

## MỤC LỤC

1. **PGS. TS. Ngô Minh Oanh**, Tiếp nhận văn minh phương Tây của Việt Nam và Nhật Bản trong lĩnh vực giáo dục: diễn trạng và nhận định.....3
2. **TS. Nguyễn Kim Dung**, Cải tiến chất lượng công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập ở bậc Trung học phổ thông.....15
3. **PGS. TS. Phạm Xuân Hậu**, Giáo dục đại học Việt Nam thời kì hội nhập - sự chuyển động và những kì vọng.....24
4. **ThS. Hồ Sỹ Anh**, Đổi mới kiểm tra, đánh giá xếp loại học sinh theo hướng tiếp cận năng lực và mục tiêu dạy làm người.....32
5. **CN. Phạm Văn Danh**, Bài giảng điện tử với sự hỗ trợ của máy tính và các thiết bị dạy học 48
6. **ThS. Trịnh Văn Anh**, Nhận thức và thực trạng dạy và học các môn khoa học xã hội (Văn, Sử, Địa) – cần một lời giải hợp lý 56
7. **ThS. Lê Hoàng Giang**, Cấu trúc ngữ nghĩa của phụ từ chỉ bắt ngờ, tốc độ trong tiếng Việt 64
8. **CN. Lê Thị Ngọc Thương**, Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh ở một số trường THPT tại TP. Hồ Chí Minh 74
9. **CN. Nguyễn Thị Phú Quý**, Tìm hiểu đặc điểm tri giác của trẻ mẫu giáo từ 3 – 4 tuổi 87
10. **ThS. Phạm Thị Thu Thủy**, Thực trạng hoạt động ngoại khóa các môn khoa học xã hội ở một số trường THPT tại TP. HCM 93
11. **ThS. Bùi Tiến Huân**, Tình hình quản lý vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX.... 100
12. **CN. Võ Thị Tích**, Thực trạng học tập nội dung Giáo dục sức khỏe sinh sản của học sinh lớp 10 ở một số trường THPT nội thành TP. HCM.....111
13. **ThS. Lê Thị Thu Liễu**, Tác động của toàn cầu hóa đối với giáo dục đại học quốc tế dưới góc độ kinh tế, chính trị, văn hóa.....123
14. **TS. Trương Công Thanh**, Vấn đề tổ chức hoạt động giáo dục học sinh phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực.....136
15. **ThS. Đào Thị Vân Anh**, Vấn đề phân ban THPT qua ý kiến của học sinh và phụ huynh.....145

16. **ThS. Nguyễn Ngọc Tài**, Hình thức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TP.HCM.....153
17. **ThS. Huỳnh Xuân Nhựt**, Học tập hiệu quả thông qua trải nghiệm.....166
18. **ThS. Đỗ Thị Phương Anh**, Những khó khăn học sinh thường gặp khi thực hành kỹ năng nghe – nói tiếng Anh.....174
19. **ThS. Nguyễn Thị Phú**, Thực trạng tuyển sinh các nhóm ngành xã hội và vai trò của hướng nghiệp trong việc định hướng chọn nghề cho học sinh, sinh viên ..180

# TIẾP NHẬN VĂN MINH PHƯƠNG TÂY CỦA VIỆT NAM VÀ NHẬT BẢN TRONG LĨNH VỰC GIÁO DỤC: DIỄN TRẠNG VÀ NHẬN ĐỊNH

Ngô Minh Oanh\*

## TÓM TẮT

*Trên cơ sở trình bày bối cảnh lịch sử của quá trình tiếp nhận văn minh phương Tây trong lĩnh vực giáo dục của Việt Nam và Nhật Bản, bài viết chỉ ra những nét tương đồng và khác biệt trong quá trình tiếp nhận những thành tựu giáo dục phương Tây và những hệ quả tích cực của quá trình này đối với sự phát triển của Việt Nam và Nhật Bản trong thời cận đại.*

## ABSTRACT

*Based on the historical context of the process of receiving Western civilization in the education sector of Vietnam and Japan, the article points out the similarities and differences in the process of receiving the educational achievements of the West and the positive consequences of this process for the development of Vietnam and Japan in the nearly modern era.*

Văn minh là một phạm trù gắn với một giai đoạn phát triển cao của xã hội loài người. Nhân loại đã bước vào văn minh từ khá sớm từ khoảng thiên niên kỷ thứ IV TCN. Tuy nhiên để xã hội loài người đạt được trình độ văn minh với đầy đủ nội hàm của khái niệm này thì phải đến thời cận đại, gắn với sự ra đời và phát triển của chủ nghĩa tư bản mà cuộc cách mạng công nghiệp được coi là một mốc quan trọng trên con đường phát triển đó.

Với những thành tựu của cuộc cách mạng công nghiệp, các nước Tây Âu trong quá trình phát triển đã cần đến thị trường thu mua nguyên liệu và tiêu thụ sản phẩm. Hệ lụy của sự phát triển là việc xâm chiếm thuộc địa của các nước tư bản đối với các dân tộc chậm phát triển hơn ở Châu Á, Châu Phi và Châu Mỹ - La tinh. Quá trình thực dân, bên cạnh những hậu quả nặng nề mà chủ nghĩa thực dân mang lại, về mặt khách quan nằm ngoài ý muốn của những nhà thực dân là một quá trình tiếp xúc, giao lưu và tiếp nhận văn minh đã diễn ra, đem lại những hệ quả tích cực cho các dân tộc chậm phát triển. Tuy chưa thật sự chuẩn xác nhưng cũng có thể gọi đó là quá trình “văn minh hóa”. Quá trình “văn minh hóa” đã được diễn ra với những thực trạng khác nhau, bằng nhiều con đường khác nhau và những kết cục cũng khác nhau ở mỗi quốc gia dân tộc. Trong khuôn khổ có hạn của bài viết, chúng tôi chỉ đề cập đến quá trình “văn minh hóa” trên lĩnh vực giáo dục của Việt Nam và Nhật Bản. Từ việc xem xét,

---

\* PGS. TS - Viện trưởng Viện Nghiên cứu Giáo dục

so sánh diễn trạng của quá trình này, bước đầu rút ra những nhận xét, đánh giá nhằm nhận thức sâu hơn về một hiện tượng lịch sử đã diễn ra với các dân tộc trên thế giới nói chung và Nhật Bản, Việt Nam nói riêng.

## **1. BỐI CẢNH CỦA QUÁ TRÌNH TIẾP NHẬN VĂN MINH NÓI CHUNG VÀ TIẾP NHẬN GIÁO DỤC NÓI RIÊNG CỦA HAI NƯỚC VIỆT NAM, NHẬT BẢN**

### **1.1. Bối cảnh thế giới**

Bước vào thế kỉ XV - XVI, với sự phát triển nhanh chóng về kinh tế, nhu cầu mở rộng thị trường buôn bán và thu mua nguyên liệu trở thành một nhu cầu cấp bách của các nước Tây Âu. Thời gian này thị trường của giai cấp tư sản châu Âu mới chỉ ra đời và bó hẹp trong phạm vi châu Âu và vùng Trung cận Đông. Thông qua giao thương với vùng Trung Cận Đông, người châu Âu thấy được nguồn lợi to lớn ở Phương Đông mà họ còn chưa vươn tới được. Phương Đông trong con mắt và sự hiểu biết của người châu Âu là một xứ sở vô cùng giàu có, mà nếu chiếm lĩnh được sẽ mở ra sự huy hoàng cho tương lai của họ.

Những cuộc phát kiến địa lí cuối thế kỉ XV đầu thế kỉ XVI đã mang lại những kết quả vô cùng to lớn. Châu Âu đã tìm ra lục địa mới là châu Mỹ và con đường đi về phương Đông. Việc các nhà thám hiểm tìm ra những con đường biển đến các châu lục đã mở ra triển vọng cho sự tiếp xúc và giao lưu kinh tế – văn hoá nhân loại. Những cuộc phát kiến địa lí không những mở rộng những hiểu biết của con người mà còn có tác dụng thúc đẩy khoa học phát triển. Những vùng đất mới, những vùng biển mới, những con đường mới, những chủng tộc mới, những nền văn minh mới... cũng chính là đối tượng mới của các khoa học địa lí, thiên văn, hàng hải, dân tộc học, nhân chủng học... Những đối tượng mới đó đã kích thích sự quan tâm nghiên cứu của các nhà khoa học.

Khi tìm thấy những miền đất mới, các nước Tây Âu đã nhanh chóng chiếm giữ và lập nên các thuộc địa đầu tiên của mình. Bắt đầu bằng việc “mở rộng nước Chúa” với việc thâm nhập của các giáo sĩ phương Tây vào vùng châu Á, là một bước dọn đường cho sự thâm nhập và sau đó là xâm lược của các nước phương Tây với phương Đông. Cho đến giữa thế kỷ XIX, các nước thực dân phương Tây đã cơ bản xâm chiếm xong các nước châu Á, trừ Thái Lan và Nhật Bản. Để mở mang cho “sự nghiệp” thực dân của mình, các nước thực dân đã sử dụng giáo dục như là một phương tiện để duy trì ách thống trị của mình hoặc tăng cường mối liên kết trong hoạt động giao thương buôn bán.

## **1.2. Giáo dục Việt Nam và Nhật Bản trước khi tiếp thu giáo dục Phương Tây**

Giáo dục Nhật Bản: Sau khi Bồ Đào Nha tìm được con đường đến Ấn Độ, các nước Tây Âu đã đến Nhật Bản, mở đầu cho quá trình tiếp xúc của người Nhật Bản với Phương Tây. Tiếp theo Bồ Đào Nha là các nước Tây Ban Nha, Hà Lan... Người phương Tây đã đến đây làm ăn buôn bán và lập các thương điểm. Người Nhật không chỉ giao thương với người Phương Tây ở trong nước mà còn tổ chức các phái đoàn sang tận Âu - Mỹ để đặt vấn đề thiết lập quan hệ và buôn bán. Những Châu Ấn thuyền của Nhật Bản dưới thời Ieyasu đã có mặt không chỉ hầu hết các nước Đông Nam Á mà còn hoạt động ở các khu vực khác.

Tuy nhiên, với nhiều lý do nên từ đầu thế kỷ thứ XVII, chính quyền Tokugawa đã thi hành chính sách “ bế quan tỏa cảng ” làm hạn chế không nhỏ quá trình hội nhập và tiếp nhận các thành tựu văn minh thế giới. Chính sách bế quan tỏa cảng của Nhật Bản mặc dù có những mặt tích cực như giúp người Nhật phát huy được nội lực, phát triển nền văn hóa dân tộc nhưng lại tụt hậu so với thế giới.

Nền giáo dục của Nhật Bản thời gian này chịu ảnh hưởng của giáo dục Trung Quốc, mang nặng tính “ hư học ”, ít chú trọng đến “ thực học ” và là một nền giáo dục chủ yếu cho con em tầng lớp trên. Hoạt động giáo dục chủ yếu là do các trung tâm Khổng học giảng dạy học thuyết Khổng Tử cho các hiệp sĩ Samurai và con em giai cấp quý tộc. Mục tiêu giảng dạy là đào tạo một lớp người có tinh thần và lý tưởng để bảo vệ các sứ quân. Số trường loại này có lúc lên đến 200 trường. Nội dung giảng dạy bao gồm học tập văn học, ngôn ngữ Trung Hoa, giảng giải bình phẩm các tác phẩm kinh điển của Nho giáo, học tập lịch sử, tư tưởng truyền thống Nhật Bản...

Dưới thời Tokugawa, giáo dục Nhật Bản cũng đã đạt được những thành tựu nhất định. Tỷ lệ biết đọc biết viết của người Nhật tính đến năm 1868 tương đối cao, chiếm 43% đối với nam và 10% đối với Nữ.

Năm 1857, chính quyền Bakufu cho thành lập Viện nghiên cứu sách Phương Tây ở Êđô để đào tạo những người thông thạo ngôn ngữ Phương Tây [10: tr. 93]. Sau này viện được đổi thành Trung tâm nghiên cứu phương Tây và là tiền thân của trường đại học Đông Kinh sau này.

Vì thế, khi Nhật Bản mở cửa trở lại, nhất là từ công cuộc duy tân của vua Minh Trị, Nhật Bản đã có cơ sở để chủ động “ văn minh hóa ” một cách toàn diện và nhanh chóng, nhất là trong lĩnh vực giáo dục.

Ở Việt Nam, cũng giống như ở Nhật Bản, trước khi Pháp xâm chiếm nền giáo dục Việt Nam là hệ thống giáo dục phong kiến dưới triều Nguyễn. Sau khi đánh bại

vương triều Tây Sơn, Gia Long lên ngôi vua lập ra triều Nguyễn, xác lập và củng cố vương triều của mình trên tất cả các lĩnh vực kinh tế, chính trị, xã hội. Công cuộc củng cố vương triều đòi hỏi phải có nhiều nhân tài để đảm đương sự nghiệp như Gia Long vẫn kỳ vọng. Tuy nhiên, trong buổi đầu của Triều Nguyễn, nhân tài “ như lá mùa thu ” nên bên cạnh việc mời gọi và sử dụng những cự thần, nho sĩ của nhà Lê, nhà Nguyễn đã lo đến việc tổ chức giáo dục và đào tạo nhân tài để phục vụ cho việc xây dựng đất nước.

Ở tỉnh, phủ, huyện có hệ thống trường “huương học”. Quan đốc học là người trông coi việc học của toàn tỉnh, giáo thụ là người phụ trách các trường phủ, huấn đạo phụ trách các trường huyện. Ngoài ra ở các tổng, xã, ấp còn có các loại trường dân lập hay tư thục do các thầy đồ hay các nho sĩ mở ra và trực tiếp giảng dạy. Cũng giống như các triều đại phong kiến trước đó, nhà Nguyễn vẫn lấy nho học làm đạo trị nước, an dân và làm phương tiện để giáo hóa con người. Ở các lớp khai tâm, từ tám tuổi trở lên bắt đầu học hiếu kinh, trung kinh; từ 12 tuổi trở lên học Luận ngữ, Mạnh Tử rồi đến Trung dung, Đại học; từ 15 tuổi trở lên học Thi, Thư rồi sau đến kinh Dịch, kinh Lễ, kinh Xuân Thu...

Nội dung dạy học là phải cung kính, hiếu thảo với cha mẹ, tu luyện mình cho nghiêm chỉnh, siêng năng học hành, đèn sách, theo gương những người xưa mà tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ. Hình thức và phương pháp dạy học thì sử dụng phương pháp “chính học” truyền thống: học theo lối người xưa là học thuộc lòng để cho thấm nhuần lời nói thánh hiền. Người học tiếp thu kiến thức một cách thụ động, thiếu tinh thần sáng tạo: “thuật nhi bất tác”. Chế độ thi cử dưới triều Nguyễn giống như thời Lê về thể lệ và quy chế thi cử, với 3 kỳ thi chính là thi Hương, thi Hội, thi Đình. Các danh xưng đỗ đạt trong các kì thi cũng lấy đại khoa (tiến sĩ), trung khoa (cử nhân, tú tài) và các lễ ban yến, áo mũ, vinh quy như trước đây.

Giáo dục ở Việt Nam vẫn duy trì một nền giáo dục Nho giáo, dạy học trò về “nội trị và ngoại giao”, noi gương người xưa giữ liêm chính để trị quốc. Học trò chỉ học sách “thánh hiền” mà không được trang bị kiến thức toàn diện, trong đó có kiến thức về khoa học tự nhiên và kĩ thuật. Hình thức và phương pháp dạy học cũng theo lối “điển chương, trích cú”, thầy dạy trò theo lối “gia đình” mà chưa tổ chức thành hệ thống trường, lớp một cách bài bản. Có thể nói, giáo dục dưới triều Nguyễn nói chung và ở Nam Kỳ nói riêng đã “quá cũ kĩ và rập khuôn nền giáo dục phong kiến Trung Quốc”[2: tr. 32], nó không đáp ứng trước những yêu cầu phát triển của đất nước.

## **2. VIỆT NAM VÀ NHẬT BẢN TIẾP THU GIÁO DỤC PHƯƠNG TÂY**

Với sự có mặt của các nước thực dân bằng các con đường khác nhau, “ làn sóng ” văn minh Phương Tây cũng bắt đầu tràn vào châu Á, mở ra quá trình tiếp xúc và thu

nhận những “ yếu tố Phương Tây ” tại Châu Á, trong đó việc tiếp thu những thành tựu giáo dục Phương Tây là một quá trình “ văn minh hóa ” đã diễn ra khá tiêu biểu.

### **2.1. Tiếp nhận nền giáo dục Phương Tây ở Nhật Bản**

Đến giữa thế kỷ XIX, đặc biệt là cuộc cải cách của Minh trị, từ năm 1868, nền giáo dục của Nhật Bản đã có cơ hội để phát triển trên cơ sở tiếp nhận những yếu tố tiên bộ trong giáo dục phương Tây.

Năm 1871, chính phủ cho thành lập Bộ giáo dục để mở mang và quản lý giáo dục trong cả nước tiến tới một nền giáo dục cho toàn dân.

Tháng 8 năm 1872, Chính phủ Nhật Bản ban hành bản Học chế - một bộ luật giáo dục với mục tiêu là “ xây dựng một nền giáo dục cho toàn dân là nền tảng cho việc phát triển thành một quốc gia “ phú quốc cường binh ” [5: tr. 35].

Tham khảo chế độ giáo dục của Pháp, cả nước được chia là 8 khu đại học, mỗi khu đại học được chia là 32 khu trung học, và 210 khu giáo dục tiểu học. Lệnh cưỡng bức giáo dục được ban hành, trẻ em không phân biệt trai gái phải theo học ít nhất là 3 năm và đến năm 1875 thì quy định trẻ em phải học xong chương trình tiểu học trong 6 năm [10: tr. 123]. Khác với chương trình giáo dục thời Tokugawa được đặt trên cơ sở phân chia giai cấp, chương trình giáo dục theo Đạo luật 1872 được xây dựng trên cơ sở dân chủ, bình đẳng. Đạo luật đã mang lại dấu ấn quan trọng trong lịch sử phát triển giáo dục Nhật Bản là lần đầu tiên thiết lập được một hệ thống giáo dục quốc gia thống nhất. Chỉ ba năm sau kể từ khi Luật giáo dục được ban hành, cả nước đã có 24.000 trường tiểu học với 45. 000 giáo viên 1.928.000 học sinh từ 6 đến 14 tuổi [6: tr. 235].

Đối với cấp tiểu học, Nhà nước đã ban hành Luật giáo dục Tiểu học, một cấp học được xem là cơ sở của hệ thống giáo dục quốc gia. Từ năm 1876, nhà nước bắt buộc trẻ em từ 6 đến 14 tuổi phải vào học ở các trường tiểu học từ 3 đến 4 năm. Đến năm 1900, Luật giáo dục được chỉnh sửa, bắt buộc trẻ em phải được phổ cập giáo dục 4 năm, và đến năm 1907 tăng lên sáu năm.

Đối với cấp học phổ thông, đây là nơi thu nhận học sinh đã tốt nghiệp bậc tiểu học. Các loại trường phổ thông gồm có: Các trường trung học phổ thông; các trường phổ thông chuyên nghiệp dạy nghề; và các trường buổi tối dạy cho những người lao động. Năm 1886, Luật giáo dục phổ thông trung học được ban hành. Theo đó mỗi tỉnh, thành được thành lập một trường trung học phổ thông sơ cấp. Cả nước có 5 trường trung học cao cấp do Bộ giáo dục quản lý, tiếp nhận học sinh từ các trường trung học sơ cấp.

Trong giáo dục, trường học Nhật Bản đã học tập kinh nghiệm của phương Tây sử dụng các đồ dùng trực quan, thí nghiệm trong giảng dạy. Các trường dạy ngoại ngữ được mở ra, vào năm 1874 đã có đến 91 trường.

Từ năm 1869 các trường Đại học được tổ chức theo mô hình của các trường đại học phương Tây lần lượt được thành lập. Năm 1870, ở Tokyo có đến 6 trường đại học mới thành lập. Trường Đại học lớn và nổi tiếng nhất là Trường đại học Tokyo được thành lập năm 1877. Năm 1886, Luật về các trường đại học Hoàng gia đã được ban hành với mục tiêu đặt ra là xây dựng trường học tiên tiến theo mô hình Âu – Mỹ. Bên cạnh hệ thống trường công lập, các trường học tư thục cũng được thành lập đã đem lại cơ hội học tập rộng rãi cho người dân.

Chính phủ và Bộ Giáo dục Nhật Bản đã sử dụng các chuyên gia giáo dục ngoại quốc đến từ Mỹ, Thụy Sĩ, Pháp, Đức... Trong thời Minh Trị đã có 170 giáo sư, chuyên gia giáo dục nước ngoài được mời sang Nhật giảng dạy và cố vấn. Các giáo sư này ngoài việc giảng dạy trong các trường đại học, họ còn tích cực giới thiệu các thành tựu văn minh, tư tưởng và khoa học, kỹ thuật phương Tây cho người Nhật.

Bên cạnh mời các chuyên gia, giáo sư người nước ngoài đến truyền thụ kiến thức trong nước, chính quyền Nhật Bản cũng đẩy mạnh việc gửi sinh viên du học ở các nước Phương Tây như Mỹ, Anh, Đức, Pháp, Hà Lan...

Việc xây dựng chương trình và mời các giáo sư nước ngoài sang giảng dạy tại chỗ đã làm cho văn minh phương Tây được truyền bá vào nước Nhật. Tuy nhiên đó chỉ bằng con đường gián tiếp. Việc đưa du học sinh ra nước ngoài sẽ giúp họ được trực tiếp tiếp xúc với văn minh phương Tây, xây dựng các mối quan hệ hiểu biết lẫn nhau giữa các nước, cảm nhận được những thành tựu của văn minh phương Tây, học hỏi để trở về xây dựng đất nước.

## **2.2. Tiếp thu nền giáo dục Phương Tây ở Việt Nam**

Quá trình tiếp nhận nền giáo dục Phương Tây ở Việt Nam có thể chia thành các thời kì:

- Trong thời kỳ đầu từ 1861 – 1885: Sau khi chiếm xong Nam Kỳ (1867), người Pháp xác lập quyền thống trị của mình, biến Nam Kỳ thành thuộc địa của Pháp – xứ Đông Pháp. Thấy rất rõ tầm quan trọng của giáo dục, nên ngay sau xâm chiếm được Nam Kỳ, thực dân Pháp tiến hành áp dụng ngay nền giáo dục của mình, một nền giáo dục khá tiêu biểu cho nền giáo dục phương Tây tại Việt Nam.

Trong giai đoạn từ năm 1885 đến năm 1916, do nhu cầu đáp ứng về người cho bộ máy cai trị, thực dân Pháp đã nhanh chóng cho mở hệ thống các trường dạy nghề và các trường học phổ thông.

Các trường dạy nghề: Ngày 21 tháng 9 năm 1861, đô đốc Charner đã ký nghị định thành lập trường Bá Đa Lộc (Évêque d'Adran) để dạy tiếng Pháp cho người Việt và dạy tiếng Việt cho người Pháp do linh mục Groc – phiên dịch viên của Chacner làm hiệu trưởng. Mục đích của trường là đào tạo những thông dịch viên cho quân đội Pháp và những thư kí làm trong các cơ quan hành chính. Ngày 19-7-1871, Đô đốc Dupre cho thành lập Trường Sư phạm thuộc địa tại Sài Gòn để đào tạo giáo viên và nhân viên công sở. Những giáo sinh tốt nghiệp trường này được bổ nhiệm về các trường tiểu học do Pháp lập ra ở các thị trấn để giảng dạy. Đến năm 1874, Pháp cho thành lập thêm trường Hậu bổ (Collège des administrateurs stagiaires) đào tạo những người đã có bằng hán học để bổ sung vào đội ngũ quan lại [8: tr. 189].

Hệ thống các trường phổ thông: Ngày 16-7-1864, Grandière ra nghị định tổ chức các trường tiểu học ở các tỉnh để dạy chữ quốc ngữ và toán pháp. Giáo viên ở các trường tiểu học là do một số thông dịch viên đảm nhận. Chương trình học chỉ có tập đọc, học viết chữ quốc ngữ. Sau khi tốt nghiệp, các học sinh được phép về làng mình mở trường dạy học. Thực dân Pháp còn cho thành lập các trường dòng để thu hút các học sinh là con em giáo dân [8: tr.188].

Trong các năm 1874 và năm 1879, chính quyền thuộc địa đã cho ban hành hai quy chế về giáo dục: Quy chế năm 1874 là bản quy chế giáo dục đầu tiên của Pháp ở Nam Kỳ quy định tất cả các trường tư chỉ được phép hoạt động khi có sự đồng ý của chính quyền; chia giáo dục ra hai bậc: tiểu học và trung học. Trường tiểu học được mở tập trung ở 6 nơi: Sài Gòn, Chợ Lớn, Mỹ Tho, Vĩnh Long, Bến Tre, Sóc Trăng. Nội dung học có các môn: tập đọc, tập viết chữ quốc ngữ, chữ nho, chữ Pháp và số học. Trường trung học chỉ mở ở Sài Gòn, dạy 3 ban với các môn: tiếng Pháp, chữ quốc ngữ, toán, địa lý, lịch sử (chỉ dạy lịch sử Pháp, không dạy lịch sử Việt Nam). Đến tháng 3-1879, Lafont ký quyết định ban hành quy chế mới, theo đó, hệ thống giáo dục được chia làm ba cấp, bãi bỏ tất cả các trường được tổ chức theo quy chế 1874. Ba cấp học gồm có: trường hàng tổng (cấp I), trường hàng quận (cấp II), trường tỉnh (cấp III).

Về thời gian học, cấp I học 3 năm, cấp II học 3 năm và cấp III, học sinh học 4 năm.

Các trường đều đặt dưới sự quản lý của Sở Nội vụ và các chủ tỉnh. Mỗi trường đều do các hiệu trưởng người Pháp quản lý. Một số giáo viên người Việt là thư ký sở Nội vụ.

Trong những thập niên đầu, việc tổ chức giáo dục ở Việt Nam, người Pháp đã tập trung vào hai mục tiêu cơ bản là đào tạo thông dịch viên, viên chức phục vụ quân đội xâm lược và bộ máy chính quyền trong các vùng đất mới chiếm đóng và từng

bước áp đặt nền giáo dục mới phương Tây vào Việt Nam. Tuy nhiên với mục đích này, Pháp chưa thành công, bởi mặc dù giáo dục phong kiến Việt Nam với chế độ khoa cử lỗi thời nhưng nó vẫn còn tồn tại và ảnh hưởng không nhỏ trong xã hội. Giáo dục phương Tây mới chỉ đào tạo được một lực lượng trí thức Tân học ít ỏi vẫn còn bị lép vế trong một xã hội vốn vẫn còn tư tưởng Nho giáo thống trị từ gốc rễ .

- Giai đoạn từ năm 1886 đến năm 1917: Tổng trú sứ Paul Bert đã có những động thái nhằm thay đổi hơn nữa giáo dục của Pháp ở Việt Nam. Paul Bert cho thành lập Cơ quan thanh tra giáo dục nhằm “nhanh chóng thiết lập mối quan hệ trực tiếp càng nhiều càng tốt giữa dân tộc An Nam với chúng ta (Pháp)”. Paul Bert chủ trương vừa phát triển mở rộng trường lớp, vừa cải tổ dần nền giáo dục cũ để tiến tới thủ tiêu hẳn. Tuy nhiên, phải đến Toàn quyền P. Beau thì mới đưa ra được một chương trình cải cách giáo dục toàn diện. Đây là Cải cách giáo dục lần thứ Nhất của Pháp tại Việt Nam.

Tháng 11 năm 1905, Toàn quyền Đông Dương ra nghị định thành lập Nha học chính Đông Dương để nghiên cứu cải cách giáo dục. Năm 1906, Toàn quyền P. Beau đưa ra kế hoạch cải cách giáo dục ở Nam Kỳ và Bắc Kỳ thông qua các nghị định ngày 8 - 3 và ngày 6 - 5 - 1906. Theo đó, hệ thống giáo dục và chế độ khoa cử ở Nam Kỳ đã có thay đổi căn bản như sau:

Về hệ thống các cấp học, lớp học: Hệ thống trường Pháp - Việt là những trường chủ yếu dạy bằng hai ngôn ngữ tiếng Pháp và chữ quốc ngữ, được chia làm hai bậc tiểu học và trung học. Bậc tiểu học gồm 4 năm học, học sinh phải qua các lớp: lớp Tư, lớp Ba, lớp Nhì và lớp Nhất. Chương trình dạy chủ yếu bằng tiếng Pháp, các môn dạy bằng chữ Hán và chữ quốc ngữ rất ít. Bậc trung học được chia làm hai cấp Trung học đệ nhất cấp và trung học đệ nhị cấp. Trung học đệ nhất cấp học sinh chỉ học một năm được chia làm 2 ban: Ban Văn học và Ban Khoa học.

Hệ thống trường chữ Hán: Trong khi chưa xóa bỏ hẳn được nền giáo dục truyền thống thì chính quyền thuộc địa Pháp tiến hành cải cách để thay đổi đáng kể cơ cấu của hệ thống giáo dục này. Hệ thống giáo dục trường chữ Hán được chia làm 3 cấp học: ầu học, tiểu học và trung học.

Về chương trình và sách giáo khoa: Lúc đầu người Pháp dùng tờ Gia Định báo để làm sách tập đọc, sau đó họ đưa sách giáo khoa từ Pháp sang, nhưng kết quả cũng rất hạn chế do khác nhau về trình độ, về văn hóa. Đến những năm tám mươi của thế kỉ XIX, cơ quan Học chính Nam Kỳ đã cho biên soạn một số sách giáo khoa tiểu học và sau đó dần dần được bổ sung thêm thành hệ thống sách giáo khoa trường tiểu học.

Năm 1880, Pháp mở trường trung học ở Mỹ Tho, Trường Chợ Lớn cho Hoa kiều và một trường tiểu học cho cả nam lẫn nữ. Năm 1915 Pháp mở Trường Collège de Jeunes Fille Indigènes (nay là Trường THPT Nguyễn Thị Minh Khai), năm 1918 mở Trường Cao đẳng nữ sinh người Pháp (nay là Trường THPT Marie Curie)...

Giai đoạn từ 1886 đến năm 1916, Pháp tiến hành cải cách giáo dục lần thứ nhất là giai đoạn quá độ trong quá trình phát triển nền giáo dục ở Việt Nam, từ việc tồn tại song song hai hệ thống giáo dục, đi đến xóa bỏ hoàn toàn giáo dục phong kiến.

- Giai đoạn 1917 – 1945: Từ duy trì song song hai nền giáo dục đến xóa bỏ nền giáo dục Nho giáo.

Năm 1917, Toàn quyền A. Sarraut cho ban hành bộ Học chính tổng quy (Học quy) thay đổi cơ bản hệ thống giáo dục ở Việt Nam. Việc áp dụng Học chính tổng quy này được xem như là cuộc cải cách giáo dục lần thứ hai. Bộ Học quy của A. Sarraut được chia làm 7 chương với 558 điều gồm nhiều quy định cụ thể, xác định công cuộc giáo dục ở Việt Nam là dạy học phổ thông và thực nghiệm. Hệ thống trường học được chia làm hai loại: trường Pháp dạy cho học sinh người Pháp theo chương trình “chính quốc” và trường Pháp - Việt dạy cho người Việt theo chương trình “bản xứ”. Hệ thống giáo dục Nam Kỳ được quy định như sau:

Quá trình đào tạo được chia làm ba cấp: Đệ nhất cấp (Tiểu học) gồm các trường tiểu học: Trường tiểu học bị thể (écoles primaires de plein exercice) và Trường sơ đẳng tiểu học (école élémentaire); Đệ nhị cấp (Trung học) gồm cao đẳng tiểu học và trung học; Đệ tam cấp gồm cao đẳng và đại học chuyên nghiệp và trường nghề.

Thực dân Pháp cũng đã cho thành lập các trường đại học và cao đẳng, nhưng hầu hết các trường cao đẳng và đại học thời gian này đều tập trung tại Hà Nội, ở Nam Kỳ chỉ có các trường dạy nghề là chủ yếu.

Đến năm 1815 thực dân Pháp đã bãi bỏ kì thi Hương ở Nam Kỳ. Năm 1917, Pháp cho giải tán hai trường Sĩ Hoạn ở Hà Nội và Trường Hậu Bồi ở Huế [3: tr. 223]. Ở Trung Kỳ, năm 1918 tổ chức kì thi Hương cuối cùng. Năm 1919, hai kì thi Hội và thi Đình cuối cùng được tổ chức tại Huế rồi sau đó vĩnh viễn chấm dứt nền khoa cử của giáo dục Nho giáo. Ngày 14 - 6 - 1919, triều đình Huế cũng đã tuyên bố bãi bỏ hoàn toàn nền giáo dục Nho học và thay thế vào đó là hệ thống trường Pháp - Việt. Nền giáo dục Việt Nam được đặt dưới quyền quản lý của Nha học chính Đông Pháp. Năm 1933, Pháp cho thành lập Bộ Quốc gia Giáo dục do Phạm Quỳnh làm Thượng thư. Ở các tỉnh có chức đốc học, kiểm học, còn ở các phủ, huyện phục hồi chức huấn đạo và Giáo thụ. Về hình thức, nền giáo dục do hai chính quyền quản lý, nhưng thực chất Bộ Quốc gia Giáo dục của triều Nguyễn chỉ quản lý bậc tiểu học ở Bắc Kỳ và

Trung Kỳ, còn lại toàn bộ hệ thống giáo dục vẫn do Pháp quản lý. Đến lúc này, hệ thống giáo dục ở Việt Nam Kỳ được tổ chức lại và tồn tại cho đến trước năm 1945 như sau:

- Bậc tiểu học gồm có: Trường sơ đẳng yếu lược bản xứ, Trường tiểu học và Bậc trung học: gồm có hai ban Cao đẳng tiểu học và Tú tài.

Về hệ thống các trường cao đẳng và đại học, Pháp chỉ thành lập một số trường như Viện đại học Đông Dương, Trường Y dược Đông Dương, Trường Mỹ thuật Đông Dương, Trường Cao đẳng Thương mại Hà Nội, Trường Đại học Luật khoa Đông Dương... Tất cả các trường này đều đặt ở Hà Nội.

Hệ thống giáo dục thời kỳ này có thay đổi chút ít, còn về cơ bản vẫn như trong giai đoạn cải cách giáo dục lần thứ hai.

### **3. NHẬN ĐỊNH VỀ QUÁ TRÌNH “VĂN MINH HÓA” GIÁO DỤC Ở VIỆT NAM VÀ NHẬT BẢN**

**3.1.** Cả Việt Nam và Nhật Bản đều chịu ảnh hưởng của giáo dục Nho giáo của Trung Hoa, nhưng khi tình hình thế giới thay đổi, làn sóng văn minh Phương Tây theo những con đường khác nhau tràn vào châu Á thì hai nước đều thay đổi và cùng áp dụng mô hình giáo dục tiến bộ của Phương Tây.

**3.2.** Về mặt thời gian, thì quá trình tiếp nhận văn minh phương Tây nói chung và giáo dục Phương Tây nói riêng ở hai nước có sự khác nhau. Quá trình tiếp nhận những thành tựu giáo dục và áp dụng mô hình giáo dục Phương Tây ở Nhật Bản sớm hơn Việt Nam. Ngay từ thập niên năm mươi của thế kỉ XIX, Nhật Bản đã có trung tâm nghiên cứu sách Phương Tây

**3.3.** Con đường cách tiếp thu văn minh và giáo dục Phương Tây giữa hai nước cũng có sự khác nhau. Nhật Bản tiếp thu một cách chủ động và tự nguyện còn Việt Nam tiếp thu một cách cưỡng bức bởi sự xâm lược của thực dân Pháp.

**3.4.** Quá trình tiếp nhận nền giáo dục phương Tây vào Việt Nam và Nhật Bản cũng đều mang lại những hệ quả tích cực. Trong bối cảnh nền giáo dục Nho giáo đang hồi suy tàn với một lối dạy học lạc hậu, nội dung phiến diện không đáp ứng được yêu cầu đào tạo nhân tài cho đất nước, thì nền giáo dục phương Tây đã đưa đến những yếu tố mới cho nền giáo dục. Về hình thức, đó là việc tổ chức hệ thống trường học, cấp học, lớp học có hệ thống bài bản, với hình thức tổ chức dạy học tập trung. Học sinh được tổ chức học thành lớp có cùng độ tuổi, giống nhau về tâm sinh lý, cùng học một chương trình thống nhất. Nền giáo dục đa dạng về loại hình trường lớp, hệ thống giáo dục được tổ chức rộng khắp.

Về nội dung giáo dục, chương trình được xây dựng với nội dung giáo dục toàn diện không chỉ có khoa học xã hội mà cả khoa học tự nhiên, kỹ thuật, ngoại ngữ. Trong khoa học xã hội học sinh được học cả lịch sử, văn học thế giới, triết học đông tây, luân lý; trong khoa học tự nhiên có toán học, địa dư, kinh tế...; về sau học sinh còn được phân ban theo các ban khoa học, ban toán và ban triết học. Nội dung giáo dục không chỉ giới hạn trong sách “thánh hiền” mà hiểu biết của học sinh đã được mở rộng ra nhiều lĩnh vực, điều mà giáo dục Nho học trước đây không có.

**3.5.** Cùng với việc giảng dạy các thứ tiếng châu Âu và các trường ngoại ngữ được mở ra, nhà trường đã trang bị cho học sinh các ngôn ngữ hữu ích để mở rộng giao tiếp và hiểu biết của mình đối với các nền văn minh thế giới. Thông qua ngôn ngữ và giáo dục, văn minh châu Âu đã được truyền bá được vào Việt Nam và Nhật Bản. Cùng với sự du nhập của những yếu tố văn minh vật chất, lối sống theo văn hoá phương Tây được hình thành ở những đô thị lớn. Những tư tưởng tiến bộ cũng được tiếp nhận và phát huy.

**3.6.** Giáo dục Phương Tây đã đào tạo cho Việt Nam và Nhật Bản một đội ngũ trí thức Tây học, một tầng lớp mới trong xã hội hai nước bấy giờ. Họ vừa am hiểu văn hóa dân tộc vừa am hiểu văn hoá, ngôn ngữ Phương Tây. Họ trực tiếp truyền bá tư tưởng khoa học và tư tưởng dân chủ phương Tây cho nhân dân thông qua các chuyến đi du học và từ nguồn sách báo từ nước ngoài.

**Tóm lại,** quá trình du nhập giáo dục phương Tây vào Nhật Bản và Việt Nam bằng những con đường khác nhau: thông qua giao lưu văn hóa, buôn bán hoặc quá trình xâm lược, với hình thức cưỡng bức hay tự nguyện nhưng về mặt khách quan, quá trình tiếp thu nền giáo dục Phương Tây của hai nước đã góp phần không nhỏ làm thay đổi nền giáo dục phong kiến trì trệ, mở ra những hình thức và nội dung giáo dục mới làm cho Việt Nam và Nhật Bản hội nhập với nền văn minh thế giới.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Thế Anh (2008), *Việt Nam thời Pháp đô hộ*, NXB Văn Học, HN.
- [2] Phan Trọng Báu (2006), *Giáo dục Việt Nam thời cận đại*, NXB Giáo Dục, HN.
- [3] Đinh Xuân Lâm (Chủ biên, 2005), *Đại cương lịch sử Việt Nam*, tập II, NXB Giáo Dục, HN.
- [4] Nguyễn Tiến Lực (2010), *Minh Trị Duy Tân và Việt Nam*, NXB Giáo Dục, HN.

- [5] Nguyễn Tiến Lực (2010), *Quan hệ Việt Nam – Nhật Bản thời cận đại (giữa thế kỷ XIX – năm 1945)*, Đề tài Khoa học cấp ĐHQG, 2010.
- [6] Đoàn Huy Oánh (2004), *Sơ lược lịch sử giáo dục*, NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
- [7] Nguyễn Q. Thắng (1993), *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam*, NXB Văn hóa – Thông tin, HN.
- [8] Nguyễn Đăng Tiến (1996), *Lịch sử giáo dục Việt Nam trước Cách mạng tháng 8 - 1945*, NXB Giáo Dục, HN.
- [9] Trường Đại học KHXH & NV, ĐHQG Hà Nội (2006), *Quan hệ văn hóa, giáo dục Việt Nam – Nhật Bản và 100 năm Phong trào Đông Du*, NXB ĐHQG Hà Nội.
- [10] Vĩnh Sinh (1991), *Nhật Bản cận đại*, NXB TP. Hồ Chí Minh – Khoa Lịch sử Trường ĐHSP TP. HCM.

# CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG CÔNG TÁC KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ HỌC TẬP Ở BẬC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Kim Dung\*

## TÓM TẮT

*Trong bài trình bày này, tác giả muốn tập trung vào 2 phần chính: 1) Thực trạng công tác kiểm tra đánh giá bậc phổ thông và 2) Các kiến nghị nhằm cải tiến chất lượng kiểm tra đánh giá bậc phổ thông. Các ý kiến này dựa vào nghiên cứu và kết quả khảo sát của Đề tài Cấp Bộ trọng điểm “Xây dựng các Tiêu chí đánh giá Chất lượng Học tập Học sinh THPT” đã được thực hiện trong năm 2009-2011 do Trường ĐHSP Tp. HCM chủ trì. Khảo sát được thực hiện với hơn 2,800 cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh và phụ huynh các trường THPT tại Tp. HCM vào đầu năm 2011.*

## ABSTRACT

*In the paper, the author focuses on two main parts: 1) The real situation of testing at high schools and 2) Some recommendations to improve testing at high schools. All data presented and recommendations are from the findings of a Key Ministerial Project “Establishing criteria to assess the quality of learning of high school students” conducted from 2009 to 2011 by HoChiMinh City University of Pedagogy. The survey was carried out with more than 2,800 managers, teachers, students and parents at high schools in Ho Chi Minh City early in 2011.*

## 1. THỰC TRẠNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ (KTĐG) BẬC PHỔ THÔNG

Kết quả khảo sát cho thấy phương pháp đánh giá kết quả học tập của giáo viên (GV) hiện nay được những người tham gia khảo sát đánh giá **chưa cao** ở các mặt sau đây: 1) chính xác (đánh giá đúng năng lực học sinh (HS)): có hơn 44% hoặc không đồng ý hoặc không rõ; 2) khách quan (không thành kiến và không phân biệt): có 42% hoặc không đồng ý hoặc không rõ; 3) khuyến khích học sinh thể hiện năng lực của mình: có 45% hoặc không đồng ý hoặc không rõ; 4) giúp học sinh có động cơ học tập nhiều hơn: có hơn 46% hoặc không đồng ý hoặc không rõ.

Những nội dung còn lại cũng chưa được đánh giá cao với tỉ lệ không đồng ý hoặc không rõ dao động từ 30 đến dưới 40 %. Trong phần này, đề tài chỉ lấy ý kiến của cán bộ quản lý (CBQL), GV và HS vốn là những đối tượng có liên quan trực tiếp đến vấn đề này. Bảng 4.26 dưới đây cho thấy sự khác biệt rõ ràng giữa ý kiến của học sinh và hai đối tượng còn lại (CBQL và GV). Nhìn chung, học sinh còn đánh giá chưa cao cách thức và phương pháp đánh giá kết quả học tập của nhà trường và giáo viên.

---

\* TS - Phó Viện trưởng Viện Nghiên cứu Giáo dục

**Bảng 1: Phương pháp đánh giá kết quả học tập của giáo viên hiện nay (Học sinh (1919), giáo viên (445) và CBQL (45) N=2409)**

Phương pháp đánh giá kết quả học tập của giáo viên hiện nay	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
1) chính xác (đánh giá đúng năng lực HS)	14.4	41.5	32.0	9.2	2.9
2) rõ ràng (giúp HS hiểu phải học và rèn luyện gì)	14.7	46.2	28.9	8.2	2.0
3) khách quan (không thành kiến và không phân biệt)	17.3	40.7	30.7	8.5	2.8
4) giúp HS tập trung đến những nội dung cần thiết	16.7	50.9	24.7	5.4	2.2
5) khuyến khích HS thể hiện năng lực của mình	14.9	40.1	33.2	8.7	3.2
6) giúp HS hiểu những gì mình cần phải cải tiến	15.3	45.2	30.3	7.2	2.0
7) giúp HS có động cơ học tập nhiều hơn	14.7	38.8	33.8	9.4	3.2
8) được tổ chức nghiêm túc, tránh các hiện tượng tiêu cực	20.5	41.8	28.5	6.5	2.8
9) giúp giáo viên chú trọng đến những điểm yếu của HS để giúp HS tiến bộ	19.4	42.0	29.4	6.1	3.1

Kết quả điểm trung bình chung trong ý kiến của học sinh chỉ dao động trong khoảng trên dưới 3.5, trong khi của CBQL và GV dao động trong khoảng trên dưới 3.8 cho đến 4.0 cho thấy điều này.

**Bảng 2: Sự khác nhau trong đánh giá về phương pháp đánh giá kết quả học tập của giáo viên hiện nay (Học sinh (1919), giáo viên (445) và CBQL (45) N=2409)**

MẪU	CHÍNH XÁC	RÕ RÀNG	KHÁCH QUAN	TẬP TRUNG	KHUYẾN KHÍCH	HIỆU QUẢ	ĐỘNG CỐ	NGHIÊM TÚC	CHÚ TRỌNG
HS	3.4606	3.5676	3.4963	3.6982	3.4706	3.6161	3.4472	3.6192	3.6170
GV	4.0278	3.9318	4.3111	3.9778	3.8889	3.9556	3.9111	4.4000	4.1556
CBQL	3.9099	3.8914	4.0339	3.9201	3.8481	3.7443	3.8122	4.0091	3.9300
<b>TỔNG</b>	<b>3.5534</b>	<b>3.6345</b>	<b>3.116</b>	<b>3.7444</b>	<b>3.5487</b>	<b>3.6462</b>	<b>3.5240</b>	<b>3.7062</b>	<b>3.6856</b>

Để kiểm chứng cho đánh giá trên, đề tài có phần hỏi dành riêng cho đối tượng học sinh và phụ huynh về hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay trong nhà trường. Kết quả ở Bảng 2 cho thấy vẫn có một tỉ lệ không nhỏ học sinh và phụ huynh tham gia khảo sát *không có ý kiến hoặc không đồng ý* về các ý kiến có liên quan đến việc đánh giá kết quả học tập của học sinh như: 1) Về giáo viên: GV trả bài thường xuyên, chấm bài công bằng và đánh giá học sinh chính xác, không thiên vị, phân tích lỗi để giúp học sinh cải tiến việc học tập; 2) Về thủ tục: “Các buổi kiểm tra/thi được tổ chức nghiêm túc”; “Học sinh được làm quen với các dạng bài kiểm tra”; “Bài kiểm tra được trả cho học sinh trong vòng 2 tuần”; “Phụ huynh được thông báo về kết quả học tập của con em thường xuyên”; 3) Sự minh bạch, rõ ràng về các mong đợi của nhà trường và giáo viên đối với kết quả học tập của học sinh: “Bạn biết được cách giáo viên đánh giá kết quả học tập” (55.4%), “Bạn biết được các mong đợi của nhà trường và giáo viên về kết quả học tập” (48.1%), “Các bài kiểm tra thường khó hơn so với trình độ HS”.

**Bảng 3: Ý kiến của học sinh và phụ huynh về hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay tại các trường THPT Tp. HCM (N=2232)**

Ý kiến của học sinh và phụ huynh về hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay	Rất đồng ý	Đồng ý	Không có ý kiến	Không đồng ý	Hoàn toàn không đồng ý
1) Giáo viên kiểm tra bài thường xuyên	14.7	36.2	36.3	7.7	5.0
2) Giáo viên chấm bài công bằng	24.0	43.8	26.4	4.5	1.3
3) Giáo viên đánh giá HS chính xác	20.6	39.4	30.0	8.2	1.8
4) Các buổi kiểm tra/thi được tổ chức	28.4	44.4	22.0	3.9	1.4

ngghiêm túc					
5) Giáo viên đánh giá HS không thiên vị	23.2	36.0	30.4	7.9	2.5
6) Các bài kiểm tra thường khó hơn so với trình độ HS	11.9	25.5	40.2	17.3	5.1
7) Học sinh được làm quen với các dạng bài kiểm tra	18.1	47.5	25.9	6.6	1.9
8) Bài kiểm tra được trả cho HS trong vòng 2 tuần	16.8	40.7	27.8	11.9	2.8
9) Bạn biết được cách giáo viên đánh giá kết quả học tập	13.0	31.6	43.5	9.7	2.2
10) Phụ huynh được thông báo về kết quả học tập của con em thường xuyên	18.8	40.6	30.4	7.0	3.2
11) Bạn biết được các mong đợi của nhà trường và giáo viên về kết quả học tập	14.2	37.7	41.1	4.7	2.3
12) Lỗi của câu trả lời trong bài kiểm tra được giáo viên phân tích cho HS nhằm cải tiến chất lượng học tập	27.9	38.0	24.2	7.2	2.7

Nhìn chung, vẫn còn một tỉ lệ khá cao phụ huynh và học sinh chưa đánh giá cao hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay, chủ yếu là do giáo viên phụ trách. Chỉ có 44,6% đồng ý hoặc rất đồng ý với câu “**HS biết được cách giáo viên đánh giá kết quả học tập**” và đây là một thiếu sót của các trường THPT nói riêng cũng như hệ thống GD Việt Nam nói chung mà đề tài này đang muốn khắc phục: Thông báo cho phụ huynh, học sinh và xã hội nói chung về các mong đợi của chương trình giáo dục, mà cụ thể là các chuẩn đầu ra, các thang mức độ (rubrics) mà học sinh cần đạt được.

**Bảng 4. Ý kiến của học sinh và phụ huynh về hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay tại các trường THPT Tp. HCM (N=2232)**

MẪU	KIỂM TRA THƯỜNG XUYÊN	ĐÁNH GIÁ CÔNG BẰNG	ĐÁNH GIÁ CHÍNH XÁC	TỔ CHỨC NGHIÊM M TỨC	ĐÁNH GIÁ KHÔNG THIÊN VỊ	ĐỘ KHÓ BÀI KIỂM TRA
HS	3.3214	3.8281	3.6565	3.9088	3.6563	3.1697
PH	4.1359	3.9710	3.9118	4.1677	3.9389	3.5162
<b>TỔNG</b>	3.4793	3.8482	3.6919	3.9450	3.6961	3.2180

**Bảng 5. Ý kiến của học sinh và phụ huynh về hệ thống đánh giá kết quả học tập hiện nay tại các trường THPT Tp. HCM (N=2232)**

MẪU	DẠNG BÀI KIỂM TRA	PHẦN HỎI SAU HAI TUẦN	CÁCH ĐÁNH GIÁ	THÔNG BÁO	MONG ĐỢI	CẢI TIẾN
HS	3.7152	3.5398	3.3871	3.5697	3.5013	3.7985
PH	3.8576	3.7443	3.7097	4.1314	3.9646	3.8882
<b>TỔNG</b>	3.7351	3.5684	3.4327	3.6486	3.5663	3.8112

Bảng 4 và 5 trên đây cho thấy sự khác biệt trong các đánh giá của học sinh và phụ huynh. Nhìn chung, học sinh vẫn là đối tượng đánh giá không cao các nội dung so với đối tượng phụ huynh. Nhìn chung, sau khi khảo sát, chúng tôi rút ra các kết luận sau đây về thực trạng công tác kiểm tra đánh giá ở bậc THPT như sau:

**1.1.** Vấn đề nổi cộm hiện nay trong giáo dục phổ thông (GD PT) Việt Nam mà nhiều người đang đề cập là đổi mới chương trình và phương pháp giảng dạy. Tuy nhiên, theo chúng tôi, có thể thấy một vấn đề nữa cũng không kém phần quan trọng là kiểm tra đánh giá. Một thực trạng mà khảo sát của chúng tôi cho thấy là nhà trường và thầy cô trong các trường phổ thông (PT) đang gây áp lực đối với học sinh bằng các đợt kiểm tra, thi giữa kì, cuối kì, thi tốt nghiệp. Cách kiểm tra đánh giá hiện nay được nhiều giáo viên và học sinh cho là lạc hậu, thiếu khách quan và chưa chính xác và hơn nữa, đi ngược với mục tiêu của GD PT Việt Nam được xác định trong Luật Giáo dục là phát triển con người toàn diện.

**1.2.** Các trường đang áp dụng phương châm: Thi gì học đấy và cách thức này, như đã đề cập ở trên, là làm trái đi mục tiêu GD PT Việt Nam. Khảo sát mà chúng tôi thực hiện cho thấy nhiều GV và HS đang trăn trở với câu hỏi ”Tại sao phần lớn các trường và thầy cô dạy HS ganh đua mà không giáo dục sự cảm thông, chia sẻ, quan tâm đến người khác?”. Có thể nói vấn đề chạy theo thành tích làm cho giáo dục của chúng ta thiên về dạy kiến thức mà không chú trọng đến dạy học sinh ‘cách chung sống’ và ‘học để làm người’. Có thể nói sự chậm đổi mới trong kiểm tra đánh giá là một trong các nguyên nhân chính làm chậm đi sự đổi mới trong GD PT nói chung và chương trình nói riêng.

**1.3.** KTĐG hiện nay mang tính áp đặt và không khuyến khích tính sáng tạo. Cách giáo dục và phương pháp kiểm tra đánh giá của các trường đang làm cho học sinh thiếu năng động, yếu kỹ năng mềm, kỹ năng sống, phát triển không đồng đều do thiếu sức khỏe và thời gian giải trí lành mạnh. Áp lực thi cử đè nặng lên các em, đặc biệt là ở những lớp cuối cấp. Tác giả sẽ lý giải cho thực trạng này thông qua các nghiên cứu của mình như sau:

**1.4.** Các trường đang áp dụng đánh giá cuối cùng chứ không phải là đánh giá để cải tiến. Khoa học đánh giá cho thấy mục đích của kiểm tra đánh giá là để 1) phản hồi cho SV về cách học tập; 2) tạo động cơ và kích thích SV học tập; 3) Hỗ trợ và thúc đẩy việc học tập; 4) Phản hồi cho các giáo viên (GV) ở các khóa sau và những người khác biết về kết quả học tập; 5) Cho điểm: Phân loại thành tích (sự tiến bộ của SV); và 6) đảm bảo chất lượng (theo các tiêu chuẩn trong trường và bên ngoài trường: đáng tin cậy, có giá trị và có thể lặp lại). Trong đó, mục đích chính của đánh giá phải là nhằm cải tiến việc học tập của học sinh và do đó, đánh giá phải tập trung vào quá trình và cải tiến hơn là đánh giá cuối cùng. Nhìn lại thực trạng của Việt Nam, có thể thấy là mục đích của KT ĐG hiện nay chỉ chú trọng đến đánh giá cuối cùng và không thúc đẩy quá trình phát triển giáo dục của học sinh. Chúng ta hãy lấy một ví dụ như sau: Học sinh hiện nay được đánh giá theo các điểm số như: kiểm tra miệng, kiểm tra 15 phút, kiểm tra 1 tiết, kiểm tra giữa kỳ và kiểm tra học kỳ. Các điểm số này theo học sinh đến hết cả năm học và có thể nói, suốt cả bậc học cũng như ảnh hưởng rất nhiều đến việc học sinh có được tiếp tục học lên. Ở một mặt nào đó, cách tính điểm này có một ưu điểm là làm cho học sinh lúc nào cũng phải trong trạng thái chuẩn bị và chịu trách nhiệm với việc học của mình, tuy nhiên, ở một góc độ khác quan trọng hơn, áp lực kiểm tra đánh giá làm cho học sinh không tìm thấy sự hứng thú trong việc học, không thấy được động cơ tích cực của kiểm tra đánh giá là chứng tỏ năng lực và cải tiến việc học của mình. Ngoài ra, vai trò của các giáo viên bị xem nhẹ, do đó, các giáo viên không nỗ lực và có các biện pháp cải tiến chất lượng học tập thực sự của học sinh, mà chỉ tập trung vào việc cải tiến các điểm số. Thêm vào đó, các phương pháp

kiểm tra nhằm cải tiến chất lượng học tập như dự án, giải quyết vấn đề, các bài trình diễn, quan sát, không được các giáo viên sử dụng.

**1.5.** Phương pháp KTĐG hiện nay là rất nghèo nàn và phiến diện. Có nhiều phương pháp đánh giá kết quả học tập: quan sát, phỏng vấn/hỏi đáp, dự án và các bài tập, bài kiểm tra, các bài trình diễn và triển lãm/trung bày, ghi/quay video, thực nghiệm, hồ sơ và sổ theo dõi... Các bài kiểm tra trắc nghiệm khách quan được dùng khi cần so sánh, xếp hạng học sinh và chỉ kiểm tra các năng lực nhận thức bậc thấp, nếu được sử dụng, cũng nên hạn chế do đây chỉ là một trong các phương pháp kiểm tra đánh giá. Tuy nhiên, hiện nay, Việt Nam đang lạm dụng cách kiểm tra này và chúng ta cũng chưa có các nghiên cứu để đánh giá mức độ hiệu quả của các dạng bài kiểm tra này dù dư luận trong giới chuyên môn cho rằng từ khi áp dụng các kì thi với phương pháp trắc nghiệm khách quan, chất lượng đầu vào của học sinh và chất lượng học tập của các trường là giảm sút thấy rõ.

**1.6.** Đánh giá phải được tích hợp và có tương quan với chương trình và việc thực hiện chương trình. Do chương trình và việc thực hiện hiện nay của chúng ta quá thiên về dạy chữ nên KTĐG hiện nay của chúng ta cũng tập trung vào việc kiểm tra năng lực nhận thức bậc thấp.

## **2. CÁC KIẾN NGHỊ NHẪM CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ**

Từ thực trạng trên, đề tài đưa ra các kiến nghị sau đây nhằm cải tiến chất lượng kiểm tra đánh giá:

**2.1.** Cần chú ý đến *mối liên hệ giữa việc thiết kế chương trình học với việc đánh giá kết quả học tập*. Cần minh bạch và công khai về chuẩn đầu ra của các trường. Không nên quá chú trọng vào thành tích mà cần đánh giá giáo viên bằng cách kiểm tra những học sinh của giáo viên đó nắm được gì, làm được gì trong thực tế. Bộ GD&ĐT cần khuyến khích các trường xây dựng các tiêu chí và thang đánh giá theo dạng rubrics. Có thể học tập các nước về cách thức xây dựng các tiêu chí và thang mức độ này. Phải xem trọng các vấn đề như thời gian và chất lượng cũng như khối lượng học tập thích hợp với tâm sinh lý học sinh và có các kế hoạch giảng dạy và học tập khoa học, hợp lý.

**2.2.** Sử dụng nhiều dạng đánh giá như tự luận, thực tập, trình bày miệng, dự án, làm việc nhóm và phản ánh hay phản biện cũng như các phương pháp đánh giá khác nhau như tự đánh giá và đánh giá của bạn cùng lớp và chú trọng đến tính giá trị, đáng tin cậy và nhất quán của đánh giá.

**2.3.** Cần có cơ chế và các biện pháp khuyến khích học sinh có trách nhiệm với việc học tập của mình, hiểu đầy đủ quy trình học tập và phát huy tính sáng tạo, tích cực, tham gia vào quá trình học tập tại nhà trường hơn là đối phó như hiện nay. Đây là việc đòi hỏi lãnh đạo và quản lý các trường tính chủ động và sáng tạo để có thể giáo dục tính sáng tạo, chủ động của học sinh.

**2.4.** Bộ GD&ĐT nên trao cho các trường nhiều quyền tự chủ hơn nữa trong các vấn đề chuyên môn, đừng quá chú trọng đến công tác tuyển sinh hay KTĐG mà nên ***nắm lấy việc định hướng sứ mạng và mục tiêu GD và giám sát việc các trường thực hiện các chiến lược GD có tính vĩ mô. Việc Bộ GD&ĐT bao cấp toàn bộ quy trình thực hiện làm cho hệ thống GD của chúng ta cứ bị trôi buột trong một vòng lẩn quẩn: Bộ GD&ĐT không có thời gian cho những vấn đề chung và lớn hơn còn các trường lại bị phụ thuộc nhiều hơn và thiếu tính sáng tạo rất nhiều trong các chương trình hành động của mình.*** Với cơ chế còn nặng tính tập trung như hiện nay, chúng ta rất khó lòng có thể đào tạo ra những công dân đáp ứng yêu cầu của thực tế xã hội và phù hợp với quá trình hội nhập thế giới như chúng ta mong muốn.

**2.5.** Cần phát huy chủ trương xã hội hoá giáo dục bằng cách tạo điều kiện và khuyến khích sự ra đời của các tổ chức nghiên cứu và đánh giá giáo dục độc lập. Có thể tham khảo kinh nghiệm và mô hình của các nước và áp dụng thích hợp cho Việt nam. Cục Khảo thí và Kiểm định Chất lượng nên làm vai trò giám sát nhà nước trong vấn đề đảm bảo chất lượng và kiểm định. Các vấn đề chuyên môn nên giao khoán cho các tổ chức chuyên nghiệp thông qua các hình thức đấu thầu, dự án. Việt Nam có thể tổ chức các kì thi quốc gia để lấy điểm vào đại học theo dạng ETS hay ACT của Hoa Kỳ hoặc CER của Australia. Các trường được quyền tuyển chọn học sinh theo cách của mình nhưng buộc phải minh bạch, rõ ràng và chịu sự giám sát, đánh giá chất lượng và kiểm định của nhà nước thông qua các tổ chức đánh giá độc lập

## **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bộ GD&ĐT (2007), *Quy định số: 72/2007/QĐ-BGDĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình giáo dục ngành Giáo dục Tiểu học trình độ cao đẳng” ban hành ngày 30 tháng 11 năm 2007.*
- [2] Bộ GD&ĐT (2007), *Quy định Số: 03/2008/QĐ-BGDĐT về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo giáo viên trung học phổ thông trình độ đại học” ban hành ngày 04 tháng 02 năm 2008.*
- [3] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Văn trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*

- [4] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Toán trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [5] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Vật lý trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [6] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Hoá học trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [7] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Sinh học trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [8] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Tiếng Anh trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [9] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Lịch sử trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [10] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Địa lý trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [11] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Công nghệ trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [12] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Giáo dục Công Dân trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [13] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Tin học trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [14] Bộ GD&ĐT (2009), *Hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức, kỹ năng môn Thể dục trung học phổ thông, ban hành tháng 11 năm 2009.*
- [15] Bộ GD&ĐT (2009), *Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường trung học, ban hành ngày 30 tháng 12 năm 2008.*
- [16] Bộ GD&ĐT (2007), *Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học, ban hành ngày 01 tháng 11 năm 2007.*
- [17] Bộ GD&ĐT (2008), *Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình giáo dục ngành Giáo dục Tiểu học trình độ cao đẳng, ban hành ngày 04 tháng 02 năm 2008.*
- [18] Bộ GD&ĐT (2008), *Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT giáo viên THPT trình độ đại học, ban hành ngày 04 tháng 02 năm 2008.*
- [19] Luật Giáo dục, 2005.

# **GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM THỜI KỲ HỘI NHẬP SỰ CHUYỂN ĐỘNG VÀ NHỮNG KỶ VỌNG**

**Phạm Xuân Hậu\***

## **TÓM TẮT**

*Cơ hội và thách thức của giáo dục Việt Nam trong quá trình hội nhập đang có những lời giải đáp tin cậy, bởi, trong những năm qua giáo dục đại học đã có những chuyển biến tích cực về mọi mặt. Mặc dù chưa thật thoã mãn với mong muốn của quá trình phát triển đất nước, nhưng chúng ta có cơ sở để kỳ vọng trong những năm 30 của thế kỷ XXI, giáo dục đại học Việt Nam sẽ nhanh chóng đạt đến trình độ tiên tiến ngang tầm khu vực và thế giới.*

## **ABSTRACT**

*Opportunities and challenges of Vietnamese education in the process of integration have reliable ways because over the past years higher education has had optimistic changes in all aspects. Although our desire for national development is not satisfied, we have good reason to expect that in the 30s of the twentieth-first century Vietnamese higher education will quickly achieve advanced level on a par with region and the world's one.*

## **1. ĐẶT VẤN ĐỀ**

Trong bối cảnh quốc tế và trong nước đang tạo ra nhiều cơ hội và thách thức cho giáo dục Việt Nam. Giáo dục Việt Nam đang khẳng định vai trò vững chắc là “Quốc sách hàng đầu” trong chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của đất nước thời kỳ hội nhập quốc tế.

Sự chuyển động của giáo dục Việt Nam trong những năm qua đã ghi những dấu ấn quan trọng, đó là sự phát triển về qui mô, chất lượng, các điều kiện đảm bảo chất lượng, Đặc biệt là trong đào tạo Đại học, theo thống kê năm 2010 cả nước ta có khoảng 409 trường đại học và cao đẳng. Việc đầu tư trang thiết bị kỹ thuật trong công tác quản lý, thực hành thực nghiệm, đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo đã được các cơ sở đào tạo quan tâm đầu tư đáng kể cả nhân lực và vật lực. Tuy nhiên, so với đòi hỏi của đất nước trong thời kỳ hội nhập quốc tế thì giáo dục đại học Việt Nam còn nhiều hạn chế, cần phải tiếp tục chuyển động đổi mới nhanh, mạnh mới đáp ứng mong muốn và kỳ vọng của đất nước.

---

\* PGS. TS - Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

## **2. GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM – NHỮNG CHUYỂN ĐỘNG TÍCH CỰC**

### **2.1. Cơ sở của những chuyển động**

Đề án “Đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020” đã được Chính Phủ phê duyệt triển khai trong nghị quyết số 14/2005/NQ-CP ngày 02/11/2005. Với mục tiêu chung là: Đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học, tạo bước chuyển biến cơ bản về chất lượng, hiệu quả và qui mô, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, hội nhập quốc tế và nhu cầu học tập của nhân dân. Đến năm 2020, giáo dục đại học Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực và tiếp cận trình độ tiên tiến tiến thế giới; có năng lực cạnh tranh cao, thích ứng cơ chế thị trường theo định hướng xã hội chủ nghĩa. Trên tinh thần cơ bản của mục tiêu chung, các mục tiêu cụ thể đã được xác định:

- Hoàn chỉnh mạng lưới các cơ sở giáo dục đại học trên phạm vi toàn quốc, có sự phân tầng về chức năng, nhiệm vụ đào tạo, đảm bảo hợp lý cơ cấu trình độ, cơ cấu ngành nghề, cơ cấu vùng miền, phù hợp với chủ trương xã hội hóa giáo dục và qui hoạch tổng thể phát triển kinh tế-xã hội của cả nước và của các địa phương.

- Phát triển các chương trình giáo dục đại học theo định hướng nghiên cứu và định hướng nghề nghiệp-ứng dụng. Bảo đảm sự liên thông giữa. Các chương trình trong toàn hệ thống, xây dựng và hoàn thiện các giải pháp bảo đảm chất lượng và hệ thống kiểm định giáo dục đại học. Xây dựng một vài trường đại học đẳng cấp quốc tế.

- Mở rộng qui mô đào tạo, đạt tỷ lệ 200 sinh viên /1 vạn dân vào năm 2010 và 450 sinh viên/1 vạn dân vào năm 2020, trong đó 70-80% tổng số sinh viên theo học các chương trình nghề nghiệp-ứng dụng và khoảng 40% tổng số sinh viên thuộc các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập.

- Xây dựng đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục đại học đủ về số lượng, có phẩm chất đạo đức và lương tâm nghề nghiệp, có trình độ chuyên môn cao, phong cách giảng dạy và quản lý tiên tiến; đảm bảo tỷ lệ sinh viên/giảng viên của cả hệ thống giáo dục đại học không quá 20. Đến năm 2020, có ít nhất 65% giảng viên cao đẳng đạt trình độ thạc sĩ trở lên, trong đó có 15% giảng viên có trình độ tiến sĩ; có 95% giảng viên đại học đạt trình độ thạc sĩ trở lên, trong đó có 30% giảng viên có trình độ tiến sĩ.

- Nâng cao rõ rệt qui mô và hiệu quả hoạt động khoa học-công nghệ trong các cơ sở giáo dục đại học, các trường đại học lớn phải là các trung tâm nghiên cứu khoa học mạnh của cả nước; nguồn thu từ các hoạt động khoa học và công nghệ, sản xuất, dịch vụ đạt tối thiểu 15% tổng nguồn thu của các cơ sở giáo dục đại học vào năm 2010 và 25% vào năm 2020.

- Hoàn thiện chính sách phát triển giáo dục đại học theo hướng bảo đảm quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của cơ sở giáo dục đại học, sự quản lý của Nhà nước và vai trò giám sát, đánh giá của xã hội với giáo dục đại học.

## **2.2. Những chuyển động tích cực**

- *Về mạng lưới* các trường cao đẳng, đại học, cần được ghi nhận ở sự xuất hiện với tốc độ nhanh các trường công lập và ngoài công lập. Năm 2005 cả nước có 277 trường, đến năm 2010 đã có 409 trường (tăng 47,65% so với năm 2005), trong đó công lập tăng từ 243 trường lên 326 trường, ngoài công lập từ 34 trường lên 80 trường. Có 40/63 tỉnh có trường đại học (tỉ lệ 63%), 60/63 tỉnh có trường cao đẳng (tỉ lệ 95%), 62/63 tỉnh thành phố có ít nhất 1 trường đại học hoặc cao đẳng (tỉ lệ 98%). Số giảng viên tăng từ 48,6 nghìn người (2005) lên 65,1 nghìn người (2009), trong đó công lập từ 42,0 nghìn lên 57,5 nghìn, ngoài công lập từ 6,6 nghìn lên 7,6 nghìn người. Số sinh viên tăng từ 1387,1 nghìn (2005) lên 1796,2 nghìn (2009) trong đó công lập tăng 26%, ngoài công lập tăng 55,1%. Sự tăng nhanh về qui mô đã giải quyết khá tốt nhu cầu đào tạo cho các địa phương, thực hiện tốt xã hội hóa giáo dục.

Hiện nay, đã có 161 cơ sở được giao nhiệm vụ đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong đó có 87 trường đại học (có 4 trường dân lập) và 74 viện nghiên cứu. Số học viên tuyển vào đào tạo cao học 22.885 người, nghiên cứu sinh 1805 người (2008), năm 2009 chỉ tiêu tuyển chọn đào tạo 2504 tiến sĩ, 30.638 thạc sĩ. Hàng năm, số thạc sĩ tiến sĩ đã góp phần đáng kể và việc tăng cường số lượng, nâng cao chất lượng giáo dục đại học cho các trường và cả nước.

- *Đổi mới chương trình, nội dung và phương pháp* là việc làm được triển khai rộng rãi trong quản lý và cơ sở đào tạo. Trước hết phải kể đến là việc thành lập các hội đồng tư vấn xây dựng chương trình khung giáo dục đại học theo hướng hiện đại hóa nội dung, đạt chuẩn chất lượng của các nước tiên tiến trên thế giới. Nhiều chương trình đã được hoàn thiện và ban hành đã chú ý cập nhật những tri thức mới, có tính liên thông, tạo điều kiện thuận lợi cho các trường đại học cao đẳng phát triển chương trình phù hợp với nhu cầu nguồn nhân lực cho địa phương, từng ngành. Đồng thời các trường đã tích cực thực hiện xây dựng giáo trình mới, tài liệu học tập theo hướng cập nhật kiến thức hiện đại. Nhiều trường đã thí điểm triển khai đào tạo theo chương trình quốc tế. Đã có 17 trường (thực hiện 23 chương trình) giảng dạy trực tiếp bằng tiếng Anh. Việc đào tạo gắn với nhu cầu xã hội đã trở thành động lực quan trọng trong giáo dục đại học, qua việc huy động hiệu quả nguồn lực xã hội tham gia vào các nội dung đào tạo và phục vụ đào tạo (góp ngân sách, giảng dạy từ kinh nghiệm thực tế, kết nối chức năng..).

- ***Chuẩn hóa giảng viên đại học và cán bộ quản lý***, đã cho triển khai các chương trình đào tạo thạc sỹ, tiến sỹ liên kết với các trường danh tiếng quốc tế, vận dụng các chương trình đào tạo trong nước theo hướng hiện đại, với qui trình mới góp phần đáng kể nâng cao chất lượng thạc sỹ, tiến sỹ, làm tăng số lượng cho các trường. Hiện nay (2009) số giảng viên có trình độ tiến sỹ là 6.217 người (tăng gấp 3 lần 1997), số có trình độ thạc sỹ là 24.831 người (tăng gấp 6 lần năm 1997). Công tác xét công nhận chức danh Giáo sư, Phó Giáo sư không ngừng hoàn thiện, hiện nay (2009) số giảng viên là Giáo sư, Phó Giáo sư là 2286 người (tăng gấp 4,5 lần năm 1997). Việc chuẩn hóa đội ngũ lãnh đạo các trường đại học cao đẳng được xúc tiến có hiệu quả bước đầu thông qua hoạt động tổ chức các lớp bồi dưỡng quản lý do các chuyên gia nước ngoài, kết hợp tham quan, khảo sát kinh nghiệm nước ngoài cho 252 Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng các trường đại học, cao đẳng. Năm 2009-2010 tổ chức bồi dưỡng cho 300 Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng.

- ***Đổi mới phương pháp dạy học***, được triển khai có hiệu quả, từ việc sử dụng công nghệ thông tin và các phương tiện hiện đại vào quá trình dạy-học nhằm phát huy tính độc lập, chủ động sáng tạo cho sinh viên đã thực sự được đội ngũ giảng viên hưởng ứng tham gia có hiệu quả cao (tổ chức lớp học, cách học, cách sử dụng phương tiện..). Nguồn đầu tư cho cơ sở vật chất, thiết bị trường học đã tập trung hướng vào phục vụ cho các chương trình đào tạo gắn với thực tiễn (các phòng thí nghiệm, các trung tâm ứng dụng khoa học vào thực tiễn, khu vực rèn luyện chăm sóc sức khỏe..), đã hạn chế được tình trạng lãng phí cơ sở vật chất, thiết bị.

- ***Công tác đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục đại học***, đã đặc biệt được quan tâm, ngoài cục khảo thí và kiểm định chất lượng của Bộ, hầu hết các trường đã thành lập các trung tâm, phòng kiểm định chất lượng giáo dục đại học. Các trường đại học đang thực hiện kế hoạch tự đánh giá và đánh giá ngoài để xây dựng chiến lược phát triển trường và thực hiện sứ mạng của trường mình, đã có 40 trường được đánh giá ngoài và 114/ 163 đã tự đánh giá (70%). Hệ thống tiêu chí, tiêu chuẩn đánh giá trường đại học, chương trình học, đã được sử dụng có hiệu quả trong các trường đại học cao đẳng. Ban hành qui chế 3 công khai (công khai cam kết chất lượng đào tạo và chất lượng thực tế của cơ sở đào tạo, công khai nguồn lực phục vụ đào tạo, công khai thu chi tài chính), và có những biện pháp xử lý với những cơ sở đào tạo không thực hiện công khai. Triển khai chương trình “Đào tạo theo nhu cầu xã hội”, thực hiện đánh giá chuẩn đầu ra so với nhu cầu sử dụng lao động theo nhu cầu xã hội. Nhờ đó mà đã có nhiều doanh nghiệp ký hợp đồng đặt hàng đào tạo cung cấp lao động trực tiếp. Việc đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo các hình thức khác nhau áp dụng cho từng môn học, từng loại hình, từng cấp học (cao đẳng, đại học) đang được

triển khai rộng trong các trường, đã và đang đạt được sự đồng thuận cao trong lãnh đạo và giảng viên, sinh viên các trường.

- **Hoạt động nghiên cứu khoa học trong các trường đại học** trong thời gian qua đã đạt được những kết quả đáng kể, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên ở các trường và phát triển kinh tế- xã hội đất nước. Nhiều công trình khoa học đã được ứng dụng vào thực tế xã hội, đáng chú ý là kết quả nghiên cứu trong lĩnh vực bảo vệ, xử lý môi trường, y học, chế tạo máy móc phục vụ sản xuất, sinh học (tạo giống mới năng suất cao). Đã có hàng ngàn hợp đồng kinh tế ứng dụng khoa học công nghệ trong sản xuất đã được ký kết giữa các trường đại học với cơ sở sản xuất.

Nhiệm vụ nghiên cứu khoa học đã trở thành nội dung bắt buộc không thể thiếu đối với giảng viên đại học. Mỗi giảng viên đã có ý thức chủ động thực hiện các nghiên cứu sát với chuyên môn sâu của mình để nâng cao trình độ khoa học và thực hiện giảng dạy đem lại hiệu quả cao.

- **Hợp tác quốc tế về đào tạo và khoa học công nghệ**, được mở rộng trong các lĩnh vực đầu tư vốn, phương tiện, kinh nghiệm giữa các trường danh tiếng trên thế giới với các trường đại học Việt Nam đem lại hiệu quả ngày càng cao. Đã có nhiều nhà khoa học lớn thuộc các lĩnh vực đến làm việc và hỗ trợ tích cực về kinh nghiệm cho các nhà khoa học Việt Nam. Ngược lại, đã có nhiều nhà khoa học Việt Nam sang giúp một số nước từ những kinh nghiệm thuộc lĩnh vực khoa học mà Việt Nam có thể mạnh. Trong vòng 10 năm, đã cử được 7039 lưu học sinh đi học nước ngoài, trong đó 2029 tiến sĩ, 1598 thạc sĩ, 2786 đại học, 626 thực tập sinh. Riêng năm 2009 đã cử đi được 900 người, trong đó có: 330 tiến sĩ, 184 thạc sĩ, 71 thực tập sinh. Số sinh viên nước ngoài theo học tại các trường đại học Việt Nam cũng ngày càng tăng (hiện nay có khoảng 1000 người) thuộc các ngành khoa học xã hội và nhân văn.

- **Công tác quản lý giáo dục đại học**, đã và đang thực hiện đổi mới có hiệu quả, trước hết là việc phân tầng, phân cấp quản lý qua việc thành lập hội đồng trường trong các trường đại học và trao quyền tự chủ cho các trường ở một số lĩnh vực đã tạo cho các trường có cơ hội chủ động trong kế hoạch phát triển phù hợp với đặc điểm riêng biệt và nhu cầu của các ngành kinh tế địa phương nơi trường đóng và phạm vi vùng lân cận của trường, cũng như thế mạnh của trường về các lĩnh vực đào tạo. Một số trường đã được thử nghiệm trong việc tự chủ hoàn toàn về thu chi tài chính, tự hạch toán, tự trả lương.

### **2.3. Một số khó khăn, hạn chế**

- Hệ thống các trường cao đẳng, đại học tăng nhanh nhưng vẫn tập trung chủ yếu ở các tỉnh khu vực đồng bằng (đồng bằng sông Hồng và đồng bằng sông Cửu Long), các thành phố lớn (Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh...), các vùng miền núi khó khăn còn quá ít các trường (Tây Nguyên, Tây Bắc ...). Mặt khác, nhiều trường cơ sở vật chất chưa đáp ứng đầy đủ so với yêu cầu giảng dạy và học tập của một trường cao đẳng, đại học ( nhất là các trường ngoài công lập).

- Đội ngũ giảng viên có trình độ cao (Thạc sĩ, Tiến sĩ, Phó Giáo sư, Giáo sư..) chiếm tỷ lệ thấp, đặc biệt là các trường mới thành lập, trường nâng cấp từ cao đẳng lên, trường ngoài công lập, làm ảnh hưởng không nhỏ đến nâng cao chất lượng đào tạo.

- Trình độ, kinh nghiệm quản lý giáo dục đại học còn hạn chế. Việc phân cấp quản lý và giao quyền tự chủ cho các trường chưa hợp lý ở một số lĩnh vực khá quan trọng (tuyển sinh, tuyển chọn nhân sự, cơ cấu nhân sự, xây dựng cơ sở, mua sắm trang thiết bị, cách tổ chức thực hiện..), làm ảnh hưởng không nhỏ đến tiến trình đổi mới.

- Đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập tuy trở thành phong trào rộng trong các trường, nhưng chưa đầu tư đầy đủ cho quá trình thực hiện (phương tiện, thời gian, lương bổng..), nên hiệu quả chưa đạt được như mong muốn.

- Đầu tư cho nghiên cứu khoa học của giảng viên và các nhà khoa học còn thấp về ngân sách, thiếu phương tiện làm việc, nên các kết quả nghiên cứu chưa đạt được độ tin cậy cao, làm hạn chế rất lớn đến công tác hợp tác quốc tế trong nghiên cứu, chưa tạo được động lực lớn trong đội ngũ giảng viên và sinh viên.

- Công tác đánh giá, kiểm định vẫn còn mới mẻ trong hệ thống giáo dục Việt Nam. Mặc dù trong những năm vừa qua đã có sự chuyển động mạnh, nhưng thực chất kết quả chưa tạo được độ tin cậy cao ( tự đánh giá, đánh giá ngoài..). Các phương pháp đánh giá kết quả học tập và nghiên cứu khoa học của sinh viên, gần như chưa có được cách đánh giá ưu thế, có độ chuẩn xác cao, đúng năng lực sinh viên để thực hiện rộng rãi trong các trường.

## **3. NHỮNG KÌ VỌNG TỪ ĐỔI MỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM**

### **3.1. Cơ sở, nền tảng của những kỳ vọng**

- Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI của Đảng cộng sản Việt Nam xác định “ *Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu*. Đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế, trong đó *đổi mới cơ chế quản lý giáo dục, phát triển đội ngũ giáo*

viên và cán bộ quản lý là then chốt. Tập trung nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo, coi trọng giáo dục đạo đức, lối sống, năng lực sáng tạo, kỹ năng thực hành, khả năng lập nghiệp. Đổi mới cơ chế tài chính giáo dục. Thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục, đào tạo ở tất cả các bậc học...”.

- Chiến lược đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục Việt Nam đã và đang được hoàn thiện, trong đó có những giải pháp cho phát triển giáo dục đại học rất cụ thể: **Thứ nhất là:** Đổi mới cơ cấu đào tạo và hoàn thiện mạng lưới cơ sở giáo dục đại học, với các việc là: Thực hiện đánh giá khách quan mạng lưới các cơ sở giáo dục đại học hiện có. Đổi mới công tác qui hoạch phát triển mạng lưới, đảm bảo thực hiện đúng, có hiệu quả các mục tiêu phát triển giáo dục đại học. Ưu tiên mở rộng qui mô các chương trình định hướng nghề nghiệp- ứng dụng, áp dụng qui trình đào tạo mềm dẻo, liên thông, kết hợp mô hình truyền thống với mô hình đa giai đoạn để tăng cơ hội học tập và phân tầng trình độ nhân lực. Thực hiện tốt việc chuyển đổi cơ chế hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học công lập. Tập trung đầu tư, huy động lực lượng chuyên gia trong và ngoài nước và có cơ chế phù hợp xây dựng một số trường đại học đẳng cấp quốc tế. **Thứ hai là:** Đổi mới nội dung, phương pháp và qui trình đào tạo, với các việc: Thực hiện cơ cấu lại chương trình khung, đảm bảo sự liên thông. Đổi mới nội dung đào tạo, gắn kết chặt chẽ với thực tiễn nghiên cứu khoa học, phát triển công nghệ, tiếp cận trình độ tiên tiến của thế giới. Phát triển các chương trình đào tạo trình độ đại học theo hai hướng, nghiên cứu và nghề nghiệp ứng dụng. Áp dụng các chương trình đào tạo tiên tiến của các đại học lớn trên thế giới. đổi mới cơ chế tuyển sinh theo hướng tăng quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục đại học. Nâng cao năng lực dạy học và sử dụng tiếng Anh trong hệ thống giáo dục, tổ chức nhiều các chương trình dạy bằng tiếng Anh. **Thứ ba là:** Đổi mới công tác qui hoạch, đào tạo, bồi dưỡng cán bộ quản lý và giảng viên, với các nội dung: Thực hiện qui hoạch đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý giáo dục đại học đủ về số lượng, nâng cao về chất lượng. Thực hiện phương án đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ cho giảng viên với qui mô rộng ở cả trong và ngoài nước. thực hiện việc đánh giá năng lực giảng viên theo chuẩn nghề nghiệp, đồng thời có chính sách thu hút các nhà khoa học có uy tín trong và ngoài nước tham gia giảng dạy tại các cơ sở đào tạo. **Thứ tư là:** Đổi mới hoạt động khoa học công nghệ, với các nhiệm vụ: Tổ chức một số trường đại học theo hướng đại học nghiên cứu, tăng cường gắn kết nghiên cứu khoa học với nhu cầu xã hội. Tập trung đầu tư cho những cơ sở nghiên cứu khoa học mũi nhọn, đưa kết quả nghiên cứu khoa học vào thực tiễn sản xuất và đời sống xã hội. **Thứ 5 là:** Đổi mới cơ chế tài chính và huy động nguồn lực, với các công việc: Tăng nguồn đầu tư của Nhà nước xây dựng cơ sở hạ tầng giáo dục đại học, dành quỹ đất thích đáng xây dựng những cơ sở giáo dục đại học hiện đại đạt tiêu chuẩn khu vực và quốc tế. Đổi mới chính sách tài chính, tăng

đầu tư cho con người, thường xuyên đánh giá hiệu quả kinh tế của giáo dục đại học, công bố rộng rãi cho toàn xã hội. **Thứ 6 là:** Thực hiện đổi mới cơ chế quản lý, tăng đầu tư cơ sở vật chất - kỹ thuật cho giáo dục đại học, với các nội dung: Chuyển nhanh cơ sở giáo dục đại học sang hoạt động theo cơ chế tự chủ hoàn toàn, xóa bỏ cơ chế bộ chủ quản, quản lý nhà nước tập trung vào việc chỉ đạo triển khai hệ thống đảm bảo chất lượng, kiểm định chất lượng... Qui hoạch quỹ đất hợp lý để xây dựng mới các trường theo chuẩn khu vực và quốc tế. Chuẩn hóa các phòng học với phương tiện hiện đại giúp đổi mới phương pháp giảng dạy. Xây dựng hệ thống thư viện hiện đại có thể sử dụng chung cho các trường trong và ngoài nước một cách hiệu quả.

### **3.2. Những kỳ vọng từ đổi mới**

Dù rằng, giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng còn có những hạn chế nhất định trong quá trình đổi mới, làm cho xã hội có những bức xúc. Ở một vài lĩnh vực nào đó còn có những “hạt sạn” làm suy giảm lòng tin của nhân dân. Nhưng, với những chuyển động tích cực của đổi mới giáo dục đại học trong thời gian vừa qua về tất cả các lĩnh vực: Hoàn thiện qui mô, đổi mới nội dung chương trình, bồi dưỡng nâng cao trình độ cán bộ quản lý, giảng viên, hợp tác quốc tế về nghiên cứu khoa học và đào tạo, thay đổi cơ chế quản lý, đầu tư, hiện đại hóa trang thiết bị giảng dạy và học tập, chính sách khuyến khích hợp lý... đã thực sự tạo niềm tin cho những người làm công tác trong lĩnh vực giáo dục đại học và toàn xã hội. Điều đó cho phép chúng ta có quyền kỳ vọng và có niềm tin trong những năm tiếp theo của thế kỷ XXI này, Việt Nam sẽ có một nền giáo dục đại học tiên tiến, các cơ sở đào tạo được xây dựng hiện đại, đội ngũ giảng viên chất lượng cao ngang tầm khu vực và thế giới, đóng góp tích cực cho sự nghiệp phát triển đất nước phồn thịnh và cộng đồng thế giới vững mạnh là hoàn toàn có cơ sở.

## **4. KẾT LUẬN**

Cùng với sự phát triển mạnh của nền kinh tế - xã hội đất nước, Giáo dục đào tạo luôn được xác định là “quốc sách hàng đầu”, đặc biệt là giáo dục đại học, nơi đào tạo ra lực lượng lao động chất lượng cao, đã và đang có những bước phát triển trên tinh thần đổi mới căn bản-toàn diện để đáp ứng nhu cầu phát triển đất nước trong quá trình hội nhập. Những chuyển động tích cực trong mọi lĩnh vực, cùng sự chỉ đạo đúng hướng của Đảng và Nhà nước, những chiến lược phát triển đúng đắn, giải pháp hợp lý của Bộ GD&ĐT trong thời gian vừa qua càng khẳng định vững chắc khả năng phát triển thành công nền giáo dục đại học tiên tiến trong tương lai không xa của nước ta.

# ĐỔI MỚI KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ XẾP LOẠI HỌC SINH THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC VÀ MỤC TIÊU DẠY LÀM NGƯỜI

Hồ Sỹ Anh\*

## TÓM TẮT

*Kiểm tra, đánh giá và xếp loại học sinh (HS) là những khâu rất quan trọng trong quá trình dạy học và giáo dục. Cùng với việc đổi mới chương trình, sách giáo khoa, phương pháp (PP) dạy học, Bộ GD&ĐT đã có nhiều giải pháp nhằm cải tiến khâu kiểm tra (KT), đánh giá (ĐG), xếp loại HS, bước đầu đã có chuyển biến tích cực, song kết quả đạt được vẫn còn hạn chế, chưa tạo ra một bước đột phá mới để thúc đẩy mạnh mẽ đổi mới PP dạy và học, chưa hướng đến năng lực HS. Trong bài viết này, chúng tôi xin đề cập đến một số vấn đề về lý luận và thực tiễn về kiểm tra, đánh giá ở trên thế giới và Việt Nam, đề xuất một số giải pháp để nâng cao hiệu quả kiểm tra, đánh giá (KTĐG) và xếp loại học sinh.*

## ABSTRACT

*Testing, evaluation and classification of students are very important in the process of teaching and educating students. Along with innovative programs, textbooks, teaching methods, the Ministry of Education and Training has had many solutions to improve the process of testing, evaluation and classification of students, and these solutions initially had a positive change. However, results are still limited. The process hasn't yet made a breakthrough to promote teaching and learning methods effectively, and hasn't yet paid intense attention to ability of students. In this article, we mention some theoretical and practical researches into examination and assessment in the world and Vietnam, suggest some solutions to improve the efficiency of examination, assessment and classification of students*

## 1. KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ CỦA GIÁO DỤC THẾ GIỚI

### 1.1. Nghiên cứu về lý luận

Trên thế giới từ giữa thập niên 1980 đã nổ ra một cuộc cách mạng thực sự về KTĐG với những thay đổi căn bản về cả triết lý, quan điểm, PP và các hoạt động cụ thể. Những thay đổi trên thể hiện quan điểm mới trong giáo dục, đó là coi người học (*learner*) và quá trình học tập (*learning*) là trung tâm của toàn bộ hoạt động giáo dục. Cùng với sự phát triển của khoa học giáo dục, khoa học về KTĐG cũng được đổi mới, phát triển và xuất hiện một số khái niệm mới. Ba đặc trưng quan trọng của xu hướng mới về KTĐG là ĐG phát triển, ĐG thực tiễn và ĐG sáng tạo. [2]

---

\* ThS – Phó Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

- **ĐG phát triển** (*Formative Assessment*) là một thuật ngữ được đề cập nhiều trong các công trình nghiên cứu về xu hướng KTĐG mới, được dùng với nghĩa ĐG quá trình trước đây để chỉ các hoạt động KTĐG được thực hiện trong quá trình dạy-học, phân biệt với KTĐG tại những thời điểm khác nhau như KTĐG chất lượng đầu vào (*PreTest*) hoặc KTĐG sau khi kết thúc một quá trình dạy-học, đó là ĐG tổng kết (*Summative Assessment*). [2]

+ **ĐG quá trình**: Theo Wikipedia, ĐQ quá trình là một loạt các quy trình ĐG chính thức và không chính thức được thực hiện bởi nhiều GV trong quá trình học tập, rèn luyện của HS, để thay đổi hoạt động dạy-học nhằm cải thiện thành tích đạt được của HS. Nó liên quan đến thông tin phản hồi về chất lượng học tập, rèn luyện của HS cho cả GV và HS. Mối quan tâm của ĐG quá trình là hiệu quả của hoạt động giảng dạy trong quá trình phát triển năng lực của người học chứ không chứng minh HS đạt được một mức thành tích nào đó. Các nhà khoa học giáo dục đã khẳng định ĐG quá trình có giá trị phản hồi (Feedback) rất cao. ĐG quá trình có 7 nguyên tắc phản hồi tốt, đó là:

1. Làm rõ những gì có hiệu quả tốt (mục tiêu, tiêu chuẩn hiện tại và dự kiến);
2. Tạo điều kiện cho phát triển tự ĐG trong học tập;
3. Cung cấp thông tin chất lượng cao cho HS về học tập và rèn luyện của họ;
4. Khuyến khích GV và HS đối thoại bình đẳng xung quanh việc học tập;
5. Khuyến khích tích cực thúc đẩy niềm tin và lòng tự trọng của HS;
6. Cung cấp cơ hội để thu hẹp khoảng cách giữa hiệu quả hiện tại và mong muốn;
7. Cung cấp thông tin hình mẫu giáo dục mới để GV sử dụng.

+ **ĐG tổng kết** là thực hiện chức năng ĐG để phục vụ công tác quản lý. Mục tiêu của ĐG tổng kết là mức độ thành tích đạt được của HS và thông qua đó ĐG thành tích của GV và của nhà trường, sau một quá trình dạy – học. ĐG này không quan tâm đến HS đạt được thành tích đó như thế nào, mà chỉ quan tâm đến điểm số của từng HS, hoặc điểm trung bình của HS trong một lớp, một trường, một vùng, để dễ dàng so sánh HS này với HS khác, trường này với trường khác, suy rộng ra vùng này với vùng khác...

- **ĐG thực tiễn** (*Authentic Assessment*) bao gồm mọi hình thức và PP KTĐG được thực hiện với mục đích kiểm tra các năng lực cần có trong cuộc sống hằng ngày và được thực hiện trong bối cảnh thực tế. Cách ĐG này nhấn mạnh mối liên hệ chặt chẽ giữa yêu cầu của ĐG với thực tế cuộc sống. ĐG này khác với ĐG truyền

thông (*Traditional Assessment*) chỉ dựa vào ĐG trên giấy thông qua bài viết tự luận, câu học trắc nghiệm ngắn và trắc nghiệm khách quan.[2]

- **ĐG sáng tạo** (*Alternative Assessment*): ĐG sáng tạo hay ĐG thay thế, nó trái ngược với cách ĐG truyền thống, ĐG hiệu quả (*Performance Evaluation*), ĐG tiêu chuẩn (*Standardized Assessment*). Nó gần với các khái niệm ĐG thực tiễn, ĐG tích hợp, ĐG toàn diện. ĐG sáng tạo nhấn mạnh sự mới mẽ, đa dạng và sáng tạo của những cách thức KTĐG. Trong mô hình này, HS, GV và có khi cả phụ huynh, chọn một số mảng hoạt động, những thành tích hay điểm kiểm tra môn học, kỹ năng viết, nói của HS qua các năm, để chứng minh rằng việc học được cải thiện trong quá trình nhiều năm liên tục. Một số đặc điểm của một ĐG sáng tạo là nhấn mạnh chứng cứ quá trình học tập như là một minh chứng tích cực của kiến thức và kỹ năng. Nó được sử dụng để ĐG quá trình học tập và kết quả học tập. ĐG sáng tạo khuyến khích sự tham gia của HS trong ĐG thành tích và khả năng đạt được của chính HS với nhau, có sự tương tác của HS này với HS khác, giữa GV với HS và có khi cả cha mẹ và cộng đồng.

## 1.2. Kết quả kiểm tra, đánh giá trong thực tiễn của giáo dục thế giới

### - **Đánh giá kỹ năng cơ bản và năng lực cá nhân**

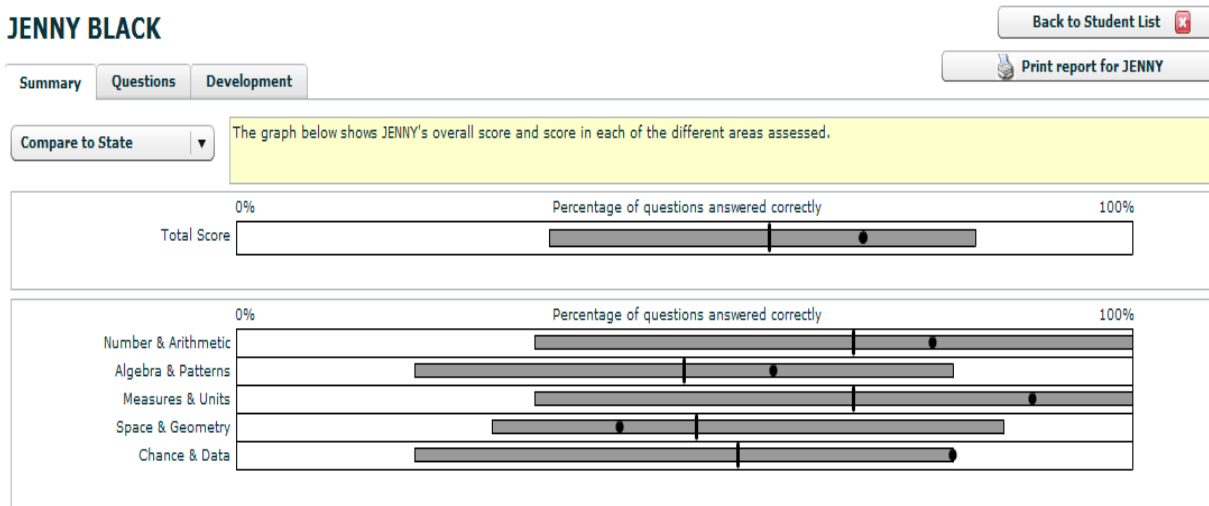
Về KTĐG, một số nước không chỉ đạt được những thành tựu mới về lý luận mà đã thành công trong việc triển khai đổi mới lĩnh vực này ở các trường học. Việc KTĐG học sinh hoàn toàn giao cho GV và HS chủ động, PP đánh giá đa dạng, sáng tạo và linh hoạt. Bên cạnh đó, họ đã tạo ra một số chương trình, một số công cụ KTĐG rất hữu hiệu, như: nghiên cứu về xu thế trong Toán học và Khoa học quốc tế (*Trends in International Mathematics and Sciences - TIMSS*); nghiên cứu về sự tiến bộ về năng lực đọc hiểu quốc tế (*Program in International Reading Literacy Study - PIRLS*); cuộc thi và đánh giá quốc tế đối với trường học (*International Competitions and Assessments for Schools - ICAS*); chương trình đánh giá đối với học sinh quốc tế (*Program for International Student Assessment - PISA*),... Ở đây, tôi xin đề cập đến ICAS và PISA.

+ ICAS được triển khai bởi UNSW Global Pty Limited. UNSW Global là một tổ chức phi lợi nhuận, cung cấp dịch vụ giáo dục, đào tạo và dịch vụ tư vấn, đồng thời là một doanh nghiệp thuộc trường Đại học New South Wales (Australia) được sử dụng hơn 60 quốc gia trên thế giới, cung cấp các bài kiểm tra đánh giá hàng năm cho các môn Toán, Khoa học, Tiếng Anh, Việt và kỹ năng máy tính, cung cấp thông tin chi tiết về mỗi học sinh/lớp học/trường tham gia chương trình [5]. Thông tin này giúp cho GV lẫn cán bộ quản lý trường biết được sự tiến bộ của HS, so sánh với các trường

trong địa phương và cả nước. Trong cuộc thi này, người ta không chỉ chú ý đến kết quả, thành tích của trường mà còn chú ý đến thành tích của lớp, của từng HS.

Ví dụ: Điểm Toán của học sinh lớp 10 Jenny Black của một trường ở Australia. Dấu chấm tròn là thành tích của HS, dấu | là trung bình của trường.

### Biểu đồ: Kết quả tham gia ICAS môn Toán của Jenny Black



(Nguồn: [www.eaa.unsw.edu.au](http://www.eaa.unsw.edu.au))

**Bảng 1: So sánh kết quả các môn Toán của Jeeny Black với trường và Bang**

	<b>Điểm cao nhất</b>	<b>TB Bang</b>	<b>TB Trường</b>	<b>TB tất cả HS</b>	<b>TB của JENNY BLACK</b>
Tổng điểm số (Total Score)	40	23.8	24.9	24.9	28
Số và Số học (Number & Arithmetic)	9	6.2	6.8	6.8	7
Đại số & Mô hình (Algebra & Patterns)	10	5	5.1	5.1	6
Đo lường & Đơn vị (Measures & Units)	9	6.2	6.7	6.7	8
Hình học không gian (Space & Geometry)	7	3.6	3.5	3.5	3
Xác suất & Dữ liệu (Chance & Data)	5	2.8	2.7	2.7	4

+ PISA là một hệ thống đánh giá quốc tế tập trung vào khả năng đọc, kỹ năng Toán và khoa học của học sinh. PISA chú trọng các kỹ năng của học sinh ở lứa tuổi 15. PISA được thực hiện bởi Tổ chức Hợp tác Kinh tế và Phát triển (OECD). Bắt đầu vào năm 2000, PISA được thực hiện đánh giá 3 năm một lần. Mỗi đợt bao gồm các đánh giá của cả ba phần, nhưng chỉ có một phần được đánh giá sâu. PISA đã được Việt Nam chọn tham gia đánh giá quốc tế cho học sinh phổ thông lứa tuổi 15 (năm 2012) [5]. Trong chương trình ĐG này, đề thi chú trọng đến các tình huống phát sinh trong thực tiễn, liên quan đến kiến thức ở phổ thông đã học. PISA giúp cho các quốc gia tham gia có cơ hội nhìn nhận một cách khá toàn diện về những “**kỹ năng cơ bản**”, “**năng lực cá nhân**” mà học sinh quốc gia họ đạt được để từ đó đưa ra chính sách mới nhằm phát triển giáo dục một cách bền vững.[4]

#### **- Đánh giá về đạo đức và sự tiến bộ của học sinh**

+ Việc đánh giá về đạo đức của HS cũng được nhà trường rất chú ý, nhà trường đưa ra tiêu chí rõ ràng và GV nhận xét HS trên những tiêu chí đó. Điều này không chỉ có tác dụng hỗ trợ giúp đỡ HS tiến bộ mà sự phối hợp giữa GV và gia đình tốt hơn trong việc giáo dục HS. Ở đây, tôi xin nêu cách nhận xét, đánh giá về HS một trường ở Canada. Sau mỗi học kỳ (1 năm học có 3 học kỳ), cha mẹ học sinh đều nhận được 1 bản nhận xét 2 trang khổ A4 với 9 nội dung chủ yếu sau:

1. Kỹ năng làm việc độc lập
2. Năng lực sáng tạo.
3. Mức độ hoàn thành các bài tập
4. Năng lực sử dụng công nghệ thông tin.
5. Khả năng hợp tác với những người xung quanh.
6. Khả năng giải quyết những xung đột của cá nhân.
7. Mức độ tham gia các hoạt động tập thể của lớp.
8. Khả năng giải quyết vấn đề.
9. Khả năng biết đặt mục tiêu để hoàn thiện trong tương lai.

Tất cả các mục trên, giáo viên chủ nhiệm đều nhận xét điểm mạnh, điểm tốt của HS đã đạt được trong quá trình học tập, rèn luyện ở trường, và trong từng nội dung nhận xét, nếu học sinh có hạn chế, có điểm yếu, các GV có nhận xét đi kèm để HS rút kinh nghiệm, cha mẹ phối hợp giáo dục.

### **- Sự phối hợp giữa phụ huynh và học sinh trong giáo dục HS**

Việc hợp phụ huynh đầu năm thực sự có ý nghĩa, GVCN giới thiệu rất kỹ chương trình học tập trong năm, mục tiêu cuối năm, cách trao đổi giữa bố mẹ và GV, cách chấm điểm bằng nhận xét O-Outstanding, G-Good, S-Satisfied, N- Need Improvement (xuất sắc, khá, đạt và cần cố gắng). Từ lớp 3 trở đi, O và G rất hạn chế, vì sợ HS và bố mẹ đua nhau “chạy theo điểm”. Ở nhà, các em chỉ cần làm bài tập không quá 30 phút, sau đó, các em đi ra ngoài chơi ở công viên, đạp xe... Nhà trường khuyến khích HS phải biết tự lập ngay từ nhỏ. Trên tường phòng học là nội quy của lớp, do chính HS viết ra. Chúng tự nghĩ ra luật lệ, cách phạt và ký tên ở dưới. Lời thề danh dự này được treo ở lớp cho đến cuối năm học và lời thề có thể khác nhau ở mỗi lớp. [9]

## **2. KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ TRONG HỆ THỐNG GIÁO DỤC VIỆT NAM**

### **2.1. Cơ sở lý luận**

- **Kiểm tra** (Testing), trong Đại từ điển Tiếng Việt, Nguyễn Như Ý giải thích kiểm tra là xem xét thực chất, thực tế. Theo Bửu Kế, kiểm tra là tra xét, xem xét, KT là soát xét lại công việc, KT là xem xét tình hình thực tế để ĐG, nhận xét. Còn theo Trần Bá Hoành, kiểm tra là cung cấp những dữ kiện, những thông tin làm cơ sở cho việc ĐG. Một số nhà khoa học giáo dục cho rằng, KT với nghĩa là nhằm thu thập số liệu, chứng cứ, xem xét, soát xét lại công việc thực tế để ĐG và nhận xét.

- **Đánh giá** (Evaluation) là quá trình hình thành những nhận định, phán đoán về kết quả công việc dựa vào sự phân tích những thông tin thu được, đối chiếu với những mục tiêu, tiêu chuẩn đề ra, nhằm đề xuất những quyết định thích hợp để cải thiện thực trạng, điều chỉnh nâng cao chất lượng và hiệu quả công việc. Theo Đại từ điển Tiếng Việt của Nguyễn Như Ý, ĐG là nhận xét bình phẩm về giá trị. Theo từ điển Tiếng Việt của Văn Tân thì ĐG là nhận thức cho rõ giá trị của một người hoặc một vật.

- **ĐG trong giáo dục**, theo Dương Thiệu Tống là quá trình thu thập và xử lý kịp thời, có hệ thống thông tin về hiện trạng và hiệu quả giáo dục, căn cứ vào mục tiêu dạy học, làm cơ sở cho những chủ trương, biện pháp và hành động trong giáo dục tiếp theo. Cũng có thể nói rằng, ĐG là quá trình thu thập phân tích và giải thích thông tin một cách hệ thống nhằm xác định mức độ đạt đến của các mục tiêu giáo dục về phía HS. ĐG có thể thực hiện bằng PP định lượng hay định tính. [1]

- **Quy định của Luật Giáo dục:** Trong hệ thống giáo dục Việt Nam, KTĐG được quy định thực hiện trong quá trình giáo dục và kết thúc một quá trình giáo dục.

Khoản 1, điều 6 của Luật Giáo dục Việt Nam năm 2005, về chương trình giáo dục, nêu rõ: “Chương trình giáo dục thể hiện mục tiêu giáo dục; quy định chuẩn kiến

thức, kỹ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục, PP và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, *cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học ở mỗi lớp, mỗi cấp học hoặc trình độ đào tạo.*” [3].

## **2.2. Triển khai trong thực tiễn**

Thực hiện Luật Giáo dục , quá trình xây dựng khung chương trình và chương trình phổ thông, Bộ GD&ĐT đã chú trọng đến cách thức KTĐG học sinh . Để đổi mới KTĐG học sinh phổ thông, trong những năm gần đây, Bộ GD&ĐT đã ban hành nhiều Quyết định, Thông tư quy định về ĐG , xếp loại học sinh . Chúng tôi xin nêu một số văn bản quan trọng:

- **Thông tư 32/2009/TT-BGDĐT (TT 32)** của Bộ GD&ĐT về ĐG, xếp loại HS tiểu học. Việc thay đổi cách ĐG kết quả học tập và giáo dục ở tiểu học được thực hiện với lộ trình bắt đầu từ năm 2002, song hành với việc thực hiện Chương trình- sách giáo khoa mới ở tiểu học. Tuy nhiên, chỉ đến TT 32 ban hành vào tháng 10/2009 thì việc đổi mới ĐG mới được hoàn thiện, thể hiện triết lý, quan điểm rất riêng của cấp học này [7]

Một trong những nguyên tắc ĐG xếp loại đã được nêu trong TT 32, đó là đảm bảo công khai, công bằng, khách quan, chính xác và toàn diện trong ĐG. Việc ĐG với HS tiểu học lấy động viên, khuyến khích sự tiến bộ của các em là chính, không gây áp lực cho cả GV và HS, đảm bảo lợi ích chính đáng của HS . Sự kết hợp ĐG định lượng (điểm số) và ĐG định tính (nhận xét), kết hợp ĐG của GV với tự ĐG của HS, kết hợp ĐG thường xuyên với ĐG định kỳ nhằm mang lại kết quả ĐG được đầy đủ và toàn diện. ĐG HS theo những nguyên tắc trên thể hiện tính nhân văn của giáo dục tiểu học.

Điểm mới của TT 32 thể hiện rõ nhất ở việc coi trọng ĐG cuối năm học, vì đặc điểm kiến thức và kỹ năng ở tiểu học cấu trúc theo đường thẳng nên bài KT cuối năm học là điều kiện cần và đủ để ĐG khả năng nắm vững kiến thức và kỹ năng của HS ở mỗi lớp.

### **- Quyết định số: 40/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/10/2006**

Việc kiểm tra, đánh giá, xếp loại đối với HS trung học được bắt đầu thay đổi từ năm 2002, cũng song hành với việc đổi mới nội dung chương trình, SGK cấp THCS. Việc ĐG xếp loại học sinh có thay đổi lớn là môn học Thể dục, Âm nhạc, Mỹ thuật được đánh giá bằng nhận xét. Sau một số năm thay đổi, đến năm 2006, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quyết định 40/2006/QĐ-BGD&ĐT về đánh giá, xếp loại học sinh THCS, THPT. Theo quyết định này, đánh giá, xếp loại HS có 2 lĩnh vực:

+ ĐG hạnh kiểm (HK) của học sinh phải căn cứ vào biểu hiện cụ thể về thái độ và hành vi đạo đức; ứng xử trong mối quan hệ với thầy giáo, cô giáo, với bạn bè và

quan hệ xã hội; ý thức phấn đấu vươn lên trong học tập; kết quả tham gia lao động, hoạt động tập thể của lớp, của trường và hoạt động xã hội; rèn luyện thân thể, giữ gìn vệ sinh và bảo vệ môi trường. HK được xếp thành 4 loại: Tốt, Khá, Trung bình, Yếu sau khi kết thúc học kỳ, năm học.

+ *ĐG, xếp loại học lực*: Căn cứ ĐG học lực của học sinh là hoàn thành chương trình các môn học trong Kế hoạch giáo dục của cấp THCS, THPT, kết quả đạt được của các bài KT. Học lực được xếp thành 5 loại: Giỏi, Khá, Trung bình, Yếu và Kém [6].

### **- Hình thức KTĐG**

+ *Hình thức KT*: KT miệng (KT bằng hỏi đáp), KT viết và KT thực hành. Các loại bài kiểm tra: KT thường xuyên, KT định kỳ gồm: kiểm tra viết từ 1 tiết trở lên (lý thuyết và thực hành), KT học kỳ.

+ *Hình thức ĐG*: KT và cho điểm các bài KT, tính điểm trung bình môn học và tính điểm trung bình các môn học sau một học kỳ, một năm học. Việc Đánh giá chất lượng giáo dục toàn diện đối với HS được thực hiện sau mỗi học kỳ, mỗi năm học nhằm thúc đẩy học sinh rèn luyện, học tập để không ngừng tiến bộ. Căn cứ đánh giá, xếp loại hạnh kiểm và học lực của HS được dựa trên cơ sở: mục tiêu giáo dục của cấp học, chương trình, kế hoạch giáo dục của cấp học, điều lệ nhà trường, kết quả rèn luyện và học tập của HS [6].

- Năm 2008, Bộ GD&ĐT ban hành Quyết định Số **51/2008/QĐ-BGDĐT** ngày 15/9/2008 về sửa đổi, bổ sung một số điều quy chế đánh giá, xếp loại học sinh THCS, THPT. Điểm mới của QĐ này là môn Thể dục, Âm nhạc, Mỹ thuật không tính điểm, mà thực hiện nhận xét, được áp dụng trong toàn quốc từ năm học 2011-2012 [11].

- Trong hệ thống Giáo dục Việt Nam, ngoài KTĐG ở cấp trường còn có các kỳ thi ở cấp tỉnh và cấp quốc gia như: Thi HSG cấp tỉnh và quốc gia, thi tuyển sinh THPT cấp tỉnh, thi tốt nghiệp THPT và tuyển sinh ĐH, CĐ cấp quốc gia. Kết quả các kỳ thi này, phản ánh khá chính xác chất lượng giáo dục của một trường, một địa phương.

## **3. THỰC TRẠNG KIỂM TRA, ĐÁNH GIÁ HỌC SINH PHỔ THÔNG VIỆT NAM**

### **3.1. Phương pháp KTĐG còn nghèo nàn và thiếu tính thực tiễn và sáng tạo**

Như chúng tôi đã nêu ở trên, mặc dù Bộ GD&ĐT đã có những thay đổi về KTĐG, tuy nhiên trong văn bản chỉ đạo của Bộ cũng như thực tế sử dụng ở các trường học, về PP KTĐG vẫn chủ yếu là làm bài KT trên giấy, với hai hình thức trắc

nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan. Cả 2 hình thức kiểm tra trên chủ yếu là chứng minh HS nắm vững kiến thức để giải một số bài tập hoặc giải thích một số hiện tượng diễn ra trong tự nhiên cũng như trong xã hội (liên quan đến những kiến thức HS học ở sách giáo khoa). Kỹ năng mà HS đạt được trong 2 hình thức này, chủ yếu là kỹ năng trình bày, diễn đạt, lập luận logic, kỹ năng giải quyết vấn đề (giải bài tập)... Những kỹ năng này chủ yếu liên quan đến lý thuyết, hàn lâm [2].

Những kỹ năng như trình bày một vấn đề trước đám đông, xử lý tình huống, kỹ năng hợp tác, độc lập sáng tạo, kỹ năng xử lý thông tin... rất cần trong cuộc sống thực tiễn nhưng khó xác định được với PP KTĐG truyền thống. Một số PP mà nhiều nước sử dụng như PP tự đánh giá của HS, PP ĐG theo dự án, PP phỏng vấn, PP giải toán tập thể, lập trình tập thể, bài thực hành để giải một bài toán thực tế ở các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học... hiện nay chỉ áp dụng ở một vài kỳ thi. Mới đây, Bộ GD&ĐT quy định thi HSG quốc gia môn Ngoại ngữ có thể KT thêm về vấn đáp, các môn khoa học có thể thi thực hành....

Theo Phó GS.TS Trần Kiều, một trong những điểm yếu kém nhất của hệ thống giáo dục nước ta là đánh giá các loại năng lực của người học. Từ mấy chục năm nay, quan niệm, hiểu biết, cách làm đánh giá của cán bộ quản lý giáo dục cũng như của các giáo viên ít thay đổi, còn thiên về kinh nghiệm.

### **3.2. Kiểm tra đánh giá chủ yếu dựa vào mục tiêu dạy chữ, chưa chú trọng đến mục tiêu dạy người**

Việc KTĐG hiện nay ở các nhà trường phổ thông dựa vào mục tiêu, mà mục tiêu chủ yếu là kết quả các kỳ thi như: thi học kỳ, thi tốt nghiệp, tuyển sinh, học sinh giỏi. Vì vậy, việc đo năng lực học sinh dựa vào điểm số các bài thi. Điểm số của một học sinh cao, điểm bình quân các môn thi của một trường cao thì đánh giá trường đó có chất lượng cao, trong khi những tiêu chí như: sức khỏe, kỹ năng, lý tưởng của HS lại bị bỏ qua. Vì quan niệm như vậy, nên mọi hoạt động của nhà trường đặt trọng tâm vào các kỳ thi, những hoạt động khác nhằm rèn luyện đạo đức, nâng cao sức khỏe, nâng cao kỹ năng sống... bị xem nhẹ. Gần đây, dư luận bức xúc về một số kỳ thi mới xuất hiện vô lý như: thi vào lớp mẫu giáo chất lượng cao, thi vào lớp 1, thi vào lớp chọn....

Việc chú trọng vào kết quả thi đã dẫn đến nhiều hệ lụy, đó là: *Thứ nhất*, dạy thêm học thêm tràn lan, HS “chạy xô” đi học thêm, giảm khả năng tự học. Bộ GD&ĐT đã chủ trương giảm tải chương trình, nhưng càng giảm tải thì việc dạy thêm, học thêm càng tăng với nhiều hình thức biến tướng như “Bồi dưỡng văn hóa ngoài giờ”, bổ túc kiến thức cho học sinh lớp 6 và lớp 10 vì ở lớp 5, lớp 9 không thi tốt nghiệp. *Thứ hai*, HS chỉ chú trọng học một số môn để thi tốt nghiệp hoặc thi đại học.

Dự luận báo chí cũng đã phản ánh là một số trường chú trọng đến các môn thi khối A và khối B, còn các môn học khác không chú trọng. Chúng tôi đã tìm hiểu một số trường THCS tổ chức bồi dưỡng văn hóa ngoài giờ, nhà trường cho biết chỉ dạy được các môn Toán, Lý, Hóa, Văn và tiếng Anh, còn các môn khác không có HS, như vậy, ngay từ THCS, các em đã học lệch. *Thứ ba*, HS coi thường các môn xã hội, mà trong khi những môn học xã hội là những môn học có giá trị trong việc bồi đắp tâm hồn trong sáng và nhân cách tốt đẹp cho các em. *Thứ tư*, khi nào thi mới học, HS tập trung cao độ cho các kỳ thi, thi xong là bỏ, là quên, đây chính là yếu điểm dẫn đến chất lượng môn ngoại ngữ thấp, phần lớn HS Việt Nam học ngoại ngữ 10 năm (từ phổ thông đến đại học), nhưng vẫn không sử dụng được, muốn giỏi ngoại ngữ các em phải rèn luyện học liên tục.

- Về ĐG đạo đức và nhân cách của HS chưa thực sự chú trọng (đa số được xếp khá và giỏi) và chưa có PP phù hợp. Chúng ta biết rằng, mọi sự việc có quá trình diễn ra như thế nào thì kết quả như thế ấy. Quy luật này càng đúng trong giáo dục, đặc biệt là giáo dục nhân cách. Bồi hình thành nhân cách là cả một quá trình với sự hội tụ của nhiều yếu tố, biểu hiện của nhân cách ở mỗi con người thể hiện ở nhiều khía cạnh và cấp độ khác nhau. Để trở thành một người công dân tốt, ngoài việc nắm những kiến thức và kỹ năng các môn học, các em phải được rèn luyện trong một môi trường thân thiện, hợp tác, và năng động, để HS thể hiện, bộc lộ hết khả năng của mình. Vì vậy, sự đánh giá mức độ tiến bộ về nhân cách của HS gắn liền với việc xây dựng tiêu chí và PP đánh giá phù hợp với từng lứa tuổi và từng cấp học. Những phẩm chất nào là cần thiết đối với HS tiểu học, THCS, THPT. Trong chương trình “Thông điệp ngày khai trường”, GS Hồ Ngọc Đại có nói: “Chúng ta dạy như thế nào để trẻ em trở thành chính nó”. Bộ trưởng Bộ GD&ĐT Phạm Vũ Luận cho rằng: Phát triển toàn diện là đúng, nhưng chúng ta hiểu toàn diện ở đây cho sự phát triển của một con người về sức khỏe, tâm hồn và trí tuệ,.. chứ không phải toàn diện là cái gì cũng phải học.

Dự luận hết sức bức xúc, trong thời gian gần đây, tội phạm xã hội có xu hướng trẻ hóa, có em phạm tội giết người ở tuổi vị thành niên, có khi đang còn ngồi trên ghế nhà trường. Điển hình là vụ án Lê Văn Luyện ở Bắc Giang, theo phân tích của một số nhà giáo dục, một phần lỗi là do nhà trường bất lực trong việc giúp đỡ em học tập tiến bộ và rèn luyện tốt. Điều quan trọng mà các thẩm phán cho rằng: cần giáo dục lòng nhân ái, lễ sống làm người cho HS, ngay từ cấp tiểu học. Ở đây chúng ta càng thấm thía hơn câu nói mang triết lý nhân văn sâu sắc của Chủ tịch Hồ Chí Minh: “***Hiền dữ phải đâu là tính sẵn, phần nhiều do giáo dục mà nên***”. Chính vì vậy mà mọi hoạt động giáo dục, trong đó có KTĐG cần hướng đến mục tiêu dạy làm người.

### **3.3. KTĐG mang tính áp đặt không linh hoạt làm giảm khả năng sáng tạo của HS**

Hình thức kiểm tra hiện nay ở các trường phổ thông do Bộ quy định là kiểm tra miệng, kiểm tra thường xuyên và kiểm tra định kỳ. Hình thức làm bài của HS chủ yếu làm trên giấy hoặc làm bài thí nghiệm đối với các môn khoa học. Cách thức KT này HS thường bị áp đặt, vì không được lựa chọn, trả lời phải đúng đáp án mới điểm cao, còn khác đáp án (có khi là sáng tạo) nhưng không đạt điểm cao. Với Những hình thức KT mang tính độc lập, sáng tạo của học sinh như hình thức tìm hiểu thực tế (theo dự án) rồi làm báo cáo, hình thức này rất khó thực hiện vì GV cũng chưa biết nhiều... Theo GS Nguyễn Lân Dũng, ông có người cháu học lớp 11 ở Hoa Kỳ, KTĐG học văn của HS, giáo viên yêu cầu học sinh thành lập nhóm để phân tích nội dung, nghệ thuật của tác phẩm **Chiến tranh và Hòa bình** của Lev Tolstoy và cuối dự án là HS có chuyến tham quan Bảo tàng Lev Tolstoy ở Nga, sau chuyến đi này, HS phải viết thu hoạch. Với cách KTĐG này, HS có quyền tự do làm bài theo hiểu biết của mình, HS có thể trao đổi, tương tác với nhau, tìm hiểu nhiều kiến thức từ thực tế.

### **3.4. Giáo viên và học sinh chưa thực sự chủ động trong KTĐG**

Một tồn tại khó thay đổi trong hệ thống giáo dục Việt Nam là các cơ quan quản lý cấp trên là người quyết định các hình thức KTĐG. Bộ chỉ đạo Sở, Sở chỉ đạo trường, nhất nhất phải thực hiện nghiêm túc các quy định, trong khi một số quy định không hợp lý như quy định về tỷ lệ điểm trên trung bình, nếu chưa đạt phải thi lại mới ghi vào sổ điểm. Gần đây, nhiều địa phương tổ chức kiểm tra học kỳ theo đề chung của phòng, của Sở, đối với 8 môn văn hóa: Toán, Lý, Hóa, Sinh, Văn, Sử, Địa, Ngoại ngữ. Việc kiểm tra này không chỉ đối với HS cuối cấp mà cả giữa cấp. Điều này, vô hình chung, giáo viên ở các trường không được ra đề học kỳ, giảm năng lực ra đề của GV, đồng thời đề thi phải chú ý đến các trường vùng sâu, vùng xa nên các trường có chất lượng cao không phù hợp. Theo chúng tôi, trong chương trình giáo dục, Bộ quy định đầy đủ cách thức KTĐG (nên đa dạng về PP) và giao quyền cho nhà trường mà GV và HS là người chủ động. Sở và Phòng chỉ chọn 6 trong số các môn học (trừ môn thể dục), ra đề thi chung để nắm tình hình chất lượng. Như vậy, môn GDCD có thể theo đề chung, môn Toán hoặc Văn cũng có thể giao cho trường.

### **3.5. So sánh kiểm tra, đánh giá của Việt Nam và thế giới**

Qua nghiên cứu lý luận và thực tiễn về KTĐG của giáo dục thế giới và giáo dục Việt nam, chúng tôi xây dựng bảng so sánh sau:

**Bảng 2: So sánh KTĐG vừa Việt Nam và Thế giới**

<b>KTĐG ở Việt Nam</b>	<b>Xu hướng Thế giới</b>
Các bài thi trên giấy được thực hiện vào cuối một chủ đề, một chương, một học kỳ.	Nhiều bài kiểm tra đa dạng trong suốt quá trình học tập
Việc lựa chọn câu hỏi và tiêu chí ĐG không được nêu trước (có tính chất đánh đố), hiện nay, Bộ GD&ĐT yêu cầu GV công khai chủ đề cần kiểm tra đối với HS	Việc lựa chọn câu hỏi và tiêu chí ĐG được nêu rõ từ trước (công khai, rõ ràng)
Nhấn mạnh sự cạnh tranh	Nhấn mạnh sự hợp tác
Quan tâm đến mục tiêu cuối cùng của việc giảng dạy	Quan tâm đến kinh nghiệm của HS
Chú trọng vào sản phẩm, một số hội thi đã chú trọng đến ý tưởng và quá trình tạo ra sản phẩm.	Chú trọng vào quá trình tạo ra sản phẩm, chú ý đến ý tưởng sáng tạo.
Tập trung vào kiến thức sách vở, hàn lâm	Tập trung vào năng lực thực tế và sáng tạo.
KTĐG hiện đang theo chỉ đạo của Bộ và Sở. GV và HS chưa thực sự chủ động	Do giáo viên và HS chủ động
Kết quả KTĐG phân tích chưa chu đáo	Kết quả KTĐG phân tích kỹ đến từng HS
Đánh giá về đạo đức của HS còn phiếm diện, chú trọng về thành tích học tập, chú trọng đến quy định, nội quy ràng buộc của trường, nhận xét học sinh sơ sài	Đánh giá toàn diện về đạo đức HS, tôn trọng phát triển cá nhân, HS có thể tự quy định nội quy của lớp và cam kết thực hiện nội quy đó...
Xây dựng một số công cụ tổ chức thi như: Thi giải toán qua mạng (VioOlympic), thi tiếng Anh qua mạng (IOE)	Xây dựng một số công cụ đánh giá đến kỹ năng cơ bản và năng lực cá nhân, ý tưởng sáng tạo... như kỳ thi ICAS, PISA...

### **3.6. Kiểm tra, đánh giá, xếp loại theo hướng tiếp cận năng lực**

Để “Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam” cần phải tiến hành nhiều cải cách, quan trọng nhất là hoạch định Chiến lược Giáo dục từ nay đến năm 2020.

Mới đây, Bộ GD&ĐT đưa ra lấy ý kiến dự thảo Đề án đổi mới chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015, dư luận đã có nhiều ý kiến trái chiều nhau, Bộ cũng đang tiếp thu ý đóng góp và sửa chữa, bổ sung đề án để trình Chính phủ trong thời gian tới. Giữa chương trình hiện hành và chương trình mới có những điểm khác biệt cơ bản sau:

- Theo TS Vũ Đình Chuẩn, Vụ trưởng vụ GDTrH, chương trình hiện hành quan tâm chủ yếu tới việc học sinh sẽ học được những gì. Việc xây dựng chương trình như vậy được gọi là theo hướng tiếp cận nội dung dạy học. Chương trình mới sẽ được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực, tức là xuất phát từ các năng lực mà mỗi học sinh cần có trong cuộc sống và kết quả cuối cùng phải đạt các năng lực ấy. Theo đó nội dung, PP dạy học, PP kiểm tra đánh giá đều phải hướng tới năng lực tự học, năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề trong học tập, trong cuộc sống; coi trọng rèn luyện kỹ năng sống.

- Theo TS Đỗ Ngọc Thống, chương trình giáo dục lần này được thiết kế theo định hướng tiếp cận năng lực. Khác với cách tiếp cận nội dung, tiếp cận năng lực chú trọng vào việc yêu cầu học sinh học xong phải thể hiện được, làm được; biết vận dụng những kiến thức để giải quyết các tình huống đặt ra trong cuộc sống... rất gần gũi và thiết thực đối với cá nhân và cộng đồng. Chính theo hướng này, chương trình cần bỏ đi những nội dung quá hàn lâm, lý thuyết rất uyên bác nhưng không cần thiết đối với trình độ học vấn phổ thông, trong khi lại thiếu những hiểu biết sơ giản nhưng rất cần thiết để sống có chất lượng, có văn hóa.

- Một số PP đánh giá mà một số nước áp dụng như nhận xét của GVCN đối với HS, GV giao cho HS nghiên cứu về giá trị nội dung, nghệ thuật, nhân vật của tác phẩm văn học, GVCN giao cho HS tự xây dựng nội quy của lớp,... chắc chắn chưa đầy đủ về KTĐG của thế giới, nhưng đã thể hiện được triết lý sâu sắc là: coi người học là trung tâm mọi hoạt động giáo dục. Những phương pháp đánh giá trên thể hiện nguyên lý “Học sinh phải tự mình làm ra Sản phẩm giáo dục cho chính mình” (GS.TSKH Hồ Ngọc Đại, 2006). Cũng theo GS, giải pháp phát triển giáo dục có thành công hay không tùy thuộc vào bước nhảy sinh mệnh từ “*Thầy giảng giải – Trò ghi nhớ*” sang “*Thầy thiết kế - Trò thi công*” [9]. Những cách KTĐG trên cũng chính là KTĐG theo hướng tiếp cận năng lực.

- Bộ GD&ĐT chủ trương đổi mới KTĐG để nâng cao chất lượng dạy và học. Một số giải pháp như đổi mới ra đề theo ma trận; đề kiểm tra, đề thi phải dựa trên Chuẩn kiến thức và kỹ năng tối thiểu, PP đánh giá cũng được mở rộng, theo hướng đánh giá theo quá trình. Môn GDCD không chỉ dựa vào bài kiểm tra mà quá trình theo dõi tiến bộ của HS; câu hỏi KT yêu cầu mức độ thông hiểu trên 50%; kỳ thi HSG văn hóa môn tiếng Anh có thi thêm phần vấn đáp; môn Lý, Hóa, Sinh thi thêm phần thực

hành.v.v. Đây chính là những thay đổi để KTĐG theo hướng tiếp cận năng lực. Chúng tôi xin nêu ra một vài so sánh giữa KTĐG theo hướng tiếp cận nội dung và KTĐG theo hướng tiếp cận năng lực như sau:

**Bảng 3: Bảng so sánh đánh giá theo hướng tiếp cận nội dung và tiếp cận năng lực**

<b>KTĐG theo hướng tiếp cận nội dung</b>	<b>KTĐG theo hướng tiếp cận năng lực</b>
Các bài thi trên giấy được thực hiện vào cuối một chủ đề, một chương , một học kỳ	Nhiều bài kiểm tra đa dạng trong suốt quá trình học tập
Việc lựa chọn câu hỏi và tiêu chí ĐG không được nêu trước (có tính chất đánh đố, yêu cầu HS nỗ lực tối đa để vượt qua kỳ kiểm tra, kỳ thi)	Việc lựa chọn câu hỏi và tiêu chí ĐG được nêu rõ từ trước (công khai, rõ ràng, đòi hỏi HS phải hiểu sâu vấn đề, có sáng tạo và vận dụng sau này)
Nhấn mạnh sự cạnh tranh	Nhấn mạnh sự hợp tác
Quan tâm đến mục tiêu cuối cùng của việc giảng dạy	Quan tâm đến đến phương pháp học tập, phương pháp rèn luyện của HS
Chú trọng vào sản phẩm	Chú trọng vào quá trình tạo ra sản phẩm, chú ý đến ý tưởng sáng tạo.
Tập trung vào kiến thức sách vở, hàn lâm	Tập trung vào năng lực thực tế và sáng tạo.
Đánh giá do các cấp quản lý và do GV là chủ yếu, tự đánh giá của HS rất ít	GV và HS chủ động trong KTĐG, khuyến khích tự đánh giá của HS
Đánh giá đạo đức HS chú trọng đến việc chấp hành nội quy nhà trường, tham gia phong trào thi đua... hạn chế sự thể hiện cá tính của HS.	Đánh giá đạo đức của HS một cách toàn diện, chú trọng đến năng lực cá nhân, khuyến khích HS thể hiện cá tính và năng lực bản thân.

#### **4. ĐỀ XUẤT MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO HIỆU QUẢ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ**

**Thứ nhất**, giáo dục Việt Nam cần có những nghiên cứu sâu về lý luận về KTĐG và xếp loại học sinh, hoặc có thể nghiên cứu một số thành tựu về KTĐG gần đây của

thế giới vận dụng một cách hiệu quả vào Việt Nam, hay cần có những chuyên đề bồi dưỡng giáo viên và đặc biệt là tài liệu, giáo trình giảng dạy về KTĐG cho sinh viên sư phạm. Chúng ta cần cho phép áp dụng nhiều PP đánh giá khác nhau, đặc biệt là chuyển từ đánh giá chú trọng đến kiến thức HS nắm được sang đánh giá quá trình, cách thức HS nắm được kiến thức đó như thế nào, chú trọng đến kỹ năng cơ bản, năng lực cá nhân và hướng đến mục tiêu dạy làm người, chứ không chỉ chú trọng đến dạy chữ.

**Thứ hai**, nhà trường là người chịu trách nhiệm chính trong công tác KTĐG nhưng không phải là của BGH mà chính là của GV và HS, xác định trách nhiệm cao của người GV trong công tác KTĐG, vì vậy, cần bồi dưỡng nâng cao trình độ lý luận cũng như nắm vững các PP KTĐG hiệu quả.

**Thứ ba**, việc đánh giá, xếp loại đạo đức của học sinh không nên quá cứng nhắc (có 4 bậc Tốt, Khá, TB và Yếu). Trong đánh giá hạnh kiểm, chúng ta cần xem xét đến học lực, nhưng không quá quan trọng đến xếp loại mà là ý thức, động cơ, thái độ học tập. Ngành cần xây dựng tiêu chuẩn về đạo đức cụ thể, chú trọng đến phát triển năng lực cá nhân và tôn trọng nhân cách của HS. Bộ GD&ĐT cũng cần có quy định lời nhận xét của GVCN đối với HS mỗi năm phải đầy đủ, toàn diện, chứ không bó buộc trong những từ, cụm từ rất chung chung như “Có cố gắng”, “Chăm ngoan, học giỏi”, “Học tốt – hay nói chuyện trong lớp”,...

**Thứ tư**, việc đổi mới cách KTĐG học sinh phổ thông hiện nay là một việc làm có tính cấp bách. Bộ GD&ĐT cần phải có nghiên cứu, triển khai thí điểm, sau đó, áp dụng cho cả nước, tránh tình trạng ban hành quy chế rồi điều chỉnh, có khi điều chỉnh hàng năm. Đồng thời, cần phổ biến cách đánh giá, xếp loại học sinh đến GV ở các cấp khác nhau và phổ biến cho phụ huynh biết trong kỳ họp đầu năm, để tạo sự đồng thuận chung ở nhà trường và xã hội.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Vũ Thị Phương Anh (2006), *Kiểm tra đánh giá để phục vụ học tập: Xu hướng mới của thế giới và bài học cho Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Kiểm tra đánh giá để phát huy tính tích cực của học sinh bậc trung học”, Tp.HCM, 2006.
- [2] Bộ GD&ĐT (2011), *Sổ tay PISA (2011)*, Hà Nội.
- [3] Bộ GD&ĐT, *Thông tư số 32/2009/TT-BGDĐT ngày 27/10/2009 về ban hành Quy định đánh giá và xếp loại học sinh tiểu học*.
- [4] Bộ GD&ĐT, *Công văn số 8773/BGDĐT-GDTrH ngày 30/12/2010 của Bộ GD&ĐT về việc hướng dẫn soạn đề kiểm tra*.
- [5] Bộ GD&ĐT, *Quyết định số 51/2008/QĐ-BGDĐT ngày 15/9/2008 của Bộ GD&ĐT về việc Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá, xếp*

loại học sinh THCS, THPT ban hành kèm theo QĐ số 40/2006/QĐ-BGDĐT ngày 05/10/2006.

- [6] Bộ GD&ĐT, Quyết định số 40/2006/QĐ-BGDĐT ngày 5/10/2006 của Bộ GD&ĐT về ban hành quy chế đánh giá, xếp loại học sinh THCS, THPT.
- [7] Dương Thiệu Tống (1995), *Trắc nghiệm và đo lường thực hành thành quả học tập (PP thực hành)*, Trường ĐHTH TP.HCM.
- [8] Hồ Sỹ Anh (2011), *Đề xuất giải pháp đánh giá chất lượng HS phổ thông Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học Giáo dục của Bộ GD&ĐT, Hải Phòng.
- [9] Hoa Lư (2008), *Họp phụ huynh bên xứ Mỹ*, website [www.nghean.edu.vn](http://www.nghean.edu.vn).
- [10] Luật Giáo dục 2005 (sửa đổi).
- [11] Lê Văn Hồng (2011), *Mức độ nghiên cứu CNGD theo quan điểm Thầy thiết kế - Trò thi công*”, Kỷ yếu Hội thảo KHGD Việt Nam, Hải Phòng.
- [12] Trịnh Vĩnh Hà (2011), *Những người soạn thảo đề án giáo dục nói gì?*, Báo tuổi trẻ ra ngày 09/6/2011.

# BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA MÁY TÍNH VÀ CÁC THIẾT BỊ DẠY HỌC

Phạm văn Danh \*

## TÓM TẮT

*Ngày nay, với sự phát triển như vũ bão của Công nghệ thông tin, việc đổi mới nâng cao hiệu quả dạy-học bất kỳ giai đoạn nào đều cần sử dụng tới công nghệ. Sự phát triển công nghệ thông tin và đặc biệt là các thiết bị phục vụ việc sử dụng bài giảng điện tử trong quá trình dạy-học là điều hết sức quan trọng. Bài viết giới thiệu một số kỹ năng thiết kế và sử dụng bài giảng điện tử, trong đó chủ yếu sử dụng máy tính và các thiết bị dạy học để thực hiện bài giảng điện tử nâng cao hiệu quả dạy học.*

## ABSTRACT

*Nowadays, with the rushing development of information technology, the renovation in improving the efficiency of teaching and learning at any stage is in need to use technology. The development of information technology and especially the equipment used for designing e-learning during teaching and learning process is very important. This article introduces some skills in designing and using e-learning in which we mainly used computer and other equipments to carry out in order to improve the efficiency of teaching.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc đổi mới và nâng cao hiệu quả dạy-học bất kỳ giai đoạn nào đều cần sử dụng tới công nghệ. Bài viết đề cập tới bản chất công nghệ trong giáo dục, sự phát triển công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) hiện nay, giới thiệu mô hình dạy học với sự hỗ trợ của máy tính và các thiết bị dạy học, trong đó ứng dụng công nghệ thông tin để thực hiện bài giảng điện tử nâng cao hiệu quả dạy học. Bài viết cũng đề cập tới việc sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông (ICT) trong đào tạo, hình thành những phương thức đào tạo mới đang phát triển trên thế giới cũng như tại Việt Nam như một nhân mạnh sự cần thiết bồi dưỡng kiến thức công nghệ cho giáo viên để có đủ khả năng tham gia các hoạt động giáo dục điện tử và góp phần phát triển giáo dục Việt Nam trong thời gian tới.

Nhờ vào khả năng tuyệt vời của máy tính và máy chiếu mà giáo viên có thể xây dựng giáo án điện tử bao gồm các công cụ đa phương tiện (multimedia) như : văn bản (text), đồ họa (graphic), hình ảnh (image), âm thanh (sound) , hoạt cảnh (video). Với giáo án điện tử, giáo viên dễ dàng thực hiện một bài giảng thể hiện được các phương

---

\* CN – Trưởng Bộ phận Văn phòng Viện Nghiên cứu Giáo dục

pháp sư phạm: dạy học nêu vấn đề, xử lý tình huống..., thực hiện các đánh giá và lượng giá học tập, giảm thời gian ghi chép, có điều kiện trình bày trực quan các minh họa, thực nghiệm làm cơ sở thảo luận với người học, thu hút người học tập trung, tích cực chủ động tham gia học tập. Người học có thể xin giáo viên bài giảng điện tử về nhà để tái hiện kiến thức học tập tại lớp, tăng khả năng độc lập, tự chủ trong học tập.

## **2. BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ TRONG MÔ HÌNH DẠY HỌC VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA MÁY TÍNH**

### **2.1. Giáo án điện tử - bài giảng điện tử**

Mục đích cuối cùng của quá trình dạy học là giúp người học đạt được cao nhất có thể các mức độ nhận thức vấn đề, trong đó sự tích cực chủ động tham gia của người học có vai trò quan trọng, thậm chí quyết định. Để đạt mục tiêu trên, bài giảng phải có sức hấp dẫn, lôi cuốn người học chủ động quan sát, khám phá tri thức dưới sự điều phối của người thầy.

Để thực hiện mô hình dạy học với sự hỗ trợ của máy tính, người thầy cần thực hiện một giáo án điện tử (GAĐT) để thiết kế toàn bộ kế hoạch hoạt động dạy học của mình. Các hoạt động dạy học được thiết kế từng bước hợp lý trong một cấu trúc chặt chẽ, sử dụng các công cụ đa phương tiện (multimedia) để chuyển tải tri thức và điều khiển người học. Khi lên lớp với GAĐT, người thầy sẽ thực hiện một bài giảng điện tử (BGĐT) với toàn bộ hoạt động giảng dạy đã được chương trình hóa một cách uyển chuyển, sinh động nhờ sự hỗ trợ của các công cụ đa phương tiện đã được thiết kế trong GAĐT. Như vậy, GAĐT là bản thiết kế kịch bản cho buổi học, và BGĐT là hình thức dạy học bằng GAĐT. GAĐT hay BGĐT là hai cách gọi khác nhau của một hoạt động cụ thể, đó là: thực hiện dạy-học với sự hỗ trợ của máy tính.

Với BGĐT, người thầy được giảm nhẹ việc thuyết giảng, có điều kiện tăng cường đối thoại, thảo luận với người học, qua đó kiểm soát được người học; Người học được thu hút, kích thích khám phá tri thức, có điều kiện quan sát vấn đề, chủ động nêu câu hỏi và nhờ vậy quá trình học tập trở nên hứng thú, sâu sắc hơn.

### **2.2. Các kĩ năng cần thiết đối với một bài giảng điện tử**

Trong quá trình thiết kế và thực hiện một bài giảng điện tử cần thể hiện được một số yêu cầu sau:

- **Tính đa phương tiện (multimedia)** : là sự kết hợp của các phương tiện khác nhau dùng để trình bày thông tin thu hút người học, bao gồm văn bản (text), âm thanh (sound), hình ảnh đồ họa (image/graphics), phim minh họa, thực nghiệm ....

- **Tính tương tác** : Sự trợ giúp đa phương tiện của máy tính cho phép người thầy và người học khai thác các đối thoại, xem xét, khám phá các vấn đề, đưa ra câu hỏi và nhận xét về câu trả lời.

- **Tri thức**: Là trung tâm và là mục tiêu của bài học mà hai yếu tố đa phương tiện và tương tác phải nhắm đến. Nếu hai yếu tố trên nhằm thu hút sự chú ý của người học thì chính yếu tố tri thức, bao gồm tri thức khai báo và tri thức thủ tục kết hợp khéo léo nhằm kích thích sự tưởng tượng sáng tạo của người học.

### **2.3. Các yêu cầu đối với một bài giảng điện tử**

- **Đầy đủ** : Có đủ yêu cầu nội dung bài học.

- **Chính xác**: về thông tin, đảm bảo có ít nhất những sai sót.

- **Trực quan**: Hình vẽ, âm thanh, bảng biểu trực quan, sinh động hấp dẫn người học.

- **Bài kiểm tra**: Thực hiện từng mục, từng bài; sắp xếp từ dễ tới khó, trình bày trực quan nhằm đánh giá đầy đủ mức độ nhận thức của người học từng phần và toàn bộ bài học.

#### **\* Yêu cầu về phần nội dung :**

Cần trình bày nội dung với lý thuyết cô đọng được minh họa sinh động và có tính tương tác cao rõ nét mà phương pháp giảng bằng lời khó diễn tả. Để thực hiện yêu cầu này, người thầy phải hiểu rất rõ vấn đề cần trình bày, phải thể hiện các phương pháp sư phạm truyền thống và đồng thời phải có kỹ năng về tin học để thực hiện các minh họa, mô phỏng hoặc tận dụng chọn lọc từ tư liệu điện tử có sẵn.

#### **\* Yêu cầu về phần câu hỏi – giải đáp :**

BGĐT cần thể hiện một số câu hỏi, với mục đích:

- Giới thiệu một chủ đề mới.
- Kiểm tra đánh giá người học có hiểu nội dung (từng phần, toàn bài) vừa trình bày không ?
- Liên kết một chủ đề đã dạy trước với chủ đề hiện tại hay kế tiếp.

Câu hỏi cần được thiết kế sử dụng tính đa phương tiện để kích thích người học vận động trí não để tìm câu trả lời. Phần giải đáp cũng được thiết kế sẵn trong bài giảng điện tử nhằm mục đích:

+ Với câu trả lời đúng: Thể hiện sự tán thưởng nồng nhiệt cổ vũ và kích thích lòng tự hào của người học.

+ Với câu trả lời sai:

- Thông báo lỗi và gợi ý tìm chỗ sai bằng cách nhắc nhở và cho quay lại phần đề mục bài học cần thiết theo quy trình sư phạm để người học chủ động tìm tòi câu trả lời.

- Đưa ra một gợi ý, hoặc chỉ ra điểm sai của câu trả lời, nhắc nhở chọn đề mục đã học để người học có cơ hội tìm ra câu trả lời.

- Cuối cùng đưa ra một giải đáp hoàn chỉnh.

**\* Yêu cầu về phần thể hiện khi thiết kế :**

Các nội dung chuẩn bị của hai phần trên khi thể hiện trình bày, các câu hỏi và phần giải đáp phải được thiết kế theo một trình tự hợp lý, kết hợp những minh họa sinh động nhờ sử dụng công cụ đa phương tiện, nhằm kích thích tính tò mò, thúc đẩy khám phá vấn đề tìm câu trả lời. Các câu hỏi thường ở dạng trắc nghiệm, và cách thiết kế chúng là một chuyên đề mà các giáo viên và giáo sinh cần được bồi dưỡng để thiết kế bài giảng điện tử hiệu quả.. Mặt khác giáo viên cần sử dụng các ngân hàng câu hỏi với độ khó nhất định để hỗ trợ khi thiết kế bài giảng điện tử.

#### **2.4. Quy trình thiết kế một bài giảng điện tử**

Để thiết kế một bài giảng điện tử, giáo viên và giáo sinh cần thực hiện ba công việc chính:

① Xây dựng giáo án: bao gồm chuẩn bị nội dung, sưu tập tư liệu điện tử.

② Thiết kế bài giảng điện tử : Sử dụng một phần mềm để thực hiện thiết kế bài giảng.

③ Kiểm định sự hoàn thiện của bài giảng điện tử : bao gồm việc thực hiện thử, phát hiện lỗi

**2.4.1. Xây dựng giáo án điện tử:** Bao gồm một số công việc chuẩn bị nội dung tư liệu :

**- Nội dung chính :**

Trước một bài học cần trình bày, giáo viên phải chuẩn bị một số công việc như:

- Soạn mục lục, nội dung chi tiết các mục cơ bản, rồi nhóm lại thành các mục lớn hơn (theo kinh nghiệm hoặc theo đề cương được ấn định). Ở mỗi phần, cần chất lọc một số nội dung kiến thức cơ bản trọng tâm mà bài học yêu cầu.

- Soạn câu hỏi trắc nghiệm cho các mục cơ bản, từng phần hoặc toàn bài nhằm đánh giá tương tác và đánh giá hiểu bài.

- Soạn các bài tập thực hành, bài tập trắc nghiệm cho từng phần hoặc toàn bài.

Đây là những công việc giáo viên vẫn thường làm khi soạn một giáo án truyền thống. Tuy nhiên có những điểm khác biệt, đó là :

+ Nội dung lý thuyết được tinh lọc và thiết kế trước.

+ Phần câu hỏi và phần bài tập được thiết kế chi tiết hơn để thực hiện tại từng mục cơ bản, từng phần, toàn bài.

#### **- Nội dung minh họa, liên kết:**

Đây là phần rất cần thiết trong thực hiện giáo án điện tử, thể hiện ưu điểm nổi bật của giáo án điện tử so với giáo án truyền thống. Cần chuẩn bị các tư liệu và ghi chú cụ thể vào từng mục, từng phần, bao gồm:

- Âm thanh: nhạc nền, nhạc cho từng mục, giọng thuyết trình, giới thiệu.

- Ảnh : Ảnh nền, ảnh minh họa.

- Phim : Phim minh họa, mô phỏng thực nghiệm.

- Xác định các mối liên kết : bao gồm liên kết giữa các phần, liên kết với các chương trình ứng dụng, các hình ảnh, phim minh họa.

Sự chuẩn bị chọn lựa tư liệu điện tử này xuất phát từ nhu cầu thể hiện phương pháp dạy học nêu vấn đề, dạy học xử lý tình huống... thực hiện các minh họa thực nghiệm, thể hiện sự tương tác giữa thầy-trò, giữa trò-trò, hoặc nhằm mục đích thu hút sự tập trung của người học vào những nội dung trọng tâm. Vì thế cần ưu tiên chọn lựa những tư liệu có tính chất giáo dục, tổ chức được hoạt động nhận thức, phát triển tư duy, chưa nhất thiết phải chọn những tư liệu cầu kỳ về mặt công nghệ nếu nó gây phân tán sự tập trung của người học, hoặc đòi hỏi quá nhiều công sức của giáo viên khi soạn giáo án.

Như vậy, việc soạn giáo án điện tử đòi hỏi giáo viên sự hiểu biết tường tận bài học, am hiểu phương pháp sư phạm để chắt lọc những nội dung chính, soạn những câu hỏi – giải đáp, sưu tầm những tư liệu âm thanh, hình ảnh, phim minh họa điện tử. Bước đầu thực hiện, giáo viên xuất phát từ việc chuẩn bị một giáo án như truyền thống vẫn thực hiện, từ đó xây dựng kịch bản để thể hiện nội dung, bổ sung những tư liệu điện tử để xây dựng BÀĐT như cấu trúc đề ra. Phần này có thể sử dụng một phần mềm soạn văn bản để thực hiện.

### **2.4.2. Thiết kế bài giảng điện tử bằng công cụ phần mềm**

Sau khi các tư liệu đã được chuẩn bị, đã xây dựng giáo án điện tử, giáo viên có thể sử dụng một hoặc nhiều phần mềm kết hợp để thực hiện thiết kế bài giảng điện tử, từng bước như sau:

① Tạo một thư mục cho riêng bài giảng, sao chép các tư liệu điện tử vào thư mục đó.

② Kích hoạt phần mềm dùng thiết kế bài giảng điện tử (thí dụ như PowerPoint XP).

③ Tạo một tập tin trình chiếu (presentation), thực hiện từng trang trình chiếu (slide) với công việc: chọn mẫu nền, kiểu chữ, màu chữ, cỡ chữ và nhập nội dung văn bản bài học hoặc câu hỏi vào, sắp đặt vị trí phù hợp. Việc chọn lựa này xuất phát từ mục đích trình bày nội dung một cách rõ ràng để người học dễ tiếp thu thông qua máy chiếu phóng to nội dung lên màn chiếu.

④ Chèn âm thanh, hình ảnh, phim minh họa tương ứng với mục chọn và theo dự tính thiết kế.

⑤ Thực hiện các liên kết với các chương trình ứng dụng, liên kết giữa các trang trình chiếu.

⑥ Thiết kế xong từng phần, cần chạy thử để kiểm tra lỗi chính tả, quan sát sự phù hợp của màu sắc, kiểu, cỡ chữ, hình dáng, vị trí từng đối tượng, âm thanh, phim minh họa, sự chính xác của các mối liên kết.

### **2.4.3. Kiểm định sự hoàn thiện của bài giảng điện tử**

Sau khi bài giảng điện tử đã thực hiện xong cần phải kiểm tra lại toàn bài để xem xét sự thống nhất ở mức độ tổng thể so với giáo án đã đề ra, bao gồm: màu sắc, âm thanh, các liên kết, vị trí từng trang trình chiếu, sự chuyển cảnh giữa các trang trình chiếu, và đặc biệt là ước lượng thời gian thực hiện bài giảng để thiết kế điều chỉnh lại. Ngoài ra để việc kiểm tra hoàn thiện sát với thực tế, cần thiết thực hiện chiếu bằng máy chiếu để quan sát những sai sót mà trên màn hình máy tính không phát hiện được (như màu sắc, cỡ chữ bị khuyếch tán nhòe v.v...). Đối với giáo viên, giáo sinh thực hiện lần đầu thì đây là một công việc đòi hỏi khá nhiều thời gian, tỉ mỉ và chu đáo. Khi đã quen rồi, thì công việc này dễ dàng được phát hiện trong quá trình thiết kế.

### **2.5. Các tiêu chí đánh giá một bài giảng điện tử**

Qua nội dung trình bày về việc xây dựng thiết kế BGĐT và sử dụng, có thể nhận thấy để đánh giá một BGĐT cần dựa vào các tiêu chí sau đây:

**2.5.1. Các tiêu chí về mặt khoa học:** Đây là tiêu chí quan trọng hàng đầu đối với bài giảng điện tử, nó thể hiện ở tính chính xác về nội dung khoa học chứa đựng trong bài giảng. Nội dung phải phù hợp với chương trình đào tạo, phù hợp với trình độ kiến thức và kỹ năng của người học. Các thuật ngữ khoa học, các khái niệm, các định nghĩa, định lý, định luật sử dụng phải chính xác và nhất quán với giáo trình giảng dạy được ban hành. Nội dung chứa đựng trong bài giảng điện tử phải thực hiện được mục đích dạy học và giúp người học hiểu rõ nội dung đó.

**2.5.2. Các tiêu chí về lý luận dạy học:** Một bài giảng điện tử phải thực hiện được các chức năng lý luận dạy học: thực hiện được đầy đủ các giai đoạn của quá trình dạy học, từ khâu đặt vấn đề nghiên cứu, hình thành tri thức mới cho người học, luyện tập, tổng kết, hệ thống hóa tri thức và kiểm tra đánh giá kiến thức. Nội dung bài giảng điện tử gắn liền với chương trình, cấu trúc tổng thể của bài giảng cách hợp lý và cần có những minh chứng cụ thể cho các nội dung khoa học cần truyền thụ. Tiến trình của tiết học phải thể hiện rõ ràng trong cấu trúc bài giảng điện tử.

**2.5.3. Các tiêu chí về mặt sư phạm:** Một bài giảng điện tử phải thể hiện rõ tính ưu việt về mặt tổ chức dạy học so với hình thức dạy học truyền thống. Sự hỗ trợ của công cụ đa phương tiện máy tính thể hiện trong BGĐT phải có tác dụng gây động cơ học tập và tích cực hóa hoạt động học tập của người học. Thông qua việc trình bày kiến thức cách trực quan, dễ hiểu, các minh họa, mô phỏng giúp người học đào sâu nội dung học tập. Bài giảng điện tử cần thể hiện cách rõ ràng việc giao nhiệm vụ học tập cách hợp lý theo tiến trình của bài giảng, có tính chất nêu vấn đề, nêu tình huống để người học suy nghĩ, giải quyết, giúp cá biệt hóa việc học tập của người học, tạo môi trường để người học có thể làm việc theo nhóm. Các bài giảng điện tử phải có phần luyện tập để giúp người học hình thành và rèn luyện kỹ năng, khắc sâu kiến thức đã lĩnh hội và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

**2.5.4. Các tiêu chí kỹ thuật:** Giao diện trên màn hình phải thân thiện, các đối tượng được sắp xếp một cách hợp lý phù hợp với sự phát triển của nội dung giảng. Việc sử dụng các công cụ đa phương tiện như âm thanh, hình ảnh, màu sắc, hiệu ứng phải hợp lý, không quá lạm dụng khả năng biểu diễn thông tin của máy tính. Một tiêu chí kỹ thuật rất quan trọng đó là tính dễ sử dụng, sự ổn định của bài giảng điện tử và khả năng thích ứng tốt với các thế hệ máy tính, các hệ điều hành khác nhau.

### **3. BÀI GIẢNG ĐIỆN TỬ TRONG MÔ HÌNH DẠY HỌC VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA CÁC THIẾT BỊ DẠY HỌC**

Sử dụng hiệu quả bài giảng điện tử nhờ vào máy tính và các thiết bị dạy học được coi là yếu tố quan trọng trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy. Tuy nhiên, theo đánh giá của Bộ GD&ĐT, mặc dù trong những năm gần đây đã tiến hành việc

ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục để nâng cao chất lượng dạy và học, nhưng đến nay nhiều giáo viên còn ngại sử dụng thiết bị dạy học trong các giờ dạy do công tác soạn giáo án điện tử khá vất vả và mất thời gian trong công tác chuẩn bị, do thiếu thiết bị dạy học và chất lượng các thiết bị này không đảm bảo hoặc là trình độ tin học của giáo viên còn yếu.

Nhiều giáo viên cho rằng, khi việc cung ứng thiết bị đã đi vào ổn định, cần có những quy định cụ thể để ràng buộc trách nhiệm của hiệu trưởng các trường vào việc sử dụng thiết bị trường học.

Hiện thực tế là một số giáo viên rất có ý thức với việc sử dụng thiết bị dạy học trong quá trình sử dụng bài giảng điện tử, nhưng cũng không nên lạm dụng nhiều sẽ dẫn tới tình trạng đọc chép sang chiếu chép thì rất nguy hiểm, mà chỉ áp dụng cho những bài học nào cần sử dụng để minh họa và phát huy tính sáng tạo của học sinh.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Nguyễn Mạnh Cường (04/2004), *Sử dụng công nghệ để nâng cao hiệu quả dạy-học và đổi mới phương thức đào tạo*, Kỷ yếu hội thảo *Đổi mới phương pháp dạy học với sự tham gia của thiết bị kỹ thuật* - Đại học Sư phạm Huế.
- [2] Phạm Văn Danh (04/2009), *Ứng dụng ICT để nâng cao hiệu quả dạy học và đổi mới phương thức đào tạo các bậc học*. Hội thảo *Đánh giá năng lực ICT trong dạy học của đội ngũ giáo viên các trường Cao đẳng, Trung cấp chuyên nghiệp và Dạy nghề*, Trường Đại học Sư Phạm Kỹ thuật TP. HCM.
- [3] Mai Văn Trinh (02/2004), *Xây dựng và sử dụng các bài giảng điện tử nhằm đổi mới phương pháp dạy học vật lý ở trường Đại học Sư phạm*, Tạp chí giáo dục số 79.
- [4] Website [http://www.tinmoi.vn/giaoduc/thiet\\_bi\\_day\\_hoc](http://www.tinmoi.vn/giaoduc/thiet_bi_day_hoc)

# NHẬN THỨC VÀ THỰC TRẠNG DẠY VÀ HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI (VĂN, SỬ, ĐỊA) – CẦN MỘT LỜI GIẢI HỢP LÝ

Trịnh Văn Anh\*

## TÓM TẮT

*Việc dạy-học các môn khoa học xã hội đang trong tình trạng “báo động đỏ” trong nhà trường và trong nhận thức của xã hội nước ta những năm gần đây, đã được đề cập nhiều qua thực tế về chất lượng (kết quả) học tập trong trường phổ thông, thi tuyển sinh, ngành đào tạo ở các trường đại học. Chúng ta cần một sự nhìn nhận đúng đắn của lãnh đạo các cấp, lãnh đạo các nhà trường để tìm đúng nguyên nhân và những giải pháp nhằm hạn chế làn sóng báo động trên.*

## ABSTRACT

*Recently, at school and in our social awareness, the teaching and learning of social science subjects is in “red alert” situation. This has been mentioned a lot through reality about the quality (result) of learning in secondary school, in entrance examination or in training profession at universities. We need a right acknowledgement of the leaders at all levels, leaders of schools to find the right causes and solutions in order to reduce the above situation.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Cùng là những môn khoa học được giảng dạy trong các trường phổ thông, nhưng khoa học xã hội (Văn, Sử, Địa) hiện nay đã không còn được học sinh xếp "ngồi cùng chiếu" với khoa học tự nhiên. Khối C "trượt giá", ngày một hẻo người học lẫn người thi và việc lựa khối thi này được thế hệ 9x coi như là "chuột chạy cùng sào". Đó là sự thật! Điều gì đã khiến cho người học và xã hội tất tả chạy theo khối A, quay lưng, xa lánh và bỏ rơi một cách không thương tiếc với khối C? Điều gì đã làm cho các ngành khoa học xã hội vốn dĩ rất hấp dẫn, cuốn hút đối với người học cũng như người nghiên cứu về nó, nay thì hoàn toàn ngược lại: người học chẳng muốn học mà người dạy cũng không toàn tâm và toàn ý với nghề mình theo đuổi? Bài nghiên cứu này, chúng tôi xin được đề cập đến thực trạng, nguyên nhân và giải pháp cho vấn đề trên.

---

\* ThS - Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

## 2. THỰC TRẠNG VÀ DIỄN BIẾN

### 2.1. Dạy và học các môn KHXH (Văn, Sử, Địa) ở trường phổ thông

Theo sự phân phối chương trình dành cho ban C thì số tiết dạy trong một tuần hiện nay rất ít so với khối lượng kiến thức và yêu cầu đạt ra. Cụ thể như sau:

**Bảng 1. Phân phối chương trình của các môn Văn, Sử, Địa hệ THPT**

(Đơn vị: số tiết/tuần)

	Lớp 10		Lớp 11		Lớp 12	
	Cơ bản	Nâng cao	Cơ bản	Nâng cao	Cơ bản	Nâng cao
<b>Văn</b>	4	3	4	3	3	4
<b>Sử</b>	1	2	1	2	1.5	2
<b>Địa</b>	1.5	2	1	1.5	1.5	2

Từ bảng 1 cho thấy, môn Văn có thời lượng nhiều nhất trung bình khoảng 3 đến 4 tiết/tuần, môn Lịch sử và Địa lý thì 1 đến 2 tiết/ tuần. Với khối lượng kiến thức rất lớn, nhưng số tiết phân phối như trên thì chưa hợp lý. Mặc dù hiện tại đã có chương trình giảm tải, nhưng theo sự phản ánh của giáo viên đứng lớp thì khối lượng kiến thức chưa giảm được bao nhiêu, chương trình quá dồn ép, áp lực thi cử và bệnh thành tích đã khiến cho giờ học trở nên nặng nề mang tính chất học để đối phó nhiều hơn là học vì tri thức. Từ đó, đã nảy sinh việc một số giáo viên dạy học theo hình thức là soạn đề cương bài giảng kiểu trắc nghiệm và phát cho học sinh vào đầu năm học, học trò chỉ việc điền vào theo sự hướng dẫn của giáo viên. Vấn đề này, đối với các môn Lịch sử và Địa lý đã khó chấp nhận, môn Văn học lại càng không cho phép điều đó. Hơn thế nữa, nhiều trường còn chỉ tập trung cho những môn học chính (Toán, Lý, Hóa, Sinh, Anh văn...) và chờ đến khi Bộ GD&ĐT công bố các môn thi tốt nghiệp cuối năm mới bắt đầu cho học sinh tập trung học (môn Sử, Địa) để thi, thì thật là khó có thể chấp nhận được.

Sở dĩ có những hiện tượng trên, phải nhìn nhận khách quan, trước hết là từ nhận thức của lãnh đạo các trường phổ thông. Họ cho rằng, Lịch sử và Địa lý là môn phụ nên nhà trường đã không ngần ngại bố trí giáo viên khác chuyên môn kiêm nhiệm việc dạy môn Lịch sử hoặc Địa lý nhằm tận dụng đội ngũ giáo viên cơ hữu, tăng thu nhập cải thiện đời sống giáo viên. Đây là việc làm khó có thể chấp nhận và trái với quy định của ngành.

Hơn thế nữa, ở cấp vĩ mô (Bộ chủ quản) và lãnh đạo các trường đại học đã nhìn nhận từ áp lực của kinh tế thị trường để định hướng đào tạo cho trường mình là các ngành, khối ngành sản xuất vật chất kiểu “mì ăn liền” nhằm đạt được lợi ích trước mắt mà coi nhẹ khoa học xã hội, một khoa học đem lại lợi ích chậm nhưng giá trị lợi ích lâu dài.

Học trò ngày càng xa lánh với khoa học xã hội . Số lượng học sinh theo ban KHXH và NV trên cả nước trong năm học 2006 - 2007 đạt 6,41% nhưng chỉ sau 2 năm, tỷ lệ này giảm xuống còn 2%. Học trò theo khối A như một trào lưu , trong tình hình này, những học sinh có khả năng nghiêng về tự nhiên thì chẳng nói làm gì , đằng này có trò thuộc dạng khá ban C và không khá nổi những ban còn lại cũng cố theo ban A để cho ... hợp thời thế. Bởi vậy, mới có câu chuyện bi hài , có thí sinh nộp hồ sơ dự thi vào ngành kinh tế nhưng lại trúng tuyển vào "hàng không" (Toán: 0, Lý: 0; Hóa: 0; Tổng cộng: 0.0 - 5 số không đứng một hàng nên anh ta đậu "hàng không"). Trình độ chỉ bấy nhiêu, nhưng khi chúng tôi hỏi thì tác giả "5 không" đó vẫn hùng hồn tuyên bố rằng, em sẽ tiếp tục ôn thi đại học thêm một năm nữa, vì thí sinh đó cho rằng, đại học là con đường duy nhất để vào đời nhưng phải là ban A???

## 2.2. Về thi tuyển sinh vào các trường Đại học-Cao đẳng

Mấy năm gần đây, số lượng các trường đại học tăng nhanh chóng (năm 2008 có 287 trường, đến năm 2010 là 440 trường), hầu như đã “phủ sóng” hết các tỉnh thành (62/63 tỉnh, thành phố có trường đại học và cao đẳng), điều đáng nói là các trường mở ra đào tạo đa ngành nhưng tập trung vào các khối ngành kinh tế, công nghệ thông tin, kỹ thuật, tài chính, các ngành khoa học xã hội chỉ chiếm tỷ lệ không đáng kể

Năm nay, kỳ thi tuyển sinh ĐH 2011 lại chứng kiến sự giảm sút không phanh của lượng hồ sơ khối C và hồ sơ dự thi vào các ngành khoa học xã hội. Quả thật, các ngành khoa học xã hội đang đứng trước nguy cơ và thách thức ở cả đầu ra lẫn đầu vào khi người học ngày càng quay lưng với nó và hướng đến mục tiêu chọn khối ngành kinh tế làm hàng đầu. Số lượng thí sinh dự thi vào nhóm ngành khoa học xã hội ngày càng khiêm tốn

**Bảng 2 : Tỷ lệ % hồ sơ đăng kí dự thi vào các trường ĐH&CĐ năm 2009 – 2011**

Năm	Khối A	Khối B	Khối C	Khối D
2009	51,0	18,3	8,2	14,3
2010	53,9	19,8	7,6	15,2
2011	55,2	19,4	6,4	15,5

(Nguồn: tuoitre.com.vn)

Nhìn nhận từ số liệu trên cho thấy, khối C nằm trong tình trạng “báo động đỏ”, vì tỉ lệ đăng ký dự thi giảm quá nhanh, chỉ trong 2 năm đã giảm đi 1,8% (từ 8,2% năm 2009 xuống 6,4% năm 2011) và chỉ bằng 1,8 lần khối A (khoảng 1,16%).

Kết quả kì thi đại học môn Lịch sử năm 2011 như giọt nước tràn ly đã bộc lộ hết những gì âm ỉ cháy trong lòng bấy lâu nay mà xã hội thờ ơ, bàng quan với khoa học xã hội. Một vài con số 0 tròn trịa nằm trong các bài thi môn Lịch sử qua các kì thi đại học chẳng nói lên điều gì, chẳng làm người ta ngạc nhiên, nhưng một kì thi có đến hàng ngàn bài bị điểm 0 và hầu hết các trường, tỉ lệ thí sinh thi môn Sử đạt điểm từ trung bình trở lên chỉ chiếm từ 0,3-5%, đó là điều buộc các nhà chuyên môn, nhà hoạch định chính sách và toàn xã hội phải vào cuộc cùng nhau tháo gỡ để “Phục hưng” một khoa học được coi là nền tảng cho giáo dục con người của mọi xã hội trong bất kỳ giai đoạn phát triển của mỗi quốc gia.

### **2.3. Cơ cấu các ngành đào tạo bậc ĐH&CD (tuyển sinh khối C)**

Trong cuốn “Những điều cần biết về tuyển sinh năm 2011” do Bộ GD&ĐT xuất bản cho thấy, rất ít trường đại học và càng ít ngành tuyển sinh khối C. Trường Đại học Quốc gia Hà Nội có tổng chỉ tiêu tuyển sinh là 5500, trong đó Đại học KHXH&NV tuyển 1400 chỉ tiêu gồm 3 khối thi A, D, C (chỉ tiêu dành cho khối C khoảng 800) và Khoa Luật 300 chỉ tiêu (60 chỉ tiêu dành cho khối C); Đại học Quốc Gia TP. Hồ Chí Minh tuyển 13.420 chỉ tiêu, trong đó Đại học KHXH&NV là 2800 chỉ tiêu gồm 3 khối thi A, C, D (khoảng 2000 chỉ tiêu dành cho khối C); Trường Đại học Sư phạm Hà Nội tuyển 2750 chỉ tiêu, trong đó chỉ có một số ngành tuyển khối C như Văn, Sử, Địa, Chính trị, Giáo dục Quốc phòng, Giáo dục Công dân, Giáo dục Đặc biệt, QL Giáo dục, Triết học; Trường Đại học Sư phạm TP HCM tuyển 3500 chỉ tiêu, song cơ hội dành cho thí sinh khối C chỉ một số ngành như Văn, Sử, Địa, Chính trị, QL Giáo dục, GD Đặc biệt (mỗi ngành tuyển khoảng 30 - 50 người); Ngoài ra, còn một số trường đại học tuyển sinh khối C nhưng số lượng không đáng kể. Như vậy, người theo học và thi khối C đã ít, cơ hội cho họ kiếm một chỗ ngồi trong giảng đường đại học lại càng mong manh hơn.

Năm 2011 này, chúng ta đã chứng kiến khá nhiều trường công lập và ngoài công lập trên cả nước phải đóng cửa một số ngành (Xã hội học, Tâm lý học, Việt Nam học...), vì tìm không ra người học, mặc dù trường đã gắng hết sức kể cả sử dụng hình thức quảng bá, tiếp thị, tư vấn tuyển sinh bằng nhiều hình thức, phương tiện đa dạng

## **3. NGUYÊN NHÂN**

*Trước hết*, đó là quan điểm nhìn nhận của các cơ quan quản lý giáo dục. Như trên chúng tôi phân tích, mặc dù các trường đại học mở ra rất nhiều nhưng chỉ chú ý

tập trung cho ngành kinh tế, kĩ thuật,... nhằm tạo ra sản phẩm, mang lại lợi nhuận ngay và thu hồi vốn nhanh. Trong khi đó, khoa học xã hội vốn dĩ là ngành có thể tạo sự phát triển ổn định bền vững cho kinh tế xã hội nước nhà thì lại bị coi nhẹ. Khi phần hồn của con người bị bỏ đói nhường chỗ cho vật chất đơn thuần (đồng tiền) thì khó có thể nói đến sự phát triển bền vững trước mắt cũng như lâu dài. Và, một xã hội văn minh đến đâu nhưng không có sự phát triển hài hòa về văn hóa thì cũng là một xã hội phát triển lệch lạc. Sự nhìn nhận vấn đề chỉ thấy lợi trước mắt, chưa tính đến tầm xa hơn đã để lại hậu quả rất lớn như chúng ta chứng kiến hôm nay: hiện tượng bạo lực học đường, tội phạm xã hội (đặc biệt ở lứa tuổi vị thành niên và thành niên) có chiều hướng tăng nhanh, thuần phong mỹ tục của dân tộc bị phai mờ dần trước ma lực của cơ chế thị trường.

Giáo viên, giảng viên ít được tạo điều kiện về vật chất và tinh thần, nên thường ít chú ý đến đổi mới phương pháp giảng dạy, làm cho giờ dạy thường khô khan, cứng nhắc, thiếu sức hấp dẫn. Khi khoa học xã hội không còn coi trọng đúng với bản chất vốn có của nó thì khó có thể hấp dẫn người học cũng như người nghiên cứu về nó. Đánh giá về môn Lịch sử hiện nay, chúng ta hãy nghe một vị Giáo sư đầu ngành Sử học nhận xét từ kết quả học tập môn Lịch sử, trong bối cảnh đang bị coi nhẹ *"Đó không phải là một môn giáo dục, tuyên truyền chính trị thông qua các sự kiện và con số, mà là một môn khoa học với tất cả sự hấp dẫn và khó khăn của nó. Lịch sử cần được nghiên cứu và trình bày một cách khách quan, không thiên kiến thì mới tạo ra sức hấp dẫn được...."*.

Chương trình phân phối cho khoa học xã hội chưa thật hợp lý, thiếu thuyết phục. Như đã phân tích ở trên, nội dung chương trình vốn dĩ đã nặng nề, nhưng thời lượng dạy của môn học lại quá ít, đặc biệt là đối với môi trường Lịch sử và Địa lý, trong khi dung lượng một bài giảng/tiết lại quá nhiều, nên người thầy không có điều kiện đào sâu, mở rộng cung cấp hết kiến thức cho học sinh, lại càng không có thời gian để lồng ghép những nội dung thực tế tạo sự hấp dẫn cho người học. Mặt khác, việc xây dựng chương trình theo cấu trúc đồng tâm, về lý thuyết có nhiều ưu điểm, nhưng thực tế lại bộc lộ nhiều bất cập. Nhiều kiến thức được lặp lại nhiều lần ở các cấp học (mặc dù ở mức độ sâu khác nhau) đã không gây được hứng thú cho người học. Đơn cử như, chương trình Địa lý lớp 6 dạy về Địa lý tự nhiên đại cương, lên lớp 10 lại học thêm một lần nữa tuy có sâu hơn, hoặc chương trình lớp 9 cung cấp cho học sinh kiến thức về Địa lý kinh tế xã hội Việt Nam, lớp 12 học sinh học thêm một lần nữa (có sâu hơn). Món ăn dù có ngon, có lạ, có hấp dẫn tới mức nào, nhưng ngày nào cũng thưởng thức nó thì điều gì sẽ xảy ra? Tri thức cũng vậy, khi đã biết nhất định về nó rồi thì sẽ vơi đi sự hứng thú, hấp dẫn đối với nó, nhất là với lứa tuổi ô mai hiếu động, thích khám phá

những điều mới lạ thì trường học lại càng tránh tình trạng "bội thực tri thức" ở học sinh.

Vấn đề sử dụng lao động trong xã hội hiện nay cũng là một rào cản lớn. Thông thường, lao động được đào tạo từ các ngành kinh tế, kỹ thuật, công nghệ có phổ tuyển dụng rộng, nhà tuyển dụng nhiều hơn, vì họ có thể tham gia các công việc tạo ra sản phẩm sớm. Trong khi đó, lao động đào tạo từ các ngành khoa học xã hội thì ít có cơ hội hơn trong tìm việc làm, vì họ khó có thể bộc lộ khả năng tay nghề thực tế, khi tuyển dụng, các cơ sở tuyển dụng thường không có nhu cầu số lượng nhiều. Hơn thế nữa, để họ làm ra sản phẩm cần phải có thời thời gian, có khi sản phẩm đó chỉ là sản phẩm vô hình, tác động gián tiếp không rõ rệt, không thể đem lại giá trị hiện kim ngay như các sản phẩm khác....

Đời sống của thầy cô những năm gần đây đã cải thiện đáng kể, nhưng cuộc chạy đua giữa lương và giá vẫn chưa làm họ an tâm cho sự nghiệp trồng người. Để đưa hồn vào bài giảng, truyền lửa cho học trò đòi hỏi người thầy phải đầu tư rất nhiều công sức, song với mức thu nhập như hiện nay chưa thể giúp người thầy tái sản xuất sức lao động của bản thân, trong khi đó còn cả một gia đình cũng đang trông chờ vào nguồn thu nhập đó thì làm sao có thể yên tâm với nghề nghiệp. Tuổi trẻ nhiệt huyết, tuổi đời và tuổi nghề tăng theo thời gian, kinh nghiệm ngày một dày dặn hơn, nhưng tình yêu dành cho nghề sẽ vơi dần khi khả năng tái sản xuất sức lao động không được đảm bảo. Có thể nói mà không sợ quá lời rằng, nếu muốn cuộc sống dễ thở hơn, khả năng tái tạo sức lao động ổn định hơn, thì người thầy dạy ban C phải phải phấn đấu giỏi thêm nhiều nghề khác để có thể tham gia các công việc trái (nghề phụ làm thêm). Tất yếu, những bài giảng sẽ thiếu sự đầu tư, hoặc nếu có thì cũng chỉ để đối phó với bệnh thành tích hơn là truyền thụ có trách nhiệm kiến thức mới cho đám học sinh, sinh viên....

Với học sinh thì thái độ và hành vi thể hiện rất thực tế. Hãy nghe tâm sự của em học sinh lớp 12 chuyên Sử (*Trường THPT Chuyên Nguyễn Trãi*), giải nhất quốc gia môn Lịch sử bày tỏ: Thích sử là một chuyện, nhưng khi chọn ngành, em phải chọn nghề mà sau này em có thể nuôi sống bản thân để bố mẹ không phải vất vả xin việc. Cái nghề em phải chọn đó chắc chắn sẽ không phải là ngành học khoa học xã hội, mà vốn dĩ em đã theo học lớp chuyên (môn Lịch sử).

#### **4. NHỮNG LỜI GIẢI CẦN THỰC HIỆN**

**Thứ nhất là**, cần phải thay đổi căn bản, sâu sắc về quan điểm và nhận thức của các cấp lãnh đạo. Trong quản lý, chỉ đạo và thực hiện phải xuất phát vì mục đích lâu dài, trong đó khoa học xã hội là nền tảng cho sự phát triển bền vững kinh tế xã hội của

đất nước. Vì vậy, các môn khoa học xã hội cần được đánh giá đầy đủ, nhận thức đúng đắn về vai trò lớn lao của nó, không được duy ý chí chỉ vì mục đích trước mắt.

**Thứ hai là**, cần phải sắp xếp hợp lý số giờ học trong khối lớp ở nhà trường phổ thông và số ngành học trong các trường đại học. Cần thiết, có thể phải tăng số tiết dạy các môn khoa học xã hội (*Văn, Sử, Địa*), nhưng giảm dung lượng lý thuyết để giáo viên có điều kiện đổi mới phương pháp giảng dạy và sử dụng phương tiện dạy học hiện đại, học sinh có điều kiện tham gia các sinh hoạt thực hành, thực tế, phát huy khả năng độc lập sáng tạo mới có thể nâng cao chất lượng dạy và học. Các trường đại học cũng cần mở rộng ngành học và quy mô đào tạo để người học (*theo học khối C*) có nhiều lựa chọn cơ hội nâng cao trình độ. Đồng thời, nhà nước cần giải quyết được bài toán việc làm cho họ khi ra trường.

**Thứ ba là**, phải nhanh chóng đổi mới chương trình và phương pháp dạy học, cần đưa KHXH về đúng vị trí của nó là yêu cầu bước thiết hiện nay , mà trước hết là: xây dựng lại chương trình đào tạo phù hợp, biên soạn sách giáo khoa, tài liệu học tập có chất lượng không xa rời thực tế, giúp người học chủ động tiếp nhận những kiến thức cơ bản, trọng tâm nhất và luôn cảm thấy thú vị với những điều mới lạ, hấp dẫn.

**Thứ tư là**, tạo mọi điều kiện để người thầy có thể tái sản xuất sức lao động, phục vụ lâu dài cho nghề nghiệp. Nếu để tình trạng như hiện nay thì xã hội cũng khó có thể đòi hỏi, kì vọng gì hơn ở người thầy mà ở đó thiếu sự chăm lo về vật chất cũng như tinh thần . Nhà nước cần bù đắp sự thiếu hụt trên cho người thầy , để người thầy chuyên tâm vào bài giảng, hướng đến học trò , để người thầy không phải tất tả với nghề “tay trái” như xưa nay từng diễn ra ở tất các các bậc học.

## **5. KẾT LUẬN**

KHXH đang đứng trước khó khăn thách thức về chỗ đứng trong lòng người dân , trong lòng thế hệ trẻ- tương lai của đất nước . Đây cũng là dấu hiệu của sự phát triển thiếu ổn định cho kinh tế xã hội nước nhà . Chúng ta cần nhìn thẳng vào thực trạng để từ đó tháo gỡ vướng mắc. Trên cơ sở phân tích thực trạng, nguyên nhân, chúng tôi đưa ra một số giải pháp với mong muốn đưa người học hãy tìm đến với KHXH, vì sự phát triển bền vững quốc gia Việt Nam trong thời kỳ hội nhập khu vực và quốc tế.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bộ GD&ĐT (2011), *Những điều cần biết về thông tin tuyển sinh đại học và cao đẳng*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [2] Bộ GD&ĐT (2011), *Tài liệu phân phối chương trình THPT năm học 2010 – 2011*.

[3] Sách giáo khoa môn Địa lý, Lịch sử lớp 6, 7, 8,9 10, 11,12.

[4]<http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/16930/bao-dong-do-nganh-khoa-hoc-xa-hoi-.html>

[5]<http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/33607/khong-the-lan-lon-lich-su-voi-chinh-tri.html>

[6]<http://tuoitre.vn/Tuyensinh/Tuyen-sinh/448241/Diem-thi-mon-su-thap-khong-ngo.html>

# CẤU TRÚC NGŨ NGHĨA CỦA PHỤ TỪ CHỈ BẤT NGỜ, TỐC ĐỘ TRONG TIẾNG VIỆT

Lê Hoàng Giang\*

## TÓM TẮT

*Phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt chỉ là nhóm từ thuộc từ loại hư từ tiếng Việt, có tần số sử dụng cao trong giao tiếp. Tuy nhiên vị trí của nhóm từ này vẫn chưa được các nhà Việt ngữ quan tâm đúng mức, đánh giá đúng chức năng tạo nghĩa của nó. Người nghiên cứu nhóm từ này muốn khẳng định vị trí từ loại của những từ này trong quá trình hành chức về các mặt, vấn đề tên gọi, cấu trúc ngữ nghĩa, chức năng cú pháp và đặc biệt là sự chuyển nghĩa. Tôi hy vọng kết quả nghiên cứu về nhóm phụ từ này sẽ là một chuyên luận hữu ích cho những người quan tâm đến Việt ngữ!*

## ABSTRACT

*Adverbs of surprise, speed of Vietnamese is a group of words belonging to Vietnamese adverbs and are frequently used in communication. However, this group's position has not been taken the proper interest from the Vietnamese linguists, and correct assessment of its function of creating meaning. The study wants to strengthen the position of its part of speech from the type of these words in the process of the function of the issues, names, the semantic structure, syntactic function and, particularly, the meaning transfer. The researcher hopes that the study will be a useful discussion for those who are interested in Vietnamese!*

Ở phần xác định tên gọi, chúng tôi bàn nhiều về cấu trúc nghĩa loại phụ từ này trong việc thống nhất tên gọi, phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt. Thuộc một từ loại của mảng hư từ, phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ không mang nghĩa sự vật mà thực tế hành chức của chúng chỉ được các nhà Việt ngữ công nhận khả năng kết nối giữa chúng với những từ loại khác hay cụm từ nào đó,... tạo câu. Tuy không là hạt nhân trong việc tạo câu nhưng loại phụ từ này cũng giúp ích trong việc tạo nghĩa cho câu, nghĩa tình thái,... Chính vì quan niệm như thế nên các nhà ngôn ngữ đều cho rằng, chúng không có nghĩa từ vựng. Ở bài viết này, chúng tôi bàn đến vấn đề ngữ nghĩa của loại phụ từ này, định hướng cách sử dụng chúng hợp lý vào từng hoàn cảnh giao tiếp, nhìn thấy được tầm quan trọng của nhóm từ này trong việc tạo nghĩa cho câu, văn bản.

Nghiên cứu một nhóm từ thuộc mảng hư từ, chúng ta đứng trên một phạm vi rộng mới đánh giá chúng một cách toàn diện. Mặt khác, đã nói đến TỪ là vô ngữ âm

---

\* ThS - Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

đó phải đảm bảo một nội hàm khái niệm, phản ánh một mảnh hiện thực nào đó mà mảnh hiện thực có thể là bao hàm tất cả những biểu hiện của cuộc sống. Tất cả các từ trong nhóm đều có chung nét nghĩa là chỉ tính chất **bất ngờ, tốc độ** của hoạt động. Nên trước hết, chúng ta hãy khảo sát lượng phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ mà chúng tôi đã thống kê: **liền, vội, thoát, vụt, thoạt, bỗng, chợt, sực, phát (cáu, giận, bực, điên...), lập tức, tức tốc, tức thì, tức khắc, tức thời, tự nhiên, đột nhiên, ngạc nhiên, đột ngột, thốt, thốt nhiên, hốt nhiên, bỗng nhiên, bỗng không, bỗng đâu, bỗng dưng, bỗng chốc, bất ngờ, bất giác, bất chợt, bất thần, thành linh, bất thành linh, bưng, khi không, bất đồ, khác, ất...**

Tất cả các từ trên đều có chung nghĩa **bất ngờ, tốc độ** thì việc mỗi từ có khả năng nêu vai trò tính chất xuất hiện của các hoạt động, quá trình,... đối với chủ thể là hiển nhiên. Chẳng hạn:

Phụ từ **bỗng** đặt ở đầu câu, cũng có thể đứng trước động từ trong câu nhằm nói đến hành động, quá trình xảy ra một cách tự nhiên đến không thể ngờ, không thể lường trước được, đặc biệt là hoạt động đó diễn ra rồi nhanh chóng kết thúc, hoặc cũng có thể kéo dài, như:

1. **Bỗng** một bàn tay đập vào vai hấn khiến hấn giật mình quay lại.

[Nam Cao – Đòi Thừa]

2. Bời nhắc đến vợ, thầy nó **bỗng** nhớ ra một điều...

[Nam Cao – Một Đám Cưới]

Phụ từ **đột nhiên** thường được đặt ở đầu hoặc có thể trước động từ trong câu nhằm miêu tả hoạt động xảy ra một cách đột ngột, như:

1. **Đột nhiên** Hộ nảy ra ý muốn lại gần Từ, nhìn kỹ xem mặt từ lúc bấy giờ ra sao.

[Nam Cao – Đòi Thừa]

2. Hấn **đột nhiên** hoảng sợ, nhòm dậy, mắt nhón nhác tìm Từ.

[Nam Cao – Đòi Thừa]

**Khắc** là phụ từ biểu thị tính tất yếu của sự việc, tự thân xảy ra, không cần đến một sự can thiệp nào từ bên ngoài, sự việc đang chờ đối tượng ”chứng dám”. Chẳng hạn như: Đi **khắc** biết; Làm **khắc** rõ; Em vào **khắc** biết!...

**Vụt** luôn đứng trước động từ nhằm diễn đạt sự biến đổi trạng thái xảy ra một cách đột ngột, đặc biệt, câu có chứa phụ từ này sẽ gợi hình ảnh, dáng vẻ, như:

Tại sao Điền lại **vụt** nghĩ đến những hình ảnh là lời ấy?

[Nam Cao – Trăng Sáng]

**Lập tức** có thể được đặt ở đầu câu, cũng có thể được đặt trước động từ trong câu nhằm thể hiện tích chất nhanh chóng, bất ngờ của hoạt động xảy ra kế tiếp nhau, cũng có thể là một sự tác động sai khiến nào đó, như:

1. Sau hôm có giấy gọi của quan sứ, bố mẹ mấy đứa học trò của ông, được tin ông báo cho, đã **lập tức** bắt con cháu phải thôi học.

[Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

2. Nhận được điện, **lập tức** hấn đến ngay.

**Ngay lập tức** là phụ từ mang nghĩa như **lập tức** nhưng sắc thái nghĩa mạnh hơn **lập tức**.

Ví dụ:

1. Suốt nhiều năm sau đó, tôi không dám nhớ má, bởi ngay vừa khi nghĩ đến má, **ngay lập tức** hình ảnh ấy lại hiện ra.

[Nguyễn Ngọc Tư - CDBT]

2. Chị thấu hiểu đàn ông đến nỗi, **ngay lập tức** chị ngó về phía chúng tôi, ngậm báo cuộc thương lượng (về một sự đổi chác) đã kết thúc.

[Nguyễn Ngọc Tư - CDBT]

**Thốt** thường đứng trước động từ thể hiện hoạt động, trạng thái tâm lý tình cảm xảy ra thình lình, nhanh chóng, chỉ diễn ra trong một khoảng thời gian ngắn, như: Nghe nói, **thốt** động lòng; **Thốt** giật mình; **Thốt** kêu lên; Nó làm tôi **giật thốt**.

Chúng ta cần phân biệt **thốt** là phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ với **thốt** là động từ. Cho nên **thốt** trong câu trên sẽ khác với **thốt** là động từ trong câu sau: Nó **thốt** lên những lời khó nghe! **Thốt** trong câu này là động từ đồng nghĩa với **nói, trả lời**, mang nghĩa bật ra thành tiếng thành lời một cách tự nhiên và thình lình, đương nhiên nó mang nghĩa sự vật, và khi hành chức, **Thốt** luôn đi kèm với từ chỉ hướng **lên, ra**.

1. Hoa cười ngọc **thốt** đoan trang

Mây thua nước tóc, tuyết nhường màu da.

[Nguyễn Du – Truyện Kiều]

2. Nó **thốt** lên kinh ngạc.

**Thoắt** là một phụ từ luôn đứng trước động từ nhằm chỉ một tình thế xảy ra quá nhanh chóng, chỉ trong chốc lát, như **Thoắt ẩn, thoắt hiện,...** Chẳng hạn:

**Thoắt** quang đăng, **thoắt** âm u, **thoắt** khoái trá, **thoắt** đau đớn...

[Nguyễn Ngọc Tư - CDBT]

**Bất giác** là phụ từ đứng trước động từ trong câu miêu tả cử chỉ, hành động, cảm xúc, ý nghĩ chợt đến ngoài ý định, chẳng hạn:

1. Tôi **bất giác** ứa nước mắt, rồi nhận thấy cha đang nhìn mình, tôi bệu bạo cười.  
[Nguyễn Ngọc Tư - CĐBT]

2. **Bất giác**, tôi nhắm mắt để nghe lại tiếng tim mình.  
[Nguyễn Ngọc Tư - CĐBT]

**Bất thần** là phụ từ có thể làm phần phụ trong câu, nói đến sự việc xảy ra hoàn toàn không ai dè trước được, xảy ra bất tình linh. Chẳng hạn:

Những cảnh ân ái với hoặc Loan hoặc Tuyết lại **bất thần** đến chiếm chỗ trong sự mơ màng của Long.

[Vũ Trọng Phụng – Giông tố]

**Thình lình** là phụ từ đứng đầu câu, cũng có thể đứng trước và sau động từ nêu hoạt động xảy ra hết sức bất ngờ, không thể lường trước được, chẳng hạn:

1. **Thình lình**, tôi bị lũ chó tấn công.
2. Giữa lúc tôi buồn, **thình lình** con bé dẫn xác đến.

[Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

**Liền** là phụ từ thường phụ cho động từ, mang nghĩa ngay lập tức, bất ngờ diễn ra một hoạt động nối tiếp hoạt động trước có tính chất nguyên nhân. Nhiều lúc hoạt động **kết quả** này có thể đoán trước được, cho nên tính chất bất ngờ có thể bị giảm đi đến mức thấp nhất, lúc này, tốc độ lại trở thành tính chất cơ bản.

Ví dụ:

1. Vừa đến, nó **liền** hỏi tôi.
2. Nghe tin bố đến thăm, nó đang ngồi với nhóm bạn, **liền** đứng dậy đi ngay về phòng trọ.

Lúc bấy giờ, giá trị của **chợt** trong câu là thứ yếu, có thể là số không, vì tính chất bất ngờ đã nằm trong cụm từ **nghe tin bố đến**. Đây là một tình huống xảy ra nằm ngoài sự kiểm soát chủ quan của chủ thể nên hoạt động tiếp theo mang tính tốc độ **liền đứng dậy đi ngay về phòng trọ** của chủ thể sẽ là sự thể trong câu.

**Vội** là phụ từ khi làm phụ ngữ cho cụm động từ sẽ thể hiện tính chất tốc độ của hoạt động và gây bất ngờ đối với người xung quanh. Chẳng hạn:

1. Chưa nghe hết, Thị đã **vội** cướp lời.
2. Chưa biết thực hư thế nào, Thị đã **vội** mắng mỏ người ta rồi.

**Thoạt** là phụ từ đứng trước động từ mang nghĩa cảm biết, chủ thể vừa mới làm gì đó đã có ngay nhận thức, tình cảm hoặc xảy ra ngay sự việc sẽ nói đến. Chẳng hạn:

Mới **thoạt** trông thấy bà lão, bà Phó Thụ tưởng là một con mẹ ăn mày.

[Nam Cao – Một Bữa No]

**Thoạt** còn là phụ từ biểu thị sự nối tiếp nhanh chóng của những hoạt động trái ngược nhau, điều này vừa xảy ra đã tiếp ngay đến điều kia, vừa mới ở trạng thái này đã chuyển ngay sang trạng thái khác. Chẳng hạn:

Hắn **thoạt** đến, **thoạt** đi, tôi không sao biết trước được.

**Chợt** là phụ từ đứng trước động từ, hoặc làm thành phần phụ của câu, nhằm diễn tả hoạt động xảy ra thành hình trong khoảnh khắc. Chẳng hạn:

1. **Chợt** nhận ra chồng, đôi mắt chị sáng hẳn lên vì mừng rỡ.

[Nam Cao – T2 – Tr 112]

2. Tôi **chợt** nghĩ, sự bất thường của Điền, chẳng qua nằm trong huỗi rất dài của sự trừng phạt.

[Nguyễn Ngọc Tư - CĐBT]

**Sực** cũng như **chợt**, là một phụ từ đứng trước một số động từ tâm lý, đó là những trạng thái tâm – sinh lý từ trạng thái ngủ hoặc không nhận thức chuyển sang trạng thái tỉnh hoặc nhận thức. Ví dụ:

... Nửa đêm **sực** tỉnh đời pha mộng

Da diết lòng anh một chữ nhân.

[Tố Hữu]

**Phát** cũng là một phụ từ đứng trước động từ tâm lý, biểu thị sự nảy sinh một trạng thái tâm lý nào đó do tác động mạnh mẽ của một nhận thức, một cảm xúc. Ví dụ:

1. Trông thị ăn mặc mà tôi **phát** khiếp.

2. Tôi **phát** ngượng cho thị.

**Tức thì** mang nghĩa ngay liền lúc đó, thường đứng trước và sau động từ, (thường là động từ hành động di chuyển), (Tương đương với **ngay tức thì**) nhằm diễn tả sự kế tiếp diễn ra một hoạt động mang tính liên tục. Ví dụ:

1. Nhận ra bà cái dĩ ở, **tức thì** mặt bà nguyu xuống.

[Nam Cao – Một bữa no]

2. ...Mịch **tức thì** mất hết can đảm, để lộ sự sợ hãi, chân tay run lên, mặt tái đi.

[VTP – Giông Tố]

**Tức khắc** đồng nghĩa (synonymy) với **tức thì**, là phụ từ mang nghĩa liền ngay lúc đó nhưng tính tốc độ lại thấp hơn so với **tức thì**. Chẳng hạn:

1. Vì rằng sau chuỗi cười kỳ lạ và hỗn độn ấy, **tức khắc** có một giọng khàn khàn nói rất to: ...

[VTP – Số Đỏ]

2. Ông cụ tỉnh cơn ngủ gật **tức khắc**,...

[VTP – Số Đò]

2. ... Bà đã **tức khắc** dò hỏi...rồi đi.

[VTP – Số Đò]

**Tức thì** là phụ từ chỉ sự biến đổi xảy ra trong khoảnh khắc. Chẳng hạn:

Một con chó xỏ ra trước một cái cổng...**tức thì** phốc một cái.

[Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

**Tức tốc** là phụ từ chỉ sự việc xảy ra gấp gáp, khẩn cấp, cần thiết. Chẳng hạn: Anh ấy **tức tốc** chạy cứu đê.

**Tự nhiên** là phụ từ thường đứng trước động từ và làm thành phần phụ của câu nhằm miêu tả sự việc xảy ra không hoặc không rõ lý do, tựa như là một hiện tượng thuần túy trong tự nhiên vậy. Chẳng hạn:

1. Người bà thỉnh thoảng **tự nhiên** bủn rủn.

[Nam Cao – Một bữa no]

2. Thức ăn không bao giờ **tự nhiên** chạy vào mồm.

[Nam Cao – Một bữa no]

Nghĩa thứ hai của tự nhiên là theo lẽ thường ở đời, phù hợp với quy luật tự nhiên của cuộc sống. Chẳng hạn:

Ăn ở thế, **tự nhiên** ai cũng ghét.

**Tự dung** là phụ từ thường đứng trước động từ nói đến tính tự nhiên, không rõ vì sao xảy ra của sự việc. Khi sử dụng phụ từ này, người nói không có sự xúc cảm trước sự biến đổi bất thường ở chủ thể.

Ví dụ: **Tự dung** nét mặt chị bỗng âu yếm lạ,...

[Nguyễn Ngọc Tư – Cánh Đồng Bất Tận]

**Đột ngột** thường đứng trước động từ nhằm diễn tả sự thể diễn ra quá bất ngờ, không có dấu hiệu báo trước nào. Chẳng hạn: Trời **đột ngột** trở lạnh.

**Thốt nhiên** có thể di chuyển trong ba vị trí, đầu câu, giữa câu (trước động từ) nói đến tính chất tình hình, bất ngờ và một cách nhanh chóng khi xảy ra của một hiện tượng tâm lý, hay một hành vi nào đó. Chẳng hạn:

1. Hải **thốt nhiên** lại thấy mình ốm yếu.

[Nam Cao – T2 – Tr118]

2. **Thốt nhiên** thấy Long gục mặt xuống tay.

[Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

**Hốt nhiên** (p) như (synonymy) **bỗng nhiên**.

1. **Hốt nhiên**, cả một gia đình đã mất sinh kế.

[ Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

2. **Hốt nhiên**, chuông điện thoại ran lên.

[Vũ Trọng Phụng – Giông Tố]

**Bỗng chốc** là phụ từ chỉ tính không nguyên cơ của sự tiêu tán nhanh chóng một sự tình, đứng trước cụm động từ nhằm biểu thị tính chất tốc độ của sự tình mà không đề cập đến thời điểm kết thúc.

... **Bỗng chốc** cùng nhau cao tiếng họa,  
Đời tiên rộn rã khắp tiên cung...

[Huy Cận – Về đẹp thoáng qua]

**Bỗng dưng** là từ cũng mang nghĩa chung của phụ từ chỉ bất ngờ tốc độ, nhưng **bỗng dưng** khác biệt với các phụ từ khác là ở tính không rõ nguyên nhân, lý do xảy ra của sự tình, đặc biệt là gợi sắc thái tiêu cực. Chẳng hạn:

1. Đang vui, **bỗng dưng** hấn buồn.

2. **Bỗng dưng** hấn nảy ra một ý định không ai ngờ tới.

**Bỗng dưng** là phụ từ ngoài những nét nghĩa cơ bản của một phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ, đứng sau động từ trong câu nhằm biểu hiện sự tình diễn ra bất ngờ, không rõ nguyên cơ, không biết từ đâu đưa tới. Chẳng hạn:

1. **Bỗng dưng** có khách biên đình sang chơi.

[Nguyễn Du – Truyện Kiều]

2. Nước mắt Long **bỗng dưng** cứ ứa ra...

[Vũ Trọng Phụng – Giông]

**Bỗng không** là phụ từ đứng đầu câu, làm phần phụ cho câu, nhằm chỉ những sự việc xảy ra không rõ duyên cơ, bất ngờ và đặc biệt gợi sắc thái khó chịu, chẳng hạn: **Bỗng không** nó đến bảo tôi: ...

**Bỗng nhiên** là phụ từ làm phần phụ cho câu, làm phụ ngữ cho cụm động từ chỉ hoạt động, quá trình xảy ra một cách tự nhiên, bất ngờ, chủ thể tác động không ngờ, không lường trước được, tạo sự chú ý trong chủ thể tác động. Chẳng hạn:

1. Nhưng **bỗng nhiên** anh cười khanh khách.

[Nam Cao – T1 – Tr115]

2. Tôi **bỗng nhiên** thành ra không nhà.

[Nam Cao – T2 – Tr 71]

**Bắt chợt** là phụ từ mang nét nghĩa như **chợt** nhưng ở **bắt chợt**, tính chất bất ngờ ở mức độ cao hơn, thường đứng trước động từ trong câu biểu thị sự tình diễn ra bất ngờ và có thể kết thúc nhanh chóng. Chẳng hạn:

Tnú **bắt chợt** nghe một luồng lạnh rân rân ở mặt và ở ngực.

[Nguyễn Trung Thành – Rừng Xà Nu]

**Bắt đờ** là phụ từ dùng làm thành phần phụ cho câu nhằm thể hiện tính chất bất tình linh, không liệu trước được của sự tình xảy ra. Chẳng hạn:

Trời đang quang đãng, **bắt đờ** đổ mưa.

**Bắt thình lình** có nghĩa giống như **thình lình** nhưng tính chất bất ngờ của sự tình diễn ra trong câu cao hơn. Chẳng hạn:

**Bắt thình lình** hấn đến, tôi không sao chuẩn bị kịp.

**Bùng** là phụ từ đứng trước động từ nhằm nói đến sự chuyển đổi một trạng thái nào đó hết sức đột ngột, rõ ràng và mạnh mẽ. Chẳng hạn:

Đêm qua nằm mộng thấy oanh oanh,

**Bùng** sáng trong gương bóng hiện người.

[Lưu Trọng Lư – Mộng Oanh Oanh]

**Khi không** là một phụ từ đứng ở đầu câu làm phần phụ cho câu, cũng có thể đứng trước động từ làm phụ ngữ, nhằm thể hiện tính chất bất ngờ, không rõ lý do xảy ra của sự tình.

Nếu không có mặt của **khi không** thì sự tình trong câu lại chuyển sang một nội dung khác. Chẳng hạn:

1. **Khi không**, nó đánh tôi một cái rồi bỏ chạy.

2. Nó **khi không** đòi đánh tôi.

**Ắt** là phụ từ (giống **ắt hẳn**, **ắt là**) biểu thị ý khẳng định điều cho là chắc chắn sẽ xảy ra với điều kiện đã nói đến... Chẳng hạn:

1. Mà anh cũng đáng thương thật, đương làm ăn mà bỗng mất việc thế **ắt** là khổ lắm.

[Vũ Trọng Phụng – Số Đỏ]

2. Tràu không vôi **ắt** tràu lạt

Cau không hạt **ắt** cau già.

[Ca Dao]

Từ việc tìm ra nghĩa và phân tích nghĩa, chúng tôi đã đưa ra cấu trúc c nghĩa của Phụ từ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt cụ thể như sau:

PHỤ TỪ			
Vô ngữ âm		Nghĩa	
		Nghĩa cơ bản chung (Bất ngờ, tốc độ)	Nghĩa khu biệt
Ví dụ	Tức thì	Ngay liền lúc đó	Góp phần tạo nên sự thể mang tính liên tục.
	Bỗng dưng	Bất ngờ xuất hiện	Góp phần tạo nên sự tình diễn ra không rõ nguyên cớ.
	...		

Tìm nghĩa của phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ trong tiếng Việt là khẳng định trị chân thực của chúng, là vị trí nghĩa của loại phụ từ này trong việc tạo nghĩa cho câu, tạo đoạn, tạo văn bản. Bên cạnh đó, bài viết còn khẳng định tư cách của cái gọi là **tất chân** (alethic modality) của một đối tượng, của những từ loại thuộc mảng hư từ. Một điều nữa, bởi ranh giới **từ** cho ta sự nhận biết về khả năng biểu nghĩa của đơn vị từ vựng này. Và thực tế mỗi một đơn vị từ vựng đã cho câu một giá trị nghĩa riêng, phụ từ chỉ bất ngờ, tốc độ đem đến cho câu cấp độ **nghĩa tình thái**, đôi khi lại là cấp độ **nghĩa ngữ cảnh**, những giá trị trong các bình diện nghĩa của từ.

Phần tiếp theo, chúng tôi sẽ tìm ra chức năng cú pháp của loại phụ từ này. Trong quá trình nghiên cứu, có thể còn nhiều thiếu sót, chúng tôi rất mong nhận được những góp ý hữu ích để việc nghiên cứu về nhóm từ này được hoàn hảo. Xin trân trọng biết ơn!

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Quế Anh (1988), *Hư từ trong tiếng Việt hiện đại*, NXB Khoa học Xã hội.
- [2] Diệp Quang Ban (2000), *Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Giáo dục, HN.
- [3] Diệp Quang Ban (1992), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Tập 1, Tập 2, NXB Giáo dục, HN.
- [4] Lê Biên (1995), *Từ loại tiếng Việt hiện đại*, NXB Giáo Dục, HN.
- [5] Nguyễn Tài Cẩn (1975), *Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Đại học và Trung học Chuyên nghiệp.

- [6] Đỗ Thị Kim Liên,(2005), *Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Giáo dục, HN.
- [7] Nguyễn Văn Thành (2003), *Tiếng Việt hiện đại*, NXB Khoa học Xã hội.
- [8] Nguyễn Minh Thuyết (1988), *Thành phần câu tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia.
- [9] Viện Ngôn ngữ học (1994), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Khoa học Xã hội, Trung tâm Từ điển học, HN.

### **TÀI LIỆU TRÍCH DẪN**

- [1] Nguyễn Du (1875), *Truyện Kiều*, NXB Văn học, HN.
- [2] Tố Hữu (1946), *Thơ Tố Hữu*, NXB Văn học.
- [3] Thạch Lam (2005), *Hà Nội, 36 phố phường*, NXB Văn học, HN.
- [4] Lưu Trọng Lư (2000), *Thơ và những lời bình*, NXB Văn hóa Thông tin.
- [5] Nhiều tác giả (1999), *Nam Cao*, Tập 1, Tập 2, NXB Văn học, HN.
- [6] Nhiều tác giả (2000), *Việt Nam, những bài thơ phổ nhạc*, NXB Quân Đội Nhân Dân.
- [7] Vũ Trọng Phụng (1936), *Số đỏ*, NXB Văn học, HN.
- [8] Vũ Trọng Phụng (1936), *Giông tố*, NXB Văn học, HN.
- [9] Lưu Trọng Lư (1987), *Tuyển tập thơ Lưu Trọng Lư*, NXB Văn học, HN.
- [10] Nguyễn Trung Thành (1965), *Rừng Xà Nu*, NXB Văn học, HN
- [11] Nguyễn Ngọc Tư (2005), *Cánh đồng bất tận*, NXB Trẻ.

# KHẢ NĂNG KIỂM SOÁT CẢM XÚC CỦA HỌC SINH Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TẠI TP. HỒ CHÍ MINH

Lê Thị Ngọc Thương \*

## TÓM TẮT

*Kiểm soát cảm xúc tốt giúp cho học sinh giao tiếp hiệu quả. Tuy nhiên việc đánh giá mức độ kiểm soát cảm xúc của học sinh thì còn khá mới mẻ ở trường phổ thông. Vì vậy, đề tài tiến hành nghiên cứu “ Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh ở một số trường THPT tại thành phố Hồ Chí Minh”. Nội dung chính của đề tài gồm có:*

- *Nghiên cứu cơ sở lý luận về khả năng kiểm soát cảm xúc, đặc điểm tâm lý của học sinh THPT và mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến khả năng này.*
- *Đo lường khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh THPT tại thành phố Hồ Chí Minh bằng bảng hỏi.*
- *Đề xuất một số biện pháp giúp cho học sinh cải thiện khả năng kiểm soát cảm xúc.*

## ABSTRACT

*Good emotional controlling help the pupil attain effective communication. However, the appreciation the pupil's emotional control-level is still rather new in the high school. So topic searches “the pupils's emotional controlling ability at some high schools in Ho Chi Minh city”. Main contents of the topic are:*

- *Research theory about the pupils 's emotional controlling ability, psychological character of pupils and influence- level of factors on that ability.*
- *Measure the level of the pupils' s emotional controlling ability at some high schools in Ho Chi Minh city” by survey table.*
- *Recommend some psychological therapies to help the pupils improve that ability.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xác định khả năng kiểm soát cảm xúc sao cho thật hợp lý nhằm giúp cuộc sống của con người cân bằng, hài hòa hơn là điều rất cần thiết trong cuộc sống. Tuy nhiên, đo lường kiểm soát cảm xúc vẫn chưa được nhấn mạnh mà chỉ mới xem xét khả năng này tồn tại trong thành tố của trí tuệ cảm xúc. Một điều đáng lưu tâm là lứa tuổi học sinh THPT- lứa tuổi mà nhân cách, trí tuệ đang trong quá trình hoàn thiện cho nên việc phát triển toàn diện nói chung mà cụ thể là bồi dưỡng và rèn luyện trí tuệ cảm xúc nói riêng là vấn đề cần được chú trọng. Thực tế, hiện nay chưa có nghiên cứu nào

---

\* CN – Trung tâm Đánh giá và Kiểm định Chất lượng Giáo dục

về khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh. Vì vậy, đề tài “khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh ở một số trường THPT tại Thành phố Hồ Chí Minh” được tiến hành.

## 2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Đề tài chọn mẫu khảo sát ngẫu nhiên gồm 360 học sinh ở hai khối lớp 10 và 11 (sau khi lọc phiếu hợp lệ). Và sử dụng bảng hỏi với thang đo mức độ, gồm những nội dung như sau:

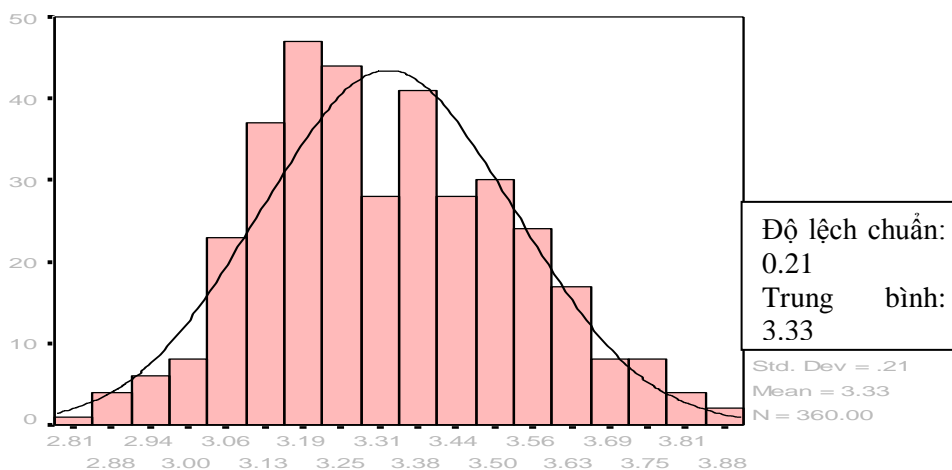
+ Đánh giá mức độ khả năng kiểm soát từng cảm xúc giận dữ, xấu hổ, sợ hãi qua các biểu hiện, sự lựa chọn giải pháp, khả năng kiểm soát cảm xúc của người khác Mỗi cảm xúc có 79 câu để hỏi.

+ Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố cá nhân, gia đình, nhà trường, xã hội đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh.

### 2.1 Khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh THPT tại Tp. HCM

Từ biểu đồ cho thấy trung bình của toàn mẫu khảo sát bằng 3.33. Theo bảng đánh giá, điểm trung bình 3.33 này cho thấy khả năng kiểm soát cả ba cảm xúc của toàn mẫu khảo sát mức trung bình. Nhưng mức độ kiểm soát cảm xúc này không có sự chênh lệch nhiều so với mức khá (từ 3.35- 4.17). Độ lệch chuẩn của mẫu khá thấp, bằng 0.21, cho thấy rằng không có sự phân tán các mức độ kiểm soát cảm xúc tập trung quanh trị số trung bình kiểm soát cảm xúc của toàn mẫu khảo sát.

**Biểu đồ phân bố các điểm trung bình ứng với mức độ kiểm soát cảm xúc của học sinh một số trường THPT tại Tp. HCM**



Ngoài ra, chúng tôi cũng tiến hành so sánh kết quả tỉ lệ % học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc. Kết quả như sau:

Đối với từng cảm xúc, không có học sinh nào có khả năng kiểm soát ở mức cao (trừ 0.6 % học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ ở mức cao), mức khá thấp và thấp. Trong đó, 45% học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc ở mức khá cao. Nghĩa là có đến 55% học sinh có khả năng kiểm soát ở cả ba cảm xúc (giận dữ, xấu hổ, sợ hãi) chỉ ở mức trung bình.

Khả năng kiểm soát cảm xúc sợ hãi được 51.7% học sinh xác nhận ở mức khá cao. Tỷ lệ này chênh lệch không nhiều so với 52.8% học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc xấu hổ cũng ở mức này. Tuy nhiên, chỉ có 40% học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ ở mức khá cao và cao. Vì vậy có thể nói rằng tỷ lệ xấp xỉ 50% học sinh có mức độ kiểm soát cảm xúc từng loại cảm xúc cụ thể (trừ cảm xúc giận dữ là 60%) ở mức trung bình trở xuống. Đây là vấn đề thật sự đáng được quan tâm đối với việc bồi dưỡng và nâng cao khả năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh.

▪ ***So sánh khả năng kiểm soát từng loại cảm xúc***

Theo bảng số liệu trên, học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc sợ hãi và giận dữ ở mức trung bình, riêng khả năng này với cảm xúc xấu hổ là khá cao. Trong ba cảm xúc trên thì học sinh có khả năng kiểm soát cảm xúc xấu hổ cao hơn sợ hãi và thấp nhất là giận dữ. Ngoài ra, độ lệch chuẩn trong khoảng 0.24 – 0.33 chứng tỏ không có sự phân tán nhiều giữa hầu hết các điểm trung bình chỉ mức độ kiểm soát cảm xúc với trung bình chung của toàn mẫu khảo sát.

**Bảng 1: So sánh khả năng kiểm soát từng cảm xúc**

<b>Khả năng kiểm soát một số loại cảm xúc</b>	<b>Trung bình</b>	<b>Độ lệch chuẩn</b>
<b>Xấu hổ</b>	3.37	0.25
<b>Sợ hãi</b>	3.34	0.24
<b>Giận dữ</b>	3.27	0.33

**2.1.1. Khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ**

**Bảng 2: So sánh điểm trung bình giữa các nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ**

<b>Nhóm biểu hiện</b>	<b>Trung bình</b>	<b>Thứ hạng</b>
Hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích	<b>3.93</b>	<b>1</b>

Hành vi dịch chuyển sự công kích	3.89	2
Biểu hiện tổ chức mô và cơ quan nội tiết	3.53	3
Biểu hiện kiểm soát cảm xúc của người khác	3.27	4
Giọng nói	3.15	5
Giải pháp kiểm soát cảm xúc	3.00	6
Biểu hiện đáp trả không mang tính công kích	2.75	7

Theo bảng trên, chúng tôi nhận thấy học sinh có khả năng kiểm soát khá cao một số nhóm hành vi thì bên cạnh đó vẫn tồn tại nhiều nhóm hành vi mà học sinh có mức kiểm soát trung bình. Cụ thể là học sinh tỏ ra có khả năng kiểm soát được những nhóm hành vi công kích trực tiếp hay gián tiếp, dịch chuyển công kích, biểu hiện tổ chức mô và cơ quan nội tiết ở mức khá cao. Tuy nhiên, có bốn nhóm mà học sinh chỉ có khả năng kiểm soát ở mức trung bình gồm “kiểm soát cảm xúc của người khác”, “kiểm soát giọng nói”, “giải pháp kiểm soát cảm xúc”, “hành vi đáp trả không mang tính công kích”. Điều này phản ánh rằng khả năng kiểm soát các hành vi của học sinh khi giận dữ còn chưa ổn định. Hơn nữa, độ lệch chuẩn khá rộng với mức cận 0.9 – 1.4 cho thấy có sự phân bố không đều giữa trung bình các biểu hiện của học sinh.

Cụ thể là:

- Nhóm ba biểu hiện “kêu gọi bạn bè tẩy chay người làm bạn giận”, “phá bỏ, làm hư hại vật dụng” và “kêu gọi những bạn khác trả thù người làm bạn giận” xếp ở vị trí cao nhất đến thứ ba và “nói lời cay độc, thù hận”, “khóc ngay”, “kể xấu người làm bạn giận” rơi vào nhóm thấp nhất trong nhóm **“hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích”**.

- Học sinh có khả năng kiểm soát ở mức khá cao biểu hiện “đập phá, quăng ném đồ vật xung quanh”, “trút giận lên người khác” và “đi mạnh chân, giậm chân đùng đùng lên nền nhà” trong nhóm **“hành vi dịch chuyển sự công kích”**. Điều này chứng tỏ học sinh trung học phổ thông thường xuyên không có những biểu hiện này.

- Hầu hết học sinh có khả năng kiểm soát những biểu hiện thuộc nhóm **“tổ chức mô và cơ quan nội tiết”** như rối loạn bài tiết, mắt trợn to, mặt đỏ bừng, thở dồn dập, các cơ căng ra, nhìn chăm chăm, tim đập nhanh, khó ngủ uể oải khi nghĩ đến việc làm bản thân giận đều thuộc mức độ khá cao trừ biểu hiện tim đập nhanh, khó ngủ uể oải và mặt nhăn nhó quạ quọ đến việc làm chính mình giận.

- Khảo sát cho biết nhóm **“khả năng kiểm soát cảm xúc của người khác”** với điểm trung bình là 3.27, xếp vị trí thứ tư với mức kiểm soát trung bình. Trong đó, học sinh có khả năng “nhận ra những biểu hiện chứng tỏ người khác đang giận” ở mức khá cao. Và học sinh tỏ ra là người biết chia sẻ cảm xúc giận dữ với người khác khi có khả năng là “khuyên người đang giận không hành động nông nổi” ở mức khá cao. Tuy nhiên, nhiều học sinh lại khẳng định gặp khó khăn rất lớn khi khó “hình dung diễn biến tiếp theo của cơn giận”, “làm dừng lại biểu hiện thiếu kiềm chế cảm xúc giận dữ của người khác” và “làm cho người đang không kiểm soát cảm xúc nói ra suy nghĩ hay bình tĩnh hơn” đều ở mức khá thấp. Thật vậy, để hình thành khả năng này đòi hỏi kinh nghiệm sống, trải nghiệm giao tiếp vì vậy đây chính là điều mà giáo dục kỹ năng sống cũng như kỹ năng liên quan đến cảm xúc cần chú ý.

- Học sinh có khả năng kiểm soát **“giọng nói”** khi giận dữ chỉ ở mức trung bình chứng tỏ rằng có số lượng khá nhiều học sinh bộc lộ cảm xúc này như lớn tiếng, gầm gừ, lấp bắp,...

- Khi giận dữ với ai đó, có người sẽ không bộc lộ hành vi nhưng họ giữ cảm xúc giận dữ trong lòng. Hậu quả của cảm xúc không được giải tỏa là tâm lý bị ức chế. Vì vậy rất cần thiết để biết và sử dụng giải pháp kiểm soát cảm xúc. Mức điểm là 3.00 cho thấy học sinh có **“giải pháp kiểm soát cảm xúc”** ở mức trung bình xếp ở vị trí thứ sáu. Khi được phỏng vấn, nhiều học sinh thổ lộ: “bản thân em thường gặp khó khăn khi không biết giải tỏa cảm xúc giận dữ như thế nào. Và nhiều học sinh thừa nhận rằng bản thân thiếu kỹ năng giải tỏa cảm xúc, ít hiểu biết về giải pháp giải tỏa cảm xúc. Thiết nghĩ, giáo dục và rèn luyện kỹ năng cũng như giải pháp can thiệp khi học sinh ít kiểm soát cảm xúc là điều mà nhà trường cần chú ý.

- Đáng trân trọng là “tâm sự với người mà bạn tin tưởng để bớt giận trong lòng bạn mà không có ý làm hại hay thù ghét người làm bạn giận”, “nhờ người khác làm cầu nối”, “tham gia những hoạt động chung với người làm bạn giận”, “thảo luận về vấn đề cảm xúc giận dữ xảy ra giữa bạn người làm bạn giận mà không bộc lộ sự thù hận” và “làm điều gì đó để tạo không khí thoải mái trở lại giữa bạn và người đó (món quà nhỏ, mỉm cười, chào hỏi,...)” là những biểu hiện nằm trong **nhóm “sự đáp trả không mang tính công kích”** và có điểm trung bình từ thấp nhất đến thấp ở vị trí thứ tư và đều thuộc mức độ trung bình. Phỏng vấn học sinh cũng cho thấy điều tương tự như khảo sát. Khi được hỏi em có bộc lộ những biểu hiện trên khi giận ai đó thì học sinh N.T.M lớp 10 tâm sự: em thấy đôi khi là em muốn gặp mặt để nói thẳng với bạn khi em và bạn giận nhau nhưng khi em có lỗi thì em cũng thấy khó mà mở lời. Thậm chí, lúc bạn có lỗi vì làm em giận thì bạn đó cũng không gặp em để thẳng thắn, cởi mở mà thảo luận vấn đề gây ra. Vì vậy, thường là tụi em giận một thời gian”. Xét về khía

ạnh tâm lý thì mức độ biểu hiện của cảm xúc giận dữ này thật đáng lo ngại vì khi có tình huống làm nảy sinh cảm xúc giận dữ giữa bạn bè với nhau, học sinh lại ít đối mặt với đối tượng gây ra cơn giận theo hướng hòa bình và cũng không nhờ cầu nối để hòa giải.

### 2.1.2 Khả năng kiểm soát cảm xúc xấu hổ

Theo kết quả từ bảng 3, học sinh có khả năng kiểm soát ở mức trung bình các nhóm giải pháp kiểm soát cảm xúc xấu hổ, tổ chức mô và cơ quan nội tiết, giọng nói, đáp trả không mang tính công kích. Và tồn tại song song với điều đó là khả năng kiểm soát khá cao những nhóm hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích, dịch chuyển sự công kích, kiểm soát cảm xúc của người khác. Chẳng hạn như, mỗi nhóm biểu hiện vẫn còn nhiều biểu hiện mà học sinh chưa kiểm soát tốt. Đó là:

*Bảng 3: So sánh điểm trung bình giữa các nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc xấu hổ*

Nhóm biểu hiện	Trung bình	Thứ hạng
Hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích	3.85	1
Hành vi dịch chuyển sự công kích	3.74	2
Biểu hiện kiểm soát cảm xúc xấu hổ của người khác	3.36	3
Giải pháp kiểm soát cảm xúc xấu hổ	3.32	4
Biểu hiện tổ chức mô và cơ quan nội tiết	3.17	5
Giọng nói	3.07	6
Biểu hiện đáp trả không mang tính công kích	2.86	7

Kết quả cho thấy nhóm **“hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích”** là nhóm mà học sinh có khả năng kiểm soát ở mức khá nhưng có sự dao động khá lớn về khả năng kiểm soát từng biểu hiện giữa các học sinh vì độ lệch chuẩn khá cao. Ví dụ như “tìm cách làm tổn hại đến những gì quan trọng đối với người làm bạn xấu hổ”, “mách với người có uy quyền để người làm bạn xấu hổ bị trừng phạt”, “kêu gọi bạn bè tẩy chay người làm bạn xấu hổ”, “kêu gọi người khác trả thù người làm bạn xấu hổ”, “phá bỏ, làm hư hại vật dụng của người làm bạn xấu hổ” là những biểu hiện có khả năng kiểm soát ở mức khá cao xếp theo thứ tự từ cao nhất đến thấp nhất trong nhóm này. Học sinh V.A khi được hỏi là khi bị ai đó làm cho em xấu hổ thì em làm gì, thì V.A

trả lời là “tại người ta nói nên em mới bị xấu hổ”. Rõ ràng, đổ lỗi cũng là tính thường hay có của học sinh nhưng quan trọng hơn cả là nguyên nhân và hướng giải quyết cảm xúc xấu hổ thì chưa thấy học sinh đề cập đến.

- Ngoài ra, kết quả từng biểu hiện của nhóm **“hành vi dịch chuyển sự công kích”** cũng cho thấy khi xấu hổ, học sinh thường không thể hiện hành vi ra ngoài cũng như trút cảm xúc lên đối tượng khác.

- Một số biểu hiện của **“khả năng kiểm soát cảm xúc xấu hổ của người khác”** như: “khuyến giải người không kiểm soát cảm xúc xấu hổ dừng hành động nông nổi” được học sinh chọn ở mức khá cao và xếp thứ nhất trong khả năng này. Bên cạnh đó, học sinh cũng thường chia sẻ với người khác nhằm “khuyến khích họ nói ra suy nghĩ” để từ đó “chỉ ra một số giải pháp giúp giải tỏa cảm xúc xấu hổ”. Tuy nhiên, chúng tôi vẫn thấy tồn tại những biểu hiện mà học sinh chỉ có khả năng ở mức trung bình như “hình dung diễn biến tiếp theo của cảm xúc của người khác” và thấp nhất là “đoán nguyên nhân gây ra cảm xúc xấu hổ”. Điều này phản ánh phần nào kinh nghiệm giao tiếp ứng xử của học sinh trung học phổ thông còn hạn chế. Do đó, dễ hiểu rằng lứa tuổi này nhận thức dấu hiệu đặc trưng của loại cảm xúc cũng không cao.

- Ngoài ra, mức độ kiểm soát từng biểu hiện cũng có sự khác biệt khá lớn giữa mức khá cao và thấp trong nhóm **“giải pháp kiểm soát cảm xúc”**. Một vấn đề đặt ra là với nhóm giải pháp “huy động sự hỗ trợ của người khác” có điểm trung bình xếp vị trí cao nhất nhưng khá đối lập là nhóm giải pháp “giải quyết vấn đề” lại có thứ hạng thấp nhất. Nghĩa là kỹ năng giải quyết vấn đề liên quan đến cảm xúc của học sinh còn hạn chế. Bên cạnh đó, “thư giãn” là một trong những giải pháp được đánh giá cao trong việc giải tỏa cảm xúc nhưng được học sinh sử dụng cũng xếp ở mức thấp.

- Trong nhóm biểu hiện **“tổ chức mô và cơ quan nội tiết”**, học sinh có khả năng kiểm soát chỉ có hai biểu hiện là “thờ dờn đập” và “khó ngủ, uể oải vì suy nghĩ về chuyện làm bạn xấu hổ” ở mức khá cao. Các biểu hiện còn lại của nhóm này đều có trung bình ở mức khá thấp.

- Kế đến là nhóm gồm các biểu hiện của **“giọng nói”** xếp ở vị trí thứ sáu. Điểm trung bình của nhóm ở mức khá thấp cho thấy rằng học sinh thường khó kiềm chế giọng nói như run rẩy, lắp bắp thậm chí phản ứng ngược là la hét lại.

- Xếp vị trí cuối cùng là nhóm **“hành vi đáp trả không mang tính công kích”**. Học sinh thường có những hoạt động giúp bản thân họ thư giãn, quên đi cảm xúc xấu hổ đã có như tham gia vào những hoạt động mà bản thân vui thích (đọc sách, xem phim rạp, hát karaoke, đi ăn vặt,..). Tuy nhiên, những biểu hiện hành vi như : nhờ người khác làm cầu nối để bạn và người kia không giận nữa, tham gia những hoạt

động chung với người làm bạn xấu hổ để cải thiện mối quan hệ giữa cả hai, làm điều gì đó để tạo không khí thoải mái trở lại giữa bạn và người đó (món quà nhỏ, mỉm cười, chào hỏi,..), thảo luận về vấn đề cảm xúc xấu hổ xảy ra giữa bạn và người gây ra mà không bộc lộ sự thù hận, tâm sự với người mà bạn tin tưởng để bớt xấu hổ trong lòng bạn mà không có ý làm hại hay thù ghét người gây ra đều ở mức khá thấp. Đây cũng là một dấu hiệu cho thấy khi học sinh hướng hành vi vào bên trong và ít bộc lộ cảm xúc ra bên ngoài.

### 2.1.3. Khả năng kiểm soát cảm xúc sợ hãi

Kết quả nghiên cứu khả năng kiểm soát cảm xúc sợ hãi, chúng tôi thấy rằng giữa các nhóm biểu hiện của các hành vi cũng có sự dao động, chưa hình thành rõ rệt. “hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích” với điểm trung bình là 3.65 chiếm vị trí thứ nhất.

**Bảng 4: So sánh điểm trung bình giữa các biểu hiện của nhóm biểu hiện của khả năng kiểm soát cảm xúc sợ hãi**

Nhóm biểu hiện	Trung bình	Thứ hạng
Hành vi trực tiếp hoặc gián tiếp công kích	3.65	1
Hành vi dịch chuyển sự công kích	3.62	2
Biểu hiện tổ chức mô và cơ quan nội tiết	3.48	3
Giọng nói	3.39	4
Biểu hiện kiểm soát cảm xúc sợ hãi của người khác	3.30	5
Giải pháp kiểm soát cảm xúc	3.22	6
Biểu hiện đáp trả không mang tính công kích	3.06	7

Có 13 biểu hiện cho thấy học sinh có khả năng kiểm soát ở mức khá cao. Đồng thời với biểu hiện được học sinh kiểm soát ở mức khá cao là như “kêu gọi bạn bè tẩy chay người làm bạn sợ hãi” thì học sinh lại thường “nghỉ chơi với người làm mình xấu hổ”. Điểm đặc biệt là học sinh có biểu hiện “mách với người có uy quyền để người làm bạn sợ sẽ bị trừng phạt”, “kê tội người làm bạn sợ hãi” đều ở mức kiểm soát khá cao. Chúng tôi thấy rằng mặc dù hai biểu hiện này đồng thuận nhau nhưng giữa hai mức điểm này là có sự chênh lệch khá nhiều. Điều này phản ánh sự thật là

khả năng kiểm soát những hành vi trong nhóm **“hành vi trực tiếp hay gián tiếp công kích”** còn chưa ổn định ở học sinh.

- Mặt khác, khả năng kiểm soát của học sinh cũng ở mức khá cao trong ba biểu hiện của nhóm **“hành vi dịch chuyển sự công kích”** như “đập phá quăng ném đồ vật xung quanh”, “trút lo hãi lên người khác” và “tay chân bủn rủn, lập cập, múa may không kiểm soát được” xếp từ cao đến thấp nhất.

- Nhóm biểu hiện **“tổ chức mô và cơ quan nội tiết của cơ thể”** xếp vị trí thứ ba, thuộc mức độ biểu hiện khá cao. Đặc biệt là khi phỏng vấn các em thì khi sợ hãi kèm lo lắng trong các kì thi hay kiểm tra thì dấu hiệu thường xuyên của các em là “tim đập nhanh, khó ngủ, hay quên, thờ dờn đập”. Thực tế, sợ hãi liên quan đến việc học tập làm cho học sinh càng có nhiều những biểu hiện này. Đây cũng là một vấn đề mà giáo dục cần quan tâm khi áp lực thi cử làm học sinh sợ hãi.

- Nhóm biểu hiện **“giọng nói”** khi sợ hãi xếp vị trí thứ tư với mức độ kiểm soát khá cao. Tuy nhiên, nhìn chung điểm trung bình của nhóm này là 3.39 không lệch nhiều so với mức trung bình. Khi sợ hãi, chúng tôi nhận thấy học sinh trung học phổ thông khi xuất hiện cảm xúc sợ hãi thì biểu hiện giọng nói của họ thường hàm chứa cả sự công kích và né tránh đối tượng gây sợ hãi.

- Cuối cùng là biểu hiện **“kiểm soát cảm xúc của người khác”**, “giải pháp kiểm soát cảm xúc” và “biểu hiện đáp trả không mang tính công kích” xếp ở mức khá thấp theo thứ tự từ vị trí thứ năm đến thứ bảy. Điều đáng chú ý trong nhóm biểu hiện **“đáp trả không mang tính công kích”** cũng tương tự như của nhóm này ở cảm xúc xấu hổ. Trong đó, học sinh cũng thường biểu hiện “tham gia vào những hoạt động mà bản thân vui thích (đọc sách, xem phim rạp, hát karaoke, đi ăn vặt,..) để không nhớ đến sợ hãi” ở mức khá cao. Vì vậy, chúng ta nên xem xét đối tượng mà học sinh tìm đến chia sẻ cảm xúc. Một mâu thuẫn nảy sinh là biểu hiện “nhờ người khác (thầy cô, bạn bè, ba mẹ) làm cầu nối để bạn và người kia giải quyết được mâu thuẫn dẫn đến nguyên nhân sợ hãi” lại có mức khá thấp. Nghĩa là học sinh ít có xu hướng nhờ sự trợ giúp để giải quyết sợ hãi mà chỉ thiên về giải tỏa sợ hãi. Dựa trên biểu hiện này, giáo dục cần lưu tâm đến việc nâng cao khả năng nhận thức của học sinh về nỗi sợ hãi cũng như đối tượng chia sẻ cảm xúc và kỹ năng vượt qua sợ hãi.

## **2.2. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh một số trường THPT tại Tp. HCM**

- **Nhóm yếu tố gia đình** có điểm trung bình là 3.58 là nhóm có ảnh hưởng nhiều nhất đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh THPT. Gia đình là cái nôi hình thành và phát triển tâm lý của đứa trẻ. Học sinh là đối tượng vẫn còn sự lệ thuộc và

chưa tách rời khỏi gia đình nhiều do đó cảm xúc của các em bị chi phối không nhỏ bởi gia đình. Vì vậy muốn xem xét những thay đổi về cảm xúc của học sinh thì gia đình chính là điều đầu tiên mà chúng ta nên quan tâm. Trong 24 yếu tố, xếp vị trí có ảnh hưởng nhiều nhất đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh là yếu tố “gia đình hòa thuận, hạnh phúc”. Rõ ràng, tình cảm gia đình xáo trộn, ít hòa thuận, không hạnh phúc thì đời sống tình cảm, cảm xúc của học sinh sẽ dễ bị xáo trộn, bất ổn. Do đó, tình cảm yêu thương, cách giáo dục hợp lý cũng là điều gia đình nên quan tâm vì nó ảnh hưởng đến cảm xúc của các em rất nhiều.

- Nhóm tiếp theo có ảnh hưởng nhiều thứ hai là **nhóm yếu tố thuộc về bản thân**. Có thể nói, nếu bản thân cá nhân với tư cách là chủ thể quyết định cảm xúc của chính bản thân thì không ai khác ngoài bản thân cá nhân chính là người nhận ra cảm xúc và có mong muốn kiểm soát cảm xúc của chính mình. Hay nói khác hơn, cá nhân phải tích cực trong việc kiểm soát cảm xúc của bản thân.

- Nhóm yếu tố ảnh hưởng ở mức thứ ba đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh trung học phổ thông chính là **nhóm yếu tố thuộc về nhà trường**. Đặc biệt, học sinh khẳng định “hoạt động Đoàn, ngoại khóa” ảnh hưởng không nhiều đến khả năng này. Đây là câu hỏi lớn cho vai trò của công tác Đoàn, vì Đoàn chính là nơi sinh hoạt, có mối liên kết chặt chẽ đến lý tưởng, tình cảm đạo đức của học sinh. Mặt khác, “nội dung dạy học lồng ghép kỹ năng sống, giáo dục cảm xúc” ảnh hưởng mạnh nhất đến học sinh trong nhóm yếu tố thuộc về nhà trường. Một chương trình giá dục sao cho không thiên về dạy tri thức mà còn phải rèn luyện nhân cách, đạo đức, tình cảm tốt đẹp là vô cùng cần thiết. bên cạnh đó, nhà trường với nề nếp kỉ luật hợp lý, giáo viên gương mẫu, công bằng và giao tiếp sư phạm tốt thì học sinh cũng dễ dàng hơn trong việc có cảm xúc tích cực. Và như vậy, đi học, đến trường cũng như là mái nhà giáo dục thứ hai cho học sinh hình thành và phát triển nhân cách.

- Ngoài bản thân, gia đình và nhà trường thì con người sẽ bị chi phối bởi xã hội, hoàn cảnh sống. Có thể dễ hiểu khi học sinh xem “**yếu tố thuộc về xã hội**” chỉ tác động sau các yếu tố kia. Một phần ảnh hưởng là do chương trình học quá nhiều vì vậy học sinh ít quan tâm đến sự kiện xã hội. Nhìn chung, những vấn đề của xã hội ảnh hưởng đến an toàn được học sinh cho là tác động cao nhất trong nhóm này. Ngoài ra, sự kiện, tin tức bạo lực học đường cũng không ảnh hưởng nhiều đến cảm xúc của học sinh. Có thể, học sinh chỉ bàn tán về vấn đề này chứ chưa thật sự bị tác động đến cảm xúc của bản thân.

**Bảng 5 Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh một số trường THPT tại TP. HCM**

Nhóm yếu tố	Trung bình nhóm	Thứ hạng
Yếu tố thuộc về gia đình	3.58	1
Yếu tố thuộc về bản thân	3.30	2
Yếu tố thuộc về nhà trường	3.14	3
Yếu tố thuộc về xã hội	2.86	4

**Kết quả** Xác định được hiệu quả của việc sử dụng những biện pháp thử nghiệm rất quan trọng. Để làm được việc này, chúng tôi tiến hành so sánh, phân tích so sánh số liệu, nội dung thử nghiệm trên từng học sinh, nhóm học sinh trước và sau ba tháng thực nghiệm. Cách tổ chức nghiên cứu thực nghiệm gồm:

- Nội dung thực hiện:

+ Buổi 1: nói chuyện và tiến hành cách thức giúp học sinh nhận thức làm giảm nhẹ cảm xúc.

+ Buổi 2: hướng dẫn và thực hành kỹ thuật cấu trúc lại nhận thức của Aaron Beck nhằm tác động để thay đổi cảm xúc chưa hợp lý.

+ Buổi 3: sử dụng kỹ thuật để phân tích bài tập về nhà

+ Buổi 4: sử dụng liệu pháp xúc cảm hành vi hợp lý (REBT) (của Albert Ellis)

+ Buổi 5: - Sử dụng REBT để phân tích bài tập về nhà.

- Chia sẻ trải nghiệm, phản hồi, đánh giá hiệu quả, kết luận.

Và bảng khái quát kết quả thực nghiệm (bảng 6) như sau:

Học sinh	Trước thực nghiệm	Kết quả khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ	Ghi chú
M.T	- Mức cảm xúc giận dữ tự đánh giá dao động từ	Học sinh làm quen với việc sử dụng kỹ thuật mới, biện pháp mới để tự thực hiện	- Học sinh hợp tác, tích cực tham gia, thực hiện bài
T.G			

M.Đ	80- 70 đến 100 điểm.	kiểm soát cảm xúc của bản thân thông qua việc nhận ra và xử lý cốt lõi các niềm tin đó. Từ đó, cảm xúc tiêu cực được giải quyết. Cụ thể là:	tập về nhà có liên quan đến vấn đề nhận thức trong cảm xúc giận dữ.
N.Tr	- Học sinh có niềm tin sai lệch ở mức độ khá cao từ 80 -100, và không nhận ra bản thân suy nghĩ tiêu cực khi tình huống tác động.	- Học sinh nhận ra suy nghĩ tự động bị méo mó, nhận thức, niềm tin không hợp lý.	- Nhiều kĩ năng của học sinh còn thiếu như lắng nghe hiệu quả, khái quát hóa, thu gọn,..
M.N	- Tự khẳng định là nhận thức không sai. - Tần số xuất hiện 3-4 lần suy nghĩ tự động/ tình huống tương tự. - Suy nghĩ tự động và niềm tin không hợp lý khá nhiều.	- Hiểu được mô hình ABC để tự phân tích nhận thức cho bản thân. - Biết sử dụng câu hỏi thách thức và câu hỏi Xôcrat để phân tích nhận thức của bản thân	

### 3. KẾT LUẬN

Nhìn chung, kết quả nghiên cứu cho thấy học sinh có khả năng kiểm soát tình biểu hiện cảm xúc giận dữ, sợ hãi, xấu hổ chưa mang tính ổn định và còn dao động khá nhiều. Khả năng kiểm soát cảm xúc giận dữ và sợ hãi của học sinh ở mức trung bình. Về việc sử dụng giải pháp để kiểm soát cảm xúc, học sinh chỉ dừng lại ở mức độ khá thấp. Học sinh có sự nhận thức cũng như áp dụng giải pháp của học sinh nhằm kiểm soát cảm xúc còn hạn chế. Và nhóm yếu tố thuộc về gia đình có ảnh hưởng lớn nhất đến khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh trung học phổ thông tại Tp.HCM. Bên cạnh đó, kết quả thực nghiệm cho biết là cảm xúc của bản thân mỗi học sinh nảy sinh do suy nghĩ tự động, niềm tin không hợp lý khá cao. Sau thực nghiệm, học sinh có những bước tiến đáng kể trong việc nhận ra những suy nghĩ tự động tiêu cực, nhận thức chưa hợp lý để từ đó tự điều chỉnh cảm xúc trong cuộc sống bằng cách sử dụng những kĩ thuật đơn giản để phân tích cảm xúc cũng như điều chỉnh cảm xúc của bản thân thông qua thực nghiệm như vẽ mô hình ABC, tự đặt câu hỏi Xôcrat, theo dõi cảm xúc qua phiếu đánh giá,..

Nâng cao khả năng kiểm soát cảm xúc của học sinh THPT không chỉ chủ yếu dựa vào sự tích cực nhận thức của bản thân mỗi học sinh mà còn phụ thuộc vào sự hỗ

trợ rất lớn từ phía giáo dục ở nhà trường, giáo viên và gia đình. Thiết nghĩ, nhà trường cần chú ý đến các hoạt động bồi dưỡng cảm xúc tích cực cho học sinh thông qua việc quan tâm, theo dõi cảm xúc bất thường nảy sinh để can thiệp kịp thời; Tạo điều kiện cho phòng tư vấn tâm lý học đường tổ chức những hoạt động ngoại khóa, huấn luyện kỹ năng mềm liên quan đến bồi dưỡng cảm xúc tích cực, rèn luyện khả năng kiểm soát cảm xúc, học cách giải tỏa cảm xúc hữu hiệu. Bên cạnh đó, lồng ghép linh hoạt nội dung giáo dục cảm xúc của học sinh vào chương trình giáo dục bộ môn, ngoại khóa một cách phù hợp. Ngoài ra, gia đình cũng cần làm gương, quan tâm, chú ý cư xử nhiều hơn nữa đến cảm xúc của con cái để kịp thời hỗ trợ các em vượt qua cảm xúc tiêu cực, có nhận thức tích cực để cân bằng đời sống cảm xúc và lý trí.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Carroll E. Izard (1992), *Những cảm xúc của người*, NXBGD.
- [2] Phan Trọng Ngo, Dương Diệu Hoa, Nguyễn Lan Anh (2001), *Tâm lý học trí tuệ*, NXBĐHQG Hà Nội.
- [3] Vũ Thị Nho (2003), *Tâm lý học phát triển*, NXBĐQG Hà Nội.
- [4] Clyde Vanworth, (2011), *Training document about Cognitive Behavioral Therapy*, HCMC.

# TÌM HIỂU ĐẶC ĐIỂM TRI GIÁC CỦA TRẺ MẪU GIÁO TỪ 3 – 4 TUỔI

Nguyễn Thị Phú Quý\*

## TÓM TẮT

*Tri giác là quá trình tâm lý phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính bề ngoài của sự vật, hiện tượng khi chúng đang trực tiếp tác động vào các giác quan. Đặc điểm tri giác của trẻ từ 3 – 4 tuổi (mẫu giáo bé) được thể hiện qua sự lĩnh hội các chuẩn cảm giác và sự phát triển các hành động tri giác của trẻ. Ban đầu trẻ lĩnh hội các biến dạng cơ bản của mỗi loại thuộc tính của các chuẩn cảm giác, sau đó trẻ học phân biệt các biến dạng khác nhau của các chuẩn. Sự phát triển hành động tri giác của trẻ diễn ra theo qui luật dần chuyển hành động định hướng bên ngoài thành hành động tri giác và khả năng định hướng có mục đích, có kế hoạch trong quá trình tri giác của trẻ sẽ tăng dần nhờ vào sự hướng dẫn, giúp đỡ của người lớn thông qua việc tổ chức để trẻ tham gia các hoạt động như vẽ, tô màu, nặn tượng, xây dựng,...*

## ABSTRACT

*Perception is a psychological process fully reflects surface properties of a material phenomena when people directly impact on their senses. Perceptual characteristics of children aged 3-4 years (preschool children) are expressed through perceived senses of standards and the development of children's perception of action. Initially, the children aware basic deformation of each of property of standard senses, then they learn to distinguish the different deformation of the standard. The development of the children's perception of action takes place under principles of moving outside oriented actions to perceptual ones and the ability to orient these actions purposely in the children's perception which will increase by guidances and assistances of adults through organizing activities for children such as drawing, painting, clay objects and building.*

Tri giác là quá trình tâm lý phản ánh một cách trọn vẹn các thuộc tính bề ngoài của sự vật, hiện tượng đang trực tiếp tác động vào các giác quan [6, tr.79]. Tri giác giúp con người định hướng và điều chỉnh được hành vi, hoạt động của mình, từ đó phản ánh thế giới một cách có lựa chọn và có ý nghĩa. Đặc biệt với lứa tuổi mẫu giáo tri giác chính là nền tảng để phát triển các chức năng tâm lý cấp cao như tư duy, ngôn ngữ, trí nhớ, chú ý, tưởng tượng.

Tri giác được phân loại dựa trên nhiều cách khác nhau, trong đó có hai cách phân loại tương đối phổ biến là dựa vào bộ máy phân tích chủ yếu tham gia vào quá

---

\* CN - Trung tâm Đánh giá & Kiểm định Chất lượng Giáo dục

trình tri giác và dựa vào những hình thức tồn tại khác nhau của sự vật, hiện tượng trong thế giới. Theo cách phân loại thứ nhất, có các loại tri giác: tri giác nhìn, tri giác nghe, tri giác ngửi, tri giác sờ mó, ... Cách phân loại thứ hai đưa ra các loại tri giác: tri giác không gian, tri giác thời gian, tri giác sự chuyển động [1, tr.48]. Đặc điểm tri giác của trẻ từ 3 – 4 tuổi (mẫu giáo bé) được thể hiện qua sự lĩnh hội các chuẩn cảm giác và sự phát triển các hành động tri giác của trẻ.

## 1. SỰ LĨNH HỘI CÁC CHUẨN CẢM GIÁC CỦA TRẺ TỪ 3 – 4 TUỔI

Chuẩn cảm giác là những biểu tượng do con người xây dựng về những dạng cơ bản của mỗi loại thuộc tính của sự vật, hiện tượng [2, tr.172]. Đây chính là những mẫu, thước đo để xác định và biểu thị các thuộc tính và quan hệ giữa các đối tượng. Ví dụ biểu tượng về bảy màu trong quang phổ cùng với hai màu trắng, đen là chuẩn để con người tri giác màu sắc. Hay các hình học (hình vuông, hình tròn, hình tam giác, ...) là chuẩn giúp con người tri giác các hình dạng. Mỗi chuẩn cảm giác được con người sắp xếp trong một hệ thống, trật tự nhất định, ngay cả các biến dạng của chuẩn cũng được sắp xếp theo một thứ tự nào đó (đỏ cờ, đỏ thắm, đỏ thẫm, ...).

Sự lĩnh hội chuẩn cảm giác của trẻ mẫu giáo thể hiện ở khả năng trẻ lĩnh hội các chuẩn về màu sắc, hình dạng; độ lớn và âm thanh.

*Về màu sắc và hình dạng*, trẻ lĩnh hội được các chuẩn này trong các hoạt động vẽ, nặn, xây dựng, ghép hình, ... thông qua sự hướng dẫn của người lớn. Quá trình lĩnh hội được phát triển theo trình tự từ tiền chuẩn cảm giác (trẻ nhớ từ các đồ vật được tiếp xúc hằng ngày) đến chuẩn cảm giác mang tính tình huống (từ hình mẫu của người lớn) và cuối cùng là chuẩn cảm giác đúng nghĩa (biểu tượng trong não của trẻ)...

Trẻ mẫu giáo từ 3 – 4 tuổi (mẫu giáo bé) có thể tri giác rõ ràng và chính xác những thuộc tính của vật khi chúng phù hợp với một số chuẩn mà trẻ đã lĩnh hội được. Tuy nhiên trẻ còn gặp khó khăn khi tri giác những biến dạng của chuẩn. Ví dụ, khi trẻ đã có biểu tượng về màu đỏ và màu vàng thì trẻ sẽ dễ dàng lấy ra được hai màu này theo mẫu (trong một rổ đựng nhiều màu), nhưng khi yêu cầu trẻ lấy màu cam (màu biến dạng) thì trẻ thường lấy thêm cả màu vàng hoặc màu đỏ.

*Về độ lớn*, trẻ tri giác độ lớn của vật thông qua việc lĩnh hội các biểu tượng về quan hệ độ lớn giữa các vật. Quan hệ này chỉ rõ vật ở vị trí nào trong mối quan hệ với các vật khác (lớn, nhỏ, lớn nhất, nhỏ nhất). Do chưa có khả năng tái hiện lại trong trí nhớ vị trí của một vật trong mối quan hệ với vật khác nên trẻ mẫu giáo bé chỉ có các biểu tượng về quan hệ độ lớn giữa các vật khi trực tiếp tri giác chúng. Điều này có

nghĩa là các em chỉ so sánh được hai vật khi các em đang nhìn thấy chúng. Ví dụ so sánh hai trái cam xem trái nào lớn hơn hoặc trái nào nhỏ hơn.

*Về âm thanh*, các chuẩn thể hiện ở độ cao, nhịp điệu, âm thanh của ngôn ngữ,... Các chuẩn này được trẻ lĩnh hội thông qua các hoạt động học hát, múa, đọc thơ, kể chuyện. Ban đầu, trẻ làm quen với các thuộc tính của âm thanh bằng cách thực hiện các vận động, cử động của cơ thể cho phù hợp với nhịp điệu; hát đúng độ cao, độ dài ngắn của âm thanh. Sau đó, trẻ có thể phân biệt nhịp điệu, cường độ, độ cao, âm thanh ngôn ngữ bằng cách dựa vào các vận động bên trong của bộ máy phát âm.

## **2. SỰ PHÁT TRIỂN CÁC HÀNH ĐỘNG TRI GIÁC CỦA TRẺ TỪ 3 – 4 TUỔI**

Hành động tri giác giúp chủ thể xác định một đặc điểm nào đó của sự vật, hiện tượng, cung cấp thêm thông tin (so với thông tin cảm tính thu được từ các thuộc tính riêng lẻ của sự vật, hiện tượng) để xây dựng hình ảnh phù hợp với thế giới vật chất và nhiệm vụ của hoạt động. Như vậy để tri giác được đối tượng, trẻ phải trải qua một hệ thống hành động tri giác nhất định. Chẳng hạn để tri giác hình dạng của đồ vật, trước tiên trẻ cần được khảo sát các hình dạng khác nhau, kế đến là nhận biết các dấu hiệu khác biệt của đồ vật so với chuẩn và cuối cùng là biết được tên gọi của đồ vật để quá trình lĩnh hội chuyển dần từ ngoài vào trong.

Sự phát triển các hành động tri giác ở trẻ mẫu giáo có mối quan hệ mật thiết với sự lĩnh hội các chuẩn cảm giác. Hay nói cách khác, hai quá trình này diễn ra đồng thời ở lứa tuổi mẫu giáo. Ngay khi lĩnh hội được chuẩn cảm giác ở các đồ vật quen thuộc thì ở trẻ sẽ có sự đối chiếu các thuộc tính của các đồ vật khác so với chuẩn thông qua các hành động bên ngoài như đặt cạnh, xếp chồng,... Sau khi lặp lại nhiều lần, các hành động bên ngoài sẽ dần được thay thế bằng vận động của mắt. Và các chuyển động đối chiếu của mắt sẽ giảm dần và nhường chỗ cho hành động bên trong (hành động trí tuệ).

Trẻ mẫu giáo bé đã bắt đầu hình thành các hành động tri giác thông qua hoạt động có đối tượng. Tuy nhiên trẻ khai thác đối tượng chủ yếu thông qua hành động thực tiễn với chúng chứ chưa có khả năng khảo sát một cách tuần tự và đầy đủ cũng như chưa tách biệt được các bộ phận, dấu hiệu của đối tượng để tri giác chi tiết các thuộc tính phức tạp của đối tượng. Ví dụ khi nhìn thấy một vật lạ, trẻ sẽ nhanh chóng cảm lấy và thao tác với đối tượng chứ không dành thời gian để ngắm nghía, sờ mó đối tượng; do đó trẻ không thể trả lời được câu hỏi đối tượng đó như thế nào khi được người lớn hỏi. Ở một ví dụ khác, khi được yêu cầu vẽ lại một hình có đường viền và một vài chi tiết bên trong hình theo mẫu, trẻ chỉ có thể vẽ hoặc là hình có đường viền hoặc là các chi tiết bên trong chứ không thể vẽ đầy đủ cả hai yếu tố.

## **2.1. Hành động tri giác nhìn**

Hành động tri giác nhìn của trẻ mẫu giáo bé được hoàn thiện theo qui luật biến đổi hành động định hướng bên ngoài thành các hành động tri giác [2, tr.181]. Hành động định hướng bên ngoài được trẻ thực hiện thông qua hoạt động khảo sát. Ban đầu trẻ dùng tay để nhận biết đối tượng như sờ, mó, xoa, bóp, ấn,... Sau đó trẻ sẽ chuyển dời, đặt cạnh, xếp chồng đối tượng lên vật mẫu để so sánh với chuẩn cảm giác mà trẻ đã biết. Với những trường hợp phức tạp (đối tượng khác nhiều so với vật mẫu về hình dạng, độ lớn) trẻ dùng tay di chuyển quanh chu vi của vật và phối hợp với vận động của mắt để đối chiếu và điều chỉnh hình ảnh thu được. Lâu dần, trẻ có thể áp dụng ngay các chuẩn cảm giác mà không cần phải thực hiện các hành động như đặt cạnh, xếp chồng lên vật mẫu hay di chuyển tay quanh đường viền của đối tượng. Các hành động định hướng bên ngoài được rút gọn và thay thế bằng vận động của mắt. Trẻ sẽ có được các biểu tượng về thuộc tính của đối tượng và có thể chọn đối tượng theo dấu hiệu cho trước mà không cần các chuẩn cảm giác quen thuộc ở vật mẫu.

## **2.2. Hành động tri giác nghe**

Hành động tri giác nghe của trẻ mẫu giáo bé được bắt đầu bằng việc khảo sát thuộc tính của âm thanh bằng các vận động của tay, chân và toàn cơ thể theo các âm, nhịp, giai điệu. Ban đầu trẻ lắng nghe các giai điệu một cách tổng thể, dần dần trẻ tách ra được các giai điệu nhờ vào các vận động của cơ thể. Và trẻ nhận biết được các thuộc tính của âm thanh, nhập tâm các hành động tri giác nghe mà không cần sự hỗ trợ của các hành động bên ngoài. Tuy nhiên sự tham gia của bộ máy phân tích âm thanh (dây thanh đới và tai) là không thể thiếu trong quá trình trẻ tri giác âm nhạc và ngôn ngữ.

## **2.3. Tri giác không gian**

Trẻ mẫu giáo bé lấy thân thể mình làm chuẩn để xác định các phương hướng trong không gian. Trẻ hiểu phía trước là trước mặt trẻ, phía sau là sau lưng trẻ, phía trên là trên đầu và phía dưới là dưới chân trẻ. Nhờ sự hướng dẫn của người lớn, trẻ dần biết được và xác định đúng tay phải của mình, đó là tay thực hiện các hành động như xúc ăn, cầm bút chì,... Từ tay phải, trẻ xác định được các bộ phận khác trên cơ thể mình là bên phải hay trái. Vì lấy cơ thể mình làm điểm gốc nên trẻ hiểu bên “phải” hay “trái” là cố định, trẻ chưa nhận biết được một vật ở bên phải người này là có thể ở bên trái người khác. Hướng không gian trẻ dễ nhận biết nhất là trên – dưới, rồi đến trước – sau và sau cùng là phải – trái.

## 2.4. Tri giác thời gian

Trẻ mẫu giáo bé gặp nhiều khó khăn trong tri giác vì thời gian là vô hình, không có cơ sở trực quan để nhận biết và cảm nhận về thời gian có thể bị chi phối bởi tâm trạng của trẻ. Các em chỉ có thể nhận biết được các biểu tượng về các khoảng thời gian trong ngày (sáng, trưa, chiều, tối) thông qua chính các hoạt động đặc trưng của các em trong mỗi buổi. Sáng sớm thì các em được đánh thức, rửa mặt, ăn sáng và đến trường; trong buổi sáng các em được vui chơi, học cùng cô và các bạn; đến trưa các em ăn trưa và ngủ trưa; chiều lại chơi và được ba mẹ đón về; tối thì ăn cơm, xem ti vi, đi ngủ... Các khái niệm như “hôm nay”, “ngày mai”, “hôm qua” là rất trừu tượng đối với các em, các em không hiểu được vì sao “hôm nay” là trở thành “hôm qua”.

## 2.5. Tri giác tranh vẽ

Khi tri giác tranh vẽ, trẻ mẫu giáo bé hiểu những gì thể hiện trong tranh là giống như đang xảy ra thật. Theo trẻ tranh là lặp lại hiện thực chứ không phải là thể hiện hiện thực. Do đó, khi đưa trẻ một bức tranh vẽ con thỏ đang quay lưng lại và hỏi xem mặt thỏ ở đâu thì trẻ sẽ quay bức tranh lại vì nghĩ rằng sẽ có thể nhìn thấy mặt thỏ ở phía sau tranh. Hay với một bức tranh có cậu bé đang chạy về phía ngôi nhà, trẻ sẽ thắc mắc sao bạn chạy hoài mà không về đến nhà.

Bên cạnh đó, trẻ chưa hiểu được qui luật phối cảnh của tranh và thường xem vật vẽ và vật thật độc lập với nhau. Nếu đưa trẻ xem một bức tranh có hai vật, vật nào chiếm nhiều diện tích trong tranh nhiều hơn trẻ sẽ cho rằng vật đó lớn hơn chứ trẻ chưa nhận ra được do vật ở gần nên được vẽ to hơn và vật kia ở xa mặc dầu lớn hơn nhưng vẫn được vẽ nhỏ hơn.

*Như vậy*, đặc điểm lĩnh hội chuẩn cảm giác của trẻ mẫu giáo bé là lúc đầu trẻ lĩnh hội các biến dạng cơ bản của mỗi loại thuộc tính, sau đó trẻ học phân biệt các biến dạng khác nhau của các chuẩn. Sự phát triển hành động tri giác của trẻ diễn ra theo qui luật dần chuyển hành động định hướng bên ngoài thành hành động tri giác và khả năng định hướng có mục đích, có kế hoạch trong quá trình tri giác của trẻ sẽ tăng dần nhờ vào sự hướng dẫn, giúp đỡ của người lớn thông qua việc tổ chức để trẻ tham gia các hoạt động như vẽ, tô màu, nặn tượng, xây dựng,...

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] PGS.Nguyễn Công Hoán, Nguyễn Mai Hà (1994), *Tâm lý trẻ em*, Trung tâm nghiên cứu đào tạo bồi dưỡng giáo viên, Hà Nội.
- [2] Mai Thị Nguyệt Nga (chủ biên) (2007), *Giáo trình Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

- [3] TS. Vũ Thị Nho (1999), *Tâm lý học phát triển*, NXB ĐHQG Hà Nội, Hà Nội.
- [4] Nguyễn Ánh Tuyết (chủ biên), Nguyễn Như Mai, Đinh Thị Kim Thoa (2006), *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, NXB ĐH Sư phạm, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Như Mai (2008), *Giáo trình sự phát triển tâm lý trẻ em lứa tuổi Mầm non*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [6] Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên), Nguyễn Văn Lũy, Đinh Văn Vang (2008), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

# THỰC TRẠNG HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI Ở MỘT SỐ TRƯỜNG THPT TẠI TP. HCM

Phạm Thị Thu Thủy\*

## TÓM TẮT

*Hoạt động ngoại khóa là một hình thức dạy học thuộc hệ thống các hình thức dạy học ở trường phổ thông hiện nay, nó hỗ trợ cho học sinh trong việc củng cố, mở rộng, đào sâu kiến thức, vận dụng những kiến thức đã học vào thực tế đời sống vào kỹ thuật, phát huy tính tích cực sáng tạo của học sinh. Đến nay, hoạt động ngoại khóa được xem là một bộ phận trong cấu trúc của môn học nhưng lại không được đánh giá bằng điểm, dẫn đến sự thiếu quan tâm của nhiều giáo viên THPT trong việc cải thiện và phát triển cho các hoạt động này.*

## ABSTRACT

*Extracurricular activities are a kind of teaching activities in high-schools. These activities support high-school students in developing, expanding and applying their learnt knowledge in the real life which can help them to increase their creativeness. Until now, these activities are seemed as an important part of curriculum in each subject at high-schools, however, these are not credited so this has led to a lack of interest of a large number of highschool teachers in improving and developing these activities.*

## 1. HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA

### 1.1. Khái niệm hoạt động ngoại khóa

Hoạt động ngoại khóa là hoạt động được tổ chức ngoài giờ học chính khóa ở trên lớp, một trong những mảng hoạt động giáo dục quan trọng ở nhà trường phổ thông.

### 1.2. Vị trí, vai trò của hoạt động ngoại khóa trong hệ thống các hình thức tổ chức dạy học trường THPT

Hoạt động ngoại khóa là những hoạt động có mục đích giáo dục, tổ chức có kế hoạch, có chương trình, nội dung và phương pháp phù hợp, được thực hiện với vai trò chủ đạo của giáo viên. Đó là sự tiếp nối hoạt động dạy học trên lớp, là con đường gắn lí luận với thực tiễn, tạo nên sự thống nhất giữa nhận thức với hành động, góp phần hình thành tình cảm, niềm tin đúng đắn ở học sinh. Ngoại khóa là con đường phát triển toàn diện nhân cách, là điều kiện tốt nhất để học sinh phát huy vai trò chủ thể, tính tích cực, chủ động trong quá trình học tập, rèn luyện. Nó vừa củng cố, bổ sung,

---

\* ThS - Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

mở rộng kiến thức đã học, vừa phát triển các kỹ năng cơ bản phù hợp với yêu cầu, mục tiêu giáo dục của nhà trường như: kỹ năng giao tiếp, thích ứng, tổ chức cuộc sống, tự quản...

Việc tổ chức ngoại khóa sẽ thu hút và phát huy được tiềm năng của các lực lượng giáo dục của xã hội và gia đình để nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục toàn diện của nhà trường.

### **1.3. Tác dụng của hoạt động ngoại khóa trong hệ thống các hình thức tổ chức dạy học ở trường THPT**

Hoạt động ngoại khóa là điều kiện thuận lợi để giáo viên có thể thử nghiệm các phương pháp dạy học. Qua hoạt động ngoại khóa, giáo viên có điều kiện tốt để thực hiện và kiểm tra các kết quả nghiên cứu của mình, do giáo viên nắm vững khả năng, tâm lý của học sinh nên hiệu quả của việc thử nghiệm sẽ cao hơn.

## **2. CÁC ĐẶC ĐIỂM CỦA GIỜ HỌC NGOẠI KHÓA**

Hoạt động ngoại khóa nói chung và ngoại khóa các môn khoa học xã hội nói riêng có những đặc điểm cơ bản sau:

- Việc tổ chức ngoại khóa dựa trên tính tự nguyện tham gia của học sinh có sự hướng dẫn của giáo viên.
- Số lượng học sinh tham gia không hạn chế, có thể là theo nhóm nhưng cũng có thể là tập thể đông người.
- Có kế hoạch cụ thể về nội dung ngoại khóa, hình thức tổ chức, phương pháp dạy học.
- Kết quả hoạt động ngoại khóa của học sinh không đánh giá bằng điểm như đánh giá kết quả học tập nội khóa.
- Việc đánh giá kết quả của hoạt động ngoại khóa các môn khoa học xã hội thông qua sản phẩm mà học sinh có được, thông qua sự tích cực, sáng tạo của học sinh trong quá trình tham gia hoạt động và sự đánh giá này phải công khai, kết quả của học sinh phải được khích lệ kịp thời.

## **3. CƠ SỞ ĐÁNH GIÁ HIỆU QUẢ HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA TRONG VIỆC PHÁT TRIỂN TƯ DUY SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH**

### **3.1. Biểu hiện tư duy sáng tạo**

- Chuyển tải tri thức và kỹ năng từ lĩnh vực quen biết sang tình huống mới, vận dụng kiến thức đã học trong điều kiện, hoàn cảnh mới.
- Nhận thấy vấn đề mới trong điều kiện quen biết.

- Nhìn thấy cấu trúc của đối tượng đang nghiên cứu.
- Đề xuất các giải pháp khác nhau khi phải xử lí một tình huống.
- Khả năng đưa ra các giả thuyết hay dự đoán khác nhau khi phải lí giải một hiện tượng.
- Nhìn nhận một vấn đề dưới các góc độ khác nhau, xem xét đối tượng ở những khía cạnh khác nhau, đôi khi mâu thuẫn, tìm ra các giải pháp lạ.

### **3.2. Các yếu tố cần thiết cho việc rèn luyện năng lực tư duy sáng tạo của học sinh trong học tập**

- Yếu tố quan trọng để nảy sinh sáng tạo là hứng thú, hứng thú gây ra sáng tạo và sáng tạo lại thúc đẩy hứng thú mới.
- Yếu tố cần thiết để sáng tạo là phải có kiến thức cơ bản, vững chắc.
- Yếu tố để sáng tạo là học sinh cần phải có tính “nghi ngờ khoa học” luôn đặt câu hỏi: “cách làm này hay phương án này đã tối ưu chưa? Còn có cách giải quyết nào nữa không?”
- Một yếu tố nữa không thể thiếu là học sinh phải có khả năng tư duy độc lập, đó là khả năng của con người trong việc xác định phương hướng hoạt động của mình trong tình huống mới, tự phát hiện và nêu lên các vấn đề cần giải quyết, tự tìm ra con đường giải quyết và thực hiện nó.

### **3.3. Phương pháp đánh giá**

Để đánh giá học sinh thông qua hoạt động ngoại khóa dựa trên nhiều phương pháp khác nhau. Tuy nhiên, mục đích của đề tài nhằm phát triển tư duy sáng tạo của học sinh thông qua ngoại khóa nên chúng tôi chỉ căn cứ vào hai phương pháp chính sau:

#### **\* Quan sát**

Quan sát là quá trình tri giác trực tiếp đối tượng nhằm thu thập thông tin về đối tượng hoặc kiểm tra thông tin về đối tượng, làm cơ sở đánh giá để đánh về đối tượng.

Quan sát cần đảm bảo một số yêu cầu sau:

- Xác định rõ đối tượng quan sát. Quan sát phải được tiến hành trong điều kiện tự nhiên của hoạt động để đảm bảo tính khách quan của hiện tượng, quá trình nghiên cứu.
- Xác định rõ mục đích, nhiệm vụ quan sát, từ đó phải xây dựng kế hoạch quan sát. Điều quan trọng cần xác định quan sát toàn bộ hay bộ phận có chọn lọc.

- Cần ghi lại kết quả quan sát bằng máy ảnh, camera, ghi âm, tốc ký, biên bản...

## **4. HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA Ở CÁC TRƯỜNG THPT TẠI TP. HCM**

### **4.1. Mục tiêu**

Hoạt động ngoại khóa nhằm giúp học sinh từng bước hình thành và hoàn thiện ý thức, tình cảm, hành vi đạo đức và thói quen lao động phù hợp chuẩn mực xã hội quy định.

Hoạt động ngoại khóa hỗ trợ rất nhiều cho giờ học trong việc khắc sâu kiến thức lý thuyết, từ đó các em biết thực hành, linh hoạt ứng xử các tình huống trong cuộc sống.

### **4.2. Chức năng**

Hoạt động ngoại khóa ở trường THPT là nơi thể nghiệm, vận dụng và củng cố tri thức trên lớp nhằm hình thành, hoàn thiện những kỹ năng, kỹ xảo học tập, lao động cũng như trong nhận thức, đạo đức nhân cách một con người.

Là cơ hội để học sinh tự bộc lộ nhân cách toàn vẹn, từ đó tự khẳng định mình, mở rộng vốn sống, hiểu biết thực tiễn xã hội, làm phong phú thêm tri thức về các môn học cho học sinh.

Là môi trường nuôi dưỡng và phát triển tính chủ thể của học sinh chủ động, tích cực và sáng tạo, đồng thời, học sinh có thể có thêm những mối quan hệ trong giao tiếp, trong hoạt động lao động.

Hoạt động ngoại khóa không chỉ thu hẹp ý nghĩa trong việc gắn với đời sống của việc dạy – học một bộ môn nào đó.

Hoạt động ngoại khóa là sự vận dụng tri thức và kinh nghiệm cũng như năng lực của bộ môn vào hoạt động nhận thức và hoạt động sáng tạo ngoài giờ học.

Thực chất, hoạt động ngoại khóa là việc tiếp tục thực hiện nhiệm vụ giáo dục để hình thành và phát triển nhân cách cho học sinh.

### **4.3. Nhiệm vụ**

Hoạt động ngoại khóa là tạo ra lối sống văn hóa và khả năng tìm tòi, sáng tạo trong cuộc sống cho học sinh.

Hoạt động ngoại khóa không chỉ xuất phát từ yêu cầu bộ môn, phục vụ bộ môn mà còn mở rộng, củng cố và nắm chắc đặc trưng bộ môn bằng các hình thức hoạt động văn hóa – xã hội phong phú.

Hoạt động ngoại khóa trong nhà trường THPT còn có thể phối hợp được với các nhà sư phạm, các chuyên gia đầu ngành có uy tín và các cơ quan ngoài nhà trường tổ chức hoạt động ngoại khóa sâu sắc về nội dung và phong phú về hình thức.

#### **4.4. Hoạt động ngoại khóa tại các trường THPT**

Trong nhà trường phổ thông hiện nay, các hoạt động ngoại khóa chưa thực sự được chú trọng, việc tổ chức các hoạt động này phần lớn còn tùy tiện, tùy hứng, chưa có kế hoạch cụ thể, cũng chưa được đánh giá rút kinh nghiệm một cách nghiêm túc. Ban Giám hiệu các trường phần lớn chỉ tập trung cho giờ học chính khóa và quan niệm ngoại khóa chỉ là chơi, giải trí nên không chú trọng thế nên hầu như các trường đều không có nguồn kinh phí cho hoạt động này. Ngoài ra, trong chương trình khung của bậc học THPT, hoạt động ngoại khóa chưa có một kế hoạch, chương trình hướng dẫn chung cho các trường phổ thông nên các trường hầu như không có định hướng cụ thể, họ đều tự nghĩ gì thì tổ chức nấy theo quy mô của từng trường, từng tổ bộ môn.

Giờ ngoại khóa nếu được tổ chức tốt sẽ có tác động trực tiếp và mạnh mẽ đến nhận thức tình cảm và cảm xúc của học sinh. Riêng môn Ngữ văn, hoạt động ngoại khóa rất có hiệu quả đối với việc nâng cao chất lượng giảng dạy – học tập trong trường phổ thông, học sinh không chỉ học chay, học thụ động mà các em sẽ trực tiếp được tìm hiểu các vấn đề mà sách đã viết và cả không viết, những điều mà thầy cô không có điều kiện để truyền thụ cho các em trong giờ dạy chính khóa. Tổ chức được hoạt động ngoại khóa hay sẽ tạo cho học sinh sự thích thú và gây được nhiều cảm hứng cho học sinh khi đến với văn chương. Các hình thức ngoại khóa cũng đa dạng phong phú như: Tổ chức câu lạc bộ Văn học, sân khấu hóa một số tác phẩm trong chương trình, thi đố, tham quan, dã ngoại ... tùy khối lớp mà giáo viên lựa chọn cho phù hợp với chương trình, điều kiện, nhận thức, tâm lý, lứa tuổi ...

### **5. HIỆU QUẢ CỦA HOẠT ĐỘNG NGOẠI KHÓA**

Hoạt động ngoại khóa theo quan niệm đổi mới phương pháp dạy học là một hình thức tự học tích cực, bổ ích và có hiệu quả, nối liền bục giảng với thực tiễn đời sống, mở rộng, kéo dài trường suy tưởng - thẩm định về bài học cho học sinh; phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của người học, kiểm tra lại chất lượng dạy học trong giờ chính khóa. Hoạt động ngoại khóa, vì thế, vừa là hoạt động giáo dục, vừa là hoạt động thẩm mỹ, góp phần tạo ra lối sống có văn hoá lành mạnh và khả năng hưởng thụ, tiếp thu những điều tốt đẹp từ cuộc sống cho học sinh. Qua hoạt động ngoại khóa, học sinh được phát triển cân đối về trí tuệ, đạo đức, thể dục và mỹ dục

Hoạt động ngoại khóa sẽ góp phần giải quyết những khó khăn mà giáo viên và học sinh rất khó thực hiện được trong giờ chính khóa do hạn chế về điều kiện và thời

gian giảng dạy. Hoạt động ngoại khóa sẽ giúp người giáo viên khắc phục được những bất cập trong chương trình giữa thời gian cho phép và khối lượng kiến thức cần phải truyền đạt, có thể mở rộng và đào sâu những nội dung quan trọng, bổ sung những vấn đề chưa được đặt ra trong chương trình chính khóa, làm “sống dậy” những tác phẩm, những hình ảnh, nhân vật, sự kiện ... trong bài học

Hoạt động ngoại khóa còn làm tăng cường tính thời sự, tính xã hội cho nội dung bài học. Qua hoạt động ngoại khóa, học sinh có thể hiểu sâu hơn về những điều mà giờ học chính khóa các môn khoa học xã hội muốn truyền đạt về cuộc sống ...

Tổ chức hoạt động ngoại khóa sẽ khiến việc dạy và học sẽ có cơ sở thực tế, tạo hưng phấn cho học sinh trong giờ chính khóa. Vốn sống, vốn hiểu biết của thầy và trò được mở rộng. Đối với giáo viên, giờ ngoại khóa sẽ giúp học sinh hiểu rõ hơn học sinh của mình, phát hiện được khả năng của các em, từ đó mà điều chỉnh phương pháp giảng dạy cho phù hợp. Hơn nữa, giáo viên cũng có thêm kiến thức thực tế để bài giảng dạy phong phú hơn và tự tin hơn khi truyền thụ tri thức cho học sinh.

Trong nỗ lực tìm kiếm và đổi mới phương pháp dạy học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và góp phần khắc phục tình trạng học sinh thiếu hứng thú học các môn khoa học xã hội, tổ chức các hoạt động ngoại khóa là một xu hướng khả dĩ đáp ứng tốt những yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm.

Hoạt động ngoại khóa không chỉ góp phần nâng cao khả năng tư duy độc lập, tăng cường khả năng sáng tạo trong học tập, kích thích lòng ham muốn tìm tòi, khám phá những kiến thức mới của người học mà còn góp phần hoàn thiện khả năng chuyên môn và kỹ năng sư phạm của người thầy trong quá trình chuẩn bị và "đồng hành" với người học khám phá kiến thức.

Hoạt động ngoại khóa giữ vai trò quan trọng trong quá trình giáo dục đạo đức, hình thành nhân cách, bổ trợ kiến thức, rèn luyện các kỹ năng tính tự chủ, năng động sáng tạo cho học sinh.

Hoạt động ngoại khóa không phải là một khái niệm hoàn toàn mới và chưa từng được thực trong phương pháp dạy học nhưng có thể nói cho đến nay, nó vẫn chưa được đầu tư đúng mức cả ở diện lí thuyết lẫn thực hành (chưa xác định rõ về vai trò, nhiệm vụ, tính chất, sự phân loại hình thức và quy trình tổ chức ...) mà phần nhiều vẫn nặng về hình thức, chưa thực sự mang tính khoa học, hiệu quả, ứng dụng chưa cao. Khi chưa có hình thức học tập sinh động, phong phú, hấp dẫn thì chưa thể phát huy được tính chủ động, sáng tạo ở học sinh cũng như chưa thể nói đến hiệu quả chất lượng đào tạo.

*Tóm lại*, hoạt động ngoại khóa là một quá trình vận động, kết hợp nhiều yếu tố, biện pháp thuộc nhiều phương diện khác nhau của người dạy và người học, của nội dung – hình thức và quy trình dạy học.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bộ Giáo dục & Đào tạo (1995), *Giáo dục học đại cương I, II*, Chương trình giáo trình đại học, NXB Giáo dục.
- [2] Võ Xuân Đàn (2006), *Gắn với thực tiễn phổ thông – phương pháp đào tạo nghiệp vụ sư phạm có giá trị bền vững*. Kỷ yếu hội thảo khoa học “Đào tạo nghiệp vụ sư phạm tại các trường đại học sư phạm”, Trung tâm phát triển nghiệp vụ sư phạm, TPHCM, tr 22 – 30
- [3] Nguyễn Thị Bích Hạnh – Trần Thị Hương (2004), *Lý luận dạy học*, Trường ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.
- [4] Lê Văn Hồng (chủ biên, 1999). *Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*, NXB Giáo dục.
- [5] Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội
- [6] Nguyễn Văn Khải (2005), *Dạy học các môn nghiệp vụ sư phạm theo hướng tích cực hóa hoạt động học tập của sinh viên*, Tạp chí Giáo dục số 113, 5/2005.
- [7] Trần Thị Thu Mai (2005), *Tiêu chuẩn người giáo viên trong nền kinh tế tri thức*, ĐHSP TP. HCM – Viện NCGD, Hội thảo: “Mục tiêu đào tạo và mô hình Đại học Sư phạm Việt Nam trong giai đoạn mới”, TP.HCM, 05/2005.
- [8] Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm, HN.
- [9] Thái Duy Tuyên (1998), *Những vấn đề cơ bản của giáo dục học hiện đại*, NXB Giáo dục Hà Nội.

# TÌNH HÌNH QUẢN LÝ VÙNG NÚI MIỀN TRUNG TRƯỚC THẾ KỶ XIX

Bùi Tiến Huân\*

## TÓM TẮT

*Bài viết này nhằm bổ khuyết cho một bức tranh đã và đang dần hoàn chỉnh bởi bàn tay và khối óc của các nhà nghiên cứu về vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX. Thông qua việc tìm hiểu và dựng lại một cách chân thực về công tác quản lý của các chính quyền trước triều Nguyễn nhằm thấy được một bức tranh đa dạng trong tổng thể về vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX. Nghiên cứu này muốn ghi nhận những nỗ lực và sự đóng góp của các chính quyền này trong quá trình xác lập chủ quyền quốc gia đối với vùng núi miền Trung bên cạnh nước mắt, mồ hôi, máu và sự áp bức trên vùng đất này.*

## ABSTRACT

*This article filled in order to a picture has been and is gradually completed by the hands and minds of the researchers for the Central mountains before the nineteenth centuries. Through understanding and rebuilding honestly about the administration of these governments of pre- Nguyen Dynasty to figure a picture of the overall diversity in the Central mountains before the the nineteenth centuries. This article wish to acknowledge the efforts and contributions of these governments in the process of establishing national sovereignty to the Central mountains next to tears, sweat, blood and oppression in the zone.*

## 1. KHÁI QUÁT VAI TRÒ CỦA VÙNG NÚI MIỀN TRUNG TRONG LỊCH SỬ

Vùng núi miền Trung chiếm trọn phần Đông của dãy Trường Sơn, có đường biên giới tiếp giáp với các vương quốc thuộc Ai Lao và Cao Miên. Vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX là địa bàn cư trú chủ yếu của nhiều tộc người bản địa xen kẽ bởi các đồn điền của người Kinh. Vùng núi miền Trung vốn là nơi cung cấp những nguồn hàng quý hiếm phục vụ cho cả xứ Đàng Trong và ngoại quốc, đồng thời giữ vị trí chiến lược là chôn phên dậu cho kinh đô Phú Xuân ở mạn phía Tây. Ngoài ra, vùng núi miền Trung có Thanh Hoá vốn là đất tổ của chúa Nguyễn; Phú Xuân kinh đô của xứ Đàng Trong; ấp Tây Sơn nơi khởi phát của vương triều Tây Sơn. Đặc biệt dưới thời các chúa Nguyễn, vùng núi miền Trung cùng với biển Đông đóng vai trò then chốt trong công cuộc thúc đẩy quá trình Nam tiến của dân tộc và xác lập chỗ đứng của dòng họ Nguyễn tại xứ Đàng Trong.

---

\* ThS – Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

Vùng núi miền Trung, đặc biệt là Tây Nguyên – vùng đất cuối cùng sáp nhập vào lãnh thổ Việt Nam, là nơi các tộc người bản địa nay đã hoà vào mái nhà chung Việt Nam, trở thành những thành viên của cộng đồng quốc gia - dân tộc Việt Nam. Không chỉ là địa bàn chiến lược về an ninh quốc phòng, vùng đất miền Trung còn giàu tài nguyên thiên nhiên, là lá phổi của đất nước, là nơi lưu giữ các kho tàng văn hoá, là mạch sống tâm linh của dân tộc, nổi bật là kho tàng sử thi các dân tộc Tây Nguyên, vùng đất thánh địa, chốn trú ngụ của các thần linh, là nơi yên nghỉ của các bậc đế vương.

## **2. “VÙNG NÚI” TRONG QUAN NIỆM KHÔNG GIAN LÃNH THỔ THỜI PHONG KIẾN**

Các chính quyền phong kiến Việt Nam dưới ảnh hưởng lâu dài bởi nền văn minh Trung Hoa đã sớm tiếp nhận tư tưởng và các mô hình tổ chức quản lý đất nước của Trung Hoa. Tuy nhiên, mảnh đất miền Trung vốn được hiểu như vùng giao thoa giữa hai trong số những nền văn minh lâu đời nhất của nhân loại là Trung Hoa và Ấn Độ nên những quan niệm về lãnh thổ Việt Nam của các triều đại phong kiến không chỉ xuất phát từ Trung Hoa – “*Bắc xuống*” mà còn chịu ảnh hưởng từ Ấn Độ - “*Nam lên*”.

Miền Trung, vùng đất nằm giữa hai đầu đất nước, là nơi lưu dấu ấn của hai nền văn minh Trung - Ấn, chính là nơi thể hiện và kiểm nghiệm một cách đúng đắn về tổ chức không gian lãnh thổ. Theo nhà nghiên cứu Nguyễn Văn Huy, Nguyễn Hữu Thông, cơ cấu lãnh thổ được các chính quyền phong kiến tổ chức dựa trên mô hình Mandala:

- Khu vực hạt nhân hoặc vùng đồng bằng trung tâm nơi nhà vua trực tiếp cai trị và là nơi tộc người đa số sinh sống.

- Khu vực các tỉnh phụ thuộc do quan chức triều đình bổ dụng để kiểm soát.

- Khu vực ngoại vi phụ thuộc do quan chức/thủ lĩnh cha truyền con nối và là nơi các tộc người thiểu số sinh sống. Khu vực ngoại vi phụ thuộc không có giá trị kinh tế đối với khu vực trung tâm và nhà vua chỉ quan tâm đến an ninh của khu vực đó thôi. Những vùng biên giới xa xôi thường do quan binh nắm quyền quản lý.

- Tại khu vực trung tâm, chính quyền thiết lập các đơn vị hành chính, tổ chức bộ máy cai trị hết sức chặt chẽ, sự phân chia các khu vực hành chính giữa các địa phương tương đối rõ ràng. Những lần ranh rõ ràng được tôn trọng một cách tự nhiên giữa các địa phương và nhóm dân cư với nhau. Những đại diện của triều đình chỉ đến để hợp thức hoá khu đất đó và tổ chức thành đơn vị hành chính như: huyện, xã, làng, thôn sau khi một ngôi đình được khánh thành. Ngược lại, tại khu vực vùng núi hay khu vực ngoại vi, tên đơn vị hành chính cũng khác với khu vực trung tâm: *sách, nguồn, tổng*,

*trấn, châu* dành cho những khu vực nằm ở phần đầu khu vực ngoại vi do những thổ tù địa phương quản trị (lang đạo, phià tạo, tù trưởng); *nguyên, đạo, cơ* là những đơn vị hành chính nằm ở phần sau cùng khu vực ngoại biên do quân đội quản lý. Về mặt quốc phòng, các vùng đất ngoại vi thường được dùng làm khu vực đệm, lá chắn ngăn chặn các cuộc tấn công hay xâm lăng đến từ bên ngoài vào khu vực trung tâm. Do chưa thể gây ảnh hưởng trực tiếp đến các tộc người sinh sống trên các lãnh thổ ngoại biên nên các triều đình Việt Nam thường thu phục những lãnh đạo các tộc người không cùng văn hoá sống trên những lãnh thổ ngoại vi nhận sự thần phục, đổi lại họ được bảo vệ, ban phong tước vị, bổng lộc và có nhiệm vụ thu thuế, báo động triều đình khi có ngoại xâm.

Học giả Nguyễn Hữu Thông khi nghiên cứu về vùng núi miền Trung đã đưa ra nhận xét: *“Vùng núi miền Trung dưới triều Nguyễn chỉ là vùng cai trị lỏng lẻo<sup>1</sup>, thông qua chính sách ki mi của triều đình phong kiến. Hằng năm triều đình nhận sự thần phục bằng cống phẩm của các thuộc quốc và thu thuế các sách man, điều này được hiểu như sự mặc định về chủ quyền đất đai của mình. Các nguồn sách, động, nguyên, thường niên chiếu lệ, đóng thuế sản vật cho triều đình nhưng tuyệt nhiên trên các dạng bản đồ hành chính đương thời, thậm chí những tài liệu muộn như “Đại Nam toàn đồ” cũng cho ta thấy những khoảng trống đáng kể chỉ vùng núi phía Tây không gì hơn là các chú thích “man động”, “son động” cho một vùng rộng lớn phía Tây”* [20, tr. 12-13]. Nhận định này cũng phản ánh chính xác tình hình và công tác quản lý vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX.

### **3. TÌNH HÌNH QUẢN LÝ VÙNG NÚI MIỀN TRUNG TRƯỚC THẾ KỶ XIX**

Trước thế kỷ XIX, miền Trung tạm chia cắt thành hai miền: từ Bắc sông Gianh trở ra thuộc về Đàng Ngoài (gồm các tỉnh Thanh Hoá, Nghệ An, Hà Tĩnh và Bắc Quảng Bình ngày nay); từ Nam sông Gianh trở vào thuộc về xứ Đàng Trong gồm các tỉnh (Nam Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên, Quảng Nam, Quảng Ngãi, Bình Định, Phú Yên, Khánh Hoà, Bình Thuận ngày nay). Miền Trung chịu sự chia cắt hơn trăm năm từ 1672 đến 1786, trước khi được Nguyễn Ánh thống nhất lại vào năm 1801.

---

<sup>1</sup> Vùng núi miền Trung ở đây chỉ từ Quảng Bình trở vào Bình Thuận. Sự cộng cư gắn bó lâu đời của những tộc người ở vùng Đông Bắc, Tây Bắc cũng như vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh, trong các tổ chức hành chính phong kiến ít nhiều cho chúng ta thấy mối quan hệ này chặt chẽ hơn nhiều so với vùng đất mới phía Nam.

### **3.1. Tình hình quản lý vùng núi Thanh Nghệ Tĩnh**

Trải qua một thời gian khá dài, vùng đất Thanh - Nghệ - Tĩnh có nhiều biến động lớn về địa lý, lịch sử và tổ chức hành chính. Kể từ khi lập quốc đến nay, vùng núi Thanh Nghệ Tĩnh thuộc chủ quyền của nhà nước Việt Nam trải từ Văn Lang đến Đại Việt.

#### **3.1.1. Tỉnh Thanh Hoá**

Vùng núi Thanh Hóa từ rất sớm đã là nơi cư trú của đông đảo các tộc người thiểu số như: Mông, Mường, Thái, Thổ...thuộc các nhà nước Văn Lang - Âu Lạc, Đại Việt. Tuy nhiên, vùng núi thời kỳ đó vẫn chưa được phân định rõ ràng, quyền quản lý vẫn hoàn toàn nằm trong tay các lang, đạo, phía, tào...Phải đến năm 1434, dưới triều Lê, khi triều đình đặt ra Thanh Hoá thừa tuyên gồm 4 phủ, 22 huyện và 4 châu [15, tr.259-260] thì vùng núi tỉnh Thanh mới cơ bản rõ ràng. Dưới các thời Lê - Trịnh, Tây Sơn, Thanh Hoá thừa tuyên được gọi là trấn Thanh Hoa, tổ chức hành chính hầu như không có gì thay đổi so với thời kỳ trước. Các phủ, châu, huyện vùng núi gồm:

Phủ Thiệu Thiên có 8 huyện: Lương Giang, Đông Sơn, Lôi Dương, Yên Định, Vĩnh Ninh, Cẩm Thủy, Thạch Thành, Bình Giang. Trong đó có huyện Thạch Thành, Cẩm Thủy là huyện miền núi của trấn Thanh Hoa.

Phủ Thanh Đô gồm 1 huyện và 4 châu là Quan Da, Lang Chánh, Tầm Châu và Sầm Châu. Toàn bộ phủ này thuộc vào vùng núi của trấn Thanh Hoa lúc bấy giờ.

#### **3.1.2. Tỉnh Nghệ An**

Nghệ An cùng với Thanh Hoa vốn là một trong những cái nôi sớm nhất của nền văn minh Việt cổ (Hệ sông Lam, sông Mã và sông Hồng). Vùng núi đất châu Hoan, châu Diễn anh hùng là nơi cư trú của các tộc người Thái, Thổ, Khơ Mú, Mông... Mãi đến năm 1469, triều Lê mới đặt Nghệ An thừa tuyên gồm 8 phủ, 25 huyện và 2 châu [15, tr.136]. Trên cơ sở đó, vùng núi Nghệ An cơ bản mới rõ ràng. Vùng núi Nghệ An lúc bấy giờ gồm toàn bộ phủ Trà Lân, Quỳnh Châu, Trấn Ninh, Ngọc Ma, Lâm An và 2 huyện Hương Sơn, Thanh Chương (thuộc phủ Đức Quang).

Như vậy, vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh trước thế kỷ XIX gồm 3 huyện (Thạch Thành, Cẩm Thủy, Thọ Xuân), 4 châu (Quan Da, Lang Chánh, Tầm Châu, Sầm Châu) của trấn Thanh Hoa và toàn bộ các huyện, châu của 5 phủ (Trà Lân, Quỳnh Châu, Trấn Ninh, Ngọc Ma, Lâm An) cùng 2 huyện (Hương Sơn, Thanh Chương thuộc phủ Đức Quang) của trấn Nghệ An. Đây là một vùng đất rộng lớn trải dài từ phía Bắc, Tây Bắc trấn Thanh Hóa đến tận phía Tây, Tây Nam của trấn Nghệ An. Lúc bấy giờ, các

huyện, phủ vùng núi này giáp ranh với 2 tiểu quốc Nam Chương và Vạn Tượng của Ai Lao ở phía Tây.

Thời Lê - Trịnh, vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh vẫn chủ yếu là châu phủ ki mi<sup>2</sup>, nơi quyền lực thực sự nằm trong tay các dòng họ thổ tù lớn. Việc quản lý chủ yếu là bắt cư dân ở đây thuần phục và cống nạp. Triều đình tiếp tục sử dụng chính sách ki mi đối với các tù trưởng vùng núi và các viên tù trưởng này được chính quyền trung ương cho nhận chức quan: tri châu, tri huyện, động trưởng. Họ đã trở thành chỗ dựa cho bộ máy chính quyền nhà nước ở địa phương. Nhằm từng bước siết chặt quản lý, chính quyền chủ trương các xã, động miền núi phải tiến hành lập sổ “*tu tri*” để ghi rõ địa giới, hình thế sông núi nhằm quản lý chặt chẽ đất đai. Năm 1721, chính quyền Lê - Trịnh còn đặt các cơ quan Ma Di ty, Phụ Đạo ty ở kinh thành để chuyên trách về công việc cai quản và thực hiện chính sách đối với các tộc người thiểu số. Cư dân biên giới được chính quyền Lê - Trịnh thực hiện các chính sách ưu đãi cụ thể “*từ năm 1754 khi thu 3 loại thuế cơ bản là tô, dung, điệu, chính quyền Lê - Trịnh quy định các trấn ven biên giới chỉ phải nộp một nửa so với những địa phương ở đồng bằng*” [1; tr.137].

Dưới triều Tây Sơn, công tác quản lý khu vực này vẫn tiếp tục kế thừa chính sách từ các triều đại trước. Tuy chỉ tồn tại trong một thời gian ngắn, song chính quyền Tây Sơn cũng đã ghi dấu ấn tại vùng núi Thanh - Nghệ bằng cuộc trấn áp quân sự nhằm đập tan cuộc phản loạn của liên minh Lê Duy Chi – Ai Lao – Xiêm La – Nguyễn Ánh năm 1790.

Vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh là một bộ phận quan trọng không thể tách rời của Việt Nam. Nó có vị trí chiến lược về an ninh quốc phòng, nhất là mặt phía Tây của đất nước. Vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh là địa bàn cư trú của đông đảo các tộc người thiểu số. Ngay từ rất sớm, những tộc người này đã tham gia vào tiến trình xây dựng, bảo vệ đất nước. Vùng núi Thanh - Nghệ Tĩnh còn là địa điểm bộc phát các cuộc chống đối, phản loạn của các tù trưởng, các thế lực cát cứ vùng Thanh - Nghệ Tĩnh.

### **3.2. Tình hình quản lý vùng núi xứ Đàng Trong**

Vùng núi miền Trung thuộc xứ Đàng Trong bao gồm vùng núi Thuận Quảng (từ Nam Bố Chính đến đèo Cù Mông) và phía Tây các dinh Phú Yên, Khánh Hoà, Ninh

---

<sup>2</sup>Ki: 羈 mi: 糜\_Ky: con ngựa bị buộc đầu; Mi: con trâu bị thắt đai. Theo Từ điển “Từ Hải”, ky mi: lấy ân ý mà đối đãi, để cho được tự do, ràng buộc bằng phép tắc mà không thể phóng túng nhưng phải ứng dụng vào thực tế một cách khéo léo, có nghệ thuật (Từ Hải, Dân Quốc năm thứ 36 (1947), Tân Thành xá xuất bản, trang 1068/2 [Dẫn theo Lê Đình Hùng, Ghi nhận từ một chiếc “áo Vua” phát hiện tại miền núi tỉnh Quảng Trị, *Thông tin Khoa học, Phân viện Nghiên cứu Văn hoá – Thông tin tại Huế, số tháng 3/2005, trang 208-217*]

Thuận, Bình Thuận. Tuy nhiên, việc quản lý của các chúa Nguyễn đối với toàn vùng cũng có sự khác nhau về chính sách. Vùng núi Thuận Quảng chịu sự kiểm soát chặt chẽ hơn so với vùng núi Nam Trung Bộ.

Ở những vùng này, để quản lý cư dân và xác lập quyền lực, các chúa Nguyễn đã tổ chức một hệ thống các đơn vị hành chính đặc biệt gọi là “Nguồn”[8, tr.55-65] tại các dinh. Các nguồn nằm ở thượng lưu các con sông chảy từ phía Tây sang Đông, đổ ra biển. Quy mô các nguồn không giống nhau, nhưng tất cả đều là các đơn vị hành chính xa nhất về phía Tây của các địa phương. Sách Phủ biên tạp lục có chép “Cấp dưới huyện ở vùng thượng lưu thì gọi là nguồn, còn ở hạ lưu thì gọi là tổng”[ 5, tr. 108] Từ Nam Bộ Chính trở vào có các nguồn lớn sau: Kơ Sa, Kim Linh (Bố Chính); Cẩm Lý, An Náu, An Đại (Quảng Bình); Ô (thượng lưu sông Bến Hải); Sái phía Tây Cam Lộ, Tôi Ôi, Viên Kiêu, Ba Hy, Tầm Ngâm (thượng nguồn sông Thạch Hãn); nguồn Sơn Bồ (Quảng Điền), Tả Trạch, Hữu Trạch (Hương Trà); Phù Âu, Hưng Bình (Phú Vang). Dinh Quảng Nam có nguồn Cu Đê, Lỗ Đông, Ô Da, Thu Bồn, Chiên Đàn (phủ Thăng Hoa); nguồn Bà Rịa, Ba Tơ, Cù Bà, Cây Mít, Bà Bồn (phủ Quảng Ngãi), Hà Nghiên, Trà Dinh, Trà Văn, Ô Kim, Cầu Bông, Đá Bàn (phủ Bình Định). Dinh Phú Yên có các nguồn: Hà Di, Nam Bàn, Đá Bạc, Suối Gạo, An Lạc. Dinh Bình Khang có: Đồng Hương, Đồng Nhân, Nha Trang.

Các nguồn còn là nơi có nhiều tài nguyên lâm sản, khoáng sản quý giá. Nhận biết thế mạnh đó, ngay từ đầu, họ Nguyễn đã biết tận dụng và khai thác “Nguồn Sơ Sa ở châu Bố Chính sản xuất: ngà voi, màn hoa, lụa, mật ong, sáp vàng, gỗ lim, tầm trúc...Nguồn Cảo Cảo ở châu Sa Bôi sản xuất ngà voi, màn hoa, trầm hương, bạch trượng, mộc hương, bông vải” [9, tr.386-387]. Nguồn Phù Âu, chúa đặt hộ đãi vàng gọi là liên hộ mỗi năm phải nộp 2 hoặc 3 đồng cân vàng sống...Nguồn Thu Bồn mỗi năm nộp 38 lượng 3 đồng 1 phân vàng, nguồn Lỗ Đông mỗi năm nộp 70 lượng bạc [9, tr.400-401].

Các chúa Nguyễn đã cho thiết lập một hệ thống quản lý đối với các động, sách, cho lập một viên cai đội để chăm nom và thu thuế dân Mọi và người Việt lên buôn bán ở xứ Mọi... Để vỗ về, thu phục và khuyến khích dân Mọi, các viên chức phụ trách được quyền trích tiền thuế để đãi đằng, yến tiệc với người Mọi, cho họ đồ đạc, hàng lụa [7, tr.264].

Nguồn còn được các chúa Nguyễn coi là chốn biên cương cần được bảo vệ. Chính quyền đã cho tổ chức một lực lượng đáng kể để trấn giữ các nguồn. Đó là các sở Thủ ngự (hay Lưu thủ), các đồn của vệ quân và đặc biệt là các sở Tuần ty để quản lý trị an, thu thuế, thu cống chống lại sự cướp phá của các sách man miền núi. Chẳng hạn, ở đạo Cam Lộ (Quảng Trị), một trung tâm giao thương lớn, thông với nhiều sách

man, một số sở tuần ở các nguồn được ra đời: sở tuần Hiếu Giang, Cây Lúa, Ngưu Cước... “từ xã ấy đi vào một ngày đến phường An Khang thì có (sở) Tuần (Ti), gọi là Ba Lãng, cũng gọi là đồn Hiếu Giang.... Bên trái đồn Hiếu Giang có tuần Ngưu Cước. Cũng y như Tuần Hiếu Giang, lệ thuế ở đây là 120 quan. Từ Hiếu Giang ngược lên, có rất nhiều động người man ở bên trái và bên phải” [5, tr.123].

Các chúa Nguyễn cũng đặt ra các qui định kiểm soát việc đi lại. Ai muốn đi vào các sách man đều phải được sự cho phép của công quan (quan trông coi các sách Man), phải đăng ký tại sở tuần hoặc thủ ngự số ngày đi, ngày về... như một loại giấy thông hành “trước kia họ Nguyễn sai người họ Lê là Minh Đức Hầu làm công suất để đốc dân man các sách, lấy dân nguồn mình làm lính ngăn ngừa ác man và trưng thu thuế theo lệ. Dân vùng hạ lưu muốn đi lên đầu nguồn để làm ăn sinh sống thì phải trình với viên đội trưởng để đi và hẹn ngày về nộp thuế không được đi quá hạn phạm cấm, cốt để phòng sinh sự” [6, tr.21].

Nguồn còn nắm giữ một vị trí chiến lược về mặt kinh tế, theo Li Tana và G.C. Hickey thì các con đường thương mại quan trọng nhất ở xứ Đàng Trong là:

- Ở Thuận Hoá đó là con đường chạy qua đèo Ai Lao qua tuyến đường Lao Bảo - Cam Lộ xuôi xuống cảng Cửa Việt sau đó chuyển vào Hội An trước khi xuất cảng [9, tr.175-177].

- Địa điểm quan trọng thứ hai là tuyến An Khê. Vị trí thương mại quan trọng của nó mở ra mối quan hệ của vùng duyên hải Nam Trung Bộ với Tây Nguyên . G.C. Hickey mà trước đó là Henri Maitre cho rằng sông Ba chính là con đường xâm nhập vào miền núi, trục giao thông, giao thương và giao lưu văn hoá. “Chính sông Ba, qua khe hở tuyệt vời của sông Đà Rằng mà người Chăm đã lần ngược lên được tới vùng hinterland, chiếm lấy cao nguyên trung tâm, đặt ách thống trị lên người Rhadé, Jarai và các bộ lạc chi lưu khác thuộc hai dòng tộc này” [7, tr.189-190]. Chính nhờ việc thông thương xuống được vùng đồng bằng duyên hải mà người Thượng đã góp phần làm tàn lụi việc giao lưu với phía Tây (Ai Lao, Cao Miên và Xiêm La) cùng với việc quyền lực của nhà nước Đại Việt sau là Đại Nam, Việt Nam được thiết lập và ảnh hưởng ngày càng mạnh lên khu vực Đông Nam Á lục địa. Đèo An Khê còn được gọi là “đèo Mang” mà trong ngôn ngữ của người Bana nó nghĩa là “ngang qua cửa” - cửa ngõ nối liền duyên hải Nam Trung Bộ với miền núi.

### 3.3. Vài nét về tình hình quản lý Tây Nguyên trước thế kỷ XIX

Tây Nguyên tiếp giáp với vùng núi phía Tây các tỉnh Bình Định, Phú Yên, Khánh Hoà, Ninh Thuận, Bình Thuận hợp thành một vùng địa chính trị, kinh tế, đa dạng và văn hoá phức tạp. Đây là vùng đất của các dân tộc thiểu số. Từ sớm, họ

Nguyễn đã biết đến các tộc người thiểu số sinh sống cách xa các nguồn tới hàng chục ngày đường bộ và được gọi với cái tên là “*Man Đá Vách*”, “*Thủy Xá*”, “*Hỏa Xá*”.

Người Man Đá Vách chủ yếu là người của hai dân tộc Ba Na, Xê Đăng sinh sống ở phía Tây các phủ Quảng Ngãi, Bình Định của dinh Quảng Nam. Cuộc sống của người Đá Vách ở đây luôn không ổn định. Họ thường tổ chức những cuộc cướp bóc xuống vùng đồng bằng, hay những cuộc di dân chạy trốn cuộc chiến tranh do Chiêm Thành gây ra. Vì vậy, tình hình an ninh ở đây luôn bất ổn. Trước khi Nguyễn Hoàng vào trấn nhậm, Bùi Tá Hán được cử làm trấn thủ Quảng Nam. Ông vốn là nhà cai trị cương trực và lỗi lạc, từng bước ổn định tình hình ở đây, giải quyết tốt các cuộc nổi dậy của đồng bào Thượng “*loạn Đá Vách*”. Đồng thời, ông đã đưa ra những chương trình hành động lớn mà các chúa Nguyễn sau này vẫn kế thừa như: Tổ chức dinh điền và đồn điền, di dân lập ấp trên vùng sơn cước; mở rộng sự liên lạc, buôn bán với người Thượng, cho phép thương lái lên buôn bán trên vùng cao nguyên; cho phép nông dân và tiều phu lên vùng Thượng làm ăn sinh sống và sinh cơ lập nghiệp; tiến cử các vị tù trưởng, thân hào Thượng, xin tấn phong cho hai vị phiên vương Thủy Xá và Hỏa Xá; đặt ra chức giao dịch địa phương để đặc trách trông nom một vùng sơn cước. Mỗi vùng chia ra 4 nguyên (nguồn), mỗi nguyên có một cai quan và một số cận quan phụ tá cai trị. Những cai quan sẽ chọn lựa một số thương hộ để đi lại giao dịch và thu thuế trên miền Thượng.

Với chính sách trên, Bùi Tá Hán đã thành công trong việc góp phần làm cho tình hình ở vùng Nam – Ngãi – Bình ổn định, mối giao hảo giữa chính quyền với người Man được củng cố. Năm 1558, sau khi làm trấn thủ vùng Thuận Hoá đến năm 1570, Nguyễn Hoàng đã được vua Lê – chúa Trịnh giao kiêm làm trấn thủ vùng Thuận Quảng. Các chính sách trên vẫn được các chúa Nguyễn về sau kế thừa nhằm ổn định tình hình và thu phục các nhóm người thiểu số, tiến tới sáp nhập phần lãnh thổ này vào lãnh thổ Đại Việt mặc dù mới chỉ khu vực ven núi, còn vùng núi Tây Nguyên phải đến thời thực dân Pháp mới chính thức sáp nhập vào lãnh thổ Việt Nam.

Năm 1750, chúa Nguyễn Phúc Khoát cử Nguyễn Cư Trinh làm tuần phủ Quảng Ngãi với trọng trách bình định giặc Đá Vách. Ban đầu, Nguyễn Cư Trinh áp dụng phương pháp phủ dụ, nhưng kết quả không thành, ông liền cử binh tiến đánh. Song giặc Đá Vách vốn sống ở vùng núi cao, khí hậu khắc nghiệt, hay tập kích bất ngờ, quan quân có phần lung lay. Ông đã sáng tác ra tập “*Sãi Vãi*” để động viên khích lệ tinh thần quân sỹ, đồng thời ban quân lệnh “ai quay đầu thì chém tại trận, ai chém giặc thì thưởng” đã khiến cho quan quân một lòng giết giặc. Ngoài việc sử dụng binh lực, ông còn lập “*Quảng Ngãi đồn binh*” với 16 đạo binh lo việc canh phòng, lại cho cất trại, mở đồn điền làm kế lâu dài. Người man Thạch Bích khiếp sợ phải ra hàng.

Ông vỗ về yên ủi, lập chương trình giải quyết vấn đề sinh kế như tổ chức đồn điền và định cư cho người dân. Ngoài ra, để thu phục người Man, ông còn dạy chữ, chỉ bảo cách thức làm ruộng, cày ải để ổn định cuộc sống. Chẳng những thế, ông còn yêu cầu chính quyền giảm, miễn thuế và bày tỏ nỗi thống khổ của thổ dân về triều đình... Những việc làm của ông đã nhanh chóng làm tạm yên vùng này một thời gian. Nhưng với sự suy yếu và thoái hoá của chính quyền chúa Nguyễn, giặc Đá Vách vẫn tiếp tục là nỗi ám ảnh cho các chính quyền kế nhiệm.

Tây Nguyên, nơi cư trú của đông đảo các tộc người nói tiếng Nam Đảo và Môn Khome. Đó là những tộc người với phương thức kinh tế lấy canh tác nương rẫy làm chủ đạo, sống hoàn toàn phụ thuộc vào đại ngàn Trường Sơn. Tây Nguyên là khu vực đệm, nơi tranh chấp ảnh hưởng giữa Champa và Chân Lạp. Sau những bước Nam tiến thành công, các chúa Nguyễn vẫn chưa thể gây ảnh hưởng và khống chế trực tiếp Tây Nguyên. Đây vẫn là vùng ngoại vi, là nơi sinh sống tự do của các tộc người thiểu số mà sử sách nhà Nguyễn chỉ ghi nhận trường hợp là nước Nam Bàn (Thủy Xá và Hỏa Xá) có quan hệ triều cống với các chúa. Trên thực tế, đây chỉ là hai bộ tộc thuộc tộc người Jarai.

Từ khi Nguyễn Hoàng vào trấn thủ Thuận Hoá, hai vị thủ lĩnh của Thủy Xá và Hỏa Xá đã chịu thần phục trước các chúa Nguyễn ở Huế. Cứ 5 năm một lần, hai vị thủ lĩnh này cho người mang cống vật đến cống nộp tại tỉnh Phú Yên. Cho đến cuối thế kỷ XIX, hai thuộc quốc này vẫn giữ lệ cống cho triều đình Huế. Đại Nam liệt truyện đã ghi *“Bản triều (chỉ các chúa Nguyễn) buổi đầu cho là địa giới Phú Yên, nên cứ 5 năm một lần sai người tới nước đó cho các phẩm vật (áo gấm, mũ gấm, nôi đồng, sanh đồng và đồ sứ như chén đĩa...) hai nước được ban cho tức thì đem các phương vật (kỳ nam, sáp vàng, lộc nhung, mật gấu và voi đực) sang dâng [13, tr.586 – 587]*

Dưới thời các chúa Nguyễn, Tây Nguyên ngày càng có quan hệ mật thiết hơn với Đại Việt và sau này là Đại Nam. Ngoài ra, các chúa Nguyễn còn rất tích cực đưa di dân người Việt lên khai phá và lập nghiệp tại Tây Nguyên. Qua đó, chính quyền chúa Nguyễn đã giúp các dân tộc xích lại gần nhau hơn. Một trong những dẫn dụ tiêu biểu là sự hiện diện của các tộc người thiểu số trong đội quân Tây Sơn. Do chỉ tồn tại trong thời gian ngắn ngủi, chính quyền Tây Sơn vẫn chưa có chính sách cụ thể đối với vùng núi miền Trung. Ấp Tây Sơn thượng thuộc vùng núi An Khê là nơi khởi phát của một phong trào nông dân thành công nhất trong lịch sử phong kiến Việt Nam, một phong trào đã thu hút đông đảo nhân dân trong đó có một bộ phận người thiểu số tham gia.

Trước thế kỷ XIX, Việt Nam bị chia cắt thành hai thực thể chính trị riêng rẽ. Vùng núi miền Trung đã chịu sự quản lý bởi hai chính quyền khác nhau. Một vùng

núi Thanh Nghệ Tĩnh nằm dưới sự quản lý của chính quyền Lê – Trịnh với chính sách không đổi trong suốt triều Lê. Một xứ Đàng Trong đầy mới lạ nằm dưới sự quản lý của chính quyền các chúa Nguyễn. Trong bối cảnh lịch sử khác nhau, chính quyền Lê – Trịnh và chính quyền Nguyễn đã áp dụng hai chính sách quản lý hoàn toàn khác biệt. Đặc biệt là chính quyền Nguyễn đã biết kế thừa và sáng tạo ra các chính sách quản lý mới ở một vùng đất mới.

Đây là đặc điểm nổi bật nhất khi nghiên cứu về tình hình quản lý vùng núi miền Trung trước thế kỷ XIX.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Đức Châu (1994), *Ông cha ta bảo vệ vùng biên giới*, NXB CAND, HN.
- [2] Nguyễn Đức Cung (1998), *Lịch sử vùng cao qua Vũ man tạp lục thư*, NXB Nhật Lệ.
- [3] Nguyễn Văn Cường (2006), *Tây Nguyên trong mối quan hệ với nhà nước Đại Việt, Đại Nam đến năm 1945*, KLTN, Trường ĐHKH Huế, Huế.
- [4] Nguyễn Văn Đăng (2006), *Đơn vị hành chính vùng núi miền Trung – Tây Nguyên thời chúa Nguyễn, Trung tâm văn hóa Liễu Quán*.
- [5] Nguyễn Đình Đầu (1999), *Việt Nam quốc hiệu và cương vực qua các thời đại*, NXB Trẻ, T.p HCM.
- [6] Lê Quý Đôn (2007), *Phủ biên tạp lục (T1)*, NXB GD, HN.
- [7] Lê Quý Đôn (2007), *Phủ biên tạp lục (T2)*, NXB GD, HN.
- [8] Henri Maitre (2008), *Rừng người Thượng (Phần III)*, NXB Tri Thức, HN.
- [9] Hội khoa học lịch sử Việt Nam (2008), *Hội thảo về chúa Nguyễn và triều Nguyễn trong lịch sử từ thế kỷ XVI đến thế kỷ XIX*, NXB TG, HN.
- [10] Li Tana (1999), *Xứ Đàng Trong, lịch sử Kinh tế - Xã hội Việt Nam thế kỷ 17 và 18*, NXB Trẻ, Tp. Hồ Chí Minh.
- [11] Mai Thị Nga (2008), *Tổ chức quản lý vùng núi Thanh Nghệ Tĩnh thời Nguyễn (1802-1885)*, KLTN, Trường ĐHKH Huế, Huế.
- [12] Phân Viện Văn Hóa Nghệ Thuật Việt Nam tại Huế (2009), *Nhận thức về miền Trung Việt Nam hành trình 10 năm tiếp cận*, NXB Thuận Hóa, Huế.
- [13] Quốc sử quán triều Nguyễn (2007), *Đại Nam nhất thống chí (T1)*, NXB Thuận Hoá, Huế.

- [14] Quốc sử quán triều Nguyễn (2007), *Đại Nam nhất thống chí (T2)*, NXB Thuận Hoá, Huế.
- [15] Quốc sử quán triều Nguyễn (2007), *Đại Nam Thực Lục (T1)*, NXB GD, HN.
- [16] Trần Văn Quý (2000), *Quan hệ lịch sử Việt - Lào qua tư liệu Quy Hợp*, Vientien.
- [17] Nguyễn Cư Trinh (1940), *Sãi Vãi*, SG.

# THỰC TRẠNG HỌC TẬP NỘI DUNG GIÁO DỤC SỨC KHỎE SINH SẢN CỦA HỌC SINH LỚP 10 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG THPT NỘI THÀNH TP. HỒ CHÍ MINH

Võ Thị Tích\*

## TÓM TẮT

*Việt Nam hiện nay cũng đang phải đối mặt với nhiều vấn đề liên quan đến sức khỏe sinh sản vị thành niên. Theo một số điều tra xã hội học, nạo phá thai ở Việt Nam là một trong những nước có tỷ lệ cao nhất thế giới. Mỗi năm có 1,4 triệu lượt phá thai, trong đó 30 % là lứa tuổi vị thành niên và thanh niên. Chính vì thế, chúng ta cần đưa vấn đề sức khỏe sinh sản để giáo dục cho học sinh THPT. Bên cạnh những chương trình học thông thường ở nhà trường, các em cần có những thông tin rõ ràng và dễ hiểu về sự phát triển giới tính, sức khỏe sinh sản và kế hoạch hóa gia đình, những vấn đề về giới tính và bình đẳng giới, về những bệnh lây truyền qua quan hệ tình dục HIV / AIDS, càng sớm càng tốt. Nâng cao nhận thức cho học sinh THPT về sức khỏe sinh sản để các em không có quan hệ tình dục sớm và các em biết trì hoãn quan hệ tình dục. Hoặc nếu có quan hệ tình dục thì hãy chọn biện pháp an toàn và có trách nhiệm.*

## ABSTRACT

*Vietnam is now also faced with many problems related to reproductive health status of the adolescents. Some social studies, abortion in Vietnam is one of the country has the highest percentage . Each year, there is 1.4 million abortion cases, in which 30% were aged adolescents and youth. As a result, we need to provide reproductive health issues to educate high school students. Beside the normal school programs at school, they need to have the information clear and easy to understand about their gender development and reproductive health, about gender issues, about the disease spread through sex with HIV / AIDS, as soon as possible. Enhance awareness for high school students about reproductive health so they do not have sex early and they know delayed sex. Or if they have sex, they choose safety measures and responsibly.*

## 1. MỞ ĐẦU

Ngày nay, tuổi dậy thì ở vị thành niên xảy ra sớm hơn, đã có nhiều nghiên cứu về vấn đề này. Kết quả cho thấy tuổi dậy thì ở trẻ em Việt Nam giảm xuống, nghĩa là các em dậy thì sớm hơn các thế hệ trước. Hiện tượng này có thể được giải thích là: Điều kiện sinh hoạt vật chất được cải thiện đáng kể làm cho sự phát triển

---

\* CN – Trung tâm Nghiên cứu Đào tạo và Bồi dưỡng Giáo viên

thể chất của trẻ em ngày nay thuận lợi hơn và nhanh hơn trước đây. Hơn nữa những sách báo, văn hóa phẩm kích thích sự tò mò của trẻ em cũng làm cho tốc độ phát triển có chiều hướng tăng nhanh hơn. Điều đáng quan tâm ở đây là: Về thể chất, các em phát triển rất mạnh nhưng kinh nghiệm sống và xử thế lại còn rất non nớt. Với một thể xác cao to, tràn đầy sức sống nhưng các em lại không hiểu biết đầy đủ về chính mình và không có kinh nghiệm phòng tránh những tác động xấu của môi trường sống. Điều này đặc biệt đúng trong những vấn đề có liên quan đến tình dục và sức khỏe sinh sản.

Tình yêu học đường bùng nổ, hoạt động tình dục ở một bộ phận vị thành niên đang diễn ra với mức độ khác nhau có xu hướng gia tăng đưa lại hậu quả xấu như có thai sớm, phá thai, mắc các bệnh lây qua đường tình dục ( kể cả HIV / AIDS). Những hậu quả xấu này tác hại trực tiếp ngay cho lớp trẻ và để lại mối lo âu cho phát triển các thế hệ mai sau.

Hiện nay trên thế giới các vấn đề về sức khỏe sinh sản vị thành niên đã và đang trở thành vấn đề nổi cộm ở nhiều nước. Hàng năm trên toàn thế giới có khoảng 15 triệu trẻ em gái khoảng từ 15 đến 19 tuổi sinh con, chiếm khoảng 10 % tổng số trẻ em sinh ra trên toàn thế giới.

Việt Nam hiện nay cũng đang phải đối mặt với nhiều vấn đề liên quan đến sức khỏe sinh sản vị thành niên. Theo một số điều tra xã hội học, nạo phá thai ở Việt Nam là một trong những nước có tỷ lệ cao nhất thế giới. Mỗi năm có 1,4 triệu lượt phá thai, trong đó 30 % là lứa tuổi vị thành niên và thanh niên. Chính vì thế, chúng ta cần đưa vấn đề sức khỏe sinh sản để giáo dục cho học sinh THPT. Bên cạnh những chương trình học thông thường ở nhà trường, các em cần có những thông tin rõ ràng và dễ hiểu về sự phát triển giới tính, sức khỏe sinh sản và kế hoạch hóa gia đình, những vấn đề về giới tính và bình đẳng giới, về những bệnh lây truyền qua quan hệ tình dục HIV / AIDS, càng sớm càng tốt. Nâng cao nhận thức cho học sinh THPT về sức khỏe sinh sản để các em không có quan hệ tình dục sớm và các em biết trì hoãn quan hệ tình dục. Hoặc nếu có quan hệ tình dục thì hãy chọn biện pháp an toàn và có trách nhiệm.

Xuất phát từ những lý do trên chúng tôi chọn đề tài nghiên cứu: ***Thực trạng học tập của học sinh khối lớp 10 ở một số trường THPT nội thành tại TP. HCM về nội dung giáo dục sức khỏe sinh sản (skss).***

## **2. NỘI DUNG**

Đối tượng được đánh giá là học sinh khối lớp 10 THPT, chủ đề đánh giá mang tính chất nhạy cảm, vì vậy để có được những thông tin có độ tin cậy cao, chúng tôi

thống nhất phương pháp lấy thông tin vào phiếu, tiến hành thảo luận nhóm, phỏng vấn lấy thông tin theo từng cá nhân. Phương pháp tiếp cận đối tượng đã tạo được sự chan hòa, thoải mái, tin cậy lẫn nhau. Trước khi phỏng vấn, thảo luận, đối tượng được giải thích về mục đích, tính chất khảo sát, sau đó mới tiến hành trả lời theo phiếu. Các đối tượng khảo sát được chọn một cách ngẫu nhiên, khách quan. (Trường THPT Gò Vấp, THPT Nguyễn Thị Minh Khai, THPT Thanh Đa, THPT Thực Hành trường ĐHSP TP. HCM).

Số lượng học sinh được khảo sát ở cả 4 trường là 220 em thuộc khối lớp 10. Số phiếu thực tế thu được là 211. Trong số học sinh này nếu:

Chia theo giới:           - Nam :       75 em chiếm 35.5 (%)  
                                  - Nữ :       136 em chiếm 64.5%

Chúng tôi coi quá trình lĩnh hội các nội dung giáo dục SKSS của học sinh lớp 10 là một quá trình nhận thức. Nhận thức là một quá trình lĩnh hội, tiếp nhận thông tin, biến thành tri thức của cá nhân. Mức độ nhận thức của học sinh về SKSS phụ thuộc rất nhiều yếu tố trong đó có nhu cầu nhận thức, yếu tố giáo dục và các tác động khác từ môi trường bên ngoài như thái độ của gia đình, quan niệm của các tầng lớp xã hội,....

Vì vậy, đánh giá trở ngại tâm lí của học sinh THPT trong quá trình lĩnh hội các nội dung giáo dục SKSS là cần thiết nên chúng tôi đưa ra câu hỏi: **“Theo bạn, học sinh THPT có gặp phải những trở ngại tâm lí trong việc quá trình lĩnh các nội dung giáo dục SKSS?”**.

+ Có 161 học sinh chiếm tỷ lệ 76.3% trả lời gặp khó khăn tâm lí trong quá trình lĩnh hội các nội dung SKSS.

+ 50 học sinh chiếm tỷ lệ 23.7% không gặp khó khăn.

Để tìm hiểu kỹ hơn nhận thức của học sinh về mức độ trở ngại tâm lí trong học tập nội dung SKSS, chúng tôi xem xét trên từng nội dung cụ thể của môn học với câu hỏi: **“Bạn gặp những trở ngại, khó khăn ở mức độ nào với những chủ đề dưới đây?”**

Kết quả thu được ở bảng 1.

**Bảng 1 : Mức độ khó khăn của học sinh khi học SKSS**

TT	Các chủ đề	Mức độ TNTL						Mean	TB
		Rất khó khăn (0)		Khó khăn (1)		Không khó khăn (2)			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Vấn đề tình dục và sinh sản.	22	10.4	93	44.1	96	45.5	1.35	5
2	Vấn đề mang thai sớm và nạo phá thai.	95	45.0	82	38.9	34	16.1	0.71	4
3	Các biện pháp tránh thai.	64	30.3	116	55.0	31	14.7	0.84	3
4	Các bệnh LTQĐTD và cách phòng tránh.	109	51.7	91	43.1	11	5.2	0.54	1
5	Vấn đề tình bạn, tình yêu.	69	32.7	109	51.7	33	15.6	0.83	2

Nhìn vào bảng trên, ta thấy mức độ trở ngại của học sinh ở các chủ đề SKSS chủ yếu rơi vào mức 2 (khó khăn), riêng với chủ đề thứ tư các em cho là rất khó khăn.

Đi sâu tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi so sánh mức độ trở ngại tâm lí của học sinh THPT theo giới tính.

Kết quả thu được ở bảng 2.

**Bảng 2: So sánh mức độ khó khăn của học sinh theo giới**

TT	Các chủ đề	Giới tính				T- test	Sig.
		Nam (75)		Nữ (136)			
		Mean	TB	Mean	TB		
1	Vấn đề tình dục và sinh sản.	1.24	5	1.41	5	-1.814	0.071
2	Vấn đề mang thai sớm và nạo phá thai.	0.83	3	0.65	2	-1.006	0.316
3	Các biện pháp tránh thai.	0.93	4	0.79	3	1.484	0.139
4	Các bệnh lây truyền qua đường tình dục và cách phòng tránh.	0.48	1	0.57	1	1.723	0.086
5	Vấn đề tình bạn, tình yêu.	0.80	2	0.85	4	-0.468	0.640

Kết quả ở bảng 2 cho ta thấy, với những chủ đề khác nhau thì thứ bậc trở ngại tâm lí giữa học sinh nam và học sinh nữ là khác nhau, nhưng sự khác biệt này không rõ ràng. Ngoài những ý kiến giống nhau thì có sự khác biệt giữa thứ bậc trở ngại tâm lí trong từng chủ đề giữa hai giới. Tại sao có sự biệt đó? Thứ nhất, do có sự khác biệt về mặt sinh học giữa nam và nữ. Thứ hai, ở cùng độ tuổi nhưng các em nữ trưởng thành hơn về mặt tâm lí so với nam, do đó các chủ đề có nội dung thiên về quan hệ tình cảm học sinh nữ cảm thấy nhẹ nhàng hơn.

Nhằm tìm hiểu sâu những trở ngại, khó khăn khi học tập nội dung SKSS ở học sinh, chúng tôi đặt câu hỏi: **“Hiện nay, bạn gặp phải những khó khăn nào?”**.

Những khó khăn các em gặp phải rất nhiều, nhưng tổng hợp lại thì có những trở ngại, khó khăn sau:

1. Sợ cha mẹ ngăn cấm
2. Cảm thấy ngượng khi học.
3. Những vấn đề này thường bị mọi người cho là điều cấm kỵ
4. Đây là những vấn đề không được tế nhị.
5. Sợ mọi người cười vì học “chuyện yêu đương”.
6. Học chung với bạn khác giới thì rất mất tự nhiên.
7. Chính thầy cô giáo cũng thiếu tự nhiên khi giảng những kiến thức này.
8. Từ trước đến giờ chưa dám nghe công khai những vấn đề này.

Để kiểm tra những yếu tố này có thật sự là những trở ngại đối với học sinh trong quá trình lĩnh hội các nội dung giáo dục SKSS hay không, chúng tôi đưa ra câu hỏi : **“Mức độ ảnh hưởng của các trở ngại sau đối với bạn trong việc tiếp nhận các nội dung giáo dục SKSS như thế nào?”** Kết quả ở thu được ở bảng sau:

**Bảng 3 : Mức độ ảnh hưởng của các trở ngại đến việc tiếp nhận các nội dung giáo dục SKSS**

TT	Các trở ngại	Mức độ						Mean	TB
		Rất e ngại (0)		E ngại (1)		Không e ngại (2)			
		SL	%	SL	%	SL	%		
1	Sợ cha mẹ ngăn cấm	39	18.5	122	57.8	50	23.7	1.05	7
2	Cảm thấy ngượng khi học	60	28.4	109	51.7	42	19.9	0.91	5

3	Những vấn đề này thường bị mọi người cho là điều cấm kỵ	43	20.4	124	58.8	44	20.9	1.00	6
4	Đây là vấn đề không được tế nhị.	60	28.4	126	59.7	25	11.8	0.83	2.5
5	Sợ mọi người cười vì học “chuyện yêu đương”.	39	18.5	119	56.4	53	25.1	1.07	8
6	Học chung với bạn khác giới thì rất mất tự nhiên.	81	38.4	102	48.3	28	13.3	0.75	1
7	Chính thầy cô giáo cũng thiếu tự nhiên khi giảng những kiến thức này.	65	30.8	116	55.0	30	14.2	0.83	2.5
8	Từ trước đến giờ chưa dám nghe công khai những vấn đề này.	53	25.1	129	61.1	29	13.7	0.89	4

Kết quả ở bảng 3 cho thấy, các yếu tố trên thực sự là trở ngại đối với học sinh. Trong đó trở ngại lớn nhất mà học sinh gặp phải trong quá trình học SKSS là “học chung với bạn khác giới thì rất mất tự nhiên”, những yếu tố khác xếp thứ tự như bảng trên.

Nhìn chung, những trở ngại mà các em đưa ra là có thật, thực tế một số em đã và đang gặp phải những trở ngại đó. Phần lớn các em sợ mọi người cho rằng học SKSS là học những điều không “lành mạnh”, các em rất muốn học nhưng không dám học, hay có học cũng không dám tỏ ra say sưa yêu thích môn học này vì sợ “búa rìu dư luận”.

Khi tham gia vào hoạt động học tập, nhiệm vụ đầu tiên là học sinh xác định đối tượng của hoạt động học. Ở đây, cái mà các em cần chiếm lĩnh là kiến thức về SKSS. Do đặc thù của môn học này khác với những môn học khác, cụ thể: chương trình giáo dục SKSS được tích hợp vào các môn học khác như Địa lý, Giáo dục công dân, Sinh học. Như vậy nội dung giáo dục SKSS, thời lượng và hình thức học tập phần nào bị phụ thuộc vào chính những môn được tích hợp. Trên thực tế, có một số chủ đề rất khó ghép vào một môn học cụ thể nào. Mặt khác, hình thức giáo dục SKSS phân ra làm hai: hoạt động chính khóa và hoạt động ngoại khóa. Có ý kiến cho rằng hoạt động ngoại khóa là một môn học, nhưng cũng có ý kiến coi hoạt động ngoại khóa không phải là một hình thức lên lớp.

Thêm vào đó, bản thân nội dung môn học là những vấn đề về tính dục trong đó bao gồm cả sự biến đổi về đặc điểm tính dục trong các giai đoạn phát triển của cơ thể, kể cả những hiện tượng kinh nguyệt, mộng tinh, chế độ vệ sinh kinh nguyệt, những rối loạn của đời sống tính dục, vấn đề tình dục,... đến cách thức xây dựng quan hệ tính dục với đời sống tâm lí, xã hội với tình cảm và nhân cách. Những khái niệm chung như quan hệ tính dục khác giới có thể dẫn đến có thai mà trong cộng đồng ai cũng biết. Song bên cạnh đó có những khái niệm không phải ai cũng hiểu được. Muốn hiểu được nó cần phải có trình độ và được giáo dục, vì vậy bản chất của SKSS nhiều học sinh và cả người lớn không nắm được, thậm chí còn hiểu sai. Đây là một phần thiếu hụt trong kiến thức SKSS của học sinh THPT.

Từ những thực tế trên, chúng tôi đi sâu tìm hiểu khó khăn của học sinh THPT do “**Nội dung học tập**” với những tiêu chí sau:

- Khối lượng kiến thức quá nhiều.
- Nội dung học sơ sài.
- Không hấp dẫn.
- Các thuật ngữ khó học.

**Bảng 4: Những khó khăn do nội dung học tập**

TT	Các tiêu chí	Mức độ						
		Khó khăn (0)		Bình thường (1)		Không khó khăn (2)		Mean
		SL	%	SL	%	SL	%	
1	Khối lượng kiến thức quá nhiều	59	28.0	120	56.9	32	15.2	0.87
2	Nội dung học sơ sài	87	41.2	97	46.0	27	12.8	0.72
3	Không hấp dẫn.	70	33.2	111	52.6	30	14.2	0.81
4	Các thuật ngữ khó học	85	40.3	109	51.7	17	8.1	0.68

Theo các em, nội dung giáo dục SKSS không quá nhiều hay quá khó, nhưng rõ ràng là ít hấp dẫn. Vì hiện nay các nội dung trên vẫn chưa được thực hiện đầy đủ và nghiêm túc trong một số trường phổ thông, nó ít được phản ánh trong bài học, có những điều thầy cô cũng chưa dám nói, hoặc sợ khi giảng như thế học sinh sẽ ghi vào

trong vở và bị gia đình phản ánh. Thậm chí, một số nhà quản lý ở một số trường còn bỏ qua hoặc không thực hiện đầy đủ các nội dung và thời lượng giảng dạy các vấn đề SKSS theo quy định chung (nhất là những nội dung có tính nhạy cảm cao), đây là nguyên nhân dẫn đến nội dung học tập sơ sài.

Những yếu tố nêu trên đã gây cho các em thái độ không tích cực, hứng thú trong quá trình lĩnh hội kiến thức SKSS.

▪ **Những khó khăn do giáo viên và nhà trường trong học tập nội dung giáo dục SKSS**

Nhà trường có vai trò chủ đạo, có nhiệm vụ định hướng cho toàn bộ quá trình hình thành nhân cách của học sinh. Khai thác có chọn lọc, tác động tích cực, chủ động phối hợp với gia đình và xã hội trong công tác giáo dục thế hệ trẻ. Đồng thời góp phần điều chỉnh, ngăn chặn những tác động tiêu cực đến học sinh từ phía gia đình và xã hội. Vì thế, quá trình nghiên cứu thực trạng học tập nội dung giáo dục SKSS của học sinh lớp 10, nhà trường và giáo viên là một trong những nhân tạo nên trở ngại tâm lí cho học sinh. Chúng tôi khảo sát nhân tố nhà trường và giáo viên theo 10 tiêu chí. Kết quả thu được ở bảng 5.

**Bảng 5: Trở ngại do giáo viên và nhà trường**

TT	Các tiêu chí	Mức độ						Mean
		Khó khăn (0)		Bình thường (1)		Không khó khăn (2)		
		SL	%	SL	%	SL	%	
1	Cách dạy gây phản cảm	104	49.3	85	40.3	22	10.4	0.61
2	Phương pháp dạy không hợp lý	119	56.4	78	37.0	14	6.6	0.50
3	Phân bổ thời gian chưa cân đối.	101	47.9	91	43.1	19	9.0	0.61
4	Chưa biết cách tổ chức.	94	44.6	84	39.8	33	15.6	0.71
5	Thái độ thầy cô chưa tự tin lắm.	97	46.0	104	49.3	10	4.7	0.59
6	Thầy cô chưa được tập huấn về môn học này	101	47.9	94	44.5	16	7.6	0.64
7	Không coi trọng môn học.	101	47.9	85	40.3	25	11.8	0.69
8	Tài liệu tham khảo chưa phong phú	99	46.9	92	43.6	20	9.5	0.62
9	Thiếu giáo trình (sách giáo khoa)	121	57.3	72	34.1	18	8.6	0.50
10	Nội dung trình bày khó hiểu	112	53.1	78	37.0	21	10.0	0.57

Nhà trường là một trong những kênh giáo dục SKSS rất quan trọng, thế nhưng kết quả bảng trên cho ta thấy đa số học sinh đều gặp những trở ngại từ phía thầy cô giáo và nhà trường. Cụ thể:

Thứ nhất: Tình trạng thiếu giáo trình. Sách giáo khoa chính thức về SKSS còn hạn chế.

Thứ hai: Phương pháp dạy của giáo viên. Cách dạy chưa hợp lý đã gây “phản cảm”, khi dạy những “vấn đề nhạy cảm” này không nên chỉ miêu tả một cách sống sượng, trần trụi mà cần chú ý kết hợp với việc hình thành ý thức đạo đức, phê phán những biểu hiện sai trái. Giáo dục SKSS cần phải được thực hiện một cách phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí của lứa tuổi, của lớp học.

Thứ ba: Không coi trọng môn học. Trong những năm qua, việc thực hiện giáo dục SKSS đã được Bộ Giáo dục - Đào tạo chú trọng, nhưng điều này không có nghĩa là đã được thực hiện đồng bộ ở các trường học, tâm lí không coi trọng môn học, chỉ chú ý đến những môn thi tốt nghiệp và đại học. Khi đề cập đến vấn đề SKSS với những nội dung như giới tính, tình dục, tránh thai...trong một chừng mực nào đó còn bị phê phán. Sự ngại ngùng, né tránh nói về những vấn đề cụ thể, được coi là “tế nhị” không chỉ có ở giáo viên mà ngay cả những nhà quản lý giáo dục.

Thứ tư: Phân bố thời gian chưa cân đối. Trên thực tế nữa, trong một tiết học 45 phút, với quan điểm của nhà trường là không được dùng thời gian để tích hợp lồng ghép chiếm tỷ trọng quá lớn đối với việc trình bày kiến thức trọng tâm, hiện tại trong khoảng 5 đến 10 phút lồng ghép đã vi phạm rồi. Như vậy với thời gian từ 5 đến 7 phút vừa ma túy vừa cả SKSS vị thành niên thì không một giáo viên nào làm được.

Kết luận: Phương pháp dạy không phù hợp, thiếu giáo trình, thiếu thời gian, nội dung trình bày khó hiểu là những nguyên nhân gây nên khó khăn, trở ngại cho học sinh học tập nội dung giáo dục SKSS.

***\* Trở ngại tâm lí do bản thân học sinh.***

Học sinh lớp 10 là giai đoạn mà dân gian hiểu một cách đơn giản “sau trẻ con và trước người lớn”. Lứa tuổi mà theo một số tài liệu (trong và ngoài nước) đã và đang có hoạt động tình dục, với sự tăng trưởng nhanh chóng về mặt cơ thể, sự tích lũy kiến thức, kinh nghiệm xã hội và định hình nhân cách. Đa số các em có nhu cầu tìm hiểu về giới tính nhưng chủ yếu là sex, do tò mò và bản năng thôi thúc nhưng lại sợ người lớn phát hiện và ngăn cấm. Càng ngăn cấm, càng muốn biết, vì thế mà có những em đã “thử”, và kết quả là tỷ lệ nạo phá thai và các bệnh lây truyền qua đường tình dục không ngừng tăng lên mỗi ngày ở tuổi học sinh. Trước thực tế đó, việc đưa giáo dục SKSS vào học đường là cần thiết, tuy nhiên hiệu quả của giáo dục như thế nào phần lớn do chính các em quyết định. Trong quá trình lĩnh hội các kiến thức SKSS, **bản thân các em gặp phải những trở ngại nào?** Kết quả thu được ở bảng sau:

**Bảng 6: Trở ngại tâm lí ở học sinh**

TT	Các tiêu chí	Mức độ						
		Khó khăn		Bình thường		Không khó khăn		Mean
		SL	%	SL	%	SL	%	
1	Vốn hiểu biết của bản thân hạn chế	85	40.3	90	42.7	36	17.1	0.77
2	Chưa có phương pháp học phù hợp	106	50.2	88	41.7	17	8.1	0.58
3	Bản thân chưa tích cực, chủ động học tập nội dung này.	82	38.9	98	46.4	31	14.7	0.76
4	Thiếu kinh nghiệm thực tế.	111	52.6	71	33.6	29	13.7	0.61
5	Không có thời gian, bận rộn nhiều môn khác.	105	49.8	87	41.2	19	9.0	0.59
6	Xấu hổ, mặc cảm tội lỗi	60	28.4	110	52.1	41	19.4	0.91
7	Lo lắng thiếu tự tin.	73	34.6	106	50.2	32	15.2	0.81
8	Lúng túng, không làm chủ được bản thân.	80	37.9	94	44.5	37	17.5	0.80

Kết quả trên cho thấy trở ngại, khó khăn lớn nhất mà đa số học sinh gặp phải là chưa có phương pháp học phù hợp. Việc tìm ra cách học hợp lý sẽ giúp học sinh đạt kết quả cao hơn trong học tập. Từ chỗ thiếu phương pháp học phù hợp dẫn đến những trở ngại tiếp theo là vốn hiểu biết về SKSS hạn chế, thiếu kinh nghiệm thực tiễn. Một nguyên nhân khác nữa là do các em chưa được hướng dẫn về SKSS một cách đầy đủ, thầy cô giáo và phụ huynh coi trọng các môn học khác nên các em phải dành nhiều thời gian cho các môn như Toán, Văn, Lý, Hóa,... Gia đình, nhà trường, xã hội còn có thái độ “phán xét” đối với SKSS nên các em ngại tiếp cận, ít đầu tư cho môn học. Các lực lượng xã hội ít ủng hộ nên học sinh có thái độ lo lắng thiếu tự tin khi tiếp cận môn học này.

Qua điều tra thực trạng học tập nội dung giáo dục SKSS từ học sinh chúng tôi nhận thấy:

- Đa số học sinh gặp khó khăn trong quá trình lĩnh hội các nội dung giáo dục SKSS (76.3%).

- Những khó khăn mà các em gặp phải diễn ra trên các yếu tố: nội dung học tập, nhà trường và giáo viên, gia đình, cả chính bản thân các em.

Tìm hiểu thái độ của học sinh về giáo dục SKSS với câu hỏi: **“Bạn đồng tình với những ý kiến nào sau đây?”**

**Bảng 7: Ý kiến của học sinh về việc đưa các nội dung giáo dục SKSS vào trường học**

TT	Nội dung	Nên		Không nên		TB
		SL	%	SL	%	
1	Đưa giáo dục SKSS vào trường học.	172	81.5	39	18.5	1
2	Không đưa giáo dục SKSS vào trường học.	5	2.4	206	97.6	5
3	Cung cấp nhiều tài liệu, sách về SKSS cho học sinh.	151	71.6	60	28.4	3
4	Đưa giáo dục SKSS vào ngoại khóa.	136	64.5	75	35.5	4
5	Mở các dịch vụ tư vấn về SKSS.	155	73.5	46	26.5	2

Kết quả bảng trên cho thấy rõ ràng các em có nhu cầu tìm hiểu về giáo dục SKSS.

**“Khi gặp những rắc rối, vướng mắc về SKSS bạn tìm đến ai?”.** Kết quả như sau:

**Bảng 8: Những địa chỉ học sinh tìm đến khi gặp vướng mắc về SKSS**

TT	Địa chỉ	Tìm đến		Không tìm đến		TB
		SL	%	SL	%	
1	Tài liệu, sách báo	145	68.7	66	31.3	1
2	Bạn bè cùng giới.	131	62.1	80	37.9	2
3	Cha mẹ	105	49.8	106	50.2	3
4	Cán bộ tư vấn	73	34.6	128	65.4	4
5	Anh, chị em	62	29.4	149	70.6	5
6	Thầy cô giáo	42	19.9	169	80.1	6
7	Bạn khác giới	15	7.1	196	92.9	7

Như vậy, địa chỉ cần thiết nhất các em tìm đến khi gặp vướng mắc trong SKSS không phải là cha mẹ, càng không phải là thầy cô giáo mà qua tài liệu, sách báo, ưu tiên thứ 2 là bạn bè cùng giới. Qua đây cho thấy người lớn là một “khoảng cách” trong mắt học sinh khi nói về SKSS.

### **3. KẾT LUẬN**

- SKSS là môn học tương đối mới mẻ, nội dung được coi là những điều “tế nhị”.
- Hiện nay, vẫn còn những tầng lớp xã hội chưa thống nhất quan điểm đưa SKSS vào trường học. Vì thế việc thực hiện chương trình chưa đồng bộ và nhất quán, thậm chí có những trường không thực hiện, nếu có thì mang tính chất chống đối.
- Quan niệm xã hội vẫn còn nặng nề, rất nhiều phụ huynh và giáo viên “ngại ngùng” khi đề cập đến SKSS. Kể cả những người trực tiếp dạy môn học này vẫn né tránh một số chủ đề như tình dục, biện pháp tránh thai,...
- Giáo viên chưa được đào tạo chuyên sâu về SKSS, trình độ nhận thức chưa đồng đều. Ngay trong chính bản thân mỗi giáo viên cũng chưa nhận ra mình đã thực sự hiểu về SKSS, vì thế cách tổ chức và phương pháp dạy gây phản cảm.
- Với xu thế hội nhập và toàn cầu hóa, những kênh thông tin không lành mạnh cũng tràn vào Việt Nam như phim ảnh, sách báo, tạp chí khiêu dâm, các tệ nạn xã hội (nghiện hút, mại dâm...) làm cho tình hình xã hội phức tạp, điều này làm mọi người e ngại khi cho các em tiếp xúc với SKSS.
- Sách giáo khoa về SKSS vẫn còn là một khoảng trống, thiếu giáo trình và sách tham khảo chính thống.
- Con đường chủ yếu mà học sinh tìm hiểu chủ yếu qua sách báo, phim ảnh, các phương tiện truyền thông và hoạt động tuyên truyền.
- Thiếu sự quan tâm của gia đình và sự phối hợp giữa các lực lượng khác.

# TÁC ĐỘNG CỦA TOÀN CẦU HÓA ĐỐI VỚI GIÁO DỤC ĐẠI HỌC QUỐC TẾ DƯỚI GÓC ĐỘ KINH TẾ, CHÍNH TRỊ, VĂN HÓA

Lê Thị Thu Liễu \*

## TÓM TẮT

*Toàn cầu hóa là một trong những vấn đề quan trọng nhất của hầu hết tất cả các tổ chức và quốc gia trên thế giới từ thế kỷ thứ XX trở lại đây bởi nó có một tầm ảnh hưởng vô cùng to lớn đến hầu hết các lĩnh vực của xã hội như kinh tế, giáo dục, khoa học và kỹ thuật. Nhắc đến khái niệm toàn cầu hóa là nhắc đến sự liên hệ lẫn nhau giữa con người, các tổ chức, các địa phương, các quốc gia và các hệ thống kinh tế, chính trị, văn hóa trên khắp thế giới. Dưới tác động của toàn cầu hóa, giáo dục, cụ thể là giáo dục đại học cũng được trao đổi như một loại hàng hóa, dịch vụ xuyên quốc gia. Trên thực tế, số lượng sinh viên đang theo học các chương trình học thuộc loại hình giáo dục quốc tế cũng đang tăng lên một cách nhanh chóng trong những năm gần đây. Như vậy, sự tăng trưởng nhanh của các loại hình giáo dục quốc tế cũng sẽ kéo theo sự tăng lên về mối quan tâm trong việc xây dựng các khung cơ sở hạ tầng pháp lý của các quốc gia để có thể quản lý được các hoạt động kinh doanh giáo dục quốc tế. Trong bài viết này, tác giả sẽ đi vào phân tích các ảnh hưởng của toàn cầu hóa lên giáo dục đại học quốc tế, cụ thể là giáo dục đại học xuyên quốc gia dưới góc độ kinh tế, chính trị và văn hóa.*

## ABSTRACT

*Globalization has been considered as one of the most phenomenal issues of the world since the twenty century because it has a great deal of impacts on every aspect of society such as economic, education, science and technology. Globalization can be defined as connectedness which refers to the connection of people, places, institutions, governments, countries, systems, to each other across the globe. Under impacts of globalization, education, particularly, higher education is considered as a kind of goods that being exchanged across national boundaries. In fact, the number of students and institutions engaged in this trade is increasing rapidly in recent years. Hence, the dramatic growth of the international trade in education services has led to increasing concerns of building governmental frameworks and global structures in order to regulate this trade. In this paper, I would explore impacts of globalization on international higher education, particularly, transnational higher education in terms of economic, politic and culture.*

---

\* ThS – Trung tâm Đánh giá và Kiểm định Chất lượng Giáo dục

Khái niệm về toàn cầu hóa và ba khía cạnh quan trọng của toàn cầu hóa bao gồm khía cạnh về kinh tế, chính trị và văn hóa sẽ được thảo luận trong phần đầu của bài viết này. Các phân tích về các tranh luận trái chiều về vai trò của các tổ chức quốc tế và các quốc gia trong quá trình toàn cầu hóa cũng sẽ được bao gồm trong phần này. Trong phần thứ hai của bài viết, tác giả sẽ thảo luận về khái niệm giáo dục đại học quốc tế và sự phát triển của hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia được coi như loại hình chính của giáo dục đại học quốc tế trong bối cảnh toàn cầu hóa. Tiếp theo, tác giả sẽ đi sâu vào tìm hiểu các ảnh hưởng của toàn cầu hóa lên hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia dưới các góc độ kinh tế, chính trị và văn hóa. Các vấn đề liên quan đến tác động của nền kinh tế thị trường lên lĩnh vực giáo dục quốc tế, vai trò của tổ chức Thương mại Thế giới (WTO), Thỏa thuận chung về Thương mại và Dịch vụ (GATS) và vai trò của các quốc gia như Hồng Kông, Malaysia và Úc trong việc quản lý các hoạt động kinh doanh giáo dục đại học xuyên quốc gia và các vấn đề về quốc tế hóa chương trình học cũng sẽ được đề cập đến trong bài viết này.

## **1. TOÀN CẦU HÓA ĐƯỢC XEM NHƯ LÀ SỰ CHUYỂN ĐỔI VỀ KINH NGHIỆM CỦA CON NGƯỜI ĐỐI VỚI THỜI GIAN VÀ KHÔNG GIAN**

### **1.1. Khái niệm về toàn cầu hóa và ba khía cạnh quan trọng của toàn cầu hóa: kinh tế, chính trị và văn hóa**

#### **Khái niệm về toàn cầu hóa:**

Toàn cầu hóa nhấn mạnh đến mối quan hệ gắn kết chặt chẽ giữa các quốc gia trên thế giới, cũng như giữa các địa phương với nhau và theo đó các hoạt động xảy ra ở quốc gia hay địa phương này sẽ bị ảnh hưởng bởi các hoạt động, sự kiện đang diễn ra ở các quốc gia hay địa phương khác. Trên thực tế, sự gia tăng về các mối quan hệ giữa con người, các địa phương và các quốc gia với nhau cũng đang diễn ra một cách vô cùng nhanh chóng và các mối quan hệ này không hề có sự tách biệt với nhau. Nói cách khác, toàn cầu hóa giúp con người ở các địa phương hay quốc gia cách xa nhau có thể liên kết và hình thành các mối quan hệ với những người sống ở địa phương hay quốc gia khác cũng giống như với những người sống cùng trong một địa phương hay quốc gia với nhau. Như vậy, có thể thấy rằng toàn cầu hóa cho phép con người có khả năng tiếp cận, thực hiện các hoạt động trao đổi và kinh doanh với con người ở những địa điểm ở rất xa trong một phạm vi thời gian tương đối ngắn với sự hỗ trợ của những tiến bộ về khoa học kỹ thuật trong lĩnh vực thông tin truyền thông và vận chuyển. Theo đó, các cản trở về khoảng cách địa lý ngày nay sẽ được giảm dần và chẳng bao lâu sẽ không còn là giới hạn đối với các hoạt động trao đổi và kinh doanh trong mọi lĩnh vực nữa.

Để giúp người đọc hiểu rõ hơn về các tác động của toàn cầu hóa lên giáo dục đại học nói chung và giáo dục đại học quốc tế nói riêng, tác giả sẽ phân tích rõ hơn vấn đề này dưới các góc độ kinh tế, chính trị và văn hóa ở trong phần tiếp theo của bài viết.

## **1.2. Các khía cạnh của toàn cầu hóa: kinh tế, chính trị và văn hóa**

Theo Waters (2001) và Mittleman (2001), các vấn đề về kinh tế, chính trị và văn hóa được xem như ba khía cạnh quan trọng nhất của toàn cầu hóa và các vấn đề này cũng có sự liên kết tương đối chặt chẽ với nhau. Mittleman (2001) cũng nhấn mạnh rằng sự tương tác giữa các hoạt động kinh tế, chính trị và văn hóa được hình thành theo nhiều cách đa dạng khác nhau ở các địa phương hoặc quốc gia khác nhau. Nếu toàn cầu hóa về kinh tế đề cập đến một quá trình xã hội bao gồm các vấn đề về sản xuất, trao đổi toàn cầu, phân phối, tiêu dùng về hàng hóa và dịch vụ, thì toàn cầu hóa về chính trị liên quan đến việc thiết lập các cấu trúc toàn cầu chẳng hạn như việc thiết lập chính sách mới, việc sử dụng quyền lực chính trị, luật pháp của các tổ chức và quốc gia trong bối cảnh toàn cầu hóa. Tuy nhiên, cả ba khía cạnh về kinh tế, chính trị và văn hóa cũng luôn có sự tác động đa dạng, qua lại lẫn nhau đối với từng quốc gia khác nhau trong bối cảnh toàn cầu hóa.

### **1.2.1. Khía cạnh về kinh tế: sự phát triển của nền kinh tế thị trường**

Trong một nền kinh tế toàn cầu hóa, việc có nhiều lĩnh vực kinh doanh được mở ra cho các nhà đầu tư nước ngoài sẽ đồng nghĩa với việc suy giảm sự phân biệt giữa hàng hóa và dịch vụ trong nước với hàng hóa, dịch vụ quốc tế, cũng như giữa khu vực nhà nước với khu vực tư nhân. Ngoài ra, các rào cản kinh doanh đối với các nhà đầu tư nước ngoài cũng sẽ được giảm thiểu một cách tối đa nhằm tạo điều kiện cho tất cả các bên tham gia trao đổi kinh doanh trên thị trường toàn cầu.

Tuy nhiên, điểm trọng tâm trong khía cạnh kinh tế trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện tại là những tranh cãi liên quan đến xu hướng kinh tế thị trường mà hầu hết các nền kinh tế trên thế giới đang hướng đến (Waters, 2001.) Cụ thể là, nền kinh tế thị trường cho phép các doanh nghiệp thuộc sở hữu nhà nước hoạt động giống như các doanh nghiệp hoạt động theo định hướng thị trường và tiến trình của nền kinh tế thị trường trong bối cảnh toàn cầu hóa cũng sẽ đạt được thông qua việc giảm bao cấp của nhà nước, ủng hộ tự do thương mại và sự phân quyền trong các hoạt động quản lý và tư nhân hóa các công ty, tổ chức thuộc phạm vi quản lý của nhà nước trước đây.

### **1.2.2. Khía cạnh về chính trị: vai trò của các tổ chức quốc tế và của các quốc gia trong tiến trình toàn cầu hóa**

2.2 Toàn cầu hóa về chính trị liên quan đến việc thiết lập các cấu trúc chính trị toàn cầu bao gồm việc ban hành các chính sách mới, việc sử dụng quyền lực chính trị,

luật pháp của các tổ chức và quốc gia tham gia trong quá trình toàn cầu hóa. Do vậy, vai trò của các nhà đầu tư, các tổ chức và chính phủ các nước hay những đối tượng liên quan đến tiến trình toàn cầu hóa được đánh giá rất cao trong việc tham gia và góp phần hình thành nên các cấu trúc chính trị toàn cầu. Cấu trúc chính trị toàn cầu trong bối cảnh này bao gồm hệ thống các chính sách, qui định và luật pháp được thiết lập bởi chính phủ các nước và các tổ chức quốc tế trong quá trình tiến hành các hoạt động kinh doanh, trao đổi các hàng hóa và dịch vụ trong bối cảnh toàn cầu hóa.

WTO và ngân hàng thế giới được đánh giá các tổ chức có nhiều ảnh hưởng nhất, đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng các thỏa thuận chung, tạo ra các áp lực đối với việc thay đổi các chính sách kinh doanh quốc tế, cũng như giảm bớt quyền lực của các quốc gia trong bối cảnh toàn cầu hóa. Trên thực tế, các quốc gia cũng đóng một vai trò quan trọng trong việc ổn định hệ thống chính trị thế giới, cụ thể là trong việc thiết lập các thỏa thuận chung về việc trao đổi, kinh doanh hàng hóa, dịch vụ giữa các nước trong tiến trình toàn cầu hóa (Waters, 2001.)

Tuy nhiên, toàn cầu hóa không chỉ tạo ra những cơ hội để thúc đẩy sự phát triển cho các quốc gia, mà cũng tạo ra những thách thức đòi hỏi các quốc gia phải có một chính sách đối phó linh hoạt để thích nghi trong bối cảnh mới (Giddens & Anthony, 2002.) Song, nhìn chung, chính phủ các nước cũng đang có xu hướng giảm bớt quyền lực để có thể dễ dàng hòa nhập với tiến trình toàn cầu hóa. Như vậy, có thể kết luận rằng chính phủ các nước đóng vai trò hết sức quan trọng trong tiến trình toàn cầu hóa và do đó, để hiểu được tác động của toàn cầu hóa lên các hoạt động kinh doanh giáo dục, cần thiết phải phân tích rõ vai trò của các quốc gia thông qua việc sử dụng quyền lực để quản lý và điều hành các hoạt động kinh doanh này.

### **1.2.3. Khía cạnh về văn hóa**

Khía cạnh văn hóa cũng là một trong ba khía cạnh quan trọng cần phân tích dưới tác động của quá trình toàn cầu hóa bên cạnh khía cạnh kinh tế và chính trị và trên thực tế, cả ba khía cạnh này cũng có sự ảnh hưởng và tác động qua lại chặt chẽ với nhau. Vì vậy, để hiểu được các tác động của toàn cầu hóa dưới góc độ văn hóa, cần thiết phải xem xét tính phù hợp giữa các ảnh hưởng của toàn cầu hóa với các đặc điểm liên quan đến giá trị đạo đức, xã hội và các đặc điểm riêng của quốc gia hay địa phương trong bối cảnh toàn cầu hóa.

## **2. TOÀN CẦU HÓA LÀM BIẾN ĐỔI CÁC HÌNH THỨC CỦA GIÁO DỤC QUỐC TẾ VÀ ĐANG HÌNH THÀNH LẠI CÁC HÌNH THỨC NÀY THEO NHIỀU CÁCH KHÁC NHAU**

**2.1. Khái niệm về giáo dục quốc tế** Giáo dục quốc tế liên quan đến sự di chuyển xuyên biên giới của con người, kiến thức, văn hóa và kỹ thuật trong phạm vi của quá trình toàn cầu hóa. Douglas (2005) cũng phân tích rằng toàn cầu hóa tạo ra những sự thay đổi lớn và quan trọng đối với lĩnh vực giáo dục đại học ở các quốc gia trên khắp thế giới.

Theo Luke (2005) và Douglas (2005), dưới góc độ kinh tế, giáo dục quốc tế trong bối cảnh toàn cầu hóa được nhấn mạnh bởi hai yếu tố tư bản giáo dục và thị trường giáo dục trong mối tương quan với sinh viên quốc tế, các chương trình học được giảng dạy tại các cơ sở ở nước ngoài và các chi nhánh của trường đại học được đặt ở khắp mọi nơi trên thế giới. Theo đó, sự xuất hiện của các thị trường giáo dục có tính toàn cầu sẽ khuyến khích các chiến lược phát triển mang tính cạnh tranh để thu hút các sinh viên quốc tế, các giảng viên và các nhà nghiên cứu giáo dục có trình độ chuyên môn giỏi tại các cơ sở đào tạo mới ở tại nước ngoài.

**2.2. Sự phát triển của một hình thức giáo dục quốc tế mới trong bối cảnh toàn cầu hóa: giáo dục đại học xuyên quốc gia**

### **2.2.1. Giáo dục đại học xuyên quốc gia**

Theo phân loại của WTO (McBurnie and Ziguras, 2001), hoạt động tiêu dùng các dịch vụ giáo dục ở nước ngoài (*consumption abroad*), hoạt động phân phối các dịch vụ giáo dục xuyên biên giới (*cross-border delivery*), giáo dục đại học xuyên quốc gia (*transnational education*) và hoạt động di chuyển của đội ngũ chuyên môn gồm các giảng viên và các nhà nghiên cứu giáo dục (*the movement of persons*) từ quốc gia này qua quốc gia khác được xem là các loại hình cơ bản của giáo dục quốc tế. Tuy nhiên, trên thực tế chỉ có hai hình thức giáo dục quốc tế chính bao gồm hoạt động tiêu dùng các dịch vụ giáo dục ở nước ngoài (*consumption abroad*) và hoạt động phân phối các dịch vụ giáo dục xuyên biên giới (*cross-border delivery*), hay giáo dục đại học xuyên quốc gia (*transnational education*) do ba hình thức sau của giáo dục quốc tế theo như phân loại ban đầu được xem như có nhiều điểm tương đồng và có thể được sử dụng thay thế cho nhau.

Hoạt động tiêu dùng các dịch vụ giáo dục ở nước ngoài được coi là loại hình giáo dục lâu đời nhất trong các loại hình giáo dục quốc tế, trong đó các sinh viên trong nước đến sinh sống và học tập tại một nước khác trong một khoảng thời gian nhất định. Mặc dù, loại hình tiêu dùng các dịch vụ giáo dục ở nước ngoài có mức doanh thu chiếm tỷ lệ cao vượt trội so với các loại hình giáo dục khác đối với các quốc gia xuất khẩu các dịch vụ này. Tuy nhiên, các quốc gia nhập khẩu dịch vụ giáo dục đại học lại đang cố gắng hạn chế bớt việc nhập khẩu các dịch vụ này vì các quốc gia này cho rằng sự phát triển của loại hình dịch vụ này sẽ gây bất lợi cho nền kinh tế

của các nước nhập khẩu, không trợ giúp cho sự phát triển của nguồn vốn trong nước và có thể gây nên tình trạng chảy máu chất xám đối với nguồn nhân lực chất lượng cao cho các nước (Ziguras, 2005.)

Trong khi đó, dưới sự tăng nhanh ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với lĩnh vực giáo dục đại học quốc tế, nhu cầu đối với việc mở rộng thị trường giáo dục đại học và phát triển danh tiếng ra thị trường quốc tế của các nhà cung cấp cũng sẽ tăng lên một cách nhanh chóng. Vì vậy, việc phát triển của hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia được coi như tất yếu đối với việc kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học quốc tế, cũng như là kênh chính trong việc phân phối các dịch vụ giáo dục đại học. Trên thực tế, giáo dục đại học xuyên quốc gia bao gồm tất cả các loại hình của các chương trình giáo dục bậc đại học hoặc một chuỗi các khóa học, các dịch vụ giáo dục trong đó người học sẽ được học tại một cơ sở được đặt ở một quốc gia khác với quốc gia mà trường đại học cung cấp các khóa học này đặt trụ sở chính.

### **2.2.2. Tác động của toàn cầu hóa lên hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia**

#### ***2.2.2.1. Tác động của toàn cầu hóa đến hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia dưới góc độ kinh tế: thị trường hóa lĩnh vực giáo dục đại học xuyên quốc gia***

Theo Luke (2005), sự chuyển đổi quan trọng thông qua sự tăng lên nhanh chóng của các dòng lưu thông về tiền tệ, con người, thông tin và kiến thức làm cho giáo dục trở thành một loại hàng hóa có thể trao đổi được trong bối cảnh của tiến trình toàn cầu, thay vì là một hàng hóa công như ở nhiều nước trước đây. Vì vậy, một khi kiến thức và giáo dục trở nên thương mại hóa hơn, nó sẽ được chuyển đổi để trở thành một hàng hóa tư có thể trao đổi được. Trong trường hợp này, các nguyên tắc của chủ nghĩa tư bản và thị trường cũng được áp dụng cho các hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia cũng như các loại hình dịch vụ giáo dục khác.

Cùng quan điểm với Luke (2005) về vấn đề này, Douglas (2005) cũng phân tích rằng việc phát triển của giáo dục đại học xuyên quốc gia trong thị trường toàn cầu hóa sẽ dẫn đến sự cân bằng giữa nhu cầu đang gia tăng nhanh chóng của các loại hình dịch vụ này ở các nước đang phát triển chẳng hạn như Trung Quốc và năng lực tiềm tàng trong việc cung cấp các dịch vụ này của các nước phát triển như Hoa Kỳ. Nói cách khác, sự tăng lên của hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia trong thị trường toàn cầu sẽ mang lại rất nhiều lợi ích to lớn cho cả người cung cấp và người tiêu dùng các loại dịch vụ này. Cụ thể, các quốc gia cung cấp dịch vụ sẽ có cơ hội để mở rộng thị trường ra bên ngoài và ngược lại, các quốc gia tiêu dùng dịch vụ cũng có thể đáp ứng

được cho những nhu cầu đối với các loại hình giáo dục đại học mà các trường đại học trong nước không thể cung cấp được (McBurnei and Ziguras, 2001.)

Tuy nhiên, việc trao đổi các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia sẽ làm gia tăng các vấn đề như các chính sách, qui định, hệ thống luật pháp và cách thức mà quyền lực được sử dụng để điều hành các hoạt động này của các quốc gia và các tổ chức quốc tế có liên quan.

#### ***2.2.2.2. Tác động của toàn cầu hóa đến hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia dưới góc độ chính trị***

Như đã thảo luận ở phần đầu, toàn cầu hóa về chính trị liên quan đến các vấn đề về xây dựng cấu trúc chính trị toàn cầu, việc ban hành chính sách, quyền lực chính trị, xây dựng hệ thống luật pháp (Waters, 2001.) Cụ thể là, các luật lệ và quyền lực của các tổ chức quốc tế như WTO và của các quốc gia có liên quan đến tiến trình trao đổi các loại hình dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia đều liên quan đến các hệ thống toàn cầu. Ngoài ra, các cách thức mà các cấu trúc chính trị toàn cầu tác động lên hoạt động trao đổi đối với các dịch vụ giáo dục xuyên quốc gia cũng sẽ góp phần việc hình thành lại các hệ thống giáo dục đại học quốc gia ở các nước liên quan.

##### *Vai trò của WTO và GATS*

WTO là tổ chức quốc tế toàn cầu duy nhất phải đương đầu với các luật lệ kinh doanh giữa các quốc gia và tổ chức này cũng hỗ trợ quá trình tự do hóa thương mại đang tăng lên đối với nhiều dịch vụ chẳng hạn như các dịch vụ về giáo dục đại học thông qua hình thức giáo dục xuyên quốc gia. Cụ thể là, WTO đang cố gắng giảm bớt các hạn chế và rào cản trong quá trình kinh doanh, trao đổi các dịch vụ giữa các nước với nhau thông qua các thỏa thuận chung về thương mại và dịch vụ (GATS) (McBurnie & Ziguras, 2001.) Theo đó, các quốc gia có tên trong GATS sẽ phải thiết lập một cam kết để tham gia vào quá trình tự do hóa thương mại thông qua các thỏa thuận định kỳ.

Hơn nữa, theo GATS, chính phủ các nước không nên phân biệt giữa các quốc gia đã tham gia thị trường giáo dục đại học lâu đời với các nước mới gia nhập, cũng như các nhà cung cấp dịch vụ giáo dục đại học trong nước và các nhà cung cấp nước ngoài trong cùng một loại hình kinh doanh dịch vụ. Tuy nhiên, cách tiếp cận mới của WTO ủng hộ cho vấn đề tự do hóa thương mại và hoạt động theo cơ chế thị trường cũng dẫn đến một loạt tranh cãi bất lợi cho các hệ thống giáo dục của các quốc gia. Chẳng hạn như, chính phủ các nước lo lắng rằng hệ thống giáo dục của họ có thể sẽ bị suy thoái bởi sự xâm nhập của các nhà cung cấp dịch vụ nước ngoài và các giá trị quốc gia cũng như các lợi thế nước chủ nhà cũng có thể bị yếu đi bởi sự xuất hiện của

các nhà cung cấp dịch vụ giáo dục mà không có cùng các giá trị này (McBurnie & Ziguras, 200; Ziguras, 2005.)

### *Vai trò của các quốc gia trong việc quản lý hoạt động kinh doanh dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia*

Theo Douglas (2005), các quốc gia đóng một vai trò quan trọng trong sự phát triển của giáo dục đại học quốc tế nói chung và lĩnh vực giáo dục đại học xuyên quốc gia nói riêng. Việc phát triển của hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia cũng sẽ phụ thuộc nhiều vào cách thức mà các quốc gia và các tổ chức quốc tế liên quan quản lý hoạt động kinh doanh của các dịch vụ này trong bối cảnh của tiến trình toàn cầu hóa. Trên thực tế, các phản ứng khác nhau của các quốc gia đối với hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia sẽ dẫn tới sự khác nhau trong việc chuyển đổi và hình thành lại của nền giáo dục đại học ở các nước. Vấn đề được đặt ra ở đây là, vậy thực chất các hệ thống giáo dục đại học này thay đổi và hình thành lại theo các cách thức khác nhau như thế nào? Để giải đáp cho câu hỏi này, tác giả sẽ đi sâu vào phân tích vai trò của chính phủ các nước như Hồng Kông, Malaysia và Úc trong việc quản lý hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia trong tiến trình GATS.

#### *Trường hợp của Hồng Kông*

Hồng Kông được xem là một trong những thị trường tiềm năng trong việc nhập khẩu các dịch vụ của giáo dục đại học xuyên quốc gia với một số lượng lớn các chương trình học từ các nước Anh, Úc, Mỹ và Trung Quốc. Qui định Giáo dục Đại học Chuyên nghiệp đối với các chương trình học quốc tế được thiết lập nhằm quản lý các khóa học quốc tế ở Hồng Kông (McBurnie & Ziguras, 2001.) Theo Qui định này, các nhà cung cấp các dịch vụ giáo dục đại học quốc tế có quan hệ đối tác với các trường đại học trong nước đã được công nhận sẽ phải đăng ký hoạt động với chính phủ. Mục đích chính của Qui định này nhằm vào nội dung yêu cầu các đơn vị tổ chức các khóa học quốc tế cung cấp thông tin chi tiết của các khóa học. Với yêu cầu này, các thông tin về các khóa học sẽ được công bố rộng rãi đến sinh viên, các bậc phụ huynh và các đối tượng có quan tâm và từ đó có thể giúp các đối tượng này lựa chọn được các khóa học phù hợp. Như vậy, thông qua việc thiết lập Qui định trên, chính phủ có thể giúp sinh viên trong việc lựa chọn những khóa học quốc tế đã được đăng ký hoạt động.

Song, chính phủ lại không có quyền can thiệp vào việc hình thành và thay đổi nội dung cũng như chi phí của các khóa học quốc tế. Bên cạnh đó cũng nảy sinh một thực tế rằng dường như chính phủ Hồng Kông mới chỉ quan tâm đến việc bảo vệ quyền lợi của người học hay người thụ hưởng các dịch vụ giáo dục này, mà chưa thực

sự quan tâm đến nội dung của các khóa học quốc tế này. Chẳng hạn như chính phủ chưa xem xét đến tính phù hợp của các chương trình học đối với điều kiện kinh tế, chính trị và văn hóa của quốc gia. Do đó, vấn đề về tính hiệu quả thực sự của các khóa học hay chương trình học quốc tế cũng cần phải được các quốc gia nhập khẩu các dịch vụ giáo dục quan tâm và nhận thức một cách đầy đủ.

### *Trường hợp của Malaysia*

Khác với trường hợp của Hồng Kông, chính phủ Malaysia đóng một vai trò quan trọng hơn trong việc quản lý và hình thành các hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia (McBurnei & Ziguras, 2001.) Một mặt, Malaysia vẫn tuân theo các nguyên tắc ứng xử quốc gia như đã cam kết với tư cách là thành viên của WTO trong tiến trình GATS. Mặt khác, chính phủ nước này cũng ban hành những qui định mới để duy trì sự quản lý đối với khu vực giáo dục đại học tư nhân gồm các nhà cung cấp dịch vụ trong nước và quốc tế để có thể đáp ứng được với những yêu cầu liên quan đến khía cạnh văn hóa và kinh tế của quốc gia.

Trên thực tế, Malaysia là một quốc gia đa tôn giáo, trong đó cộng đồng người Malay và thổ dân, người Hoa và người Ấn Độ là các cộng đồng tôn giáo chiếm ưu thế trong xã hội. Chính vì vậy, chính phủ nước ý thức được rằng cần thiết phải phát triển các chương trình giáo dục đại học xuyên quốc gia phù hợp với các giá trị văn hóa của các cộng đồng sắc tộc chiếm ưu thế này (Cynthia, 2006.) Bởi thế nên, vấn đề về ngôn ngữ nào sẽ được dạy ở trường đại học cũng là một vấn đề đang được tranh cãi gay gắt giữa các cộng đồng tôn giáo ở quốc gia này.

Trong khi phần lớn các học sinh người Malay và thổ dân sau khi tốt nghiệp phổ thông đều theo học tại các trường đại học công lập và đối với các học sinh này thì tiếng Malay được coi như ngôn ngữ chính thì các học sinh thuộc các sắc tộc khác lại học ở các trường đại học tư hoặc đại học nước ngoài và có xu hướng sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ chính. Bởi vậy, chính phủ Malay đã yêu cầu tất cả các khóa học của các trường đại học tư thực phải được giảng dạy bằng ngôn ngữ mẹ đẻ là tiếng Malay. Theo đó, tất cả các chương trình học nước ngoài được triển khai thông qua hình thức giáo dục xuyên quốc gia thông qua các trường đại học tư thực của Malay cũng phải tuân thủ theo chính sách này. Qui định của chính phủ trong chính sách này thể hiện được rằng chính phủ đã có sự can thiệp vào việc hình thành và điều khiển nội dung của các chương trình học quốc tế một cách hiệu quả nhằm tạo ra sự phù hợp với các giá trị văn hóa của quốc gia.

Theo McBurnei & Ziguras (2001), có bốn bước mà các trường đại học tư nhân phải thông qua chính phủ để được phép hoạt động ở lãnh thổ của Malaysia. Cũng giống như trường hợp của Hồng Kông, các trường đại học tư thực trước tiên phải nộp

đơn cho cơ quan phụ trách đại diện cho chính phủ để xin phép hoạt động; tiếp theo đó các trường đơn vị giáo dục nước ngoài phải nộp đăng ký hoạt động cho Bộ phận phụ trách các vấn đề về Giáo dục Tư thực. Trong trường hợp này, sau khi đơn xin đăng ký hoạt động được chấp thuận, các đơn vị giáo dục nước ngoài phải thông qua cơ quan kiểm định các khóa học và tiến trình kiểm định các khóa học này sẽ được thực hiện một cách kỹ lưỡng bởi các chuyên gia trong các lĩnh vực giáo dục liên quan thông qua một loạt các hoạt động, chẳng hạn như: kiểm tra lại văn bản, tài liệu; tổ chức các chuyến viếng thăm cơ sở đào tạo của đơn vị đào tạo; phỏng vấn cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên và sinh viên của trường.

Như vậy, thông qua hoạt động kiểm định, với việc xác định rõ ràng được tính phù hợp của của các khóa học quốc tế đối với các yêu cầu về văn hóa và kinh tế của quốc gia, chính phủ Malaysia đã thể hiện được vai trò hiệu quả trong việc đảm bảo chất lượng của các khóa học này cũng như trong việc quản lý các hoạt động kinh doanh đối với các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia.

#### *Trường hợp của Úc*

Úc vốn được xem là một trong những nước nhập khẩu các dịch vụ giáo dục xuyên quốc gia lâu đời trên thế giới (McBurnei & Ziguras, 2001.) Tuy nhiên, bên cạnh đó Úc cũng là một trong số các nước xuất khẩu các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia lớn trên thế giới trong những năm gần đây. Dưới ảnh hưởng của toàn cầu hóa, việc tăng lên sự cạnh tranh trong các hoạt động kinh doanh dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia ở các nước phát triển như Mỹ, Anh và Niu-Zi-Lân đã dẫn đến mối lo ngại cho Úc về vị thế của mình trên thị trường kinh doanh của các dịch vụ giáo dục này.

Trên thực tế, mỗi bang của Úc áp dụng tiến trình kiểm định đối với các chương trình học mới khác nhau, do đó, Úc không có qui định rõ ràng trong việc quản lý các chương trình giáo dục đại học xuyên quốc gia. Trong khi đó, các nước láng giềng như Anh và Niu-Zi-Lân đã thiết lập và đưa vào triển khai áp dụng hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục đối với các chương trình giáo dục xuyên quốc gia ở các nước này. Bên cạnh đó, ở Mỹ, các hội đồng kiểm định vùng cũng đang hoạt động tích cực để kiểm định các hoạt động của loại hình giáo dục xuyên quốc gia. Như vậy có thể thấy rằng, hệ thống đảm bảo chất lượng đại học tiêu chuẩn quốc gia được tạo ra như là nhu cầu cần thiết để phát triển khung kiểm định cho các trường đại học mới hoạt động và cũng để nhằm mục đích duy trì vị trí của các khóa học trong nước trên thị trường giáo dục đại học ở Úc.

Các Dự thảo Quốc gia về các Tiến trình Phê duyệt đối với Giáo dục Đại học bao gồm các tiêu chuẩn và tiến trình công nhận đối với các trường đại học và các dự thảo

này cũng được thiết lập nhằm mục đích giải quyết các vấn đề của các trường đại học quốc tế trong giai đoạn thiết lập, để chuẩn bị hoạt động trong lãnh thổ Úc. Các trường đại học này phải mô tả được quyền lực hợp pháp và các nguồn lực có hiệu quả để có thể đạt được tiêu chuẩn, cũng như để có thể hoạt động trong lĩnh vực này. Bên cạnh đó, các yêu cầu liên quan đến việc xây dựng cấu trúc tổ chức, vấn đề về tài chính và sự phù hợp với đặc điểm văn hóa của quốc gia cũng sẽ được chỉ ra ở trong các dự thảo. Các nhà cung cấp dịch vụ giáo dục nước ngoài muốn hoạt động ở Úc cũng phải đảm bảo được họ là những đơn vị giáo dục hợp pháp ở nước họ và họ cũng phải đạt được những tiêu chuẩn về học thuật tương ứng với các trường đại học của Úc. Trong trường hợp của Úc, chính phủ cũng đã đóng được vai trò là người ra quyết định trong việc quản lý các hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục xuyên quốc gia.

### ***2.2.2.3. Tác động của toàn cầu hóa đến hình thức đại học đa quốc gia dưới khía cạnh văn hóa: quốc tế hóa chương trình học***

Việc di chuyển quốc tế của sinh viên, giảng viên và các nhà nghiên cứu giáo dục dẫn đến việc nâng cao sự trao đổi về kiến thức xuyên biên giới kinh nghiệm đối với các thiết lập các nền văn hóa đa quốc gia (Ziguras, 2005.) Việc toàn cầu hóa chương trình học là cách tiếp cận hiệu quả đối với việc phát triển các chương trình quốc tế đối với sinh viên trong đó chương trình học phải hoàn toàn độc lập với bối cảnh vùng miền hoặc dân tộc liên quan đến xuất xứ của sinh viên (Ziguras & Rizvi, 2001.) Tuy nhiên, vấn đề này cũng dẫn đến một mối lo ngại rằng vai trò xây dựng cấu trúc chính trị trong bối cảnh toàn cầu hóa của chính phủ đối với nền giáo dục đại học có thể sẽ bị yếu đi bởi các mâu thuẫn giữa các chương trình nước ngoài được giảng dạy tại nước sở tại và các mục tiêu phát triển của từng địa phương hay quốc gia (Guttman, 2000, trích trong Ziguras, 2005 & Luke (2005.)) Hơn nữa, việc toàn cầu hóa chương trình học có thể dẫn đến tình trạng các nhà xuất khẩu giáo dục đại học sẽ triển khai các chương trình học giống nhau ở khắp mọi nơi và điều này có thể sẽ không phù hợp với các đặc điểm xã hội, văn hóa và chính trị của các nước nhập khẩu giáo dục. Tuy nhiên, Rizvi (2005) cũng tranh luận rằng các trường đại học cần thiết phải quốc tế chương trình học vì thông qua các chương trình học toàn cầu, sinh viên có thể thực hiện sự trao đổi văn hóa thông qua việc liên hệ giữa tình hình thực tế ở địa phương hay quốc gia của họ với các tiến trình toàn cầu hóa rộng lớn hơn ở các địa phương hay quốc gia bên ngoài.

## **3. KẾT LUẬN**

Có thể kết luận sự toàn cầu hóa đã có các tác động sâu sắc và rộng lớn đến lĩnh vực giáo dục quốc tế, đặc biệt là dẫn đến sự phát triển của loại hình giáo dục đại học xuyên quốc gia vốn được xem như loại hình phân phối chính trong bối cảnh toàn cầu

hóa giáo dục đại học. Dưới các tác động của toàn cầu hóa, giáo dục đại học xuyên quốc gia cũng được xem như một loại dịch vụ hàng hóa có tính trao đổi thông thường. Chính bởi vậy, hoạt động kinh doanh các dịch vụ này cũng sẽ phải tuân thủ theo các nguyên tắc của thị trường.

Cụ thể là, hoạt động trao đổi của các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia cũng được quản lý thông qua các nguyên tắc của tổ chức WTO. Các nguyên tắc chủ yếu được đưa ra nhằm giải quyết các vấn đề liên quan đến hoạt động kinh doanh giữa các quốc gia và hỗ trợ tự do hóa thương mại đối với việc kinh doanh các dịch vụ giáo dục này. Do đó, việc quản lý hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia sẽ được thực hiện thông qua các chính sách và qui định của từng quốc gia riêng biệt và các nguyên tắc của tổ chức WTO. Và theo đó, sự kết hợp giữa việc quản lý hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia của các quốc gia khác nhau và của tổ chức WTO sẽ góp phần làm biến đổi và hình thành lại các hệ thống giáo dục đại học ở các quốc gia theo nhiều khác nhau.

Ngoài ra, qua ba trường hợp của Hồng Kông, Malaysia và Úc như đã phân tích ở phần trên, chúng ta cũng nhận thấy được rằng luật pháp rõ ràng là một công cụ có sức mạnh to lớn trong việc quản lý các hoạt động kinh doanh các dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia. Trên thực tế, cả ba quốc gia ở trên đều sử dụng quyền lực và luật pháp theo các cách khác nhau để quản lý các hoạt động kinh doanh đối với dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia. Nếu việc bảo vệ quyền lợi của người tiêu dùng dịch vụ được đặt ra như mục tiêu hàng đầu của Hồng Kông thì trong trường hợp của Malaysia và Úc, vấn đề này chỉ được xem như mục tiêu quan trọng thứ hai so với những mục tiêu khác. Hệ thống luật pháp của chính phủ Malaysia được đánh giá là hiệu quả bởi nó đã thể hiện rõ được mục tiêu quốc gia trong việc tìm kiếm lợi ích từ các hoạt động kinh doanh giáo dục quốc tế, trong khi đó vẫn gìn giữ được đặc điểm riêng của quốc gia. Không giống như Hồng Kông hay Malaysia, nguyên tắc căn bản trong việc quản lý các hoạt động kinh doanh dịch vụ giáo dục đại học xuyên quốc gia của chính phủ Úc lại dựa trên việc bảo vệ hệ thống giáo dục trong nước và việc mở rộng danh tiếng của giáo dục đại học trong nước ở thị trường cạnh tranh toàn cầu.

Bên cạnh đó, các trường đại học ở các quốc gia như Hồng Kông, Malaysia và Úc có xu hướng phát triển các chương trình học được quốc tế hóa nhằm trang bị cho sinh viên các kiến thức mang tính toàn cầu hóa, giúp họ sau khi tốt nghiệp có thể nâng cao khả năng cạnh tranh với các sinh viên khác trên thị trường lao động toàn cầu. Tuy nhiên, để phát triển các chương trình học quốc tế một cách hiệu quả, các quốc gia cũng nên trước tiên phải xây dựng được một cơ quan đảm bảo chất lượng giáo dục đại

học để có thể kiểm định được chất lượng của các chương trình từ nước ngoài được phân phối thông qua hình thức giáo dục đại học xuyên quốc gia.

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cynthia, J. (2006). The politics of educational research in contemporary postcolonial Malaysia: discourses of globalization, nationalism and education in Ozga, J., Popkewitz, T. and Seddon, T. (eds.) *Education research and policy: steering the knowledge-based economy*. London: Routledge, pp. 147-163.
- [2] Douglass, John A. (2005). How all globalization is local: countervailing forces and their influence on higher education markets? *Higher Education Policy*, 18(4): p. 441-473.
- [3] Giddens, Anthony (2002). *Runaway world: how globalisation is reshaping our lives*. London: Profile books.
- [4] Luke, C. (2005). Capital and knowledge flows: global higher education markets. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(2): p. 159-174.
- [5] McBurnie, G. & Ziguras, C. (2001). The regulation of transnational higher education in southeast Asia: case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia. *Higher Education*, 42(1): p. 85-105.
- [6] Mittelman, J. (2001). Globalization: captors and captives in N. Othman and J. Mittelman (eds.) *Capturing globalization*, London: Routledge, pp. 1-16.
- [7]
- [8] Waters, M. (2001). *Globalization*. Second Edition. Routledge, New York.

# VẤN ĐỀ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC HỌC SINH PHỔ THÔNG THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

Trương Công Thanh \*

## TÓM TẮT

*Dựa trên những nhiệm vụ cần thực hiện trong Đề án Đổi mới chương trình sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015, những nghiên cứu, đề xuất gần đây về định hướng xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực, tác giả bài báo cho rằng trong việc này có thể dựa vào thành tựu nghiên cứu của Thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn của P.Ia. Galperin và Thuyết tư duy của V.V. Davudov. Bài báo đề cập một số nội dung của hai thuyết này ở khía cạnh liên quan đến hoạt động giáo dục học sinh, từ đó tác giả bài báo kiến nghị nghiên cứu, vận dụng tổ chức hoạt động giáo dục học sinh theo hướng tiếp cận năng lực.*

## ABSTRACT

*Based on tasks to be implemented in the Project of innovation of school curriculum and textbook for the post-2015 period, on recent researches and proposals of directions for development of the competency-based school curriculum, the author suggest that the results of research of Galperin's theory of "systematic formation of mental actions and concepts" and of Davydov's theory of "content generalization and concept formation" can be applied to development of the school curriculum. The author gives a brief description of above-mentioned theories's contents that are related to educational activity for school children and suggestions to research and apply the results of these researches to competency-based educational activity for school children.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Giáo dục phổ thông đang đứng trước nhiệm vụ đổi mới mạnh mẽ nội dung, phương pháp dạy và học do những đòi hỏi của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa, trước sự phát triển nhanh chóng của khoa học nói chung và xu thế phát triển chương trình giáo dục phổ thông quốc tế nói riêng. Nghị quyết Đại hội Đảng XI đã chỉ rõ "Đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp dạy và học, phương pháp thi, kiểm tra theo hướng hiện đại; nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đặc biệt coi trọng giáo dục lý tưởng, giáo dục truyền thống lịch sử cách mạng, đạo đức, lối sống, năng lực sáng tạo, kỹ năng thực hành, tác phong công nghiệp, ý thức trách nhiệm xã hội". Thực tiễn 9 năm triển khai đại trà cho thấy, chương trình giáo dục phổ thông

---

\* TS – Giám Đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

(GDPT) hiện hành đã bộc lộ những thiếu sót, hạn chế : chương trình được xây dựng theo hướng tiếp cận nội dung nên thiên về trang bị kiến thức khoa học bộ môn; chưa chú trọng đúng mức đến việc rèn luyện cho học sinh phương pháp tự học, thực hành và ứng dụng kiến thức vào thực tiễn; chưa chú ý hình thành và phát triển các năng lực cần thiết trong xã hội hiện đại, đặc biệt là năng lực nhận thức, năng lực sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực hoạt động xã hội... Hiện đã có một số nghiên cứu lý luận và thực tiễn về xây dựng chương trình GDPT theo hướng tiếp cận năng lực. Trên cơ sở phân tích những nội dung lý luận tâm lý học và giáo dục học nền tảng liên quan đến hoạt động giáo dục học sinh, những thành tựu nghiên cứu mới trong tâm lý học và giáo dục học về hoạt động này, phân tích những hạn chế của chương trình GDPT hiện hành, phân tích so sánh một số chương trình GDPT trên thế giới, các tác giả đã đưa ra những đề xuất về định hướng xây dựng chương trình GDPT mới cho giai đoạn sau 2015. Việc xây dựng chương trình GDPT mới tất yếu đặt ra yêu cầu tiến hành các nghiên cứu những vấn đề mới phát sinh do hoàn cảnh mới tạo ra, theo chúng tôi, đồng thời cũng đặt ra yêu cầu tiếp tục nghiên cứu một số vấn đề đã được nghiên cứu từ lâu nhưng hiện vẫn cần được tiếp tục nghiên cứu, như, xem xét lại các quan điểm khoa học đã hình thành trước đây về lứa tuổi trẻ em, về trẻ em và tiềm năng của nó, về những con đường phát triển và làm sáng tỏ những con đường này trong giáo dục... Bài viết này đề cập một số kết quả nghiên cứu ở nước ngoài và khả năng có thể được vận dụng để tổ chức hoạt động giáo dục học sinh theo hướng tiếp cận năng lực.

## **2. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU Ở NƯỚC NGOÀI VÀ KHẢ NĂNG VẬN DỤNG ĐỂ TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC HỌC SINH**

### **2.1. Kết quả nghiên cứu ở nước ngoài**

Như đã biết, một quan điểm đã được khẳng định trong thực tiễn hoạt động giáo dục học sinh : cách thức phổ biến để phát triển học sinh là dạy học và giáo dục, mặt khác, không phải mọi hoạt động dạy học và giáo dục đều dẫn đến sự phát triển, sự phát triển chỉ diễn ra nếu dạy học và giáo dục được tổ chức như một hoạt động cùng nhau của trẻ và người lớn (thầy giáo). Tuy nhiên, chính cách thức tổ chức hoạt động này là vấn đề cần được tiếp tục nghiên cứu cả về lý luận và thực tiễn. Vấn đề này liên quan trực tiếp đến việc xây dựng và triển khai chương trình GDPT mới nhằm phát triển các năng lực cần thiết.

Về mặt lý luận, trong quá trình tìm kiếm cơ sở để xây dựng tổ chức hoạt động cùng nhau của trẻ và người lớn có thể dựa vào hai thuyết tâm lý học : thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn của P.Ia. Ganperin và thuyết tư duy của V.V. Davudov - hai trong số các thành tựu khoa học nổi bật nhất không chỉ của tâm lý học Nga mà còn của tâm lý học thế giới. Các kết quả nghiên cứu P.Ia. Ganperin (là cơ sở

của việc chia các cách giảng dạy thành ba loại) và V.V. Davudov (là cơ sở của thuyết dạy học phát triển) đã cho thấy khả năng hình thành ở học sinh lứa tuổi nhỏ tư duy lý luận, năng lực vận dụng tri thức vào những hoàn cảnh mới và đã được vận dụng vào xây dựng hoạt động giáo dục học sinh phổ thông ở Nga và một vài nước khác, trong đó có Việt Nam. Xét từ khía cạnh dạy học theo hướng tiếp cận năng lực, theo chúng tôi, có thể nghiên cứu nội dung của hai thuyết trên ở khía cạnh cách thức tổ chức hoạt động nhận thức để vận dụng vào việc xây dựng chương trình GDPT mới, cụ thể là vận dụng vào việc tổ chức hoạt động giáo dục trong nhà trường nói chung, dạy học nói riêng.

Trước hết về thuyết của P. Ia. Ganperin. Trong nghiên cứu của mình, P.Ia Ganperin đặt nhiệm vụ tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi : tri thức mới (khái niệm, hình ảnh, hành động trí tuệ) đã xuất hiện và phát triển ở chủ thể như thế nào ? Cho rằng xuất phát của quá trình phát triển tư duy là hành động với đối tượng, P.Ia Ganperin đã đề xuất một cách giải quyết : coi hành động như một quá trình khách quan, nội dung và hình thức của nó đã được cho trước. Mẫu hành động và mẫu sản phẩm mà hành động cần phải tương ứng với nó tồn tại một cách khách quan. Các bước đi đến kết quả mà hành động cần phải tuân theo để có hiệu quả cũng tồn tại một cách khách quan. Nói tóm lại là do xã hội tạo ra. Quá trình chủ thể thực hiện hành động không thể diễn ra mà không có sự định hướng trong những điều kiện tồn tại của hành động được cho một cách khách quan. Những thành tố chủ yếu của phần định hướng có thể được cho hoặc trực tiếp dưới dạng một mẫu rõ ràng, hoặc gián tiếp dưới dạng ẩn, thông qua một hệ thống các nhiệm vụ, tình huống có vấn đề mà chủ thể cần giải quyết dựa vào hành động này. Như vậy, hành động của chủ thể được cấu tạo từ hai phần-phần định hướng và phần thực hiện, trong đó phần định hướng tạo thành cơ chế tâm lý điều khiển hành động và quyết định tính hiệu quả của hành động xét về toàn thể. Để hình thành hành động phải bắt đầu từ việc tạo ra hệ thống các điều kiện đảm bảo cho việc hình thành hành động với những tính chất được xác định sẵn. P.Ia Ganperin coi hành động như quá trình biến đổi sự vật có định hướng, dựa trên cơ sở sự định hướng từ trạng thái ban đầu thành trạng thái được xác định trước và ông đã xây dựng phương pháp mới để phân tích hành động. ***P.Ia Ganperin đã đưa ra phương pháp nghiên cứu các hiện tượng tâm lý (trong đó bao gồm hành động) bằng con đường hình thành chúng một cách có chủ đích.*** Mặt mạnh của phương pháp mới trước hết là ở chỗ đưa ra được một hệ thống khách quan những yêu cầu đối với một quá trình tâm lý cụ thể và hệ thống những điều kiện đảm bảo cho việc thỏa mãn những yêu cầu này.

Việc xây dựng phần định hướng của hành động là nhiệm vụ chủ yếu của quá trình hình thành hành động. Trong phần định hướng cấu tạo của sự vật, mẫu của hành động được thể hiện một cách chi tiết, rõ ràng và con đường thực hiện hành động được

xác định. Dựa vào các yếu tố trên của phần định hướng, sự kiểm soát quá trình thực hiện hành động được đảm bảo, và phần thực hiện hành động thể hiện quá trình thực hiện con đường này và sự nhận được kết quả đã định. Từ đó, để hình thành hành động trí tuệ mới cần phải có hệ thống các định hướng, hệ thống này đảm bảo cho trẻ thực hiện đúng và không sai hành động ngay từ lần đầu tiên và những lần tiếp theo. Theo P.Ia Ganperin, cơ sở định hướng đầy đủ của hành động đã mở ra cho trẻ “một quá trình vận động tự do và có kết quả tiến đến mục đích được hình dung một cách rõ ràng”. Trong một tâm thế như vậy mỗi sai lầm của trẻ đặt ra trước nhà nghiên cứu nhiệm vụ tìm ra mốc định hướng giúp trẻ tránh mắc lỗi đó trong tương lai.

Việc tạo ra cơ sở định hướng là bước đầu tiên hình thành hành động trí tuệ. Trong giai đoạn thứ hai trẻ thể thực hiện hành động vật chất với các sự vật thật (hoặc hành động vật chất hóa với những cái thay thế chúng). Ở giai đoạn thứ ba hành động được thực hiện trong hoạt động lời nói to. Khi mà hành động này trở nên nhanh và không bị sai, trẻ bắt đầu thực hiện nó dựa vào “hoạt động lời nói ngoài cho mình”, nghĩa là dựa vào hoạt động lời nói, về hình thức thì không có âm thanh, nhưng là hoạt động lời nói đầy đủ và hiểu được đối với người khác. Ở đây lần đầu tiên hành động trở thành hành động trí tuệ. Nhưng ở đây quá trình hình thành hành động trí tuệ chưa kết thúc. Trong bình diện trí tuệ nó tiếp tục có những thay đổi. Hoạt động lời nói, những hình ảnh có âm thanh của từ dường như “rời khỏi” ý thức, trong ý thức chỉ còn lưu giữ lại nghĩa của từ ngữ. Ở giai đoạn này, đối với chủ thể, quá trình thực hiện hành động thể hiện dưới dạng ý nghĩ về hành động. Như vậy, trong nghiên cứu sự hình thành hành động trí tuệ P. Ia. Ganperin đã đi từ “cuối” đến ”ngọn”, từ sự phân tích dạng hành vi cuối cùng được cho một cách khách quan đến sự hình thành nó ở trẻ.

Bước ngoặt trong sự phát triển thuyết và phương pháp của P. Ia. Ganperin là việc xác định được ba dạng định hướng chủ yếu và tương ứng với chúng là ba kiểu dạy học. Trong kiểu định hướng thứ nhất trẻ tập trung chú ý vào hình dạng bên ngoài của vật mẫu, của bản thân hành động và kết quả của nó. Hệ thống các định hướng được hình thành một cách tự phát và không đủ để thực hiện nhiệm vụ ở mức độ cao hơn. Trong kiểu định hướng thứ hai thầy giáo đưa cho trẻ tất cả các chỉ dẫn để thực hiện đúng một nhiệm vụ cụ thể. Cuối cùng, trong kiểu định hướng thứ ba thầy giáo dạy trẻ phân tích sự vật, phương pháp này mang lại cho trẻ khả năng tự xác định hệ thống các định hướng cho phép thực hiện đúng mọi nhiệm vụ trong lĩnh vực trẻ đang học.

Trong kiểu định hướng và dạy học thứ nhất trẻ tự tìm ra các định hướng để thực hiện đúng hành động. Thường thì trẻ làm việc này một cách ngẫu nhiên và không ý

thức, bởi vì dạy học diễn ra theo con đường thử và sai. Do đó dễ hiểu rằng thành công của kiểu dạy học này ở một mức độ đáng kể phụ thuộc vào mức độ phát triển trí tuệ của trẻ. Trong kiểu định hướng thứ hai thầy giáo tự mình nêu ra tất cả các điều kiện cần thiết và chỉ ra các định hướng cho phép trẻ ngay trong lần đầu tiên đã thực hiện đúng hành động mới. Nhưng những định hướng này được thiết lập một cách kinh nghiệm, bằng con đường lựa chọn các điều kiện loại bỏ những sai lầm. Trong cách dạy như vậy không diễn ra sự phát triển tư duy, mà chỉ diễn ra sự tích lũy tri thức. Trong dạy học theo kiểu thứ ba thầy giáo trang bị cho trẻ những phương pháp tách ra những đơn vị chủ yếu của lĩnh vực khoa học tương ứng và những quy tắc chung nhất kết hợp chúng trong những sự vật cụ thể. Trong định hướng theo kiểu thứ ba các công cụ của hoạt động tư duy (chuẩn, mẫu, tiêu chuẩn, thước đo) có vai trò quan trọng, những công cụ này cho phép đưa ra đặc điểm khách quan của sự vật. Khi áp dụng các công cụ này đối với tài liệu đang tìm hiểu, trẻ bắt đầu tách ra “những sơ đồ chung của sự vật” đặc trưng cho tất cả sự vật thuộc lĩnh vực đó. Theo P.Ia Ganperin, đây là lý do tại sao trong dạy học theo kiểu thứ ba nhờ có sự hình thành những sơ đồ chung định hướng trong sự vật đã diễn ra sự phát triển tư duy.

Ở V.V. Davudov quá trình phân tích logic-tâm lý học về tư duy đi liền với sự tìm kiếm con đường hình thành nó bằng thực nghiệm trong quá trình giáo dục. Trong di sản khoa học của V.V. Davudov thuyết tâm lý học tư duy có vị trí trung tâm, là nền tảng cho sản phẩm sáng tạo chính của ông-thuyết dạy học phát triển. Theo ông, tư duy lý luận là tư duy có khả năng làm sáng tỏ cơ sở chung nhất của sự phát triển và tổ chức loại hiện tượng nào đó trong quá trình phân tích một hiện tượng (một trường hợp riêng). Chức năng của tư duy lý luận là tìm kiếm quy luật bên trong, theo đó những trường hợp riêng chắc chắn sẽ xuất hiện và phát triển từ cơ sở chung nhất này. Hành động tư duy là đơn vị của tư duy, là quá trình xây dựng cách thức hành động trong tình huống có vấn đề. Cụ thể, đó là hành động chuyển những tính chất được cho ban đầu của sự vật, hiện tượng thành mô hình tương ứng, thành bình diện khái niệm tương ứng. Cấu trúc của hành động tư duy gồm : xác định sự cần thiết chuyển các dữ kiện ban đầu thành mô hình khái niệm; xác định phương tiện mô hình hóa phù hợp (vật liệu); xây dựng mô hình (là cho các dữ kiện ban đầu có dạng khái niệm); huy động, sử dụng các kiểu và phương tiện hoạt động tư duy (phân tích, tổng hợp ...) để xác định những đặc trưng cụ thể của sự vật, hiện tượng theo các tính chất mới của nó được tách ra thông qua mô hình.

Xem xét vấn đề này trong hoạt động dạy học, V.V. Davudov cho rằng mỗi nhiệm vụ học tập cũng tựa như một nhiệm vụ nghiên cứu, việc giải quyết nhiệm vụ này phải dẫn đến kết quả là hình thành được khái niệm. Ở dạng phát sinh ban đầu hành động tư duy được thực hiện bởi chủ thể tập thể “trẻ-người lớn”. Chính người lớn

là người chuyển giao các phương tiện (công cụ) mà việc sử dụng chúng cho phép giải quyết nhiệm vụ tư duy. Hành động tư duy là cơ sở của hành động học tập. Dạng khởi đầu của hành động học tập là hoạt động cùng nhau của học sinh dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Thầy giáo là người khởi xướng việc đặt ra và giải quyết nhiệm vụ học tập, là người đánh giá cách thức tìm kiếm kết quả. Vấn đề này (nhiệm vụ học tập) có hai ý nghĩa : nhiệm vụ học tập đòi hỏi thực hiện những hành động nào và khi đặt ra nhiệm vụ học tập thầy giáo trông đợi những tác động qua lại nào. Những hành động tư duy quan trọng nhất là hành động phân tích, lập kế hoạch và phản tỉnh.

Về hành động trí tuệ, V.V. Davudov xác định hành động trí tuệ theo nội dung của nó mà không phải theo dấu hiệu “lời nói thầm bên trong” như trong nghiên cứu của P.Ia. Ganperin. Cụ thể, theo quan điểm của V.V. Davudov, quá trình thực hiện hành động ở dạng “lời nói thầm bên trong” chỉ cho thấy hình thức thực hiện hành động này mà không cho thấy sự khác biệt về mặt chức năng của nó với các hành động bên ngoài “không phải hành động trí tuệ”, hành động (hành động học tập) được xem là hành động trí tuệ nếu hành động đó là cách thức giải quyết nhiệm vụ (nhiệm vụ học tập) trong đó thể hiện *sự không phụ thuộc của nó vào cách thức hành động với đối tượng cụ thể*. Xuất phát từ quan điểm của mình về hành động trí tuệ và trên cơ sở các nghiên cứu được thực hiện bằng *phương pháp mô hình hóa-phát sinh*, V.V. Davudov đã nêu lên ba kết luận khái quát về sự hình thành hành động trí tuệ : 1. điều kiện cần để hình thành các hành động trí tuệ là sự vận động luôn luôn được lặp lại “sự vật-hành động-từ ngữ-hành động-sự vật”, cái tinh thần chỉ tồn tại trong quá trình vận động này. Khi nghiên cứu quá trình diễn ra các bước chuyển hóa này cần phải phân biệt “logic” hành động vật chất (hành động với đối tượng cụ thể) và “logic” hành động trí tuệ; 2. điểm xuất phát của quá trình hình thành hành động trí tuệ là sự phát hiện ra mâu thuẫn trong cách thức thực hiện hành động với đối tượng. Điều này đòi hỏi chủ thể phải có khả năng phản tỉnh; 3. sự hình thành hành động trí tuệ đòi hỏi hoạt động sáng tạo của chủ thể. Quá trình chuyển từ hành động vật chất sang hành động trí tuệ liên quan chặt chẽ với việc bản thân chủ thể huy động và tạo ra các phương tiện biểu trưng hóa.

Sơ đồ đầy đủ quá trình hình thành hành động trí tuệ, theo đó, sự hình thành khái niệm với tư cách là cách thức khái quát xây dựng sự vật trong bình diện trí tuệ, gồm chuỗi các hành động sau :

1. Tiếp nhận (từ thầy giáo) hoặc tự đặt ra nhiệm vụ học tập
2. Biến đổi các điều kiện của nhiệm vụ nhằm mục đích phát hiện mối quan hệ phổ biến của sự vật, hiện tượng được tìm hiểu
3. Mô hình hóa mối quan hệ được tách ra dưới dạng đối tượng, sơ đồ, từ ngữ

4. Biến đổi mô hình mối liên hệ để nghiên cứu các tính chất của nó dưới dạng thuần khiết

5. Xây dựng hệ thống những nhiệm vụ cụ thể được giải quyết bằng cách thức chung

Ý nghĩa quan trọng nhất của sơ đồ này là ở chỗ kết quả giải quyết nhiệm vụ học tập đạt được trong hoạt động mà chủ thể của hoạt động đó là chính học sinh.

Kết quả thu được từ thực nghiệm dạy học (trong một phạm vi một số trường ở một số vùng và chủ yếu trên học sinh tiểu học) dựa trên thuyết dạy học phát triển cho thấy những đặc điểm sau thể hiện ở học sinh : ở học sinh thể hiện mức độ tự lực ngày càng tăng trong quá trình hình thành tri thức mới; dựa trên kết quả phân tích một-hai trường hợp, học sinh “ngay tại chỗ” phát hiện ra quy luật đang tìm hiểu, nắm được cách thức chung giải quyết các nhiệm vụ cùng loại; học sinh phân biệt được nhiệm vụ học tập trong “dòng” các nhiệm vụ được giao giải quyết, biết biến một nhiệm vụ thực hành-cụ thể thành nhiệm vụ mang tính học tập, thể hiện tính chủ động; ngay từ đầu học sinh đã thể hiện cách thức giải quyết nhiệm vụ linh hoạt; học sinh phân tích kỹ cơ sở hành động của bản thân và của những người khác (trong đó học sinh thắc mắc và phê phán ngay cả quan điểm của thầy giáo nếu trẻ thấy quan điểm đó chưa có cơ sở đầy đủ); học sinh có khả năng tự mình kiểm soát và đánh giá một cách khách quan, phù hợp sự tiến bộ trong thực hiện hoạt động học tập; học sinh coi những sai lầm như “cơ hội bổ sung” để phản tỉnh và phát triển ý nghĩ mới (nghĩa là khả năng học từ sai lầm của bản thân và của những người khác); học sinh chủ động khởi xướng đối thoại và tranh luận với thầy giáo và với các bạn cùng lớp, tham gia một cách thoải mái vào hoạt động thảo luận tập thể những vấn đề học tập; vui vẻ tự thể hiện mình trong đời sống nhà trường.

Kết quả thực nghiệm dạy học cũng cho thấy những hệ quả đối với sự phát triển của học sinh, đó là : học sinh có khả năng phản tỉnh (tự nhận xét, phê phán), biết học, biết các giới hạn khả năng của mình và biết cách khắc phục những hạn chế (tự đặt ra và giải quyết những nhiệm vụ nhằm từng bước hoàn thiện kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo).

Như vậy, cả hai thuyết trên đều nghiên cứu quá trình hình thành cách thức hành động trong tình huống có vấn đề (hành động trí tuệ) và cho thấy tầm quan trọng của cách giáo viên tổ chức cho trẻ hoạt động cùng nhau trong những bước đầu hình thành hành động này. Mặt khác, nội dung trình bày trên cũng thể hiện sự khác nhau giữa hai tác giả trong quan niệm về hành động và cách thức hình thành nó.

## **2.2. Khả năng vận dụng kết quả nghiên cứu để tổ chức hoạt động giáo dục học sinh**

Nội dung trình bày ở trên cho thấy học sinh ngày nay, ngay từ những năm đầu đến trường, đã thể hiện những khả năng to lớn chiếm lĩnh kinh nghiệm trí tuệ và năng lực sáng tạo của loài người và vai trò tổ chức hoạt động giáo dục của thầy giáo có ý nghĩa quyết định.

Các nghiên cứu và thực nghiệm dạy học do GS. Hồ Ngọc Đại cùng các cộng sự thực hiện trong hơn 20 chục năm cuối thế kỷ 20 trên cơ sở thuyết hình thành hành động trí tuệ theo giai đoạn của P.Ia. Ganperin là minh chứng về khả năng vận dụng kết quả nghiên cứu để tổ chức hoạt động giáo dục học sinh theo hướng tiếp cận năng lực. Từ nghiên cứu của Hồ Ngọc Đại, có thể nói một cách chung nhất, vấn đề cốt yếu cần phải giải quyết được khi muốn hình thành bất cứ năng lực nào ở học sinh là phải đưa ra được các giải pháp nghiệp vụ sư phạm phù hợp. Các năng lực của con người là sản phẩm của sự phát triển trí tuệ loài người, tồn tại khách quan dưới dạng tập hợp những mẫu hành vi và không ngừng phát triển, trẻ muốn phát triển thì phải chiếm lĩnh được các năng lực đó. Kết quả hoạt động dạy học thực nghiệm do Hồ Ngọc Đại và cộng sự tiến hành trong nhiều năm là mô hình tổ chức hoạt động giáo dục học sinh thể hiện giải pháp nghiệp vụ sư phạm phát triển năng lực ở trẻ. Do những điều kiện nhất định, hoạt động dạy học thực nghiệm không tiếp tục như đã được thực hiện trước đây và ngoài cấp tiểu học, mô hình này cũng chưa được thực nghiệm ở tất cả các môn học, cấp học phổ thông sau đó nên còn những vấn đề chưa được giải quyết. Nhưng những kết quả đạt được là cơ sở để tiếp tục nghiên cứu xây dựng mô hình tổ chức hoạt động giáo dục phát triển năng lực ở trẻ khi xây dựng chương trình GDPT mới.

Theo hướng trên, các kết quả dạy học thực nghiệm dựa trên quan điểm của V.V. Davudov đã chỉ ra những vấn đề cần nghiên cứu ở tầm “vi mô” khi xây dựng chương trình : cách xây dựng nội dung các môn học-nội dung học, cách thể hiện nội dung học dưới dạng các nhiệm vụ học, hướng triển khai nội dung học; những điều kiện hình thành hoạt động học để lĩnh hội nội dung học, cũng như quỹ đạo phát triển cấu thành mới chủ yếu của nó-tư duy lý luận mà kết quả của tư duy này là những những khái quát nội dung-lý luận (tri thức khoa học, khái niệm khoa học); những khả năng to lớn của trẻ chiếm lĩnh kinh nghiệm trí tuệ và năng lực sáng tạo của loài người; sự cần thiết “ươm trồng” trẻ trở thành chủ thể học tập-những người khao khát học và biết học, sẵn sàng tự thay đổi và tự giáo dục; sự ưu thế của cách tổ chức giờ học mang tính trao đổi-tranh luận.

### 3. KẾT LUẬN

Từ góc độ xây dựng chương trình GDPT theo hướng tiếp cận năng lực có thể thấy hệ thống các năng lực cần hình thành sẽ phải được thể hiện dưới dạng hệ những nhiệm vụ học tập cụ thể trong chương trình và những con đường giải quyết chúng cũng chính là những cách thức hình thành năng lực. Tuy còn nhiều vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu nhưng kết quả đạt được trong nghiên cứu của P.Ia. Ganperin và V.V. Davudov về hành động trí tuệ và hình thành hành động trí tuệ rất cần được nghiên cứu, vận dụng vào việc xây dựng chương trình GDPT mới. Hoạt động giảng dạy tại hệ thống trường thực nghiệm những năm cuối thế kỷ 20 (tuy vẫn còn mang tính thực nghiệm và trong một phạm vi chưa rộng), thực tiễn giáo dục ở nước ta những năm qua (chương trình, sách giáo khoa tiểu học 2000) cho thấy triển vọng ứng dụng các thành tựu nghiên cứu của các thuyết tâm lý học trên vào hoạt động giáo dục học sinh nhằm phát triển năng lực là rất lớn.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ GD&ĐT (2011), *Đề án Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015*, Hà Nội.
- [2] Đảng cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Đỗ Ngọc Thống (2011), *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 68.
- [4] Vũ Trọng Rỹ (2010), *Định hướng phát triển nội dung học vấn trong trường phổ thông sau 2015*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 63.
- [5] V.X. Lazarev (2010), *Khái niệm hành động trí tuệ và sự hình thành nó trong thuyết của P.Ia. Ganperin và V.V. Davudov*, Tạp chí Những vấn đề Tâm lý học (tiếng Nga), số 4.
- [6] L.Ph. Obukhova (1996), *Tâm lý học lứa tuổi (tiếng Nga)*, Matxcova.
- [7] D.I. Pheldstein (2010), *Những vấn đề tâm lý-giáo dục học của việc xây dựng trường phổ thông mới trong điều kiện những thay đổi quan trọng của trẻ và của hoàn cảnh phát triển trẻ*, Tạp chí Những vấn đề TLH (tiếng Nga), số 3.

# VẤN ĐỀ PHÂN BAN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG QUẢ Ý KIẾN CỦA HỌC SINH VÀ PHỤ HUYNH

Đào Thị Vân Anh\*

## TÓM TẮT

*Sau hơn ba năm thực hiện, công tác tổ chức phân ban ở bậc trung học phổ thông đã bộc lộ những điểm tích cực và cả nhiều tồn tại gây tranh cãi trong xã hội, có nhiều ý kiến ủng hộ nhưng cũng có nhiều ý kiến đề nghị bỏ hình thức phân ban. Trong đó, ý kiến của học sinh và phụ huynh cũng mang nhiều ý nghĩa để các nhà quản lý giáo dục tham khảo. Số liệu khảo sát ý kiến cho thấy, phần lớn phụ huynh và học sinh, thấy được sự cần thiết của phân ban trung học phổ thông nhưng cũng cho biết công tác tổ chức phân ban như hiện nay chỉ tương đối đáp ứng với nguyện vọng và năng lực của bản thân học sinh, ngoài ra, việc chọn ban còn có sự tác động từ việc chọn khối thi vào đại học-cao đẳng sau này.*

## ABSTRACT

*After over three years of implementation, the mission of division of section at the high school expressed the active points and having the maintained points creating the discuss in society, many opinions to agree but only many opinions suggesting to cancel the form of division of section. In which, the opinion of students and their parents bearing many significance that the education manager need to refer its. The data of investigation for opinion is known, nearly the parents and students see the necessary of division of section at high school but also it is known the mission of organization of division of section as nowadays only being relatively to adapt with the aspiration and faculty of self student. Moreover, the choosing for section also is effected from choosing the examination block entering to University - College in future.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình học phân ban trung học phổ thông (THPT) đã được Bộ GD&ĐT thực hiện thí điểm từ năm học 2004-2005 và từ năm học 2006-2007 được thực hiện đại trà trong cả nước.

Phân ban là hình thức phân hóa loại hình trường, lớp mà ở đó, mỗi trường tổ chức dạy học các môn học theo một số ban đã được quy định trên toàn quốc, học sinh (HS) được lựa chọn và đăng ký vào học các ban khác nhau tùy theo năng lực, hứng thú và nhu cầu.

---

\* ThS – Phó Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông

Mục đích của tổ chức phân ban nhằm góp phần chủ động phân luồng HS sau khi tốt nghiệp THPT, giảm tải và nâng cao các môn theo năng lực và nguyện vọng của HS, giúp HS có nền tảng kiến thức cần thiết sau khi tốt nghiệp THPT.

Sau hơn ba năm thực hiện, phân ban ở bậc THPT đã bộc lộ nhiều tồn tại. Vì vậy, có nhiều ý kiến đề nghị bỏ hình thức phân ban như hiện nay để còn lại một ban cơ bản, đồng thời cũng có nhiều ý kiến ủng hộ phân ban trong trường phổ thông.

Bài viết này đưa ra một số ý kiến về phía HS và phụ huynh (PH) về vấn đề phân ban hiện nay. Số liệu trong bài được trích từ đề tài cấp cơ sở “Khảo sát công tác công tác tổ chức phân ban ở các trường trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh”

## **2. KẾT QUẢ KHẢO SÁT Ý KIẾN HỌC SINH VÀ PHỤ HUYNH**

Đề tài khảo sát công tác tổ chức phân ban tại 5 trường THPT tại quận 1 (THPT Lương Thế Vinh), quận 12 (THPT Trường Chinh), quận 6 (THPT Mạc Đĩnh Chi), quận 5 (Trần Khai Nguyên) và huyện Hóc môn (THPT Nguyễn Hữu Cầu), thành phần gồm có quận nội thành, cận nội thành và huyện ngoại thành của thành phố Hồ Chí Minh.

Tổng số phiếu của HS là 1217, trong đó nam: 542 em (chiếm 44,5%), nữ: 675 em (chiếm 55,5%).

Tổng số phiếu PH là 1009, trong đó nam: 467 người (chiếm 46,3%), nữ: 542 người (chiếm 53,7%). Số PH được khảo sát có trình độ văn hóa như sau: cấp tiểu học chiếm 6,4%, trung học cao nhất chiếm 61%, còn lại là đại học và trên đại học chiếm 32,6%.

### ***Đề tài tập trung khảo sát ý kiến HS và PH về các vấn đề:***

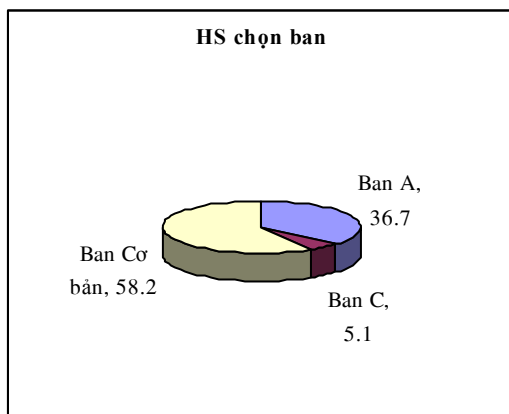
- Mức độ phù hợp của thực tế chọn ban với khả năng và ý thích của bản thân
- Lý do chọn ban
- Ưu tiên chọn nghề của học sinh:
- Lĩnh vực nghề nghiệp mà phụ huynh mong muốn con em mình chọn
- Mức độ đáp ứng nguyện vọng của việc tổ chức phân ban hiện nay
- Mức độ cần thiết của tổ chức phân ban trung học phổ thông
- Tư vấn chọn ban: các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định chọn ban của học sinh

### ***Ý kiến***

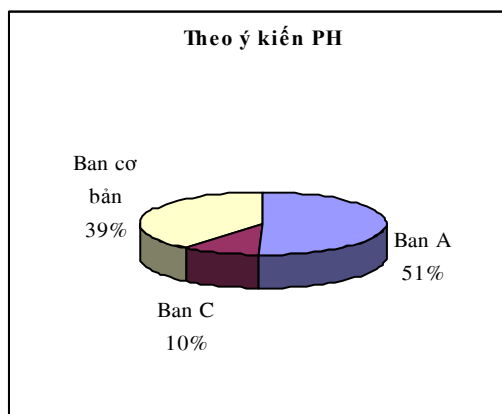
Theo lựa chọn của HS, ban A: 36,7% số HS được khảo sát, ban C: 5,1% và ban cơ bản: 58,2% (*Biểu đồ 1*), trong khi đó PH muốn con em mình chọn ban với tỷ lệ:

ban A là 51%, ban cơ bản là 39%, như vậy, ban A và ban cơ bản có sự chênh lệch đáng kể (gần 15%) (Biểu đồ 2).

**Biểu đồ 1: Tỷ lệ HS chọn ban**



**Biểu đồ 2: Tỷ lệ chọn ban theo YK PH**



### 2.2.1. Mức độ phù hợp của thực tế chọn ban với khả năng và ý thích của bản thân

Tuy tỷ lệ chọn ban như trên nhưng với câu hỏi về việc tự nhận thấy “sự phù hợp của việc chọn ban với khả năng của bản thân”, ý kiến HS cho thấy, chỉ gần 50% ý kiến được hỏi cho rằng, ban đang học là phù hợp hoàn toàn với ý thích của bản thân, còn lại chỉ ở mức tương đối phù hợp (47,6%) và không phù hợp (5,5%) (Bảng 1). Như vậy, tỷ lệ HS chọn ban khoa học xã hội - nhân văn ít không có nghĩa là ít HS hoặc không có HS nào không có năng lực và không có sở thích về ban này. Việc chọn ban của HS cho thấy, không phải HS nào cũng chọn ban học phù hợp với bản thân. Có nhiều lý do tác động đến việc chọn ban của HS như chương trình, cách học, cách kiểm tra thi cử, cách chọn khối thi vào đại học và cả tâm lý đám đông v.v...

**Bảng 1: Mức độ phù hợp của thực tế chọn ban với khả năng và ý thích của bản thân**

Stt	Mức độ	Số ý kiến	Tỷ lệ
1	Phù hợp	571	46.9
2	Tương đối phù hợp	579	47.6
3	Không phù hợp	67	5.5
	<b>Tổng số</b>	<b>1217</b>	<b>100.0</b>

### 2.2.2. Lý do chọn ban

HS và PH có sự tương đồng trong việc nhận xét về lý do chọn ban của HS khi cho rằng, phần lớn HS chọn ban theo quyết định của bản thân (84,1% và 81,4% ý kiến). Trong đó, có tham khảo thêm ý kiến của gia đình (29,5% và 30,75% ý kiến), ngoài ra, bạn bè cũng có ảnh hưởng đến quyết định chọn ban của HS (5,7% và 5,8% ý kiến) (Bảng 2). Qua trao đổi trực tiếp với một số HS thì một trong các lý do chọn ban là do sự tổ chức phân ban hiện tại của nhà trường, ví dụ, các năm trước, nhà trường không tổ chức được ban khoa học xã hội - nhân văn nên các năm sau này, một số HS không thể có sự lựa chọn vào ban này. HS cũng cho biết, khi chọn ban thường nghĩ tới các khối thi vào đại học. Một số giáo viên cũng cho biết, xu hướng ngành nghề trong xã hội tác động nhiều đến việc chọn ban của HS, đây cũng là cơ sở để thi vào các trường đại học - cao đẳng, HS có thể yêu thích môn học này nhưng vẫn chọn học môn học khác được coi là thiết thực với những nghề đang được ưa chuộng trong xã hội.

**Bảng 2: Lý do chọn ban**

Stt	Lý do	Học sinh	Phụ huynh
		Tỷ lệ	Tỷ lệ
1	Ý kiến của gia đình	29.5	30.7
2	Ý kiến của bạn bè	5.7	5.8
3	Quyết định của bản thân	84.1	81.4

### 2.2.3. Ưu tiên chọn nghề của học sinh

Đây là câu hỏi chọn nghề sau khi học xong phổ thông, không phụ thuộc vào việc HS đang học ở ban nào, kết quả hơn 50% HS chọn nghề thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên là khá hợp lý. 24.1% HS ưu tiên chọn nghề thuộc lĩnh vực khoa học xã hội không phải là quá thấp, trong khi đó, vẫn còn 20.9% số HS được hỏi chưa xác định được sẽ chọn lĩnh vực nào (Bảng 3). Có thể thấy, việc chọn ban hiện tại ở trường phổ thông đối với nhiều HS chưa phản ánh đúng với nguyện vọng và sở thích thực sự của bản thân HS. Ngoài ra, còn khá nhiều HS lớp 10 còn phân vân chưa xác định được ưu tiên chọn nghề tương lai của mình, vì thế, cách chọn ban của những HS này chưa thể phản ánh đúng năng lực và xu hướng chọn ngành nghề của các em sau này.

**Bảng 3: Ưu tiên chọn nghề của HS**

Stt	Lĩnh vực nghề nghiệp	Số ý kiến	Tỷ lệ
1	Nghề thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên	670	55.1
2	Nghề thuộc lĩnh vực khoa học xã hội	293	24.1
3	Chưa xác định được	254	20.9

**2.2.4. Lĩnh vực nghề nghiệp mà phụ huynh mong muốn**

Đề tài cũng khảo sát ý kiến PH về các lĩnh vực nghề nghiệp mà họ muốn các em sẽ chọn: kết quả cho thấy tỷ lệ PH mong muốn cho con theo ngành thuộc lĩnh vực tự nhiên là khá cao (72,1%), (so với ý kiến của HS: 55%), lĩnh vực khoa học xã hội chỉ chiếm 16,2% (Bảng 4). Như vậy, PH cũng bị ảnh hưởng bởi xu thế phát triển các ngành nghề được coi là nóng, là “thời thượng” hiện nay, các ngành nghề này thường rơi vào khối thi đại học A, B, trên tinh thần đó, nhiều PH hướng các em chọn ban theo các khối thi vào đại học sau này. Điều này cũng giải thích số HS có sở thích về khoa học xã hội - nhân văn vẫn không chọn ban khoa học xã hội - nhân văn, từ đó, có thể liên hệ đến số HS chọn khối thi đại học C cũng ngày càng ít đi. Ngược lại, việc hồ sơ đăng ký thi khối C vào đại học ít đi mỗi năm sẽ tác động rất nhiều đến PH và HS khi chọn ban và làm cho ban khoa học xã hội - nhân văn ngày một thu hẹp dần, hiện nay, nhiều trường còn không thể mở được ban khoa học xã hội - nhân văn.

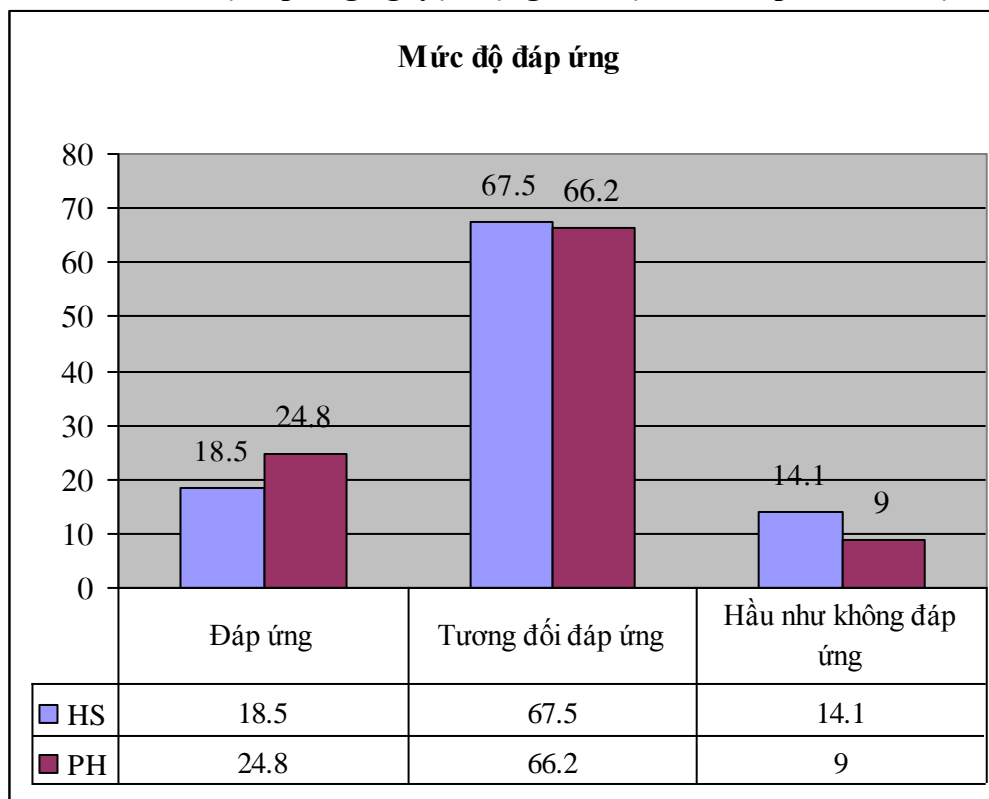
**Bảng 4: Lĩnh vực nghề nghiệp mà PH mong muốn**

Stt	Lĩnh vực nghề nghiệp	Số ý kiến	Tỷ lệ
1	Nghề thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên	727	72.1
2	Nghề thuộc lĩnh vực khoa học xã hội	163	16.2
3	Lĩnh vực khác	119	11.8

**2.2.5. Mức độ đáp ứng nguyện vọng của việc tổ chức phân ban hiện nay**

Số HS chọn ban cơ bản ngày càng nhiều cho thấy xu hướng tới gần với việc không phân ban, nghĩa là HS ít cơ hội chọn lựa ban thực sự phù hợp với khả năng và sở thích của cá nhân, vì vậy, tổ chức phân ban như hiện nay được đánh giá là chỉ tương đối đáp ứng với nguyện vọng và khả năng của HS (67,5% ý kiến HS và 66,2% ý kiến PH) (Biểu đồ 3).

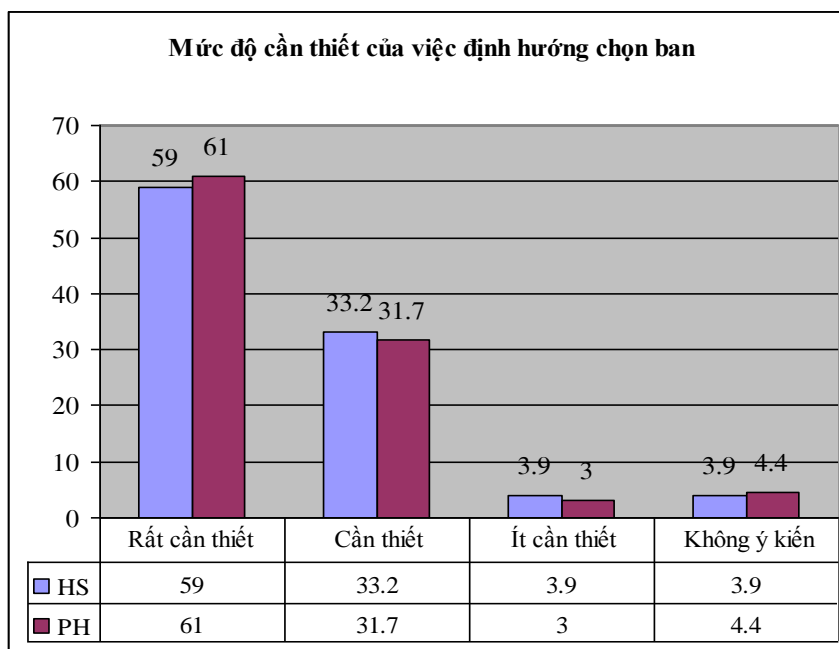
**Biểu đồ 3: Mức độ đáp ứng nguyện vọng của việc tổ chức phân ban hiện nay**



### 2.2.6. Mức độ cần thiết của việc định hướng chọn ban

Tuy nhiên, cả HS và PH đều cho rằng phân ban là việc làm rất cần thiết để giúp HS có sự lựa chọn bước đầu với ngành nghề tương lai (59% và 61% ý kiến), ở mức độ cần thiết số ý kiến là 32,2% và 31,7% (Biểu đồ 4).

**Biểu đồ 4: Mức độ cần thiết của việc định hướng chọn ban**



### 2.2.7. Tư vấn chọn ban

Các yếu tố tác động đến việc chọn ban đều cần thiết nhưng bản thân HS vẫn phải quyết định chủ yếu việc chọn ban của mình: 47.7% ý kiến HS và 42.8% ý kiến PH, sau đó mới đến vai trò của gia đình và nhà trường. Ngoài ra, các trung tâm tư vấn hướng nghiệp cũng đóng một phần quan trọng trong việc chọn ban của HS: 11.3% ý kiến HS và 10.4% ý kiến PH (Bảng 5)

**Bảng 5: Địa chỉ tư vấn chọn ban**

Stt	Địa chỉ tư vấn chọn ban	Học sinh	Phụ huynh
		Tỷ lệ	Tỷ lệ
1	Gia đình	23.7	25.7
2	Nhà trường	13.5	17.1
3	Bạn bè	1.0	.9
4	Các trung tâm tư vấn hướng nghiệp	11.3	10.4
5	Các phương tiện thông tin	2.7	3.0
6	Tư bản thân HS tìm hiểu và quyết định	47.7	42.8

### 3. KẾT LUẬN

- Có sự chênh lệch lớn về tỷ lệ chọn ban của HS tham gia khảo sát, trong đó ban C chỉ chiếm tỷ lệ nhỏ so với hai ban còn lại. Trong số HS được khảo sát, chỉ khoảng 50% HS cho rằng mình chọn ban phù hợp với khả năng của bản thân.

- Xu hướng mong muốn con em mình chọn nghề thuộc lĩnh vực khoa học tự nhiên của PH rất cao: 72,1% số ý kiến, trong khi chỉ khoảng 50% ý kiến HS chọn lĩnh vực này. Như vậy, một phần HS theo học ban khoa học tự nhiên là có sự tác động của PH.

- PH và HS có ý kiến tương đồng nhau về yếu tố quan trọng giúp cho việc chọn ban khi vào lớp 10 là tự bản thân HS phải suy nghĩ và quyết định, trong đó, có sự tham gia ý kiến của gia đình, các yếu tố khác cũng có ảnh hưởng nhưng ở mức độ không cao.

- Theo ý kiến PH và HS, công tác tổ chức phân ban hiện nay chỉ tương đối đáp ứng với nguyện vọng và năng lực của bản thân, việc chọn ban có sự liên hệ với việc chọn khối thi vào đại học-cao đẳng sau này.

Như vậy, PH và HS đều thấy được sự cần thiết của công tác tổ chức phân ban, nhằm giúp học sinh bước đầu có định hướng đối với lĩnh vực nghề nghiệp của bản thân trong tương lai. Tuy nhiên, việc chọn ban của học sinh hiện nay chưa thực sự phản ánh năng lực của cá nhân, còn phụ thuộc vào ý kiến của gia đình, bạn bè, xu hướng giá trị ngành nghề của xã hội và đặc biệt là sự chọn ban có sự tác động từ việc chọn khối thi đại học - cao đẳng. Phân ban trung học phổ thông có đạt hiệu quả hay không, còn phụ thuộc nhiều vào các yếu tố như công tác tổ chức, chương trình và sách giáo khoa, vai trò tư vấn của nhà trường ...

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Đào Thị Vân Anh (2010), *Khảo sát công tác công tác tổ chức phân ban ở các trường trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh*, (Đề tài NCKH cấp trường).
- [2] Bộ GD&ĐT (4/2007), *Hỏi đáp về phân ban trung học phổ thông*, NXB Giáo dục.
- [3] Viện khoa học Giáo dục Việt Nam (2007), *Đề tài: “Về phân hóa trong giáo dục phổ thông Việt Nam giai đoạn sau năm 2015”*.

# HÌNH THỨC DẠY HỌC SEMINAR TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Nguyễn Ngọc Tài\*

## TÓM TẮT

*Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh đã có sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy, theo đó hình thức tổ chức dạy học seminar được khuyến khích sử dụng. Thế nhưng vẫn tồn tại nhiều ý kiến đánh giá khác nhau về vai trò của seminar với việc nâng cao chất lượng dạy học của trường. Thực tế mức độ thường xuyên áp dụng seminar như thế nào? Qua nghiên cứu thực trạng tổ chức hình thức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TPHCM chúng tôi muốn tìm hiểu nhận thức và thái độ của giảng viên trường ĐH Sư phạm TP.HCM đối với hình thức tổ chức dạy học seminar, thực trạng tổ chức seminar trong giảng dạy của giảng viên tại trường ĐH Sư phạm TP.HCM như thế nào cũng như đánh giá của giảng viên về các yếu tố ảnh hưởng đến việc tổ chức seminar trong giảng dạy.*

## ABSTRACT

*Ho Chi Minh City University of Pedagogy (HCMCUP) has made a significant innovation in the teaching methods in which seminars are encouraged to apply to the teaching and learning activities. However, there are some controversial ideas on the role of seminar for the teaching and learning improvement at HCMCUP. How often are seminars used in reality at HCMUP? In the study on the current situation of the application of seminar to the teaching and learning activities at HCMUP, the study aims to find out the perceptions and attitudes of the HCMUP's teachers on their teaching with seminars, the current situation of using seminars in the teaching and learning activities in the classroom and the HCMCUP teachers' evaluation on the effects of seminars on the teaching at HCMUP.*

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay yêu cầu cấp bách đặt ra cho giáo dục đại học Việt Nam phải hướng đến chất lượng và hiệu quả trong hoạt động đào tạo của mình. Chính vì thế ngoài việc xác định lại mục tiêu, nội dung đào tạo, các trường đại học cần phải *đổi mới, áp dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học phù hợp* với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực vừa có trình độ chuyên môn cao vừa có phẩm chất năng động, sáng tạo.

Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh đã có sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy, theo đó hình thức tổ chức dạy học seminar được khuyến

---

\* ThS – GD Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

khích sử dụng. Thế nhưng vẫn tồn tại nhiều ý kiến đánh giá khác nhau về vai trò của seminar với việc nâng cao chất lượng dạy học của trường. Thực tế mức độ thường xuyên áp dụng seminar như thế nào? Các câu hỏi này chỉ có thể trả lời một cách khoa học khi nghiên cứu về thực trạng dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TpHCM. Do vậy, chúng tôi đã lựa chọn đề tài **“Thực trạng hình thức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TP.HCM”**.

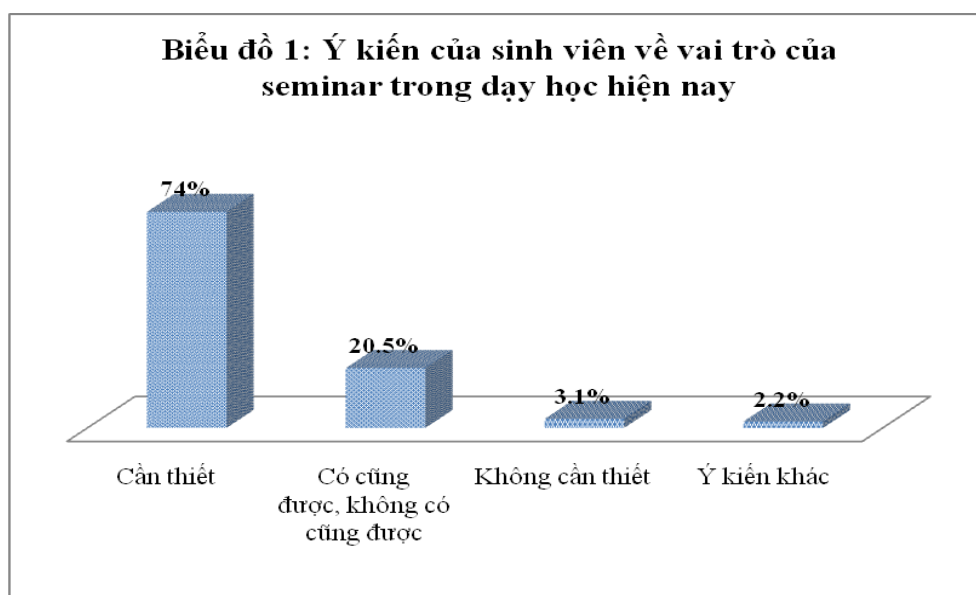
## **2. KẾT QUẢ KHẢO SÁT THỰC TRẠNG DẠY HỌC SEMINAR TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM TP. HCM**

Để có thể nhận biết được việc tổ chức hình thức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm Tp. HCM, chúng tôi đã thiết kế phiếu hỏi dành cho 02 đối tượng gồm cán bộ quản lý khoa, giảng viên và sinh viên của trường Đại học Sư phạm Tp. HCM.

Có 5 khoa được chọn mẫu theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện gồm các khoa Lịch Sử, Địa lý, Vật lý, Tâm lý Giáo dục và khoa Tiếng Anh để đại diện cho 20 khoa của trường Đại học Sư phạm Tp. HCM. Phiếu hỏi được chúng tôi phát trực tiếp cho sinh viên hoặc thông qua giảng viên bộ môn. Sau khi phát phiếu khảo sát cho các khoa gồm 500 phiếu cho sinh viên và 80 phiếu dành cho giảng viên, số phiếu thu về được là 452 phiếu đối với sinh viên (tuy nhiên chỉ 350 phiếu hợp lệ) và 60 phiếu đối với giảng viên. Tất cả các phiếu thu về được mã hóa và xử lý thống kê trên phần mềm SPSS 16.0

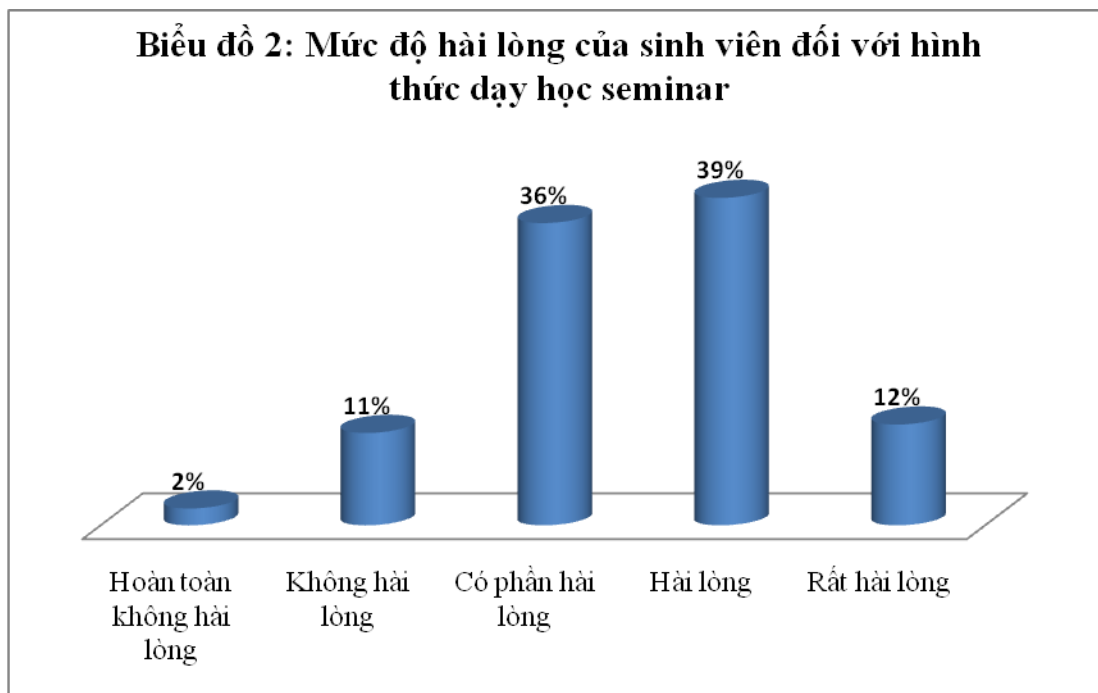
### **2.1. Về phía học sinh**

Khi được hỏi, đánh giá của bạn về vai trò của seminar trong dạy học hiện nay thì chúng tôi có được kết quả như sau:

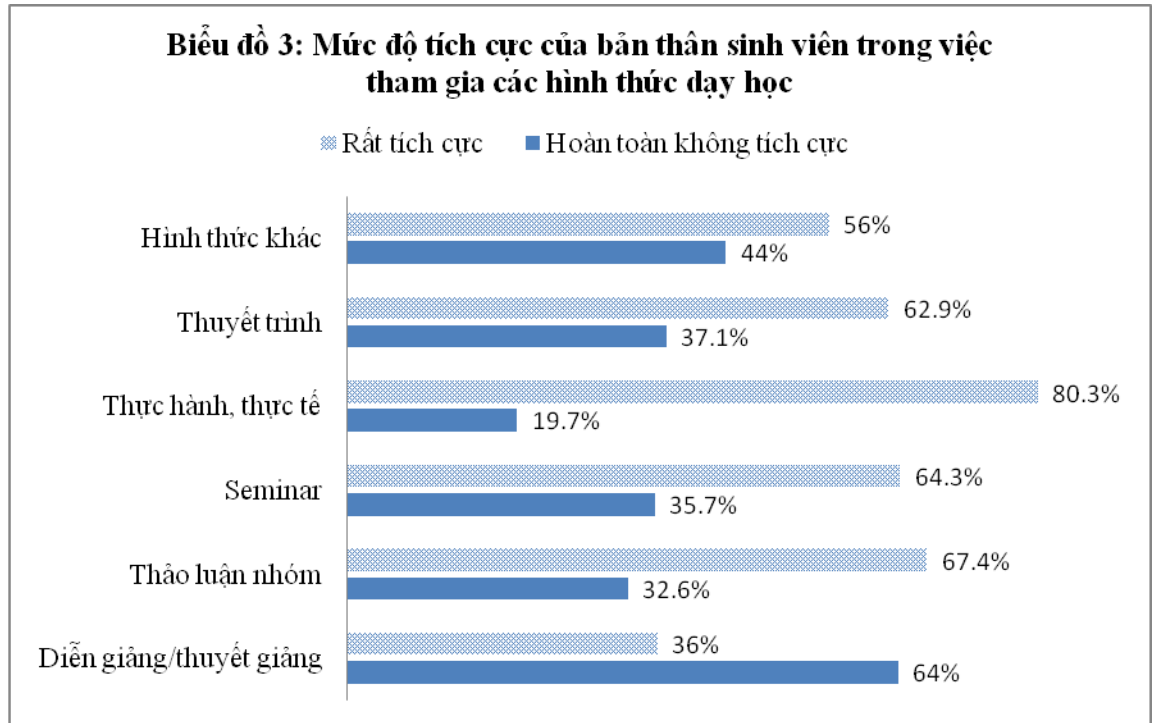


Từ biểu đồ trên cho thấy, đa số sinh viên cho rằng sử dụng seminar trong dạy học là cần thiết có tới 259 sinh viên lựa chọn (74%), 11 sinh viên thấy không cần thiết (3,1%), 8 sinh viên không ý kiến (2,2%). Những sinh viên thấy cần thiết thường rơi vào những sinh viên có học lực khá giỏi, sinh viên yếu kém thường sợ học theo hình thức seminar.

Đối với hình thức dạy học seminar thì mức độ hài lòng nhận được nhiều trả lời nhất từ sinh viên chiếm 39%, có phần hài lòng 36 %, trong khi đó mức độ hoàn toàn không hài lòng chỉ 2%. Cụ thể ở biểu đồ 2

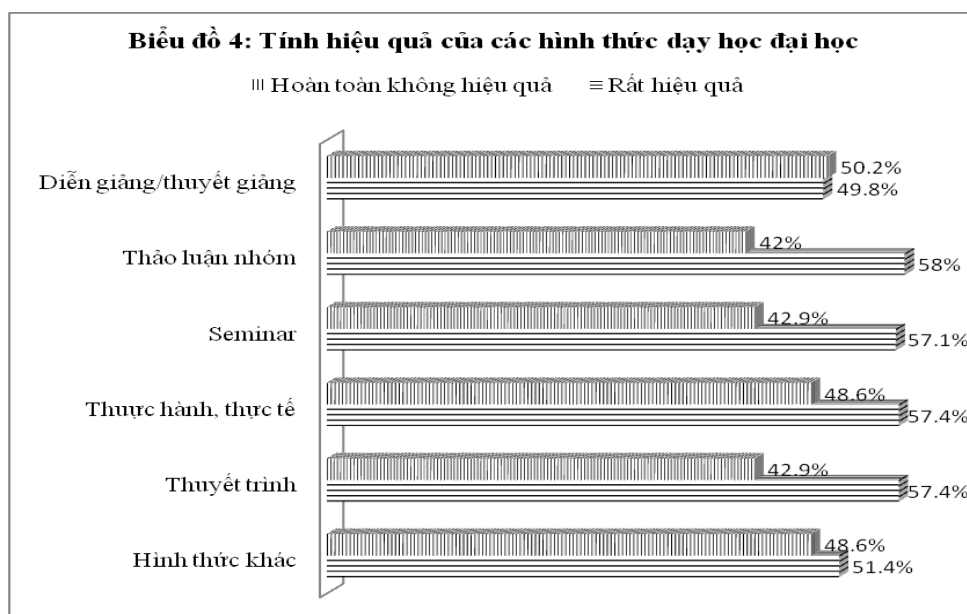


Về mức độ tích cực của bản thân trong việc tham gia các hình thức tổ chức dạy học được chúng tôi thống kê sau (biểu đồ 3):



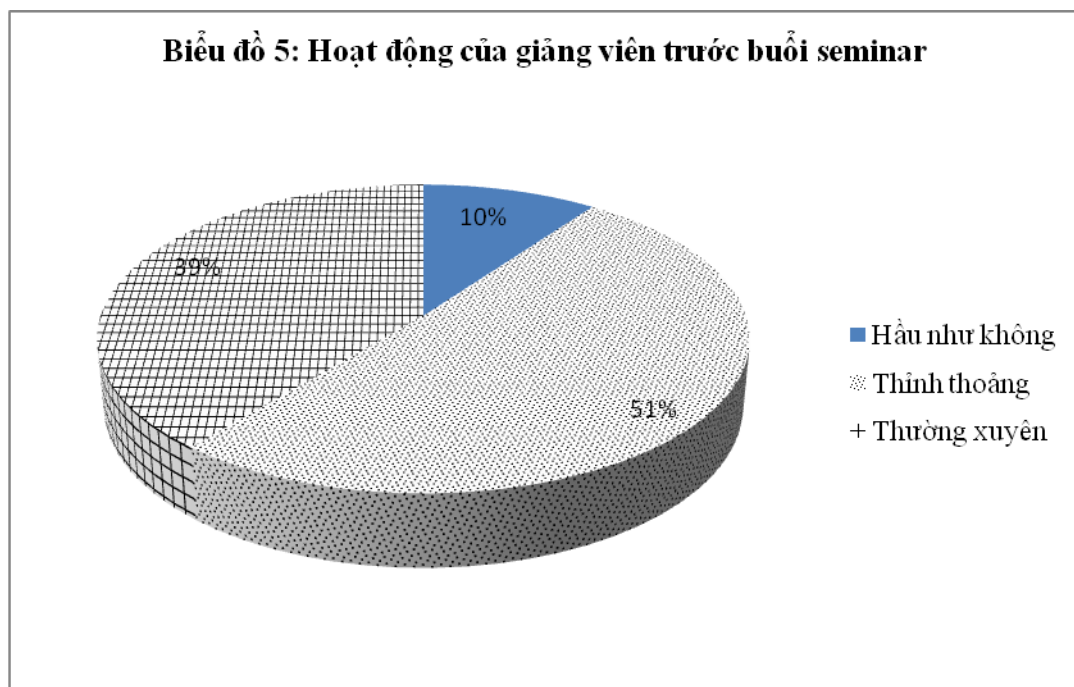
Ở biểu đồ 3, cho thấy mức độ sinh viên “hoàn toàn không tích cực” trong việc tham gia hình thức dạy học là chiếm tỷ lệ cao nhất thuộc về diễn giảng, thuyết giảng 64%, kế đến là hình thức khác 44%, thuyết trình 37.1%. Hình thức thảo luận nhóm và thực hành/thực tế vẫn là lựa chọn cao nhất với con số lần lượt là 67.4% và 80.3%. Phương pháp seminar chỉ chiếm 64.3 % trong tổng số sinh viên.

Xét về tính hiệu quả của một số hình thức tổ chức dạy học đối với hoạt động học tập của bản thân sinh viên, chúng tôi có kết quả sau.



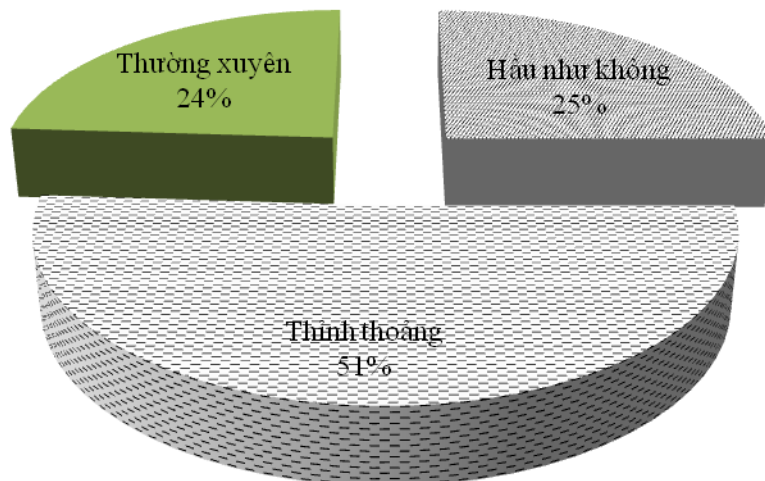
Biểu đồ 4 cho thấy tính hiệu quả của phương pháp dạy học đại học hiện nay thì hiệu quả nhất (rất hiệu quả được chọn) là thảo luận/thảo luận nhóm chiếm 58%, thuyết trình, thực hành thực tế và seminar có tỷ lệ gần bằng nhau chiếm 57%. Tính hoàn toàn không hiệu quả trong giảng dạy là phương pháp diễn giảng/ thuyết giảng chiếm 50.2 %, thực hành thực tế chiếm 48%, tính hiệu quả thấp nhất là thảo luận nhóm. Trong sự lựa chọn của sinh viên thì cho rằng seminar hoàn toàn không hiệu quả chiếm 42.9%, như vậy đối với phương pháp seminar vẫn chiếm ưu thế trong tính hiệu quả hiện nay so với các phương pháp dạy học khác.

Mức độ thường xuyên tiến hành các hoạt động đối với mỗi buổi seminar của giảng viên cho thấy như sau: Về hoạt động của giảng viên đối với buổi học seminar có tới 51% sinh viên phản ánh là giảng viên thỉnh thoảng mới giao nhiệm vụ cho sinh viên chuẩn bị, 10% cho rằng giảng viên hầu như không có giao nhiệm vụ cho sinh viên và 39% phản ánh là giảng viên thường xuyên giao nhiệm vụ.



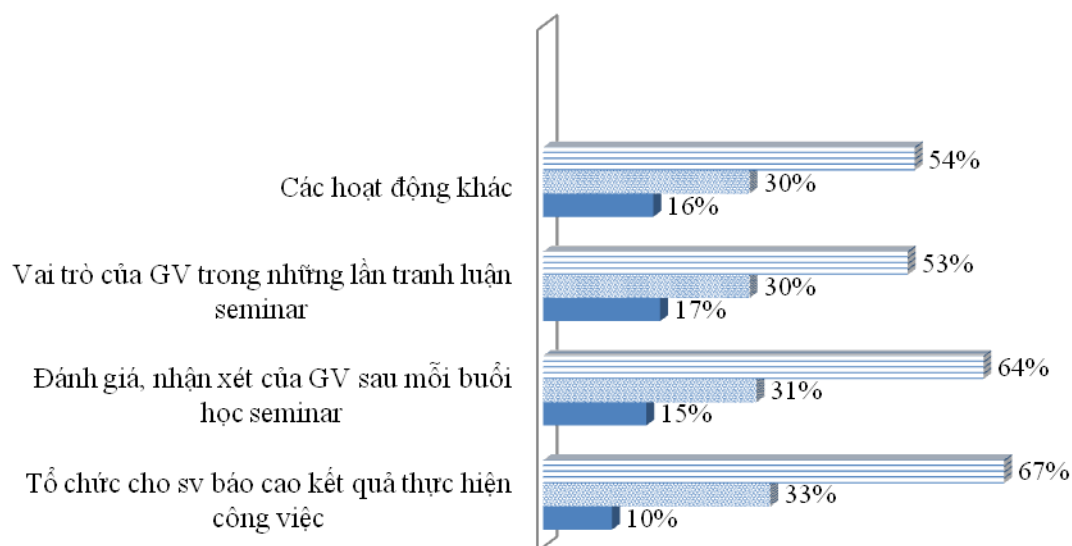
Việc giới thiệu mục đích seminar cho sinh viên hiểu để chuẩn bị cho buổi học thì sinh viên cho rằng 51% giảng viên thường xuyên có giới thiệu mục đích, 25% hầu như không và 24% là thỉnh thoảng.

**Biểu đồ 6: Mức độ thường xuyên tiến hành giới thiệu mục đích buổi seminar của giảng viên đối với sinh viên**



**Biểu đồ 7: Mức độ hoạt động của giảng viên trong mỗi buổi học seminar**

≡ Thường xuyên    ≡ Bình thường    ≡ Hầu như không



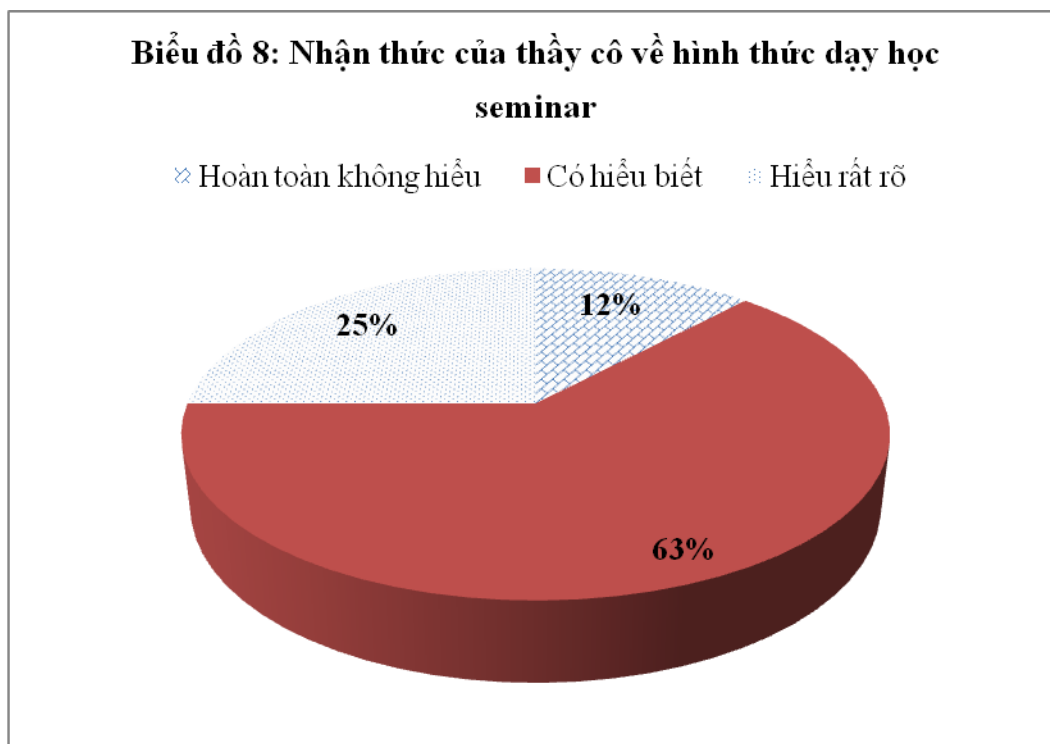
Khảo sát những việc làm của giảng viên đối với hoạt động seminar cho thấy, đối với việc giảng viên thông báo nội dung, sinh viên chuẩn bị và báo cáo trước lớp có sự điều khiển của giảng viên thì sự thường xuyên làm chỉ chiếm 38,3%, hoàn toàn không thường xuyên 61.7%; Giảng viên thông báo nội dung, sinh viên chuẩn bị dưới sự

hướng dẫn của giảng viên thì hoạt động thường xuyên chiếm 50% và hoàn toàn không thường xuyên cũng chiếm 50%; Việc làm thường xuyên của giảng viên là thông báo nội dung cho từng nhóm, sinh viên chuẩn bị dưới sự hướng dẫn của giảng viên, sinh viên báo cáo, giảng viên tổng kết có tỷ lệ khá cao tức 41,7%, con số phần trăm còn lại dành cho hoạt động hoàn toàn không thường xuyên.

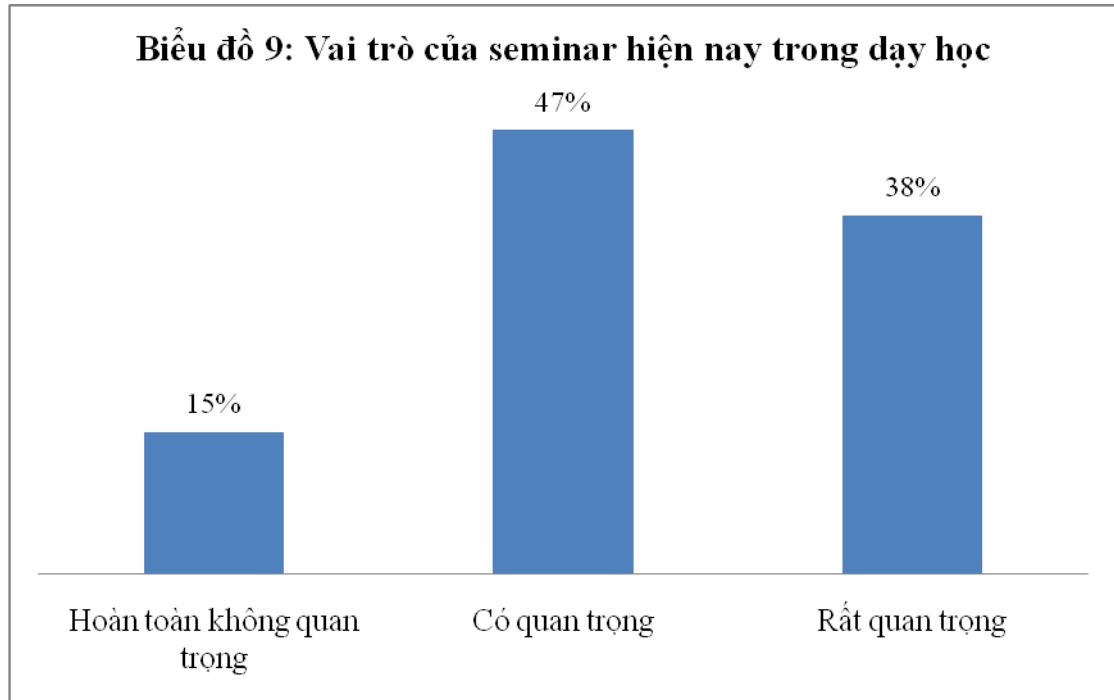
## 2.2. Về phía giáo viên

Khảo sát sự hiểu biết của thầy cô về hình thức dạy học seminar thì chúng tôi nhận được kết quả trả lời như sau: có tới 63% có hiểu biết, 25% hiểu rất rõ và chỉ 12% hoàn toàn không hiểu.

Như vậy về hình thức dạy học seminar ngay cả một số giảng viên cũng chưa nhận thức một cách đầy đủ về nó ( Biểu đồ 8)



Về vai trò của seminar hiện nay trong giảng dạy đại học thì 47% giảng viên cho rằng có quan trọng, 38% rất quan trọng, số còn lại cho rằng hoàn toàn không quan trọng. Như vậy, số đông ý kiến giảng viên cho rằng vai trò của seminar là rất quan trọng trong xu hướng đổi mới phương pháp giảng dạy hiện nay ở đào tạo trình độ bậc cao.



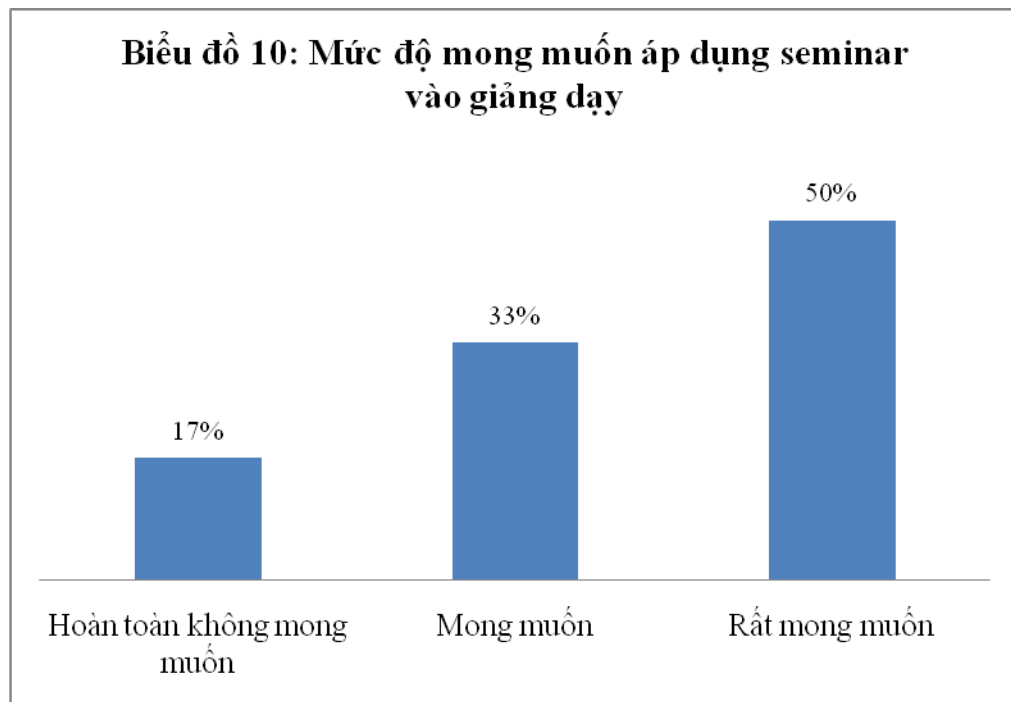
Sự đồng ý của giảng viên về hình thức dạy học seminar thể hiện trong kết quả sau:

Seminar có tác dụng nâng cao hứng thú và tích cực cho sinh viên trong học tập có tới gần 45% giảng viên đồng ý, 30% giảng viên hoàn toàn không đồng ý, 18% rất đồng ý và chỉ 8% là không ý kiến.

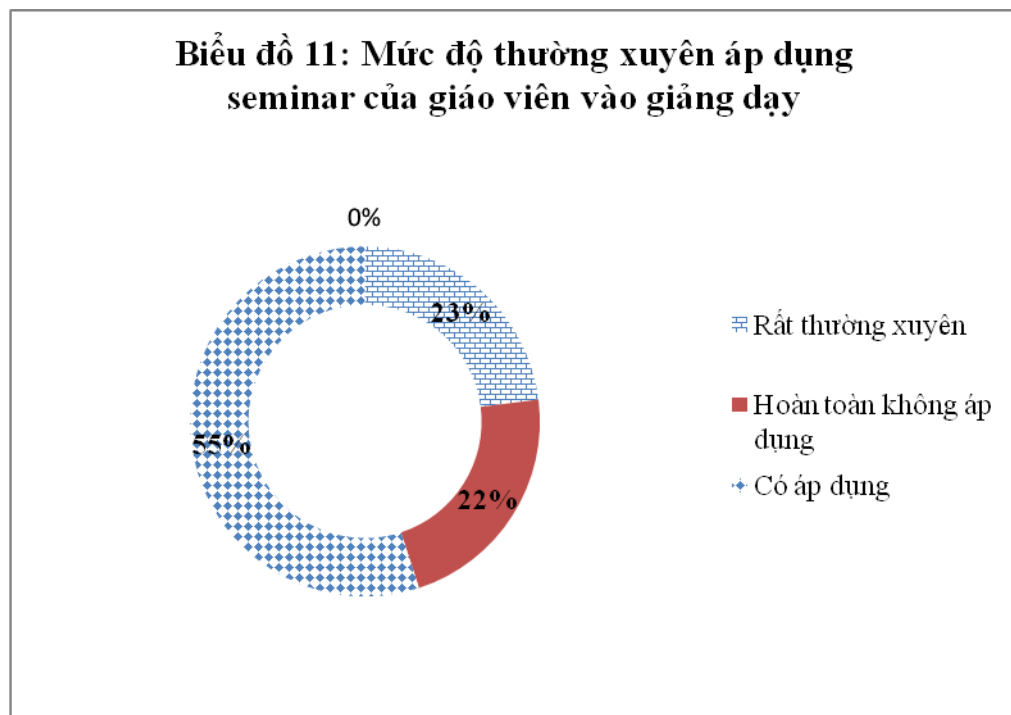
Về ý kiến cho rằng, seminar hoàn toàn hiệu quả khi được tiến hành trong dạy học thì gần 60% giảng viên đồng ý, 30% giảng viên rất đồng ý, 17% hoàn toàn không đồng ý và 10% giảng viên là không ý kiến.

Với ý kiến tổ chức seminar như hiện nay chỉ là hình thức hiện nay thì ý kiến đồng ý là 58%, ý kiến hoàn toàn không đồng ý và đồng ý có tỷ lệ bằng nhau chiếm 18%, còn số còn lại là không ý kiến.

Sự mong muốn của giảng viên trong việc áp dụng seminar vào giảng dạy biểu đồ 10 cho thấy 50% giảng viên mong muốn, 33% giảng viên hoàn toàn không mong muốn, 17% giảng viên rất mong muốn.



Mức độ thường xuyên áp dụng seminar của thầy cô vào giảng dạy thống kê cho thấy, 55% giảng viên có áp dụng, 23% giảng viên rất thường xuyên áp dụng, con số còn lại chỉ 17% hoàn toàn không áp dụng phương pháp này bao giờ (biểu đồ 10)



Về đánh giá của giảng viên về sự cần thiết áp dụng seminar vào giảng dạy như sau:

Đánh giá của giảng viên cho rằng seminar là hình thức dạy học được số sinh viên thích thì có tới trên 60% giảng viên đồng ý, hơn 20% giảng viên rất đồng ý, gần 10% hoàn toàn không đồng ý, chỉ chưa đầy 15% là không ý kiến.

### 3. KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

Từ kết quả khảo sát 2 đối tượng sinh viên và giáo viên về các hình thức tổ chức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TPHCM, chúng tôi nhận ra những điểm chủ yếu sau:

#### 3.1. Về phía sinh viên

- Sinh viên có hiểu biết dạy học theo hình thức seminar là sinh viên làm việc theo nhóm, thảo luận và có sự tổng kết của giáo viên ( 84,9%), sinh viên cho rằng sử dụng seminar trong dạy học là cần thiết ( 74%). Như vậy đây là tín hiệu đáng mừng vì đa số sinh viên đã hiểu biết về lợi ích của việc ứng dụng seminar trong dạy học.

- Với hình thức giảng dạy bằng seminar có đến 43,1% sinh viên cho rằng hoàn toàn không thích. Đây là yếu tố mà chúng ta cần phải tìm hiểu nguyên nhân để có những giải pháp thích hợp.

- Xem xét về mức độ tích cực của học sinh trong tham gia hình thức dạy học thì chiếm tỷ lệ cao nhất là ở hình thức thực hành – thực tế chiếm 80,3%, kế đến là thảo luận nhóm chiếm 67,4%. Đối với hình thức dạy học seminar chiếm 64,3%. Chúng ta cần tìm kiếm nguyên nhân để thúc đẩy tính tích cực của sinh viên trong tham gia vào lớp học với hình thức seminar.

- Sinh viên cho rằng dạy học theo hình thức seminar mang lại hiệu quả là 57,1% ý kiến. Số còn lại chưa tin tưởng vào hiệu quả việc dạy học seminar mang lại.

- Khi tham gia vào lớp học với hình thức tổ chức lớp theo hình thức seminar thì sinh viên trình bày báo cáo của bản thân hay của nhóm với mức độ thường xuyên là 34.9%, ghi chép nội dung của buổi seminar là 44,6%. Như vậy thì chúng ta chưa phát huy được tính tích cực của sinh viên khi tham gia lớp học seminar.

- Sinh viên đánh giá là đến 51% giáo viên thỉnh thoảng mới giao nhiệm vụ cho sinh viên chuẩn bị cho seminar và 10% giáo viên là hầu như không giao nhiệm vụ gì cho sinh viên cả. Đây là yếu tố chúng ta cần quan tâm đến nhiệm vụ và vai trò của giáo viên.

- Sinh viên cho rằng 25% giáo viên không giới thiệu mục đích của buổi seminar, và 51% là thỉnh thoảng có giới thiệu mục đích của buổi seminar.

- Sinh viên cũng cho rằng 24.6% giáo viên hầu như không có đôn đốc giúp đỡ sinh viên trong quá trình chuẩn bị cho buổi seminar và khoảng 53.1% là thỉnh thoảng mới đôn đốc giúp đỡ sinh viên trong quá trình chuẩn bị cho buổi seminar.

- Giáo viên hoàn toàn không thường xuyên thông báo nội dung, sinh viên chuẩn bị có sự hướng dẫn của giáo viên chiếm 50%.

- Khảo sát về seminar có tác dụng nâng cao hứng thú và tính tích cực hoạt động của bản thân thì có đến 26% sinh viên không đồng ý và 9% là hoàn toàn không đồng ý. Như vậy chúng ta cần xem lại cách tổ chức seminar có tốt chưa?

- Sinh viên cho rằng các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng seminar là mức độ thể hiện vai trò của giáo viên trong phân công giao nhiệm vụ cho sinh viên và tổng kết đánh giá sinh viên qua mỗi buổi thảo luận chiếm 49%, mức độ chuẩn bị nội dung và thái độ tích cực của sinh viên tham gia vào tiết học chiếm 41%

### **3.2. Về phía giáo viên**

- Có đến 12% giáo viên hoàn toàn không hiểu gì về hình thức dạy học seminar, 38% giáo viên cho rằng dạy học bằng hình thức seminar không quan trọng và 15% giáo viên cho rằng dạy học bằng hình thức seminar hoàn toàn không quan trọng. Đây là vấn đề mà chúng ta cần phải quan tâm về kết quả khảo sát trên.

- 33% giáo viên cho rằng hoàn toàn không mong muốn áp dụng seminar trong dạy học và 22% giáo viên cho là chưa áp dụng seminar trong dạy học bao giờ.

- 20% giáo viên cho rằng không cần thiết áp dụng seminar trong dạy học và 30% giáo viên cho rằng có áp dụng seminar trong dạy học cũng được mà không áp dụng seminar trong dạy học cũng được.

- Khảo sát có 72,7% giáo viên cho rằng thường xuyên thông báo nội dung, sinh viên chuẩn bị có sự hướng dẫn của giáo viên cho dạy học bằng seminar. Cũng ý kiến này thì sinh viên cho rằng có đến 50% giáo viên không thường xuyên thông báo nội dung, sinh viên chuẩn bị có sự hướng dẫn của giáo viên cho dạy học bằng seminar. Phần chênh lệch này do nhận xét cảm tính của sinh viên cũng như nhận xét chủ quan của giáo viên.

- Giáo viên áp dụng dạy học bằng seminar cho môn kiến thức chuyên ngành là 43%, môn cơ bản là 32% và môn chuyên ngành là 25%.

- Giáo viên cho rằng khả năng tổ chức điều khiển seminar của giáo viên ảnh hưởng đến hiệu quả của seminar là 42%, mức độ thể hiện vai trò của giáo viên trong phân công tổng kết đánh giá sinh viên ảnh hưởng đến hiệu quả seminar là 38%.

Qua nghiên cứu chúng tôi nhận xét như sau: Để nâng cao hiệu quả trong dạy và học tại trường Đại học Sư phạm Tp. HCM chúng ta cần chú ý đến những vấn đề sau:

1) Trang bị kiến thức, phổ biến rộng rãi quy trình tổ chức seminar một cách hiệu quả cho giáo viên cũng như các ích lợi mà dạy học seminar mang lại.

Chúng ta nên tổ chức sinh hoạt Bộ môn và cho giáo viên dự giờ dạy học seminar để có những kinh nghiệm hỗ trợ nhau trong chuyên môn.

Khuyến khích giảng viên phát triển hình thức seminar trong quá trình giảng dạy không chỉ ở những môn thuộc khối kiến thức cơ sở ngành và những môn cơ bản của khối ngành mà còn cả các môn chuyên ngành.

2) Nhà trường cần tổ chức lớp học với sĩ số lớp học hợp lý để tiến hành seminar một cách hiệu quả.

Để seminar hiệu quả cần đảm bảo cả ba yêu cầu về nội dung, phương pháp và tổ chức:

- + Về nội dung phải bảo đảm ba chức năng nhận thức, giáo dục và kiểm tra.
- + Về phương pháp: xêmina phải tiến hành theo quy trình.
- + Về tổ chức: phải chu đáo, có sự chuẩn bị kỹ cả từ phía giảng viên lẫn sinh viên.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Lê Khánh Bằng (1993), *Tổ chức quá trình dạy học đại học*, Viện Nghiên cứu Đại học và Giáo dục Chuyên nghiệp.
- [2] Bộ GD&ĐT (2001), *Kỷ yếu hội thảo “Nâng cao chất lượng đào tạo”*.
- [3] Bộ GD&ĐT (2004), *Kỷ yếu hội thảo “Đổi mới chất lượng giáo dục đại học Việt Nam: hội nhập và thách thức”*, Hà Nội.
- [4] Dự án giáo dục đại học (2001), *Hội thảo nâng cao chất lượng đào tạo*.
- [5] Đại học Cần Thơ (2001), *Kỷ yếu: Hội nghị khoa học và cải tiến phương pháp dạy học*.
- [6] Đại học Cần Thơ (2003), *Kỷ yếu: Hội nghị khoa học tổng kết 5 năm (1997-2002) đổi mới phương pháp dạy học của trường đại học Cần Thơ*.
- [7] Đại học Quốc gia Hà Nội (2002), *Kỷ yếu: Hội thảo nâng cao chất lượng đào tạo toàn quốc lần III*.
- [8] Phạm Mạnh Hà (2003), *Đổi mới phương pháp dạy học bậc đại học*, Tạp chí Phát triển giáo dục, số 5.
- [9] Bùi Ngọc Oánh (2003), *Một số phương hướng cải tiến phương pháp giảng dạy ở đại học*, Tạp chí Phát triển giáo dục, số 3.
- [10] Nguyễn Ngọc Tài (2010), *Thực trạng hình thức dạy học seminar tại trường Đại học Sư phạm TP. HCM*, Đề tài cấp trường 2010.

- [11] Trịnh Ngọc Tân (2000), *Thực trạng về kỹ năng chuẩn bị đề cương Seminar của sinh viên*, Tạp chí Nghiên cứu giáo dục số 10.
- [12] Nguyễn Đức Thâm (2004), *Seminar một hình thức tự học kết hợp với thảo luận khoa học ở trường cao đẳng sư phạm*, dự án đào tạo giáo viên THCS, Hà Nội.
- [13] G.Brown & M.Arkins (1988), *Effectives small group teaching*, London.

# HỌC TẬP HIỆU QUẢ THÔNG QUA TRẢI NGHIỆM

Huỳnh Xuân Nhựt\*

## TÓM TẮT

*Bài viết trình bày sự cần thiết của học tập trải nghiệm theo thuyết học tập của John Dewey và thực trạng học tập hiện nay của sinh viên Việt Nam. Với thực tế vấn đề học tập của sinh viên chưa được quan tâm xứng đáng so với vai trò của người học trong quá trình dạy và học tại trường, thông qua bài viết chúng tôi muốn nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc học trong chất lượng dạy và học tại các trường đại học Việt Nam hiện nay trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam. Thêm vào đó bài viết muốn nhìn lại và đánh giá chất lượng học tập của người học một cách ngắn gọn và chia sẻ những giải pháp học tập thích hợp cho người học. Nhà trường cần phải chú trọng đến vai trò của người học trong quá trình dạy và học và cần xây dựng hệ thống tư vấn học tập chú trọng phát huy năng lực học tập của từng cá nhân để giúp sinh viên học tập hiệu quả. Ngoài việc học tập trên lớp, cả người dạy và người học cần chú trọng đến các hoạt động học tập bên ngoài và sau lớp học để có thể lĩnh hội và phát huy hiệu quả khả năng học tập của mình để đạt được chất lượng học tập mong muốn.*

## ABSTRACT

*The paper presents the need of the experiential learning by John Dewey and the current situation of the Vietnamese students' learning. In fact, the higher education students' learning is not received enough concern as the students' role in the training process, the paper, in terms of itself, expects to draw the educators' attention to the students' learning as its important role in the training process in the teaching and learning quality in Vietnam universities in the national requirement of fundamental and total innovation of Vietnam education. Thanks to the theory of experiential learning by John Dewey, the paper with its function as overview and evaluation of the students' learning quality and then it shares some suitable and necessary solutions to the Vietnamese students. However, the universities need to give their focus on the students' learning in the training process and build a suitable system as the facilitating and consulting of learning aiming to help well develop the learners' strengths in their learning. Besides learning in the classroom, the teachers and learners need to focus on the learning stage after class because it helps learners to acquire the knowledge and develop their learning strengths effectively to reach the learning quality as desired.*

---

\* ThS – Phó Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu và Hợp tác Giáo dục Quốc tế

## **1. ĐẶT VẤN ĐỀ**

Trong quá trình hội nhập của Việt Nam với thế giới trong xu thế toàn cầu hóa hiện nay, giáo dục Việt Nam cần được phát triển ngang tầm chất lượng của khu vực, đặc biệt là trong khối ASEAN và thế giới nhằm đáp ứng kịp thời nhu cầu hội nhập và phát triển nói chung của Việt Nam. Đứng trước thách thức mới và nhu cầu mới, Đại hội Đảng Cộng Sản Việt Nam lần thứ 11 đã đưa ra Nghị quyết quan trọng đối với giáo dục nước nhà: “Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam.” Vì thế, từ đầu năm 2011 đến nay, đã có rất nhiều hội nghị, hội thảo khoa học về sự đổi mới giáo dục. Nhiều bài viết, đề tài nghiên cứu về giáo dục đã được thực hiện. Tuy nhiên, các nhà giáo dục nói chung chỉ chú trọng xây dựng triết lý giáo dục (Hội thảo về Triết lý giáo dục của Viện KHXH), đổi mới phương pháp giảng dạy, giảm tải chương trình học, đổi mới quản lý giáo dục v.v... trong khi học tập của người học ít được chú trọng và quan tâm để đổi mới. Trong giáo dục và đào tạo, người học là người trực tiếp tham gia vào hoạt động này và giữ vai trò rất quan trọng quyết định sự thành công hay thất bại của giáo dục và đào tạo và được xem là sản phẩm của quá trình giáo dục và đào tạo tại trường. Thực tế hiện nay, sinh viên tốt nghiệp ra trường không đáp ứng được nhu cầu lao động của doanh nghiệp hay thị trường lao động hiện tại do thiếu các kỹ năng cần thiết và có một khoảng cách khá lớn giữa kiến thức học trong trường và kiến thức áp dụng trong xã hội thực sự sau khi tốt nghiệp. Vì thế kết quả là sinh viên tốt nghiệp ra trường không thể đáp ứng được nhu cầu của xã hội và các bạn này phải tự đào tạo lại hoặc các công ty phải đào tạo lại để đáp ứng yêu cầu lao động của công ty. Nhằm cải tiến chất lượng giáo dục hiện nay của các trường đại học tại Việt Nam, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, ngoài những vấn đề đang được quan tâm hiện nay như phương pháp giảng dạy, quản lý giáo dục, đánh giá giáo dục, v.v... vấn đề học tập của sinh viên cũng cần được quan tâm đúng mực để làm sao sinh viên có thể chủ động tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả và vận dụng được kiến thức ấy vào thực tiễn cuộc sống. Bài viết này với mong muốn chia sẻ phương pháp học tập thông qua trải nghiệm, chủ yếu dựa trên nghiên cứu của Kolb về học tập thông qua trải nghiệm nhằm cung cấp và hoàn thiện hơn việc đổi mới giáo dục Việt Nam trong tình hình hiện nay và đặc biệt giúp sinh viên có thêm tài liệu tham khảo cần thiết nhằm đạt được kết quả học tập cao.

## **2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ CÁC NGHIÊN CỨU HỌC TẬP**

### **2.1. Cơ sở lý luận**

Hiện nay có rất nhiều nghiên cứu về học tập và tất cả đều nhằm một mục đích chung là giúp người học học tập đạt hiệu quả tốt nhất (ví dụ như Entwistle & Ramsden, 1982). Howard Gardner với thuyết về trí thông minh của con người chỉ ra

rằng con người có 8 loại trí thông minh (như thông minh thể chất, thông minh âm nhạc, thông minh toán học....) và ở mỗi người, sự kết hợp của những trí thông minh là khác nhau và mỗi người đều thông minh theo cách riêng của mình. Điều quan trọng trong lý thuyết về trí thông minh này là mỗi người nên nhận biết mình có được loại trí thông minh nào để chọn lựa phương pháp học tập và các hoạt động học tập thích hợp ((Gardner & Hatch, 1989). Nghiên cứu của Kolb (1984) cho thấy học tập là một quá trình mà qua đó kiến thức người lĩnh hội được là do sự kết hợp với những trải nghiệm thực tiễn của người học. Bloom (1956) đã phát họa được 6 bậc nhận thức của người học và để đạt tới những bậc nhận thức bậc cao, người học cần có thời gian và quá trình ôn luyện thì mới có được. Nói đến quá trình nhận thức này, chúng ta cũng có thể tìm thấy trong quy luật phát triển “Lượng chất” của Triết học Mác Lênin rằng sự tác động về mặt lượng đến điểm nút sẽ có sự thay đổi về chất. Các nghiên cứu tuy khác nhau về nội dung nghiên cứu nhưng tất cả đều cho thấy rằng để có thể lĩnh hội kiến thức một cách hiệu quả sinh viên cần biết rằng học tập là cả một quá trình chủ động và vai trò của người học trong đó là rất quan trọng vì người học là người trực tiếp tiếp thu kiến thức và cần phải biết phát huy những điểm mạnh và sở thích của mình như trong nghiên cứu về trí thông minh của con người của Gardner. Vấn đề đặt ra là người học cần nhận biết được họ có được trí thông minh nào, phong cách học, điểm mạnh và sở thích cá nhân nào để có thể lựa chọn phương pháp học tập và các hoạt động học tập thích hợp cho bản thân. Tuy nhiên, theo David Nunan (1999), một nhà nghiên cứu về phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm chỉ ra rằng mặc dù người học đóng vai trò quyết định trong các hoạt động dạy và học nhưng không phải vì thế mà vai trò của giáo viên bị suy giảm mà lại càng quan trọng hơn. Theo David Nunan, có rất ít người học có khả năng nhận biết được nhu cầu học tập của mình, vì vậy giáo viên đóng vai trò quan trọng đối với người học với nhiệm vụ là giúp người học nhận biết được họ là ai, cần gì trong học tập để học tập hiệu quả. Việc làm này là cần phải có thời gian và tốn rất nhiều công sức của giáo viên. Hệ thống giáo dục Việt Nam hiện nay cho thấy việc học tập của sinh viên chủ yếu diễn ra trên lớp học là chính và mà các trường đại học chưa quan tâm hỗ trợ và hướng dẫn sinh viên học và ôn tập độc lập một cách chủ động và có chủ tâm ở giai đoạn sau khi học trên lớp. Cùng chung nhận định, Nguyễn (2008) trong nghiên cứu của mình cho rằng lớp học là nơi chủ yếu diễn ra hoạt động học tập của sinh viên trong khi giai đoạn học tập sau khi đến lớp của sinh viên thì lại rất hạn chế. Kết quả là sinh viên phải tự học một mình trong tình cảnh thiếu định hướng và hỗ trợ từ phía trường và chất lượng giáo dục hiện nay tiếp tục trở thành vấn đề rất được Đảng và Nhà nước quan tâm giải quyết. Trong nhu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam hiện nay, bên cạnh những nghiên cứu đổi mới về quản lý giáo dục, phương pháp giảng dạy, chương trình học v.v... vấn đề học

tập của người học cũng cần được lưu tâm vì nó đóng vai trò quyết định của người học trong sự thành công trong quy trình giáo dục và đào tạo tại các trường.

## **2.2. Lý thuyết học tập thông qua trải nghiệm của John Dewey**

Theo John Dewey, học tập theo cách truyền thống là một sự chuyển tải thông tin một chiều từ người dạy sang người học. Trái ngược với học tập truyền thống, Dewey cho rằng học tập là một quá trình mà trong đó hai yếu tố cơ bản là kinh nghiệm cá nhân và trải nghiệm thực tiễn đóng vai trò quyết định hiệu quả của học tập. Theo thuyết học tập trải nghiệm của Dewey, trải nghiệm có được nhờ vào sự tương tác của hai nguyên lý: tính liên tục và tính tương tác trong học tập. Tính liên tục là mỗi kinh nghiệm học tập người học có được sẽ tác động đến kết quả học tập của người học hoặc là tốt hơn hoặc là tệ hơn. Tính tương tác ý nói rằng sự tác động của tình huống học tập lên kinh nghiệm của người học. hay nói cách khác, kinh nghiệm học tập người học có được là do sự tương tác giữa những kinh nghiệm có được trong quá khứ với tình huống học tập hiện tại. Mỗi người học đều có kinh nghiệm riêng nên người thầy cần ý thức đến toàn bộ trải nghiệm của người học trong quá trình dạy và học. Người thầy không phải là tác nhân của hệ thống học tập làm giới hạn sự tự do học tập và phát triển của người học mà cần hiểu rõ người học để từ đó hỗ trợ người học giúp phát huy khả năng của bản thân người học trong quá trình học tập của mình. Vì vậy vai trò của người dạy là trong quá trình dạy và học là giúp cho người học học tập có mục đích và giúp người học nhận biết được mình có được những tố chất học tập nào để tìm ra những hoạt động học tập thích hợp phục vụ mục đích học tập của mình.

## **3. ĐÁNH GIÁ VIỆC HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN HIỆN NAY**

Qua quan sát thực tiễn và phỏng vấn sinh viên một số trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh (Tp. HCM), tôi nhận thấy đa số sinh viên tại Tp. HCM học tập thiếu quy trình và chưa tổ chức hiệu quả hoạt động học tập cho bản thân.

### **3.1. Thiếu sự hỗ trợ cần thiết từ nhà trường**

Hiện nay để học tập hiệu quả, sinh viên Việt Nam cần sự hỗ trợ rất lớn từ phía người thầy và nhà trường để giúp các em có thể xây dựng được quy trình học tập cho riêng mình và lựa chọn được phương pháp và các hoạt động học tập thích nhằm đạt kết quả tốt nhất có thể trong học tập.

Thực tế hiện nay tại các trường đại học Việt Nam cho thấy vai trò hỗ trợ và tư vấn cho sinh viên học tập là chưa được thể hiện rõ. Cụ thể rất ít hay hầu như là các trường chưa có trung tâm tư vấn và hỗ trợ học tập đích thực cho sinh viên. Những trung tâm hỗ trợ hay phòng công tác sinh viên hiện nay chủ yếu hoạt động chỉ tập trung vào hỗ trợ sinh viên về mặt chính sách như những sinh viên nghèo, sinh

viên là con của thương binh, liệt sỹ ... và những hỗ trợ khác như bảo hiểm xã hội, hoạt động thể dục thể thao, văn thể mỹ, và hỗ trợ việc làm cho sinh viên. Những hoạt động hỗ trợ sinh viên trong học tập như tư vấn học tập, báo cáo chuyên đề về học tập ... với mục đích giúp cho sinh viên Việt Nam biết tổ chức học tập cho riêng mình, biết lựa chọn được những phương pháp và hoạt động học tập thích hợp và biết quy trình học tập cho riêng mình thì chưa được thực hiện một cách chuyên nghiệp. Qua phỏng vấn, việc học tập của sinh viên chủ yếu là do sinh viên tự quyết định bằng kinh nghiệm của bản thân hoặc của người khác mà sinh viên học lóm được. Giảng viên có hỗ trợ và tư vấn cho sinh viên nhưng việc này chỉ diễn ra trên lớp học là chủ yếu và với số đông (cả lớp) mà theo Howard Gardner mỗi người đều có thông minh theo cách riêng của mình nên việc hỗ trợ như hiện nay là chưa đáp ứng được nhu cầu của sinh viên.

### **3.2. Thiếu kiến thức học tập cần thiết**

Do thiếu sự hỗ trợ cần thiết từ phía trường và bản thân sinh viên thiếu kiến thức về học tập nên các em chưa lựa chọn được phương pháp và hoạt động học tập thích hợp cho riêng mình.

Như lý thuyết về học tập đã trình bày ở phần trên, để học tập hiệu quả, người học cần biết mình có được loại trí thông minh nào, sở thích của bản thân, xây dựng quy trình học tập thích hợp và cần có trải nghiệm cần thiết như trong lý thuyết học tập thông qua trải nghiệm để đạt được hiệu quả tối ưu trong học tập. Tuy nhiên, trong thực tế, các chương trình học hiện nay chưa cung cấp đủ kiến thức về học tập hiệu quả cho sinh viên và chưa có đủ những buổi sinh hoạt chuyên đề và được tư vấn từ những nhà tư vấn chuyên nghiệp nên sinh viên tại các trường đại học Việt Nam nói chung và tại Tp. HCM nói riêng chưa có được đầy đủ kiến thức cần thiết và kỹ năng học tập thích hợp để có thể lựa chọn được phương pháp và hoạt động học tập cũng như thời lượng học tập thích hợp để học tập đạt hiệu quả.

Theo phỏng vấn một số sinh viên trong các buổi tọa đàm về học tập hiệu quả và chia sẻ kinh nghiệm học tập trong sinh viên, tôi nhận thấy có sự khác biệt rõ rệt giữa sinh viên học tập đạt loại khá giỏi trở lên và sinh viên học tập đạt loại trung bình trở xuống. Theo đó, những sinh viên học tập đạt loại giỏi rất chú trọng khâu chuẩn bị bài và ôn tập thường xuyên trong quy trình học tập của mình. Trong khi đó, các sinh viên học tập đạt trung bình trở xuống thường chỉ học tập trên lớp và khâu ôn tập lại không được thực hiện thích hợp. Qua tìm hiểu, các sinh viên cho rằng các em không biết cách và chọn được hoạt động học thích hợp cho bản thân. Có sinh viên do bận đi làm thêm nên không có đủ thời gian dành cho việc học của mình. Nhiều sinh viên cũng bắt chước các bạn có thành tích học tập tốt để làm theo nhưng áp dụng cho bản thân thì không đạt hiệu quả như mong muốn. Ngay cả bản thân những sinh viên học tập đạt

thành tích tốt biết chú trọng khâu chuẩn bị bài trước khi đến lớp và ôn tập thường xuyên sau khi đến lớp cũng chỉ thực hiện theo kinh nghiệm, thói quen và sự siêng năng trong học tập của mình vì bản thân các cũng không được trang bị những kiến thức và kỹ năng học tập thích hợp và thiếu sự tư vấn và hỗ trợ khác thường xuyên trong quá trình học tập tại trường.

### **3.3. Bị tác động nhiều từ xã hội**

Ngoài những nguyên nhân chủ yếu nêu trên, xã hội hiện đại ngày nay cũng có những ảnh hưởng không nhỏ đến việc học tập của sinh viên qua những nguyên nhân như trò chơi trực tuyến, phim ảnh, nhiều hoạt động vui chơi, giải trí không lành mạnh .... Việc học của sinh viên hiện nay đã thiếu sự hỗ trợ và tư vấn học tập đầy đủ từ giáo viên và nhà trường và bản thân sinh viên cũng không có đủ kiến thức và kỹ năng cần thiết về học tập hiệu quả để có thể tự chủ động học tập nên việc thiếu chủ động trong học tập và bị tác động tiêu cực từ xã hội là điều không thể tránh khỏi. Như đã nêu ở phần trên, học tập là một quá trình chủ động và cần có sự trải nghiệm thông qua các hoạt động học phù hợp với từng phong cách học của mỗi người. Với thực tế hiện nay, nội dung kiến thức và kỹ năng trong chương trình giáo dục đòi hỏi sinh viên phải cần nhiều thời gian và có được phương pháp học cũng như các hoạt động học tập thích hợp thì mới có thể đáp ứng được những yêu cầu của các môn học. Do nhiều nguyên nhân như đã trình bày, sinh viên không có được kiến thức học tập cần thiết và thiếu sự hỗ trợ từ nhà trường và thầy cô nên khi hội nhập với xã hội, các em rất dễ bị lôi cuốn và bị ảnh hưởng bởi những trò chơi, phim ảnh, hoạt động vui chơi, giải trí không lành mạnh và kết quả là không còn đủ thời gian để học tập, khi học cũng chỉ là để đối phó nên kết quả sẽ không đúng được với năng lực thật sự của sinh viên.

## **4. NHỮNG ĐỀ XUẤT HỌC TẬP DÀNH CHO SINH VIÊN THEO THUYẾT HỌC TẬP THÔNG QUA TRẢI NGHIỆM**

### **4.1. Xây dựng hệ thống tư vấn và hỗ trợ học tập trong nhà trường**

Như đã trình bày ở trên, sinh viên Việt Nam hiện nay rất cần đội ngũ tư vấn học tập và tư vấn những vấn đề khác trong quá trình học tập tại trường để giúp các em biết được các hình thức học tập thích hợp và chủ động học tập đạt hiệu quả. Tại một số trường cũng có tổ chức tư vấn theo học chế tín chỉ nhưng việc thực hiện tư vấn thì chưa hiệu quả do giảng viên cơ hữu được giao nhiệm vụ tư vấn mà bản thân những người tư vấn này chưa có nghiệp vụ tư vấn cũng như chưa quen đến công tác này. Ngay cả bản thân của sinh viên cũng chưa quen và cũng chưa biết mình cần phải biết gì để học tập hiệu quả. Trung tâm hỗ trợ sinh viên cần thành lập bộ phận tư vấn chuyên nghiệp và chủ động tiếp xúc sinh viên và mang chương trình đến với sinh viên dưới nhiều hình thức như tổ chức tọa đàm, hội thảo, báo cáo chuyên đề, gặp gỡ sinh

viên đầu học kỳ ... Việc thành lập trung tâm tư vấn học tập cho sinh viên là rất cần thiết và sẽ có tác động tích cực đến kết quả học tập sinh viên và chất lượng giáo dục của trường, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục nói chung.

#### **4.2. Tổ chức giao lưu chia sẻ kinh nghiệm học tập**

Tổ chức giao lưu và chia sẻ kinh nghiệm học tập cũng cần được quan tâm trong quy trình giáo dục sinh viên tại trường. Những cuộc họp đoàn thể, sinh hoạt đoàn, họp khoa ... cần tạo điều kiện để sinh viên có thể chia sẻ kinh nghiệm học tập lẫn nhau. Tại các cuộc họp ở trường, khoa cũng nên mời những sinh viên giỏi, xuất sắc và những chuyên gia về học tập hiệu quả đến trao đổi trực tiếp với sinh viên. Những nội dung trao đổi này sẽ rất hữu ích và thiết thực giúp sinh viên tự nhận thức và đánh giá lại các hoạt động học tập để hoàn thiện đạt hiệu quả cao.

### **5. KẾT LUẬN**

Nhận biết được khả năng học tập cho bản thân và tổ chức học tập đạt hiệu quả là một vấn đề rất cần thiết trong yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam. Tuy nhiên, vấn đề này chưa thu hút được sự quan tâm của các cấp lãnh đạo và các nhà giáo dục Việt Nam hiện nay. Thực tế cho thấy các trường chưa chú trọng và phát huy công tác tư vấn học tập cho sinh viên nên có rất nhiều sinh viên còn lúng túng trong việc lựa chọn phương pháp học tập và các hoạt động học tập thích hợp cho bản thân. Thậm chí, nhiều sinh viên còn không biết được mình có khả năng học tập gì để có thể đạt hiệu quả tốt nhất trong học tập. Trước tình hình này, giáo dục Việt Nam cần quan tâm và hỗ trợ sinh viên trong học tập cũng như xây dựng hệ thống tư vấn học tập hiệu quả ngay trong trường, tạo nên một sự chuyển dịch trong giáo dục từ hoạt động học tập trên lớp là chủ yếu sang học tập ngoài lớp với việc phát huy khả năng học tập độc lập của sinh viên với sự hỗ trợ tích cực từ nhà trường và đội ngũ tư vấn học tập. Để thực hiện được điều này, nhà trường cần xây dựng hệ thống tư vấn và tổ chức nhiều hoạt động tư vấn tập thể có tác dụng tuyên truyền nhằm tạo sự đồng thuận và thay đổi nhận thức trong sinh viên. Tổ chức tư vấn và xây dựng quy trình học tập cho sinh viên theo thuyết học tập trải nghiệm sẽ mang lại hiệu quả cao cho người học như nghiên cứu đã khẳng định.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] Bloom, B.S 1956. *Taxonomy of educational objectives handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co Inc.
- [2] Entwistle N.J & Ramsden P. 1982. *Understanding student learning*. London & Canberra: Croom Helm.

- [3] Gardner, H., & Hatch, T. 1989. *Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. Educational Researcher*, 18:8, pp. 4-9.
- [4] Healey, M. & Jenkins, A. 2000. Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, *Journal of Geography*, 99, pp.185-195.
- [5] Jacquie McTaggart. 2009. *If they don't learn the way you teach, teach the way they learn*. The United States of America: TheTeachersDesk.com.
- [6] Kolb, D.A. 1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New York: Prentice Hall.
- [7] Koln, D.D & Boyatzis, R.E. 1999. *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. Cleveland: Case Western Reserve University.
- [8] Miettinen, R. 2000. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, pp. 54-72.
- [9] Nguyen, T.M.H. 2008. Developing EFL learners' intercultural communicative competence: A gap to be filled? *Asian EFL journal*, 21 Article 1, pp. 122-139.
- [10] Nunan, D. 1999, *Second language teaching and learning*. Florence: Heinle & Heinle P.

# NHỮNG KHÓ KHĂN HỌC SINH THƯỜNG GẶP KHI THỰC HÀNH KỸ NĂNG NGHE – NÓI TIẾNG ANH

Đỗ Thị Phương Anh\*

## TÓM TẮT

*Bài viết nêu lên những khó khăn của học sinh khi học kỹ năng nghe – nói tiếng Anh. Chủ yếu là do giữa tiếng Việt và tiếng Anh có những khác biệt về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp... Ngoài ra, còn có những yếu tố về tâm lý, những nguyên nhân khách quan cũng ảnh hưởng đến việc học tiếng Anh của học sinh.*

*Để khắc phục phần nào tình trạng trên, tác giả đã nêu một số phương pháp kích thích khả năng nghe – nói tiếng Anh trong lớp của học sinh.*

## ABSTRACT

*This article raises some difficulties that students have to face when learning English listening and speaking skills. This is mainly because there are some differences between Vietnamese and English in phonetics, vocabulary, grammar... Besides, there are some other factors like psychology, culture and other objective reasons that may affect student's learning of English.*

*In order to overcome to some extent the difficulties, the author suggests some methods to stimulate the student's English listening and speaking ability within the classroom.*

## 1. NHỮNG KHÓ KHĂN KHI HỌC KỸ NĂNG NGHE

### - Phân biệt cách phát âm giữa các từ

Khi tiếng Anh trở thành ngôn ngữ toàn cầu, các em học sinh đã phải bỏ ra không ít thời gian luyện tập để có thể giao tiếp được bằng ngôn ngữ này. Tuy nhiên, câu hỏi được đặt ra là vì sao có nhiều em học tiếng Anh trong thời gian không phải là ngắn nhưng khi giao tiếp với người bản xứ thì họ lại không hiểu hoặc hiểu nhầm những gì chúng ta đang nói và ngược lại các em không thể nghe được người bản xứ nói gì. Nguyên nhân ở đây chính là do các em phát âm chưa chuẩn.

Bất kỳ ngôn ngữ nào cũng đều có ngữ điệu và âm thanh riêng. Ở Việt Nam nói riêng và rất nhiều quốc gia trên thế giới nói chung những người học tiếng Anh cảm thấy khó phát âm chuẩn như người bản xứ vì ngữ điệu và âm thanh của tiếng Anh khác với tiếng mẹ đẻ của họ. Những nhân tố chính gây nên khó khăn này là:

---

\* ThS – Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Đại học

*Thứ nhất, âm mới:* trong tiếng Anh xuất hiện một số âm mới trong tiếng mẹ đẻ không có và chúng làm cho người học cảm thấy khó có thể phát âm chuẩn được.

*Thứ hai, cách phát âm bị “Việt hóa”:* đặc biệt là cách phát âm /ð/ cần đến cả lưỡi, môi và răng để tạo nên âm thanh mà tiếng Việt không có.

*Thứ ba, trọng âm của từ:* trong tiếng Anh, với những từ có hai âm tiết trở lên đều có trọng âm. Trọng âm của từ sẽ rơi vào một trong những âm tiết nhất định và âm tiết đó sẽ được đọc nhấn mạnh hơn so với những âm tiết còn lại. Trong tiếng Việt của chúng ta không có trọng âm của từ, vì từ trong tiếng Việt đa số là những từ có một âm tiết. Và đây lại là một khó khăn khác với người học.

*Thứ tư, ngữ điệu của câu:* khi nói tiếng Anh, chúng ta có thể lên giọng hoặc xuống giọng ở cuối câu nhằm chuyển tải thông tin khác nhau đến người nghe. Tiếng Việt cũng vậy. Song chính vì vậy lại làm cho người học cảm thấy khó vì đã quen với cách lên xuống của câu trong tiếng Việt nên khi chuyển sang tiếng Anh, không ít thì nhiều, ngữ điệu của câu trong tiếng Việt sẽ ảnh hưởng sang tiếng Anh làm mất rất nhiều thời gian để học và sửa.

### **- Dịch từ tiếng Việt sang tiếng Anh**

Đây là một thói quen đã tồn tại từ lâu trong quá trình học ngoại ngữ của học sinh Việt Nam. Khi nghe, học sinh thường có thói quen dịch từ tiếng Anh sang tiếng Việt để hiểu từng câu chữ mong muốn nghe và nhớ được 100% thông tin làm không ít học sinh không phân biệt được đâu là nội dung cốt lõi cần nắm bắt. Điều này khiến học sinh phải dừng lại suy nghĩ khi gặp từ mới và đã để vuột mất thông tin cần nắm tiếp theo.

### **- Hiểu nghĩa văn hóa của ngôn ngữ**

Wardhaugh (1986) [6] khẳng định ngôn ngữ và văn hoá có mối liên hệ không thể tách rời (inextricably), không thể hiểu và đánh giá ngôn ngữ ngoài yếu tố văn hoá. Vì vậy, nếu người học đem áp đặt mã văn hoá, phong tục tập quán của ngôn ngữ mẹ đẻ vào ngôn ngữ đích sẽ không giải mã đúng, từ đó không suy đoán được, thậm chí hiểu sai ý tưởng người nói cần chuyển tải.

### **- Yếu tố tâm lý**

Vấn đề tâm lý cũng là một khó khăn khác đối với người học trong tiếp nhận và phản hồi thông tin. Tâm lý căng thẳng khi nghe có thể biến những từ quen thuộc trở thành từ mới không nhận ra được trong quá trình nghe. Khi nghe, học sinh không thể kiểm soát được tốc độ nói. Theo Underwood, nhiều người học tiếng Anh tin rằng khó khăn lớn nhất khi học nghe hiểu, trái với đọc hiểu là người nghe không kiểm soát

được người nói nói nhanh như thế nào (Underwood, 1989, p.16). Hơn nữa, rất khó để học sinh tập trung vào việc nghe một ngoại ngữ. Trong nghe hiểu, ngay cả việc mất tập trung trong thời gian ngắn nhất cũng có thể ảnh hưởng đến việc hiểu. Sự tập trung sẽ dễ dàng hơn khi học sinh tìm được đề tài nghe hấp dẫn; tuy nhiên, đôi khi học sinh cảm thấy công việc nghe rất mệt nhọc ngay cả khi đề tài đó hấp dẫn bởi vì nó đòi hỏi một sự cố gắng rất lớn để nghe kịp nghĩa.

Các yếu tố khách quan về cơ sở vật chất và tài liệu giảng dạy cũng như môi trường ngôn ngữ cũng ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả dạy và học môn nghe. Ở hầu hết các trường phổ thông, cơ sở vật chất phục vụ cho việc học tiếng Anh còn rất nhiều hạn chế. Các lớp học không được trang bị máy CD hay cassette để nghe hoặc nếu có thì chất lượng CD không tốt, nghe chưa thật rõ, phòng học chưa được cách âm tốt nên ảnh hưởng nhiều đến việc học môn nghe của học sinh. Trên lớp học sinh không có nhiều cơ hội luyện phát âm cùng giáo viên, khó tập trung nghe vì sĩ số lớp quá đông (50-60 học sinh/ lớp). Một vấn đề khác là thời lượng học nghe trên lớp quá ít, lại không có bài kiểm tra lấy điểm nên học sinh không có động cơ học tập mạnh mẽ.

## **2. NHỮNG KHÓ KHĂN KHI HỌC KĨ NĂNG NÓI**

Theo Tsui (in Nunan, 1999), có 5 yếu tố chính giải thích cho việc học sinh không muốn nói trong lớp học, đó là:

- *Trình độ hiểu tiếng Anh của học sinh thấp*
- *Sợ bị mắc lỗi và bị chê cười.*
- *Việc giáo viên không tha thứ khi học sinh yên lặng trong lớp.*
- *Sự chỉ định luân phiên của giáo viên không đồng đều.*
- *Đầu vào khó hiểu.*

Đề cập đến việc chỉ định luân phiên của giáo viên không đồng đều như một trong những nhân tố làm cho học sinh không muốn nói trong lớp, Travers (1982) cho rằng thành phần chủ yếu trong sự phát triển giao tiếp hội thoại bao gồm sự luân phiên.

Và King (2002) đưa ra hai vấn đề chính dẫn đến những thất bại trong thuyết trình của học sinh, đó là:

- *Lo sợ khi diễn thuyết/Sợ thuyết trình.*
- *Kỹ năng thuyết trình hạn chế*

Dựa vào những ý kiến của các chuyên gia nói trên, có thể kết luận rằng, sự giống nhau trong các yếu tố gây nên sự miễn cưỡng, không sẵn sàng nói của học sinh, đó là

yếu tố tâm lý (Nunan, 1999 và Schwartz, 2005), sự lo sợ bị mắc lỗi và bị chế giễu (Schwartz, 2005) và lo sợ khi diễn thuyết / sợ thuyết trình ( King, 2002; Mitchell, 2004). Điều này có nghĩa là tất cả đều cho rằng sự lo sợ về tâm lý khi nói tiếng Anh của học sinh là một trong những lý do khiến học sinh không sẵn lòng muốn nói.

Sự lo lắng thường đi đôi với cảm giác thiếu tự tin, e sợ hoặc lo âu ( Brown in Gebhard, 1996). Spolsky (1989) cho rằng sự lo âu thường tập trung vào kỹ năng nghe và nói và các học sinh hay lo lắng thường hay than phiền nhất về sự khó khăn khi nói trước lớp. Mitchell (2004) cho rằng những học sinh hay lo lắng thường ít nói hơn trong lớp. Theo Gebhard (1996), lo lắng thường được gây ra bởi một số yếu tố như: không thể phát âm được những âm và từ lạ, không biết nghĩa của từ hoặc câu, không thể hiểu và trả lời được các câu hỏi, lớp học ngoại ngữ là nơi không phù hợp để luyện nói, sự phê phán của bạn bè, kiểm tra ( đặc biệt là kiểm tra nói), những cố gắng không thành công của việc học ngoại ngữ trước đây ...

Lớp học quá đông cũng là một trong những lý do khiến học sinh ngại nói. Ở các lớp học Việt Nam, trung bình có khoảng từ 50 – 60 học sinh. Với lớp học đông như vậy học sinh thường cảm thấy lo lắng hơn khi nói trước lớp do sợ bị “mất mặt”, bị các bạn khác cười khi mình nói sai; giáo viên ít có thời gian rèn luyện kỹ năng cho mỗi học sinh... Điều này làm cản trở việc phát triển kỹ năng nói của các em.

Trong việc rèn luyện kỹ năng nói, học sinh cũng gặp phải những khó khăn trong việc chọn cách diễn đạt ý tưởng của bản thân. Các em thường gặp phải những khó khăn như tìm từ ngữ thích hợp để diễn đạt đúng ý mình muốn nói hoặc có ý tưởng nhưng không biết cách diễn đạt thế nào để người nghe hiểu. Khi các em muốn nói lên điều gì, các em cũng thường gặp phải những khó khăn như không có đủ vốn từ để diễn đạt. Từ vựng đóng vai trò quan trọng trong việc rèn luyện kỹ năng nói của học sinh. Các em có vốn từ vựng ít thường gặp khó khăn trong việc giao tiếp và phát triển kỹ năng nói tiếng Anh của mình.

### **3. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP KÍCH THÍCH KHẢ NĂNG NGHE – NÓI TIẾNG ANH TRONG LỚP HỌC**

Phương pháp giao tiếp được tiến hành trong thời gian gần đây đã mang lại hiệu quả cao trong việc rèn luyện kỹ năng nghe – nói tiếng Anh ở sinh viên, học sinh. Tuy nhiên, trong các giờ học nghe – nói, học sinh thường cảm thấy khó khăn hoặc thậm chí nhàm chán vì các chủ đề nghe và nói không hấp dẫn, không gây hứng thú cho các em hoặc vì giáo viên luôn mong muốn học sinh của mình nghe được mọi thứ và trả lời được thật nhiều câu hỏi. Do vậy, giờ học nghe nói trở nên căng thẳng thay vì thú vị. Để đối phó với tình trạng này, giáo viên cần phải tạo ra động lực để lôi kéo tất cả học sinh tham gia vào đề tài và khiến họ thật sự “muốn” nghe. Thật ra, không phải tất cả

học sinh đều quan tâm đến mỗi đề tài giáo viên đưa ra trước lớp, kể cả môn nghe và nói. Do đó công việc chính của giáo viên là khuyến khích, động viên các em nghe, bắt kể đó là đề tài gì. Những điều khác giáo viên có thể làm đó là:

- *Luôn luôn có đầu vào, ví dụ: lôi kéo học sinh vào đề tài. Tranh ảnh và các phương tiện nghe nhìn dùng trong giảng dạy khác có thể giúp giáo viên ở bước này.*

- *Liên hệ đề tài với cuộc sống và kinh nghiệm của chính các em học sinh.*

- *Có bài tập trước khi nghe giúp học sinh chú ý vào bài tập mà giáo viên yêu cầu học sinh làm trong khi nghe (ví dụ: đoán trước thông tin, đọc câu hỏi về bài nghe, học sinh tự viết câu hỏi...)*

Giáo viên cũng nên khuyến khích học sinh tích cực sử dụng tiếng Anh trong giờ học, hạn chế sử dụng tiếng Việt trong các giờ học nói, tạo sự tự tin trong giao tiếp cho học viên. Giáo viên có thể gây hứng thú cho học sinh trong giờ học tiếng Anh như:

- *Dán các câu nói bằng tiếng Anh lên tường, ở những nơi dễ nhìn nhất.*

- *Tạo môi trường nói tiếng Anh cho học sinh như thảo luận bằng tiếng Anh theo cặp hay nhóm về các chủ đề đơn giản, gần gũi với cuộc sống của các em học sinh.*

- *Sắp xếp bàn ghế theo kiểu mặt đối mặt để học sinh có thể trao đổi, thảo luận với nhau.*

Đối với học sinh:

- *Nghe những câu lệnh bằng tiếng Anh của giáo viên trong lớp học*

- *Tập miêu tả tranh bằng tiếng Anh.*

- *Nói chuyện với người bản xứ về những chủ đề khác nhau.*

#### **4. KẾT LUẬN**

Kỹ năng nghe – nói đóng một vai trò hết sức quan trọng đối với việc nắm bắt một ngoại ngữ. Theo Nunan (1991): “Thành công được đo bằng khả năng tiến hành một đoạn hội thoại bằng ngôn ngữ mình đang học”. Muốn vượt qua những khó khăn trong việc học nghe – nói đòi hỏi sự nỗ lực của cả thầy và trò. Công việc của giáo viên là vận dụng các phương pháp phù hợp với học sinh để giúp các em cảm thấy hứng thú và ngày càng yêu thích môn học hơn.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tsui, A.B.M., 1996. Reticence and anxiety in second language learning. In K.M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 145-167). Cambridge: Cambridge University Press.
- [2] Shoemaker, C.L., & Shoemaker, F.F. 1991. *Interactive techniques for the ESL classroom*. Heinle & Heinle Publishers.

# THỰC TRẠNG TUYỂN SINH CÁC NHÓM NGÀNH XÃ HỘI VÀ VAI TRÒ CỦA HƯỚNG NGHIỆP TRONG VIỆC ĐỊNH HƯỚNG CHỌN NGHỀ CHO HỌC SINH SINH VIÊN

Nguyễn Thị Phú\*

## TÓM TẮT

*Bài viết đề cập đến các vấn đề: tình hình lựa chọn ngành nghề hiện nay của học sinh sinh viên, tỉ lệ lựa chọn nhóm ngành khoa học tự nhiên, kinh tế tăng cao và tỉ lệ lựa chọn nhóm ngành khoa học xã hội ngày càng thấp; nêu một số nguyên nhân vì sao có thực trạng trên, nguyên nhân chủ yếu là do công tác hướng nghiệp ở nhà trường; và phân tích vai trò của công tác hướng nghiệp trong việc định hướng chọn nghề cho học sinh sinh viên; qua đó đề xuất một số giải pháp để thực hiện công tác hướng nghiệp được tốt hơn.*

## ABSTRACT

*This report refer to these issues: situation select career of students at the moment, the percentage of group selected natural sciences, economic increases and rate of group selected social science reduced each year; mentioned a number of reasons why the situation is on, the main cause is vocational in the schools; and analyze the role of vocational in the orientation of career when the students choose; which proposed a number of measures to make vocational better.*

Những năm gần đây, tỉ lệ tuyển sinh các nhóm ngành xã hội vào các trường đại học, cao đẳng ngày càng giảm. Việc thí sinh lựa chọn thi nhóm ngành khoa học tự nhiên, kinh tế (chủ yếu là thi khối A) chiếm tỉ lệ áp đảo giống lên hồi chuông cảnh báo về nguy cơ mất cân bằng trong phát triển nguồn nhân lực của đất nước. Nguyên nhân chính do đâu và làm thế nào để giải quyết vấn đề nêu trên?

## 1. THỰC TRẠNG TUYỂN SINH CÁC NHÓM NGÀNH XÃ HỘI VÀO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC, CAO ĐẲNG

Theo thống kê từ nguồn báo Tuổi trẻ, tỉ lệ hồ sơ đăng ký dự thi vào các trường đại học, cao đẳng qua các năm từ 2009 đến 2011 khối A ngày càng tăng, các khối còn lại ngày càng giảm, nhất là khối C tỉ lệ không được 1/10 so với tổng số thí sinh.

Năm	Khối A (%)	Khối B (%)	Khối C (%)	Khối D (%)
2009	51,0	18,3	8,2	14,3
2010	53,9	19,8	7,6	15,2
2011	55,2	19,4	6,4	15,5

\* ThS – Trung tâm Đánh giá và Kiểm định Chất lượng Giáo dục

Từ số liệu thống kê, chúng ta có cảm giác học sinh Việt Nam yêu thích Khoa học Tự nhiên (KHTN) hơn. Tuy nhiên, thực tế không phải như vậy. Học sinh lựa chọn khối A, thi vào các nhóm ngành khoa học kỹ thuật, kinh tế không phải vì các em đều có khả năng, học tốt các môn tự nhiên mà vì các nguyên nhân không xuất phát từ khả năng học tập.

Tỉ lệ thí sinh nộp hồ sơ thi các ngành Khoa học Xã hội (KHXH) thấp cũng có nghĩa là số lượng học sinh theo ban KHXH trên cả nước cũng thấp đáng kể, trong năm học 2006 - 2007 đạt 6,41% nhưng chỉ sau 2 năm, tỷ lệ này giảm xuống còn 2%. Năm 2011 vừa qua, rất nhiều trường có nhóm ngành KHXH tuyển đến nguyện vọng 2, nguyện vọng 3 nhưng vẫn không đủ chỉ tiêu đào tạo. Tình trạng thiếu thí sinh dự thi vào nhóm ngành KHXH khiến các trường đại học, cao đẳng phải tìm cách «phá rào» bằng cách thi tuyển các môn tự nhiên và lý giải rằng các ngành học đó có liên quan đến khối A... Tuy nhiên, theo tôi đó chỉ là một giải pháp tình thế, sẽ không thể giải quyết triệt để và nếu tiếp tục như tình trạng hiện nay thì chẳng bao lâu nữa nhóm ngành KHXH sẽ xóa sổ vì không có thí sinh và không có người giỏi để phát triển KHXH.

Một trong những nguyên nhân tỉ lệ dự thi ngành KHXH sụt giảm là ngay từ lúc còn học phổ thông, học sinh đã không lựa chọn ban C. Nhiều trường ở các thành phố lớn như Hà Nội, Tp.Hồ Chí Minh ban C hoàn toàn không có học sinh chọn học, đa số các em học ban Cơ bản hoặc ban A. Đây cũng là một trong những thực trạng, có thể nói là thất bại của mô hình phân ban mới.

***Vậy, đâu là nguyên nhân chính khiến học sinh không mặn mà với nhóm ngành KHXH và không lựa chọn khối C để dự thi đại học?***

Đã có nhiều chuyên gia phân tích các nguyên nhân học sinh không lựa chọn khối C và nhóm KHXH, như:

*Một là*, chương trình học các môn xã hội khô khan, nặng về lý thuyết và phải học thuộc lòng nhiều nên khiến cho học sinh nhàm chán. Thực tế hiện nay các trường phổ thông dạy các môn khối C chủ yếu để đối phó với các kỳ thi. Học sinh không tìm thấy niềm đam mê, hứng thú nên chắc chắn không thể có động lực học tập.

*Hai là*, tốc độ phát triển quá nhanh của khoa học công nghệ, nhà nước đặt nặng mục tiêu công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước vô hình chung cũng là nguyên nhân các nhóm ngành KHXH chưa thực sự được coi trọng. Thời gian gần đây, qua các phương tiện thông tin đại chúng chúng ta cũng nhận thấy các nước phương Tây phát triển có nền khoa học kỹ thuật tiên tiến vượt bậc ngày càng tìm đến gần các nước phương Đông hơn, ngày càng nghiên cứu sâu hơn và học tập tinh hoa văn hóa của các

nước phương Đông. Vì sao như thế ? Vì trải qua một thời gian dài phát triển khoa học kỹ thuật, xã hội của họ văn minh, hiện đại nhưng họ phải đối mặt với một lỗ hổng lớn về chất nhân văn. Vì sao ngày càng có nhiều các cuộc bạo loạn? Có nhiều những hiện tượng tiêu cực mà chất nhân văn, nhân bản dường như biến mất, vì sao ngày càng có nhiều tội phạm, tệ nạn? Nếu từ bây giờ chúng ta không củng cố ngành KHXH, thì trong tương lai không xa, xã hội chúng ta cũng sẽ phải đối mặt với nhiều vấn đề tương tự ở mức độ gay gắt và phức tạp hơn hiện tại.

*Ba là, sinh viên tốt nghiệp các ngành KHXH khó tìm được việc làm do các em không biết được đầy đủ các thông tin về nơi tuyển dụng có liên quan đến ngành nghề mà mình đang học. Vì thế, các em sau khi ra trường đều chấp nhận làm việc trái ngành nghề với mức lương rất thấp.*

Theo tôi nghĩ, một nguyên nhân sâu xa và chúng ta cần phải giải quyết triệt để thì mới có thể giải bài toán lựa chọn nghề nghiệp của học sinh sinh viên hiện nay: ***đó là công tác hướng nghiệp ở nhà trường phổ thông kể cả đại học ở nước ta còn quá yếu.***

## **2. VAI TRÒ CỦA HƯỚNG NGHIỆP TRONG ĐỊNH HƯỚNG CHỌN NGHỀ CHO HỌC SINH, SINH VIÊN**

Có một sự thật mà chúng ta phải thừa nhận là hiện nay, hầu hết học sinh sinh viên lựa chọn khối dự thi và ngành học phần lớn không xuất phát từ khả năng và sở thích của các em.

Các em lựa chọn ngành nghề trước hết là theo phong trào. Có trên 50% thí sinh thi khối A mỗi năm trong khi chưa đến 10% thi khối C, điều đó sẽ đặt cho học sinh một câu hỏi: sao không ai chọn khối C, mình có nên chọn khối C không ? Và câu trả lời là không. Vì thế mà có nhiều thí sinh dự thi khối A điểm số toàn 1, 2, các em không bao giờ có thể đậu đại học, cao đẳng được nhưng vẫn miệt mài thi.

Tiếp theo là do ảnh hưởng của quan niệm xã hội. Với sự phát triển của công nghệ thông tin, kinh tế, tiền tệ... cần nguồn nhân lực thì những ngành học thuộc các lĩnh vực này là lựa chọn số một của học sinh. Tuy nhiên, học sinh không ý thức được ngay thời điểm mình lựa chọn ngành nghề đó đang «hót» nhưng đến khi mình tốt nghiệp được thì đã 4,5 năm sau, lúc đó ngành học đó còn nhu cầu nhân lực hay không là việc các em không lường được. Thực tế, có nhiều học sinh học khá các môn xã hội nhưng khi lựa chọn thi đại học các em vẫn cố thi các môn tự nhiên với hy vọng sẽ tìm được việc làm tốt kiếm được nhiều tiền hơn.

Câu hỏi đặt ra là có phải thực sự nhóm ngành KHXH không có việc gì để làm khi sinh viên ra trường và cũng không kiếm được tiền khi các em đi làm? Chắc chắn

câu trả lời là không. Vì vẫn có nhiều người học ngành KHXH ra trường vẫn tìm được việc làm tốt và có thu nhập tốt.

Vấn đề chúng tôi muốn đặt ra ở đây là từ trước đến nay, học sinh của chúng ta lựa chọn nghề nghiệp một cách hết sức cảm tính và chưa được hướng nghiệp một cách chuyên nghiệp và đúng đắn.

Hiện nay, một số trường phổ thông có bộ phận hướng nghiệp, có thầy cô được phân công công tác hướng nghiệp cho học sinh. Tuy nhiên, việc hướng dẫn cho học sinh nhận biết được sở thích về nghề nghiệp lựa chọn, khả năng học tập của các em có thể thi đậu và học được nghề đó hay không, cá tính của các em có phù hợp với ngành nghề các em lựa chọn hay không là điều hoàn toàn chưa được thực hiện.

Công tác hướng nghiệp hiện nay chủ yếu là tư vấn tuyển sinh. Nghĩa là đến mùa tuyển sinh đại học, các trường đại học, cao đẳng sẽ về các trường phổ thông để làm công tác tư vấn cho học sinh. Nội dung tư vấn chủ yếu và giới thiệu các ngành nghề mà trường đang đào tạo, và muốn học ngành nghề đó thì phải thi khối gì. Công tác tư vấn tuyển sinh trực tuyến trên các báo, phương tiện thông tin đại chúng cũng với hình thức tương tự. Hình thức tư vấn trên chỉ là những phần giới thiệu chung và dành cho nhiều người, nếu có tư vấn trực tiếp cũng chỉ có thể giải đáp được một số thắc mắc về ngành nghề và chuyện thi cử chứ không thể hướng dẫn, tư vấn chi tiết cho các em về những vấn đề cơ bản khi lựa chọn nghề nghiệp. Các em chỉ biết là em muốn thi ngành xây dựng thì thi khối A, các trường có tuyển ngành xây dựng là Đại học Xây dựng, Đại học Bách khoa... chứ các em hoàn toàn không được tư vấn là học ngành xây dựng đòi hỏi các em phải như thế nào, các em có thật sự yêu thích hay không?... Trong khi đó là những yếu tố quyết định trong lựa chọn nghề nghiệp cho tương lai. Có nhiều em thi vào trường học một thời gian rồi mới nhận ra mình hoàn toàn không phù hợp với ngành học đã lựa chọn. Nếu có can đảm từ bỏ để thi ngành khác phù hợp hơn thì cũng mất thời gian, công sức, tiền bạc đã bỏ ra, nếu tiếp tục học thì cũng không thành công với nghề vì không yêu thích và không đam mê được. Vì thế, việc lựa chọn ngành nghề là rất quan trọng, và công tác hướng nghiệp để các em lựa chọn được ngành nghề phù hợp với bản thân là cực kỳ cần thiết.

Ở giai đoạn lựa chọn ngành nghề để thi đã như vậy, khi các em thi vào các trường đại học, cao đẳng việc hướng nghiệp cho các em cũng không kém phần quan trọng. Phải thừa nhận rằng, có nhiều em học đến năm 3, năm 4 rồi mà vẫn băn khoăn không biết ra trường mình sẽ làm gì, xin việc ở đâu, làm việc gì thì đúng với ngành nghề đã học.

Hiện nay, nhiều người vẫn cho rằng sinh viên tốt nghiệp ra trường phải làm trái ngành, không đúng với chuyên môn, thực tế không hẳn như vậy. Xưa nay chúng ta

vấn quan niệm, học xây dựng thì ra phải làm ở các công trình xây dựng, học sư phạm ra thì phải đi dạy... Thế nhưng, nhu cầu việc làm ở xã hội rất phong phú và đa dạng. Ví dụ, sinh viên học ngành Văn học ra trường có thể đi dạy môn Văn ở các trường đại học, phổ thông; có thể làm phóng viên, biên tập ở các đài phát thanh, truyền hình, tòa soạn báo, nhà xuất bản, công ty sách; có thể làm công an quản lý về văn hóa; có thể làm ở các cơ quan chính quyền cấp trung ương, tỉnh, huyện, xã... quản lý về văn hóa nghệ thuật; viết văn, thơ, lý luận phê bình; làm ở các công ty, doanh nghiệp về văn hóa doanh nghiệp, làm truyền thông, PR... Ví dụ trên cho thấy một ngành học có thể làm được những nghề khác nhau tùy vào khả năng của từng người. Và điều đó cũng cho thấy vai trò của công tác hướng nghiệp ở trường đại học có tính chất quyết định và tác động rất lớn trong việc chọn nghề của sinh viên.

Hiện nay, các trường đại học, cao đẳng cũng đang dần dần xây dựng phòng/trung tâm hướng nghiệp cho sinh viên nhưng để phát huy được vai trò của hướng nghiệp đòi hỏi người làm công tác hướng nghiệp không chỉ nghiên cứu chuyên sâu về sở thích, cá tính, khả năng của học sinh, sinh viên mà còn phải tìm hiểu và biết tất cả các công việc mà ngành học đó có thể làm để tư vấn cho các em lựa chọn nghề sau khi tốt nghiệp.

Sở dĩ học sinh không lựa chọn các nhóm ngành KHXH là vì các em không biết, hay nói đúng hơn là không được tư vấn về các công việc có thể làm và mức độ phát triển của các công việc đó trong tương lai. Nhiều em học tốt các môn xã hội hơn các môn tự nhiên, chắc chắn khi học các ngành KHXH các em sẽ phát huy được thế mạnh của mình nhưng thực tế hiện nay nhiều em học tốt vẫn không lựa chọn thi vào ngành KHXH. Điều đó chứng tỏ nhận thức mơ hồ và định kiến xã hội đã khiến các em gặp nhiều khó khăn trong lựa chọn ngành nghề. Vì thế, vai trò của hướng nghiệp cần được đẩy mạnh và phát huy hơn nữa để hỗ trợ tốt cho học sinh, sinh viên trong việc lựa chọn ngành nghề tương lai.

### **3. MỘT SỐ GIẢI PHÁP**

Công tác hướng nghiệp ở nhà trường hiện nay chưa đi vào hệ thống, chưa đào tạo được nhiều chuyên gia, và chưa có nhiều công cụ hỗ trợ cho học sinh sinh viên, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp:

- Cần đẩy mạnh công tác đào tạo các chuyên gia chuyên về công tác hướng nghiệp, có kỹ năng tham vấn để hỗ trợ tốt cho học sinh sinh viên và kể cả phụ huynh để hướng nghiệp cho con em.

- Cần xây dựng các phòng/trung tâm hướng nghiệp ở các trường đại học, cao đẳng, phổ thông, trang bị cơ sở vật chất và chuyên gia trình độ cao để tư vấn trực tiếp cho học sinh sinh viên.

- Đặc biệt, xây dựng website, hệ thống tra cứu thông tin về hệ thống việc làm. Ví dụ: ngành A, thi khối gì, trường nào đào tạo, học bao nhiêu năm, ra trường có thể làm những công việc gì, những công việc đó mức lương trung bình bao nhiêu?... Nếu xây dựng được hệ thống trên học sinh, sinh viên, phụ huynh, giáo viên... khi cần có thể vào đó tham khảo, và được cung cấp những thông tin cơ bản và chi tiết về ngành nghề để có thể lựa chọn ngành nghề và định hướng được nghề nghiệp tương lai.

*Tóm lại*, để học sinh sinh viên không còn ngộ nhận khi chọn nghề, để tránh tình trạng học sinh sinh viên chỉ lựa chọn ngành nghề theo phong trào, để cân bằng các ngành đào tạo và nguồn nhân lực, công tác hướng nghiệp cần phải được đầu tư và phát huy để học sinh sinh viên nhận biết được tầm quan trọng của việc lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với bản thân. Hướng nghiệp là để góp phần giúp học sinh sinh viên sáng suốt và có cơ sở vững chắc khi lựa chọn ngành nghề.

Tất nhiên, để thay đổi quan điểm không chọn khối C và các nhóm ngành KHXH của học sinh, sinh viên hiện nay không chỉ có dựa vào việc hướng nghiệp mà cần phải có những thay đổi từ tác động của gia đình đến giảng dạy của nhà trường và toàn xã hội. Chúng ta làm tốt công tác hướng nghiệp là đã góp phần thay đổi thực trạng lựa chọn nghề nghiệp hiện nay của học sinh sinh viên.

### **TÀI LIỆU THAM KHẢO**

- [1] ThS. Trịnh Văn Anh, *Làm gì để người học tìm đến nhóm ngành khoa học xã hội*, <http://www.ier.edu.vn/content/view/521/161/>
- [2] <http://tuoitre.vn/Tuyensinh/Tuyen-sinh/436848/%E2%80%9CCung-sao%E2%80%9D-moi-vao-khoi-C.html>
- [3] <http://dantri.com.vn/c25/s201-470069/khoi-c-khat-thi-sinh.htm>
- [4] <http://tuyensinh.tienphong.vn/2011/Tuyen-Sinh/536729/Khoi-C-ngay-cang-thua-vang.html>
- [5] <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/16930/bao-dong-do-nganh-khoa-hoc-xa-hoi-.html>
- [6] <http://www.moet.edu.vn>