

**TẠP CHÍ KHOA HỌC**  
**TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC**  
**SỐ 27 (12 - 2015)**

---

**MỤC LỤC**

1	<i>Hoàng Thanh Hải</i>	Giáo dục truyền thống Hàm Rồng cho học sinh phổ thông ở Thanh Hóa hiện nay	5
2	<i>Nguyễn Hữu Hậu Nguyễn Đức Thắng</i>	Tổ chức dạy học kiến thức “phép đối xứng trục và phép vị tự” với sự hỗ trợ của phần mềm dạy học Cabri II plus nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh	13
3	<i>Lê Hoàng Hương Luu Thị Hồng Sâm</i>	Thực nghiệm hướng dẫn học viên cao học khối không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức tự học từ vựng tiếng Anh B1 khung tham chiếu châu Âu qua facebook	26
4	<i>Nguyễn Thị Hương</i>	Vận dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy học phần Tâm lý học đại cương	35
5	<i>Nguyễn Thị Hà Lan</i>	Thực trạng tổ chức hoạt động ngoài trời cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi ở một số trường mầm non thành phố Thanh Hóa	45
6	<i>Vũ Thị Loan</i>	Hiệu quả của trò chơi ngữ pháp (grammar games) trong dạy học ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức	53
7	<i>Đặng Thị Lý</i>	Đổi mới hoạt động chỉ dẫn của giáo viên nhằm nâng cao hiệu quả giờ học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức	62
8	<i>Hoàng Thị Mai</i>	Tự đặt câu hỏi khi đọc - hiểu văn bản kịch ở trường Trung học phổ thông	68

9	<i>Lê Thị Thanh Thủy</i>	Vấn đề bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc ở Việt Nam dưới ảnh hưởng của quá trình toàn cầu hóa (nghiên cứu trường hợp nhóm trẻ em dân tộc thiểu số)	78
10	<i>Ngô Văn Tuấn</i>	Một số giải pháp nâng cao chất lượng bồi dưỡng, rèn luyện đội ngũ giảng viên trẻ ở Trung tâm GDQP và an ninh Thanh Hóa	84
11	<i>Nguyễn Quốc Tuấn</i>	Xây dựng hệ thống câu hỏi, bài tập bằng tranh, ảnh, bản đồ về biển, hải đảo Việt Nam trong đào tạo ngành địa lí ở Trường Đại học Hồng Đức	93
12	<i>Nguyễn Thị Vân</i>	Sử dụng di tích cách mạng cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây (Hoàng Hóa, Thanh Hóa) trong dạy học lịch sử ở trường phổ thông địa phương	101
13	<i>Phạm Thị Thúy Vân</i>	Một số biện pháp dạy học đọc cho học sinh lớp 1	109
14	<i>Nguyễn Thị Xuân</i>	Rèn luyện tư duy logic cho học sinh thông qua dạy học khai thác bài toán ở trường phổ thông	119
15	<i>Trịnh Cẩm Xuân</i>	Sử dụng bài hát trong giờ dạy ngữ pháp tiếng Pháp cho sinh viên khoa Ngoại ngữ Trường Đại học Hồng Đức	126

**JOURNAL OF SCIENCE**  
**HONG DUC UNIVERSITY**  
**N<sup>0</sup>27 (12 - 2015)**

---

**CONTENT**

1	<i>Hoang Thanh Hai</i>	Traditional education of Ham Rong for high school student in Thanh Hoa	5
2	<i>Nguyen Huu Hau</i> <i>Nguyen Duc Thang</i>	The organization of teaching by symmetric and homothetic transformation with the help of the software G.Cabri to learning activities of students took place in a positive way	13
3	<i>Le Hoang Huong</i> <i>Luu Thi Hong Sam</i>	Experimental instruction the non-english major postgraduate students at Hong Duc university self-study B1 English vocabulary common European framework of reference via facebook	26
4	<i>Nguyen Thi Huong</i>	Using mind map in teaching general psychology	35
5	<i>Nguyen Thi Ha Lan</i>	The status of organize outdoor activities for pre-school children from the age of 5 to 6 in some pre-schools in Thanh Hoa city	45
6	<i>Vu Thi Loan</i>	The effectiveness of grammar games in teaching English grammar for non-English major students at Hong Duc university	53
7	<i>Dang Thi Ly</i>	Innovating guide activities of teacher to improve efficiency English lessons for non- English major students in Hong Duc university	62
8	<i>Hoang Thi Mai</i>	Self - questioning in reading and comprehension drama document at high schools	68

9	<i>Le Thi Thanh Thuy</i>	Effects of globalization on ethnic inequality in Viet Nam (case study: ethnic minority children)	78
10	<i>Ngo Van Tuan</i>	Some solutions to improve the quality of self-fostering, training young lecturers in the defense education center- students securiry Thanh Hoa	84
11	<i>Nguyen Quoc Tuan</i>	Building the system questions, exercises with pictures, photos, seomap and islands of Vietnam in training geographical in Hong Duc university	93
12	<i>Nguyen Thi Van</i>	Using Ma Nhon islet and Ba Cay islet revolutionary relics in teaching history at high schools in Thanh Hoa province	101
13	<i>Pham Thi Thuy Van</i>	Some solutions in improving teaching perfprance on reading skills to grade 1 students	109
14	<i>Nguyen Thi Xuan</i>	Training the students' logical thinking through teaching of the expanding mathematical in high schools	119
15	<i>Trinh Cam Xuan</i>	Using songs in teaching French grammar for students of foreign languages department in Hong Duc university	126

# GIÁO DỤC TRUYỀN THỐNG HÀM RỒNG CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG Ở THANH HÓA HIỆN NAY

Hoàng Thanh Hải<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Hàm Rồng là một vùng đất lịch sử và văn hóa tiêu biểu của xứ Thanh và cả nước. Giáo dục truyền thống lịch sử, văn hóa của khu vực Hàm Rồng cho thế hệ trẻ, nhất là học sinh phổ thông (HSPT) hiện nay có ý nghĩa quan trọng.*

*Về nội dung giáo dục, cần trang bị cho học sinh, sinh viên những nhận thức mới, toàn diện hơn về những giá trị lịch sử, văn hóa của khu vực này.*

*Về phương pháp, hình thức giáo dục, ngoài các bài học lịch sử, văn hóa trên lớp, trong giáo trình, bài giảng, cần tăng cường các buổi học tập, ngoại khóa với những hình thức phong phú tại các di tích, danh thắng tiêu biểu của khu vực, cần có sự phối hợp chặt chẽ hơn giữa các nhà trường với các cơ quan quản lý, văn hóa, du lịch.*

**Từ khóa:** *Giáo dục truyền thống Hàm Rồng*

## 1. MỞ ĐẦU

Đối với mỗi người Thanh Hóa, Hàm Rồng đã trở thành niềm tự hào, biểu tượng của chủ nghĩa anh hùng cách mạng. Ít có nơi nào trên đất nước ta lại hội tụ đầy đủ các giá trị lịch sử, văn hóa, thắng tích như khu vực Hàm Rồng. Đây không chỉ là tiềm năng to lớn để biến khu vực Hàm Rồng trở thành một khu du lịch trọng điểm của xứ Thanh và cả nước mà còn là “địa chỉ đỏ” để giáo dục truyền thống dân tộc và quê hương cho thế hệ trẻ, nhất là học sinh phổ thông (HSPT). Tuy nhiên, trên thực tế là thế hệ trẻ, nhất là học sinh phổ thông (HSPT) hiện nay ít hiểu biết lịch sử dân tộc, quê hương. Vì vậy, để việc giáo dục truyền thống lịch sử văn hóa Hàm Rồng có hiệu quả, không chỉ dừng lại ở các bài học lịch sử trong nhà trường, mà cần tổ chức cho học sinh các hoạt động ngoại khóa tuyên truyền, giáo dục khác.

## 2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Vài nét về nội dung các giá trị truyền thống và thực trạng giáo dục truyền thống Hàm Rồng cho học sinh trường phổ thông ở Thanh Hóa

Khái niệm “*Khu vực Hàm Rồng*” đã có những thay đổi theo chiều dài lịch sử của đất nước, quê hương. Theo cách nhìn địa - văn hóa - lịch sử, không gian văn hóa - lịch sử Hàm Rồng cần được thống nhất lại, có lẽ phải từ đầu dãy núi Hàm Rồng này, địa

<sup>1</sup> PGS.TS. Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

phận Thành cổ Tư Phố xưa, dọc theo đôi bờ sông Mã, kéo dài xuống gần tận cửa Hới ngày nay (nó cũng phù hợp với địa giới thành phố Thanh Hóa hiện nay), Trung tâm của khu vực Hàm Rồng là chỗ đầu rồng, nơi có cây cầu Hàm Rồng lịch sử. Dãy núi này, đoạn sông này chuyển tải cả dòng chảy lịch sử mấy ngàn năm, với những sự kiện tiêu biểu, nhân vật lịch sử tiêu biểu, được lưu lại, phản ánh lại qua hệ thống di tích lịch sử. Trải qua hàng ngàn năm, những giá trị truyền thống tiêu biểu của khu vực Hàm Rồng được đúc kết đó là truyền thống lịch sử và truyền thống văn hóa. Vì vậy, đây cũng là hai nội dung cần tập trung giáo dục cho học sinh phổ thông, trước hết thông qua các bài lịch sử dân tộc và lịch sử địa phương.

Do thời lượng chương trình, nên sách giáo khoa (SGK) lịch sử lớp 9 (trung học cơ sở), trong bài số 29: “Cả nước trực tiếp chiến đấu chống Mỹ, cứu nước (1965-1973)” và lớp 12 (trung học phổ thông), trong bài số 22 “Nhân dân hai miền trực tiếp chiến đấu chống đế quốc Mỹ xâm lược. Nhân dân miền Bắc vừa chiến đấu, vừa sản xuất” không đề cập đến bất kỳ sự kiện nào về chiến thắng Hàm Rồng, không đề cập đến bất kỳ một tên đất, tên người Hàm Rồng nào.

Trong các tài liệu hiện có để giáo viên (GV) phổ thông nghiên cứu, biên soạn bài giảng lịch sử địa phương cũng chỉ trình bày nội dung về chiến thắng Hàm Rồng khái quát nhất. Chẳng hạn, cuốn “Lịch sử Thanh Hóa - Dành cho các trường phổ thông và CĐSP” [4], do Trường Cao đẳng Sư phạm Thanh Hóa biên soạn, trong mục 1. “Giữ vững mạch máu giao thông” của mục II. Những đóng góp to lớn của nhân dân Thanh Hóa trong cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước (1954-1975) của bài số 8 “Những đóng góp to lớn của Thanh Hóa trong hai cuộc kháng chiến chống Pháp (1946-1954) và chống Mỹ (1954-1975)” có dành gần 1 trang trình bày về vị trí chiến lược của cầu Hàm Rồng và kết quả của chiến thắng Hàm Rồng. “Cầu Hàm Rồng qua dòng sông Mã, nối liền mạch máu giao thông Bắc - Nam. Tiền tuyến gọi, hậu phương trả lời, mỗi ngày đêm có hàng trăm chuyến tàu xe vận tải qua cầu Hàm Rồng để đưa vũ khí, xăng dầu, quân trang, thuốc men... vào miền Nam. Hai lần leo thang bắn phá miền Bắc, cả hai lần đế quốc Mỹ đặt cầu Hàm Rồng trong mục tiêu oanh tạc số 1. Giặc quyết phá sập cầu Hàm Rồng, cắt đứt mạch máu giao thông Bắc - Nam” [4; tr 80]. “Ngày 03/4/1965, đế quốc Mỹ huy động 109 lần tốp máy bay đánh phá Hàm Rồng. Ngày 04/4/1965, Mỹ lại huy động hàng trăm lượt máy bay bắn phá cầu Hàm Rồng. Chỉ trong hai ngày 03 và 04/4/1965 quân và dân Hàm Rồng bắn rơi 47 máy bay Mỹ” [4; Tr 81]. Cuốn “Tài liệu dạy học kiến thức địa phương Ngữ văn và lịch sử lớp 9” [5] do Sở Giáo dục và Đào tạo Thanh Hóa biên soạn, ở mục III. Những đóng góp của Thanh Hóa trong cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước (1954-1975) của bài số 2 “Thanh Hóa trong hai cuộc kháng chiến chống Pháp và chống Mỹ” có đoạn viết về chiến thắng Hàm Rồng: “Trong hai ngày 03 và 04-4-1965, giặc Mỹ đã huy động 455 lượt máy bay các loại, ném xuống 627 quả bom phá, 58 bom nổ chậm, bắn hàng trăm tên

lửa, rốc két xuống các trọng điểm ở Thanh Hóa. Riêng ở Hàm Rồng, địch ném 350 quả bom, bắn 149 tên lửa, rốc két. Song qua hai ngày chiến đấu ác liệt với kẻ thù, quân và dân Thanh Hóa đã bắn rơi 47 máy bay Mỹ, bắt sống nhiều giặc lái, bảo vệ được cầu Hàm Rồng, tạo nên kỳ tích vẻ vang chiến thắng Hàm Rồng trong lịch sử chống Mỹ cứu nước”[5; tr 88].

Như vậy, những kiến thức về chiến thắng Hàm Rồng và khu vực Hàm Rồng của HS chủ yếu được hình thành qua các bài học lịch sử địa phương. Tuy nhiên, chất lượng dạy học lịch sử địa phương hiện nay còn nhiều hạn chế. Bài học lại chủ yếu diễn ra trên lớp. Kết quả khảo sát gần đây cho thấy, các hoạt động ngoại khóa lịch sử địa phương (về chủ đề chiến thắng Hàm Rồng), như tham quan các bảo tàng, di tích lịch sử văn hóa, tham gia các lễ hội lịch sử như kỷ niệm 45 năm, 50 năm chiến thắng Hàm Rồng... kể cả các trường thuộc thành phố Thanh Hóa còn quá ít. Vì vậy, 80% số HS phổ thông ở thành phố Thanh Hóa được hỏi đều trả lời các em có những hiểu biết về chiến thắng Hàm Rồng, địa danh Hàm Rồng chủ yếu qua các phương tiện thông tin đại chúng, như xem truyền hình, hoặc qua người lớn kể lại..., nên thiếu hệ thống, nhiều sự kiện không chính xác.

## **2.2. Khai thác và sử dụng hệ thống di tích lịch sử - văn hóa tiêu biểu của khu vực Hàm Rồng trong giáo dục truyền thống lịch sử - văn hóa cho học sinh**

Từ thực trạng nêu trên, trong dạy học các bài lịch sử dân tộc, lịch sử địa phương, cần khai thác, sử dụng có hiệu quả hệ thống di tích lịch sử - văn hóa của khu vực Hàm Rồng trong giáo dục truyền thống cho HS.

Trên đất nước ta, hiếm có khu vực nào lại tập trung hệ thống di tích lịch sử - văn hóa đậm đặc, chuyên tải một dòng chảy lịch sử liên tục như khu vực Hàm Rồng. Trước hết phải nói đến di chỉ khảo cổ học Núi Đọ. Núi Đọ nằm ngay ngã ba của ba xã: Thiệu Tân, Thiệu Vân, Thiệu Khánh (nay thuộc thành phố Thanh Hóa), cùng với núi Bàn A (núi Vòm - Thiệu Khánh) và Cồn Chân Tiên (Thiệu Khánh) tạo ra thế chân kiềng vững chãi. Núi Đọ bên bờ sông Chu, gần ngã ba Đầu, nơi hợp lưu của sông Chu, sông Mã, gần hệ thống núi Rồng. “Từ năm 1960, núi Đọ đã đi vào lịch sử khảo cổ học thế giới như là một trong những di tích cổ nhất của nhân loại. Qua ba lần sưu tập, các nhà khoa học đã thu thập ở đây gần 3.000 hiện vật (hiện có trưng bày một số hiện vật ở bảo tàng Lịch sử Việt Nam và bảo tàng Thanh Hóa). Mặc dầu hiện nay còn những tranh luận khoa học về niên đại, về các di vật... nhưng với di tích núi Đọ, di tích núi Nuông, núi Quan Yên, đã chứng minh về sự có mặt của con người thời tối cổ trên các triền sông Chu, sông Mã, Thanh Hóa” [3; tr 12].

Gần di chỉ núi Đọ là di chỉ khảo cổ học Đông Khối, điển hình cho buổi đầu thời đại kim khí của người Việt cổ xứ Thanh thời Hùng Vương. Quanh vùng Hàm Rồng về phía Nam là các di chỉ Thiệu Dương, phía Bắc là các di chỉ Hoàng Lý, Quỳ Chử, tiêu

biểu cho hậu kỳ đồng thau - sơ kỳ rất sớm, “chứng thực về một vùng đất thịnh vượng trong buổi bình minh của lịch sử dân tộc, một trung tâm kinh tế, văn hóa của người xứ Thanh thời ấy” [ 1; tr 17].

Các nền văn hóa này tuy phát triển độc lập, nhưng có mối giao lưu chặt chẽ để rồi hội tụ, tạo dựng nên nền văn minh rực rỡ đầu tiên trong lịch sử dân tộc, văn minh Văn Lang - Âu Lạc, nổi bật với nền văn hóa Đông Sơn. Kể từ ngày phát hiện, hơn 80 năm, qua nhiều lần khai quật ở khu di tích khảo cổ học Đông Sơn đã thu được hàng ngàn hiện vật đồ gốm, đồ đồng đặc sắc, trở thành một khu di tích điển hình của nền văn hóa Đông Sơn, có ý nghĩa chính trị, khoa học, lịch sử rất quan trọng, góp phần làm sáng tỏ thêm nhiều vấn đề về niên đại và nguồn gốc của nền văn hóa Đông Sơn. Những bằng chứng đó chứng minh hùng hồn rằng, văn hóa Đông Sơn không phải bắt nguồn từ bên ngoài mà có nguồn gốc từ Việt Nam. Những bằng chứng đó cũng đã “chứng minh Hàm Rồng từng là trung tâm quan trọng của bộ Cửu Chân thời vua Hùng dựng nước cách ngày nay khoảng gần 3.000 năm lịch sử và của quận Cửu Chân thời thuộc Hán buổi đầu công nguyên” [ 1; tr 18]. Những nghiên cứu về văn hóa Đông Sơn gần đây đã đi đến kết luận quan trọng là: trong khu vực phân bố của văn hóa Đông Sơn đã hình thành nhiều trung tâm chính trị, kinh tế... phát triển tương đối độc lập nhau mà khu vực Hàm Rồng - Thanh Hóa là một trong những trung tâm như vậy. Cùng với khu di chỉ khảo cổ học Đông Sơn, làng cổ Đông Sơn cũng là một trong những làng cổ tiêu biểu nhất Việt Nam, với nhiều giá trị lịch sử, văn hóa to lớn còn lưu lại đến ngày nay.

Lịch sử hơn 1.000 năm dưới ách đô hộ của phong kiến phương Bắc, khu vực Hàm Rồng còn lưu lại những DTLS phản ánh truyền thống bất khuất, không cam chịu sự đồng hóa của kẻ thù, luôn đấu tranh cho độc lập dân tộc.

Đầu thế kỷ X, nhà Đường suy yếu, nhân dân ta đứng lên đấu tranh giành quyền tự chủ. Tiếp tục sự nghiệp của họ Khúc, Dương Đình Nghệ người con của vùng đất Làng Giàng, nuôi 3.000 quân, luyện tập ngày đêm, sau đó tiến quân ra Châu Giao, giành quyền tự chủ cho đất nước, tự xưng là Tiết độ sứ. Sự nghiệp dang dở của ông đã được Ngô Quyền (con rể Dương Đình Nghệ) hoàn thành, với chiến thắng Bạch Đằng năm 938, tiêu diệt quân Nam Hán, mở ra thời kỳ độc lập, tự chủ của chế độ phong kiến Việt Nam. Sự nghiệp của Dương Đình Nghệ ngày nay vẫn còn ghi lại ở một số di tích như đền thờ ông ngay tại quê hương.

Trong 3 lần kháng chiến chống Mông - Nguyên, Thanh Hóa là nơi vua tôi nhà Trần rút lui chiến lược làm căn cứ, bàn đạp tổ chức đánh tan quân xâm lược nhà Nguyên lần thứ 2, với mặt trận chủ yếu là vùng Quảng Xương, Hàm Rồng - Nam Ngạn... Người con tiêu biểu của khu vực Hàm Rồng - Nam Ngạn là Chu Văn Lương. Ông là người được đi dự Hội nghị Diên Hồng năm 1284. Về quê, ông chiêu tập trai tráng thạo nghề sông nước, ngày đêm luyện tập rồi kéo quân ra Bắc cùng quân đội triều đình kháng chiến chống quân Mông - Nguyên. Ngày nay, đền thờ Chu Văn



Lương là di tích quan trọng trong cụm di tích lịch sử đã xếp hạng của phường Nam Ngạn, thành phố Thanh Hóa.

Trong các thế kỷ XIV - XV, sông nước Hàm Rồng lại nhân chìm quân xâm lược Chiêm Thành do Chế Bồng Nga cầm đầu sang cướp nước ta và lũ giặc Minh xâm lược. Đất nước thanh bình trở lại, thắng tích Hàm Rồng lại là nơi hội tụ, du ngoạn của những nhà thơ, nhà văn hóa lớn và cả các bậc đế vương. Năm 1478, Lê Thánh Tông sau lần về bái yết Sơn lăng, lúc trở lại Thăng Long, thuyền ngự của nhà vua đã dừng lại chân động Long Quang. Trước cảnh trời mây non nước hữu tình, với tên Thiên Nam động chủ, ông đã cho khắc bài thơ “Đề động Long Quang” lên vách đá của động. Vì vậy, động Long Quang ngày nay không chỉ là một thắng tích mà còn là một di tích lịch sử - văn hóa có giá trị.

Sau khi đã cơ bản bình định Việt Nam, thực dân Pháp tiến hành khai thác trên đất nước ta. Dưới tác động của cuộc khai thác, xã hội Việt Nam có những biến động đáng kể, từ xã hội phong kiến chuyển thành xã hội thuộc địa nửa phong kiến. Nền công nghiệp thuộc địa mới hình thành, là cơ sở cho sự ra đời của đội ngũ công nhân Việt Nam. Các thành thị ngày càng mở rộng, nên xuất hiện tầng lớp tiểu tư sản thành thị. Để phục vụ cho công cuộc khai thác thuộc địa, việc xây dựng đường sá giao thông được thực dân Pháp chú trọng. Bên cạnh hệ thống đường bộ, hệ thống đường sắt cũng được xây dựng. Năm 1901, cùng với việc nâng cấp quốc lộ 1A, thực dân Pháp đã tiến hành xây dựng cầu Hàm Rồng. Do tính phức tạp của địa chất, địa hình khu vực này, các kỹ sư người Pháp đã chọn phương án thiết kế cầu dàn vòm, một loại cầu không có trụ mà dùng chốt neo giữa hai mỏm núi. Cây cầu dàn vòm Hàm Rồng xây dựng hoàn thành năm 1904, là một trong hai cây cầu đẹp nhất Việt Nam bấy giờ. Cùng với nó, ngày 17/3/1905, tuyến đường sắt Hà Nội - Vinh thông tuyến. Đồi bờ sông Mã bấy giờ khá sầm uất, thơ mộng, trở thành kỳ quan đối với du khách cả nước.

Vùng Hàm Rồng trở thành khu công nghiệp cũng từ thời kỳ này. Năm 1905, thực dân Pháp thành lập công ty chừa xê và chế biến diêm Thanh Hóa. Nhà máy sản xuất đặt dưới chân núi Hỏa Châu phía Bắc cầu Hàm Rồng. Từ năm 1909, đây là một trong ba nhà máy sản xuất diêm lớn nhất Đông Dương. Năm 1941, số công nhân lên tới 800 người, mỗi ngày sản xuất tới 40 vạn bao diêm. Tư bản Pháp còn đặt tại làng Nam Ngạn một nhà máy rượu thuộc công ty độc quyền Pháp Phong-ten. Chính phủ Nam triều còn lập xưởng đúc tiền kẽm và in tiền giấy tại làng Nam Ngạn. Cùng với sự ra đời, phát triển khu công nghiệp Hàm Rồng, đội ngũ công nhân và phong trào đấu tranh cách mạng ngày càng mạnh mẽ, nhất là khi Đảng bộ Đảng cộng sản Thanh Hóa ra đời, lãnh đạo. Ngày 03/5/1931, lá cờ đỏ sao vàng đã tung bay trên nóc Nhà máy Diêm Hàm Rồng. Năm 1939, 500 công nhân Nhà máy Diêm Hàm Rồng đã ký vào bản kiến nghị gửi chính quyền thực dân đòi tăng lương, giảm giờ làm, bãi bỏ các luật lệ vô lý. Tháng 6 năm 1944, công nhân Nhà máy Diêm bãi công 4 ngày nhằm chống đánh đập, chống

giãn thợ, mở đầu cho phong trào lan rộng trên toàn tỉnh. Tháng Tám 1945, dưới sự lãnh đạo của Đảng, công nhân Hàm Rồng cùng đông đảo các tầng lớp nhân dân đứng dậy phá đường sắt, cắt dây điện thoại, chặn đánh xe Nhật... cướp chính quyền. Kháng chiến toàn quốc bùng nổ, theo chủ trương tiêu thổ kháng chiến của Chính phủ, cây cầu dàn vòm Hàm Rồng xưa đã bị đánh sập vào đầu tháng 3 năm 1947.

Sau năm 1954, Hàm Rồng lại trở thành một khu công nghiệp trọng điểm của Thanh Hóa. Các nhà máy xay, nhà máy gạch, các xưởng phân lân, lò cao, xí nghiệp phốt phát... được xây dựng. Công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội ở miền Bắc và chi viện sức người sức của cho miền Nam đòi hỏi cấp bách phải xây dựng lại cầu Hàm Rồng - một huyết mạch giao thông. Được sự giúp đỡ của các chuyên gia Liên Xô, Trung Quốc, ngày 26/11/1962, cầu Hàm Rồng được khởi công xây dựng lại với thiết kế dài 160m, rộng 17m, có trụ ống giữa có đường xe lửa chạy giữa, hai bên là đường ô tô và người đi bộ. Ngày 19/5/1964, đúng dịp kỷ niệm 74 năm sinh nhật Bác Hồ, chuyến tàu đầu tiên chạy qua cầu Hàm Rồng.

Từ cuối năm 1964 đầu năm 1965, đế quốc Mỹ vừa đẩy mạnh chiến tranh ở miền Nam vừa tiến hành chiến tranh phá hoại miền Bắc. Ở vị trí chiến lược quan trọng, là cầu nối Bắc - Nam, Thanh Hóa nói chung, khu vực Hàm Rồng nói riêng sớm trở thành mục tiêu trọng điểm bắn phá của đế quốc Mỹ.

Hai lần leo thang bắn phá miền Bắc, cả hai lần đế quốc Mỹ đặt cầu Hàm Rồng trong mục tiêu oanh tạc số 1. Giặc quyết phá sập cầu Hàm Rồng, cắt đứt mạch máu giao thông Bắc - Nam.

Chỉ trong hai ngày 03 và 04/4/1965, giặc Mỹ đã dội 350 quả bom, 149 quả tên lửa, rốc két xuống Hàm Rồng. Thế nhưng, chỉ trong hai ngày, 47 máy bay giặc Mỹ phải đền tội (riêng khu vực Hàm Rồng là 31 chiếc). Nếu tính cả 2 cuộc chiến tranh phá hoại của Mỹ đối với miền Bắc nước ta những năm 60 - 70 thế kỷ trước, tại khu vực cây cầu Hàm Rồng lịch sử, 117 máy bay Mỹ, trong đó có cả siêu pháo đài bay B52 bị chôn vùi. Chiến thắng Hàm Rồng huyền thoại ngày 03, 04/4/1965 là một trong những chiến thắng oanh liệt nhất, biểu tượng của chủ nghĩa anh hùng cách mạng trong thời đại Hồ Chí Minh.

Phản ánh các sự kiện lịch sử trên, khu di tích Hàm Rồng - Nam Ngạn ngày nay trở thành một bảo tàng sống ngoài trời không lồ. Ở đây, những di tích, lịch sử cách mạng, những hiện vật còn lại như cầu Hàm Rồng lịch sử, đồi C4, núi Quyết Thắng, Nhà máy Điện Hàm Rồng, tượng đài chiến thắng Hàm Rồng... sẽ khắc sâu cho chúng ta về những trận chiến đấu ác liệt chống chiến tranh phá hoại của giặc Mỹ. Chúng ta sẽ hình dung cụ thể về những người con anh hùng đã dũng cảm đánh trả quân thù, giữ vững từng nhịp cầu, từng phân xưởng, đồng lúa... Khu vực Hàm Rồng - Nam Ngạn là một bức tranh hoành tráng, tượng trưng cho khí phách, chủ nghĩa anh hùng cách mạng Việt Nam.

Những năm gần đây, cùng với việc bảo tồn, tôn tạo các di tích đã có, nhiều di tích mới được tôn tạo xây dựng với quy mô lớn, vừa là nơi ghi dấu, tưởng niệm những chiến công oanh liệt của ông cha, vừa là nơi sinh hoạt văn hóa tâm linh, cộng đồng quan trọng của nhân dân cả nước như khu tưởng niệm các chiến sỹ Hàm Rồng, Thiên viện trúc lâm Hàm Rồng.

Việc khai thác, sử dụng các di tích - lịch sử văn hóa trên không chỉ trong các bài giảng lịch sử dân tộc, lịch sử địa phương trên lớp mà cần tổ chức thường xuyên, có hiệu quả các hoạt động học tập ngoại khóa ngay tại các di tích, nhất là các trường có điều kiện, gần khu vực Hàm Rồng.

### 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Giáo dục truyền thống lịch sử, cách mạng nói chung, truyền thống Hàm Rồng nói riêng cho thế hệ trẻ, nhất là HSPT có ý nghĩa quan trọng, vì vậy cần có sự quan tâm hơn nữa của các cấp lãnh đạo, sự phối hợp của các ngành, các cấp, sự vào cuộc của tất cả các tầng lớp nhân dân chứ không chỉ dừng lại ở các bài học lịch sử trong nhà trường. Vì vậy, chúng tôi đề nghị:

Ngành Giáo dục - Đào tạo cần tiếp tục đổi mới mạnh mẽ việc dạy học lịch sử nói chung, về chiến thắng Hàm Rồng nói riêng như: biên soạn lại chương trình, SGK lịch sử các cấp, nhất là biên soạn các tài liệu dạy học lịch sử địa phương về chủ đề: *Chiến thắng Hàm Rồng* để bổ sung cho bài học, tổ chức sâu rộng các hoạt động thi tìm hiểu về chiến thắng Hàm Rồng trong các nhà trường...

Ngành Giáo dục - Đào tạo cần phối hợp chặt chẽ hơn nữa với ngành Văn hóa - Thể thao - Du lịch, Đài Phát thanh - Truyền hình... tổ chức tốt các hoạt động tuyên truyền, giáo dục về truyền thống Hàm Rồng cho thế hệ trẻ HS, SV, tổ chức các hoạt động tham quan các địa danh lịch sử, các di tích lịch sử - văn hóa, các danh thắng của khu vực Hàm Rồng, các hoạt động văn hóa văn nghệ, xem phim về chiến thắng Hàm Rồng. Trong các lễ kỷ niệm, như kỷ niệm 50 năm chiến thắng Hàm Rồng, thế hệ trẻ HS, SV phải được tham gia như một lực lượng chính...

Ngành Giáo dục - Đào tạo cần phối hợp chặt chẽ hơn nữa với Hội Cựu chiến binh tỉnh trong việc tổ chức gặp gỡ các nhân chứng lịch sử, các chiến sỹ Hàm Rồng, nói chuyện lịch sử về chiến thắng Hàm Rồng...

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Tổ chức lễ kỷ niệm 45 năm chiến thắng Hàm Rồng (2010), *Hàm Rồng cuộc đọan đầu lịch sử*, Nxb. Thanh Hóa.
- [2] Ban Quản lý di tích và danh thắng Thanh Hóa (2006), *Thanh Hóa di tích và danh thắng (Tập 4)*, Nxb. Thanh Hóa.

- [3] Ban Nghiên cứu và Biên soạn lịch sử Thanh Hóa (1990), *Lịch sử Thanh Hóa, Tập 1*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [4] Hoàng Thanh Hải (CB) (1996), *Lịch sử Thanh Hóa, dùng trong các trường PTTH, CĐSP*, Nxb. Thanh Hóa.
- [5] Sở GD&ĐT Thanh Hóa (2006), *Tài liệu dạy học kiến thức địa phương Ngữ văn và Lịch sử lớp 9*, Nxb. Thanh Hóa.

## **TRADITIONAL EDUCATION OF HAM RONG FOR HIGH SCHOOL STUDENT IN THANH HOA**

**Hoang Thanh Hai**

### **ABSTRACT**

*Ham Rong is a well-known historical and cultural land in Thanh Hoa as well as in Vietnam. Traditional education about historical and cultural values of Ham Rong to student generations, especially high school students is significance.*

*Regarding the content of education program, the students should be studying new knowledge, more comprehensive about Ham Rong's historical and cultural values.*

*Regarding the methods and forms of education, in addition the historical and cultural lessons in classroom, textbooks, lectures, the lessons and extracurricular activities should be enhanced with various forms at typical relics and landscape of Ham Rong. Besides, schools need to closely coordinate with managing organizations culture and tourism .*

**Keywords:** *Traditionnal education of Ham Rong*

# TỔ CHỨC DẠY HỌC GIẢI BÀI TẬP HÌNH HỌC BẰNG PHÉP ĐỐI XỨNG TRỤC VÀ PHÉP VỊ TỰ VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA PHẦN MỀM HÌNH HỌC ĐỘNG G. CABRI NHẪM TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CỦA HỌC SINH

Nguyễn Hữu Hậu<sup>1</sup>, Nguyễn Đức Thắng<sup>2</sup>

## TÓM TẮT

*Khai thác phần mềm hình học động G. Cabri một cách hợp lý để tổ chức các hoạt động trong dạy học hình học theo kiểu dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề sẽ phát huy được tích cực trong hoạt động học tập của học sinh. Bài báo đưa ra một số tình huống nhằm khai thác phần mềm G. Cabri trong quá trình dạy học giải bài tập hình học bằng phép đối xứng trục và phép vị tự theo xu hướng trên.*

**Từ khóa:** Phần mềm dạy học, dạy học toán, hoạt động học tập, tích cực hóa

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh (HS) sẽ góp phần quan trọng để thực hiện định hướng dạy học tích cực: “Lấy người học làm trung tâm”. Một trong những biện pháp nhằm tích cực hóa hoạt động của HS trong dạy học toán là ứng dụng các thành tựu của công nghệ thông tin và truyền thông, trong đó có việc sử dụng phần mềm (PM) dạy học. Trên cơ sở phân tích những thế mạnh của PM hình học động G. Cabri, chúng tôi đưa ra một số tình huống nhằm khai thác PM hình học động này trong quá trình dạy học hình học lớp 11 nhằm tích cực hóa hoạt động học tập (TCHĐHT) của HS.

## 2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Một số đặc điểm của phần mềm dạy học G.Cabri

Điểm nổi bật của PM hình học động G. Cabri trong dạy học là giáo viên (GV) và HS có thể thao tác trực tiếp lên các đối tượng của bài toán thông qua PM. Với PM hình học động G. Cabri GV có thể tạo ra một môi trường bao gồm các đối tượng, thao tác, quan hệ cho phép người sử dụng có thể tạo ra đối tượng mới, thao tác mới, quan hệ mới thông qua đó người học có thể học tập trong hoạt động, học tập bằng thích nghi, điều đó nói lên là PM hình học động G. Cabri là một vi thế giới.

Các chức năng tạo ra các đối tượng cơ bản như điểm, đoạn thẳng, các hình hình học cơ bản như: đường tròn, elip, đa giác; các mối quan hệ hình học cơ bản như quan

<sup>1</sup> TS. Giảng viên khoa Khoa học Tự nhiên, Trường Đại học Hồng Đức

<sup>2</sup> ThS. Giáo viên Trường phổ thông liên cấp Vinschool, Hà Nội.

hệ liên thuộc, quan hệ song song, quan hệ vuông góc; các phép biến hình, phóng to, thu nhỏ, kéo giãn hình. PM hình học động G. Cabri cho phép tạo ra các hình ảnh trực quan bằng hệ thống các công cụ, chức năng rất phong phú. Ngoài các chức năng dựng các đối tượng hình học cơ bản, dựng hình hình học trong mặt phẳng người sử dụng có thể dựng các hình mô phỏng các hình không gian đơn giản.

Phần mềm hình học động G. Cabri có đặc điểm quan trọng là tính “động” của PM thể hiện ở chỗ người sử dụng có thể thay đổi các đối tượng hình học, có thể di chuyển các đối tượng hình học, cho hình chuyển động. Hình được cập nhật theo các thay đổi của yếu tố cơ sở, hình học “động”. PM hình học động G. Cabri có thể hỗ trợ đắc lực cho phát hiện các tính chất chung của một hình (có thể quan sát một hình ở nhiều góc độ, nhiều vị trí khác nhau nhưng các bất biến, các ràng buộc trong một hình không thay đổi), giúp dự đoán quỹ tích bằng công cụ vết.

PM dạy học này bảo toàn cấu trúc của đối tượng hình học, nghĩa là cho phép người sử dụng dịch chuyển trong thời gian thực và thao tác trực tiếp vào các yếu tố cơ sở của hình vẽ như thay đổi vị trí, độ dài của đoạn thẳng, độ lớn của góc mà vẫn bảo toàn các tính chất hình học đã được sử dụng khi dựng hình cũng như các tính chất hệ quả suy ra từ các tính chất ban đầu.

PM hình học động G. Cabri tạo cho người sử dụng một môi trường làm việc thân thiện, dễ dàng bởi giao diện thân thiết và khả năng tương tác cao. Ngoài ra với phần mềm này người sử dụng có thể xem lại toàn bộ quá trình dựng hình của mình, có thể điều chỉnh lại, có thể thực hiện một số chức năng tính toán trên PM.

Với hệ thống các chức năng kiểm tra như kiểm tra tính song song, vuông góc, thẳng hàng, liên thuộc PM hình học động G. Cabri có thể giúp cho HS tìm tòi, khám phá, kiểm tra các mối quan hệ tiềm ẩn bên trong hình. PM hình học động G. Cabri dễ tích hợp vào các trình ứng dụng khác ví dụ như: Word, Powerpoint nhờ chức năng Plug - in.

PM hình học động G. Cabri hỗ trợ nhanh các thao tác dựng hình như dựng đường thẳng song song, dựng đường thẳng vuông góc, đường trung trực, đường phân giác, đường tròn, đường cônic. Các thao tác thực hiện nhanh, chính xác, trực tiếp, có thể dễ dàng thay đổi, chỉnh sửa, di chuyển. Cho phép ẩn đi những yếu tố phụ không cần thiết. Cho phép hỗ trợ dựng hệ trục tọa độ theo các yếu tố hình học cho trước, xác định tọa độ, phương trình của các đường cơ bản, giúp dự đoán và kiểm tra các tính chất hình học bằng phương pháp giải tích.

Nói tóm lại, PM hình học động G. Cabri với các thuộc tính bảo toàn cấu trúc, cập nhật hình liên tục, hình học “động”, tạo môi trường có tương tác cao, giúp GV có thể tạo ra môi trường để tổ chức các hoạt động (HĐ) hình học giúp HS phát huy cao độ tính tích cực, khả năng sáng tạo trong học tập hình học. Đặc biệt là tính thao tác trực tiếp lên đối tượng và vi thể giới. Với PM hình học động G. Cabri, mỗi GV đều có thể xây dựng một môi trường học tập tương tác theo dụng ý sư phạm của mình nhằm phát huy tối đa tính tích cực HĐ học tập của HS.

## 2.2. Tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh trong dạy học hình học với sự hỗ trợ công nghệ thông tin

Theo tác giả Thái Duy Tuyên [5], tính tích cực hóa là một tập hợp các HĐ nhằm chuyển biến vị trí của người học từ thụ động sang chủ động, từ đối tượng tiếp nhận tri thức sang chủ thể tìm kiếm tri thức để nâng cao hiệu quả học tập.

Trong dạy học hình học tác giả Trịnh Thanh Hải [2] cho rằng, TCHHĐHT hình học của HS thông qua sử dụng công nghệ thông tin - truyền thông là một quá trình áp dụng những thành tựu của công nghệ thông tin - truyền thông trong quá trình dạy học hình học nhằm tổ chức dạy học hướng vào người học, là quá trình GV dựa vào những kinh nghiệm, vốn tri thức hình học hiện có của HS nhằm tổ chức cho HS tham gia các HĐ học tập. Làm cho HS trở thành chủ thể tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo trong quá trình học tập. GV ứng dụng công nghệ thông tin - truyền thông nhằm chuyển việc học của HS từ chỗ đơn giản là bắt trước, tái hiện, ghi nhớ, ôn luyện máy móc, sao chép những chân lý có sẵn, chấp nhận và thực hành những chỉ bảo trở thành HĐ học tập ở HS. Nghĩa là HS tiến hành học tập hình học có động cơ nhận thức và các động cơ khác, có mục đích xác định, được tiến hành với những phương pháp, phương tiện công nghệ thông tin - truyền thông thích hợp, có kỹ năng, kỹ xảo, thực hiện một cách có kế hoạch dựa trên cơ sở của tính tự giác, tính chủ động, độc lập và sáng tạo nhằm hoàn thành nhiệm vụ.

Do đó để phát huy tính tích cực của HS trong dạy học hình học có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin - truyền thông cần tập trung vào những vấn đề sau:

*Xây dựng và tổ chức các tình huống dạy học* (đặc biệt là các tình huống dạy học có vấn đề) trên máy tính điện tử.

Phối hợp các phương pháp dạy học tích cực như phương pháp dạy học theo quan điểm kiến tạo, phương pháp dạy học hợp tác, phương pháp dạy học nhóm, phương pháp dạy học theo quan điểm lý thuyết tình huống, phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề;

Tổ chức, khuyến khích HS thực hiện các HĐ thực hành, rèn luyện kỹ năng cơ bản trong học tập hình học với sự hỗ trợ của máy tính điện tử;

Khai thác hiệu quả PM hỗ trợ dạy học. Phối hợp với các phương tiện dạy học khác để kích thích HĐ học tập của HS;

*Tiến hành dạy học phân hóa, cá thể hóa việc học.* Trong đó, GV có thể thực hiện dạy học phân hóa thông qua các biện pháp như: đối xử cá biệt ngay trong những pha dạy học đồng loạt; tổ chức những pha phân hóa trên lớp thể hiện qua các hình thức như ra bài tập phân hóa, phân hóa mức độ độc lập hoạt động của HS, cho HS tham gia thảo luận trong lớp, học theo nhóm, quan tâm cá biệt, phân hóa bài tập về nhà;

Tạo nên môi trường dạy học tương tác; thu thập thông tin phản hồi thông qua kiểm tra, đánh giá thường xuyên nhằm điều chỉnh quá trình học tập của HS.

**2.3. Một số tình huống khai thác phần mềm hình học động G. Cabri trong quá trình dạy học hình học lớp 11 nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh**

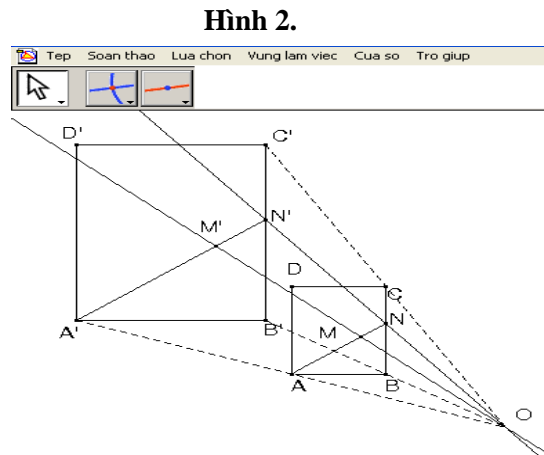
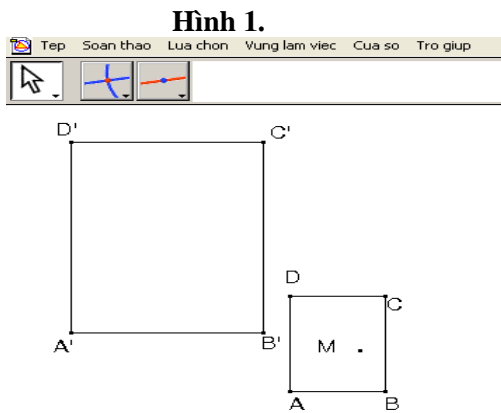
2.3.1. Sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri để xây dựng bài toán với tư cách là một tình huống có vấn đề.

Khai thác các thể mạnh của hình học động G. Cabri để xây dựng các tình huống gọi cho HS thấy khó khăn về mặt lí luận hay thực tiễn mà họ thấy cần thiết và có khả năng vượt qua sau một quá trình tích cực suy nghĩ, HĐ để biến đổi đối tượng hoặc điều chỉnh kiến thức.

*Ví dụ 1:* Một HS đã dựng ảnh của hình chữ nhật ABCD qua một phép biến hình nào đó? Nhưng quên không dựng ảnh của M. Em hãy giúp bạn dựng chính xác ảnh của M.



*Mục tiêu:* HS xác định được ảnh của điểm M với sự trợ giúp của PM hình học động G. Cabri.

Rõ ràng đối với đa số HS đây là một tình huống có vấn đề vì HS chưa biết một thuật giải nào có thể áp dụng để tìm ra phép vị tự khi biết ảnh và tạo ảnh.



Tuy nhiên, nếu HS không tích cực suy nghĩ thì có thể giải quyết được bài toán trên. Một câu hỏi đặt ra là cần phải xác định tâm vị tự, tỉ số vị tự hoặc vận dụng các tính chất của phép vị tự như thế nào để giải bài toán trên?

**Tình huống 1:** HS sử dụng hình học động G. Cabri nhưng chỉ có các công cụ:

 Giao điểm,  Đường thẳng.

HĐ1: Xác định phép biến hình

GV: Hãy quan sát và đưa ra nhận xét về quan hệ của hai hình chữ nhật ABCD và A'B'C'D'.

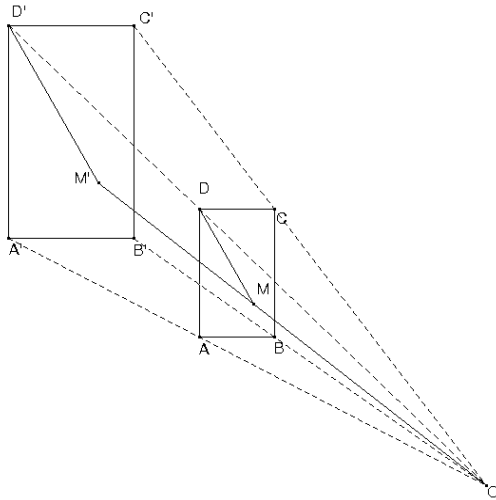
HS: Hai hình chữ nhật này đồng dạng (hình chữ nhật A'B'C'D' có thể coi là hình “phóng to” của hình chữ nhật ABCD).



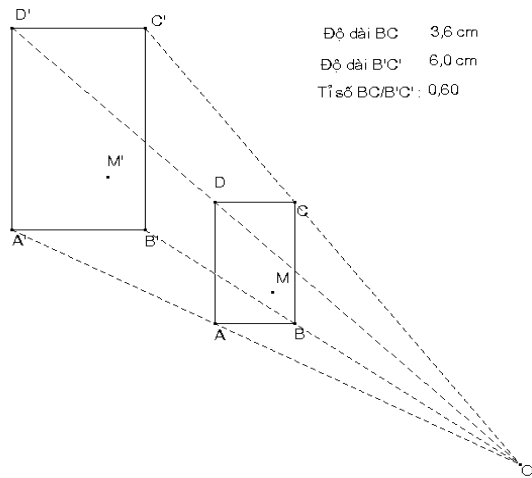
GV: Có thể xác định được phép vị tự biến hình này thành hình kia? Nếu có thì xác định như thế nào?

HS: Nối A với A', B với B', C với C', D với D'. Các đường thẳng AA', BB', CC', DD' đồng quy tại O.

**Hình 3.**




**Hình 4.**




**HĐ2:** Xác định vị trí của M' (M' là ảnh của M)

Kéo dài AM cắt BC tại N. đường thẳng ON cắt B'C' tại N'. Nối A' và N'; kéo dài OM cắt A'N' tại M'. Khi đó M là điểm cần tìm.


**Tình huống 2:** Chỉ hạn chế công cụ  Phép vị tự



HS có thể giải bài toán trên theo hướng sau:


HS xác định tâm vị tự của phép vị tự bằng cách tìm giao điểm của các đoạn AA' và BB'. Nối D với M, nối M với O.

Sử dụng công cụ  Đường thẳng song song để dựng đường thẳng qua D' song song với DM cắt OM tại M'. Khi đó M' cũng chính là điểm cần tìm.

**Tình huống 3:** HS được sử dụng đầy đủ công cụ của PM hình học động G. Cabri.

HS xác định tâm vị tự của phép vị tự bằng cách tìm giao điểm của các đoạn CC' và BB' (sử dụng công cụ  Giao điểm).

Sử dụng công cụ  Khoảng cách hoặc độ dài để đo độ dài BC và B'C'. Sau đó sử dụng công cụ  Máy tính cho ra tỉ số vị tự k.



Sử dụng công cụ  Phép vị tự để tìm M'.

2.3.2. *Sử dụng hợp lý hình thức dạy học phân hóa vào việc dạy học giải toán liên quan đến phép biến hình với sự hỗ trợ của phần mềm hình học động G. Cabri*

GV có thể tiến hành dạy học phân hóa thông qua các biện pháp như: tổ chức những pha phân hóa trên lớp thể hiện qua các hình thức như ra bài tập phân hóa, phân hóa mức độ độc lập hoạt động của HS, cho HS tham gia thảo luận trong lớp, học theo nhóm, quan tâm cá biệt, phân hóa bài tập về nhà.

*Ví dụ 2:* Cho góc nhọn Oxy, điểm A nằm trong góc đó. Hãy xác định trên Ox điểm B, trên Oy điểm C sao cho chu vi tam giác ABC nhỏ nhất.

GV có thể tổ chức dạy học phân hóa với sự hỗ trợ của PM hình học động G. Cabri như sau: đối với đối tượng là HS trung bình, GV có thể yêu cầu HS giải quyết bài toán sau:

**Nhóm 1:** Giải quyết bài toán 1 (HS sử dụng PM hình học động G. Cabri để vẽ hình, sử dụng công cụ  *Khoảng cách hoặc độ dài* để cho ra độ dài các đoạn thẳng A'B, BC, CA". HS sử dụng công cụ  *Máy tính* để tính tổng độ dài A'B + BC + CA" rồi hiển thị kết quả ra màn hình).

*Bài toán:* Cho hai điểm A' và A" cố định. Hai điểm B và C thay đổi trong mặt phẳng. B, C phải thỏa mãn điều kiện gì để tổng các đoạn gấp khúc A'B + BC + CA" nhỏ nhất.

**Nhóm 2:** Hãy thay thế các cạnh tam giác ABC bằng một đoạn gấp khúc mà hai đầu mút cố định sao cho tổng độ dài các đoạn gấp khúc đó vẫn bằng chu vi tam giác ABC (tổng các đoạn AB + BC + CA).

Khi hai nhóm hoàn thành công việc, GV yêu cầu hai nhóm trao đổi, thảo luận để đưa ra hướng giải quyết bài toán đặt ra.

Đối với HS khá, GV không cần tổ chức cho HS giải quyết bài toán trên mà cho HS tiếp cận với tình huống dạy học sau:

**HĐ1:** Vẽ hình.

HS sử dụng PM hình học động G. Cabri để dựng hình, theo yêu cầu của GV (dựng hình, hiển thị ra màn hình độ dài AB, BC, CA và tổng độ dài của chúng). HS mở file *hinh\_3.10.fig*.

**HĐ2:** Dự đoán

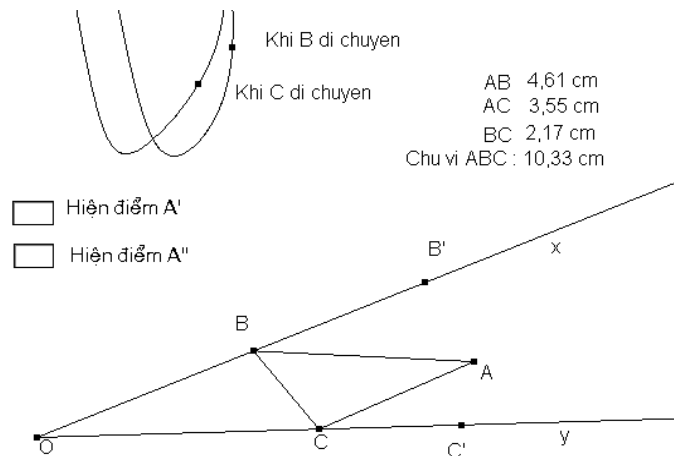
GV: Yêu cầu HS dịch chuyển điểm B rồi điểm C, quan sát kết quả về chu vi của tam giác ABC trên màn hình.

HS: Kết luận.

Khi B không di động, chu vi ABC nhỏ nhất khi C trùng C'; khi C không di động chu vi ABC nhỏ nhất khi B trùng B'. Khi B trùng B', dịch chuyển điểm C, khi đó chu vi tam giác ABC nhỏ nhất khi C trùng C'.

HS: Khẳng định, khi B trùng B', C trùng C' thì chu vi tam giác ABC nhỏ nhất.

**Hình 5.**



**HD3:** Chuyển đổi sang ngôn ngữ phép biến hình.

GV: Đối với HS trung bình, GV có thể cho HS ấn nút ẩn hiện để hiển thị điểm A' và A'' lần lượt đối xứng với A qua Ox và Oy. GV gợi ý hướng dẫn HS tìm đến phép đối xứng trục.

Đối với HS khá hơn GV có thể gợi ý cho HS liên tưởng đến một số bài toán cực trị đã được xem xét như: Cho hai điểm A, B cùng phía với đường thẳng d. Xác định điểm M thuộc d sao cho MA + MB nhỏ nhất.

HS: Cần thay thế đoạn AB, AC bằng các đoạn có độ dài tương đương nhưng phải tạo cùng với BC thành một đoạn gấp khúc.

**HD4:** Trình bày lời giải.

Đối với PM hình học động G. Cabri, GV có thể tổ chức dạy học phân hóa trong dạy học bằng cách cho mỗi HS được sử dụng một MTĐT và với mỗi MTĐT học sinh có thể được sử dụng PM hình học động G. Cabri với giao diện riêng phù hợp với trình độ của từng HS, từng nhóm HS.

*2.3.3. Xây dựng một số bài toán mẫu như là cơ sở của kiến thức và kỹ năng trong giải toán hình học phẳng bằng phép biến hình có sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri*

Hệ thống bài tập trong Sách Giáo khoa Hình học 11 thường tập trung vào các bài toán liên quan đến nội dung về các bất biến của phép biến hình, xác định phép biến

hình biến hình này thành hình kia, dựng ảnh của một hình qua phép biến hình cho trước, viết phương trình của các đường khi biết nó là ảnh của một đường đã biết phương trình qua một phép biến hình cụ thể. Nếu xem phép biến hình là công cụ để giải toán thì các bài tập thường tập trung vào các dạng như: tìm quỹ tích, dựng hình, các bài toán cực trị, tìm điểm cố định.



Mỗi dạng toán “thường gặp” trong các Sách Giáo khoa, GV nên xây dựng các bài toán mẫu, xây dựng hệ thống các bài toán từ dễ đến khó, từ cơ bản đến nâng cao.

Trong dạy - học giải toán liên quan đến phép đối xứng trục và phép vị tự, GV có thể xây dựng hệ thống các bài toán liên quan như sau:

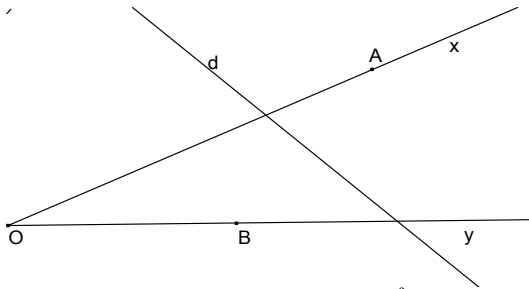
*Ví dụ 3:* Cho góc Oxy và đường thẳng d. Hãy xác định trên A trên Ox, B trên Oy sao cho d là trung trực của AB.

*Mục tiêu:* Từ phân tích bài toán HS lựa chọn được phép đối xứng trục d vận dụng vào xác định hai điểm A và B.

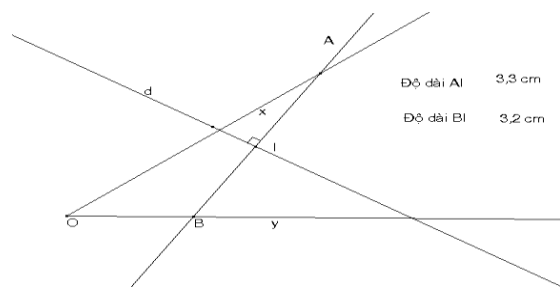
Để đạt mục tiêu trên GV có thể tổ chức các hoạt động như sau:

**HD1:** Vẽ hình (sử dụng công cụ  Đường thẳng,  Tia).


**Hình 6.**




**Hình 7.**



**HD2:** Dự đoán hai điểm A và B.

GV: Hãy dựng đường thẳng m vuông góc với d (sử dụng công cụ  Đường thẳng vuông góc), xác định các giao điểm của m với Ox và Oy, tính khoảng cách từ A, B đến d

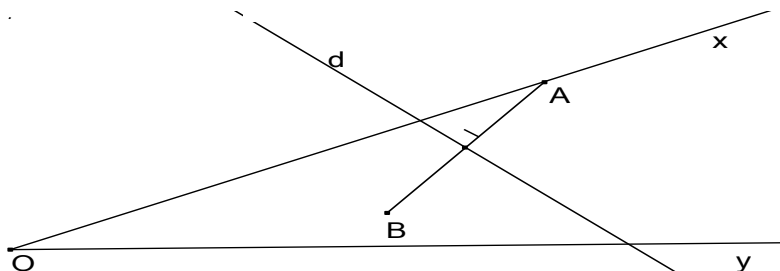
(sử dụng công cụ  Khoảng cách hoặc độ dài cho ra khoảng cách của A và B tới).

GV: Dịch chuyển đường thẳng m ở nhiều vị trí khác nhau đến khi khoảng cách của A, B tới d bằng nhau.

HS: Dịch chuyển đường thẳng m.

**HD3:** Lựa chọn phép biến hình và chuyển từ sang “ngôn ngữ” của phép biến hình.

**Hình 8.**



**Hướng 1:**

GV: Em hãy cho biết các bất biến trong bài toán là gì?

HS: Đường thẳng  $d$  cố định, góc  $xOy$ .

GV: Từ giả thiết  $A$  và  $B$  cách đều đường thẳng  $d$  nghĩa là đường thẳng  $d$  là trung trực của  $AB$ ? GV: Qua phân tích ở trên, ta có thể coi những yếu tố nào là ảnh và tạo ảnh qua một phép biến hình?

HS: Xem  $B$  là ảnh của  $A$  qua phép đối xứng trục  $d$  hoặc  $A$  là ảnh của  $B$  qua phép đối xứng  $\mathbb{D}_d$ .

GV: Yêu cầu giả thiết là  $A$  thuộc  $Ox$ ,  $B$  thuộc  $Oy$  nên xác định điểm  $B$  như thế nào?

**Hướng 2:**

GV: Từ giả thiết bài toán “ $d$  là trung trực của  $AB$ ”, em hãy phát biểu tương đương với nó.



HS: Có nhiều phương án trả lời, GV hướng cho HS phát biểu “ $B$  là ảnh của  $A$  qua phép đối xứng trục  $d$ ” hoặc “ $A$  là ảnh của  $B$  qua phép đối xứng trục  $d$ ”.

GV: Có thể cho HS sử dụng PM hình học động G. Cabri để dự đoán vị trí của  $A, B$ .

Lấy điểm  $A$  qua trên  $Ox$ , dựng điểm  $B$  đối xứng với  $A$  qua  $d$  (sử dụng công cụ



*Phép đối xứng trục* hoặc giáo viên có thể hạn chế công cụ phép biến hình để HS

dựng điểm  $B$  bằng công cụ *đường thẳng* , *Đường tròn* . Sau đó GV cho HS di chuyển điểm  $A$  trên  $Ox$  đến vị trí mà điểm  $B \in Oy$ .

Điểm  $A$  di chuyển trên  $Ox$ , khi đó điểm  $B$  di chuyển trên tia đối xứng với  $Ox$  qua  $d$  mà yêu cầu của bài toán là  $B$  thuộc  $Oy$ . Từ đó suy ra  $B$  phải là giao điểm giữa ảnh của  $Ox$  qua phép đối xứng trục  $d$  và  $Oy$ .

**HĐ 4:** Trình bày lời giải: Dựng ảnh của  $Ox$  qua  $\mathbb{D}_d$  là  $O'x'$ ; giao điểm  $O'x'$  và  $Oy$  là  $B$ ; dựng đường thẳng  $d'$  qua  $B$  và vuông góc với  $d$  cắt  $Oy$  tại điểm  $A$ . Khi đó điểm  $A, B$  là hai điểm cần dựng.

Với bài toán này, trong môi trường hình học động G. Cabri, HS thao tác trực tiếp đến các đối tượng của hình vẽ để dự đoán vị trí của hai điểm  $A, B$  cần xác định; thông qua dịch chuyển hình, đo đạc, tính toán để xác định phép biến hình vận dụng trong bài toán. Chính vì được HĐ trong môi trường tương tác như vậy, được tự mình đo đạc, tính toán, mò mẫm, tìm kiếm lời giải mà HS sẽ tích cực HĐ học tập hơn.

*2.3.4. Sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri khắc phục một số khó khăn và sai lầm khi giải các bài toán hình học phẳng bằng phép biến hình*

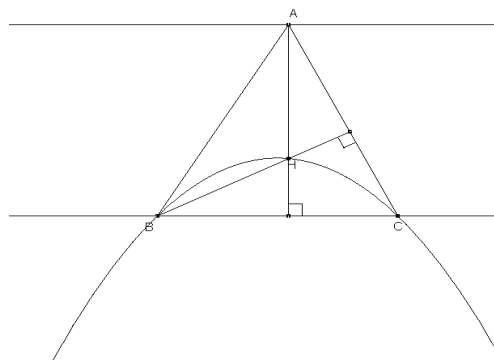
Trong dạy - học phép biến hình HS thường mắc các sai lầm như: dựng ảnh của một hình, sai lầm trong dự đoán quỹ tích, sai lầm trong tìm điểm cố định...


*Ví dụ 4* : Cho A thay đổi trên a. Hai điểm B, C thuộc đường thẳng a', a//a'. Gọi H là trực tâm của tam giác ABC. Tìm quỹ tích trực tâm H.

Nếu giải bằng phương pháp tổng hợp thông thường HS vẽ một vài điểm thấy chúng như tạo thành một đường cong đồng thời cũng đi qua điểm B, C. Điều đó dễ tạo cho HS nhận định sai lầm là quỹ tích là đường tròn qua BC hay một cung tròn nào đó, tuy nhiên quỹ tích của điểm H là một đường Prabol.

Nếu chỉ bằng phương pháp tổng hợp thông thường thì rất khó kết luận được quỹ tích của điểm H. Điều đó thôi thúc HS sử dụng phương pháp giải khác chẳng hạn phương pháp vector, phương pháp tọa độ.

**Hình 9.**



Sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri với chức năng tạo vết  , với vết HS dự đoán chính xác quỹ tích điểm H.

Khi sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri HS có thể sử dụng các công cụ như kiểm tra thẳng hàng, song song, vuông góc, cách đều, thuộc hay các công cụ tính như khoảng cách hoặc độ dài, số đo góc, phương trình hoặc tọa độ,... để khắc phục những sai lầm của HS trong quá trình chứng minh các tính chất hình học có sử dụng phép biến hình, bài toán dựng hình, hay dự đoán quỹ tích.

*2.3.5. Sử dụng phần mềm hình học động G. Cabri trong dạy học giải toán liên quan đến phép đối xứng trục và phép vị tự theo hướng coi trọng hoạt động quan sát, đo đạc, mò mẫm, dự đoán, tìm tòi lời giải*

Với những đặc trưng của phần mềm hình học động G. Cabri GV và HS có thể thao tác trực tiếp lên các đối tượng; cho phép tạo ra các hình ảnh trực quan bằng hệ thống các công cụ; GV và HS có thể thay đổi các đối tượng hình học, có thể di chuyển các đối tượng hình học, cho hình chuyển động, hình được cập nhật tức thì theo các

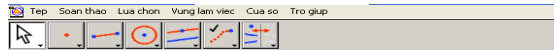
thay đổi của yếu tố cơ sở nhưng vẫn bảo toàn cấu trúc của đối tượng hình học. GV có thể tổ chức các tình huống dạy học để HS dự đoán, quan sát, mò mẫm tìm tòi lời giải.

*Ví dụ 5:* Cho tam giác ABC, D là điểm chuyển động trên BC, từ D kẻ DE và DF lần lượt song song AB và AC. Tìm quỹ tích trung điểm I của EF.

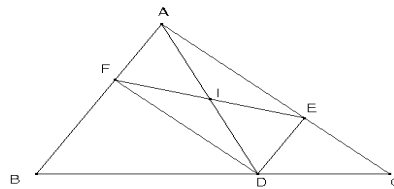
(sử dụng tất cả các công cụ hiện có của phần mềm hình học động G. Cabri).

công cụ hiện học động G.


Hình 10.



**HĐ1:** Vẽ hình.



**HĐ2:** Dự đoán quỹ tích của I.


GV: Cho HS di chuyển điểm D, sử dụng công cụ  Vết dịch chuyển điểm D ở một vài vị trí, trong đó có vị trí B và vị trí C.

HS: Dự đoán các vị trí của I và mối liên hệ giữa chúng. Trình bày các phán đoán.

HS: Quỹ tích của I chính là đường trung bình (song song với BC) của tam giác ABC.

**HĐ3:** Hợp thức hóa phán đoán bằng công cụ lí thuyết

GV: Theo giả thiết, điểm D di động trên BC. Yêu cầu của bài toán là tìm quỹ tích của trung điểm I của EF. Hãy tìm mối liên hệ của D và I với phương diện là ảnh và tạo ảnh qua một phép biến hình nào đó.

GV: Hãy sử dụng công cụ  *Thẳng hàng?* để kiểm tra tính *thẳng hàng* của A, I, D.

HS: A, I, D thẳng hàng.

GV: Qua phân tích trên em liên tưởng đến những phép biến hình nào? Sử dụng phép biến hình nào để giải quyết bài toán.

HS: Sử dụng phép vị tự vì  $\overrightarrow{AI} = \frac{1}{2} \overrightarrow{AD}$ .

HS:  $V(O; \frac{1}{2})$  biến D thành I, mà D chuyển động trên BC nên I chuyển động trên ảnh của BC qua phép vị tự  $V(O; \frac{1}{2})$ .

**HD4:** Trình bày lời giải bằng công cụ phép biến hình.

### 3. KẾT LUẬN

Việc xây dựng các tình huống dạy học để dạy tốt chương trình toán lớp 11 THPT nói chung, nội dung hình học nói riêng là rất cần thiết. Qua các tình huống dạy học được minh họa bằng một số ví dụ cụ thể về việc sử dụng PM hình học động G. Cabri để hỗ trợ dạy một số nội dung trong sách giáo khoa Hình học lớp 11, cho thấy rằng, khi HS được tiếp cận, nghiên cứu, khám phá và trực tiếp thao tác với các đối tượng hình học trong môi trường động để từ đó chiếm lĩnh được tri thức.

Theo chúng tôi, việc ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác một cách hợp lý các PM dạy học để hỗ trợ GV, HS trong việc dạy và học toán sẽ góp phần đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng đào tạo và cần được nghiên cứu, triển khai trên phạm vi tất cả những trường THPT.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [2] Trịnh Thanh Hải (1997), *Ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học hình học lớp 7 theo hướng tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh*, Luận án tiến sĩ giáo dục học, Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- [3] I.F. Khalamôp (1987), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào?*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Bá Kim (2006), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Thái Duy Tuyên (2001), *Giáo dục học hiện đại*, Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Đào Văn Trung (2001), *Làm thế nào để học tốt toán phổ thông*, Nxb. Đại học Quốc gia, Hà Nội.

## THE ORGANIZATION OF TEACHING BY SYMMETRIC AND HOMOTHETIC TRANSFORMATION WITH THE HELP OF THE SOFTWARE G.CABRI TO LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS TOOK PLACE IN A POSITIVE WAY



Nguyen Huu Hau, Nguyen Duc Thang

ABSTRACT

*By exploiting the software G.Cabri reasonably to organize activities in geometric teaching towards detecting and solving problems, this will promote diligence in learning activities of students. The article offers some ways to exploit the software G.Cabri in geometric teaching process by using symmetric and homothetic transformation.*

**Keywords:** *Teaching software, mathematic teaching, learning activities, positive*

# THỰC NGHIỆM HƯỚNG DẪN HỌC VIÊN CAO HỌC KHỐI KHÔNG CHUYÊN NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC TỰ HỌC TỪ VỰNG TIẾNG ANH B1 KHUNG THAM CHIẾU CHÂU ÂU QUA FACEBOOK

Lê Hoàng Hương<sup>1</sup>, Lưu Thị Hồng Sâm<sup>2</sup>

## TÓM TẮT

*Nội dung bài báo là thiết kế và đề xuất một quy trình cập nhật hệ thống từ vựng và bài tập từ vựng tiếng Anh B1 khung tham chiếu châu Âu trên Facebook nhằm nâng cao khả năng tự học cho học viên cao học khối không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức. Dưới dạng nghiên cứu thực nghiệm, 96 học viên cao học khối không chuyên ngữ được chia thành 2 nhóm: nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng. Kết quả nghiên cứu cho thấy, nhóm thực nghiệm đạt thành tích cao hơn nhóm đối chứng trong việc ghi nhớ và sử dụng từ mới. Vì thế có thể khẳng định rằng thông qua thực nghiệm, Facebook đã được chứng minh là một kênh dạy học từ vựng tiếng Anh hiệu quả.*

**Từ khóa:** *Tự học, từ vựng, mạng xã hội Facebook*

## 1. MỞ ĐẦU

Hiện nay mạng xã hội Facebook có số lượng người sử dụng lớn nhất trên thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng (vnexpress.net). Mạng xã hội Facebook có những tính năng ưu việt rất thuận lợi cho người sử dụng trong việc cập nhật thông tin chung như: bày tỏ cảm xúc thích (Like), lập trang cá nhân, lập nhóm (Group), xây dựng trang tập thể (Page), cập nhật bảng tin (News Feed), nhận và gửi thông báo (Notifications).

Theo kết quả thăm dò bước đầu chúng tôi nhận thấy, một là hầu hết các sinh viên nói chung và các học viên cao học nói riêng Trường Đại học Hồng Đức đều sở hữu một tài khoản trên mạng xã hội Facebook và dành khá nhiều thời gian cho nó. Tuy nhiên, Facebook chủ yếu mới được các học viên này khai thác như một ứng dụng giải trí để đăng ảnh, nhạc, video (photos, music, videos), đăng trạng thái (status), viết ghi chú (notes), bình luận (comment). Facebook chưa được học viên khai thác như một công cụ học tập hữu hiệu. Hai là, vốn từ vựng tiếng Anh cần thiết cho bài thi B1 của học viên cao học khối không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức còn hạn chế.

Từ thực trạng đó, ý tưởng đưa Facebook thành không gian chung cho cả “giải trí” và “học” của học viên khối không chuyên Trường Đại học Hồng Đức là một ý

---

<sup>1,2</sup> ThS. Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hồng Đức

tưởng khả thi và nên được đưa vào thực tiễn. Việc hướng dẫn học viên cao học khối không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức tự học từ vựng tiếng Anh B1 khung tham chiếu châu Âu qua Facebook là rất cần thiết để giúp họ được chuẩn bị thật tốt cho bài thi này.

## 2. THỰC NGHIỆM HƯỚNG DẪN HỌC VIÊN CAO HỌC KHỐI KHÔNG CHUYÊN NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC TỰ HỌC TỪ VỰNG TIẾNG ANH B1 KHUNG THAM CHIẾU CHÂU ÂU QUA FACEBOOK

### 2.1. Mục tiêu nghiên cứu

Đề tài nhằm mục tiêu thiết kế và liên tục cập nhật một hệ thống từ vựng và bài tập từ vựng tiếng Anh thuộc cấp độ B1 trên Facebook nhằm giúp nâng cao khả năng tự học và phát triển vốn từ vựng tiếng Anh B1 cho học viên cao học khối không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức. Đề tài hướng tới xây dựng được một không gian chung trên mạng xã hội Facebook để nâng cao khả năng tự học từ vựng tiếng Anh B1 cho học viên cao học khối không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức. Đối tượng nghiên cứu là việc hướng dẫn tự học từ vựng tiếng Anh B1 qua Facebook thực nghiệm trên 96 học viên cao học khối không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức.

### 2.2. Quá trình tiến hành nghiên cứu

**Bước 1:** Thăm dò tình hình sử dụng Facebook của học viên cao học khối không chuyên ngữ, Trường ĐHHĐ bằng phiếu điều tra

Sau khi thăm dò tình hình sử dụng Facebook của học viên cao học khối không chuyên ngữ, Trường ĐHHĐ bằng phiếu điều tra, chúng tôi thấy tất cả các HV này đều sở hữu một tài khoản Facebook và dành khá nhiều thời gian cho nó. Tuy nhiên, Facebook chủ yếu mới được các học viên này khai thác như một ứng dụng giải trí. Chưa có một phản hồi nào từ HV về việc khai thác Facebook như một công cụ học tiếng Anh. Mặc dù vậy, tất cả các HV đều rất hào hứng với ý tưởng có thể sử dụng Facebook để tự học từ vựng tiếng Anh chuẩn bị cho bài thi B1, một phần vì họ hiểu sự quan trọng của môn học bắt buộc này, một phần vì họ tin rằng không gian chung trên Facebook sẽ khiến họ cảm thấy thoải mái và đạt hiệu quả cao trong học tập.

**Bước 2:** Chia nhóm học viên: nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng

Sau khi đã nắm bắt được sơ lược tình hình chung của các HV cao học khối không chuyên, Trường ĐHHĐ chúng tôi chọn ra 96 HV cao học đang theo học môn tiếng Anh 1 tại các lớp cao học chuyên ngành Lý luận và Phương pháp dạy học bộ môn Văn - tiếng Việt K2, Ngôn ngữ Việt Nam K2, Văn học Việt Nam K3, Lịch sử Việt Nam K2, Khoa học cây trồng K2, Quản trị kinh doanh K2 để tiến hành thực

nghiệm hướng dẫn học viên cao học khối không chuyên ngữ Trường Đại học Hồng Đức tự học từ vựng tiếng Anh B1 khung tham chiếu châu Âu qua Facebook. Chúng tôi chia ngẫu nhiên 96 HV này thành 2 nhóm, mỗi nhóm gồm 48 HV: nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm. Yêu cầu đối với 2 nhóm này như sau:

(i) Nhóm đối chứng: Các từ vựng được chọn đưa lên FB nằm trong giáo trình tiếng Anh dành cho HV cao học Trường ĐHHĐ Target PET và PET Vocabulary list. Chúng tôi đảm bảo cho nhóm đối chứng cũng được giảng viên tiếng Anh của lớp họ giới thiệu hệ thống từ vựng đã được sử dụng trong nghiên cứu, việc tự học những từ vựng này của HV được tiến hành theo cách học truyền thống lâu nay của họ mà không có sự can thiệp nào khác từ giảng viên.

(ii) Nhóm thực nghiệm: Nghiên cứu có nguyên tắc tăng tần suất xuất hiện từ vựng trước mắt các HV để hỗ trợ việc ghi nhớ. Theo Rasinski (2007), giáo viên cần xây dựng các hoạt động có tính chất lặp lại, kết nối với nhau nhằm giúp người học phát triển khả năng tự học của họ. Vì vậy, nhóm thực nghiệm được yêu cầu thường xuyên cập nhật vào tài khoản Facebook của họ, ít nhất là 4 lần/ngày vào các buổi sáng, trưa, chiều và tối. Khi đã trở thành thành viên của trang (Page) mà chúng tôi xây dựng để thực nghiệm, các HV sẽ nhìn thấy các bài đăng của trang liên tục xuất hiện trên Bảng tin (News Feed) của họ. Với mỗi bài mới đăng, những HV này cần nhấp chuột vào biểu tượng thích (Like) hoặc bình luận (Comment) như một cách thông báo là họ đã xem bài đó. Trong trường hợp học viên không nhấp chuột vào biểu tượng thích hoặc Bình luận thì Ban quản trị của trang từ vựng tiếng Anh B1 vẫn có thể kiểm soát được lượt truy cập do Facebook có tính năng kiểm tra lượt xem (View) hoặc số lượng người tiếp cận (Reach). Trong quá trình thực nghiệm, chúng tôi để trang từ vựng tiếng Anh ở chế độ hạn chế thành viên, có nghĩa là số lượng thành viên của trang chỉ là 48 HV tham gia thực nghiệm nên khi kiểm tra lượt View hoặc lượt Reach, chúng tôi hoàn toàn có thể biết được có bao nhiêu người đã xem hoặc tiếp cận với bài đăng mới (Post). Thực tế làm nghiên cứu cho thấy, trung bình mỗi ngày lượt View là 212 lượt (chia bình quân cho 48 HV sẽ thấy con số này lớn hơn 4 lần truy cập/HV/ngày như yêu cầu của nghiên cứu đề ra), số lượng người tiếp cận là 48. Điều này chứng minh được các HV nhóm thực nghiệm đã thực hiện nghiêm túc việc truy cập vào Facebook nói chung và trang từ vựng tiếng Anh B1 nói riêng.

**Bước 3:** Kiểm tra từ vựng đầu vào của HV bằng bài kiểm tra số 1

Bài kiểm tra số 1 gồm 4 bài (tasks), mỗi bài gồm 10 câu hỏi, điều này có nghĩa tổng số câu hỏi trong bài kiểm tra là 40 câu tương ứng với 40 từ vựng tiếng Anh. Cả 4 bài đều là những dạng bài tập từ vựng tiếng Anh thường gặp (Read, 2004). 40 từ vựng tiếng Anh trong 40 câu hỏi được lấy từ cuốn PET Vocabulary List của nhà xuất bản

Cambridge. Những từ vựng này được lựa chọn một cách ngẫu nhiên trong danh sách các từ vựng thường gặp trong bài thi PET mà cuốn PET Vocabulary List đã liệt kê ra.

**Bước 4:** Lập trang (Page) **Từ vựng tiếng Anh B1**, đồng thời cập nhật hệ thống từ vựng và bài tập từ vựng lên trang này

Vào tháng 02/2014, chúng tôi lập trang (Page) **Từ vựng tiếng Anh B1**, gồm 48 thành viên là các HV thuộc nhóm thực nghiệm. Khi trở thành thành viên của trang, các HV này khi vào tài khoản Facebook của họ thấy các bài đăng của trang này xuất hiện trên Bảng tin (News Feed) của họ. Có thể HV chỉ vào Facebook để làm một việc cá nhân nào đó mà không phải vào với mục đích học từ vựng thì những từ vựng này vẫn xuất hiện trước mắt họ và các HV (một cách không chủ ý) có thêm một lần tiếp cận với những từ vựng này. Như đã nói ở trên, thực nghiệm này có nguyên tắc tăng tần suất xuất hiện từ mới trước mắt người học để hỗ trợ khả năng ghi nhớ. Như thế, với việc là thành viên của trang từ vựng tiếng Anh B1, cùng với tiện ích của Facebook, các HV có thể tiếp cận với từ vựng bất cứ lúc nào khi họ truy cập vào tài khoản Facebook của họ.

Sau khi trang từ vựng tiếng Anh B1 được xây dựng hoàn chỉnh, chúng tôi liên tục cập nhật hệ thống từ vựng và bài tập từ vựng tiếng Anh B1 theo 10 chủ điểm lên trang này. Mỗi chủ điểm có 30 hoặc 40 từ, các từ này được đăng lên trang dưới dạng Bài đăng (Post) theo chu kỳ tương ứng là 4 hoặc 5 ngày cho mỗi chủ điểm, có nghĩa là mỗi ngày có 10 từ vựng được cập nhật. Minh họa chi tiết dưới đây là cách cập nhật từ vựng thuộc chủ điểm có 40 từ, những chủ điểm có 30 từ cũng được thực hiện tương tự như thế.

- Ngày 1: Lần 1 (buổi sáng): Đăng từ mới tiếng Anh kèm phiên âm và nghĩa tiếng Việt. Lần 2 (buổi chiều): Đăng từ mới tiếng Anh kèm câu ví dụ minh họa. Lần 3 (buổi tối): Có 2 lựa chọn, hoặc là đăng tranh minh họa cho từ mới tiếng Anh hoặc đăng bài tập từ vựng (dưới dạng MCQ, gọi tên tiếng Anh của các hình minh họa...).

- Ngày 2: Thực hiện 2 nhiệm vụ (i) đăng lại 2 lần (buổi sáng và buổi trưa) 10 từ của ngày 1 bằng cách thêm bình luận vào Bài đăng (Post) có nội dung là các từ mới tiếng Anh kèm phiên âm và nghĩa tiếng Việt để bài đăng này hiện lại trên Bảng tin (News feed) của các thành viên; (ii) Cập nhật 10 từ mới của ngày 2, cũng thực hiện 3 lần đăng tải giống ngày 1.

- Ngày 3: Thực hiện 3 nhiệm vụ (i) đăng lại 1 lần (buổi sáng) 10 từ của ngày 1; (ii) Đăng lại 2 lần (buổi sáng và buổi trưa) 10 từ của ngày 2; (iii) Cập nhật 10 từ mới của ngày 3, cũng thực hiện 3 lần đăng tải giống ngày 1.

- Ngày 4: Thực hiện 3 nhiệm vụ (i) đăng lại 1 lần (buổi sáng) 10 từ của ngày 2; (ii) Đăng lại 2 lần (buổi sáng và buổi trưa) 10 từ của ngày 3; (iii) Cập nhật 10 từ mới của ngày 4, cũng thực hiện 3 lần đăng tải giống ngày 1.

- Ngày 5: Ôn tập lại 40 từ vựng đã học trong 4 ngày trước bằng cách làm các bài tập từ vựng liên quan.

- Ngày 6, 7, 8, 9, 10,... cũng lặp lại chu trình đăng từ vựng như trên, tuân thủ theo nguyên tắc cứ mỗi nhóm 10 từ mới được đăng mới 3 lần trong ngày thứ nhất, đăng nhắc lại 2 lần trong ngày thứ 2, đăng nhắc lại 1 lần nữa trong ngày thứ 3.

Cứ sau mỗi 2 chủ điểm các HV phải làm 01 bài kiểm tra định kỳ về 2 chủ điểm từ vựng đó (dự kiến là kiểm tra vào ngày thứ 11 nếu 2 chủ điểm có tổng 80 từ; vào ngày thứ 10 nếu 2 chủ điểm có tổng 70 từ; vào ngày thứ 9 nếu 2 chủ điểm có tổng 60 từ). Các HV được thông báo trước thời gian kiểm tra và thời hạn gửi bài làm để họ chủ động sắp xếp thời gian. Các HV cần gửi bài làm của họ cho ban quản trị của trang từ vựng tiếng Anh B1 thông qua tin nhắn cá nhân. Đáp án sẽ được công bố trên trang sau khi hết thời hạn nộp bài của tất cả HV.

**Bước 5:** Kiểm tra từ vựng đầu ra của học viên bằng bài kiểm tra số 2

Sau khi cập nhật hết 340 từ cho 10 chủ điểm và làm các bài kiểm tra định kỳ trong khoảng thời gian là 49 ngày, tương đương với 7 tuần, ở tuần thứ 8, chúng tôi tiến hành bài kiểm tra đầu ra (bài kiểm tra số 2) cho cả 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng.

Bài kiểm tra số 2 có cấu trúc giống hệt bài kiểm tra số 1, nó gồm 4 bài (tasks), mỗi bài gồm 10 câu hỏi, có nghĩa là tổng số câu hỏi trong bài kiểm tra là 40 câu tương ứng với 40 từ vựng tiếng Anh. 40 từ vựng tiếng Anh được kiểm tra trong 40 câu hỏi được lấy từ cuốn PET Vocabulary List của nhà xuất bản Cambridge, 40 từ này chia đều cho 10 chủ điểm, có nghĩa là mỗi chủ điểm gồm 4 từ. Trong số 40 từ đó có 10 từ vựng giống với 10 từ vựng được kiểm tra trong bài kiểm tra số 1. Trong 10 từ được xuất hiện lặp lại 2 lần trong cả 2 bài kiểm tra, có 5/10 từ xuất hiện dưới dạng câu hỏi giống hệt nhau trong cả 2 bài để đảm bảo độ tin cậy (reliability) của bài kiểm tra và 5 từ còn lại được xuất hiện dưới 2 dạng thức khác nhau trong 2 bài kiểm tra để đảm bảo rằng các học viên đã thực sự sử dụng được các từ mới này trong ngữ cảnh khác nhau. 30 từ còn lại đều là những từ vựng nằm trong số 340 từ đã được đưa vào thực nghiệm.

Sau khi các học viên hoàn thành bài kiểm tra số 2, chúng tôi tiến hành chấm điểm bằng cách đếm số lượng câu làm đúng, chia bình quân cho 40 câu và quy ra thang điểm 10, thực hiện quy tắc làm tròn đến 0,5. Các mức điểm gồm: yếu kém (dưới 5 điểm), trung bình (5 - 6 điểm), khá, giỏi (7 - 10 điểm).

### 2.3. Kết quả sau khi thực nghiệm

Để đánh giá kết quả thực nghiệm, chúng tôi đã thiết kế bài kiểm tra từ vựng cho học viên hai nhóm: nhóm thực nghiệm (gồm 48 học viên) và nhóm không thực nghiệm (gồm 48 học viên).

#### 2.3.1. Kết quả kiểm tra trước khi thực nghiệm

Trước khi tiến hành thực nghiệm, kết quả kiểm tra từ vựng của nhóm không thực nghiệm và nhóm thực nghiệm được thể hiện trong bảng sau:

**Bảng 1. Kết quả kiểm tra trước khi tiến hành thực nghiệm**

Nhóm đối chứng		Nhóm thực nghiệm	
Điểm/ số học viên	Tỷ lệ (%)	Điểm/ số học viên	Tỷ lệ (%)
Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (40HV)	83,34	Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (38HV)	79,16
Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (8 HV)	16,67	Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (10 HV)	20,84
Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (0 HV)	0	Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (0 HV)	0

Kết quả trong bảng cho thấy, chất lượng của 2 nhóm HV ban đầu là tương đối đồng đều. Vốn từ vựng của học viên rất hạn chế, đối với nhóm không thực nghiệm, đa số học viên (83,34%) đạt điểm dưới trung bình, 16,67% số học viên đạt mức điểm 5 - 6. Không có người học nào đạt điểm khá, giỏi.

Đối với nhóm thực nghiệm, kết quả kiểm tra cho thấy 79,16% học viên đạt mức điểm dưới 5; 20,84% học viên đạt điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm). Cũng như nhóm không thực nghiệm, không có học viên nào đạt mức điểm khá, giỏi (từ 7 điểm - 10 điểm).

*2.3.2 Kết quả kiểm tra sau khi thực nghiệm*

**Bảng 2. Kết quả kiểm tra sau khi tiến hành thực nghiệm**

Nhóm đối chứng				Nhóm thực nghiệm			
Điểm kiểm tra đầu vào (bài số 1)		Điểm kiểm tra sau khi thực nghiệm (bài số 2)		Điểm kiểm tra đầu vào (bài số 1)		Điểm kiểm tra sau khi thực nghiệm (bài số 2)	
Điểm/ số HV	Tỷ lệ	Điểm/số HV	Tỷ lệ	Điểm/số HV	Tỷ lệ	Điểm/số HV	Tỷ lệ
Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (40HV)	83,34%	Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (30 HV)	62,5%	Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (38 HV)	79,16%	Điểm yếu kém (dưới 5 điểm) (19 HV)	39,58%
Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (08 HV)	16,67%	Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (17 HV)	35,42%	Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (10 HV)	20,84%	Điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) (23 HV)	47,92%
Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (0 HV)	0%	Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (1 HV)	2,08%	Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (0 HV)	0%	Điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm) (6 HV)	12,5%

Bảng trên cho thấy, ở nhóm không thực nghiệm, số học viên đạt mức điểm dưới 5 đã giảm từ 83,34% xuống còn 62,5%, trong khi đó, số học viên đạt mức điểm trung bình đã tăng từ 16,67% lên 35,42%, có 01 học viên đạt mức điểm khá, giỏi.

Trong khi đó, ở nhóm thực nghiệm, sau khi tiến hành thực nghiệm, số lượng học viên đạt mức điểm dưới 5 đã giảm mạnh từ 79,16% xuống còn 39,58%. Trong khi đó, số lượng học viên đạt mức điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) đã tăng lên gần 2 lần (từ 20,84% lên 47,92%). Điểm nổi bật là số lượng học viên đạt mức điểm khá, giỏi đã tăng lên đáng kể, từ 0% lên 12,5%. Trong khi đó, ở nhóm không thực nghiệm sử dụng Facebook chỉ có 01 (2,08%) học viên đạt mức điểm khá, giỏi.

Như vậy, sau khi thống kê, phân tích và so sánh kết quả kiểm tra trước và sau thực nghiệm của nhóm không tham gia thực nghiệm và nhóm tham gia thực nghiệm, kết quả thu được sau quá trình tiến hành thực nghiệm, chúng tôi rút ra các kết luận sau:

+ Ở nhóm không thực nghiệm: số học viên đạt mức điểm dưới 5 có giảm nhưng không thể bằng với mức giảm ở nhóm thực nghiệm, số học viên đạt mức điểm trung bình (5 điểm - 6 điểm) có tăng nhưng tăng nhẹ, có 01 học viên đạt điểm khá, giỏi (7 điểm - 10 điểm).

+ Ở nhóm thực nghiệm, tuy vẫn còn có học viên đạt mức điểm dưới 5, nhưng số học viên đạt điểm ở mức trung bình và khá, giỏi đã tăng lên rõ rệt. Điều này cho thấy, việc thực nghiệm hướng dẫn cho học viên cao học không chuyên ngữ tự học và nâng cao vốn từ vựng tiếng Anh B1 khung tham chiếu châu Âu qua Facebook đã đem lại kết quả khả quan. Vốn từ vựng của học viên đã được nâng cao một cách rõ rệt.

### 3. KẾT LUẬN

Kết quả điều tra cho thấy một thực tế là sinh viên nói chung và các học viên cao học nói riêng ở Trường Đại học Hồng Đức thực sự có hứng thú với mạng xã hội Facebook, đồng thời họ cũng nhiệt tình hoan nghênh ý tưởng biến Facebook thành không gian chung để học từ vựng tiếng Anh cấp độ B1 khung tham chiếu châu Âu. Ngược lại, Facebook trong thực nghiệm đã chứng tỏ được những lợi thế trong việc giúp học viên tự học từ vựng tiếng Anh B1. Hiệu quả của trang từ vựng tiếng Anh B1 trong việc nâng cao khả năng tự học từ vựng tiếng Anh B1 thực sự khiến những người làm nghiên cứu chúng tôi hài lòng. Trên thực tế xây dựng trang từ vựng tiếng Anh B1, sau khi kết thúc thực nghiệm, chúng tôi để trang này ở chế độ mở, không giới hạn số lượng thành viên thì thấy số lượng người nhấp chuột vào biểu tượng Like không ngừng tăng lên. Điều đó có nghĩa là những người quan tâm đến vấn đề học từ vựng B1 trên Facebook là không hề nhỏ và trang mạng từ vựng tiếng Anh B1 mà chúng tôi xây dựng



trong thực nghiệm đã có những giá trị thực tiễn nhất định. Kết quả đạt được ngoài thực nghiệm đó là một niềm khích lệ chúng tôi tiếp tục đầu tư, xây dựng và mở rộng trang từ vựng tiếng Anh B1.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Barczyk, C. C. & Duncan, D. G. (2013), *Social Networking Media: An approach for the Teaching of International Business*, Journal of Teaching in International Business, 23 (2), 98-122.
- [2] Barr, D. (2004), *ICT - Integrating Computers in Teaching*. Peter Lang.
- [3] Bosch, T. (2009), *Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town*, Communication, 35(2), 185-200.
- [4] Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007), *Research Methods in Education (6ed.)*. London: Routledge.
- [5] Graves, M. (2000), *Reading for Meaning*, Teachers College Press.
- [6] Henriksen, B. (1999), *Three Dimensions of Vocabulary Development*, SSLA, 21, 303-317, Cambridge University Press 0272-2631/99.
- [7] Hunston, S., Francis, G., và Manning, E. (1997), *Grammar and Vocabulary: Showing the Connections*, ELT Journal, 51(3). Oxford University Press.
- [8] Hurt, N.E., Moss, G. S., Bradley, C. L., Larson, L.R. Lovelace, M. D., Prevost, L. B. Riley, N., Domizi, D., and Camus, M.S. (2012), *The Facebook Effect: College Students Perceptions of Online Discussions in the Age of Social Networking*, International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6(2), 1 -24.
- [9] Ireland, S. & Kosta, J (2010), *Targer PET*, Richmond Publishing.
- [10] Junco, R. (2011), *The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement*, Computers & Education, 58(1), 162-171.
- [11] MacMillan (2008), *Destination B1: Grammar & Vocabulary*. CUP.
- [12] Mazer, P. J., Murphy, E. R. & Simonds, C. S. (2007), *I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning and classroom climate*, Communication Education, 56(1), 1-17.
- [13] Medge, C., Meek, J., Wellens, J. & Hooley, T. (2009), *Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socializing and talking to friends about work than for actually doing work"*, Learning, Media and Technology, 34(2), 141-155.
- [14] Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- [15] Nguyễn, Thị Quyết (2012), *Xây dựng hệ thống bài tập phát triển từ vựng tiếng Anh TOEIC qua việc ứng dụng phần mềm hot potatoes cho sinh viên không chuyên ngữ*, Trường Đại học Hồng Đức, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp cơ sở.
- [16] Ractham, P., Kaewkitipong, L. & Firpo, D. (2012), *The Use of Facebook in an Introductory MIS Course: Social Constructivist Learning Environment*, Decision Sciences Journal of Innovative Education, 10(2), 165-188.
- [17] Rainski, T.V. (2007), *Effective teaching of Reading: From Phonics to Fluency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [18] Read, J. (2004), *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- [19] Richards, J. (2005) *Communicative Language Teaching Today*, pp.24-39. RELC Portfolio Series 13. SEAMEO Regional Language Centre.
- [20] University of Cambridge. ESOL Examinations (2012), *PET Vocabulary list*. CUP

**EXPERIMENTAL INSTRUCTION THE NON-ENGLISH MAJOR  
POSTGRADUATE STUDENTS AT HONG DUC UNIVERSITY  
SELF-STUDY B1 ENGLISH VOCABULARY COMMON  
EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE VIA FACEBOOK**

**Le Hoang Huong, Luu Thi Hong Sam**

**ABSTRACT**

*The content of article are design and propose a procedure of updating the system of vocabulary and B1 English vocabulary exercises Common European Framework of Reference on Facebook in order to improve self-study ability non-English major postgraduate students in Hong Duc University. In the light of experimental research, 96 participants selected from non-English major postgraduate students in Hong Duc University equally divided into 2 groups, one is experimented group and the other is referenced group. The research results showed that the experimented group produced more positive results than the other one in terms of memorizing and using new vocabulary. It could therefore be said that Facebook was proved by the research to be an effective channel for English vocabulary teaching and learning.*

**Keywords:** *Self-study, vocabulary, Facebook social network.*

## VẬN DỤNG SƠ ĐỒ TƯ DUY TRONG GIẢNG DẠY HỌC PHẦN TÂM LÝ HỌC ĐẠI CƯƠNG

Nguyễn Thị Hương<sup>1</sup>

### TÓM TẮT

*Tâm lý học đại cương là học phần có ý nghĩa quan trọng với sinh viên trong quá trình học tập, đào tạo tại trường cao đẳng, đại học; nó là bộ môn khoa học trung gian giữa khoa học xã hội và khoa học tự nhiên, với hệ thống tri thức lý luận về các hiện tượng, các quy luật hình thành, phát triển tâm lý con người vì vậy đã gây cho sinh viên không ít những khó khăn trong quá trình học tập môn học. Để khắc phục sự hạn chế này, nhằm tạo hứng thú, sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập môn học, bài viết đưa ra quy trình vận dụng sơ đồ tư duy vào giảng dạy học phần Tâm lý học đại cương nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, cũng như chất lượng học tập của sinh viên trong quá trình học tập tại trường.*

**Từ khóa:** *Sơ đồ tư duy, giảng dạy, sinh viên, tâm lý học đại cương*

### 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tâm lý học đại cương là bộ môn khoa học trung gian giữa khoa học xã hội và khoa học tự nhiên, với hệ thống tri thức lý luận về các hiện tượng, các quy luật hình thành, phát triển tâm lý con người. Những kiến thức này vô cùng quan trọng đối với nhiều ngành nghề trong xã hội liên quan đến con người. Vì vậy trong chương trình đào tạo ở các trường đại học, cao đẳng Tâm lý học đại cương là học phần thường được lựa chọn để cung cấp kiến thức cho sinh viên.

Tuy nhiên, môn học này chứa đựng hệ thống lý luận có tính trừu tượng cao cho nên đã gây không ít những khó khăn cho sinh viên trong quá trình học tập. Nếu việc tổ chức dạy học không hiệu quả rất dễ nảy sinh ở sinh viên sự chán nản, không hứng thú trong quá trình tiếp thu kiến thức môn học.

Quá trình dạy học sẽ đạt hiệu quả nếu trong suốt quá trình đó người giáo viên hình thành ở sinh viên hứng thú, sự say mê với kiến thức của môn học. Điều này không cách nào khác, giáo viên sẽ phải vận dụng khá linh hoạt, sáng tạo các phương pháp dạy học tích cực. Để khắc phục những hạn chế do học phần mang lại, làm cho hệ thống lý luận rõ ràng, tường minh hơn và giảm bớt phần nào sự trừu tượng của tri thức, tăng hứng thú học tập cho sinh viên, thì sơ đồ tư duy là một trong những phương pháp có thể hỗ trợ nhằm khắc phục những hạn chế đó.

---

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Sơ đồ tư duy là gì?

“Sơ đồ tư duy là phương pháp kết nối mang tính đồ họa có tác dụng lưu giữ, sắp xếp và xác lập ưu tiên đối với mỗi loại thông tin (thường là trên giấy) bằng cách sử dụng từ hay hình ảnh then chốt hoặc gợi nhớ nhằm làm bật lên những kỷ ức cụ thể và phát sinh các ý tưởng mới. Mỗi chi tiết gợi nhớ trong sơ đồ tư duy là chìa khóa khai mở các sự kiện, ý tưởng và thông tin, đồng thời khơi nguồn tiềm năng của bộ não kỳ diệu”.

### 2.2. Ý nghĩa của việc vận dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy học phần Tâm lý học đại cương

Mục đích của quá trình dạy học chính là giúp sinh viên lĩnh hội tri thức ở các môn học từ đó hình thành thái độ và kỹ năng nghề nghiệp tương ứng. Như vậy, muốn hình thành kỹ năng nghề nghiệp chắc chắn sinh viên phải nắm vững tri thức được truyền đạt.

Có nhiều cách để sinh viên có được những tri thức đó cho mình, tuy nhiên hiện nay một bộ phận lớn sinh viên chưa có cách ghi nhớ tốt và còn lúng túng nếu gặp những tài liệu có kiến thức lý luận nhiều, đặc biệt là có tính trừu tượng lớn. Sinh viên chưa có khả năng khái quát lại được vấn đề rõ ràng, vì vậy việc vận dụng nội dung học tập vào hoạt động nghề nghiệp chưa cao.

Hiện nay cách ghi nhớ mang tính phổ biến nhất mà sinh viên sử dụng là lập dàn ý để ghi nhớ, có thói quen ghi nhớ máy móc, thường không nhớ được lâu.

Vì vậy nếu giáo viên mô hình hóa nội dung học tập bằng sơ đồ tư duy sẽ giúp giáo viên trình bày nội dung kiến thức một cách logic, dễ hiểu, dễ nhớ; giúp sinh viên cải thiện chất lượng, tăng tính tích cực và hứng thú học tập, đồng thời có thể sử dụng được cách thiết kế sơ đồ tư duy trong học tập, tự tạo cho mình những sơ đồ tư duy mang tính sáng tạo về nội dung học tập; từ đó có thể nắm sâu sắc, vững vàng nội dung kiến thức và có khả năng vận dụng vào hoạt động nghề nghiệp hiệu quả.

### 2.3. Các bước cụ thể lập sơ đồ tư duy trong giảng dạy học phần Tâm lý học đại cương

#### 2.3.1. Quy trình thiết kế sơ đồ tư duy

##### 2.3.1.1. Điều kiện thiết kế sơ đồ tư duy

Để thiết kế sơ đồ tư duy, có 2 cách:

**Cách 1:** Vẽ trên giấy. Chuẩn bị: một tờ giấy trắng, bút màu và chì màu, tài liệu học tập.

**Cách 2:** Vẽ sơ đồ tư duy nhờ sử dụng phần mềm trên máy tính

Cách 2 giúp giáo viên lập sơ đồ dễ dàng nhờ phần mềm trợ giúp, tuy nhiên hiện nay để phù hợp với điều kiện dạy học và học tập ở nhà trường, chúng tôi sử dụng cách 1 để tạo sơ đồ tư duy.

### **2.3.1.2. Các bước thiết kế sơ đồ tư duy**

Bước 1: Tập hợp những từ khóa từ nội dung học tập

Bước 2: Vẽ chủ đề ở trung tâm, chủ đề trung tâm chứa đựng toàn bộ nội dung sinh viên cần lĩnh hội

Bước 3: Từ tiêu đề trung tâm, bắt đầu vẽ các tiêu đề phụ (nhánh cấp 1)

Bước 4: Vẽ các nhánh cấp 2, cấp 3, ...

- Ở bước này, giáo viên vẽ nối tiếp nhánh cấp 2 vào nhánh cấp 1, nhánh cấp 3 vào nhánh cấp 2, v.v... để tạo ra sự liên kết.

- Chỉ nên tận dụng từ khóa và hình ảnh, ở mỗi nhánh chỉ sử dụng 1 từ khóa.

- Tất cả các nhánh của một ý nên tỏa ra từ một điểm và có cùng 1 màu.

Bước 5: Thêm các hình ảnh minh họa

### **2.3.2. Các bước cụ thể lập sơ đồ tư duy trong giảng dạy học phần tâm lý học đại cương**

*Bước 1: Lựa chọn phương pháp lập sơ đồ tư duy*

Nguyên tắc của việc lựa chọn:

+ Phải căn cứ vào mục tiêu, yêu cầu, nội dung bài học để lựa chọn sơ đồ tư duy thích hợp.

+ Sơ đồ tư duy giúp phát huy tính tích cực của người học khi sử dụng

+ Đảm bảo kết hợp lời nói với việc trình bày sơ đồ tư duy, đồng thời rèn luyện sự thích ứng của sinh viên trong học tập với sơ đồ tư duy.

*Bước 2: Xác định các nội dung cơ bản trong học phần tâm lý học đại cương để lập sơ đồ tư duy trong quá trình giảng dạy*

*Bước 3: Lựa chọn nội dung trong mỗi chương để lập sơ đồ tư duy*

*Bước 4: Lập sơ đồ tư duy cho từng nội dung kiến thức được lựa chọn*

*Bước 5: Trình bày sơ đồ tư duy về nội dung kiến thức được lựa chọn*

*Bước 6: Chỉnh sửa, hoàn thiện sơ đồ tư duy*

### **2.4. Minh họa việc vận dụng sơ đồ tư duy vào giảng dạy học phần tâm lý học đại cương**

Học phần tâm lý học đại cương có cấu trúc 4 chương:

*Chương 1:* Tâm lý học là một khoa học (Chương này cung cấp cho SV những kiến thức cơ bản về học phần tâm lý học đại cương, như: Đối tượng, nhiệm vụ của tâm lý học; Bản chất của hiện tượng tâm lý người theo quan điểm của tâm lý học duy vật biện chứng; Các nguyên tắc và phương pháp nghiên cứu tâm lý).

*Chương 2:* Sự hình thành và phát triển tâm lý, ý thức (nội dung trọng tâm của chương cung cấp cho SV những kiến thức chung về quá trình hình thành, phát triển

tâm lý, ý thức như: cơ sở tự nhiên; cơ sở xã hội (nền văn hóa xã hội; hoạt động; giao tiếp) của tâm lý người; cấu trúc của ý thức, các cấp độ của ý thức; chú ý;...).

*Chương 3:* Nhận thức (Chương 3 cung cấp cho SV những kiến thức về quá trình nhận thức như: Nhận thức cảm tính; Nhận thức lý tính).

*Chương 4:* Nhân cách và sự hình thành phát triển nhân cách (nội dung của chương này cung cấp cho SV những kiến thức liên quan đến nhân cách như: khái niệm nhân cách; các thuộc tính tâm lý của nhân cách; tình cảm, ý chí; sự hình thành phát triển nhân cách).

Dựa vào các bước lập sơ đồ tư duy ở trên, nhằm tạo hứng thú cho sinh viên trong quá trình học tập. Sau đây tôi xin giới thiệu 2 nội dung trong Chương 1 mà tôi đã lập và sử dụng trong quá trình giảng dạy học phần là bản chất hiện tượng tâm lý người và các phương pháp nghiên cứu tâm lý.

*Nội dung 1: Bản chất hiện tượng tâm lý người*

Phần kiến thức này gồm có 2 nội dung:

*1. Tâm lý người là sự phản ánh hiện thực khách quan vào não thông qua chủ thể*

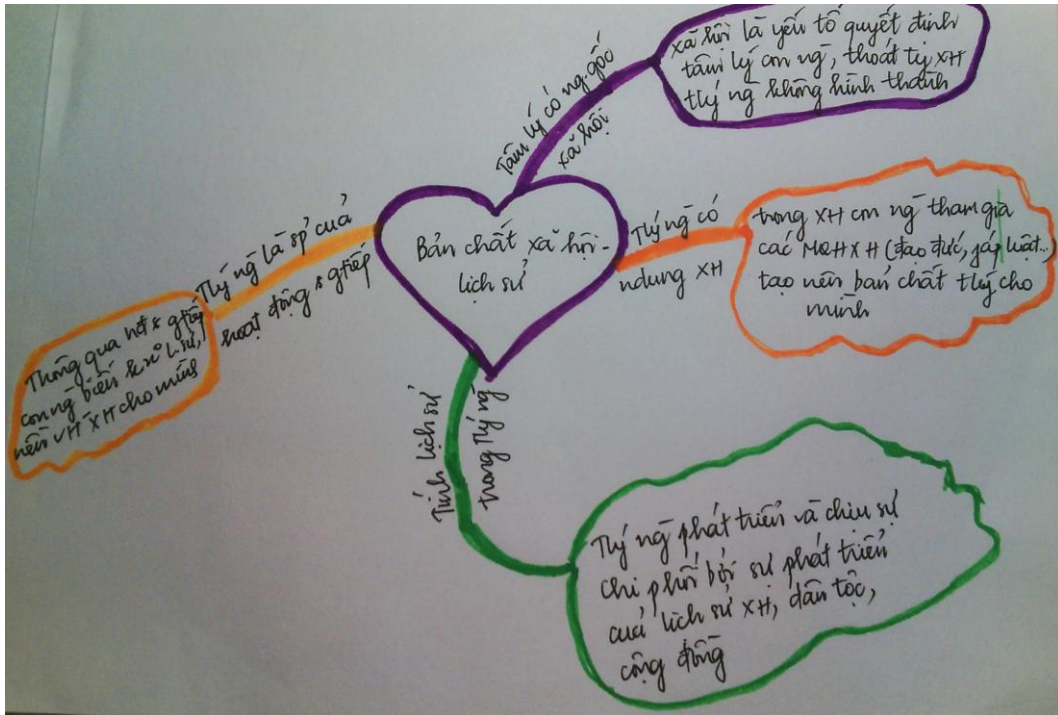
Ở nội dung này, sinh viên cần phải nắm được nguồn gốc của sự hình thành tâm lý cũng như điều kiện để hình thành các hiện tượng tâm lý đó; nguyên nhân làm cho tâm lý người mang tính chủ thể là gì,... Vì vậy phần kiến thức cần cung cấp cho sinh viên gồm có khái niệm phản ánh, hiện thực khách quan (HTKQ), chủ thể và phản ánh tâm lý, tính chủ thể,... được tôi thể hiện ở sơ đồ tư duy sau:



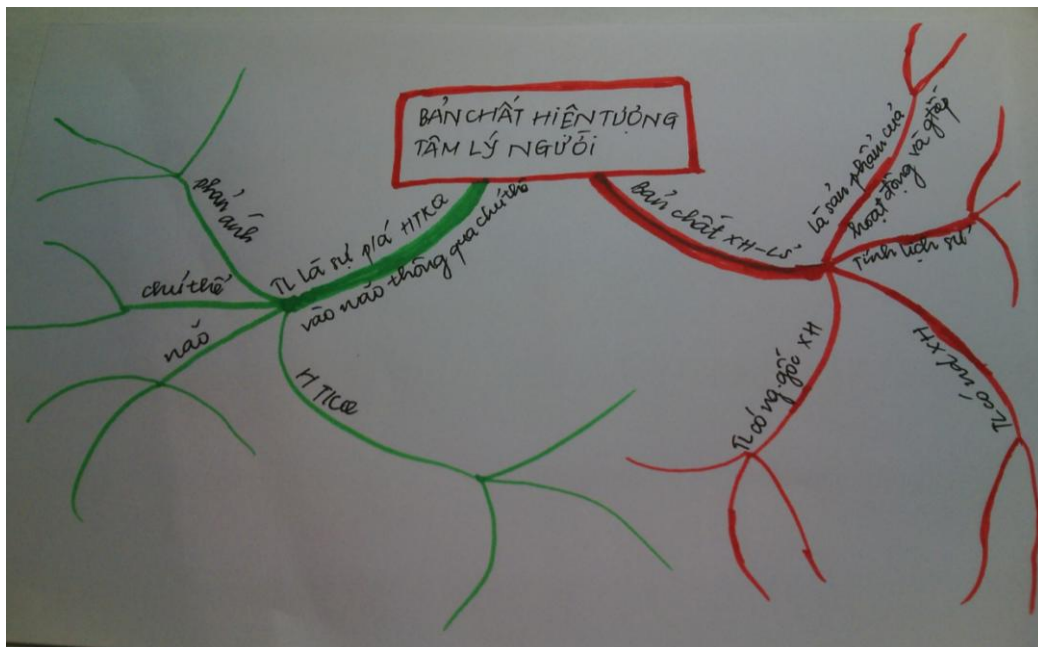
*2. Bản chất xã hội - lịch sử của tâm lý người*

Phần kiến thức bản chất xã hội - lịch sử của tâm lý người, gồm có 4 nội dung kiến thức yêu cầu sinh viên nắm vững: 1. Tâm lý người có nguồn gốc xã hội; 2. Tâm lý

người có nội dung xã hội; 3. Tâm lý người là sản phẩm của hoạt động và giao tiếp; 4. Tính lịch sử trong tâm lý người. Tôi đã thể hiện những nội dung kiến thức này ở sơ đồ dưới đây:



Tổng hợp hai sơ đồ, tôi sẽ đưa ra được sơ đồ tư duy tổng quát về Bản chất hiện tượng tâm lý người như sau:



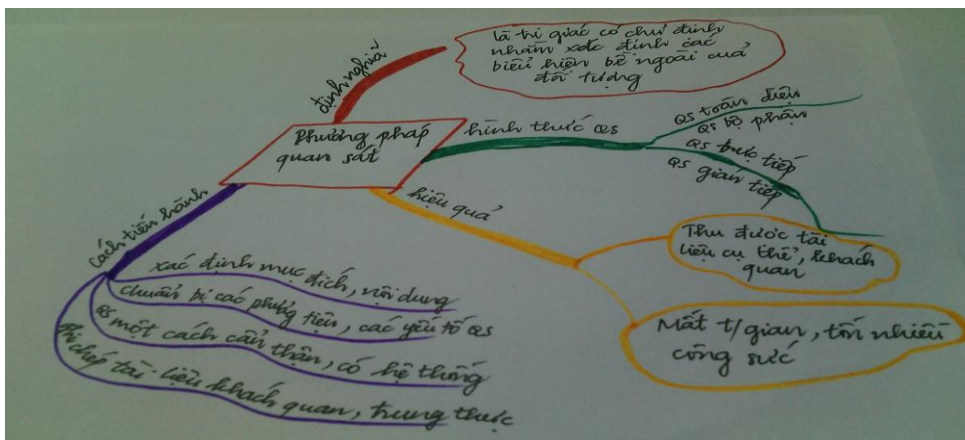


*Nội dung 2: Các phương pháp nghiên cứu tâm lý*

Trên cơ sở nắm được bản chất hiện tượng tâm lý người ở trên và các nguyên tắc nghiên cứu tâm lý. Phần nội dung này đề cập đến các phương pháp nghiên cứu tâm lý người, sinh viên lĩnh hội nội dung kiến thức này để có thể sử dụng một cách linh hoạt trong nghiên cứu, tác động đến con người một cách hiệu quả, tích cực để hình thành kỹ năng nghề nghiệp sau này. Với nội dung này, sinh viên cần nắm được các phương pháp sau:

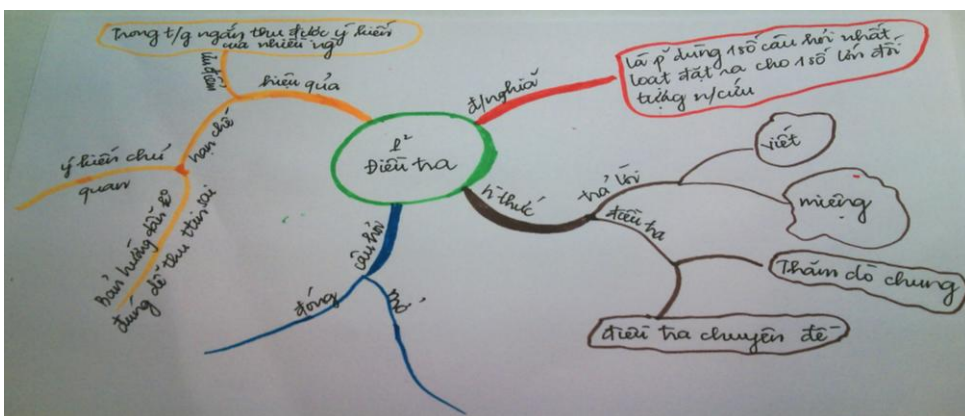
*1. Phương pháp quan sát*

Đây là một trong những phương pháp được sử dụng phổ biến trong quá trình nghiên cứu tâm lý con người. Nội dung kiến thức này yêu cầu sinh viên nắm được định nghĩa, hình thức quan sát, hiệu quả của phương pháp, cách tiến hành phương pháp. Tôi cụ thể nội dung thông qua sơ đồ sau:



*2. Phương pháp điều tra*

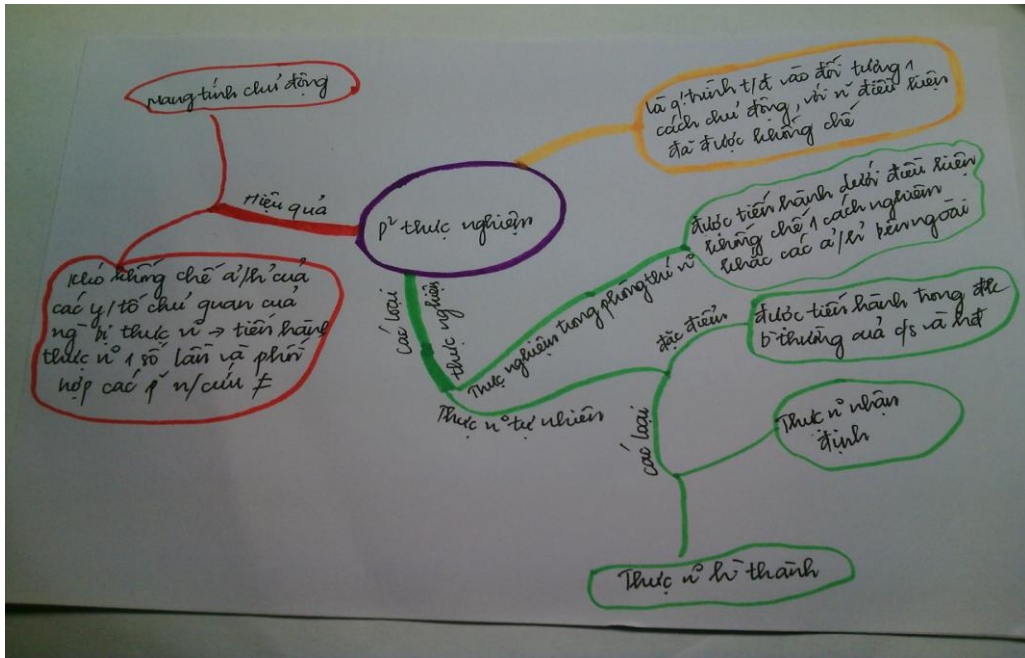
Đây là một phương pháp quan trọng trong nghiên cứu tâm lý. Cũng như phương pháp quan sát, nội dung này yêu cầu sinh viên phải nắm được định nghĩa, hình thức điều tra, các loại câu hỏi điều tra cũng như hiệu quả của phương pháp trong nghiên cứu. Tôi đã thể hiện nội dung thông qua sơ đồ sau:





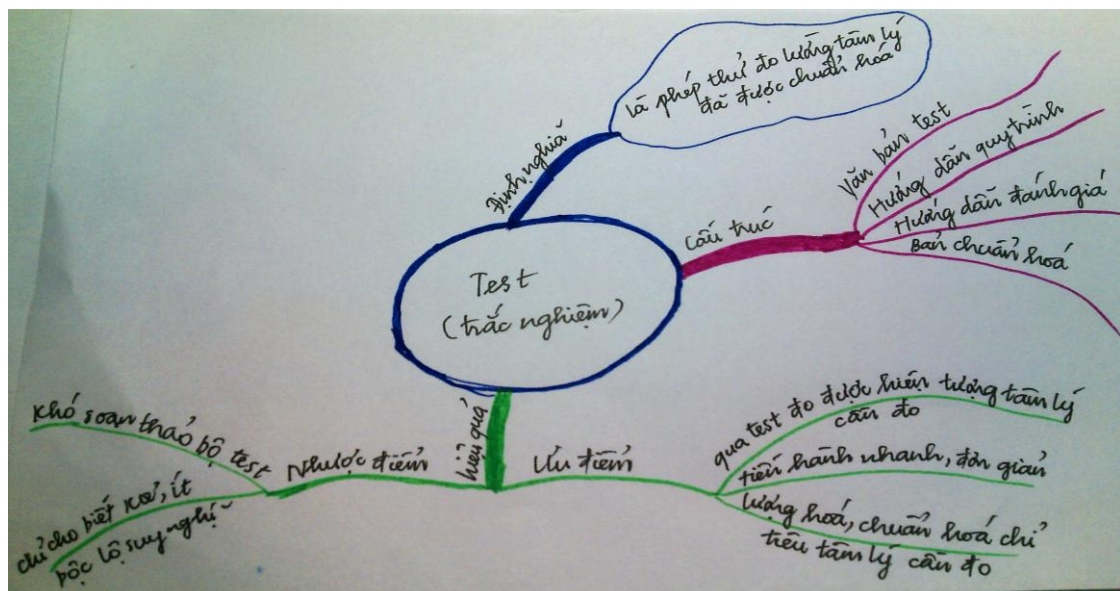
### 3. Phương pháp thực nghiệm

Đây cũng là một phương pháp không thể thiếu trong quá trình nghiên cứu, nắm vững kiến thức ở nội dung này sẽ giúp sinh viên đưa ra các cách thực nghiệm phù hợp với đối tượng. Ở phương pháp này phần nội dung kiến thức mà sinh viên cần nắm được thể hiện qua sơ đồ sau:



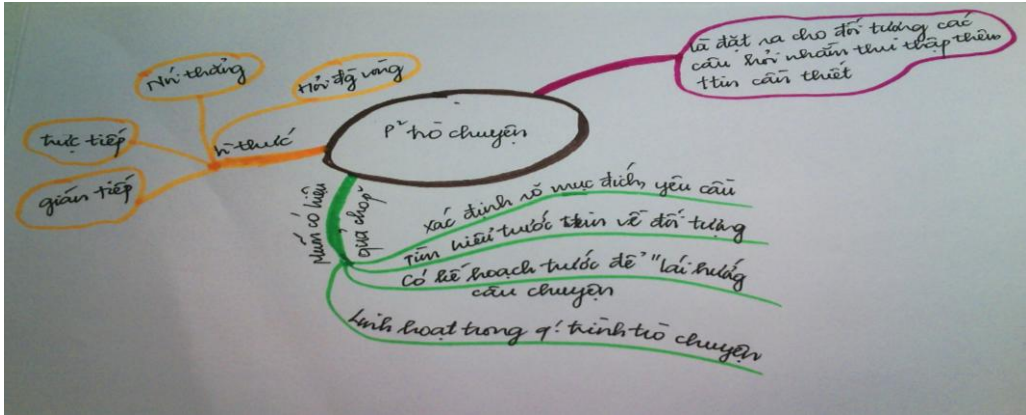
### 4. Phương pháp trắc nghiệm (test)

Tương tự các phương pháp trên, phần nội dung kiến thức sinh viên cần lĩnh hội được thể hiện qua sơ đồ sau:



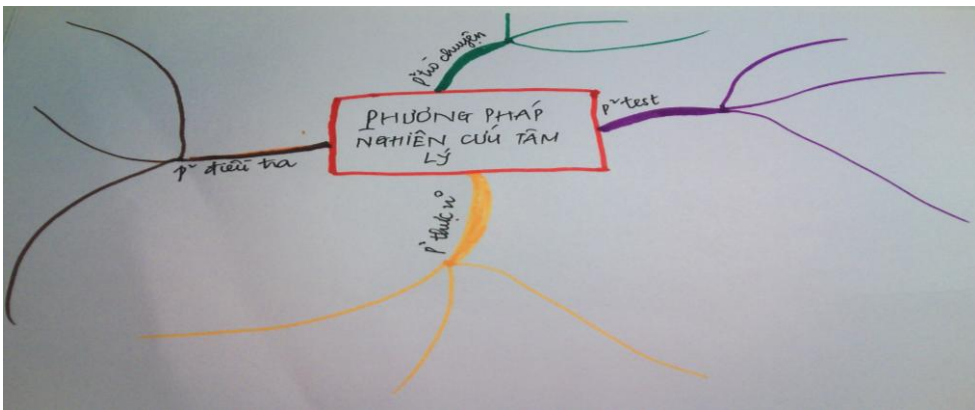
5. Phương pháp trò chuyện

Phương pháp trò chuyện là một phương pháp hỗ trợ đắc lực với các phương pháp nghiên cứu tâm lý ở trên vì giúp cho quá trình nghiên cứu có thể thu thêm được những thông tin quan trọng, cần thiết liên quan đến đối tượng nghiên cứu. Nội dung này, tôi đã thể hiện thành sơ đồ tư duy dưới đây:



Các phương pháp nghiên cứu tâm lý đa dạng, tuy nhiên trong quá trình nghiên cứu cần sự phối hợp hiệu quả giữa chúng để thu được kết quả tốt nhất. Vì vậy sinh viên phải hệ thống hóa được sơ đồ tư duy tổng hợp các phương pháp và thấy được ưu, nhược điểm của từng phương pháp để vận dụng.

Từ những nội dung trên, ghép các sơ đồ thành phần chúng ta sẽ có sơ đồ tổng quát cho nội dung phương pháp nghiên cứu tâm lý. Xin đưa ra phần sơ đồ có tính minh họa như sau:



2.5. Hiệu quả của việc vận dụng sơ đồ tư duy trong giảng dạy học phần tâm lý học đại cương

Sau thực tế giảng dạy học phần tâm lý học đại cương cho các lớp sinh viên ở Trường Đại học Hồng Đức, tôi thấy rằng, việc vận dụng sơ đồ tư duy trong quá trình giảng dạy học phần tâm lý học đại cương đã mang lại hiệu quả nhất định:

### 2.5.1. Với sinh viên

SV thể hiện hứng thú trong quá trình tự học bằng phương pháp này giúp các em học tập một cách chủ động, tích cực.

Thông qua hướng dẫn của giáo viên, sinh viên tích cực, sáng tạo hơn trong việc nghiên cứu thông tin, chọn lọc thông tin để có thể lập được sơ đồ tư duy liên quan đến nội dung kiến thức trong chương trình học lượng kiến thức thu được nhiều hơn, mang tính hệ thống, khoa học và khái quát, giúp các em có được những kỹ năng tự học cần thiết trong quá trình học tập, biết cách xử lý kiến thức từ các nguồn tài liệu khác nhau một cách hiệu quả và phù hợp.

### 2.5.2. Với giáo viên

Qua thực nghiệm sử dụng Sơ đồ tư duy trong dạy học học phần phần Tâm lý học đại cương tôi thấy rằng, bản thân cũng trở nên tích cực hơn bởi vì để sử dụng sơ đồ tư duy vào giảng dạy học phần giáo viên phải đầu tư nghiên cứu để tạo được sơ đồ tư duy hợp lý nhất phù hợp với mục tiêu và gắn kết với nội dung học tập, đồng thời giúp SV có thể tự lập được sơ đồ tư duy trong quá trình học tập hiệu quả.

## 3. KẾT LUẬN

Với tinh thần của đổi mới phương pháp dạy học phát huy năng lực người học thì việc vận dụng sơ đồ tư duy vào quá trình dạy học là phù hợp. Bởi vì, sẽ phát triển tư duy, sáng tạo cho người học trong việc lĩnh hội kiến thức từ các nội dung học tập một cách khái quát, tường minh. Từ đó giúp các em nắm vững hơn kiến thức thu được và giúp hình thành kỹ năng nghề nghiệp tốt hơn. Sử dụng sơ đồ tư duy kết hợp với các phương pháp dạy học tích cực giúp nâng cao chất lượng quá trình dạy học ở các trường đại học.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Joyce Wycoff (2008), *Ứng dụng bản đồ tư duy*, Nxb. Lao động - Xã hội.
- [2] Tony Buzan (2008), *Sách hướng dẫn kỹ năng học tập theo phương pháp Buzan*, Nxb. Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3] Tony Buzan (2008), *Sử dụng trí tuệ của bạn*, Nxb. Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4] Tony Buzan (2008), *Sách dạy đọc nhanh*, Nxb. Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [5] Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên) (2006), *Tâm lý học đại cương*, Nxb. ĐHSP Hà Nội.

## USING MIND MAP IN TEACHING GENERAL PSYCHOLOGY

Nguyen Thi Huong

### ABSTRACT

*The general psychology has significant with students in the learning process and training in colleges and universities, it is the sciences intermediary between the natural sciences and social sciences, contained high abstract reasoning system, so it is cause difficulties for many students in the learning process. To overcome this limitation, to create excitement and creativity of students in the subject learning process, the article provides process using mind map in teaching general psychology to improve the quality of teaching, as well as the quality of students' learning in school.*

**Keywords:** *Mind map, teaching, students, general psychology*

# THỰC TRẠNG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG NGOÀI TRỜI CHO TRẺ MẪU GIÁO 5 - 6 TUỔI Ở MỘT SỐ TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ THANH HÓA

Nguyễn Thị Hà Lan<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Chăm sóc và giáo dục trẻ là hai nhiệm vụ quan trọng của giáo viên mầm non (MN). Thông qua việc tổ chức có hiệu quả các hoạt động trong trường MN, trẻ phát triển toàn diện các mặt thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm xã hội và thẩm mỹ. Do yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục mầm non (GD MN), yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đồng thời để giúp trẻ có điều kiện phát triển tối đa các mặt giáo dục, các trường MN đã và đang chú trọng nâng cao chất lượng các hoạt động giáo dục, trong đó có hoạt động ngoài trời (HĐNT). Việc tìm hiểu, phân tích thực trạng tổ chức HĐNT cho trẻ mẫu giáo (MG) 5 - 6 tuổi là cơ sở khoa học để đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức HĐNT ở các trường MN hiện nay.*

**Từ khóa:** Hoạt động ngoài trời, trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

HĐNT là một hoạt động không thể thiếu trong chế độ sinh hoạt hàng ngày của trẻ, được tổ chức bên ngoài không gian lớp học với những nội dung, hình thức đặc trưng và phù hợp với trẻ MG. Hoạt động này rất có ý nghĩa đối với trẻ mầm non nói chung và trẻ MG 5 - 6 tuổi nói riêng, vì ở lứa tuổi này, trẻ MN 5 - 6 tuổi đã có sự phát triển nhất định về các mặt giáo dục, các em có thể dễ dàng hòa nhập và tích cực tham gia hoạt động trong môi trường mới. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, việc tổ chức HĐNT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi ở các trường MN tại thành phố Thanh Hóa vẫn gặp không ít khó khăn, hạn chế do các nguyên nhân khách quan, chủ quan. Nghiên cứu thực trạng tổ chức HĐNT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi nhằm đưa ra những cơ sở thực tiễn để xây dựng các biện pháp tổ chức HĐNT hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường MN hiện nay.

## 2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Khái quát quá trình điều tra

Nhằm khảo sát, đánh giá thực trạng tổ chức HĐNT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi, từ đó đề xuất các giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả HĐNT tại các trường MN, chúng tôi

<sup>1</sup> TS. Giảng viên khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Hồng Đức

chọn 100 GV và 15 CBQL các trường MN trên địa bàn thành phố Thanh Hóa để tiến hành điều tra; Nội dung điều tra tập trung các vấn đề sau:

- Nhận thức của GV và cán bộ quản lý về mức độ cần thiết, hiệu quả của HĐNT ở trường MN.
- Nhận thức của GV về mức độ tác dụng của HĐNT ở trường MN.
- Nhận thức của GV về mức độ hiệu quả của HĐNT ở trường MN.
- Nhận thức của GV về mức độ khó khăn của việc tổ chức HĐNT ở trường MN.
- Các yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức HĐNT ở trường MN.
- Hứng thú của trẻ đối với hình thức HĐNT ở trường MN, khu vực vui chơi trong HĐNT ở trường MN.
- Sự quan tâm của lãnh đạo đối với HĐNT ở trường MN.
- Những yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức HĐNT ở trường MN.

Phương pháp khảo sát, điều tra bằng phiếu với hệ thống các câu hỏi kín. Ở mỗi câu hỏi, đáp án trả lời được đưa ra 4 mức độ đánh giá tương ứng là các điểm số 3, 2, 1, 0. Mức độ đánh giá HĐNT của các khách thể được xác định bằng điểm số trên thang điểm theo cách tính trung bình cộng. Nghĩa là tổng số điểm của mỗi câu trả lời được chia cho số lượng khách thể điều tra cho kết quả.

## 2.2. Kết quả nghiên cứu

### 2.2.1. Thực trạng tổ chức HĐNT ở một số trường MN tại thành phố Thanh Hóa

Sau khi nhập và mã hóa các dữ kiện trên phần mềm SPSS, xử lý theo qui trình, kết quả thu được như sau:

**Bảng 1. Nhận thức của GV và CBQL về mức độ tác dụng của HĐNT ở trường MN**

Tác dụng/Trường MN	MNTH		MN An Hoạch		MN Đông Sơn		MN Quảng Hưng		MN Trường Thi A	
	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL
Củng cố kiến thức đã học	2.40	2,45	2.40	2,33	2.60	2,47	2.40	2,47	2.45	2,45
Chuẩn bị cho hoạt động học tập mới	2.40	2,67	2.70	2,33	2.65	2,67	2.60	2,67	2.60	2,33
Phát triển kỹ năng vận động cho trẻ	2.60	2,67	2.60	2,67	2.65	2,67	2.65	2,33	2.55	2,67
Tạo cảm giác thoải mái, gần gũi giữa trẻ với thiên nhiên và tăng hiệu quả của hoạt động ngoài trời	2.30	2.55	2.45	2,67	2.50	2,00	2.55	2,33	2.45	2,67
Thỏa mãn nhu cầu khám	2.40	2.55	2,45	2,67	2.50	2,00	2.55	2,33	2.45	2,67

phá, tìm tòi và giúp trẻ có cơ hội để trải nghiệm thực tiễn										
Phát triển tư duy sáng tạo, óc quan sát cho trẻ, phát triển thẩm mỹ cho trẻ	1,85	1,70	,85	2,00	1,60	2,00	1,70	1,67	1,70	2,00
Tăng hứng thú của trẻ với các hoạt động giáo dục ở trường mầm non	2,70	2,60	2,60	2,45	2,60	2,50	2,60	2,55	2,60	2,55
Giúp trẻ linh hoạt, sáng tạo, dễ hòa nhập, dễ thích nghi	2,70	2,60	2,60	2,45	2,60	2,50	2,60	2,55	2,60	2,55
Phát triển các kỹ năng giao tiếp, kỹ năng xã hội cho trẻ	2,75	2,60	2,65	2,45	2,60	2,55	2,60	2,65	2,60	2,65
Phát triển ngôn ngữ cho trẻ	2,45	2,00	2,30	2,33	2,05	2,00	2,00	2,67	2,05	2,00
Gắn kết trẻ với trẻ, cô với trẻ	1,90	2,15	1,95	1,90	2,25	1,99	2,07	1,98	1,95	1,93
Tác dụng khác										

Kết quả điều tra ở bảng 1 cho thấy, các GV và CBQL trường MN đều đánh giá cao các tác dụng của HĐNT đối với trẻ. Trong các tác dụng của HĐNT, có 5 tác dụng được GV và CBQL đánh giá tương đối cao. Đó là: 1/ *Phát triển các kỹ năng giao tiếp, kỹ năng xã hội cho trẻ (TB từ 2,45 - 2,75)*; 2/ *Giúp trẻ linh hoạt, sáng tạo, dễ hòa nhập, dễ thích nghi (2,45-2,70)*; 3/ *Tăng hứng thú của trẻ với các hoạt động giáo dục ở trường mầm non (2,45-2,70)*; 4/ *Phát triển kỹ năng vận động cho trẻ (2,33-2,67)*; 5/ *Thỏa mãn nhu cầu khám phá, tìm tòi và giúp trẻ có cơ hội để trải nghiệm thực tiễn (2,00-2,67)*. Các tác dụng còn lại cũng được đánh giá ở mức độ tương đối cao. Qua các kết quả thu được, có thể khẳng định, HĐNT có rất nhiều tác dụng đối với sự phát triển toàn diện nhân cách của trẻ. Vì vậy, cần phải quan tâm và tổ chức hiệu quả HĐNT ở các trường MN.

Để tìm hiểu mức độ khó khăn của việc tổ chức HĐNT ở các trường MN, chúng tôi tiến hành khảo sát và thu được kết quả sau:

**Bảng 2. Nhận thức của GV và CBQL về mức độ khó khăn của việc tổ chức HĐNT ở trường MN**

Trường MN/Khó khăn	MNTH		MN An Hoạch		MN P. Đông Sơn		MN Quảng Hưng		MN Trường Thi A	
	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL	GV	CBQL

Nội dung HĐNT chưa thật sự phong phú, hấp dẫn trẻ	1,95	2,33	1,90	2,00	1,75	2,00	2,15	1,97	1,85	2,00
Mất nhiều thời gian của giáo viên để thiết kế, chuẩn bị HĐNT	1,85	2,33	2,25	2,67	1,97	2,33	2,35	2,33	2,15	2,00
Tốn công sức của giáo viên để thiết kế, tổ chức HĐNT	2,25	2,33	2,45	2,67	2,45	2,00	2,15	1,67	2,10	2,33
Điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện, đồ dùng tổ chức HĐNT của trường hạn chế	2,45	2,33	2,25	2,67	2,30	2,00	2,30	2,67	2,25	2,40
Trẻ vẫn còn thói quen thụ động	2,65	2,33	2,50	2,67	2,85	2,40	2,50	2,33	2,20	2,40
Kỹ năng tham gia các hoạt động của trẻ còn hạn chế	2,55	2,33	2,60	2,67	2,65	2,40	2,50	2,33	2,35	2,40
Trẻ chưa thật sự hứng thú với HĐNT	1,95	2,33	2,25	2,67	1,83	2,00	1,95	2,33	2,00	2,40
Thời gian cho HĐNT chưa phù hợp	1,40	2,00	1,50	1,67	1,10	1,33	1,95	2,00	1,50	2,00
Thiếu sự quan tâm, khuyến khích của lãnh đạo	1,25	1,33	1,25	1,33	1,05	1,33	1,65	1,00	1,25	1,33
Thiếu sự phối hợp của gia đình trẻ	1,45	1,33	1,40	2,00	1,30	1,33	1,85	1,67	1,35	1,33
Kỹ năng sư phạm của bản thân giáo viên còn hạn chế	1,75	2,33	1,95	2,00	1,90	2,00	1,70	2,33	1,75	2,33
Lòng nhiệt tình, trách nhiệm với nghề của GV chưa cao	2,20	2,00	2,30	2,67	2,20	3,00	2,20	2,00	2,20	2,33
Do áp lực công việc của GVMN, nên việc tổ chức HĐNT vẫn mang tính hình thức, chiếu lệ	1,80	2,33	1,65	2,00	1,75	2,00	1,60	2,33	1,50	2,20

Kết quả cho thấy: Trong quá trình tổ chức HĐNT, có nhiều khó khăn, cản trở, ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động. Những khó khăn này xuất phát từ nhiều khía cạnh,



góc độ của hoạt động, cũng như từ các đối tượng, chủ thể tham gia hoạt động. Trong các khó khăn đó, có 4 khó khăn được GV và CBQL đánh giá ở mức độ cao: 1/ Điều kiện cơ sở vật chất, phương tiện, đồ dùng tổ chức HĐNT của trường; 2/ Trẻ vẫn còn thói quen thụ động; 3/ Trẻ chưa thật sự hứng thú với HĐNT; 4/ Kỹ năng tham gia các hoạt động của trẻ còn hạn chế. Bên cạnh đó, một số khó khăn cũng được CBQL và GV đánh giá ở mức độ tương đối cao gồm: 1/ Tôn công sức của giáo viên để thiết kế, tổ chức HĐNT; 2/ Lòng nhiệt tình, trách nhiệm với nghề của GV chưa cao; 3/ Kỹ năng sư phạm của bản thân giáo viên còn hạn chế. Còn lại các khó khăn khác cũng được GV và CBQL đánh giá nhưng ở mức bình thường. Qua trao đổi, trò chuyện với GV và CBQL, phần lớn đều cho rằng, khó khăn lớn nhất vẫn là môi trường HĐNT: diện tích, khuôn viên, đồ chơi ngoài trời, cảnh quan sư phạm... Bên cạnh đó, một bộ phận trẻ vẫn chưa thực sự có kỹ năng HĐNT, vẫn còn thụ động, phụ thuộc vào GV và việc tổ chức của GV. Những khó khăn này cần phải phối kết hợp kịp thời với gia đình trẻ để khắc phục, giúp trẻ có sự tự tin, chủ động và hứng thú với HĐNT để tham gia HĐNT hiệu quả hơn.

Để tìm hiểu hứng thú của trẻ đối với HĐNT, chúng tôi tiến hành điều tra và thu được kết quả sau:

**Bảng 3. Thực trạng về mức độ hứng thú của trẻ đối với các hình thức hoạt động trong HĐNT ở trường MN**

Trường MN	Đối tượng điều tra	Hoạt động quan sát có chủ đích	Hoạt động chơi vận động	Hoạt động chơi tự chọn
MN TH	GV	2,15	2,25	2,20
	CBQL	2,23	2,33	2,33
MN An Hoạch	GV	2,25	2,25	2,35
	CBQL	2,25	2,33	2,27
MN Đông Sơn	GV	2,10	2,20	2,20
	CBQL	2,17	2,27	2,21
MN Quảng Hưng	GV	2,05	2,25	2,25
	CBQL	2,33	2,27	2,27
MN Trường Thi A	GV	2,25	2,20	2,20
	CBQL	2,33	2,13	2,23

Nhìn chung, trẻ có hứng thú nhưng chưa thực sự cao đối với các hoạt động học và chơi trong HĐNT. Điểm TB từ 2,05 đến 2,33 đối với hoạt động quan sát có chủ đích; từ 2,13 đến 2,33 đối với hoạt động chơi vận động; từ 2,20 đến 2,33 đối với hoạt động chơi tự do. Lẽ ra, đối với trẻ MG nói chung, trẻ MG 5 - 6 tuổi nói riêng, khi được

tham gia các hoạt động ngoài không gian lớp học, với các điều kiện hoạt động tự do, thoải mái, được tiếp xúc với thiên nhiên, chơi tự do.... trẻ phải thật sự hứng thú. Qua tìm hiểu, trò chuyện với trẻ, với GV chúng tôi được biết vẫn còn hạn chế khi tổ chức HĐNT do thời tiết, khí hậu (nắng, mưa, gió rét...); môi trường không gian ngoài trời còn hạn chế, một số đồ chơi ngoài trời đã cũ và không có sức hấp dẫn trẻ, một số trường MN còn thiếu khu đất trống, bãi cỏ, khu chơi với nước, cát, sỏi và vật nuôi... Vì vậy, trẻ vẫn chưa thực sự hứng thú với HĐNT.

**Bảng 4. Thực trạng về mức độ hứng thú của trẻ đối với các khu vực chơi trong HĐNT ở trường MN**

Trường MN	Đối tượng điều tra	Khu vực bóng mát, thiên nhiên, bãi cỏ	Thiết bị, đồ chơi ngoài trời	Khu vực chơi với cát, nước, sỏi...
MN TH	GV	2,05	2,55	2,12
	CBQL	2,03	2,53	2,13
MN An Hoạch	GV	2,45	2,45	2,05
	CBQL	2,35	2,63	2,07
MN P. Đông Sơn	GV	2,05	2,50	2,12
	CBQL	2,07	2,57	2,13
MN Quảng Hưng	GV	2,15	2,55	2,05
	CBQL	2,13	2,67	2,07
MN Trường Thi A	GV	2,25	2,50	2,00
	CBQL	2,33	2,53	2,03

Qua kết quả khảo sát ở bảng 4, chúng tôi nhận thấy, GV và CBQL đánh giá cả 3 khu vực vui chơi ngoài trời đều có hứng thú đối với trẻ. Tuy nhiên, một số khu vực có mức độ hứng thú thấp so với khu vực còn lại (*Khu vực chơi với cát, nước, sỏi; Khu vực bóng mát, thiên nhiên, bãi cỏ*). Hoặc ngay trong từng khu vực thì mức độ hứng thú cũng có sự khác biệt giữa các trường. Qua trao đổi, trò chuyện với trẻ, chúng tôi cũng nhận được câu trả lời thống nhất với nhận định của GV. Các cháu đều rất thích khu vực có thiết bị, đồ chơi ngoài trời vì các cháu được vui chơi, vận động cùng bạn bè rất thoải mái. Còn 2 khu vực còn lại về cơ bản vẫn chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu qui định đối với HĐNT. Có trường còn chưa có đủ các khu vực hoạt động khác nhau để trẻ HĐNT, dẫn đến hứng thú của trẻ vẫn chưa cao. Vì vậy khi tổ chức HĐNT, ngoài việc thiết kế hoạt động chung, chuẩn bị tâm thế và trang bị kỹ năng hoạt động, giao tiếp, vui chơi cho trẻ, CBQL, GV cần quan tâm, đầu tư cơ sở vật chất như: thiết bị đồ chơi ngoài trời, bồn hoa, cây cảnh, sỏi, cát, vật nuôi, vườn cỏ tích... để giúp trẻ hứng thú tham gia các hoạt động tích cực, hiệu quả, hình thành các phẩm chất và kỹ năng cần thiết.

### 2.2.2. Đánh giá thực trạng

GV và CBQL đều nhận thức đúng và đầy đủ tầm quan trọng của HĐNT trong các hoạt động giáo dục ở trường MN, xem HĐNT là một hoạt động có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của trẻ MN nói chung, trẻ MG 5 - 6 tuổi nói riêng.

Hiệu quả HĐNT còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố (khách quan và chủ quan). Về chủ quan, phụ thuộc vào trách nhiệm, sự tận tụy của GV, năng lực sư phạm của GV. Về khách quan, phụ thuộc vào môi trường, cảnh quan sư phạm, đồ dùng, đồ chơi ngoài trời.

Kết quả điều tra và quan sát cho thấy, các khu vực trẻ hứng thú, yêu thích khi tham gia HĐNT còn khác nhau. Nguyên nhân là do việc bố trí, sắp xếp các khu vực, hình thức HĐNT chưa thực sự đầy đủ và hiệu quả ở một số trường. Do đó, cần phải nhanh chóng thiết kế, sắp xếp khuôn viên trường học đáp ứng các tiêu chí về diện tích, khuôn viên, không gian, thiết bị, cảnh quan... phù hợp với HĐNT ở các trường MN.

Qua kết quả quan sát, chúng tôi cũng nhận thấy vẫn còn bộ phận không nhỏ trẻ chưa thực sự hứng thú và tích cực khi tham gia HĐNT, trẻ vẫn phụ thuộc và thụ động vào GV và một số bạn bè.

Kết quả khảo sát, đánh giá thực trạng tổ chức HĐNT ở một số trường MN tại thành phố Thanh Hóa sẽ là cơ sở khoa học để nghiên cứu, đề xuất một số biện pháp góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức HĐNT cho trẻ MG 5 - 6 tuổi tại các trường MN thành phố Thanh Hóa.

## 3. KẾT LUẬN

Đánh giá thực trạng tổ chức HĐNT ở các trường MN trên địa bàn thành phố Thanh Hóa trên các phương diện như tác dụng của HĐNT, khó khăn khi tổ chức HĐNT, hứng thú của trẻ với hình thức và các khu vực vui chơi trong HĐNT giúp chúng ta có những cơ sở xác đáng, tin cậy để phát huy ưu thế, khắc phục hạn chế của HĐNT, đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả tổ chức HĐNT ở trường MN hiện nay.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009), *Chương trình giáo dục mầm non* (Ban hành kèm theo Thông tư số 17/2009/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 7 năm 2009 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [2] Nguyễn Thị Thu Hiền (2008), *Giáo trình Phát triển và tổ chức thực hiện chương trình GDMN*, Nxb. Giáo dục.
- [3] Trần Thị Ngọc Trâm (2010), *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non*, Nxb. Giáo dục.
- [4] Tài liệu tập huấn chuyên đề (2009), *Tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non trong giai đoạn hiện nay*, Hà Nội.

- [5] Đặng Hồng Phương (2009), *Hoạt động ngoài trời đối với trẻ mầm non*, Tạp chí Khoa học Thể thao, số 3, tr.58-59.

**THE STATUS OF ORGANIZE OUTDOOR ACTIVITIES FOR  
PRE-SCHOOL CHILDREN FROM THE AGE OF 5 TO 6 IN SOME  
PRE-SCHOOLS IN THANH HOA CITY**

**Nguyen Thi Ha Lan**

**ABSTRACT**

*Caring and educating children are two important tasks of the pre-school teachers. By organizing effective activities inside the school, the children are development and comprehensive about physical, cognitive, linguistic, social emotional and aesthetic. Due to the requirements of renovation for pre-school educational curriculum in particular, and entire educational renovation in general to motivate children to maximize schooling quality preschools in Thanh Hoa city have focused on improving educational quality including outdoor activities. Nowadays investigating and explaining outdoor educational activities for children from the age of 5 to 6 are scientific evidence to propose suitable methods of improving the quality of outdoor activities in pre-school.*

**Keywords:** *Outdoor activity, pre-school children*

# HIỆU QUẢ CỦA TRÒ CHƠI NGỮ PHÁP (GRAMMAR GAMES) TRONG DẠY HỌC NGỮ PHÁP TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Vũ Thị Loan<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Sự thông thạo một ngoại ngữ được quyết định bởi sự sử dụng hợp lý ngôn ngữ theo đúng quy tắc ngữ pháp. Việc sử dụng sai quy tắc ngữ pháp của ngôn ngữ được gọi là “lỗi” sử dụng ngôn ngữ. Vì vậy, việc dạy kiến thức ngữ pháp cho người học trong quá trình học ngoại ngữ là vô cùng quan trọng. Tuy nhiên, việc dạy và học ngữ pháp lâu nay vẫn được xem là “tẻ nhạt”, “nhàm chán” và “không thú vị”. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, sự thành bại trong việc học và sử dụng ngữ pháp của người học được quyết định chủ yếu bởi phương pháp và thủ thuật dạy của người thầy. Những thủ thuật dạy ngữ pháp hấp dẫn, thú vị, kích lệ người học, lấy người học làm trung tâm sẽ mang lại hiệu quả thiết thực. Bài báo này trình bày hiệu quả của việc sử dụng trò chơi trong dạy ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ ở Trường Đại học Hồng Đức, dựa trên kết quả thực nghiệm với 2 nhóm sinh viên ngành Xã hội học và Văn học Việt Nam. Kết quả nghiên cứu là cơ sở để khẳng định hiệu quả của việc sử dụng trò chơi trong việc dạy ngữ pháp tiếng Anh.*

**Từ khóa:** Trò chơi ngữ pháp, dạy ngữ pháp tiếng Anh, dạy và học ngoại ngữ

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy và học ngữ pháp là hoạt động quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ. Tuy nhiên, lâu nay việc dạy và học ngữ pháp vẫn được coi là tẻ nhạt và tốn sức. Để việc dạy và học ngữ pháp có hiệu quả, người giáo viên cần có những biện pháp giúp người học thực sự tham gia vào quá trình học thông qua các hoạt động vui vẻ và có tính tương tác cao. Nghiên cứu của Uberman (1998) đã chỉ ra rằng, người học ngoại ngữ học và phát triển tốt nhất khi họ được vừa học vừa chơi. Petty (2004) cho rằng “vui và học gắn liền với nhau” (learning and fun go together). Điều này cho thấy, giáo viên nên dạy ngữ pháp thông qua các hoạt động thú vị. Trò chơi ngữ pháp được xem là một trong những hoạt động thú vị nhất có thể áp dụng trong các lớp dạy ngoại ngữ nói chung, dạy học tiếng Anh, đặc biệt là ngữ pháp tiếng Anh nói riêng.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Khái niệm về ngữ pháp

Thời trung cổ khái niệm ngữ pháp (grammar) gắn liền với việc học tiếng Latinh. Mối liên hệ này chặt chẽ đến mức thuật ngữ ngữ pháp (grammar) được dùng để chỉ

---

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hồng Đức

mọi hoạt động học tập. Chính vì vậy, thế hệ những người nói tiếng Anh trước kia thường dùng thuật ngữ Grammar school khi nói về trường tiểu học. Tuy nhiên, ngày nay khái niệm ngữ pháp được dùng với nghĩa là tập hợp các quy tắc kết hợp từ trong một ngôn ngữ thành những đơn vị lớn hơn (Greenbaum & Nelsonan, 2002). Greenbaum cũng cho rằng, ngữ pháp là thuật ngữ dùng để chỉ “việc học cấu trúc của một ngôn ngữ và mô tả cách từ vựng kết hợp với nhau trong các cấu trúc có nghĩa (Woods, 2010). Với cách định nghĩa như vậy, khái niệm ngữ pháp gắn liền với hoạt động giáo dục (Williams, 2005). Đối tượng người học ngoại ngữ là người lớn thường chú trọng việc học ngữ pháp trong quá trình học ngoại ngữ của mình (Ikopia, 2003). Do ý thức được mối liên hệ giữa việc sử dụng đúng ngữ pháp và hiệu quả giao tiếp, người học thường cho rằng, giỏi ngữ pháp sẽ mở ra cho họ cơ hội việc làm, cơ hội thăng tiến, cơ hội học tập v.v... Nghiên cứu trong lĩnh vực tiếp thu ngôn ngữ thứ hai cho thấy có nhiều bất đồng về quan điểm dạy ngữ pháp của các nhà nghiên cứu giáo dục ngoại ngữ, giáo viên giảng dạy ngoại ngữ. Các đường hướng dạy ngoại ngữ phổ biến nhất hiện nay, đường hướng giao tiếp (communicative approach) và đường hướng dựa vào nhiệm vụ (task-based approach) coi ngôn ngữ thứ hai là “công cụ giao tiếp hơn là đối tượng để phân tích” (Ellis, 2008). Điều đó có nghĩa, ngữ pháp không phải là yếu tố quan trọng cần được chú trọng trong quá trình dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu đều ủng hộ quan điểm chú trọng dạy ngữ pháp ở chừng mực nhất định trong ngữ cảnh có ý nghĩa và mang tính tương tác cao.

## 2.2. Các đường hướng dạy ngữ pháp

Tranh luận về vai trò của ngữ pháp trong dạy và học ngoại ngữ có ý nghĩa to lớn trong lịch sử dạy học ngoại ngữ. Trong thế kỷ trước, hầu hết các tranh luận đều xoay quanh vấn đề dạy ngữ pháp có giúp người học thành thạo ngoại ngữ hay không. Đã có rất nhiều câu trả lời khác nhau cho câu hỏi này, trong đó có những câu trả lời thuộc về hai thái cực khác nhau (Gascoigne, 2002). Một thái cực cho rằng, ngữ pháp nên được dạy một cách tường minh, thái cực kia cho rằng, cần phải tránh giải thích tường minh cấu trúc ngữ pháp trong quá trình dạy học ngoại ngữ.

Hinkel (2002) đã tóm tắt lại lịch sử dạy ngữ pháp trong các lớp ngoại ngữ. Danh sách các đường hướng dạy học ngữ pháp đã được sử dụng là rất dài, tuy nhiên, chúng tôi chỉ đề cập đến những đường hướng nổi bật và có ảnh hưởng lớn. Một trong những đường hướng dạy ngữ pháp cổ điển nhất là *đường hướng ngữ pháp - dịch* (Grammar Translation Approach) với đặc điểm nổi bật là chú trọng việc ghi nhớ máy móc cấu trúc ngữ pháp nhưng thiếu các hoạt động giao tiếp thực tế. Bước sang thế kỷ XX, sự kết hợp giữa trường pháp cấu trúc với trường phái hành vi đã cho ra đời *phương pháp trực tiếp* (Direct Method). Những người ủng hộ phương pháp này cho rằng, người học ngoại ngữ nên học ngoại ngữ theo cách họ học tiếng mẹ đẻ; ngữ pháp được tiếp thu thông qua hoạt động thực hành giao tiếp, luyện tập, nhắc lại chứ không phải thông qua ghi nhớ máy móc và làm bài tập ngữ pháp. Tuy nhiên, hoạt động dạy học ngoại ngữ

vẫn chỉ xoay quanh các quy tắc và cấu trúc ngữ pháp. *Phương pháp nghe - nói* (Audiolingual Method) là một phương pháp theo đường hướng cấu trúc và cũng đi theo nguyên tắc dạy ngữ pháp gián tiếp. Đến những năm 60 của thế kỷ trước, *đường hướng tri nhận* (Cognitive Approach) đã nhận được sự ủng hộ nhiệt tình. Đường hướng này bắt nguồn từ thuyết ngữ pháp phổ quát (Universal Grammar) của Chomsky và chú trọng vào cấu trúc (syntax), đường hướng này quay lại việc dạy ngữ pháp trực tiếp. Tuy nhiên, giống như con lắc đồng hồ, việc dạy học ngữ pháp lại chuyển sang gián tiếp vào những năm 70 với sự ra đời của *đường hướng nhân sinh* (Humanistic Approaches), đặc biệt là *phương pháp giao tiếp* (Communicative Language Teaching). Các đường hướng này nhấn mạnh vai trò của sự tương tác có ý nghĩa và sự chân thực trong các hoạt động dạy học ngoại ngữ và cho rằng, mục tiêu của quá trình dạy học ngoại ngữ là giao tiếp. Ngữ pháp không được dạy trực tiếp, theo thời gian người học sẽ sử dụng chuẩn ngữ pháp.

Những nghiên cứu về hiệu quả của việc dạy ngữ pháp trực tiếp và dạy ngữ pháp gián tiếp trình bày ở trên cho thấy, việc chú trọng dạy ngữ pháp dù theo hướng nào cũng sẽ thúc đẩy quá trình học ngoại ngữ của người học. Trong khi nhiều nghiên cứu đã chỉ ra những bất cập của việc chỉ chú trọng dạy cấu trúc ngữ pháp theo cách truyền thống (Green & Hecht, 1992; Long, 1991), nhiều nghiên cứu khác cũng chỉ ra những điểm hạn chế của của đường hướng dạy học chỉ tập trung vào giao tiếp (Norris & Ortega, 2000; Scott, 1990; Skehan, 1996). Trên thực tế, các nhà sư phạm ngoại ngữ có kinh nghiệm từ lâu đã nhận ra lợi ích của các hoạt động sửa lỗi, nhắc lại, và thậm chí là luyện tập trong các lớp học ngoại ngữ (Poole, 2005). Gass và Selinker (2008) đã thống kê một loạt các nghiên cứu cho rằng, các cấu trúc ngữ pháp phức tạp không thể được tiếp thụ chỉ bằng quá trình xử lý các ngữ liệu có ý nghĩa. Ellis (2006) cho rằng, các hoạt động nói, viết ở trình độ cao, cần thiết cho mục tiêu học thuật hoặc nghề nghiệp của người học, cần phải được giảng dạy theo hướng dạy ngữ pháp trực tiếp. Ngoài ra, các nghiên cứu về quan điểm và thực hành giảng dạy của giáo viên (Borg & Burns, 2008) và quan điểm của sinh viên (Ikpia, 2003; Manley & Calk, 1997) cho thấy rằng, cả người dạy và người học đều mong muốn được dạy ngữ pháp trực tiếp ở chừng mực nhất định trong lớp học. Những kết luận này và kết quả từ các nghiên cứu khác đã tạo nên cơ sở của xu hướng dạy học ngữ pháp phổ biến hiện nay, xu hướng dạy học hướng chú ý của người học vào hình thức ngôn ngữ (focus-on-form) thông qua các hoạt động giao tiếp có ý nghĩa.

### **2.3. Vai trò của trò chơi trong dạy và học ngữ pháp tiếng Anh**

Trò chơi ngôn ngữ là các trò chơi có luật chơi, trong đó mục đích chính là nhằm phát triển năng lực ngôn ngữ cho người học. Trò chơi ngôn ngữ là hoạt động giao tiếp có ý nghĩa và mang tính tương tác cao. Trò chơi được sử dụng khá phổ biến trong các lớp học ngoại ngữ và đã được chứng minh là có hiệu quả, nhất là với đối tượng người

học là trẻ em. Với đối tượng người học là người lớn, người dạy cũng có thể linh hoạt áp dụng trò chơi để nâng cao hiệu quả dạy học. Việc dạy ngữ pháp thông qua các trò chơi mang lại nhiều lợi ích. Thứ nhất, trò chơi cho phép người học được học, luyện tập và nắm bắt được ngữ pháp, cấu trúc câu ở phạm vi rộng. Điều này được thực hiện thông qua việc người học được tiếp xúc nhiều lần với ngữ pháp ngôn ngữ đích thông qua quá trình tham gia trò chơi. Lợi ích thứ hai là trò chơi tạo hứng thú học tập cho người học. Dù đối tượng người học là trẻ em hay người lớn, đều thích tham gia trò chơi hơn làm bài tập. Nhiều nhà viết sách giáo khoa, sách phương pháp giảng dạy có kinh nghiệm cho rằng, trò chơi không chỉ là hoạt động lấp chỗ trống khi còn thừa thời gian mà chúng thực sự có giá trị giáo dục. Theo Sabatova (2006:12), trò chơi rõ ràng là cách thú vị nhất để học và thực hành ngữ pháp và cũng là cách học được yêu thích nhất. Vì trò chơi mang lại niềm vui, hứng thú và sự tương tác nên người học có thể học ngữ pháp rất dễ dàng trong một không khí thoải mái và thú vị. Vì vậy, trò chơi không chỉ giúp người học học và nắm vững những kiến thức ngữ pháp quan trọng mà còn tạo cho người học có thái độ tích cực đối với việc học ngoại ngữ. Ngoài ra, việc đưa trò chơi vào môi trường học thuật không chỉ giúp thay đổi không khí lớp học mà còn giúp người học trở nên trẻ trung, sôi động và giúp cho não tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn.

#### **2.4. Trò chơi ngữ pháp (Grammar games)**

Có nhiều loại trò chơi ngữ pháp khác nhau có thể áp dụng để dạy và phát triển kiến thức ngữ pháp cho người học. Tuy nhiên, tùy thuộc vào đối tượng người học, trình độ người học và tài liệu giảng dạy người dạy có thể lựa chọn những loại trò chơi phù hợp. Phần lớn các trò chơi ngữ pháp có thể được xếp vào hai loại chủ yếu: trò chơi vận động cơ thể hoặc trò chơi có ứng dụng công nghệ số.

##### *2.4.1. Trò chơi vận động cơ thể hoặc trò chơi truyền thống*

Thường gồm các trò chơi như treo cổ (hangman), hoặc các trò chơi có sử dụng thẻ chữ, bảng v.v... cho phép người chơi thực hành nhiều phạm trù ngữ pháp khác nhau. Người chơi có thể được cung cấp các câu/mệnh đề với một vài chỗ trống cần điền những từ loại nhất định, người chơi có thể điền vào chỗ trống những từ với ý nghĩa khác nhau nhưng đúng từ loại nhằm tạo ra những câu với nội dung mang tính hài hước, độc đáo.

##### *2.4.2. Trò chơi công nghệ số*

Các trò chơi này cũng tương tự như các trò chơi truyền thống nhưng có ứng dụng công nghệ số cho phép người chơi giải quyết vấn đề theo nhiều cách khác nhau. Ví dụ, trò chơi chiến đấu với quái vật được thực hiện bằng cách đánh vắn các từ vựng có thể “phá hủy” con quái vật dựa vào độ dài của từ.

Hadfield (2003: 4) đã phân loại các trò chơi phổ biến thành các loại cụ thể như sau:



1) *Khớp nối (Matching)*: Nối từ đồng nghĩa/trái nghĩa, nối hai vế câu với nhau, nối tranh với từ v.v...

2) *Sắp xếp (Ordering)*: Sắp xếp từ để tạo thành câu, sắp xếp tranh theo thứ tự của câu chuyện, sắp xếp từ phù hợp để tạo thành câu có nghĩa dài nhất có thể v.v...

3) *Hoàn thành câu (Completing)*: Thêm từ vào chỗ trống để hoàn thành câu.

4) *Thi đấu (Competitions)*: Thi xem mỗi đội/người chơi có thể hoàn thành được bao nhiêu câu trong một khoảng thời gian nhất định, thi xem đội nào/ai xếp từ thành câu nhanh nhất v.v...

5) *Trò chơi sử dụng thẻ chữ (Card games)*: Các trò như bingo, dominoes v.v...

6) *Trò chơi ghi nhớ (Memory games)*: Thi xem người chơi có thể nhớ được nhiều nhất bao nhiêu câu trong một khoảng thời gian nhất định.

## **2.5. Thực trạng dạy học ngữ pháp cho sinh viên không chuyên ngữ ở Trường Đại học Hồng Đức**

Thực trạng dạy học ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Hồng Đức, được chúng tôi rút ra từ việc phỏng vấn và dự giờ trực tiếp 12 giáo viên, 1 tiết dạy/1 người, và kết quả điều tra thông qua phiếu hỏi đối với 150 sinh viên không chuyên ngữ, thu được 140 phiếu hợp lệ.

Kết quả điều tra bước đầu cho thấy, nhìn chung giáo viên đều nhận thức được giá trị của trò chơi ngữ pháp trong dạy học ngữ pháp tiếng Anh. 100% giáo viên cho rằng, nếu sử dụng hợp lý trò chơi sẽ mang lại hiệu quả tích cực trong dạy ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên. Tuy nhiên, 100% giáo viên được phỏng vấn không áp dụng trò chơi trong các giờ dạy của mình do sự hạn chế về không gian lớp học (bàn ghế được kê theo dãy, khó di chuyển), sĩ số lớp quá đông (có lớp đến 70 sinh viên), trình độ tiếng Anh của sinh viên không đồng đều, động cơ học tập của sinh viên thấp, sợ ảnh hưởng đến các lớp học xung quanh do phòng học không cách âm v.v... Với điều kiện như vậy nên 10/12 giáo viên được hỏi cho biết thường xuyên tiến hành dạy ngữ pháp theo cách truyền thống, nghĩa là thầy ghi cấu trúc lên bảng, trò chép và làm bài tập luyện tập. Chỉ có 2 giảng viên cho biết đã cố gắng áp dụng các thủ thuật dạy và lồng ghép hoạt động giao tiếp vào quá trình dạy ngữ pháp. Kết quả phân tích số liệu điều tra từ sinh viên cho thấy, đa số sinh viên (85%) cho biết giáo viên rất ít áp dụng trò chơi hoặc các hoạt động làm thay đổi không khí lớp học trong quá trình giảng dạy ngữ pháp. Phần lớn (90%) sinh viên cho biết rất thích tham gia vào các trò chơi ngữ pháp trên lớp học và thể hiện quan điểm không hứng thú với phương pháp dạy học ngữ pháp tiếng Anh truyền thống với lý do là học ngữ pháp tẻ nhạt, nhàm chán, khó nhớ và mất phương hướng vì có quá nhiều kiến thức phải học.

Kết quả dự giờ quan sát lớp cho thấy, có rất ít sự khác biệt trong cách giảng dạy ngữ pháp giữa các giáo viên tiếng Anh đối với sinh viên không chuyên ngữ. Thực tế giáo viên có sử dụng trò chơi trong quá trình giảng dạy nhưng không phải để dạy ngữ

pháp. Việc dạy ngữ pháp được tiến hành ở các lớp theo trình tự gần như giống nhau như sau: giáo viên ghi cấu trúc hoặc quy tắc ngữ pháp cùng ví dụ lên bảng, sau đó giảng giải và ra bài tập cho sinh viên làm. Sinh viên chép cấu trúc hoặc quy tắc ngữ pháp vào vở, làm một số bài tập trên lớp, sau đó tự ôn tập và ghi nhớ quy tắc ngữ pháp ở nhà. Đối với giáo viên, cách dạy này có hiệu quả vì giáo viên thực hiện được đúng lịch trình giảng dạy theo đề cương chi tiết học phần, và giáo viên không phải chuẩn bị quá nhiều. Tuy nhiên, thực tế là đa số sinh viên không tham gia tích cực vào quá trình học và thậm chí không hiểu giáo viên nói gì. Qua quan sát, chúng tôi nhận thấy một số sinh viên ngồi ở những dãy bàn phía trên gần giáo viên thường tham gia tích cực và chú ý lắng nghe, trong khi những sinh viên ngồi các dãy bàn phía dưới thường không tham gia vào quá trình học, thậm chí sử dụng điện thoại, đọc truyện tranh, học môn khác hoặc ngủ v.v... Sinh viên thường cảm thấy nhàm chán vì những giờ học ngữ pháp tẻ nhạt do có rất nhiều quy tắc phải ghi nhớ và bài tập phải làm. Kết quả là sinh viên thường không có động cơ học tập và thường thụ động trong giờ học.

## **2.6. Đánh giá bước đầu về hiệu quả của trò chơi trong dạy ngữ pháp tiếng Anh thông qua thực nghiệm**

Chúng tôi đã thực nghiệm sử dụng trò chơi trong dạy ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Hồng Đức. Đối tượng thực nghiệm là 40 sinh viên (33 nữ, 7 nam) năm thứ 3 (K15) ngành Xã hội học và Việt Nam học. Thời gian thực nghiệm 10 tuần, được tiến hành trong học kỳ II năm học 2014 - 2015.

Trước và sau khi tiến hành dạy thực nghiệm, chúng tôi điều tra tìm câu trả lời cho các câu hỏi: **1.** Thái độ của sinh viên đối với việc học tiếng Anh nói chung và học ngữ pháp tiếng Anh nói riêng; **2.** Những khó khăn của sinh viên trong các giờ học ngữ pháp tiếng Anh; **3.** Quan điểm của sinh viên về việc sử dụng trò chơi trong dạy ngữ pháp tiếng Anh. Trong quá trình thực nghiệm 10 tuần, chúng tôi đã sử dụng 10 trò chơi ngữ pháp khác nhau như: Người ngoài hành tinh (the alien), Danh từ số nhiều (spelling the plurals), Qua sông (crossing the river), Treo cổ (hangman), Khớp nối (matching), Sắp xếp (ordering), Thi đấu (competitions), Ghi nhớ (Memory games), Roll the Blocks, và I'm going to take a trip để dạy và ôn tập các kiến thức ngữ pháp theo đề cương chi tiết học phần của học phần tiếng Anh 2 dùng cho sinh viên khối không chuyên ngữ.

Kết quả sau khi thực nghiệm và phân tích dữ liệu điều tra cho thấy, thái độ của sinh viên về việc học tiếng Anh nói chung, học ngữ pháp tiếng Anh nói riêng đã thay đổi tích cực sau khi giáo viên sử dụng trò chơi ngữ pháp trong lớp học. Sau khi thực nghiệm, đa số (85%) sinh viên có phản hồi tích cực và cho rằng, việc học tiếng Anh và ngữ pháp tiếng Anh là dễ, trong khi đó con số này trước thực nghiệm chỉ là 30%. 90% sinh viên được điều tra cho biết, học ngữ pháp tiếng Anh qua trò chơi ngữ pháp không chỉ dễ mà còn vui và thú vị. Điều này cho thấy, hiệu quả của việc sử dụng trò chơi trong

dạy ngữ pháp tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ: sinh viên đã thay đổi quan điểm về vấn đề học tiếng Anh và học ngữ pháp tiếng Anh từ tiêu cực sang tích cực. Đối với câu hỏi về thái độ và hứng thú học tập của sinh viên khi áp dụng trò chơi ngữ pháp trong lớp học, 100% sinh viên thích các trò chơi và hứng thú học tiếng Anh trong quá trình chơi trò chơi. Điều đó cho thấy, sinh viên ủng hộ việc sử dụng trò chơi trong lớp học. Ngoài ra, động cơ học tập của sinh viên cũng được nâng lên. 89% sinh viên cho rằng, trò chơi giúp họ thích học ngữ pháp tiếng Anh hơn, việc học ngữ pháp tiếng Anh trở nên vui vẻ và dễ dàng hơn. 75% sinh viên cho biết họ đã tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học trên lớp và tích cực tự học hơn.

### 3. KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu có thể khẳng định rằng, việc sử dụng trò chơi trong dạy ngữ pháp tiếng Anh là có hiệu quả. Trò chơi ngữ pháp giúp thay đổi thái độ của sinh viên đối với việc học tiếng Anh nói chung, học ngữ pháp tiếng Anh nói riêng. Ngoài ra trò chơi còn giúp tạo ra không khí học tập vui vẻ, tăng động cơ học tập bên trong và ngoài lớp học cho sinh viên. Việc sử dụng trò chơi ngữ pháp cũng giúp cho việc học ngữ pháp trở nên có ý nghĩa, thay vì ghi nhớ và làm bài tập ngữ pháp máy móc, tẻ nhạt. Việc sử dụng trò chơi mang lại lợi ích cả cho người dạy và người học. Tuy nhiên, để thực hiện được giáo viên cần phải đầu tư thời gian, công sức và trí tuệ cho việc chuẩn bị bài. Ngoài ra, người giáo viên cũng cần phải sáng tạo. Đổi lại, giáo viên sẽ nhận được những phản hồi và thái độ học tập tích cực từ người học. Giáo viên có thể sử dụng trò chơi ngữ pháp trong các hoạt động dạy hoặc ôn tập ngữ pháp tiếng Anh, vừa nhanh chóng, thú vị và có hiệu quả.

Ở bài viết này, chúng tôi tập trung đề cập đến hiệu quả của việc sử dụng trò chơi ngữ pháp trong việc thay đổi thái độ, tăng cường sự tham gia và nâng cao động cơ học tiếng Anh cho sinh viên; hiệu quả của trò chơi trong việc nâng cao kết quả học tập của sinh viên thể hiện qua điểm số hoặc năng lực sử dụng tiếng Anh khi giao tiếp, làm việc chưa được khảo sát. Chúng tôi hy vọng, sẽ tiếp tục tìm hiểu về vấn đề này trong các nghiên cứu tiếp theo.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Borg, S., & Burns, A. (2008), Integrating grammar in adult ESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29, 456-482.
- [2] Ellis, R. (2008), *Principles of instructed second language acquisition*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- [3] Gascoigne, C. (2002), *The debate on grammar in second language acquisition: Past, present, and future*. New York: The Edwin Mellen Press.

- [4] Greenbaum, S & Nelsonan, G. (2002), *Introduction to English Grammar (Second Edition)*, Longman.
- [5] Green, P. S., & Hecht, K. H. (1992), *Implicit and explicit grammar: An empirical study*, *Applied Linguistics*, 13, 168-184.
- [6] Hadfield, J. (2003), *Intermediate Grammar Games. A collection of grammar games and activities for intermediate students of English*, Longman.
- [7] Hinkel, E. (2002), From theory to practice: A teacher's view. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [8] Ikpia, V. I. (2003, April), *The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- [9] Long, M. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- [10] Norris, J. M., & Ortega, L. (2000), *Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis*, *Language Learning*, 50, 417-528.
- [11] Pathan, Mustafa & Aldersi, Zamzam (2014), Using Games in Primary Schools for Effective.
- [12] *Grammar Teaching: a Case Study from Sebha*, *International Journal of English Language & Translation Studies*. 2(2), 211-227 Retrieved from <http://www.eltsjournal.org>.
- [13] Petty, G. (2004), *Teaching today: a practical guide*, Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- [14] Poole, A. (2005b), *The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction: A description of an advanced ESL writing class*, *Asian EFL Journal*, 7(3), 58-92. Retrieved March 12, 2009, from [http://www.asian-efl-journal.com/sept\\_05\\_ap.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_ap.pdf)
- [15] Scott, V. M. (1990), *Explicit and implicit grammar teaching strategies: New empirical data*, *French Review*, 63, 779-789.
- [16] Skehan, P. (1996), *A framework for the implementation of task-based instruction*, *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- [17] Uberman, A. (1998, January- March), "The use of games for vocabulary presentation and revision", *Forum*, 36(1), 20-27. Retrieved December-2013 at 4:00 a.m. from <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no1/>

- [18] Williams, J. D. (2005), *The Teacher's Grammar Book (Second Edition)*, Lawrence Erlbaum.
- [19] Associates, Publishers: Mahwah, New Jersey London Woods, G. (2010), *English Grammar for Dummies (Second Edition)*, Wiley Publishing, Inc.

## **THE EFFECTIVENESS OF GRAMMAR GAMES IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR FOR NON-ENGLISH MAJOR STUDENTS AT HONG DUC UNIVERSITY**

**Vu Thi Loan**

### **ABSTRACT**

*Foreign language proficiency is determined by the appropriate using language in grammar regularized. Using the grammatical rules of language incorrect were called “wrong” in using language. Therefore, the teaching of grammar knowledge to language learners is very important in foreign language teaching. However, the teaching and learning of grammar is often regarded as ‘boring’, ‘uninteresting’ and ‘tedious’. Many studies have shown that the success or failure in learning and using the grammar are determined mainly by the method and teaching procedure of the teachers. The method of teaching attractive, interesting, encouraging learners, the learner-centered would being practical results. This paper discusses the effectiveness of using games in teaching grammar for non-English major students at Hong Duc University. The study was based on the experimental results with two groups of students in Social Work Studies and Vietnamese Literature. The research results were presented in the article as basis to confirm the effectiveness of using games in teaching English grammar.*

**Keywords:** *Grammar games, teaching English grammar, foreign language teaching and learning*

# ĐỔI MỚI HOẠT ĐỘNG CHỈ DẪN CỦA GIÁO VIÊN NHẪM NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIỜ HỌC TIẾNG ANH CHO SINH VIÊN KHÔNG CHUYÊN NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Đặng Thị Lý<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Bài báo đánh giá vai trò quan trọng của hoạt động chỉ dẫn trong giờ học tiếng Anh, đề xuất một số biện pháp nhằm đổi mới phương pháp đưa chỉ dẫn bằng tiếng Anh của giáo viên nhằm nâng cao hiệu quả giờ học cho sinh viên không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức.*

**Từ khóa:** *Hoạt động chỉ dẫn*

### 1. MỞ ĐẦU

Tiếng Anh đang được sử dụng ở hầu hết mọi lĩnh vực trong cuộc sống và được coi là ngôn ngữ quốc tế số một trên thế giới. Vì thế, việc học và sử dụng tiếng Anh ngày càng tăng. Ở Việt Nam, tiếng Anh ngày càng chiếm vị trí quan trọng và đang là một ngoại ngữ được sử dụng phổ biến nhất. Trước đây, việc giảng dạy ngôn ngữ chủ yếu chú trọng vào từ vựng và ngữ pháp. Trong giờ giảng dạy giáo viên thường nói bằng tiếng Việt nhất là các chỉ dẫn cho sinh viên hầu như không được nói bằng ngôn ngữ mình đang dạy - tiếng Anh.

Tuy nhiên, cùng với sự thay đổi của xã hội, phương pháp dạy học cũng thay đổi theo để đáp ứng nhu cầu sử dụng thành thạo các kỹ năng giao tiếp tiếng Anh ngày càng tăng. Chính vì thế, phương pháp dạy ngoại ngữ hiện nay đã chuyển từ đường hướng lấy người dạy làm trung tâm sang đường hướng lấy người học làm trung tâm. Ở đó, người học được học và giao tiếp trong môi trường ngoại ngữ thực sự, thầy và trò phát huy tối đa cơ hội sử dụng tiếng Anh trong giờ học, trong đó có cả việc đưa chỉ dẫn cho sinh viên bằng tiếng Anh.

Trường Đại học Hồng Đức là trường đại học đa ngành có một số lượng lớn sinh viên không chuyên ngữ. Để trang bị cho sinh viên không chuyên vốn tiếng Anh giao tiếp giúp các em có nhiều cơ hội tìm việc làm, phương pháp giảng dạy cho sinh viên cũng đã được thay đổi phù hợp với xu thế phát triển của xã hội.

Bài báo đánh giá vai trò quan trọng của hoạt động chỉ dẫn trong giờ học tiếng Anh, đề xuất một số biện pháp nhằm đổi mới phương pháp đưa chỉ dẫn bằng tiếng Anh của giáo viên nhằm nâng cao hứng thú học tập cho sinh viên không chuyên ngữ, Trường Đại học Hồng Đức.

---

<sup>1</sup> CN. Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hồng Đức

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Thực trạng về trình độ tiếng Anh của sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Hồng Đức

Hầu hết sinh viên đã được học tiếng Anh ở các trường phổ thông với thời gian 3 năm hoặc 7 năm nên theo đúng chương trình thì các em cũng đã có được trình độ sơ cấp.

Việc sử dụng giáo trình Headway, Lifelines trong nhiều năm qua cho thấy sinh viên học xong vẫn chỉ đạt được trình độ sơ cấp, khả năng giao tiếp kém.

Mặt khác, một số sinh viên ít quan tâm đến môn học tuy các em nhận thức tiếng Anh quan trọng cho công việc sau này. Chính yếu tố này sinh viên không quan tâm và chú ý ngay từ đầu, đặc biệt sinh viên mới bước vào ngưỡng cửa đại học còn nhiều ngỡ ngàng, phải làm quen với môi trường học tập mới, đặc biệt khi các trường áp dụng học chế tín chỉ yêu cầu bản thân sinh viên phải nỗ lực nhiều.

Tiếng Anh là một môn quan trọng của Trường Đại học Hồng Đức, trong đó tiếng Anh không chuyên mà Khoa Sư phạm Ngoại ngữ đảm nhiệm giảng dạy cho toàn thể sinh viên ở một đến hai năm đầu trong giai đoạn cơ bản. Qua tham khảo ý kiến, kết quả của sinh viên chưa đạt mức độ cao vì nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó ngay bản thân tiếng Anh là môn học kỹ năng, nếu sinh viên không tập trung học, hoặc không chú ý sẽ ảnh hưởng đến kết quả. Mặt khác, trình độ đầu vào tiếng Anh của các em không đồng đều, thời lượng học trên lớp ít. Do đó, vai trò của giáo viên, phương pháp truyền đạt trong các giờ học ngoại ngữ cho sinh viên không chuyên là rất cần thiết. Nếu sinh viên không chú ý và tạo tâm lý sinh viên sợ học môn tiếng Anh sẽ khiến giờ học tiếng Anh nhàm chán, không hứng thú và hiệu quả.

### 2.2. Đổi mới hoạt động chỉ dẫn của giáo viên trong giờ học tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ

#### 2.2.1. Tính rõ ràng của chỉ dẫn

Đưa chỉ dẫn cho sinh viên là một vấn đề mà giáo viên dạy tiếng Anh cần quan tâm đến. Chỉ dẫn là một dạng của giảng giải. Không dễ dàng để làm cho lời chỉ dẫn có hiệu quả để giúp sinh viên hiểu được cái mà các em được yêu cầu làm. Lời chỉ dẫn càng rõ ràng bao nhiêu thì sinh viên càng hiểu nhiều hơn cái mà các em sẽ làm và sẽ tham gia vào các hoạt động trên lớp càng tích cực hơn.

Chẳng hạn, sau khi dạy cho sinh viên về thì hiện tại đơn giản, giáo viên sẽ cho sinh viên bài tập thực hành. Khi giáo viên muốn sinh viên viết được dạng đúng của một số động từ đi với các chủ ngữ khác nhau như ví dụ dưới đây:

1. We .....(start) work at 7.00
2. My father .....(work) in London
3. She .....(go) to school by bike

4. They .....(study) French at university

5. Lan.....(study) English hard

Giáo viên nên nói: “Write the correct form of the verbs in brackets”

Nội dung câu ngắn gọn và các từ quen thuộc đối với sinh viên vì thế các em sẽ hiểu một cách rõ ràng và có thể làm được luôn bài tập thực hành này.

Hay khi giáo viên muốn yêu cầu sinh viên làm một bài tập về từ loại như:

1. He is a.....(work)

2. They .....(driver) carefully

3. We have made a.....(decide) to move our house

4. Peter speak Vietnamese.....(fluent)

5. Are you .....(study)

Giáo viên không nên nói dài như:

“Read the sentences and write the noun, adjective, adverb, or verb of the words in brackets”.

Khi làm dạng bài tập này thì rõ ràng sinh viên phải đọc cả câu trước khi làm nên giáo viên chỉ cần nói: “Write the correct form of the words in brackets”.

### 2.2.2. Tính hấp dẫn và cụ thể của chỉ dẫn

Giáo viên nên thu hút sự chú ý của sinh viên trước khi đưa ra chỉ dẫn. Việc làm này rất quan trọng vì khi sinh viên không chú ý đến chỉ dẫn thì cho dù chỉ dẫn có ngắn và rõ ràng đến mấy thì sinh viên cũng không thể hiểu các em được yêu cầu làm cái gì. Trước khi đưa ra lời chỉ dẫn giáo viên có thể có các cách để sinh viên tập trung vào lời nói của mình như:

+ Giáo viên vỗ tay và nói “hello”

+ Giáo viên nói “Hello, eveyone”.....

Các hoạt động của giáo viên như trên là rất đặc biệt trong tình huống đang ở trên lớp nên sinh viên sẽ tập trung ngay vào giáo viên và đây là thời điểm thích hợp để giáo viên đưa ra lời chỉ dẫn.

Giáo viên cũng nên đưa chỉ dẫn trước khi đưa tài liệu phát tay (handouts) cho sinh viên. Nếu chúng ta đưa tài liệu phát tay cho sinh viên trước khi đưa ra chỉ dẫn thì có thể các em sẽ tập trung vào tài liệu chứ không phải là lời chỉ dẫn.

Ngoài ra, giáo viên nên đưa ra chỉ dẫn nhiều lần và ghi các từ chính lên bảng.

Điều này chỉ áp dụng với những lời chỉ dẫn phức tạp như: “Imagine you have lost your job. Write three things you will have to do and three things you will not have to do”. Với lời chỉ dẫn như thế này giáo viên nên nhắc lại hai, ba hoặc bốn lần tùy thuộc vào trình độ sinh viên và nên viết các từ chính lên bảng như: Imagine, lost, will have to do. Việc làm này giúp cho sinh viên chưa hiểu được chỉ dẫn lần đầu sẽ hiểu được.



Giáo viên nên sử dụng ngôn ngữ đơn giản, rõ ràng và câu ngắn. Điều này rất quan trọng vì ngôn ngữ rõ ràng, đơn giản và câu ngắn giúp cho sinh viên hiểu được chỉ dẫn một cách dễ dàng.

Ví dụ: Fill in each gap with one suitable word

1. She is .....England
2. They are.....the kitchen
3. I was born.....June 20 1992

Khi đưa ra chỉ dẫn giáo viên nên chứng minh những gì sinh viên được yêu cầu làm. Việc này giúp cho sinh viên biết cái mà các em sẽ làm một cách rõ ràng hơn.

Ví dụ: Khi giáo viên yêu cầu sinh viên miêu tả một bức tranh quang cảnh giờ ra chơi của học sinh thì sau khi đưa ra lời chỉ dẫn giáo viên nên miêu tả một hoặc hai chi tiết trong tranh như: “The boys are playing badminton. The girls sitting under the tree are reading comics”. Điều này giúp sinh viên hiểu hơn mình cần làm như thế nào.

### 2.2.3. Sử dụng ngôn ngữ hình thể, giáo cụ trực quan khi đưa ra chỉ dẫn

Giáo viên nên sử dụng ngôn ngữ cơ thể, cử chỉ, giáo cụ trực quan khi đưa ra chỉ dẫn để sinh viên dễ hiểu hơn.

Ví dụ: Giáo viên muốn sinh viên thực hành đúng cách dùng của thì hiện tại tiếp diễn thì có thể sử dụng luôn quang cảnh lớp học để miêu tả như:

“We are studying English now. The teacher is standing in front of the class. The teacher is explaining. The students are listening to the teacher.....”.

Bằng cách sử dụng các hoạt động đang diễn ra trong lớp, sinh viên sẽ rất dễ hiểu điều mà các em phải làm.

Giáo viên nên chứng tỏ cái mà sinh viên phải làm càng đơn giản và rõ ràng bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu. Trong trường hợp này chỉ dẫn phi ngôn ngữ thường hiệu quả hơn chỉ dẫn bằng lời nói.

Ví dụ: Giáo viên muốn sinh viên đối thoại theo cấu trúc

“What am/is/are I/he/she/they doing?”

“I am/he is/she is/they are + V-ing”

Giáo viên có thể làm một hoạt động nào đó như đang vẽ một bức hình yêu cầu sinh viên trả lời “What am I doing?” hoặc chỉ vào các sinh viên trong lớp hỏi “What is he/she doing?”, “What are they doing?”, để sinh viên trả lời. Với cách làm này sinh viên sẽ làm theo một cách dễ dàng.

### 2.2.4. Đưa chỉ dẫn phù hợp với trình độ của người học

Khi đưa chỉ dẫn cho những lớp có trình độ thấp thì lời chỉ dẫn phải đặc biệt phù hợp để sinh viên có thể hiểu được cái mà các em được yêu cầu làm. Cụ thể là giáo viên nên sử dụng cùng từ, cụm từ cho những chỉ dẫn tương tự bởi vì sinh viên đã quen với những từ và cụm từ đó và các em có thể hiểu một cách dễ dàng hơn.

Chẳng hạn như cụm từ “correct.....form” được dùng ở nhiều tình huống như “correct word form, correct verb form”. Hoặc từ “blank” cùng nghĩa với “gap”, từ “complete” có cùng nghĩa với “fill” thì giáo viên nên sử dụng thường xuyên một trong hai từ. Ví dụ: “fill in the gaps with the correct verb form”, “fill in the gaps with the correct word form”, “fill in the gaps with the correct prepositions”...

Ngoài ra, giáo viên cũng nên sắp xếp và ngắt lời chỉ dẫn một cách hợp lý nếu hoạt động yêu cầu nhiều bước và nhiều mục đích. Nếu giáo viên không sắp xếp và ngắt lời chỉ dẫn thì rất khó cho SV nhớ được cái gì làm trước, cái gì làm thứ hai... và cái gì làm sau cùng.

Ví dụ: “Complete the sentences with the past form of the verbs in the box and put them in the right order to make a dialogue”. Với chỉ dẫn này giáo viên nên sắp xếp lại và chia thành 3 phần như sau:

- + Write the past form of the verbs in box
- + Use them to complete the sentences
- + Put the sentences to make a dialogue

Đối với những lớp có trình độ thấp cũng nên sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ trong một số tình huống nhất định nhưng sử dụng ngôn ngữ mẹ đẻ càng ít bao nhiêu càng tốt bấy nhiêu. Điều này có nghĩa là giáo viên có thể sử dụng tiếng mẹ đẻ (tiếng Việt) cho những chỉ dẫn mới và phức tạp nhưng tiếng Việt nên được sử dụng ở mức tối thiểu. Bằng cách này giáo viên sẽ tạo ra cho sinh viên môi trường tiếng Anh, tránh cho sinh viên có thói quen nghe và sử dụng tiếng Việt.

Việc đưa chỉ dẫn trong lớp học là một trong những hoạt động giao tiếp thực sự được diễn ra do đó giáo viên nên khai thác cơ hội này bằng cách làm cho chỉ dẫn càng tự nhiên càng tốt. Nếu chỉ dẫn phức tạp và khó sinh viên không thể hiểu được thì sinh viên và giáo viên có nghĩa vụ phải đàm phán ngữ nghĩa để đạt được mục đích giao tiếp chính xác. Nếu giáo viên còn băn khoăn chỉ dẫn của mình có được sinh viên hiểu hay không thì giáo viên có thể yêu cầu sinh viên dịch điều mà mình nói sang tiếng Việt.

### 3. KẾT LUẬN

Việc đưa chỉ dẫn bằng tiếng Anh cho sinh viên rất quan trọng trong việc dạy học của chúng ta. Nếu sinh viên hiểu được cái mà các em được yêu cầu làm thì các em có thể thực hiện nhiệm vụ của mình hiệu quả hơn và các em sẽ tham gia vào công việc một cách tích cực hơn. Giáo viên có thể giảm được thời gian nói trong lớp, tăng thời gian nói cho sinh viên. Với các bước đưa ra chỉ dẫn trên những giờ giảng của giáo viên sẽ đạt hiệu quả cao hơn.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Davis, P. and Pearse, E. (2000), *Success in English language teaching*. Oxford University Press.

- [2] Gower, R. Phillips, D. and Walters, S. (1995), *Teaching practice handbook*. Oxford: Heinemann
- [3] Harmer, J. (1998), *How to teach English*. Long man Ltd.
- [4] Tanner, R. and Catherine. (1998), *Task for teacher education*. (Course book). Essex: Addition Wesley Long man Ltd.

**INNOVATING GUIDE ACTIVITIES OF TEACHER TO IMPROVE  
EFFICIENCY ENGLISH LESSONS FOR NON - ENGLISH  
MAJOR STUDENTS IN HONG DUC UNIVERSITY**

**Dang Thi Ly**

**ABSTRACT**

*The paper assessed important role of activities guide in English lessons, it propose some solutions to innovate English guideline methods of teacher in order to improve the efficiency of the lessons for non-English major students in Hong Duc university.*

**Keywords:** *Guide activities*

## TỰ ĐẶT CÂU HỎI KHI ĐỌC - HIỂU VĂN BẢN KỊCH Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Hoàng Thị Mai<sup>1</sup>

### TÓM TẮT

*Trên cơ sở lí thuyết về câu hỏi, đặc trưng của văn bản kịch và đặc điểm đối tượng HS THPT, bài viết này đề xuất chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu văn bản kịch và hệ thống câu hỏi mà người đọc - HS THPT có thể tự đặt ra trong quá trình đọc - hiểu văn bản kịch. Sử dụng hệ thống câu hỏi này, HS sẽ từng bước làm quen và làm chủ các bước đọc một văn bản kịch bất kì với tư cách là một bạn đọc độc lập, sáng tạo.*

**Từ khóa:** *Tự đặt câu hỏi, đọc - hiểu, văn bản kịch*

### 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Không phải câu trả lời mà là câu hỏi đã khởi động, dẫn dắt và thúc đẩy tư duy hoạt động. Voltaire từng nói, đại ý: *Người ta đánh giá một con người qua những câu hỏi của anh ta chứ không phải câu trả lời.* Trong tiếp nhận văn học, biết tự đặt câu hỏi trong quá trình tương tác với văn bản (VB) là dấu hiệu của một người đọc đang thực sự tư duy. Vì vậy, Khuyến khích và dạy học sinh (HS) tự đặt câu hỏi khi đọc VB văn chương nói chung, VB kịch nói riêng, là một biện pháp thúc đẩy HS học và tư duy thực sự.

Tuy nhiên, trong thực tế dạy học văn ở nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay, câu hỏi dường như là “đặc quyền” của giáo viên, HS chủ yếu “được mong đợi đưa ra câu trả lời” chứ không phải là đặt câu hỏi [4, tr.112]; và “vai trò của HS là giúp khuếch trương một cách cắt nghĩa VB chứ không phải là kiến tạo và bảo vệ cách lí giải của chính họ về VB” [5, tr.4]. Việc học văn của HS, vì thế, về cơ bản vẫn nằm trong quỹ đạo lắng nghe và “tin theo”. Lí thuyết về dạy HS tự đặt câu hỏi trong quá trình đọc văn hiện vẫn là một vấn đề khá mới mẻ đối với nhà trường phổ thông Việt Nam.

Để dạy HS cách thức đặt câu hỏi hiệu quả, trước hết cần xác định được các dạng câu hỏi phù hợp với thể loại VB và đối tượng người đọc, người học. Trên cơ sở lí thuyết về câu hỏi, đặc trưng của VB kịch và đặc điểm đối tượng HS Trung học phổ thông (THPT), bài viết này đề xuất chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu VB kịch và hệ thống câu hỏi mà người đọc - HS THPT có thể tự đặt ra trong quá trình đọc - hiểu VB kịch. Sử dụng hệ thống câu hỏi này, HS sẽ từng bước làm quen và làm chủ các bước đọc một VB kịch bất kì với tư cách là một bạn đọc độc lập, sáng tạo.

<sup>1</sup> PGS. TS. Phó Hiệu trưởng, Trường Đại học Hồng Đức

## 2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Các yếu tố cơ bản trong tác phẩm kịch

Trong các giáo trình Lí luận văn học, vấn đề đặc trưng, cấu trúc của VB kịch đã được phân tích kĩ. Ở đây, tác giả bài viết chỉ liệt kê những yếu tố cơ bản như một sự lưu ý trước khi đi vào nghiên cứu các dạng câu hỏi đọc - hiểu VB kịch. VB kịch được cấu trúc bởi nhiều thành tố, trong đó có các yếu tố cơ bản sau:

- Đề tài, chủ đề;
- Xung đột kịch;
- Tình huống kịch;
- Cốt truyện, kết cấu;
- Nhân vật, hành động kịch;
- Bối cảnh không gian, thời gian;
- Các thủ pháp nghệ thuật, các quy ước ngầm;
- Ngôn ngữ độc thoại, đối thoại;
- Nhan đề tác phẩm...

Các yếu tố trên có mối liên kết chặt chẽ với nhau trong chỉnh thể tác phẩm. Khi đọc, người đọc vừa phải chia tách chúng để lí giải thấu đáo vừa phải đồng thời chỉ ra mối quan hệ giữa chúng trong việc tạo nên thế giới nghệ thuật phức tạp, tinh vi của tác phẩm.

### 2.2. Phác thảo chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu VB kịch ở bậc THPT

Tự đặt câu hỏi không phải là mục tiêu mà chỉ là kĩ thuật, công cụ để đạt tới chuẩn đầu ra của việc học. Vì vậy, câu hỏi đọc VB kịch cần bám sát chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu VB kịch, phù hợp với đối tượng người học và đặc trưng thể loại của VB.

Tuy nhiên, việc xác định chuẩn đầu ra của môn học, chủ đề, bài học theo hướng phát triển năng lực HS hiện đang là một vấn đề chưa thống nhất ở nhà trường Việt Nam. Trong khi chưa có một bộ tiêu chí về chuẩn đầu ra môn ngữ văn bậc THPT được cơ quan có thẩm quyền ban hành, để có căn cứ xây dựng các dạng câu hỏi đọc - hiểu VB kịch, qua nghiên cứu Mục tiêu giáo dục phổ thông bậc trung học được quy định trong Luật Giáo dục; nghiên cứu Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, năm 2015), nghiên cứu mục tiêu, nội dung chương trình Ngữ văn bậc THPT hiện hành và định hướng đổi mới chương trình Ngữ văn ở nhà trường Việt Nam sau năm 2018 [2]; qua tham khảo chuẩn đầu ra phân Đọc văn (Reading/Literary Response and Analysis) trong chương trình Ngữ văn của một số tiểu bang ở Mỹ [8, 9, 10], tác giả bài viết đề xuất chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu VB kịch đối với HS THPT như sau:

*Tiêu chí 1:* Về tri thức nền

- Tóm tắt, lí giải, chứng minh được sự chi phối của bối cảnh xã hội, lịch sử, văn hóa; tiểu sử, con người cá nhân nhà văn đến việc lựa chọn đề tài, chủ đề, thể loại của VB.

*Tiêu chí 2:* Về chủ đề/hệ chủ đề của VB

- Xác định được chủ đề/hệ chủ đề/các tiểu chủ đề được đặt ra trong VB;
- Xác định và phân tích được hiệu quả của các yếu tố, thủ pháp triển khai, khắc họa chủ đề/tiểu chủ đề;
- Khái quát được chủ đề/hệ chủ đề, giá trị nội dung, nghệ thuật của VB; dụng ý, thông điệp của tác giả.

*Tiêu chí 3:* Về xung đột, tình huống kịch

- Nhận diện, nêu được xung đột, tình huống kịch;
- Phân tích được ý nghĩa nghệ thuật của tình huống kịch;

*Tiêu chí 4:* Về cốt truyện, kết cấu

- Tóm tắt được cốt truyện của VB kịch;
- Lí giải được ý nghĩa nghệ thuật của cốt truyện VB kịch;
- Nhận diện được kiểu kết cấu và ý nghĩa kết cấu của VB kịch.

*Tiêu chí 5:* Về nhân vật, hành động kịch

- Xác định được nhân vật trung tâm, nhân vật chính, nhân vật phụ;
- Phân tích được chức năng/đặc điểm ngoại hình, tính cách, số phận nhân vật;
- Xác định và phân tích được hiệu quả nghệ thuật của các thủ pháp xây dựng nhân vật kịch;
- Đánh giá chung/Phát biểu cảm nhận riêng về nhân vật;
- Khái quát được ý nghĩa (xã hội, thẩm mỹ, triết học...) của hình tượng nhân vật;
- So sánh nhân vật và nghệ thuật xây dựng nhân vật.

*Tiêu chí 6:* Về không gian, thời gian

- Nhận diện được kiểu không gian, thời gian trong tác phẩm kịch;
- Phân tích, đánh giá được chức năng, ý nghĩa của các yếu tố không gian, thời gian nghệ thuật trong việc thể hiện chủ đề và tạo nên hiệu quả nghệ thuật của tác phẩm;

*Tiêu chí 7:* Về các thủ pháp nghệ thuật, các quy ước ngầm

- Xác định, cắt nghĩa và lí giải được tác dụng, ý nghĩa của các thủ pháp nghệ thuật, các biểu tượng, quy ước ngầm trong VB/đoạn trích;

*Tiêu chí 8:* Về giọng điệu, ngôn ngữ

- Xác định, phân tích được ý nghĩa của giọng điệu/các giọng điệu trong VB kịch;
- Phân tích, đánh giá được hiệu quả của ngôn ngữ nghệ thuật trong tác phẩm.

*Tiêu chí 9:* Liên hệ, ứng đáp, đồng sáng tạo

- So sánh VB kịch với các tác phẩm khác cùng đề tài, chủ đề;
- So sánh VB kịch với vở kịch được diễn trên sân khấu;
- So sánh phong cách tác giả qua tác phẩm;
- Liên hệ tác phẩm với những cảm xúc, trải nghiệm cá nhân và các vấn đề chính trị, lịch sử, xã hội, kinh tế, văn hóa đương thời để rút ra những bài học có ý nghĩa.

Đây là các chuẩn chung cho phần đọc VB kịch của HS bậc THPT. Tất nhiên, giữa HS lớp 10, 11, 12 có sự khác nhau nhất định về năng lực, trình độ, vì vậy, yêu cầu về chuẩn đọc - hiểu giữa các khối lớp cũng phải có sự phân biệt, nhưng sự phân biệt này

nằm ở độ khó của các VB đọc - hiểu; theo đó, các VB kịch được chọn đọc - hiểu trong chương trình Ngữ văn lớp 11 sẽ khó hơn lớp 10 và lớp 12 sẽ phức tạp hơn lớp 11.

### **2.3. Các dạng câu hỏi người đọc có thể tự đặt ra trong quá trình đọc - hiểu VB kịch**

Từ đặc trưng của VB kịch và chuẩn đầu ra được phác thảo ở trên, chúng tôi đề xuất hệ thống câu hỏi mà người đọc có thể tự đặt ra và sử dụng như những công cụ, phương tiện tự dẫn dắt, hỗ trợ quá trình đọc VB kịch. Để thuận lợi cho quá trình thực hành ứng dụng, hệ thống câu hỏi sau đây được sắp xếp theo logic của quá trình đọc (trước, trong và sau khi đọc VB) nhưng đều nhằm đạt tới các chuẩn đọc - hiểu VB kịch đã xác định ở trên.

#### *2.3.1. Câu hỏi trước khi đọc VB (Nhóm câu hỏi này hướng đến tiêu chí 1 và 9)*

##### *Các câu hỏi dự đoán*

- Có thể dự đoán được điều gì từ trang bìa trước và bìa sau của VB kịch?
- Nhan đề VB kịch có gợi mở, hàm ý gì về nội dung, chủ đề của tác phẩm?
- Vở kịch sẽ đề cập đến vấn đề gì?
- Câu chuyện xảy ra ở đâu, khi nào?...

##### *Câu hỏi huy động tri thức nền:*

- Vở kịch nào tôi đã đọc, đã xem có điểm giống với VB này? Giống như thế nào?
- Tôi đã đọc những tác phẩm kịch nào của nhà soạn kịch này? Điểm giống nhau giữa vở kịch này với các vở kịch khác của chính tác giả?...

##### *Câu hỏi xác định mục tiêu đọc:*

- Mục tiêu của tôi khi đọc VB kịch này?
- Những câu hỏi nào cần đặt ra về VB kịch này?...

#### *2.3.2. Câu hỏi trong khi đọc VB*

##### *Câu hỏi xác định xung đột, tình huống kịch (hướng đến tiêu chí 3):*

- Xung đột cơ bản, trung tâm của vở kịch này là gì?
- Xung đột đó được thể hiện cụ thể qua chuỗi xung đột/hành động kịch nào?
- Loại xung đột trong vở kịch này là gì? (Xung đột trong nội tâm nhân vật? Xung đột giữa hình thức và nội dung, giữa bề ngoài và bản chất bên trong? Xung đột giữa tính cách và hoàn cảnh? Xung đột giữa tính cách và tính cách mang những quan niệm và đại diện cho những nhóm/lớp/lực lượng khác nhau trong xã hội?...).
- Xung đột kịch bắt đầu từ tình huống kịch như thế nào?
- Ý nghĩa của hành động kịch, tình huống kịch, xung đột kịch? ...

##### *Câu hỏi tiếp cận cốt truyện, kết cấu của VB kịch (hướng đến tiêu chí 4):*

- Cốt truyện truyền thống của kịch thường diễn biến theo 4 bước: Sự phức tạp -> sự đảo lộn -> sự khủng hoảng -> giải pháp. Còn vở kịch này?

- Sự phức tạp trong vở kịch bắt đầu từ đâu?
- Tình huống đảo ngược/đảo lộn trong vở kịch này là gì?
- Khoảnh khắc làm biến đổi nhận thức trong vở kịch này là gì? Ai nhận ra điều gì? Điều đó nói gì với chúng ta về chủ đề, các tầng nghĩa, thông điệp của vở kịch?
- Giải pháp/Kết thúc của vở kịch này như thế nào? Nó là một bi kịch hay hài kịch?
- Đỉnh điểm xung đột trong vở kịch? Sự khủng hoảng thể hiện ở đâu?...

*Câu hỏi phân tích nhân vật kịch (hướng đến tiêu chí 5):*

*a) Câu hỏi xác định nhân vật chính, nhân vật trung tâm, nhân vật phụ:*

- Ai là nhân vật trung tâm, nhân vật chính trong VB kịch?
- Ai là nhân vật phụ? Họ có đóng góp gì cho sự phát triển cốt truyện?
- Mối quan hệ giữa các nhân vật chính và nhân vật phụ?
- Vấn đề mà nhân vật này phải giải quyết là gì?...

*b) Câu hỏi phân tích đặc điểm tính cách, ý nghĩa của hình tượng nhân vật:*

- Nhân vật này là một con người như thế nào?
- Những phẩm chất, nét tính cách tiêu biểu của nhân vật? Dẫn chứng?
- Nét riêng, nét độc đáo của nhân vật so với các nhân vật khác (cùng loại tính cách) của cùng hoặc khác tác giả? Dẫn chứng?
- Xung đột của nhân vật này là gì?
- Nhân vật chính đã thay đổi như thế nào trong diễn biến vở kịch?
- Nhân vật có vai trò gì trong việc thể hiện tư tưởng, chủ đề tác phẩm?
- Nhân vật có vai trò gì trong việc thể hiện cá tính, đặc điểm sáng tác của nhà văn?
- Nhân vật đại diện cho loại/nhóm/lớp người nào trong xã hội?
- Ý nghĩa biểu trưng/triết lí của hình tượng nhân vật?
- Thông qua hình tượng nhân vật này, tác giả muốn gửi gắm, nhấn nhủ điều gì?
- Nhân vật mang thông điệp gì của tác giả đến với cuộc đời, con người?...

*c) Câu hỏi phân tích nghệ thuật xây dựng nhân vật:*

- Tính cách của nhân vật được thể hiện chủ yếu qua hành động? tâm trạng? ngôn ngữ độc thoại? đối thoại?... Hiệu quả của cách thể hiện đó?
- Nét độc đáo trong nghệ thuật thể hiện nhân vật của nhà văn?...

*Câu hỏi khám phá thi pháp không gian, thời gian (hướng đến tiêu chí 6):*

- Câu chuyện/mâu thuẫn/xung đột trong vở kịch được diễn ra trong bối cảnh không gian, thời gian nào?
- Các hình ảnh, biểu tượng nào tạo nên không gian, thời gian nghệ thuật đó?
- Hàm ý của tác giả khi lựa chọn kiểu không gian, thời gian này?
- Biểu thị bằng hình vẽ hoặc sơ đồ sự biến đổi về không gian và nhịp điệu thời gian trong VB kịch?...

*2.3.3. Câu hỏi sau khi đọc văn bản*

*Câu hỏi khái quát chủ đề, giá trị nội dung và nghệ thuật của VB kịch (hướng đến tiêu chí 2, 7, 8):*



- VB kịch này có bao nhiêu chủ đề? Đầu là chủ đề chính?
- Nhan đề của VB kịch có chuyển tải được dụng ý nghệ thuật của tác giả; tư tưởng, chủ đề của tác phẩm không? Vì sao?
- Có mấy giọng điệu chính trong VB kịch này? Ý nghĩa của giọng điệu đó trong việc bộc lộ chủ đề tác phẩm, thông điệp của tác giả?
- Giá trị, ý nghĩa của vở kịch?
- Ngôn ngữ trong VB kịch này có gì đặc biệt? Hiệu quả nghệ thuật của nó?
- Nghệ thuật tạo xung đột, tạo tình huống? Nghệ thuật xây dựng nhân vật? Các hình ảnh, biểu tượng? Dấu ấn phong cách tác giả trong VB kịch? Dẫn chứng?
- Nét độc đáo của VB kịch so với các tác phẩm cùng đề tài, chủ đề khác?
- Nét độc đáo của VB kịch này so với chính nó khi được diễn trên sân khấu?...

*Câu hỏi liên hệ, ứng đáp đồng sáng tạo (hướng đến tiêu chí 9):*

- Các dự đoán của tôi trước khi đọc có chính xác không? Các đầu mối nào tôi đã bỏ qua khi đưa ra các dự đoán?
  - Mục đích của tôi khi đọc VB này có cần điều chỉnh không?
  - Phần thú vị nhất, hấp dẫn nhất của VB kịch này?
  - Tác giả khiến tôi suy nghĩ về vấn đề gì khi đọc VB?
  - Có thể liên hệ các nhân vật với những vấn đề gì của bản thân?
  - Điều gì ở nhân vật này khiến tôi nhớ lại một sự kiện nào đó trong cuộc đời tôi?
  - Nhân vật này có làm thay đổi cảm xúc/nhận thức/hành động của tôi về vấn đề ...?
- Thay đổi như thế nào?
- Tôi có thể biết và học được gì từ những điều nhân vật này nói và hành động?...
  - Nếu tôi là nhân vật, tôi sẽ hành động theo cách nào? Vì sao?
  - Vấn đề/hành động/lời thoại đáng quan tâm, thú vị nhất trong VB kịch? Giá trị của nó đối với tôi? Những dòng cụ thể trong VB?
  - Phần dở nhất, kém hứng thú nhất trong VB kịch? Tại sao? Nếu là người biên tập, tôi sẽ đề nghị tác giả viết lại câu/hành động/tình tiết nào trong VB kịch? Viết như thế nào?
  - Nếu là tác giả, tôi có muốn viết lại phần kết thúc VB kịch? Đặt lại tên cho tác phẩm? Vì sao?
  - Nếu có thể hỏi tác giả một câu, câu hỏi đó sẽ là gì?
  - VB đồng quan điểm hay khác quan điểm với tôi về những vấn đề gì? Về thế giới, về tình bạn, tình yêu, tự do, chiến tranh...? Những dòng cụ thể trong VB chứng minh cho quan điểm của tôi?
  - Tác giả đã khiến tôi thay đổi như thế nào sau khi đọc VB: Thay đổi mục tiêu, thái độ sống? Thay đổi hành vi, cách ứng xử hằng ngày? Thay đổi cách nhìn về con người? Thay đổi cách hành động?...
  - Đánh giá chung của tôi về VB kịch này? Tôi có nên giới thiệu tác phẩm này cho gia đình và bạn bè đọc không? Vì sao? v.v...

### 2.3. Ví dụ minh họa tự đặt câu hỏi khi đọc VB kịch

Để minh họa, tác giả bài viết đã sử dụng các dạng câu hỏi trên đề đọc - hiểu một đoạn ngắn, thuộc cảnh V: *Nhà Trương Ba*, trích trong vở kịch *Hồn Trương Ba da hàng thịt* của Lưu Quang Vũ sau đây:

Hồn Trương Ba: *Cả! Thầy mượn thân Anh hàng thịt, không phải làm những việc như anh nói.*

Anh con trai: *Thế để làm gì ạ?*

Hồn Trương Ba: *Để sống, để được sống!*

Anh con trai: *Thì làm như con nói cũng là để sống đấy thôi! Để giành giật lấy được một chỗ sống tươm tất trong cõi đời này, bất cứ việc gì người ta cũng làm được! Cái Anh hàng thịt mà thầy mượn xác ấy, anh ta cũng như con thôi. Anh ta là người buôn bán tháo vát. Ừ mà mang thân anh ta, giờ thầy mạnh chân khỏe tay rồi, thầy cũng không nên cảm cúi với mảnh vườn ở nhà làm gì! Hay là... Đúng rồi, hay là thầy lên tính với con, hai cha con ta sẽ... sẽ...*

Hồn Trương Ba: *Sẽ đi lừa thiên hạ chứ gì?*

Anh con trai: *Thế nào là lừa đảo? (Lắc đầu). Tính nét thầy vẫn chẳng thay đổi gì. Tôi tưởng bây giờ thầy nghĩ khác đi rồi cơ. Tôi nói thầy nghe nhé: Đến cái thân thầy mang cũng không phải của thầy, chẳng qua thầy núp nhờ vào đó thôi... So với việc ấy, việc gian lận lừa đảo một vài món hàng của tôi ngoài chợ, nào có nghĩa lý gì!*

Hồn Trương Ba: *Nhưng tôi cũng có muốn vậy đâu, có thích thú gì đâu!*

Anh con trai: *Thầy muốn hay không, thì sự thế vẫn như vậy. Một khi đã mưu cầu được sống với bất cứ giá nào thì cũng chẳng nên chê việc này thom, việc kia hôi!*

Do dung lượng có hạn, minh họa sau đây của chúng tôi chỉ dừng ở mức người đọc tự trả lời câu hỏi dưới dạng đề cương đọc - hiểu:

Các yếu tố cơ bản của VB kịch	Các câu hỏi gợi ý	Kết quả/Dàn ý đọc - hiểu
Xung đột, tình huống kịch	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Xung đột trung tâm của vở kịch?</li> <li>- Loại xung đột trong đoạn trích? (nội tâm? bề ngoài &lt;&gt; bản chất? tính cách &lt;&gt; hoàn cảnh? tính cách &lt;&gt; tính cách?...</li> <li>- Xung đột được thể hiện qua tình huống kịch như thế nào?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Xung đột trung tâm: Hồn Trương Ba &lt;&gt; xác Trương Ba;</li> <li>- Loại xung đột: tính cách &lt;&gt; tính cách (Trương Ba (hồn) &lt;&gt; con trai);</li> <li>- Hồn Trương Ba ngăn con trai không hành nghề buôn bán vì cho đó là nghề lừa bịp, thất đức; nhưng anh con trai không những không nghe mà còn kết tội cha mượn xác anh hàng thịt để sống cũng là một hình thức đối trá, gian lận.</li> </ul>

<p>Nhân vật kịch</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nhân vật chính trong đoạn kịch?</li> <li>- Nghề nghiệp, mối quan hệ giữa họ?</li> <li>- Các nhân vật xung đột với nhau về những vấn đề gì? Vấn đề mà nhân vật này phải giải quyết là gì?</li>   <li>- Nhân vật Trương Ba (qua đối thoại của hồn) trong đoạn trích này là người như thế nào? đại diện cho loại/nhóm/lớp người nào trong xã hội?</li> <li>- Nhân vật con trai Trương Ba là người như thế nào? đại diện cho loại/nhóm/lớp người nào trong xã hội?</li> <li>- Thông qua hình tượng nhân vật trong đoạn trích này, tác giả muốn nhắn gửi điều gì?</li> <li>- Tính cách nhân vật được thể hiện chủ yếu qua hành động?t âm trạng? độc thoại? đối thoại?. Hiệu quả?</li> <li>- Điều gì ở nhân vật này khiến tôi nhớ lại một sự kiện nào đó trong cuộc đời của mình?</li> <li>- Nhân vật có làm thay đổi cảm xúc/nhận thức/hành động của tôi về vấn đề: Có nên sống thật với bản chất của mình?...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hồn Trương Ba và con trai.</li> <li>- Quan hệ cha - con, người trồng vườn - người lái buôn.</li> <li>- Xung đột về quan điểm sống: + Xung đột quan điểm về nghề buôn bán: . Hồn Trương Ba: kì thị, vì cho đó là nghề lèo lá, lừa bịp &gt;&lt; con trai: là nghề phổ biến, chính đáng để mưu sinh và giàu có; + Xung đột quan điểm về cách nhìn nhận giá trị cuộc sống: . Hồn Trương Ba: cho việc mình ngụ cư trong xác lạ là hợp pháp &gt;&lt; con trai: còn hơn cả sự gian lận, lừa đảo trong buôn bán.</li> <li>- Suy nghĩ còn giản đơn, một chiều về nghề kinh doanh và giá trị của cuộc sống - tiêu biểu cho những người nông dân thật thà, chất phác nhưng chậm thích ứng với sự thay đổi và cái mới.</li> <li>- Thức thời, suy nghĩ góc cạnh, lập luận sắc sảo, chặt chẽ - tiêu biểu cho lớp người trẻ tuổi năng động, nhạy cảm với cái mới nhưng cũng rất dễ xa rời đạo lí truyền thống.</li> <li>- Sự sống là rất đáng quý nhưng mưu cầu được sống với bất cứ giá nào lại cần phải xem xét lại.</li> <li>- Chủ yếu qua ngôn ngữ đối thoại: làm nổi bật sự bất đồng quan điểm giữa hai cha con.</li> <li>- Tôi đã từng không có thiện cảm với những người buôn bán xung quanh...</li> <li>- Tôi nghĩ, sống đúng với con người mình có thể có lúc sẽ chịu thiệt thòi, hoặc có thể làm tổn thương người khác; nhưng nguy trang, che đậy bản chất xấu xa để mưu cầu lợi ích cá nhân là đáng bị phê phán...</li> </ul>
--------------------------	---	--

Trích đoạn kịch trên là một đoạn VB mới, chưa được phân tích, phê bình. Nhờ có hệ thống câu hỏi tự dẫn dắt, người đọc có thể hoàn toàn chủ động khi khám phá giá trị

đoạn trích. Các câu hỏi không chỉ định hướng người đọc chú ý vào các yếu tố cơ bản của tác phẩm kịch mà còn gợi ý, dẫn dắt người đọc nên cắt nghĩa, lí giải yếu tố, chi tiết theo một hướng có cơ sở chắc chắn hơn. Có những câu hỏi không đòi hỏi câu trả lời nhưng là những lưu ý cần thiết về cách đọc, yêu cầu người đọc phải thông hiểu thấu đáo VB, có dẫn chứng cụ thể để củng cố và khẳng định ý kiến của mình, sự đọc nhờ đó mà sâu sắc và bền vững hơn. Nếu thể nghiệm với HS lớp 12, kết quả đọc - hiểu trên có thể sẽ thấp hơn, nhưng điều chắc chắn là, với hệ thống câu hỏi trên, HS sẽ tự tin, chủ động, độc lập và sáng tạo hơn trong cách tiếp cận, thưởng thức và đánh giá một VB kịch bất kì.

### 3. KẾT LUẬN

Tự đặt câu hỏi là dấu hiệu chứng tỏ sự tương tác tích cực giữa người đọc với VB và tác giả để kiến tạo nghĩa của VB cho chính mình. Tự đặt câu hỏi khi đọc VB văn chương nói chung, VB kịch nói riêng, vì vậy, là “một con đường hiệu quả để đi vào tác phẩm” [1, tr.61], một chiến thuật đọc tích cực cần hình thành cho HS THPT - đối tượng người học giàu tiềm năng tư duy phê phán. Câu hỏi không chỉ dẫn dắt, hỗ trợ mà còn giúp người đọc tự giám sát, hiệu chỉnh cách đọc, kết quả đọc. Vì vậy, dạy HS cách thức tự đặt câu hỏi trong quá trình đọc là biện pháp khả thi để giúp HS trở thành một bạn đọc thực sự độc lập, chủ động và sáng tạo. Muốn vậy, HS phải được biết về chuẩn đầu ra của việc đọc - hiểu VB kịch, được trang bị những kiến thức thể loại cần thiết cũng như các dạng câu hỏi hiệu quả. Đặc biệt, cần phải có quy trình và những chiến thuật cụ thể nhằm thúc đẩy HS tự đặt câu hỏi trong quá trình đọc - hiểu VB. Do khuôn khổ có hạn, chúng tôi sẽ đề cập đến vấn đề này trong một bài viết khác.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Barbara Hoetker Ash (1992), *Student - Made Questions: One Way into a Literary Text*. The English Journal, Vol. 81, No.5, pp. 61-64.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Dự thảo* Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Trong chương trình giáo dục phổ thông mới), Hà Nội, tháng 8/2015.
- [3] Lenore Blank Kelner, Rosalind M. Flynn (2006), *A dramatic Approach to Reading Comprehension* - Hienemann Portsmouth, NH.
- [4] Tanja Janssen, Martine Braaksma và Michel Couzijn (2009), *Self-questioning in the literature classroom: Effects on student' interpretation and appreciation of short stories*, Graduate School for Teaching & Learning, University of Amsterdam, the Netherlands.
- [5] Susan Hynds (1990), *Challenging question in the literature class*. Center for the Learning and Teaching of literature, Report Series 5.3, The University at Albany, New York.

- [6] Ruth Ann Williamson (1996), *A Self-Questioning - An Aid to Metacognition*, Reading horizons, Vol. 37, p.31-47.
- [7] *California State Board of Education* (2013), *California Common Core State Standards: English Language Arts & Literacy in Hidrama/Social Studies, Science, and Technical Subjects*.
- [8] Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2011), *MassachusettsCurriculum Framework for English Language Arts and Literacy*.
- [9] Office of Superintendent of Public Instruction, Washington, DC. (2010), *The Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in Hidrama/Social Studies, Science, and Technical Subjects*.

## **SELF - QUESTIONING IN READING AND COMPREHENSION DRAMA DOCUMENT AT HIGH SCHOOLS**

**Hoang Thi Mai**

### **ABSTRACT**

*Based on the achievements of questioning theory, the nature of drama text and characteristics of high school students, this article is propose standards for reading - understanding a drama document at high schools and designing a question system which student-readers can self-question in process of reading and understanding a drama. By using the question system, students gradually get mastered on steps of reading any drama documents and become independent and creative readers.*

**Keywords:** *Self-questioning, reading - comprehension, drama document*

# VẤN ĐỀ BẤT BÌNH ĐẲNG GIỮA CÁC NHÓM DÂN TỘC Ở VIỆT NAM DƯỚI ẢNH HƯỞNG CỦA QUÁ TRÌNH TOÀN CẦU HÓA (NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP NHÓM TRẺ EM DÂN TỘC THIỂU SỐ)

Lê Thị Thanh Thủy<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Bài viết giới thiệu và phân tích ảnh hưởng của quá trình toàn cầu hóa đối với vấn đề bất bình đẳng giữa nhóm người Kinh và các nhóm dân tộc thiểu số ở Việt Nam, đặc biệt là ảnh hưởng lên nhóm trẻ em dân tộc thiểu số. Kết quả nghiên cứu tài liệu cho thấy, bên cạnh mặt tích cực của quá trình toàn cầu hóa, trẻ em dân tộc thiểu số ở Việt Nam không chỉ là nhóm nghèo nhất mà còn hưởng lợi ít nhất từ sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Mặc dù, nhà nước đã ban hành và thực thi một số chính sách nhằm giảm thiểu bất bình đẳng xã hội bằng việc cải thiện mức sống của nhóm dân tộc thiểu số và triển khai các chương trình bảo đảm xã hội, trẻ em dân tộc thiểu số vẫn là nhóm dễ bị tổn thương và thiệt thòi nhất trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập.*

**Từ khóa:** Toàn cầu hóa, bất bình đẳng, trẻ em dân tộc thiểu số

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xoay quanh mối quan hệ giữa toàn cầu hóa và bất bình đẳng xã hội, các nhà nghiên cứu đã và đang đi tìm câu trả lời cho vấn đề: Toàn cầu hóa góp phần giảm thiểu hay gia tăng tình trạng bất bình đẳng trong xã hội?

Nhiều nhà nghiên cứu đồng tình với quan điểm, toàn cầu hóa mang lại lợi ích to lớn cho nền kinh tế thế giới, giảm thiểu sự bất bình đẳng và góp phần cải thiện đáng kể chất lượng cuộc sống của người dân. Ví dụ, toàn cầu hóa tạo cơ hội việc làm cho lao động nữ, góp phần làm giảm sự phân biệt giới trong xã hội Trung Quốc (Chen và cộng sự, 2012). Tuy vậy, một số đông các nhà nghiên cứu khác không ủng hộ quan điểm này và cho rằng toàn cầu hóa đã và đang góp phần làm gia tăng bất bình đẳng trên mọi phương diện (Water, 1965; Galbraith, 2001). Trong đó, bất bình đẳng giới và bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc là hai hình thức chủ đạo trong bối cảnh toàn cầu (Walby, 2009). Xét trên phương diện kinh tế, dẫn chứng chỉ ra rằng, mặc dù thương mại tự do trong bối cảnh toàn cầu hóa tạo cơ hội cho nền kinh tế các quốc gia tăng trưởng mạnh, nền kinh tế của các quốc gia đang phát triển vẫn quá nhỏ bé dẫn tới việc gia tăng bất bình đẳng trong thu nhập so với các quốc gia đang phát triển (Galbraith, 2001). Nói cách khác, phát triển kinh tế và bất bình đẳng là hệ quả tất yếu của quá trình toàn cầu hóa.

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Toàn cầu hóa và bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc ở Việt Nam

Nhiều dẫn chứng khoa học chỉ rõ vai trò quan trọng của quá trình toàn cầu hóa trong việc thúc đẩy sự phát triển nền kinh tế Việt Nam trong suốt hơn hai thập kỷ qua. Cải cách đã biến Việt Nam từ một trong những nước nghèo nhất trở thành một nước có thu nhập trung bình thấp cùng với 57 quốc gia và vùng lãnh thổ khác trên thế giới với tốc độ phát triển GDP năm 2011 đạt 5,8% (Ngân hàng thế giới, 2012). Dù vậy, song song với những thành tựu phát triển kinh tế - xã hội, bất bình đẳng xã hội diễn ra trên diện rộng. Nhiều người dân vẫn đang sống trong cảnh nghèo đói, dễ bị tổn thương, đặc biệt là nhóm dân tộc thiểu số sống ở vùng núi xa xôi (Gunewardena, 2001).

Việt Nam là một quốc gia đa sắc tộc, có tới 54 dân tộc, trong đó người Kinh (Việt) chiếm 87% dân số cả nước chủ yếu tập trung ở vùng đồng bằng và khu vực ven biển; trong khi đó, 53 dân tộc thiểu số còn lại chỉ chiếm hơn 10% dân số, tập trung ở các vùng núi cao trải dài từ Bắc vào Nam với cơ sở hạ tầng nghèo nàn và thiếu cơ hội tiếp cận các dịch vụ xã hội (Walle & Gunewardena, 2001). Thực tế cho thấy, thành công trong việc đạt được tốc độ phát triển kinh tế cao không chia đều cho các nhóm dân cư, nhóm nghèo và nhóm dân tộc thiểu số vẫn là nhóm chịu thiệt thòi và hưởng lợi ít nhất từ việc phát triển kinh tế - xã hội của đất nước (Taylor, 2004). Trong môi trường hệ này, nhóm đa số (người Kinh) hưởng lợi nhiều hơn nhóm dân tộc thiểu số. Như vậy, nhóm dân tộc thiểu số hưởng ít lợi ích hơn từ quá trình toàn cầu hóa so với nhóm đa số. Đặc biệt, trẻ em trong các gia đình dân tộc thiểu số sống ở những nơi xa xôi, hẻo lánh trên địa bàn cả nước là nhóm xã hội cần được quan tâm bởi rất dễ bị rơi vào tổn thương dưới tác động đa chiều của các yếu tố trong quá trình chuyển đổi và hội nhập.

### 2.2. Tác động của toàn cầu hóa đối với nhóm trẻ em dân tộc thiểu số ở Việt Nam

Trẻ em dân tộc thiểu số thường gắn liền với trẻ em nghèo ở Việt Nam. Mặc dù thừa nhận tự do thương mại góp phần làm thay đổi bộ mặt kinh tế - xã hội của đất nước, tác động của quá trình toàn cầu hóa lên nhóm trẻ em dân tộc thiểu số cũng cần đánh giá và nghiên cứu cụ thể trong một bối cảnh rộng lớn hơn bởi vì “trẻ em dân tộc thiểu số rất dễ bị tổn thương bởi tình trạng kinh tế khó khăn và sẽ bị tổn thương nhiều hơn nữa trong quá trình toàn cầu hóa và tự do thương mại trong bối cảnh rộng lớn hơn” (Jones, Anh & Hằng, 2008).

Trẻ em dân tộc thiểu số thường gắn liền với trẻ em nghèo (Imai, Gaiha & Kang, 2011). Thực tế, trẻ em dân tộc thiểu số sống cùng với gia đình ở những vùng núi xa, điều kiện khó khăn về đi lại, cơ sở hạ tầng và việc tiếp cận với các dịch vụ xã hội còn

rất nhiều hạn chế (y tế, giáo dục...). Trên cả nước, tỷ lệ trẻ em nghèo đa chiều ở Việt Nam theo thống kê của Unicef là 28,9% (2008) (trong báo cáo này nghèo được hiểu ở góc độ nghèo đa chiều nghĩa là việc thiếu cơ hội tiếp cận với các dịch vụ trong sáu lĩnh vực gồm: giáo dục, y tế, nhà ở, nước sạch và vệ sinh, lao động sớm, sự thừa nhận và bảo trợ xã hội - Unicef, 2011). Số liệu điều tra mức sống hộ gia đình Việt Nam từ Tổng cục Thống kê cho thấy, nhóm dân tộc thiểu số chiếm chưa tới 15% dân số nhưng chiếm tới 60% số hộ nghèo trên cả nước. Từ những số liệu trên có thể thấy, trẻ em thuộc 60% số hộ dân tộc thiểu số nghèo kể trên có nguy cơ cao rơi vào nghèo đói và điều này ảnh hưởng đến chất lượng sống của trẻ cũng như ảnh hưởng đến tương lai của trẻ. Nói cách khác, trẻ em sống hoàn toàn phụ thuộc vào bố mẹ trong việc đáp ứng những nhu cầu cơ bản (ăn, mặc, ở...) và cả những quyết định quan trọng (học tập, lao động sớm, tham gia các nhóm - tổ chức xã hội...). Vì vậy, trẻ em sống trong những gia đình nghèo, khi lớn lên chúng có nguy cơ cao rơi vào “vòng nghèo đói” giống như cha mẹ chúng. Có thể khẳng định, trẻ em dân tộc thiểu số là nhóm nghèo nhất và dễ bị tổn thương nhất trong xã hội Việt Nam.

Làm rõ vấn đề ảnh hưởng của quá trình toàn cầu hóa đối với trẻ em nghèo đặc biệt trẻ em dân tộc thiểu số, một số nhà nghiên cứu chỉ ra rằng, tự do thương mại có ảnh hưởng mạnh mẽ đối với an sinh của trẻ xét trên cả hai mặt của vấn đề (Jones, Anh & Hằng, 2008). Ở mặt tích cực, thương mại tự do làm gia tăng nhu cầu lao động cho thị trường bao gồm cả trẻ em tham gia vào thị trường lao động. Nếu thu nhập hộ gia đình tăng và được cải thiện đáng kể, cha mẹ sẽ gửi con cái đến trường thay vì bắt trẻ em ở nhà phụ giúp công việc đồng áng hoặc kinh doanh của gia đình. Như vậy, toàn cầu hóa tạo cơ hội việc làm và góp phần tăng thu nhập cho các hộ gia đình. Ngược lại, những ảnh hưởng tiêu cực của quá trình toàn cầu hóa lên nhóm trẻ em nghèo cũng cần được nghiên cứu toàn diện hơn. Một số nghiên cứu chỉ ra rằng, trong lĩnh vực lao động - việc làm, nhóm cộng đồng dân tộc thiểu số thường không đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động (lao động thiếu tay nghề, trình độ giáo dục thấp, không nhạy bén với thay đổi của thị trường...) do những đặc tính cư trú và cơ hội tiếp cận với các dịch vụ vốn đã thấp hơn so với nhóm đa số, họ không nắm bắt được cơ hội để cải thiện chất lượng cuộc sống. Vì vậy, hộ gia đình dân tộc thiểu số và con cái họ tiếp tục rơi vào nhóm đối tượng dễ bị tổn thương trong khi nhóm đa số (với lợi thế sẵn có) lại được hưởng lợi từ quá trình toàn cầu hóa.

Tóm lại, tự do thương mại trong bối cảnh toàn cầu hóa nền kinh tế góp phần cải thiện an sinh của trẻ em nhưng đồng thời cũng làm nới rộng khoảng giàu nghèo và gia tăng bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc mà trong đó trẻ em dân tộc thiểu số vẫn là nhóm nghèo nhất và dễ bị tổn thương nhất trong xã hội Việt Nam.



### **2.3. Hiệu quả việc thực thi chính sách của nhà nước trong vấn đề giảm thiểu bất bình đẳng giữa các dân tộc dưới tác động của quá trình toàn cầu hóa**

Nhận biết những ảnh hưởng hai mặt của vấn đề toàn cầu hóa đến vấn đề bất bình đẳng nói chung và tác động tiêu cực đến an sinh của nhóm dân tộc thiểu số, đặc biệt là trẻ em, Chính phủ Việt Nam đã ban hành một loạt chính sách bảo trợ xã hội để hỗ trợ trẻ em nghèo, trẻ em dân tộc thiểu số và trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn trên địa bàn cả nước và có những thành tựu bước đầu trong việc giảm tỷ lệ trẻ em nghèo 2008 giảm 1,8% so với 2 năm trước đó (Unicef, 2011). Bên cạnh thành tựu đạt được, Roelen (2010) cho rằng, các chính sách xã hội vẫn chưa thực sự có ảnh hưởng lớn và làm thay đổi tình trạng trẻ em nghèo, đặc biệt tỷ lệ trẻ em dân tộc thiểu số nghèo ở Việt Nam.

Thực tế, nhà nước đã rất quan tâm đến vấn đề an sinh cho trẻ em và giảm thiểu bất bình đẳng giữa các nhóm xã hội bằng một hệ thống chính sách bảo trợ xã hội. Tuy vậy, những mặt hạn chế cần được chỉ rõ để thực hiện hiệu quả chính sách góp phần thúc đẩy an sinh xã hội quốc gia. Nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra rằng, đối tượng hưởng lợi được nêu ra trong các chính sách đôi khi quá rộng và chưa đặt trọng tâm vào nhóm đối tượng thụ hưởng là trẻ em và Chính phủ Việt Nam chưa đạt được thành tựu trong việc cải thiện mức sống của người dân thuộc nhóm dân tộc thiểu số (Walle & Gunewardena, 2001). Cụ thể là chính sách của nhà nước đã không phân biệt rõ đối tượng hưởng lợi và không dựa trên bối cảnh thực tế khác biệt của từng địa phương nơi có cộng đồng dân tộc ít người sinh sống trước khi chính sách đó được ban hành. Kết quả là, một số chính sách xác định không đúng đối tượng hưởng lợi. Vì sự không chặt chẽ trong việc ban hành chính sách và trong từ ngữ sử dụng, các hộ gia đình là người Kinh có thể sẽ được hưởng lợi thay vì hộ gia đình người dân tộc thiểu số sống trong cùng khu vực. Bên cạnh đó, các mục tiêu chính sách đặt ra thường quá lớn và phạm vi áp dụng cũng như xác định nhóm đối tượng thụ hưởng trên diện rộng. Vì vậy, việc thực thi chính sách còn bất cập và chưa mang lại hiệu quả cao như mong đợi. Hơn nữa, chính sách đôi khi chưa tôn trọng các đặc thù khác biệt của vùng miền và đặc thù của từng địa phương, phong tục - tập quán, văn hóa cũng như kiến thức địa phương trong chính sách (Chi, 2011). Cụ thể hơn, bất bình đẳng không chỉ diễn ra giữa nhóm đa số (Kinh) và nhóm dân tộc thiểu số mà còn diễn ra giữa các dân tộc thiểu số. Vấn đề cần xem xét ở đây là không thể có chính sách chung đối với tất cả các nhóm dân tộc bởi tình trạng và nguyên nhân của bất bình đẳng có thể không như nhau giữa các nhóm dân tộc. Vì vậy, song song với những thành tựu đạt được trong việc thực thi các chính sách liên quan đến bất bình đẳng, đôi khi bất bình đẳng lại tồn tại ngay trong bản thân việc thiết kế chính sách.

Việc thực thi các chính sách nhằm giảm thiểu sự bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc ở Việt Nam chưa mang lại hiệu quả thiết thực góp phần thu hẹp khoảng cách giàu nghèo và tiếp cận các dịch vụ xã hội giữa nhóm dân tộc Kinh và dân tộc thiểu số khác ở Việt Nam.

### 3. KẾT LUẬN

Thông qua việc phân tích những ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với vấn đề bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc, đặc biệt là trẻ em dân tộc thiểu số ở Việt Nam, bài viết đã chỉ ra những tác động tích cực của quá trình toàn cầu hóa làm chuyển biến nền kinh tế - xã hội và nâng cao mức sống của người dân Việt Nam trong những năm qua, một vài mặt hạn chế trong việc ban hành và thực thi chính sách liên quan đến tình trạng bất bình đẳng cũng đã được đề cập trong bài viết. Giảm thiểu tình trạng bất bình đẳng giữa các nhóm dân tộc nói chung và trẻ em dân tộc thiểu số nói riêng là trách nhiệm của Chính phủ, các cơ quan nhà nước, tổ chức phi chính phủ góp phần mang lại môi trường sống an toàn và cơ hội phát triển toàn diện bình đẳng cho trẻ em Việt Nam.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Chen, Z., Ge, Y., Lai, H and Chi, W. (2012), *Toàn cầu hóa và bất bình đẳng theo thu nhập ở Trung Quốc*. World Development, [e-journal] 23(1). Available through: Anglia Ruskin University Library website <<http://libweb.anglia.ac.uk>> [Accessed 14 March 2013].
- [2] Chi, T.H., (2011), *Đánh giá tác động của chính sách giáo dục lên nhóm trẻ em dân tộc thiểu số ở Việt Nam*. London: Young Lives.
- [3] Jones, N., Anh, N.N. and Hang, N.T., (2008), *Phân tích ảnh hưởng xã hội của Tự do thương mại lên trẻ em nghèo ở Việt Nam*: International Journal of Multiple Research Approaches, 2(2), pp.266-282.
- [4] Tổng cục Thống kê Việt Nam & Unicef (2011), *Báo cáo tình trạng trẻ em nghèo đa chiều ở Việt Nam* [pdf].
- [5] Unicef (2008), *Trẻ em nghèo Việt Nam sống ở đâu?*, Hanoi, UNICEF Vietnam.
- [6] Walby, S., (2009), *Globalization & inequalities: complexity and contested modernities*. London: SAGE.
- [7] Walle, D and Gunewardena, D., (2001), *Nguồn gốc của bất bình đẳng ở Việt Nam*, Journal of Development Economics, 65(2001), pp. 177-207.

## **EFFECTS OF GLOBALIZATION ON ETHNIC INEQUALITY IN VIET NAM (CASE STUDY: ETHNIC MINORITY CHILDREN)**

**Le Thi Thanh Thuy**

### ABSTRACT

*The article introduces and analyzes the effect of globalization on ethnic inequality between the Kinh and ethnic minority groups in Vietnam, especially its effect on the group of ethnic minority children. The results of research documents show that*

*besides the positive of globalization, the ethnic minority children in Vietnam is not only the poorest but also the least benefit from the socio-economic development of the country. Although the State has promulgated some policies to reduce social inequality by improving the living standards of ethnic minority groups and implementing social security programs, the ethnic minority children are vulnerable groups and disadvantage in the context of globalization and integration.*

**Keywords:** *Globalization, inequality, ethnic minority children*

# MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG BỒI DƯỠNG, RÈN LUYỆN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ Ở TRUNG TÂM GDQP VÀ AN NINH THANH HÓA

Ngô Văn Tuấn<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Trong những năm qua, đội ngũ giảng viên trẻ của Trung tâm GDQP và AN Thanh Hóa đã phát huy được thế mạnh của mình, góp phần tích cực nâng cao chất lượng dạy học. Để đội ngũ GV trẻ có đủ phẩm chất, năng lực, kinh nghiệm đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ thì công tác bồi dưỡng CBGV trẻ cần được coi trọng cả về chất lượng và số lượng. Bài viết xin đưa ra một số giải pháp để nâng cao chất lượng bồi dưỡng, rèn luyện của đội ngũ giảng viên trẻ hiện nay.*

**Từ khóa:** Giảng viên (GV), giáo dục, giáo dục quốc phòng - an ninh, dạy học

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm qua, đội ngũ giảng viên trẻ (GVT) trong nhà trường và ở Trung tâm GDQP và AN Thanh Hóa nói riêng đã có sự phát triển vượt bậc cả về số lượng và chất lượng, góp phần quan trọng vào sự nghiệp giáo dục - đào tạo của Nhà trường. Về cơ bản GVT đã phát huy tốt vai trò trách nhiệm, có động cơ phấn đấu tốt, yêu ngành, yêu nghề, hoàn thành tốt chức trách, nhiệm vụ được giao. Tuy nhiên, trình độ năng lực của một bộ phận GVT còn thấp so với yêu cầu, nhiệm vụ, còn có khoảng cách so với chuẩn quốc gia và thực tiễn phát triển giáo dục và đào tạo của Trường ĐH. Do đó, việc bồi dưỡng đội ngũ GVT là nhiệm vụ quan trọng, cấp thiết có ý nghĩa quyết định chất lượng đào tạo nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Những năm qua, công tác xây dựng đội ngũ cán bộ giảng viên thường xuyên được các cấp lãnh đạo Nhà trường và Trung tâm quan tâm, nhằm từng bước nâng cao chất lượng chuyên môn, nghiệp vụ. Phẩm chất, năng lực của GVT ở Trung tâm được tạo nên bởi nhiều yếu tố như từ kết quả đào tạo, bồi dưỡng tại các trường trong và ngoài quân đội và kết quả tự bồi dưỡng, rèn luyện của đội ngũ GVT qua quá trình công tác thực tiễn. Việc bồi dưỡng, rèn luyện của mỗi GV giữ vai trò quyết định đến chất lượng giảng dạy và NCKH của đội ngũ GVT. Thực tiễn cho thấy, ở các nhà trường dù có quan tâm cố gắng đầu tư cho nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GVT đến đâu chăng nữa, nhưng bản thân họ thiếu tích cực, thiếu tự giác học tập, không chịu tu dưỡng, rèn luyện, phấn đấu thì không thể xây dựng được đội ngũ giảng viên có chất

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh, Trường Đại học Hồng Đức

lượng tốt. Chính vì vậy, việc nghiên cứu đưa ra một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng bồi dưỡng, rèn luyện đội ngũ GVT ở Nhà trường và Trung tâm hiện nay là nhiệm vụ cấp bách và lâu dài.

## 2. THỰC TRẠNG VÀ YÊU CẦU NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỰ BỒI DƯỠNG, RÈN LUYỆN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ Ở TRUNG TÂM GDQP VÀ AN NINH THANH HÓA

Trung tâm GDQP và AN Thanh Hóa trực thuộc Trường Đại học Hồng Đức, được thành lập tại Quyết định 32/QĐ-CT ngày 06-01-2005 của Chủ tịch Ủy ban nhân dân tỉnh Thanh Hóa, nằm trong quy hoạch hệ thống Trung tâm GDQP-AN sinh viên giai đoạn 2001 - 2010 tại Quyết định số 07/2003/QĐ-TTg ngày 12-5-2005 của Thủ tướng Chính phủ với qui mô GDQP-AN cho 10.000 sinh viên/năm. Trung tâm thực hiện nhiệm vụ GDQP-AN cho HSSV, các trường đại học, cao đẳng trong tỉnh và khu vực Bắc miền Trung. Trong những năm qua, Trung tâm đã thực hiện giáo dục quốc phòng - an ninh cho hàng nghìn HSSV với kết quả đáp ứng được mục tiêu môn học.

Hiện nay, tổ chức bộ máy của Trung tâm cũng còn trong giai đoạn củng cố, xây dựng. Ban Giám đốc 2 đồng chí, Giám đốc là Hiệu trưởng Trường Đại học Hồng Đức; 12 CBGV, không có sĩ quan biệt phái, có 5 sĩ quan chuyên ngành. Có 2 bộ môn: Đường lối quân sự của Đảng và Kỹ chiến thuật Quân sự.

Giảng viên trẻ ở Trung tâm GDQP và AN Thanh Hóa chiếm 41% tổng số GV toàn Trung tâm. Đội ngũ GVT là những cán bộ được đào tạo cơ bản ở các trường trong và ngoài quân đội; được Nhà trường tuyển chọn, bố trí giảng dạy phù hợp. Đây là lực lượng kế cận, kế tiếp bổ sung nhân lực sư phạm hiện tại và tương lai, trực tiếp góp phần nâng cao chất lượng dạy học của Nhà trường.

Những năm gần đây, cùng với quá trình đổi mới về mọi mặt đáp ứng yêu cầu dạy học bậc đại học. Đảng ủy, Ban Giám hiệu Nhà trường, Ban Giám đốc Trung tâm đã thường xuyên quan tâm và có nhiều biện pháp tích cực để xây dựng đội ngũ giảng viên. Đa số GVT có tư tưởng và bản lĩnh chính trị vững vàng, tâm huyết với nghề nghiệp, chủ động khắc phục khó khăn, sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao, nhiều đồng chí có năng lực giảng dạy và nghiên cứu khoa học tốt. Năm học 2014 - 2015, 100% CB GVT hoàn thành định mức giờ NCKH và một CB GVT được công nhận danh hiệu giảng viên giỏi cấp Bộ, 2 CB GVT tốt nghiệp đại học (văn bằng 2) giảng viên GDQP-AN và hiện nay có 2 CB GVT đang tham gia đào tạo giảng viên GDQP-AN do bộ tổ chức.... Chất lượng đội ngũ GVT ngày càng được nâng cao, từng bước đáp ứng nhiệm vụ giảng dạy và NCKH. Tuy nhiên, đội ngũ GVT ở Trung tâm hiện nay còn bộc lộ những thiếu sót, đó là tư tưởng ngại phần đầu, thiếu chí tiến thủ, ngại đi đào tạo, thiếu chủ động, tích cực, tranh thủ thời gian tự học tập, bồi dưỡng trau

dồi tích lũy kinh nghiệm giảng dạy, NCKH.... Đây là nguy cơ dẫn đến tụt hậu về kiến thức, trình độ, kinh nghiệm ở một bộ phận GVT làm ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và NCKH.

Vì vậy, để nâng cao chất lượng bồi dưỡng, rèn luyện đội ngũ GVT ở Trung tâm GDQP-AN Thanh Hóa bên cạnh việc các cấp lãnh đạo, tổ chức đoàn thể quan tâm có chiến lược bồi dưỡng, rèn luyện nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho GVT còn phải nâng cao trách nhiệm của mỗi GVT trong tự bồi dưỡng, rèn luyện. Yêu cầu cơ bản của việc nâng cao trách nhiệm tự bồi dưỡng, rèn luyện của GVT là khơi dậy được tính tích cực, chủ động, tự giác, ham học hỏi phấn đấu vươn lên không ngừng để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao. Nội dung bồi dưỡng, rèn luyện của đội ngũ GVT phải toàn diện, cả về “đức” và “tài”; cả về lí luận và thực tiễn....

### 3. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG TỰ BỒI DƯỠNG, RÈN LUYỆN ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN TRẺ Ở TRUNG TÂM GDQP - AN NINH THANH HÓA

Trong giai đoạn hiện nay, để nâng cao chất lượng tự bồi dưỡng, rèn luyện và giảng dạy của đội ngũ GVT đáp ứng yêu cầu đào tạo trong tình hình mới cần có sự quan tâm đúng mức của các cấp, theo tôi cần tập trung thực hiện tốt một số giải pháp chủ yếu sau:

#### **3.1. Tăng cường sự lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy, bộ môn đối với công tác bồi dưỡng GVT**

Công tác bồi dưỡng GVT là nội dung quan trọng trong hoạt động lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy, bộ môn. Vì vậy, cấp ủy, bộ môn cần thường xuyên quán triệt và thực hiện tốt các nguyên tắc về công tác cán bộ. Chủ động theo dõi, tìm nguồn giảng viên tại các trường đào tạo, lập quy hoạch cử đi đào tạo bồi dưỡng nâng cao trình độ. Trên cơ sở đó, tuyển bổ sung và xây dựng được đội ngũ có năng lực, tâm huyết với nghề nghiệp.

Cấp ủy, bộ môn cần tập trung một số giải pháp cơ bản như:

- Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức, trách nhiệm chính trị cho GVT; Quan tâm lãnh đạo, chỉ đạo xây dựng và tổ chức thực hiện nghiêm túc kế hoạch bồi dưỡng nghiệp vụ cho giảng viên.

- Tích cực kiểm tra chuyên môn, kỹ năng sư phạm của GVT; Hàng tháng, cấp ủy, bộ môn tiến hành nhận xét, đánh giá kết quả công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng của GVT khách quan, toàn diện.

- Kịp thời biểu dương, khen thưởng những cá nhân tiêu biểu. Đồng thời kiên quyết chấn chỉnh các biểu hiện nhận thức lệch lạc; ngăn ngừa và xử lý nghiêm những hành vi vi phạm quy chế giáo dục - đào tạo, vi phạm chuẩn mực đạo đức nhà giáo.

### **3.2. Tăng cường giáo dục nhận thức, trách nhiệm cho đội ngũ giảng viên trẻ**

Nhận thức là cơ sở để hành động, do đó cần nâng cao nhận thức về vai trò vị trí của đội ngũ GVT cũng như tầm quan trọng của việc phát triển và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên của trường trong tình hình hiện nay. Làm cho mọi thành viên trong trường nhận thấy rằng, chất lượng đội ngũ giảng viên quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo của Nhà trường và Trung tâm, việc quan tâm xây dựng và phát triển đội ngũ GVT không chỉ là trách nhiệm của lãnh đạo, của phòng chức năng mà là của tất cả cán bộ, viên chức trong Nhà trường.

Đây là giải pháp cần thiết nhằm góp phần xây dựng và phát triển đội ngũ giảng viên về mọi mặt, tạo ra sự thống nhất trong nhận thức và hành động.

Nội dung giáo dục nâng cao nhận thức, trách nhiệm bồi dưỡng, rèn luyện cần tập trung giáo dục cho mọi GVT nhận thức đúng nhiệm vụ, chức trách và tiêu chuẩn, yêu cầu chất lượng của GV trong tình hình mới.

- Giải pháp nâng cao nhận thức:

+ Trước hết phải được thể hiện bằng chủ trương, nghị quyết của Đảng ủy, Ban Giám hiệu nhà trường và Trung tâm cũng như hội nghị cán bộ viên chức và được cụ thể hóa cho từng năm học, từng học kỳ.

+ Tổ chức các hội nghị chuyên đề bàn về công tác xây dựng đội ngũ giảng viên nhà trường để mọi người được tham gia bàn bạc, thể hiện ý kiến của mình, góp phần tìm ra biện pháp tốt nhất, đồng thời qua đó nâng cao nhận thức cho họ.

### **3.3. Giáo dục nâng cao phẩm chất chính trị, đạo đức cho đội ngũ giảng viên trẻ**

- Để tiến hành có hiệu quả các hoạt động dạy học GVT cần nhận thức và thực hiện tốt một số nội dung sau:

+ Người giảng viên phải thực sự là một tấm gương mẫu mực về nhân cách và có xu hướng nghề nghiệp rõ ràng. Đây chính là nền tảng, là động lực để nâng cao chất lượng giảng dạy.

+ Xây dựng bản lĩnh chính trị vững vàng, tuyệt đối trung thành với Đảng, với Tổ quốc và nhân dân; tin tưởng và kiên định với đường lối đổi mới của Đảng; có tinh thần độc lập, tự chủ, sáng tạo, yên tâm, gắn bó với nghề, làm việc tận tâm, tận lực, có trách nhiệm; có tinh thần khắc phục khó khăn, chịu đựng gian khổ, sẵn sàng nhận và hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao trong mọi tình huống.

+ GVT luôn có thái độ tích cực đối với cuộc sống, không buông thả, chạy theo những ham muốn bình thường, tạo cho họ sự tin yêu của đồng nghiệp và sinh viên. Mục đích cuối cùng là giáo dục, định hướng cho GVT có được tình cảm, trách nhiệm đối với nhiệm vụ giáo dục - đào tạo của Nhà trường; nâng cao ý thức làm chủ, lòng tự hào về truyền thống của Quân đội, Nhà trường và làm cho hình tượng nhà giáo có dấu

ấn sâu sắc trong tư tưởng và hành động của mỗi người. Từ đó, đội ngũ GVT có mong muốn, nguyện vọng đem hết khả năng trí tuệ và sức lực cống hiến cho sự nghiệp trồng người, thực sự là tấm gương sáng, điểm tựa tinh thần vững chắc cho học viên noi theo.

- Cấp ủy, Bộ môn cần tập trung một số giải pháp cơ bản như:

+ Cấp ủy, Bộ môn cần coi trọng trang bị cho đội ngũ GVT một cách cơ bản về lý luận chính trị cho đội ngũ GVT một cách cơ bản về lý luận chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; đường lối, quan điểm của Đảng, chính sách luật pháp của Nhà nước; nhiệm vụ cách mạng, Quân đội trong giai đoạn mới.

+ Coi trọng việc giáo dục đạo đức cách mạng cho GVT, vì đạo đức là cái gốc của người lãnh đạo, là cơ sở, tiền đề để hình thành động cơ, mục đích nghề nghiệp đúng đắn. Giáo dục đạo đức cách mạng nhằm hình thành cho đội ngũ GVT có lối sống trong sạch, lành mạnh, giản dị, khiêm tốn; có đức tính cần cù, thông minh, sáng tạo, dám nghĩ, dám làm, linh hoạt, quyết đoán; sống bằng kết quả lao động chân chính; biết đặt lợi ích của tập thể lên trên lợi ích cá nhân.

### **3.4. Thực hiện kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng năng lực nghiên cứu và giảng dạy cho đội ngũ giảng viên trẻ**

Các bộ môn cần thường xuyên có kế hoạch xây dựng, bồi dưỡng về mọi mặt cho đội ngũ GVT, không ngừng nâng cao chất lượng GV, tạo nguồn cán bộ kế tiếp, kế cận của Trung tâm. Kế hoạch phải phản ánh được việc xây dựng, bồi dưỡng GVT cả trước mắt và lâu dài; Cần chú trọng đối với những GVT có khả năng, năng lực chuyên môn tốt, có tố chất NCKH tạo nguồn xây dựng phát triển đội ngũ GV giỏi. Đồng thời, phải cụ thể hóa việc bồi dưỡng đối với những GVT còn hạn chế về từng mặt, tạo nên sự thống nhất, nâng cao chất lượng trong hoạt động xây dựng và bồi dưỡng đội ngũ CBGV. Gắn kế hoạch xây dựng, bồi dưỡng, nâng cao năng lực nghiên cứu và giảng dạy của GV với thực hiện các tiêu chí của cuộc vận động “Học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh”.

Vấn đề bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, nâng cao chất lượng đội ngũ, chuẩn hóa cán bộ ở Trung tâm GDQP và AN Thanh Hóa đã và đang được quan tâm. Bồi dưỡng năng lực toàn diện, hình thành hệ thống kỹ xảo, kỹ năng nghề nghiệp cho GVT chính là chìa khóa, phương tiện quan trọng nhất để họ nâng cao chất lượng giảng dạy. Vì thế, bên cạnh việc phát huy tính tích cực, chủ động tự bồi dưỡng của đội ngũ GVT, Ban Giám đốc, Trường các Bộ môn cần làm tốt công tác tuyển chọn, gửi đi đào tạo hoặc bồi dưỡng làm lực lượng kế cận, nhất thiết phải là những người có trình độ, năng lực, phương pháp, tác phong chững chạc, mẫu mực và có năng khiếu sư phạm. Đồng thời xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, tạo nguồn đào tạo lại và tự đào tạo cho GVT đạt chuẩn về trình độ học vấn; chú trọng rèn luyện các kỹ xảo, kỹ năng sư phạm cần thiết như: kỹ năng tiếp cận, kỹ năng lựa chọn và xử lý thông tin để xây dựng giáo án; phát



hiện vấn đề và giải quyết vấn đề; xử lý các tình huống sư phạm, vận dụng các hình thức, phương pháp dạy học; sử dụng các công cụ, phương tiện dạy học... Thông qua các hình thức như: tổ chức các đợt tập huấn, hội thảo khoa học, trao đổi, thao giảng, giảng thử, giảng mẫu, kiểm tra huấn luyện và mạnh dạn giao những nhiệm vụ khó khăn, phức tạp theo mức độ tăng dần; tạo điều kiện cho đội ngũ giảng viên trẻ tham gia vào các hoạt động sư phạm do bộ môn, Trung tâm và Nhà trường tổ chức, có sự quan tâm giúp đỡ, chỉ đạo, lãnh đạo, kiểm tra, đôn đốc, uốn nắn kịp thời của cán bộ Trung tâm, bộ môn và đồng nghiệp; tạo điều kiện cho giảng viên trẻ có cơ hội khảo sát, trải nghiệm trong các hoạt động thực tiễn, giúp họ phát triển trí thức, rèn luyện kỹ xảo, kỹ năng nghề nghiệp.

#### *3.4.1. Giải pháp nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học*

Đối với GV ở các trường đại học ở các Trung tâm GDQP và AN, nghiên cứu khoa học để phục vụ đào tạo, bồi dưỡng, biên soạn giáo trình, sách chuyên khảo, tài liệu tham khảo, đổi mới phương pháp giảng dạy. Đây là một nhiệm vụ không thể thiếu của mỗi GV.

Hoạt động NCKH là quá trình tác động có tổ chức, có mục đích của CBQL đến đội ngũ CBGV nhằm tạo được động lực để GV tích cực tham gia NCKH góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ, nâng cao chất lượng dạy học.

Để thực hiện tốt quản lý NCKH, Ban Giám đốc cần chỉ đạo thực hiện tốt một số những nội dung sau:

- Quán triệt yêu cầu, nhiệm vụ NCKH của mỗi CBGV;
- Tổ chức cho GV đăng ký đề tài NCKH phù hợp với yêu cầu, nhiệm vụ của công tác giảng dạy môn GDQP-AN;
- Tạo điều kiện về thời gian, vật chất để mỗi CBGV hoàn thành nhiệm vụ NCKH.

#### *3.4.2. Giải pháp nâng cao năng lực giảng dạy*

Phương pháp dạy học là tổ hợp các cách thức cộng tác, hoạt động cùng nhau của thầy và trò nhằm đạt mục đích, mục tiêu dạy học. Phương pháp dạy học luôn được đặt trong mối quan hệ chặt chẽ với các thành tố khác của quá trình dạy học.

Việc đổi mới phương pháp dạy học là quá trình tác động có tổ chức, có mục đích của Ban Giám đốc, Trường bộ môn đến đội ngũ GV trẻ nhằm tạo được động lực dạy tốt, giảng viên tích cực giảng dạy theo hướng tích cực hóa hoạt động học của người học.

Để thực hiện tốt đổi mới PPDH, Ban Giám đốc, Trường các Bộ môn cần tổ chức cho GV nghiên cứu, thảo luận để nhận thức sâu sắc về yêu cầu đổi mới PPDH nhằm nâng cao chất lượng dạy học, đồng thời nắm vững về PPDH theo hướng tích cực hóa hoạt động học của người học để thực hiện. Đồng thời với việc đổi mới PPDH, Ban Giám đốc, Trường các Bộ môn cần chỉ đạo và kiểm tra việc GV đổi mới cách kiểm tra, đánh giá người học.

### **3.5. Phát huy vai trò tích cực, chủ động, tự giác trong tu dưỡng, học tập, rèn luyện của giảng viên trẻ**

Do tính chất đặc thù của hoạt động giảng dạy đòi hỏi giảng viên không chỉ có sự hiểu biết sâu sắc về kiến thức chuyên ngành, mà cần phải có kiến thức liên ngành của các môn khoa học khác; có phương pháp, tác phong, kỹ xảo, kỹ năng, nghề nghiệp vững vàng; khả năng quan sát, tư duy nhạy bén, linh hoạt, sẵn sàng xử lý tốt các tình huống sư phạm. Do đó, giảng viên trẻ phải nhận thức sâu sắc vị trí, vai trò của việc tự học, tự nghiên cứu để củng cố, mở rộng, hiểu sâu kiến thức, rèn luyện kỹ xảo, kỹ năng nghề nghiệp, vận dụng và giải quyết những vấn đề thực tiễn đặt ra một cách khoa học để phát triển các phẩm chất nhân cách và năng lực cần thiết cho bản thân.

Để phát huy vai trò tích cực, chủ động, tự giác trong tu dưỡng, học tập, rèn luyện GVT cần làm tốt một số nội dung sau:

- Mỗi GVT phải chủ động xây dựng và thực hiện kế hoạch cá nhân một cách khoa học, nghiêm túc trên cơ sở kế hoạch và nhiệm vụ của Trung tâm, bộ môn để xác định rõ mục tiêu cần phấn đấu; trau dồi kiến thức chung, kiến thức chuyên ngành, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo nghề nghiệp tương ứng.

- Tích cực tìm tòi, khám phá những vấn đề mới trong thực tiễn hoạt động quân sự, trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học; biết khai thác và phát huy tối đa trí tuệ, kinh nghiệm của tập thể sư phạm, nhất là những giảng viên lâu năm trong nghề có trình độ chuyên môn giỏi và kinh nghiệm thực tiễn sư phạm phong phú. Từ đó kịp thời rút kinh nghiệm, khắc phục những mặt còn hạn chế về kiến thức, phương pháp, tác phong sư phạm để hoàn thiện bản thân.

### **3.6. Tăng cường thao giảng, dự giờ, đánh giá giờ dạy của giảng viên trẻ**

Chất lượng giảng dạy của GV phụ thuộc rất lớn ở công tác chuẩn bị bài giảng. Thao giảng, dự giờ, đánh giá giờ dạy của GVT không chỉ giúp cho GVT thấy rõ những ưu, khuyết điểm của bản thân trong thực hành giảng bài, tạo điều kiện để GVT nghiên cứu, bổ sung những vấn đề còn khiếm khuyết, hạn chế về nội dung và phương pháp, từ đó làm tốt công tác chuẩn bị và thực hành giảng dạy theo phương pháp tích cực có hiệu quả, đáp ứng với yêu cầu giáo dục - đào tạo của Nhà trường và Trung tâm. Vì vậy, cần tăng cường thao giảng, dự giờ, đánh giá giờ dạy của GVT sau mỗi lần thực hành giảng dạy; thường xuyên trao đổi, tiếp thu ý kiến của những GV có nhiều thành tích trong giảng dạy. Hàng tháng, hàng quý, thông qua các lần giảng mẫu, thi GV giỏi ở cấp bộ môn, Trung tâm, Nhà trường... kịp thời rút kinh nghiệm để GVT tiếp tục học tập, rèn luyện đổi mới phương pháp dạy phù hợp.

### **3.7. Thường xuyên kiểm tra đánh giá kết quả tự bồi dưỡng, bồi dưỡng của giảng viên trẻ**

Đánh giá là một hoạt động nhằm nhận định, xác định giá trị thực trạng về: mức độ hoàn thành nhiệm vụ, chất lượng, hiệu quả công việc, trình độ, sự phát triển, những

kinh nghiệm được hình thành... ở thời điểm hiện tại đang xét so với mục tiêu hay những chuẩn mực đã được xác lập. Trên cơ sở đó, nêu ra những biện pháp uốn nắn, điều chỉnh và giúp đỡ đối tượng hoàn thành nhiệm vụ.

Quản lý đánh giá, xếp loại chuyên môn, nghiệp vụ GV là quá trình tác động có tổ chức, có kế hoạch, có mục đích của CBQL đến các nguồn lực nhằm đạt mục đích của đánh giá.

Kiểm tra đánh giá kết quả tự bồi dưỡng, bồi dưỡng GV một cách thực chất. Không thể chỉ đánh giá qua các sổ tự bồi dưỡng của GV hoặc qua các số liệu báo cáo của các bộ môn, phải quan tâm đến sự chuyển biến nhận thức của GVT, sự phát triển năng lực và kỹ năng vận dụng của GVT sau khi được bồi dưỡng. Kết quả của việc tự bồi dưỡng và tham gia bồi dưỡng phải được thể hiện ở kết quả mở rộng được tầm nhìn, nhận thức rõ sứ mệnh của cá nhân, tập thể, nâng cao khả năng tham gia vào quá trình quản lý hoạt động dạy học, đổi mới hoạt động dạy học, nâng cao chất lượng hoạt động dạy học. Kịp thời tuyên dương các nhân tố tích cực, điều chỉnh các biểu hiện lệch lạc trong tự bồi dưỡng, bồi dưỡng GV.

Tổ chức tổng kết đánh giá, rút kinh nghiệm công tác bồi dưỡng và tự bồi dưỡng nghiêm túc, rút ra được bài học kinh nghiệm.

### **3.8. Xây dựng bầu không khí tâm lý tích cực, lành mạnh trong tập thể bộ môn Trung tâm**

Tập thể CBGV chính là nơi GVT trực tiếp sống, học tập, công tác và trưởng thành; là môi trường gần gũi; thuận lợi nhất để mỗi giảng viên trẻ tu dưỡng, học tập, rèn luyện trong suốt quá trình hoạt động nghề nghiệp. Nếu GVT được sống, học tập và công tác ở môi trường có trình độ phát triển cao, có bầu không khí tâm lý tích cực, lành mạnh, mọi người quan tâm giúp đỡ nhau tận tình, chu đáo biết đòi hỏi cao ở nhau thì ở đó GVT sẽ trưởng thành nhanh chóng và đúng hướng; ngược lại, nếu đội ngũ CBGV yếu kém, thiếu sự đòi hỏi cao lẫn nhau, dĩ hòa vi quý, mất đoàn kết, mọi thành viên luôn thờ ơ, vô cảm, thiếu trách nhiệm, không quan tâm giúp đỡ lẫn nhau... thì GVT rất khó phát triển về nhân cách nói chung và chất lượng giảng dạy nói riêng. Do đó, trình độ phát triển về nhận thức, ý thức trách nhiệm của tập thể sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến giảng viên trẻ theo hai chiều hướng tích cực và tiêu cực.

Nâng cao chất lượng bồi dưỡng, rèn luyện và giảng dạy của đội ngũ GVT là một đòi hỏi khách quan, là yêu cầu vừa cơ bản, lâu dài, vừa cấp thiết, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy, NCKH của GVT nói riêng và chất lượng giảng dạy và đào tạo của Nhà trường nói chung. Do đó, quá trình thực hiện cần đảm bảo sự thống nhất cao về nhận thức, thái độ và trách nhiệm của các lực lượng, đồng thời tiến hành đồng bộ các biện pháp, đặc biệt quan tâm phát huy tính tích cực, chủ động của đội ngũ giảng viên trẻ trong tự tu dưỡng, học tập, rèn luyện nhằm phát triển tri thức, hình thành kỹ xảo, kỹ năng nghề nghiệp hoàn thiện nhân cách và nâng cao chất lượng

giảng dạy. Trong giai đoạn hiện nay, để mỗi GVT ngày càng có sự trưởng thành về mọi mặt, hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ được giao, đòi hỏi không chỉ ở sự quan tâm bồi dưỡng của Ban Giám đốc, lãnh đạo đơn vị mà chủ thể cơ bản quan trọng nhất chính là đội ngũ CBGV trẻ phải tự nỗ lực về mọi mặt, không ngừng học tập nâng cao trình độ, năng lực và nghiệp vụ công tác. Đồng thời xây dựng bản lĩnh chính trị, trau dồi phẩm chất đạo đức nghề nghiệp để luôn đáp ứng tốt yêu cầu, nhiệm vụ mới của Trung tâm và Nhà trường.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] *Bác Hồ với sự nghiệp bồi dưỡng thế hệ trẻ* (1985), Nxb. Thanh niên, Hà Nội.
- [2] Phạm Minh Hạc (1999), *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa thế kỉ XXI*. Nxb. Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [3] Bộ GD&ĐT (2010), *Đổi mới quản lí hệ thống giáo dục đại học giai đoạn 2010-2020*. Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Trần Bá Hoàn (2006), *Vấn đề giáo viên, những nghiên cứu lý luận và thực tiễn*, Nxb. ĐHSP Hà Nội.

### **SOME SOLUTIONS TO IMPROVE THE QUALITY OF SELF-FOSTERING, TRAINING YOUNG LECTURERS IN THE DEFENSE EDUCATION CENTER- STUDENTS SECURITY**

#### **THANH HOA**

**Ngo Van Tuan**

**ABSTRACT**

*In recent years, the young faculty of Defense Education Center - Student Security Thanh Hoa has been promoting its strengths, contributing positively improve the quality of teaching. For young faculty qualified, capable, experienced to response the requirements and missions, the work of training young faculty members must be respected both in quality and quantity. The paper propose some solutions to improve the quality of self-fostering, training, teaching of young lecturers.*

**Keywords:** *Lecturer, education, education and defense-security, teaching*

# XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI, BÀI TẬP BẰNG TRANH, ẢNH, BẢN ĐỒ VỀ BIỂN, HẢI ĐẢO VIỆT NAM TRONG ĐÀO TẠO NGÀNH ĐỊA LÍ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Nguyễn Quốc Tuấn<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Sử dụng bản đồ kết hợp tranh, ảnh để xây dựng hệ thống câu hỏi giúp cho việc đánh giá đầy đủ các kiến thức lí thuyết, thực tiễn và kĩ năng địa lí trong giáo dục tài nguyên và môi trường biển, hải đảo Việt Nam. Các câu hỏi được xây dựng với bản đồ, tranh, ảnh còn giúp cho việc đánh giá không chỉ ở mức độ nhận biết, thông hiểu mà còn đánh giá được các mức độ cao hơn của nhận thức là vận dụng, phân tích... trong dạy học về biển, hải đảo Việt Nam.*

**Từ khóa:** Câu hỏi, bản đồ, tranh, ảnh, biển, hải đảo Việt Nam

## 1. HỆ THỐNG CÂU HỎI, BÀI TẬP SỬ DỤNG TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ

Hệ thống câu hỏi và bài tập trong dạy học được phân chia thành 2 dạng chính là câu hỏi tự luận và câu hỏi trắc nghiệm khách quan.

Các câu hỏi và bài tập tự luận cho phép việc trả lời mở hơn, đòi hỏi sinh viên (SV) sắp xếp thông tin, diễn đạt ý kiến trả lời sao cho chính xác. Câu trả lời có thể là một đoạn văn ngắn, bài tóm tắt. Ưu điểm chính của dạng câu hỏi, bài tập tự luận là đánh giá được khả năng diễn đạt, khả năng tư duy của người học, đặc biệt là tư duy trừu tượng. Việc ra đề cũng tốn ít công sức và có khả năng kiểm tra nhiều người học cùng lúc. Những hạn chế chính của các câu hỏi, bài tập dạng tự luận là ít khả năng bao quát kiến thức của chương trình học tập và việc đánh giá cho điểm mang tính chủ quan, phụ thuộc một phần vào người chấm bài.

Các câu hỏi trắc nghiệm khách quan có những ưu điểm chính:

Trong một thời gian ngắn kiểm tra được nhiều kiến thức, phạm vi rộng tránh được học tủ, kiểm tra được khả năng tư duy nhanh, ít tốn thời gian thực hiện. Đặc biệt, khâu chấm bài, đảm bảo khách quan, thuận lợi cho việc sử dụng công nghệ, gây hứng thú tích cực cho người học.

Bên cạnh những ưu điểm, trắc nghiệm khách quan cũng có những nhược điểm:

Việc biên soạn mất nhiều thời gian, câu trả lời có thể gặp trường hợp ngẫu nhiên. Mỗi câu hỏi trắc nghiệm khách quan thường có nội dung vừa phải, trả lời trong thời gian ngắn, thiên về kiểm tra trí nhớ máy móc. Sử dụng câu hỏi trắc nghiệm khách

<sup>1</sup> TS. Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

quan, giảng viên (GV) khó đánh giá khả năng trình bày của người học, khó đánh giá tư tưởng thái độ của người học với vấn đề nêu ra.

Trong dạy học ở bậc đại học và cao đẳng, SV có thời gian nhiều hơn cho các hoạt động học tập thảo luận, thực hành với các câu hỏi và bài tập đòi hỏi năng lực vận dụng, so sánh, phân tích, đánh giá... giúp SV tích cực tư duy. Số lượng câu hỏi kiểm tra nhằm đánh giá mức độ nhận biết và thông hiểu (theo 6 mức độ nhận thức) có số lượng ít hơn.

Bài tập thường gắn với những câu hỏi tương đối lớn hoặc các vấn đề trong học tập giúp SV tự đánh giá trình độ kiến thức kỹ năng, giúp GV nhanh chóng nắm được kết quả học tập của SV. Bài tập cần nhiều thời gian để làm bài có thể giao về nhà. Những vấn đề phức tạp trong kiến thức môn học cần giao những bài tập nhận thức để SV chủ động tìm tòi lĩnh hội kiến thức, tạo điều kiện cho SV thường xuyên tự học nâng cao trình độ.

Phương tiện dạy học đặc trưng trong dạy học địa lí là bản đồ, ngoài ra phải kể tới các phương tiện phổ biến khác là biểu đồ, tranh, ảnh. Các câu hỏi dùng để kiểm tra, đánh giá trong dạy học địa lí vì thế không thể thiếu vắng các phương tiện dạy học trực quan này. Tư duy địa lí là tư duy gắn liền với lãnh thổ, xét đoán dựa trên bản đồ, sử dụng các phương tiện trực quan mà trước hết là bản đồ giúp cho việc kiểm tra không chỉ kiến thức lí thuyết mà còn cả các kiến thức thực tiễn và rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo địa lí.

Trong dạy học địa lí cần có những bài tập thực hành để kiểm tra khả năng vận dụng kiến thức và rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo địa lí cho người học. Ngoài những bài tập thực hành, nhiều loại câu hỏi, bài tập tự luận đều có thể xây dựng thành các dạng câu hỏi trắc nghiệm khách quan.

## 2. XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI, BÀI TẬP BẰNG BẢN ĐỒ, TRANH, ẢNH VỀ BIỂN ĐẢO VIỆT NAM TRONG ĐÀO TẠO NGÀNH ĐỊA LÍ

### 2.1. Bản đồ và tranh, ảnh là những kênh hình truyền thống có nhiều ưu điểm trong dạy học địa lí và phản ánh nhiều nội dung về biển, hải đảo

*Thứ nhất*, bản đồ, tranh, ảnh là những phương tiện dạy học (PTDH) truyền thống cơ bản trong dạy học địa lí có thể cung cấp, chuyển tải được những thông tin cơ bản về các đối tượng địa lí đến người học. Các PTDH này phù hợp với nhiều hình thức dạy học trong lớp, ngoài lớp, dễ sử dụng, ít đòi hỏi những yêu cầu về cơ sở vật chất và thiết bị kỹ thuật.

Sử dụng PTDH này, SV có thể lĩnh hội được các kiến thức, các kỹ năng, kỹ xảo, phát triển khả năng tư duy địa lí cơ bản theo chương trình... Trong các PTDH này, vai trò quan trọng nhất thuộc về bản đồ. Bản đồ được coi là cuốn sách địa lí thứ 2, một công cụ để học tập và nghiên cứu khoa học địa lí. Nhiều đặc điểm cả về mặt định tính,

định lượng của các sự vật hiện tượng địa lí đều thể hiện được bằng bản đồ. Sử dụng bản đồ giúp người học lĩnh hội được các nguồn tri thức địa lí cơ bản:

- Bản đồ với tính khái quát cao có thể bao quát được những khu vực rộng lớn của bề mặt Trái đất mà các PTDH khác khó có thể biểu hiện được. Vị trí, giới hạn, sự phân bố không gian của các đối tượng địa lí, các mối liên hệ địa lí đều có thể phản ánh qua bản đồ [3].

- Các khái niệm, các quy luật địa lí, mối liên hệ...

- Các kĩ năng, kĩ xảo địa lí cơ bản.

- Do việc phản ánh phần lớn các đối tượng địa lí bằng ngôn ngữ bản đồ là các hệ thống các kí hiệu thông qua phương pháp biểu hiện nên bản đồ là PTDH chính để phát triển tư duy địa lí cho người học.

- Trong việc phản ánh các đối tượng về biển, hải đảo Việt Nam, chỉ có bản đồ mới xác định một cách trực quan vị trí cụ thể đường cơ sở, nội thủy, lãnh hải... các vùng biển chồng lấn theo hiệp định được ký kết giữa nước ta với các nước có vùng biển tiếp giáp với vùng biển nước ta...

*Thứ hai*, các bức ảnh thu được bằng kĩ cụ quang học (như máy ảnh) tuy phản ánh được tương đối trung thực các biểu tượng về sự vật, hiện tượng địa lí, nhưng thường chỉ phản ánh được đặc điểm bên ngoài của các đối tượng địa lí cụ thể. Các bức ảnh dễ thu hút sự chú ý của người học và có thể hướng dẫn quan sát trực tiếp, không phải qua một hệ thống kí hiệu nào. Tuy nhiên, trong một bức ảnh ngoài đối tượng chính được thể hiện có thể còn nhiều chi tiết phụ ít liên quan đến nội dung học tập. Không gian thể hiện trên ảnh càng lớn thì càng khó thể hiện rõ đối tượng. Các hình ảnh sống động về cảnh quan thiên nhiên, các hoạt động kinh tế - xã hội của nhiều vùng biển, đảo nước ta được thể hiện qua nhiều bức ảnh.

*Thứ ba*, tranh địa lí thường có tính khái quát cao và phải sử dụng kí hiệu hoặc chữ viết. Các kí hiệu có thể là những kí hiệu tượng trưng, hoặc kí hiệu tượng hình. Tranh và hình vẽ là tác phẩm sáng tạo của tác giả. Sự sáng tạo nhằm phản ánh không chỉ hình ảnh bên ngoài mà còn cả các đặc điểm bên trong của đối tượng. Với việc áp dụng nhiều phần mềm, việc vẽ tranh có chất lượng ngày càng cao. Trong dạy học, khó phân định sự khác nhau của tranh và hình vẽ, sử dụng tranh có những ưu điểm sau:

- Khác với ảnh, tranh có thể phản ánh khái quát các đặc điểm bên ngoài, bên trong nổi bật của đối tượng. Do vậy, tranh có thể phản ánh được cả các sự vật hiện tượng mang tính quy luật, cụ thể và sự vật hiện tượng địa lí trừu tượng.

- Các đối tượng địa lí có tính khái quát cao mang tính chất địa lí đại cương đều có thể phản ánh qua hình vẽ và tranh.

- Tranh, hình vẽ về biển, hải đảo có vai trò quan trọng trong việc thể hiện cấu trúc các bộ phận vùng biển theo Luật Biển Việt Nam và Công ước quốc tế về Luật Biển (UNCLOS). Một số hình vẽ: *Các vùng biển của quốc gia ven biển, Quyền các*

vùng biển của một quốc gia ven biển được Ban Tuyên giáo Trung ương sử dụng trong “100 câu hỏi - đáp về biển, đảo dành cho tuổi trẻ Việt Nam” là tài liệu đáng tin cậy. Ngoài ra trong các giáo trình về biển, hải đảo, các bức tranh còn phản ánh cấu trúc bờ biển, đáy biển... sách giáo khoa phổ thông (Địa lí 8) cũng có hình vẽ về *Sơ đồ mặt cắt khái quát các vùng biển Việt Nam* nhưng đơn giản hơn.

Tuy vậy, sử dụng tranh, hình vẽ cũng có những hạn chế do khó thể hiện nhiều đặc tính cụ thể của đối tượng địa lí. Những câu hỏi cụ thể về các bộ phận vùng biển của Việt Nam: nội thủy, đường cơ sở, lãnh hải... gắn liền với vùng biển của các tỉnh, thành phố nước ta không thể phản ánh đầy đủ trên hình vẽ, tranh. Các phương tiện này còn phụ thuộc vào sự sáng tạo chủ quan của một hay một số tác giả.

Bản đồ, tranh, ảnh được số hóa sử dụng với các thiết bị kỹ thuật hiện đại còn phù hợp với nhiều nội dung dạy học và sử dụng phương pháp dạy học tích cực.

## **2.2. Xây dựng hệ thống câu hỏi về biển, hải đảo Việt Nam bằng bản đồ, tranh, ảnh**

Trên công thông tin điện tử của một số tỉnh, thành phố, của nhiều trường phổ thông... nhiều bộ câu hỏi được sử dụng cho giáo dục về biển và hải đảo Việt Nam hiện nay chủ yếu sử dụng kênh chữ. Các câu hỏi được sử dụng chủ yếu nhằm kiểm tra mức độ nhận biết và thông hiểu. Nhiều tài liệu, giáo trình đại học, cao đẳng về biển, hải đảo Việt Nam do cách biên soạn nên chưa đưa hệ thống câu hỏi, bài tập vào tài liệu. Việc xây dựng hệ thống câu hỏi, bài tập kiểm tra tùy thuộc vào chương trình, nội dung môn học của từng trường.

### *2.2.1. Xây dựng hệ thống câu hỏi về biển, hải đảo Việt Nam bằng bản đồ.*

Nếu như các hình vẽ, tranh có thể xây dựng các câu hỏi kiểm tra các kiến thức về những quy định pháp lý các bộ phận vùng biển của một quốc gia ven biển trên thế giới nói chung thì bản đồ có nhiều lợi thế trong việc thể hiện cụ thể không gian biển và hải đảo cho mỗi quốc gia với những đặc điểm về vị trí, giới hạn, phân bố và nhiều đặc điểm khác về tài nguyên và môi trường biển, hải đảo. Có thể sử dụng bản đồ hành chính, tự nhiên Việt Nam, các tỉnh hay bản đồ qua chương trình google map... Các bản đồ thể hiện được đường cơ sở thẳng, các bộ phận vùng biển, đảo Việt Nam với tọa độ địa lí cụ thể. Những câu hỏi về tài nguyên, môi trường biển Việt Nam kiểm tra các mức độ nhận thức khác nhau đều có thể xây dựng.

Một số câu hỏi về đường cơ sở, phạm vi các vùng biển nước ta dựa vào sơ đồ hình 1:

- Đường cơ sở dùng để tính chiều rộng lãnh hải ven bờ lục địa Việt Nam được tính từ hòn đảo nào đến hòn đảo nào?

- Vì sao vùng Vịnh Bắc Bộ nước ta chưa thể hiện đường cơ sở?



- Vùng nội thủy của nước ta mở rộng ở vùng biển nào? (vùng biển Đông Nam Bộ và Nam Bộ).

- Sử dụng *Sơ đồ ranh giới thêm lục địa Việt Nam vượt quá 200 hải lý tại khu vực phía Bắc biển Đông* [1, tr 136], hãy cho biết, ngoài chủ quyền cho từng hòn đảo, tính từ đường cơ sở, nhiều đảo của hai quần đảo Hoàng Sa, Trường Sa nước ta thuộc bộ phận nào của vùng biển nước ta? (đặc quyền kinh tế và thêm lục địa kéo dài)...

- Dựa vào *Sơ đồ đường phân định lãnh hải, vùng đặc quyền kinh tế và thêm lục địa trong Vịnh Bắc Bộ giữa Việt Nam và Trung Quốc năm 2000* [4, tr 185], hãy cho biết các đoạn nào phân định lãnh hải, các đoạn nào phân định vùng kinh tế đặc quyền và thêm lục địa giữa hai nước?

- Một số câu hỏi về vị trí các đảo, vùng biển:

Sử dụng bản đồ số *google map* có thể xây dựng nhiều câu hỏi về phạm vi các đảo, quần đảo, vùng biển nước ta, sau khi tô màu, sửa thành tiếng Việt và tạo các vùng trống về địa danh cần tìm.

Những câu hỏi trên có thể xây dựng thành các câu hỏi trắc nghiệm khách quan giúp SV trả lời dễ dàng hơn với những hướng dẫn từ các câu gây nhiễu, ví dụ:

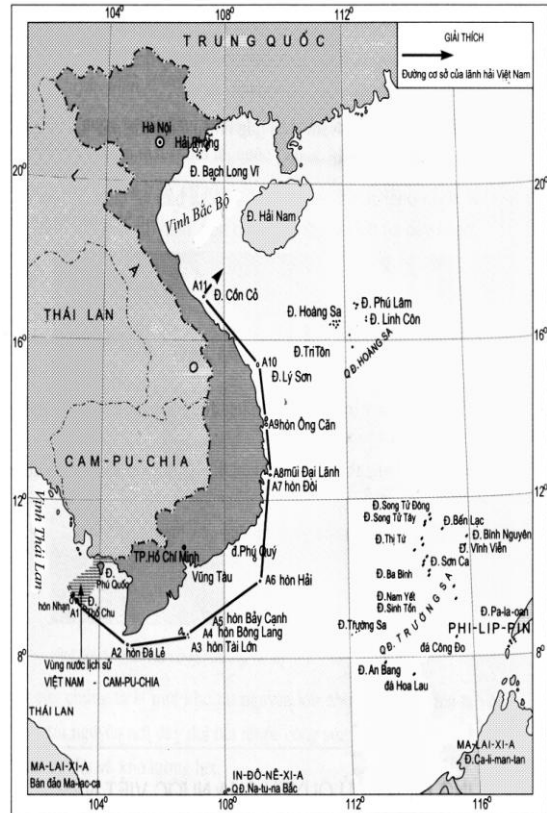
*Dựa vào sơ đồ hình 1, hãy lựa chọn câu trả lời đúng nhất:*

Câu 1. Trong các vùng biển của nước ta, vùng có nội thủy mở rộng nhất:

- A) Vùng biển Vịnh Bắc Bộ
- B) Vùng biển duyên hải miền Trung
- C) Vùng biển duyên hải Nam Trung Bộ và Nam Bộ

Câu 2. Trong các vùng biển của nước ta, nơi có vùng đặc quyền kinh tế và thêm lục địa hẹp ngang:

- A) Vùng biển Vịnh Bắc Bộ
- B) Vùng biển duyên hải miền Trung
- C) Vùng biển duyên hải Nam Trung Bộ và Nam Bộ



**Hình 1. Sơ đồ đường cơ sở dùng để tính lãnh hải ven bờ lục địa Việt Nam (Nguồn SGK Địa lí 8)**

2.2.2. Xây dựng hệ thống câu hỏi về biển, hải đảo Việt Nam bằng tranh, ảnh.

Các câu hỏi đánh giá mức độ nhận biết, thông hiểu, thường sử dụng là những câu trả lời cho câu hỏi ở đâu, có cái gì, thế nào... Ví dụ, với hình 2, *Quyền các vùng biển của một quốc gia ven biển* có thể nêu các câu hỏi giúp SV hiểu về Luật Biển:

- Vùng nội thủy, lãnh hải theo Luật Biển Việt Nam [5] được xác định như thế nào?
- Vùng tiếp giáp lãnh hải, vùng đặc quyền kinh tế, thềm lục địa theo Luật Biển Việt Nam [5] được xác định như thế nào?
- Vùng biển quốc tế được tính như thế nào?...

Một số câu hỏi đánh giá mức độ vận dụng, phân tích, đánh giá có thể nêu:

- Chủ quyền, quyền chủ quyền, quyền tài phán được thể hiện như thế nào trong các vùng biển: nội thủy, lãnh hải, vùng kinh tế đặc quyền, thềm lục địa?

- Chủ quyền quốc gia đối với lãnh hải có khác gì so với nội thủy?

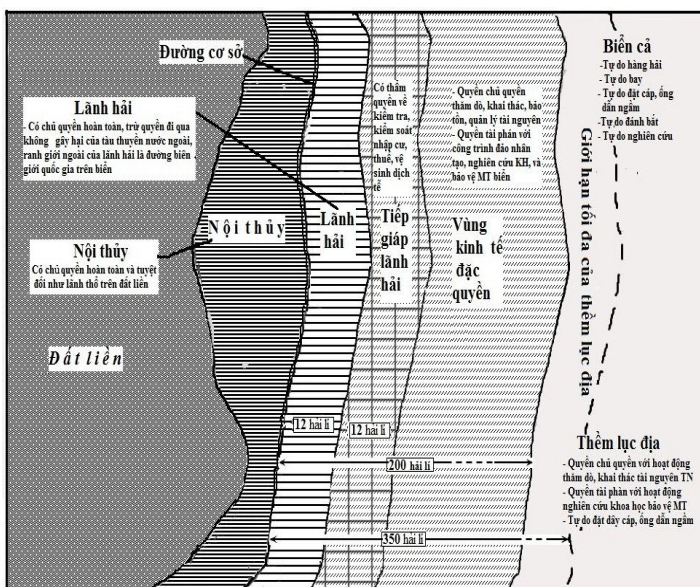
- Chế độ pháp lý của lãnh hải có khác gì so với vùng tiếp giáp lãnh hải?

- Chế độ pháp lý của lãnh hải có khác gì so với vùng đặc quyền kinh tế?

- Chế độ pháp lý của vùng đặc quyền kinh tế có gì giống và khác vùng thềm lục địa kéo dài?

- Vùng biển quốc tế và đường hàng hải quốc tế có gì khác nhau?

Ảnh về biển đảo rất phong phú, trong dạy học cần lựa chọn những bức ảnh nổi bật có thể phản ánh những biểu tượng nổi bật về tài nguyên, môi trường biển, hải đảo để xây dựng thành câu hỏi. Ví dụ, ảnh nhà giàn trong vùng đặc quyền kinh tế của nước ta có thể xây dựng thành câu hỏi:



Hình 2. Quyền các vùng biển của một quốc gia ven biển (sửa thành đen trắng từ nguồn “1, tr 114”)



Hình 3. Đọc văn tế tại lễ khao lề thế lính Hoàng Sa (Nguồn VOV.VN ngày 05/5/2015)

Các đảo nhân tạo (ví dụ, nhà giàn DK1, đèn biển, giàn khoan dầu khí hoặc các công trình nhân tạo khác), do nước ta xây dựng trong vùng biển đặc quyền kinh tế, thềm lục địa, có được xác định vùng biển nội thủy, lãnh hải, cho những nhà giàn này không?

Một số hoạt động kinh tế, văn hóa, xã hội tiêu biểu đều được thể hiện qua nhiều bức ảnh. Sử dụng các bức ảnh này có thể nêu những câu hỏi về đặc điểm của một số lễ hội vùng biển, đảo; hoạt động kinh tế ở nhiều địa phương và cả những thiệt hại do thiên tai gây ra cho một số vùng biển, đảo.

Ví dụ, sử dụng bức ảnh về lễ khao lề thế lính Hoàng Sa (Hình 3), nêu câu hỏi:

Nghi lễ này diễn ra ở huyện đảo nào, vào tháng nào trong năm và ý nghĩa của nghi lễ này?

Có thể sử dụng bức ảnh trên để xây dựng thành một số câu hỏi trắc nghiệm:

*Dựa vào hình 3, hãy lựa chọn câu trả lời đúng nhất:*

Câu 1. Buổi lễ ở huyện đảo Lí Sơn diễn ra vào cuối tháng 3 (âm lịch) hàng năm nhằm:

- A) Cầu cho mưa thuận gió hòa.
- B) Cầu cho mùa đánh bắt hải sản bội thu.
- C) Tưởng niệm đội hùng binh Hoàng Sa triều Nguyễn.

Câu 2. Năm chiếc thuyền câu trong buổi lễ sẽ được thả xuống biển nhằm:

- A) Đánh bắt hải sản.
- B) Tái hiện và tưởng niệm hình ảnh hải đội Hoàng Sa ra đi khẳng định chủ quyền ở Hoàng Sa, Trường Sa.
- C) Chuyên chở người, hàng hóa ven bờ.

Các bức ảnh kết hợp với bản đồ còn giúp cho việc xây dựng các câu hỏi nhằm xác định địa chỉ của những bức ảnh này.

### 3. KẾT LUẬN

Cho đến nay, việc xây dựng các chương trình đào tạo ở nhiều ngành học của Trường Đại học Hồng Đức chưa có học phần riêng về giáo dục tài nguyên và môi trường biển, hải đảo Việt Nam. Việc tích hợp hoặc lồng ghép vào chương trình đào tạo nhiều ngành học nói chung và ngành Địa lí nói riêng là hết sức cần thiết. Ngoài những nội dung chuyên môn về tài nguyên và môi trường biển, hải đảo trình bày trong một số học phần thì các quy định chung về Luật Biển, quyền các vùng biển cụ thể của nước ta... nhận thức của SV về còn rất hạn chế. Không chỉ trong nội dung học tập mà cả trong việc kiểm tra, đánh giá cần sử dụng tranh, ảnh, bản đồ để giúp SV nhận thức không chỉ kiến thức lí thuyết mà còn cả biểu tượng về các vùng, biển, hải đảo của đất nước. Các câu hỏi với các kênh hình này còn giúp kiểm tra những kĩ năng địa lí cần thiết, giúp SV hoàn thiện các kĩ năng này. Đánh giá nhận thức của sinh viên về tài nguyên và môi trường biển, hải đảo Việt Nam phải là nội dung không thể thiếu được trong đào tạo nhiều ngành học nói chung và Địa lí nói riêng. Xây dựng một bộ câu hỏi

phù hợp đáp ứng yêu cầu kiểm tra đầy đủ các kiến thức lí thuyết và thực tiễn, kiến thức và kĩ năng học tập về biển và hải đảo Việt Nam là rất cần thiết.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Tuyên giáo Trung ương (2013), *100 câu hỏi - đáp về biển, đảo dành cho tuổi trẻ Việt Nam*, NXB Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu Giáo dục Tài nguyên và Môi trường biển, hải đảo Việt Nam*, Hà Nội.
- [3] Đặng Văn Đức (2007), *Giáo trình lí luận dạy học địa lí (phần đại cương)*, NXB Đại học Sư phạm.
- [4] PGS, TS. Nguyễn Chu Hồi (Chủ biên) (2014), *Giáo dục Tài nguyên và Môi trường biển, hải đảo Việt Nam*, Hà Nội.
- [5] Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2012), *Luật Biển Việt Nam*.

### **BUILDING THE SYSTEM QUESTIONS, EXERCISES WITH PICTURES, PHOTOS, SEAMAP AND ISLANDS OF VIETNAM IN TRAINING GEOGRAPHICAL IN HONG DUC UNIVERSITY**

Nguyen Quoc Tuan

#### ABSTRACT

*Using the map combine photos and paintings to build the system question help assessment of theoretical knowledge, practical skills and geography in educational resources and the marine environment, island Vietnam. The questions were built with maps , pictures, photos also help to evaluate not only the level of awareness, understanding , but also to assess the level of awareness is higher than manipulate , analyze ... in teaching about the sea and islands of Vietnam.*

**Keywords:** *Question, picture, photo, sea and island of Vietnam*

# SỬ DỤNG DI TÍCH CÁCH MẠNG CÒN MÃ NHÓN VÀ CÒN BA CÂY (HOÀNG HÓA, THANH HÓA) TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG ĐỊA PHƯƠNG

Nguyễn Thị Vân<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Còn Mã Nhón và còn Ba Cây là những di tích cách mạng tiêu biểu của tỉnh Thanh Hóa. Di tích gắn liền với cuộc khởi nghĩa giành chính quyền đầu tiên của huyện Hoàng Hóa, vì vậy chứa đựng những giá trị lịch sử sâu sắc. Bài viết đề xuất một số biện pháp sư phạm sử dụng di tích cách mạng tiêu biểu này góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn lịch sử tại các trường THPT của tỉnh Thanh Hóa.*

**Từ khóa:** *Còn Mã Nhón, còn Ba Cây, sử dụng di tích cách mạng*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Để nâng cao chất lượng dạy học (DH) môn lịch sử (LS) ở trường phổ thông (PT), việc sử dụng di sản văn hóa nói chung, di tích lịch sử (DTLS) nói riêng là một giải pháp cần được chú ý. Bởi lẽ, DTLS là nguồn sử liệu quan trọng, là loại đồ dùng trực quan đặc biệt và thực sự là biện pháp tích cực trong việc đổi mới phương pháp DH, nhằm phát triển phẩm chất, năng lực của người học, theo tinh thần Nghị quyết số 29-NQ-TW và Nghị quyết số 44-NQ-CP của Chính phủ. Tuy nhiên, trong thực tế, mặc dù nhận thức sâu sắc về vị trí, vai trò quan trọng của vấn đề nhưng việc lựa chọn và sử dụng DTLS trong DH vẫn chưa hiệu quả, đa số GV rất lúng túng về phương pháp sử dụng. Thực tiễn sử dụng các DTLS còn Mã Nhón và còn Ba Cây trong DHLS ở các trường phổ thông huyện Hoàng Hóa đã minh chứng cụ thể điều đó.

## 2. GIÁ TRỊ LỊCH SỬ - VĂN HÓA CỦA DI TÍCH CÁCH MẠNG CÒN MÃ NHÓN

Di tích cách mạng còn Mã Nhón, xã Hoàng Đạo và còn Ba Cây, xã Hoàng Thắng gắn với quá trình đấu tranh của nhân dân huyện Hoàng Hóa, với mốc son chói lọi ngày 24/7/1945 của quê hương, bắt sống viên tri phủ Phạm Trọng Bảo và 12 lính bảo an... Đây là cuộc khởi nghĩa giành chính quyền đầu tiên của huyện Hoàng Hóa và tỉnh Thanh Hóa, trở thành ngày truyền thống cách mạng.

Những di tích cách mạng này chứa đựng những giá trị lịch sử văn hóa, có ý nghĩa giáo dục truyền thống sâu sắc.

---

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

Hoàng Hóa là mảnh đất ven biển nằm ở phía Đông tỉnh Thanh Hóa, có bề dày lịch sử, giàu truyền thống văn hóa, cách mạng. Trong cuộc đấu tranh giành lại độc lập dân tộc, dưới sự lãnh đạo của Đảng, nhân dân Hoàng Hóa đã kiên cường đấu tranh, phát huy mạnh mẽ những truyền thống tốt đẹp của quê hương, đóng góp to lớn trong sự nghiệp chung của dân tộc. Trong giai đoạn 1939 - 1945, thực hiện chủ trương chuyển hướng chỉ đạo chiến lược của Đảng, giương cao ngọn cờ giải phóng dân tộc, toàn dân đẩy mạnh việc chuẩn bị khởi nghĩa khi thời cơ đến sẵn sàng đứng lên giành chính quyền. Tại Hoàng Hóa, để đẩy mạnh phong trào cách mạng, ban vận động Việt Minh được thành lập năm 1943, đồng thời không khí chuẩn bị khởi nghĩa sục sôi trong toàn huyện... Các đội tự vệ chiến đấu, tiểu đội du kích ra đời, tích cực huấn luyện; đội quân chính trị hùng hậu quân chúng được xây dựng và tập dượt đấu tranh...

Bước sang năm 1944, tình hình cách mạng thế giới và trong nước phát triển gập rứt, phong trào cách mạng ở Hoàng Hóa lên cao. Tháng 6/1944, tại Đảng Trung - xã Hoàng Đạo, đồng chí Tố Hữu được sự phân công của Trung ương và Tỉnh ủy đã trực tiếp triệu tập Hội nghị tái lập chi bộ Đảng Cộng sản huyện. Được sự lãnh đạo trực tiếp của chi bộ Đảng và Mặt trận Việt Minh huyện, nhân dân Hoàng Hóa đã tổ chức các cuộc đấu tranh với hình thức từ thấp đến cao, sôi nổi, phong phú như biểu tình, tuyên truyền có vũ trang, bãi công, phá kho thóc giải quyết nạn đói... sẵn sàng chuyển sang khởi nghĩa giành chính quyền khi thời cơ tới.

Trong tình thế thất bại gần kề, ngày 09/3/1945, phát xít Nhật đã ra tay trước đảo chính Pháp độc chiếm Đông Dương. Trong bối cảnh trên, ngày 12/3/1945, Ban Chấp hành Trung ương Đảng đã ra chỉ thị “Nhật - Pháp bắn nhau và hành động của chúng ta” phát động cao trào kháng Nhật cứu nước rộng rãi trong toàn quốc làm tiền đề tiến tới tổng khởi nghĩa. Ngày 12/5/1945, phát xít Nhật và tay sai về thu thóc ở Bút Sơn, nhân dân đã đứng lên biểu tình, phản đối “*quyết giữ lấy thóc mà ăn*”, “*bán rẻ cho đồng bào còn hơn bán đắt cho Nhật*”... Ngày 20/5/1945, diễn ra cuộc đấu tranh phá kho thóc của 500 người tại thôn Đảng Trung, Hoàng Đạo. Phong trào đấu tranh với nhiều hình thức của nhân dân Hoàng Hóa ngày càng dâng cao trở thành một trong những cao điểm của cao trào cách mạng trong tỉnh. Nhật và chính quyền tay sai đã nhiều lần gửi thư xin gặp đại diện Việt Minh để thương lượng hòng xoa dịu tinh thần đấu tranh nhưng bất thành.

Trong tình cảnh trên, tri phủ huyện Hoàng Hóa đã xin viện binh của tỉnh. Ngày 23/7/1945, phát xít Nhật và tỉnh trưởng bù nhìn đã phái một đơn vị bảo an gồm 34 tên, được trang bị vũ khí đầy đủ kéo về phủ lỵ Hoàng Hóa dự định cùng tri phủ phối hợp thực hiện kế hoạch khủng bố hai khu vực chúng cho là “*cái nôi của cách mạng*” là Đảng Trung, xã Hoàng Đạo và Liên Châu - Hóa Lộc, Hoàng Châu. Sáng ngày 24/7/1945, chúng chia làm 2 toán: toán thứ nhất gồm 12 tên do tri phủ Phạm Trọng Bảo chỉ huy từ phủ lỵ kéo về khủng bố cơ sở cách mạng ở Đảng Trung, Hoàng Đạo; toán thứ hai gồm

22 tên do Quản Hiến chỉ huy kéo về Liên Châu, Hóa Lộc, Hoàng Châu. Năm được âm mưu của địch, sau khi xem xét tình hình Chi bộ Đảng và Ban cán sự Việt Minh huyện đã chuẩn bị mọi kế hoạch tác chiến, huy động lực lượng tự vệ và quần chúng bố trí phục kích sẵn sàng tiêu diệt địch. Cồn Mã Nhón thuộc Đảng Trung, xã Hoàng Đạo trước kia là cồn cây rậm rạp, xung quanh là đồng lầy, chỉ có duy nhất một tuyến đèo chạy qua đi đến các làng phía Nam của huyện Hoàng Hóa. Lực lượng tự vệ của ta vốn thông thạo địa hình nên bố trí mai phục ở đây để hoạt động tiến lui dễ dàng, còn kẻ địch sẽ rất lúng túng khi tiến công. Đúng như dự kiến, khi toán quân của Phạm Trọng Bảo vừa đến đầu làng Đảng Trung đã sa vào trận địa phục kích của ta ở cồn Mã Nhón. Tri phủ Phạm Trọng Bảo và 12 tên lính bảo an bị bắt sống, tịch thu toàn bộ vũ khí. Toán quân do Quản Hiến cầm đầu cũng bị đánh tơi tả, buộc phải bơi qua sông Mã theo đường Quảng Xương chạy tháo thân về thị xã.

Chớp thời cơ lịch sử, vào buổi chiều ngày 24/7/1945, dưới sự lãnh đạo của Tỉnh ủy, Chi bộ Đảng và Ban Việt Minh huyện Hoàng Hóa đã tổ chức mít tinh lớn tại cồn Ba Cây xã Hoàng Thắng. Tri phủ Phạm Trọng Bảo được giải về đó để nhận tội. Sau mít tinh, hàng ngàn quần chúng tham gia tuần hành có vũ trang đã tiến về phủ lý giải phóng phủ đường. Ngay chiều hôm đó, chính quyền tay sai cho phát xít Nhật ở Hoàng Hóa đã phải tuyên bố xóa bỏ. Chỉ trong một ngày Hoàng Hóa khởi nghĩa giành chính quyền thành công.

Như vậy, cuộc khởi nghĩa ngày 24/7/1945 tại Hoàng Hóa gắn với địa danh cồn Mã Nhón, xã Hoàng Đạo và cồn Ba Cây, xã Hoàng Thắng. Với thắng lợi này, bộ máy chính quyền thực dân phong kiến đã bị đập tan, chính quyền nhân dân được thiết lập, nhân dân Hoàng Hóa từ thân phận nô lệ đã đứng dậy trở thành chủ nhân thực sự của quê hương mình. Thắng lợi 24/7/1945, đã trực tiếp cổ vũ tinh thần cách mạng của quần chúng, tạo thế và lực mới mở màn cho sự bùng nổ của cao trào khởi nghĩa giành chính quyền trong phạm vi toàn huyện, toàn tỉnh... Sự kiện lịch sử ngày 24/7/1945, tại Hoàng Hóa gắn với địa danh cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây có mối liên hệ trực tiếp với lịch sử dân tộc, là minh chứng tiêu biểu cho thời kỳ đấu tranh oanh liệt của cao trào kháng Nhật cứu nước, tiến tới tổng khởi nghĩa giành chính quyền trong toàn quốc.

Thắng lợi này đã chứng minh một cách cụ thể và sinh động đường lối, phương pháp cách mạng Đảng ta nêu ra là hoàn toàn đúng đắn, con đường đấu tranh chính trị kết hợp với đấu tranh vũ trang, khởi nghĩa từng phần tiến lên tổng khởi nghĩa hoàn toàn hợp lý.... Đồng thời cũng khẳng định rõ sự tuyệt vời của nghệ thuật chớp thời cơ, sự chủ động, sáng tạo của Đảng bộ huyện Hoàng Hóa trong việc táo bạo giành chính quyền khi thời cơ đến.

Sự kiện ngày 24/7/1945 còn là sự phát huy cao độ truyền thống quý báu của nhân dân Hoàng Hóa nói riêng, tỉnh Thanh nói chung. Đây là thắng lợi của lòng kiên cường dũng cảm, của ý chí quyết thắng, là đỉnh cao của chủ nghĩa yêu nước Việt Nam được

thể hiện trên quê hương Hoàng Hóa. Tinh thần ngày 24/7 đã trở thành biểu tượng cách mạng, sáng ngời chủ nghĩa anh hùng, trở thành nguồn cổ vũ động viên lớn lao, tạo tiền đề to lớn để tập hợp sức mạnh đoàn kết toàn dân trong sự nghiệp chung của đất nước. Địa danh còn Mã Nhón và còn Ba Cây đi vào tâm thức của nhân dân trở thành biểu tượng của tinh thần ngày 24/7 có ý nghĩa giáo dục lớn lao cho thế hệ trẻ trên quê hương, nhằm phát huy truyền thống tốt đẹp của cha ông mình đóng góp trong công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Với giá trị sâu sắc như trên, địa danh còn Mã Nhón và còn Ba Cây đã được Sở Văn hóa Thông tin Thanh Hóa (*nay là Sở Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa*) công nhận là di tích cách mạng ngày 20/6/1995. Từ đó đến nay, các di tích cách mạng quan trọng này đã được Đảng bộ và nhân dân huyện Hoàng Hóa đầu tư xây dựng và trùng tu, tôn tạo nhằm giáo dục tinh thần cho thế hệ trẻ, đồng thời làm nơi sinh hoạt văn hóa tinh thần cho nhân dân. Việc sử dụng di tích cách mạng này trong dạy học môn lịch sử ở các trường THPT trước hết của Hoàng Hóa là rất cần thiết và góp phần nâng cao hiệu quả bài học trên cả ba phương diện kiến thức, thái độ và kỹ năng.

### 3. MỘT SỐ BIỆN PHÁP SỬ DỤNG DI TÍCH CÁCH MẠNG CÒN MÃ NHÓN VÀ CÒN BA CÂY TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ TẠI CÁC TRƯỜNG THPT TỈNH THANH HÓA

#### 3.1. Sử dụng di tích cách mạng còn Mã Nhón và còn Ba Cây để liên hệ làm sáng tỏ sự kiện lịch sử dân tộc trong giờ học nội khóa (Bài 16- LS 12, chương trình chuẩn)

Di tích cách mạng còn Mã Nhón và còn Ba Cây là niềm tự hào của quê hương Hoàng Hóa trong sự nghiệp đấu tranh giành độc lập dân tộc, gắn liền với mốc son chói lọi ngày 24/7 của nhân dân dưới sự lãnh đạo của Đảng bộ và Mặt trận Việt Minh, chớp thời cơ giành quyền làm chủ. Di tích này có mối quan hệ chặt chẽ với sự kiện lịch sử dân tộc, gắn liền với cao trào kháng Nhật cứu nước và cuộc khởi nghĩa vũ trang giành chính quyền Đảng và Mặt trận Việt Minh phát động sau khi Nhật đảo chính Pháp. Vì vậy, khi dạy học Bài 16 - *“Phong trào giải phóng dân tộc và tổng khởi nghĩa tháng Tám (1939 - 1945). Nước Việt Nam dân chủ cộng hòa ra đời”* (LS 12, chương trình chuẩn), khi dạy Mục III - *“Khởi nghĩa vũ trang giành chính quyền”*, GV có thể sử dụng những di tích cách mạng này để cụ thể hóa, liên hệ làm rõ sự kiện quan trọng của lịch sử dân tộc.

Muốn sử dụng hiệu quả tài liệu di tích trong dạy học lịch sử dân tộc, GV cần chú ý đảm bảo tính khoa học, tính sư phạm, chú ý khai thác tối đa tính trực quan sinh động, phát huy tính chủ động, tích cực trong quá trình nhận thức; khi sử dụng cần kết hợp



linh hoạt các biện pháp sư phạm và kỹ thuật dạy học... Đối với hai di tích cách mạng còn Mã Nhón và còn Ba Cây nguồn tài liệu khá nhiều, vì vậy, trước hết GV phải tiến hành sưu tầm, chọn lọc tư liệu. Để đảm bảo tính chân thực, GV nên lựa chọn nguồn tài liệu khoa học được thể hiện trong lịch sử đảng bộ hai xã Hoàng Đạo, Hoàng Thắng, hoặc lịch sử đảng bộ huyện Hoàng Hóa, lịch sử đảng bộ tỉnh Thanh Hóa, cuốn *Địa chí Thanh Hóa, Tập 1*... Nguồn tài liệu tranh ảnh, bản đồ, hiện vật nên sưu tầm tại Bảo tàng huyện Hoàng Hóa; Sau khi sưu tầm, để đảm bảo tính sư phạm, GV nên lựa chọn những tư liệu tiêu biểu nhất, cơ bản nhất sử dụng như một phương tiện trực quan kết hợp với trình bày miệng. Cụ thể, GV nên lựa chọn tranh ảnh về hai di tích còn Mã Nhón và còn Ba Cây, tranh ảnh phản ánh sự kiện ngày 24/7/1945 về việc bắt sống viên tri phủ Phạm Trọng Bảo và 12 lính bảo an, mở đầu cho cuộc khởi nghĩa giành chính quyền của huyện Hoàng Hóa và tỉnh Thanh Hóa, trên cơ sở đó xây dựng đoạn clip khoảng 3-4 phút có lồng tiếng tường thuật về sự kiện trên. Khi dạy Mục 1- "*Khởi nghĩa từng phần (từ tháng 3 đến giữa tháng 8 -1945)*" của Phần III- "*Khởi nghĩa vũ trang giành chính quyền*", GV sử dụng đoạn clip đã xây dựng cùng hệ thống câu hỏi định hướng đối với HS: *Đoạn clip các em vừa xem phản ánh sự kiện gì, diễn ra ở đâu, vào thời gian nào?/ Nêu các hình thức đấu tranh tiêu biểu của phong trào/ Vì sao cuộc khởi nghĩa giành chính quyền tại Hoàng Hóa nhanh chóng giành thắng lợi?/ Sự kiện các em vừa chứng kiến trong đoạn clip có mối liên hệ gì với lịch sử dân tộc?*

Quá trình HS quan sát băng hình trên và trả lời câu hỏi là quá trình các em đang tìm hiểu về cuộc khởi nghĩa giành chính quyền tại quê hương với những minh chứng sống động về hai di tích còn Mã Nhón và còn Ba Cây. Biểu tượng lịch sử sinh động và gần gũi này có giá trị góp phần làm sáng tỏ cuộc khởi nghĩa vũ trang giành chính quyền của lịch sử dân tộc, khẳng định sự đúng đắn trong đường lối cách mạng của Đảng, sự kịp thời trong nghệ thuật chớp thời cơ ngay sau khi Nhật đảo chính Pháp... Đồng thời, thể hiện rõ sự chủ động, sáng tạo của Đảng bộ huyện Hoàng Hóa trong việc táo bạo giành chính quyền khi thời cơ đến, khẳng định sự đóng góp của nhân dân địa phương trong cuộc đấu tranh chung của lịch sử dân tộc. Việc sử dụng biện pháp sư phạm trên đã kích thích sự phát triển của trí tưởng tượng, của tư duy độc lập, góp phần phát triển một số kỹ năng học tập cho HS: kỹ năng quan sát, kỹ năng liên hệ thực tế... Trên cơ sở đó mục tiêu giáo dục lòng tự hào dân tộc, truyền thống quê hương hoàn toàn có cơ sở vững chắc từ thực tế.

### **3.2. Sử dụng di tích cách mạng còn Mã Nhón và còn Ba Cây để tiến hành giờ học nội khóa tại di tích**

Bài học nội khóa tại thực địa là một trong những hình thức tổ chức DH ở trường phổ thông. Nó được thực hiện theo nội dung quy định trong chương trình, là một mắt xích trong toàn bộ quá trình, có liên quan đến các bài lịch sử khác. Việc học tập loại

bài này bắt buộc đối với tất cả HS. Bài học nội khóa tại di tích có ý nghĩa lớn đối với HS trên cả ba mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ, tuy nhiên vì nhiều lý do hình thức DH này chưa được áp dụng phổ biến ở trường phổ thông. Để có tính khả thi, phù hợp với điều kiện thực tế, những trường phổ thông gần hai di tích cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây có thể tổ chức DH về “*Khởi nghĩa vũ trang giành chính quyền*” - Bài 16 (LS 12, *chương trình chuẩn*) tại đây.

Để tiến hành hiệu quả bài học, GV cần chú ý những yêu cầu cơ bản: phải lập kế hoạch cụ thể và chuẩn bị chu đáo - trước khi thực hiện, GV nghiên cứu kỹ SGK và các tài liệu liên quan đến hai di tích, giao nhiệm vụ cho HS tìm hiểu trước về nội dung bài học, GV cần khảo sát thực địa, liên hệ với Ban quản lý di tích để có kế hoạch cụ thể, chuẩn bị về cơ sở vật chất và trang thiết bị DH phù hợp; Trong quá trình tiến hành bài học, GV cần sử dụng đa dạng các phương pháp DH, bám sát nội dung kiến thức mà DS phản ánh, chú ý phát triển các hoạt động nhận thức tích cực, độc lập của HS, giúp HS “*trực quan sinh động*” các chứng tích, hiện vật phản ánh sự kiện LS... Ví dụ, trước khi tiến hành bài học, GV giao cho HS những nhiệm vụ học tập và hướng dẫn cụ thể quá trình thực hiện:

- *Nhóm 1: Đảng ta đã phát động cao trào kháng Nhật cứu nước trong hoàn cảnh lịch sử nào?*

- *Nhóm 2: Tìm hiểu về cuộc khởi nghĩa giành chính quyền ngày 24/7/1945 tại huyện Hoằng Hóa, tỉnh Thanh Hóa (Thời gian, địa điểm; Bối cảnh lịch sử; Các mốc phát triển, các hình thức đấu tranh tiêu biểu của phong trào; Ý nghĩa, nguyên nhân thắng lợi; Mối liên hệ với lịch sử dân tộc?)*

- *Nhóm 3: Tìm hiểu về di tích cách mạng cồn Mã Nhón (Vị trí địa lý, giá trị của di tích, thực trạng di tích, đề xuất giải pháp chăm sóc và phát huy giá trị...).*

- *Nhóm 4: Tìm hiểu về di tích cách mạng cồn Ba Cây (Vị trí địa lý, giá trị của di tích, thực trạng di tích, đề xuất giải pháp chăm sóc và phát huy giá trị...).*

Khi tiến hành bài học tại di tích, từng nhóm dưới sự hướng dẫn của GV sẽ kết hợp sử dụng hiện vật tại di tích trình bày kết quả làm việc của nhóm mình. GV nhận xét, tổng kết lại bài học bằng cách cho HS tham quan tổng thể di tích kèm theo thuyết minh điểm... Như vậy, khi dạy nội dung cao trào kháng Nhật cứu nước tại di tích cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây, HS đã được quan sát trực tiếp những minh chứng về quá khứ, HS không chỉ có biểu tượng sâu sắc về sự kiện mà còn hiểu rõ mối liên hệ giữa lịch sử dân tộc và lịch sử địa phương. Trên cơ sở những hoạt động chủ động tìm kiếm kiến thức, trải nghiệm di sản, trình bày vấn đề, HS học tập hứng thú hơn, các em có nhiều cơ hội rèn luyện các kỹ năng sống: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải quyết vấn đề, xử lý tình huống, phối hợp làm việc nhóm... Đồng thời, bồi dưỡng cho HS ý thức tự hào dân tộc trên cơ sở những biểu tượng LS cụ thể ở địa phương.

### 3.3. Sử dụng di tích cách mạng cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây để tiến hành các hoạt động ngoại khóa

Nhận thức sâu sắc giá trị của di tích cách mạng cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây, các cấp chính quyền tỉnh Thanh Hóa, huyện Hoằng Hóa đã có nhiều giải pháp nhằm phát huy giá trị của di tích. Việc đầu tư xây dựng, trùng tu tôn tạo trước hết là biểu hiện của truyền thống “*Uống nước nhớ nguồn*”, mặt khác, đưa những giá trị lịch sử - văn hóa của di tích đến với đông đảo quần chúng. Đến nay, hoạt động phát huy giá trị hai di tích tiêu biểu là đón nhận các đoàn khách đến tham quan nhân dịp lễ kỷ niệm 24/7. Trong dịp lễ này, thế hệ trẻ đã được các thế hệ cha anh ôn lại sự kiện lịch sử hào hùng của nhân dân Hoằng Hóa, những truyền thống đấu tranh cách mạng của địa phương... Để phát huy sâu sắc hơn nữa giá trị của di tích cách mạng cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây xứng với tâm vóc và tinh thần của sự kiện, chúng ta cần có những giải pháp cụ thể, toàn diện. Bên cạnh việc sử dụng di tích trong những bài học lịch sử nội khóa, cần chú ý đẩy mạnh những hoạt động ngoại khóa bổ ích. Các trường phổ thông tại địa phương cần tổ chức cho HS đến tham quan, học tập, tưởng niệm, tổ chức sinh hoạt truyền thống, nói chuyện về sự kiện cách mạng đã diễn ra tại đây, giúp các em hiểu sâu sắc về sự kiện, bồi dưỡng lòng tự hào về truyền thống, tình yêu đối với quê hương mình. Chăm sóc di tích cũng là hoạt động ngoại khóa có nhiều ý nghĩa cần được nhà trường tổ chức thường xuyên, định kỳ nhằm thực hiện chỉ thị của Bộ Giáo dục - Đào tạo về việc khuyến khích HS tham gia tìm hiểu, chăm sóc và phát huy giá trị các di tích lịch sử, văn hóa, cách mạng ở địa phương... Với những hoạt động ngoại khóa thiết thực trên, các em không chỉ nhớ sự kiện ngày 24/7/1945 mở đầu cho sự bùng nổ của cao trào khởi nghĩa giành chính quyền trong toàn huyện, toàn tỉnh mà còn có những biểu tượng lịch sử sinh động, những xúc cảm lịch sử sâu sắc, tự hào về truyền thống quê hương, cảm phục và biết ơn cha ông mình...

### 3. KẾT LUẬN

Di tích cách mạng cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây có giá trị lịch sử văn hóa sâu sắc, đó là minh chứng cho mốc son chói lọi trong quá trình đấu tranh giành chính quyền, là biểu tượng cho chủ nghĩa anh hùng cách mạng, cho chí khí quật cường, anh dũng của quê hương. Di tích cồn Mã Nhón và cồn Ba Cây có mối quan hệ gắn bó trực tiếp với sự kiện lớn của lịch sử dân tộc, là minh chứng hùng hồn cho một thời kỳ đấu tranh oanh liệt, quật khởi của dân tộc. Vì vậy, sử dụng những di tích cách mạng quan trọng này trong DHLS ở trường phổ thông không chỉ có giá trị làm sáng tỏ sự kiện lịch sử dân tộc, xây dựng những biểu tượng sống động giúp HS hiểu sâu, nhớ lâu kiến thức mà còn có ý nghĩa thực tiễn lớn lao, đó là sự bày tỏ lòng tự hào, biết ơn đối với thế hệ trước, có ý nghĩa giáo dục ý thức, truyền thống sâu sắc đối với HS.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT- Bộ VH&TT&DL (2013), *Tài liệu tập huấn “Sử dụng di sản trong dạy học ở trường phổ thông”*, Nxb. Hà Nội.
- [2] BCH Đảng bộ và UBND huyện Hoằng Hóa (1995), *Lịch sử Đảng bộ và phong trào cách mạng của nhân dân Hoằng Hóa, Tập I*, Nhà in báo Thanh Hóa.
- [3] Ban Nghiên cứu và Biên soạn Lịch sử Thanh Hóa (1996), *Lịch sử Thanh Hóa, Tập V*, Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thị Côi (2006), *Các con đường, biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học lịch sử ở trường phổ thông*, Nxb. ĐHSPT Hà Nội.
- [5] *Địa chí Thanh Hóa* (2000), Tập I, Nxb. Văn hóa Thông tin.
- [6] *Địa chí văn hóa Hoằng Hóa* (1995), Nxb. Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [7] Phan Ngọc Liên (CB) (2009), *Phương pháp dạy học lịch sử*, 02 tập, Nxb. ĐHSPT Hà Nội.
- [8] *SGK Lịch sử Lớp 12 (chương trình chuẩn)* (2013), Nxb. Giáo dục.

## **USING MA NHON ISLET AND BA CAY ISLET REVOLUTIONARY RELICS IN TEACHING HISTORY AT HIGH SCHOOLS IN THANH HOA PROVINCE**

**Nguyen Thi Van**

### ABSTRACT

*The Ma Nhon islet and Ba Cay islet are the typical revolutionary relics of Thanh Hoa province. Relics associated with the first administration revolt of Hoang Hoa district, so it contains profound historical value. The paper proposes some pedagogical measures use this typical revolutionary relics to improve the quality of teaching and learning history at high schools in Thanh Hoa province.*

**Keywords:** *Ma Nhon islet, Ba Cay islet, using revolutionary relics*

# MỘT SỐ BIỆN PHÁP DẠY HỌC ĐỌC CHO HỌC SINH LỚP 1

Phạm Thị Thúy Vân<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Biết đọc có ý nghĩa rất quan trọng đối với học sinh tiểu học. Tuy nhiên, chất lượng dạy và học đọc trong phân môn học vần cho học sinh lớp 1 hiện nay chưa được như mong muốn: tốc độ đọc của các em còn chậm. Bài viết khảo sát thực trạng dạy - học vần cho học sinh lớp 1, từ đó đề xuất một số biện pháp nhằm đẩy nhanh tốc độ đọc cho các em.*

**Từ khóa:** *Dạy và học đọc ở lớp 1*

### 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

*Chữ viết* - dạng thứ hai của ngôn ngữ - có vai trò vô cùng quan trọng trong đời sống của con người và năng lực đọc, viết thể hiện văn hóa của một người. Nếu không biết đọc thì người ta không thể tiếp thu nền văn minh của loài người, không thể sống một cuộc sống bình thường, có hạnh phúc đúng nghĩa của từ này trong xã hội hiện đại...

Trong khi đó, thực tế cho thấy nhiều học sinh tiểu học sau nhiều năm đi học vẫn gặp khó khăn về đọc, thậm chí không biết đọc. Có thể tìm thấy nguyên nhân của tình trạng này trước hết ở việc dạy học đọc trong giờ học vần lớp 1.

*Học vần* là môn học khởi đầu giúp học sinh chiếm lĩnh một công cụ mới để sử dụng trong học tập và giao tiếp - chữ viết. Học vần có vị trí rất quan trọng trong chương trình tiếng Việt ở tiểu học. Trước hết, nó dạy cho học sinh biết đọc. Khi biết đọc, các em có điều kiện nghe lời thầy giảng trên lớp, sử dụng sách giáo khoa, sách tham khảo... từ đó có điều kiện học tốt các môn học khác có trong chương trình.

Tuy nhiên, việc dạy đọc cho học sinh lớp 1 của chúng ta hiện nay mặc dù đã đạt được những bước tiến đáng kể nhưng nhìn chung vẫn chưa đẩy nhanh tốc độ đọc chữ của học sinh, nhiều em vẫn còn nhìn tranh đọc vẹt, có nhiều em học hết tiểu học vẫn chưa đọc thuần thục.

### 2. THỰC TRẠNG DẠY - HỌC ĐỌC CHO HỌC SINH LỚP 1 HIỆN NAY

#### 2.1. Về chất lượng học đọc của học sinh

Để đánh giá được chất lượng học đọc của học sinh lớp 1 hiện nay sau khi học xong chương trình, chúng tôi đã tiến hành khảo sát trên đối tượng là học sinh lớp 1 tại

---

<sup>1</sup> ThS. Chuyên viên phòng Tổ chức Cán bộ, Trường Đại học Hồng Đức.

2 tỉnh Thanh Hóa và Đắk Lắk vào cuối năm học 2013 - 2014, thuộc địa bàn 2 vùng có điều kiện kinh tế, xã hội khác nhau. Học sinh được khảo sát gồm người Kinh và người dân tộc thiểu số. Chúng tôi áp dụng bộ công cụ EGRA để đánh giá (EGRA là bộ đánh giá việc đọc đối với học sinh tiểu học do cơ quan phát triển quốc tế Hoa Kỳ (USAID) hợp đồng với RTI biên soạn. EGRA là công cụ có thể ghi lại những thang bậc cơ bản việc học của học sinh, bao gồm những đánh giá những bước đầu tiên học sinh đọc được), kết quả: điểm trung bình đọc chữ của các em đạt 92% số điểm cần đạt được, điểm trung bình đọc từ rời (từ khó, từ không quen thuộc) đạt 66%; điểm trung bình đọc trôi chảy toàn bài đạt 78% và điểm trung bình về hiểu nội dung văn bản đọc đạt 61%. Theo chuẩn kỹ năng của Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra, học sinh lớp 1 khi kết thúc chương trình cần đọc được đúng các từ; đọc trơn, bước đầu biết nghỉ hơi ở chỗ có dấu câu; hiểu được nội dung bài đọc. Như vậy, so với chuẩn, kỹ năng nhận biết âm, chữ và các dấu thanh học sinh lớp 1 cơ bản đã thực hiện tốt. Tuy nhiên, kỹ năng đọc từ khó, từ không quen thuộc và kỹ năng đọc trôi chảy, hiểu nội dung văn bản cần được quan tâm và có biện pháp nâng cao chất lượng hơn nữa nhằm đáp ứng được mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra.

## 2.2. Về chương trình và sách giáo khoa dạy đọc

Chương trình dạy đọc cho học sinh lớp 1 hiện nay trên cơ sở phát triển và hoàn thiện toàn diện các kỹ năng khác (nghe, nói). Tuy nhiên, việc dạy đọc như hiện nay theo chúng tôi có điểm chưa đầy nhanh tốc độ đọc chữ thuần thực cho các em. Đó là dạy học từng âm, từng vần, dạy tất cả các vần là khá kỹ, mất khá nhiều thời gian, học sinh học gần như thụ động.

Sách giáo khoa in nhiều tranh, học sinh nhìn tranh nhớ ra từ và đọc. Từ đưa ra để dạy đọc còn nhiều từ khó đối với học sinh đầu lớp 1 để hiểu được nghĩa của từ; giáo viên cũng gặp không ít khó khăn trong việc giải thích, dẫn đến học sinh đọc mà không hiểu nghĩa, nội dung từ đang đọc, hạn chế việc ghi nhớ ở các em, ví dụ: *gà gô, gà ri, cá ngừ, xưa kia...*

Nội dung đưa ra cho học sinh thực hành, luyện tập có những đoạn thơ, câu danh ngôn, tục ngữ chứa vần cần học mang nặng chất nghệ thuật gây khó hiểu đối với các em, ví dụ: bài vần *eng, iêng*

*“Dù ai nói ngả nói nghiêng  
Lòng ta vẫn vững như kiềng ba chân”*

## 2.3. Về quá trình dạy - học trên lớp:

Do sĩ số lớp học quá đông (chủ yếu ở trường thuộc khu vực thành phố), trung bình 40 - 42 học sinh trên một lớp. Giáo viên không thể kiểm soát hết được mức độ nhận thức của từng em trong từng nội dung dạy học, buổi học. Có học sinh không theo

kịp được các bạn trong phần, bài học nào đó thì đến các phần, bài tiếp theo sẽ lại càng tiếp tục bị lùi lại sau. Không gian phòng học chật chội; bàn ghế ngay ngắn, thẳng tắp, không thể di chuyển tạo thành nhóm dễ dàng được.

Mặt khác, do hạn chế về kỹ năng dạy học, nhiều giáo viên áp dụng phương pháp dạy học trực quan chưa chính xác, lạm dụng đồ dùng trực quan dẫn đến nhiều hiện tượng học sinh nhìn tranh đọc chữ. Nhiều giáo viên tổ chức giờ dạy chưa linh hoạt, chưa phong phú, dạy theo khuôn mẫu sách giáo khoa, sách giáo viên, ít sáng tạo, khô khan. Học sinh tham gia thụ động, chơi ít, giờ học nhàm chán. Bên cạnh đó, việc thường xuyên sử dụng một hình thức dạy chung tập thể lớp trong giờ học vắn đã gây khó khăn cho học sinh bởi thực tế trình độ học sinh thường không đồng đều. Nhiều giáo viên phân bố thời gian dạy học trong một buổi còn chưa phù hợp, còn dành thời gian cho tiết 1 quá nhiều, tức là giới thiệu và giải nghĩa nhiều còn ít thời gian cho luyện tập, thực hành ở tiết 2. Giáo viên hướng dẫn quá kỹ, học sinh học thụ động, giáo viên trở thành là trung tâm của buổi học mà không phải là học sinh.

### 3. ĐỀ XUẤT MỘT SỐ BIỆN PHÁP DẠY HỌC ĐỌC CHO HỌC SINH LỚP 1

#### 3.1. Biện pháp tác động vào nội dung dạy học

##### 3.1.1. Dạy học đọc theo nhóm khuôn vắn

Đặc trưng loại hình của tiếng Việt là thứ ngôn ngữ đơn lập, âm tiết tính, các âm tiết độc lập mang nghĩa, viết như thế nào đọc như thế ấy, trong chuỗi lời nói ranh giới giữa các âm tiết được thể hiện rõ ràng không bị dính nối vào nhau, những hiện tượng biến âm như thế không phải không có nhưng mức độ ít hơn và tương đối có hệ thống, nguyên tắc kết hợp chặt chẽ. Do đó trên thực tế các biến thể ấy ít gây khó khăn cho việc tập đọc.

Về cấu tạo, âm tiết tiếng Việt là một tổ hợp âm thanh có tổ chức chặt chẽ. Các yếu tố cấu tạo âm tiết kết hợp với nhau theo từng mức độ lỏng, chặt khác nhau. Phụ âm đầu, vần và thanh kết hợp lỏng, còn các yếu tố của vần kết hợp với nhau khá chặt chẽ. Như vậy việc kết hợp các âm tiết tạo nên vần phát âm như thế nào, viết như thế nào thì gần như đọc như thế ấy.

GS Nguyễn Hưng Quốc (Nhà phê bình Văn học - Đại học Victoria) cho rằng: *“Học sinh có thể tự đánh vần được vần “oan” trước khi thực sự đánh vần. Như vậy thì tập đánh vần làm gì nữa, phải chăng để ráp với phụ âm đầu. Nhưng nếu vậy thì có cần phải bỏ quá nhiều thì giờ để bắt các em học đánh vần không. Thứ hai việc học đánh vần tất cả các vần như vậy khiến học sinh thụ động, mất tính sáng tạo, các em được thầy cô dẫn dắt từng li từng tí, từng vần, từng phụ âm đầu, từng thanh điệu và từng chữ”*.

Theo tác giả Trần Tư Bình (Trường Văn hóa Việt Nam Marrickville - Úc): “*Phương pháp dạy học sinh đánh vần tiếng Việt là chỉ dạy một số khuôn vần có chọn lọc sau đó các em sẽ tự biết đọc đối với những vần tương tự*”. (Trong tiếng Việt có 34 âm mẫu “*ba*”(1), 150 vần có âm chính, âm cuối mẫu “*an*” (2), 05 vần có âm đệm âm chính mẫu “*oa*”(3), 150 vần có âm đệm, âm chính, âm cuối mẫu “*oan*”) (4).

Tiếp thu có chọn lọc của các nhà nghiên cứu trước, chúng tôi đưa ra biện pháp dạy đọc cho học sinh lớp 1 khi mới bắt đầu học tiếng Việt là dạy cho các em cách đọc một số khuôn vần, sau đó theo chiều cảm thức, các em sẽ biết cách đọc tương tự đối với những vần khác. Và cách đánh vần theo kiểu lợp vần ( $a + m\grave{o} = am$ ) ghép vần với phụ âm đầu và thanh điệu (lờ - am - lam - huyền - làm) là phù hợp. Cụ thể các bước dạy học đọc cho học sinh lớp 1 như sau: dạy học sinh học thuộc 29 chữ cái (chữ đơn); dạy học sinh cách đọc mẫu (1):  $ba = b - a - ba$ ; dạy học sinh cách đọc mẫu (2):  $a - n - an$ ; dạy học sinh cách đọc tiếng mẫu  $lan: a - n - an - lờ - an - lan = lan$ ; dạy học sinh cách đọc mẫu (3):  $o - a - oa$ ; dạy học sinh cách đọc mẫu (4):  $o - a - ò - oan$ ; dạy học sinh cách đọc mẫu  $loan: o - a - ò - oan - lờ - oan - loan$ ; dạy chữ cái ghép:  $kh, ch, tr, gi, ng, ngh, gh,...$ ; dạy các mẫu trên với chữ cái ghép:  $khế, ghé,...$ ; dạy tiếng có nhiều hơn 03 chữ cái, tiếng khó và những trường hợp đặc biệt, VD:  $nghiêng, nguy, quê, giêng,...$

### 3.1.2. Dạy học đọc bằng ngữ liệu thiết thực, hấp dẫn

Muốn đẩy nhanh tốc độ biết đọc của học sinh lớp 1, trước hết, phải làm cho các em thấy hứng thú với việc học đọc. Có nhiều cách để tạo hứng thú cho các em trong việc học đọc. Theo GS.TS. Lê Phương Nga và Nguyễn Thị Thanh Nhài trong “*Một số biện pháp tạo hứng thú cho học sinh lớp 1 để nâng cao hiệu quả học tập trong giờ học tiếng Việt*” là khai thác tính thiết thực, hấp dẫn của nội dung dạy học tiếng Việt lớp 1-học vần được thể hiện trong sự đa dạng, phong phú và trong sự thú vị của ngữ liệu.

Ngữ liệu thú vị có thể là những bài đồng dao. Đồng dao là những lời hát dân gian mộc mạc của trẻ con, có từ xa xưa và được truyền miệng từ thế hệ này sang thế hệ khác. Đồng dao có tác dụng to lớn trong việc phát triển ngôn ngữ, giáo dục, nuôi dưỡng tâm hồn trẻ thơ, đồng thời rèn luyện thể chất cho trẻ khi được kết hợp với các trò chơi dân gian thú vị, ví dụ:

#### ***Chim ri, sáo sậu***

*Chim ri là đi sáo sậu*

*Sáo sậu là cậu sáo đen...*

#### ***Lúa ngô, đậu nành***

*Lúa ngô là cô đậu nành*

*Đậu nành là anh dưa chuột...*

Hay những câu chuyện có nội dung gần gũi về những gì xảy ra hằng ngày, xung quanh cuộc sống của các em; những câu đố vui; truyện cổ tích ngày xưa ngày nay mà các em đã được nghe bà, nghe mẹ kể ru em hôm nào nay được tóm tắt, rút ngắn và tái



hiện lại trên trang sách mà khi các em được đọc lên sẽ thật là thú vị và thân thương gần gũi biết bao.

### **3.2. Biện pháp tác động vào phương pháp dạy học**

#### *3.2.1. Dạy học theo nhóm*

Đặc điểm tâm lí lứa tuổi của học sinh lớp 1 khả năng tập trung chú ý chưa cao, tư duy chưa phát triển. Vì vậy, trong giờ học vẫn, giáo viên cần thay đổi linh hoạt các loại hoạt động trí tuệ. Mặt khác, học vẫn nhằm tạo kĩ năng và thói quen. Điều này không thể có được nếu không lặp đi lặp lại các hành động cần thiết. Do đó, trong quá trình học, học sinh cần được đọc nhiều. Đồng thời phải luôn được thay đổi nội dung học đọc nếu không việc học sẽ bị nhàm chán, hiệu quả học sẽ hạn chế.

Căn cứ đặc điểm trên, chúng tôi áp dụng một số mô hình tổ chức giờ học có đan xen các hình thức tổ chức dạy học khác nhau như dạy học theo nhóm, cặp đôi (01 học sinh đọc tốt kèm 01 học sinh đọc chưa được tốt), lớp hay cá nhân của các tác giả Nguyễn Hữu Châu (Chủ biên), Vũ Quốc Chung, Vũ Thị Sơn trong “*Phương pháp, phương tiện, kỹ thuật và hình thức tổ chức dạy học trong nhà trường*” có thể áp dụng trong giờ học vẫn làm cho giờ học vẫn sinh động, tích cực hóa hoạt động học tập của học sinh cũng như tránh sự nhàm chán của các em trong suốt quá trình học, cụ thể:

- Mô hình 1: Sử dụng hình thức dạy học theo lớp, cá nhân là chủ yếu với 03 giai đoạn chính: Dạy học chung cả lớp - học sinh luyện đọc cá nhân - cả lớp làm việc chung (một số học sinh đọc, học sinh khác nhận xét, tổ chức cho học sinh chơi trò chơi và giáo viên nhận xét, tổng kết bài).

- Mô hình 2: Sử dụng hình thức dạy học lớp, các nhóm nhỏ là chủ yếu với 03 giai đoạn chính: Dạy học chung cả lớp - học sinh luyện đọc cặp đôi - học sinh mỗi cặp thể hiện việc đọc, học sinh cặp khác góp ý và giáo viên nhận xét, đánh giá, tổng kết bài.

- Mô hình 3: Sử dụng 3 hình thức dạy học: theo lớp, cá nhân và các nhóm nhỏ là chủ yếu với 04 giai đoạn chính: Giới thiệu chung cả lớp - học sinh luyện đọc cá nhân - giáo viên dạy học theo nhóm - giáo viên, học sinh cả lớp nhận xét, đánh giá bạn đọc, tổ chức trò chơi và tổng kết bài.

#### *3.2.2. Dạy học bằng trò chơi học tập*

Trò chơi có vai trò quan trọng trong đời sống sinh hoạt của trẻ em, đặc biệt lứa tuổi tiểu học. Xuất phát từ đặc điểm tâm lý này, khi nghiên cứu các biện pháp nhằm gây hứng thú học tập cho các em, nhà giáo dục La Mã Quanh-Ti-Liêng đã đưa ra ý kiến: “*Thầy giáo phải cố gắng tìm hiểu học sinh, phải nắm vững được năng khiếu của họ*”, “*... phải làm thế nào cho trẻ vui mà học, cần phải phát triển tính tích cực chủ động ở các em*”.

Hay Usin-xki, nhà giáo dục Nga (1824-1873) cũng đã từng nhấn mạnh: “*Việc học tập không hứng thú và chỉ do sức mạnh cưỡng bức sẽ giết chết mọi ham muốn tri thức của học sinh*”.

Khi bước vào nhà trường, trẻ em bắt đầu làm quen với hoạt động học tập, một loại hoạt động được chương trình hóa với những yêu cầu rất cao. Các nhà sư phạm ngày càng nhận thấy nếu kết hợp hình thức trò chơi trong học tập sẽ đạt hiệu quả cao nhất là ở lứa tuổi học sinh mẫu giáo, tiểu học.

Hơn nữa, việc sử dụng trò chơi học tập trong quá trình dạy học của nhà trường còn có một số tác dụng:

- Giúp học sinh thay đổi động hình hoạt động, có thêm sự sinh động hấp dẫn, chống mệt mỏi căng thẳng trong học tập, bớt đi vẻ khô khan, tăng cường khả năng luyện tập, thực hành, vận dụng nhanh các kiến thức đã học từ đó hiệu quả học tập của học sinh tăng lên.

- Ghi nhớ nội dung kiến thức một cách tự nhiên theo kiểu học mà chơi, chơi mà học.

- Cũng nhờ thông qua trò chơi mà các em không những thêm ham mê môn học đó mà còn rèn luyện tác phong nhanh nhẹn, tính mạnh dạn, tự tin trong cuộc sống.

Xuất từ những nét đặc thù về đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh tiểu học cùng với những ưu điểm phù hợp với dạy học vắn của trò chơi học tập, chúng tôi thiết kế nội dung dạy học vắn dưới hình thức trò chơi học tập.

Ví dụ trò chơi: *Vắn gì đã biến mất*

Giáo viên chuẩn bị sẵn các thẻ gắn các mẫu vắn/tiếng lên bảng hoặc sử dụng phần mềm PowerPoint - sử dụng hiệu ứng biến mất/xuất hiện làm tăng tính hấp dẫn trong trò chơi. Học sinh quan sát trong 5 giây - khoảng 5 vắn/tiếng, ví dụ: oan, oat, at, oăn, oanh. Sau đó giáo viên gỡ các thẻ từ này xuống và lại gắn tiếp lên nhưng giấu đi một hoặc hai vắn. Nhiệm vụ của HS là nói tên vắn đã biến mất. Trò chơi này có thể tổ chức cho cả lớp cùng chơi.

### 3.2.3. *Tạo không gian lớp học thoải mái, phù hợp*

Không gian lớp học là khung cảnh của lớp học với việc sắp xếp, bố trí các hình khối, các khoảng trống đối với màu sắc, ánh sáng, nhiệt độ, độ thoáng khí và tầm bao quát. Không gian lớp học là cái nhìn bao quát về một phòng học. Galton (1999) đã nhấn mạnh rằng cảm giác tốt về chỗ mình học sẽ khuyến khích học sinh học tập và có ảnh hưởng tốt đến kết quả học tập của các em nói chung trong đó có môn học vắn, đặc biệt là đối với học sinh đầu cấp khi mà việc duy trì chú ý, hứng thú học tập của các em chưa cao.

Đối với giáo viên, việc xây dựng và sắp xếp phòng học để tạo điều kiện tốt nhất cũng như thuận lợi cho việc dạy và học thu hút học sinh là nhiệm vụ quan trọng. Để làm

tốt được việc đó, người giáo viên phải có ý tưởng xây dựng phòng học từ chỗ ngồi của học sinh, giáo viên, chỗ để sách vở... sao cho đạt hiệu quả và tiết kiệm. Khu vực sắp xếp bàn ghế của học sinh là khu vực trung tâm, quan trọng nhất của phòng học. Có nhiều cách sắp xếp bàn ghế của học sinh phù hợp với giờ học vẫn như hình chữ U, V, O... Từ các hình chữ U, V, O có thể di chuyển bàn ghế sắp xếp chỗ ngồi của học sinh một cách dễ dàng để tổ chức dạy học theo các hình thức khác nhau: dạy học chung cả lớp, luyện đọc cá nhân, thực hành theo nhóm nhỏ, cặp đôi... mà không làm mất nhiều thời gian cũng như không gây xáo trộn cho giờ học.

#### *3.2.4. Đánh giá kết quả học đọc của học sinh theo chiến lược “Dạy học lạc quan”*

Đánh giá kết quả học tập là một bộ phận của quá trình dạy học. Mọi giai đoạn của quá trình dạy học đều cần đánh giá, điều đó cần thiết cho cả thầy và trò.

Với học sinh, đánh giá là đo kết quả học tập đạt được, phát hiện những chỗ chưa đạt, những lỗi sai để khắc phục.

Với người thầy, đánh giá sẽ cho thấy độ thích hợp của nội dung, phương pháp dạy học so với trình độ của học sinh, phát hiện những điểm cần điều chỉnh, thay đổi về nội dung và phương pháp dạy học.

Đánh giá kết quả học tập còn là động lực tích cực thúc đẩy quá trình dạy học môn học. Qua đánh giá, cả thầy và trò hoặc được khích lệ trước kết quả khả quan đạt được hoặc thêm ý chí, quyết tâm vượt qua những khó khăn, những yếu kém trong kỹ năng học.

Như vậy, đánh giá kết quả học tập phân môn học vẫn cần phải độc lập với quá trình dạy học đọc tức là phải dựa trên trình độ chuẩn của phân môn. Đánh giá kết quả học đọc của học sinh lớp 1 phải đảm bảo sự khách quan, chính xác; tính phát triển và nhân văn, tính rõ ràng và tính hệ thống, cụ thể:

Đánh giá kết quả học đọc của học sinh lớp 1 phải đảm bảo khách quan là những thông tin về kết quả học đọc của các em phải đúng như thực tế, phản ánh quá trình luyện tập, thực hành của mỗi cá nhân học sinh. Do đó, giáo viên cần đánh giá thường xuyên, suốt cả quá trình. Không chỉ giáo viên đánh giá mà nên có sự tham gia đánh giá, nhận xét từ phía học sinh. Từ đó làm rõ được nguyên nhân chưa nhận biết được con chữ, chưa nhận dạng được âm, vần hay chưa biết cách đọc hay giọng đọc “địa phương”... Giáo viên cũng cần phối hợp các phương pháp kiểm tra đánh giá khác như quan sát việc đọc của các em trên lớp (chăm chỉ, hỏi bạn nếu chưa đọc được...), vấn đáp các em, phối hợp cùng gia đình các em để tìm hiểu sự chuyên cần ở nhà,... Giáo viên cũng cần tính đến “cái riêng”, tính vừa sức của từng cá nhân học sinh bởi kết quả học tập đặc biệt là học đọc còn bị ảnh hưởng bởi tính rụt rè, mạnh dạn mà học sinh đọc được to hơn, tập chung chú ý cao sẽ ghi nhớ nhanh hơn, biết đọc nhanh hơn... Nếu giáo

viên đánh giá việc đọc của học sinh không khách quan, sai lệch, không chính xác sẽ làm giảm ý chí, niềm vui của học sinh trong quá trình cố gắng chăm chỉ học tập hay gây tác dụng phản giáo dục khi cho điểm quá cao, nhận xét quá tốt về kết quả học đọc của các em.

Đảm bảo tính phát triển và nhân văn bởi thực tế hiện nay giáo viên đánh giá việc đọc của học sinh chỉ “tốt”, “không tốt”, “đạt”, “không đạt”... sau mỗi buổi học, học kỳ... Việc đánh giá kết quả học đọc chỉ đơn giản là để lấy kết quả học đọc, chất lượng học đọc để các em được lên lớp hay không được lên lớp mà chưa bao gồm cả nhằm xác định được trình độ của các em vào thời điểm đó, sau nội dung, bài học đó,... mà đề ra biện pháp thích hợp dạy chậm hay nhanh, đưa ra nội dung khó, hay dễ một cách kịp thời để học sinh phát triển, tiến bộ không ngừng, đạt kết quả tốt theo cùng cá nhân. Bên cạnh đó, giáo viên cũng cần có thái độ lạc quan, tin tưởng tránh sự coi thường đối với sự tiến bộ dù là rất ít đối với những học sinh đọc còn chưa tốt, đọc chưa to, chưa mạnh dạn bởi giáo dục là cả một quá trình và đánh giá cũng đòi hỏi sự kiên nhẫn, chăm chút của thầy cô trong từng nội dung, bài học đọc.

Đảm bảo tính rõ ràng được thể hiện ở chỗ việc nhận xét, đánh giá của giáo viên trong quá trình dạy học đọc cho học sinh chưa rõ ràng chỉ “sơ sơ”, chung chung, học sinh lớp 1 không hiểu tại sao mình bị thầy cô nhận xét như thế và lỗi vẫn không được khắc phục ngay và chất lượng đọc vẫn không được nâng lên từ nội dung dạy học âm này sang nội dung dạy học âm khác và kết quả là học sinh vẫn không tiến bộ. Giáo viên cần làm rõ cho các em thấy được cái gì các em đã làm được chỗ nào các em đọc chưa đúng, các em cần phải thay đổi, khắc phục; học sinh khác nhìn vào đó mà thay đổi cho mình hoặc giúp bạn thay đổi như “s”, “r” cần phải đọc cong lưỡi lên mới đúng mà nếu chỉ nói “tốt rồi”, “chưa được”, “sai rồi” thì mãi mãi các em sẽ không thể thay đổi và đọc đúng, đọc tốt hơn được.

Đảm bảo tính hệ thống chính là trong qua trình dạy học đọc, đánh giá các em, giáo viên cần có theo dõi, đánh giá thường xuyên, có kế hoạch ghi nhớ từng em. Ở bài học hôm nay học sinh nào đó chưa thuần thục về cách đọc âm này. Sau khi hướng dẫn để các em về nhà luyện đọc thêm thì đến buổi học tiếp theo giáo viên cần có kiểm tra đánh giá xem em đã đọc thành thạo chưa, cần bổ sung tiếp theo nội dung nào để không “bỏ quên” các em. Vẫn này đọc chưa thành thạo đã chuyển sang đọc âm khác khó hơn thì chắc chắn học sinh đó không thể thực hiện tốt được.

### *3.3.5. Phối hợp với cha, mẹ học sinh trong việc giáo dục, giúp trẻ học bài ở nhà*

Một nhóm nghiên cứu tại Mỹ đã công bố trên cơ sở phân tích trên 10.000 trẻ trên khắp nước Mỹ. Thông tin thu thập gồm điểm xếp hạng của các trường học, sự tham gia của các bậc cha mẹ trong việc giúp trẻ làm các bài tập ở nhà và các sự kiện

ở trường. Nhóm nghiên cứu đã phát hiện ra những trẻ có cha mẹ rất ủng hộ và quan tâm đến thời kỳ học đường thì thực hiện các bài thi tốt hơn. Cũng theo các tác giả, yếu tố quan trọng nhất trong mối quan hệ phụ huynh - con cái đó là sự tin tưởng, chia sẻ và khuyến khích hoạt động, sự dạy dỗ của cha mẹ có ảnh hưởng lớn nhất đến kết quả học tập của trẻ, bất kể chất lượng trường học của chúng ra sao. Tiến sĩ Tobyparcel, Đại học North Carolina nhấn mạnh “*cha mẹ nên đầu tư thời gian cho trẻ, kiểm tra bài tập về nhà, tham dự các hoạt động tại trường của con và cho trẻ biết trường học là quan trọng*” chính sự quan tâm sát sao của cha mẹ sẽ góp phần quan trọng cải thiện kết quả học tập của con em mình.

Như vậy, hiện nay, thời gian học trên lớp của các lớp đầu cấp tiểu học trong đó có lớp 1 đối với môn học vẫn thì 1 tiết học gồm 35 phút, mỗi buổi học vẫn các em học 2 tiết là 70 phút. Nếu các em được gia đình tổ chức cho các em được học ở nhà dưới những hình thức phong phú như: trò chơi, đồ vui có thưởng, đọc trên truyện tranh, viết ra tờ bìa để đọc, đọc trên các phần mềm máy tính... vào các thời gian những người thân trong gia đình có thể sắp xếp được thì ít nhất mỗi ngày các em lại được thực hành thêm một khoảng thời gian bằng một buổi học trên lớp. Như vậy thời gian thực hành luyện đọc được tăng lên đã đẩy nhanh được tốc độ biết đọc thuần thục của các em lên, rút ngắn được thời gian học đọc của các em.

#### 4. KẾT LUẬN

Như phần trên bài viết đã đưa, biết đọc có ý nghĩa rất quan trọng đối với học sinh tiểu học. Tuy nhiên, chất lượng dạy và học đọc trong phân môn học vẫn cho học sinh lớp 1 hiện nay chưa được như mong muốn. Từ kết quả khảo sát thực trạng dạy - học đọc cho học sinh lớp 1, bài viết đề xuất một số biện pháp nhằm đẩy nhanh tốc độ đọc cho các em, góp phần nâng cao chất lượng dạy - học đọc cho học sinh tiểu học nói chung, học sinh lớp 1 giai đoạn học vẫn nói riêng.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1 (tập 1, 2)* Nxb. Giáo dục.
- [2] Nguyễn Hữu Châu (Chủ biên), Vũ Quốc Chung, Vũ Thị Sơn (2004), *Phương pháp, phương tiện, kỹ thuật và hình thức tổ chức dạy học trong nhà trường*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [3] Nguyễn Hữu Hợp (2012), *Giáo dục học tiểu học*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Lê Phương Nga, Lê A, Đặng Kim Nga, Đỗ Xuân Thảo (2011), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học 1*, Nxb. Đại học Sư phạm, Hà Nội.

- [5] Nguyễn Trí (2002), *Dạy và học Tiếng Việt ở Tiểu học theo chương trình mới*, Nxb. Giáo dục.
- [6] Nguyễn Thị Hạnh (2008), *Một số vấn đề đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Tiếng Việt ở tiểu học*, Nxb. Giáo dục, Hà Nội.
- [7] Ngô Hiền Tuyên (2013), *Môn Tiếng Việt lớp 1 nhìn từ hai quan điểm giáo dục hiện nay*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia.
- [8] <http://chuvietnhanh.sourceforge.net/CoNenSuDungPhuongPhapDanhVanDeDayTieng>.
- [9] [www.vietthuc.org](http://www.vietthuc.org)>Biên khảo Văn học>I Tờ, Tờ i Ti. Le a La, Me er Mer, La Mer.

## **SOME SOLUTIONS IN IMPROVING TEACHING PERFORMANCE ON READING SKILLS TO GRADE 1 STUDENTS**

**Pham Thi Thuy Van**

### **ABSTRACT**

*Reading ability is very important to primary students. However the quality of teaching and learning the reading subject for grade 1 are not good as expected: their reading speed is still slow. This paper examines the status of teaching and learning subject for grade 1 and it also proposes some solutions in order to effectively enhance reading speed of students.*

**Keywords:** *reading skills at grade 1*

# RÈN LUYỆN TƯ DUY LOGIC CHO HỌC SINH THÔNG QUA DẠY HỌC KHAI THÁC BÀI TOÁN Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Xuân<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Việc nâng cao chất lượng giảng dạy nói chung và chất lượng giảng dạy bộ môn toán nói riêng trong các nhà trường hiện nay đang là một bài toán được nhà quản lý giáo dục quan tâm. Bởi lẽ môn toán là một môn học đòi hỏi một quá trình tư duy logic, chặt chẽ, có tính khái quát hóa cao. Nếu các em học tốt môn toán nó sẽ hỗ trợ đắc lực cho việc học các môn còn lại.*

*Khai thác bài toán giúp học sinh hiểu sâu sắc hơn bản chất bài toán, tạo cho các em phong cách học tập chủ động, sáng tạo. Từ việc khai thác bài toán, sẽ có nhiều bài toán hay được hình thành, góp phần làm cho kho tàng toán học ngày càng thêm phong phú.*

**Từ khóa:** Tư duy, tư duy logic, rèn luyện tư duy, bài toán, khai thác bài toán

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong đổi mới nội dung chương trình sách giáo khoa và phương pháp dạy học hiện nay, học sinh (HS) là người chủ động trong mọi hoạt động học tập và lĩnh hội tri thức. Việc kích thích tính tích cực, chủ động của HS là rất cần thiết. Đặc biệt trong các tiết luyện tập, ôn tập đòi hỏi người giáo viên (GV) phải luôn luôn sáng tạo để các tiết luyện tập, ôn tập không phải là “thông báo kiến thức”, hoặc “chữa bài tập”.

Trong quá trình giải toán chúng ta thấy nhiều bài toán có vẻ như tách rời và không liên quan đến nhau, nhưng khi giải toán xong ta lại thấy các bài toán đó nguồn gốc của chúng về cơ bản đều được xuất phát từ một bài toán “gốc” nào đó. Chính vì vậy, người thầy giáo dạy toán cần biết bắt đầu từ những bài toán “gốc” đó, tìm các khai thác chúng qua những hướng khác nhau nhằm tạo ra những bài toán mới thuộc cùng “họ” với bài toán ban đầu. Việc làm này giúp giáo viên trong việc sáng tạo ra những bài toán mới, làm phong phú, đa dạng các bài toán. Cũng chính việc làm này giúp HS phát triển trí tuệ, rèn luyện tư duy và logic.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Dạy học giải bài tập toán ở trường phổ thông và vấn đề rèn luyện tư duy logic cho học sinh thông qua khai thác bài toán

Một trong các nhiệm vụ quan trọng của việc dạy học môn toán trong nhà trường phổ thông là phát triển năng lực trí tuệ chung. Tác giả Nguyễn Bá Kim cho rằng, “Để

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Khoa học Tự nhiên, Trường Đại học Hồng Đức

thực hiện nhiệm vụ này, môn toán cần được khai thác nhằm góp phần phát triển những năng lực trí tuệ chung như tư duy trừu tượng..., tư duy logic và tư duy biện chứng, rèn luyện các thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát...” [5, tr 27]. Để thực hiện được nhiệm vụ quan trọng đó “các bài toán ở trường phổ thông là một phương tiện rất có hiệu quả và không thể thay thế được” [5, tr 206].

Việc tìm ra lời giải bài toán không chỉ phụ thuộc vào đặc điểm của bài toán mà còn phụ thuộc vào tố chất tâm lí của bản thân người giải bài toán đó. Các mối liên hệ, các dấu hiệu trong bài toán chỉ có thể được phát hiện thông qua quá trình phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa v,v... Chính vì vậy trong quá trình dạy học giải bài tập toán học sinh cần được thường xuyên thực hiện những thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa, v,v... Nhờ đó, các thao tác tư duy của HS được hình thành, rèn luyện và phát triển.

## 2.2. Rèn luyện tư duy logic cho học sinh trong quá trình dạy học khai thác bài toán ở trường phổ thông

Bài toán về chứng minh bất đẳng thức là dạng bài tập khó ở trường phổ thông, để giải được các bài toán về bất đẳng thức đòi hỏi ở HS phải có tư duy cao, sự “nhạy cảm” toán học cũng như kĩ năng giải các bài tập Đại số nói chung. Bài tập chứng minh bất đẳng thức khá đa dạng, HS không thể làm hết mà chỉ có thể nắm được một số dạng cơ bản. Chính vì vậy HS cần nắm được bản chất của bài toán và việc phân loại được các bài toán là việc làm cần thiết. Để giúp HS tự tin hơn khi giải toán, GV cần đưa ra cho HS một hệ thống bài tập và liên hệ các bài tập cùng dạng với nhau. Từ bài toán ban đầu, GV cần dạy cho học sinh biết khai thác, phát triển để sau đó tạo ra bài toán mới, dạng toán mới. Qua đó, GV vừa giúp HS hệ thống hóa kiến thức vừa giúp học sinh phát triển được tư duy.

Trong bài viết này, tôi chỉ minh họa từ việc khai thác một bài toán “gốc” là một bất đẳng thức cơ bản trong chương trình toán trung học cơ sở, nhưng nó là cơ sở cho rất nhiều bài toán khác.

**Bài toán gốc: Cho  $a, b$  là hai số không âm chứng minh rằng:  $a^3 + b^3 \geq ab(a+b)$  (\*)**

Giải : Thật vậy bất đẳng thức trên tương đương với:

$$\Leftrightarrow (a+b)(a^2 - ab + b^2) - ab(a+b) \geq 0$$

$$\Leftrightarrow (a+b)(a^2 - 2ab + b^2) \geq 0$$

$$\Leftrightarrow (a+b)(a-b)^2 \geq 0 \text{ đúng với mọi } a, b \text{ không âm. Đẳng thức xảy ra khi } a = b.$$



**Khai thác bài toán:** Nếu  $a, b$  là các số dương thì bất đẳng thức (\*) có thuận lợi gì khi thay đổi thành bất đẳng thức khác?

- Nếu ta biến đổi bất đẳng thức biến đổi (\*) (với  $a, b$  dương) theo hướng:

$$\frac{a^3 + b^3}{a + b} \geq ab \text{ thì có lời giải sau:}$$

$$\Leftrightarrow a^2 - ab + b^2 \geq ab \Leftrightarrow (a - b)^2 \geq 0 \text{ (đúng). Đẳng thức xảy ra khi } a = b$$

- Nếu ta biến đổi bất đẳng thức (\*) thành bất đẳng thức:

$$\Leftrightarrow \frac{a^3}{b} + b^2 \geq a(a+b) \text{ (do } b > 0)$$

$$\Leftrightarrow \frac{a^3}{b} + b^2 \geq a^2 + ab$$

Tương tự với  $a, b, c$  dương thì:  $\frac{b^3}{c} + c^2 \geq b^2 + bc$  và  $\frac{c^3}{a} + a^2 \geq c^2 + ac$

Từ đó ta có bài toán 1.1 như sau:

**Bài toán 1.1:** Với 3 số  $a, b, c$  dương chứng minh rằng:

$$\frac{a^3}{b} + \frac{b^3}{c} + \frac{c^3}{a} \geq ab + bc + ca \quad (1.1)$$

Nếu tách hạng tử để sử dụng kỹ thuật của bất đẳng thức côsi thì HS có thể thử bằng cách như sau:  $\frac{a^3}{b} + b^2 \geq 2a\sqrt{ab}$  dấu “=” xảy ra khi  $a = b$

$$\text{Tương tự } \frac{b^3}{c} + c^2 \geq 2b\sqrt{bc}; \frac{c^3}{a} + a^2 \geq 2c\sqrt{ac}$$

Với cách thử này GV sẽ dẫn HS đến bài toán 1.2.

**Bài toán 1.2:** Cho  $a, b, c$  là các số dương. Chứng minh rằng:

$$\frac{a^3}{b} + \frac{b^3}{c} + \frac{c^3}{a} \geq 2a\sqrt{ab} + 2b\sqrt{bc} + 2c\sqrt{ac} - (a^2 + b^2 + c^2) \quad (1.2)$$

Để tiếp tục giải bài toán 1.1 thì khi đó HS phải chứng minh:

$$2a\sqrt{ab} + 2b\sqrt{bc} + 2c\sqrt{ac} - (a^2 + b^2 + c^2) \geq ab + bc + ca.$$

Tuy nhiên, bất đẳng thức này không đúng. Như vậy không thể giải bài toán 1.1 bằng cách này mà HS phải tìm cách giải khác. Tuy nhiên, nhờ cách thử này lại xuất hiện bài toán 1.3 sau đây:

**Bài toán 1.3:** Cho  $a, b$  là hai số không âm, chứng minh:

$$ab + bc + ca \geq 2a\sqrt{ab} + 2b\sqrt{bc} + 2c\sqrt{ac} - (a^2 + b^2 + c^2) \quad (1.3)$$

Tiếp tục ý tưởng biến đổi bất đẳng thức (\*) trên cơ sở  $a, b$  là các số dương, ta có hướng biến đổi khác:

Từ  $a^3 + b^3 \geq ab(a+b)$  (\*) suy ra:  $\frac{a^3 + b^3}{ab} \geq a+b$ , tương tự  $\frac{c^3 + b^3}{cb} \geq c+b$ ;

$\frac{a^3 + c^3}{ac} \geq a+c$  (với  $a, b, c$  là các số dương). Từ đó ta có bài toán 1.4:

**Bài toán 1.4:** Với  $a, b, c$  dương chứng minh rằng:

$$\frac{a^3 + b^3}{ab} + \frac{c^3 + b^3}{cb} + \frac{a^3 + c^3}{ac} \geq 2(a+b+c) \quad (1.4)$$

Để chứng minh bất đẳng thức (1.4) HS có thể biến đổi thành nhiều cách (có thể áp dụng kết quả bài toán ban đầu (bất đẳng thức (\*)) nhưng nếu sử dụng bất đẳng thức côsi:

$$\frac{a^3 + b^3}{ab} \geq \frac{2ab\sqrt{ab}}{ab} = 2\sqrt{ab}.$$

Tương tự:  $\frac{b^3 + c^3}{bc} \geq \frac{2bc\sqrt{bc}}{bc} = 2\sqrt{bc}$ ;  $\frac{a^3 + c^3}{ac} \geq \frac{2ac\sqrt{ac}}{ac} = 2\sqrt{ac}$ . Từ đó suy ra:

$$\frac{a^3 + b^3}{ab} + \frac{c^3 + b^3}{cb} + \frac{a^3 + c^3}{ac} \geq 2\sqrt{ab} + 2\sqrt{bc} + 2\sqrt{ac}.$$

Tuy nhiên, HS đều quen thuộc với bất đẳng thức:

$$2(a+b+c) \geq 2\sqrt{ab} + 2\sqrt{bc} + 2\sqrt{ac} \quad (a, b \text{ là số dương}).$$

Do đó, HS phải tìm cách giải khác. Nhờ cách thử trên ta lại có bài toán 1.5. như sau:

**Bài toán 1.5:** Cho  $a, b, c$  là các số dương. Chứng minh rằng:

$$\frac{a^3 + b^3}{ab} + \frac{c^3 + b^3}{cb} + \frac{a^3 + c^3}{ac} \geq 2\sqrt{ab} + 2\sqrt{bc} + 2\sqrt{ca} \quad (1.5)$$

Từ bất đẳng thức (\*) nếu mở rộng cho ba số dương  $a, b, c$  ta có bài toán 1.6 sau đây:

**Bài toán 1.6:** Cho  $a, b, c$  là các số dương. Chứng minh rằng:

$$2(a^3 + b^3 + c^3) \geq ab(a+b) + bc(b+c) + ca(c+a) \quad (1.6)$$

Thật vậy: Áp dụng bất đẳng thức (\*) cho lần lượt cặp số  $a, b, c$  ta có:

$$a^3 + b^3 \geq ab(a+b)$$

$$b^3 + c^3 \geq bc(b+c)$$

$$a^3 + c^3 \geq ca(c+a)$$

Cộng hai vế của các bất đẳng thức cùng chiều ta được:

$$2(a^3 + b^3 + c^3) \geq ab(a+b) + bc(b+c) + ca(c+a)$$

Dấu “=” xảy ra khi  $a = b = c$ .

Ta thấy từ bất đẳng thức (1.6):  $2(a^3 + b^3 + c^3) \geq ab(a+b) + bc(b+c) + ca(c+a)$  nếu sử dụng bất đẳng thức côsi cho đôi một các số dương a, b, c:

$a + b \geq 2\sqrt{ab}$ ;  $b + c \geq 2\sqrt{bc}$  và  $c + a \geq 2\sqrt{ac}$  ta có một bài toán mới sau:

**Bài toán 1.7:** Cho a, b, c là các số dương. Chứng minh rằng:

$$a^3 + b^3 + c^3 \geq ab\sqrt{ab} + bc\sqrt{bc} + ac\sqrt{ac} \quad (1.7)$$

Nếu dùng kỹ thuật tách hạng tử và bất đẳng thức côsi, ta có cách giải khác:

Áp dụng bất đẳng thức côsi cho 2 số dương ta có:

$$a^3 + b^3 \geq 2ab\sqrt{ab}$$

$$b^3 + c^3 \geq 2bc\sqrt{bc}$$

$$a^3 + c^3 \geq 2ac\sqrt{ac}$$

Cộng hai vế của các bất đẳng thức cùng chiều trên ta được:

$$a^3 + b^3 + c^3 \geq ab\sqrt{ab} + bc\sqrt{bc} + ac\sqrt{ac}. \text{ Dấu "=" xảy ra khi } a = b = c$$

Từ bất đẳng thức 1.7. Nếu ta bổ sung thêm giả thiết  $abc = 1$  để từ đó suy ra  $ab = \frac{1}{c}$ ;  $bc = \frac{1}{a}$ ;  $ac = \frac{1}{b}$  thì ta đã tạo ra được bài toán mới khó hơn và hay hơn bài toán 1.7

**Bài toán 1.8:** Cho a, b, c là các số dương thỏa mãn  $abc = 1$ . Chứng minh rằng:

$$a^3 + b^3 + c^3 \geq \frac{1}{a\sqrt{a}} + \frac{1}{b\sqrt{b}} + \frac{1}{c\sqrt{c}}$$

Vẫn tiếp tục ý tưởng biến đổi bất đẳng thức (\*) trên cơ sở a, b là các số dương, theo hướng sau:

$$\Leftrightarrow a^3 + b^3 + abc \geq ab(a+b) + abc$$

$$\Leftrightarrow a^3 + b^3 + abc \geq ab(a+b+c)$$

$$\Leftrightarrow \frac{1}{a^3 + b^3 + abc} \leq \frac{1}{ab(a+b+c)}$$

Tương tự ta có:

$$\frac{1}{b^3 + c^3 + abc} \leq \frac{1}{cb(a+b+c)}$$

$$\frac{1}{a^3 + c^3 + abc} \leq \frac{1}{ac(a+b+c)}$$

Suy ra:

$$\frac{1}{a^3 + b^3 + abc} + \frac{1}{b^3 + c^3 + abc} + \frac{1}{a^3 + c^3 + abc} \leq \frac{1}{ab(a+b+c)} + \frac{1}{cb(a+b+c)} + \frac{1}{ac(a+b+c)}$$

$$\Leftrightarrow \frac{1}{a^3 + b^3 + abc} + \frac{1}{b^3 + c^3 + abc} + \frac{1}{a^3 + c^3 + abc} \leq \frac{1}{a+b+c} \cdot \frac{a+b+c}{abc} = \frac{1}{abc}.$$

Như vậy nếu bổ sung thêm giả thiết  $abc = 1$ , ta lại có bài toán 1.9.

**Bài toán 1.9:** Cho  $a, b, c$  là các số dương thỏa mãn  $abc = 1$ . Chứng minh rằng:

$$\frac{1}{a^3 + b^3 + abc} + \frac{1}{b^3 + c^3 + abc} + \frac{1}{a^3 + c^3 + abc} \leq 1$$

### 3. KẾT LUẬN

Bất đẳng thức (\*) là một bất đẳng thức quen thuộc và dễ chứng minh nhưng các bất đẳng thức được khai thác từ bất đẳng thức (\*) thì không phải học sinh nào cũng có thể làm được một cách gọn gàng. Rất nhiều bài trong số các bài tập trên xuất hiện trong các kì thi học sinh giỏi, thi đại học nhưng tất cả các bài tập đó đều xuất phát từ bài tập cơ bản. Qua hệ thống bài tập này học sinh có cái nhìn rộng hơn về một bài bất đẳng thức và giúp các em có ý thức khai thác các bài toán cơ bản.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Văn Hạo (chủ biên) (2001), *Chuyên đề Bất đẳng thức*, Nxb. Giáo dục.
- [2] Nguyễn Thái Hòa (1998), *Rèn luyện tư duy qua việc giải bài tập toán*, Nxb. Giáo dục.
- [3] Lê Văn Hồng (chủ biên) (1995), *Tâm lí học lứa tuổi và sư phạm*, Nxb. Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [4] Phạm Kim Hùng (2006), *Sáng tạo Bất đẳng thức*, Nxb. Tri thức.
- [5] Nguyễn Bá Kim (chủ biên), Vũ Dương Thụy, (2001), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb. Giáo dục.
- [6] Hoàng Kỳ (chủ biên) (2009), *Đại số sơ cấp và thực hành giải toán*, Nxb. GD.
- [7] Võ Đại Mau (2005), *180 bài bất đẳng thức*, Nxb. TP HCM.

## TRAINING THE STUDENTS' LOGICAL THINKING THROUGH TEACHING OF THE EXPANDING MATHEMATICAL IN HIGH SCHOOLS

Nguyen Thi Xuan

### ABSTRACT

*Improving the quality of teaching in general, and the quality of teaching mathematics in the school today are important problems that many educational managers are concerned. Because mathematics is a subject which requires a logical thinking process, closely, and taking into a high generalise. If students study math well, it will help them so much in studying another subjects.*

*Extracting and developing maths help students to understand more deeply the nature of the exercises, give them active and creative learning style. From extraction and development maths, there will be more interesting exercises, the mathematical treasure will be more abundant.*

**Keywords:** *Thinking, logical thinking, training logical thinking, maths, expanding mathematical.*

# SỬ DỤNG BÀI HÁT TRONG GIỜ DẠY NGỮ PHÁP TIẾNG PHÁP CHO SINH VIÊN KHOA NGOẠI NGỮ TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Trịnh Cẩm Xuân<sup>1</sup>

## TÓM TẮT

*Chúng tôi trình bày sự cần thiết của việc cải tiến phương pháp giảng dạy tiếng Pháp nói chung và bộ môn ngữ pháp tiếng Pháp nói riêng. Việc sử dụng bài hát trong các giờ dạy ngữ pháp là một trong những phương pháp mới đạt hiệu quả cao. Chúng tôi phân tích những lợi ích của việc sử dụng các bài hát tiếng Pháp trong việc giảng dạy ngữ pháp cho sinh viên. Ngoài ra, chúng tôi đưa ra những tiêu chí để lựa chọn một bài hát để giảng dạy, và đề xuất các bước cơ bản để sử dụng hiệu quả nhất phương pháp này góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy đồng thời tạo động lực và hứng thú cho người học.*

**Từ khóa:** Bài hát, phương pháp giảng dạy tiếng Pháp

### 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tiếng Pháp là học phần ngoại ngữ hai của sinh viên chuyên ngành sư phạm tiếng Anh nên việc dạy và học có nhiều thuận lợi. Thật vậy, sinh viên đã có phương pháp và nền tảng để học ngoại ngữ là tiếng Anh chuyên ngành nên khi học ngoại ngữ hai, các em dễ dàng tiếp cận với những phạm trù ngôn ngữ tương tự. Tuy nhiên, thực tế, việc dạy học tiếng Pháp vẫn gặp nhiều vấn đề từ phía sinh viên. Các em vẫn chưa thực sự hứng thú và đam mê với ngôn ngữ mới này vì những kiến thức ngữ pháp tiếng Pháp phức tạp hơn rất nhiều so với tiếng Anh. Sự có mặt của giống và số của danh từ trong tiếng Pháp kéo theo rất nhiều các yếu tố khác về sự hợp giữa tính từ với danh từ, giữa quá khứ phân từ với bổ ngữ... Chính vì lẽ đó, để những giờ học ngữ Pháp không bị khô khan và nhàm chán, giáo viên luôn luôn tìm những phương pháp mới nhất nhằm cuốn hút sinh viên và nâng cao chất lượng của giờ học. Một trong số phương pháp đã được áp dụng thành công là sử dụng các bài hát tiếng Pháp trong giờ học ngữ pháp. Đây là một cách tiếp cận các cấu trúc ngữ pháp mềm mại và dễ hiểu nhất cho sinh viên. Đặc biệt, phương pháp này còn giúp sinh viên ghi nhớ rất nhanh các quy tắc ngữ pháp khó và ứng dụng nhanh vào các văn cảnh cụ thể. Hơn thế nữa, giai điệu của âm nhạc sẽ tạo một không khí lớp học dễ chịu và gây hứng thú cho sinh viên tham gia vào khóa học. Tuy nhiên, sử dụng phương pháp này như thế nào để phát huy hết tác dụng của nó và mang tính khoa học nhất thì yêu cầu giáo viên phải đầu tư thời gian và công

<sup>1</sup> ThS. Giảng viên khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Hồng Đức.

sức. Chúng tôi xin chia sẻ dưới đây những bước cụ thể để áp dụng thành công phương pháp này trong giảng dạy ngữ pháp tiếng Pháp nói riêng và ngữ pháp các ngoại ngữ khác nói chung.

## 2. NỘI DUNG

### 2.1. Tác dụng của việc sử dụng bài hát trong giờ học ngữ pháp tiếng Pháp

Có thể khẳng định rằng, các bài hát được chọn là một trong những ngữ liệu hữu ích cho việc dạy ngoại ngữ nói chung và dạy ngữ pháp nói riêng. Những tác dụng to lớn mà nó mang lại đã được các nhà khoa học và ngôn ngữ học chứng minh rất rõ ràng và các nhà giáo dục học trên thế giới công nhận.

Thật vậy, âm nhạc góp phần rõ nét vào việc giúp con người tăng khả năng ghi nhớ nhanh và hiệu quả. Theo những nghiên cứu của các nhà khoa học, khi các thông tin bằng lời được truyền thụ cùng lúc với âm điệu thì việc ghi nhớ sẽ được tăng cường cao hơn. Quả thật, những giai điệu của âm nhạc cùng với tiết tấu của nó có tác dụng rất lớn đối với việc giúp người học ghi nhớ các thông tin.

Ngoài ra, các bài hát sẽ giúp thu hút sự chú ý của người học nhiều hơn là việc giáo viên sử dụng các hình thức, dạng, mẫu và cấu trúc câu. Việc tri nhận và thụ đắc ngôn ngữ bao gồm các quá trình thực hiện có nhận thức, và sự chú ý là nhân tố tối cần thiết cho quá trình này. Nhiều nhà ngôn ngữ học nhận định rằng sự chú ý cao vào các dạng thức ngữ pháp sẽ hỗ trợ quá trình thụ đắc các dạng ngữ pháp. Điều này có nghĩa là khi người học được dạy một bài hát tiếng Pháp, sự thích thú âm điệu của bài hát sẽ giúp người học chú ý cao đến hình thức cấu trúc ngữ pháp, sự chú ý này làm cho người học nhanh nhớ những gì giáo viên muốn truyền đạt. Bên cạnh đó, việc lặp đi lặp lại của các giai điệu làm cho ngôn ngữ được dễ nhớ hơn.

Một nhân tố nữa đóng góp vào sự thành công của phương pháp dạy ngữ pháp tiếng Pháp thông qua các bài hát là sự giảm căng thẳng mà các bài hát mang lại cho người học trong quá trình học. Việc học và cảm thụ ngôn ngữ của người học phụ thuộc rất nhiều vào cảm xúc bên trong và thái độ học tập của họ. Các bài hát tạo ra không khí nhẹ nhàng, thư giãn trong lớp học; điều này làm giảm các nhân tố căng thẳng gây ảnh hưởng không tốt trong quá trình học, đồng thời thúc đẩy việc học có hiệu quả hơn.

Cùng với những yếu tố đã nêu, các bài hát còn là một nguồn ngữ liệu phong phú giúp ích cho việc học ngôn ngữ. Lời của các bài hát thể hiện cảm xúc, suy nghĩ, ý tưởng của con người, thể hiện các giá trị văn hóa. Với các bài hát chúng ta dễ dàng thay đổi chủ đề và tạo ra các ngữ cảnh sinh động và điều này có vai trò tích cực trong việc học ngữ pháp. Nếu trong một bài hát có chứa đựng nội dung phù hợp với lứa tuổi thì việc học các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết có thể được lồng ghép vào một bài học.

Như vậy, với những tác dụng to lớn này, giảng viên không nên bỏ qua phương pháp giảng dạy hữu hiệu này để mang lại kết quả cao nhất cho việc học ngữ pháp của sinh viên.

## 2.2. Mối liên hệ giữa các bài hát tiếng Pháp với các giờ học ngữ Pháp

Theo Boyer (1979), giảng dạy ngữ pháp đòi hỏi sự tập trung cao của người học vì những cấu trúc và phạm trù ngữ pháp khắt khe. Vì thế, việc dùng bài hát có thể là giải pháp tốt. Bởi lẽ, các bài hát có chứa các đặc trưng cú pháp hữu ích cho việc học ngữ pháp, các cấu trúc ngữ pháp sử dụng trong nhiều bài hát đôi lúc đặc biệt và khác với công thức bình thường nhưng đa số là những cấu trúc đơn giản và dễ nhớ. Hơn nữa, với đặc trưng của âm nhạc, lời của các bài hát được sáng tác có vần, có điệu, vì thế rất dễ cho người học ghi nhớ. Ngoài ra, các bài hát thường có cấu trúc ngữ pháp lặp lại nhiều lần, điều này trùng khớp với mục tiêu giảng dạy của giáo viên, vì vậy giúp cho người học sử dụng cấu trúc ngữ pháp nhanh chóng. Do đó, cùng với tiết tấu và giai điệu của bài hát, theo Francois (2010), người học nhanh chóng cảm thụ ngôn ngữ và qui luật của ngôn ngữ tốt hơn phương pháp giảng dạy truyền thống. Hay nói đúng hơn, khi được sử dụng đúng lúc, phương pháp này sẽ có hiệu ứng tích cực từ phía người học.

Với những nội dung ngữ pháp cơ bản và quan trọng đối với người học, giáo viên nên dùng bài hát để giảng dạy và luyện tập. Thật vậy, khi dạy về các mạo từ trong tiếng Pháp thì bài hát **“*Bonjour Vietnam*”** có thể xem là phương tiện hữu hiệu nhất. Đây là một bài hát rất hay và nổi tiếng được các bạn trẻ đón nhận trong những năm gần đây. Ngoài nội dung rất ý nghĩa về quê hương đất nước Việt Nam được thể hiện qua lời hay ý đẹp của tác giả thì giai điệu nhẹ nhàng sâu lắng thể hiện qua giọng hát của ca sỹ trẻ người Bỉ gốc Việt đã làm lay động trái tim của không những các bạn trẻ Việt Nam và còn cả bạn bè khắp năm châu. Về phương diện ngôn ngữ tiếng Pháp và cấu trúc ngữ pháp tiếng Pháp thì bài hát này có thể sử dụng để giảng dạy về các loại mạo từ, tính từ chỉ định, tính từ sở hữu với những danh từ chỉ về đất nước Việt Nam chúng ta:

*“Raconte moi ce mot étrange et difficile à prononcer*

*Que je porte depuis que je suis née.*

*Raconte moi le vieil empire et le trait de mes yeux bridés,*

*Qui disent mieux moi ce que tu n’oses dire.*

*Je ne sais de toi que des images de la guerre,*

*Un film de Coppola et des hélicoptères en colère.*

*Un jour, j’irai là-bas, un jour dire bonjour à ton âme*

*Un jour, j’irai là-bas te dire bonjour, Vietnam.*

*Raconte moi ma couleur, mes cheveux, et mes petits pieds,*

*Qui me portent depuis que je suis née.*

*Raconte moi ta maison, ta rue, raconte moi cet inconnu,*

*Les marchés flottants et les sampans de bois.*

*Je ne connais de mon pays que des photos de la guerre,*

*Un film de Coppola et des hélicoptères en colère.*



*Un jour, j'irai là-bas, un jour dire bonjour à mon âme.*  
*Un jour, j'irai là-bas te dire bonjour, Vietnam.*  
*Les temples et les Bouddhas de pierre pour mes pères,*  
*Les femmes courbées dans les rizières pour mes mères,*  
*Dans la prière, dans la lumière, revoir mes frères,*  
*Toucher mon âme, mes racines, ma terre.*  
*Un jour, j'irai là-bas, un jour dire bonjour à mon âme.*  
*Un jour, j'irai là-bas te dire bonjour, Vietnam »*

Những từ gạch chân là những danh từ có sử dụng các mạo từ xác định (*le vieil empire, le trait, Les marchés flottants et les sampans de bois, Les temples et les Bouddhas de pierre, la prière*), không xác định (*Un film de Coppola, Un jour*), các tính từ sở hữu (*mon âme, mes racines, ma terre, mes frères ton âme*)... được sử dụng linh hoạt và hiệu quả trong bài hát. Vì đây là một bài hát giới thiệu về đất nước và con người Việt Nam nên việc sử dụng các mạo từ và danh từ rất hiệu quả và phong phú cho phép giáo viên giới thiệu và giảng giải cho sinh viên cụ thể và dễ hiểu.

Có rất nhiều bài hát với tiết tấu vui nhộn và dễ nhớ mà giáo viên có thể lựa chọn trong các giờ ngữ pháp. Để có thể chọn các bài hát phù hợp, giáo viên cần dựa vào các tiêu chí cụ thể.

### **2.3. Các tiêu chí để lựa chọn bài hát trong các giờ học ngữ pháp**

Để những giờ học ngữ pháp ứng dụng bài hát tiếng Pháp tiến hành một cách hiệu quả nhất, giáo viên cần dành thời gian cho sự lựa chọn bài hát phù hợp nhất với nội dung của bài học và các tiêu chí khác. Cụ thể là:

Tiêu chí đầu tiên giáo viên cần xem xét khi chọn bài hát để giảng dạy là mức độ và khả năng của người học. Một bài hát được xem là phù hợp khi bài hát đó có độ khó vừa phải về từ vựng và cấu trúc ngữ pháp. Nếu người học nhận được một bài hát quá khó để luyện tập, người học sẽ thiếu sự tập trung lâu dài và thiếu sự kiên nhẫn cần thiết để tiếp thu. Điều này sẽ làm cho giáo viên không đạt được mục tiêu giảng dạy của mình. Ngược lại, một bài hát quá dễ đối với người học cũng không mang lại hiệu quả giảng dạy và học tập tốt. Vì vậy, giáo viên cần đưa ra những thách thức phù hợp với khả năng của người học để sinh viên có cơ hội tham gia học tập và vui chơi hiệu quả.

Ngoài ra, giáo viên cũng cần quan tâm đến tần suất xuất hiện của tiếng Pháp chuẩn mực trong bài hát. Giáo viên không nên chọn các bài hát từ ngữ với tần suất xuất hiện trong cuộc sống thấp, từ địa phương, từ lóng hoặc các bài hát có cấu trúc câu lạ, ít phổ biến. Theo tác giả Pierre D. (2010), một bài hát được xem là phù hợp khi có không quá 5% từ ngữ không thông dụng.

Cuối cùng, cũng cần phải kể đến tính tinh hoa trong bài hát. Cũng theo tác giả này, giáo viên không nên chọn các bài hát nhạc Rap hoặc nhạc Metal bởi lẽ những bài hát này có nội dung, từ ngữ, cấu trúc chưa chuẩn mực. Ngoài ra, giai điệu và tiết tấu

của những bài hát này thường không phù hợp trong môi trường giảng dạy. Bên cạnh sự lựa chọn những bài hát trong sáng, thuần khiết, giáo viên cũng nên tính đến yếu tố phù hợp về mặt văn hóa trong nội dung bài hát. Các bài hát được lựa chọn nên có những nét tương đồng về bình diện văn hóa để người học có thể hiểu được và giáo viên có thể giải thích cho các em.

#### **2.4. Một số cách thức sử dụng bài hát hiệu quả trong giờ học ngữ pháp**

Trước tiên, để sử dụng các bài hát vào giảng dạy một cách hiệu quả, giáo viên cần phải thay đổi bài hát về mặt nội dung cho phù hợp với mục tiêu giảng dạy. Ngôn ngữ được sử dụng trong bài hát nên tự nhiên, mộc mạc. Giáo viên có thể lồng ghép một đặc trưng ngữ pháp nào đó vào bài hát để giảng dạy. Ngoài ra, giảng dạy là một quá trình lâu dài tích lũy và hiệu quả giảng dạy cũng được thể hiện trong một thời gian dài, vì vậy giáo viên cần xây dựng cho mình một ngân hàng các bài hát có thể sử dụng trong giảng dạy. Khi có nhu cầu, giáo viên có thể lựa chọn bài hát phù hợp với mục tiêu giảng dạy, dựa trên những tiêu chí đã trình bày ở trên. Bên cạnh đó, một việc giáo viên cũng nên quan tâm là chia sẻ nguồn tư liệu của mình với đồng nghiệp, qua đó nhận được tư liệu trao đổi của họ, góp phần làm giàu nguồn tài liệu giảng dạy của mình.

Giáo viên có thể sử dụng các bước sau đây để sử dụng bài hát trong giờ học ngữ pháp một cách hiệu quả nhất:

- Bước 1: Giáo viên giới thiệu nội dung ngữ pháp của giờ học: Chỉ giới thiệu về cấu trúc để sinh viên nhận dạng. Chúng ta chưa cần giới thiệu về cách dùng.

- Bước 2: Giáo viên cho sinh viên nghe lần đầu bài hát và yêu cầu ghi ra tất cả các hiện tượng ngữ pháp của bài. Ví dụ: các mạo từ, các tính từ sở hữu, các đại từ...

- Bước 3: Giáo viên phát cho sinh viên lời bài hát có chỗ trống các hiện tượng ngữ pháp cần học. Cho sinh viên nghe lần hai và yêu cầu sinh viên điền vào chỗ trống

- Bước 4: Giáo viên cùng sinh viên điền vào chỗ trống. Yêu cầu sinh viên tìm ra cách dùng của các hiện tượng ngữ pháp đó.

- Bước 5: Giáo viên rút ra cấu trúc và cách dùng của hiện tượng ngữ pháp để sinh viên ghi nhớ và thực hành.

- Bước 6: Thu lại lời bài hát. Cho sinh viên nghe lại và yêu cầu ghi ra các cấu trúc của hiện tượng ngữ pháp vừa học.

- Bước 7: So sánh với kết quả này với kết quả khi sinh viên nghe lần đầu. Rút ra kết luận.

Với các bước này, giáo viên sẽ cuốn hút sinh viên làm việc tích cực và hăng hái. Sinh viên sẽ tham gia vào các hoạt động trên một cách hào hứng và việc tiếp thu các cấu trúc ngữ pháp trở nên dễ dàng hơn bao giờ hết.

### **3. KẾT LUẬN**

Việc giảng dạy hướng đến mục tiêu giao tiếp, tạo ra môi trường học tập vui vẻ, hiệu quả là điều cần thiết cho mỗi giáo viên giảng dạy ngoại ngữ nói chung và giảng

dạy tiếng Pháp nói riêng, đặc biệt là trong giờ dạy ngữ pháp. Vì vậy, sử dụng bài hát tiếng Pháp là một phương pháp mới hiệu quả mà chúng tôi đã sử dụng cho sinh viên của mình. Sự hứng thú của sinh viên trong giờ học và kết quả thực hành ngữ pháp ngày càng tiến bộ của người học là minh chứng cho thành công của phương pháp này. Trong thời gian tới, chúng tôi sẽ tiến hành nghiên cứu thực nghiệm và khảo sát thực tế về việc sử dụng phương pháp này để khẳng định một lần nữa hiệu quả của nó.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] BESSE, H et PORQUIER, R. (2005), *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Didier
- [2] BOYER, H. et RIVERA, M. (1979), *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international.
- [3] FRANCOIS, D et PIERRE, D. (2010), *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement*, Delagrave CRDP, Midi-Pyrenees.
- [4] PORCHER, L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette FLE.

### **USING SONGS IN TEACHING FRENCH GRAMMAR FOR STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGES DEPARTMENT IN HONGDUC UNIVERSITY**

**Trinh Cam Xuan**

#### ABSTRACT

*We present the necessity of improving French teaching methods in general and French grammar subject in particular. Using songs in teaching French grammar is one of the effective methods. We analyse some advantages of using French songs as materials for teaching grammar to students. In addition, we suggest some criteria for choosing a song to teach in order to improve teaching quality and help student learn better.*

**Keywords:** *Songs, teaching French grammar*