

LỜI NÓI ĐẦU

Tạp chí Khoa học trường Đại học Hồng Đức là cơ quan báo chí hoạt động theo Giấy phép số 125/GP-BTTTT, ngày 10 tháng 4 năm 2014 của Bộ Thông tin và Truyền thông. Tạp chí đã được Trung tâm Thông tin Khoa học và Công nghệ cấp mã số chuẩn quốc tế ISSN 1859-2759.

Tạp chí Khoa học là nơi phản ánh hoạt động giáo dục, đào tạo; Công bố các tác phẩm, công trình nghiên cứu khoa học của cán bộ, giảng viên, học viên, các nhà khoa học trong và ngoài trường; Tuyên truyền phổ biến các chủ trương đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước về công tác giáo dục, đào tạo; Giới thiệu, trao đổi các kết quả nghiên cứu, ứng dụng các thành tựu khoa học và công nghệ trong nước và quốc tế.

Hội đồng biên tập rất mong nhận được sự cộng tác nhiệt tình của đông đảo cán bộ giảng viên, cán bộ nghiên cứu, các nhà khoa học trong và ngoài trường để Tạp chí Khoa học của Nhà trường mang đến độc giả những kết quả, thông tin hữu ích có giá trị khoa học.

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

TẠP CHÍ KHOA HỌC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC
SỐ 32 (12-2016)

MỤC LỤC

1	<i>Chu Văn Biên</i> <i>Lê Thị Phương</i>	Hướng dẫn sử dụng bài tập để dạy học Vật lý ở trường phổ thông	5
2	<i>Nguyễn Thị Ngọc Châu</i>	Thực trạng phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi qua hoạt động làm quen với tác phẩm văn học ở một số trường mầm non, thành phố Thanh Hóa	17
3	<i>Nguyễn Thị Kim Chi</i>	Vấn đề lựa chọn trường Đại học	25
4	<i>Lê Thị Thu Hà</i>	Thực trạng giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm trường Đại học Hồng Đức	33
5	<i>Doãn Thị Hạnh</i>	Giáo dục âm nhạc truyền thống cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức	45
6	<i>Phạm Văn Hiền</i>	Điều chỉnh chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học trong giáo dục Đại học	53
7	<i>Hồ Sỹ Hùng</i>	Giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non	66
8	<i>Nguyễn Thị Hương</i>	Nhận thức của sinh viên trường Đại học Hồng Đức về hành vi lệch chuẩn	75
9	<i>Vũ Thị Loan</i>	Dạy học văn học Anh - Mỹ cho sinh viên chuyên ngữ trường Đại học Hồng Đức trên Wikispaces classroom theo hình thức dạy học kết hợp (Blended learning)	85

10	<i>Phan Đình Long</i>	Phát triển nguồn nhân lực tại trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương	93
11	<i>Nguyễn Thị Ngọc</i>	Sử dụng các kênh thông tin phục vụ hoạt động tự đánh giá giờ dạy của giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức	100
12	<i>Ngô Hải Ninh</i>	Phát triển du lịch Quảng Ninh trong bối cảnh biến đổi khí hậu	112
13	<i>Nguyễn Thị Phương Lại Văn Chính</i>	Thực trạng và một số giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2016 - 2020	122
14	<i>Nguyễn Ngọc Quý</i>	Phương pháp dạy học học phần chính trị, quân sự theo hướng phát huy năng lực người học	130
15	<i>Nguyễn Huy Tậu</i>	Năng lực sư phạm của sinh viên Đại học sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức theo chuẩn đầu ra - Thực trạng và giải pháp	136
16	<i>Lưu Thị Thanh Tú</i>	Rèn luyện kỹ năng viết tiếng Anh học thuật cho sinh viên sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức thông qua hoạt động viết bài cho trang Wikipedia	146
17	<i>Trịnh Cẩm Xuân</i>	Vai trò của giảng viên trong việc nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học của sinh viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức	155

HƯỚNG DẪN SỬ DỤNG BÀI TẬP ĐỂ DẠY HỌC VẬT LÝ Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Chu Văn Biên¹, Lê Thị Phượng²

TÓM TẮT

Trong lịch sử giáo dục của dân tộc ta, lời dạy của Bác Hồ “Học đi đôi với hành” luôn luôn là phương châm, là nguyên lý giáo dục. Để phát triển phẩm chất và năng lực người học theo những định hướng đổi mới trong giáo dục ngày nay, trường Sư phạm tổ chức đào tạo theo hướng phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên sẽ tổ chức cho người học được thực hành mọi hoạt động dạy học ở trường phổ thông.

Việc sử dụng bài tập trong dạy học vật lý phổ thông có vai trò đặc biệt quan trọng quyết định nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học. Sinh viên sẽ có những kỹ năng xây dựng hệ thống bài tập, thiết kế tiến trình dạy học hệ thống bài tập, tổ chức dạy học sử dụng bài tập nếu được trực tiếp tham gia thực hành, trải nghiệm qua quy trình sử dụng bài tập Vật lý trong dạy học. Bài báo trình bày quy trình sử dụng bài tập để dạy học Vật lý ở trường phổ thông và ví dụ sử dụng bài tập để dạy học bài “Sóng cơ. Phương trình sóng” chương trình Vật lý lớp 12 trung học phổ thông (THPT), với mong muốn góp phần rèn luyện và phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm Vật lý trường Đại học Hồng Đức (ĐHHĐ.)

Từ khóa: *Năng lực nghề nghiệp, năng lực dạy học bài toán vật lý, hệ thống bài toán vật lý.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tư tưởng giáo dục “Học đi đôi với hành” được Bác Hồ thường xuyên đề cập từ năm 1945, và cho đến nay “Học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, nhà trường gắn với xã hội” [7] luôn là phương châm, là nguyên lý giáo dục của Đảng.

Theo quan điểm của Bác, “học” là hoạt động nhận thức, là quá trình tiếp thu tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng, các phẩm chất văn hoá, đạo đức... một cách tích cực, toàn diện và thường xuyên của mỗi người. Tính tích cực của việc học thể hiện ở chỗ học không chỉ để hiểu biết, không dừng lại ở hiểu biết mà thông qua học mỗi cá nhân trang bị cho mình kiến thức, kỹ năng cần thiết, hình thành nhân cách, năng lực phù hợp với yêu cầu của hoạt động thực tiễn. Học là quyền lợi, là trách nhiệm của mọi người dân nhằm “cải tạo mình, cải tạo tư tưởng của mình, cải tạo con em và giúp cải tạo xã hội”. “Mục đích học là để làm kinh tế, chính trị, văn hoá đều tiến bộ, các dân tộc đều đoàn kết... Để xây dựng chủ nghĩa xã hội” [7]. “Hành” là thực hành, là làm việc. “Hành” là con đường duy nhất, hiệu quả nhất, là mục tiêu cuối cùng của học tập. “Hành” là sự vận dụng những điều đã học nhằm giải quyết những vấn đề do thực tiễn đặt ra. Giữa “học” và “hành” Bác

^{1,2} Giảng viên khoa Khoa học Tự nhiên, trường Đại học Hồng Đức

cho rằng “học” phải đầy đủ, toàn diện, sát thực tế, “hành” phải linh hoạt, mềm dẻo, phù hợp với hoàn cảnh. “Hành” là mục tiêu, động lực của việc “học”, “hành” vừa là môi trường trải nghiệm để học tập hiệu quả nhất, vừa là kết tinh, là biểu hiện bên ngoài của việc học. Người nhắc nhở trong dạy học phải hết sức tránh giáo điều, máy móc, dạy dần dần từ ít đến nhiều, từ dễ đến khó, không nhồi sọ, dạy một cách thiết thực và yêu cầu việc dạy học phải đảm bảo tính toàn diện về đạo đức và năng lực.

Ngày nay, thực hiện nguyên lý giáo dục của Đảng, chúng ta không ngừng đổi mới, cải cách giáo dục, xây dựng chương trình, biên soạn lại sách giáo khoa, thay đổi phương pháp dạy học... với mục đích là đào tạo con người lao động, xây dựng xã hội mới đó là những con người có những phẩm chất và năng lực cần thiết đáp ứng được yêu cầu của xã hội với định hướng cơ bản là “*dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học*” [8].

Để đạt được như vậy thì ở các trường Sư phạm phải trang bị cho sinh viên những phẩm chất và năng lực cần thiết. Sinh viên sư phạm phải học tập, rèn luyện với tinh thần: học để sau này dạy tốt, phải được trang bị đầy đủ kiến thức bộ môn, biết lựa chọn kiến thức cơ bản, rèn luyện kỹ năng giảng dạy. Đối với dạy học Vật lý ở trường phổ thông, sử dụng bài tập để dạy học là một trong những công việc mà để làm tốt được thực sự là rất khó khăn. Công việc này đòi hỏi sự chuẩn bị nghiêm túc, công phu và đầy sáng tạo của người giáo viên. Để sinh viên khi ra trường không bị lúng túng với công việc này thì ở trường Sư phạm nhiệm vụ hướng dẫn sinh viên sử dụng bài tập để dạy học là hết sức cần thiết.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Thực trạng của việc sử dụng bài tập để dạy học Vật lý ở trường phổ thông

Thực tiễn công tác đào tạo qua nhiều năm ở bậc đại học, phổ thông, công tác bồi dưỡng giáo viên thường xuyên và những khảo sát ban đầu về việc sử dụng bài tập để dạy học Vật lý trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá, chúng tôi có một số nhận xét như sau:

1) Nhiều giáo viên không nắm được quy trình sử dụng bài tập để dạy học, họ quan niệm bài tập vật lý chỉ được dùng để ôn luyện, củng cố và kiểm tra kiến thức sau khi học xong lý thuyết. Sau mỗi bài học giáo viên tìm một số bài tập cho học sinh vận dụng kiến thức để giải, cuối cùng là giao bài tập về nhà trong sách giáo khoa, sách bài tập hoặc tham khảo.

2) Khi sử dụng bài tập, nhiều giáo viên chỉ hướng dẫn học sinh giải các bài tập trong sách giáo khoa, sách bài tập trong giờ bài tập, chỉ một số rất ít quan tâm đến các bài tập nhằm đề xuất vấn đề nghiên cứu, nhằm xây dựng kiến thức mới và hầu như không đưa vào cấu trúc của bài học vì không đủ thời gian.

3) Trong giờ bài tập nhiều giáo viên có quan niệm giải được càng nhiều bài tập và các bài tập càng khó càng tốt với mục đích là để học sinh nhớ, vận dụng các công thức, tính toán nhanh và thành thạo.

4) Hiện nay, trên thị trường có bán rất nhiều sách tham khảo về bài tập vật lý, trên mạng internet... có sẵn các hệ thống bài tập có lời giải sẵn..., nên một số giáo viên dựa vào đó mà không quan tâm đến việc rèn luyện cho mình các kỹ năng sử dụng bài tập để dạy học.

Theo chúng tôi, ngoài nguyên nhân do hình thức thi cử là thi trắc nghiệm thì nguyên nhân cơ bản của thực trạng trên là do việc đào tạo ở trường Sư phạm và bồi dưỡng giáo viên chưa thoát khỏi lối dạy truyền giảng, áp đặt kinh nghiệm chủ nghĩa. Sinh viên Sư phạm vẫn còn thụ động, chưa đặt mình vào vị trí chủ động tham gia suy nghĩ tìm tòi, giải quyết những nhiệm vụ đặt ra. Mặt khác, nội dung và phương pháp đào tạo chủ yếu vẫn là truyền giảng, cung cấp kiến thức bộ môn, chưa xác định được rõ những năng lực nào là cần thiết đối với giáo viên phổ thông, chưa có sự gắn kết giữa việc học ở trường đại học với việc dạy khi ra trường, vì thế mà sinh viên thiếu các kỹ năng nghề nghiệp cần thiết.

Về bản chất, sử dụng bài tập để dạy học vật lý là một phương pháp tổ chức hoạt động học tập của học sinh. Năng lực sử dụng bài tập để dạy học của mỗi giáo viên Vật lý phụ thuộc vào trình độ hiểu biết sâu sắc, vững vàng về tri thức vật lý, tư duy vật lý, tư duy khoa học và lý luận dạy học vật lý.

2.2. Quy trình sử dụng bài tập Vật lý để dạy học

Gồm các bước sau: Xây dựng hệ thống bài tập, thiết kế tiến trình dạy học và tổ chức dạy học hệ thống bài tập đã xây dựng

2.2.1. Xây dựng hệ thống bài tập

Việc lựa chọn và xây dựng hệ thống bài tập cần đảm bảo các nguyên tắc sau:

a) Hệ thống bài tập phải góp phần thực hiện mục tiêu dạy học

Bài tập vật lý là phương tiện để tổ chức các hoạt động học tập nhằm khắc sâu, vận dụng và phát triển hệ thống kiến thức vật lý, hình thành và rèn luyện các kỹ năng hết sức cần thiết và cơ bản của học sinh. Vì vậy, bài tập vật lý phải bám sát mục tiêu, góp phần thực hiện mục tiêu môn học.

b) Hệ thống bài tập phải đảm bảo tính hệ thống, đáp ứng yêu cầu nắm vững kiến thức

Các bài tập phải có quan hệ chặt chẽ với nhau, có tác dụng bổ sung cho nhau, bài tập này là cơ sở của bài tập kia. Mỗi bài tập ứng với một kỹ năng nhất định, toàn bộ hệ thống bài tập sẽ hình thành một hệ thống kỹ năng đồng bộ cho người học, giúp người học vận dụng tri thức một cách sâu sắc, vững chắc hơn.

c) Hệ thống bài tập phải đảm bảo tính vừa sức, tạo động cơ, kích thích hứng thú cho người học

Hệ thống bài tập phải được xây dựng từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, từ tái hiện đến sáng tạo. Tuy nhiên dù ở mức độ nào thì độ khó, độ phức tạp của bài tập cũng không được vượt quá giới hạn kiến thức của chương trình.

Cần chọn những bài tập cơ bản, điển hình và tiêu biểu nhằm rèn luyện các thao tác tư duy cho học sinh, hướng vào trọng tâm kiến thức mà học sinh cần nắm vững

d) Hệ thống bài tập phải phù hợp với quá trình dạy học

Mỗi khâu của quá trình dạy học có những đặc điểm riêng về việc tổ chức, sử dụng các phương pháp và hình thức dạy học. Ở khâu nghiên cứu kiến thức mới thì bài tập chủ

yếu được xây dựng như là việc định hướng để học sinh tìm tòi, phát hiện kiến thức mới. Ở khâu vận dụng, củng cố thì bài tập sử dụng chủ yếu là ôn luyện, đào sâu các kiến thức đã học. Ở khâu kiểm tra đánh giá thì bài tập được sử dụng làm phương tiện để đánh giá kết quả học tập của học sinh, là cơ sở để hoàn thiện quá trình dạy học. Do vậy, hệ thống bài tập phải được xây dựng phù hợp với quá trình dạy học thì mới phát huy được vai trò và tác dụng của nó trong việc rèn luyện và phát triển năng lực cho học sinh.

Ở đây chúng tôi đưa ra quan điểm xây dựng hệ thống bài tập theo hướng nâng cao chất lượng nắm vững kiến thức của học sinh, đó là:

Lựa chọn xây dựng hệ thống bài tập theo từng nội dung kiến thức (theo từng chương, bài của chương trình sách giáo khoa) và được sắp xếp theo mục đích sử dụng: nhằm xây dựng kiến thức mới, ôn tập, luyện tập, hệ thống hóa kiến thức hay nhằm kiểm tra đánh giá.

Vì vậy, trước khi lựa chọn xây dựng hệ thống bài tập cần nghiên cứu tổng quan chương trình, cấu trúc chương trình và logic hình thành kiến thức, mục tiêu cần đạt, những ứng dụng kỹ thuật của kiến thức, những mối liên hệ thực tế, những mối liên quan đến các hiện tượng tự nhiên xảy ra xung quanh chúng ta, những thông tin khoa học hiện đại... để từ đó lựa chọn và xây dựng hệ thống bài tập cho từng bài, từng chương.

2.2.2. Thiết kế tiến trình dạy học hệ thống bài tập

Để đưa bài tập vào tiến trình bài học cần thông qua những bước sau:

Xác định nội dung kiến thức cơ bản cần dạy: Diễn đạt chính xác ngắn gọn nội dung kiến thức và trình tự logic của các thành tố nội dung kiến thức đó. Bổ sung vào những mối liên hệ thực tế, những mối liên quan đến các hiện tượng tự nhiên xảy ra xung quanh chúng ta, những thông tin khoa học hiện đại.

Lập sơ đồ tiến trình xây dựng kiến thức: Trong các thành tố nội dung kiến thức đã xác định, nội dung kiến thức được xây dựng theo những con đường nào, nội dung nào có thể sử dụng bài tập để xây dựng và sử dụng như thế nào.

Xác định mục tiêu dạy học: Nêu rõ mục tiêu dạy học ở ba lĩnh vực về kiến thức, kỹ năng, thái độ.

Lựa chọn hình thức tổ chức và phương pháp dạy học: Việc lựa chọn hình thức tổ chức và phương pháp dạy học cần có sự kết hợp các phương pháp sao cho đạt hiệu quả cao nhất, đảm bảo mục tiêu dạy học, đảm bảo phát triển tính tích cực, sáng tạo của học sinh và đảm bảo tính thực tiễn, khả thi.

Thiết kế tiến trình dạy học (chuẩn bị bài giảng): Trong đó giáo viên định hướng hoạt động học tập của học sinh thông qua giải quyết các bài tập và kết quả học sinh thu được về kiến thức, kỹ năng, các khả năng tư duy và năng lực sáng tạo, sự say mê và niềm yêu thích môn vật lý.

2.2.3. Tổ chức dạy học

Dựa vào tiến trình dạy học đã thiết kế, giáo viên tổ chức và định hướng các hoạt động học tập diễn ra trên lớp (giải quyết các bài tập, thông qua những phát biểu, những câu

trả lời của học sinh có thể đánh giá được mức độ nắm vững kiến thức của học sinh, sau đó giáo viên bổ sung, chính xác hoá những kết luận và kiến thức cần nắm.

Để đảm bảo tính khoa học của việc sử dụng bài tập trong dạy học vật lý đòi hỏi giáo viên phải xác định đúng mục tiêu, lựa chọn và xây dựng hệ thống bài tập phù hợp với nội dung và điều kiện dạy học. Tìm hiểu các giáo viên dạy giỏi môn vật lý trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá thì có thể thấy họ đều thực hiện qua các bước của quy trình nói trên.

2.3. Ví dụ về việc sử dụng bài tập để dạy học bài “Sóng cơ - Phương trình sóng” Vật lý lớp 12 THPT

2.3.1. Sơ lược về khái niệm sóng và các loại sóng nghiên cứu trong Vật lý

Sóng là sự lan truyền dao động trong không gian, là hiện tượng rất phổ biến trong đời sống hàng ngày xung quanh chúng ta. Trong Vật lý, sóng được chia thành nhiều loại như sóng cơ học (sóng nước, sóng âm, sóng siêu âm...), sóng điện từ (sóng vô tuyến điện, sóng ánh sáng...), sóng vật chất và sóng hấp dẫn. Các sóng đều được đặc trưng bởi tần số, bước sóng, chu kỳ, biên độ và vận tốc lan truyền. Tính chất cơ bản của sóng là nhiễu xạ, giao thoa. Khi lan truyền trong không gian, một lượng năng lượng lớn có thể được lan truyền theo hướng lan truyền của sóng.

Sóng cơ học là loại sóng lan truyền dao động cơ học của các phần tử môi trường vật chất. Sóng điện từ là điện từ trường biến thiên điều hoà lan truyền trong không gian. Mọi vật chất có động lượng p có thể biểu hiện tính chất sóng qua nhiễu xạ với bước sóng De

Broglie $\lambda = \frac{h}{p}$ gọi là sóng vật chất. Sóng hấp dẫn là những dao động nhấp nhô bởi độ

cong của cấu trúc không - thời gian thành các dạng sóng lan truyền ra bên ngoài từ sự thăng giáng các nguồn hấp dẫn (thay đổi theo thời gian), những sóng này mang năng lượng dưới dạng bức xạ hấp dẫn.

Việc nghiên cứu chuyển động sóng có rất nhiều ứng dụng quan trọng trong đời sống và kỹ thuật. Ngành Vật lý địa cầu sử dụng các quan sát ở các trạm quan sát địa chấn bằng địa chấn kế (seismometer) hoặc gia tốc kế (accelerometer) đo đặc cường độ và sự khác nhau về thời gian truyền các loại sóng để xác định vị trí và cường độ nguồn của chấn tâm (hypocenter) cũng như để nghiên cứu cấu trúc trong lòng Trái Đất. Ngành Địa vật lý thăm dò sử dụng nguồn phát sóng nhỏ và thu nhận sóng bằng các đầu thu sóng địa chấn (geophone) hay đầu thu sóng địa chấn trong nước (hydrophone) và ghi bằng máy ghi địa chấn nhờ đó mà phát hiện ra chấn tâm cũng như thời gian và cường độ của các trận động đất, sóng thần...

Điện thoại di động, truyền hình vệ tinh, truyền hình cáp, internet không dây... là những thành tựu về ứng dụng của sóng điện từ trong truyền thông, giúp cho mọi người từ thành thị, nông thôn, núi cao, biển xa đều có thể liên lạc, nghe đài phát thanh, xem truyền hình... một cách dễ dàng.

Đài quan trắc sóng hấp dẫn bằng giao thoa kế laser (Laser Interferometer Gravitational-Wave Observatory: LIGO) là một thí nghiệm vật lý quy mô và cực kỳ hiện

đại nhằm phát hiện trực tiếp sóng hấp dẫn, đã thu được tín hiệu sóng hấp dẫn do hai lỗ đen sát nhập vào ngày 14/09/2015, việc khám phá ra sóng hấp dẫn (là một bằng chứng thực nghiệm về thuyết tương đối Anhxtanh cho rằng không thời gian có thể bị uốn cong) sẽ giúp con người tìm hiểu sâu hơn về lỗ đen, từ đó là tiền đề cho việc nghiên cứu sâu sự hình thành của vũ trụ mà chúng ta đang tồn tại, và tiếp tục nghiên cứu rộng ra những vũ trụ khác, mở ra một tiến bộ vượt bậc về khoa học nghiên cứu và chinh phục thiên nhiên của con người [13].

a) Cấu trúc chương “Sóng cơ học” Vật lý lớp 12 THPT

Sóng cơ học là loại sóng lan truyền dao động cơ học của các phần tử môi trường vật chất. Trong khi sóng có thể di chuyển và truyền năng lượng trên quãng đường dài thì các phần tử môi trường chỉ dao động quanh vị trí cân bằng của nó. Vì thế mà sóng cơ học không truyền được trong chân không. Cũng như các sóng khác, sóng cơ được đặc trưng bởi tần số, bước sóng, chu kỳ, biên độ và vận tốc lan truyền.

Hệ thống các kiến thức về “Sóng cơ học” được trình bày ngay sau khi học sinh đã có kiến thức về “Dao động cơ”, đây là cơ sở và là điều kiện thuận lợi cho việc tiếp cận các khái niệm về sóng cơ học và các đặc trưng của nó.

b) Các nội dung của chương “Sóng cơ học” bao gồm:

Sóng cơ, phương trình sóng, phản xạ sóng, sóng dừng, giao thoa sóng.

Sóng âm, nguồn nhạc âm, Hiệu ứng Dopple.

Các bài tập về sóng cơ.

c) Chuẩn kiến thức, kỹ năng dạy học bài “Sóng cơ - Phương trình sóng”

Nội dung kiến thức:

Khái niệm sóng cơ, sóng ngang, sóng dọc.

Các đặc trưng của sóng: Tốc độ truyền sóng, bước sóng, tần số sóng, biên độ sóng, năng lượng sóng, phương trình sóng.

Mức độ cần đạt:

Kiến thức: Phát biểu được các định nghĩa về sóng cơ, sóng ngang, sóng dọc và nêu được các ví dụ về sóng ngang, sóng dọc. Phát biểu được các định nghĩa về tốc độ truyền sóng, bước sóng, tần số sóng, biên độ sóng và năng lượng sóng.

Kỹ năng: Xác định được các đặc trưng của sóng, viết được phương trình sóng, giải được các bài toán về sóng cơ, phương trình sóng. Giải thích được các hiện tượng thực tế liên quan: Hiện tượng sóng thần.

2.3.2. Xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập để dạy học bài “Sóng cơ - Phương trình sóng” Vật lý lớp 12 THPT

2.3.2.1. Các bài tập cho xây dựng kiến thức mới

Bài 1. Khi quan sát một nguồn O dao động trên mặt nước yên tĩnh, mặt nước có hình dạng như thế nào?

Bài 2. Đặt một miếng xốp nhỏ trên mặt nước cạnh nguồn O dao động, mẫu xốp dao động như thế nào? Mẫu xốp có bị đẩy ra xa nguồn O hay không?

Bài 3. Một lò xo rất nhẹ, một đầu giữ cố định, đầu còn lại dao động nhỏ theo phương trùng với trục của lò xo, quan sát lò xo thì thấy hình dạng của nó thay đổi như thế nào?

Bài 4. Trong quá trình khi sóng truyền qua, các phần tử của môi trường dao động như thế nào, thực chất quá trình truyền sóng là gì?

Bài 5. Chứng tỏ quá trình truyền sóng là quá trình truyền dao động.

Bài 6. Quan sát các hình ảnh về sóng đã gặp trong cuộc sống như sóng trên mặt nước, sóng trên lò xo, sóng trên dây... giải thích về sự tạo thành sóng.

Bài 7. Giải thích vì sao khi ném đá xuống nước mặt nước lại xuất hiện những gợn sóng tròn lan rộng ra trên mặt nước và càng ra xa độ cao của gợn sóng càng giảm dần?

Bài 8. Giải thích vì sao vật nổi trên mặt nước không theo sóng trôi ra ngoài?

Bài 9. Giải thích vì sao sóng cơ không truyền trong chân không?

Bài 10. Tại sao lại có hiện tượng sóng thần?

Hướng dẫn: Đây là những bài tập sử dụng trong tiết nghiên cứu tài liệu mới, những bài tập nêu vấn đề, đề xuất những vấn đề sắp được nghiên cứu hoặc những bài tập mà sau khi được giải quyết, câu trả lời chính là nội dung kiến thức cần xây dựng, nhằm tạo sự chú ý, kích thích hứng thú học tập của học sinh.

Đề hướng học sinh vào việc hình thành khái niệm về sóng cơ, sóng ngang, sóng dọc, giáo viên có thể sử dụng các (câu hỏi) bài toán kết hợp video dùng hiệu ứng hoạt hình mô tả hiện tượng rồi hướng dẫn học sinh phân tích hiện tượng để từ đó xây dựng khái niệm.

Định hướng như sau: Quan sát hình ảnh → Phân tích hiện tượng tìm ra các đặc điểm → Khái niệm.

Ví dụ:

GV: Khi quan sát một nguồn O dao động trên mặt nước yên tĩnh, mặt nước có hình dạng như thế nào? (dùng các hiệu ứng hoạt hình để mô tả hiện tượng).

HS: Quan sát hình ảnh, trả lời: Trên mặt nước có những gợn sóng tròn lan rộng dần ra xa nguồn O.

GV: Đặt một miếng xốp nhỏ trên mặt nước cạnh nguồn O dao động, mẫu xốp dao động như thế nào? Mẫu xốp có bị đẩy ra xa nguồn O hay không?

HS: Quan sát hình ảnh, trả lời: Trên mặt nước những gợn sóng tròn lan rộng ra nhưng mẫu xốp không bị đẩy ra xa nguồn O.

GV: Một lò xo rất nhẹ, một đầu giữ cố định, đầu còn lại dao động nhỏ theo phương trùng với trục của lò xo, quan sát lò xo thì thấy hình dạng của nó thay đổi như thế nào?

HS: Quan sát hình ảnh, trả lời:

GV: Trong quá trình khi sóng truyền qua, các phần tử của môi trường dao động như thế nào, thực chất quá trình truyền sóng là gì?

HS: Đối với sóng trên mặt nước, các phần tử dao động vuông góc với phương truyền sóng. Đối với sóng trên lò xo, các phần tử dao động dọc theo phương truyền sóng.

2.3.2.2. Các bài tập cho ôn tập, luyện tập, hệ thống hóa và vận dụng kiến thức

Bài 1. Dùng hình vẽ để giải thích sóng cơ tạo ra như thế nào?

Bài 2. Sóng dọc và sóng ngang khác nhau chỗ nào?

Bài 3. Tại sao có thể nói sóng vừa có tính tuần hoàn theo thời gian, vừa có tính tuần hoàn theo không gian?

Bài 4. Một sợi dây đàn hồi dài 30m được căng thẳng nằm ngang, đầu A được gắn với bản rung theo phương thẳng đứng với có tần số $f = 2\text{Hz}$.

Lúc $t = 0$, A bắt đầu chuyển động từ vị trí cân bằng theo chiều dương của trục tọa độ và có biên độ 5cm, quan sát sợi dây người ta thấy sau 2s điểm M trên dây cách A một khoảng bằng 10 m mới bắt đầu dao động.

- Viết phương trình dao động của điểm A.
- Xác định biên độ, chu kỳ, tần số, tốc độ truyền sóng trên dây, bước sóng và năng lượng sóng.
- Viết phương trình của sóng truyền trên dây.
- Vẽ đồ thị dao động của điểm M và N trên dây trên cùng một hệ trục tọa độ với $AM = 1,25\text{m}$; $AN = 2,5\text{m}$.
- Vẽ dạng của sợi dây tại các thời điểm $t = 1\text{s}, 1,25\text{s}, 2,5\text{s}$. Xác định vị trí của điểm M tại thời điểm $t = 2,5\text{s}$.
- Viết phương trình sóng và vẽ dạng của sợi dây tại các thời điểm nói trên khi tăng tần số của bản rung lên 2 lần.

Bài 5. Đặt mũi nhọn O một đầu được gắn vào bản rung với tần số 2Hz, biên độ 3 cm chạm vào mặt nước thì thấy trên mặt nước có một hệ thống gợn sóng tròn lan rộng ra xa với tốc độ 0,5m/s. Bỏ qua hao phí năng lượng sóng.

- Xác định biên độ, chu kỳ, tần số, tốc độ truyền sóng trên mặt nước, bước sóng, và năng lượng sóng.
- Viết phương trình của sóng truyền trên mặt nước, mô tả hình ảnh trên mặt nước.
- Xác định các điểm trên mặt nước dao động cùng pha, ngược pha, vuông pha so với dao động của nguồn O.
- Nếu tăng tần số của bản rung thì hình ảnh sóng trên mặt nước thay đổi như thế nào so với lúc đầu.
- Viết phương trình của sóng truyền trên mặt nước. Xác định các điểm trên mặt nước dao động cùng pha, ngược pha, vuông pha so với dao động của nguồn O khi tăng tần số sóng lên 2 lần.

Hướng dẫn: Các bài tập này được sử dụng trong tiết bài tập về sóng cơ, tạo điều kiện cho học sinh vận dụng các kiến thức về sóng cơ vào các trường hợp cụ thể và sau khi giải hệ thống các bài tập này giúp cho học sinh:

Ôn tập củng cố các khái niệm sóng cơ, sóng ngang, sóng dọc, các đặc trưng của sóng như tốc độ truyền sóng, bước sóng, tần số sóng, biên độ sóng, phương trình sóng.

Rèn luyện việc giải bài tập tính toán và cách vẽ đồ thị.

Viết phương trình sóng, xác định trạng thái dao động của các phần tử môi trường khi có sóng truyền qua. Xác định độ lệch pha giữa các phần tử bất kỳ.

Hình dung hình dạng của môi trường vật chất khi có sóng truyền qua, từ đó giải thích được các hiện tượng sóng cơ xảy ra trong tự nhiên và những ảnh hưởng của nó đến đời sống con người.

2.3.3.3. Các bài tập cho kiểm tra đánh giá

Bài 1. Sóng cơ là:

- A. Dao động cơ lan truyền trong môi trường.
- B. Một dạng chuyển động đặc biệt của môi trường.
- C. Sự truyền chuyển động của các phần tử trong một môi trường.
- D. Dao động của mọi điểm trong một môi trường.

Bài 2. Chọn câu đúng:

- A. Sóng dọc là sóng truyền dọc theo một sợi dây
- B. Sóng dọc là sóng truyền theo phương thẳng đứng, còn sóng ngang là sóng truyền theo phương nằm ngang.

C. Sóng ngang là sóng mà các phần tử môi trường có vận tốc vuông góc với phương truyền sóng, còn sóng dọc là sóng mà các phần tử môi trường có vận tốc cùng với phương truyền sóng.

D. Sóng ngang là sóng mà các phần tử môi trường có vận tốc cùng với phương truyền sóng, còn sóng dọc là sóng mà các phần tử môi trường có vận tốc vuông góc với phương truyền sóng.

Bài 3. Đối với sóng cơ học, vận tốc truyền sóng:

- A. Phụ thuộc vào chu kỳ, bước sóng và bản chất môi trường truyền sóng.
- B. Phụ thuộc vào tần số sóng.
- C. Phụ thuộc vào bước sóng và bản chất môi trường truyền sóng.
- D. Phụ thuộc vào bản chất môi trường truyền sóng.

Bài 4: Phương trình dao động của nguồn A là $u_A = a \sin 100 \pi t$, tốc độ lan truyền dao động là 10 m/s. Tại điểm M cách A 0,3 m sẽ dao động theo phương trình:

- | | |
|---|--|
| A. $u_M = - a \sin 100 \pi t$ | B. $u_M = a \sin (100 \pi t - 0,3)$ |
| C. $u_M = - a \sin (100 \pi t + \frac{\pi}{2})$ | D. $u_M = a \sin (100 \pi t - \frac{2\pi}{3})$ |

Bài 5: Một sợi dây đàn hồi rất dài có đầu O dao động điều hòa với phương trình $u = 10 \sin 2 \pi f t$ mm. Vận tốc truyền sóng trên dây là 4 m/s. Xét điểm M trên dây cách O 28 cm, điểm này dao động lệch pha với O là $\Delta \varphi = (2k+1) \pi / 2$ (k thuộc Z). Biết tần số f có giá trị từ 23 Hz đến 26 Hz. Bước sóng của sóng đó là:

- A. 20 cm
- B. 16 cm

C. 8 cm

D. 32 cm

Bài 6: Sóng truyền từ O đến M với vận tốc 40 cm/s, phương trình sóng tại O là $u = 4\sin\frac{\pi}{2}t$ cm. Tại thời điểm t (s) thì li độ của phần tử M là 3 cm, tại thời điểm t + 6 (s)

li độ của M là:

A. -3 cm

B. -2 cm

C. 2 cm

D. 3 cm

Bài 7: Một sóng cơ được mô tả bởi phương trình $u = 4\sin\left(\frac{\pi}{3}t - 0,01\pi x + \pi\right)$ cm.

Sau 1 s pha dao động của một điểm, nơi có sóng truyền qua, thay đổi một lượng bằng:

A. $\pi/3$

B. $0,001\pi x$

C. $-0,001\pi x + 4\pi/3$

D. π

Bài 8: Một nguồn dao động điều hòa với chu kỳ 0,04 s. Vận tốc truyền sóng bằng 200 cm/s. Hai điểm nằm trên cùng một phương truyền sóng và cách nhau 6 cm thì có độ lệch pha:

A. $1,5\pi$

B. 1π

C. $3,5\pi$

D. $2,5\pi$

Bài 9: Một sóng ngang truyền trên một sợi dây dài có phương trình sóng là

$u = 0,5\cos(6\pi t - 0,05\pi x)$; với u và x tính bằng cm, t tính bằng s. Tốc độ cực đại của một điểm trên sợi dây khi có sóng truyền qua bằng:

A. 3π m/s

B. 12m/s

C. 12cm/s

D. 3π cm/s

Bài 10: Sóng truyền trên một sợi dây đàn hồi nằm ngang được biểu diễn bằng phương trình $u = 0,5\sin\left(\pi t - \frac{\pi x}{5}\right)$ cm, x tính bằng m, t tính bằng s. Bước sóng và tốc độ của sóng truyền trên sợi dây bằng:

A. 10m và 5m/s

B. 5m và 10m/s

C. 10m và 20m/s

D. 5m và 5m/s

Hướng dẫn: Để xây dựng đề kiểm tra cần xác định mục tiêu, nội dung, thời gian, hình thức kiểm tra, sau đó thiết lập ma trận đề kiểm tra để căn cứ vào đó mà biên soạn câu hỏi và xây dựng đáp án và biểu điểm.

Các bài tập này có thể dùng làm bài kiểm tra để đánh giá giá kết quả học tập của học sinh sau khi học xong bài “Sóng cơ - Phương trình sóng”. Mục đích của bài kiểm tra này là kiểm tra đánh giá thường xuyên, thời gian làm bài 15 phút, kết quả của nó làm cơ sở để hoàn thiện quá trình dạy học.

Trên đây, chúng tôi trình bày việc xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập để dạy học bài “Sóng cơ - Phương trình sóng” Vật lý lớp 12 THPT cho đối tượng học sinh khá giỏi. Đối với học sinh đại trà, tùy theo đối tượng học sinh cụ thể có thể bớt đi những bài tập khó.

3. KẾT LUẬN

Năng lực sử dụng bài tập trong dạy học là một trong những năng lực thể hiện trình độ và quyết định chất lượng dạy học của người giáo viên Vật lý ở trường phổ thông. Ở trường sư phạm, nếu sinh viên được hướng dẫn quy trình sử dụng bài tập để dạy học và giành thời gian để họ thực hành làm quen với việc sử dụng bài tập dạy một số bài cụ thể trong sách giáo khoa phổ thông chắc chắn việc nắm kiến thức của họ sẽ trở nên vững chắc hơn, thời gian rèn luyện và phát triển để đạt tới kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp sẽ được rút ngắn, tạo điều kiện cho họ nghiên cứu, sáng tạo trong việc dạy học. Việc cho sinh viên Sư phạm được trải nghiệm các hoạt động cụ thể như vậy sẽ góp phần giúp họ rèn luyện và phát triển năng lực giảng dạy Vật lý nói riêng, năng lực nghề nghiệp nói chung để sau này họ ra trường thực hiện tốt công việc giảng dạy của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Phạm Đức Hạnh, Nguyễn Đức Thâm, Nguyễn Thị Hồng Việt (2006), *Dương Trọng Bái - Con người và sự nghiệp Giáo dục*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Vũ Thanh Khiết (1999), *Bài tập cơ bản nâng cao vật lý 12*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3] Vũ Thanh Khiết, Lê Thị Oanh, Nguyễn Phúc Thuận (2001), *200 bài tập vật lý chọn lọc dùng cho học sinh khá giỏi*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Đỗ Hương Trà, Phạm Gia Phách (2009), *Dạy học bài tập vật lý ở trường phổ thông*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Phạm Hữu Tòng (1990), *Phương pháp giải bài tập Vật lý*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [6] *Phương pháp dạy học vật lý ở các trường Liên xô và Cộng hòa dân chủ Đức* (1976), Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [7] *Hồ Chí Minh toàn tập* (2011), Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [8] *Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học*. Tạp chí cộng sản tháng 5/2016.
- [9] Chuyên đề bồi dưỡng giáo viên THPT môn Vật lý (2007), *Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN - Bộ GD và ĐT*, Nxb. Văn hoá thông tin, Hà Nội.
- [10] M. Altet, J.D.Britten (1983), *Micro-enseignement et formation des enseignants*, Paris, PUF.
- [11] M. C. Wagner (1988), *Pratique du micro - enseignement*, Bruxell, De Boeck.

[12] SGK, *SBT Vật lý lớp 12 nâng cao* (2008), Nxb. Giáo dục, Hà Nội.

[13] https://vi.wikipedia.org/wiki/Sóng_hấp_dẫn.

A GUIDE TO USING EXERCISES TO TEACH PHYSICS AT HIGH SCHOOLS

Chu Van Bien, Le Thi Phuong

ABSTRACT

On educational history of our country, the saying "learning must go with practising" of Uncle Ho has been always the educational principle. To develop the quality and capacity of learners in accordance with orientations of renewing current education, teacher training colleges should upgrade students' working skills while students teach at schools; as well as to let them practise activities which are related to teaching at schools. During the process of teaching Physics at high schools, using exercises has an initial role to educational quality and effects. In order to help graduated students do this task well, lectures need to be organized for their students to experience the effectiveness of using exercises for teaching. This article describes using system of exercises to teach Physics at high schools, steps to do it, and examples of using the system of exercises to teach the lesson "mechanical wage - equations of mechanical wage" in Physics textbook for 12th grade students at high schools, for the purposes of partly training and developing working skills for students of "Physics teachers" department, Hong Duc university.

Keywords: *Working skills, skill of teaching Physics exercises, system of Physics exercises.*

THỰC TRẠNG PHÁT TRIỂN VỐN TỪ CHO TRẺ 5-6 TUỔI QUA HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TÁC PHẨM VĂN HỌC Ở MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON, THÀNH PHỐ THANH HÓA

Nguyễn Thị Ngọc Châu¹

TÓM TẮT

Hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học được xem như là phương tiện hữu hiệu để phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi. Bài viết đi sâu tìm hiểu thực trạng, phân tích thực trạng phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi qua hoạt động làm quen với tác phẩm văn học tạo cơ sở khoa học cho việc đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức các hoạt động giáo dục ở trường mầm non nói chung và hoạt động làm quen với tác phẩm văn học nói riêng.

Từ khóa: Phát triển vốn từ, tác phẩm văn học, trẻ 5-6 tuổi.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phát triển ngôn ngữ đóng một vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển toàn diện cho trẻ ở lứa tuổi mầm non (MN). Nhiệm vụ phát triển ngôn ngữ cho trẻ mang ý nghĩa nhân văn sâu sắc, góp phần giữ gìn bản sắc văn hóa dân tộc và tiếng mẹ đẻ. Nội dung phát triển ngôn ngữ cho trẻ giai đoạn từ 5-6 tuổi bao gồm: giáo dục ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, phát triển lời nói mạch lạc, chuẩn bị cho trẻ tập đọc, tập viết, cảm nhận ngôn ngữ nghệ thuật trước khi trẻ bước vào lớp 1.

Hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học (TPVH) được coi là phương tiện quan trọng để phát triển ngôn ngữ cho trẻ MN. Song, để phát huy vai trò của học TPVH đối với việc phát triển ngôn ngữ cho trẻ, nhà giáo dục cần có phương pháp cho trẻ làm quen, cảm thụ được cái hay, cái đẹp của TPVH, đặc biệt là vẻ đẹp của ngôn ngữ nghệ thuật. Bởi vì, TPVH bản thân nó luôn chứa đựng nội dung nhân văn sâu sắc, trẻ vô cùng thích thú khi nghe người lớn kể chuyện, đọc thơ. Nếu người giáo viên (GV) biết cách khai thác để phát triển vốn từ cho trẻ thông qua hoạt động làm quen với TPVH thì không những vốn từ của trẻ được nâng lên, trẻ có khả năng sử dụng và cảm nhận ngôn ngữ nghệ thuật tốt hơn mà còn phát triển đời sống tinh thần, giúp tâm hồn trẻ luôn luôn trong sáng, hình thành cho trẻ các giá trị: Chân - Thiện - Mỹ.

Tuy nhiên, thực tế cho thấy, việc tổ chức hoạt động cho trẻ làm quen với TPVH nhằm phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi ở một số trường MN trên địa bàn thành phố Thanh Hóa vẫn gặp không ít khó khăn, hạn chế do các nguyên nhân khách quan và chủ quan khác nhau. Nghiên cứu thực trạng phát triển vốn từ của trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động làm quen với TPVH nhằm đưa ra các biện pháp tổ chức hoạt động làm quen với TPVH, từ đó

¹ Giảng viên khoa Giáo dục Mầm non, trường Đại học Hồng Đức

phát triển ngôn ngữ một cách hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường MN hiện nay, là vấn đề cần thiết hơn bao giờ hết.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khái quát quá trình điều tra

Trong quá trình điều tra, chúng tôi lựa chọn 100 giáo viên và 50 trẻ ở các lớp MG 5-6 tuổi ở các trường MN Quảng Thành - Phường Quảng Thành, MN Đông Sơn - Phường Đông Sơn, MN 27/2 - Phường Đông Vệ thuộc địa bàn Thành phố Thanh Hóa.

Nội dung điều tra chủ yếu ở các vấn đề sau:

Tìm hiểu nhận thức của giáo viên về các vấn đề liên quan đến nhiệm vụ phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động cho trẻ làm quen với TPVH;

Tìm hiểu nhận thức các biện pháp, cách thức mà giáo viên sử dụng nhằm phát triển vốn từ cho trẻ qua hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học;

Tìm hiểu về mức độ phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN.

Phương pháp khảo sát, điều tra bằng các phiếu an kết, điều tra bằng phiếu hỏi, dự giờ, quan sát các hoạt động làm quen với TPVH của trẻ. Tổng hợp, phân tích kết quả điều tra như sau:

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng nhận thức của giáo viên về các vấn đề có liên quan đến phát triển vốn từ cho trẻ MG 5 - 6 tuổi thông qua hoạt động cho trẻ làm quen với TPVH.

Bảng 1. Theo chi, vốn từ có tác dụng như thế nào trong việc phát triển khả năng giao tiếp của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi?

TT	Tác dụng	Số ý kiến đồng ý	Tỉ lệ (%)	Thứ bậc
1	Giúp trẻ có khả năng miêu tả sinh động về hình ảnh, dáng vẻ, đặc điểm, tính chất, màu sắc cụ thể của các sự vật hiện tượng xung quanh trẻ.	38	38	5
2	Giúp trẻ hiểu sâu sắc hơn về nội dung bài thơ, câu chuyện và hình ảnh, tượng nhân vật có trong thơ, truyện.	62	62	4
3	Giúp trẻ phát triển lời nói mạch lạc, tăng khả năng giao tiếp.	89	89	1
4	Giúp trẻ có khả năng bày tỏ suy nghĩ, thể hiện cảm xúc, thái độ, tình cảm bằng ngôn ngữ cho người khác hiểu.	75	75	2
5	Giúp trẻ đọc lại thơ, kể lại truyện một cách sinh động sáng tạo, hấp dẫn, biểu cảm và chính xác.	67	67	3

Qua kết quả tổng hợp trên, chúng ta có thể nhận thấy hầu hết các ý kiến giáo viên đều công nhận vai trò tích cực của vốn từ trong việc phát triển lời nói mạch lạc và giao tiếp của trẻ (chiếm 89%). Có 75% ý kiến của giáo viên cho rằng vốn từ giúp trẻ có khả năng bày tỏ các suy nghĩ, thể hiện cảm xúc, thái độ, tình cảm của mình bằng ngôn ngữ cho người khác hiểu. Điều này chứng tỏ, giáo viên nhận thức khá tốt vai trò của vốn từ đối với việc phát triển ngôn ngữ và đời sống tâm lý bên trong của trẻ. Tuy nhiên, chỉ có 38% giáo viên thừa nhận vốn từ giúp trẻ có khả năng miêu tả sinh động về hình ảnh, dáng vẻ, đặc điểm, tính chất, màu sắc cụ thể của các sự vật hiện tượng xung quanh trẻ. Đây là điều đáng lo ngại nhận thức của giáo viên về tác dụng của ngôn ngữ đối với việc miêu tả lại các sự vật hiện tượng xung quanh. Bởi vì, khả năng miêu tả sinh động về hình ảnh, dáng vẻ, đặc điểm, tính chất, màu sắc cụ thể của các sự vật hiện tượng xung quanh trẻ là nội dung cơ bản để phát triển vốn từ phong phú cho trẻ 5 - 6 tuổi ở trường mầm non.

Mặt khác, giáo viên đã thấy rõ được tầm quan trọng của việc trẻ hiểu nội dung và kể lại chuyện, đọc lại thơ một cách sinh động, sáng tạo sẽ góp phần phát triển vốn từ cho trẻ MN (chiếm tỷ lệ 62%, 67%). Đây là một trong những căn cứ quan trọng để nghiên cứu đề xuất biện pháp phát triển vốn từ cho trẻ MG 5-6 tuổi thông qua hoạt động cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học như: Sáng tạo, lời thoại của nhân vật theo dạng văn vần có lồng ghép một số từ loại; Kể chuyện, đọc thơ diễn cảm kết hợp với nhấn mạnh và giải thích các từ mới; Kể chuyện, đọc thơ kết hợp sử dụng đồ dùng trực quan; Sử dụng hệ thống câu hỏi kết hợp cho trẻ nhắc lại từ khó từ mới.

Bảng 2. Trong các hoạt động dưới đây, hoạt động nào có thể phát triển vốn từ cho trẻ?

TT	Các hoạt động	Số ý kiến lựa chọn	Tỉ lệ %	Thứ bậc
1	Làm quen với TPVH.	95	95	1
2	Khám phá khoa học về môi trường xung quanh.	80	80	2
3	Làm quen với toán.	20	20	5
4	Giáo dục âm nhạc.	34	34	4
5	Hoạt động tạo hình.	45	45	3

Thống kê các ý kiến ta thấy, hầu hết các giáo viên đều nhận thức vai trò của tất cả các hoạt động trên trong việc phát triển vốn từ cho trẻ. Trong đó, hoạt động làm quen với TPVH được giáo viên lựa chọn nhiều nhất (chiếm 95%), tiếp theo là hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh (chiếm 80%). Điều này chứng tỏ, giáo viên đã nhận thức khá rõ vai trò của TPVH đối với việc phát triển vốn từ cho trẻ. Ngược lại, hoạt động âm nhạc và hoạt động làm quen với toán chiếm 34% và 20%. Như vậy, có nghĩa là giáo viên thường ít quan tâm đến nhiệm vụ phát triển vốn từ cho trẻ qua hoạt động làm quen với toán và hoạt động giáo dục âm nhạc.

Bảng 3. Trong quá trình tổ chức hoạt động làm quen với tác phẩm văn học, chị có thường chú ý phát triển vốn từ cho trẻ không?

TT	Mức độ	Số ý kiến lựa chọn	Tỉ lệ (%)	Thứ bậc
1	Thường xuyên	34	34	2
2	Thỉnh thoảng	64	64	1
3	Không bao giờ	2	2	3

Kết quả trên cho thấy, phát triển vốn từ cho trẻ thông qua hoạt động làm quen với TPVH chưa được giáo viên quan tâm nhiều (Tỉ lệ giáo viên thường xuyên chú ý đến phát triển vốn từ qua hoạt động làm quen với TPVH chỉ chiếm 34%. Giáo viên thỉnh thoảng chú ý đến hoạt động này là 64%, một bộ phận rất thấp giáo viên không bao giờ chú ý đến phát triển vốn từ cho trẻ MG 5-6 tuổi (2%). Trên thực tế chúng tôi quan sát được thì nguyên nhân chính là giáo viên còn cứng nhắc, rập khuôn trong việc thực hiện kế hoạch tổ chức các hoạt động ở trường MN.

Bảng 4. Chị thường sử dụng hình thức nào để phát triển vốn từ cho trẻ thông qua hoạt động làm quen với tác phẩm văn học?

TT	Hình thức	Số ý kiến lựa chọn	Tỉ lệ (%)	Thứ bậc
1	Đọc, kể chuyện cho trẻ nghe.	84	84	1
2	Dạy trẻ kể lại chuyện.	75	75	2
3	Cho trẻ kể chuyện sáng tạo.	20	20	4
4	Trò chơi đóng kịch.	25	25	3

Hai hình thức được giáo viên lựa chọn nhiều nhất trong việc phát triển vốn từ cho trẻ đó là: Đọc, kể chuyện cho trẻ nghe (84%); Dạy trẻ kể lại chuyện (75%). Hình thức được giáo viên sử dụng ít nhất là cho trẻ kể chuyện sáng tạo (20%) và trò chơi đóng kịch (25%). Nhìn chung, hầu hết giáo viên đều cho rằng việc sử dụng hình thức đọc, kể chuyện cho trẻ nghe và dạy trẻ kể lại chuyện phù hợp với khả năng nhận thức của trẻ, hơn nữa lại dễ dàng để phát triển vốn từ. Ngoài ra, hình thức đóng kịch cũng thu hút trẻ, gây cho trẻ hứng thú. Tuy nhiên, nó còn phụ thuộc vào các yếu tố khách quan như: Đạo cụ, trang phục, đồ dùng phục vụ cho việc diễn xuất của trẻ. Do đó, giáo viên cần đầu tư thời gian nhiều hơn để chuẩn bị lựa chọn tác phẩm, trẻ cũng cần phải ghi nhớ được nội dung cũng như lời thoại của nhân vật trong toàn bộ chuyện, thì cơ hội phát triển vốn từ của trẻ sẽ hiệu quả hơn. Như vậy, trò chơi đóng kịch đòi hỏi khả năng cảm thụ tác phẩm của trẻ tương đối cao, nên khi lựa chọn hình thức này giáo viên phải cân nhắc kỹ càng từ việc lựa chọn tác phẩm cho đến việc chuẩn bị, tổ chức thực hiện trước khi trẻ MN được tiếp xúc với TPVH.

Bảng 5. Các biện pháp mà chị sử dụng để phát triển vốn từ cho trẻ qua hoạt động làm quen với tác phẩm văn học là gì?

TT	Biện pháp	Số ý kiến lựa chọn	Tỉ lệ (%)	Thứ bậc
1	Lựa chọn các tác phẩm có nội dung hấp dẫn, phong phú, sinh động, biểu cảm, thu hút được trẻ và phù hợp với nhận thức của trẻ.	70	70	2
2	Giải thích tối đa lượng từ mới đối với trẻ có trong tác phẩm nhất là những từ ngữ nghệ thuật.	68	68	3
3	Miêu tả các từ mới thông qua hình thức trực quan.	64	64	4
4	Tạo cơ hội cho trẻ kể lại chuyện, khuyến khích trẻ sử dụng ngôn ngữ cá nhân trong khi kể lại chuyện.	54	54	5
5	Cho trẻ nhắc lại và phát âm đúng từ mới.	75	75	1

Số liệu của mẫu phiếu trên cho thấy: Giáo viên đã tích cực sử dụng mọi biện pháp để phát triển vốn từ cho trẻ; Giải thích tối đa lượng từ mới đối với trẻ có trong tác phẩm; Cho trẻ nhắc lại và phát âm đúng từ mới (75%). Lựa chọn các tác phẩm có nội dung hấp dẫn, phong phú, sinh động, biểu cảm, thu hút được trẻ và phù hợp với nhận thức của trẻ (70%); Tuy nhiên biện pháp miêu tả các từ mới thông qua hình thức trực quan (64%) và tạo cơ hội cho trẻ kể lại chuyện, khuyến khích trẻ sử dụng ngôn ngữ cá nhân trong khi kể lại chuyện (54%) giáo viên chưa chú ý, sử dụng; Phối hợp các biện pháp chưa đồng đều, chưa hợp lý. Kết quả trên càng chứng tỏ, biện pháp giải thích tối đa lượng từ mới đối với trẻ có trong tác phẩm nhất là những từ ngữ nghệ thuật và biện pháp cho trẻ nhắc lại, phát âm đúng từ mới là một trong những biện pháp hiệu quả nhất để giáo viên phát triển vốn từ cho trẻ. Vì vậy, để thực hiện được điều này giáo viên cần chú ý sử dụng phương pháp giảng giải thật nhuần nhuyễn, Thông qua phương pháp này, trẻ sẽ hiểu được từ mới, từ khó trong các tác phẩm văn học, đồng thời là cơ hội để giáo viên phát triển được vốn từ biểu cảm cho trẻ lứa tuổi MN.

Sau khi tiến hành điều tra việc thiết kế các hoạt động làm quen với TPVH của giáo viên nhằm phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường MN trên, chúng tôi nhận thấy: Hầu hết giáo viên đã xây dựng giáo án đầy đủ, nhưng phần mục đích yêu cầu nhìn chung còn sơ sài, hầu hết giáo viên chỉ dừng lại ở nhiệm vụ mở rộng vốn từ bằng cách giải nghĩa từ khó, một bộ phận giáo viên còn chưa quan tâm trẻ có hiểu từ khó đó hay không?

Trong quá trình dự giờ chúng tôi nhận thấy hầu hết các GV cũng đã ý thức chuẩn bị đồ dùng trực quan nhưng chủ yếu chỉ là tranh truyện có sẵn, băng đĩa. Chỉ có số ít GV sử dụng rối, mô hình để mô phỏng các nhân vật trong chuyện. Một số GV khi sử dụng rối còn lúng túng, chưa thuần thục. Giọng đọc, lời kể của GV đã phù hợp kể tác phẩm một cách diễn cảm, tuy nhiên còn một bộ phận giáo viên có giọng đọc, lời kể tác phẩm văn học còn sử dụng nhiều ngôn ngữ nói của địa phương, điều này ảnh hưởng đến sự hấp dẫn và khả năng lĩnh hội ngôn ngữ chuẩn của trẻ. Mặt khác, trong quá trình thực hiện các hoạt động

làm quen với tác phẩm văn học cho trẻ mầm non, GV chưa thực sự chú trọng đến phát triển ngôn ngữ cá nhân cho từng trẻ như thế nào cho hợp lý.

Thật vậy, GV đã chú ý đến phát triển vốn từ cho trẻ nhưng chưa có chủ đích. Trẻ lĩnh hội ngôn ngữ diễn ra một cách ngẫu nhiên. Vì các biện pháp mà GV sử dụng còn hạn chế và đơn điệu, giáo viên chỉ dừng lại ở một biện pháp là giải thích bằng lời. Ngoài ra họ không sử dụng biện pháp nào khác. Điều này chứng tỏ, GV mới chỉ thực hiện được nhiệm vụ thứ nhất là mở rộng vốn từ, còn nhiệm vụ củng cố và tích cực hóa vốn từ chưa được giáo viên quan tâm một cách thỏa đáng.

2.2.2. Thực trạng khả năng hiểu từ mới và sử dụng từ mới thông hoạt động làm quen với tác phẩm văn học của trẻ 5-6 tuổi.

Chúng tôi đã tiến hành điều tra 50 trẻ MG 5-6 tuổi ở lớp MG tại trường MN Quảng Thành - Phường Quảng Thành, MN Đông Sơn - Phường Đông Sơn, MN 27/2 - Phường Đông Vệ thuộc TP Thanh Hóa bằng cách cho trẻ miêu tả lại tình tiết chim én không muốn rời xa chú bé, sự phát triển của “Quả bầu tiên” trong câu chuyện “Quả bầu tiên”. Một cô giáo ngồi lắng nghe trẻ miêu tả và ghi lại lời miêu tả của trẻ nhất là những từ mới mà giáo viên có ý định cung cấp thêm cho trẻ.

Ví dụ: Chúng tôi, đã ngồi lắng nghe trẻ miêu tả và ghi lại lời miêu tả của trẻ từ “phân vân”, “khổng lồ” và so sánh với các tiêu chí:

Tiêu chí 1: Trẻ phát âm đúng từ mới.

Tiêu chí 2: Trẻ hiểu nghĩa của từ mới.

Tiêu chí 3: Số lượng từ mới trẻ sử dụng đúng trong quá trình kể lại chuyện.

Tiêu chí 4: Khả năng đặt câu hỏi với các từ mới phù hợp với văn cảnh.

Dựa vào các tiêu chí trên chúng tôi nhận thấy:

Tiêu chí 1: Nhìn chung, trẻ phát âm đúng. Số ít trẻ phát âm còn bị ngọng, níu lưỡi.

Ví dụ: Phân vân - Phan van; Khổng lồ - hông lồ

Tiêu chí 2: Về khả năng hiểu nghĩa của từ, chúng tôi nhận thấy trẻ chưa hiểu chính xác từ mới. Đôi khi việc hiểu nghĩa của từ phụ thuộc vào hoàn cảnh và tình tiết có trong chuyện. Ví dụ: Khi được hỏi nghĩa của từ “khổng lồ”, trẻ giải thích rằng: to tướng, ôm không được.

Tiêu chí 3: Mặc dù chưa hiểu được chính xác nghĩa của từ nhưng trong quá trình miêu tả trẻ đã sử dụng đúng từ nói trong câu kể, do trẻ bắt chước và ghi nhớ lời kể của cô.

Tiêu chí 4: Do chưa hiểu được nghĩa của từ mới nên việc yêu cầu trẻ đặt câu hỏi là nhiệm vụ khó khăn, hầu hết các trẻ đều chưa đặt được câu với các từ mới.

2.2.3. Đánh giá chung

Nhìn chung, giáo viên đều nhận thức đầy đủ tầm quan trọng của việc phát triển vốn từ thông qua hoạt động làm quen với TPVH, xem đây như một trong những hoạt động cần thiết để phát triển toàn diện cho trẻ MN nói chung và trẻ MG 5-6 tuổi nói riêng.

Tuy nhiên, một bộ phận giáo viên còn chưa thực sự quan tâm đến phát triển vốn từ cho trẻ. Đồng thời, GV còn chưa thấy được vai trò của hoạt động làm quen với tác phẩm văn học đối với việc phát triển vốn từ cho trẻ. Do đó, trong quá trình tổ chức hoạt động làm quen với tác phẩm văn học đối với việc phát triển vốn từ cho trẻ, GV chưa thực sự tìm tòi, sáng tạo phương pháp, biện pháp phát triển vốn từ cho trẻ, phương tiện và đồ dùng trực quan chưa được sử dụng nhiều vào mục tiêu phát triển vốn từ. Các biện pháp còn nghèo nàn, đơn điệu và thiếu linh hoạt, chưa triệt để nên chưa mang lại ấn tượng với trẻ. Ngoài lý do chủ quan, chúng tôi nhận thấy một số lý do khách quan trong quá trình phát triển vốn từ cho trẻ như: Số lượng trẻ trong lớp quá đông, khối lượng công việc mà GV đảm nhận quá nhiều, nên bản thân GV không có thời gian đầu tư, sáng tạo mà chủ yếu dạy học dựa vào mục tiêu, kế hoạch của Bộ giáo dục - trong chương trình của Bộ lại không có tiết học chuyên biệt cho hoạt động phát triển ngôn ngữ - do đó GV đang thực hiện chương trình một cách máy móc, không chủ động, thiếu sáng tạo.

Qua kết quả điều tra về mức độ phát triển vốn từ của trẻ thông qua hoạt động cho trẻ làm quen với TPVH cho thấy, khả năng hiểu nghĩa của từ của trẻ chưa cao, đặc biệt là khả năng đặt câu miêu tả bằng lời của trẻ còn chưa phong phú. Nguyên nhân một phần do môi trường giao tiếp còn hạn chế, một phần do trẻ chưa được GV quan tâm, chú trọng phát triển vốn từ một cách đúng mức.

Những kết quả khảo sát thực trạng trên ít nhiều đã giúp chúng ta có thêm cơ sở thực tiễn trong việc nghiên cứu, đề xuất biện pháp phù hợp, thiết thực nhằm phát triển vốn từ cho trẻ MG 5-6 tuổi thông qua hoạt động cho trẻ làm quen với TPVH tại các trường MN trên địa bàn Thành phố Thanh Hóa.

3. KẾT LUẬN

Đánh giá thực trạng phát triển vốn từ cho trẻ 5-6 tuổi qua hoạt động làm quen với TPVH ở một số trường MN trên địa bàn Thành phố Thanh Hóa là cơ sở thực tiễn đáng tin cậy để phát huy ưu điểm, khắc phục những nhược điểm trong cách tổ chức hoạt động làm quen với TPVH nói riêng và các hoạt động khác ở trường MN nói chung. Thông qua hoạt động làm quen TPVH vốn từ của trẻ đặc biệt là trẻ 5-6 tuổi vốn từ được tăng lên rõ rệt, giúp trẻ có cơ hội thực hành trải nghiệm trong môi trường giáo dục ở trường MN, tạo tiền đề cho trẻ phát triển toàn diện, hình thành cho trẻ một số phẩm chất, năng lực: mạnh dạn, tự tin, dễ hòa nhập vào cuộc sống... chuẩn bị cho trẻ bước vào lớp 1 và các bậc học tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thị Thu Hiền (2008), *Phát triển và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] *Chương trình giáo dục mầm non mới* (2007), Bộ giáo dục và đào tạo - Vụ giáo dục mầm non.
- [3] Lã Thị Bắc Lý (2006), *Giáo trình văn học trẻ em*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.

- [4] Lã Thị Bắc Lý, Lê Thị Ánh Tuyết (2009), *Phương pháp cho trẻ mầm non làm quen với tác phẩm văn học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [5] Đinh Hồng Thái (2012), *Giáo trình phát triển ngôn ngữ cho trẻ Mầm non*, Nxb. Đại học Sư Phạm, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Xuân Khoa, Đinh Văn Vang, *Phát triển ngôn ngữ cho trẻ MG qua thơ và truyện*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [7] Nguyễn Thị Oanh (1989), *Cơ sở của sự phát triển ngôn ngữ trẻ MG*, Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, Hà Nội.

THE REALITY OF DEVELOPING VOCABULARY FOR 5 TO 6 YEARS OLD CHILDREN THROUGH APPROACHING WITH LITERARY WORKS IN SOME PRE-SCHOOLS, THANH HOA CITY

Nguyen Thi Ngoc Chau

ABSTRACT

Activities for children to approach with the literature works are seen as an effective means to develop the vocabulary for 5-6 years old children. This article surveys the situation in a deep way and analyzes the situation of vocabulary development for 5-6 years old children through activities approaching literary works, creating a scientific basis for proposing measures to improve the effect of organizing educational activities in preschool in general and activities for children to approach with the literature works in particular.

Keywords: *Pre-school children, approaching with literary works, developing vocabulary.*

VẤN ĐỀ LỰA CHỌN TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Kim Chi¹

TÓM TẮT

Quá trình lựa chọn trường đại học rất phức tạp và thay đổi theo thời gian. Bài viết này tập trung giới thiệu và làm rõ các hướng nghiên cứu về việc lựa chọn trường đại học của học sinh và đưa ra gợi ý nhằm gợi ý hướng nghiên cứu phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Qua đó gợi ý giúp các nhà nghiên cứu, các nhà hoạch định chính sách, đặc biệt là các trường đại học xây dựng được những mô hình phù hợp để nghiên cứu đáp ứng với từng mục tiêu tuyển sinh của từng trường.

Từ khóa: *Lựa chọn trường đại học, ghi danh trường đại học, sinh viên tiềm năng.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ trước năm 1970 những nghiên cứu nhỏ về quá trình lựa chọn trường đại học và các nhân tố ảnh hưởng đến quá trình này đã được thực hiện. Trong mỗi giai đoạn khác của lịch sử giáo dục đại học (GDĐH), tại mỗi quốc gia những nghiên cứu có sự thay đổi đáng kể. GDĐH trên thế giới đang biến đổi rất nhanh trên mọi phương diện. Các xu hướng thay đổi là: Xu hướng đại chúng hóa, xu hướng thị trường hóa, tư nhân hóa, và số hóa. Các trường đại học đã được quản lý và vận hành theo quan điểm của giới hàn lâm, với nguồn tài trợ chủ yếu của chính phủ. Những năm gần đây, hệ thống giáo dục đào tạo đại học trên toàn thế giới đã thay đổi đáng kể. Điểm thay đổi rõ rệt nhất đó là giảm vai trò của các chính phủ và các trường đại học được chính phủ tài trợ đã chuyển dần sang cạnh tranh thị trường (Maringe, 2006). Những chuyển đổi trong GDĐH diễn ra trong bối cảnh sự cạnh tranh khốc liệt, sự suy giảm kinh phí và thay đổi mô hình theo yêu cầu.

Các trường đại học được xem xét như là những doanh nghiệp kinh doanh, yêu cầu phải thích ứng với sự thay đổi trong môi trường chính trị, kinh tế, xã hội và công nghệ. Theo đó, các trường đại học buộc phải thích nghi với cạnh tranh gay gắt bằng cách hoàn thiện các dịch vụ giáo dục và quản trị doanh nghiệp tốt hơn (Mok, 2007). Một số trường đại học đã phản ứng lại với những áp lực cạnh tranh bằng cách cải thiện cấu trúc để trở nên hiệu quả và có những quyết định chính xác trong khi nguồn lực sẵn có là khan hiếm (Ball, 1998). Mặt khác, để có thể gia tăng lợi thế cạnh tranh, các trường đại học cần nhìn nhận học sinh, sinh viên là những khách hàng của mình và tăng cường các hoạt động tiếp thị cũng như gắn kết với họ (Gray, Fam & Llanes, 2003).

Bên cạnh đó, các trường đại học phải đáp ứng với đòi hỏi của nhiều bên liên quan khác nhau: trước hết là người học, gia đình họ... và họ có quyền đòi hỏi một kết quả xứng đáng. Còn những người tuyển dụng, họ mong muốn được tuyển dụng những sinh viên tốt

¹ Giảng viên trường Đại học Kinh doanh và Công nghệ Hà Nội

nghiệp ra trường có trình độ chuyên môn tốt, lành nghề vào đạo đức tốt. Các nhà làm chính sách, những đối thủ cạnh tranh và cả công chúng. Mỗi bên đều có những mong đợi riêng, các trường đại học phải xem xét lại ý nghĩa tồn tại của mình và nâng cao vị thế đối với xã hội. Trường đại học không chỉ là nơi cấp cho người học tấm bằng như là một tấm vé vào đời mà là nơi mang lại những kiến thức, kinh nghiệm và những giá trị mà họ gặt hái được sau 4 đến 5 năm học tập gấn bó.

Ở Việt Nam, giáo dục đại học cũng có nhiều thay đổi. Chủ trương đổi mới trong giáo dục, tự chủ tại các trường đại học, cạnh tranh trong tuyển sinh, nâng cao chất lượng giảng dạy... là những vấn đề lớn được đặt ra. Trong đó, việc lựa chọn trường đại học không chỉ là mối quan tâm của mỗi học sinh/ sinh viên, của gia đình, nhà trường mà của toàn xã hội. Với góc độ của nhà quản lý giáo dục, các trường đại học cần xem xét, xây dựng các mô hình nghiên cứu về lựa chọn trường đại học của học sinh. Từ đó đưa ra các chính sách, khuyến nghị nhằm cải thiện các chính sách tuyển sinh của các trường đại học nhằm thu hút và đáp ứng nhiều hơn nữa nhu cầu lựa chọn trường đại học của học sinh.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Các hướng tiếp cận về vấn đề lựa chọn trường Đại học của học sinh

Hiện nay, nghiên cứu về lựa chọn trường đại học có các hướng tiếp cận khác nhau. Tác giả tổng hợp lại thành 4 hướng tiếp cận gồm: Tiếp cận theo quan điểm kinh tế, xã hội học, kinh tế - xã hội và quan điểm lý thuyết marketing.

2.1.1. Tiếp cận theo quan điểm kinh tế

Hướng tiếp cận này chủ yếu dựa trên cơ sở lý thuyết vốn con người. Crossman (2010) cho rằng kinh tế đóng vai trò rất quan trọng trong hành vi của con người. Những nhà nghiên cứu này đang quan tâm đến việc làm cách nào để sản xuất, phân phối và sử dụng những hàng hóa và dịch vụ thật hiệu quả. Họ tin rằng con người nhìn chung bị ảnh hưởng bởi “động cơ đồng tiền”, điều này có nghĩa là họ luôn quan tâm đến các cơ hội để gia tăng lợi nhuận, luôn cân nhắc để so sánh chi phí và lợi ích trước mỗi quyết định kinh doanh. Theo lý thuyết này, mỗi cá nhân là nhà đầu tư. Họ đầu tư vào giáo dục để tìm kiếm, hi vọng lợi ích cao hơn sau những năm học tập. Theo Becker (1993) sự đầu tư vào con người bao gồm đào tạo phổ cập trong nhà trường và đào tạo chuyên môn trong quá trình làm việc.

Mặt khác, lý thuyết đầu tư vốn con người dựa trên lý thuyết mong đợi và lựa chọn hợp lý khi cho rằng mỗi cá nhân khi lựa chọn giáo dục đều dựa trên những so sánh về lợi ích mong đợi và chi phí (Baker, 1962). Homans (1961) đã diễn đạt theo kiểu toán học như sau: Khi lựa chọn một trong số các cách hành động, cá nhân sẽ chọn cách nào sao cho tích của xác suất thành công của hành động đó với giá trị mà phần thưởng của hành động đó là lớn nhất ($C = [P * V] = \text{Max}$).

Trong suốt những năm 1960 và 1970, lý thuyết này được Coleman (1973) phát triển với những luận điểm: Hầu hết các cá nhân đều bị chi phối bởi tham vọng của họ do vậy

không có cách thức nào để giúp một cá nhân có thể đạt được tất cả các điều mà họ muốn. Kết quả là, họ phải lựa chọn một trong số các lựa chọn và được coi là tối ưu nhất (Coleman, 1973).

Trong việc lựa chọn trường đại học, những nghiên cứu đã tiếp cận theo quan điểm của các nhà kinh tế. Các tác giả đều dựa trên giả thiết cho rằng sinh viên hành động hợp lý bằng cách đánh giá tất cả các thông tin sẵn có tùy thuộc vào cảm xúc tại thời điểm họ ra quyết định (DesJardins & Toutkoushia, 2005). Cohn (1979) cho rằng các quyết định lựa chọn trường đại học thực chất là dựa trên sự phân phối các nguồn lực khan hiếm như là thu nhập, của cải, vật chất... Họ xem xét các lợi ích tiềm ẩn khi tham gia vào một trường đại học như là sự lựa chọn đầu tư bằng cách so sánh, cân nhắc từ chi phí và lợi ích để đưa ra quyết định. Becker (1993) kết luận “học sinh sẽ coi quyết định học đại học hay không học đại học như là một sự đầu tư, bằng cách so sánh lợi ích mong đợi và chi phí mong đợi”. Tuy nhiên, học sinh cũng sẽ lựa chọn trường đại học nào có mức thỏa dụng của lợi ích mong đợi cao nhất (DesJardins & Toutkoushian, 2005). Nói cách khác, học sinh quan tâm đến tỷ suất sinh lời của việc học đại học trước khi họ quyết định tham gia họ.

Nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã khám phá nhiều kết quả chẳng hạn Mbadugha (2000) kết luận sinh viên học bán thời gian thì quan tâm về chi phí nhiều hơn sinh viên học toàn thời gian. Các khoản chi phí khác nhau sẽ ảnh hưởng khác nhau đến quyết định lựa chọn của sinh viên theo các cấp bậc từ thấp đến cao (Leslie & Brinkman, 1988). Nhiều học sinh thuộc các gia đình có thu nhập cao thường không quan tâm nhiều đến chi phí, nhưng những học sinh thuộc gia đình có thu nhập thấp lại bị ảnh hưởng bởi chi phí do vậy sự lựa chọn của họ bị hạn chế vì số trường có học phí cao. Hossler, Hu, Schmit's (1988) cho rằng học sinh PTTH thuộc các gia đình có thu nhập cao thì các khoản học phí đối với họ ít quan trọng, ngược lại trong các học sinh thuộc gia đình có thu nhập thấp thì học phí là yếu tố tác động mạnh. Mặt khác, học sinh sẽ xem xét đến những lợi ích không tính bằng tiền như mong đợi mức lương cao khi ra trường, công việc làm tốt trong tương lai.

2.1.2. Tiếp cận theo hướng xã hội học

Cách tiếp cận này được bắt đầu từ ý tưởng của Bourdieu (1986), xem xét vốn văn hóa là kiến thức, hành vi và nhân cách của một cá nhân, có thể được thừa kế từ bố mẹ hoặc thông qua học hỏi sau đó dần dần hình thành đặc điểm riêng của mỗi người và phát triển thành nên thói quen hay tập tính (habitus) của mỗi người. “Habitus” là toàn thể thói quen và tâm thế hành vi của một văn hóa hoặc của một môi trường xã hội thấm thấu vào cá nhân trong quá trình xã hội hóa (Bourdieu, 1986). Những tác giả khác cũng lập luận rằng, thái độ, động lực, và niềm tin là đặc điểm tâm lý riêng ảnh hưởng đến mong đợi của mỗi cá nhân (Hayes, 2009; Kotler & Amstrong, 2010). Một cá nhân có thể bị coi là quyết định sai, nhưng đó là khát vọng và nhận thức riêng về môi trường xung quanh mà họ tự đánh giá và lựa chọn (Bourdieu & Passeron, 1990). Bourdieu (1986) cho rằng vốn xã hội là một “mạng lưới lâu bền bao gồm các mối liên hệ quen biết nhau và nhận ra nhau, ít nhiều đã được định chế hóa” và “khối lượng vốn xã hội của một tác nhân cụ thể

nào đó phụ thuộc vào mức độ liên hệ rộng hay hẹp mà cá nhân có thể huy động được trong thực tế, và vào khối lượng vốn của từng người mà cá nhân có tương tác”. Những mạng lưới này có thể ảnh hưởng đến một cá nhân khi tiếp cận các nguồn lực, thông tin và hỗ trợ của gia đình (Pernan, 2006).

Trong khi các nhà kinh tế tập trung nghiên cứu ảnh hưởng của chi phí tới quá trình ra quyết định thì các nhà xã hội học lại cho rằng con người ra quyết định khi họ muốn quan tâm đến chi phí và thưởng. West & Turner (2007) lập luận chi phí là một nhân tố trong đời sống quan hệ xã hội và có giá trị tác động âm đến mỗi người. Ví dụ: Nỗ lực để thiết lập các mối quan hệ cần nhiều thời gian và tiền bạc tiêu tốn. Mặt khác, phần thưởng là nhân tố quan trọng của các mối quan hệ, có giá trị tích cực chẳng hạn như cảm giác chấp nhận, ủng hộ hoặc đồng hành.

Nghiên cứu về quyết định lựa chọn trường đại học, các nhà xã hội học hướng đến những ảnh hưởng của vốn văn hóa và vốn xã hội (cultural and social capital) như là nền tảng kinh tế xã hội (SES), khát vọng và những kết quả học tập khi lựa chọn trường đại học (Jackson, 1982; Litten, 1982). Mô hình xã hội học tập trung đến mấy khía cạnh sau đây: Gia đình, nền tảng xã hội, khả năng, năng lực, khát vọng học tập đại học của học sinh (Blau và Duncan, 1967), thành tích học tập (Sewell, Haller & Portes, 1969). Các nhóm yếu tố khác làm ảnh hưởng đến lựa chọn của học sinh gồm: Ảnh hưởng của cha mẹ, các thành viên khác trong gia đình, bạn bè, thầy cô, thu nhập gia đình, giáo dục của cha mẹ... Tùy theo các mức độ ảnh hưởng khác nhau. Do vậy, hướng nghiên cứu này sẽ có nhiều ưu điểm trong việc phân tích ảnh hưởng của nhóm tham khảo hoặc những rào cản có thể xảy ra ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học trong từng bối cảnh cụ thể. Tuy nhiên, hướng tiếp cận này rất khó để làm rõ được các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định cuối cùng của học sinh.

2.1.3. Tiếp cận theo hướng kết hợp kinh tế - xã hội

Mỗi hướng nghiên cứu đều có những thế mạnh và hạn chế nhất định. Chẳng hạn, tiếp cận từ quan điểm của các nhà kinh tế sẽ hướng đến các yếu tố thuộc phạm trù kinh tế ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học, nhưng không làm rõ được nguồn thông tin mà học sinh thu thập được, cũng như mức độ ảnh hưởng đến quyết định chọn trường đại học. Ngược lại, tiếp cận của các nhà xã hội học phân tích rõ nguồn gốc thông tin cũng như cách thức thông tin ảnh hưởng đến học sinh trong quá trình họ ra quyết định, nhưng không đo lường được cách thức họ ra quyết định. Hướng nghiên cứu kết hợp nhằm khắc phục những hạn chế và lọc ra những chỉ số nhằm giải thích nhiều hơn cho vấn đề nghiên cứu. Tóm lại, hướng tiếp cận này dựa trên quan điểm cho rằng: Mặc dù học sinh dựa trên những so sánh, đánh giá về chi phí và lợi ích mong đợi về việc lựa chọn trường đại học song quyết định vẫn phải dựa trên nền tảng là đặc điểm của bản thân (thói quen, giới, sở thích...), nền tảng gia đình cũng như những ảnh hưởng trực tiếp, gián tiếp của nhóm tham khảo (bố mẹ, nhà trường, bạn bè...).

Mặt khác, hướng nghiên cứu này cũng liên quan đến khái niệm “hình phễu” nghĩa là, các tác giả tập trung nghiên cứu cả quá trình ra quyết định lựa chọn trường đại học. Như vậy, thông qua các giai đoạn cụ thể, vai trò của học sinh cũng thay đổi như sinh viên tiềm năng, ứng viên, người đăng ký xét tuyển đại học, sinh viên và cựu sinh viên do đó hành vi lựa chọn trường đại học cũng thay đổi trong từng giai đoạn chuẩn bị quyết định, xét tuyển, đăng ký.

2.1.4. Tiếp cận theo hướng Marketing

Hướng tiếp cận marketing không hoàn toàn tiếp cận theo mô hình xã hội hay kinh tế mà dựa trên mô hình lựa chọn của người tiêu dùng gồm các yếu tố ảnh hưởng bên trong (đặc điểm riêng về văn hóa, xã hội, cá nhân, tâm lý) và những yếu tố bên ngoài (xã hội, văn hóa, sản phẩm, giá...) và những nỗ lực giao tiếp của nhà cung cấp tới người tiêu dùng (Kotler & Armstrong, 2010). Quá trình lựa chọn trường đại học được so sánh giống với quá trình mua gồm nhiều giai đoạn khác nhau (Blackwell, Miniard, & Engel, 2006)... Mặt khác, lựa chọn trường đại học còn được miêu tả là “rủi ro liên quan đến quá trình mua” (Chapman, 1986), nghĩa là hầu hết học sinh đều bình đẳng trong quá trình quyết định lựa chọn, nhưng họ cũng phải đối mặt với nhiều phức tạp và không chắc chắn, rủi ro của kết quả lựa chọn (Hayes, 2009). Những sinh viên tiềm năng được hiểu là những khách hàng (Hemsley – Brown & Opalatka, 2006) do vậy phát triển và áp dụng mô hình hành vi người tiêu dùng vào nghiên cứu lựa chọn trường đại học của sinh viên là hoàn toàn hợp lý. Quá trình lựa chọn trường đại học của học sinh cũng vì thế mà được chia thành nhiều giai đoạn phức tạp, ở mỗi giai đoạn có các yếu tố bên ngoài và bên trong ảnh hưởng. Do vậy, ngoài những yếu tố thuộc cách tiếp cận kinh tế và xã hội, quyết định chọn trường đại học còn ảnh hưởng bởi đặc điểm của trường đại học như hoạt động tuyển sinh, chính sách hỗ trợ tài chính... (Bergerson, 2009). Theo hướng nghiên cứu này, Hossler et al (1999) cũng lập luận rằng mô hình tiếp cận thông tin có thể là một hướng nghiên cứu vì quyết định lựa chọn vào bất kỳ trường đại học nào cũng phải được dựa trên lượng thông tin mà học sinh thu thập được. Thông tin và nguồn thông tin đóng vai trò quan trọng trong suốt quá trình quyết định lựa chọn trường, học sinh thu thập thông tin từ nhiều nguồn khác nhau. Do vậy, nhà trường phải cung cấp và nỗ lực tiếp cận với học sinh bằng các hoạt động tuyển sinh nhằm thu hút học sinh đăng ký lựa chọn trường.

2.2. Lựa chọn hướng tiếp cận cho Việt Nam

Các hướng nghiên cứu về quyết định lựa chọn trường đại học của học sinh rất đa dạng và thay đổi theo thời gian và tùy vào bối cảnh nghiên cứu. Tuy nhiên, nếu tiếp cận riêng biệt sẽ không giải thích được đầy đủ các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học.

Ngày nay, các nghiên cứu thường được tiến hành dựa trên những mô hình tổng hợp nghĩa là xem xét, kết hợp các mô hình kể trên. Điểm mạnh của mô hình tổng hợp là có ý nghĩa giải thích được nhiều yếu tố ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học cùng lúc do vậy sẽ cung cấp được nhiều thông tin và khái quát được vấn đề nghiên cứu.

Hossler et al (1989) cho rằng mô hình tổng hợp có khả năng giải thích nhiều hơn, sâu sắc hơn về cùng một vấn đề và có nhiều cơ hội can thiệp cho các nhà hoạch định chính sách hơn so với mô hình kinh tế và mô hình xã hội (Hossler et al,1985).

Đối với mỗi mô hình nghiên cứu và dựa vào mục tiêu, các nhà nghiên cứu thường lựa chọn phương pháp nghiên cứu. Hiện nay, nghiên cứu định lượng là phổ biến vì theo truyền thống, các nhà nghiên cứu giáo dục khuyến cáo rằng: Cách tiếp cận định lượng nên được áp dụng đặc biệt là trong vấn đề lựa chọn trường đại học (McDonough, P.M. 1997). Tuy nhiên, nghiên cứu định lượng cũng có những hạn chế chẳng hạn số lượng mẫu quá nhỏ hoặc không khám phá được những nhân tố mới. Do vậy, thiết kế một nghiên cứu định tính nhỏ sẽ giúp cho các mô hình nghiên cứu ý nghĩa và phù hợp hơn đối với mỗi bối cảnh nghiên cứu.

3. KẾT LUẬN

Trước bối cảnh mới của giáo dục đại học ở Việt Nam, vấn đề lựa chọn một mô hình nghiên cứu phù hợp để khám phá các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định lựa chọn trường đại học là việc làm cần thiết. Dựa trên các phân tích về các hướng nghiên cứu phía trên tác giả cho rằng cần tiếp cận theo hướng tổng hợp nghĩa là xem xét khái quát các yếu tố thuộc cả 3 nhóm gồm: Nhóm yếu tố thuộc kinh tế, nhóm yếu tố thuộc xã hội học, nhóm yếu tố thuộc marketing là hoàn chỉnh và phù hợp. Đặc biệt, trong bối cảnh các nguồn thông tin tuyển sinh rất đa dạng như hiện nay cần bổ sung những biến số nhằm làm rõ hơn vai trò của các nguồn thông tin ảnh hưởng đến việc lựa chọn trường đại học của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Baker, T. L., & Velez, W. (1996), *Access to and opportunity in postsecondary education in the United States: A review*, *Sociology of Education*, 69, 82-101.
- [2] Ball (2009), *Privatising education, privatising education policy*.
- [3] Becker, W.E., and D.R. Lewis, ed. (1992), *The Economics of American Higher Education*. Boston, Mass: Kluwer Academic Publishers.
- [4] Bergerson, A. A. (2009), *College choice and access to college: Moving policy, research, and practice to the 21 st century*, ASHE Higher Education Report, 35(4), 1-141.
- [5] Blackwell, R.D., P.W. Miniard & J.F. Engel (2001), *Consumer Behavior*, ninth edition, Harcourt.
- [6] Blau, P. M., Duncan, O.D. (1967), *The American Occupational Structure*, New York: Wiley
- [7] Bourdieu, Pierre (1986), *The Forms of Capital*, in Richardson, John G., ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood.
- [8] Chapman, D. (1981), *A model of student college choice*. *Journal of Higher Education*, 52(5), 490-505.

- [9] Cohn, Elchanan. (1979), *The Economics of Education. 2d ed. Oxford: Pergamon, - ed. 1997. Market Approaches to Education: Vouchers and Social Choice*, Oxford: Pergamon.
- [10] Coleman, J. S., and T. B. Hoffer. (1987), *Public and Private Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic.
- [11] Crossman, Joanna Elizabeth, and Marilyn Clarke. (2010), *International Experience and Graduate Employability: Stakeholder Perceptions on the Connection*, Higher Education 59(5): 599- 613.
- [12] DesJardins, S. L., & Toutkoushian, R. K. (2005), *Are student really rational? The development of rational thought and its application to student choice. In J. C. 183 Smart (Ed.)*, Higher education: Handbook of theory and research (Vol. 20, pp. 191-240). Netherlands: Springer.
- [13] Gray, BJ, Fam, KS and Llanes, VA (2003), *Branding universities in Asian markets*, Journal of Product and Brand Management, vol. 12, no. 2, pp. 108-120.
- [14] Hayden, M. (2000), *Factors That Influence the College Choice Process for African American Students*.
- [15] Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999), *Going to college how social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- [16] Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989), *Understanding college choice Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 5, pp. 231-288). New York: Agathon.
- [17] Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999), *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- [18] Jackson, G. A. (1982), *Public efficiency and private choice in higher education*, Educational Evaluation and Policy Analysis, 4, 237-247.
- [19] Leslie, L. L., and Brinkman, P. T. (1988), *The Economic Value of Higher Education*, American Council on Education, Macmillan.
- [20] Litten, L. (1982), *Different strokes in the applicant pool: Some refinement in a model of student college choice*. Journal of Higher Education Vol 53 383-402.
- [21] Maringe, F. (2006), *University and course choice: Implications for positioning, recruitment and marketing*, The International Journal of Educational Management, vol. 20, no. 6, pp. 466-479.
- [22] Mbadugha, L. N. A. (2000), *The financial nexus between college choice and persistence for community college students: A financial impact model*, University of New Orleans, United States - Louisiana.
- [23] McDonough, P. M. (1997), *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*, Albany: State University of New York Press.

- [24] Perna, L. W. (2006), *Understanding the relationship between information about college prices and financial aid and students' college-related behaviors*, American Behavioral Scientist, 49(12), 1620-1635.
- [25] Sewell, William H. Archibald O. Haller, and Alejandro Portes (1969), *The educational and early occupational attainment process*, American Sociological Review 34 (February): 82-92.

MAKING DECISION IN CHOOSING UNIVERSITY

Nguyen Thi Kim Chi

ABSTRACT

The decision making process is complex and subjects to multiple influences that not only interact with others but also changes overtime. This article is to introduce and explain in details the different studies about how the students make decision to choose their universities. This article also suggests some methods of studying to strategy makers that fit with the current situation of Vietnam. Having knowledge of the factors that influence student's enrolling decision provides institutions a better understanding of how to attract prospective students to enroll.

Keywords: *Make decision to choose university, prospective students, enroll a college.*

THỰC TRẠNG GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Thị Thu Hà¹

TÓM TẮT

Quá trình giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm có vai trò rất quan trọng, ảnh hưởng lớn đến chất lượng đào tạo của nhà trường, góp phần hình thành cho sinh viên những phẩm chất đạo đức của người thầy giáo trong tương lai. Nghiên cứu thực trạng giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm trường Đại học Hồng Đức cho thấy, các nội dung giáo dục rất đa dạng, được nhà trường tổ chức dưới nhiều hình thức khác nhau, có nhiều lực lượng tham gia quá trình giáo dục. Để giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm, nhà trường đã sử dụng nhiều các biện pháp khác nhau, mức độ sử dụng của từng biện pháp có sự khác nhau, có nhiều yếu tố ảnh hưởng tới hiệu quả giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm. Từ đó đưa ra những kiến nghị mong muốn quá trình giáo dục nói chung và giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm nói riêng ngày càng đổi mới và mang lại kết quả cao, đáp ứng yêu cầu đào tạo của nhà trường.

Từ khóa: Đạo đức nghề nghiệp, sinh viên sư phạm, Đại học Hồng Đức.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nghề dạy học luôn đòi hỏi rất cao yêu cầu về cả phẩm chất và năng lực, người giáo viên luôn phải là tấm gương sáng về mọi mặt để người học noi theo. Chính vì thế, sinh viên sư phạm - những người thầy tương lai cần phải học tập, rèn luyện, tu dưỡng để hình thành những phẩm chất và năng lực ngay từ trong giai đoạn học nghề, sau khi ra trường trở thành những thầy cô giáo thực sự, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ của người giáo viên trong giai đoạn mới.

Trường Đại học Hồng Đức là một trường đa ngành, đa nghề. Trong đó, sinh viên khối sư phạm chiếm tỉ lệ tương đối lớn. Các cán bộ giảng viên trong nhà trường luôn nhận thức rõ tầm quan trọng trong việc hình thành nhân cách của sinh viên, đào tạo sinh viên vừa có kiến thức, trình độ chuyên môn nghiệp vụ cao, vừa phải có đạo đức tốt, giúp giáo viên tâm tâm với nghề đã chọn để họ có thể trở thành những người thầy vừa có đức, vừa có tài, suốt đời cống hiến cả đời mình cho sự nghiệp trồng người.

Thực tế công tác giáo dục đạo đức nghề nghiệp (ĐĐNN) cho sinh viên sư phạm (SVSP) ở trường Đại học Hồng Đức đã được quan tâm, tuy nhiên chưa được đổi mới thường xuyên, sinh viên chưa rèn nhiều về kỹ năng và những phẩm chất đạo đức nghề nghiệp của giáo viên. Đứng trước thực tế như vậy, trong công tác giáo dục, đào tạo cần

¹ Giảng viên khoa Tâm lý - Giáo dục, trường Đại học Hồng Đức

quan tâm đúng mức tới việc đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục đạo đức cho sinh viên sư phạm nhằm giúp họ làm chủ bản thân, tích cực học tập, rèn luyện vì ngày mai lập nghiệp, rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp, giáo dục phẩm chất đạo đức người thầy giáo tương lai.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Thực trạng giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm trường Đại học Hồng Đức

2.1.1. Khái quát về quá trình điều tra thực trạng

Chúng tôi tiến hành khảo sát các nội dung:

- 1) Thực trạng về giáo dục ĐĐNN cho SVSP trường Đại học Hồng Đức,
- 2) Những yếu tố ảnh hưởng tới việc giáo dục ĐĐNN cho SVSP trường Đại học

Hồng Đức.

Khảo sát trên 60 cán bộ giáo viên, 240 sinh viên sư phạm thuộc 4 khoa (Khoa học Xã hội, Khoa học Tự nhiên, Ngoại ngữ, Giáo dục Tiểu học) ở trường Đại học Hồng Đức.

Tiêu chí và thang điểm đánh giá

Chúng tôi xác định các tiêu chí và thang điểm đánh giá cho mỗi mức độ như sau:

Mức độ rất cần thiết, hoặc rất thường xuyên, hoặc rất tốt, hoặc rất ảnh hưởng cho 4 điểm.

Mức độ cần thiết, hoặc thường xuyên, hoặc tốt, hoặc ảnh hưởng cho 3 điểm.

Mức độ bình thường cho 2 điểm.

Mức độ không cần thiết, không thường xuyên, không tốt, không ảnh hưởng cho 1 điểm.

Tính điểm trung bình đánh giá với các mức độ đạt được

Mức độ rất cần thiết, rất ảnh hưởng, rất quan trọng, rất thường xuyên, hoặc rất tốt:

$$\text{Từ } 3,26 \leq \bar{X} \leq 4$$

Mức độ cần thiết, ảnh hưởng, quan trọng, thường xuyên, hoặc tốt:

$$\text{Từ } 2,51 \leq \bar{X} \leq 3,25$$

Mức độ bình thường:

$$\text{Từ } 1,76 \leq \bar{X} \leq 2,5$$

Mức độ không cần thiết, không quan trọng, không thường xuyên hoặc không ảnh hưởng, không tốt:

$$\text{Từ } 1 \leq \bar{X} \leq 1,75$$

2.1.2. Thực trạng về giáo dục đạo đức cho sinh viên sư phạm trường Đại học Hồng Đức

2.1.2.1. Nhận thức tầm quan trọng của giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Để hiểu rõ tầm quan trọng của việc giáo dục ĐĐNN cho SVSP, chúng tôi tiến hành khảo sát thực tế ở giảng viên và sinh viên, thu được kết quả ở bảng 1.

Bảng 1. Nhận thức về tầm quan trọng của việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Mức độ \ Khách thể	Rất quan trọng		Quan trọng		Bình thường		Không quan trọng	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Sinh viên	144	60,0	84	35,0	12	5,0	0	0
Giảng viên	49	81,7	11	18,3	0	0,0	0	0
Chung	193	64,3	95	31,7	12	4	0	0

(2;50)

Từ kết quả trên cho thấy: Cả giảng viên và sinh viên tham gia đánh giá đều khẳng định tầm quan trọng của việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm, có tới 96% người được đánh giá xếp nó ở mức độ “*rất quan trọng*” và “*quan trọng*”, đặc biệt ở mức độ “*rất quan trọng*” chiếm 64,3%. Điều này chứng tỏ rằng: Vấn đề giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm chiếm một vị trí vô cùng quan trọng trong công tác đào tạo của nhà trường hiện nay. Không có khách thể nào đánh giá nó ở mức độ “*không quan trọng*”. Tuy nhiên, vẫn còn một số ít sinh viên còn thờ ơ với quá trình rèn luyện, tu dưỡng đạo đức bản thân nên đánh giá ở mức “*bình thường*” chiếm 4%. Quan sát thực tế cho thấy, hiện tượng sinh viên sư phạm vi phạm đạo đức vẫn còn diễn ra trong học tập, trong sinh hoạt hàng ngày, ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng đào tạo đội ngũ giáo viên tương lai. Do vậy, cần phải tìm ra được các biện pháp hữu hiệu để nâng cao đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm.

2.1.2.2. Đánh giá về thái độ của sinh viên sư phạm đối với việc giáo dục đạo đức

Tìm hiểu về độ hài lòng của SVSP đối với việc giáo dục ĐĐNN của sinh viên, chúng tôi thu được kết quả ở bảng 2.

Bảng 2. Thái độ của sinh viên sư phạm đối với việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp

Mức độ \ Khách thể	Rất hài lòng		Hài lòng		Bình thường		Không hài lòng	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Sinh viên	60	25	120	50	43	18	17	7
Giảng viên	13	22	32	54	10	16	5	8
Chung	73	24	152	51	53	18	22	7

(2;53)

Số liệu trên cho thấy, đa số SVSP có thái độ vừa lòng với việc giáo dục ĐĐNN cho họ. Có 75% ý kiến được hỏi xếp ở mức “*rất hài lòng*” và “*hài lòng*”. Kết quả này phản ánh, SV có mong muốn được nhà trường giáo dục ĐĐNN đã rất cố gắng tu dưỡng rèn luyện bản thân và họ đã hài lòng với kết quả đạt được.

Tuy nhiên, kết quả trên còn phản ánh một bộ phận SV chưa hài lòng với công tác giáo dục ĐĐNN của nhà trường, nên có 18% ý kiến khách thể đánh giá xếp ở mức “*bình thường*” và còn 7% xếp ở mức độ “*không hài lòng*”. Đi sâu tìm hiểu thực tiễn chúng tôi thấy, vấn đề giáo dục ĐĐNN cho SVSP vẫn còn có những hạn chế nhất định, có những nội dung, hình thức thực hiện tốt, nhưng cũng có nội dung, hình thức chưa được thực hiện thường xuyên. Do đó, tỉ lệ SVSP chưa thật hài lòng với việc giáo dục ĐĐNN cho họ ở trên là tất yếu khách quan. Theo chúng tôi, để nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường nói chung, hiệu quả giáo dục ĐĐNN nói riêng, nhà trường cần phải nghiên cứu tìm ra nguyên nhân và sớm có biện pháp hữu hiệu để khắc phục vấn đề này.

2.2. Nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Khảo sát thực tế các nội dung giáo dục ĐĐNN cho SVSP, chúng tôi thu được kết quả ở bảng 3.

Bảng 3. Đánh giá về nội dung giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

TT	Các nội dung	Khách thể			
		GV		SV	
		SL	%	SL	%
1	Giáo dục tư tưởng, chính trị, lý tưởng sống.	43	71,7	185	77,1
2	Giáo dục ý thức, trách nhiệm đối với hoạt động nghề nghiệp.	51	85	198	82,5
3	Giáo dục các mối quan hệ ứng xử xã hội (với học sinh, đồng nghiệp và mọi người xung quanh).	35	58,3	155	64,6
4	Giáo dục thái độ đối với bản thân.	32	53,3	118	49,2
5	Giáo dục các hành vi văn minh trong các lĩnh vực của đời sống xã hội.	42	70	130	54,2
6	Giáo dục bản lĩnh đấu tranh chống tư tưởng, thói quen hành vi phi đạo đức.	26	43,3	89	37,1

(2;54)

Nhìn kết quả các số liệu thu được ở bảng trên cho thấy, nội dung giáo dục ĐĐNN cho SVSP rất đa dạng và được thể hiện trên nhiều lĩnh vực. Đây là những vấn đề hết sức quan trọng đối với người giáo viên trong tương lai, do đó nhà trường đã đưa vào giáo dục cho SV và các nội dung giáo dục này được đánh giá với tỷ lệ khá cao. Kết quả trên còn cho thấy, có sự đồng thuận trong đánh giá giữa GV và SV. Tuy tỉ lệ đánh giá có khác nhau, song cả GV

và SV đều khẳng định nội dung “*giáo dục ý thức, trách nhiệm đối với hoạt động nghề nghiệp*” được đánh giá cao nhất (GV: 85 % và SV: 82,5%). Và nội dung được đánh giá cao tiếp theo là “*giáo dục tư tưởng, chính trị, lý tưởng sống*” (GV: 71,7 % và SV: 77,1 %). Kết quả này hoàn toàn phù hợp thực tế, bởi lẽ SVSP muốn trở thành người giáo viên có phẩm chất đạo đức tốt, ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường đại học, các em phải rèn luyện cho mình có ý thức kỷ luật cao, tự giác, cần cù, chịu khó... trong hoạt động. Đồng thời, các em phải thấm nhuần được đường lối chính sách của Đảng, pháp luật nhà nước, làm tốt trách nhiệm của một người công dân, một nhà giáo.

Nội dung giáo dục ĐĐNN được cả GV và SV đánh giá với kết quả thấp nhất là “*giáo dục bản lĩnh đấu tranh chống tư tưởng, thói quen hành vi phi đạo đức*” (GV: 43,3 % và SV: 37,1 %). Điều này cho thấy, quá trình giáo dục ĐĐNN cho SVSP nội dung này chưa được quan tâm đúng mức, mặc dù nó rất quan trọng đối với SV, giúp các em vượt qua mọi thử thách, tự giáo dục chính mình trở thành con người có ích cho xã hội.

2.2.1. Các hình thức giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Đánh giá thực trạng các hình thức giáo dục ĐĐNN cho SVSP, trung cầu ý kiến của GV và SV, xử lý số liệu và chúng tôi thu được kết quả ở bảng 4.

Bảng 4. Đánh giá việc sử dụng các hình thức giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

TT	Các hình thức	Khách thể			
		GV		SV	
		SL	%	SL	%
1	Thông qua các môn học trong chương trình đào tạo	39	65	122	50,1
2	Thông qua hoạt động ngoài giờ lên lớp	41	68,3	134	55,8
3	Thông qua tập thể (lớp, đoàn, hội...)	38	63,3	115	47,9
4	Thông qua sự tự tu dưỡng của bản thân sinh viên	45	75	155	64,6

(2;55)

Nhìn vào kết quả bảng trên cho thấy, nhà trường đã tổ chức nhiều hình thức giáo dục ĐĐNN cho SVSP, tuy mức độ sử dụng từng hình thức có khác nhau và trong từng hình thức giáo dục, SV đánh giá có tỉ lệ thấp hơn so với GV.

Theo đánh giá của cả GV và SV hiện nay, hình thức “*thông qua sự tự tu dưỡng của bản thân sinh viên*” được sử dụng nhiều nhất và chiếm tỉ lệ đánh giá cao nhất (GV: 75 % và SV: 64,6 %). Kết quả này phản ánh vai trò quan trọng của sự tự tu dưỡng của bản thân SV. Đúng vậy, nhà trường dù có tổ chức đa dạng các hình thức, nội dung, biện pháp giáo dục ĐĐNN cho SV, nhưng bản thân các em không tự giác, tích cực tham gia các hoạt động giáo dục để lĩnh hội các qui tắc, chuẩn mực, hành vi đạo đức thì không thể hình thành ở các em được các phẩm chất ĐĐNN mà xã hội mong muốn. Kết quả trên hoàn toàn phù

hợp với thực tiễn.

Hình thức tiếp theo được cả 2 loại khách thể đánh giá thừa nhận nó chiếm tỉ lệ tương đối cao đó là “*Thông qua hoạt động ngoài giờ lên lớp*” (GV: 68,3 % và SV: 55,8 %). Tiếp đến là hình thức “*thông qua các môn học trong chương trình đào tạo*” GV đánh giá chiếm tỉ lệ 65 % và SV là 50,1 %. Như vậy, trường Đại học Hồng Đức hiện nay, đã quan tâm nhiều đến quá trình giáo dục ĐĐNN cho SVSP. Thực tế cho thấy, thông qua các tổ chức lớp học, Đoàn, Hội, đã tổ chức cho SV tham gia nhiều hoạt động như: Ý tưởng sáng tạo, tình nguyện tiếp sức mùa thi, tình nguyện tiếp sức cộng đồng... Các hoạt động này không chỉ góp phần nâng cao nhận thức về các chuẩn mực đạo đức cho SVSP mà còn hình thành cho các em có thái độ đúng đắn trong các mối quan hệ xã hội, đặc biệt rèn luyện cho các em có được hành vi đạo đức của một người công dân, một nhà giáo. Hình thức giáo dục ĐĐNN có tỉ lệ đánh giá thấp nhất đó là “*thông qua tập thể (lớp, đoàn, hội...)*”, theo đánh giá của GV chiếm 63,3 %, còn SV là 47,9 %. Kết quả trên phản ánh hình thức giáo dục này chưa được quan tâm đúng mức. Hình thức giáo dục trong tập thể, bằng tập thể chiếm vị trí hết sức quan trọng. Nhiều tập thể có tác động rất lớn tới sự hình thành các phẩm chất đạo đức nghề nghiệp cho SV. Tuy nhiên hiện nay, trong nhà trường, khoa vẫn còn có những tập thể của SV chưa đủ sức mạnh để tác động tốt đến việc hình thành đạo đức cho SV, đặc biệt đội ngũ cán sự lớp, ban chấp hành Đoàn, cán bộ Hội vẫn còn có cá nhân chưa gương mẫu thực sự, hoặc thiếu năng lực tổ chức các hoạt động tập thể, chưa có khả năng, động viên, lôi cuốn quần chúng tham gia các hoạt động tập thể. Do đó, chưa khai thác hết được tác động giáo dục tốt của tập thể tới SV. Giải quyết vấn đề này cần phải có các biện pháp hữu hiệu hơn nữa.

2.2.2. Các lực lượng tham gia giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Việc giáo dục ĐĐNN cho SVSP trong nhà trường là trách nhiệm không phải của một người, một tổ chức chuyên biệt nào đó mà là trách nhiệm của nhiều lực lượng. Đi sâu tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi tiến hành khảo sát thực tế kết quả thu được ở bảng 5.

Bảng 5. Các lực lượng tham gia giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

TT	Các lực lượng	Khách thể			
		GV		SV	
		SL	%	SL	%
1	Ban giám Hiệu	35	58,3	109	45,4
2	Phòng công tác học sinh - sinh viên	45	75	187	77,9
3	Cố vấn học tập, Quản lý sinh viên	52	86,7	195	81,3
4	Giảng viên	36	60	123	51,3
5	Đoàn thanh niên, Hội sinh viên	31	51,7	156	65
6	Gia đình	13	21,7	58	24,2

(2;57)

Qua số liệu thu được ở bảng 5 chúng tôi có một nhận xét chung là: Cả GV và SV

đều cho rằng có nhiều lực lượng tham gia vào quá trình giáo dục ĐĐNN cho SVSP, trong đó chủ yếu là các lực lượng thuộc các tổ chức nhà trường, ngoài ra còn có cả gia đình của SV. Lực lượng được đánh giá cao nhất là “*CVHT, QLSV*” 86,7% GV và 81,3 % SV lựa chọn. Lực lượng tiếp theo là “*phòng Công tác học sinh - SV*” cũng được GV và SV đánh giá cao, nhưng tỉ lệ lựa chọn của GV thấp hơn của SV (GV: 75 %; SV: 77,9 %). Và lực lượng tiếp đến được SV lựa chọn là “*Đoàn thanh niên, Hội SV*” tỉ lệ đánh giá chiếm 65 %, còn GV khẳng định là “*Giảng viên*” chiếm tỉ lệ 60%. Kết quả này cho thấy, đây là những lực lượng chủ công trong công tác giáo dục ĐĐNN cho SVSP.

Đối với “*Ban giám Hiệu nhà trường*”, SV đánh giá không cao lắm (chiếm 45,4 %), bởi lẽ SV chỉ chú ý đến những người mà các em tiếp xúc trực tiếp, chưa nhận thức đúng được vai trò chỉ đạo của Ban giám hiệu.

Lực lượng mà cả GV và SV đều đánh giá thấp là “*gia đình*” (GV: 21,7%; SV: 24,2%). Điều này cho thấy, quá trình giáo dục ĐĐNN cho SVSP, có rất ít gia đình quan tâm đến SV, do đó nó có ảnh hưởng không tốt tới hiệu quả giáo dục ĐĐNN cho các em là tất yếu khách quan.

2.2.3. Thực trạng các biện pháp giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Khảo sát hiệu quả thực thi các biện pháp giáo dục ĐĐNN cho SVSP, chúng tôi cũng trưng cầu ý kiến của GV và SV, xử lý số liệu chúng tôi thu được kết quả ở bảng 6.

Bảng 6. Đánh giá hiệu quả thực hiện các biện pháp giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

TT	Các biện pháp	Khách thể			
		GV		SV	
		\bar{X}	Thứ bậc	\bar{X}	Thứ bậc
1	Lồng ghép tích hợp trong các môn học.	2,50	6	2,72	5
2	Tổ chức các đợt thực hành, kiến tập SP.	3,60	1	3,65	1
3	Tổ chức hoạt động rèn luyện và thi nghiệp vụ SP.	2,86	4	2,72	5
4	Tổ chức tuần sinh hoạt công dân, học sinh, sinh viên.	3,00	3	3,00	3
5	Sự tác động của Cố vấn học tập, Quản lý sinh viên, giảng viên.	2,86	4	2,94	4
6	Xây dựng và duy trì các nội qui, qui định ở lớp, ở trường và nơi cư trú.	2,34	7	2,51	6
7	Tổ chức hoạt động của Đoàn thanh niên, Hội sinh viên.	3,26	2	2,94	4
8	Xây dựng môi trường sư phạm lành mạnh.	2,18	8	2,21	7
9	Quá trình tự rèn luyện.	2,64	5	3,16	2

(2;64)

Kết quả từ bảng 6 cho chúng tôi nhận xét:

Các biện pháp mà nhà trường sử dụng để giáo dục ĐĐNN cho SVSP đều có hiệu quả nhất định trong quá trình hình thành các phẩm chất đạo đức của người giáo viên cho SV. Trong đó, biện pháp có hiệu quả cao nhất đó là “*Tổ chức các đợt thực hành, kiến tập SP*” được xếp thứ bậc 1, với điểm trung bình rất cao (GV $\bar{X} = 3,60$ điểm, SV $\bar{X} = 3,65$ điểm). Cả GV và SV đều lựa chọn biện pháp kém hiệu quả có thứ bậc và điểm thấp nhất là “*Xây dựng môi trường lành mạnh*”, GV xếp thứ bậc 8 với $\bar{X} = 2,18$ điểm và SV xếp thứ bậc 7 với $\bar{X} = 2,21$ điểm; biện pháp “*xây dựng và duy trì các nội quy, qui định ở lớp, ở trường và nơi cư trú*” xếp bậc 6 với điểm đánh giá của GV $\bar{X} = 2,34$ điểm và SV là: $\bar{X} = 2,51$ điểm.

Thực tế cũng phản ánh, nhà trường đã xây dựng và duy trì một hệ thống các các nội quy, qui định ở lớp, ở trường và nơi cư trú để SV thực hiện, tuy nhiên hiệu quả chưa thật cao, vẫn còn hiện tượng SV chưa thực hiện đúng các qui định trong học tập, trong sinh hoạt, thậm chí còn có hiện tượng SV có biểu hiện vi phạm đạo đức như không chấp hành tốt các nội quy, qui định trong học tập như bỏ học, trốn học đi chơi, tiêu cực trong thi cử, tham gia vào các tệ nạn xã hội hoặc quan hệ thiếu lành mạnh... Vấn đề này đòi hỏi nhà trường cần tăng cường kiểm tra, giám sát SV trong việc thực hiện các nội quy, qui định của nhà trường, đặc biệt là nơi cư trú nhằm sớm ngăn chặn các hiện tượng vi phạm đạo đức trong SV và GV.

Ngoài ra, cả GV và SV còn cho rằng, việc thực hiện biện pháp “*Lồng ghép tích hợp trong các môn học*” vẫn còn nhiều hạn chế nên hiệu quả chưa cao, GV đánh giá với tỉ lệ điểm của GV $\bar{X} = 2,50$ điểm và SV $\bar{X} = 2,72$ điểm.

Kết quả này phản ánh, vẫn còn một bộ phận GV chưa lồng ghép và chưa khai thác có hiệu quả các nội dung giáo dục ĐĐNN cho SVSP. Trách nhiệm này thuộc về các GV, do đó bản thân mỗi GV trong quá trình giảng dạy các môn học cần phải giải quyết tốt vấn đề này.

Có thể nói, các biện pháp mà nhà trường sử dụng để giáo dục ĐĐNN cho SVSP và đã thu được kết quả nhất định, bên cạnh đó còn có những biện pháp thực hiện chưa có hiệu quả cao nên đã ảnh hưởng không tốt đến chất lượng đào tạo của nhà trường, các biện pháp này cần phải được đổi mới.

2.2.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

Nói đến hiệu quả giáo dục ĐĐNN cho SV, chúng ta không thể không nói đến những yếu tố chi phối nhận thức, thái độ, hành vi đạo đức của SV. Tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi cũng trưng cầu ý kiến của GV và SV với 10 yếu tố cơ bản, xử lý số liệu chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 7. Các yếu tố ảnh hưởng đến quá trình giáo dục đạo đức nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm

TT	Các yếu tố	Khách thể			
		GV		SV	
		\bar{X}	Thứ bậc	\bar{X}	Thứ bậc
	<i>Yếu tố chủ quan</i>				
1	Nhận thức của SV về mục tiêu, các yêu cầu giáo dục ĐĐNN.	3,00	2	2,95	3
2	Ý thức, thái độ của SV trong thực hiện mục tiêu, yêu cầu giáo dục ĐĐNN.	2,68	6	2,87	5
3	Ý chí, quyết tâm của SV trong việc thực hiện các yêu cầu giáo dục ĐĐNN.	3,18	1	3,24	1
	<i>Yếu tố khách quan</i>				
4	Các nội qui, qui định của nhà trường, khoa, tập thể.	2,72	4	2,90	4
5	Các hoạt động phong trào Đoàn, Hội, câu lạc bộ.	2,54	5	2,34	6
6	Sự quan tâm, nhắc nhở của cán bộ, giảng viên, Cố vấn học tập, Quản lý sinh viên.	2,96	3	3,15	2
7	Sự quan tâm, động viên con cái của gia đình trong việc thực hiện yêu cầu giáo dục ĐĐNN.	2,35	8	2,25	7
8	Sự kiểm soát, điều chỉnh các hành vi không phù hợp chuẩn mực xã hội đối với con cái của gia đình.	2,48	7	2,15	8
9	Ảnh hưởng của nền kinh tế thị trường đến đạo đức, lối sống của sinh viên.	2,16	9	2,10	9
10	Những yêu cầu đối với sinh viên về mặt đạo đức ở những nơi cư trú.	2,00	10	1,98	10

(2;68)

Từ kết quả ở bảng 7 cho thấy: Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả giáo dục ĐĐNN cho SV, trong đó có những yếu tố chủ quan, cũng có những yếu tố do những điều kiện khách quan chi phối. Tuy mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố là khác nhau, các em đã có rất nhiều cố gắng, nỗ lực quyết tâm trong rèn luyện các phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, họ đã nhận thức được mục tiêu, yêu cầu giáo dục ĐĐNN, để từ đó rèn luyện, tu

đưỡng bản thân nhằm nâng cao phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống của mình. Đồng thời, họ cũng nhận được sự quan tâm, nhắc nhở của các thầy cô giáo, CVHT, QLSV đối với họ. Tuy nhiên, cũng có một số yếu tố tác động xấu đến hiệu quả, hoặc gây khó khăn cho họ trong quá trình học tập, rèn luyện để bồi dưỡng các phẩm chất đạo đức của người giáo viên. Vì vậy, để nâng cao hiệu quả giáo dục ĐĐNN cho SV, không thể không khắc phục những yếu tố này.

3. MỘT SỐ KIẾN NGHỊ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP CHO SINH VIÊN SƯ PHẠM

Nhà trường cần quán triệt hơn nữa mục tiêu đào tạo, chú trọng đến nhiệm vụ giáo dục đạo đức trong mọi hoạt động, mọi lực lượng, tổ chức đoàn thể trong nhà trường. Phải có sự chỉ đạo sát sao, cụ thể, thống nhất từ Đảng ủy, Ban Giám Hiệu đến các phòng, ban, khoa trong nhà trường tạo thành sự thống nhất đồng bộ trong các hoạt động giáo dục nói chung và giáo dục ĐĐNN cho SVSP nói riêng.

Tăng cường sự chỉ đạo và đầu tư kinh phí hoạt động cho các tổ chức Đoàn thanh niên, Hội SV, đây là hoạt động của các tổ chức nòng cốt thu hút đông đảo SV tham gia, vì vậy rất có ưu thế cho công tác giáo dục đạo đức, nhân cách cho SV. Để hoạt động của các tổ chức Đoàn phát huy hiệu quả hơn nữa, nhà trường cần bồi dưỡng năng lực, nghiệp vụ hoạt động cho các cán bộ Đoàn, Hội nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động của các tổ chức Đoàn, Hội cơ sở trong toàn trường.

Nhà trường cùng với cấp khoa chỉ đạo cụ thể và chặt chẽ hơn nữa hoạt động của đội ngũ GV, nhất là cố vấn học tập và quản lý sinh viên để lực lượng này thực hiện hết chức năng giáo dục của mình, đặc biệt là thực hiện vai trò liên kết các lực lượng giáo dục trong nhà trường nhằm thực hiện tốt công tác giáo dục ĐĐNN cho SV nói chung, cho SVSP nói riêng.

Các giảng viên, cần nâng cao ý thức tự giác, tích cực trong lòng ghép, tích hợp các nội dung giáo dục ĐĐNN cho SV với nội dung bài giảng chuyên môn, coi đây là nhiệm vụ không thể thiếu trong mỗi bài giảng. Đặc biệt coi trọng vị trí của một số môn đặc trưng có ảnh hưởng trực tiếp đến công tác giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức, lối sống cho SV.

Nhà trường cùng với cấp khoa chỉ đạo tốt công tác thực hành, kiến tập sư phạm. Đặc biệt, cần tăng cường việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm một cách thường xuyên và tổ chức thi để kiểm tra, đánh giá hoạt động này ở qui mô rộng (có sự liên kết với các trường phổ thông), nhằm hướng vào việc nâng cao chất lượng dạy nghề sư phạm cho SV, đồng thời là dịp để SV rèn luyện và thể hiện những phẩm chất đạo đức của người thầy giáo khi đi vào thực tế phổ thông.

Tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp một cách đa dạng nhằm thu hút SV tham gia vào các hoạt động này, qua đó giúp SV bổ sung và hoàn thiện tri thức lý thuyết, giáo dục lý tưởng và tình yêu nghề nghiệp cho SV.

Hoàn thiện nội quy, quy chế, trong các hoạt động của nhà trường nhằm đưa hoạt động của SV vào nề nếp tạo điều kiện rèn luyện hành vi thói quen đạo đức cho SV. Đồng thời với việc xây dựng chuẩn đánh giá xếp loại đạo đức định kỳ và xét tốt nghiệp cho SV,

tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá để có những căn cứ xếp loại, đánh giá một cách chính xác nhất nhằm thúc đẩy SV tích cực rèn luyện tu dưỡng.

Cải tiến công tác quản lý ký túc xá, công tác tổ chức quản lý SV ngoại trú, tạo điều kiện thuận lợi cho SV học tập, chăm lo cải thiện các điều kiện ăn ở, mua sắm trang thiết bị phục vụ đời sống văn hóa, tinh thần, vật chất cho SV.

Tổ chức hợp lý các hoạt động chính trị xã hội, giao lưu văn hóa, văn nghệ, hội thảo khoa học, ngoại khóa góp phần nâng cao nhận thức cho SV trong việc rèn luyện đạo đức.

Nhà trường và khoa cần quan tâm tới việc phát huy tính tích cực, độc lập, sáng tạo trong học tập, rèn luyện của SV. Chú trọng tới việc phát huy vai trò giữa giáo dục với tự giáo dục và năng lực tự quản của SV nhằm góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục ĐĐNN cho SV.

Về phía sinh viên:

Nâng cao nhận thức về mục tiêu, yêu cầu giáo dục nói chung, giáo dục ĐĐNN nói riêng và các phẩm chất đạo đức của người thầy giáo.

Chấp hành tốt mọi nội qui, qui định của nhà trường, khoa, lớp trong học tập và trong sinh hoạt ở ký túc xá cũng như nơi cư trú.

Tích cực tham gia vào hoạt động học tập, rèn nghề và các hoạt động khác của Đoàn thanh niên, Hội SV.

Không ngừng học tập, bồi dưỡng nâng cao năng lực hoạt động của bản thân. Bồi dưỡng lòng yêu nghề, say mê với công việc, có thái độ nghiêm túc luôn nỗ lực, cố gắng trong khi thực hiện công việc được giao.

Thường xuyên trau dồi các phẩm chất đạo đức công dân, phẩm chất đạo đức nghề nghiệp. Thường xuyên đúc rút kinh nghiệm, khắc phục những hạn chế, sai lầm để hoàn thiện bản thân.

Với những ý kiến đề xuất trên đây, chúng tôi mong muốn quá trình giáo dục nói chung và giáo dục ĐĐNN cho SVSP nói riêng ngày càng đổi mới và mang lại kết quả cao, đáp ứng yêu cầu đào tạo của Nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI*, Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [2] Lê Thị Thu Hà (2016), *Biện pháp giáo dục nghề nghiệp cho sinh viên sư phạm trường Đại học Hồng Đức trong giai đoạn hiện nay*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở, Trường Đại học Hồng Đức.
- [3] Phạm Minh Hạc (2010), *Một số vấn đề Giáo dục Việt Nam đầu thế kỷ XXI*, Nxb. Giáo dục Việt Nam.
- [4] Trần Bá Hoàn (2006), *Vấn đề giáo viên những nghiên cứu lý luận và thực tiễn*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.

THE REALITY OF JOB MORALITY EDUCATION FOR HONG DUC UNIVERSITY'S STUDENTS

Le Thi Thu Ha

ABSTRACT

The process of professional ethics education for pedagogic students has a very important role and a great influence on the quality of university education, contributing to the formation of students' moral qualities of future teachers. Studying the current status of professional ethics education for pedagogic students at Hong Duc University shows that the educational content is diverse and organized in various forms, involving many forces in the educational process. In order to conduct professional ethics education for teacher students, the university has utilized many different measures, the level of use of each measure may differ and there are many factors influencing the effectiveness of professional ethics education for teacher students. The study then proposes suggestions for the process of education in general and professional ethics education for pedagogic students in particular towards gradual innovation and high results in order to meet the university's education requirements.

Keywords: *Professional ethics education, teacher students, Hong Duc university.*

GIÁO DỤC ÂM NHẠC TRUYỀN THỐNG CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Doãn Thị Hạnh¹

TÓM TẮT

Âm nhạc truyền thống là những tác phẩm âm nhạc có giá trị, lưu giữ bản sắc văn hóa dân tộc. Thông qua âm nhạc truyền thống, chúng ta có thể hiểu được văn hóa của đất nước, sức mạnh trí tuệ của dân tộc. Tuy nhiên trong bối cảnh đất nước hội nhập và phát triển, thế hệ trẻ bị ảnh hưởng nhiều của văn hóa ngoại lai. Trong các hoạt động văn hóa, đặc biệt là văn hóa âm nhạc, thanh niên nói chung và sinh viên các trường Đại học nói riêng có tình trạng xa rời văn hóa dân tộc, có biểu hiện lệch hướng về tình cảm thẩm mỹ âm nhạc, nhiều sinh viên không thích âm nhạc truyền thống. Chính vì vậy, giáo dục âm nhạc truyền thống cho thanh niên, sinh viên có ý nghĩa rất quan trọng.

Bài viết trình bày những vấn đề:

Về nội dung giáo dục, cần trang bị cho sinh viên tri thức nhất định về âm nhạc, nhận thức giá trị của âm nhạc truyền thống và tình cảm thẩm mỹ âm nhạc.

Về phương pháp, hình thức giáo dục, bên cạnh những bài học lồng ghép kiến thức âm nhạc truyền thống trong chương trình chính khóa, chương trình ngoại khóa tạo cho sinh viên những sân chơi bổ ích, là cơ hội cho sinh viên hiểu biết về âm nhạc truyền thống, có thái độ tích cực với truyền thống lịch sử văn hóa xã hội dân tộc.

Từ khóa: *Giáo dục âm nhạc truyền thống.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Âm nhạc có vai trò quan trọng trong đời sống tinh thần của con người, đặc biệt là lớp trẻ. Âm nhạc truyền thống là một bộ phận của âm nhạc nói chung luôn gắn liền với lịch sử phát triển của dân tộc. Âm nhạc truyền thống chứa đựng những tinh hoa văn hóa tinh thần của nhân dân, phản ánh tâm tư nguyện vọng của con người Việt Nam. Tuy nhiên, hiện nay do sự bùng nổ của công nghệ thông tin, đất nước hội nhập thế giới, thanh niên nói chung, sinh viên trường Đại học Hồng Đức nói riêng chịu nhiều ảnh hưởng lớn của văn hóa ngoại lai, được tiếp thu nhiều dạng, nhiều luồng âm nhạc khác nhau. Nhiều sinh viên sùng bái âm nhạc nước ngoài, không thích âm nhạc truyền thống, dân ca và nhạc cổ truyền, xa rời văn hóa dân tộc, có biểu hiện lệch hướng về tình cảm thẩm mỹ âm nhạc. Vì vậy, để sinh viên hiểu được giá trị những cái hay, cái đẹp của âm nhạc truyền thống, chúng ta cần phải giáo dục văn hóa âm nhạc truyền thống trước khi cho các em tiếp thu tinh hoa nghệ thuật âm nhạc thế giới, bởi chính bản sắc văn hóa dân tộc sẽ là điều kiện cho mỗi người, mỗi dân tộc giao lưu và hội nhập văn hóa nhân loại.

¹ Giảng viên khoa Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Âm nhạc truyền thống và thực trạng vấn đề giáo dục âm nhạc truyền thống cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức

2.1.1. Vài nét về Âm nhạc truyền thống

“Âm nhạc truyền thống” được hiểu là những tác phẩm âm nhạc chính thống có giá trị lưu giữ những bản sắc văn hóa dân tộc Việt Nam, bao gồm âm nhạc truyền thống cổ truyền và âm nhạc truyền thống mới.

2.1.1.1. Âm nhạc cổ truyền

Âm nhạc cổ truyền gồm các loại khí nhạc và ca nhạc. Thể loại khí nhạc phổ biến và tiêu biểu như: Nhạc võ Tây Sơn, nhạc bát âm, nhạc lễ, nhạc công chiêng Tây Nguyên và nhạc cung đình. Thể loại ca nhạc cổ truyền: Dân ca (Các điệu ru, điệu lí, điệu hò, ca nhạc trẻ em... của các vùng miền), kịch hát (Hát chèo, hát tuồng, hát bội...).

Trong bài viết này chúng tôi chỉ đi sâu nghiên cứu thể loại dân ca.

Dân ca Việt Nam có từ lâu đời, rất độc đáo và vô cùng phong phú, do nhân dân lao động, chủ yếu là nông dân sáng tạo. Với lịch sử hàng ngàn năm dựng nước và giữ nước, người Việt đã có một nền văn hóa đa dạng, phong phú, giàu bản sắc trong đời sống văn hóa tinh thần. Dân ca được xem là một hiện tượng sinh hoạt văn hóa âm nhạc trong dân gian. Nó gắn với những môi trường xã hội nhất định, mang những chức năng xã hội nhất định đồng thời mang đặc thù về thẩm mỹ. Dân ca là những tác phẩm thanh nhạc có lời ca gồm nhiều thể loại:

Một là, những bài hát lao động: Những bài hát lao động nguyên sơ; cách điệu (lễ nghi hóa hoặc sân khấu hóa); giao thể (hòa quyện giữa đặc điểm lao động và tính chất giao duyên).

Hai là, những bài hát lễ nghi phong tục: Là những bài hát gắn liền với văn minh nông nghiệp của người Việt cổ, các hình thức ca hát và sinh hoạt lễ hội ở các địa phương khác nhau như: Hát Xoan (Vĩnh Phú), hát Dô (Hà Tây), các trò Múa đèn, Xuân Phả... (Thanh Hóa).

Ba là, những bài hát giao duyên. Đây là bộ phận phong phú nhất trong dân ca người Việt, thể hiện lời tỏ tình trai gái ở bất cứ địa phương nào cũng có, gồm: Hát giao duyên gắn với tục kết nghĩa, kết bạn (Quan họ Bắc Ninh, Hát Ghẹo Phú Thọ...); Hát giao duyên gắn với hội hè, thời vụ lao động (Trống quân, Ví dặm, Hát đúm, Hát ví, các điệu lý...).

Bốn là, các bài hát sinh hoạt gia đình và sinh hoạt khác: Được diễn xướng trong môi trường gia đình, chòm xóm, phản ánh mối quan hệ giữa các thành viên trong gia đình và cộng đồng xóm làng như: Các điệu hát ru, các điệu lý, các điệu vè...

Năm là, những bài hát trẻ em (Đồng giao). Đặc tính diễn xướng của thể loại này là vừa hát, vừa chơi. Mỗi bài hát được gắn với một trò chơi nhất định, với một nhịp điệu và một chủ đề riêng. Các bài hát thường dựa trên âm điệu tiếng nói, ngôn ngữ địa phương.

Mặc dù không phải là những người hoạt động nghệ thuật chuyên nghiệp, nhưng trong nhân dân lao động có rất nhiều người có tài năng và mỹ cảm nghệ thuật cao. Những làn điệu dân ca do họ sáng tạo được cộng đồng tiếp nhận và lưu truyền từ thế hệ này sang

thể hệ khác, từ địa phương này sang địa phương khác. Qua mỗi địa phương, mỗi thể hệ, những làn điệu ấy được sửa sang, gọt giũa, rồi dần dần mang tính sáng tạo tập thể, tính dị bản và không ai còn nhớ được tác giả ban đầu. Vì vậy nên tuyệt đại bộ phận dân ca không có tên tác giả.

2.1.1.2. Âm nhạc truyền thống mới

Âm nhạc truyền thống mới là những sáng tác mới trong thời kì cận hiện đại nhưng vẫn bám sát những qui tắc và phương thức cơ bản của các thể loại cổ truyền, những sáng tác có quan hệ mật thiết với âm điệu, sắc thái, phong vị cổ truyền.

Âm nhạc truyền thống Việt Nam luôn gắn bó, phát triển cùng với lịch sử dân tộc và có những cách tân bằng hai phương hướng cơ bản: Phát triển tự thân và tiếp thu “dân tộc hóa” các nhân tố tinh hoa ngoại nhập. Chúng ta đều thấy rằng giá trị làm nên sức sống trường cửu của âm nhạc truyền thống không phải ở những âm điệu, những thể loại, những nhạc khí đã cố định một lần vẫn giữ thế mãi cho đến muôn đời mà nó luôn phát triển để thích nghi.

Trong những sáng tác mới, nội dung đề tài của âm nhạc truyền thống có vai trò quan trọng, góp phần giáo dục hoàn thiện nhân cách thanh niên, sinh viên. Đề tài Tổ quốc luôn được biểu hiện sâu sắc, cụ thể dưới mọi góc độ, khía cạnh. Niềm tự hào dân tộc, tôn vinh xứ sở, xuyên suốt chiều dài lịch sử. Những bài ca về cách mạng, về lao động sản xuất, xây dựng cuộc sống, tình yêu quê hương, đất nước là những bài học nhân cách cho tuổi trẻ ngày nay về lối sống nhân cách trước hiện thực cuộc sống.

2.1.2. Thực trạng vấn đề giáo dục Âm nhạc truyền thống cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức

Cũng như các trường Đại học khác, Âm nhạc là một loại hình nghệ thuật không thể thiếu trong đời sống tinh thần của mỗi sinh viên trường Đại học Hồng Đức. Qua khảo sát thực tế chúng tôi thấy sự đón nhận của sinh viên đối với thể loại âm nhạc truyền thống chưa cao. Phổ biến là hiện tượng sinh viên nghe nhạc theo phong trào, không có quan điểm thẩm mỹ đúng đắn cho riêng mình, bị lôi cuốn vào những ca khúc kém chất lượng. Nhiều sinh viên luôn thích cái mới, thích âm nhạc có tốc độ, một số thích âm nhạc nước ngoài với tư tưởng “sính ngoại” thích thể hiện trình độ ngoại ngữ và phong cách hiện đại theo kịp thế giới của mình mà không thích âm nhạc dân tộc. Một số khác thì thích những bài có tình cảm sướt mướt, ủy mị... Qua điều tra, dưới 42% sinh viên thích thể loại dân ca, 38% có hiểu biết đúng về dân ca, 80% chỉ biết một bài “Đi cấy”. 30,8% thích thể loại truyền thống cách mạng và 30% trả lời đúng hiểu biết về thể loại này. Phần lớn sinh viên không thích tuồng chèo, cải lương, đa số các em không biết về hát Đúm, hát Xoan, hát Ghẹo.

Nhìn chung việc giảng dạy của giáo viên đã đáp ứng tốt các mục tiêu của trường đề ra về kiến thức và các kỹ năng cơ bản của môn học. Mảng giáo dục âm nhạc truyền thống cho sinh viên không có phân môn riêng mà thường lồng ghép rất ít trong các bài dạy cụ thể. Do dung lượng và thời lượng có hạn, vấn đề này chưa được quan tâm đúng mức.

Việc tổ chức các hoạt động văn hóa văn nghệ trong các ngày lễ rất được nhà trường quan tâm. Nhìn chung chất lượng âm nhạc tương đối tốt. Tuy nhiên, mảng âm nhạc truyền

thống chưa phong phú, đa dạng, chưa thực sự thu hút được sinh viên. Sinh viên không có sân chơi nào khác để mở rộng kiến thức âm nhạc nói chung, âm nhạc truyền thống nói riêng nên kiến thức âm nhạc nghèo nàn, không gian văn hóa bị bó hẹp. Do vậy, không thể không thừa nhận rằng, một bộ phận sinh viên tiếp nhận các giá trị thẩm mỹ ngoài trường một cách tự phát, tùy hứng. Các hoạt động văn hóa âm nhạc còn nghèo nàn, chưa thực sự đáp ứng nhu cầu thị hiếu của sinh viên.

2.2. Các biện pháp giáo dục âm nhạc truyền thống cho sinh viên

2.2.1. Trong chương trình dạy học âm nhạc chính khóa

Thứ nhất, trong chương trình đào tạo, ngoài các khoa Giáo dục Mầm non, Giáo dục Tiểu học, các khối ngành khoa học Xã hội và khoa học Tự nhiên nên có môn Âm nhạc đại cương. Môn học này nhằm cung cấp cho tất cả sinh viên những tri thức cơ bản nhất định về nghệ thuật âm nhạc để các em có thể thích nghi với mọi môi trường âm nhạc, tiếp cận, biết lựa chọn đánh giá tác phẩm âm nhạc, hiểu thế nào là thẩm mỹ âm nhạc, bản sắc văn hóa dân tộc.

Thứ hai, trong chương trình giảng dạy chính khóa nên đưa những tác phẩm âm nhạc truyền thống có tính nghệ thuật cao vào dạy học chính khóa như: Ví dụ để minh họa cho lý thuyết; Xây dựng hệ thống bài học, trong phần kỹ thuật ca hát, nội dung thi, kiểm tra cần có những tác phẩm âm nhạc truyền thống có tính nghệ thuật cao, phù hợp với trình độ và năng lực của sinh viên.

Thứ ba, tích hợp giáo dục âm nhạc truyền thống trong các môn học khác. Qua các hội thảo chuyên môn, chúng tôi mạnh dạn đề xuất với giáo viên bộ môn khác xây dựng hình thức giáo dục liên môn, tích hợp giáo dục âm nhạc truyền thống trong các môn học khác giúp sinh viên nhận thức đầy đủ giá trị vai trò của âm nhạc truyền thống. Đồng thời âm nhạc cũng là phương tiện hiệu quả hỗ trợ cho việc giảng dạy ở các bộ môn.

Văn học dân gian: Hướng người học tìm hiểu về văn học và văn hóa dân gian. Thông qua các bài dân ca đồng dao được lồng ghép vào bài dạy, sinh viên hiểu hơn về văn hóa đất nước con người Việt Nam ở các vùng miền.

Văn học và các loại hình nghệ thuật: Nghiên cứu nhận biết đặc trưng các loại hình nghệ thuật, sinh viên thấy được sự giao thoa giữa văn học và âm nhạc, hội họa, điêu khắc. Từ đó giúp các em biết vận dụng kiến thức về các loại hình nghệ thuật nói chung để thường thức nghiên cứu các tác phẩm nghệ thuật.

Các tác phẩm văn học đều được sáng tác qua các thời kỳ lịch sử. Sinh viên sẽ nhớ lâu hơn, hiểu bài hơn nếu giáo viên vận dụng các loại hình nghệ thuật khác hỗ trợ như âm nhạc đặc biệt là âm nhạc truyền thống.

Khái lược về văn hóa Đông Nam Á: Những kiến thức về văn hóa truyền thống của các dân tộc Đông Nam Á. Sự ảnh hưởng của văn hóa bên ngoài kết hợp với đặc điểm của văn hóa nội địa tạo thành bản sắc văn hóa khu vực.

Cơ sở văn hóa Việt Nam: Dân ca có vai trò trong việc hình thành văn hóa làng. Giáo viên có thể chọn các tác phẩm phù hợp để sinh viên hình dung được đặc điểm bản sắc văn hóa của từng vùng miền, từng dân tộc.

Phong tục tập quán Việt Nam: Những kiến thức của phong tục tập quán Việt Nam được thể hiện rõ nét trong dân ca và nhạc cổ truyền Việt Nam.

Bộ môn lịch sử: Các mốc son đánh dấu thành công của cách mạng Việt Nam ở các thời kỳ lịch sử. Thông qua âm nhạc các em hình dung lịch sử rõ hơn, nhớ lâu hơn.

2.2.2. Trong chương trình ngoại khóa

Hoạt động ngoại khóa là sân chơi bổ ích giúp sinh viên hiểu biết thêm nhiều kiến thức xã hội nói chung, âm nhạc truyền thống nói riêng, củng cố những kiến thức âm nhạc được tiếp thu, rèn luyện năng lực hoạt động âm nhạc. Vì vậy cần tổ chức giáo dục âm nhạc truyền thống cho sinh viên trong chương trình ngoại khóa với những hình thức chủ yếu như:

Mời nghệ nhân hát dân ca Thanh Hóa, kết hợp biểu diễn giao lưu với sinh viên, cung cấp thêm hiểu biết về dân ca Thanh Hóa.

Giao lưu với các nghệ sỹ, ca sỹ đoàn ca múa Thanh Hóa, và các nghệ sỹ nổi tiếng (nếu có thể) biểu diễn các bài hát truyền thống anh hùng cách mạng qua các thời kỳ.

Tổ chức các cuộc thi do sinh viên biểu diễn với các đề tài hướng về dân tộc, tôn vinh xứ sở. Bộ môn Âm nhạc, đoàn Thanh niên giúp sinh viên lựa chọn những tác phẩm âm nhạc truyền thống phù hợp.

Tổ chức các cuộc thi tài năng âm nhạc như: Thi giọng hát hay dân ca hoặc chủ đề truyền thống dân tộc nhân dịp các ngày lễ lớn; Thi dàn dựng chương trình nghệ thuật tổng hợp với đề tài “Tổ quốc”; Thi sáng tác không chuyên với đề tài tình yêu Tổ Quốc, quê hương.

Những hoạt động trên chúng tôi hy vọng rằng sẽ đáp ứng được nhu cầu thị hiếu âm nhạc của sinh viên, mở rộng hiểu biết về âm nhạc truyền thống, giúp các em có một sân chơi lành mạnh trong đời sống văn hóa tinh thần và sử dụng thời gian rảnh một cách hữu ích.

Tổ chức các chuyên đề về văn hóa âm nhạc, âm nhạc truyền thống.

Bộ môn âm nhạc chủ trì nội dung, kết hợp với Đoàn Thanh Niên có thể mời các chuyên gia nói chuyện các chuyên đề với nhiều nội dung phong phú, nhiều góc độ khác nhau trong đời sống âm nhạc, đặc biệt là âm nhạc truyền thống như: Chuyên đề “Dân ca Việt Nam”, “Dân ca Thanh Hóa”: Cung cấp cho sinh viên sự hiểu biết về dân ca Việt Nam - những giá trị văn hóa phi vật thể vô cùng quý giá của dân tộc; Chuyên đề “Âm nhạc truyền thống với lớp trẻ hiện nay”: Cung cấp thêm tri thức về âm nhạc truyền thống cho sinh viên, giúp sinh viên có thái độ tích cực với lịch sử truyền thống dân tộc, đồng thời định hướng giáo dục thị hiếu nhu cầu âm nhạc lành mạnh, bổ ích cho sinh viên.

Tổ chức câu lạc bộ âm nhạc: Đây thực chất là một thiết chế văn hóa rất sinh động, là sân chơi bổ ích lành mạnh cho sinh viên trong lĩnh vực văn hóa tinh thần, giúp sinh viên biết tận dụng thời gian rảnh rỗi giao lưu với bạn bè cùng chung sở thích, mở rộng tri thức âm nhạc nói chung, âm nhạc truyền thống nói riêng, phát triển văn hóa âm nhạc dân tộc trên cơ sở tự nguyện.

Tổ chức giới thiệu các tác phẩm âm nhạc truyền thống mới tiêu biểu kết hợp diễn đàn bình luận trong sinh viên.

Chương trình được xây dựng dưới nhiều hình thức phong phú nhân dịp các sự kiện của nhà trường, của cả nước. Qua diễn đàn bình luận với sinh viên, các em hiểu được sự mất mát, hy sinh của dân tộc trong chiến tranh, trách nhiệm của mỗi người trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ đất nước. Tổ chức giới thiệu những bài dân ca, hát ru, những tác phẩm mang đậm âm hưởng dân ca.

Như trình bày ở trên, nhiều sinh viên không thích dòng nhạc dân tộc truyền thống như dân ca, tuồng, chèo, cải lương cũng là điều dễ hiểu nếu như những giá trị truyền thống không hòa nhập một cách tự nhiên cái cốt cách, cái hồn của mình vào thời đại. Vì vậy chúng ta phải làm cho dân ca thực sự gần gũi và đi vào cuộc sống của các em. Chương trình làm cho sinh viên hiểu được cùng với sự phát triển của nhiều dòng nhạc khác của thời đại, âm nhạc cổ truyền Việt Nam trong thời gian qua cũng chứng minh được những giá trị mang tính bản sắc của mình. Những làn điệu dân ca, dân vũ Việt Nam không chỉ vang lên nơi thôn quê, giữa phòng hòa nhạc của Việt Nam mà ở nhiều nước trên Thế giới.

2.2.3. Một số giải pháp khác

2.2.3.1. Khuyến khích sinh viên hoạt động âm nhạc ngoài trường học

Tổ chức cho sinh viên được giao lưu âm nhạc với các trường bạn, các cơ quan đoàn thể ngoài trường, ở địa phương. Cố vấn cho sinh viên lựa chọn những tác phẩm âm nhạc truyền thống hay, có tính nghệ thuật cao để các em có thể tham gia.

Cung cấp thêm thông tin để sinh viên có thể tự tổ chức các chương trình giao lưu âm nhạc nhân các ngày lễ lớn trong và ngoài trường.

Cố vấn về thể loại các tác phẩm âm nhạc truyền thống, dân ca, ca nhạc cổ truyền để sinh viên giải trí và sử dụng hữu ích thời gian nhàn rỗi.

2.2.3.2. Tăng cường hoạt động tuyên truyền, quảng bá âm nhạc truyền thống trên các phương tiện thông tin của nhà trường

Dành một thời gian thích đáng cho các chương trình âm nhạc truyền thống trên đài phát thanh của nhà trường (khu kí túc xá); giảm bớt những thể loại âm nhạc giải trí, gia tăng âm nhạc giáo dục như những bài hát dân ca nhạc cổ truyền thấm đượm hồn dân tộc, các ca khúc thuần chất Việt, các bài hát truyền thống cách mạng kết hợp lý luận phê bình âm nhạc, mở mang kiến thức, thẩm mỹ âm nhạc. Lịch trình phát sóng thường xuyên tạo thói quen thưởng thức âm nhạc trong sinh viên. Những thể loại âm nhạc xa lạ bỗng trở nên thân quen. Điều này ý thức điều chỉnh thói quen sở thích âm nhạc đúng đắn lành mạnh, góp phần tạo ảnh hưởng thị hiếu cho sinh viên.

2.2.3.3. Thành lập các website về văn hóa có nội dung liên quan đến âm nhạc

Bộ môn Âm nhạc và Đoàn Thanh niên có trách nhiệm soạn thảo nội dung. Nội dung trang web có các thông tin về văn hóa xã hội trong đó có âm nhạc. Trang website cung cấp thông tin, kiến thức âm nhạc mở rộng (các dòng nhạc, thể loại, đặc biệt là các tác phẩm âm nhạc truyền thống - văn hóa phi vật thể của Việt Nam (Hát Đúm, hát Xoan, hát Ghẹo,

Công Chiêng Tây Nguyên...) được Thế giới công nhận. Chính vì vậy trách nhiệm của thế hệ trẻ là phải gìn giữ bảo tồn và phát huy niềm tự hào dân tộc.

3. KẾT LUẬN

Để đáp ứng yêu cầu phát triển của xã hội, mục tiêu giáo dục của chúng ta là hình thành và phát triển toàn diện nhân cách cho thế hệ trẻ. Giáo dục âm nhạc nói chung và âm nhạc truyền thống nói riêng là nhiệm vụ thiết yếu đối với các nhà trường bởi điều đó không chỉ giúp học sinh sinh viên nhận thức rõ vai trò của âm nhạc trong đời sống văn hóa tinh thần mà còn giúp các em nhận thức rõ văn hóa truyền thống dân tộc thông qua âm nhạc. Bài viết đã đưa ra những giải pháp nhằm giúp sinh viên hiểu về Âm nhạc truyền thống, ý thức được sự trân trọng đối với truyền thống lịch sử, văn hóa dân tộc và trách nhiệm của bản thân đối với phát triển của đất nước giao lưu quốc tế, hội nhập nhưng không đánh mất bản sắc riêng của dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thụy Loan (2006), *Âm nhạc cổ truyền Việt Nam*, Nxb. Đại học sư phạm Hà Nội.
- [2] Tú Ngọc (1994), *Dân ca người Việt*, Nxb. Âm nhạc, Hà Nội.
- [3] Tô Vũ (1996), *Sức sống của nền Âm nhạc truyền thống Việt Nam*, Nxb. Âm nhạc, Hà Nội.
- [4] Phạm Lê Hòa (2009), *Những âm điệu cuộc sống*, Nxb. Âm nhạc, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Đình San (2006), *Âm nhạc Việt Nam những vùng sáng tối*, Nxb. Thanh niên Hà Nội.
- [6] Tô Ngọc Thanh (2003), *Tài liệu chuyên đề Âm nhạc dân tộc cổ truyền Việt nam*, Trường ĐHSP Nghệ thuật Trung Ương.

TRADITIONAL MUSIC EDUCATION FOR STUDENTS OF HONG DUC UNIVERSITY IN THE CURRENT PERIOD

Doan Thi Hanh

ABSTRACT

Traditional music is the musical works that keep national cultural identity. Through traditional music, we gain an understanding of the character of a country, its principles of emotion and intellectual power. However, at present, as the country is in the process of global integration and development, young people are strongly affected by foreign cultures. In cultural activities, especially musical ones, students have the tendency of parting from national culture, with signs of deflected musical aesthetics, many students do not like traditional music. Therefore, traditional music education for the youth and for

students is now of great importance. To deal with the above-mentioned issue, this article suggests the following solutions:

In regards of educational contents, certain knowledge of music, perception of traditional music values and musical aesthetic feelings should be equipped.

With reference to methodology and educational format, besides the lessons integrated with the knowledge of traditional music in the main courses, extracurricular programs provide students with useful playgrounds that offer opportunities for them to understand traditional music, forming a positive attitude towards the ethnic culture, tradition and history should also be organized.

Keywords: *Traditional music education.*

ĐIỀU CHỈNH CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Phạm Văn Hiền¹

TÓM TẮT

Điều chỉnh chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học là việc làm cần thiết, giúp người học ý thức hơn với những nhiệm vụ mà họ phải thực hiện sau khi tốt nghiệp. Tuy nhiên, thực tế nội dung chương trình đào tạo ở các bậc học, ngành đào tạo còn hạn chế, chưa gắn chặt với yêu cầu xã hội và ngành nghề lao động. Bài viết đề xuất các bước điều chỉnh một chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học.

Từ khóa: *Chương trình đào tạo, giáo dục đại học.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh có những thay đổi to lớn về tình hình quốc tế và trong nước, chương trình giáo dục (CTGD) và giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam cần phải có những đổi mới căn bản. Sự đổi mới phải bắt đầu từ tư duy về triết lí của CTGD như: Cách xác định và phân tích nhu cầu, cách xác định mục tiêu đào tạo, lựa chọn và sắp xếp nội dung đào tạo, phương thức và hình thức đào tạo, hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả đào tạo.

Tuy nhiên, quá trình đổi mới GD&ĐT ở nước ta còn có hạn chế, trước hết là những yêu cầu mới về nội dung và chương trình đào tạo (CTĐT) ở các bậc học, ngành đào tạo trong hệ thống GD quốc dân. Theo thông báo số 242-TB/TW kết luận của Bộ Chính trị đã chỉ rõ: *Chương trình, giáo trình chậm đổi mới, chậm hiện đại hóa; Nhà trường chưa gắn chặt với đời sống xã hội và lao động nghề nghiệp.* Thực trạng CTĐT chưa được như mong muốn có nhiều nguyên nhân, trong đó có nguyên nhân cơ bản là việc điều chỉnh và sử dụng CTĐT trong những năm qua chưa được quan tâm đúng mức, việc điều chỉnh CTĐT còn nặng về kinh nghiệm. Bài viết này tạo cơ sở bước đầu trong nghiên cứu điều chỉnh CTĐT theo hướng phát triển năng lực người học trong GDĐH hiện nay.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khái niệm về chương trình đào tạo

Theo Từ điển Giáo dục học (Nxb. Từ điển bách khoa, 2001) khái niệm CTĐT được hiểu là: *“Văn bản chính thức quy định mục đích, mục tiêu, yêu cầu, nội dung kiến thức, kỹ năng, cấu trúc tổng thể các bộ môn, kế hoạch lên lớp và thực tập theo từng năm học, tỷ lệ giữa các bộ môn, giữa lý thuyết và thực hành, quy định phương thức, phương pháp,*

¹ Cán bộ Phòng Công tác Học sinh sinh viên, trường Đại học Hồng Đức

phương tiện, cơ sở vật chất, chứng chỉ và văn bằng tốt nghiệp của cơ sở GD&ĐT”.

Trên cơ sở CTGD chung (chương trình khung) được quy định bởi các cơ quan quản lý GD, các cơ sở GD tổ chức xây dựng các chương trình chi tiết hay còn gọi là CTĐT. CTĐT (Curriculum) là bản thiết kế chi tiết quá trình giảng dạy trong một khoá đào tạo phản ánh cụ thể mục tiêu, nội dung, cấu trúc, trình tự cách thức tổ chức thực hiện và kiểm tra, đánh giá các hoạt động giảng dạy cho toàn khoá đào tạo và cho từng môn học, phần học, chương, mục và bài giảng. CTĐT do các cơ sở đào tạo xây dựng trên cơ sở CTĐT đã được các cấp có thẩm quyền phê duyệt.

Như vậy, có thể hiểu CTĐT như sau: CTĐT là sự trình bày hệ thống một kế hoạch tổng thể các hoạt động đào tạo trong một thời gian xác định. CTĐT nêu lên các mục tiêu học tập mà người học cần đạt được, xác định rõ phạm vi, mức độ, nội dung học tập, các phương pháp, phương tiện, cách thức tổ chức học tập và kiểm tra, đánh giá kết quả GD&ĐT.

2.2. Khái niệm năng lực

2.2.1. Định nghĩa

Có rất nhiều định nghĩa về năng lực, do cách tiếp cận từ các góc độ khác nhau, vì thế chỉ có thể tìm ra các yếu tố cốt lõi mà bất kỳ định nghĩa nào cũng có thể đề cập đến hoặc tìm một định nghĩa thể hiện tương đối đầy đủ các yếu tố của khái niệm. Trong bài báo này, chúng tôi sử dụng định nghĩa sau:

“Những năng lực cốt lõi bao gồm sự huy động về nhận thức và kỹ năng thực hành, khả năng sáng tạo và các nguồn lực tâm lý xã hội khác như thái độ, động cơ và sự hãnh diện (danh dự).

Một năng lực thường phức tạp hơn kiến thức và kỹ năng. Nó bao gồm khả năng đáp ứng các yêu cầu một cách đa dạng, nhờ sự nỗ lực và huy động nhiều nguồn lực tâm lý xã hội (bao gồm các kỹ năng và thái độ) trong một bối cảnh riêng biệt” (OECD-The Definition and Selection of Key Competencies) [9].

2.2.2. Phân loại năng lực

Trên cơ sở tham khảo chương trình biên soạn theo hướng tiếp cận năng lực của các nước có thể thấy 2 loại chính, đó là: Những năng lực chung (general competence) và năng lực cụ thể, chuyên biệt (specific competence).

Năng lực chung: là năng lực cơ bản, thiết yếu của con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội. Năng lực này được hình thành và phát triển do nhiều môn học, liên quan đến nhiều môn học. Theo quan niệm của EU, mỗi năng lực chung cần: 1) Góp phần tạo nên kết quả có giá trị cho xã hội và cộng đồng; 2) Giúp cho các cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của một bối cảnh rộng lớn và phức tạp; 3) Chúng có thể không quan trọng với các chuyên gia nhưng rất quan trọng với tất cả mọi người.

Năng lực cụ thể/ chuyên biệt: là năng lực riêng, được hình thành và phát triển do một lĩnh vực/ môn học nào đó; vì thế trong Chương trình Québec gọi là năng lực môn học cụ thể (Subject-specific competencies) để phân biệt với năng lực xuyên chương trình (năng lực chung).

2.2.3. Vấn đề phát triển năng lực

Phát triển năng lực cần dựa trên cơ sở phát triển các thành phần (kiến thức, kỹ năng, thái độ...) trong đó phải được “thực hành”, huy động tổng hợp các thành phần trong các tình huống. Một người có thể có các cấp độ thành thạo khác nhau đối với một năng lực trong các bối cảnh khác nhau. Nhìn chung, sự thành thạo một năng lực được phát triển khi chúng được áp dụng trong các bối cảnh với sự phức tạp tăng dần. Khi đạt được các năng lực tới mức độ thành thạo cao hơn thì sẽ cho phép duy trì và cho phép chuyển đổi tốt hơn.

Năng lực chung cần được phát triển, đánh giá một cách có hệ thống qua và trong các lĩnh vực học tập và ở các cấp độ. Năng lực được hình thành và phát triển ở trong và ngoài nhà trường. Nhà trường được coi là môi trường chính thức giúp người học có được những năng lực chung, cần thiết song đó không phải là nơi duy nhất. Những bối cảnh và không gian không chính thức khác, như: gia đình, cộng đồng, thông tin đại chúng, tôn giáo và môi trường văn hoá ... cũng sẽ góp phần bổ sung và hoàn thiện năng lực cá nhân.

2.3. Chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực

Theo tác giả Lương Việt Thái [8] tùy thuộc vào quan niệm chủ đạo về tính chất, phương pháp thiết kế chương trình, các nhà nghiên cứu có nhiều cách phân loại chương trình và tiếp cận CTĐT khác nhau.

Theo hướng phân loại, có thể đề cập tới 2 xu hướng chính:

Tiếp cận dựa vào nội dung (content-based approach).

Tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra (outcome-based approach).

Từ cách tiếp cận thứ 2 xuất hiện một xu hướng tiếp cận được nhiều quốc gia quan tâm vận dụng là tiếp cận theo định hướng phát triển năng lực người học (competency based approach).

Tiếp cận dựa vào nội dung: CTĐT được xây dựng trên cơ sở cho rằng có một số thành tựu kiến thức văn hóa của loài người (chẳng hạn như kiến thức của các khoa học bộ môn, như: toán học, vật lí, địa lí, ...) mà tất cả mọi người cần biết. Chương trình được điều chỉnh để cung cấp những kiến thức đó.

Tiếp cận dựa vào yêu cầu đầu ra: Xác định đầu ra theo mong muốn mà người học cần đạt được ở môn học/ lĩnh vực học tập vào cuối một giai đoạn cụ thể. Đầu ra bao gồm việc nắm vững nội dung, có kỹ năng giải quyết vấn đề, ra quyết định.

Tiếp cận dựa vào năng lực: Chương trình chú ý tới đầu ra cần đạt của người học, các năng lực cần cho cuộc sống, học tập và tham gia có hiệu quả trong xã hội. Kết quả đầu ra

cần đạt là cơ sở để xác định, lựa chọn, tổ chức các kinh nghiệm học tập có nghĩa. Chương trình chú ý tới tính tổng thể, tới kết hợp và tích hợp kiến thức (có thể qua tích hợp môn học, qua xây dựng các chủ đề học tập rộng gắn với những vấn đề thực tiễn, ...). Logic khoa học bộ môn không phải là duy nhất chi phối việc tổ chức nội dung chương trình. Đồng thời không chú trọng tới việc cung cấp nhiều kiến thức của các khoa học bộ môn mà chú ý lựa chọn, tổ chức các nội dung học tập một cách hợp lí, tạo cơ sở cho việc phát triển các năng lực cho người học.

Theo Roegier (2008), có thể chỉ ra một số điểm thống nhất trong cách tiếp cận của các nước [8]:

Các nội dung giảng dạy không chỉ gồm kiến thức, kỹ năng của ngành đào tạo mà phải đi xa hơn. Không chỉ dừng ở việc cung cấp kiến thức, kỹ năng, chương trình cần phải hướng đến một số nội dung mới: các kỹ năng sống, các năng lực chung... và xa hơn, hướng đến khả năng hành động. Quan điểm về nội dung không còn là quan điểm chỉ gắn với các bộ môn riêng rẽ.

Người học có vai trò chính trong việc học của mình: Quan niệm sư phạm chung cho rằng hiệu quả học tập phụ thuộc chủ yếu vào mức độ tham gia của người học vào quá trình học, cả về mức độ và chất lượng.

Khả năng hành động theo tình huống được đề cao, vai trò của những tình huống phức hợp trong việc học tập được thừa nhận: Chương trình năng lực chủ trương giúp người học không chỉ biết học thuộc, ghi nhớ mà còn phải biết làm thông qua các hoạt động cụ thể, sử dụng những tri thức học được để giải quyết các tình huống do cuộc sống đặt ra.

2.4. Các bước điều chỉnh chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực

Từ những phân tích trên, chúng tôi cho rằng để biên soạn, điều chỉnh CTĐT theo hướng phát triển năng lực người học phải được tiến hành theo 4 bước sau:

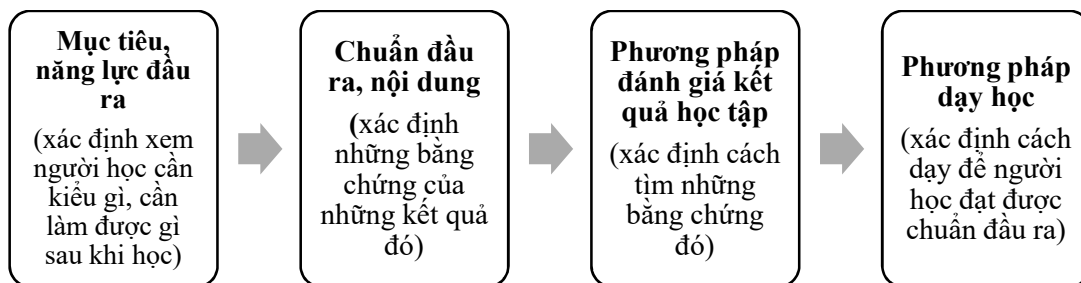
Bước 1: Xác định mục tiêu, năng lực đầu ra

Bước 2: Lựa chọn và sắp xếp nội dung dạy học

Bước 3: Lựa chọn phương pháp đánh giá kết quả học tập

Bước 4: Lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp

Có thể mô tả theo sơ đồ sau:



Hình 1. Các bước thiết kế chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực người học

2.4.1. Bước 1: Xác định mục tiêu, năng lực đầu ra

2.4.1.1. Một số cơ sở xây dựng chuẩn đầu ra

Trong tài liệu Hội thảo “*Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*” [1] đã đưa ra 3 quan điểm xây dựng chuẩn đầu ra, gồm:

Lý thuyết “Vùng phát triển” của Vygotsky (1886 - 1934), Ông cho rằng:

Vùng phát triển hiện tại: Trình độ mà ở đó các chức năng tâm lý đã đạt đến độ chín muồi, tức người học thực hiện được nhiệm vụ, tự giải quyết vấn đề mà không cần tới sự hỗ trợ của người khác hay GV;

Vùng phát triển gần nhất: Vùng mà trong đó các chức năng tâm lý đang trưởng thành nhưng chưa chín muồi. Mức độ phát triển gần nhất là vùng của khả năng phát triển gần đạt tới; ở mức độ này người học chưa tự mình thực hiện được nhiệm vụ mà chỉ thực hiện được khi có sự giúp đỡ của người khác hay GV;

Vùng phát triển xa: Vùng mà người học không thể thực hiện được nhiệm vụ cho dù có sự hỗ trợ của người khác hay GV (kiến thức quá khó, yêu cầu nhiệm vụ quá cao đối với người học). Từ quan điểm trên, dạy học hướng vào vùng phát triển gần nhất là vùng mà người học chưa biết nhưng có thể đạt được nhờ sự giúp đỡ của GV. Dạy học theo kiểu này là cung cấp cho người học tri thức, hình thành kỹ năng và phương pháp mới, đó là dạy học phát triển - dạy học dẫn dắt và kéo theo sự phát triển ở người học. Thách thức đối với các nhà GD là phải xác định được các kỹ năng sắp hình thành của người học và cung cấp các hỗ trợ cần thiết vào đúng thời điểm, đúng mức độ. Như vậy, chuẩn đầu ra theo năng lực phải có nhiều mức độ về chất lượng, trong đó có những mức độ mô tả kết quả đạt được ở vùng phát triển gần nhất của tổng thể người học ở mỗi hệ học.

Quan điểm đường phát triển năng lực của Glaser (1921 - 2012) tập trung vào quá trình học tập của người học, làm thế nào để phát triển người học chưa biết đến người học trở thành chuyên gia trong lĩnh vực của họ. Glaser mô tả khung lý thuyết cho diễn giải việc đánh giá và khung này được gọi là “*diễn giải tiêu chí*”, sau đó diễn giải về sự phát triển của kiến thức từ thấp đến cao. Diễn giải các dữ liệu dựa trên tiêu chí (criteria) trong đánh giá sẽ chỉ ra mức độ thể hiện kiến thức cũng như năng lực của mỗi cá nhân, sẽ mô tả được thành quả học tập của cá nhân, xác định vị trí của cá nhân đó trên đường phát triển năng lực, đó chính là các hành vi thực hiện các nhiệm vụ của bài kiểm tra. Khi đánh giá sự thực hiện của người học, mức độ năng lực được xác định nằm ở mức độ nào của tiêu chí hành vi trải dài trên đường phát triển. Đo lường dựa trên tiêu chí đảm bảo quy trình đánh giá sự phát triển của các mức độ năng lực. Như vậy, quan điểm của Glaser đề xuất về đường phát triển năng lực đã đặt cơ sở cho việc mô tả năng lực theo các tiêu chí chất lượng.

Rasch (1901-1980), Nhà Toán học Đan Mạch đã đưa ra *lý thuyết đáp ứng câu hỏi* (Item Response Theory, IRT) và sự tương ứng giữa độ khó của câu hỏi với năng lực thực hiện của người học. Ông nêu ý tưởng đo lường thành tích (năng lực tiềm ẩn) của người học

bằng cách đặt nó vào độ khó của câu hỏi mà người học phải hoàn thành trên cùng một thang chung, từ đó Ông chỉ ra rằng, khi năng lực tiềm ẩn của người học cân bằng với năng lực cần có (thể hiện ở chỉ số hành vi) thì xác suất để người học thực hiện được hành vi đó là 50%. Các nhà nghiên cứu sau Rasch đã phát triển lý luận của ông bằng *Mô hình đáp ứng câu hỏi đa chiều có thể đo lường được 10 khía cạnh* (chiều) khác nhau của mỗi nhiệm vụ/câu hỏi. Điều này có thể giúp đo lường được nhiều mức độ hoàn thành nhiệm vụ tùy theo năng lực của người học.

Từ những quan điểm trên, nếu có sự kết hợp chúng ta có thể hiểu được bản chất mối quan hệ giữa kết quả chấm điểm với tiêu chí hành vi, khi các tiêu chí được nhóm/cụm lại để mô tả yêu cầu của một giai đoạn GD nhất định trên trục phát triển năng lực - đây chính là điểm cần thiết, quan trọng của việc chỉ ra chuẩn đầu ra của mỗi cấp học.

2.4.1.2. Quy trình xây dựng chuẩn đầu ra năng lực

CTĐT phải cần thể hiện rõ mục tiêu phát triển năng lực người học. Mục tiêu đào tạo phải được cụ thể hóa thành những năng lực người học cần đạt được sau một khóa học và thông qua mục tiêu từng môn học cũng như các hoạt động giáo dục. Chuẩn đầu ra các môn học/ học phần phải cụ thể hóa các năng lực cần đạt (bao gồm: năng lực chung và năng lực môn học) đáp ứng được yêu cầu phát triển năng lực người học. Quy trình xây dựng chuẩn đầu ra theo năng lực như sau:

a. Định nghĩa năng lực (biến ẩn)

Ở bước này cần trả lời một số câu hỏi sau: Đối tượng phân tích năng lực là ai? các kỹ năng thành phần phù hợp với lứa tuổi nào? là năng lực chung hay năng lực chuyên biệt?

b. Xác định các kỹ năng thành phần

Phát triển khung cấu trúc của năng lực, gồm: xem xét các tầng, bậc, yếu tố cấu thành năng lực và các kỹ năng tầng, bậc đó. Việc xác định các kỹ năng nhỏ nhất hay tầng thấp nhất trong mô hình cấu trúc năng lực là rất quan trọng, bởi đó là nơi có thể xây dựng các cấp độ thành thạo của năng lực - cơ sở vững chắc cho việc đánh giá sau này. Số lượng các thành tố kỹ năng phụ thuộc vào sự mô tả về năng lực.

c. Xác định các chỉ số hành vi

Các chỉ số hành vi thể hiện mỗi kỹ năng thành phần sẽ diễn ra như thế nào, mỗi chỉ số hành vi phải đảm bảo có thể quan sát và đo lường được, nó như là bằng chứng về những gì người học có thể làm, hoặc nói, viết. Cách viết các chỉ số cần đảm bảo các yêu cầu:

Phải rõ ràng, cô đọng và dễ hiểu;

Không chứa các thuật ngữ chuyên ngành, từ viết tắt hoặc ngôn ngữ mà các bên liên quan không hiểu;

Được viết bằng ngôn ngữ tích cực mô tả những điều mà người học có thể làm, nói, viết ra;

Không chứa thuật ngữ so sánh như, rất tệ, tuyệt vời, thường, đạt.

d. Xác định các tiêu chí chất lượng

Việc xác định tiêu chí chất lượng (quality criteria) mỗi chỉ số hành vi nhằm phân biệt mức độ chất lượng khác nhau của các thao tác hành động, thao tác thực hiện. Các chỉ số hành vi được tiêu chí hóa theo thang phát triển (developmental taxonomies) nhất định, hiện nay có các loại thang phát triển như: Thang nhận thức của Bloom, thang kỹ năng thực hành của Dave, thang cấu trúc kết quả đầu ra quan sát được SOLO, thang kỹ năng phát triển nghề nghiệp của Dreyfus, mô hình nhận thức của Singer, thang phát triển thái độ của Krathwohl,... Có thể sử dụng các thang có sẵn này, hoặc tích hợp nhiều thang đo, hoặc xây dựng thang đo mới để mô tả các chỉ số hành vi.

đ. Thực nghiệm đo lường và hiệu chỉnh đường phát triển năng lực

Cho dù sử dụng thang đo nào thì cuối cùng cũng phải khái quát hóa thành các mức độ phát triển của từng thành tố năng lực và mức độ phát triển của năng lực tổng thể - đây chính là đường phát triển năng lực. Căn cứ vào đó để quyết định mức nào là chuẩn đầu ra năng lực ở từng cấp học, bậc học.

Đường phát triển năng lực mô tả, phác họa con đường mà người học có thể vươn tới nếu muốn làm chủ được một lĩnh vực nhất định. Mặt khác, đường phát triển năng lực còn là công cụ thiết thực để tổ chức các hoạt động giảng dạy thông qua việc GV xác định vị trí hiện tại của người học trên đường đó. Sau khi mô phỏng đường phát triển năng lực, cần phải sử dụng phương pháp điều tiết với GV để xác định sự phù hợp của nó. Quá trình này tập trung trả lời các câu hỏi sau:

Đường phát triển có giúp xác định vị trí cụ thể của một người học trên đường phát triển hay không?

Nếu có thì người học đó có thể làm hoặc nói, viết, tạo ra những gì?

Người học sẽ nói, làm, viết và tạo ra những gì khi họ đạt tới cấp độ cao hơn?

Hãy nêu những hỗ trợ cần thiết để giúp người học chuyển từ cấp độ hiện tại lên cấp độ cao hơn.

2.4.2. Bước 2: Lựa chọn và sắp xếp nội dung đào tạo

Theo từ điển GD học (Nxb. Từ điển bách khoa, 2001), khái niệm nội dung là: “*Tập hợp những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm hoạt động sáng tạo, những quy phạm về thái độ, xúc cảm, giá trị,...*”. Trong GD nghề nghiệp, nội dung đào tạo là tập hợp có hệ thống tri thức văn hoá - xã hội, khoa học - công nghệ, các kỹ năng lao động nghề nghiệp chung và chuyên biệt cùng những yêu cầu, chuẩn mực về ý thức, thái độ nghề nghiệp nhằm hình thành và phát triển các năng lực nghề nghiệp. Nội dung đào tạo cần được xác định, lựa chọn theo hệ thống các chuẩn kiến thức, kỹ năng phù hợp với đối tượng và chuẩn đầu ra.

Nội dung đào tạo bao gồm hệ thống tri thức, kỹ năng, năng lực cũng các chuẩn mực giá trị xã hội. Hệ thống tri thức bao gồm các thành tố cơ bản sau:

Tri lý: Các quy luật, nguyên lý, khái niệm khoa học...

Tri sự: Các hiểu biết về các sự kiện, hiện tượng trong tự nhiên, xã hội, thực tiễn cuộc sống.

Tri hành: Các tri thức hướng dẫn hành động như: Quy trình, hướng dẫn, các chuẩn mức.

Tri nhân: Hiểu biết về con người, quan hệ xã hội, hệ thống giá trị...

Hệ thống các kỹ năng, bao gồm:

Các kỹ năng tư duy: Phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát, dự đoán, chuẩn đoán...

Các kỹ năng thực hành và tác nghiệp: Thiết kế, thí nghiệm, giải quyết vấn đề...

Các kỹ năng giao tiếp: Sử dụng ngôn ngữ, tiếp xúc, hướng dẫn, trình bày ...

Các kỹ năng thông tin: Thu thập, lựa chọn, xử lý thông tin...

Các kỹ năng quản lý: Lập kế hoạch, tổ chức chỉ đạo, phối hợp, kiểm tra và đánh giá.

Hệ thống các năng lực, bao gồm:

Tư duy phê phán, tư duy logic;

Giao tiếp, làm chủ ngôn ngữ;

Tính toán, ứng dụng số;

Đọc - viết (literacy);

Làm việc nhóm - quan hệ với người khác;

Công nghệ thông tin - truyền thông (ICT);

Sáng tạo, tự chủ;

Giải quyết vấn đề.

(Thông kê chương trình gần đây của 11 nước: Anh, Pháp, Đức, Nhật, Singapore, Niu-Zi-Lân, Tây Ban Nha, Canada, Scot-len, Nam Phi, Úc - theo INCA).

2.4.3. Bước 3: Lựa chọn phương pháp đánh giá kết quả học tập

Kiểm tra, đánh giá nói chung cũng như kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong một qui trình đào tạo thể hiện sự cam kết của trường đại học, cũng như của từng GV phụ trách môn học về chất lượng của sản phẩm đào tạo cũng như hiệu quả của quá trình đào tạo và cung ứng cho xã hội nguồn nhân lực tương xứng với những nguồn lực mà nhà nước, SV và cha mẹ họ đầu tư cho đào tạo và nghiên cứu trong các cơ sở đào tạo đại học.

Đối với một môn học, GV phải tin chắc rằng những mục tiêu học tập của môn học đã và đang được SV phấn đấu để đạt được. Trong một qui trình đào tạo, nhất là ở bậc đại học, đánh giá liên tục là một hoạt động mà bất kì GV nào cũng phải thực hiện, ngay cả khi không có bất kì áp lực nào từ bên ngoài.

Qui trình đánh giá kết quả học tập bao gồm:

Xác định những mục tiêu chi tiết ứng với từng đơn vị nội dung của môn học: Những mục tiêu này ứng với chuẩn năng lực đã được xác định trong phần mục tiêu.

Lựa chọn các hình thức kiểm tra, đánh giá: Thông thường, khi áp dụng học chế tín chỉ, trong quá trình học một môn học, giảng viên áp dụng các hình thức kiểm tra đánh giá liên tục như sau: Bài tập cá nhân/tuần: 10%; bài tập nhóm/tháng: 10%; bài tập lớn/học kì: 20%; thi giữa kì: 20% và thi cuối kì: 40%.

Thiết kế các công cụ kiểm tra, đánh giá: Công cụ kiểm tra, đánh giá ở bậc đại học thông thường dưới dạng viết. Lloyd Bostian xác định 7 loại bài viết phổ biến có thể dùng như những công cụ hữu hiệu để đánh giá kỹ năng đọc, viết của SV (Bostien & Lunde 1995, tr.155).

Bài viết 1, 2 khổ (đoạn) trả lời các câu hỏi trên lớp về một vấn đề vừa được giảng, hoặc một chủ đề có liên quan. Những bài này thường dùng để SV giải thích, bình luận, giới thiệu, đánh giá.

Bài viết 1-3 trang để SV phân tích hoặc tổng hợp các bài đọc, điểm các chương sách, một vài tài liệu học tập.

Bài viết đánh giá, bình luận 1-3 trang về một chủ đề của khoá học.

Bài viết nghiên cứu, mô tả thí nghiệm 2-5 trang.

Nhật kí bao gồm những nhận xét và suy nghĩ của SV về khoá học, về học liệu ...

Tiểu luận 10-15 trang về một chủ đề nhất định.

Các bài tập nhóm thường được xây dựng theo các bước sau:

Chọn một vấn đề, công việc đòi hỏi sự tham gia có tổ chức của một nhóm SV.

Đặt ra các mục tiêu cụ thể, rõ ràng cho nhóm, đảm bảo sẽ nhận được thông tin phản hồi rõ ràng về công việc của nhóm.

Thảo luận và lựa chọn các qui trình và phương pháp làm việc để đạt mục tiêu trong giới hạn thời gian đã ấn định.

Xác định vai trò của từng thành viên, phân công nhiệm vụ sát thực với các mục tiêu, qui trình, phương pháp làm việc của nhóm.

Tổ chức các nguồn lực (nhân lực, tài chính, thông tin, thời gian ...) cần thiết để nhóm hoàn thành tốt mục tiêu.

Qui định rõ sản phẩm, tiêu chí đánh giá sản phẩm làm việc nhóm.

Ngoài ra, người ta còn dùng một số hình thức đánh giá khác, như: sử dụng hồ sơ học tập, trình diễn trong các tình huống giả định.

Bước cuối cùng trong qui trình kiểm tra, đánh giá là cách xếp hạng. Cách xếp hạng hiện nay căn cứ vào điểm số và xếp theo các bậc xuất sắc, giỏi, khá, trung bình khá, trung bình, yếu, kém. Sau đó, việc xếp hạng SV trong các trường đại học áp dụng học chế tín chỉ sẽ theo bảng chữ cái A, B, C, D, E, F.

Trên cơ sở mục tiêu đánh giá, hình thức đánh giá, công cụ đánh giá và các tiêu chí đánh giá đã được xác định, cần lập kế hoạch đánh giá (vào lúc nào, hình thức gì...) và cung cấp toàn bộ các thông tin này cho SV ngay từ ngay đầu của khoá học. Thông thường các thông tin này được đưa vào đề cương môn học.

2.4.4. Bước 4: Lựa chọn các phương pháp dạy học phù hợp

2.4.4.1. Phân loại các phương pháp dạy học

a) Phân loại theo hình thức hoạt động của các chủ thể trong quá trình dạy học

Theo hình thức hoạt động của người dạy có: Phương pháp thông báo, phương pháp giải thích, diễn giảng, thuyết trình, kể chuyện, làm mẫu.

Theo hình thức hoạt động của người học có: phương pháp luyện tập, thực hành, bắt chước, tự học, tự nghiên cứu.

b) Phân loại theo con đường tiếp nhận tri thức

Phương pháp dùng lời: con đường tiếp nhận tri thức là ngôn ngữ nói hoặc viết, ví dụ như: kể chuyện, giải thích, diễn giảng, trò chuyện, đọc giảng.

Phương pháp trực quan: tri thức đến với người học thông qua các giáo cụ trực quan, sự vật, hiện tượng có thể quan sát được, ví dụ: minh hoạ, trình diễn, làm mẫu.

Phương pháp thực hành: thông qua các hoạt động, hành động, thao tác... người học chiếm lĩnh tri thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo..., ví dụ: luyện tập, thực hành, thực nghiệm.

c) Phân loại theo hướng tiếp cận

Phương pháp truyền thống, cổ điển, phương pháp hiện đại; phương pháp giáo điều, một chiều, tái tạo, phương pháp khám phá, phát huy sáng tạo, tích cực của người học; phương pháp thụ động, phương pháp tích cực; phương pháp Algorit hoá, phương pháp Heuristic.

d) Phân loại theo đặc điểm hoạt động nhận thức của người học

Xuất phát từ quan điểm cho rằng mục đích việc lựa chọn và sử dụng phương pháp dạy học là nhằm thiết kế và triển khai việc dạy học có hiệu quả, tức đạt được mục tiêu dạy học (“*Kết thúc bài học này người học sẽ ...*”), M.N.Skatkin, I.Ja.Lener đã chọn *đặc điểm hoạt động nhận thức của người học* làm mục tiêu dạy học theo các lĩnh vực hoạt động của người học (J.Dave): Nhận thức (Cognitive) - Tâm vận động (Psychomotor) - Tình cảm (Affective), theo bậc thang nhận thức của B.J.Bloom (1954), theo triết lý dạy học theo mục tiêu: kiến thức - kỹ năng - thái độ và dạy học lấy người học làm trung tâm hiện nay.

2.4.4.2. Minh họa một số phương pháp dạy học thích hợp

a. Phương pháp thuyết trình - minh họa (thông báo thông tin - thu nhận)

Phương pháp này nhằm đến mục tiêu làm cho người học Biết (ghi nhớ) phù hợp với nội dung dạy học sự kiện, khái niệm.

Mục đích: Tổ chức việc lĩnh hội tri thức thông qua con đường thông báo, diễn giải thông tin, nội dung dạy học; đóng vai trò bước khởi đầu cho việc khám phá sự vật, hiện tượng.

Hoạt động của người dạy: Thông báo, truyền đạt thông tin bằng các phương tiện khác nhau, trong đó chủ yếu là ngôn ngữ, phương tiện trực quan (sơ đồ, bảng biểu, ví dụ minh họa).

Hoạt động của người học: Lĩnh hội, tư duy, ghi nhớ nội dung được thông báo.

Ưu điểm: Dễ triển khai, giải quyết mâu thuẫn giữa thời gian, không gian, số lượng lớn người học với khối lượng lớn thông tin, kinh tế.

Nhược điểm: Người học thụ động, học “vẹt”, học “tủ”, chưa hình thành được kỹ năng, thao tác vận dụng xử lý thông tin, thiếu sự tương tác, phản hồi từ phía người học.

b. Phương pháp tái tạo (lặp lại, thao tác theo mẫu cho sẵn)

Phương pháp này hướng đến mục tiêu làm cho người học hiểu (bước đầu vận dụng), phù hợp với nội dung dạy học qui trình, quá trình.

Mục đích: Hình thành kỹ năng, kỹ xảo, thao tác thuần thục với thông tin, nội dung dạy học.

Hoạt động của người dạy: Thiết kế và đưa ra các “mẫu” (bài tập, công thức, bảng biểu, chỉ dẫn ...), chương trình hoá các nội dung dạy học.

Hoạt động của người học: Thao tác, lặp lại theo mẫu, theo chỉ dẫn, sử dụng các kỹ thuật để nhận diện, hiểu rõ vấn đề, bước đầu hình thành và phát triển kỹ năng thực hiện các thao tác đơn lẻ.

Ưu điểm: Hiểu bản chất vấn đề, hình thành kỹ năng vận dụng tri thức đã lĩnh hội.

Nhược điểm: người học học “tủ”, rập khuôn, cứng nhắc.

c. Phương pháp nêu vấn đề - tình huống

Phương pháp này nhằm đến mục tiêu giúp người học vận dụng được các kỹ năng để giải quyết những vấn đề của nội dung, phù hợp với dạy học các nguyên lý, nguyên tắc.

Mục đích: Đưa ra các vấn đề (tình huống có vấn đề), khai phá các mâu thuẫn, chỉ ra các cách giải quyết chúng.

Hoạt động của người dạy: Thiết kế, phân loại, chỉ ra các vấn đề, tình huống có vấn đề của nội dung dạy học, điều khiển, hướng dẫn, điều chỉnh các hướng giải quyết vấn đề, kiểm chứng tính đúng đắn do người học đưa ra.

Hoạt động của người học: Tìm kiếm, khai phá mâu thuẫn cũng như logic của vấn đề, đề ra giả thuyết, phương hướng giải quyết.

Ưu điểm: Phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của người học, hình thành tư duy phê phán.

Nhược điểm: Khó triển khai, tốn nhiều công sức, thời gian

d. Phương pháp tự nghiên cứu (làm việc độc lập)

Phương pháp này nhằm đến mục tiêu giúp người học phân tích, tổng hợp và đánh giá, đưa ra quan điểm, ý kiến riêng về những vấn đề của nội dung dạy học.

Mục đích: Đảm bảo và phát huy các kỹ năng làm việc độc lập, sáng tạo, mềm dẻo, thích ứng nhanh của người học để giải quyết những vấn đề mới.

Hoạt động của người dạy: Đưa ra yêu cầu, nhiệm vụ nghiên cứu vấn đề cụ thể của nội dung dạy học.

Hoạt động của người học: Độc lập tìm kiếm các giải pháp thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu.

Ưu điểm: Phát huy khả năng làm việc độc lập, tìm tòi, phát hiện vấn đề và giải quyết chúng một cách sáng tạo, hình thành kỹ năng nghiên cứu khoa học.

Nhược điểm: Hạn chế sự giao tiếp giữa người dạy và người học, khó tổ chức.

3. KẾT LUẬN

Hình thành và phát triển năng lực cho SV là mục tiêu của chương trình đào tạo. Để phát triển năng lực này cần phải dựa trên các lý thuyết về phát triển chương trình theo mục tiêu năng lực, trong đó quan trọng phải mô tả, thiết kế chuẩn năng lực cần phát triển. Dựa trên mục tiêu và chuẩn năng lực, cần xác định nội dung dạy học gồm các yếu tố đầu vào như: Kiến thức, kỹ năng, năng lực. Các phương pháp dạy học cần xác định theo nguyên tắc tích cực hóa hoạt động của người học trên các phương diện: nhận thức, thực hành, vận dụng. Phương pháp đánh giá kết quả học tập sinh viên là phương pháp đánh giá năng lực, dựa trên chuẩn năng lực. Giáo dục đại học đào tạo ra những nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế xã hội trong giai đoạn mới, các nhà hoạch định chính sách, các nhà trường, các giảng viên phải dành những ưu tiên thích đáng cho việc điều chỉnh CTĐT theo hướng năng lực - đây là công việc khó, phải tiến hành trong thời gian dài, tốn nhiều công sức, những cũng đã phải bắt đầu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu Hội thảo: Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực học sinh*, (luu hành nội bộ) Nghệ An tháng 12/2014.
- [2] Nguyễn Thị Hạnh (chủ nhiệm đề tài) (2011), *Xu thế phát triển giáo dục tiểu học của một số nước trên thế giới*, Báo cáo tổng kết đề tài khoa học công nghệ cấp bộ, mã số B2009-37-76.
- [3] Nguyễn Vũ Bích Hiền (2013), *Nghiên cứu, đề xuất và hoàn thiện khung kiến thức chung về đánh giá giáo dục và trọng tâm cho từng đối tượng liên quan*, Báo cáo Hội thảo chương trình READ, Nghệ An.
- [4] Nguyễn Công Khanh, *Đổi mới kiểm tra đánh giá theo cách tiếp cận năng lực*, Kỷ yếu hội thảo Hướng tới một xã hội học tập VVOB, tháng 8/2013.
- [5] Lê Đức Ngọc, Trần Hữu Hoan (2010), *Chuẩn đầu ra trong giáo dục đại học*, Tạp chí KHGD, Viện KHGD Việt Nam, số 55, tháng 4/2010.
- [6] Nguyễn Minh Phương (1996), *Về việc xác định nội dung dạy học theo định hướng phát triển năng lực của người học*, Nghiên cứu GD số tháng 5/1996.
- [7] Nguyễn Thị Lan Phương (chủ biên) (2013), *Đánh giá kết quả học tập của học sinh phổ thông - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [8] Lương Việt Thái (2011), *Xác định các năng lực chung cốt lõi cho CTGDPT sau 2015 và một số vấn đề về vận dụng*, Bài kỷ yếu Hội thảo, Thái Nguyên tháng 03/2013.
- [9] *School for Tomorrow: Think Scenarios, Rethink Education*. OECD, 2006.
- [10] Wentling T. *Planning for effective training: A guide to curriculum development*. Published by Food and Agricultural Organization of the United Nation, 1993.

BASIS OF CURRICULUM DESIGN TOWARDS STUDENTS' CAPACITY DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION

Pham Van Hien

ABSTRACT

Curriculum design towards student's capacity development which helps the students more aware with the tasks they have to perform after graduation is necessary. However, it is the fact that the contents of training program are limited, and have not linked to the social demands and labor sectors yet. The paper proposes the steps to design a curriculum towards students' capacity development.

Keywords: *Curriculum, higher education.*

GIÁO DỤC HÀNH VI GIAO TIẾP CÓ VĂN HÓA CHO TRẺ 5-6 TUỔI THÔNG QUA TRÒ CHƠI ĐÓNG VAI THEO CHỦ ĐỀ Ở TRƯỜNG MẦM NON

Hồ Sỹ Hùng¹

TÓM TẮT

Giao tiếp là phương tiện để giúp trẻ học tập, vui chơi và tham gia vào cuộc sống xã hội. Các hành vi giao tiếp của trẻ được hình thành chủ yếu từ sự bắt chước và phản ánh rất chân thực những điều trẻ học được. Giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi được thực hiện rất có hiệu quả thông qua hoạt động vui chơi. Do đó trong bài viết này chúng tôi tập trung đi sâu vào việc nghiên cứu để đưa ra các biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non (MN).

Từ khóa: *Giao tiếp, giao tiếp có văn hóa, hành vi, trẻ 5 - 6 tuổi.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giao tiếp là một nhu cầu của trẻ em và là phương tiện để giúp trẻ học tập, vui chơi và tham gia vào cuộc sống xã hội. Ngay từ khi mới sinh ra, trẻ em đã bắt đầu giao tiếp với những người xung quanh [6]. Đứa trẻ càng lớn, phạm vi giao tiếp càng phức tạp hơn. Do vậy, việc giúp trẻ nắm được các chuẩn mực, hành vi giao tiếp có văn hóa để vận dụng vào trong những tình huống giao tiếp cụ thể là một vấn đề rất cần thiết. Giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ được thể hiện rất hiệu quả trong hoạt động vui chơi đặc biệt là trong trò chơi đóng vai theo chủ đề. Trong trò chơi trẻ học cách ứng xử giao tiếp và khẳng định cái tôi trong các quan hệ qua các vai [4]. Bên cạnh đó các chuẩn mực giao tiếp, các phẩm chất tâm lý cá nhân cũng được hình thành.

Qua khảo sát thực trạng ở một số trường mầm non chúng tôi nhận thấy nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ chưa được xác định cụ thể và chưa được sắp xếp theo hệ thống, mặt khác giáo viên chưa có biện pháp giáo dục tích cực, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của trẻ. Phần đông giáo viên mầm non vẫn có xu hướng sử dụng các biện pháp truyền thống mang tính áp đặt trẻ đã quen sử dụng trước đây, chưa chú ý đi sâu vào các tình huống phong phú, đa dạng của các trò chơi cho trẻ ở trường mầm non nhất là thông qua đóng vai. Việc tìm tòi nghiên cứu các biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa chưa được quan tâm đúng mức, dẫn đến sự lung túng của giáo viên khi tổ chức quá trình giáo dục hành vi cho trẻ. Do đó trong bài viết này chúng tôi tập trung đề xuất một

¹ Giảng viên khoa Giáo dục Mầm non, trường Đại học Hồng Đức

số biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

Giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa là một trong những nhiệm vụ quan trọng và có ý nghĩa to lớn trong quá trình hình thành nhân cách và phát triển toàn diện ở trẻ MN. Để đề xuất được những biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu, đánh giá thực trạng của vấn đề thông qua sử dụng phiếu điều tra kết hợp đàm thoại với các cán bộ quản lý, giáo viên ở một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Thanh Hóa như Trường mầm non Thực Hành, Đại học Hồng Đức, Trường mầm non 27-2, Trường mầm non An Hoạch, Trường mầm non Đông Sơn và quan sát quá trình tổ chức vui chơi đặc biệt là thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề biết về những biện pháp, nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa được lồng ghép trong trò chơi. Ngoài ra để biết được những biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ mà các giáo viên đã áp dụng chúng tôi tiến hành khảo sát, dự giờ, phỏng vấn họ để từ đó làm căn cứ để xây dựng những biện pháp cho phù hợp với nhu cầu, khả năng và thực tiễn sự phát triển của trẻ trong giai đoạn hiện nay.

2.1. Trò chơi đóng vai theo chủ đề

Trò chơi đóng vai theo chủ đề là một loại trò chơi mà trong đó trẻ em mô phỏng lại một mảng nào đó của cuộc sống người lớn trong xã hội bằng việc nhập vào các vai để hành động giống như người lớn theo chức năng xã hội và những mối quan hệ giữa họ [7].

2.2. Hành vi giao tiếp có văn hóa

Hành vi giao tiếp có văn hóa là những biểu hiện cụ thể bên ngoài được điều chỉnh bởi cấu trúc tâm lý của chủ thể có ý thức chứa đựng những giá trị chuẩn mực văn hóa được thực hiện theo quy tắc ứng xử của xã hội, thông qua lời nói, và cử chỉ trong các mối quan hệ hàng ngày [6].

2.3. Biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi qua trò chơi đóng vai theo chủ đề

Biện pháp 1: Xác định nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa và lập kế hoạch tổ chức hoạt động chơi theo các chủ đề.

a. Mục đích

Giúp giáo viên có cái nhìn tổng thể về nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề một cách thống nhất và khoa học.

*b. Cách tiến hành****Bước 1: Xác định nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cần đưa vào chủ đề giáo dục.***

Lựa chọn nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa đưa vào các chủ đề phù hợp với chương trình chăm sóc giáo dục mầm non hiện hành.

Nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa thích hợp nhất là khi đưa vào các chủ đề mang tính xã hội như các chủ đề về trường lớp mầm non, gia đình, bản thân. Tuy nhiên chúng ta không nên lồng ghép quá nhiều nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cùng một lúc vào một hoạt động.

Ví dụ: Lựa chọn và xây dựng nội dung giáo dục đưa vào các chủ đề

Hành vi giao tiếp	Các chủ đề
Hành vi chào hỏi	Trường mầm non, gia đình nghề nghiệp
Hành vi cảm ơn khi nhận được sự giúp đỡ	Trường mầm non, gia đình nghề nghiệp, bản thân
Hành vi xin lỗi khi mắc lỗi hoặc làm phiền người khác	Gia đình, nghề nghiệp, bản thân, trường mầm non
Hành vi lễ phép	Gia đình, nghề nghiệp, quê hương đất nước, trường tiểu học
Hành vi xưng hô thân mật với bạn	Bản thân, trường mầm non

Bước 2: Lập kế hoạch tổ chức hoạt động ở trường mầm non để hướng vào thực hiện nội dung giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ.

Trong kế hoạch tổ chức hoạt động giáo viên nên đưa ra những dự kiến về nội dung hoạt động, cũng như là dự kiến xây dựng các tình huống mở rộng nội dung trong quá trình tổ chức các hoạt động ở trường mầm non.

Trong kế hoạch của hoạt động, đặc biệt là kế hoạch tổ chức trò chơi cần đưa ra các dự kiến về sự chuẩn bị đồ dùng đồ chơi, triển khai bố trí không gian của các góc chơi phù hợp, thuận tiện cho việc sử dụng và thực hiện nội dung chơi và đặc là phải phù hợp với trẻ, kích thích trẻ hứng thú khi tham gia vào trò chơi.

Trong quá trình tổ chức các hoạt động giáo viên quan sát để có những ghi chép các biểu hiện của trẻ, xác định những kỹ năng, kinh nghiệm của trẻ để điều chỉnh kế hoạch thực hiện nội dung, thực hiện các biện pháp phù hợp. Cần xây dựng một số tình huống mới giúp trẻ luân phiên nhóm chơi để tạo điều kiện cho mọi trẻ được chơi, thực hành, luyện tập các hành vi giao tiếp có văn hóa một cách thuận lợi.

Trong quá trình lập kế hoạch, giáo viên cần lưu ý:

Cần dựa vào đặc điểm của trẻ và điều kiện của trường, lớp để lựa chọn chủ đề cho phù hợp.

Thể hiện được sự lựa chọn và cung cấp các đồ dùng học liệu ở các khu vực chơi trong lớp.

Biện pháp 2: Tổ chức môi trường các góc hoạt động theo hướng tích hợp

a. Mục đích

Bố trí môi trường hoạt động, sắp xếp đồ dùng đồ chơi, đồ dùng dạy học trong lớp theo hướng mở phù hợp với hoạt động của trẻ và phù hợp với yêu cầu giáo dục. Nhằm làm tăng khả năng hoạt động tích cực cho trẻ, tăng cường sự giao tiếp qua lại giữa trẻ với người lớn, giữa trẻ với nhau. Từ đó khuyến khích trẻ bộc lộ được hành vi giao tiếp có văn hóa một cách tích cực.

b. Cách tiến hành

Tạo môi trường vật chất phù hợp:

Để xây dựng môi trường cho trẻ hoạt động phong phú và phù hợp với đặc điểm nhận thức và khả năng chơi và tăng cường các mối quan hệ giao tiếp. Người giáo viên cần bố trí và tổ chức môi trường cho trẻ chơi và hoạt động, giáo viên cần tính đến các yếu tố như: Không gian thực tế của trường; mục đích tổ chức các hoạt động; các yếu tố an toàn của trẻ; đảm bảo sự linh hoạt dễ thay đổi theo mục đích giáo dục cũng như theo các chủ đề.

Sau mỗi chủ đề, giáo viên tìm hiểu nhu cầu chơi và khả năng hoạt động của trẻ, mức độ thể hiện hành vi giao tiếp có văn hóa của trẻ và thực tế điều kiện của lớp lên kế hoạch tổ chức môi trường hoạt động.

Ở các góc hoạt động, giáo viên bố trí đồ dùng, sắp xếp đồ chơi cần có sự đa dạng mang tính mới và xuất phát từ kinh nghiệm, kỹ năng của trẻ, để bổ sung, luân chuyển và đổi mới tạo cho trẻ sự mới lạ, hấp dẫn kích thích trẻ hoạt động tích cực, mở rộng nội dung chơi, các quan hệ giao tiếp của trẻ trong quá trình chơi. Qua đó trẻ được thực hành, luyện tập các hành vi giao tiếp có văn hóa và cách ứng xử trong giao tiếp một cách thuận lợi.

Giáo viên cần lên kế hoạch để bố trí và bổ sung thêm đồ chơi một cách hợp lý, đa dạng và mang tính mở sẽ kích thích và gợi mở để trẻ sử dụng vốn kinh nghiệm đã có vào trò chơi và các hoạt động hàng ngày khác. Từ đó khuyến khích trẻ hoạt động với đồ vật thay thế tạo các mối quan hệ để trẻ tích cực trao đổi với nhau, thực hiện các mối quan hệ giao tiếp giữa các vai tham gia vào hội thoại.

Tạo môi trường tâm lý phù hợp với môi trường hoạt động:

Việc tạo nên bầu không khí lớp học thoải mái hào hứng khi bước vào các hoạt động là vô cùng quan trọng. Vì vậy các phương tiện như đồ dùng, đồ chơi, tranh ảnh, trang trí mang tính thẩm mỹ, gần gũi với trẻ sẽ tạo cho trẻ có được cảm giác được là một thành viên

của lớp, đem lại lòng tự tin, phấn khởi, hứng thú, chia sẻ với bạn cùng chơi qua đó kích thích trẻ hoạt động tích cực, kêu gọi ở trẻ nhu cầu giao tiếp với mọi người để nhận ra những cử chỉ, hành vi đẹp.

Biện pháp 3: Tổ chức cho trẻ thực hành, luyện tập hành vi giao tiếp có văn hóa trong quá trình chơi

a. Mục đích

Tạo môi trường giao tiếp tích cực để cho trẻ được thực hành và luyện tập các chuẩn mực hành vi giao tiếp có văn hóa có nội dung phù hợp với các vai chơi.

b. Cách tiến hành

Tạo các tình huống cho trẻ được thực hành luyện tập:

Với trẻ 5-6 tuổi ở giai đoạn đầu của trò chơi, trẻ đã bắt đầu quan sát được những hành động và cử chỉ cũng như chú ý đến mối quan hệ và thái độ của nhân vật. Do đó trong trường hợp với tư cách là người bạn cùng chơi với trẻ. Giáo viên sẽ là người quan sát và khuyến khích trẻ nhập vai và thể hiện những nội dung theo các vai mà mình đảm nhận. Qua vai chơi, trẻ được thực hành và điều chỉnh hành vi phù hợp với các chuẩn mực qui định. Ví dụ: có thể gợi ý trẻ đóng vai là người bán hàng, hoặc người mua hàng trong trò chơi “Siêu thị” thể hiện các hành vi giao tiếp của người mua hàng với người bán hàng và ngược lại; có thể đóng vai là khách du lịch trong trò chơi “Đi thăm quan lăng Bác” để thông qua chơi và hành động của vai, trẻ được trải nghiệm, thực hành đưa ra những yêu cầu, đề nghị của khách du lịch với hướng dẫn viên du lịch. Khi trẻ đã chơi một vai nào đó thuần thục, cô giáo với tư cách là người bạn chơi của trẻ gợi ý trẻ chọn vai chơi khác trong mối quan hệ giao tiếp khác nhau như: Bác sĩ biết khám bệnh bằng ống nghe, biết hỏi mẹ của bệnh nhân về các triệu chứng, biết kê đơn và dặn dò bệnh nhân. Cô giáo càng nhập vai tự nhiên bao nhiêu thì càng tạo cho trẻ cảm giác tự nhiên thực hiện các yêu cầu chuẩn mực hành vi giao tiếp có văn hóa qua vai chơi.

Để giúp trẻ có điều kiện thuận lợi để thực hành, luyện tập các hành vi trong các các hoạt động ở trường mầm non đặc biệt là khi trẻ nhập các vai chơi trong các trò chơi đóng vai thì giáo viên cần:

Lập kế hoạch tham quan, trong đó có nội dung để trẻ quan sát các mối quan hệ giao tiếp giữa con người với con người như: đi tham quan, quan sát phòng khám bệnh, cửa hàng mua bán...

Sắp xếp, bố trí các vật dụng, chỗ chơi tạo hoàn cảnh chơi cho trẻ.

Tổ chức thảo luận, bàn bạc trước khi chơi, tạo tâm thế hứng thú để trẻ bước vào trò chơi, đưa ra hệ thống các câu hỏi đàm thoại để gợi mở về nội dung hoạt động phù hợp với những hành vi giao tiếp ứng xử có văn hóa.

Trong khi thảo luận giáo viên cần nêu ra những yêu cầu cụ thể cho từng nhóm chơi, vai chơi (đặc biệt nhấn mạnh yêu cầu về hành vi giao tiếp có văn hóa) để trẻ có thể

định hướng khi nhận nhóm chơi, vai chơi cho mình. Đối với trẻ tham gia đóng vai mới giáo viên cần theo dõi, giúp đỡ trẻ trong quá trình nhập vai để trẻ có thể hoàn thành tốt vai chơi của mình.

Tạo các tình huống khác nhau để luyện tập hành vi và hình thành thói quen với các hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ.

Tạo tình huống để các vai chơi trong mỗi nhóm có nhu cầu quan hệ giao tiếp với các nhóm chơi khác một cách tự nhiên theo diễn biến của trò chơi thể hiện, bộc lộ các hành vi.

Khi trẻ đã nhập được vai, biết thực hiện theo yêu cầu của vai chơi, giáo viên nên đưa ra các tình huống, hoàn cảnh chơi mới mở rộng nội dung chơi giúp trẻ có cơ hội hành động trong mối quan hệ khác nhau của vai chơi. Ví dụ: Tình huống mẹ chăm sóc con.

Trong quá trình tổ chức cho trẻ được thực hành luyện tập các hành vi giao tiếp có văn hóa giáo viên nên tạo ra các tình huống khác nhau trong các hoạt động ở trường mầm non nhất là khi trẻ tham gia vào các vai chơi, nhóm chơi và trong mỗi vai chơi hay nhóm chơi đó phải đặt ra những mối quan hệ giao tiếp giữa các đối tượng khác nhau một cách tự nhiên, phù hợp để trẻ bộc lộ được các hành vi.

Mở rộng các chủ đề trong các hoạt động để cho trẻ có nhiều cơ hội thực hành, luyện tập các hành vi giao tiếp có văn hóa thông qua việc tổ chức và thực hiện chế độ sinh hoạt hàng ngày phải được tiến hành thường xuyên và có thể lặp đi lặp lại nhiều lần với tần suất thời gian có thể ngày càng tăng nhằm giúp trẻ lĩnh hội đầy đủ và có những kỹ năng nhất định khi thực hiện các hành vi giao tiếp, ứng xử. Việc luyện tập này có thể được tiến hành đưa ra các tình huống khác nhau bằng cách thay đổi các tình huống để làm phong phú thêm cách mà cho trẻ tiến hành luyện tập. Có thể thay đổi các tình huống như là thông báo một vài sự kiện có liên quan đến trẻ mà sắp xảy ra; để cho trẻ được thảo luận, bàn bạc chuẩn bị tâm thế cho việc thực hiện các công việc mà nội dung của từng mảng hoạt động yêu cầu.

Những yêu cầu trong quá trình tổ chức và hướng dẫn trẻ thực hành luyện tập:

Khi tổ chức cho trẻ chơi, giáo viên cần đảm nhận vai trò vừa là người hướng dẫn, đồng thời tạo cho trẻ cảm giác giáo viên là thành viên trong hoạt động chơi cùng, cùng chơi với trẻ. Giáo viên đặt mình vào vị trí là người trợ giúp trẻ, điều này đem lại cho cô giáo sự đồng cảm, và đáp ứng nhu cầu chơi của trẻ một cách tốt nhất.

Giáo viên phải biết lắng nghe trẻ. Việc làm này có ý nghĩa vô cùng quan trọng khi tiến hành cho trẻ thực hành luyện tập hành vi giao tiếp thông qua các hoạt động. Để tạo cho trẻ cảm giác thoải mái hứng thú chơi, chơi hết mình, kích thích sự sáng tạo của trẻ, cũng như động viên khuyến khích trẻ nói lên ý tưởng của mình, giáo viên phải biết lắng nghe và tôn trọng trẻ. Điều này được biểu hiện ở hành vi hướng vào trẻ khi nói, chăm chú nhìn vào mắt trẻ, nở nụ cười với trẻ, đồng thời đưa ra những lời tác động, nhận xét, gợi ý khi cần thiết.

Phải kết hợp các phương tiện giao tiếp ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong quá trình tổ chức cho trẻ chơi. Nếu phương tiện ngôn ngữ tác động vào ý thức thì phương tiện ngôn ngữ tác động mạnh mẽ vào đến tình cảm của con người. Chỉ cần thay đổi nhỏ trong ánh mắt, giọng nói... là trẻ cảm nhận được thái độ của giáo viên. Trong tổ chức hoạt động chơi cho trẻ, giáo viên vừa là người tổ chức hướng dẫn trẻ chơi, vừa là thành viên trong quá trình chơi. Cho nên việc sử dụng các phương tiện giao tiếp cần linh hoạt, đa dạng, phong phú phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp cụ thể để thu hút kích thích trẻ chơi có hiệu quả.

Tạo được ở trẻ niềm tin, biết thể hiện vai mà mình đóng trong trò chơi, tích cực chủ động, thoải mái tự tin sẽ giúp trẻ phát triển hành vi giao tiếp có văn hóa; đây là một yếu tố vô cùng quan trọng để trẻ hứng thú đến trò chơi và bộc lộ hết mình.

Biện pháp 4: Tổ chức cho trẻ tham gia một cách tích cực vào quá trình đánh giá và tự đánh giá hành vi giao tiếp có văn hóa

a. Mục đích:

Củng cố biểu tượng về hành vi giao tiếp có văn hóa, kích thích trẻ tự giác, tích cực điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với những tình huống, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp.

b. Cách tiến hành

Việc đánh giá được thực hiện trong suốt quá trình chơi, dựa trên cơ sở của luật chơi, giáo viên quan sát phát hiện ra những sai lệch đưa ra những gợi ý giúp trẻ thực hiện đúng vai chơi và điều chỉnh hành vi phù hợp với yêu cầu của chuẩn mực hành vi trong quá trình thực hiện vai chơi. Trong quá trình thực hiện, trước khi tiến hành chơi giáo viên cần đưa ra những yêu cầu cụ thể về vai chơi. Trên cơ sở này làm điểm tựa giúp trẻ dễ dàng so sánh, đánh giá và tự điều chỉnh hành vi giao tiếp có văn hóa thông qua trò chơi đóng vai cũng như trong hoạt động hàng ngày.

Giáo viên cần tạo điều kiện cho trẻ được tham gia vào quá trình tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau trong nhóm bạn bè, giúp trẻ từng bước biết cách đánh giá, nhận xét những hành vi đúng và chưa đúng của mình và của bạn. Sự đánh giá của trẻ có thể tiến hành theo các cấp độ.

Khuyến khích trẻ tham gia đánh giá bạn: Căn cứ vào những yêu cầu cụ thể về hành vi giao tiếp có văn hóa đã đặt ra trong các hoạt động hàng ngày, giáo viên phải khuyến khích, gợi ý trẻ đưa ra những nhận xét, đánh giá về hành vi của bạn, giúp trẻ nhìn nhận và đánh giá một cách khách quan những biểu hiện của hành vi giao tiếp có văn hóa của bạn trong khi chơi.

Khuyến khích trẻ tự đánh giá bản thân bằng cách cho trẻ chỉ ra được những hành vi giao tiếp có văn hóa của mình trong các hoạt động ở trường mầm non. Giáo viên đánh giá kết quả hoạt động của trẻ. Để việc đánh giá này đạt chất lượng, giáo viên cần thường

xuyên theo dõi, bao quát các hoạt động của trẻ, phát hiện được những biểu hiện hành vi tích cực cũng như những biểu tượng hành vi tiêu cực. Việc đánh giá phải có sự nhất trí cao của tập thể và kết luận đánh giá của giáo viên.

Dựa trên kết quả của quá trình đánh giá, giáo viên dự đoán khả năng và sự phát triển của việc tổ chức chế độ sinh hoạt hàng ngày của trẻ ở trường mầm non.

Đánh giá của giáo viên một mặt xác định được những tích cực mà trẻ đạt được, mặt khác chỉ cho trẻ thấy những hành vi chưa đúng cần khắc phục, rút kinh nghiệm cho những lần sau.

Yêu cầu trẻ tìm ra các lỗi sai, giải thích tại sao lại như vậy và đề xuất các phương án sửa chữa cho các lỗi đó.

Tuy nhiên trong quá trình tổ chức, giáo viên cần lưu ý:

Phải tạo được không khí vui vẻ, thoải mái trong khi tiến hành đánh giá.

Cần bao quát hết các biểu hiện hành vi của trẻ để có những lời gợi ý phù hợp với quá trình đánh giá và tự đánh giá.

3. KẾT LUẬN

Quá trình giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa nói chung và giáo dục hành vi văn hóa cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non phải trải qua các quá trình tác động cả về mặt nhận thức, tình cảm và hành động của trẻ. Do đó các biện pháp nêu trên phải được thống nhất và kết hợp chặt chẽ với nhau. Bên cạnh đó các biện pháp này phải thể hiện được các mối quan hệ giữa cô và trẻ hay giữa trẻ với trẻ và giữa nhà trường với gia đình, phù hợp với đặc điểm nhận thức của trẻ 5-6 tuổi. Đây là những biện pháp giáo dục nhằm tạo điều kiện cho trẻ được bộc lộ và luyện tập những hành vi giao tiếp có văn hóa trong cuộc sống hàng ngày và đặc biệt là trong trò chơi đóng vai theo chủ đề.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đào Thanh Âm, Trinh Dân, Nguyễn Hòa, Đinh Văn Vang (2004), *Giáo dục mầm non*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Hướng dẫn thực hiện chương trình chăm sóc giáo dục mầm non, mẫu giáo lớn 5-6 tuổi*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Phạm Vũ Dũng (1993), *Văn hóa giao tiếp*, Nxb. Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
- [4] Ngô Công Hoàn (1998), *Giao tiếp và ứng xử sư phạm*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [5] Hoàng Thị Phương (2003), *Một số biện pháp giáo dục hành vi giao tiếp có văn hóa cho trẻ 5-6 tuổi*, Luận án Tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục.
- [6] Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Thị Hòa, Đinh Văn Vang (2008), *Tổ chức hướng dẫn trẻ mẫu giáo chơi*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

THE EDUCATION OF CULTURED COMMUNICATIVE BEHAVIORS FOR CHILDREN OF 5-6 YEARS OLD THROUGH THEMATIC ROLEPLAY AT KINDERGARTENS

Ho Sy Hung

ABSTRACT

Communication is the need of children and a means to help children study, play and take part in social life. Cultured communicative behaviors for children of 5-6 years old in formed primarily from imitation and very true reflection of everything children learn. The education of cultured communicative behaviors for children of 5-6 years old has been done effectively through fun activities. Therefore in this article we focus on studying deeply to bring out educational measures of cultured communicative behaviors for children of 5-6 years old through thematic roleplay at preschools.

Keywords: *Communication, cultured communication, behavior, children of 5-6 years old.*

NHẬN THỨC CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC VỀ HÀNH VI LỆCH CHUẨN

Nguyễn Thị Hương¹

TÓM TẮT

Với mục đích tìm hiểu nhận thức của sinh viên (SV) trường Đại học Hồng Đức về hành vi lệch chuẩn giúp nâng cao chất lượng Giáo dục - Đào tạo của nhà trường. Bài viết tập trung chủ yếu vào 2 nội dung: 1. Tìm hiểu nhận thức của sinh viên trường Đại học Hồng Đức về khái niệm hành vi lệch chuẩn; 2. Tìm hiểu nhận thức của sinh viên về “mức độ chấp nhận” của hành vi lệch chuẩn trong đời sống và trong quá trình học tập. Từ đó giúp những người làm công tác giáo dục có những thông tin cần thiết trong quá trình giáo dục, từ đó hình thành ở sinh viên những phẩm chất tốt, năng lực tốt đáp ứng yêu cầu về người lao động trình độ cao của xã hội hiện nay.

Từ khóa: Nhận thức của sinh viên, sinh viên trường Đại học Hồng Đức, hành vi lệch chuẩn.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nhận thức, thái độ, hành động là ba mặt cơ bản trong đời sống tâm lý con người, trong đó nhận thức là mặt đầu tiên, quan trọng nhất bởi vì nó là tiền đề của hoạt động, là điều kiện đảm bảo sự thành công trong bất cứ hoạt động nào của con người.

Đối với sinh viên, thế hệ trẻ, tương lai của đất nước, cũng thế. Nếu sinh viên nhận thức tốt về chuẩn mực xã hội, qui tắc xã hội sẽ có hành vi phù hợp, ngược lại nếu sinh viên nhận thức sai lầm sẽ có hành vi không phù hợp, hay gọi là hành vi lệch chuẩn. Hành vi lệch chuẩn là hành vi không phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận, việc sinh viên không nhận thức đầy đủ các chuẩn mực xã hội từ đó có những biểu hiện hành vi lệch chuẩn sẽ ảnh hưởng tới sự phát triển nhân cách của chính các em và ảnh hưởng trực tiếp tới chất lượng đào tạo của nhà trường. Hiện nay, sinh viên trường Đại học Hồng Đức có những biểu hiện hành vi lệch chuẩn như: Nghiện game, sống thử, nói tục, chửi bậy, vứt rác bừa bãi, đi học muộn, gian lận trong thi cử. Một trong những nguyên nhân quan trọng dẫn đến hiện tượng trên là do nhận thức của sinh viên chưa đầy đủ về các chuẩn mực xã hội, chuẩn mực hành vi.

Xuất phát từ những lí do trên chúng tôi lựa chọn nghiên cứu: *Nhận thức của sinh viên trường Đại học Hồng Đức về hành vi lệch chuẩn.*

Tiến hành nghiên cứu nhận thức của sinh viên trường Đại học Hồng Đức về hành vi lệch chuẩn chúng tôi xuất phát từ khái niệm cơ bản: *Hành vi lệch chuẩn là hành vi không*

¹ Giảng viên khoa Tâm lý - Giáo dục, trường Đại học Hồng Đức

phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận trong phạm vi thời gian và không gian nhất định.

Nhận thức về hành vi lệch chuẩn của sinh viên được biểu hiện ở các khía cạnh sau:

Nhận thức của sinh viên về khái niệm hành vi lệch chuẩn.

Nhận thức của sinh viên về “mức độ chấp nhận” được của hành vi lệch chuẩn trong đời sống và trong quá trình học tập.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp và khách thể nghiên cứu

Đề tài sử dụng tổng hợp các phương pháp nghiên cứu:

Phỏng vấn;

Quan sát;

Điều tra viết...

Nghiên cứu được khảo sát với 292 SV ở các ngành Sư phạm (98 SV); Kinh tế (97 SV); Kỹ thuật (97 SV) hiện đang học năm thứ 2,3,4 ở trường Đại học Hồng Đức năm học 2015 - 2016.

Điểm trung bình trong bài viết này được tính theo thang 3 mức độ:

1 điểm: nhận thức đầy đủ;

2 điểm: nhận thức tương đối đầy đủ;

3 điểm: nhận thức chưa đầy đủ.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Nhận thức của sinh viên về khái niệm hành vi lệch chuẩn

Tìm hiểu nhận thức của SV về khái niệm hành vi lệch chuẩn có ý nghĩa quan trọng, bởi vì: Nếu SV nhận thức đúng, đầy đủ về khái niệm hành vi lệch chuẩn sẽ giúp các em nhận thấy những biểu hiện hành vi lệch chuẩn trong thực tiễn từ đó điều chỉnh hành vi của mình phù hợp với chuẩn mực xã hội đề ra.

Để tìm hiểu nội dung này, chúng tôi đã đưa ra 4 khái niệm để SV nhận diện:

Khái niệm 1: Hành vi lệch chuẩn là hành vi không phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận trong phạm vi thời gian và không gian nhất định.

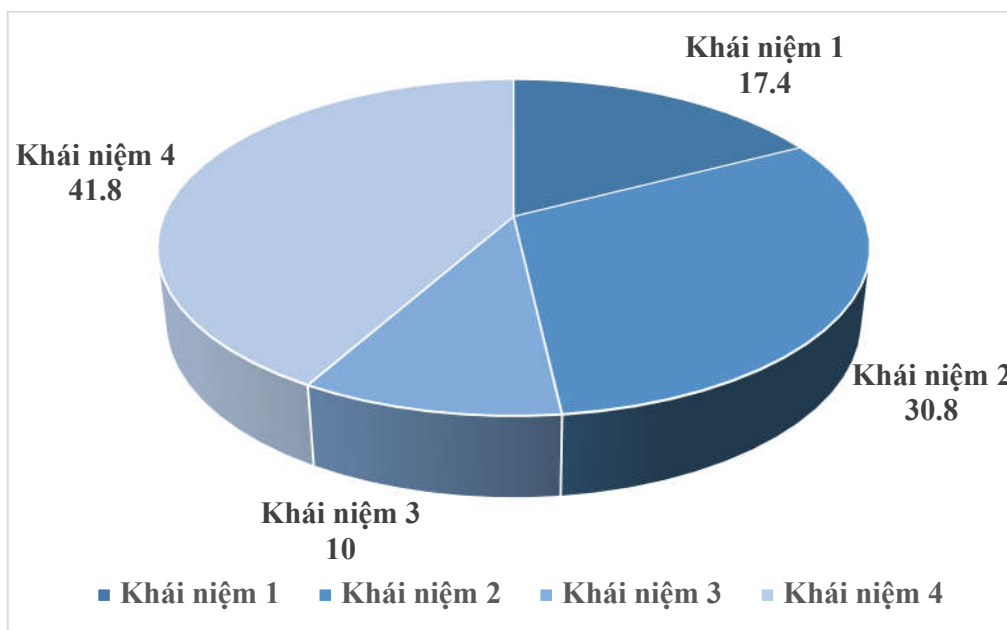
Khái niệm 2: Hành vi lệch chuẩn là những hành vi trái ngược với các qui tắc do xã hội qui định, ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của xã hội.

Khái niệm 3: Hành vi lệch chuẩn là những hành vi mang lại lợi ích cho chính bản thân người thực hiện nhưng lại không mang lại lợi ích cho xã hội.

Khái niệm 4: Hành vi lệch chuẩn là những hành vi không tốt, tuy nhiên thế hệ thanh thiếu niên bây giờ lại hay mắc phải.

Chúng tôi thu được kết quả thể hiện ở biểu đồ dưới đây:

Biểu đồ 1. Nhận thức của sinh viên về khái niệm Hành vi lệch chuẩn



Từ biểu đồ, chúng tôi nhận thấy có 2 khái niệm được SV lựa chọn chiếm tỷ lệ cao, đó là:

“Hành vi lệch chuẩn là những hành vi không tốt tuy nhiên thể hệ thanh thiếu niên bây giờ lại hay mắc phải”, chiếm 41,8%;

“Hành vi lệch chuẩn là những hành vi trái ngược với các quy tắc do xã hội qui định, ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của xã hội”, chiếm 30,8%.

Sở dĩ SV lựa chọn các khái niệm này bởi vì các em quan niệm tất cả những hành vi sai, không tốt, ảnh hưởng tiêu cực đến xã hội đều là Hành vi lệch chuẩn.

“Em nghĩ Hành vi lệch chuẩn nghĩa là hành vi không tốt, là hành vi sai, không được xã hội, mọi người chấp nhận” (SV. N.T.C - ngành Kinh tế).

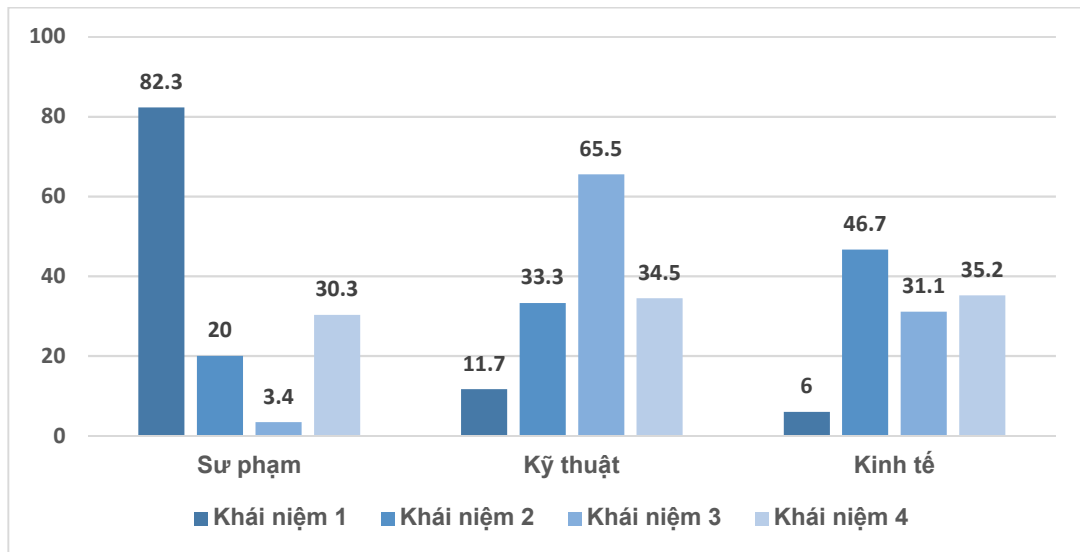
Có 17,4% SV lựa chọn khái niệm “Hành vi lệch chuẩn là hành vi không phù hợp với các quy tắc, chuẩn mực văn hóa được xã hội thừa nhận trong phạm vi thời gian và không gian nhất định”.

Một SV nói: “Em cho rằng đã là hành vi lệch chuẩn thì đều là những hành vi sai chuẩn mực xã hội, mà các chuẩn mực đó có được là do xã hội đưa ra, yêu cầu con người thực hiện tùy thuộc vào khoảng thời gian, không gian nào của sự phát triển” (SV. T.T.L – ngành Sư phạm).

Như vậy, hầu như SV nhận thức đúng những dấu hiệu bản chất của hành vi lệch chuẩn là những hành vi vi phạm các chuẩn mực xã hội, làm trái nội qui, qui định do xã hội đề ra. Tuy nhiên các em lại nhận thấy sự chi phối của xã hội - lịch sử đối với hành vi.

Vậy với SV thuộc các ngành học khác nhau liệu họ có nhận thức tương đồng nhau về khái niệm hành vi lệch chuẩn.

Chúng tôi thu được từ kết quả từ khảo sát như sau:

Biểu đồ 2. So sánh nhận thức của sinh viên các ngành về Hành vi lệch chuẩn

Như vậy, so với 2 ngành Kinh tế và Kỹ thuật thì SV ngành Su phạm có nhận thức về khái niệm hành vi lệch chuẩn đúng hơn, có tới 82,3% SV lựa chọn khái niệm 1. Bởi vì do đặc trưng chung của nghề sư phạm, đối tượng tác động của hoạt động này chính là nhân cách học sinh, do đó việc SV nắm được những kiến thức liên quan đến sự phát triển tâm lý của học sinh cũng là điều dễ hiểu.

Như vậy, mặc dù còn có những khác biệt trong nhận thức khái niệm hành vi lệch chuẩn ở SV của các ngành học khác nhau. Nhưng nhìn chung các em đã có nhận thức đúng về hành vi lệch chuẩn, đặc biệt là SV ngành Su phạm. Tuy nhiên một bộ phận SV chưa nhận thấy được sự chi phối của lịch sử xã hội đối với hành vi, đặc biệt là SV thuộc 2 nhóm ngành Kỹ thuật và Kinh tế.

2.2.2. Nhận thức của sinh viên về “mức độ chấp nhận được của hành vi lệch chuẩn” trong đời sống và trong quá trình học tập

Tìm hiểu nhận thức của SV thông qua việc chấp nhận hành vi lệch chuẩn trong đời sống và hoạt động học tập là cần thiết trong quá trình nghiên cứu về hành vi lệch chuẩn. Qua việc khảo sát nhận thức dưới góc độ này, giúp cho những người làm công tác giáo dục thu được thông tin về cách nhìn, cách nghĩ, quan điểm của sinh viên với hành vi lệch chuẩn. Đã là hành vi lệch chuẩn đều là những hành vi không đúng, vì vậy SV cần tránh, không phạm phải. Vì vậy, nếu trong quá trình sống, trong quá trình học tập tại nhà trường nếu SV chấp nhận nó và duy trì nó trong suốt hoạt động của mình thì đến một thời điểm nhất định sẽ hình thành ở các em những nét tính cách xấu, cản trở sự hình thành và hoàn thiện nhân cách cho các em trong tương lai.

Để tìm hiểu nội dung này, chúng tôi đưa ra 24 biểu hiện hành vi lệch chuẩn của sinh viên hiện nay nói chung và sinh viên Đại học Hồng Đức nói riêng. Qua khảo sát, chúng tôi thu được kết quả thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 1. Nhận thức của sinh viên về “mức độ chấp nhận được của hành vi lệch chuẩn” trong đời sống và trong quá trình học tập

TT	Hành vi lệch chuẩn	Hoàn toàn có thể chấp nhận được	Chỉ chấp nhận trong một số trường hợp	Không thể chấp nhận được	Tổng điểm	\bar{X}	TB
1	Đi học muộn	40	132	120	664	2,27	20
2	Nghỉ học không lý do	32	235	25	577	1,97	21
3	Quay cóp khi kiểm tra, thi	7	85	200	777	2,66	13
4	Không học bài, chuẩn bị bài đầy đủ khi lên lớp	75	191	26	535	1,83	23
5	Nói dối người khác	59	20	215	744	2,54	17
6	Lấy đồ của người khác mà không được sự đồng ý của họ	9	75	208	783	2,68	12
7	Chửi nhau với người khác.	7	74	211	788	2,69	11
8	Đánh nhau với người khác	4	31	257	837	2,86	4
9	Ứng xử không văn hóa với người khác	5	126	161	740	2,53	18
10	Ăn quà trong lớp	27	88	177	734	2,51	19
11	Trang phục không đúng qui định	181	32	79	482	1,65	24
12	Quấy rối, làm mất trật tự ở trường, lớp	6	59	227	805	2,75	10
13	Học thay, thi thay	0	2	290	874	2,99	2
14	Sông thử trước hôn nhân	30	10	252	806	2,76	9
15	Nói tục, chửi bậy	34	56	202	746	2,55	16
16	Đánh bài ăn tiền	6	19	267	845	2,89	3
17	Nghiện game	2	37	253	835	2,85	5
18	Lô đề	3	46	243	824	2,82	6
19	Nghiện ma túy	0	0	292	876	3,0	1
20	Vứt rác không đúng qui định	94	125	73	563	1,92	22
21	Không giữ gìn bảo vệ của công	10	107	175	749	2,56	15
22	Hút thuốc lá	12	25	253	821	2,81	7
23	Uống rượu, bia	9	86	197	772	2,64	14
24	Vi phạm luật giao thông	0	62	230	814	2,78	8

Từ bảng trên chúng tôi nhóm thành 2 nhóm trong đó SV có mức độ chấp nhận Hành vi lệch chuẩn cao và thấp. Cụ thể:

Nhóm 1: Nhóm hành vi lệch chuẩn có mức độ không chấp nhận chúng trong hoạt động của SV ở mức cao, gồm có: Nghiện ma túy ($\bar{X} = 3,0$); Học thay, thi thay ($\bar{X} = 2,99$); Đánh bài ăn tiền ($\bar{X} = 2,89$); Đánh nhau với người khác ($\bar{X} = 2,86$); Nghiện game ($\bar{X} = 2,85$); Lô đề ($\bar{X} = 2,82$); Hút thuốc lá ($\bar{X} = 2,81$); Vi phạm luật giao thông ($\bar{X} = 2,78$); Sống thử trước hôn nhân ($\bar{X} = 2,76$); Quấy rối, làm mất trật tự ở trường, lớp ($\bar{X} = 2,75$)

Những hành vi lệch chuẩn ở trên khi SV vi phạm có mức độ ảnh hưởng lớn đến đời sống tâm lý của các em và xã hội. Điều này cho thấy SV đã nhận thấy tính chất nguy hại của hành vi và không chấp nhận hành vi trong hoạt động của mình:

Nhóm 2: Nhóm hành vi lệch chuẩn có mức độ chấp nhận chúng trong hoạt động của SV ở mức cao, gồm có: Trang phục không đúng qui định ($\bar{X} = 1,65$); Không học bài, chuẩn bị bài đầy đủ khi lên lớp ($\bar{X} = 1,83$); Vứt rác không đúng qui định ($\bar{X} = 1,97$); Nghỉ học không lý do ($\bar{X} = 1,97$); Đi học muộn ($\bar{X} = 2,27$); Ăn quà trong lớp ($\bar{X} = 2,51$); Ứng xử không văn hóa với người khác ($\bar{X} = 2,53$); Nói dối người khác ($\bar{X} = 2,54$); Nói tục, chửi bậy ($\bar{X} = 2,55$); Không giữ gìn bảo vệ của công ($\bar{X} = 2,56$).

Như vậy hiện nay SV có mức độ chấp nhận hành vi lệch chuẩn cao thuộc về nhóm hành vi lệch chuẩn liên quan đến nội qui học tập và giao tiếp. Chúng tôi phỏng vấn, quan sát hành vi của các em trong hoạt động học tập, hoạt động sống, chúng tôi nhận thấy có nhiều nguyên nhân dẫn đến kết quả này, trong đó nguyên nhân bất chước bạn bè và chưa yên tâm với nghề là 2 nguyên nhân chủ yếu dẫn đến việc chấp nhận hành vi của các em.

Vậy những SV ở các khoa khác nhau có mức độ chấp nhận hành vi lệch chuẩn khác nhau không? Điều này được thể hiện ở bảng dưới đây:

Bảng 2. Mức độ chấp nhận hành vi lệch chuẩn của sinh viên các ngành học

TT	Hành vi lệch chuẩn	Ngành Kỹ thuật		Ngành Kinh tế		Ngành Sư phạm	
		Tổng điểm	\bar{X}	Tổng điểm	\bar{X}	Tổng điểm	\bar{X}
1	Đi học muộn	210	2,16	224	2,30	230	2,34
2	Nghỉ học không lý do	180	1,85	199	2,05	198	2,02
3	Quay cóp khi kiểm tra, thi	235	2,42	270	2,78	272	2,77
4	Không học bài, chuẩn bị bài đầy đủ khi lên lớp	151	1,55	184	1,89	200	2,04
5	Nói dối người khác	240	2,47	250	2,57	254	2,59

6	Lấy đồ của người khác mà không được sự đồng ý của họ	256	2,63	255	2,62	272	2,77
7	Chửi nhau với người khác.	251	2,58	247	2,54	290	2,95
8	Đánh nhau với người khác	279	2,87	278	2,86	280	2,85
9	Ứng xử không văn hóa với người khác	243	2,50	238	2,45	259	2,64
10	Ăn quà trong lớp	245	2,52	243	2,50	246	2,51
11	Trang phục không đúng qui định	152	1,56	155	1,59	175	1,78
12	Quấy rối, làm mất trật tự ở trường, lớp	261	2,69	265	2,73	279	2,84
13	Thi thay, học thay	291	3,0	291	3,0	292	2,97
14	Sống thử trước hôn nhân	269	2,77	281	2,89	256	2,61
15	Nói tục, chửi bậy	253	2,60	229	2,36	264	2,69
16	Đánh bài ăn tiền	278	2,86	276	2,84	291	2,96
17	Nghiện game	275	2,83	273	2,81	287	2,92
18	Lô đề	248	2,55	289	2,97	287	2,92
19	Nghiện ma túy	291	3,0	291	3,0	294	3,0
20	Vứt rác không đúng qui định	179	1,84	188	1,93	196	2,0
21	Không giữ gìn bảo vệ của công	245	2,52	244	2,51	260	2,65
22	Hút thuốc lá	270	2,78	273	2,81	278	2,83
23	Uống rượu, bia	242	2,49	240	2,47	290	2,95
24	Vi phạm luật giao thông	274	2,82	280	2,88	260	2,65

Qua bảng trên chúng tôi nhận thấy, nếu so sánh 3 ngành với nhau thì mức độ không chấp nhận Hành vi lệch chuẩn ở sinh viên ngành Sư phạm cao hơn so với 2 ngành còn lại. Điều này cũng dễ hiểu, bởi vì so với ngành Kinh tế và ngành Kỹ thuật thì sinh viên ngành Sư phạm đòi hỏi phải đảm bảo tính mô phạm trong giao tiếp, trong ứng xử... để trở thành những thầy giáo, cô giáo có phẩm chất đạo đức tốt, là tấm gương sáng để học sinh noi theo. Vì vậy một số hành vi lệch chuẩn liên quan đến nội qui học tập, đến giao tiếp ứng xử có mức độ không chấp nhận hành vi ở SV sư phạm tương đối cao. Tuy nhiên, không chỉ riêng sinh viên ngành sư phạm, sinh viên ở tất cả các ngành học khác nhau cũng cần có những tuân thủ các chuẩn mực một cách nghiêm túc, điều này tạo nên giá trị cho các em trong tương lai. Vì vậy, cần có các biện pháp để các em có nhận thức đúng về vấn đề này.

Từ kết quả trên cho thấy cần có những đề xuất, biện pháp tác động tới SV hiệu quả để góp phần nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo của nhà trường hiện nay.

2.3. Một số biện pháp nhằm nâng cao nhận thức cho sinh viên về hành vi lệch chuẩn

Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng hành vi lệch chuẩn của sinh viên trường Đại học Hồng Đức và các yếu tố ảnh hưởng tới hành vi lệch chuẩn của sinh viên, chúng tôi đề xuất một số biện pháp sau:

2.3.1. Biện pháp 1

Nhà trường cần tuyên truyền, giáo dục nhằm nâng cao nhận thức cho SV về các chuẩn mực xã hội, giúp các em nhận thức đúng đắn những giá trị đạo đức mà thời đại đang quan tâm.

2.3.2. Biện pháp 2

Sinh viên cần nhận thức đầy đủ, đúng đắn các chuẩn mực xã hội vì nó là cơ sở để các em thực hiện những hành vi phù hợp chuẩn mực xã hội. Thực tế đã chứng minh: Nhận thức đúng luôn là kim chỉ nam cho hoạt động con người, là cơ sở để hình thành thái độ và hành vi văn minh. Ngược lại nhận thức sai lệch là nguyên nhân của những hành vi sai lệch.

2.3.3. Biện pháp 3

Ngày nay cùng với sự phát triển của xã hội, nhiều chuẩn mực đạo đức mới được hình thành, hoặc ít nhiều có sự thay đổi. Chính sự thay đổi đó đã gây ra sự rối loạn trong nhận thức của SV về những chuẩn mực phù hợp. Vì vậy, cần nâng cao nhận thức cho SV về các chuẩn mực xã hội thông qua các giờ học trên lớp, các đợt học tập và sinh hoạt chính trị, các hoạt động thực tiễn... Mặt khác, cần đưa vào chương trình đào tạo học phần giáo dục kỹ năng sống cho sinh viên để giúp họ ứng phó và giải quyết tốt các vấn đề gặp phải trong học tập, trong cuộc sống.

Để khảo nghiệm tính cần thiết và tính khả thi các biện pháp đề xuất, chúng tôi đã khảo sát 25 chuyên gia là giảng viên, là nhà giáo dục của trường Đại học sư phạm Hà Nội và trường Đại học Hồng Đức, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 3. Khảo nghiệm biện pháp

STT	Các biện pháp	Tính cần thiết		Tính khả thi	
		SL	%	SL	%
1	Biện pháp 1	24/25	96	23/25	92
2	Biện pháp 2	23/25	92	22/25	88
3	Biện pháp 3	25/25	100	24/25	96

Từ kết quả trên chúng tôi nhận thấy cả 3/3 biện pháp đều được các nhà giáo dục cho rằng có tính cần thiết chiếm 92% trở lên và tính khả thi từ 88% trở lên, trong đó biện pháp thứ 3 được đánh giá ở mức cao và quan trọng nhất. Vì vậy cần đưa cả 3 biện pháp vào quá trình giáo dục hành vi lệch chuẩn của sinh viên từ đó giúp nâng cao hành vi của sinh viên cho phù hợp với qui tắc, chuẩn mực xã hội.

Qua trao đổi chúng tôi nhận thấy, phần lớn các nhà giáo dục hiện nay đồng tình với việc điều chỉnh nhận thức cho sinh viên thông qua việc trang bị các kiến thức liên quan đến kỹ năng sống cho sinh viên. Vì vậy, nhà trường cần quan tâm để đưa ra những phương pháp giáo dục hiệu quả giúp nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo trong giai đoạn hiện nay.

3. KẾT LUẬN

Qua kết quả nghiên cứu về nhận thức của SV trường Đại học Hồng Đức về hành vi lệch chuẩn có thể khẳng định:

Một bộ phận SV đã nhận thức đúng dấu hiệu bản chất của hành vi lệch chuẩn là những hành vi vi phạm các chuẩn mực xã hội, làm trái nội qui, qui định do xã hội đề ra... Tuy nhiên, một bộ phận SV chưa nhận thấy bản chất lịch sử - xã hội của hành vi.

Qua nghiên cứu về mức độ chấp nhận hành vi lệch chuẩn trong đời sống và học tập thì còn tồn tại một bộ phận SV có mức độ chấp nhận hành vi lệch chuẩn cao, đặc biệt là nhóm hành vi lệch chuẩn liên quan đến nội qui học tập và giao tiếp. Khi so sánh mức độ nhận thức của SV 3 nhóm ngành: Kinh tế; Kỹ thuật; Sư phạm về hành vi lệch chuẩn thì SV ngành sư phạm có mức độ nhận thức đúng về hành vi lệch chuẩn ở mức cao hơn.

Qua khảo nghiệm các biện pháp chúng tôi nhận thấy, hiện nay các nhà giáo dục khá quan tâm tới việc cung cấp kiến thức liên quan đến kỹ năng sống cho sinh viên.

Chúng tôi cho rằng để điều chỉnh nhận thức cho sinh viên về hành vi lệch chuẩn cần có sự phối hợp giữa nhà trường, các khoa đào tạo và các giảng viên để giúp sinh viên có nhận thức đúng đắn hơn nữa về hành vi lệch chuẩn từ đó biết điều chỉnh kịp thời để bản thân phát triển, đồng thời nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo của nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Báo cáo khoa học Hội nghị quốc tế lần thứ 2 về Tâm lý học đường ở Việt Nam, Nxb. Đại học Huế năm 2012.
- [2] Lưu Song Hà (2004), *Hành vi sai lệch chuẩn mực xã hội*, Tạp chí tâm lý học, số 7.
- [3] Nguyễn Thị Nhung (2012), *Biện pháp giáo dục đạo đức cho sinh viên trường đại học Phú Yên*, Hội thảo khoa học Giáo dục đạo đức cho sinh viên trong các trường Cao đẳng, Đại học Việt Nam tại TP Hồ Chí Minh, tháng 12/2012.
- [4] Khoa Tâm lý - Giáo dục - Trường ĐHHĐ, Tài liệu hội thảo khoa học cấp khoa: *Vấn đề về hành vi lệch chuẩn của học sinh - sinh viên hiện nay*, Tháng 11/2014.

HONG DUC UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF DEVIATION BEHAVIORS

Nguyen Thi Huong

ABSTRACT

With the purpose of understanding the students' awareness of deviant behaviors to help enhance the quality of education - training at the university. The paper focuses mainly on two content: 1. Study the awareness of students at Hong Duc University in deviant behaviors; 2. Study the awareness of students about the "acceptable level" of deviant behaviors in life and in the learning process. Thus helping the workers get the education necessary information in the educational process, forming students with good qualities, good capacity to meet the requirements of highly qualified workers today.

Keywords: *Perceptions of students, students of the University of Hong Duc, deviant behavior.*

DAY HỌC VĂN HỌC ANH - MỸ CHO SINH VIÊN CHUYÊN NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC TRÊN WIKISPACES CLASSROOM THEO HÌNH THỨC DAY HỌC KẾT HỢP (BLENDED LEARNING)

Vũ Thị Loan¹

TÓM TẮT

Blended Learning là một khái niệm mới trong giáo dục, dùng để chỉ một hình thức dạy học trong đó người học được học ít nhất một phần nội dung bằng hình thức trực tuyến với sự hỗ trợ của công nghệ. Nhiều chuyên gia giáo dục cho rằng Blended Learning sẽ là hình thức dạy học phù hợp nhất trong thời kỳ bùng nổ thông tin và công nghệ số ngày nay. Bài báo này trình bày kết quả thực nghiệm hình thức dạy học Blended Learning thông qua Wikispaces Classroom đối với 57 sinh viên chuyên ngữ trường Đại học Hồng Đức trong học phần Văn học Anh - Mỹ. Kết quả thực nghiệm cho thấy sinh viên đánh giá cao hiệu quả của hình thức dạy học Blended Learning thông qua Wikispaces Classroom, kết quả học tập của sinh viên được cải thiện đáng kể, sinh viên tự chủ hơn trong quá trình học, tích cực hơn trong quá trình làm việc nhóm, và hứng thú hơn với môn học. Ngoài ra, các tiện ích trên Wikispaces Classroom cũng giúp giảng viên đánh giá sinh viên khách quan hơn, công bằng hơn.

Từ khóa: *Blended learning, dạy học ngoại ngữ, wikispaces classroom, sự tự chủ của người học.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời kỳ bùng nổ thông tin và công nghệ số ngày nay, việc ứng dụng tối đa công nghệ và thiết bị hiện đại phục vụ cho mọi lĩnh vực của cuộc sống là điều tất yếu. Lĩnh vực giáo dục cũng không nằm ngoài tầm ảnh hưởng của công nghệ thông tin - truyền thông và công nghệ số. Việc ứng dụng công nghệ thông tin - truyền thông và công nghệ kỹ thuật số trong giáo dục đã tạo ra các hình thức dạy học mới. Theo truyền thống, việc dạy học được thực hiện trong một không gian cụ thể, ở đó người học và người dạy tương tác trực tiếp với nhau. Hình thức dạy học truyền thống hạn chế người học trong một không gian, môi trường cụ thể và phải tuân thủ theo thời gian biểu, lịch trình và tiến độ học tập nhất định. Với việc ứng dụng công nghệ thông tin - truyền thông trong giáo dục, việc dạy học có thể được thực hiện trong một không gian mở, cho phép người học có thể học ở bất kỳ đâu, vào bất kỳ thời điểm nào phù hợp, đó là hình thức học trực tuyến hoặc học từ xa thông qua mạng Internet hoặc các phương tiện truyền thông. Mặc dù có ưu điểm là linh hoạt, tiết kiệm chi phí, hình thức dạy học này cũng bộc lộ nhiều hạn chế như: Cung cấp

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức

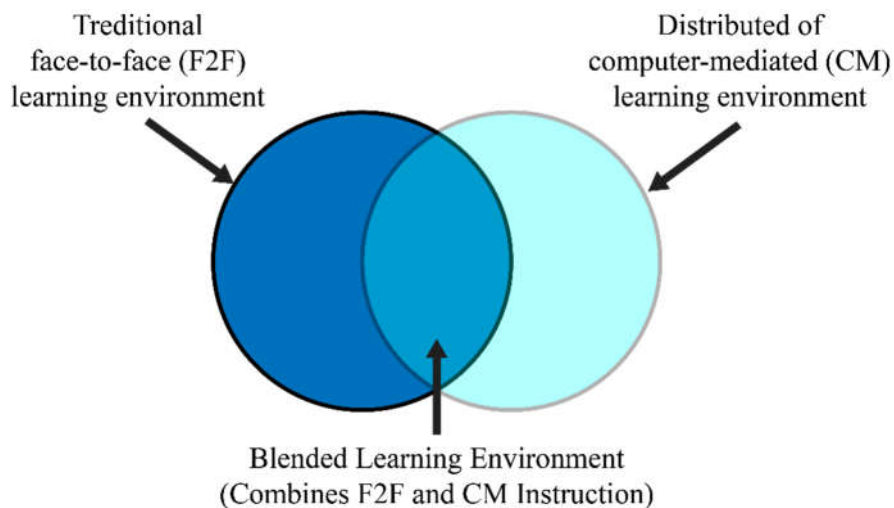
cho người học quá nhiều thông tin phải tự xử lý (Waddoups & Howell, 2002), đòi hỏi tính kỷ luật, tự chủ rất cao ở người học. Ngoài ra, với hình thức dạy học này, người học phải học trong môi trường tách biệt, thiếu tương tác trực tiếp giữa người học với người học, giữa người học với người dạy - hoạt động quan trọng giúp tạo dựng và duy trì các mối quan hệ xã hội. Từ cuối thế kỷ 20, đặc biệt từ khi bước sang thế kỷ 21, khái niệm Blended Learning đã được sử dụng trong giáo dục. Khái niệm này dùng để chỉ một hình thức giáo dục trong đó người học được học ít nhất một phần nội dung và được giảng dạy một phần thông qua các phương tiện kỹ thuật số và trực tuyến trên Internet, giúp cho người học tự chủ hơn về thời gian, địa điểm, tiến trình và tốc độ học của mình. Với hình thức học tập này, người học vẫn được quản lý, gắn kết trong một không gian, một cộng đồng nhất định nhưng phù hợp hơn với khả năng, sở trường của từng người học, đặc biệt có thể phát huy được sự tự chủ, khả năng học tập tối đa của người học, từ đó giúp nâng cao kết quả học tập của người học nói riêng, nâng cao chất lượng giáo dục nói chung.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận về dạy học kết hợp

2.1.1. Khái niệm về Blended Learning

Blended Learning là một khái niệm mới trong giáo dục hiện vẫn chưa có sự thống nhất trong việc giải nghĩa chính xác thuật ngữ, đưa ra định nghĩa và xác định nội hàm của thuật ngữ (Driscoll, 2002; Graham, Allen, & Ure, 2003). Tuy nhiên, cách định nghĩa thông thường nhất về Blended Learning là chỉ hình thức dạy học có kết hợp giữa hình thức dạy học trực diện (face-to-face) theo kiểu truyền thống và dạy học có sự hỗ trợ của công nghệ (technology-mediated) (Graham, 2005; Graham et al., 2003). Cách định nghĩa này nêu bật vai trò của việc kết hợp mang tính quá trình giữa hai môi trường dạy học cơ bản là dạy học trực diện truyền thống và dạy học có sự hỗ trợ của công nghệ như mô phỏng trong hình vẽ sau:



Hình 1. Blended Learning - Kết hợp giữa dạy học trực diện và dạy học trực tuyến

Mục đích của hình thức dạy học kết hợp (Blended Learning) là nhằm nâng cao hiệu quả dạy học, nâng cao tính tiện dụng và dễ tiếp cận cho người học, giảm chi phí giáo dục. Nhiều người cho rằng Blended Learning giúp tận dụng được những điểm ưu việt nhất của cả hai hình thức dạy học, dạy học trực tiếp và dạy học trực tuyến (Morgan, 2002; Young, 2002), Tuy nhiên, theo Graham (2006) nếu các khóa học theo hình thức Blended Learning không được thiết kế và tổ chức tốt, Blended Learning có thể kết hợp những điểm yếu nhất của cả hai phương pháp.

2.1.2. Các mô hình dạy học theo hình thức dạy học kết hợp Blended Learning

Có thể chia Blended Learning thành các mô hình khác nhau, mỗi mô hình có đặc trưng riêng về vai trò của người dạy, về không gian học, về phương pháp giảng dạy và lịch trình. Dưới đây là sự phân chia sơ đẳng về các mô hình dạy học kết hợp Blended Learning hiện nay.

Face-to-face Driver: Giáo viên trực tiếp giảng dạy phần lớn nội dung chương trình học. Một giáo viên khác dùng hình thức dạy học trực tuyến từ máy tính đặt ở phòng lab hoặc đặt ở cuối lớp học để hỗ trợ.

Rotation: Trong một khóa học nhất định nào đó, người học được luân chuyển theo lịch trình nhất định giữa học trực tiếp trên lớp và học trực tuyến.

Flex: Phần lớn nội dung khóa học được giảng dạy trực tuyến. Giáo viên hỗ trợ tại chỗ cho người học theo nhu cầu người học thông qua hình thức dạy riêng từng em hoặc theo nhóm nhỏ.

Online lab: Toàn bộ nội dung khóa học được giảng dạy trực tuyến, nhưng việc giảng dạy được thực hiện trong một không gian cụ thể. Thông thường học sinh tham gia vào các khóa Online lab cũng thường tham gia các khóa học theo kiểu truyền thống.

Self Blend: Học sinh tự chọn học các khóa học trực tuyến để bổ trợ cho khóa học chính thức học theo kiểu truyền thống ở trường. Mô hình Blended Learning này rất phổ biến tại các trường trung học ở Mỹ.

Online Driver: Toàn bộ nội dung khóa học được dạy trực tuyến thông qua thiết bị hoặc giáo viên giảng dạy trực tuyến. Người học học từ xa, có thể có điểm danh hoặc bắt buộc điểm danh.

Mô hình Blended Learning mà chúng tôi thực nghiệm tại trường đại học Hồng Đức là mô hình Rotation: sinh viên được luân chuyển giữa học trực tiếp trên lớp với giáo viên theo thời khóa biểu và đề cương môn học và học trực tuyến ngoài giờ theo quy định của giảng viên giảng dạy học phần.

2.1.3. Các bước thực hiện việc dạy học theo hình thức dạy học kết hợp Blended Learning

Theo Graham (2006), có thể tiến hành hình thức dạy học kết hợp Blended Learning theo các bước như sau:

Bước 1: Học trực tiếp. Phổ biến quy trình, định hướng người học.

Bước 2: Học trực tuyến. Nội dung kiến thức nền được cung cấp trực tuyến, yêu cầu người học tự học, tự tìm hiểu kiến thức.

Bước 3: Học trực tiếp. Người học được yêu cầu vận dụng kiến thức đã học được từ học trực tuyến vào các hoạt động cụ thể như làm thuyết trình, trình bày kết quả, ý tưởng v.v... thay vì nghe giảng. Đây là cơ hội để người học giao tiếp, hòa nhập với các sinh viên khác trong lớp.

Bước 4: Học trực tuyến. Vận dụng kiến thức nền vào công việc thông qua việc giải quyết vấn đề như làm dự án, làm bài tập mang tính ứng dụng.

2.1.4. Giới thiệu về Wikispaces Classroom

Wikispaces là một dạng trang wiki, được thiết kế dành riêng cho mục đích giáo dục. Cũng giống như các trang wiki khác, Wikispaces Classroom là dạng trang web dùng công nghệ web 2.0 giống blogs và mạng xã hội. Công nghệ web 2.0 cho phép các thành viên của trang dễ dàng chia sẻ nội dung thông tin, cộng tác và liên kết với các thành viên khác. Trên Wikispaces, người dùng có thể dễ dàng tạo các lớp học trực tuyến, dễ dàng đăng tải hoặc chỉnh sửa nội dung khóa học, dễ dàng chia nhóm và quản lý người học theo nhóm. Để sử dụng Wikispaces Classroom người dùng không bắt buộc phải có hiểu biết về web hay html. Đặc biệt wikispaces có thể chạy trên mọi ứng dụng, như trên máy tính cũ và điện thoại thông minh có kết nối internet. Đây chính là điểm thuận lợi để đưa Wikispaces Classroom vào môi trường học đường. Với Wikispaces Classroom giáo viên có thể thực hiện các hoạt động dạy học của một lớp học trực tuyến như sau:

Quản lý lớp: Giáo viên có thể quản lý mọi hoạt động của lớp học, các nguồn tài liệu, các cuộc thảo luận trao đổi của lớp, các dự án trong không gian lớp học trực tuyến. Ngoài ra, giáo viên có thể giao bài tập, chia sẻ tài liệu, ra thông báo, khuyến khích sinh viên v.v... Điều này giúp giáo viên và sinh viên làm việc cùng nhau một cách có hiệu quả.

Dạy học theo dự án: Wikispaces Classroom có cấu trúc đơn giản cho phép giáo viên tạo dự án, phân chia sinh viên thành đội/nhóm, giao nhiệm vụ và quản lý họ trong suốt quá trình thực hiện đến khi hoàn thành dự án. Giáo viên có thể xây dựng dự án trên mẫu có sẵn hoặc tự thiết kế, sinh viên có thể làm việc theo nhóm riêng đã được phân công cho đến khi hoàn thành dự án. Khi hoàn thành dự án có thể chia sẻ kết quả với các thành viên khác trong lớp, hoặc thậm chí có thể chia sẻ với phụ huynh hoặc những người khác bên ngoài lớp học.

Công cụ đánh giá thường xuyên của Wikispaces Classroom cho phép giáo viên theo dõi tiến trình dự án và sự tiến bộ của mỗi sinh viên trong quá trình thực hiện dự án. Nhờ đó, giáo viên có thể biết được sinh viên nào tiến bộ, sinh viên nào chậm tiến, mỗi sinh viên có đóng góp như thế nào vào dự án của nhóm, từ đó có biện pháp giải quyết vấn đề, khích lệ hoặc thử thách sinh viên khi cần thiết.

Tạo dựng quan hệ trong lớp học và ngoài xã hội trong không gian an toàn: Với Wikispaces Classroom, giáo viên có thể xây dựng được một trang mạng xã hội an toàn cho lớp học của mình, không gian lớp học được mở rộng vượt ra ngoài phạm vi phòng học, giờ học ở trường. Giáo viên có thể quyết định ai được tham gia vào lớp học và khi

nào được tham gia. Chính vì vậy môi trường lớp học có thể được xây dựng thành một trang mạng xã hội với sự tham gia của sinh viên trong lớp, sinh viên bên ngoài hoặc các đối tượng khác bên ngoài lớp học. Đặc biệt, giáo viên có thể kiểm soát để mọi trao đổi trong không gian lớp học tập trung xoay quanh hoạt động của lớp, gắn trực tiếp với mục đích và hoạt động của lớp học.

2.2. Phương pháp

Chúng tôi đã tiến hành dạy thực nghiệm hình thức dạy học kết hợp Blended learning thông qua trang Wikispaces Classroom đối với 57 sinh viên năm thứ 4 chuyên ngành Sư phạm tiếng Anh, học phần Văn học Anh - Mỹ trong học kỳ I năm học 2015 - 2016 theo quy trình như sau:

Trước khi tiến hành dạy thực nghiệm chúng tôi đã tiến hành xây dựng khóa học trên Wikispaces Classroom tại địa chỉ englishamericanliterature.wikispaces.com. Khóa học gồm các nội dung sau: 1. Nội dung khóa học: giới thiệu 8 tác giả tiêu biểu trong nền văn học Anh, văn học Mỹ cuối thế kỷ 19 đầu thế kỷ 20 và các tác phẩm tiêu biểu của các tác giả. Nội dung học phần trên wikispaces được đăng ở trang tài liệu, gồm video giới thiệu về tiểu sử tác giả, tài liệu trình bày về tiểu sử tác giả, video giới thiệu về tác phẩm và một tài liệu giới thiệu về tác phẩm. 2. Quản lý lớp học: Sinh viên được chia ngẫu nhiên bằng công cụ trên Wikispaces Classroom thành 8 nhóm, mỗi nhóm phải làm dự án về một tác giả theo hình thức bất thăm thực hiện ở buổi đầu tiên, buổi giới thiệu nội dung khóa học. Sinh viên được yêu cầu thực hiện dự án trên trang của nhóm. Mỗi nhóm được lập một trang riêng, trong quá trình làm việc, chỉ có thành viên của nhóm được phép xem nội dung đăng tải trên trang của nhóm hoặc chỉnh sửa nội dung. Sau khi hoàn thiện dự án, các nhóm để ở chế độ share (chia sẻ) để các nhóm khác có thể tham khảo. Sinh viên có thể đăng tải video và file ở các định dạng khác nhau trên trang của nhóm mình.

Tiến trình thực hiện dạy học kết hợp được tiến hành tuần tự theo các bước như sau:

Bước 1: Buổi đầu tiên của khóa học, giảng viên phổ biến nội dung, yêu cầu của khóa học; hướng dẫn sinh viên đăng nhập vào khóa học; chia nhóm và bất thăm project (mỗi nhóm sẽ phụ trách nội dung về một tác giả và tác phẩm tương ứng của tác giả trong chương trình học).

Bước 2: Sinh viên tự học nội dung môn học bằng tài liệu đăng tải trên Wikispaces Classroom tại địa chỉ englishamericanliterature.wikispaces.com và chuẩn bị bài thuyết trình theo nhóm theo yêu cầu. Sinh viên thực hiện việc tự học hàng tuần ngoài giờ lên lớp để chuẩn bị cho buổi lên lớp theo thời khóa biểu.

Bước 3: Sinh viên lên lớp theo thời khóa biểu, giảng viên thực hiện truyền đạt nội dung kiến thức của khóa học theo đúng đề cương chi tiết học phần. Tuy nhiên, thay vì giảng viên giảng bài, sinh viên được yêu cầu trình bày nội dung bài học dưới dạng bài thuyết trình, đóng vai, đóng kịch.v.v... giảng viên đưa ra nhận xét, đánh giá và tổng kết nội dung bài học. Hoạt động này được thực hiện tuần tự theo lịch trình đã phổ biến từ đầu khóa học. Mỗi sinh viên đều có cơ hội thể hiện trước lớp ít nhất một lần trong suốt khóa học.

Bước 4: Sinh viên viết tiểu sử tác giả, tóm tắt tác phẩm, phân tích nhân vật, bình luận một chi tiết trong tác phẩm và đăng tải trên wikispaces theo yêu cầu của giảng viên.

Với quy trình dạy học như trên, sinh viên lên lớp trực tiếp (face-to-face) 63 tiết, sinh viên học trực tuyến (online) tương đương 135 tiết. Tỷ lệ kiến thức giữa học trực tiếp và học trực tuyến là 1:1.

Việc kiểm tra đánh giá sinh viên cũng được thực hiện theo một quy trình mới. Thay vì làm các bài kiểm tra giữa kỳ và kiểm tra quá trình trên giấy, giảng viên yêu cầu sinh viên làm bài và đăng trên Wikispaces Classroom tại địa chỉ của khóa học và yêu cầu mỗi sinh viên phải nhận xét bài làm của ít nhất một bạn trong lớp. Điểm số của sinh viên là điểm bài làm và điểm đánh giá nhận xét bài làm của bạn chấm theo tiêu chí giáo viên đưa ra. Về kết quả bài tập nhóm, sinh viên được cho điểm dựa trên sự đóng góp thực tế của mỗi sinh viên vào kết quả bài tập của nhóm. Điều này được thực hiện nhờ công cụ đánh giá thường xuyên trên Wikispaces Classroom.

2.3. Kết quả thực nghiệm và thảo luận

Sau khi dạy thực nghiệm trong 14 tuần, chúng tôi đã tiến hành đánh giá hiệu quả của chương trình dạy thực nghiệm thông qua các công cụ là phiếu điều tra, thống kê điểm số của sinh viên và sổ ghi chép của giảng viên trong quá trình dạy học.

Kết quả từ phiếu điều tra cho thấy đánh giá của sinh viên về hình thức dạy học Blended Learning rất tích cực. 91% sinh viên được hỏi cho biết họ học được khối lượng kiến thức nhiều hơn, do sinh viên chủ động tìm hiểu nội dung bài học trước khi tới lớp. Điều đáng chú ý là 79% sinh viên được hỏi cho biết họ không cảm thấy áp lực phải học quá nhiều mặc dù thực tế sinh viên đã dành thời gian cho môn học nhiều hơn, nhất là thời gian tự học trực tuyến. Nguyên nhân là do sinh viên có thể đọc tài liệu trên điện thoại di động ở mọi nơi có internet. 100% sinh viên cho biết họ tích cực hơn trong việc tham gia vào các hoạt động của nhóm theo yêu cầu của giảng viên. Đa số (81%) sinh viên tham gia đăng nhập vào trang của nhóm và đóng góp ý kiến trên 10 lần trong suốt học kỳ.

Đánh giá về Wikispaces Classroom, 95% sinh viên được hỏi cho rằng giao diện trên Wikispaces Classroom thân thiện và dễ sử dụng, hoạt động tốt trên điện thoại di động và máy tính xách tay nên việc đăng bài hoặc làm bài được thực hiện dễ dàng. 93% sinh viên yêu thích hình thức học Blended Learning thông qua Wikispaces Classroom vì họ có thể chủ động học ở bất kỳ đâu, làm bài và nộp bài mọi lúc, mọi nơi bằng điện thoại di động. Điều này cũng phù hợp với thực tế, có 74% sinh viên thường xuyên sử dụng điện thoại để học, 26% thường dùng máy tính xách tay.

Để đánh giá về hiệu quả của khóa học đối với kết quả học tập của sinh viên, chúng tôi đã tiến hành thống kê điểm số các bài kiểm tra giữa kỳ, kiểm tra quá trình và kiểm tra học phần của sinh viên, kết quả cho thấy điểm số của sinh viên cao hơn so với điểm số của 2 khóa trước được học cùng chương trình môn học. Điểm khá giỏi tăng từ 56% và 58% lên 77%. Ngoài ra, chất lượng bài tập của sinh viên cũng tăng lên đáng kể, đặc biệt là chất lượng bài luận và bài thuyết trình. Chúng tôi cũng khảo sát mức độ hài lòng của sinh viên

về kết quả đánh giá cho điểm của giảng viên, 95% sinh viên hài lòng về điểm số của mình. Những sinh viên này cho biết điểm số của họ được chấm dựa trên tiêu chí rõ ràng, điểm bài tập nhóm phản ánh năng lực và đóng góp thực sự của mỗi sinh viên trong quá trình học. Điều này được thực hiện nhờ tiện ích lưu trữ lịch sử truy cập của mỗi thành viên trên Wikispaces Classroom. Đây là công cụ đánh giá thường xuyên rất hiệu quả giúp giảng viên tiết kiệm thời gian trong việc theo dõi và quản lý hoạt động của sinh viên.

Quan sát và ghi chép của giảng viên giảng dạy học phần cũng cho thấy sinh viên hứng thú hơn với việc học trên lớp. Số sinh viên nghỉ học giảm, mặc dù giảng viên không quản lý lớp bằng hình thức điểm danh. 95% Sinh viên được hỏi cho biết họ hứng thú với môn học, lý do là sinh viên không phải nghe giảng trên lớp, thay vào đó họ được tham gia tích cực vào quá trình tiếp thu kiến thức mới. Ngoài ra, số lượt sinh viên gặp giảng viên để tư vấn cũng tăng lên (67 lượt/ 14 tuần), trung bình giảng viên tư vấn cho mỗi sinh viên ít nhất một lượt; con số này cao hơn hẳn so với ghi chép của giảng viên về số lượt tư vấn cho sinh viên các khóa trước (trung bình 0.5 lượt/1 sinh viên).

3. KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu có thể khẳng định rằng Blended Learning là hình thức dạy học phù hợp với điều kiện thực tế và khả năng của sinh viên chuyên ngữ trường Đại học Hồng Đức. Hình thức dạy học này không những bắt kịp và ứng dụng được những tiên bộ trong lĩnh vực thông tin truyền thông và công nghệ hiện đại mà còn nhằm phát huy năng lực người học, phát huy khả năng sáng tạo, tự chủ và khả năng tự học vượt ra ngoài ranh giới lớp học của sinh viên. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy Wikispaces Classroom là một địa chỉ phù hợp nhằm thiết kế khóa học và thực hiện dạy học trực tuyến theo hình thức dạy học kết hợp. Ngoài việc thực hiện truyền tải nội dung khóa học, các tiện ích của Wikispaces còn giúp giảng viên trong việc quản lý và tổ chức lớp học, giúp giảng viên có thời gian tập trung nhiều hơn vào hoạt động dạy học.

Trong phạm vi bài viết này chúng tôi chỉ trình bày kết quả thực nghiệm bước đầu với 57 sinh viên chuyên ngữ trong một học phần. Để đánh giá toàn diện tính khả thi và hiệu quả của hình thức dạy học kết hợp Blended Learning thông qua Wikispaces Classroom, cần phải có những nghiên cứu tiếp theo. Chúng tôi hy vọng sẽ tiếp tục trao đổi về vấn đề này trong các nghiên cứu về sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (2006), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. <http://www.click4it.org/images/a/a8/Graham.pdf> truy cập ngày 6 November 2014.
- [2] Driscoll, M. (2002, March 1, 2002), *Blended Learning: Let's get beyond the hype*, E-learning, 54.
- [3] Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2003), *Blended learning environments: A review of the research literature*, Unpublished manuscript, Provo, UT.

- [4] Graham, C. R. (2005), *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions*, In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- [5] Morgan, K. R. (2002), *Blended Learning: A Strategic Action Plan for a New Campus*. Seminole, FL: University of Central Florida.
- [6] Waddoups, G., & Howell, S. (2002), *Bringing online learning to campus: The hybridization of teaching and learning at Brigham Young University*, *International Review of Research in Open and Distance Learning*.
- [7] Young, J. R. (2002, March 22). 'Hybrid' teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction, *Chronicle of Higher Education*.
- [8] <https://www.wikispaces.com/content/classroom/about>. truy cập ngày 20/06/2014.

TEACHING ENGLISH-AMERICAN LITERATURE TO ENGLISH MAJORS AT HONG DUC UNIVERSITY ON WIKISPACES CLASSROOM: BLENDED LEARNING

Vu Thi Loan

ABSTRACT

Blended Learning is a new term in education, which refers to a model of learning in which students are taught at least one part of the course content through technology-mediated online learning. It is argued that Blended Learning would be the best model of learning in the age of technology and digital booming today. This article discusses study results of a pilot program in which teacher used platform on Wikispaces Classroom to design a Blended Learning course to teach 57 English major students at Hong Duc university. Results show that students highly evaluate the effectiveness of the program, student learning outcomes were significantly improved, students were more active taking part in group work, learner learning motivation and autonomy were improved. In addition, formative assessment tool on Wikispaces Classroom helps teacher in giving fairer and more objective assessment.

Keywords: *Blended learning, foreign language teaching and learning, wikispaces classroom, learner autonomy*

PHÁT TRIỂN NGUỒN NHÂN LỰC TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG KINH TẾ - KỸ THUẬT CÔNG THƯƠNG

Phan Đình Long¹

TÓM TẮT

Vận dụng quan niệm về phát triển nguồn nhân lực và sử dụng các phương pháp nghiên cứu, bài báo đã đánh giá thực trạng nguồn nhân lực của trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật công thương giai đoạn 2011 - 2015 và đề xuất các giải pháp phát triển nguồn nhân lực của Trường trong 5 năm tới.

Từ khóa: *Phát triển, nguồn nhân lực, giảng viên.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Con người là chủ thể, là động lực của sự phát triển (C. Mác). Đối với các cơ sở đào tạo nguồn nhân lực, đội ngũ giảng viên, được coi là nhân tố then chốt tạo nên danh tiếng, thương hiệu và chất lượng đào tạo [2]. Trong hơn 10 năm trở lại đây ở Việt Nam, số trường được nâng cấp từ bậc trung cấp lên bậc cao đẳng khá nhiều, điều này càng làm gia tăng áp lực về sự thiếu hụt đội ngũ giảng viên. Nghiên cứu phát triển nguồn nhân lực giảng viên nghề tại trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật công thương (CĐ KT-KT CT) có ý nghĩa lý luận và thực tiễn.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu của chúng tôi được sử dụng các phương pháp sau:

Thu thập và phân tích thông tin thứ cấp được nhận từ nguồn dữ liệu ở các phòng chức năng của trường CĐ KT-KT CT và từ các trường cao đẳng trong hệ thống cùng Bộ Công Thương.

Phương pháp điều tra: Tiến hành điều tra 40 giảng viên tại trường CĐ KT-KT CT (đang công tác và đã công tác tại trường nhưng chuyển đi đơn vị khác) và 20 phiếu cho các trường do Bộ Công Thương quản lý.

Phương pháp chuyên gia: Phỏng vấn 15 giảng viên tại trường CĐ KT-KT CT và 10 giảng viên của các trường do Bộ Công Thương quản lý.

Phương pháp phân tích, tổng hợp: Trên cơ sở các số liệu điều tra, kết hợp phương pháp tính toán cơ bản, phân tích tổng hợp, thống kê, mô tả, đánh giá mức độ tin tưởng, hài lòng của đội ngũ giảng viên.

Các phương pháp trên sẽ cung cấp những thông tin về những nhu cầu, mức độ hài lòng, mức độ tin tưởng và những kỳ vọng.

¹ Phó Hiệu trưởng trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật công thương

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Quan niệm về phát triển nguồn nhân lực

Theo quan điểm triết học, “*Phát triển là một phạm trù dùng để khái quát quá trình vận động tiến lên từ thấp đến cao, từ đơn giản đến phức tạp, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện*” [1].

Theo Nguyễn Tiệp, “*Nguồn nhân lực bao gồm toàn bộ dân cư có khả năng lao động, không phân biệt người đó đang được phân bố vào ngành nghề, lĩnh vực, khu vực nào và có thể coi đây là nguồn nhân lực xã hội*” [3].

Yoshihara Kunio (1999) quan niệm “*Phát triển nguồn nhân lực là các hoạt động đầu tư nhằm tạo ra nguồn nhân lực với số lượng và chất lượng đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội của đất nước, đồng thời đảm bảo sự phát triển của mỗi cá nhân*”.

Tổng hợp các quan niệm trên đây cho thấy phát triển nguồn nhân lực bao gồm tổng hợp các giải pháp để gia tăng về số lượng, cơ cấu và chất lượng nguồn nhân lực, đáp ứng nhu cầu của quốc gia, cộng đồng, tổ chức và sự phát triển của mỗi cá nhân.

2.2.2. Thực trạng nguồn nhân lực ở trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương

Trong giai đoạn 2012 - 2015, nguồn nhân lực của Trường CĐ KT-KT CT đã có sự phát triển cả về lượng lẫn chất, từ cán bộ lãnh đạo, giảng viên, chuyên viên. Nổi bật là sự tăng cường của Ban Giám hiệu nhà trường từ 2 người lên 4 người, giúp Hiệu trưởng chỉ đạo các lĩnh vực: hợp tác doanh nghiệp, nghiên cứu khoa học và quản lý cơ sở vật chất để tăng nguồn thu, hướng tới tự chủ tài chính. Số lượng giảng viên được điều chỉnh theo xu hướng các ngành có nhu cầu đào tạo, tăng cường giảng viên cho các ngành nhu cầu cao.

Số lượng giảng viên có học vị thạc sĩ trong những năm qua đã tăng đáng kể, nhưng học vị tiến sĩ vẫn chưa có, và là số ít trong các nhà trường thuộc Bộ Công Thương chưa có tiến sĩ cơ hữu.

Bảng 1. Cán bộ, viên chức của các đơn vị trong trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương

TT	Đơn vị trong trường	Năm 2012	Tỷ lệ (%)	Năm 2013	Tỷ lệ (%)	Năm 2014	Tỷ lệ (%)	Năm 2015	Tỷ lệ (%)
1	Ban giám hiệu	2	100	2	100	2	100	4	100
	<i>Chuyên viên</i>	0	0	0	0	0	0	1	25
	<i>Giảng viên</i>	2	100	2	100	2	100	3	75
2	Phòng tổ chức cán bộ	3	100	3	100	3	100	3	100
	<i>Chuyên viên</i>	1	33	1	33	2	70	2	70
	<i>Giảng viên</i>	1	33	1	33	1	30	1	30
	<i>Nhân viên</i>	1	34	1	34	0	0	0	0

3	Phòng đào tạo	7	100	9	100	8	100	9	100
	<i>Chuyên viên</i>	3	43	4	44	4	50	5	56
	<i>Giảng viên</i>	3	43	4	44	4	50	4	44
	<i>Nhân viên</i>	1	14	1	11	0	0	0	0
4	Khoa Kế toán	9	100	9	100	8	100	8	100
	<i>Chuyên viên</i>	2	22	1	11	2	25	2	25
	<i>Giảng viên</i>	7	78	8	89	6	75	6	75
	<i>Nhân viên</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
5	Khoa KTQTKD	7	100	7	100	7	100	10	100
	<i>Chuyên viên</i>	1	14	1	14	1	14	1	10
	<i>Giảng viên</i>	6	86	6	86	6	86	9	90
	<i>Nhân viên</i>	0	0	0	0	0	0	0	0
Tổng số cán bộ viên chức		76	100	80	100	81	100	86	100
<i>Chuyên viên</i>		10	13	12	15	11	14	12	14
<i>Giảng viên</i>		56	74	58	72	60	74	64	75
<i>Nhân viên</i>		10	13	10	13	10	12	10	11

(Nguồn: Phòng TCCB - Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công Thương)

Bảng 2. Thống kê theo các chức danh nguồn nhân lực Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công Thương giai đoạn 2012 - 2015

Năm		2012		2013		2014		2015	
		SL (người)	Tỷ lệ (%)	SL (người)	Tỷ lệ (%)	SL (người)	Tỷ lệ (%)	SL (người)	Tỷ lệ (%)
TT	Tổng CBVC	76	100	80	100	81	100	86	100
1	<i>Chuyên viên</i>	8	11	10	13	9	12	10	12
2	<i>Chuyên viên chính</i>	2	2	2	2	2	2	2	2
Tổng số chuyên viên		10	13	12	15	11	14	12	14
5	<i>Giảng viên</i>	53	70	53	66	55	68	59	69

6	Giảng viên chính	3	4	5	6	5	6	5	6
7	Giảng viên cao cấp	0	0	0	0	0	0	0	0
Tổng số giảng viên		56	74	58	72	60	74	64	75
Tổng số nhân viên		10	13	10	13	10	12	10	11

(Nguồn: Phòng TCCB - Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công Thương)

Bảng 3. Trình độ bằng cấp, học hàm học vị của cán bộ viên chức cơ hữu Trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương giai đoạn 2012 - 2015

Trình độ	Năm 2012		Năm 2013		Năm 2014		Năm 2015	
	Số nhân sự	Tỷ lệ	Số nhân sự	Tỷ lệ	Số nhân sự	Tỷ lệ	Số nhân sự	Tỷ lệ
Trung cấp	02	3%	02	3%	02	2%	02	2%
Cao đẳng	05	7%	04	5%	05	6%	05	6%
Đại học	40	53%	39	49%	36	44%	32	37%
Thạc sĩ	29	37%	35	43%	38	47%	44	51%
Tiến sĩ	0	%	0	%	0	%	0	%
Nghiên cứu sinh	0	%	0	%	0	%	3	4
Tổng	76	100%	80	100%	81	100%	86	100%

(Nguồn: Phòng Tổ chức cán bộ, Trường CĐ KT - Kt CT)

Giai đoạn 2010 - 2015 Nhà trường đã đề ra các giải pháp thiết thực nhằm phát triển đội ngũ giảng viên.

Căn cứ vào chỉ tiêu định biên của nhà trường, phòng Tổ chức cán bộ kham khảo ý kiến các phòng chức năng, các khoa từ đó tham mưu Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch tuyển dụng theo xu hướng: Ưu tiên cho giảng viên nghề thiếu, nghề sẽ cần trong tương lai gần và lựa chọn người có thực tiễn và học vị cao, báo cáo Bộ chủ quản xin chủ trương tổ chức tuyển dụng. Ngoài ra công tác khuyến khích hay xây dựng quy chế bắt buộc để giảng viên quyết tâm hơn trong việc học tập nâng cao trình độ cũng rất quan trọng.

Trong giai đoạn 2012 - 2015, trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương đã tổ chức thi tuyển được 21 giảng viên, viên chức phù hợp với đề án việc làm của Nhà trường, ngoài ra đã cử được 3 giảng viên đi tập huấn về nghề nghiệp tại các nước phát triển như Hàn Quốc, Australia và nhiều lượt tập huấn của Bộ Công thương.

Năm 2014 Nhà trường đã vận động và hỗ trợ cho hai giảng viên đi nghiên cứu sinh cho hai chuyên ngành trọng điểm: kinh tế và kỹ thuật hóa dầu.

Công tác nghiên cứu khoa học cũng được thúc đẩy nhanh hơn dựa trên việc xây dựng các chế tài tài chính và gắn với thi đua khen thưởng, nên số lượng bài báo và đề tài khoa học cũng tăng lên.

Các giải pháp phát triển đội ngũ của Nhà trường trong giai đoạn 2010 - 2015 đã mang lại nhiều kết quả thiết thực.

Bảng 4. Kết quả đánh giá về chính sách khuyến khích giảng viên học tập, nâng cao trình độ

Nội dung	Tỷ lệ người đánh giá (%)					TB
	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Rất đồng ý	
Quy định rõ ràng điều kiện học tập nâng cao trình độ	0	5,1	60,3	32,1	2,6	3,32
Rõ ràng trong khen thưởng đối với giảng viên đạt chuẩn chất lượng, có thành tích tốt trong học tập bồi dưỡng	0	7,7	66,7	25,6	0	3,18
Sự minh bạch trong việc cử đi học tập, bồi dưỡng và thăng tiến nghề nghiệp	0	6,4	62,8	29,5	1,3	3,26

(Nguồn: Tổng hợp phiếu điều tra)

Qua bảng điều tra khảo sát trên cho thấy công tác khuyến khích giảng viên học tập nâng cao trình độ của trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công Thương đã được Đảng ủy, Ban Giám hiệu Nhà trường quan tâm. Đa số người được khảo sát đều đánh giá công tác này trên mức trung bình, hoàn toàn đồng ý về các chính sách khuyến khích giảng viên nâng cao trình độ của Nhà trường.

Công tác thu hút, tuyển dụng đội ngũ giảng viên là một khâu quan trọng giúp cho Nhà trường có thể tuyển dụng được đội ngũ giảng viên tốt, đáp ứng được yêu cầu về chất lượng đào tạo.

Bảng 5. Kết quả đánh giá về công tác thu hút, tuyển dụng đội ngũ giảng viên

Nội dung	Tỷ lệ người đánh giá (%)					TB
	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Rất đồng ý	
Tính hấp dẫn trong khâu tuyển dụng	0	2,6	62,8	34,6	0	3,32
Sự chặt chẽ trong quy trình tuyển dụng	0	3,8	60,3	35,9	0	3,32
Sự rõ ràng trong tiêu chí tuyển dụng	0	5,1	66,7	28,2	0	3,23
Sự minh bạch trong đánh giá kết quả tuyển dụng	0	7,7	65,4	26,9	0	3,19

Qua khảo sát cho thấy sự chặt chẽ trong quy trình tuyển dụng của Nhà trường được đánh giá cao nhất với 35,9% đồng ý và 60,3% không có ý kiến. Tính hấp dẫn trong khâu tuyển dụng được đánh giá cao thứ hai với 34,6% đồng ý và 62,8% không có ý kiến. Bên cạnh đó, sự rõ ràng trong tiêu chí tuyển dụng hay sự minh bạch trong đánh giá kết quả tuyển dụng cũng được đánh giá trên mức trung bình. Điều này chứng tỏ công tác thu hút tuyển dụng của Nhà trường là tương đối tốt.

Bên cạnh công tác tuyển dụng, Nhà trường cũng quan tâm đến công tác bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên sao cho hợp lý, phát huy tối đa năng lực của cán bộ.

Bảng 6. Kết quả đánh giá về công tác bố trí sử dụng đội ngũ giảng viên

Nội dung	Tỷ lệ người đánh giá (%)					TB
	Rất không đồng ý	Không đồng ý	Không có ý kiến	Đồng ý	Rất đồng ý	
Mức độ phù hợp giữa vị trí giảng dạy với chuyên môn được đào tạo	0	1,3	69,2	29,5	0	3,28
Mức độ hài lòng về vị trí công việc hiện tại	0	1,3	66,7	32,1	0	3,31

(Nguồn: Tổng hợp phiếu điều tra)

Kết quả trên cho thấy đa số đều hài lòng về vị trí công tác hiện tại. Về mức độ phù hợp giữa vị trí giảng dạy với chuyên môn được đào tạo cũng được đa số đồng ý. Điều này cho thấy công tác bố trí sử dụng cán bộ của Trường CĐ KT-KT CT thực sự được quan tâm và thực hiện tốt.

2.2.3. Đề xuất các giải pháp phát triển nguồn nhân lực trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công Thương giai đoạn 2016 - 2020

Phát triển nguồn nhân lực cho Trường CĐ KT-KT CT là hết sức cần thiết để Nhà trường nâng cao hơn nữa chất lượng công tác đào tạo, chính vì vậy chúng tôi đề xuất một số giải pháp phát triển nguồn nhân lực của Nhà trường trong những năm tới như sau:

Một: Qui hoạch phát triển đội ngũ cán bộ, giảng viên tại Trường CĐ KT-KT CT

Hai: Đổi mới tuyển chọn và sử dụng hợp lý đội ngũ cán bộ, giảng viên.

Ba: Xây dựng và phát triển các chương trình đào tạo và bồi dưỡng cán bộ, giảng viên.

Bốn: Thực hiện chế độ, chính sách đối với giảng viên, cán bộ.

Năm: Tăng cường kiểm tra, đánh giá tổ chức quản lý nguồn nhân lực

Sáu: Xây dựng môi trường làm việc văn hoá tại trường.

Sáu giải pháp này chứa đựng các cốt lõi của việc phát triển nhân lực, nhất là nhân lực giảng viên. Công tác kiểm tra đánh giá cán bộ, giảng viên, nhân viên phải khách quan, kịp thời và chính xác; khẩn trương tạo một môi trường văn hóa nhà trường theo hướng hòa nhập năng động và trách nhiệm.

3. KẾT LUẬN

Xã hội trông mong vào các trường CĐ, ĐH có chiến lược, chính sách phát triển nguồn nhân lực cán bộ, giảng viên. Thực trạng phát triển đội ngũ của trường Cao đẳng Kinh tế - Kỹ thuật Công thương những năm qua cho thấy đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý phải là những con người có niềm tin mạnh mẽ, sẵn sàng lắng nghe và chấp nhận ý kiến người khác; nhiệt huyết và là tấm gương sáng; khiêm tốn và học từ những sai lầm; nhẫn nại, nhạy cảm với những thay đổi của môi trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Học viện chính trị quốc gia Hồ Chí Minh (2006), *Giáo trình Triết học Mác - Lê nin*.
- [2] Lê Văn Trường (2015), *Luận cứ khoa học của việc điều chỉnh, bổ sung hoàn thiện chiến lược phát triển trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2010 - 2020 và tầm nhìn đến năm 2030*, Báo cáo tổng kết đề tài KHCN cấp tỉnh.
- [3] Nguyễn Tiệp (2008), *Giáo trình Nguồn nhân lực*, Nxb. Lao động xã hội, Hà Nội.
- [4] Nick Moore (1980), *Manpower planning in libraries*, London: Library Association.
- [5] Phạm Minh Hạc (1996), *Vấn đề con người trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa*, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [6] Trần Kim Dung (2006), *Quản trị nguồn nhân lực*, Tp. Hồ Chí Minh: Thống kê.
- [7] WB. *World Development Indicators* - London: Oxford, 2000.
- [8] Yoshihara Kunio (1999), *The Nation and Economic Growth - Korea and Thailand* - Kyoto: Kyoto University Press.

HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT AT THE COLLEGE OF ECONOMICS AND TRADE ENGINEERING

Phan Đình Long

ABSTRACT

By applying the concept of human resource development and use many different research methods, the paper was to assess the status of human resources of the College of Economics and Trade-Engineering in 2011-2015 and solutions proposed by the human resource development in the next five years.

Keywords: *Development, human resource, lectures.*

SỬ DỤNG CÁC KÊNH THÔNG TIN PHỤC VỤ HOẠT ĐỘNG TỰ ĐÁNH GIÁ GIỜ DẠY CỦA GIẢNG VIÊN KHOA NGOẠI NGỮ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Nguyễn Thị Ngọc¹

TÓM TẮT

Bài viết tập trung tìm hiểu quan điểm của giảng viên khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hồng Đức về mức độ cần thiết và tần suất sử dụng bốn kênh thông tin (bản thân, người học, đồng nghiệp, văn học) cho hoạt động tự đánh giá sau bài dạy của mình. Kết quả từ phiếu điều tra, phỏng vấn và phân tích nhật ký giảng dạy của 20 giảng viên khoa Ngoại ngữ cho thấy các giảng viên đều nhận thức được rằng hoạt động tự đánh giá là rất cần thiết và nên diễn ra thường xuyên. Một số đề xuất cũng đã được đưa ra nhằm tăng cường hơn nữa hoạt động tự đánh giá sau giờ dạy của giảng viên.

Từ khóa: *Hoạt động tự đánh giá, kênh thông tin, nhật ký dạy học, hoạt động tự đánh giá sau bài dạy.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Không thể phủ nhận rằng hoạt động tự đánh giá sau giờ dạy (reflection-on-action) của giảng viên là một hoạt động rất quan trọng và cần thiết góp phần giúp giảng viên nâng cao những kỹ năng nghề nghiệp như kiểm soát tốt các hoạt động giảng dạy, xử lý nhạy bén và linh hoạt các tình huống sư phạm nảy sinh trong quá trình giảng dạy. Quan trọng hơn, hoạt động này còn giúp giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn và tích lũy được nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy để chất lượng đào tạo ngày càng tốt hơn. Hơn thế nữa, hoạt động này còn đóng vai trò là một công cụ điều tra thực tiễn giảng dạy để phục vụ cho mục đích cải cách giáo dục có hiệu quả (Cohen & Hill, 2000). Tuy nhiên, việc tự đánh giá muốn khách quan và hiệu quả cần phải kết hợp các nguồn thông tin đa dạng và phong phú. Bài viết tập trung vào việc tìm hiểu quan điểm của giảng viên về việc sử dụng các kênh thông tin để phục vụ cho quá trình tự đánh giá. Từ kết quả khảo sát, tác giả đưa ra một số đề xuất nhằm tăng cường việc sử dụng các kênh thu thập thông tin cho hoạt động tự đánh giá của giảng viên.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Các khái niệm

2.1.1. Khái niệm về hoạt động tự đánh giá (reflective practice) và hoạt động tự đánh giá sau giờ dạy (reflection-on-action) của giảng viên

Hoạt động tự đánh giá “reflective practice” được John Dewy (1933) định nghĩa là “một hoạt động diễn ra khi giảng viên tự thực hiện việc nhận xét, đánh giá hoạt động giảng

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức

dạy của bản thân để tìm ra giải pháp thích hợp cho các tình huống phức tạp diễn ra trong quá trình dạy học”. Tác giả cho rằng hoạt động tự đánh giá có vai trò chỉ đạo hoạt động giảng dạy và những phán quyết của giảng viên. Cụ thể hơn, Cruickshank và Applegate (1981) đã nhấn mạnh rằng quá trình tự đánh giá giúp người dạy có những suy nghĩ sâu sắc hơn về những hoạt động giảng dạy đã trải qua, từ đó tìm ra nguyên nhân của hành động, làm căn cứ cho việc tìm ra hướng giải quyết mới cho các tình huống đã gặp phải. Trong một nghiên cứu khác, các tác giả Odeh, Kurt và Atamturk (2010) có kết luận rằng những giảng viên tham gia vào nghiên cứu đều có quan điểm tích cực đối với hoạt động tự đánh giá. Các tác giả khẳng định hoạt động tự đánh giá cho phép giảng viên nhìn nhận lại việc giảng dạy của mình theo các nội dung “đã dạy cái gì, dạy như thế nào và tại sao lại dạy như thế”. Từ đó giảng viên sẽ “phá vỡ những thói quen giảng dạy vốn dĩ lặp đi lặp lại từ trước đến nay để áp dụng những cách truyền đạt mới, phù hợp với nhu cầu của người học. Do đó hoạt động tự đánh giá có vai trò quan trọng trong việc hình thành và phát triển các kỹ năng nghề nghiệp, góp phần giúp giảng viên tự hoàn thiện bản thân (Schon, 1983). Những giảng viên có sử dụng hoạt động tự đánh giá (reflective teachers) luôn có xu hướng tìm ra cách tiếp cận mới, luôn trăn trở, xem xét vấn đề để tìm ra hướng giải quyết phù hợp hơn, hiệu quả hơn. Từ những khái niệm trên thấy rằng cần khuyến khích các hoạt động tự đánh giá của giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường đại học Hồng Đức bởi vì quá trình tự đánh giá có ý nghĩa rất quan trọng đối với việc thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy và phương pháp tiếp cận người học, giúp giảng viên tự hoàn thiện bản thân.

Thuật ngữ “reflection-on-action” (tự đánh giá sau giờ dạy) là một trong những hoạt động tự đánh giá mà Donald Schon (1983) đã đề cập đến trong cuốn sách nổi tiếng “the reflective practitioner”. Tác giả đã định nghĩa tự đánh giá sau giờ dạy là “hoạt động tự đánh giá mà trong đó giảng viên tự xem xét lại việc dạy của mình sau khi việc dạy một đơn vị bài học hay một buổi học”. Schon đã nhấn mạnh các nội dung của quá trình tự đánh giá bao gồm: Xem xét lại quá trình dạy học, phân tích tình huống đã diễn ra và đánh giá việc thực hiện, hành vi ứng xử và đưa ra giải pháp phù hợp để giải quyết vấn đề tốt hơn (review, analyse and evaluation). Khi tiến hành thực nghiệm hoạt động tự đánh giá, Smith (2005) đã rút ra kết luận rằng hoạt động này có ý nghĩa quan trọng trong việc giúp người tự đánh giá học hỏi từ những sự kiện đã diễn ra nhằm góp phần tự phát triển năng lực bản thân.

Hoạt động tự đánh giá đã phát triển ở các nước trên thế giới từ rất lâu và có vị trí quan trọng trong việc đánh giá chất lượng giáo dục nói chung và việc thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy nói riêng của giảng viên. Tuy nhiên, hoạt động đánh giá và tự đánh giá của giảng viên còn mới và việc thực hiện chưa đạt hiệu quả cao ở các trường đại học Việt Nam. Những năm gần đây có một số nghiên cứu về hoạt động đánh giá và tự đánh giá của giảng viên, song các nghiên cứu chỉ thực hiện một kênh thu thập thông tin cụ thể dẫn đến việc đánh giá và tự đánh giá chưa thật sự khách quan. Cụ thể là trong nghiên cứu của tác giả Hoàng Trọng Dũng (2010) đã chỉ ra rằng giảng viên đã có những thay đổi tích cực sau khi nhận được các ý kiến đánh giá từ sinh viên. Để thực hiện nghiên cứu này tác giả đã so sánh số liệu của hai đợt khảo sát sinh viên đánh giá giảng viên và thấy rằng kết quả đánh giá lần thứ hai cao hơn lần thứ nhất. Tuy nhiên kết quả nghiên cứu được đánh giá là

không đủ cơ sở để kết luận những thay đổi tích cực của giảng viên là do sinh viên đánh giá giảng viên (Cánh, 2014). Do đó, tác giả Nguyễn Văn Cánh (2014) đã đề xuất cần kết hợp nhiều kênh thông tin để việc đánh giá và tự đánh giá được khách quan hơn. Bên cạnh các nghiên cứu về hoạt động sinh viên đánh giá giảng viên còn có một nghiên cứu về cách thực hiện tự đánh giá của giảng viên dựa vào việc sử dụng nhật ký dạy học. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc sử dụng nhật ký dạy học có vai trò quan trọng đối với hoạt động tự đánh giá sau bài học của giảng viên, góp phần nâng cao hiệu quả giảng dạy và đổi mới phương pháp giảng dạy (Thanh, 2012).

Từ những khái niệm, phân tích và đánh giá ở phần trên cho thấy việc tự đánh giá sau giờ dạy của giảng viên trường Đại học Hồng Đức là hoạt động cần thiết và cần được đầu tư, quan tâm nhiều hơn. Hiện nay, trường Đại học Hồng Đức tiến hành việc đánh giá giảng viên thông qua việc lấy ý kiến đánh giá nhận xét của người học. Tuy việc thu thập thông tin từ người học là việc làm cần thiết nhưng thiếu yếu tố khách quan. Vì vậy, để việc tự đánh giá được khách quan cần kết hợp nhiều kênh cung cấp thông tin khác nhau. Trong bài viết này tác giả sử dụng bốn kênh thu thập thông tin được lấy ra từ một nghiên cứu của tác giả Stephen D. Brookfield - một trong những nhà nghiên cứu uy tín có nhiều đóng góp về hoạt động tự đánh giá của giảng viên - để sử dụng cho hoạt động tự đánh giá của giảng viên trong cuốn sách "*Becoming a critically reflective teacher*". Trong cuốn sách này tác giả Brookfield (1995) đã sử dụng thuật ngữ "lenses" (kênh thông tin) để chỉ các kênh thu thập thông tin cho hoạt động tự đánh giá của giảng viên bao gồm: Kênh thông tin bản thân người dạy (the autobiographical lens), kênh thông tin đồng nghiệp (the peer lens), kênh thông tin người học (the student lens) và kênh thông tin tài liệu tham khảo (the scholarly literature lens). Sự kết hợp của bốn kênh thu thập thông tin giúp giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức có căn cứ tự đánh giá việc giảng dạy của bản thân, từ đó có những điều chỉnh phù hợp trong quá trình giảng dạy để nâng cao chất lượng đào tạo.

2.1.2. Kênh thông tin bản thân

Trong nghiên cứu này, tất cả các giảng viên tham gia trả lời phiếu điều tra lựa chọn việc tự đánh giá (self-reflection) là yếu tố đầu tiên và quan trọng nhất. Brookfield đã chỉ ra rằng việc tự đánh giá thường xuyên cung cấp cho giảng viên những thông tin bổ ích và kịp thời về quá trình dạy và học để có thể thay đổi phương pháp giảng dạy cũng như hành vi ứng xử hợp lý hơn. Như vậy việc sử dụng kênh thông tin bản thân sẽ giúp giảng viên khoa Ngoại ngữ có những căn cứ quan trọng và cần thiết để tự đánh giá việc giảng dạy của bản thân. Điều này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy của giảng viên khoa Ngoại ngữ. Vấn đề được đặt ra ở đây là làm sao để lưu trữ những dữ liệu tự đánh giá một cách có hiệu quả nhất. Trong trường hợp này nhật ký giảng dạy (Reflective Journal) là giải pháp tối ưu nhất giải quyết được những yêu cầu của việc tự đánh giá của giảng viên khoa Ngoại ngữ sau giờ dạy. Ở các nước có nền giáo dục phát triển, Reflective Journal (RJ) là một thuật ngữ rất quen thuộc không những với người dạy mà cả với người học và đã được sử dụng từ nhiều năm trước đây.

Theo các nhà nghiên cứu Larive và Cooper (2006), RJ là “tuyển tập những ghi chép những trải nghiệm trong giảng dạy bao gồm suy nghĩ, cảm xúc, các vấn đề nổi cộm và đang được quan tâm”. Những trải nghiệm này vừa là cánh cửa để người dạy nhìn nhận, đánh giá lại những hoạt động đã qua và cũng là cánh cổng rộng lớn để tìm ra những cách giải quyết vấn đề hiệu quả hơn trong tương lai. Có ý kiến cho rằng RJ chỉ đơn thuần như một cuốn nhật ký ghi lại quá trình dạy học. Quan điểm này mới chỉ nêu được một thành tố trong RJ, tuy nhiên lại không phải là yếu tố quan trọng và then chốt. Điều cốt lõi của RJ là từ những sự kiện đã trải qua người viết phải tự đánh giá và nhận xét (reflection) được điểm tốt xấu để nâng cao hiểu biết và tìm ra hướng đi mới hiệu quả hơn. Chính nhờ những đặc điểm quan trọng được nêu ở trên mà RJ được dùng cho giảng viên khoa Ngoại ngữ để ghi chép lại các nội dung và quá trình giảng dạy. Thông qua những ghi chép đó giảng viên có căn cứ để tự đánh giá việc dạy của mình sau mỗi bài giảng, ở từng giai đoạn giảng dạy, ở cuối kỳ học hay cuối mỗi năm học. Từ đó, nâng cao sự hiểu biết của giảng viên về việc dạy của mình và việc học của sinh viên.

2.1.3. Kênh thông tin người học

Rõ ràng sinh viên chính là đối tượng trực tiếp tham gia và tiếp nhận hoạt động giảng dạy của giảng viên, do đó việc lấy ý kiến người học thường xuyên để phục vụ cho hoạt động tự đánh giá là việc làm rất cần thiết. Qua kết quả khảo sát cho thấy có đến 85% giảng viên được hỏi đồng ý rằng lấy ý kiến người học để phục vụ cho việc tự đánh giá là rất cần thiết. Thông qua kênh này, giảng viên sẽ thu thập được những thông tin bổ ích từ sinh viên, từ đó làm cơ sở để điều chỉnh, nâng cao hay đổi mới hoàn toàn hình thức giảng dạy nhằm đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của người học. Đồng thời điều đó cũng thể hiện xu thế giáo dục hiện đại: “Dạy học có tính tương tác cao” (Brookfield, 1995). Hiện nay, trường Đại học Hồng Đức có các đợt thăm dò ý kiến người học về việc giảng dạy của giảng viên sau mỗi học phần, kết quả của những lần khảo sát được nhà trường sử dụng để đánh giá việc giảng dạy của giảng viên, không được dùng cho việc tự đánh giá cá nhân. Do kênh thông tin này đóng vai trò quan trọng và đáng tin cậy nên được sử dụng trong nghiên cứu này để làm căn cứ tự đánh giá việc giảng dạy.

2.1.4. Kênh thông tin đồng nghiệp

Nhà nghiên cứu Brookfield (1995) đã nhấn mạnh rằng những nhận xét mang tính góp ý, xây dựng từ đồng nghiệp chính là nguồn tư liệu quý báu giúp giảng viên nâng cao kỹ năng xử lý tình huống và kỹ năng giảng dạy. Đồng thời cũng giúp giảng viên bỏ được các thói quen xấu mà bản thân mình không tự nhận thức được. Nhờ có sự tương tác với các giảng viên khác mà bản thân nâng cao sự tự tin và tích lũy thêm kinh nghiệm giảng dạy. Hơn thế nữa việc trao đổi thông tin và góp ý qua lại giữa các giảng viên còn cải thiện tinh cảm đồng nghiệp, tạo bầu không khí làm việc hợp tác và chia sẻ.

Việc chia sẻ kinh nghiệm giữa những người làm việc lâu năm và những người trẻ chưa có nhiều kinh nghiệm luôn được chú trọng và khuyến khích trong bất kỳ môi trường làm việc nào. Hoạt động này cũng thường xuyên diễn ra ở khoa Ngoại ngữ, trường Đại học

Hồng Đức để hỗ trợ thế hệ trẻ nâng cao kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp. Căn cứ vào nhu cầu thực tế và những ưu điểm của hoạt động trao đổi giữa các thế hệ giảng viên, kênh thông tin đồng nghiệp được sử dụng trong nghiên cứu này để phục vụ hoạt động tự đánh giá.

2.1.5. Kênh thông tin văn học

Bất kỳ hoạt động giảng dạy và cách xử lý tình huống sư phạm nào cũng ẩn chứa trong đó các học thuyết làm cơ sở lý luận. Các hoạt động giảng dạy của giảng viên đều được giải thích qua các tác phẩm văn học và các nghiên cứu đã có từ trước. Trong nghiên cứu của mình, Brookfield đã chỉ ra rằng nhờ những kiến thức từ các nghiên cứu có sẵn mà giảng viên có cơ sở lý luận để trả lời các câu hỏi tại sao phương pháp giảng dạy và hành vi ứng xử của bản thân lại như vậy. Người tự đánh giá sẽ xác định được cách ứng xử hay phương pháp giảng dạy đang sử dụng có phù hợp với xu hướng giáo dục của thời đại hay không. Thông qua kênh thông tin văn học người giảng viên biết rõ mình là ai, đang ở đâu, đang làm gì, do đó sẽ có định hướng phù hợp cho việc giảng dạy trong tương lai. Chính vì sự quan trọng của những lý luận trong các nghiên cứu có trước nên việc sử dụng kênh thông tin này cho việc tự đánh giá là đúng đắn và cần thiết, làm cơ sở lý luận cho giảng viên khoa Ngoại ngữ tự đánh giá việc giảng dạy của bản thân.

Như vậy, những phân tích trên cho thấy các kênh thông tin có vai trò quan trọng trong vấn đề tự đánh giá giảng dạy của giảng viên khoa Ngoại ngữ. Tuy nhiên một số nhà nghiên cứu nhấn mạnh rằng việc tự đánh giá của giảng viên cần sử dụng nhiều kênh thu thập thông tin để việc đánh giá được khách quan và đáng tin cậy hơn. Trên đây là sơ lược những khái niệm cơ bản và tình hình nghiên cứu trong và ngoài nước. Phần tiếp theo của bài viết trình bày các kết quả nghiên cứu về quan điểm của giảng viên khoa Ngoại ngữ đối với việc thực hiện hoạt động tự đánh giá. Mục đích của việc khảo sát là làm cơ sở để nêu ra một số đề xuất nhằm khuyến khích và nâng cao hiệu quả của hoạt động tự đánh giá.

2.2. Kết quả khảo sát về quan điểm của giảng viên khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hồng Đức đối với hoạt động tự đánh giá và các kênh thu thập thông tin cho hoạt động tự đánh giá

Để thực hiện nghiên cứu này tác giả đã thiết kế phiếu điều tra để khảo sát 20 giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức. Giảng viên tham gia khảo sát bao gồm các giảng viên dạy chuyên và không chuyên, giảng viên trẻ và giảng viên lâu năm. Phiếu khảo được dùng để thu thập thông tin về quan điểm của giảng viên khoa Ngoại ngữ về mức độ cần thiết của hoạt động tự đánh giá, mức độ cần thiết của việc sử dụng các kênh thu thập thông tin và tìm hiểu quan điểm của giảng viên về tần suất thực hiện các kênh thông tin cho quá trình tự đánh giá. Kết quả nghiên cứu còn được rút ra từ việc xem xét, đánh giá nhật ký giảng dạy của giảng viên và qua việc phỏng vấn các giảng viên tham gia nghiên cứu.

2.2.1. Sự cần thiết của việc sử dụng các kênh thu thập thông tin để tự đánh giá sau bài dạy

Kết quả khảo sát cho thấy 100% giảng viên cho rằng hoạt động tự đánh giá là một hoạt động rất cần thiết trong quá trình giảng dạy. Kênh thông tin bản thân được tất cả các

giảng viên sử dụng như một kênh chủ yếu để tự đánh giá việc giảng dạy của mình. Ngoài ra đa số (80%) những người được hỏi còn cho biết những đánh giá nhận xét từ sinh viên cũng là nguồn thông tin đáng tin cậy phục vụ cho việc tự đánh giá. Có 60% giảng viên đồng ý rằng việc tham khảo ý kiến đồng nghiệp cũng góp phần giúp giảng viên có cơ sở để tự đánh giá hoạt động giảng dạy. Tuy nhiên chỉ có 4 giảng viên được hỏi (chiếm 20%) đồng ý rằng việc đọc sách hay đọc những nghiên cứu sư phạm đã có từ trước là nguồn cung cấp thông tin cho quá trình tự đánh giá.

Bảng thống kê dưới đây thể hiện kết quả điều tra về mức độ cần thiết của việc sử dụng các kênh thu thập thông tin cho hoạt động tự đánh giá của giảng viên theo bốn mức độ tăng dần (1 là *không cần thiết*, 2 là *không cần thiết lắm*, 3 là *cần thiết* và 4 là *rất cần thiết*).

Bảng 1. Sự cần thiết của việc sử dụng các kênh thông tin cho hoạt động tự đánh giá của giảng viên

STT	Mức độ đánh giá				
	Nội dung đánh giá	1%	2%	3%	4%
1	Kênh thông tin bản thân	0	0	0	100
2	Kênh thông tin người học	0	15	35	50
3	Kênh thông tin đồng nghiệp	15	25	30	30
4	Kênh thông tin văn học	40	30	15	15

Từ bảng số liệu trên ta có thể nhận thấy việc đánh giá mức độ cần thiết của giảng viên về các kênh lấy thông tin là rất khác nhau. Tất cả giảng viên đều cho rằng kênh thông tin đồng nghiệp là rất cần thiết. Bên cạnh đó kênh thông tin người học cũng được 50% giảng viên đánh giá là rất cần thiết và 35% giảng viên cho rằng cần thiết cho hoạt động tự đánh giá bài dạy. Có 60% giảng viên có quan điểm tích cực với việc sử dụng kênh thông tin đồng nghiệp nhưng chỉ có 30% giảng viên cho rằng kênh thông tin văn học là cần thiết và rất cần thiết.

Kết quả điều tra cho thấy đa số 70% số giảng viên được hỏi có ý kiến không tích cực đối với việc sử dụng kênh thông tin văn học để thu thập thông tin. Chỉ có 30% số người cho rằng đây là kênh thông tin cần thiết và rất cần thiết, nhưng có đến 40% giảng viên có quan điểm không dùng kênh thông tin này.

2.2.2. Tần suất sử dụng các kênh thu thập thông tin phục vụ cho quá trình tự đánh giá của giảng viên

Kết quả khảo sát về tần suất sử dụng các kênh thu thập thông tin phục vụ cho quá trình tự đánh giá của giảng viên khoa Ngoại ngữ trường đại học Hồng Đức được thể hiện theo tỷ lệ phần trăm thông qua bảng sau:

Bảng 2. Tần suất sử dụng các kênh thu thập thông tin

	Mỗi buổi %	Mỗi tuần %	Mỗi tháng %	Mỗi học kỳ %	Không sử dụng %
Kênh thông tin bản thân	75	25	0	0	0
Kênh thông tin người học	10	50	40	10	10
Kênh thông tin đồng nghiệp	20	30	30	15	5
Kênh thông tin văn học	0	0	0	60	40

Qua bảng số liệu trên cho thấy sự khác nhau rất rõ rệt trong quan điểm về tần suất sử dụng các kênh thu thập thông tin của 20 giảng viên tham gia trả lời phiếu khảo sát. Không bất ngờ khi kết quả cho thấy quan điểm của đa số giảng viên (75%) cho rằng việc tự đánh giá dựa trên những thông tin tự thu thập được cần diễn ra sau mỗi buổi học, 25% giảng viên còn lại cho rằng việc tự đánh giá nên diễn ra sau mỗi tuần. Tuy nhiên kênh thông tin văn học lại cho kết quả điều tra hoàn toàn ngược lại. Không có giảng viên nào lựa chọn dùng kênh này sau mỗi buổi, mỗi tuần và mỗi tháng mà đa số (60%) cho rằng việc sử dụng chỉ nên sau mỗi kỳ hoặc không sử dụng (40%).

Đối với kênh thông tin người học, sự đánh giá về mức độ thường xuyên sử dụng của giảng viên rất khác nhau. Đáng chú ý, có đến 50% số giảng viên được hỏi cho rằng việc lấy ý kiến người học nên diễn ra mỗi tuần một lần. Nhiều giảng viên (40%) đã lựa chọn sẽ lấy ý kiến người học sau mỗi tháng. Các lựa chọn còn lại có số giảng viên lựa chọn bằng nhau (10%). Trong khi đó, kênh thông tin đồng nghiệp lại thu được những kết quả khá đồng đều về tần suất sử dụng. Số giảng viên chọn phương án mỗi tuần và mỗi tháng là bằng nhau, bên cạnh đó cũng có 20% thành viên chọn dùng kênh này sau mỗi buổi dạy.

Như vậy, việc tiến hành khảo sát và phân tích kết quả cho thấy những khác biệt rõ về quan điểm của giảng viên trong việc quyết định mức độ thường xuyên sử dụng các kênh thông tin để phục vụ cho quá trình tự đánh giá. Điều này không phù hợp với quan điểm của tác giả Brookfield là cần kết hợp bốn kênh thông tin để việc đánh giá có hiệu quả. Giảng viên có xu hướng lựa chọn kênh thông tin bản thân và kênh thông tin người học nhiều hơn, thường xuyên hơn khi tự đánh giá. Điều này cho thấy cần khuyến khích, tạo điều kiện và môi trường để giảng viên cùng sử dụng các kênh thông tin đồng bộ và có hiệu quả.

2.3. Kết quả của việc sử dụng các kênh thông tin vào việc tự đánh giá

2.3.1. Cách thức sử dụng các kênh thông tin vào việc tự đánh giá của giảng viên

Việc đánh giá của giảng viên sẽ được tiến hành theo bốn bước sau đây:

Bước 1: Xác định nội dung, tình huống sự phạm cần đánh ra để tìm ra cách thực hiện hiệu quả hơn.

Bước 2: Thu thập dữ liệu để tự đánh giá bài dạy từ bốn kênh thông tin

Bước 3: Đưa ra nhận xét, đánh giá dữ liệu từ các kênh thông tin.

Bước 4: Đưa ra những phán quyết mang tính chiến lược để thực hiện việc đổi mới phương pháp giảng dạy của bản thân.

Như vậy, thông tin từ bốn kênh (bản thân, người học, đồng nghiệp và văn học) sẽ được thu thập lại ở bước thứ hai của quá trình tự đánh giá. Có thể nói đây là bước quan trọng nhất và là cơ sở để thực hiện các bước tiếp theo. Trong nghiên cứu này, 20 giảng viên sẽ tham gia tự đánh giá theo quy trình bốn bước nêu trên. Thời gian tiến hành nghiên cứu là ba tháng và vào học kỳ hai của năm học 2015-2016. Mỗi giảng viên thực hiện tự đánh giá một lớp giảng dạy. Do đó, mỗi tuần giảng viên sẽ thực hiện hai lần tự đánh giá. Giảng viên chỉ thực hiện việc tự nhận xét đánh giá khi đã thu thập được thông tin từ bốn nguồn dữ liệu. Điều này cho phép tác giả xem xét hiệu quả việc kết hợp sử dụng các kênh thông tin cho hoạt động tự đánh giá.

Để tự thu thập thông tin giảng viên sẽ sử dụng nhật ký giảng dạy được trình bày theo cấu trúc hai mục (two-entry journal) (Gibb, 1998) vì đây là cấu trúc thể hiện rõ ràng và logic các nội dung tự đánh giá. Người viết nhật ký chỉ cần chia mỗi trang RJ làm hai cột. Cột bên trái ghi tiêu đề các nội dung của RJ bao gồm các câu hỏi kèm theo, cột bên phải là phần trả lời tương ứng cho các câu hỏi đã được nêu ra. Các mục trong nhật ký giảng dạy được nêu cụ thể như sau:

Mô tả (Description)

Nêu lại tình huống đã diễn ra trên lớp? (What happened?) Ở phần này chỉ đơn thuần mô tả lại, không đưa ra bất kỳ nhận định hay hướng giải quyết nào.

Cảm xúc (Feelings)

Phản ứng và cảm xúc của bạn lúc đó như thế nào? (What were your reactions and feelings?). Khi trả lời câu hỏi này lưu ý chỉ nêu chính xác phản ứng và cảm xúc của bản thân ở thời điểm xảy ra sự việc được miêu tả ở phần thứ nhất. Không đi vào phân tích nguyên nhân dẫn đến các phản ứng.

Đánh giá & phân tích (Evaluation & Analysis)

Phân tích những điểm tốt, xấu của sự việc? Xem xét những biểu hiện cảm xúc và phản ứng có phù hợp hay không? Đồng thời tự phán xét về những hành vi ứng xử của bản thân? Tìm ra nguyên nhân cho những sự việc đã diễn ra.

Kết luận (Conclusion)

Từ những bước đã thực hiện ở trên đưa ra những phương hướng xử lý được cho là phù hợp và đạt hiệu quả cao hơn đối với các sự việc diễn ra tương tự. Bài học kinh nghiệm được rút ra từ các trải nghiệm là gì. Có thể rút ra được kết luận gì về việc giảng dạy của bản thân.

Đối với việc thu thập thông tin nhận xét, đánh giá từ người học, giảng viên dùng phiếu đánh giá được soạn sẵn với các nội dung nhằm thăm dò ý kiến người học về tính phù hợp và hiệu quả của phương pháp giảng dạy ở hiện tại. Việc sử dụng thông tin đánh giá từ

đồng nghiệp sẽ được thực hiện bằng cách giảng viên tự đánh giá nội dung hoặc tình huống sư phạm gặp phải trong quá trình giảng dạy. Các giảng viên sẽ thảo luận theo nhóm năm người và người tự đánh giá sẽ ghi chép lại các ý kiến đóng góp từ đồng nghiệp để làm cơ sở cho việc tự đánh giá của mình. Các nhóm sẽ tự quyết định hình thức hoạt động của mình. Giảng viên được yêu cầu đọc các tài liệu tham khảo có liên quan đến các vấn đề được nêu ra để tự đánh giá.

2.3.2. Kết quả của việc sử dụng các kênh thông tin để tự đánh giá

Nhật ký giảng dạy đã chứng tỏ là một công cụ hữu hiệu giúp giảng viên không những kiểm soát được những hoạt động giảng dạy mà còn thực hiện việc tự đánh giá một cách logic và đạt hiệu quả cao. Các nội dung trong nhật ký được trình bày đầy đủ theo các mục đã nêu. Kết quả thể hiện trong nhật ký cho thấy những tiến bộ tích cực trong hoạt động giảng dạy. Khi phỏng vấn có giảng viên đã nêu cảm nhận rằng: “Tôi đã không nghĩ rằng mình đã tức giận như vậy trước sinh viên. Lần sau nếu có tình huống tương tự tôi sẽ xử lý bình tĩnh hơn”. Giảng viên còn cho biết chưa từng trải nghiệm hình thức ghi chép này trước đây, do đó việc này còn gặp nhiều khó khăn nhưng càng về sau việc ghi chép càng trở nên thú vị và được đánh giá là có hiệu quả cao trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy của giảng viên.

Khi phỏng vấn, tuy có một vài giảng viên có ý kiến rằng sinh viên sẽ có tâm lý sợ sệt mà không đánh giá chân thực việc giảng dạy của giảng viên, nhiều ý kiến khẳng định khi sinh viên hiểu rõ mục đích của việc đánh giá là góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy thì những đánh giá của sinh viên sẽ trung thực, đáp ứng được yêu cầu và mục đích của phiếu đánh giá.

Kết quả thu được từ phỏng vấn giảng viên về việc sử dụng kênh thông tin từ đồng nghiệp cho thấy các nhóm thảo luận đã có những hình thức tổ chức các buổi thảo luận rất phong phú, linh hoạt và tiết kiệm thời gian như lập nhóm thảo luận qua tin nhắn Facebook (messages), gửi email, thảo luận nhóm trực tiếp hay gửi tin nhắn bằng điện thoại. Khi được hỏi hình thức thảo luận nhóm nào đạt hiệu quả và tiện lợi nhất thì có nhiều giảng viên đã chọn thảo luận qua messages trên Facebook và thảo luận nhóm trực tiếp vì sẽ nhận được phản hồi nhanh hơn.

Đa số giảng viên khi được hỏi về hiệu quả của việc sử dụng kênh thông tin từ việc đọc tài liệu đều cho rằng kênh thông tin này mang lại hiệu quả ít nhất so với ba kênh còn lại. Nguyên nhân là việc đọc và tìm kiếm tài liệu liên quan mất nhiều thời gian. Các ý kiến cho rằng đọc tài liệu để lấy thông tin tự đánh giá thường xuyên là không phù hợp và nên sử dụng sau mỗi kỳ học.

Khi phỏng vấn về tính hiệu quả của từng kênh thông tin, giảng viên đều cho rằng các kênh thông tin rất cần thiết và đáng tin cậy cho việc cung cấp dữ liệu cho quá trình tự đánh giá. Tuy nhiên khi được hỏi rằng có nên kết hợp sử dụng đồng thời bốn kênh thông tin để tự đánh giá hay không thì nhiều giảng viên lại phân vân. Giảng viên cho rằng việc kết hợp như vậy sẽ làm cho khối lượng công việc tăng lên rất nhiều. Trên thực tế mỗi giảng viên phải giảng dạy bốn hoặc năm lớp, do đó việc thực hiện tự đánh giá sẽ gặp nhiều khó khăn.

Nghiên cứu này đã được thực hiện với sự tham gia của 20 giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức. Thời gian thực nghiệm trong 12 tuần (3 tháng), tổng số buổi học được đánh giá là 480 buổi (mỗi giảng viên tự đánh giá 24 buổi học trong suốt quá trình diễn ra thực nghiệm). Sau khi giảng viên hoàn thành các bước tự đánh giá ở mỗi buổi dạy tác giả tập hợp các dữ liệu từ 20 giảng viên để thực hiện việc theo dõi, nhận xét và đánh giá những thay đổi ở từng giảng viên qua từng lần tự đánh giá. Tác giả nhận thấy giảng viên đã có những thay đổi tích cực trong hoạt động giảng dạy nhờ hoạt động tự đánh giá. Giảng viên đã thật sự vận dụng những kết quả thu được từ các kênh thông tin vào thực tiễn giảng dạy. Tuy giảng viên đã nhiệt tình sử dụng các kênh thông tin vào hoạt động tự đánh giá trong nghiên cứu này nhưng họ e ngại nếu hình thức này được đưa vào thực tiễn sẽ gặp rất nhiều khó khăn do phải dạy nhiều lớp vì vậy khối lượng công việc dành cho hoạt động đánh giá sẽ rất nhiều.

2.4. Một số đề xuất

Để hoạt động tự đánh giá của giảng viên thật sự có hiệu quả cần phải khuyến khích việc tăng cường sử dụng linh hoạt các kênh thu thập thông tin. Cụ thể là:

Cần tiếp tục khuyến khích việc giảng viên tự đánh giá, nhận xét sau bài dạy dựa vào những quan sát, ghi chép. Khuyến khích, hướng dẫn giảng viên viết nhật ký giảng dạy (RJ) để thuận tiện cho việc theo dõi việc dạy của bản thân và việc học của sinh viên, đồng thời cũng lấy thông tin để tự đánh giá.

Giảng viên cần tăng cường hơn nữa sự tham gia nhận xét, đánh giá của người học vào công tác giảng dạy của bản thân. Theo như kết quả điều tra, có rất ít người (10%) cho rằng hoạt động lấy ý kiến đánh giá, nhận xét từ người học cần thực hiện sau mỗi buổi học. Do đó cần tăng cường phổ biến tới giảng viên thường xuyên hơn nữa việc thu thập nhận xét, đánh giá từ người học để có những thay đổi kịp thời và phù hợp với nhu cầu của người học.

Cần khuyến khích việc trao đổi kinh nghiệm giảng dạy giữa giảng viên với nhau. Việc này có thể thực hiện bằng cách thường xuyên dự giờ, thăm lớp và nhận xét đánh giá giờ dạy của giảng viên để cùng nhau học hỏi, rút kinh nghiệm và nâng cao năng lực cũng như kỹ năng nghề nghiệp. Việc dự giờ, đánh giá cũng nên được thực hiện đa dạng bởi nhiều giảng viên khác nhau để cho ra nhiều hướng giải quyết. Do đó giảng viên sẽ chọn ra những phương pháp giảng dạy hay cách ứng xử phù hợp nhất với phong cách cá nhân của mình.

Giảng viên cần tham khảo các nghiên cứu đã có trước đây để hiểu rõ cơ sở lý luận của những hành vi giao tiếp và phương pháp giảng dạy của bản thân. Để thực hiện điều này có thể chọn ra một ngày trong tuần (gọi là ngày đọc sách) để giảng viên trong khoa có thể cùng nhau đọc sách ở văn phòng khoa và sau đó cùng nhau chia sẻ về các nội dung đã đọc được, đồng thời cùng rút ra những bài học quý báu từ các tài liệu đã đọc. Thiết nghĩ việc làm này không chỉ mang lại hiệu quả về việc nâng cao cơ sở lý luận cho bản thân những người đọc sách mà còn góp phần nâng cao tính đoàn kết, tinh thần học hỏi lẫn nhau và kỹ năng suy nghĩ phản biện (critical thinking skill) - một trong những kỹ năng cần thiết của thế kỷ 21.

3. KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu có thể nhận thấy rằng, giảng viên khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hồng Đức có quan điểm xem việc tự đánh giá, nhận xét là một nhiệm vụ quan trọng, cần thiết, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và kỹ năng nghề nghiệp. Tuy nhiên, nghiên cứu còn chỉ ra một số quan điểm chưa đúng đắn của giảng viên trong việc đánh giá mức độ quan trọng và tần suất sử dụng các kênh thu thập thông tin. Do đó cần phổ biến rộng rãi hơn nữa sự cần thiết của tất cả các kênh thu thập thông tin đến tất cả các giảng viên. Bài viết cũng chỉ ra rằng việc tự đánh giá muốn khách quan và đạt hiệu quả cần sử dụng kết hợp các kênh thông tin khác nhau.

Trong bài viết này, tác giả chỉ tập trung tìm hiểu thái độ, quan điểm của một số giảng viên khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hồng Đức về việc sử dụng các kênh thông tin nhằm phục vụ cho việc tự đánh giá của giảng viên. Kết quả thu được từ phiếu điều tra, việc phân tích nhật ký giảng dạy của 20 giảng viên và kết quả phỏng vấn từ 20 giảng viên về việc sử dụng các kênh thu thập thông tin được dùng làm cơ sở đề xuất một số biện pháp nhằm khuyến khích, tăng cường việc tự đánh giá của giảng viên, đồng thời đề xuất hình thức trình bày hoạt động tự đánh giá của giảng viên (RJ). Phạm vi bài viết này chỉ thực hiện ở khoa Ngoại ngữ, hi vọng trong tương lai hình thức tự đánh giá sau bài dạy của giảng viên sẽ được sử dụng rộng rãi cho giảng viên toàn trường Đại học Hồng Đức.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Văn Cảnh (2014), *Tác động của tự đánh giá đến hoạt động giảng dạy của giảng viên trường Đại học Đồng Tháp*. Xem tại <http://text.123doc.org/document/3112832-tac-dong-cua-tu-danh-gia-den-hoat-dong-giang-day-cua-giang-vien-truong-dai-hoc-dong-thap.htm>.
- [2] Hoàng Tuấn Dũng (2010), *Tác động của việc lấy ý kiến phản hồi từ sinh viên tới hoạt động giảng dạy tại trường Đại học Dân lập Văn Lang*, Xem tại <http://123doc.org/document/2979265-su-dung-hinh-thuc-ghi-nhat-ki-de-tu-danh-gia-sau-bai-day-cua-giao-vien-nham-nang-cao-chat-luong-giang-day-o-khoa-tieng-anh-truong-dai-hoc-su-pham-ha-n.htm>
- [3] Nguyễn Thị Minh Thanh (2012), *Sử dụng hình thức ghi nhật ký để tự đánh giá sau bài dạy của giảng viên nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy ở khoa tiếng Anh, trường Đại học sư phạm Hà Nội*, Xem tại <http://123doc.org/document/2979265-su-dung-hinh-thuc-ghi-nhat-ki-de-tu-danh-gia-sau-bai-day-cua-giao-vien-nham-nang-cao-chat-luong-giang-day-o-khoa-tieng-anh-truong-dai-hoc-su-pham-ha-n.htm>
- [4] Boud, D. (2001), *Using journal writing to enhance reflective practice*. In English, L, M. and Gillen, M, A. (Eds.) *Promoting Journal Writing in Adult Education*. New Directions in Adult and Continuing Education No. 90. San Francisco: Jossey-Bass, 9 - 18.

- [5] Brookfield, S. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [6] Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000), *Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform of California*. *Teachers College Record*, 102(2).
- [7] Cruickshank, D. R. & Applegate, J. H. (1981), *Reflective Teaching as a Strategy for Teacher Growth*. *Educational Leadership*, 38(7), 553 - 554.
- [8] Dewey, J. (1933), *How we think: a statement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: Heath.
- [9] Gibbs, G. (1988), *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Oxford Polytechnic. Further Education Unit
- [10] Larrivee, B. & Cooper, J. M (2006), *An Educator's Guide to Teacher Reflection*. USA: Cengage Learning
- [11] Odeh, Z., Kurt, M. & Atamturk, N. (2010), *Reflective practice and its role in Stimulating Personal and Professional Growth*. 1st National conference on Improving TEFL Methods & Practices at Palestinian Universities, October 20th, Palestine.
- [12] Schon, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*, London: Temple Smith, pp. 49 - 69.
- [13] Smith, M, K. (2005), Donald Schon: *Learning, Reflection and Change, the Encyclopedia of Informal education*. Xem 20/4/2016 tại www.andrew.cmu.edu

AN APPLICATION OF LENSES TO SUPPORT REFLECTIVE PRACTICES OF ENGLISH TEACHERS AT FOREIGN LANGUAGE DEPARTMENT OF HONG DUC UNIVERSITY

Nguyen Thi Ngoc

ABSTRACT

This paper aims at figuring out teachers' perspectives on the importance and the frequency of using four lenses (the autobiographical lens, the peer lens, the student lens and the scholarly literature lens) for their reflective practices. The results collected from 20 teachers' questionnaires and interviews as well as response journal reveal that the teachers are aware of the importance and the need of frequent reflection. Some suggestions are also given later to foster the teacher's reflective practices.

Keywords: *Reflective practices, lenses, Reflective Journal, reflection-on-action.*

PHÁT TRIỂN DU LỊCH QUẢNG NINH TRONG BỐI CẢNH BIẾN ĐỔI KHÍ HẬU

Ngô Hải Ninh¹

TÓM TẮT

Trong bối cảnh biến đổi khí hậu hiện nay, Việt Nam được dự tính là một trong số ít nước chịu tác động nặng nề nhất, đặc biệt là các khu vực ven biển trong đó có Quảng Ninh. Cũng như nhiều lĩnh vực kinh tế khác, du lịch - ngành kinh tế chủ đạo của Quảng Ninh đang chuyển dịch theo hướng tăng trưởng xanh. Tuy nhiên, du lịch Quảng Ninh đang đứng trước một số khó khăn, thách thức nhất định trước những tác động của biến đổi khí hậu.

Bài viết phân tích các kết quả nghiên cứu về diễn biến của một số yếu tố khí hậu chính (nhiệt độ và lượng mưa), nước biển dâng và tác động của các yếu tố này tới du lịch ở Quảng Ninh trong xu thế biến đổi khí hậu ở Việt Nam nói chung và Quảng Ninh nói riêng hiện nay; Trên cơ sở đó, đã đề xuất những giải pháp giảm nhẹ và thích ứng với biến đổi khí hậu cho du lịch Quảng Ninh nhằm đảm bảo mục tiêu phát triển bền vững, theo hướng tăng trưởng xanh.

Từ khóa: *Biến đổi khí hậu, nước biển dâng, du lịch Quảng Ninh, thích ứng, giảm nhẹ, tăng trưởng xanh.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Biến đổi khí hậu (BĐKH) là sự biến đổi trạng thái của khí hậu so với trung bình hoặc dao động của khí hậu duy trì trong một khoảng thời gian dài, thường là vài thập kỷ hoặc dài hơn [4]. Những biến động này gây ra do các quá trình hoạt động của tự nhiên và con người, đặc biệt BĐKH trong thế kỉ 20 chủ yếu do con người gây ra đã tác động đến mọi lĩnh vực của tự nhiên và kinh tế - xã hội. Du lịch là ngành phụ thuộc nhiều vào điều kiện tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên đặc biệt là khí hậu. Khí hậu phản ánh tính mùa vụ của du lịch, là tài nguyên trực tiếp tạo nên các sản phẩm và loại hình du lịch.

Vì vậy, trong chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến 2020 và tầm nhìn đến 2030 đã xác định: "*Tính thời vụ, thời tiết khắc nghiệt, tác động của biến đổi khí hậu là những thách thức lớn đối với phát triển du lịch*", [7] trong việc tổ chức các kế hoạch hành động, triển khai thực hiện các chương trình ưu tiên đã lập kế hoạch ứng phó với BĐKH trong ngành du lịch.

Ngân hàng thế giới (2007) đã đánh giá, Việt Nam là một trong năm nước chịu ảnh hưởng nặng nề của BĐKH, đặc biệt là các tỉnh ven biển. Trong đó Quảng Ninh là một trong 3 cực của tam giác tăng trưởng kinh tế phía Bắc (Hà Nội - Hải Phòng - Quảng Ninh),

¹ Giảng viên trường Đại học Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh

cho nên Quảng Ninh có vị thế chiến lược trong phát triển kinh tế nói chung và du lịch nói riêng. Đặc biệt, Quảng Ninh là cửa ngõ của hành lang và vành đai kinh tế giữa Việt Nam và Trung Quốc. Đối với ngành du lịch, chiến lược Quy hoạch tổng thể phát triển du lịch Quảng Ninh đến năm 2020, tầm nhìn 2030 đã xác định: "*Phát triển ngành du lịch xanh và bền vững để bảo tồn chứ không khai thác cạn kiệt môi trường. Sự gia tăng về số lượng khách du lịch sẽ gây áp lực cho môi trường ở các điểm tham quan nên việc thúc đẩy du lịch sinh thái và bền vững sẽ giúp làm giảm bớt các tác động tiêu cực cho môi trường mà vẫn đảm bảo tạo cho khách du lịch những trải nghiệm thú vị.*"[8]. Quảng Ninh cần phải nắm bắt xu thế này để thực hiện triển khai nhanh chóng và kịp thời những giải pháp chuyển đổi nền kinh tế từ "nâu" sang "xanh" trong đó du lịch là kinh tế chủ lực. Trên thực tế, trung tâm du lịch Quảng Ninh là một trong hai tỉnh thuộc duyên hải Đông Bắc theo dự báo chịu ảnh hưởng mạnh của BĐKH. Cho nên, du lịch Quảng Ninh đang đứng trước những thách thức, bộc lộ những điểm yếu nhất định cần phải có những giải pháp nhằm giảm nhẹ và thích ứng với BĐKH để đạt được mục tiêu phát triển bền vững.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Những đặc trưng của khí hậu và biến đổi khí hậu ở Quảng Ninh

Khí hậu Quảng Ninh vừa mang đặc điểm chung của khí hậu miền bắc Việt Nam, vừa có nét riêng của một tỉnh miền núi ven biển, lại vừa mang tính khí hậu hải dương, một năm chia làm hai mùa. Mùa hạ từ cuối tháng 5 đến đầu tháng 10 là mùa nóng, ẩm, mưa nhiều, nhiệt độ trung bình ổn định trên 25⁰C, lượng mưa ổn định trên 100mm/tháng. Mùa đông từ cuối tháng 11 đến cuối tháng 3 là mùa lạnh, khô, ít mưa, nhiệt độ trung bình ổn định dưới 20⁰C, lượng mưa dưới 100mm/tháng. Giữa hai mùa là thời kỳ chuyển tiếp trong thời gian ngắn (mùa xuân và mùa thu). Cùng với xu thế chung của toàn cầu, trong những thập kỷ gần đây, khí hậu Quảng Ninh có những biến động nhất định về nhiệt độ, lượng mưa, các hiện tượng thời tiết cực đoan và mực nước biển dâng.

2.1.1. Những biểu hiện của biến đổi khí hậu

Để xác định những dấu hiệu và xu thế biến đổi của các yếu tố khí hậu chính ở Quảng Ninh, người viết đã sử dụng phương pháp tổng hợp và phân tích số liệu của 4 trạm khí tượng ở Quảng Ninh thời kỳ 1986 - 2015. Kết quả phân tích biến động của các yếu tố khí hậu cơ bản như sau:

Nhiệt độ trung bình có sự biến động rõ rệt và có xu hướng tăng trong những thập kỷ gần đây:

Quảng Ninh nằm ở phía Đông Bắc nước ta, chịu ảnh hưởng sâu sắc của hoàn lưu gió mùa Đông Bắc, nhiệt độ trung bình năm tăng dần từ 22.8⁰C ở trạm Móng Cái đến 23.8⁰C ở trạm Uông Bí. Tác động của mùa đông lạnh ở đây còn được thể hiện qua sự hiện diện của thời kỳ mùa đông lạnh có tới 3 tháng nhiệt độ trung bình tháng xuống dưới 18⁰C (bảng 1).

Bảng 1. Nhiệt độ không khí trung bình tháng, năm ở Quảng Ninh

(đơn vị: °C)

TT	Trạm	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Năm
1	Uông Bí	16.8	18.1	20.4	23.9	27.1	28.8	28.9	28.4	27.1	25.2	21.3	17.9	23.6
2	Bãi Cháy	16.4	17.3	19.6	23.4	26.8	28.6	28.7	28.1	27.2	25.1	21.5	18.0	23.5
3	Cô Tô	15.3	15.8	18.2	22.3	26.1	28.3	28.6	28.4	27.4	25.3	21.6	17.7	22.8
4	Móng Cái	15.1	16.3	19.0	23.0	26.2	27.9	28.2	27.9	26.9	24.4	20.5	16.6	22.8

Nhiệt độ không khí trung bình có sự biến động mạnh trong chuỗi thời gian và có xu hướng tăng lên. Mức tăng trung bình ở các trạm từ 0,2-0,3/thập kỉ, phù hợp với mức dự báo của BĐKH toàn cầu về nhiệt độ trái đất tăng.

Lượng mưa có sự biến động lớn giữa các trạm khí tượng ở Quảng Ninh:

Quảng Ninh có chế độ mưa mùa hè, mùa mưa bắt đầu từ tháng 5, kéo dài 6 tháng và kết thúc vào cuối tháng 10 hàng năm. Lượng mưa trung bình năm cao ở Móng Cái (2682.3 mm) vì đây là điểm nằm ở sườn đón gió, lượng mưa có xu thế giảm dần ở Uông Bí (1.626.2 mm).

Bảng 2. Tổng lượng mưa trung bình tháng và năm ở Quảng Ninh

(đơn vị: mm)

TT	Trạm	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	Năm
1	Uông Bí	25.3	23.1	52.5	74.8	187.8	257.3	302.4	343.6	207.9	91.6	36.0	21.5	1626.2
2	Bãi Cháy	25.9	23.3	50.7	74.5	173.5	263.6	334.2	396.6	275.2	141.1	35.6	14.7	1821.5
3	Cô Tô	26.4	23.9	48.5	72.23	150.2	202.3	315.2	372.7	317.8	109.6	42.0	23.3	1715.3
4	Móng Cái	50.2	43.9	68.2	106.5	252.3	455.2	705.6	458.6	302.2	138.5	76.8	31.4	2682.3

Ngoài sự biến động về lượng mưa ở các địa điểm tại Quảng Ninh còn có sự biến động về chế độ mưa. Thời gian bắt đầu mùa mưa và kết thúc mùa mưa có sự khác nhau về thời gian trong năm và tùy theo từng địa điểm. Tháng bắt đầu và kết thúc mùa mưa được

xác định bằng thời kỳ tổng lượng mưa tháng vượt qua hoặc hạ xuống dưới 100mm. Thời gian cao điểm của mùa mưa là tháng có lượng mưa lớn nhất trong năm.

Các hiện tượng thời tiết cực đoan:

Quảng Ninh là tỉnh thuộc duyên hải Đông Bắc nên chịu ảnh hưởng mạnh của tất cả các đợt không khí lạnh tràn xuống. Trong những thập kỉ gần đây, tần số fron lạnh (FRL) giảm mạnh, trong 50 năm (1960-2009) tần số FRL hàng năm giảm tốc độ xu thế 0.0019 đợt/năm [2]. Tuy nhiên, trong những năm gần đây tại Quảng Ninh đã ghi nhận sự xuất hiện của những đợt không khí lạnh với cường độ lớn, kéo dài, gây rét đậm, rét hại.

Đông: Hàng năm ở Quảng Ninh có khá nhiều ngày có đông. Đông thường xuất hiện từ tháng 4 đến hết tháng 10. Nguyên nhân chủ yếu là do sự tranh chấp giữa các khối không khí. Ở Quảng Ninh hầu như không có đông nhiệt do nhiệt độ mùa hè ở đây không quá cao. Đông thường kèm theo gió mạnh và mưa rào, gây thời tiết nguy hiểm, nhất là hoạt động trên biển. Mưa đông không kéo dài nhưng có cường độ rất lớn. Nhiều cơn đông có tốc độ gió trên 25m/s, thậm chí trên 40m/s, có khi còn kèm theo mưa đá, gây thiệt hại rất nhiều cho sản xuất và đời sống (đông kèm mưa đá tại Hạ Long ngày 21/11/2006).

Sương mù biển: Sương mù biển là dạng bình lưu do khối không khí nóng di chuyển đến mặt đệm lạnh tạo nên. Thường xuất hiện vào các tháng 2, 3 và 4, dày đặc, bao trùm một vùng rộng lớn và kéo dài trong nhiều ngày, gây ảnh hưởng lớn đến giao thông trên biển. Ở vùng đất liền ven bờ biển sương mù thường xuất hiện vào buổi tối và kéo dài hết đêm cho đến gần trưa hôm sau.

Trận mưa lũ kéo dài tháng 7/2014 - 8/2014 gây thiệt hại về người và của cải vật chất, lụt cục bộ ở Thành Phố Hạ Long, Thành phố Cẩm phả, Uông Bí, ... đặc biệt gây sạt lở nghiêm trọng tại cầu Vân Đồn, khách du lịch mắc kẹt tại huyện đảo Cô Tô, xã Quan lạn thuộc huyện Vân Đồn.

Hiện tượng Vòi rồng xuất hiện trên đảo Cô Tô, ngày 6/2016 cũng gây sự sợ hãi, kinh hoàng đối với khách du lịch trên đảo Cô Tô.

2.1.2. Mực nước biển dâng

Theo số liệu quan trắc tại Cửa Ông (đại diện khu vực phía Bắc) mực nước đã dâng lên 20cm trong khoảng 50 năm qua (Kịch bản biến đổi khí hậu, nước biển dâng cho Việt Nam - Bộ Tài nguyên và môi trường, 2009) [5]. Điều này phù hợp với xu thế chung của khí hậu toàn cầu.

2.2. Tác động của biến đổi khí hậu đến hoạt động của ngành du lịch ở Quảng Ninh

2.2.1. Tác động đến tài nguyên du lịch

Du lịch là ngành kinh tế phụ thuộc nhiều vào điều kiện tự nhiên, tài nguyên thiên nhiên, đặc biệt là tài nguyên khí hậu. Do vậy, biến đổi khí hậu, nước biển dâng và các hiện tượng thời tiết cực đoan đã tác động mạnh đến hoạt động du lịch tại Quảng Ninh. Sự tác động này có cả mặt tích cực và cũng gây nên không ít khó khăn đối với quá trình phát triển bền vững của du lịch. Khách du lịch đến với Quảng Ninh chủ yếu với mục đích nghỉ

duỡng, tham quan vịnh Hạ Long, du lịch văn hóa, du lịch sinh thái - cộng đồng... Thời gian thuận lợi nhất đối với khách du lịch, đặc biệt là khách quốc tế là vào mùa thu, mùa đông và mùa xuân khi nhiệt độ ở mức 15-23⁰C. Sự ấm lên của thời tiết, mùa lạnh ngắn hơn và mùa hè (nhiệt độ cao) dài hơn sẽ tạo điều kiện cho Quảng Ninh khai thác du lịch với thời gian dài hơn, thích hợp với nhiều loại hình du lịch, đặc biệt là du lịch biển, đảo và tạo đà cho số lượng khách tăng lên.

Bên cạnh đó, các loại hình du lịch mà khách tham gia khi đến Quảng Ninh như ở trên đã đề cập chủ yếu là ngoài trời. Đây cũng là các loại hình du lịch phụ thuộc nhiều vào khí hậu và thời tiết tại điểm đến. Sự biến động mạnh về chế độ nhiệt độ và lượng mưa, cũng như các hiện tượng thời tiết cực đoan (nắng nóng, mưa lớn, bão, sóng thần, dông lốc, sương mù...) sẽ tác động không nhỏ đến triển khai, tổ chức thành công các hoạt động du lịch. Chính vì thế thời tiết biến động nhiều, biến động lớn không thuận lợi là những thách thức cản trở, và có ảnh hưởng sâu sắc theo chiều hướng xấu đến các hoạt động du lịch.

Mặt khác, để giảm tính rủi ro bởi những biến động bất thường của thời tiết, các hiện tượng thời tiết không thuận lợi, giá thành của các chương trình du lịch vì thế bị đẩy lên. Đây cũng chính là nguyên nhân khiến khách du lịch sẽ lựa chọn điểm đến với chi phí thấp và điều kiện khí hậu phù hợp hơn. Đặc biệt, Quảng Ninh có 250km đường bờ biển và trên 2000 hòn đảo lớn nhỏ, với 6 bãi biển đẹp (Trà Cổ, Minh Châu, Sơn Hào...) là nơi tập trung nguồn lực cho phát triển du lịch. Tuy nhiên, đây lại là khu vực chịu tác động mạnh nhất bởi những biến động và khí hậu và nước biển dâng.

2.2.2. Tác động đến cơ sở hạ tầng, cơ sở vật chất kỹ thuật du lịch

Du lịch là ngành có tính định hướng tài nguyên rõ rệt, không có tài nguyên du lịch không thể phát triển đa dạng các sản phẩm du lịch. Biến đổi khí hậu, nước biển dâng tác động mạnh mẽ đến tài nguyên du lịch tự nhiên (địa hình, khí hậu, nước, sinh vật) cũng như tài nguyên du lịch nhân văn (Di tích lịch sử văn hóa, kiến trúc; lễ hội, dân tộc học...) và môi trường du lịch.

Tác động đến tài nguyên du lịch tự nhiên:

Quảng Ninh được ví như hình ảnh của nước Việt Nam thu nhỏ, với đa dạng các loại địa hình: Núi, đồi, đồng bằng, ven biển và địa hình Karst hang động. Khu vực địa hình vùng bờ chịu sự tác động mạnh nhất do BĐKH, đặc biệt là những địa hình thấp ven biển. Sự gia tăng các hiện tượng thời tiết cực đoan (bão, lốc, dông, lũ lụt, triều cường dâng cao, vòi rồng) cộng thêm hiện tượng mực nước biển dâng cao làm xói mòn, rửa trôi, sạt lở bờ biển và ngập một số khu vực hoạt động du lịch. Các bãi biển đẹp như Trà Cổ, Sơn Hào, Minh Châu, Hồng Vân... và các bãi cát nhỏ ven các đảo có nguy cơ bị mất đi, một số khác bị đẩy sâu vào đất liền làm gia tăng chi phí cho việc cải tạo. Một số địa hình với cảnh quan đặc sắc có sức hấp dẫn lớn đối với khách du lịch như di sản thiên nhiên thế giới Vịnh Hạ Long có nguy cơ ngập chìm và thay đổi cảnh quan chiều hướng tiêu cực.

Tài nguyên khí hậu cũng là cơ sở cho phát triển các hoạt động du lịch. Sự dao động về nhiệt độ và lượng mưa có tác động thay đổi cơ cấu mùa vụ đối với các loại hình du lịch.

Trong đó, các hiện tượng thời tiết cực đoan lại là những điều kiện cản trở việc tổ chức các hoạt động của chương trình du lịch.

Biến động về lượng mưa trong khu vực dẫn tới thay đổi chế độ dòng chảy, cường độ các trận lũ, tần suất và đặc điểm hạn hán. Biến động về nhiệt và mưa làm cho trữ lượng nước ngầm giảm, điều này tác động đến khả năng khai thác cho các hoạt động du lịch (dịch vụ lưu trú và ẩm thực). Ngoài ra, mực nước biển dâng làm tăng khả năng xâm nhập mặn cũng làm giảm trữ lượng nước ngọt phục vụ các ngành kinh tế nói chung trong đó có du lịch. Có thể nói, BĐKH, nước biển dâng tác động làm suy thoái tài nguyên nước cả về số lượng và chất lượng.

Đối với tài nguyên sinh vật Quảng Ninh có đa dạng hệ sinh thái (HST) cao với các HST điển hình như: HST vùng triều, rạn san hô (vịnh Hạ Long, Ba Mùn, Cô Tô, Đảo Trần), HST rừng ngập mặn với diện tích 21.140ha (Móng Cái, Tiên Yên, Vân Đồn, Quảng Yên) và các vũng, áng trong hệ thống địa hình karst... Đặc biệt, vườn quốc gia Bái Tử Long, khu rừng di tích lịch sử quốc gia danh thắng Yên Tử cũng là những tiềm năng lớn cho phát triển các loại hình du lịch tham quan, học tập theo chuyên đề, du lịch sinh thái, du lịch bền vững.

BĐKH có những tác động nhất định đến các HST, làm thay đổi các thành phần sinh vật trong các HST, tăng nguy cơ cháy rừng và làm suy giảm các HST. Mực nước biển dâng sẽ làm thu hẹp diện tích rừng, đặc biệt là rừng ngập mặn, một số loại cây ngập mặn như sù, vẹt, mắm (thấp) không thích ứng được. Các chức năng ưu việt của rừng ngập mặn như: " Phòng hộ, cung cấp môi sinh..." sẽ bị suy giảm. Một số loài động thực vật thủy sinh khác cũng chịu tác động của sự thay đổi mực nước biển khiến cho tập tính và sinh trưởng của loài không ổn định. Như vậy, BĐKH, nước biển dâng tác động lớn đến tài nguyên sinh vật, làm suy giảm tài nguyên sinh vật, tác động đến tiềm năng và hấp dẫn của dạng tài nguyên này cho phát triển du lịch.

Tác động đến tài nguyên du lịch nhân văn:

Quảng Ninh là mảnh đất có bề dày lịch sử và truyền thống văn hóa, nơi lưu giữ nhiều những di tích lịch sử - văn hóa với các lễ hội truyền thống, các làng nghề truyền thống, 22 dân tộc ít người với nhiều hoạt động văn hóa, thể thao giàu bản sắc dân tộc là những tài nguyên nhân văn có giá trị cho phát triển du lịch. Theo thống kê của Sở Văn hóa và Thể thao tỉnh Quảng Ninh năm 2015 có tổng số hơn 600 di tích lịch sử văn hóa các loại. Phần lớn các di tích lịch sử, văn hóa thu hút khách du lịch tập trung ở khu vực ven bờ và đây chính là khu vực sẽ chịu tác động do BĐKH. Nhìn chung, BĐKH đã tác động tiêu cực đến tài nguyên nhân văn vật thể và phi vật thể làm phá hủy, thậm chí hủy hoại từ đó ảnh hưởng đến sự phát triển của hoạt động du lịch.

2.2.3. Tác động đến hoạt động kinh doanh du lịch

BĐKH và những ảnh hưởng tiêu cực, chủ yếu liên quan đến các thiên tai có những ảnh hưởng bất lợi, tăng rủi ro đối với cơ sở hạ tầng du lịch, phá hủy hệ thống đường ven biển, cung cấp điện, thông tin liên lạc, xe vận chuyển khách, phương tiện tàu thuyền...

Khu vực Quảng Ninh hiện có trên 1000 cơ sở lưu trú và tập trung chủ yếu ở các khu vực ven biển như: Cẩm Phả, Vân Đồn, TP. Hạ Long, đặc biệt hơn 500 tàu nghỉ đêm trên vịnh Hạ Long sẽ là những nơi chịu tác động lớn nhất do BĐKH. Sự gia tăng tính cực đoan, các hiện tượng thời tiết cực đoan (bão, lũ quét, lụt lội, sạt lở đất, nước biển dâng...) chắc chắn sẽ có ảnh hưởng không nhỏ đối với cơ sở lưu trú du lịch, đặc biệt là ven biển.

2.2.4. Các tác động khác của biến đổi khí hậu đến môi trường hoạt động du lịch

Nền nhiệt độ tăng, đặc biệt khi độ ẩm cao làm gia tăng sức ép về nhiệt đối với cơ thể con người, các dịch bệnh lạ có thể xuất hiện. Đây là một trong những yếu tố mà du khách cần nhắc khi tham gia các chương trình du lịch mà đến nơi không đảm bảo an toàn sức khỏe.

Thêm vào đó, BĐKH tác động đến vấn đề sử dụng năng lượng trong hoạt động du lịch, nhiệt độ tăng lên làm tăng nhu cầu sử dụng năng lượng như việc làm mát (điều hòa, quạt, tủ lạnh), gia tăng khí CFC - gia tăng phát thải khí nhà kính làm gia tăng BĐKH.

2.3. Các hoạt động ứng phó với biến đổi khí hậu ở Quảng Ninh nhằm phát triển du lịch bền vững

Trong chiến lược phát triển Du lịch Việt Nam đến năm 2020 và tầm nhìn đến 2030, Quảng Ninh được định hướng xây dựng 3 trong tổng số 45 khu du lịch quốc gia, đó là: Khu du lịch biển đảo Hạ Long - Bái Tử Long: phát triển loại hình du lịch nghỉ dưỡng, tham quan thắng cảnh biển, đảo, sinh thái biển; Đặc khu kinh tế Vân Đồn: phát triển du lịch biển đảo, sinh thái biển; Khu du lịch Trà Cổ: du lịch biển, thương mại cửa khẩu. Tuy nhiên, theo dự báo hoạt động du lịch Quảng Ninh sẽ chịu ảnh hưởng nặng nề do BĐKH. Vì vậy, du lịch Quảng Ninh cần có những giải pháp cụ thể giảm nhẹ và thích ứng với BĐKH để thực hiện mục tiêu phát triển du lịch bền vững.

2.3.1. Giải pháp giảm nhẹ biến đổi khí hậu tại Quảng Ninh

Giảm nhẹ là những giải pháp giảm phát thải khí nhà kính - nguyên nhân gây ra BĐKH. Về dài hạn, du lịch Quảng Ninh cần thay đổi các cơ sở vật chất kỹ thuật theo hướng thân thiện với môi trường như: Việc thay thế các thiết bị làm lạnh có sử dụng khí CFC tại các cơ sở lưu trú và hạn chế khí thải CO₂ từ các phương tiện vận chuyển khách (sử dụng xe điện); sử dụng các dạng năng lượng xanh tiết kiệm nhiên liệu (năng lượng mặt trời, năng lượng gió, đèn quang năng...); chống suy thoái rừng, trồng cây xanh để hấp thụ khí CO₂... phát triển các loại hình du lịch thân thiện với môi trường.

Về ngắn hạn, vận động người dân, khách du lịch tự giác giảm thiểu chất thải, tái sử dụng, tái chế chất thải, không xả rác bừa bãi, không phá rừng, đặc biệt là rừng phòng hộ ven biển và rừng ngập mặn...

2.3.2. Giải pháp thích ứng với biến đổi khí hậu tại Quảng Ninh

Thứ nhất: Lòng ghép các yếu tố BĐKH vào quy hoạch và đầu tư trong phát triển du lịch

Căn cứ trên chiến lược quốc gia xây dựng chiến lược ứng phó với BĐKH địa phương phù hợp với những đặc điểm từng khu vực và có sự liên kết với nhau (liên vùng).

Điều chỉnh quy hoạch tổng thể phát triển du lịch dựa trên quy hoạch chung về kinh tế - xã hội, lập kế hoạch của ngành có tính tới các giải pháp ứng phó với BĐKH ở từng địa phương. Các kế hoạch triển khai ứng phó với BĐKH cần dựa trên dự báo xu thế, kịch bản BĐKH của tỉnh Quảng Ninh. Cụ thể như sau:

Quy hoạch các khu, điểm du lịch phải đảm bảo đối mặt với nước biển dâng, lũ, lụt, phải tính tới yếu tố ổn định địa chất, địa mạo và yếu tố nước biển dâng một cách cụ thể, phù hợp với quy hoạch hệ thống đê biển. Vị trí các khu du lịch được lựa chọn trên cơ sở khoa học, phù hợp với đặc điểm tự nhiên của địa phương, có hệ thống thoát nước hoàn chỉnh.

Xây dựng cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất kỹ thuật phục vụ du lịch (giao thông, cơ sở lưu trú, các khu vui chơi giải trí...) cần tính đến thích ứng với BĐKH, thiết kế thích nghi với biến động của thời tiết, chống chọi và đảm bảo an toàn trước bão, lũ và nước biển dâng.

Các khu resort nghỉ dưỡng cao cấp hướng tới mô hình thân thiện và hài hòa với thiên nhiên xanh. Dựa trên kịch bản BĐKH khu vực, định mức xây dựng cơ bản phù hợp với dự báo mực nước biển dâng (thời gian chiến lược 15-20 năm tiếp theo) và phải tính đến tác động của các yếu tố triều cường, bão lũ. Quy hoạch hệ thống bến đỗ, bến neo đậu các phương tiện vận chuyển khách tránh trú bão dọc ven biển và trên các đảo, có kế hoạch hộ đê, hệ thống đê biển cần thiết kế phù hợp và gắn kết hài hòa với không gian khu du lịch. Không cấp giấy phép xây dựng và di dời các công trình du lịch ở những đoạn bờ biển sung yếu có nguy cơ sạt lở cao.

Đầu tư phương tiện, trang thiết bị phục vụ vận chuyển khách du lịch và ứng cứu khi có thiên tai, các biểu hiện cực đoan của thời tiết. Đầu tư hệ thống cảnh báo sớm thiên tai, thông tin cứu nạn và các lực lượng ứng phó tại chỗ, hỗ trợ nhanh chóng.

Thứ hai: Nâng cao năng lực quản lý trong việc thích ứng với BĐKH

Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý trong lĩnh vực du lịch về ảnh hưởng của BĐKH và ứng phó với BĐKH.

Xây dựng hành lang pháp lý nhằm thực hiện các chiến lược, kế hoạch ứng phó với BĐKH.

Đẩy mạnh sự hợp tác và điều phối nội vùng, liên vùng trong quản lý để cập nhật thông tin, số liệu liên quan đến biến đổi khí hậu và nước biển dâng.

Thứ ba: Giáo dục đào tạo nguồn nhân lực du lịch

Tại cơ sở đào tạo nguồn nhân lực du lịch, lồng ghép chuyên đề đào tạo, bồi dưỡng về nội dung BĐKH và chủ động ứng phó với BĐKH. Nhờ đó nâng cao nhận thức cho đội ngũ lao động du lịch về BĐKH từ đó chủ động trong những biến động bất thường của thời tiết, những thiên tai do BĐKH gây ra. Hình thành kỹ năng nghiệp vụ trong công việc cũng như hỗ trợ và giúp đỡ khách du lịch tại điểm đến tham quan.

Thứ tư: Khai thác và sử dụng hợp lý, bảo vệ tài nguyên du lịch và môi trường

Phát triển các loại hình du lịch thân thiện với môi trường, ít rủi ro do những biến động của khí hậu như: du lịch văn hóa, du lịch tham quan - nghỉ dưỡng, du lịch sinh thái - cộng đồng... Thay đổi cơ cấu mùa vụ theo từng loại hình du lịch để khai thác tối đa thời gian có

khí hậu thuận lợi trong năm. Định hướng khai thác các loại hình du lịch mới, tổ chức các tour du lịch mới phù hợp với điều kiện thay đổi khí hậu và mực nước biển dâng. Môi trường du lịch tự nhiên và nhân văn cần được cải thiện trên nguyên tắc ưu tiên tăng cường năng lực phòng chống, thích ứng và giảm nhẹ những tác động tiêu cực của BĐKH.

Thứ năm: Nâng cao ý thức cộng đồng ứng phó với BĐKH

Nâng cao nhận thức của cộng đồng địa phương và khách du lịch về tính tất yếu phải ứng phó với BĐKH, đồng thời khuyến cáo cho khách du lịch biết đầy đủ các hiểm họa, nguy cơ từ hoạt động du lịch để ngăn ngừa hiểm họa và bảo vệ khách trong các hoạt động du lịch. Tổ chức rộng rãi các chương trình, chiến dịch tuyên truyền về tác động của BĐKH đến đời sống cũng như kêu gọi khách du lịch, cộng đồng địa phương tham gia vào các chương trình do Ủy ban nhân dân tỉnh, các sở ban ngành phát động: Giờ trái đất, tiết kiệm điện, nước, sản xuất sạch hơn, trồng rừng phòng hộ ven biển.

3. KẾT LUẬN

BĐKH đã tác động đến các quốc gia, vùng lãnh thổ và các địa phương khác nhau, trong đó Quảng Ninh được dự tính là một trong những khu vực chịu ảnh hưởng nặng nề nhất của BĐKH. Các kết quả phân tích cho thấy: nhiệt độ không khí trung bình năm ở Quảng Ninh có xu thế tăng lên, lượng mưa có sự biến động theo thời gian và không gian trên phạm vi toàn tỉnh, các hiện tượng thời tiết cực đoan xuất hiện với tần suất gia tăng. Nước biển dâng và xâm nhập mặn tại các vùng ven biển là những biểu hiện rõ rệt nhất của BĐKH ở Quảng Ninh, vấn đề cần có phương án thích ứng với BĐKH.

BĐKH kết hợp với nước biển dâng đã tác động đến các nhóm ngành kinh tế khác nhau trong đó có du lịch. Dưới tác động của BĐKH, du lịch tỉnh Quảng Ninh đứng trước những khó khăn, thách thức không nhỏ. BĐKH tác động trực tiếp đến khách du lịch và các yếu tố cấu thành hoạt động du lịch (tài nguyên du lịch, hệ thống cơ sở hạ tầng, cơ sở vật chất kỹ thuật, nguồn nhân lực du lịch, lĩnh vực kinh doanh du lịch...).

Vì vậy, Quảng Ninh cần thực hiện đồng bộ, nhất quán năm giải pháp nhằm giảm nhẹ và thích ứng với BĐKH để đảm bảo cho du lịch của tỉnh phát triển bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ tài nguyên và Môi trường (2009), *Kịch bản biến đổi khí hậu, nước biển dâng cho Việt Nam*. Nxb. Khoa học Kỹ thuật, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Trọng Hiệu, Nguyễn Văn Thắng và Trần Thục (2010), *Biến đổi khí hậu và tác động ở Việt Nam*. Nxb. Khoa học Kỹ thuật, Hà Nội.
- [3] Trương Quang Học, Nguyễn Đức Ngữ (2009), *Nâng cao nhận thức và bảo vệ môi trường cho vùng ven biển*, Bộ Tài nguyên và Môi trường, Hà Nội.
- [4] Trương Quang Học, Nguyễn Đức Ngữ (2009), *Một số điều cần biết về biến đổi khí hậu*, Nxb. Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.

- [5] Trương Quang Học (2012), Cơ sở sinh thái học cho phát triển bền vững và ứng phó biến đổi khí hậu, Kỷ yếu Hội thảo Quốc gia "*Tăng cường tính chống chịu trước biến đổi khí hậu*". TP Hạ Long, Quảng Ninh.
- [6] Phạm Trung Lương (2002), *Cơ sở khoa học và giải pháp phát triển du lịch bền vững ở Việt Nam*. Báo cáo tổng kết đề tài Viện nghiên cứu phát triển du lịch, Tổng cục du lịch.
- [7] Tổng cục du lịch Việt Nam (2012), Chiến lược phát triển du lịch Việt Nam đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030.
- [8] Ủy ban nhân dân tỉnh Quảng Ninh (2014), Quy hoạch tổng thể phát triển du lịch Quảng Ninh đến năm 2020, tầm nhìn đến năm 2030.
- [9] The World Bank (2007), *Development and Climate Change*. World Development Report.

QUANG NINH TOURISM DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF CLIMATE CHANGE

Ngo Hai Ninh

ABSTRACT

In the context of current climate change, Vietnam is projected to be one of the few countries most heavily affected, especially the coastal areas including Quang Ninh province. Like many other economic sectors, tourism - a key economic sector of Quang Ninh is shifting towards green growth. However, Quang Ninh tourism is facing some difficulties, certain challenges to the impacts of climate change.

The paper analyzes the results of research on the development of a number of major climatic factors (temperature and rainfall), sea level rise and the impact of these factors in Quang Ninh tourism trends in climate change in Vietnam in general and Quang Ninh in particular today. On that basis, it has proposed solutions to mitigate and adapt to climate change for tourism in Quang Ninh to ensure sustainable development objectives, advancing towards green growth.

Keywords: *Climate Change, Sea level rise, Quang Ninh Tourism, Adaptation, Mitigation, Green growth.*

THỰC TRẠNG VÀ MỘT SỐ GIẢI PHÁP PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC GIAI ĐOẠN 2016 - 2020

Nguyễn Thị Phương¹, Lại Văn Chính²

TÓM TẮT

Phát triển đội ngũ giảng viên là giải pháp đột phá trong việc xây dựng đào tạo nguồn nhân lực, có vai trò tiên quyết đảm bảo sự thành công của một “thương hiệu” giáo dục đại học. Trong nhiều năm qua, trường Đại học Hồng Đức đã thực hiện nhiều giải pháp nhằm xây dựng đội ngũ giảng viên có năng lực và trình độ cao. Bên cạnh những thành tựu đạt được, công tác phát triển đội ngũ giảng viên Nhà trường còn gặp nhiều hạn chế, yếu điểm. Từ việc đánh giá thực trạng đội ngũ và công tác quản lý đội ngũ giảng viên Trường Đại học Hồng Đức trong giai đoạn 2010 - 2016, nhóm tác giả bài viết đưa ra các giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên Trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2016 - 2020.

Từ khóa: *Đội ngũ giảng viên, nguồn nhân lực, trường Đại học Hồng Đức.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chất lượng đội ngũ giảng viên (ĐNGV) có vai trò quyết định trong việc đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục trường đại học. Vì vậy, phát triển đội ngũ giảng viên là giải pháp đột phá trong việc nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực; Chiến lược phát triển giáo dục 2011 - 2020: Mục tiêu là xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục được chuẩn hoá, đảm bảo chất lượng, đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt chú trọng nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất, lối sống, lương tâm, tay nghề của nhà giáo; Thông qua việc quản lý, phát triển đúng định hướng và có hiệu quả sự nghiệp giáo dục để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa (CNH, HĐH) đất nước” [1].

Trường Đại học Hồng Đức (ĐHHĐ) giữ vai trò quan trọng trong đào tạo nguồn nhân lực phục vụ chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của địa phương, góp phần đáp ứng nhu cầu của xã hội [2].

Đội ngũ giảng viên là nhân tố quyết định trong việc thực hiện nhiệm vụ chính trị của nhà trường. Công tác xây dựng đội ngũ phải đi trước một bước, phải đảm bảo về số lượng, cơ cấu đáp ứng yêu cầu phát triển quy mô đào tạo, bậc và ngành đào tạo; có đủ năng lực chuyên môn, ngoại ngữ đáp ứng yêu cầu nghiên cứu khoa học (NCKH) chuyển giao công nghệ và hợp tác quốc tế và xây dựng trường Đại học Hồng Đức ngang tầm với các trường đại học lớn trong cả nước.

^{1,2} Cán bộ phòng Tổ chức cán bộ, trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Thực trạng đội ngũ giảng viên, công tác phát triển giảng viên trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2010 - 2016

Bảng 1. Trình độ học vấn giảng viên trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2010 - 2016

Năm học	Tổng số		Tiến sĩ		Thạc sĩ		Đại học	
	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
2011-2012	500	100	46	9,2	265	53	189	38
2015-2016	514	100	109	21	336	65	73	14

Qua bảng số liệu ta thấy trong những năm qua, số lượng và chất lượng đội ngũ giảng viên trường Đại học Hồng Đức không ngừng được nâng cao.

Phần lớn giảng viên có ý thức nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực giảng dạy. Năm học 2011-2012, toàn trường có 46 giảng viên có trình độ tiến sĩ (TS) (trong đó có 02 PGS chiếm 9,2%), đến nay 109 giảng viên có trình độ tiến sĩ (16 Phó giáo sư), chiếm 21% tổng số giảng viên; hơn 336 giảng viên có trình độ thạc sĩ (ThS) (65%). Đây là cơ sở nhà trường mở rộng quy mô đào tạo với 02 chuyên ngành tiến sĩ, 15 chuyên ngành thạc sĩ (01 ngành liên kết đào tạo với đại học Soongsil, Hàn quốc); 38 ngành Đại học (01 ngành liên kết đào tạo với đại học trường đại học Hoàng gia Rajamangala Thanabury Thái Lan); 17 ngành cao đẳng với tổng số hơn 14 nghìn sinh viên.

Thực hiện đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy năng lực, tính chủ động sáng tạo của người học, sử dụng các phương tiện hiện đại, gắn lý thuyết với thực hành, gần 100% giảng viên tiếp cận, sử dụng phương pháp dạy học tiên tiến, khoảng 60% số giờ giảng được thực hiện theo phương pháp tích cực.

Trình độ ngoại ngữ, tin học, lý luận chính trị không ngừng được nâng cao. Từ năm 2011 đến nay, nhà trường đã cử 262 giảng viên đi đào tạo sau đại học, trong đó: Nghiên cứu sinh 115 (46 người đi học ở nước ngoài chiếm 40%); Cao học 147 người (30 người đi học ở nước ngoài), 63 cán bộ giảng viên đã bảo vệ thành công luận án tiến sĩ (21 người bảo vệ ở nước ngoài, chiếm 33%), gần 100 cán bộ bảo vệ thành công luận văn thạc sĩ, 20 người bảo vệ nước ngoài. Số giảng viên có trình độ văn bằng 2 ngoại ngữ hơn 100 giảng viên.

Hoạt động nghiên cứu khoa học được đẩy mạnh. Giảng viên Nhà trường đã thực hiện 328 đề tài, dự án, trong đó có 06 đề tài cấp Nhà nước (tăng 250% so với giai đoạn 2005-2010), 25 đề tài cấp Bộ, 29 đề tài cấp Tỉnh, 267 đề tài cấp cơ sở; công bố hơn 900 bài báo trên các tạp chí Khoa học chuyên ngành, trong đó, có hơn 70 bài báo quốc tế. Số giảng viên hoàn thành định mức giờ khoa học tăng từ 43,16% (năm 2010) lên 91% (năm 2015). Chỉ tính năm học 2015-2016 nhà trường 56 đề tài, dự án khoa học và công nghệ, trong đó có 04 đề tài độc lập cấp nhà nước; 08 đề tài cấp bộ; 09 đề tài, dự án cấp tỉnh; 35 đề tài, dự án cấp cơ sở. Đặc biệt, nhà trường đã thực hiện hợp tác chuyển giao quyền sử dụng giống lúa Hồng Đức 9 đưa vào sản xuất thương mại. Cán bộ, giảng viên tham gia 60 Hội nghị,

Hội thảo các cấp (01 Hội thảo quốc tế, 18 Hội thảo cấp trường và liên trường, 41 Hội thảo cấp khoa) [6].

Cơ cấu độ tuổi của đội ngũ giảng viên ngày được trẻ hóa. Trung bình độ tuổi của giảng viên Nhà trường là 35 tuổi. Số giảng viên có độ tuổi trung bình dưới 40 tuổi chiếm 62%.

Tuy nhiên công tác xây dựng đội ngũ giảng viên còn nhiều hạn chế:

Tỷ lệ CBGV có trình độ cao còn thấp, không đồng đều, một số ngành còn thiếu giảng viên trình độ tiến sĩ; trình độ ngoại ngữ, tin học của CBGV còn hạn chế. Hiện tại toàn trường có khoảng hơn 13% giảng viên có thể giao tiếp trực tiếp với nước ngoài bằng tiếng.

Công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên của các đơn vị vẫn chịu ảnh hưởng nặng bởi mô hình quản lý nhân sự, chưa tiếp cận được với mô hình quản lý nguồn nhân lực đào tạo hướng phát huy năng lực người học, đào tạo theo nhu cầu xã hội, mới chủ yếu tập trung giải quyết những vấn đề trước mắt mà chưa có tính chiến lược lâu dài, còn tình trạng giảng viên không chịu chuyển đổi chuyên ngành đào tạo sau đại học để phù hợp xu hướng mở ngành mới hoặc duy trì ngành đang đào tạo, tỷ lệ cán bộ giảng viên đi nghiên cứu sinh (NCS) còn ít, mỗi năm trung bình cử được 20-25 người đào tạo NCS, trong đó đi học NCS nước ngoài mới chỉ được 5-7 người (mục tiêu chiến lược “*Liên kết đào tạo nguồn nhân lực có trình độ đại học và sau đại học với các trường nước ngoài*”, dự kiến gửi đi đào tạo được 100 giảng viên có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ vào năm 2015, 100 tiến sĩ vào năm 2020).

Công tác tuyển dụng viên chức giảng viên được thực hiện đúng quy định của pháp luật. Quy trình tuyển dụng thực hiện công khai, đảm bảo đúng đối tượng, số lượng và các tiêu chuẩn tuyển dụng. Việc tuyển dụng giảng viên thường không tuyển đủ số lượng cần tuyển, do yêu cầu cao về mặt chuyên môn nên gặp khó khăn như tuyển dụng giảng viên một số ngành, đặc biệt là những ngành khối kỹ thuật và một số chuyên môn đặc thù khác. Công tác tuyển dụng giảng viên của Nhà trường chủ yếu giải quyết được sự thiếu hụt về đội ngũ trong hiện tại chưa tuyển kịp để đáp ứng yêu cầu mở ngành đào tạo mới theo nhu cầu xã hội; thậm chí có những thời điểm bị kéo dài, nhiều năm không tuyển dụng nên không tuyển kịp thời giảng viên đáp ứng yêu cầu công tác đội ngũ.

Công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên trong thời gian gần đây đã có sự tiến bộ rõ rệt. Tỷ lệ giảng viên có trình độ ThS, TS tăng khá nhanh so với trước đây. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số điểm bất cập, một số GV có tư tưởng chạy theo bằng cấp, đi học chuyên ngành đào tạo chưa thực sự phù hợp với việc mở ngành, sự điều tiết của Nhà trường chưa kịp thời hiệu quả; việc tổ chức đào tạo, bồi dưỡng cần được quan tâm đến nhu cầu phát triển năng lực của mỗi cá nhân GV; Một bộ phận cán bộ, giảng viên nhận thức chưa đầy đủ trách nhiệm trong việc học tập, bồi dưỡng, an phận, bằng lòng với trình độ đang có, lạc hậu với kiến thức mới, ngại khó, thiếu cố gắng học tập nâng cao trình độ, thiếu chủ động trong việc tham gia quy hoạch đào tạo, bồi dưỡng, đặc biệt là đối với quy hoạch đào tạo tiến sĩ, vẫn còn tình trạng học đối phó. Hiện nay vẫn còn 29 giảng viên NCS, học cao học vẫn chưa bảo vệ đúng tiến độ.

Việc bồi dưỡng nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ của ĐNGV, đặc biệt là năng lực giảng dạy thực hành, ứng dụng công nghệ mới, năng lực NCKH, năng lực về ngoại ngữ, tin học... chưa được quan tâm đúng mức.

Công tác đánh giá giảng viên được thực hiện theo Nghị định 56/2015/NĐ-CP ngày 09/6/2015 của chính phủ; Việc đánh giá được tiến hành theo trình tự: cá nhân tự đánh giá, bộ môn (tổ công tác) tổ chức đánh giá đối với từng cá nhân, khoa (phòng, ban, trung tâm) đánh giá và cuối cùng là đánh giá của Nhà trường, đã đạt hiệu quả, tuy nhiên việc đánh giá ĐNGV một số đơn vị còn tính hình thức, còn có hiện tượng nể nang.

Chính sách đãi ngộ GV chưa thực sự thu hút được GV. Từ năm 2011 đến nay mới chỉ thu hút được 5 giảng viên có trình độ tiến sĩ về trường công tác.

2.2. Một số giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên

2.2.1. Đổi mới công tác quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên

Trên cơ sở đánh giá thực trạng GV về số lượng, chất lượng, cơ cấu ngành nghề, bố trí sử dụng, tiêu chuẩn định mức lao động; căn cứ quy mô đào tạo của Nhà trường, theo tỷ lệ SV/GV để quy hoạch số lượng GV, Nhà trường xây dựng dự báo nhu cầu ngắn hạn, trung hạn và dài hạn về số lượng GV, trong đó dự báo quy mô, lộ trình đào tạo của Nhà trường từ đó dự báo xác định nguồn tuyển dụng.

Xây dựng quy hoạch phát triển về cơ cấu đội ngũ giảng viên: Xem xét cơ cấu GV, cơ cấu về độ tuổi; cơ cấu về trình độ; cơ cấu giới tính; cơ cấu ngành nghề; tỷ lệ giữa GV dạy lý thuyết với GV dạy thực hành; tỷ lệ giữa GV cơ hữu với GV thỉnh giảng.

Căn cứ chiến lược phát triển nhà trường đến năm 2020 nhà trường phải có 40% giảng viên có trình độ TS.

Như vậy, tỷ lệ GV có trình độ TS phải đảm bảo tăng bình quân mỗi năm là 4,7%; tỷ lệ GV có trình độ ThS phải đảm bảo tăng bình quân mỗi năm 6,2%. Nhu cầu GV của Nhà trường có trình độ ThS, TS như sau:

Bảng 2. Bảng cơ cấu trình độ đội ngũ giảng viên đến năm 2020

TT	Nhu cầu phát triển	Năm				
		2016	2017	2018	2019	2020
1	Giảng viên	514	585	656	727	800
2	Thạc sỹ	336	345	354	364	375
	Tỷ lệ (%)	65.5	59	54	50	47
3	Tiến sĩ	109	168	227	286	345
	Tỷ lệ (%)	21	29	34	39	43

(Nguồn phòng TCCB)

Quy hoạch phát triển đội ngũ giảng viên chuẩn hóa, đảm bảo chất lượng.

Xây dựng các tiêu chí đánh giá chất lượng GV (Căn cứ tiêu chuẩn chung của GV được quy định tại Luật Giáo dục 2010).

Đánh giá thực trạng ĐNGV của mỗi đơn vị Nhà trường: Phân tích chất lượng của đội ngũ so với chuẩn về trình độ đào tạo, năng lực chuyên môn, năng lực giảng dạy, năng lực NCKH, năng lực quản lý và phục vụ cộng đồng và đạo đức nghề nghiệp của từng GV.

(Nghị định 56/2015/NĐ-CP ngày 09/6/2015 của chính phủ) [4]. Chất lượng GV cần được phân làm 04 loại, làm cơ sở cho việc xây dựng quy hoạch: Loại 1 là những GV hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ, có triển vọng phát triển; Loại 2 GV hoàn thành tốt NV; Loại 3: GV hoàn thành nhiệm vụ, cần được đào tạo, bồi dưỡng thêm; Loại 4: GV không đạt chuẩn, không có triển vọng phát triển.

Xây dựng kế hoạch phát triển ĐNGV: Căn cứ kết quả đánh giá, phân loại GV để xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ. Đối với những GV loại 1 có thể quy hoạch vào các vị trí trưởng, phó các tổ bộ môn để trở thành những GV tốp đầu; những GV loại 2 cần tiếp tục bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn để tạo nguồn phát triển về chuyên môn; những GV loại 3 cần tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng để đạt chuẩn; những GV loại 4 cần được xem xét để luân chuyển sang vị trí công tác khác phù hợp với khả năng của họ.

2.2.2. *Đổi mới công tác tuyển chọn, sử dụng đội ngũ giảng viên*

Trên cơ sở quy mô đào tạo, định mức công tác của GV, biên chế, lao động của Nhà trường. Hằng năm, theo định hướng mở ngành đào tạo mới, phòng Tổ chức cán bộ tham mưu cho Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch tuyển chọn, tiếp nhận GV bổ sung cho ĐNGV còn thiếu trong suốt cả năm học. Để thực hiện tốt việc tuyển chọn và lựa chọn được những GV có năng lực, đạo đức nghề nghiệp, ổn định công tác và cống hiến lâu dài cho Nhà trường, Hiệu trưởng cần phê duyệt, hướng dẫn, chỉ đạo các cơ quan tham mưu nghiên cứu các quy định về hồ sơ, quy trình, thủ tục và các tiêu chuẩn đối với người được tuyển chọn.

Trên cơ sở Nghị định 29/2012/NĐ-CP của chính phủ về tuyển dụng, sử dụng và quản lý viên chức, Luật Giáo dục đại học và Điều lệ trường đại học quy định về tiêu chuẩn của giảng viên, Hiệu trưởng ban hành các tiêu chí và quy trình tuyển chọn GV thông qua việc quy định cụ thể hóa các tiêu chí đánh giá kiến thức, kỹ năng, phẩm chất đạo đức của vị trí cần tuyển; cụ thể hóa cách thức tuyển chọn theo một quy trình thống nhất từ cấp bộ môn đến cấp khoa và cấp trường.

Sử dụng, phân công nhiệm vụ theo năng lực của GV: Trưởng khoa và trưởng các bộ môn phải nắm vững năng lực, sở trường, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của từng cá nhân GV thuộc cấp mình quản lý để sắp xếp, bố trí, phân công, giao nhiệm vụ, đề bạt GV vào các chức danh cụ thể, phù hợp. Khi GV được giao công việc phù hợp với khả năng, sở trường, họ sẽ phát huy năng lực làm việc một cách tối đa trong những điều kiện bình thường nhất. Vì vậy, cán bộ quản lý trực tiếp cần dựa vào những đặc điểm tâm lý cá nhân, tính cách của mỗi GV để sắp xếp công việc cho phù hợp, đảm bảo cách tiếp cận cá nhân.

Sử dụng GV sau khi được đào tạo, bồi dưỡng: GV sau khi được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, kỹ thuật, tay nghề nhất là được sắp xếp, bố trí, giao nhiệm vụ hoặc bổ nhiệm vào các chức danh phù hợp theo năng lực, sở trường của từng người, Nhà trường cần tạo điều kiện để họ sử dụng khối lượng kiến thức mới tích lũy được và có động lực để phát huy tối đa khả năng của mình vào việc thực hiện mục tiêu giáo dục, đảm bảo tính thống nhất và sự cam kết của mỗi cá nhân với mục tiêu, sứ mệnh của Nhà trường.

Kiểm tra, đánh giá công tác tuyển chọn, sử dụng GV: Định kỳ hàng năm Nhà trường cần chỉ đạo tổ chức kiểm tra, đánh giá công tác tuyển chọn, sử dụng, điều chuyển GV,

trách nhiệm của các khoa, tổ bộ môn đối với GV mới được tuyển chọn và kết quả thực hiện nhiệm vụ, ý thức chấp hành quyết định của những GV được điều chuyển. Thông qua kết quả kiểm tra, đánh giá để rút kinh nghiệm trong công tác tuyển chọn, sử dụng ĐNGV của Nhà trường trong năm tiếp theo; chỉ đạo các khoa, tổ bộ môn phát hiện những nhân tố tích cực để có kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, đồng thời chấm dứt hợp đồng,

2.2.3. Tăng cường đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ của đội ngũ giảng viên

Lãnh đạo Nhà trường phải quan tâm đổi mới cơ chế quản lý, phân cấp quản lý theo hướng tăng cường tính tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cấp khoa, tổ bộ môn nhằm đảm bảo việc đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ cho ĐNGV có tính chiến lược, cách tiếp cận cá nhân và quyền chủ động của cấp dưới.

Công tác quy hoạch đào tạo, bồi dưỡng ĐNGV phải khoa học, đáp ứng yêu cầu công tác mở ngành, duy trì ngành đang đào tạo, được sự đồng thuận của mọi thành viên trong đơn vị; đáp ứng yêu cầu thực tiễn giảng dạy và phù hợp nhu cầu của từng cá nhân GV. Khuyến khích cán bộ, giảng viên có tên trong danh sách quy hoạch, trong độ tuổi đi học (nam dưới 40, nữ dưới 35) lên kế hoạch ôn tập ngoại ngữ (nên tập trung học tiếng Anh) và tin học, lựa chọn chuyên ngành đi học đăng ký với khoa, bộ môn chuyên môn để Nhà trường cử đi học trong nước và ngoài nước.

Có nguồn kinh phí đáp ứng nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ cho ĐNGV.

Có mối quan hệ tốt về hợp tác quốc tế trong lĩnh vực đào tạo, NCKH và chuyển giao công nghệ với các viện nghiên cứu, các trường đại học, các doanh nghiệp sản xuất trong và ngoài nước.

Căn cứ hệ thống các văn bản phát quy của nhà nước, Nhà trường luôn ý thức đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ, giảng viên. Là nhiệm vụ trọng tâm, chiến lược hàng đầu trong công tác phát triển đội ngũ. Ban hành hệ thống văn bản, quy định vừa khuyến khích vừa bắt buộc trong Nhà trường việc đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, tin học, ngoại ngữ.

Ban hành các chính sách khuyến khích, tạo điều kiện cho cán bộ giảng viên nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ ở nước ngoài.

2.2.4. Thực hiện chính sách đãi ngộ, thu hút, tạo động lực cho việc nâng cao năng lực của đội ngũ giảng viên

Đề nghị với UBND tỉnh về chế độ, chính sách nhằm thu hút người có trình độ tiến sĩ và học hàm cao ngoài tỉnh chuyển về công tác tại trường ĐHHĐ; nhất là cán bộ viên chức có trình độ tiến sĩ các chuyên ngành trường còn thiếu để bổ sung kịp thời đội ngũ giảng viên đủ điều kiện đào tạo để mở các ngành đào tạo tiến sĩ, thạc sĩ, và mở các ngành đại học mới.

Đổi mới cơ chế tài chính, tăng cường các nguồn thu hợp pháp từ các dịch vụ NCKH, chuyển giao công nghệ ... có nguồn tài chính đáp ứng yêu cầu thực hiện chính sách đãi ngộ đối với ĐNGV. Quy định chính sách khuyến khích động viên để sớm có một tỷ lệ nhất định giảng viên được phong học hàm. Mỗi năm cử 10% đi NCS trong và ngoài nước, 6 - 10 cán bộ quản lý đi học cao cấp lý luận chính trị. Phát triển tổ chức làm nhiệm vụ tạo nguồn cho đào tạo thạc sỹ, tiến sĩ phục vụ chiến lược đào tạo cán bộ sau đại học trong và ngoài nước.

Đẩy mạnh công tác tìm kiếm, khai thác các nguồn kinh phí để cử CB, GV và SV đi học tập và nghiên cứu ở nước ngoài (*kinh phí của tỉnh, chính phủ, các quỹ học bổng và từ hợp tác song phương*).

Tổ chức các hoạt động liên quan đến đào tạo nguồn nhân lực theo hình thức liên kết đào tạo của nước ngoài tại Nhà trường. Thực hiện có hiệu quả đề án “*Liên kết đào tạo nguồn nhân lực trình độ đại học và sau đại học với các trường đại học nước ngoài*”, tăng cường cử cán bộ đi học nước ngoài bằng các nguồn ngân sách của tỉnh.

Xây dựng và áp dụng quy chế thưởng - phạt hợp lý; hệ thống chế độ, chính sách đối với ĐNGV phải đảm bảo tính dân chủ, công bằng, công khai, minh bạch.

2.2.5. *Đẩy mạnh công tác kiểm tra, đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ của đội ngũ giảng viên*

Tập thể lãnh đạo Nhà trường, các phòng, ban, khoa, trung tâm, tổ bộ môn, mỗi cá nhân GV và các SV của trường phải nhận thức đầy đủ về ý nghĩa và tầm quan trọng của công tác đánh giá năng lực thực hiện nhiệm vụ của ĐNGV.

Xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá một cách khoa học, phản ánh chính xác, khách quan thực trạng năng lực thực hiện nhiệm vụ của từng cá nhân GV và toàn thể ĐNGV của nhà trường.

3. KẾT LUẬN

Để đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong bối cảnh hiện nay, đưa Nhà trường trở thành địa chỉ tin cậy đào tạo nguồn nhân lực tỉnh Thanh Hóa. Từ việc nghiên cứu thực trạng đội ngũ giảng viên nhóm nghiên cứu đã đưa ra một số giải pháp phát triển đội ngũ giảng viên trong thời gian tới. Thực hiện tốt các giải pháp này, hy vọng Nhà trường sẽ có những bước đột phá trong công tác đào tạo và phát triển đội ngũ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bùi Minh Hiền, Vũ Ngọc Hải, Đặng Quốc Bảo, *Giáo trình Quản lý Giáo dục*, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [2] Ban Chấp hành Trung ương (2014), *Nghị quyết số 29/NQ-TW Hội nghị lần thứ VIII (Khóa XI) về “Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”*.

- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), Quyết định số: 711/ QĐ- TT ngày 13/6/2012 “*Chiến lược phát triển Giáo dục giai đoạn 2011 - 2020*”.
- [4] Trường Đại học Hồng Đức, Chiến lược phát triển trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2011 - 2020, tầm nhìn năm 2030.
- [5] Nghị định số: 56/2015/NĐ-CP ngày 09/6/2015 của Chính phủ về đánh và phân loại cán bộ công chức, viên chức.
- [6] Trường Đại học Hồng Đức, *Báo cáo thành tích 5 năm đề nghị tặng thưởng “Huân chương lao động hạng nhất”*.

RESEARCH ON THE REALITY AND SOME SOLUTIONS TO DEVELOP HONG DUC UNIVERSITY’S STAFF IN THE PERIOD 2016 - 2020

Nguyen Thi Phuong, Lai Van Chinh

ABSTRACT

Faculty development is an innovative solution in human resource building and training, prerequisite to ensure the success of a “brand” of higher education; over the years, Hong Duc university has undertaken measures to build the teaching staff with competence and high quality. In addition to these achievements, the development of the school teaching staff has faced many limitations and weaknesses. From the study, assessing the situation and staff management at Hong Duc university in the period 2010 - 2016, the authors offer solutions to develop the teaching staff at Hong Duc university period 2016 - 2020.

Keywords: *Staff, human resource, Hong Duc university.*

ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC HỌC PHẦN CHÍNH TRỊ QUÂN SỰ THEO HƯỚNG PHÁT HUY NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

Nguyễn Ngọc Quy¹

TÓM TẮT

Hiện nay, đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy năng lực của người học đã và đang là chủ đề thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu và là yêu cầu cấp thiết của xã hội. Xuất phát từ yêu cầu trên, trên cơ sở nghiên cứu một số lý luận về năng lực: Khái niệm, đặc trưng, cấu trúc năng lực, và nội dung của các học phần chính trị môn học giáo dục quốc phòng và an ninh và năng lực cần hình thành cho sinh viên theo mục tiêu của học phần, đề xuất một số phương pháp dạy học (PPDH) học phần chính trị quân sự theo hướng phát huy năng lực người học.

Từ khóa: *Năng lực người học, quốc phòng, an ninh.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, trước những thay đổi nhanh chóng về khoa học kỹ thuật cũng như tri thức, giáo dục truyền thống tập trung vào nội dung kiến thức đã không còn phù hợp, mà theo xu hướng phát triển năng lực người học. Nghị quyết số 29-NQ/TW của Hội nghị Trung ương Đảng lần thứ 8, khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nêu rõ: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học”. Để áp dụng thành công giảng dạy và đánh giá theo năng lực cần có những nghiên cứu cụ thể, trong đó có việc áp dụng cho dạy học học phần chính trị quân sự - học phần của môn học giáo dục quốc phòng và an ninh (GDQPAN).

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Khái quát về năng lực

Khái niệm năng lực:

Theo Nguyễn Quang Uẩn: “Năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân, phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả.” [5; tr 192-193]

¹ Giảng viên Trung tâm Giáo dục Quốc phòng, trường Đại học Hồng Đức

Theo Từ điển Bách khoa Việt Nam: “*Năng lực là đặc điểm của cá nhân thể hiện mức độ thông thạo - tức là có thể thực hiện một cách thành thực và chắc chắn - một hay một số dạng hoạt động nào đó*” [4; tr 41].

Theo Tài liệu hội thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể: “*Năng lực là sự huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác nhau như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện một loại công việc trong một bối cảnh nhất định*”. [3; tr 5].

Tóm lại, có nhiều quan niệm với cách diễn đạt khác nhau về năng lực. Tuy nhiên, chúng ta có thể hiểu một cách khái quát rằng năng lực là khả năng thực hiện có kết quả một nhiệm vụ, một hành động cụ thể liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở sự hiểu biết, kỹ năng và thái độ.

Cấu trúc của năng lực:

Cấu trúc của năng lực gồm ba thành tố cơ bản là tri thức, kỹ năng, với thái độ nhằm đáp ứng yêu cầu phức tạp của một hoạt động, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả trong một bối cảnh (tình huống) nhất định. Sự thể hiện của các thành tố trên trong hoạt động là năng lực hiểu, năng lực làm và năng lực ứng xử.

Đặc trưng của năng lực:

Năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân, tổ hợp này không phải tất cả những thuộc tính tâm sinh lý mà chỉ bao gồm những thuộc tính tương ứng với những đòi hỏi của một hoạt động nhất định nào đó trong một ngữ cảnh, tình huống nhất định và làm cho hoạt động đó đạt kết quả.

Năng lực chỉ tồn tại trong một hoạt động nhằm đáp ứng những yêu cầu cụ thể trong bối cảnh cụ thể và phát triển trong chính hoạt động ấy. Khi con người chưa hoạt động thì năng lực vẫn còn tiềm ẩn.

Tính hiệu quả, thành công của hoạt động là thước đo để đánh giá năng lực của cá nhân làm ra nó.

Năng lực con người không phải sinh ra là đã có, nó không có sẵn mà được hình thành và phát triển trong quá trình hoạt động và giao tiếp.

2.2. Năng lực cần hình thành khi học học phần chính trị quân sự

2.2.1. Đặc điểm các học phần chính trị quân sự môn học giáo dục quốc phòng an ninh

GDQPAN là môn học chính khóa trong Chương trình giáo dục đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp đã được luật định. Mục tiêu môn học là hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất, năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Môn học có ba học phần, trong đó phần chính trị quân sự thuộc học phần (HP) 1 và HP2, có nội dung liên quan đến nhiều môn học, ngành khoa học như: Chính trị, kinh tế, pháp luật, quân sự, an ninh, lịch sử, địa lý, vật lý, hóa học, sinh học, dân tộc, tôn giáo.

2.2.2. Chương trình các học phần chính trị quân sự.

Học phần 1: Đường lối quân sự của Đảng, gồm các nội dung: Quan điểm của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội và bảo vệ Tổ

quốc; Xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; Chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa; Xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam; Kết hợp phát triển kinh tế - xã hội với tăng cường củng cố nền quốc phòng - an ninh; Nghệ thuật quân sự Việt Nam.

Học phần 2: Công tác quốc phòng - an ninh bao gồm: Phòng chống chiến lược "Diễn biến hòa bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam; Phòng chống địch tiến công hòa lực bằng vũ khí công nghệ cao; Xây dựng lực lượng dân quân tự vệ, dự bị động viên và động viên công nghiệp quốc phòng; Xây dựng và bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia; Một số nội dung về dân tộc, tôn giáo và đấu tranh phòng chống địch lợi dụng vấn đề dân tộc và tôn giáo chống phá cách mạng Việt Nam; công tác bảo vệ an ninh quốc gia và giữ gìn trật tự, an toàn xã hội; công tác đấu tranh phòng chống tội phạm, tệ nạn xã hội.

2.2.3. Năng lực hình thành cho người học sau khi học học phần chính trị quân sự

Có khả năng phân tích nguồn gốc, bản chất chiến tranh, tính tất yếu và mục tiêu bảo vệ Tổ quốc để nhận thức đúng quan điểm của Đảng về xây dựng nền quốc phòng, an ninh, chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc, xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân, kết hợp kinh tế - xã hội với quốc phòng - an ninh; vận dụng nghệ thuật quân sự trong bảo vệ Tổ quốc.

Có khả năng phát hiện, nhận thức rõ âm mưu, thủ đoạn của chiến lược "Diễn biến hòa bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam và tham gia đấu tranh, phòng chống "diễn biến hòa bình"; vận dụng kiến thức được trang bị để phòng chống địch tiến công hòa lực bằng vũ khí công nghệ cao, tham gia xây dựng lực lượng dân quân tự vệ, dự bị động viên, tham gia phòng chống tội phạm, tệ nạn xã hội, bảo vệ an ninh và giữ gìn trật tự xã hội; sẵn sàng làm nhiệm vụ bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới Việt Nam.

Có khả năng lập kế hoạch, điều phối, phát huy trí tuệ tập thể, tổ chức hoạt động và làm việc nhóm.

Có khả năng tự học tập, tìm kiếm và sử dụng thông tin, tích lũy kiến thức, kinh nghiệm để nâng cao trình độ chuyên môn.

Có khả năng phân tích, tổng hợp, phê phán, phán đoán, giải quyết vấn đề.

Có niềm tin tuyệt đối vào sự lãnh đạo của Đảng trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc hiện nay.

2.3. Một số biện pháp đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy năng lực của người học.

2.3.1. Vận dụng kết hợp các phương pháp và hình thức dạy học

Việc phối hợp đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học nhằm phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng dạy học. Thực hiện dạy học toàn lớp kết hợp với dạy học nhóm. Dạy học toàn lớp với phương pháp thuyết trình là chủ đạo kết hợp với đàm thoại (phát vấn); dạy học theo nhóm khi tổ chức thảo luận nhóm, đồng thời chú ý vận dụng dạy học giải quyết vấn đề và các PPDH tích cực khác.

2.3.2. Vận dụng phương pháp dạy học giải quyết vấn đề

Dạy học giải quyết vấn đề (dạy học nêu vấn đề, dạy học nhận biết và giải quyết vấn đề) nhằm phát triển năng lực tư duy, khả năng nhận biết và giải quyết vấn đề. SV được đặt trong một tình huống có vấn đề, đó là tình huống chứa đựng mâu thuẫn nhận thức, thông qua việc giải quyết vấn đề, giúp SV lĩnh hội tri thức, kỹ năng và phương pháp nhận thức. Dạy học giải quyết vấn đề là con đường cơ bản để phát huy tính tích cực nhận thức của SV, có thể áp dụng trong nhiều hình thức dạy học với những mức độ tự lực khác nhau của SV. Các tình huống có vấn đề là những tình huống khoa học chuyên môn, cũng có thể là những tình huống gắn với thực tiễn.

Ví dụ: Tình huống có vấn đề đó là mâu thuẫn dân tộc, sắc tộc trên phạm vi quốc gia và quốc tế hiện nay đang diễn ra hết sức phức tạp. Yêu cầu SV tìm hiểu nguyên nhân và cách giải quyết mâu thuẫn dân tộc, sắc tộc. (bài: Một số vấn đề dân tộc, tôn giáo và đấu tranh phòng chống dịch lợi dụng vấn đề dân tộc, tôn giáo chống phá cách mạng Việt Nam - HP1)

2.3.3. Vận dụng dạy học theo tình huống

Dạy học theo tình huống là một quan điểm dạy học, trong đó việc dạy học được tổ chức theo một chủ đề phức hợp gắn với các tình huống thực tiễn cuộc sống. Quá trình học tập được tổ chức trong một môi trường học tập tạo điều kiện cho SV kiến tạo tri thức theo cá nhân và trong môi trường tác xã hội của việc học tập. Các chủ đề dạy học phức hợp là những chủ đề có nội dung liên quan đến nhiều môn học hoặc lĩnh vực tri thức khác nhau, gắn với thực tiễn. Phương pháp nghiên cứu trường hợp là một PPDH điển hình của dạy học theo tình huống, trong đó SV tự lực giải quyết một tình huống điển hình, gắn với thực tiễn thông qua làm việc nhóm.

Ví dụ: Tình huống là dịch tiến công xâm lược bằng vũ khí công nghệ cao. Yêu cầu SV tìm hiểu về vũ khí công nghệ cao và biện pháp phòng, tránh khi dịch tiến công xâm lược nước ta bằng vũ khí công nghệ cao. (bài: Phòng chống dịch tiến công hỏa lực bằng vũ khí công nghệ cao - HP2)

2.3.4. Bồi dưỡng phương pháp học tập tích cực cho sinh viên

Phương pháp học tập một cách tự lực đóng vai trò quan trọng trong việc tích cực hoá, phát huy tính sáng tạo của SV. Có những phương pháp nhận thức chung như phương pháp thu thập, xử lý, đánh giá thông tin, phương pháp tổ chức làm việc, phương pháp làm việc nhóm.

Ví dụ: SV làm việc nhóm với nội dung: Quan điểm của Đảng cộng sản Việt Nam hiện nay về đối tác và đối tượng của cách mạng Việt Nam là gì? Hãy chỉ ra đối tượng tác chiến của cách mạng Việt Nam hiện nay, có thể vừa là đối tác vừa là đối tượng không? (bài: Những vấn đề cơ bản về bảo vệ an ninh quốc gia, giữ gìn trật tự, an toàn xã hội - HP2)

2.3.5. Tăng cường vận dụng hình thức học tập hợp tác

Học tập hợp tác (HTHT) là một loại hình cụ thể của học tập tích cực, trong đó SV làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ để đạt được một mục tiêu học tập chung. HTHT

bao gồm các thành tố như: Mục đích và nhiệm vụ bài tập, nội dung bài tập, phương pháp thực hiện, giáo viên hướng dẫn, SV học tập và giúp đỡ lẫn nhau trong quá trình thực hiện bài tập do giáo viên đề ra.

HTHT không những tạo điều kiện cho SV phát huy khả năng tự học mà còn rèn luyện cho họ khả năng làm việc nhóm. Qua làm việc nhóm, SV có thể phát triển nhiều kỹ năng khác nhau, trong đó đặc biệt là kỹ năng làm việc và hoạt động tập thể, SV có điều kiện phát huy tinh thần chủ động, tích cực, độc lập sáng tạo. Kết quả là sản phẩm mà họ thu được bao giờ cũng lớn hơn những gì mà một cá nhân trong nhóm có thể làm được. Trong HTHT, GV tạo điều kiện thuận lợi cho SV hình thành một loạt các hoạt động trí tuệ như: phân tích, tổng hợp, phê phán, giải quyết vấn đề..., đồng thời là người có chức năng điều khiển, tổ chức quá trình làm việc của nhóm SV và tổng kết, đánh giá kết quả làm việc của SV.

Ví dụ: Tổ chức cho SV làm việc nhóm với nội dung: Tìm hiểu về chiến lược “Diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ và chỉ ra những thủ đoạn của chiến lược này đối với cách mạng Việt Nam hiện nay (bài: Phòng chống chiến lược “Diễn biến hòa bình”, bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam- HP2)

2.3.6. Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin và phương tiện dạy học

Hiện nay, đa phương tiện và công nghệ thông tin là công cụ hỗ trợ rất thuận tiện cho việc đổi mới PPDH, tăng cường tính trực quan sinh động.

Việc sử dụng máy trình chiếu trong dạy học HP chính trị quân sự đưa SV về với những sự kiện lịch sử dựng và giữ nước của dân tộc ta, qua đó khắc sâu kiến thức đã được nghiên cứu và chứng minh sự phù hợp lý luận với thực tiễn.

Trong quá trình dạy học, thực hiện chiếu một số phim được cung cấp như: Ngàn năm dựng nước và giữ nước (2 tập), chiến tranh vũ khí công nghệ cao...

2.3.7. Rèn luyện cách tự học cho sinh viên

Chú trọng rèn luyện cho SV tự học, biết khai thác giáo trình và các tài liệu học tập, biết cách tự tìm lại những kiến thức đã có, suy luận để tìm tòi và phát hiện kiến thức mới. Định hướng cho SV cách tư duy như phân tích, tổng hợp, khái quát hoá để dần hình thành và phát triển năng lực sáng tạo.

Ví dụ: Yêu cầu sinh viên tìm hiểu một số loại vũ khí công nghệ cao về nguyên lý hoạt động như: Vũ khí hạt nhân; vũ khí Lade; vũ khí điện từ; vũ khí chùm hạt, chùm tia; vũ khí sinh học. (bài Phòng chống địch tiến công hỏa lực bằng vũ khí công nghệ cao - HP2).

3. KẾT LUẬN

Đổi mới PPDH theo hướng phát huy năng lực đã và đang là chủ đề thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu, các nhà giáo dục cũng như xã hội. Trên cơ sở lý luận dạy học, chúng ta có nhiều hướng đổi mới PPDH với những cách tiếp cận khác nhau theo hướng phát huy năng lực người học nhằm đạt hiệu quả cao đối với học phần chính trị quân sự môn học GDQPAN. Việc đổi mới PPDH đòi hỏi những điều kiện thích hợp về phương

tiện, cơ sở vật chất và tổ chức dạy học; GV cần xác định những hướng cải tiến PPDH, kiểm tra đánh giá phù hợp với đặc thù môn học, đối tượng sinh viên để đạt hiệu quả cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Giáo trình Giáo dục Quốc phòng - An ninh*, tập 1, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 31/2012/TT-BGDĐT, Ban hành chương trình GDQP-AN, năm 2012.
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Tài liệu hội thảo “Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể trong Chương trình giáo dục phổ thông mới”*, Tài liệu lưu hành nội bộ, Hà Nội, tháng 3 năm 2015.
- [4] Hội đồng quốc gia chỉ đạo và biên soạn *Từ điển Bách khoa Việt nam*, Tập 3, Nxb. Từ điển Bách khoa Hà Nội.
- [5] Nguyễn Quang Uẩn (Chủ biên) (2002), *Tâm lý học đại cương*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.

RENEWING TEACHING METHODS IN MILITARY POLITICS MODULE TO IMPROVE STUDENTS’ COMPETENCE BASE ON THE COMPETENCY

Nguyen Ngoc Quy

ABSTRACT

Currently, teaching and evaluating students based on the competence has been the subject attracting the attention of researchers and the essential needs of the society. Stemming from the above requirements, the authors studied some issues of competence: Concept, characteristics, structures of competence and on the basis of the content of the politics of defense - security module the competence necessary for students in accordance the subject target, the authors propose the methods of teaching the modules of military politics towards promoting learners’ competence.

Keywords: *Competence, method, defense and security.*

NĂNG LỰC SỰ PHẠM CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC SỰ PHẠM TIẾNG ANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC THEO CHUẨN ĐẦU RA - THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Huy Tậu¹

TÓM TẮT

Bài báo nêu lên khái niệm về năng lực sự phạm và tầm quan trọng của nó đối với việc đào tạo sinh viên ngành sự phạm nói chung và đồng thời đánh giá một số điểm cơ bản về năng lực sự phạm của sinh viên đại học sự phạm tiếng Anh Trường Đại học Hồng Đức theo chuẩn đầu ra. Theo đó, việc đào tạo sinh viên ngành sự phạm tiếng Anh của Trường Đại học Hồng Đức cần có những giải pháp thiết thực và phù hợp để nâng cao năng lực sự phạm cho sinh viên đáp ứng được nhu cầu của xã hội và đạt chuẩn chất lượng mà Nhà trường đề ra.

Từ khóa: *Năng lực sự phạm, năng lực sự phạm của sinh viên Đại học sự phạm tiếng Anh, chuẩn đầu ra.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng với các trường đại học trong cả nước, bắt đầu từ năm 2010, trường Đại học Hồng Đức (ĐHHĐ) tiến hành xây dựng và công bố chuẩn đầu ra cho từng ngành học. Đây là cơ sở để nhà trường xây dựng chương trình đào tạo phù hợp, đảm bảo sản phẩm đào tạo đáp ứng nhu cầu nhân lực của xã hội; giảng viên có cơ sở để thiết kế lại nội dung giảng dạy, lựa chọn phương pháp dạy học tích cực, lượng hóa rõ ràng về các tiêu chí đánh giá kết quả học tập của sinh viên; sinh viên lượng hóa được mục đích học tập của mình, xác định cụ thể các yêu cầu đối với bản thân, không ngừng nỗ lực học tập và rèn luyện theo các chuẩn đầu ra, đáp ứng yêu cầu của nhà trường và xã hội. Như vậy, chuẩn đầu ra góp phần định hướng đúng đắn hơn cho hoạt động dạy - học và đánh giá ở các trường đại học.

Đối với các trường sự phạm, năng lực sự phạm (NLSP) là vấn đề trọng tâm trong quá trình đào tạo của nhà trường. Bởi lẽ, mục tiêu của nhà trường là đào tạo ra những người giáo viên tương lai có những phẩm chất và năng lực nghề nghiệp. Đó chính là khả năng dạy học, khả năng giáo dục, ứng xử hay giao tiếp với mọi người và khả năng tổ chức các hoạt động giáo dục. Vì vậy, việc đánh giá chuẩn đầu ra cho sinh viên cũng chính là đánh giá chuẩn NLSP của họ.

Với bài viết này, tác giả muốn đưa ra kết quả nghiên cứu về “*Năng lực sự phạm của sinh viên đại học sự phạm tiếng Anh, Trường Đại học Hồng Đức theo chuẩn đầu ra - Thực trạng và giải pháp*” nhằm góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiếng Anh ở trường ĐHHĐ và có thể áp dụng ở một số cơ sở đào tạo khác.

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Một số vấn đề lí luận về năng lực sư phạm

2.1.1. Khái niệm về năng lực sư phạm

2.1.1.1. Năng lực

Theo A.N.Leônchiev “Năng lực là đặc điểm cá nhân quy định việc thực hiện thành công một hoạt động nhất định”.

Còn GS.TS Nguyễn Quang Uẩn cho rằng: “Năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân, phù hợp với những yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả tốt”.

Năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân, thuộc tính tâm lí cá nhân và là điều kiện thực hiện có kết quả một hoạt động xác định. Nói tới năng lực là đề cập đến khả năng có thể đạt được kết quả tốt trong hoạt động cụ thể mà cá nhân thực hiện (năng lực học tập; năng lực làm việc trong một nghề riêng biệt; năng lực tổ chức quản lý...).

Năng lực của mỗi cá nhân được tôi luyện và phát triển trong hoạt động cụ thể trên cơ sở của tiềm năng sẵn có nào đó của từng cá nhân. Đồng thời nó còn mang đậm màu sắc cá nhân bởi nó phụ thuộc vào tiền tố của từng người (cấu trúc sinh lí thần kinh, kinh nghiệm và vốn hiểu biết, tình cảm, phẩm chất tâm lí...), mặc dù được trải nghiệm trong hoạt động giống nhau. Tổ chất cá nhân chi phối và tạo nên sự khác biệt giữa các cá nhân và năng lực riêng của từng người. Năng lực thể hiện ở các mức độ khác nhau.

2.1.1.2. Năng lực sư phạm

Theo Ph.N. Gônôbôlin (1977), “*Những phẩm chất tâm lí của người giáo viên*”, Năng lực sư phạm là loại năng khiếu đặc biệt. Nó bao gồm một số yếu tố của năng lực cơ bản và năng lực chuyên biệt nhằm đảm bảo cho giáo viên hoàn thành tốt công tác dạy học và giáo dục.

Năng lực sư phạm liên quan chặt chẽ với năng lực cơ bản như: đặc điểm trí tuệ, ngôn ngữ, tưởng tượng, nét tính cách, xúc cảm của người giáo viên và với các năng lực chuyên biệt khác. Năng lực sư phạm được thể hiện rõ ràng ở người giáo viên chủ yếu là các phẩm chất trí tuệ, tính quan sát, sự sáng tạo, các phẩm chất của ngôn ngữ như: tính thuyết phục, tính rõ ràng mạch lạc, tính logic của ngôn ngữ và đặc biệt là khả năng hiểu học sinh để ứng xử cho phù hợp.

Nói chung, theo [1], [3], [4], quan niệm của các nhà tâm lý học về lĩnh vực giáo dục, năng lực sư phạm là một hoạt động khoa học về công việc chuyên môn của nghề dạy học, là một tổ hợp những thuộc tính tâm lý đa dạng, phức tạp của nhân cách, là những kiến thức, kĩ năng, thái độ và giá trị nghề nghiệp thiết yếu đảm bảo cho người giáo viên thực hiện thành công quá trình dạy học - giáo dục học sinh. Năng lực sư phạm được phát triển trong suốt cả cuộc đời hoạt động nghề nghiệp của giáo viên; trong đó giai đoạn đào tạo ban đầu ở các trường sư phạm hoặc cơ sở giáo dục có đào tạo giáo viên giữ vai trò nền tảng. Vấn đề đặt ra đối với các trường sư phạm là làm thế nào để khẳng định được rằng: người

được đào tạo về Năng lực sư phạm sẽ dạy học, giáo dục học sinh tốt hơn người không được đào tạo về nội dung này.

2.1.2. Cấu trúc của năng lực sư phạm

Theo các nhà tâm lý học [1], [3], [4], hiện nay có nhiều quan niệm về cấu trúc của NLSP. Mỗi quan niệm về các thành phần tạo nên cấu trúc NLSP đều có ưu điểm và nhược điểm riêng của nó. Để có ý nghĩa thực tiễn trong công tác bồi dưỡng và tự bồi dưỡng NLSP, người ta nói nhiều đến quan điểm cấu trúc NLSP sau đây. Theo quan điểm này, NLSP được tạo nên bởi ba nhóm năng lực và mỗi nhóm năng lực đều giữ vai trò quan trọng đối với nghề dạy học của người giáo viên:

2.1.2.1. Nhóm năng lực dạy học

Năng lực hiểu trình độ học sinh trong dạy học và giáo dục: Năng lực này giúp cho việc xác định được khối lượng kiến thức đã có và mức độ, phạm vi lĩnh hội của học sinh. Từ đó xác định mức độ và khối lượng kiến thức mới cần trình bày trong công tác dạy học và giáo dục.

Tri thức và năng lực hiểu biết của thầy giáo: Đây là một năng lực cơ bản của NLSP, một trong những năng lực trụ cột của nghề dạy học. Vì Thầy giáo có nhiệm vụ phát triển nhân cách học sinh nhờ một phương tiện đặc biệt là tri thức, quan điểm, kỹ năng, thái độ, nhất là những tri thức khoa học thuộc lĩnh vực giảng dạy của mình

Năng lực chế biến tài liệu học tập là năng lực gia công về mặt SP của thầy giáo đối với tài liệu học tập nhằm làm cho nó phù hợp tối đa với trình độ, với đặc điểm nhân cách học sinh và đảm bảo lôgic SP.

Năng lực truyền đạt tài liệu (Nắm vững kỹ thuật dạy học) là kết quả lĩnh hội tri thức phụ thuộc vào ba yếu tố: Trình độ nhận thức của học sinh, nội dung bài giảng và cách dạy của thầy. Người thầy giáo phải có năng lực truyền đạt tài liệu. Năng lực truyền đạt tài liệu là năng lực tổ chức và điều khiển hoạt động nhận thức cho học sinh qua bài giảng.

Năng lực ngôn ngữ là năng lực biểu đạt rõ ràng và mạch lạc ý nghĩ, tình cảm của mình bằng lời nói cũng như nét mặt và điệu bộ. Năng lực ngôn ngữ là một trong những năng lực quan trọng của người thầy giáo. Nó là công cụ sống còn đảm bảo cho người thầy giáo thực hiện chức năng dạy học và giáo dục của mình

2.1.2.2. Nhóm năng lực giáo dục

Năng lực vạch dự án phát triển nhân cách học sinh: Đây là năng lực biết dựa vào mục đích giáo dục, yêu cầu đào tạo, hình dung trước cần phải giáo dục cho từng học sinh những phẩm chất nhân cách nào và hướng hoạt động của mình để đạt tới hình mẫu trọn vẹn của con người mới.

Năng lực giao tiếp sư phạm là năng lực nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những diễn biến tâm lý bên trong của học sinh và bản thân, đồng thời biết sử dụng hợp lý các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, biết cách tổ chức điều khiển và điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt mục đích giáo dục.

Năng lực cảm hóa học sinh với vai trò là khả năng làm cho học sinh nghe, tin và làm theo mình bằng tình cảm và niềm tin.

Năng lực đối xử khéo léo sư phạm

Trong quá trình giáo dục, sự khéo léo đối xử sư phạm là một thành phần quan trọng của “tài nghệ sư phạm”, là kỹ năng tìm ra những phương thức tác động đến học sinh một cách hiệu quả nhất, là sự cân nhắc đúng đắn những nhiệm vụ SP cụ thể phù hợp với những đặc điểm và khả năng của cá nhân cũng như tập thể học sinh trong từng tình huống SP cụ thể.

2.1.2.3. Nhóm năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục

Nhóm năng lực này bao gồm năng lực tổ chức các hoạt động của lớp, của đoàn, đội, năng lực động viên cổ vũ, năng lực làm việc với cha mẹ học sinh, năng lực làm việc với các tổ chức chính trị xã hội, chính quyền địa phương, các doanh nghiệp....

Đây là năng lực của giáo viên về việc tổ chức và cổ vũ học sinh thực hiện các nhiệm vụ khác nhau của công tác dạy học và giáo dục trong mọi hoạt động của học sinh, biết tổ chức lớp thành một tập thể đoàn kết, thân ái và có kỷ luật chặt chẽ, đồng thời còn biết tổ chức và vận động nhân dân, cha mẹ học sinh, các tổ chức chính trị xã hội và các doanh nghiệp... tham gia vào sự nghiệp giáo dục theo một mục tiêu xác định.

Từ khái niệm và vai trò của các nhóm NLSP trên, ta thấy để trở thành người thầy giáo, ngoài những phẩm chất tốt, cần phải có đủ các yếu tố về kiến thức chuyên môn, và các năng lực thuộc nghiệp vụ sư phạm. Theo qui định chuẩn đầu ra của SV đại học sư phạm tiếng Anh (ĐHSPTA) Trường ĐHHĐ, các tiêu chí chuẩn đầu ra đều phải đảm bảo các nhóm NLSP này.

2.2. Thực trạng về năng lực sư phạm của sinh viên Đại học sư phạm tiếng Anh Trường Đại học Hồng Đức

2.2.1. Năng lực chuyên môn

Từ kết quả xếp loại tốt nghiệp và học lực của sinh viên, ta có thể biết được khả năng về kiến thức và sử dụng kiến thức cho nghề nghiệp của SV sẽ đạt được mức độ như thế nào. Theo những tiêu chí đánh giá SV khi tốt nghiệp ĐHSPTA mà Nhà trường đã đề ra, tác giả đã tiến hành thống kê kết quả tốt nghiệp của SV ĐHSPTA K12,13,14 và kết quả học lực học kỳ I năm học 2015-2016 của SV ĐHSPTA K15,16. Kết quả thu được thể hiện trên bảng số liệu sau:

Bảng 1. tổng hợp kết quả SV tốt nghiệp và học lực HKI năm học 2015-2016

Khóa học	Số lượng SV	Xếp loại tốt nghiệp/ học lực							
		Giỏi		Khá		Trung bình		Yếu/ Kém/ không đạt	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
K12 (2009 -2013)	30	12	40	15	50	3	10	0	0
K13 (2010 -2014)	42	3	7,1	30	71,4	9	21,5	0	0

K14 (2011 -2015)	31	10	32,3	17	54,8	4	12,9	0	0
K15 (2012 -2016)	56	14	25	31	55,4	6	10,7	5	8,9
K16 (2013 -2017)	106	8	7,5	62	58,5	27	25,5	9	8,5

Kết quả đánh giá trên cho thấy năng lực về kiến thức của SV đạt mức khá, giỏi chiếm tỉ lệ cao đảm bảo chuẩn chất lượng theo qui định. Song, tỉ lệ yếu / kém đối với SV năm thứ 3 và 4 trong học kỳ này vẫn còn chiếm trên 8%. Như vậy, năng lực kiến thức của số sinh viên này cần không ngừng được tăng cường bồi dưỡng, rèn luyện.

2.2.2. Kết quả rèn luyện toàn khóa

Kết quả rèn luyện cũng là một trong những tiêu chí qui định chuẩn đầu ra cho SV nói chung. Vậy, câu hỏi ở đây là sinh viên đạt được mức độ thế nào? Số liệu thống kê từ đánh giá kết quả rèn luyện toàn khóa của SV ĐHSPTA K12,13 và 14 thu được như sau:

100% SV đạt khá, tốt trở lên. Trong đó, SV lớp ĐHSPTA K12 đạt xuất sắc: 5/30 (16,6%); Loại tốt: 22/30 (73,3%); loại khá: 3/30 (10%); Không có loại TB và yếu, kém.

SV lớp ĐHSPTA K13 đạt loại xuất sắc: 4/46 (8,6%); loại tốt: 33/46 (71,7%); loại khá: 9/46 (19,5%); Không có loại TB và yếu, kém.

SV lớp ĐHSPTA K14 đạt loại xuất sắc: 10/30 (33,3%); loại tốt: 15/30 (50%); loại khá: 5/30 (16,7%); Không có loại TB và yếu, kém.

Nhìn chung, kết quả này cho ta thấy tinh thần, thái độ tích cực tham gia học tập, rèn luyện phẩm chất, lối sống... của SV đạt mức tốt tương thích so với kết quả học lực.

2.2.3. Kết quả kiến, thực tập sư phạm

Qua việc đánh giá từ phía giáo viên ở một số trường trung học phổ thông mà sinh viên kiến - thực tập, tác giả thu được kết quả là 100 % SV các khóa K12, K13,14 đạt loại khá, giỏi và xuất sắc.

Như vậy, năng lực giảng dạy, năng lực giáo dục và tổ chức các hoạt động sư phạm của SV đã đáp ứng rất tốt với qui định chuẩn đầu ra của Nhà trường.

2.2.4. Kết quả thi nghiệp vụ sư phạm: 01 lần/năm học

Qua quan sát và kết quả đánh giá của Ban Giám khảo các buổi thi nghiệp vụ sư phạm hằng năm cho thấy sinh viên đã đạt được mức độ khá về năng khiếu SP, đạt yêu cầu cơ bản về năng lực diễn đạt và làm việc nhóm hay ứng xử các tình huống SP.

2.2.5. Kết quả đánh giá từ các chuyên gia

Qua trao đổi, trò chuyện với 8 giảng viên tiếng Anh có nhiều thời gian trực tiếp quản lý và giảng dạy các lớp Đại học SPTA về Qui định mức chuẩn năng lực đối với sinh viên khi tốt nghiệp theo Quyết định số 34/QĐ-ĐHHD ngày 08/01/2010 của Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức, kết quả cho thấy các tiêu chí chuẩn đầu ra đạt được các mức sau:

a. Mức tốt: có 2/20 tiêu chí, đạt 10 %. Đó là:

Phẩm chất Nhà giáo, yêu nghề, mến trẻ và quan hệ cộng đồng tốt;

Thái độ tích cực tham gia các hoạt động tập thể, văn hoá, xã hội.

b. Mức khá có 13/20 tiêu chí, đạt 65 %. Đó là:

Khả năng vận dụng kiến thức đại cương, kiến thức cơ sở ngành vào việc học tập các môn chuyên ngành và vận dụng vào nghề nghiệp sau này;

Áp dụng kiến thức về tâm lý học, giáo dục học và phương pháp giảng dạy bộ môn trong các hoạt động nghiệp vụ sư phạm, giảng dạy môn tiếng Anh ở các trường học trong hệ thống giáo dục của Việt Nam;

Kỹ năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học và giáo dục; Xây dựng và quản lý hồ sơ sổ sách, tìm hiểu đối tượng giáo dục, môi trường giáo dục và làm công tác giáo viên chủ nhiệm lớp;

Kỹ năng tổ chức dạy học phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của học sinh; Tổ chức dạy học đáp ứng với yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp;

Kỹ năng tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và rèn luyện của học sinh khoa học và chính xác;

Kỹ năng tổ chức các hoạt động, sự kiện; Lập kế hoạch và hoạch định kế hoạch hoạt động; quản lý hoạt động, quản lý nhóm;

Kỹ năng giảng dạy tiếng Anh cho các đối tượng khác nhau;

Ý thức vượt khó vươn lên trong công tác.

Thái độ cầu thị, không ngừng hoàn thiện trình độ đào tạo ban đầu, vươn lên đáp ứng yêu cầu mới.

Thái độ nghiêm túc trong công việc, chấp hành nội quy, quy chế và khả năng thích nghi với môi trường giáo dục đào tạo trong nhà trường.

Tiếng Pháp tương đương 200 điểm theo TCF, tiếng Nga tương đương 250 theo CEF, tiếng Trung tương đương 200 điểm HSK.

Sử dụng thành thạo công nghệ thông tin trong khai thác Internet; các phần mềm tin học cơ bản, soạn thảo văn bản, thiết kế bài giảng điện tử phục vụ công tác, giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

Thiết kế, sử dụng có hiệu quả các phương tiện dạy học.

c. Mức Trung bình có 5/20 tiêu chí, đạt 25 %. Đó là:

Áp dụng kiến thức lý thuyết ngôn ngữ trong tiếng Anh như ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, ngữ nghĩa trong việc dịch tài liệu từ tiếng Việt sang tiếng Anh và ngược lại, vận dụng nghiên cứu đối chiếu giải thích những khác biệt về mặt ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng giữa tiếng Anh và tiếng Việt;

Tương đối hoàn chỉnh vốn từ vựng, ngữ pháp, để có thể áp dụng trong thực hành biên dịch, phiên dịch Anh-Việt, Việt-Anh, giảng dạy bằng tiếng Anh ở các cấp;

Áp dụng được những kiến thức căn bản về văn học, văn hoá văn minh; quy tắc giao tiếp - văn hoá của các nước nói tiếng Anh và vận dụng trong thương mại, du lịch và một số lĩnh vực liên quan;

Kiến thức chuyên sâu về tiếng Anh hiện đại để có thể nghiên cứu, học sau đại học.

Kỹ năng thực hành biên dịch, phiên dịch, dịch các loại tài liệu khác nhau với độ khó ở mức trung bình;

d. Mức yếu/ kém: Không

Trên đây là kết quả về thực trạng đào tạo ngành SPTA trình độ đại học mà tác giả thu được qua khảo sát và thống kê số liệu kết quả của các hoạt động dạy và học từ năm 2010. So với chuẩn đầu ra, ta thấy 100 % SV đạt chuẩn về kiến thức, kỹ năng, CNTT khi tốt nghiệp ra trường; 91,3% (148/162) SV năm thứ 3 và 4 đạt chuẩn kiến thức học kỳ I; 8,7 % SV (14/162) chưa đạt chuẩn về thái độ nghiêm túc trong công việc...(bỏ thi học phần) nên kết quả học lực học kỳ I, năm học 2015-2016 xếp lại yếu. Các tiêu chí về đánh giá chuẩn đầu ra đạt loại khá chiếm 65 %. Trong khi đó, tiêu chí đạt mức tốt chỉ có 10 %. Và 25 % tiêu chí đạt mức trung bình: Tiêu chí về chuẩn kiến thức tiếng Anh (lý thuyết ngôn ngữ trong tiếng Anh, vốn từ vựng...) và kỹ năng thực hành biên, phiên dịch. Đây cũng những hạn chế mà Khoa và Nhà trường cần phải có giải pháp hữu hiệu để nâng cao chất lượng chuẩn đầu ra để đáp ứng được nhu cầu của xã hội và tạo cơ hội làm việc cho sinh viên.

2.3. Một số giải pháp nâng cao năng lực sư phạm của sinh viên đại học sư phạm tiếng Anh trường đại học Hồng Đức

Trên cơ sở của Chương trình đào tạo Đại học SPTA của Trường ĐHHĐ, với đặc thù riêng của ngành, nghề, chúng ta cần phải có thêm một số giải pháp để không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo ngành sư phạm tiếng Anh bậc đại học theo chuẩn đầu ra ngày càng hiệu quả, có NLSP vững vàng hơn:

2.3.1. Tiến hành thực hiện chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm (NVSP) và Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên sớm hơn

Theo chuẩn đầu ra của Trường ĐHHĐ, sinh viên tốt nghiệp phải có “*kỹ năng tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập và rèn luyện của học sinh khoa học và chính xác*”, “*Kỹ năng giảng dạy tiếng Anh cho các đối tượng khác nhau*”, “*Thiết kế, sử dụng có hiệu quả các phương tiện dạy học*”. Song, trong chương trình, chúng ta chưa áp dụng các phần này.

Phải thấy rằng đào tạo, nâng cao nghiệp vụ sư phạm là góp phần phát triển NLSP. Đối với SV, đây là cả một quá trình lâu dài, khó khăn, phức tạp, nên cần có giải pháp đồng bộ và điều kiện nhất định, phải được tiến hành từng khâu, từng bước theo một qui trình chặt chẽ, không bỏ qua hay đốt cháy một giai đoạn nào. Vì vậy, đòi hỏi người dạy và người học phải có sự kiên trì, bền chí, có sự hợp tác và quyết tâm cao. Hơn nữa, muốn nâng cao chất lượng nghiệp vụ sư phạm cho SV, chúng ta cần sớm đưa chương trình đào tạo nghiệp vụ sư phạm vào thực hiện và rèn luyện thường xuyên hơn.

Bằng những hình thức rèn luyện NVSP thông thường hiện nay như rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết bằng, tóm tắt văn bản, thảo luận, tranh luận, xử lý một số tình huống sư phạm đơn giản..., chúng ta vẫn có thể đưa vào từ những năm thứ nhất, thứ hai,

đưa vào trong chương trình rèn luyện NVSP thường xuyên để SV sớm làm quen với môi trường sư phạm, sớm có điều kiện rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp, tạo tính chủ động từ đó sớm giúp hình thành được ý thức, tình cảm nghề nghiệp cao quý cho SV.

2.3.2. Xây dựng tiêu chí đánh giá năng lực sư phạm của sinh viên Đại học Sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức theo chuẩn đầu ra cụ thể hơn

Xây dựng mục tiêu mức độ cụ thể đạt được cho từng tiêu chí trong từng giai đoạn thời gian nhất định theo qui định về chuẩn đầu ra. Chẳng hạn, tiêu chí về kiến thức “Tương đối hoàn chỉnh vốn từ vựng, ngữ pháp” hay “Năng lực tiếng Anh” phải đạt mức nào theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam.

2.3.3. Tổ chức Kiểm tra - Đánh giá kết quả học tập sinh viên đảm bảo hợp lý

Dù hình thức thể hiện có khác nhau nhưng công tác Kiểm tra - đánh giá kết quả học tập của sinh viên đều nhằm những mục đích cơ bản sau đây:

Sinh viên có cơ hội vận dụng các kiến thức và kỹ năng đã học vào việc giải quyết các vấn đề do giảng viên đặt ra như trình bày một vấn đề nào đó bằng hình thức viết hoặc nói phù hợp với lượng kiến thức mà sinh viên đã học.

Tổ chức đánh giá người học thông qua các kỳ thi còn tạo ra các thông tin ngược giúp giảng viên phân loại được trình độ người học, phát hiện những vấn đề nảy sinh về kiến thức, phương pháp giảng dạy để xác định nguyên nhân và có thể điều chỉnh nếu thấy cần thiết.

Việc đánh giá kết quả học tập và Rèn luyện của người học nếu được thực hiện khách quan, chính xác còn tạo cho sinh viên sự phấn khởi, có ý chí vươn lên.

2.3.4. Tăng cường các hoạt động của Đoàn thanh niên, Hội sinh viên và các hoạt động ngoại khóa khác theo chủ đề rèn luyện năng lực sư phạm

Trong thời đại mới, ngoài kiến thức chuyên môn, mỗi sinh viên cần bị cho mình những kỹ năng mềm cần thiết để hoàn thiện bản thân và hòa nhập tốt với xã hội. Vì sinh viên ngày nay không chỉ “học để biết, học để tự khẳng định mình” mà còn “học để chung sống, học để làm việc”.

Do đó, việc trang bị kỹ năng mềm: *Năng lực ngôn ngữ; Năng lực giao tiếp sư phạm; Năng lực đối xử khéo léo sư phạm; Năng lực tổ chức các hoạt động...* cần đi đôi với việc trang bị kiến thức chuyên môn.

2.3.5. Gắn kết chặt chẽ với các trường phổ thông trên địa bàn Thanh Hóa trong việc rèn luyện năng lực cho sinh viên

Gắn kết chặt chẽ với các trường phổ thông trên địa bàn làm cơ sở để sinh viên có điều kiện thâm nhập thực tế, giao lưu học hỏi kinh nghiệm để tạo đà tốt cho quá trình xây dựng và phát triển NLSP như: Tìm hiểu trình độ học sinh trong dạy học và giáo dục; Kỹ năng lập kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học và giáo dục; xây dựng và quản lý

hồ sơ sổ sách, tìm hiểu đối tượng giáo dục, môi trường giáo dục và làm công tác giáo viên chủ nhiệm lớp; Kỹ năng tổ chức dạy học phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của học sinh; tổ chức dạy học đáp ứng với yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp.

3. KẾT LUẬN

NLSP một lần nữa, được hiểu là tổ hợp những kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết để thực hiện thành công các hoạt động chuyên môn của nghề dạy học theo những tiêu chuẩn, tiêu chí đặt ra đối với từng công việc. NLSP được phát triển trong suốt cả cuộc đời hoạt động nghề nghiệp của giáo viên; trong đó giai đoạn đào tạo ban đầu ở nhà trường sư phạm hoặc cơ sở giáo dục đào tạo giáo viên luôn giữ vai trò nền tảng.

Bên cạnh đó, đánh giá năng lực người học là một khâu quan trọng, không thể không trong quá trình dạy học. Trong logic của quá trình dạy học, đánh giá năng lực người học là khâu cuối cùng cho một chu trình và cũng là khởi đầu cho một chu trình khép kín tiếp theo ở mức độ cao hơn. Đánh giá chính xác năng lực của người học thường xuyên, liên tục sẽ giúp người dạy và người học nhìn nhận được thực chất quá trình dạy - học, những tồn tại, nguyên nhân và đó là cơ sở thực tiễn để người dạy và người học điều chỉnh quá trình dạy - học đạt hiệu quả cao hơn.

Chính vì vậy, những tiêu chí về quy định chuẩn đầu ra cho sinh viên đại học sư phạm tiếng Anh ở Trường ĐHHĐ luôn luôn là cơ sở, định hướng cho Khoa Ngoại ngữ cùng giảng viên trong và ngoài khoa xây dựng chương trình, kế hoạch, tổ chức và đánh giá kết quả đào tạo xác thực hơn. Sinh viên xác định mục đích của mình để không ngừng nỗ lực phấn đấu học tập và rèn luyện về mọi mặt theo các chuẩn đầu ra, đáp ứng yêu cầu của Nhà trường và xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ph. N. Gônôbôlin (1977), *Những phẩm chất tâm lý của người giáo viên*, T1, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Đại học Hồng Đức (2010), *Quy định chuẩn đầu ra đối với sinh viên ĐHSPT tiếng Anh*, Quyết định số 34/QĐ-ĐHHĐ ngày 08/01/2010 của Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức.
- [3] Lê Văn Hồng (1995), *Tâm lý học sư phạm*, Nxb. Đại học sư phạm Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thị Hà Lan (2012), *Xây dựng hệ thống Tình huống dạy học môn Giáo dục học nhằm nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên khối ngành sư phạm trường đại học Hồng Đức*. Đề tài NCKH cấp cơ sở. ĐH Hồng Đức.
- [5] Nguyễn Thị Hà Lan (2011), *Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tại các trường Đại học sư phạm*, Tạp chí Giáo dục và Xã hội, Hà Nội, Số tháng 10/2011.
- [6] Trần Thị Tuyết Oanh (2006), *Giáo dục học*, tập 1,2, Nxb. Đại học sư phạm, Hà Nội.

PRE-SERVICE TEACHERS' EFL TEACHING COMPETENCE OF STUDENTS OF ENGLISH AT HONG DUC UNIVERSITY UNDER THE OUTCOME STANDARDS - THE REALITY AND SOLUTIONS

Nguyen Huy Tau

ABSTRACT

The article introduces the concept of pedagogical competence and its importance for training students as teachers in general, and also the assessment of the capacity of students of English at Hong Duc university under the outcome standards are presented. Based on those, training students as teachers of English at Hong Duc university needs to take practical and appropriate solutions to improve the pre-service teachers' EFL teaching competence for students to meet the society's demand and quality objectives that have been made out.

Keywords: *Pedagogical, pre-service teachers' EFL teaching competence, importance, quality.*

RÈN LUYỆN KỸ NĂNG VIẾT TIẾNG ANH HỌC THUẬT CHO SINH VIÊN SỰ PHẠM TIẾNG ANH TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG VIẾT BÀI CHO TRANG WIKIPEDIA

Lưu Thị Thanh Tú¹

TÓM TẮT

Bài báo miêu tả phương pháp tiếp cận kỹ năng viết tiếng Anh học thuật cho người học ngoại ngữ thông qua quá trình viết bài cho trang bách khoa toàn thư mở Wikipedia. Sau khi cung cấp thông tin về trang Wikipedia, bài báo tập trung miêu tả quy trình viết bài và điều kiện đăng bài cho trang Wikipedia; từ đó giúp sinh viên khoa sư phạm ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức hiểu rõ và có thêm nhiều cơ hội luyện kỹ năng viết tiếng Anh học thuật.

Từ khóa: Kỹ năng viết từ khóa, trang Wikipedia.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một trong những khó khăn của sinh viên theo học chương trình đại học đó là viết bài luận văn cuối khóa. Để hoàn thành luận văn, sinh viên thường phải tìm hiểu rất nhiều mảng kiến thức từ nhiều nguồn thông tin khác nhau, từ đó có cơ hội nâng cao kiến thức chuyên ngành và những kỹ năng tìm kiếm thông tin, tư duy phân tích, tổng hợp... Những điều này sẽ giúp ích rất nhiều cho họ trong môi trường làm việc thực tế sau này.

Mục đích chính của luận văn là học tập, phản ánh kết quả học tập, đồng thời cũng là một công trình nghiên cứu khoa học, thể hiện lao động khoa học nghiêm túc, độc lập và có những tìm tòi, sáng tạo thông qua những ý tưởng khoa học của người viết. Là một công trình khoa học, luận văn phải có ý nghĩa khoa học, ý nghĩa thực tiễn; số liệu và nguồn trích dẫn phải chính xác, tin cậy; văn phong mạch lạc, chuẩn xác; trình bày đúng quy định và thể hiện người viết có phương pháp nghiên cứu.

Tuy nhiên, viết luận văn bằng Tiếng Anh đặt ra cho sinh viên năm cuối rất nhiều áp lực. Vì thực chất viết luận văn của sinh viên khoa Ngoại ngữ chính là viết Tiếng Anh bằng phong cách hàn lâm học thuật, một phong cách đòi hỏi sinh viên phải viết với vai trò chuyên gia về một chủ đề nào đó. Thực tế cho thấy, sinh viên viết tiếng Việt hàn lâm còn khó khăn, cách thức làm bài nghiên cứu khoa học còn chưa đạt nên khi viết khóa luận bằng tiếng Anh rất lúng túng.

Để nâng cao năng lực viết tiếng Anh học thuật cho sinh viên sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức, bài báo nghiên cứu thực trạng viết tiếng Anh hàn lâm của sinh viên, trên cơ sở đó đề xuất quy trình, cách thức luyện kỹ năng viết tiếng Anh học thuật cho sinh viên sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức.

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Thực trạng viết tiếng Anh học thuật của sinh viên sư phạm tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức

Theo quy định viết luận văn của khoa Ngoại ngữ, Đại học Hồng Đức, một bài luận văn cần thể hiện sự hiểu biết của sinh viên về đề tài lựa chọn cũng như sự cố gắng trong việc nghiên cứu và tìm kiếm thông tin giúp cho đề tài có tính thuyết phục cao. Ngoài ra, sinh viên khi thực hiện luận văn phải đảm bảo rằng luận văn của mình sử dụng những kiến thức và kỹ năng mà bản thân đã tiếp thu được trong suốt quá trình học, có như vậy luận văn của sinh viên mới được đánh giá chuyên nghiệp và thuyết phục. Để hoàn thành một luận văn tốt nghiệp, sinh viên phải dựa rất nhiều vào sự nghiên cứu và làm việc độc lập của bản thân. Sự chăm chỉ và đam mê là hai điều cốt yếu giúp sinh viên vượt qua thử thách này.

Sinh viên Khoa Ngoại ngữ Trường Đại học Hồng Đức gặp rất nhiều khó khăn khi làm luận văn tốt nghiệp bằng ngoại ngữ. Tình thế này buộc không ít sinh viên phải... “đạo” luận văn. Nhà trường quy định sinh viên (SV) đạt điểm tích lũy 4 năm học 7.0 trở lên phải làm luận văn tốt nghiệp dưới hình thức nghiên cứu khoa học bằng tiếng Anh khiến không ít SV gặp khó khăn. Trong 4 năm học, SV chủ yếu học nghe, nói, đọc, viết, ngữ pháp và các môn ngôn ngữ văn hóa, môn phương pháp nghiên cứu khoa học và phương pháp giảng dạy tiếng Anh. Tuy nhiên, sinh viên chưa được học cách viết tiếng Anh học thuật – một môn học nền tảng để viết luận văn -do vậy, khi viết luận văn các em gặp rất nhiều khó khăn. Tình cảnh trên buộc không ít SV phải “xào”, cắt cúp luận văn sẵn có và vào các “chợ” luận văn trên mạng để “đạo” vì không đủ sức để viết. Có nhiều sinh viên các khóa đủ điều kiện làm luận văn đã làm đơn xin rút. Chính điều này đã đặt ra một câu hỏi cho tác giả liệu có cách nào để giúp sinh viên vượt qua trở ngại này? Và ý tưởng luyện viết bài cho trang Bách khoa toàn thư mở (Wikipedia) là một giải pháp khởi đầu hướng dẫn sinh viên luyện viết Tiếng Anh hàn lâm học thuật. Trong bài viết này, tác giả sẽ mô tả cách tiếp cận các kỹ năng viết Tiếng Anh học thuật thông qua các bước viết một bài báo cho trang Bách khoa toàn thư mở.

2.2. Cơ sở lý luận về viết Tiếng Anh học thuật

Theo Tardy và Courtney (2008), khi tiến hành bất cứ một hoạt động khoa học nào sinh viên phải tự tìm tài liệu và đánh giá tài liệu trên hai phương diện là tính chính xác và tính đáng tin cậy. Và khi đã có tài liệu, sinh viên phải vận dụng các kỹ năng diễn đạt lại, tóm tắt, trích dẫn tài liệu trong bài nghiên cứu của mình bằng Tiếng Anh. Và quan trọng không kém việc tìm tài liệu đó là sinh viên phải biết cách tránh đạo văn. Currie (1998) nhận định, vấn nạn đạo văn luôn được giáo viên ngoại ngữ chú ý vì tính phức tạp của nó có liên quan trực tiếp đến khả năng ngôn ngữ của sinh viên. Pecorari (2003) và Pennycook (1996) cũng nhận định rằng nền tảng giáo dục và kiến thức xã hội cũng ảnh hưởng không nhỏ đến việc sử dụng ngôn từ và ý tưởng trong nghiên cứu khoa học của sinh viên.

Thực chất của việc viết hàn lâm học thuật hoàn toàn khác so với viết tự do. Nó yêu cầu "hãy viết những điều chúng ta đã làm, hãy cố gắng theo đúng mô hình thẳng đứng từ

hiểu biết đến lựa chọn, đánh giá, báo cáo tổng kết đến kết luận và cuối cùng là những tranh luận" (Bartholomae 1985, 134).

Rất nhiều sinh viên có kỹ năng đọc và nói rất tốt nhưng lại phải vật lộn với kỹ năng viết trong tiếng Anh. Những vấn đề mà nhiều sinh viên gặp phải đó là việc giải mã câu hỏi; lỗi chính tả, tìm từ, và cú pháp thường bị trầm trọng thêm bởi việc thiếu vốn từ vựng và kiến thức về một đề tài nhất định. Những khó khăn này làm ảnh hưởng rất lớn tới khả năng truyền tải thông điệp của họ một cách toàn diện, chính xác và rõ ràng nhất.

Viết tiếng Anh là kỹ năng thử thách nhất để dạy và học. Sự đòi hỏi khả năng nhận thức và ngôn ngữ, nhận thức về chủ đề và những truyền thống xã hội đặt ra nhiều khó khăn cho cả giáo viên lẫn sinh viên. Khi chúng ta viết, chúng ta phải làm sáng tỏ những suy nghĩ của chính mình và làm sao thể hiện bản thân chúng ta một cách chính xác và rõ ràng hơn so khi chúng ta nói. Nếu như nét mặt, điệu bộ cử chỉ và kiến thức có sẵn có thể cung cấp cho người nói thông tin về người nghe, người viết lại không hề có những hỗ trợ này. Vì vậy, khi viết người ta đòi hỏi phải có khả năng trừ tượng hoá, tỉ mỉ, và suy nghĩ phản ánh quan điểm cá nhân. Trong xã hội ngày nay, viết được coi là một *thành tựu về trí óc và nhận thức ở mức độ cao nhất*.

Đáng tiếc là, việc giao hàng loạt các bài tập viết và cung cấp những bài văn mẫu tốt không phải là cách tốt nhất giúp người học có khả năng viết được. Thay vào đó sự hướng dẫn trực tiếp hay gián tiếp mới là yếu tố quan trọng giúp sinh viên phát triển kỹ năng viết tốt nhất.

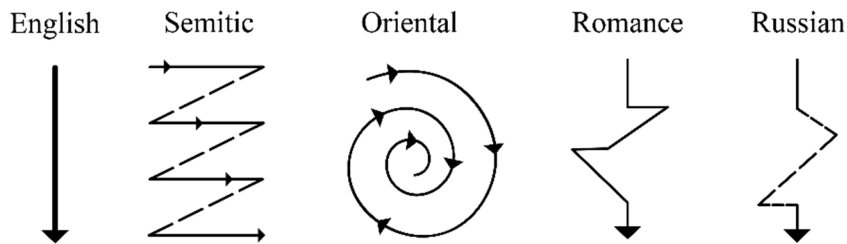
Có nhiều dạng văn viết khác nhau. Viết có thể chỉ đơn giản là một hình thức sao chép lại hoặc cao hơn là để thể hiện kiến thức, để giao tiếp và thúc đẩy quá trình học tập. Suy cho cùng, viết có hai chức năng chính: để truyền tải kiến thức và để chuyển hoá kiến thức.

Hình thức viết dưới dạng truyền tải kiến thức thường tập trung kể lại chi tiết một việc gì đó. Rất nhiều người học thường dừng lại mức độ này. Đối với họ, viết không khác gì việc liệt kê những gì họ muốn, họ hi vọng. Khi người ta trưởng thành hơn, với lượng thông tin sẵn có quá nhiều, họ thường không thể lên kế hoạch, đưa ra sự ưu tiên, phân loại, tổ chức hay đặt mục tiêu cho việc viết lách của họ một cách hiệu quả.

Viết để chuyển hoá kiến thức thì lại khác. Nó đòi hỏi quá trình suy nghĩ ở cấp độ cao hơn, nhưng nó lại giúp cho sinh viên có thể truyền tải thông điệp dễ dàng, và quan trọng hơn cả là giúp cho sự nghiệp học hành của họ. Nó giúp cho người viết có thể tạo ra ý tưởng, tổng hợp, và phân tích thông tin, thuyết phục và giải quyết vấn đề được đưa ra. Chuyển hoá kiến thức là việc làm sáng tỏ dữ liệu và sử dụng nó để đạt được một đích nhất định. Vì vậy, viết dạng này thường được yêu cầu ở cấp độ sinh viên cao học, người biên tập, người viết luận, sinh viên năm cuối chuyên ngành Tiếng Anh... Tuy nhiên, viết để chuyển hoá kiến thức không nhất thiết hạn chế ở những đối tượng kể trên. Mỗi sinh viên đều nên có một cơ hội để trở thành một người viết có khả năng chuyển hoá kiến thức chứ không phải chỉ kể lại hay truyền tải kiến thức một cách đơn thuần. Tuy nhiên viết tiếng Anh đòi hỏi người viết phải nắm được phong cách viết Tiếng Anh cũng như phong cách viết Tiếng Anh học thuật.

Phong cách viết tiếng Anh là gì?

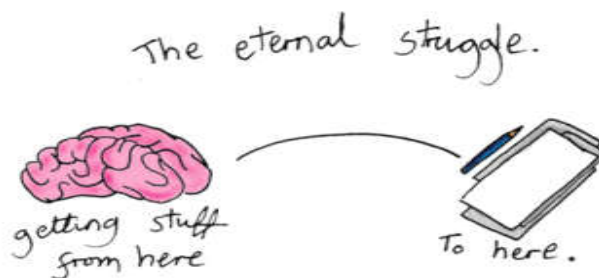
Việc tổ chức ý tưởng trong một bài văn thường là một yếu điểm lớn nhất của rất nhiều sinh viên chuyên ngữ nói chung và sinh viên sư phạm Tiếng Anh trường Đại học Hồng Đức nói riêng. Đối với những người học tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai, làm thế nào để sắp xếp ý tưởng trong bài luận là khá khó khăn bởi sự khác biệt về văn hóa đòi hỏi các cách viết khác nhau. Robert Kaplan đã viết về những khác biệt về mặt tổ chức bài luận ở nhiều nhóm văn hóa khác nhau như sau:



Cách thức tổ chức một bài viết dạng cổ điển mà người đọc tiếng Anh thường muốn thấy đó là diễn biến theo một đường thẳng bao gồm mở bài (introductions), ý chính (main ideas), câu mở đầu đoạn văn (topic sentences), những câu hỗ trợ câu mở đầu (supporting details), kết luận... Hiểu một cách đơn giản nhất, một bài viết trong tiếng Anh được tổ chức như sau: “bạn nói cho người đọc những gì bạn định nói cho họ, tiếp theo đó bạn trình bày cho họ, và sau đó là nói cho họ biết những gì bạn đã nói.” Mặc dù cách tổ chức bài văn của những nhóm văn hóa nói trên đều đúng, nhưng để thành công trong việc viết tiếng Anh học thuật, người học cần phải có những thay đổi phù hợp.

Kỹ năng viết chỉ là một trong bốn kỹ năng (nghe nói đọc viết) mà người học tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai cần phải học. Đối với nhiều người, việc học viết được coi là không cần thiết lắm (đây một cách nói giảm, nói tránh vì ai cũng biết viết tiếng Anh là không hề đơn giản và bởi vì họ chỉ lười mà thôi). Có người nói được, nghe được, đọc được nhưng lại không viết được.

Có nhiều người tự tin là mình có từ vựng, có ngữ pháp tốt nên có thể viết tốt. Nhưng sự thật là khi họ viết văn, người bản ngữ đọc cũng phải lắc đầu vì không hiểu ý họ viết gì. Tại sao lại như vậy? Lý do cơ bản nhất là vì người học tiếng Anh đã quáquan tâm đến tiếng Anh bên ngoài (được thể hiện qua ngữ pháp, câu và từ vựng) mà lại thiếu quan tâm đến bản chất bên trong (cách người Anh viết văn, cách mở bài, lý luận, kết bài).



Học viết là cả một quá trình kết nối toàn bộ kỹ năng của người học. Từ những kỹ năng học tập như đọc, ghi chép, viết, tổ chức, kiểm tra cho đến kỹ năng thiên về tư duy như phân tích, tổng hợp, thảo luận... Nếu người học chỉ đơn giản học những công cụ như từ vựng và ngữ pháp, họ không thể viết tốt được. Tuy nhiên, tác giả bài viết này không hề phủ nhận rằng, một người viết tốt tiếng Anh thì sẽ tốt ở cả hai mảng này. Tác giả chỉ nhấn mạnh sự tập trung quá đà vào đó mà quên đi nhiều khía cạnh quan trọng khác của việc học viết.

Chính vì vậy, để thành công trong việc học viết tiếng Anh, người học không có sự lựa chọn nào khác đó là phải chăm chỉ, sáng tạo và kiên nhẫn trong cả quá trình học viết. Theo tác giả, người học cần phải hiểu rõ từ đơn vị nhỏ nhất của tiếng Anh là mệnh đề, rồi đến câu, đoạn văn và bài văn. Họ cần phải thực sự hiểu những yếu tố này một cách có hệ thống chứ không phải gộp nhặt mỗi ngày một ít (mỗi ngày một cấu trúc hay từ một bài IELTS được điểm 9.0 hay tương tự như vậy). Việc copy mà không hiểu rõ tại sao người ta lại dùng cấu trúc đó là cực kỳ nguy hiểm. Nó làm cho người đọc là giáo sư hay master dễ dàng nhận ra sự gượng ép trong đó và đánh giá thấp người viết.

Một sai lầm nữa là, người học khi mới bắt đầu viết đã tự ép mình vào một cái khung nhất định về thời gian và cấu trúc. Khi họ bị hạn chế, họ sẽ thường viết sai và những lỗi sai này khi tiếp diễn nhiều lần mà không sớm được chỉ bảo sẽ ăn sâu vào máu và rất khó sửa sau này. Phải nhấn mạnh thêm một lần nữa rằng, học viết là cả một quá trình đòi hỏi sự bền bỉ và kiên trì. Nóng vội thường không dẫn đến kết quả gì tốt đẹp.

Nhiều người khi học viết thường dùng từ như writing tips nhưng thực tế cho thấy chẳng có tips nào cả. Nếu tips là học thuộc vài mẫu câu và bài nào cũng ép vào đó thì học viết lại đơn giản quá. Khi học viết, người ta cần phải chú trọng vào việc học bản chất (ví dụ của từng loại essay nhất định) thay vì mấy từ hay cụm từ "đắt giá" mà người ta vẫn thường quảng cáo. Hãy học tốt các kỹ năng căn bản nhất trước khi muốn vươn đến những thứ cao xa hơn. Khi mà bạn còn chưa biết nối các câu văn trong một đoạn văn lại với nhau thì mấy từ đắt giá đó cũng chẳng làm cho bài văn của bạn trở nên sáng sủa hơn trong mắt người đọc.

Cuối cùng, học viết tiếng Anh là không dễ dàng, nhưng không có nghĩa là vô cùng khó khăn như người ta vẫn phàn nàn. Hãy tìm cho mình một người bạn đường tin cậy trên con đường học viết tiếng Anh của bạn. Họ có thể là một người bạn học, người đồng nghiệp, bạn quen qua mạng, giáo viên... bất kỳ một ai nhưng người đó phải có khả năng giúp bạn hệ thống hoá và trau dồi tiếng Anh cũng như kỹ năng viết tiếng Anh một cách thực sự. Và viết bài cho Wikipedia là một gợi ý.

Các bước chuẩn bị:

Trước khi yêu cầu sinh viên viết bài cho trang Bách khoa toàn thư mở, giáo viên cần có kế hoạch cụ thể và phải trang bị cho sinh viên những kiến thức sau:

2.3 Quy trình luyện kỹ năng viết tiếng Anh học thuật trên Wikipedia cho sinh viên sư phạm Tiếng Anh, đại học Hồng Đức

Những gợi ý sau chủ yếu tập trung vào việc hướng dẫn sinh viên năm thứ 3, năm thứ 4 Đại học Sư phạm tiếng Anh luyện tập kỹ năng viết Tiếng Anh học thuật.

Các bước hướng dẫn sinh viên được tiến hành như sau:***2.3.1. Tìm hiểu Trang Bách khoa toàn thư mở (Wikipedia)***

Trang bị cho sinh viên kiến thức chung nhất về trang Bách khoa toàn thư mở. Yêu cầu sinh viên đọc các bài viết trên trang Wikipedia theo các chủ đề mà sinh viên hứng thú và lựa chọn. Mục đích là cho họ làm quen dần với văn phong của các bài viết trên Wikipedia.

Trang Bách khoa toàn thư mở là gì?

Wikipedia là một bách khoa toàn thư trực tuyến, cùng với nó là một cộng đồng trực tuyến gồm những người quan tâm đến việc xây dựng một bách khoa toàn thư có chất lượng cao trên tinh thần tôn trọng lẫn nhau.

Kiểu cách và định dạng Wikipedia không phải là bách khoa toàn thư in trên giấy, không có giới hạn thực sự nào cho số lượng chủ đề mà Wikipedia có thể bao phủ, cũng không giới hạn về lượng nội dung chứa đựng, ngoài việc chúng cần phải kiểm chứng cùng những điểm ghi tại trang này. Tuy nhiên, về nội dung, Wikipedia không phải là một bộ sưu tập các thông tin một cách bừa bãi; một điều gì đó là đúng hoặc hữu ích không phải mặc nhiên được xem là phù hợp để đưa vào một bách khoa toàn thư.

Wikipedia không phải là từ điển, một cẩm nang hướng dẫn sử dụng, hoặc một hướng dẫn toàn thuật ngữ.

Wikipedia không phải là nhà xuất bản những ý tưởng chưa công bố: Wikipedia không phải là nơi để đăng những ý tưởng mới của chính bạn rồi phân tích nó hoặc đăng những thông tin mới chưa từng được đăng tải trước đây.

Wikipedia không phải là nơi diễn thuyết: Wikipedia không phải là bục diễn thuyết, một chiến trường, hoặc một phương tiện để tuyên truyền và quảng cáo. Điều này áp dụng cho toàn bộ bài viết, thể loại, tiêu bản, các thảo luận tại trang thảo luận, và cả trang thành viên.

Wikipedia không phải là bản sao nội dung hay kho tàng các liên kết, hình ảnh hoặc phương tiện.

Wikipedia không phải là blog, web cá nhân, mạng xã hội hoặc nơi để tưởng niệm.

Wikipedia không phải là mạng xã hội giống như MySpace hay Facebook. Bạn không được lưu trữ website, blog, hay wiki của chính bạn tại Wikipedia.

Wikipedia không phải là cẩm nang, sách hướng dẫn, sách giáo khoa, hay tạp chí khoa học: Wikipedia là một tài liệu tham khảo tính bách khoa, không phải là một cẩm nang hướng dẫn sử dụng, sách hướng dẫn du lịch, hoặc sách giáo khoa.

Wikipedia không phải là nơi phỏng đoán về những chuyện chưa xảy ra. Trừ một vài trường hợp hạn hữu, các sự kiện trong tương lai không mang tính chất bách khoa, vì chúng không thể kiểm chứng được cho đến khi chúng thực sự xảy ra.

2.3.2. Chuẩn bị bài viết cho sinh viên luyện tập

Hình thức luyện tập: Luyện viết tiếng Anh học thuật.

Đối tượng: Sinh viên năm thứ 3 và sinh viên năm thứ 4 sư phạm tiếng Anh, Đại học Hồng Đức.

Yêu cầu:

Chủ đề: Tự chọn (Giáo viên nên khuyến khích sinh viên viết về các chủ đề văn hóa, đất nước và con người Việt Nam).

Độ dài bài viết: Tối thiểu 500 từ.

Hình thức bài viết: Tiếng Anh học thuật cho trang Bách khoa toàn thư mở: Có trích dẫn về tính chính xác và độ đáng tin cậy của các nguồn thông tin có trong bài viết; Sử dụng Hyperlink để kết nối thông tin.

Tiêu chí đánh giá: Bài viết thành công là bài viết xuất bản được lên trang Wikipedia.

2.3.3. Thu thập thông tin cho bài viết

Sau khi sinh viên đã làm quen với Wikipedia và các nguyên tắc của nó, giáo viên yêu cầu sinh viên xác định các chủ đề họ sẽ viết cho Wikipedia.

Khi đã xác định được chủ đề, sinh viên sẽ bắt tay vào thu thập thông tin cho bài viết của họ.

Ở giai đoạn này, giáo viên phải luôn nhắc sinh viên về tính chính xác và độ tin cậy của các thông tin mà họ thu thập được.

2.3.4. Lập dàn ý cho bài viết

Đây là giai đoạn giáo viên hướng dẫn sinh viên cách sắp xếp các ý tưởng trong bài viết của họ.

Ở giai đoạn này, giáo viên phải yêu cầu sinh viên đọc lại các bài viết trên Wikipedia nhằm giúp sinh viên ý thức được một cách rõ ràng cách trình bày một bài viết cho trang mạng này.

2.3.5. Thực hiện viết nháp

Sinh viên bắt tay vào viết bài. Đây là giai đoạn khó khăn nhất. Vì sinh viên phải thể hiện bài viết của mình theo yêu cầu của giáo viên và quan trọng hơn là phải đảm bảo tính chính xác của các thông tin và tính liên kết văn bản.

2.3.6. Chỉnh sửa bài viết

Sau khi sinh viên đã hoàn thiện bài viết lần đầu, giáo viên tổ chức cho sinh viên đọc chỉnh sửa bài cho nhau.

Sinh viên sẽ nhận được những nhận xét của bạn mình về bài viết. Dựa trên những nhận xét đó, sinh viên phải cân nhắc để chỉnh sửa bài của mình sao cho đáp ứng yêu cầu về văn phong học thuật và phong cách viết bài cho Wikipedia nhất.

2.3.7. Trích dẫn nguồn thông tin

Sau khi sinh viên đã chỉnh sửa bài viết của mình về mặt nội dung, cách tổ chức, văn phong, từ vựng..., đây là giai đoạn sinh viên phải đưa các nguồn trích dẫn thông tin vào bài viết của mình.

2.3.8. Hoàn thiện bài viết

Sau khi đã trích dẫn xong các nguồn thông tin xuất hiện trong bài của mình. Sinh viên phải tự đọc lại bài của mình, chú ý các lỗi từ vựng, chính tả, ngữ pháp, dấu chấm

câu... Và cuối cùng, sinh viên phải tự gạch chân các từ, các cụm từ cần Hyperlink đến các bài khác trong trang Wikipedia.

2.3.9. Xuất bản bài viết lên trang mạng

Đây là giai đoạn sinh viên xuất bản bài viết của mình cho rất nhiều độc giả trên mạng chứ không phải nộp bài cho giáo viên chấm. Giáo viên chỉ là người đọc và cho nhận xét về bản viết cuối cùng của sinh viên.

Sau khi đăng ký là thành viên sử dụng Wikipedia, sinh viên có thể xuất bản bài viết của mình một cách trực tiếp theo các hướng dẫn của trang mạng Wikipedia. Trong quá trình tải bài lên mạng, có thể bài của sinh viên sẽ bị kiểm duyệt ngay lập tức. Nếu đáp ứng yêu cầu của Ban quản trị mạng, bài sẽ được đăng ngay, nếu không bản thân sinh viên phải tự chỉnh sửa và hoàn thành bài viết của mình theo yêu cầu của ban quản trị mạng.

3. KẾT LUẬN

Quá trình viết tiếng Anh học thuật đặt ra rất nhiều khó khăn và thách thức cho sinh viên. Tuy nhiên, giáo viên có thể giúp sinh viên vượt qua các trở ngại này bằng cách phát triển kỹ năng viết tiếng Anh học thuật thông qua các bài tập lớn. Những gợi ý và phương pháp viết bài cho trang mạng Wikipedia có thể giúp sinh viên làm quen với hoạt động viết tiếng Anh học thuật; giúp sinh viên dần dần hoàn thiện kỹ năng viết của mình; và sinh viên được viết những điều họ cảm thấy hứng thú nhưng theo một phong cách cố định - phong cách viết tiếng Anh học thuật. Và quan trọng hơn cả, nếu bài viết của sinh viên đáp ứng yêu cầu của giáo viên và của trang mạng, sinh viên sẽ tận hưởng được niềm vui trong học tập, đặc biệt là niềm vui thích học viết tiếng Anh khi thấy bài của mình được xuất bản trên trang mạng có tính phổ biến toàn cầu./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bartholomae, D. (1985), *Inventing the university. In When the writer can't write: Studies in writer's block and other composing process problems*, ed. M. Rose, 134 - 65. New york: Guilford.
- [2] Curie, P. (1998), *Staying out of troubles: Apparent plagiarism and academic survival. Journal of Second Language Writing 7.*
- [3] Gentil, G. (2005), *Commitments to academic biliteracy: case studies of francophone university writers. Written communication 22.*
- [4] Hyland, K (2007), *Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. Journal of Second Language Writing 16.*
- [5] Pecorrari, D. (2003), *Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second- language writing. Journal of Second Language Writing 12*
- [6] Pennycook, A. (1996), *Borrowing others' words: text, ownership, memory, and plagiarism. TESOL Quarterly 30.*

- [7] Tardy, C. M., and J. Courtney. (2008), Assignments and activities in teaching academic writing. In *Teaching academic writing*, ed. P. Friedrich, London: Continuum.
[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia)
[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia)
http://en.wikipedia.org/wiki?Wikipedia:Guide_to_writing_better_articles

IMPROVING WRITING SKILLS FOR STUDENTS AT HONG DUC UNIVERSITY - WIKIPEDIA AS AN INTRODUCTION TO ACADEMIC WRITING

Luu Thi Thanh Tu

ABSTRACT

This article describes an approach to introducing the skills of academic writing for L2 writers through the process of composing an article for the web-based encyclopedia site Wikipedia (www.wikipedia.org). After providing a description of Wikipedia, the article outlines stages for carrying out a Wikipedia research project. The assignment described here can be easily scaled to a range of contexts and levels but may be best suited for undergraduated-level writing students.

Keywords: *Writing skill, wikipedia.*

VAI TRÒ CỦA GIẢNG VIÊN TRONG VIỆC NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN KHOA NGOẠI NGỮ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Trịnh Cẩm Xuân¹

TÓM TẮT

Bài viết này đưa ra một số nhận xét về hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên khoa Ngoại ngữ trường Đại học Hồng Đức cũng như đánh giá về vai trò của giảng viên trong định hướng và nâng cao chất lượng của hoạt động này. Từ đó tìm ra các giải pháp để tăng cường hơn nữa vai trò của giảng viên trong việc đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên và cải thiện chất lượng của hoạt động này trong thời gian tới.

Từ khóa: *Hoạt động nghiên cứu khoa học, vai trò của giáo viên, định hướng và nâng cao.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nghiên cứu khoa học (NCKH) sinh viên là hoạt động quan trọng và cần thiết của công tác đào tạo, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo. Vì thế, phát triển nghiên cứu khoa học trong sinh viên khoa Ngoại ngữ là một yêu cầu cần thiết, nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, nâng cao tính tự chủ, sáng tạo, tố chất rất cần thiết nhưng lại rất hạn chế trong sinh viên. Tuy nhiên, thực tế hoạt động NCKH của sinh viên (SV) trường ta nói chung và khoa Ngoại ngữ nói riêng trong năm qua vẫn chưa thực sự hiệu quả về chất lượng, còn mang tính bắt buộc và hạn chế. Bên cạnh nguyên nhân từ phía SV thì vai trò định hướng của giảng viên (GV) chưa được phát huy cũng là một trong những nguyên nhân dẫn đến thực trạng này. Chính vì thế, bài báo này sẽ đánh giá tổng quát về vai trò của GV khoa Ngoại ngữ trong việc nâng cao chất lượng NCKH cho SV, từ đó, có những đề xuất để tăng cường hơn nữa vai trò của GV trong hoạt động NCKH của SV.

2. NỘI DUNG

2.1. Điều tra thực trạng vai trò của giảng viên khoa Ngoại ngữ trong nghiên cứu khoa học của sinh viên

2.1.1. Mục đích điều tra

Nhằm đánh giá tổng quát và khách quan về thực trạng vai trò của GV khoa Ngoại ngữ trong hoạt động NCKH của SV, chúng tôi đã tiến hành điều tra bằng phiếu điều tra.

2.1.2. Đối tượng điều tra

30 GV khoa Ngoại ngữ.

¹ Giảng viên khoa Ngoại ngữ, trường Đại học Hồng Đức

2.1.3. Phương pháp điều tra

Chúng tôi đã thiết kế 11 câu hỏi điều tra với nội dung về những vấn đề liên quan đến chất lượng NCKH của SV, vai trò định hướng của GV trong lựa chọn đề tài, xây dựng đề cương nghiên cứu, tra cứu tài liệu nghiên cứu, mối liên hệ của GV với SV trong quá trình thực hiện đề tài NCKH. Các câu hỏi điều tra được thiết kế dưới dạng câu hỏi trắc nghiệm khách quan có các ý mở. Phiếu điều tra được in và gửi trực tiếp từng GV để điều tra. Sau khi tiến hành điều tra trong thời gian gần một tuần, chúng tôi đã thống kê số liệu và tổng hợp kết quả điều tra theo bảng thống kê dưới đây.

2.1.4. Kết quả điều tra

2.1.4.1. Bảng tổng hợp kết quả điều tra

Nội dung		Nội dung	Số lượng	%
Chất lượng đề tài NCKH sinh viên khoa Ngoại ngữ	Câu 1	Rất tốt	0	0
		Tốt	4	13,3
		Khá	18	60
		Trung bình	8	26,7
		Kém	0	0
Nguyên nhân thực trạng NCKH sinh viên	Câu 2 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Niềm đam mê NCKH của sinh viên chưa có	30	100
		Nhận thức của sinh viên về lợi ích của NCKH còn kém	19	63
		Vai trò dẫn dắt và định hướng của giảng viên chưa được tăng cường	12	40
		Giải thưởng khích lệ chưa cao	5	20
		Các hạn chế khác: Kiến thức và kỹ năng về NCKH của SV còn yếu	11	34
Nhận thức của SV về lợi ích của NCKH	Câu 3	Rất tốt	0	0
		Tốt	3	10
		Khá	15	50
		Trung bình	12	40
		Kém	0	0

Nâng cao nhận thức của SV về lợi ích của NCKH	Câu 4	Rất cần thiết	25	83,5
		Cần thiết	5	16,5
		Tương đối cần thiết	0	0
		Không cần thiết	0	0
Vai trò của giảng viên trong việc Nâng cao nhận thức của SV về lợi ích của NCKH	Câu 5 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Truyền đạt trực tiếp trong những giờ học chuyên ngành	25	83,5
		Tổ chức một chuyên đề về NCKH cho sinh viên ngay từ năm đầu	30	100
		Yêu cầu sinh viên tự tìm hiểu	5	16,5
		Các đề xuất khác:	0	0
Vai trò của giảng viên trong việc chọn tên đề tài NCKH của sinh viên	Câu 6 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Để sinh viên tự chọn và tự quyết định	10	30
		Gợi ý và định hướng tên đề tài cho các em	15	50
		Yêu cầu sinh viên làm theo đề tài của mình	3	10
		Thảo luận cùng SV để quyết định đề tài phù hợp nguyện vọng SV	26	86
	Câu 7 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Gợi ý cho SV từ những khó khăn trong giờ học trên lớp	25	83,5
		Giới thiệu cho SV khoảng 20 tên đề tài để lựa chọn	4	13,5
		Giới thiệu các trang web và tài liệu có đề tài	15	30
Vai trò của Giảng viên trong xây dựng đề cương NCKH cho sinh viên	Câu 8 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Giới thiệu cho SV các đề cương nghiên cứu khóa trước	12	40
		Để sinh viên tự sáng tạo và thiết kế đề cương		
		Tư vấn và định hướng từ đầu cho sinh viên xây dựng đề cương	25	83,5
		Cùng trao đổi thảo luận thống nhất với sinh viên để đề cương đi đúng hướng của đề tài	28	93

Vai trò của giảng viên trong lựa chọn tài liệu nghiên cứu	Câu 9 (Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Giới thiệu cho SV các danh mục tài liệu cần đọc	30	100
		Yêu cầu SV tự tìm và đưa cho GV đọc cùng những tài liệu mới	0	0
		Photo và cho SV tài liệu cần đọc	15	50
Tạo mối liên hệ với sinh viên	Câu 10(Câu hỏi nhiều lựa chọn)	Gọi điện ngay cho sinh viên khi nhận danh sách hướng dẫn	5	16,5
		Để sinh viên tự gọi trước	20	60
		Thường xuyên liên lạc với sinh viên bằng điện thoại hoặc email	25	83,5
		Chỉ khi sinh viên gọi và mail mới trả lời	0	0
Thời gian gặp gỡ của thầy và trò trong quá trình làm đề tài NCKH	Câu 11	Bất cứ khi nào sinh viên cần	20	67
		2 tuần một lần	1	3
		1 tháng 1 lần	5	16
		2 tháng 1 lần	4	14
		3 lần	0	0

2.1.4.2. Một số nhận xét

Hầu hết các thầy cô được hỏi đều cho rằng hoạt động NCKH của SV còn nhiều hạn chế. Kết quả NCKH của SV chỉ được phần lớn giáo viên (60%) đánh giá là khá. Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến thực tế này trong đó nguyên nhân chủ yếu là SV thiếu kiến thức về NCKH và các kỹ năng NCKH. Tuy nhiên, vẫn có nguyên nhân từ phía GV, nhất là: “*Vai trò dẫn dắt, định hướng của giảng viên chưa được tăng cường*” thì chỉ nhận được sự đồng thuận của 12/30 giảng viên. Điều này phản ánh một thực tế là chính GV chưa thực sự đánh giá hết vai trò của mình trong quá trình hướng dẫn và nâng cao chất lượng NCKH cho SV.

Một trong số đề xuất để GV có thể phát huy hết vai trò của mình trong quá trình định hướng SV NCKH là nâng cao nhận thức cho SV về lợi ích của NCKH cũng như kiến thức và kỹ năng cơ bản khi tiến hành NCKH. Gần như tất cả GV được hỏi (83,5%) đều khẳng định điều đó là rất cần thiết vì những hiểu biết của các em còn ở mức khá. Để làm được điều này, chúng ta đã thường xuyên nhắc nhở và truyền đạt trực tiếp trong các giờ học chuyên ngành. Tuy nhiên, hiệu quả của công tác này còn thấp, nên tình trạng SV không biết bắt đầu từ đâu khi nhận đề tài NCKH luôn làm GV hướng dẫn phải vất vả, ảnh hưởng và mất nhiều thời gian để tiến hành nghiên cứu đề tài.

Về vai trò hướng dẫn và định hướng tên đề tài NCKH của sinh viên, 26/30 GV đều bàn bạc và thảo luận cùng SV để đưa ra quyết định tên đề tài phù hợp với nguyện vọng của SV. Đây là một việc cần thiết để giúp SV giải quyết khó khăn ban đầu trong lựa chọn đề tài. Thực tế nhiều SV vô cùng lúng túng và bị động trong việc lựa chọn đề tài hoặc đặt tên cho đề tài của mình. Vì vậy, khi có thầy cô hướng dẫn cùng thảo luận và bàn bạc thì khó khăn phần nào được giải quyết. Tuy nhiên, để nâng cao tính chủ động và khả năng sáng tạo của SV, GV cần tiến hành một số bước quan trọng khác nữa. Ngoài việc gợi ý đề tài cho các em từ những khó khăn thực tế trong các giờ học kỹ năng trên lớp, GV nên giúp các em tìm đề tài bằng những phương pháp khác nhau. Đã có GV định hướng cho các em bằng cách đưa cho các em 20 tên đề tài để lựa chọn hoặc, 15/30 GV được hỏi chọn cách giới thiệu các trang web và tài liệu có các đề tài NCKH để SV tham khảo. Đây có thể xem là một phương pháp giúp SV nhanh chóng tìm được đề tài cho mình nhưng lại tạo tính bị động chưa sáng tạo cho SV.

Bên cạnh việc chọn đề tài thì xây dựng đề cương nghiên cứu cũng là bước khá vất vả đối với SV. Vì thế, vai trò định hướng của GV cần được phát huy rõ nét nhất trong bước này, qua thực tế theo điều tra thì để hướng dẫn xây dựng đề cương cho SV, 28/30 GV chọn phương pháp *“Cùng trao đổi thảo luận thống nhất với SV để đề cương không đi sai hướng nghiên cứu của đề tài”*, 25 trong số họ cũng thực hiện việc tư vấn và định hướng từ đầu cho sinh viên xây dựng đề cương. Điều này chứng tỏ chúng ta cũng đã thực hiện tốt việc định hướng cho SV trong khâu xây dựng đề cương. Tuy nhiên, như vậy chưa đủ và chưa thực sự hiệu quả. Chúng ta nên giới thiệu cho SV những đề cương của các đề tài NCKH trước để SV học tập và thiết kế cho mình đề cương phù hợp. Chỉ có 12/30 GV được hỏi đồng ý với đề xuất này.

Trong quá trình nghiên cứu, SV rất cần sự hướng dẫn của GV trong việc lựa chọn tài liệu nghiên cứu. Bởi vì tài liệu liên quan đến đề tài nghiên cứu hiện nay rất nhiều, trong khi thời gian thi công chính lại rất ngắn. Vì vậy, để giúp các em trong việc lựa chọn tài liệu, cả 30 GV được hỏi đều *“Giới thiệu cho SV các danh mục tài liệu cần đọc”*, và 15 trong số đó *« Photo và cho SV tài liệu cần đọc »*. Đây là hai cách chúng ta giúp SV có thể tự mình nghiên cứu tài liệu hỗ trợ cho quá trình nghiên cứu của mình. Tuy vậy, để biết tài liệu này đã đủ chưa và SV đã thực sự nghiên cứu chưa thì chúng ta còn nhiều việc để làm nữa. Nếu chỉ dừng lại ở việc giới thiệu thì chưa đủ.

Vấn đề cuối cùng cần điều tra là mối liên hệ giữa GV hướng dẫn và SV có đề tài. Để tạo mối liên hệ với SV, 28/30 GV được hỏi đã *“Thường xuyên liên lạc với SV bằng điện thoại hoặc email”*. Điều này là thực sự cần thiết để GV và SV trao đổi thường xuyên về tiến trình thực hiện đề tài. Tuy nhiên, chỉ 10 trong số 30 GV chọn *« Gọi điện ngay cho SV khi nhận danh sách hướng dẫn »*. Điều này có nghĩa là chúng ta còn chờ SV, còn muốn chờ sự chủ động của SV ngay khi chúng ta biết các em luôn luôn bị động. Vậy điều gì ngăn cản chúng ta không phải là người chủ động liên hệ và gặp gỡ sinh viên để lên kế hoạch tiến hành thực hiện đề tài ngay sau khi có danh sách sinh viên đăng ký đề tài. Lý do có thể là chúng ta không thu xếp được thời gian vì thời lượng lên lớp tương đối nhiều. Như vậy, để

phát huy hơn nữa vai trò định hướng và chủ động đốc thúc các em, chúng ta nên thay đổi ngay thói quen này. Tuy vậy, thực tế khảo sát cho thấy, trong quá trình hướng dẫn SV, 20/30 GV đã gặp gỡ sinh viên của mình « *bất cứ khi nào sinh viên cần* » nhưng chỉ có 10/30 giảng viên có kế hoạch gặp các em cụ thể 1- 2 lần /1 tháng. Điều này có nghĩa là chúng ta vẫn chưa chủ động liên lạc với SV để sâu sát đến đề tài nghiên cứu, kiểm tra và định hướng kịp thời cho sinh viên. Như vậy thì vai trò của chúng ta đã chưa thực sự được phát huy hiệu quả.

Qua điều tra, chúng tôi nhận thấy rằng, đa số GV đã làm hết trách nhiệm và vai trò của một GV hướng dẫn đề tài NCKH. Tuy nhiên, vai trò đó nếu được phát huy nhiều hơn và đồng bộ hơn nữa với những việc làm cụ thể và hiệu quả hơn nữa thì chất lượng của hoạt động NCKH của SV sẽ gặt hái nhiều kết quả tốt đẹp hơn.

2.2. Một số đề xuất

Từ kết quả điều tra trên, chúng tôi đưa ra một số đề xuất cụ thể nhằm tăng cường vai trò của GV trong định hướng và nâng cao chất lượng NCKH cho SV.

Nâng cao nhận thức của sinh viên về NCKH, cũng như những lợi ích mà nó mang lại: Ngoài việc GV thường xuyên nhắc nhở và truyền đạt ngay trong các giờ dạy chuyên môn của mình, cần có một chuyên đề về NCKH ngay từ đầu năm học. Cần có sự kết hợp giữa khoa và các bộ môn cũng như trợ lý Khoa học và nghiệp vụ để tổ chức. Chuyên đề này nên tổ chức hàng năm từ đầu năm học để các em có định hướng sớm cho công tác NCKH. Ngoài ra, trong những giờ dạy trên lớp, GV nên khuyến khích SV làm việc theo nhóm để rèn luyện cho các em kỹ năng cần thiết. Hơn nữa, GV có thể lồng ghép và trao đổi với SV về NCKH những lúc có thể trong các giờ học chuyên ngành.

Đối với tên đề tài NCKH của SV: Thay vì để SV tự chọn và tự quyết định hay yêu cầu SV làm theo đề tài của mình GV nên gợi ý và định hướng tên đề tài cho các em từ những khó khăn trong những giờ học chuyên ngành trên lớp. Ngoài ra, chúng ta có thể giới thiệu cho SV khoảng 20 tên đề tài để lựa chọn hay giới thiệu các trang web và tài liệu có đề tài cho SV tham khảo. Nếu SV không tự chọn được đề tài cho mình, thì GV cần gợi ý. Dựa trên những tiêu chí đưa ra của một đề tài NCKH, GV nên bàn bạc và thảo luận cùng SV để đưa ra quyết định đề tài phù hợp với nguyện vọng của SV đặc biệt trong trường hợp cần thiết, GV có thể quyết định đề tài phù hợp với SV cùng với sự đồng thuận của SV. Làm được điều đó, chúng ta sẽ giúp SV đặt tên đề tài của mình nhanh và đúng hơn, đồng thời phù hợp với cả nguyện vọng của các em cũng như theo định hướng của GV.

Về việc xây dựng đề cương nghiên cứu: Đây cũng là một bước rất quan trọng trong quá trình thực hiện NCKH. Trong bước này, GV càng thể hiện rõ vai trò tư vấn và định hướng cho SV tự xây dựng đề cương NCKH của mình. Trước hết, chúng ta nên giới thiệu cho SV các đề cương nghiên cứu của các đề tài khóa trước để các em có thể định hình được thế nào là một đề cương. Sau đó, GV nên để các em tự thiết kế đề cương của mình. Ngay cả khi SV chọn hướng đi khác với thầy, thì GV cũng nên thảo luận với SV lắng nghe ý tưởng của các em. Nếu SV hứng thú, quyết tâm với hướng đi của mình, và đây là hướng

giải quyết vấn đề hợp lý thì hãy ủng hộ SV. Cần phải khẳng định rằng, mục đích chính của nghiên cứu khoa học là khám phá cái mới và các giải thưởng cao chỉ trao cho đề tài nào thực sự có cái mới và sáng tạo. Vì thế, sự sáng tạo của SV luôn được đề cao. Với vai trò định hướng này, GV nên tạo mọi điều kiện để SV được sáng tạo và đi thiết kế đề cương theo hướng mới nhất. Tuy nhiên, cũng có những trường hợp sự sáng tạo của SV không phù hợp với nội dung nghiên cứu thì GV là người tìm ra hướng đi phù hợp giúp SV giải quyết những vướng mắc trên con đường NCKH của mình.

Về việc nghiên cứu tài liệu: Đây là vấn đề SV hay gặp phải khi tiến hành tìm kiếm tài liệu tham khảo. SV rất cần sự hướng dẫn của GV trong vấn đề này. Bởi vì tài liệu liên quan đến đề tài nghiên cứu hiện nay rất nhiều, trong khi thời gian thi công chính lại rất ngắn. Ngoài việc giới thiệu cho SV các danh mục tài liệu cần đọc, GV cũng nên tìm thêm tài liệu cùng sinh viên và photo và cho các em những tài liệu cần thiết để các em nghiên cứu. Thật vậy, thầy phải định hướng được cho SV đọc tài liệu nào cho hiệu quả. Để làm được việc này, thầy phải là người "thông kinh vạn cuốn", nghĩa là phải đọc nhiều, biết nhiều. Đối với những tài liệu mới (thầy chưa đọc), yêu cầu SV nhân đôi, đưa cho thầy một bản, thầy trò cùng đọc, sau đó thảo luận và quyết định để sử dụng minh họa, dẫn chứng cho đề tài của mình.

Về việc tạo mối liên hệ giữa GV hướng dẫn và SV có đề tài: GV nên chủ động liên hệ và gặp gỡ SV để lên kế hoạch tiến hành thực hiện đề tài ngay sau khi có danh sách SV đăng ký đề tài và đăng ký GV hướng dẫn. Điểm này nhiều GV chưa làm được do không thu xếp được thời gian. Trong khi đề hướng dẫn được SV nghiên cứu khoa học đạt kết quả cao đòi hỏi GV phải đầu tư rất nhiều thời gian và công sức. Việc GV chủ động liên hệ trước với SV là việc làm cần thiết để tạo thêm động lực cho SV tham gia vào hoạt động NCKH. Mặc dù đây là bước đệm cho những công việc nghiên cứu sau này của thầy và trò nhưng lại được xem là bước dẫn tới sự gắn bó và thông suốt giữa GV với SV trong quá trình NCKH và làm nên thành công của đề tài. Ngoài ra, trong quá trình thực hiện đề tài, Thầy cần nắm rõ từng hướng đi cụ thể của SV và SV cũng phải biết được định hướng của GV đối với đề tài của mình. Để làm được điều đó, việc thường xuyên liên lạc và gặp gỡ là điều cần thiết. Khi SV gặp trở ngại trong hướng đi, GV cần suy nghĩ cùng SV và cùng cùng tháo gỡ vấn đề.

Như vậy, với những công việc cụ thể nêu trên, GV hướng dẫn cần xác định rõ vai trò của mình trong sự thành công của các đề tài NCKH cho sinh viên. Một khi vai trò ấy được tăng cường và phát huy, chắc chắn kết quả các hoạt động NCKH của sinh viên sẽ được cải thiện.

3. KẾT LUẬN

Từ kết quả điều tra, chúng tôi nhận thấy thực tế GV chưa phát huy hết vai trò của mình trong việc định hướng và nâng cao chất lượng NCKH của SV. Đây cũng là một nguyên nhân quan trọng dẫn đến kết quả NCKH của SV chưa tốt. Vì vậy, để cải thiện tình trạng này, ngoài việc trang bị tốt cho SV những hiểu biết về lợi ích to lớn của NCKH cũng

như những kiến thức kỹ năng cần thiết trong NCKH, GV cần thay đổi phương pháp định hướng và giúp SV lựa chọn tên đề tài, xây dựng đề cương và tra cứu tài liệu tham khảo. Đặc biệt, GV cần chủ động hơn nữa trong việc tạo mối quan hệ mật thiết với SV trong quá NCKH để dẫn dắt và hướng dẫn SV đạt kết quả cao hơn trong NCKH.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Quang Thuấn (2002), *Méthodologie de l'enseignement des compétences communicatives*, Université National de Hanoi, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Quang Thuấn (2003), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb. Đại học quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
- [3] Thierry, L. et Nguyen Huu Tho, Pham Van Phu, Tong Van Quan (1987), *Sciences et communication 1, 2*, ACCT, Paris.

STRENGTHENING THE ROLE OF TEACHERS IN ORIENTING AND IMPROVING QUALITY OF STUDENTS' SCIENTIFIC RESEARCH AT FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT, HONGDUC UNIVERSITY

Trinh Cam Xuan

ABSTRACT

This article provides some comments on the scientific research activities of the students of the Foreign Languages Departments of Hong Duc university as well as evaluating the role of teachers in shaping and improving the quality of activities. It finds solutions to further enhance the role of teachers in promoting and improving the quality scientific research activities of students.

Keywords: *Scientific research activities, role of teachers, shaping and improving.*

JOURNAL OF SCIENCE
HONG DUC UNIVERSITY
N^o32 (12 - 2016)

CONTENT

1	<i>Chu Van Bien</i> <i>Le Thi Phuong</i>	A guide to using exercises to teach physics at high schools	5
2	<i>Nguyen Thi Ngoc Chau</i>	The reality of developing vocabulary for 5 to 6 years old children through approaching with literary works in some pre-schools, Thanh Hoa city	17
3	<i>Nguyen Thi Kim Chi</i>	Making decision in choosing university	25
4	<i>Le Thi Thu Ha</i>	The reality of job morality education for Hong Duc university's students	33
5	<i>Doan Thi Hanh</i>	Traditional music education for students of Hong Duc university in the current period	45
6	<i>Pham Van Hien</i>	Basis of curriculum design towards students' capacity development in higher education	53
7	<i>Ho Sy Hung</i>	The education of cultured communicative behaviors for children of 5 to 6 years old through thematic roleplay at kindergartens	66
8	<i>Nguyen Thi Huong</i>	Hong Duc university students' perception of deviation behaviors	75
9	<i>Vu Thi Loan</i>	Teaching English - American literature to English majors at Hong Duc university on Wikispaces classroom: Blended learning	85
10	<i>Phan Dinh Long</i>	Human resource development at the college of economics and trade engineering	93
11	<i>Nguyen Thi Ngoc</i>	An application of lenses to support reflective practices of English teachers at foreign language department of Hong Duc university	100

12 <i>Ngo Hai Ninh</i>	Quang Ninh tourism development in the context of climate change	112
13 <i>Nguyen Thi Phuong Lai Van Chinh</i>	Research on the reality and some solutions to develop Hong Duc university's staff in the period 2016 - 2020	122
14 <i>Nguyen Ngoc Quy</i>	Renewing teaching methods in military politics module to improve students' competence base on the competency	130
15 <i>Nguyen Huy Tau</i>	Pre-service teachers' EFL teaching competence of students of English at Hong Duc university under the outcome standards - the reality and solutions	136
16 <i>Luu Thi Thanh Tu</i>	Improving writing skills for students at Hong Duc university - Wikipedia as an introduction to academic writing	146
17 <i>Trinh Cam Xuan</i>	Strengthening the role of teachers in orienting and improving quality of students' scientific research at foreign languages department, Hong Duc university	155