệt đối xử. Nhà trường cần thực hiện tốt nguyên tắc tập trung dân chủ trong trường học, tôn trọng nhu cầu của người học, khai thác tiềm năng của người học một cách tối đa. Nhà trường xây dựng nội quy hoạt động, hướng dẫn GV, HS tuân thủ Điều lệ nhà trường và Luật Giáo dục; giáo dục GV, cán bộ nhân viên, HS có tính kỉ luật tích cực trong trường học về việc chấp hành nội quy, điều lệ nhà trường nhằm xây dựng nền nếp dạy và học. Đây là nét cơ bản của văn hoá trường học có ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng giáo dục của nhà trường. Các phương pháp, biện pháp giáo dục của GV cần quan tâm đến tính đặc thù của giới tính, khai thác được tiềm năng của mỗi cá nhân người học, phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS trong học tập, rèn luyện và tham gia hoạt động xã hội. GV cần không ngừng đổi mới nhận thức, đổi mới phương pháp dạy học, giáo dục để lãnh đạo và quản lý sự thay đổi của HS.*

5) *Phát huy tiềm năng của cộng đồng tham gia quản lý và tổ chức hoạt động giáo dục của nhà trường: khai thác về kinh nghiệm giáo dục, tri thức văn hoá lịch sử ở địa phương và tiềm năng kinh tế hỗ trợ cho hoạt động giáo dục của nhà trường; khai thác về yếu tố động viên tinh thần đối với cha mẹ HS và HS nhằm thu hút HS đến trường. Huy động phụ huynh, GV, cộng đồng trong việc xây dựng tầm nhìn, xác định «sứ mệnh» của nhà trường và xây dựng trường học thân thiện, HS tích cực; thực hiện «cam kết» giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng trong giáo dục HS và phát triển nhà trường. Bên cạnh đó,*

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

** Ban tổ chức tình nguyện Bắc Kạn

nhà trường cần tổ chức cho HS tham gia hoạt động chăm sóc di tích lịch sử ở địa phương, tuyên truyền, giới thiệu các công trình, di tích của địa phương với bạn bè; có kế hoạch và tổ chức giáo dục truyền thống văn hóa dân tộc và tinh thần cách mạng một cách hiệu quả cho mọi HS; phối hợp với chính quyền, đoàn thể và nhân dân địa phương phát huy giá trị của các di tích lịch sử, văn hóa và cách mạng cho cuộc sống của cộng đồng ở địa phương và khách du lịch.

2. Các trường tiểu học ở vùng khó khăn của tỉnh Bắc Kạn nằm trên địa bàn «vùng 135» của tỉnh, cơ sở vật chất còn nghèo nàn và lạc hậu, điều kiện kinh tế vùng miền kém phát triển, trình độ dân trí thấp. Hoạt động giáo dục ở đây gặp nhiều khó khăn trong công tác tuyển sinh cũng như trong quá trình dạy học, giáo dục ở nhà trường. Vì vậy, chất lượng giáo dục còn nhiều hạn chế do nhiều nguyên nhân khác nhau trong đó có nguyên nhân về môi trường giáo dục.

Sử dụng phương pháp khảo sát bằng alket và phương pháp quan sát trực tiếp cùng các phương pháp bổ trợ khác trên 40 CBQL, 200 GV và 200 HS tiểu học ở 8 trường tiểu học thuộc vùng khó khăn của 2 huyện Ba Bể và Bạch Thông của tỉnh Bắc Kạn, chúng tôi thu được số liệu sau đây:

1) Về môi trường cơ sở vật chất: 8/8 trường tiểu học đều chưa có đủ phòng học cho HS học một ca; 8/8 trường tiểu học chưa có các phòng chức năng, nhà để xe, sân chơi, vườn trường, nhà vệ sinh cho HS; 100% CBQL và GV nhà trường đánh giá nhà trường «đã có đủ sách giáo khoa cho HS»; 75% CBQL và 78% GV đánh giá nhà trường «chưa có đủ sách tham khảo cho HS»; 100% CBQL và GV đánh giá nhà trường «có rất ít sách nâng cao cho HS»; 80% CBQL và GV đánh giá «chưa có tạp chí dành cho trẻ em»; 100% CBQL và GV đánh giá nhà trường «có rất ít và chưa có thiết bị sinh hoạt văn nghệ»; 100% CBQL và GV đánh giá nhà trường «chưa có hoặc có rất ít phương tiện vui chơi giải trí cho HS»; 100% CBQL và GV nhận xét nhà trường «chưa có phương tiện phòng cháy và tử thuốc phục vụ chữa bệnh cho HS còn nghèo nàn và thiếu nguồn nước uống cho HS».

Kết hợp với quan sát trực tiếp tại các trường tiểu học, chúng tôi nhận thấy địa điểm các trường không tập trung, với nhiều «điểm trường», cảnh quan chưa được đẹp, không có tường rào bao quanh, chưa có biển trường; bàn ghế chưa đúng quy cách, chưa thực sự thân thiện với người học.

2) Về môi trường tinh thần và môi trường xã hội: nhà trường và GV đã thường xuyên phối hợp với chính quyền địa phương và cha mẹ HS để vận động HS tới trường. GV thường xuyên bám trường, bám bản, kịp thời khắc phục những hiện tượng HS bỏ học nên đã huy động 100% HS trong độ tuổi đến trường; 67,8% GV chưa sử dụng thường xuyên các phương pháp dạy học có tác dụng tạo MTHT hợp tác, chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm giữa GV với HS, HS với HS; 78,3% HS khi gặp khó khăn trong học tập và sinh hoạt không giám chia sẻ với thầy cô vì «ngại». Trong giờ học, các em còn tỏ ra thiếu tự tin, chưa mạnh dạn chia sẻ bày tỏ kiến thức và kinh nghiệm của cá nhân.

Như vậy, bên cạnh điều kiện cơ sở vật chất chưa đầy đủ, những yếu tố tâm lý và xã hội cũng chưa thực sự có tác dụng tạo MTHT cho HS tiểu học nên đã ảnh hưởng không tốt tới chất lượng giáo dục tiểu học ở vùng khó khăn.

3. Từ những kết quả nghiên cứu nêu trên, chúng tôi có một số kiến nghị sau đây:

1) Chính phủ, Bộ GD-ĐT, UBND tỉnh và Sở GD-ĐT Bắc Kạn cần quan tâm đầu tư cơ sở vật chất trường học cho các trường tiểu học vùng khó khăn nhằm tạo môi trường an toàn, thân thiện với người học, tạo động lực cho người học phát triển nhân cách.

2) CBQL nhà trường cần quan tâm đến công tác chỉ đạo cán bộ, GV tăng cường đổi mới phương pháp dạy học theo hướng học tập hợp tác nhằm tạo MTHT thân thiện, chia sẻ giữa GV với HS, giữa HS với HS.

3) GV tiểu học ở các trường vùng khó khăn cần có phương pháp, biện pháp và kỹ thuật dạy học nhằm tạo mối quan hệ thân thiện với người học, kích thích tính tích cực chủ động của HS trong các giờ học.

4) Chính quyền địa phương, cha mẹ HS cần làm tốt công tác vận động HS tới trường để GV chuyên tâm cho việc thiết kế bài giảng và tổ chức bài học trên lớp, không phải đầu tư thời gian thuyết phục HS tới trường. □

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Hồng Quang. *Môi trường giáo dục*. NXB Giáo dục, H. 2004.
2. Nguyễn Văn Hộ. *Giáo dục học đại cương*. NXB Giáo dục, H. 2004.
3. Thái Duy Tuyên. *Triết học giáo dục Việt Nam*. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.
4. "Xây dựng văn hóa nhà trường" (*Tài liệu tập huấn cho cán bộ quản lý, dự án liên kết Việt Nam - Singapore*).

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP PHỔ CẬP GIÁO DỤC MẦM NON CHO TRẺ 5 TUỔI Ở VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG

○ TS. TRẦN THỊ NGỌC TRÂM*

Trong quá trình xây dựng và phát triển nền giáo dục (GD) nước nhà, Đảng và Nhà nước ta luôn quan tâm phát triển giáo dục mầm non (GDMN). Quyết định của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt «*Đề án phổ cập giáo dục mầm non (PCGDMN) cho trẻ em 5 tuổi giai đoạn 2010-2015*» (1) tiếp tục thể hiện chính sách của Đảng và Nhà nước về phát triển GDMN, với mục tiêu đảm bảo hầu hết trẻ em 5 tuổi ở các vùng miền được đến lớp để thực hiện chương trình giáo dục 2 buổi/ngày, đủ 1 năm học, nhằm chuẩn bị tốt về thể chất, trí tuệ, tình cảm, thẩm mỹ, tiếng Việt và tâm lý để trẻ sẵn sàng vào lớp 1.

Để thực hiện chủ trương trên, việc nghiên cứu thực trạng và đề xuất giải pháp PCGDMN phù hợp với những vùng khó khăn như đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL) là rất cần thiết và cấp bách.

1. Thực trạng PCGDMN trẻ 5 tuổi ở vùng ĐBSCL hiện nay

Trong năm học 2009-2010, chúng tôi đã tiến hành điều tra, khảo sát qua báo cáo của các sở GD-ĐT và bằng phiếu hỏi với 35 cán bộ quản lý (CBQL) phòng mầm non (MN) của sở GD-ĐT, 74 CBQL các trường MN, 372 giáo viên mầm non (GVMN), 68 cán bộ chính quyền địa phương và 368 cha mẹ trẻ ở 12 tỉnh/TP thuộc ĐBSCL (Cần Thơ, Long An, Đồng Tháp, Tiền Giang, Bến Tre, An Giang, Vĩnh Long, Trà Vinh, Hậu Giang, Sóc Trăng, Kiên Giang, Bạc Liêu); khảo sát thực tế, tọa đàm, phỏng vấn sâu tại 3 tỉnh đại diện vùng ĐBSCL, (An Giang, Vĩnh Long, Cần Thơ); tổ chức hội thảo tại Cần Thơ về kế hoạch và giải pháp PCGDMNTNT vùng ĐBSCL; v.v... Kết quả thu được như sau:

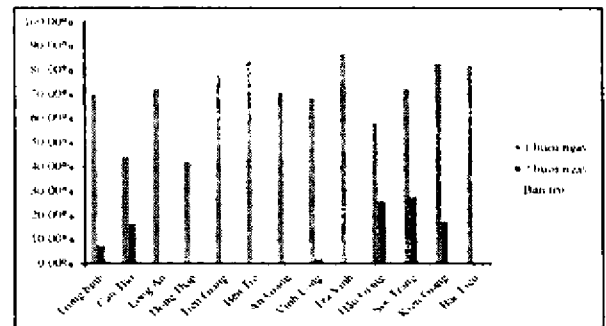
1) Tình hình thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi năm học 2009-2010

* *Mạng lưới quy mô trường lớp và tỉ lệ trẻ em 5 tuổi được huy động ra lớp*: Loại hình trường MN công lập chiếm ưu thế ở các tỉnh vùng ĐBSCL (92,5%); tình trạng xã/phường chưa có trường MN vẫn còn ở một số tỉnh. Ngoài lớp học cho trẻ

mẫu giáo (MG) đúng độ tuổi, vẫn còn tình trạng lớp ghép hai độ tuổi (4 tuổi và 5 tuổi) với tỉ lệ không nhỏ (19,42%) và lớp ghép ba độ tuổi (3 tuổi, 4 tuổi và 5 tuổi; tỉ lệ 2,83%). Phần lớn các lớp MG 5 tuổi chỉ học 1 buổi/ngày. Trẻ 5 tuổi thuộc 12 tỉnh ĐBSCL được ra lớp với tỉ lệ cao (98,3%), do nhiều địa phương đã có những biện pháp tích cực để huy động trẻ trong độ tuổi ra lớp.

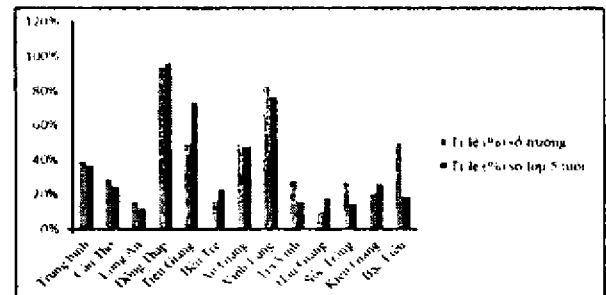
* Chất lượng GD trẻ MN 5 tuổi

Biểu đồ 1 cho thấy, tỉ lệ trẻ 5 tuổi được học 2 buổi/ngày và bán trú chiếm tỉ lệ thấp, một số nơi rất thấp.



Biểu đồ 1. Tình hình trẻ 5 tuổi học ở các lớp 1 buổi/ngày, 2 buổi/ngày và học bán trú năm học 2009-2010

Việc thực hiện chương trình GDMN mới ở phần lớn các tỉnh điều tra chiếm tỉ lệ thấp (trừ Đồng Tháp và Vĩnh Long) - xem biểu đồ 2.



Biểu đồ 2. Tình hình thực hiện chương trình GDMN mới năm học 2009-2010

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

Về tình hình sức khỏe và đánh giá sự phát triển của trẻ: tỉ lệ trẻ 5 tuổi đi học chuyên cần khá cao ở hầu hết các tỉnh/thành vùng ĐBSCL. Tỉ lệ trẻ MN 5 tuổi suy dinh dưỡng còn khá cao ở một số tỉnh/TP. Tỉ lệ trẻ được đánh giá về các mặt đạt kết quả tốt không đồng đều ở các tỉnh/TP.

** Đội ngũ CBQL, GVMN:*

- *Đội ngũ CBQL* hầu hết thuộc biên chế nhà nước (96%), nơi thấp nhất (Cần Thơ) cũng đạt 85%. Tỉ lệ CBQL có trình độ ĐT đạt chuẩn trở lên khá cao (97%), trong đó trên chuẩn là 49%. Những tỉnh 100% CBQL có trình độ ĐT đạt chuẩn trở lên gồm: Long An, Đồng Tháp, Bến Tre, An Giang, Vĩnh Long, Sóc Trăng, Bạc Liêu. Một số tỉnh có tỉ lệ CBQL đạt trình độ ĐT trên chuẩn cao là: Bến Tre (78%), Đồng Tháp và Kiên Giang (đều đạt 75%), Cần Thơ (72%). Phần lớn CBQL đều qua ĐT về chuyên ngành GDMN và đã qua lớp quản lí GDMN. CBQL qua ĐT khác chỉ có ở 3 tỉnh, trong đó nhiều nhất là Trà Vinh (12 người), An Giang (7 người) và Hậu Giang (1 người). Hầu hết các tỉnh đều còn thiếu CBQL (trừ Hậu Giang), tỉnh thiếu nhiều nhất là Trà Vinh (168 người), tiếp đến là Bến Tre (88 người).

- *Đội ngũ GVMN* phần lớn thuộc biên chế nhà nước (80%); tỉ lệ cao ở các tỉnh như Long An (99%), Bến Tre (96%), Sóc Trăng và Bạc Liêu (91%)... Một số tỉnh có tỉ lệ GVMN thuộc biên chế nhà nước thấp, thấp nhất là Cần Thơ (48%), tiếp đến là Đồng Tháp (60%) và Hậu Giang (72%). 100% các tỉnh đều thiếu GVMN (tính chung trong 12 tỉnh thiếu 2077 GVMN). Một số tỉnh thiếu với số lượng lớn như Tiền Giang (thiếu 473), Cần Thơ (thiếu 256), Hậu Giang (thiếu 226), An Giang (thiếu 202)... Tỉ lệ GVMN được ĐT đạt chuẩn và trên chuẩn không đồng đều giữa các tỉnh/TP; tỉ lệ GVMN đạt chuẩn cao ở Long An (89%), An Giang (86%). Tỉ lệ GVMN trên chuẩn khá cao ở Bạc Liêu (56%), Kiên Giang (46%). Bên cạnh đó, tỉ lệ GVMN ĐT dưới chuẩn chiếm tỉ lệ đáng kể ở một số nơi, cao nhất ở Cần Thơ (21%), tiếp theo là Đồng Tháp (13%), Trà Vinh (12%), Tiền Giang (10%), Hậu Giang và Vĩnh Long (8%). Tính chung trong 12 tỉnh/thành, có 8% GVMN dưới chuẩn.

Nhìn chung, CBQL và GVMN nhiệt tình, có tinh thần học tập nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, đạt chuẩn và trên chuẩn về trình độ ĐT. Tuy nhiên, ở một số nơi, CBQL cấp trường và GVMN còn thiếu và yếu.

** Cơ sở vật chất (CSVCh) dành cho GDMN và cho lớp MG 5 tuổi*

- *Phòng học, công trình nước sạch, công trình VS cho GDMN.* Hầu hết các tỉnh đều có số lượng lớn các phòng học bán kiên cố (tỉ lệ chung 44%); tuy nhiên, tỉ lệ phòng học nhờ, mượn cũng không nhỏ: 21%... Số công trình nước sạch, công trình VS đạt chuẩn cũng chưa tương xứng với số trường, lớp học.

- *Phòng học, công trình nước sạch, công trình VS cho lớp MG 5 tuổi.* Tính chung trong 12 tỉnh/TP phòng học bán kiên cố cho lớp MG 5 tuổi chiếm tỉ lệ 49%; tỉ lệ phòng học nhờ, mượn khá cao: 22,3%. Sân chơi ngoài trời và số công trình nước sạch, công trình VS đạt chuẩn cũng chưa tương xứng với số trường, lớp học.

- *Thiết bị, đồ chơi, đồ dùng cho lớp MG 5 tuổi và GDMN còn nghèo nàn, thiếu thốn.*

** Kinh phí đầu tư cho GDMN và huy động trẻ em 5 tuổi ra lớp* chủ yếu là ngân sách nhà nước; ngân sách địa phương chiếm tỉ lệ thấp và nguồn đóng góp của cha mẹ càng thấp (do phần lớn người dân trong vùng có hoàn cảnh kinh tế khó khăn).

** Chế độ chính sách đối với CBQL, GVMN* vẫn còn bất cập. Đời sống của một bộ phận GV còn khó khăn. Định mức lao động của GVMN chưa hợp lí (8 giờ/ngày, ngoài ra GV còn phải soạn bài, làm đồ dùng, đồ chơi cho trẻ, thực hiện các loại hồ sơ sổ sách).

** Sự tham gia của gia đình và cộng đồng:* Nhìn chung, phụ huynh và cộng đồng quan tâm đến việc đưa trẻ đi học ở các lớp MN, nhất là trẻ 5-6 tuổi. Tuy nhiên, ở nông thôn, vùng sâu, vùng xa, một bộ phận cha mẹ trẻ còn giao phó việc CS-GD trẻ cho GV. Một số ít phụ huynh, đặc biệt vùng nông thôn, chưa thật sự quan tâm đến việc đưa trẻ đi học MG.

** Sự tham gia, phối hợp của các ban ngành có liên quan và của các đoàn thể, tổ chức chính trị - xã hội.* Nhiều nơi, các ban ngành, đoàn thể đã phối hợp với ngành GD-ĐT huy động trẻ ra lớp, tuyên truyền kiến thức CS-GD trẻ cho các bậc cha mẹ và cộng đồng,... Bên cạnh đó, còn một số nơi chưa có sự tham gia phối hợp rõ ràng giữa các ban ngành có liên quan trong việc vận động trẻ 5 tuổi ra lớp hoặc sự tham gia, phối hợp chỉ có tính chất thời vụ, không thường xuyên.

2) Nhận thức về sự cần thiết PCGD MN trẻ 5 tuổi (xem bảng)

Kết quả điều tra cho thấy, có sự đồng thuận trong đánh giá về mức độ nhận thức của các đối tượng về sự cần thiết PCGD MN trẻ 5 tuổi và phần lớn các đối tượng đều đánh giá CBQL, GV, lãnh

Bảng. Ý kiến đánh giá của CBQL GDMN cấp xã/phòng, BGH, cán bộ lãnh đạo địa phương về nhận thức sự cần thiết PCGDMN trẻ 5 tuổi

TT	Các đối tượng có nhận thức đúng về sự cần thiết PCGDMN trẻ 5 tuổi	Y kiến của					
		CBQL GDMN cấp xã/phòng (n = 35)		BGH (n = 74)		Cán bộ lãnh đạo địa phương (n = 68)	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	BGH trường MN	33	94,3	71	95,95	67	98,5
2	GVMN	33	94,3	67	90,54	67	98,5
3	Các cấp lãnh đạo địa phương	33	94,3	68	91,89	67	98,5
4	Các ban ngành, các tổ chức đoàn thể	29	82,9	65	87,84	63	92,6
5	Các gia đình có con 5 tuổi	30	85,7	56	75,68	47	69,1
6	Cộng đồng nói chung	29	82,9	51	68,92	41	60,3

đạo địa phương có nhận thức đúng với tỉ lệ ý kiến cao (trên 90%). Các ban ngành, các tổ chức đoàn thể khác được đánh giá có nhận thức đúng về sự cần thiết của PCGDMN trẻ 5 tuổi với tỉ lệ thấp hơn. Các gia đình có con 5 tuổi và cộng đồng nói chung được đánh giá có nhận thức đúng về sự cần thiết PCGDMN trẻ 5 tuổi thấp hơn hẳn. Như vậy là, cần làm tốt hơn nữa công tác tuyên truyền về chủ trương, lợi ích và sự cần thiết PCGDMN trẻ 5 tuổi trong cộng đồng và phụ huynh có con ở độ tuổi MG.

3) Thuận lợi và khó khăn trong việc PCGDMN trẻ 5 tuổi các địa phương

Thuận lợi: - Nhận thức của xã hội, của cộng đồng về GDMN ngày càng được nâng cao, đặc biệt là việc đi học của trẻ MG 5 tuổi. Nhiều nơi được sự quan tâm của lãnh đạo địa phương (tỉnh ủy, HĐND, UBND tỉnh), lãnh đạo sở GD-ĐT và các phòng GD, BGH các trường MN và sự hỗ trợ của các ban ngành, đoàn thể trong việc huy động trẻ 5 tuổi ra lớp; - Việc chuẩn hóa về trình độ chuyên môn của đội ngũ CBQL và GVMN trong những năm gần đây của các tỉnh làm cho đội ngũ CBQL và GVMN ngày càng được nâng cao về trình độ. Đội ngũ CBQL, GVMN nhiệt tình và có nhiều hoạt động tích cực trong việc huy động trẻ 5 tuổi ra lớp; - Mạng lưới trường lớp ở nhiều nơi được củng cố và phát triển hàng năm, lớp MG được mở ra ở các xã; - Nhận thức về tầm quan trọng của GDMN của cha mẹ và cộng đồng ngày càng được nâng cao nên nhu cầu cho trẻ mầm non, đặc biệt trẻ 5 tuổi ra lớp ngày càng tăng; - Chính sách tiền lương, chế độ bảo hiểm cho GV được thực hiện đầy đủ; - Quyết định 112/2007/QĐ-TTg, ngày 20/7/2007 của Thủ tướng Chính phủ được UBND tỉnh thực hiện phân bổ cấp kinh phí cho các cháu MG thuộc hộ nghèo được hưởng theo quyết định.

Khó khăn: - Cơ sở hạ tầng còn yếu kém, đời sống người dân nhìn chung còn rất khó khăn;

- Mạng lưới trường lớp chưa ổn định ở một số nơi (địa bàn vùng sâu, xa). Ví dụ: Tiền Giang có 39 xã chưa có trường MN (học ghép với trường tiểu học), Cần Thơ có 12 xã phường chưa có trường MN...; mạng lưới trường lớp chỉ tập trung ở các xã, phường, chưa phủ kín được các điểm ấp, khóm, chưa thuận lợi cho cha mẹ đưa con đến trường; hệ thống trường, lớp

bán trú chỉ mở được ở những nơi có điều kiện như ở TP, thị trấn và trung tâm xã nên cũng hạn chế trong việc huy động trẻ ra lớp; - Sông, kênh, rạch chằng chịt ảnh hưởng đến quy hoạch mạng lưới trường lớp (một số nơi, bán kính đến trường quá xa: 2-3 km); - Nhận thức chưa đúng của một số phụ huynh và cộng đồng về tầm quan trọng của GDMN, quan niệm trẻ MG không đi học vẫn vào lớp 1; - CSVC trường lớp, trang thiết bị đồ dùng, đồ chơi còn thiếu thốn, chưa đáp ứng yêu cầu. Một số nơi còn nhiều phòng học tạm, học nhờ chùa hoặc thuê nhà dân, học nhờ trường tiểu học, lớp học ghép. Nhiều nơi chưa có thiết bị, đồ dùng theo đúng Thông tư 02/2010/TT-BGDĐT; - Đội ngũ GV còn thiếu về số lượng, bất cập về trình độ; - Chế độ chính sách để thu hút GVMN vẫn còn bất cập hoặc chưa thỏa đáng (ví dụ: Thông tư 71 quy định giờ làm việc GVMN là 8h/ngày là cao hơn chế độ làm việc đối với GV); - Nguồn kinh phí đầu tư cho GDMN của các tỉnh có tăng nhưng vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu; - Chưa có cơ chế tài chính trong Đề án PCGDMN trẻ 5 tuổi để địa phương thực hiện; - Phụ huynh không có thời gian đưa đón con học 2 buổi/ngày

2. Các giải pháp PCGDMN trẻ 5 tuổi vùng ĐBSCL

1) Nâng cao nhận thức về sự cần thiết thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi đối với lãnh đạo địa phương, các ban ngành; đối với BGH, GVMN cũng như của cha mẹ và cộng đồng.

2) Huy động các nguồn lực để thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi.

3) Quy hoạch, phát triển mạng lưới trường lớp phù hợp: - Xây dựng trường lớp ở các thôn, xã; - Xây dựng trường lớp ở nơi thuận tiện cho trẻ đến lớp.

4) Đầu tư xây dựng CSVC: - Tăng kinh phí đầu tư xây dựng kiên cố, có đủ CSVC cho các trường công lập thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi; - Đầu tư kinh phí xây dựng trường chuẩn quốc

gia ở các huyện nghèo; - Đầu tư kinh phí xây dựng trường lớp ở các thôn xóm.

5) *Chính sách ưu đãi đối với trường MN tư thục*: - Địa phương thực hiện chính sách theo Nghị định 53/2006/NĐ-CP của Chính phủ ngày 25/5/2006 đối với trường MN tư thục; - Nhà nước cũng như địa phương có thêm chính sách ưu đãi đối với trường MN tư thục.

6) *Chính sách đối với trẻ 5 tuổi: Những nơi đặc biệt khó khăn*: - Ngân sách nhà nước đảm bảo đủ CSVC, phòng học, đồ dùng, đồ chơi, cung cấp học liệu miễn phí cho trẻ; - Có chính sách cho nhân viên hỗ trợ GV (đưa trẻ đến lớp, hỗ trợ ngôn ngữ,...); - Có chính sách miễn học phí và hỗ trợ tiền ăn bán trú cho trẻ. *Những nơi khác*: - Ngân sách nhà nước đảm bảo đủ CSVC, phòng học, đồ dùng, đồ chơi cho trẻ; - Cha mẹ đóng góp học phí tùy mức thu nhập theo quy định của UBND tỉnh/thành; - Nhà nước hỗ trợ ngân sách để đảm bảo 100% trẻ được ăn bán trú.

7) *Chính sách với đội ngũ GV*: - Hỗ trợ ngân sách để bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, tay nghề cho đội ngũ GV hiện có và ĐT mới đảm bảo đủ số lượng và chất lượng thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi; - Có chế độ hỗ trợ kinh phí cho GV dạy MG 5 tuổi tại vùng khó khăn; - Đầu tư ngân sách xây nhà công vụ và nhà ở cho GV vùng khó khăn.

8) *Chính sách đối với cộng đồng*: - Đầu tư cho công tác truyền thông; - Ưu tiên đầu tư xóa đói giảm nghèo để nâng cao mức sống của người dân.

9) *Có cơ chế để tăng cường công tác phối hợp giữa ngành GD-ĐT với các ban ngành, tổ chức liên quan để thực hiện công tác PCGDMN trẻ 5 tuổi*

10) *Nâng cao chất lượng CS-GD ở các lớp MG 5 tuổi*: - Ưu tiên hỗ trợ về ĐT và bồi dưỡng GV, CSVC trang thiết bị và tài liệu cho việc thực hiện chương trình GDMN mới tại các lớp MG 5 tuổi; - Triển khai thực hiện chương trình GDMN mới tại tất cả các lớp MG 5 tuổi; - Linh hoạt thay đổi kế hoạch thực hiện năm học để phù hợp với vùng sông nước vào mùa lũ.

Trung cấu ý kiến bằng phiếu cho thấy, phần lớn CBQL, BGH, GVMN, cán bộ lãnh đạo địa phương đều đồng ý với 9/10 nhóm giải pháp đã được đề xuất (tỉ lệ trên 80%). Nhiều giải pháp có tỉ lệ ý kiến đồng ý từ 90% trở lên. Chỉ có giải pháp *Chính sách ưu đãi đối với trường MN tư thục và giải pháp nhà nước hỗ trợ ngân sách để đảm bảo 100% trẻ được ăn bán trú* có tỉ lệ ý kiến đồng ý thấp hơn hẳn các giải pháp khác, ý kiến phân vân

cũng đáng kể. Ý kiến tại hội thảo về kế hoạch và giải pháp để thực hiện PCGDMN trẻ 5 tuổi các tỉnh ĐBSCL tại TP Cần Thơ cũng nhất trí cao 9/10 giải pháp đã được đề xuất; riêng giải pháp *Chính sách ưu đãi đối với trường MN tư thục* chưa được nhiều đại biểu bày tỏ ý kiến đồng tình hay không đồng tình, chưa thể hiện sự nhất trí cao.

3. Một số kiến nghị

1) *Đối với Bộ GD-ĐT*: Tiếp tục hướng dẫn cụ thể về việc triển khai xây dựng đề án PCGDMNTNT ở các tỉnh và tổ chức thực hiện. Cần có hướng dẫn cụ thể về cơ chế tài chính để địa phương có thể xây dựng đề án và thực hiện.

2) *Đối với sở GD-ĐT các tỉnh/TP và phòng GD-ĐT các huyện/thị vùng ĐBSCL*: - Tuyên truyền, phổ biến quán triệt nội dung Quyết định số 239/QĐ-TTg và thực hiện các chỉ thị, công văn có liên quan đến PCGDMNTNT, đặc biệt là thông tư số 32/2010/TT-BGDĐT Quy định về điều kiện, tiêu chuẩn, quy trình công nhận PCGDMN trẻ 5 tuổi tới các ban, ngành, đoàn thể xã hội, cộng đồng và gia đình trong toàn tỉnh, tạo sự hưởng ứng tích cực của các bậc cha mẹ trẻ và ủng hộ của toàn xã hội; - Áp dụng các giải pháp được đề xuất để chỉ đạo và tổ chức triển khai thực hiện PCGDMNTNT ở địa phương.

3) *Đối với BGH và GV các trường MN*: - Phối hợp với đơn vị cơ sở xã, phường để điều tra và xây dựng kế hoạch PCGDMNTNT ở địa phương; - Xây dựng và thực hiện kế hoạch phối hợp với các đoàn thể thanh niên, phụ nữ, mặt trận tổ quốc, hội cựu chiến binh... thực hiện công tác PCGDMNTNT; - Tham mưu với chính quyền địa phương hỗ trợ, tạo điều kiện để trẻ 5 tuổi có hoàn cảnh khó khăn có thể ra lớp; - Tăng cường CSVC, chuẩn bị đội ngũ GV cho các lớp 5 tuổi được học 2 buổi/ngày theo chương trình GDMN mới. □

(1) Quyết định số 239/QĐ-TTg ngày 09/02/2010 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt "Đề án phổ cập giáo dục mầm non trẻ 5 tuổi giai đoạn 2010-2015".

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Báo cáo tổng kết năm học 2009-2010 và phương hướng nhiệm vụ giáo dục mầm non năm học 2010-2011, Hà Nội, 7/2010.

2. Báo cáo tổng kết đề tài "Nghiên cứu thực trạng và giải pháp phổ cập giáo dục mẫu giáo 5 tuổi ở vùng đồng bằng sông Cửu Long" (Mã số: B2009-37-72TĐ; CN: TS. Trần Thị Ngọc Trâm).

3. Công văn 4148/BGDĐT-GDMN ngày 15/7/2010 về việc hướng dẫn thực hiện phổ cập giáo dục mầm non trẻ 5 tuổi.
5. Thông tư 32/2010/TT-BGDĐT ban hành ngày 02/12/2010 về Quy định điều kiện, tiêu chuẩn, quy trình công nhận phổ cập giáo dục mầm non trẻ 5 tuổi.

QUAN NIỆM CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ VỀ TÌNH BẠN KHÁC GIỚI

○ TS. ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC*

1. Tình bạn là một nhu cầu không thể thiếu được trong hoạt động sống của con người, đặc biệt đối với học sinh (HS) trung học cơ sở (THCS) đang trong giai đoạn quá độ từ trẻ thơ sang người trưởng thành. Bước vào tuổi dậy thì, các em có nhiều thay đổi về cơ thể, về nhận thức, về giao tiếp, quan hệ xã hội... Trong quan hệ với người lớn, HS THCS ít được quyền bình đẳng nên các em hướng đến bạn rất mạnh mẽ. Tình bạn trở thành một phạm vi độc lập và đóng vai trò rất quan trọng đối với sự phát triển nhân cách toàn diện của các em. Khác với HS tiểu học, HS THCS bắt đầu hướng đến và kết bạn với người khác giới.

Trong điều kiện hiện nay, cùng với học tập (HT), HS THCS được giao lưu, chia sẻ với các bạn cùng giới, khác giới trong môi trường học đường. Nhiều HS đã xây dựng được tình bạn tốt, giúp nhau HT, rèn luyện và trưởng thành trong cuộc sống. Song mặt khác, những ảnh hưởng của sự giao thoa văn hóa, nhịp sống sôi động của xã hội hiện đại... cũng tác động đến mọi mặt của đời sống xã hội, đến tâm lý, đến định hướng giá trị, đến mối quan hệ người - người, đến tình bạn của HS. Trong giao tiếp với bạn, đặc biệt với bạn khác giới, một số em còn ứng xử chưa đúng mực, còn xúc phạm bạn hoặc vượt quá giới hạn bạn bè, gây lo ngại cho HS, làm đau đầu các bậc phụ huynh và giáo viên. Bởi vậy, việc nghiên cứu tình bạn và tình bạn khác giới (TBKG) ở HS THCS, tìm hiểu thực trạng, đề xuất các biện pháp giáo dục tình bạn cho các em có ý nghĩa cấp thiết trong giai đoạn hiện nay.

Để tìm hiểu thực trạng, từ tháng 4/2009 đến tháng 3/2010, chúng tôi đã khảo sát 1.332 HS

các khối lớp 6, 7, 8, 9 (668 nam, 664 nữ) của các trường THCS thuộc các tỉnh Điện Biên, Ninh Bình, Quảng Bình và TP Hà Nội. Chúng tôi sử dụng các phương pháp: điều tra viết, trắc đạt xã hội, phỏng vấn, xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS. Kết quả nghiên cứu như sau:

2. Quan niệm của HS THCS về TBKG

Để tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đã hỏi: *Theo em có nên có TBKG ở tuổi HS THCS?* Trả lời của HS THCS được thể hiện ở bảng 1.

Bảng 1. Quan niệm về TBKG ở HS

Quan niệm về TBKG		HS THCS								Tổng	
		Điện Biên		Ninh Bình		Quảng Bình		Hà Nội			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Có nên có TBKG?	Có	208	83,20	222	88,80	218	87,2	491	84,36	1139	85,51
	Không	21	8,40	23	9,20	32	12,8	52	8,93	128	9,61
	Không trả lời	21	8,40	5	2,00	0	0	39	6,70	65	4,88
Tổng		250	100	250	100	250	100	582	100	1332	100

Bảng 1 cho thấy hầu hết HS đồng ý nên có TBKG ở tuổi HS THCS (1139 em -85,51%), chỉ có 128 em (9,61%) không đồng ý có bạn khác giới. Quan niệm này khá thống nhất đối với HS các trường THCS được khảo sát ở cả 4 tỉnh thành khác nhau. Điều này thể hiện nhu cầu và tính chất độc đáo trong tình bạn của lứa tuổi HS THCS.

Để lý giải cho quan niệm của mình, HS THCS đã đưa ra nhiều ý kiến khác nhau. Những HS đồng ý có bạn khác giới cho rằng: - Có TBKG để được hiểu biết hơn về người khác giới (313 em, chiếm 27,48 %); - Bạn khác giới có những nét hấp dẫn riêng, khác bạn cùng giới mà mình có thể chia sẻ, học hỏi (255 em, chiếm 22,39 %); - Thích tính mạnh mẽ (nam) hoặc khéo léo, dịu dàng (nữ) của bạn khác giới (247 em, chiếm 21,68 %). Những em không đồng ý có bạn khác giới ở tuổi HS THCS (21/128 em chiếm 16,40%) cho rằng có thể này sinh tình cảm nam nữ, ảnh hưởng đến HT.

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

Như vậy, đa số HS THCS đều mong muốn có TBKG ở lứa tuổi của mình và lí giải của các em về nhu cầu này thật trong sáng. Điều này cho thấy quan niệm của HS THCS về tình bạn đã «hiện đại» hơn trong thời kì phát triển và hội nhập của đất nước. Tuy nhiên, các em quan niệm thế nào về các phẩm chất cần có ở người bạn khác giới. Chúng tôi yêu cầu các em kể ra 5 phẩm chất và xếp thứ tự từ 1 đến 5. Kết quả được thể hiện ở bảng 2.

Bảng 2. Những phẩm chất mong muốn ở người bạn khác giới

Phẩm chất mong muốn ở bạn khác giới	HS THCS		HS nam		HS nữ	
	Điểm TB	Thứ bậc	Điểm TB	Thứ bậc	Điểm TB	Thứ bậc
Luôn quý mến, giúp nhau trong HT và cuộc sống	3,61	1	3,65	1	3,56	2
Biết quan tâm và chia sẻ lúc em cần	3,53	2	3,47	2	3,58	1
Biết tôn trọng nhân cách của em	1,83	3	1,75	3,5	1,91	3
Có trách nhiệm với bạn	1,72	4	1,53	6	1,89	4
Thân thiện và dễ hợp tác	1,55	5	1,61	5	1,49	5
Ứng xử tế nhị, dịu dàng	1,13	6	1,75	3,5	0,57	8
Không thô bạo, vượt quá giới hạn tình bạn	0,94	7	0,80	7	1,06	6
Mạnh mẽ và năng động	0,76	8	0,49	8	0,99	7
Rs1 (nam-nữ) = 0,83						

Bảng 2 cho thấy những phẩm chất HS THCS mong muốn trong TBKG chủ yếu là những phẩm chất nói lên bộ mặt đạo đức trong quan hệ người - người, song thiên về cảm xúc riêng tư.

Phẩm chất đầu tiên đó là «Luôn quý mến, giúp nhau trong HT và cuộc sống» với 3,61 điểm. Các em mong muốn được sự quan tâm, chăm sóc từ bạn khác giới, muốn được giúp nhau về mọi mặt để cùng tiến bộ. Điều này thể hiện lối sống tích cực trong thời kì hội nhập của xã hội hiện đại, đồng thời cũng là cơ sở của cách sống «mình vì mọi người» trong tập thể, trong lớp học.

Xếp vị trí thứ hai là phẩm chất «Biết quan tâm và chia sẻ» với số điểm là 3,53. Đây chính là nền tảng đạo đức trong quan hệ người - người, đặc biệt giữa những người khác giới. HS THCS muốn được chia sẻ, cảm thông từ người bạn khác giới. Sự hiểu biết sâu sắc, sự đồng cảm chân thành là «chất keo» đầu tiên để gắn kết các em với nhau. Các em nữ đánh giá rất cao phẩm chất này (3,58 điểm, xếp hứ nhất).

Xếp thứ ba là phẩm chất «Biết tôn trọng nhân cách của em» với số điểm là 1,83. Tôn trọng nhau là cơ sở để xây dựng tình bạn bền vững trong đó các thành viên được bình đẳng với nhau và thể hiện yêu cầu cao của HS với bạn. Sự tôn trọng

nhân cách người bạn, biết kiềm chế và điều chỉnh cảm xúc trong TBKG sẽ làm cho tình bạn của các em đẹp đẽ và lành mạnh hơn.

Phẩm chất «Có trách nhiệm với bạn» được xếp thứ tư với số điểm 1,72. Điều này cho thấy HS THCS đề cao ý thức của người bạn trong TBKG. Các phẩm chất «thân thiện và dễ hợp tác»; «ứng xử tế nhị, dịu dàng»; «không vượt quá giới hạn tình bạn»; «mạnh mẽ và năng động» được xếp ở các vị trí tiếp theo.

So sánh giữa nam và nữ thì quan niệm của các em về những phẩm chất mong muốn trong TBKG có sự tương quan khá chặt với $Rs1 = 0,83$. Tuy nhiên, cũng có một số khác biệt như các em nam mong muốn bạn khác giới «ứng xử tế nhị, dịu dàng» (với số điểm là 1,75, xếp thứ 3,5, trong khi ở các em nữ, phẩm chất đó là 0,57, xếp thứ tám. Phẩm chất «có trách nhiệm với bạn» ở nữ là 1,89 xếp thứ tư và ở nam là 1,53, xếp thứ sáu. Phẩm chất «Biết tôn trọng nhân cách của em» ở nữ cao hơn nam (1,91 xếp thứ 3 và ở nam là 1,75, xếp thứ 3,5).

Như vậy, trong TBKG, HS THCS đã đề cao và mong muốn ở người bạn khác giới các phẩm chất đạo đức cần thiết trong xã hội hiện đại. Tuy nhiên, trong thực tế, liệu người bạn khác giới của các em có được những phẩm chất như các em mong muốn không? Kết quả được thể hiện ở bảng 3.

Bảng 3. So sánh những phẩm chất mong muốn và phẩm chất đã có ở người bạn khác giới

Phẩm chất cần thiết ở bạn khác giới	Phẩm chất mong muốn		Phẩm chất đã có	
	Điểm TB	Thứ bậc	Điểm TB	Thứ bậc
Luôn quý mến, giúp nhau trong HT và cuộc sống	3,61	1	1,56	1
Biết quan tâm và chia sẻ lúc em cần	3,53	2	1,09	3
Biết tôn trọng nhân cách của em	1,83	3	0,50	7
Có trách nhiệm với bạn	1,72	4	0,86	4
Thân thiện và dễ hợp tác	1,55	5	1,12	2
Ứng xử tế nhị, dịu dàng	1,13	6	0,35	8
Không thô bạo vượt quá giới hạn tình bạn	0,94	7	0,70	5
Mạnh mẽ và năng động	0,76	8	0,52	6
Rs2 (mong muốn - đã có) = 0,55				

Bảng 3 cho thấy một kết quả khá thú vị: các phẩm chất đã có ở người bạn khác giới có điểm số thấp hơn nhiều và thứ bậc cũng khác so với phẩm chất HS THCS mong muốn ở bạn (với hệ số tương quan $Rs2 = 0,55$).

Xếp thứ nhất cũng là phẩm chất «Luôn quý mến, giúp nhau trong HT và cuộc sống» (điểm số 1,56), thấp hơn so với điểm mong muốn là 3,61. Xếp thứ hai là phẩm chất «thân thiện và dễ hợp tác» (điểm số 1,12). Phẩm chất «Biết quan tâm và chia sẻ» xếp thứ ba (1,09). Đặc biệt «Biết tôn trọng nhân cách em» là phẩm chất HS mong muốn xếp thứ ba (1,83 điểm) song thực có ở bạn chỉ là 0,50 điểm, xếp thứ 7. Tuy nhiên, một số phẩm chất mong muốn có thứ bậc thấp hơn thì trong thực tế lại có ở bạn khác giới với thứ bậc cao hơn («mạnh mẽ và năng động»; «thân thiện và dễ hợp tác»; «không thô bạo vượt qua giới hạn tình bạn»). Điều này cho thấy chưa có sự thống nhất giữa nhận thức về tình bạn và việc kết bạn khác giới ở các em. HS THCS có thể đề cao những phẩm chất cần thiết khi chọn bạn song trong thực tiễn, nhu cầu về tình bạn cao, vì cần bạn nên các em vẫn chấp nhận kết thân với người bạn chưa được như mong muốn. Kết quả này cũng biểu hiện bước quá độ trong nhận thức và tình cảm của HS THCS khi từ thế giới trẻ thơ sang thế giới người lớn.

3. Qua kết quả khảo sát, chúng tôi nhận thấy:
- Nhu cầu về TBKG của HS THCS khá mạnh mẽ ở

cả các vùng miền khác nhau của đất nước. Các em đề cao những phẩm chất cần thiết ở người bạn khác giới, những phẩm chất đạo đức thể hiện quan hệ người - người trong xã hội hiện đại. Quan niệm của HS về các phẩm chất trong TBKG có sự tương quan chặt chẽ giữa nam và nữ, giữa các vùng miền; - Những phẩm chất đã có ở người bạn khác giới (thực tế) thấp hơn nhiều so với những phẩm chất HS mong muốn ở bạn (lí tưởng).

Từ đây chúng tôi xin kiến nghị: - TBKG là loại tình cảm mới, khá nhạy cảm ở lứa tuổi HS THCS. Nhu cầu về TBKG của HS THCS nhìn chung là cao. Bởi vậy, bên cạnh hoạt động HT, các nhà giáo dục, các bậc phụ huynh cần quan tâm tới việc giáo dục tình bạn cho các em; - Quan niệm về TBKG của HS THCS khá phong phú song nhận thức về những phẩm chất cần thiết trong tình bạn bạn khác giới chưa thật sâu sắc. Do đó các nhà giáo dục cần hướng dẫn, trợ giúp để các em tự tin hơn, có kĩ năng ứng xử trong TBKG; - Việc giáo dục tình bạn cho HS THCS có thể lồng ghép, tích hợp qua các môn học, qua giáo dục kĩ năng sống và qua

(Xem tiếp trang 26)

TRƯỜNG CAO ĐẲNG CÔNG NGHỆ VÀ KINH TẾ HÀ NỘI

TRỤ SỞ CHÍNH: (Cơ sở 1): xã Đông Xuân, huyện Sóc Sơn, TP Hà Nội;

ĐT: 043. 884.3325; **Fax:** 043. 884.2219; **Email:** hncte@hncte.edu.vn; **Website:** <http://hncte.edu.vn>

Cơ sở 2: Phường Trưng Trắc, thị xã Phúc Yên, tỉnh Vĩnh Phúc; **ĐT:** (0211)3.869.273; **Fax:** (0211)3.869.273

Cơ sở 3: Thị trấn Văn Giang, huyện Văn Giang, tỉnh Hưng Yên; **ĐT:** (0321)3.931.119; **Fax:** (0321)3.931.119



Quang cảnh nhà trường

Trường Cao đẳng Công nghệ và Kinh tế Hà Nội thành lập theo *Quyết định số 3828/QĐ-BGDĐT* ngày 29/5/2009 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT, trên cơ sở sáp nhập 2 trường: *Trường Trung học nghiệp vụ I và Trường Trung cấp Lương thực - Thực phẩm và Vật tư nông nghiệp.*

* **BỘ MÁY LÃNH ĐẠO:** Hiệu trưởng: NGƯT. Th.S. *Tạ Văn Hương* và 5 phó hiệu trưởng.

* **CÁC PHÒNG, KHOA VÀ CÁC BỘ MÔN TRỰC THUỘC:** - **Phòng chức năng:**

Đào tạo, Hành chính tổ chức; Khoa học và Hợp tác quốc tế; Tài chính kế toán; Công tác sinh viên; Quản trị đời sống; Khảo thí và Kiểm định chất lượng; - **Khoa và các bộ môn trực thuộc:** Khoa học cơ bản; Kinh tế; Công nghệ thông tin; Công nghệ lương thực thực phẩm; Cơ khí động lực; Điện - Điện tử; bộ môn Mác - Lênin.

* **CÁC TRUNG TÂM:** Trung tâm Bồi dưỡng và Giới thiệu việc làm; Trung tâm Đào tạo nghề cho lao động nông thôn.

Hiện tại, Trường có 76 lớp với trên 3.600 HS, SV các hệ đào tạo. □

XÂY DỰNG VĂN HÓA CHẤT LƯỢNG TRONG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC

○ TS. NGUYỄN THÀNH VINH*

1. Chất lượng giáo dục (GD) phản ánh bản chất cốt lõi của GD và vấn đề chất lượng cũng đang là thách thức đối với các nhà quản lý GD. Tuy nhiên, vấn đề nâng cao chất lượng mới được đặt ra như một nhiệm vụ cấp bách. Từ năm 2004 đến nay, đã có rất nhiều văn bản của Chính phủ, của Bộ GD-ĐT với những hướng dẫn cụ thể về công tác đảm bảo và kiểm định chất lượng theo mô hình nhiều nước tiên tiến trên thế giới. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, không ít cơ sở GD còn gặp khó khăn, thách thức, cả chủ quan và khách quan.

Để việc công khai chất lượng ở các cơ sở GD trở thành việc làm thường xuyên, tự giác, chính xác, công khai, công bằng... buộc phải xây dựng một nền văn hóa chất lượng mang tính nhất quán. Đó là: làm cho mọi người hiểu ý nghĩa của việc cần làm và làm đúng ngay từ đầu, đúng ở mọi thời điểm; mọi hoạt động nhà trường đều hướng đến chất lượng, vì chất lượng; thực hiện quy trình công khai, dân chủ (giáo viên được góp ý, đánh giá hiệu trưởng; học sinh, sinh viên (HS, SV) được tham gia đánh giá chất lượng giảng dạy, góp ý xây dựng nhà trường). Ngoài ra, cần tranh thủ mọi nguồn lực đầu tư của xã hội. Theo quan điểm này, một trường có đội ngũ cán bộ giảng dạy có uy tín; có đầy đủ cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại; có chất lượng đầu vào HS, SV cao; tạo sản phẩm (đầu ra) hoàn thiện... chính là trường có nền tảng văn hóa chất lượng (VHCL). Nhìn rộng hơn, phù hợp với xu thế phát triển của thời đại, thì VHCL phải luôn hướng đến sự phát triển của cộng đồng, tạo hiệu quả về GD nhân cách, hiểu biết xã hội, kỹ năng sống cho HS, SV.

2. Văn hóa chất lượng

Có nhiều cách hiểu khác nhau về VHCL (1). VHCL nói tới hiệu quả tích cực của các giá trị văn hóa. Ở bài viết này, VHCL được hiểu là tập hợp những thói quen, niềm tin và hành vi liên quan đến chất lượng mà các thành viên trong tổ chức

cùng chia sẻ; được phát triển trong các hoạt động quản lý chất lượng liên tục, thường xuyên, ngắn hạn và dài hạn của đơn vị nhằm tạo ra một «môi trường chất lượng». Ngoài ra, VHCL còn được hiểu là sự tham gia rộng rãi của người học và người dạy trong các hoạt động có liên quan đến chất lượng; cũng bao hàm các quy trình và công cụ nhằm xây dựng hệ thống quản lý chất lượng mang nét đặc trưng riêng của tổ chức.

Như vậy, hình thành và phát triển VHCL vừa có tính chất tự nhiên, vừa có thể xây dựng một cách có chủ đích, có kế hoạch, có mốc đánh giá để thay đổi và tạo ra các giá trị mới trong xây dựng VHCL. Cần tổ chức và thực hiện các hoạt động chất lượng sao cho tạo nên niềm tin, hành vi và thói quen liên quan đến chất lượng trong đơn vị.

Mục tiêu của VHCL là giúp mọi người thấu hiểu ý nghĩa của những việc cần làm và cố gắng làm mọi việc đúng ngay từ đầu và đúng vào mọi thời điểm, điều này phù hợp với bản chất của quản lý chất lượng tổng thể. Xây dựng được VHCL đồng nghĩa với việc mọi thành viên, mọi tổ chức đều biết công việc của mình theo kế hoạch sẽ được cải tiến và nâng cao chất lượng như thế nào; đều tham gia thực hiện mục tiêu kế hoạch với tinh thần chủ động và tự giác; đồng thời, tham gia đầy đủ vào quá trình xây dựng hệ thống quản lý chất lượng, hướng tới khách hàng.

Với quan niệm trên, VHCL của một cơ sở đào tạo được hiểu là: tập hợp những thói quen, niềm tin và hành vi liên quan đến chất lượng mà các thành viên (cán bộ lãnh đạo, giảng viên, nhân viên, HS, SV) cùng chia sẻ; được phát triển trong các hoạt động quản lý chất lượng liên tục, thường xuyên, ngắn hạn và dài hạn của cơ sở đào tạo nhằm tạo ra một «môi trường chất lượng». Mọi thành viên (từ người học đến cán bộ quản lý),

* Học viện quản lý giáo dục

mọi tổ chức (từ các phòng, ban đến các tổ chức đoàn thể) đều biết công việc của mình thế nào là có chất lượng và đều làm theo yêu cầu chất lượng ấy.

3. Xây dựng và phát triển VHCL trong nhà trường

Ở nước ta hiện nay, khái niệm VHCL còn khá mới. Ở đây, chúng tôi quan niệm rằng VHCL cần được hiểu theo cách tích hợp giữa «chất lượng» và «văn hóa». Vì vậy, VHCL được hình dung như việc tạo dựng môi trường bền vững việc hình thành «mục tiêu», công cụ và phương pháp thực hiện và đạt được mục tiêu. Muốn xây dựng được VHCL, chúng ta cần thay đổi cách thức hoạt động để đạt được mục tiêu và phù hợp với mục tiêu trở thành điểm đặc trưng của nơi chúng ta đang làm việc. Công cụ chủ yếu của các nhà lãnh đạo, quản lý nhằm có được VHCL là phải thay đổi tư duy và giá trị ở tất cả các cấp theo hướng cải tiến chất lượng. Đó là vì quy trình xây dựng VHCL thường được bắt đầu khi các nhà quản lý hiểu được giá trị chất lượng trên quan điểm hệ thống, tin tưởng vào khả năng ứng dụng của các giá trị đó. Để cập tới VHCL, phải luôn xuất phát từ các khái niệm riêng rẽ nền tảng như: đánh giá, đánh giá chất lượng, đánh giá đồng nghiệp, tự đánh giá, đánh giá ngoài, đánh giá trong đào tạo... Dưới đây xin giới thiệu sơ qua quy trình xây dựng, phát triển và các hoạt động để hướng tới VHCL.

1) Quy trình xây dựng và phát triển VHCL của cơ sở GD: - Đánh giá tình hình: mục tiêu chất lượng, các nhiệm vụ và kết quả thực hiện của nhà trường/đơn vị; - Đánh giá lại các giá trị VHCL hiện tại và xác định các niềm tin mong muốn tương lai; - So sánh và xác định nhu cầu phát triển VHCL (khoảng cách giữa mục tiêu và thực trạng); - Xác định lại các giá trị VHCL phù hợp với tổ chức; - Thực hiện các hành động thay đổi.

2) Hoạt động cần thực hiện để xây dựng và phát triển VHCL: - Nâng cao nhận thức về chất lượng, đảm bảo chất lượng, quản lý chất lượng và VHCL trong nhà trường; - Xây dựng hoặc thường xuyên xem xét đánh giá và điều chỉnh mục tiêu chất lượng, các quy trình, thủ tục... cho phù hợp với thực tế, đặc biệt là nguồn lực của nhà trường; - Bồi dưỡng các kỹ năng hoạt động chất lượng cho các thành viên trong nhà trường/đơn vị, đặc biệt chú trọng vào các thành viên mới; - Xây dựng các hệ thống đánh giá và công nhận sự nỗ lực về chất lượng.

Khi đảm bảo chất lượng được xem như một hệ thống quản lý (được đặt vào tay những người có trách nhiệm trong nhà trường) và vấn đề được đặt ra là hệ thống quản lý đó có phải chịu sự kiểm soát từ bên ngoài nhằm giúp các trường đảm bảo quá trình đó là công bằng và khách quan. Qua đây cho thấy, mối quan tâm về cơ chế có tính tự chịu trách nhiệm nhằm cải tiến khả năng đảm bảo chất lượng chuyên môn của các trường là rất quan trọng, để việc hướng tới VHCL của nhà trường ngày càng có hiệu quả hơn. □

(1) Bộ GD-ĐT. Tài liệu tập huấn "Nâng cao năng lực đảm bảo chất lượng và văn hoá chất lượng giáo dục đại học". TP. Hồ Chí Minh. 2009.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Khánh Đức. "Đo lường và đánh giá trong giáo dục" trong cuốn **Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực thế kỉ XXI**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2010.
2. Nguyễn Kim Dung - Huỳnh Xuân Nhật. "Các khái niệm chất lượng, văn hóa chất lượng, đánh giá, đảm bảo và kiểm định chất lượng trong giáo dục". Viện nghiên cứu giáo dục - Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.
3. Bộ GD-ĐT. Các quy định về quy trình và chu kì kiểm định chất lượng các loại hình nhà trường (tiểu học, trung học phổ thông, đại học). H. 2008.

Quan niệm của học sinh...

(Tiếp theo trang 24)

các hoạt động, sinh hoạt tập thể phong phú, hấp dẫn ở trường học để HS được trải nghiệm và có kinh nghiệm ứng xử với bạn; - Có thể xây dựng mô hình *Phòng Tâm lý học đường* trong các trường hoặc cụm trường theo phương thức nhà nước và nhân dân cùng chăm lo cho sự nghiệp giáo dục để trợ giúp, giáo dục tình bạn góp phần giáo dục nhân cách toàn diện cho HS. □

Tài liệu tham khảo

1. I.X. Con. **Tâm lý học tình bạn của tuổi trẻ**. NXB. Thanh niên. H 1982.
2. John Dacey - Maureen Kenny. **Adolescent Development**. Brown & Benchmark. London. 2000.
3. Gullotta, Thomas P., Adams Gerald R. **Handbook of Adolescent Behavioral Problems**, (eds). USA: Springer 2005.
4. Lục Thị Nga. **Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh trung học cơ sở**. NXB. Giáo dục Việt Nam. H 2010.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN VĂN HÓA NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC VIỆT NAM THEO QUAN ĐIỂM HIỆU QUẢ

○ THS. LÊ THỊ NGỌC THÚY*

Văn hóa nhà trường (VHNT) được hiểu như là tập hợp các nguyên tắc, niềm tin, các giá trị được chia sẻ tạo nên «nét riêng» của nhà trường, định hướng cách cư xử giữa các thành viên của nhà trường với nhau và được phản ánh thông qua các hiện thực văn hóa (VH). Quản lý (QL) VHNT là lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra các vấn đề về VH QL, VH giảng dạy và VH học tập của nhà trường. QL VHNT là một vấn đề rất phức tạp nhưng có giá trị rất lớn và bền vững đối với sự phát triển nhà trường.

Dựa trên những kết quả đánh giá về thực trạng VHNT tiểu học Việt Nam và bộ tiêu chí VH đã đưa vào thực nghiệm trong nhà trường sau hơn một năm, chúng tôi đề xuất 7 giải pháp xây dựng VHNT tiểu học theo quan điểm hiệu quả.

1. Giải pháp 1: *Nhà trường tổ chức các hoạt động tuyên truyền, các hội thảo khoa học...* để giúp các lực lượng tham gia giáo dục nâng cao nhận thức và hiểu được một cách khoa học về thuật ngữ, khái niệm VHNT; đồng thời qua đó sẽ định hình được các vấn đề VH của trường mình.

- *Xây dựng kế hoạch* để nâng cao nhận thức về VHNT cho các lực lượng tham gia giáo dục ở mỗi trường tiểu học. Cụ thể: xem xét thực trạng mức độ nhận thức để đề ra các mục tiêu phấn đấu nâng cao nhận thức về VHNT cho các thành viên nhà trường; dự kiến các nguồn lực và các phương pháp tiến hành.

- *Tổ chức thực hiện* kế hoạch nói trên bằng các hoạt động cụ thể như: phân bổ các nguồn lực, thiết lập bộ máy tổ chức, phân công con người, xây dựng các quy chế, cơ chế hoạt động của bộ máy và từng thành viên trong bộ máy đó, xác định nghĩa vụ và quyền hạn của mỗi thành viên trong tổ chức đã được thiết lập.

- *Giám sát hoạt động* của các đơn vị và cá nhân khi họ thực hiện tham gia vào việc nâng cao nhận thức về tổ chức và QL các hoạt động nhằm phát triển VHNT hiệu quả. Kịp thời động viên, khích lệ và uốn nắn ngay những sai lệch cho các đơn vị và cá nhân thực hiện việc nâng

cao nhận thức về tổ chức và QL các hoạt động nhằm phát triển VHNT lành mạnh và hiệu quả.

- *Kiểm tra đánh giá* các đơn vị và cá nhân trong hoạt động này.

2. Giải pháp 2: *Tổ chức các hoạt động nhằm xây dựng bầu không khí dân chủ: cởi mở, hợp tác, tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau, tạo cơ hội để các thành viên trong nhà trường phát triển.*

- *Lập kế hoạch* về việc thiết lập bầu không khí nhà trường mong muốn, xây dựng các phát biểu về giá trị và niềm tin, thay đổi cấu trúc tổ chức nhà trường phù hợp với VHNT mong muốn, lựa chọn các công cụ thay đổi, dự kiến các nguồn lực để hỗ trợ cho các hoạt động xây dựng và cải tạo bầu không khí nhà trường dân chủ.

- *Tổ chức cải tạo và xây dựng* bầu không khí nhà trường tiểu học theo hướng dân chủ: cởi mở, hợp tác, tôn trọng và hỗ trợ lẫn nhau, tạo cơ hội để các thành viên trong nhà trường phát triển bằng cách: xây dựng môi trường làm việc hiệu quả, xây dựng quy mô nhà trường hợp lý, xây dựng môi trường học thuật bằng việc tổ chức HS thành các đội để chuyển từ lớp học sang nhóm; giảm tỉ lệ GV trên HS; sử dụng việc giảng dạy theo nhóm và các hoạt động theo nhóm nhỏ; tạo ra các cơ hội phức tạp và khác nhau để HS tham dự vào các hoạt động ngoại khóa... Phân bổ kinh phí vào tổ chức các hoạt động theo kế hoạch đã đề ra từ nguồn ngân sách nhà nước và huy động từ xã hội.

- *Giám sát chỉ đạo* các hoạt động cải tạo VH bằng xây dựng bầu không khí nhà trường dân chủ. Cụ thể: Hướng dẫn cho từng thành viên đã được phân công lựa chọn những nội dung của các hoạt động xây dựng bầu không khí phù hợp với mong muốn của các thành viên trong nhà trường, với các giá trị truyền thống của nhà trường và phù hợp với sự phát triển kinh tế - xã hội, VH giáo dục của từng địa bàn nơi trường đóng. Kịp thời động viên và uốn nắn ngay những sai lệch trong việc tổ chức các hoạt động cải tạo bầu không khí nhà trường để

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

giúp cho các thành viên chủ động thay đổi và thích nghi dần với bầu không khí mới.

- *Kiểm tra đánh giá* việc thực hiện lập kế hoạch, tổ chức và QL các hoạt động nhằm xây dựng bầu không khí dân chủ trong nhà trường tiểu học bằng cách thiết lập các chuẩn đánh giá về mức độ thực hiện các mục tiêu tổ chức và QL các hoạt động, xây dựng phép đo kết quả đạt được trong việc tổ chức và QL các hoạt động, tìm hiểu nguyên nhân những mặt đạt được hoặc chưa đạt được trong việc tổ chức và QL các hoạt động và ra các quyết định QL để phát huy các mặt mạnh, điều chỉnh các lệch lạc hoặc xử lý các vi phạm.

3. Giải pháp 3: *Lãnh đạo nhà trường cần xây dựng một văn bản chiến lược về QL VHNT.*

- *Lập kế hoạch* cho việc xây dựng văn bản chiến lược về VHNT trong ba lĩnh vực: VH QL, VH giảng dạy và VH học tập. Phân bổ các nguồn lực và thời gian để xây dựng VHNT. Phân tích, so sánh, đối chiếu giữa các mục tiêu xây dựng VHNT với các kế hoạch khác trong chiến lược giáo dục của nhà trường để điều chỉnh và bổ sung cho phù hợp với mục tiêu chung của nhà trường.

- *Tổ chức thực hiện*: Phân công một nhóm thành viên tham gia vào công tác xây dựng chiến lược về VHNT, khảo sát để tìm hiểu VH hiện có của nhà trường, phối hợp với các chuyên gia để đánh giá VHNT hiện có, xây dựng các mục tiêu để lên kế hoạch hành động, phân bổ nguồn kinh phí cần thiết phục vụ cho việc tổ chức các hoạt động VH theo từng thời kì, từng giai đoạn.

- *Chỉ đạo giám sát*: xây dựng văn bản chiến lược về VH, cùng nhau thảo luận, phân tích đánh giá các vấn đề sẽ đưa vào văn bản chiến lược, kịp thời điều chỉnh những vấn đề sai sót trong văn bản sau khi đã trung cầu ý kiến của tất cả các thành viên trong nhà trường, khen thưởng những thành viên đã có những đóng góp xuất sắc trong việc xây dựng văn bản chiến lược về VHNT.

- *Kiểm tra đánh giá kết quả của việc xây dựng văn bản về VHNT*: Đối chiếu với các mục tiêu của các văn bản chiến lược giáo dục của nhà trường, các phong trào do Bộ, sở, phòng giáo dục phát động, các hoạt động VH, lễ hội của địa phương và hoạt động truyền thống của nhà trường... từ đó có các biện pháp điều chỉnh và ra quyết định để thực thi các mặt chưa được của văn bản chiến lược về VHNT.

4. Giải pháp 4: *Lãnh đạo nhà trường QL theo nguyên tắc phân cấp và giao quyền tự chủ* cho các thành viên trong nhà trường.

- *Lập kế hoạch* về việc phân công theo năng lực và quyền hạn của các thành viên. Cụ thể: cùng

thảo luận với các thành viên chủ chốt của nhà trường để phân định các loại nhiệm vụ và thông tin của nhà trường; phân bổ nhân lực cho từng loại nhiệm vụ theo định kì hoặc những nhiệm vụ đột xuất; có kế hoạch về những nguồn lực như: thời gian, tài chính, chuyên môn,... nhằm hỗ trợ các thành viên hoàn thành công việc một cách xuất sắc nhất.

- *Tổ chức* các hoạt động phân cấp và giao quyền tự chủ cho các thành viên trong trường như: trao quyền cho các thành viên trong nhà trường; xây dựng các nhóm, đội làm việc; phân bổ các nguồn lực để hỗ trợ nhiệm vụ của các nhóm làm việc.

- *Chỉ đạo giám sát*: kiểm tra thường xuyên các nhóm làm việc thông qua các báo cáo hoặc tham dự các buổi làm việc của nhóm; kịp thời khen thưởng những cá nhân hoặc những nhóm đã hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ được giao; uốn nắn những hoạt động chưa đi theo đúng mục đích của công việc và quyền lợi của mọi thành viên trong nhà trường.

- *Kiểm tra đánh giá* kết quả của những nhiệm vụ, thông tin được giao cho các thành viên.

5. Giải pháp 5: *Nhà trường phối hợp với địa phương* triển khai các hoạt động phát triển văn hóa cộng đồng địa phương.

- *Lập kế hoạch* để triển khai các hoạt động phát triển VH cộng đồng địa phương như: rà soát các hoạt động VH truyền thống của địa phương để sắp xếp xen kẽ với các hoạt động của nhà trường; lựa chọn các hình thức tổ chức cho phù hợp từng loại hoạt động VH địa phương; có kế hoạch phân bổ các nguồn lực hỗ trợ cho từng hoạt động VH của địa phương.

- *Tổ chức xây dựng* các hoạt động phát triển VH cộng đồng địa phương, bao gồm: phân công những cá nhân của nhà trường QL các hoạt động VH; kết hợp với cán bộ địa phương cùng xây dựng các hoạt động VH được tổ chức trong từng năm; tổ chức các buổi họp có sự tham gia của địa phương, gia đình và nhà trường để huy động sức mạnh tập thể ở mọi phương diện.

- *Giám sát chỉ đạo* các hoạt động phát triển VH cộng đồng địa phương. Lãnh đạo nhà trường theo dõi các công việc và có điều chỉnh cho phù hợp với điều kiện của nhà trường và địa phương; khuyến khích mọi thành phần trong địa phương tham gia hưởng ứng để cho HS nhận thức được sức mạnh cộng đồng của việc tổ chức các hoạt động mang ý nghĩa xã hội.

- *Kiểm tra đánh giá* các hoạt động phát triển VH cộng đồng địa phương: hiệu quả của nó với

nhận thức về các giá trị VH địa phương của các thành viên trong nhà trường; kiểm tra đánh giá nguồn tài chính, thời gian, cơ sở vật chất và con người đã được phân bổ hợp lý hay chưa.

6. Giải pháp 6: Nhà trường thường xuyên kết hợp với gia đình tổ chức cho HS tham gia các hoạt động ngoại khóa nhằm xây dựng môi trường học tập hợp tác, hình thành năng lực VH và một số kĩ năng sống cần thiết cho HS.

- Lập kế hoạch cho việc tổ chức các hoạt động dã ngoại của từng năm: số lần tổ chức các hoạt động ngoại khóa; các hình thức tổ chức tùy thuộc vào từng hoạt động; sắp xếp các bài học của một số môn học theo hình thức học tập ngoài trời; huy động kinh phí từ sự đóng góp của gia đình và các tổ chức và nguồn quỹ của nhà trường.

- Tổ chức xây dựng việc thực hiện các hoạt động ngoại khóa: giao việc tổ chức cho tổng phụ trách Đội lên kế hoạch, cùng phối hợp với gia đình để huy động các nguồn lực tổ chức các hoạt động ngoại khóa.

- Giám sát chỉ đạo việc tổ chức các hoạt động ngoại khóa theo từng năm: theo dõi việc tổ chức; kịp thời khen thưởng những cá nhân đã hoàn thành xuất sắc các nhiệm vụ được giao; điều chỉnh các hoạt động ngoại khóa cho phù hợp với tình hình thực tế của nhà trường.

- Kiểm tra đánh giá việc tổ chức các hoạt động ngoại khóa: đưa ra các tiêu chí đánh giá về tác động của các hoạt động ngoại khóa đối với việc hình thành nhận thức, tình cảm, thái độ và kĩ năng sống của các thành viên trong nhà trường; ra các quyết định để thực thi tổ chức các hoạt động ngoại khóa.

7. Giải pháp 7: Nhà nước cần đầu tư ngân sách để xây dựng một mẫu hình trường tiểu học chuẩn về VHNT lành mạnh và hiệu quả làm cơ sở cho các trường khác tham quan, học tập.

- Lập kế hoạch xây dựng một mẫu hình trường tiểu học chuẩn về VHNT lành mạnh và hiệu quả làm cơ sở cho các trường khác tham quan, học tập. Trong đó, mời các chuyên gia thảo luận để đưa ra một đề án xây dựng mẫu hình VHNT được cho là hợp lý nhất; xây dựng các giải pháp thực hiện xung quanh các vấn đề: nội dung của các hoạt động xây dựng VHNT, cơ sở vật chất, nhân lực, tài chính và thời gian.

- Tổ chức xây dựng mẫu hình trường tiểu học chuẩn về VHNT lành mạnh và hiệu quả: Hiệu trưởng là người chịu trách nhiệm điều phối dự án để xây dựng cơ sở vật chất đáp ứng được nhiệm vụ dạy học; phân công nhóm làm việc bao gồm các vị trí QL của nhà trường và chuyên gia để thiết kế một

loạt các hoạt động xây dựng nội dung của VHNT; phân bổ các nguồn lực để tổ chức hoạt động xây dựng mẫu hình VHNT tiểu học.

- Phối hợp chỉ đạo giám sát cùng với Bộ, sở, ban, ngành và địa phương để kịp thời điều chỉnh hay bổ sung trong quá trình thực hiện đề án.

- Kiểm tra đánh giá việc tổ chức hoạt động xây dựng mẫu hình VHNT tiểu học thông qua các văn bản của Nhà nước về chủ trương của đề án, qua những mục tiêu của đề án và từ thực tế tại nhà trường; các quyết định để thực hiện đề án.

Đứng trước các vấn đề học đường hiện nay như đạo đức xuống cấp, bạo lực, gian lận thi cử, nhận thức nhầm lẫn của HS về các giá trị..., việc vận dụng các giải pháp nhằm xây dựng một môi trường VHNT lành mạnh và hiệu quả là hết sức cần thiết.

Mức độ khô thi và hợp lí của các giải pháp được thể hiện qua sự thay đổi, biến chuyển một số giá trị về VH QL, VH học tập và VH giảng dạy trong nhà trường.

Để tiến hành các giải pháp, lãnh đạo nhà trường thường phải kết hợp lồng ghép với các phong trào khác nên hiệu quả của nó cũng chưa thực sự được khai thác hết và các cán bộ QL nhà trường cũng còn lúng túng khi vận hành.

Riêng giải pháp xây dựng mẫu hình thi điểm về VHNT tiểu học, khá thi nhưng chưa thực hiện được vì đòi hỏi một chiến lược ở tầm vĩ mô (từ xây dựng mô hình đến kinh phí,...). Đây là một trong những tác động có thể làm thay đổi mô hình nhà trường, các chuẩn mực giá trị, mô hình nhân cách của GV, HS... Nếu xác định đây là một vấn đề cần đưa vào trong các tiêu chuẩn của trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia thì rất mong được sự quan tâm từ các cấp QL. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Chỉ thị về việc phát động phong trào thi đua "Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực" trong các trường phổ thông giai đoạn 2008-2013. H 2008.
2. Luật Giáo dục (đã sửa đổi bổ sung) về Quy định mới về giáo dục đào tạo và quản lí trường học. NXB Lao động, H. 2010.
3. Nguyễn Tiến Hùng. "Một số kinh nghiệm quốc tế về phân cấp quản lí giáo dục phổ thông". Tạp chí Phát triển giáo dục, số 12/2004.
4. Nguyễn Lộc. Cơ sở lí luận xây dựng chiến lược trong giáo dục. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2009
5. Stephen Stolp. "Sự lãnh đạo và vấn đề văn hóa nhà trường". ERIC Digest 91, tháng 6/1994.

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TRONG TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG - TIẾP CẬN TỪ GÓC ĐỘ QUẢN LÝ

○ ThS. LÊ THỊ THU HẰNG *

1. Vài nét về thực trạng hoạt động đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) tại các trường THPT ở nước ta

Ở Việt Nam, vấn đề đổi mới PPDH được quy định trong Luật Giáo dục và Chiến lược phát triển giáo dục. Chương trình giáo dục phổ thông ban hành kèm theo Quyết định số 16/2006/BGD&ĐT ngày 05/5/2006 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT đã nêu cụ thể những định hướng đổi mới PPDH trong mỗi môn học.

Những năm vừa qua, dưới sự chỉ đạo của Bộ GD-ĐT và các sở GD-ĐT, các nhà trường phổ thông tăng cường đổi mới PPDH theo hướng phát huy tính chủ động sáng tạo, rèn luyện năng lực tự học của học sinh (HS), khắc phục tình trạng dạy học (DH) một cách thụ động. Nhiều địa phương đã hướng dẫn cho giáo viên (GV) cách tổ chức các hoạt động nhận thức của HS; tích cực sử dụng trang thiết bị DH hiện đại đồng thời khai thác các thiết bị DH sẵn có của nhà trường để phục vụ giảng dạy. Tại nhiều trường, hiệu trưởng đã tích cực tổ chức hoạt động đổi mới PPDH và các hoạt động liên quan như xây dựng đội ngũ GV; tổ chức dự giờ trao đổi rút kinh nghiệm giảng dạy ở các tổ chuyên môn, tổ chức hội thảo cấp trường, cụm trường, địa phương, hội thi GV giỏi các cấp; tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị DH, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin; bồi dưỡng, tập huấn về PPDH và tạo môi trường DH thuận lợi hơn cho GV; động viên khen thưởng kịp thời các đơn vị, cá nhân có thành tích. Nhiều hội thảo, tập huấn về đổi mới PPDH cũng đã được tổ chức và đem lại hiệu quả tốt. Kết quả cho thấy, nếu nhà trường tổ chức tốt công tác đổi mới PPDH tất yếu chất lượng DH và giáo dục đã được cải thiện rõ rệt.

Tuy nhiên, trong thực tế, mặc dù đã đạt được những kết quả bước đầu rất khả quan, song việc đổi mới PPDH trong giáo dục phổ thông vẫn còn

không bắt cập. Đó là: 1) Phương pháp thuyết trình, "thông báo" tri thức của GV vẫn là PPDH được sử dụng chủ yếu trong các nhà trường; việc sử dụng các PPDH phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo cũng như phối hợp các PPDH chưa được thường xuyên đã hạn chế hoạt động tích cực của HS; 2) Việc sử dụng các phương tiện DH mới, ứng dụng CNTT bộc lộ những khiếm khuyết, nhiều lúc chưa hợp lý nên hiệu quả chưa cao; 3) Yêu cầu gắn nội dung DH với các tình huống thực tiễn chưa được GV chú trọng; việc DH thực hành, DH thông qua các hoạt động thực tiễn ít được thực hiện; 4) Việc rèn luyện cho HS phương pháp tự học, khả năng hợp tác và khả năng vận dụng tri thức liên môn để giải quyết các chủ đề phức hợp gắn với thực tiễn chưa được chú ý đúng mức. Hệ quả tất yếu là nhiều HS học tập còn mang tính thụ động, khả năng sáng tạo và năng lực vận dụng tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn cuộc sống có những hạn chế.

Những tồn tại nêu trên bắt nguồn từ các nguyên nhân: 1) Nhận thức về sự cần thiết phải đổi mới PPDH của cán bộ quản lý giáo dục (CBQLGD), GV chưa cao, ý thức đổi mới PPDH của GV còn hạn chế; 2) GV còn thụ động, có tâm lý "ngại thay đổi" trong các PPDH; 3) Kiến thức, năng lực của nhiều GV về PPDH mới có những bất cập; 4) Điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện DH ở nhiều nơi thiếu thốn hoặc thiếu đồng bộ; 5) HS vẫn mang tâm lý học để "đối phó" với thi cử, thụ động; 6) Việc kiểm tra, thi cử, đánh giá kết quả học tập của HS chưa được đổi mới, không khuyến khích PPDH tích cực... Tuy nhiên, theo chúng tôi, có một nguyên nhân quan trọng dẫn đến thực trạng này là công tác quản lý hoạt động DH, đặc biệt là việc quản lý đổi mới PPDH, kiểm tra đánh giá còn bỏ lỡ những thiếu sót...

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

2. Về việc tăng cường quản lý đổi mới PPDH ở trường THPT

Đổi mới PPDH trong các trường phổ thông là vấn đề đã được Đảng, Nhà nước và ngành giáo dục quan tâm và được đề cập nhiều lần trong các văn kiện Đại hội Đảng, trong *Luật Giáo dục*. Kết luận của Bộ Chính trị về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TW 2 (khoá VIII), phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020 chỉ rõ: «*Tiếp tục đổi mới phương pháp dạy và học, khắc phục cơ bản lối truyền thụ một chiều. Phát huy PPDH tích cực, sáng tạo, hợp tác; giảm thời gian giảng lý thuyết, tăng thời gian tự học, tự tìm hiểu cho HS, SV; gắn bó chặt chẽ giữa học lý thuyết và thực hành, đào tạo gắn với nghiên cứu khoa học, sản xuất và đời sống*» (1). Sự đổi mới này không có nghĩa là thay thế các PPDH hiện đang sử dụng bằng những PPDH hoàn toàn mới, mà là những hoạt động rất đa dạng, linh động và mềm dẻo như: cải tiến các PPDH truyền thống; kết hợp sự đa dạng của các PPDH trong một giờ lên lớp; vận dụng một số quan điểm, kỹ thuật DH tích cực vào trong giảng dạy; tăng cường sử dụng phương tiện DH; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ DH mới dựa trên nền CNTT và truyền thông; chú trọng sử dụng các PPDH theo đặc thù của từng bộ môn; tăng cường bồi dưỡng phương pháp học tập cho HS; cải tiến phương thức kiểm tra đánh giá HS trong DH,...

Theo chúng tôi, đối với mỗi GV, việc đổi mới PPDH trong thời gian tới cần được thực hiện theo các hướng sau: 1) Bám sát mục tiêu giáo dục phổ thông, quán triệt trong mỗi lớp học, mỗi phần, mỗi chương, mỗi chủ đề và mỗi bài học để sử dụng PPDH phù hợp; 2) Lựa chọn và sử dụng các PP một cách phù hợp với: nội dung DH cụ thể của mỗi chương, mỗi chủ đề, mỗi bài lên lớp; tình hình cơ sở vật chất, điều kiện DH của nhà trường; đặc điểm lứa tuổi học sinh cấp THPT; trình độ tiếp thu của mỗi loại đối tượng HS ở từng vùng, miền, HS dân tộc, ...; việc đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả DH; 3) Kết hợp giữa việc tiếp thu và sử dụng có chọn lọc, có hiệu quả các PPDH tiên tiến, hiện đại với việc khai thác những yếu tố tích cực của các PPDH truyền thống; 4) Tăng cường sử dụng các phương tiện, thiết bị DH, CNTT và truyền thông một cách hợp lý và hiệu quả.

Riêng với các trường THPT, trọng tâm của hoạt động đổi mới PPDH là cần tăng cường công tác quản lý đổi mới PPDH, trong đó quan tâm triển khai đồng bộ một số giải pháp sau:

1) *Đổi mới việc lập kế hoạch*. Đây là khâu quan trọng nhất trong quá trình quản lý đổi mới PPDH, nhằm xác định hệ thống mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức hoạt động; các biện pháp, nguồn lực cần thiết; các bước thực hiện để đạt được yêu cầu của hoạt động đổi mới PPDH trong một học kì, một năm học hoặc một giai đoạn phát triển nhất định của nhà trường. Có thể nói, giải pháp này là "nền tảng" của quản lý đổi mới PPDH, là sự quyết định lựa chọn "lộ trình" đổi mới PPDH nên đòi hỏi mỗi nhà trường, mỗi tổ chuyên môn, từng CBQLGD, GV và HS phải tuân theo nhằm hoàn thành các mục tiêu đổi mới PPDH.

2) *Tổ chức tốt việc thực hiện kế hoạch đề ra*. Đây được coi như một "công cụ" quan trọng của quản lý đổi mới PPDH nhằm đạt được mục tiêu hướng đến. Trong công tác xây dựng kế hoạch đổi mới PPDH, mặc dù hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn hay mỗi GV đã xây dựng cho mình được kế hoạch tốt, nhưng nếu tổ chức thực hiện không phù hợp thì cũng không thể thực hiện được nhiệm vụ đổi mới PPDH đạt hiệu quả cao nhất. Do vậy, CBQLGD, GV cần làm tốt công tác tổ chức thực hiện kế hoạch đổi mới PPDH đã lập ra.

3) *Tăng cường công tác chỉ đạo của hiệu trưởng trong việc thực hiện kế hoạch* nhằm thúc đẩy, nâng cao sự nhiệt tình, tự giác, nỗ lực phấn đấu của CBQLGD, GV và HS trong nhà trường để đạt được mục tiêu đổi mới PPDH. Vai trò của CBQL nói chung, hiệu trưởng nói riêng là phải chuyển được ý tưởng của mình thành nhận thức, hành động cụ thể của GV và HS trong đổi mới.

4) *Tăng cường công tác kiểm tra đánh giá thực hiện kế hoạch đổi mới PPDH của GV và HS* nhằm "đo lường" và "điều chỉnh" kịp thời các hoạt động đổi mới PPDH trong nhà trường, khắc phục hạn chế, phát huy ưu điểm để thực hiện các mục tiêu đề ra

5) *Động viên, tạo động lực kích thích động cơ dạy và học của GV và HS* nhằm thực hiện tốt các kế hoạch, mục tiêu đổi mới.

3. Bên cạnh đó, để tạo chuyển biến mới cho việc đổi mới PPDH và quản lý đổi mới PPDH ở các trường THPT trong thời gian tới, cần quan tâm thực hiện tốt các nhiệm vụ dưới đây:

1) *Tăng cường công tác tuyên truyền, vận động* nhằm nâng cao nhận thức của CBQLGD, GV và HS về yêu cầu, nội dung, phương thức và trách

(Xem tiếp trang 37)

TÌM HIỂU THÊM VỀ ĐÀO TẠO THEO HỆ THỐNG TÍN CHỈ

○ THS. TRẦN THỊ THANH PHƯƠNG*

Đào tạo (ĐT) theo hệ thống tín chỉ (HTTC), lần đầu tiên được tổ chức tại trường ĐH Harvard, Hoa Kỳ vào năm 1872, sau đó lan rộng ra khắp Bắc Mỹ và thế giới. Đây là phương thức ĐT theo triết lí «*Tôn trọng người học, xem người học là trung tâm của quá trình ĐT*». Theo đánh giá của Tổ chức ngân hàng thế giới (World Bank), ĐT theo HTTC có hiệu quả đối với các nước phát triển và cả với các nước đang phát triển. Ở nước ta, nhiều trường đã thực hiện có kết quả loại hình ĐT này. Cho đến nay, cả nước đã có hơn 20 trường trong toàn quốc, trong đó có Trường ĐH Điện lực chuyển đổi sang ĐT theo HTTC với lộ trình và bước đi hợp lí.

1. Ưu điểm của HTTC

1) *Hiệu quả học tập (HT) cao*: - HTTC giúp sinh viên (SV) chủ động lập kế hoạch cho toàn bộ quá trình HT tại trường ĐH tùy thuộc vào các điều kiện của cá nhân, ghi nhận kịp thời các thành tích của SV sau mỗi giai đoạn tích lũy. Hệ thống cho phép đặt ra những mục tiêu ngắn hạn để hoàn thành - một điều có lợi cho SV không có điều kiện xây dựng kế hoạch dài hạn. Trong HTTC, mỗi môn học chỉ kéo dài và chấm dứt sau 1 học kì, do vậy cả giảng viên (GV) và SV đều chủ động hơn trong việc dạy và học. Việc kiểm tra đánh giá được tiến hành bằng nhiều hình thức đa dạng, kéo dài trong suốt học kì nên gánh nặng thi cử được giảm nhẹ, song không cho phép SV chây lười; - Một số trường ĐH cấp tín chỉ cho các hoạt động giáo dục ngoài lớp học, như vậy các hoạt động độc lập của SV và nhiều hoạt động giáo dục không truyền thống khác có thể được đánh giá bằng tín chỉ để tiến tới văn bằng; - HTTC với đặc điểm là người học có quyền lựa chọn các môn học đã làm cho GDDH hướng tới người học, cá nhân hoá quá trình ĐT mà các hệ thống khác không có được.

2) *Tính mềm dẻo, khả năng thích ứng cao*: - HTTC cho phép tiến tới văn bằng ĐH bằng nhiều cách tổ hợp các hợp các đơn nguyên kiến thức có số tín chỉ khác nhau (tức là có giá trị khác nhau); - Cho phép SV thay đổi ngành chuyên môn chính

trong quá trình học. Thay vì phải học lại từ đầu, HTTC công nhận các tín chỉ đã được tích lũy và chỉ cần bổ sung các tín chỉ còn lại để hoàn tất một ngành học mới và nhận văn bằng; - Cho phép xây dựng kế hoạch HT để tiến tới 1 văn bằng theo điều kiện của từng cá nhân. SV có thể bố trí xen kẽ các giai đoạn làm việc và HT, có thể hoàn thành chương trình GDDH theo hình thức bán thời gian, kết hợp giữa việc HT để lấy văn bằng với giáo dục thường xuyên, ĐT lại hoặc văn bằng hai; - Trong HTTC, việc đề xuất một môn học mới dễ dàng hơn nhiều so với học chế niên chế. Điều này cho phép cải tiến, phát triển chương trình ĐT một cách liên tục, gắn ĐT với yêu cầu sử dụng, đáp ứng nhanh chóng những yêu cầu đang thay đổi nhanh chóng của thị trường lao động; - HTTC cho phép chấp nhận sự di chuyển SV giữa các trường ĐH với nhau, cho phép chuyển từ một trường ĐH này sang một trường ĐH khác tùy theo khả năng và sở thích của họ. Ở đây, HTTC được xem là ngôn ngữ chung của các trường ĐH cho phép việc chuyển đổi SV giữa các trường ĐH gặp ít khó khăn hơn; - Việc sử dụng HTTC tạo điều kiện để các trường ĐH phát triển các chương trình song đôi (twin program) và các chương trình chuyển tiếp. Các chương trình này cho phép SV nhận văn bằng (ĐH, SDH) của trường ngoài mà không tốn kém nhiều (thời gian, kinh phí...). SV có thể hoàn thành phần đầu của chương trình ĐT ở trong nước, phần còn lại sẽ được hoàn thành ở nước ngoài theo yêu cầu của trường cấp bằng.

3) *Hiệu quả về quản lí và giá thành ĐT*: - Trong HTTC, thành tích HT của SV được đo trên cơ sở tích lũy các tín chỉ ứng với từng môn học. Việc chưa hoàn thành một môn học không ảnh hưởng nhiều tới quá trình HT của SV vì họ có thể học lại môn học đó hoặc chọn một môn học khác thay thế. Như vậy, SV không phải học lại cả năm học hay bỏ học, giá thành ĐT vì vậy giảm đáng kể; - HTTC khuyến khích các trường ĐH phải là các trường đa ngành, đa lĩnh vực, trong đó có

* Trường Đại học điện lực

những khối kiến thức chung cho nhiều lĩnh vực. Việc tổ chức giảng dạy các môn này được tiến hành bởi các bộ môn chung cho cả ĐH, chứ không cần các bộ môn trong khoa. Điều này

Bảng 1

Điểm không đạt	0 - 3,9 thang điểm 10 tương đương điểm F	= 0 thang điểm 4
Điểm đạt	4,0 - 5,4 thang điểm 10 tương đương điểm D	= 1 thang điểm 4
	5,5 - 6,9 thang điểm 10 tương đương điểm C	= 2 thang điểm 4
	7,0 - 8,4 thang điểm 10 tương đương điểm B	= 3 thang điểm 4
	8,5 - 10 thang điểm 10 tương đương điểm A	= 4 thang điểm 4

cho phép chuyên môn hoá đội ngũ GV, để họ tập trung vào NCKH và nâng cao chất lượng giảng dạy, đồng thời hạ thấp giá thành ĐT so với cấu trúc khoa truyền thống; - HTTC cho phép các trường ĐH cấp tín chỉ cho các hoạt động giáo dục bên ngoài trường ĐH để tiến tới một văn bằng. Để nhận được tín chỉ SV (thường là lớn tuổi) phải tập hợp các hồ sơ, tài liệu là minh chứng cho thành tích HT, làm việc, tự nghiên cứu của học, như tiểu luận, bằng sáng chế, bản sao các công trình, giấy khen. Hội đồng giáo chức sẽ đánh giá hồ sơ này và nếu đạt yêu cầu, người học sẽ được cấp một số tín chỉ tương ứng; - HTTC tạo sự liên kết giữa hoạt động ĐT và quản lí, hành chính. Các hoạt động quản lí, hành chính đều có thể được biểu diễn thông qua giờ tín chỉ: học phí theo giờ tín chỉ, các kế hoạch dạy học cũng được đăng kí theo giờ tín chỉ; - HTTC cho phép kết hợp các nguồn lực, phối hợp giữa các đơn vị để giảng dạy mà tránh được sự trùng lặp về các môn học, qua đó tối ưu hoá được việc sử dụng các nguồn lực, kể cả nguồn nhân lực, đội ngũ giáo chức qua đó được sử dụng hiệu quả hơn, các giáo sư sẽ có đồng SV hơn.

Ngoài ba ưu điểm nổi trội trên, ĐT theo HTTC còn có những ưu điểm có lợi cho SV :

- Thang điểm 4 trong «Quy chế ĐT ĐH và cao đẳng hệ chính quy theo HTTC» của Bộ GD-ĐT ban hành kèm theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD&ĐT là thang điểm rất có lợi cho SV và là thang điểm đánh giá «sạch» (có nghĩa là nếu điểm HP từ 0-3,9 (thang điểm 10) khi quy đổi sang thang điểm 4 sẽ là điểm F = 0 (điểm F của ta còn thấp hơn ở các nước phát triển nhiều, ở Hoa Kỳ điểm F = 0 tương đương từ 0 - dưới 6,0). Điểm HP F sẽ không có tác dụng nâng điểm trung bình chung học kì hay tích lũy như trong ĐT theo HP - niên chế, và như thế, kết quả HT của SV được đánh giá chính xác hay còn gọi là «sạch», vì không bị lẫn những kết quả kém) có thể thấy rõ điều này như sau (2):

SV chỉ cần đạt điểm HP 8,5 (thang điểm 10) thì khi quy đổi sang thang điểm 4 sẽ là điểm A = 4 (điểm cao nhất của thang điểm 4). SV đạt điểm

HP từ 4,0-4,9 (thang điểm 10) là điểm không đạt đối với HP - niên chế, nhưng khi quy đổi sang thang điểm 4 là điểm D = 1 lại là điểm đạt. SV có thể không cần học lại HP này hoặc học lại để cải thiện điểm đều được. Trong ĐT theo HTTC, SV muốn có kết quả HT xếp loại Khá chỉ cần một nửa số tín chỉ tích lũy có điểm HP 7,0 và nửa còn lại có điểm HP 5,5 là được.

Đánh giá HP trong ĐT theo HTTC là đánh giá quá trình với điểm thi kết thúc HP, có thể chỉ chiếm 50% tỉ trọng điểm HP. Điều này làm cho SV phải HT, kiểm tra và thi liên tục trong suốt học kì chứ không phải chỉ trông chờ vào kết quả của 1 kì thi đầy may rủi, nhưng có «nhiều cơ hội» để không học mà cũng có thể đạt. Vì thế khi điểm HP không đạt thì phải học lại để đánh giá lại tất cả các điểm bộ phận và thi lại, chứ không thể chỉ tổ chức thi kết thúc HP thêm lần 2. Tuy nhiên, để thuận tiện và có lợi cho SV, một số trường, trong đó có Trường ĐH Điện lực, đã tính điểm mềm dẻo, tính chi tiết như sau (3) (xem bảng 2).

Bảng 2

Loại đạt	A+	9,0 - 10,0	Giỏi	Tương ứng với 4,0
	A	8,5 - 8,9		Tương ứng với 3,7
	B+	8,0 - 8,4	Khá	Tương ứng với 3,5
	B	7,0 - 7,9		Tương ứng với 3,0
	C+	6,5 - 6,9	Trung bình	Tương ứng với 2,5
	C	5,5 - 6,4		Tương ứng với 2,0
Loại không đạt	D	4,0 - 5,4	TB yếu	Tương ứng với 1,0
	F	dưới 4,0	Kém	Tương ứng với 0,0
	I	Chưa đủ dữ liệu đánh giá		
	X	Chưa nhận được kết quả thi		

- Về điều kiện buộc thôi học: theo Quy chế của Bộ, khả năng SV bị buộc thôi học là rất ít. Điều kiện buộc thôi học với điểm trung bình chung học kì (TBCHK) dưới 1,0 cũng rất nhẹ vì nó chưa bằng 25% điểm cao nhất của thang điểm 4. Hơn nữa, SV xếp hạng HT yếu (có điểm trung bình trung tích lũy dưới 2,0, theo thang điểm 4), có thể chỉ cần học 10 tín chỉ/ học kì, tương đương với 3-4 HP, mà điểm TBCHK không đạt nổi 1,0 thì việc buộc thôi học là đương nhiên. Ngay cả khi SV nhận ra số tín chỉ đăng kí vượt quá khả năng HT của bản thân, thì trong 6 tuần đầu của học kì chính, SV vẫn được phép rút bớt HP, miễn là đảm bảo số tín chỉ tối thiểu quy định trong Quy chế của Bộ GD-ĐT. Trường hợp SV học 6 HP, trong đó có 4 HP đạt điểm 5,4; một HP đạt

5,0; một HP đạt 3,9 (theo thang điểm 10), mà có báo đã lấy dẫn chứng, không khác gì trong HP niên chế, một SV cũng học 6 HP với 4 HP đạt 4,9; một HP đạt 4,5; một HP đạt 3,4. Những trường hợp này xác xuất không quá vài phần nghìn, vì thế, không thể dùng kết quả đó để quy nạp thành quy luật chung được. Cũng không thể nói SV có điểm số «cao» và chỉ cần vướng một HP có nhiều tín chỉ cũng bị buộc thôi học. Khi nói về GV cho điểm «đạt» theo cảm giác thì lại càng sai, vì khi đánh giá kết quả HT của SV, tất cả các bài kiểm tra và thi kết thúc HP, đều phải đánh giá theo các quy định của Bộ GD-ĐT, tức là phải có đáp án và thang điểm chính xác tới 0,25, nên không thể tùy tiện được. Việc buộc thôi học là rất cần thiết, vì nó tạo áp lực để SV phải HT, phải rèn luyện, nhưng đừng ở tỉ lệ bao nhiêu còn phụ thuộc vào điều kiện cụ thể của từng trường (4).

2. Nhược điểm của HTTC

HTTC tạo ra sự cắt vụn kiến thức. Một môn học chỉ kéo dài một học kì, và SV thường thì học 4-5 môn học trong 1 học kì và để đạt một văn bằng SV học khoảng 40 môn học. Để khắc phục nhược điểm này, người ta xây dựng các môn học có số tín chỉ lớn (5-6), và để tích lũy SV cần có thời gian dài hơn, kiến thức sẽ hệ thống hơn, và như vậy, số lượng môn học phải tích lũy để đạt một văn bằng có thể nhỏ hơn 20.

Việc thừa nhận các hoạt động giáo dục ngoài trường ĐH có giá trị như các tín chỉ được tích lũy có nguy cơ làm giảm giá trị của các hoạt động khoa học nghiêm túc.

HTTC có khả năng làm «méo mó» động cơ HT của SV. SV nhìn nhận trình độ học vấn quy định cho 1 văn bằng như là sự tích lũy các tín chỉ hơn là HT vì mục tiêu cuối cùng của nó.

HTTC tạo điều kiện mở rộng các cơ hội để nhận văn bằng ĐH và đương nhiên nhu cầu nhận văn bằng sẽ tăng lên. Lúc đó có thể các trường ĐH sẽ làm nhiều việc xác nhận các hoạt động giáo dục ngoài trường hơn là cung cấp các hoạt động giáo dục trong trường.

3. Một số nhận xét khác

Do ĐT theo HTTC cho phép SV có thể chủ động học theo điều kiện và năng lực của mình nên SV giỏi có thể học theo đúng hoặc học vượt kế hoạch HT toàn khóa, kế hoạch HT từng học kì theo gợi ý của nhà trường, để tốt nghiệp theo đúng thời gian chuẩn của chương trình hoặc sớm hơn; SV bình thường và yếu có thể kéo dài thời gian HT trong trường và tốt nghiệp muộn hơn. Vì thế, SV phải tự lập kế hoạch HT toàn khóa và từng học kì cho phù hợp với năng lực và điều kiện cụ thể của bản thân dưới sự giúp đỡ của GVCN hay cố vấn HT. Toàn

bộ hệ thống quản lí ĐT, quản lí SV, cũng vì thế, phải vận hành theo yêu cầu riêng của từng SV làm cho quá trình quản lí trở nên hết sức phức tạp so với ĐT theo HP - niên chế. Chương trình ĐT của tất cả các ngành đều phải cấu trúc lại theo hướng module hóa thành những HP; lịch trình giảng dạy phải thực hiện hết sức chính xác, không được đổi giờ hoặc bỏ giờ; mỗi GV, mỗi SV đều có thời khóa biểu riêng, không theo một quy luật nào cả, v.v...

Học kì thứ nhất và thứ hai, các nhà trường đều gặp phải những khó khăn nhất định, khi ĐT theo HTTC; việc quản lí phải khoa học, chặt chẽ, linh hoạt và mềm dẻo; đòi hỏi cả người dạy và người học phải thay đổi cách tư duy, đổi mới PPDH từ bị động sang chủ động một cách nghiêm túc. ĐT theo HTTC chỉ có thể thành công khi có sự chỉ đạo rất kiên quyết và khoa học của Ban giám hiệu, đặc biệt là vai trò của hiệu trưởng, sự phối hợp đồng bộ giữa các đơn vị trong trường, đội ngũ GV nhận thức được trách nhiệm và tham gia vào quá trình ĐT một cách tự giác.

Hiện nay trong ĐT theo tín chỉ, 1 tín chỉ (TC) tương đương với 15 tiết chuẩn hoặc gồm 12 tiết lên lớp lí thuyết + 6 tiết thảo luận trên lớp, thí nghiệm... hoặc tương đương 18 tiết lên lớp. Để tiếp thu được 1 TC, SV phải chuẩn bị 30 tiết ở nhà. Điều này cho thấy giờ dạy lí thuyết trên lớp giảm nhưng giờ thảo luận và tự học của SV tăng nhiều, và được bố trí rõ ràng, chứ không «mập mờ» như trước kia. SV có cơ hội để tự học và học theo kiểu thảo luận nhóm, GV chỉ là người giúp đỡ SV cách tư duy, PP tự học, sáng tạo, chứ không phải đơn thuần là truyền thụ lại kiến thức.

ĐT theo HTTC đòi hỏi SV phải nắm chắc quy chế ĐT và được tư vấn đầy đủ để lập được kế hoạch HT thật phù hợp với điều kiện và năng lực cụ thể của mình. Điều quan trọng hơn là SV phải tiếp cận được với PP HT chủ động, lấy tự học và HT theo nhóm làm chính. Bản chất của ĐT theo HTTC luôn tạo điều kiện tốt nhất cho người học phát huy cao độ năng lực của bản thân. Tuy nhiên, trên con đường chuyển đổi từ cái cũ sang cái mới, mỗi nhà trường cần có lộ trình và liên tục điều chỉnh cho phù hợp với hoàn cảnh cụ thể của mình. □

(1) *Chương trình tập huấn tổ chức, thực thi và quản lí chương trình đào tạo phù hợp với phương thức đào tạo theo tín chỉ*, Đại học quốc gia, Hà Nội, 2006.

(2) http://www.tnut.edu.vn/doc/pqthe_dttinchi.htm

(3) *Sổ tay sinh viên* (dùng cho sinh viên Trường Đại học Điện lực - Lưu hành nội bộ). Tập đoàn Điện lực Việt Nam - Trường Đại học Điện lực, H. 2010.

(4) <http://www.tgu.edu.vn/ticudiem/quachedttc.htm>

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC PHÙ HỢP PHƯƠNG THỨC ĐÀO TẠO TÍN CHỈ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

○ ThS. LÊ THỊ NHẬT*

Việc áp dụng đào tạo (ĐT) theo hệ thống tín chỉ (HTTC) ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay trong cả nước đã làm thay đổi rất lớn phương pháp (PP) dạy và PP học của tất cả các môn học, trong đó có môn Giáo dục học (GDH) - môn học chủ yếu giúp sinh viên (SV) hiểu biết nghiệp vụ của người giáo viên, rèn luyện những kỹ năng sư phạm và hình thành ở họ phẩm chất, đạo đức và tình cảm nghề nghiệp.

Trong 2 năm qua, Trường ĐH Hồng Đức đã có nhiều hoạt động tích cực và chủ động chuyển đổi phương thức ĐT; bước đầu thu được những kết quả đáng ghi nhận. Việc nghiên cứu và đánh giá quá trình từng bước đổi mới PPDH trong môn học cụ thể sẽ góp phần nâng cao hiệu quả ĐT của nhà trường theo phương thức mới.

1. Đánh giá về sử dụng PPDH môn GDH áp dụng HCTC

Trong giảng dạy các môn khoa học giáo dục tại các khoa sư phạm ở Trường ĐH Hồng Đức, quá trình đổi mới PPDH môn GDH phù hợp với phương thức ĐT tín chỉ vẫn còn những tồn tại sau:

- Giảng viên (GV) phần nhiều sử dụng PP thuyết trình với cách thức thông báo, giảng giải, giải thích những vấn đề SV khó khăn, minh họa thực tiễn. Hoạt động này vẫn còn chiếm nhiều thời gian trong giờ lý thuyết và thảo luận; - PP luyện tập - một trong những PP đặc trưng của một trường dạy nghề - để hình thành kỹ năng nghề nghiệp cho SV, lại ít được sử dụng, vì thời lượng luyện tập trong các giờ thực hành rất ít (kiến tập 2 tuần; thực tập 6 tuần); - Các PP phát huy tính tích cực, tự giác, độc lập, sáng tạo của SV đã được khởi động nhưng hiệu quả chưa cao; - Thảo luận nhóm và seminar vẫn mang tính hình thức, đơn điệu (làm việc nhóm tập trung vào một số SV; số khác ngồi chơi, ý lại); việc phân công nhiệm vụ chưa thật sự chuyển hoá từ độc thoại sang đối thoại và phát huy sáng kiến cá nhân; - SV tuy đã dành nhiều thời gian hơn cho tự học, nhưng PP tự

học chưa khoa học, việc chuẩn bị bài còn nặng tính đối phó nên chất lượng và hiệu quả của việc chiếm lĩnh tri thức và vận dụng tri thức còn nhiều hạn chế; - Phương tiện DH còn thiếu thốn, bất cập; - Việc kiểm tra, thi cử còn nặng về trí nhớ và tính chuyên cần, nhẹ về tư duy, kỹ năng thực hành và chưa có cách đánh giá đúng mức; - Đội ngũ GV còn thói quen DH theo phương thức cũ, chậm đổi mới thích ứng với phương thức mới; đặc biệt, lúng túng trong tổ chức các giờ thảo luận, seminar và hướng dẫn SV tự học...

Những bất cập trên được GV nhận thức và khắc phục dần trên cả phương diện lý luận, thực tiễn và vận động theo hướng tích cực. Đa số GV không hoàn toàn hài lòng với lối dạy truyền thống. Họ đã có những tìm tòi, thử nghiệm nhằm nâng cao hiệu quả DH môn GDH. Dưới đây, xin nêu một số hướng đổi mới PPDH môn GDH đang được thử nghiệm tại Trường ĐH Hồng Đức.

2. Đổi mới PPDH môn GDH phù hợp với phương thức ĐT theo HCTC

1) *Quán triệt quan điểm chung trong đổi mới PP.* Bản chất của quá trình ĐT theo HCTC là trao quyền chủ động cho người học. So với hình thức ĐT theo niên chế, hình thức ĐT theo HCTC yêu cầu SV phải rất linh hoạt khi tiếp cận chương trình ĐT bằng tất cả khả năng, sở thích của mình, đồng thời phải biết cách thiết lập thời gian biểu riêng cho chính mình. Làm được như thế, một SV giỏi có thể học vượt chương trình, còn những SV khó khăn có thêm cơ hội, thời gian để theo đuổi con đường học tập của mình.

Điểm khác biệt lớn nhất của cách học tín chỉ so với cách học truyền thống ở chỗ thời lượng dành chủ yếu cho việc tự học, tự nghiên cứu và làm việc nhóm, v.v... Người học - SV phải chủ động tìm tòi tri thức, chủ động trao đổi, chủ động xây dựng và góp ý cho bài học. Họ được bộc lộ tất cả những gì họ tìm được, hiểu được trong

* Trường Đại học Hồng Đức

sách vở, trong thực tiễn cuộc sống. Khi tranh luận, họ luôn là chủ thể nhận thức. GV chỉ là người làm công việc giải đáp, chỉ dẫn cách học và cuối cùng tổng kết lại ý kiến tranh luận của SV rồi đưa ra những kết luận bổ ích cho mỗi buổi học, bài học. Như vậy, việc trao quyền chủ động nhận thức cho SV, HCTC cũng đi hỏi ở SV khả năng chủ động và tự chịu trách nhiệm trong học tập.

Theo DT tin chỉ, giờ dạy trên lớp giảm, giờ thảo luận và tự học của SV tăng nhiều và có kế hoạch học tập rõ ràng. GV chỉ là người hướng dẫn, giới thiệu tài liệu học tập, giúp đỡ SV cách tư duy, PP tự học sáng tạo chứ không đơn thuần truyền thụ tri thức. Như vậy, GV phải đổi mới tư duy DH: DH phải tôn trọng thói quen thảo luận trao đổi, khuyến khích tinh thần tự nghiên cứu khai phá của người học, tạo tinh thần dân chủ giữa người dạy và người học để họ có thói quen bảo vệ ý kiến của mình trước tập thể. Đó là một hướng mới trong nâng cao chất lượng giáo dục ĐH. Như vậy, PPDH đòi hỏi trước hết phải tôn trọng tối đa người học, coi người học là chủ thể có khả năng sáng tạo vô tận cần phải được khơi gợi để tiềm năng ấy hoạt động, phát triển và cống hiến.

2) *Đổi mới PP giảng dạy lí thuyết.* Kế thừa những yếu tố tích cực của PP truyền thống như tính chặt chẽ với tri thức sâu rộng của PP diễn giảng; khả năng phát huy tính tích cực độc lập của SV qua PP vấn đáp; khả năng lập luận, lí giải vấn đề qua PP giảng giải, PP thảo luận...; đồng thời sử dụng các PPDH truyền thống theo hướng phát huy tính tích cực độc lập của người học. Việc giảng dạy lí thuyết bộ môn GDH cần có các hoạt động sau: - GV giới thiệu mục tiêu của bài học, tiết học và những yêu cầu cụ thể đối với SV; - GV hướng dẫn và điều khiển SV tìm tòi những nội dung cơ bản mà người học cần phải chiếm lĩnh và vận dụng trong tiết học, bài học; - Giải thích những vấn đề SV gặp khó khăn khi tự học, tự nghiên cứu; - Giới thiệu những vấn đề học thuật liên quan đến bài dạy đang được tranh cãi, đang thay đổi phù hợp xu thế hiện nay; - Trao đổi ngắn những vấn đề cần nhấn mạnh để nắm bắt khả năng hiểu biết của SV.

3) *Sử dụng PP kĩ thuật nhóm linh hoạt, sáng tạo.* Nhóm thường được tổ chức theo cấu trúc nhỏ từ 4-6 SV; mỗi nhóm thường có nhóm trưởng; thư kí; uỷ viên; người theo dõi thời gian thảo luận (vị trí các thành viên trong nhóm luân phiên).

Nhóm có nhiệm vụ cùng nhau trao đổi, chia sẻ, cộng tác để hoàn thành nhiệm vụ học tập do GV giao. GV là người quán triệt mục tiêu học tập, giao nhiệm vụ học tập cho từng nhóm, làm cho SV hiểu rõ họ cần đạt được mục tiêu gì sau khi học xong và giữ vai trò giám sát, cố vấn học tập.

SV làm việc trong nhóm nhỏ để hoàn thành một mục tiêu hoạt động chung trong điều kiện giữa họ có sự phụ thuộc chặt chẽ, song mỗi cá nhân đều chịu trách nhiệm cụ thể, đồng thời sự tương tác giữa các cá nhân được thúc đẩy, các kĩ năng cộng tác được sử dụng thích hợp và nhóm ngày càng được củng cố. DH theo cách này có thể sử dụng các kĩ thuật DH nhóm như: kĩ thuật «khăn trải bàn»; kĩ thuật «các mảnh ghép»; sơ đồ KWL và sơ đồ tư duy; ... Các kĩ thuật DH tích cực này đòi hỏi sự tham gia, đóng góp trực tiếp của nhiều SV trong quá trình học tập, yêu cầu họ phải làm việc cùng nhau để đạt được kết quả chung. Từ đó, các khả năng tư duy sáng tạo, phân tích, tổng hợp, giải quyết vấn đề của SV đạt được cao hơn hẳn so với cách học truyền thống.

4) *Sử dụng PP tình huống.* Để rèn luyện khả năng giải quyết tình huống sự phạm cho SV, GV giới thiệu một hệ thống tình huống hoặc SV tự chuẩn bị tình huống (yêu cầu SV về nhà chuẩn bị). Có thể tổ chức các cuộc thi ngắn giữa các tổ với nhau: lớp thành lập một ban giám khảo có barem điểm đánh giá công khai (trong một tiết có thể tiến hành ít nhất được 5 lượt giải quyết tình huống, mỗi lượt 4 em, cả lớp có ít nhất 20 SV tham gia dự thi). Như vậy, việc học tập tạo nên không khí rèn luyện sôi nổi của mỗi cá nhân, mỗi nhóm, đồng thời rèn luyện khả năng diễn đạt một nội dung, một vấn đề trước lớp, SV phải nỗ lực rất lớn để đảm bảo các yêu cầu quy định. GV cũng có thể chọn một số SV chuẩn bị kĩ trình bày trước lớp làm mẫu, thời gian diễn ra dài hay ngắn tùy theo nội dung của vấn đề mà tình huống cần giải quyết, sau đó thảo luận đi đến xây dựng các bước khái quát giải quyết các tình huống giáo dục và DH. Như vậy, việc học tập cá biệt hoá tốt hơn, SV thể hiện năng lực cá nhân rõ nét hơn.

5) *Học nêu vấn đề.* Thường được tiến hành sau từng chương lớn, từng phần kiến thức (có thể sau 3-4 tuần học tin chỉ). Đó là những vấn đề lí luận khó hiểu, khó nhớ, các tài liệu tham khảo chưa thật thống nhất quan điểm, những vấn đề mâu thuẫn giữa lí luận với thực tiễn được SV nêu

ra, GV có thể trả lời, gợi ý cho SV trả lời hoặc giới thiệu tài liệu để SV tự nghiên cứu. Không nêu những câu hỏi mà câu trả lời chỉ là nhắc lại những vấn đề trong tài liệu...

6) **Đánh giá (ĐG) kết quả môn học là ĐG cả quá trình và coi trọng ý thức thái độ người học.** Việc ĐG SV theo tinh thần học đến đâu ĐG đến đó: ĐG giá thường xuyên, giữa kì, cuối kì. ĐG dựa trên nhiều tiêu chí: - Sự hiện diện của SV trên lớp học tín chỉ môn học; - Việc chuẩn bị bài học, bài tập theo yêu cầu; - Năng lực giao tiếp, hợp tác, xử lí tình huống; - PP trình bày vấn đề học tập; - Mức độ tìm tòi tri thức; - Năng lực thực hành (luận phiên chỉ đạo thảo luận, thể hiện kĩ năng DH, giáo dục, công tác chủ nhiệm lớp);

- Tính tích cực, sáng tạo trong học tập và hiệu quả giải quyết vấn đề; - Khuyến khích SV sử dụng phương tiện DH trong quá trình thể hiện. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. *Về hệ thống tín chỉ học tập* (Tài liệu sử dụng nội bộ).
2. Chỉ thị 296/CT-TTg, ngày 27/2/2010 về *Đổi mới quản lí giáo dục đại học giai đoạn 2010-2012*.
3. Ngô Thị Dung. "Một số lí luận về dạy học theo nhóm của học sinh". *Tạp chí Giáo dục*, số 46 chuyên đề quý IV/2002.
4. Nguyễn Thị Bích Hạnh. "Xác lập quy trình sự phạm tương tác trong quá trình dạy học đại học", *Tạp chí Giáo dục*, số 71/2003.

Đổi mới phương pháp...

(Tiếp theo trang 31)

nhiệm của mỗi cấp quản lí, mỗi cá nhân trong thực hiện đổi mới PPDH; biến quá trình thực hiện đổi mới trở thành quá trình hoạt động tự giác của bản thân GV.

2) *Chú trọng chỉ đạo, hướng dẫn các cấp quản lí giáo dục về phương hướng và những việc cần làm để đổi mới PPDH;* quán triệt thông suốt từ các cơ quan thuộc Bộ GD-ĐT đến các sở, phòng GD-ĐT, CBQLGD các trường THPT, tới từng GV và HS.

3) *Tạo môi trường thuận lợi cho việc đổi mới PPDH ngay trong từng tổ chuyên môn, mỗi nhà trường.* Hoạt động đổi mới phương pháp dạy của GV phải có sự hỗ trợ thường xuyên của đồng nghiệp thông qua việc dự giờ, thăm lớp và cùng rút kinh nghiệm; sinh hoạt nhóm chuyên môn, tổ bộ môn hay cụm chuyên môn để thảo luận về nội dung và cách thức đổi mới PPDH; thúc đẩy GV nghiên cứu khoa học, viết sáng kiến kinh nghiệm về đổi mới PPDH ở tất cả các khâu của quá trình DH, nhất là trong từng hoạt động cụ thể; lấy ý kiến góp ý của đồng nghiệp, ý kiến phản hồi của HS về phương pháp dạy của GV với tinh thần xây dựng.

Hoạt động đổi mới phương pháp học của HS cần có sự giúp đỡ của các bạn trong một nhóm, tổ học tập hay trong một lớp học; nhận được sự khuyến khích của GV bộ môn, GV chủ nhiệm và các tổ chức, đoàn thể trong nhà trường; được biểu dương qua các hội nghị, diễn đàn học tốt hay các cuộc thi sáng tạo.

4) *Tổ chức phong trào thi đua và có chính sách khen thưởng nhằm động viên kịp thời đối*

với các đơn vị, cá nhân tích cực và đạt hiệu quả trong hoạt động đổi mới PPDH ở các trường; nhân rộng các điển hình tập thể, cá nhân tiên tiến trong phong trào đổi mới.

5) *Tăng cường đầu tư thiết bị, đồ dùng DH, hoàn thiện hệ thống thư viện trong nhà trường.* Việc đổi mới PPDH mang tính thực tiễn, nên tùy theo điều kiện cụ thể của từng trường THPT mà nghiên cứu để hình thành quy trình tổ chức thực hiện đổi mới một cách phù hợp.

Đổi mới PPDH là một hoạt động đa dạng, phụ thuộc vào nhiều yếu tố như mục tiêu, nội dung, hình thức, điều kiện DH, năng lực GV và HS. Theo chúng tôi, trong các yếu tố mang lại thành công cho hoạt động đổi mới PPDH, "quản lí" chính là yếu tố có vai trò quyết định. Căn cứ vào yêu cầu chung về đổi mới PPDH cũng như đặc điểm của từng trường mà các hiệu trưởng cần thực hiện các biện pháp chỉ đạo, quản lí đổi mới PPDH phù hợp. □

(1) BCHTW Đảng Cộng sản Việt Nam. *Văn bản số 242-TB/TW ngày 15/4/2009 thông báo Kết luận của Bộ Chính trị về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khoá VIII), phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020.*

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Hội thảo "Chỉ đạo, quản lí hoạt động đổi mới phương pháp dạy học ở các trường phổ thông" (TP Vinh, tỉnh Nghệ An, ngày 03/01/2009).
2. Nguyễn Văn Cường. *Đổi mới phương pháp dạy học trung học phổ thông*. Dự án Phát triển giáo dục trung học phổ thông, Hà Nội, 2006.
3. Thái Duy Tuyên. *Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới*. NXB Giáo dục, H 2010.

VẤN ĐỀ BÀI HỌC VỀ SỬ DỤNG TIẾNG ĐỊA PHƯƠNG CỦA CHỦ TỊCH HỒ CHÍ MINH VÀO VIỆC DẠY HỌC NGÔN NGỮ TRONG NHÀ TRƯỜNG HIỆN NAY

○ PGS. TS. NGUYỄN VĂN TỬ*

1. Nghiên cứu và giảng dạy về tư tưởng Hồ Chí Minh đã và đang được triển khai nhiều bình diện, thời điểm, góc độ khác nhau. Đã có nhiều công trình nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh về giáo dục ngôn ngữ và đã được lồng ghép, tích hợp vào việc dạy học ở các cấp học, bậc học. Nhiều tài liệu, giáo trình, giáo khoa trong nhà trường đã làm nổi bật câu châm ngôn nổi tiếng của Người về tiếng Việt: *«Tiếng nói là thứ của cải vô cùng lâu đời và vô cùng quý báu của dân tộc. Chúng ta phải giữ gìn nó, quý trọng nó, làm cho nó phổ biến ngày càng rộng khắp»*. Quy luật vay mượn là một quy luật tất yếu của ngôn ngữ, nhưng với cách nhìn khoa học và cụ thể, Người cũng khẳng định một bài học về việc vay mượn tiếng nước ngoài: *«Tiếng ta còn thiếu, nên nhiều lúc phải mượn tiếng nước khác, nhất là tiếng Trung Quốc. Nhưng phải có chừng mực. Tiếng nào ta sẵn có thì dùng tiếng ta»*. Bác không đồng ý với một số người *«ham dùng chữ Hán, câu Tây»* không cần thiết, nhiều lúc lại dùng sai, *«chữ tác viết thành chữ tộ»*, hoặc lối viết *«dây cà ra dây muống»*. Trong bài *«Cách viết»* (17-5-1952), với cách diễn đạt dễ hiểu, với việc đưa ra những câu hỏi trong quá trình phân tích, Người đã đề cập đến những vấn đề thuộc lí luận hoạt động giao tiếp và trở thành một bài học mẫu mực cho việc dạy tiếng trong nhà trường hiện nay: *Viết cho ai («viết cho đại đa số công - nông - binh»), viết để làm gì («viết để giáo dục gia đình, giải thích, cổ động, phê bình, để phục vụ quần chúng»), viết cái gì? («để nêu những cái hay, cái tốt của dân ta, của bộ đội ta, của cán bộ ta, của ban ta, đồng thời để phê bình những khuyết điểm của chúng ta, của cán bộ, nhân dân ta, của bộ đội»), cách viết như thế nào («phải viết cho đúng trình độ người xem, viết rõ ràng, gọn gàng, chớ dùng chữ nhiều...»), viết rồi thì thế nào («viết rồi phải đọc đi đọc lại; thấy cái gì thừa, câu nào, chữ nào thừa thì phải bỏ bớt đi...»)*. Đây là một bài học có ý nghĩa trong xu thế hội nhập và toàn cầu hoá hiện nay, về tất cả mọi phương diện. Trong

kho tàng tư tưởng, tri thức, văn hoá, nhân cách vĩ đại của Chủ tịch Hồ Chí Minh, chúng ta có thể khai thác những nội dung có tác dụng lớn đối với việc giáo dục ngôn ngữ nói chung và việc dạy học tiếng Việt nói riêng ở các cấp học, đối tượng, vùng miền. Hơn nữa, bản thân việc sử dụng tiếng Việt hàng ngày như một phương tiện giao tiếp của Người cũng đã là một mẫu mực mà việc giáo dục ngôn ngữ hiện nay có thể vận dụng một cách có hiệu quả.

2. Bài học về cách sử dụng tiếng Nghệ của Bác trong cuộc đời hoạt động cách mạng. Có thể nói, qua tư tưởng, phẩm chất, đạo đức của một danh nhân văn hoá thế giới, một nhà hoạt động của phong trào cách mạng thế giới, một lãnh tụ vĩ đại của dân tộc, chúng ta thấy được sự kết hợp hài hoà, biện chứng, khoa học giữa dân tộc và quốc tế, giữa truyền thống và hiện đại, giữa địa phương và quốc gia, giữa cái riêng và cái chung... Đó còn là một biểu hiện về phong cách quần chúng, học hỏi ngôn ngữ của nhân dân. Người thường nhắc nhở cán bộ *«Phải học cách nói, tiếng nói của quần chúng»*. Bôn ba năm châu trong bao nhiêu năm, tiếp thu với tinh hoa ngôn ngữ thế giới, nhưng Bác Hồ vẫn không thể nào quên tiếng mẹ đẻ, tiếng nói của quê hương. Nơi đất khách quê người (thời kì hoạt động ở Thái Lan), Bác vẫn thao thức vì *«xa nhà chốc mấy mươi niên, đêm qua nghe tiếng mẹ hiền ru con»*. Việc vẫn lưu giữ những từ địa phương xứ Nghệ và sử dụng chúng vào một hoàn cảnh giao tiếp phù hợp đã thể hiện tính dân tộc, khoa học trong con người Hồ Chí Minh. Trong lần đầu tiên về thăm quê hương sau 45 năm xa cách, Người vẫn không quên những tiếng địa phương Nghệ Tĩnh quen thuộc với những người đồng lứa lúc bấy giờ. Người nói với người bạn cùng lứa kỉ niệm về giếng Cốc: *«Ngày xưa chọạ với mi cùng câu cá ở đó»*. Thăm lại ngôi nhà cũ, người vạch rào đi lại lối xưa và nói: *«Hồi nó cái cổng nhà chọạ ở chợ ni, không phải chợ tề mô»*.

* Trường Đại học Vinh

Bước chân vào nhà, nhìn bàn thờ gia tiên hay chiếc phản gỗ, Người nói: «Ngày xưa nhà Bác nghèo, bàn thờ làm bằng tre chứ không phải bằng gỗ như *ri mô*», «Cái phản *ni* đúng là cái phản hồi còn nhỏ Bác nằm, nhưng so với trước nó ngắn hơn một chút». Khi nghe các nghệ sĩ quê nhà hát «Ai biết nước sông Lam rằng là trong là đục...», Người đã vui vẻ nói: «Ở Nghệ An, người ta ví «*rằng biết nước sông Lam rằng là trong là đục...*», hoặc «*ru tam, tam thèc cho muồi*» chứ không phải «*ru em, em ngủ cho lành*»... Khi một đoàn cán bộ văn hoá Nghệ An ra thăm Bác, biết trong đoàn có một người quê ở Nghi Lộc, Người vui vẻ nhại ngữ âm địa phương: «*Nghi lộc à? Con mèo! Con mèo*». Trong một lần cùng với ông Nguyễn Văn Tạo đi thăm nông dân ở một vùng nông thôn miền Bắc, khi đề cập vấn đề bảo vệ sản phẩm nông nghiệp, Người đã nói: «*Ở Nghệ An có câu tục ngữ: bán tru mua chó, bán ló mua mèo*». Rõ ràng, kí ức và bản sắc xứ Nghệ đã thấm sâu vào cốt cách của Người và được Người bộc lộ một cách phù hợp và hiệu quả nhất, văn hoá nhất.

Tiếng Nghệ là một phương ngữ có những đặc trưng riêng và nói như nhà thơ Nguyễn Bội Vội, mang dáng dấp tính cách con người xứ Nghệ. Không quên tiếng quê hương, nhưng Bác cũng phê phán thói bảo thủ hoặc thói bắt chước một cách vô lí, tiếng ta có mà không dùng lại dùng tiếng Tây. Những tư tưởng đó của Người có một ý nghĩa quan trọng đối với các chương trình giáo dục văn hoá, lịch sử địa phương, chuẩn hoá tiếng địa phương, giữ gìn bản sắc văn hoá xứ Nghệ,... trong chương trình, nội dung của các nhà trường hiện nay, không chỉ ở Nghệ Tĩnh mà cả các địa phương khác. Phải phát huy cái đẹp, cái tốt của quê hương, nhưng cũng phải biết nhận ra cái hạn chế để khắc phục, sửa chữa. Ngay cả việc sử dụng biểu tượng «*quê hương Hồ Chí Minh*» cũng phải mang ý nghĩa giáo dục sâu sắc, khoa học, cách mạng. Đã có nhiều bài viết bình luận về câu nói của Bác khi đọc Tuyên ngôn độc lập ngày 2/9/1945 «*Tôi nói đồng bào nghe có rõ không*» với ý nghĩa thể hiện tình cảm thân thiết, gần gũi của lãnh tụ đối với nhân dân. Nhưng cũng cần phải hiểu về một phương diện khác về ý thức của Bác khi phát âm giọng Nghệ khiến quảng đại người dân lúc đó có thể không nghe rõ hết. Tiếng Nghệ có bản sắc văn hoá riêng, nhưng cũng phải nhìn nhận được những hạn chế của nó với tư cách là công cụ giao tiếp khi sử dụng ở các địa phương khác. Những hạn chế trong cách phát âm các giáo viên người Nghệ Tĩnh khi dạy học ở các trường ở phía nam hay phía bắc là một ví dụ. Người Nghệ

Tĩnh đi làm ăn, sinh sống khắp mọi miền đất nước, đã hội nhập với tiếng nói của mọi vùng miền, và nếu không có sự điều chỉnh để giảm bớt sự khác biệt trong sự tiếp nhận, thông tin, sẽ là khó khăn trong công cuộc hội nhập.

Một ví dụ khác, về việc cải tiến chữ quốc ngữ. Do những bất hợp lí trong việc sử dụng hệ thống chữ cái để ghi âm tiếng Việt mà trong tiếng xuất hiện những bất cập về việc một âm được ghi bằng nhiều chữ cái khác nhau. Để tránh những bất hợp lí đó, có nhiều người, trong đó có Hồ Chủ tịch đã sử dụng chữ «*z*» để viết chữ «*nhân zân*»,... Là một thói quen, nhưng Hồ Chủ tịch cũng tuân thủ một quy tắc của ngôn ngữ, quy tắc của tiếng Việt là «*áp lực của thói quen*», cho nên, trong thực tế sử dụng, trong các văn bản chính thức, Người vẫn sử dụng đúng theo quy tắc chính tả thông dụng của tiếng Việt.

3. Có thể nói, việc Chủ tịch Hồ Chí Minh sử dụng ngôn ngữ quần chúng, sử dụng tiếng Nghệ sau ba mươi năm sống ở nước ngoài là bắt nguồn từ tình cảm cao cả sâu sắc với quê hương, đất nước, xử lí tốt mối quan hệ giữa cái chung và cái riêng, giữa quê hương và đất nước, giữa dân tộc và thế giới. Đó là bài học giáo dục tình yêu quê hương, đất nước.

Đó cũng là bài học về xác định quan điểm khoa học, biện chứng, về mối quan hệ hài hoà giữa riêng và chung, giữa địa phương và cả nước, giữa quê hương và dân tộc, giữa bản sắc văn hoá địa phương và giá trị thống nhất chung của quốc gia. Chủ tịch Hồ Chí Minh hi sinh quyền lợi của gia đình, lấy quyền lợi quốc gia đặt cao hơn tình cảm gia đình. Chủ nghĩa dân tộc hẹp hòi, tư tưởng cục bộ địa phương sẽ là lực cản việc phát triển bền vững trong quá trình hội nhập quốc tế.

Đây cũng là một bài học quý báu trong việc xử lí các nội dung liên quan tới sử dụng ngôn ngữ trong nhà trường, việc giảng dạy phần *Văn học địa phương, Địa lí địa phương*,... trong các trường học hiện nay, cũng như sử dụng ngôn ngữ trong các phương tiện thông tin đại chúng (báo nói, báo viết, báo hình,...) của các địa phương. □

Tài liệu tham khảo

1. *Bác Hồ với quê hương Nghệ An*. NXB Nghệ An, 2006.
2. Nguyễn Văn Tứ. "Góp phần giáo dục tư tưởng Hồ Chí Minh qua việc dạy học môn tiếng Việt". Tạp chí *Ngôn ngữ & Đời sống*, số 56/2000, tr.2-5.
3. Nguyễn Văn Tứ. "Vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh trong sự nghiệp giáo dục - đào tạo trên quê hương Bác". Tạp chí *Phát triển Giáo dục*, số 77/2005, tr.1-3.
4. *Sử Văn hóa - Thông tin Nghệ An. Văn hoá Nghệ An*. 2010.

VẬN DỤNG NGUYÊN TẮC CHÚ Ý ĐẾN TRÌNH ĐỘ TIẾNG VIỆT VỐN CÓ CỦA SINH VIÊN TRONG DẠY VÀ HỌC MÔN TIẾNG VIỆT THỰC HÀNH

○ ThS. LÊ THỊ KIM PHƯƠNG *

Tiếng Việt thực hành là môn học được đưa vào chương trình cao đẳng, đại học từ năm học 1995-1996 với mục đích: *tiếp tục rèn luyện và nâng cao năng lực sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp, trong học tập, nghiên cứu của sinh viên (SV)*. Có thể thấy sự cần thiết phải củng cố lại kỹ năng sử dụng tiếng Việt cho SV xuất phát từ vai trò của tiếng Việt cũng như từ chính chất lượng thực hành tiếng mẹ đẻ của SV. Tiếng Việt chẳng những là phương tiện nhận thức, tư duy và giao tiếp trong sinh hoạt hàng ngày, mà còn là công cụ để học tập, tích lũy kiến thức, nghiên cứu khoa học... Hơn nữa, sau khi tốt nghiệp, trong quá trình làm việc suốt đời, SV còn sử dụng tiếng Việt để thực hiện nhiệm vụ công tác, trao đổi tri thức, bồi dưỡng, nâng cao trình độ. Đặc biệt, đối với SV các trường sư phạm (những thầy cô giáo tiếp tục gieo mầm kiến thức cho các thế hệ tiếp nối), tiếng Việt lại càng có ý nghĩa bội phần. Từ thực tế sử dụng tiếng Việt trong tạo lập văn bản viết của SV, chúng tôi thấy việc đưa môn *Tiếng Việt thực hành* vào chương trình học của SV năm thứ nhất là đúng đắn và cần thiết. Tuy nhiên, hiệu quả của môn học tùy thuộc rất nhiều vào cách dạy và học, cũng như sự nỗ lực của giảng viên (GV) và SV, trong đó không thể không kể đến việc vận dụng các nguyên tắc giáo dục nói chung cũng như các nguyên tắc đặc thù của phương pháp dạy học tiếng Việt nói riêng.

1. Nguyên tắc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của SV

Nguyên tắc dạy học tiếng Việt là những quan điểm cơ bản xác định nội dung, phương pháp và các hình thức tổ chức hoạt động dạy và học tiếng Việt trong nhà trường. Quá trình dạy học tiếng Việt cần vận dụng nhiều nguyên tắc giáo dục - những tiền đề cơ bản, đảm bảo hiệu quả cao nhất cho việc dạy và học trong nhà trường, như: nguyên tắc đảm bảo tính tư tưởng; nguyên tắc trực quan; đảm bảo tính khoa học; tính hệ

thống và phát triển; nguyên tắc hướng vào hoạt động giao tiếp; rèn luyện ngôn ngữ gắn liền với rèn luyện tư duy... Bài viết xin đưa ra một vài suy nghĩ về nguyên tắc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của SV.

Khi học tập các môn học khác, SV thường gặp những hiện tượng mới lạ; nhưng khi học tiếng Việt, SV được tiếp xúc với một hiện tượng quá quen thuộc, gần bó mật thiết hàng ngày. Đây là lợi thế lớn cho việc học tiếng mẹ đẻ của SV Việt Nam. Vì vậy, GV cần xây dựng nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động dạy học tiếng Việt trên cơ sở tận dụng và phát huy tối đa những kiến thức, kỹ năng sử dụng tiếng Việt đã có của SV.

2. Vận dụng nguyên tắc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của SV trong dạy học môn Tiếng Việt thực hành

Vào trường cao đẳng, đại học, SV phải làm quen với nhiều môn học mới, tiếp xúc với những kiến thức mới và lạ lẫm. Những bỡ ngỡ này trái ngược với việc SV tiếp xúc với môn học *Tiếng Việt thực hành*, cảm giác gặp lại cái gì quá quen thuộc, đã gắn liền với cuộc sống hàng ngày từ khi mới bập bẹ những âm thanh đầu tiên cho đến lúc trưởng thành, cứng cáp cho SV nhiều suy nghĩ, cảm xúc. Từ đó, có cảm giác môn Tiếng Việt «*đễ học*» hơn so với việc học các môn khác (như ngoại ngữ, tuy đều là học ngôn ngữ, nhưng khi học tiếng Anh, tiếng Pháp... SV phải tiếp xúc với một hệ thống cơ cấu ngôn ngữ hoàn toàn mới mẻ, muốn đọc, nghe, nói, viết, cần phải trang bị cho mình một lượng kiến thức tối thiểu về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp của ngoại ngữ cần học); còn với tiếng Việt, những hiểu biết, kỹ năng đã có sẽ tạo ra nhiều điều kiện thuận lợi cho việc rèn luyện ngôn ngữ của SV. Ngược lại, việc quá quen với đối tượng học tập này cũng có thể tạo ra những trở ngại khi SV đã có những thói quen

* Trường Cao đẳng sư phạm trung ương - Nha Trang

sai lầm trong sử dụng ngôn ngữ và khi đó, việc khắc phục lỗi lại không dễ dàng.

Về phía GV, việc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của SV là rất quan trọng, giúp phát huy tính tích cực chủ động của SV trong giờ học tiếng (đang là yêu cầu thiết yếu trong lí luận và thực tiễn dạy học). Dựa vào vốn tiếng Việt của SV, bộ môn *Tiếng Việt thực hành* có đầy đủ điều kiện đặt SV vào tình huống nghiên cứu, yêu cầu cao khả năng tự học: SV có thể tự nghiên cứu trước những tài liệu lí thuyết ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp tiếng Việt để củng cố kiến thức trước khi học lí thuyết và thực hành theo yêu cầu của giáo trình *Tiếng Việt thực hành* (vốn chỉ xem lí thuyết tiếng Việt như cẩm nang để giải các bài tập, chỉ chú trọng thực hành rèn luyện kĩ năng sử dụng tiếng Việt); có thể giải quyết các bài tập, yêu cầu tự học của GV trước khi lên lớp; cùng GV tìm kiếm, quan sát, phân tích các hiện tượng, các vấn đề ngôn ngữ rồi khái quát, tổng hợp nên những quy tắc, quy luật sử dụng sao cho đúng, cho hay; đồng thời, cũng đặt ra yêu cầu cho GV phải nắm vững khả năng ngôn ngữ của SV từng lớp, từng cá nhân. Trên cơ sở đó, có nội dung và phương pháp dạy học thích hợp.

Có những cách thức khác nhau để làm được điều này. Chẳng hạn, yêu cầu SV viết một bài luận hoặc làm bài tập khảo sát khả năng sử dụng tiếng Việt ngay trong tiết học đầu tiên của học phần *Tiếng Việt thực hành*, qua đó, đánh giá kĩ năng sử dụng tiếng Việt trong tạo lập văn bản viết, từ chính tả tới dùng từ, đặt câu, tạo đoạn và xây dựng văn bản hoàn chỉnh. Trên cơ sở đó, có cách tác động cụ thể và phù hợp tới việc rèn luyện tiếng Việt cho SV.

Ví dụ, đối với việc rèn luyện chính tả cho SV, có hai nguyên nhân cơ bản dẫn đến lỗi chính tả: do SV không nắm vững nguyên tắc chính tả hiện hành và do ảnh hưởng của việc phát âm không chuẩn lên chữ viết. Từ đó, có các cách khắc phục lỗi chính tả tương ứng. Với cách chữa lỗi chính tả do nguyên nhân thứ hai, nếu GV không căn cứ vào chính SV để xác định nội dung, phương pháp tác động thì việc rèn luyện chính tả sẽ tốn thời gian và không hiệu quả. SV của các trường cao đẳng, đại học thường đến từ nhiều vùng khác nhau, nên có những cách phát âm khác nhau, dẫn đến những lỗi chính tả cũng rất khác nhau. Nếu GV chỉ dạy cách chữa lỗi chính tả chung chung cho cả lớp, sẽ làm cho SV cảm thấy việc

minh nghe giảng hoặc làm bài tập là thừa hoặc nhàm chán vì không gặp phải thử thách cũng như không có nhu cầu tiếp thu kiến thức, rèn luyện kĩ năng. Chẳng hạn, SV người miền Bắc phải làm bài tập điền dấu hỏi, dấu ngã vào từ hay SV miền Trung, miền Nam phải làm bài tập hay học thuộc mẹo chữa lỗi lẫn lộn phụ âm đầu l, n... là không cần thiết. Vì vậy, khi dạy phần này, việc phân loại SV theo vùng miền là cần thiết và phù hợp. Có thể yêu cầu từng cặp SV người miền Bắc và miền Trung (hoặc miền Nam) trao đổi vở ghi chép bài để phát hiện và giúp nhau sửa lỗi chính tả do cách phát âm vùng miền.

Tương tự, việc giúp SV rèn luyện kĩ năng dùng từ, đặt câu, tạo lập văn bản cũng rất cần xuất phát từ khả năng của SV để đạt tới những hiệu quả mong muốn. Như vậy, việc khảo sát trình độ sử dụng tiếng Việt của SV bằng những bài tập thích hợp, phân nhóm theo khả năng SV trong từng lĩnh vực: chính tả, dùng từ, đặt câu, viết đoạn văn, văn bản sẽ giúp họ tự nhận thức được điểm mạnh, điểm yếu của mình trong sử dụng tiếng Việt. Từ đó, có kế hoạch rèn luyện hợp lí, đồng thời cũng giúp GV phát huy được tính tích cực của SV bằng những yêu cầu tự học hoặc phân cấp, phân loại các dạng bài tập phù hợp với khả năng của từng nhóm SV trong lớp.

Khi dạy môn *Tiếng Việt thực hành*, việc chú ý đến trình độ tiếng mẹ đẻ của SV đặt ra cho GV nhiệm vụ phải khảo sát khả năng ngôn ngữ của SV. Trên cơ sở đó, hệ thống hoá, phát huy những năng lực ngôn ngữ vốn có, giúp SV tích cực, chủ động trong quá trình học tập; đồng thời, làm cho giờ học tiếng trở nên hấp dẫn, hạn chế sự nhàm chán bởi việc phải nghe lại, làm lại quá nhiều những thứ đã biết, đã cũ. Có như vậy, môn *Tiếng Việt thực hành* mới thực sự hiệu quả trong dạy học ở nhà trường. □

Tài liệu tham khảo

1. Lê A (chủ biên). **Phương pháp dạy học Tiếng Việt**. NXB Giáo dục, H. 1998.
2. Lê A - Nguyễn Quang Ninh - Bùi Minh Toán. **Phương pháp dạy học Tiếng Việt**. NXB Giáo dục, H. 2003.
3. Nguyễn Minh Thuyết - Nguyễn Văn Hiệp. **Tiếng Việt thực hành**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 1999.
4. Bùi Minh Toán - Lê A - Đỗ Việt Hùng. **Tiếng Việt thực hành**. NXB Giáo dục, H. 1997.
5. Bùi Tất Tươi (chủ biên). **Phương pháp dạy học môn Tiếng Việt bậc trung học cơ sở**. NXB Giáo dục, H. 1998.

GIÁO DỤC BẢO VỆ MÔI TRƯỜNG THÔNG QUA NGOẠI KHÓA LỊCH SỬ ĐỊA PHƯƠNG Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ TỈNH HÀ GIANG

○ ThS. NGUYỄN MINH NGUYỆT*

Việc giáo dục môi trường (GDMT) được tiến hành qua các hoạt động (HD) của nhà trường, gắn với giáo dục gia đình và xã hội. GDMT thông qua các môn học có ý nghĩa quan trọng về mặt giáo dục (kiến thức), giáo dục (thái độ, tình cảm, tư tưởng) và phát triển (tư duy và hành động). Đối với bộ môn Lịch sử (LS) ở trường phổ thông, LS địa phương (LSDP) có ưu thế trong việc thực hiện nhiệm vụ GDMT. Bởi trước hết, đây là nhiệm vụ của chính địa phương, giáo dục ý thức trách nhiệm bảo vệ MT sống tại địa phương.

Xuất phát từ những yêu cầu mang tính cấp thiết như trên, căn cứ vào mục tiêu, nội dung chương trình LSDP, chúng tôi thiết kế một số module *Giáo dục bảo vệ MT thông qua ngoại khóa LSDP* nhằm phục vụ việc dạy học LSDP tỉnh Hà Giang, đồng thời góp phần vào mục tiêu chiến lược về bảo vệ MT mang tính toàn cầu và cấp thiết trong giai đoạn hiện nay.

1. Mục tiêu chương trình LSDP

Về kiến thức: giúp HS có những kiến thức cơ bản, cần thiết về LS quê hương; góp phần hình thành ở HS thế giới quan khoa học, giáo dục lòng quê hương, đất nước, truyền thống dân tộc, cách mạng, bồi dưỡng các năng lực tư duy, hành động, thái độ ứng xử đúng đắn trong đời sống xã hội địa phương.

Tư tưởng: bồi dưỡng cho HS lòng yêu quê hương, đất nước, yêu CNXH, lòng tự hào và trân trọng đối với những di sản LS của quê hương trong sự nghiệp xây dựng đất nước và đấu tranh giải phóng dân tộc; hình thành những phẩm chất tốt đẹp của người công dân, có trách nhiệm với quê hương, vì cộng đồng, yêu lao động, sống nhân ái, có niềm tin, ý thức kỉ luật và tuân thủ luật pháp.

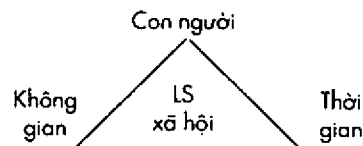
Kĩ năng: - Biết sử dụng tài liệu dạy học để khai thác tri thức trong giờ học nội khóa và ngoại khóa LSDP, trong giờ học LS dân tộc và LS thế giới; - Phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo, trong học tập của HS. Rèn luyện các kĩ năng bộ môn, vận dụng kiến thức vào thực hành, biết liên

hệ kiến thức LSDP trong quá khứ với cuộc sống hiện tại; - Hình thành kĩ năng sưu tầm tư liệu, biết tạo ra một số thiết bị dạy học cần thiết phục vụ cho việc dạy học LSDP như bản đồ LS...; - Tiếp tục rèn luyện các kĩ năng sử dụng phương pháp bộ môn: miêu tả, tường thuật, tạo biểu tượng, hình thành khái niệm LS, phân tích tổng hợp, đối chiếu, so sánh, đánh giá các sự kiện nhân vật LS, rút ra kết luận, bài học LS vào thực tế cuộc sống.

2. Nội dung GDMT thông qua ngoại khóa LSDP

Việc GDMT thông qua ngoại khóa LSDP ở trường THCS tỉnh Hà Giang phải thông qua nội dung môn học. Bởi vì, LS thế giới, LS dân tộc và LS địa phương gắn với những điều kiện tự nhiên mà con người sinh sống, cho nên ở tất cả các thời kì LS đều có thể khai thác nội dung kiến thức LS cơ bản, thông qua đó giáo dục bảo vệ MT cho HS. Song quá trình thực hiện, GV cần chú ý đến tính LS của các sự kiện, nhân vật LS.

Tính LS là một đặc trưng cơ bản của môn học, mọi sự kiện, quá trình, nhân vật LS đều xảy ra trong điều kiện tự nhiên và xã hội nhất định. Các nhà giáo dục đã mô hình hóa sự phát triển của LS xã hội loài người (và dân tộc) bằng một hình tam giác mà mỗi điểm giao nhau của hai cạnh thể hiện các yếu tố: *thời gian, không gian, con người và diện tích của tam giác là LS xã hội.*



Không có 3 yếu tố cơ bản này sẽ không có xã hội và LS xã hội; con người là chủ

thể LS, không có con người sẽ không có LS, không gian là điều kiện tự nhiên mà con người hình thành, phát triển qua các thời điểm nhất định. Ba yếu tố này có quan hệ mật thiết với nhau, tác động qua lại với nhau, chủ yếu là yếu tố con

* Trường Cao đẳng sư phạm Hà Giang

người và không gian. Do đó, khi học tập LS xã hội phân tích đến các yếu tố của MT tự nhiên và thông qua nội dung LS hiểu rõ hơn MT tự nhiên.

Thông qua việc dạy học LSDP, giúp HS hiểu cách thức con người khai thác, chinh phục thế giới tự nhiên ở mỗi thời kì LS và ảnh hưởng của các HĐ đó đối với MT địa phương như thế nào.

Ngoài những vấn đề về điều kiện tự nhiên có tác động mạnh mẽ đối với sự hình thành và phát triển của con người, việc chinh phục tự nhiên, bảo vệ và phát triển bền vững MT sinh thái còn có một nhiệm vụ quan trọng khác trong GDMT của bộ môn LS, đặc biệt là LSDP. Đó là việc gìn giữ, bảo vệ các di tích LS, các di sản văn hóa. Các di tích LS, văn hóa là nơi diễn ra một sự kiện LS, một nhân vật LS, một sinh hoạt văn hóa và còn để lại những dấu tích vật chất, tinh thần trong ngày nay. Đó là dấu vết của quá khứ « cầu nối » giữa quá khứ và hiện tại, giúp cho các thế hệ kế tiếp nhau hình dung, có biểu tượng về các sự kiện, con người, quang cảnh này đã qua nay không còn nữa. Bởi vì, qua bao sự đổi thay và sự phá hoại của tự nhiên, của con người các di tích LS, không gian văn hóa cũng mất đi hoặc biến đổi, bị « hiện đại hóa » các di tích LS, không gian văn hóa được thể hiện ở việc đánh mất những giá trị truyền thống xưa, những nét đặc trưng cơ bản của quá khứ, thay vào đó là những cái hiện đại trong nghệ thuật kiến trúc, trong tổ chức lễ hội.

3. Nguyên tắc chủ yếu xây dựng phương pháp GDMT trong giờ ngoại khóa

Trên cơ sở mục tiêu, nội dung được xác định, chúng tôi đề xuất một số nguyên tắc chủ yếu trong việc xây dựng phương pháp GDMT trong giờ ngoại khóa LS địa phương:

1) Phải lấy kiến thức LS làm nội dung chính và sử dụng các kiến thức về GDMT để hướng việc dạy học LSDP vào chức năng, nhiệm vụ giáo dục HS về thái độ, tình cảm, tư tưởng về MT và việc GDMT.

2) Nội dung GDMT thông qua ngoại khóa LSDP không cần phải tiến hành trong toàn bộ chương trình của môn học qua tất cả các chương, bài cụ thể. Cần chọn lựa, xác định một nội dung cụ thể có sở trường, ưu thế trong việc GDMT để thiết kế bảo học ngoại khóa.

3) Theo chủ trương của Bộ GD-ĐT, việc tích hợp GDMT trong dạy học LS không chỉ tiến hành trong bài nội khóa (dù hình thức dạy học này có vai trò quan trọng bậc nhất trong GDMT) mà cần thường xuyên tiến hành các HĐ ngoại khóa, kết hợp bài học nội khóa với HĐ ngoại khóa, đặc

biệt là trong các bài dạy học LSDP, dạng bài thực địa, việc tiến hành cùng công tác công ích của xã hội.

4) Không làm tăng nội dung học tập dẫn đến quá tải.

5) Thực hiện việc đổi mới phương pháp GDMT trong dạy học LSDP (ở đây lại có sự tích hợp giữa kiến thức LS với các kiến thức khác) trong việc bảo vệ, giữ gìn, phát huy tác dụng MT.

Những nguyên tắc trên giúp GV nhận thức về vai trò, vị trí của LSDP ở trường phổ thông (ở đây chủ yếu là THCS) trong việc GDMT thông qua bài học ngoại khóa.

4. Giới thiệu một số module ngoại khóa LSDP cho HS THCS tỉnh Hà Giang

Module 1: Tìm hiểu những tác động làm xói mòn di tích lịch sử ở địa phương (qua thực tế chùa Sùng Khánh, xã Đạo Đức, huyện Vị Xuyên)

1) *Xác định mục tiêu bài học:* kiến thức, kĩ năng, thái độ

2) *Chuẩn bị của GV và HS:* - Thời gian học tập; - Địa điểm học tập (di tích LS ở địa phương - Chùa Sùng Khánh, xã Đạo Đức, huyện Vị Xuyên, tỉnh Hà Giang); - Liên hệ chặt chẽ với cán bộ quản lí, hướng dẫn khu di tích; - Một số tài liệu, tranh ảnh, mẫu chuyện LS; - Phương tiện đi lại và những thứ cần thiết khác.

3) *Tiến trình tiết học*

HĐ 1: Tập trung HS đầy đủ tại địa điểm nêu trên. Sau khi GV và đại diện lớp vào thấp hương tưởng niệm, GV định hướng bài ngoại khoá, gắn liền với giới thiệu khu di tích mà HS sẽ quan sát. Ví dụ: Chùa Sùng Khánh còn gọi là chùa Làng Nùng, thuộc thôn Nùng, xã Đạo Đức huyện Vị Xuyên, tỉnh Hà Giang. Chùa được xây dựng tháng giêng năm Bính Thân (1/1356) trên đỉnh một quả đồi nhỏ, tựa lưng vào một dải núi thấp, bên trái là dòng suối chảy, trước mặt chùa là cánh đồng lúa và đường quốc lộ 2 (Hà Giang - Hà Nội), chùa thờ Phật (ADi Đà). Chùa có 2 bia đá, bia thứ nhất được dựng tháng 3/1367, bia thứ hai dựng vào dịp trùng tu chùa tháng 4/1705. Chuông chùa được đúc tháng 8/1705. Tuy nhiên, trải qua năm tháng, cùng với các yếu tố, đặc biệt là yếu tố tự nhiên, ngôi chùa này đã có nhiều phần bị xuống cấp và cần được tái tạo, tu bổ kịp thời. Vậy tác động của những yếu tố nào đến quá trình xuống cấp và xói mòn khu di tích ?

HĐ 2: Đưa HS đến quan sát ngôi chùa...; cho HS quan sát một số hiện vật: bia đá, minh

chuông. Vừa đưa HS đi tham quan GV vừa kết hợp hướng dẫn về kết cấu của ngôi chùa.

HD 3: Sau khi hướng dẫn HS quan sát toàn bộ tổng thể khu di tích và một số địa điểm tiêu biểu, xem xét các hiện vật và nghe giới thiệu, GV đặt câu hỏi cho HS thảo luận theo nhóm với các chủ đề: *Nhóm 1:* Thông qua quan sát và tài liệu thu thập được, nêu những hiểu biết của em về di tích LS. *Nhóm 2:* Trên cơ sở quan sát các địa điểm chủ yếu của khu di tích, đặc biệt hệ thống các hiện vật của khu đền, hãy trình bày những tác động của MT tự nhiên đến khu di tích. *Nhóm 3:* Trên cơ sở giá trị LS - văn hoá của khu di tích và hiện trạng xói mòn của khu di tích, hãy nêu những biện pháp cần thiết để bảo vệ, khôi phục và tu bổ (Yêu cầu khi trình bày: mỗi nhóm cử một em trình bày; các em còn lại ghi chép, nghe, bổ sung, tranh luận).

HD 4: GV hướng dẫn HS trả lời, kết luận.

4) **Tổng kết buổi ngoại khoá:** - Ý thức, trách nhiệm của HS đối với cảnh quan và MT sống, giữ gìn di tích LS; - Qua buổi ngoại khoá, định hướng cho HS viết thu hoạch.

Module 2: Hoàn cảnh địa lí nơi xảy ra sự kiện LS ở địa phương xưa và nay (qua thực tế tại thị trấn huyện Đồng Văn - Hà Giang).

1) **Mục đích, yêu cầu:** kiến thức, kĩ năng, thái độ

2) **Chuẩn bị của GV và HS:** - Địa điểm học tập (thị trấn Đồng Văn, núi Tù Sán. Ngoài ra phải quan sát toàn bộ khung cảnh tự nhiên bao quanh thị trấn Đồng Văn); - Một số tài liệu, tranh ảnh, mẫu chuyện về cuộc khởi nghĩa Sùng Mí Chảng; - Phương tiện đi lại và những thứ cần thiết khác.

3) **Tiến trình tiết học**

HD 1: GV tập trung đầy đủ HS tại một trong hai địa điểm trên. GV giới thiệu bài học gắn liền với giới thiệu toàn bộ quang cảnh thị trấn Đồng Văn với ngọn núi Tù Sán cao chót ngất ngay trung tâm thị trấn (HS quan sát). Đây chính là nơi vào những năm đầu thế kỉ XX, những người con trên quê hương Đồng Văn đã anh dũng chống Pháp, chiến công của họ đã trở thành huyền thoại.

HD 2: Sau khi hướng dẫn HS quan sát địa hình và nghe giới thiệu, tổ chức thảo luận, GV nêu vấn đề: «*Vì sao Sùng Mí Chảng chọn nơi đây làm căn cứ cuộc khởi nghĩa?*». GV gợi ý, hướng dẫn HS quan sát các điều kiện «*địa lợi*» ở đây như thế nào: + Vị trí địa lí: phía Bắc và phía Tây Đồng Văn giáp với Trung Quốc; phía Nam giáp các huyện Yên Minh, Mèo Vạc và phía

Đông giáp với tỉnh Cao Bằng; + Địa hình: Địa hình Đồng Văn khá phức tạp, phần lớn là núi đá bị chia cắt nên tạo ra nhiều núi cao, vực sâu, độ cao trung bình là 1.200m so với mặt nước biển. Trên cao nguyên Đồng Văn có nhiều cảnh quan thiên nhiên hùng vĩ và nhiều ngọn núi cao như: núi Lũng Táo cao 1.911m, núi Tù Sán cao 1.475m).

HD 3: GV có thể đặt câu hỏi «*Với rừng này tạo thuận lợi gì cho nghĩa quân trong thời đầu cuộc khởi nghĩa?*».

HD 4: Sau khi hướng dẫn HS quan sát bao quát địa hình khu căn cứ, GV cho HS thảo luận câu hỏi: «*Vì sao Núi Tù Sán trở thành căn cứ địa của cuộc khởi nghĩa?*» (vì có đủ yếu tố địa lợi, có thể phòng thủ vững chắc, rút lui an toàn và phản công nhanh chóng...).

- GV nêu vấn đề: + *Để cuộc khởi nghĩa bùng nổ, tồn tại và tiến tới giành được thắng lợi, ngoài yếu tố địa lợi còn cần những yếu tố gì?*; + Ngày nay, «*Tù Sán*» là một phần không thể thiếu của cao nguyên đá Đồng Văn, chúng ta cần phải làm gì để bảo vệ cảnh quan núi Tù Sán?

- GV hướng dẫn HS trả lời, kết luận.

4) **Tổng kết buổi ngoại khoá:** - Những tác động của hoàn cảnh địa lí tự nhiên đối với cuộc khởi nghĩa nói chung và khởi nghĩa Sùng Mí Chảng nói riêng; - Nghĩa quân Sùng Mí Chảng đã phát huy những yếu tố thuận lợi của điều kiện tự nhiên và lòng yêu nước của nhân dân để từng bước đưa cuộc khởi nghĩa đến thắng lợi; - Ý thức, trách nhiệm của HS đối với cảnh quan và MT sống, giữ gìn di tích LS; - Qua buổi ngoại khoá, định hướng cho HS viết thu hoạch.

Đối với các trường THCS tỉnh Hà Giang, GDMT thông qua dạy học LSDP góp phần giáo dục thế hệ trẻ lòng yêu quê hương, ý thức bảo vệ các di sản văn hóa, MT văn hóa và MT sinh thái, là việc thực hiện mục tiêu chiến lược bảo tồn và phát triển MT Hà Giang nói chung và cao nguyên đá Đồng Văn nói riêng trong giai đoạn hiện nay và những năm tiếp theo. Đây là công việc vô cùng ý nghĩa và mang tính cấp thiết hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

1. Trịnh Đình Tùng. **Hệ thống các phương pháp dạy học lịch sử ở trường trung học cơ sở.** NXB Đại học sư phạm. H. 2005.
2. Một số chuyên đề **phương pháp dạy học lịch sử.** NXB Đại học quốc gia Hà Nội. 2002.
3. **Lịch sử Hà Giang** (Tài liệu dành cho học sinh trung học cơ sở). Trường CĐSP Hà Giang, 2010.



MỘT SỐ BIỆN PHÁP SỬ DỤNG BẢN ĐỒ GIÁO KHOA LỊCH SỬ THEO HƯỚNG PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC CỦA HỌC SINH

○ ThS. NGUYỄN PHÙNG TÁM*

Sử dụng đồ dùng trực quan (ĐDTQ) nói chung, bản đồ giáo khoa (BDGK) Lịch sử (LS) nói riêng theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh (HS) được coi là «nguyên tắc vàng» trong đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) LS ở trường phổ thông hiện nay.

Trên thực tế sử dụng BDGK trong dạy học LS ở trường phổ thông vẫn còn nhiều hạn chế, chỉ đơn thuần để minh họa nội dung bài học. Từ thực tế đó, bài viết đề xuất một số biện pháp sử dụng BDGK LS tiêu biểu, qua bài 20: «Cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp kết thúc (1953-1954)» (Lịch sử 12, chương trình chuẩn).

1. Hướng dẫn HS khai thác kiến thức thông qua hệ thống câu hỏi có tính chất gợi mở, trao đổi, nhận xét. BDGK LS vừa là đối tượng để HS «tìm kiếm» câu trả lời, vừa là «điểm tựa» về nhận thức, tâm lý để các em tiến hành suy nghĩ, trả lời câu hỏi. Ưu điểm lớn nhất của hệ thống câu hỏi này là HS «tìm kiếm» câu trả lời, tiếp thu kiến thức bài học, rút ra những nhận xét xác đáng, tự nhiên, hợp với logic của quá trình LS trên cơ sở trực quan BDGK (không phải từ hệ thống kênh chữ dày đặc). Vì vậy, cùng là câu hỏi, nhưng câu hỏi hướng HS khai thác kiến thức trên BDGK sẽ hấp dẫn, kích thích tư duy HS hơn hẳn các câu hỏi dùng lời thuần túy. Mặt khác, biện pháp này còn hình thành ở HS kĩ năng khai thác BDGK, trước hết là kĩ năng đọc BDGK.

Ví dụ, đối với BDGK treo tường «Chiến dịch LS Điện Biên Phủ 1954», GV hướng dẫn HS khai thác kiến thức từ BD thông qua hệ thống câu hỏi sau:

- «Qua quan sát BD treo tường (hoặc quan sát BD trong SGK), các em hãy suy nghĩ và trình bày trên các phân khu của tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ? Kể tên những cứ điểm, cụm cứ điểm chủ yếu của các phân khu? Mối quan hệ giữa các phân khu trong tập đoàn cứ điểm này như thế nào?». Những câu hỏi này cùng với sự định hướng của GV, HS sẽ khai thác từ BDGK và

có được biểu tượng cơ bản về cấu tạo của tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ với ba phân khu, xác định cụ thể vị trí, ranh giới của từng phân khu, mối quan hệ giữa chúng cũng như vị trí, tên gọi của những cứ điểm, cụm cứ điểm tiêu biểu, đặt cơ sở thuận lợi cho việc tìm hiểu về diễn biến của chiến dịch.

- Trong quá trình tiến hành tường thuật, lược thuật diễn biến chiến dịch qua ba đợt, GV lần lượt hướng dẫn HS khai thác BDGK:

+ Các em hãy quan sát trên BD và xác định vị trí của cụm cứ điểm Him Lam trong mối tương quan với phân khu Trung tâm, với tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ có gì đặc biệt mà ta lại chọn làm điểm mở màn chiến dịch? Khi nêu câu hỏi này, GV kết hợp chỉ trên BD treo tường Cụm cứ điểm Him Lam, phân khu Trung tâm, hai phân khu còn lại tạo cơ sở trực quan để HS «tìm kiếm» câu trả lời được đúng hướng.

+ Tìm hiểu diễn biến đợt 2, GV phát vấn: Qua quan sát BDGK, các em hãy nhớ lại điều kiện địa hình của lòng chảo Điện Biên Phủ và cho biết vì sao để tiến đánh khu vực trung tâm, ta quyết định sử dụng chiến thuật giao thông hào? (chiến thuật rất đặc trưng của chiến dịch này). Trả lời câu hỏi này, HS không chỉ lí giải được nguyên nhân chiến thuật mà còn hiểu được vai trò của lối «đánh ăn chắc» hết sức độc đáo của Chiến dịch. Đồng thời, khi quan sát BDGK, tạo điều kiện để HS tái hiện được địa hình của lòng chảo Điện Biên Phủ trực tiếp đặt cơ sở cho câu trả lời.

+ Khi giảng về vị trí quan trọng của đồi A1, GV đặt câu hỏi: Quan sát trên BD và cho biết, trong mối tương quan với sở chỉ huy của địch, đồi A1 có vị trí đặc biệt như thế nào mà tại đây cuộc chiến đấu lại diễn ra quyết liệt, giằng co nhất? Khi nêu câu hỏi này, GV kết hợp chỉ trên BD treo tường để HS xác định đúng vị trí đồi A1 tựa như «cổ họng» của sở chỉ huy địch, nếu chiếm

* Trường Đại học Tây Bắc

được đôi A1 coi như dao đã kẻ cổ địch, nên, tại đôi A1, cuộc chiến diễn ra giằng co, ác liệt nhất.

Ví dụ trên cho thấy, để thực hiện biện pháp này, GV cần lưu ý: hệ thống câu hỏi đưa ra phải tuân thủ yêu cầu: câu hỏi của GV và câu trả lời của HS đều phải xuất phát từ việc «trực quan» BD. Thực tế hiện nay, còn khá nhiều GVLS không biết cách đặt câu hỏi để HS khai thác BDGK; hoặc đặt câu hỏi tối nghĩa, không xuất phát từ việc «trực quan» BDGK của HS; hoặc câu hỏi chung chung, trừu tượng khiến HS rất khó khăn trong việc «tìm kiếm» câu trả lời, nên BDGK không hấp dẫn HS, lãng phí thời gian. Mặt khác, kiến thức LS được phản ánh trong BDGK LS là những kiến thức «chìm», thông qua các kí hiệu quy ước, HS rất khó phát hiện nên GV cần gợi ý tường tận, đúng thời điểm mà HS có dấu hiệu cần sự «trợ giúp» bằng việc kết hợp thao tác chỉ BD mạch lạc, phù hợp sẽ có tác dụng gợi ý, kích thích HS suy nghĩ trả lời. Ngoài ra, đối với những BDGK chứa đựng nhiều nội dung cần khai thác, GV cần xây dựng và sử dụng các câu hỏi một cách hệ thống vừa đảm bảo logic của bài học, tạo điều kiện thuận lợi khai thác kiến thức trên BDGK của HS; vừa hình thành kĩ năng đọc BDGK cho các em; tuyệt đối tránh những câu hỏi rời rạc, ngẫu hứng làm mất đi tính logic, hệ thống của kiến thức LS được phản ánh trên BDGK.

2. Ứng dụng công nghệ thông tin hỗ trợ quá trình sử dụng BDGK trong dạy học LS

Trên một BDGK có rất nhiều nội dung cần cụ thể hoá, nên GV cần ứng dụng những phần mềm dạy học để thiết kế, trình chiếu những tranh ảnh, đoạn phim tư liệu, những câu hỏi, bài tập thảo luận hoặc các lược đồ động... hỗ trợ cho việc sử dụng BDGK hiệu quả hơn, HS hứng thú, tích cực hơn trong quá trình học tập. Hay, khi GV sử dụng các lược đồ động tự thiết kế, HS sẽ có được biểu tượng LS sinh động hơn thông qua thứ tự xuất hiện của các hiệu ứng; đồng thời, các hiệu ứng lần lượt xuất hiện trên màn hình giúp HS thuận lợi trong quan sát, tiếp thu bài học (tránh cùng một lúc HS phải tiếp nhận tất cả các kí hiệu quy ước trên BD treo tường hay ắt lát, tập BD LS vốn rất phức tạp). Ngoài ra, biện pháp này còn giúp việc sử dụng BDGK được tiến hành linh hoạt, tiết kiệm thời gian, hấp dẫn HS và phát huy tối đa tính tích cực của các em.

Ví dụ, khi dạy về diễn biến của chiến lược đồng - xuân 1953-1954, GV có thể khai thác

các chức năng của phần mềm PowerPoint để tạo lược đồ động và trình chiếu lần lượt các hướng tiến công, kết hợp với ngôn ngữ giảng bài sẽ giúp HS có được những biểu tượng cụ thể, sinh động, sâu sắc về diễn biến của từng hướng tiến công và đặt cơ sở để HS nhận xét về kết quả, ý nghĩa của chiến lược này trên BD. Hoặc, trong quá trình sử dụng BD treo tường «Chiến dịch Điện Biên Phủ 1954», GV kết hợp công nghệ thông tin bằng việc sử dụng các chức năng của phần mềm Power Point, phương tiện trình chiếu, thiết bị âm thanh. Chẳng hạn: - *Giảng về điều kiện tự nhiên ở Điện Biên Phủ*: GV sử dụng BD treo tường để miêu tả cụ thể về kích thước, địa hình, hướng đường giao thông, sông Nậm Rốm; tiếp theo, GV sử dụng lược đồ động (tự thiết kế) để nhấn mạnh vị trí của Điện Biên Phủ trong mối tương quan với Lai Châu, Thượng Lào, căn cứ địa Việt Bắc, đồng bằng Sông Hồng, Khu IV (chi tiết này không thể quan sát trên BD treo tường); - *Giảng về công cuộc chuẩn bị của ta cho chiến dịch*, ngoài phần tranh ảnh có trên BD treo tường, GV cho HS xem đoạn phim tư liệu tả cảnh kéo pháo của bộ đội ta lên mặt trận Điện Biên Phủ kết hợp lồng đoạn bài hát Hò kéo pháo của nhạc sĩ Hoàng Vân sẽ tạo những xúc cảm LS sâu sắc, lay động trái tim HS; v.v...

Sau khi lược thuật xong diễn biến đợt 2 và đợt 3 trên BD treo tường, GV cho HS xem các đoạn phim tư liệu (đoạn phim về công cuộc đào hào mở màn đợt 2, đoạn phim những giờ phút cuối cùng của Đờ Caxtori và binh lính địch ở tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ) giúp HS có những hình ảnh chân thật, sinh động về quá khứ.

3. Sử dụng BDGK để kiểm tra hoạt động nhận thức của HS

Trong bài học mới, việc kiểm tra hoạt động nhận thức của HS có tính chất bắt buộc nhằm củng cố bài học, giúp HS nắm kiến thức cơ bản ngay trên lớp, là cơ sở để GV đánh giá hiệu quả tiết học, bài học, từ đó có những kết luận, định hướng đúng đắn cho tiết học, bài học kế tiếp. Để thực hiện, GV yêu cầu HS lên bảng trình bày những kiến thức cơ bản của tiết học, bài học trên BD treo tường hoặc qua BD lớn trình chiếu trước toàn lớp. Khi đọc BDGK, GV có thể yêu cầu HS đọc với nhiều mức độ: đọc khái quát (bao quát chung các nội dung kiến thức cơ bản được phản ánh trên BDGK); đọc theo chủ điểm (một nội dung theo yêu cầu của GV); qua đó, GV nhận xét và tiến hành sơ kết bài học.

Ví dụ, dạy xong tiết 1 của bài 20: «Cuộc kháng chiến toàn quốc chống thực dân Pháp kết thúc (1953-1954)», GV nêu bài tập kiểm tra hoạt động nhận thức của HS bằng cách chia lớp thành 2 nhóm: - *Nhóm 1* (các bạn thuộc dãy bàn phía trong) có nhiệm vụ quan sát hình 53 (trong SGK) và tái hiện toàn bộ những kiến thức vừa tìm hiểu như: chủ trương của ta trong đông - xuân 1953-1954; tóm tắt các hướng tiến công của ta; kết quả, ý nghĩa của cuộc tiến công chiến lược này; - *Nhóm 2* (các bạn còn lại) có nhiệm vụ quan sát hình 54 (trong SGK) và tái hiện toàn bộ những kiến thức vừa tìm hiểu như: điều kiện tự nhiên của lòng chảo Điện Biên Phủ; tái hiện những nét cơ bản về tập đoàn cứ điểm Điện Biên Phủ gồm bao nhiêu phân khu, ranh giới các phân khu, các cứ điểm, cụm cứ điểm tiêu biểu; tóm tắt diễn biến chiến dịch qua ba đợt tấn công của ta.

Các nhóm có khoảng 2 phút chuẩn bị, sau đó GV sẽ mời đại diện lên trình bày trên BĐGK được trình chiếu trước tập thể lớp (hoặc trên BĐ treo tường tương ứng). Trong quá trình HS suy nghĩ, trao đổi để tái hiện kiến thức lên BĐ, GV cần duy trì hoạt động nhóm một cách nghiêm túc, kịp thời phát hiện và giúp đỡ HS gặp khó khăn. Khi đại diện nhóm lên trình bày trên BĐ lớn trước toàn lớp, GV yêu cầu cả lớp chú ý theo dõi, cùng đó kịp thời tháo gỡ những lúng túng, vướng mắc của HS và đưa ra những gợi ý đúng lúc, đảm bảo việc trình bày diễn ra thuận lợi, hợp logic LS phản ánh trên BĐ.

4. Hướng dẫn HS làm bài tập liên quan đến BĐGK LS trong tự học ở nhà

Việc tự học của HS trong bộ môn LS được tiến hành thông qua phương pháp sử dụng SGK, đọc tài liệu tham khảo, học nhóm, ... và tự học bằng cách tập trình bày kiến thức trên BĐGK LS. So với các phương pháp tự học khác, việc GV hướng dẫn HS tập trình bày kiến thức trên BĐGK trong tự học ở nhà có ưu thế lớn trong việc phát huy tính tích cực của HS. Biện pháp này giúp việc học tập ở nhà của HS đỡ nặng nề, căng thẳng so với việc học thuộc lòng; giúp HS có được biểu tượng sâu sắc, hình thành kỹ năng đọc BĐ, kỹ năng thực hành bộ môn và có ý nghĩa lớn trong việc rèn luyện ngôn ngữ, tư duy của HS. GV có thể hướng dẫn HS làm bài tập liên quan đến BĐGK LS trong tự học ở nhà qua các cách chủ yếu sau:

1) *Hướng dẫn HS làm các bài tập nói chung, bài tập liên quan đến BĐGK nói riêng một cách*

cụ thể, chi tiết. Ví dụ, đối với bài tập số 2, số 4 có trong bài 20 của «Tập BĐ và tranh ảnh bài tập LS 12» (NXB Giáo dục, 2009), GV hướng dẫn HS cụ thể về cách tô màu để tránh nhầm lẫn kí hiệu.

Việc hướng dẫn cụ thể thể hiện năng lực sư phạm, sự quan tâm, tận tình của GV đối với việc tự học ở nhà của HS; nêu cao ý thức trách nhiệm của các em đối với bài tập được giao; hình thành ở HS tư duy làm những bài tập liên quan đến BĐGK một cách mạch lạc, khoa học, HS phát hiện được logic của nội dung LS trên lược đồ, tạo điều kiện thuận lợi cho việc đọc BĐ hoàn chỉnh ở công đoạn tiếp theo hay khi cho kiểm tra bài cũ ở các bài học sau.

2) *Hướng dẫn HS kĩ năng vẽ lại BĐGK dưới dạng những lược đồ phục vụ cho quá trình học tập.* Thực hiện bài tập dạng này, GV nhấn mạnh HS lưu ý theo thứ tự các bước: - Xây dựng khung lược đồ (biên bản vẽ), cách vẽ bằng phương pháp ô vuông: số lượng ô vuông, cách chia ô vuông...; - Xây dựng hệ thống các kí hiệu trong bảng chú giải và lần lượt đưa từng kí hiệu lên khung lược đồ đã có; - Tô màu cho hệ thống kí hiệu trong bảng chú giải và trên lược đồ câm và hoàn chỉnh lược đồ; - Tập trình bày kiến thức trên lược đồ vừa xây dựng và làm những bài tập theo yêu cầu GV đưa ra.

3) *Hướng dẫn HS tìm hiểu các BĐGK LS thông việc tìm kiếm trên mạng Internet* (trong điều kiện cho phép) với yêu cầu cụ thể như: GV cần cung cấp địa chỉ website, hướng dẫn cách truy cập, download tư liệu, ... tìm hiểu cụ thể các địa danh, nơi diễn ra sự kiện LS về tên gọi, LS, truyền thống vùng đất, các danh nhân LS địa phương, các sản phẩm đặc trưng... Việc làm này có ý nghĩa lớn trong việc gắn học tập LS với đời sống xã hội, nâng cao nhận thức xã hội và hình thành ý thức cộng đồng, tình yêu quê hương, đất nước, nêu cao ý thức trách nhiệm bản thân ở HS.

Để thực hiện tốt hệ thống biện pháp trên, GV cần tuân thủ những yêu cầu như: sử dụng BĐGK phải đảm bảo tính tư tưởng, tính chính xác, khoa học; phải hướng vào thực hiện mục tiêu bài học; làm nổi bật nội dung cơ bản của bài học; phải góp phần đắc lực trong phát triển các năng lực nhận thức, rèn kĩ năng thực hành và bồi dưỡng hứng thú học tập cho HS; đảm bảo nguyên tắc «vừa sức»; kết hợp nhuần nhuyễn với hệ thống

(Xem tiếp trang 61)

SỬ DỤNG KÊNH HÌNH TRONG SÁCH GIÁO KHOA ĐỂ DẠY HỌC ĐỊA LÍ Ở TIỂU HỌC THEO HƯỚNG PHÂN HOÁ

○ THS. NGUYỄN THỊ HỒNG CHUYÊN*

Sách giáo khoa (SGK) môn Lịch sử và Địa lí ở tiểu học được trình bày có sự kết hợp chặt chẽ giữa kênh chữ và kênh hình trong từng bài học và trong toàn bộ cuốn sách. Kênh chữ có vai trò cung cấp những thông tin trọng tâm của bài học và đưa ra các câu lệnh để hướng dẫn HS làm việc với thông tin, với đồ dùng DH và liên hệ với thực tế để tìm ra kiến thức mới. Kênh hình, với chức năng làm nguồn tri thức, được chú trọng hơn chức năng minh hoạ cho kênh chữ.

Để phát huy vai trò mang tính tích cực của kênh hình trong quá trình dạy học (DH), giáo viên (GV) phải sử dụng các phương pháp DH tích cực, linh hoạt. Đặc biệt, vận dụng triết lí dạy học phân hóa (DPPH) để tổ chức hướng dẫn DH có hiệu quả, phù hợp với mọi đối tượng, tạo hứng thú học tập cho HS.

1. Một số vấn đề về DPPH

Mỗi HS đều có sự khác nhau về trải nghiệm sống, văn hoá, ngôn ngữ, giới tính, sở thích, tâm thế sẵn sàng học tập, chế độ học tập, các yếu tố hỗ trợ việc học tập, sự tự nhận thức của người học, sự tự tin, tính độc lập... (1). Do vậy, nếu sử dụng một phương pháp, một cách thức làm việc chung cho mọi đối tượng học thì sẽ không phát huy tối đa được tiềm lực của người học. Theo Gayle H Gregory và Carolyn M. Chapman, với cùng một cách thức DH thì không thể phù hợp với tất cả đối tượng (2).

Chính vì lẽ đó, đòi hỏi phải có sự phân hoá trong quá trình học tập. Mục đích của sự phân hoá là làm cho mỗi người học được thử thách và phát triển (3). Triết lí DH này dựa trên cơ sở lí thuyết tâm lí học phát triển của Vygotsky về «vùng phát triển gần nhất». Theo đó, «DH được coi là tốt nhất nếu nó đi trước sự phát triển và kéo theo sự phát triển».

Có rất nhiều nhà khoa học trên thế giới đã nghiên cứu và đưa ra các quan niệm về DPPH, trong đó nổi bật là Carol Ann Tomlinson - một trong những nhà nghiên cứu và phân tích đi đầu về DPPH. Theo tác giả thì DPPH là một triết lí - một cách suy nghĩ về dạy và học (1).

Sự phân hoá có thể được xem xét theo nhiều cách, góc độ khác nhau, nhưng quan trọng nhất là mục tiêu của sự phân hoá là hướng tới DH nhằm phù hợp với nhu cầu của tất cả HS (4). Tuy nhiên, DPPH không đồng nghĩa với DH cá nhân. Trong DPPH GV sẽ phải bố trí thời gian sao cho vừa có cơ hội làm việc cả lớp, làm việc theo nhóm và làm việc với cá nhân. Điều này giúp phát triển khả năng nhận thức và kĩ năng cũng như xây dựng ý thức cộng đồng khi làm việc theo nhóm của HS.

Xét theo phương diện hoạt động của người dạy, GV có thể phân hoá các yếu tố: nội dung, quy trình và sản phẩm của quá trình DH. Nếu căn cứ vào người học, có thể phân hoá theo: tâm thế sẵn sàng học tập, hứng thú học tập và hỗ trợ học tập của HS (4).

Trong bài viết này, chúng tôi đưa ra một ví dụ về DPPH theo quy trình DH trong việc sử dụng kênh hình trong SGK để DH phân địa lí môn *Lịch sử và Địa lí ở tiểu học*.

2. Phân hoá quy trình DH

Theo Deborah Blaz, phân hoá quy trình DH (differentiating by process) là sự lựa chọn các hoạt động học tập hoặc chiến lược khác nhau để tổ chức hướng dẫn HS khám phá các khái niệm trong bài học dựa trên hứng thú, năng lực nhận thức, hoặc phong cách học tập của HS (5).

Theo Anderson, phân hoá quy trình liên quan đến cách mà HS hiểu và đồng hoá được những sự kiện, khái niệm và kĩ năng của bài học thành cái thuộc sở hữu của mình (6).

Như vậy, phân hoá quy trình được hiểu là với cùng một nội dung, kĩ năng nhưng được đưa ra với sự hỗ trợ khác nhau có thể mang tính thử thách hoặc có tính chất phức tạp hơn. Khi đưa ra nhiệm vụ học tập, với những HS khá giỏi, GV nêu các câu hỏi đòi hỏi các em phải tích cực tư duy linh hoạt, tạo cơ hội cho HS làm việc độc lập nhiều hơn và giới hạn thời gian hoàn thành nhiệm vụ để cho những HS này không cảm thấy quá nhàm

* Trường Đại học sư phạm - ĐH Thái Nguyên

chán, đơn giản khi khám phá kiến thức. Ngược lại, với những HS có năng lực nhận thức trung bình, GV hướng dẫn một cách chi tiết, cụ thể hơn thông qua hệ thống câu hỏi mang tính gợi mở hay yêu cầu đơn giản hơn để các em không rơi vào trạng thái thất vọng vì phải đối mặt với vấn đề quá khó so với năng lực.

3. Sử dụng kênh hình trong SGK để DH địa lí ở tiểu học theo hướng phân hoá (phân hoá quy trình)

Kênh hình trong SGK môn Lịch sử và Địa lí bao gồm: tranh ảnh, lược đồ, sơ đồ, bảng số liệu, biểu đồ. Muốn khai thác kiến thức từ kênh hình một cách có hiệu quả và đảm bảo tính phân hoá trước hết đòi hỏi người dạy phải nắm được nội dung, các bước khai thác với từng loại kênh hình. Sau đó sẽ thiết kế các nội dung nhiệm vụ học tập phù hợp với đối tượng HS. Với đặc trưng của môn học Lịch sử và Địa lí ở tiểu học, việc phân hoá theo quy trình là việc làm cần thiết và tương đối vừa sức với GV và HS.

Do dung lượng có hạn, bài viết dưới đây chỉ trích dẫn ví dụ minh hoạ về việc thiết kế phiếu học tập trong việc khai thác kiến thức một số loại kênh hình trong SGK để DH địa lí theo hướng phân hoá quy trình.

3.1. Ví dụ đối với tranh ảnh: Bài 24: Châu Phi (tiếp theo). Khai thác nội dung hình 4 trang 119, Lịch sử và Địa lí 5

Mục tiêu: HS nắm được một số đặc điểm chính của kinh tế (nông nghiệp) châu Phi.



a) Làm đất ở U-gan-đa b) Thu hoạch cà cao ở Tây Phi
Hình 1. Một số hoạt động kinh tế của người dân châu Phi

Nội dung: Người dân châu Phi chủ yếu trồng cây công nghiệp nhiệt đới (cà cao, cà phê, bông, lạc). Từ khâu làm đất đến khâu thu hoạch, họ đều sử dụng những công cụ lạc hậu, dùng sức lao động của con người là chủ yếu. Như vậy, châu Phi là châu lục có nền sản xuất lạc hậu, kinh tế chậm phát triển.

Phương pháp: Hình 1 được sử dụng khi DH mục 4 - Hoạt động kinh tế

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực trung bình):**

Hãy quan sát hình hình 4 trong SGK và trả lời các câu hỏi sau: 1) Hình a chụp cảnh gì? Để làm đất nông nghiệp người dân U-gan-đa sử dụng sức lao động và công cụ lao động nào?; 2) Hình b chụp cảnh gì? Loại cây trồng chủ yếu ở đây là gì? Cách thu hoạch của người dân như thế nào?; 3) Nhận xét về sức lao động và công cụ lao động chủ yếu trong hoạt động kinh tế của người dân châu Phi.



a) Làm đất ở U-gan-đa

Làm đất ở châu Âu



b) Thu hoạch cà cao ở Tây Phi

Thu hoạch nho ở châu Âu

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực khá giỏi):**

Hãy quan sát hình dưới và trả lời các câu hỏi sau: 1) Cây trồng chủ yếu ở châu Phi là gì?; 2) So sánh về công cụ lao động và sức lao động trong sản xuất nông nghiệp của người dân châu Phi với người dân châu Âu; 3) Nhận xét về tình hình phát triển nông nghiệp ở châu Phi.

3.2. Ví dụ đối với bảng số liệu: Bài 9: Các dân tộc và sự phân bố dân cư, khai thác bảng số liệu (Lịch sử và Địa lí 5; tr 85).

Tên nước	MĐDS năm 2004 (người/ km ²)
Toàn thế giới	47
Cam-pu-chia	72
Lào	24
Trung Quốc	135
Việt Nam	249

Mục tiêu: HS biết được đặc điểm mật độ dân số (MĐDS) nước ta và so sánh MĐDS nước ta với MĐDS thế giới và MĐDS các nước trong khu vực.

Nội dung: Năm 2004, MĐDS nước ta là 249 người/km², MĐDS thế giới là 47 người/km², MĐDS của Trung Quốc - nước đông dân nhất thế giới là 135 người/km². Như vậy, nước ta có MĐDS cao, cao hơn MĐDS của Trung Quốc

là 1,8 lần, hơn MĐDS của Cam-pu-chia 3 lần, hơn Lào 10 lần và hơn MĐDS trung bình của thế giới là 5 lần.

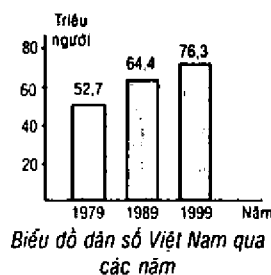
Phương pháp: Bảng số liệu về MĐDS của một số nước châu Á được sử dụng khi DH mục 2. Mật độ dân số.

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực trung bình):**

Hãy quan sát bảng số liệu trong SGK và hoàn thành bài tập sau: 1) MĐDS thế giới là: (người/km²); 2) Nước có MĐDS thấp nhất là:; 3) Nước có MĐDS cao nhất là:; 4) MĐDS Việt Nam so với MĐDS thế giới là $240 : 47 = \dots$ (lần); 5) MĐDS Việt Nam so với MĐDS Trung Quốc là $240 : 135 = \dots$ (lần); 6) MĐDS Việt Nam so với MĐDS Lào là $240 : 24 = \dots$ (lần).

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực HS khá giỏi)**

Quan sát bảng số liệu trong SGK và trả lời các câu hỏi sau: 1) Nước có MĐDS thấp nhất? Nước có MĐDS cao nhất? 2) So sánh MĐDS nước ta với MĐDS thế giới, với Trung Quốc, Lào và Cam-pu-chia; 3) Em có nhận xét gì về MĐDS nước ta so với MĐDS thế giới và một số nước ở châu Á?



3.3. Ví dụ đối với biểu đồ: Bài 8: DS nước ta, khai thác kiến thức trong biểu đồ DS Việt Nam qua các năm (Lịch sử và Địa lí 5; tr 83).

Mục tiêu: HS nhận biết được số dân và đặc điểm tăng DS của

nước ta.

Nội dung: DS nước ta năm 1979 là 52,7 triệu người; năm 1989 là 64,4 triệu người; năm 1999 là 76,3 triệu người. Từ năm 1979 đến năm 1989, DS nước ta tăng khoảng 11,7 triệu người; từ năm 1989 đến năm 1999, DS nước ta tăng khoảng 11,9 triệu người. Trong 20 năm (1979-1999), bình quân mỗi năm DS nước ta tăng thêm hơn 1 triệu người. Vậy: Sự tăng DS của nước ta diễn ra nhanh, trung bình mỗi năm tăng thêm hơn 1 triệu người.

Phương pháp: Biểu đồ DS Việt Nam qua các năm được sử dụng khi DH mục 2 - Gia tăng DS.

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực trung bình)**

Dựa vào biểu đồ DS Việt Nam qua các năm, em hãy khoanh tròn vào chữ cái đứng trước câu trả lời đúng nhất:

1) Từ năm 1979 đến năm 1989 DS nước ta tăng: a) 1,17 triệu người; b) 11,7 triệu người; c) 64,4 triệu người.

2) Từ năm 1989 đến năm 1999 DS nước ta

tăng: a) 76,3 triệu người; b) 1,19 triệu người; c) 11,9 triệu người.

3) Từ năm 1979 đến năm 1999 DS nước ta tăng: a) 2,36 triệu người; b) 23,6 triệu người; c) 76,3 triệu người.

4) Từ năm 1979 đến năm 1999, trung bình mỗi năm DS nước ta tăng: a) Gần 1 triệu người; b) Hơn 1 triệu người; c) Hơn 2 triệu người.

5) Sự gia tăng DS nước ta: a) Nhanh; b) Chậm; c) Không tăng.

*** Phiếu học tập (của nhóm năng lực HS khá giỏi):** 1) Cho biết số dân từng năm của nước ta; 2) So sánh số dân gia tăng của mốc năm sau so với mốc năm trước đó; 3) Nhận xét về sự tăng DS của nước ta.

Kênh hình có tác dụng tốt trong việc tạo hứng thú và kích thích tư duy của HS. GV cần tăng cường sử dụng kênh hình vào bài giảng để phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Việc khai thác kênh hình với vai trò là tri thức song song với vai trò minh họa không phải là việc làm hoàn toàn mới mẻ và cũng không quá phức tạp. Song vấn đề ở việc GV phải biết tổ chức và hướng dẫn sao cho tất cả các HS đều thấy hứng thú và kích thích người học phát huy khả năng tư duy ở mức cao nhất thông qua các cách thức làm việc khác nhau để cùng tiếp cận nội dung học tập tương đương nhau. □

(1) Carol Ann Tomlinson, Marcia B.Imbeau. **Leading and managing a differentiated classroom.** Alexandria, VA ASCD (2010)

(2) Gayle H Gregory, Carolyn M. Chapman. **Differentiated instruction strategies: one size doesn't fit all.**

(3) Carol Ann Tomlinson. **How to differentiate instruction in mixed - ability classrooms.** VA ASCD (2001).

(4) Carol Ann Tomlinson. **The differentiated classroom: Responding to the needs all learners.** Alexandria, VA ASCD (1999)

(5) Debora Blaz. **Differentiated instruction: A guide for foreign language teacher.** Eye on Education, (2006)

(6) Anderson, K. M. **Differentiating instruction to include all students.** Preventing School Failure (2007)

Tài liệu tham khảo
1. Nguyễn Anh Dũng (chủ biên) - Nguyễn Hữu Chí - Trần Viết Lưu - Nguyễn Tuyết Nga - Nguyễn Minh Phương - Phạm Thị Sen. **Lịch sử và Địa lí 5 (SGK và SGV).** NXB Giáo dục, H 2009.

2. Nguyễn Tuyết Nga. "Sử dụng thiết bị dạy học Địa lí ở tiểu học theo hướng tích cực". *Tạp chí Giáo dục*, số 172/2007; tr 35-37.

SỬ DỤNG ÂM NHẠC TRONG DẠY HỌC MỘT SỐ MÔN Ở TIỂU HỌC

○ VŨ NGỌC TUẤN - HOÀNG THỊ THANH*

Cương trình (CT) tiểu học (TH) từ 2000 đã đề ra quan điểm «tích hợp» (giữa các phần trong một môn học và giữa các môn học với nhau). Tuy đã có một số bài viết và công trình nghiên cứu về sử dụng âm nhạc trong các môn như Tiếng Việt, Toán, Thể dục... nhưng nhìn chung, các ý kiến đề xuất còn tản mạn, chưa thật sự phát huy được thế mạnh của sự tích hợp giữa bộ môn Âm nhạc với những môn học khác. Từ ưu thế đặc trưng của bộ môn Âm nhạc, chúng tôi thấy việc sử dụng âm nhạc trong dạy học một số môn học ở TH cần được nghiên cứu để triển khai một cách hệ thống và phát huy hiệu quả hơn.

1. Cơ sở khoa học của việc đề xuất tích hợp dạy học Âm nhạc với các môn học khác ở TH: 1) Âm nhạc là bộ môn có thế mạnh đặc thù; vừa là nội dung vừa có thể là hình thức, cách thức của quá trình tổ chức dạy học; hình tượng âm nhạc có sức thu hút đặc biệt đối với con người nói chung và HS TH nói riêng. 2) Tích hợp là một nguyên tắc dạy học được áp dụng với tất cả các môn học; giúp cho nội dung và hình thức dạy học trở nên gần gũi với HS, thuận lợi cho quá trình hình thành nhân cách. 3) Sử dụng âm nhạc nhằm tạo ra không khí thoải mái trong học tập là một việc thiết thực và phù hợp với quan điểm đổi mới giáo dục ở TH «học mà chơi, chơi mà học»; 4) Nhiều bộ môn như *Tiếng Việt, Thể dục, Toán...* ở TH cũng có những đặc điểm có thể phối kết hợp với bộ môn Âm nhạc.

2. Đề xuất một số nội dung cần tích hợp

a) Với môn Tiếng Việt

- *Phổ nhạc bảng chữ cái tiếng Việt* giúp trẻ làm quen khi mới bước vào lớp 1. Tuy nhiên những bản nhạc ấy đến nay dường như không được sử dụng về âm nhạc; hoặc có lẽ cũng tại chưa có bản nhạc nào hay, đủ sức hấp dẫn người dạy và người học, khiến họ sử dụng âm nhạc để học bảng chữ cái. Hi vọng các nhà giáo, nhà khoa học khắc phục được những thiếu sót này.

- *Phổ nhạc một số bài thơ tiếng Việt*. Trong CT Tiếng Việt ở TH có rất nhiều bài thơ, bài văn có

tính ‘ca từ’ hoàn hảo. Chẳng hạn, bài thơ *Hạt gạo làng ta* (thơ Trần Đăng Khoa) và *Quê hương* (thơ Đỗ Trung Quân) đã được hai nhạc sĩ Trần Việt Bình và Giáp Văn Thạch phổ nhạc rất thành công,... Nhiều bài thơ, bài văn khác có lẽ cũng đang «trông đợi» các nhạc sĩ tiếp tục phổ nhạc, không phải vì mục đích âm nhạc đơn thuần mà cả vì mục tiêu giáo dục.

b) Với môn Toán

- *Phổ nhạc chữ số*. Cũng như với bảng chữ cái, các chữ số cũng cần được quan tâm nhiều hơn khi kết hợp âm nhạc để giúp HS làm quen khi học toán. Tuy nhiên, ở các trường TH Việt Nam, hình thức này không được chú ý, mặc dù đã rất phổ biến đối với dạy học Toán trong những ngày đầu HS mới đến trường ở các nước tiên tiến.

- *Phổ nhạc một số công thức toán học và các phép cộng, trừ, nhân, chia*. Khi dạy học Toán ở TH, một số bài toán mang tính tiêu biểu hoặc có công thức cộng, trừ, nhân, chia... cũng cần được phối hợp với hát nhạc. Ở bậc học mầm non, các em đã từng hát «Một với một là hai» - đáng tiếc những bài hát như vậy ít thấy xuất hiện ở TH. Ngay cả các bài học thuộc lòng có «tính nhạc» (như bảng cửu chương) cũng đã không được sử dụng nữa vì bị cho là «máy móc», nghe như «cuộc kêu». Thực ra, theo chúng tôi, nếu các nội dung này được phổ nhạc một cách nhuần nhuyễn, chắc chắn việc học toán sẽ có hiệu quả hơn rất nhiều đối với HSTH.

- *Phổ nhạc một số bài toán vui*. Đây cũng là một cách thức mang lại nhiều hứng thú hơn cho HS khi giải các bài toán này.

c) Với môn Tự nhiên - Xã hội. Môn học này có nhiệm vụ cung cấp cho HS những tri thức về tự nhiên, xã hội, về quê hương, đất nước,... thông qua chuyện kể, tranh ảnh, sự phân tích khoa học của GV. Tuy nhiên, bên cạnh đó, các em lại cũng cần được giáo dục tình yêu trước cảnh vật, con người... Những nội dung đó ít nhiều đều gắn bó

* Trường Đại học Hồng Đức

với âm nhạc – dù vẫn thấy thiếu sự phối hợp giữa âm nhạc với các kiến thức tự nhiên, xã hội nêu trên. Vì vậy, các tiết học còn diễn ra khô khan, nhàm tẻ, chưa kích thích được tình cảm, tình yêu của HS đối với thế giới tự nhiên và xã hội quanh mình.

Theo chúng tôi, cần tăng cường sử dụng các bài hát về đất nước, con người, văn hóa Việt Nam,... khi học môn Tự nhiên - Xã hội, trong đó đặc biệt quan tâm tới các bài dân ca nhằm minh họa cho những bài học có nội dung liên quan.

d) *Với môn Thể dục.* Đây cũng là môn học có mối liên hệ «đặc biệt» với âm nhạc và có thể sử dụng các hình thức phối hợp sau:

- *Hát nhạc với một số bài thể dục giữa giờ* được tổ chức tại sân trường hoặc ngay trong lớp học. Hiện đã có một số bài thể dục có sử dụng nhạc điệu nhưng còn rất hạn chế.

- *Phổ nhạc các bài thể dục nhịp điệu.* Nhạc trong các bài thể dục nhịp điệu (hay sử dụng trong các màn đồng diễn) thường là các bài hát quen thuộc, nổi tiếng và rất phát huy tác dụng. Theo chúng tôi, cần phát triển nhiều hơn nữa loại hình này, để không chỉ trong những màn đồng diễn mà với nhiều màn thể dục khác nữa cũng có thể áp dụng phổ nhạc được.

- *Múa thể dục tập thể.* Với HS ở nhiều nước, «khiêu vũ» là một trong những nội dung dạy học thể dục - nghệ thuật. Tuy nhiên, với HSTH Việt Nam, nội dung này chưa trở thành một phần của chương trình. Vì vậy, thiết nghĩ, thay vì phải có các màn nhảy múa nghệ thuật, có thể tính đến việc đưa vào chương trình những màn múa hát tập thể trong thể dục - thẩm mỹ.

3. Thử nghiệm dạy học ở TH

Chúng tôi đã tiến hành dạy học thử nghiệm tích hợp Âm nhạc (với 240 lượt HS lớp 6 tham gia tại một số trường TH trên địa bàn Thanh Hóa) trong một số bài *Tập đọc* (môn Tiếng Việt) ở TH: *Bài 1 - Cây và hoa bên lăng Bác* (lớp 2, kì 2, tuần 31); *Bài 2 - Tiếng đàn Ba-la-lai-ca trên sông Đà* (Lớp 5, kì 1, tuần 7); *Bài 3 - Hạt gạo làng ta* (lớp 5, kì 1, tuần 14). Giáo án dạy học thử nghiệm khác với giáo án đối chứng ở phần cuối do có thiết kế hoạt động nghe các bài hát: *Bài 1 - Những bông hoa trong vườn Bác* (Nhạc và lời: Văn Dung); *Bài 2 - Tiếng đàn Ba-la-lai-ca trên sông Đà* (phổ nhạc: An Thuyên); *Bài 3 - Hạt gạo làng ta* (phổ nhạc: Trần Việt Bình).

Tiến hành phỏng vấn bằng phiếu trắc nghiệm để đánh giá hứng thú và kết quả học tập của HS, có so sánh với kết quả phỏng vấn các lớp đối

chúng, chúng tôi nhận thấy: hứng thú học tập của HS khi học các bài *Tập đọc* có sử dụng hát nhạc tăng lên rõ rệt (10,3- 12,5%); kết quả trả lời kiến thức bài học cũng tốt hơn (5,5- 6,7%).

Sử dụng âm nhạc trong dạy học một số môn học ở TH là phù hợp với quan điểm tích hợp và có thể đem lại hiệu quả giáo dục tốt hơn, làm tăng hứng thú trong học tập và kích thích sự tiếp thu kiến thức của các em. Rất mong có nhiều nghiên cứu để ra chiến lược có tính hệ thống trong việc sử dụng âm nhạc đối với các môn học khác ngoài các môn học nêu trên ở TH. □

Tài liệu tham khảo

1. SGK Toán, Tiếng Việt, Tự nhiên - Xã hội ở tiểu học. NXB Giáo dục, H. 2009.
2. Bài hát cho bé tập đánh vần Tiếng Việt. <http://www.my.opera.com/cunquyen/blog/a-chao-ba-a-chao-ma>.
3. Sử dụng âm nhạc trong giảng dạy môn Thể dục cho học sinh tiểu học. <http://www.thanhcong.org>.

Tích hợp quyền sở hữu...

(Tiếp theo trang 53)

3. Tích hợp quyền SHTT vào nội dung chương trình giảng dạy môn phương pháp NCKH trường ĐHSP sẽ giúp SV có tri thức bao quát, tổng hợp hơn về NCKH, thấy rõ được mối quan hệ và sự thống nhất của nhiều đối tượng NCKH trong những chính thể khác nhau, đồng thời còn bồi dưỡng cho SV các phương pháp học tập, nghiên cứu có tính logic, biện chứng, làm cơ sở đáng tin cậy để đi đến những hiểu biết, những phát hiện có ý nghĩa khoa học và thực tiễn lớn hơn. Tích hợp nội dung SHTT vào chương trình giảng dạy phương pháp NCKH còn giúp SV có được những kiến thức cần thiết về SHTT, vấn đề bảo vệ quyền SHTT; giúp SVSP nắm vững và thực thi Luật SHTT một cách nghiêm túc trong quá trình học tập, rèn luyện ở nhà trường ĐH. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Sở hữu trí tuệ năm 2005. NXB Chính trị quốc gia, H.2008.
2. Nguyễn Văn Lê. *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. NXB Trẻ, TP Hồ Chí Minh, 1995.
3. Lưu Xuân Mới. *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2003.
4. Trần Thị Tuyết Oanh (chủ biên). *Giáo trình giáo dục học*, tập 1. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007.
5. Baker & McKenzie. *Intellectual property guide 2004*. NXB Baker & McKenzie, 2004.

TÍCH HỢP QUYỀN SỞ HỮU TRÍ TUỆ VÀO NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH MÔN PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU KHOA HỌC

○ THS. TRẦN VĂN TRUNG*

Tích hợp quyền sở hữu trí tuệ (SHTT) vào nội dung chương trình phương pháp nghiên cứu khoa học (NCKH) sẽ giúp sinh viên (SV) trường đại học sư phạm (ĐHSP) hiểu biết những nội dung cơ bản của Luật SHTT của nước ta, biết được những văn bản pháp quy của nhà nước, các văn bản pháp quy của các bộ, ngành liên quan đến vấn đề bảo vệ quyền SHTT; giúp SV nắm vững và thực thi Luật SHTT một cách nghiêm túc trong quá trình công tác của mình sau này.

1. Quy trình tích hợp quyền SHTT vào nội dung chương trình Phương pháp NCKH trường ĐHS

Việc tích hợp quyền SHTT vào nội dung chương trình Phương pháp nghiên cứu khoa học (NCKH) ở trường ĐHS được tiến hành theo một trình tự nhất định, tuân theo các khâu của quá trình dạy học phù hợp với khả năng nhận thức của SV.

Trước hết, để không tích hợp một cách tùy tiện, đảm bảo tính hệ thống, chúng tôi tiến hành theo quy trình sau:

Bước 1: Lựa chọn nội dung quyền SHTT dựa theo các cơ sở nội dung Luật SHTT năm 2005,

bổ sung 2009. Trên cơ sở NCKH, chúng tôi đã xây dựng nội dung quyền SHTT phù hợp giáo dục, giảng dạy cho SV các trường ĐHS.

Bước 2: Tiến hành rà soát toàn bộ nội dung chương trình Phương pháp NCKH trường ĐHS

nhằm xác định những nội dung nào trong chương trình Phương pháp NCKH có thể tích hợp được quyền SHTT. Để lựa chọn nội dung chương trình phương pháp NCKH, chúng tôi căn cứ vào các hình thức, nguyên tắc tích hợp.

Bước 3: Để đảm bảo tính khoa học, tránh sự lặp lại không cần thiết, chúng tôi tiến hành xây dựng các kế hoạch tích hợp, soạn kế hoạch chi tiết cho từng tiết dạy, sau đó tiến hành giảng dạy.

Bước 4: Tiến hành giảng dạy.

Bước 5: Đánh giá rút kinh nghiệm.

2. Xây dựng kế hoạch bài học tích hợp quyền SHTT vào nội dung chương trình Phương pháp NCKH trường ĐHS

Kế hoạch chung tích hợp nội dung quyền SHTT vào nội dung chương trình môn *Phương pháp NCKH* trường ĐHS:

Nội dung chương trình PP NCKH có thể tích hợp	Nội dung quyền SHTT cần tích hợp	Các vấn đề cần tích hợp SHTT
* <i>Chương 1: Khoa học và NCKH:</i> NCKH là gì; chức năng của NCKH; mục tiêu của NCKH; đặc điểm của NCKH	- Cơ sở lý luận và thực tiễn của vấn đề bảo hộ quyền SHTT - Các đối tượng bảo hộ quyền SHTT - Nguyên tắc bảo hộ quyền SHTT - Nội dung quyền SHTT	- Cơ sở bảo hộ quyền SHTT - Nội dung quyền SHTT
* <i>Chương 2: Chọn đề tài NCKH:</i> Đề tài NCKH là gì; lĩnh vực của đề tài NCKH; chọn đề tài NCKH; đặt tên đề tài; xây dựng cơ sở lý luận của đề tài; nhiệm vụ nghiên cứu; khách thể và đối tượng nghiên cứu; mục tiêu nghiên cứu; giả thuyết khoa học	- Đặc điểm quyền tác giả - Các loại hình tác phẩm được bảo hộ - Hành vi xâm phạm quyền tác giả - Đặc điểm và nội dung quyền liên quan. - Hành vi xâm phạm quyền liên quan. - Đặc điểm và đối tượng của quyền sở hữu công nghiệp - Hành vi xâm phạm quyền sở hữu công nghiệp. - Khái niệm, nguyên tắc và điều kiện bảo hộ quyền đối với giống cây trồng. - Hành vi vi phạm quyền đối với giống cây trồng.	- Quyền tác giả - Quyền liên quan - Quyền sở hữu công nghiệp - Quyền đối với giống cây trồng.
* <i>Chương 3: PP NCKH:</i> phương pháp luận; các PP nghiên cứu lý thuyết; các PP nghiên cứu thực tiễn	- Khái niệm và đặc điểm bảo vệ quyền SHTT. - Xác định hành vi xâm phạm quyền SHTT. - Biện pháp bảo vệ quyền SHTT - Nội dung quản lý nhà nước về SHTT	- Bảo vệ quyền SHTT - Quản lý nhà nước về SHTT

Ngoài ra, chúng tôi đã xây dựng các kế hoạch giảng dạy cụ thể để tích hợp nội dung quyền SHTT vào chương trình môn *Phương pháp NCKH* trường ĐHS.

(Xem tiếp trang 52)

* Trường Đại học Thủ Dầu Một

DẠY HỌC TOÁN CAO CẤP Ở ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO HƯỚNG BỒI DƯỠNG PHƯƠNG PHÁP SƯ PHẠM CHO SINH VIÊN

○ THS. NGUYỄN THỊ THANH VÂN *

1. Vai trò của giáo viên (GV) trong dạy học

Đối mới phương pháp dạy học (PPDH) là một con đường tất yếu và mang tính lâu dài. Trong Luật Giáo dục (1) đã chỉ rõ: *Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của người học, bồi dưỡng năng lực tự học, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên. Tư tưởng chủ đạo của đổi mới PPDH ở trung học phổ thông là dạy cho học sinh (HS) cách học, học tập trong hoạt động và bằng hoạt động, để người học có thể chủ động chiếm lĩnh tri thức.*

2. Việc hướng người học vào các hoạt động học tập phụ thuộc phần lớn vào quá trình tổ chức dạy học/điều hành của GV. Hoạt động này thường bao gồm các khâu: - Thiết kế, lập kế hoạch, chuẩn bị cả về nội dung, mục đích, phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức các hoạt động học tập cho HS; - Gợi động cơ (ủy thúc), hướng người học nhận thức được ý nghĩa, vai trò của hoạt động, biến nhiệm vụ học tập trở thành sự tự nguyện chiếm lĩnh tri thức; - Đưa ra một hệ thống câu hỏi mang tính sư phạm nhằm giúp người học xâm nhập vào đối tượng, khám phá mối liên hệ ẩn chứa trong các tình huống dạy học; - Tổng kết các kiến thức vừa được xây dựng, sửa chữa sai lầm của HS trong quá trình học tập.

Trong quá trình giảng dạy cho sinh viên (SV) ở các trường ĐHSP, SV cần được đào tạo để trở thành những người GV không những giỏi về chuyên môn mà còn có phương pháp sư phạm, có khả năng chuyển hóa những tri thức khoa học thành tri thức, gắn gũi với HS. Để giúp SV nắm vững các kiến thức toán học ở bậc đại học, chúng ta cần chỉ ra mối liên hệ mật thiết giữa Toán cao cấp và toán học ở phổ thông. Trong dạy học Toán cao cấp, cần giúp SV có được một cách nhìn toàn diện về hệ thống kiến thức toán học; từ đó, nâng cao trình độ và kỹ năng nghề nghiệp cho SV.

3. Mối liên hệ giữa môn Toán cao cấp và môn Hình học (HH) ở phổ thông

Như chúng ta đã biết, HH được xây dựng theo 2 hướng chính:

- *Hướng thứ nhất* là dùng phương pháp tiên đề, xuất phát từ một số mệnh đề dẫn đến việc chúng ta công nhận một tính chất nào đó, bằng suy luận logic để đưa ra các định lí, tính chất tiếp theo. Đây là một phương pháp truyền thống mà hiện nay vẫn đang được sử dụng trong nhiều chuyên ngành toán.

- *Hướng thứ hai* là theo quan điểm HH của nhóm biến đổi. Cụ thể như sau: - Một hình trong không gian V được hiểu là một tập con của V theo nghĩa tập hợp; - Một phép biến đổi trên V là một song ánh từ V đến chính nó. Ta có thể dễ dàng nhận thấy, tập các phép biến đổi trên V lập thành một nhóm với phép lấy hợp thành các ánh xạ, mỗi nhóm con gọi là một nhóm biến đổi trên không gian V ; - Hai hình H, H' gọi là tương đương đối với nhóm biến đổi S trên không gian V nếu có một phép biến đổi thuộc S biến H thành H' ; - Một tính chất a của hình H gọi là tính chất bất biến với nhóm S nếu mọi hình H' tương đương với hình H đều có tính chất a ; - HH của nhóm biến đổi S trên không gian V là HH nghiên cứu những bất biến của nhóm S .

Trong không gian Euclid, có một số nhóm biến đổi cơ bản như: nhóm dời hình, nhóm đồng dạng, nhóm afin, nhóm xạ ảnh. Tính bất biến của nhóm xạ ảnh bao gồm: sự cắt nhau, tính thẳng hàng, sự đồng quy, tỉ số kép của 4 điểm thẳng hàng... Tính bất biến của nhóm afin gồm: bất biến của nhóm xạ ảnh, sự song song, tỉ số đơn. Tính bất biến của nhóm đồng dạng là bất biến của nhóm afin, có thêm yếu tố về góc. Tính bất biến của nhóm dời hình trên không gian Euclid là bất biến của nhóm đồng dạng, cộng thêm các vấn đề về khoảng cách, diện tích, thể tích.

* Trường Đại học Hải Phòng

HH của nhóm xạ ảnh, afin, đồng dạng, dài hình lần lượt gọi là HH xạ ảnh, HH afin, HH đồng dạng và HH Euclid. Nếu S và S' là 2 nhóm biến đổi trên cùng không gian V , $S \subset S'$ thì mọi bất biến của S' đều là bất biến của S . Do đó, HH của nhóm S phong phú hơn HH của nhóm S' . Điều này lí giải vì sao HH Euclid phong phú hơn HH đồng dạng, HH đồng dạng lại phong phú hơn HH Afin...

Trong dạy học, việc nhận ra khái niệm, tính chất thuộc dạng HH nào sẽ giúp người học trong việc định hướng, huy động kiến thức để giải toán một cách hiệu quả. Ví dụ: các bài toán liên quan đến tính chất song song có thể sử dụng tọa độ afin; các bài toán liên quan đến tỉ số độ dài đoạn thẳng có thể dùng tọa độ trọng tâm, tọa độ tỉ cự; bài toán liên quan đến biểu thức độ dài có thể dùng tích vô hướng hoặc tỉ số đồng dạng...

Dưới đây, chúng tôi trình bày cụ thể một bài toán liên quan đến tính bất biến afin. Trước hết, ta có một số kết quả sau: *mọi bất biến afin trong không gian đều là bất biến qua phép chiếu song song (PCSS) từ một phẳng lên một phẳng*:

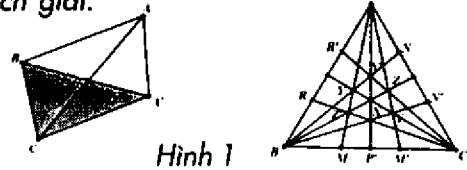
Định nghĩa: Giả sử (π) và (π') là hai mặt phẳng phân biệt trong không gian (song song hoặc cắt nhau), đường thẳng α cắt cả hai mặt phẳng đó. Gọi PCSS từ mặt phẳng (π) lên mặt phẳng (π') theo phương α là phép cho tương ứng mỗi điểm P trên mặt phẳng (π) thành điểm P' trên (π') (P' là giao điểm của mặt phẳng (π') với đường thẳng kẻ qua P và song song với đường thẳng α).

Tính chất: - PCSS biến đường thẳng trên mặt phẳng (π) thành đường thẳng trên (π') ; - PCSS biến các đường thẳng song song trên mặt phẳng (π) thành các đường thẳng song song trên (π') ; - PCSS bảo toàn tỉ số đơn của 3 điểm thẳng hàng. Do đó, nó bảo toàn tỉ số độ dài của hai đoạn thẳng cùng nằm trên một đường thẳng hoặc nằm trên hai đường thẳng song song; - PCSS bảo toàn tỉ số diện tích của 2 hình trên mặt phẳng; - Cho ABC và MNP là 2 tam giác bất kì, khi đó luôn tồn tại PCSS biến tam giác ABC thành tam giác $A'B'C'$ đồng dạng với tam giác MNP . Từ đó, dẫn đến một hệ quả quan trọng: *Tồn tại một PCSS biến tam giác ABC thành tam giác đều*. Đây là một tính chất quan trọng, có tính ứng dụng cao trong việc giải toán. Chúng tôi xin minh họa tính chất này thông qua bài tập sau:

Bài toán: Qua mỗi đỉnh của tam giác ABC , kẻ 2 đường thẳng chia cạnh đối diện của tam giác thành 3 phần bằng nhau. Chứng minh rằng các đường chéo nối các đỉnh đối diện của lục

giác được tạo thành từ 6 đường thẳng đó đồng quy tại 1 điểm (hình 1).

Cách giải:



Hình 1

Gọi (π) là mặt phẳng chứa tam giác ABC , (π') là mặt phẳng qua BC và không trùng với mặt phẳng (π) . Trong (π') , lấy điểm A' sao cho tam giác $A'BC$ là tam giác đều. Xét PCSS từ mặt phẳng (π) lên (π') theo phương AA' , do PCSS bảo toàn tỉ số đơn, sự đồng quy nên nó biến tam giác ABC thành tam giác $A'B'C'$ và 6 đường thẳng tương ứng thành các đường thẳng có tính chất tương tự trên tam giác $A'B'C'$. Ta chỉ cần chứng minh các tính chất của bài toán trên trong tam giác đều $A'BC$.

Thật vậy, lấy P là trung điểm của BC . Vì B và C , R' và N là 2 cặp điểm đối xứng qua AP' , nên các đường thẳng BN và CR' đối xứng với nhau qua AP' nên giao điểm của chúng là X thuộc AP' . Tương tự, điểm X là giao của CR và BN' cũng thuộc AP' . Hay nói cách khác, XX là đường cao của tam giác $A'BC$. Tương tự, ta được YY và ZZ là các đường cao còn lại. Do tính chất 3 đường cao của một tam giác đồng quy, ta suy ra điều phải chứng minh.

Nhận xét: Từ bài toán cụ thể này ta có thể khái quát thành một phương pháp giải các bài toán liên quan đến bất biến afin bằng cách sử dụng PCSS phù hợp.

Nếu chúng ta tận dụng được mối liên hệ chặt chẽ giữa môn Toán cao cấp và môn HH ở phổ thông trong quá trình giảng dạy môn Toán cao cấp ở các trường ĐHSP không những giúp SV có thể nắm được mạch kiến thức một cách hệ thống, xuyên suốt nội dung chương trình mà còn tạo hứng thú học tập cho SV. Từ đó, sẽ đào tạo được những GV dạy toán trong tương lai có chuyên môn vững vàng, hiểu được các kiến thức toán học theo một hệ thống trên cơ sở của tư duy logic và khái quát của toán học; từ đó, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học ở phổ thông. □

(1) Luật Giáo dục. NXB Chính trị quốc gia, H. 2007.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Bá Kim. **Phương pháp dạy học môn Toán**. NXB Đại học sư phạm, H. 2002.
2. Đào Tam. **Hình sơ cấp**. NXB Giáo dục, H. 2004.
3. Chu Trọng Thanh - Trần Trung. **Cơ sở toán học hiện đại của kiến thức toán phổ thông**. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2011.

PHÁT TRIỂN TƯ DUY HÀM CHO HỌC SINH THÔNG QUA DẠY HỌC CHƯƠNG “ĐỘNG HỌC CHẤT ĐIỂM” (VẬT LÝ 10)

○ THS. NGUYỄN LÂM SÙNG*

1. Một số quan điểm về phát triển tư duy hàm (TDH) cho học sinh (HS)

Theo Nguyễn Bá Kim (1), những tư tưởng chủ yếu về phát triển TDH cho HS gồm:

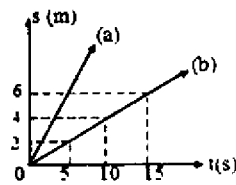
1) Tập luyện cho HS phát hiện, thiết lập, nghiên cứu và sử dụng những sự tương ứng: - Phát hiện ra sự tương ứng nghĩa là nhận ra các mối liên hệ, chẳng hạn như sự tương ứng giữa thời gian và quãng đường đi được, giữa sự biến thiên vận tốc và thời gian xảy ra biến thiên đó; - Thiết lập sự tương ứng, nghĩa là tạo ra sự tương ứng theo suy nghĩ chủ quan của HS để hỗ trợ cho một nhiệm vụ học tập nào đó; - Nghiên cứu và sử dụng những sự tương ứng đó vào một hoạt động cụ thể, chẳng hạn, nhờ mối liên hệ giữa quãng đường chuyển động với vận tốc và thời gian, ta có thể dùng thước đo quãng đường và đồng hồ bấm dây để xác định vận tốc mà không cần phải gắn cho vật chuyển động một tốc kế.

2) Thực hiện gọi động cơ, đặc biệt là động cơ kết thúc đối với những hoạt động TDH. Việc sử dụng sự tương ứng trong các hoạt động vừa nêu trên có tác dụng gọi động cơ. Gọi động cơ kết thúc thường được thực hiện bằng cách giúp HS hiểu rõ quá trình phát hiện, thiết lập và nghiên cứu dẫn tới sử dụng những sự tương ứng đó, GV cần làm nổi bật ý nghĩa của việc sử dụng này.

2. Dạy học phần «Chuyển động thẳng đều»

1) Phát hiện sự tương ứng: - Giáo viên (GV) hướng dẫn HS làm thí nghiệm về chuyển động thẳng của một vật trên đệm không khí, đo quãng đường đi được và thời gian, rút ra nhận xét; - HS làm thí nghiệm và đọc số chỉ trên mặt đồng hồ; rút ra được nhận xét: sau những khoảng thời gian bằng nhau thì quãng đường đi được của vật gần giống nhau.

2) Thiết lập sự tương ứng: - GV yêu cầu HS lập bảng biến thiên (s,t), vẽ đồ



Hình 1

thị từ bảng biến thiên, sau đó rút ra nhận xét về mối liên hệ giữa quãng đường s và thời gian t; - HS lập bảng biến thiên (s,t) và vẽ được đồ thị như hình bên (hình 1):

3) Nghiên cứu sự tương ứng: - GV yêu cầu HS (thông qua hình thức thảo luận nhóm): + Nhận xét mối quan hệ giữa quãng đường và thời gian chuyển động của vật; + Tính vận tốc tức thời cho các khoảng thời gian chuyển động của vật; + Phát biểu định nghĩa về chuyển động thẳng đều; - HS (sau khi thảo luận) cần đưa ra được các kết luận sau: + Sau những khoảng thời gian bằng nhau vật đi được những quãng đường là như nhau; + Từ thí nghiệm và đồ thị, tính được vận tốc tức thời là không đổi và bằng 0,4 m/s; + Chuyển động thẳng đều là chuyển động thẳng, trong đó chất điểm có vận tốc tức thời không đổi; + Nhận xét được đồ thị $s = f(t)$ có dạng $y = a.x$, đồ thị $v = f(t)$ có dạng: $y = a = const$.

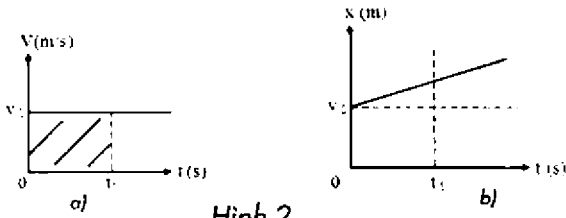
4) Sử dụng sự tương ứng: - GV đưa ra các vấn đề sau: + Từ đồ thị của hàm $s = f(t)$, hãy so sánh vận tốc của các chất điểm trên đồ thị; + Thiết lập công thức tính quãng đường và tọa độ của chất điểm;

- HS tiến hành các hoạt động (theo nhóm hoặc cá nhân): + Vẽ đường thẳng vuông góc với trục thời gian t và nhận thấy: vận tốc tức thời của chuyển động được biểu diễn bởi đường (a) lớn hơn vận tốc tức thời của chuyển động được biểu diễn bởi đường (b); + Tìm được công thức: $S = v.t$; $x = x_0 + v.t$ (hình 2b), từ các công thức này, dễ dàng tìm được một đại lượng còn lại nếu biết hai đại lượng kia. Ta có thể tính quãng đường trực tiếp trên đồ thị vận tốc và thời gian, bằng diện tích hình chữ nhật bị gạch chéo (hình 2a).

3. Dạy học phần «Chuyển động thẳng biến đổi đều»

1) Phát hiện sự tương ứng: - GV hướng dẫn HS làm thí nghiệm chuyển động thẳng của một vật trên máng nghiêng nhẵn (cả hai trường hợp

* Trường Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh

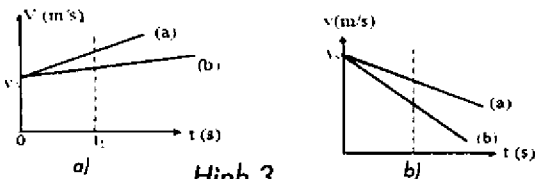


Hình 2

đều đặt một phẳng nghiêng để vật chuyển động nhanh dần và chậm dần), đọc giá trị vận tốc tức thời và thời gian chuyển động qua thiết bị hiện số; - Hoạt động học tập của HS (hoạt động nhóm): + Làm thí nghiệm (nhiều lần); + Đọc số chỉ trên mặt đồng hồ; + Phát hiện được vấn đề: khi thời gian tăng đều thì vận tốc cũng tăng đều.

2) Thiết lập và nghiên cứu sự tương ứng: - GV yêu cầu HS: + Lập bảng biến thiên (dựa vào kết quả quan sát được); + Vẽ đồ thị biểu diễn $v = f(t)$; + Tìm tỉ số biến thiên của vận tốc với độ biến thiên của thời gian (gọi là gia tốc); + Phát biểu định nghĩa về chuyển động thẳng đều; - Hoạt động của HS (hoạt động nhóm): + Từ kết quả thu được, vẽ 2 đồ thị có dạng như hình 3; + Tính được gia tốc tức thời của chuyển động; + Phát

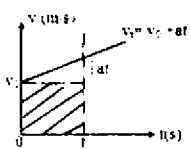
hiện thấy, tỉ số $a = \frac{\Delta v}{\Delta t} = \text{const}$; + Phát biểu được: Chuyển động thẳng biến đổi đều là chuyển động thẳng trong đó gia tốc tức thời không đổi. Quan hệ $v = f(t)$ có dạng $y = a.x + b$.



Hình 3

3) Gọi động cơ kết thúc: - GV yêu cầu HS: + Từ đồ thị, thiết lập được công thức tính quãng đường và tọa độ của chất điểm khi chuyển động, thiết lập mối liên hệ giữa các đại lượng mô tả chuyển động? (GV có thể gợi ý cho HS nhớ lại cách thiết lập công thức tính quãng đường của chuyển động thẳng đều từ đồ thị vận tốc đã được nghiên cứu ở bài trước. Từ công thức tính quãng đường, có thể suy ra phương trình chuyển động như thế nào?); + So sánh hướng của vectơ vận tốc và hướng của

vectơ gia tốc trong hai trường hợp: Chất điểm chuyển động nhanh dần đều hoặc chuyển động chậm dần đều. Từ đó, rút ra quy luật chuyển động trên đồ thị cho trước.



Hình 4

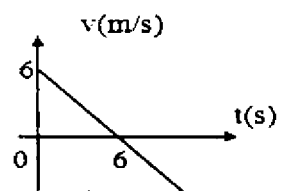
- HS (sau khi hoạt động nhóm) rút ra các kết quả: + Ở chuyển động đều, ta có thể tìm công thức tính quãng đường từ đồ thị vận tốc bằng cách tính diện tích hình chữ nhật giới hạn bởi đồ thị vận tốc với trục thời gian t; + Từ phép tương tự, có thể thiết lập được công thức tính quãng đường thông qua tính diện tích hình thang giới hạn bởi đồ thị với trục thời gian sau khi chất điểm đi được t giây như sau: Từ giá trị của v_0 , kẻ đường thẳng song song với trục thời gian, từ thời điểm t bất kì, kẻ đường song song với trục vận tốc cắt đồ thị như hình 4. Khi đó, diện tích hình thang cần tìm bằng tổng diện tích của hình chữ nhật (gạch chéo) và diện tích hình tam giác (đổ trống). Cũng có thể tính trực tiếp diện tích hình thang đó theo công thức tính diện tích hình thang, kết quả của 2 cách tính là như nhau. Từ đó, tìm được

công thức: $S = v_0.t + \frac{1}{2}.a.t^2$; + Viết được phương trình chuyển động biến đổi đều tương tự như trong chuyển động đều là: $x = x_0 + s$ hay $x = x_0 + v_0.t + \frac{1}{2}.a.t^2$.

Bằng cách khử t ở phương trình vận tốc, sau đó thay vào phương trình quãng đường ta tìm được mối liên hệ: $v^2 - v_0^2 = 2.a.s$; + Phương trình quãng đường và phương trình chuyển động thẳng biến đổi đều của chất điểm luôn có dạng: $y = a.x^2 + b.x + c$; với b, c tùy ý; $a \neq 0$; + HS nhận xét được đồ thị hình 3a mô tả chuyển động nhanh dần đều và vận tốc tăng đều theo thời gian; từ công thức vận tốc, ta thấy gia tốc a luôn cùng dấu với vận tốc v. Ngược lại, đồ thị hình 3b mô tả chuyển động chậm dần đều và gia tốc a luôn ngược dấu với vận tốc v.

4) Sử dụng sự tương ứng: - GV đặt vấn đề: Hãy cho biết tính chất chuyển động của chất điểm

có đồ thị vận tốc như hình 5. GV yêu cầu HS tìm quãng đường mà chất điểm đi được từ thời điểm ban đầu cho đến lúc dừng lại; - HS rút ra được kết luận: Từ đồ thị, có thể thấy chất điểm chuyển động



Hình 5

chậm dần đều theo chiều dương, sau đó nhanh dần đều theo chiều âm của trục tọa độ; tính được quãng đường đi được bằng diện tích hình tam giác trên đồ thị (độ lớn là $s = \frac{1}{2}.6.6 = (18\text{m}^2)$).

4. Dạy học phần «sự rơi tự do»

1) Phát hiện sự tương ứng: - GV đặt vấn đề: Hãy so sánh chuyển động rơi tự do với chuyển động thẳng biến đổi đều?; nguyên nhân của sự rơi là gì?; - HS (sau khi thảo luận nhóm) rút ra được kết luận: Chuyển động rơi tự do cũng là chuyển động thẳng nhanh dần đều nhưng với $v_0 = 0$, gia tốc $a = g$; quãng đường đi được là độ cao h mà vật rơi so với mốc hệ quy chiếu đã chọn; vật rơi là do tác dụng của trọng lực.

2) Thiết lập và nghiên cứu sự tương ứng: - GV yêu cầu HS viết phương trình (vận tốc, đường đi) của vật rơi tự do; - HS viết được các phương

trình $v = g.t$; $s = \frac{1}{2} g.t^2$

3) Sử dụng sự tương ứng: - GV yêu cầu HS trình bày cách xác định gia tốc rơi tự do tại một vị trí trên mặt đất, từ đó rút ra nhận xét; - HS rút ra công thức tính gia tốc rơi tự do $g = \frac{2.s}{t^2}$. Từ đó, rút ra cách xác định gia tốc g bằng cách thả vật

nặng rơi trong không khí. Đo quãng đường rơi bằng thước và thời gian bằng đồng hồ bấm giây, áp dụng các công thức trên sẽ xác định được giá trị của gia tốc rơi tự do g .

Từ những trình bày ở trên, có thể hình dung việc phát triển TDH cần theo các cấp độ phù hợp với từng mạch kiến thức cụ thể. Với những kiến thức đơn giản, có thể không cần gọi động cơ kết thúc mà HS vẫn hiểu được quy luật vận động của thế giới vật chất. Với các vấn đề đòi hỏi sự tư duy cao hơn, thì việc gọi động cơ kết thúc lại là hết sức cần thiết. □

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

Tài liệu tham khảo

1. Trần Đức Chiển. "Cần thiết và có thể rèn luyện tư duy sinh viên trong dạy học toán ở trường cao đẳng sư phạm". Thông tin khoa học, Trường Cao đẳng sư phạm Quảng Ninh, 2009.
2. Nguyễn Thế Khôi (tổng chủ biên) - Phạm Quý Tư (chủ biên). Vật lí 10 nâng cao. NXB Giáo dục, H. 2007.

THỂ LỆ CUỘC THI VIẾT "NHỮNG KỶ NIỆM SÂU SẮC VỀ GIÁO VIÊN CHỦ NHIỆM VÀ CÔNG TÁC CHỦ NHIỆM LỚP"

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

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

II. QUY ĐỊNH CHUNG

1. Tên cuộc thi: "Những kỷ niệm sâu sắc về GVCN và công tác chủ nhiệm lớp"
2. Nội dung các tác phẩm dự thi
Tác phẩm dự thi tập trung vào "Những kỷ niệm sâu sắc về GVCN và công tác chủ nhiệm lớp", cụ thể như sau: - Những ấn tượng sâu sắc về nhiệm vụ, vai trò của người GVCN trong nhà trường phổ thông; - Những trường hợp tiêu biểu, điển hình và khả năng sáng tạo với phương pháp kỉ luật tích cực (PPKLT) trong quá trình thực hiện công tác chủ nhiệm; - Những kỷ niệm sâu sắc, những tác động và ảnh hưởng tích cực từ người GVCN đối với cá nhân tác giả
3. Đối tượng tham gia: Các nhà QLGD; các thầy cô giáo đang trực tiếp đứng lớp, làm công tác chủ nhiệm; các thầy cô giáo đã nghỉ hưu; các bậc phụ huynh; các em HS, SV ở trong nước và nước ngoài đều có thể gửi bài tham gia cuộc thi
4. Thể loại và hình thức trình bày: - Các tác phẩm dự thi phải viết bằng tiếng Việt, thể hiện dưới hình thức văn xuôi, mỗi tác phẩm tối thiểu 500 từ. - Các tác phẩm dự thi có thể viết tay hoặc đánh máy, trình bày rõ ràng trên một mặt giấy khổ A4; - Thông tin về tác giả và tác phẩm dự thi ghi rõ trên trang đầu tiên của tác phẩm dự thi để Ban tổ chức làm phách khi chấm (chỉ tiết xem phụ lục đính kèm); - Các tác phẩm dự thi chưa đăng tải trên sách báo, chưa công bố trên bất kỳ phương tiện thông tin đại chúng nào. Các tác phẩm dự thi sai quy định sẽ bị loại và BTC không chịu trách nhiệm giải quyết các khiếu nại có liên quan.
5. Cơ cấu và giá trị giải thưởng: Có 02 giải thưởng sẽ được trao cho các tập thể có nhiều tác phẩm dự thi đạt chất lượng tốt, bao gồm: Giấy chứng nhận (GCN) do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 5.000.000đ tiền thưởng cho mỗi giải. Có 21 giải thưởng sẽ được trao cho các cá nhân, bao gồm: - 01 giải Nhất: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 10.000.000đ tiền thưởng; - 02 giải Nhì: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 7.000.000đ tiền thưởng; - 03 giải Ba: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 5.000.000đ tiền thưởng; - 15 giải Khuyến khích: GCN do Bộ GD-ĐT và Tổ chức Plan tại Việt Nam cấp và 2.000.000đ tiền thưởng (tiền thưởng nêu trên đã bao gồm thuế thu nhập mà các tác giả đoạt giải phải thực hiện nghĩa vụ thuế của Nhà nước)
- Kết quả cuộc thi sẽ được thông báo đến tác giả và đăng tải trên Báo Giáo dục và Thời đại (3 số báo liên tiếp), trên Website của Bộ GD-ĐT. Lễ tổng kết và trao giải thưởng sẽ được tổ chức vào dịp 20/11/2011.
6. Sử dụng tác phẩm: Tất cả các tác phẩm dự thi không trả lại tác giả. BTC được quyền sử dụng các tác phẩm tham gia dự thi phục vụ cho công tác tuyên truyền và các hoạt động của Phong trào thi đua "Xây dựng trường học thân thiện, HS tích cực" và Dự án "Bảo vệ trẻ em - Tăng cường PPKLT" dưới mọi hình thức theo quy định hiện hành của nhà nước.
7. Số lượng và thời hạn nhận tác phẩm thi: - Không hạn chế số lượng tác phẩm dự thi của mỗi tác giả; - Thời hạn cuối cùng nhận tác phẩm dự thi là ngày 30/9/2011 (các tác giả gửi qua đường bưu điện, Ban tổ chức sẽ căn cứ vào dấu bưu điện nơi gửi).
8. Địa chỉ nhận bài dự thi. Tác phẩm dự thi có thể gửi về 1 trong 2 địa chỉ sau: a) Cục Nhà giáo và CBQL cơ sở giáo dục - Bộ GD-ĐT, 30 Tạ Quang Bửu, Bách Khoa, Hai Bà Trưng, Hà Nội (Bà Nguyễn Thị Hương - ĐT: 0989.398539/ Email:); b) Vụ Công tác HS, SV - Bộ GD-ĐT, 49 Đại Cồ Việt, Hà Nội (Bà Nguyễn Thị Thanh Tú - ĐT: 0904.388614/ Email: nttu@moet.edu.vn).

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

KT. BỘ TRƯỞNG
THỨ TRƯỞNG
Đã kí: Nguyễn Vinh Hiển



NÂNG CAO TÍNH TÍCH CỰC HỌC TẬP TRONG DẠY HỌC SINH HỌC PHỔ THÔNG BẰNG PHƯƠNG PHÁP SỬ DỤNG CÂU HỎI, BÀI TẬP

○ PGS.TS. NGUYỄN ĐÌNH NHÂM - TRẦN ÁI HUỆ*

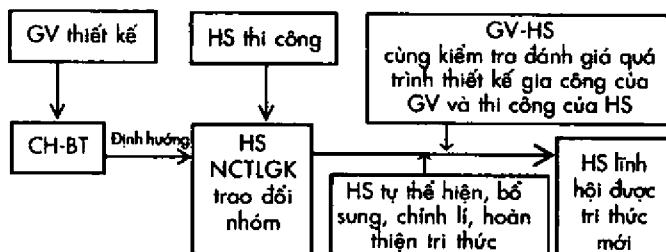
Kiến thức Sinh học là những tri thức rất gần gũi với đời sống của học sinh (HS), nếu giáo viên (GV) biết khai thác vốn hiểu biết của HS trong thực tế và kiến thức cơ sở của HS thì quá trình dạy học (DH) sẽ đạt kết quả cao hơn. Để sử dụng các vốn tri thức sẵn có của HS trong quá trình hình thành tri thức mới có nhiều con đường khác nhau, việc sử dụng câu hỏi (CH), bài tập (BT) để tổ chức nhận thức là một trong những cách có hiệu quả cao. Cách học này có ưu điểm phát huy được trí sáng tạo của HS, đưa HS vào quá trình tự khám phá tri thức làm cho HS hiểu sâu sắc và vận dụng tốt hơn vào thực tiễn.

1. Cơ sở lý luận của việc sử dụng CH, BT trong DH sinh học

CH, BT là những bài toán nhận thức khi trong nó hàm chứa những điều đã biết và những điều cần tìm tạo nên những kích thích đúng ngưỡng đối với đối tượng HS thì bài toán nhận thức đã trở thành tình huống có vấn đề.

DH là hoạt động của cả GV và HS nên hiệu quả của hoạt động này phụ thuộc hai phía. Trong đó GV có trách nhiệm tổ chức cho HS hoạt động tương tác với đối tượng để lĩnh hội được tri thức, kỹ năng thái độ. Ngược lại, muốn có hiệu quả trong hoạt động học thì chính đối tượng HS phải luôn có tính tự giác, chủ động trong hoạt động tiếp nhận tri thức. Tri thức không phải lúc nào cũng là những cái hữu hình có thể trực quan, cảm nhận được mà có khi nó chỉ là những mối liên hệ vô hình giữa các sự vật hiện tượng khách quan mà muốn tiếp nhận được nó đòi hỏi HS phải tự giác hoạt động tương tác với đối tượng mới có thể có được. Nhưng để những CH, BT có vai trò thực sự hữu hiệu trong hoạt động nhận thức thì khi thiết kế cần phải đảm bảo những nguyên tắc cơ bản nhất định. CH, BT được thiết kế đưa vào sử dụng phải là nhân tố kích thích chủ đạo, khơi dậy tính tự giác hoạt động nhận thức của HS.

Sau khi HS được kích thích đúng ngưỡng sẽ là động lực thúc đẩy hoạt động khám phá. Hoạt động này là quá trình bổ sung nhận thức nhờ sự trả lời các CH, BT. Quá trình đó được biểu đạt bằng sơ đồ sau:



Như vậy, việc sử dụng CH, BT có vai trò quan trọng trong hoạt động DH vì: - CH, BT có vai trò kích thích, định hướng hoạt động nghiên cứu tài liệu giáo khoa của HS, qua đó giúp HS hình thành kỹ năng đọc sách, tham khảo tài liệu, biết cách thức tìm, chọn những nguồn kiến thức quan trọng; - CH, BT được thiết kế sao cho luôn đặt HS vào tình huống có vấn đề, lôi cuốn HS vào việc giải quyết các mâu thuẫn, tích cực chủ động lĩnh hội tri thức thông qua trả lời CH, BT. Như vậy, CH, BT khi đã thiết kế đạt yêu cầu sẽ có vai trò quan trọng trong việc biến HS trở thành chủ thể của quá trình nhận thức, qua đó khắc phục được tình trạng DH lấy GV làm trung tâm; - Tùy theo mức độ nhận thức của từng đối tượng mà CH, BT có thể cấu trúc mở để qua việc giải các CH, BT thì sẽ phát huy được năng lực tư duy, sáng tạo, năng lực nghiên cứu tài liệu cho HS. Đây là vai trò có ý nghĩa to lớn đối với DH trong giai đoạn hiện nay; - Qua việc hoạt động tương tác với hệ thống CH, BT còn giúp HS biết hệ thống kiến thức theo những cách khác nhau, tiện cho việc sử dụng nó trong quá trình ứng dụng vào cuộc sống sau này.

2. Một số nguyên tắc xây dựng CH, BT:

1) CH, BT phải có tác dụng nêu vấn đề, đồng thời

* Trường Đại học Vinh

vấn đề đó phải chứa đựng mâu thuẫn nhận thức luôn buộc HS ở trạng thái có nhu cầu giải quyết; 2) CH, BT thiết kế phải có tính hệ thống phù hợp với cấu trúc của chương, bài để sau khi trả lời HS thu được một kiến thức mới, hệ thống; 3) CH, BT được thiết kế phải có nội dung yêu cầu ngắn gọn rõ ràng, chính xác. Yêu cầu của CH, BT phải có quan hệ với nguồn tri thức, tài liệu tra cứu trong quá trình tìm lời giải; 4) Trong mỗi bài học CH, BT đưa ra phải đảm bảo nguyên tắc từ dễ đến khó, có tác dụng hấp dẫn, kích thích HS đam mê nghiên cứu tìm tài lời giải; 5) CH trong các bài toán nhận thức khi thiết kế phải có tính kế thừa, sao cho khi trả lời một CH, BT sẽ cho thêm một giả thiết, giúp cho việc giải quyết các vấn đề liên quan đến bài toán được dễ dàng hơn; 6) CH, BT phải có khả năng huy động tính tự lực chủ động sáng tạo của nhiều đối tượng HS. Nghĩa là CH, BT được xây dựng phải vừa sức, không khó quá, không dễ quá, phù hợp với năng lực nhận thức của HS; 7) CH, BT không nên yêu cầu đơn thuần là trình bày kiến thức trong tài liệu giáo khoa mà phải có những yêu cầu phân tích, giải thích, hay chứng minh cho những kiến thức mà HS tìm hiểu từ tài liệu giáo khoa hay các tài liệu tham khảo khác.

3. Sử dụng CH, BT trong DH kiến thức phần Di truyền quần thể (QT). Ví dụ về dạy phần: Sự cân bằng thành phần kiểu gen trong QT giao phối GV nêu 2 ví dụ: 1 QT ở trạng thái cân bằng di truyền, 1 QT không ở trạng thái cân bằng di truyền cụ thể như sau:

QT1 có cấu trúc di truyền ở thế hệ xuất phát là: $0,49AA : 0,42Aa : 0,09aa$.

QT2 có cấu trúc di truyền ở thế hệ xuất phát là: $0,4AA : 0,4Aa : 0,2aa$.

Sau đó yêu cầu HS trả lời các CH sau: 1) Xác định tần số tương đối (TSTD) của các alen A, a của hai QT trên ở thế hệ xuất phát; 2) Nếu ngẫu phối xảy ra thì cấu trúc di truyền của hai QT trên sẽ như thế nào ở thế hệ tiếp theo?

HS sẽ tính được là:

- QT1: TSTD A = 0,7; TSTD a = 0,3; QT2: TSTD A = 0,6; TSTD a = 0,4.

- Cấu trúc di truyền ở thế hệ tiếp theo là: QT1: $0,49AA : 0,42Aa : 0,09aa$;

QT2: $0,36AA : 0,48Aa : 0,16aa$.

Tiếp tục GV nêu CH: Các em có nhận xét gì về cấu trúc di truyền của 2 QT trên ở thế hệ xuất phát và thế hệ tiếp theo?

HS: Cấu trúc di truyền của QT 1 không thay đổi và vẫn là: $0,49AA : 0,42Aa : 0,09aa$; Cấu trúc di truyền của QT 2 thay đổi từ: $0,4AA : 0,4Aa : 0,2aa \rightarrow 0,36AA : 0,48Aa : 0,16aa$.

Đến đây GV thông báo cho HS biết QT1 đang ở trạng thái cân bằng di truyền còn QT2 không ở trạng thái cân bằng di truyền và đặt CH: Một QT có đặc điểm gì thì cấu trúc di truyền đang ở trạng thái cân bằng?

HS sẽ rút ra được là: «Một QT được xem là đang cân bằng di truyền khi cấu trúc di truyền không thay đổi qua các thế hệ». Đây chính là cách thứ nhất để HS làm BT dạng này.

Ví dụ: Trong các QT sau, QT nào đang ở trạng thái cân bằng di truyền? 1) $0,35AA : 0,45Aa : 0,2aa$; 2) $0,01AA : 0,18Aa : 0,81aa$; 3) $0,25AA : 0,45Aa : 0,3aa$; 4) $0,6AA : 0,2Aa : 0,2aa$.

Theo trình tự trên HS lần lượt thực hiện các bước sau đây: Bước 1: Xác định TSTD của các alen A, a trong mỗi QT ở thế hệ xuất phát; Bước 2: Xác định cấu trúc di truyền của các QT trên ở thế hệ tiếp theo; Bước 3: So sánh cấu trúc di truyền của mỗi QT ở thế hệ xuất phát và thế hệ tiếp theo: - Nếu cấu trúc di truyền của QT nào không đổi thì QT đó đang cân bằng DT; - Nếu cấu trúc di truyền của QT nào thay đổi thì QT đó không ở trạng thái cân bằng DT.

Sau khi thực hiện các bước trên đây HS sẽ rút ra được đáp án là: $0,01AA : 0,18Aa : 0,81aa$

Tuy nhiên, trong thi trắc nghiệm ngoài việc HS làm được bài thì thời gian là một vấn đề hết sức quan trọng, đòi hỏi các em vừa làm đúng vừa làm nhanh. Nếu thực hiện theo cách trên thì mất rất nhiều thời gian. Vì vậy, cần giúp các em có được một công thức tổng quát, chỉ cần một phép tính là HS đã tìm ra được đáp án. Trong một số tài liệu tham khảo cũng có đưa ra công thức tổng quát về dạng BT này như của tác giả: Vũ Đức Lưu; Nguyễn Văn Sang; Nguyễn Thảo Nguyên; Trần Thị Vân. Tuy nhiên, để chứng minh vì sao lại có công thức đó thì hiện nay không có tài liệu nào để cập. Trong trường hợp HS quên công thức thì sẽ không làm được bài. Trong quá trình DH, chúng tôi cho HS thực hiện các bước để tự tìm ra công thức cụ thể như sau:

Bước 1: Cho một QT giao phối có cấu trúc di truyền ở thế hệ xuất phát là:

$DAA : Haa : Raa (*)$ (ĐK: $0 \leq D, H, R \leq 1$ và $D + H + R = 1$)



Sau đó GV nêu CH: *Hãy tính tần số tương đối của các alen A, a của QT trên và xác định cấu trúc di truyền của QT trên ở thế hệ tiếp theo?*

HS sẽ tính được:

1. TSTĐ $A = D + \frac{H}{2}$; TSTĐ $a = R + \frac{H}{2}$

2. Cấu trúc di truyền ở thế hệ tiếp theo là:

$$(D + \frac{H}{2})^2 AA : 2(D + \frac{H}{2})(R + \frac{H}{2}) Aa : (R + \frac{H}{2})^2 aa$$

Bước 2: GV nêu CH: *Các em hãy tìm mối liên hệ giữa D, H, R để QT (*) đang ở trạng thái cân bằng di truyền?*

Đối với HS lớp chọn có những em sẽ tìm được ngay. Nếu HS không tìm được, GV gợi ý bằng các CH sau:

CH 1: *Quần thể (*) đang cân bằng di truyền khi nào?* HS: Khi cấu trúc di truyền của nó không thay đổi qua các thế hệ. GV gợi ý: Cấu trúc DT của QT1 ở thế hệ xuất phát là gì? Cấu trúc DT của QT1 ở thế hệ tiếp theo là gì?

HS: Cấu trúc di truyền ở thế hệ xuất phát: DAA: Haa: Raa
Cấu trúc di truyền ở thế hệ tiếp theo là:

$$(D + \frac{H}{2})^2 AA : 2(D + \frac{H}{2})(R + \frac{H}{2}) Aa : (R + \frac{H}{2})^2 aa$$

CH 2: *Vậy điều kiện để QT DAA: Haa: Raa đang ở trạng thái cân bằng di truyền là gì?*

$$HS: \begin{cases} D = (\frac{H}{2})^2 \\ H = 2(D + \frac{H}{2})(R + \frac{H}{2}) \\ R = (R + \frac{H}{2})^2 \end{cases}$$

CH 3: *Hãy tìm mối liên hệ giữa D, H, R để hệ phương trình trên luôn đúng?*

HS sẽ tìm được là: $D \times R = (\frac{H}{2})^2$

GV chốt lại: Một QT giao phối có cấu trúc di truyền ở thế hệ xuất phát là: DAA: Haa: Raa
(1) (ĐK: $0 \leq D, H, R \leq 1$ và $D + H + R = 1$)

Cân bằng di truyền khi: $D \times R = (\frac{H}{2})^2$
Không cân bằng di truyền khi: $D \times R \neq (\frac{H}{2})^2$ (3)

GV: Nếu gọi p là tần số tương đối của alen A, q là tần số tương đối của alen a ($0 \leq p, q \leq 1$ và $p + q = 1$). Đặt $p = D + \frac{H}{2}$ và $q = R + \frac{H}{2}$ thì QT (*) được đưa về dạng $p^2 AA : 2pq Aa : q^2 aa$ hay $p^2 AA + 2pq Aa + q^2 aa = 1$

4. Kết luận. Thực tiễn DH Sinh học ở trường

THPT cho thấy, mỗi khái niệm sinh học trong chương trình phổ thông có thể dạy bằng nhiều cách khác nhau, trong đó DH bằng cách sử dụng CH, BT là một cách dạy hiệu quả vì thông qua cách dạy này sẽ phát triển được năng lực tư duy cho người học, HS sẽ hiểu sâu sắc bản chất của khái niệm. Đồng thời nó là cơ sở để HS vận dụng tốt những tri thức vừa học được vào thực tiễn. □

Tài liệu tham khảo

- Đình Quang Báo - Nguyễn Đức Thành. *Lí luận dạy học Sinh học* (Phần đại cương). NXB Giáo dục, H.1996.
- A.Danhilov -M.N. Skatkin. *Lí luận dạy học ở trường phổ thông*. NXB Giáo dục. H.1980.
- Trần Bá Hoàn. *Áp dụng dạy và học tích cực trong môn Sinh học*. NXB Đại học sư phạm, H.2003.
- Trần Văn Kiên. *Vận dụng tiếp cận giải quyết vấn đề trong dạy học di truyền học ở trường trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ giáo dục học. 2006.
- Lê Thanh Oai. *Sử dụng câu hỏi, bài tập để tích cực hóa hoạt động nhận thức của học sinh trong dạy học sinh thái lớp 11*. Luận án tiến sĩ Giáo dục học. 2003.

Một số biện pháp sử dụng...

(Tiếp theo trang 47)

các PPDH khác nhằm phát huy tối đa tính tích cực của HS. Nắm vững hệ thống yêu cầu này, GV sẽ thực hiện tốt các biện pháp sử dụng BDGK LS theo hướng phát huy tính tích cực của HS, góp phần nâng cao hiệu quả bài học. □

Tài liệu tham khảo

- Nguyễn Thị Côi. *Kênh hình trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông*, tập 1. NXB Đại học sư phạm, H. 2000.
- Nguyễn Thị Côi (chủ biên). *Các con đường, biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học lịch sử ở trường phổ thông*. NXB Đại học sư phạm, H. 2006.
- Lâm Quang Đốc. *Bản đồ giáo khoa* (dùng cho sinh viên khoa lịch sử). NXB Đại học quốc gia, H. 1997.
- Hội Giáo dục lịch sử Việt Nam. *Đổi mới việc dạy, học lịch sử lấy học sinh làm trung tâm*. NXB Đại học quốc gia, H. 1996.
- Phan Ngọc Liên (chủ biên). *Đổi mới nội dung và phương pháp dạy học lịch sử ở trường phổ thông*. NXB Đại học sư phạm, H. 2008.
- Phan Ngọc Liên (chủ biên). *Phương pháp dạy học lịch sử*, tập 2. NXB Đại học sư phạm, H. 2009.
- I.F.Kharlamop. *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào?* NXB Giáo dục, H. 1978.

SỬ DỤNG E-LEARNING TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở MỘT SỐ NƯỚC CHÂU ÂU

○ ThS. NGUYỄN MINH TUẤN*

Gần đây, một số quốc gia ở châu Âu đã nghiên cứu làm thế nào để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Một trong những lĩnh vực được quan tâm nghiên cứu nhất, đó là sử dụng E-learning trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên (GV), vì tầm quan trọng của đào tạo cho GV các kỹ năng công nghệ thông tin (CNTT) và tích hợp CNTT trong môi trường dạy học. Bài viết đề cập đến một số mô hình E-learning đã sử dụng trong đào tạo, bồi dưỡng GV ở một số nước, được các nhà giáo dục ở châu Âu đánh giá là thành công. Trong đó, các tiêu chí được xem xét để đánh giá thành công là: *Quản lý quá trình thực hiện E-learning; sử dụng CNTT; có tính đổi mới và sáng tạo; chức năng của mô hình đào tạo; kết quả đạt được và tác động của mô hình; giá trị học tập và khả năng áp dụng kết quả học tập vào thực tiễn giảng dạy của GV.*

1. Mô hình đào tạo GV về CNTT của Cộng hoà Síp. Mô hình này được Viện Sư phạm thiết kế xây dựng, bắt đầu từ năm 2005, kết thúc 2009. Mục tiêu đặt ra là đào tạo cho tất cả GV về sử dụng CNTT trong công việc và sử dụng CNTT trong môi trường lớp học. Vì vậy, nội dung các khoá học tập trung vào hai vấn đề cơ bản đó là: *các kỹ năng cơ bản về CNTT và ứng dụng CNTT vào trong các chương trình giáo dục.*

Mô hình đào tạo này đã có tác động rất lớn đến GV, giúp GV có thêm kiến thức và kỹ năng cơ bản về CNTT, sử dụng hiệu quả hơn trong quá trình giảng dạy. Sau 5 năm thực hiện, dự án đã có khoảng 13.000 GV tham gia vào các khoá đào tạo.

2. Mô hình ePortfolio dành cho GV của Estonia được thực hiện trong giai đoạn 2005-2007 và xuất phát từ yêu cầu về chuẩn nghề nghiệp của GV mới được xây dựng trước đó. Trong chuẩn GV, có yêu cầu GV tích hợp CNTT vào trong quá trình giảng dạy thông qua những nội dung học tập đã được xác định từ trước. ePortfolio mô tả cách thức thực hiện chuẩn chuyên môn của GV thông qua các tài liệu, các bài trình

diễn để GV tự học tập, phát triển nghề nghiệp. Nội dung đào tạo được chia thành 3 cấp độ (cho 3 đối tượng khác nhau) đó là: giáo sinh các trường sư phạm, GV mới vào nghề và GV đang dạy học tại các trường học có nhu cầu học tập phát triển chuyên môn thường xuyên (bồi dưỡng GV). Sau 3 năm thực hiện, đã có hơn 800 người đăng ký sử dụng, 220 GV đang dạy học đã kết thúc 40 giờ học với hệ thống ePortfolio.

3. Mô hình bồi dưỡng GV (KenGure) giai đoạn 2005-2007 của Phần Lan. Từ sau năm 2000, hầu hết GV ở Phần Lan đều đã có các kỹ năng cơ bản về CNTT (khoảng 50-60% GV đã được tập huấn kỹ năng về CNTT). Mặt khác, trong thời gian này cũng có những nghiên cứu tìm hiểu, đánh giá nhu cầu của GV về nâng cao kỹ năng CNTT và phương pháp sử dụng CNTT trong dạy học. Trên cơ sở đó, Phần Lan đã xây dựng dự án bồi dưỡng GV với mục đích cung cấp nguồn học liệu trực tuyến để bồi dưỡng GV về phương pháp sử dụng CNTT trong giáo dục. Nội dung cơ bản của các khoá học gồm các kiến thức: *kỹ năng cơ bản về CNTT, bảo mật Internet, quá trình học tập dựa trên kế hoạch giảng dạy có tích hợp CNTT với 20 tình huống mẫu.* Các học liệu trực tuyến được thiết kế và cung cấp đầy đủ để cho GV có thể tự học theo cách học của họ thông qua các nhiệm vụ học tập, còn người học có thể tự tìm kiếm tài liệu học tập phù hợp với khả năng và trình độ của mình dựa vào các chỉ dẫn đã được đưa ra.

Hiện tại, có khoảng 20.000 người truy cập hàng tháng (đây là con số nhiều hơn mong đợi). Mô hình đào tạo KenGure là rất mới, nên kết quả đánh giá tiếp theo có thể chưa được chính xác. Nhưng kết quả mong đợi của dự án là: GV có thể tóm tắt lại hoặc thể hiện, trình diễn lại những kiến thức đã học ở khoá đào tạo, bồi dưỡng; còn những kiến thức và kỹ năng mới mà GV chưa thành thạo có thể tiếp tục học tập thông qua mạng Internet.

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

GV thực hành ứng dụng các thiết bị CNTT khác nhau vào trong môi trường lớp học (cả việc sử dụng Internet). GV tham dự chương trình đào tạo có thể đạt được chứng chỉ hay không phụ thuộc vào việc hoàn thành chương trình của người học. Đến nay có hơn 90 học viên đã hoàn thành khoá học, 51 GV đã có đủ kiến thức và kỹ năng để tham gia giảng dạy ở trường tiểu học.

Thông qua các hoạt động của dự án này, GV đã nhận thức rõ ràng về vai trò của CNTT, ngược lại, GV tham dự khoá học đã trao đổi, bình luận và đóng góp nhiều ý kiến về chương trình giúp cho đồng nghiệp cũng như các ứng dụng tăng lên hàng năm.

4. Mạng học tập (Learning Networks) của Na Uy. Xuất phát từ thực tế GV, lãnh đạo các trường học chưa có đủ năng lực sử dụng CNTT cho mục đích giáo dục đảm bảo tính sư phạm, Bộ Giáo dục Na Uy đã xây dựng *Mạng học tập* trong giai đoạn 2004-2009. Mục tiêu của *Mạng học tập* là xây dựng một mạng để trao đổi thông tin, kiến thức, phát triển năng lực nghề nghiệp dựa trên nền tảng CNTT sẵn có ở các nhà trường và các cơ sở đào tạo GV. GV có thể phát triển kiến thức chuyên môn, hỗ trợ công việc cho nhau thông qua chia sẻ kinh nghiệm trên các diễn đàn để phát triển kỹ năng. Đến cuối năm 2009, có gần 500 trường học tham gia vào *Mạng học tập*, ngoài GV ở các trường học còn có cán bộ quản lý và các cơ sở đào tạo GV. Tuy nhiên, để đánh giá trực tiếp được kết quả học tập của mọi người thông qua mạng là rất khó, nhưng có thể thấy được tác động của dự án thông qua báo cáo và phản hồi từ các cơ sở đào tạo GV, các trường học tham gia. Các báo cáo đều cho thấy, dự án đã định hướng để tăng cường cơ sở hạ tầng CNTT, chia sẻ kiến thức, nâng cao năng lực CNTT và kỹ năng thực hành của GV.

5. Microsoft Cooperation in Education, Thổ Nhĩ Kỳ. Số lượng GV của Thổ Nhĩ Kỳ có khoảng 650.000 người, đó là điều kiện thuận lợi cho việc tiếp cận cách đào tạo, bồi dưỡng thông qua mạng Internet. Mặt khác, GV không có đủ thời gian để tham gia các lớp bồi dưỡng, nên khi đào tạo qua Internet họ có thể tham gia các khoá học bất cứ khi nào và ở bất cứ đâu. Chương trình đào tạo này được hỗ trợ bởi Microsoft, bắt đầu từ 2005 đến nay. Mục tiêu của chương trình đó xây dựng hệ thống đào tạo từ xa thông qua mạng Internet cho GV, cán bộ quản lý để học kỹ năng sử dụng CNTT và nâng cao kiến thức về CNTT. Các nội dung được xây dựng gồm: *những khái niệm cơ bản về CNTT, Microsoft Windows XP, các phần*

mềm Microsoft, truyền thông. Mỗi GV, cán bộ quản lý khi tham gia vào khoá học được cấp một tài khoản và mã số. Đến nay, đã có 575.190 tài khoản được cấp, trong số đó có 160.536 tài khoản tích cực sử dụng để học tập, khi hoàn thành khoá học GV sẽ được cấp chứng chỉ.

Chương trình đào tạo từ xa này đã cung cấp thêm cơ sở vững chắc cho khả năng sử dụng E-learning trong đào tạo từ xa. Trong tương lai, GV, cán bộ, nhân viên từ các cơ sở giáo dục khác có thể thấy được lợi ích của mô hình này, từ đó học tập xây dựng những mô hình đào tạo tương tự. Nội dung học tập được xây dựng, cập nhật dựa trên các điều kiện thực tiễn, hay nội dung được quyết định bởi thực tiễn hoạt động giáo dục của GV. Chương trình đào tạo từ xa ngày càng trở nên hấp dẫn hơn khi kết thúc khoá học GV được cấp chứng chỉ công nhận hoàn thành khoá học.

Qua những mô hình đào tạo thành công ở một số nước trên, có thể rút ra một số bài học kinh nghiệm sau:

- Để chương trình đào tạo, bồi dưỡng thành công cần có sự tham gia của nhiều cơ quan: cơ quan quản lý nhà nước, viện nghiên cứu, cơ sở đào tạo GV và các trường học. Trong đó, các viện nghiên cứu, cơ sở đào tạo GV chủ yếu chịu trách nhiệm về mặt chuyên môn, thiết kế và xây dựng các nội dung học tập; cơ quan quản lý nhà nước sẽ chịu trách nhiệm quản lý quá trình đào tạo, tạo cơ chế khuyến khích GV tham gia như: đánh giá, cấp chứng chỉ hoàn thành khoá học.

- Các mô hình đào tạo chỉ hấp dẫn và thu hút được nhiều GV tham gia khi nội dung đào tạo phù hợp với hoạt động nghề nghiệp của GV và môi trường giảng dạy của họ. Đa số các chương trình được thiết kế với nền tảng ban đầu là đào tạo các kỹ năng cơ bản về sử dụng CNTT, sau đó là tích hợp CNTT vào chương trình giáo dục. GV có thể học tập thông qua công việc, ví dụ minh hoạ cụ thể và áp dụng ngay các kiến thức, kỹ năng được học vào môi trường giảng dạy.

- Để các chương trình đào tạo thành công, cần có sự đầu tư kinh phí nhất định từ phía chính phủ, huy động sự đóng góp của các doanh nghiệp về CNTT, chẳng hạn như Microsoft. □

Tài liệu tham khảo

1. <http://www.pi.ac.cy/>
2. <http://www.htk.tlu.ee/ep>
3. <http://www.edu.fi/kenguru/>
4. <http://www.schoolnet.gov.mu/ictprimary/supportinitiatives/one2one.html>.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI MỘT

RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG

ISSN 21896 0866 7476

264

Kì 2 - 6/2011

Phó Tổng biên tập phụ trách
NGUYỄN HUY HUẤN
Phó Tổng biên tập
TS. LÊ THANH OAI

Hội đồng biên tập

GS.TS. ĐINH QUANG BẢO
GS.TS. PHẠM TẮT ĐÔNG
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. PHẠM TRỌNG LUÂN
GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG
PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH
PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG
PGS.TS. TỖ BÁ TRƯỜNG
GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN

Trụ sở

4 TRỊNH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Fax: (04) 37345363

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbtgiaoduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Bktgiaoduc26@yahoo.com.vn

Ban Trĩ 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 86 NĂM NGÀY BÁO CHÍ CÁCH MẠNG VIỆT NAM (21/6/1925 - 21/6/2011)

NGUYỄN HUY HUẤN: Đạo đức nghề nghiệp và trách nhiệm của người làm báo - Professional ethics and responsibility of journalists. 1

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

ĐINH THỊ MINH TUYẾT: Xu thế đổi mới giáo dục ở một số quốc gia và Việt Nam trước bối cảnh hiện nay - Trend of education renewal in several nations and Viet Nam in the current context. 4

PHẠM VĂN KHANH: Giáo dục hướng nghiệp và phân luồng học sinh sau trung học cơ sở - một biện pháp quan trọng nâng cao hiệu quả xã hội của phổ cập giáo dục - Vocational education and student division after lower secondary level - an important measure aimed at enhancing social effectiveness of educational universalization. 8

LÊ LÂM: Xây dựng cơ chế đảm bảo chất lượng ở các trường trung cấp chuyên nghiệp - Making the mechanism for ensuring quality in professional secondary schools. 11

ĐẶNG THỊ THUỶ LINH: Kiểm định chất lượng đào tạo các trường trung cấp chuyên nghiệp ở thành phố Hồ Chí Minh - Training quality verification at professional secondary schools in Ho Chi Minh City. 13

NGUYỄN THỊ TÍNH - PHẠM DUY HUNG: Xây dựng môi trường học tập thân thiện ở trường tiểu học vùng khó khăn của tỉnh Bắc Kan - Building friendly learning environment in primary schools in disadvantaged areas in Bac Kan province. 16

TRẦN THỊ NGỌC TRÂM: Thực trạng và giải pháp phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ 5 tuổi ở vùng đồng bằng sông Cửu Long - The real situation and solutions for universalization of pre-school education for 5-year-old children in Cuv Long Delta area. 18

TÂM LÝ HỌC - SINH LÝ HỌC LỬA TUỔI

ĐỖ THỊ HẠNH PHÚC: Quan niệm của học sinh trung học cơ sở về tình bạn khác giới - Lower secondary students' conception on friendship of opposite genders. 22

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

NGUYỄN THÀNH VINH: Xây dựng văn hoá chất lượng trong môi trường giáo dục - Building the culture of quality in educational environment. 25

LÊ THỊ NGỌC THUY: Một số giải pháp phát triển văn hoá nhà trường tiểu học Việt Nam theo quan điểm hiệu quả - Some solutions for developing culture of Vietnamese primary school under the viewpoint of efficiency. 27

LÊ THỊ THU HẰNG: Đổi mới phương pháp dạy học trong trường trung học phổ thông - tiếp cận từ góc độ quản lí - Renewing teaching methods in upper secondary schools - an approach from managerial perspective. 30

TRẦN THỊ THANH PHƯƠNG: Tìm hiểu thêm về đào tạo theo hệ thống tín chỉ - Further learning about credit-based training system. 32

LÊ THỊ NHẬT: Đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục học phù hợp phương thức đào tạo tín chỉ ở trường đại học Hồng Đức - Renewing the method of teaching Pedagogy subject to accord with credit-based training mode at Hong Duc University. 35

NGUYỄN VĂN TỬ: Vận dụng bài học về sử dụng tiếng địa phương của Chủ tịch Hồ Chí Minh vào việc dạy học ngôn ngữ trong nhà trường hiện nay - Applying the President Ho Chi Minh's lesson of using local languages into the teaching of languages in schools nowadays. 38

LÊ THỊ KIM PHƯƠNG: Vận dụng nguyên tắc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của sinh viên trong dạy và học môn Tiếng Việt thực hành - Applying the principle of focusing on students' own Vietnamese level in teaching and learning Practice Vietnamese subject. 40

NGUYỄN MINH NGUYẾT: Giáo dục bảo vệ môi trường thông qua ngoại khoá lịch sử địa phương ở trường trung học cơ sở tỉnh Hà Giang - Education of environment protection through extra-curricular activities of local history at lower secondary schools in Ha Giang province. 42

NGUYỄN PHÙNG TÂM: Một số biện pháp sử dụng bản đồ giáo khoa lịch sử theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh - Some measures of using maps of history textbooks in the direction of developing students' activeness. 45

NGUYỄN THỊ HỒNG CHUYẾN: Sử dụng kênh hình trong sách giáo khoa để dạy học Địa lí ở tiểu học theo hướng phân hoá - Using the visual channel in textbook to teach Geography at primary schools in the direction of classification. 48

VŨ NGỌC TUẤN - HOÀNG THỊ THANH: Sử dụng âm nhạc trong dạy học một số môn ở tiểu học - Using music in teaching several subjects at primary level. 51

TRẦN VĂN TRUNG: Tích hợp quyền sở hữu trí tuệ vào nội dung chương trình môn Phương pháp nghiên cứu khoa học - Integrating intellectual property rights into the syllabus of the «Methodology for Scientific Research» subject. 53

NGUYỄN THỊ THANH VÂN: Dạy học toán cao cấp ở đại học sư phạm theo hướng bồi dưỡng phương pháp sư phạm cho sinh viên - Teaching advanced mathematics in pedagogic universities under the orientation of fostering pedagogic methodology for students. 54

NGUYỄN LÂM SÙNG: Phát triển tư duy hàm cho học sinh thông qua dạy học chương «Động học chất điểm» (Vật lí 10) - Developing function mentality for students through teaching of the chapter «Kinetics of Particles» (10th grade Physics). 56

NGUYỄN ĐÌNH NHÂM - TRẦN ÁI HUỆ: Nâng cao tính tích cực học tập trong dạy học Sinh học phổ thông bằng phương pháp sử dụng câu hỏi, bài tập - Improving learning activeness in teaching general Biology with the method of using questions and exercises. 59

GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI

NGUYỄN MINH TUẤN: Sử dụng E-learning trong đào tạo giáo viên ở một số nước châu Âu - Using learning in training teachers in some European countries. 62

Ảnh bìa 1: Chủ tịch Quốc hội Nguyễn Phú Trọng thăm gian trưng bày các ấn phẩm báo chí của báo Nhân dân tại Hội báo Xuân 2010 (ảnh và chú thích của TTX Việt Nam)