

Tạp chí Giáo dục

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



- ★ **Biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông ở vùng đặc biệt khó khăn khu vực miền núi phía Bắc**
- ★ **Một số mô hình phát triển nghề nghiệp giáo viên**

BIỆN PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÀO ĐẠO, BỒI DƯỠNG ĐỘI NGŨ CÁN BỘ QUẢN LÝ TRƯỜNG PHỔ THÔNG Ở VÙNG ĐẶC BIỆT KHÓ KHĂN KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC

○ PGS. TS. NGUYỄN VĂN LỘC*

Đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) là một trong những nhân tố rất quan trọng góp phần quyết định chất lượng GD-ĐT. Vì vậy, để phát triển giáo dục ở vùng đặc biệt khó khăn (VĐBKK), cần quan tâm đến việc xây dựng, phát triển đội ngũ CBQL giáo dục. Việc khảo sát thực trạng đội ngũ CBQL trường phổ thông VĐBKK thuộc khu vực miền núi phía Bắc (qua ý kiến đánh giá của lãnh đạo Sở GD-ĐT, giáo viên và tự đánh giá của CBQL) cho thấy, bên cạnh những ưu điểm về phẩm chất, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ quản lý, đội ngũ này vẫn còn nhiều hạn chế, bất cập so với tiêu chuẩn đề ra. Để khắc phục những hạn chế đó, từng bước đáp ứng yêu cầu chuẩn hoá, một trong những biện pháp cần thiết là tăng cường đào tạo, bồi dưỡng (ĐT, BD), nâng cao phẩm chất, năng lực cho đội ngũ CBQL VĐBKK.

1. Mục tiêu. Mục tiêu chung của biện pháp là thực hiện đổi mới về chương trình, nội dung, phương thức ĐT, BD nhằm nâng cao phẩm chất, năng lực và hiệu quả công tác của đội ngũ CBQL trường phổ thông VĐBKK, từng bước đáp ứng yêu cầu chuẩn hoá. Cụ thể, phấn đấu trong vòng 5 năm tới, bảo đảm: 100% CBQL trường phổ thông VĐBKK có trình độ chuyên môn trên chuẩn; 100% có chứng chỉ và kỹ năng (KN) sử dụng tiếng dân tộc thiểu số trong giao tiếp thông thường; 100% có chứng chỉ tin học và có khả năng ứng dụng công nghệ thông tin vào quản lý, giảng dạy; 100% CBQL được ĐT, BD về quản lý trước khi để bạ; đáp ứng về cơ bản những tiêu chuẩn đối với CBQL theo quy định mới (Chuẩn hiệu trưởng trường phổ thông).

2. Nội dung của biện pháp

1) Định hướng ĐT, BD

- Gắn ĐT, BD với quy hoạch đội ngũ CBQL. Qua khảo sát, mới có khoảng gần 20% CBQL

trường phổ thông VĐBKK được BD về quản lý trước khi để bạ. Như vậy, việc quy hoạch chưa thực sự gắn với ĐT, BD. Để khắc phục tình trạng này, cần gắn quy hoạch với ĐT, BD; hơn nữa, khi xây dựng kế hoạch ĐT, BD phải dựa vào quy hoạch để bảo đảm những cán bộ trong quy hoạch được ĐT, BD.

- Gắn ĐT, BD với công tác chuẩn hoá đội ngũ CBQL VĐBKK theo quy định của Bộ GD-ĐT. Đây không chỉ là cơ sở để đánh giá mà còn là cơ sở để xây dựng, thực hiện kế hoạch ĐT, BD đội ngũ CBQL.

- Gắn công tác ĐT, BD với thực tiễn và thực trạng về đội ngũ CBQL VĐBKK. Nội dung và phương thức ĐT, BD phải giúp khắc phục những hạn chế, đáp ứng yêu cầu phát triển đội ngũ CBQL và phát triển giáo dục ở VĐBKK.

- Gắn ĐT, BD với việc quản lý, đánh giá và sử dụng cán bộ. Những cán bộ nguồn trong quy hoạch đã được ĐT, BD cần được quản lý, nhận xét, đánh giá thường xuyên và được xem xét, bố trí phù hợp với phẩm chất năng lực.

2) Đổi mới nội dung, phương thức ĐT, BD

a) Về nội dung ĐT. Cần gắn kết chặt chẽ, tăng cường tích hợp nội dung ĐT giáo viên với nội dung ĐT CBQL cho vùng núi, VĐBKK trong chương trình ĐT của các trường sư phạm miền núi. Thực tế, hầu hết CBQL trường phổ thông đều trưởng thành từ giáo viên, nên việc ĐT giáo viên ở trường sư phạm sẽ bao hàm một phần việc ĐT CBQL tương lai. Do đó, cần tăng cường gắn kết mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung ĐT giáo viên với mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung ĐT CBQL giáo dục. Sự gắn kết này cần được thực hiện ở tất cả các khâu

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

của quá trình, chẳng hạn ở chương trình, nội dung, phương thức ĐT.

Về chương trình ĐT giáo viên. Cần bổ sung một số nội dung liên quan đến quản lý giáo dục (QLGD) để tạo *tiềm năng phát triển về quản lý cho giáo viên*. Với các trường sư phạm miền núi, nên bổ sung về chương trình theo hướng chú ý phát triển những KN như: - *Thực hành sử dụng tiếng Việt*. Ở sinh viên (SV) vùng núi, VDBKK, KN này là rất quan trọng nhưng còn nhiều hạn chế, đặc biệt với SV là người dân tộc thiểu số. Đưa môn *Tiếng Việt thực hành* thành môn bắt buộc với SV ở tất cả các khoa (hiện nay ở nhiều khoa, môn này là tự chọn hoặc không có trong chương trình), đồng thời, nội dung và cách dạy cần có sự thay đổi theo hướng tăng cường thực hành rèn luyện KN sử dụng tiếng Việt; - *Một số KN hỗ trợ cho hoạt động dạy học, giáo dục*, gồm: *KN giao tiếp, ứng xử; KN tổ chức, quản lý; KN hoà nhập và hợp tác; KN tự phát triển năng lực nghề nghiệp...* Đây là các KN rất cần thiết nhưng còn hạn chế đối với giáo viên, CBQL ở vùng núi, VDBKK; - *KN thực hành tiếng dân tộc thiểu số*. Đây là một trong những tiêu chuẩn đối với CBQL giáo dục công tác ở vùng núi, VDBKK. Với các trường sư phạm ở khu vực miền núi phía Bắc, có thể đưa vào nội dung tự chọn việc dạy học thực hành một trong các thứ tiếng thông dụng như tiếng Tày - Nùng, tiếng Mông, tiếng Thái; chương trình và cách dạy chỉ cần hướng vào mục đích giao tiếp thông thường.

Về chương trình ĐT đại học và thạc sĩ QLGD. Để tăng cường tính thực tiễn và tính miền núi, cần bổ sung (vào nội dung tự chọn) các học phần: *Tâm lý học quản lý và những ứng dụng vào thực tiễn QLGD ở miền núi; Hệ thống văn bản QLGD và KN soạn thảo, xử lý văn bản trong quản lý trường học*. Đây là những nội dung thực sự cần thiết đối với những người làm công tác QLGD ở miền núi, VDBKK. Tại Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên (cơ sở ĐT thạc sĩ QLGD cho các tỉnh miền núi), chương trình ĐT thạc sĩ QLGD mới được xây dựng lại theo chỉ đạo của Bộ GD-ĐT. Đây là chương trình được biên soạn khá tốt, bảo đảm tính hiện đại, chuyên sâu về khoa học QLGD. Tuy nhiên, nhìn từ góc độ tính thực tiễn và tính miền núi, việc bổ sung vào phần tự chọn nội dung: *Một số vấn đề lý luận và thực tiễn của giáo dục miền núi* sẽ giúp học viên khi công tác ở vùng núi, VDBKK có những kiến thức, KN cần thiết

để vận dụng. Ngoài ra, cũng cần ĐT thạc sĩ QLGD theo hướng chuyên sâu (hướng ĐT cán bộ làm công tác lãnh đạo, quản lý ở các cơ sở giáo dục thuộc các cấp học khác nhau, hay cán bộ chuyên sâu về một lĩnh vực QLGD như thạc sĩ về kiểm định chất lượng giáo dục, về quản lý chương trình, kế hoạch ĐT...).

b) *Về nội dung BD.* Căn cứ vào *Chuẩn hiệu trưởng* các loại hình trường phổ thông mới ban hành và kết quả khảo sát về thực trạng phẩm chất, năng lực của đội ngũ CBQL VDBKK, cần tập trung BD những mặt sau:

- *BD những phẩm chất hết sức cần thiết đối với người làm công tác QLGD ở VDBKK*, cụ thể: *tình cảm, trách nhiệm với quê hương, với học sinh và giáo dục vùng núi, VDBKK; nhiệt tình, khát vọng và quyết tâm thay đổi thực trạng giáo dục còn hạn chế, yếu kém ở VDBKK; sự khách quan, khoa học, công bằng, chính xác trong đánh giá con người và sự việc* (theo đánh giá của lãnh đạo Sở GD-ĐT và các phòng chức năng, còn 43% CBQL trường phổ thông VDBKK đáp ứng ở mức còn hạn chế tiêu chí này); *sự nhạy bén với những vấn đề mới và bản lĩnh đấu tranh với những hiện tượng tiêu cực, sai trái, bảo thủ* (theo đánh giá của lãnh đạo, còn 53% đáp ứng ở mức còn hạn chế tiêu chí này).

- *BD năng lực.* Kết quả khảo sát cho thấy, đối với CBQL trường phổ thông VDBKK, những năng lực còn hạn chế và cần được đặc biệt quan tâm BD là: + *Tâm nhìn, khả năng dự báo, KN xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch chiến lược phát triển đơn vị* (theo đánh giá của lãnh đạo Sở, Phòng khoảng 76,92% đáp ứng ở mức còn hạn chế tiêu chí này; còn theo tự đánh giá của CBQL, cũng có 51,47% tự thấy còn hạn chế về năng lực này); + *Năng lực phát triển đội ngũ* (có 30% CBQL trường phổ thông VDBKK tự đánh giá gặp nhiều khó khăn và còn hạn chế); + *Năng lực quản lý chuyên môn, tổ chức đổi mới phương pháp dạy học, thi kiểm tra đánh giá kết quả dạy học giáo dục* (theo đánh giá của lãnh đạo, có đến 55,26% CBQL còn hạn chế về năng lực này); + *Năng lực sử dụng tiếng dân tộc thiểu số* (59% CBQL ở tiểu học và 85% CBQL ở THCS thuộc VDBKK hiện chưa có chứng chỉ tiếng dân tộc, dù đây là một trong những tiêu chuẩn theo quy định); + *Năng lực thực hành, ứng dụng tin học vào giảng dạy, quản lý* (con số này là 82%); + *Năng lực quản lý tài chính, cơ sở vật chất, huy*

động các nguồn lực xây dựng và phát triển nhà trường (43,58%); + *Năng lực quyết đoán* (theo đánh giá của lãnh đạo, có 51,28% CBQL VĐBKK còn hạn chế về năng lực này, theo kết quả tự đánh giá của CBQL, tỉ lệ còn hạn chế về năng lực này là 35,63%).

c) Về phương thức ĐT, BD

- Về phương thức ĐT. Phương thức ĐT theo học chế tín chỉ có nhiều ưu điểm so với ĐT theo niên chế, vì nó chủ trương giảm giờ lí thuyết, tăng cường thực hành, thảo luận, tự học, tăng quyền chủ động và tính tích cực của người học. Tuy vậy, khi áp dụng phương thức này vào các trường ĐH, CĐ sư phạm miền núi, cần có sự chuẩn bị chu đáo về nhận thức, chuyên môn cho đội ngũ CBQL, giảng viên, SV.

SV miền núi vốn quen cách học cũ và còn hạn chế về khả năng điều chỉnh, thích ứng với cách học mới, cần giúp họ khắc phục tính ỷ lại, sự thụ động bằng việc sử dụng đội ngũ cố vấn học tập gồm các giảng viên có năng lực và kinh nghiệm để hướng dẫn từng bước thích ứng với phương thức ĐT mới. Đối với hệ ĐT đại học và thạc sĩ QLGD, cần tăng cường trao đổi, thảo luận, hướng dẫn nghiên cứu, khảo sát thực tiễn giáo dục ở miền núi, vùng dân tộc thiểu số; đề tài luận văn nên hướng vào những vấn đề có ý nghĩa thực tiễn và có khả năng áp dụng vào thực tế. Cùng với việc đổi mới cách dạy học, cần đổi mới cách thi, kiểm tra, đánh giá theo yêu cầu của ĐT theo tín chỉ là kiểm tra thường xuyên với nhiều hình thức kết hợp nhằm đánh giá khách quan, chính xác năng lực của người học.

- Về phương thức BD. Cần căn cứ vào điều kiện, nhu cầu về hình thức học tập, BD của CBQL VĐBKK để xác định hình thức BD phù hợp và kết hợp nhiều hình thức khác nhau. Đặc biệt, nên quan tâm đến hình thức tham quan, khảo sát thực tế (được nhiều cán bộ đề nghị), đồng thời, chú trọng hình thức tự BD với sự hướng dẫn, kèm cặp của cán bộ có kinh nghiệm.

3. Tổ chức thực hiện biện pháp

Để tổ chức thực hiện tốt biện pháp trên đây, cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các trường sư phạm và các Sở GD-ĐT miền núi. Các trường sư phạm kết hợp với các Sở GD-ĐT miền núi và các trường phổ thông VĐBKK tổ chức nghiên cứu, khảo sát về thực trạng giáo dục, thực trạng đội ngũ CBQL ở trường. Từ đó, xem xét, điều chỉnh, bổ sung chương trình, nội dung, phương thức ĐT, BD cho phù hợp với thực tiễn giáo dục tại địa phương. Đối với các Sở GD-ĐT, cần phối hợp, hỗ trợ các trường sư phạm trong nghiên cứu, khảo sát thực tiễn giáo dục ở địa phương, đồng thời, chủ động xây dựng và triển khai quy hoạch, kế hoạch ĐT, BD nhằm phát triển đội ngũ CBQL của địa phương mình, trong đó quan tâm nhiều hơn nữa đến đội ngũ CBQL trường phổ thông ở VĐBKK. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Văn Lộc - Phạm Hồng Quang. "Hoàn thiện mô hình đào tạo cán bộ quản lí giáo dục". Kỉ yếu hội thảo *Giải pháp bồi dưỡng cán bộ quản lí các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp*. Học viện Quản lí giáo dục, H. 3/ 2008.
2. Phạm Hồng Quang. "Về mô hình đào tạo cán bộ quản lí người dân tộc thiểu số từ các trường đại học". *Tạp chí Giáo dục*, số 175, tháng 10/ 2007.

LỜI CẢM ƠN

Nhân Kỉ niệm 86 năm ngày Báo chí cách mạng Việt Nam (21/6/1925-21/6/2011), các đồng chí lãnh đạo Ban Tuyên giáo TW, Đảng uỷ Bộ GD-ĐT, Bộ trưởng Bộ GD-ĐT, các đơn vị chức năng của Bộ GD-ĐT, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, các Sở GD-ĐT, trường đại học, cao đẳng cùng các đơn vị hữu quan và các tác giả, cộng tác viên đã gửi điện, hoa và đến chúc mừng, động viên tập thể cán bộ, phóng viên, biên tập viên của Tạp chí.

Tạp chí Giáo dục xin trân trọng cảm ơn sự quan tâm sâu sắc, nhiệt thành đó và cố gắng nâng cao hơn nữa chất lượng, thực hiện tốt nhiệm vụ được giao, đáp ứng sự tin cậy của bạn đọc.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

THÔNG BÁO

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

Kính đề nghị các đơn vị giáo dục (sở, phòng, trường) liên hệ đặt mua **TẠP CHÍ GIÁO DỤC (mã số tạp chí C192)** tại các bưu cục địa phương hoặc đặt mua trực tiếp tại toà soạn, theo địa chỉ: **TẠP CHÍ GIÁO DỤC, 4 Trịnh Hoài Đức, Hà Nội.** ĐT: 04. 37345363; Fax: 04.37345363.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

MỘT SỐ MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN

○ THS. NGUYỄN HỮU ĐỖ*

1. Phát triển nghề nghiệp giáo viên (NNGV) có liên quan đến việc nâng cao hiệu quả làm việc của giáo viên (GV). Đó là kết quả mà một GV đạt được trong quá trình học tập, nghiên cứu, tích lũy kiến thức và kinh nghiệm một cách có hệ thống. Tuy nhiên, còn một khía cạnh nữa cần phải được quan tâm khi đề cập khái niệm phát triển NNGV. Khía cạnh này liên quan đến việc ủng hộ sự phát triển nghề nghiệp - đó là việc cho phép có sự chuyển dịch về vai trò, vị trí xã hội cao và trách nhiệm đối với nghề dạy học của GV. Người GV thành công trong phát triển nghề nghiệp không chỉ là người có hiệu quả giảng dạy cao mà còn là người biết hướng dẫn, tư vấn có kết quả về lao động nghề nghiệp cho đồng nghiệp.

Với quan niệm toàn diện về phát triển NNGV nêu trên, nhiều mô hình phát triển NNGV xuất hiện và đem lại những kết quả khá quan trọng việc hỗ trợ quá trình phát triển nghề nghiệp của GV. Bài viết đề cập một số mô hình phát triển NNGV được nhiều quốc gia trên thế giới thực hiện.

2. Các mô hình phát triển NNGV tương đối đa dạng, được phát triển và thực hiện ở nhiều quốc gia để phát huy và hỗ trợ GV phát triển nghề nghiệp từ khi họ bắt đầu khởi nghiệp đến khi nghỉ hưu. Điểm chung nhất dễ nhận thấy của các mô hình là tính mục đích của nó. Các mô hình đều hướng đến mục đích phát triển nghề nghiệp cho GV. Theo đó, việc đưa ra các tiêu chí để định hướng các chương trình phát triển nghề nghiệp của GV là rất quan trọng. Theo Little (1992), phát triển nghề nghiệp cho GV đòi hỏi phải có sự gia tăng về kiến thức, các kỹ năng, phán đoán (liên quan đến các vấn đề trong lớp học) và có sự đóng góp của các GV đối với cộng đồng dạy học. Leithwood (1992) cho rằng, các chương trình nhằm mục đích phát triển nghề cho GV nên tập trung vào các vấn đề sau: - Phát triển các kỹ năng sống; - Trở thành người có năng lực đối với các kỹ năng

ơ bản của nghề dạy học; - Phát huy tính linh hoạt của người giảng dạy; - Có chuyên môn giảng dạy; - Đóng góp vào sự phát triển nghề nghiệp của đồng nghiệp; - Thực hiện vai trò lãnh đạo và tham gia vào việc ra quyết định.

Một số ví dụ về tiêu chí định hướng các chương trình phát triển NNGV nêu trên cho thấy, phát triển NNGV có thể được thực hiện một cách có chủ định hoặc không chủ định. Không ít những trường hợp, nhiều hoạt động được thực hiện liên quan đến GV (hoặc được thực hiện bởi GV) nhưng không có chủ ý thực hiện các tiêu chí của phát triển NNGV. Tuy nhiên, nếu các hoạt động đó nếu được định hướng từ trước bởi mục đích phát triển NNGV thì hiệu quả của các hoạt động đó sẽ cao hơn rất nhiều. Nói cách khác, cần quan tâm đến những cơ hội mà ở đó GV có thể phát triển nghề nghiệp của bản thân. Các cơ hội phát triển nghề nghiệp có thể được tạo ra cùng lúc bởi các GV và những người hỗ trợ, hoặc bởi cách lựa chọn tập trung vào một nhiệm vụ mới mà GV hứng thú với việc học về nó, hoặc bằng cách tập trung vào thực hành mà GV thực hiện một cách đều đặn nhưng muốn có sự thay đổi. Đây chính là những gợi ý trực tiếp cho sự hình thành và phát triển các mô hình phát triển NNGV trong thực tiễn.

Theo Eleonora Villegass-Reimers (2003), có thể sắp xếp các mô hình phát triển NNGV thành 2 nhóm. Nhóm thứ nhất, các mô hình do các tổ chức nhất định hoặc các tổ chức liên kết với nhau nhằm hoạt động có hiệu quả, hay còn gọi là mô hình tổ chức hợp tác. Nhóm thứ 2 miêu tả các mô hình mà có thể được thực hiện với quy mô nhỏ (trường học, lớp học...) hay còn gọi là mô hình nhóm nhỏ hoặc riêng lẻ.

Nhóm mô hình hợp tác tổ chức đề cập các mô hình như: các trường học phát triển nghề;

* Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội

mối quan hệ hợp tác giữa trường học và trường đại học khác; sự hợp tác khác giữa các cơ sở đào tạo; mạng lưới các trường học phổ thông; mạng lưới các GV.

Nhóm mô hình nhóm nhỏ hoặc riêng lẻ có các mô hình như: hội thảo, hội nghị, các khóa học...; nghiên cứu dựa trên các trường hợp cụ thể; phát triển hợp tác; sự tham gia của GV trong các vai trò mới; cá nhân tự định hướng phát triển; dự giờ và góp ý kiến; tham gia vào quá trình đổi mới giáo dục; thực hiện các nghiên cứu trong lớp học; tham gia tập huấn; hướng dẫn, tư vấn.

Mô hình cá nhân tự định hướng phát triển

GV đặt ra những mục tiêu phát triển nghề nghiệp cho bản thân, từ hoạch định những hoạt động bồi dưỡng cá nhân và cách thức để đạt những mục tiêu đó. Mỗi GV tự tạo cho mình một động cơ học tập, phát triển nghề nghiệp. Cơ sở lý luận của mô hình này là từ định hướng phát triển nghề nghiệp sẽ giúp GV giải quyết được các vấn đề họ gặp phải trong giảng dạy, từ đó tạo nên một ý thức về việc phát triển nghề nghiệp.

Trong mô hình phát triển nghề nghiệp, các GV xác định một mục tiêu mà họ cho là quan trọng với họ - có thể là quan trọng đối với cá nhân hay quan trọng đối với nhóm nhỏ, liệt kê các hoạt động mà họ sẽ thực hiện để đạt được mục tiêu, các nguồn lực cần có để thực hiện và cách thức tiến hành để quá trình thực hiện của họ và những thành tựu họ đạt được sẽ được đánh giá. Trong trường hợp này, GV chịu trách nhiệm về sự phát triển của chính bản thân họ và vai trò của những nhà quản lý và giám sát là tạo điều kiện, hướng dẫn và hỗ trợ sự phát triển. Đưa ra các phản hồi mang tính khách quan là điều cần thiết nếu mô hình này hoạt động hiệu quả. Ví dụ về mô hình phát triển nghề nghiệp có thể thấy ở Nhật Bản, nơi tiến hành cuộc điều tra 3987 GV năm 1981, và hơn nửa số GV ở đây đã hoạt động tích cực trong các nhóm nghiên cứu tình nguyện, một quá trình phát triển mang tính tự định hướng (Shimahara, 1995). Ví dụ khác là về dự án được thực hiện cuối những năm 1980 do Wideen (1992) trình bày. Theo dự án này, một thành viên của trường học phổ thông được hỗ trợ bởi trường học tạo ra một bối cảnh mà ở đó sự phát triển nghề nghiệp cho GV diễn ra một cách tự nhiên trong khuôn khổ trường học. Dự án trình bày cách thức mà bản thân mô hình phát triển trong suốt giai đoạn thực hiện mô hình bởi khi mô

hình phản ứng lại các lực lượng môi trường và lực lượng bên ngoài và phản ứng lại mối quan tâm và nhu cầu bên ngoài được các định bởi các GV. Hiệu trưởng đưa ra hướng dẫn nhận thức chung và hỗ trợ về môi trường nơi mà các cuộc thử nghiệm được cho phép. Các GV và các nhà quản lý cùng nhau tự hợp thường xuyên để nói tới, lên kế hoạch, thảo luận các sáng kiến và đánh giá những tác động. Các cuộc gặp gỡ này làm nảy sinh mức độ cao hơn của việc hợp tác, giao tiếp và sự tin tưởng.

Mô hình tham gia vào quá trình đổi mới

Quá trình phát triển nghề nghiệp trong nhà trường bao gồm việc đánh giá các phương pháp dạy học hiện đang sử dụng và xem xét các khó khăn phát sinh khi sử dụng những phương pháp này. Những khó khăn này có thể được thực hiện thông qua việc cải tiến chương trình đào tạo, thiết kế chương trình hoặc thay đổi phương pháp dạy học. Qua việc tham gia các lớp tập huấn, hội thảo, đọc tài liệu và thực nghiệm đổi mới giáo dục, GV sẽ được trang bị kiến thức, kỹ năng mới phục vụ tốt hơn cho công việc của họ.

Mô hình thực hiện các nghiên cứu trong lớp học

GV nghiên cứu việc sử dụng các phương pháp dạy học của mình. Mô hình nghiên cứu này bao gồm: xác định vấn đề nghiên cứu, thu thập số liệu, phân tích số liệu và thực hiện thay đổi về phương pháp dạy học và sau đó thu thập thêm số liệu để so sánh, đối chiếu. Công việc này có thể do GV hoặc nhóm GV thực hiện. Mô hình nghiên cứu được xây dựng trên quan niệm cho rằng một trong những biểu hiện của một GV có trình độ chuyên môn giỏi là khả năng biết soi rọi, đánh giá hiệu quả công việc của chính mình.

Mô hình mạng lưới GV

Mạng lưới của các GV tạo điều kiện cho các GV xích lại gần nhau để giải quyết các vấn đề mà họ gặp phải trong công việc, và nhờ đó có thể phát triển được sự nghiệp riêng của mỗi người với tư cách là các cá nhân hay với tư cách là nhóm GV. Các mạng lưới này có thể được tạo ra một cách tương đối không chính thức thông qua các cuộc họp thường kì giữa các GV; hoặc chính thức thông qua việc thiết lập các mối quan hệ, giao tiếp và hội thoại (Lieberman, 1999).

Huberman (2001) trình bày cụ thể tầm quan trọng của việc sử dụng mạng lưới GV như một hình thức hỗ trợ GV phát triển nghề nghiệp bằng

việc đưa ra mô hình có liên quan đến các GV trong cùng một trường và khác trường, các GV có cùng cấp độ về trình độ, cùng môn học hay cùng thực hiện các hoạt động. Huberman cũng đưa ra những lập luận chắc chắn về tầm quan trọng của việc mạng lưới được quản lý bởi chính các GV và rằng mạng lưới làm nảy sinh quá trình mà ở đó các GV có thể giao tiếp, đưa ra các vấn đề, quan sát công việc của những người khác và đưa họ xích lại gần nhau.

Ở nhiều khu vực khác nhau của thế giới, nhiều mạng lưới GV hoạt động hiệu quả. Lauriala (1998) viết về các nhóm GV và mạng lưới mới được thành lập trong khuôn khổ nhiều trường phổ thông Phần Lan để ủng hộ cho quá trình phát triển nghề nghiệp của GV. Mô hình này từng phát triển thành công và được thực hiện bởi các GV Nhật Bản. Các mạng lưới tổ chức các cuộc hội thảo thường kì, xuất bản tạp chí và tổ chức khoảng 200 hội thảo mùa hè mỗi năm. Mạng lưới cũng tổ chức các dự án như: bài học nghiên cứu, một mô hình phát triển nghề nghiệp nơi mà các nhóm GV làm việc cùng nhau trong một vài tuần, đôi khi là vài tháng để chuẩn bị các bài học mẫu trình bày trước các GV khác trong trường, hay thậm chí trình bày trước các GV trường khác và khu vực khác (Newcomb, 1998).

Sự ra đời của *Nhóm điều tra về GV* là một hình thức khác của mô hình mạng lưới GV. Nhóm điều tra về GV bao gồm những người thường xuyên tập hợp nhau lại để đánh giá một cách cẩn thận kiến thức sự phạm, niềm tin và thực thành của chính họ và các thành viên khác, bởi vì họ làm việc cùng với nhau là để thay đổi.

3. Sự phát triển đa dạng các mô hình phát triển NNGV không chỉ phản ánh tính đa dạng trong phát triển NNGV mà còn là một minh chứng có giá trị về tầm quan trọng của phát triển NNGV. Nhiều quốc gia trên thế giới dành sự quan tâm đặc biệt cho việc nghiên cứu phát triển NNGV vì họ ý thức sâu sắc về vai trò kép của GV trong quá trình đổi mới giáo dục. GV là nhân tố quan trọng tạo ra sự thay đổi của giáo dục và chính họ cũng cần phải được thay đổi. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Hồng Nam - Trịnh Quốc Lập - Bùi Lan Chi. "Phát triển chuyên môn giáo viên: những vấn đề lí thuyết và kinh nghiệm thực tiễn". Kỷ yếu *Hội thảo quốc gia về Khoa học giáo dục Việt Nam*, Bộ GD-ĐT, Hải Phòng 2011.
2. Eleonora Villegass-Reimers. Teacher professional development: an international review of the literature. UNSSCO: International Institute for Educational Planning, 2003.

Tăng cường bồi dưỡng...

(Tiếp theo trang 10)

Hình thức BD linh động, tùy nội dung hoàn cảnh mà thay đổi, có lúc BD cho đông đảo tập thể GV, có lúc phải tách ra BD từng tổ, có lúc lại tổ chức BD riêng cho một số ít người.

Điều kiện thực hiện biện pháp: Lãnh đạo nhà trường cần thực sự quan tâm đến vấn đề trình độ CNTT của CB, GV, coi việc thiếu hụt kiến thức về CNTT là một phần trách nhiệm của nhà trường, có kế hoạch BD dài hơi, linh hoạt trong việc đưa ra các chương trình ĐT phù hợp với yêu cầu của từng GV cụ thể.

Tạo điều kiện có đủ về cơ sở vật chất (phần cứng và phần mềm) trong quá trình BD, có đủ nguồn tài chính để tổ chức lớp học, trả lương cho GV tham gia ĐT, BD hỗ trợ kinh phí cho học viên, bảo hành, bảo trì máy thực hành luôn hoạt động tốt... phù hợp với thực tiễn.

Việc kiểm soát và đánh giá cần được thông qua các kì sát hạch, kiểm tra nghiêm túc và

công bố công khai kết quả BD trong đơn vị trong nhà trường.

Tăng cường BD nâng cao trình độ ứng dụng CNTT trong DH cho CB, GV kết hợp với việc thực hiện đồng bộ các biện pháp phát triển ứng dụng CNTT trong DH sẽ góp phần thúc đẩy hoạt động ứng dụng CNTT trong DH, từ đó nâng cao chất lượng ĐT ở Trường CDSPTW. □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo. *Cách tiếp cận giáo dục trong bối cảnh hiện nay* (tài liệu bồi dưỡng). Trường Cán bộ quản lí GD-ĐT, Hà Nội 1998.
2. Trần Bá Hoành. *Định hướng cơ bản về dạy học tích cực*. Dự án đào tạo giáo viên, Hà Nội, 2003.
3. Phó Đức Hoà - Ngô Quang Sơn. *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tích cực*. NXB Giáo dục, H 2008.
4. Đặng Thành Hưng. *Dạy học hiện đại (Lí luận - Biện pháp - Kỹ thuật)*. NXB Đại học quốc gia, H. 2002.
5. Phạm Viết Vượng - Nguyễn Xuân Thúc. *Phương pháp nghiên cứu khoa học*. NXB Đại học sư phạm, H. 1996.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC MÔN *GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG AN NINH* Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

○ THS. VŨ THANH TÙNG*

Công tác giáo dục quốc phòng, an ninh (GDQP-AN) cho học sinh (HS), sinh viên (SV) trong hệ thống các trường trung học phổ thông, trung học chuyên nghiệp, dạy nghề, cao đẳng, đại học (ĐH) luôn được Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm. Đây là một hoạt động cần thiết trong GD-ĐT giúp thế hệ trẻ không chỉ nhận thức được trách nhiệm công dân của mình mà còn rèn luyện, nâng cao phẩm chất con người của mỗi cá nhân. Ngày nay, đất nước đang trong quá trình hội nhập kinh tế quốc tế, công tác GDQP-AN càng cần được tăng cường hơn nữa, nhằm tạo sự chuyển biến mạnh mẽ về nhận thức, trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân, toàn quân đối với sự nghiệp củng cố QP-AN, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa.

Công tác dạy học GDQP-AN ở các trường ĐH có đặc thù: vừa theo quy định của Bộ GD-ĐT, lại vừa theo quy định của Bộ Quốc phòng. Giảng viên (GV) bộ môn thường là các sĩ quan biệt phái; SV lại chưa nhận thức được hết tầm quan trọng của môn học. Chính vì vậy, hoạt động này khá phức tạp và còn nhiều hạn chế, bất cập, chưa đáp ứng kịp yêu cầu, nhiệm vụ xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân,... đòi hỏi cần có những cải tiến, đổi mới phù hợp.

1. Đặc trưng hoạt động dạy học bộ môn

1.1. Đặc trưng hoạt động dạy. Đội ngũ cán bộ, GV GDQP-AN tại Khoa là người trực tiếp chỉ đạo, hướng dẫn và thực hiện hoạt động dạy học bộ môn. Chính vì vậy, chất lượng và hiệu quả của hoạt động dạy học phụ thuộc rất lớn vào chất lượng của đội ngũ này.

Hiện nay, đội ngũ cán bộ, GV GDQP-AN trên cả nước còn nhiều bất cập về cả số lượng và chất lượng. Hầu hết họ đều là cán bộ sĩ quan trong quân đội được biệt phái sang Bộ GD-ĐT, hoặc là do các đơn vị trực thuộc của Bộ Quốc phòng chuyển sang. Mặc dù đều là những người có trách nhiệm, nhiệt tình, tâm huyết với nghề và

có kinh nghiệm trong huấn luyện, giảng dạy tại các đơn vị, nhà trường trong quân đội; tuy nhiên phần nhiều đội ngũ cán bộ sĩ quan lại chưa được đào tạo về nghiệp vụ sư phạm, chưa được quan tâm đào tạo theo chuẩn quy định của Bộ GD-ĐT cũng như mặt bằng chung ở các nhà trường ĐH. Hơn thế nữa, cơ chế đào tạo đối với đội ngũ cán bộ sĩ quan trong quân đội là theo chức danh, cấp bậc và niên hạn công tác (đào tạo cử nhân cấp chiến dịch, chiến lược phải mang quân hàm từ thiếu tá trở lên, với thâm niên công tác từ 20 năm, chức danh tương đương với cấp tiểu đoàn; đào tạo cao học, phải là cử nhân cấp chiến dịch, quân hàm từ trung tá trở lên, thâm niên công tác từ 20 năm trở lên,...). Chính vì vậy, việc nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ sĩ quan tại các Khoa GDQP gặp nhiều khó khăn.

Ngoài ra, đội ngũ làm công tác GDQP-AN cũng có những thiếu hụt về số lượng. Hiện nay, trong khi số SV của các trường CĐ, ĐH ngày càng tăng, yêu cầu về đội ngũ GV bộ môn cần nhiều hơn thì biên chế của các Khoa GDQP lại ngày càng giảm đi do nhiều yếu tố (bộ máy tổ chức, biên chế của quân đội đang giảm mạnh, số cán bộ GV được bổ sung ngày càng ít dần, số đến tuổi về nghỉ hưu và nghỉ theo chế độ tăng). Điều này làm cho cường độ lao động, giảng dạy của GV tại các Khoa GDQP rất cao khiến họ gặp nhiều khó khăn trong công tác nghiên cứu, tự bồi dưỡng (một bộ phận cán bộ, GV phải tự học văn bằng 2 hoặc nghiệp vụ tại các lớp ở các nhà trường ngoài quân đội). Có thể nói, thực trạng trên đã ảnh hưởng rất lớn đến công tác dạy học nội dung GDQP-AN cho SV, rất cần có những biện pháp và hướng giải quyết phù hợp về công tác xây dựng đội ngũ cả về số lượng và chất lượng.

Dạy học môn học GDQP-AN ở Khoa GDQP gồm các phương pháp: sử dụng ngôn ngữ, trực

* Trưởng Đại học giao thông vận tải

quan, dạy học thực hành, kích thích hoạt động nhận thức. Hiện nay các khoa đang nỗ lực đổi mới việc vận dụng sáng tạo các PPDH để nâng cao hiệu quả dạy học dựa trên sự nâng cấp từng bước về trang bị, vật chất, vũ khí học cụ,... cùng việc đẩy mạnh nâng cao trình độ và PPDH của GV. Mặc dù đã có những cố gắng, song việc vận dụng sáng tạo các PPDH còn nhiều hạn chế do các nguyên nhân đã trình bày ở trên.

1.2. Đặc trưng hoạt động học. HS, SV là đối tượng của hoạt động dạy và là chủ thể của hoạt động học. Hoạt động học (gồm các yếu tố cấu thành: thái độ, ý thức, hành vi, trách nhiệm, phương pháp học...) phụ thuộc nhiều vào thái độ, ý thức, phương pháp học tập,... của người học. Những yếu tố này hoàn toàn bị ảnh hưởng bởi nhân cách HS, SV, môi trường sư phạm của các khoa và các nhân tố khác. Sự tác động của nhân cách SV đến hoạt động học môn học GDQP-AN chính là xu hướng nghề nghiệp, lí tưởng, niềm tin... ở họ; và chính những yếu tố tâm lí này lại phụ thuộc vào lứa tuổi, bậc học, ngành học,... của học viên. Đối tượng SV học môn GDQP-AN rất phong phú và đa dạng với nhiều các ngành học, bậc học, thành phần xã hội,... nên ý thức, thái độ, phương pháp học,... dẫn đến nhận thức về môn học và thực hiện hoạt động học của họ cũng không giống nhau. Vì vậy, các nhà QL cần nắm bắt được các yếu tố tác động ảnh hưởng đến hoạt động nhận thức của người học để có biện pháp QL hoạt động dạy học hiệu quả.

2. Nội dung QL hoạt động dạy học môn GDQP-AN

2.1. QL mục tiêu, nội dung, chương trình môn học. Đây là nhiệm vụ của hiệu trưởng dựa trên cơ sở mục tiêu, chương trình «khung» do Bộ GD-ĐT ban hành cho đối tượng, các học phần và nội dung đào tạo.

Hiệu trưởng chỉ đạo Khoa GDQP-AN tiến hành nghiên cứu *Quyết định số 81/2007/QĐ-BGD&ĐT*, ngày 24/12/2007 về ban hành Chương trình GDQP-AN trình độ CĐ, ĐH để tổ chức thực hiện dạy học theo chương trình đã quy định; yêu cầu các tổ bộ môn và GV nghiên cứu nắm chắc nội dung chương trình các học phần và viết tài liệu tham khảo cũng như đề cương chi tiết, bài giảng cho từng học phần để hướng dẫn hoạt động dạy học đảm bảo tính thống nhất; đề nghị các tổ bộ môn tiến hành nghiên cứu, rà soát chương trình nhằm kịp thời bổ sung các nội dung

mới thay đổi cho phù hợp với sự phát triển của lí luận về đường lối quân sự, công tác quốc phòng AN của Đảng; tiến hành xây dựng giáo trình, bài giảng phù hợp với đặc điểm của từng đối tượng học và chương trình học,...

2.2. QL hoạt động giảng dạy của GV trong việc lập kế hoạch công tác giảng dạy, thực hiện chương trình giảng dạy và chuẩn bị lên lớp; nền nếp giảng dạy và sự vận dụng phương pháp, phương tiện dạy học; kiểm tra đánh giá kết quả học tập của SV; việc tự học, tự bồi dưỡng của GV.

Trong dạy học bộ môn, GV truyền đạt cho SV kiến thức cơ bản về: đường lối quốc phòng, AN và công tác QL nhà nước về quốc phòng, AN; truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, nghệ thuật quân sự Việt Nam; chiến lược «diễn biến hòa bình», bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam; hệ thống kĩ năng quân sự, AN cần thiết đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân; AN nhân dân, sẵn sàng bảo vệ tổ quốc Việt Nam XHCN và những giá trị về tư tưởng, phẩm chất khác.

2.3. QL hoạt động học của SV ở việc học tập trên lớp, tự học, ngoại khóa với các mục tiêu, nội dung, yêu cầu cụ thể (cần lưu ý tính phức tạp và trừu tượng về sự chuyển biến trong nhân cách do tác động đồng thời của nhiều yếu tố chủ quan và khách quan).

2.4. QL cơ sở vật chất và các điều kiện phục vụ cho hoạt động dạy - học, gồm: - Xây dựng nội dung và kế hoạch, tạo nguồn kinh phí trang bị sử dụng cơ sở vật chất, trang thiết bị, phương tiện kĩ thuật phục vụ hoạt động dạy học bộ môn; - Tổ chức bồi dưỡng kĩ năng sử dụng các phương tiện kĩ thuật phục vụ hoạt động dạy học; - QL các trang thiết bị phục vụ hoạt động dạy học (bàn, ghế, bảng, hệ thống phòng bộ môn, phòng chức năng, sân bãi, thư viện trường học với các sách báo tài liệu tham khảo,...).

GDQP-AN có những đặc trưng riêng, khác biệt với những môn học, ngành học khác nên việc QL hoạt động dạy học cũng có nhiều nét đặc thù. Nếu không nắm được những yêu cầu dành riêng cho môn học này thì việc dạy học cũng như QL hoạt động dạy học sẽ gặp rất nhiều khó khăn, hạn chế (nhất là ở các trường ĐH). Hi vọng những ý kiến trên sẽ góp phần xây dựng
(Xem tiếp trang 15)

TĂNG CƯỜNG BỒI DƯỠNG NÂNG CAO TRÌNH ĐỘ ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN TRONG DẠY HỌC CHO CÁN BỘ, GIÁNG VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG

○ ThS. NGUYỄN MẠNH HÙNG*

Phát triển ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học (DH) là một trong những nhiệm vụ trong quản lý giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng DH ở các nhà trường. Với ý nghĩa đó, tìm ra được các biện pháp nhằm phát triển ứng dụng CNTT trong DH có ý nghĩa thực tiễn vô cùng to lớn.

Có nhiều biện pháp trong quản lý để phát triển ứng dụng CNTT trong DH như: - Nâng cao nhận thức cho cán bộ, giảng viên, sinh viên (CB, GV, SV) và các nhà quản lý nhà trường tầm quan trọng của việc ứng dụng CNTT trong DH; - Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất cho việc ứng dụng CNTT; - Tăng cường bồi dưỡng (BD), đào tạo (ĐT) nâng cao trình độ CNTT và ứng dụng CNTT trong DH cho CB, GV; - Tổ chức hoạt động thi đua nâng cao chất lượng DH dựa trên cơ sở ứng dụng CNTT và có khen thưởng phù hợp cho đơn vị có thành tích trong các hoạt động; - Đổi mới, tăng cường việc kiểm tra đánh giá GV, kết quả học tập của SV thông qua việc ứng dụng CNTT; - Định hướng xây dựng và quản lý quy trình thiết kế và sử dụng giáo án điện tử (bài giảng điện tử) các môn học trong môi trường DH đa phương tiện; - Chỉ đạo thành lập Ban CNTT hỗ trợ hoạt động ứng dụng CNTT nói chung, hợp tác với các GV lựa chọn nội dung phù hợp để thiết kế các trang web học tập; - Định hướng cho SV tiếp cận với việc khai thác mạng mạng, hướng tới việc ĐT từ xa (Elearning); v.v...

Thực tế cho thấy, có nhiều GV nền tảng kiến thức chuyên môn tốt, nhưng kiến thức về CNTT thiếu, sự kết hợp giữa kiến thức chuyên môn và ứng dụng CNTT trong quá trình giảng dạy còn rất hạn chế, dẫn đến không thể phát huy được hết hiệu quả trong lĩnh vực chuyên môn. Vì vậy, «Tăng cường BD nâng cao trình độ ứng dụng CNTT trong DH cho CB, GV» là một trong các biện pháp hiệu quả, cần được quan tâm.

Mục đích của biện pháp: Hình thành được một đội ngũ CB, GV có kiến thức cơ bản về CNTT, sử dụng thành thạo máy tính (nắm được cơ bản nguyên lý phần cứng của máy vi tính và biết áp dụng đúng mục đích và sử dụng thành thạo một số phần mềm ứng dụng, hệ thống mạng, tìm kiếm thông tin trên mạng Internet,...) phục vụ cho việc DH; trong đó đặc biệt chú trọng đội ngũ GV, CB nhân viên có chuyên môn về lĩnh vực CNTT (đây là đội ngũ tiên phong thực hiện cuộc cách mạng ứng dụng CNTT trong DH trong nhà trường và cũng là lực lượng nòng cốt làm động lực thúc đẩy đội ngũ GV, CB, nhân viên trong nhà trường làm chủ việc ứng dụng CNTT). Biện pháp này còn đáp ứng nhu cầu khám phá thế giới thông tin trên mọi lĩnh vực của GV, CB, nhân viên, xây dựng bài giảng dưới nhiều hình thức sử dụng thành thạo các thiết bị DH hiện đại.

Nội dung biện pháp: Kiến thức về CNTT yếu đã ảnh hưởng rất nhiều đến việc ứng dụng và phát triển CNTT vào DH của từng GV. Thực trạng hiện nay là nhiều CB, GV chỉ dùng máy tính để soạn thảo văn bản hoặc tính toán đơn giản; khá hơn một chút thì vào mạng Internet xem thông tin chứ chưa biết khai thác các ứng dụng của máy tính, của các phần mềm ứng dụng..., như một công cụ hỗ trợ đắc lực để tạo được các bài giảng, phương tiện trong giảng dạy.

Nhà trường có các thiết bị về CNTT, nhưng khả năng sử dụng các thiết bị CNTT của CB, GV yếu nên hiệu quả sử dụng của các thiết bị không cao.

Để có thể tạo môi trường BD, ĐT nâng cao trình độ trong việc ứng dụng CNTT trong DH cho CB, GV cần phải có những bước đi cụ thể tạo được kết quả cao, tạo điều kiện tối đa để CB GV đi học tập trung nâng cao trình độ và tổ chức BD tại chỗ:

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

- Phân loại đội ngũ CB, GV cần đạt các trình độ và nội dung cần BD chuyên môn tương thích: đối tượng thứ nhất là CB, chuyên viên các phòng ban chức năng, giáo vụ các khoa chuyên môn, CB phục vụ thực hành thực tập...; đối tượng thứ hai là các GV trực tiếp giảng dạy.

- Tổ chức BD một cách phù hợp, sát thực tế với mỗi đối tượng: cung cấp tài liệu, phần mềm các chương trình ĐT về CNTT từ cơ bản đến chuyên sâu, đặc biệt là các khóa tin học theo chuyên đề; cung cấp thiết bị máy móc để làm quen thực hành tạo cơ hội phát triển năng lực cho CB, GV làm chủ công nghệ mới.

- Xây dựng và thực hiện kế hoạch một cách tích cực nhằm mục tiêu sớm có đội ngũ CB, GV chuyên sâu về CNTT làm nòng cốt cho phát triển ứng dụng CNTT trong toàn trường.

Với những yêu cầu trên, nội dung cần cung cấp là (tùy nhu cầu của đối tượng): + Hiểu các khái niệm về CNTT, hệ thống mạng toàn cầu (Internet), hệ thống mạng nội bộ (Intranet), máy tính cá nhân (PC) và khả năng của máy tính làm được những gì trong cuộc sống; + Khái niệm về Internet, duyệt thông tin trên mạng (internet Explorer), tìm kiếm thông tin trên mạng thông qua công cụ tìm kiếm của Yahoo, Google, Amazon, Vinaseek...; + Trao đổi thông tin trên mạng thông qua hộp thư (Email), diễn đàn điện tử trao đổi thông tin (Forums); + Sử dụng tài nguyên chung trên mạng (phần cứng trong hệ thống mạng, dữ liệu được tải trên mạng dùng chung...); + Cách thức sử dụng các phần mềm tiện ích, phần mềm ứng dụng, phần mềm chuyên dụng.

Ví dụ: + Để soạn văn bản, tính toán, vẽ, cắt ảnh, dựng film, thu âm có thể sử dụng các công cụ như Ms.Word, Ms.Excell, Photoshop, Snagis, Gif moviegeer...; + Cách thức, nguyên tắc thiết kế bài giảng điện tử bằng các phần mềm chuyên dụng hoặc đơn giản như Powerpoint; + Cách thức, nguyên tắc thiết kế bài cho nhu cầu học từ xa (Elearning) bằng Moodle...; + Cách thức, nguyên tắc thiết kế phòng thí nghiệm ảo, phòng học ảo; + Hướng dẫn sử dụng các thiết bị hiện đại hỗ trợ DH có các nội dung kết nối và trình diễn như máy chiếu đa năng Projecter, máy chiếu vật thể, bảng điện tử, máy chiếu hắt, các thiết bị nghe nhìn khác...; + Cách thức lưu giữ và chuyển đổi dữ liệu từ dạng này sang dạng khác sử dụng phần mềm Vndoc, Acrobat, Pain,...

Cách thức tiến hành biện pháp: Trên cơ sở các nguyên tắc: phù hợp với điều kiện và khả năng của CB GV, dễ áp dụng đối với mọi CB, GV, cụ thể hoá cho từng loại đối tượng CB, GV, cho từng loại nội dung; nhà trường cần: + Đề cao vai trò của việc học ngoại ngữ (tiếng Anh) vì đó là công cụ sử dụng hữu hiệu khi CB, GV có nhu cầu tự nghiên cứu chuyên ngành CNTT và các chuyên ngành khác; + Xác định yêu cầu về nội dung và trình độ tương thích với từng loại đối tượng; + Xác định chương trình và xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ, tạo điều kiện về thời gian, điều kiện về ngân sách cho những người được cử đi học; + Cử CB, GV đi ĐT trình độ đại học tin học, nâng chuẩn đối với GV đã có bằng cử nhận về CNTT, khuyến khích GV tham gia học cao học CNTT; + Tổ chức các lớp BD nâng cao trình độ tại trường theo mức quy định, trên cơ sở tận dụng tối đa khả năng đầu tư phối hợp của dự án CNTT; + Tiếp cận các mô hình ĐT, BD mới như mô hình DH trực tuyến (Elearning); + Kiểm soát và đánh giá quá trình thực hiện kế hoạch từng giai đoạn; + Khai thác tiềm năng đầu tư của Dự án CNTT. Thực hiện tốt kế hoạch ĐT đội ngũ của dự án CNTT để tạo điều kiện cho CB, GV có ngân sách tham gia các khoá học tập trung.

Tùy theo đặc trưng của mỗi bộ môn và khả năng của GV mà nhấn mạnh hướng dẫn các nội dung khác nhau của CNTT, hoặc các tiện ích khác nhau của các thiết bị DH.

Tổ chức lớp học, phân loại học viên của nhà trường tham gia, mời các chuyên gia và GV giảng dạy có kinh nghiệm, hướng dẫn trực tiếp, với các phương pháp mới kết hợp với mô hình DH truyền thống, đó là: thuyết trình bằng máy chiếu, thảo luận, hỏi đáp, thực hành và sử dụng các bài toán và mô hình thực tiễn để minh họa bài giảng. Luôn chú trọng đến việc cung cấp kiến thức cho học viên và đồng thời rèn luyện kỹ năng làm việc thực tiễn, để sau khi kết thúc khóa học, học viên không chỉ nắm vững kiến thức chuyên môn mà có thể làm việc được ngay trong môi trường CNTT đòi hỏi trình độ kỹ thuật. Ngoài ra, các lớp học thường xuyên trong năm học mời các chuyên gia, sử dụng GV tin học trong nhà trường để hướng dẫn.

(Xem tiếp trang 6)

MỤC TIÊU VÀ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN GIÁO DỤC CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC AN GIANG ĐẾN NĂM 2020

○ ThS. NGUYỄN BÁCH THẮNG *

1. Mục tiêu phát triển của Trường Đại học (ĐH) An Giang đến năm 2020

Trường ĐH An Giang thành lập ngày 30/12/1999, theo Quyết định số 241/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ, là cơ sở đào tạo (ĐT) và nghiên cứu khoa học công lập, thuộc hệ thống giáo dục quốc dân. Trường phấn đấu đến năm 2020 trở thành một ĐH trọng điểm, trung tâm ĐT, nghiên cứu đa ngành, đa lĩnh vực có chất lượng ngang với các trường trong vùng Đông Nam A, đóng góp thiết thực cho sự nghiệp CNH, HĐH đất nước.

1) *Mục tiêu cụ thể:* - Thực hiện nâng cao đổi mới trình độ quản lý giáo dục giai đoạn 2010-2020 (coi đây là khâu đột phá để nâng cao chất lượng và phát triển toàn diện nhà trường); - ĐT nguồn nhân lực hệ ĐH và sau ĐH phát triển toàn diện về phẩm chất chính trị, đạo đức, sức khỏe, tri thức, có kiến thức và kỹ năng giỏi, đạt chất lượng cao trong cả nước, đáp ứng nhu cầu thị trường nguồn nhân lực chất lượng cao cho đồng bằng sông Cửu Long nói riêng và cho cả nước nói chung; - Phát triển nguồn nhân lực, xây dựng đội ngũ giảng viên (GV), cán bộ có đạo đức và trình độ chuyên môn cao, đáp ứng nhu cầu ĐT, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và phục vụ xã hội; - Đầu tư xây dựng cơ sở vật chất kỹ thuật, trang thiết bị đồng bộ, hiện đại phục vụ giảng dạy và nghiên cứu đạt tiêu chuẩn Việt Nam và tiên tiến trong khu vực; - Tăng cường hợp tác trong nước và quốc tế trong ĐT, nghiên cứu và chuyển giao công nghệ cho các ngành khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và nhân văn.

2) *Phát triển số lượng sinh viên (SV):* - Năm 2010 là 14.000 SV (trong đó có 11.000 SV hệ chính quy); - Đến năm 2015 là 18.000 SV (13.000 SV hệ chính quy); - Đến năm 2020 là 24.000 SV (16.000 SV hệ chính quy).

3) *Phát triển đội ngũ GV.* Đảm bảo chiến lược về chất lượng ĐT, lực lượng cán bộ, GV được phát triển không ngừng về số lượng và chất lượng (phấn đấu hoàn thành chỉ tiêu 50% đội ngũ GV

có trình độ thạc sĩ vào năm 2010). Từng bước phát triển đội ngũ GV đạt chuẩn theo kế hoạch của Bộ GD-ĐT, cụ thể: - Năm 2010 là 565 GV (trong đó có 20 tiến sĩ và 300 thạc sĩ); - Đến năm 2015 là 665 GV (165 tiến sĩ và 264 thạc sĩ); - Đến năm 2020 là 790 GV (268 tiến sĩ và 459 thạc sĩ).

2. Giải pháp thực hiện

1) *Đổi mới cơ cấu ĐT và hoàn thiện mạng lưới cơ sở giáo dục ĐH.* Là một trường ĐH đa ngành, Trường ĐH An Giang cần điều chỉnh, sắp xếp lại các đơn vị trực thuộc; thành lập thêm các đơn vị ĐT, nghiên cứu khoa học mới; mở rộng quy mô ĐT sau ĐH, đưa ĐT sau ĐH thành thể mạnh về ĐT và nghiên cứu khoa học để thích nghi với thị trường lao động, đáp ứng nhu cầu của xã hội. Từng bước đẩy mạnh công tác cải cách hành chính, hoàn thiện và thực hiện hệ thống văn bản quy định về tổ chức và quản lý các hoạt động của Trường.

2) *Đổi mới nội dung, phương pháp và quy trình ĐT.* Khảo sát và dự báo nhu cầu nhân lực của thị trường lao động trong khu vực đồng bằng sông Cửu Long, xác định cơ cấu ngành nghề ĐT phù hợp nhằm đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội trong khu vực nói riêng và cả nước nói chung. Từ đó, xây dựng chương trình phù hợp với nhu cầu thực tế, nâng cao khả năng ứng dụng trong bối cảnh bùng nổ thông tin và không ngừng hoàn thiện chương trình ĐT ĐH, sau ĐH theo hướng đa ngành, linh hoạt, đáp ứng yêu cầu xã hội; ĐT theo hệ thống tín chỉ để giúp người học có được kế hoạch mềm dẻo, linh hoạt.

Thực hiện đổi mới phương pháp dạy học theo phương châm lấy người học làm trung tâm, học đi đôi với hành; chuyển từ dạy kiến thức là chủ yếu sang dạy phương pháp khai thác thông tin, tăng thời lượng tự nghiên cứu và thực hành; phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu và làm việc

* Trường Đại học An Giang

tập thể của người học, giúp SV chuyển từ bị động sang hoàn toàn chủ động. Tăng cường công tác ĐT, bồi dưỡng (ĐT, BD) ngoại ngữ và tin học cho SV, quy định chuẩn đầu ra cho SV khi tốt nghiệp phải có chứng chỉ B Anh văn và Tin học. Phát huy vai trò của *Trung tâm Ngoại ngữ - Tin học và câu lạc bộ tiếng Anh* nhằm tạo môi trường hấp dẫn cho SV gắn việc học với hành nhằm nâng cao chất lượng học tập hai môn trên.

Tăng cường hình thức ĐT liên thông từ trung cấp, cao đẳng, lên ĐH; đẩy mạnh ĐT liên thông theo địa chỉ nhằm phục vụ cho nhu cầu nhân lực của các doanh nghiệp và của địa phương. Thiết kế chương trình đảm bảo tính liên thông theo chiều dọc, chiều ngang, giúp SV dễ chuyển đổi nghề nghiệp trong thị trường lao động đầy biến động. Hoàn thiện hệ thống quy định về dạy và học như: quy chế ĐT tín chỉ, quy chế cố vấn học tập, đánh giá chất lượng dạy và học, cải tiến chương trình cho phù hợp với tình hình thực tế ĐT theo hệ thống tín chỉ. Ngoài ra, thực hiện kiểm định chất lượng, đánh giá trong và đánh giá ngoài toàn diện các hoạt động của Trường theo quy trình, tiêu chuẩn kiểm định chất lượng của Bộ GD-ĐT.

3) Đổi mới quy hoạch, ĐT, BD sử dụng GV và cán bộ quản lí

- Lập và thực hiện đề án ĐT, BD đội ngũ GV và quản lí trình độ cao. Quy hoạch đội ngũ cán bộ đi học thạc sĩ, tiến sĩ trong và ngoài nước, kế hoạch về tuyển dụng, bồi dưỡng và phát triển đội ngũ cán bộ viên chức cho từng đơn vị và toàn Trường, thực hiện mục tiêu đến năm 2020 đạt 35% GV có trình độ tiến sĩ. Xây dựng đề án ĐT, BD ngoại ngữ cho GV và cán bộ quản lí (đến năm 2015, tất cả GV có thể sử dụng tốt ít nhất một ngoại ngữ cho giảng dạy và nghiên cứu).

- Mở các lớp ĐT, BD: năng lực quản lí cho đội ngũ cán bộ quản lí cấp khoa và các bộ môn; năng lực nghiên cứu khoa học, nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ GV, nghiên cứu viên, các lớp ĐT về internet và thư viện điện tử cho GV và SV. ĐT đội ngũ GV các bộ môn theo chuẩn kiến thức quốc tế thông qua phổ cập hóa nội dung các giáo trình tiên tiến nước ngoài cho từng môn học. Cử GV và cán bộ quản lí đi tập huấn, tham quan, khảo sát và thực tập giảng dạy tại các trường ĐH nước ngoài.

- Mời các nhà khoa học, các chuyên gia đầu ngành trong nước và quốc tế, các nhà doanh nghiệp thành đạt tham gia giảng dạy và phối hợp với GV trong trường nghiên cứu, chuyển giao

khoa học và công nghệ.

- Xây dựng và hoàn thiện hệ thống các quy định tuyển dụng, sử dụng, đánh giá và đãi ngộ, điều kiện làm việc cho từng vị trí cán bộ viên chức của Trường.

4) Đổi mới tổ chức triển khai các hoạt động khoa học và công nghệ. Xây dựng các định hướng nghiên cứu khoa học từ thực tiễn nhu cầu quản lí kinh tế, phát triển kinh doanh của các doanh nghiệp, địa phương, khu vực và của nền kinh tế quốc dân. Triển khai các hợp đồng nghiên cứu và chuyển giao công nghệ với ĐT, BD kiến thức nhằm tăng cường năng lực quản lí kinh tế cho các doanh nghiệp và các địa phương. Xây dựng hồ sơ khoa học cho tất cả các GV trên website để cung cấp thông tin các kết quả nghiên cứu khoa học làm tài liệu tham khảo cho GV và SV toàn trường. Tổ chức các cuộc hội thảo cấp khoa, trường, quốc gia, quốc tế để GV và SV có điều kiện trao đổi thông tin, học tập các chuyên gia đầu ngành trong nước và ngoài nước. Tăng cường nghiên cứu khoa học cho SV để bồi dưỡng khả năng sáng tạo về chuyên môn. Ngoài ra, có chính sách ưu đãi khuyến khích GV tham gia các hội thảo quốc gia, quốc tế; xuất bản sách, đăng bài nghiên cứu trên các tạp chí trong và ngoài nước. Tổ chức khai thác tối các sản phẩm trí tuệ và thương mại hóa các sản phẩm khoa học và công nghệ của nhà trường, cũng như đăng kí kịp thời bản quyền các sản phẩm khoa học và công nghệ của Trường trên thị trường trong và ngoài nước.

5) Đổi mới việc huy động nguồn lực và cơ chế tài chính. Nhà trường cần đa dạng hóa và thu hút nguồn tài chính, khai thác triệt để các nguồn từ dự án, ĐT, nghiên cứu khoa học, phục vụ sản xuất và dịch vụ xã hội. Có chính sách tài chính hỗ trợ cho các hoạt động ĐT, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ. Tăng cường các hoạt động ĐT, liên kết ĐT, vừa làm vừa học, liên thông, bồi dưỡng kiến thức chuyên môn, ngoại ngữ, tin học theo nhu cầu xã hội, chuyển giao công nghệ, hợp tác quốc tế nhằm tăng nguồn thu cho nhà trường. Tăng cường thương mại hoá các sản phẩm khoa học và công nghệ. Từng bước chủ động tìm nguồn kinh phí hợp pháp ngoài ngân sách nhà nước từ các cá nhân, nguồn đầu tư của nước ngoài và các tổ chức quốc tế. Hoàn thiện quy định về quản lí nguồn thu và chi tiêu nội bộ đảm bảo hiệu quả, minh bạch, công khai; xây dựng hệ thống kiểm soát, kiểm toán nội

(Xem tiếp trang 20)

VẬN DỤNG MỘT SỐ LỜI DẠY CỦA CHỦ TỊCH HỒ CHÍ MINH VỀ ĐẠO ĐỨC TRONG DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC HỌC Ở CAO ĐẲNG SƯ PHẠM

○ ThS. NGUYỄN THỊ CÂY*

Trong cuộc đời và sự nghiệp cách mạng của mình, Chủ tịch Hồ Chí Minh dành sự quan tâm rất lớn đối với vấn đề đạo đức (ĐĐ). Người coi ĐĐ là gốc của người cách mạng và coi trọng việc rèn luyện phẩm chất ĐĐ cách mạng cho cán bộ, đảng viên và quần chúng.

Đối với các trường sư phạm, việc học tập, nghiên cứu tư tưởng Hồ Chí Minh, trong đó có tư tưởng của Người về ĐĐ là một nội dung của nhiều môn học. Riêng môn *Giáo dục học* (GDH) ở trường CĐSP, trong mục II «Nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại», của chương 2 «Giáo dục và sự phát triển nhân cách» là bài học có điều kiện để vận dụng hiệu quả những lời dạy của Chủ tịch Hồ Chí Minh về ĐĐ nhằm nâng cao chất lượng dạy học bộ môn. Bài «*Nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại*» với thời lượng 1 tiết (45 phút) được chúng tôi thiết kế như sau:

1) *Mục tiêu bài dạy*: - *Về kiến thức*: Giúp sinh viên (SV) nắm vững những đặc điểm cơ bản của nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại; - *Về kỹ năng*: SV biết vận dụng những hiểu biết của mình để nhận xét, đánh giá nhân cách của học sinh ở trường THPT; - *Về phát triển*: Giúp SV thấy được tầm quan trọng của nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại, quyết tâm tu dưỡng rèn luyện để vươn tới những phẩm chất ĐĐ tốt đẹp, phấn đấu học tập tốt.

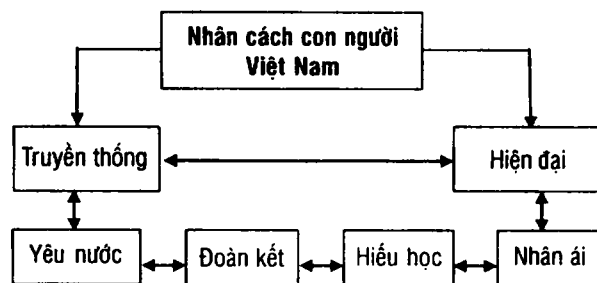
2) *Về phương pháp*: Có thể sử dụng một số phương pháp nhằm phát huy tính tích cực học tập của SV như diễn giảng nêu vấn đề, đàm thoại, trực quan, thảo luận nhóm...

3) *Phương tiện dạy học*: Máy tính, máy chiếu, giáo trình tài liệu.

4) *Nội dung bài mới*: «Nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại». Chúng tôi thiết kế theo các hoạt động, phù hợp với những nội dung kiến thức, có chú ý tới việc sử dụng các phương tiện dạy học và vận dụng

những lời dạy phù hợp của Hồ Chí Minh về ĐĐ cho mỗi hoạt động.

Hoạt động 1: GV định hướng cho SV vào bài mới. Phát phiếu học tập cho các tổ thảo luận các câu hỏi và lời dạy của Hồ Chí Minh về nhân cách đã ghi sẵn trong phiếu, giúp SV xác định được nhân cách con người Việt Nam xưa và nay. Thu phiếu học tập của các tổ, bật máy chiếu ý kiến các tổ, tổ chức trao đổi, tranh luận giữa các tổ. GV chuẩn hoá tri thức bằng cách bật máy trình chiếu nhân cách con người Việt Nam.

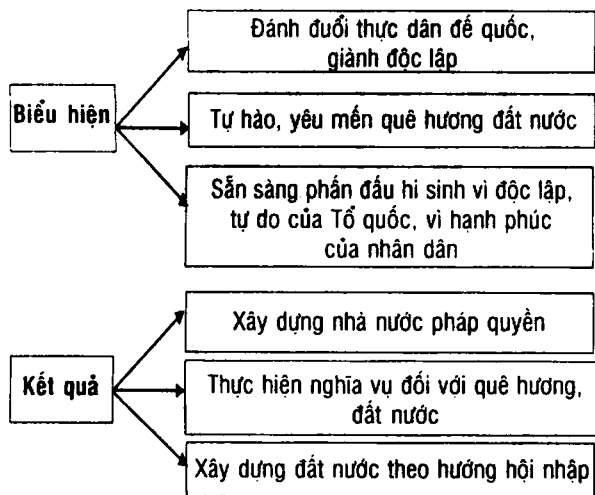


Nhân cách con người Việt Nam được đúc kết thành 4 truyền thống (yêu nước, đoàn kết, hiếu học, nhân ái) đó là những truyền thống quan trọng sẽ nghiên cứu trong tiết học (xem sơ đồ).

Hoạt động 2: SV tìm hiểu khái niệm lòng yêu nước của con người Việt Nam truyền thống. Trình chiếu câu nói của Hồ Chí Minh cho SV thảo luận: «*Dân ta có một lòng nồng nàn yêu nước. Đó là truyền thống quý báu của dân tộc ta. Mỗi khi Tổ quốc bị xâm lăng thì tinh thần ấy lại sôi dậy kết thành một làn sóng mạnh mẽ nhấn chìm bè lũ tay sai cướp nước và bán nước*».

Các phương án giải quyết của SV? Chọn phương án tối ưu nhất? SV rút ra các đặc trưng của lòng yêu nước; Cơ sở của lòng yêu nước theo Hồ Chí Minh thể hiện như thế nào? Trình chiếu biểu hiện, kết quả của lòng yêu nước đã được sơ đồ hóa (có kết hợp với giảng giải, gợi mở và đàm thoại với SV).

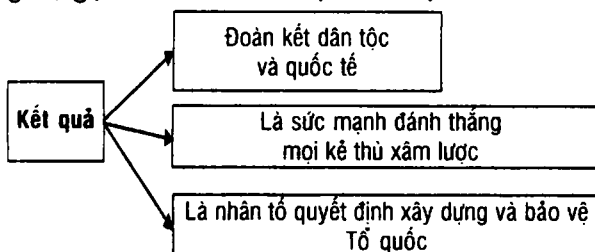
* Trường Cao đẳng sư phạm Nam Định



Hoạt động 3: SV tham gia tìm hiểu tinh thần đoàn kết của con người Việt Nam truyền thống. SV suy nghĩ và nêu được những câu nói của Hồ Chí Minh về tinh đoàn kết. Chọn và trình chiếu câu nói tiêu biểu về tinh đoàn kết của Hồ Chí Minh cho SV thảo luận: «Đoàn kết, đoàn kết, đại đoàn kết - Thành công, thành công, đại thành công».

Các phương án giải quyết của SV? Chọn phương án tối ưu nhất? SV rút ra kết luận về tinh thần đoàn kết; Cơ sở, biểu hiện của đoàn kết theo Hồ Chí Minh thể hiện như thế nào?

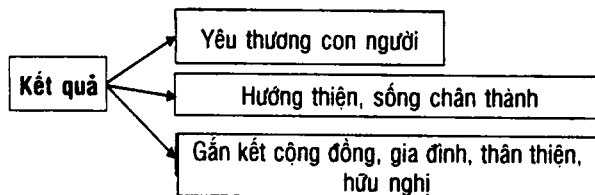
Trình chiếu *kết quả* về nội dung của tinh thần đoàn kết đã được sơ đồ hóa (có kết hợp với giảng giải, gợi mở và đàm thoại với SV).



Hoạt động 4: SV tham gia xây dựng khái niệm lòng nhân ái của con người Việt Nam truyền thống. Trình chiếu tình huống: Có 3 nhóm SV tranh luận với nhau về quan niệm lòng nhân ái của Hồ Chí Minh: - Nhóm 1: Người Việt Nam sống rất lạnh lùng, tách thành từng nhóm gia đình riêng biệt; - Nhóm 2: Người Việt Nam thương người như thể thương thân; - Nhóm 3: Người Việt Nam sống nhân ái, yêu thương, gắn bó, đùm bọc lẫn nhau. Theo các em, nhóm nào đúng nhóm nào sai? Từ đó SV tự rút ra khái niệm lòng nhân ái của người Việt Nam; Cơ sở, biểu hiện của lòng nhân ái được thể hiện qua những lời dạy nào của Hồ Chí Minh? (Ví dụ: «Việc thiện dù

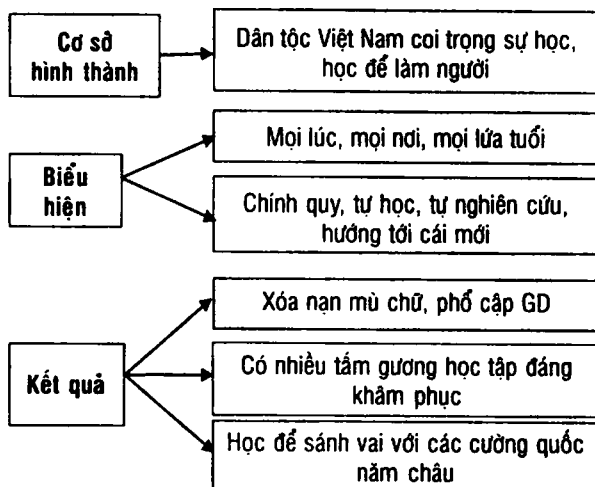
nhỏ mấy cũng làm. Việc ác dù nhỏ mấy cũng tránh» - Hồ Chí Minh 6/1949).

Trình chiếu *kết quả* về nội dung của lòng nhân ái đã được sơ đồ hóa (có kết hợp với giảng giải, gợi mở và đàm thoại với SV).



Hoạt động 5: SV tham gia xây dựng khái niệm hiếu học của con người Việt Nam truyền thống. Để giúp SV xác định tinh thần hiếu học, GV cho SV thảo luận bài thơ «Nghe tiếng gào» (1) của Hồ Chí Minh và kể tên một câu chuyện hoặc lời dạy thể hiện tinh thần hiếu học của Người; từ đó SV tự rút ra tinh thần hiếu học.

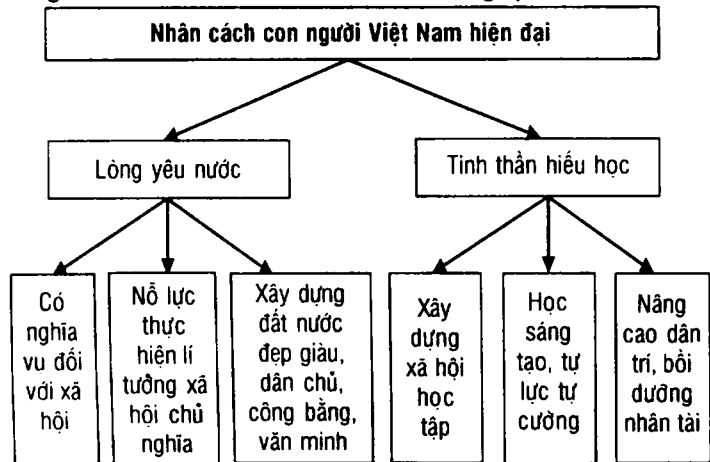
Trình chiếu *cơ sở, biểu hiện, kết quả* về nội dung của tinh thần hiếu học (đã được sơ đồ hóa có kết hợp giảng giải, gợi mở và đàm thoại với SV).



Hoạt động 6: GV hướng dẫn SV mở rộng, khắc sâu một số truyền thống tốt đẹp khác của người Việt Nam. Chọn lọc, trích dẫn và trình chiếu hình ảnh, lồng âm thanh về những câu chuyện, câu ca dao, tục ngữ thành ngữ, những lời khuyên của các lãnh tụ, của Hồ Chí Minh... gây ấn tượng sâu sắc cho SV, giúp SV kế thừa những phẩm chất nhân cách tốt đẹp của truyền thống dân tộc.

Hoạt động 7: SV thảo luận hai đặc trưng cơ bản của nhân cách con người Việt Nam hiện đại là lòng yêu nước và tinh thần hiếu học. GV chia lớp thành 4 nhóm với 4 nhiệm vụ khác nhau: nhóm 1 và 3 thảo luận lòng yêu nước của con người Việt

Nam hiện đại; Nhóm 2 và 4 thảo luận tinh thần hiếu học của con người Việt Nam hiện đại. Sau đó các nhóm cử đại diện phát biểu ý kiến, các nhóm khác nghe và bổ sung hoặc tranh luận khi có ý kiến trái ngược. Cuối cùng, GV tổng kết chuẩn hoá tri thức cho SV thông qua trình chiếu.



Hoạt động 8: GV hướng dẫn SV mở rộng, khắc sâu nhân cách con người Việt Nam hiện đại. Chọn lọc, trích dẫn trình chiếu những hình ảnh, lồng âm thanh những câu nói của các danh nhân, lãnh tụ, các báo cáo chính trị qua các kì đại hội Đảng, kì thi học sinh giỏi quốc gia, quốc tế, các nhân tài đất Việt... nói về lòng yêu nước và tinh thần hiếu học của người Việt Nam, giúp SV rèn luyện những phẩm chất nhân cách con người Việt Nam hiện đại.

Hoạt động 9: SV tự rút ra kết luận sự phạm

Củng cố bài: Để tổng kết, khắc sâu tri thức, GV trình chiếu cho SV xem video về lòng yêu nước, hiếu học, lòng nhân ái của Chủ tịch Hồ Chí Minh.

Ra bài tập về nhà: Bài 1: Suy tầm những lời dạy của Hồ Chí Minh và những câu ca dao, tục ngữ nói về truyền thống yêu nước, nhân ái, đoàn kết và hiếu học của người Việt Nam; Bài 2: Nhận xét những thuận lợi và khó khăn trong việc giáo dục lòng yêu nước, đoàn kết và nhân ái cho học sinh THCS hiện nay; Bài 3: Dự kiến của bạn về giáo dục tinh thần hiếu học cho học sinh THCS trong tương lai.

Kết quả vận dụng những lời dạy của Chủ tịch Hồ Chí Minh về ĐĐ trong dạy học GDH có tác dụng: 1) Giúp SV lựa chọn những lời dạy của Hồ Chí Minh về ĐĐ có liên hệ mật thiết với nội dung kiến thức cụ thể của môn GDH (biểu hiện qua việc SV chủ động đọc tài liệu, suy nghĩ tìm hiểu vấn đề có định hướng, chú ý thực hành đưa lời dạy của Hồ Chí Minh về ĐĐ vào cuộc sống; 2) Tăng cường vai trò chủ động tích cực, chủ động, sáng tạo của SV trong lĩnh hội kiến thức; khắc phục được những biểu hiện lười học, lười suy nghĩ, lười hoạt động của SV; 3) Gây hứng thú và kết quả đối với môn học cho SV: qua theo dõi 4 năm học (2006-2010) thi theo bộ đề do 15 trường CĐSP phía Bắc

biên soạn có gần 80% SV đạt yêu cầu môn GDH, trong đó có nhiều SV đạt điểm 9. Hiệu quả tích cực của việc nghiên cứu, vận dụng những lời dạy của Hồ Chí Minh về ĐĐ trong dạy học GDH ở Trường CĐSP Nam Định đã góp phần nâng cao chất lượng dạy học GDH ở trường CĐSP nói chung và bài «Nhân cách con người Việt Nam truyền thống và hiện đại» nói riêng. □

Tài liệu tham khảo

1. Đỗ Long (chủ biên). **Hồ Chí Minh - những vấn đề tâm lí học**. NXB Chính trị quốc gia, H. 1998.
2. Phạm Minh Hạc. **Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa thế kỉ XXI**. NXB Chính trị quốc gia, H. 2002.
3. Thái Duy Tuyên. **Những vấn đề cơ bản của giáo dục học**. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2004.
4. Kỉ yếu hội thảo khoa học **Nghiên cứu, giảng dạy và ứng dụng Tâm lí học - Giáo dục học trong thời kì hội nhập quốc tế**. NXB Đại học sư phạm, H. 2010.

Quản lí hoạt động...

(Tiếp theo trang 8)

hệ thống QL hoạt động dạy học GDQP-AN tại các trường ĐH. □

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo. **Cẩm nang nâng cao năng lực quản lí nhà trường** (tài liệu giảng dạy các lớp cao học chuyên ngành Quản lí giáo dục). Trường Đại học giáo dục, 2008.
2. Bộ GD-ĐT. **Chỉ thị số 25/2001/CT - BGD&ĐT ngày 3/7/2001 về việc tăng cường công tác giáo dục quốc phòng ở các cơ sở thuộc ngành trong tình hình mới**.
3. Bộ GD-ĐT. **Quyết định số 51/2003/QĐ-BGD&ĐT ngày 6/11/2003 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về việc ban hành danh mục thiết bị dạy học môn học giáo dục quốc phòng trong các trường đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp và trung học phổ thông**.
4. Nguyễn Quốc Chí. **Những cơ sở của lí luận quản lí giáo dục** (bài giảng). Hà Nội, 2003.
5. Nguyễn Trọng Hậu. **Một số vấn đề về lí luận quản lí giáo dục** (tài liệu giảng dạy các lớp cao học chuyên ngành Quản lí giáo dục). Trường Đại học Giáo dục, 2009.
6. **Một số văn bản về giáo dục quốc phòng - an ninh cho học sinh, sinh viên**. NXB Quân đội nhân dân, H. 2008.

TỪ TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VỀ HỘI NHẬP TRONG GIÁO DỤC ĐẾN SỰ HỢP TÁC GIÁO DỤC - ĐÀO TẠO VIỆT - MỸ HIỆN NAY

○ THS. NGUYỄN THANH NGA*

Thời đại ngày nay đang có sự phát triển như vũ bão về mọi mặt. Trong bối cảnh hội nhập, xu thế toàn cầu hoá và sự phát triển đó, nếu Việt Nam không có sự hội nhập về kinh tế, khoa học công nghệ, đặc biệt là giáo dục, sẽ ngày càng tụt hậu xa so với các nước trong khu vực và thế giới. Vì vậy, «giáo dục là quốc sách hàng đầu, đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển» đã và đang được Đảng và Nhà nước ta đặc biệt quan tâm, thực hiện.

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh, đã có những tư tưởng tiến bộ về giáo dục, đặc biệt trong đó có tư tưởng hội nhập giáo dục - đào tạo (GD-ĐT). Nhân kỉ niệm 100 năm ngày sinh của Chủ tịch Hồ Chí Minh, Tổ chức Văn hóa Giáo dục Khoa học của Liên hợp quốc (UNESCO) đã vinh danh Người là Anh hùng giải phóng dân tộc, nhà văn hóa kiệt xuất của Việt Nam và khẳng định: «*Sự đóng góp quan trọng về nhiều mặt của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong các lĩnh vực văn hoá, giáo dục và nghệ thuật là kết tinh của truyền thống hàng ngàn năm của nhân dân Việt Nam và những tư tưởng của Người là hiện thân của những khát vọng của các dân tộc trong việc khẳng định bản sắc dân tộc của mình và tiêu biểu cho việc thúc đẩy sự hiểu biết lẫn nhau*».

Chủ tịch Hồ Chí Minh, nhà giáo dục vĩ đại của dân tộc Việt Nam, cả cuộc đời Người chỉ mong muốn đưa dân tộc ta thoát khỏi tăm tối, lạc hậu trở thành một dân tộc văn minh, tiến bộ. Người đã dày công tìm kiếm, phát hiện và giới thiệu cho đất nước những nét mới của nền giáo dục tiên tiến trên thế giới để chúng ta học tập.

Đất nước đang bước vào thời kì đẩy mạnh hội nhập. Đây là cơ hội thuận lợi cho chúng ta mở rộng, nâng cao chất lượng hợp tác quốc tế trong GD-ĐT. Khi các trường đại học trong nước giao lưu với các trường của nước ngoài, chúng ta có thể học hỏi kinh nghiệm của các chuyên gia về chuyên môn giảng dạy, đặc biệt là tác phong

làm việc và tư duy khoa học. Chính Chủ tịch Hồ Chí Minh là một tấm gương về tinh thần học hỏi bạn bè quốc tế, Người nói: «*Không ai có thể tự xưng mình là giỏi lí luận. Do đó phải nêu cao tinh thần khiêm tốn, thật thà. Khiêm tốn học tập các đồng chí giáo sư bạn, cái gì biết thì nói là biết, không biết thì nói là không biết*».

Ngay sau khi nước nhà giành được độc lập, phải đối mặt với muôn vàn khó khăn, thách thức; trước vận mệnh đất nước như «ngàn cân treo sợi tóc», Người đã có những quyết định sáng suốt, phát động toàn dân tiêu diệt ba thứ giặc: giặc đói, giặc dốt và giặc ngoại xâm. Nhưng để đất nước «sánh vai với các cường quốc năm châu», phải chăm lo phát triển giáo dục; trước hết là xoá nạn mù chữ và bằng tầm nhìn xa, Bác đã mong muốn cử học sinh thanh niên đi nước ngoài học tập. Ngày 1/11/1945, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã gửi thư cho Bộ trưởng Bộ Ngoại giao Mĩ Giem Biécơ về việc này: «... Nhân danh Hội văn hoá Việt Nam, tôi xin được bày tỏ nguyện vọng của Hội, được gửi một phái đoàn khoảng năm mươi thanh niên Việt Nam sang Mĩ với ý định một mặt thiết lập những mối quan hệ văn hoá thân thiết với thanh niên Mĩ, và mặt khác để xúc tiến việc tiếp tục nghiên cứu về kĩ thuật, nông nghiệp cũng như các lĩnh vực chuyên môn khác.

Trong thư, Bác đã nhấn mạnh nhu cầu, nguyện vọng học hỏi của «*tất cả các kĩ sư, luật sư, giáo sư Việt Nam, cũng như những đại biểu trí thức khác của chúng tôi mà tôi đã gặp*». Trong suốt nhiều năm nay họ quan tâm sâu sắc đến các vấn đề của nước Mĩ và tha thiết mong muốn tạo được mối quan hệ với nhân dân Mĩ là những người mà lập trường cao quý đối với những ý tưởng cao thượng về công lí và nhân bản quốc tế, và những thành tựu kĩ thuật hiện đại của họ

* Học viện Báo chí và Tuyên truyền - Học viện CTQG Hồ Chí Minh

đã có sức hấp dẫn mạnh mẽ đối với giới trí thức Việt Nam.

Tôi thành thực hi vọng kế hoạch này sẽ được thuận lợi nhờ sự chấp thuận và giúp đỡ của Ngài, và nhân dịp này tôi xin gửi tới Ngài những lời chúc tốt đẹp nhất" ... (1).

Từ tư tưởng của Hồ Chí Minh về GD-ĐT và ý tưởng cử thanh niên Việt Nam sang Mĩ để giao lưu và học tập khoa học kĩ thuật sau đó trở về xây dựng đất nước; mong muốn ấy của Bác ngày nay đã trở thành hiện thực. Sau 15 năm bình thường hoá quan hệ giữa Việt Nam và Mĩ, hợp tác giáo dục đã trở thành một điểm nổi bật trong quan hệ giữa hai nước. Từ chỗ chỉ có khoảng 800 sinh viên (SV) Việt Nam theo học tại Mĩ, đến nay, đã có trên 13.000 SV, tăng gấp 4 lần so với năm 2006, đứng thứ 9 trong số các nước có SV du học tại Mĩ và đứng đầu về tốc độ gia tăng số SV theo học tại quốc gia này. Hầu hết SV Việt Nam du học tại Mĩ được đánh giá là có năng lực, sáng tạo và đạt kết quả học tập, nghiên cứu tốt. Nhiều SV đã được chính phủ Mĩ và các trường đại học trao giải thưởng về thành tích học tập.

Hàng năm, hàng trăm lượt giảng viên các trường đại học Mĩ đã sang giảng dạy các chương trình tiên tiến tại 23 trường đại học hàng đầu của Việt Nam. Bên cạnh đó, nhiều chương trình hợp tác khác với các tổ chức phi chính phủ, các công ti, các quỹ... của Mĩ đã và đang được thực hiện. Đại diện các cơ quan giáo dục Mĩ đã bày tỏ sự sẵn sàng tham gia vào các nỗ lực tìm kiếm các giải pháp nhằm cải thiện hệ thống giáo dục bậc đại học của Việt Nam.

Để hiện thực hóa các chương trình hợp tác hai nước trong lĩnh vực GD-ĐT, Chính phủ Việt Nam đề nghị chính phủ Mĩ quan tâm thúc đẩy tiến trình xây dựng trường đại học theo mô hình tiên tiến của Mĩ. Sự hợp tác, liên kết đào tạo giữa các trường đại học hai nước cũng đã có bước phát triển và đạt được nhiều kết quả tốt đẹp đang trở thành cầu nối quan trọng cho quan hệ hợp tác toàn diện, phát triển bền vững giữa hai quốc gia.

Tuy nhiên, hiện nay chúng ta đang phải đối mặt với thực trạng rất đáng quan tâm: HS, SV đi học tập ở Mĩ càng nhiều, đất nước càng phải chi một lượng ngoại tệ không nhỏ; nhiều SV sau khi tốt nghiệp không trở về nước làm việc, chúng ta

bị «chảy máu chất xám» và một nguồn trí tuệ rất lớn đang bị lãng phí.

Để nâng cao chất lượng, hiệu quả GD-ĐT, đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, hơn bao giờ hết chúng ta phải tiếp tục quán triệt, vận dụng tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển giáo dục theo hướng hội nhập. Trước mắt, theo chúng tôi, cần triển khai thực hiện một số công việc sau:

1) Ngoài việc tiếp tục cử và tạo điều kiện để HS, SV đi đào tạo tại Mĩ và các nước có nền giáo dục, khoa học kĩ thuật công nghệ hàng đầu, chúng ta cũng cần mở rộng hợp tác đào tạo theo loại hình «du học tại chỗ» và liên kết đào tạo với các nước «mới nổi» trong nhóm nước BRICS.

2) Cần mở rộng việc đưa thực tập sinh đi các nước phát triển để họ có điều kiện vừa làm việc vừa học tập và nghiên cứu, nhanh chóng nâng cao trình độ để khi về nước họ sẽ là những cán bộ, giáo viên nòng cốt cho việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao cho đất nước.

3) Để thu hút HS, SV đi học tập ở Mĩ về nước làm việc, nhà nước, các trường đại học và các doanh nghiệp trong nước không những phải có các chính sách cụ thể về điều kiện làm việc thuận lợi mà còn phải chú trọng đẩy mạnh tuyên truyền giáo dục, khơi dậy trong «du học sinh» về tình cảm và trách nhiệm «con dân» đối với tương lai của quê hương đất nước Việt Nam.

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn mong mỏi đưa đất nước Việt Nam ta «sánh vai với các cường quốc năm châu». Hiện nay, đối mới nâng cao hiệu quả hội nhập GD-ĐT chính là thực hiện mong ước của Người và góp phần thực hiện nhất quán đường lối đối ngoại độc lập, tự chủ, hoà bình, hợp tác và phát triển; đa phương hoá, đa dạng hoá quan hệ, chủ động và tích cực hội nhập quốc tế; nâng cao vị thế của đất nước; vì lợi ích quốc gia, dân tộc, vì một nước Việt Nam xã hội chủ nghĩa giàu mạnh. □

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

Tài liệu tham khảo

1. Vụ Hợp tác quốc tế - Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam. Văn kiện Đại hội lần thứ XI của Đảng. NXB Chính trị quốc gia, H 2010.
3. Báo Tiền phong online.

HƯỚNG DẪN SINH VIÊN TỰ HỌC NGAY TỪ GIAI ĐOẠN KHỞI ĐẦU TRONG ĐÀO TẠO THEO TÍN CHỈ

○ TS. ĐỖ HỒNG CƯỜNG*

1. Những khó khăn trong áp dụng đào tạo tín chỉ (ĐTTC)

ĐTTC mang lại nhiều lợi ích cho người học. Nhưng để chuẩn bị và quản lý được hoạt động ĐT sau khi chuyển đổi sang hình thức này là vấn đề phức tạp, cần nghiên cứu kỹ, để có cách làm phù hợp, dựa trên những nguyên tắc chung của ĐTTC và không gây xáo trộn lớn. Đây có lẽ là lí do khiến nhiều trường vẫn ngần ngại áp dụng rộng rãi một hình thức học tập có lợi cho người học.

1) *Phải thay đổi cung cách quản lí quen thuộc*, làm nảy sinh một số khó khăn trong giai đoạn đầu. Đó là:

- Tổ chức lớp học theo học phần, cho sinh viên (SV) tự lựa chọn môn học và thời khóa biểu trong khi thiếu các điều kiện hỗ trợ dạy học và quản lí công cụ (như phần mềm quản lí ĐTTC, cơ sở vật chất thiết bị tốt phục vụ việc học tập của SV), nên việc tổ chức các lớp học phần theo tính lựa chọn của từng cá nhân sẽ gặp phải những «trục trặc» trong sắp xếp thời khóa biểu, quản lí điểm, bố trí học bù (nếu GV nghỉ); khó xếp lịch thi không trùng ca thi, khó quản lí SV theo lớp và sinh hoạt đoàn thể...

- Chương trình ĐT hiện nay còn bất cập trong khi việc chuyển đổi chương trình, không dễ giải quyết. Việc xây dựng và thiết kế chương trình ĐT có số lượng môn lớn (đáp ứng tính lựa chọn của SV), có tính liên thông, mềm dẻo, linh hoạt,... trong hoàn cảnh thời gian triển khai ngắn, thiếu đội ngũ chuyên gia có kinh nghiệm là một nhiệm vụ không đơn giản.

- GV mang tâm lí e ngại vì phải thay đổi thói quen của mình theo những quy định mới, từ nội dung đến phương pháp, cách thức đánh giá và đặc biệt là sự đánh giá của người học thông qua việc «đăng kí lớp học phần» (vốn không có trong ĐT theo học chế niên chế). Hơn nữa, ĐTTC đòi hỏi SV cần có khả năng tự chủ cao, tự sắp xếp lộ trình học tập, tự học (TH), tự sưu tập tài liệu để

chuẩn bị tốt cho việc học,... Đại diện một số trường ĐH, CĐ cho rằng: nếu ĐT theo TC thì việc sắp xếp thời gian cho các môn học sẽ phải ấn định từ đầu năm học, không được thay đổi để SV căn cứ vào đó lên kế hoạch học tập; GV cũng khó có thể «linh hoạt» đổi giờ dạy...

- Do chưa nắm chắc về hệ thống TC nên cũng có ý kiến cho rằng «tổ chức lớp học bị phá vỡ». Thực ra, về việc đăng kí lớp học, GV, cố vấn học tập phải có trách nhiệm tư vấn, hướng dẫn SV đăng kí thể nào cho hợp lí với khả năng, hoàn cảnh và điều kiện tổ chức lớp học. Tại nhiều nước, các trường ĐH, CĐ cũng có quy định tối thiểu một lớp học phải có bao nhiêu SV trở lên mới tổ chức giảng dạy được; nếu SV đăng kí vào lớp có quá ít thì người học cần chấp nhận chờ đến một thời điểm thích hợp mới được học,... Còn tại các trường ở Việt Nam, nếu «cố vấn học tập» không làm tốt vai trò của mình tất yếu việc đăng kí và tổ chức lớp học sẽ gặp khó khăn (đã có trường ĐH phía nam cho phép SV tùy ý đăng kí môn học dẫn đến những bất hợp lí trong việc tiếp thu kiến thức của SV).

2) *Dạy và học TC: «hay» nhưng chưa quen*

a) *Hoạt động dạy học còn nặng tính «niên chế»* là những cản trở lớn nhất trong việc chuyển đổi sang ĐT theo học chế TC trong giai đoạn đầu. Ở các nước ĐTTC thành công, GV và chương trình giáo dục rất coi trọng việc hình thành tri thức nền tảng rộng, rèn kĩ năng tư duy, kĩ năng TH và đặc biệt chú trọng khâu thu «thông tin ngược» từ phía người học. Còn tại nước ta, GV vẫn quá chú trọng vào việc hình thành các kiến thức mang tính «hàn lâm»; và dù phương pháp dạy học đã có nhiều thay đổi mang tính tích cực hơn, song nội dung chương trình ít thay đổi nên vẫn mang tính «tích cực nửa vời». Các kĩ năng phục vụ cho quá trình TH của SV còn hạn chế. Vì vậy, nhìn từ phía người dạy, phương pháp hướng dẫn SV, TH vẫn chưa phát huy được hiệu quả.

* Trưởng Cao đẳng sư phạm Hà Nội

b) *Hoạt động học tập còn mang tính thụ động.* Trong hình thức ĐT mới, người học phải có kĩ năng TH và quản lí bản thân tốt mới có thể đáp ứng được yêu cầu về khối lượng tri thức khổng lồ luôn rộng, sâu, liên tục cập nhật và biến đổi linh hoạt. Nhưng thực tế, SV Việt Nam hiện nay lại rất yếu về khả năng tự lên kế hoạch học tập, thực hiện kế hoạch học tập; hạn chế trong các kĩ năng đơn giản như đọc và phân tích tổng hợp tài liệu,... mà nguyên nhân cơ bản là do khả năng quản lí bản thân (về thời gian, sức khoẻ, tinh thần) của các em còn yếu

2. Các giải pháp tăng cường bồi dưỡng năng lực TH cho SV

1) *«Nuôi dưỡng» hứng thú học tập*, được coi là «tâm điểm», quan trọng nhất trong hệ thống các phương pháp hướng dẫn TH. Quá trình TH, tự ĐT sẽ không thể thực hiện nếu thiếu sự tự giác, sự nhiệt tâm. Không phải ngẫu nhiên mà hầu hết người học ở các nước có nền giáo dục tiên tiến lại có động cơ học tập rất trong sáng, không «vì điểm», không «vụ lợi» mà vì sự hoàn thiện, phát triển của bản thân và nghề nghiệp trong tương lai; không có hiện tượng «học lệch» (đặc biệt ở cấp học thấp) hay học tập không cần cấp văn bằng chứng chỉ (ở những cấp học cao). Học tập trở thành «nhu cầu suốt đời» của mỗi công dân các nước này.

2) *Rèn kĩ năng «quản lí bản thân»*

a) *Về thể chất, tinh thần.* SV muốn học tập tốt và sau này trở thành những công dân làm việc có năng suất trước hết phải khoẻ mạnh cả về thể chất lẫn tinh thần. Không thể tách rời việc giáo dục thể chất và tinh thần, bởi lẽ chúng có mối liên hệ mật thiết với nhau. Không chỉ GV dạy giáo dục thể chất mà GV dạy các bộ môn khác cũng cần quan tâm đến kế hoạch rèn luyện thân thể và tinh thần cho các em.

b) *Về thời gian.* Trong xu hướng quốc tế hoá, cùng với sự ra đời của nhiều phẩm chất công dân mang tính «toàn cầu», thì quý trọng thời gian và quản lí thời gian tốt là phẩm chất được đặt lên hàng đầu. Vì thế, trước hết, GV cần tập trung trau dồi kĩ năng này trước khi hình thành thói quen quản lí thời gian cho SV; khắc phục tâm lí không «tôn trọng thời gian» như vào lớp muộn, «nuông nhẹ» cho những SV đến chậm hoặc nộp bài muộn; kế hoạch giảng dạy và học tập còn thiếu khoa học,...

3) *Bồi dưỡng kĩ năng làm việc nhóm và tính cộng đồng.* Cạnh tranh là động lực của sự

phát triển trong nền kinh tế thị trường. Song chính các nước có nền kinh tế thị trường phát triển lại rất coi trọng tính cộng đồng và tinh thần tập thể trong công tác, luôn đề cao những sáng tạo vì sự phát triển của tập thể. Vì thế, GV cần chú ý tạo nên tính cộng đồng, kĩ năng làm việc nhóm cho SV như thảo luận, tranh luận, cùng nhau xây dựng vấn đề chung; hình thành và bồi dưỡng những nhóm trưởng có phẩm chất và khả năng lãnh đạo tốt, nhằm duy trì tốt hoạt động của nhóm.

4) *Thay đổi hình thức kiểm tra đánh giá* nhằm không chỉ để «đo lường» mà còn khuyến khích người học học tập phù hợp với yêu cầu hiện nay. Hình thức *kiểm tra đánh giá vì học tập* (kiến thức), xem SV «đỡ» hay «trượt» nên không giúp các em học tập tiến bộ; *đánh giá phục vụ học tập*, nhìn nhận các «điểm yếu», «điểm mạnh» của SV để giúp họ học tập ngày một tốt hơn. Vì vậy, theo chúng tôi, muốn để SV TH hiệu quả, GV nên chọn hình thức thứ hai làm «chủ đạo», tuy nhiên vẫn cần dùng hình thức «cho điểm» để đánh giá. Như vậy, sẽ vừa đáp ứng được việc dạy học mang tính tích cực (người học là chủ động), vừa coi đánh giá là một khâu của quá trình dạy học (hướng tới mục tiêu môn học), đồng thời đáp ứng được việc cung cấp kết quả cho nhà quản lí.

Có nhiều hình thức kiểm tra, đánh giá như: tăng cường kiểm tra, đánh giá thường xuyên (về khả năng, kĩ năng linh hoạt tri thức trên lớp; cách ra câu hỏi của SV; cách SV thảo luận, tranh luận trong học tập; mức độ tích cực hóa hoạt động nhận thức của SV); đánh giá các bài tập tiểu luận, bài tập lớn; đánh giá «Số tay học tập» của SV.

5) *Sử dụng phương pháp dạy học phù hợp* bằng sự linh hoạt và sáng tạo của từng GV. GV cần chú trọng hơn nữa đến khâu hướng dẫn TH cho SV như: dành 10% thời gian mỗi tiết cho việc hướng dẫn TH ở nhà và củng cố kiến thức; thường xuyên kiểm tra tiến độ học tập ở nhà của SV; hình thành ở SV các kĩ năng TH và tự nghiên cứu, thói quen làm bài tập ở nhà; khắc phục tình trạng SV đến cuối kì mới ôn tập gây tình trạng học tủ, không nắm vững kiến thức; tăng cường thu «thông tin ngược» từ phía SV (qua trao đổi email, nhận các câu hỏi, thắc mắc từ phía SV, phối hợp với cố vấn học tập trong việc hướng dẫn SV TH, tự nghiên cứu).

6) *Nâng cao vai trò của đội ngũ «cố vấn học tập».* Có thể nói, đội ngũ «cố vấn học tập»

là một yếu tố quan trọng tạo tiền đề đưa hình thức ĐT theo TC phát huy hiệu quả trong thực tế.

Đội ngũ này được lựa chọn từ các GV hoặc các cán bộ quản lý có tinh thần trách nhiệm cao, tận tình hướng dẫn, giúp đỡ SV, thật sự là «người bạn đồng hành» của các em trong quá trình học tập. Họ giữ vai trò rất lớn trong hướng dẫn TH của SV như: cùng người học nắm bắt và tháo gỡ khó khăn trong quá trình tiếp cận kiến thức; xây dựng phương pháp học tập, kế hoạch học tập phù hợp với năng lực cá nhân; thường xuyên tổ chức tốt các buổi tọa đàm, trao đổi về phương pháp học tập, ĐT theo hệ thống TC ở các cấp độ khác nhau nhằm giúp SV hiểu đúng và đầy đủ loại hình ĐT tiên tiến này.

Việc hình thành khả năng TH cho SV có ý nghĩa rất to lớn. Điều này cũng dự báo một xu thế đánh giá nhân lực không dựa vào «bằng cấp» ở các nhà quản lý, đòi hỏi người học cần rèn luyện kỹ năng này thường xuyên, trở thành

thói quen tốt trong hành trang bước vào đời. Cũng vì thế, muốn hướng dẫn SV TH tốt, trước hết, GV phải là một tấm gương TH, trau dồi kiến thức kỹ năng toàn diện không ngừng, qua đó tích lũy nhiều kinh nghiệm để chia sẻ và giúp đỡ các em. □

Tài liệu tham khảo

1. Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ (ban hành kèm theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD-ĐT ngày 15/8/2007 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT.
2. Phan Huy Phú. *Kinh nghiệm của Trường đại học Thăng Long về đào tạo theo tín chỉ*, 2010.
3. Trần Duy Hưng. *Triển khai đào tạo theo học chế tín chỉ ở trường Cao đẳng sư phạm Hà Tây, khó khăn và giải pháp*. 2010.
4. Trường Đại học Quảng Bình. *Kỹ yếu hội thảo khoa học Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học theo hệ thống tín chỉ*, 2010.
5. Omporn Reger. *The Academic Credit System in Higher Education: "Effectiveness and Relevance in Developing country"*. The World Bank, 1994.

Mục tiêu và giải pháp...

(Tiếp theo trang 12)

bộ về tài chính phổ biến đến tất cả cán bộ, viên chức và SV. Thực hiện phân cấp và tiến tới trao quyền tự chủ tài chính cho các đơn vị trực thuộc Trường.

6) *Kế hoạch phát triển hợp tác trong và ngoài nước.* Tổ chức triển khai các chương trình liên kết ĐT với các trường ĐH có uy tín ở nước ngoài; nhập khẩu chương trình, giáo trình tiên tiến, phổ cập các giáo trình tiên tiến cho tất cả các chương trình ĐT. Đẩy mạnh trao đổi học thuật, tổ chức hội thảo quốc tế và trao đổi SV với các trường ĐH nước ngoài. Cử cán bộ, GV học thạc sĩ, tiến sĩ ở nước ngoài để nhanh chóng tiếp cận với nền giáo dục tiên tiến. Mời các giáo sư nước ngoài đến trường giảng dạy chuyên môn và ngoại ngữ, bồi dưỡng tiếng Anh cho cán bộ viên chức.

Đẩy mạnh và mở rộng hợp tác quốc tế thông qua việc phát triển các chương trình, dự án song phương và đa phương; tận dụng tối đa sự hỗ trợ quốc tế cho chiến lược phát triển của Trường. Xây dựng và thực hiện cơ chế khuyến khích và hỗ trợ các cá nhân và đơn vị thực hiện tốt các quan hệ hợp tác trong và ngoài nước.

7) *Xây dựng cơ sở vật chất.* Hoàn thiện cơ sở

khu trung tâm và cơ sở 2 khang trang có đủ giảng đường, phòng làm việc, phòng nghiên cứu khoa học, thư viện, khu liên hợp thể thao, kí túc xá với các trang thiết bị hiện đại phục vụ cho công tác dạy và học. Xây dựng trường ĐH điện tử với mạng lưới thông tin quản lý, thông tin khoa học, thư viện và thư viện điện tử. Tăng cường trang thiết bị công nghệ phục vụ cho công tác quản lý, nhu cầu dạy và học theo phương pháp tiên tiến cũng như nghiên cứu khoa học. Trang bị phòng thí nghiệm, thực hành, nghiên cứu hiện đại phục vụ công tác dạy và học cũng như nghiên cứu chuyên sâu của GV và SV. □

Tài liệu tham khảo

1. Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005 của chính phủ về "Đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020".
2. Quyết định số 47/2001/QĐ-TTg ngày 4/4/2001 của Thủ tướng Chính phủ về việc "Phê duyệt Quy hoạch mạng lưới các trường đại học, cao đẳng giai đoạn 2001 - 2010".
3. Quyết định số 20/2006/QĐ-TTg ngày 20/1/2006 của Thủ tướng Chính phủ về "Phát triển giáo dục, đào tạo và dạy nghề đồng bằng sông Cửu Long đến năm 2010".
4. Trường Đại học An Giang. *Kế hoạch chiến lược phát triển Trường Đại học An Giang giai đoạn 2006 - 2015 và tầm nhìn đến 2020*.

PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC CỦA SINH VIÊN TRONG DẠY HỌC HỢP TÁC NHÓM

○ ThS. MAI NHƯ QUYÊN*

Mỗi một phương pháp dạy học (PPDH), dù cổ điển hay hiện đại, đều nhấn mạnh một khía cạnh nào đó của cơ chế dạy - học, hoặc nhấn mạnh một nào đó về vai trò của người thầy. Các PPDH dù thể hiện hiệu quả như thế nào vẫn có thể tồn tại một vài khía cạnh mà người học và người dạy chưa khai thác hết. Chính vì thế, không có một PPDH nào được cho là lí tưởng. Mỗi một PPDH đều có ưu điểm của nó, do vậy, người thầy nên xây dựng cho mình một phương pháp riêng phù hợp với mục tiêu, bản chất của vấn đề cần trao đổi, phù hợp với thành phần nhóm lớp học, các nguồn lực, công cụ dạy - học sẵn có và phù hợp với sở thích của mình.

PPDH được gọi là tích cực nếu hội tụ và thể hiện rõ các yếu tố sau: - Vai trò của nguồn thông tin và các nguồn lực sẵn có; - Động cơ học tập của người học khi bắt đầu môn học, bài học; - Bản chất và mức độ kiến thức cần huy động; - Vai trò của người học, người dạy, vai trò của các mối tương tác trong quá trình học; - Thể hiện được kết quả mong đợi của người học

PPDH trong nhà trường có vai trò hết sức quan trọng, giúp người học tham gia vào đời sống xã hội một cách tích cực, tránh tính thụ động, ỷ lại. Dạy học hợp tác nhóm đang là một trong những phương pháp tích cực nhằm hướng tới mục tiêu trên. Với phương pháp này, người học được làm việc cùng nhau theo các nhóm, mỗi một thành viên trong nhóm đều có cơ hội tham gia vào nhiệm vụ đã được phân công. Hơn nữa, với phương pháp này, người học thực thi nhiệm vụ mà không cần sự giám sát trực tiếp.

Một nhiệm vụ mang tính hợp tác là *nhiệm vụ mà người học không thể giải quyết một mình mà cần thiết phải có sự hợp tác thực sự giữa các thành viên trong nhóm*, tuy nhiên vẫn phải đảm bảo tính độc lập giữa các thành viên. Hơn nữa, người dạy cần phải có yêu cầu rõ ràng, tạo điều kiện thuận lợi cho việc hợp tác giữa

người học. Chúng tôi sử dụng thuật ngữ *«hợp tác»* nhằm nhấn mạnh đến công việc mà người học tiến hành trong suốt quá trình thực thi nhiệm vụ. Trong quá trình hợp tác, công việc thường được phân công ngay từ đầu cho mỗi thành viên. Tầm quan trọng của nhiệm vụ được phân công và vai trò của nhiệm vụ sẽ quyết định động cơ học tập của người học. Người học sẽ có động cơ thực hiện nhiệm vụ của mình nếu họ biết rõ vai trò của các nguồn thông tin ban đầu, các nguồn lực sẵn có, biết được ý nghĩa của vấn đề, của các yếu tố đầu vào.

Để có được một nhiệm vụ hấp dẫn, có khả năng kích thích động cơ học tập của người học, dưới đây xin trình bày các đặc trưng của một nhiệm vụ *hay*. Đó là nhiệm vụ chứa đựng đủ 4 yếu tố sau:

1) Sự lựa chọn. Sự tự do trong lựa chọn nhiệm vụ của người học sẽ thúc đẩy động cơ nội tại của họ, dẫn đến giải phóng họ hoàn toàn và thúc đẩy họ tham gia vào nhiệm vụ một cách sâu sắc hơn. Bản chất và thời điểm lựa chọn cũng rất đa dạng: lựa chọn một nhiệm vụ riêng trong tổng thể các nhiệm vụ, lựa chọn các bước tiến hành, các nguồn lực cần huy động,... Cuối cùng, tùy thuộc vào mục tiêu mà người dạy quyết định nhân sự cho nhiệm vụ đã được lựa chọn.

2) Tính thách thức. Thách thức chính là ở mức độ khó khăn của nhiệm vụ. Một nhiệm vụ có tính phức tạp trung bình sẽ mang tính thúc đẩy hơn, bởi lẽ, nếu nó quá dễ sẽ dẫn đến sự nhàm chán, ngược lại, nếu quá khó, SV dễ nản lòng. Thách thức đối với người dạy là xác định được đúng mức độ khó khăn của nhiệm vụ.

3) Sự kiểm soát. Điều quan trọng là người học phải đánh giá được kết quả mong đợi, khả năng cần huy động và cần phát triển đối với chính bản thân mình. Việc kiểm soát là rất quan trọng để thiết lập nên mối quan hệ giữa tính tự chủ của

* Trưởng Cao đẳng cộng đồng Lai Châu

người học và động cơ cho các nhiệm vụ còn lại. Đối với người dạy, điều quan trọng là biết đưa ra các chỉ dẫn, các mục tiêu cần đạt được, khuôn khổ hoạt động cũng như là mức độ đòi hỏi đối với người học.

4) Tính hợp tác nhằm phát triển kỹ năng giao tiếp xã hội. Việc hợp tác sẽ làm tăng động cơ học tập của người học. Phương pháp học tập theo nhóm được đánh giá cao hay thấp tùy thuộc vào nội dung cần truyền đạt. Phương pháp này sẽ hiệu quả hơn đối với việc giải quyết những vấn đề, những nhiệm vụ không quá dễ, đòi hỏi sự sáng tạo, ý tưởng đa dạng. Một nhiệm vụ càng gắn với kinh nghiệm cá nhân hoặc với công việc sau này của người học sẽ có nhiều cơ hội khích lệ người học tham gia hơn. Nhiệm vụ như vậy cần phải có các đặc trưng sau: - Phát huy tinh thần trách nhiệm của người học, bằng cách trao cho họ quyền được chọn nhiệm vụ; - Phải thích đáng trên bình diện cá nhân, xã hội và nghề nghiệp; - Thể hiện sự thách thức đối với người học; - Cho phép người học có thể trao đổi thông tin qua lại với nhau; - Được tiến hành trong một khoảng thời gian vừa đủ; - Nhiệm vụ phải rõ ràng.

Số lượng người học trong một nhóm thường vào khoảng từ 5 - 10 (có thể tăng hoặc giảm tùy theo nhiệm vụ của nhóm, cơ sở vật chất hiện có, trình độ của người học, thời gian dành cho nhiệm vụ,...). Mục tiêu của học tập cộng tác là giúp người học thảo luận, trao đổi ý kiến và chất vấn nhau. Nếu có quá ít người trong một nhóm sẽ khó thu thập được các quan điểm đa dạng và khác nhau; ngược lại, số lượng người trong nhóm quá lớn sẽ khó có thể cho phép từng thành viên tham gia trình bày quan điểm của mình, hoặc khó có thể quản lý được hết các ý kiến khác nhau.

Một nhóm lý tưởng là nhóm cho phép mọi thành viên tham gia diễn đạt ý kiến của mình, bình luận và chất vấn ý kiến của người khác. Sự không đồng nhất giữa các thành viên trong nhóm cũng là một chỉ tiêu đáng được quan tâm, nó cho phép sản sinh ra nhiều ý kiến đa dạng hơn một nhóm đồng nhất. Sự không đồng nhất biểu hiện ở các khía cạnh sau: đặc trưng của từng cá nhân (tuổi, giới tính, đạo đức xã hội,...); kiến thức, trình độ học vấn, trình độ nghề nghiệp; khả năng nhận thức; kiến thức hiểu biết về xã hội.

Tuy nhiên, trong một vài trường hợp, tùy thuộc vào chủ đề của nhóm, vào hoàn cảnh công việc, sự không đồng nhất giữa các thành viên cũng có

thể có những nhược điểm như: nhiệm vụ quá nặng đối với một vài thành viên dẫn đến chậm trễ trong công việc, hoặc khó thực thi.

Trong bất kì trường hợp nào, người dạy luôn phải tổ chức tốt việc chất vấn ý kiến vì chính việc này sẽ làm thay đổi về nhận thức của người học. Người dạy không nên can thiệp quá sâu vào nội dung mà chỉ giữ vai trò chỉ dẫn thực sự trong các nhóm về các vấn đề sau: tổ chức lấy ý kiến; hướng dẫn thảo luận; cung cấp những thông tin cần thiết; theo dõi ý kiến, quan điểm của mỗi một thành viên; duy trì hướng đi cho các nhóm theo đúng nhiệm vụ được giao.

PPDH theo nhóm có những tác động tích cực về mặt nhận thức: SV ý thức được khả năng của mình; nâng cao niềm tin của SV vào việc học tập; nâng cao khả năng ứng dụng khái niệm, nguyên lí, thông tin về sự việc vào giải quyết các tình huống khác nhau.

Ngoài những tác động về mặt nhận thức, phương pháp này còn có tác động cả về quan điểm xã hội như: cải thiện mối quan hệ xã hội giữa các cá nhân; dễ dàng trong làm việc theo nhóm; tôn trọng các giá trị dân chủ; chấp nhận được sự khác nhau về cá nhân và văn hoá; có tác dụng làm giảm lo âu và sợ thất bại; tăng cường sự tôn trọng chính bản thân mình.

Tóm lại, dạy học hợp tác nhằm mục đích định hướng, kích thích học tập tích cực, tăng cường hứng thú với bài học, đào sâu kiến thức, hiệu quả vững bền cho người học. Điều chỉnh được hoạt động dạy, người thầy sẽ tạo nên được mối quan hệ tương tác giữa thầy và trò, tạo điều kiện tốt nhất để người học cùng đóng góp vào bài giảng. □

Tài liệu tham khảo

1. Người giáo viên cần biết. Dự án Việt - Bỉ, Hà Nội, 2000.
2. Đặng Quốc Bảo - Nguyễn Đắc Hưng. **Giáo dục Việt Nam hướng tới tương lai - Vấn đề và giải pháp.** NXB Giáo dục, Hà Nội, 2004.
3. Đặng Thành Hưng. **Dạy học hiện đại (Lí luận - Biện pháp - Kỹ thuật).** NXB Đại học quốc gia. H 2002.
4. R. Sja Roy Singh. **Nền giáo dục cho thế kỉ hai mươi mốt - Những triển vọng của châu Á Thái Bình Dương.** Viện Khoa học giáo dục. Hà Nội, 1994.
5. Trần Quốc Thành. **Tâm lí học dạy học đại học.** NXB Đại học sư phạm Hà Nội, H 2008.
6. Đặng Vũ Hoạt. **Lí luận dạy học đại học.** NXB Đại học sư phạm Hà Nội, H 2008.

RÈN LUYỆN KĨ NĂNG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC CÁ NHÂN TRẺ KHUYẾT TẬT CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG SỬ PHẠM NGÀNH GIÁO DỤC ĐẶC BIỆT BẬC MẦM NON TRONG THỰC HÀNH, THỰC TẬP SỬ PHẠM

○ ThS. NGUYỄN THỊ THANH HUYỀN*

Với một giáo viên (GV) dạy trẻ khuyết tật (TKT) bậc mầm non (MN) trình độ cao đẳng, kĩ năng (KN) làm việc trực tiếp với trẻ hay hỗ trợ, đáp ứng được những nhu cầu cá nhân của mỗi TKT, còn gọi là KN *phát triển chương trình giáo dục cá nhân* (GDCN), được xem là những đòi hỏi cần thiết, phải có ý thức và rèn luyện ngay từ khi ngồi trên ghế nhà trường. Đây là những vấn đề đặt ra mà các cơ sở đào tạo (ĐT) GVMN cần quan tâm, giải quyết và quán triệt thực hiện nhằm góp phần nâng cao chất lượng ĐT đồng thời đáp ứng được yêu cầu thực tế của xã hội.

1. Chương trình thực hành thực tập sử phạm ngành giáo dục đặc biệt (GDĐB) bậc MN và việc rèn luyện KN phát triển chương trình GDCN

Qua tìm hiểu chương trình thực hành của 3 cơ sở ĐT GV GDĐB bậc MN hiện nay (Trường CDSPTW, Trường CDSPTW Nha Trang và Trường CDSPTW TP. Hồ Chí Minh), xin được khái quát sơ bộ ở bảng:

Bảng. Chương trình thực hành, thực tập sử phạm khoa GDĐB trường CDSPTW

	CDSPTW		CDSPTW Nha Trang		CDSPTW Hồ Chí Minh	
	Nội dung	Thời lượng	Nội dung	Thời lượng	Nội dung	Thời lượng
1. KT	Quan sát	2 tuần	Quan sát	1 tuần	Quan sát	1 tuần
2. THTX						
	SP MN	5 tuần			SP MN	5 tuần
			Kiểm thính	5 tuần	Kiểm thính	3 tuần
	SP Chuyên biệt	5 tuần	Kiểm thị	5 tuần	Kiểm thị	3 tuần
		CPTTT	5 tuần	CPTTT	3 tuần	
3. TTTN	MN hòa nhập	10 tuần			MN chuyên biệt	10 tuần

Ghi chú: KT: Kiến tập; THTX: Thực hành thường xuyên; TTTN: Thực tập tốt nghiệp

Như vậy, cả 3 cơ sở này đều dành một thời lượng cho kiến tập sử phạm. Mục đích của đợt kiến tập này giúp SV có cái nhìn ban đầu về ngành học, sơ bộ biết đến đối tượng trẻ cũng như những công việc, môi trường mà mình sẽ làm việc trong tương lai.

Trong đợt kiến tập, có thể thực hiện rèn cho SV KN tìm hiểu trẻ, phân tích nhu cầu cá nhân (các KN

liên quan tới quan sát, tìm hiểu trẻ, phân tích, xác định được đặc điểm tâm lí cũng như những nhu cầu cá nhân). Trong quá trình ĐT, cả 3 trường đều xếp đợt kiến tập vào năm đầu, sau khi học xong các học phần kiến thức đại cương và cơ sở, đặc biệt là các học phần liên quan đến: *tâm lí trẻ em/tâm lí phát triển; GD MN, nhập môn/đại cương GDĐB...* đó sẽ là điều kiện thuận lợi về những kiến thức cơ sở - nền tảng cho việc học và rèn KN.

Trong đợt thực hành thường xuyên, mặc dù có sự khác biệt trong hướng tiếp cận (có trường theo hướng chuyên biệt, có trường theo hướng hòa nhập), song mục tiêu của các trường đều hướng cho SV: - Hiểu biết về thực tiễn GD TKT nói riêng và trẻ em trong môi trường GD (chuyên biệt/hòa nhập); - Có KN vận dụng lí luận và thực tiễn trong việc tổ chức các hoạt động chăm sóc - giáo dục (CS-GD) trẻ (chuyên biệt/hòa nhập); - Biết quan sát, tìm hiểu và đánh giá mức độ phát triển của trẻ em nói chung và TKT nói

riêng; - Có KN xây dựng kế hoạch công tác, KN phân tích, đánh giá các hoạt động CS-GD trẻ (chuyên biệt/hòa nhập); - Có KN giao tiếp với TKT và làm việc với gia đình trẻ; - Biết thiết kế, điều chỉnh môi trường và khai thác sử dụng đồ dùng dạy học (chuyên biệt/hòa nhập); - Có khả năng tổ chức các hoạt động CS-GD TKT (chuyên biệt/hòa nhập); - Rèn luyện phẩm chất và năng lực sử phạm của người GV GDĐB nhằm nâng cao năng lực quản lí, tổ chức nhóm lớp (chuyên biệt/hòa nhập); - Nâng cao ý thức trách nhiệm, bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp.

* Trường Cao đẳng sử phạm trung ương

Thực hành thường xuyên là giai đoạn SV đã được trang bị các kiến thức nền tảng: GD MN; GD TKT (các dạng khuyết tật khác nhau); Các phương pháp tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ (MN và TKT MN); Các hình thức GD (chuyên biệt, hòa nhập); Tổ chức thực hiện chương trình CS-GD trẻ MN; Lập kế hoạch GD... Những kiến thức này nhằm hướng đến việc rèn luyện KN phát triển chương trình GDCN như: đánh giá khả năng, nhu cầu của trẻ; xác định nhu cầu có thể hỗ trợ trẻ; lập kế hoạch tổ chức thực hiện chương trình GDCN; các KN thiết kế dạy học và tổ chức các hoạt động dạy TKT; đánh giá trẻ... Những KN này được xác định, rèn luyện cho SV trong việc thực hiện theo những nhiệm vụ cụ thể tại các cơ sở ĐT trên, như sau: 1) Tìm hiểu thực tiễn công tác tổ chức quản lí GD: quy mô nhà trường, các hoạt động CS-GD cho trẻ; 2) Tìm hiểu hệ thống sách chuyên môn của nhóm, lớp thực tập (các loại kế hoạch GD); 3) Tìm hiểu đặc điểm tình hình lớp và trẻ trong lớp thực tập (chương trình GD; quan sát và đánh giá trẻ); 4) Lập kế hoạch GD cá nhân cho TKT (tìm hiểu trẻ; đánh giá xác định và đánh giá để xây dựng chương trình GDCN); 5) Lập và thực hiện kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp hàng tuần (quản lí lớp; tìm hiểu đặc điểm nhu cầu cá nhân trẻ, phối kết hợp với các cán bộ GV và cha mẹ trẻ để nắm bắt được nhu cầu hỗ trợ trẻ tốt nhất); 6) Kiến tập toàn diện chế độ sinh hoạt tại lớp thực hành (chăm sóc và GD); 7) Soạn giáo án/kế hoạch bài học và thực hành lên tiết tổ chức các hoạt động CS-GD trẻ; 8) Thực hiện kế hoạch GD hàng ngày theo lịch sinh hoạt của lớp (2).

Trong đợt thực tập tốt nghiệp, các mục tiêu hướng đến cho SV gồm: - SV làm việc như một GV chính thức (tham gia vào tất cả các hoạt động CS-GD của GV GDDB trong trường chuyên biệt và GV hỗ trợ trong các lớp học hòa nhập); - Thiết kế và thực hiện chương trình can thiệp sớm cho trẻ theo từng loại tật tại trường chuyên biệt và lớp học hòa nhập; - Rèn luyện và thể hiện KN giao tiếp với trẻ, phụ huynh, đồng nghiệp và cộng đồng, đặc biệt với nhóm TKT trong GDDB; - Rèn luyện và thể hiện có hiệu quả các KN tổ chức và quản lí nhóm lớp, đặc biệt là KN học hợp tác, dạy học đa dạng (các nhóm TKT khác nhau trong một lớp); - Rèn luyện KN đánh giá và điều chỉnh các hoạt động CS-GD cho TKT.

Như vậy, vẫn là những KN cần rèn luyện như phát hiện, đánh giá TKT; tìm hiểu trẻ; lập kế hoạch tổ chức thực hiện chương trình/kế hoạch GDCN;

dạy học TKT... song đã thể hiện những yêu cầu về KN cao hơn, đặc biệt là các KN liên quan đến đánh giá, lập kế hoạch GDCN và kế hoạch GD nói chung (trong đó thể hiện việc điều chỉnh và dạy học đáp ứng sự đa dạng trong lớp hòa nhập).

2. Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng rèn luyện KN phát triển chương trình GDCN trong các đợt thực hành, thực tập sư phạm

Trong mỗi giai đoạn của quá trình thực hành, thực tập tại các cơ sở ĐT GV GDDB MN hiện nay đều đã có những nội dung kiến thức và KN cần rèn luyện liên quan đến việc phát triển chương trình GDCN cho TKT, song thực tế, các nhiệm vụ cụ thể này lại chưa được xác định và đánh giá rõ ràng, mới chỉ dừng lại ở việc tập trung vào các hoạt động chăm sóc hay giảng dạy chung chung. Các KN chuyên biệt mà GV dạy TKT cần rèn luyện gồm: *Tìm hiểu, đánh giá trẻ* (đánh giá khả năng nhu cầu); *Xây dựng/thiết kế chương trình GD*; *KN tổ chức các hoạt động GD cho trẻ MN*; *Đánh giá kết quả thực hiện hoạt động của trẻ và đánh giá chương trình GD*. Để có được các KN cơ bản này, các cơ sở cần tính đến:

1) *Xây dựng các mục tiêu, nội dung cụ thể hơn nữa; có yêu cầu về mức độ các KN đạt được từ thấp đến cao trong các đợt thực hành, thực tập nhằm giúp SV xác định rõ được những KN cần trau dồi trong quá trình học tập cũng như tại các đợt thực hành, thực tập. Ví dụ, cùng với KN «tìm hiểu và đánh giá trẻ», ở giai đoạn kiến tập, yêu cầu KN SV cần đạt được là quan sát để nhận biết các đặc điểm tâm sinh lí trẻ MN (các độ tuổi); nhận biết các đặc điểm/dấu hiệu của TKT... Nhưng sang giai đoạn thực hành sư phạm, có thể yêu cầu cao hơn: thực hành đánh giá bằng các công cụ, kĩ thuật; xác định định lượng và định tính các nội dung tìm hiểu trẻ. Đến khi thực tập tốt nghiệp, yêu cầu SV phải biết vận dụng kết quả đánh giá như những công cụ, điều kiện hữu hiệu trong các hoạt động chăm sóc, GD (lập kế hoạch, dạy học...).*

2) *Kế hoạch ĐT cần được biên chế theo logic hợp lí nhằm cung cấp cho SV những KN cần thiết, đảm bảo những đợt thực hành, thực tập là cơ hội để SV được trải nghiệm, thực hành những kiến thức đã được trang bị, gắn với nghề nghiệp của mình. Cho dù hướng tiếp cận ĐT là chuyên biệt hay hòa nhập thì khung kiến thức mà SV cần được trang bị gồm: - Khái kiến thức và các KN sư phạm MN; + Đặc điểm và sự phát triển tâm sinh lí trẻ tuổi MN; + Cách thức tổ chức các hoạt*

động chăm sóc - GD trẻ MN (KN sư phạm MN);
- *Khối kiến thức và các KN sư phạm đặc biệt MN*: + Đặc điểm và sự phát triển tâm sinh lý một số dạng TKT tuổi MN; + Cách thức tổ chức các hoạt động chăm sóc - GD TKT MN (KN sư phạm đặc biệt MN).

Để các đợt thực hành có hiệu quả và tùy vào mục đích được xác định của mỗi đợt, các cơ sở ĐT cần biên chế các nội dung chương trình một cách tổng thể, theo logic nhóm nội dung các vấn đề để triển khai thực hiện cho khóa học được hiệu quả. Ví dụ, trong khung ĐT của một khóa học 3 năm, biên chế giảng dạy cho năm thứ nhất vẫn là những kiến thức cơ sở và chung của khối ngành (ngành học), nên xếp đợt kiến tập trong năm thứ nhất là hợp lý. Đến năm thứ hai, có thể chia theo các nội dung chương trình tập trung vào khối kiến thức sư phạm MN đơn thuần và sư phạm đặc biệt đơn thuần, sau đó thực hành sau mỗi khối kiến thức (3); hoặc vừa học song song khối kiến thức MN và đặc biệt theo cách mỗi dạng khuyết tật (4). Năm thứ 3, sẽ tập trung nhiều vào các kiến thức chuyên ngành chuyên sâu; đợt thực tập cuối khóa là tổng hợp các kiến thức và các KN, tay nghề của một GV thực thụ, nên yêu cầu sẽ tổng thể hơn, KN đòi hỏi cao hơn.

3) *Lựa chọn cơ sở thực hành cần phải tính đến mục đích của từng đợt thực hành và sự phù hợp trong việc lựa chọn cơ sở thực hành* (nơi có TKT tuổi MN theo học). Theo kết quả nghiên cứu về thực trạng ĐT của các cơ sở ĐT GV GDDB MN (trình độ cao đẳng) (2), một trong những khó khăn cơ bản là các đợt thực hành, thực tập không lựa chọn được những cơ sở có trẻ phù hợp (dạng khuyết tật, tuổi, mô hình trường học...). Điều này ảnh hưởng không nhỏ đến kết quả của mỗi đợt thực hành cũng như chất lượng ĐT nói chung. Việc tạo cơ hội cho SV được trải nghiệm, thực hành trong các môi trường khác nhau (hòa nhập và chuyên biệt) với các dạng TKT khác nhau là điều cần thiết và lí tưởng, song, tùy theo cách tiếp cận hay mục tiêu chương trình ĐT (hay mục tiêu trong đợt thực hành) mà các cơ sở ĐT nên chọn trường thực hành phù hợp cho SV. Ví dụ, nếu hướng tiếp cận là chuyên biệt (SV ra trường làm trong các môi trường chuyên biệt) thì việc lựa chọn các cơ sở chuyên biệt có các dạng khuyết tật khác nhau để SV được thực hành, thực tập là tốt nhất, thậm chí là thực hành mô hình «GV hỗ trợ» trong trường hòa nhập. Ngược lại, nếu SV ngành GDDB chỉ thực hành về các KN sư phạm thì không nhất thiết phải thực tập tại những cơ sở MN có

TKT hòa nhập mà chỉ cần thực tập tại lớp MN bình thường. Vì vậy, xây dựng, mở rộng phát triển mạng lưới các cơ sở thực hành phù hợp với đặc điểm và quan điểm tiếp cận của cơ sở ĐT là một trong những giải pháp mang tính chiến lược.

4) *Chất lượng các đợt thực hành phụ thuộc vào đội ngũ GV hướng dẫn*. Để tránh tình trạng GV có KN dạy trẻ MN nhưng lại thiếu KN chuyên biệt hay KN hướng dẫn SV cũng như việc giảng viên có KN chuyên biệt nhưng lại thiếu KN đứng lớp, làm việc trực tiếp với trẻ... cần có sự phân công phân nhiệm, phối hợp trong phụ trách hướng dẫn và đánh giá SV giữa Khoa ĐT và trường thực tập. Sự chuyên trách trong giảng dạy và hướng dẫn thực hành thực tập cũng là một những giải pháp đem lại hiệu quả cao trong ĐT nghề cho SV.

5) *SV cần chủ động và tích cực hơn trong quá trình học tập cũng như thực hành, thực tập*; có thói quen hoạch định những nhiệm vụ học tập và nỗ lực thực hiện kế hoạch dưới sự giám sát, hỗ trợ và động viên của giảng viên, đặc biệt trong giai đoạn thực hành, thực tập. □

(1) Nguyễn Thị Thanh Huyền. “Thực trạng việc tổ chức phát triển chương trình giáo dục cá nhân cho sinh viên Cao đẳng sư phạm ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non” (đề tài V2009 - Viện Khoa học giáo dục Việt Nam), H. 2010.

(2) Trường Cao đẳng sư phạm TW thực hiện theo hướng tiếp cận hòa nhập, song ngành.

(3) Trường Cao đẳng sư phạm TW Nha Trang và Cao đẳng sư phạm TW TP. Hồ Chí Minh thực hiện theo hướng tiếp cận chuyên biệt.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Như An. “Quy trình rèn luyện kĩ năng dạy học cho sinh viên sư phạm”. Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, số 2/1991.

2. Trường Cao đẳng sư phạm TW. “Chương trình chi tiết đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non trình độ cao đẳng”, H 2009.

3. Trường Cao đẳng sư phạm TW Nha Trang. “Chương trình chi tiết đào tạo giáo viên ngành Giáo dục đặc biệt bậc mầm non trình độ cao đẳng”, H 2007.

4. “Kế hoạch thực hành, thực tập sinh viên cao đẳng đặc biệt khóa 2007 - 2010”. Trường Cao đẳng sư phạm TW, Cao đẳng sư phạm TW Nha Trang, Cao đẳng sư phạm TW Hồ Chí Minh.

5. Nguyễn Thị Thanh. “Quy trình tổ chức thực hành thực tập sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục đặc biệt hệ chính quy” (đề tài nghiên cứu khoa học công nghệ, mã số B 2005-45-13), H 2005.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP NÂNG CAO KĨ NĂNG DẠY HỌC HÒA NHẬP CHO SINH VIÊN GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG CAO ĐẲNG SỬ PHẠM HÒA BÌNH

○ THS. NGUYỄN THỊ LÂM*

Hòa Bình là một trong những tỉnh đang triển khai giáo dục hòa nhập (GDHN), trong đó có bậc mầm non. Do nhận thức của xã hội về trẻ khuyết tật (TKT) chưa cụ thể; năng lực, trình độ chuyên môn, kinh nghiệm của giáo viên (GV) về GDHN còn hạn chế; trong quá trình đào tạo sinh viên (SV) thiếu cọ xát với thực tiễn nên hiệu quả GD chưa đạt như mong muốn. Dạy học hòa nhập (DHHN) đòi hỏi GV phải có những kiến thức, kĩ năng (KN) riêng như: tìm hiểu khả năng, nhu cầu TKT; lập kế hoạch GD cá nhân; vận dụng các KN đặc thù (chữ nổi Braille, ngôn ngữ kí hiệu, định hướng di chuyển,...) dạy cả hai đối tượng trong cùng một lớp học,...

Với mong muốn các lớp DHHN đạt được chất lượng cao, mỗi HS trong lớp đều được phát triển tối đa phẩm chất, năng lực của mình, chúng tôi đề xuất 3 biện pháp sau nhằm nâng cao KN DHHN cho SV GD mầm non Trường CĐSP Hòa Bình:

1. Hướng dẫn KN lập kế hoạch GD cá nhân cho TKT

Thực tiễn GDHN bậc mầm non ở tỉnh Hòa Bình cho thấy nhu cầu cấp thiết cần phải nâng cao trình độ, năng lực DHHN của SV GD mầm non Trường CĐSP Hòa Bình; giúp SV khi ra trường có KN lập kế hoạch, tổ chức các hoạt động GD, dạy học phù hợp; xác định rõ mục tiêu GD, đề ra phương pháp, cách tiến hành để đạt được mục tiêu và chỉ ra những dịch vụ hỗ trợ cần thiết, đáp ứng nhu cầu của trẻ.

Kế hoạch GD cá nhân bao gồm:

Nội dung hoạt động: 1) Thể chất: sự phát triển thể chất, chiều cao, cân nặng, cảm giác cơ thể, khả năng vận động; 2) Phát triển nhận thức: tri giác, trí nhớ, tưởng tượng, tư duy, suy nghĩ, phân tích, tổng hợp, hiểu về con người, môi trường xung quanh, học tập,...; 3) Phát triển khả năng ngôn ngữ, giao tiếp: hiểu ngôn ngữ (nói, viết, kí hiệu,...), biểu đạt ngôn ngữ (nói, viết, kí hiệu); giao tiếp có lời và không lời; 4) Phát triển KN xã

hội: mối quan hệ giữa trẻ với bạn bè, gia đình, cộng đồng; hành vi ứng xử, cảm xúc, tình cảm...; 5) Phát triển khả năng hòa nhập: xây dựng môi trường thân thiện giữa TKT với trẻ bình thường, GV với trẻ, GV với GV, nhà trường với các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường; tạo cơ hội cho trẻ được tham gia, đối xử bình đẳng như mọi trẻ; 6) Môi trường GD: sự quan tâm hỗ trợ của GV; sự hợp tác hỗ trợ của các bạn; năng lực tham gia của gia đình; cơ sở vật chất trường lớp, đồ dùng, đồ chơi...

Bên cạnh nội dung hoạt động, kế hoạch GD cá nhân cần nêu rõ: *Cách tiến hành* (biện pháp, điều kiện để thực hiện hoạt động đạt kết quả); *Thời gian thực hiện* (thời gian hoàn thành hoạt động); *Đánh giá kết quả*.

Cách thực hiện: Xác định các yếu tố và lập kế hoạch. Kế hoạch GD cá nhân cho TKT phải chi tiết trong từng tháng, từng học kì và cả năm học. Để thực hiện các mục tiêu GD đã đề ra, GV phải thiết kế, điều chỉnh các hoạt động GD vào từng môn học, từng bài học; tạo cơ hội, động viên, khuyến khích trẻ tham gia hoạt động. Thông qua sự tác động phù hợp trên lớp, giúp trẻ nâng cao nhận thức và phát triển khả năng giao tiếp.

Hệ thống kiến thức, KN được xây dựng từ mức độ đơn giản đến mức độ khó/cao hơn. Các nhiệm vụ được chia nhỏ thành các bước và thực hiện từng bước, từng phần nhỏ. Tùy từng trẻ với những khả năng, nhu cầu khác nhau mà xác định số lượng các bước nhiều hay ít để đạt mục tiêu mong muốn. Thiết kế và tổ chức các hoạt động được diễn ra trong nhiều môi trường khác nhau nhằm tăng số lượng kiến thức cũng như tăng mức độ thành thạo các KN cho trẻ.

Xây dựng kế hoạch chuyển tiếp về thời gian, ví dụ giữa hai học kì, hai tháng,... hay chuyển tiếp về kiến thức, KN mang tính củng cố và lĩnh hội tri thức mới thể hiện trong những hoạt động phong phú, logic và trẻ hứng thú tham gia.

* Trường Cao đẳng sư phạm Hòa Bình

2. Điều chỉnh chương trình dạy học phù hợp với khả năng, nhu cầu TKT

Căn cứ mục tiêu, chức năng của nhiệm vụ DHHN, việc tổ chức các hoạt động GD, DHHN cho HS khuyết tật phải dựa vào năng lực của từng trẻ và đảm bảo tính mềm dẻo, linh hoạt để tạo điều kiện cho các em phát triển hết khả năng của mình. GV DHHN phải tuân thủ các lí luận dạy học phổ thông, lí luận DHHN.

Nội dung điều chỉnh: thời gian; môi trường; các vấn đề về tổ chức hoạt động học tập và xây dựng mạng nội dung, mạng hoạt động; các vấn đề về tổ chức thực hiện chủ đề; các biện pháp tự quản; kiểm tra; hỗ trợ cho việc hòa nhập xã hội; tài liệu và học liệu; giao nhiệm vụ; những kích thích và sự động viên.

Cách thực hiện:

- Trước hết, phải xác định mục đích và mục tiêu GD cho trẻ trong quá trình hoạt động GD và định hướng kết quả mong muốn của trẻ trong các hoạt động GD chung.

- Xác định nội dung dạy học (các hoạt động, chủ đề, bài dạy).

- Xác định phương pháp dạy học (PPDH) phù hợp TKT.

- Lựa chọn và thiết kế điều chỉnh: Cách tiến hành GD, bài học, xây dựng chiến lược giảng dạy, mục tiêu cụ thể cho từng bài dạy, nâng cao môi trường thể chất và xã hội trong lớp học, thiết kế và điều chỉnh lại học liệu, lựa chọn sự giúp đỡ, giám sát và hướng dẫn... phù hợp với đặc điểm trình độ nhận thức, KN và hành vi của TKT (nếu sự điều chỉnh trên chưa có hiệu quả, cần thiết kế lại; sau quá trình điều chỉnh phải đánh giá hiệu quả điều chỉnh).

Trên cơ sở những đặc điểm khác nhau về khả năng, nhu cầu, sở thích của trẻ, căn cứ vào nội dung của môn học, bài học, trong lớp học hòa nhập có thể áp dụng một trong các cách điều chỉnh: phương pháp đồng loạt, đa trình độ, trùng lặp giáo án, thay thế.

Chú ý: Việc ghi nhớ kiến thức của trẻ không chỉ thông qua việc giảng giải, hướng dẫn của GV mà còn qua các hoạt động khác; vì vậy GV phải thay đổi hình thức, PPDH. Yêu cầu quan trọng nhất là GV phải dạy theo cách học của trẻ, chú ý quan sát và phát hiện được nhu cầu, khả năng, hứng thú và cảm xúc của trẻ khi tham gia vào hoạt động để điều chỉnh PPDH phù hợp. Cần chú ý điều chỉnh về tốc độ hướng dẫn, số lượng và mức độ khó của kiến thức, mức độ vận dụng kiến thức.

Các yếu tố môi trường được thay đổi hiệu quả thể hiện cơ bản ở hai dấu hiệu: 1) Thiết kế tranh mảng tường; 2) Khai thác môi trường thông qua các hoạt động hàng ngày. Thay đổi các yếu tố của môi trường cần tính đến diện tích lớp học; sở thích và hứng thú của trẻ, đồ dùng - đồ chơi phù hợp với trẻ và khuyến khích trẻ hoạt động; khả năng làm đồ dùng, đồ chơi của GV để thường xuyên cải tạo môi trường học tập; kinh nghiệm của GV trong khai thác ý tưởng của trẻ; thay đổi môi trường phù hợp với cách lựa chọn hoạt động theo chủ đề GD; phong tục tập quán và môi trường sống của địa phương...

Ngoài ra, cần thay đổi cách giao nhiệm vụ. Cùng một nhiệm vụ, tùy thuộc vào mỗi trẻ mà giao những phần việc khác nhau. Cùng một nội dung, tùy theo khả năng từng trẻ để giới hạn thời gian hoàn thành, số lượng công việc và mức độ kiến thức. Thêm vào đó, cần thay đổi cách trợ giúp thích hợp với trẻ.

3. Bồi dưỡng KN sử dụng đồ dùng, phương tiện GD và DH phù hợp với TKT

Sử dụng đồ dùng, phương tiện GD và DH phù hợp với TKT, nhằm giúp trẻ nhận biết được khái niệm, làm tăng hiệu quả của quá trình nhận thức ở trẻ, giúp trẻ thu nhận được kiến thức về đối tượng thực tiễn khách quan.

Những yêu cầu về đồ dùng và phương tiện DH:

Với trẻ khiếm thị: 1) Giấy viết, sách chữ nổi Braille, sách truyện tranh hình nổi, sách nói, bộ đồ dùng DH, bộ đồ chơi, bảng viết chữ nổi, dùi viết, bộ vẽ hình, bàn tính soropan, máy chữ... (cho trẻ bị mù); 2) Sách phóng to, sách truyện tranh phóng to, tranh vẽ, bộ phương tiện DH, kính, bảng chữ in nổi, bút viết chuyên dụng, giá viết... (cho trẻ nhìn kém).

Với trẻ khiếm thính: sách ngôn ngữ kí hiệu, bảng hình kí hiệu, sách hình và khái niệm, máy trợ thính, bộ đồ dùng dạy học.

Với trẻ chậm phát triển trí tuệ: bộ tranh hình, bộ đồ dùng học tập bằng nhựa, bộ lắp ghép, sách giáo khoa biểu tượng,...

Ngoài ra, cần có: bộ sách luyện phát âm, băng luyện phát âm, tập đọc, băng hình luyện phát âm, bộ phương tiện hỗ trợ phát âm... (để phát triển ngôn ngữ và giao tiếp); bút viết chuyên dụng, bộ đồ chơi cho TKT vận động, giá đỡ, ghế cho trẻ ngồi học, bộ phương tiện phát triển vận

động, giấy viết chuyên dụng,... (để phát triển khả năng vận động).

Cách thực hiện: Để đảm bảo có đồ dùng, phương tiện cho từng dạng TKT, GV cần tính đến các nguồn: nguồn được cung cấp tới trường học từ Bộ GD-ĐT; nguồn do GV tự thiết kế, tự làm bằng những phương tiện sẵn có, rẻ tiền và hữu ích tại địa phương; nguồn tìm kiếm, sưu tầm. Việc sử dụng đồ dùng, phương tiện phải tuân theo các quy định:

Đúng mục đích: mỗi đồ dùng, phương tiện có một chức năng riêng, phải được sử dụng phù hợp với mục đích của công việc trong quá trình GD và DH.

Đúng lúc: trình bày vào lúc cần thiết, lúc HS cần nhất, mong muốn nhất được quan sát, gọi nhớ trong trạng thái tâm lý phù hợp nhất. Một đồ dùng, phương tiện phát huy hiệu quả cao khi nó được sử dụng vào đúng lúc nội dung và PPDH cần đến.

Đúng chỗ: vị trí trình bày hợp lý nhất, giúp HS ngồi ở mọi vị trí trong lớp học có thể tiếp nhận thông tin từ các đồ dùng, phương tiện bằng nhiều giác quan. Đồng thời phải đảm bảo các yêu cầu về chiếu sáng, thông gió và các yêu cầu kỹ thuật đặc biệt khác. Bố trí ở vị trí đảm bảo an toàn cho GV và HS, đồng thời phải không ảnh hưởng đến các lớp khác. Phải cất đồ dùng, phương tiện chưa dùng hoặc đã dùng rồi để tránh làm phân tán tư tưởng và sự tập trung chú ý của HS. Đối với đồ dùng, phương tiện lưu giữ bảo quản phải được sắp xếp một cách ngăn nắp, khoa học, giúp GV và HS dễ thấy, dễ lấy, dễ sử dụng.

Đúng mức: thời gian sử dụng phù hợp, phù hợp với yêu cầu của bài học, PPDH, nhu cầu, hứng

thú và đặc điểm hoạt động nhận thức của từng dạng TKT. Đồ dùng, phương tiện DH chỉ có hiệu quả khi trẻ thích thú khám phá, nhận thức với đồ dùng, phương tiện đó (nên chọn những tranh ảnh, mẫu vật,... hấp dẫn, hay tô thêm những đường nét, màu sắc để gây chú ý, tạo cho HS hứng thú nói, trao đổi, từ đó tạo nhu cầu giao tiếp cho trẻ).

Để sử dụng đồ dùng DH có hiệu quả, GV chuẩn bị một hệ thống câu hỏi nhằm mục đích mở rộng vốn từ, kích thích trí tưởng tượng, trí nhớ, tư duy sáng tạo và khả năng nhận biết cho trẻ. Đồ dùng, phương tiện được sử dụng trong DH phải đảm bảo tính khoa học, tính chính xác và tính thẩm mỹ, đảm bảo cho HS tiếp thu được kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo, giúp cho GV truyền đạt một cách thuận lợi các kiến thức phức tạp, kỹ xảo tay nghề và phải phù hợp với PPDH phát huy tích cực chủ động của HS.

Các biện pháp nâng cao năng lực DHHN cho SV GD mầm non kể trên đã được triển khai có hiệu quả ở Trường CDSP Hòa Bình và các trường mầm non trong tỉnh để thực hiện xã hội hóa GD với mọi trẻ em. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Quyết định ban hành chương trình khung giáo dục đại học trình độ cao đẳng sư phạm ngành giáo dục mầm non. 2007.
2. Lê Văn Tạc (chủ biên). **Giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật bậc tiểu học**. NXB Lao động xã hội, H. 2006.
3. Nguyễn Hữu Châu - Nguyễn Văn Cường - Trần Bá Hoàn - Nguyễn Bá Kim - Lâm Quang Thiệp. **Sách trợ giảng giúp giảng viên cao đẳng sư phạm**. NXB Đại học sư phạm, H. 2007.
4. Nguyễn Xuân Hải. **Giáo dục học trẻ khuyết tật**. NXB Giáo dục Việt Nam, H. 2009.



TRIỂN LÃM QUỐC TẾ THIẾT BỊ GIÁO DỤC (TBGD) VIỆT NAM 2011 (VIET-EDU EQUIPMENTS 2011) do Hiệp hội TBGD

Việt Nam phối hợp với Công ty Cổ phần tổ chức sự kiện và Hội chợ toàn cầu sẽ tổ chức từ ngày 16-19/8/2011, tại Trung tâm Hội chợ triển lãm Việt Nam, nhằm thúc đẩy việc hội nhập quốc tế trong lĩnh vực TBGD, đồng thời là cơ hội tốt cho các doanh nghiệp sản xuất, kinh doanh đồ dùng, đồ chơi, thiết bị dạy học trong và ngoài nước giới thiệu, quảng bá các TBGD

tiên tiến. Đây cũng là dịp để các doanh nghiệp, tổ chức giáo dục tìm hiểu, tiếp nhận yêu cầu về đồ dùng, đồ chơi, thiết bị dạy học và sản phẩm phục vụ giáo dục từ các cơ quan quản lý giáo dục, trường học, các bậc phụ huynh và học sinh.

Đối tượng tham gia triển lãm gồm các đơn vị sản xuất, kinh doanh TBGD, cơ quan quản lý các cấp, các sở GD-ĐT, các đơn vị cung cấp dịch vụ cho GD-ĐT và các tổ chức GD quốc tế. Lĩnh vực trưng bày bao gồm: sản phẩm TBGD dành cho bậc học mầm non, phổ thông, đại học và cao đẳng; thiết bị tin học; các mô hình đào tạo; SGK, sách tham khảo; trang

phục học đường... Các hoạt động tại triển lãm: trưng bày sản phẩm và dịch vụ; hội thảo về TBGD; gặp gỡ, trao đổi tìm hiểu nhu cầu về TBGD; trao thưởng cho các sản phẩm tiêu biểu. Nhân dịp này, triển lãm sẽ bán hàng giảm giá phục vụ khai giảng năm học mới.

Để chuẩn bị tốt cho triển lãm, ngày 23/6/2011, Bộ GD-ĐT đã tổ chức Hội nghị cung cấp thông tin cơ bản nói trên cho đại biểu các vụ, viện, Sở GD-ĐT Hà Nội, các cơ quan báo chí và đại diện các doanh nghiệp có liên quan.

P.V

KHẢ NĂNG TIẾP NHẬN VĂN HỌC CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5-6 TUỔI

○ PGS. TS. HÀ NGUYỄN KIM GIANG*

Khả năng tiếp nhận văn học của trẻ mẫu giáo được phát triển cùng với sự tích lũy kinh nghiệm xã hội và sự phát triển đời sống tâm lí của chính đứa trẻ. Đối với trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, cảm nhận thẩm mĩ đã có một bước phát triển đáng kể. Trẻ tiếp nhận tác phẩm văn học đầy đủ, hoàn thiện hơn, biểu hiện trước tiên là vốn hiểu biết văn học (những câu chuyện cổ tích, bài thơ, những đoạn văn xuôi hay) và tình cảm được làm giàu qua quá trình tích lũy hình tượng nghệ thuật. Điều quan trọng là cần phát triển ở trẻ sự hướng tới một cách thẩm mĩ các giá trị tác phẩm, hứng thú đối với việc nghe, suy nghĩ về hình tượng nghệ thuật để phân biệt được hình tượng nghệ thuật với hiện thực cuộc sống. Bằng những tác động sư phạm, chúng ta sẽ hình thành ở trẻ khả năng phân tích một cách sơ đẳng tác phẩm văn học, sự hiểu biết giá trị tác phẩm ở các mức độ, cách biểu hiện thái độ đối với các nhân vật, tính cách của nhân vật và đưa ra các nhận xét đánh giá của mình.

1. Cùng với những kinh nghiệm có được, sự quan tâm tới tác phẩm văn học sẽ giúp trẻ hiểu được nội dung tác phẩm, các nhân vật trở nên gần gũi dễ hiểu hơn. Sự cảm thông với nhân vật, sự lo lắng cho số phận của nhân vật ở trẻ cũng mang đặc điểm cá tính hơn. Trong khi lo lắng và suy nghĩ về những gì diễn ra trong tác phẩm, trẻ em đã suy nghĩ, đánh giá về hiện thực chúng đang sống, học cách so sánh, đối chiếu những sự kiện cuộc sống đơn giản, dễ hiểu với sự thể hiện trong các hình tượng nghệ thuật.

Ở lứa tuổi 5-6, cảm nhận về hình thức nghệ thuật tác phẩm ở trẻ tăng lên rõ rệt, hình thành sự chú ý tới các phương tiện lời nói diễn cảm. Trong khi nắm bắt âm điệu, nhạc tính của bài thơ, trẻ so sánh «*thơ cứ như hát*». Sự phát triển và hoàn thiện cảm nhận về hình tượng nghệ thuật làm tăng thêm cảm hứng của trẻ, giúp trẻ hiểu nội dung các tác phẩm văn học. Trong quá trình này, nhà sư phạm không chỉ đơn thuần giúp trẻ nhận ra, hiểu biết sâu sắc giá trị nội dung, đặc biệt là giá

trị tư tưởng phù hợp với trẻ mà còn cần hướng trẻ vào cảm nhận giá trị hình thức của các tác phẩm văn học. Trẻ có khả năng suy nghĩ sâu về nội dung tác phẩm văn học và hiểu một số đặc trưng hình thức thể hiện nội dung, phân biệt được các thể loại văn học và đặc trưng của từng thể loại. Chúng dễ dàng phân biệt văn xuôi và thơ, chỉ ra thơ là những dòng ngắn có sự nhịp nhàng, có giai điệu, tình cảm, được viết ở giữa trang. Điều đó cũng có nghĩa là trẻ đã nhận ra được tính nhịp điệu và cấu tạo vần, sự ngân nga của những câu thơ. Còn văn xuôi có ngữ điệu biểu cảm gắn với nhịp điệu giọng nói, choán cả chiều ngang trang giấy. Trẻ phân biệt truyện cổ tích từ công thức mở đầu «ngày xưa ngày xưa» và lối kết thúc có hậu - các nhân vật nhỏ bé, lương thiện được sự giúp đỡ của lực lượng thần kì... Hướng sự chú ý của trẻ vào đặc trưng thể loại sẽ giúp trẻ nhận thức sâu sắc hơn giá trị của tác phẩm văn học. Cũng vì vậy, khi đọc và kể cho trẻ nghe, nhất thiết phải cho trẻ hiểu và rung cảm không chỉ nội dung tư tưởng tác phẩm mà cả những giá trị nghệ thuật, đặc trưng cấu trúc thể loại phù hợp với khả năng của trẻ bằng việc giới thiệu tên thể loại gắn với tên tác phẩm, hướng trẻ vào những hình tượng, những từ ngữ nghệ thuật.

2. Mức độ phát triển lời nói, trí tuệ, kinh nghiệm của trẻ 5-6 tuổi đã phát triển. Khả năng quan sát thế giới xung quanh ở trình độ cao hơn đã dẫn đến một thực tế là những tác phẩm mang nội dung gắn với hiện thực cuộc sống mà ở đó trẻ có thể tìm thấy những sự kiện và hoàn cảnh quen thuộc có thể mở rộng, củng cố, định hình những hiểu biết của mình là tác phẩm mà chúng rất thích. Các em hứng thú thật sự khi được nghe những tác phẩm kể về thiên nhiên, các vấn đề thuộc về kĩ thuật, một số hiện tượng trong đời sống xã hội. Các câu hỏi trẻ đặt ra càng ngày càng cụ thể hơn, chúng muốn tìm hiểu nguyên nhân những sự kiện mà chúng quan sát được và tìm cách dự đoán kết quả. Nhiều em trai rất quan

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

tâm đến các vấn đề kĩ thuật và muốn biết xem: «cái kia nó chạy như thế nào?», «cái này làm bằng gì nhỉ?»... Thiên nhiên xung quanh, những mối quan hệ đầu tiên thân thiết và cả những mâu thuẫn trong cuộc sống, sự lựa chọn bạn bè, kết bạn rồi chia tay... tất cả lôi kéo trẻ vào một loạt những quan hệ mang tính người phức tạp. Những tác phẩm mà đề tài là những bạn cùng lứa tuổi, quan hệ gia đình, thiên nhiên được trẻ yêu thích. Các em cũng thích nhân vật được đặt vào những hoàn cảnh khó khăn, bất ngờ không đoán được số phận. Trọng tâm chú ý của chúng là hành động nhân vật chứ không phải những trang miêu tả cũng như nội tâm của nhân vật. Một yếu tố rất quan trọng trong việc làm cho trẻ lứa tuổi mẫu giáo quan tâm đến văn học là hướng cho chúng quan tâm đến lời nói và tư duy. Trẻ rất thích các bài luyện tập kiểu «nồi đồng nấu ốc, nồi đất nấu ếch», cách mở đầu đại loại: «Ngày xưa ngày xưa, trong một ngôi nhà nhỏ, trong một lâu đài nọ..., có một chàng trai khôi ngô và tuấn tú, có một nàng công chúa cực kì xinh đẹp...». Trẻ hiểu và phân tích tác phẩm văn học thông qua vốn kinh nghiệm và trình độ tư duy của chúng, điều này đôi khi làm méo mó tác phẩm. Bởi, trong ý thức của độc giả trẻ tuổi này, điều quan trọng không phải là ý tưởng nhà văn muốn thể hiện mà quan trọng hơn là cái mà độc giả tìm thấy phù hợp với kinh nghiệm bản thân. Trong một công trình nghiên cứu, sau khi nghe cô giáo kể, đọc, được hỏi về những sự kiện buồn trong câu chuyện «*Cô bé bán diêm*» của H.C.Andécxen, các em đã sắp xếp thứ tự như sau: 1) Đánh mất giày để cậu bé cười cho; 2) Bị lạnh cóng; 3) Cây thông Nô-en vừa xuất hiện đã biến mất; 4) Không có cha mẹ; 5) Bị chết. Trong trường hợp này, rõ ràng trẻ em phân tích tác phẩm theo kinh nghiệm cuộc sống của mình, đưa lên trên những vấn đề mà chúng cảm nhận được cũng như trải qua, đưa xuống hàng thứ yếu những sự kiện trừu tượng và xa lạ với thực tế cuộc sống của chúng. Cô giáo cần chú ý giúp đỡ, hướng dẫn trẻ tiếp nhận tác phẩm để việc hiểu nội dung tư tưởng tác phẩm của trẻ được đầy đủ, sâu sắc. Tuy nhiên, hứng thú văn học ở trẻ lứa tuổi này một mặt được tạo nên bởi những cái gần gũi, quen thuộc với trẻ, mặt khác là sự tìm kiếm những nội dung xa xôi, ngược hẳn so với thực tế cuộc sống đem đến những ngạc nhiên bất ngờ như: những nội dung thú vị trong các truyện phiêu lưu viễn tưởng và những khung cảnh, những sự kiện xa xôi ở các vùng miền trên thế giới. Điều này hoàn toàn phù hợp với định nghĩa về sự hứng

thú của tâm lí học hiện đại. Sự kết hợp đúng đắn hai yếu tố trên khi đem văn học đến cho trẻ sẽ đem đến những kết quả đáng mừng.

Ở lứa tuổi mẫu giáo, trẻ thường coi những gì nghe được trong truyện là cái có thực ngoài đời. Quá trình phân biệt hư cấu văn học và cuộc đời thật trong ý thức của trẻ phụ thuộc vào mức độ thông minh, cũng như diễn biến của những cuộc tiếp xúc của trẻ với văn học và ảnh hưởng của môi trường giáo dục. Trẻ có khả năng phân biệt được hình tượng văn học với hiện thực cuộc sống nhờ quá trình hướng dẫn của nhà sư phạm. Những tri thức, kinh nghiệm mà trẻ có được sẽ tạo cho trẻ khả năng phân biệt và đánh giá hình tượng nghệ thuật trong tác phẩm văn học. Việc tổ chức cho trẻ trải nghiệm nghệ thuật qua đọc thơ diễn cảm, kể lại truyện và nhập vai trong trò chơi đóng kịch sẽ làm cho sự tiếp nhận văn học của trẻ trở nên sâu sắc hơn. Trẻ em lứa tuổi này rất dễ nắm bắt những hoàn cảnh được đề cập đến trong văn học, tiếp tục phát triển chúng trong các trò chơi.

3. Sự nghe có tập trung sẽ biến đổi về chất sự chú ý của trẻ. Nó trở thành tương đối bền vững và kéo dài trong một thời gian nếu việc đọc, kể tác phẩm của cô giáo có sức lôi cuốn trẻ. Phát triển tính tập trung nghe tác phẩm của trẻ là một trong những nhiệm vụ quan trọng của giáo dục trẻ em. Điều này sẽ tạo điều kiện, nâng cao trình độ tiếp nhận văn học của trẻ. Khả năng tập trung nghe văn bản nghệ thuật của trẻ phát triển nếu người ta đọc tác phẩm cho trẻ nghe một cách có hệ thống, không có các kì gián đoạn. Nếu việc đọc, kể được thực hiện một cách thường xuyên, liên tục, có kế hoạch ở trường mầm non cũng như ở nhà thì sẽ hình thành một cách nhanh chóng hứng thú đọc ở trẻ. Và ở trẻ, sức nghe được củng cố, phát triển trong điều kiện nghe trong tập thể lớp. Trên cơ sở đó trẻ biết lắng nghe đến cùng một truyện mà không bị phân tán tư tưởng. Chúng ta đã nhận thấy rằng, những đứa trẻ vì nguyên nhân nào đó không đến được trường mầm non thì khả năng tập trung nghe bị giảm sút nghiêm trọng. Độ bền vững của sự chú ý liên hệ chặt chẽ với sự phát triển các chức năng tâm lí khác. Quá trình hiểu nội dung câu chuyện với sự xuất hiện những cảm hứng của trẻ tới màu sắc, âm thanh của tác phẩm nghệ thuật sẽ duy trì được sự tập trung chú ý của trẻ. Biết cách tập trung nghe đặc biệt quan trọng trong lứa tuổi này khi mà các tác phẩm văn học nghệ thuật dùng để đọc cho trẻ được phức tạp hóa về nội dung và tăng về số lượng. Khả năng hiểu nội dung một văn bản nghệ

thuật được hình thành từ tuổi ấu thơ và sự hứng thú hướng tới tác phẩm của trẻ sẽ góp phần nâng cao trình độ cảm nhận của trẻ ở những năm tiếp theo. Điều quan trọng là làm sao trong quá trình nghe, tình cảm của trẻ được giàu có, phong phú thêm và hoạt động tư duy của trẻ cũng hoàn thiện hơn, để cho chúng xuất hiện các câu hỏi: «Do đâu?», «Vì sao?», «Để làm gì?». Khi đó có thể tin tưởng nói rằng, văn học nghệ thuật đã thực hiện vai trò tích cực của mình trong việc giáo dục và phát triển toàn diện nhân cách trẻ.

4. Thực tế và qua nghiên cứu đã xác nhận rằng, trẻ chưa thể tự nhận thức được giá trị thẩm mỹ của tác phẩm. Trong khi nghe các tác phẩm văn học, trẻ quan tâm trước hết là những hành động nhân vật, các nhân vật anh hùng nổi lên trong các sự kiện, những mắt xích của các sự kiện liên hệ chúng với nhau. Thế nhưng, trong điều kiện công tác giáo dục có định hướng, trẻ em có khả năng nếm trải, thỏa mãn tình cảm khi nghe các tác phẩm không có các nhân vật cụ thể, như bài thơ trữ tình, những đoạn văn xuôi hay, giàu nhạc tính. Trong trường hợp đó, điều trẻ quan tâm là âm điệu, nhạc điệu của bài thơ, đoạn văn, cả những tâm trạng, tình cảm của con người, trẻ tìm thấy trong đó sự hứng thú, sự đồng cảm. Điều này là một minh chứng về việc bắt đầu xuất hiện ở trẻ khả năng cảm nhận thẩm mỹ tác phẩm trữ tình mà cần phải được tiếp tục phát triển. Như vậy, sự có mặt của những cảm hứng, hoạt động tư duy cùng với sự nếm trải, đồng cảm của trẻ khi nghe tác phẩm văn học nghệ thuật sẽ xác định chiều sâu của quá trình cảm nhận. Những phẩm chất này không phải tự nhiên xuất hiện, suốt quá trình trước tuổi học đường và cả giai đoạn tiếp theo sau này, để hình thành nó, cần phải dạy trẻ biết nghe một cách tích cực các tác phẩm. Ngoài ra, cũng cần thiết cho trẻ tiếp thu một số thói quen và quy tắc xử sự trong trường mầm non - nơi mà việc đọc thường được tiến hành cho cả nhóm chứ không phải chỉ cho riêng một cá nhân nào. Điều quan trọng là dạy trẻ biết xử sự một cách bình tĩnh, trật tự, chú ý nghe và không làm phiền người khác. Cần giáo dục trẻ thái độ trân trọng đối với sách và tập thói quen xếp đặt chúng gọn gàng. Hứng thú của trẻ đối với những gì người ta đọc cho chúng nghe được hình thành sẽ tích cực hóa cảm nhận thẩm mỹ của trẻ.

5. Đối với lứa tuổi mẫu giáo lớn, trong quá trình tiếp xúc với tác phẩm văn học, với sách, khả năng đọc cũng là vấn đề quan trọng. Đối tượng gây hứng thú của trẻ em chính là các từ, các chữ được thể hiện

trên mặt giấy. Trẻ muốn hiểu tận nguồn của nhiều thú nên chúng hỏi ý nghĩa của những chữ cái cụ thể, của các từ và tìm cách đọc chữ. Chúng ta có thể bắt đầu dạy đọc cho trẻ trước khi kết thúc thời kì mẫu giáo. Như vậy, trong sự tiếp xúc với văn học của trẻ xuất hiện một thay đổi. Song song với tiếp nhận bằng thính giác qua khâu trung gian là nghe đọc diễn cảm tác phẩm, trẻ được hướng dẫn đọc trên mặt chữ một số từ, câu - đây là thời kì mở đầu việc dạy trẻ tự đọc. Bằng cách này, trẻ được làm quen với chữ cái, khả năng ghép chúng lại với số lượng ngày càng nhiều và hiểu ý nghĩa của những tập hợp từ, câu và cốt truyện trong một văn bản. Thời kì này gắn liền với sự «khủng hoảng» về hứng thú văn học ở trẻ, nhất là trong trường hợp môi trường xung quanh đòi hỏi quá gắt gao việc trẻ em phải tự đọc, khước từ quá sớm hình thức đọc to cho các em nghe như vẫn làm trước đó. Sự thay đổi thái độ của trẻ em đối với việc đọc này có hai nguyên nhân: một là việc chuyển đọc văn học thông qua hoạt động vui chơi sang hoạt động học tập có tính chất bắt buộc, hai là mâu thuẫn giữa nhận thức của trẻ với kĩ năng đọc bằng mặt chữ. Nguyên nhân này dẫn đến trẻ có thể không hứng thú đối với việc đọc tác phẩm văn học. Để nhanh chóng vượt qua thời kì khủng hoảng này, điều cần thiết là phải lựa chọn tác phẩm phù hợp với những hứng thú thực tế của trẻ, với khả năng đọc của chúng.

Người ta đều nhận thấy, trẻ mẫu giáo có thể tiếp nhận được văn học nhờ vào đời sống tình cảm, tâm hồn, sự linh cảm và bản chất người tồn tại trong bản thể. Hơn nữa, những kết quả nghiên cứu được phát biểu thành những quan niệm và luận điểm về trình độ và năng lực của trẻ mẫu giáo, đặc biệt trẻ mẫu giáo lớn, của các nhà giáo dục trên thế giới như: I.A. Cốpxon, D.P. Encônhin, N.A. Vetlughina, Dina Feitelson, Zahava Goldstein... đã khẳng định khả năng to lớn của trẻ trong tiếp nhận văn học: Sự cảm thụ và hiểu biết tác phẩm văn học được hình thành ở trẻ mẫu giáo trong mối liên hệ với quá trình phát triển tâm lí của chúng, quá trình này tạo nên nhờ giáo dục và dạy học. Trẻ mẫu giáo hoàn toàn có thể hiểu sâu sắc (ở mức độ của chúng) nội dung và tư tưởng tác phẩm, phân biệt được hình ảnh nghệ thuật với hiện thực, chỉ ra và nhận xét được những phương tiện biểu đạt hình tượng, ngôn ngữ, các thủ pháp nghệ thuật. Trẻ có khả năng nắm được việc xây dựng cốt truyện, cấu trúc và mối quan hệ giữa các nhân vật, ảnh hưởng to lớn của việc đọc truyện với sự phát triển hứng thú văn học của trẻ... □

PHONG VỊ ĐỒNG DAO TRONG “ĐẾ MÈN PHIÊU LƯU KÍ” CỦA TÔ HOÀI

○ VŨ THÚY NGÀ*

Một trong những thể loại văn vần dân gian Việt Nam có sức sống lâu bền qua thời gian là đồng dao. Đồng dao là những bài hát dân gian, được chuyển thể thành những trò chơi dân gian dành cho trẻ em vui chơi. Thế giới nhân vật trong đồng dao là các con vật, sự vật, sự việc, các loài cây, hoa, quả, các sinh hoạt trong cuộc sống hàng ngày rất gần gũi thân thuộc với thiếu nhi. Âm điệu của đồng dao nhịp nhàng vui tươi gắn với các hoạt động vui chơi của trẻ nhỏ. Lời thơ hay câu hát của đồng dao ngắn gọn (thường là thể thơ 2 chữ, 3 chữ, 4 chữ hoặc 5 chữ). Kết cấu của đồng dao theo lối vòng tròn, có sự lặp lại từ, câu, hình ảnh để trẻ dễ nhớ, dễ thuộc, dễ hát. Xét về phương diện dạy trẻ nói hay phát triển ngôn ngữ cho trẻ, đồng dao là những «câu nói» rất ngây thơ, hồn nhiên, có tác dụng giáo dục thiết thực, sâu sắc. Những tác giả viết cho thiếu nhi trong văn học hiện đại thường sử dụng giọng điệu đồng dao để tạo nên sự đồng điệu với những độc giả nhỏ tuổi. Giọng điệu đồng dao ấy giúp các em vừa nhận biết các sự vật, hiện tượng, sự việc trong cuộc sống hàng ngày một cách dễ dàng qua những hình ảnh cụ thể, sinh động, vừa học cách nói có vần có điệu, giàu tính nhạc của người Việt. Dường như phong vị đồng dao trở thành một đặc tính quan trọng của các tác phẩm thơ viết cho thiếu nhi. Tìm trong Văn học cho thiếu nhi (1), có thể gặp rất nhiều bài thơ mang phong vị đồng dao như «*Sen nở*» (Phạm Hồ); «*Kể cho bé nghe*» (Trần Đăng Khoa); «*Chồng nụ chồng hoa*» (Đình Hải); «*Chẳng phải chuyện đùa*» (Quang Huy); «*Sắc màu em yêu*» (Phạm Đình Ân)...

Tô Hoài là nhà văn viết nhiều truyện đồng thoại cho thiếu nhi, trong đó «*Đế mèn phiêu lưu kí*» (DMPLK) là tác phẩm đặc sắc. Tính đến nay, người «sinh ra» chú Đế Mèn độc đáo đã ở tuổi 91 và cuộc phiêu lưu của chú Đế Mèn năm nào cũng đã qua 70 năm. Hành trình đầy thú vị

của chú Đế Mèn thông minh, hiểu động đã được trẻ em của hơn 20 nước trên thế giới biết đến. Bao nhiêu lớp thiếu nhi đã yêu thích và say mê đọc tác phẩm DMPLK. Có lẽ hạnh phúc lớn nhất đối với Tô Hoài - nhà văn dành nhiều tâm huyết để viết cho thiếu nhi - là tạo ra được sự yêu thích lâu bền và tự nhiên trong độc giả nhỏ tuổi. Dường như tất cả những gì được Tô Hoài miêu tả trong tác phẩm không hề cũ qua thời gian mà vẫn đang hiển hiện trong cuộc sống xung quanh các em hiện tại và mãi về sau, được các em cảm nhận, suy ngẫm. Ngày nay, nhiều miền quê đã bị đô thị hoá, thế giới tự nhiên đã biến đổi nhiều do tác động của con người, của lối sống công nghiệp hiện đại. Nhưng có lẽ cuộc sống càng hiện đại càng làm các em (và cả người lớn chúng ta) thấy quý trọng hơn những giá trị của sự thuần phác, hồn nhiên trong cảnh và người mà Tô Hoài đã dựng công khắc hoạ trong DMPLK. Sự thuần phác, hồn nhiên không bị mai một bởi thời gian chính là phong vị đồng dao - phong vị tạo nên giá trị đặc biệt của tác phẩm. Có thể nói, Tô Hoài không chỉ chọn được những điều làm thiếu nhi thích thú là thế giới loài vật với những nét tính cách như con người, cùng với thế giới tự nhiên muôn hình muôn vẻ vừa quen vừa lạ, vừa bình dị vừa kì diệu mà còn là giọng điệu thích hợp với thiếu nhi. Giọng văn mộc mạc, trong sáng, có nét dí dỏm, hồn nhiên và rất giàu chất thơ. Ông miêu tả các con vật và cảnh sắc xung quanh thiếu nhi bằng lời văn hết sức uyển chuyển, nhịp nhàng, giản dị mà sâu sắc, tinh tế. Cách diễn đạt vừa tự nhiên vừa có chủ đích ấy đã tạo ra phong vị đồng dao trong hơn một trăm trang sách kể về cuộc phiêu lưu của chú Đế Mèn.

Có thể nhận thấy phong vị đồng dao qua đối tượng miêu tả trong tác phẩm. Những bài đồng dao thường miêu tả một tập hợp các sự vật, hiện tượng hay các con vật để thiếu nhi nhận biết các

* Trường Cao đẳng Hải Dương

sự vật, sự việc và hiện tượng qua so sánh, liên tưởng. Trong tác phẩm DMPLK có một thế giới các con vật với nhiều loài khác nhau. Theo suốt mười chương truyện có sự xuất hiện của 22 loài vật. Loài Đế (Chương 1 và chương 3); loài Cò (Chương 1); loài Cốc (Chương 1); Loài Xiến tóc (Chương 2); Loài Bướm (Chương 3, chương 7); Loài Nhện (Chương 3); Loài Chim (Chương 4 và chương 7); Loài Bọ Muồm (Chương 4); Loài Gọng Vó (Chương 5); Loài Cua (Chương 5); Loài Cá (Chương 5); Loài Ếch, Nhái (Chương 5); Loài Rắn (Chương 5); Loài Chuồn Chuồn (Chương 6); Loài Niềng Niềng (Chương 6); Loài Châu Chấu (Chương 6); Loài Bọ Ngựa (Chương 6); Loài Cành Cạch (Chương 6); Loài Ve Sầu (Chương 7); Loài Ong (Chương 7); Loài Chuột (Chương 7); Loài Kiến (Chương 9). Đọc «DMPLK», bạn đọc nhỏ tuổi sẽ có một bộ sưu tập bằng ngôn ngữ về các con vật vừa phong phú vừa sinh động, tiếp nối bộ sưu tập các con vật mà các em có được trong đồng dao như «Chim ri là di sáo sậu; Sáo sậu là cậu sáo đen; Sáo đen là em tu hú; Tu hú là chú bồ các; bồ các là bác chim ri». Các con vật trong tác phẩm được Tô Hoài miêu tả riêng lẻ hoặc là một tập hợp theo kiểu liệt kê. Ví như các loại Nhện «Nhện mẹ, Nhện con, nhện già, nhện trẻ, Nhện nước, Nhện tường, Nhện văng, Nhện cây, Nhện đá, Nhện ma... đủ họ nhà Nhện» hoặc các loại Chuồn Chuồn «Chuồn Chuồn Chúa, Chuồn Chuồn Ngô, Chuồn Chuồn Ớt, Chuồn Chuồn Tương, Chuồn Chuồn Kim» các loại Kiến «Kiến Gió, Kiến Mun, Kiến Càng, Kiến Cỏ, Kiến Cánh, Kiến Mốc, Kiến Lửa, Kiến Đen, Kiến Vàng, Kiến Kim, Kiến Muối, Kiến Bọ Dọt. Trăm nghìn chi phái nhà Kiến, nhiều không kể xiết». Không chỉ liệt kê các loại trong một loài vật, Tô Hoài còn nêu tính cách của các con vật này nên các em có được cuốn «từ điển» đặc biệt về loài vật khi tiếp xúc với các trang truyện. Điểm này chính là sự tương đồng giữa đồng dao của dân gian và đồng dao «mới» của Tô Hoài trong DMPLK, khiến trẻ em tiếp nhận một cách say sưa.

Phong vị đồng dao trong DMPLK được biểu hiện qua nghệ thuật miêu tả các con vật và cảnh vật. Đặc điểm ngôn ngữ của đồng dao là giàu hình tượng và giàu nhạc điệu. Hình tượng trong đồng dao được tạo ra do hệ thống tính từ và động từ, lối so sánh, nhân hoá. Nhạc điệu của đồng dao được tạo bởi cách sắp xếp thanh điệu bằng trắc, gieo vần, ngắt nhịp, lặp từ, lặp câu.

Những câu văn tả loài vật hay cảnh vật của Tô Hoài trong DMPLK có giọng điệu riêng. Lời văn không gọt rũa cầu kì mà tuôn chảy tự nhiên theo kiểu riêng của... trẻ em: biết gì nói nấy, thích diễn đạt bằng hình ảnh nhiều khi thật ngộ nghĩnh, đáng yêu. Lời tự thuật của chú Đế Mèn là những đoạn văn miêu tả sắc sảo, gây ấn tượng sâu đậm trong tâm hồn trẻ thơ. Có thể coi những đoạn văn này là mẫu mực của văn bản miêu tả mà học sinh tiểu học và trung học cơ sở hiện nay cần phải học. Phong vị «đồng dao» của Tô Hoài trong DMPLK kết đọng ở những câu văn xuôi rėjo rất, nhịp nhàng vừa giàu hình ảnh vừa có tính nhạc «Xóm ấy trú ngụ đủ các chi họ Chuồn Chuồn. Chuồn Chuồn Chúa lúc nào cũng như dũ đội, hùng hổ nhưng kì thực trông kĩ đôi mắt lại rất hiền. Chuồn Chuồn Ngô nhanh thoắt thoắt, chao cánh một cái đã biến mất. Chuồn Chuồn Ớt rục rờ trong bộ áo quần đỏ chói giữa ngày hè chói lói, đi đằng xa đã thấy. Chuồn Chuồn Tương có đôi cánh kếp vàng điểm đen thường hay lượn quanh bãi những hôm nắng to. Lại anh Kim Kim Kim bấy lấy bấy như mẹ đẻ thiếu tháng, chỉ có bốn mẩu cánh tí teo, cái đuôi bằng chiếc tăm dài lêu nghêu, đôi mắt lồi to hơn đầu, cũng đậu ngụ cư vùng này» (3, tr 79). Đoạn văn chỉ có 5 câu mà tái hiện cả chi họ Chuồn Chuồn, mỗi con một vẻ. Lời văn đọc lên có âm điệu nhịp nhàng bởi có sự kết hợp hài hoà về thanh điệu của các từ trong câu. Các câu văn mang nghĩa liệt kê nhưng không rời rạc mà liên kết chặt chẽ giữa các ý miêu tả về đặc điểm của từng loại chuồn chuồn qua hệ thống tính từ, động từ sắc sảo. Trong đồng dao, các con vật thường được miêu tả với đặc điểm riêng cho trẻ dễ nhớ «Con gà cục tác lá chanh; Con lợn ủn ỉn mua hành cho tôi; Con chó khóc đứng khóc ngồi; Bà ơi đi chợ mua tôi đồng riềng» (2). Khi tả các loài vật, Tô Hoài đã quan sát rất kĩ lưỡng và chọn từ ngữ miêu tả thật chính xác, sinh động, thường lồng ghép giữa miêu tả trực tiếp và so sánh khiến cho thế giới loài vật trở nên hấp dẫn hơn «Rợp trời các loại phi cơ Chuồn Chuồn. Đầy mặt đất những Châu Chấu, Bọ Ngựa, Bọ Muồm. Và cả cái xóm lầy lội những Rắn Mòng, Ếnh Ương, Nhái Bén, Cốc, Ếch... Ếch ồm ộp, Cốc keng kẹc, Chấu Chàng chẳng chuộc, Ếnh Ương uôm oap». Tác giả sử dụng biện pháp đảo từ, lựa chọn những từ tượng thanh mô phỏng tiếng kêu của các loại trong «chi họ»

nhà Éch tạo nên sự cảm nhận rất cụ thể về thế giới loài vật. Giọng điệu này còn trở lại trong các truyện đồng thoại sau «DMPLK «như «O Chuột», «Đôi ri đá»... Nếu những đoạn văn tả các con vật giàu tính hiện thực thì những đoạn văn tả cảnh trong tác phẩm lại giàu chất thơ. Tâm hồn lãng mạn của chú Đế Mèn gặp cảnh là nảy sinh cảm hứng và lời kể dường như mềm mại, trữ tình hơn. Đoạn văn tả cảnh Đế mèn và Đế Trũi ngao du trên chiếc bè bằng lá sen đã được chọn đưa vào SGK Tiếng Việt 2 cũng là đoạn văn điển hình cho nghệ thuật miêu tả «Bè chúng tôi theo dòng trôi băng băng. Mùa thu mới chớm nhưng nước đã trong vắt. Trông thấy cả hòn cuội trắng tinh nằm dưới đáy. Nhìn lại bên ven sông, phong cảnh đổi thay đủ điều ngoạn mục. Cỏ cây và những làng gần núi xa luôn luôn mới» (3, tr 56). Lời văn không quá gọt rũa cầu kì mà tuôn chảy tự nhiên nhịp nhàng qua các tính từ chỉ màu sắc «trong vắt», 'Trắng tinh», những cụm từ «đủ điều ngoạn mục», «làng gần núi xa». Cảnh mùa xuân dịu dàng, gợi cảm «Thấm thoắt, lại đã hết một mùa đông. Những ngày xuân mới bắt đầu. Chim hót ơi ới đầu cành. Ánh nắng lưa lỏn phủ trên chòm cây. Những vật cỏ trở lại non tươi, xanh mơn khắp mặt đất, cỏ xuân nhấm ngọt như đường phèn» (3, tr 101). Bước chân thời gian nhẹ nhàng qua cảnh sắc tươi sáng, rộn ràng của mùa xuân giục giã khát vọng lên đường của chú Đế Mèn và cuối tác phẩm vẫn cảnh sắc thơ mộng đón mời Đế Mèn tiếp tục những cuộc phiêu lưu mới «Giờ đương mùa thu. Mùa thu hoa cúc vàng nở lung giậu. Lối mòn phủ đầy lá đỏ rơi. Từ hôm vào mùa mới, đất trời u ám mưa phùn. Cảnh buồn mà lòng vui» (3, tr 153). Những câu văn trong đoạn ngắn gọn mà có sức gợi mệnh mang giống như những bài đồng dao tả thiên nhiên những lúc chuyển mùa với các sắc thái của nắng, của mưa đa dạng, tinh tế «Tháng giêng là nắng hơi hơi; Tháng hai là nắng giữa trời nắng ra; Thứ nhất là nắng tháng ba; Tháng tư có nắng nhưng mà nắng non» (2, tr 32). Cảnh có lúc thể hiện tâm trạng và cảnh ngộ. Đó là tinh huống Đế Mèn và Đế Trũi gặp lũ cuốn. Kiểu câu liệt kê góp phần diễn tả sự khắc nghiệt của đôi bạn Đế khi gặp nạn: «Ngày thứ ba, một màu nước trắng/Ngày thứ tư, vẫn một màu nước trắng/Ngày thứ năm, màu nước trắng/Ngày thứ bảy... trắng/ Ngày chín.../Ngày mười...» (3, tr 59).

Những câu văn được ngắt thành từng dòng, thu gọn dần như hơi thở ngày một yếu ớt của hai chú Đế lênh đênh trên mặt nước, đôi mắt nhòa dần vì mệt vì đói. Nỗi khắc khoải, lo sợ biểu hiện qua lời văn liệt kê sinh động, sáng tạo. Giọng điệu của đồng dao luôn phảng phất trong câu văn xuôi tả cảnh của Tô Hoài trong «DMPLK» vì cảnh sắc qua đôi mắt nhìn của trẻ thơ xưa và nay có điểm giống nhau. Văn mưa vẫn nắng của trời nhưng cách cảm nhận của thiếu nhi thật hồn nhiên «Lác đác mưa ngâu; Sinh sịch mưa ngâu; Lá ngâu rụng xuống; Bông lau phất cờ» (2, tr 29) và đến trang viết của Tô Hoài, lối cảm và lối tả vẫn giữ được sự chân thực hồn nhiên thuở trước. Có những đoạn, phong vị đồng dao biểu hiện rõ nét qua lời hát của các cô Bướm «Cảnh như vẽ; Gió hây hây; Đào mím miệng; Liễu giương mày; Bướm nhặng bay; Trong bụi; Oanh vàng riu rít; Đầu nhà; Ến đỏ hót hay» (3, tr 101).

Có thể nói, phong vị đồng dao trong DMPLK của Tô Hoài là sự gặp gỡ giữa tâm hồn nhà văn hiện đại với tâm hồn trẻ thơ trong dân gian. Những lời hát và trò chơi của trẻ em hiện nay đã thay đổi nhiều nhưng tâm hồn trẻ em xưa nay về bản thể vẫn giống nhau ở sự hồn nhiên, trong sáng để dễ dàng đón nhận những điều bình dị, sáng trong qua các tác phẩm văn học dành cho thiếu nhi. Tô Hoài đã tìm được cách viết phù hợp với thiếu nhi. Không phải ngẫu nhiên mà nhiều tác phẩm của ông đã được chọn đưa vào chương trình và SGK Tiếng Việt ở tiểu học và ngữ văn THCS. Viết cho thiếu nhi, mỗi tác giả có một cách thể hiện riêng, Tô Hoài đã chinh phục được độc giả nhỏ tuổi hơn nửa thế kỉ qua bởi giọng văn trong sáng, giàu hình ảnh, giàu nhạc điệu như những lời «đồng dao mới» trong văn học thiếu nhi. □

- (1) Văn học cho thiếu nhi. NXB Văn học, H. 1996.
- (2) Trần Gia Linh. Kho tàng đồng dao Việt Nam. NXB Giáo dục, H.2006.
- (3) Tô Hoài. Đế mèn phiêu lưu kí. NXB Văn học, H. 2000.

Tài liệu tham khảo

1. Châu Minh Hùng - Lê Nhật Ký. Hệ thống thể loại trong văn học thiếu nhi. NXB Giáo dục, H. 2009.
2. Nguyễn Văn Long - Nguyễn Thị Bình - Lê Thị Bắc Lý - Mai Thị Nhung - Trần Đăng Xuyên. Văn học Việt Nam hiện đại, tập 2. NXB Giáo dục, H.2005.
3. Tô Hoài. Tuyển tập, tập 1. NXB Văn học, H.1987.

KHÁM PHÁ KHOA HỌC Ở TRẺ MẪU GIÁO

○ ThS. NGUYỄN THỊ NGA*

Khám phá khoa học (KPKH) là một quá trình tìm ra cái mới, giúp trẻ hình thành các khái niệm khoa học (KH) đơn giản. Không chỉ học sinh phổ thông mới có thể KPKH mà ngay từ độ tuổi mẫu giáo, thông qua hoạt động vui chơi trẻ đã biết KPKH.

1. Jean Piaget (1896-1980) nghiên cứu về các giai đoạn phát triển của trẻ qua hai quá trình đồng hóa và điều ứng. Khi gặp vấn đề không phù hợp với kinh nghiệm và hiểu biết của mình trẻ tự tìm hiểu trong trạng thái không cân bằng về tinh thần. Để trở lại trạng thái cân bằng, trẻ cần thúc đẩy hoạt động trong môi trường. Trong quá trình đồng hóa có những khái niệm được thay đổi hoặc có những khái niệm mới được hình thành - quá trình thích nghi diễn ra. Theo quan điểm của Piaget, đứa trẻ nhìn thế giới và các khái niệm KH không giống như người lớn.

Rochel Gelman - GS Tâm lý học tại ĐH Rutgers đã áp dụng kiến thức của mình vào sự phát triển của chương trình giáo dục mầm non. Các ấn phẩm gần đây về cả hai môn *Toán* và *Khoa học* trong nghiên cứu trẻ thơ đã dành riêng cho nhiệm vụ phát triển các loại lý thuyết về học tập thích ứng ở trẻ.

Các nghiên cứu đều khẳng định: cách tốt nhất để tìm hiểu KH là làm KH. Đối với một nhà KH, khi gặp một hiện tượng bất kì, nhà KH sẽ quan sát, đặt câu hỏi, đưa ra giả thuyết, làm thí nghiệm và đi đến kết luận. Với trẻ mẫu giáo, quá trình KPKH cũng diễn ra tương tự. Nếu có một cốc nước trắng và một lọ màu, trẻ sẽ rất tò mò muốn biết nếu mình bỏ cái màu này vào cốc nước thì nó sẽ ra sao. Trẻ có thể dự đoán rằng cốc nước sẽ đổ ra hoặc biến thành cái gì đó. Kết quả sẽ được chứng minh khi trẻ «làm thí nghiệm» bỏ màu vào nước. Từ đó trẻ hiểu ra rằng cốc nước trắng sẽ đổi màu sau khi bỏ màu vào.

2. Vai trò của KPKH đối với sự phát triển của trẻ mẫu giáo

Khi được khám phá, thử nghiệm trẻ không chỉ phát triển một kỹ năng cụ thể mà còn phát triển các kỹ năng cần thiết về thể chất, tình cảm, xã hội

và nhận thức. Qua khám phá, trẻ biết ra quyết định và giải quyết vấn đề. Ví dụ, trẻ học được cách tạo ra màu sắc mới khi pha trộn màu xanh và màu vàng với nhau sẽ tạo ra màu xanh lá cây. Tham gia làm vườn trẻ được học về mùa và cách thức thực vật phát triển từ hạt, củ hay việc cho trẻ tham gia nhổ cỏ cũng là dạy trẻ kỹ năng phân loại, phát triển khả năng vận động tinh.

Với đặc tính tò mò, ham hiểu biết, trẻ mẫu giáo không ngừng tìm hiểu về thế giới xung quanh thông qua các giác quan: nhìn, nghe, ngửi, nếm, sờ. Để các giác quan phát triển, trẻ cần được khám phá, được trải nghiệm. Muốn phát triển tư duy của trẻ và chuẩn bị cho giai đoạn phát triển tiếp theo, giáo viên (GV) cần dạy cho trẻ cách huy động tất cả các giác quan để phân loại, dự đoán và giao tiếp, khám phá ra các điểm giống và khác nhau của mỗi sự vật, hiện tượng.

Qua KPKH, trẻ được phát triển khả năng phỏng đoán dựa vào những thông tin thu nhận được qua quan sát và thử nghiệm, trẻ bắt đầu có những suy luận về những điều xảy ra trong môi trường xung quanh mình. Những suy luận logic đầu tiên của trẻ dựa vào khả năng quan sát và những gì trẻ bắt gặp, nhìn thấy trong môi trường. GV có thể giúp trẻ suy luận logic bằng cách khuyến khích trẻ xem xét những khía cạnh khác nhau của một sự việc hay tình huống nào đó. Khả năng suy luận chính xác của trẻ phụ thuộc vào những trải nghiệm và vốn sống kinh nghiệm của trẻ. Trong KPKH, trẻ đi đến những giải thích, kết luận về những thông tin chúng nhận được. Những kết luận của trẻ được hình thành từ kết quả của những thử nghiệm thực sự là cơ sở của những kinh nghiệm của trẻ. Ví dụ: trẻ có thể dự đoán, khám phá những gì sẽ xảy ra khi thay đổi các độ dốc và độ dài của đường dốc hoặc sử dụng ánh sáng khác nhau.

Quan sát những gì xảy ra, khả năng giao tiếp của trẻ phát triển khi trẻ mô tả giống và khác nhau ở mỗi «thí nghiệm» của mình. Hoặc khi trẻ phải đưa ra những dự đoán, lý giải cho hiện tượng. Ví dụ: trẻ có thể quan sát sự khác biệt về

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

tốc độ và khoảng cách, kích thước hoặc trọng lượng của quả bóng, chiều cao và chiều dài của đoạn đường nổi khi thả bóng trên dốc. Ví dụ khác: một GV mầm non mang đến lớp: một quả táo đỏ, một quả màu xanh; hai quả cam; hai quả bưởi và hai quả chuối. Trẻ sẽ được khám phá quả bằng cách quan sát kích thước, hình dạng, màu sắc, kết cấu, vị và thành phần của các loại quả qua quan sát, phân loại, cầm, nắm, sờ mó, ngửi, nếm,...

Trẻ mẫu giáo có thể nắm bắt các nguyên tắc KH cơ bản rất dễ dàng phù hợp với trẻ. Một thí nghiệm đơn giản sử dụng 2 cốc nhựa nối với nhau bằng dây có thể dạy cho trẻ em một bài học giá trị về âm thanh.

Tất cả những khám phá KH vĩ đại đều bắt đầu với các thử nghiệm, và trẻ em không bao giờ quá trẻ để bắt đầu thử nghiệm trong một môi trường an toàn và được giám sát.

3. Tổ chức cho trẻ mẫu giáo KPKH như thế nào để đạt hiệu quả

1) Để tổ chức hoạt động KPKH cho trẻ, GV cần xây dựng môi trường thúc đẩy tư duy KH: GV nên cố gắng cho trẻ thêm thời gian và các nguyên vật liệu để trẻ khám phá môi trường một cách đầy đủ nhất. Không đủ thời gian khám phá, trẻ sẽ không thể thu nhận được những kiến thức KH tự nhiên cần thiết để suy luận một cách logic. Các công cụ hỗ trợ khám phá: kính lúp, công cụ đo lường, đồ vật,...

2) Trong tổ chức hoạt động KPKH cho trẻ, GV không cần quá chú trọng đến sự ngăn nắp (vì thường xuyên tạo ra sự bừa bộn cũng là một phần học tập tích cực và sáng tạo của trẻ). Qua «thử» và «sai» sẽ hình thành khả năng tự học ở trẻ sau này. Không cho phép trẻ mắc lỗi cũng dẫn tới tâm lý sợ thất bại khi trẻ hoạt động. Thông thường GV hay gộp quá nhiều nội dung trong một hoạt động giáo dục mà mỗi hoạt động đã mang yếu tố, hoặc tình huống giáo dục. Ví dụ: Chỉ với một cái chậu đầy nước trẻ có thể bỏ vào đó vài thứ đồ chơi: miếng bọt biển, quả bóng, miếng gỗ... Từ đó trẻ có những trải nghiệm và cô giáo đã có thể giúp trẻ hiểu thế nào là chìm và nổi, phát triển khả năng tư duy của trẻ.

3) Tạo cho trẻ nhiều cơ hội để «làm» KH. Cơ hội để trẻ KPKH có thể được tìm thấy ngay trong lớp, ngoài sân bãi, công viên, bảo tàng KH, góc thiên nhiên và thậm chí ngay cả trong các hộp đồ chơi của trẻ. Quan sát thái độ khi trẻ KPKH thì GV sẽ đánh giá được hoạt động đó có phù hợp

với trẻ hay không. Hoạt động nên có thách thức, nhưng phải phù hợp tránh làm trẻ thất vọng. Nếu trẻ có vẻ không quan tâm đến việc thực hiện một hoạt động cụ thể thì hãy đề xuất một hoạt động khác hoặc thử lại vào thời điểm khác. Hãy phát triển khả năng tự nhiên của trẻ bằng cách không buộc trẻ phải làm điều trẻ không thích mà hãy bằng cách khuyến khích trẻ tham gia các hoạt động hướng tới mục đích đó.

4) GV cần xác định các khía cạnh của KH mà trẻ thích thú từ đó nói chuyện với trẻ về lợi ích KH trẻ và khuyến khích những nỗ lực của trẻ. Ví dụ: nếu trẻ bị hấp dẫn bởi những con khủng long thì tổ chức cho trẻ «đọc» sách về khủng long, thảo luận về khủng long, xây dựng các mô hình khủng long ghé thăm các viện bảo tàng để thấy mô hình hóa thạch khủng long. Sự hiểu biết của GV sẽ giúp trẻ cá nhân hoá thành những kinh nghiệm học tập của mình.

5) GV cần biết nắm bắt những khoảnh khắc có thể dạy dỗ trẻ. Khi trẻ nhìn thấy một bông hoa hồng đẹp vào mùa xuân sẽ sử dụng cơ hội đó để thảo luận về ánh sáng và hoa. Có thể cho trẻ theo dõi bằng cách trồng củ hoặc hạt giống hoa trong vườn trường hoặc trong lớp và cho trẻ xem chúng phát triển như thế nào. Cần tận dụng những môi trường quen thuộc với trẻ biến thành những nơi có vấn đề cần được tìm hiểu, khám phá để tạo sự hấp dẫn cho trẻ đến với KH.

6) Hãy chia sẻ sở thích KH của mình với trẻ. GV hoặc cha mẹ trẻ có một công việc liên quan đến KH hay sở thích của trẻ hãy tìm ra những điều gần gũi với KH để hướng đến trẻ. GV không nên cung cấp cho trẻ ý tưởng sẵn có mà hãy để trẻ được tự khám phá hoặc xây dựng những ý tưởng của riêng mình.

7) Nói chuyện với trẻ về các chủ đề KH liên quan trên truyền hình, tạp chí, sách... hoặc về các thắc mắc KH mà trẻ gặp phải: điều gì trẻ quan tâm đến; trẻ đã học được gì. Với trẻ mẫu giáo lớn có thể thảo luận nâng cao như: liệu KH được trình bày trong các câu chuyện KH viễn tưởng là thật hay hư cấu.

8) Dành thời gian để trẻ thảo luận. Cuộc thảo luận có thể được tiến hành trước, trong hoặc sau khi trải nghiệm sẽ có ý nghĩa rất tốt. Một số CH hiệu quả để phát triển tư duy KH trong thảo luận:

- Loại CH mục đích: + Tập trung sự chú ý đến chi tiết quan trọng, tình huống...; + Để làm gì?;

(Xem tiếp trang 60)

GIÁO DỤC LÒNG NHÂN ÁI CHO TRẺ MẦM NON

○ ThS. CHU THỊ HỒNG NHUNG*

1. Lòng nhân ái là một phần cốt lõi trong nhân cách, là nền tảng của đạo đức và là một trong những phẩm chất cao quý của con người. Tình cảm đó không phải là bẩm sinh mà được hình thành trong cuộc sống, trong những mối quan hệ xã hội, mối quan hệ với những người xung quanh.

Theo Từ điển Tiếng Việt, lòng nhân ái là «tình yêu thương con người» (1). Như vậy, trong lòng nhân ái có tình yêu và tình thương. Từ định nghĩa trên ta thấy, lòng nhân ái là một trong những tình cảm đạo đức trong đó nổi lên những thành tố quan trọng là tình yêu, sự cảm thông, ý thức trách nhiệm đối với con người. Người có lòng nhân ái là người có tâm hồn rộng mở, biết quý trọng con người, dễ cảm thông với những người bất hạnh, thường tỏ ra khoan dung, độ lượng, sẵn sàng giúp đỡ người khác, làm bớt đau khổ và đem lại niềm vui cho những người xung quanh.

Ngày nay, trong xu thế hội nhập và toàn cầu hóa, trong điều kiện nền kinh tế đất nước vận hành theo cơ chế thị trường có sự quản lý của nhà nước, không ít những giá trị đang đứng trước nhiều thử thách gay gắt. Vì vậy, giáo dục (GD) đạo đức, bồi dưỡng nhân cách cho con người đặc biệt là thế hệ trẻ là điều kiện quan trọng đảm bảo cho sự phát triển toàn diện và bền vững của đất nước. Nhờ có lòng nhân ái mà chúng ta khắc phục được những mặt trái của cơ chế thị trường như lối sống ích kỷ, chạy theo lợi ích của đồng tiền... Bởi vậy, việc giáo dục lòng nhân ái (GDLNA) cho con người nói chung và cho thế hệ trẻ nói riêng lại càng có ý nghĩa quan trọng trong giai đoạn hiện nay.

2. Sự cần thiết GDLNA cho trẻ mầm non

Trẻ khi sinh ra đã bắt đầu một quá trình hòa nhập vào cộng đồng và xã hội loài người để trở thành người. Một nhu cầu nổi trội có ảnh hưởng rất lớn đến sự phát triển của trẻ là «nhu cầu được an toàn, được chấp nhận, được yêu thương» (2). Sống trong tình yêu thương đùm bọc không những là hạnh phúc của trẻ thơ mà còn là điều kiện tiên quyết làm nảy nở tình yêu của trẻ đối với mọi người xung quanh mà khởi điểm quan trọng là tình gắn bó mẹ con. Như vậy, đối với trẻ mầm non, GDLNA cho trẻ không những sẽ tạo nên cái

«gốc» đạo đức tốt đẹp và bền vững ở trẻ mà còn là động lực quan trọng để trẻ phát triển nhân cách theo một chiều hướng tích cực.

Chúng ta cần chăm lo, vun đắp những dấu hiệu ban đầu của lòng nhân ái cho trẻ ngay từ tuổi thơ, khi trẻ bắt đầu có những quan hệ với môi trường xung quanh. Đó là tình cảm gắn bó với con người, thái độ vui vẻ, chan hòa trong cuộc sống, những kinh nghiệm đầu tiên về quan hệ thân ái với mọi người (tình yêu, sự quan tâm, chia sẻ, đồng cảm, tha thứ, giúp đỡ...). Từ việc hình thành cho trẻ tình yêu thương đối với con người và sự vật sẽ dần hình thành ở trẻ những tình cảm đạo đức tốt đẹp.

Theo PGS. TS. Nguyễn Ánh Tuyết, ở lứa tuổi mẫu giáo, tình cảm của trẻ phát triển rất mạnh mẽ đặc biệt là tính đồng cảm và tính dễ xúc động đối với con người và cảnh vật xung quanh. Các nhà tâm lý coi đây là quá trình phát cảm của những xúc cảm thẩm mỹ - đạo đức, tức là những xúc cảm tích cực nảy sinh khi trẻ tiếp xúc trực tiếp với điều tốt và cái đẹp, khiến trẻ gắn bó tha thiết với con người và cảnh vật xung quanh, kích thích trẻ làm những điều tốt lành để đem lại niềm vui cho mọi người. GDLNA cho mọi người phải bắt đầu từ lứa tuổi mầm non, là thời điểm GD thuận lợi và có hiệu quả nhất. Hay nói cách khác, lứa tuổi mẫu giáo là thời kỳ thuận lợi để GDLNA, bỏ qua thời kỳ này không quan tâm đến GDLNA cho trẻ là một sai lầm nghiêm trọng. Thực tế cho thấy, hiện nay một số trẻ do được bố mẹ nuông chiều, trẻ mãi mê vui chơi theo ý thích, sống khép kín mà không quan tâm đến người xung quanh dẫn đến hiện tượng trẻ sống ích kỷ và thậm chí vô cảm. Nếu hiện tượng này trở nên phổ biến sẽ ảnh hưởng rất lớn đến nhân cách của nhiều thế hệ người Việt Nam sau này.

Trong Chương trình GD mầm non được Bộ trưởng Bộ GD-ĐT ký ban hành theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT (3), vấn đề GDLNA cho trẻ mẫu giáo là một nội dung trọng tâm trong lĩnh vực GD tình cảm và kỹ năng xã hội, gồm: - Biết

* Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

yêu mến và quan tâm đến người thân trong gia đình; - Biết thể hiện thái độ lễ phép, kính trọng ông bà, cha mẹ và người lao động qua giao tiếp; - Quan tâm, chia sẻ, giúp đỡ bạn; - Biết thể hiện tình cảm với Bác Hồ qua hát, đọc thơ, cùng cô kể chuyện về Bác; - Biết nhận xét và tỏ thái độ với hành vi «đúng» - «sai», «tốt» - «xấu»; - Biết bảo vệ, chăm sóc con vật và cây cối; - Biết yêu quý, bảo vệ, giữ gìn đồ dùng, đồ chơi thân thuộc.

Như vậy, GDLNA cho trẻ mẫu giáo cần tập trung vào những nội dung cơ bản sau: - GD trẻ biết quan tâm, giúp đỡ những người gần gũi xung quanh bằng những việc làm cụ thể trong cuộc sống hàng ngày; - GD trẻ biết chia sẻ, nhường nhịn; GD ở trẻ sự đồng cảm (cùng vui, cùng buồn) với những người xung quanh; - GD trẻ biết yêu quý, quan tâm, chăm sóc với con vật, đồ vật và cây cối...

3. GDLNA cho trẻ thông qua gia đình và ở nhà trường

Một trong những con đường GDLNA vô cùng quan trọng là cần GD trẻ trong môi trường gia đình. Gia đình là môi trường xã hội đầu tiên trẻ được tiếp xúc, do vậy gia đình có ảnh hưởng rất lớn đến sự hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Những người thân trong gia đình có ảnh hưởng và tác động trực tiếp, thường xuyên, hàng ngày đến trẻ. Các nhà GD N.K. Crupxkaia, A.X. Macarenco... đều thừa nhận GD gia đình có ảnh hưởng lớn đối với sự phát triển của trẻ thơ, các tác giả cũng nhấn mạnh «gia đình là nơi hun đúc lòng nhân ái cho trẻ từ tuổi mầm non». Trẻ em sống trong gia đình, trong tình yêu thương thì cũng hình thành được tình yêu thương, sự quan tâm với những người thân trong gia đình. Vậy muốn hình thành được lòng nhân ái ở trẻ em, các bậc cha mẹ cần đối xử nhân ái với con cái như: tình yêu thương, sự quan tâm, chăm sóc...

Một con đường khác cũng có ảnh hưởng rất lớn đến việc GDLNA của trẻ là GD trẻ ở trường mầm non trong hoạt động vui chơi mà trung tâm là trò chơi đóng vai theo chủ đề. «Vui chơi là một mắt xích nối liền giữa trẻ và quy tắc đạo đức, lòng nhân ái vì nó giúp cho quá trình hình thành các phẩm chất đạo đức diễn ra dễ dàng hơn» (4). Có thể coi trò chơi đóng vai là một hình thức giúp trẻ tích cực và sáng tạo nắm các quy tắc hành vi đạo đức cũng như các chuẩn mực đạo đức xã hội. Bằng việc trải nghiệm các mối quan hệ thông qua vai chơi, trẻ cảm nhận được cái hay, cái đẹp trong các mối quan hệ xã hội của người lớn từ đó thiết lập được thái độ tích cực với cuộc sống và mọi người xung quanh. Trên cơ sở đó trẻ sẽ được học cách đối xử nhân

ái trong các mối quan hệ xã hội khác nhau trong cuộc sống thực. Vì vậy, giáo viên cần phải tổ chức cho trẻ chơi một cách khoa học, hợp lý, tạo điều kiện cho trẻ được thực hành trải nghiệm các hành vi nhân ái trong các tình huống khác nhau, ở những hoàn cảnh khác nhau của trò chơi thì sẽ tạo nên được hiệu quả GD.

Bên cạnh trò chơi đóng vai, những tác phẩm văn học cũng là một trong những phương tiện hữu hiệu để GDLNA của trẻ. Từ nhỏ trẻ đã được đắm mình trong những câu chuyện, bài thơ, bài hát ru của bà và của mẹ. Rồi đến trường mầm non, hàng ngày trẻ thường được học và nghe rất nhiều những câu chuyện, bài thơ hay. Những tác phẩm văn học đó cứ theo trẻ, lớn dần lên và trở thành một phần trong tâm hồn trẻ, như: trẻ yêu cô Tấm trong quả thị của bà, yêu chàng Thạch Sanh đánh thắng Trần Tinh... Từ tình yêu đó, trẻ có mong muốn được trở thành nhân vật trong truyện và sẽ có suy nghĩ và hành động tốt giống như những nhân vật mà trẻ yêu thích từ đó sẽ hình thành những đức tính tốt ở trẻ. Văn học chính là một món ăn tinh thần không thể thiếu trong được trong đời sống của trẻ. Trẻ sẽ học được nhiều điều tốt đẹp trong mỗi hình ảnh của nhân vật trong tác phẩm văn học. «Cần dạy trẻ nghệ thuật tự đặt mình vào chỗ đứng và tình thế của người khác như hiểu được nỗi cực nhọc của mẹ, nỗi ưu tư của cha, hiểu được sự cô đơn nghèo khó của bạn bè, nỗi bất hạnh của con người rồi tận tình làm vơi đi gánh nặng đó. Đây là bước đi đầu tiên dạy trẻ biết chia sẻ, trải nghiệm và đồng cảm với văn học» (5). Chính vì vậy, người lớn cần dạy trẻ biết học cách yêu thương, chia sẻ từ những hình tượng trong văn học, cần lựa chọn những tác phẩm văn học hay, đem đến cho trẻ những cảm xúc mãnh liệt.

Tóm lại vấn đề GDLNA cần phải được toàn xã hội quan tâm đặc biệt trong thời kì hội nhập, cạnh tranh như hiện nay và chúng ta cần phải GDLNA cho trẻ ngay từ lứa tuổi mầm non. □

(1) Hoàng Phê. *Từ điển tiếng Việt. Trung tâm từ điển ngôn ngữ*, Viện khoa học xã hội Việt Nam, H. 1992.

(2) Đào Văn Phú. «Giáo dục trước tuổi phổ thông». Tạp chí *Nghiên cứu giáo dục*, số 8/1989.

(3) Bộ GD-ĐT. **Chương trình giáo dục mầm non**. NXB Giáo dục, H. 2009.

(4) Lê Minh Thuận. **Trò chơi đóng vai theo chủ đề và việc hình thành nhân cách cho trẻ mẫu giáo**. NXB Giáo dục, H. 1989.

(5) Hà Nguyễn Kim Giang. **Cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học, một số vấn đề lí luận và thực tiễn**. NXB Đại học quốc gia, H. 2002.

KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ TRONG QUÁ TRÌNH HÌNH THÀNH TRI THỨC TIẾNG VIỆT Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO QUAN ĐIỂM LÝ THUYẾT KIẾN TẠO

○ TRƯƠNG THU HƯỜNG*

1. Lý thuyết kiến tạo (LTKT) với việc tích cực hoá quá trình hình thành tri thức tiếng Việt (TV) cho học sinh (HS) trung học phổ thông (THPT)

1.1. LTKT (Constructivism) là một quan điểm mới về DH, dựa trên những nghiên cứu tâm lý học của Jean Piaget và Vygotsky cho rằng, quá trình nhận thức của người học về thực chất là quá trình người học tự xây dựng nên những kiến thức cho bản thân thông qua các hoạt động (HD) đồng hóa (là quá trình kết hợp trực tiếp những thông tin mới vào sơ đồ nhận thức đang tồn tại để giải quyết tình huống mới) và điều ứng (là quá trình thay đổi, thậm chí là phải bác bỏ các kiến thức và kinh nghiệm sai lầm cũ khi nó không phù hợp với tình huống mới).

LTKT được coi là lý thuyết của nhận thức (theory of knowing) hơn là lý thuyết của tri thức (theory of knowledge). Von Glasersfeld, người tiên phong trong việc vận dụng LTKT vào quá trình DH, đã đưa ra những luận điểm làm nền tảng cho LTKT; trong đó tư tưởng chủ đạo là việc xem kiến thức luôn là kết quả của HD kiến tạo và, từ đó, nó không thể thâm nhập vào một người học thụ động, nó phải được xây dựng một cách tích cực bởi cá nhân mỗi người học.

1.2. Khả năng của LTKT trong việc hình thành các tri thức TV cho HS THPT. Tri thức TV là những kiến thức có tính khoa học về TV với tư cách là một ngôn ngữ; bao gồm các khái niệm, quy tắc, các nội dung lý thuyết về từ vựng, ngữ pháp, phong cách học, ... Hình thành tri thức TV cho HS là quá trình biến kinh nghiệm bản ngữ thành những nhận thức có tính khoa học về TV. Đó là quá trình hình thành các khái niệm, quy tắc TV cho HS. Quá trình đó còn bao hàm cả những hiểu biết chung về TV, gắn với quá trình hình thành kỹ năng sử dụng TV.

DH theo quan điểm LTKT có khả năng tích cực hoá quá trình nhận thức của HS. Bởi vì, trong quá trình DH, HS sẽ có cơ hội để tranh luận theo từng nhóm, về những quan điểm khác nhau của mình, thực hành phân tích cơ sở của từng quan niệm, ... để đi đến thống nhất quan niệm theo từng nhóm. Sau đó, đại diện các nhóm trình bày

kết quả và tranh luận với nhau trong cả lớp. Chính điều đó tạo cho HS hứng thú - một trong những yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong học tập.

DH theo quan điểm của LTKT chú trọng vốn tri thức, kinh nghiệm sẵn có của HS nên có khả năng huy động vốn tri thức TV - ngôn ngữ mẹ đẻ của các em. Với HS THPT, sự hiểu biết và khả năng sử dụng TV đã tương đối thành thạo. Trong quá trình phân tích ngữ liệu, giáo viên (GV) đánh giá (ĐG) được kiến thức và kinh nghiệm TV đã có của HS. Từ đó, GV thiết kế, tổ chức các HD học tập để HS phát huy vai trò chủ động tích cực, tự xây dựng những tri thức và kỹ năng mới cho bản thân.

Khoa học giáo dục đã chứng minh: mức độ ghi nhớ thông tin, tri thức càng tăng khi con người trực tiếp HD, thao tác với thông tin, tri thức đó. Trong quá trình DH TV theo quan điểm của LTKT, GV là người tổ chức HD, định hướng khám phá và chuẩn hóa tri thức, kỹ năng cho HS; HS là người chủ động, tích cực thảo luận, khám phá tri thức và rèn luyện kỹ năng. HS chính là người tự xây dựng nên tri thức và kỹ năng cho bản thân. Vì vậy, những tri thức TV do HS tự xây dựng sẽ được các em ghi nhớ lâu hơn, khả năng vận dụng cao hơn. Mặt khác, quá trình thảo luận, trình bày quan điểm cũng sẽ giúp HS rèn luyện thêm kỹ năng TV của bản thân. Những tri thức và kỹ năng TV được HS tự xây dựng, vận dụng càng trở nên vững chắc, lâu bền.

1.3. Nội dung chương trình sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn và khả năng vận dụng LTKT

- Nội dung chương trình SGK Ngữ văn mới đã tăng thời lượng dành cho các HD thực hành, phát huy tính chủ động tích cực của HS trong những bài học TV. Bên cạnh những bài hoàn toàn mang tính chất luyện tập, thực hành, giúp HS củng cố, khắc sâu kiến thức và kỹ năng đã học, những bài thiên về hình thành kiến thức, kỹ năng mới cũng đòi hỏi HS HD tích cực, trả lời câu hỏi dẫn dắt để tự hình thành tri thức, kỹ năng cho bản thân.

* Trưởng THPT chuyên Lương Thế Vinh - TP. Biên Hoà - Đồng Nai

- Nội dung DH TV trong SGK mới được phân bố, trình bày không theo tính chất hệ thống cấu trúc như SGK TV cũ mà theo nguyên tắc tích hợp và đi từ nội dung quen thuộc, gần gũi đến những kiến thức mới. Nhờ cách trình bày như vậy, trong quá trình DH TV theo quan điểm LTKT, GV có thể tận dụng, phát huy tối đa tri thức, kĩ năng đã có của HS về TV, từ những bài học cũ, từ chính HĐ giao tiếp hàng ngày, để giúp các em tự nghiên cứu vấn đề, tự xây dựng tri thức và kĩ năng mới cho bản thân, phù hợp với mục tiêu bài học.

- Nội dung mỗi bài học TV được trình bày theo hướng quy nạp. Kiến thức được hình thành thông qua HĐ tự tìm hiểu câu hỏi và bài tập thực hành. Với cấu trúc bài học TV mới, GV không chỉ là người diễn giảng, giải thích cho HS như trước đây, mà phải tổ chức, hướng dẫn HS tự HĐ, tự học tập. Như thế, HS cũng không thể chỉ ngồi nghe giảng, ghi chép, mà phải tích cực hơn, phải tự tìm tòi, trả lời những câu hỏi dẫn dắt theo yêu cầu của bài học. Sau khi trả lời các câu hỏi dẫn dắt, HS tự rút ra nội dung kiến thức của bài học. GV chỉ điều chỉnh, chuẩn xác lại quy trình và kiến thức cho HS theo yêu cầu của bài học và thực tiễn đời sống.

Như vậy, thực tế nội dung chương trình SGK mới hàm chứa khả năng to lớn trong việc vận dụng quan điểm của LTKT để hình thành tri thức TV cho HS.

2. Quy trình các bước hình thành tri thức lí thuyết TV cho HS theo quan điểm của LTKT

Từ cơ chế HĐ DH theo LTKT, chúng tôi đưa ra quy trình các bước hình thành tri thức lí thuyết TV cho HS như sau:

2.1. Chuẩn bị: Tìm hiểu kiến thức vốn có và nhu cầu học tập của HS là một đặc trưng của LTKT trong quá trình hình thành tri thức lí thuyết TV cho HS THPT. Đặc biệt, LTKT chú ý đến những kiến thức và kinh nghiệm sai lầm của HS. Đó chính là cơ sở để GV xây dựng tình huống học tập, tạo điều kiện để quá trình đồng hóa và hơn nữa là điều ứng diễn ra trong nhận thức của HS.

2.2. Tổ chức HĐ học tập: GV tổ chức các HĐ tạo môi trường tích cực để HS phán đoán, kiểm nghiệm, thích nghi và tự xây dựng tri thức mới

2.3. Kiểm tra, đánh giá (KT, ĐG) và hướng dẫn HS tự KT, ĐG: HĐ KT, ĐG giúp GV thu thập thông tin phản hồi để điều chỉnh quá trình học tập của HS đạt hiệu quả tốt nhất. Mặt khác, những hình thức KT, ĐG và HĐ tự KT, ĐG giúp HS kiểm nghiệm tri thức mới được xây dựng, tiếp tục điều chỉnh - điều ứng quá trình nhận thức của bản thân.

3. Những biện pháp KT, ĐG và hướng dẫn HS tự KT, ĐG

3.1. Ý nghĩa. Trong quá trình học tập theo quan điểm LTKT, HS kiến tạo kiến thức trong một môi trường năng động do GV tạo ra, HS có những nhu cầu nhận thức riêng, có những con đường khác nhau để kiến tạo tri thức cho bản thân. Vì thế, GV cần theo dõi, bám sát, hướng dẫn, động viên HS trong suốt quá trình học tập.

Một trong các yếu tố quan trọng giúp GV có thể điều khiển quá trình DH đạt hiệu quả chính là việc thu thập các thông tin ngược. Do vậy, việc KT, ĐG nhằm giúp cho GV thu được các thông tin ngược để kịp thời điều chỉnh quá trình DH đạt được hiệu quả cao nhất. Theo quan điểm LTKT, HS kiến tạo tri thức dựa trên những kiến thức và kinh nghiệm đã có của mình. Do đó, GV DH cần xác định KT, ĐG, ngoài việc cho điểm nhằm xác nhận kết quả học tập của HS cần phải xác định những mục đích quan trọng khác là: để chuẩn bị cho kế hoạch DH tiếp theo, hiểu về nhu cầu nhận thức của HS trong quá trình DH, tìm hiểu mức độ nắm vững kiến thức của HS, giúp HS tự ĐG mình và điều chỉnh quá trình học tập kịp thời.

Thông thường, theo quan điểm DH truyền thống, HĐ KT, ĐG là do GV thực hiện. Tuy nhiên, DH theo quan điểm LTKT, GV cần xác định, việc HS tự KT, ĐG là một phần quan trọng. Bởi vì, HS là người biết được khả năng nắm vững kiến thức của mình. Cho nên, GV phải có trách nhiệm giúp đỡ, hình thành cho HS thói quen ĐG mình, ĐG bạn để có kế hoạch điều chỉnh kịp thời, bổ sung hoàn thiện tri thức cho bản thân. Điều này cũng sẽ góp phần tiết kiệm thời gian và nâng cao chất lượng, hiệu quả DH.

3.2. Biện pháp cụ thể. HĐ ĐG rất đa dạng: ĐG trong giờ học, ngoài giờ học; ĐG chính thức và không chính thức; ĐG bằng định tính và định lượng; ĐG bằng kết quả và bằng biểu lộ thái độ - tình cảm; ĐG thông qua kết quả hoàn thành nhiệm vụ và định hướng phát triển các mối quan hệ xã hội,... Mục tiêu đổi mới phương thức KT, ĐG hiện nay là tăng cường các phương thức ĐG, chú trọng hướng dẫn HS phát triển khả năng và thói quen tự ĐG, ĐG lẫn nhau, kết hợp ĐG của GV với ĐG của HS.

Các hình thức KT, ĐG thông thường nhất hiện nay là thông qua các bài KT: KT vấn đáp, bài tập ngắn, bài trắc nghiệm khách quan, bài KT phối hợp trắc nghiệm khách quan và trắc nghiệm tự luận,...

Hình thành tri thức TV cho HS theo quan điểm LTKT vẫn tiếp tục phát huy hiệu quả nhanh chóng, tiện lợi, dễ dàng của các hình thức KT, ĐG truyền thống. Tuy nhiên, điểm khác biệt là: - Hình thức KT vấn đáp nhanh và bài tập ngắn được chú trọng hơn vì chúng giúp GV thu được thông tin phản

(Xem tiếp trang 45)

VÀI NÉT VỀ TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU VẤN ĐỀ ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP MÔN NGỮ VĂN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC

○ TS. PHAN THỊ HỒNG XUÂN*

Ở Việt Nam, trong những năm gần đây, vấn đề đánh giá (ĐG) kết quả học tập của học sinh (HS) có nhiều đổi mới và thu hút sự chú ý của các nhà nghiên cứu, những người quan tâm. Các công trình nghiên cứu đề cập đến vấn đề ĐG nói chung hoặc đi sâu nghiên cứu việc ĐG kết quả học tập của HS trong một môn học cụ thể. Bài viết điểm qua một vài nét về tình hình nghiên cứu việc ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn ở trung học.

Đến nay, những công trình nghiên cứu về ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn ở trung học chưa nhiều. Tài liệu hiện có hầu hết đi theo các chương trình của các dự án giáo dục như: Các vấn đề về đánh giá trong giáo dục (Dự án Việt Bỉ «*Hỗ trợ giáo dục đào tạo từ xa*») (1), Bước đầu đổi mới kiểm tra kết quả học tập các môn học của HS lớp 6, lớp 7, 8, 9 (Dự án phát triển giáo dục THCS), Đổi mới đánh giá kết quả học tập các môn học của HS lớp 10, 11, 12 thí điểm (Dự án giáo dục THPT) (2).

Đề cập đến ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn, tác giả Nguyễn Thúy Hồng đã đưa ra những yêu cầu cần thiết, cách viết và ĐG câu hỏi trắc nghiệm (TN) và tự luận (TL), cách ra đề kiểm tra (KT) miệng, 15 phút, 1 tiết, học kì của phân môn Văn học - Tiếng Việt - theo chương trình (CT) và sách giáo khoa (SGK) cải cách giáo dục (CCGD) ở THCS theo định hướng đổi mới ĐG kết quả học tập của HS (1).

Phát triển ý tưởng trên, tác giả Nguyễn Thúy Hồng cùng các cộng sự Lê Thị Mỹ Hà, Nguyễn Thị Hồng Vân đã cụ thể hóa thêm những định hướng đổi mới ĐG qua việc *đề xuất những nguyên tắc, cách thức đổi mới ĐG kết quả học tập của HS trong môn Ngữ văn - theo CT và SGK mới*. Cụ thể: bám sát mục tiêu môn học, thể hiện tinh thần đổi mới phương pháp dạy học, coi trọng ĐG toàn diện về các mặt kiến thức, kĩ năng, thái độ và kết quả thực hành vận dụng 4 kĩ năng nghe, nói, đọc, viết của HS, khuyến khích HS biết cách từ ĐG, tăng cường độ chính xác khách quan trong ĐG, tìm kiếm các hình thức ĐG đa dạng, phù

hợp. Bộ tài liệu này đã cung cấp cho giáo viên một cách khá hệ thống những yêu cầu của công tác đổi mới ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn, cùng với những hướng dẫn cụ thể khi xây dựng các câu hỏi TN, TL, các bài tập, các đề KT miệng, 15 phút, 1 tiết, học kì. Những đóng góp tương tự những gắn với CT và SGK Ngữ văn THPT mới (giai đoạn thí điểm) được thể hiện trong bộ tài liệu *Đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của HS lớp 10, 11, 12 thí điểm của Dự án giáo dục THPT*. Cũng cần kể đến những đóng góp ban về việc ĐG chất lượng học tập môn học Ngữ văn của HS THCS trong các bài viết của Nguyễn Khắc Phi, Đỗ Ngọc Thống, Bùi Tất Tuom, ... Các tác giả đã trình bày về nội dung tích hợp trong CT và SGK Ngữ văn mới và cách ĐG theo yêu cầu tích hợp.

Tác giả Đỗ Ngọc Thống trong bài: «*Có nên thi trắc nghiệm khách quan ở môn Ngữ văn*» và «*Đổi mới kiểm tra đánh giá môn Ngữ văn*» đã khẳng định vai trò của ĐG, sự cần thiết phải đổi mới nội dung và phương pháp ĐG bằng cách đa dạng hóa các hình thức và công cụ ĐG, mạnh dạn thử nghiệm và áp dụng các hình thức TN vào việc KT một số nội dung môn học một cách hợp lí...

Với chuyên đề «*Đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá trong dạy học Ngữ văn*» (1), tác giả Nguyễn Thúy Hồng chỉ rõ tính tất yếu khách quan của việc đổi mới ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn ở trung học, khi mà mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học đã thay đổi; đồng thời nhấn mạnh sự cần thiết của việc đổi mới ĐG, khi mà kiểu ĐG truyền thống bộc lộ nhiều hạn chế. Những bài viết khác của tác giả («*Về kiểm tra đánh giá chất lượng học tập môn Ngữ văn của HS phổ thông*», «*Những yêu cầu cần thiết khi xây dựng câu hỏi, bài tập môn Văn - Tiếng Việt ở THCS và THPT*», «*Chuẩn và sự cụ thể hóa thang phân loại Bloom trong đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn cho HS THCS, THPT*», «*Thực trạng đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn*», «*Mục*

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

đích của việc đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn cho HS THCS, THPT”) cũng đề cập những nội dung rất cụ thể của việc ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn, đề xuất những nội dung và hình thức KT phù hợp với việc ĐG năng lực Ngữ văn của HS một cách hiệu quả, toàn diện, khách quan và chính xác; giúp GV có thêm kinh nghiệm trong việc nhìn nhận thực trạng, xác định quy trình biên soạn câu hỏi, bài tập và đề KT đạt yêu cầu kỹ thuật, nâng cao hiệu quả của ĐG, đáp ứng được yêu cầu tích hợp và định hướng đổi mới phương pháp theo quan điểm tích cực của CT và SGK Ngữ văn mới.

Định hướng đổi mới ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn THCS còn được thể hiện qua một số tài liệu khác như: Bộ Bài tập trắc nghiệm Ngữ văn 6, 7, 8, 9 của các tác giả Đỗ Ngọc Thống (chủ biên), Nguyễn Thúy Hồng, Nguyễn Thị Hồng Vân,... Bộ Bài tập rèn kỹ năng tích hợp Ngữ văn 6, 7, 8, 9 của các tác giả Vũ Nho (chủ biên), Nguyễn Thúy Hồng, Trần Thị Thanh. Đây là hai bộ bài tập thể hiện được ý tưởng ĐG tổng hợp các năng lực Ngữ văn của HS qua từng bài học ở từng lớp theo quan điểm tích hợp 3 phần Văn học, Tiếng Việt, Tập làm văn và tích cực hóa hoạt động học tập của người học. Điểm giống nhau của hai bộ bài tập này là cùng đề xuất hệ thống bài tập TN. Các tác giả bộ Bài tập rèn kỹ năng tích hợp Ngữ văn 6, 7, 8, 9 còn chú trọng đến hệ thống bài tập TL và một số đề KT tổng hợp để ĐG các năng lực đọc hiểu văn bản, năng lực tiếng Việt và năng lực tạo lập văn bản - những năng lực thiết yếu trong từng bài học Ngữ văn. Ưu điểm nổi bật của các công trình này là đã xây dựng được một hệ thống câu hỏi, bài tập Tiếng Việt sát với CT và phần lớn đáp ứng được những yêu cầu cơ bản về nội dung và kỹ thuật xây dựng câu hỏi, bài tập TN và TL. Đây là những khuôn mẫu để GV có thể tham khảo, dựa vào đó xây dựng các câu hỏi, bài tập trong dạy học và trong công tác KT, ĐG kết quả học tập của HS. Tuy nhiên, do mục đích biên soạn, do khuôn khổ công trình, các tác giả không chủ trương vừa đưa ra nguyên tắc, quy trình, tiêu chí... vừa xây dựng câu hỏi, bài tập. Chính vì thế các công trình này nặng về việc trình bày kết quả mà chưa giúp người đọc, GV thấy được cách làm thế nào để có kết quả đó. Bên cạnh những ưu điểm, các câu hỏi, bài tập cũng còn bộc lộ một số nhược điểm như chưa phong phú về kiểu, dạng, chưa «quét» được hết các nội dung kiến thức, kỹ năng đã đưa vào CT, có những câu hỏi, bài tập còn vi phạm

tiêu chí biên soạn, các câu hỏi, bài tập chủ yếu tập trung vào rèn luyện kỹ năng tiếp nhận mà chưa chú trọng đến kỹ năng tạo lập văn bản.

Năm 2007, tác giả Nguyễn Thị Hồng Vân đã nghiên cứu về «Hệ thống đề KT nhằm đánh giá năng lực Ngữ văn của HS THCS theo yêu cầu tích hợp». Có thể nói đây là một trong những công trình đầu tiên ở Việt Nam nghiên cứu một cách bài bản về hệ thống bài KT nhằm đánh giá năng lực cụ thể của HS. Đóng góp lớn nhất của công trình này là đã quy trình hóa việc xây dựng một đề cũng như một hệ thống đề KT nhằm đánh giá năng lực học tập một môn học. Đây là một việc làm có ý nghĩa to lớn khi mà nhiều GV và nhà quản lý còn lúng túng trước vấn đề này.

Năm 2008, Nhà xuất bản Giáo dục đã cho in đồng loạt bộ sách Kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kì môn Ngữ văn từ lớp 6 đến lớp 12 của tập thể tác giả gồm các nhà nghiên cứu và các GV trực tiếp giảng dạy các khối lớp nói trên. Đây là bộ sách đầu tiên thể hiện tính hệ thống trong việc xây dựng đề KT Ngữ văn cho toàn bộ các lớp học ở trung học. GV và HS có thể tìm thấy ở đây một tài liệu tham khảo quý phục vụ cho công việc đánh giá và dạy học môn Ngữ văn.

Có thể thấy, ở các tài liệu nói trên, các tác giả đã rất chú ý tới vị trí, vai trò của công tác ĐG trong dạy học bộ môn Ngữ văn, đã đề xuất được những vấn đề có tính chất lý luận chung về đổi mới ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn cũng như đã đưa ra được một quy trình xây dựng câu hỏi, xây dựng đề KT Ngữ văn phù hợp với đặc thù của môn học.

Những công trình này đã đi tiên phong trong việc khắc phục những hạn chế của các hình thức ĐG truyền thống, đồng thời đặt nền móng cho việc đổi mới ĐG và củng cố những kết quả bước đầu trong việc ĐG kết quả học tập môn Ngữ văn của HS trung học. □

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT. Các vấn đề về đánh giá giáo dục, Dự án Việt - Bỉ “Hỗ trợ giáo dục đào tạo từ xa”, H. 2000.
2. Bộ GD-ĐT. Dự án phát triển giáo dục trung học phổ thông, Trường Đại học sư phạm Hà Nội. *Tài liệu bồi dưỡng nâng cao năng lực cho giáo viên trung học phổ thông về đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn*. Viện Nghiên cứu sư phạm Hà Nội, 2006.
3. Bộ GD-ĐT. *Đổi mới đánh giá kết quả học tập các môn của học sinh lớp 10, 11, 12 thí điểm* (Tài liệu lưu hành nội bộ, Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục).
4. Phan Thị Hồng Xuân. *Vấn đề đánh giá năng lực tiếng Việt của học sinh lớp 6*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, 2008.

NGÔN TỪ TRONG TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ VIỆC GIÁO DỤC CÁI ĐẸP CHO HỌC SINH

○ ThS. PHAN NGỌC THANH*

1. Khác với cái đẹp khách quan tồn tại ngoài cuộc đời thực, cái đẹp trong nghệ thuật là một sản phẩm đặc biệt do nghệ sĩ sáng tạo ra, nó chứa đựng những nét chủ yếu và đặc sắc của cái đẹp khách quan ngoài cuộc đời thực. Một tác phẩm (nghệ thuật nói chung và văn học nói riêng) đẹp gồm ba yếu tố cơ bản tạo thành: phản ánh cuộc sống chân thực trong tính đa chiều, cụ thể, sinh động; có sự hài hòa và hoàn thiện về nội dung và hình thức nghệ thuật; tư tưởng nhân văn, tấm lòng nhân đạo, tình cảm chân thành của nghệ sĩ đối với cuộc sống được gửi gắm vào trong tác phẩm. Nói một cách ngắn gọn, cái đẹp trong TPVC phải thống nhất giữa nội dung đẹp và hình thức đẹp. «Cái đẹp mà văn học đem lại không phải cái gì khác hơn là cái đẹp của sự thật đời sống được khám phá một cách nghệ thuật» (1; tr 56). Cái đẹp của TPVC còn được gọi là cái hay. Hình thức của TPVC chính là tác động hợp thành của nhiều yếu tố: *nghệ thuật sử dụng ngôn từ, các quy định của loại thể văn học, những biện pháp kết cấu, cách xây dựng nhân vật, thể hiện hình tượng...*, tất cả nhằm mục đích biểu hiện trực tiếp, sinh động nội dung của tác phẩm, tạo nên một dạng tồn tại nhất định của nội dung ấy, qua đó xây dựng toàn bộ tác phẩm thành một chỉnh thể thống nhất.

2. Một trong những cái đẹp quan trọng của TPVC là nghệ thuật sử dụng ngôn từ của nhà văn

1) *Cái hay, cái độc đáo của nghệ thuật sử dụng từ ngữ.* Nếu trong giao tiếp thông thường, yêu cầu việc sử dụng từ ngữ phải đạt đến mức độ chính xác thì trong sáng tác văn chương, việc sử dụng từ ngữ phải đạt đến mức độ cao hơn, đó là mức độ có nghệ thuật, là hay, là đẹp (từ ngữ được dùng một cách chính xác, hàm súc, có giá trị gợi hình và biểu cảm, không thể thay thế bằng một từ ngữ nào khác). *Phép chuyển nghĩa* là cơ sở để sáng tạo nên những cách dùng từ độc đáo. Nhờ phương thức chuyển nghĩa, một từ vốn chỉ định một sự vật, hiện tượng nào đó có thể tạm thời chuyển sang chỉ định một sự vật hiện tượng khác trong ngữ cảnh thích hợp. Bên cạnh đó, phương

thức *thêm nghĩa* lại góp phần làm biến đổi sắc thái biểu đạt của từ để tạo ra những lớp nghĩa mới, còn gọi là phương thức tổ hợp (như phản ngữ, nói tăng, nói giảm, chơi chữ,...). Trong các TPVC thuộc chương trình ngữ văn THPT, nghệ thuật dùng từ như vậy rất nhiều. Một từ «cậy» hoặc «chiu», «lạy», «thưa» đã làm cho HS xót xa tội nghiệp sau đó là kính phục nhân cách, tấm lòng của Kiều (Đoạn trích *Trao duyên*). Một từ «khấp» trong câu «*Thiên hạ hà nhân khấp Tố Như*» (Độc Tiểu Thanh kí - Nguyễn Du) nếu GV giúp HS hiểu đúng, hiểu sâu sắc thì các em sẽ rung động, thanh lọc tâm hồn mình, bùng tình và trọn đời ghi tạc. *Khấp* chỉ là khóc thầm, nhỏ giọt lệ thầm. *Khốc* mới là khóc to thành tiếng. Chỉ một thoáng trắc ẩn, nhỏ giọt lệ thầm thôi mà Nguyễn Du cũng không tin có người «ban» cho mình. Sao mà bi quan vậy, sao mà cô độc vậy? Một từ thôi mà nói lên tất cả!

Trong vốn ngôn ngữ (NN) dân tộc, có những từ ngữ vốn rất bình thường, giản dị, ai cũng có thể dùng, có thể hiểu. Nhưng cũng với những từ ngữ ấy, khi các nhà thơ sử dụng, người đọc lại thấy rất hay, rất độc đáo. Chẳng hạn, các tác giả phong trào *Thơ mới* hay tập trung khai thác *quan hệ ngữ đoạn lệch chuẩn* - kết hợp từ ngữ bất ngờ, bất bình thường. Tác dụng của *quan hệ ngữ đoạn* là tạo ra những lời nói rõ ràng, dễ hiểu và đúng logic. Chính việc kết hợp từ ngữ lệch chuẩn này đã tạo nên cái hay, cái đẹp của tác phẩm. Ví dụ như các trường hợp «*buộc gió*», «*tháng giêng ngon*», «*mùi tháng năm*», «*vị chia phôi*», «*Hỡi xuân hồng, ta muốn cắn vào ngươi*» (Vội vàng - Xuân Diệu); «*Tôi buộc lòng tôi với mọi người*» (Tù ấy - Tố Hữu). Từ «*buộc*», «*cắn*», «*ngon*» thường dùng với sự vật cụ thể, hữu hình, tri giác được bằng xúc giác. Cái lạ ở đây là «*buộc gió*», «*buộc lòng*», «*tháng giêng ngon*», «*cắn* mùa xuân»; v.v... Những từ hay, độc đáo trong TPVC thường không nhiều và không phải lúc nào cũng dễ cảm thụ, nhất là đối với HS.

Trong tác phẩm thơ, có những từ gọi là *thi nhãn* - «*Chữ hay nhất, khéo nhất trong câu thơ*,

* Trưởng THPT Phạm Thành Trung, huyện Cái Bè, Tiền Giang

thể hiện tập trung cho quan niệm, tình cảm, vẻ đẹp của ý thơ", nó là «từ thể hiện tập trung cho cái thần của câu thơ» (2; tr 248). Chữ «kịp» («Có chớ trăng về kịp tối nay») trong bài thơ *Đây thôn Vĩ Dạ*, chính là thi nhãn ấy. Hàn Mặc Tử, đang lúc cô đơn vì bệnh tật, vì xa cách trong Quy Nhơn lại hướng về một bến sông trăng hư ảo ở xứ sở sông Hương núi Ngự với câu hỏi đau đáu. Một chữ «kịp» thôi nhưng chất chứa bao ám ảnh chia lìa, nhớ nhung, một dự cảm cuộc đời ngắn ngủi, một sự hồ nghi đầy đau đớn bởi cách trở về không gian, vì bệnh tật... Và hơn hết là một tâm hồn khát khao cuộc sống.

Trong tác phẩm văn xuôi, cách dùng từ của nhà văn cũng mang giá trị nghệ thuật cao. Cái hay của nghệ thuật miêu tả bóng tối của Thạch Lam trong *Hai đứa trẻ* chính là cách miêu tả ánh sáng. Dùng từ «*khe sáng*» để miêu tả ánh sáng, có lẽ không phải chỉ duy nhất có Thạch Lam nhưng «*hội*» sáng thì có lẽ chỉ mình ông: «*Ngọn đèn vắn nhỏ, thua thốt từng hội sáng lọt qua phen nửa*». Thật hình tượng, thật độc đáo. Còn đối với Nam Cao, chỉ miêu tả nhân vật Hộ khóc thôi cũng có thể xếp ông vào hàng những người «*luyện đàn ngôn từ*»: «*Nước mắt hẳn bật ra như nước một quả chanh mà người ta bóp mạnh*» (Đời thừa). Nước mắt của một văn sĩ, một người chồng hối hận đến cực độ, một gã đàn ông có một bi kịch đời thừa như Hộ, không thể dùng từ nào chính xác, nhiều ý nghĩa, đặc sắc hơn là nước mắt «*bật*» ra. Còn vô số những từ ngữ nghệ thuật như vậy nữa mà khi dạy TPVC, GV phải giúp HS cảm thụ được.

2) *Vẻ đẹp, vẻ độc đáo của cách vận dụng các kiểu câu cũng như là cái hay của các biện pháp tu từ cú pháp.* Cấu trúc ngữ pháp của câu tiếng Việt thông thường là chủ ngữ đứng trước vị ngữ. Trong TPVC, chúng ta vẫn thấy những biến thể trật tự sắp xếp kết cấu chủ vị của câu nhằm mục đích làm tăng giá trị biểu đạt và giá trị nghệ thuật. Các kiểu biến thể ấy trong TPVC là một bộ phận của vị ngữ, thường là động từ trung tâm, đặt trước chủ ngữ; toàn bộ vị ngữ đặt trước chủ ngữ,... Các kiểu biến thể này còn được gọi chung là đảo ngữ. Ví dụ như các câu «*Trơ cái hồng nhan với nước non*» «*Xiên ngang mặt đất, rêu từng đám, Đâm toạc chân mây, đá mấy hòn*» (Tự tình - Hồ Xuân Hương)

Nhằm nhấn mạnh đến nội dung biểu đạt, trong TPVC, nhà văn cũng thường sử dụng biện pháp điệp từ ngữ. Đó là cách thức lặp lại có ý thức, có tính chủ động những từ ngữ, câu, những kiểu câu,... Những kiểu lặp lại này đôi khi tạo nên hiệu quả thẩm mỹ rất cao. Chẳng hạn, từ «*không*» trong *Khóc Dương Khuê* của Nguyễn

Khuyến: «*Rượu ngon không có bạn hiền/ Không mua không phải không tiền không mua*». Dòng thơ 14 chữ nhưng có tới 5 chữ «*không*». Những chữ «*không*» này tạo nên một sự trống vắng khủng khiếp khi mất bạn và khẳng định một tình bạn tri âm tri kỉ. Rồi sự láy đi láy lại «*minh về*», «*minh đi*», «*có nhớ*» cùng với hình thức của câu hỏi tu từ trong bài *Việt Bắc* (Tố Hữu) vang lên như niềm day dứt khôn nguôi của người ở lại,...

3) *Cái hay, cái đẹp về phương diện ngữ âm của NN văn học trong các TPVC.* Trong các nguyên âm tiếng Việt, xét về mặt độ mở - nguyên âm sáng thì nguyên âm «*a*» có độ mở lớn nhất. Và như vậy, vần «*ang*» sẽ có độ vang, dư âm mênh mang hơn là vần «*ương*». Huy Cận đã rất chú ý khi dùng «*tràng giang*» chứ không phải là «*trường giang*» làm tựa bài thơ và trong câu thơ đầu tiên của mình: «*Sóng gợn tràng giang buồn điệp điệp*». Dù «*tràng giang*» và «*trường giang*» đều có chung một nghĩa là «*sông dài*» nhưng nhờ vần «*ang*» và cách điệp vần, «*tràng giang*» góp phần tạo nên dư âm vang xa, trầm buồn của câu thơ mở đầu, tạo nên âm hưởng chung cho giọng điệu của cả bài thơ. «*Tràng giang*» gợi nên một con sông không những dài mà còn rộng. Câu thơ đã gợi được cảm xúc và ấn tượng về một nỗi buồn triền miên kéo dài theo không gian («*tràng giang*») và theo thời gian («*điệp điệp*»).

Trong bài *Đây mùa thu tới*, cách hiệp vần «*ông*» ở cụm «*buồn buồn xuống*» cùng với những thanh điệu có âm vực thấp trong các âm tiết «*buồn*», «*buông*», «*lệ*», «*ngàn*», «*hàng*», những âm đệm và nguyên âm trầm (u, ô) càng gợi buồn hơn. Câu thơ «*Những luồng run rẩy rung rinh lá*» không chỉ tả gió mà còn gợi rét. Không nói «*gió*» mà nói «*những luồng run rẩy*» gợi cảm giác gió cũng thấy lạnh, nó run rẩy, và lá cảm được cái lạnh do gió mang tới mà rung rinh chứ không phải gió thổi làm lá rung rinh. Bốn phụ âm «*r*» («*run rẩy rung rinh*») thuộc phụ âm ồn, quặt đầu lưỡi đọc lên đã thấy cái run rẩy vì hơi lạnh. Mặt khác, tất cả các âm tiết cuối của mỗi dòng thơ trong toàn bài không có âm tiết khép mà chỉ là nửa khép, nửa mở và mở nó tạo nên âm hưởng buồn băng khuâng, một thoáng xao động của lòng người trước mùa thu của đất trời...

Không phải chỉ có tác phẩm thơ mới có cái hay, cái đẹp về phương diện ngữ âm mà tác phẩm văn xuôi đôi lúc vẫn có sự *phối âm, phối thanh* rất độc đáo. Sự phối hợp bằng - trắc tạo nên những câu văn mượt mà đầy chất thơ của Thạch Lam chẳng hạn: «*Tiếng trống thu không trên cái chòi của huyện nhỏ; từng tiếng một vang ra để gọi buổi chiều. Phương tây đỏ rực như lửa*

cháy và những đám mây ánh hồng như hòn than sắp tàn. Dãy tre làng trước mặt đen lại và cắt hình rõ rệt trên nền trời.

Chiều, chiều rồi. Một chiều êm ả như ru, văng vẳng tiếng ếch nhái kêu ran ngoài đồng ruộng theo gió nhẹ đưa vào" (Hai đứa trẻ - Thạch Lam)

Về mặt ngữ âm, làm nên cái đẹp của NN nghệ thuật không thể không kể đến sự ngắt nhịp giữa các âm tiết của câu. Chúng góp phần tạo nên tiết tấu (nhịp) của câu văn, dòng thơ. Ví dụ: Câu thơ «Gió theo lối gió/mây đường mây, Dòng nước buồn thiu/hoa bắp lay» đã chứa đựng nỗi buồn của sự chia cách, của cô đơn, tuyệt vọng. Nhịp thơ chậm chậm như là dòng nước sông Hương lững lờ. Đúng là nhịp Huế. Có yêu có nhớ xứ Huế và con người xứ Huế đến mức nào thì mới nắm bắt được cái hồn của Huế đến vậy.

3. NN văn học nói chung và NN của những TPVC trong chương trình Ngữ văn THPT nói riêng thực hiện đồng thời ba chức năng thông báo, tác động, thẩm mĩ. Chức năng thẩm mĩ, hay nói cách khác, cái đẹp của NN trong TPVC cũng chính là đặc trưng của NN văn học. Dạy, học TPVC mà

chưa nhìn thấy được cái đẹp của hình thức TPVC nói chung và NN của TPVC nói riêng thì chưa đúng. Sức hấp dẫn của TPVC không những ở nội dung mà còn ở hình thức nghệ thuật. Nếu chỉ khai thác nội dung tác phẩm mà không đặt nó trong mối quan hệ hữu cơ của hình thức là một thiếu sót lớn. Người học sẽ cảm thấy TPVC khô khan, không hấp dẫn. □

(1) Nguyễn Duy Bình. *Dạy văn, dạy cái hay, cái đẹp*. NXB Giáo dục, H 1983.

(2) Hà Minh Đức (chủ biên). *Lí luận văn học*. NXB Giáo dục, H 1997.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Bá Hán - Trần Đình Sử - Nguyễn Khắc Phi. *Từ điển thuật ngữ văn học*. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 1997.

2. Phan Trọng Luận. *Đổi mới giờ học tác phẩm văn chương ở trường trung học phổ thông*. NXB Giáo dục, H 1999.

3. Đái Xuân Ninh. *Giảng văn dưới ánh sáng ngôn ngữ học*. NXB TP Hồ Chí Minh, 1985.

4. Chu Văn Sơn. *Thơ, điệu hồn và cấu trúc*. NXB Giáo dục, H 2007.

Kiểm tra, đánh giá...

(Tiếp theo trang 40)

hồi nhanh chóng hơn; kịp thời động viên, giúp HS sửa chữa sai lầm và kích thích HS tích cực học tập một cách thường xuyên, có hệ thống; - GV cần xây dựng những bài KT kết hợp 70% tri thức kĩ năng cũ và 30% tri thức, kĩ năng mới; chú ý để mức độ khó của bài KT phù hợp với trình độ trung bình, nằm trong «vùng phát triển gần nhất» của đa số HS và có tính phân hóa cao; ĐG được khả năng vận dụng của HS; - GV cần đưa ra những nhận xét, ĐG cụ thể kiến thức và kĩ năng của HS về mỗi bài KT; - GV có những hướng dẫn cụ thể, khuyến khích HS tự ĐG mình và ĐG bạn. Như vậy, GV cũng cần đưa ra những tiêu chí, những yêu cầu cụ thể để ĐG bài làm của HS.

Bên cạnh phương thức ĐG thông qua các bài KT với nhiều cải tiến phù hợp với LTKT, GV cần chú ý việc ĐG các HĐ học tập, kiến tạo tri thức của HS. HĐ ĐG có thể được cụ thể thành điểm số hoặc bằng những nhận xét cụ thể: - GV cần có những nhận xét cụ thể về mức độ nắm vững kiến thức cũ, khả năng vận dụng, quá trình tự học ở nhà,... của HS; - GV có thể cho điểm phát biểu xây dựng bài, điểm câu trả lời hay, điểm chuẩn bị bài,... để khuyến khích tinh thần học tập chủ động, tích cực của HS; - Trong quá trình tổ chức HĐ thảo luận nhóm, GV cần theo sát từng bước HĐ, đưa ra những bài KT để ĐG mức độ theo dõi, nắm vững kiến thức của HS. GV cũng có thể

cho HS tự nhận xét, ĐG về kết quả thu hoạch của nhóm, thái độ tích cực của từng thành viên trong nhóm và những nhóm khác,... Thậm chí, GV còn có thể cho phép HS tự thỏa thuận, phân chia điểm số của bài tập nhóm.

Những biện pháp KT, ĐG phải phù hợp với PPDH cụ thể nhằm đảm bảo tính cụ thể và kịp thời. Đặc biệt quan trọng là GV thường xuyên KT, ĐG và hướng dẫn HS tự KT, ĐG kết quả học tập của mình qua từng bài học, ĐG bạn để rút kinh nghiệm cho bản thân. Có như vậy, những biện pháp tiến hành KT, ĐG cũng trở thành một HĐ ý nghĩa trong quá trình hình thành tri thức TV cho HS theo quan điểm LTKT.

Với những thao tác DH quen thuộc, chúng tôi đã vận dụng theo mục tiêu và cách thức riêng, phù hợp với quan điểm DH của LTKT. Những thao tác DH này vừa đảm bảo phù hợp với định hướng DH tích hợp, tích cực, giao tiếp, vừa phát huy thế mạnh riêng trong từng khâu của quá trình DH TV cho HS THPT theo quan điểm LTKT. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Châu. *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*. NXB Giáo dục, H 2005.

2. Trần Bá Hoàn. *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo viên*. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2005.

3. Lê A - Bùi Minh Toán - Nguyễn Quang Ninh. *Phương pháp dạy học Tiếng Việt*. NXB Giáo dục, H 2001.

MỘT SỐ THỦ THUẬT GIẢNG DẠY TỪ VỰNG TIẾNG ANH

○ THS. TỐNG HUNG TÂM*

Trong giảng dạy (GD) bất cứ một ngôn ngữ nào mà đối với người học không phải là tiếng mẹ đẻ, GD từ vựng đóng một vai trò quan trọng trong truyền thụ và tiếp nhận kiến thức. Việc trau dồi từ mới trong học tập ngoại ngữ nói chung, học tập tiếng Anh nói riêng là hết sức cần thiết. Tuy nhiên, làm thế nào để giáo viên (GV) có thể dạy từ mới một cách nhanh nhất và hiệu quả nhất lại không phải là vấn đề đơn giản. Theo Allen, nhà ngôn ngữ học người Anh, việc sử dụng đa dạng các thủ thuật một cách linh hoạt và uyển chuyển trong GD từ vựng sẽ giúp người học dễ hiểu, ứng dụng nhanh và tạo ra sự hấp dẫn của việc học ngôn ngữ mới. Bài viết giới thiệu một số thủ thuật GD từ vựng đơn giản, dễ áp dụng và có tính thực hành cao, hi vọng là tham khảo bổ ích cho GV.

1. GD từ theo phương thức trực quan

1) Dạy từ mới bằng vật thật: GV dùng các đồ vật có sẵn trong lớp học như bảng đen, bàn ghế,... hoặc chuẩn bị sẵn và mang đến lớp các đồ vật đơn giản, gắn với đời sống hàng ngày để sử dụng trong giờ học từ vựng. Phương pháp này đòi hỏi GV phải chuẩn bị trước nếu không có đồ vật trong lớp. Giờ lên lớp, GV giơ vật đó lên hoặc chỉ vào vật và yêu cầu cả lớp nói nghĩa của từ tiếng Anh tương đương. Phương pháp này có thể mang lại hứng thú bất ngờ cho người học.

2) Dạy từ mới dùng tranh ảnh minh họa: GV chuẩn bị tranh ảnh màu sắc hấp dẫn có chứa nội dung kiến thức cần GD để thu hút sự chú ý của người học và màu sắc cũng tạo ấn tượng cho việc nhớ từ. GV giơ từng bức tranh và yêu cầu HS nhận biết nội dung chứa đựng trong đó. Chẳng hạn, dạy từ «car», GV chọn một bức ảnh có chiếc xe ô tô trên báo hay tạp chí. GV giơ

tranh lên và yêu cầu HS phát biểu ý kiến. Phương pháp này giúp học viên dễ nhớ từ mới và giúp giờ học trở nên sinh động hơn.

3) Dạy từ mới bằng cách vẽ tranh: Bằng các đường thẳng, hình tròn, hình vuông, hình tam giác,... GV có thể tạo ra các hình đơn giản, hấp dẫn và hài hước giúp khắc sâu nghĩa của từ ngay từ lần đầu tiên đọc và thực hành. Hình mặt trời, mặt trăng khóc hay cười khi dạy các từ chỉ cảm xúc giúp người học tiếp cận nhanh hơn và ghi nhớ sâu hơn. Thủ thuật này tạo sự thú vị trong việc học từ; GV thể hiện được sự sáng tạo và khả năng hội họa trước người học. GV cũng có thể yêu cầu người học vẽ ở nhà hoặc GV tự vẽ, nhờ vẽ. Hình vẽ cầu kì, bắt mắt tuy đòi hỏi đầu tư nhiều hơn nhưng có thể sử dụng nhiều lần và đem lại hiệu quả GD cao cũng như khả năng tiếp cận ngôn ngữ theo các giác quan khác nhau.

4) Dạy từ mới bằng cách sử dụng biểu đồ, bản đồ, đồ thị: GV phải sưu tầm, chuẩn bị trước khi lên lớp. Khi giới thiệu từ vựng về các quốc gia, vùng lãnh thổ hay sự biến thiên, tăng giảm của các số liệu, bản đồ, biểu đồ hoặc đồ thị sẽ giúp người học diễn tả từ trong ngữ cảnh chính xác hơn vì bản thân mỗi từ trong tiếng Anh thường có nhiều nghĩa và một nghĩa tiếng Việt có thể dịch sang nhiều từ tương ứng trong tiếng Anh. Cách sử dụng của từ trong ngữ cảnh khác nhau, đặc biệt là thuật ngữ chuyên ngành. Người học tiếp thu các từ khó hoặc từ kĩ thuật nhẹ nhàng hơn nếu GV sử dụng thủ thuật GD này.

2. GD từ theo phương thức tạo tình huống

1) Tình huống thực: GV có thể dùng tình huống hoặc ngữ cảnh có thực trong/ngoài lớp học để giới thiệu nghĩa của từ, từ đó giúp người học quan sát và đoán nghĩa của từ nhanh và chính

* Trường Đại học tài nguyên môi trường Hà Nội

xác hơn. Ví dụ, GV chỉ 1 HS ngồi giữa 2 HS khác để giới thiệu nghĩa của giới từ chỉ vị trí «*between*» - ở giữa: *Lan is between Hoa and Van.*

2) **Tạo tình huống:** Khi điều kiện cho phép, tình huống được tạo ra trong lớp học sẽ làm thay đổi không khí lớp học, tạo sự gần gũi cởi mở giữa GV và người học. Giới thiệu động từ «*think*», GV có thể đưa ra tình huống: gặp một bài tập khó, để tìm ra cách giải, người học phải suy nghĩ. Cách đưa từ mới này giúp người học khắc sâu các từ trừu tượng trong ngữ cảnh dễ dàng hơn.

3. **GD từ theo phương thức ngôn ngữ:** Sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ hoặc tiếng Anh để giới thiệu từ khi người học đã có kiến thức cơ bản về ngôn ngữ này.

1) **Dạy từ mới bằng định nghĩa:** Giúp người học ôn lại vốn từ, ngữ pháp và học cách đoán nghĩa từ trong câu. GV sử dụng mẫu câu đơn giản, các từ đã học để định nghĩa từ, giúp người học hiểu nghĩa của từ và cách sử dụng trong câu. Ví dụ: *A cat is an animal which eats a mouse.*

2) **Dạy từ trong ngữ cảnh ngôn ngữ:** Với thông tin được cung cấp, người học phải đoán từ trong ngữ cảnh. Vì một từ có nhiều nghĩa nên việc đoán nghĩa trong ngữ cảnh giúp người học hiểu nội dung chính của câu hoặc đoạn văn. Thủ thuật này giúp người học có trình độ nâng cao được kĩ năng học tiếng hiệu quả hơn.

3) **Dạy từ mới bằng cách dùng từ đồng nghĩa hay trái nghĩa:** GV có thể dùng các từ đồng nghĩa hay trái nghĩa (mà người học đã được học) với từ mới để giúp người học tìm ra từ mới đó. Đây là thủ thuật so sánh rất hiệu quả khi người học phải viết lại câu có sử dụng từ gợi ý. Ví dụ: từ đồng nghĩa: *beautiful - pretty*; từ trái nghĩa: *happy >> sad.*

4) **Dạy từ mới qua sự mô tả chi tiết, giải thích hoặc ví dụ:** Khi muốn mô tả một đồ vật để người học gọi tên hoặc nói nghĩa tương đương trong tiếng mẹ đẻ, GV có thể giúp người học sử dụng trí tưởng tượng và đoán tên đồ vật. GV đưa ra một loạt các ví dụ, người học phải nhóm chúng lại với nhau hoặc tìm ra quy luật sử dụng từ và tìm ra một từ khái quát nhất. GV giải thích cho người học về một sự vật hay một hiện tượng nào đó. Người học sẽ nghe và đoán từ mới ấy

bằng tiếng Việt hoặc bằng tiếng Anh. Phương pháp này phát huy khả năng khái quát hoá của người học đồng thời buộc người học phải tư duy sáng tạo và logic. Ví dụ: *I have to use this thing to lock or unlock a door. It is a key.*

5) **Dạy từ mới bằng hành động không lời (kịch câm):** GV dùng hành động, cử chỉ nét mặt của mình để diễn tả. Trên cơ sở đó, người học quan sát và đoán nghĩa của từ mới. Phương pháp này rất thích hợp để GD các từ chỉ hoạt động hay cảm xúc của con người như chạy, nhảy dây, mệt mỏi, ngạc nhiên,...

6) **Dạy từ mới bằng phương pháp dịch:** Khi gặp một số từ khó, dài hoặc tần suất sử dụng không rộng rãi, các từ đặc biệt, từ chuyên ngành,... phương pháp này được ứng dụng khi các phương pháp trên không thể sử dụng được. GV sẽ dùng ngôn ngữ mẹ đẻ để giúp học viên hiểu nghĩa của từ mới. Thủ thuật này tiết kiệm thời gian và giúp người học vận dụng nhanh hơn khi tra cứu tài liệu.

4. Trong thực tế dạy học, không có một thủ thuật GD từ vựng nào là tối ưu hay hữu dụng nhất. Tùy vào thời gian, hoàn cảnh, đối tượng người học, kiến thức nền của người học, yêu cầu của giáo trình, mục đích của bài giảng cũng như từ vựng được giới thiệu trong bài, GV có thể lựa chọn các thủ thuật GD từ vựng một cách linh hoạt, sáng tạo để tạo dựng môi trường học tiếng phù hợp với điều kiện cho phép. Ngoài sự nỗ lực của bản thân, động lực chính giúp người học hứng thú học tiếng Anh lại nằm trong các hoạt động GD của người truyền thụ kiến thức. Để việc học từ vựng trở nên hấp dẫn, hiệu quả, thường xuyên và liên tục hơn cần sự đầu tư thời gian, công sức và cả niềm say mê nghề nghiệp của GV trực tiếp GD. □

Tài liệu tham khảo

1. Adrian Doff . **Teaching English.** *Oxford University Express, 1998.*
2. Allen, V.F. **Techniques in Teaching Vocabulary.** *Oxford University Express, 1999.*
3. Nguyễn Bằng - Nguyễn Bá Ngọc. **A course in TEFL – Theory and Practice II.** Trường Đại học ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội, 2002.
4. Rose Mary, Orlando. **New ways in teaching vocabulary.** *Southern New Hampshire University Press, 2004.*

SỬ DỤNG PHƯƠNG PHÁP HOẠT NGHIỆM TRONG DẠY HỌC VẬT LÝ Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

○ PGS. TS. PHẠM XUÂN QUẾ* - ThS. CAO TIẾN KHOA**

1. Một số khó khăn trong dạy học (DH) môn Vật lý ở trung học phổ thông

Trong DH các kiến thức vật lý thuộc chương trình trung học phổ thông, có nhiều quá trình diễn ra rất nhanh như: dao động tuần hoàn, sự lan truyền sóng, hiện tượng giao thoa sóng cơ, sự rơi tự do... Các thí nghiệm được trình bày trên cơ sở quan sát, đo đạc bằng thực nghiệm. Tuy nhiên, do các quá trình này diễn ra nhanh nên khó có thể quan sát được trạng thái của đối tượng cần nghiên cứu.

Hiện nay, với việc sử dụng các dụng cụ đo gián tiếp, phương án thí nghiệm đã phản ánh được bản chất của các hiện tượng vật lý và có tác động tích cực tới hiệu quả DH. Trong quá trình DH phần sóng cơ, học sinh (HS) đã được quan sát hiện tượng giao thoa sóng bằng thực nghiệm, tuy nhiên, các kết quả mới chỉ dừng lại ở việc quan sát sơ bộ mà chưa thấy được bản chất của các hiện tượng vật lý, cụ thể như sau:

- *Phần giao thoa sóng cơ*: HS quan sát được mặt nước khi có hiện tượng giao thoa sẽ có dạng các đường hypebol. Tuy nhiên, kiến thức quan trọng nhất là trong miền giao thoa có các điểm luôn ở trạng thái dao động với biên độ không đổi, các điểm khác nhau sẽ có biên độ khác nhau, thay đổi từ 0 tới biên độ cực đại thì HS lại không quan sát được (chỉ được thừa nhận khi sử dụng lý thuyết để giải thích).

- *Phần sóng dừng*: HS quan sát được hiện tượng xuất hiện các nút, bụng bằng thực nghiệm. Các kết quả thu nhận được chứng tỏ trong hiện tượng sóng dừng không có sự truyền pha dao động, phần dây trong khoảng hai nút liên tiếp luôn dao động cùng pha với nhau...

2. Phương pháp hoạt nghiệm (PPHN) trong DH vật lý

Một trong các phương pháp nghiên cứu quá trình cơ học diễn biến nhanh nói chung và dao động tuần hoàn có tần số lớn nói riêng là sử dụng *hiệu ứng hoạt nghiệm* (HN) đã được nghiên cứu từ nửa đầu thế kỉ XIX.

Nội dung của PPHN là: Khi chiếu sáng vật thể đang chuyển động tuần hoàn bằng nguồn sáng không liên tục, ngắt quãng (chớp sáng), tần số chớp sáng được chọn sao cho mắt thường chỉ nhìn thấy vật thể như đứng yên tại chỗ. Điều này xảy ra khi chu kì chớp sáng bằng một số nguyên lần chu kì chuyển động tuần hoàn của vật. Khi tần số chớp sáng đủ lớn (tương ứng tần số của chuyển động tuần hoàn lớn), do ánh sáng từ đèn HN chỉ chiếu đúng vào thời điểm vật ở một trong các trạng thái (pha), mắt sẽ có cảm giác nhìn thấy chớp sáng và vật như dừng lại ở trạng thái này. Khi tần số các chớp sáng của nguồn HN sai khác một lượng nhỏ với tần số tuần hoàn của vật, ta sẽ thấy sau mỗi lần chớp sáng, vật dịch chuyển một chút ít so với vị trí của nó ở chớp sáng trước đó. Các hình ảnh riêng lẻ hợp lại giúp ta nhìn thấy vật như chuyển động chậm lại (hình ảnh biểu kiến cho thấy vật chuyển động tuần hoàn với chu kì biểu kiến khá lớn so với chu kì thực). Kết quả quan sát biểu kiến nói trên dưới các chớp sáng tuần hoàn gọi là hiệu ứng HN.

HN có thể được dùng để chỉ ba loại cảm nhận dựa trên các hiện tượng sau:

- Đầu tiên là những hình ảnh thu nhận được từ các hoạt động, hoặc làm cho vật đang di chuyển trở thành đứng im. Bằng cách sử dụng HN khi xem một quả bóng ném, mắt sẽ thấy quả bóng ở một số vị trí khác nhau dọc theo quỹ đạo chuyển động của nó.

- Loại thứ hai của hình ảnh HN là cho một loạt các hình ảnh kế tiếp nhau xuất hiện, người học sẽ thấy hình ảnh như chuyển động liên tục. Ví dụ quen thuộc nhất của hoạt động này là «lật sách». Mỗi hình ảnh vẫn còn được lưu lại và kết hợp với hình ảnh tiếp theo.

- Cuối cùng, hình ảnh HN có thể được coi như là một sự kết hợp của hai trường hợp trên. Nếu

* Trường Đại học sư phạm Hà Nội

** Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

ta quan sát một vòi nước chảy nhỏ giọt đều đặn, có thể sử dụng hiệu ứng HN để nhìn thấy từng giọt tại vị trí xác định. Điều này cho thấy, các giọt nước rơi rất chậm sau khi rời vòi. Nhờ hiệu ứng HN, ta có thể quan sát được các giọt nước đang đứng yên hay chuyển động.

Như vậy, hiệu ứng HN giúp người học quan sát các quá trình tuần hoàn một cách dễ dàng và hiểu được bản chất của các hiện tượng vật lý thông qua quan sát biểu kiến. Việc vận dụng PPHN trong DH vật lý đã đáp ứng yêu cầu của quá trình DH, HS có niềm tin chắc chắn vào các kết quả đạt được qua quan sát, thảo luận và nghiên cứu.

3. Nghiên cứu chế tạo thiết bị và áp dụng PPHN trong DH phần «Sóng cơ» (Vật lý 12)

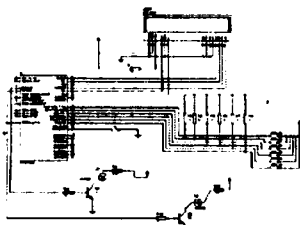
1) Chế tạo bộ đèn HN

Phương án 1: Sử dụng nguồn sáng là đèn sợi đốt, chắn trước đèn là đĩa HN. Đĩa HN là một đĩa tròn, phía trên có các khe cùng kích thước, cách đều nhau một góc xác định trên vành tròn. Khoảng cách giữa các khe, kích thước mỗi khe cùng với tốc độ quay của đĩa cho kết quả: chùm sáng qua khe chiếu sáng vật thể trong các thời gian liên tiếp là bằng nhau và gián đoạn. Đĩa chắn sáng được gắn vào mô-tô điện một chiều có thể thay đổi tốc độ quay, qua đó, điều chỉnh thời gian của mỗi chớp sáng và thời gian che sáng. Phương án này dễ chế tạo, tuy nhiên, nhược điểm là khó điều chỉnh và đo chính xác thời gian chớp sáng, tần số chớp sáng.

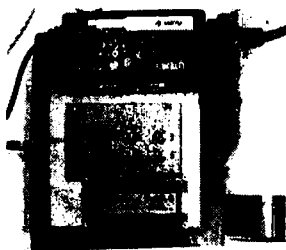
Phương án 2: Sử dụng nguồn sáng là đèn LED (đèn siêu sáng) có bán trên thị trường. Đèn

hoạt động nhờ một nguồn HN được sử dụng vi điều khiển, có thể điều chỉnh tần số, thời gian đèn sáng (T_s), thời gian giữa hai chớp sáng liên tiếp (thời gian tắt sáng T_t). Sơ đồ mạch điều khiển như hình 1.

Toàn bộ mạch được lắp ráp và đặt trong hộp nhỏ, có 6 nút điều chỉnh tần số qua thời gian đèn sáng, đèn tắt. Hình ảnh hoàn chỉnh của bộ thiết bị như hình 2.



Hình 1



Hình 2

Bộ chỉ thị bằng màn hình tinh thể lỏng của bộ nguồn HN cho biết các thông số: T_s : Thời gian đèn sáng của mỗi chớp sáng; T_t : Thời gian đèn tắt sau mỗi chớp sáng; f : Tần số chớp sáng (sai số 0,05%).

Với các số liệu trên, thông qua sự quan sát, chúng ta hoàn toàn có thể xác định được tần số dao động của mỗi điểm trên mặt nước trong giao thoa sóng cơ.

2) Sử dụng PPHN trong nghiên cứu các hiện tượng sóng cơ

Để sử dụng PPHN trong DH, bước đầu cần cho HS hiểu được PPHN là gì, ưu và nhược điểm của phương pháp này trong nghiên cứu các quá trình vật lý. Phần hướng dẫn, GV có thể thông qua một số bài tập về chu kì biểu kiến của dao động điều hòa nhằm giúp HS làm quen với việc xác định kết quả chuyển động thực của vật thông qua việc quan sát biểu kiến, đo chu kì biểu kiến.

Trong bài *Giao thoa sóng*, sau khi HS quan sát hiện tượng giao thoa, cần cho HS quan sát hiện tượng mặt nước dao động biểu kiến khi được chiếu sáng bằng đèn HN, từ đó làm cơ sở nghiên cứu và xác nhận các hệ quả mà lí thuyết giao thoa sóng được trình bày.

Trong bài *Sóng dừng*, sau khi quan sát hiện tượng vật lý qua các thí nghiệm, sử dụng mô hình lí thuyết giải thích sóng dừng, cần cho HS quan sát sợi dây dưới ánh sáng của đèn HN; qua đó, kiểm chứng kết luận rút ra từ lí thuyết về sự dao động của từng phần dây, nêu bản chất của hiện tượng sóng dừng.

Với các phương án, thiết bị thí nghiệm được thiết kế và chế tạo, bước đầu đã được đưa vào thực nghiệm DH tại một số trường phổ thông. Kết quả cho thấy, các phương án thí nghiệm có tính khả thi, có tác dụng tích cực trong việc đổi mới phương pháp DH, đáp ứng yêu cầu tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS trong DH môn *Vật lý*. Chúng tôi sẽ tiếp tục nghiên cứu, hoàn thiện hơn bộ thiết bị để nâng cao hiệu DH trong thời gian tới. □

Tài liệu tham khảo

1. Lương Duyên Bình (tổng chủ biên). *Vật lý 12*. NXB Giáo dục, H. 2008
2. <http://mitpress.mit.edu/books/0262550318/edgerton-tm.doc>
3. А.Б. Мигдал. Энциклопедический словарь юного физика. - М.: Просвещение, 42-43, 2004.

THIẾT KẾ BẢN ĐỒ KHÁI NIỆM TRONG DẠY HỌC DI TRUYỀN HỌC (SINH HỌC 12)

○ PGS. TS. NGUYỄN PHÚC CHÍNH* - ThS. PHẠM THỊ HỒNG TÚ**

Trong giảng dạy và học tập Sinh học (hoặc bất kì môn khoa học nào), các khái niệm (KN) không tồn tại trong tách biệt. Mỗi KN phụ thuộc vào mối quan hệ của nó với những KN khác ở mỗi người. Một *bản đồ khái niệm* (BĐKN) gồm các KN và *mối quan hệ giữa các KN*, có ý nghĩa rất quan trọng trong việc tích hợp các thông tin chi tiết. Quá trình thiết kế BĐKN đòi hỏi phải suy nghĩ nhiều hướng và chuyển đổi qua lại giữa các cấp của KN.

Thiết kế và sử dụng BĐKN là cách thức giúp cho quá trình hình thành và phát triển KN; thuận lợi cho việc sắp xếp các KN thành hệ thống KN của mỗi người; có tác dụng kết nối các thông tin mới và các thông tin đã có. Đối với giáo viên và học sinh, BĐKN có thể được thiết kế và sử dụng ở nhiều mức độ khác nhau, ở nhiều khâu khác nhau trong quá trình giảng dạy cũng như học tập.

1. Quy trình thiết kế BĐKN

1) *Tạo ra câu hỏi trọng tâm.* Quan trọng nhất để xác định nội dung cho một BĐKN là tạo ra câu hỏi trọng tâm, đó là câu hỏi rõ ràng cho một vấn đề hoặc câu hỏi về việc sử dụng BĐKN để làm gì. Mỗi BĐKN đều trả lời cho một câu hỏi trọng tâm và một câu hỏi tốt có thể dẫn dắt để tạo ra những BĐKN phong phú hơn.

2) *Xác định KN chính và mối quan hệ giữa các KN.* Thông thường, có từ 15 đến 25 KN sẽ đủ để xây dựng một BĐKN. Những KN này được liệt kê thành danh sách và từ đó chúng ta phân loại những KN theo thứ bậc; việc phân loại các KN sẽ rất phức tạp nhưng lại có ích cho quá trình xây dựng BĐ. Danh sách các KN được phân loại theo các cấp: các KN cấp 1, các KN cấp 2, các KN cấp 3,... từ đó, đưa những KN vào trong BĐKN một cách hợp lí.

Để thuận lợi cho việc sắp xếp các KN, cần xác định được mối quan hệ giữa các KN. Các KN thường có những mối quan hệ như: *quan hệ đồng nhất* (2 KN cùng đối tượng nhưng được phản ánh bằng những thuật ngữ khác nhau); *quan*

hệ lệ thuộc (một KN ít phổ biến hơn nằm trong một KN phổ biến hơn); *quan hệ ngang hàng* (là quan hệ giữa các KN cùng lệ thuộc trong một KN khác); *quan hệ trái ngược* (hai KN có nội dung trái ngược nhau, cùng nằm trong phạm vi một KN khác)...

3) *Xây dựng một BĐKN sơ bộ.* Có nhiều cách khác nhau để lập BĐKN, trong đó, sử dụng phần mềm Cmap Tools là một trong những ứng dụng mang lại nhiều tiện ích. Phần mềm này giúp người sử dụng không những dễ dàng xây dựng và sửa đổi các BĐ KN mà còn có thể chia sẻ được với nhau trong khi xây dựng. Cmap Tools cho phép người sử dụng liên kết các tài nguyên (hình ảnh, đồ thị, video, biểu đồ, bảng, văn bản, trang web hoặc BĐKN khác...) có ở trong máy tính hoặc trên mạng Internet (đối với những máy tính có nối mạng) tới BĐKN để làm rõ nội dung của BĐ. Khi phần mềm Cmap Tools được sử dụng trong một mạng máy tính, hai hoặc nhiều người và ở bất kì nơi nào có mạng Internet đều có thể dễ dàng hợp tác để xây dựng những BĐKN.

Các KN trong BĐ được liên kết theo các cách khác nhau, tuy nhiên, phải hiểu rõ bản chất của các KN để từ đó xác định liên kết giữa các KN và không nhất thiết liên kết nào cũng được thiết lập. Một số vấn đề cần lưu ý khi xây dựng BĐKN sơ bộ: - *Sắp xếp các KN ở những vị trí phù hợp.* Các KN bao quát được xếp ở bên trên của danh sách, những KN riêng biệt được xếp ở bên dưới và các KN được đóng khung trong hình tròn, elip hoặc hình chữ nhật; - *Lựa chọn các liên kết* sao cho phản ánh và đáp ứng được câu hỏi trọng tâm; chọn các từ liên kết giúp thể hiện ý tưởng, mục đích của BĐKN rõ nhất; - *Nói các KN bằng mũi tên*, có kèm từ nối mô tả mối quan hệ giữa các KN. Từ nối chỉ rõ mối quan hệ giữa các KN; khi tìm được những từ nối phù hợp sẽ thấy mọi

* Trường Đại học sư phạm - Đại học Thái Nguyên

** Trường phó thông vùng cao Việt Bắc

KN đều có thể được liên hệ với KN khác, nên phải lựa chọn từ nối chính xác nhất; - *Tìm kiếm đường nối ngang*, nối các KN thuộc những lĩnh vực khác nhau trong BD (đường nối ngang cho thấy sự tương quan giữa các KN); - Lựa chọn các tài nguyên để liên kết một cách hợp lý; - Cho các ví dụ (nếu có) tại đầu mút của mỗi nhánh (ví dụ được đóng khung bởi hình tròn, elip hoặc hình chữ nhật có nét đứt).

4) *Duyệt lại BĐKN*. BĐ cần được xem xét kỹ, các KN được định vị theo những phương thức khiến toàn bộ cấu trúc rõ ràng và tốt hơn. Khi duyệt lại BĐKN, cần kiểm tra xem có quá phức tạp không, có KN nào còn thiếu hoặc bị trùng lặp, kiểm tra các từ nối đã hợp lý chưa, có cần thay đổi cỡ chữ, kiểu chữ hay thêm màu cho BĐKN... để tạo được một BĐKN hợp lý, logic và tiện ích cho việc sử dụng.

2. Xây dựng BĐKN về Di truyền học (DTH)

Phần *DTH* cung cấp cho học sinh những KN, quy luật về hiện tượng di truyền và biến dị, là cơ sở cho việc xây dựng những nguyên tắc, biện pháp ứng dụng trong chọn giống và y học.

Khi thiết kế BĐKN cần đảm bảo các yêu cầu: thể hiện tính phổ thông, cơ bản, hiện đại, theo mạch kiến thức và đồng tâm mở rộng (chú ý đến mối quan hệ giữa các đối tượng và sự phát triển của các đối tượng). BĐKN phần *DTH* (Sinh học 12) là sự phát triển có kế thừa KN *DTH* từ lớp 9, lớp 10 và được hoàn thiện ở lớp 12. Thiết kế BĐKN phần *DTH* được tiến hành theo các bước sau:

1) *Xác định chủ đề, KN trọng tâm: DTH.*

2) *Xác định các KN chính:* Phân tích cấu trúc nội dung, xác định mối quan hệ của các KN để xác định KN chính của BD và phân cấp cho các KN.

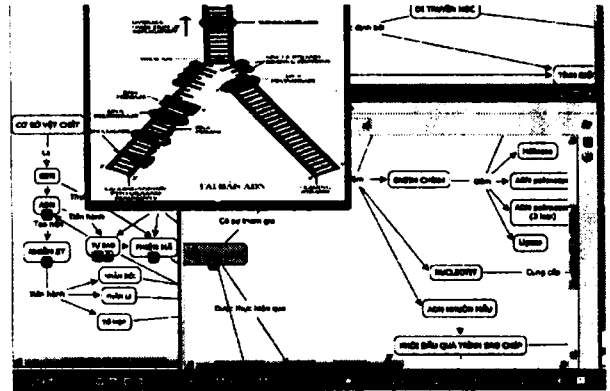
Cụ thể: - Các KN cấp 1: *Di truyền, biến dị*; - Các KN cấp 2: *Cơ sở vật chất của hiện tượng di truyền, cơ chế của hiện tượng di truyền, biến dị di truyền, các quy luật di truyền, di truyền quần thể, biến dị không di truyền, ứng dụng DTH trong chọn giống, trong y học...*; - Các KN cấp 3: *Phân tử, tế bào, đột biến, biến dị tổ hợp...*; - Các KN cấp 4: *Tự sao, phiên mã, dịch mã, nguyên phân, giảm phân, thụ tinh, đột biến gen, đột biến nhiễm sắc thể...*

3) *Xây dựng BD KN sơ bộ.* Để thuận tiện cho việc xây dựng BD cũng như sử dụng, nên xây dựng được BĐKN của trang chủ, từ đó tạo liên kết đến các BD con. Sắp xếp các KN vào những vị trí phù hợp, tìm các hình ảnh, video tạo liên kết

theo chiều sâu, thuận lợi cho quá trình học KN. Xác định từ nối để làm rõ hơn mối quan hệ giữa các KN, tìm kiếm những đường nối ngang nối các KN thuộc lĩnh vực kiến thức khác nhau trong BD và cho ví dụ (nếu có).

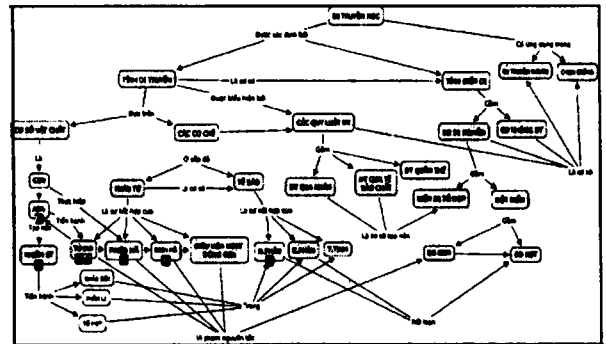
Ví dụ:

- Xây dựng BĐKN theo nhiều tầng, nhiều cấp, có liên kết với hình ảnh... (xem hình 1).



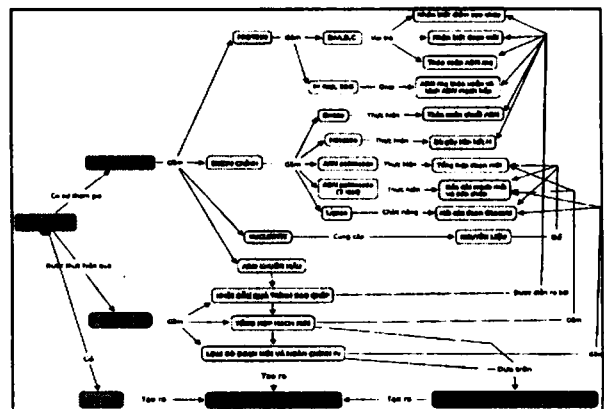
Hình 1. BĐKN di truyền học

- BĐKN DTH (trang chủ) (xem hình 2).



Hình 2. BĐKN di truyền học (trang chủ)

- Từ trang chủ ta liên kết đến hình ảnh, video hoặc các BD con (xem hình 3).



Hình 3. BĐKN tái bản ADN

(Xem tiếp trang 55)

ẢNH HƯỞNG CỦA MÔI TRƯỜNG LỚP HỌC THỰC HÀNH MÁY ĐIỆN ĐẾN KẾT QUẢ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

○ THS. BÙI VĂN HỒNG - THS. NGUYỄN THỊ LƯƠNG*

Môi trường lớp học (MTLH) bao gồm MT vật chất và MT tâm lí, nó có ảnh hưởng lớn đến kết quả của quá trình dạy học. Tuy nhiên, hiện nay MTLH thực hành nói chung và MTLH Thực hành máy điện (THMD) tại các cơ sở đào tạo nghề nói riêng chưa được quan tâm nhiều. Các yếu tố như: lắp đặt, sử dụng phương tiện, thiết bị dạy học; mối quan hệ tương tác giữa giảng viên (GV) với sinh viên (SV); thiết bị dạy học chưa được chuẩn bị tốt nên chất lượng dạy học thực hành chưa cao.

MTLH ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV cả về kiến thức, kĩ năng và thái độ. Tuy nhiên, trong các nghiên cứu về MTLH trước đây, chủ yếu tập trung vào yếu tố MT tâm lí, nguyên nhân do các nghiên cứu đều được thực hiện ở các nước có nền giáo dục phát triển, điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo cho việc dạy học thực hành. Ở nước ta, do cơ sở vật chất phục vụ dạy học còn hạn chế nên việc nghiên cứu ảnh hưởng của MTLH thực hành đến kết quả học tập của SV là cơ sở để nâng cao hiệu quả dạy học.

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về ảnh hưởng của MTLH THMD đến kết quả học tập của SV.

1. Quan niệm về MTLH

Theo Fraser và Wubbels (1), MTLH là nơi mà GV và HS cùng tham gia vào các hoạt động học tập. Ở đó, bao gồm không gian, ánh sáng, âm thanh, nhiệt độ,... được xem như một phần quan trọng của quá trình học tập. Theo Chandra and Fisher (2), MTLH là một biến số giáo dục, nếu thay đổi biến số này có thể sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến nhận thức và thái độ của người học.

Khái niệm MTLH đã được đưa ra từ những năm 30 của thế kỉ trước. Từ đó đến nay, tuy có nhiều ý kiến khác nhau nhưng đều khẳng định, MTLH bao gồm MT vật chất và MT tâm lí diễn ra

trong lớp học, có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập và nhận thức của người học.

2. MTLH thực hành máy điện

1) Đặc điểm của môn học THMD

Mục tiêu của môn học THMD là SV có khả năng: - Giải thích cấu tạo, nguyên lí, đặc điểm hoạt động của các máy điện thông dụng; - Kiểm tra, bảo dưỡng, vận hành, khảo sát quy luật làm việc của các loại máy điện một chiều và xoay chiều sử dụng trong công nghiệp; - Thực hiện đúng quy trình, xác định được ứng dụng của từng loại máy điện trong thực tế.

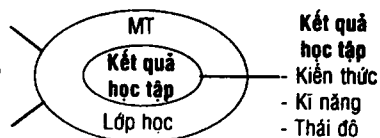
Nội dung chính của môn học THMD là: khảo sát cấu tạo và nguyên lí làm việc; vận hành, bảo dưỡng, kiểm tra, sửa chữa; xây dựng đặc tính làm việc và kiểm tra chất lượng máy điện. Những nội dung này mang tính thực tiễn cao, kiến thức, kĩ năng của môn học gắn liền với thực tế sản xuất. Do đó, để đạt được mục tiêu dạy học, cần có các phương tiện, thiết bị dạy học phù hợp như: các thiết bị máy điện phục vụ khảo sát cấu tạo, nguyên lí, kiểm tra, bảo dưỡng, vận hành và sửa chữa; mô hình phục vụ thí nghiệm vận hành, khảo sát đặc tính, kiểm tra chất lượng máy điện; dụng cụ phục vụ thực hành, thí nghiệm. Ngoài ra, để giúp SV thực hiện các bài tập thực hành và thí nghiệm theo đúng nguyên lí, quy trình, thì tài liệu học tập cho môn học là không thể thiếu trong phòng học thực hành.

MT vật chất

- Diện tích, bàn ghế, ánh sáng, màu sắc.
- Phương tiện, thiết bị
- Nguồn tài liệu học tập

MT tâm lí

- Tương tác trò - trò
- Tương tác thầy - trò
- Tương tác trò - thiết bị



* Trường Đại học sư phạm kĩ thuật TP Hồ Chí Minh

2) Tổ chức MTLH THMD

Xuất phát từ cấu trúc chung của MTLH (hình 1), đặc điểm của môn học THMD, MTLH THMD bao gồm: 1) **MT vật chất**: Các yếu tố của MT vật chất được tổ chức theo hướng linh hoạt nhằm giảm chi phí trang thiết bị, giúp SV có điều kiện tương tác với phương tiện, thiết bị dạy học. Trong đó, các yếu tố như: ánh sáng, màu sắc, âm thanh được thiết kế, lắp đặt theo tiêu chuẩn xây dựng trường học. Cách bố trí bàn ghế trong lớp học THMD có thể thường xuyên thay đổi để phục vụ cho dạy học thực hành. Các máy điện và mô hình máy điện có kích thước nhỏ gọn, lắp đặt độc lập theo từng chủng loại, có thể di chuyển dễ dàng để sử dụng cho các hình thức dạy học khác nhau. Tài liệu học tập trong phòng thực hành được biên soạn với nội dung phù hợp với thiết bị, có sự hướng dẫn cụ thể về quy trình thực hiện thí nghiệm. Số lượng về tài liệu học tập phải cung cấp đủ cho các nhóm SV; 2) **MT tâm lí**, gồm các mối quan hệ tương tác giữa thầy - trò, giữa trò - trò và giữa trò - trang thiết bị: - Mối quan hệ tương tác giữa SV với SV được biểu hiện thông qua sự đoàn kết, hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập; - Mối quan hệ tương tác giữa GV với SV thể hiện qua sự quan tâm, đối xử công bằng của GV đối với SV; - Mối quan hệ tương tác giữa SV với thiết bị dạy học thể hiện ở khả năng thực hành của SV trên các máy điện, mô hình máy điện. Qua các mối quan hệ tương tác này, SV rèn luyện được kĩ năng và có thái độ học tập tốt.

Như vậy, yếu tố vật chất trong MTLH THMD có tác dụng giúp SV hình thành kiến thức, rèn luyện kĩ năng nghề nghiệp. Các yếu tố tâm lí của MTLH THMD có tác động tích cực đến thái độ học tập của SV, từ đó, nâng cao chất lượng dạy học. Do đó, trong lớp học THMD, yếu tố vật chất và yếu tố tâm lí của MT luôn có mối quan hệ mật thiết, ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của SV.

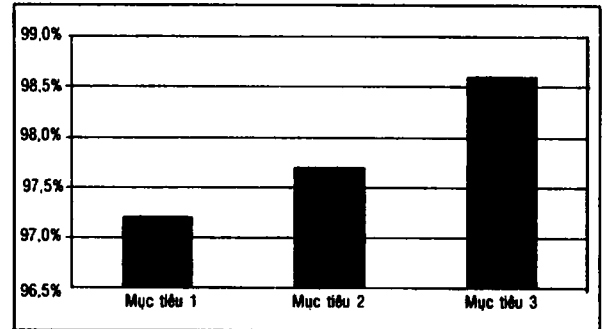
3. Kết quả thực nghiệm

Tiến hành thực nghiệm tại Trường Đại học sư phạm kĩ thuật TP. Hồ Chí Minh, gồm 270 SV hệ chính quy thuộc Khoa Điện - Điện tử. GV trực tiếp đánh giá kết quả học tập của SV trong quá trình học tập dựa trên mức độ đạt được mục tiêu của môn học này (xem bảng 1).

Kết quả đánh giá về mức độ đạt được các mục tiêu của SV được minh họa ở hình 2.

Bảng 1. Mô tả mục tiêu dạy học môn THMD

Thứ tự mục tiêu	Mô tả mục tiêu dạy học cần đánh giá
Mục tiêu 1	Giải thích cấu tạo, nguyên lí, đặc tính làm việc của các máy điện thông dụng
Mục tiêu 2	Kiểm tra, bảo dưỡng, vận hành, khảo sát quy luật làm việc của các loại máy điện một chiều và xoay chiều sử dụng trong công nghiệp
Mục tiêu 3	Thực hiện các công việc đúng quy trình, an toàn và xác định được ứng dụng của các loại máy điện trong thực tế



Hình 2. Kết quả học tập của SV

Theo kết quả ở hình 2, cả ba mục tiêu của môn THMD đều được SV hoàn thành ở mức độ cao, trên 97%. Trong đó, nhờ tổ chức MT vật chất theo hướng linh hoạt nên SV có nhiều thời gian khảo sát, thực hiện thí nghiệm trên các máy điện và mô hình máy điện. Do đó, các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng của SV đều đạt được ở mức độ cao, GV tổ chức tốt MT tâm lí, tạo không khí học tập thân thiện, đoàn kết.

Như vậy, MT vật chất và MT tâm lí trong MTLH THMD có mối quan hệ chặt chẽ, mật thiết với nhau. Nếu được tổ chức tốt, hai yếu tố này sẽ tác động tích cực đến thái độ học tập của SV, giúp SV chủ động hơn trong việc lĩnh hội tri thức và rèn luyện kĩ năng thực hành, dẫn đến kết quả học tập được nâng cao.

Trong MTLH THMD, MT vật chất như: bàn ghế; máy điện và mô hình máy điện; tài liệu học tập trong phòng thực hành,... nếu được tổ chức theo hướng linh hoạt, gắn liền với thực tế sản xuất, sẽ rèn luyện kĩ năng thực hành thí nghiệm cho SV. MT tâm lí gồm các yếu tố như: sự đoàn kết, hợp tác của người học; sự linh hoạt, cụ thể của GV; tình cảm của người học đối với môn học thông qua sự tương tác với phương tiện, thiết bị có ảnh

(Xem tiếp trang 60)

THỰC TRẠNG ĐỘI NGŨ GIÁO VIÊN TIỂU HỌC TỈNH BẾN TRE

○ THS. LÊ VĂN CHÍN*

Bến Tre là một trong 13 tỉnh, thành phố của vùng đồng bằng sông Cửu Long. Diện tích tự nhiên của tỉnh là 2.356,68km². Toàn tỉnh được chia thành 9 đơn vị hành chính trực thuộc, bao gồm 1 thành phố Bến Tre và 8 huyện. Dân số tỉnh Bến Tre có xu thế giảm, năm 2005 có 1.351.472 người và theo điều tra dân số năm 2009 dân số toàn tỉnh là 1.254.589 người. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, những năm gần đây số học sinh (HS) tiểu học trong tỉnh lại có xu hướng tăng. Năm học 2010-2011, toàn tỉnh có 189 trường tiểu học với 3.459 lớp và 99.538 HS. So với năm học trước, toàn tỉnh tăng 48 lớp và 1.406 HS. Tình hình HS tăng hàng năm và nhu cầu dạy học 2 buổi/ngày đang đặt ra những yêu cầu mới trong việc phát triển đội ngũ giáo viên (GV) tiểu học nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển của cấp học.

Về số lượng, theo số liệu năm học 2010-2011, toàn tỉnh có 4.461 GV tiểu học; so với biên chế được giao, tỉnh còn thiếu 160 GV. Tỷ lệ GV trên lớp của cả cấp học đạt 1,28; so với năm học trước giảm 0,2. Tỷ lệ GV/lớp đạt thấp đang là trở ngại cho việc triển khai kế hoạch dạy học 2 buổi/ngày ở cấp tiểu học. Theo thống kê của ngành giáo dục, số HS được học 2 buổi/ngày (10 buổi/tuần) đang có xu hướng giảm theo từng năm học: năm học 2008- 2009: 26.754 HS, chiếm tỷ lệ 28,6%; năm học 2009-2010: 22.729 HS, chiếm tỷ lệ 23,1%; năm học 2010-2011: 20.522 HS, chiếm tỷ lệ 20,6%.

Tỷ lệ GV/lớp có xu hướng giảm và không đồng đều giữa các huyện, thành phố trong tỉnh. Huyện có tỷ lệ GV/lớp cao nhất là Châu Thành đạt 1,55 GV/lớp; huyện có tỷ lệ GV/lớp thấp nhất là Thạnh Phú đạt 1,26 GV/lớp. Tỉnh vẫn còn 4 trường tiểu học thuộc các huyện ven biển có tỷ lệ GV trên lớp dưới 1,2.

Về tuổi đời, theo số liệu thống kê năm 2010, GV tiểu học có tuổi đời dưới 30 chiếm tỷ lệ 5,4%.

GV có tuổi đời từ 30 đến dưới 40 chiếm tỷ lệ 39,9%, GV có tuổi đời trên 40 trở lên chiếm 54,0%, đặc biệt có 28,8% GV có tuổi đời trên 45 tuổi.

Tỷ lệ trên cho thấy GV, tiểu học trong tỉnh có tuổi đời bình quân khá cao và thiếu tính kế thừa. Một số GV có tuổi đời trên 45 tuổi, đây là đối tượng thường gặp khó khăn trong việc học tập để nâng cao trình độ, chậm tiếp cận với phương pháp dạy học mới, nhất là ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Theo dự báo của ngành giáo dục, đến 2015 toàn tỉnh có 755 GV đến tuổi nghỉ hưu, chia ra từng năm như sau: năm 2010: 81 người; năm 2011: 143 người; năm 2012: 146 người; năm 2013: 123 người; năm 2014: 137 người; năm 2015: 125 người

Tỷ lệ GV trên lớp thấp, chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển trường lớp dạy học 2 buổi/ngày, cùng với nhu cầu đào tạo bổ sung GV tiểu học thay thế số GV đến tuổi nghỉ hưu hàng năm đang đặt ra những yêu cầu về phát triển số lượng. Đây là trở ngại lớn cho ngành giáo dục của tỉnh trước yêu cầu phát triển của cấp học. Tỉnh cần có kế hoạch đào tạo để bổ sung thêm GV. Đồng thời có chính sách để thu hút GV nhất là các địa bàn khó khăn, GV tiểu học vừa thiếu lại vừa yếu; nhiều năm không tuyển dụng được GV. Sự bất cập này cần có những giải pháp tích cực hơn và sớm được giải quyết.

Trình độ đào tạo, theo thống kê đầu năm học 2010-2011, số GV có trình độ trên chuẩn chiếm 45,4%, riêng tỷ lệ GV có trình độ đại học đạt 10,3%.

Xuất phát điểm của GV tiểu học trong tỉnh còn khá thấp, một số GV đã đạt trình độ đào tạo chuẩn hoặc trên chuẩn nhưng có trình độ ban

* Sở Giáo dục và Đào tạo Bến Tre

đầu là 9+2, 9+3... kiến thức và kỹ năng còn rất hạn chế, phần nào đã ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục của cấp học.

Theo số liệu thống kê năm 2009 của ngành giáo dục, trong số 4.529 GV tiểu học chỉ có 310 GV được đào tạo hệ cao đẳng chính quy, chiếm tỉ lệ 6,8%, đạt tỉ lệ rất thấp so với 35,1% GV tiểu học có trình độ cao đẳng sư phạm trong toàn tỉnh.

Tỉnh chưa có chính sách khuyến khích, hỗ trợ cho GV đi học để nâng cao trình độ. Điều này đã làm hạn chế tỉ lệ GV đi học, tự bồi dưỡng để nâng trình độ chuẩn trong những năm gần đây, tỉnh chưa có GV tiểu học có trình độ sau đại học.

Theo số liệu thống kê, tỉnh cần phải đẩy mạnh việc đào tạo, bồi dưỡng GV có trình độ trên chuẩn, nhất là đào tạo GV có trình độ đại học, sau đại học để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Cũng theo báo cáo thống kê của ngành giáo dục trong năm học 2009-2010, hiệu trưởng các trường tiểu học tiến hành đánh giá 2.215 GV, kết quả xếp loại như sau: loại xuất sắc: 42,8%; loại khá: 35,2%; loại trung bình: 21,9%.

Tuy nhiên, các tiêu chuẩn đánh giá GV theo chuẩn nghề nghiệp GV tiểu học như hiện nay cũng cần được lượng hóa để kết quả đánh giá phản ánh đúng hơn về chất lượng đội ngũ.

Trong những năm đầu của thế kỉ XXI, giáo dục tiểu học của tỉnh Bến Tre đã có bước phát triển đáng kể. Đội ngũ GV tiểu học không ngừng phát triển cả về số lượng và chất lượng, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của cấp học. Tuy nhiên, thực trạng đội ngũ GV tiểu học của tỉnh Bến Tre cũng đang đặt ra những thách thức lớn cho ngành giáo dục của tỉnh trong công tác quản lí đội ngũ. Đó là cần phải có những giải pháp tích cực hơn trong công tác phát triển đội ngũ GV trong giai đoạn 2011-2015. Phát triển đội ngũ GV tiểu học phải đảm bảo đủ về số lượng và đồng bộ về cơ cấu, gắn với yêu cầu dạy học 2 buổi/ngày, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho HS. Đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng GV có trình độ trên chuẩn đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Tiến hành đánh giá GV theo chuẩn nghề nghiệp, gắn với công tác tự học, tự bồi dưỡng của GV. Tiếp tục đề xuất những chính sách hợp lí hơn để tạo động lực cho người GV tiểu học không ngừng học tập, sáng tạo và cống hiến., góp

phần tích cực vào quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa của tỉnh. □

Tài liệu tham khảo

1. Ban Bí thư Trung ương Đảng. *Chỉ thị 40 về xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục.*
2. Ban Chấp hành trung ương Đảng. *Thông báo Kết luận của Bộ Chính trị về tiếp tục thực hiện Nghị quyết TW2 (khóa VIII), phương hướng phát triển giáo dục và đào tạo đến năm 2020.* H. 2009
3. Bộ GD-ĐT. *Quyết định số 22/2000/QĐ-BGD-ĐT ngày 11/7/2000 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về việc ban hành Điều lệ trường tiểu học,* H. 2000.
4. Bộ GD-ĐT. *Đánh giá 5 năm thực hiện đổi mới chương trình giáo dục phổ thông cấp tiểu học.* 2007
5. Bộ GD-ĐT. *Báo cáo giao ban giáo dục tiểu học năm học 2009-2010.* 2010
6. *Địa chí Bến Tre.* NXB Khoa học xã hội, H. 1991.
7. Sở GD-ĐT Bến Tre. *Báo cáo tổng kết năm học 2008-2009 và năm học 2009-2010.*

Thiết kế bản đồ khái niệm...

(Tiếp theo trang 51)

4) *Hiệu đính và hoàn thiện BD.* Xem xét lại BD và có thể có những thay đổi cần thiết về cấu trúc và nội dung.

...

Bài viết chỉ đưa ra quy trình chung nhất về thiết kế BĐKN và minh họa cụ thể trong phần DTH. Để thiết kế được một BĐKN khoa học, yêu cầu giáo viên ngoài nắm chắc kiến thức chuyên môn còn phải có khả năng tổng hợp kiến thức và sắp xếp các KN một cách logic. □

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Phúc Chính. "Cơ sở lí thuyết của bản đồ khái niệm". *Tạp chí Giáo dục.* Số 210, 2009.
2. Nguyễn Phúc Chính - Phạm Thị Hồng Tú. "Sử dụng phần mềm CmapTool lập bản đồ khái niệm". *Tạp chí Giáo dục.* Số 218, 7/2009.
3. J. D. Novak - A. j. Canxas. **The theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them.** Florida Institute for Human and Machine Cognition. 2008.
4. David L. Darmofal - Diane H. Soderholm - Doris R. Brodeur. **Using concept Maps and Concept questions to enhance conceptual understanding.** Boston, *Education Conference.* 2002.
5. J. D. Novak. **Learning, Creating, and using Knowbge: Concept Maps as kacilitative Tools in Schools an Corporations.** *Lawrence Erlbaum Associates,* NewYork. 1998.

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN LOẠI HÌNH LỚP GHEP TIỂU HỌC Ở KHU VỰC ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG: THÀNH TỰU VÀ HẠN CHẾ

○ NGUYỄN HỮU HẠNH*

Lớp ghép (LG) đã có một lịch sử phát triển lâu dài thời phong kiến Việt Nam. Đó là lớp học của các ông đồ, ông cống và của các hương sư làng quê. Hiện nay, LG đang phát triển và được chú ý tạo điều kiện nhằm đa dạng hóa các loại hình học tập, đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân. «LG là một hình thức tổ chức dạy học với một GV trong cùng một phòng học, cùng một thời gian, tổ chức học tập cho nhiều nhóm HS thuộc nhiều trình độ khác nhau» (1; 7).

Đồng bằng sông Cửu Long (ĐBSCL) gồm 13 tỉnh. Diện tích đất tự nhiên 39.739km². Dân số trên 17 triệu người (Kinh, Khmer, Hoa, Chăm). Dân tộc thiểu số ở ĐBSCL chủ yếu là người Khmer, người Hoa và người Chăm, trong đó người Khmer chiếm số lượng lớn. Thế mạnh kinh tế của ĐBSCL là sản xuất nông nghiệp và khai thác thủy hải sản. ĐBSCL có hơn 700km bờ biển và mạng lưới giao thông đường bộ đan xen

với hệ thống sông ngòi, kênh rạch chằng chịt, dày đặc với tổng chiều dài đến 28.000km. Dân cư trong vùng ở phân tán, việc đi lại, học tập của người dân và HS gặp nhiều khó khăn. Kinh tế phát triển, đời sống của người dân không ngừng được cải thiện và nâng lên. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận dân cư đời sống còn nhiều khó khăn, nhất là dân tộc Khmer. Về giáo dục, ĐBSCL «nằm ở vị trí thấp nhất trong bản đồ GD-ĐT của cả nước» (2; 18). «Theo khảo sát của Bộ GD-ĐT, cuối năm 2008 vùng ĐBSCL hiện có HS phổ thông bỏ học cao nhất nước, chiếm đến 3,1%. Trong khi đó, tỉ lệ này ở các vùng miền khác là: đồng bằng sông Hồng 0,32%, Đông Bắc 1,03%, Tây

Bắc 2,09%, Bắc Trung bộ 1,14%, duyên hải Nam Trung bộ 1,22%, Tây Nguyên 1,58% và Đông Nam bộ 1%» (3).

Đặc điểm về địa lí, kinh tế, văn hóa xã hội như vậy đã ảnh hưởng rất lớn đến việc quy hoạch phát triển mạng lưới trường lớp học tập trung. Thực hiện các nghị quyết về GD-ĐT, đi đôi với phát triển lớp đơn, ngành GD-ĐT các địa phương vùng ĐBSCL đã phát triển mô hình LG tiểu học nhằm huy động trẻ em đúng độ tuổi đi học, trẻ em bỏ học và thất học được đến trường.

Thực trạng phát triển loại hình LG tiểu học ở khu vực ĐBSCL qua các năm học thể hiện ở các bảng dưới đây (Nguồn: Báo cáo của các Sở GD-ĐT Kiên Giang, Cà Mau, Hậu Giang, An Giang, Đồng Tháp, Trà Vinh, Vĩnh Long).

Số liệu HS và LG tiểu học năm học 2006-2007 và năm học 2007-2008

TT	Tỉnh	Số lớp						Số HS	
		Tổng số		2 trình độ		3 trình độ		2006-2007	2007-2008
		2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008	2006-2007	2007-2008		
1	Kiên Giang	374	337	373	336	1	1	7.148	6068
2	Cà Mau	101	148	101	148			2109	2876
3	Hậu Giang	33	48	33	48			810	539
4	An Giang	10	11	10	11			193	195
5	Đồng Tháp	92	92	92	92			1839	1727
6	Trà Vinh	65	53	65	53			1080	727
	Cộng	575	689	574	688	1	1	13.179	12.132

Thống kê số liệu HS và số LG tiểu học năm học 2008-2009

TT	Tỉnh	Số lớp			Số HS
		Tổng số	2 trình độ	3 trình độ	
1	Kiên Giang	266	259	7	4708
2	Cà Mau	53	53		1353
3	Hậu Giang	31	31		639
4	An Giang	43	43		702
5	Vĩnh Long	1	1		14
6	Trà Vinh	76	76		3150
	Cộng	470	463	7	10.566

Thực tế cho thấy, LG ở khu vực ĐBSCL còn tương đối nhiều. Số lượng LG 2 trình độ chiếm tỉ lệ rất cao. Mô hình dạy học LG đã góp phần

* Trường THPT Phó Cơ Điều, Kiên Giang

quan trọng thực hiện mục tiêu quốc gia về xóa mù chữ và phổ cập giáo dục tiểu học. LG đã góp phần tích cực thực hiện có hiệu quả xã hội hóa giáo dục, đa dạng hóa các loại hình học tập đáp ứng yêu cầu người học. Mô hình này đã góp phần tích cực cho quyền được học tập của mọi người dân, đảm bảo tính nhân văn sâu sắc, tính khoa học, tính đại chúng, tính dân tộc, phục vụ phát triển KT-XH, nhất là ở vùng khó khăn, vùng dân tộc. Ngoài ra, LG còn góp phần giải quyết tình trạng thiếu GV, thiếu cơ sở vật chất trường học và xóa ấp trắng về giáo dục ở những vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc; hạn chế tỉ lệ HS bỏ học và thất học; nhờ vậy, «... Tình hình HS yếu kém ngồi sai lớp, HS bỏ học tại các cấp học, tình hình vi phạm đạo đức nhà giáo đều giảm so với năm học trước» (4). Báo cáo của Bộ GD-ĐT (tháng 3/2009) cho thấy, tỉ lệ HS phổ thông bỏ học ở học kì I năm học 2008-2009 vùng ĐBSCL giảm xuống còn 0,88% (tỉ lệ bình quân chung cả nước còn là 0,56%). Trước đó, thống kê HS bỏ học học kì II năm học 2007-2008 tỉ lệ bỏ học vùng ĐBSCL là 3,1% (trong khi cả nước là 1,37%)". Thực chất, LG là một trong những giải pháp về phát triển giáo dục ở những vùng này. Tổ chức dạy học LG cũng chính là góp phần thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục mà Đảng và Nhà nước ta đề ra.

Bên cạnh những thành tựu đạt được, còn những hạn chế trong phát triển loại hình LG tiểu học ở ĐBSCL. Đó là năng lực giảng dạy của GV chưa cao, do việc đào tạo GV dạy LG trong trường sư phạm đơn thuần về mặt lí thuyết, chưa thực hành dạy LG trong hoàn cảnh thực. Hơn nữa, sau khi ra trường giảng dạy, việc tập huấn bồi dưỡng nghiệp vụ cho GV chưa được chú ý đúng mức, thường xuyên nên kĩ năng dạy LG chưa cao. Một bộ phận GV dạy LG ở vùng dân tộc Khmer chưa biết tiếng Khmer, trở ngại cho việc giao tiếp của GV với HS và người dân trong vùng. Trong năm học, HS dân tộc Khmer thường nghỉ học tự do, ý thức chấp hành nội quy học tập chưa cao. Cơ sở vật chất phòng học không đúng quy cách, tạm bợ; đồ dùng dạy học thiếu thốn, thiếu sân chơi bãi tập,... Những tác động này ảnh hưởng không tốt đến chất lượng nền nếp dạy và học LG tiểu học ở khu vực ĐBSCL.

Ở những vùng khó khăn, vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc thiểu số, dân cư thưa thớt, phân tán; điều kiện thiên nhiên, kinh tế khó khăn, dân trí thấp,... không đủ HS để mở các lớp, các trường

chính quy thực hiện đầy đủ giáo dục tiểu học; nếu không tìm được một hình thức giáo dục phù hợp, HS sẽ thất học và như vậy không thể thực hiện phổ cập giáo dục, không thể thực hiện bình đẳng giáo dục và quyền học tập cho mọi người mà trước hết cho thế hệ trẻ. Vì vậy, khắc phục những hạn chế của mô hình tổ chức LG tiểu học hợp lí, nâng cao chất lượng dạy và học LG sẽ góp phần giảm khó khăn cho con em các gia đình vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc, đáp ứng được yêu cầu phát triển giáo dục trong giai đoạn hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

- (1) Bộ GD-ĐT. **Giáo dục lớp ghép và song ngữ ở trường tiểu học Việt Nam**. NXB Giáo dục, H 2000.
- (2) Bộ GD-ĐT. **Phát triển giáo dục và đào tạo vùng Đồng bằng sông Cửu Long đến năm 2010 và định hướng đến năm 2020**, Cần Thơ 1/2/2005.
- (3) Báo Tuổi trẻ ngày 21/1/2009.
- (4) Báo Giáo dục & Thời đại ngày 21/8/2009.

Liên kết đào tạo...

(Tiếp theo trang 62)

Để quá trình LK đạt hiệu quả cao, vai trò của nhà nước góp phần không nhỏ. Hiện nay Trường CDCN&KT Hà Nội đang rất lung túng, dè dặt khi LKĐT với DN do phải trông chờ các văn bản dưới luật, thông tư hướng dẫn cụ thể, những chính sách từ phía nhà nước và cơ quan chủ quản làm cơ sở pháp lí cho mọi hoạt động của nhà trường và DN. Khi hệ thống chính sách được hoàn thiện, hoạt động LKĐT với DN sẽ phát triển vững chắc, đáp ứng ngày càng cao nhu cầu xã hội. □

- (1) Nguyễn Xuân Mai. "Hoàn thiện hệ thống chính sách để phát triển liên doanh, liên kết giữa các trường dạy nghề và doanh nghiệp trong đào tạo". Tạp chí *Khoa học giáo dục* số 57/6/2010.
- (2) Đảng Cộng sản Việt Nam. **Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX**. NXB Chính trị quốc gia, H. 2001.
- (3) Nguyễn Minh Đường - Phan Văn Kha. **Đào tạo nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường, toàn cầu hoá và hội nhập quốc tế**. NXB Đại học quốc gia Hà Nội, 2006
- (4) Trịnh Thị Hoa Mai. "Liên kết đào tạo giữa nhà trường đại học với doanh nghiệp ở Việt Nam". Tạp chí *Kinh tế - Luật*, số 24/2008.
- (5) Nguyễn Đức Trí. "Một số cơ sở và định hướng chủ yếu của việc đổi mới đào tạo cao đẳng ở nước ta hiện nay". Tạp chí *Khoa học giáo dục*, số 52/2010.

BIỆN PHÁP QUẢN LÝ XÃ HỘI HÓA GIÁO DỤC CỦA HIỆU TRƯỞNG CÁC TRƯỜNG MẦM NON QUẬN KIẾN AN - THÀNH PHỐ HẢI PHÒNG

○ ThS. PHẠM BÍCH THUY*

Biện pháp quản lý (BPQL) xã hội hóa giáo dục mầm non (XHHGDMN) của hiệu trưởng (HT) là những cách thức cụ thể tác động đến mọi người nhằm mục tiêu QL XHHGDMN của nhà trường, đảm bảo chất lượng chăm sóc - giáo dục (CSGD) trẻ. HT phải có các biện pháp mang tính chất đồng bộ, thể hiện rõ các chức năng QL là: lập kế hoạch; tổ chức; chỉ đạo; kiểm tra, đánh giá.

Chúng tôi đã khảo sát BPQL công tác XHHGD của HT các trường MN quận Kiến An, TP Hải Phòng (14 trường), với 522 người, gồm: lãnh đạo quận Kiến An và lãnh đạo các phường trong quận, CBQL, giáo viên MN, CMHS.

1. Thực trạng biện pháp QL XHHGDMN của HT các trường MN

Bảng. Các biện pháp QLXHHGDMN của HT

Biện pháp	Mức độ thực hiện						Mức độ hiệu quả					
	Thường xuyên		Tương đối thường xuyên		Hiếm khi		Tốt		Trung bình		Yếu	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
1. Tuyên truyền nâng cao nhận thức của các LLXH trong việc thực hiện XHHGDMN	438	83,9	82	15,7	2	0,4	418	80,1	104	19,9		
2. Huy động toàn XH tham gia xây dựng MTGD thuận lợi cho GDMN	423	81,0	98	18,8	1	0,2	402	77,0	119	22,8	1	0,2
3. Huy động tiềm năng của cộng đồng XH đầu tư các nguồn lực cho GDMN	393	75,3	123	23,6	6	1,1	366	70,1	153	29,3	3	0,6
4. Sử dụng các nguồn lực đầu tư cho GDMN	418	80,1	101	19,3	3	0,6	392	75,1	129	24,7	1	0,2
5. Xây dựng kế hoạch phát triển GDMN, đáp ứng yêu cầu phát triển sự nghiệp GD, KT-XH của địa phương	376	72,0	142	27,2	4	0,8	359	68,8	156	29,9	7	1,3

Bảng trên cho thấy, HT các trường MN quận Kiến An đã thực hiện các biện pháp XHHGD nêu trên, song mức độ thực hiện có khác nhau:

- Với BP1, thông qua hệ thống thông tin đại chúng, các trường MN quận Kiến An đã tuyên truyền tương đối tích cực về công tác XHHGDMN. Song việc này làm chưa thường xuyên, hình thức chưa phong phú, do đó các cấp lãnh đạo, các ngành, các tổ chức xã hội CMHS tham gia vào công tác XHHGDMN hiệu quả chưa cao.

- Với BP2, việc huy động toàn xã hội tham gia xây dựng môi trường giáo dục thuận lợi cho GDMN đã được duy trì; sự phối kết hợp này giúp

cho các ngành, nhà trường, CMHS hiểu nhau hơn, nắm được thực trạng khó khăn, cùng chia sẻ và tìm biện pháp tháo gỡ. Tuy nhiên, một số trường MN tham mưu với chính quyền chưa kịp thời, vận động sự tham gia ủng hộ, tài trợ cho GDMN còn hạn chế.

- Với BP3, các trường MN đã căn cứ vào các chủ trương, chính sách của Đảng, cụ thể hoá và công khai hoá dựa vào trên cơ sở văn bản của ngành để huy động nguồn lực ngoài ngân sách. Song điều này đòi hỏi cán bộ QLGD nói chung và QLGD MN nói riêng của quận cần thường xuyên giám sát chặt chẽ các nguồn lực hết sức linh hoạt và sáng tạo.

- Với BP4, do đặc thù của công tác XHH nên kinh phí huy động được chủ yếu là do dân tự nguyện đóng góp, ủng hộ; vì vậy cần phải sử dụng đúng mục đích, hiệu quả, tránh thất thoát làm ảnh hưởng đến uy tín của ngành, làm mất lòng tin trong nhân dân.

- Với BP5, việc xây dựng kế hoạch tranh thủ sự tham gia ủng hộ của các LLXH

gắn với địa phương, đáp ứng một phần yêu cầu phát triển của ngành nên một số trường đã tạo được niềm tin với CMHS. Tuy nhiên, đa số kế hoạch của các trường là chưa khả thi, HT QL công tác XHHGDMN chưa đạt hiệu quả cao, chưa tìm được đường đi ngắn nhất và chưa huy động được tối đa sức mạnh to lớn của toàn xã hội trong công tác XHHGDMN để nhà trường MN phát triển nhanh và bền vững.

Để phát triển GDMN của quận Kiến An, cần phát huy những kết quả đạt được đồng thời có

* Trường mầm non Hương Dương, quận Kiến An, TP. Hải Phòng

biện pháp giải quyết những khó khăn, hạn chế trong các lĩnh vực QL nói trên.

2. Định hướng phát triển XHH GDMN quận Kiến An, TP Hải Phòng

Trong những năm tới, GDMN phát triển theo hướng cân đối, đa dạng loại hình trường lớp gắn với tổ dân phố, trong đó hệ thống trường công lập giữ vai trò nòng cốt. Hợp nhất nhà trẻ mẫu giáo thành trường MN. Trường lớp MN phải đảm bảo đủ diện tích đáp ứng yêu cầu CSGD trẻ, môi trường giáo dục từng bước hiện đại hoá (theo yêu cầu trường nội thành, thị xã 6m²/trẻ). Xây dựng điểm một trường MN để làm trung tâm thực hành bồi dưỡng tay nghề cho đội ngũ giáo viên và chỉ đạo các chuyên đề của ngành học. Đảm bảo mỗi phường có từ 1-2 trường với quy mô trung bình từ 10-12 lớp, quy mô nhỏ hơn là từ 7-9 lớp. Nâng cấp, cải tạo, mở rộng diện tích các trường MN theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng CSGD trẻ; khắc phục tình trạng quá tải trong các trường điểm, khu trung tâm.

Tiếp tục phát triển loại hình GDMN tự thực trên địa bàn quận (từ 3-4 trường); chuyển đổi các trường MN công lập sang trường trường MN công lập tự hạch toán theo cơ chế cung ứng dịch vụ công ích phi lợi nhuận, tự chủ toàn phần kinh phí chi thường xuyên hoặc trường MN công lập tự chủ một phần kinh phí chi thường xuyên. Xây dựng từ 3-5 trường ở các khu đô thị mới với quy mô từ 9-10 lớp. Chuyển dần một số trường MN công lập sang trường công lập tự hạch toán. Xoá bỏ những nhóm nhỏ manh mún không đủ điều kiện CSGD, hạn chế nhóm lớp lẻ, ghép nhiều độ tuổi. Xây dựng đủ các phòng học, nâng cấp phòng học cấp 4 để đến năm 2015 cơ bản hoàn thành các phòng học kiên cố và bán kiên cố. Trong giai đoạn 2010-2015, xây dựng và cải tạo nâng cấp để có từ 5-7 trường đạt chuẩn quốc gia.

3. Các biện pháp QL công tác XHHGDMN

3.1. Tích cực tuyên truyền nhằm nâng cao nhận thức về công tác XHHGDMN, làm cho mọi người phải hiểu đúng bản chất, tầm quan trọng của XHHGDMN và sự cần thiết phải tham gia vào giáo dục, nâng cao tính tự giác, chủ động, tích cực và năng lực hoàn thành công việc này. Vì vậy, phải tăng cường công tác tuyên truyền, vận động nhằm làm chuyển biến nhận thức của các cấp ủy Đảng, chính quyền, đoàn thể, các tổ chức xã hội, nhân dân về vị trí hàng đầu của giáo dục nói chung và GDMN nói riêng, về nghĩa vụ, quyền lợi của

XHHGDMN để quần chúng có đủ thông tin, hiểu biết, chủ động tham gia.

3.2. Xây dựng kế hoạch phát triển GDMN.

Xác định hướng đi vững chắc nhằm phát triển GDMN đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp giáo dục trong thời kỳ mới; phù hợp với tình hình thực tế và phục vụ đắc lực cho phát triển KT-XH của địa phương; xây dựng được quy mô phát triển tổng thể và từng giai đoạn cụ thể; thể hiện được tầm nhìn chiến lược và yêu cầu thực tiễn trước mắt và lâu dài. Trên cơ sở kế hoạch đem lại lợi ích thiết thực cho xã hội, cho địa phương và mỗi gia đình, các LLXH, CMHS mới sẵn sàng ủng hộ cho XHHGDMN phát triển và công tác QL XHHGDMN mang lại hiệu quả cao.

3.3. Huy động các LLXH tham gia công tác XHHGDMN, xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh. Công tác giáo dục liên quan đến mọi người, mọi gia đình và cộng đồng trong xã hội. Để XHHGDMN đạt kết quả đòi hỏi công tác QL cần tập trung vào các biện pháp huy động các LLXH cùng tham gia chăm lo cho GDMN. Vận động các lực lượng đóng góp vật chất và tinh thần là mấu chốt quan trọng trong việc thực hiện và QL công tác XHHGDMN.

3.4. Tham mưu xây dựng và đổi mới cơ chế điều hành nguồn ngân sách và thu hút các tiềm năng xã hội cho phát triển GDMN. QL công tác XHHGDMN chính là việc phải xác định đúng mối quan hệ trong hệ thống QL xây dựng và vận dụng cơ chế tổ chức, điều hành nguồn ngân sách và sự tham gia của xã hội cùng làm giáo dục sao cho có hiệu quả cao nhất. Cơ chế chính sách là dòng chảy chủ đạo cho phát triển GDMN, xuất phát điểm của dòng chảy là nhận thức (sự hiểu biết, ý tưởng, quan niệm, thái độ) của người ban hành chính sách. Nhận thức quyết định hành động (lẽ lối làm việc, quy định, luật pháp, chính sách, mối quan hệ...). Vì vậy, phải xây dựng được dòng chảy chủ đạo và tác động mạnh mẽ tới nó với ý nghĩa khai thông, tạo điều kiện, cơ hội cho mọi hoạt động của công tác XHHGDMN. Cơ chế chính sách càng hoàn thiện, phù hợp thực tiễn, hành lang pháp lí càng rộng thì càng thu hút được nhiều nguồn lực chăm lo cho GDMN.

3.5. Xây dựng trường MN thành đơn vị cung ứng dịch vụ CSGD MN chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của thực tiễn giáo dục. GDMN cần phải có trách nhiệm làm cho mọi người thấy rõ vai trò của giáo dục, lợi

ích mà giáo dục mang lại cho cộng đồng trước khi giáo dục đòi hỏi sự đóng góp của cộng đồng. Điều này đòi hỏi sự vận hành lớn, đồng bộ của toàn ngành giáo dục nói chung và GDMN nói riêng. Trường MN cần xây dựng cho mình một thương hiệu riêng, khẳng định cho mình một chất lượng CSGD tốt, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội, xây dựng nhà trường MN trở thành đơn vị cung ứng dịch vụ tốt nhất đáp ứng đơn đặt hàng của xã hội từ đó công tác QL XHHGDMN sẽ có hiệu quả.

Các BPQL công tác XHHGDMN nằm trong một chỉnh thể có mối quan hệ qua lại ảnh hưởng lẫn nhau, hỗ trợ nhau và có tính thống nhất,

đồng bộ. Trong quá trình thực hiện các biện pháp không nên tuyệt đối hoá biện pháp nào và cũng không xem nhẹ biện pháp nào, mà phải phối kết hợp và thực hiện linh hoạt các biện pháp trên để công tác QL XHHGDMN đạt hiệu quả cao. □

Tài liệu tham khảo

1. Luật Giáo dục. NXB Giáo dục, H 2005.
2. Bùi Minh Hiền - Trần Kiểm. Giáo trình quản lí và lãnh đạo nhà trường. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2009.
3. UBND TP Hải Phòng. Quyết định số 408/QĐ-UBND về phát triển giáo dục mầm non TP. Hải Phòng đến năm 2020, Hải Phòng 2010.

Khám phá khoa học...

(Tiếp theo trang 36)

- Loại CH cảm giác: + Đo, đong, đếm được bao nhiêu?; + Nặng/nhẹ thế nào?; + Cứng/mềm ra sao?; + Cao - thấp; rộng - hẹp; dài - ngắn thế nào?; - Loại CH so sánh, phân tích, phân loại, giống và khác nhau như thế nào?; - Loại CH khuyến khích khả năng phán đoán, suy luận: + Dự đoán điều gì sẽ xảy ra nếu...?; + Đưa ra giải pháp cho các vấn đề...?; + Khuyến khích sự phản ánh về kinh nghiệm và xây dựng các ý tưởng mới: Tại sao trẻ nghĩ như vậy? Có thể giải thích điều đó?

Ví dụ, nếu chủ đề khám phá là sự «thay đổi sinh học và vòng đời» có thể cho trẻ khám phá: + Hạt giống và cây trồng (đếm các hạt bên trong quả táo, trồng những hạt giống, quan sát cách thức thực vật phát triển trong điều kiện khác nhau...); + Vòng đời của các loài động vật khác nhau (vòng đời của con ếch, con chó, con bướm, con người...); + Đo lường sự tăng trưởng ở thực vật và động vật...; + Sức khỏe và bệnh tật của mỗi loài.

KPKH là nội dung quan trọng trong chương trình giáo dục mầm non. Dạy trẻ mẫu giáo KPKH sẽ giúp trẻ có kĩ năng hiểu thế giới, tăng cường sự thành công của trẻ sau này. □

Tài liệu tham khảo

1. Trần Thị Ngọc Trâm. “Giáo dục khoa học với sự phát triển nhận thức của trẻ mẫu giáo”. Tạp chí Giáo dục, số 81 tháng 3/2008 trang 28-31.
2. Piaget. J. Tuyển tập tâm lí học. NXB Giáo dục, H 1996.
3. Các website: http://www.preschoolexpress.com/discovery_station.shtml; <http://www.first-shool.schooo.ws/theme/science.htm>; <http://Starbrigh.preschool.com/wordpress/curriculum>.

Ảnh hưởng của môi trường...

(Tiếp theo trang 53)

hướng tích cực đến thái độ và kết quả dạy học. Có thể nói, MTLH THMD có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập của SV cả về kiến thức, kĩ năng lẫn thái độ. □

- (1) J. P. Dorman. Classroom environment research: Progress and possibilities. Queensland Journal of Educational Research, 2002.
- (2) Vinesh Chandra and Darrell Fisher. The application of the results of learning environments research to an innovative teacher-designed website. Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, July, 2003.

Tài liệu tham khảo

1. J. P. Dorman - B. J. Fraser. Psychosocial environment and affective outcomes in technology-rich classrooms: testing a causal model. Soc Psychol Educ (2009) 12:77-99 DOI 10.1007/s11218-008-9069-8.
2. Toansakul Santiboon. Associations between Students' Perceptions in Laboratory Learning Environments and Teacher Interpersonal Behaviours in Physics Classes in Thailand, The 1st International Conference on Educational Reform 2007, 2007 Mahasarakham University, Thailand.
3. D. L. Fisher. Learning environments in mathematics classrooms and their associations with students' attitudes and learning. Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, December 1998.
4. Tiêu chuẩn xây dựng Việt Nam. Trường đại học - tiêu chuẩn thiết kế. TCVN 3981 - 1985.

LIÊN KẾT ĐÀO TẠO VỚI DOANH NGHIỆP TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG CÔNG NGHỆ VÀ KINH TẾ HÀ NỘI - THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

○ ThS. NGUYỄN TUYẾT LAN*

Trường Cao đẳng công nghệ và kinh tế Hà Nội, hợp nhất từ Trường Trung học nghiệp vụ I và Trường Trung cấp lương thực - thực phẩm và vật tư nông nghiệp (trực thuộc Bộ Nông nghiệp và phát triển nông thôn), có địa bàn hoạt động trải dài ở ba tỉnh, thành phố: Vĩnh Phúc, Hà Nội, Hưng Yên. Địa bàn rộng, công tác quản lý gặp nhiều khó khăn, song nhà trường luôn quan tâm đến hoạt động xây dựng «thương hiệu» của mình, gắn đào tạo (ĐT) với thực tiễn, đáp ứng nhu cầu sử dụng nguồn nhân lực.

1. «Liên kết đào tạo» (LKĐT) là hình thức hợp tác, phối hợp thường xuyên các hoạt động do các cơ sở ĐT này với cơ sở ĐT khác (hoặc giữa cơ sở ĐT và tổ chức kinh tế) cùng đề ra và thực hiện trên cơ sở nguyên tắc tự nguyện, hai bên cùng có lợi thông qua hợp đồng kí kết giữa các bên tham gia, nhằm mục đích khai thác tiềm năng của từng đơn vị tham gia LK. LKĐT bao gồm nhiều phương diện như: tổ chức ĐT, tài chính, cơ sở vật chất, thiết kế xây dựng chương trình ĐT, nhân sự, thông tin... Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi chủ yếu tập trung quanh vấn đề LKĐT với doanh nghiệp (DN).

Có thể nói, LKĐT với DN là nhiệm vụ không đơn giản. Bởi lẽ, cơ sở ĐT và các tổ chức kinh tế, sản xuất thường không cùng chung thể chế hoạt động. Cơ sở ĐT «là một cơ sở dịch vụ công không vụ lợi, hoạt động theo Luật Giáo dục và Luật Dạy nghề», còn các cơ sở sản xuất «là những DN hoạt động theo Luật DN, lấy lợi nhuận tối đa làm mục tiêu hoạt động của mình» (1). Chính vì «thể chế hoạt động» trái ngược nhau nên khó tìm được mối LK lâu dài. Nhiều DN có nguồn lực dồi dào đã lựa chọn hình thức thành lập cơ sở ĐT phục vụ cho nhu cầu nguồn nhân lực của chính họ (như FPT, Bitis, Vinashin...), song chủ yếu các DN vẫn đang trông chờ vào nguồn lực được cung cấp miễn phí từ các cơ sở ĐT. Làm thế nào để nguồn lực đó đáp ứng nhu cầu DN nếu không có mối

liên hệ chặt chẽ giữa cơ sở ĐT và nhà sử dụng lao động.

Định hướng ĐT theo nhu cầu sử dụng của xã hội đã được xác định rõ trong Văn kiện Đại hội IX của Đảng: «*Định hình quy mô giáo dục và ĐT, điều chỉnh cơ cấu ĐT, nhất là cơ cấu các cấp học, ngành nghề và cơ cấu theo lãnh thổ phù hợp với nhu cầu phát triển nguồn nhân lực phục vụ phát triển kinh tế - xã hội*» (2). Xã hội và nhu cầu xã hội đã xác định nhiệm vụ cho mỗi nhà trường: ĐT nguồn nhân lực đáp ứng các mục tiêu phát triển KT-XH. «*Hệ thống ĐT phải thường xuyên bám sát nhu cầu của thị trường lao động, nắm bắt kịp thời được sự thay đổi của cơ cấu ngành nghề và trình độ ĐT của đội ngũ nhân lực để đáp ứng yêu cầu chuyển dịch cơ cấu lao động của cả nước cũng như của từng vùng miền trong quá trình CNH, HĐH*» (3). Mỗi cơ sở ĐT cần bám sát nhu cầu của thị trường lao động trên địa bàn để «*cung*» cho hợp lí, phù hợp với «*cầu*», hướng tới mục tiêu 100% người học có thể «*hành*» được khi ra trường, tránh lãng phí nguồn nhân lực. Đó cũng là Nghị quyết của Đảng bộ Trường CĐCN&KT Hà Nội đặt ra.

2. Thực trạng

Trường CĐCN&KT Hà Nội hiện có 3 cơ sở:
- Cơ sở 1 (tại xã Đông Xuân - Sóc Sơn - Hà Nội): tập trung mũi nhọn ĐT các nghề: công nghệ thực phẩm; công nghệ kĩ thuật điện; công nghệ kĩ thuật ô tô; công nghệ thông tin; - Cơ sở 2 (tại Phúc Yên - Vĩnh Phúc): chủ yếu ĐT kế toán và công nghệ thông tin do đây là nơi tập trung nhiều DN nước ngoài, khu công nghiệp và các DN tư nhân; - Cơ sở 3 (tại Văn Giang - Hưng Yên): trong môi trường thuần nông, nhà trường coi đây là địa điểm thực hành công tác nông nghiệp, trồng trọt, bảo quản vật tư nông nghiệp và ĐT nghề cho lao động nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng.

* Trường Cao đẳng công nghệ và kinh tế Hà Nội

Đảng bộ, Ban giám hiệu nhà trường nhiều năm qua luôn trăn trở tìm hướng đi, giải pháp hữu hiệu nhất để nhà trường có vị thế vững chắc trong xã hội, trở thành địa chỉ ĐT tin cậy.

Trình độ đội ngũ ảnh hưởng không nhỏ tới chất lượng «sản phẩm» (tính đến tháng 12/2010, số lượng GV có trình độ trên đại học là 47%). Theo thống kê của trường, tại các cơ sở, số lượng SV có việc làm sau khi ra trường dao động từ 75%-80%. Tuy nhiên, đa phần nhóm lao động này đều phải tham gia ĐT lại tại các cơ sở việc làm, vì:

- Nhà trường chưa đủ CSVC hiện đại, phù hợp với sự phát triển không ngừng của KH-CN tại DN. Chẳng hạn, SV ngành điện, thực phẩm, ô tô đều ngỡ ngàng, lúng túng trước các trang thiết bị hiện đại. DN phàn nàn về việc SV không hiểu về mạng điện của các dòng xe thế hệ mới (do các em chỉ được thực hành trên những xe ô tô thuộc hạng «xưa nay hiếm» chỉ cốt nắm được nguyên lý cơ bản mà thôi). Các ngành khác cũng trong tình trạng tương tự: học thực phẩm, học chế biến, nhưng bước vào dây chuyền sản xuất thực thụ, SV rất ngỡ ngàng; học kế toán, nhưng các em thực sự lúng túng trong «định khoản», vào sổ...

- Chương trình ĐT nặng về lý thuyết, ít thực hành. Việc thực tập tại xưởng thực hành của nhà trường tuy có song còn mang tính hình thức. GV hướng dẫn thực hành do không đủ vật tư thực tập và năng lực hạn chế nên không phát huy được vai trò người hướng dẫn. SV trở thành «nạn nhân» của các buổi thực tập. Các em coi buổi thực tập tại trường, tại cơ sở là thời kì nghỉ ngơi, thư giãn.

- Việc LK với DN mang tính «thời vụ», nhờ lễ dựa vào mối quan hệ cá nhân. Cái «lợi» trước mắt mà nhà trường có được là «tìm ra cơ sở cho SV thực tập», nhưng hiệu quả thực tế lại quá thấp: tuần thực tập đầu tiên, đa phần SV được đóng vai «người xem», «người quan sát», «người sai vặt», tuyệt đối không được tiếp xúc với sản phẩm vì sợ sai, hỏng, làm chậm tiến độ sản xuất; tuần thứ hai và các tuần kế tiếp, SV được tùy ý sử dụng vốn thời gian thực tập, đi đâu, làm gì cơ sở thực tập không can thiệp bởi những lí do «khá tế nhị». Tuy vậy, cuối đợt thực tập, các em đều nhận được bản nhận xét tốt gửi về trường.

Trên đây chỉ là ba trong số rất nhiều lí do làm hạn chế chất lượng nguồn nhân lực mà nhà trường đang cung cấp cho xã hội.

3. Giải pháp phát triển hoạt động LKĐT với DN của trường

1) LK về tài chính và CSVC. Đây là một yêu cầu khá quan trọng. Có một thực tế, thiết bị thực

hành của nhà trường hiện đã không theo kịp tiến bộ KH-CN và sự cập nhật thiết bị tối tân trong quy trình sản xuất như DN. Tăng cường đầu tư CSVC là một giải pháp không khả thi khi nguồn lực tài chính của nhà trường còn khá eo hẹp. Rõ ràng, nhà trường cần thay đổi nội dung LK, tận dụng thế mạnh của DN cùng CSVC hiện đại sẵn có và đội ngũ công nhân lành nghề; gắn lợi ích DN vào quá trình ĐT.

2) LK về thiết kế và xây dựng chương trình ĐT. Bản thân DN nhận thức được những lợi ích từ phía hợp tác với cơ sở ĐT, tăng cường cung cấp thông tin thường xuyên về nhu cầu sử dụng lao động, tiêu chuẩn lao động, cùng cơ sở ĐT định hướng chuẩn kiến thức, chuẩn kĩ năng cho SV sau khi tốt nghiệp. Từ yêu cầu thực tế, cơ sở ĐT có thể thay đổi nội dung chương trình giảng dạy phù hợp. «Các cơ sở ĐT cần có cơ chế để các chủ doanh nghiệp được tham gia vào quá trình biên soạn chương trình ĐT SV, thông qua các Hội nghị cộng tác viên, các seminar khoa học. Thực tế cho thấy, đây là cách thức rất hiệu quả để các nhà ĐT nắm được những kiến thức chuyên môn, cũng như những tư chất mà DN rất cần đến ở những SV tốt nghiệp» (4). Tuy nhiên, «Giải pháp cho vấn đề này đòi hỏi phải có sự hợp tác chặt chẽ và chia sẻ nguồn lực giữa ba nhà: nhà nước; nhà ĐT; nhà sử dụng lao động...» (5). Nhà nước ban hành, quản lí chuẩn đầu ra và một số «nội dung cứng» với dung lượng 20%-30% thời lượng toàn khoá học. Phần nội dung còn lại được kết cấu thành nội dung ĐT lí thuyết cơ sở và nội dung tự chọn - do nhà trường phối hợp với nhà sử dụng lao động linh hoạt xây dựng theo nhu cầu thị trường. Thường xuyên điều chỉnh chương trình cho phù hợp bước tiến của xã hội.

3) LK về tổ chức ĐT: nghiên cứu, phối hợp với DN đưa nội dung thực hành, thực tập về tại cơ sở sản xuất. Giải pháp này mang lại lợi ích cho các bên tham gia: với cơ sở ĐT: không phải lo lắng nhiều về kinh phí đầu tư trang thiết bị; với DN (nhà sử dụng lao động): có thể trực tiếp tận dụng nguồn nhân lực, bồi dưỡng theo yêu cầu của chính DN, tiết kiệm kinh phí và thời gian ĐT lại; với SV (người trực tiếp tham gia lao động): có sự trải nghiệm thực tế tại môi trường làm việc thực sự, kĩ năng thực hành từ đó được khẳng định. Mặt khác, cơ sở ĐT có thể mời những công nhân lành nghề, nhiều năm kinh nghiệm tại các DN cùng tham gia quá trình ĐT, hướng dẫn SV.

(Xem tiếp trang 57)

SỞ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO ĐÀ NẴNG - 14 NĂM VƯỢT KHÓ ĐI LÊN

Năm 1997, tỉnh Quảng Nam - Đà Nẵng được chia tách thành tỉnh Quảng Nam và thành phố Đà Nẵng. Với vị thế là một thành phố trực thuộc trung ương, Đà Nẵng liên tục thay da đổi thịt, phát triển mạnh mẽ, xứng đáng là trung tâm kinh tế của miền Trung và Tây Nguyên. Cùng với sự lớn mạnh của thành phố, ngành GD - ĐT Đà Nẵng đã không ngừng phấn đấu vươn lên, xây dựng sự nghiệp GD-ĐT phát triển về mọi mặt, thực hiện mục tiêu "*nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài, đào tạo nguồn nhân lực*", góp phần phục vụ đắc lực thời kì CNH, HĐH của quê hương, đất nước.

Hơn 10 năm qua, cùng với những thành tựu về kinh tế - xã hội, sự nghiệp GD-ĐT thành phố Đà Nẵng đã có những chuyển biến vượt bậc, toàn diện, đáng khích lệ:

- Mạng lưới trường, lớp từ mầm non, phổ thông, giáo dục thường xuyên đến giáo dục chuyên nghiệp được quy hoạch hoàn chỉnh, vừa phù hợp với hệ thống giáo dục quốc dân vừa tạo điều kiện phát triển, các loại hình đào tạo đã đáp ứng nhu cầu học tập của mọi người dân, mọi lứa tuổi. Đến nay, thành phố có 416 trường học, cơ sở giáo dục; bao gồm: 114 trường mầm non, mẫu giáo, 103 trường tiểu học, 51 trường trung học cơ sở, 1 trường PTCS, 19 THPT, 1 trường phổ thông cấp I - II - III, 8 trung tâm GDTX, 18 trường trung học chuyên nghiệp, 56 trung tâm giáo dục cộng đồng, 45 trung tâm, cơ sở tin học - ngoại ngữ.

- Công tác đầu tư xây dựng cơ sở vật chất trường học, mua sắm trang thiết bị phục vụ cho công tác dạy - học, xây dựng thư viện, phòng bộ môn đạt chuẩn, xây dựng trường đạt chuẩn quốc gia của ngành GD-ĐT luôn được quan tâm đúng mức. Hiện toàn ngành có 81 phòng bộ môn, 145 thư viện, 114 trường đạt chuẩn quốc gia, đạt cao nhất so với các tỉnh duyên hải miền Trung và Tây Nguyên.

- Ngành học mầm non tiếp tục duy trì và phát triển. Hàng năm, tỉ lệ trẻ suy dinh dưỡng giảm 2% - 3%. Ngành GD&ĐT thành phố đang chuẩn bị đầy đủ các điều kiện để triển khai chương trình phổ cập GDMN 5 tuổi. Chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông đã có những biến chuyển tích cực. Tỉ lệ lưu ban, bỏ học giảm mạnh.

- Ngoài việc nâng cao chất lượng đại trà, trong 10 năm qua, việc phát hiện, tuyển chọn, bồi dưỡng HS giỏi các bộ môn và HS năng khiếu của các trường học được ngành GD-ĐT quan tâm, bồi dưỡng; việc đầu tư xây dựng hiện đại các trường chuyên THPT ngày càng được chú trọng. Trong những năm qua, ngành GD-ĐT đã đầu tư cho cán bộ có trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ, và hơn 200 HS, SV giỏi đi học trong và ngoài nước. Hàng năm, số lượng và chất lượng giải HS giỏi, HS năng khiếu các cấp đều tăng đáng kể; nhiều HS của thành phố mà chủ yếu là HS của trường THPT chuyên thường đoạt giải cao trong các kì thi HS giỏi quốc gia, quốc tế.

- Trong các cuộc thi khác như viết thư UPU quốc tế, thi Tin học trẻ, giải toán trên máy cầm tay, Olympic 30/4... HS của thành phố luôn được xếp thứ hạng cao trên toàn quốc. Đặc biệt, năm 2010, HS TP Đà Nẵng đã xuất sắc đạt giải Nhất cuộc thi viết thư UPU quốc tế, đây cũng là HS duy nhất của VN sau 20 năm tham gia cuộc thi này.

- Được sự quan tâm, chỉ đạo của lãnh đạo Thành ủy, HĐND, UBND thành phố cùng với sự nỗ lực của toàn ngành, đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục các cấp không ngừng được nâng cao cả về chất lượng và số lượng. 100% CBQL và nhà giáo đạt trình độ chuẩn (và trên chuẩn), toàn ngành hiện có 5 tiến sĩ, 239 thạc sĩ, 4 nghiên cứu sinh và gần 100 giáo viên đang theo học chương trình sau đại học.

- Công tác phát triển Đảng: Thực hiện Chỉ thị số 34/CT/TW của Bộ Chính trị về "*Tăng cường công tác chính trị tư tưởng, củng cố tổ chức Đảng, đoàn thể quần chúng và công tác phát triển đảng viên trong trường học*". Đến nay, hầu hết các đơn vị, trường học thuộc ngành đều có chi bộ độc lập, trong đó 2 trường THPT có Đảng bộ; toàn ngành đã có gần 3000 đảng viên, đạt tỉ lệ khoán 25% trên tổng số cán bộ, giáo viên, nhân viên.

- Thực hiện công bằng XH trong giáo dục, công tác giáo dục khuyết tật, giáo dục dân tộc: ngành GD-ĐT TP đã quan tâm, tạo mọi điều kiện để HS, con em gia đình chính sách, HS nghèo, HS có hoàn cảnh khó khăn; trẻ em khuyết tật, HS người dân tộc có cơ hội học tập và được hưởng thụ các điều kiện học tập như những trẻ em bình thường khác.

- Ngành GD-ĐT đã tổ chức thực hiện tốt công tác PCGDTH, giáo dục THCS và giáo dục bậc trung học trên địa bàn.

Với những chủ trương phù hợp, giải pháp đồng bộ, hữu hiệu và ý chí kiên trì, nỗ lực phấn đấu của các cấp chính quyền, của đội ngũ cán bộ giáo viên toàn ngành, công cuộc chống nạn mù chữ, phổ cập giáo dục và chống học sinh bỏ học của thành phố đã đạt kết quả to lớn.

Qua 14 năm, với những chuyển biến vượt bậc của giáo dục và đào tạo thành phố, Bộ GD-ĐT đã đánh giá Đà Nẵng là đơn vị dẫn đầu thi đua cả nước, luôn nhận được *Cờ thi đua xuất sắc* của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT và của Thủ tướng Chính phủ; nhiều trường học của thành phố đã nhận nhiều *Huân chương Lao động* các hạng của Chủ tịch nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam và ngành GD-ĐT thành phố Đà Nẵng vinh dự nhận *Huân chương độc lập hạng Ba* của Chủ tịch nước vì "*đã có thành tích đặc biệt trong công tác, góp phần vào sự nghiệp xây dựng Chủ nghĩa xã hội và bảo vệ Tổ quốc*". □

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

NĂM THỨ MƯỜI MỘT

RA NGÀY 5 VÀ 20
HẰNG THÁNG
ISSN 21896 0866 7476

265

Kì 1 - 7/2011

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

Hội đồng biên tập

GS.TS. ĐINH QUANG BẢO
GS.TS. PHẠM TẮT DONG
PGS.TS. ĐỖ TIẾN ĐẠT
GS.TSKH. HOÀNG NGỌC HÀ
GS.VS. PHẠM MINH HẠC
GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG
PGS.TS. ĐÀO THÁI LAI
PGS.TS. NGUYỄN VĂN LÊ
GS.TSKH. BÀNH TIẾN LONG
GS. PHAN TRỌNG LUẬN
GS.TSKH. TRẦN VĂN NHUNG
PGS.TS. NGUYỄN QUANG NINH
PGS.TS. PHẠM HỒNG QUANG
PGS.TS. TÔ BÁ TRƯỞNG
GS.TSKH. THÁI DUY TUYẾN

Trụ sở

4 TRINH HOÀI ĐỨC - HÀ NỘI

Fax: (04) 37345363

Ban Biên tập: (04) 37343571

Email: Bbgiaduc@yahoo.com.vn

Ban Thư kí: (04) 37345663;

Email: Btkgiaduc26@yahoo.com.vn

Ban Trị sự: (04) 37345363

Email: Btsgiaduc@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/VHT, ngày 28/3/2001

In tại

CTY CP IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM

167 TÂY SƠN - ĐÔNG ĐÀ - HÀ NỘI

Giá: 13.200đ

Mục lục - Contents

QUẢN LÝ GIÁO DỤC

NGUYỄN VĂN LỘC: Biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý trường phổ thông ở vùng đặc biệt khó khăn khu vực miền núi phía Bắc - Measures for enhancing the quality of training and fostering managing staff for general schools in the Northern mountainous extremely disadvantaged area.

NGUYỄN HỮU ĐỘ: Một số mô hình phát triển nghề nghiệp giáo viên - Some models for developing the teaching profession.

VŨ THANH TÙNG: Quản lý hoạt động dạy học môn *Giáo dục quốc phòng an ninh* ở các trường đại học - Management of the teaching of the National Defense and Security subject in universities.

NGUYỄN MẠNH HÙNG: Tăng cường bồi dưỡng nâng cao trình độ ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học cho cán bộ, giảng viên Trường cao đẳng sư phạm trung ương - Strengthening improvement of level of applying information technology in teaching for staff and lecturers of the Central Pedagogic Junior College.

NGUYỄN BÁCH THẮNG: Mục tiêu và giải pháp phát triển giáo dục của Trường Đại học An Giang đến năm 2020 - Objectives and solutions for developing education of An Giang University by 2020.

LÍ LUẬN GIÁO DỤC - DẠY HỌC

NGUYỄN THỊ CÂY: Vận dụng một số lời dạy của Chủ tịch Hồ Chí Minh về đạo đức trong dạy học môn Giáo dục học ở cao đẳng sư phạm - Applying some teachings on ethics of President Ho Chi Minh in teaching Pedagogy in pedagogic junior colleges.

NGUYỄN THANH NGÀ: Từ tư tưởng Hồ Chí Minh về hội nhập trong giáo dục đến sự hợp tác giáo dục - đào tạo Việt - Mỹ hiện nay - From Ho Chi Minh's thoughts on integration in education to Vietnamese - American cooperation of education - training nowadays.

ĐỖ HỒNG CƯỜNG: Hướng dẫn sinh viên tự học ngay từ giai đoạn khởi đầu trong đào tạo theo tín chỉ - Instructing students on self-study from the early stage - the key to success in credit-based training.

MAI NHƯ QUYÊN: Phát huy tính tích cực của sinh viên trong dạy học hợp tác nhóm - Developing students' activeness in teaching of group cooperation.

NGUYỄN THỊ THANH HUỲN: Rèn luyện kỹ năng phát triển chương trình giáo dục cá nhân trẻ khuyết tật cho sinh viên cao đẳng sư phạm ngành giáo dục đặc biệt bậc mầm non trong thực hành, thực tập sư phạm - Training of the skill of developing program of personal education for disabled children for pedagogic junior college students majoring in special preschool education in pedagogic practice and traineeship.

NGUYỄN THỊ LÂM: Một số biện pháp nâng cao kỹ năng dạy học hoà nhập cho sinh viên giáo dục mầm non Trường cao đẳng sư phạm Hoà Bình - Some measures for enhancing the skill of adaptation teaching for preschool pedagogic students of Hoa Binh Pedagogic Junior College.

HÀ NGUYỄN KIM GIANG: Khả năng tiếp nhận văn học của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi - Capability of receiving literature of 5 - 6 year old kindergarten children.

VŨ THUỶ NGÀ: Phong vị đồng dao trong «Đế mèn phiêu lưu kí» của Tô Hoài - The flavor of children song in «Diary of a cricket» by Tô Hoài.

NGUYỄN THỊ NGÀ: Khám phá khoa học ở trẻ mẫu giáo - Scientific discoveries in kindergarten children.

CHU THỊ HỒNG NHUNG: Giáo dục lòng nhân ái cho trẻ mầm non - Education of humanity for preschool children.

TRƯƠNG THU HUƠNG: Kiểm tra, đánh giá trong quá trình hình thành tri thức tiếng Việt ở trung học phổ thông theo quan điểm lí thuyết kiến tạo - Examination and evaluation in the process of forming Vietnamese language knowledge at upper secondary level under the viewpoint of constructivism.

PHAN THỊ HỒNG XUÂN: Vài nét về tình hình nghiên cứu vấn đề đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn của học sinh trung học - Some points on the situation of researching on the issue of evaluating secondary students' Philology learning result.

PHAN NGỌC THANH: Ngôn từ trong tác phẩm văn chương ở trung học phổ thông và việc giáo dục cái đẹp cho học sinh - Words in literature works at upper secondary level and education of beauty for students.

TỔNG HUNG TÂM: Một số thủ thuật giảng dạy từ vựng tiếng Anh - Some tricks in teaching English vocabulary.

PHẠM XUÂN QUẾ - CAO TIẾN KHOA: Sử dụng phương pháp hoạt nghiệm trong dạy học vật lí ở trung học phổ thông - Using the stroboscopic method in teaching Physics at upper secondary level.

NGUYỄN PHÚC CHÍNH - PHẠM THỊ HỒNG TÚ: Thiết kế bản đồ khái niệm trong dạy học Di truyền học (Sinh học 12) - Designing the map of concepts in teaching Genetics (12th grade Biology).

BÙI VĂN HỒNG - NGUYỄN THỊ LƯƠNG: Ảnh hưởng của môi trường lớp học thực hành máy điện đến kết quả học tập của sinh viên - Influence of environment of electric machine practice class on students' learning results.

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

LÊ VĂN CHÍNH: Thực trạng đội ngũ giáo viên tiểu học tỉnh Bến Tre - Current status of primary school teachers in Ben Tre province.

NGUYỄN HỮU HANH: Thực trạng phát triển loại hình lớp ghép tiểu học ở khu vực đồng bằng sông Cửu Long: thành tựu và hạn chế - Current situation of developing the model of combined class at primary level in Cửu Long delta area: achievements and limitations.

PHẠM BÍCH THUỶ: Biện pháp quản lí xã hội hoá giáo dục của hiệu trưởng các trường mầm non quận Kiến An - thành phố Hải Phòng - Measures for managing educational socialization used by principals of preschools in Kiến An district - Hai Phong city.

NGUYỄN TUYẾT LAN: Liên kết đào tạo với doanh nghiệp tại Trường cao đẳng công nghệ và kinh tế Hà Nội - Thực trạng và giải pháp - Training cooperation with enterprises in Hà Nội Technology and Economics Junior College - Current situation and solutions.

Ảnh bìa 1: Học sinh Trường tiểu học Nguyễn Chí Thanh, huyện Krông Buk, tỉnh Đắk Lắk