

TẠP CHÍ KHOA HỌC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC
SỐ 17 (02 - 2014)

MỤC LỤC

1	<i>Hồ Thị Dung</i>	Quy trình sử dụng bài tập giáo dục học trong giờ học thảo luận ở trường đại học	5
2	<i>Lê Văn Hà</i>	Quản lý giáo dục đại học nhìn từ góc độ định hướng và kiểm soát thực hiện mục tiêu giáo dục	13
3	<i>Nguyễn Thị Minh Hiền</i>	Thực trạng kỹ năng làm việc nhóm trong học tập của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Hồng Đức	18
4	<i>Nguyễn Phụng Lan</i>	Biện pháp giáo dục hành vi văn hóa trong giao tiếp ứng xử cho trẻ (6-11 tuổi) trong gia đình hiện nay	26
5	<i>Lê Tuyết Mai</i>	Kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên ngành Tâm lý học – Trường Đại học Hồng Đức	34
6	<i>Lê Hữu Mùi</i>	Thực trạng hứng thú học tập của sinh viên ngành Tâm lý học trường Đại học Hồng Đức	43
7	<i>Phạm Anh Giang</i>	Luyện tập cho học sinh hoạt động phát hiện, thực hành quy tắc thuật giải, tựa thuật giải trong quá trình dạy học Đại số 10	53
8	<i>Lê Thị Hoa</i> <i>Nguyễn Thị Hương</i>	Áp dụng phương pháp tự học theo mô đun trong dạy học hóa hữu cơ theo phương thức tín chỉ	63

9	<i>Vũ Trọng Hoàng</i>	Áp dụng các phương pháp dạy học tích cực vào soạn giảng loại bài khái niệm trong chương trình Hình học 11	69
10	<i>Phạm Thị Anh</i>	Sử dụng mô hình, bảng biểu trong dạy học ngữ pháp Tiếng Việt cho học sinh trung học cơ sở	78
11	<i>Đoàn Thị Hà</i>	Thực trạng nguồn nhân lực công tác xã hội ở tỉnh Thanh Hóa hiện nay	85
12	<i>Nguyễn Ngọc Quy</i>	Tổ chức hoạt động dạy học theo hướng tích cực khi giảng dạy học phần chính trị quân sự	94
13	<i>Ngô Văn Tuấn</i>	Sử dụng hình ảnh trực quan trong dạy học môn giáo dục quốc phòng - an ninh ở Trung tâm GDQP Thanh Hóa	102
14	<i>Trịnh Cẩm Xuân</i>	Tính ứng dụng của văn bản quảng cáo trong dạy học ngoại ngữ	112
15	<i>Phạm Anh Đức Đỗ Tiến Dũng</i>	Xây dựng mô hình hoạt động của đội ngũ cố vấn học tập tại Khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hồng Đức	117

QUI TRÌNH SỬ DỤNG BÀI TẬP GIÁO DỤC HỌC TRONG GIỜ HỌC THẢO LUẬN Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC

TS. Hồ Thị Dung¹

TÓM TẮT

Giáo dục học (GDH) là bộ môn khoa học cơ bản thuộc lĩnh vực khoa học xã hội, việc sử dụng bài tập trong dạy học môn Giáo dục học nhằm tổ chức cho sinh viên nắm vững các vấn đề lý luận về dạy học và giáo dục ở trường phổ thông, rèn luyện các kỹ năng nghề, góp phần vào việc hình thành phát triển nhân cách của người giáo viên tương lai. Tuy nhiên, để sử dụng bài tập Giáo dục học có hiệu quả, giáo viên cần nắm vững qui trình thực hiện. Bài viết này chúng tôi đi sâu nghiên cứu và đưa ra qui trình sử dụng bài tập Giáo dục học trong các giờ thảo luận, giúp giảng viên dạy ở các trường sư phạm có thể tham khảo trong quá trình thực hiện, nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn học.

Từ khóa: Bài tập giáo dục học, thảo luận, đại học.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục học (GDH) là bộ môn khoa học cơ bản thuộc lĩnh vực khoa học xã hội, là môn nghiệp vụ, có vai trò đặc biệt quan trọng trong chương trình đào tạo tại các trường sư phạm hoặc tại các trường đại học đa ngành có đào tạo giáo viên nhằm hình thành cho sinh viên (SV) ý thức, đạo đức nghề nghiệp và những kỹ năng sư phạm cần thiết.

Để thực hiện mục tiêu giáo dục đại học, giảng viên (GV) cần tổ chức các hoạt động sư phạm theo hướng phát huy hứng thú, tính tích cực của SV trong học tập. Một trong những con đường cơ bản là thông qua luyện tập các bài tập Giáo dục học (BT GDH), đặc biệt là các bài tập trong giờ học thảo luận. Vấn đề đặt ra là sử dụng các bài tập Giáo dục học trong giờ thảo luận theo qui trình nào sẽ đạt được kết quả tối ưu?

2. ĐẶC ĐIỂM BÀI TẬP GIÁO DỤC HỌC

- BT GDH nhằm tổ chức cho SV nắm vững các vấn đề lý luận về dạy học và giáo dục ở trường phổ thông, rèn luyện các kỹ năng nghề như: kỹ năng định hướng vấn đề, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng ứng xử sư phạm..., kỹ năng lựa chọn, vận dụng và phối hợp các phương pháp dạy học và giáo dục hiệu quả.

- BT GDH mang tính chất nghiên cứu, hướng SV có ý thức quan sát, phân tích những hiện tượng giáo dục trong cuộc sống hàng ngày, hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho SV.

¹ TS. Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

- BT GDH nhằm góp phần vào việc hình thành và phát triển nhân cách của người giáo viên tương lai thông qua việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm hoặc trong các hội thi nghiệp vụ sư phạm.

- BT GDH vừa phản ánh những vấn đề giáo dục phổ thông, vừa mang bản chất của giáo dục đại học, đó là quá trình nhận thức và thực hành độc đáo của SV do GV tổ chức, điều khiển và hướng dẫn theo một chương trình, mục tiêu xác định.

Hiện nay, tại các trường đại học đang thực hiện việc đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Việc tổ chức dạy học đại học thường có các loại giờ học: Giờ học lý thuyết, Giờ học thảo luận/ xêmina, Giờ làm việc nhóm, Giờ tự học, tự nghiên cứu.

Với việc chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang hệ thống tín chỉ thì thời gian tự học của SV được tăng hơn so với phương thức đào tạo cũ và được tính theo công thức qui đổi 1 giờ lý thuyết = 2 giờ thảo luận/xêmina = 3 giờ tự học.

Trong bài viết này, chúng tôi tập trung đi sâu nghiên cứu và đưa ra qui trình sử dụng bài tập môn Giáo dục học trong các giờ xêmina/thảo luận— Đây là giờ học được sử dụng nhiều nhất khi lên lớp nhằm tích cực hoá hoạt động của SV trong học tập, tự học. Tuy nhiên, trong các tài liệu Giáo dục học hiện nay, loại giờ học này chưa được đề cập nhiều, điều này làm cho các giáo viên trẻ gặp những khó khăn trong quá trình lên lớp.

Thảo luận, xêmina là một hình thức học tập cơ bản, đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học ở đại học. Đây là lúc người học tự suy ngẫm, tự tìm tòi, vận dụng tri thức và tập dượt nghiên cứu khoa học. SV thực sự là chủ thể, là trung tâm của quá trình dạy học.

Mục đích của loại giờ học này nhằm giúp SV củng cố các tri thức lý thuyết, tăng cơ hội vận dụng các kiến thức lý luận vào thực tế, rèn luyện kỹ năng lập luận, biện giải và bảo vệ các quan điểm, ý kiến cá nhân, kỹ năng chia sẻ, hợp tác, tạo sức ép tích cực cho người học....

Nội dung giờ học thảo luận thường được GV giao trước để SV tự nghiên cứu, tìm tòi, tranh luận công khai trước và trong các giờ xêmina. GV đóng vai trò là người hướng dẫn, điều khiển (Hoặc cũng có thể giao cho một nhóm nào đó thực hiện vai trò này), tổng kết (điều chỉnh, bổ sung), đánh giá kết quả thực hiện của mỗi nhóm.

Hiệu quả của giờ học thảo luận phụ thuộc vào các yếu tố: Nội dung của vấn đề (tính thời sự, tính hấp dẫn, tính độc đáo, khả năng liên hệ thực tế....), cách thức điều khiển của GV, mức độ chuẩn bị và tính tích cực của SV.

3. QUI TRÌNH SỬ DỤNG BT TRONG GIỜ HỌC THẢO LUẬN NHƯ SAU

Giai đoạn 1: Lựa chọn BT, chủ đề thảo luận (TL)

Để thực hiện giai đoạn 1, trước hết người nghiên cứu cần:

Bước 1: Nghiên cứu mục tiêu của giờ học thảo luận/xêmina

Mục tiêu của mỗi giờ thảo luận/xêmina được xác định trên cơ sở:

- + Mục tiêu của bài học/chương học
- + Nội dung lý thuyết của các bài học trước đó

Căn cứ vào chương trình giảng dạy môn học, GV soạn giáo án và thiết kế các vấn đề thảo luận thành những đơn vị kiến thức thông qua các tiểu module, giao nhiệm vụ cụ thể cho mỗi nhóm, xác định mục tiêu nhóm SV đạt được trong mỗi tiểu module. Mức độ hoàn thành nhiệm vụ của mỗi nhóm là cơ sở xác định mục tiêu của giờ thảo luận đã đạt ở mức độ nào.

Bước 2: Lựa chọn BT, các chủ đề thảo luận

GV nên lựa chọn các vấn đề thảo luận phản ánh những nội dung trọng tâm trong chương trình môn học nhưng có sự mở rộng, gắn với thực tiễn. Việc lựa chọn vấn đề thảo luận căn cứ vào: Mục tiêu và nội dung bài học/chương học; mối quan hệ giữa các BT/ chủ đề thảo luận; quỹ thời gian cho phép; trình độ nhận thức của SV và khả năng của GV; các điều kiện cơ sở vật chất để tổ chức thảo luận như: Không gian lớp học, số lượng SV tham gia thảo luận, nguồn tài liệu, các phương tiện dạy học khác....

Bước 3: GV giao nhiệm vụ thảo luận cho tập thể, nhóm, hướng dẫn các nhóm SV thực hiện các nhiệm vụ thảo luận, tra cứu các nguồn tài liệu tham khảo

- Số lượng SV trong mỗi nhóm là cơ sở để GV giao nhiệm vụ, thông thường người ta chia từ 7 – 10 SV/nhóm.

- GV giới thiệu các nguồn tài liệu để SV có thể tra cứu, thực hiện nhiệm vụ.

- Để thực hiện các BT, chủ đề thảo luận có kết quả, GV cần hướng dẫn SV phương hướng thực hiện các BT như sau:

+ Đọc kỹ BT, chủ đề thảo luận, phân loại dạng BT, phân tích xác định các dữ kiện đã cho và yêu cầu thực hiện, tìm mối liên hệ giữa yêu cầu của BT và các dữ kiện.

+ SV định hướng phương hướng thực hiện các BT, chủ đề thảo luận, dự kiến cần vận dụng kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm nào, các nguồn tài liệu cần tham khảo.

+ Nhóm trưởng tiến hành phân công nhiệm vụ cho từng thành viên, thống nhất giữa các thành viên thời gian hoàn thành nhiệm vụ.

+ Mỗi SV tiếp nhận nhiệm vụ, chủ động nghiên cứu, đọc và thu thập các thông tin có liên quan đến BT, chủ đề thảo luận, viết báo cáo tóm tắt kết quả thực hiện.

+ Nhóm trưởng tập hợp nhóm, tổ chức thảo luận, thống nhất kết quả thực hiện các nhiệm vụ, làm biên bản báo cáo kết quả bài thảo luận trước khi lên lớp.

Bước 4: Lập kế hoạch thảo luận

Hiệu quả của giờ thảo luận đạt ở mức nào phụ thuộc vào nhiều yếu tố: Dự kiến tiến trình thảo luận, sự chuẩn bị của người điều khiển thảo luận, thời gian và không gian thảo luận, ý thức, thái độ của người học trong giải quyết các BT, chủ đề thảo luận; các điều kiện tổ chức thảo luận, xây dựng các tiêu chí đánh giá bài thảo luận (biên bản thảo luận, kết quả thực hiện, điểm thưởng với những nhóm SV trình bày xuất sắc, khuyến khích SV sử dụng công nghệ thông tin trong báo cáo).

Giai đoạn 2: Tiến hành thảo luận

Bước 5: GV nhắc lại mục tiêu, yêu cầu của giờ học thảo luận, các BT, chủ đề thảo luận của mỗi nhóm SV.

Trước khi tiến hành thảo luận, GV nhắc lại chủ đề thảo luận, yêu cầu thảo luận, thời gian báo cáo của mỗi nhóm nhằm định hướng sự tập trung chú ý của SV vào giờ học, hình thành tâm thế của SV sẵn sàng cho giờ thảo luận.

Bước 6: GV cử nhóm báo cáo kết quả bài thảo luận

Sự thành công của một giờ thảo luận phụ thuộc nhiều vào năng lực của người tổ chức. Do vậy, căn cứ vào các BT, chủ đề đã giao trước đó (ít nhất 1 tuần), nhiệm vụ thực hiện của mỗi nhóm, quỹ thời gian cho phép, GV thông báo trình tự nội dung thảo luận, lựa chọn nhóm báo cáo cho từng module. GV cần lưu ý, các vấn đề thảo luận cần được sắp xếp theo một trật tự logic chặt chẽ. Hình thức lựa chọn nhóm báo cáo như sau:

- GV khuyến khích các nhóm đăng ký báo cáo. Nếu trong cùng một module, nhiều nhóm đăng ký, GV có thể lựa chọn theo hình thức bốc thăm. Sau kết quả bốc thăm, một nhóm báo cáo, các nhóm còn lại tham gia đóng góp ý kiến.

- Nếu SV không mạnh dạn đăng ký báo cáo kết quả bài thảo luận, GV có thể chỉ định bất kỳ một nhóm báo cáo, các nhóm khác tập trung lắng nghe, góp ý kiến.

- GV và các nhóm SV lắng nghe kết quả thực hiện của nhóm báo cáo.

- Sau buổi thảo luận, tất cả các nhóm đều phải nộp lại biên bản thảo luận cho GV

Bước 7: Trao đổi giữa các nhóm về vấn đề thảo luận.

Để giờ thảo luận có chất lượng, ngoài việc mỗi nhóm SV cần chuẩn bị bài thảo luận của nhóm mình trước khi lên lớp, SV cần nghiên cứu và chuẩn bị nội dung thảo luận của các nhóm khác. Dựa trên kết quả trình bày của nhóm báo cáo, các nhóm thảo luận còn lại đưa ra những nhận xét, bổ sung, đánh giá. Ở bước này nhóm báo cáo cần tập trung, lắng nghe góp ý của các nhóm, tiếp thu những ý kiến góp ý hợp lý. Nếu giữa các nhóm không cùng quan điểm thì mỗi nhóm cần có những biện giải để bảo vệ quan điểm lập luận của nhóm. Qua thảo luận, mỗi SV sẽ bộc lộ khả năng hiểu biết, tính sáng tạo của bản thân trong những hoạt động chung.

Trong trường hợp thảo luận chưa có sự thống nhất giữa các nhóm thì GV cần điều chỉnh kịp thời để buổi thảo luận không rơi vào tình trạng lan man, không có hồi kết.

Giai đoạn 3: Đánh giá kết quả thực hiện BT/ chủ đề thảo luận của mỗi nhóm

GV nhận xét kết quả bài thảo luận của nhóm báo cáo (Chuẩn bị, kết quả bài thảo luận so với yêu cầu, thái độ hợp tác giữa các thành viên trong nhóm), thái độ làm việc của các nhóm khác. Trên cơ sở đó, GV cho điểm nhóm báo cáo và nhận xét tinh thần làm việc của các nhóm khác. Nếu nhóm nào có cùng chủ đề thảo luận mà kết quả bài thảo luận tốt hơn nhóm báo cáo cần đánh giá, cho điểm để khuyến khích SV thực hiện trong các hoạt động chung.

- GV chuyển sang BT/ chủ đề thảo luận tiếp theo.

4. MINH HỌA VIỆC VẬN DỤNG QUI TRÌNH SỬ DỤNG BÀI TẬP GIÁO DỤC HỌC TRONG GIỜ HỌC THẢO LUẬN

Dựa trên qui trình về sử dụng BT trong giờ thảo luận, chúng tôi cụ thể hoá việc sử dụng BT Giáo dục học trong giờ thảo luận như sau:

Chủ đề thảo luận: Suir tầm các câu ca dao, tục ngữ về vai trò của yếu tố di truyền, môi trường, giáo dục trong sự hình thành và phát triển nhân cách. Dựa vào cơ sở lí luận Giáo dục học, hãy nhận xét, đánh giá những câu đã lựa chọn.

4.1. Mục tiêu SV cần đạt

4.1.1. *Mục tiêu kiến thức:* Sau khi thảo luận xong module này, SV sẽ:

Khẳng định được vai trò của các yếu tố: Di truyền, môi trường, giáo dục trong sự hình thành và phát triển nhân cách.

4.1.2. *Mục tiêu kĩ năng:* Vận dụng lí luận để giải quyết các BT thực hành, qua đó làm sáng tỏ vai trò của các yếu tố: di truyền, môi trường, giáo dục.

4.1.3. *Mục tiêu thái độ:* Có ý thức chú trọng đến vai trò của yếu tố di truyền, môi trường, GD trong công tác dạy học, giáo dục đạo đức cho HS.

- Xây dựng kế hoạch rèn luyện nhân cách bản thân.

4.2. Thời gian thực hiện: 1 tiết.

4.3. Phương pháp dạy học:

Thảo luận nhóm, vấn đáp, kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện các BT/ chủ đề thảo luận của mỗi nhóm.

4.4. Các tiểu module

- *Module 1:* Suir tầm các câu ca dao, tục ngữ phản ánh vai trò của yếu tố di

truyền trong sự hình thành và phát triển nhân cách (NC). Nhận xét, đánh giá những câu ca dao, tục ngữ này.

- *Module 2*: Suu tầm các câu ca dao, tục ngữ phản ánh vai trò của yếu tố môi trường trong sự hình thành và phát triển NC. Nhận xét, đánh giá những câu ca dao, tục ngữ này.

- *Module 3*: Suu tầm các câu ca dao, tục ngữ phản ánh vai trò của yếu tố giáo dục trong sự hình thành và phát triển NC. Nhận xét, đánh giá những câu ca dao, tục ngữ này.

4. 5. Thực hiện bài dạy:

Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
<p><i>Giai đoạn 1: Lựa chọn BT, chủ đề TL để tạo thành một hệ thống BT.(Giai đoạn này được thực hiện trước khi GV lên lớp).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xác định mục tiêu SV cần đạt - Lựa chọn BT, chủ đề thảo luận phù hợp với MT của bài học, chương học. - Dự kiến thời gian: 1 tiết, ĐK để tổ chức. - Định hướng nội dung thảo luận cho nhóm <p>(Tuỳ thuộc vào số lượng lớp đông hay ít để phân công nhiệm vụ cho mỗi nhóm).</p> <p>Nhóm 1: Thực hiện tiểu module 1. Nhóm 1: Thực hiện tiểu module 2 Nhóm 1: Thực hiện tiểu module 3.</p> <p>Nếu số nhóm thảo luận nhiều hơn có thể 1 số nhóm cùng thực hiện một module.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giới thiệu các nguồn học liệu tham khảo (ca dao, tục ngữ Việt Nam) - Chuẩn bị các phương tiện DH phục vụ cho bài dạy (nếu có). 	<p><i>Giai đoạn 1: SV chuẩn bị</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Xác định mục tiêu bản thân cần đạt, nghiên cứu nội dung thảo luận theo yêu cầu của GV. - Nhóm SV tiếp nhận các chủ đề thảo luận theo yêu cầu của GV. <ul style="list-style-type: none"> - Phân công nhiệm vụ cho từng thành viên trong nhóm, xác định thời gian hoàn thành - Nghiên cứu các nguồn tài liệu có liên quan đến chủ đề thảo luận. - Dự kiến hình thức báo cáo, có thể sử dụng CNTT trong báo cáo kết quả thực hiện. - SV chuẩn bị các vấn đề thắc mắc
<p><i>Giai đoạn 2: Tổ chức thảo luận</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Trước hết, GV nhắc lại vấn đề thảo luận, mục đích, yêu cầu SV cần đạt - Tiến hành thảo luận: <p><i>Module 1:</i></p>	<p><i>Giai đoạn 2: Tổ chức thực hiện</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - SV tiếp thu mục đích, yêu cầu của buổi thảo luận. - Tiến hành thảo luận: <p><i>Module 1:</i></p>

<p>+ GV thông báo nhóm báo cáo, thời gian báo cáo (5 – 10 phút)/nhóm.</p> <p>+ Kết quả thảo luận của mỗi nhóm có minh chứng kèm theo (biên bản thảo luận, phân công nhiệm vụ thảo luận cho từng nhóm).</p> <p>+ Trao đổi, nhận xét, đánh giá của cá nhân, nhóm thảo luận còn lại. Các nhóm TL khác có thể nêu lên những thắc mắc, câu hỏi để nhóm báo cáo trả lời.</p> <p><i>- GV nhận xét kết quả thực hiện bài thảo luận của nhóm báo cáo:</i></p> <p>+ GV tổng kết lại vai trò của yếu tố di truyền trong sự hình thành và phát triển nhân cách: Di truyền tạo ra sức sống trong bản chất tự nhiên của con người, tạo khả năng cho người đó hoạt động có kết quả trong một số lĩnh vực nhất định, tuy nhiên di truyền không quyết định giới hạn tiến bộ của con người. Những điều kiện tự nhiên ban đầu đóng vai trò là tiền đề vật chất của sự phát triển tâm lí, nhân cách.</p> <p>+ GV nhận xét, đánh giá, cho điểm kết quả bài thảo luận của nhóm báo cáo.</p> <p>+ GV triển khai thảo luận module 2, 3</p> <p>Hình thức thực hiện: Tương tự như module 1</p> <p><i>Giai đoạn 3: GV đánh giá kết quả bài thảo luận, chuyển sang BT/ chủ đề thảo luận tiếp theo.</i></p> <p>- GV đánh giá về ý thức, thái độ, kết quả thực hiện bài thảo luận của các nhóm.</p>	<p>+ Đại diện SV/nhóm trình bày cụ thể những câu ca dao, tục ngữ phản ánh vai trò của yếu tố di truyền trong sự hình thành và phát triển nhân cách. Vận dụng lí luận GDH, đánh giá các câu ca dao trên đúng hay sai, giải thích?</p> <p>+ Lắng nghe nhận xét, góp ý kết quả bài thảo luận của cá nhân hoặc nhóm thảo luận khác đưa ra.</p> <p>+ Trả lời, giải thích những thắc mắc mà nhóm thảo luận khác nêu lên. Nhóm báo cáo có thể biện giải để bảo vệ quan điểm lập luận của nhóm.</p> <p><i>- SV tự nhận xét kết quả bài thảo luận:</i></p> <p>+ Tự nhận xét, đánh giá kết quả bài thảo luận của nhóm.</p> <p>+ Tiếp thu góp ý của GV và hoàn thiện BT thảo luận</p> <p><i>Giai đoạn 3: Tự đánh giá kết quả học tập.</i></p> <p>- SV tự đánh giá kết quả bài thảo luận/nhóm</p>
---	---

<p>Thông báo điểm thảo luận của mỗi nhóm. - Nếu thời gian thảo luận hạn chế, GV có thể thu sản phẩm của các nhóm còn lại, thông báo kết quả của các nhóm trong giờ học tiếp theo.</p>	<p>- SV tiếp thu nhận xét, đánh giá của GV và hoàn thiện nội dung bài thảo luận. - SV trao đổi một số vấn đề cùng GV và tập thể (nếu có).</p>
---	---

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Vũ Hoạt – Hà Thị Đức (2009) *Lí luận dạy học đại học*, NXB ĐH Sư phạm.
2. Trần Bá Hoàn (1998) “*Người giáo viên trước thềm thế kỷ XXI*”, Tạp chí nghiên cứu giáo dục, (số 11), tr 1- 5.
3. Nguyễn Văn Khải (2001), “*Đổi mới cách dạy và học các môn nghiệp vụ trong trường sư phạm nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên*”, Tạp chí giáo dục (Số 2), tr 16 -17.
4. Robert J. Marzano, Debra J. Pickering, Jane E. Pollock (2005), “*Các phương pháp dạy học hiệu quả*”, NXB Giáo dục.
5. Thái Duy Tuyên (2007), “*Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới*”, NXB Giáo dục – Hà Nội.

THE PROCESS OF UTILISING PEDAGOGICAL EXERCISE SYSTEM DURING CLASS DISCUSSION AT A UNIVERSITY

Ho Thi Dung

ABSTRACT

Pedagogy is a basic scientific discipline in the field of social sciences, the use of exercises in instructing this discipline to enable students to master the theoretical issues of teaching and education in schools, vocational skills training, making a contribution to the formation and development of personalities of future teachers. However, to use pedagogical exercises effectively, teachers are required to understand the implementation process. In this article, the author focusses on studying in depth the process and offer the procedures of utilising pedagogical exercises in discussion sessions to assist instructors at pedagogical universities so as to improve the quality of instructing this discipline.

Key words: *pedagogical exercises, discussion, higher education.*

Người phân biện: GS.TSKH. Thái Duy Tuyên; Ngày nhận bài: 11/12/2013; Ngày thông qua phân biện: 01/12/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013.

QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NHÌN TỪ GÓC ĐỘ ĐỊNH HƯỚNG VÀ KIỂM SOÁT THỰC HIỆN MỤC TIÊU GIÁO DỤC

ThS. Lê Văn Hà¹

TÓM TẮT

Giáo dục Việt Nam đang xác định, đổi mới quản lý giáo dục nhằm phát triển và nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực là một nhiệm vụ có tính chiến lược trong quá trình đổi mới giáo dục và đào tạo theo định hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa và xã hội hóa. Trong đó, ba nhiệm vụ chủ yếu là: xây dựng chiến lược, quy hoạch và kế hoạch phát triển giáo dục; xây dựng cơ chế, chính sách và quy chế quản lý nội dung, chất lượng đào tạo; tổ chức kiểm tra và thanh tra...”. Tuy nhiên, Quản lý giáo dục - đào tạo đại học là một vấn đề rất rộng, phức tạp. Chúng tôi chỉ xin trình bày những hiểu biết của mình về phạm vi: Quản lý giáo dục đại học thực chất là định hướng, kiểm soát và thực hiện theo mục tiêu chất lượng.

Từ khóa: *Giáo dục đại học, kiểm soát, thực hiện, mục tiêu chất lượng.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bước sang thế kỷ XXI, nhân loại đã và đang chuyển sang một giai đoạn phát triển mới, với yêu cầu ngày càng cao về chất lượng và quản lý chất lượng trong tất cả các lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội. Chất lượng và các phương thức quản lý chất lượng hiện đại thực sự đã và đang trở thành nhân tố quyết định năng lực cạnh tranh và phát triển của các quốc gia nói chung và của các tổ chức (doanh nghiệp, cơ quan, nhà sản xuất, nhà trường...) nói riêng. Trong hoạt động giáo dục - đào tạo ở đại học, vấn đề chất lượng giáo dục và quản lý chất lượng giáo dục cũng đang rất được quan tâm.

Nghị Quyết Trung ương II (Khóa VIII) của Đảng đã khẳng định: Bên cạnh những thành tựu quan trọng của Giáo dục - Đào tạo (GD-ĐT) Việt Nam, thì cũng có những yếu kém, bất cập, trong đó nhấn mạnh: GD - ĐT nước ta còn có nhiều yếu kém bất cập cả về quy mô, cơ cấu và nhất là về chất lượng và hiệu quả; chưa đáp ứng kịp thời những đòi hỏi lớn và ngày càng cao về nhân lực của công cuộc đổi mới kinh tế - xã hội, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, thực hiện CNH, HĐH đất nước theo định hướng XHCN. Trong đó đáng quan tâm nhất là: chất lượng và hiệu quả giáo dục - đào tạo còn thấp; có những biểu hiện tiêu cực trong giáo dục; đội ngũ giáo viên vừa thừa vừa thiếu; cơ cấu ngành nghề, trình độ, vùng miền... chưa hợp lý. Nguyên nhân của những yếu kém trên, trước hết là do: công tác quản lý GD-ĐT có những mặt yếu kém, bất cập; cơ chế quản lý của ngành GD-ĐT chưa hợp lý; nội dung Giáo dục - Đào tạo vừa thừa vừa thiếu; phương pháp Giáo dục - Đào tạo chậm được đổi mới tích cực...

¹ ThS. Phòng Tổ chức – Cán bộ, Trường Đại học Hồng Đức

Chính vì vậy, Giáo dục Việt Nam xác định đổi mới quản lý giáo dục nhằm phát triển và nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực là một nhiệm vụ có tính chiến lược trong quá trình đổi mới giáo dục và đào tạo theo định hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa và xã hội hóa. Trong chiến lược phát triển giáo dục nước ta giai đoạn 2010 – 2015 chỉ rõ: “*Cần đổi mới cơ bản phương thức và tư duy quản lý giáo dục...tập trung làm tốt ba nhiệm vụ chủ yếu: xây dựng chiến lược, quy hoạch và kế hoạch phát triển giáo dục; xây dựng cơ chế, chính sách và quy chế quản lý nội dung, chất lượng đào tạo; tổ chức kiểm tra và thanh tra...*”.

Tuy nhiên, Quản lý giáo dục - đào tạo ở đại học là một vấn đề rất rộng, phức tạp và mới chỉ được tìm hiểu, nghiên cứu, ứng dụng ở nước ta trong thời gian gần đây.

2. QUẢN LÝ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC LÀ ĐỊNH HƯỚNG, KIỂM SOÁT VÀ THỰC HIỆN THEO MỤC TIÊU CHẤT LƯỢNG.

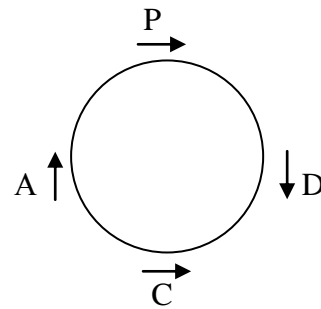
2.1. Quản lý là gì ?

Quản lý nói chung có thể hiểu theo cách khái niệm phổ biến đó là hoạt động tổ chức, phối hợp, điều hành bộ máy, tập thể cho nó vận hành theo mục tiêu chung.

Như vậy, *quản lý là một hoạt động*, nó tuân thủ theo lý thuyết Hoạt động, tức là: nó cũng có những đặc trưng của hoạt động, tuy nhiên đó là hoạt động quản lý.

Mặt khác, *quản lý là một quá trình*, tức là nó diễn ra theo các bước, các khâu đặc thù của nó và theo tính chất thời gian nhất định. Mà theo Deming-nhà kinh tế người Mỹ cho rằng: quản lý bao gồm bốn yếu tố cơ bản tạo thành một vòng cung (Gọi là vòng cung Deming)

- P (*Plan*): Mục tiêu, nội dung... kế hoạch.
- D (*Do*): Tổ chức thực hiện
- C (*Check*): Kiểm tra
- A (*Action*): Điều chỉnh



Từ đó có thể định nghĩa: *Quản lý là sự tác động có ý thức của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm chỉ huy, điều hành, hướng dẫn các quá trình xã hội và hành vi của cá nhân hướng đến mục đích hoạt động chung và phù hợp với quy luật khách quan.* (Phạm Viêt Vượng “*chủ biên*” - *Quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành Giáo dục và Đào tạo*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội - 2005).

2.2. Thế nào là quản lý giáo dục?

Quản lý giáo dục nói chung có thể hiểu một cách khái quát chính là quản lý nhà nước về GD-ĐT là sự tác động có tổ chức và điều chỉnh bằng quyền lực nhà nước đối với các hoạt động giáo dục và đào tạo, do các cơ quan quản lý giáo dục của nhà nước từ trung ương đến cơ sở tiến hành, thực hiện chức năng, nhiệm vụ do nhà nước ủy quyền nhằm phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo, duy trì trật tự, kỉ cương, thỏa mãn nhu cầu giáo dục và đào tạo của nhân dân, thực hiện mục tiêu GD - ĐT của nhà nước.

Quản lý GD-ĐT chính là việc thực hiện quyền lực để điều hành, điều chỉnh toàn bộ các hoạt động giáo dục và đào tạo để thực hiện mục tiêu giáo dục hướng vào nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước và phát triển, hoàn thiện nhân cách cho thế hệ trẻ - những người công dân tương lai.

Hệ thống quản lý giáo dục với nhiều cấp độ, nội dung và cách thức phong phú, đa dạng: từ Bộ GD-ĐT đến các Sở GD -ĐT, phòng GD-ĐT; các trường Đại học, Cao đẳng; trường phổ thông; Mầm non, Ban giám hiệu,... Quản lý về mục tiêu, kế hoạch, hoạt động; quản lý nhà trường (nhân sự, nội dung, chương trình đào tạo, trang thiết bị, quản lý thi, kiểm tra, đánh giá,... quản lý chất lượng giáo dục và đào tạo của nhà trường.

Trong quá trình này, công tác quản lý GD-ĐT ở đại học về cơ bản cũng gồm các khâu:

- Kế hoạch (*Plan*): xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch, phân công công tác, chức năng, nhiệm vụ của từng tổ chức, cá nhân... các trang thiết bị.
- Thực hiện (*Do*): theo các quy trình, quy phạm, theo tiêu chí, tiêu chuẩn.
- Kiểm tra, kiểm soát (*Check*): chặt chẽ, phát hiện ngăn ngừa, loại bỏ sai sót.
- Điều chỉnh (*Action*): tức là cải tiến liên tục.

Tất cả các khâu trên đều nhằm hướng tới mục tiêu chất lượng GD-ĐT, cho nên tổ chức quản lý GD-ĐT cũng chính là tổ chức quản lý chất lượng giáo dục và đào tạo.

2.3. Quản lý chất lượng giáo dục:

Quản lý chất lượng là thuật ngữ được sử dụng để miêu tả các phương pháp hoặc quy trình được tiến hành nhằm kiểm tra - đánh giá xem xét các sản phẩm có đảm bảo được các thông số chất lượng theo yêu cầu, mục đích đã định sẵn không.

Theo quan điểm ISO: quản lý chất lượng là *tổ hợp* các phương pháp và hoạt động tác nghiệp được *sử dụng để duy trì và đảm bảo mục tiêu* chất lượng.

Có nhiều quan niệm khác nhau về chất lượng trong giáo dục, khó có thể nói chất lượng như một khái niệm nhất thể, đây đang là một chủ đề gây nhiều tranh cãi không chỉ ở Việt Nam mà trên toàn cầu. Chất lượng được xác định kèm theo với mục tiêu hay ý nghĩa của nó, và ở khía cạnh này lượng thấp ở lĩnh vực khác. Chất lượng giáo dục là vấn đề quan trọng nhất của mọi trường học. Nâng cao chất lượng giáo dục là nhiệm vụ

quan trọng nhất, là sợi chỉ đỏ xuyên suốt toàn bộ lịch sử phát triển của giáo dục nói chung, của các nhà trường nói riêng.

Tuy nhiên cũng có thể nêu ra một số dấu hiệu cơ bản và cách định nghĩa được nhiều người chấp nhận về chất lượng giáo dục như sau:

- Có quan niệm cho rằng: Chất lượng giáo dục (CLGD) được đo bằng mức mà học viên đạt các chuẩn.

- Ở Mỹ: CLGD được xem là sự phù hợp của nhiệm vụ giáo dục và các mục tiêu giáo dục đạt được với chuẩn trách nhiệm.

- Các nhà giáo dục Canada thì lại quan niệm: CLGD thể hiện ở việc người học làm chủ các chuẩn kiến thức khoa học, phát triển các kỹ năng học tập suốt đời, các kỹ năng đọc, viết, tính toán, giao tiếp điện tử, hiểu biết và có khả năng trong lĩnh vực nghệ thuật, có khả năng thu thập và xử lý thông tin, phát triển các thế mạnh và tài năng của người học, có thái độ trách nhiệm công dân.

- Ở Việt Nam, theo tác giả Lê Đức Phúc (*Viện Khoa học Giáo dục*): CLGD là chất lượng thực hiện các mục tiêu giáo dục.

- Tác giả Lê Đức Ngọc và Lâm Quang Thiệp (*Đại học Quốc gia Hà Nội*): Chất lượng đào tạo được đánh giá qua mức độ đạt được mục tiêu đào tạo đã đề ra đối với một chương trình đào tạo.

- Tác giả Trần Khánh Đức (*Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục*): Chất lượng đào tạo là kết quả của quá trình đào tạo được phản ánh ở các đặc trưng về phẩm chất, giá trị nhân cách và giá trị lao động hay năng lực hành nghề của người tốt nghiệp tương ứng với mục tiêu, chương trình đào tạo theo các nghề cụ thể.

Như vậy, dù được hiểu nhiều cách khác nhau về CLGD nhưng nhìn chung và có thể thống nhất quan điểm là: CLGD được đo bằng các chuẩn nhằm xem xét mức độ đạt được các nhiệm vụ, mục tiêu giáo dục, thể hiện ở kết quả phát triển nhân cách người học như thế nào. Ở một chừng mực nào đó có thể hiểu CLGD là sự phù hợp với mục tiêu giáo dục.

Điều đó có nghĩa chất lượng là mức độ phù hợp của sản phẩm theo mục tiêu đề ra nhằm thỏa mãn nhu cầu thị trường. Chất lượng giáo dục đại học là sự phù hợp giữa sản phẩm đào tạo với mục tiêu đào tạo và yêu cầu thực tiễn. Trong đó, chất lượng giáo dục phải đảm bảo 2 yếu tố chủ yếu là: sự phù hợp với mục tiêu giáo dục và phù hợp với yêu cầu thực tiễn.

3. KẾT LUẬN

- Công tác quản lý GD - ĐT nói chung và ở đại học nói riêng là một yếu tố quan trọng góp phần thúc đẩy và nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo ở Việt Nam hiện nay.

- Dù được hiểu nhiều cách khác nhau về CLGD, nhưng nhìn chung và có thể thống nhất là: CLGD được đo bằng các chuẩn nhằm xem xét mức độ đạt được các nhiệm vụ, mục tiêu giáo dục, thể hiện ở kết quả phát triển nhân cách người học như thế nào. Ở một chừng mực nào đó, có thể hiểu: CLGD đại học là đảm bảo sự phù hợp với mục tiêu đào tạo và đáp ứng nhu cầu thực tiễn xã hội.

- Quản lý giáo dục đại học thực chất là định hướng, kiểm soát và thực hiện theo mục tiêu chất lượng. Mọi hoạt động quản lý giáo dục đều nhằm hướng tới mục tiêu chất lượng giáo dục./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nghị quyết số 40/2000/QH10 của Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam.
2. Phạm Thành Nghị (2000), *Quản lý chất lượng giáo dục đại học*, NXB ĐHQG HN, Hà Nội.
3. Phạm Viết Vượng (Chủ biên - 2010), *Quản lý hành chính nhà nước và quản lý ngành Giáo dục và Đào tạo*, NXB ĐHSP, Hà Nội.

HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SEEN FROM THE VIEWPOINT OF ORIENTATION AND MANAGEMENT OF QUALITY OBJECTIVES (TARGET) IMPLEMENTATION

Le Van Ha

ABSTRACT

It is determined that the renovation of the Vietnamese Education Management in order to develop and improve the quality man-power sources is a strategic task in the process of educational reforming and training by the direction of standardization, modernization, and socialization, in which there are three main tasks: building the strategies, plans, and the educational development planning; establishing the mechanism, policies and statute of management and training quality; organizing the checking and inspecting...” However, the management of the university education and training is a large and complicated issue. We only focus on the scope “The university education management is the orientation, control, and implementation under the quality objective”

Key words: *Lringer edecation, management, implementation, quality targets (quality objectives)*

Người phản biện: PGS.TS. Trần Quốc Thành; Ngày nhận bài: 05/10/2013; Ngày thông qua phản biện: 20/10/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

THỰC TRẠNG KỸ NĂNG LÀM VIỆC NHÓM TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

ThS. Nguyễn Thị Minh Hiền¹

TÓM TẮT

Trường đại học Hồng Đức là một trường đại học đa ngành đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Chính vì vậy, để nâng cao chất lượng đào tạo thì mỗi giờ lên lớp của giảng viên phải là những giờ học có hiệu quả. Hình thức làm việc nhóm đang được các giảng viên vận dụng trong mỗi tiết dạy của mình. Với một hình thức học tập mang tính tập thể và tính hợp tác cao, mỗi sinh viên cần phải trang bị cho mình những kỹ năng làm việc nhóm cần thiết để có thể lĩnh hội tri thức một cách sâu sắc. Tuy nhiên, trên thực tế sinh viên của trường Đại học Hồng Đức đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất còn lúng túng và chưa được trang bị các kỹ năng làm việc nhóm cần thiết.

Từ khoá: Kỹ năng, rèn luyện kỹ năng, làm việc nhóm.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hoạt động làm việc nhóm đang là xu thế chung của con người: từ hoạt động nhóm trong học tập đến nhóm nghiên cứu khoa học, nhóm kinh doanh, nhóm lao động. Để huy động được tối đa tiềm năng của nhóm, một trong những cách thức quản lý nhóm là nâng cao sự gắn kết giữa các thành viên trong nhóm. Điều này đặc biệt quan trọng đối với các nhóm sinh viên, bởi ý nghĩa kép của nó. Tổ chức UNESCO đã nêu ra 3 nhóm tiềm năng mà nhà trường cần phải tạo ra cho sinh viên sau khi tốt nghiệp trong thế kỷ XXI là: các tiềm năng để học tập - nghiên cứu, các kỹ năng phát triển cá nhân gắn kết với xã hội, các kỹ năng làm việc nhóm. Trường Đại học Hồng Đức là một trường đại học đa ngành, đào tạo theo học chế tín chỉ. Chính vì vậy, để nâng cao chất lượng đào tạo thì mỗi giờ lên lớp của giảng viên phải là những giờ học có hiệu quả. Hình thức làm việc nhóm đang được các giảng viên vận dụng trong mỗi tiết dạy của mình. Với một hình thức học tập mang tính tập thể và tính hợp tác cao, mỗi sinh viên cần phải trang bị cho mình những kỹ năng làm việc nhóm cần thiết để có thể lĩnh hội tri thức một cách sâu sắc. Tuy nhiên, trên thực tế sinh viên của trường Đại học Hồng Đức đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất còn lúng túng và chưa được trang bị những kỹ năng làm việc nhóm cần thiết. Chính vì vậy việc trang bị kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên năm thứ nhất ở trường Đại học Hồng Đức là một việc làm rất cần thiết và có ý nghĩa trong việc nâng cao chất lượng dạy học ở bậc học này.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Chúng tôi tiến hành khảo sát thực trạng kỹ năng làm việc nhóm của sinh viên năm thứ nhất trường ĐH Hồng Đức nhằm ba mục đích:

¹ ThS. Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

- Đánh giá nhận thức, thái độ của GV về kỹ năng làm việc nhóm, mức độ mà họ sử dụng nó trong thực tiễn.

- Tìm hiểu nguyên nhân ảnh hưởng đến hiệu quả của các kỹ năng làm việc nhóm.

- Các kết quả khảo sát sẽ là cơ sở thực tiễn cho việc xây dựng quy trình rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên.

Để thực hiện nhiệm vụ này, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp dự giờ quan sát hoạt động của GV và sinh viên của năm khoa: khoa Kinh tế quản trị kinh doanh, khoa Tâm lý - giáo dục, khoa Sư phạm mầm non, khoa Khoa học tự nhiên và khoa Khoa học xã hội. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, tổng kết kinh nghiệm giáo dục. Số lượng điều tra cụ thể như sau:

- Giảng viên : 56

- Sinh viên: 140

Qua xử lý phiếu điều tra đã cho thấy kết quả như sau:

2.1. Nhận thức và thái độ của giảng viên về bản chất của quá trình làm việc nhóm

Ý kiến của các GV về vấn đề này được thể hiện ở Bảng 1

Bảng 1: Nhận thức của GV về bản chất của quá trình làm việc nhóm

TT	Nội dung của học tập theo nhóm	SL	Tỉ lệ (%)
1	Xếp chỗ ngồi cho SV cùng bàn để SV làm việc độc lập	0	0
2	Một SV học khá sau khi đã được GV hướng dẫn có nhiệm vụ giúp đỡ các SV khác.	2	3,6
3	SV trao đổi, thảo luận, giúp đỡ nhau để hoàn thành nhiệm vụ học tập	47	83,9
4	SV liên kết và phối hợp hoạt động với nhau để thực hiện nhiệm vụ học tập chung của nhóm.	7	12,5

Số liệu ở Bảng 1 cho thấy giảng viên đã có nhận thức tương đối đúng về bản chất của quá trình làm việc nhóm trong học tập. Một số ít giảng viên quan niệm đơn giản là làm việc nhóm là xếp cho sinh viên ngồi cạnh nhau trong một không gian, hoặc một sinh viên khá sau khi đã hoàn thành nhiệm vụ có trách nhiệm giúp đỡ sinh viên khác ít và hầu như không có. Tuy nhiên, đa phần GV chỉ dừng lại ở quan điểm truyền thống: Làm việc nhóm là quá trình SV trao đổi, thảo luận và giúp đỡ lẫn nhau để hoàn thành nhiệm vụ học tập. Điều này là đúng nhưng chưa đủ. Theo quan điểm dạy học hiện đại thì làm việc nhóm phải tạo ra sự phụ thuộc tích cực buộc SV phải có sự liên kết và phối hợp hoạt động với nhau để thực hiện nhiệm vụ học tập chung trên cơ sở có sự tích cực,

chủ động của mỗi thành viên. Số GV có quan niệm như vậy còn tương đối ít. Thực trạng này cho thấy để đưa hình thức làm việc nhóm vào dạy học và phát huy hết tác dụng của nó cần nâng cao hiểu biết của GV về bản chất của quá trình làm việc nhóm.

** Nhận thức của GV về tầm quan trọng của việc trang bị kỹ năng làm việc nhóm.*

Đánh giá về hiệu quả mà các kỹ năng làm việc nhóm mang lại, các GV ở trường ĐH Hồng Đức cho rằng, các kỹ năng làm việc nhóm sẽ tạo điều kiện để hình thành các phẩm chất và năng lực sau đây cho sinh viên:

Bảng 2: Nhận thức của GV về tầm quan trọng của việc trang bị kỹ năng làm việc nhóm

TT	Tầm quan trọng của việc trang bị kỹ năng làm việc nhóm	SL	Tỉ lệ (%)
1	Làm tăng hiệu quả lĩnh hội kiến thức	122	87,54
2	Làm cho năng lực của SV bộc lộ và phát triển	102	72,35
3	Làm tăng động cơ học tập của mỗi cá nhân	120	86,23
4	Phát triển kỹ năng phân tích, tổng hợp	87	62,12
5	Phát triển kỹ năng sáng tạo	94	67,58
6	Phát triển kỹ năng giao tiếp	125	89,63
7	Phát triển tính chủ động, tự tin	113	81,27
8	Phát triển tinh thần trách nhiệm của cá nhân đối với tập thể	104	74,43
9	Học cách đương đầu với những khó khăn để thực hiện nhiệm vụ chung	109	78,36

Ngoài ra một số GV còn cho rằng, kỹ năng làm việc nhóm sẽ góp phần nâng cao năng lực tự học, giúp cho SV hiểu sâu, nhớ lâu kiến thức. Như vậy, nhìn chung GV đều đánh giá cao hiệu quả của các kỹ năng làm việc nhóm. Đây là điều kiện thuận lợi để rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho SV hiệu quả hơn.

Bảng 3: Thái độ của GV đối với các kỹ năng làm việc nhóm cho SV

Do nhận thức tương đối đúng đắn và đầy đủ về nội dung, ý nghĩa của kỹ năng làm việc nhóm trong thực tiễn nên các GV rất ủng hộ cho việc trang bị các kỹ năng này trong quá trình thực tiễn dạy học trên lớp của SV.

Mức độ	Rất cần thiết	Cần thiết	Bình thường	Không cần thiết
Số lượng	127	13	0	0
Tỉ lệ (%)	91	9	0	0

Các số liệu trên cho thấy, các GV rất nhiệt tình và tích cực hưởng ứng việc trang bị và rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho các em SV năm thứ nhất.

2.2. Đánh giá thực trạng kỹ năng làm việc nhóm trong học tập của sinh viên năm thứ nhất trường ĐH Hồng Đức.

Sử dụng câu hỏi 4 trong phiếu điều tra. Cho điểm 1, 2, 3, 4, 5 là các mức độ đánh giá của GV về SV và SV cũng tự đánh giá kỹ năng hiện có của mình.

(Mức độ 1: Thể hiện kém, mức độ 2: Thể hiện mức TB, mức độ 3: Thể hiện mức khá, mức độ 4: Thể hiện tốt, mức độ 5: Thể hiện rất tốt).

Bảng 4: GV đánh giá kỹ năng làm việc nhóm trong học tập của SV

STT	Mức độ Các KN	1		2		3		4		5		X	TB
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Kỹ năng diễn đạt, trình bày một vấn đề	6	10,71	9	16,07	26	46,43	8	14,29	7	12,5	3,02	2
2	Kỹ năng lắng nghe, tiếp nhận thông tin	5	8,93	9	16,07	22	39,29	11	19,64	9	16,07	3,18	1
3	Kỹ năng phản hồi tích cực	9	16,07	9	16,07	23	42,7	7	12,5	8	14,29	2,93	5
4	Kỹ năng đánh giá, tự đánh giá	8	14,29	7	12,5	24	42,86	9	16,07	8	14,29	3,04	4
5	Kỹ năng làm việc độc lập	4	7,14	13	23,21	22	39,29	9	16,07	8	14,29	3,07	3
6	Kỹ năng sáng tạo	6	10,71	7	12,5	29	51,79	6	10,71	8	14,29	3,05	4
7	Kỹ năng liên kết, phối hợp các thành viên trong nhóm	8	14,29	13	23,21	20	35,71	8	14,29	7	12,5	2,88	6
8	Kỹ năng ra quyết định	6	10,71	8	14,29	26	46,43	7	12,5	9	16,07	3,09	2

Bảng 5: SV tự đánh giá kỹ năng làm việc nhóm của chính bản thân mình

STT	Mức độ Các KN	1		2		3		4		5		X	TB
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Kỹ năng diễn đạt, trình bày một vấn đề	21	14,62	45	32,31	44	31,54	21	15,38	9	6,15	2,66	3
2	Kỹ năng lắng nghe, tiếp nhận thông tin	13	9,23	45	32,31	52	36,92	19	13,85	11	7,69	2,78	2
3	Kỹ năng phản hồi tích cực	27	19,23	52	36,92	40	28,46	13	9,23	8	6,15	2,46	5

4	Kỹ năng đánh giá, tự đánh giá	22	15,38	48	34,62	47	33,85	13	9,23	10	6,92	2,58	4
5	Kỹ năng làm việc độc lập	10	6,92	45	32,31	48	34,62	25	17,69	12	8,46	2,88	1
6	Kỹ năng sáng tạo	27	19,23	52	36,92	41	29,23	12	8,46	8	6,15	2,45	4
7	Kỹ năng liên kết, phối hợp các thành viên trong nhóm	34	24,62	55	39,23	34	24,62	10	6,92	7	4,62	2,28	7
8	Kỹ năng ra quyết định	19	13,85	48	34,62	40	30,77	18	12,85	12	8,57	2,42	6

Ý kiến đánh giá của GV

Kết quả điều tra ở Bảng 4 và qua trò chuyện với một số GV dạy các khoa ở các học phần và quan sát biểu hiện của SV trong quá trình làm việc nhóm trong các giờ học cho thấy:

Chủ yếu SV thể hiện kỹ năng làm việc nhóm ở mức độ khá, tỉ lệ GV đánh giá là hơn 40%. Tỉ lệ đánh giá cao nhất ở mức độ khá là 51,79% ở kỹ năng sáng tạo và thấp nhất là kỹ năng liên kết, phối hợp các thành viên trong nhóm ở mức độ khá là 35,71% được GV đánh giá.

SV thể hiện kỹ năng làm việc nhóm ở mức độ tốt và rất tốt đạt được ở tất cả các kỹ năng nhưng chiếm tỉ lệ không cao.

Vẫn còn một số sinh viên có kỹ năng làm việc nhóm ở mức độ kém. Thấp nhất là kỹ năng phản hồi tích cực có 16,07% GV đánh giá, kỹ năng tổ chức, phối hợp các thành viên trong nhóm ở mức thể hiện kém có 14,29 % GV đánh giá.

Ý kiến đánh giá của SV

Kết quả ở Bảng 5 cho thấy, SV tự đánh giá các kỹ năng làm việc nhóm trong học tập của mình ở mức độ khác nhau. Vì là sinh viên năm thứ nhất nên SV đánh giá kỹ năng ở mức cao nhất với điểm trung bình là 2,88 (chưa đạt đến mức độ khá) là kỹ năng làm việc độc lập với mức thể hiện tốt và rất tốt là 37 SV. Tỉ lệ SV biểu hiện trung bình là 32,31%, kém là 6,92%. Tiếp đó, là kỹ năng lắng nghe, tiếp nhận thông tin với điểm trung bình là 2,46 và tỉ lệ SV trung bình là 32,31%, kém là 9,23%.

Kỹ năng phản hồi tích cực với điểm trung bình là 2,46. Thấp nhất là kỹ năng tổ chức, phối hợp các thành viên trong nhóm với điểm trung bình là 2,28.

2.3. Các nguyên nhân ảnh hưởng đến quá trình làm việc nhóm

Để tìm hiểu nguyên nhân ảnh hưởng đến quá trình làm việc nhóm, chúng tôi đã sử dụng phương pháp điều tra và phỏng vấn trực tiếp các GV. Kết quả được thể hiện ở Bảng 6.

Bảng 6: Các nguyên nhân ảnh hưởng đến quá trình làm việc nhóm của SV

TT	Nguyên nhân	SL	Tỉ lệ (%)
1	Do cơ sở vật chất không đầy đủ	45	80,4
2	Số lượng SV trong lớp quá đông	50	89,3
3	Nội dung học phần khó có thể tổ chức giờ thảo luận nhóm.	32	57,1
4	Năng lực sư phạm của GV còn yếu	25	44,6
5	SV chưa có kỹ năng làm việc nhóm	51	91,1
6	Chưa có 1 quy trình tổ chức làm việc nhóm hợp lý	52	92,9
7	Không đủ thời gian cho phép	12	21,4
8	Các nguyên nhân khác	5	8,9

Chúng tôi chia ra hai nhóm nguyên nhân chủ yếu

- Nguyên nhân chủ quan

Số liệu ở Bảng 6 cho thấy, nguyên nhân cơ bản nhất ảnh hưởng đến quá trình làm việc nhóm trong học tập của SV là do năng lực sư phạm của GV còn non yếu chiếm 44,6%. Đây chính là một sự thật khách quan mà GV cần nhìn vào để khắc phục hạn chế. Phải chăng GV cũng đang còn cảm thấy chưa hài lòng, chưa tự tin khi tổ chức mỗi giờ làm việc nhóm cho SV mà khiến cho SV cảm thấy thực sự hứng thú và bổ ích. Một số GV chưa biết cách hướng dẫn và điều khiển cho SV làm việc nhóm có hiệu quả trong các tiết dạy. Một số GV sau khi giao nhiệm vụ cho SV thì phó mặc cho họ tự làm việc nhóm và như vậy giờ học trôi qua một cách lãng phí và SV cũng chẳng thu được mấy kiến thức trong giờ làm việc nhóm này.

Nguyên nhân chủ quan thứ hai thuộc về SV. Tỉ lệ đánh giá của GV đối với nguyên nhân này là cao nhất chiếm 91,1%. Lao động tập thể đòi hỏi SV phải biết cách phối hợp và liên kết hoạt động với nhau, hay nói cách khác SV phải có kỹ năng làm việc nhóm. Tuy nhiên, qua khảo sát cho thấy kỹ năng này được thể hiện chưa tốt. SV lúng túng khi phân chia các công việc cho từng thành viên, SV chưa có khả năng điều phối quá trình làm việc nhóm có hiệu quả. Một bộ phận không nhỏ SV ỉ lại, thụ động, không tự tin nên dẫn đến quá trình làm việc nhóm chỉ tập trung ở một số SV khá, giỏi. Kết quả là không khách quan khi cho điểm từng nhóm. Đây cũng chính là hạn chế của hình thức làm việc nhóm ở trường đại học.

- Nguyên nhân khách quan

Chiếm vị trí đầu tiên trong nguyên nhân khách quan đó là do chưa có một quy trình rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm hợp lý. Nguyên nhân này đứng đầu tiên với tỉ lệ là 92,9%. Đây là điều dễ hiểu vì sao chất lượng các giờ làm việc nhóm chưa cao, sinh viên còn lúng túng về các kỹ năng làm việc nhóm. Tiếp đến là nguyên nhân là do số lượng sinh viên trong lớp học quá đông, tỉ lệ này chiếm 89,3%. Đây chính là hạn chế thường thấy của một giờ thảo luận. Thông thường, để thảo luận hiệu quả GV có thể chia thành các nhóm nhỏ từ 6 - 8 SV một nhóm. Nhưng do số lượng sinh viên quá đông nên GV phải chia thành các nhóm lớn từ 10 -12 em SV trên một nhóm. Bên cạnh đó phòng học cũng nhỏ hẹp nên việc kê bàn ghế, xếp chỗ ngồi cho sinh viên thảo luận "mặt đối mặt" cũng là vấn đề mà nhiều GV quan tâm và chia sẻ. Tiếp theo là do nội dung môn học khó có thể tổ chức giờ thảo luận. Không phải môn học nào, chương bài nào cũng có thể tổ chức tốt giờ làm việc nhóm. Có những môn học mà GV cho rằng, rất khó để xây dựng giờ làm việc nhóm hiệu quả cho các em.

Tóm lại, có rất nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến hiệu quả của quá trình rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm trong học tập của SV. Để khắc phục những nguyên nhân này đòi hỏi phải có những giải pháp đồng bộ và toàn diện.

Từ sự phân tích những kết quả điều tra, khảo sát chúng tôi rút ra một số kết luận về chương 1 như sau:

- Đa số giảng viên đã có nhận thức tương đối chính xác về bản chất cũng như ý nghĩa, sự cần thiết của việc trang bị các kỹ năng làm việc nhóm trong học tập cho sinh viên năm thứ nhất.

- Có rất nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan ảnh hưởng đến quá trình làm việc nhóm, tuy nhiên nguyên nhân cơ bản nhất theo chúng tôi là chưa có một quy trình hợp lý để tổ chức cho sinh viên làm việc nhóm. Đây là vấn đề cơ bản cần giải quyết trong đề tài.

3. KẾT LUẬN

Để trang bị các kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên trong học tập đòi hỏi mỗi giảng viên phải có nhận thức đúng đắn về học tập theo nhóm, vai trò, ý nghĩa của việc rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên. Dạy các kỹ năng làm việc nhóm trở thành điều kiện tiên quyết đối với hoạt động lĩnh hội tri thức. Khi sinh viên biết phối hợp hoạt động với người khác một cách có hiệu quả thì kết quả lĩnh hội tri thức của các em sẽ được nâng lên rõ rệt. Từ đó mỗi giảng viên phải có những biện pháp cụ thể, tạo môi trường học tập thuận lợi cho sinh viên rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm. Và một điều quan trọng là mỗi giảng viên phải xác định đây là nhiệm vụ quan trọng cần đạt được trong quá trình dạy học ở nhà trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Ngọc Bảo, Hà Thị Đức (2000), Hoạt động dạy học ở trường THCS- NXB Giáo dục. Hà Nội.
2. Nguyễn Sinh Huy, Nguyễn Văn Lê (1996), Giáo dục học, Đại học Quốc gia, Hà Nội.
3. Nguyễn Kì (1996), Phương pháp dạy học tích cực lấy học sinh làm trung tâm, NXB Giáo dục.
4. I.A. Leccne (1987), Dạy học nêu vấn đề. NXB Giáo dục Hà Nội.

REALITY OF TRAINING TEAMWORK SKILLS FOR FIRST-YEAR STUDENTS AT HONG DUC UNIVERSITY

Nguyen Thi Minh Hien

ABSTRACT

Hong Duc University is a multidisciplinary institution with semester-based Credit Training System. In order to improve the training quality, each lesson in class must be effective one. Teamwork activities are widely and frequently used by teachers at Hong Duc University. Taking part in an activity requiring high cooperation, students need to equip themselves with necessary teamwork skills. However, in fact, students of Hong Duc University, especially 1st –year students, have not had such necessary skills in doing teamwork activities.

Keywords: *skills, skill development, groupwork.*

Người phản biện: PGS.TS. Phan Thanh Long; Ngày nhận bài: 12/5/2013; Ngày thông qua phản biện: 12/6/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

BIỆN PHÁP GIÁO DỤC HÀNH VI VĂN HÓA TRONG GIAO TIẾP ỨNG XỬ CHO TRẺ (6-11 TUỔI) TRONG GIA ĐÌNH HIỆN NAY

ThS. Nguyễn Phương Lan¹

TÓM TẮT

Giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ 6 – 11 tuổi là vô cùng quan trọng và cần thiết vì đây là cơ sở đầu tiên đặt nền móng cho sự hình thành phát triển toàn diện và bền vững nhân cách của mỗi cá nhân. Cùng với nhà trường và xã hội, gia đình cần xác định rõ vai trò, trách nhiệm của mình trong việc giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ để giúp nhân cách các em phát triển. Thường xuyên tổ chức các hoạt động, rèn luyện hành vi và thói quen hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho trẻ trong gia đình trẻ sẽ lĩnh hội được các chuẩn mực hành vi và có thói quen hành vi đúng đắn.

Từ khóa: *Biện pháp, trẻ, giáo dục, hành vi văn hoá, thói quen hành vi văn hoá.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lứa tuổi tiểu học là giai đoạn đầu của tuổi học sinh, là thời kỳ thuận lợi nhất cho việc giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ, bởi lẽ các phẩm chất nhân cách của cá nhân đều được hình thành từ khi còn nhỏ và đây chính là cơ sở đầu tiên đặt nền móng cho sự hình thành phát triển toàn diện và bền vững nhân cách của mỗi cá nhân. Cùng với nhà trường và xã hội, gia đình có trách nhiệm chăm lo tới giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ. Tuy nhiên, trong thực tiễn việc hình thành thói quen nề nếp, lối sống có văn hoá cho trẻ không phải lúc nào cũng đạt được như mong muốn của nhà giáo dục. Vì nước ta đang đổi mới từng ngày dưới tác động của nền kinh tế thị trường, hàng loạt các chính sách mở cửa đang được thực hiện với mọi dân tộc, quốc gia trên thế giới. Trong bối cảnh như vậy, chúng ta chịu sự tác động của thời đại trong sự hòa nhập với nền văn minh nhân loại, nó sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến các định hướng giá trị của chúng ta. Do đó, quan tâm đến việc vun đắp, giáo dục hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho trẻ nhất là ở lứa tuổi tiểu học ngay từ khi còn nhỏ là vô cùng quan trọng, đây là một trong những vấn đề cấp thiết hiện nay.

2. THỰC TRẠNG

Để xác định các biện pháp giáo dục hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho trẻ trong gia đình, chúng tôi đã tiến hành điều tra 88 phụ huynh (44 nam và 44 nữ) trên địa bàn thành phố Thanh Hoá.

Bảng 1: Nhận thức của cha mẹ về giáo dục HVVH trong giao tiếp ứng xử cho trẻ trong gia đình.

¹ ThS. Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

TT	Mức độ cần thiết	Giới tính				Tổng	
		Nam		Nữ		SLYK	(%)
		SLYK	(%)	SLYK	(%)		
1	Rất cần thiết	23	52	24	54,5	47	53,4
2	Cần thiết	18	41	19	43,2	37	42,1
3	Bình thường	3	7	1	2,3	4	4,5
4	Không cần thiết	0	0		0	0	0

Qua bảng số liệu cho thấy: Số lượng ý kiến của các bậc cha mẹ cho rằng việc giáo dục hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho trẻ 6 – 11 tuổi trong gia đình là “rất cần thiết” chiếm tỉ lệ cao nhất (53,4% tổng số ý kiến trả lời), số ý kiến trả lời “cần thiết” chiếm 42,1% và số ý kiến cho rằng công việc này bình thường chiếm tỉ lệ rất ít 4,5% và không có ý kiến nào cho rằng, công việc này là không cần thiết. Như vậy, hầu hết các bậc cha mẹ đều nhận thức được tầm quan trọng và sự cần thiết của việc hình thành thói quen, nếp sống, hành vi ứng xử văn hoá cho con trong độ tuổi này. Một số ít cha mẹ trả lời bình thường là do họ chưa thực sự quan tâm đến việc giáo dục, uốn nắn con cái trong độ tuổi này và họ quá đề cao đời sống vật chất, ít chú ý tới đời sống tinh thần của trẻ.

Để hiểu rõ hơn sự quan tâm của các bậc cha mẹ đối việc giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ, chúng tôi tiếp tục tìm hiểu việc sử dụng các biện pháp giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ trong gia đình, nguyên nhân và các yếu tố ảnh hưởng, thời gian cha mẹ dành cho con cái...

Bảng 2: Mức độ sử dụng các biện pháp giáo dục trong gia đình của các bậc cha mẹ.

TT	Biện pháp giáo dục	Giới tính		Tổng
		Nam	Nữ	ĐTB
		ĐTB	ĐTB	
2.1	Khuyến bảo, giảng giải, nhắc nhở	2,80	2,85	2,82
2.2	Khen thưởng, động viên, khích lệ	2,86	2,85	2,85
2.3	Nghiêm khắc, trách phạt, kỷ luật	2,59	2,48	2,54
2.4	Nói qua loa	1,24	1,28	1,26
2.5	Mắng chửi thậm tệ	1,19	1,20	1,20
2.6	Tổ chức các cuộc thảo luận trong gia đình	2,55	2,39	2,47
2.7	Giúp các con biết cách xử lí các tình huống ứng xử với bản thân và mọi người	2,6	2,39	2,5
2.8	Cha mẹ làm gương cho con	2,82	2,85	2,83
2.9	Giao công việc và kiểm tra hàng ngày	2,6	2,71	2,65
2.10	Tuỳ theo sở thích của trẻ để trẻ tự do	1,42	1,51	1,46

Qua kết quả ở Bảng 2, chúng tôi có một số nhận xét sau: Các biện pháp: 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6; 2.7; 2.8; 2.9 có ĐTB từ 2,21 đến 2,86 chứng tỏ cha mẹ đã chú ý sử dụng ở mức độ thường xuyên.

Biện pháp mà các bậc cha mẹ sử dụng nhiều nhất là biện pháp “Khen thưởng, động viên, khích lệ” và biện pháp “Cha mẹ làm gương cho con” có ĐTB đạt 2,85. Trong độ tuổi này trẻ chưa có khả năng tự kiểm tra, tự đánh giá các hành động, hành vi của bản thân và người lớn, trẻ thiên về bắt chước và làm theo. Do đó, cha mẹ luôn uốn nắn mình, làm gương cho con cái là rất cần thiết. Việc cha mẹ sử dụng các biện pháp này thường xuyên chứng tỏ họ đã ý thức được tính chất giáo dục bằng sự làm gương trong gia đình có ảnh hưởng rất lớn đến trẻ và mang lại hiệu quả cao trong giáo dục. Khen thưởng, động viên khuyến khích là biện pháp uốn nắn hành vi của trẻ, giúp trẻ phân biệt cái tốt, cái xấu, cái được phép và không được phép rất hiệu quả. Còn biện pháp “mắng chửi thậm tệ” các bậc cha mẹ không hoặc rất ít sử dụng. ĐTB chỉ 1.20 thấp nhất chứng tỏ các bậc cha mẹ không sử dụng hoặc rất ít khi sử dụng. Các bậc cha mẹ nhận thức rất rõ nếu thường xuyên chửi mắng con sẽ làm trẻ bị tổn thương về mặt tinh thần và làm cho trẻ trở nên bướng bỉnh hơn, chống đối, cãi lại cha mẹ và ảnh hưởng đến cách cư xử của trẻ với mọi người...

Từ kết quả điều tra thực trạng cùng với quan sát cuộc sống của một số gia đình, phỏng vấn cha mẹ có con trong độ tuổi, nghiên cứu, trao đổi với các chuyên gia về giáo dục gia đình, các giảng viên ở trường ĐH... Chúng tôi rút ra một số nhận xét về hành vi văn hoá của trẻ 6-11 tuổi trong gia đình như sau:

Phần lớn trẻ đã bắt đầu nhận thức được những yêu cầu cần phải thực hiện theo đúng chuẩn mực, nhưng đó chỉ là những hành vi đơn giản và mang tính bắt buộc cao. Các bậc cha mẹ đã nhận thức được sự cần thiết phải hình thành cho trẻ thói quen, nề nếp tốt trong gia đình. Họ đã tích cực tổ chức cuộc sống nề nếp ngăn nắp và tạo cho các em những mối quan hệ trong gia đình theo yêu cầu chuẩn mực văn hoá, đạo đức xã hội. Nhiều bậc cha mẹ ý thức rất rõ vai trò của gia đình trong việc hình thành và phát triển nhân cách học sinh. Họ đã áp dụng tốt những mục tiêu, nội dung giáo dục đạo đức, giáo dục kỹ năng sống cho trẻ em độ tuổi tiểu học... Nhưng nhìn chung, các bậc cha mẹ tập chung đầu tư nhiều cho con học tốt các môn văn hoá, mong muốn con đỗ đạt cao còn vấn đề giáo dục đạo đức lối sống, quan hệ ứng xử hàng ngày cho trẻ còn coi nhẹ và còn lúng túng trong việc sử dụng các biện pháp giáo dục con trong gia đình.

Một trong những vấn đề mà các bậc cha mẹ còn hạn chế trong giáo dục trẻ hiện nay là:

- Họ tạo mọi điều kiện vật chất tốt nhất cho cuộc sống, sinh hoạt của con nhưng chưa có sự theo dõi, kiểm soát chặt chẽ. Hình thức này thường gặp ở các gia đình kinh doanh, buôn bán hoặc ở những gia đình bố mẹ làm ở các công ty lớn yêu cầu công việc cao.

- Nhiều cha mẹ giáo dục con theo kiểu hình thức, tự nhiên, khi con bắt đầu có những biểu hiện hành vi sai lệch mới vội vàng tìm cách ngăn ngừa.

- Một bộ phận cha mẹ quá đề cao giáo dục nhà trường, gần như khoán trắng con cho nhà trường còn sự theo dõi của gia đình chỉ là thứ yếu...

Sở dĩ các bậc cha mẹ còn tồn tại những vấn đề trên là do ảnh hưởng của nền kinh tế thị trường, chính sách mở cửa giao lưu kinh tế, văn hoá trong giai đoạn hiện nay đã có những tác động đến nhận thức và hành vi của trẻ, cũng như của cha mẹ học sinh. Thời gian dành cho trẻ quá ít nên việc rèn luyện, hướng dẫn cho con không thường xuyên trong khi đó hàng ngày, hàng giờ có nhiều hành vi, lối sống từ bên ngoài tác động vào trẻ làm cho các em bắt chước và thay đổi hành vi của mình. Phần lớn các cha mẹ kiến thức hiểu biết về tâm sinh lí của con chưa đầy đủ nên cách giáo dục con còn áp đặt, phiến diện một chiều, nhiều cha mẹ đặt lợi ích của bản thân nhiều hơn là mong muốn phát triển con cái theo đúng nhu cầu và sự phát triển của trẻ. Trong khi đó, sự phối kết hợp giữa gia đình, nhà trường và các tổ chức xã hội chưa thực sự có sự thống nhất chặt chẽ.

3. MỘT SỐ BIỆN PHÁP GIÁO DỤC HÀNH VI VĂN HOÁ CHO TRẺ TRONG GIA ĐÌNH HIỆN NAY

Để xác định biện pháp giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ trong gia đình, chúng tôi dựa trên cơ sở mục tiêu giáo dục, xuất phát từ cơ sở lí luận tâm lí, ý thức, nhân cách được hình thành và phát triển thông qua hoạt động, từ kết quả thực tiễn nghiên cứu để đề xuất một số biện pháp như sau:

3.1. Xây dựng ý thức hành vi văn hoá cho trẻ thông qua việc bồi dưỡng các kiến thức về khoa học giáo dục con cái trong gia đình nói chung và nâng cao nhận thức cho cha mẹ về nhiệm vụ, vai trò, mục tiêu, nội dung giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ trong gia đình.

Mục tiêu, ý nghĩa

Bồi dưỡng các kiến thức về khoa học giáo dục con cái trong gia đình cho các bậc cha mẹ để họ nắm được một số kiến thức cơ bản nhất trong giáo dục con cái. Biết cách xây dựng chương trình, kế hoạch và nội dung giáo dục con cái phù hợp với từng độ tuổi.

Yêu cầu

Các kiến thức đưa ra, cha mẹ có thể hiểu và áp dụng trong giáo dục con cái mọi nơi, mọi tình huống ở gia đình. Các bậc cha mẹ nhận thức đúng đắn trách nhiệm của mình trong giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ. Nhận thức được sự cần thiết, cũng như tầm quan trọng của việc dạy dỗ, giáo dục con cái...

Mục tiêu nội dung giáo dục phù hợp với sự phát triển chung của lứa tuổi, mục tiêu của giáo dục tiểu học.

Cách thức tổ chức

Các kiến thức về giáo dục trẻ em trong gia đình có thể chuyển tải đến cha mẹ dưới các hình thức: Tổ chức các buổi hội nghị, hội thảo, mời chuyên gia nói chuyện, trao đổi và phổ biến các kinh nghiệm giáo dục gia đình cho các bậc cha mẹ. Các đối tượng tham gia tuyên truyền và tổ chức có: Nhà trường, Hội phụ nữ xã, phường, thành phố, các tổ chức xã hội khác...

Các buổi hội thảo, tuyên truyền, tập huấn, tập trung vào các nội dung:

- Vị trí, vai trò, nhiệm vụ của giáo dục gia đình, các điều kiện cần thiết cho giáo dục gia đình, những nội dung cơ bản của giáo dục gia đình và giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ, một số phương pháp tổ chức các hoạt động cho trẻ trong gia đình.

- Giáo dục cho trẻ biết cách quan tâm đến mọi người, phát triển tính độc lập, tự chủ và kỹ năng khắc phục khó khăn để vươn lên hoàn thiện nhân cách.

- Giáo dục thẩm mỹ cho trẻ vì cái đẹp tồn tại trong hành vi văn hoá của con người...

- Cung cấp một số kiến thức về sự phát triển tâm sinh lí trẻ em ở từng độ tuổi để cha mẹ thực sự hiểu trẻ.

- Các kiến thức về khoa học giáo dục con cái có thể cung cấp đến cha mẹ thông qua các kênh thông tin: Truyền hình, internet, sách, báo... Xây dựng giáo trình, tài liệu về giáo dục gia đình có thể cung cấp cho các bậc cha mẹ tham khảo và vận dụng.

- Cung cấp cho các gia đình nội dung giáo dục hành vi văn hoá, những chuẩn mực hành vi chung.

Công tác tuyên truyền giáo dục này được tiến hành thường xuyên, định kỳ theo quy định của xã, phường nhân ngày 8/3; ngày gia đình Việt Nam 28/6 hàng năm.

3.2. Cha mẹ tổ chức các hoạt động cho trẻ trong gia đình, để giúp trẻ lĩnh hội các chuẩn mực hành vi văn hoá theo yêu cầu.

Hoạt động, giao lưu là con đường cơ bản để hình thành và phát triển nhân cách của con người. Qua hoạt động, giao lưu trẻ biến kinh nghiệm xã hội thành kinh nghiệm của bản thân và phát triển năng lực tinh thần và biểu hiện các hành vi ra bên ngoài.

Mục tiêu, ý nghĩa

Qua tổ chức các hoạt động cho trẻ, giúp các em biết xác định mục tiêu, kế hoạch và thực hiện kế hoạch học tập và rèn luyện mà gia đình đã vạch ra.

Cha mẹ cần bám sát cuộc sống của trẻ để phát hiện ra những hành động, thói quen sinh hoạt của trẻ, trên cơ sở đó thiết kế và tổ chức lại các hoạt động của trẻ cho phù hợp với chuẩn mực hành vi văn hoá.

Trẻ tích cực tham gia, thực hiện tốt các loại hình hoạt động giúp trẻ có được những tri thức về kỹ năng, thao tác thực hành. Đồng thời giúp trẻ hiểu thêm các chuẩn mực hành vi văn hoá, hình thành năng lực định hướng giá trị trong cuộc sống, biết phân biệt cái đúng -

cái sai, cái thiện - cái ác... bồi dưỡng cho trẻ những cảm xúc, tình cảm tích cực. Xây dựng những nề nếp, thói quen thực hiện chuẩn mực hành vi trong sinh hoạt hàng ngày.

Yêu cầu

Các hoạt động phải tạo được hứng thú, hấp dẫn và cha mẹ cần phải tổ chức phối kết hợp nhiều loại hình hoạt động như giải trí, lao động, học tập...

Các hoạt động phải mang tính sáng tạo, phù hợp với sự phát triển tâm sinh lí lứa tuổi các em...

Cách thức tổ chức

Khi tổ chức thực hiện các hoạt động cho con cái trong gia đình đạt kết quả cao, cha mẹ cần nắm rõ quy trình giáo dục HVVH cho trẻ:

- Cha mẹ cung cấp cho trẻ những biểu tượng về HVVH bằng cách sử dụng hình thức kể chuyện, hướng dẫn, quan sát và tổ chức đàm thoại trong gia đình

Biểu diễn HVVH mẫu và tổ chức cho trẻ làm theo mẫu hành vi.

Ví dụ: Chuẩn mực HVVH thể hiện sự chăm sóc ông bà, cha mẹ bao gồm những việc cụ thể:

+ Hàng ngày làm vui lòng ông bà, cha mẹ bằng việc đi xin phép, về chào hỏi, lễ phép, vâng lời, lấy tắm, rót nước mời ông bà...

+ Sẵn sàng giúp đỡ ông bà, cha mẹ làm những việc phù hợp

- Tổ chức cho trẻ thực hiện hành vi văn hoá trong đời sống hàng ngày

- Lặp lại những hành vi đã trải nghiệm có ý nghĩa để trở thành nề nếp, thói quen trong cuộc sống và quan hệ hàng ngày.

Tổ chức các hoạt động sao cho cân bằng, trong giáo dục trí tuệ, đức, thể, mỹ... trong cuộc sống gia đình.

3.3. Cha mẹ thường xuyên rèn luyện thói quen hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho con

Thói quen hành vi văn hoá bao gồm sự lễ phép với mọi người, thái độ ân cần tôn trọng người lớn tuổi, ngôn ngữ đúng đắn, đáng điệu nghiêm chỉnh... mỗi nét tính cách bền vững đều được biểu hiện trong những thói quen tương ứng. Song thói quen sẽ yếu đi và mất đi khi điều kiện thay đổi. Do đó, cần phải giáo dục thói quen, HVVH một cách liên tục, thường xuyên.

Mục tiêu, ý nghĩa

Tất cả những thói quen, HVVH, từ cử chỉ, hành động ổn định trở thành nhu cầu của con người, nếu nhu cầu được thoả mãn, con người cảm thấy vui vẻ, dần dần sẽ mang tính tự nhiên, ổn định, bền vững. Để đạt được sự ổn định, bền vững cần tập luyện thường xuyên, liên tục, trong đó cha mẹ cần:

- Tổ chức cho con lặp đi, lặp lại thường xuyên những hành động, cử chỉ, hành vi phù hợp với chuẩn mực.

- Cha mẹ giúp con hình dung được những thao tác cụ thể và tiến hành thao tác đó một cách ngắn gọn, rõ ràng, dễ hiểu.

- Tạo điều kiện cho trẻ rèn luyện và thường xuyên giúp đỡ trẻ trong quá trình luyện tập.

Yêu cầu

Luyện tập thói quen hành vi văn hoá càng phong phú, đa dạng trong mọi tình huống, mọi hoàn cảnh khác nhau thì giá trị giáo dục càng cao. Không nên gò ép, trẻ, mà nên tạo ra nhiều tình huống phong phú, cho trẻ cơ hội tiếp xúc, bộc lộ càng tốt. Cha mẹ cần theo dõi, kiểm tra nhắc nhở trẻ kịp thời sửa lỗi.

Luyện tập từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, phù hợp với sự vận động, phát triển tâm sinh lí lứa tuổi. Cha mẹ cần kiên trì, không nóng vội, phải làm đi làm lại nhiều lần để củng cố hoàn thiện trở thành thói quen hành vi.

Cách thức tổ chức

Giáo dục thói quen hành vi cho trẻ, cha mẹ cần đi từ các bước sau:

- Bước thứ nhất: Tập làm, nhằm hình thành cho trẻ những kỹ năng cụ thể để thực hiện các thói quen đạo đức, thói quen văn hoá.

+ Làm mẫu

+ Kèm cặp

+ Chỉ dẫn

- Bước thứ hai: Khích lệ, động viên thường xuyên để tạo hứng thú, xây dựng tính tự giác, tích cực cho trẻ thực hiện HVVH. Ở bước này cha mẹ có thể:

+ Nêu gương

+ Nhắc nhở

+ Quan sát

- Bước ba: Rèn luyện, ôn tập: Để hình thành thói quen, HVVH một cách bền vững, chắc chắn.

+ Đúng tình huống

+ Nhận xét

4. KẾT LUẬN

Giáo dục hành vi văn hoá trong giao tiếp ứng xử cho trẻ là một quá trình lâu dài, bền bỉ không thể nóng vội vì hành vi của trẻ chưa mang tính ổn định cao mà phải tạo điều kiện cho trẻ tham gia rèn luyện củng cố thường xuyên trong một thời gian nhất định thì mới có hiệu quả.

Qua nghiên cứu và tìm hiểu thực tế việc sử dụng biện pháp giáo dục HVVH cho trẻ trong gia đình cho thấy: Các bậc cha mẹ đã quan tâm nhiều đến việc giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ nhưng vẫn còn nhiều thiếu sót trong việc sử dụng các biện pháp giáo dục, việc dành thời gian cho trẻ, phương pháp giáo dục của các bậc cha mẹ đều xuất phát từ những kinh nghiệm rời rạc. Vì vậy hiệu quả chưa cao, để giúp các bậc cha mẹ có được các biện pháp giáo dục thích hợp, góp phần vào sự phát triển toàn diện nhân cách của trẻ, các bậc cha mẹ cần nhận thức đúng đắn vai trò trách nhiệm của mình trong việc giáo dục con cái trưởng thành và việc làm đầu tiên đối với mỗi người làm cha, mẹ là nâng cao hiểu biết về giáo dục gia đình nói chung và những kiến thức về giáo dục hành vi văn hoá cho trẻ trong gia đình. Giáo dục con cái cần xuất phát từ lợi ích và quy luật phát triển tự nhiên về tâm sinh lí của trẻ, cũng như xuất phát từ thực tế cuộc sống, hoàn cảnh hiện tại của gia đình để rèn luyện những thói quen, hành vi văn hoá cho con theo chuẩn mực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Khắc Chương, Nguyễn Thị Bích Hồng. *Giáo dục gia đình*, NXBGD 1999.
2. Trần Tuyết Oanh. *Giáo dục học*, tập 2, NBDHSP, 2008).
3. Nguyễn Thanh Bình. *Những vấn đề cấp bách trong giáo dục con cái ở lứa tuổi thiếu niên trong gia đình thành phố hiện nay*. NXBĐHQG, 2001.
4. *Một số biện pháp giúp cha mẹ giáo dục hành vi đạo đức cho con cái trong gia đình theo chương trình lớp 1, 2 bậc tiểu học*. Luận án thạc sĩ GDH, 2003.

MEASURES IN EDUCATINY CULTURAL BECHAVIOURS IN COMMUNICATION FOR 6 – 11 YEAR OLD CHILDREN

Nguyen Thi Phuong Lan

ABSTRACT

The cultural behavior education for 6-11 year old children is necessary and crucial as this is the first foundation for the for mativi, and comprehensive and sustainable development of each individuals. The parents need to determine their responsibilities and roles to cooperate with schools and society to educate the cultural behaviors for their children during this developement stage. To orgauize activities and pratise habits and cultural behaviours in communication more regularly for children in cach family that cluldren can perceive standardized habits and cultural behaviours.

Keywords: *measures, chilren, edcation, cultural behaviours, culturally habitual behaviours.*

Người phản biện: PGS.TS. Phan Thanh Long; Ngày nhận bài: 02/11/2013; Ngày thông qua phản biện: 29/11/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

KỸ NĂNG HỌC TẬP TRÊN LỚP CỦA SINH VIÊN NGÀNH TÂM LÝ HỌC – TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Tuyết Mai¹

TÓM TẮT

Kỹ năng học tập trên lớp là yếu tố cơ bản không thể thiếu trong hoạt động học tập của sinh viên và có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả học tập của sinh viên. Tuy nhiên, hiện nay kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên ngành Tâm lý học chỉ ở mức trung bình. Vì vậy, để đạt kết quả học tập tốt đòi hỏi sinh viên phải nhận thức được tầm quan trọng của các kỹ năng học tập trên lớp và có biện pháp rèn luyện các kỹ năng học tập của bản thân.

Từ khóa: *Kỹ năng học tập trên lớp; kết quả học tập; sinh viên; ảnh hưởng; cần thiết; trung bình.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hoạt động học tập (HĐHT) là hoạt động chủ yếu của sinh viên (SV). Học tập của sinh viên không chỉ đơn thuần là lĩnh hội các tri thức phổ thông mà là quá trình học tập nghề nghiệp, vì vậy việc hình thành các kỹ năng học tập (KNHT) cho SV là công việc có ý nghĩa then chốt đối với quá trình dạy học. Đặc biệt, trong giai đoạn hiện nay khi các trường đang thực hiện phương thức đào tạo theo tín chỉ, kết quả học tập của sinh viên phụ thuộc rất nhiều vào các KNHT trong đó kỹ năng học tập trên lớp (KNHTTL) đóng vai trò vô cùng quan trọng. Tuy nhiên, có nhiều SV kỹ năng học tập còn thấp dẫn đến kết quả học tập cũng bị hạn chế. Do đó, một trong những vấn đề đặt ra là cần phải tìm hiểu KNHTTL để có những biện pháp phát triển KNHTTL cho SV.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để tìm hiểu thực trạng KNHTTL của SV ngành Tâm lý học (Quản trị nhân sự) - Trường Đại học Hồng Đức chúng tôi sử dụng các phương pháp (PP) như: PP điều tra bằng bảng hỏi, PP đàm thoại, PP quan sát và PP thống kê toán học.

Khách thể nghiên cứu

Khảo sát 350 SV, trong đó có: 48 sinh viên năm thứ 1; 95 sinh viên năm thứ 2, 115 sinh viên năm thứ 3 và 92 sinh viên năm thứ 4 (năm học 2011 - 2012).

Khái niệm kỹ năng học tập trên lớp

¹ThS. Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

KNHTTL là khả năng thực hiện có kết quả các hành động học tập trên lớp bằng cách lựa chọn, vận dụng những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo đã có để giải quyết những nhiệm vụ học tập trên lớp.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Các kỹ năng học tập trên lớp

Căn cứ vào quá trình học tập trên lớp của sinh viên chúng tôi đưa ra 4 nhóm KNHTTL như sau:

- Nhóm kỹ năng thu thập thông tin học tập bao gồm kỹ năng nghe giảng và kỹ năng ghi chép bài trên lớp.

- Nhóm kỹ năng xử lý thông tin gồm: kỹ năng phân tích, tổng hợp; giải quyết vấn đề; kỹ năng vận dụng kiến thức lý thuyết vào việc giải quyết các nhiệm vụ thực hành; kỹ năng tư duy phê phán.

- Nhóm kỹ năng học hợp tác bao gồm: KN diễn đạt, trình bày vấn đề trước nhóm; kỹ năng giao tiếp; kỹ năng tổ chức, điều hành, phối hợp các thành viên trong nhóm, tổ, lớp.

- Nhóm kỹ năng làm bài kiểm tra, bài thi

2.2.2. Kết quả đánh giá thực trạng

Để đánh giá mức độ cần thiết và mức độ hiện có của các KNHTTL, chúng tôi sử dụng thang 5 mức độ: mức 1 (1 điểm); mức 2 (2 điểm); mức 3 (3 điểm); mức 4 (4 điểm) và mức 5 (5 điểm).

2.2.2.1. Thực trạng nhận thức của SV về vai trò của các KNHTTL

Bảng 1: Nhận thức của SV vai trò của KNHTTL

S T T	Mức độ	Khối									
		1 (48)		2 (95)		3 (115)		4 (92)		Chung (350)	
		SV	%	SV	%	SV	%	SV	%	SV	%
1	Rất quan trọng	12	25	19	20	38	33,1	38	41,3	107	30,6
2	Quan trọng	13	27,1	38	40	44	38,2	27	29,3	122	34,9
3	Bình thường	18	37,5	31	32,6	27	23,5	23	25	99	28,2
4	Không quan trọng	5	10,4	7	7,4	6	5,2	4	4,4	22	6,3

Từ các số liệu thu được, ta thấy đa số các SV đều nhận thức được KNHTTL có vai trò quan trọng (34,9%), sau đó đến rất quan trọng (30,6%), một số SV cho rằng, KNHTTL có vai trò bình thường (28,2%), và chỉ có rất ít SV cho là không quan trọng.

Nhận thức của sinh viên các khối về vai trò của các KNHTTL khác nhau: Sinh viên năm thứ 4 có sự nhận thức về vai trò của KNHTTL cao hơn so với năm thứ 1, 2 và thứ 3. Biểu hiện cụ thể: mức độ rất quan trọng chiếm tỷ lệ cao nhất: 43,1 %; quan trọng: 29,3 %; bình thường: 25% và cuối cùng chiếm tỷ lệ ít nhất là: không quan trọng 4,4 %.

Sinh viên năm thứ 1 có sự nhận thức về vai trò của kỹ năng học tập ở các mức độ thấp hơn so với các khối, mức độ bình thường: 37,5%; quan trọng: 27,1 %; rất quan trọng chiếm: 25 %; và không quan trọng 10,4 %. Sở dĩ sinh viên năm thứ nhất có mức độ nhận thức thấp bởi vì các em mới bước chân vào giảng đường đại học mọi thứ đang còn mới mẻ đối với các em và việc các em chưa nhận thức rõ tầm quan trọng của các KNHTTL đối với kết quả học tập cũng là một điều dễ hiểu.

Thực tế cho thấy, KNHTTL có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả học tập của SV, đối với những SV nhận thức được tầm quan trọng của KNHTTL sẽ có ý thức rèn luyện các kỹ năng này, khi các KNHTTL thành thạo thì kết quả học tập của SV cũng sẽ tốt hơn và ngược lại.

Bảng 2: Nhận thức của SV về mức độ cần thiết của các KNHTTL

STT	Mức độ cần thiết	Các kỹ năng	Khối										
			1 (48)		2(95)		3(115)		4(92)		Chung (350)		TB
			Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	
Nhóm KN TT thông tin HT $\bar{X}=3.73$	1	KN nghe giảng	162	3,37	375	3,94	438	3,80	358	3,89	1315	3,75	2
	2	KN ghi chép bài trên lớp	186	3,87	352	3,70	440	3,82	324	3,48	1320	3,72	3
Nhóm KN học hợp tác $\bar{X}=3.65$	3	KN diễn đạt, TB vấn đề trước nhóm	156	3,25	363	3,82	410	3,56	326	3,5	1279	3,65	5
	4	KN giao tiếp	190	3,95	323	3,4	428	3,72	348	3,74	1289	3,68	4
	5	KN tổ chức, điều hành, phối hợp các TV trong nhóm, tổ, lớp	165	3,43	356	3,74	415	3,6	334	3,59	1270	3,62	6
Nhóm KN xử lý thông tin $\bar{X}=3.54$	6	KN phân tích, tổng hợp TT	161	3,35	339	3,56	420	3,65	353	3,83	1273	3,63	7
	7	KN giải quyết vấn đề mà giảng viên đặt ra	174	3,62	334	3,51	401	3,48	340	3,56	1249	3,56	8
	8	KN vận dụng kiến thức lý thuyết vào việc giải quyết các nhiệm vụ TH	150	3,12	326	3,43	418	3,63	322	3,5	1216	3,47	10

	9	KN TD phê phán	182	3,79	331	3,48	394	3,42	320	3,44	1227	3,50	9
Nhóm KN làm bài kiểm tra, BT $\bar{X} = 4.14$	10	KN làm bài kiểm tra và thi hết môn ở trên lớp.	193	4,02	383	4,03	465	4,04	410	4,45	1437	4,14	1
$\sum \bar{X}$			3,6		3,66		3,67		3,69		3,67		

Điểm trung bình của 10 kỹ năng là 3,67, điều này cho thấy, nhận thức của sinh viên về tất cả các KNHTTL ở mức độ cần thiết. Đây là những kỹ năng không thể thiếu được trong quá trình học tập trên lớp của sinh viên, nó giúp cho hoạt động học tập của sinh viên đạt hiệu quả cao hơn.

- Nhận thức của SV về mức độ cần thiết của các nhóm KNHTTL là không đồng đều nhau, có nhóm KN được SV cho là cần thiết nhất và cũng có những KN được SV nhìn nhận sự cần thiết ở mức độ thấp hơn. Cụ thể:

+ Nhóm KN được đánh giá cần thiết nhất là KN làm bài kiểm tra, thi hết môn ở trên lớp, với $\bar{X} = 4,14$. Lý do sinh viên coi trọng nhóm kỹ năng này nhất là do đánh giá kết quả môn học của sinh viên theo học chế tín chỉ được tính bằng các con điểm khác nhau trong đó bài kiểm tra thường xuyên (30%); kiểm tra giữa kỳ (20%) và điểm kiểm tra học phần cuối kỳ có trọng số là 50%. Với cách tính điểm này thì để đạt điểm tổng kết môn học cao sinh viên phải có kỹ năng làm bài kiểm tra, thi hết môn.

+ Nhóm KN xử lý thông tin được sinh viên đánh giá ở mức ít cần thiết nhất, trong nhóm kỹ năng này thì “KN vận dụng kiến thức lý thuyết vào việc giải quyết các nhiệm vụ thực hành” xếp thứ bậc thấp nhất với $\bar{X} = 3.47$. Điều này phản ánh đúng thực tế là phần lớn sinh viên trong quá trình học tập chưa nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng này chính vì vậy sinh viên chưa thực sự chủ động, sáng tạo trong học tập, khả năng áp dụng kiến thức lý thuyết học được vào thực hành, thực tế còn hạn chế.

Bảng 3: Mức độ hiện có về các KNHTTL của SV

STT	Mức độ hiện có	Các kỹ năng	Khối										
			1 (48)		2(95)		3(115)		4(92)		Chung (350)		TB
			Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	Σ	\bar{X}	
Nhóm KN TT thông tin HT $\bar{X} = 3.17$	1	KN nghe giảng	124	2,58	279	2,93	357	3,1	288	3,13	1093	3,12	2
	2	KN ghi chép bài trên lớp	140	2,91	301	3,16	375	3,26	315	3,42	1131	3,23	1

Nhóm KN học hợp tác $\bar{X} = 2.77$	3	KN diễn trình bày vấn đề trước nhóm	119	2,47	253	2,66	320	2,78	272	2,95	964	2,75	4
	4	KN giao tiếp	135	2,81	273	2,87	335	2,91	252	2,73	995	2,84	3
	5	KN tổ chức, điều hành, phối hợp các TV trong nhóm, tổ, lớp	126	2,62	262	2,75	281	2,44	285	3,09	954	2,72	6
Nhóm KN xử lý thông tin $\bar{X} = 2.66$	6	KN phân tích, tổng hợp TT	130	2,7	237	2,49	310	2,69	259	2,81	936	2,67	9
	7	KN giải quyết vấn đề mà giảng viên đặt ra	113	2,35	228	2,4	314	2,73	295	3,2	950	2,71	7
	8	KN vận dụng kiến thức lý thuyết vào việc giải quyết các nhiệm vụ TH	115	2,39	227	2,38	301	2,61	270	2,93	913	2,60	10
	9	KN TD phê phán	120	2,5	286	3,01	288	2,5	248	2,69	942	2,69	8
Nhóm KN làm bài kiểm tra, BT $\bar{X} = 2.74$	10	KN làm bài kiểm tra và thi hết môn ở trên lớp.	110	2,33	240	2,52	330	2,86	280	3,04	960	2,74	5
$\Sigma \bar{X}$				2,56	2,71	2,78	2,99	2,8					

Điểm trung bình thể hiện đánh giá của SV về mức độ hiện có của các KNHTTL là 2,8. Kết quả này cho thấy, các KNHTTL của sinh viên ở mức trung bình.

- Nhóm kỹ năng thu thập thông tin học tập được sinh viên thực hiện tốt nhất trong số 4 nhóm kỹ năng, thể hiện: $\bar{X} = 3,17$, trong nhóm kỹ năng này *kỹ năng ghi chép bài* trên lớp được sinh viên đánh giá ở thứ bậc 1. Sở dĩ, kỹ năng ghi chép bài được sinh viên thực hiện ở mức khá thành thạo bởi ghi chép bài không đòi hỏi mức độ tư duy cao như một số kỹ năng

khác. Ghi chép bài là công việc cần thiết để giúp sinh viên lĩnh hội nội dung học tập tại lớp và là tài liệu cho việc học, ôn tập ở nhà. *Kỹ năng nghe giảng* xếp thứ bậc 2, với $\bar{X} = 3,12$. Kỹ năng nghe giảng là một kỹ năng học tập trên lớp mà sinh viên cần phải có để có thể lĩnh hội được tri thức mà giảng viên cung cấp. Nghe giảng có hiệu quả là quá trình kết hợp giữa nghe, phân tích nội dung và ghi chép bài giảng. Việc sử dụng thành thạo kỹ năng này giúp ích rất nhiều cho quá trình học tập của sinh viên.

- Tiếp theo đến nhóm kỹ năng học hợp gồm có 3 kỹ năng, với $\bar{X} = 2,77$.
- Nhóm kỹ năng làm bài kiểm tra, bài thi ở trên lớp xếp vị trí thứ ba, với $\bar{X} = 2,74$
- Xếp vị trí cuối cùng trong 4 nhóm kỹ năng là nhóm kỹ năng xử lý thông tin học tập,

gồm có 4 kỹ năng đó là 6, 7, 8, 9, với $\bar{X} = 2,66$. Trong đó, kỹ năng được sinh viên thực hiện ở mức thấp nhất là “*KN vận dụng kiến thức lý thuyết vào việc giải quyết các nhiệm vụ thực hành*”. Kỹ năng này có ý nghĩa quan trọng đối với sinh viên không chỉ trong học tập mà trong cuộc sống nhưng mức độ hiện có của kỹ năng này ở sinh viên là thấp. Lý do ở đây là sinh viên đánh giá kỹ năng này ở mức ít cần thiết nhất, dẫn đến việc hạn chế rèn luyện kỹ năng. Mặt khác, sinh viên chưa chủ động, tích cực trong học tập, khả năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tế còn kém vì thế mà mức độ hiện có của kỹ năng thấp. Đây sẽ là khó khăn cho sinh viên trong quá trình làm việc sau này.

Mức độ hiện có của các KN sẽ ảnh hưởng rất lớn đến kết quả học tập của SV. Bởi vì, nếu SV có mức độ KN cao sẽ tiết kiệm được thời gian, công sức và việc lĩnh hội tri thức cũng dễ dàng hơn. Còn đối với những SV mức độ hiện có của KN thấp sẽ gặp lúng túng trong cách học, mất thời gian và công sức trong việc rèn luyện KN.

2.2.2. 2. Các yếu tố ảnh hưởng đến kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên.

Bảng 4: Các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến kỹ năng học tập trên lớp của SV.

S T T	Mức độ ảnh hưởng Các yếu tố chủ quan	Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng ít		Không ảnh hưởng		Σ	\bar{X}	TB
		SL	Điểm	SL	Điểm	SL	Điểm			
1	Năng lực tiếp thu học tập của sinh viên.	219	657	91	182	40	40	879	2,51	6
2	Mối quan hệ và tương tác giữa sinh viên và giáo viên; giữa sinh viên với cố vấn học tập	225	675	93	186	32	32	893	2,55	5
3	Ảnh hưởng của thói quen học ở bậc THPT	258	774	78	156	14	14	944	2,69	3

4	Nhận thức của sinh viên về việc rèn luyện các kỹ năng học tập	301	903	30	60	19	19	982	2,8	1
5	Động cơ học tập của sinh viên	284	852	50	100	16	16	968	2,76	2
6	Sự nỗ lực, cố gắng của sinh viên trong học tập	250	750	82	164	18	18	932	2,66	4
$\Sigma \bar{X}$									2,66	

Điểm trung bình các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên là 2,66, mức độ ảnh hưởng của các yếu tố là không đồng đều:

- Yếu tố chủ quan có ảnh hưởng lớn nhất tới các kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên đó là: “*nhận thức của sinh viên về việc rèn luyện các kỹ năng học tập*”, với $\bar{X} = 2,8$. Khi sinh viên nhận thức đúng đắn, hiểu rõ vai trò của kỹ năng học tập sẽ có ý thức cố gắng trong việc rèn luyện các kỹ năng. Từ đó các kỹ năng hình thành bền vững và hiệu quả học tập cao. Tuy nhiên, cũng có nhiều sinh viên chưa nhận thức đúng về việc rèn luyện các kỹ năng dẫn đến lúng túng trong cách học, các kỹ năng học tập khó hình thành một cách bền vững, thường kết quả học tập của những sinh viên này không cao.

- Yếu tố ảnh hưởng ít nhất là: “*năng lực tiếp thu học tập của sinh viên*” đối với những sinh viên có năng lực tiếp thu tốt, tích cực, chăm chỉ, có phương pháp trong việc rèn luyện các kỹ năng thì các kỹ năng học tập sẽ hình thành nhanh hơn và việc sử dụng kỹ năng sẽ thành thạo hơn. Ngược lại, những sinh viên năng lực tiếp thu trung bình, kém nhưng lại không tích cực, không có phương pháp trong việc rèn luyện các kỹ năng, thường kỹ năng học tập sẽ khó hình thành.

Bảng 5: Các yếu tố khách quan ảnh hưởng đến kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên.

S T T	Mức độ ảnh hưởng Các yếu tố khách quan	Ảnh hưởng nhiều		Ảnh hưởng ít		Không ảnh hưởng		Σ	\bar{X}	T B
		SL	Điểm	SL	Điểm	SL	Điểm			
1	Phương pháp giảng dạy của giáo viên	236	708	83	166	31	31	905	2,58	4
2	Việc hướng dẫn cụ thể các thao tác triển khai việc học tập trên lớp theo hình thức đào tạo học chế tín chỉ.	258	774	80	160	12	12	946	2,70	1

3	Nội dung học tập.	182	546	119	238	49	49	833	2,38	6
4	Tài liệu học tập và các phương tiện kĩ thuật phục vụ hoạt động học tập.	240	720	85	170	25	25	915	2,61	3
5	Quá trình tổ chức rèn luyện kỹ năng học tập trên lớp của giáo viên đối với sinh viên.	245	735	89	178	16	16	929	2,65	2
6	Yêu cầu của giáo viên về kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên không cao.	209	627	101	202	40	40	869	2,48	5
$\Sigma \bar{X}$									2,56	

Điểm trung bình các yếu tố khách quan đến kỹ năng học tập trên lớp của SV là 2,56, điều này chứng tỏ các yếu tố khách quan có ảnh hưởng rất lớn đến việc hình thành, rèn luyện và phát triển các kỹ năng học tập trên lớp.

- Yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất là: “*Việc hướng dẫn cụ thể các thao tác triển khai việc học tập trên lớp theo hình thức đào tạo học chế tín chỉ*”. Học theo học chế tín chỉ đang còn mới, sinh viên đang còn bỡ ngỡ với cách học này. Thời gian đầu tiến hành hoạt động học tập sinh viên sẽ rất vất vả. Đối với các giảng viên hiểu được những băn khoăn, lo lắng của sinh viên trong học tập sẽ có biện pháp hướng dẫn cụ thể các thao tác triển khai việc học trên lớp của sinh viên có hiệu quả. Tuy nhiên, có một số giảng viên chưa quan tâm đến việc hướng dẫn các thao tác học tập làm cho việc học của sinh viên gặp nhiều khó khăn.

- Yếu tố ít ảnh hưởng nhất là: “*Nội dung học tập*”. Nội dung học tập được cân đối phù hợp sẽ tạo điều kiện cho sinh viên tiếp nhận tri thức dễ dàng đồng thời sinh viên có thời gian tiến hành rèn luyện kỹ năng. Nội dung học tập quá nhiều, quá khó hoặc nội dung học tập quá ít cũng dẫn đến những bất cập trong quá trình hình thành kỹ năng.

Như vậy, chúng ta thấy các yếu tố chủ quan ảnh hưởng đến kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên nhiều hơn yếu tố khách quan (2,66 > 2,56). Kết quả nghiên cứu này sẽ là cơ sở để đề xuất các biện pháp nâng cao kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên.

3. KẾT LUẬN

Qua khảo sát 350 sinh viên khoa Tâm lý học (Quản trị nhân sự) - Trường Đại học Hồng Đức về KNHTTL có thể bước đầu kết luận:

- SV nhận thức được KNHTTL có vai trò quan trọng.

- SV nhận thức được KNHTTL ở mức độ cần thiết. Nhận thức mức độ cần thiết ở các KNHTTL là không đồng đều.

- Mức độ hiện có của các KNHTTL của sinh viên ở mức trung bình và không đồng đều.

- Các yếu tố chủ quan và yếu tố khách quan có ảnh hưởng lớn đến các kỹ năng học tập trên lớp của sinh viên. Mức độ ảnh hưởng của yếu tố chủ quan cao hơn yếu tố khách quan.

Kết quả nghiên cứu trên sẽ là cơ sở thực tiễn tốt để tổ chức rèn luyện KNHTTL từ đó nâng cao kết quả học tập cho SV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nghị quyết 14/2005/NQ-CP của Chính phủ về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006 - 2020.
2. Đặng Thành Hưng. “Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại”. Tạp chí giáo dục, số 78/ 2004.
3. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB ĐHSP.
4. Cần Thị Thanh Hương (2008), “Phương pháp dạy, học và kiểm tra đánh giá trong học chế tín chỉ”, *Tạp chí Khoa học giáo dục* (Tr 25 -28).

IN CLASS LEARNING SKILLS OF MAJOR STUDENT OF PSYCHOLOGY AT HONG DUC UNIVERSITY

Le Tuyen Mai

ABSTRACT

In class learning skills is a basic and indispensable factor in students' activities that impact on students' results. However, studying skill, in class of Psychology Department's students now is at average level. Therefore, in order to improve their studying results, it is necessary for students to understand the importance of study skills in class and have methods to train their own study skill.

Key words: *learning skills studging, influence, learning result, necesstity, an average.*

Người phản biện: PGS.TS. Nguyễn Xuân Thúc ; Ngày nhận bài: 02/8/2013; Ngày thông qua phản biện: 23/8/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

THỰC TRẠNG HỨNG THÚ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN NGÀNH TÂM LÝ HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

Lê Hữu Mùi¹

Tóm tắt

Hứng thú đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong hoạt động học tập nên việc tìm hiểu, nghiên cứu hứng thú học tập của học sinh, sinh viên được các nhà nghiên cứu quan tâm. Qua kết quả nghiên cứu cho thấy: Hơn nửa số sinh viên ngành TLH (QTNS) (57,95 %) là có hứng thú học tập ở mức độ 1 trong quá trình đào tạo. Hứng thú học tập nghề nghiệp của đa số sinh viên ngành TLH (QTNS) chưa thật sự sâu sắc, chưa thật sự đủ sức mạnh lôi cuốn sinh viên vào trong hành động thực tế để vươn tới đối tượng của hứng thú mà nó chỉ dừng lại ở mức độ hứng thú hời hợt bên ngoài. Chỉ có khoảng 16,61% sinh viên ngành TLH (QTNS) là có hứng thú thực sự, đạt đến mức độ cao của hứng thú (mức độ 2) đối với các học phần trong quá trình đào tạo. Giáo viên cũng là một yếu tố cơ bản tạo ra sự mất hứng thú học tập của sinh viên.

Từ khóa: *Hứng thú; học tập; sinh viên; Đại học Hồng Đức.*

1. MỞ ĐẦU

1.1. Ý nghĩa lý luận và thực tiễn của đề tài

Trong quá trình hoạt động của con người, cùng với nhu cầu, hứng thú kích thích hoạt động làm cho con người say mê hoạt động đem lại hiệu quả cao trong hoạt động của mình. Với hoạt động học tập nói chung, học tập nghề nghiệp nói riêng, hứng thú học tập càng đóng vai trò quan trọng. Hứng thú là động lực giúp con người tiến hành hoạt động nhận thức đạt hiệu quả, hứng thú tạo ra động cơ quan trọng của hoạt động. Hứng thú làm tích cực hóa các quá trình tâm lý (tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng...). Người ta coi hứng thú học tập là một động lực quan trọng để con người vươn lên chiếm lĩnh tri thức ở nhiều mức độ khác nhau.

Đào tạo sinh viên ngành Tâm lý học – Quản trị nhân sự là một ngành mới. Hệ thống tri thức Tâm lý học mà chúng ta phải giảng dạy cho sinh viên là những khái niệm, những qui luật, nên nó có tính chất lý luận khái quát và trừu tượng, đòi hỏi sinh viên phải có một sự hiểu biết nhất định mới có thể tiếp thu được. Hơn nữa sinh viên học ngành Tâm lý học định hướng quản trị nhân sự không phải chỉ để giảng dạy bộ môn này, mà chủ yếu là để sử dụng nó làm cơ sở cho công tác tư vấn, quản trị nhân sự và giáo dục con người. Do đó đòi hỏi người học phải hiểu tri thức Tâm lý học một cách khái quát đầy đủ, khoa học, đồng thời

¹ ThS. Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

có tư duy sáng tạo, linh hoạt, đặc biệt là phải có hứng thú đối với môn học, ngành học thì mới có thể vận dụng nó được vào trong công việc sau này.

Vì hứng thú đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong hoạt động học tập nên việc tìm hiểu, nghiên cứu hứng thú học tập nghề nghiệp của sinh viên ngành Tâm lý học định hướng quản trị nhân sự là cần thiết hiện nay, nhất là khi chúng ta đang thực hiện chủ trương lớn của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Nói không với đào tạo không đạt chuẩn, không đáp ứng nhu cầu xã hội.

1.2. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

- Đối tượng. Hứng thú học tập nghề nghiệp.
- Khách thể nghiên cứu: 329 sinh viên cả 4 khoá (K11; K12; K13; K14), khoa TL-GD. Trường ĐH Hồng Đức.

1.3. Về phương pháp nghiên cứu, đề tài sử dụng các phương pháp

- Phương pháp đàm thoại.
- Phương pháp điều tra
- Phương pháp chuyên gia.
- Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết
- Phương pháp phân loại và hệ thống hóa lý thuyết.
- Phương pháp toán học trong nghiên cứu khoa học

1.4. Khái niệm công cụ

- Hứng thú: Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa đối với cuộc sống của cá nhân, vừa có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động. Hứng thú là sự kết hợp giữa nhận thức – xúc cảm tích cực và hoạt động.

- Hứng thú học tập và các biểu hiện của nó. Hứng thú học tập của sinh viên là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với hoạt động học tập một ngành nghề nào đó, vừa có ý nghĩa đối với cuộc sống cá nhân, vừa có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình học tập.

Với cách hiểu đó, chúng tôi cho rằng, để xác định sinh viên có hứng thú học tập như thế nào, phải xét các biểu hiện của hứng thú sau đây:

- Sinh viên nhận thức như thế nào về ý nghĩa của các môn học thuộc cái ngành nghề mà các em đang theo học đối với đời sống riêng tư của các em.

- Việc theo học các môn học của cái ngành nghề ấy có mang lại cho các em sự yêu thích, say mê, cảm khoái không?

- Ở mức độ cao hơn của hứng thú, các em có hành động thực tiễn như thế nào đối với các môn học của ngành nghề mà tương lai các em sẽ sống, làm việc theo ngành nghề các em đang theo học.

2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

2.1. Hứng thú học tập các học phần của sinh viên ngành TLH (QTNS)

Khảo sát trên 329 sinh viên của cả 4 khóa (K11; K12; K13; K14), chúng tôi có kết quả tổng hợp chung: *Bảng 2.1.*

Tổng hợp chung hứng thú của sinh viên đối với các học phần ngành tâm lý học (QTNS)

T T	Học phần	Số lượng ý kiến tự đánh giá của SV về hứng thú của mình						Tổng số ý kiến
		Hứng thú (Thường xuyên)		Bình thường (Không thường xuyên)		Chán (Không bao giờ hứng thú)		
		SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	
1	Những nguyên lý cơ bản của CN M-LN	187	56,83	130	39,51	12	3,64	329
2	Tư tưởng Hồ Chí Minh	109	38,38	161	56,69	14	4,92	284
3	Đường lối Đảng Cộng sản Việt Nam	109	38,65	160	56,73	13	4,60	282
4	Tiếng Việt thực hành	164	50,30	154	47,23	8	2,45	326
5	Đại cương văn hoá Việt Nam	236	73,06	85	26,31	2	0,61	323
6	c. Tâm lý học tuyên truyền	165	55,18	122	40,80	12	4,01	299
7a	Tiếng Anh 1	85	30,79	137	49,63	54	19,56	276
7b	Tiếng Anh 2	91	36,99	113	45,93	42	17,07	246
8	Tin học	165	52,88	130	41,66	17	5,44	312
9	Pháp luật đại cương	132	47,65	138	49,81	7	2,52	277
10	Thống kê lao động xã hội	80	43,01	100	53,76	6	3,22	186
11	a. Kinh tế học đại cương	48	54,54	40	45,45	0	0,0	88
	d. Môi trường và con người	72	41,37	79	45,40	23	13,21	174
12	Lịch sử văn minh thế giới	192	60,75	116	36,70	8	2,53	316
13	Khoa học quản lý	64	71,91	22	24,71	3	3,37	89
14	Tâm lý học đại cương 1	210	65,01	104	32,19	9	2,78	323
15	Hành vi con người và môi trường xã hội	161	58,54	102	37,09	12	4,36	275
16	Logic học	134	49,26	130	47,79	8	2,94	272
17	Xã hội học đại cương	173	55,80	129	41,61	8	2,58	310
18	c. Khoa học giao tiếp	197	69,12	79	27,71	9	3,15	285

19	Giải phẫu và sinh lý hoạt động thần kinh cấp cao	122	38,48	163	51,41	32	10,09	317
20	Lịch sử Tâm lý học	162	59,12	101	36,86	11	4,01	274
21	Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu TLH	177	63,44	93	33,33	9	3,22	279
22	Thống kê xã hội	109	35,27	166	53,72	34	11,00	309
23	Tâm lý học đại cương II	202	63,72	109	34,38	6	1,89	317
24	Tâm lý học xã hội	120	64,86	55	29,72	10	5,40	185
25	Tâm lý học phát triển	179	64,62	88	31,76	10	3,61	277
26	Tâm lý học nhân cách	178	64,25	84	30,32	15	5,41	277
27	Chẩn đoán tâm lý	136	50,37	112	41,48	22	8,14	270
28	Tâm lý học quản lý	116	62,70	64	34,59	5	2,70	185
29	Tâm lý học lao động	112	60,54	69	37,29	4	2,16	185
30	Tâm lý học pháp luật	99	52,94	77	41,17	11	5,88	187
31	Tâm lý học giáo dục	113	61,41	63	34,23	8	4,34	184
32	Tâm lý học tham vấn	101	54,01	77	41,17	9	4,81	187
33	Tâm bệnh học	109	59,23	60	32,60	15	8,15	184
34	b. Đạo đức nghề nghiệp	59	67,04	29	32,95	0	0,0	88
35	Quản lý Nhà nước về lao động-xã hội	54	60,67	32	35,95	3	3,37	89
36	Hành vi tổ chức	70	78,65	19	21,34	0	0,0	89
37	Quản trị nhân lực	97	52,71	77	41,84	10	5,43	184
38	Nguồn nhân lực	95	51,91	84	45,90	4	2,18	183
39	Kế hoạch hoá nguồn nhân lực	66	75,00	22	25,00	0	0,0	88
40	Định mức lao động	45	51,13	43	48,86	0	0,0	88
41	Luật lao động	77	87,50	11	12,50	0	0,0	88
42	Tổ chức lao động khoa học trong các doanh nghiệp	66	75,00	22	25,00	0	0,0	88
43	Tiền công, tiền lương	61	69,31	27	30,68	0	0,0	88
44	a. Chính sách xã hội	57	68,67	23	27,71	3	3,61	83
	d. Xã hội học về giới	100	58,13	63	36,62	9	5,23	172
	e. Nhân tướng học trong quản trị nhân sự	56	59,57	36	38,29	2	2,12	94
45	1. Tâm lý trong QL kinh doanh	40	78,43	11	21,56	0	0,0	51
	2. Thị trường lao động	30	58,82	21	41,17	0	0,0	51

Nhìn bảng tổng hợp, chúng ta thấy, học phần nào cũng có ít nhất là 30% sinh viên thể hiện thái độ cảm xúc hứng thú học tập của mình.

Bảng 2.2. Một số học phần tỷ lệ sinh viên thể hiện cảm xúc của hứng thú học tập cao từ 75% trở lên

TT	Học phần	Số lượng ý kiến tự đánh giá của SV về hứng thú của mình						Tổng số ý kiến
		Hứng thú (Thường xuyên)		Bình thường (Không thường xuyên)		Chán (Không bao giờ)		
		SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	
1	Luật lao động	77	87,50	11	12,50	0	0,0	88
2	Hành vi tổ chức	70	78,65	19	21,34	0	0,0	89
3	1. Tâm lý trong QL kinh doanh	40	78,43	11	21,56	0	0,0	51
4	Kế hoạch hoá nguồn nhân lực	66	75,00	22	25,00	0	0,0	88
5	Tổ chức lao động khoa học trong các doanh nghiệp	66	75,00	22	25,00	0	0,0	88

Bảng 2.3. Những học phần có dưới 50% sinh viên thể hiện thái độ cảm xúc hứng thú

TT	Học phần	Số lượng ý kiến tự đánh giá của SV về hứng thú của mình						Tổng số ý kiến
		Hứng thú (Thường xuyên)		Bình thường (Không thường xuyên)		Chán (Không bao giờ)		
		SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	
1	Tiếng Anh 1	85	30,79	137	49,63	54	19,56	276
2	Thống kê xã hội	109	35,27	166	53,72	34	11,00	309
3	Tiếng Anh 2	91	36,99	113	45,93	42	17,07	246
4	Tư tưởng Hồ Chí Minh	109	38,38	161	56,69	14	4,92	284
5	Đường lối Đảng Cộng sản Việt Nam	109	38,65	160	56,73	13	4,60	282
6	Giải phẫu và sinh lý hoạt động thần kinh cấp cao	122	38,48	163	51,41	32	10,09	317
7a	d. Môi trường và con người	72	41,37	79	45,40	23	13,21	174
7b	Thống kê lao động xã hội	80	43,01	100	53,76	6	3,22	186
8	Pháp luật đại cương	132	47,65	138	49,81	7	2,52	277
9	Logic học	134	49,26	130	47,79	8	2,94	272

Đánh giá chung:

- Các học phần khác nhau, sinh viên thể hiện thái độ cảm xúc của mình không giống nhau.

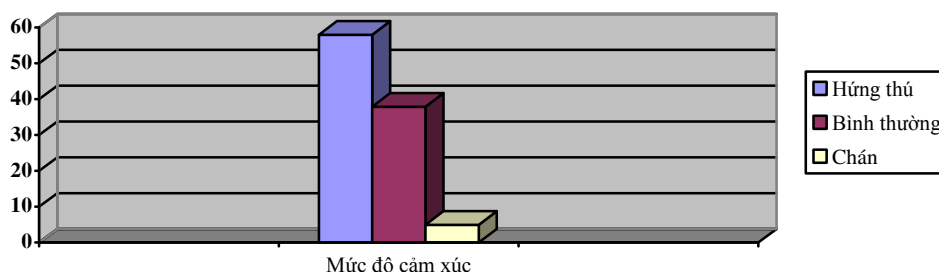
- Đa số học phần thuộc chương trình giáo dục đại học ngành TLH (QTNS) đều có hơn 50% sinh viên trở lên thể hiện thái độ cảm xúc hứng thú học tập của mình. (Chúng tôi nhấn mạnh: Mức độ 1, hay còn gọi là hứng thú thụ động). Một số học phần tỷ lệ sinh viên thể hiện cảm xúc hứng thú cao (Luật Lao động: 87,5% SV). Thấp nhất, sinh viên thể hiện không thú của mình đó là tiếng Anh. Và đây cũng là môn học tỷ lệ sinh viên thể hiện sự chán ngán của mình cao hơn các môn học khác (19,56%).

Bảng 2.4. Hứng thú học tập nghề nghiệp của sinh viên ngành TLH (QTNS)

T T	Học phần	Số lượng ý kiến tự đánh giá của SV về hứng thú của mình						Tổng số ý kiến
		Hứng thú (Thường xuyên)		Bình thường (Không thường xuyên)		Chán (Không bao giờ)		
		SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	SL	Tỷ lệ (%)	
1	Tổng chung (50 HP)	5782	2897,52	4132	1896,11	499	249,02	10413
2	TBC (cho mỗi HP)	115,64	57,95	82,64	37,92	9,98	4,98	208,26

Số liệu trên được thể hiện trên biểu đồ sau:

Biểu đồ 1. Biểu đồ so sánh biểu hiện cảm xúc đối với các môn học



Bảng số liệu, biểu đồ trên cho thấy: Bình quân chung cho mỗi học phần thuộc chương trình đào tạo ngành TLH(QTNS), có:

- 57,95 % sinh viên thường xuyên có hứng thú học tập ở mức độ 1 đối với các môn học.
- 37,92% sinh viên không thường xuyên có hứng thú ở mức độ 1 đối với học tập
- 4,98% sinh viên không bao giờ có hứng thú ở mức độ 1 đối với học tập.

Tuy nhiên, tỷ lệ này mới chỉ dừng lại ở tự đánh giá (TĐG) về sự thích thú khoái cảm của họ khi học tập các môn học, tức mức độ 1 của hứng thú (Hứng thú thụ động). Nếu xét về khía cạnh thái độ đó của sinh viên đối với các học phần của chương trình

đào tạo theo sự tự đánh giá của họ, chúng ta có thể kết luận: Quá nửa sinh viên (57,95%), ngành TLH (QTNS) là có hứng thú ở mức độ 1 đối với việc học tập trong quá trình đào tạo. Tuy vậy còn một số không lớn, không bao giờ có hứng thú học tập. Số này chiếm 4,98%.

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với sự vật, hiện tượng vừa có ý nghĩa đối với đời sống tâm lý của cá nhân, vừa mang lại khoái cảm cho cá nhân ấy. Ở trên, tỷ lệ mức độ hứng thú mới chỉ là sự tự đánh giá khoái cảm của sinh viên đối với các môn học. Vậy đánh giá về ý nghĩa của các môn học ấy đối với đời sống tâm lý của sinh viên như thế nào? Đây là một đặc trưng quan trọng của đối tượng gây nên hứng thú của cá nhân, cá nhân phải có được nhận thức về ý nghĩa của nó đối với đời sống riêng của họ. Sau đây là kết quả điều tra:

Bảng 2.5. Nguyên nhân gây hứng thú học tập các học phần của sinh viên, xếp theo thứ bậc

T T	Nguyên nhân gây hứng thú học tập các học phần của sinh viên	Tổng số nghiệm thể	Số ý kiến lựa chọn	Tỷ lệ (%)	Thứ bậc
1	Kiến thức của học phần ấy có ý nghĩa với cuộc sống của tôi, tôi tìm thấy ý nghĩa thực tiễn của nó.	291	288	98,96	1
2	Tôi thấy học phần ấy có kiến thức bổ ích cho ngành nghề mà tôi sẽ làm.	291	261	89,69	2
3	Kiến thức học phần ấy hay, hấp dẫn, lý thú.	291	245	84,19	3

Bảng số liệu trên cho thấy: 98,96% sinh viên lựa chọn: Nguyên nhân làm họ có hứng thú với việc học các môn học vì cho rằng: Kiến thức của học phần ấy có ý nghĩa với cuộc sống của họ, họ tìm thấy ý nghĩa thực tiễn của nó. 89,69% sinh viên cho rằng: Họ có hứng thú đối với việc học tập học phần vì: Học phần ấy có kiến thức bổ ích cho ngành nghề mà họ sẽ làm. Và 84,19% sinh viên cho rằng: Họ có hứng thú học tập môn học vì “Kiến thức học phần ấy hay, hấp dẫn, lý thú”.

Như chúng ta đã biết: Một sự vật, hiện tượng nào đó chỉ có thể trở thành đối tượng của hứng thú khi chúng thoả mãn 2 điều kiện sau đây:

- Điều kiện 1: Có ý nghĩa với cuộc sống của cá nhân.
- Điều kiện 2: Có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân.

Như vậy, xuất phát từ quan điểm về hứng thú, việc sinh viên có hứng thú đối với các học phần của chương trình đào tạo đều hội tụ đủ cả hai điều kiện đó là nhận thức và tình cảm của họ đối với môn học. Do vậy, kết hợp 2 điều kiện trên, chúng ta có thể kết luận:

Có khoảng 57,95 % sinh viên ngành TLH (QTNS) là có hứng thú đối với hoạt động học tập các môn học trong quá trình đào tạo. (Hứng thú ở mức độ 1)

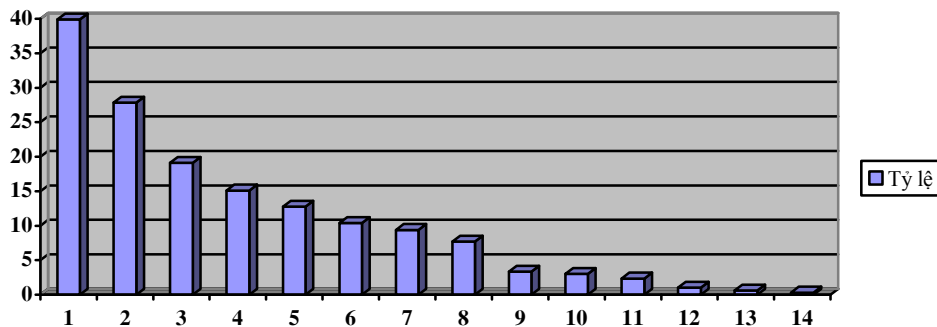
Bảng 2.6. Nguyên nhân gây mất hứng thú học tập của sinh viên ngành TLH (QTNS)

TT	Các nguyên nhân gây mất hứng thú học tập của sinh viên	Tổng số nghiệm thể	Số lượng ý kiến	Tỷ lệ (%)	Thứ bậc
1	Phương pháp giảng dạy của GV chưa tốt, không hấp dẫn, nhàm chán, khó hiểu, không tạo ra hứng thú cho SV, không gắn với nghề nghiệp, SV không biết ý nghĩa của môn học.	298	119	39,93	1
2	Kiến thức học phần trừu tượng, khô khan, rắc rối, khó hiểu, khó tiếp thu, khó học, khó ghi nhớ, không hấp dẫn.	298	83	27,85	2
3	Học phần không sát với thực tế, với định hướng ngành nghề, không liên quan đến ngành, nghề. Kiến thức học phần không áp dụng vào thực tế, vào công việc sau này.	298	57	19,12	3
4	Không hứng thú với ngành học, không biết học xong ra trường sẽ làm gì? Nghề nghiệp mờ mờ, không rõ ràng. Bằng tốt nghiệp không như thông báo tuyển sinh. Đào tạo một đẳng, cấp bằng một nẻo.	298	45	15,10	4
5	Thiếu tài liệu học tập, tài liệu lan man, thiếu thống nhất, trang thiết bị dạy học kém	298	38	12,75	5
6	Học chỉ nặng lý thuyết, thiếu thực tế, thực hành	298	31	10,40	6
7	GV khắt khe, khó tính, khiển trách SV vô lý, tạo ra áp lực đối với sinh viên, sinh viên sợ hãi, làm mất hứng thú môn học	298	28	9,39	7
8	GV không tâm huyết với nghề nghiệp, không nhiệt tình giảng dạy	298	23	7,71	8
9	GV không công bằng trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên	298	10	3,35	9
10	Môn học có quá nhiều bài tập, tự học, thảo luận nhiều, giờ thảo luận nhàm chán	298	9	3,02	10
11	Không hiểu bài, không hiểu học nó để làm gì	298	7	2,34	11
12	Giáo viên không quan tâm đến sinh viên	298	3	1,0	12
13	Cơ thể mệt mỏi, thời tiết khó chịu	298	2	0,60	13
14	Bầu không khí tâm lý của tập thể không tốt, thiếu đoàn kết	298	1	0,30	14

Bảng số liệu trên cho thấy: Có nhiều nguyên nhân dẫn đến gây mất hứng thú học tập của sinh viên. Qua câu hỏi mở, điều tra từ phía sinh viên, chúng tôi tổng hợp có 14 nguyên nhân cơ bản đã làm sinh viên mất hứng thú đối với học tập. Nguyên nhân đầu tiên là từ phía giáo viên. Trong đó các ý kiến tập trung vào phương pháp giảng dạy, khả

năng chuyên môn của giáo viên (39,93%). Và đây là nguyên nhân số 1 dẫn sinh viên đến mất hứng thú với môn học.

Biểu đồ 2. Nguyên nhân làm mất hứng thú học tập của SV



Chú thích: Trục tung: Tỷ lệ %; Trục hoành: Các nguyên nhân theo số thứ tự trong bảng số liệu.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, qua các số liệu trên, chúng ta có thể đi đến một số kết luận chung như sau:

- Hơn nửa số sinh viên ngành TLH (QTNS) là có hứng thú học tập ở mức độ 1 trong quá trình đào tạo. Hứng thú đó của sinh viên chỉ mới dừng lại ở thể nghiệm về nhận thức, tình cảm của họ đối với các học phần trong quá trình đào tạo (hứng thú thụ động).

- Hứng thú học tập nghề nghiệp của đa số sinh viên ngành TLH (QTNS) chưa thật sự sâu sắc, chưa thật sự đủ sức mạnh (còn gọi là hứng thú hời hợt bên ngoài) để lôi cuốn sinh viên vào trong hành động thực tế để vươn tới đối tượng của hứng thú.

- Chỉ có một số ít sinh viên ngành TLH (QTNS) là có hứng thú thực sự, đạt đến mức độ cao của hứng thú (mức độ 2) (hay còn gọi là hứng thú tích cực; hứng thú sâu sắc) đối với các học phần trong quá trình đào tạo.

- Nguyên nhân gây hứng thú học tập của sinh viên trước hết đó là bản thân họ nhận thức được ý nghĩa thực tiễn và ý nghĩa nghề nghiệp của kiến thức các học phần mà họ được học, chứ không phải trước hết là từ phía người dạy.

- Có nhiều nguyên nhân dẫn đến làm mất hứng thú học tập của sinh viên nhưng trong đó giáo viên là một trong các yếu tố cơ bản tạo ra sự mất hứng thú học tập của sinh viên. Trong đó trước hết là phương pháp dạy học chưa tốt, không hấp dẫn, nhàm chán, khó hiểu, không tạo ra hứng thú cho SV, không gắn với nghề nghiệp, SV không biết ý nghĩa của môn học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. <http://ngoinhachungnet.com/>
2. GS. Đặng Vũ Hoạt - PTS. Hà Thị Đức, *Lý luận dạy học đại học* (Tài liệu dùng cho sinh viên và cán bộ quản lý giáo dục - học viên cao học).
3. PGS. Lê Văn Hồng (chủ biên), PGS.TS Lê Ngọc Lan, *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, NXB GD, 1998.
4. PGS. TS Nguyễn Thạc (chủ biên), PGS. TS Phạm Thanh Nghị, *Tâm lý học sư phạm đại học*, NXB ĐHSP, 2007.
5. Trần Trọng Thủy (chủ biên), *Tâm lý học*, Giáo trình đào tạo giáo viên tiểu học, NXB GD, 1998.
6. Nguyễn Xuân Thúc (chủ biên), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB ĐHSP, 2006.
7. Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), *Tâm lý học đại cương*, NXB Giáo dục, 2003.

THE FACTS OF LEARNING INTEREST AMONG STUDENTS OF PSYCHOLOGY FACLUJY ORIENTED HUMAN RESOURCE MANAGEMENT DEPARTMENT

Le Huu Mui

ABSTRACT

Interest plays an important role in learning activities and it has become a great concern of researchers. Research results show that more than half students of Psychology Faculty (Oriented Human Resource Management) have interest in learning at level 1, accounting for 57,95 percent. Most of the students at Faculty have not had enough high interest (also known as superficial excitement) to become objects of interest. The number of students who find the real interest in learning, reaching a high level of interest (level 2) for parts of the training process accounts for only 16,61 percent. Teachers are also one of the major factors relating to student's losing interest.

Key words: *interest, studying, student, Hong Duc University.*

Người phản biện: PGS.TS. Nguyễn Xuân Thúc; Ngày nhận bài: 02/12/2012; Ngày thông qua phản biện: 20/12/2012; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

LUYỆN TẬP CHO HỌC SINH HOẠT ĐỘNG PHÁT HIỆN, THỰC HÀNH QUY TẮC THUẬT GIẢI, TỰA THUẬT GIẢI TRONG QUÁ TRÌNH DẠY HỌC ĐẠI SỐ 10

Phạm Anh Giang¹

TÓM TẮT

Mục đích của bài báo là nhằm chỉ ra các quan điểm chính trong việc phát triển năng lực, suy nghĩ của sinh viên. Ở mỗi quan điểm, chúng tôi sẽ nêu quá trình nghiên cứu, khám phá, thiết lập và thực hiện các nguyên tắc thuật giải, tựa thuật giải bằng cách đưa ra các ví dụ cụ thể.

Từ khóa: Phát hiện, thực hành, quy tắc, thuật giải, tựa thuật giải, đại số 10.

1. MỞ ĐẦU

Trong môn Toán, có nhiều dạng toán được giải quyết nhờ quy tắc thuật giải, quy tắc tựa thuật giải. Qua việc tìm tòi quy tắc thuật giải, qui tắc tựa thuật giải để giải từng bài toán, từng dạng toán, sẽ góp phần thúc đẩy sự phát triển các thao tác trí tuệ cho học sinh. Thực tế cho thấy, vấn đề tìm tòi, phát hiện thuật giải, quy tắc tựa thuật giải chưa được quan tâm đúng mức, giáo viên chưa thành thạo trong việc khai thác các tình huống, các nội dung dạy học nhằm phát triển tư duy thuật giải cho học sinh.

2. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Hoạt động tư duy thuật giải

Phương thức tư duy thuật giải thể hiện ở những hoạt động sau: T1: Thực hiện các thao tác theo một trình tự xác định phù hợp với một thuật giải; T2: Phân tích một quá trình thành những thao tác được thực hiện theo một trình tự xác định; T3: Khái quát hoá một quá trình diễn ra trên một số đối tượng riêng lẻ thành một quá trình diễn ra trên một lớp đối tượng; T4: Mô tả chính xác một quá trình tiến hành một hoạt động; T5: Phát hiện thuật giải tối ưu để giải quyết một công việc [2; 383].

Hoạt động T1 thể hiện năng lực thực hiện thuật giải. Các hoạt động từ T2 đến T5 thể hiện năng lực xây dựng thuật giải. Cả 5 hoạt động trên được gọi là các hoạt động của tư duy thuật giải. Ta thấy rằng, để phát triển tư duy thuật giải cho học sinh trong dạy học toán, giáo viên phải tổ chức, điều khiển các hoạt động tư duy thuật giải. Thông qua hoạt động đó giúp học sinh nắm vững, củng cố các quy tắc, đồng thời phát triển tư duy thuật giải cho học sinh.

¹ ThS. Phòng Kế hoạch – Tài chính, Trường Đại học Hồng Đức

2.2. Một số phương thức nhằm rèn luyện hoạt động phát hiện, thực hành quy tắc thuật giải - tựa thuật giải trong dạy học toán

2.2.1. Phương thức 1: Trong quá trình truyền thụ tri thức toán học cần quan tâm xây dựng các quy trình dạy học

Hình thành một quy trình là hình thành một tri thức phương pháp. Tri thức phương pháp rất quan trọng trong việc rèn luyện cho học sinh tính độc lập, tính tự giác, thói quen tự kiểm tra trong hoạt động. Chẳng hạn, xây dựng quy trình giải dạng bất phương trình $\sqrt{f(x)} > g(x)$.

Ví dụ 1: Dạy học giải dạng bất phương trình $\sqrt{f(x)} > g(x)$, ($f(x), g(x)$ là các biểu thức chứa biến x).

Để giúp học sinh phát hiện ra thuật giải giáo viên có thể sử dụng phương pháp đàm thoại giải quyết vấn đề như sau:

Sau khi nêu dạng của bất phương trình, giáo viên yêu cầu học sinh làm các bài tập sau: Giải các bất phương trình a. $\sqrt{2+3x} > x$, b. $\sqrt{x^2-1} - x > 2$.

Giáo viên hướng dẫn học sinh giải (a) bài tập trên bằng các câu hỏi định hướng như sau: *Hãy nêu điều kiện xác định của bất phương trình đã cho?* $2+3x \geq 0$.

Để khử dấu căn chứa ẩn, ta phải xét những trường hợp nào?

Trường hợp 1: $x < 0$; Trường hợp 2: $x \geq 0$.

Trong trường hợp $x < 0$, vế phải của bất phương trình âm, vế trái của bất phương trình dương, hãy cho biết tập nghiệm của bất phương trình?

Nghiệm của bất phương trình là nghiệm chung của $2+3x \geq 0$ và $x < 0$ (1).

Trong trường hợp $x \geq 0$, ta thấy hai vế bất phương trình đều dương, hãy biến đổi bất phương trình đã cho thành bất phương trình đơn giản hơn? $2+3x \geq x^2$ (2).

Bất phương trình đã cho tương đương với hệ nào? (Tương đương với hệ bao gồm hai bất phương trình (1), (2)).

Kết luận: bất phương trình $\sqrt{2+3x} > x \Leftrightarrow$ (I) $\begin{cases} 2x+3 \geq 0 \\ x < 0 \end{cases}$ hoặc (II)

$$\begin{cases} x \geq 0 \\ 2x+3 > x^2 \end{cases}$$

Tập nghiệm của bất phương trình trên là hợp các tập nghiệm của hai hệ bất phương trình (I) và (II).

Với cách giải tương tự học sinh hoàn toàn có thể độc lập giải được bất phương trình (b).

Từ đó giáo viên hướng dẫn học sinh hình thành phép biến đổi tương đương nhằm giải bất phương trình $\sqrt{f(x)} > g(x)$ như sau:

Để giải bất phương trình ta cần làm gì? Cần làm mất dấu căn để đưa về bất phương trình không còn căn thức.

Để làm mất căn thức ta làm gì? Bình phương hai vế bất phương trình.

Khi bình phương hai vế bất phương trình muốn thu được bất phương trình tương đương ta cần có điều kiện gì? Cả hai vế bất phương trình đều không âm.

$$\text{Hãy tiến hành bình phương hai vế: } \begin{cases} \sqrt{f(x)} > g(x) \\ g(x) \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \\ f(x) \geq 0 \end{cases}$$

Có điều kiện nào không cần thiết không? Hãy xem xét!

$$\begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \\ f(x) \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \end{cases}$$

Như vậy điều kiện $f(x) \geq 0$ là không cần thiết.

$$\text{Hãy viết lại phép biến đổi! } \begin{cases} \sqrt{f(x)} > g(x) \\ g(x) \geq 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \end{cases}$$

Đây là phép biến đổi ứng với điều kiện nào? Vế trái dương tức là: $g(x) \geq 0$.

Vế trái có thể âm được không? $g(x)$ vẫn có thể nhận giá trị âm.

Khi đó không thể bình phương, nhưng có nêu được kết luận về nghiệm của bất phương trình không? $\begin{cases} \sqrt{f(x)} > g(x) \\ g(x) < 0 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) \geq 0 \\ g(x) < 0 \end{cases}$

Kết hợp hai khả năng $g(x) \geq 0$ và $g(x) < 0$ ta có điều gì?

$$\sqrt{f(x)} > g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > g^2(x) \\ g(x) \geq 0 \end{cases} \text{ hoặc } \begin{cases} f(x) \geq 0 \\ g(x) < 0 \end{cases}$$

Các hoạt động trên làm cơ sở để học sinh dần dần hình thành thuật giải bất phương trình.

Bước 1: Biến đổi bất phương trình thành dạng: $\sqrt{f(x)} > g(x)$;

Bước 2: Đặt điều kiện $f(x) \geq 0$. Tìm giá trị của x để $g(x) < 0$; $g(x) \geq 0$;

Bước 3: Giải hệ bất phương trình $\begin{cases} f(x) \geq 0 \\ g(x) < 0 \end{cases}$ được tập nghiệm S_1 ;

Bước 4: Khử căn thức bằng cách bình phương hai vế;

Bước 5: Giải hệ bất phương trình $\begin{cases} g(x) \geq 0 \\ f(x) > g^2(x) \end{cases}$ được tập nghiệm S_2 ;

Bước 6: Tìm hợp của hai tập nghiệm $S_1 \cup S_2$;

Bước 7: Trả lời.

2.2.2. *Phương thức 2: Chú ý thích đáng việc truyền thụ những tri thức phương pháp về tư duy thuật giải trong khi tổ chức, điều khiển tập luyện các hoạt động*

Tác giả trong [3; 57] đã đề xuất một hệ thống tri thức phương pháp về tư duy thuật giải cần truyền thụ cho học sinh, hệ thống đó bao gồm: *Thứ nhất*: tìm hiểu bài toán một cách tổng hợp, phát hiện những đặc thù, dấu hiệu riêng biệt của bài toán; *Thứ hai*: phân tích bài toán để thấy rõ giả thiết và kết luận của bài toán. Cố gắng tìm một phương tiện trực quan biểu thị bài toán; *Thứ ba*: phân tích bài toán thành từng bộ phận hoặc thành những bài toán đơn giản hơn; *Thứ tư*: mò mẫm và dự đoán bằng cách phân chia thành các trường hợp. Xem xét các trường hợp (kết hợp với suy luận) bằng cách xét các trường hợp đặc biệt, tương tự, khái quát, ...; *Thứ năm*: quy lạ về quen; *Thứ sáu*: kiểm tra lại kết quả. Tìm cách giải hợp lý hơn bằng cách khắc phục điều chưa hợp lý của lời giải cũ hoặc thay đổi cách nhìn đối với bài toán; sử dụng kết quả hay cách giải hay cho bài toán khác; đề xuất bài toán mới. Chẳng hạn, như: *tìm hiểu bài toán một cách tổng hợp, phát hiện những đặc thù, dấu hiệu riêng biệt của bài toán.*

Ví dụ 2: Giải phương trình $(x+1)(x+3)(x+5)(x+7) = 9$.

Giáo viên hướng dẫn học sinh giải bài toán như sau:

Ở bài toán này, nếu khai triển về trái, đưa phương trình về dạng phương trình bậc bốn đầy đủ: $ax^4 + bx^3 + cx^2 + dx + e = 0$ ($a \neq 0$), rồi thực hiện giải. Khi đó học sinh sẽ gặp nhiều khó khăn vì phương trình bậc bốn đầy đủ không có thuật giải tổng quát.

Hãy nhận xét các hệ số có mặt trong các thừa số ở vế trái? $1+7 = 3+5 = 8$.

Hãy đưa ra cách biến đổi thích hợp để các biểu thức gần nhau hơn!

Ở vế trái, ghép các thừa số thứ nhất với thừa số thứ tư, thừa số thứ hai với thừa số thứ ba ta được: $(x^2 + 8x + 7)(x^2 + 8x + 15) = 9$.

Các thừa số của vế trái có đặc điểm chung gì? Có chung thừa số $x^2 + 8x$.

Căn cứ vào nhận xét trên hãy đưa ra cách giải quyết bài toán?

Đặt $t = (x^2 + 8x + 7)$, phương trình trở thành: $(t + 7)(t + 15) = 9$.

Bằng cách trừu tượng hoá các số cụ thể, giáo viên yêu cầu học sinh đề xuất bài toán tổng quát và xây dựng cách giải dạng toán này.

Ngoài những tri thức phương pháp trên giáo viên có thể tổ chức cho học sinh thực hiện một số tiến trình dạy học tri thức phương pháp có tính chất thuật giải một cách tường minh như sau:

a) *Tiến trình suy diễn*: Để truyền thụ cho học sinh phương pháp giải một loại toán nào đó mà phương pháp này có tính chất thuật giải thì chúng ta có thể thực hiện các bước như sau:

Bước 1: Trình bày bài toán tổng quát cần giải quyết; *Bước 2*: Tìm kiếm và trình bày phương pháp để giải bài toán này; *Bước 3*: Ví dụ minh họa, luyện tập, củng cố phương pháp.

Để phát huy tính tích cực của học sinh, giáo viên nên tổ chức cho họ tự thực hiện các bước 2 và 3. Tuy nhiên, trong một số trường hợp, ở bước 2, giáo viên có thể bỏ qua giai đoạn tìm kiếm phương pháp (nếu công việc này không thuận lợi và mất khá nhiều thời gian) mà giới thiệu trực tiếp ngay phương pháp này.

b) *Tiến trình quy nạp*: Để học sinh nắm được cách giải của một loại toán nào đó, giáo viên có thể tổ chức cho các em học sinh thực hiện các bước như sau:

Bước 1: Yêu cầu học sinh giải một số bài toán cụ thể cùng dạng với độ khó tăng dần; *Bước 2*: Yêu cầu học sinh nhận xét những đặc điểm chung bản chất thể hiện trong lời giải của các bài toán trên. Từ đó học sinh đề xuất (dưới sự định hướng của giáo viên) bài toán tổng quát và phương pháp chung giải bài toán này; *Bước 3*: Củng cố, luyện tập phương pháp vừa phát hiện thông qua việc giải các bài tập cụ thể khác thuộc cùng một dạng vừa nêu.

2.2.3. *Phương thức 3: Kết hợp nhuần nhuyễn giữa việc tập luyện thành thạo các quy tắc, thuật giải đã biết và xây dựng quy tắc tựa thuật giải trong khi dạy học*

Việc phát triển ở học sinh năng lực tư duy sáng tạo đòi hỏi học sinh phải thoát ra kiểu học tập trong đó họ chỉ biết áp dụng một cách máy móc các thuật giải đã biết. Nói cách khác học sinh tìm tòi chính thuật giải phải đóng vai trò trung tâm trong hoạt động giải toán.

Do đó, ngay cả đối với những dạng toán đã có thuật giải trong Chương trình Toán phổ thông cũng cho phép rèn luyện tư duy độc lập và sáng tạo cho học sinh nếu giáo

viên không cung cấp sẵn các thuật giải này, mà tổ chức cho họ tự tìm tòi ra thuật giải đó, nghĩa là cần thoát khỏi kiểu dạy: *giáo viên trình bày thuật giải tổng quát; cho ví dụ minh họa; yêu cầu học sinh làm các bài tập vận dụng thuật giải vừa cung cấp.*

Hiện nay, những qui tắc tựa thuật giải, phương pháp tìm đoán thường không phải là đối tượng dạy học tường minh trong trường phổ thông. Những qui tắc, phương pháp tìm đoán chỉ là những gợi ý giải quyết vấn đề chứ không phải là những thuật giải bảo đảm chắc chắn dẫn tới thành công. Vì vậy, khi cho học sinh sử dụng chúng, cần rèn luyện cho học sinh tính mềm dẻo, linh hoạt, biết điều chỉnh phương hướng, thay đổi phương pháp khi cần thiết. Sẽ không có gì đáng ngại nếu học sinh không thành công khi áp dụng một qui tắc, phương pháp tìm đoán nào đó. Điều quan trọng là tới một lúc nào đó, họ phải phát hiện ra sự lầm đường, biết thay đổi phương hướng và cuối cùng đi tới thành công. Chẳng hạn, xây dựng quy tắc tựa thuật giải: *sử dụng Bất đẳng thức Cô si để tìm giá trị nhỏ nhất, giá trị lớn nhất.*

Trong Bất đẳng thức Cô si có nhiều dấu hiệu mà ta có thể căn cứ vào đó để xây dựng thuật giải cho một lớp các dạng toán trên. Ở đây, chúng tôi chỉ đưa ra một dấu hiệu để xây dựng quy tắc tựa thuật giải trên.

Dấu hiệu: Nếu tích của n số không âm x_1, x_2, \dots, x_n không đổi thì tổng $S = x_1 + x_2 + \dots + x_n$ đạt giá trị nhỏ nhất khi: $x_1 = x_2 = \dots = x_n$.

Chẳng hạn: Tìm giá trị nhỏ nhất của hàm số $y = f(x)$. Trong đó, $f(x)$ cho dưới dạng $f(x)$ là tổng của các số hạng không âm mà tích của chúng không đổi, hoặc sau một số bước biến đổi ta có thể đưa $f(x)$ về được dạng tổng của các số hạng không âm mà tích của chúng không đổi.

* Một số ví dụ giúp học sinh thực hiện, xây dựng quy tắc tựa thuật giải để giải quyết dạng toán trên

Ví dụ 3: Cho hàm số $f(x) = x^2 + \frac{2}{x}$.

Tìm giá trị lớn nhất của hàm số trên khoảng $K = (0; +\infty)$.

Giáo viên có thể định hướng như sau: Nhận xét rằng: Công thức biểu diễn hàm số được cho dưới dạng tổng của hai số không âm nhưng tích của chúng chưa phải là một số không đổi do vậy, để áp dụng dấu hiệu cần phân tích $f(x)$ thành tổng của các số không âm mà tích của chúng không đổi.

- Phân tích: $f(x) = x^2 + \frac{2}{x} = x^2 + \frac{1}{x} + \frac{1}{x}$.

- Áp dụng Bất đẳng thức Cô si cho 3 số dương: $x^2; \frac{1}{x}; \frac{1}{x}$.

Ta có $x^2 + \frac{1}{x} + \frac{1}{x} \geq 3\sqrt{x^2 \cdot \frac{1}{x} \cdot \frac{1}{x}} = 3$.

Dấu bằng xảy ra khi và chỉ khi $x^2 = \frac{1}{x} = \frac{1}{x} \Leftrightarrow x = 1$.

- Kết luận: $\min_{(0;+\infty)} f(x) = 3$ đạt được khi: $x = 1$.

* Giáo viên hướng dẫn học sinh mô tả, xây dựng các bước giải bài toán trên:

Bước 1: Xác định tập khảo sát.

Bước 2: Phân tích số hạng $\frac{2}{x}$ sao cho $f(x)$ là tổng của các số không âm mà tích

của chúng không đổi.

Bước 3: Áp dụng Bất đẳng thức Cô si cho các số tìm được ở bước 2.

Bước 4: Kết luận giá trị nhỏ nhất của $f(x)$.

Giáo viên có thể đưa ra một ví dụ tương tự khác với mức độ khó hơn và yêu cầu học sinh thực hiện như Ví dụ 3. Chẳng hạn, tìm giá trị nhỏ nhất của hàm

số: $f(x) = x + \frac{4}{(x-1)^2}$ trên khoảng $(1; +\infty)$.

* Từ các ví dụ trên ta có thể xây dựng thuật giải cho bài toán tổng quát sau:

Bài toán: Cho hàm số: $F(x) = a.f^m(x) + \frac{b}{c.f^n(x)}$. Trong đó: a, b, c dương:

$m, n \in \mathbb{N}^*$; $f(x) > 0$ trên khoảng K; phương trình: $f^{m+n}(x) = \frac{bn}{acm}$ có nghiệm trên K.

Tìm giá trị nhỏ nhất của $F(x)$.

Thuật giải:

Bước 1: Xác định tập khảo sát.

Bước 2: Phân tích $F(x)$ thành tổng của các số hạng dương sao cho tích của chúng không đổi:

- Phân tích số hạng $a.f^m(x)$ thành tổng của n số hạng $\frac{a}{n}f^m(x)$.
- Phân tích số hạng $\frac{b}{c.f^n(x)}$ thành tổng của m số hạng $\frac{b}{mcf^n(x)}$.

Bước 3: Áp dụng Bất đẳng thức Cô si cho $m+n$ số dương tìm được ở bước 2:

- Tìm dấu bằng trong Bất đẳng thức Cô si:

Giải phương trình: $\frac{a}{n} f^m(x) = \frac{b}{mcf^n(x)}$ trên K . Tìm tập nghiệm D của phương

trình.

- Chỉ ra giá trị nhỏ nhất L của $F(x)$ từ Bất đẳng thức Cô si.

Bước 4: Kết luận: $\min_K F(x) = L$ đạt được khi $x \in D$.

Một số chú ý khi sử dụng Bất đẳng thức Cô si để tìm giá trị nhỏ nhất, giá trị lớn nhất của hàm số:

Khi dạy học phần này giáo viên cần rèn luyện cho học sinh các kỹ năng: phân tích số hạng, phân tích thừa số để sử dụng các dấu hiệu của Bất đẳng thức Cô si. Một số dấu hiệu thường gặp là: Trong bài toán có chứa các đại lượng mà tổng (hoặc tích) của chúng không đổi; các bài toán tìm giá trị nhỏ nhất, giá trị lớn nhất cho dưới dạng phân thức mà tổng các mẫu thức có giá trị lớn nhất. Từ đó giúp học sinh xây dựng được những thuật giải và quy tắc tựa thuật giải, biết vận dụng chúng một cách linh hoạt trong giải toán.

Một trong những việc quan trọng khi sử dụng Bất đẳng thức Cô si là dự đoán dấu bằng xảy ra khi nào. Thông qua việc dự đoán ta mới tìm ra sự phân tích hợp lí.

Giáo viên có thể tổ chức cho học sinh hợp tác nhóm để phát hiện ra quy tắc tựa thuật giải nói trên:

- Trước hết, giáo viên chuẩn bị sẵn một *hệ thống bài toán*, in sẵn đề để phát cho mọi học sinh.

- Sau khi tự nghiên cứu các bài toán đã cho, học sinh sẽ thảo luận nhóm về lời giải các bài toán và tìm ra quy trình các bước giải bài toán đó, chuẩn bị ý kiến, cử người trình bày ngắn gọn trước lớp.

- Thảo luận chung cả lớp: Một nhóm báo cáo quy trình của nhóm mình. Các nhóm sau phát biểu những ý kiến tán thành hoặc không tán thành với nhóm trước, những ý kiến trao đổi, bổ sung, chất vấn, yêu cầu giải đáp, hoặc phát biểu quy trình của nhóm mình.

- Giáo viên tham gia vào việc trao đổi, đánh giá, kết luận về quy trình của các nhóm và có thể đưa ra quy trình của mình, có thể chuẩn bị trước cho học sinh tham khảo.

2.2.4. Phương thức 4: Chú ý sử dụng hợp lí hình thức dạy học phân hóa trong quá trình rèn luyện tư duy thuật giải cho học sinh

Để việc dạy học phân hoá theo hướng phát triển tư duy thuật giải đạt hiệu quả cao đòi hỏi phải xác định được mức độ tập luyện sát sao với trình độ học sinh. Muốn vậy cần phải thực hiện phân bậc hoạt động tư duy thuật giải. Theo [3; 62 – 65] thì sự phân bậc hoạt động dựa vào các căn cứ sau đây: *phân bậc theo bình diện nhận thức; phân bậc theo nội dung của hoạt động tư duy thuật giải; phân bậc theo sự phức hợp của hoạt động tư duy thuật giải; phân bậc theo chất lượng của hoạt động tư duy thuật giải; phân bậc theo sự phức tạp của đối tượng hoạt động tư duy thuật giải.*

Ví dụ 4: Khi dạy học về giải các phương trình vô tỉ, ta có thể ra bài tập như sau:

a, Giải phương trình $\sqrt{(5-x)(x-2)} = x-2$ (1)

b, Giải phương trình $\sqrt{3x-3} - \sqrt{5-x} = \sqrt{2x-4}$ (2)

c, Từ nghiệm của (2) hãy viết nghiệm của phương trình

$$\sqrt{3x^2 - 9x - 9} - \sqrt{5 + 3x - x^2} = \sqrt{2x^2 - 6x - 4} \quad (3)$$

d, Xây dựng cách giải phương trình dạng

$$\sqrt{a.u(x)+b} - \sqrt{c.u(x)+d} = \sqrt{m.u(x)+n} \quad (u(x) \text{ là biểu thức chứa } x).$$

Tùy theo trình độ nhận thức của học sinh mà giáo viên yêu cầu học sinh làm bài toán nào.

Câu a có nội dung kiến thức cơ bản nên dưới sự giúp đỡ của giáo viên, học sinh trung bình, yếu có thể giải được. Câu b là mức độ yêu cầu cơ bản nên học sinh trung bình, khá có thể giải được bài toán. Câu c, d có nội dung kiến thức cao hơn và tính khái quát hóa nên học sinh khá, giỏi có thể giải được các bài toán này.

Chẳng hạn với câu c, từ (3) tương đương với

$$\sqrt{3(x^2 - 3x) - 9} - \sqrt{5 - (-3x + x^2)} = \sqrt{2(x^2 - 3x) - 4}.$$

Với cách biến đổi như vậy, học sinh dễ nhận thấy rằng, nếu thay x bởi $(x^2 - 3x)$ thì phương trình (3) thành phương trình (1). Hoặc với yêu cầu của câu d, từ cách giải các phương trình trên, học sinh dễ dàng đưa ra thuật giải phương trình tổng quát như sau:

Bước 1: Đặt điều kiện để phương trình có nghĩa:

$$a.u(x)+b \geq 0; c.u(x)+d \geq 0; m.u(x)+n \geq 0 (*).$$

Bước 2: Với điều kiện của (*) ta biến đổi phương trình như sau:

$$\sqrt{a.u(x)+b} = \sqrt{c.u(x)+d} + \sqrt{m.u(x)+n}$$

$$\Leftrightarrow a.u(x)+b = c.u(x)+d + m.u(x)+n + 2\sqrt{[c.u(x)+d].[m.u(x)+n]}.$$

Rút gọn các hạng tử đồng dạng ta được, phương trình có dạng $\sqrt{f(x)} = g(x)$. Mà dạng phương trình này đã có thuật giải.

Việc xây dựng và áp dụng những bài tập kiểu phân hoá này trong giờ học không những giúp cho học sinh hoạt động học tập phù hợp với trình độ nhận thức của mình, khơi dậy niềm tin ở khả năng bản thân.

3. KẾT LUẬN

Cần thiết phải luyện tập cho học sinh hoạt động phát hiện, thực hành quy tắc thuật giải, tựa thuật giải trong quá trình chiếm lĩnh tri thức toán học. Thực hiện điều đó là góp phần phát triển tư duy toán học cho học sinh. Tuy nhiên, muốn đạt được điều này cần phải thực hiện hiệu quả bốn phương thức chủ đạo trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. M. Alêcxêep, V. Onhisuc, M. Crugliac, V. Zabôtin (1976), *Phát triển tư duy học sinh*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
- [2]. Nguyễn Bá Kim (2009), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [3]. Vương Dương Minh (1996), *Phát triển tư duy thuật giải của học sinh trong khi dạy học các hệ thống số ở trường phổ thông*, Luận án phó tiến sĩ khoa học sư phạm - tâm lý.

TRAINING STUDENTS ABILITY TO DISCOVER, PRACTICE ALGORITHMIC AND QUASI - ALGORITHMIC RULES IN THE PROCESS OF TEACHING ALGEBRA OF AT THE 10th FORM

Pham Anh Giang

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to identify mainstream views to develop students thinking ability. For each view, a process of researching, discovering, setting up and implementing algorithmic rules, quasi - algorithmic rules by giving out axamples is stated.

Key words: *discover, pratice, rules, quasi – algrothisms, 10th form algebra.*

Người phản biện: TS. Nguyễn Hữu Hậu; Ngày nhận bài: 05/11/2012; Ngày thông qua phản biện: 02/12/2012; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

ÁP DỤNG PHƯƠNG PHÁP TỰ HỌC THEO MÔ ĐUN TRONG DẠY HỌC HÓA HỮU CƠ THEO PHƯƠNG THỨC TÍN CHỈ

Lê Thị Hoa¹, Nguyễn Thị Hương²

TÓM TẮT

Bài viết này giới thiệu một cách tiếp cận dạy học đại học thông qua phương pháp tự học theo mô đun. Phương pháp này tương đối mới mẻ đối với sinh viên song nó phù hợp với việc dạy và học theo hình thức tín chỉ, đặc biệt trong Hoá học hữu cơ - ngành học gắn gũi với thực tiễn và đời sống.

Từ khóa: *Tự học theo mô đun, hóa hữu cơ.*

1. MỞ ĐẦU

Chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang học chế tín chỉ là bước chuyển tất yếu khách quan của hệ thống giáo dục đào tạo đại học của Việt Nam theo xu thế hội nhập khu vực và quốc tế. Đào tạo đại học theo học chế tín chỉ dựa trên sự phân chia chương trình học tập thành các mô đun có thể đo lường, tích lũy và lắp ghép được để tiến tới hệ thống văn bằng theo các tiêu thức tổ hợp nhất định, được thống nhất và công nhận rộng rãi thông qua hoạt động quản lý giáo dục đào tạo ở những thời gian và địa điểm khác nhau. Đổi mới phương thức đào tạo đồng nghĩa với việc phải đổi mới cách dạy học cho phù hợp. Trong phạm vi bài viết này chúng tôi sẽ trình bày phương pháp tự học có hướng dẫn theo mô đun.

2. LÝ THUYẾT VỀ DẠY HỌC HÓA HỌC HỮU CƠ BẰNG PHƯƠNG PHÁP TỰ HỌC THEO MÔ ĐUN

Mô đun dạy học là một đơn vị, một chương trình dạy học tương đối độc lập, được cấu trúc một cách đặc biệt nhằm phục vụ cho người học, nó chứa đựng cả mục tiêu dạy học, nội dung dạy học, phương pháp dạy học và hệ thống công cụ đánh giá kết quả lĩnh hội, gắn bó chặt chẽ với nhau thành một thể hoàn chỉnh. Thực hiện phương pháp dạy học theo mô đun là qua các mô đun học mà sinh viên được dẫn dắt từng bước để đạt tới mục tiêu dạy học. Trong phương pháp tự học có hướng dẫn thì giảng viên chỉ giúp sinh viên khi cần thiết. Ví dụ như giải đáp thắc mắc, sửa chữa sai sót, động viên,... Kết thúc mỗi mô đun, giảng viên phải đánh giá kết quả học tập của họ.

2.1. Cấu trúc của mô đun dạy học

Theo I.D'Hainaut, một mô đun dạy học gồm ba bộ phận hợp thành chủ yếu: Hệ vào, thân mô đun và hệ ra. Ba bộ phận này là một chỉnh thể thống nhất.

^{1,2}ThS. Khoa Khoa học Tự nhiên, Trường Đại học Hồng Đức

Hệ vào của mô đun gồm: Tên gọi hay tiêu đề của mô đun; giới thiệu vị trí, tầm quan trọng và lợi ích của việc học theo mô đun; nêu rõ các kiến thức, kỹ năng cần có trước; hệ thống các mục tiêu của mô đun; test vào mô đun.

Thân mô đun: Là bộ phận chủ yếu của mô đun. Nó chứa đựng đầy đủ nội dung dạy học được trình bày theo một cấu trúc rất rõ ràng kèm theo những hướng dẫn cần thiết về phương pháp học tập giúp cho người học tự chiếm lĩnh được nội dung và hình thành được phương pháp tự học. Thân mô đun gồm một loạt những tiểu mô đun kế tiếp nhau. Mỗi tiểu mô đun gồm ba phần: phần mở đầu (giống hệ vào của mô đun); phần nội dung và phương pháp học tập; test trung gian. Khi cần thiết thân mô đun còn được bổ sung bởi các mô đun phụ đạo giúp cho người học bổ sung kiến thức còn thiếu, sửa chữa sai sót và ôn tập. Người học không bắt buộc phải đọc mô đun bổ trợ mà chỉ đọc khi bản thân thấy cần để bù đắp thiếu sót trong kiến thức hay đi sâu hơn do yêu cầu công việc.

Hệ ra của mô đun gồm: một bản tổng kết chung; một test kết thúc; hệ thống chỉ dẫn để tiếp tục học tập tùy theo kết quả tự học mô đun của người học. Nếu người học đã đạt được tất cả các mục tiêu của mô đun thì chuyển sang mô đun tiếp theo. Nếu không qua được phần lớn các test kết thúc thì cần phải học lại mô đun, nếu còn có một số thiếu sót khi thực hiện test kết thúc thì chỉ học lại những mô đun cần thiết chưa đạt hoặc mô đun bổ trợ.

2.2. Thiết kế nội dung dạy học chương *Hiđrocacbon thơm* bằng phương pháp tự học theo mô đun

2.3. Mục tiêu mô đun

* Về kiến thức

Sau khi học xong mô đun sinh viên cần nắm vững những kiến thức về cấu trúc của Benzen; đồng phân, danh pháp, tính chất lý hoá học, điều chế, ứng dụng của Aren.

* Về kỹ năng

Sau khi học xong sinh viên phải có: Kỹ năng đọc sách, phân tích tổng hợp vấn đề; kỹ năng giải bài tập hoá học hữu cơ liên quan đến Aren, kỹ năng trình bày trước số đông người.

* Về thái độ

Có thái độ làm việc cẩn thận, khoa học, chính xác. Xây dựng được phong cách tự học, tự nghiên cứu khoa học.

2.4. Tài liệu học tập

Giáo trình Hóa học hữu cơ Tập 1. Trần Quốc Sơn, Đặng Văn Liễu. NXB ĐHSP - 2005

Hóa học hữu cơ 1. Nguyễn Hữu Đĩnh (chủ biên). NXB GD – 2005

Bài tập hóa hữu cơ. Nguyễn Văn Tòng Trương ĐHSPTN.

Bài tập hóa hữu cơ. Nguyễn Hữu Đĩnh (chủ biên). NXB GD – 2005

2.5. Các tiêu mô đun

Coi chương *Hiđrocacbon thơm* là một mô đun ký hiệu HR, thời gian 6 tiết (4,2) và trong mô đun này chia ra ba tiêu mô đun:

Tiêu mô đun 1: Benzen và các đồng đẳng của benzen.- mã số 01

Tiêu mô đun 2: Các hợp chất thơm có vòng benzen - mã số 02

Tiêu mô đun 3: Hợp chất thơm không chứa vòng benzen.- mã số 03

2.6. Test vào mô đun

Một số câu hỏi tự kiểm tra trước khi nghiên cứu mô đun HR (đầu vào) :

Câu 1. a, Chứng minh công thức chung của dãy đồng đẳng của benzen là C_nH_{2n-6} ($n \geq 6$).

b, Viết công thức cấu tạo của các đồng phân loại benzen có công thức phân tử C_9H_{12} và gọi tên chúng theo danh pháp thường và danh pháp IUPAC.

Câu 2. Từ các chất vô cơ cần thiết hãy điều chế:

a, Toluen

b, p-clonitrobenzen

c, 1,3,5-trimetyl benzen

Câu 3. Bằng phương pháp hoá học hãy phân biệt:

a, Etylbenzen và stiren

b, Stiren và phenylaxetilen

c, Benzen và toluen

2.7. Hướng dẫn tự học

Tiêu mô đun 1: Benzen và các đồng đẳng của benzen.- mã số 01

Thời gian tự nghiên cứu: Không qui định

Thời gian thảo luận: 3 tiết (2,1)

1. Mục tiêu.

a, *Kiến thức:*

Sinh viên nắm được đồng phân, danh pháp; tính chất vật lý, hoá học; phương pháp điều chế và ứng dụng của benzen và đồng đẳng; cơ chế S_E .

b, Kỹ năng:

Rèn luyện kỹ năng phân tích, so sánh, nhận biết

Thành thạo trong việc viết các phương trình phản ứng, cơ chế phản ứng

Giải các bài tập.

2. Nội dung và phương pháp

a, Cấu trúc phân tử benzen

- Cấu trúc phân tử benzen theo Kekule, nhận xét.

- Công thức cấu tạo của benzen theo phương pháp Orbital phân tử

- Chứng minh công thức chung của dãy đồng đẳng của benzen là C_nH_{2n-6} ($n \geq 6$).

b, Đồng phân và danh pháp

- Viết công thức cấu tạo của các đồng phân loại benzen có công thức phân tử C_9H_{12} và gọi tên chúng theo danh pháp thường và danh pháp IUPAC.

- Các đồng đẳng của benzen có thể có đồng phân cấu hình không? Tại sao? Cho ví dụ minh họa.

c, Tính chất vật lý

Độ tan, nhiệt độ sôi, phổ tử ngoại, phổ hồng ngoại, phổ cộng hưởng từ proton của benzen và đồng đẳng.

d, Tính chất hoá học

- Từ cấu trúc phân tử hãy cho biết khả năng phản ứng hoá học của benzen.

- Cơ chế phản ứng S_E : halogen hoá, ankyl hoá, axyl hoá, nitro hoá, sunfo hoá. So sánh và nhận xét.

- Quy luật thế khi vòng benzen đã chứa nhóm thế.

- Phản ứng oxi hoá.

- So sánh cấu tạo và tính chất hoá học đặc trưng của aren với các hidrocarbon đã học.

Căn cứ vào nội dung hướng dẫn tài liệu tự học của sinh viên. Giảng viên hướng dẫn sinh viên thảo luận theo các câu hỏi và bài tập mà họ đã được chuẩn bị ở nhà. Sau đó bổ sung, chính xác hoá những kiến thức cần nắm.

3. Bài tập vận dụng

Câu hỏi tự kiểm tra sau khi nghiên cứu tiểu mô đun 1 (đầu ra):

Cung cấp cho sinh viên khoảng 10 câu hỏi và bài tập dưới dạng tự luận và trắc nghiệm khách quan để họ tự đánh giá kết quả học tập ở tiểu mô đun 1. Nếu đạt sinh viên sẽ được nghiên cứu tiếp tiểu mô đun 2, 3, nếu không phải quay lại tiểu mô đun 1.

Cách xây dựng tiểu mô đun 2, 3 cũng làm tương tự như tiểu mô đun 1.

Tiểu mô đun 2: Các hợp chất thơm có vòng benzen - mã số 02

Thời gian tự nghiên cứu: Không qui định

Thời gian thảo luận: 2 tiết (1,1)

Tiểu mô đun 3: Hợp chất thơm không chứa vòng benzen.- mã số 03

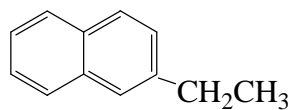
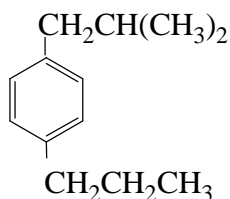
Thời gian tự nghiên cứu: Không qui định

Thời gian thảo luận: 1 tiết

Sau khi sinh viên đạt cả 3 tiểu mô đun (mô đun HR) sẽ được tham gia làm bài kiểm tra trên lớp thời gian từ 90 đến 120 phút.

2.8. Test ra mô đun

Câu 1. Hãy gọi tên theo IUPAC cho các hợp chất sau:



Câu 2. a, Cho biết điều kiện cấu tạo của một hợp chất thơm.

b, Những nét chung của cơ chế thế electrophin vào vòng benzen (halogen hóa, nitro hóa, ankyl hóa, axyl hóa).

Câu 3. Hai hidrocarbon A và B có cùng công thức phân tử C_6H_6 . A làm mất màu nhanh dung dịch nước brom và dung dịch pemanganat. B không phản ứng với hai dung dịch trên. A và B cũng đều không phản ứng tráng bạc nitrat trong dung dịch amoniac. Hãy xác định cấu tạo của A và B.

3. KẾT LUẬN

Dạy tốt - học tốt là đảm bảo sự thống nhất toàn vẹn của quá trình dạy học. Vì vậy, để có chất lượng học tập cao cần phải tổ chức quá trình dạy học sao cho đảm bảo được sự thống nhất bộ ba mối liên hệ biện chứng giữa dạy và học, giữa truyền đạt và điều khiển trong dạy, giữa lĩnh hội và tự điều khiển trong học. Việc dạy học bằng phương

pháp tự học theo mô đun có vai trò quan trọng trong việc đảm bảo bộ ba mối quan hệ biện chứng trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Cương, *Phương pháp dạy học hoá học ở trường phổ thông và đại học*, NXB Giáo dục, 2007.
- [2] Nguyễn Cương, Nguyễn Mạnh Dung. *Phương pháp dạy học hoá*, tập III, NXB Giáo dục, 2001.
- [3] Nguyễn Cương, Nguyễn Mạnh Dung, Nguyễn Thị Sửu. *Phương pháp dạy học hoá học*, tập I, NXB Giáo dục, 2000.
- [4] Nguyễn Hữu Đĩnh, Đỗ Đình Rãng. *Hoá học hữu cơ I*, NXB Giáo dục, 2003.
- [5] Trần Quốc Sơn, Đặng Văn Liễu. *Giáo trình cơ sở hoá học hữu cơ*, tập 1, NXB đại học Sư phạm, 2005.
- [6] Nguyễn Văn Tòng, *Bài tập hoá học hữu cơ*, Trường đại học Sư phạm Hà Nội.

APPLYING A MODULE – BASED SELF STUDY METHOD IN TEACHING ORGANIC CHEMISTRY ACCORDING TO CHEMISTRY ACCORDING TO ELF - STUDY BASED ON MODULES

Le Thi Hoa, Nguyen Thi Huong

ABSTRACT

This paper introduces a college teaching approach which is studied with self – study and self – reseach in modules. This method is quite new to students, but it is suitable for the teaching and learning in the form of credits, especially in The organic chemistry - a field of study which is close to reality and life.

Key words: *self – study based on modules, the organic chemistry.*

Người phản biện: PGS. TS. Lê Văn Năm; Ngày nhận bài: 12/9/2013; Ngày thông qua phản biện: 31/10/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

ÁP DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC VÀO SOẠN GIẢNG LOẠI BÀI KHÁI NIỆM TRONG CHƯƠNG TRÌNH HÌNH HỌC 11

Vũ Trọng Hoàng¹

TÓM TẮT

Bài viết đưa ra tiêu chí áp dụng các phương pháp dạy học tích cực vào soạn bài dạy hình học 11 nâng cao trong chương trình đào tạo sinh viên Đại học Sư phạm Toán tiếp cận với yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học toán ở trường phổ thông hiện nay. Cơ sở lý luận và các cách lựa chọn câu hỏi cho phù hợp với phương pháp dạy học tích cực được kế thừa các phương pháp dạy học truyền thống hiện hành.

Từ khoá: *Tiêu chí soạn giảng loại bài khái niệm.*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Nhằm góp phần thực hiện nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội, lại là "máy cái" trong hệ thống giáo dục nên nhiệm vụ cải tiến phương pháp dạy và học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học là việc làm thiết thực đối với giảng viên của các trường Đại học Sư phạm nói chung và bộ môn phương pháp giảng dạy toán nói riêng. Chúng tôi nghiên cứu đề tài này nhằm cung cấp cho SV cách tiếp cận chương trình sách giáo khoa mới và đáp ứng nhiệm vụ của người giáo viên trung học phổ thông trong tương lai.

Trong chương trình toán ở trường phổ thông thì môn hình học là môn học khó hơn so với đại số và giải tích. Thực tế thì các giáo viên toán ở trường phổ thông hiện nay việc dạy môn hình học để học sinh tiếp nhận tri thức áp dụng vào bài tập và thực tế xã hội vẫn còn hạn chế. Để đào tạo sinh viên sư phạm chủ động, sáng tạo trong dạy học và truyền thụ kiến thức đáp ứng nhu cầu xã hội trong thời kì đổi mới đất nước chúng tôi xây dựng tiêu chí soạn giảng loại bài dạy khái niệm hình học 11 nâng cao áp dụng các phương pháp dạy học hiện đại đã được triển khai trong những năm gần đây.

Soạn giảng bài dạy thực ra là công việc chuẩn bị lên lớp của người giáo viên. Để giáo viên tổ chức các hoạt động học tập cho học sinh đạt kết quả mong muốn, học sinh phải đạt được mục tiêu bài học thì phương pháp soạn giảng bài là phương tiện để đạt được mục tiêu đó. Với quan niệm: Học là quá trình tự biến đổi mình và làm phong phú mình bằng cách chọn nhập và xử lý những thông tin lấy từ môi trường xung quanh. Như vậy học cốt lõi là tự học, là quá trình phát triển nội tại, trong đó chủ thể tự thể hiện và biến đổi mình, tự làm phong phú giá trị con người mình, bằng cách thu nhận và xử lý thông tin lấy từ môi trường sống xung quanh mình.

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

Dạy là việc giúp cho người học tự mình chiếm lĩnh những kiến thức, kỹ năng và hình thành hoặc biến đổi những tình cảm, thái độ. Như vậy dạy học tức là dạy cách học, dạy cách hình thành những tri thức cho người học. Trước đây và ngay cả hiện nay chúng ta vẫn thường quan niệm dạy học là dạy những kiến thức đã được hình thành, nay cần có những quan niệm mới là dạy cách hình thành những kiến thức cho người học tức là tổ chức cho người học xây dựng kiến thức và vì thế dạy học là dạy cách hình thành kiến thức.

Dạy học thông qua tổ chức các hoạt động học tập của HS. GV tổ chức, định hướng, chỉ đạo, thông qua đó HS tự học, tự tìm kiếm khám phá kiến thức mới đi đến mục tiêu.

Dạy học chú trọng phương pháp tự học. Đó là nhu cầu của xã hội hiện đại. GV cần tạo thói quen và ý chí tự học cho HS.

Tăng cường các hoạt động cá thể phù hợp với hoạt động hợp tác. Kiến thức, kỹ năng và thái độ không phải chỉ được hình thành bằng những hoạt động độc lập của cá nhân, mà còn phải thông qua thảo luận, tranh luận trong tập thể.

Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò. Đánh giá HS không chỉ nhằm mục đích hiểu thực trạng học để điều chỉnh hoạt động học mà còn nắm được thực trạng dạy để điều chỉnh hoạt động dạy của thầy. Từ đó HS tự điều chỉnh khả năng để học. GV tạo điều kiện để HS tự đánh giá lẫn nhau. Tự đánh giá đúng để điều chỉnh dạy là cần thiết.

Như vậy định hướng chung về phương pháp dạy học Toán ở trường THPT là tích cực hoá hoạt động học tập của HS, tập trung vào việc rèn luyện khả năng tự học, tự phát hiện và tự giải quyết vấn đề, nhằm hình thành và phát triển ở HS tư duy tích cực, độc lập và sáng tạo. Trong PPDH theo định hướng này, GV là người tổ chức, hướng dẫn, thiết kế và điều khiển, giữ vai trò chủ đạo. HS là chủ thể nhận thức, biết cách tự học, từ đó hình thành và phát triển nhân cách.

II. TIẾP CẬN PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG SOẠN GIẢNG LOẠI BÀI KHÁI NIỆM TRONG CHƯƠNG TRÌNH HÌNH HỌC 11- NÂNG CAO

Áp dụng các phương pháp dạy học tích cực đang được triển khai ở hệ thống trường phổ thông hiện nay, với yêu cầu cần nắm vững cơ sở lý thuyết trang bị cho sinh viên và sự áp dụng sáng tạo phù hợp với xu thế hiện nay có thể kể đến các phương pháp dạy học như là:

Phương pháp dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề.

Phương pháp dạy học hợp tác theo nhóm.

Phương pháp dạy học chương trình hoá.

Phương pháp dạy học phân hoá.

Áp dụng các phương pháp dạy học trên vào xây dựng tiêu chí soạn giảng bài dạy khái niệm hình học 11- nâng cao như sau:

2.1. Tiêu chí soạn giảng bài dạy học khái niệm

Dạy học khái niệm cũng là một bộ phận của dạy học toán trong trường phổ thông cho nên nó cũng thực hiện theo các bước của chức năng điều hành quá trình dạy học, đó là:

a. Xác định mục tiêu bài dạy: Đây là phần mà các nhà khoa học giáo dục đã bỏ nhiều công sức xây dựng trong chương trình thay sách giáo khoa cho phù hợp với mục tiêu đào tạo con người lao động mới, do đó sinh viên được kế thừa trong sách giáo viên đã hướng dẫn. Phần thêm bớt rèn luyện kiến thức, kỹ năng, vận dụng thực tiễn cho phù hợp với thực tế học sinh từng vùng miền núi, đồng bằng hay thành phố.

b. Kiểm tra bài cũ: Đây là sự chuẩn bị mang tính chất công phu trong nghiên cứu chuẩn bị của người dạy. Căn cứ vào kiến thức mà học sinh đã tích lũy, người dạy lựa chọn câu hỏi nhằm tạo tiền đề xuất phát cần thiết để đạt được mục đích đặt ra. Việc hình thành các khái niệm, định nghĩa mới trên cơ sở các kiến thức cũ học sinh đã được học, được trang bị ở những lớp dưới. Thông qua việc tạo tiền đề xuất phát mà gợi động cơ để học sinh suy nghĩ bằng các hệ thống câu hỏi như:

Giáo viên tạo ra tình huống, gợi ra những hoạt động tương thích với nội dung và mục đích dạy học.

Học sinh hoạt động chủ động, tự giác và tích cực, có sự giao lưu giữa những thành viên trong tập thể. Thông qua tranh luận, trao đổi, khám phá mà chiếm lĩnh tri thức mới.

Giáo viên có tác động điều chỉnh và chính xác hoá kiến thức mới khám phá.

c. Làm việc với nội dung mới

Đây là việc chuẩn bị giảng dạy thay cho cụm từ "Giảng bài mới" như đã dùng trước đây. Phần này bao gồm tiếp theo các hoạt động đã kiểm tra bài cũ ở trên và giáo viên giúp học sinh tiếp nhận các kiến thức đã đạt được trong quá trình hoạt động, đưa ra những bình luận cần thiết để học sinh chiếm lĩnh kiến thức một cách sâu sắc và đầy đủ hơn.

Giáo viên chính xác hoá khái niệm mới mà học sinh đã khám phá, đưa ra các định nghĩa hoặc khái niệm mới.

d. Củng cố tri thức và kỹ năng

Việc củng cố tri thức và kỹ năng vừa xây dựng trên là rất quan trọng. Nó nhằm tạo niềm tin khám phá tính khoa học vừa được hình thành đồng thời áp dụng vào bài tập và thực tế của bài học. Có các loại củng cố là:

Luyện tập

Các chức năng khác của củng cố gồm: Đào sâu, ứng dụng, hệ thống hoá, ôn tập. Phần này giáo viên có thể tận dụng các ví dụ trong sách giáo khoa hoặc các bài tập tương tự các ví dụ để học sinh rèn luyện các chức năng khác như trên.

e. Kiểm tra và đánh giá, hướng dẫn công việc ở nhà

Phần sau của giờ dạy là hướng dẫn học sinh về nhà học lý thuyết như thế nào để nắm vững những kiến thức trọng tâm giờ giảng. Cách vận dụng kiến thức vào giải các bài tập và rèn luyện kỹ năng thông qua giải bài tập. Cần hướng dẫn học sinh khá, giỏi khám phá các kiến thức chuyên sâu sau bài học này.

Giáo viên có thể nêu vấn đề chuẩn bị cho học sinh về mặt kiến thức và dụng cụ để chuẩn bị cho bài mới giờ sau.

f. Rút kinh nghiệm sau khi dạy

Phần này là phần bắt buộc đối với sinh viên và các giáo viên mới ra trường để tự học tự bồi dưỡng mình nhanh chóng tiến bộ, đáp ứng nhu cầu xã hội hiện nay.

2.2 Áp dụng soạn giảng bài §3 Phép đối xứng trục

(Trang 10 – 13; Hình học 11 nâng cao; Nhà xuất bản Giáo dục. 720-2007/CXB/657-1571/GD).

1) Mục tiêu: Làm cho HS:

- Nắm được định nghĩa của phép đối xứng trục và biết rằng phép đối xứng trục là một phép dời hình, do đó nó có tính chất của phép dời hình.

- Biết cách dựng ảnh của một hình đơn giản (đoạn thẳng, đường thẳng, tam giác, đa giác, đường tròn,...) qua phép đối xứng trục.

- Nhận biết những hình đơn giản có trục đối xứng và xác định được trục đối xứng của hình đó.

- Biết áp dụng phép đối xứng trục để tìm lời giải của một số bài toán.

2) Kiểm tra bài cũ:

H₁: Phát biểu tính chất các điểm thuộc đường trung trực của đoạn thẳng MM' (Hình học 7).

H₂: Khi đó M và M' có tính chất gì đối với đường thẳng trung trực a ?

3) Làm việc với nội dung mới:

GV nêu vấn đề: Ngược lại cho đường thẳng a trước, có điểm M tìm M' thì tìm như thế nào?

H₃: Phép tìm tất cả những điểm M' khi có các điểm M có thể là phép biến hình không? Hãy phát biểu thành lời phép biến hình đó?

GV chuẩn hoá định nghĩa: *Phép đối xứng qua đường thẳng a là phép biến hình biến mỗi điểm M thành điểm M' đối xứng với M qua a.*

Kí hiệu và thuật ngữ: D_a phép đối xứng trục

a Trục đối xứng

Thực hiện

? 1. Qua phép đối xứng trục D_a , những điểm nào biến thành chính nó ?

? 2. Nếu phép đối xứng trục D_a biến điểm M thành điểm M' thì nó biến điểm M' thành điểm nào? Nếu nó biến hình \mathcal{H} thành hình \mathcal{H}' thì nó biến hình \mathcal{H}' thành hình nào ?

H₄: Cho 2 điểm M_1 và M_2 và đường thẳng a, hãy tìm ảnh M'_1 và M'_2 của các điểm đó? Chứng minh $M_1M_2 = M'_1M'_2$. (Gắn toạ độ để chứng minh?)

GV: Khẳng định "*Phép đối xứng trục là một phép dời hình*".

Thực hiện

? 3. Phép đối xứng qua trục Oy có biểu thức toạ độ như thế nào ?

H₅: Thế nào là một hình đối xứng? cho ví dụ thực tế?

Các hình sau đây hình nào là hình đối xứng: A; D; P; Q

Các hình đối xứng là các hình có thể tìm thấy một đường thẳng sao cho phép đối xứng qua đường thẳng đó biến hình ấy thành chính nó.

H₆: Định nghĩa trục đối xứng của hình \mathcal{H} ?

GV: Chuẩn hoá "Đường thẳng d gọi là *Trục đối xứng của hình \mathcal{H}* nếu phép đối xứng trục D_d biến \mathcal{H} thành chính nó, tức là $D_d(\mathcal{H}) = \mathcal{H}$

Thực hiện

? 4. Trong các hình sau đây, hình nào có trục đối xứng và có mấy trục ? (mỗi chữ cái là một hình)

A	B	C	D	Đ	E	G	H	I	K	L	M	O	P
Q	R	S	T	U	V	X	Y	Z					

Áp dụng: a) Thực hiện ?5

b) Cho hai điểm A và B nằm về một phía của đường thẳng d. Hãy xác định điểm M trên d sao cho $AM + MB$ bé nhất.

H₇: Nếu A và B nằm về hai phía của d thì lời giải như thế nào? Từ đó suy luận cách giải bài toán?

4) Củng cố bài dạy học

H₈: Nhận xét bài giải ?4 từ đó phân biệt định nghĩa và quan niệm về trục đối xứng của một hình.

5) Kiểm tra và đánh giá, hướng dẫn công việc ở nhà

+ Hướng dẫn học lý thuyết: thông qua phần củng cố

+ Hướng dẫn bài tập ở nhà: Làm các bài tập 7, 8, 10, 11

III. PHÂN TÍCH BÀI SOẠN. TIẾP CẬN PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG SOẠN GIẢNG LOẠI BÀI KHÁI NIỆM VỚI BÀI SOẠN TRONG DẠY HỌC TRUYỀN THỐNG

3.1. Phân tích bài soạn theo tiêu chí

Theo tiêu chí soạn giảng bài dạy khái niệm thì phân xác định mục tiêu bài dạy được kế thừa theo sách giáo viên hình học 11- nâng cao.

Phần kiểm tra bài cũ theo tiêu chí soạn giảng yêu cầu người soạn phải tạo tiền đề xuất phát thông qua các kiến thức mà học sinh đã có. Ở đây người soạn đã lựa chọn câu hỏi:

H₁: Phát biểu tính chất các điểm thuộc đường trung trực của đoạn thẳng MM' (Hình học 7). Đây là kiến thức các điểm đối xứng với nhau qua đường trung trực mà học sinh đã được cung cấp trong chương trình hình học 7. Câu hỏi này chính là giáo viên đã tạo ra tình huống, gợi ra những hoạt động tương thích với nội dung và mục đích dạy học của bài học mới.

H₂: Khi đó M và M' gọi là có tính chất gì đối với đường thẳng trung trực a?. Câu hỏi này giáo viên đặt ra nhằm tạo cho học sinh chủ động tích cực suy nghĩ, có sự giao lưu giữa những học sinh và khẳng định vai trò của đường thẳng trung trực là trục đối xứng của hai điểm M, M'.

Từ kết quả của kiểm tra bài cũ, giáo viên nêu vấn đề: Ngược lại cho đường thẳng a trước, có điểm M tìm M' thì tìm như thế nào? Đây là tình huống tạo ra yêu cầu để học sinh suy nghĩ tìm biện pháp giải quyết trên cơ sở bài học của phần trước mà học sinh đang tiếp cận. Sau khi học sinh đã giải quyết được tình huống trên giáo viên tổng quát hoá bài toán thành câu hỏi

H₃: Phép tìm tất cả những điểm M' khi có các điểm M có phải là phép biến hình không? Hãy phát biểu thành lời phép biến hình đó?

Giải quyết câu hỏi này chính là tự học sinh phát biểu thành lời kiến thức mà học sinh đã xây dựng. Giáo viên chỉ việc chuẩn hoá kiến thức mà học sinh đã khám phá ra, đó là:

GV chuẩn hoá định nghĩa: *Phép đối xứng qua đường thẳng a là phép biến hình biến mỗi điểm M thành điểm M' đối xứng với M qua a .*

Kí hiệu và thuật ngữ: \mathcal{D}_a phép đối xứng trục

a) Trục đối xứng

Phần củng cố định nghĩa là thực hiện? 1 và? 2. Từ đó đưa đến câu hỏi

H₄: Cho 2 điểm M_1 và M_2 và đường thẳng a , hãy tìm ảnh M'_1 và M'_2 của các điểm đó? Chứng minh $M_1M_2 = M'_1M'_2$. Việc chứng minh định lí như là áp dụng giải bài tập để rèn luyện kĩ năng sử dụng toạ độ để dẫn đến chú ý trong sách giáo khoa.

Việc mở rộng phép đối xứng trục đối với hai hình khi trục đối xứng lại được hình thành trong một hình nào đó thì hình đó lại được gọi là hình đối xứng. Hãy tìm ví dụ thực tế và ứng dụng của nó được thực hiện trong hai câu hỏi sau:

H₅: Thế nào là một hình đối xứng? Cho ví dụ thực tế?

Các hình sau đây hình nào là hình đối xứng: A; D; P; Q

Các hình đối xứng là các hình có thể tìm thấy một đường thẳng sao cho phép đối xứng qua đường thẳng đó biến hình ấy thành chính nó.

H₆: Định nghĩa trục đối xứng của hình \mathcal{H} ?

Từ đó thông qua phát biểu của học sinh mà giáo viên chuẩn hoá kiến thức.

GV: Chuẩn hoá "Đường thẳng d gọi là *Trục đối xứng của hình \mathcal{H}* nếu phép đối xứng trục \mathcal{D}_d biến \mathcal{H} thành chính nó, tức là $\mathcal{D}_d(\mathcal{H}) = \mathcal{H}$.

Phần củng cố kiến thức được thực hiện bởi:

Áp dụng: a) Thực hiện?

b) Cho hai điểm A và B nằm về một phía của đường thẳng d . Hãy xác định điểm M trên d sao cho $AM + MB$ bé nhất.

H₇: Nếu A và B nằm về hai phía của d thì lời giải như thế nào? Từ đó suy luận cách giải bài toán?

Việc củng cố lại toàn bài và hướng dẫn công việc ở nhà được thực hiện bởi phần soạn sau:

H₈: Nhận xét bài giải?

4 từ đó phân biệt định nghĩa và trục đối xứng của một hình.

Kiểm tra và đánh giá, hướng dẫn công việc ở nhà

Hướng dẫn học lý thuyết: thông qua phần củng cố

Hướng dẫn bài tập ở nhà: Làm các bài tập 7, 8, 10, 11.

3.2. Quá trình thực nghiệm

Trên cơ sở tiêu chí đã trình bày trên, chúng tôi đã dạy phần phương pháp dạy hình học cho sinh viên K10 Đại học Sư phạm Toán (khóa đào tạo 2007 - 2011) gồm 39 sinh viên, vừa là thực hành học phần vừa là chuẩn bị cho học tập cuối khóa. Yêu cầu sinh viên soạn giảng một bài hình học áp dụng phương pháp dạy học tích cực. Qua thực nghiệm sư phạm chúng tôi đã thu được kết quả như sau:

STT	Nội dung	Hệ thống câu hỏi lựa chọn	Đánh giá sự tiếp nhận kiến thức của HS	% đạt yêu cầu của SV
1	Soạn bài theo giảng dạy PP dạy học truyền thống	Bình thường	60%	25/39 = 63%
2	Áp dụng phương pháp lựa chọn câu hỏi theo PP dạy học tích cực	70% đã có câu hỏi đạt yêu cầu	75%	35/39 = 84%

Thông qua thực hành theo nhóm SV đã có ý thức lựa chọn câu hỏi phát huy tính tích cực học tập của học sinh. Chính vì vậy mà trong đợt thực tập sư phạm tập trung cuối khóa đã có 100% sinh viên được xếp giờ dạy đạt loại khá (40%), loại giỏi (60%).

Qua thực tiễn giảng dạy cho SV, thực nghiệm sư phạm ở THPT và hội thảo với trường THPT Tĩnh Gia I về tiêu chí soạn giảng bài dạy khái niệm áp dụng tiêu chí đã nêu ở trên, áp dụng giảng dạy ở lớp 11 theo chương trình nâng cao, chúng tôi rút ra một số kết luận sau:

Phương pháp soạn bài theo tiêu chí là phù hợp với thực tế phát huy tính tích cực học tập của học sinh. Thông qua dạy học trên lớp, học sinh đã tích cực hoạt động khám phá kiến thức mới. Việc thực hành rèn luyện kỹ năng củng cố kiến thức có tác dụng thiết thực với học sinh và tạo cho học sinh thói quen học đi đôi với hành.

Trong soạn giảng, cần lựa chọn câu hỏi có độ phân hoá phù hợp các loại đối tượng khác nhau ở từng loại bài với mức độ khá, giỏi, trung bình, yếu cụ thể hơn.

IV. KẾT LUẬN VÀ ĐỀ NGHỊ

4.1. Kết luận

Trên cơ sở tiêu chí soạn giảng bài dạy học khái niệm sẽ triển khai trên tất cả các chương hình học 11 và đưa ra tiêu chí soạn giảng loại bài dạy định lí, tính chất và loại bài giải bài tập hình học ở các chương của hình học 11. Những loại bài này sẽ được kết hợp dạy trong chương trình phương pháp hình học cho sinh viên ĐHSP toán học kì 7. Những bài soạn giảng của sinh viên sẽ được thực hành theo nhóm để rút kinh nghiệm và thực tế ở trường THPT để kiểm nghiệm trong đợt thực tập cuối khóa.

4.2. Đề nghị

Đây cũng là biện pháp tự học tự đào tạo của sinh viên trong quá trình học nghề, vì vậy việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm và nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên cũng là hướng đúng trong quá trình đổi mới giáo dục đại học cần được đầu tư thích đáng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đặng Văn Hương - Nguyễn Chí Thanh. *Một số phương pháp dạy học môn toán theo hướng phát huy tính tích cực học tập của học sinh trung học cơ sở*. NXB ĐHSP.mã số: 01.01.69/301.ĐH 2007
- [2] BGD&ĐT - Dự án Việt Bỉ. *Nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng*. NXB ĐHSP.mã số 02.02.30/1185ĐH 2010.
- [3] Phạm Gia Đức- Phạm Đức Quang. *Giáo trình dạy học sinh trung học cơ sở tự lực tiếp cận kiến thức toán học*. NXB ĐHSP.mã số: 01.01.11/681.ĐH 2007
- [4] BGD&ĐT. Hình học 11 nâng cao. *Sách giáo viên*. NXB GD 692-2006/CXB/558-1530/GD Mã số : NG 102M7
- [5] BGD&ĐT. Hình học 11 nâng cao. *Sách giáo khoa*. NXB GD 720-2007/CXB/657-1571/GD Mã số : NH102T8

APPLICATIONS OF ACTIVE TEACHING METHODS TO DESIGN A CONCEPTIONAL LESSON PLANS IN TEACHING THE 11th FORM GEOMETRY PROGRAM

Vu Trong Hoang

ABSTRACT

The paper presents some criterions of positive teaching methods that can be applied to prepare teaching plans for the 11th form in teaching advanced geometry for major students Mathematics who are required to approach the requirements of renovation of teaching method at high schools. At present the rationale and ways to select appropriate questions for active teaching methods should be, based on the inheritance of currently traditional teaching method.

Key words: *active teaching methods, types of conceptional lesson plans.*

Người phản biện: TS. Chu Trọng Thanh; Ngày nhận bài: 12/1/2011; Ngày thông qua phản biện: 05/12/2011; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

SỬ DỤNG MÔ HÌNH, BẢNG BIỂU TRONG DẠY HỌC NGỮ PHÁP TIẾNG VIỆT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

TS. Phạm Thị Anh¹

TÓM TẮT

Để hình thành tri thức về ngữ pháp cho học sinh phổ thông, cần lưu ý sử dụng các mô hình, bảng biểu. Như bảng về các thành phần của câu, bảng về cấu tạo ngữ pháp của câu, mô hình câu đơn, mô hình về các loại câu ghép. Những loại bảng, mô hình này như những giáo cụ trực quan sinh động, dễ thiết kế, dễ sử dụng nhưng lại có hiệu quả trong việc dạy học ngữ pháp.

Từ khóa: ngữ pháp, mô hình, bảng biểu

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phương tiện dạy học và sử dụng phương tiện dạy học (PTDH) cho học sinh (HS) luôn là vấn đề được đặt ra cho giáo viên (GV) trong mọi cấp học, góp phần đổi mới phương pháp dạy học. Tuy nhiên, do đặc trưng của từng môn học, việc sử dụng PTDH lại có những yêu cầu riêng. Bên cạnh đó cũng phải tính đến điều kiện vật chất của cơ sở đào tạo cũng như khả năng sử dụng PTDH của từng GV. Đối với việc dạy học phần ngữ pháp tiếng Việt trong nhà trường phổ thông, việc sử dụng PTDH lại càng có ý nghĩa quan trọng, trong đó đặc biệt là *mô hình, sơ đồ, bảng biểu*... Những PTDH này tương đối đơn giản, phù hợp với mọi điều kiện vật chất, sử dụng thuận lợi trong mọi tình huống. Trong phạm vi của bài viết này, chúng tôi sẽ đề cập đến nội dung trên, cụ thể là: *những tri thức Ngữ pháp (phần câu phân loại theo cấu tạo ngữ pháp) trong chương trình (CT), sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn trung học cơ sở (THCS) và xây dựng, sử dụng các mô hình về câu đơn, câu ghép.*

2. NỘI DUNG

2.1. Khái quát những tri thức ngữ pháp về phần Phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp trong SGK Ngữ văn THCS

Câu và những vấn đề liên quan đến câu tiếng Việt đã được bàn đến khá nhiều trong chương trình, SGK Ngữ văn THCS. Trước khi bàn về nội dung chính của bài viết, chúng tôi sẽ khái quát những nội dung cơ bản về câu, cách phân loại câu theo quan điểm của SGK Ngữ văn hiện nay, thuận lợi cho việc sử dụng mô hình, biểu, bảng... trong dạy học Phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp.

2.1.1. Quan niệm về câu

Đứng ở góc độ giao tiếp, “câu không phải là đơn vị có sẵn, không phải là một thứ vật liệu mà là sản phẩm được tạo ra mỗi khi con người dùng ngôn ngữ để giao tiếp” [3,

¹ TS. Khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

tr.140]. Như vậy, chức năng của câu là trao đổi nhận thức, tư tưởng, tình cảm giữa người với người. SGK Ngữ văn THCS không đưa ra một khái niệm cụ thể về câu nhưng nhìn chung, một định nghĩa về câu phải đáp ứng đầy đủ các yếu tố sau:

- Yếu tố hình thức: Câu có cấu tạo ngữ pháp bên trong và bên ngoài, có tính tự lập và có một ngữ điệu kết thúc.

- Yếu tố nội dung: Câu có nội dung là một tư tưởng tương đối trọn vẹn và có thể kèm theo thái độ của người nói hoặc nội dung là tình cảm, thái độ của người nói.

- Yếu tố chức năng: Câu có chức năng hình thành và biểu hiện, truyền đạt tư tưởng, tình cảm. Nó là đơn vị thông báo nhỏ nhất.

- Lĩnh vực nghiên cứu: Câu là đơn vị nghiên cứu của ngôn ngữ.

2.1.2. Cách phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp

SGK Ngữ văn THCS phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp thành 2 loại: câu đơn và câu ghép. Sự phân loại này dựa vào sự xuất hiện của các kết cấu C – V trong câu.

Câu đơn lại được phân thành 2 kiểu: câu đơn bình thường và câu đơn đặc biệt. (Lưu ý: câu rút gọn là kết quả của việc lược bỏ một thành phần chính trong câu đơn bình thường). Câu đơn là câu có một kết cấu C- V.

Ví dụ: Lan / đang học bài.

Những tri thức về câu đơn được dạy ở lớp 6, lớp 7.

Bên cạnh câu đơn, CT, SGK Ngữ văn THCS còn chú ý hình thành cho HS khái niệm câu ghép. “Câu ghép là những câu do hai hoặc nhiều cụm C - V không bao chứa tạo thành. Mỗi cụm C - V này được gọi là một vế câu” [6, tr.112]. Câu ghép được phân thành hai kiểu: kiểu câu ghép có từ nối và câu ghép không có từ nối các vế câu. Kiểu câu ghép có từ nối thường dùng các từ có tác dụng nối: một quan hệ từ, một cặp quan hệ từ; một cặp phó từ, đại từ hay chỉ từ thường đi đôi với nhau (cặp hô ứng). Còn trường hợp không có từ nối, các vế trong câu ghép thường dùng dấu phẩy, dấu chấm phẩy hoặc dấu hai chấm.

Như vậy, cách phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp trong CT, SGK Ngữ văn THCS theo hướng trên đã khắc phục được sự phức tạp so với cách phân loại theo CT, SGK Tiếng Việt trước đây. Loại câu phức có vế câu làm thành phần, theo quan điểm hiện nay, chỉ là một dạng của câu đơn (mở rộng trạng ngữ, bổ ngữ, định ngữ, chủ ngữ, vị ngữ cho câu). Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho sự tiếp thu của HS THCS, đặc biệt là đối với HS lớp 6, lớp 7.

2.2. Sử dụng mô hình, bảng biểu trong dạy học nội dung Phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp

2.2.1. Đặc điểm của tri thức ngữ pháp

Tri thức ngữ pháp, đặc biệt là những quy tắc ngữ pháp thường trừu tượng. Vì thế, sự tiếp nhận những tri thức này đối với HS THCS có nhiều khó khăn, khi mà tư duy khái

quát của các em chưa thực sự phát triển. Trong khi đó, dạy học ngữ pháp lại cần phải hướng đến mục tiêu: “nắm vững được những tri thức về mô hình cấu tạo ngữ pháp của câu, về sự hiện thực hóa nó thành các phát ngôn trong hoạt động giao tiếp” [1, tr.125].

Xuất phát từ đặc điểm của CT, đặc điểm tâm lý tiếp nhận của đối tượng, việc dạy học tri thức ngữ pháp nói chung, dạy học phân phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp nói riêng ở THCS cần chú trọng tới việc sử dụng các phương pháp, biện pháp sao cho phù hợp với nội dung tri thức, đồng thời cũng phát huy được năng lực tư duy, nhận thức của HS. Mặt khác, cũng cần phải lưu ý đặc biệt tới các nguyên tắc dạy học ngữ pháp, cụ thể là: hướng vào hoạt động giao tiếp; gắn lý thuyết với thực hành; trực quan; phát triển tư duy và phát triển ngôn ngữ...

2.2.2. Sử dụng các loại bảng biểu

Khi dạy học nội dung về phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp, sử dụng các loại bảng sẽ phù hợp với phần luyện tập, củng cố tri thức. Sử dụng một số bảng có tác dụng khắc sâu tri thức, giúp HS phân biệt được sự khác nhau giữa câu đơn và câu ghép nhanh hơn, tiết kiệm thời gian hơn.

Ví dụ:

Bảng 1: Các thành phần ngữ pháp trong câu

TT	Các loại thành phần	Các thành phần NP trong câu	Các ví dụ
1	Các thành phần chính	Chủ ngữ	<i>Chúng tôi đang học giờ tiếng Việt</i>
		Vị ngữ	<i>Chúng tôi đang học giờ tiếng Việt</i>
2	Các thành phần phụ	Trạng ngữ	<i>Hôm nay, tôi đi học</i>
		Khởi ngữ	<i>Con đường này, tôi đã đi học rất nhiều lần</i>
		Bổ ngữ	<i>Tôi thấy hai bạn đang lắng nghe rất chăm chú</i>
		Định ngữ	<i>Các em học sinh lớp 6 đang tập thể dục .</i>
3	Các thành phần biệt lập	Thành phần phụ chú	<i>Lan - người mặc áo màu đỏ, học rất giỏi</i>
		Thành phần gọi đáp	<i>Mai ơi, bọn mình đi học đi!</i>
		Thành phần tình thái	<i>Có lẽ, tôi sẽ không đến buổi hẹn được.</i>
		Thành phần cảm thán	<i>Ôi chao! Trăng mới đẹp làm sao!</i>

Bảng 2: Các kiểu cấu tạo ngữ pháp của câu

TT	Các loại câu	Các kiểu cấu tạo ngữ pháp của câu	Ví dụ
1	Câu đơn	Câu đơn bình thường	Chúng tôi / đi học.
		Câu đơn đặc biệt	1. Tháng giêng. 2. Mưa.
2	Câu ghép	Câu ghép sử dụng quan hệ từ để nối các vế câu	1. Nối bằng một quan hệ từ: Tôi nói, còn nó thì lắng nghe
			2. Nối bằng cặp quan hệ từ Nếu quê anh có nhiều dừa thì quê tôi có nhiều mía.
			3. Nối bằng từ hô ứng Tôi càng dỗ thì nó lại càng khóc to hơn
	Câu ghép không dùng từ nối	1. Câu ghép dùng dấu phẩy: Trời mưa như trút nước, sấm chớp ầm ầm. 2. Câu ghép dùng dấu hai chấm: Cô giáo nói: ngày mai chúng ta sẽ đi cắm trại.	

2.2.3. Xây dựng và sử dụng mô hình về câu đơn, câu ghép

- Mô hình, theo *Từ điển Tiếng Việt*, là “hình thức diễn đạt hết sức gọn theo một ngôn ngữ nào đó các đặc trưng chủ yếu của một đối tượng nào đó để nghiên cứu đối tượng ấy” [4, tr. 638]. Việc sử dụng mô hình chỉ nên áp dụng đối với những tiết học có kiến thức phức tạp, với sự phân cấp của nhiều mục, nhiều phần, nhiều cấp độ. Lúc này, việc xây dựng mô hình sẽ giúp HS lĩnh hội kiến thức nhanh hơn, có hiệu quả hơn.

- Có thể hình dung qua một số mô hình tiêu biểu sau:

a. Mô hình câu đơn bình thường:

$C - V$

Ví dụ:

Đến bây giờ, tôi / mới nhận ra mẹ tôi. (Nguyễn Hồng)

TN C V

Nhìn vào mô hình trên, chúng ta có thể hiểu: đây là loại câu có cấu tạo bằng một kết cấu chủ vị (cụm chủ vị).

b. Mô hình chung của câu ghép:

- Trong khi đó, mô hình câu ghép tương đối phức tạp hơn. Nhìn chung, có thể hình dung mô hình câu ghép là:

<i>C1 – V1</i>	<i>C2 – V2</i>
----------------	----------------

Ví dụ: *Tôi học bài, còn anh ấy đi đá bóng.*

- Tuy nhiên, ở cấp THCS, câu ghép được phân thành hai loại chính: *câu ghép không có quan hệ từ* và *câu ghép sử dụng quan hệ từ*. Sự phân loại này tạo điều kiện thuận lợi cho GV trong quá trình hình thành các mô hình câu ghép có sử dụng quan hệ từ để nối các vế câu. Chương trình, SGK THCS khi dạy học về Câu ghép cũng chỉ dành một tiết dạy về cách nối các vế câu trong câu ghép. Vì vậy, GV cũng không nên phức tạp hoá kiến thức về câu ghép và chỉ hình thành một số mô hình tiêu biểu khi sử dụng các quan hệ từ, các phụ từ, các đại từ để nối các vế trong câu ghép.

Chẳng hạn:

+ Giữa các vế trong câu ghép dùng các từ ngữ chỉ mục đích (câu ghép có quan hệ sự kiện - mục đích):

Mô hình cấu tạo chung:

<i>C1 – V1 để</i>	<i>C2 – V2</i>
-------------------	----------------

Hoặc:

<i>Để C1 – V1</i>	<i>C2 – V2</i>
-------------------	----------------

Ví dụ:

(1) *Các em phải cố gắng học tập để thầy mẹ được vui lòng và để thầy, cô giáo dạy các em được vui sướng.*

[4, tr, 154)

(2) *Sách văn học đưa ta vào thế giới của những tâm hồn người đủ các thời đại để ta thông cảm với những cuộc đời, chia sẻ những niềm vui, nỗi đau của dân tộc và nhân loại,*

[4, tr.154]

+ Giữa các vế trong câu ghép dùng các từ chỉ quan hệ so sánh:

Quan hệ so sánh giống nhau:

Mô hình chung:

<i>C1 – V1</i>	<i>C2 – V2</i>
<i>như</i>	

Ví dụ:

(1) *Anh yêu em như anh yêu đất nước.* (Nguyễn Đình Thi)

(2) *Anh nói thế khác nào anh chửi vào mặt tôi.*

Quan hệ so sánh hơn kém, dùng từ nói: hơn, còn hơn.

Mô hình chung:

C1 – V1 <i>hơn (còn hơn)</i>	C2 – V2
------------------------------	---------

<i>Thà</i> C1 – V1 <i>hơn (còn hơn)</i>	C2 – V2
---	---------

Ví dụ:

(1) *Làm thợ giỏi còn hơn làm thầy dốt.*

(2) *Chết vinh còn hơn sống nhục.*

3. KẾT LUẬN

Như vậy, bảng biểu, sơ đồ... được hiểu như những giáo cụ trực quan sinh động có tác dụng hình thành và củng cố tri thức và kỹ năng về ngữ pháp cho HS. Những loại bảng, mô hình... này dễ sử dụng. GV có thể xây dựng nội dung này trên mỗi Slide của MS PowerPoint; sau đó chiếu lên bảng để HS dễ quan sát.... Cũng có thể dùng bảng phụ để thể hiện các mô hình, bảng... trong từng đơn vị kiến thức của bài dạy. Từ mô hình, bảng, GV có thể yêu cầu HS đặt câu theo mẫu... Vì thế, có thể xem các loại bảng, sơ đồ, mô hình... là những PTDH có ý nghĩa thiết thực trong dạy học tiếng Việt nói chung, phân loại câu theo cấu tạo ngữ pháp nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê A - Nguyễn Quang Ninh - Bùi Minh Toán (2001), *Phương pháp dạy học tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Bá Kim (chủ biên) - Bùi Huy Ngọc (2006), *Phương pháp dạy học đại cương môn Toán*, Nhà xb Đại học Sư phạm.
3. Bùi Minh Toán (2010), *Tiếng Việt ở Trung học phổ thông*, Nhà xb Đại học Sư phạm.
4. Hoàng Phê (chủ biên)... (1994), *Từ điển tiếng Việt*, Trung tâm từ điển học Nxb Giáo dục, Hà Nội.

5. Nguyễn Khắc Phi (tổng chủ biên), Nguyễn Đình Chú, Nguyễn Minh Thuyết, Trần Đình Sử... (2002), *Ngữ văn 6*, SGK, tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội
6. Nguyễn Khắc Phi (tổng chủ biên), Nguyễn Hoàn Khung, Nguyễn Minh Thuyết, Trần Đình Sử... (2004), *Ngữ văn 8*, tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

USING PATTERNS, TABLES IN TEACHING GRAMMAR FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Pham Thi Anh

ABSTRACT

In order to form the knowledge about grammar for high school students it is necessary to use patterns, tables while teachings such as, tables of the sentence components, the tables of grammatical structure of sentences, simple sentence patterns, compound sentence patterns. These tables, patterns can be seen as visual aids which are vivid, and easy to design, easy to use but effective in teaching grammar.

Keywords: *grammar, patterns, tables.*

Người phản biện: GS. TS. Nguyễn Thanh Hùng; Ngày nhận bài: 28/12/2012;
Ngày thông qua phản biện: 16/01/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

THỰC TRẠNG NGUỒN NHÂN LỰC CÔNG TÁC XÃ HỘI Ở TỈNH THANH HÓA HIỆN NAY

Đoàn Thị Hà¹

TÓM TẮT

Nguồn nhân lực công tác xã hội đóng vai trò không thể thiếu nhằm tạo ra sự chuyển biến trong hệ thống an sinh xã hội. Những năm gần đây Thanh Hóa đã thực hiện các chương trình, hoạt động bồi dưỡng, nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ làm công tác xã hội trên địa bàn tỉnh, nhưng trên thực tế nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa còn mỏng và yếu chưa đáp ứng được nhu cầu của xã hội. Vì vậy, việc tiếp tục đẩy mạnh công tác đào tạo, nâng cao năng lực nguồn nhân lực công tác xã hội là một trong những nhiệm vụ cần thiết không chỉ ở Thanh Hóa nói riêng mà còn trong cả nước nói chung.

Từ khóa: Công tác xã hội, nguồn nhân lực, tỉnh Thanh Hóa.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng với xu thế hội nhập toàn cầu, Thanh Hóa đã đạt được những kết quả quan trọng về tăng trưởng kinh tế, nhưng cũng là tỉnh có tần suất xuất hiện các vấn đề xã hội cao, số lượng đối tượng xã hội cần trợ giúp chuyên nghiệp lớn [6, 3]. Thực tế này đặt ra yêu cầu cần có nguồn nhân lực công tác xã hội “có nghề” ở Thanh Hóa để hướng đến các hoạt động trợ giúp chuyên nghiệp, có hiệu quả bền vững.

Việc nắm được thông tin về thực trạng nguồn nhân lực công tác xã hội hiện nay là yếu tố cần thiết đối với các cơ quan, tổ chức có liên quan nhằm đánh giá đúng tình hình thực tế để có định hướng và đề ra các giải pháp thực hiện việc phát triển nghề công tác xã hội phù hợp với tình hình khách quan ở Thanh Hóa.

Trong bài viết này, chúng tôi trình bày một số kết quả khảo sát về thực trạng nguồn nhân lực công tác xã hội (CTXH) trong tỉnh hiện nay ở các khía cạnh: đặc điểm cơ cấu, số lượng, chất lượng nguồn nhân lực CTXH. Nguồn nhân lực CTXH ở đây được hiểu chủ yếu là nhân viên công tác xã hội (còn gọi là nhân viên xã hội) - Những người làm việc trực tiếp với các đối tượng xã hội ở cấp xã/phường và tại các cơ sở xã hội trên địa bàn tỉnh.

2. THỰC TRẠNG NGUỒN NHÂN LỰC CÔNG TÁC XÃ HỘI Ở TỈNH THANH HÓA

2.1. Cơ cấu nguồn nhân lực Công tác xã hội

¹ CN. Khoa Khoa học Xã hội, Trường Đại học Hồng Đức

Nghiên cứu về nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hoá hiện nay rất cần thiết cho việc xây dựng và điều chỉnh chiến lược đào tạo nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và việc phân bổ nguồn nhân lực công tác xã hội theo Quyết định 32/2010/QĐ-TTg ngày 25/3/2010 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án phát triển nghề công tác xã hội giai đoạn 2010-2020 (gọi tắt và Đề án 32).

Theo số liệu thống kê ban đầu về nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa cho thấy, hiện nay có khoảng 4.500 người đang làm việc chính thức và phi chính thức tại các cơ sở, đơn vị thuộc quản lý của Sở Lao động Thương binh Xã hội, làm công tác tư pháp và trợ giúp pháp lý tại các địa phương trên địa bàn toàn tỉnh [6, 2], có khoảng 20.000 cán bộ, công chức, viên chức, cộng tác viên làm việc trong lĩnh vực công tác xã hội từ cấp tỉnh đến cấp xã, thôn [6, 3]. Tuy nhiên, trên thực tế những cán bộ làm công tác xã hội ở phường, xã hầu hết là những cán bộ chuyên trách, kiêm nhiệm và thường xuyên luân chuyển, vì vậy gặp một số khó khăn nhất định khi thực hiện vai trò của mình. Kết quả của đề tài: “*Nghiên cứu nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa hiện nay*” cho thấy một số đặc điểm về cơ cấu, số lượng, chất lượng nguồn nhân lực công tác xã hội:

Về độ tuổi

Khảo sát nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa cho thấy sự thể hiện đa dạng về độ tuổi của người làm công tác xã hội theo vị trí làm việc.

Nhóm những người làm công tác xã hội giữ vai trò là người quản lý tại cơ quan có độ tuổi trung bình là 45 tuổi. Nhóm nhân viên xã hội là người làm việc trực tiếp với đối tượng có độ tuổi trung bình là 32 tuổi. Độ tuổi của nhân viên xã hội làm việc trực tiếp với đối tượng có sự phân tán, từ 22 – 60. Tuổi thấp nhất của nhân viên xã hội là 22 tuổi so với tuổi thấp nhất của người làm quản lý là 33 tuổi. Tuổi cao nhất của nhân viên xã hội là 60 và của người quản lý là 56, sự chênh lệch này không nhiều, chứng tỏ không có sự hạn chế về cơ hội cho các cá nhân có thể đảm nhiệm vai trò là người quản lý hay nhân viên làm việc trực tiếp với đối tượng có liên quan đến công tác xã hội.

Số nhân viên xã hội là người làm việc trực tiếp với đối tượng trong độ tuổi từ 22-35 chiếm 65% những người tham gia vào hệ thống CTXH ở Thanh Hóa hiện nay. Có thể thấy cơ cấu nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa là cơ cấu trẻ. Đây là điều kiện thuận lợi để phát triển đội ngũ làm công tác xã hội ở Thanh Hóa, vì ở độ tuổi này họ còn nhiều cơ hội tham gia học tập, bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn nghề nghiệp.

Về giới tính

Đối với nhóm quản lý: Khảo sát cho thấy tỷ lệ nam giới giữ vị trí quản lý cao hơn nữ giới, nam giới chiếm 87,5%, trong khi nữ giới chỉ chiếm 12,5%.

Đối với nhóm nhân viên làm việc trực tiếp với đối tượng: nam giới chiếm 62,5%, nữ giới chiếm 37,5%. Như vậy ở nhóm này, cũng có sự chênh lệch về giới nhưng tỷ lệ chênh lệch thấp hơn so với nhóm quản lý. Điều này có thể là do số lượng cán bộ làm công tác xã hội ở cấp xã/phường là nam giới trong các vị trí khác nhau nhiều hơn, nhất là ở vị trí người làm chính sách xã hội.

Thực tế, nam giới đảm nhiệm vai trò là người quản lý vốn đã tồn tại phổ biến trước nay ở Việt Nam, điều này có thể một phần xuất phát từ sự phân biệt, đối xử giới trong xã hội, phần khác có thể do đặc thù công việc phù hợp với đặc tính của nam giới hơn.

Về lĩnh vực công việc đảm nhiệm

Khảo sát nguồn nhân lực công tác xã hội dựa trên các lĩnh vực tham gia hoạt động của nhân viên công tác xã hội như: tham vấn, cá nhân và gia đình, phát triển cộng đồng, quản lý chương trình, chính sách xã hội, nghiên cứu xã hội. Kết quả cho thấy có đến 42,5% nhân viên xã hội đang đảm nhiệm công việc chính là Chính sách xã hội. Điều này có thể bị tác động bởi việc thực hiện Quyết định số 789/2010/QĐ-UBND ngày 11/3/2010 UBND tỉnh Thanh Hóa về chính sách thu hút người có trình độ đại học trở lên về làm việc tại cấp xã/phường, thị trấn và chính sách hỗ trợ đối với công chức cấp xã chưa đạt chuẩn.

Lĩnh vực công tác xã hội với cá nhân và gia đình chiếm 12,5%. Hoạt động này không chỉ thực hiện chủ yếu tại các cơ sở xã hội mà còn được thực hiện với các đối tượng tại xã/phường. Đó là những cá nhân hoặc gia đình gặp các vấn đề trong cuộc sống như ốm đau không người chăm sóc, là nạn nhân của bạo hành gia đình, các cá nhân sống đơn thân, người già cô đơn, các đối tượng thuộc diện chính sách,....thực tế lĩnh vực công tác xã hội trợ giúp cá nhân và gia đình ở cộng đồng còn mang tính thăm hỏi, động viên, khích lệ tinh thần, chưa có sự trợ giúp chuyên nghiệp như theo dõi, quản lý ca. Lý do chính là do công tác xã hội ở Việt Nam còn tương đối mới, đang trên chặng đường tìm vị trí chuyên nghiệp.

Các lĩnh vực chuyên sâu như tham vấn, nghiên cứu xã hội có tỷ lệ tham gia ít hơn. 7,5% nhân viên làm việc về tham vấn; 7,5% tham gia các hoạt động nghiên cứu xã hội. Với những lĩnh vực chuyên sâu, đòi hỏi người thực hiện phải được đào tạo về chuyên môn sâu, vận dụng các cơ sở khoa học và các kỹ năng giúp đối tượng nâng cao năng lực tự giải quyết vấn đề của mình.

Bảng 2.1. Tỷ lệ cán bộ CTXH đang làm việc ở các lĩnh vực khác nhau

Lĩnh vực làm việc	Số lượng	Tỷ lệ phần trăm (%)
Làm việc với cá nhân và gia đình	10	12,5
Tham vấn	6	7,5
Phát triển cộng đồng	7	8,7
Quản lý chương trình	6	7,5
Chính sách xã hội	34	42,5
Nghiên cứu xã hội	6	7,5
Đào tạo/huấn luyện	5	6,2
Khác	8	10,0
Tổng	80	100

Nguồn: *Nghiên cứu nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa hiện nay.*

Thanh Hóa, 2013, biểu 2.3, tr35.

Xét ở khía cạnh vấn đề tiếp cận, số nhân viên xã hội tham gia giải quyết các vấn đề có liên quan đến nghèo đói chiếm 28,8%, chăm sóc và bảo vệ trẻ em, người tàn tật, hôn nhân và gia đình chiếm 11,2%, lạm dụng chất gây nghiện chiếm 10,0%, các vấn đề về người tâm thần chiếm 8,8%, vấn đề về mại dâm và HIV/AIDS có số nhân viên xã hội ít hơn cả: 5,0%.

Bảng 2.2. Tỷ lệ cán bộ đã qua đào tạo CTXH chia theo vấn đề CTXH

Các vấn đề CTXH	Số lượng	Phần trăm (%)
Chăm sóc và bảo vệ trẻ em	9	11,2
Người khuyết tật	9	11,2
Hôn nhân gia đình	9	11,2
Mại dâm	4	5,0
Sức khỏe tâm thần	7	8,8
HIV/AIDS	6	7,6
Lạm dụng chất gây nghiện	8	10,0
Nghèo đói	23	28,8
Người cao tuổi	5	6,2
Tổng	80	100

Nguồn: *Nghiên cứu nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa hiện nay.*

Thanh Hóa, 2013, biểu 2.4, tr36.

Nghèo đói là vấn đề có tỷ lệ nhân viên xã hội tham gia tiếp cận nhiều hơn cả, điều này có thể xuất phát từ yêu cầu thực tế trong các chương trình, hoạt động thực hiện

chính sách xóa đói giảm nghèo của tỉnh. Là một tỉnh có đông dân số và có số hộ nghèo đông nhất cả nước⁽²⁾, thực tế đó đòi hỏi một nguồn lực đông đảo tham gia thực hiện các hoạt động và chính sách về xóa đói, giảm nghèo.

2.2. Chất lượng nguồn nhân lực

Về trình độ học vấn, năng lực chuyên môn

Kết quả khảo sát cho thấy số lượng nhân viên xã hội đã qua đào tạo công tác xã hội (ít nhất ở một hình thức nhất định) chiếm tỷ lệ cao 63,8%; Tỷ lệ nhân viên xã hội chưa qua đào tạo công tác xã hội ở bất kỳ hình thức nào chiếm 36,2%.

Đào tạo nguồn nhân lực công tác xã hội có sự đa dạng về cả cấp độ và hình thức, từ tập huấn ngắn hạn đến trình độ đại học. Trong số 80 nhân viên xã hội được điều tra, có 52% đã có chứng chỉ về công tác xã hội, số nhân viên xã hội đã qua đào tạo về công tác xã hội thông qua các lớp tập huấn ngắn hạn chiếm tỷ lệ cao nhất 37,3%; tỷ lệ nhân viên xã hội có trình độ đại học chiếm 31,3%, trình độ cao đẳng chiếm 16,9% và trình độ trung cấp chiếm tỷ lệ thấp nhất 14,5%.

Ngoài những nhân viên công tác xã hội được đào tạo đúng chuyên ngành thì một số lượng không nhỏ nhân viên công tác xã hội được đào tạo ở một số ngành khác như: Xã hội học chiếm 30,0%, Luật học chiếm 8,0%, Y điều dưỡng chiếm 8,0%, ngành Sư phạm chiếm 18,0%, ngoài ra còn một tỷ lệ không nhỏ các ngành khác như: Quản lý văn hoá, Nông nghiệp, Lịch sử, Văn học. Chính điều này đã làm tăng thêm sự phong phú cho nguồn nhân viên công tác xã hội ở Thanh Hoá không chỉ về mặt số lượng mà còn ở chuyên môn. Tuy nhiên, cũng còn những hạn chế nhất định trong công tác đào tạo nguồn nhân lực CTXH của tỉnh như: vẫn còn 2,5% nhân viên xã hội chưa tốt nghiệp trung học phổ thông, số nhân viên xã hội có trình độ trung học phổ thông cũng chiếm 2,5%; Chưa có nhân viên xã hội ở trình độ thạc sĩ và tiến sĩ.

Về trình độ tin học, ngoại ngữ

Cùng với trình độ học vấn, năng lực chuyên môn về lý thuyết và phương pháp công tác xã hội, ngoại ngữ và tin học là 2 yếu tố quan trọng giúp người làm công tác xã hội thực hiện tốt hơn vai trò và nhiệm vụ của mình.

Kết quả khảo sát trong toàn tỉnh cho thấy có 80,0% số nhân viên CTXH làm việc ở các cơ quan có ngoại ngữ Tiếng Anh trình độ A; 65,0% có thể sử dụng thành thạo tin học cơ bản ở trình độ A. Cán bộ ở cấp xã/phường, nhất là các xã nghèo có điều kiện kinh tế khó khăn, các xã ở vùng núi, vùng nông thôn, đa số cán bộ xã hội thường không

² Quyết định 375/QĐ-LĐTBXH phê duyệt kết quả điều tra, rà soát hộ nghèo, hộ cận nghèo năm 2011 của Bộ trưởng Lao động – Thương binh và Xã hội, ký ngày 28/3.

chú trọng đến việc nâng cao năng lực về ngoại ngữ bởi thực tế nó không được sử dụng vào công việc hàng ngày của họ. Cán bộ văn phòng sử dụng máy vi tính tốt hơn cán bộ thực hành hoặc cán bộ trực tiếp chăm sóc, nuôi dưỡng đối tượng tại các cơ sở xã hội. Số cán bộ sử dụng tin học ở mức *không biết gì* chiếm 10%, ở mức *kém* chiếm 12,5%, trong khi số người sử dụng ở mức *khá thành thạo* chỉ chiếm 2,5% và *rất thành thạo* là 7,5%. Đây là một trong những điểm đáng lưu ý trong hoạt động giáo dục nâng cao trình độ và khả năng sử dụng ngoại ngữ, tin học nhằm đáp ứng tiêu chuẩn về nhân viên công tác xã hội chuyên nghiệp.

Về kỹ năng thực hành

Kỹ năng thực hành nghề nghiệp là một trong những yếu tố quan trọng tạo nên hiệu quả của các hoạt động công tác xã hội. Sự cần thiết và vai trò của các kỹ năng thực hành được lý giải thông qua sự nhìn nhận của chính người làm CTXH sẽ phần nào đánh giá được chất lượng trợ giúp, bởi những người thực hiện các hoạt động thực hành thực tế sẽ nhận thức được trong quá trình thực hành với đối tượng họ cần phải vận dụng những kỹ năng nào.

Kỹ năng giao tiếp được nhiều người nhìn nhận là có vai trò quan trọng bởi “*giao tiếp tốt sẽ tạo được sự tin tưởng và có khả năng thuyết phục người khác trong quá trình giúp đỡ*”. Điều đó có nghĩa là phải có kỹ năng này để hiểu được thân chủ/đối tượng nói gì, cần gì và muốn thể hiện điều gì, ngoài ra còn giúp thân chủ/đối tượng thấy được họ đang được người khác lắng nghe và chia sẻ. Việc lắng nghe và giao tiếp tốt với thân chủ/đối tượng sẽ là điều kiện thuận lợi cho hoạt động tìm hiểu, tương tác và khơi gợi suy nghĩ, cảm xúc và cách nhìn nhận của thân chủ/đối tượng về vấn đề mà họ đang gặp phải.

Quan sát là kỹ năng thứ hai được cho là quan trọng khi trợ giúp thân chủ/đối tượng. Kỹ năng này nghe có vẻ đơn giản nhưng để thực hiện có hiệu quả lại là một việc khó. Nếu chỉ quan sát đơn thuần sẽ dễ bị lẫn lộn bởi những định kiến và những ấn tượng riêng của bản thân đối với tình huống hay vấn đề mà đối tượng đang gặp phải.

Có nhiều ý kiến cho rằng kỹ năng thấu cảm là kỹ năng quan trọng bởi “*kỹ năng này nằm trong phẩm chất của cá nhân. Đặt mình vào tình huống của thân chủ để hiểu được thân chủ đang cảm nhận và trải qua những cảm xúc như thế nào*”.

Một số kỹ năng khác được người làm CTXH đánh giá có vai trò quan trọng như kỹ năng hòa giải, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng tham vấn.

Như vậy, thông qua sự trải nghiệm từ thực tiễn công việc, phần lớn nhân viên xã hội đã nhận thức được sự cần thiết của các kỹ năng trong thực hành nghề nghiệp. Đây

cũng được xem là những kỹ năng cơ bản mà người nhân viên xã hội chuyên nghiệp cần phải trang bị.

3. Một số giải pháp phát triển nguồn nhân lực CTXH ở Thanh Hóa

3.1. Nhóm giải pháp về chính sách

Để phát triển nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa, hướng tới đạt chuẩn năng lực theo quy định chung về nghề CTXH ở Việt Nam, Thanh Hóa cần tích cực hơn nữa trong việc điều chỉnh và thực hiện các chính sách liên quan đến phát triển nghề CTXH, nhất là đối với người làm CTXH trên địa bàn tỉnh.

Theo đó, các cơ quan có liên quan trong tỉnh cần xây dựng hệ thống quản lý kiểm tra tiêu chuẩn người làm CTXH dựa trên các tiêu chí được quy định trong các văn bản chính thức về nhân lực CTXH bằng cách thành lập và công nhận tổ chức hoặc hội nghề nghiệp CTXH chính thức ở Thanh Hóa, hội nghề nghiệp này sẽ chịu trách nhiệm chính trong khâu kiểm tra, đánh giá chất lượng nguồn nhân lực CTXH để có những đề xuất nhằm đào tạo nâng cao trình độ, chuyên môn cho những người chưa đạt chuẩn.

Chú trọng hơn nữa khâu tuyển dụng vào các vị trí khác nhau có liên quan đến nghề CTXH ở các cơ sở xã hội hoặc các xã/phường; đảm bảo người được nhận có kiến thức, kỹ năng cơ bản hoặc phải hiểu được vai trò, nhiệm vụ của nghề công tác xã hội.

Truyền thông, phổ biến về nghề CTXH nhằm nâng cao nhận thức và hiểu biết về công tác xã hội trong cộng đồng. Việc tuyên truyền có thể kết hợp trong các buổi họp ở xã, thôn nhằm giúp người dân hiểu được mục đích và vai trò của nghề CTXH hiện nay, giúp họ hiểu được họ có quyền lợi gì, cần làm gì trong việc sử dụng các dịch vụ liên quan đến CTXH. Thông qua tuyên truyền, người dân có sự chuyển biến trong định hướng nghề nghiệp cho con cái của họ, đồng thời giúp họ hiểu được ngành nghề mà con cháu họ đang học có ý nghĩa như thế nào trong thực tiễn.

3.2. Nhóm giải pháp về đào tạo

Đào tạo là giải pháp không thể thiếu nhằm tạo ra sự chuyển biến tích cực đối với chất lượng nguồn nhân lực công tác xã hội. Theo đó, các trường có đào tạo ngành công tác xã hội trong tỉnh cần lưu ý một số vấn đề sau đây:

Cần có chương trình đào tạo độc lập về ngành CTXH, không ghép Công tác xã hội với Xã hội học như hiện nay. Về cơ bản, đây là 2 ngành có 2 đối tượng nghiên cứu hoàn toàn khác nhau, tuy có bổ trợ cho nhau về mặt kiến thức nhưng Xã hội học là ngành thiên về nghiên cứu xã hội, công tác xã hội lại thiên về các hoạt động thực hành. Cơ sở

lý thuyết trong thực hành của công tác xã hội không phải là áp dụng lý thuyết xã hội học đơn thuần.

Bên cạnh việc cải thiện chương trình đào tạo, cần chú trọng đến hoạt động thực hành của sinh viên nhiều hơn, coi hoạt động thực hành là chìa khóa quan trọng trong đào tạo nghề CTXH chuyên nghiệp. Tuy nhiên, số tiết thực hành theo chương trình học quy định rất ít, các cơ sở thực hành lại không có sự ràng buộc nào về việc hợp tác, liên kết với hoạt động thực hành ở trường, vì vậy hiệu quả của hoạt động thực hành không cao. Cần xây dựng và đề xuất các cơ chế chính sách lâu dài về liên kết và hợp tác giữa môi trường đào tạo và địa điểm thực hành, thực tập tại các trung tâm xã hội, các cơ sở xã hội trên địa bàn tỉnh, một mặt khai thác điểm thuận lợi về nguồn lực sẵn có về địa điểm thực hành, thực tập, mặt khác giúp người học có điều kiện cảm nhận thực tế về nghề, về vai trò và vị trí của mình đối với nghề nghiệp, từ đó có ý thức cao hơn trong rèn luyện và trau dồi kỹ năng, kiến thức.

Về loại hình đào tạo, xây dựng và triển khai các loại hình đào tạo phong phú phù hợp với nhiều đối tượng khác nhau từ trung cấp đến đại học. Với những người đi làm, loại hình đào tạo ngắn hạn là phù hợp. Song, để có đủ lượng kiến thức cần thiết của một người làm CTXH chuyên nghiệp đòi hỏi phải có trình độ từ đại học trở lên về CTXH. Tăng cường loại hình đào tạo nghề sẽ giúp nâng cao năng lực về thực hành nghề nghiệp cho người làm công tác xã hội để có thể đáp ứng nhu cầu về các mặt: kiến thức, kỹ năng và quy trình làm việc.

Tiếp tục đẩy mạnh việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên CTXH. Vì hiện nay tình trạng chung của cả nước là thiếu đội ngũ giáo viên có năng lực thật sự về lĩnh vực CTXH. Vì thiếu giáo viên nên việc chuyển đổi giáo viên từ ngành khác sang giảng dạy CTXH chiếm tỷ lệ lớn. Nhiều giáo viên còn cho rằng giảng dạy CTXH rất dễ, ai cũng làm được. Giải pháp cơ bản đối với các trường có đào tạo CTXH trong tỉnh là tăng cường hợp tác giáo dục, nỗ lực tìm kiếm, mời thỉnh giảng những giảng viên có trình độ về CTXH trong nước hoặc ngoài nước cộng tác giảng dạy CTXH.

Tuy nhiên, để thực hiện tốt các nhóm giải pháp trên cần thiết phải tăng cường sự lãnh đạo của các cấp ủy Đảng, sự chỉ đạo của các cấp chính quyền trong tỉnh về phát triển nguồn nhân lực công tác xã hội.

3. KẾT LUẬN

Nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa hiện nay có nhiều lợi thế không chỉ về số lượng mà còn ở sự chuyển biến về chất lượng. Với việc thực hiện đồng bộ các giải pháp phát triển nguồn nhân lực của tỉnh, trong tương lai nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa có thể đáp ứng được nhu cầu mà xã hội đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đoàn Thị Hà (2013) *Nghiên cứu nguồn nhân lực công tác xã hội ở Thanh Hóa hiện nay*. (Đề tài khoa học cấp cơ sở)
- [2] Bộ Nội vụ (2010), *Thông tư số 8/2010/TT-BNV về ban hành chức danh, mã số các ngạch viên chức công tác xã hội*, Hà Nội.
- [3] Kỹ yếu hội thảo Quốc gia (2009), *Phát triển nghề công tác xã hội*, Nxb Thống kê, Hà Nội.
- [4] Kỹ yếu hội thảo khoa học (2011), *Đào tạo sau đại học ngành công tác xã hội, thực trạng và giải pháp*, Trường Đại học KHXH và NV, Hà Nội.
- [5] Unicef (2005), *Nguồn nhân lực và nhu cầu đào tạo cho phát triển Công tác xã hội ở Việt Nam*, Hà Nội.
- [6] Ủy ban nhân dân tỉnh Thanh Hóa, *Đề án thành lập Trung tâm cung cấp dịch vụ công tác xã hội Thanh Hóa*, 2011

HUMAN RESOURCES IN SOCIAL WORK IN THANH HOA PROVINCE CURRENTLY

Doan Thi Ha

ABSTRACT

Human resource in social work play a crucial role to aim at making an improvement in the system of social security. For the recent years Thanh Hoa province has been implementing a lot of education programs in order to enhance knowledge and skill for labor forces who are working in social work. However, in fact, the number of good social workers in Thanh Hoa is limited and they cannot meet the needs of the society. Training, therefore, becomes a vital task not only in Thanh Hoa but also other provinces in Vietnam.

Key words: *Social work, human resource, Thanh Hoa province.*

Người phản biện: PGS. TSKH. Nguyễn Việt Vượng; Ngày nhận bài: 01/8/2013;
Ngày thông qua phản biện: 18/8/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC THEO HƯỚNG TÍCH CỰC KHI GIẢNG DẠY HỌC PHẦN CHÍNH TRỊ QUÂN SỰ

ThS. Nguyễn Ngọc Quy¹

TÓM TẮT

Hiện nay, việc đổi mới phương pháp dạy học được thực hiện theo hướng tập trung vào người học, trong đó người thầy đóng vai trò tổ chức, điều khiển các hoạt động dạy học, người học tham gia một cách tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo để chiếm lĩnh tri thức cần tích lũy. Theo đó, tác giả tập trung nghiên cứu và ứng dụng một số hoạt động dạy học nhằm tích cực hóa hoạt động dạy học học phần chính trị quân sự môn giáo dục quốc phòng - an ninh (GDQP-AN) để nâng cao chất lượng dạy học phần. Các hoạt động được áp dụng đó là: Diễn giảng tích cực, thảo luận nhóm, tóm tắt nội dung chính, tự học, thực hành.

Từ khóa: *Hoạt động dạy học, theo hướng tích cực, chính trị quân sự.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Phương pháp dạy học (PPDH) hiện đại ngày nay được thực hiện theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Các PPDH tích cực hướng tới hoạt động học, tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học, phải tổ chức cho sinh viên (SV) tích cực tham gia vào các hoạt động học, qua đó, họ tích cực, chủ động tìm tòi chân lý, chiếm lĩnh tri thức. Như vậy, các hoạt động dạy – học đóng vai trò quan trọng trong các PPDH tích cực. Tôi đã nghiên cứu và thực hiện áp dụng các PPDH tích cực khi giảng dạy học phần chính trị quân sự môn GDQP-AN thông qua một số hoạt động dạy – học có tác dụng tích cực hóa người học như: diễn giảng tích cực, thảo luận nhóm, tóm tắt nội dung chính, tự học của SV, thực hành. Việc áp dụng các hoạt động này vào hoạt động giảng dạy đã góp phần nâng cao chất lượng môn học GDQP-AN.

2. TÍCH CỰC HÓA HOẠT ĐỘNG DẠY HỌC HỌC PHẦN CHÍNH TRỊ QUÂN SỰ

2.1. Phương pháp dạy học tích cực

2.1.1. Phương pháp dạy học

Phương pháp dạy học là một thành tố hết sức quan trọng của quá trình dạy học. Khi đã xác định được mục đích, nội dung chương trình dạy học, thì phương pháp dạy của GV và phương pháp học của SV sẽ quyết định chất lượng quá trình dạy học.

Có nhiều định nghĩa khác nhau về phương pháp dạy học. Có thể nêu một vài định nghĩa trong số chúng:

- “Phương pháp dạy học là cách thức tương tác giữa thầy và trò nhằm giải quyết các nhiệm vụ giáo dục, giáo dưỡng và phát triển trong quá trình dạy học”. [3, tr. 28]

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

- “Phương pháp dạy học là cách thức hoạt động tương hỗ giữa thầy và trò nhằm đạt được mục đích dạy học. Hoạt động này được thể hiện trong việc sử dụng các nguồn nhận thức, các thủ thuật lôgic, các dạng hoạt động độc lập của học sinh và cách thức điều khiển quá trình nhận thức của thầy giáo.” [3, tr. 29]

- “Phương pháp dạy học được hiểu là tổ hợp cách thức phối hợp hoạt động chung của giáo viên và học sinh nhằm giúp học sinh nắm vững kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo.” [4, 91]

Như vậy, phương pháp dạy học là tổng hợp cách thức hoạt động của giáo viên và học sinh, trong đó phương pháp dạy chỉ đạo phương pháp học, nhằm giúp học sinh chiếm lĩnh hệ thống kiến thức khoa học và hình thành hệ thống kỹ năng, kỹ xảo thực hành, sáng tạo.

2.1.2. Định hướng đổi mới phương pháp dạy học hiện nay

“Phương pháp dạy học hiện nay phải coi trọng việc phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy học”. [9, tr. 128]

2.1.3. Phương pháp dạy học tích cực

Phương pháp dạy học tích cực nhằm vào việc phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học.

Theo GS Trần Bá Hoành, phương pháp dạy học tích cực có những dấu hiệu đặc trưng cơ bản sau [7, 45]:

- Dạy học thông qua tổ chức hoạt động của người học;
- Dạy học chú trọng rèn luyện phương pháp tự học;
- Tăng cường học tập cá thể, phối hợp với học tập hợp tác;
- Kết hợp đánh giá của thầy với tự đánh giá của trò.

Như vậy, PPDH tích cực tạo điều kiện cho người học chủ động, tích cực, tự lực chiếm lĩnh nội dung học và được hoạt động nhiều hơn trong quá trình nhận thức. Người dạy trở thành người thiết kế, tổ chức, hướng dẫn hoạt động của người học.

2.2. Tổ chức các hoạt động dạy học nhằm tích cực hóa hoạt động của người học khi dạy học học phần chính trị quân sự.

2.2.1. Diễn giảng tích cực

Diễn giảng là hình thức dạy học mà GV trình bày trực tiếp một tài liệu học tập, một vấn đề khoa học,... theo một hệ thống, một trình tự nhất định cho SV; trong diễn

giảng, kết hợp với trao đổi (hỏi đáp theo logic bài học), kết hợp với việc sử dụng thiết bị dạy học.

2.2.1.1. *Diễn giảng theo kiểu hỏi đáp theo logic bài học (kiểu phát vấn)*

Chúng ta biết rằng, tư duy chỉ xuất hiện khi con người đối mặt với “vấn đề”. Vì vậy giáo viên (GV) phải biết tách nội dung trình bày thành các vấn đề người học cần chiếm lĩnh và tạo thành các câu hỏi tương ứng với các vấn đề cần lĩnh hội. Các câu hỏi này không nhất thiết buộc người học phải trả lời trong mọi tình huống mà đôi khi chỉ là nêu tình huống để đánh động tư duy của SV và chính GV sẽ trả lời sau một nhịp suy nghĩ nhanh của SV, đó là những câu hỏi mà câu trả lời là những vấn đề “mới” đối với SV. Tất nhiên cũng có nhiều câu hỏi đặt ra để SV cùng giải quyết, đó là các câu hỏi có tính chất đào sâu hoặc mở rộng vấn đề mà GV vừa trình bày hoặc chốt lại vấn đề vừa trao đổi.

GV có thể sử dụng các dạng câu hỏi nhằm mục đích khác nhau: Gây hứng thú, thu hút sự chú ý, kích thích tìm tòi, gợi cách suy nghĩ, kiểm tra, đánh giá.

2.2.1.2. *Diễn giảng kết hợp với việc sử dụng phương tiện, thiết bị dạy học*

Các công trình nghiên cứu đã chỉ rõ: Phương tiện là công cụ để tăng tính hiệu quả của PPDH, góp phần làm rõ những điều GV muốn trình bày và giúp người học dễ nhớ, dễ hiểu. Người ta đã chứng minh được rằng: Nếu chỉ đọc, khả năng ghi nhớ chỉ đạt 10% thì khi được nghe trình bày vấn đề đó khả năng ghi nhớ tăng lên đến 20%, nếu được nghe nhìn thì khả năng ghi nhớ lên đến 50%, nếu được tự trình bày thì đã lên đến 70%, còn nếu được hành động với nó, thao tác với nó, tự tạo ra nó (thông qua phương tiện dạy học) thì kiến thức đã là của mình và khả năng ghi nhớ hơn 90%.

Để phát huy vai trò của phương tiện, thiết bị dạy học, GV phải có “Nghệ thuật sử dụng chúng”. Ví dụ như, cũng là cái bảng viết, nhiều GV với kinh nghiệm và nghệ thuật phân vùng, toàn bộ logic bài giảng được thể hiện và lưu giữ trên đó, đồng thời cũng có những chỗ xuất hiện và biến mất hợp lý. Bên cạnh đó còn có bảng linh động như bảng giấy lật, bảng ghim, ...

Có những phương tiện, thiết bị như đầu DVD kết hợp với TV hay máy tính kết hợp với máy chiếu và các phần mềm dạy học cũng có thể được sử dụng trong diễn giảng để SV có thể được huy động đồng thời nhiều giác quan hơn.

2.2.2. *Thảo luận theo nhóm*

Phương pháp thảo luận theo nhóm là một phương pháp hữu hiệu để trao đổi những kinh nghiệm, hiểu biết về các vấn đề học tập, để trao đổi các thông tin mà SV đã có để kiến thức dạy học biến thành sở hữu của SV. Việc trao đổi những kiến thức trong quá trình thảo luận sẽ đánh thức tiềm năng của SV trong lĩnh hội tri thức, ngoài ra tạo điều kiện cho SV trao đổi kinh nghiệm với nhau, học tập lẫn nhau, bổ sung kiến thức cho nhau tạo nên kỹ năng làm việc nhóm và giao tiếp trong công việc.

Nội dung thảo luận nhóm là những kiến thức, kỹ năng SV cần được tích lũy và hình thành, ví như: cái mới của nội dung so với nhận thức thông thường; khả năng vận dụng của nội dung vào các tình huống cụ thể; để hình thành các kỹ năng, thái độ cho việc áp dụng kiến thức trong thực tiễn.

Hình thức thảo luận có thể dùng cho lớp đông người học; tuy nhiên có hạn chế là số người được phát biểu ý kiến của mình không nhiều. Thông thường, các nhóm có thể 6-8 người và cho các nhóm thảo luận từ 50-60% thời lượng thảo luận, thời gian còn lại yêu cầu đại diện các nhóm trình bày quan điểm, ý kiến chung của nhóm mình.

Để thảo luận có hiệu quả cần:

- SV được cung cấp trước những dữ liệu cần thiết cho thảo luận và nếu có thể thì cho phép SV tìm hiểu vấn đề thảo luận từ các học liệu từ trước.

- Cung cấp đầy đủ phương tiện cần thiết cho thảo luận và trình bày các ý kiến của nhóm như giấy khổ to, bảng ghim, ...

- GV phải quan tâm đúng mức đối với các bước hướng dẫn, giám sát các hoạt động của các nhóm. Phải có sự chuẩn bị kỹ để làm tốt vai trò trọng tài, cố vấn trong quá trình thảo luận và có khả năng chốt vấn đề.

- SV phải có tâm thế tích cực, chủ động trong học tập.

- Đối với GV khi nêu ra câu hỏi cho SV thảo luận cần hướng vào một số mục đích như: Giúp cho người thảo luận nhận rõ vấn đề hoặc sự kiện; góp ý các nguyên nhân của vấn đề và các giải pháp cụ thể.

2.2.3. Tóm tắt nội dung chính

- *Tóm tắt nội dung chính* là hoạt động nhằm lược bỏ, thay thế và giữ lại thông tin chính của văn bản.

- *Những yêu cầu để có thể tóm tắt một cách hiệu quả:*

- + SV phải lược bỏ bớt những thông tin, thay thế một số thông tin và giữ lại những thông tin chính.

- + Để có thể lược bỏ, thay thế và giữ lại thông tin, SV phải phân tích thông tin ở một cấu trúc sâu.

- + Phải nhận ra bố cục rõ ràng của văn bản, việc này giúp ích cho việc tóm tắt.

- *Các bước thực hành tóm tắt:*

- + Bỏ đi những thông tin phụ hoặc không cần thiết đối với việc hiểu văn bản.

- + Bỏ đi những thông tin lặp, đôi khi chỉ là một biện pháp nghệ thuật.

- + Thay thế những thuật ngữ tổng quát cho một danh sách.

- + Chọn ra câu chủ đề hoặc nếu không có thì viết ra câu chủ đề đó.

2.2.4. Tự học của sinh viên

- *Tự học* là một hình thức hoạt động nhận thức của cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và kỹ năng do chính bản thân SV tiến hành ở trên lớp hoặc ở ngoài lớp hoặc không theo chương trình và sách giáo khoa đã được quy định. Tự học có quan hệ chặt chẽ với quá trình dạy học, nhưng có tính độc lập cao và mang đậm nét sắc thái cá nhân. Tự học giúp SV tự nắm tri thức, kỹ năng, kỹ xảo về nghề nghiệp tương lai. Ở đây, SV đã thể hiện ở trình độ cao vai trò chủ thể nhận thức của mình. Tự học không những giúp SV không ngừng nâng cao chất lượng và hiệu quả học tập khi học trong nhà trường mà trong tương lai người cán bộ khoa học kỹ thuật phải có năng lực, hứng thú, thói quen, có phương pháp tự học thường xuyên để không ngừng hoàn thiện hơn với tri thức của mình.

- *Các dạng tự học trong hoạt động dạy học*: Nghe giảng, ghi chép khi nghe giảng, đọc giáo trình và tài liệu tham khảo, làm đề cương cho thảo luận nhóm, chuẩn bị các bài báo cáo xemina, thực hiện các bài tập thực hành bộ môn, báo cáo kết quả thực tập, làm đề cương ôn tập, ...

- *Đặc điểm của tự học*

+ Đối với sinh viên: Tự nghiên cứu; tự thể hiện; tự kiểm tra và điều chỉnh kiến thức, kỹ năng.

+ Đối với GV: Hướng dẫn, tổ chức, trọng tài, cố vấn, kiểm tra, kết luận.

Tự học ở đại học là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản có nội dung rất phong phú, chính vì thế người GV cần phải dạy cách tự học cho SV, dạy cho họ phương pháp tiết cận thông tin, xử lý thông tin, tư duy để họ học tập có hiệu quả trong thời gian học ở trường và giúp họ có cách tự học suốt đời.

2.2.5. Thực hành

- *Thực hành* là hoạt động đưa SV áp dụng lý thuyết đã học để rèn luyện một kỹ năng cần thiết.

- *Yêu cầu về thực hành*: Để thông thạo một kỹ năng đòi hỏi phải thực hành có trọng điểm với một thời lượng nhất định cũng như công tác tổ chức, điều khiển khoa học khi thực hành. Các nghiên cứu cho thấy, SV phải thực hành đến lần thứ 24 trở lên mới đạt được 80% mức độ thành thực kỹ năng ấy, nghĩa là chỉ sau rất nhiều lần thực hành, SV mới có thể thực hiện một kỹ năng nhanh và chính xác.

3. KẾT QUẢ ÁP DỤNG PPDH TÍCH CỰC VỚI HỌC PHẦN CHÍNH TRỊ QUÂN SỰ

3.1. Đặc điểm môn học GDQP-AN

3.1.1. Mục tiêu môn GDQP-AN

Mục tiêu môn GDQP-AN dùng cho sinh viên đại học, cao đẳng, nhằm:

- Giáo dục trí thức trẻ kiến thức cơ bản về đường lối quốc phòng, an ninh của Đảng và công tác quản lý nhà nước về quốc phòng, an ninh; về truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, về nghệ thuật quân sự Việt Nam; về chiến lược "diễn biến hòa bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam.

- Trang bị kỹ năng quân sự, an ninh cần thiết đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

3.1.2. Chương trình môn học GDQP-AN

Chương trình được xây dựng trên cơ sở phát triển trình độ các cấp học dưới, đảm bảo liên thông, logic; mỗi học phần là những khối kiến thức tương đối độc lập, tiện cho sinh viên tích lũy trong quá trình học tập. Cấu trúc chương trình gồm 3 học phần:

Học phần I: Đường lối quân sự của Đảng, 3 đơn vị học trình (ĐVHT), 45 tiết. Nội dung học phần đề cập lý luận cơ bản của Đảng về đường lối quân sự, bao gồm: những vấn đề cơ bản học thuyết Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội và bảo vệ Tổ quốc; các quan điểm của Đảng về chiến tranh nhân dân, xây dựng lực lượng vũ trang, nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; các quan điểm của Đảng về kết hợp phát triển kinh tế - xã hội với tăng cường củng cố quốc phòng, an ninh. Học phần giành thời lượng nhất định giới thiệu một số nội dung cơ bản về lịch sử nghệ thuật quân sự Việt Nam qua các thời kỳ.

Học phần II: Công tác quốc phòng, an ninh, 3 ĐVHT, 45 tiết. Nội dung của học phần này là những nội dung cơ bản của nhiệm vụ công tác quốc phòng - an ninh của Đảng, Nhà nước trong tình hình mới, bao gồm: xây dựng lực lượng dân quân, tự vệ, lực lượng dự bị động viên, tăng cường tiềm lực cơ sở vật chất, kỹ thuật quốc phòng, phòng chống chiến tranh công nghệ cao, đánh bại chiến lược "diễn biến hòa bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam. Học phần đề cập một số vấn đề về dân tộc, tôn giáo và đấu tranh phòng chống địch lợi dụng vấn đề dân tộc, tôn giáo chống phá cách mạng Việt Nam; xây dựng, bảo vệ chủ quyền biên giới, chủ quyền biển đảo, an ninh quốc gia, đấu tranh phòng chống tội phạm và giữ gìn trật tự an toàn xã hội.

Học phần III: Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK (CKC), 5 ĐVHT, 75 tiết. Nội dung học phần trang bị cho sinh viên kiến thức chung về quân sự phổ thông, những kỹ năng quân sự cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố lực lượng vũ trang nhân dân, sẵn sàng tham gia lực lượng dân quân tự vệ, dự bị động viên và thực hiện nghĩa vụ quân sự bảo vệ Tổ quốc; hiểu biết và sử dụng được một số loại phương tiện, vũ khí thông thường; có kiến thức về chiến thuật bộ binh; biết cách phòng, tránh vũ khí hủy diệt lớn và thành thạo kỹ thuật băng bó, chuyển thương.

3.2. Khả năng áp dụng PPDH tích cực với môn học GDQP-AN

Khả năng áp dụng các hoạt động nhằm tích cực hóa hoạt động học đã nêu ở trên phù hợp với Học phần I, II môn học GDQP-AN. Các học phần này chủ yếu là lý thuyết, nên cần phải tổ chức các hoạt động mới có thể tạo khí thế trong giờ học và huy động được tính chủ động, sáng tạo của người học trong việc lĩnh hội tri thức, nâng cao hiệu quả, chất lượng dạy học.

Việc áp dụng các hoạt động này sẽ khắc phục được phần nào một số hạn chế khi SV học môn GDQP-AN, như:

- Coi thường môn học, không tích cực, tự giác theo dõi bài học, làm việc riêng.
- Điểm khá, giỏi thi học phần chính trị là thấp.
- Diễn đạt các nội dung được yêu cầu yếu, đặc biệt khi yêu cầu SV trả lời các câu hỏi có tính tóm tắt nội dung.

3.3. Hiệu quả áp dụng PPDH tích cực khi dạy học phần chính trị quân sự.

Các PPDH tích cực được áp dụng đối với môn học GDQP-AN với các học phần khác nhau là khác nhau và tùy thuộc vào từng học phần để sử dụng phối hợp các phương pháp.

Đối với học phần chính trị quân sự, thường phối hợp các hoạt động: Diễn giảng tích cực, thảo luận nhóm, tóm tắt nội dung chính, tự học.

Việc áp dụng các phương pháp này đã mang lại một số kết quả sau:

- SV tích cực, tự giác tham gia các hoạt động học dưới sự hướng dẫn của GV;
- SV có được kỹ năng làm việc theo nhóm khi tham gia thảo luận nhóm, mạnh dạn hơn trong việc tranh luận, trình bày ý kiến của mình;
- SV được rèn luyện, hướng dẫn cách học và tự học;
- Tăng cường việc học tập cá thể, phối hợp với học tập hợp tác;
- Kết hợp tốt việc đánh giá của thầy với tự đánh giá SV.
- Kết quả thi học phần Đường lối quân sự của Đảng cao hơn, cụ thể ở bảng sau:

Số SV		240				130			
PPDH		Tích cực				Thông thường			
Kết quả thi học phần	Loại	Giỏi	Khá	TB	Không đạt	Giỏi	Khá	TB	Không đạt
	Số SV	37	120	83	0	16	40	70	4
	%	15,4	50	34,6	0	12,3	30,7	56,7	0,3

(Số liệu tại Giáo vụ Trung tâm GDQP)

4. KẾT LUẬN

Những hoạt động dạy học được trình bày ở trên: Diễn giảng tích cực, thảo luận nhóm, tóm tắt nội dung chính, tự học, thực hành là những hoạt động tiếp cận PPDH

hiện đại theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, tích cực hóa hoạt động nhận thức của người học nhằm nâng cao chất lượng dạy học, đồng thời dạy cho SV cách học, cách tự học suốt đời. Thực tế áp dụng các hoạt động trên trong giảng dạy học phần chính trị quân sự, môn GDQP-AN đã góp phần nâng cao chất lượng môn học đồng thời thực hiện không ngừng đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chuyên môn, nghiệp vụ của giảng viên.

Với kết quả trên, đề nghị bộ môn Chính trị quân sự, Trung tâm Giáo dục quốc phòng triển khai áp dụng các hoạt động trên trong dạy học phần chính trị quân sự, môn GDQP-AN nhằm nâng cao chất lượng môn học cũng như nâng cao nghiệp vụ của giảng viên trong đổi mới PPDH theo hướng tích cực hóa người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Vũ Hoạt - Hà Thị Đức, *Lý luận dạy học ở đại học*, NXBĐHSP, 2003
2. Giáo trình Giáo dục Quốc phòng – An ninh, tập 1, NXBGD, 2012
3. Phạm Minh Hùng, *Giáo trình Giáo dục học*, ĐH Vinh, 2000
4. Phạm Viết Vượng, *Giáo dục học*, NXB ĐHQG Hà Nội, 2000
5. Robert J. Marzand, *Các phương pháp dạy học hiệu quả*, NXBGDVN, 2011
6. Thái Duy Tuyên, *Giáo dục học hiện đại*, NXBĐHQGHN, 2001
7. Trần Bá Hoành, *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, NXBĐHSP, 2010
8. Thông tư 31/2012/TT-BGDĐT, Ban hành chương trình GDQP-AN
9. Văn kiện Hội nghị lần thứ tám BCH TW khóa XI, 2013

DESIGNING ACTIVE TEACHING ACTIVITIES IN INSTRUCTING THE POLITICAL MILITARY COURSE

Nguyen Ngoc Quy

ABSTRACT

Currently, the innovation of teaching methods by focusing on the learner, the teacher plays the role of the organization, control teaching - learning activities, learners participate in a positive, self-discipline, initiative and creative to obtain the accumulate knowledge. Accordingly, the author focuses on the research and application of some activities to positive teaching - learning activities of national security-defense education courses to improve the quality of courses. The activities can be used as positive lectures group discussions main content summary self-stud and practices.

Keywords: *teaching activities, positive approach, military – politics.*

Người phản biện: TS. Hoàng Dũng Sĩ; Ngày nhận bài: 23/11/2013; Ngày thông qua phản biện: 11/12/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

SỬ DỤNG HÌNH ẢNH TRỰC QUAN TRONG DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC QUỐC PHÒNG - AN NINH Ở TRUNG TÂM GDQP THANH HÓA

Ngô Văn Tuấn¹

TÓM TẮT

Việc sử dụng đồ dùng trực quan trong dạy học không chỉ tạo nên sự hứng thú, giúp người học hiểu nội dung bài giảng sâu sắc và ghi nhớ tốt hơn mà còn giúp giáo viên có khả năng đánh giá quá trình nhận thức của sinh viên nhanh chóng. Việc sử dụng tranh ảnh trong dạy học là một trong những phương pháp mang lại hiệu quả cao, được nhiều giáo viên sử dụng trong dạy học nói chung và dạy học môn học Giáo dục quốc phòng – an ninh (GDQP-AN) nói riêng.

Từ khoá: Hình ảnh trực quan, phương pháp, dạy học, bài giảng

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm gần đây, phương pháp dạy học ở nước ta đã có nhiều đổi mới, chuyển từ phương pháp dạy học truyền thống, mang tính thụ động theo kiểu “thầy đọc, trò ghi”, “thầy giảng, trò nghe”, sang phương pháp dạy học tích cực hoạt động hóa người học, nhằm phát huy tính tích cực độc lập và tiềm năng sáng tạo của sinh viên. Vì vậy, việc sử dụng đồ dùng, thiết bị trong quá trình giảng dạy rất cần thiết. Đồ dùng dạy học gồm những phương tiện, thiết bị vật chất được sử dụng trong quá trình dạy học như tư liệu, tranh, ảnh, bản đồ, biểu đồ, sơ đồ, bản thống kê, số liệu, phim tĩnh huống, phim tư liệu, trò chơi...

Việc sử dụng đồ dùng trực quan tạo nên sự hứng thú trong giờ học, giúp người học hiểu nội dung bài giảng sâu sắc và ghi nhớ tốt hơn, đồng thời giúp giáo viên có khả năng đánh giá quá trình nhận thức của sinh viên nhanh chóng. Trong các đồ dùng dạy học, tranh ảnh là một trong những đồ dùng mang lại nhiều hiệu quả cao và được nhiều giáo viên sử dụng trong công tác dạy học nói chung và dạy học môn học GDQP- AN nói riêng.

2. NỘI DUNG

2.1. Hình ảnh trực quan là gì?

Hình ảnh trực quan là hệ thống hình ảnh hỗ trợ, minh họa cho nội dung bài học. Đây là một dạng kênh hình đặc biệt.

Hình ảnh tồn tại ở nhiều dạng: cố định (trong giáo trình) và di động (ngoài giáo trình). Giữa tranh ảnh (tức kênh hình) với các kiến thức về nội dung (tức kênh chữ) có mối quan hệ biện chứng tác động hỗ trợ qua lại và bổ sung cho nhau.

¹ CN. Trung tâm Giáo dục Quốc phòng, Trường Đại học Hồng Đức

2.2. Vị trí và ý nghĩa của việc sử dụng đồ dùng trực quan

2.2.1. Vị trí

Nhà giáo dục học Séc J.A. Komensky là người đầu tiên nêu lên những nguyên tắc dạy học một cách có hệ thống và có cơ sở khoa học, trong số những nguyên tắc mà ông đưa tính trực quan (nguyên tắc vàng ngọc) được xếp lên hàng đầu Séc J.A. Komensky nói: “Để có tri thức vững chắc, nhất định phải dùng phương pháp trực quan”. Luận điểm quan trọng của V.Lênin “Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ đó trở thành thực tiễn đó là con đường biện chứng của nhận thức chân lí, nhận thức hiện thực khách quan”.

Trong dạy học lịch sử phương pháp trực quan lại càng có vị trí quan trọng, việc nhận thức học môn học GDQP-AN của sinh viên cũng bắt đầu từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và tư duy trừu tượng đến thực tiễn. Việc trực quan sinh động trong nhận thức của sinh viên không thể bắt đầu từ cảm giác trực tiếp về hiện tượng mà phải từ những biểu tượng được tạo nên trên cơ sở các sự việc cụ thể, vì thế trong dạy học GDQP- AN cần phải sử dụng đồ dùng trực quan bên cạnh các phương pháp, phương tiện dạy học để quá trình dạy học đạt hiệu quả cao nhất.

2.2.2. Ý nghĩa của hình ảnh trực quan

- Sử dụng hình ảnh trực quan sẽ phát huy tính tích cực của sinh viên từ đó dễ dàng thực hiện ba nhiệm vụ giáo dục: Giáo dục, giáo dưỡng và phát triển sinh viên thông qua những hình ảnh “trực quan sinh động” kết hợp với lời giảng của giáo viên sẽ có những khái niệm, biểu tượng chính xác về nội dung môn học.

- Trong dạy học việc sử dụng hình ảnh trực quan sẽ giúp nâng cao chất lượng hiệu quả giảng dạy môn học, gây hứng thú cho người học, giúp người học dễ hiểu, gọi trí tò mò và óc tưởng tượng cần thiết cho môn học.

2.3. Nguyên tắc khi sử dụng hình ảnh trực quan

Khi sử dụng hình ảnh trực quan cần đảm bảo các nguyên tắc sau:

- Phải căn cứ vào mục tiêu, yêu cầu, nội dung bài học để lựa chọn hình ảnh trực quan thích hợp.

- Có phương pháp thích hợp đối với việc sử dụng mỗi loại hình trực quan.

- Phát huy tính tích cực của người học khi sử dụng hình ảnh trực quan.

- Đảm bảo kết hợp lời nói với việc trình bày các hình ảnh trực quan, đồng thời rèn luyện khả năng tiếp nhận của người học khi sử dụng hình ảnh trực quan. Tuỳ theo yêu cầu của bài học và loại tranh ảnh trực quan mà có cách sử dụng khác nhau

2.4. Sử dụng tranh ảnh trong dạy học bài 5: “Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn”

Bài 5: “Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn” là 1 trong 10 bài trong chương trình học phần III: “Quân sự chung và chiến thuật, kỹ thuật bắn súng tiểu liên AK”. Đây là

bài có nội dung dài, khoảng 32 trang với khối lượng kiến thức rất nhiều (vũ khí hạt nhân, vũ khí hóa học, vũ khí sinh học, vũ khí lửa...). Nội dung dài, nhưng theo phân phối chương trình do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành thời gian toàn bài là 8 tiết, trong đó lý thuyết 6 tiết và thảo luận, thực hành 2 tiết. Do nội dung bài dài và thời gian ít, cho nên việc sử dụng tranh ảnh, minh họa là rất cần thiết.

Căn cứ vào nguồn khai thác, có chia hệ thống tranh ảnh hiện nay thành hai loại: Trong và ngoài giáo trình. Mỗi loại đều có những ưu điểm và hạn chế nhất định, cụ thể là:

2.4.1. Tranh ảnh trong giáo trình

- Khi sử dụng hệ thống tranh ảnh này, với những bài học, thậm chí tiết học quan trọng (có đồng nghiệp, cấp trên dự giờ, thi giáo viên dạy giỏi,...), người dạy thường ít sử dụng trực tiếp từ nguồn giáo trình do: số lượng tranh ảnh trong giáo trình quá ít (Ví dụ: Trong bài 5: Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn có 4 nội dung lớn nhưng số lượng tranh minh họa thì ít, chỉ có 5 hình minh họa cho 1 nội dung); hình ảnh trong giáo trình kích thước không đủ lớn, tính trực quan chưa cao. Vì thế, nếu không có bộ tranh ảnh do Bộ Giáo dục và Đào tạo cung cấp, đa phần chúng ta thường "tái chế" chúng theo hai cách:

+ Photo phóng to, rồi căn cứ vào tranh gốc để vẽ màu lại

+ Scan (quét) vào máy tính rồi phóng to, in màu. Trường hợp này dễ dàng, nhanh gọn hơn nhưng cũng tốn kém hơn.

- Tranh không làm nổi bật được nội dung cần truyền đạt (ở kênh chữ); ý nghĩa khá mơ hồ, đôi khi phải đọc nội dung mới biết được thông điệp đề cập trong tranh. Nghĩa là ở đây, tác dụng định hướng cho kênh chữ - một trong những yêu cầu tối quan trọng của chức năng kênh hình - đã không thực hiện đầy đủ. Do thiếu những tính chất này, khi dạy học, giáo viên phải giảng giải, phân tích... làm rõ nội dung hơn để sinh viên hiểu rõ hơn.

Ví dụ: Trong nội dung I. Vũ khí hạt nhân phần 3. Phương thức nổ của vũ khí hạt nhân.

a. Nổ vũ trụ

Cảnh tượng nổ: Ở điều kiện khí tượng tốt, nổ ở độ cao 80- 100 km vẫn quan sát được cảnh tượng nổ: Cầu lửa sáng chói, lan rộng và bốc lên cao, bao quanh quả cầu lửa là lớp khí phát sáng đỏ hồng.

Hình 5.1. Nổ vũ trụ (Trang 118)

Do hình ảnh trong giáo trình bị thu nhỏ, photo lại chỉ có 2 màu đen và trắng cho nên khi người học quan sát rất khó hình dung được cảnh tượng của phương thức nổ vũ trụ.

2.4.2. Tranh ảnh ngoài giáo trình

Đây là loại đồ dùng dạy học được giáo viên sử dụng để lên lớp hiện nay bởi vì:

- Thông qua tranh ảnh sẽ tạo điều kiện để giáo viên thực hiện đổi mới phương pháp dạy học, loại trừ khuynh hướng dạy chay làm cho giờ học khô khan, mang tính chất lý thuyết.

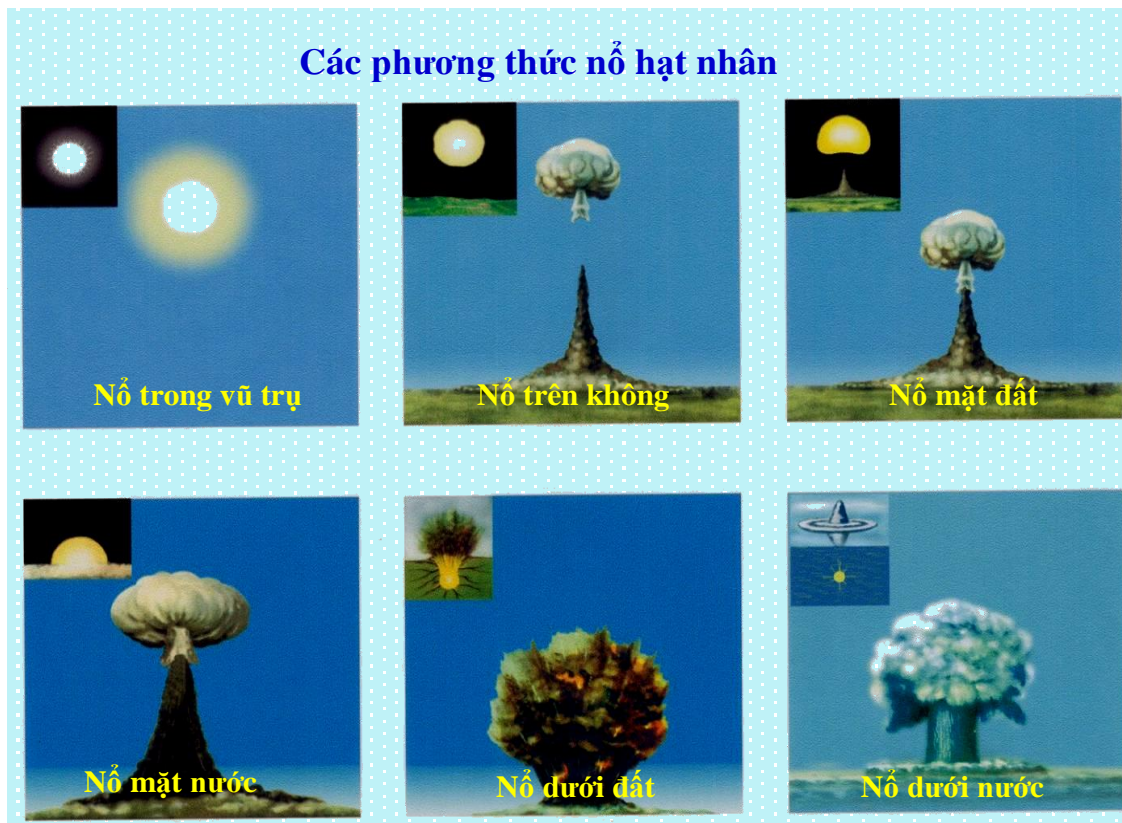
- Tranh ảnh làm tăng tính hấp dẫn đối với nội dung học tập, gây hứng thú học tập ở sinh viên.

- Tranh ảnh làm cho việc học trở nên dễ dàng hơn, thuận lợi hơn.

- Tranh ảnh có thể tìm kiếm một cách dễ dàng từ nhiều nguồn: internet...

- Gọn nhẹ, linh hoạt, kích thích hứng thú học tập của học sinh, đáp ứng tốt một số yêu cầu của đổi mới phương pháp dạy học theo hướng hiện đại.

Ví dụ 1: Nội dung về phương thức nổ của vũ khí hạt nhân nếu sử dụng hình ảnh minh họa trong giáo trình (hình 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5) sinh viên rất khó hình dung được về cảnh tượng nổ của các phương thức nổ của vũ khí hạt nhân vì hình ảnh trong giáo trình nhỏ, màu đen trắng. Nếu giáo viên sử dụng bộ tranh được phóng to và thể hiện rõ được màu sắc của từng phương thức nổ thì sinh viên sẽ dễ dàng hình dung được cảnh tượng nổ của các phương thức nổ của vũ khí hạt nhân.



Hình 1. Các phương thức nổ của VKHN



Hình 2: Vụ nổ hạt nhân ở 2 thành phố lớn Nhật Bản (Hiroshima và Nagasaki)

Ví dụ 2: Trong nội dung II. Vũ khí hóa học

Sau khi giới thiệu về khái niệm, phân loại, đặc điểm và một số loại chất độc chủ yếu và cách phòng chống. Ở nội dung cách phòng chống đối với các loại chất độc yêu cầu chung là phải triệt để lợi dụng địa hình, địa vật để ẩn nấp. sử dụng khí tài đề phòng như mặt nạ, áo choàng, găng tay, ủng... Do trong giáo trình không có hình ảnh minh họa nào và hiện nay Trung tâm cũng chưa được cấp bộ trang phục khí tài, nên trong quá trình giảng dạy GV cần phải sử dụng hình ảnh khí tài đề phòng (Hình 3) cho sinh viên quan sát.



Hình 3: Khí tài đề phòng chất độc hóa học

Ví dụ 3: Chất độc diệt cây

Trong giáo trình chỉ giới thiệu sơ qua về tính chất của chất độc diệt cây, chưa cho sinh viên hiểu rõ tác hại của chất độc đối với cây cối và con người như thế nào, nên trong quá trình giới thiệu nội dung này, GV cần cho SV quan sát hình ảnh cảnh tượng Mỹ rải chất độc da cam trong chiến tranh Việt Nam để triệt phá các khu rừng lớn (Hình 4)



Hình 4: Máy bay của Mỹ rải chất độc da cam xuống Việt Nam



Đồng bằng sông Cửu Long, Nam Việt Nam: Một máy bay trực thăng UH-1D của đại đội không quân 336, Không lực Hoa Kỳ rải chất diệt cỏ lên một khu vực rừng rậm, ngày 26-7-1969.

- Khi giới thiệu về tính chất của chất độc da cam, GV cần cho SV biết ngoài tác hại đối với cây cối, chất độc còn gây tác hại rất lớn đối với con người, thông qua hình ảnh các nạn nhân bị nhiễm chất độc da cam.

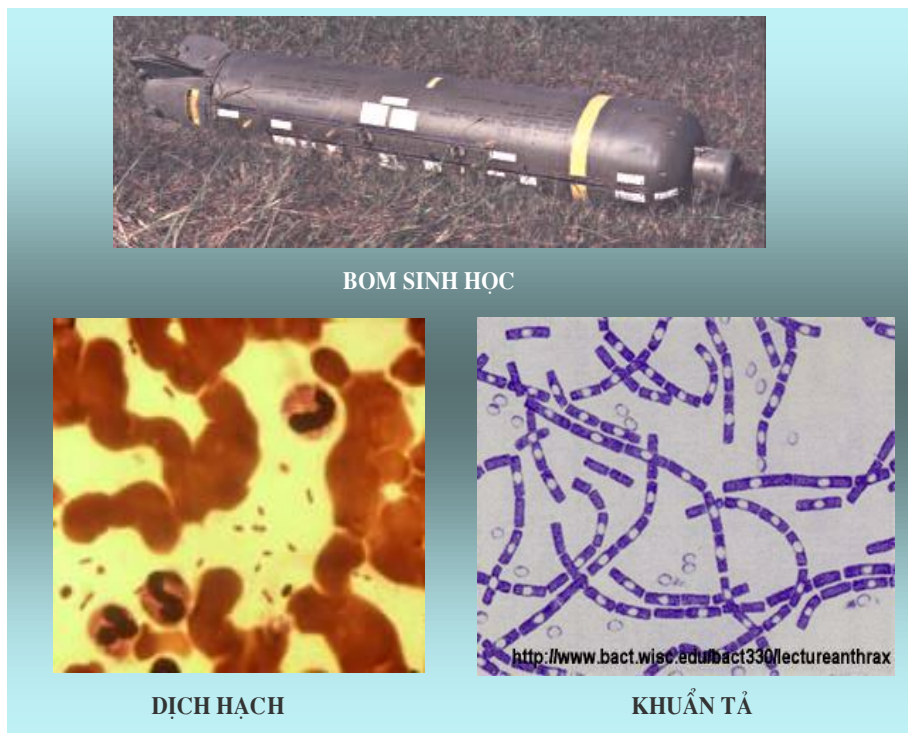


Hình 5: Hậu quả chất độc da cam đối với con người





Hình 6: Các thùng chứa chất độc hóa học ở Biên Hòa



Hình 7: Vi khuẩn gây bệnh dịch hạch và dịch tả

5. Một số đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng tranh ảnh trong dạy học môn học GDQP-AN.

- Giáo trình là phương tiện học tập quan trọng nhất không thể thiếu đối với người học, là cụ thể hóa chương trình học tập của môn học. Hệ thống tranh ảnh trong giáo trình vì thế phải đạt chuẩn về mọi mặt. Muốn vậy, việc thiết kế hệ thống tranh ảnh phải chú trọng tiêu chuẩn rõ ràng, đơn giản, không rườm rà, đặc biệt phải gắn liền với nội dung kiến thức cần truyền đạt cho người học. Tranh ảnh từng bài phải làm nổi bật yếu tố trung tâm, đồng thời cũng nên in màu, không nên sử dụng tranh đen trắng. Tất cả các hình ảnh trong giáo trình đều có bộ tranh ảnh xuất bản kèm theo để giáo viên tiện sử dụng khi cần.

- Giáo viên cần chủ động tìm kiếm, lựa chọn, thiết kế, sử dụng tranh ảnh cho phù hợp với đặc điểm của đối tượng và nội dung, yêu cầu bài học... chứ không nên rập khuôn, máy móc. Muốn vậy, trước hết người dạy phải nắm được mục đích, đặc trưng của từng kiểu bài, thậm chí từng phần trong mỗi bài học.

3. KẾT LUẬN

Trên đây là một số tranh ảnh minh họa và cách sử dụng tranh ảnh để phục vụ trong quá trình dạy bài 5: Phòng chống vũ khí hủy diệt lớn theo tôi là rất hiệu quả để cho người học hiểu rõ hơn về nội dung, từ việc nắm vững nội dung bài học sẽ giúp cho sinh viên đạt kết quả cao hơn.

Chúng ta không thể phủ nhận vị trí, vai trò, hiệu quả của phương pháp dạy học truyền thống, trong điều kiện hiện nay vẫn là cơ bản không thể thay thế. Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên không có nghĩa là gạt bỏ, loại trừ, thay thế hoàn toàn các phương pháp dạy học truyền thống vào quá trình dạy học mà cần kế thừa, phát triển những mặt tích cực của phương pháp dạy học hiện có, đồng thời vận dụng một số phương pháp dạy học mới một cách linh hoạt.

Với yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy, chúng ta không chỉ sử dụng tranh minh họa mà còn có thể sử dụng thêm một số phương tiện khác như: máy chiếu, bảng phụ, Video....

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục – Đào tạo, (2010), *Giáo trình GDQP-AN dùng cho SV các trường ĐH, CĐ tập 2*, Nhà xuất bản Giáo dục.
2. Nguyễn Ngọc Bảo, (1995), *phát triển tích cực, tính lực của học sinh, sinh viên trong quá trình dạy học, chuyên đề bồi dưỡng thường xuyên THPT, giai đoạn 1993 – 1994*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

3. Lê Văn Giang, (2001), *Những vấn đề lý luận cơ bản của khoa học giáo dục*, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội.
4. Nguyễn Kỳ, (1997), *Phương pháp giáo dục tích cực lấy người học làm trung tâm*, NXB Giáo dục Hà Nội.

TO USE VISUAL IMAGES IN TEACHING NATIONAL DEFENCE AND SECURITY COURSES AT NATINAL DEFENCE CENTER OF THANH HOA

Ngo Van Tuan

ABSTRACT

Using visual devices in teaching only creates interests that help learners understand their lesson comprehensively, but also help teachers evaluate quickly their learners' process of awareness. The use of pictures in teaching is one of the effective methods applied by many teachers in teaching in general and in teaching the courses of national defence – security in particular.

Key words: *visualization, methodology, teaching, lesson.*

Người phản biện: PGS. TS. Hoàng Thanh Hải; Ngày nhận bài: 05/11/2013; Ngày thông qua phản biện: 29/11/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

TÍNH ỨNG DỤNG CỦA VĂN BẢN QUẢNG CÁO TRONG DẠY HỌC NGOẠI NGỮ

Trịnh Cẩm Xuân¹

TÓM TẮT

Trong xã hội hiện đại, quảng cáo là một vấn đề mang tính thời sự và tính quốc tế. Vì vậy, sử dụng văn bản quảng cáo như văn bản thực trong dạy học ngoại ngữ là một phương pháp mới và thực sự hiệu quả, trong đó cần khai thác các ý nghĩa ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng của các văn bản quảng cáo. Có thể khẳng định, giá trị sư phạm và tính ứng dụng của văn bản quảng cáo trong các giờ học ngoại ngữ là yếu tố góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

Từ khóa: Văn bản quảng cáo, dạy học ngoại ngữ, giá trị sư phạm

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong thời đại ngày nay, quảng cáo đóng một vai trò quan trọng trong cuộc sống hàng ngày và trong giao tiếp của con người. Chính khả năng len lỏi đến tất cả mọi ngõ ngách của sinh hoạt cá nhân và sinh hoạt cộng đồng mà quảng cáo đã trở thành một phần của cuộc sống. Liên quan đến ngôn ngữ quảng cáo, đã có những công trình nghiên cứu của nhiều nhà ngôn ngữ về văn phong, từ ngữ, cú pháp, hình thức diễn đạt. Trong bối cảnh giảng dạy, quảng cáo là một công cụ đa dạng và hữu ích: đa dạng bởi nó có nhiều hình thức, hữu ích bởi nó hấp dẫn và có mặt khắp nơi. Xuất phát từ đặc điểm trên, chúng tôi đặt ra câu hỏi liệu văn bản quảng cáo có thể sử dụng như một phương tiện dạy học ngoại ngữ hữu hiệu hay không? Trong giới hạn của bài báo này, chúng tôi chỉ trình bày một số đặc thù của ngôn ngữ quảng cáo và nhấn mạnh giá trị sư phạm (valeur pédagogique) của các thông điệp quảng cáo trong việc dạy và học ngoại ngữ cũng như tính ứng dụng của nó trong các giờ học ngoại ngữ.

2. NỘI DUNG

2.1. Văn bản quảng cáo – một phương tiện dạy học

Ngày nay, văn bản thực (document authentique) đóng một vai trò cực kỳ quan trọng trong việc giảng dạy với mục tiêu làm chủ năng lực giao tiếp. Ưu việt hơn các phương tiện dạy học khác, văn bản thực đáp ứng đầy đủ các nhu cầu và động cơ của người học. Như vậy, văn bản quảng cáo, một văn bản gồm hình ảnh, khẩu hiệu, chữ viết... có thể được sử dụng như một phương tiện dạy học ngoại ngữ hiệu quả hay không? Bằng quan sát thực tế chúng tôi ghi nhận rằng, văn bản quảng cáo chiếm một vị

¹ ThS. Khoa Ngoại Ngữ, Trường Đại học Hồng Đức

trí nhất định trong các giáo trình tiếng Pháp đang được sử dụng giảng dạy cho sinh viên ở các trường đại học trên khắp thế giới như giáo trình Festival, Tout va bien, Campus, Taxi... Quả vậy, nhiều quảng cáo được sử dụng trong việc dạy nói và viết đã tạo ra nhiều tình huống giao tiếp và tranh luận sôi nổi, từ đó thúc đẩy tính sáng tạo và tính năng động ở người học.

Nhiều nhà giáo học pháp cho rằng quảng cáo, một mặt giúp người học phát triển năng lực giao tiếp của mình và mặt khác giúp người dạy truyền đạt kiến thức tổ chức hoạt động giảng dạy một cách hiệu quả nhất. Hopkin khẳng định «*Quảng cáo là nguồn tài nguyên của thầy giáo, nó phục vụ cho khai thác giảng dạy*» (Hopkin, 2004, 25). Bucky nhận định: “*Có thể học trực tiếp ngữ pháp, những câu thông thường và hiểu hơn về phong tục, lối sống của người Pháp hiện nay... học quan sát, phân tích và phát triển khả năng sáng tạo qua quảng cáo*” (Bucky, 1988).

Như vậy, có thể khẳng định, văn bản quảng cáo, một văn bản xác thực, được xem là một phương tiện giảng dạy ngoại ngữ lý tưởng, đem lại động cơ, hứng thú cho người học, đồng thời giúp người học năng động hơn trong giao tiếp.

2.2. Tính ứng dụng của văn bản quảng cáo trong dạy học ngoại ngữ

Dưới đây, từ việc phân tích một số giá trị đặc thù của văn bản quảng cáo, chúng tôi có thể khẳng định những ứng dụng to lớn của nó trong giảng dạy ngoại ngữ.

2.2.1. Giá trị xã hội

Quảng cáo là một hoạt động ngôn ngữ gắn liền với các lĩnh vực kinh tế xã hội và là một phạm trù lịch sử, là tấm gương phản ánh các khuynh hướng xã hội, tái hiện các giá trị xã hội, giá trị biểu trưng. Chính vì đặc trưng này mà tự thân văn bản quảng cáo truyền tải nhiều lĩnh vực xã hội khác nhau.

Dựa vào tính đa dạng này, chúng ta có thể khai thác các văn bản quảng cáo để giảng dạy theo nhiều chủ đề khác nhau: phụ nữ, gia đình, giải trí, môi trường... Hơn nữa, việc khai thác những chủ đề gần gũi với môi trường sống và sinh hoạt của người học cũng là cách tạo động cơ và phát huy tính sáng tạo cho đối tượng này.

2.2.2. Giá trị văn hóa

Chúng ta đều thừa nhận văn bản thực có nhiều ưu điểm, đó là luôn tạo được sự lôi cuốn đối với người dạy cũng như người học vì “*văn bản xác thực cho phép chúng ta tiếp cận được cái thường nhật của nền văn hóa mà chúng ta hướng đến*”.

Quảng cáo không chỉ là hiện tượng kinh tế xã hội mà còn là hiện tượng văn hóa. Chính vì thế, quảng cáo phải phù hợp với văn hóa và tâm lý của mỗi dân tộc. So với những tài liệu soạn giảng, thì văn bản quảng cáo có 2 ưu điểm chính: thứ nhất, người

học có thể tiếp cận với nền văn hóa của người bản ngữ; thứ hai, người học có thể am hiểu những vấn đề thường nhật có tính chính xác và độ tin cậy cao.

Dựa vào những đặc điểm trên, chúng tôi hướng đến việc khai thác các văn bản quảng cáo trong việc dạy các yếu tố văn hóa cho sinh viên.

2.2.3. Giá trị ngôn ngữ

Về ngữ pháp, các văn bản quảng cáo thường không có nhiều câu, nên từng câu chỉ đảm nhiệm vai trò ngữ pháp của chính nó và của cả văn bản; ít khi xuất hiện các phương tiện giữ vai trò liên kết, móc nối các câu trước và câu sau như trong một số văn bản khác. Cụ thể là các đơn vị ngôn ngữ (từ, cụm từ, câu) được dùng trong quảng cáo thường ngắn gọn, ấn tượng và gợi cảm. Sự liên kết ngữ pháp của các cụm từ thường lỏng lẻo, tuy nhiên sự mạch lạc của chúng lại rất cao. Hai loại câu trong quảng cáo có thể gặp nhiều trong quá trình khảo sát tư liệu là câu đơn và câu ghép (đặc biệt là câu phức nhiều thành phần). Trong đó đáng quan tâm là câu đơn đặc biệt vì loại câu này rất đặc trưng và được sử dụng rộng rãi trong quảng cáo.

Về mặt ngữ nghĩa, văn bản quảng cáo thường rất ngắn gọn, chỉ là một câu, ít có quảng cáo có nhiều câu hay cả đoạn văn bản, và câu đó có nhiệm vụ chuyển tải nội dung thông báo của cả văn bản. Nhờ vậy, cụm từ phải đảm nhiệm gánh nặng ngữ nghĩa của cả câu và là ngữ nghĩa của cả văn bản. Quảng cáo, do đặc điểm ngắn gọn nên có thể thấy sự kết hợp từ trong cụm từ, và trong câu vừa có đặc điểm chung, vừa có những đặc điểm riêng biệt. Đặc điểm riêng biệt đáng chú ý nhất của quảng cáo là cách trình bày ngắn gọn nhưng lại thể hiện được thông tin tương đối đầy đủ và hàm súc.

Về mặt ngữ dụng, quảng cáo là có thể được hình dung là một quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ giữa hai nhân vật giao tiếp: chủ quảng cáo - người có sản phẩm để bán, và người tiếp nhận quảng cáo - khách hàng tương lai. Theo ngữ dụng học thì đó là quá trình thực hiện hành động bằng ngôn từ. Các hành vi ngôn ngữ trong văn bản quảng cáo tùy theo ý đồ giao tiếp của chủ quảng cáo mà có cách biểu hiện khác nhau. Hành động quảng cáo không giống kiểu hành vi ngôn ngữ “truyền thống” như: hứa, ra lệnh, khẳng định..., nhưng có thể là, hoặc bao gồm, một hay nhiều hành vi ngôn ngữ kiểu đó.

Ngoài ra, hình ảnh minh họa trong các văn bản quảng cáo có một vị trí đặc biệt quan trọng. Trong nhiều trường hợp, hình ảnh gia tăng đáng kể tác động của các văn bản quảng cáo này, thậm chí còn thay cho văn bản quảng cáo. Ngày càng nhiều quảng cáo sử dụng hình ảnh minh họa vì các hình ảnh này giúp tăng lượng thông tin và kích thích trí tưởng tượng cho người tiếp nhận.

Việc nghiên cứu ngữ pháp, ngữ nghĩa, ngữ dụng như các đặc trưng trình bày ở trên từ các văn bản quảng cáo là cơ sở để xây dựng các hoạt động giảng dạy đa dạng và hấp dẫn. Điều này cho phép chúng ta áp dụng cho cả 4 kỹ năng giao tiếp:

– Kỹ năng đọc hiểu:

Ở kỹ năng này, người dạy yêu cầu người học đọc và phân tích các đoạn văn quảng cáo được xếp theo nhiều chủ đề: thương mại, môi trường, xã hội... Bằng việc phân tích đoạn văn kết hợp với việc khai thác hình ảnh, người dạy dẫn dắt người học đến việc hiểu được nội dung chính của văn bản quảng cáo. Để đạt được điều đó, người dạy cần có một sự phân tích kỹ những điểm ngữ pháp, từ vựng, cấu trúc trong mẫu quảng cáo. Tất cả những thao tác trên được tiến hành hoàn toàn giống như trình tự đọc một văn bản bình thường.

– Kỹ năng nghe hiểu:

Người dạy có thể ghi lại những đoạn clip quảng cáo trên các trang web và phát lại cho người học xem.

– Kỹ năng nói:

Dựa vào các chủ đề của các văn bản quảng cáo, người dạy có thể soạn các hoạt động diễn đạt bằng ngôn ngữ nói tương ứng với các chủ đề đó.

– Kỹ năng viết:

Xét về cấu trúc thì các loại câu thường gặp trong văn bản quảng cáo là câu đơn, ngữ danh từ, ngữ tính từ, các kiểu câu vô nhân xưng, các cấu trúc đồng nhất ... Người dạy có thể hướng dẫn cho người học viết những câu quảng cáo đơn giản phù hợp với những đặc điểm ngôn ngữ và văn hóa như đã nêu trên.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, có thể kết luận rằng việc sử dụng các văn bản quảng cáo trong giờ học là điều cần thiết; một mặt nó có thể làm cho bài học trở nên dễ hiểu, mặt khác làm tăng tính ngữ dụng của bài giảng, nhờ đó sẽ giúp sinh viên nắm chắc lý thuyết ngôn ngữ đồng thời nâng cao kỹ năng thực hành tiếng. Tuy nhiên, nếu chỉ sử dụng thuần túy các văn bản quảng cáo thì việc thực hành tiếng sẽ không đảm bảo và đầy đủ. Do đó, vấn đề còn lại là giáo viên dạy ngoại ngữ phải biết kết hợp một cách khéo léo giữa văn bản thực và tài liệu dạy học phù hợp với mục tiêu của từng thời điểm giảng dạy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Kiên Trường (2004), *Quảng cáo và ngôn ngữ quảng cáo*, NXB Khoa học Xã hội.

- [2] Buckby.M, (1998), *Le français par la publicité*, Paris.
- [3] Cathelat B. (1987), *Publicité et société*, Paris, Payot.
- [4] Korkut E. (2007), «*L'analyse poétique en classe de FLE*».
- [5] Ligier (1999), «*La publicité à l'école* », *Le français dans le monde*, Paris, no 307.

THE APPLICATION OF AD-TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Trinh Cam Xuan

ABSTRACT

In modern society, advertising is a matter of events and of internationalization as well. The use of advertisement in foreign language teaching as an authentic document is necessary in the current context. Especially, the meaning of grammar, semantics and language use are also evidently manifested in ad texts. Based on the above values, this article highlights the pedagogical value of ad texts in view of contributing to the improvement of the quality of foreign language teaching and learning.

Key words: *Ad-texts, language teaching, meaning of grammar, semantics.*

Người phản biện: PGS. TS. Nguyễn Hữu Hải; Ngày nhận bài: 02/8/2013; Ngày thông qua phản biện: 20/8/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013

XÂY DỰNG MÔ HÌNH HOẠT ĐỘNG CỦA ĐỘI NGŨ CỐ VẤN HỌC TẬP TẠI KHOA KINH TẾ - QUẢN TRỊ KINH DOANH, TRƯỜNG ĐẠI HỌC HỒNG ĐỨC

ThS. Phạm Anh Đức¹, ThS. Đỗ Tiên Dũng²

TÓM TẮT

Cố vấn học tập (CVHT) là người gắn liền với phương thức đào tạo theo hệ thống tín chỉ (HTTC). Bài viết đề cập đến các nghiên cứu, đề xuất mô hình hoạt động của công tác và đội ngũ CVHT tại khoa Kinh tế - Quản trị kinh doanh (KT-QTKD), Trường Đại học Hồng Đức (ĐHHĐ).

Từ khóa: *Hệ thống tín chỉ, mô hình, cố vấn học tập.*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

CVHT có vai trò đặc biệt quan trọng, không thể thiếu trong đào tạo theo HTTC. Mỗi CVHT là một nhân tố then chốt trong mối quan hệ Nhà trường - Sinh viên - Thị trường lao động; là một chuyên gia tư vấn về học tập và việc làm cho sinh viên (SV), đồng hành cùng SV trong suốt quá trình học tập. Khoa KT-QTKD, Trường ĐHHĐ chưa có mô hình hoạt động của CVHT. Nghiên cứu xây dựng mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT phù hợp tại khoa KT-QTKD là việc làm thiết thực nhằm xác lập các phân việc cụ thể của các nhà quản lý cấp khoa và người làm CVHT, khắc phục các hạn chế trong công tác CVHT sau 4 năm học Trường ĐHHĐ bước vào đào tạo theo HTTC, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo theo HTTC của khoa KT-QTKD; trên cơ sở đó có thể áp dụng rộng ra phạm vi tất cả các khoa của Trường [4], [7], [8], [9], [10], [11].

2. MÔ HÌNH HOẠT ĐỘNG CỦA ĐỘI NGŨ CỐ VẤN HỌC TẬP

2.1. Một số vấn đề lý luận về mô hình hoạt động của CVHT

2.1.1. Học chế tín chỉ

* *Học chế tín chỉ là gì?*

Xuất phát từ đòi hỏi quy trình đào tạo phải tổ chức sao cho mỗi SV có thể tìm được cách học thích hợp nhất cho mình, và trường đại học (ĐH) phải nhanh chóng thích nghi và đáp ứng được những yêu cầu của thực tiễn cuộc sống, vào năm 1872 Viện Đại học Harvard đã quyết định thay thế hệ thống chương trình đào tạo niên chế cứng nhắc bằng hệ thống chương trình mềm dẻo cấu thành bởi các môđun mà mỗi SV có thể lựa chọn một cách rộng rãi. Có thể xem sự kiện đó là điểm mốc khai sinh hệ thống tín chỉ [1], [13].

¹ ThS. Phòng Công tác Học sinh sinh viên, Trường Đại học Hồng Đức

² ThS. Khoa Tâm lý - Giáo dục, Trường Đại học Hồng Đức

Những ưu điểm: Tính mềm dẻo và khả năng thích ứng cao; đạt hiệu quả cao trong đào tạo, quản lý và giảm giá thành đào tạo.

** Những đặc trưng cơ bản của hệ thống tín chỉ:*

- HTTC cho phép SV đạt được văn bằng ĐH qua việc tích lũy các loại tri thức giáo dục khác nhau được đo lường bằng một đơn vị xác định, gọi là tín chỉ (credit).

- Để đạt bằng cử nhân (bachelor), SV thường phải tích lũy đủ 120- 150 tín chỉ.

- Khi tổ chức giảng dạy theo tín chỉ, đầu mỗi học kỳ, SV được đăng ký các môn học thích hợp với năng lực và hoàn cảnh của họ và phù hợp với quy định chung nhằm đạt được kiến thức theo một chuyên môn chính (major) nào đó. Sự lựa chọn các môn học rất rộng rãi, SV có thể ghi tên học các môn liên ngành nếu họ thích.

- Việc đánh giá kết quả học tập, HTTC dùng cách đánh giá thường xuyên, và dựa vào sự đánh giá đó đối với các môn học tích lũy để cấp bằng cử nhân. Đối với các chương trình đào tạo sau đại học (cao học và đào tạo tiến sỹ), ngoài các kết quả đánh giá thường xuyên còn có các kỳ thi tổng hợp và các luận văn.

** Các giải pháp đồng bộ cần tiến hành để thực hiện tốt học chế tín chỉ:*

Bộ GD&ĐT đã xác định: Để triển khai tốt học chế tín chỉ, các trường ĐH cần thực hiện đồng bộ các biện pháp sau [3]:

- Ổn định nội dung chương trình đào tạo của tất cả các ngành nghề trong trường và công khai hóa bằng một niên lịch giảng dạy.

- Lớp học phải được tổ chức theo từng học phần mà SV đã đăng ký học vào đầu mỗi học kỳ.

- Phải có hệ thống CVHT giúp từng SV thiết kế tiến trình học tập của mình, CVHT phải là những giảng viên (GV) am hiểu quy trình đào tạo.

- Phải thay đổi các hoạt động đoàn thể của SV cho phù hợp với học chế mới.

- Thời khóa biểu giảng dạy phải được tuân thủ nghiêm túc, vì không có khả năng tổ chức các buổi học bù. Mỗi môn học phải có ít nhất hai GV có thể dạy và mỗi GV phải dạy được nhiều môn.

- Thực hiện chế độ đánh giá thường xuyên thay cho đánh giá kết thúc một lần.

- Thu học phí theo số tín chỉ mà SV đăng ký học.

- Nâng cao trình độ giáo chức và tăng cường cơ sở vật chất để áp dụng phương pháp sư phạm tích cực trong giảng dạy, tăng tỷ lệ giờ tự học của SV so với giờ lên lớp, tiến đến quy định về tổng số tín chỉ trong chương trình đào tạo tương đương với các nước trong khu vực và trên thế giới

2.1.2. CVHT là gì?

CVHT là người thường xuyên được người học hỏi ý kiến, xin hướng dẫn, tư vấn trong quá trình đào tạo ở trường [5].

Từ kinh nghiệm giáo dục của các nước và thực tiễn giáo dục ở nước ta, có thể đúc kết về vai trò, chức năng, nhiệm vụ của CVHT như sau [12]:

* Vai trò của CVHT

CVHT có vai trò đặc biệt quan trọng, không thể thiếu trong đào tạo theo HTTC. Mỗi CVHT là một nhân tố then chốt trong mối quan hệ Nhà trường- Sinh viên- Thị trường lao động; là một chuyên gia tư vấn về học tập và việc làm cho SV, đồng hành cùng SV trong suốt quá trình học tập.

* Chức năng của CVHT

- Tư vấn và định hướng quá trình học tập và lựa chọn nghề nghiệp của SV.
- Giám sát quá trình học tập và lựa chọn nghề nghiệp của SV.
- Tham mưu cho lãnh đạo trường, khoa và bộ môn các vấn đề liên quan đến công tác quản lý đào tạo, nghiên cứu khoa học (NCKH) và đào tạo theo nhu cầu xã hội.

* Nhiệm vụ của CVHT

- Hướng dẫn SV nắm vững các Quy chế đào tạo của Bộ GD&ĐT và các quy định về đào tạo của trường.
- Tư vấn cho SV về chương trình đào tạo, mục tiêu, nội dung... đồng thời tư vấn cho SV chọn ngành nghề phụ.
- Tư vấn cho SV cách thức xây dựng kế hoạch học tập cho khóa học đảm bảo sự phù hợp với năng lực và hoàn cảnh của SV.
- Hướng dẫn SV đăng ký học phần ở từng học kỳ để hoàn thành kế hoạch học tập toàn khóa đã lập.
- Tư vấn cho SV về phương pháp học tập và nghiên cứu khoa học.
- Hướng dẫn SV về việc tham gia các hoạt động học thuật, NCKH.
- Tư vấn hướng nghiệp và việc làm cho SV.
- Giúp đỡ SV giải quyết những khó khăn trong học tập và NCKH [13].

2.1.3. Khái niệm mô hình và quy trình tìm kiếm mô hình

* *Mô hình*: Theo từ điển Tiếng Việt [5] thì: Mô hình có hai nghĩa:

+ Vật cùng hình dạng nhưng làm thu nhỏ lại nhiều, mô phỏng cấu tạo và hoạt động của một vật thể khác để trình bày, nghiên cứu.

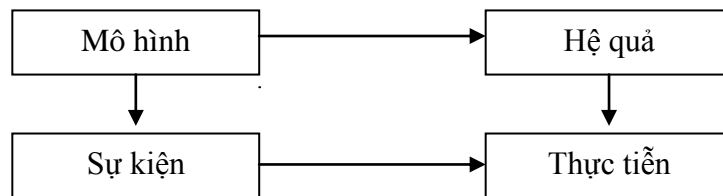
+ Hình thức diễn đạt hết sức gọn theo một ngôn ngữ nào đó các đặc trưng chủ yếu của một đối tượng, để nghiên cứu đối tượng ấy.

Đây là các nghĩa thông thường gắn liền với mô hình vật chất.

Những năm gần đây, với sự vận dụng phương pháp mô hình vào quá trình NCKH, khái niệm mô hình đã được mở rộng nhiều. Bên cạnh những mô hình vật chất, các mô hình lý thuyết đã được sử dụng ngày càng nhiều và càng có vị trí quan trọng trong việc nhận thức những thuộc tính bản chất của các hiện tượng và quá trình trừu tượng.

Có nhiều định nghĩa khác nhau về mô hình lý thuyết. Theo PGS, TSKH Thái Duy Tuyên [6] thì: "Mô hình lý thuyết là quan niệm về cấu trúc của một sự vật, hiện tượng hoặc quá trình nào đó". Các tính chất của mô hình lý thuyết bao gồm: Tính chất đẳng cấu; tính cơ bản; tính lý tưởng; tính trực quan.

* Về quy trình tìm kiếm mô hình: Làm thế nào để xây dựng được mô hình mới là vấn đề có ý nghĩa thực tiễn quan trọng; qua nghiên cứu, khoa học hiện đại đã nêu quy trình tổng quát của quá trình sáng tạo [6], như sau:



Trong quá trình này, giai đoạn đề xuất mô hình là khó khăn, phức tạp nhất, thể hiện cao nhất năng lực sáng tạo của con người.

2.2. Đề xuất mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD, Trường ĐHHĐ

2.2.1. Cơ sở xuất phát để đề xuất mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD

Xuất phát từ mục tiêu chiến lược phát triển giáo dục 2011- 2020, nội dung và mục tiêu giáo dục đại học nói riêng; mục tiêu và nhiệm vụ đào tạo của Trường ĐHHĐ; thực tiễn chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang HTTC của Trường; thực tiễn của khoa KT- QTKD, Trường ĐHHĐ.

2.2.2. Đề xuất mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa Kinh tế- Quản trị Kinh doanh, Trường ĐHHĐ

Khái niệm mô hình ở đây phải hiểu là mô hình trừu tượng. Đây không phải là một vật, một cái gì cụ thể, ổn định mà là một hệ thống quan niệm về cấu trúc hệ thống trong đào tạo gắn với đào tạo theo HTTC ở khoa KT- QTKD của trường.

Cần nhấn mạnh rằng, đây là mô hình hoạt động thuộc dạng quản lý - đào tạo, chứ không phải mô hình nhà trường; nghĩa là nó bao gồm mô hình hoạt động và mô hình quản lý hoạt động của đội ngũ CVHT ở một khoa trong nhà trường ĐHHĐ. Thực chất việc xây dựng mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT - QTKD là việc tìm kiếm, xây dựng quy trình, những công việc cụ thể trong công tác quản lý của khoa đối với đội ngũ CVHT và hoạt động của CVHT trong đào tạo theo HTTC.

2.2.2.1. Mục đích quản lý - đào tạo của mô hình

Nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác CVHT nói riêng và chất lượng đào tạo theo phương thức HTTC nói chung của Khoa KT- QTKD; xây dựng mối quan hệ tốt đẹp giữa CVHT (người thầy) với SV (học trò) trong quan hệ công việc của người tư vấn với người được tư vấn, cụ thể hóa được công việc của từng CVHT và của công tác CVHT tại Khoa KT- QTKD; góp phần thực hiện chức năng hỗ trợ người học trong quá trình đào tạo - một trong những yêu cầu bắt buộc theo tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục ĐH; từng bước hoàn thiện mô hình, áp dụng rộng rãi cho tất cả các khoa đào tạo của Trường ĐHHĐ trong lộ trình đào tạo theo HTTC.

2.2.2.2. Nội dung mô hình

Đây là những công việc cụ thể trong công tác CVHT của Khoa KT - QTKD của các bộ môn trong 3 chuyên ngành: Kế toán, Quản trị Kinh doanh, Tài chính - Ngân hàng mà khoa đang đào tạo. Các công việc này bao gồm: Công việc lãnh đạo, quản lý của khoa, bộ môn trong công tác CVHT và công việc cụ thể của CVHT.

+ Công việc lãnh đạo, quản lý của khoa, bộ môn trong công tác CVHT

Từ thực trạng công tác CVHT của khoa KT- QTKD, trên tinh thần đổi mới quản lý đào tạo, đưa công tác CVHT vào nền nếp, nhóm nghiên cứu đề xuất 6 modul công việc trong lãnh đạo, quản lý của khoa, bộ môn đối với công tác CVHT, bao gồm:

* *Modul 1*: Tăng cường nhận thức cho cán bộ (CB), GV và SV đối với công tác CVHT.

* *Modul 2*: Đổi mới và phân cấp quản lý trong khoa đối với công tác giáo viên chủ nhiệm (GVCN)- CVHT và công tác HSSV.

Phân cấp quản lý của công tác CVHT trong khoa: Trưởng khoa (hoặc Phó Trưởng khoa được Trưởng khoa cử) → Trưởng bộ môn → CVHT.

* *Modul 3*: Chọn cử CVHT

- *Tiêu chuẩn của CVHT*:

+ Là những GV có trình độ thạc sỹ trở lên, am hiểu nội dung, chương trình và phương thức đào tạo theo HTTC.

+ Hiểu biết về đường lối, chính sách, chủ trương của Đảng, pháp luật của Nhà nước, các quy chế của Bộ GD & ĐT và quy định của Nhà trường về tổ chức đào tạo, kiểm tra, thi công và công nhận tốt nghiệp trong đào tạo theo HTTC; các quy định về chế độ chính sách và công tác SV, có khả năng cập nhật những thay đổi trong quy chế, quy định, nắm được thị trường sử dụng lao động của chuyên ngành đào tạo để tư vấn, hỗ trợ, giúp đỡ SV trong quá trình đào tạo và tìm kiếm việc làm.

+ Có tinh thần trách nhiệm trong công tác, nhiệt tình đối với nhiệm vụ được giao và có năng lực sư phạm, năng lực tư vấn.

- *Quy trình tuyển chọn*

Căn cứ tiêu chuẩn, chỉ tiêu CVHT được giao, trưởng bộ môn thống nhất trong bộ môn chọn cử, giới thiệu CVHT, lập danh sách gửi Trưởng khoa trước ngày 10/8 hằng năm. Trưởng khoa tập hợp danh sách CVHT được các bộ môn giới thiệu, xin ý kiến Chi ủy, Hội đồng khoa học và đào tạo khoa, thống nhất danh sách gửi Hiệu trưởng trước ngày 20/8 hằng năm (qua phòng Đào tạo).

CVHT được bổ nhiệm cho cả khóa học của SV; khi cần miễn nhiệm, thay thế CVHT (do năng lực hoặc lý do khách quan khác), Trưởng khoa lập văn bản đề xuất với Hiệu trưởng.

Quyết định bổ nhiệm CVHT của Hiệu trưởng được thông báo công khai tới toàn thể CB, GV và SV trong khoa.

* *Modul 4: Quản lý công tác CVHT*

Quản lý công tác CVHT chính là thực hiện một chu trình quản lý cho công tác này; bao gồm: Dự báo; lập kế hoạch; triển khai thực hiện kế hoạch; động viên, đôn đốc; theo dõi, kiểm tra; đánh giá; hiệu chỉnh kế hoạch từ phản hồi.

* *Modul 5: Sơ kết cuối học kỳ I, tổng kết cuối năm học đối với công tác CVHT.*

* *Modul 6: Lưu trữ hồ sơ công tác CVHT*

+ Công việc cụ thể của CVHT

Qua đúc kết từ hoạt động thực tiễn, nghiên cứu kinh nghiệm của nhiều trường đại học đã và đang đào tạo theo HTTC, nhóm nghiên cứu xin đề xuất 6 modul công việc cụ thể của CVHT, bao gồm:

* *Modul 1: Tiếp nhận công cụ làm việc của CVHT.*

* *Modul 2: Nghiên cứu tài liệu, chương trình, xây dựng kế hoạch cá nhân về công tác CVHT cho từng năm học (lưu và nộp khoa).*

* *Modul 3: Tư vấn cho SV được giao phụ trách*

Đây là công việc nặng nhất, chiếm nhiều thời gian nhất đối với CVHT. Nội dung tư vấn phải căn cứ vào những yêu cầu mà nhà sử dụng lao động cần (nhu cầu xã hội) và những gì SV cần. Các nội dung tư vấn chính của CVHT cho SV, bao gồm:

Hướng dẫn các quy chế, quy định (để SV nắm vững và biết cách thực hiện);

Tư vấn lập kế hoạch học tập và phương pháp học tập;

Tư vấn về phương pháp nghiên cứu khoa học;

Tư vấn hướng nghiệp;

Các tư vấn khác (rèn luyện kỹ năng mềm; tham gia các hoạt động đoàn thể, hoạt động xã hội, hoạt động ngoại khóa; giải quyết khó khăn thường kỳ, đột xuất...).

Từ đúc kết kinh nghiệm của nhiều nước có nền giáo dục phát triển thì rèn luyện kỹ năng mềm cho người học có vai trò to lớn, quyết định sự thành đạt của con người, nó bao gồm các kỹ năng chính sau: Thiết kế và tổ chức; giao tiếp; tự giải quyết vấn đề; trang bị khả năng sáng tạo; làm việc theo nhóm và hợp tác với người khác; hiểu biết công nghệ thông tin.

Trong các nội dung tư vấn nêu trên, CVHT cần xác định rõ cách thực hiện phù hợp cho 2 thể loại tư vấn: Tư vấn ban đầu (chủ yếu cho đối tượng SV năm thứ nhất) và tư vấn quá trình cho cả khóa học của SV, bởi lẽ đối tượng được giao phụ trách gồm cả SV năm thứ 1, 2, 3, 4, 5.

- Trong thể loại tư vấn ban đầu, các nội dung mà CVHT cần làm bao gồm:

+ Gặp gỡ, làm quen; thống nhất cách làm việc, thông tin, quan hệ;

+ Giới thiệu phương thức đào tạo theo HTTC; phương pháp học tập ở bậc đại học phù hợp với đào tạo theo HTTC; phương pháp đạt chuẩn TOIEC;

+ Giới thiệu các quy chế, quy định cơ bản nhất và hướng dẫn SV đọc các loại văn bản này, giới thiệu chuẩn đầu ra của ngành học, nơi mà SV có thể làm việc sau khi tốt nghiệp;

+ Tư vấn cho SV xây dựng kế hoạch học tập: Toàn khóa, năm học, học kỳ;

+ Tạo dựng niềm tin, động viên, khích lệ SV.

Tư vấn quá trình bao gồm cả tư vấn ban đầu. Mỗi CVHT cần có tư duy, định hướng để thực hiện nhiệm vụ phù hợp với từng năm học của SV.

* *Modul 4*: Tập hợp, lưu trữ tài liệu, hồ sơ minh chứng cho công việc của CVHT

* *Modul 5*: Tiếp nhận thông tin phản hồi, tự đánh giá kết quả công việc CVHT của mình.

* *Modul 6*: Điều chỉnh kế hoạch, nội dung, phương pháp thực hiện nhiệm vụ CVHT.

Những phần việc nêu trên đối với CVHT chỉ có thể được hoàn thành với chất lượng, hiệu quả cao khi CVHT tinh thông nghiệp vụ, có phương pháp đúng, có đủ điều kiện về phương tiện và quan trọng là “cái tâm” của người thầy trong công việc.

2.2.2.3. Phương pháp quản lý, giáo dục của mô hình

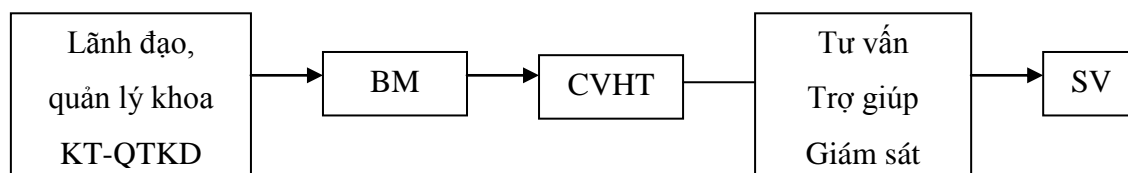
Phương pháp quản lý, giáo dục của mô hình được nghiên cứu trong đề tài này là phương pháp tạo cơ sở pháp lý từ các cấp quản lý để phát huy mối quan hệ tương tác giữa thầy (CVHT) và trò (SV) trong phương thức đào tạo theo HTTC, nhằm mục đích cuối cùng là nâng cao chất lượng đào tạo, từng bước đáp ứng nhu cầu xã hội.

2.2.2.4. Hình thức tổ chức của mô hình

- Hình thức tổ chức của mô hình là tổ chức hoạt động; bao gồm hoạt động của các nhà quản lý cấp khoa, bộ môn và hoạt động của CVHT trong một chỉnh thể khoa KT – QTKD.

- Hoạt động của CVHT chịu sự lãnh đạo, quản lý của khoa, bộ môn; và suy cho cùng thì đây chính là hình thức tổ chức dạy, học theo một phương pháp mới, tiến bộ và dễ chấp nhận hơn.

- Mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD có thể được biểu diễn là:



2.2.2.5. Phương tiện của mô hình

- Các tài liệu mà Trường cung cấp cho khoa, bộ môn, CVHT;
- Cơ sở vật chất, thiết bị và kinh phí phục vụ hoạt động của đội ngũ CVHT;
- Phương thức lãnh đạo, quản lý của khoa, bộ môn đối với công tác CVHT và phương thức tư vấn, trợ giúp, giám sát của CVHT đối với SV.

2.2.2.6. Điều kiện của mô hình

- Có phương tiện của mô hình;
- Cán bộ quản lý, CVHT hiểu đúng tầm quan trọng của công tác CVHT và hiểu biết công việc mình làm;
- SV chấp nhận CVHT; CVHT chấp nhận SV được giao phụ trách; mối quan hệ CVHT – SV phải gắn bó, gần gũi, chủ động, tích cực, trong sáng;
- Công việc của các cấp quản lý khoa, bộ môn, của CVHT, SV phải được thực hiện đồng bộ, đúng kế hoạch;
- Số lượng SV giao cho CVHT phụ trách phải vừa sức đối với CVHT trong điều kiện kiêm nhiệm;

- Quyền lợi của CVHT, SV phải được đảm bảo;
- Sự quan tâm của Trường đối với khoa, bộ môn, CVHT phải đúng mức, phù hợp với thực tế công tác.

* Trên đây là mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD, Trường ĐHHĐ mà nhóm nghiên cứu đề xuất. Một số nội dung của mô hình đã được Nhà trường cho áp dụng từ năm học 2012- 2013, trong đó có khoa KT- QTKD và đã thu được một số kết quả bước đầu.

3. KẾT LUẬN

Đổi mới phương thức đào tạo từ niên chế sang HTTC trong cơ sở giáo dục ĐH là một giải pháp quan trọng trong chủ trương đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam [2]. Song hành với phương thức đào tạo theo HTTC là hoạt động của đội ngũ CVHT- một chức danh thực hiện vai trò then chốt trong mối quan hệ nhà trường - sinh viên - thị trường lao động. Từ năm 2008- 2009 đến năm học 2011- 2012, trường ĐHHĐ tổ chức hoạt động của CVHT dưới hình thức là công tác kiêm nhiệm của GVCN, không mấy hiệu quả; mô hình hoạt động CVHT chưa được xác lập đầy đủ, rõ ràng. Xây dựng mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT là việc quan trọng trong lộ trình đào tạo theo HTTC nhà trường.

Nghiên cứu, đề xuất mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD, trường ĐHHĐ; hoàn thiện mô hình đó để áp dụng cho cả trường là bước đi thận trọng trong lộ trình đào tạo theo HTTC; đề xuất được mô hình hoạt động của đội ngũ CVHT tại khoa KT- QTKD; mô hình mang tính hệ thống, đồng bộ, tuân theo quy trình quản lý giáo dục, lần đầu tiên được NC đề áp dụng tại khoa KT- QTKD. Song, do yêu cầu bức xúc của việc đổi mới công tác CVHT mà kết quả nghiên cứu bước đầu của đề tài đã được áp dụng trên phạm vi toàn trường từ năm học 2012- 2013.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Jacques Delors (2002), *Học tập - Một kho báu tiềm ẩn*. “Báo cáo gửi UNESCO của Hội đồng quốc tế về giáo dục thế kỷ XXI”, Nhà xuất bản Giáo dục. Người dịch: Trịnh Đức Thắng; hiệu đính: GS Vũ Văn Tảo.
2. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa XI (2012), *Kết luận Hội nghị lần thứ 6 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về Đề án “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”*, số 51KL/TW ngày 29/10/2012.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2013), *Báo cáo tổng kết năm học 2011- 2012 và phương hướng, nhiệm vụ năm học 2012- 2013 khối các cơ sở giáo dục đại học*.

4. Công đoàn Trường Đại học Hồng Đức (2013), *Tài liệu Hội thảo khoa học “Công tác cố vấn học tập ở Trường Đại học Hồng Đức- thực trạng và giải pháp”*.
5. Hoàng Phê chủ biên (2005), *Từ điển Tiếng Việt*, Nhà xuất bản Viện Ngôn ngữ học, Đà Nẵng - Hà Nội.
6. PGS. TSKH Thái Duy Tuyên (2001), *Giáo dục học hiện đại*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.
7. Thủ tướng Chính phủ (2010), *Đổi mới quản lý giáo dục đại học giai đoạn 2010-2012*, Chỉ thị 296/CT-TTg ngày 27/02/2010.
8. Thủ tướng Chính phủ (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục giai đoạn 2010-2020*, Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012.
9. Trường Đại học Hồng Đức (2010), *Chiến lược phát triển Trường Đại học Hồng Đức giai đoạn 2010- 2020*, Quyết định số 800/QĐ-ĐHHD ngày 01/7/2010.
10. Trường Đại học Hồng Đức (2010), *Báo cáo chính trị của Ban Chấp hành Đảng bộ Trường Đại học Hồng Đức khóa II trình Đại hội Đảng bộ trường lần thứ III, nhiệm kỳ 2010- 2015*.
11. Trường Đại học Hồng Đức (2012), *Báo cáo sơ kết 4 năm đào tạo theo hệ thống tín chỉ*.
12. GS. TS Lâm Quang Thiệp, GS Vũ Văn Tảo... (2004), *Giáo dục học đại học - Tài liệu bồi dưỡng dùng cho các lớp giáo dục đại học và nghiệp vụ sư phạm đại học*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia, Hà Nội.
13. VietNamNet (06/5/2011; 11/7/2011; 19/10/2011...).

**BUILING OPERATING MODEL OF ACADEMIC ADVISORS AT
DEVELOPING WORKING MODEL OF STUDYING ADVISORS
AT FACULTY OF ECONOMICS - BUSINESS ADMINISTRATION,
HONG DUC UNIVERSITY**

Pham Anh Duc, Do Tien Dung

ABSTRACT

Studying advisor is the one, who closely links with cocdit – based training system. The paper mentions research studies and suggestes a working model of studying advisors and their work at Faculty of Economic & Business Administrations at Hong Duc University.

Keywords: *Credit system, model, studying advisor.*

Người phản biện: TS. Hoàng Dũng Sĩ; Ngày nhận bài: 03/12/2013; Ngày thông qua phản biện: 23/12/2013; Ngày duyệt đăng: 26/12/2013