

ĐÁNH GIÁ KHẢ NĂNG HỌC TẬP THEO CHƯƠNG TRÌNH SÁCH GIÁO KHOA HIỆN HÀNH CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ, THÀNH PHỐ THANH HÓA, TỈNH THANH HÓA

Lê Văn Hà¹

TÓM TẮT

Khả năng của người học theo yêu cầu của chương trình (CT) và sách giáo khoa (SGK) hiện hành là một trong các yếu tố cần được xem xét một cách thấu đáo để từ đó có các giải pháp, cách thức điều chỉnh, tổ chức dạy học có hiệu quả, đạt được mục tiêu đã định. Đề tài này cho thấy, phần lớn HS THCS Thành Phố Thanh Hóa (gần 92%) có khả năng thích ứng tốt trong học tập theo nội dung CT và SGK hiện hành; HS lĩnh hội kiến thức một cách chủ động, sáng tạo. Song, bên cạnh đó vẫn còn có HS kết quả học tập yếu, chưa thực sự tích cực, chưa theo kịp, chưa đáp ứng được yêu cầu đề ra. Một số GV chưa có PPDH phù hợp với từng đối tượng HS của mình. Các trang thiết bị, đồ dùng dạy học theo yêu cầu của nội dung CT, SGK và PPDH mới còn thiếu, chưa đồng bộ, chưa hợp lý.

Từ khóa: Chương trình sách giáo khoa hiện hành

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Như chúng ta đã biết Bộ Giáo dục - Đào tạo đã triển khai thực hiện chương trình và sách giáo khoa (SGK) các cấp phổ thông trên toàn quốc đối với cấp Tiểu học, cấp Trung học cơ sở (THCS). Sự đổi mới về chương trình và SGK đòi hỏi phải có sự đổi mới về nhiều phương diện: Về phương pháp dạy học, phương tiện dạy học, cách thức tổ chức dạy học, về việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh (HS)... có như vậy mới có thể phát huy được năng lực học tập của HS đáp ứng theo yêu cầu nội dung SGK mới, đạt được mục tiêu đổi mới giáo dục đã đề ra.

Trong những năm qua, việc triển khai thực hiện CT và SGK cấp THCS cho thấy có một số vấn đề cần phải được tiếp tục điều chỉnh để hoàn thiện hơn. Điều này, đòi hỏi cần phải có những căn cứ khoa học xác định và có cơ sở thực tiễn cụ thể, phải xem xét từ nhiều yếu tố trong mối tương quan với nhau, như người học với hoạt động học, người dạy với hoạt động dạy, nội dung dạy học, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học... Trong đó, khả năng của người học theo yêu cầu của chương trình và SGK mới là một trong các yếu tố quan trọng cần được xem xét một cách thấu đáo để từ đó có các giải pháp, cách thức điều chỉnh, tổ chức dạy học một cách có hiệu quả, đạt được mục tiêu đã định.

Mặt khác, học tập được coi là hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi đi học nói chung, ở học sinh THCS nói riêng. Tuy nhiên trong quá trình dạy học, nội dung dạy học, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học... phải phù hợp, phải “vừa sức” với trình độ, khả năng trong học tập của HS và phải gắn liền với yêu cầu ngày càng cao nhằm đảm bảo sự phát triển cho người học.

Thực tiễn dạy học ở trường THCS hiện nay, khả năng học tập của học sinh với nội dung SGK theo Chương trình hiện hành như thế nào? Đây là một câu hỏi lớn, có tính cấp thiết cần phải được tìm hiểu, nghiên cứu, xem xét và đánh giá một cách khách quan, khoa học. Việc đánh

¹ ThS. Bộ môn Tâm lý Giáo dục, trường Đại học Hồng Đức

giá về khả năng học tập của học sinh THCS theo SGK hiện hành một cách đúng đắn, khách quan và đầy đủ sẽ giúp chúng ta có cơ sở lý luận và cơ sở thực tiễn cho việc tổ chức và hoàn thiện hoạt động dạy và học theo chương trình, SGK mới một cách có hiệu quả hơn, chất lượng cao hơn, đáp ứng được các yêu cầu của mục tiêu đổi mới giáo dục.

II. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Để nghiên cứu vấn đề này chúng tôi khảo sát trên 300 HS khối lớp 7 và 60 GV ở ba trường THCS ở thành phố Thanh Hóa, tỉnh Thanh Hóa (THCS Lý Tự Trọng: 100 HS, 20GV; THCS Quảng Thành: 100 HS, 20 GV; THCS Trần Mai Ninh: 100 HS, 20 GV)

Do đặc điểm hoạt động dạy học và tính chất môn học ở trường THCS nên chúng tôi chỉ đánh giá khả năng học tập của học sinh THCS qua môn Toán và môn Văn.

2.1. Mức độ tiếp thu kiến thức, kỹ năng theo SGK hiện hành của HS THCS thành phố Thanh Hóa

Kết quả nghiên cứu được chúng tôi tổng hợp như sau:

Bảng 1. Mức độ hoạt động học tập theo SGK hiện hành qua đánh giá của HS THCS Thành phố Thanh Hoá

STT	Các hình thức	Mức độ					
		Hiểu rõ		Hiểu ít		Không hiểu	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	Nghe giảng trên lớp	278	92,7	19	6,3	3	1,0
2	Tự đọc SGK, tài liệu	236	78,7	47	15,7	17	5,7
3	Làm bài tập	224	74,7	57	19,0	19	6,3
4	Thảo luận nhóm	219	73,0	57	19,0	24	8,0
5	Luyện tập	231	77,0	51	17,0	18	6,0

Số liệu thống kê ở bảng 1 cho thấy: HS tự đánh giá về mức độ tiếp thu nội dung học tập theo SGK hiện hành khá tốt. Chủ yếu các em nhận thấy mình tiếp thu nội dung học tập ở mức độ “hiểu rõ”, thông qua “nghe giảng trên lớp” với tỷ lệ đánh giá cao nhất là 278/300 ý kiến chiếm 92,7%. Như vậy, hình thức “tổ chức dạy học, giảng bài trên lớp” có một ý nghĩa rất quan trọng đối với việc học tập của các em HS THCS.

Hình thức giúp các em “hiểu rõ” được nội dung học tập theo đánh giá của các em xếp vị trí thứ 2 là “tự đọc SGK, tài liệu” với 236/300 ý kiến đánh giá chiếm tỷ lệ 78,7%. Điều này chứng tỏ HS đã có ý thức chăm chỉ trong học tập, biết lo lắng trong tự học, học ở nhà, tự đọc SGK các tài liệu tham khảo hỗ trợ cho học tập trên lớp.

Xếp vị trí thứ 3 theo đánh giá của HS về hình thức giúp các em “hiểu rõ” được nội dung học tập là hình thức “luyện tập” với 231/300 ý kiến chiếm 77%. Theo đánh giá của HS, ở vị trí thứ 4 và thứ 5 giúp các em “hiểu rõ” được nội dung học tập theo SGK đó là “làm bài tập” (vị trí thứ 4, với 224/300 ý kiến chiếm 74,7%) và “Thảo luận nhóm” (vị trí thứ 5, với 219/300 chiếm 73%). Đây cũng là những nhận thức khách quan, đồng thuận với các đánh giá của các em về các hình thức ở trên, phù hợp với yêu cầu khách quan trong học tập là phải làm bài tập, tiến hành thảo luận nhóm.

Ở mức độ “hiều ít” và “không hiểu” do các hình thức trên trong học tập được HS đánh giá thấp (không quá 19% ý kiến đánh giá), chúng tôi nhận thấy chủ yếu rơi vào các em HS có học lực yếu hoặc học lực TB, chưa có phương pháp học tập phù hợp, chưa thực sự nỗ lực cao trong học tập.

Tìm hiểu đánh giá của HS về nguyên nhân ảnh hưởng đến hoạt động học tập của các em. Kết quả tự đánh giá của HS như sau:

Bảng 2. Đánh giá của học sinh về nguyên nhân ảnh hưởng đến hoạt động học tập theo nội dung SGK hiện hành

TT	Các biểu hiện	Mức độ							
		Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng ít		Không ảnh hưởng		ĐTB	TB
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Khả năng tiếp thu hạn chế	152	50,7	106	35,3	42	14	2,92	1
2	Chưa nỗ lực học tập	176	58,7	93	31	31	10,3	2,86	2
3	Tư tưởng ỷ lại, ngại học	138	46	96	32	66	22	2,43	4
4	Ham chơi	109	36,3	142	47,3	49	16,3	1,24	8
5	Sức khỏe không tốt	113	37,7	158	52,7	29	9,7	1,17	10
6	Môn học không hấp dẫn	124	41,3	162	54	14	4,7	1,29	7
7	Người dạy không gần gũi, không nhiệt tình	187	62,3	104	34,7	9	3	2,13	5
8	Phương pháp dạy học không phù hợp	136	45,3	151	50,3	13	4,3	2,58	3
9	Kỷ luật lớp học không tốt	117	39	148	49,3	35	11,7	1,22	9
10	Phương tiện dạy học thiếu	129	43	114	38	57	19	2,07	6
11	Yếu tố khác...	43	14,3	69	23	188	62,7	1,12	11

Số liệu ở bảng 2 cho thấy: HS có nhận thức và đánh giá về các nguyên nhân ảnh hưởng đến hoạt động học tập theo nội dung SGK khá xác đáng và phản ánh khách quan, với ĐTB là 1,91. Như vậy, chúng ta thấy, HS rất chú trọng về nhận thức và đánh giá về các nguyên nhân ảnh hưởng đến hoạt động học tập của mình.

Ở vị trí thứ bậc cao nhất (*thứ bậc 1*) với ĐTB 2,92 đánh giá nguyên nhân là do “Khả năng tiếp thu hạn chế”. HS cho rằng “khả năng tiếp thu hạn chế” vừa là nguyên nhân cơ bản sẽ ảnh hưởng đến hoạt động học tập của người học bị hạn chế, đây cũng là nguyên nhân cản trở đến toàn bộ quá trình dạy học. Có 43,15% ý kiến đánh giá nguyên nhân này ở mức độ “ảnh hưởng nhiều”.

Xếp ở thứ bậc thứ 2, theo đánh giá của số HS được khảo sát, nguyên nhân “chưa nỗ lực học tập”, có ĐTB là 2,86. Có 58,7% ý kiến đánh giá nguyên nhân này có “ảnh hưởng nhiều” đến việc học tập theo nội dung SGK mới của các em. Đánh giá về nguyên nhân này ở thứ bậc cao như vậy, theo chúng tôi: các em nhận thấy năng lực học tập của mình có thể đáp ứng được yêu cầu học tập theo nội dung của SGK, bên cạnh đó các em vẫn lo sợ và thấy ý thức học tập, sự nỗ lực phấn đấu của cá nhân trong học tập là rất quan trọng, nó “ảnh hưởng nhiều”, chi phối đến hoạt động học tập của các em.

Xếp ở thứ bậc thứ 3, theo đánh giá của số HS được khảo sát là do nguyên nhân “Phương pháp dạy học không phù hợp”, với ĐTB là 2,58. Đây cũng là một đánh giá không bất

ngờ, nó nói lên HS THCS TPTH đã có nhận thức, nhìn nhận về hoạt động dạy học một cách nghiêm túc và đúng hướng. Trong lý luận cũng như thực tiễn hoạt động dạy học hiệu quả của hoạt động phụ thuộc quan trọng vào sự phối hợp thống nhất giữa phương pháp dạy của thầy và phương pháp học của trò. Trong đó phương pháp dạy của thầy có ý nghĩa chủ đạo trong việc phát huy tính tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo của người học.

Xếp ở vị trí thứ 4 các em cho là do nguyên nhân của “tư tưởng ỷ lại, ngại học”, với ĐTB là 2,43. Điều này tiếp tục khẳng định HS đang có thái độ lo lắng vì chính bản thân mình là nguyên nhân để đạt được thành quả trong học tập.

Ngoài ra các yếu tố về “người dạy không gần gũi, nhiệt tình”, “phương tiện dạy học thiếu”, “kỹ thuật lớp học không tốt”, “sức khỏe”,... cũng được các em nhìn nhận là những nguyên nhân có ảnh hưởng đến hoạt động học tập theo nội dung SGK mới của các em.

Tổng hợp chung cho thấy, đa số HS được khảo sát (83,9% ý kiến) nhận thấy các yếu tố trên đều là nguyên nhân có ảnh hưởng đến hoạt động học tập của các em. Trong đó có 43,15% ý kiến cho rằng các yếu tố đã nêu là nguyên nhân có “ảnh hưởng nhiều” đến hoạt động học tập, có 40,7% ý kiến đánh giá là “ảnh hưởng ít”. Bên cạnh đó vẫn có gần 16,2% ý kiến cho là “không ảnh hưởng”, các ý kiến này chỉ tập trung vào một vài em đánh giá chủ yếu vào ô “không ảnh hưởng”. Chúng tôi thấy rằng, đây là những trả lời của HS có biểu hiện “cá biệt”, hoặc học kém, trả lời qua loa, đại khái cho câu hỏi này. Điều này phản ánh đúng thực tế khách quan về biểu hiện của HS THCS.

2.2. Biểu hiện hoạt động học tập trên lớp của học sinh

Chúng tôi tiến hành dự giờ học, quan sát và tiến hành tổng hợp những biểu hiện về hoạt động học tập trên lớp của HS theo nội dung SGK mới. Kết quả thu được như sau:

Bảng 4. Biểu hiện hoạt động học tập trên lớp theo nội dung SGK mới

Stt	Các biểu hiện	Mức độ							
		Thường xuyên		Đôi khi		Chưa bao giờ		ĐTB	TB
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Chú ý nghe giảng, ghi chép bài đầy đủ	70	68.6	25	24.5	7	6.9	2.62	1
2	Phát biểu xây dựng bài	21	20.6	46	45.1	35	34.3	1.86	2
3	Góp ý cho ý kiến phát biểu của bạn	12	11.8	41	40.2	49	48	1.64	4
4	Thắc mắc, hỏi thêm phần chưa rõ	10	9.8	22	21.6	70	68.6	1.41	5
5	Trao đổi với bạn	19	18.6	41	40.2	42	41.2	1.77	3
Tổng:		132	25,9	175	34,3	203	39,8	1,86	

Bảng 4 cho thấy: Xếp ở vị trí thứ nhất là biểu hiện "chú ý nghe giảng, ghi chép bài đầy đủ", với ĐTB là 2,62 nằm ở mức độ tích cực. Điều này cũng dễ hiểu bởi muốn hiểu bài và có được thông tin chính xác và đầy đủ về môn học HS phải chú ý nghe giảng và ghi chép bài đầy đủ. Ở biểu hiện này, chúng tôi thấy có sự chênh lệch giữa các trường khảo sát là 0,15, tuy sự chênh

lệch không cao nhưng nó cũng thể hiện có sự khác nhau về biểu hiện hành động này. Đối với HS của trường THCS Trần Mai Ninh tỷ lệ biểu hiện tích cực cao hơn, kế tiếp là đến HS trường THCS Lý Tự Trọng và đến HS trường THCS Quảng Thành. HS thường có biểu hiện nghe rất chăm chú và ghi khá chi tiết, đầy đủ nội dung giảng bài của GV. Xếp ở vị trí thứ 2 là biểu hiện "phát biểu xây dựng bài", với ĐTB là 1,86. Tuy xếp ở vị trí thứ 2 nhưng với ĐTB là 1,86 chỉ nằm ở mức độ khá. Ở biểu hiện này khá đồng đều, không có sự chênh lệch lớn giữa các trường được khảo sát. Qua quan sát và trao đổi với một số GV và HS chúng tôi được biết, phần lớn HS trong lớp chăm chú học tập, trong đó có một số HS thường xuyên hăng hái phát biểu, tuy nhiên cũng có một số HS chỉ khi nào GV yêu cầu mới phát biểu ý kiến. Thậm chí có một số HS khi được yêu cầu phát biểu các em thường thoái thác bằng nhiều lý do để không phải phát biểu.

Khi được hỏi tại sao các em không tích cực phát biểu xây dựng bài, em Trần Văn Tùng (lớp 7A2 - Trường THCS Quảng Thành) cho biết: "*Em không nắm chắc bài, nên không muốn phát biểu vì sợ trả lời sai*", em Lê Thanh Thảo (lớp 7C - Trường THCS Lý Tự Trọng) lại cho rằng: "*Có những phần em hiểu nhưng em ngại đứng lên phát biểu*". Xếp ở vị trí thứ 3 là biểu hiện "trao đổi bài với bạn" tuy mức độ xếp vị trí chỉ ở thứ bậc trung bình, nhưng nó biểu hiện tính tích cực của HS với phương pháp học tập mới đòi hỏi "tính hợp tác" cùng nhau trong học tập theo nội dung SGK mới.

Xếp ở vị trí thứ 5 (*thấp nhất*) là biểu hiện "thắc mắc, hỏi thêm phần chưa rõ", với ĐTB là 1,41 nằm ở mức độ thấp. Đa số HS ít hoặc thậm chí không bao giờ hỏi thêm để mở rộng nhận thức của mình và thắc mắc về những phần chưa rõ làm cho quá trình nhận thức về môn học được đầy đủ và đúng đắn hơn.

Như vậy, qua kết quả nghiên cứu, chúng ta thấy phần lớn HS được khảo sát đã có biểu hiện hành động học tập theo nội dung SGK mới ở trên lớp vào mức độ khá, với ĐTB là 1,86.

2.3. Kết quả học tập của học sinh ba trường khảo sát

Qua các báo cáo tổng kết năm học 2007-2008 của ba trường THCS tiến hành khảo sát, kết quả học tập của HS khối lớp 7 ba trường biểu thị ở kết quả xếp loại học lực như sau:

Bảng 3. Kết quả xếp loại học lực của học sinh khối 7 ở ba trường

Xếp loại Trường	Tổng số HS	Loại giỏi		Loại khá		Loại TB		Loại yếu	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Trần Mai Ninh	198	91	46	104	52,5	3	1,5	0	0
Lý Tự Trọng	86	9	10,5	62	72	12	14	3	3,5
Quảng Thành	82	6	7,3	27	32,9	44	53,7	5	6,1
Tổng chung	366	106	29	193	52,7	59	16,1	8	2,2

Qua bảng tổng hợp về kết quả học tập của 8 lớp khối 7 trong năm học 2007-2008 ở ba trường được khảo sát (366 HS) cho thấy: Kết quả học tập của các em khá cao: Có tới 299/366 HS có kết quả học tập đạt khá và giỏi (trong đó 106/366 chiếm tỷ lệ 29% đạt loại giỏi; 193/366 chiếm 52,7% xếp loại khá); chỉ có 59/366 HS có kết quả học tập xếp loại trung bình và 8/366 HS chiếm 2,2% có học lực xếp loại yếu.

Trong năm học 2007-2008, trường THCS Trần Mai Ninh có số HS khối lớp 7 xếp loại học lực khá và giỏi cao nhất trong ba trường, có tới 91/198 HS chiếm 46% được xếp loại giỏi và có 104/198 chiếm 52,5% xếp loại khá, chỉ có 3/198 HS chiếm tỷ lệ 1,5% xếp loại trung bình, không có HS xếp loại yếu.

HS trường THCS Lý Tự Trọng xếp thứ hai trong ba trường với tỷ lệ 9/86 HS chiếm 10,5% được xếp loại giỏi và có 62/86 chiếm 72% xếp loại khá, xếp loại trung bình có 12/86 HS chiếm tỷ lệ 14%, xếp loại yếu 3/86 chiếm 3,5%.

Trường THCS Quảng Thành có tỷ lệ thấp nhất trong ba trường, HS xếp loại giỏi là 6/82 em chiếm tỷ lệ 7,3%, loại khá có 27/82 chiếm 32,9%, xếp loại TB có 44/82 HS chiếm 53,7% và xếp loại yếu có 5/82 HS chiếm 6,1%.

Như vậy kết quả học tập của các em theo nội dung SGK hiện hành đạt kết quả khá cao, đa số HS có kết quả học tập khá và giỏi (29% giỏi và 52,7% khá), số học sinh có kết quả học tập TB và yếu trong năm học 2006-2007 rất thấp (16,1% TB và đặc biệt xếp loại yếu chỉ có 2,2%). Tỷ lệ xếp loại ở các trường khác nhau nhưng tương đối đồng đều về tỷ lệ giữa các loại, cả ba trường đều có tỷ lệ khá và giỏi cao còn tỷ lệ TB và tỷ lệ xếp loại yếu đều rất thấp (trường THCS Trần Mai Ninh không có HS xếp loại yếu; trường THCS Lý Tự Trọng có 3,5% và tỷ lệ này của trường THCS Quảng Thành cao nhất trong ba trường cũng chỉ là 6,1%).

Điều này có thể coi là một cơ sở quan trọng để khẳng định HS THCS TPTH có khả năng học tốt theo chương trình và nội dung SGK hiện hành đang triển khai thực hiện.

3. KẾT LUẬN

Phần lớn HS THCS thành phố Thanh Hóa (*Gần 92%*) có khả năng thích ứng tốt trong học tập theo nội dung SGK hiện hành; HS có khả năng lĩnh hội kiến thức một cách chủ động, sáng tạo trong học tập theo SGK hiện hành, tuy nhiên vẫn có HS kết quả học tập chưa đạt. Nguyên nhân chủ yếu là do cách thức và thái độ học tập theo SGK hiện hành của số HS này còn yếu, chưa thực sự tích cực, chưa theo kịp, chưa đáp ứng được yêu cầu đề ra, các em chưa chủ động tổ chức, lập kế hoạch cho quá trình học, thời gian đầu tư cho từng môn học chưa phù hợp, có môn học còn dành quá ít thời gian cho học tập, thậm chí có thái độ lười nhác trong học tập.

Bên cạnh đó vẫn còn một số GV chưa có phương pháp dạy học phù hợp với các đối tượng HS; Các trang thiết bị, đồ dùng dạy học theo yêu cầu của nội dung SGK và phương pháp dạy học đổi mới còn thiếu, chưa đồng bộ, chưa đảm bảo và chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới đặt ra, dẫn đến giữa PPDH của GV và việc sử dụng các trang thiết bị, đồ dùng dạy học chưa hợp lý, thiếu ăn khớp, GV vẫn dạy bằng cách thuyết trình, mô phỏng chủ yếu./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD & ĐT (2006), *Chương trình giáo dục phổ thông*, Cấp THCS, NXB. Giáo Dục, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Ngọc Bảo, Hà Thị Đức (2001), *Hoạt động dạy học ở trường THCS*, NXB. Giáo dục, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Hữu Châu (2006), *Nghiên cứu đánh giá chất lượng, hiệu quả triển khai đại trà chương trình, sách giáo khoa mới cấp Tiểu học và Trung học cơ sở trong phạm vi cả nước*, Đề tài khoa học cấp nhà nước (Mã số ĐTĐL - 2004/23), Hà Nội.

- [4] Phan Trọng Ngo (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB. ĐHSP, Hà Nội.
- [5] Phạm Việt Vượng (Chủ biên - 2006), *Quản lí hành chính nhà nước và quản lí ngành giáo dục và đào tạo*, NXB. ĐHSP, Hà Nội.

**EVALUATING THE POSSIBILITY OF LEARNING NEW
TEXTBOOK PROGRAMS OF SECONDARY SCHOOL PUPILS IN
THANH HOA CITY, THANH HOA PROVINCE**

Le Van Ha

ABSTRACT

In the recent years, the implementation of innovative programs and new textbooks at secondary school level has achieved great results, these also need being adjusted to become more complete. How to adjust the program? where to begin adjusting the program? These require a scientific basis and a specific practical basis. Besides, some factors should be considered in relation to the other ones, such as learners' activities, teachers' activities, teaching content, teaching methods, teaching facilities ... This article gives a brief view of the important factors which should be considered thoroughly about the possibility of pupils' learning new textbook programs at secondary schools in Thanh Hoa city, Thanh Hoa province. The article also gives some solutions to adjust and organize teaching and learning activities effectively to achieve the objectives. (128 wds)

Keyword: *The implementation of innovative programs and new textbooks*

BIỆN PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NGHIỆP VỤ CỦA ĐỘI THIẾU NIÊN TIỀN PHONG HỒ CHÍ MINH CHO SINH VIÊN CAO ĐẲNG SỰ PHẠM CÔNG TÁC ĐỘI

Cao Xuân Hải¹

TÓM TẮT

Việc nắm vững và sử dụng thành thạo các kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động nghiệp vụ của Đội thiếu niên tiên phong Hồ Chí Minh có ý nghĩa vô cùng quan trọng, quyết định đến hiệu quả tổ chức các hoạt động giáo dục của giáo viên Phụ trách Đội. Thực tế hiện nay cho thấy, đội ngũ giáo viên Phụ trách Đội đang còn gặp nhiều lúng túng trong việc thiết kế và tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của đội. Do vậy, việc sinh viên Cao đẳng sự phạm Công tác Đội được rèn luyện những kỹ năng này ngay từ khi còn đang ngồi trên ghế nhà trường là hết sức cần thiết, giúp ích cho việc nâng cao hiệu quả tổ chức các hoạt động của Đội mà sau này sinh viên phải đảm nhận.

Từ khoá: *Biện pháp, kỹ năng, thiết kế, hoạt động*

1. MỞ ĐẦU

Nghị quyết số 40/2000/QH10 của Quốc hội ghi rõ: “Mục tiêu của việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông là xây dựng nội dung, chương trình, phương pháp giáo dục, sách giáo khoa phổ thông mới nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện thế hệ trẻ, đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực phục vụ công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước...Việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông phải tăng cường tính thực tiễn, kỹ năng thực hành, năng lực tự học...phù hợp với khả năng tiếp thu của học sinh”. Nhằm hiện thực hoá chủ trương, Nghị quyết của Đảng và Nhà nước, toàn ngành giáo dục đang từng bước đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy nhằm tăng cường sự tham gia, phát huy tính tích cực chủ động của học sinh.

Thực tế hiện nay cho thấy, việc thiết kế và tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội Thiếu niên tiên phong (TNTP) Hồ Chí Minh của đội ngũ giáo viên Phụ trách Đội đang còn nhiều bất cập, nhiều hoạt động còn lúng túng ở khâu tổ chức thực hiện vì thế chưa tạo được hứng thú, chưa hấp dẫn được đội viên tham gia. Các hoạt động chưa phát huy được tính tích cực, vai trò chủ thể của đội viên, đội viên tham gia vào các hoạt động còn thụ động, ít sáng tạo và phụ thuộc nhiều vào sự hướng dẫn của giáo viên phụ trách. Giáo viên Phụ trách Đội chưa có những biện pháp giúp các em đội viên hình thành kỹ năng thiết kế và tổ chức các hoạt động.

Nhằm khắc phục tình trạng trên thì ngay khi đang còn ngồi trên ghế nhà trường, sinh viên Cao đẳng Sự phạm Công tác Đội cần được rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội để giúp sinh viên có thể thực hiện tốt nhiệm vụ mà sau này mình sẽ phải đảm nhận.

¹ ThS.Bộ môn Tâm lý Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

Xuất phát từ những lý do trên, chúng tôi lựa chọn đề tài “*Biện pháp rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội Thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh cho sinh viên Cao đẳng Sư phạm Công tác Đội*” để nghiên cứu.

2. PHƯƠNG PHÁP VÀ NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận

Sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hoá,... xử lý thông tin trong các nguồn tài liệu có liên quan đến đề tài làm cơ sở cho quá trình nghiên cứu.

2.1.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Phương pháp quan sát sư phạm
- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động
- Phương pháp đàm thoại
- Phương pháp chuyên gia.

2.1.3. Phương pháp thống kê toán học

Xử lý, hệ thống hóa các dữ kiện đã thu thập được

2.2. Nội dung

2.2.1. Khái niệm kỹ năng

Cho đến nay có rất nhiều quan niệm khác nhau về kỹ năng. Trong phạm vi bài viết này chúng tôi nêu ra một số quan niệm được đông đảo học giả thừa nhận.

Một là, quan niệm về kỹ năng có tính chất nguyên sinh: “Kỹ năng là cách vận dụng tri thức vào thực tiễn. Kỹ xảo là kỹ năng được củng cố và tự động hóa”.

Kỹ năng nguyên sinh được hình thành lần đầu qua các hành động giản đơn, đó là các kỹ năng ban đầu, là cơ sở hình thành kỹ xảo.

Hai là, quan niệm về kỹ năng có tính chất thứ sinh: “Kỹ năng là cách thức hành động dựa trên cơ sở tổ hợp những tri thức kỹ năng, kỹ xảo. Kỹ năng được hình thành bằng con đường độc lập tạo khả năng cho con người thực hiện hành động không chỉ trong những điều kiện quen thuộc mà cả trong những điều kiện đã thay đổi.”

Tác giả Trần Trọng Thủy cho rằng: con người thực hiện hành động theo một cách thức nhất định và sử dụng các thao tác kỹ thuật khác nhau nhằm đạt mục đích thì được đánh giá về mặt kỹ năng.

K.K.Platônov cho rằng: “Kỹ năng là khả năng con người thực hiện một hành động bất kỳ nào đó hay các hành động dựa trên cơ sở kinh nghiệm cũ”

Như vậy, mặc dù có nhiều quan niệm khác nhau về kỹ năng, song nhìn chung các khái niệm mà những tác giả trên nêu ra đều coi kỹ năng là năng lực thực hiện có kết quả cùng với chất lượng cần thiết và với thời gian tương ứng không những trong điều kiện quen thuộc nhất định mà còn trong những điều kiện mới. Như vậy, quan niệm này không chỉ coi kỹ năng là kỹ thuật, cách thức hành động mà còn coi kỹ năng là một biểu hiện của năng lực con người, đòi hỏi con người phải luyện tập theo một quy trình nhất định mới hình thành được kỹ năng đó.

2.2.2. Quy trình hình thành và rèn luyện kỹ năng

Quy trình hình thành kỹ năng cũng có nhiều quan niệm khác nhau.

(1). F.F. Abbatt đã nêu ra quy trình hình thành kỹ năng gồm 3 giai đoạn:

Giai đoạn 1: Mô tả kỹ năng, kỹ xảo;

Giai đoạn 2: Trình bày kỹ năng, kỹ xảo;

Giai đoạn 3: Tổ chức buổi thực hành.

Như vậy, quan niệm quy trình hình thành kỹ năng của F.F. Abbatt đã chỉ rõ cho giáo viên thấy được các bước cần phải tiến hành để hình thành kỹ năng cho người học. Đồng thời, việc nhấn mạnh đến vai trò của tổ chức hoạt động thực hành cũng chính là hướng nghiên cứu chính của đề tài nhằm rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động nghiệp vụ của Đội cho sinh viên Cao đẳng sư phạm Công tác Đội

(2). Trong cuốn “*Day học ngày nay*” (1998), Geoffrey Petty đề xuất một quy trình hình thành kỹ năng gồm 8 bước:

Explanation	Giải thích: Giáo viên giúp học sinh hiểu vì sao phải có kỹ năng đó, vị trí của kỹ năng, các kiến thức liên quan đến kỹ năng,...
Doing- detail	Làm chi tiết: Học sinh được xem trình diễn mẫu một cách chi tiết, chính xác.
Use	Sử dụng kinh nghiệm mới học: Học sinh thử làm theo mẫu mình đã được học.
Check and correct	Kiểm tra và hiệu chỉnh: giáo viên tạo cơ hội để học sinh kiểm tra, phát hiện những chỗ làm sai của chính mình và cần điều chỉnh chỗ nào.
Aide Me'moire	Hỗ trợ trí nhớ: Học sinh cần có những phương tiện giúp đỡ việc ghi nhớ then chốt
Review and Reuse	Ôn tập lại và sử dụng lại: Nhằm củng cố các kỹ năng đã học
Evaluation	Đánh giá: do người đào tạo thực hiện, nhằm xem kỹ năng của học sinh đạt yêu cầu hay chưa
?	Thắc mắc: Học sinh có nhu cầu làm sáng tỏ những điều chưa hiểu.

Petty đã tóm tắt quá trình dạy kỹ năng bằng từ EDUCARE?, là gốc Latinh của từ tiếng Anh Educate, nghĩa là giáo dục. Theo tác giả, tùy từng kỹ năng cụ thể mà trình tự, thời lượng dành cho mỗi bước trong EDUCARE? có thể thay đổi nhưng cần đảm bảo đủ các thành phần trên thì việc đào tạo kỹ năng mới có hiệu quả.

Cần lưu ý, khi rèn luyện kỹ năng chúng ta cần tránh sa vào lý thuyết chung chung, coi nhẹ việc vận dụng lý thuyết vào hành động. Cũng cần tránh tình trạng rèn luyện kỹ năng theo kiểu thử và sai, không có kế hoạch, sa vào tình trạng kinh nghiệm chủ nghĩa làm mất khả năng độc lập, sáng tạo của sinh viên.

2.2.3. Biện pháp rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội TNTP Hồ Chí Minh

(1). Biện pháp rèn luyện kỹ năng xác định mục tiêu hoạt động.

Việc đặt ra mục tiêu hoạt động một cách rõ ràng là một trong những điều kiện quan trọng nhất để tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội có kết quả. Bất kỳ hoạt động nghiệp vụ nào của Đội cũng có mục tiêu, yêu cầu giáo dục của nó.

Mục tiêu là cái đích mà giáo viên phụ trách cần đạt tới để thực hiện việc tổ chức hoạt động giáo dục của mình. Việc xác định mục tiêu đúng đắn sẽ giúp giáo viên phụ trách nhìn trước được hướng đi và hướng phát triển công tác giáo dục đội viên. Có mục tiêu rõ ràng và đầy đủ sẽ là tiền đề cho việc hoạch định chương trình, kế hoạch tổ chức hoạt động, số lượng công việc, thời gian thực hiện và hoàn thành, kiểm soát và đánh giá được chất lượng của các hoạt động nghiệp vụ của Đội.

Khi xây dựng mục tiêu hoạt động, giáo viên phụ trách phải căn cứ vào những yếu tố sau:

- Căn cứ vào mục tiêu chung của giáo dục và đào tạo, nhiệm vụ năm học của Nhà trường, những chủ trương của Hội đồng Đội các cấp về Công tác Đội và phong trào thiếu nhi.
- Căn cứ vào đặc điểm, tình hình kinh tế chính trị - xã hội của Nhà trường, địa phương.
- Dựa vào tình trạng, những ưu điểm, nhược điểm của Liên đội, Chi đội để xây dựng mục tiêu cho vừa sức, phù hợp với tâm tư nguyện vọng, sở trường của các em.

(2). Biện pháp rèn luyện kỹ năng xây dựng kế hoạch hoạt động

Bất kỳ hoạt động nào cũng cần phải có kế hoạch thì mới đạt được mục tiêu mong muốn. Nếu không có kế hoạch sẽ không đạt được kết quả cao trong hoạt động. Vì vậy trước khi tổ chức hoạt động giáo viên phụ trách phải lập kế hoạch công việc của mình, của tập thể thì mới chủ động thực hiện tốt nhiệm vụ được giao. Tính kế hoạch là rất cần trong hoạt động. Như Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nói “Bất kỳ việc to, việc nhỏ phải có sáng kiến, phải có kế hoạch, phải cẩn thận, phải quyết tâm làm cho thành công”.

Kế hoạch sẽ làm cho công việc của giáo viên phụ trách trở nên có mục đích, có cân nhắc cụ thể, làm cho họ chủ động hơn, tự tin hơn trong công việc. Kế hoạch càng rõ ràng, khúc chiết thì sẽ giúp cho giáo viên phụ trách bố trí đúng đắn công việc theo thời gian. Trong các công việc đó, giáo viên phụ trách và đội viên được sắp xếp một cách hợp lý, xác định rõ trách nhiệm của mỗi thành viên và tập thể Đội, giúp cho giáo viên phụ trách có thể hình dung tổng thể khối lượng công việc phải làm, lường trước được những khó khăn có thể gặp trong quá trình triển khai hoạt động và có phương án khắc phục kịp thời

Kỹ năng thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động là một loạt các thao tác cần thiết mà giáo viên phụ trách thực hiện để có một bản kế hoạch đầy đủ, chi tiết rõ ràng về khối lượng công việc cụ thể phải thực hiện trong một thời gian nhất định; một tháng, một học kỳ, một năm... Bản kế hoạch đó phải phản ánh đầy đủ và sáng tỏ những nhiệm vụ chính của công việc đã ấn định, trong đó giáo viên phụ trách lường trước được những điều cần, có thể và phải làm để tiến hành thành công các công việc đó. Họ sẽ bố trí một cách hợp lý và chính xác về thời gian chuẩn bị, thời gian thực hiện, công việc phải làm, làm như thế nào, ai làm và làm như thế nào các công việc một cách khoa học, hài hoà và chặt chẽ.

Thông thường, việc xây dựng kế hoạch tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội gồm những bước sau:

- Bước 1: Đặt tên cho hoạt động
- Bước 2. Mục đích yêu cầu của hoạt động
- Bước 3. Nội dung hoạt động
- Bước 4. Hình thức hoạt động
- Bước 5. Đối tượng tham gia hoạt động.
- Bước 6. Công tác chuẩn bị hoạt động (Phụ trách Đội và đội viên).
- Bước 7. Thời gian và địa điểm diễn ra hoạt động.
- Bước 8. Tiến trình tổ chức hoạt động.

Bước 9: Tổng kết đánh giá hoạt động.

Như vậy, chúng ta thấy rằng, rèn luyện kỹ năng xây dựng kế hoạch cho bản thân mình, là một nhiệm vụ bồi dưỡng nghiệp vụ của người giáo viên Phụ trách Đội. Thiếu kỹ năng này giáo viên phụ trách sẽ thiếu mất chỗ dựa vững chắc để nâng cao trình độ công tác.

(3). Biện pháp rèn luyện kỹ năng triển khai hoạt động.

Triển khai hoạt động nghiệp vụ của Đội đòi hỏi phải có kỹ năng cụ thể. Không thể tiến hành hoạt động một cách ồ ạt mà không tính đến kế hoạch đã được lập ra. Vì vậy, kỹ năng triển khai hoạt động là gồm một loạt hành động có thứ tự, có trật tự rõ ràng trên cơ sở kế hoạch đã lập ra.

Sau khi lập kế hoạch hoạt động, giáo viên phụ trách phải biết tổ chức thực hiện theo kế hoạch, nghĩa là biết nắm chắc nội dung các công việc đã dự kiến để từ đó bố trí lực lượng cụ thể, phù hợp với từng đối tượng, khả năng và nhu cầu của họ. Nếu triển khai các hoạt động có hiệu quả, hợp lý và không cần điều chỉnh nhiều thì có nghĩa là bản kế hoạch mà giáo viên phụ trách lập ra là xác đáng và khả thi. Kỹ năng triển khai các hoạt động là một phần không thể thiếu được trong việc đánh giá trình độ nghiệp vụ của giáo viên Phụ trách Đội. Thực tế cho thấy, có nhiều giáo viên phụ trách tuy không có kỹ năng lập kế hoạch tổ chức hoạt động một cách chi tiết, song khi triển khai các hoạt động lại có kết quả rõ rệt. Điều đó có thể lý giải ở chỗ do họ có kinh nghiệm trong việc huy động lực lượng khác hỗ trợ cho việc tổ chức hoạt động. Mặt khác, ở họ có những khả năng linh hoạt nhất định nên họ có thể nhanh chóng điều chỉnh hoạt động mà không làm ảnh hưởng đến kết quả giáo dục.

Kỹ năng tổ chức hoạt động nghiệp vụ thể hiện trình độ tổ chức, trình độ quản lý, điều khiển hoạt động của giáo viên phụ trách. Ở đây, trình độ tổ chức, quản lý các hoạt động của giáo viên phụ trách được đánh dấu bởi sự nắm chắc nội dung của các hoạt động, ở việc điều hành các lực lượng tham gia một cách hợp lý. Trong quá trình tổ chức các hoạt động tất yếu nảy sinh các tình huống sư phạm không mong muốn. Đó là những tình huống có thực, được phát sinh từ chính bản thân nội dung của hoạt động, hoặc do chính chủ thể các hoạt động tạo ra. Những tình huống này có thể đơn giản, dễ giải quyết. Song cũng có khi gặp phải tình huống khó khăn cho việc giải quyết. Khi ấy người giáo viên phụ trách phải hết sức linh hoạt, chủ động tìm cách giải quyết hoặc phối hợp giải quyết.

Để triển khai các hoạt động có hiệu quả, giáo viên Phụ trách Đội cần tiến hành một loạt các thao tác sau:

- Giáo viên phụ trách cần nắm vững kế hoạch đã được xây dựng và thống nhất với các lực lượng giáo dục khác trong Nhà trường, Liên đội, lực lượng xã hội, Hội cha mẹ học sinh. Nắm chắc kế hoạch là nắm chắc thứ tự nội dung công việc, người thực hiện, thời gian thực hiện đối với từng hoạt động. Nắm chắc kế hoạch giúp cho giáo viên phụ trách chủ động được vai trò tham mưu, điều hành hoạt động.

- Khi thực hiện từng hoạt động, giáo viên phụ trách cần chú ý bám sát yêu cầu, đặc điểm riêng của từng hoạt động đó trong mối quan hệ chung với các hoạt động khác.

- Kỹ năng triển khai các hoạt động còn thể hiện ở chỗ giáo viên phụ trách biết phối hợp chặt chẽ các lực lượng giáo dục khác, trong đó nêu rõ trách nhiệm của từng lực lượng, tạo nên sức mạnh tổng hợp trong quá trình tổ chức các hoạt động.

- Giáo viên phụ trách cần quan sát, nắm bắt các tình huống giáo dục nảy sinh khi thực hiện các hoạt động

(4). Biện pháp rèn luyện kỹ năng tiếp cận và huy động các lực lượng tham gia hoạt động.

Trong việc tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội, việc phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài Nhà trường có ý nghĩa quan trọng góp phần đáng kể tạo nên sự thành công của việc tổ chức hoạt động. Đó là lực lượng đông đảo các nhà hoạt động xã hội, các nhà doanh nghiệp, các nhà kinh tế, các nhà hảo tâm, các tổ chức xã hội, Hội cha mẹ học sinh. Giáo viên phụ trách với tư cách là người tham mưu, người cố vấn tổ chức để các lực lượng giáo dục cùng tham gia vào quá trình giáo dục đội viên. Để làm tốt vai trò này, giáo viên phụ trách phải có nghệ thuật giao tiếp khéo léo, mềm dẻo, linh hoạt, nhạy bén, nắm bắt kịp thời những thông tin, những đặc điểm, nhu cầu nguyện vọng, khả năng của họ.

Có thể nói kỹ năng tiếp cận và huy động các lực lượng giáo dục vào quá trình tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội mang ý nghĩa xã hội rõ rệt. Nó thể hiện nội dung xã hội hoá các lực lượng giáo dục, phản ánh ý nghĩa nhân văn của công tác phối hợp giáo dục đội viên giữa giáo viên phụ trách với các lực lượng giáo dục vì một tương lai tốt đẹp. Vì vậy giáo viên phụ trách phải có tầm nhìn, có kế hoạch, có chiến lược, phải hiểu đối tượng cần tiếp cận và huy động có như vậy mới đạt được điều mong muốn.

Tiếp cận và huy động các lực lượng giáo dục tham gia vào quá trình tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội, giáo viên Phụ trách Đội cần thực hiện một loạt những công việc sau.

- Tập hợp được càng đông đảo các lực lượng giáo dục thì càng thuận lợi cho công tác giáo dục. Để làm được việc này giáo viên phụ trách phải hiểu thành phần nghề nghiệp của cha mẹ học sinh trên cơ sở đó phân loại thành các nhóm lực lượng giáo dục khác nhau theo ngành nghề. Hãy nêu rõ kế hoạch công tác của mình, yêu cầu của nhà trường, của năm học và ý định của mình để cha mẹ học sinh biết. Hãy khéo léo tác động để lôi cuốn họ vào việc bàn bạc, đề xuất và đề cử người tham gia tổ chức hoạt động.

- Nên có những cuộc trao đổi riêng với từng lực lượng giáo dục để có thể khai thác sâu hơn tiềm năng của họ, tranh thủ sự ủng hộ về mọi mặt của các lực lượng giáo dục cả về vật chất lẫn tinh thần. Điều này đòi hỏi sự tế nhị, nhưng cũng rất thông minh và chủ động của giáo viên phụ trách thì mới đạt được kết quả như dự kiến.

- Mọi đóng góp của các lực lượng giáo dục phải được ghi chép đầy đủ, cẩn thận, chính xác và thông báo công khai để cho mọi người biết, tạo sự tin cậy và an tâm, để cho họ biết được rằng những đóng góp của mình được sử dụng đúng mục đích.

- Kỹ năng tiếp cận và huy động các lực lượng giáo dục còn thể hiện ở việc tích cực vận động để họ tham gia đỡ đầu, giúp Nhà trường, Liên đội tăng cường thêm trang thiết bị, cơ sở vật chất phục vụ cho công tác giáo dục. Trong việc làm này, giáo viên phụ trách đội phải giữ vai trò làm cầu nối giữa Nhà trường với các lực lượng giáo dục. Do đó, đòi hỏi giáo viên cần phải không ngừng rèn luyện kỹ năng tiếp cận và huy động các lực lượng giáo dục, có như vậy mới hoàn thành tốt vai trò của mình trong công tác giáo dục.

(5). Biện pháp rèn luyện kỹ năng kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động.

Đánh giá là hoạt động không thể thiếu được trong quá trình tổ chức hoạt động nghiệp vụ của Đội. Hoạt động kiểm tra, đánh giá của giáo viên Phụ trách Đội về thực chất là xác định và công nhận mức độ phù hợp trên thực tế của kết quả đạt được so với mục tiêu của hoạt động đã đề ra. Trên cơ sở ấy giáo viên phụ trách rút kinh nghiệm, điều chỉnh lại mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục cho phù hợp hơn với đối tượng giáo dục của mình. Kiểm tra, đánh giá giúp giáo viên phụ trách nhìn lại được cả quá trình tiến hành hoạt động. Họ sẽ thấy được những kết quả đạt được đồng thời chỉ ra được những tồn tại, những điều chưa phù hợp với

thực tiễn để kịp thời điều chỉnh. Chính vì thế, việc kiểm tra đánh giá hoạt động có thể xem là khâu “đột phá”, có tác dụng điều khiển và định hướng một cách rõ ràng cho giáo viên phụ trách trong việc tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội.

Để việc kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động nghiệp vụ của Đội một cách chính xác, sát thực giáo viên phụ trách cần tiến hành một loạt các thao tác sau:

- Giáo viên phụ trách cần xác định rõ mục tiêu của việc đánh giá là gì, nhằm đạt được cái gì, đối tượng để đánh giá, cách thức đánh giá. Để xác định mục tiêu của đánh giá cần căn cứ vào mục tiêu, kế hoạch tổ chức các hoạt động đã xây dựng. Trên cơ sở đó, giáo viên phụ trách cần chỉ ra cụ thể mục tiêu đánh giá sao cho phản ánh được toàn bộ nội dung công việc đã làm được và chưa làm được từ đó đưa ra các giải pháp khắc phục những thiếu sót một cách kịp thời.

- Từ mục tiêu đã đề ra, giáo viên xây dựng nội dung kiểm tra, đánh giá một cách cụ thể, rõ ràng, đảm bảo tính khoa học.

- Mô tả được các công việc mà giáo viên phụ trách với các lực lượng khác thực hiện một cách cụ thể, chỉ ra số lượng công việc đã thực hiện và hiệu quả của nó, những công việc chưa làm được và nguyên nhân chủ quan, khách quan.

- Trình bày thành tích đạt được từ các hoạt động một cách chính xác, đầy đủ có thể quan sát và kiểm tra được.

- Xem xét lại các điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị để tổ chức hoạt động cũng như các đối tượng tham gia, đó là những điều kiện cần thiết trợ giúp cho việc tổ chức các hoạt động nghiệp vụ của Đội.

- Sau khi kết thúc việc kiểm tra, đánh giá phải đề xuất được những kiến nghị mang tính chất giải pháp để tiếp tục giải quyết những tồn tại của hoạt động.

Như vậy, khi thực hiện kiểm tra, đánh giá kết quả tổ chức hoạt động giáo viên phụ trách cần tuân thủ những thao tác trên. Có như vậy việc đánh giá mới đạt được những điều mong muốn một cách khách quan nhất.

3. KẾT LUẬN

Kỹ năng là khả năng tiến hành những hành động đảm bảo cho con người sẵn sàng và có năng lực hoàn thành công việc một cách có ý thức độc lập trong điều kiện nhất định. Kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động nghiệp vụ của Đội là một công việc đầy sáng tạo đòi hỏi người giáo viên phụ trách phải am hiểu và khả năng bao quát tổng thể nội dung, năng lực tư duy sáng tạo, và cách thức thiết kế. Chính vì vậy, để làm tốt công việc này giáo viên phụ trách phải được rèn luyện một cách có kế hoạch thường xuyên, có hệ thống. Những nghiên cứu của chúng tôi về biện pháp rèn luyện kỹ năng thiết kế và tổ chức hoạt động nghiệp vụ của Đội nhằm giúp sinh viên Cao đẳng Sư phạm Công tác Đội có cơ sở để rèn luyện kỹ năng này ngay từ khi các em đang học ở trường, điều đó sẽ giúp cho các em có thể làm tốt công việc mà các em phải đảm nhận sau khi ra trường, góp phần nâng cao hiệu quả, chất lượng tổ chức các hoạt động giáo dục nói chung và các hoạt động của Đội TNTP nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Geoffrey Petty, *Dạy học ngày nay*, NXB GD- 1998
- [2] Đào Ngọc Dung, *Xây dựng chương trình rèn luyện Phụ trách Đội TNTP Hồ Chí Minh*, NXB TN, 2003.

- [3] Bùi Sĩ Tung (chủ biên), *Hoạt động nghiệp vụ của Đội TNTP Hồ Chí Minh*, NXB GD, 2001.
- [4] Trần Hoàng Trung (chủ biên), *Kỹ năng thiết kế các mô hình hoạt động thanh thiếu niên*, NXB TN, 2004.
- [5] Phạm Đình Nghiệp, *Kỹ năng tổ chức các hoạt động công tác thanh niên*, NXB TN 2004.

**MEASURES DESIGN SKILLS TRAINING AND ORGANIZING
THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HO CHI MINH YOUTH
UNION FOR PEDAGOGIC COLLEGE STUDENTS DOI.**

Cao Xuan Hai

ABSTRACT

Mastery and use expert skills in designing and organizing the professional activities of Ho Chi Minh Youth Union has a very important sense, deciding the effectiveness in organizing educational activities of teachers in charge of Doi. Current reality shows, teachers in charge of Doi are still facing many confused in designing and organizing professional activities of Doi. Therefore, training college students the work of pedagogical practice these skills when sitting at school is essential, useful in improving the effectiveness of Doi's activities that students must take later.

Key words: *Measure, Skill, Design, Activities*

LỰA CHỌN CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CHỦ ĐỀ XÃ HỘI CỦA MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC THEO HƯỚNG PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC HỌC TẬP CỦA HỌC SINH

Nguyễn Thị Hạnh¹

TÓM TẮT

Trên cơ sở phân tích thực trạng việc dạy học chủ đề Xã hội, môn Tự nhiên và Xã hội ở Tiểu học, chúng tôi đưa ra một số đề xuất và các nhóm phương pháp dạy học phù hợp với chủ đề nhằm nâng cao hiệu quả của việc dạy học.

Từ khóa: *Dạy học chủ đề Xã hội*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chủ đề Xã hội trong chương trình Tự nhiên và Xã hội lớp 1,2,3, gồm các nội dung về gia đình, trường học, quê hương. Bên cạnh đó còn lồng ghép kiến thức về giáo dục sức khỏe, bảo vệ môi trường. Chủ đề giúp học sinh thêm yêu quý người thân và những người xung quanh, nâng cao ý thức về an toàn giao thông, giữ vệ sinh và bảo vệ môi trường, biết ứng xử trước một số tình huống và các mối quan hệ diễn ra trong cuộc sống.

Tuy nhiên, ở các trường tiểu học thì chủ đề Xã hội nói riêng và môn Tự nhiên-Xã hội nói chung mới được đưa vào cách đây hơn mười năm, kiến thức thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau, lại luôn phải cập nhật thường xuyên. Trong khi đó, tài liệu hướng dẫn giảng dạy chủ yếu là một số giáo trình và sách giáo viên, rất ít các bài nghiên cứu chuyên sâu về phương pháp giảng dạy môn Tự nhiên- Xã hội và riêng chủ đề Xã hội, một số giáo viên còn lúng túng trong việc lựa chọn các phương pháp đặc trưng của chủ đề.

Học sinh, phụ huynh và thậm chí cả giáo viên cho rằng chủ đề Xã hội là những điều diễn ra trong cuộc sống hàng ngày, học sinh đã có vốn sống nên có quan niệm biết rồi không cần học. Nhưng thực ra, đó là những hiểu biết ban đầu, tản mạn, chưa có hệ thống. Trong quá trình giảng dạy, nhiều giáo viên lại quá phụ thuộc vào sách hướng dẫn mà không quan tâm đúng mức đến mục tiêu của từng bài dạy cụ thể và điều kiện thực tế ở địa phương, đối tượng học sinh, ít cập nhật thông tin, thiếu kiến thức thực tế, thường sử dụng một vài phương pháp chung của bộ môn, thiếu đồ dùng, thiết bị dạy học nên việc tổ chức các hoạt động dạy học cũng như một số kiến thức đưa vào bài học chưa phù hợp. Giờ dạy diễn ra khô khan, mang tính chất đối phó, không mang lại niềm hứng thú cho học sinh...

Vì vậy, chúng tôi đưa ra một số đề xuất và các phương pháp dạy học phù hợp với chủ đề giúp học sinh tự tìm kiếm kiến thức thông qua quá trình học tập, phát hiện, giải quyết các tình huống có vấn đề đặt ra trong bài học, tích cực, sáng tạo trong học tập, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học chủ đề Xã hội trong môn Tự nhiên và Xã hội.

¹ ThS. Khoa Khoa học Xã hội, trường Đại học Hồng Đức.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Căn cứ để lựa chọn các phương pháp

Chủ đề Xã hội gồm những vấn đề gần gũi diễn ra xung quanh học sinh, do đó các em có nhiều hiểu biết liên quan đến việc học tập. Tư duy của học sinh đầu cấp tiểu học là tư duy cụ thể, mang tính hình thức, dựa vào đặc điểm bên ngoài, trí nhớ trực quan hình tượng phát triển hơn trí nhớ từ ngữ logic [2]. Tổ chức các hoạt động học tập chính là khai thác các biểu tượng vốn có để dẫn dắt các em khám phá kiến thức của bài học.

Đối tượng gây xúc cảm cho học sinh là thường những sự vật hiện tượng cụ thể nên xúc cảm, tình cảm của các em gắn liền với đặc điểm trực quan. Nội dung về gia đình, trường học, cuộc sống xung quanh cần gắn liền với hình ảnh cụ thể, tình hình thực tế ở địa phương nơi các em sinh sống.

Mặt khác, trong cuộc sống hiện đại, học sinh cũng có thể thu nhận kiến thức từ nhiều nguồn thông tin khác nhau.

Vì vậy, khi dạy chủ đề Xã hội cần có sự tham gia tối đa của học sinh vào bài học, giảm thiểu sự can thiệp của giáo viên. Phương pháp truyền đạt cần sử dụng ít hơn so với các chủ đề khác, chỉ nên dùng khi tổ chức các hoạt động, bổ sung, tổng kết ý kiến của học sinh. Sử dụng phương pháp chung của bộ môn là quan sát, hỏi đáp, bổ sung các phương pháp phát huy sự chủ động nhận thức của học sinh như thảo luận, tham quan, điều tra, trò chơi có nội dung học tập hay sắm vai theo tình huống, giáo viên cần nắm vững đặc điểm của các phương pháp, vận dụng, phối hợp linh hoạt các phương pháp và hình thức dạy học phù hợp với thực tế nhằm phát triển tư duy, nâng cao tính tự lực, tích cực của học sinh.

2.2. Các nhóm phương pháp dạy học đặc trưng của chủ đề nhằm phát huy tính tích cực của học sinh.

2.2.1. Sử dụng nhóm phương pháp quan sát kết hợp với hỏi đáp tạo điều kiện để học sinh lĩnh hội tri thức, hình thành kỹ năng, tạo hứng thú học tập, phát triển khả năng tập trung chú ý, óc tò mò khám phá

Đặc điểm nhận thức của học sinh tiểu học là dễ nhớ nhưng chóng quên, tiếp thu dễ dàng bằng trực quan, hình thành các biểu tượng, khái niệm cụ thể. Đối tượng quan sát của chủ đề, không chỉ là tranh ảnh trong sách giáo khoa, mà còn là khung cảnh gia đình, lớp học, cây cối, con người và một số sự vật, hiện tượng diễn ra hàng ngày xung quanh học sinh. Giáo viên có thể tổ chức cho học sinh quan sát ở trong lớp những hình ảnh ở sách giáo khoa, ảnh gia đình của chính các em, tranh ảnh do các em sưu tầm về quê hương hoặc cho các em ra ngoài quan sát trực tiếp các khu vực của trường mình, các địa điểm xung quanh trường hoặc các vùng lân cận... Với mỗi đối tượng, cần xác định mục đích của việc quan sát theo đúng yêu cầu của bài học. Sử dụng câu hỏi nhằm hướng dẫn học sinh, quan sát tổng thể rồi mới đi đến chi tiết. So sánh với các đối tượng cùng loại trong sách giáo khoa với thực tế, tìm ra những đặc điểm giống và khác nhau [4]. Ví dụ: Dạy bài “Trường học” lớp 2, tổ chức cho học sinh theo nhóm quan sát về vị trí, cách sắp xếp các đồ dùng trong phòng học của các lớp, phòng làm việc của Ban Giám hiệu, phòng Hội đồng, phòng y tế, thư viện; quan sát khuôn viên, cây cối của khu vực sân, vườn trường. Các em mô tả được toàn bộ cảnh quan nhà trường, liên hệ với những hình ảnh trong sách giáo khoa để thấy các hoạt động đang diễn ra trong trường học, giáo dục học sinh ý thức giữ gìn và làm đẹp cho ngôi trường của mình.

Quan sát đồ dùng trực quan hoặc thực tế cuộc sống, làm rõ nội dung bài học, thu hút sự chú ý của học sinh, giúp các em hiểu bài, ghi nhớ tốt hơn, phát hiện được những mối liên hệ của kiến thức. Kết hợp với quan sát, hỏi đáp nhằm tăng cường khả năng suy nghĩ, sáng tạo trong quá trình lĩnh hội tri thức, xác định được mức độ hiểu bài của học sinh. Ví dụ: Hãy kể những thứ có thể gây ngộ độc qua đường ăn, uống mà em biết, nhằm khai thác, chia sẻ những hiểu biết của học sinh.

2.2.2. Sử dụng nhóm phương pháp tham quan, điều tra, thảo luận yêu cầu học sinh thu thập tư liệu, xử lý thông tin, gắn liền kiến thức trong sách giáo khoa với thực tế cuộc sống

Nội dung kiến thức của chủ đề rất mở để giáo viên, học sinh có thể liên hệ với thực tế. Đối tượng học tập chính là sự kiện, hiện tượng xung quanh học sinh, vì vậy tham quan có vai trò quan trọng để hình thành những biểu tượng sinh động, rõ ràng, chính xác. Có thể cho các em tìm hiểu về thực tế đường xá, nhà ở, cửa hàng, các cơ quan, cơ sở sản xuất hay môi trường sống ở khu vực quanh trường. Qua đó, học sinh sẽ hình dung được nhiều mặt về cuộc sống xung quanh, thực trạng môi trường, giáo dục học sinh tình yêu quê hương đất nước, ý thức giữ gìn vệ sinh, bảo vệ môi trường. Song thực tế, với học sinh nhỏ, tham quan ngoài trường là rất khó, cần khai thác thông tin bằng việc yêu cầu học sinh thu thập, sưu tầm tư liệu, tranh ảnh về các hoạt động sản xuất, thông tin liên lạc, áp phích về an toàn giao thông, cách thu gom và xử lý rác thải... ở địa phương mình. Sử dụng phương pháp này, giáo viên lưu ý thiết kế các câu hỏi, bài tập cụ thể, hướng dẫn học sinh tìm hiểu. Trên cơ sở những điều đã điều tra, có thể tổ chức cho học sinh thảo luận cả lớp hoặc nhóm, bày tỏ quan điểm, ý kiến, thái độ của mình và lắng nghe ý kiến của người khác, nhận thức kiến thức, có hành vi, thái độ đúng đắn.

Ví dụ: Với nội dung “Tỉnh (thành) nơi bạn đang sống” lớp 3, có thể tổ chức tham quan, điều tra theo nhóm để học sinh biết tên, địa điểm, nhiệm vụ các cơ quan hành chính, giáo dục, y tế, văn hóa, sản xuất, buôn bán, thông tin, liên lạc của tỉnh (thành phố) mình, giúp các em hiểu biết thêm và càng yêu quý, gắn bó với quê hương.

Phiếu học tập

- + Tên, địa chỉ cơ quan mà em đến tham quan, tìm hiểu.
- + Cơ quan đó làm nhiệm vụ gì ?
- + Kể một vài hoạt động diễn ra ở đó.
- + Sưu tầm tranh ảnh và miêu tả về cơ quan ấy.

2.2.3. Sử dụng nhóm phương pháp đóng vai, trò chơi giúp học sinh vận dụng kiến thức, biết cách xử lý một số tình huống diễn ra trong cuộc sống, góp phần hình thành kỹ năng sống

Một số tình huống của nội dung học tập gắn liền với thực tế cuộc sống, thông qua hình thức đóng vai của học sinh sẽ làm cho giờ học sinh động, sâu sắc, có ý nghĩa thiết thực hơn. Giáo viên nên chọn các tình huống đơn giản, dễ thực hiện như bị ngộ độc thức ăn, đứt tay, điện giật, ứng xử với người thân rồi hướng dẫn các em thảo luận tìm ra cách ứng xử hay nhất, tập đối đáp với nhau và thể hiện diễn xuất trước lớp theo vai của mình [3].

Bên cạnh đóng vai, trò chơi học tập có ý nghĩa rất quan trọng đối với học sinh tiểu học. Các em được khám phá, chiếm lĩnh nội dung học tập hoặc thực hành, luyện tập một kỹ năng nào đó, không khí lớp học vui vẻ, việc lĩnh hội kiến thức nhẹ nhàng, tự nhiên, hiệu quả. Khi sử dụng trò chơi, giáo viên cần giới thiệu tên, hướng dẫn cách chơi, tổ chức cho học sinh chơi, nhận xét kết quả, rút ra bài học. Có thể tổ chức các trò chơi: “Mời bạn đến thăm gia đình tôi”, giới thiệu

về các thành viên và công việc của mỗi người trong gia đình, thể hiện tình cảm với người thân; Trò chơi “Mua sắm”, tìm hiểu về hoạt động thương mại và hình thành kỹ năng sống; “Đèn xanh, đèn đỏ”, củng cố kiến thức và kỹ năng về tín hiệu giao thông...

2.2.4. Tăng cường sử dụng thiết bị dạy học để dẫn dắt học sinh học tập một số nội dung trong chủ đề mà các hình thức khác khó có thể chuyển tải được

Tư duy và tình cảm của học sinh đều mang tính cụ thể, trực quan, giàu cảm xúc, ghi nhớ không chủ định còn giữ một vai trò quan trọng trong quá trình nhận thức, khả năng tập trung chú ý chưa cao. Vì vậy, việc sử dụng đồ dùng thiết bị dạy học góp phần không nhỏ trong giờ dạy.

Thông tin của chủ đề rất đa dạng, nhiều điều học sinh có vốn sống và quan sát được hàng ngày, có những điều, do còn nhỏ tuổi nên điều kiện đi xa khỏi nơi mình sống rất hạn chế, hiểu biết về quê hương ở phạm vi tỉnh (thành) chưa có là bao. Việc tổ chức học tập cho học sinh nhỏ, hiểu động theo hình thức tham quan không phải là chuyện giản đơn. Vì thế, sử dụng bài giảng điện tử có tranh ảnh phục vụ kiến thức bài học, tranh ảnh, tư liệu sưu tầm của giáo viên và học sinh để minh họa cụ thể hơn nội dung của bài, một số cảnh quay về cuộc sống xung quanh, có thể cung cấp nguồn thông tin phong phú, trực quan, bằng cả kênh hình, lẫn kênh chữ, phản ánh được nhiều sự vật, hiện tượng ở xa mà cách thức thông thường không phản ánh được. Trong một thời gian ngắn, học sinh có thể quan sát và nhớ lâu được nhiều hình ảnh, được đi “du lịch qua màn ảnh nhỏ”. Học sinh được làm quen với phương tiện dạy học hiện đại có khả năng thể hiện chiều sâu của kiến thức rõ ràng, sinh động. Những nhiệm vụ giáo viên giao, học sinh theo dõi dễ dàng và tiện lợi hơn. Các em có nhiều thời gian nêu ý kiến của mình, không phải chỉ đơn thuần có thầy “vấn”, trò “đáp”. Học sinh được tìm hiểu sâu rộng nội dung học tập nhưng phần ghi nhớ vẫn ngắn gọn, được khắc sâu qua từng hoạt động, giúp các em có khả năng tiếp thu tốt, có thể thuộc bài ngay trên lớp. Giáo viên không phải mang nhiều đồ dùng trực quan cồng kềnh, giảm bớt nhiều thao tác như viết bảng, treo tranh, treo bảng phụ mà hiệu quả lại cao. Việc dạy nhẹ nhàng, không khí giờ học sôi nổi, rất phù hợp với học sinh tiểu học, khơi dậy niềm ham thích chủ đề.

2.3. Sử dụng phối hợp linh hoạt các phương pháp phù hợp với tâm lý, khả năng nhận thức của học sinh, sao cho tương tác giữa thầy và trò trong quá trình lĩnh hội tri thức của trò đạt kết quả cao nhất.

Sách giáo khoa thường xác định nội dung, mức độ kiến thức cần truyền thụ và cách truyền tải kiến thức, nhưng chưa chỉ ra cách dẫn dắt học sinh tự phát hiện ra kiến thức mới. Căn cứ vào nội dung kênh hình, kênh chữ ở mỗi bài, để lựa chọn phương pháp dạy học, có thể đảo hoạt động này lên trước hoạt động khác nếu thấy phù hợp.

Học sinh tiểu học hiểu động, sức tập trung chú ý chưa cao, không thích ngồi lâu, cần thay đổi, làm phong phú các hoạt động học tập, giúp các em chủ động tiếp thu tri thức, hiểu bài nhanh và nhớ lâu kiến thức. Việc phối hợp nhiều phương pháp sẽ giúp trẻ đỡ nhàm chán, hứng thú hơn. Học sinh có đặc điểm tư duy khác nhau, mỗi phương pháp chỉ có thể phù hợp với một số đối tượng học sinh nhất định. Sử dụng nhiều phương pháp sẽ giúp học sinh có cơ hội bình

đăng trong việc lĩnh hội kiến thức cũng như phát huy kỹ năng. Khi dạy cần có sự đan xen, kết hợp phương pháp như quan sát với hỏi đáp hay tiến hành thảo luận trên cơ sở quan sát hoặc điều tra. Sự linh hoạt trong việc sử dụng phương pháp dạy học để thích ứng với đối tượng học sinh và hoàn cảnh cụ thể, là yếu tố quan trọng dẫn đến việc thành công trong mỗi bài dạy.

Phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi và đặc điểm nhận thức của học sinh, nội dung chương trình của chủ đề Xã hội được xây dựng từ gần đến xa, từ cụ thể đến khái quát, nâng cao, mở rộng dần từ lớp 1 đến lớp 3, không chỉ về kiến thức mà cả số lượng bài tùy theo nội dung cụ thể. (bài học về gia đình, trường học, số lượng ở các lớp gần như tương đương, bài về quê hương tăng từ 3,4 lên đến 10 bài ở lớp 3). Giáo viên nên vận dụng phương pháp dạy học phù hợp, có những hoạt động tích cực đến quá trình lĩnh hội tri thức của trẻ. Ở lớp 1, quan sát và hỏi đáp là chủ yếu vì kiến thức về gia đình, lớp học, cuộc sống xung quanh ở phường (xã) là những điều cụ thể, gần gũi, các em được chứng kiến, tham dự. Bên cạnh đó, trò chơi cũng có mặt trong một nửa tổng số bài học, bởi đây là giai đoạn “học để mà chơi, chơi để mà học”. Học tập thông qua trò chơi giúp các em tiếp thu kiến thức một cách thoải mái, vui vẻ. Lên lớp 2, 3, học sinh đã có một số kiến thức về tự nhiên, xã hội, con người, tư duy, ngôn ngữ phát triển hơn, yêu cầu học tập cao hơn, các em phải giải quyết một số vấn đề thường xảy ra trong cuộc sống. Việc học tập cần phải hợp tác, trao đổi, thậm chí tranh luận giữa nhiều học sinh mới đi đến thống nhất, do vậy cần sử dụng thêm các phương pháp đóng vai, điều tra, thảo luận, và hình thức học tập không chỉ nhóm đôi mà có thể là nhóm 3, nhóm 5. Học sinh tập trung giải quyết nhiệm vụ học tập và còn phải thể hiện kết quả học tập của nhóm thông qua việc diễn đạt trên giấy và trình bày trước lớp. Giáo viên nên thường xuyên có biện pháp tâm lý, kích thích học sinh học tập như khen ngợi, tuyên dương, thưởng điểm...

3. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ XUẤT

Nội dung chương trình, cần có sự điều chỉnh cho phù hợp hơn, giảm bớt khối lượng kiến thức với những bài học về quê hương ở lớp 3. Nhiều vấn đề học sinh không thể hiểu hết được và cũng rất khó cho giáo viên nếu không có đủ đồ dùng dạy học. Bên cạnh đó, cũng cần chỉnh sửa, bổ sung chính xác một số khái niệm, một số tranh ảnh nên thể hiện tính chất đặc trưng hơn để học sinh dễ nhận biết khi quan sát.

Để việc dạy học có hiệu quả cần sử dụng nhóm phương pháp đặc trưng của chủ đề, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi học sinh, sử dụng các đồ dùng, thiết bị dạy học nhằm đảm bảo về kiến thức, kỹ năng cơ bản, kết hợp được kiến thức trong sách giáo khoa với thực tế. Các lớp bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ nên quan tâm đến việc bổ sung, cập nhật kiến thức thường xuyên, hướng dẫn cách sử dụng các thiết bị dạy học cho giáo viên. Nếu điều kiện cho phép nên thực hiện giáo viên dạy phân môn để có thể đầu tư nhiều hơn vào môn dạy.

Thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy còn phụ thuộc một phần không nhỏ vào tính tích cực của học sinh trong việc tham gia các hoạt động. Tuy nhiên, tại các lớp học ở vùng khó khăn, khi nhiều em đến lớp còn chưa đủ no, chưa đủ ấm, đòi hỏi phải "tích cực" trong giờ học thật sự không dễ dàng, cần có sự quan tâm của nhiều cấp, nhiều ngành. Thêm vào đó, cơ sở vật chất đầy đủ, đúng quy cách là rất cần thiết, trang bị dần thiết bị dạy học cho một số phòng học, tiến tới nhiều phòng, kích thích sự sáng tạo của cô, tạo điều kiện cho trò học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, “*Tự nhiên và Xã hội 1,2,3*”, NXB. Giáo dục, Hà Nội, 2004.
- [2] Đặng Quốc Bảo, Đinh Kim Thoa, Bùi Phương Nga, Trịnh Bích Ngọc, “*Đổi mới phương pháp dạy học ở Tiểu học*”, NXB. Giáo dục, Hà Nội, 2006.
- [3] Bùi Phương Nga (chủ biên), “*Tự nhiên- Xã hội và phương pháp dạy học Tự nhiên-Xã hội ở Tiểu học*”, NXB. Giáo dục, Hà Nội, 2006.
- [4] Lê Văn Trường (chủ biên), “*Tự nhiên- Xã hội và phương pháp dạy học Tự nhiên-Xã hội*”, Giáo trình Cao đẳng Sư phạm Tiểu học, Hà Nội, 2004.

INNOVATE THE METHOD OF TEACHING SOCIAL TOPIC OF NATURAL AND SOCIAL SUBJECT IN PRIMARY SCHOOL TOWARDS PROMOTING POSITIVE OF PUPILS

Nguyen Thi Hanh

ABSTRACT

Based on the analysis of the teaching situation of Social topic of Natural and Social subject, we give some suggestions and groups of teaching methods which are appropriate for the topic in order to improve the efficiency of teaching.

Keywords: *Teaching Social topic.*

PHƯƠNG PHÁP HƯỚNG DẪN SINH VIÊN KHAI THÁC KÊNH HÌNH TRONG HỌC TẬP MÔN ĐỊA LÍ KINH TẾ-XÃ HỘI THẾ GIỚI

Lê Thị Thuý Hiền¹

TÓM TẮT

Mục tiêu quan trọng nhất của việc giảng dạy ở trường đại học hiện nay theo học chế tín chỉ là dạy cách học cho sinh viên, trang bị cho họ những phương pháp và kỹ năng cơ bản để tăng cường khả năng tự học, tự nghiên cứu, học tập gắn liền với thực tiễn xã hội. Để đạt được điều này, vấn đề đặt ra chính là thực hiện đổi mới phương pháp dạy học. Trong bài viết này, đề cập đến vấn đề: "Phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác kênh hình trong học tập môn Địa lí KT-XH thế giới", đi sâu vào việc xác định các kênh hình cần sử dụng trong môn Địa lí KT-XH thế giới, chỉ rõ các phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác kênh hình trong học tập, nhằm phát triển tư duy logic, tổng hợp và tạo hứng thú học tập bộ môn. Sử dụng tốt kênh hình và hướng dẫn sinh viên khai thác kênh hình trong học tập môn Địa lí KT-XH thế giới là một nhiệm vụ quan trọng của giảng viên Địa lí, góp phần đổi mới phương pháp và nâng cao chất lượng dạy học địa lí ở trường đại học hiện nay.

Từ khoá: *Phương pháp, khai thác kênh hình*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Địa lí KT-XH thế giới là một môn học có phạm trù rộng lớn, bao gồm chương trình khái quát các vấn đề KT-XH trên thế giới, các khu vực và các châu lục khác nhau... Nhiệm vụ của người giảng viên (GV) không phải đơn thuần là truyền đạt kiến thức, mô tả, tường thuật các sự vật, hiện tượng địa lí nói trên mà đặc biệt có nhiệm vụ quan trọng hơn là giúp sinh viên (SV) biết phân tích, so sánh, tổng hợp, giải thích sự khác biệt đồng thời vạch ra mối quan hệ giữa các hiện tượng [2]. Đối tượng nghiên cứu Địa lí KT-XH rất rộng lớn và SV rất khó có điều kiện để quan sát trực tiếp các sự vật, hiện tượng địa lí vì thế phải quan sát chúng trên tranh ảnh, hình vẽ, bản đồ, mô hình... Việc dạy và học Địa lí KT-XH thế giới ở trường Đại học muốn đạt được chất lượng cao thì đi đôi với phần lí thuyết, việc sử dụng kênh hình là một yêu cầu bắt buộc và có tác dụng lớn nhằm phát huy tính tích cực, chủ động của sinh viên trong quá trình học tập, tăng cường các kĩ năng địa lí (nhận xét, phân tích, giải thích, đánh giá, so sánh... các bản đồ, biểu đồ, số liệu thống kê...) qua đó SV sẽ tự mình phát hiện kiến thức và khắc sâu hơn nội dung bài học.

Nghiên cứu của chúng tôi nhằm lựa chọn các kênh hình phù hợp và các phương pháp hướng dẫn SV khai thác kênh hình trong dạy học địa lí KT-XH thế giới.

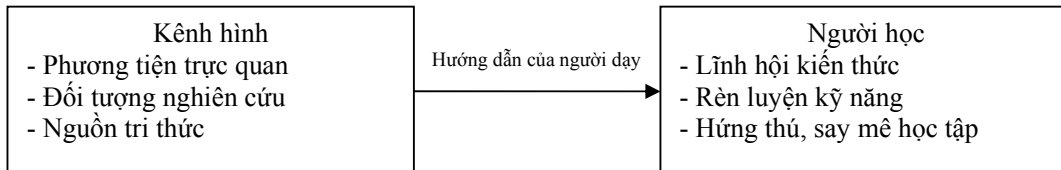
2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Kênh hình trong dạy học Địa lí KT-XH thế giới

¹ThS. Khoa Khoa học Xã hội, trường Đại học Hồng Đức

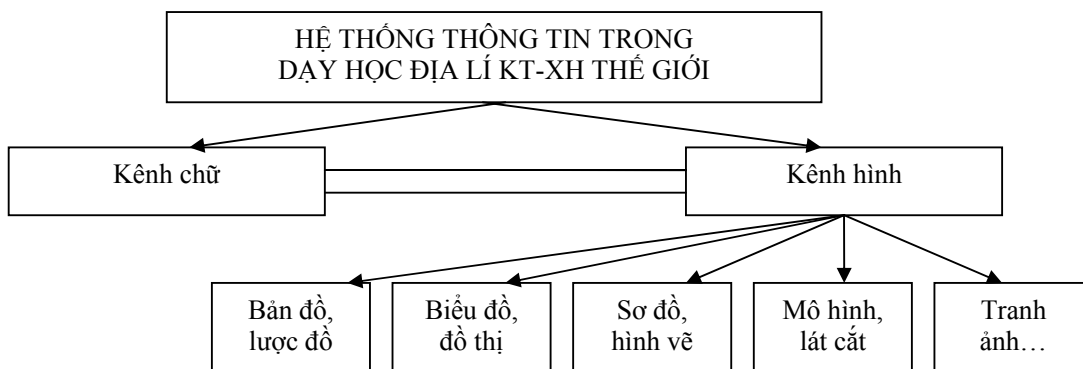
Trong dạy học Địa lí KT-XH thế giới, kênh chữ và kênh hình luôn luôn có mối quan hệ mật thiết với nhau, hỗ trợ cho nhau để thực hiện mục đích dạy học đạt hiệu quả cao nhất [5].

Kênh hình có chức năng vừa là phương tiện trực quan, vừa là nguồn tri thức Địa lí quan trọng đối với sinh viên. Kênh hình giúp người học nhìn rõ được các hiện tượng địa lí, sự biến động và mối quan hệ giữa các sự vật hiện tượng địa lí trong không gian và thời gian, kênh hình giúp SV rèn luyện kỹ năng địa lí, đồng thời còn kích thích sự ham mê, sáng tạo trong học tập. Có thể tóm tắt về vai trò của kênh hình như sau:



Vì vậy, việc nghiên cứu sử dụng tốt kênh hình cũng chính là cải tiến phương pháp dạy và phương pháp học, góp phần không nhỏ vào nâng cao chất lượng dạy học Địa lí KT-XH thế giới trong nhà trường hiện nay.

Hình 1. Hệ thống thông tin trong dạy học Địa lí KT-XH thế giới



(Nguồn: Báo cáo hội nghị chuyên đề: Đổi mới PPDH Địa lí THPT, tháng 10/1999.

Tác giả: PGS.TS Đặng Văn Đức)

Theo quan điểm dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm, vai trò của GV chủ yếu là hướng dẫn SV biết vận dụng các kỹ năng để khai thác các nguồn tri thức địa lí [3]. Với các nguồn tri thức khác nhau thì phương pháp khai thác tri thức cũng khác nhau. Khai thác ở đây được hiểu là việc tìm tòi, phát hiện ra những tri thức mới (đối với người học) ẩn tàng trong các nguồn tri thức ấy. Những nguồn tri thức này có thể từ đơn giản đến phức tạp, có thể dễ nhận thấy, nhưng cũng có thể phải qua một quá trình tư duy tích cực thì người học mới nhận ra.

Nhiệm vụ của GV địa lí khi hướng dẫn SV khai thác các nguồn tri thức là phải giúp họ tìm ra được (ở mức tối đa) những tri thức cần thiết cho bài học ở trong các nguồn tri thức đó. Phương pháp khai thác cụ thể như thế nào còn tùy thuộc vào mục đích, yêu cầu, nội dung của mỗi bài học và vào cả nguồn tri thức.

2.2. Phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác kênh hình trong học tập Địa lí KT-XH thế giới

2.2.1. Phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác bản đồ Địa lí

a. Hướng dẫn sinh viên kỹ năng phân tích bản đồ Địa lí

Phân tích bản đồ là một nhiệm vụ quan trọng nhất và cũng là một việc làm tương đối khó đối với người học. Việc phân tích bản đồ yêu cầu các em phải vận dụng đồng thời cả những kiến thức về bản đồ cũng như kiến thức về địa lí.

Việc tổ chức, hướng dẫn sinh viên phân tích bản đồ cần theo các bước sau:

Bước 1: Đọc tên bản đồ

Tên bản đồ khái quát nội dung chính của bản đồ. Khi đọc tên bản đồ, người đọc hình dung được nội dung khái quát của bản đồ.

Bước 2: Đọc bảng chú giải

Bảng chú giải ghi rõ các đối tượng cơ bản mà bản đồ thể hiện. Khi đọc bảng chú giải trên bản đồ, người đọc nắm bắt được các quy ước chung về các đối tượng địa lí trên bản đồ, đó là các ký hiệu với các màu sắc, kích thước khác nhau, bảng chú giải phản ánh nội dung chi tiết của bản đồ.

Dựa vào các ký hiệu (hoặc màu sắc) để xác định vị trí của các đối tượng địa lí trên bản đồ và thông qua những ký hiệu đó để rút ra nhận xét về tính chất, đặc điểm của các đối tượng địa lí được thể hiện trên bản đồ.

Bước 3: Đọc, phân tích các đối tượng địa lí biểu hiện trên bản đồ.

Đọc các nội dung chính trên bản đồ trước, còn các nội dung phụ đọc sau. Nội dung chính thường thể hiện ở các chữ in đậm, cỡ chữ to hoặc các ký hiệu có kích thước lớn, đậm nét. Nội dung thể hiện tương đối nhiều trên bản đồ, song người đọc bản đồ nên căn cứ vào mục đích việc đọc bản đồ để chọn lọc các nội dung cần đọc.

Dựa vào bản đồ, kết hợp với kiến thức địa lí, vận dụng các thao tác tư duy (so sánh, phân tích, tổng hợp...) để phát hiện các mối quan hệ địa lí không thể hiện trực tiếp trên bản đồ (mối quan hệ giữa các yếu tố tự nhiên, kinh tế, xã hội...) đồng thời tìm hiểu nguyên nhân dẫn đến sự hiện diện của các đối tượng địa lí cũng như phán đoán sự phát triển hay suy vong của các đối tượng địa lí đó. GV cần hướng dẫn SV phân tích kết hợp các bản đồ trong tài liệu thì nội dung địa lí sẽ được phản ánh đầy đủ, chi tiết hơn.

b. Hướng dẫn sinh viên làm việc với tập Átlát địa lí

Chương trình địa lí KT-XH thế giới rất nhiều bài học cần phải sử dụng tập Átlát địa lí "Tập bản đồ thế giới và các châu lục" của Trung tâm bản đồ và tranh ảnh giáo dục đã đáp ứng một phần lớn nhu cầu học tập địa lí của các em. Tuy nhiên, phương pháp sử dụng tập Átlát này sao cho có hiệu quả mới thực sự quan trọng.

Các yêu cầu trong việc sử dụng tập bản đồ thế giới và các châu lục:

- Nắm vững các kí hiệu chung:

Nắm vững bảng ký hiệu chung vì ở đó giải thích những ký hiệu chung nhất của cả tập.

- Nắm vững các kí hiệu của những bản đồ chuyên ngành (thông qua các giờ dạy trên lớp).

Ví dụ: Nắm vững kí hiệu tên từng loại mỏ, trữ lượng các loại mỏ khi sử dụng bản đồ khoáng sản của các châu lục. Nắm vững kí hiệu màu sắc vùng khí hậu, đất trồng trong Átlát để nêu lên đặc điểm khí hậu, đất trồng của từng vùng.

Xem các bản đồ cụ thể: Mỗi bản đồ cụ thể được thể hiện trên một trang, xem kỹ bảng chú giải trên mỗi trang bản đồ sau đó mới đọc các ký hiệu phân bố trên bản đồ.

- Tìm vị trí của các địa danh trên bản đồ. Xác định sự phân bố của các đối tượng địa lí trên bản đồ và mối liên hệ của các đối tượng địa lí đó với các đối tượng địa lí khác.

- Đọc bản đồ trong tập Átlát phải kết hợp với việc điền các nội dung vào bản đồ câm hoặc trả lời các câu hỏi của giảng viên.

Nhìn chung, các bước sử dụng tập Átlát địa lí giống như sử dụng các bản đồ giáo khoa khác. Ưu điểm của tập Átlát địa lí là trên mỗi bản đồ thể hiện rất nhiều thông tin chi tiết, chính xác, khoa học và trực quan.

c. Hướng dẫn sinh viên làm việc với bản đồ câm

Bản đồ câm có tác dụng giúp SV giảm nhẹ việc học tập theo kiểu ghi nhớ máy móc các sự kiện, số liệu, hiện tượng địa lí đồng thời giúp GV giảng dạy trên lớp sinh động hơn, có thể nhấn mạnh được những hiện tượng và sự vật địa lí quan trọng.

Các yêu cầu cơ bản trong việc rèn luyện kỹ năng làm việc với bản đồ câm:

- Yêu cầu các nội dung cần điền lên bản đồ câm.
- Gọi ý bằng các câu hỏi yêu cầu SV quan sát các loại kênh hình để suy nghĩ và trả lời các câu hỏi đã nêu.
- Tổ chức làm việc theo nhóm, cá nhân phù hợp với nội dung bài tập. Quy định thời gian hoàn thành.
- Kiểm tra, đánh giá, nhận xét, cho điểm về kết quả làm việc của các em. Bổ sung những mặt còn yếu để các em rút ra bài học kinh nghiệm cho bản thân.

2.2.2. Phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác biểu đồ và phân tích số liệu thống kê

a. Hướng dẫn sinh viên khai thác biểu đồ

Kiến thức chủ yếu của môn học về nền KT-XH thế giới, vì vậy biểu đồ được sử dụng rất nhiều. Do đó, các em cần phải có kỹ năng khai thác biểu đồ để rút ra tri thức địa lí. GV cần hướng dẫn SV tiến hành phân tích biểu đồ theo các bước sau:

Xác định nội dung và hình thức biểu hiện của biểu đồ: đọc tiêu đề của biểu đồ xem biểu đồ thể hiện hiện tượng gì (Ví dụ biểu đồ cơ cấu lao động, biểu đồ phát triển dân số...), hình thức biểu hiện của biểu đồ (hình tròn, hình vuông...). Các đại lượng thể hiện trên biểu đồ là gì (các ngành kinh tế, số dân...), trên lãnh thổ nào và vào thời gian nào. Các đại lượng đó được thể hiện trên biểu đồ như thế nào (theo đường, cột, hình quạt...), trị số của các đại lượng được tính bằng gì (% , triệu người...).

Dựa vào các số liệu thống kê đã được trực quan hoá trên biểu đồ, đối chiếu, so sánh chúng với nhau và rút ra nhận xét về các đối tượng địa lí được thể hiện.

b. Hướng dẫn sinh viên phân tích bảng số liệu thống kê

GV dùng bảng số liệu thống kê để chứng minh, minh họa trong bài giảng hoặc khi giải thích các hiện tượng, quy luật kinh tế-xã hội. Với phương pháp này, GV dùng bảng số liệu trình bày tri thức. Đây là phương pháp truyền thống được dùng phổ biến nhất. Thông qua số liệu, các em nắm kiến thức khá hiệu quả.

GV dùng bảng số liệu kết hợp sử dụng phương pháp nêu vấn đề, phương pháp đàm thoại gợi mở, đặt ra các câu hỏi, từ dễ đến khó giúp SV tìm ra bản chất của hiện tượng phản ánh trên bảng số liệu.

GV dùng bảng số liệu hướng dẫn SV làm các bài tập thực hành. Nội dung phần lớn các bài thực hành là phân tích các bảng số liệu và viết báo cáo sau khi phân tích. Một số bài thực

hành yêu cầu phải xử lý số liệu và xây dựng biểu đồ, đồ thị. Sau đó mới nhận xét hoặc phân tích bảng số liệu để rút ra tri thức.

Những điều cần lưu ý khi hướng dẫn SV khai thác bảng số liệu thống kê:

- Đọc kỹ bảng số liệu để khái quát nội dung cơ bản của bảng số liệu.
- Xem kỹ từng đề mục, từng số liệu cụ thể và các đơn vị kèm theo.
- Không bỏ qua số liệu nào trong khi phân tích.
- Phân tích các số liệu tổng quát trước khi đi vào chi tiết.
- Tìm các số liệu thể hiện các giá trị cực đại, cực tiểu, trung bình để xem xét sự thay đổi

của hiện tượng theo thời gian.

- Xác lập mối quan hệ giữa các số liệu, so sánh, đối chiếu các số liệu theo cột, theo hàng để rút ra nhận xét.

- Đặt ra các câu hỏi để giải đáp trong khi phân tích, tổng hợp các số liệu để tìm ra kiến thức mới.

c. Hướng dẫn sinh viên khai thác kiến thức từ tranh ảnh địa lí

Trong quá trình dạy học địa lí, tranh ảnh cũng là những nguồn tri thức có giá trị để khai thác kiến thức và rèn luyện kỹ năng địa lí. Chính vì vậy, khi sử dụng các phương tiện này, GV cần hướng dẫn SV trình tự khai thác một bức tranh:

- Nêu tên bức tranh. Chỉ ra được những đặc điểm và thuộc tính của đối tượng được biểu hiện trên bức tranh.

- Nêu biểu tượng và khái niệm trên cơ sở những đặc điểm và thuộc tính đó.

Tuy nhiên, tranh ảnh chỉ có tác dụng giúp SV khai thác được một số đặc điểm và thuộc tính nhất định về đối tượng. Vì vậy, để nắm được đầy đủ các thuộc tính quan trọng nhất của biểu tượng và khái niệm địa lí, GV cần hướng dẫn SV khai thác và bổ sung thêm các thuộc tính khác thông qua việc sử dụng các bản đồ, tài liệu giáo khoa...

d. Hướng dẫn sinh viên khai thác kiến thức qua băng hình

Băng hình là một loại phương tiện có tác dụng như một nguồn tri thức địa lí có nhiều ưu điểm trong việc cung cấp những thông tin bằng hình ảnh, tạo điều kiện thuận lợi cho người học khai thác kiến thức.

Khi sử dụng băng hình, GV thực hiện theo các bước sau:

Bước định hướng: nhằm giúp SV nắm được mục đích, yêu cầu và các đề mục chính của bài (GV ghi các đề mục lên bảng), những vấn đề chính cần tìm hiểu.

Sau khi định hướng, mở băng hình cho SV xem từng đoạn (mỗi đoạn phù hợp với vấn đề đã ghi lên bảng). Sau mỗi đoạn, GV tắt băng, yêu cầu sinh viên nêu những ý quan trọng nhất trong đoạn băng hình vừa xem. Nếu cần, GV sẽ bổ sung thêm những ý chính của hình ảnh chưa nêu được rõ.

Bước kết thúc: Khi hết bài, GV cần tổng kết, nêu những ý chính theo mục đích, yêu cầu của bài.

Sử dụng kênh hình trong dạy và học môn Địa lí KT-XH thế giới là điều không thể thiếu được, điều này nhất định phải được thực hiện ngày càng nhuần nhuyễn hơn, tạo niềm hứng thú trong học tập và làm nền trong tư duy địa lí cho SV. Tuy nhiên, muốn dạy học gắn với kênh hình có hiệu quả thì mỗi GV cần phải chú ý xử lý kiến thức bài học, lựa chọn các kênh hình phù hợp với từng bài học, phương pháp sử dụng kênh hình và hướng dẫn SV khai thác kênh hình.

Việc thiết kế bài giảng cũng phải chu đáo, tỉ mỉ và phải xây dựng được hệ thống câu hỏi chuẩn để dẫn dắt, định hướng việc khai thác kênh hình nhằm tìm ra kiến thức cho SV.

3. KẾT LUẬN

Trên cơ sở phân tích nội dung chương trình, chúng tôi đã xác định các kênh hình cần sử dụng trong từng bài học của học phần Địa lí KT-XH thế giới và phương pháp hướng dẫn sinh viên khai thác tri thức địa lí từ các kênh hình trong học tập một cách có hiệu quả, góp phần thúc đẩy việc đổi mới phương pháp dạy học và nâng cao chất lượng dạy và học địa lí ở trường đại học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Dược. *Các phương pháp giảng dạy Địa lí trong hệ thống dạy học mới*. Tạp chí Nghiên cứu giáo dục, 1996.
- [2]. Nguyễn Dược, Đặng Văn Đức, Nguyễn Trọng Phúc, Nguyễn Thu Hằng, Trần Đức Tuấn. *Phương pháp dạy học Địa lí*. Nxb Giáo dục Hà Nội, 1996.
- [3]. Đặng Văn Đức, Nguyễn Thu Hằng. *Phương pháp dạy học địa lí theo hướng tích cực*. Nxb ĐHQG Hà Nội, 2003.
- [4]. Nguyễn Trọng Phúc. *Sử dụng bản đồ và phương tiện kỹ thuật trong dạy học địa lí*. Nxb ĐHQG Hà Nội, 1997.
- [5]. Vũ Trọng Rỹ. *Phương tiện dạy học với việc đổi mới phương pháp dạy học Địa lí*. Thông tin giáo dục khoa học, Số 4/1994.

METHOD TO SHOW STUDENT EXPLOIT IMAGE DAT AS IN RESEARCH INTERNATIONAL SOCIAL AND ECONIMICS GEOGRAPHY IN UNIVERSITY

Le Thi Thuy Hien¹

ABSTRACT

The most important target of teaching in university base on stamped paper now is teaching for student the way to study, supply them essential method and skill to improve self-study, self-research ability. The basic issue is the way to renew the way to teach of teacher. With the title: "Method to show student exploit image datas in research International Social and Econimics Geography in University", author Le Thi Thuy Hien want to specify necessary image to use in study to help them improve ability of thinking and logical collection. In the other hand, this method help them limiting to remember in a mechanical response, interest in studying. To get these targets, Teacher play an important role in improving method of learning and developing quality of teaching and learning in university.

Keyword: *Method, exploit image datas*

CÂU HỎI TRONG DẠY HỌC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG VÀ NHỮNG CÁCH NHÌN HIỆN ĐẠI

Nguyễn Thanh Hùng¹

TÓM TẮT

Bài viết đưa ra những quan điểm mới về câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương trong nhà trường. Tác giả tập trung vào các vấn đề như: phương pháp tiếp cận hiện đại các câu hỏi trong giảng dạy tác phẩm văn chương, sứ mệnh của các câu hỏi trong giảng dạy tác phẩm văn chương và tính đa năng của câu hỏi truyền thống, câu hỏi hiện đại trong giảng dạy tác phẩm văn chương.

Từ khoá: Câu hỏi, dạy học tác phẩm văn chương

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thói quen của người đời, thường ưa nói những điều chưa hiểu, thích đưa ra những cái mới và đam mê lượn lờ trước cái mới. Tôi lo sợ sự tự ti của mình và nghĩ đến sự năng động của những người đang đua nhau làm vậy và cứ nghe văng vẳng bên tai “đứng núi này trông núi nọ”! Câu ấy ngẫm ra thật đáng cay, nó giống như cỗ nhân đang ký họa chúng ta thành những người lùn đang ngược nhìn các đỉnh cao, rất là lãng mạn.

Đi mãi rồi cũng nghiệm ra được điều có ích. Hãy trở về với những gì cơ bản đã có và vẫn tồn tại đến bây giờ như một câu đố chưa có lời giải trọn vẹn. Đó cũng là sự sáng suốt của con người hiện đại. Hãy đi lại những con đường lịch sử đã đi qua, cỏ bị xéo nát nhưng cỏ vẫn mọc lại xanh rìi thách thức chúng ta tìm ra năng lượng và sức sống mới, khám phá lại những điều đã cũ hơn là tìm kiếm dở dang những điều mới lạ hoàn toàn.

Như chúng ta đều rõ: biết chưa hẳn đã hiểu, hiểu chưa chắc đã sâu, hiểu sâu hẳn đâu đã làm được. Có làm mới có phân tư (nachdenken). Có phân tư thì buộc phải suy nghĩ lại, mới đọng vào tư duy phê phán. Quen tư duy phê phán sẽ biết mới, trọng cũ. Trọng dụng cái cũ không phải là học lấy cái kết luận dung trọng đối, phi tình huống, vô điều kiện mà duyệt soát lại phương pháp tư duy hệ thống tồn tại trong lịch sử thì cái mới trong từng giai đoạn lịch sử thì cái mới trong từng giai đoạn lịch sử, thời điểm sẽ cũ mới đi nhưng không vô ích. Nó sẽ là tiền đề cho tư duy mới, tư duy đa chiều hơn với nhiều hệ thống có thể, nghĩa là tư duy không nhằm duy nhất vào đối tượng mà là làm sáng tỏ những quan hệ phức tạp, đa dạng. Trong đó, mối quan hệ giữa chủ thể tư duy là một hệ thống đa hệ, không bao giờ khép kín. Đó là một hệ thống tư duy tiềm năng của những hệ thống tư duy sáng tạo được phát triển trong bối cảnh tri thức thời đại mới. Đây là tinh thần cốt lõi của khoa học hiện đại do đổi mới tư duy mang lại.

Đối tượng bàn luận của bài viết này là câu hỏi trong dạy tác phẩm văn chương (TPVC), một vấn đề cũ chứ không phải là đã cũ.

Trước đây, chúng ta đã đề cập tới vai trò của câu hỏi trong giảng văn. Chúng ta xác định chức năng của câu hỏi và phân loại câu hỏi. Chúng ta bàn về phạm vi câu hỏi trong tiến trình dạy học TPVC. Đại thể có những câu hỏi chuẩn bị bài, câu hỏi thăm dò cảm thụ, câu hỏi về nội dung

¹ GS.TS. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

tư tưởng và hình thức nghệ thuật của TPVC, câu hỏi về thao tác và kỹ năng làm việc với tác phẩm của học sinh (HS) như câu hỏi phân tích, câu hỏi tổng hợp, câu hỏi cụ thể hóa, câu hỏi khái quát hóa cũng như những câu hỏi về tác giả và về những tác phẩm khác có cùng đề tài, chủ đề, phong cách với tác phẩm được dạy.

Trong truyền thống dạy học TPVC, chúng ta đã nhận ra tầm quan trọng của câu hỏi. Dù dạy kiến thức thì cũng cần câu hỏi mà nếu nói rằng giáo dục hiện đại coi trọng kỹ năng hơn thì câu hỏi lại càng được sử dụng rộng rãi sâu sắc hơn. Câu hỏi không lúc nào vắng mặt. Nó chính là phương cách truyền đạt kiến thức, củng cố kiến thức, kiểm tra kiến thức và xây dựng kiến thức. Biết hỏi để tạo nên sự trả lời có chất lượng và phát triển kỹ năng tư duy của HS trong dạy học TPVC là vấn đề cần tiếp tục tìm hiểu sâu sắc và thiết thực hơn nữa. Muốn thực hiện được điều này cần có cách tiếp cận khác làm cơ sở lí luận cho vấn đề đổi mới việc xây dựng và sử dụng câu hỏi trong dạy học TPVC hiện nay.

II. TIẾP CẬN HIỆN ĐẠI ĐỐI VỚI CÂU HỎI TRONG DẠY HỌC TPVC

2.1. Trở về nguồn là trở về với bề rộng và bề xa của vấn đề. Câu hỏi khó nhất của mọi vấn đề là câu hỏi về bản thể (tiếp cận bản thể). Vấn đề câu hỏi trong dạy TPVC là gì? Từ đâu ra? Hiện tại thế nào và nó sẽ đi về đâu? Đó là tiếp cận bản thể. Thông thường người ta quá tin tưởng vào huyền thoại của quá khứ, hay dựa vào kinh nghiệm hiện tại và trông chờ vào ảo ảnh của tương lai. Hướng tiếp cận này làm chúng ta đặt câu hỏi dạy học TPVC tách rời bối cảnh tri thức hiện đại để xem xét nó. Như phần đặt vấn đề đã nói chỉ xem xét duy nhất vào đối tượng câu hỏi dạy học TPVC theo hướng bản thể là không thỏa đáng và sẽ dẫn tới siêu hình. Một vấn đề tách ra khỏi những quan hệ sống còn của nó thì vấn đề chỉ còn là một hình ảnh, một hình ảnh của kinh nghiệm, kí ức cá nhân. Rõ ràng, mối quan hệ được đặt trên nền tảng là hình ảnh không bao giờ có thể tạo ra sự thật bởi vì hình ảnh là hư ảo và chúng ta không thể có suy nghĩ gì thiết thực trong sự mơ hồ trừu tượng ấy. Những hình ảnh này hoàn toàn không phải là sự thật để con người tìm kiếm.

2.2. Quy luật muôn đời chỉ ra rằng mơ ước dù có lãng mạn đến đâu như Tsionkovsky (Nga) khát khao “đi lấy lửa ở mặt trăng về” thì con người với mọi cá thể khác nhau phải tồn tại đã. Sống là một quá trình bị chi phối bởi lý thuyết về lý tưởng nhân sinh, về đạo đức, về tôn giáo và về triết học... nhưng với một người bình thường thì sống là niềm hạnh phúc mà không ít khổ đau, là cố gắng thỏa mãn những nhu cầu bức thiết của hiện sinh. Nỗi sợ sinh tồn thực chất là nỗi sợ hãi trước khả năng không tồn tại của con người bởi sự tha hóa và cái chết đang rình rập. Cái quy định của tồn tại người là tính thời gian và tính hữu hạn của nó về mặt vật chất hoặc tinh thần của tồn tại con người. Mọi thứ trong cuộc sống vẫn phải dựa vào sự bộc lộ thái độ cá thể về cuộc sống, cho dù nó được soi xét dưới dạng tâm hồn cá thể hay tâm hồn của toàn bộ nền văn hóa.

TPVC không minh họa bản chất con người mà là tìm kiếm bản chất của cái tôi tìm về mình và để tự hiểu mình, hiểu được bản chất của sự làm người. Con người luôn sáng tạo ra nó bằng thái độ sống thực trong hoàn cảnh mà nó tiến hành tư duy về mối quan hệ thời gian, không gian với con người và sự kiện. Nói như triết gia hiện sinh người Đức K. Jaspers “Con người luôn là sự nhiều hơn tất cả những gì con người hiểu biết được về mình, luôn nhiều hơn mọi điều mà khoa học có thể nhận thức được về con người”²

² Viện Hàn lâm Khoa học Liên Xô, Viện triết học, Lịch sử phép biện chứng Tập VI, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1998, Tr.335.

Con người được phản ánh trong tác phẩm và con người tác giả chỉ sinh tồn trong những thời điểm và cảm hứng sáng tạo nhất định. Mỗi nghệ sĩ sáng tạo tác phẩm của mình trong một tình huống chuyển hóa tinh thần độc đáo. Đó là điều tạo ra khả năng giúp nghệ sĩ cung cấp cho tác phẩm một ý nghĩ xác thực. Thậm chí những câu chuyện riêng tư, mối quan hệ giữa tác giả với những dự vọng, với sự phản tỉnh và hồi quy cảm xúc về ký ức một thời đã qua đều có ý nghĩ trong dạy học TPVC gắn liền với mối liên hệ giữa con người được phản ánh trong tác phẩm và thái độ hiện sinh của tác giả với tư cách người phản ánh. Đồng thời câu hỏi ấy không chỉ nhằm vào tác phẩm mà còn được nuôi dưỡng trong mối quan hệ giao tiếp sống động, tức thời giữa giáo viên (GV) và HS với tư cách là con người cá thể tìm thấy mình trong những con người khác trong những tình huống cụ thể của sinh tồn. Biểu hiện của nó chính là sự chia sẻ, đồng cảm của người đọc HS với sự sống thật của con người trong những thời điểm một đi không trở lại trong TPVC để nâng cao đời sống tâm hồn HS.

2.3. Câu hỏi nói chung là biểu hiện sự khát khao hiểu biết của con người. Nó đặc biệt bức thiết và hồn nhiên ở trẻ con. Cái gì trẻ cũng hỏi mà hỏi tới cùng, dồn người được hỏi đến bế tắc. Trẻ con hay hỏi nhưng chỉ là để nhận biết thế giới xung quanh chứ chưa phải là nhận thức, bao gồm nhận thức cái đã có và tìm tòi cái mới trong cuộc sống. Nói cách khác, việc nghiên cứu và vận dụng câu hỏi trong TPVC còn phải tiếp cận theo quan điểm xây dựng (hoặc kiến tạo) kiến thức. Đó là một kiểu “học một biết mười”. Kiến thức và kỹ năng môn học là một hệ thống được lựa chọn thường xuyên trong kho tàng kiến thức nhân loại để đáp ứng mục tiêu đào tạo con người cho thời đại nhất định. Nó không giống tri thức và kỹ năng sống mà HS có thể học trong suốt cuộc đời. Về bản chất, học suốt đời không giống học trong trường lớp ở tính chất bắt buộc và tự do lựa chọn kiến thức chuyên biệt và kiến thức đa năng, ở kiểm tra, đánh giá và vận dụng chúng...

Dạy học TPVC theo quan điểm xây dựng kiến thức nhấn mạnh vai trò của ngôn ngữ như là nền tảng của tư duy để giải quyết vấn đề và học tập. Ngôn ngữ cung cấp phương tiện cần thiết cho HS tư duy và phương tiện này được GV sử dụng để giải thích các vấn đề cho người học. Do vậy, các nhà nghiên cứu về hoạt động dạy học Ngữ văn cho rằng ngôn ngữ trao đổi trong lớp học đóng vai trò then chốt trong việc tiếp nhận và điều chỉnh năng lực, kỹ năng đọc, viết và tư duy trong dạy học TPVC.

Quan điểm xây dựng kiến thức khẳng định rằng, cách mà GV và HS sử dụng ngôn ngữ trong lớp dưới bất kỳ hình thức nào cũng chính là phương tiện giúp HS học tập và giúp GV xác định mục đích giảng dạy. Tuy nhiên, việc xây dựng kiến thức trong dạy học TPVC, chỉ dựa vào sự tác động của kí hiệu ngôn ngữ, hình tượng và sự phản xạ của HS đối với chúng hoặc chỉ là sự chuyển giao kiến thức một chiều cho HS là chưa đủ mà còn là một tiến trình xã hội hóa TPVC trong lòng bạn đọc GV và HS.

Những kiến thức cơ bản trong dạy học TPVC được quy định trong chương trình và sách giáo khoa như vai trò của tác giả (tiểu sử và phong cách nghệ thuật), vai trò của văn bản nghệ thuật (thi pháp học, lý thuyết cấu trúc, lý thuyết phê bình mới) và về vai trò của người đọc (lý thuyết tiếp nhận, lý thuyết đáp ứng của người đọc) đang được các nhà nghiên cứu lí luận phê bình văn học, các nhà phương pháp dạy học Ngữ văn bước đầu tìm hiểu và không có gì lạ khi mỗi người tiếp thu, nhấn mạnh trọng tâm và vận dụng chúng khác nhau theo trình độ của mình. Sự khác nhau ấy có tác dụng kích thích chúng ta tiếp tục đi tìm ý nghĩa đích thực (eigentischer Sinn – Bedeutung) của tác phẩm trong quá trình dạy học.

Nói bản chất của TPVC được quy định trong chương trình và sách giáo khoa như vai trò của tác giả (tiểu sử và phong cách nghệ thuật), vai trò của văn bản nghệ thuật (thi pháp học, lý thuyết cấu trúc, lý thuyết phê bình mới) và về vai trò của người đọc (lý thuyết tiếp nhận, lý thuyết đáp ứng của

người đọc) đang được các nhà nghiên cứu lí luận phê bình văn học, các nhà phương pháp dạy học Ngữ văn bước đầu tìm hiểu và không có gì lạ khi mỗi người tiếp thu, nhấn mạnh trọng tâm và vận dụng chúng khác nhau theo trình độ của mình. Sự khác nhau ấy có tác dụng kích thích chúng ta tiếp tục đi tìm ý nghĩa đích thực (eigentlicher Sinn – Bedeutung) của tác phẩm trong quá trình dạy học.

Nói bản chất của TPVC là đa nghĩa tức là mới chú trọng đặc trưng ma thuật và sáng tạo của ngôn ngữ nghệ thuật và sức sống của hình tượng nghệ thuật. Còn việc coi TPVC là nội nghĩa tức là lại thiên về đặc trưng giao tiếp của tiến trình dạy học TPVC. Đích giao tiếp của nhà văn là ý đồ sáng tạo, là chủ ý của tác giả. Đích giao tiếp của người đọc là tìm kiếm sự hoài nghi (sus – pense), sự ngạc nhiên, bất ngờ (Surprise) và sự thỏa nguyện (Satisfaction) chứa trong tác phẩm. Nói khác đi, mục đích TPVC là tìm tòi cái đẹp có ý nghĩa để nâng cao kinh nghiệm thẩm mĩ cho mình. Vốn kinh nghiệm ấy nằm trong sự sản sinh kinh nghiệm thẩm mĩ của thi pháp tác phẩm, được chứa đựng trong sự tiếp nhận kinh nghiệm thẩm mĩ và vốn kinh nghiệm ấy còn được thể hiện trong kết quả giao tiếp của kinh nghiệm thẩm mĩ thành sự thanh lọc của tâm hồn.

Để khắc phục tính vô căn cứ của ý nghĩa TPVC phải tính đến tính biện chứng chứ không phải là sự chiết trung của quá trình xã hội hóa TPVC trong độc giả. Theo quan điểm kiến tạo trí thức trong quá trình dạy học TPVC thì phải đi sâu vào ngôn ngữ văn học để thương lượng, đàm phán (negotiate) tạo ra ý nghĩa. Ý nghĩa đích thực làm nên giá trị của TPVC là kết quả của sự trao đổi, tranh luận trong quá trình đọc và phản hồi về tác phẩm.

Quan điểm dạy TPVC là xây dựng kiến thức, mà kiến thức thì không phải cái có sẵn mà là cái phải tìm kiếm để hoàn thiện nó. Muốn hoàn thiện kiến thức thì phải nắm rõ kĩ năng tạo ra kiến thức theo hệ thống kiến thức nền tảng, kiến thức cơ bản, kiến thức chuyên biệt đặc thù trong dạy học TPVC. Giáo dục hiện đại đang phân vân về mục đích của nó giữa dạy học kiến thức hay dạy học kỹ năng. Tôi cho rằng trước hết và cuối cùng là dạy học tạo ra kiến thức với những kĩ năng để giành lấy những kiến thức ấy. Tìm hiểu ý nghĩa đích thực trong dạy học TPVC không chỉ dựa vào mỗi văn bản nghệ thuật mà còn phải dựa vào sự tương tác (interaction) giữa TPVC và bạn đọc HS. Muốn thực hiện sự tương tác ấy phải học lấy những kĩ năng đọc hiểu cơ bản như đọc chính xác, đọc phân tích, đọc sáng tạo, đọc tích lũy (cu – mulative). Đọc hiểu TPVC thông qua cá nhân và tập thể cùng với sự hỗ trợ của các phương pháp khác như lập bản đồ tư duy, nêu và giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, nêu câu hỏi khám phá, thậm chí cả phương pháp giảng bình cũng đều thực hiện được có kết quả. Giảng văn không phải là ngai vàng vĩnh viễn, đọc hiểu cũng chưa giám là sự lên ngôi tuyệt đối nhưng theo tôi đọc hiểu không phải là một khâu, một giai đoạn hay công đoạn mà đọc hiểu với các kĩ năng cơ bản của nó chính là con đường đưa TPVC đến với HS với tư cách là bạn đọc phát triển.

Ý nghĩa của văn bản hình thành trên cơ sở những biến đổi mà người đọc HS tạo ra cho văn bản và ngược lại do nguồn nghĩa luôn được bổ sung bội dư cho tác phẩm để GV và HS lựa chọn trong quá trình dạy học TPVC. Cả hai yếu tố TPVC và người đọc HS đều có vai trò quan trọng như nhau.

Nhất quán với quan điểm xây dựng kiến thức trong dạy học TPVC, việc xây dựng ý nghĩa như vậy chỉ diễn ra thông qua giá trị đích thực của tác phẩm do kinh nghiệm thẩm mĩ đem lại. Vì vậy, hệ thống câu hỏi dạy học TPVC theo quan điểm xây dựng kiến thức, theo tiếp cận bản thể và tiếp cận sinh tồn trở thành *nội dung kĩ năng*³ được quan tâm để đổi mới phương pháp.

³ *Kĩ năng: Thuật ngữ Kĩ năng hàm ý nói về nghệ thuật và khoa học giao tiếp cũng như về các kĩ năng thực tiễn, về sự hiểu biết, tài nghệ nhất định, về các khả năng của người sử dụng nó, về các phương thức, mảnh lời khôn ngoan hay các thâm ý bởi chính những ý nghĩa bình đẳng đó của từ kĩ năng được nêu trong từ điển từ nguyên (Dẫn theo K. Bredmeir. Mỹ từ đen, NXB Tổng hợp TP. HCM, 2008, tr.29)*

III. SỨ MỆNH CỦA CÂU HỎI TRONG DẠY HỌC TPVC

Sứ mệnh là gì? Sứ mệnh là nhiệm vụ tối cao được thực hiện bằng hành động nhất quán. Sứ mệnh của câu hỏi trong dạy học TPVC không phải là phần đệm cho “bài ca thuyết trình” của GV mà là một phần nội dung để xây dựng kiến thức, kỹ năng văn và thái độ sống cho HS. Hơn nữa câu hỏi trong dạy học TPVC không phải là sự hỏi đáp đơn thuần hay sự giao tiếp đơn thuần mà là sự đối thoại đa chiều. Người đặt câu hỏi không còn uy thế thượng phong như trong pháp đình, tòa án. Câu hỏi không còn là đầu mối xác nhận những trí thức vĩnh cửu mà là phương tiện nội dung gây hiệu ứng tìm tòi phát hiện chiều sâu và công năng của tri thức. Việc xác nhận sứ mệnh của câu hỏi như trên với việc xem bản chất của câu hỏi trong dạy học TPVC là sự khai thông và giải quyết việc học tập lẫn nhau trong quá trình xây dựng kiến thức, đem lại niềm vui trí tuệ và khuyến khích HS đưa ra câu hỏi mang tính chất cá nhân trong giờ học. Để phù hợp với cách nhìn như thế, nguyên tắc đặt câu hỏi trong dạy học TPVC cũng phải khác trước.

3.1. Nguyên tắc đặt câu hỏi trong dạy học TPVC

Nguyên tắc sẽ bám trụ lâu dài đối với việc đặt câu hỏi trong dạy học TPVC là nguyên tắc hệ thống, nguyên tắc đa dạng và nguyên tắc phát triển. Hệ thống câu hỏi đảm bảo sự nhận thức trọn gói kiến thức (hay một đơn vị kiến thức). Câu hỏi đa dạng nhằm kích thích tư duy linh hoạt, uyển chuyển ở HS. Nguyên tắc phát triển trong đặt câu hỏi dạy học TPVC tạo cơ hội cho HS biết đối thoại, giao tiếp thông minh tức là nắm vững “logic đối thoại”⁴, biết trả lời đúng hướng và biết hỏi lại người hỏi. Nguyên tắc phát triển trên làm cho GV và HS hiểu được sự tinh vi trong nghệ thuật đặt câu hỏi là để được hỏi tiếp.

Nguyên tắc thường khó phân biệt ranh giới với yêu cầu nhưng cũng nên có chút ít phân biệt.

3.2. Yêu cầu đặt câu hỏi trong dạy học TPVC

Nhiều người đồng tình với những yêu cầu cầu được đảm bảo cho câu hỏi trong việc dạy học TPVC là phải khoa học, sự phạm và nghệ thuật. Điều này không cần phải triển khai vì mọi người đã rõ. Chúng tôi bổ sung thêm một vài yêu cầu sau:

- Câu hỏi trong dạy học TPVC cần tác động vào quá trình nhận thức của HS. Vì dạy học theo quan điểm xây dựng kiến thức vì vai trò nhận thức được đặt lên hàng đầu. Về điều này có thể tham khảo ý kiến của Leenin và của B.Bloom về quy luật và quá trình nhận thức.

- Theo chúng tôi chỉ có hành động thì mọi tri thức, hiểu biết và đạo lý mới được phơi bày. Cần khai thác ưu thế của các cơ quan nhận cảm như tai nghe, mắt thấy, óc nghĩ và tay làm phối hợp với nhau để nhận thức được bền vững. Ai cũng biết: nghe thì quên, thấy thì nhớ, nghĩ thì biết, làm thì hiểu. Tất cả những điều này cần có mặt trong câu hỏi, có nghĩa là yêu cầu câu hỏi trong dạy học TPVC phải vận dụng tốt ngôn ngữ trong cách đặt câu hỏi sao cho đây được tác động đến sự hài hòa của âm thanh câu chữ, tạo ra hình ảnh sinh động, khơi sâu vào trí tuệ, cân não và hé mở thao tác, hành động. Ngoài ra cũng cần chú ý tính rõ ràng của mục đích hỏi, hướng hành động trả lời cần được tập trung quy tụ vào nội dung hỏi. Diễn đạt câu hỏi phải mạch

⁴ *Logic đối thoại: Logic đối thoại là một đặc điểm quan trọng khi trình bày ý kiến cá nhân. Sự ẩn hiện của người cùng đối thoại sau câu chữ sẽ cuốn hút trí tưởng tượng, tạo nên những tình huống đối thoại giả định và phản biện ngầm của kẻ đối thoại để huy động tối đa năng lực cá nhân biết tự đặt mình vào người khác để xem xét, luận giải vấn đề toàn vẹn, thuyết phục (Dẫn theo Nguyễn Thanh Hùng, Một số vấn đề về văn nghị luận ở cấp hai, NXB Giáo dục, H. 1995, tr.16)*

lạc, tuân thủ quy tắc cú pháp. Câu hỏi muốn trở thành câu hỏi có chất lượng trong dạy học TPVC phải gọi ra những điều đáng tìm hiểu và nhất thiết phải bộc lộ ý kiến cá nhân của HS.

3.3. Nội dung câu hỏi trong dạy học TPVC

Nội dung câu hỏi trong dạy học TPVC là những kiến thức cần được tìm hiểu để làm rõ ý nghĩa mỹ học của tác phẩm. Trong dạy học TPVC, GV cũng nên tập trung hướng dẫn cho HS biết cách đánh giá câu hỏi theo hai hướng: Câu hỏi có chất lượng và câu hỏi ít hiệu quả đào tạo, giáo dục để HS học hỏi và biết phê phán, khắc phục trong học tập.

3.4. Tiêu chí đánh giá chất lượng câu hỏi trong dạy học TPVC

Một câu hỏi có chất lượng trong dạy học TPVC phải là câu hỏi tuân theo những quy tắc sau:

- Kích thích trí tuệ HS;
- Trả lời để được hỏi lại (tính liên kết của nội dung kiến thức được đánh thức);
- Hỏi để được hỏi tiếp (tính hệ thống, chiều sâu của câu hỏi)
- Ý kiến cá nhân của HS phải đạt tới giới hạn cần làm rõ trong nhận thức.
- Tạo cơ hội để HS học tập, nắm vững nghệ thuật đối thoại, giao tiếp.

Có nhiều dạng câu hỏi khác nhau. Số lượng ấy không phải là ít nhưng “quý hồ tinh bất quý hồ đa” và đâu phải trong dạy học TPVC chỉ sử dụng duy nhất phương pháp nêu câu hỏi. Câu hỏi tuy giữ vai trò quan trọng trong không khí làm việc song phương và đa phương, như là sự khởi động nhiệt tình, cảm nhip tiến độ học tập, thôi thúc tư duy, mở cửa trí tuệ, vỗ về khích lệ sự chiến thắng bản thân, châm ngòi thách thức nhưng chúng cũng chỉ là một phần trong đổi mới nội dung và phương pháp dạy học TPVC.

Tìm hiểu và đổi mới việc đặt câu hỏi trong dạy học TPVC trên cơ sở tìm cũ biết mới (ôn cố tri tân) trong bối cảnh tri thức hiện đại, theo định hướng đổi mới về nguyên tắc, yêu cầu mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học Ngữ văn hiện nay với việc tiếp cận hiện đại vấn đề câu hỏi như đã trình bày sẽ gọi ra những trọng điểm để cùng trao đổi, bàn bạc.

IV. ĐỐI ỨNG MỚI CŨ, TÌM RA TINH HOA VÀ TÍNH ĐA NĂNG CỦA CÂU HỎI TRUYỀN THỐNG VÀ HIỆN ĐẠI TRONG DẠY HỌC TPVC

4.1. Trước hết, chúng ta xem xét và loại trừ những câu hỏi ngô nghê trong cặp đối ứng câu hỏi thông minh và câu hỏi ngốc nghếch. Trong dạy học TPVC, nên tránh những câu hỏi đưa ra đã có ngay câu trả lời từ đầu và tạo sự lê thê “biết rồi khổ lắm nói mãi” chỉ làm phí thời gian. Loại câu hỏi này có tác dụng “tích cực” nhanh chóng đưa sự đối thoại vào ngõ cụt. Ví dụ:

Hỏi: “Sao, em chỉ trả lời thôi vậy sao?”

Trả lời: “Vâng ạ!”

Câu hỏi thông minh là câu hỏi khi đặt ra bạn đã hình dung ra chiều hướng trả lời thế nào là tốt, vừa không lạc chủ đề, vừa tiết kiệm thời gian, đi đúng và sâu vào mạch kiến thức cần tìm hiểu để có thông tin mong muốn. Câu hỏi thông minh đem lại hứng thú đối thoại, khiến người trả lời sử dụng giải thích nhiều hơn sự thanh minh.

Ví dụ: “Hai lần ta bắt gặp người đàn bà cùng đẩy xe bò với Tràng trong truyện “Vợ nhặt” của Kim Lân. Tôi cho rằng đó là chiếc xe bò định mệnh mang đầy đủ ý nghĩa ẩn dụ về cuộc hôn nhân trớ trêu trong truyện. Ý kiến em thế nào?”

4.2. Câu hỏi đọc hiểu và câu hỏi khám phá trong dạy học TPVC

Một cách giản dị và hữu lí nếu cho rằng câu hỏi đọc hiểu là câu hỏi vận dụng các hành động phù hợp với những kĩ năng đọc hiểu cơ bản để khám phá giá trị tác phẩm. Đó là ranh giới

phân biệt câu hỏi đọc hiểu với câu hỏi thông thường. Câu hỏi khám phá là câu hỏi thể hiện ý tưởng được phát triển trong quá trình dạy học. Câu hỏi khám phá tập trung vào chiều sâu kiến thức và cái mới của tác phẩm. Đây là những câu hỏi có tác dụng kích thích bộ não làm việc (hay còn gọi là phương pháp công não – Brainstorming) cung cấp cho trí óc “chất đốt” để nó sản sinh ra năng lượng tư duy sáng tạo. Câu hỏi khám phá là một phương tiện học tập hữu hiệu, nhằm phát hiện những tầng ý nghĩa trong quá trình đọc hiểu.

4.3. Câu hỏi tái hiện và câu hỏi sáng tạo

Đặc trưng của câu hỏi tái hiện là thiên về tìm kiếm thông tin, là loại câu hỏi khép kín có tính liệt kê, minh họa. Đây là loại câu hỏi diễn đạt nội dung trực tiếp bao hàm mục đích kiểm tra kiến thức đã tích lũy được, thiên về khẳng định và mang tính thụ động. Ví dụ: Hỏi: *“Nhiều người thừa nhận “Đây thôn Vĩ Dạ” là bài thơ được sáng tác gắn liền với mối tình đơn phương thời trẻ của tác giả với Hoàng Cúc. Chắc hẳn em có những bổ sung vào sự khẳng định ấy bằng sự hiểu biết của chính mình chứ?”*

Đặc trưng của câu hỏi sáng tạo là xem trọng những kiến thức phải suy luận thuộc về giá trị nghệ thuật và thẩm mỹ của tác phẩm. Đồng thời, câu hỏi sáng tạo có tính chất mở ngõ. Nó mang tính tích cực, chủ động, tạo điều kiện cho HS trả lời chi tiết, cụ thể chính xác nội dung kiến thức. Nó phát huy những suy nghĩ và nhận định có tính chất phê phán, độc lập, thông minh của HS. Những câu hỏi sáng tạo thường sử dụng cụm từ “Theo anh chị”... “Nếu đặt anh chị vào tính thể này của nhân vật”... “Hãy tưởng tượng rằng”... “Giả sử”... Câu hỏi sáng tạo giúp HS hứng thú bộc lộ chính kiến, cảm xúc cũng như sự đánh giá riêng của họ. Hiểu câu hỏi sáng tạo không chỉ hạn chế ở việc đòi hỏi HS vận dụng kiến thức tổng hợp để tìm ra cái mới của TPVC, cũng chỉ dừng lại ở yêu cầu bộc lộ ý tưởng, tình cảm cá nhân một cách chân thực. Câu hỏi sáng tạo còn có ý nghĩa là tự phát hiện và xây dựng kiến thức vừa học. Do vậy, tốt nhất là dùng hàng loạt câu hỏi logic và thông qua đó dẫn dắt người học tới kết luận quan trọng mà họ tự đưa ra. Qua đó, HS tự mở ra cho mình hiểu biết mới về cách thức lý giải, đánh giá và thưởng thức cái hay, cái đẹp của TPVC.

Nội dung câu hỏi trong dạy học TPVC rất quan trọng nhưng hình thức của câu hỏi còn quan trọng gấp bội. Chừng nào còn là nghệ thuật kích động lòng tự ái và trí tò mò, niềm cảm hứng say mê với cái mới của tri thức thì chừng đó cách diễn đạt câu hỏi quyết định một nửa thành công. Ngôn ngữ diễn đạt trong câu hỏi dạy học TPVC nên vận dụng hình thức tu từ, dậm cây chúng vào câu hỏi.

4.4. Câu hỏi liên kết và câu hỏi tu từ

- Câu hỏi liên kết là loại câu hỏi được hình thành bởi sự dịch chuyển ý kiến đã đạt được sự đồng thuận hay một kết luận xác đáng về một chủ đề này sang một chủ đề khác để mở ra sự so sánh đối chiếu về nhận thức, thái độ hành động trong bối cảnh mới để tiếp nối tự nhiên, hợp lý trong việc nâng cao kiến thức.

Câu hỏi liên kết được dung với mục đích tổng kết bài dạy. Nó lôi cuốn một lần nữa sự chú ý của HS và đề nghị họ tự mình phân tích, nghiền ngẫm, kiểm tra và đánh giá lại những ý tưởng vừa phát biểu.

- Câu hỏi tu từ (câu hỏi mỉa mai) được diễn đạt theo quy tắc lựa chọn từ ngữ mới mẻ, giàu âm điệu và hình ảnh như cách nói để nhằm vào ý nghĩa bóng, cần nhận ra. Những câu hỏi như vậy không đòi hỏi trả lời trong thực tế. Nó không mang nội dung cật vấn mà chỉ là cách nói xa xôi, tinh tế đã hàm ngụ lời giải, mọi người đều hiểu.

Câu hỏi tu từ thường được dung trong phương pháp giảng bình. Có nhiều mức độ của câu hỏi tu từ. Khi thì hỏi thẳng để tang bốc, khen nịnh: “Hỏi bao nhiêu tuổi rồi cô mình. Chị cũng xinh mà em cũng xinh”... Cũng có khi oán trách: “Hỏi trang đẹp loạn rày đâu vắng. Nỡ để dân đen mắc nạn này”... Hoặc là thách thức trong hi vọng: “Tài tử văn nhân đâu đó tá. Thân này đâu đã chịu già tom”... Và còn là nguyện ước, sở cầu trong vô vọng: “Ồ đây sương khói mờ nhân ảnh. Ai biết tình ai có đậm đà”...

Đặc tính chung của câu hỏi tu từ là có hoặc không có dấu hỏi ở cuối câu. Nó tương đương với dấu cảm than.

V. KẾT LUẬN

Câu hỏi trong dạy học TPVC có vị trí quan trọng bậc nhất với ý nghĩa là “học để chung sống” trong môi trường đậm chất nhân văn và cái đẹp của giao tiếp kinh nghiệm thẩm mỹ trong thế giới ngôn từ sáng tạo.

Về mặt phương pháp, câu hỏi trong dạy học TPVC là phần nhạy cảm nhất để nhận ra sự đối mặt với sự thật hay chỉ là sự cải lương nửa vời trong chiến lược dạy học theo định hướng hiện đại. Vị thế của HS được cải thiện thật sự trong cơ chế dạy học bằng cách tạo ra niềm tin với thái độ tự do, dân chủ và bình đẳng trước chân lí, lẽ phải và cái đẹp nghệ thuật nhờ vận dụng tốt hệ thống câu hỏi. Câu hỏi luôn là công cụ khai sáng trí tuệ và tâm hồn. Kiến thức cơ bản trong dạy học TPVC cần hội đủ hai phương diện thông minh sáng tạo của bộ óc và sự mẫn cảm của tâm hồn về cái đẹp trong TPVC mà HS ngày nay cần đạt được qua câu hỏi.

Hệ thống câu hỏi là phương tiện hữu hiệu đưa con người đến những nguồn tri thức còn tiềm ẩn, giúp HS và GV trong giờ dạy học TPVC biết phân vân, chờ đợi và bất ngờ có được sự thỏa mãn về nhận thức, đánh giá và thưởng thức nghệ thuật trong quá trình đọc hiểu TPVC.

NEW VIEWS ON QUESTIONS IN TEACHING LITERATURE

Nguyen Thanh Hung

ABSTRACT

The article provides new views on questions in teaching literature works in schools. The author addresses such issues as: Modern approaches to questions in teaching literature works; mission of questions in teaching literature works and the multi – purpose of traditional, modern questions in teaching literature works.

Keyword: *questions, teaching literature*

QUY TRÌNH XÂY DỰNG TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN SINH VIÊN TỰ HỌC HỌC PHẦN DI TRUYỀN HỌC, ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THEO HỌC CHẾ TÍN CHỈ

Lê Thị Huyền¹

TÓM TẮT

Ngày nay, dạy học đều hướng vào người học, lấy người học làm trung tâm, làm cho họ phải tự học, tự chiếm lĩnh kiến thức [9], đặc biệt là đối với hình thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Nhưng nếu không có sự hướng dẫn, định hướng của giảng viên thì sinh viên (SV) khó xác định tự học cái gì, tự học như thế nào? Do đó, mỗi giảng viên phải định hướng, xác định được mục tiêu, nội dung, cách học bằng tài liệu hướng dẫn sinh viên tự học. Trong bài viết này, chúng tôi muốn đề cập đến vấn đề: quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn sinh viên tự học học phần Di truyền học (DTH) - Đại học Sư phạm (ĐHSP) Sinh - ĐH Hồng Đức Thanh Hoá theo học chế tín chỉ và hiệu quả sử dụng nó trong dạy học.

Từ khoá: Quy trình, di truyền học, học chế tín chỉ

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay, khối lượng thông tin, tri thức khoa học nói chung và sinh học nói riêng không ngừng gia tăng và đổi mới. Do đó, con người cần phải học tập suốt đời. Điều này đòi hỏi dạy học không chỉ đơn thuần là truyền thụ kiến thức rập khuôn, máy móc, độc thoại mà điều quan trọng là thông qua dạy học phải hình thành kỹ năng, phương pháp, thói quen, ý chí học tập đặc biệt là tự học, tự nghiên cứu cho người học. Đồng thời tạo ra niềm tin, hứng thú động cơ học tập và thái độ ứng xử phù hợp trong cuộc sống. [9]

Đến nay hầu hết các trường đại học đã chuyển từ đào tạo niên chế sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ đối với hệ chính quy. Muốn chuyển từ đào tạo niên chế sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ cần đổi mới chương trình khung, chương trình chi tiết ở tất cả các môn học. Cùng với đổi mới chương trình là đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) và phương pháp kiểm tra đánh giá. PPDH được đổi mới theo hướng giáo viên hướng dẫn SV cách học, tăng cường hơn nữa quyền chủ động, sáng tạo của SV. [11], [8]

Di truyền học là một học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo giáo viên Sinh học ở ĐHSP, là phần được dạy ở phổ thông. Đó là một môn khoa học, có nhiều nội dung khó, có nhiều ứng dụng thực tế và là cơ sở để học tốt các môn học khác của sinh học. Khi chuyển từ đào tạo theo niên chế sang hệ thống tín chỉ, thời lượng lên lớp của học phần Di truyền học - ĐHSP giảm đáng kể (chỉ còn 70%), nên cần phải xác định được những nội dung kiến thức, mục tiêu cụ thể để SV tự học, tự chiếm lĩnh kiến thức, đảm bảo thời lượng lên lớp và kiến thức cần đạt được sau khi kết thúc học phần, đồng thời rèn luyện được kỹ năng tự học. Để có thể đạt được mục tiêu đó, vấn đề xây dựng tài liệu hướng dẫn nhằm định hướng cho SV tự học là nhiệm vụ cần thiết.

¹ThS. Khoa Khoa học Tự Nhiên, Trường ĐH Hồng Đức

Trong bài viết này, chúng tôi đề cập đến quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn SV tự học học phần DTH - ĐHSP theo học chế tín chỉ và hiệu quả sử dụng tài liệu trong dạy học.

2. TÀI LIỆU HƯỚNG DẪN SINH VIÊN TỰ HỌC

2.1. Yêu cầu của tự học theo học chế tín chỉ

Trong phương thức đào tạo theo tín chỉ, tự học, tự nghiên cứu của SV được coi trọng, được tính vào nội dung và thời lượng của chương trình. Đây là phương thức đưa giáo dục đại học về với đúng nghĩa của nó: người học tự học, tự nghiên cứu, tăng cường yếu tố hướng dẫn của người dạy. Do đó, phát huy được tính chủ động, sáng tạo của người học.

Hoạt động dạy - học được tổ chức theo ba hình thức: Lên lớp, thực hành và tự học tương ứng với ba kiểu giờ tín chỉ: Giờ lên lớp, giờ thực hành và giờ tự học. Theo đó một giờ tín chỉ lên lớp bao gồm 1 tiết (50 phút) giáo viên giảng bài và 2 tiết sinh viên tự học; một giờ tín chỉ thực hành bao gồm 2 tiết giáo viên hướng dẫn, giúp đỡ sinh viên thực hành thực tập và 1 tiết sinh viên tự học; một giờ tự học bao gồm 3 tiết sinh viên tự học.

Trong tài liệu dạy - học cần có tài liệu hướng dẫn để phục vụ cho hoạt động tự học của SV và giờ lên lớp chủ yếu là giảng viên giới thiệu tài liệu, hướng dẫn phương pháp tự học, giải đáp thắc mắc... cho SV [11]

2.2. Đặc điểm của tài liệu hướng dẫn SV tự học học phần DTH – ĐHSP Sinh Đại học, trường Đại học Hồng Đức theo học chế tín chỉ

Tài liệu hướng dẫn SV tự học học phần DTH dùng cho SV ĐHSP Sinh Đại học, trường Đại học Hồng Đức tự học khi không có thầy trực tiếp dạy. Trong chương trình dạy học DTH có thể dành một số nội dung cho SV tự học không có thầy trực tiếp dạy. Tài liệu tự học DTH khác với giáo trình DTH ở chỗ ngoài trình bày tri thức còn chứa yếu tố hướng dẫn tự học. Bao gồm những nội dung tự học, được xác định dựa trên chương trình đào tạo của ĐHSP Sinh, trường Đại học Hồng Đức, chương trình giáo dục trung học phổ thông (THPT), đặc điểm tâm lí, sinh lí của sinh viên, đặc điểm của dạy - học ở đại học; mục tiêu cần đạt được sau mỗi nội dung tự học; các câu hỏi bài tập ứng với mỗi nội dung để định hướng cho sinh viên tự học; nguồn tài liệu chính sử dụng trong quá trình tự học; và cách thức làm việc (cá nhân hay nhóm) ứng với mỗi nội dung.

Tài liệu hướng dẫn SV tự học được biên soạn thích ứng với từng SV không có sự dạy trực tiếp của thầy, sự học thông qua chương trình và tài liệu định sẵn, thầy chỉ là người giúp đỡ khi cần [8].

2.3. Quy trình xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học

2.3.1. Quy trình chung

Bước 1: Phân tích cấu trúc, nội dung chương trình, giáo trình DTH → Xác định nội dung tự học

+ Căn cứ vào phân phối chương trình, mục tiêu kiến thức, kỹ năng cần đạt của sinh viên, đặc thù của ngành học, môn học,...

- + Xác định nội dung, vị trí của nội dung tự học.
- + Xác định đặc thù kiến thức chứa trong thông tin nguồn cần hướng dẫn tự học (khái niệm, hiện tượng, quá trình, quy luật, kênh chữ, kênh hình, sơ đồ, bảng biểu,...)
- + Xác định logic vận động của nội dung, kiến thức tự học với các kiến thức khác theo phân phối chương trình

Bước 2: Xác định mục tiêu học (mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể)

- + Căn cứ vào mục tiêu học phần, mục tiêu bài học, đặc thù nội dung và logic vận động nội dung để xác định mục tiêu cho đơn vị kiến thức đó.
- + Trong mục tiêu phải nói rõ mức độ cần đạt sau hoạt động tự học, làm căn cứ cho việc đánh giá, đối chiếu và chỉnh sửa, hoàn thiện sau mỗi hoạt động

Bước 3. Xây dựng, lựa chọn hệ thống câu hỏi, bài tập hướng dẫn học và các câu hỏi, bài tập tự kiểm tra

Bước 4: Xác định cách thức tự học

Căn cứ vào mục tiêu, đặc thù nội dung, xác định cách thức làm việc của sinh viên với thông tin nguồn và tài liệu hướng dẫn: đọc tài liệu, làm bài tập, trả lời câu hỏi, giải quyết các tình huống, viết thu hoạch báo cáo, làm việc độc lập hay theo nhóm,...

Bước 5: Thiết kế tài liệu hướng dẫn tự học

- + Căn cứ vào mục tiêu và đặc thù từng loại nội dung, từng khâu của quá trình dạy học, lựa chọn và xây dựng các công cụ hướng dẫn phù hợp với nội dung và mục tiêu dạy học.
- + Trong tài liệu hướng dẫn phải thể hiện rõ: các nhiệm vụ SV phải hoàn thành, nguồn tài liệu hỗ trợ, cách thức hoàn thành (cá nhân hay theo nhóm), thời gian hoàn thành.

2.3.2. Vận dụng quy trình chung, xây dựng tài liệu hướng dẫn sinh viên tự học học phần Di truyền học

Từ quy trình chung hướng dẫn SV tự học và căn cứ vào: Chương trình giảng dạy ở THPT, chương trình đào tạo theo tín chỉ cho ĐHSP Sinh - trường ĐH Hồng Đức, chương trình chi tiết của học phần DTH theo niên chế, thời gian phân bổ đối với học phần DTH theo học chế tín chỉ và quy định của bộ Giáo dục và Đào tạo: Để học 1 giờ tín chỉ SV phải chuẩn bị trước khi lên lớp và tự học từ 2-4 giờ [8], kinh nghiệm giảng dạy của bản thân và ý kiến đóng góp của đồng nghiệp, của SV, chúng tôi đã xây dựng được tài liệu hướng dẫn SV tự học học phần DTH ở ĐHSP Sinh trường ĐH Hồng Đức và vận dụng để hướng dẫn sinh viên tự học học phần DTH ở ĐHSP Sinh trường ĐH Hồng Đức. Theo mẫu sau:

Chương, thời gian	Nội dung	Mục tiêu cụ thể	Câu hỏi tự luận	Câu hỏi TNKQ dạng MCQ	Cách thức hoàn thành	Yêu cầu đọc tài liệu
-------------------	----------	-----------------	-----------------	-----------------------	----------------------	----------------------

Chúng tôi đã sử dụng câu hỏi TNKQ dạng MCQ, câu hỏi tự luận (CHTL) nhỏ, CHTL lớn, một số bài tập vận dụng và củng cố để thiết kế tài liệu hướng dẫn tự học. Vì câu hỏi TNKQ dạng MCQ, CHTL nhỏ, CHTL lớn có mối liên quan chặt chẽ với nhau [5].

Chính từ mối quan hệ này, trong quá trình dạy học, GV có thể sử dụng kết hợp CHTL và CH TNKQ dạng MCQ để xây dựng tài liệu hướng dẫn tự học độc lập.

Ví dụ:

Chương, thời gian	Nội dung	Mục tiêu cụ thể	Câu hỏi tự luận	Câu hỏi TNKQ dạng MCQ	Cách thức hoàn thành	Yêu cầu đọc tài liệu
I Mở đầu (0,5tiết)	1. Tóm tắt lịch sử các giai đoạn phát triển của DT H	Nêu được các mốc lịch sử quan trọng trong sự phát triển của DTH	Viết và trình bày tóm tắt lịch sử nghiên cứu DTH .	<p>Câu 1. Con người đã để ý đến những tính chất di truyền của sinh vật từ</p> <p>A. Từ thời xa xưa, trước thế kỉ XVI; B. Từ thế kỉ XVI. C. Từ thế kỉ XVII. D. Từ thế kỉ XVIII. E. Từ thế kỉ XIX.</p> <p>Câu 2. Người đầu tiên nghiên cứu nhiều đến hiện tượng di truyền, biến dị là:</p> <p>A. Darwin. B. Mendel. C. Bateson. D. Weissman. E. Coren.</p> <p>Câu 3. Công trình của Mendel được công bố vào năm nào?</p> <p>A. 1859. B. 1860. C. 1865. D. 1866. E. 1867.</p> <p>Câu 4. Di truyền học thực sự ra đời vào năm nào:</p> <p>A. 1865. B. 1866. C. 1900. D. 1910. E. 1953.</p> <p>Câu 5. Tim phươg án trả lời sai. Tác giả nào sau đây đã làm thí nghiệm phát hiện ra các quy luật di truyền phù hợp với công trình của Mendel?</p> <p>A. Secman. B. Đơ Vri. C. Bateson. D. Coren.</p> <p>Câu 6. Ai là người đầu tiên đề cập đến lí thuyết di truyền NST, khẳng định NST là chất mang tính di truyền?</p> <p>A. Moogan. B. Griffith. C. Bateson. D. Weissman. E. Đơveri.</p> <p>Câu 7. Hãy sắp xếp các sự kiện sau đây theo thứ tự thời gian tăng dần:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Phân tử ADN tái tổ hợp đầu tiên được tạo ra. 2. Hoàn thiện pp xác định nhanh trình tự ADN. 3. Xây dựng nhà máy đầu tiên sản xuất insulin tái tổ hợp 4. Xác định xong trình tự ADN đầy đủ của S.cerevisia. 	Cá nhân	+ Trang 6 → 9 [10]] + Trang 9 → 16 [6] http://vi.wikipedia.org/wiki/Ditruyen - Lịch sử di truyền học

			<p>5. Phát minh kỹ thuật nhân ADN đặc hiệu PCR. Phương án đúng là: A. 1→ 2→ 3→ 4→ 5. B. 1→ 3→ 2→ 4→ 5. C. 1→ 2→ 4→ 3→ 5. D. 1→ 2→ 3→ 5→ 4. E. 1→ 3→ 4→ 2→ 5.</p> <p>Câu 8. Hãy sắp xếp các sự kiện sau đây theo thứ tự thời gian tăng dần: 1. Phát minh cấu trúc xoắn kép của ADN. 2. CM TTDT nằm trong trình tự các Bazơ của ADN. 3. Giải xong toàn bộ mã DT. 4. Lần đầu tiên tách chiết được enzym ligase. 5. Tách chiết được enzym giới hạn đầu tiên. Phương án đúng là: A. 1→ 2→ 3→ 4→ 5. B. 1→ 3→ 2→ 4→ 5. C. 1→ 2→ 4→ 3→ 5. D. 1→ 2→ 3→ 5→ 4. E. 1→ 3→ 4→ 2→ 5.</p>	
--	--	--	---	--

3. SỬ DỤNG TÀI LIỆU TRONG QUÁ TRÌNH DẠY HỌC HỌC PHẦN DTH Ở ĐHS P SINH ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

3.1. Quy trình chung

Bước 1: Giáo viên định hướng hoạt động tự học

Bước 2: SV tự làm việc với tài liệu hướng dẫn, giáo trình và các tài liệu bổ trợ khác ngoài giờ lên lớp.

Bước 3: SV trình bày, theo quy định: cá nhân hoặc nhóm, trên lớp hoặc vở viết hoặc qua email

Bước 4: Tổng kết và chỉnh sửa, nhận xét, đánh giá

Bước 5: Vận dụng củng cố, hoàn thiện khắc sâu kiến thức

→ Hình thành kiến thức, kỹ năng

3.2. Tổ chức hướng dẫn sinh viên tự học học phần Di truyền học- Thực nghiệm sự phạm xác định hiệu quả

Những nội dung lên lớp, thảo luận, ximena được thiết kế như nhau ở cả thực nghiệm (TN) và đối chứng (ĐC). Phần tự học được thiết kế theo trình tự sau:

Giới thiệu chương, nội dung tự học, giao CHTL lớn yêu cầu SV đọc tài liệu và trả lời câu hỏi → trình bày ra vở riêng hoặc các file- theo nhóm hoặc cá nhân tùy theo yêu cầu

→. Nhận xét, đánh giá, chỉnh sửa, tổng kết. Riêng nhóm TN được phát tài liệu hướng dẫn tự học và sử dụng tài liệu này cùng với giáo trình, tài liệu tham khảo khác trả lời câu hỏi TNKQ để trả lời CHTL nhỏ, bài tập → trả lời CHTL lớn (là kiến thức SV cần thu nhận); đồng thời sử dụng các câu hỏi, bài tập để củng cố khắc sâu kiến thức

Trong quá trình thực nghiệm, chúng tôi đã kiểm tra 5 bài, tương ứng với kiểm tra học trình. Trong đó có 1 bài kiểm tra (bài số 5) là kết quả trung bình của các bài kiểm tra tương trình, giải bài tập trên lớp, làm thực hành thí nghiệm trong khi học phần thực hành giải bài tập và thí nghiệm.

3.3. Kết quả thực nghiệm

3.3.1. Phân tích định lượng các bài kiểm tra

a) Phân loại kết quả kiểm tra đạt được ở nhóm ĐC và TN

Bảng 1: Phân loại sinh viên qua kiểm tra

Bài KT số		Số bài (n)	Mức dưới TB (%)	Mức trung bình (%)	Mức khá (%)	Mức giỏi (%)
1	TN	25	4	28	48	20
	ĐC	24	0	33	63	4
2	TN	25	0	32	60	8
	ĐC	24	12,5	54	33,5	0
3	TN	25	0	16	52	32
	ĐC	23	4,5	43	48	4,5
4	TN	25	0	8	60	32
	ĐC	23	0	30,5	60,8	8,7
5	TN	25	0	24	64	12
	ĐC	24	0	29,2	66,6	4,2
Tổng hợp	TN	125	0,8	21,6	56,8	20,8
	ĐC	118	3,4	38,1	54,2	4,3

Qua kết quả phân loại SV sau 5 lần kiểm tra ở nhóm ĐC và TN trình bày ở bảng 1 cho thấy:

+ Điểm dưới trung bình sau 5 lần kiểm tra ở nhóm TN chỉ chiếm 0,8%, thấp hơn nhiều so với nhóm ĐC (3,4%).

+ Tổng điểm khá, giỏi sau 5 lần kiểm tra là:

- Điểm khá: Nhóm TN: 56,8; nhóm ĐC: 54,2.

- Điểm giỏi: Nhóm TN: 20,8; nhóm ĐC: 4,3.

Chúng tôi, điểm khá, giỏi ở nhóm TN cao hơn nhóm ĐC và có xu hướng tăng qua các bài kiểm tra số 2, 3, 4. Riêng bài kiểm tra số 1 SV chưa quen với PP học mới và bài kiểm tra số 5 là kết quả kiểm tra phần thực hành thí nghiệm và giải bài tập di truyền với phương pháp cách thức tiến hành như nhau, nên thu được kết quả gần như tương đương giữa nhóm ĐC và TN.

b) Tính các tham số đặc trưng

Bảng 2: Kết quả giá trị trung bình, phương sai, độ lệch chuẩn, độ biến thiên và độ tin cậy của ĐC và TN

Bài KT số	Phương án	Số bài (n)	\bar{X}	S	S ²	d _{TN-ĐC}	C _v %	T _d
1	TN	25	7,2	1,47	2,1609	0,3	20,41	0,85
	ĐC	24	6,9	0,93	0,8649		13,47	
2	TN	25	7,0	1,10	1,2100	1,1	15,71	3,27
	ĐC	24	5,9	1,25	1,5625		21,18	
3	TN	25	7,9	1,26	1,5876	1,4	15,94	3,67
	ĐC	23	6,5	1,38	1,9044		21,23	
4	TN	25	8,0	1,00	1,0000	0,9	12,50	2,95
	ĐC	23	7,1	1,12	1,2544		15,77	
5	TN	25	7,2	1,18	1,3924	0,2	16,32	0,62
	ĐC	24	7,0	1,08	1,1664		15,42	
Tổng hợp	TN	125	7,5	1,27	1,6129	0,8	16,93	4,99
	ĐC	118	6,7	1,22	1,4884		18,02	

Từ bảng 2 cho thấy:

+ Điểm trung bình cộng (\bar{X}) trong cả 5 lần kiểm tra ở nhóm thực nghiệm đều cao hơn nhóm đối chứng (ứng với 0,3; 1,1; 1,4; 0,9; 0,2).

+ Điểm trung bình cộng (\bar{X}) ở nhóm TN tăng dần từ lần kiểm tra thứ 2 đến lần kiểm tra thứ 4 (7,2; 7,9; 8,0), còn ở nhóm ĐC không ổn định. Chứng tỏ đã có sự tăng tiến trong quá trình lĩnh hội tri thức của SV ở nhóm TN.

+ Độ biến thiên (C_v) ở nhóm TN qua cả 5 lần kiểm tra là 16,93 nhỏ hơn nhóm ĐC (18,02). Chứng tỏ hiệu quả vững chắc của tự học có tài liệu hướng dẫn.

+ Độ tin cậy ở lần kiểm tra 2,3,4 là 3,27; 3,67; 2,95; 4,99, đều lớn hơn 2,576. Chứng tỏ sự sai khác giữa nhóm TN và ĐC là có ý nghĩa với độ tin cậy là 99%.

Độ tin cậy ở lần kiểm tra 1 và 5 là 0,85 và 0,62, đều nhỏ hơn 1,96. Chứng tỏ sự sai khác giữa nhóm ĐC và TN không có ý nghĩa.

3.3.2. Phân tích định tính

• Về chất lượng lĩnh hội kiến thức.

Thông qua việc phân tích chất lượng các bài kiểm tra, kết hợp với quá trình trình bày bài ở trên lớp và kiểm tra vở, file trình bày của cá nhân, nhóm, chúng tôi nhận thấy SV nhóm TN có trình độ nhận thức, chất lượng tiếp thu kiến thức hơn hẳn nhóm ĐC. Biểu hiện ở mức độ hiểu sâu, rộng vấn đề cần tìm hiểu.

Ví dụ: Bằng chứng chứng minh axit nucleic là vật chất di truyền.

- Nhóm ĐC trình bày được các bằng chứng trực tiếp.

- Nhóm TN trình bày được cả các bằng chứng trực tiếp và gián tiếp.

Vì nội dung này phải tìm hiểu qua các tài liệu trên các trang wibste <http://Giasutamviet.com>, <http://Thuviensinhhoc.com>

Về năng lực tư duy và khả năng vận dụng kiến thức.

Năng lực tư duy của nhóm TN tốt hơn nhiều so với nhóm ĐC trong các phần tự học, kể cả các phần thảo luận và ximena. Biểu hiện ở khả năng lập luận logic, biết tách các dấu hiệu, bản chất của vấn đề, phân tích nhanh để phát hiện kiến thức từ đó đã vận dụng tốt trong việc giải quyết tốt các câu hỏi.

Về kỹ năng nghiên cứu tài liệu

SV nhóm TN biết tự lực nghiên cứu tài liệu theo sự hướng dẫn của tài liệu học tập.

4. KẾT LUẬN

Qua kết quả nghiên cứu, chúng tôi thấy rằng việc xây dựng và sử dụng tài liệu hướng dẫn sinh viên tự học là rất cần thiết ; tài liệu chúng tôi xây dựng và sử dụng hướng dẫn sinh viên tự học đối với học phần Di truyền học - ĐHSP Sinh - ĐH Hồng Đức là khả thi, sinh viên có thể tự học, tự chiếm lĩnh kiến thức, đảm bảo thời lượng lên lớp và kiến thức cần đạt được sau khi kết thúc học phần, đồng thời rèn luyện được kỹ năng tự học, tự nghiên cứu cho SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Minh Công, Bài tập di truyền, NXBGD, 1997.
- [2] Phạm Thành Hồ. Di truyền học, NXBGD, 2002.
- [3] Lê Thị Huyền. Xây dựng hệ thống câu hỏi TNKQ dạng MCQ cho học phần Di truyền học ĐHSP Sinh – Trường ĐH Hồng Đức - Đề tài cấp cơ sở 2007.
- [4] Phạm Văn Kiều. Giáo trình xác suất thống kê, NXB ĐHSP. Hà Nội, 1992.
- [5] Vũ Đình Luận. Xây dựng và sử dụng câu hỏi TNKQ trong dạy học Sinh học - *Tạp chí Giáo dục (90), tr 130-141*
- [6] Phan cự Nhân (chủ biên). Di truyền học tập I, II, NXBGDHN, 1999.
- [7] Quy chế 43 – Đào tạo theo hệ thống tín chỉ
- [8] Nguyễn Kim Thành. Phát triển năng lực tự học về kỹ thuật trong đào tạo giáo viên công nghệ. LATS GDH 2008.
- [9] Nguyễn Cảnh Toàn (chủ biên), Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo, Bùi Trường. Quá trình dạy tự học, NXB GD 2001.
- [10] Lê Đình Trung (chủ biên). Di truyền học - Sách CĐSP, NXBGD, 2000.

**THE PROCESS OF BUILDING DOCUMENTS TO GUIDE
BIOLOGICAL TEACHER TRAINING STUDENTS IN SELF-
STUDING GENETICAL MODULES IN THE FORM OF TRAINING
UNDER THE CREDIT SYSTEM**

Le Thi Huyen

ABSTRACT

Nowaday, almost teaching methods lead in based on the learner-centered approach aiming at stimulating the learner's autonomy and knowledge possession, especially in the form of training under the credit system. However, without the guide and orientation of teachers, students can not know what and how they will study. Therefore, each teacher has to orient and define the content and aim as well as prepare the materials to help students in self-studying. In this article, we would like to mention the issue: The process of building documents to guide biological teacher training students in self-studying genetical modules in the form of training under the credit system and determine its use effects in teaching.

Keywords: *process, biological, the credit system*

THỰC TRẠNG VÀ MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO THỂ LỰC CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC THANH HOÁ

Đông Hương Lan¹

TÓM TẮT

Thông qua việc sử dụng các Test được lựa chọn bài báo đi sâu đánh giá thực trạng về thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hoá. Trên cơ sở đó lựa chọn các giải pháp cơ bản, phù hợp nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hoá.

Từ khoá: *Thực trạng, giải pháp, thể lực*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục thể chất (GDTC) cho học sinh sinh viên là một nội dung không thể thiếu trong chương trình giáo dục nói chung, giáo dục đại học nói riêng. Mục tiêu của GDTC là nhằm bồi dưỡng thể hệ trẻ trở thành những người phát triển toàn diện, có sức khỏe dồi dào, thể chất cường tráng, có dũng khí kiên cường để kế tục sự nghiệp cách mạng của Đảng một cách đặc lực và sống một cuộc sống vui tươi lành mạnh [4].

Để đạt được mục tiêu đó trước tiên cần phải đánh giá đúng thực trạng thể chất của học sinh sinh viên (HSSV) theo độ tuổi, cấp học trong những giai đoạn cụ thể; mà trong đó đánh giá thể lực là một mặt không thể thiếu được của quá trình đánh giá thể chất. Đó là cơ sở khoa học để xây dựng nội dung, chương trình GDTC cho phù hợp và đạt hiệu quả cao.

Trong những năm qua công tác giáo dục thể chất cho HSSV trường Đại học Hồng Đức luôn được nhà trường chú trọng nên đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, trong thực tế hoạt động ngoại khóa các môn thể thao không được duy trì thường xuyên trong học sinh sinh viên, đặc biệt là các khoá HSSV sau khi đã kết thúc học các học phần GDTC. Điều này phần nào ảnh hưởng đến việc duy trì cũng như nâng cao sức khỏe cho các em. Bên cạnh đó, việc đánh giá thể lực sinh viên của nhà trường hiện nay mới chỉ tiến hành được đến học kỳ 5 (trừ khối chuyên ngành thể dục – công tác đội), còn lại ba học kỳ 6, 7 và 8 (đối với trình độ đại học); học kỳ 6 (đối với trình độ cao đẳng) do sinh viên không học môn thể dục nên không tiến hành công tác này.

Vì vậy, nghiên cứu đánh giá thực trạng thể lực của học sinh sinh viên làm cơ sở để tìm ra các giải pháp thu hút sinh viên tham gia tập luyện ngoại khóa các môn thể thao một cách thường xuyên... nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức là một vấn đề hết sức cần thiết đối với nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

¹ ThS. Khoa GDTC, trường ĐH Hồng Đức

2. NỘI DUNG

2.1. Phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Gồm các phương pháp: Phân tích, tổng hợp lý thuyết, hệ thống hoá các kiến thức có liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu và các kết quả của các nghiên cứu trước ... nhằm xây dựng cơ sở lý luận cho việc nghiên cứu thực trạng thể lực và đề xuất các giải pháp nâng cao thể lực cho học sinh sinh viên trường Đại học Hồng Đức [2],[3] .

2.1.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

2.1.2.1. Phương pháp điều tra, trò chuyện phỏng vấn

Sử dụng nhằm tham khảo ý kiến của các chuyên gia về lĩnh vực nghiên cứu của đề tài nhằm xác định các Test để kiểm tra thực trạng thể lực và đề xuất các giải pháp nâng cao thể lực cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức Thanh Hoá.

2.1.2.2. Phương pháp kiểm tra sự phạm

Nhằm kiểm nghiệm thực tiễn diễn biến phát triển thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức thông qua việc sử dụng các Test được lựa chọn.

2.1.2.3. Phương pháp toán học thống kê

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hoá

Để nghiên cứu, đánh giá sự phát triển thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức, chúng tôi tiến hành xem xét diễn biến các chỉ tiêu Test đã được lựa chọn thông qua các giá trị trung bình (\bar{x}), nhịp tăng trưởng (W%) trên đối tượng nghiên cứu bao gồm 335 sinh viên đang học từ năm thứ nhất đến năm thứ tư tại các khoa trong trường [2],[5]. Kết quả được trình bày ở bảng sau:

Bảng 1. Kết quả kiểm tra thể lực của sinh viên nam Trường Đại học Hồng Đức

Chỉ tiêu	Năm học (\bar{x})				Nhịp tăng trưởng (W%)		
	Thứ 1 (n=40)	Thứ 2 (n=43)	Thứ 3 (n=46)	Thứ 4 (n=40)	W ₁₋₂	W ₂₋₃	W ₃₋₄
Lực bóp tay thuận (kg).	41.5	42.0	42.1	41.8	1.198	0.238	-0.715
Nằm ngửa gập bụng (lần/30 giây).	16.0	16.5	16.6	16.45	3.077	0.604	-0.908
Bật xa tại chỗ (cm).	207	210	211	209	1.439	0.475	-0.952
Chạy 30m XPC (s).	5.75	5.70	5.69	5.71	-0.873	-0.176	0.351
Chạy con thoi 4×10m (s).	12.50	12.40	12.42	12.48	-0.803	0.161	0.482
Chạy tùy sức 5 phút (m).	940	950	952	948	1.058	0.210	-0.421

Bảng 2. Kết quả kiểm tra thể lực của sinh viên nữ Trường Đại học Hồng Đức

Chi tiêu	Năm học (\bar{x})				Nhịp tăng trưởng (W%)		
	Thứ 1 (n=45)	Thứ 2 (n=37)	Thứ 3 (n=38)	Thứ 4 (n=46)	W ₁₋₂	W ₂₋₃	W ₃₋₄
Lực bóp tay thuận (kg).	26.8	27.0	27.1	26.9	0.743	0.370	-0.740
Nằm ngửa gập bụng (lần/30 giây).	15.8	16.3	16.4	16.2	3.115	0.612	-1.227
Bật xa tại chỗ (cm).	154	157	158	156	1.929	0.635	-1.274
Chạy 30m XPC (s).	6.80	6.70	6.68	6.72	-1.481	-0.299	0.597
Chạy con thoi 4×10m (s).	13.10	13.00	12.98	13.04	-0.766	-0.154	0.461
Chạy tùy sức 5 phút (m).	850	865	868	862	1.749	0.346	-0.694

Từ kết quả thu được ở bảng trên cho thấy:

Các chỉ tiêu thể lực của của sinh viên có sự tăng trưởng từ năm thứ nhất đến năm thứ ba, sự tăng trưởng rõ rệt nhất là năm thứ hai, nhưng từ năm thứ ba đến năm thứ tư lại có biểu hiện ngừng tăng trưởng, thậm chí có phần giảm nhẹ ($W = 1.198, 0.238, -0.715\dots$). Điều đó cho thấy, chương trình GDTC ở nhà trường đã có sự tác động hợp lý đến sự phát triển thể lực chung của đối tượng nghiên cứu. Tuy nhiên có thể nói từ khi kết thúc học các môn giáo dục thể chất (hết học kỳ 5), sinh viên không còn thường xuyên tham gia tập luyện ngoại khóa... để duy trì cũng như nâng cao thể lực cho bản thân nên thể lực chung của các em có phần chững lại, thậm chí giảm nhẹ bắt đầu từ cuối năm học thứ ba.

Bên cạnh đó, nếu so sánh với tiêu chuẩn đánh giá, xếp loại thể lực học sinh sinh viên của Bộ Giáo dục - Đào tạo [1]; thì hầu hết ở các chỉ tiêu đã lựa chọn để kiểm tra, sinh viên trường Đại học Hồng Đức chỉ đạt ở mức trung bình (mức đạt), một số chỉ tiêu đạt dưới mức trung bình; điều này sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến việc học tập các môn văn hoá của sinh viên cũng như chất lượng cuộc sống sau này của các em. Thực trạng trên cho thấy, việc tìm kiếm và thực thi các biện pháp tác động nhằm nâng cao năng lực thể lực hiện nay cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức Thanh Hoá là một yêu cầu bức thiết.

2.2.2. Thực trạng về đội ngũ cán bộ giảng dạy và cơ sở vật chất phục vụ công tác giáo dục thể chất của nhà trường.

** Về đội ngũ cán bộ giảng dạy*

- Về số lượng cán bộ giảng dạy của khoa GDTC là 23 người: có 11 nữ và 12 nam, tuổi đời trung bình là 40, sinh hoạt theo 2 bộ môn (điền kinh và cầu lông). Tuy mới được thành lập, nhưng đội ngũ giáo viên cơ bản đáp ứng được yêu cầu đào tạo của nhà trường cũng như nhu cầu học tập của sinh viên từ chuyên ngành đến các lớp đại trà.

- Về trình độ chuyên môn: 100% số giáo viên đều tốt nghiệp Đại học TĐTT, trong đó có 04 cán bộ đang nghiên cứu sinh (chiếm tỷ lệ 17.39%), 07 cán bộ có trình độ thạc sĩ (chiếm tỷ lệ 30.43%), 03 cán bộ đang theo học thạc sĩ.

Như vậy, đội ngũ cán bộ giảng dạy hiện nay cơ bản có thể đáp ứng để thực hiện các nhiệm vụ giáo dục thể chất trong nhà trường. Tuy nhiên, do yêu cầu của công tác đổi mới và mở

rộng quy mô đào tạo thì vấn đề đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn là những yêu cầu quan trọng hiện nay.

** Về cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy*

Cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ tập luyện hiện nay của nhà trường nhằm phục vụ cho công tác giảng dạy học tập nội khoá môn giáo dục thể chất còn thiếu về số lượng và chất lượng còn có phần chưa đáp ứng được yêu cầu, đặc biệt là trong các giờ học môn bóng chuyền, môn chạy ngắn...; mật độ sinh viên trên một sân tập đông, vì vậy một số lượng sinh viên vẫn phải tập luyện bên ngoài khu vực sân bãi tập luyện, các giảng viên tận dụng các khu vực khác xung quanh sân tập để tổ chức cho sinh viên tập luyện. (Hiện khu vực học tập chỉ có: 01 sân bóng đá, 03 sân nhảy cao, 03 sân đẩy tạ, 03 sân nhảy xa, 04 bàn bóng bàn, 01 nhà đa năng gồm có 04 sân cầu lông và 01 sân bóng chuyền, 01 đường chạy); diện tích đất, công trình thể thao phục vụ cho nhu cầu ngoại khoá, tự tập luyện thể thao, rèn luyện thân thể của sinh viên còn thiếu. Điều này đã ảnh hưởng phần nào đến việc nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập và tập luyện ngoại khoá của sinh viên. Tuy nhiên nhà trường cũng đã có quy hoạch và đang tiến hành xây dựng khu giảng dạy, học tập môn giáo dục thể chất cũng như trang bị về dụng cụ, thiết bị học tập đủ về số lượng và đảm bảo về chất lượng.

Trên cơ sở đánh giá thực trạng thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức - Thanh Hoá, để tìm hiểu, lựa chọn được các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác giáo dục thể chất cũng như nâng cao thể lực cho sinh viên, chúng tôi đã tiến hành điều tra phỏng vấn các cán bộ lãnh đạo, cán bộ quản lý, giáo viên giảng dạy tại các trường như: Đại học, Cao đẳng TĐTT, trường Đại học Hồng Đức - Thanh Hoá, các trường phổ thông trên địa bàn tỉnh, các cán bộ Sở TĐTT...

Kết quả phỏng vấn được trình bày ở bảng sau:

Bảng 3. Kết quả phỏng vấn các giải pháp lựa chọn (n = 50)

TT	Nội dung	Rất cần		Cần		Không cần	
		n	%	n	%	n	%
1	Tuyên truyền các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước về công tác TĐTT	24	48.00	20	40.00	04	8.00
2	Tăng cường cơ sở vật chất, phương tiện chuyên môn phục vụ công tác giáo dục thể chất.	35	70.00	15	30.00	0	0.00
3	Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, giáo viên.	38	76.00	12	24.00	0	0.00
4	Mở rộng và tăng cường hoạt động TĐTT, ngoại khoá trong sinh viên và xây dựng các đội tuyển thể thao của nhà trường.	45	90.00	05	10.00	0	0.00
5	Cải tiến phương pháp giảng dạy các môn học trong chương trình đào tạo.	39	78.00	11	22.00	0	0.00

Từ kết quả bảng trên cho thấy, trong 05 giải pháp chuyên môn đưa ra thì 04 giải pháp được các ý kiến trả lời lựa chọn với từ 70.00% ý kiến xếp ở mức độ rất cần thiết. Từ kết quả nghiên cứu, khảo sát, tham khảo kết quả phỏng vấn, đề tài đã lựa chọn đề xuất một số giải pháp cụ thể có tác động đến công tác giáo dục thể chất ... nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức - Thanh Hoá.

2.2.3. Một số giải pháp nhằm nâng cao thể lực cho sinh viên trường Đại học Hồng Đức

2.2.3.1. Tăng cường cơ sở vật chất, phương tiện chuyên môn phục vụ công tác giáo dục thể chất.

Để nâng cấp, cải tạo cơ sở vật chất, sân bãi tập luyện đảm bảo những điều kiện cần thiết phục vụ cho giảng dạy chính khoá, cũng như các hoạt động ngoại khoá của sinh viên cần phải thực hiện tốt các biện pháp sau:

Tiến hành cải tạo, sửa chữa nâng cấp cơ sở tập luyện: sân bãi, nhà tập... để có thể tận dụng tối đa điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường phục vụ giảng dạy chính khoá và hoạt động tập luyện ngoại khoá.

Xây dựng phương án sử dụng sân bãi, nhà tập theo từng đối tượng tập luyện, quy chế sử dụng trang thiết bị.

Trong quy hoạch xây dựng, nhà trường cần có kế hoạch xây dựng mới sân bóng chuyền, bóng rổ; cải tạo, nâng cấp các sân điền kinh và sân bóng chuyền hiện có tại khu ký túc xá.

Sửa chữa, mua mới trang thiết bị dụng cụ, phương tiện chuyên môn phục vụ cho giảng dạy và tập luyện các môn học trong giờ học chính khoá, cũng như ngoại khoá đủ về số lượng và đảm bảo tiêu chuẩn chất lượng.

2.2.3.2. Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, giáo viên

Để duy trì và nâng cao chất lượng hoạt động của cơ cấu tổ chức quản lý phong trào thể dục thể thao của nhà trường, đảm bảo phân công trách nhiệm của các bộ phận chức năng, tăng cường hoạt động chỉ đạo của Ban giám hiệu nhà trường; phối hợp chặt chẽ hoạt động của Khoa giáo dục thể chất với các tổ chức đoàn thể và phòng ban chức năng để tạo mọi điều kiện thuận lợi cho việc phát triển phong trào thể dục thể thao của nhà trường dưới nhiều hình thức. Cụ thể, cần thực hiện tốt các biện pháp:

Tăng cường công tác giáo dục tư tưởng, nâng cao ý thức trách nhiệm của giáo viên đối với việc nâng cao chất lượng GDTC của sinh viên và phong trào thể dục thể thao của nhà trường. Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên môn nghiệp vụ, cử cán bộ đi học các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn. Cử các cán bộ tham gia tổ chức, điều hành, trọng tài các giải thi đấu của ngành, Bộ Giáo dục - Đào tạo và Tổng cục Thể dục Thể thao để học hỏi kinh nghiệm, giao lưu, trao đổi nâng cao trình độ chuyên môn... Tăng cường công tác quản lý, thanh tra, kiểm tra hồ sơ giảng dạy của giáo viên như: Chương trình, kế hoạch, tiến trình, giáo án giảng dạy của giáo viên, nâng cao chất lượng các giáo trình, giáo án giảng dạy, tăng cường công tác thao giảng, dự giờ...

Có kế hoạch tiếp nhận và đào tạo (tăng cường đào tạo ở nước ngoài) giáo viên trẻ có trình độ lý luận và chuyên môn giỏi, có đẳng cấp VĐV, có nhiệt tình ý thức trách nhiệm cao và có khả năng tổ chức các hoạt động thể thao quần chúng để thay thế kế cận đội ngũ giáo viên lớn tuổi, đáp ứng yêu cầu cần mở rộng và nâng cao chất lượng công tác giáo dục thể chất và phong trào thể dục thể thao của nhà trường trong những năm tới.

2.2.2.3. Mở rộng và tăng cường hoạt động TDTT, ngoại khoá trong sinh viên và xây dựng các đội tuyển thể thao của nhà trường

Để việc tập luyện thi đấu thể thao của học HSSV trở thành nội dung của đời sống văn hoá thể thao mang tính thường xuyên, liên tục. Đồng thời để tăng tính hấp dẫn cho hoạt động thể thao, nhằm thu hút đông đảo HSSV tham gia hoạt động ngoại khoá đáp ứng được nhu cầu tự rèn luyện thân thể và nâng cao sức khoẻ, cần quan tâm và thực hiện tốt các biện pháp sau:

Tổ chức các hoạt động ngoại khoá, góp phần hoàn thiện các nội dung học tập của giờ học chính khoá và rèn luyện các tiêu chuẩn rèn luyện thân thể.

Tổ chức xây dựng các câu lạc bộ thể thao các hoạt động thể thao quần chúng và hướng dẫn các hoạt động tự tập luyện, rèn luyện thân thể của sinh viên.

Mở rộng và tăng cường các hoạt động thi đấu thể thao trong HSSV, lôi cuốn đông đảo HSSV tham gia và cổ vũ. Xây dựng các đội tuyển tập luyện và thi đấu thường xuyên.

Tạo điều kiện cho mượn dụng cụ, phương tiện tập luyện, mở nhà tập... để sinh viên có điều kiện tập luyện tự do, thuận lợi trong thời gian rảnh rỗi.

Đưa việc công nhận danh hiệu rèn luyện thân thể theo tiêu chuẩn thành tiêu chí bắt buộc hàng năm nhằm nâng cao ý thức tích cực tham gia ngoại khoá, tự tập luyện của sinh viên ngay cả khi không còn học môn giáo dục thể chất.

2.2.2.4. Cải tiến phương pháp giảng dạy các môn học trong chương trình đào tạo

Để nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn học giáo dục thể chất, tạo hứng thú cho người học góp phần thúc đẩy phong trào tập luyện TDTT, nâng cao sức khoẻ cho sinh viên cần thực hiện tốt các biện pháp sau:

Trong quá trình tập luyện (ở phần cơ bản của buổi tập), phân chia người tập theo từng nhóm nhỏ, tận dụng tối đa sân bãi, dụng cụ tập luyện hiện có, đảm bảo cho số lượt các sinh viên được tham gia tập luyện cao nhất.

Tăng cường các nội dung, phương tiện giảng dạy, tập luyện (các bài tập chung, chuyên môn) trong các phần của giáo án. Cụ thể: Tăng cường khởi động, tăng cường khối lượng, cường độ của các bài tập chung, chuyên môn trong phần cơ bản, phần tập luyện thể lực của buổi tập phù hợp với đối tượng.

Cải tiến phương pháp tổ chức giờ học thể dục theo xu hướng tích cực hoá, lấy người học làm trung tâm. Đa dạng hoá các phương pháp tập luyện như: Phương pháp tập luyện vòng tròn, phương pháp tập luyện quãng cách... phù hợp với từng nội dung, chương trình môn học.

Cải tiến hình thức tổ chức tập luyện như tăng cường các hình thức tập luyện các bài tập theo nhóm, các bài tập phối hợp nhóm.

Có nội dung bài tập phong phú, tăng tính hấp dẫn của giờ học (Tăng cường các bài tập trò chơi và thi đấu ...). Tránh các hình thức gò ép, bắt buộc sinh viên tập luyện, tăng cường các hình thức động viên, khuyến khích và kích thích tính chuyên cần của HSSV.

3. KẾT LUẬN

Từ những kết quả nghiên cứu trên đề tài rút ra một số kết luận sau:

1. Thực trạng thể lực của sinh viên trường Đại học Hồng Đức còn nhiều hạn chế. Việc thực hiện công tác ngoại khoá trong chương trình giáo dục thể chất chưa triệt để, chưa hoàn toàn đáp ứng được nhiệm vụ và yêu cầu của công tác giáo dục thể chất trong nhà trường.

2. Qua khảo sát, điều tra, chúng tôi cho rằng, nhà trường cần thực hiện đồng bộ 4 giải pháp gồm: Bổ sung, hiện đại hoá cơ sở vật chất phục vụ công tác dạy học; nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, giáo viên; đẩy mạnh các hoạt động TDTT, ngoại khoá trong sinh viên và xây dựng các đội tuyển thể thao của nhà trường đồng thời đổi mới mạnh mẽ phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá ... tạo động lực mạnh mẽ cho việc nâng cao thể lực cho HSSV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quyết định số 53/QĐ-BGDĐT về việc đánh giá, xếp loại thể lực học sinh sinh viên.*
- [2] Lê Bửu, Nguyễn Thế Truyền (1986), *Kiểm tra năng lực thể chất và thể thao*, NXB TDTT, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Toán, Phạm Danh Tồn (2000), *Lý luận và phương pháp TDTT*, NXB TDTT, Hà Nội.
- [4] Ủy ban TDTT (1993), *Các văn bản về công tác TDTT*, NXB TDTT, Hà Nội
- [5] Nguyễn Đức Văn (2001), *Phương pháp thống kê trong TDTT*, NXB TDTT, Hà Nội.

CURRENT SITUATION AND SOME PHYSICAL ENHANCEMENT SOLUTION FOR STUDENTS UNIVERSITY OF HONG DUC THANH HOA

Dong Huong Lan

ABSTRACT

Based on the use of chosen Test, we assessed the physical situation of students at Hong Duc University, Thanh Hoa. From that basis, we selected and suggested some fundamental and relevant solutions in order to improve their physical power.

Keywords: *Situation, solution, physical*

TỔ CHỨC MỘT GIỜ THẢO LUẬN CHO SINH VIÊN KHI DẠY CÁC HỌC PHẦN VĂN HỌC SỬ Ở ĐẠI HỌC

Hoàng Thị Mai¹

TÓM TẮT

Tăng cường giờ thảo luận là biện pháp khắc phục những yếu kém về khả năng tư duy phê phán, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp, thuyết trình của sinh viên các ngành Ngữ văn hiện nay. Tuy nhiên, vốn mang nặng truyền thống dạy học thiên về thuyết trình - tiếp thu, vì vậy, dù các trường đã thực hiện đào tạo theo phương thức tín chỉ, nhưng nhìn chung việc tổ chức dạy học các giờ thực hành thảo luận về Văn học sử vẫn còn nhiều lúng túng. Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết đề xuất một số nguyên tắc tổ chức và cách thức tạo dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề cho SV thảo luận khi dạy các học phần Văn học sử ở đại học theo hướng phát triển các năng lực tư duy bậc cao của sinh viên.

Keywords: *Tổ chức, thảo luận, văn học Sử*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tăng cường giờ thảo luận, tranh luận là biện pháp cấp thiết nhằm khắc phục những yếu kém, thiếu hụt về khả năng tư duy phê phán, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp, thuyết trình của sinh viên (SV) thuộc các chuyên ngành Ngữ văn hiện nay. Từ năm học 2007-2008, các trường đại học Việt Nam đã thực hiện phương thức đào tạo theo tín chỉ. Đối với các học phần Văn học sử (Lịch sử văn học), thay vì những giờ thuần lý thuyết, theo học chế tín chỉ, các giờ thảo luận, thực hành, bài tập phải chiếm một thời lượng đáng kể. Tuy nhiên, vốn mang nặng truyền thống dạy học thiên về thuyết trình - tiếp thu, các giờ thực hành thảo luận về Văn học sử nhìn chung vẫn còn nhiều lúng túng. Trong khi lí luận về đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông đã đạt được khá nhiều thành tựu thì việc nghiên cứu lí luận về đổi mới phương pháp dạy học Văn ở đại học hầu như còn bỏ ngỏ. Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết hệ thống hoá, đề xuất một số nguyên tắc tổ chức và biện pháp tạo dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề cho SV thảo luận khi dạy các học phần Văn học sử ở đại học theo hướng phát triển các năng lực tư duy bậc cao của SV.

2. THỰC TRẠNG CÁC GIỜ THẢO LUẬN VỀ VĂN HỌC SỬ CỦA SINH VIÊN

Theo Quy chế Đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ *Ban hành kèm theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT, ngày 15 tháng 8 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*, một tín chỉ bằng 15 tiết lý thuyết – tương ứng 30 - 45 tiết thực hành hoặc thảo luận; số giờ lý thuyết, thực hành, thảo luận ... do Hiệu trưởng các trường xem xét, quy định. Theo đó, đề cương chi tiết các học phần Văn học sử của một số trường đại học có tỉ lệ giờ thảo luận, thực hành từ 20-40%, có trường quy định tối thiểu là 40%. Theo quy chế, kiểu giờ lí

thuyết, thảo luận, thực hành, tự học phải được phân định rạch ròi, nhưng khảo sát thực trạng dạy học ở một số khoa Ngữ văn các trường đại học khu vực phía Bắc và miền Trung cho thấy, việc dạy học các giờ thảo luận nhìn chung chưa tạo được ở người học một sự khác biệt về chất so với mục tiêu của một giờ thảo luận.

2.1. Vấn đề thảo luận chưa có tính “thách thức” trí tuệ SV

Lịch sử văn học là lịch sử về sự sinh thành, vận động và phát triển của các tư tưởng, khuynh hướng, trường phái, giai đoạn, cá tính, phong cách nghệ thuật phong phú thuộc nhiều nền văn hoá. Việc nghiên cứu, nhận định, đánh giá về mỗi hiện tượng văn học, do vậy, cũng có một lịch sử với những quan điểm, trường phái, lí thuyết khác nhau, thậm chí trái ngược nhau. Mục tiêu của giờ thảo luận là nhằm giúp SV khám phá sâu hơn, làm sáng tỏ những nội dung quan trọng, phức tạp mà giờ lí thuyết mới chỉ nêu ra, đề cập tới mà chưa có điều kiện làm sáng tỏ. Nhưng thực tế cho thấy, các câu hỏi được đưa ra trong giờ thảo luận thường chưa nêu lên hoặc chưa cho thấy tính phức tạp, mâu thuẫn của vấn đề cần phải thảo luận. Chúng thiếu “tính có vấn đề”, “tính hướng gợi vấn đề” để “lôi kéo” SV tham gia vào các cuộc tranh luận mặt đối mặt. Dạng phổ biến nhất là câu hỏi nêu lên một đề tài, chủ đề hoặc tiêu chủ đề, chẳng hạn:

- Tiểu sử và sự nghiệp sáng tác của Vũ Trọng Phụng,
- Đặc điểm của thân thoại Hy Lạp,
- Nghệ thuật trào phúng trong thơ Nôm Trần Tế Xương,...

Không có các câu hỏi dẫn dắt và các yêu cầu cụ thể, những vấn đề chung, khái quát như vậy thường đã có câu trả lời trong giáo trình, bài giảng. Chúng không có khả năng gợi hứng thú, trí tò mò sáng tạo, khả năng tư duy phê phán của SV.

Dạng khác, cũng khá phổ biến là trích dẫn nhận định về một tác gia, tác phẩm và yêu cầu SV “làm sáng tỏ nhận định đó”. Những câu hỏi dạng này có thể phù hợp hơn với một bài kiểm tra viết nhưng không phải là câu hỏi thú vị cho một giờ thảo luận bởi nó không khuyến khích được sự đa dạng của các câu trả lời của SV.

2.2. SV không biết đích xác mình cần phải làm gì, các mục tiêu cần đạt tới cũng như các biện pháp, các bước tiến hành

Mục tiêu là kết quả dự kiến, có tác dụng định hướng, chỉ đạo quá trình hoạt động: “kích thích một người nhìn về phía trước để nhận ra hệ quả của hoạt động đó” [1, tr.129]. Theo J. Dewey (1915), hành động có mục tiêu là “một hành động thông minh” bởi nó dựa trên “khả năng liên hệ các điều kiện hiện tại với các kết quả tương lai, và những hệ quả tương lai với các điều kiện hiện tại” để đánh giá điều sẽ xảy ra chứ không phải lấy cảm giác làm tiêu chuẩn đánh giá. [1, tr.130]

Xác định rõ mục tiêu cụ thể trong sự tham chiếu với mục tiêu của bài học, chương trình học là điều kiện bắt buộc để một cuộc thảo luận đi đúng hướng. Trong thực tế, do “vấn đề” và cách thức nêu “vấn đề” chưa có tính vấn đề, mục tiêu thảo luận lại không được xác định cụ thể nên trong một số giờ thảo luận, SV không biết đích xác mình cần phải đạt được những gì, các mức độ *khám phá, khắc sâu, sáng tạo*, do vậy, hầu như không đạt được. Chẳng hạn, SV được yêu cầu: “Thảo luận về biểu tượng “vườn tình ái”, “hoang mạc cô liêu” trong thơ Xuân Diệu”, không có thêm một yêu cầu

cụ thể, một sự gợi dẫn nào về cách thức tiến hành. SV “loay hoay” và cuối cùng nói lại những gì họ biết đã được thầy đề cập đến trong giờ lí thuyết. Nếu mục tiêu được xác định cụ thể, chẳng hạn:

- *Xác định chức năng, ý nghĩa của biểu tượng “vườn tình ái” và “hoang mạc cô liêu” trong việc tạo nên phong cách thơ Xuân Diệu,*

và các bước tiến hành được gợi ý, chẳng hạn:

- *Thống kê tần số xuất hiện của biểu tượng “vườn tình ái” và “hoang mạc cô liêu”,*

- *Lí giải ý nghĩa của chúng. Tại sao hai hình ảnh này cùng xuất hiện, thậm chí trong một bài thơ của Xuân Diệu?*

- *Nếu không có hai biểu tượng này, thơ Xuân Diệu sẽ như thế nào? Ý nghĩa của chúng trong việc tạo nên giọng điệu, phong cách thơ Xuân Diệu...?*

thì giờ thảo luận sẽ sôi nổi và hiệu quả hơn nhiều.

2.3. Thiếu một cố vấn dẫn dắt, một trọng tài phân giải, một chuyên gia kết luận

Giờ thảo luận về một vấn đề, một hiện tượng văn học cho phép SV nói về cảm xúc, sự trải nghiệm, quan điểm, cách đánh giá của mình và chia sẻ các ý tưởng giữa SV với nhau. Là một vấn đề phức tạp nên rất cần một cố vấn dẫn dắt để cuộc thảo luận không đi vào ngõ cụt của sự bế tắc vì khó, vì sự buồn tẻ, hoặc không còn gì để nói; sẽ có nhiều cách lí giải, nhận định về một hiện tượng văn học nên rất cần một trọng tài có khả năng gợi ý, dẫn dắt và chỉ ra những lập luận nào sắc bén, những luận cứ nào thiếu thuyết phục; do đã có nhiều ý kiến khác nhau nên cần một chuyên gia có thể đưa ra những kết luận cuối cùng có sức thuyết phục về vấn đề đã thảo luận và gợi mở những vấn đề cần nghiên cứu tiếp. Một người hướng dẫn thảo luận phải đảm trách tốt cả ba vai này mới có một giờ thảo luận thành công, đáp ứng nhu cầu và tiềm năng sáng tạo của SV. Thực tế, qua dự 13 tiết thảo luận, tác giả bài viết nhận thấy, hoặc là các dẫn dắt chưa đủ sức lôi cuốn, “thách thức”; các phân giải chưa đủ đáp ứng nhu cầu khám phá của SV; các kết luận thường có tính “quyền uy”, khép kín, thiếu sự khích lệ SV tìm tòi, nghiên cứu tiếp; hoặc là không phân giải, không kết luận, để SV “tự học”. SV ít khi được khuyến khích đặt câu hỏi hoặc đưa ra các câu trả lời chưa có trong tài liệu.

2.4. Chỉ có một số ít SV tham gia hoặc buộc phải tham gia trong giờ thảo luận

Như một hệ quả tất yếu, khi vấn đề thảo luận không thu hút được hứng thú của SV, khi SV chưa được giao nhiệm vụ cụ thể, khi giảng viên chưa quản lí, kiểm soát tốt quá trình thảo luận của nhóm, lớp thì tất nhiên, sẽ chỉ có một số ít SV tham gia hoặc buộc phải tham gia; việc thảo luận được diễn ra chủ yếu do sức ép từ bên ngoài chứ không phải là nhu cầu được khám phá, thể hiện ý kiến, quan điểm của chính SV. Một số giờ thảo luận được giao phó cho ban cán sự lớp. Đôi khi, người phỏng vấn nhận được những câu phàn nàn đại loại: “Mất toi cả một buổi mà chẳng được cái gì!”

Thực trạng trên có nhiều nguyên nhân, nhưng theo tác giả bài viết, có ba nguyên nhân trực tiếp. Một là, đề cương chi tiết các học phần Văn học sử ở một số khoa, trường đại học chưa có nội dung thực hành, thảo luận cụ thể hoặc chưa tách nội dung lí thuyết, thực hành riêng. Vì vậy, SV không được định hướng, chuẩn bị trước và việc thực hiện của giảng viên cũng dễ đi theo chiều hướng ít công phu hơn. Hai là: Người dạy chưa thực sự coi trọng đúng mức vai trò, ý nghĩa của hoạt động thảo luận trong việc phát triển các kĩ năng tư duy bậc cao cho SV. Ba là: Chưa tạo

dựng được các câu hỏi, tình huống có vấn đề và các “kịch bản” lời cuốn để thu hút SV tham gia vào các cuộc thảo luận.

3. MỘT SỐ NGUYÊN TẮC, CÁCH THỨC TỔ CHỨC MỘT GIỜ THẢO LUẬN CHO SV KHI DẠY CÁC HỌC PHẦN VĂN HỌC SỬ

3.1. Một số nguyên tắc cơ bản khi tổ chức một giờ thảo luận cho SV

3.1.1. Mục tiêu của cuộc/giờ thảo luận phải được xác định cụ thể. SV cần phải biết rõ họ được mong đợi gì, các bước cần thực hiện ra sao. Người dạy có thể kiểm tra độ tin cậy, sự cần thiết của cuộc thảo luận bằng việc trả lời các câu hỏi: Sau khi thảo luận về vấn đề này, SV sẽ hiểu sâu hơn những gì trong tính phong phú, đa nghĩa, phức tạp của các hiện tượng văn học; có khả năng làm được gì một cách tích cực, chủ động, sáng tạo (phân biệt/lí giải/phê phán/phân loại/lập mô hình/sáng tạo...); có thể xử sự khác theo cách nào, hướng đến những giá trị gì? Không trả lời được những câu hỏi quan trọng này cũng có nghĩa là chưa đủ sự sẵn sàng cho một cuộc thảo luận.

3.1.2. Tạo được không khí học tập tích cực, lời cuốn; khuyến khích SV đặt câu hỏi, tiếp cận, giải quyết vấn đề từ nhiều góc độ, lập trường đa dạng; khích lệ sự tiếp nhận, phê bình chủ quan, sáng tạo của SV; sử dụng thảo luận theo nhóm nhỏ một cách hợp lí; đảm bảo tất cả SV đều phải tham gia, có tác động tích cực lẫn nhau, có trách nhiệm đóng góp vào kết quả tiếp nhận chung của nhóm, lớp.

3.1.3. “Kịch bản” của giờ thảo luận phải được xây dựng công phu, ở đó không chỉ có các bảng kiến thức chuyên ngành sâu rộng mà còn là các tình huống, mâu thuẫn dự kiến sẽ nảy sinh trong quá trình SV tranh luận. Người hướng dẫn thảo luận không chỉ là một chuyên gia, một nhà khoa học mà còn phải là một trọng tài, một người dẫn chương trình lời cuốn.

3.1.4. Câu hỏi, bài tập thảo luận phải có tính vấn đề, có tính phức tạp về nội dung, có khả năng “thách thức” tư duy phê phán, tư duy sáng tạo của SV. Có một hệ thống câu hỏi tốt là yếu tố quyết định thành công của một giờ thảo luận, ngược lại sẽ không có giờ thảo luận theo đúng nghĩa. Vì vậy, trong phạm vi còn lại của bài viết này, người viết sẽ đề xuất một vài cách thức chung nhất để tạo dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề cho SV thảo luận.

3.2. Một số căn cứ tạo dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề cho một giờ thảo luận về Văn học sử

3.2.1. Yêu cầu đối với câu hỏi, tình huống có vấn đề trong dạy học Văn học sử

Vấn đề là điều cần được nghiên cứu, xem xét, giải quyết. Trong phạm vi một giờ Văn học sử, vấn đề có thể là vai trò, chức năng, ý nghĩa của một yếu tố trong thi pháp tác phẩm, phong cách sáng tác của nhà văn chưa có cách cảm, cách cắt nghĩa thấu đáo, thuyết phục; là các nhận định, quan điểm, đánh giá chưa khách quan, thống nhất, thậm chí mâu thuẫn, trái ngược nhau giữa các nhà nghiên cứu, phê bình, bạn đọc về tác gia, giai đoạn, trào lưu, nền văn học cần được xem xét lại một cách thoả đáng, thuyết phục hơn.

Một vấn đề để trở thành câu hỏi thảo luận phải được nêu thành các tình huống buộc SV phải lựa chọn, thể hiện rõ quan điểm, qua thảo luận mặt đối mặt, tác động đến nhau một cách đồng thời, tích cực trong nhóm để tìm ra câu trả lời. Câu hỏi thường gợi lên mâu thuẫn giữa cái

đã biết với cái chưa biết, giữa tác giả và người đọc, giữa SV với SV và các nhà phê bình... Để giờ thảo luận không rời rạc hoặc đi vào ngõ cụt, câu hỏi, bài tập không được đơn giản nhưng cũng không thể quá khó đối với SV. Câu hỏi thảo luận vừa phải bám sát mục tiêu bài học vừa phải tạo được động cơ, nhu cầu mong muốn được tự khám phá, tự giải đáp của chính SV. Câu hỏi cần làm cho SV thấy rằng, tuy họ chưa có ngay lời giải nhưng đã có một số kiến thức, kỹ năng liên quan tới vấn đề đặt ra và nếu tích cực tư duy sẽ có thể giải quyết được. Chẳng hạn, vấn đề sau đây là khá phức tạp nhưng SV có thể dựa vào vốn kiến thức đã có về “*Truyện Kiều*” và năng lực tư duy phân tích - phê phán để lí giải:

- Xung quanh tư tưởng định mệnh trong “Truyện Kiều” có rất nhiều ý kiến khác nhau. Hoặc khẳng định nền tảng của Truyện Kiều là thuyết định mệnh, hoặc phủ nhận. Cốt truyện cho thấy, rõ ràng định mệnh luôn dồn ép Kiều nhưng lại cũng chính Kiều đã lựa chọn định mệnh của mình (lựa chọn ra đi, lựa chọn tác hợp ...). Vậy theo quan điểm của bạn, thuyết định mệnh có phải là nền tảng của “Truyện Kiều”? Vì sao? Bạn hãy thử lí giải triết lí định mệnh của Nguyễn Du và vai trò của nó trong việc bộc lộ chủ đề tác phẩm.

Câu hỏi, tình huống có vấn đề không chỉ yêu cầu SV tìm ra kiến thức mới mà còn phải chỉ rõ cách thức, con đường tìm ra câu trả lời, trên cơ sở đó giúp họ rèn luyện kỹ năng phân tích có phê phán; đưa ra kết luận dựa trên những luận cứ, lập luận chắc chắn; hình thành và phát triển hứng thú, kỹ năng nghiên cứu, phê bình văn học.

3.2.2. Một số căn cứ chung để tạo dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề

3.2.2.1. Xây dựng câu hỏi thảo luận từ những tình huống mâu thuẫn trong sáng tác và tiếp nhận

Theo Heghen và lí luận văn học macxit, trong một tác phẩm văn học có giá trị, hình thức thống nhất với nội dung [4, tr31, 32]. Tuy nhiên, theo L. Vugoxki, đó là “một sự lầm lẫn” to lớn, rằng mâu thuẫn mới là “thuộc tính cơ bản nhất của hình thức và tài liệu”. Không phải hình thức minh hoạ, hỗ trợ nội dung mà là “vật lộn với nội dung, đấu tranh với nó, khắc phục nó (...) để bắt cái kinh khủng phải nói bằng ngôn ngữ của hơi thở nhẹ (...) và cái điều vẫn đục thường tình phải reo lên, vang lên như một cơn gió xuân” [5, tr166]. Mâu thuẫn biện chứng giữa nội dung và hình thức trong tác phẩm chính là sự vận động chệch hướng hoặc ngược hướng giữa cái biểu đạt và cái được biểu đạt, giữa “đường thẳng của hiện thực” và “đường cong của nghệ thuật” để tạo nên những hiệu ứng thẩm mỹ mạnh mẽ ở người đọc. Mâu thuẫn đó thường xuất phát từ ý đồ nghệ thuật hoặc thực hiện “những nhiệm vụ phong cách” nhất định của nhà văn. Nó thường gây ra sự khó hiểu, không hiểu hoặc cách giải thích “sai lầm” ở các nhà phê bình và bạn đọc [5, tr 140]. Vì vậy, quá trình phát hiện và lí giải ý nghĩa, chức năng của những “mâu thuẫn”, “mối bất hoà” giữa nội dung và hình thức cũng là quá trình người đọc tiếp cận được phong cách, cá tính sáng tạo của nhà văn cũng như chiều sâu các tầng nghĩa của hình tượng, tác phẩm.

Mỗi nhà văn lớn, mỗi tác phẩm văn học có giá trị đều có một “số phận”, một đời sống lịch sử riêng, bởi theo H. Jauss, “Lịch sử văn học là lịch sử của quá trình tiếp nhận và sáng tạo mà người tiếp nhận xuất hiện qua nhà phê bình và nhà văn sáng tạo liên tiếp, là sự thực tại hoá các văn bản văn học thông qua họ” [2, tr86-87]. Vì vậy, “khoảng cách thẩm mỹ” trong tiếp nhận, phê bình văn học là một quy luật tất yếu. Lịch sử văn học đã ghi lại hàng loạt minh chứng hùng

hồn về sự cảm thụ, đánh giá không giống nhau về cùng một hiện tượng, tác gia, tác phẩm văn học.

Mâu thuẫn đặc thù của tác phẩm văn học, khoảng cách thẩm mỹ tất yếu trong tiếp nhận là những căn cứ khoa học thích hợp để xây dựng câu hỏi, tình huống có vấn đề. Có một số kiểu bài văn học sử, tương ứng với mỗi kiểu bài cũng có nhiều kiểu “mâu thuẫn” khác nhau, nhưng do khuôn khổ có hạn, ở đây chúng tôi chỉ nêu một vài ví dụ có tính chất minh họa.

* Câu hỏi yêu cầu phát hiện và lí giải ý nghĩa của sự mâu thuẫn giữa các giọng điệu trong tác phẩm. Ví dụ:

. Theo M. Bakhtin, ở F. Dostoevski, lời tác giả đối lập với “lời toàn vẹn giá trị” của nhân vật. Nhân vật trong tác phẩm của Dostoevski, là “những con người tự do, có thể đứng ngang hàng với người sáng tạo ra chúng”, không tán thành ý kiến của người sáng tạo, “thậm chí đứng lên chống lại anh ta”. Nếu vậy, theo bạn, tiểu thuyết của Dostoevski sẽ khó tránh khỏi sự mâu thuẫn nhau về giá trị?

* Câu hỏi yêu cầu phát hiện và lí giải ý nghĩa của mâu thuẫn giữa “đường thẳng” của hiện thực với “đường cong” của cốt truyện, kết cấu tác phẩm. Ví dụ:

. Một người bạn của L. Tolstoi nhận xét: Hai câu chuyện cấu thành tiểu thuyết “Anna Karenina”, một của Anna (về số phận người phụ nữ, tình yêu và hôn nhân), một của Levin (về mâu thuẫn giữa địa chủ và nông dân) là hai phần rời rạc, chẳng có gì ăn nhập với nhau. Bạn có cho rằng, xét về mặt kết cấu, “Anna Karenina” là một thất bại của Tolstoi? Vì sao?

* Câu hỏi yêu cầu phát hiện và lí giải ý nghĩa của sự không ăn khớp giữa tính cách và hành vi nhân vật. Ví dụ:

. Nhiều nhân vật trong các tác phẩm của Nguyễn Minh Châu sau 1975 như gã đàn ông trong “Chiếc thuyền ngoài xa”, lão Khùng, cụ Huệ trong “Khách ở quê ra”, “Phiên chợ Giát”... bộc lộ một sự không ăn khớp rõ rệt giữa tính cách với hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ. Hình như Nguyễn Minh Châu thiếu một lập trường thống nhất, một điểm nhìn nhất quán trong cách thể hiện nhân vật?

* Câu hỏi yêu cầu phát hiện và lí giải ý nghĩa của sự không ăn khớp giữa nhan đề và nội dung tư tưởng, hình thức nghệ thuật của tác phẩm. Ví dụ:

. Có ý kiến cho rằng, nhan đề “Chí Phèo”/“Hamlet”/“AQ chính truyện” có vẻ đơn giản quá, không chuyển tải được sức nặng của tư tưởng và nghệ thuật mà nhà văn gửi gắm trong tác phẩm? Ý kiến của bạn về vấn đề này? Thử tìm cho tác phẩm một tiêu đề có đủ sức nặng hơn, theo quan niệm của bạn?...

3.2.2.2. Xây dựng câu hỏi thảo luận có nội dung so sánh, đối chiếu

So sánh là phương pháp nghiên cứu phổ biến của khoa học nói chung, khoa nghiên cứu và dạy học Văn nói riêng. Sự ra đời và phát triển của bộ môn Văn học so sánh đã mở ra một chân trời mới cho khoa nghiên cứu, phê bình và giảng dạy văn học. Theo M. Khrapchenko, “không có sự so sánh thì khó hoặc thậm chí không thể hiểu được đầy đủ về đặc thù, sự độc đáo của bất kì nghệ sĩ nào” [3, tr393]. So sánh cũng là cơ sở để định vị tác phẩm, nhà văn trong tiến trình văn học dân tộc và thế giới. Tuy nhiên, để làm được điều đó, người học phải có một vốn tri

thức sâu rộng về văn học, văn hoá, lịch sử, triết học.... Vì vậy, câu hỏi so sánh văn học là dạng câu hỏi khó, phức tạp, rất phù hợp với hoạt động thảo luận. Một số dạng câu hỏi so sánh sau đây có thể rất thích hợp cho một giờ thảo luận ở đại học.

* Câu hỏi yêu cầu so sánh các yếu tố trong cấu trúc tác phẩm như kiểu nhân vật, không gian, thời gian, kết cấu... Ví dụ:

. *So sánh cách thể hiện nhân vật trong các tác phẩm của Nguyễn Khải trước và sau 1975.*

* Câu hỏi yêu cầu so sánh đối chiếu nguyên tác với bản dịch. Ví dụ:

. *Theo bạn, bản dịch đã làm giảm giá trị và / hoặc làm rạn vỡ thêm cho nguyên tác ở những điểm nào? Vì sao?*

* Câu hỏi yêu cầu so sánh tác phẩm với thời đại. Ví dụ:

. *Tác phẩm là con đẻ của một hoàn cảnh lịch sử, xã hội nhất định; ngược lại, thời đại cũng để lại “những tia hồi quang rõ rệt” trong tác phẩm của nhà văn. Luận điểm này đúng với hầu hết các kiệt tác nhưng có vẻ không đúng với các tác phẩm của F. Kafka. Ý kiến của bạn về vấn đề này?*

* Câu hỏi yêu cầu so sánh tác phẩm văn học với các tác phẩm khác loại hình. Ví dụ:

. *Đọc tác phẩm của Nam Cao, xem phim “Làng Vũ Đại ngày ấy” của đạo diễn Phạm Văn Khoa và nhận xét: Tác phẩm điện ảnh có chọn lọc được những tình tiết xuất sắc nhất để làm phim; có lột tả hết được cái hay và sâu sắc của tác phẩm văn học không, vì sao? Tác phẩm điện ảnh có gợi mở nào ngược lại cho tác giả văn học không?*

* Câu hỏi yêu cầu so sánh ảnh hưởng, giao lưu giữa các tác phẩm, tác giả, nền văn học. Ví dụ:

. *Bàn về sự ảnh hưởng của chủ nghĩa hậu hiện đại trong truyện ngắn của Nguyễn Huy Thiệp.*

* Yêu cầu so sánh song song giữa các tác phẩm, tác giả, nền văn học. Ví dụ:

. *So sánh cách mô tả tâm lí nhân vật trong giờ tiền biệt giữa chinh phu – chinh phụ trong “Chinh phụ ngâm” của Đoàn Thị Điểm với những “tán tâm kịch tương tự” giữa Hector và Andromaque trong các tác phẩm của Homère, Euripide, Racine...*

4. KẾT LUẬN

Nâng cao chất lượng các giờ thảo luận, thực hành là yêu cầu cấp thiết nhằm khắc phục những lỗ hổng về kiến thức và kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng vận dụng sáng tạo lí thuyết vào thực hành nghề nghiệp và cuộc sống mà SV Việt Nam còn yếu kém, thiếu hụt so với yêu cầu của thị trường lao động hiện nay. Để đạt được mục tiêu đó, thiết nghĩ, các trường cần có quy định nghiêm ngặt hơn về tỉ lệ giờ thực hành, thảo luận; coi trọng nghiên cứu lí luận về dạy học thực hành, thảo luận phù hợp với đặc trưng của từng học phần, chuyên ngành cụ thể.

Câu hỏi, bài tập thảo luận có những yêu cầu và nguyên tắc cụ thể. Các học phần Văn học sử cũng có nhiều kiểu bài với những đặc trưng riêng để thiết kế các câu hỏi, bài tập thảo luận. Vì vậy, để một giờ thảo luận đạt kết quả, cần nghiên cứu sâu các căn cứ, biện pháp tạo dựng câu hỏi, bài tập tương ứng với các kiểu dạng bài khác nhau góp phần gợi mở niềm say mê nghiên cứu, sáng tạo của SV, biến các giờ thảo luận thành những diễn đàn học thuật thực sự thú vị và hiệu quả đối với cả người dạy và người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] J. Dewey: *Dân chủ và giáo dục*, NXB Tri thức 2010
- [2] H. Jauss: *Lịch sử văn học như là sự khiêu khích đối với khoa học văn học*, Tạp chí Văn học nước ngoài, số 1/2002
- [3] M. Khrapchenco: *Cá tính sáng tạo của nhà văn và sự phát triển văn học*, NXB Tác phẩm mới 1978.
- [4] Trần Đình Sử (chủ biên): *Lí luận văn học tập 2*, NXB Giáo dục 1992
- [5] L. Vugoxki: *Tâm lí học nghệ thuật*, NXB Khoa học Xã hội 1981

INSTRUCTING A DISCUSSION CLASS ABOUT LITERARY HISTORY IN COLLEGES

Hoang Thi Mai

ABSTRACT

Strengthening discussion classes is urgent measures to help students overcome weaknesses and lack of critical thinking, problem-solving, communication and presentation skills. Although Vietnam's colleges has been performed training on the credit system, the instructing discussion classes about literature history has not still achieved effects because of passive tradition teaching methods. Based on analysis of current teaching status, the paper proposes several of principles to instruct a discussion class and some of measures to create questions which have to be debated when teaching literary history modules in colleges towards developing higher-order thinking capacity for the learners.

Keywords: *instructing, discussion, literary history*

THỰC TRẠNG RÈN LUYỆN CHO HỌC SINH KỸ NĂNG TỰ HỌC SINH HỌC 11 Ở MỘT SỐ GIÁO VIÊN THPT HIỆN NAY

Trần Sỹ Luận¹

TÓM TẮT

Hình thành kỹ năng tự học (KNTH) không chỉ là biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học mà cần được xem như là mục tiêu của dạy học. Qua điều tra cho thấy, phần lớn giáo viên (GV) sinh học THPT chưa rèn luyện KNTH Sinh học 11 (SH 11) cho học sinh (HS).

Nguyên nhân chính là do, GV chưa xác định được hệ thống KNTH cơ bản, cần thiết để tự học SH 11 và biện pháp hình thành từng KNTH; mức độ thích ứng với phương pháp tự học sinh học của học sinh chưa cao, mức độ HS được rèn luyện KNTH còn hạn chế.

Để rèn luyện KNTH SH 11, cần thiết phải xác định được hệ thống các KNTH SH11 và biện pháp rèn luyện cho HS từng KNTH.

Từ khoá: *Thực trạng, rèn luyện, kỹ năng tự học*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình dạy học, để chuyển tri thức của nhân loại thành tài sản riêng của bản thân một cách hiệu quả, buộc người học phải tự cải biến chính mình, không ai làm thay được [3]. Kết quả học tập không chỉ phụ thuộc vào khả năng khơi dậy, phát huy tiềm năng vốn có ở người học trong việc thu thập, lưu trữ, xử lý, diễn đạt và vận dụng thông tin, mà còn phụ thuộc vào ý thức, động cơ, cách thức, thói quen và KNTH ở HS. Để có KNTH nói chung, KNTH SH 11 nói riêng, trong quá trình dạy học GV cần phải có biện pháp rèn luyện.

Vậy, thực trạng việc rèn KNTH SH 11 hiện nay như thế nào? Nguyên nhân của những thực trạng đó ra sao? Cần có những giải pháp như thế nào để khắc phục những tồn tại đó?

2. GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

2.1. Cơ sở xác định KNTH SH 11-THPT

2.1.1. Học

Cho đến nay, có nhiều định nghĩa khác nhau về học. Theo hướng này, chúng tôi cho rằng định nghĩa sau là phù hợp: “*Học cốt lõi là tự học, là quá trình phát triển nội tại, trong đó chủ thể tự thể hiện và biến đổi mình, tự làm phong phú mình bằng cách thu nhận, xử lý và biến đổi thông tin bên ngoài thành tri thức của bản thân*” [3].

Học là chủ thể sử dụng cách học (cách tác động của chủ thể đến đối tượng học, có 3 cách cơ bản: tự nghiên cứu, qua hợp tác, qua thông tin phản hồi) tác động đến nội dung học, hình thành được kiến thức, kỹ năng (KN) mới. Như vậy, học đồng nghĩa với tự học.

2.1.2. Kỹ năng và kỹ năng tự học

Theo từ điển Hán-Việt “*kỹ*” là sự khéo léo, “*năng*” là có thể. KN là khả năng vận dụng những tri thức thu nhận được trong một lĩnh vực nào đó vào thực tiễn.

¹ ThS. Khoa Khoa học Tự nhiên, trường Đại học Hồng Đức

Một người được coi là có KN về hành động nào đó thì phải: có tri thức về hành động, thực hiện hành động theo đúng cách, đúng các yêu cầu, đạt được kết quả phù hợp với mục đích đề ra và hành động có kết quả trong điều kiện khác.

KNTH là khả năng người học tự sử dụng được cách học phù hợp và đạt được mục tiêu học tập. KNTH có các đặc điểm: người học có cách học, sử dụng cách học tác động vào nội dung, chuyên nội dung (thông tin) từ môi trường ngoài thành kiến thức của bản thân.

Như vậy, KNTH thể hiện ở việc sử dụng cách học phù hợp để tác động vào nội dung và làm cho chủ thể phát triển, thích ứng với môi trường.

2.1.3. Những điểm cần quán triệt trong dạy học SH 11-THPT

SH 11 tìm hiểu các hoạt động sống ở cấp cơ thể (đa bào), nội dung, chương trình được thể hiện theo quan điểm: cấu trúc hệ thống, tiến hoá. Chương trình SH 11 trình bày các hoạt động sinh lý của cơ thể thực vật (TV) và cơ thể động vật (ĐV) riêng biệt, tuy cùng là cấp cơ thể đa bào nhưng TV và ĐV là hai nhóm thuộc hai giới khác nhau, nên chúng có nhiều điểm khác biệt, song nó cùng một cấp độ tổ chức sống, nên chắc chắn phải có điểm chung.

Nghiên cứu hoạt động sống ở cấp cơ thể là từ những đặc điểm sinh lý riêng ở TV, ĐV cần xác định những điểm tương đồng giữa chúng.

Theo PGSTS. Nguyễn Đức Thành: *"Trong dạy học SH 11 không chỉ dạy các kiến thức sinh lý diễn ra trong cơ thể TV, ĐV, mà cần chỉ ra những điểm tương đồng trong các hoạt động sinh lý giữa chúng. Sau mỗi phần, chương, bài cần hướng dẫn HS tự tìm những điểm tương đồng giữa TV, ĐV; cao hơn nữa là hướng HS tự lập bảng, sơ đồ hệ thống hóa kiến thức để làm nổi bật các hoạt động sinh lý của cấp cơ thể"* [5]. Vì vậy, việc xác định KNTH SH11 và biện pháp hình thành phải được ưu tiên hướng vào lô gic vận động nội dung của SH 11.

Như chúng ta đã biết, cơ thể TV và ĐV được tạo nên bởi các cơ quan hoặc hệ cơ quan, nhỏ hơn là tế bào (TB). Mọi hoạt động sống của cấp cơ thể được diễn ra không chỉ ở cơ quan, hệ cơ quan mà còn trong TB. TB đã được học ở Sinh học 10. Do vậy, dạy học về hoạt động sống ở cấp cơ thể đa bào chỉ tập trung giới hạn từ môi trường ngoài đến dịch mô, còn hoạt động sinh lý nào diễn ra trong TB coi như đó là kiến thức đã biết.

Như vậy, qua định nghĩa về học (mục 2.1.1), KN và KNTH (mục 2.1.2) và những điểm cần quán triệt trong dạy học SH 11 (mục 2.1.3) nêu trên là cơ sở cho việc xác định các tiêu chí điều tra KNTH SH 11 và biện pháp hình thành.

Chúng tôi cho rằng, để học được một nội dung kiến thức người học cần qua các giai đoạn: *Thu nhận thông tin → Xử lý thông tin → Diễn đạt thông tin → Kiểm tra, đánh giá và chỉnh lý thông tin*. Để thực hiện được các giai đoạn đó cần có các nhóm KNTH tương ứng. Trong mỗi nhóm KNTH đó bao gồm các KNTH cụ thể, dựa vào từng KNTH cụ thể cần xác định biện pháp rèn luyện cho từng KNTH (Cột 2, Bảng. Mức độ rèn luyện KNTH SH 11 của một số GV THPT hiện nay).

2.2. Kết quả điều tra việc rèn luyện KNTH SH 11 của một số GV hiện nay

2.2.1. Phương pháp điều tra

Để đánh giá thực trạng, tìm ra nguyên nhân, làm căn cứ thực tiễn xác định KNTH SH 11 và biện pháp hình thành, chúng tôi đã điều tra, khảo sát ở 200 GV giảng dạy sinh học tại một số trường THPT thuộc các vùng đại diện: miền núi, đồng bằng, thành phố và ven biển.

Trong mỗi KNTH chúng tôi đo ở 4 mức: *Mức 0*: không rèn luyện; *Mức 1*: rất ít rèn luyện; *Mức 2*: rèn luyện không thường xuyên, *mức 3*: rèn luyện thường xuyên.

2.2.2. Kết quả điều tra

Qua điều tra 200 GV giảng dạy SH 11 tại các trường thuộc diện nói trên, chúng tôi thu được kết quả ở (Bảng. *Mức độ rèn luyện KNTH SH 11 của một số GV THPT hiện nay*). (Trong bài báo này, chúng tôi chỉ trình bày thực trạng sử dụng biện pháp rèn luyện KN tự thu nhận, xử lý và diễn đạt thông tin trong dạy học SH 11, vì đây là những KNTH mấu chốt).

Bảng. Mức độ rèn luyện KNTH SH 11 của một số GV THPT hiện nay

TT	Mức độ	Mức 0		Mức 1		Mức 2		Mức 3	
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
(1)	Một số KNTH được GV rèn luyện (2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
1. Nhóm 1: KN thu nhận thông tin SH 11 (Nhận ra, ghi lại được các thông tin cần thiết)									
1	Tự ghi chép tóm tắt thông tin chính qua bài giảng của GV.	62	31,0	57	27,5	52	26,0	29	14,5
2	Tự làm việc với SGK và các nguồn tài liệu học tập, ghi lại các ý chính của chủ đề.	89	44,5	51	25,5	42	21,0	18	9,0
3	Tự ghi chép các nội dung sau khi GV chỉnh sửa, nhận xét kết quả thảo luận và câu trả lời của bạn.	56	28,0	58	29,0	55	27,5	31	15,5
2. Nhóm 2: KN xử lý thông tin tự học SH 11 (lựa chọn thông tin cơ bản, xác định mối quan hệ và sử dụng thông tin thu nhận được theo từng chủ đề)									
4	Tự tóm tắt (xác định được bản chất khái niệm chuyển hóa vật chất và năng lượng, cảm ứng, sinh trưởng và phát triển, sinh sản của TV, ĐV)	67	33,5	69	34,5	35	17,5	28	14,0
5	Tự phân tích các nội dung, tìm dấu hiệu chung, dấu hiệu bản chất → tổng hợp, khái quát → định nghĩa khái niệm.	81	40,5	57	28,5	41	20,5	21	10,5
6	Tự quan sát, phân tích, xác định các thành phần trong các hình và giải thích mối quan hệ giữa các thành phần đó trong việc thực hiện chức năng sinh lý của cơ thể TV, ĐV.	92	46,0	59	28,5	37	18,5	12	6,0
7	Tự phân tích các sơ đồ, xác định các thành phần và sự tương tác giữa các thành phần đó để làm rõ cơ chế sinh lý trong cơ thể TV, ĐV.	96	48,0	57	28,5	36	18,0	11	5,5

8	Tự tra cứu, sử dụng các tài liệu thư viện, dữ liệu điện tử để bổ sung minh họa SGK.	142	71,0	28	14,0	27	13,5	3	1,5
9	Tự làm bài tập trong SGK và GV giao cho để lĩnh hội tri thức mới	42	21,0	57	28,5	61	30,5	40	20,0
10	Tự vận dụng các kiến thức đã học để hoàn thành bài tập.	63	31,5	56	28,0	41	20,5	40	20,0
11	Tự đặt câu hỏi và tìm cách giải quyết các mâu thuẫn trong quá trình tự học	87	43,5	55	27,5	35	17,5	23	11,5
12	Tự đặt câu hỏi để thảo luận (truy bài với bạn và hỏi thầy, hỏi bạn).	78	39,0	59	29,5	42	21,0	21	10,5
13	Tự xác định những điểm tương đồng về hoạt động sinh lý giữa cơ thể TV, ĐV.	26	13,0	71	35,5	65	32,5	38	19,0
14	Tự sắp xếp, liên kết các kiến thức đã học vào hệ thống nhất định theo mạch kiến thức.	67	33,5	56	28,0	44	22,0	33	16,5
15	Tự viết tóm tắt sau mỗi bài, mỗi chương, mỗi phần đặc biệt sau các bài thực hành, thí nghiệm.	50	25,0	55	27,5	61	30,5	24	12,0
3. Nhóm 3: KN diễn đạt thông tin (Tóm tắt, hệ thống hóa kiến thức)									
16	Tự lập bảng để chỉ ra những điểm khác nhau về cơ chế sinh lý của TV, ĐV và những điểm tương đồng giữa chúng.	57	28,5	59	29,5	51	25,5	33	16,5
17	Tự xây dựng bản đồ khái niệm để hệ thống hoá các nội dung học tập sau mỗi bài, mỗi chương và mỗi phần.	68	34,0	52	26,0	49	24,5	31	15,5
18	Tự lập sơ đồ để sắp xếp kiến thức đã học vào hệ thống nhất định theo mạch kiến thức.	65	32,5	54	27,0	51	25,5	30	15,0

*) Qua số liệu bảng trên cho thấy: *mức 0* cả 18 KNTH còn nhiều GV chưa có biện pháp rèn luyện (KN số 7 (theo STT): 48%, KN số 8: 71%, KN số 17: 34%...). Kết quả này cho thấy, phần lớn GV trong dạy học SH 11 chưa chú trọng rèn luyện các KNTH cho HS, việc vận dụng phương pháp dạy học tích cực (PPDHTC) của GV theo hướng rèn luyện KNTH còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng mục tiêu dạy học hiện nay.

Mức 1 chiếm tỷ lệ khá cao (KN số 13: 35,5%, KN số 12: 29,5%, KN số 18: 27%...). Kết quả này cho thấy, phần lớn GV trong dạy học SH 11 đã có ý thức áp dụng PPDHTC trong đó có rèn luyện KNTH, tuy nhiên mới chỉ dừng lại ở một số ít GV.

Mức 2 chiếm tỷ lệ trung bình (KN số 7: 18,0%, KN số 15: 30,5%, KN số 17: 25,5%...). Kết quả này chứng tỏ, một phần GV trong dạy học SH 11 đã có ý thức áp dụng PPDHTC trong đó có rèn luyện KNTH, tuy nhiên mới chỉ dừng lại ở mức không thường xuyên.

Mức 3 chiếm tỷ lệ rất thấp (KN số 2: 9,0%, KN số 5: 10,5%, KN số 12: 10,5%...). Kết quả cho thấy, rất ít GV trong dạy học SH 11 có biện pháp rèn luyện KNTH một cách thường xuyên.

Để có thêm cơ sở xác định nguyên nhân của thực trạng trên, chúng tôi phân tích 30 giáo án SH 11, dự giờ 10 tiết giảng dạy và đặt câu hỏi phỏng vấn trực tiếp 30 GV, kết quả cho thấy:

- + Các giáo án và bài giảng của GV đã áp dụng theo PPDHTC. Tuy nhiên, chất lượng công cụ (câu hỏi, PHT, bài tập, tình huống...) chưa phát huy được tính tích cực, sáng tạo; chưa đạt yêu cầu trong việc hướng dẫn HS tìm tòi, phát hiện, củng cố và hoàn thiện kiến thức; bài giảng vẫn mang tính truyền thụ, chưa coi trọng việc rèn luyện KNTH.

- + Trong giáo án, GV đã xác định được mục tiêu KN theo đặc thù nội dung của bài học, chưa có giáo án nào thể hiện mục tiêu cách học và KNTH; trong phần thiết kế hoạt động dạy và học, chưa thể hiện được biện pháp để HS đạt được KNTH.

- + Trong quá trình tổ chức dạy học GV chưa quan tâm việc rèn luyện KNTH.

- + Một số ít GV (5/15) đã xác định một số KNTH cần có, nhưng chưa có biện pháp rèn luyện để hình thành các KNTH đó.

- + Phần lớn GV chưa khai thác PPDHTC theo hướng dạy tự học cho HS.

- + GV chưa xác định được hệ thống KNTH cơ bản, cần có để tự học SH 11 và biện pháp rèn luyện các KN đó.

Như vậy, qua số liệu ứng với các mức độ của các KNTH thuộc các nhóm chưa cho thấy xu hướng GV quan tâm đến các KNTH của HS. Việc rèn luyện KNTH ở GV cho HS là mang tính ngẫu nhiên. Do vậy, cần làm rõ vai trò, vị trí của từng KN để rèn luyện một cách thường xuyên đồng bộ trong quá trình dạy học.

2.3. Một số định hướng rèn luyện KNTH SH 11

Căn cứ vào thực trạng và nguyên nhân nêu trên, đồng thời dựa trên đặc điểm hoạt động tự học, mối quan hệ giữa dạy học với tự học chúng tôi cho rằng để rèn luyện KNTH cần quan tâm các điểm sau:

- + Xác định được hệ thống các KNTH SH 11 cần rèn luyện cho HS, từ đó có kế hoạch rèn luyện các KNTH này.

- + Xây dựng được quy trình rèn luyện theo từng KNTH sinh học nói chung và SH 11 nói riêng.

- + Áp dụng quy trình tổ chức rèn luyện theo từng KNTH SH 11 qua bài trên lớp và các hình thức dạy học hỗ trợ khác một cách thường xuyên, liên tục.

- + Rèn luyện KNTH SH 11 phải gắn liền với sự phát triển nội dung SH 11 và lý thuyết về học của HS.

- + Nâng cao động cơ, ý thức học tập bằng cách: nâng cao tính hấp dẫn của công cụ dạy học; làm rõ vai trò, ý nghĩa của bộ môn trong đời sống, sản xuất, những triển vọng của khoa học sinh học; vai trò ý nghĩa của tự học, tự bồi dưỡng vv...

3. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ NGHỊ

3.1. Kết luận

Ngày nay, để đáp ứng được những yêu cầu mới của xã hội hiện đại, buộc con người phải biết tự học và học suốt đời. Rèn luyện KNTH là con đường hữu hiệu để biến quá trình đào tạo thành tự đào tạo, nâng cao hiệu quả dạy học, là một khuynh hướng cần được chú trọng và phát triển trong dạy học.

Kết quả điều tra cho thấy, số GV chưa quan tâm rèn luyện KNTH SH 11 là khá cao, số GV quan tâm rèn luyện KNTH SH 11 và vận dụng thường xuyên là quá thấp. Nguyên nhân chính là do: GV chưa xác định được hệ thống KNTH để HS có thể tự học SH 11 và chưa có biện pháp rèn luyện từng KNTH đó; mức độ thích ứng của HS với sinh học nói chung là chưa cao; HS được rèn luyện các KNTH SH 11 còn ở mức rất thấp.

3.2. Đề nghị

Để nâng cao năng lực tự học SH 11, GV cần phải xác định được hệ thống các KNTH cần có để tự học SH 11 và phải có quy trình rèn luyện từng KNTH đó. Trong thiết kế giáo án và tổ chức dạy học, KNTH phải thể hiện rõ ở mục tiêu và có biện pháp cụ thể để thực hiện được mục tiêu đó trong các hình thức tổ chức dạy học sinh học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Bá Hoành. *Đổi mới PPDH, chương trình và SGK*. NXB ĐHSP, H 2007.
- [2] Đinh Quang Báo, Nguyễn Đức Thành: *Lý luận dạy học sinh học*, NXBGD, H 2006.
- [3] Nguyễn Cảnh Toàn và cộng sự. *Học và dạy cách học*. NXB ĐHSPHN, năm 2002.
- [4] Theo Xavier Roegiers. *Làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường* (Đào Trọng Quang và Nguyễn Ngọc Nhị dịch). NXB GD, năm 1996.
- [5] Nguyễn Đức Thành. *Quan điểm cấp độ tổ chức của thế giới sống và cách thể hiện trong dạy học Sinh học 10, 11 hiện nay*. Tài liệu bồi dưỡng giáo viên, năm 2008.

THE CURRENT FACT OF THE PRACTICAL BUILD IN SELF – STUDY SKILLS FOR 11th FORM STUDENTS TO LEARN BIOLOGY OF SOME HIGH SCHOOL TEACHERS

Tran Sy Luan

ABSTRACT

Forming of self- study skills is not only a way to improve teaching effect but also the need to be viewed as the goal of teaching. Based on investigation, most secondary school biology teachers has not have suitable measures to build up 11th form students' self-study skills yet.

The main reason is that, teachers haven't defined the basic but necessary skills systems in order to help students in themselves study on 11th form biology and the ways to build each skill; students' adaptation to self study methods on biology is not good, the practising study skills of students themselves is still limited.

In order to practise students' self-study competence for 11th form biology , it is necessary to define the self-study skill system of 11th form biology at the secondary school and have good measures to make them practise each self-study skill.

Keywords: *Current fact, practical, self study*

ỨNG DỤNG CNTT VÀO VIỆC THIẾT KẾ BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ MÔN HỌC GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG, AN NINH Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Nguyễn Ngọc Quy¹

ABSTRACT

Bài viết về sự cần thiết và hiệu quả của việc ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong giảng dạy môn học giáo dục quốc phòng, an ninh (GDQP-AN) ở Trung tâm Giáo dục quốc phòng Thanh Hoá, Trường Đại học Hồng Đức.

Trong bài viết, tác giả đã đề cập thực trạng về phương pháp dạy môn GDQP-AN, chất lượng giảng dạy từ đó nêu ra sự cần thiết phải áp dụng CNTT để đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng dạy học môn học. Tác giả đã đề cập quy trình xây dựng bài giảng điện tử, các phần mềm sử dụng để xây dựng bài giảng điện tử và điều tra đối chứng về hiệu quả của việc sử dụng bài giảng điện tử trong dạy học môn học GDQP-AN.

Từ khóa: Công nghệ Thông tin, thiết kế bài giảng, giáo dục quốc phòng an ninh

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Luật quốc phòng năm 2005 quy định: “GDQP-AN là môn học chính khoá trong nhà trường từ trung học phổ thông trở lên”, nhằm giúp sinh viên thực hiện được mục tiêu “hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc”. GDQP-AN là một trong những nội dung giáo dục toàn diện của nhà trường, góp phần rèn luyện, hình thành nhân cách người cán bộ trong quá trình học tập và rèn luyện tại nhà trường. Chương trình môn học gồm các học phần bắt buộc sinh viên tất cả các ngành đào tạo ở bậc đại học và cao đẳng phải tích lũy.

Căn cứ vào mục tiêu, nội dung chương trình môn học GDQP-AN và đối tượng của môn học, nhằm kích thích, lôi cuốn sự ham học, ham hiểu biết thì việc đưa công nghệ hiện đại vào dạy, học GDQP-AN trở thành một yêu cầu bức thiết trong quá trình đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, việc ứng dụng CNTT vào dạy, học môn học GDQP-AN ở Trung tâm GDQP Thanh Hoá, Trường Đại học Hồng Đức hiện nay vẫn còn những hạn chế, đó là: số giảng viên sử dụng giáo án điện tử trong giảng dạy không nhiều, chưa tích cực ứng dụng CNTT trong giảng dạy, đa số giảng viên vẫn thực hiện dạy theo phương pháp truyền thống, phương pháp thuyết trình là chủ yếu, dạy chay, đặc biệt với các học phần đường lối quân sự, công tác quốc phòng, an ninh. Vì vậy chất lượng môn học còn hạn chế.

Bởi vậy, để nâng cao chất lượng dạy học, cần thiết phải ứng dụng CNTT vào dạy học môn học GDQP-AN, một môn học có kiến thức tổng hợp của nhiều lĩnh vực. Việc ứng dụng CNTT một mặt sẽ góp phần đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), đồng thời với bài giảng

¹ ThS. Trung tâm Giáo dục Quốc phòng, trường Đại học Hồng Đức

điện tử giáo viên có thể đưa vào đó các học liệu minh hoạ như âm thanh, video clip, hình ảnh... làm cho bài giảng sinh động và từ kênh nghe, nhìn này giúp HSSV khắc sâu kiến thức.

2. THỰC TRẠNG GIẢNG DẠY MÔN HỌC GDQP – AN Ở TRUNG TÂM GDQP THANH HOÁ

2.1. Đặc điểm môn học

Môn học GDQP-AN là môn học có thời lượng lớn theo quy định của Bộ GD&ĐT, đối với sinh viên đại học là 165 tiết (11 đơn vị học trình); đối với sinh viên cao đẳng là 130 tiết (9 đơn vị học trình).

Khối lượng kiến thức bao hàm nhiều lĩnh vực về Lịch sử, truyền thống đánh giặc giữ nước và dựng nước của dân tộc, quan điểm của chủ nghĩa Mác-Lênin, Tư tưởng của Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội và bảo vệ Tổ quốc, chủ trương đường lối của Đảng và Nhà nước trong củng cố Quốc phòng-an ninh và phát triển Kinh tế-Xã hội, tình hình Chính trị, Quân sự trong nước và trên thế giới; các văn bản pháp qui về công tác quân sự địa phương; kiến thức quân sự phổ thông.

2.2. Phương pháp dạy học môn GDQP-AN ở Trung tâm GDQP Thanh Hoá

Hiện nay, môn học GDQP-AN đang thực hiện giảng dạy chủ yếu bằng phương pháp truyền thống các bài giảng lỵ luận chính trị; kết hợp tranh ảnh và học cụ trong giảng dạy các bài kỹ thuật quân sự và thao luyện, thực hành mẫu đối với các bài giảng kỹ thuật và chiến thuật. Do khối lượng và phạm vi kiến thức rộng, cho nên sinh viên tiếp thu bài giảng về lý luận chính trị chủ yếu chỉ giới hạn trong nội dung được truyền đạt trên lớp và trong Giáo trình, ít cập nhật được các tư liệu mới vào bài giảng; không minh hoạ được bằng thực tế sinh động. Các bài giảng về truyền thống lịch sử khó thực hiện được việc giáo dục lòng tự hào dân tộc, sinh viên không tiếp cận được các kinh nghiệm lớn mang tính lịch sử về nội dung giữ nước và dựng nước của dân tộc ta do bị giới hạn về thời lượng và thiếu tài liệu để tự đọc, tự nghiên cứu. Các bài giảng về khoa học công nghệ và kỹ thuật quân sự, sinh viên chỉ tiếp cận được những thông tin giáo viên truyền đạt, hiệu quả không cao do bị giới hạn bởi thời lượng bài giảng và không có tính trực quan. Do trang bị học cụ và thời gian huấn luyện của môn học không tương đương với các đơn vị quân đội, các bài giảng kỹ chiến thuật gần như mang tính giới thiệu, sinh viên không cụ thể hoá được nội dung. Giáo viên rất khó khăn trong việc giới thiệu cho sinh viên nắm được về các loại trang bị và nguyên lý hoạt động của nó, nguồn gốc và các vũ khí hiện đại có tính năng tương đương. Vì vậy, niềm say mê học tập và tự nghiên cứu tìm hiểu của sinh viên giảm sút. Một bộ phận sinh viên coi môn học chỉ là nghĩa vụ, thi qua là được, dẫn đến tâm lỵ thiếu nhiệt tình trong học tập, sinh viên không nắm bắt được các nội dung của chương trình, ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo toàn diện. Kết quả môn học nhìn chung không cao: Loại Khá, giỏi: 15,9%, Trung bình: 70%, Yếu: 14,1%.

Để góp phần khắc phục những tồn tại trên, việc đổi mới phương pháp giảng dạy môn học GDQP-AN bằng áp dụng CNTT là yếu tố quyết định nâng cao chất lượng học tập của sinh viên, giúp sinh viên tiếp cận với công nghệ hiện đại, mở rộng kiến thức và thúc đẩy quá trình tự

học tự nghiên cứu. Hiện nay, nhiều trường, trung tâm GDQP sinh viên đã áp dụng CNTT vào giảng dạy môn học GDQP-AN, các bài giảng cơ bản được soạn và trình chiếu bằng phần mềm Power Point, phương pháp này cho phép thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, trong giảng dạy có thể minh họa thêm bằng hình ảnh động, các đoạn phim, ảnh tư liệu. Tuy nhiên, đa số các bài giảng điện tử này thường được thiết kế ở dạng phim, do đó khi giảng dạy, giáo viên có phần bị động và không thể thay đổi hay cập nhật kiến thức vào các bài giảng được bằng kiến thức CNTT phổ thông.

Những năm vừa qua, được sự chỉ đạo của Đảng uỷ, Ban Giám hiệu Trường Đại học Hồng Đức, Trung tâm GDQP đã tích cực trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy phù hợp với môn học, tích cực cập nhật thông tin, nghiên cứu các chương trình ứng dụng, tiếp cận với phương pháp giảng dạy tiên tiến trong nước và thế giới. Trong quá trình đổi mới phương pháp giảng dạy, Trung tâm đã tập trung ứng dụng CNTT trong dạy học môn GDQP-AN cho sinh viên bằng việc soạn và sử dụng bài giảng điện tử. Các bài giảng điện tử này cho phép giáo viên có thể tự cập nhật kiến thức, thay đổi, bổ sung tư liệu, mang tính chất mở.

3. ỨNG DỤNG CNTT THIẾT KẾ BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ MÔN HỌC GDQP – AN

3.1. Lựa chọn các phần mềm để thiết kế bài giảng

Đổi mới phương pháp giảng dạy có nghĩa là đổi mới con đường dẫn dắt sinh viên đến kiến thức, đòi hỏi phải lựa chọn những trình duyệt tương đối năng động, tạo ấn tượng mạnh mẽ đối với sinh viên, dễ dàng sử dụng và cập nhật đối với giáo viên, những trình duyệt đó phải tích hợp được nhiều phương tiện hỗ trợ cho giảng dạy và học tập.

Từ yêu cầu trên, qua nghiên cứu, chúng tôi đã lựa chọn các phần mềm sau:

+ Phần mềm Power Point, có trong bộ Office của Microsoft, để soạn các trình chiếu.

+ Phần mềm Paint, có trong Windows Microsoft, để chỉnh sửa ảnh, vẽ...

+ Phần mềm Windows Movie Maker, có trong Windows Microsoft, để cắt phim, biên tập phim.

+ Phần mềm Macromedia Flash để thiết kế các file Flash động.

+ Phần mềm ProShow Producer để làm chậm, biên tập một đoạn video clip.

3.2. Xây dựng bài giảng điện tử

a- Các khái niệm cơ bản

+ Học liệu điện tử: Là các tài liệu học tập được số hoá và lưu trữ trên máy tính.

+ Các loại học liệu điện tử:

- Học liệu điện tử tĩnh: Tranh ảnh, văn bản, các đoạn text, tài liệu tham khảo.

- Học liệu điện tử đa phương tiện: Video clip, audio

- Học liệu điện tử tương tác được.

+ Bài giảng điện tử: là tập hợp các học liệu điện tử được tổ chức theo một kết cấu sư phạm để có thể cung cấp kiến thức và kỹ năng cho người học.

Bài giảng điện tử bắt buộc phải có các học liệu điện tử đa phương tiện đạt tối thiểu từ 20% đến 30% thời lượng môn học tính theo số tiết.

- b- Quy trình xây dựng bài giảng điện tử :
 - + *Khâu xây dựng kịch bản*
 - Xác định mục đích, yêu cầu của từng bài và thống nhất phương pháp giảng dạy của từng bài.
 - Xây dựng tổng thể đề cương chi tiết từng bài giảng trong tổng thể chung của chương trình GDQP-AN đến các phần a,b,c.....
 - Thông qua đề cương bài soạn giáo án điện tử, xác định thời lượng cần thiết phải truyền đạt nội dung, thời lượng tiếp xúc với sinh viên, khối lượng thông tin cần cung cấp.
 - Xác định khối lượng cơ sở học liệu cần thiết phục vụ cho các bài như các đoạn phim, ảnh tư liệu, tài liệu cần thiết cho sử dụng.
 - Chuẩn bị nội dung: Tập N gồm các tập con N1, N2,....
 - Chia nhỏ kiến thức theo kiểu chương trình hoá: Các tập nội dung N1, N2, . . . , Nk và các câu hỏi tương ứng Q1, Q2, . . . , Qk.
 - Xây dựng tập hoạt động của thầy và trò: Tập T1, T2, . . . , Tk và S1, S2, . . . , Sk.
 - + *Khâu chuẩn bị học liệu điện tử*
 - Toàn văn bài giảng
 - Tập học liệu điện tử đa phương tiện tương ứng với kịch bản: Thu thập cơ sở dữ liệu theo thống nhất chung của của bộ môn, nhập và xử lý cơ sở dữ liệu bằng phương tiện kỹ thuật và các chương trình ứng dụng để sử dụng cho chương trình GDQP-AN. Cơ sở dữ liệu được thu thập từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm từ các tài liệu có từ nguồn gốc từ Viện Bảo tàng lịch sử quân sự, viện bảo tàng Phòng không - không quân, các tập ảnh tư liệu, từ nguồn các tập ảnh lịch sử. Cơ sở dữ liệu được phân loại và xử lý ban đầu bằng máy quét, máy tính và các chương trình xử lý ảnh, phim đã kể trên. Viết các hoạt ảnh động GIF Animation, tạo hoạt ảnh và xây dựng các file hoạt ảnh. Tạo các file cơ sở dữ liệu để nhập vào các trình duyệt, truy cập Internet tìm kiếm cơ sở dữ liệu phục vụ bài giảng. Chuẩn bị tập bài tập và các câu hỏi kiểm tra.
 - + *Khâu xây dựng bài giảng điện tử*
 - Lựa chọn các phần mềm công cụ như đã nêu ở trên và cài đặt (nếu cần).
 - Biên soạn bài giảng, cài đặt các học liệu điện tử theo kịch bản đã có.
 - + *Các bài giảng điện tử đã được thiết kế và đưa vào giảng dạy*: Nghệ thuật quân sự Việt Nam; Xây dựng và bảo vệ chủ quyền lãnh thổ, biên giới quốc gia; Vũ khí huỷ diệt lớn và cách phòng tránh; Tùng người trong chiến đấu tiến công.

3.3. Trình giảng thử nghiệm

Các bài giảng được xây dựng cần qua một quá trình giảng thử, dự giờ rút kinh nghiệm của từng bài giảng cụ thể và kịp thời chỉnh sửa, cập nhật nội dung, xây dựng liên kết cho phù hợp theo mục đích, yêu cầu, nội dung của bài giảng.

Tổ bộ môn rút kinh nghiệm về cơ sở học liệu được sử dụng, tăng cường những thông tin có tính thời sự, những thông tin có tính giáo dục truyền thống và tính cách mạng.

3.4. Kết quả điều tra ở sinh viên

Tổ chức lấy phiếu thăm dò nhận xét của sinh viên đại học K12 được giảng dạy bằng bài giảng điện tử. Kết quả 98/100 phiếu nhất trí với phương pháp giảng dạy bằng phương tiện kỹ thuật, 2/100 phiếu trắng.

Theo dõi và dự giờ sinh viên cho thấy, sinh viên rất hào hứng theo dõi nội dung bài giảng, mức độ tập trung cao, không xuất hiện tình trạng thiếu nhiệt tình trong học tập.

Kết quả môn học qua thi trắc nghiệm khách quan, chất lượng thi đã thể hiện rất rõ hiệu quả của ứng dụng CNTT, đổi mới phương pháp giảng dạy. Cụ thể:

Giỏi	121sv	= 15,2%
Khá	327sv	= 41,0%
Trung bình	320sv	= 41,1%
Không đạt	31sv	= 3,7%

Đặc biệt, trong đợt giảng dạy này, đã có sinh viên đạt điểm giỏi trong HPI, HPIII – những học phần yêu cầu cao ở sinh viên về năng lực khám phá và nhận thức, do liên quan đến các nội dung có nhận thức ở tầm quản lý nhà nước như các bài: Kết hợp phát triển kinh tế-xã hội với tăng cường củng cố Quốc phòng-an ninh, Vũ khí hủy diệt lớn...

Nói chung, các bài giảng ứng dụng CNTT và sử dụng phương pháp giảng dạy khám phá đã tạo hiệu quả cao trong nhận thức của sinh viên, giáo viên đã thay đổi căn bản phương pháp giảng dạy, từ thuyết trình sang định hướng tư duy, phát triển nhận thức, từ tư duy ấn tượng dẫn đến định hướng khám phá mở rộng kiến thức, tự tìm kiếm câu trả lời thay cho việc trả lời cụ thể. Đây là kết quả rất quan trọng trong quá trình đào tạo, sinh viên đã trực tiếp cảm nhận những nội dung quan trọng của bài và có nghị lực trình bày một vấn đề khoa học, bảo vệ tốt ý kiến của mình trước một tập thể.

4. KẾT LUẬN

Với sự phát triển như vũ bão của kỹ nguyên thông tin, việc đổi mới phương pháp giảng dạy, ứng dụng CNTT và các phương tiện, thiết bị hiện đại vào môi trường giáo dục Đại học là yêu cầu cấp bách trong giai đoạn hiện nay và điều này thực sự góp phần nâng cao chất đào tạo nói chung và môn học GDQP-AN cho học sinh, sinh viên nói riêng.

Ứng dụng CNTT trong môn học GDQP-AN cho sinh viên đại học và cao đẳng đã được Trung tâm Giáo dục Quốc phòng nghiên cứu xây dựng một số bài giảng điện tử nhằm mục đích đổi mới phương pháp dạy học, khuyến khích và tạo điều kiện phát triển tư duy độc lập sáng tạo của người học, biến quá trình học tập thành quá trình tư duy và sáng tạo của người học. Đồng thời thực hiện đổi mới phương pháp giảng dạy, lấy sinh viên làm trung tâm của quá trình giảng dạy, biến quá trình giảng dạy thành quá trình tìm hiểu, khám phá những nội dung mà bài giảng đề cập.

Hiệu quả của việc ứng dụng CNTT vào việc thiết kế bài giảng điện tử môn học GDQP-AN mang lại là:

Tăng cường đổi mới PPDH theo hướng tích cực hoá người học, giáo viên của Trung tâm GDQP được phổ cập và nâng cao trình độ về CNTT ứng dụng trong soạn giáo án điện tử, giảng dạy;

Nâng cao chất lượng dạy, học môn học GDQP-AN cho HSSV, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo chung của nhà trường, nhất là giáo dục truyền thống, lòng yêu nước, trách nhiệm của sinh viên đối với nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc; mở rộng kiến thức về lĩnh vực quốc phòng-an ninh, khoa học kỹ thuật quân sự, chuẩn bị cho sinh viên một số kỹ năng quân sự cần thiết làm nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD & ĐT (2007). *Quyết định số 80, 81/2007/QĐ-BGDĐT Ban hành chương trình GDQP-AN cho HSSV hệ đại học, cao đẳng, THCN.*
- [2] Chính phủ (2005), *Nghị quyết số 14/2005/NQ-CP về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020.*
- [3] Giáo trình GDQP-AN (dùng cho sinh viên các trường đại học, cao đẳng), NXB Giáo dục, 2008.
- [4] Nguyễn Ngọc Quang (1986). *Lý luận dạy học đại cương, Tập I*, Trường Cán bộ QLGD&ĐT.
- [5] Quốc hội (2006), *Luật quốc phòng*, NXB Chính trị Quốc gia
- [6] Tài liệu tập huấn giáo viên GDQP, AN, Hà Nội, 2008
- [7] Tạp chí Nhà trường quân đội các kỳ

APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGY – A SOLUTION FOR IMPROVING THE QUALITY OF MILITARY AND SECURITY EDUCATION SUBJECT

Nguyen Ngoc Quy

ABSTRACT

Articles on the necessity of applying information technology in teaching the military and security education subject and efficiency of the application of information technology in teaching this subject in the military education Center of Thanh Hoa of HongDuc University.

In the articles, the authors have mentioned the current status of the teaching methods of military and security education subject, quality of courses which require the application of information technology for innovative teaching methods, improving the quality teaching. The author mentioned the process of building electronic lecture, the softwares used to build electronic lecture and investigation of evidence demonstrates the effectiveness of the application of electronic lecture in teaching the military and security education subject.

Keywords: *information technology, building electronic lecture, military and security education*

MỘT SỐ HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC TỪ VỰNG TIẾNG ANH THEO PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC GIAO TIẾP TRONG ĐIỀU KIỆN HIỆN NAY

Nguyễn Thị Quyết¹

TÓM TẮT

Kiến thức từ vựng là một phần quan trọng trong việc học ngoại ngữ. Đặc biệt, với đường hướng dạy học giao tiếp, khi mà bốn kỹ năng ngôn ngữ đều được nhấn mạnh nhằm hoàn thiện năng lực giao tiếp, vốn từ vựng là một yếu tố quan trọng trong dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên, trong điều kiện hiện tại, lớp học đông, thiếu phương tiện và cơ sở vật chất thiết yếu đảm bảo cho chất lượng dạy học, việc tổ chức các hoạt động trên lớp nhằm phát triển động cơ học tập cho người học đòi hỏi sự lựa chọn, chắt lọc kỹ càng. Trong bài viết này, chúng tôi giới thiệu một số hoạt động dạy học từ vựng có thể áp dụng được trong môi trường và điều kiện dạy học hiện tại.

Từ khoá: Từ vựng, phương pháp, giao tiếp

1. MỞ ĐẦU

Từ vựng đóng một vai trò rất quan trọng trong năng lực ngoại ngữ của một cá nhân. Vốn từ vựng, theo Read (2004) là tất cả số lượng từ mà một người biết. Từ vựng là một trong những yếu tố cốt yếu trong học ngoại ngữ. Người học cũng như giáo viên đều nhận thức được rằng, vốn từ vựng là nền tảng cơ bản để có được các kỹ năng ngôn ngữ thuần thục. Tuy nhiên, việc học, ghi nhớ từ vựng thường chỉ được xem là phần hỗ trợ cho các kỹ năng khác và không được chú trọng đúng như tầm quan trọng của nó trong các sách giáo khoa. Xu hướng các bài kiểm tra cũng tập trung rất nhiều vào kiểm tra từ vựng trong khi đó, từ không được giảng dạy cho người học nhiều như những gì nên làm. Rất khó để có được một cuốn sách giáo khoa có sự chuẩn bị chu đáo để người học được học các từ vựng lặp lại, tạo sự ghi nhớ lâu dài. Trong khi đó, khi áp dụng phương pháp giảng dạy theo đường hướng giao tiếp với quan tâm đến độ linh hoạt trong sử dụng ngôn ngữ và độ trôi chảy khi dùng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thực tế, thì vốn từ vựng lại càng thể hiện rõ vai trò quan trọng của nó. Trên thực tế, điều kiện dạy học khó khăn hiện nay gây nhiều cản trở cho việc tổ chức các hoạt động nhóm nhỏ, một trong những hoạt động thường xuyên của phương pháp dạy học này. Vì vậy trong bài viết này chúng tôi tập trung vào một số hoạt động phù hợp với điều kiện giảng dạy thực tế, từ việc giới thiệu, ôn luyện từ vựng đến các cách tự học từ vựng có sự kiểm soát của giáo viên đối với người học.

2. ĐƯỜNG HƯỚNG DẠY HỌC GIAO TIẾP

Dạy học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp tập trung vào sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp có thực, vì thế, rất đa dạng. Điều này đồng nghĩa với việc một người học thành công là một người có khả năng thuần thục trong việc giao tiếp bằng ngoại ngữ. Năm đặc điểm cơ của phương pháp giảng dạy ngoại ngữ giao tiếp được Nunan (1991) xác định như sau:

¹ ThS. Khoa Ngoại ngữ Trường Đại học Hồng Đức

- Tập trung vào học giao tiếp thông qua tương tác bằng ngôn ngữ đích.
- Đưa tài liệu đích thực vào tình huống dạy học.
- Tạo cơ hội cho người học đặt trọng tâm không chỉ vào ngôn ngữ, mà còn vào chính quá trình học tập của họ.
- Việc củng cố kinh nghiệm của người học là yếu tố quan trọng trong việc học ngôn ngữ trên lớp học.
- Tạo mối liên hệ giữa ngôn ngữ lớp học với các hoạt động bên ngoài lớp học.

Những đặc điểm trên cho thấy rõ ràng là khi dạy học theo đường hướng này, giáo viên cần tập trung vào nhu cầu của người học cũng như mối liên hệ giữa nội dung giảng dạy trong lớp học và việc sử dụng nó ở môi trường thực tế bên ngoài. Bởi vậy, phương pháp dạy học này thường được tổ chức dưới hình thức nhóm hoặc cặp, đòi hỏi sự hợp tác của người học, xây dựng và củng cố lòng tự tin của họ. Về nội dung, các chức năng ngôn ngữ, cấu trúc ngữ pháp và phát âm đều được chú ý, bên cạnh đó, các kỹ năng đều được phân bố cân bằng.

3. VAI TRÒ CỦA TỪ VỰNG TRONG HỌC NGOẠI NGỮ

Theo Orosz (2009: 82), vốn từ vựng có mối liên hệ chặt chẽ với các kỹ năng ngôn ngữ khác, vốn từ vựng của một người học sẽ giúp giáo viên biết được người đó học tập như thế nào, nó cung cấp một bức tranh chân thực về trình độ ngoại ngữ của người học. Vốn từ vựng mang mối quan hệ tương hỗ với các kỹ năng ngôn ngữ cũng như trình độ học tập của người học. Khi nhấn mạnh khả năng sử dụng ngôn ngữ của người học trong giao tiếp, các kỹ năng cần phải được chú trọng và vì thế, từ vựng sẽ là một nền tảng cốt yếu để có được năng lực giao tiếp thể hiện các kỹ năng này của cá nhân. Vốn từ vựng tương liên với khả năng đọc hiểu, nghe hiểu, và khả năng viết. Khi từ vựng được mở rộng, các kỹ năng ngôn ngữ khác cũng tiến bộ rõ rệt.

Vậy thế nào là có kiến thức về một từ vựng: theo Takac (2008: 10), để xem là có kiến thức về một từ vựng trong ngôn ngữ thứ 2 gồm nhiều yếu tố. Nhìn chung, sự hiểu biết này “bao gồm các mặt như cách đọc, cách viết, các đặc điểm hình thái học, cú pháp học và ngữ nghĩa học.” Theo Sinclair (2001: 106) “biết một từ có bao gồm biết cách sử dụng từ đó trong câu.” Với Nation (2001: 55) “Để biết một từ, cần phải biết được từ loại của từ đó và các mẫu thức ngôn ngữ mà từ đó được sử dụng.” Tóm lại, để gọi là biết một từ vựng một người phải nhớ được cách đọc cách viết, từ loại và sử dụng được từ đó để đặt câu. Việc ghi nhớ một từ vựng cũng như cách sử dụng nó, do đó, là rất cần thiết trong tiếp thụ ngôn ngữ. Đặc biệt nếu nhớ được từ vựng ở tất cả những khía cạnh này người học sẽ xây dựng được kỹ năng giao tiếp trôi chảy.

4. MỘT SỐ HOẠT ĐỘNG VÀ THỦ THUẬT DẠY HỌC TỪ VỰNG TIẾNG ANH THEO ĐƯỜNG HƯỚNG GIAO TIẾP PHÙ HỢP VỚI ĐIỀU KIỆN LỚP HỌC ĐÔNG, THIẾU PHƯƠNG TIỆN HIỆN ĐẠI HỖ TRỢ HỌC TẬP

Hiện tại, ý tưởng về lợi ích của việc giảng dạy theo đường hướng giao tiếp đã được tiếp cận, tuy nhiên, những hoạt động có triển khai trên lớp học để mang lại hiệu quả học tập hầu hết được đưa ra trong các điều kiện dạy học tối ưu, nghĩa là, số lượng người học vừa phải cho một lớp học ngoại ngữ (dưới 20), trình độ đã được phân loại đồng đều, cơ sở vật chất đảm bảo. Tuy nhiên, trong thực tế, với những nơi có điều kiện khó khăn, như lớp học đông (gần 50 sinh viên), cơ sở vật chất hạn chế việc triển khai các hoạt động nhóm, nếu có, sẽ đòi hỏi rất nhiều chuẩn bị công phu và khó triển khai, điều này dễ khiến giáo viên bỏ qua các hoạt động mang tính giao

tiếp cho học sinh. Và để tiết kiệm thời gian chuẩn bị bài cũng như công sức tổ chức quản lý lớp học, giáo viên sẽ có xu hướng sử dụng phương pháp Dịch - Ngữ pháp, việc áp dụng này sẽ mang lại bất lợi cho người học trong việc sử dụng ngoại ngữ trong giao tiếp và khiến họ trở nên “câm” “điếc” sau một quá trình dài học tập.

Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi xin giới thiệu một số cách giúp người học tiếp thu và củng cố vốn từ vựng, nhằm tạo nền tảng cho các kỹ năng ngôn ngữ có thể tổ chức ở lớp học đông, dễ dàng cho giáo viên chuẩn bị. Chúng tôi cũng sẽ phân tích những mặt mạnh và điều kiện áp dụng của từng hoạt động, đưa ra quan điểm của mình việc áp dụng vào điều kiện giảng dạy cụ thể.

4.1. Kỹ thuật giới thiệu từ vựng

Thông thường, cách dạy từ vựng nhanh và tiết kiệm thời gian nhất là dạy theo cách dịch nghĩa, nhưng trong dạy học theo đường hướng giao tiếp, cách dạy này không được đánh giá cao, do không tạo được sự tương tác giữa giáo viên và người học, hoặc giữa người học với nhau. Vì vậy một số cách giới thiệu từ khác như: **Dạy bằng tranh** (visual), theo cách này, giáo viên chuẩn bị một số bức tranh cho những từ chỉ đồ vật hoặc nghề nghiệp để giới thiệu trước lớp kèm theo từ tiếng Anh, người học sẽ dễ dàng đoán nghĩa của từ; ví dụ khi dạy những từ như balloon (bóng bay), cooker (nồi) vv...

Một cách giới thiệu từ vựng nữa là **minh họa bằng hành động** (mime), cách này rất phù hợp khi dạy một số động từ chỉ hành động của con người hoặc tính từ chỉ thái độ. Ví dụ: khi dạy từ angry (giận dữ), sad (buồn), hoặc smile (cười), cycle (đạp xe), giáo viên làm các cử chỉ điệu bộ minh họa cho các từ này để người học đoán từ.

Giới thiệu từ bằng đồ vật có thật (realia): khi dạy những từ vựng liên quan đến khung cảnh lớp học, buổi ngoại khóa hoặc một số bộ phận cơ thể, giáo viên có thể chỉ ngay những vật, bộ phận này kèm theo từ tiếng Anh để người học đoán nghĩa. Sau đó, giáo viên đưa ra nghĩa của từ. Ví dụ: khi dạy những từ như door (cửa ra vào), desk (bàn), leg (chân), sandals (đép quai hậu), giáo viên có thể áp dụng thủ thuật này.

Đưa tình huống để giới thiệu từ (situation): Với một số từ, cách giới thiệu tốt nhất là đưa ra tình huống. Giáo viên đưa ra tình huống, nhấn mạnh từ giới thiệu và yêu cầu người học đoán nghĩa của từ. Ví dụ, một số từ như windowshop (đi ngắm cửa hàng, không mua), babysit (trông trẻ) vv... giáo viên có thể đặt ra tình huống như: *I go to Thanh Hoa Plaza without buying anything, I just **windowshop** (Tôi đi siêu thị Thanh Hoá Plaza mà không mua gì, tôi chỉ đi **viễn cửa hàng**).*

Sử dụng ví dụ để giới thiệu từ vựng (example) cũng là một cách hiệu quả đối với những danh từ chung hoặc gồm nhiều bộ phận: computer (máy tính), building (toà nhà), zoo (vườn bách thú), flower (hoa), animal (động vật). Ví dụ: Khi dạy từ *animal*, giáo viên có thể lấy ví dụ: *Cat, bird, snake, tiger are animals, so, what does **animal** mean? (Mèo, chim, rắn, hổ là animals, vậy animal nghĩa là gì?)*

Một cách dạy từ vựng khác nữa là **sử dụng từ đồng nghĩa hoặc trái nghĩa**, với dấu >< để thể hiện từ trái nghĩa, và = để biểu thị đồng nghĩa, giáo viên có thể giúp người học dựa trên những kiến thức sẵn có để học những từ chưa biết. Ví dụ, khi giới thiệu từ: fail (trượt (thi)), giáo viên có thể dựa vào từ pass (đỗ) để giới thiệu nghĩa với người học bằng cách biểu thị fail >< pass ; hoặc từ toil-worn (mệt lử) = exhausted vv...

Với những thủ thuật giới thiệu từ vựng trên đây, người học sẽ được tương tác với giáo viên và có thể trao đổi với bạn cùng học ngay từ giai đoạn đầu tiên của bài học, chú trọng vào

sự tư duy, hướng sự tập trung chú ý của người học vào các từ đang học. Việc lựa chọn thủ thuật nào là do ý nghĩa của từ được đưa ra.

4.2. Các hoạt động luyện tập từ vựng trên lớp

4.2.1. Đoán từ qua gợi ý (word clues) :

Cách thực hiện: Giáo viên chuẩn bị sẵn một số thẻ chứa các từ đã học liên quan đến 3, 4 chủ đề, ví dụ: với chủ đề *telephone (điện thoại)* thì chuẩn bị các thẻ có các từ: *phonecall (cuộc điện thoại), number (số), ring (đồng chuông), hear (nghe), answer (trả lời)* v.v... Chia lớp thành 2 đội, giáo viên đưa ra từ chủ đề, ví dụ *telephone*, cả hai đội đọc các từ liên quan đến chủ đề này, từ nào trùng với từ giáo viên chuẩn bị sẵn (vd. *number*) thì giáo viên dán card chứa từ đó lên bảng ở phần tính điểm của đội đó. Hoạt động này diễn ra theo trật tự lặp lại như vậy, cuối cùng, đội nào đoán được nhiều từ hơn là đội thắng cuộc.

Ưu điểm: Hoạt động này giúp người học ôn lại những từ đã học, hệ thống hoá từ vựng đã học và tạo không khí lớp học sôi nổi.

Trường hợp áp dụng: Sau 2 đến 3 bài học, với các chủ đề khác nhau, giáo viên nên đưa ra hoạt động này để người học củng cố lại từ vựng đã học.

4.2.2. Tìm người qua liên hệ với từ cho sẵn (find someone who...)

Giáo viên chuẩn bị cho mỗi người học một bảng gồm 2 cột và một số dòng tương ứng với các câu hỏi cho sẵn, người học nên có các câu hỏi khác nhau, yêu cầu họ đi quanh lớp học và tìm ra ai có thể trả lời hoặc phù hợp với nội dung miêu tả trong câu đó, viết tên người đó vào bảng câu hỏi của mình. Hết thời gian cho phép, ai điền được nhiều tên nhất sẽ là người thắng cuộc. Bảng từ và câu hỏi có thể được thiết kế theo hình minh hoạ dưới đây:

<p><i>Find someone who:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1 can name three things that are fragile. 2 can think of three words that start with in-. 3 knows what ladybird, cockroach and flea are. 4 knows where you would find a clutch. 5 can think of three words that rhyme with spoon. 	<p style="text-align: right;">6</p> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"/>
---	--

Ưu điểm: Hoạt động này tạo cho người học có được không khí học tập sôi nổi, có sự tương tác, giao tiếp giữa các thành viên trong lớp học.

Trường hợp áp dụng : Sau 3 – 4 bài học với các chủ đề khác nhau, giáo viên có thể áp dụng hoạt động này để người học ôn luyện lại từ vựng đã học.

4.2.3. Tìm từ biết nghĩa (slap the board)

Cách thức tiến hành: Giáo viên viết các từ mới học (khoảng 10 – 15 từ) lên bảng. Chia lớp thành 2 đội, mỗi đội cử 1 đại diện lên bảng, giáo viên đọc nghĩa tiếng Việt, đến từ nào thì thành viên này chạy lên đập tay vào từ đó, nếu đúng từ và nhanh hơn, đội có thành viên đó được tính một điểm. Ví dụ: trên bảng có các từ như: bamboo (tre), icecream (kem), weep (khóc) v.v... giáo viên đọc: tre, 2 thành viên của 2 đội đập tay vào từ bamboo, giáo viên đọc hết lượt từ. Có thể gọi 2 đến 3 lượt học sinh lên bảng. Cuối cùng, đội nào được nhiều điểm hơn, đội đó chiến thắng.

Ưu điểm: Hoạt động này giúp người học củng cố từ mới và nhớ nghĩa từ, tạo không khí lớp học hoà đồng, giảm căng thẳng và nhớ từ lâu.

Trường hợp áp dụng: Áp dụng sau phần giới thiệu từ hoặc ôn tập từ mới. Ở các lớp học có số lượng người học lớn, thủ thuật này vẫn có thể áp dụng hiệu quả.

4.3. Biện pháp tự học từ vựng có sự theo dõi của giáo viên

4.2.1. Lập sổ từ (vocabulary journal)

Cách thực hiện: Vào đầu năm học, giáo viên yêu cầu người học chuẩn bị một cuốn sổ từ, gọi là journal, điền các thông tin cá nhân đầy đủ và đặt cho cuốn sổ từ một tên yêu thích (VD. Scholarship, Flower, Garden vv...)

Mỗi trang của journal, người học kẻ thành các bảng gồm 5 cột, gồm: Cột 1: word (từ), cột 2: meaning, antonym >< (từ đối nghĩa), synonym = (từ đồng nghĩa), cột 3: original sentence (câu có từ ban đầu), cột 4: my sentence (câu của bạn), cột 5: derived word (từ phái sinh); cột 6: ngày/tháng/năm. Ví dụ: Người học gặp từ: *inform* (thông báo) trong câu *No one informed him about her move* (không ai thông báo cho anh việc cô chuyển nhà). Ta sẽ có cách trình bày trong journal như sau:

Cột 1: inform

Cột 2: = tell

Cột 3: No one informed him about her move.

Cột 4: Please inform me when you know it.

Cột 5: information (n), well-informed (adj)

Cột 6 : 20/09/2010

Số lượng từ trong journal : Yêu cầu người học chọn từ 3 – 5 từ/ngày để điền vào journal, các từ được đưa vào journal là từ mới đối với người học. Giáo viên kiểm tra thường xuyên hoặc cho người học kiểm tra chéo.

Ưu điểm : Người học có được sự củng cố thường xuyên từ vựng, được dùng từ đặt câu theo hiểu biết của mình. Giáo viên có một kênh đánh giá rất thường xuyên và chính xác về tình hình học tập và trình độ của học trò thông qua các từ được chọn là từ mới và cách đặt câu. Tạo lập cho người học thói quen học thường xuyên và không quá áp lực. Trường hợp lớp đông vẫn có thể áp dụng được.

Trường hợp áp dụng : Đối với các đối tượng người học khác nhau đều có thể áp dụng được cách rèn luyện này, yêu cầu về số lượng từ đưa vào journal mỗi ngày tùy thuộc vào trình độ của người học. Tuy nhiên, số từ tối đa mỗi ngày không nên quá 8 từ.

4.3.2. Làm thẻ từ để ghi nhớ (word card)

Cách thực hiện: Sau mỗi bài học, giáo viên yêu cầu sinh viên viết các từ đã học vào mặt trước của các thẻ (là các mảnh bìa hình vuông) mỗi thẻ 1 từ, mặt sau ghi nghĩa, tranh minh họa hoặc từ đồng nghĩa của từ đó, xâu chuỗi vào thành một tập. Sau 2 đến 3 bài học, cho người học lấy từ ra, làm việc theo cặp, đoán từ và đoán nghĩa. Ví dụ: từ đã học là *basketball*, *pea* thì mặt sau của từ là *bóng rổ*, *đậu*. Người học A: *basketball*, người học B: *bóng rổ*; Người học B: *Pea*. Người học A: *đậu*. Mỗi từ gọi nghĩa đúng người học được tính 1 điểm. Ai đọc được nhiều nghĩa đúng hơn sẽ là người thắng cuộc.

Ưu điểm: Hình thức này khuyến khích việc học từ mới thường xuyên, liên tục, và giúp người học có thể củng cố, bồi dưỡng lượng từ vựng thông qua trao đổi cùng bạn học.

Trường hợp áp dụng: Có thể sử dụng trong các lớp học ngoại ngữ, đảm bảo sự theo dõi thường xuyên và sát sao của giáo viên đối với người học.

4. KẾT LUẬN

Như chúng tôi đã đề cập ở trên, việc học từ vựng đảm bảo nền tảng cho việc phát triển các kỹ năng trong học tập ngoại ngữ. Tuy nhiên, việc triển khai các hoạt động phong phú trên lớp học, đảm bảo sự tương tác giữa giáo viên và người học và giữa người học với nhau không phải lúc nào cũng dễ dàng trong điều kiện thực tế của dạy học hiện nay: Lớp học đông, cơ sở vật chất (hệ thống đa phương tiện) hạn chế. Chúng tôi chọn lọc một số thủ thuật và hoạt động hữu ích trong việc dạy học từ vựng để áp dụng trong thực tế để áp dụng trong bài viết này. Trong khuôn khổ nội dung bài báo, chúng tôi giới thiệu những ưu điểm và trường hợp nên áp dụng các thủ thuật, hoạt động được đưa ra, theo một quy trình khép kín từ giai đoạn giới thiệu từ đến ôn luyện từ và tự học có sự kiểm soát của giáo viên. Chúng tôi hy vọng, những người có cùng mối quan tâm có thể có được một tài liệu hướng dẫn nhỏ để tham khảo và áp dụng trong việc dạy học của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Jonhs, P.W. (2009). *Vocabulary Games and Activities for Teachers*. Penguin.
- [2] Molinsky, S. J, Bliss, B. (1994). *Handbook of Vocabulary Teaching Strategies*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- [3] Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- [5] Orosz, A. (2009). *The Growth of Young Learners' English Vocabulary Size*. In Nokolov (ed). *Early Learning of Modern Foreign Language* (pp.181 – 194). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- [6] Read, J. (2004). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [7] Sinclair, B. & Ellis, G. (1989). *Learning to Learn English Learner's Book: A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [8] Takac, V.P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

SOME APPLICABLE ACTIVITIES TO TEACH VOCABULARY IN THE CURRENT TEACHING SITUATION IN THE LIGHT OF COMMUNICATIVE TEACHING APPROACH

Nguyen Thi Quyet

ABSTRACT

Vocabulary knowledge is an essential part of second language learning. Especially, in the light of communicative language teaching, when the four skills are emphasized to build up communicative competence, vocabulary capacity is the core issue in language teaching. However, in the reality of current teaching and learning, with the big class and lack of facilities, organizing motivating activities needs a careful selection and thoughtful choice. In this paper, we would like to introduce some vocabulary teaching activities relevant for our teaching situation.

Keyword: *Vocabulary, approach, communicative,*

MỘT SỐ BIỆN PHÁP RÈN LUYỆN KỸ NĂNG HỌC TẬP CHO SINH VIÊN THEO HỆ THỐNG TÍN CHỈ

Luu Thị Trí¹

TÓM TẮT

Hiệu quả của quá trình đào tạo theo hệ thống tín chỉ (HTTC) đã được nhiều nền giáo dục tiên tiến trên thế giới thừa nhận. Song, đối với giáo dục đại học Việt Nam, quá trình đào tạo theo HTTC vẫn chưa được áp dụng một cách đồng bộ. Đối với Trường đại học Hồng Đức, lộ trình đào tạo theo HTTC đã được thực hiện hơn hai năm qua. Giảng viên và sinh viên (SV) đã bước đầu làm quen với mô hình đào tạo mới. Đối với SV việc học theo chương trình tín chỉ, muốn được điểm cao và hiệu quả học tập tốt, điều quan trọng là phải có những kỹ năng học tập và sự sáng tạo của SV. Vì vậy, ngoài việc xác định những kỹ năng học tập phù hợp với phương thức đào tạo mới, cần phải lựa chọn những biện pháp rèn luyện kỹ năng học tập cho SV. Điều này có ý nghĩa vô cùng quan trọng, nó góp phần quyết định chất lượng học tập nói riêng, góp phần quyết định chất lượng và hiệu quả đào tạo của nhà trường nói chung.

Từ khóa: “Tín chỉ; kỹ năng học tập”

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiệu quả của mô hình đào tạo theo hệ thống tín chỉ (HTTC) đã được nhiều nền giáo dục tiên tiến trên thế giới thừa nhận. Theo lộ trình của Bộ GD-ĐT, năm 2010, tất cả các trường đại học (ĐH), cao đẳng phải áp dụng chương trình đào tạo theo tín chỉ. Ở Trường Đại học Hồng Đức đã qua hai năm thực hiện quá trình đào tạo theo HTTC, song nhiều sinh viên (SV) vẫn chưa hiểu hết mô hình đào tạo này. Để tiếp cận với mô hình đào tạo mới, tất cả SV của các khóa, các ngành học thuộc bậc CĐ & ĐH theo chương trình đào tạo HTTC, ngay từ đầu khóa học, năm học nhà trường đã tổ chức nhiều hoạt động, nhằm giới thiệu, cung cấp cho SV những hiểu biết nhất định về thuận lợi và khó khăn của phương thức đào tạo theo HTTC.

Với đặc điểm cơ bản là trao quyền chủ động cho SV, mô hình đào tạo theo HTTC có những ưu điểm vượt trội so với mô hình đào tạo theo niên chế. SV có thể chủ động thực hiện chương trình đào tạo theo đúng khả năng, sở thích và thời khóa biểu riêng của mình, nhờ vậy mà một SV giỏi có thể học vượt chương trình và những SV khó khăn có thêm cơ hội, thời gian để theo đuổi con đường học tập của mình. Đào tạo theo HTTC cũng mang lại cho SV nhiều cơ hội chuyển đổi đơn vị môn học, học thêm văn bằng hai mà không lãng phí thời gian học lại những điều đã biết. Việc lượng hóa kiến thức môn học và qui đổi ra đơn vị tín chỉ cũng giúp cho SV có cái nhìn cụ thể hơn những kiến thức mình đang tiếp thu [2]. Tuy nhiên, đồng thời với việc trao quyền chủ động cho SV, HTTC cũng đòi hỏi SV một sự chủ động và tự trách nhiệm, tự ý thức việc học của bản thân. Đây cũng chính là điểm mà rất nhiều SV còn thiếu. Từ ưu thế được quyền chủ động sắp xếp chương trình đào tạo cho chính bản thân, nhiều SV tỏ ra bị động

¹ ThS. Bộ môn Tâm lý Giáo dục, trường ĐH Hồng Đức

và không hiểu rõ đường hướng học tập, rèn luyện trong những năm học ĐH, dẫn đến kết quả học tập chưa cao.

Mô hình đào tạo theo HTTC là mô hình đào tạo mới, có nhiều vấn đề cần phải thảo luận, trao đổi. Song, trong bài viết này, chúng tôi chỉ tập trung bàn “*một số biện pháp rèn luyện kỹ năng học tập cho sinh viên theo HTTC*”.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

- *Phương pháp (PP) nghiên cứu lý thuyết*: Chúng tôi sử dụng PP này để phân tích, tổng hợp và phân loại các đơn vị kiến thức có liên quan đến kỹ năng học tập, quá trình đào tạo theo HTTC.

- *Phương pháp nghiên cứu và tổng kết kinh nghiệm*: Chúng tôi tiến hành nghiên cứu kinh nghiệm giảng dạy của các đồng nghiệp cũng như kinh nghiệm của bản thân và kinh nghiệm học tập của SV.

- *Phương pháp nghiên cứu tài liệu và sản phẩm hoạt động*: Chúng tôi thu thập thông tin từ các sản phẩm của hoạt động dạy và hoạt động học theo HTTC, như: Đề cương chi tiết học phần, đề cương bài giảng, sản phẩm làm việc nhóm, sản phẩm tự học.v.v...

- *Phương pháp điều tra*: Tiến hành điều tra một số SV và giảng viên trong quá trình dạy học theo HTTC.

3. NỘI DUNG VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Mô hình đào tạo theo HTTC, lớp học nhỏ bị phá vỡ, SV không có sự gắn bó với nhau trong học tập vì phải theo học các lớp học phần khác nhau. Bạn bè ít quen biết cũng là một nguyên nhân quan trọng làm nhiều SV không hứng thú khi ngồi trong giảng đường. Việc lượng hóa một khối lượng kiến thức khổng lồ từ chương trình đào tạo niên chế sang HTTC khó tránh khỏi những thiếu sót khi xây dựng chương trình đào tạo, xây dựng đề cương chi tiết học phần cũng góp phần dẫn đến khó khăn cho việc học của SV và công tác giảng dạy của giảng viên.

Vậy làm thế nào để việc học theo hình thức này đạt hiệu quả là bản khoăn của không ít SV hiện nay.

3.1. Mấu chốt để học tốt với chương trình đào tạo theo HTTC chính là sự phát huy tối đa tính chủ động và tích cực học tập của người học

Qua thực tế, hơn hai năm áp dụng HTTC đối với SV K30, K31 bậc cao đẳng và K11, K12 bậc đại học ở Trường đại học Hồng Đức cho thấy: Một vấn đề đáng lưu tâm là tính chủ động của SV trong học tập rất thấp. Họ không quen làm việc độc lập, vẫn giữ tư duy dựa vào đội ngũ giảng viên, đội ngũ cán bộ lớp để nắm bắt những thông tin của nhà trường. Nhiều SV phản nản là họ không biết trường sẽ tổ chức những môn học nào; thời khóa biểu như thế nào; kế hoạch dạy học, học tập còn nhiều bất cập...trong khi đó, vào đầu từng học kỳ, các khoa, bộ môn đều đưa chương trình đào tạo, đề cương chi tiết học phần lên trang Website của trường. Vậy vấn đề đặt ra, là làm thế nào để phát huy tối đa tính tích cực, chủ động của SV trong quá trình dạy học?

“Hiểu được các đặc tính và nhu cầu của sinh viên là nhân tố cơ bản đảm bảo sự thành công trong giáo dục đại học. Hiệu quả giảng dạy phụ thuộc rất nhiều vào hứng thú học tập

người học” [3]. Việc khơi gợi, tạo sự hứng thú cho SV trong học tập có tác dụng kích thích tư duy, tính tích cực của họ, làm cho họ động não, chủ động chiếm lĩnh tri thức, hình thành kỹ năng học tập. Nhờ đó, giúp họ *thích ứng với phương thức* đào tạo theo HTTC. Nói đến “*sự thích ứng*” là nói đến một môi trường, hoàn cảnh mới với những yêu cầu, đòi hỏi mới chưa hề có trong kinh nghiệm của bản thân. Chúng ta cần đến “*sự thích ứng*” khi phải làm quen, xâm nhập vào môi trường đó - như một điều kiện, một phẩm chất quan trọng giúp con người tồn tại, phát triển. Đó chính là sự “*thích ứng tâm lý - xã hội*”. Con người không chỉ phải đáp ứng với những yêu cầu của môi trường tự nhiên mà cả môi trường xã hội; không chỉ duy trì sự tồn tại mà còn tác động trở lại môi trường đó theo ý muốn của mình. Vì vậy, “*khả năng thích ứng thể hiện tính năng động, tích cực, linh hoạt của mỗi người. sự thích ứng của sinh viên là sự thay đổi, điều chỉnh bản thân (về ý thức, thói quen, hành vi...) cho phù hợp với những yêu cầu mới*” [3].

Qua kết quả điều tra về những khó khăn mà SV thường gặp trong việc học tập theo HTTC cho thấy:

Khó khăn chủ yếu là sinh viên chưa có phương pháp học, chưa có thái độ học tập đúng. Sinh viên chưa có động cơ tự học, chưa tìm được hứng thú học, tự học chưa trở thành nhu cầu của họ. Đặc biệt, nhiều sinh viên chưa có các kỹ năng rất quan trọng của việc tự học, như:

- Thứ nhất: *Chỉ có 35,5% SV được khảo sát cho rằng mình đã tìm được những phương pháp học phù hợp với đặc điểm nhận thức*, sinh viên chưa lập được kế hoạch để tự học, chưa tận dụng được những thời gian rảnh để học, *28,2% SV cho rằng mình đã lập thời gian biểu học tập và cố gắng thực hiện đúng thời gian biểu..*

- Thứ hai: *68% SV cho rằng mình không có năng lực tự nghiên cứu*, phần lớn số sinh viên chưa có kỹ năng tìm tài liệu, chưa biết nguồn tìm, số SV chưa biết sử dụng thư viện điện tử để tìm tài liệu còn nhiều.

- Thứ ba: SV chưa có kỹ năng đọc sách, khả năng tổng hợp tài liệu chưa tốt.... *40,1% cho rằng mình học chủ yếu từ vở ghi, giáo trình và ít có thời gian tìm đọc những tài liệu tham khảo.*

- Thứ tư: Kỹ năng làm việc nhóm của SV còn kém v.v...., *Có 40,7% SV ngại nêu thắc mắc, ngại nói ra ý tưởng riêng của mình,*

3.2. Hình thành kỹ năng học tập phù hợp với quá trình đào tạo theo HTTC

Từ năm 2006 đến nay, một số trường đại học đã thí điểm chương trình đào tạo theo HTTC chỉ, đã tổ chức nhiều cuộc hội thảo bàn về những vấn đề của dạy học theo tín chỉ, về hình thức, nội dung, nhiệm vụ và tính chất v.v... của mô hình này. Các hình thức dạy học mới mà SV phải thực hiện, như: Giờ lý thuyết, tự nghiên cứu tài liệu, làm việc nhóm, thảo luận, Xemina, trình chiếu Powerpoint báo cáo sản phẩm nhóm, làm bài tập tháng, bài tập lớn v.v.... Thực tế, việc dạy và học theo tín chỉ vẫn còn tồn tại nhiều vấn đề khó khăn không tránh khỏi. Một câu hỏi lớn được đặt ra là: *Học theo tín chỉ thế nào cho hiệu quả?*

Học theo chương trình tín chỉ, muốn được điểm cao và hiệu quả học tập tốt, không đơn giản chỉ là phải lên thư viện đọc sách từ sáng đến tối, “cày” chăm chỉ, đến kì thi học thuộc bài, mà quan trọng hơn là *kỹ năng học tập và sự sáng tạo* trong những công việc quen thuộc ấy. Điểm khác biệt lớn nhất của tín chỉ so với cách học truyền thống ở chỗ thời lượng sẽ dành nhiều hơn cho thảo luận, làm việc nhóm và tự đọc sách.v.v

Người học - SV phải chủ động phát biểu, trao đổi, góp ý cho bài học. “*Họ được nói, được bộc lộ quan điểm cho dù đôi khi không tránh khỏi sự tranh luận, bảo vệ cho quan điểm của bản thân, SV phải tự xác định được mình là chủ thể chứ không phải “người ngoài cuộc” [3].* Giảng viên sẽ là người tổng kết lại cuối cùng ý kiến của tất cả SV để giờ học diễn ra đúng mục tiêu đã đề ra.

Trước đây, chúng ta vẫn quen dùng từ học nhóm, học tổ.... Trong dạy học theo tín chỉ, chúng ta sẽ được làm quen với một khái niệm khác: *Làm việc nhóm*. Quyền lợi cũng như nghĩa vụ của SV trong mỗi nhóm là bình đẳng với những người khác. SV phải làm việc và không được ỷ lại. Đã có rất nhiều trường hợp sinh viên không thích làm việc nhóm vì không thấy hiệu quả của hình thức này. Thực tế thì không phải ai cũng tích cực tham gia vào việc nêu và đóng góp ý kiến, chấp hành thời gian của cả nhóm khi làm việc chung, cũng như việc khó thống nhất ý kiến giữa các thành viên với nhau. Tình trạng này có thể khắc phục dễ dàng nếu như chúng ta biết phân chia công việc đồng đều và cụ thể. Tất nhiên *ý thức tự giác và nỗ lực của các thành viên đóng vai trò quyết định*.

Một vướng mắc nữa là khi thuyết trình hay trình chiếu bài tập trên lớp, dù đó là ý kiến của các nhân hay là sản phẩm kết hợp của cả một nhóm thì điều đầu tiên là SV phải lắng nghe, thảo luận thậm chí “*bác bỏ*” với một *tinh thần hoàn toàn dân chủ và có tính chất tích cực*, tức là đóng góp để cùng nhau tiến bộ. Có không ít bạn đã lập tức tỏ thái độ không bằng lòng hoặc phản đối gay gắt với các ý kiến là do sự đố kỵ cá nhân. Đó thực sự là một điều đáng buồn. Hình thức dạy học theo tín chỉ bản thân nó đã mang tính chất là một sự “*cởi mở*” và dân chủ, giữa thầy với trò, giữa trò với trò.

Một nhân tố giúp cho SV có *kỹ năng học tập* tốt đó là vai trò của người thầy trong dạy học theo tín chỉ. Người thầy tuy *không còn là nhân tố trung tâm*, cũng không còn vị trí duy nhất là ở trên bục giảng, nhưng người thầy vẫn nhất thiết phải là người “*cầm cân nảy mực*” sáng suốt trong việc điều khiển, định hướng cho lớp học cũng như các cuộc thảo luận, đồng thời trong cả các hình thức kiểm tra và đánh giá. Điểm của một môn học tín chỉ không đơn giản là một điểm thi giữa kì và cuối kì nữa mà nó sẽ là kết quả tổng hợp của rất nhiều bài kiểm tra, điểm thảo luận, điểm làm bài tập nhóm... Người thầy, không những phải đáp ứng cho người học về mặt kiến thức mà còn về phương pháp, về *kỹ năng học tập*, như: xử lí tài liệu, cập nhật thông tin, tổ chức các nhóm học, các chương trình xêmina, các buổi thuyết trình hay trình chiếu..., vẫn còn nhiều giảng viên đại học không đáp ứng tốt các yêu cầu này và “*sự đánh giá giảng viên nằm ở chính người học và chất lượng môn học*” [3]. Do vậy “*học theo tín chỉ thế nào để đạt hiệu quả cao?*” không còn là câu hỏi dành riêng cho SV.

Bản thân người học phải cố gắng không ngừng trong việc tiếp cận *phương pháp học tập và các kỹ năng học tập phù hợp với phương thức đào tạo mới*. Một SV trong thời điểm hiện nay không thể không biết đến tin học, cách sử dụng Powerpoint cũng như khả năng thuyết trình trước đám đông hay làm việc nhóm.

Các kỹ năng học tập cần hình thành ở SV trong đào tạo theo HTTC

Qua kết quả nghiên cứu và bằng kinh nghiệm giảng dạy của bản thân, cần phải hình thành ở SV các kỹ năng học tập sau đây:

Đó là những kỹ năng: Học trên lớp, ở nhà, đọc sách, ghi nhớ tốt, giải tỏa stress và kỹ năng chuẩn bị và làm bài kiểm tra..v.v... Những kinh nghiệm này tưởng là quá cũ nhưng lại giúp ích rất nhiều cho các SV.

3.2.1. Kỹ năng nghe giảng

- *Nghe giảng*: Để tập trung nghe giảng nắm được bài ngay trên lớp không phải là một việc đơn giản và dễ dàng. Hơn nữa, việc tập trung được hay không đôi khi còn phụ thuộc vào giảng viên, bài giảng hay các nguyên nhân chủ quan khác. Vì vậy SV cần phải luyện tập, tránh để bản thân bị phân tâm.

Việc phát biểu hay đặt câu hỏi cho thầy, cô giáo cũng là một cách khiến người học tập trung hơn. Để phát biểu tốt thì hãy ghi những câu nhận xét hay phát biểu vào một tờ giấy trước khi phát biểu.

- *Ghi chép*: Cần phải viết nhanh hơn, dùng nhiều ký tự viết tắt. Không cần phải ghi tất cả những gì giảng viên thuyết trình. Hãy dành thời gian để nghe giải thích kỹ hơn về định nghĩa, khái niệm, cách chứng minh... Chỉ ghi chép những gì mà bản thân chưa biết, những điều quan trọng mà sách không có. Ngoài ra, vở của người bạn cùng học cũng là tài liệu hữu ích, vì có thể lúc đăng trí SV đã bỏ sót một chi tiết quan trọng trong bài giảng.

3.2.2. Kỹ năng làm việc nhóm.

SV cần có những kỹ năng cơ bản sau đây:

- *Lắng nghe*: Đây là một trong những kỹ năng quan trọng nhất. Các thành viên trong nhóm phải biết lắng nghe ý kiến của nhau. Kỹ năng này phản ánh sự tôn trọng (hay xây dựng) ý kiến giữa các thành viên.

- *Chất vấn*: Qua cách thức đặt câu hỏi của mỗi bạn, chúng ta có thể nhận biết được mức độ tác động lẫn nhau, khả năng thảo luận, đưa ra vấn đề cho các thành viên khác của họ.

- *Thuyết phục*: Các thành viên phải trao đổi, suy xét những ý tưởng đã đưa ra. Đồng thời họ cần biết tự bảo vệ và thuyết phục người khác đồng tình với ý kiến của mình.

- *Tôn trọng*: Mỗi thành viên trong nhóm phải tôn trọng ý kiến của những người khác thể hiện qua việc động viên, hỗ trợ nhau, nỗ lực biến chúng thành hiện thực.

- *Trợ giúp*: Các thành viên phải biết giúp đỡ nhau, hỗ trợ cho bạn trong nhóm khi cần thiết.

- *Sẻ chia*: Mỗi thành viên đưa ra ý tưởng và tường thuật cách nghĩ ra nó của mình cho các thành viên khác trong nhóm cùng hiểu

- *Chung sức*: Mỗi thành viên phải đóng góp trí lực cùng nhau thực hiện kế hoạch, mục tiêu đã đề ra.

3.2.3. Kỹ năng học ở nhà

Cần tìm một chỗ yên tĩnh, tránh tiếng ồn, nên chọn một thời gian học cố định và tạo cho mình thói quen thực hiện thời gian đó. Ngoài ra, cần có lịch học thật hợp lý, kết hợp giữa học tập và giải trí, như có thể một bản nhạc nhẹ nhàng, hoặc một bài tập thể dục..., phần khó hiểu thì để lại, học những phần khác để hiểu hơn, sau khi thư giãn, thoải mái thì học tiếp.

3.2.4. Kỹ năng đọc sách

Đọc sách là kỹ năng không thể thiếu bởi học ở đại học sẽ phải đọc rất nhiều sách. Vậy phải chọn một khối lượng vừa đủ để bắt đầu, cố gắng nắm được cách bố trí, hệ thống của tư liệu, nếu có phần tóm lược của tư liệu thì cần phải đọc ngay nó. Sau đó, đọc những gì hiểu rõ nhất để xác định độ khó, ghi lại những gì không hiểu. Đừng nản chí nếu không hiểu. Nên dùng bút đánh dấu những chỗ quan trọng hay chưa hiểu để có thể xem lại. Trong khi đọc, thỉnh thoảng dừng đọc và đặt những câu hỏi kích thích và tự tìm câu trả lời.

3.2.5. Kỹ năng ghi nhớ tốt

Để có một trí nhớ tốt hãy chọn cho mình một thói quen rèn luyện trí nhớ, như khi đến trường kiểm tra sách vở; nên ghi danh sách các việc cần làm vào một tờ giấy nhỏ và thỉnh thoảng kiểm tra xem tiếp theo mình cần phải làm gì.

Để ghi nhớ tốt nhất trong việc tiếp thu kiến thức thì phải cùng bạn bè thảo luận về một vấn đề cùng quan tâm. Ngoài ra, phải “*ghi nhớ qua các chi tiết quan trọng, các key words, các hình ảnh minh họa*” [4].

3.2.6. Kỹ năng giải tỏa stress

Bằng cách nghỉ ngơi, thư giãn, tạo cho mình một khoảng thời gian ngắn mỗi ngày hoặc vận động, như đi bộ, tập thể dục, trò chuyện cùng bạn bè. Sau khi đã cảm thấy thoải mái hơn hãy bắt đầu giải quyết vấn đề, có thể thay đổi để xoay chuyển tình hình. Đừng để tâm vào những việc lặt vặt.

Ngoài ra, phải ngủ đủ giờ, hãy luôn cố gắng suy nghĩ tích cực như: Tại sao lại phải “lo cuống lên”? Tại sao phải “giận sôi người”? v.v...

3.2.7. Kỹ năng chuẩn bị và làm bài kiểm tra

Một số phương pháp và công cụ kiểm tra, đánh giá cơ bản trong quá trình học tập theo tín chỉ, như:

- Các bài kiểm tra viết (bài tập cá nhân hoặc nhóm).
- Các bài kiểm tra nói
- Các bài thực hành trong phòng thí nghiệm
- Bài tập lớn, đề tài nghiên cứu
- Các bài thi giữa kỳ, cuối học kỳ
- Luận văn

Để làm tốt bài kiểm tra, đầu tiên phải xác định các tài liệu liên quan để ôn tập; sắp xếp những gì ghi chép được, hệ thống hóa kiến thức, ước lượng xem cần bao lâu để ôn tập. Chia nhỏ những gì bạn học thành từng phần. Hãy xem trước tất cả những tài liệu mà bạn cần phải học, lướt qua các chương để nắm được ý chính.

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

3.3. Một số biện pháp rèn luyện kỹ năng học tập theo HTTC.

Qua hơn hai năm thực hiện quá trình dạy học theo HTTC, bằng kinh nghiệm giảng dạy và hướng dẫn SV học tập, để đạt hiệu cao mỗi SV cần phải rèn luyện các kỹ năng học tập theo một số biện pháp cơ bản sau đây:

- *Lập kế hoạch học tập và làm việc có phương pháp, có hệ thống.*

Trước khi làm bất cứ chuyện gì, nên lập kế hoạch. Nếu không có kế hoạch thì không làm chủ được thời gian, nhất là khi có điều gì bất trắc xảy đến. Một kế hoạch học tập tốt cũng giống như chiếc phao cứu hộ vậy. Mỗi người, tùy vào nhu cầu của mình, sẽ lập một kế hoạch học tập riêng, kế hoạch đó có thể thay đổi khi cần, nhưng điều quan trọng là phải tuân thủ kế hoạch đã đề ra. Đừng lo ngại khi phải sửa đổi kế hoạch. Nên nhớ rằng, việc lập kế hoạch là giúp bạn có thói quen học tốt hơn, phải ý thức tuân theo đúng kế hoạch học tập đã định.

Mỗi cá nhân có các cách thức lập kế hoạch học tập phù hợp với năng lực và kinh nghiệm của cá nhân đó. Song trong kế hoạch học tập, cần làm rõ các vấn đề sau: Thời gian (cụ thể cho từng môn); địa điểm học tập (có thể là thư viện hoặc giảng đường...); nội dung công việc (học lý thuyết, thực hành hay làm việc nhóm..); chế độ nghỉ ngơi

Trước mỗi học kỳ, cần lập cho mình một kế hoạch học tập dựa trên mục tiêu của từng môn học. Các môn học đạt điểm số bao nhiêu, hãy lên kế hoạch để dành thời gian tương xứng. Việc lập kế hoạch không những làm chủ được thời gian mà còn sử dụng nó một cách hiệu quả nhất.

- *Tập trung nghe giảng và có cách ghi chép:* Tìm ra các ý tưởng quan trọng mà thầy cô đã nhấn mạnh. Lưu ý các từ "cho nên, vì vậy", "điều chủ yếu", "điều quan trọng" mà thầy cô đã tóm tắt

- *Học một cách chủ động chứ không thụ động:* Không nên đọc đi đọc lại một câu như vẹt. Hãy dùng nhiều giác quan khi học. "*Học mà chỉ nghe giảng thì lưu giữ được 10% những gì đã nghe; nếu chỉ nhìn thì lưu giữ được 15%; kết hợp nghe và nhìn cùng lúc: nhớ được 20%; được xem làm thí nghiệm: nhớ được 30%; thảo luận nhóm: nhớ được 50-60%; thực hành bằng cách làm bài, ghi lại, viết lại: nhớ được tới 75-80%; nhớ được, nắm vững nhất là giảng giải lại cho người khác, ứng dụng những gì được học ngay sau khi học là 90%*" [5]. (Tài liệu do Trung tâm thực nghiệm về đào tạo quốc gia, đại học Maine - Mỹ công bố).

- *Ghi chú cẩn thận:* Nó sẽ đòi hỏi bạn suy nghĩ theo lối phân tích. Ghi ngắn, đủ dữ liệu sẽ tốt hơn là viết tất cả mọi điều ghi được vì không còn thời gian để phân tích rồi sau đó mới tổng hợp lại.

- *Làm việc nhóm:* Trao đổi với bạn bè theo cách học nhóm sau khi được thầy cô khơi gợi, hướng dẫn, hãy luôn tạo sự thoải mái cho nhau trong học tập. Những kinh nghiệm và kiến thức của các thành viên trong nhóm sẽ được mọi người cùng nhau chia sẻ, trao đổi, góp ý kiến

- *Tìm và chuẩn bị nơi học tập:* Cố gắng tối ưu hóa môi trường học tập theo cách tốt nhất có thể có được.

4. KẾT LUẬN

"*Bản chất quá trình dạy học ở đại học là quá trình tự học, tự nghiên cứu của SV*" [4]. Vì vậy trong quá trình đào tạo, mỗi cán bộ giảng viên cũng như chính bản thân người học, ngoài việc nắm vững bản chất của phương thức đào tạo theo HTTC, những thuận lợi và khó khăn của

phương thức đào tạo này để phát huy tối đa tính chủ động, tích cực học tập của người học. Mô hình đào tạo theo HTTC vừa giúp SV rèn luyện tính chủ động trong học tập, nhưng cũng đòi hỏi tính sáng tạo, tinh thần tích cực đổi mới trong quá trình học tập. Về phương pháp học tập đối với người học theo HTTC là phải áp dụng phương pháp học tích cực, lấy tự học là chính. Song cần phải có những biện pháp cụ thể để rèn luyện *kỹ năng học tập* cho phù hợp với từng môn học, từng ngành học. Điều này có ý nghĩa vô cùng quan trọng, nó góp phần quyết định chất lượng học tập của SV và góp phần chất lượng, hiệu quả quá trình đào tạo của nhà trường

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Quy chế đào tạo đại học & cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ. (Ban hành theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD –ĐT ngày 15 tháng 8 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [2] Quy định về đào tạo cao đẳng và đại học hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ (Ban hành kèm theo Quyết định số 801/2008/QĐ-ĐHĐ ngày 03 tháng 9 năm 2008 của Hiệu trưởng Trường ĐH Hồng Đức)
- [3] Hoàng Ngọc Vinh. *Hướng dẫn dạy và học trong giáo dục đại học*. Hà Nội 2009.
- [4] Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức. *Lý luận dạy học đại học*. NXB ĐHSP Hà Nội 2004.
- [5] Thái Duy Tuyên. *Giáo dục học đại học*. NXB ĐHQG Hà Nội 2004.

MEASURES TO TRAIN THE LEARNING SKILLS TO STUDENTS UNDER THE CREDIT SYSTEM

Luu Thi Tri

ABSTRACT

Effectiveness of the training process under the credit system (FC) was more advanced education in the world recognizes. However, for higher education in Vietnam, the training process by FC has not been applied simultaneously. For the University of Hong Duc FC training schedule has been made over the past two years. Lecturers and students (SV) were initially familiar with the new training model. For students studying in the program credits, want to improve their grades and good academic performance, it is important to have the study skills and creativity of students. So, in addition to determining the appropriate learning skills with new training methods, need to adopt measures to train the learning skills to students. This means extremely important, it contributes to determine the quality of learning in particular, help determine the quality and effectiveness of school education in general.

Keywords: *credit system, learning skills.*

ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG VỀ MẶT XÃ HỘI CỦA CÁC TỔ CHỨC TÀI CHÍNH VI MÔ VIỆT NAM

Vũ Thị Cẩm Chi ¹

TÓM TẮT

Bài viết phân tích hiệu quả hoạt động của các tổ chức tài chính vi mô Việt Nam xét về mặt xã hội. Kết quả phân tích cho thấy, trong thời gian qua, các tổ chức tài chính vi mô Việt Nam đáp ứng được ngày càng nhiều số lượng khách hàng. Tuy nhiên, tỷ lệ khách hàng được cấp vốn tín dụng vi mô so với số dân nghèo vẫn còn thấp. Điều này cho thấy hiện tại có một khoảng cách giữa cung và cầu trên thị trường tài chính vi mô ở Việt Nam; nhiều người nghèo vẫn chưa được tiếp cận với các sản phẩm và dịch vụ tài chính vi mô để nâng cao đời sống của mình.

Từ khóa: Tài chính vi mô, tổ chức tài chính vi mô, hiệu quả hoạt động xã hội, Việt Nam

Tài chính vi mô, khởi xướng từ Ngân hàng Grameen, Bangladesh vào những năm 1970, hiện đang được coi là một công cụ hữu hiệu để phòng chống nghèo đói tại các quốc gia đang và kém phát triển. Trong những năm qua, Việt Nam đã đạt được nhiều thành tựu trong phát triển kinh tế, tuy nhiên, nghèo đói vẫn đang là vấn đề nhức nhối và do vậy, xóa đói giảm nghèo là một trong những mục tiêu được Chính Phủ quan tâm hàng đầu. So với những phương pháp xóa đói giảm nghèo truyền thống thông qua những chương trình mục tiêu quốc gia hay viện trợ của các Chính phủ và các tổ chức phi chính phủ nước ngoài (NGO), tài chính vi mô có những điểm ưu việt như tăng cường việc sử dụng vốn vay hiệu quả hơn, giảm gánh nặng chi tiêu ngân sách. Tài chính vi mô xuất hiện tại Việt Nam hơn hai mươi năm qua và đã có những đóng góp nhất định trong việc nâng cao thu nhập và chất lượng đời sống của các hộ nghèo tại Việt Nam. Tuy nhiên, thực trạng hoạt động tài chính vi mô ở Việt Nam trong thời gian qua cho thấy lĩnh vực này vẫn chưa phát triển thực sự hiệu quả so với tiềm năng của thị trường tài chính vi mô tại Việt Nam. Cụ thể, vẫn còn nhiều hộ nghèo tại Việt Nam chưa tiếp cận được với tài chính vi mô để thoát nghèo. Xuất phát từ những tác động tích cực của tài chính vi mô và vấn đề xóa đói giảm nghèo tại Việt Nam; mục đích của bài nghiên cứu là đánh giá thực trạng hoạt động về mặt xã hội của các tổ chức tài chính vi mô tại Việt Nam. Trên cơ sở kết quả phân tích, bài viết đưa ra một số đề xuất nhằm tăng cường hiệu quả hoạt động xã hội của các tổ chức tài chính vi mô tại Việt Nam trong thời gian tới.

1. MỘT SỐ LÝ LUẬN CƠ BẢN VỀ TÀI CHÍNH VI MÔ

1.1. Khái niệm tài chính vi mô (TCVM):

Theo Yunus (1976), thuật ngữ "tài chính vi mô" ban đầu được hiểu là những món vay nhỏ có thể chấp hoặc không có thể chấp dành cho những khách hàng phi truyền thống - những người không thể vay vốn từ các ngân hàng thương mại, tại khu vực nông thôn hoặc những vùng kém

¹ Khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh, trường Đại học Hồng Đức

phát triển. Ngày nay, cùng với sự phát triển của TCVM trên toàn thế giới, khái niệm này cũng được mở rộng. Theo Tổ chức Liên Hiệp quốc, TCVM bao gồm những dịch vụ tài chính nhỏ như tiền gửi tiết kiệm, vốn tín dụng và các dịch vụ tài chính khác dành cho những người nghèo và những người có thu nhập thấp².

Tại Việt Nam, tài chính vi mô được gọi là tài chính quy mô nhỏ. Theo nghị định số 28/2005/NĐ-CP ngày 9-3-2007 về tổ chức và hoạt động của tổ chức tài chính quy mô nhỏ tại Việt Nam, "tài chính quy mô nhỏ là hoạt động cung cấp một số dịch vụ tài chính, ngân hàng nhỏ, đơn giản cho các hộ gia đình, cá nhân có thu nhập thấp, đặc biệt là hộ gia đình nghèo và người nghèo" (Kim Anh, 2009)

1.2. Tổ chức tài chính vi mô (tổ chức TCVM):

Tổ chức TCVM là tổ chức cung cấp những sản phẩm và dịch vụ tài chính cho người nghèo hoặc những doanh nghiệp nhỏ (Hardy và đồng sự, 2003).

Theo Luật các tổ chức tín dụng năm 2010 của nước cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, "tổ chức TCVM là loại hình tổ chức tín dụng chủ yếu thực hiện một số hoạt động ngân hàng nhằm đáp ứng nhu cầu của các cá nhân, hộ gia đình có thu nhập thấp và doanh nghiệp siêu nhỏ".

Tổ chức TCVM được phân loại theo những tiêu thức sau:

- Căn cứ vào mục tiêu lợi nhuận, tổ chức TCVM có 2 loại: (i) tổ chức TCVM hoạt động không vì mục tiêu lợi nhuận; và (ii) tổ chức TCVM hoạt động vì mục tiêu lợi nhuận (Microfinance Gateway, 2010).

- Căn cứ thể chế hoạt động, tổ chức TCVM bao gồm: (i) Các tổ chức chính thức hoạt động theo quy định của pháp luật nói chung và luật các tổ chức tín dụng nói riêng; (ii) các tổ chức bán chính thức hoạt động theo quy định của pháp luật và luật thương mại nói chung nhưng không chịu sự giám sát của luật ngân hàng, và (iii) những người cung cấp TCVM phi chính thức bao gồm những người cho vay không đăng ký kinh doanh (Ledgerwood, 1999).

1.3. Hiệu quả về mặt xã hội của các tổ chức tài chính vi mô

Hiệu quả hoạt động của TCTCVM được đánh giá trên hai khía cạnh: hiệu quả về mặt xã hội và hiệu quả về mặt tài chính. Hiệu quả về mặt xã hội phản ánh khả năng đáp ứng được nhu cầu của các khách hàng tài chính vi mô; còn hiệu quả về mặt tài chính phản ánh khả năng có lợi nhuận để trang trải các chi phí hoạt động của TCTCVM (Gutierrez-Nieto et al, 2005).

Việc đánh giá hiệu quả về mặt xã hội của TCTCVM có ý nghĩa quan trọng bởi vì vai trò cơ bản của hoạt động TCVM là cung cấp các sản phẩm, dịch vụ nhằm giúp các hộ gia đình, cá nhân thoát khỏi nghèo đói và từng bước ổn định, nâng cao đời sống của mình. Hiệu quả về mặt xã hội của TCTCVM được đánh giá thông qua các chỉ tiêu đo lường:

+ *Về mức độ tiếp cận (Outreach)*: Chỉ tiêu này đánh giá mục tiêu mở rộng khả năng tiếp cận các sản phẩm, dịch vụ tài chính vi mô đối với các khách hàng tiềm năng. Mức độ tiếp cận của TCTCVM được thể hiện qua: số khách hàng vay vốn, tỷ lệ % khách hàng vay vốn là phụ nữ; tổng dư nợ tín dụng, ...

² Truy cập tại: http://www.microfinance.ca/index.php?title=What_is_microfinance (20.10.2010)

+ Về mức độ thâm nhập (*Penetration*): theo The MIX (2009), tỷ lệ thâm nhập là tỷ lệ giữa số lượng khách hàng tài chính vi mô so với dân số nghèo³.

2. HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG VỀ MẶT XÃ HỘI CỦA CÁC TỔ CHỨC TÀI CHÍNH VI MÔ TẠI VIỆT NAM

2.1. Cấu trúc tài chính vi mô tại Việt Nam

Tại Việt Nam, TCVM ban đầu chủ yếu tập trung vào thị trường nông thôn bởi vì phần lớn dân số Việt Nam sinh sống ở khu vực nông thôn. Ngay nay, TCVM lan rộng sang cả thị trường thành thị. Cùng với làn sóng đổi mới kinh tế bắt đầu từ năm 1986, hệ thống tài chính Việt Nam hướng tới việc cấp vốn tín dụng cho người nghèo nhằm giúp Chính Phủ đạt được mục tiêu xóa đói giảm nghèo (Phạm và đồng sự, 2007). Để đáp ứng được nhu cầu vay vốn ngày càng tăng của những hộ nghèo, số lượng các tổ chức TCVM tham gia hoạt động tại Việt Nam cũng ngày càng tăng. Hiện nay, các TCTCVM được chia làm 3 nhóm: nhóm các tổ chức TCVM chính thức, nhóm các tổ chức TCVM bán chính thức và nhóm các tổ chức TCVM phi chính thức.

Nhóm các TCTCVM chính thức: bao gồm các tổ chức tài chính hoạt động theo Luật các tổ chức tín dụng và chịu sự giám sát của Ngân hàng Nhà nước Việt Nam. Hiện tại, nhóm tổ chức TCVM chính thức ở Việt Nam có 4 tổ chức chính đó là: Ngân hàng Nông nghiệp và phát triển nông thôn (VBARD), Ngân hàng chính sách xã hội (VBSP), Quỹ tín dụng nhân dân (PCFs), Công ty dịch vụ tiết kiệm bưu điện (VPSC).

Nhóm các TCTCVM bán chính thức: Tại Việt Nam, nhóm tổ chức này hoạt động dưới hình thức các chương trình được tài trợ bởi chính quyền địa phương hoặc các tổ chức phi chính phủ quốc tế và các chương trình được khởi xướng bởi các tổ chức chính trị xã hội như Hội Phụ Nữ, Hội Nông dân, Đoàn Thanh Niên.

Nhóm cung cấp TCVM phi chính thức: Ngược lại với các TCTCVM chính thức, hoạt động của nhóm cung cấp TCVM phi chính thức không chịu sự giám sát của Luật các tổ chức tín dụng Việt Nam. Theo nghiên cứu của McCarty (2001) và Putzey (2002), nhóm cung cấp TCVM phi chính thức ở Việt Nam được hình thành từ 3 nguồn gốc chính: (i) họ hàng/ bạn bè/ hàng xóm láng giềng; (ii) chơi Họ/ Hụi, và (iii) những người cho vay nóng.

2.2. Đánh giá hiệu quả hoạt động về mặt xã hội của các tổ chức tài chính vi mô tại Việt Nam trong thời gian qua

Bài nghiên cứu lựa chọn Ngân hàng chính sách xã hội (VPSP) là đại diện cho nhóm tổ chức TCVM chính thức tại Việt Nam; và Quỹ Trợ vốn cho người lao động nghèo tự tạo việc làm (CEP), Quỹ Tình thương (TYM), Mạng lưới Tài chính vi mô nhóm M7 (Nhóm M7) và một số tổ chức TCVM khác là các đại diện cho nhóm tổ chức TCVM bán chính thức. Đây là những tổ chức có số liệu báo cáo cập nhật tại cổng thông tin về tài chính vi mô hàng đầu thế giới THE MIX (The Microfinance Information Exchange).

Về mức độ tiếp cận (Outreach)

³ Tỷ lệ nghèo của Việt Nam năm 2008 là 21.5% theo chuẩn nghèo của thế giới <1.25 USD/ngày (Theo báo cáo của IFAD 2010)

Bài nghiên cứu tập trung phân tích hiệu quả hoạt động về mặt xã hội của các tổ chức TCVM Việt Nam thông qua các chỉ tiêu cụ thể về số khách hàng vay vốn, tỷ lệ khách hàng là phụ nữ, tổng dư nợ tín dụng, số khách hàng gửi tiền và số tiền tiết kiệm.

Bảng 1: Chỉ số hoạt động về mặt xã hội của các tổ chức TCVM Việt Nam năm 2008-2009

Nguồn: Tác giả tổng hợp theo dữ liệu của MIX - Nguồn cung cấp về Tài chính vi mô hàng đầu thế giới. Truy cập tại: www.themixmarket.org

Mức độ tiếp cận	TCTCVM chính thức		TCTCVM bán chính thức							
	VBSP		TYM		CEP		Nhóm M7		Nhóm TCVM khác	
	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009	2008	2009
Số khách hàng vay vốn (người)	6.792.978	7.536.960	33.935	40.282	107.866	134.141	21.520	31.260	47.342	45.275
Tỷ lệ khách hàng là phụ nữ (%)	35,21	*	100,00	100,00	74,67	76,00	*	99,28	92,1	*
Tổng dư nợ tín dụng (USD)	3.017.866,034	3.929.035,635	8.103.475	9.836.185	22.312.048	28.297.377	3.127.426	4.035.825	4.538.994	4.358.382
Số khách hàng gửi tiền (người)	*	*	37.479	40.433	114.853	140.886	31.672	53.365	42.181	37.651
Số tiền gửi tiết kiệm (USD)	56.708.851	217.231.898	1.953.028	2.428.083	6.213.262	9.371.890	1.557.447	1.953.363	938.561	891.866

*: Không có số liệu

Bảng 1 cho thấy, từ năm 2008 đến 2009, tổ chức TCVM chính thức (đại diện là VBSP) chiếm ưu thế so với các tổ chức TCVM bán chính thức xét về số khách hàng vay vốn, số vốn cho vay và số tiền gửi tiết kiệm. Cụ thể, xét về chỉ số khách hàng vay vốn, số khách hàng vay vốn của VBSP lớn gấp 32 lần năm 2008 và gấp 30 lần năm 2009 so với tổng số khách hàng vay vốn của các tổ chức TCVM bán chính thức khác. Chỉ số khách hàng vay vốn là một trong những chỉ tiêu quan trọng nhất để đánh giá hiệu quả về mặt xã hội của các tổ chức TCVM. Chỉ số này phản ánh rõ nhất mức độ tiếp cận khách hàng và mức độ phục vụ người nghèo của tổ chức TCVM. Mặt khác, VBSP cũng có tổng số vốn cho vay đối với khách hàng lớn hơn nhiều lần so với các tổ chức tài chính vi mô bán chính thức. Với mạng lưới hoạt động rộng khắp cả nước, VBSP cũng thu hút được lượng tiền gửi của khách hàng tài chính vi mô lớn hơn nhiều so với các tổ chức TCVM khác. VBSP chiếm vị trí chủ đạo trong thị trường tài chính vi mô Việt Nam xuất phát từ nguồn vốn hoạt động lớn mạnh được tài trợ từ Ngân sách Nhà nước trong khi đó nguồn vốn hoạt động của các tổ chức TCVM bán chính thức lại chủ yếu được tài trợ bởi các tổ chức kinh tế xã hội, tổ chức phi

chính phủ trong và ngoài nước. Hiện tại tổng số vốn hoạt động của VBSP là 4.026.350.447 USD trong khi tổng số vốn hoạt động của TYM và CEP - hai tổ chức TCVM bán chính thức phát triển nhất Việt Nam lần lượt là 11.911.408 USD và 29.816.370 USD (Theo The MIX, 2009). Tuy nhiên, xét về mục tiêu giới tính, các tổ chức TCVM bán chính thức lại đạt được thành công hơn khi có tỷ lệ khách hàng là phụ nữ cao hơn. VBSP có tỷ lệ khách hàng là phụ nữ đạt 35,21% trong năm 2009 trong khi các tổ chức TCVM bán chính thức khác đạt tỷ lệ trung bình trên 90%. Nguyên nhân là do hoạt động của các tổ chức TCVM bán chính có sự liên kết chặt chẽ với các hội phụ nữ.

Ngoài ra, từ bảng 1 cũng cho thấy, số tiền gửi tiết kiệm của các tổ chức TCVM Việt Nam thấp hơn nhiều so với số vốn cho vay. Cụ thể, ở VBSP, tỷ lệ số tiền gửi tiết kiệm so với tổng số vốn cho vay trong năm 2008 và năm 2009 lần lượt là 1,88% và 5,5%. Ở các tổ chức TCVM bán chính thức, tỷ lệ này cao hơn nhiều. Năm 2009, tỷ lệ này của TYM là 24,6%; CEP là 33%, nhóm M7 là 48,4% và các tổ chức TCVM bán chính thức khác là 20%. Số liệu này cho thấy, hiện tại, các tổ chức TCVM Việt Nam thiên về việc cấp vốn tín dụng vì mô hơn là thu hút tiền gửi tiết kiệm vì mô từ khách hàng.

Xét về xu hướng biến động, bảng 1 cho thấy, nhìn chung, các chỉ số phản ánh mức độ tiếp cận có chiều hướng tăng năm 2008 so với năm 2009. Đây là tín hiệu đáng mừng, thể hiện sự phát triển của TCVM ở Việt Nam.

Bức tranh về mức độ tiếp cận của tài chính vi mô tại Việt Nam được minh họa rõ nét hơn thông qua sự tăng trưởng về số lượng khách hàng từ năm 2004 đến 2008 và thông qua sự so sánh với chỉ số trung bình của Châu Á qua Bảng 2 dưới đây:

Bảng 2: Sự tăng trưởng về khách hàng của các TCTCVM Việt Nam so với Châu Á năm 2004-2008

Nguồn: Theo Báo cáo về các chỉ số tài chính vi mô Châu Á 2009 của The MIX (Báo cáo được lập dựa trên các dữ liệu thu thập được từ các tổ chức TCVM)

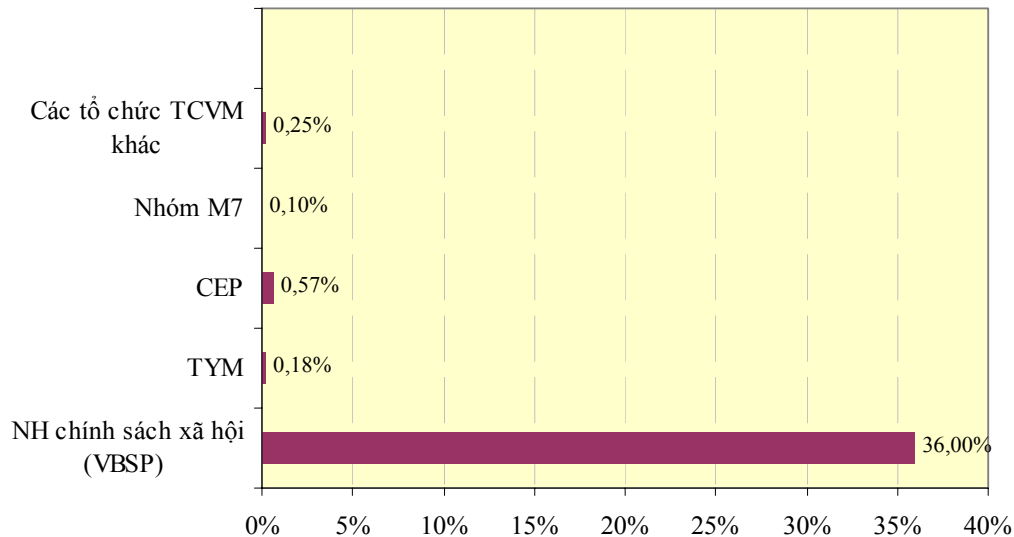
Tỷ lệ tăng về số lượng khách hàng	Năm 2004	Năm 2005	Năm 2006	Năm 2007	Năm 2008
Châu Á	26.607.977	33.852.987	40.685.130	48.679.282	57.655.149
<i>Tỷ lệ tăng qua các năm</i>		27%	20%	20%	18%
Việt Nam	3.820.166	4.277.829	4.833.896	5.805.833	6.994.759
<i>Tỷ lệ tăng qua các năm</i>		11%	14%	20%	20%

Biểu 2 cho thấy, số lượng khách hàng của tài chính vi mô tại Việt Nam tăng dần qua

Bảng 2 cho thấy số lượng khách hàng tài chính vi mô tăng dần qua các năm từ năm 2004 đến năm 2008. Nếu tại Châu Á, tốc độ tăng năm 2008 bị giảm so với năm 2007 thì Việt Nam vẫn duy trì được tỷ lệ tăng trưởng ở mức 20%. Con số này thể hiện sự thành công nhất định của các tổ chức TCVM Việt Nam xét về mức độ tăng trưởng về số lượng khách hàng.

Về mức độ thâm nhập (Penetration):

Tỷ lệ thâm nhập của các tổ chức TCVM Việt Nam năm 2008



Hình 1: Mức độ thâm nhập của tài chính vi mô Việt Nam năm 2008

Nguồn: Tác giả tổng hợp từ các số liệu của Tổng Cục thống kê (2008-2009), The MIX (2009), Báo cáo về tình hình nghèo đói của Quỹ Phát triển nông nghiệp quốc tế IFAD (2010)

Theo Hình 1, tỷ lệ thâm nhập ở các tổ chức TCVM là khác nhau. Tổ chức TCVM chính thức VBSP có tỷ lệ thâm nhập cao nhất 36% nhờ có chi nhánh hoạt động rộng khắp cả nước, số lượng khách hàng vay vốn lớn và quy mô vốn tín dụng lớn. Trong khi đó, tỷ lệ thâm nhập của các tổ chức TCVM bán chính thức bao gồm CEP, TYM, nhóm M7 và các tổ chức TCVM khác lần lượt là 0,57%; 0,18%; 0,10% và 0,25% - thấp hơn rất nhiều do nguồn vốn hoạt động hạn chế. Bức tranh về tỷ lệ thâm nhập phản ánh, mặc dù tổ chức TCVM chính thức có tỷ lệ thâm nhập cao, vẫn còn một số lượng lớn những người nghèo ở Việt Nam chưa thể tiếp cận được tới các sản phẩm và dịch vụ tài chính vi mô. Điều này cho thấy có một khoảng trống trong thị trường tài chính vi mô Việt Nam, cung về tài chính vi mô chưa đáp ứng đủ cầu về tài chính vi mô tại Việt Nam.

Đánh giá chung:

- Về kết quả đạt được:

Phân tích trên cho thấy, trong thời gian qua, các tổ chức TCVM tại Việt Nam đã đạt những thành công nhất định xét về hiệu quả xã hội. Số lượng khách hàng được cung cấp các sản phẩm và dịch vụ tài chính vi mô không ngừng tăng lên. Với những ưu thế về số lượng vốn hoạt động và những ưu đãi về mặt thể chế, các tổ chức tài chính vi mô chính thức chiếm thế mạnh so với các tổ chức tài chính vi mô bán chính thức khi xét về số lượng khách hàng. Tuy nhiên, đánh giá về mục tiêu giới tính, các tổ chức bán chính thức lại thành công hơn khi có tỷ lệ khách hàng là phụ nữ - những người thường bị thiệt thòi hơn trong xã hội-cao hơn.

- Về tồn tại, hạn chế:

Tỷ lệ thâm nhập của các TCTCM cho thấy; hiện tại, tài chính vi mô Việt Nam vẫn đang phải đối mặt với một thực trạng là vẫn còn nhiều người dân nghèo ở Việt Nam chưa được tiếp cận với tài chính vi mô để nâng cao thu nhập và cải thiện chất lượng sống của mình.

Nguyên nhân của tồn tại, hạn chế:

Nguyên nhân chính của điều này là do nhìn chung nguồn vốn hoạt động của các tổ chức TCVM Việt Nam vẫn còn hạn chế. Theo Kim Anh (2009), quy mô tài sản và vốn chủ sở hữu của các TCVM Việt Nam quá nhỏ bé so với nhu cầu tài chính. Các TCVM chính thức như VBSB và VBARD có quy mô vốn lớn hơn do được tài trợ nhiều từ nguồn ngân sách nhà nước.

Mặt khác, các món tín dụng vi mô của các TCVM Việt Nam được cung cấp chủ từ nguồn vốn tài trợ trong nước thay vì nguồn tài trợ của các nhà đầu tư nước ngoài như TCVM của các nước khác. Theo Báo cáo về các chỉ số tài chính vi mô Châu Á năm 2008 (Asia Microfinance Benchmark Report 2008), nguồn tài trợ cho các khoản tín dụng vi mô của các TCVM Việt Nam chủ yếu là nguồn trong nước, chiếm tỷ trọng gần 100%. Trong khi đó, các TCVM của các nước như Trung Quốc, Cam-pu-chia, Sri-lan-ka lại được tài trợ phần lớn bởi các tổ chức nước ngoài.

Ngoài ra, lượng tiền gửi tiết kiệm của khách hàng tài chính vi mô còn rất thấp so với tổng dư nợ của các TCVM. Thực tế này phần nào hạn chế nguồn vốn kinh doanh của các TCVM.

3. MỘT SỐ ĐỀ XUẤT NÂNG CAO HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG VỀ MẶT XÃ HỘI CỦA CÁC TỔ CHỨC TÀI CHÍNH VI MÔ TẠI VIỆT NAM TRONG THỜI GIAN TỚI

Qua kết quả phân tích, bài nghiên cứu đưa ra một số đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động về mặt xã hội của các tổ chức TCVM tại Việt Nam trong thời gian tới như sau:

Thứ nhất, các tổ chức TCVM Việt Nam cần tăng nguồn tài trợ từ các tổ chức phi chính phủ và các nhà đầu tư nước ngoài nhằm nâng số vốn hoạt động của mình. Đây là cơ sở để các tổ chức TCVM phục vụ nhiều hơn khách hàng tài chính vi mô, nâng tỷ lệ thâm nhập, thu hẹp khoảng cách về cung và cầu trên thị trường tài chính vi mô.

Thứ hai, các tổ chức TCVM Việt Nam cần quan tâm nhiều hơn tới dịch vụ tiền gửi tiết kiệm. Khi hoạt động dịch vụ tiền gửi tiết kiệm được tăng cường, đây sẽ là nguồn tài chính giúp các tổ chức TCVM có thể cung cấp nhiều món tín dụng vi mô cho khách hàng.

Thứ ba, các tổ chức TCVM Việt Nam cần đổi mới các thủ tục hành chính, đa dạng hóa các sản phẩm và dịch vụ, và tăng các chương trình đào tạo để nhiều người dân nghèo có thể tiếp cận với tài chính vi mô; từ đó các tổ chức TCVM có thể nâng cao tỷ lệ thâm nhập (penetration rate) cũng như mức độ tiếp cận (outreach).

4. KẾT LUẬN

Bài nghiên cứu đã phân tích hiệu quả về mặt xã hội của các tổ chức TCVM Việt Nam trong những năm gần đây. Kết quả phân tích cho thấy, mặc dù các TCVM Việt Nam đã đạt được những thành công nhất định trong việc cung cấp sản phẩm, dịch vụ TCVM cho khách hàng TCVM - những người nghèo/có thu nhập thấp - để họ có thể từng bước nâng cao đời sống của mình. Tuy nhiên, xét về hiệu quả xã hội, hoạt động của các tổ chức TCVM Việt Nam vẫn còn một số tồn tại cần khắc phục như: số khách hàng chưa được tiếp cận với TCVM vẫn còn nhiều; sản phẩm TCVM vẫn thiên về tín dụng vi mô thay vì cân đối hài hòa giữa tín dụng vi mô với tiết kiệm vi mô và các sản phẩm khác; nguồn vốn hoạt động vẫn còn hạn chế và chủ yếu là nguồn vốn trong nước. Do vậy, để nâng cao hiệu quả xã hội; trong thời gian tới, các tổ chức

TCVM Việt Nam cần phải có những chính sách đổi mới; tăng cường nguồn vốn tài trợ từ bên ngoài và đa dạng hóa sản phẩm/dịch vụ TCVM.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tham khảo bằng tiếng Anh:

- [1] Gutierrez-Nieto et al (2005), 'Microfinance institutions and efficiency', *Omega: The International Journal of Management Science*, Vol. 35, pp. 131-142.
- [2] Hardy et al (2003), 'Microfinance Institutions and Public Policy', *Policy Reform*, September 2003, Vol. 6(3), pp. 147-158.
- [3] Ledgerwood, J. (1999), *Sustainable Banking with the poor - Microfinance handbook: An institution and Financial Perspective*, The International Bank for Reconstruction/World Bank, Washington D.C, ISBN 0-8213-4306-8.
- [4] McCarty, A (2001), "Microfinance in Vietnam: A survey of schemes and issue" - A report for the British Department for International Development (DFID) and the State Bank of Vietnam.
- [5] Pham, T. & Lensink, R. (2007), 'Lending policies of informal, formal and semiformal lenders: Evidence from Vietnam', *Economics of Transition*, Vol. 152, No. 2, 2007, pp. 181-209.
- [6] Putzey, R. (2002), 'Microfinance in Vietnam: Three case studies', Hanoi, May 2002.
- [7] Các báo cáo chính thức của The MIX - Tổ chức chuyên nghiệp cung cấp các thông tin đã được kiểm toán về tài chính vi mô trên thế giới qua website: <http://mixmarket.org>
- [8] www.microfinancegateway.org
- [9] Báo cáo về tình hình nghèo đói năm 2010 của Quỹ phát triển nông thôn quốc tế IFAD

Tài liệu tham khảo bằng tiếng Việt:

- [1] Niên giám thống kê 2008-2009, Tổng Cục Thống kê
- [2] Nguyễn Kim Anh (2009), 'Tổng quan về tài chính vi mô Việt Nam và giải pháp phát triển', Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về "Phát triển Tài chính vi mô ở Việt Nam", NXB Thống kê.

EVALUATING THE SOCIAL PERFORMANCE OF MICROFINANCE INSTITUTIONS IN VIETNAM

Vu Thi Cam Chi ¹

ABSTRACT

The paper analyzes social performance of Microfinance Institutions (MFIs) in Vietnam. The key findings indicate that, for recent years, MFIs in Vietnam has had an increasing number of active borrowers. However, the penetrate rate is still low. This reflects a gap in the supply and demand of microfinance market in Vietnam; many poor households in Vietnam lack accesses to microfinance products and service.

Key words: *Microfinance, Microfinance Institution, Social Performance, Vietnam*

XUẤT KHẨU LAO ĐỘNG Ở TỈNH THANH HÓA – THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Thị Hồng Điệp¹

TÓM TẮT

Trong năm 5 năm 2006 - 2010 theo dự thảo báo cáo chính trị trình ĐH Đảng bộ tỉnh lần thứ XVII, Thanh Hóa đã tạo được việc làm cho 254.000 lao động, trong đó có 47.000 lao động đi làm việc có thời hạn ở nước ngoài. Trong kế hoạch 5 năm tiếp theo, Thanh Hóa đặt mục tiêu hàng năm đưa khoảng 10.000 người lao động đi làm việc có thời hạn ở nước ngoài, chúng tôi đề xuất một số giải pháp: Mở rộng và nâng cao chất lượng các cơ sở đào tạo nghề nói chung và đào tạo nghề phục vụ cho lao động xuất khẩu nói riêng; Tổ chức đào tạo ngoại ngữ và giáo dục định hướng cho người lao động trước khi xuất cảnh...

Từ khoá: Lao động, Xuất khẩu

1. MỞ ĐẦU

Thanh Hóa là một tỉnh đất rộng người đông, cơ cấu kinh tế còn lạc hậu (tỷ trọng GDP của ngành nông lâm nghiệp chiếm khoảng 33,3% tổng GDP của tỉnh, trong khi cả nước tỷ lệ này là 20 %). Để đẩy nhanh tốc độ chuyển dịch cơ cấu kinh tế, Thanh Hóa cần phải tạo việc làm cho người lao động nói chung, đặc biệt lao động nông nghiệp nông thôn khi diện tích đất nông nghiệp thu hẹp dần. Một trong những giải pháp được xác định là có hiệu quả và tính khả thi cao là xuất khẩu lao động.

Bộ Lao động - Thương binh xã hội đã có đề án xuất khẩu lao động và chuyên gia 2000 - 2001 và giải pháp thực hiện đến năm 2005. Đề án đề cập thực trạng lao động xuất khẩu toàn quốc và đưa ra một số giải pháp nhằm thúc đẩy việc tăng số lượng cũng như chất lượng lao động xuất khẩu nói chung. Phòng xuất khẩu, Sở Lao động - Thương binh xã hội đã có đề án về vấn đề xuất khẩu lao động, nhưng đề án chỉ đề cập đến thực trạng về quy mô lao động xuất khẩu và đưa ra phương hướng, giải pháp tăng lượng lao động xuất khẩu sang các thị trường nước ngoài trong thời gian tới. Luận án tiến sỹ "Phát triển nguồn nhân lực của tỉnh Thanh Hoá đến năm 2010" của tác giả Bùi Sỹ Lợi đề cập đến thực trạng nguồn nhân lực của Thanh Hoá và đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng lao động của tỉnh Thanh Hoá.

Lao động xuất khẩu của Thanh Hoá trong thời gian qua đã tăng đáng kể cả về quy mô và chất lượng. Song, chất lượng lao động vẫn đang còn thấp và chủ yếu là lao động giản đơn. Mặc dù các chủ thể cung cấp lao động đã có chương trình đào tạo cho người lao động trước khi xuất khẩu sang các thị trường, song chỉ thực hiện trong một thời gian ngắn nên chất lượng lao động không cao. Vì vậy, chất lượng lao động đang còn là vấn đề cần phải quan tâm giải quyết nhằm ổn định, mở rộng thị trường và nâng cao hiệu quả của xuất khẩu lao động.

¹ Th.S, Khoa Kinh tế - QTKD, trường ĐHHĐ

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

- Phương pháp chuyên gia để thảo luận đánh giá kết quả xuất khẩu lao động và thảo luận cho ý kiến về các giải pháp.

- Phương pháp thống kê mô tả để phân tích, đánh giá vấn đề trên nền tảng các số liệu thống kê thực trạng về lao động xuất khẩu

- Phương pháp phân tích, dự báo để dự báo nhu cầu lao động xuất khẩu các năm tới.

2.2. Nội dung nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng xuất khẩu lao động của Thanh Hóa

Thực hiện Nghị quyết 05/NQ - TU ngày 26/3/2003 của Tỉnh uỷ Thanh Hoá và Quyết định 1012/QĐ - CT ngày 28/3/2003 của Chủ tịch UBND tỉnh Thanh Hoá về xuất khẩu lao động và chuyên gia giai đoạn 2003 - 2005 và định hướng đến năm 2010. Ban chỉ đạo xuất khẩu lao động và chuyên gia Tỉnh đã triển khai, hướng dẫn việc thực hiện Nghị quyết 05/NQ - TU và đề án xuất khẩu lao động và chuyên gia của UBND tỉnh. Cùng với sự nỗ lực của Ban chỉ đạo xuất khẩu lao động các cấp (từ cấp Tỉnh đến cấp Huyện, Thành phố, xã, phường) và sự phối hợp giữa các doanh nghiệp xuất khẩu lao động, các địa phương trong tỉnh đã tập trung tuyển chọn, đào tạo, đưa lao động của tỉnh đi làm việc tại nhiều nước, như Đài Loan, Malaysia, Hàn Quốc, Trung Đông,Xuất khẩu lao động được coi như "chìa khoá" xoá đói, giảm nghèo, số tiền người lao động ở nước ngoài gửi về nước hàng năm trên 45 triệu USD. Mức thu nhập trung bình của người lao động đang làm việc tại thị trường Hàn Quốc từ 14 - 16 triệu đồng/tháng; tại thị trường Malaysia từ 3,5 - 5 triệu đồng/tháng; Nhật Bản từ 14 - 16 triệu đồng/tháng, tại thị trường Dubai từ 8 - 9 triệu đồng/tháng... Khoản ngoại tệ do người lao động gửi về đã góp phần làm thay đổi bộ mặt nông thôn, đóng góp phần tích cực vào công cuộc phát triển kinh tế - xã hội địa phương.

Huyện Yên Định là một trong số những huyện đi đầu trong hoạt động lao động xuất khẩu, đã làm tốt công tác xuất khẩu lao động, hầu hết các xã, thị trấn đều có lao động đi làm việc ở nước ngoài.

Gia đình chị Nguyễn Thị Hà, thôn Thành Phú, xã Định Tường có con trai đi lao động xuất khẩu tại Hàn Quốc từ năm 2006, do chăm chỉ làm ăn, tiết kiệm, lao động đã gửi tiền về cho gia đình trả hết nợ ngân hàng, gia đình mua được ô tô tải vận chuyển hàng hoá, mở cửa hàng buôn bán phụ tùng, sửa chữa xe máy, giải quyết được việc làm cho 4 lao động trong gia đình.

Không chỉ ở khu vực nông thôn, mà kể cả thành phố thì đi lao động xuất khẩu cũng được coi là một trong những con đường đổi đời của nhiều gia đình. Gia đình anh Nguyễn Văn Chung, đường Phan Bội Châu, phường Ba Đình, TP. Thanh Hoá cho biết: anh đã đi xuất khẩu lao động từ năm 2003 - 2008 tại Hàn Quốc làm công nhân lắp ráp điện tử, hàng tháng chịu khó làm thêm giờ và tiết kiệm anh có thể gửi về cho vợ mỗi tháng là 1200 USD, với số tiền đó chị ở nhà có thể trang trải nợ nần và đầu tư để mở một cửa hàng kinh doanh.

Quy mô lao động xuất khẩu của Tỉnh theo thị trường và các năm được thể hiện tại biểu 1.

Biểu 1: Số lượng lao động xuất khẩu của Thanh Hóa (năm 2003 – năm 2009)*Đơn vị tính: Người*

Năm	Malaysia	Đài Loan	Hàn Quốc	Nhật Bản	Trung Đông	Các nước khác	Tổng
2003	2.396	1.239	140	15	0	269	4.059
2004	3.047	1.147	150	25	0	220	4.589
2005	2.155	850	415	35	0	465	3.920
2006	4.125	725	525	55	1.832	918	8.180
2007	4.320	980	450	67	2.150	743	8.710
2008	2.128	1.627	575	85	1.950	3.114	9.479
2009	495	1.927	518	127	1.943	3.029	8.039
Tổng	18.666	8.495	2.773	409	7.875	8.758	46.976

(Nguồn: Phòng lao động. Sở lao động - Thương binh và Xã hội Thanh Hoá)

Số lượng lao động xuất khẩu của tỉnh chủ yếu tập trung vào thị trường lao động có yêu cầu thấp về trình độ, như Malaysia – chiếm 39,7% và Đài Loan – chiếm 18,1% tổng số lao động xuất khẩu, số lao động xuất khẩu sang thị trường Nhật Bản là thấp nhất (409 người trong tổng số 46.976 tổng số lao động xuất khẩu, chiếm 0,87%). Thị trường Nhật Bản được coi là một thị trường “khó tính” yêu cầu lao động xuất khẩu phải có chất lượng.

Chất lượng lao động xuất khẩu được xác định qua nhiều tiêu thức: Trình độ văn hóa, sức khỏe, chuyên môn nghiệp vụ, ngoại ngữ, ý thức kỷ luật, hiểu biết pháp luật, ... Chất lượng lao động xuất khẩu của Thanh Hóa còn ở mức thấp. Về trình độ văn hóa, tỷ lệ lao động có nhu cầu đi xuất khẩu tốt nghiệp trung học phổ thông chiếm tỷ lệ 71,5% trong tổng số lao động có nhu cầu đi xuất khẩu, còn lại là 28,5% tốt nghiệp THCS (năm 2007). Tỷ lệ tốt nghiệp trung học phổ thông có xu hướng gia tăng ở những năm 2008 và 2009. Về trình độ chuyên môn, lao động qua đào tạo chiếm 65%, tỷ lệ đào tạo ở bậc cao đẳng, đại học ở mức thấp (0,5 – 0,8% tổng số lao động có nhu cầu đi xuất khẩu lao động), công nhân kỹ thuật chiếm tỷ lệ cao (34,5 – 35,7% tổng số lao động có nhu cầu đi xuất khẩu lao động, năm 2007 - 2009). Về trình độ ngoại ngữ (ngoại ngữ của nước sở tại) hầu hết lao động còn hạn chế, chưa tốt nghiệp qua lớp đào tạo ngoại ngữ chính thống nào, chủ yếu ngoại ngữ đào tạo ngắn hạn, từ 3 đến 6 tháng trước khi xuất khẩu. Sự hạn chế về ngôn ngữ, trình độ văn hoá, chuyên môn thấp đặc biệt ý thức kỷ luật kém cộng với hiểu biết về pháp luật hạn chế nên dẫn đến lao động xuất khẩu bỏ trốn tại nơi ký hợp đồng lao động, hay về nước trước thời hạn do bị sa thải, hiện tượng này trong các năm vừa qua vẫn xảy ra.

Nhìn chung, công tác xuất khẩu lao động của Tỉnh Thanh Hoá thời gian qua đã đạt được nhiều thành tựu đáng kể cả về số lượng và chất lượng. Song thực tế cho thấy việc nâng cao chất lượng lao động xuất khẩu vẫn còn nhiều điều phải bàn trong thời gian tới.

- Lao động đi làm việc có thời hạn ở nước ngoài ngoài vấn đề đào tạo về chuyên môn, còn gặp hạn chế về vấn đề ngoại ngữ. Người lao động chỉ được đào tạo ngoại ngữ khi có nhu cầu đi lao động xuất khẩu (đào tạo trong một thời gian ngắn từ 3 – 6 tháng)

- Đào tạo nghề cho người lao động chưa thật sự đáp ứng được yêu cầu của thị trường. Người lao động của ta có tiếng là thông minh, cần cù, chịu khó tuy nhiên vấn đề thực tế, kinh nghiệm, kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp của lao động còn nhiều hạn chế.

- Sự hiểu biết của lao động xuất khẩu về pháp luật và văn hoá của nước đến làm việc còn nhiều hạn chế. Dẫn đến người lao động khi đi sang nước bạn dễ bị vi phạm pháp luật, bỏ trốn không tuân theo hợp đồng,...

- Công tác tuyên truyền, phổ biến các chủ trương, chính sách, pháp luật của Đảng và Nhà nước về công tác xuất khẩu lao động ở một số địa phương chưa thường xuyên, liên tục.

- Tổ chức đào tạo nghề và giáo dục định hướng lao động của doanh nghiệp không tốt dẫn đến lao động ra nước ngoài phải về nước do tay nghề thấp, ý thức tổ chức kỷ luật kém; tuyển lao động với số lượng lớn song do chỉ tiêu xuất cảnh ít, lao động phải chờ lâu không xuất cảnh được, gây lãng phí và tâm lý chán nản cho người lao động; việc thực hiện cam kết bồi hoàn cho người lao động chưa thoả đáng...

2.2.2. Một số giải pháp đẩy mạnh xuất khẩu lao động của Thanh Hóa trong thời gian tới

Để đạt mục tiêu của tỉnh, mỗi năm đưa khoảng 10.000 lao động trở lên đi làm việc có thời hạn ở nước ngoài, cần tập trung thực hiện đồng bộ một số giải pháp sau:

2.2.2.1. Mở rộng quy mô đào tạo nghề

Trong khi chưa thể bỏ qua việc tuyển chọn một bộ phận lao động chưa có nghề, hoặc trình độ nghề thấp để đáp ứng yêu cầu "thị trường cấp thấp", nguyện vọng của người lao động và mục tiêu giải quyết việc làm cho lao động nông thôn, cần dồn sức, đầu tư chuẩn bị tốt nguồn lao động có nghề và trình độ nghề cao. Tăng cường đầu tư và tạo điều kiện thuận lợi để hình thành các trường đào tạo nghề, mở rộng quy mô đào tạo là tạo điều kiện cho lao động nông thôn, lao động chưa qua đào tạo có điều kiện học tập. Đặc biệt cần quan tâm đến những đối tượng có nhu cầu đi xuất khẩu lao động, công tác tuyên truyền phải phân tích rõ cho lao động có nhu cầu xuất khẩu thấy: Lao động có trình độ tay nghề cao sẽ có nhiều cơ hội có việc làm tốt, có thu nhập cao khi đi xuất khẩu so với lao động không qua đào tạo. Hình thành các trường nghề có quy mô, có trang thiết bị hiện đại tại các địa phương (các huyện) để lao động nông thôn có thể tham gia học tập.

2.2.2.2. Nâng cao chất lượng các cơ sở đào tạo nghề

Cùng với việc mở rộng quy mô, phải hết sức coi trọng việc nâng cao chất lượng đào tạo, xây dựng trường lớp chất lượng cao. Nâng cao chất lượng đào tạo nghề cần quan tâm đến những khía cạnh sau:

- Cần nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề. Ngoài việc giáo viên phải học tập nâng cao trình độ chuyên môn, đạt mức chuẩn hoá, phần đầu tỷ lệ cán bộ giáo viên các trường nghề đạt chuẩn 100%. Giáo viên phải đổi mới phương pháp giảng dạy, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học, chú ý đến kỹ năng thực hành. Mặt khác, cần tạo điều kiện cho giáo viên đào tạo nghề có điều kiện tiếp cận với khoa học công nghệ hiện đại, tiếp cận với thực tiễn sản xuất của các nước có nhu cầu lao động của Việt Nam.

- Trang bị cơ sở vật chất kỹ thuật hiện đại. Hiện nay, các trường đào tạo nghề đã quan tâm đầu tư cho phòng thí nghiệm, xưởng thực hành, thiết bị dạy học,... tuy nhiên vẫn còn thiếu và yếu. Đối với xuất khẩu lao động có trình độ, tay nghề kỹ thuật khâu tuyển dụng đối tác kiểm

tra tính thực tiễn rất khắt khe vì vậy cần đầu tư máy móc thiết bị hiện đại để người học có điều kiện nâng cao kỹ năng thực hành. Đầu tư xây dựng cơ bản, đầu tư trang thiết bị hiện đại đòi hỏi kinh phí lớn vì vậy cần có sự quan tâm đầu tư của Nhà nước, sự phối hợp của địa phương, của công ty làm công tác cung ứng lao động và sự đóng góp của người học.

2.2.2.3. *Phối hợp giữa cơ sở đào tạo nghề và doanh nghiệp xuất khẩu lao động*

Cần có sự gắn kết giữa doanh nghiệp xuất khẩu lao động và cơ sở đào tạo nghề, đào tạo sát yêu cầu, trình độ mà đối tác nước ngoài đòi hỏi. Các tổ chức đào tạo lựa chọn, tuyển sinh và đào tạo những người có nguyện vọng đi làm việc ở nước ngoài đạt với yêu cầu của hợp đồng cung ứng lao động. Các cơ sở đào tạo sẽ đào tạo theo hình thức: đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao tay nghề, bồi dưỡng trình độ ngoại ngữ.... Trước mắt, nên chọn ra những trường nghề có đủ khả năng để chỉ định thầu, đào tạo các ngành nghề phù hợp. Mặt khác, nhu cầu tuyển dụng lao động xuất khẩu hiện nay với nhiều ngành nghề đa dạng đây cũng là điểm khó cho doanh nghiệp làm công tác cung ứng. Nếu như các doanh nghiệp chỉ "ăn đong" thì khó có thể tìm ra những lao động có tay nghề trong những ngành không phổ biến. Với những lĩnh vực như vậy cần có đơn đặt hàng từ các nhà cung ứng với cơ sở đào tạo nghề.

2.2.2.4. *Đào tạo ngoại ngữ*

Ngoài kỹ năng nghề nghiệp, lao động khi có nguyện vọng đi làm việc có thời hạn tại nước ngoài cần có vốn ngoại ngữ nhất định. Với thời gian học ngoại ngữ như hiện nay (3-6 tháng), khả năng ngoại ngữ của người lao động sẽ rất hạn chế. Vì vậy, các đơn vị đào tạo nghề cần lồng ghép đào tạo ngoại ngữ trong quá trình đào tạo nghề, cung cấp vốn từ vựng sát với công việc người lao động sẽ đảm nhận.

2.2.2.5. *Tổ chức tốt việc giáo dục định hướng cho người lao động trước khi xuất cảnh*

Thị trường tuyển dụng lao động Việt Nam mở rộng tạo nhiều cơ hội cho lao động xuất khẩu của Việt Nam nói chung và của tỉnh Thanh Hoá nói riêng. Song vấn đề "ngại" nhất của ta hiện nay khi gõ cửa các thị trường này không phải chỉ vì hạn chế về kỹ năng nghề mà còn do ý thức, kỷ luật lao động kém. Do đó cần làm tốt công tác giáo dục định hướng cho người lao động trước khi xuất cảnh. Trước hết, cần cụ thể hoá và chuẩn hoá những nội dung liên quan đến luật pháp Việt Nam; Luật pháp, đất nước con người, phong tục tập quán nước sở tại; Quyền, nghĩa vụ của người lao động đi làm việc theo hợp đồng; Nội dung hợp đồng; Nội quy nơi làm việc, quy định về vệ sinh an toàn lao động.... Bên cạnh đó cần có một thời lượng nhất định để trang bị cho người lao động nhận thức sâu sắc về vị trí, vai trò của họ khi làm việc ở nước ngoài: họ là ai, vì sao họ đi làm việc ở nước ngoài, nhờ đâu họ được đi làm việc ở nước ngoài, họ cần làm gì và không nên, không được làm gì, với tư cách là một công dân Việt Nam, một "nhà ngoại giao nhân dân" họ cần làm gì, ứng xử thế nào để giữ uy tín và phát huy truyền thống, bản sắc dân tộc trước bạn bè quốc tế.

2.2.2.6. *Đối với bản thân người lao động*

Nâng cao chất lượng lao động xuất khẩu không phải chỉ là nhiệm vụ của nhà cung ứng, của cơ sở đào tạo nghề, của nhà nước mà còn phụ thuộc vào chính người lao động. Người lao động có trình độ chuyên môn thấp sẽ có mức thu nhập thấp, điều này cần chính những người lao động phải nhận thức được. Bản thân muốn có thu nhập cao cần tự nâng cao trình độ và kỹ năng nghề nghiệp. Khi sang nước bạn không thể các nhà cung ứng, các ban chỉ đạo xuất khẩu lao

động đi theo để làm "bào mẫu" mà mỗi người luôn ý thức được trách nhiệm, nghĩa vụ của mình trên đất nước đến lao động để xứng đáng là người Việt Nam. Vốn ngôn ngữ có thể thiếu nhưng người lao động vẫn có thể tự khắc phục, tự nâng cao bằng con đường tự học.

3. KẾT LUẬN

Thanh Hoá là một tỉnh đông dân, có nguồn nhân lực dồi dào vấn đề giải quyết việc làm cho người lao động cũng khó khăn hơn. Chính vì vậy, xuất khẩu lao động là một biện pháp giải quyết việc làm cho người lao động được coi là hiệu quả hiện nay. Trên cơ sở số liệu về dân số và lực lượng lao động trong độ tuổi của Thanh Hoá có thể dự báo về quy mô lao động xuất khẩu trong những năm tới như sau: Sử dụng mô hình hồi quy số lượng lao động xuất khẩu theo dân số trong độ tuổi lao động từ năm 2000 đến nay của Thanh Hoá ta có phương trình dự báo như sau:

$$\hat{Y} = -24.360 + 0,013868X$$

Trong đó Y: số lượng lao động xuất khẩu mỗi năm

X: dân số trong độ tuổi lao động mỗi năm

Với độ tin cậy $1 - \alpha = 95\%$. Ta có thể có số liệu dự báo ghi ở bảng sau:

Biểu 2: Kết quả dự báo số lượng lao động xuất khẩu đến năm 2015 theo mô hình

Năm	Lượng lao động xuất khẩu (người)
2010	10.000
2011	10.627
2012	10.914
2013	11.201
2014	11.487
2015	12.074

Với tiềm năng như trên, để thực hiện thành công mục tiêu về hoạt động xuất khẩu lao động của tỉnh đề ra, cần nâng cao chất lượng lao động nói chung và lao động có nhu cầu xuất khẩu nói riêng. Đây được coi là một giải pháp nhằm nâng cao khả năng cạnh tranh của lao động xuất khẩu giữa các tỉnh, giữa các cơ sở đào tạo nghề và doanh nghiệp xuất khẩu lao động. Các giải pháp phải được thực hiện đồng bộ, sự phối hợp chặt giữa các cấp, các ngành, các cơ sở đào tạo, các doanh nghiệp và chính bản thân người lao động trong quá trình thực hiện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tỉnh ủy Thanh Hóa, *Nghị quyết 05/NQ – TU ngày 26/3/2003 về công tác xuất khẩu lao động và chuyên gia giai đoạn 2003 – 2005 định hướng đến 2010*.
- [2] Sở Kế hoạch – Đầu tư (2010), “*Qui hoạch tổng thể phát triển kinh tế - xã hội tỉnh Thanh Hóa thời kỳ 2011 - 2020*”.

- [3] Sở Lao động – Thương binh và xã hội (2003), *Đề án xuất khẩu lao động và chuyên gia giai đoạn 2003 – 2005 định hướng đến 2010*.
- [4] Sở Lao động – Thương binh và xã hội (2007, 2008, 2009), *Báo cáo tổng kết công tác xuất khẩu lao động hàng năm của tỉnh Thanh Hóa*.

LABOUR EXPORT IN THANH HOA - REALITIES AND SOLUTIONS

Nguyen Thi Hong Diep

ABSTRACT

According to the Draft of political report of Communist Party Congress - Thanh Hoa Province XVII, Thanh Hoa has created new jobs for 254,000 labourers for five years from 2006 to 2010; 47,000 of whom have been sent to work overseas with limited time. In the next five years, Thanh Hoa sets a target to send approximately 10,000 labourers to work abroad yearly. Based on the evaluation of labour export realities in Thanh Hoa province, we suggest some solutions including: (1) extending and enhancing the quality of vocational centres in general and vocational centres for labour export in particular; (2) foreign language training and (3) orientation for labourers before migration.

Key word: *Labour, Export*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP VỀ KÊ KHAI, TÍNH THUẾ GIÁ TRỊ GIA TĂNG HẰNG THÁNG ĐỐI VỚI CÁC ĐƠN VỊ PHỤ THUỘC TẠI TỔNG CÔNG TY CỔ PHẦN XÂY DỰNG THANH HÓA

Lê Thị Hạnh¹, Ngô Khắc Quỳnh²

TÓM TẮT

Theo quy định của Nhà nước về thuế giá trị gia tăng (GTGT), các cơ sở kinh doanh thực hiện việc kê khai và nộp thuế GTGT của tháng phát sinh cho cơ quan thuế chủ quản. Tổng công ty thì công ty, Tổng công ty thực hiện kê khai, nộp thuế tập trung thay cho các cơ sở hạch toán phụ thuộc; đối với các đơn vị xây lắp, giá tính thuế GTGT là giá trị xây lắp chưa có thuế giá trị gia tăng thực hiện trong kỳ. Tuy nhiên việc kê khai nộp thuế giá trị gia tăng của tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa còn một số bất cập, các đơn vị thành viên chưa thực sự chủ động phối hợp và cung cấp thông tin tài liệu trong việc kê khai và tính thuế. Bài báo nêu lên thực trạng và một số đề xuất của việc kê khai, tính thuế hằng tháng đối với các đơn vị xây lắp thuộc Tổng công ty.

Từ khóa: Thuế giá trị gia tăng.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo quy định của Nhà nước về thuế giá trị gia tăng (GTGT), các cơ sở kinh doanh thực hiện việc kê khai và nộp thuế GTGT của tháng phát sinh cho cơ quan thuế chủ quản chậm nhất là ngày 20 của tháng tiếp theo (Trong điều kiện bình thường); Các cơ sở hạch toán phụ thuộc đóng trụ sở cùng địa phương (tỉnh, thành phố trực thuộc Trung ương) nơi có trụ sở chính của đơn vị cấp trên như Công ty, Tổng công ty thì công ty, Tổng công ty thực hiện kê khai, nộp thuế tập trung thay cho các cơ sở hạch toán phụ thuộc; đối với các đơn vị xây lắp, giá tính thuế GTGT là giá trị xây lắp chưa có thuế giá trị gia tăng thực hiện trong kỳ. Tuy nhiên việc kê khai nộp thuế giá trị gia tăng của tổng công ty còn một số bất cập, các đơn vị thành viên chưa thực sự chủ động phối hợp và cung cấp thông tin tài liệu trong việc kê khai và tính thuế. Bài báo nêu lên thực trạng và một số đề xuất của việc kê khai, tính thuế hằng tháng đối với các đơn vị xây lắp.

2. GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ

2.1. Thực trạng kê khai, tính thuế giá trị gia tăng tại các đơn vị phụ thuộc- Tổng công ty Cổ phần xây dựng Thanh Hóa.

Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa thực hiện nhiệm vụ sản xuất kinh doanh trên lĩnh vực xây dựng dân dụng, công nghiệp, giao thông thủy lợi, kinh doanh bất động sản, sản xuất vật liệu xây dựng, tư vấn thiết kế....

¹ ThS. Khoa Kinh tế Quản trị Kinh doanh, trường Đại học Hồng Đức

² Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hoá

Với cơ cấu tổ chức sản xuất kinh doanh có 7 công ty con hạch toán độc lập; 20 xí nghiệp; 12 đội xây dựng phụ thuộc. Tổ chức sản xuất, thi công trên địa bàn trong tỉnh và một số tỉnh lân cận.

Hình thức tổ chức bộ máy hạch toán kế toán của tổng công ty lựa chọn là vừa tập trung vừa phân tán: Các công ty con hạch toán độc lập, các xí nghiệp và đội xây dựng thực hiện thu thập tài liệu kế toán, sau đó gửi về phòng kế toán của Tổng công ty thực hiện việc ghi sổ.

Căn cứ dự toán và hạch toán thực tế qua các năm đối với công trình xây dựng số thuế giá trị gia tăng phải nộp sau khi đã khấu trừ thuế GTGT đầu vào tương đương khoảng 4,5% - 5,5% doanh thu. Mặt khác, trong quá trình quyết toán thuế có những hóa đơn không đủ điều kiện được khấu trừ. Bởi vậy, để đảm bảo an toàn tài chính tổng công ty đã tạm thu thuế GTGT các công trình theo tỷ lệ 6.5% trên doanh thu theo giá trị khối lượng hạng mục – giai đoạn công trình hoàn thành ngay khi ký hồ sơ tại tổng công ty. Số tiền tạm thu này tính hằng tháng và sẽ được hạch toán báo nợ cho các đơn vị vào ngày cuối tháng. Cuối năm tài chính tổng công ty thực hiện tạm quyết toán thuế GTGT với các đơn vị trên cơ sở số liệu của báo cáo tài chính năm và kết quả kiểm tra hóa đơn chứng từ hợp pháp, hợp lệ. Số liệu quyết toán thuế chính thức với các đơn vị sẽ là số liệu được căn cứ trên kết quả kiểm tra quyết toán thuế năm của cơ quan thuế. Tổng công ty chịu trách nhiệm nộp thuế cho nhà nước căn cứ trên hồ sơ khai thuế hằng tháng đã nộp cho cơ quan thuế.

Bảng đối chiếu số thuế giá trị gia tăng tạm thu và số thuế giá trị gia tăng quyết toán với cơ quan thuế Năm 2009

ĐVT: 1.000 đ

Diễn giải	Quý 1	Quý 2	Quý 3	Quý 4	Cộng
Số thuế GTGT tạm thu của các đơn vị phụ thuộc	3.517.000	3.447.000	4.638.000	5.106.000	16.708.000
Số thuế GTGT quyết toán với cơ quan thuế	3.398.000	3.780.000	3.982.000	5.445.000	16.605.000

(Nguồn báo cáo của Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa)

Qua bảng trên, thực tế cho thấy tại thời điểm các quý trong năm số thuế GTGT tạm thu của các đơn vị phụ thuộc và số thuế GTGT tổng công ty quyết toán với cơ quan thuế là không khớp nhau. Tổng cả năm 2009: Báo nợ cho các đơn vị phụ thuộc tạm thu thuế GTGT là 16.708.000.000 đ; số thuế GTGT tổng công ty quyết toán với cơ quan thuế là 16.605.000.000 đ chênh lệch 103.000.000 đ. Tổng công ty báo có trở lại cho đơn vị phụ thuộc. Việc kê khai và nộp thuế GTGT của tổng công ty luôn chấp hành tốt các quy định, đảm bảo khai đúng, khai đủ và kịp thời. Tuy nhiên trong việc quản lý tài chính trong nội bộ tổng công ty ở khâu tạm thu thuế GTGT và hạch toán như đã phân tích ở trên đã nảy sinh những hạn chế:

Một là, trong nội bộ tổng công ty chưa thể hiện được tính chất tài chính của việc tạm thu thuế GTGT của các đơn vị, đó là việc thực hiện tạm khấu trừ thuế đầu vào hằng tháng chưa căn cứ vào hóa đơn, mà căn cứ vào tỷ lệ ước lượng. Thực tế có những đơn vị số tạm khấu trừ

thuế đầu vào thấp hơn số thuế trên hóa đơn đầu vào đã kê khai, ngược lại có những đơn vị số thuế tạm khấu trừ lớn hơn số thực tế kê khai.

Hai là, Chưa kích thích được tính chủ động của các đơn vị trong việc thực hiện kê khai và tính thuế GTGT. Số thuế GTGT được kế toán công nợ Tổng công ty tính căn cứ trên hồ sơ, phiếu giá thanh toán giai đoạn công trình hoàn thành ký tại Tổng công ty. Giữa việc kê khai thuế GTGT phát sinh hàng tháng và việc báo nợ tiền thuế tạm thu chưa liên kết chặt chẽ theo sự vận động của tính chất tài chính này.

Ba là, khối lượng công việc cần xử lý tương đối nhiều vào giai đoạn cuối năm tài chính, khi Tổng công ty thực hiện tạm quyết toán thuế cho các đơn vị đã gây khó khăn đáng kể trong việc cung cấp thông tin, cũng như việc thanh quyết toán với cơ quan Thuế.

2.2. Một số đề xuất trong việc kê khai, tính thuế GTGT của các đơn vị phụ thuộc tại Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa

Xuất phát từ việc tổng công ty phải đảm bảo kê khai và nộp đầy đủ, kịp thời thuế cho nhà nước trên cơ sở số thuế phải nộp đã kê khai của các đơn vị như đã trình bày trên. Mặt khác, việc cân đối phải thường xuyên đảm bảo sát với thực tế nghĩa vụ thuế phát sinh của các đơn vị. Số thuế tổng công ty đã tạm thu theo tháng của từng đơn vị phải đảm bảo bằng số thuế GTGT các đơn vị đã kê khai. Có như vậy mới nâng cao tính chủ động và trách nhiệm của các đơn vị trong việc thực hiện nghĩa vụ thuế. Mặt khác, để cân đối về tài chính một cách thường xuyên giữa đơn vị với tổng công ty, trong số đó thuế tạm thu chiếm tỷ trọng tương đối lớn trong công nợ của đơn vị, đơn vị phải chủ động xác định được số thuế GTGT hàng tháng phải nộp một cách chính xác trên cơ sở hoá đơn hàng hoá dịch vụ mua vào và hồ sơ khối lượng hạng mục công trình hoàn thành trong tháng.

Theo yêu cầu quản lý và tình hình thực tế công tác thu thuế các công trình hiện nay, cũng như đặc điểm về tổ chức công tác kế toán của tổng công ty, nhóm nghiên cứu đề xuất một số giải pháp sau:

Một là, Hàng tháng tổng công ty sẽ căn cứ trên bảng kê thuế GTGT đầu ra và đầu vào của từng đơn vị đã được kiểm tra để tính ra số tiền thuế GTGT tạm thu của tháng phát sinh kê khai. Tổng công ty cần yêu cầu các đơn vị phụ thuộc nộp đầy đủ bảng kê khai cho tổng công ty chậm nhất vào ngày mùng 5 của tháng sau.

Hai là, cách tính và báo nợ tiền thuế GTGT tạm thu :

Căn cứ bảng kê thuế GTGT đầu ra và đầu vào của đơn vị tính ra số thuế GTGT phải nộp theo công thức :

Thuế giá trị gia tăng phải nộp	=	Thuế giá trị gia tăng đầu ra	-	Thuế giá trị gia tăng đầu vào được khấu trừ
--------------------------------	---	------------------------------	---	---

Thuế GTGT đầu vào: Bao gồm thuế đầu vào của hàng hóa dịch vụ mua vào trong kỳ và thuế đầu vào điều chỉnh (Tăng, giảm) của các kỳ trước.

Thuế GTGT đầu ra: Bao gồm thuế đầu ra của hàng hóa dịch vụ bán ra trong kỳ và thuế đầu ra điều chỉnh (Tăng, giảm) của các kỳ trước.

Căn cứ vào số thuế phải nộp hàng tháng ta tính ra số thuế tạm thu như sau:

Nếu thuế GTGT phải nộp > 0 thì Tổng công ty sẽ báo nợ tiền thuế GTGT cho đơn vị phụ thuộc của tháng kê khai.

Nếu thuế GTGT phải nộp < 0 trong 3 tháng liên tục thì tổng công ty sẽ báo có tiền thuế cho đơn vị với số tiền là số thuế lũy kế của 3 tháng liên tục đó.

Cuối năm tài chính căn cứ số quyết toán thuế năm do đơn vị lập và bảng tổng hợp thuế năm của tổng công ty, sẽ tiến hành điều chỉnh thuế tạm thu theo số liệu quyết toán thuế năm. Số liệu quyết toán thuế GTGT năm tài chính cho các đơn vị chính thức là căn cứ để quyết toán thuế GTGT năm tài chính của cơ quan thuế.

Thời gian báo nợ tiền thuế giá trị gia tăng tạm thu :

Nếu thuế GTGT phải nộp > 0 thì tiền thuế tạm thu sẽ được báo nợ vào ngày cuối tháng của tháng phát sinh kê khai.

Nếu thuế GTGT phải nộp < 0 trong 3 tháng liên tục thì tổng công ty sẽ báo có tiền thuế GTGT vào ngày cuối tháng của tháng phát sinh kê khai cuối cùng trong 3 tháng liên tục đó.

Việc tính khấu trừ thuế đầu vào của các hóa đơn mua hàng hóa, dịch vụ phải tuân thủ theo quy định về điều kiện khấu trừ thuế GTGT đầu vào tại thông tư 129/ 2008/ TT – BTC ng ày 26/12/2008 về hướng dẫn thi hành một số điều của luật thuế GTGT.

Ba là, nhân viên kế toán của các đơn vị phải có đủ năng lực về chuyên môn, nghiệp vụ để xác định khối lượng dự toán sát với chi phí thực tế thi công công trình, cập nhật thường xuyên các chứng từ phát sinh để tổng hợp được chi phí theo từng công trình và từng giai đoạn thi công công trình. Tổng công ty cần có quy định tiêu chuẩn tuyển dụng hoặc có kế hoạch đào tạo nhân viên kế toán cho các công ty, các xí nghiệp và đội xây lắp.

Bốn là, tổng công ty cần thiết phải xây dựng hệ thống kế toán quản trị với các mẫu biểu báo cáo kế toán quản trị phù hợp với yêu cầu quản lý để kịp thời theo dõi các chi phí phát sinh theo từng công trình và giai đoạn thi công công trình

3. KẾT LUẬN

Hạch toán kế toán luôn là công cụ quản lý hữu hiệu đối với nhà quản trị, bởi vậy làm tốt các khâu của chu trình quản trị đơn vị có ý nghĩa rất lớn trong tiến trình phát triển đơn vị. Với những nội dung phân tích và đề xuất áp dụng trong kê khai và tính thuế GTGT đối với các đơn vị phụ thuộc trong tổng công ty sẽ giúp đảm bảo tình hình tài chính của các đơn vị phụ thuộc và trên hết đó là trách nhiệm của tổng công ty cũng như các đơn vị phụ thuộc trước nhà nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ tài chính (2008), *thông tư 129/2008/TT – BTC ngày 26/12/2008 về Hướng dẫn thi hành một số điều của luật thuế GTGT và hướng dẫn thi hành ND 123/2008/ ND- CP ngày 8/12/2008.*
- [2] Bộ Tài chính (2010), *thông tư 153/2010/TT- BTC Hướng dẫn thi hành ND của CP ngày 14/5/2010/về hóa đơn bán hàng cung cấp dịch vụ.*
- [3] Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa (2009), *Báo cáo công tác kê khai và nộp thuế cho nhà nước.*
- [4] Tổng công ty cổ phần xây dựng Thanh Hóa (2009), *Sổ kế toán và một số báo cáo tài chính, bảng thanh quyết toán thuế GTGT với cơ quan thuế*

SOME SOLUTIONS OF VAT MONTHLY DECLARATION AND CALCULATION AT SUNSIDIARIES OF THANH HOA CONSTRUCTION JOINT-STOCT CORPORATION

Le Thi Hanh, Ngo Khac Quynh

ABSTRACT

According to State regulations of Value-added Tax (VAT), all business organizations and individuals have to declare and pay VAT of arising month for Tax Department. In the model of parent company-subsidiaries, parent company declares and pays VAT on behalf of accounted dependent subsidiaries. As for construction companies, VAT taxable price is the constructing price excluding VAT of the implemeting term. However, it appears that there are some issues of VAT declaration and payment at Thanh Hoa construction joint-stock Corporation. Specifically, subsidiaries are not really active to coperate and provide information as well as data for VAT declaration and calculation. The paper depicts the realities and proposes some solutions in VAT monthly declaration and payment at Thanh Hoa construction joint-stock Corporation.

Keywords: *Value-added Tax*

NGHIÊN CỨU CƠ SỞ XÂY DỰNG PHÒNG THỰC HÀNH NGHIỆP VỤ KẾ TOÁN TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Thị Hạnh¹

TÓM TẮT

Người làm kế toán phải có tính chuyên nghiệp cao, tâm huyết và trách nhiệm với nghề; phải có năng lực tổ chức, điều hành công việc, có kỹ năng, sáng tạo trong xử lý nghiệp vụ và tuân thủ các quy định pháp lý về kinh tế – tài chính. Để đáp ứng yêu cầu của người làm kế toán trong nền kinh tế thị trường về kỹ năng, xử lý tình huống, bài báo đã đưa ra thực trạng công tác thực hành, rèn nghề của sinh viên ngành kế toán, trường đại học Hồng Đức, từ đó khẳng định sự cần thiết và một số đề xuất trong việc xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ kế toán góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.

Từ khoá: Phòng thực hành, kế toán

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong nền kinh tế thị trường, tính chất của kế toán có sự thay đổi căn bản, không chỉ là tổ chức ghi nhận, xử lý và tổng hợp các thông tin kinh tế- tài chính mà hơn thế là tính chất độc lập, khách quan trong công việc. Người kế toán, ngoài việc nắm vững kiến thức nghề nghiệp, có đạo đức, tư cách nghề nghiệp, còn phải có kỹ năng thực hành nghề nghiệp, sáng tạo trong xử lý nghiệp vụ và tuân thủ các quy định pháp lý về kinh tế – tài chính.

Với mục tiêu: “ Người học được rèn luyện và hình thành những kỹ năng cơ bản về thực hành, vận dụng kiến thức chuyên môn, kỹ năng thực hành kế toán”, trong những năm qua, trường đại học Hồng Đức đã có nhiều biện pháp giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng thực hành nghề nghiệp như: tăng quỹ thời gian thực hành trong từng môn học, cho sinh viên đi thực tập môn học, thực tập tốt nghiệp ở các doanh nghiệp,...

Để thực hiện nguyên lý: Học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, đồng thời tạo điều kiện cho sinh viên có điều kiện tiếp cận với việc quan sát, hiểu biết về tổ chức bộ máy kế toán, chứng từ kế toán, trình tự xử lý và luân chuyển chứng từ kế toán, quá trình ghi chép ở từng phần hành kế toán và lập báo cáo tài chính rất cần có một phòng thực hành nghiệp vụ kế toán, mà cốt lõi của nó là luận cứ khoa học để xây dựng phòng thực hành. Bởi vậy, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu luận cứ khoa học của việc xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu phòng thực hành nghiệp vụ kế toán trường Đại học Hồng Đức.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Thực trạng công tác rèn nghề của sinh viên ngành kế toán, trường Đại học Hồng Đức

2.1.1. Quy mô đào tạo nhân lực của ngành kế toán

¹ ThS. Khoa Kinh tế Quản trị Kinh doanh, trường Đại học Hồng Đức

Trong những năm qua, để đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực, nhu cầu người học và tạo điều kiện thuận lợi cho người học, nhà trường đã đa dạng hoá các hình thức đào tạo: từ đào tạo hệ chính qui, vừa làm vừa học, đến việc tổ chức đào tạo liên thông (từ trung cấp hoặc cao đẳng) lên đại học hoặc đào tạo đại học văn bằng hai.

Hàng năm, ngành kế toán tuyển sinh mới bình quân 840 chỉ tiêu đại học và 500 chỉ tiêu cao đẳng. Bởi vậy, qui mô đào tạo ngành kế toán, của nhà trường tăng nhanh, cụ thể là:

Bậc học	Tổng Số	Trong đó			
		Chính quy	Liên thông	Văn bằng 2	VLVH
Đại học kế toán	2.587	805	134	296	1.352
Cao đẳng kế toán	1.112	963	149		

2.1.2. Thực trạng công tác rèn nghề của sinh viên

Trường đại học Hồng Đức xây dựng chương trình đào tạo (đại học, cao đẳng) ngành kế toán dựa trên cơ sở qui định khung chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Sinh viên ở các bậc học được trang bị kiến thức về lý thuyết cơ bản theo yêu cầu của chế độ kế toán tài chính hiện hành, bố trí thời lượng làm bài tập vận dụng, thời lượng cho thực hành, thực tập, theo chương trình đào tạo, cụ thể như sau:

Cấu trúc chương trình đào tạo bậc Đại học kế toán (125 tín chỉ)		
Khối kiến thức giáo dục đại cương (40 tín chỉ)		
Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp (85 tín chỉ)		
Kiến thức khối ngành (18 tín chỉ)	Kiến thức ngành (50 tín chỉ)	Kiến thức bổ trợ (17 tín chỉ)

Cấu trúc chương trình đào tạo bậc Cao đẳng kế toán (105 tín chỉ)		
Khối kiến thức giáo dục đại cương (31 tín chỉ)		
Khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp (74 tín chỉ)		
Kiến thức khối ngành (17 tín chỉ)	Kiến thức ngành (39 tín chỉ)	Kiến thức bổ trợ (18 tín chỉ)

Trong đó, tổng số giờ bài tập tình huống và rèn nghề tương ứng là: 520 tiết (30,9%) đối với chương trình đại học và 490 tiết (31,5%) đối với chương trình cao đẳng.

Như vậy, nhìn tổng thể trong chương trình đào tạo ngành kế toán, thời lượng bài tập, thực hành, rèn nghề chiếm tỷ lệ trên 30% thời lượng chương trình. Nội dung của các giờ bài tập, thực hành, rèn nghề là nhằm mục đích rèn luyện, thực hành các tình huống nghiệp vụ kế toán, các kỹ năng xử lý và cách ghi sổ kế toán dưới dạng thủ công và dưới dạng áp dụng phần mềm kế toán ở học phần kế toán máy.

Trong quá trình đào tạo, hàng năm nhà trường đều tiến hành khảo sát chất lượng đào tạo của sinh viên tốt nghiệp, phối hợp với các nhà tuyển dụng để nắm bắt được yêu cầu về kỹ năng nghề nghiệp, nắm bắt được những hạn chế về kỹ năng nghề nghiệp của sinh viên tốt nghiệp, trên cơ sở đó để điều chỉnh, bổ sung chương trình đào tạo và xây dựng các điều kiện đảm bảo chất lượng, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu của các nhà tuyển dụng.

Qua điều tra, khảo sát thông qua phiếu hỏi đối với sinh viên cuối khóa của khoa Kinh tế – Quản trị kinh doanh, kết quả thu được như sau:

- Về thời gian dành cho thực hành kế toán: 5,9 % sinh viên được khảo sát trả lời là nhiều, 51,8 % sinh viên trả lời là bình thường và 42,3 % sinh viên trả lời: Ít.

- Về kỹ năng thực hành kế toán:

Về vận dụng phương pháp kế toán trong việc thu nhận thông tin: 75,8 % sinh viên được khảo sát trả lời biết vận dụng; 24,2 % sinh viên trả lời vận dụng thành thạo;

Về vận dụng phương pháp kế toán trong việc hệ thống hóa thông tin: 51,4% sinh viên được khảo sát trả lời biết ghi sổ kế toán ở một số hình thức sổ và 48,6 % sinh viên trả lời ghi sổ kế toán chưa tốt;

Về vận dụng phương pháp kế toán trong việc cung cấp thông tin: 47,2% sinh viên được khảo sát trả lời biết lập báo cáo kế toán; 52,8 sinh viên trả lời lập kế toán chưa tốt.

- Thực hành thực tập trên hệ thống chứng từ “ sống” của cơ quan, đơn vị: 32,6 % sinh viên được khảo sát trả lời là cần thiết; 67,4% sinh viên trả lời là rất cần thiết.

- Về đề xuất xây dựng hệ thống dữ liệu phục vụ cho rèn nghề của sinh viên ngành kế toán: 100% sinh viên được khảo sát trả lời cần xây dựng hệ thống dữ liệu phục vụ rèn nghề cho sinh viên.

- Về việc tham gia tham gia chương trình thực hành nghiệp vụ tại phòng thực hành (nếu có): 100 % sinh viên được khảo sát trả lời luôn sẵn sàng tham gia.

Qua kết quả khảo sát trên, ta thấy một thực tế là kỹ năng thao tác một số nghiệp vụ kế toán của sinh viên còn hạn chế, chẳng hạn như việc lập chứng từ kế toán theo quy định, ghi sổ kế toán và đặc biệt là việc lập các báo cáo kế toán. Một thực tế nữa là, nếu sinh viên không được tiếp xúc với cơ sở dữ liệu là những bộ chứng từ “ Sống”, là những sổ kế toán của một cơ quan, đơn vị nào đó thì sẽ hạn chế khả năng thích ứng, hạn chế trong việc sáng tạo, xử lý các tình huống trong thực tế, dẫn đến hiệu quả công tác không cao. Bởi vậy, sinh viên đều có nguyện vọng mong muốn được rèn nghề kế toán ở phòng thực hành với cơ sở dữ liệu là những bộ chứng từ “ Sống”, là những sổ kế toán của cơ quan, đơn vị để có thể rút ngắn thời gian tập việc, chủ động trong việc thực hành, rèn nghề, đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng. Nguyên nhân của các hạn chế kỹ năng thao tác một số nghiệp vụ kế toán của sinh viên là do hệ thống bài tập tình huống trong thực hành chưa theo kịp với thực tế, chưa tiếp cận được với số liệu thực tế tại các cơ sở thực tập, chưa tiếp cận với các tình huống có thể có trong quá trình sản xuất, do các cơ sở thực hành, thực tập không cung cấp, cho nên nhiều sinh viên khi học tại trường chưa được rèn luyện nhiều các kỹ năng thực hành nghề nghiệp, chưa đáp ứng được yêu cầu.

Song song với việc khảo sát, điều tra thông tin đối với sinh viên cuối khóa, chúng tôi đã tiến hành thăm dò chất lượng đào tạo của sinh viên tốt nghiệp tại trường thông qua các cơ quan, doanh nghiệp có tuyển dụng sinh viên tốt nghiệp của khoa Kinh tế – QTKD, trường Đại học Hồng Đức.

Kết quả cụ thể như sau: Về trình độ chuyên môn: 80% sinh viên tốt nghiệp đáp ứng yêu cầu và 20% sinh viên chậm đáp ứng yêu cầu; Về kỹ năng xử lý thông tin; ghi sổ kế toán và lập báo cáo kế toán có tới trên 50% sinh viên tốt nghiệp sau 6 tháng đến 1 năm mới tiếp cận và thực hiện thành thạo.

Từ thực tế trên, chúng ta thấy rằng, việc xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ để cho sinh viên thực hành, rèn nghề là việc cấp thiết để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo ngành kế toán của trường Đại học Hồng Đức.

2.2. Một số đề xuất xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ kế toán

Sinh viên thực hành ở phòng thực hành nghiệp vụ kế toán có điều kiện thực hành nghiệp vụ và xử lý tình huống, đáp ứng được nhu cầu học tập mà không mất nhiều thời gian để xuống tại các doanh nghiệp. Phòng thực hành nghiệp vụ kế toán có thể phục vụ nhu cầu bồi dưỡng, nâng cao trình độ cho nhân viên kế toán của các doanh nghiệp. Việc xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ cần có lộ trình theo từng giai đoạn, chúng tôi đề xuất các giai đoạn cụ thể sau:

Giai đoạn 1: Xây dựng cơ sở dữ liệu cho phòng nghiệp vụ kế toán:

- Thu thập chứng từ kế toán “sống” của 3 doanh nghiệp, trong thời gian một năm tài chính (Năm 2009 hoặc năm 2010).

- Xây dựng chu trình luân chuyển của các loại chứng từ liên quan đến phần hành kế toán Vốn bằng tiền; kế toán mua hàng; kế toán tài sản cố định; kế toán tiền lương và các khoản trích theo lương; kế toán bán hàng và xác định kết quả.

- Quy trình xây dựng các mô hình tổ chức bộ máy kế toán theo quy định hiện hành; Quy trình hướng dẫn lập báo cáo tài chính: Bảng Cân đối kế toán; Báo cáo kết quả kinh doanh; Thuyết minh báo cáo tài chính; Báo cáo lưu chuyển tiền tệ.

- In ấn các loại chứng từ phục vụ cho học tập và thực hành: Chứng từ về tiền tệ; chứng từ về lao động tiền lương; chứng từ về tài sản cố định...; In ấn bộ sổ kế toán của các hình thức sổ: Hình thức Nhật ký – sổ cái; hình thức Nhật ký chung; hình thức Chứng từ ghi sổ; In ấn mẫu biểu các loại báo cáo tài chính.

Giai đoạn 2: Triển khai xây dựng phòng kế toán mô hình tương tự như bộ phận kế toán tại các doanh nghiệp thương mại, dịch vụ của loại hình doanh nghiệp nhỏ và vừa. Khi đưa vào sử dụng mô hình, sinh viên có thể thiết kế bộ máy kế toán, thiết kế hình thức sổ kế toán phù hợp, thực hiện quy trình xử lý, phân tích ghi sổ trên bộ sổ chuẩn và lập các báo cáo tài chính theo quy định, cụ thể:

- Đầu tư trang bị máy chiếu đa năng; bàn ghế, tủ đựng tài liệu, máy tính cá nhân, văn phòng phẩm, hệ thống văn bản pháp luật về kế toán, tài chính; máy vi tính... cho các bộ phận liên quan của phòng kế toán mô hình như: bộ phận kế toán tiền mặt, tiền gửi ngân hàng; bộ phận kế toán tiền lương; kế toán tài sản cố định...

- Phòng thực hành với số lượng bàn ghế và trang thiết bị khác đủ để bố trí mỗi một bộ phận 1 nhóm (từ 2 – 3 sinh viên) thao tác nghiệp vụ, khoảng 9 đến 10 nhóm thực hành.

Giai đoạn 3: Lồng ghép cài đặt một số các phần mềm kế toán, phần mềm kê khai thuế để sinh viên kết hợp sử dụng thực hành phần mềm trong công tác kế toán và kê khai. Đầu tư mua sắm trang thiết bị: máy vi tính, phần mềm kế toán áp dụng cho doanh nghiệp, cho các đơn vị hành chính sự nghiệp. Trên cơ sở bộ chứng từ hoá đơn đã thu thập được ở giai đoạn 1, tiến hành cho sinh viên khai báo số liệu, in các sổ kế toán, các báo cáo liên quan ở các hình thức sổ.

3. KẾT LUẬN

Thực trạng công tác rèn nghề và thực hành nghề nghiệp đối với sinh viên ngành kế toán còn nhiều hạn chế, ảnh hưởng đáng kể đến việc tìm kiếm việc làm cũng như khả năng đáp ứng

với yêu cầu công việc khi tốt nghiệp ra trường. Vì vậy, cần thiết phải xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ kế toán để cho sinh viên được rèn nghề và thực hành nghề nghiệp và đề xuất xây dựng phòng thực hành nghiệp vụ kế toán qua 3 giai đoạn để tạo môi trường và điều kiện tốt công tác rèn nghề của sinh viên. /.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ tài chính (2006), *quyết định 48/ 2006 – BTC, Hệ thống chứng từ, hệ thống sổ kế toán.*
- [2] Công ty ACMAN (2009), *Phòng kế toán ảo*
- [3] Đoàn Anh Tuấn (2008), *Giải pháp dạy học mô phỏng áp dụng trong đào tạo ngành kế toán*
- [4] Học viện Tài chính (2008), *Bài tập thực hành.*
- [5] Trường đại học Hồng Đức (2009), *Chương trình đào tạo bậc đại học, cao đẳng theo HTTC*

A STUDY OF THE BASE TO ESTABLISH AN ACCOUNTING PRACTISING ROOM AT HONG DUC UNIVERSITY

Le Thi Hanh

ABSTRACT

An accountant should have a high proficiency, dedication, responsibility, managing and organizing capacity, creativity as well as abiding by economic and financial regulations. To meet all requirements for an accountant in the marketing economy, the paper reflects the realities of practising activities of accounting students at Hong Duc University. Accordingly, the paper asserts the necessity and proposes some suggestions in establishing an accounting practising room in order to enhance training quality and to better meet social demands.

Keyword: *practising room, accounting*

PHÁT TRIỂN DU LỊCH VĂN HÓA - SINH THÁI TẠI KHU BẢO TỒN THIÊN NHIÊN PÙ LUÔNG TỈNH THANH HÓA

Lê Hoàng Bá Huyền¹

TÓM TẮT

Khai thác tiềm năng du lịch văn hóa – sinh thái không chỉ nhằm phát triển kinh tế, tăng thu nhập, giải quyết việc làm, bảo tồn, phát huy bản sắc văn hóa dân tộc mà còn là giải pháp để bảo vệ tài nguyên thiên nhiên và bảo vệ môi trường. Đây đang là mối quan tâm của các cấp chính quyền nói chung và nhất là ở Thanh Hóa nói riêng. Trên cơ sở đánh giá tiềm năng về du lịch văn hóa – sinh thái của khu bảo tồn thiên nhiên Pù Luông (KBTTN) tỉnh Thanh Hóa qua các phương diện: cảnh quan thiên nhiên; thảm thực vật, hệ động vật và bản sắc văn hóa của địa phương. Bài viết phân tích, đánh giá thực trạng phát triển du lịch văn hóa – sinh thái tại KBTTN Pù Luông trong thời gian qua. Trên cơ sở đó đưa ra một số giải pháp cơ bản phát triển du lịch văn hóa – sinh thái ở KBTTN này.

Từ khoá: Du lịch văn hoá - sinh thái

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngày nay du lịch ngày càng trở thành ngành kinh tế có sự phát triển mạnh mẽ, đem lại lợi nhuận cao và góp phần giải quyết công ăn việc làm cho người lao động. Du lịch được đánh giá là ngành công nghiệp không khói đem lại sự phát triển cho rất nhiều quốc gia trên thế giới. Việt Nam cũng đã xác định du lịch sẽ trở thành ngành kinh tế mũi nhọn trong tương lai. Phát triển du lịch văn hóa – sinh thái không chỉ phát triển kinh tế, tăng thu nhập, giải quyết việc làm mà điều quan trọng là qua đó để bảo tồn, phát huy bản sắc văn hóa, bảo vệ tài nguyên thiên nhiên và bảo vệ môi trường. Vấn đề này đang là mối quan tâm của các cấp chính quyền nói chung và ở Thanh Hóa nói riêng. Đây cũng là một trong những nhiệm vụ quan trọng mà hai huyện Quan Hóa - Bá Thước nơi có KBTTN Pù Luông quan tâm, triển khai thực hiện và bước đầu đã phát huy được những kết quả nhất định. Vấn đề đặt ra là nguồn vốn đầu tư cho phát triển du lịch văn hóa – sinh thái trên địa bàn thời gian qua còn rất thấp, chưa khai thác và tận dụng được hết lợi thế so sánh của địa phương về phát triển du lịch văn hóa – sinh thái. Do vậy hiệu quả khai thác, phát triển du lịch văn hóa – sinh thái ở đây chưa tương xứng với tiềm năng. Để nơi đây thực sự là điểm đến hấp dẫn về du lịch văn hóa – sinh thái thì cần phải có sự đánh giá đúng tiềm năng và thực trạng về phát triển du lịch văn hóa – sinh thái tại KBTTN Pù Luông. Từ đó đưa ra những giải pháp cơ bản phát triển du lịch văn hóa – sinh thái cho KBTTN này.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Du lịch văn hóa – sinh thái của KBTTN Pù Luông tỉnh Thanh Hóa

KBTTN Pù Luông nằm trên địa bàn hai huyện Quan Hóa – Bá Thước của tỉnh Thanh Hóa cách thành phố Thanh Hóa 130 km. Đây được đánh giá là nơi có tiềm năng rất lớn về phát triển du lịch văn hóa – sinh thái. Tiềm năng này được thể hiện trên các phương diện như sau:

¹ ThS. Khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hồng Đức

Thứ nhất, đây là khu vực có cảnh quan thiên nhiên kỳ vĩ được bao bọc bởi những dãy núi đá vôi với những thửa ruộng bậc thang độc đáo, những ngôi nhà sàn truyền thống những khu rừng bát ngát và những bản làng vẫn giữ được nét nguyên sơ. Hơn nữa khu vực này còn có những thác nước uốn mình trên triền đá, những hang động ẩn mình dưới những cánh rừng già... đã tạo cho Pù Luông trở thành một khu sinh thái đầy quyến rũ, là địa chỉ du lịch hấp dẫn cho du khách.

Thứ hai, Pù Luông được đánh giá là KBTTN có thảm thực vật và hệ động vật đa dạng, phong phú. Theo kết quả điều tra của Ban quản lý KBTTN Pù Luông thì rừng ở đây có 3 kiểu thảm thực vật nên tài nguyên rừng có sự đa dạng cao với hơn 1.109 loài thực vật, 447 chi và 152 họ. Nơi đây đã phát hiện được 4 chi mới và 7 loại cây lá kim đặc trưng như: Kim giao, Dẻ tùng sọc trắng, Thông pà cò cùng những loại phong lan tạo nên sự độc đáo của những khu rừng nguyên sinh nhiệt đới. Do đa dạng về kiểu thảm thực vật đã tạo nên cho Pù Luông có hệ động vật tương đối đa dạng với 598 loài, có nhiều động vật quý hiếm và đặc hữu. Về linh trưởng đã xác định được 8-9 đàn Voọc Mông trắng – loài quý hiếm và đặc hữu đang có nguy cơ tuyệt chủng ở mức độ toàn cầu. Thế nhưng, loại Voọc này lại đang tồn tại trong khu bảo tồn với khoảng 35 – 40 cá thể. Đây là quần thể Voọc Mông trắng lớn thứ hai tại Việt Nam sau KBTTN Vân Long tỉnh Ninh Bình. Các nghiên cứu gần đây đã xác định được ở Pù Luông hiện có 43 loài thú (chưa kể dơi), 11 loài trong số đó được liệt kê trong sách đỏ các loài bị đe dọa của IUCN và trong sách đỏ Việt Nam. Hơn nữa, một danh mục khoảng 60 loài thú cần được đặc biệt quan tâm bảo tồn cũng đã được ghi nhận tại đây. Pù Luông có 162 loài chim và hiện có hai loài được đánh giá là sắp bị đe dọa trên toàn cầu đó là Diệc Nâu và Hồng Hoàng. Ngoài ra còn có 5/55 loài cá được biết đến trong và ngoài Pù Luông; 12 loài ốc ... là những loài cần được quan tâm bảo tồn [2, tr.41]. Với diện tích 16.983,62 ha rừng tự nhiên, cùng với vườn quốc gia Cúc Phương, KBTTN Ngọc Sơn của Hòa Bình đã tạo nên khu sinh cảnh đá vôi Pù Luông – Cúc Phương. Đây là khu vực điển hình quan trọng cho hệ sinh thái rừng núi đá vôi có diện tích lớn, duy nhất còn lại ở Miền Bắc - Việt Nam. Tiềm năng lớn về thảm thực vật và hệ động vật đa dạng là tiền đề để phát triển các loại hình du lịch về nghiên cứu rừng nguyên sinh, du lịch mạo hiểm ...

Ảnh 1: Bản đồ khu BTTN Pù Luông



(Nguồn: Website của Ban quản lý KBTTN Pù Luông)

Thứ ba, Pù Luông nói riêng và vùng đất Bá Thước, Quan Hóa nói chung là một vùng văn hóa dân gian đặc sắc. Với Mường Ông, Mường Ai là nơi phát tích của sử thi đề đất, đề nước của dân tộc Mường. Là những nơi Mường cổ, lưu giữ nhiều vốn quý về văn hóa dân gian với các truyện, thơ Mường đặc sắc như “Cây chu đá, lá chu đồng”. Mường Khoòng là nơi phát tích trường ca Khăm Panh của dân tộc Thái. Nơi đây có nền văn hóa lúa nước, có chữ viết của người Thái nổi tiếng khắp vùng. Pù Luông còn là vùng đất lưu giữ nét văn hóa công chiêng của người Mường, múa sạp của người Thái. Đến đây quý khách còn được thưởng thức nhiều sản vật đặc trưng của vùng núi như uống rượu cần, ăn cơm lam, canh đắng và mua các sản phẩm của cộng đồng địa phương làm ra như rượu cần, thổ cẩm, mật ong...

2.2 Thực trạng phát triển du lịch văn hóa – sinh thái tại KBTTN Pù Luông tỉnh Thanh Hóa

Tiềm năng phát triển du lịch văn hóa sinh thái của KBTTN Pù Luông là rất lớn và có thể đầu tư để trở thành hiện thực. Trước kia khu vực này cũng đã được người Pháp phát hiện ra khu nghỉ mát ở trên đỉnh núi tại các làng Sơn, Bá, Mươi xã Lũng Cao và đỉnh Pù Luông tại khu vực xã Thành Sơn huyện Bá Thước. Nhưng do điều kiện chiến tranh người Pháp chưa phát triển khu này thành nơi nghỉ mát ở trên núi. Sau một thời gian dài trong thời kỳ bao cấp việc phát triển du lịch ở đây đã không được đề cập đến. Từ khi thành lập Ban quản lý KBTTN Pù Luông đến nay bên cạnh việc bảo tồn thiên nhiên thì Ban quản lý cùng với chính quyền địa phương hai huyện Bá Thước, Quan Hóa đã có phương án phát triển du lịch văn hóa – sinh thái cho khu vực này. Có thể nói kết quả phát triển du lịch văn hóa - sinh thái tại KBTTN Pù Luông trong những năm qua bước đầu cũng đã có được một số kết quả về một số mặt như sau:

- Chính quyền các địa phương và Ban quản lý KBTTN Pù Luông đã bước đầu có kế hoạch về việc quy hoạch vùng du lịch. Thực hiện các biện pháp huy động nguồn lực đầu tư phát triển du lịch văn hóa – sinh thái của vùng. Bên cạnh nguồn vốn còn hạn chế từ ngân sách nhà nước Ban quản lý KBTTN Pù Luông cũng đã được một số tổ chức quốc tế tài trợ cho việc bảo tồn thiên nhiên và qua đó phát triển du lịch văn hóa – sinh thái. Từ năm 2000 đến nay, nhiều dự án của Nhà nước, các tổ chức quốc tế như dự án trồng rừng 661, tổ chức hỗ trợ phát triển Đức (DED), tổ chức bảo tồn động vật hoang dã (FFI) đã ưu ái đầu tư cho KBTTN Pù Luông hàng chục tỷ đồng vào việc hỗ trợ người dân, thông qua các hợp đồng thuê khoán bảo vệ rừng. Tiếp đó từ năm 2005 đến năm 2007, chương trình hỗ trợ phát triển của Liên Hợp Quốc (UNDP) đã đầu tư xây dựng mô hình “quản lý rừng cộng đồng tại thôn Mỏ và thôn Leo xã Thành Lâm” với số tiền hàng trăm triệu đồng. Chính phủ Hà Lan và Ôtrâyliia đồng tài trợ dự án “Phát triển mô hình nông lâm kết hợp và du lịch sinh thái” trong hai năm 2006 và 2007 với số tiền gần 1 tỉ đồng. Ngoài ra, chính quyền địa phương cùng với Ban quản lý Khu bảo tồn cũng đã bước đầu khơi dậy được nguồn vốn từ trong dân cho việc bảo tồn và phát triển du lịch nơi đây như vận động người dân làm nhà sàn để đón khách du lịch thăm quan, nghỉ ngơi. Huy động người dân bỏ vốn khôi phục và phát huy các nghề truyền thống như dệt thổ cẩm, làm rượu cần

Bảng 1: Tình hình chi NSNN trên địa bàn huyện Bá Thước và chi NSNN cho sự nghiệp văn hóa - thể thao và du lịch*Đơn vị: đồng*

Chi tiêu Năm	Tổng chi ngân sách nhà nước trên địa bàn huyện	Chi cho sự nghiệp văn hóa, thể thao và du lịch
2007	149.919.000.000	820.400.000
2008	228.429.300.000	981.900.000
2009	276.607.100.000	1.113.300.000

(Nguồn số liệu: Phòng Tài chính - Kế hoạch huyện Bá Thước)

- Trong những năm qua, Ban quản lý KBTTN Pù Luông đã xây dựng được các tuyến du lịch như Hà Nội – Cảnh Nàng – Kho Mường (Thành Sơn) hay Bắc Sơn – Cao Hoong – Kho Mường – Khuyn (Cổ Lũng) – Trên (Tự Do). Bước đầu kết nối với các điểm du lịch khác trong tỉnh như Suối cá Cẩm Lương, Thành Nhà Hồ, Lam Kinh... Ban quản lý Khu bảo tồn cũng đã mở nhiều lớp tập huấn kỹ năng đón tiếp và phục vụ du khách, tập huấn hướng dẫn viên du lịch cho nhân viên Ban quản lý Khu bảo tồn và người dân các xã trong khu vực bảo tồn.

- Ban quản lý KBTTN Pù Luông đã làm tốt việc xây dựng hệ thống bảng chỉ dẫn, bảng diễn giải môi trường, in ấn tờ rơi, tuyên truyền quảng bá tiềm năng về du lịch sinh thái trong Khu Bảo tồn trên các phương tiện thông tin đại chúng; xây dựng website của Khu bảo tồn. Hơn nữa, việc thành lập hiệp hội du lịch sinh thái Pù Luông trực thuộc hiệp hội du lịch tỉnh Thanh Hoá cũng là một bước tiến rất quan trọng trong việc góp phần thúc đẩy sự phát triển du lịch văn hoá – sinh thái ở đây.

- Sự nỗ lực xúc tiến các hoạt động du lịch văn hoá - sinh thái của Ban quản lý KBTTN Pù Luông và chính quyền các địa phương trong những năm qua đã thu được nhiều hiệu quả. Khu bảo tồn đã trở thành điểm tham quan du lịch sinh thái của nhiều du khách quốc tế và nội địa. Về số lượng khách tham quan đã tăng lên hàng năm. Theo thống kê trong năm 2008 và 2009 đã có khoảng gần 5.000 khách đến tham quan Khu bảo tồn [1,tr.2]. Khách thăm quan chủ yếu là khách nước ngoài, họ rất thích cảnh quan nơi đây, đặc biệt là có rất nhiều du khách đến để nghiên cứu, tìm hiểu về thảm thực vật, hệ động vật của Khu bảo tồn cũng như những nét văn hóa đặc sắc của người dân địa phương.

Ảnh 2: Voọc Mông trắng tại KBTTN Pù Luông*(Nguồn: Website của Ban quản lý KBTTN Pù Luông)*

Bên cạnh một số kết quả đạt được về phát triển du lịch văn hóa - sinh thái tại KBTTN Pù Luông việc phát triển du lịch văn hóa – sinh thái ở đây theo ý kiến của chúng tôi còn nhiều hạn chế cần tiếp tục được khắc phục như:

- Đầu tư từ ngân sách Nhà nước cho phát triển du lịch văn hóa - sinh thái của chính quyền các địa phương những năm qua còn rất hạn chế. Chưa tạo ra được cơ sở hạ tầng cần thiết như hạ tầng về giao thông, nơi ăn, nghỉ và các dịch vụ khác kèm theo cho phát triển du lịch văn hóa - sinh thái.

- Bên cạnh nguồn vốn ngân sách hạn hẹp thì có thể nói việc đa dạng hóa các kênh huy động vốn cho đầu tư phát triển du lịch văn hóa – sinh thái nơi đây cũng chưa được phát huy có hiệu quả. Do vậy mà chưa huy động được một cách tốt nhất nguồn vốn từ các doanh nghiệp, các tổ chức, từ cộng đồng dân cư đầu tư vào phát triển du lịch văn hóa – sinh thái tại khu bảo tồn này.

- Chưa có quy hoạch mang tính tổng thể về phát triển du lịch văn hóa – sinh thái của Khu bảo tồn cũng như các địa phương. Việc đa dạng hóa hình thức, loại hình du lịch cũng còn nhiều hạn chế .

- Nguồn nhân lực làm du lịch ở địa phương còn hạn chế về kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm.

2.3. Một số giải pháp phát triển du lịch văn hóa – sinh thái ở KBTTN Pù Luông tỉnh Thanh Hóa

Từ tiềm năng và thực trạng phát triển du lịch văn hóa – sinh thái ở KBTTN Pù Luông trong thời gian qua để phát triển mạnh mẽ du lịch văn hóa – sinh thái tại khu bảo tồn này trong thời gian tới chính quyền địa phương và Ban quản lý khu bảo tồn thiên nhiên Pù Luông cần quan tâm đến một số giải pháp phát triển du lịch như sau:

- Đa dạng hóa các kênh huy động vốn cho đầu tư phát triển du lịch tại địa phương. Trong kênh huy động vốn từ ngân sách nhà nước, chính quyền địa phương cần có phương án bố trí nguồn vốn ngân sách nhà nước để tăng cường đầu tư ban đầu xây dựng hạ tầng cơ sở nhằm tạo động lực thu hút các nguồn vốn từ các chủ thể khác đầu tư vào phát triển du lịch của khu vực. Chính quyền địa phương cần xây dựng cơ chế hợp lý để thu hút vốn đầu tư của các thành phần kinh tế nhất là nguồn vốn trong dân đầu tư vào phát triển du lịch. Tăng cường và đẩy mạnh xã hội hóa du lịch. Khuyến khích các thành phần tham gia kinh doanh có hiệu quả nguồn tài nguyên du lịch [3, tr.46].

- Đa dạng hóa sản phẩm du lịch, tạo ra các sản phẩm có tính đặc thù của vùng miền như du lịch nghỉ ngơi tại nhà sàn ở các bản văn hóa, khám phá về động, thực vật của khu bảo tồn, nghiên cứu rừng nguyên sinh, du lịch mạo hiểm, du lịch nghỉ dưỡng, du lịch khám phá nền văn hóa truyền thống của các dân tộc Thái, Mường. Đưa những sinh hoạt văn hóa mang tính cộng đồng của các dân tộc trên địa bàn thành một sản phẩm du lịch đặc trưng độc đáo....

- Mở rộng thị trường du lịch, kết nối với các địa phương khác trong và ngoài tỉnh tạo thành các tour du lịch. Như có thể kết nối với điểm du lịch Thác Mơ xã Điền Quang, suối cá Vãn Nho huyện Bá Thước, suối cá Cẩm Lương, Cẩm Thủy; điểm du lịch Thành Nhà Hồ huyện Vĩnh Lộc; điểm du lịch Lam Kinh huyện Thọ Xuân, thác Ma Hao huyện Lang Chánh... Ngoài tỉnh có thể kết hợp với điểm du lịch Bản Lác huyện Mai Châu, Hòa Bình và Vườn quốc gia Cúc Phương Ninh Bình. Liên kết với các công ty du lịch để bước đầu đưa các tour đến với các điểm du lịch trên địa bàn.

- Đẩy mạnh quảng bá về du lịch văn hóa – sinh thái của địa phương trên các phương tiện thông tin đại chúng. Tổ chức quản bá dưới nhiều hình thức; kết hợp giữa tính chất đại trà với tính chất tập trung có trọng tâm, trọng điểm trong việc giới thiệu, quảng bá về du lịch Pù Luông. Thông qua việc tổ chức các lễ hội truyền thống của địa phương như lễ hội Mường Khô, Mường Ai ... để tổ chức giới thiệu quảng bá về du lịch địa phương đối với du khách.

- Đào tạo và phát triển nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu phát triển du lịch văn hóa - sinh thái mà nòng cốt là cán bộ, nhân dân ở địa phương; chú trọng nhân lực phục vụ trực tiếp. Tuyên truyền, hướng dẫn làm cho người dân địa phương có thể tham gia hoạt động du lịch, cải tạo nhà ở để đón tiếp khách ngủ qua đêm, nấu các món ăn dân tộc phục vụ khách du lịch, kỹ năng đón tiếp khách du lịch. Từ đó vừa tăng thu nhập cho người dân vừa góp phần gìn giữ bảo vệ KBTTN Pù luông theo hướng phát triển bền vững.

Song song với việc đẩy mạnh các giải pháp phát triển du lịch cũng cần chú trọng tới việc tuyên truyền, giáo dục và tạo cơ hội cho cộng đồng địa phương tham gia vào việc quản lý, bảo vệ tài nguyên rừng. Đồng thời có chế tài xử lý đủ mạnh đối với các hành vi phá rừng làm nương rẫy, hoặc săn bắt chim, thú quý ... Có làm được như vậy thì KBTTN Pù Luông mới có thể trở thành điển hình trong công tác bảo tồn thiên nhiên bền vững dựa vào cộng đồng và là điểm đến hấp dẫn cho du khách về du lịch sinh thái – văn hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Báo cáo của Ban quản lý KBTTN Pù Luông về phương án thu phí thăm quan (2010).
- [2] ThS. Cao Văn Cường, Pù Luông vậy gọi, Đảng bộ huyện Bá Thước (2009).
- [3] ThS. Lê Hoàng Bá Huyền, Huy động vốn cho phát triển kinh tế - xã hội miền Tây Thanh Hóa, Tạp chí kinh tế & phát triển số đặc san tháng 5/2009.
- [4] Diệu Linh, Phát triển du lịch cộng đồng tại Pù Luông, VTC.
- [5] www.puluong.org.vn
- [6] www.hoabinh.gov.vn
- [7] www.baodantoc.vn
- [8] www.thanhhoa.gov.vn
- [9] www.activetravelvietnam.com

DEVELOPING CULTURAL- ECOLOGICAL TOURISM IN PU LUONG NATURE RESERVING ZONE IN THANH HOA PROVINCE

Le Hoang Ba Huyen¹

ABSTRACT

Exploiting the potential of cultural – ecological tourism is to develop the economy, to increase income, to create more jobs, to preserve and to bring in to play the nation’s culture. This is also a solution to protect natural resources and the environment. This issue has received much attention of authorities in general and Thanh Hoa province in particular. Based on the evaluation of the potential of cultural- ecological tourism in Pu Luong Nature Reserve of Thanh Hoa province in terms of natural scenery, flora, fauna diversity and the unique folk culture, the paper assesses the current status of developing cultural - ecological tourism in Pu Luong Nature Reserve for recent years. Accordingly, the paper proposes some major solutions to enhance cultural- ecological tourism in the area.

Keywords: *cultural – ecological tourism*

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP ÁP DỤNG KẾ TOÁN QUẢN TRỊ TRONG VIỆC CUNG CẤP THÔNG TIN CHO CÔNG TÁC QUẢN LÝ TẠI CÁC DOANH NGHIỆP VẬN TẢI

Trần Thị Thu Hương¹

TÓM TẮT

Hiện nay, ngoài thông tư số 53/2006/TT-BTC ban hành ngày 12 tháng 6 năm 2006 với nội dung hướng dẫn áp dụng kế toán quản trị trong các doanh nghiệp chưa có văn bản nào khác của Nhà nước quy định và hướng dẫn thực hiện tổ chức công tác kế toán quản trị. Tại các doanh nghiệp vận tải tại ở Thanh Hóa đã tổ chức công tác kế toán quản trị theo các nội dung nhằm đáp ứng nhu cầu thông tin cho công tác quản lý nội bộ. Tuy nhiên, vai trò của công tác kế toán quản trị chưa phát huy hết hiệu quả của một công cụ cung cấp thông tin. Các công ty vận tải cần vận dụng cụ thể từng nội dung công việc kế toán quản trị để hoàn thiện và phát huy hiệu quả tác dụng cung cấp thông tin cho công tác quản lý trong đơn vị.

Từ khoá: Kế toán quản trị, Doanh nghiệp vận tải

1. MỞ ĐẦU

Tổ chức công tác kế toán quản trị (Công cụ cung cấp thông tin cho công tác quản lý) tại các doanh nghiệp tại Việt Nam hiện còn mới mẻ và chưa đồng bộ. Dịch vụ vận tải là một hoạt động mang tính linh hoạt cao. Dịch vụ vận tải với là yếu tố đầu vào của nhiều ngành sản xuất trong nền kinh tế quốc dân. Trong hai năm trở lại đây giá cả xăng, dầu biến động thất thường là một trong những yếu tố ảnh hưởng lớn đến công tác quản lý nói chung và công tác kế toán quản trị ngành kinh doanh dịch vụ vận tải. Trong phạm vi bài viết này tác giả muốn đề cập cụ thể về các đơn vị kinh doanh vận tải đường bộ. Để có thông tin phục vụ cho việc ra quyết định liên quan đến việc xác định đơn giá ký hợp đồng hay kiểm soát chi phí và giá thành của dịch vụ vận tải, nâng cao năng lực cạnh tranh về giá cả dịch vụ đòi hỏi đơn vị phải có được công cụ cung cấp và phân tích thông tin một cách khoa học để có thể phát huy hiệu quả của công tác quản lý.

2. NỘI DUNG VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để triển khai công tác nghiên cứu đề tài tác giả đã kết hợp các phương pháp nghiên cứu gồm:

- Phương pháp điều tra, phỏng vấn: Được sử dụng để có được thông tin từ các nhà quản lý và nhân viên trực tiếp có liên quan trong các công ty. Điều tra thông tin lấy số liệu vào phiếu điều tra.

¹ Th.S, Khoa KT- QTKD, Trường ĐH Hồng Đức

- Phương pháp Kế toán: Tác giả đã sử dụng các phương pháp kế toán đặc biệt là kỹ thuật đặc thù của Kế toán quản trị để định hướng và đưa ra các giải pháp phù hợp.

- Phương pháp phân tích logic: Từ các thông tin và số liệu đơn lẻ tác giả đã đặt chúng trong các mối quan hệ để từ đó tìm ra những vấn đề còn tồn tại.

2.2. Nội dung nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng áp dụng KTQT tại các doanh nghiệp vận tải

Các doanh nghiệp vận tải đường bộ hoạt động ở những lĩnh vực cung cấp dịch vụ kinh doanh khác nhau: Gồm dịch vụ taxi, xe buýt, xe chạy hợp đồng theo chuyến, xe khách liên huyện, liên tỉnh... Mỗi loại hình dịch vụ có đặc thù riêng và đòi hỏi yêu cầu thông tin cho công tác quản lý mang nét riêng. Qua tìm hiểu thực trạng về tổ chức kế toán quản trị tại các đơn vị kinh doanh dịch vụ vận tải trên địa bàn tỉnh Thanh Hóa tác giả thấy công tác kế toán quản trị đã được triển khai nhưng chưa có tính hệ thống và phát huy được hiệu quả của công cụ quản lý khoa học này. Những vấn đề đã làm được như sau:

Tổ chức lập kế hoạch và hệ thống định mức.

Các công ty vận tải hàng năm xây dựng kế hoạch tổng thể về tình hình sản xuất kinh doanh như kế hoạch về tổng doanh thu, tổng chi phí và lợi nhuận dự kiến. Cơ sở số liệu là kết quả hoạt động sản xuất kinh doanh của kỳ trước và dự kiến về biến động thị trường thông qua các thông tin về nền kinh tế vĩ mô, định hướng phát triển của kinh tế địa phương. Từ đó các công ty có thể xây dựng hệ số tăng của các chỉ tiêu theo tỷ lệ chủ quan của người làm kế hoạch. Một số đơn vị đã xây dựng các định mức tiêu hao nhiên liệu cho từng loại phương tiện sử dụng nhưng mới chỉ dừng lại đối với định mức về xăng, dầu tiêu hao. Có thể đưa ra đây Bảng định mức xăng, dầu của Công ty cổ phần VAVINA.

Bảng quy định khung đường, định mức và khối lượng vận chuyển hàng hóa

TT	Cung đường vận chuyển	Cung đường (Km)	Loại hàng	Định mức tiêu hao nhiên liệu (lit/chuyến)					Định mức tối thiểu (chuyến/ngày)	Khối lượng và số lượng tối thiểu/ chuyến				
				Sam	DF	DF	Faw	Faw		Sam	DF	DF	Faw	Faw
				Sung	đỏ	vàng	trắng	cam		Sung	đỏ	vàng	trắng	cam
1	Bãi cát Phụng Kén (Đông Sơn) về mặt bằng san lấp (Đổi diện cây dầu Đông Cương)	9	cát	4.4	5.0	4.7	4.4	4.4	15	15-17	20-22	19-21	20-22	22-24

Ghi chú: Bảng quy định khung đường, định mức và khối lượng vận chuyển hàng hóa chỉ áp dụng tại thời điểm và các cung đường hiện tại, khi có thay đổi hoặc bổ sung cung đường mới sẽ có thông báo cụ thể sau.

PHÊ DUYỆT	PHÂN ĐỀ NGHỊ			
	Ngàytháng.....năm	Ngàytháng.....năm	Ngàytháng.....năm	Ngàytháng.....năm
Giám đốc công ty	P. Kế toán	P. KH- Vật tư	P. Vận tải	P. KT- Kỹ thuật

(Nguồn: Phòng Kế toán Công ty cổ phần VAVINA)

Tổ chức hệ thống chứng từ nhằm cung cấp thông tin quản trị.

Các công ty vận tải tổ chức hệ thống chứng từ để ghi nhận các nghiệp vụ kinh tế phát sinh phục vụ cho việc ghi sổ và lập báo cáo tài chính. Ngoài ra, do đặc thù ngành nghề kinh doanh của các loại dịch vụ vận tải đường bộ rất phức tạp. Đối tượng lao động mà các đơn vị phải quản lý là lái xe với nhân thân và đạo đức nghề nghiệp phức tạp. Chính vì vậy để quản lý tài sản, hiệu quả của hoạt động sản xuất kinh doanh các đơn vị đã xây dựng các biểu mẫu chứng từ để ghi nhận được các nghiệp vụ kinh tế phát sinh đặc thù. Cụ thể như đề nghị nhận các nghiệp vụ sửa chữa xe của đơn vị không chỉ có hóa đơn giá trị gia tăng của đơn vị cung cấp dịch vụ sửa chữa cung cấp mà còn phải kèm thêm các chứng từ xác nhận như “*Biên bản xác nhận tình trạng xe hỏng*” và “*Biên bản nghiệm thu sau khi sửa chữa*” của cán bộ phụ trách trong đơn vị thì nghiệp vụ mới được thanh toán tại công ty. Đối với lương của lái xe taxi phải sử dụng biểu mẫu đặc thù thể hiện doanh thu khai thác được trong tháng của cá nhân, khung giá lương lũy tiến của công ty xây dựng và phần bù xăng của xe. Mỗi đơn vị xây dựng những biểu mẫu chứng từ đặc thù đáp ứng nhu cầu thông tin cần thiết của các cấp lãnh đạo đơn vị.

Tổ chức hệ thống tài khoản kế toán.

Trên cơ sở hệ thống thông tài khoản kế toán cấp 1 theo quy định của chế độ kế toán các đơn vị đã tổ chức hệ thống tài khoản chi tiết để phản ánh các đối tượng kế toán chi tiết cần quản lý trong doanh nghiệp. Đối với chi phí phát sinh liên quan đến hoạt động của xe ngoài khấu hao xe và chi phí xăng xe thì chi phí sửa chữa thường xuyên và chi phí về các phụ tùng thay thế có nội dung hết sức đa dạng. Các đơn vị đã sử dụng các tài khoản chi tiết cấp 2 và cấp 3 để quản lý tình trạng xe một cách sát sao. Hệ thống tài khoản chi tiết của mỗi đơn vị khác nhau có nội dung và mức độ chi tiết khác nhau thể hiện nhu cầu thông tin chi tiết cần quản lý tại đơn vị.

Tổ chức hệ thống sổ kế toán.

Bên cạnh hệ thống sổ kế toán tổng hợp xây dựng theo biểu mẫu của các hình thức ghi sổ kế toán theo chế độ kế toán quy định thì hệ thống sổ chi tiết trong các đơn vị cũng đã được lập để theo dõi chi tiết đến các đối tượng kế toán. Hệ thống sổ chi tiết trong các đơn vị vận tải rất khác nhau thể hiện nội dung kinh tế và thông tin chi tiết về mỗi đơn vị khác nhau.

Tổ chức hệ thống báo cáo kế toán cung cấp thông tin cho công tác quản trị.

Báo cáo kế toán tại các đơn vị kinh doanh dịch vụ vận tải ngoài các loại báo cáo tài chính được lập theo niên độ kế toán còn có hệ thống báo cáo thường xuyên được lập hàng ngày từ phía các phòng ban chức năng để nắm bắt được thực trạng doanh thu và chi phí phát sinh liên quan đến từng mảng dịch vụ. Tại một số đơn vị có tổ chức riêng một phòng vận tải riêng để điều phối xe và cung đường của từng xe, theo dõi tình trạng xe và các phát sinh nhu cầu sửa chữa đối với xe. Phòng kinh doanh theo dõi hiệu quả hoạt động của từng xe trong từng ngày. Cuối ngày hai phòng ban trên chuyển số liệu trên cơ sở báo cáo cuối ngày sang phòng kế toán và Ban giám đốc để phục vụ cho việc theo dõi và ra quyết định liên quan.

2.2.2. Những tồn tại cần khắc phục

Đối với các yếu tố khác như xăng, lốp, các phụ tùng thay thế chưa được xây dựng định mức tiêu hao. Trên thực tế các yếu tố chi phí này phát sinh đến đâu đơn vị mua tại các địa điểm phát sinh nhu cầu cần thay thế mà không có sự chuẩn bị chủ động từ ban đầu.

Đối với nội dung đối tượng kế toán là doanh thu và chi phí liên quan đến xe để có thể đánh giá được hiệu quả của từng hoạt động dịch vụ và thực trạng của xe thì tại đơn vị chưa nắm được. Việc không mở sổ theo dõi một cách chi tiết đối với từng đầu xe đôi khi cũng gây nên những bức xúc đối với lái xe khi xử lý các phát sinh về xe hỏng cụ thể đối với từng xe. Đối với một số đơn vị, số lượng đầu xe rất nhiều nhưng không theo dõi được tình trạng xe một cách chi tiết nên theo quy chế chung của công ty các lỗi gây ra đối với xe thì phải chịu mức phạt của công ty như nhau mà không căn cứ vào ảnh hưởng của điều kiện khách quan từ phía xe...

Các báo cáo kế toán ghi nhận thông tin kinh tế của các xe được sử dụng trong đơn vị không thể hiện được thông tin vào sổ sách tại các thời điểm cuối kỳ để thể hiện thực trạng tình hình về từng đầu xe cụ thể. Như vậy sẽ không có kế hoạch sử dụng xe phù hợp với điều kiện tình trạng xe phù hợp.

Các đơn vị hiện nay đang phân loại và quản lý các chi phí phát sinh trong đơn vị theo chức năng hoạt động của các chi phí và theo nội dung kinh tế phát sinh mà chưa vận dụng các phương pháp phân loại chi phí của kế toán quản trị.

Hệ thống tài khoản kế toán hiện nay tại các công ty chưa phát huy được hiệu quả quản lý chi tiết đối với doanh thu và các khoản mục chi phí của từng đầu xe.

Các đơn vị chưa vận dụng các phương pháp và kỹ thuật phân tích của kế toán quản trị trong quá trình cung cấp thông tin phục vụ cho việc ra quyết định.

2.2.3. Giải pháp

Để phát huy được hiệu quả và hiệu năng của một công cụ cung cấp thông tin cho công tác quản lý đặc biệt là phục vụ cho việc ra quyết định mỗi đơn vị cần tổ chức tốt tại các công đoạn trong công tác tổ chức kế toán quản trị phù hợp với quy mô và đặc thù từng loại hình dịch vụ riêng của mình. Tác giả đưa ra một số phương hướng nhằm hoàn thiện những tồn tại từ khảo sát tại các đơn vị như sau:

Một là: Đối với công tác phân loại chi phí trong các doanh nghiệp.

Để phục vụ thông tin cho việc ra quyết định trong doanh nghiệp vận tải đơn vị cần áp dụng các cách phân loại chi phí một cách linh hoạt hơn như: Phân loại chi phí theo cách ứng xử của chi phí và phạm vi kiểm soát được công việc của từng cấp quản lý. Đối với các cách phân loại đặc thù của kế toán quản trị cho phép đơn vị phân rõ trách nhiệm của các cá nhân và các bộ phận liên quan nhằm kiểm soát chi phí phát sinh.

Hai là: Đối với công tác tổ chức hệ thống kế hoạch và định mức.

Hệ thống kế hoạch tổng thể về doanh thu, chi phí và lợi nhuận dự kiến công ty trong năm cần được cụ thể hóa bằng hệ thống định mức chi phí từng loại như: định mức chi phí nhiên liệu; định mức chi phí đối với từng loại phụ tùng thay thế; định mức về chi phí bảo dưỡng sửa chữa thường xuyên...Hệ thống định mức chi phí là cơ sở để công ty dự kiến việc mua sắm và chuẩn bị nguồn tài chính để chủ động trong kiểm soát hoạt động vận tải. Hệ thống kế hoạch và định mức tại mỗi công ty cần được xây dựng phù hợp với đặc thù quy mô và nhu cầu thông tin cần kiểm soát không chỉ tạo cho việc quản lý tại công ty chủ động ngay từ ban đầu mà là cơ sở cho quá trình thực hiện có thể so sánh từ đó có những quyết sách phù hợp hơn cho đơn vị.

Ba là: Đối với công tác tổ chức chứng từ kế toán.

Ngoài các chứng từ kế toán theo chế độ quy định để có thể ghi nhận các nghiệp vụ đặc thù phát sinh của dịch vụ vận tải đơn vị phải xây dựng bổ sung các chứng từ kế toán đặc thù phù hợp với nội dung nghiệp vụ kinh tế cần kiểm soát. Đối với các chứng từ đặc thù này mỗi đơn vị đều lập với các chỉ tiêu và nội dung khác nhau phù hợp với mục tiêu thông tin đặt ra. Tuy nhiên đối với các đơn vị vận tải, các chứng từ ghi nhận doanh thu dịch vụ từng xe có mối quan hệ mật thiết với bảng tính lương và chế độ khen thưởng đối với từng lái xe. Nếu làm được điều này sẽ kích thích hiệu quả công việc của nhân viên và đem lại kết quả chung cho toàn công ty. Từ mối quan hệ giữa các yếu tố trên công ty cần xây dựng biểu mẫu chứng từ đơn giản, khoa học để có thể dễ triển khai và phát huy hiệu năng của công cụ quản lý kinh tế.

Bốn là: Đối với công tác tổ chức tài khoản kế toán.

Để có thể hệ thống hóa thông tin kế toán từ các nghiệp vụ kinh tế phát sinh, kế toán trong các công ty vận tải mở các tài khoản kế toán tổng hợp phù hợp với các chỉ tiêu trên báo cáo tài chính. Tuy nhiên, đối tượng kế toán của dịch vụ vận tải đa dạng và chi tiết nên kế toán cần phải mở hệ thống các tài khoản chi tiết để có thể theo dõi một cách sát xao các đối tượng. Cụ thể như: Mở doanh thu chi tiết đối với từng loại xe, từng xe để có thể theo dõi hiệu quả hoạt động của các đối tượng cụ thể. Đồng thời, các chi phí cũng cần phải được theo dõi và hạch toán chi tiết thường xuyên và định kỳ cho từng xe để quản lý được hiệu quả sử dụng và tình trạng xe từ đó có kế hoạch sử dụng và bảo dưỡng hợp lý.

Năm là: Đối với công tác tổ chức hệ thống báo cáo kế toán.

Các đơn vị kinh doanh dịch vụ vận tải cần xây dựng hệ thống báo cáo nội bộ cho mảng dịch vụ vận tải một cách hệ thống để có thể quản lý thường xuyên và kịp thời thực trạng và hiệu quả của các xe cũng như các hoạt động để từ đó có thể đưa ra các quyết định kịp thời và phù hợp. Hệ thống báo cáo nội bộ tại các đơn vị là báo cáo hàng ngày và chi tiết cho từng nội dung sự việc phát sinh để các cấp lãnh đạo nắm bắt tình hình. Theo định hướng này hệ thống báo cáo bộ phận phải được thiết kế để có thể phân tích nhanh thông tin nhằm đưa ra quyết định phù hợp. Cụ thể: Các công ty vận tải có thể theo dõi hiệu quả theo từng đầu xe hoặc loại xe đang cung cấp cùng một loại dịch vụ từ đó đánh giá được hiệu quả của từng đầu xe và mảng dịch vụ cung cấp.

Công ty.... Phòng vận tải			BẢNG KÊ CHI TIẾT CHI PHÍ CHẠY XE												
			Lái xe: Trần Văn X												
			Chi phí từ ngày.....đến ngày												
TT	Ngày tháng	Cung đường	Chi phí								Tổng cộng	TTT Tam ứng	Dư cuối		
			Tiền phạt		Phí đường	Bổ sung dầu	Sửa xe	Làm lốp + Thay sảm	Trả tiền Bảo vệ xe	Bồi dưỡng bảo vệ					
			Trạm	Số tiền											
															-
		Cộng tổng													

Đồng thời, các báo cáo định kỳ được tổng hợp trên cơ sở các báo cáo chi tiết hàng ngày sẽ giúp nhà quản trị hệ thống hóa thông tin trong kỳ và khái quát tình hình để đưa ra các quyết định và kế hoạch phù hợp với điều kiện thực tế tại đơn vị.

Sáu là: Đối với công tác tổ chức phân tích thông tin phục vụ cho việc ra quyết định của các cấp quản lý.

Khoa học kế toán nói chung và khoa học kế toán quản trị nói riêng cung cấp các công cụ xử lý thông tin như: phương pháp phân biệt chi phí theo các cách khác nhau linh hoạt nhằm khai thác các góc nhìn về cùng một sự việc; phương pháp phân tích mối quan hệ giữa chi phí- khối lượng- lợi nhuận... cần được đưa vào các doanh nghiệp để vận dụng một cách hiệu quả cho các tình huống ra quyết định. Cụ thể như: khi ký kết một hợp đồng đơn lẻ hoặc các dự án, các đơn vị thay vì tập hợp chi phí phát sinh như kế toán tài chính thường làm trên cơ sở thông tin chi phí từ quá khứ, cần mạnh dạn ứng dụng kỹ thuật phân tích của kế toán quản trị như: Phân tích mối quan hệ giữa chi phí- khối lượng- lợi nhuận; phân tích thông tin thích hợp cho việc ra quyết định... để từ đó thấy được hiệu quả của hoạt động một cách linh hoạt chủ động cho việc ký kết hợp đồng. Các kỹ thuật phân tích có thể được vận dụng các hàm của excel để xây dựng thành các báo cáo thường xuyên tại đơn vị nhằm phát huy hiệu quả của công cụ tối đa.

3. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu về tổ chức công tác kế toán quản trị ở các doanh nghiệp kinh doanh dịch vụ vận tải tại Thanh Hóa, tác giả đã tiếp cận được những đặc điểm của ngành vận tải, nhu cầu về các nội dung thông tin cần kiểm soát và cung cấp. Những thực trạng còn tồn tại ở các đơn vị tạo nên những khuyết thiếu thông tin trong công tác quản lý rất cần được bù đắp bằng thông tin qua công tác kế toán quản trị. Từ đó tác giả đã đề xuất những phương hướng và các giải pháp hoàn thiện công tác kế toán quản trị nhằm cung cấp thông tin cho các cấp quản lý liên quan trong các đơn vị để nâng cao hiệu quả hoạt động sản xuất kinh doanh./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Thông tư số 53/2006/TT-BTC ngày 12 tháng 6 năm 2006(Hướng dẫn áp dụng Kế toán quản trị trong các doanh nghiệp)
- [2] Báo cáo tóm tắt chiến lược phát triển kinh tế xã hội tỉnh Thanh Hóa đến năm 2011 và định hướng đến 2020- Sở Kế hoạch và Đầu tư tỉnh Thanh Hóa.
- [3] PGS.TS. Nguyễn Minh Phương, Giáo trình kế toán quản trị, NXB giáo dục, Hà Nội 2005
- [4] PGS.TS. Nguyễn Ngọc Quang, Giáo trình kế toán quản trị, NXB giáo dục, Hà Nội 2008
- [5] Th.S Nguyễn Quốc Thắng, Kế toán quản trị chi phí và giá thành tại doanh nghiệp giống cây trồng, Tạp chí Kế toán số 80, 2009.
- [6] Tài liệu cung cấp từ các công ty kinh doanh dịch vụ vận tải tại Thanh Hóa.

**REALITY AND SOLUTIONS OF MANAGEMENT ACCOUNTING
IN INFORMATION RELEASE TO THE MANAGEMENT OF
TRANSPORT ENTERPRISE APPLICATION**

Tran Thi Thu Huong¹

ABSTRACT

At current, the Circular No. 53/2006/TT-BTC promulgated on June 12, 2006 is being used as guidance on management accounting for enterprises. Up to now there have been no other legal documents issued by the State on stipulation and guidelines on the implementation of management accounting. Transport enterprises in Thanh Hoa Province have started to implement the management accounting work to meet their demand in information for their internal management. However, the role of management accounting has not been a very effective tool of information release. The transport companies need to apply suitable contents of management accounting to improve and promote the effectiveness of information release in their companies' internal management.

Keywords: *management accounting, transport enterprise*

¹ ThS. Khoa Kinh tế Quản trị Kinh doanh, trường Đại học Hồng Đức