

Tính hệ thống của triết lí giáo dục: Các mối quan hệ bên ngoài và các loại triết lí giáo dục

Trần Ngọc Thèm

Trưởng Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn -
Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh
10 -12 Đinh Tiên Hoàng, phường Bến Nghé,
Quận 1, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
Email: ngocthem@gmail.com

TÓM TẮT: Trong khoảng mười lăm năm trở lại đây, do hiện tượng gia tăng các “sự cố giáo dục”, ở Việt Nam, khái niệm “Triết lí giáo dục” được xã hội quan tâm một cách đặc biệt. Để làm sáng tỏ mối quan hệ này, khái niệm “Triết lí giáo dục” cần được nghiên cứu một cách bài bản. Bài viết làm rõ: Các mối quan hệ bên ngoài (vị trí) của triết lí giáo dục; Các loại và các cách hiểu về triết lí giáo dục.

TỪ KHÓA: Triết lí giáo dục; sự cố giáo dục; quan hệ bên ngoài; phân loại.

→ Nhận bài 13/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 20/6/2020 → Duyệt đăng 09/7/2020.

1. Đặt vấn đề

Trong khoảng mười lăm năm trở lại đây, ở Việt Nam, khái niệm “Triết lí giáo dục” (TLGD) được xã hội quan tâm một cách đặc biệt. Sự quan tâm này có liên quan mật thiết đến cách đánh giá về giáo dục (GD) Việt Nam. Lí giải về nguồn gốc của chuỗi sự cố GD trong quan hệ với TLGD có hai luồng ý kiến sau: 1/ Luồng ý kiến thứ nhất cho rằng, nguyên nhân gốc là do TLGD. Đến lượt mình, luồng ý kiến này có hai quan niệm: Quan niệm 1 cho là do Việt Nam thiếu TLGD; Quan niệm 2 cho là do Việt Nam có TLGD nhưng nó sai lầm; 2/ Luồng ý kiến thứ hai cho rằng, TLGD thì Việt Nam đã có và nó đã đúng nhưng do việc triển khai TLGD chưa tốt (Quan niệm 3). Tuy nhiên, cho dù “TLGD” có phải là nguồn gốc của “chuỗi sự cố” hay không thì hai khái niệm này vẫn có mối liên hệ với nhau. Ba quan niệm về nguồn gốc của “chuỗi sự cố” nêu trên đều có lí do để tồn tại nhưng mỗi quan niệm xét riêng đều chưa đủ sức thuyết phục, đó là do nền tảng lí luận về TLGD chưa đầy đủ. Để giải quyết vấn đề, TLGD cần được nghiên cứu sâu và kĩ hơn. Từ thực tế đó, bài viết này làm rõ hai vấn đề: 1/ Các mối quan hệ bên ngoài (vị trí) của TLGD; 2/ Các cách hiểu khác nhau (phân loại) TLGD. Các mối quan hệ bên ngoài của TLGD đến lượt mình lại có hai vấn đề: Quan hệ với triết học GD (THGD) và lí niệm GD; Quan hệ với các thành tố chi phối và các thành tố hiện thực hóa TLGD. **Bài viết này là sản phẩm của Đề tài “TLGD Việt Nam - Từ truyền thống đến hiện đại”, mã số KHGD/16-20.ĐT.011.**

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan hệ bên ngoài: Triết lí giáo dục trong quan hệ với triết học giáo dục và lí niệm giáo dục

2.1.1. Ở các ngôn ngữ phương Tây, không có một từ riêng để chỉ “triết lí” và một cụm từ riêng để chỉ “TLGD”. Thông thường, các cụm từ “Philosophy of Education”, “Educational Philosophy” có thể được dùng

với cả hai nghĩa ‘THGD’ và ‘TLGD’ (Tuy “Philosophy of Education” và “Educational Philosophy” về cơ bản có thể xem như hai cụm từ đồng nghĩa và có thể thay thế cho nhau nhưng “Philosophy of Education” có phần có nghĩa rộng hơn, còn “Educational Philosophy” thì thiên về triết lí giảng dạy của giáo viên hơn (Nó liên quan đến cách giáo viên làm việc với các học trò, cách hướng dẫn, đánh giá, cách ứng xử trong lớp học, văn hóa lớp học...). Chỉ khi chúng được cá thể hóa, được dùng ở dạng xác định, hoặc dạng số nhiều (như: My Personal Philosophy of Education, Teaching Philosophy Statement, the Philosophy of Education, Philosophies of Education, Educational Philosophies; My Philosophy of Education, ...) thì có thể yên tâm là chúng đang được dùng theo nghĩa ‘TLGD’.

Trong tiếng Trung và tiếng Nhật, ngoài “THGD” (教育哲學), cả hai đều có khái niệm “TLGD” (教育哲理) giống như trong tiếng Việt nhưng trong các ngôn ngữ này còn có thêm khái niệm “Lí niệm GD” (教育理念). Trong cả hai ngôn ngữ này, cả “THGD” lẫn “TLGD” đều là những khái niệm ít dùng (xem Bảng 1). Trong tiếng Trung, “TLGD” chủ yếu chỉ xuất hiện trong ngôn ngữ thường ngày, còn trong tiếng Nhật, cụm từ này gần như hoàn toàn không được dùng đến (chỉ xuất hiện với khoảng 296 kết quả).

Thay vào đó, “Lí niệm GD” là khái niệm được dùng phổ biến nhất trong cả hai ngôn ngữ (gần 14 triệu lượt xuất hiện trong tiếng Trung và gần 10 triệu lượt trong tiếng Nhật). Khái niệm này có nghĩa khá gần với “TLGD”. Người Trung Quốc dịch cụm từ này sang tiếng Anh thành “Ý tưởng GD” (Educational idea). Ở Trung Quốc, mặc dù “Lí niệm GD” không/chưa được định nghĩa và không được công nhận như một khái niệm khoa học trong các sách tra cứu chính thống nhưng theo Bách khoa thư Baidu: “Điều này không ngăn cản mọi người sử dụng một cách thường xuyên thuật ngữ “Lí niệm GD”, qua đó chứng minh rằng: “Lí niệm GD” đã được công

Bảng 1: Mức độ phổ biến của ba khái niệm “THGD”, “TLGD” và “Lí niệm GD” (đặt trong ngoặc kép) trong tiếng Trung và tiếng Nhật (Truy cập trên Google ngày 09 tháng 4 năm 2020)

	Ở các tên miền có đuôi “cn” (Trung Quốc)	Ở các tên miền có đuôi “jp” (Nhật Bản)
“教育哲學” (THGD)	Khoảng 203.000 kết quả	Khoảng 348.000 kết quả
“教育哲理” (TLGD)	Khoảng 25.000 kết quả	Khoảng 296 kết quả
“教育理念” (Lí niệm GD)	Khoảng 13.600.000 kết quả	Khoảng 9.700.000 kết quả

nhận rộng rãi trong và ngoài cộng đồng GD” (Baidu (n.d.). (Như “*Bách khoa toàn thư Trung Quốc. Tập về GD*” do Dong Chuncai chủ biên (中国大百科全书·教育卷, 董纯才主编, 1985), “*Từ điển quản lí GD*” do Li Ji chủ biên (教育管理辞典, 李冀主编, 1989), “*Từ điển GD*” do Gu Mingyuan chủ biên (教育大辞典, 顾明远主编, 1990)). Còn trong tiếng Nhật, “Lí niệm GD” được sử dụng như một khái niệm và thuật ngữ chính thống ngay cả trong luật GD với nghĩa là “*nguyên lí GD*” (Bộ GD Nhật Bản dịch thuật ngữ này sang tiếng Anh thành “Principles of education”, (Japan Act (2006)). Trong tiếng Việt, “TLGD” có số lượt xuất hiện rất lớn, lớn hơn hẳn “THGD” (khoảng trên 11 triệu lượt so với khoảng trên 9 triệu).

Như thế, các quốc gia Đông Á (Trung Quốc, Nhật Bản, Việt Nam) trước đây có truyền thống dùng “TLGD” hoặc “Lí niệm GD”, nay đang có xu hướng tăng cường và/hoặc chuyển sang dùng “THGD”. Tuy nhiên, khái niệm “Triết lí/Lí niệm GD” vẫn không mất đi giá trị, nhất là ở Việt Nam/Nhật Bản. Nhật Bản có thể xem là quốc gia tiêu biểu cho việc dùng “Lí niệm GD”, còn Việt Nam là quốc gia tiêu biểu cho việc dùng “TLGD” (sau đây sẽ gọi chung là “TLGD”).

2.1.2. Xét về đối tượng, “TLGD” là một khái niệm ngang hàng với “THGD”, song từ góc độ học thuật thì chỉ có THGD mới là một ngành khoa học. Những nghiên

cứu về TLGD có thể xem là một bộ phận (một hướng, một phân ngành) của THGD. Những nghiên cứu này sẽ góp phần giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn và khoa học GD mà hiện tượng “Chuỗi sự cố GD” ở Việt Nam nêu trên là một ví dụ.

Tên cơ sở những nhận xét của các tác giả đã từng bàn đến mối quan hệ giữa triết lí với triết học, chúng tôi tổng kết, bổ sung và khái quát hóa những nét tương đồng và khác biệt cơ bản giữa hai phạm trù “TLGD” và “THGD” trong quan hệ với *tư tưởng GD* và *thực tiễn* trong Bảng 2.

2.2. Quan hệ bên ngoài: Các thành tố chi phối, tương tác và các thành tố hiện thực hóa triết lí giáo dục

2.2.1. Nhìn từ bên ngoài, vị trí của TLGD không chỉ được xác định trong quan hệ với THGD như một phạm trù *đồng hạng* mà còn phải được xác định trong quan hệ với các phạm trù *ở trên* (chi phối mình) và với các phạm trù *ở dưới* (hiện thực hóa cho mình) (*Cùng với triết học*” và “*triết lí*” còn có “*minh triết*” (Wisdom), tạo thành bộ ba Tam triết (chữ của Tô Duy Hợp, TT Khoa học Tư duy, 2016, tr. 25-63). Về “*minh triết*” và mối quan hệ giữa các khái niệm trong bộ ba này từng được nhiều học giả quan tâm thảo luận (như Kim Định, F. Jullen, Hoàng Ngọc Hiến, Nguyễn Khắc Mai, ...), chẳng hạn: TTNC Minh triết (2015). *Áp dụng vào lĩnh vực giáo dục, sẽ có bộ ba: “THGD”, “TLGD” và “Minh triết GD”.* Những mối quan hệ đó chúng tôi tạm thời để lại chưa bàn đến

Bảng 2: So sánh “TLGD” với “THGD”

Tiêu chí	THGD	TLGD
1. Bản chất	Đều là những tư tưởng (hoặc hệ thống tư tưởng) về GD	
2. Lĩnh vực	Là một lĩnh vực khoa học giáp ranh giữa triết học và GD học.	Là những chiêm nghiệm huộc lĩnh vực hoạt động thực tiễn liên quan đến GD.
3. Nguồn gốc	Được khái quát hóa từ thực tiễn GD khách quan, hoặc phát triển từ TLGD.	Được đúc kết từ kinh nghiệm thực tiễn trong GD hoặc rút tĩa ra từ THGD.
4. Nội dung	Là hệ thống tri thức mang tính quy luật về các mặt cơ bản của hoạt động GD.	Là tư tưởng cốt lõi, phản ánh (thường là một mặt) đặc trưng hoạt động thực tiễn của GD.
5. Nhiệm vụ, chức năng	Phục vụ nhận thức, nâng tầm hiểu biết (phân biệt đúng/ sai) về hoạt động GD.	Phục vụ đạo lí, chỉ đạo hành động thực tiễn (phân biệt tốt/ xấu) về hoạt động GD.
6. Hình thức biểu hiện	Luôn thể hiện tường minh dưới dạng ngôn từ theo phong cách văn phong khoa học.	Có thể tường minh ngắn gọn hoặc hàm ẩn dưới dạng ngôn từ (như trong truyện cổ,...) hay vô ngôn (qua hành động, sự vật, nghệ thuật,...).

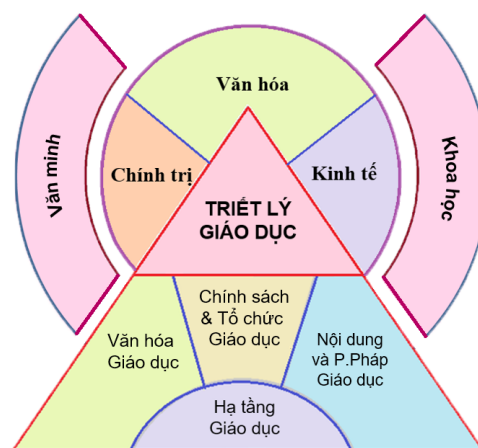
trong bài này). Các mối quan hệ này sẽ tạo nên một hệ thống lớn hơn, trong đó các phạm trù chi phối và các phạm trù hiện thực hóa trở thành những thành tố sau.

Chi phối TLGD có ba thành tố chính là: chính trị, kinh tế và văn hóa. Theo quy luật, thái độ đối với GD của **chính trị** và sức mạnh của **kinh tế** có quan hệ tỉ lệ thuận với sự thành công của nền GD. Tính đặc thù của **văn hóa** và cách sử dụng văn minh tạo nên sự khác biệt về hiệu quả của nền GD. Thành công trong kết quả thi PISA của Việt Nam năm 2012 và 2015 trái với quy luật chung được xem là một ngoại lệ. Bởi vậy, đã có những cố gắng giải thích sự thành công này bằng văn hóa song vấn đề vẫn còn để ngỏ bởi vai trò của TLGD chưa được tính đến trong các cố gắng giải thích này (Suhass D. Parandekar, Elisabeth K. Sedmik (2016); Paul Glewwe, Hai Anh Dang, Jongwook Lee and Khoa Vu (2017).

Ngoài ra, cần nói thêm rằng, trong khi ba thành tố chính trị, kinh tế và văn hóa có vai trò **chi phối trực tiếp** TLGD thì ngược lại, TLGD thông qua hiệu quả của nền GD cũng luôn có tác động **gián tiếp làm biến đổi** kinh tế, chính trị và văn hóa (có thể theo hướng hỗ trợ phát triển hoặc ngược lại gây cản trở, trì trệ).

TLGD có **quan hệ tương tác** với hai thành tố quan trọng khác là **khoa học** và rộng hơn là **văn minh**. TLGD có quan hệ tương tác trực tiếp với triết lý **khoa học** và gián tiếp với khoa học. Các mối quan hệ này đã được Vũ Cao Đàm trình bày một cách thuyết phục trong cuốn “*Nghịch lý và Lối thoát. Bàn về Triết lý phát triển Khoa học và GD Việt Nam*” (Vũ Cao Đàm, 2016). Quan hệ tương tác của TLGD với **văn minh** đặc biệt rõ nét trong thời đại công nghiệp 4.0, khi mà sự phát triển của công nghệ thông tin và mạng lưới internet đã tiếp tay cho sự phát triển của nạn đạo văn trên toàn thế giới khiến cho TLGD buộc phải có sự điều chỉnh tương ứng (Whitley B.E. Jr., Keith-Spiegel P. 2001; Vũ Công Giao, 2018).

2.2.2. Để đi vào cuộc sống, trở thành TLGD thực tế, TLGD cần được **hiện thực hóa** bởi bốn (nhóm) thành tố là: 1/ **Chính sách và Tổ chức GD**; 2/ **Văn hóa GD**; 3/ **Nội dung và Phương pháp GD**; 4/ **Hạ tầng GD**. Bốn (nhóm) thành tố này vừa là công cụ để hiện thực hóa TLGD, đồng thời cũng vừa là công cụ để chính trị, kinh tế và văn hóa chi phối TLGD: Chính trị quyết định **chính sách GD và tổ chức GD**; Văn hóa dân tộc quyết định **văn hóa GD**; Kinh tế (và văn minh) quyết định **hạ tầng GD**. Mô hình cấu trúc bên ngoài (với các thành tố chi phối, tương tác và các thành tố hiện thực hóa) của TLGD được trình bày ở Hình 1.



Hình 1: Mô hình cấu trúc bên ngoài của TLGD

2.3. Các cách hiểu khác nhau về triết lý giáo dục

2.3.1. Các ý kiến nhận định, giải thích, nêu quan điểm về TLGD và đánh giá về những ưu điểm, hạn chế của GD Việt Nam trong những năm gần đây rất phong phú, thậm chí mâu thuẫn và trái ngược nhau (Xuân Dương (2018). Nguyên nhân là do xuất phát từ những cách hiểu khác nhau về TLGD.

Nếu tập trung tìm hiểu và đối chiếu ngôn ngữ và tư duy của người Việt Nam với người phương Tây, có thể thấy khái niệm “TLGD” ở Việt Nam và phương Tây đang được hiểu theo hai nghĩa rất khác nhau: nghĩa hẹp và nghĩa rộng.

Do sử dụng nhiều, người Việt Nam thường hiểu TLGD theo **nghĩa hẹp** với những đòi hỏi cao: Nó phải được thể hiện tường minh, đúc kết dưới dạng những từ khóa cô đọng và được thừa nhận rộng rãi. Quan niệm [1] về nguyên nhân gốc của các sự cố GD (“*Việt Nam chưa có TLGD*”) chính là xuất phát từ cách hiểu TLGD theo nghĩa hẹp này. TLGD theo nghĩa hẹp có ưu điểm là ngắn gọn rõ ràng, nhờ đó mà dễ tuyên truyền phổ biến nhưng có hạn chế là phạm vi bao quát của nội dung rất hẹp, vì vậy phải dùng nhiều “TLGD” khác nhau, gây ra nhiều tranh cãi, hiểu lầm.

Ngược lại, ở phương Tây, do dùng chung với “THGD” trong cùng một vỏ ngôn từ và do “philosophy of education” được dùng theo nghĩa “THGD” là chính nên “TLGD” thường được hiểu theo **nghĩa rộng**. Nó không bị ràng buộc cả về hình thức tồn tại, mức độ hàm súc và mức độ đồng thuận. TLGD theo nghĩa rộng có ưu điểm là có độ tự do lớn nên dễ lựa chọn hình thức trình bày, không cần tranh cãi gay gắt về mức độ đồng thuận nhưng có hạn chế là thiếu hàm súc, do vậy khó tuyên truyền phổ biến.

Bởi vậy, tuy trong “*Báo cáo của Jacques Delors*” (1996) về GD cho thế kỉ XXI không có chỗ nào nhắc đến TLGD nhưng có thể thấy TLGD hiện diện ở khắp nơi: Hiểu rằng “**TLGD của UNESCO**” nằm ở “**bốn trụ cột**” như nhiều người vẫn nói là đúng nhưng chưa đủ, hiểu

rằng nó nằm trong cả phần II (là “Các nguyên tắc”, bao gồm cả bốn trụ cột và nguyên tắc “học suốt đời”) sẽ là đầy đủ hơn.

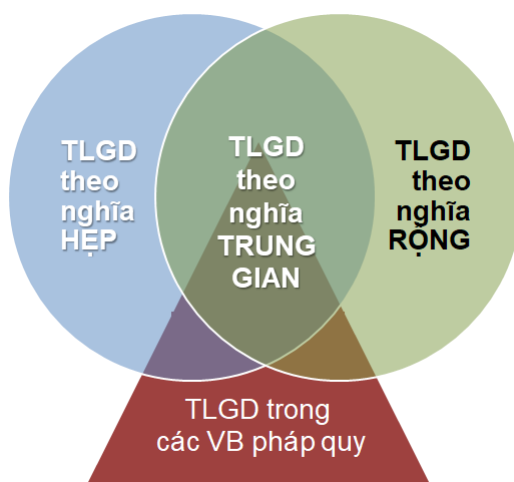
2.3.2. Một điều rất quan trọng khác là: Nằm giữa TLGD theo nghĩa hẹp và nghĩa rộng còn có “TLGD theo nghĩa trung gian”. Loại này vừa tích hợp được những ưu điểm lại vừa khắc phục được những nhược điểm của cả hai cách hiểu rộng và hẹp (xem Bảng 2).

Do không ràng buộc về mức độ hàm súc mà chỉ cần rõ ràng, công khai về hình thức tồn tại sao cho có mức độ đồng thuận cao nên TLGD theo nghĩa trung gian có thể tìm thấy ở những tư tưởng mang tính triết lý được công bố trong Luật GD và những văn bản pháp quy của các quốc gia hoặc ở hệ thống những tuyên ngôn về sứ mệnh, mục tiêu, giá trị cốt lõi, ... của các cơ sở GD. Ba cách hiểu về TLGD trong quan hệ với các văn bản pháp quy được trình bày trong sơ đồ ở Hình 2.

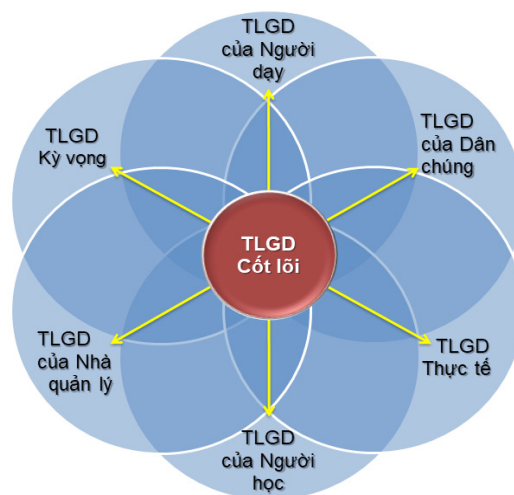
Tuy nhiên, trong Luật GD và các văn bản pháp quy, TLGD theo nghĩa trung gian sẽ chỉ thể hiện dưới dạng các thành tố tạo nên cấu trúc bên trong của nó (như sứ mệnh, mục tiêu, nội dung, phương pháp,...). Trên thế giới, cho đến nay không có nước nào tuyên bố về TLGD trong các điều luật. Trường hợp TLGD quốc gia (National Philosophy of Education) trong Luật GD của Malaysia (1996) mà một số người hay nhắc đến thực ra là chỉ được ghi trong “Lời nói đầu” của Luật chứ không nằm trong bản thân các điều luật.

2.3.3. Ngoài ba cách hiểu trên, TLGD còn cần được phân biệt theo thời gian, theo không gian, theo chủ thể, theo quan hệ với hiện thực, theo cấp độ...

- Theo thời gian, cần phân biệt TLGD dài hạn và ngắn hạn.
- Theo không gian, cần phân biệt TLGD quốc tế, TLGD quốc gia và TLGD của các cơ sở đào tạo...
- Theo chủ thể, cần phân biệt TLGD của nhà quản lý và của dân chúng, TLGD của người dạy và của người học...
- Theo quan hệ với hiện thực, cần phân biệt TLGD kì vọng và TLGD (tồn tại trên) thực tế.



Hình 2: Ba cách hiểu về TLGD trong quan hệ với các văn bản pháp quy



Hình 3: Quan hệ giữa các loại TLGD

- Theo cách thể hiện, cần phân biệt TLGD hiển ngôn và TLGD hàm ngôn...

Tất cả các loại TLGD nêu trên là những TLGD bộ phận. Phần chung (giao) nhau giữa chúng là TLGD cốt lõi. Đây là phân loại TLGD theo cấp độ.

Mối quan hệ giữa các loại TLGD này có thể hình dung qua sơ đồ ở Hình 3. Với những cặp phân loại này,

Bảng 2: Ba cách hiểu về TLGD

Cách hiểu	TLGD theo nghĩa HẸP	TLGD theo nghĩa TRUNG GIAN	TLGD theo nghĩa RỘNG
Tiêu chí			
Điểm chung	Đều là tinh thần chủ đạo, là “kim chỉ nam” của GD		
Về hình thức tồn tại	Tường minh, rõ ràng, công khai		Không ràng buộc: Có thể tường minh hoặc hàm ẩn
Về mức độ hàm súc	Đúc kết thành các từ khóa	Không ràng buộc: Có thể được đúc kết thành các từ khóa ngắn gọn hoặc không	
Về mức độ đồng thuận	Được thừa nhận khá rộng rãi		Không ràng buộc: Có thể được thừa nhận rộng rãi hoặc mang tính chuyên biệt
Về quy mô nội dung	Hẹp. Thường là một tư tưởng	Rộng. Thường là một hệ thống tư tưởng	

có thể dễ dàng phân biệt và giải thích những bất đồng trong việc đi tìm nguyên nhân gốc của các sự cố GD (xem mục “Đặt vấn đề”): Sự tồn tại của quan niệm [2] (“Việt Nam có TLGD nhưng nó sai lầm”) là do sử dụng cách hiểu TLGD thực tế. Sự tồn tại của quan niệm [3] (“Việt Nam có TLGD và nó đúng nhưng việc triển khai TLGD chưa tốt”) là do sử dụng cách hiểu TLGD của nhà quản lí.

3. Kết luận

Bài viết đã làm rõ các mối quan hệ bên ngoài của TLGD với các phạm trù “THGD” và “Lí niệm GD” (vốn rất phổ biến và được thể hiện bằng các thuật ngữ riêng trong các ngôn ngữ Việt, Trung và Nhật), quan hệ bên ngoài của TLGD với các thành tố chi phối và các thành tố hiện thực hóa TLGD, các loại và các cách hiểu về TLGD. Cấu trúc bên trong của TLGD sẽ là nội dung của một bài viết khác mà tác giả sẽ trình bày.

Tài liệu tham khảo

- [1] Baidu (n.d.). 教育理念 (Lí niệm giáo dục), khai thác từ: <https://baike.baidu.com/item/教育理念>
- [2] Delors J., (1996), Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung et all. *L'Education: Un Trésor est caché Dedans* (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle) - Paris: UNESCO, 287 p.
- [3] Giaoduc.net, (2014), *Bộ trưởng Phạm Vũ Luận: Việt Nam đã có triết lí giáo dục*. Khai thác từ: <https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/bo-truong-pham-vu-luan-viet-nam-da-co-triet-ly-giao-duc-post143860.gd>
- [4] Japan Act, (2006), *Basic Act on Education Act No. 120 of December 22, 2006*. Retrieved from: <https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>
- [5] Paul Glewwe, Hai Anh Dang, Jongwook Lee & Khoa Vu, (2017), *What Explains Vietnam's Exceptional Performance in Education Relative to Other Countries? Analysis of the 2012 and 2015 PISA Data*. Retrieved from: <http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2018/09/2.-What-explains-Vietnams-exceptional-performance-in-education-relative-to-other-countries.pdf>
- [6] SuhasD. Parandekar, Elisabeth K. Sedmik, (2016), *Unraveling a Secret. Vietnam's Outstanding Performance on the PISA Test*. WB Group, 45 p.
- [7] TT Khoa học Tư duy, (2016), *Khoa học Tư duy từ nhiều tiếp cận khác nhau*, NXB Tri thức.
- [8] TTNC Minh triết, (2015), *Minh triết - giá trị văn hóa đang phục hưng*, NXB Tri Thức.
- [9] Vũ Cao Đàm, (2016), *Nghịch lí và Lối thoát. Bàn về Triết lí phát triển Khoa học và Giáo dục Việt Nam*, xuất bản lần đầu năm 2014, NXB Thế giới.
- [10] Vũ Công Giao, (2018), “*Liêm chính học thuật*” - lí luận, thực tiễn và những yêu cầu đặt ra trên thế giới và ở Việt Nam, Tạp chí Nghiên cứu lập pháp, No. 6, tr.3-16.
- [11] Whitley B.E. Jr., Keith-Spiegel P., (2001), *Academic Dishonesty: An Educator's Guide*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 180 p.
- [12] Xuân Dương, (29/12/2018), *Cuộc đấu “Khen - Chê” Giáo dục Việt Nam, tỉ số đang hòa 5-5*. Khai thác từ: <http://giaoduc.net.vn/Goc-nhin/Cuoc-dau-Khen-Che-giao-duc-Viet-Nam-ty-so-dang-hoa-55-post194149.gd>.

THE SYSTEMATIC NATURE OF PHILOSOPHY OF EDUCATION: ITS RELATIONSHIP WITH THE EXTERNAL FACTORS AND THE DIFFERENT TYPES OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Tran Ngoc Them

University of Social Sciences and Humanities
10 - 12 Dinh Tien Hoang, Ben Nghe ward,
District 1, Ho Chi Minh City, Vietnam
Email: ngocthem@gmail.com

ABSTRACT: *There has been a general growing interest in the concept of philosophy of education due to an increase in the number of “incidents” that occurred in the educational system in Vietnam in the last 15 years. In order to enable a better understanding of the subject, the author attempted to provide a comprehensive analysis of the concept. This article aims to clarify: Its relationship with the external factors (its place in a set of related concepts); The different types of philosophy of education and the different ways in which this concept can be interpreted.*

KEYWORDS: Philosophy of education; educational incidents; external relations; classification.

Thấm nhuần tư tưởng Hồ Chí Minh về giảng dạy và học tập lý luận trong việc nâng cao chất lượng dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở các trường đại học, cao đẳng hiện nay

Phạm Thị Bình

Trường Đại học Vinh
182 Lê Duẩn, thành phố Vinh,
tỉnh Nghệ An, Việt Nam
Email: phamthibinhhdv@gmail.com

TÓM TẮT: Tư tưởng chính yếu mang tầm triết lý của công tác huấn luyện, giảng dạy và học tập lý luận của Chủ tịch Hồ Chí Minh là học gắn liền với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, quá trình giáo dục đào tạo phải xuất phát từ nhu cầu của thực tiễn. Theo Người, quá trình dạy - học phải luôn trả lời cho các câu hỏi: dạy ai, ai dạy, dạy cái gì, tài liệu dạy học... và đặc biệt phải chọn phương pháp dạy sao cho ngắn gọn, dễ nhớ và thiết thực. Chủ tịch Hồ Chí Minh còn nhấn mạnh học ở trường, học lẫn nhau và học ở nhân dân phải đi đôi với ý thức tự học. Đó là những tư tưởng vô cùng quý giá. Việc nghiên cứu để thấm nhuần quan điểm dạy học lý luận của Hồ Chí Minh rất có ích cho việc nâng cao chất lượng dạy học các môn lý luận chính trị nói riêng và các môn học Khoa học xã hội và nhân văn nói chung trong bối cảnh đổi mới giáo dục và đào tạo hiện nay.

TỪ KHÓA: Dạy học lý luận; Khoa học xã hội và nhân văn; thiết thực; tự học.

→ Nhận bài 20/5/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 24/6/2020 → Duyệt đăng 01/7/2020.

1. Đặt vấn đề

Chủ tịch Hồ Chí Minh là người đã truyền bá chủ nghĩa Mác - Lênin vào Việt Nam và dày công giáo dục (GD) tư tưởng, lý luận cho các thế hệ cách mạng. Trong suốt cuộc đời hoạt động cách mạng của mình, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã có nhiều bài nói, bài viết quan trọng liên quan đến công tác huấn luyện, giảng dạy và học tập lý luận. Nhiều nội dung trong các bài viết, bài nói đó mang tầm triết lý dạy học lý luận sâu sắc và “Nhiều luận điểm của Người vừa là sự thể hiện quan điểm, tư tưởng lại vừa ngụ ý chỉ dẫn về phương pháp.” [1, tr.28]. Đặc biệt là những nội dung tư tưởng của Người như học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, quá trình GD đào tạo phải xuất phát từ nhu cầu của thực tiễn và đáp ứng nhu cầu thực tiễn. Do vậy, việc nghiên cứu để thấm nhuần quan điểm, tư tưởng dạy học lý luận của Hồ Chí Minh sẽ rất có ích cho việc nâng cao chất lượng dạy học các môn Lý luận chính trị (LLCT) nói riêng và các môn học Khoa học xã hội và nhân văn (KHXX&NV) nói chung trong bối cảnh đổi mới GD và đào tạo ở nước ta hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan điểm của Chủ tịch Hồ Chí Minh về giảng dạy và học tập lý luận

Tại Hội nghị toàn quốc lần thứ nhất *Về công tác huấn luyện và học tập*, Hồ Chí Minh đã nhấn mạnh công tác huấn luyện phải “thiết thực” - hiệu quả, không thể trở thành hoạt động “hữu danh vô thực”. Hồ Chí Minh đã

giải nghĩa thuật ngữ “huấn luyện” như sau: “Huấn là dạy dỗ, luyện là rèn giũa cho sạch những vết xấu xa trong đầu óc” [1, tr.49]. Theo cách giải nghĩa của Người, công tác huấn luyện phải hướng đến các nhiệm vụ chính: Thứ nhất, phải dạy lý luận Mác - Lênin, tri thức văn hóa nhằm không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn; Thứ hai, “phải dạy công tác” bởi theo Người “Học là để áp dụng vào việc làm” [1, tr.47].

Để hoạt động huấn luyện, dạy học lý luận đạt hiệu quả, thiết thực, Hồ Chí Minh đòi hỏi người tổ chức dạy và người dạy phải trả lời các câu hỏi: Huấn luyện ai? Ai huấn luyện? Huấn luyện cái gì? Huấn luyện như thế nào? Tài liệu huấn luyện?

Huấn luyện ai? Trả lời được câu hỏi này là xác định được đối tượng huấn luyện. Trên cơ sở xác định được đối tượng huấn luyện sẽ lựa chọn nội dung và phương pháp huấn luyện, dạy học. Điều này cũng có nghĩa là đối tượng huấn luyện, dạy học thay đổi, nội dung và phương pháp huấn luyện, dạy học cũng phải thay đổi cho phù hợp. Với các đối tượng người học khác nhau, chẳng hạn sinh viên (SV) chuyên ngành Chính trị học, SV chuyên ngành Báo chí, SV Công tác xã hội, SV ngành Luật, SV các ngành Sư phạm xã hội... cần phải lựa chọn nội dung và có cách thức giảng dạy một cách hợp lý để tránh hiện tượng học lý luận cũng “vui lắm” nhưng người học lại không hiểu gì cả.

Ai huấn luyện? Trả lời câu hỏi này là thấy rõ vai trò của người thầy, người huấn luyện. Theo Hồ Chí Minh,

người huấn luyện, người thầy phải có trình độ chuyên môn sâu, giống như “muốn huấn luyện thợ rèn, thợ nguội thì người huấn luyện phải thạo nghề rèn, nghề nguội”. Ngoài đòi hỏi về chuyên môn, người huấn luyện, người thầy phải là người “kiểu mẫu về mọi mặt: tư tưởng, đạo đức, lối làm việc” [1, tr.46].

Huấn luyện thế nào? Theo Người: “Cốt yếu là để cho người học hiểu thấu vấn đề” nên dạy những “vấn đề thiết thực, chu đáo hơn tham nhiều”; “phải nhằm đúng nhu cầu”, “phải gắn liền lí luận với công tác thực tế” ... Do vậy, cần quan tâm đến phương pháp huấn luyện, phương pháp dạy học. “Các thầy giáo, cô giáo phải tìm cách dạy. Dạy cái gì, dạy thế nào để học trò hiểu chóng, nhớ lâu, tiến bộ nhanh” [2, tr.138]. Hồ Chí Minh luôn yêu cầu phải thống nhất lí luận với thực tiễn, lí luận phải liên hệ với thực tiễn, học đi đôi với hành. Lí luận mà không thực hành là lí luận suông, vô ích mà thực hành không có lí luận soi sáng thì chỉ là thực hành mù quáng. Như vậy, giảng dạy lí luận phải giúp cho người học hiểu và giải quyết những vấn đề nảy sinh trong thực tế. Quá trình giảng dạy tri thức lí luận phải rất cụ thể chứ không được diễn đạt một cách trừu tượng, xa rời cuộc sống. Thực tiễn phải luôn là cái nền của lí luận, mọi lí luận đều phải có đích ngắm là thực tiễn. Có như vậy, bài giảng lí luận mới thiết thực, hiệu quả. Trong quá trình truyền đạt tri thức cho người học, phải tổ chức nghiên cứu, rút kinh nghiệm đến tận gốc. Theo Người, tổ chức nghiên cứu rút kinh nghiệm có thể là hội thảo khoa học với quy mô lớn, có thể diễn ra dưới hình thức seminar để trao đổi kinh nghiệm, để mổ xẻ những vấn đề nảy sinh.

Tài liệu huấn luyện? Trước hết, phải là tài liệu của chủ nghĩa Mác - Lênin. Đây là tài liệu gốc cho mọi ngành, mọi nghề. Người khẳng định: “Phải dạy lí luận Mác - Lênin cho mọi người”, vì rằng “Làm mà không có lí luận thì giống như người mù đi trong đêm, đã đi chậm lại còn hay vấp vấp” [1, tr.46].

Chủ nghĩa Mác - Lênin soi đường, chỉ lối cho chúng ta đi. Có phương hướng, đường lối đúng thì hành động mới đúng. Tuy vậy, chủ nghĩa Mác - Lênin không phải là hệ thống lí luận nhất thành bất biến, mà trái lại, hệ thống lí luận đó luôn được bổ sung và phát triển qua thực tiễn cách mạng sinh động. Hồ Chí Minh căn dặn: Học tập chủ nghĩa Mác - Lênin là “Học tập cái tinh thần xử trí mọi việc... học tập những chân lí phổ biến của chủ nghĩa Mác - Lênin để áp dụng một cách sáng tạo vào hoàn cảnh thực tế của nước ta” [3, tr.299-300].

Với người học, Hồ Chí Minh đòi hỏi người học phải luôn luôn suy nghĩ để trả lời cho được các câu hỏi: Học để làm gì? Học ở đâu? Theo Người, học để sửa chữa tư tưởng, tư tưởng đúng thì hành động mới khỏi sai lạc và mới làm tròn nhiệm vụ cách mạng được; Học để tu dưỡng đạo đức cách mạng. Có đạo đức cách mạng thì mới hi sinh tận tụy với cách mạng, mới lãnh đạo được quần

chúng...; Học để tin tưởng: tin tưởng đoàn thể và nhân dân, tin tưởng vào tương lai của dân tộc và tương lai của cách mạng. Một khi niềm tin vững chắc thì mới có thực hành vững chắc, lúc khó khăn mới kiên định; Học để hành: học với hành phải đi đôi. Học mà không hành thì học vô ích. Hành mà không học thì hành không trôi chảy.

Học ở đâu? Hồ Chí Minh khẳng định: học ở trường, học ở sách vở, học lẫn nhau và học nhân dân, không học ở nhân dân là một thiếu sót lớn. Học ở trường và học từ trong sách vở không đủ, phải học lẫn nhau. Học ở nhân dân thực chất là học kinh nghiệm được đúc rút từ hoạt động thực tiễn hàng ngày. Mục đích của học là hành. Do vậy, càng có ý thức “học ở nhân dân” thì tri thức mới được phát huy, mới thiết thực. Hồ Chí Minh nhấn mạnh: “Phải nâng cao và hướng dẫn việc tự học”, “Phải biết tự động học tập”, “Phương pháp nghiên cứu - học hỏi là một công việc phải tiếp tục suốt đời”. Người nói: “Thời gian nghiên cứu ở trường tương đối ngắn ngủi, cho nên không thể yêu cầu quá cao, quá nhiều. Tri thức thu được chỉ là một hạt nhân bé nhỏ. Sau này, các bạn sẽ phải tiếp tục săn sóc, vun xới, làm cho hạt nhân ấy mọc thành cây là dần dần nở hoa kết quả” [2, tr.215].

2.2. Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lí luận chính trị nói riêng và các môn học Khoa học xã hội và nhân văn nói chung trong bối cảnh đổi mới giáo dục và đào tạo ở nước ta hiện nay trên cơ sở thấm nhuần quan điểm, tư tưởng dạy học lí luận của Chủ tịch Hồ Chí Minh

Hiện nay, ở các trường ĐH, cao đẳng, chương trình các môn học được thiết kế với khối lượng kiến thức nhiều trong khi quỹ thời gian lên lớp hạn chế. Việc chuyển hình thức đào tạo sang tín chỉ khiến cho việc dạy và học các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung gắn với chuyên ngành đào tạo gặp nhiều khó khăn do lớp ghép nhiều chuyên ngành với số lượng rất đông SV. Quá trình giảng dạy và học tập các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung còn có nhiều hạn chế, đặc biệt về phương pháp giảng dạy và học tập. Do vậy, để nâng cao chất lượng giảng dạy các môn LLCT nói riêng và các môn học KHXH&NV nói chung trong bối cảnh đổi mới GD và đào tạo ở nước ta hiện nay trên cơ sở thấm nhuần quan điểm, tư tưởng dạy học lí luận của Chủ tịch Hồ Chí Minh, chúng tôi đề xuất các giải pháp sau:

Thứ nhất, nâng cao nhận thức về vị trí, vai trò và ý nghĩa khoa học, thực tiễn của các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung.

Trong các trường ĐH, cao đẳng ở nước ta hiện nay, việc dạy và học các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung không chỉ nhằm nâng cao nhận thức, trau dồi thế giới quan và phương pháp tư duy khoa học mà còn góp phần rèn luyện đạo đức, hình thành ý thức, bản lĩnh chính trị, bồi dưỡng tình cảm cách mạng. Nhờ đó, các thế hệ SV có niềm tin khoa học đối với

chủ nghĩa xã hội và có hành động sáng tạo, tích cực khi tham gia vào sự nghiệp đổi mới do Đảng lãnh đạo. Do vậy, phải “khắc phục không chậm trễ một khuynh hướng rất lệch lạc hiện nay khi hội nhập là coi nhẹ, xem nhẹ đào tạo tri thức khoa học xã hội - nhân văn, đạo đức, LLCT (tức là các môn học Mác - Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh), thậm chí còn phủ nhận một cách cực đoan sự có mặt của các khoa học này.” [4, tr.57]. Theo GS.TS Hoàng Chí Bảo, GD nhà trường, nhất là GD ĐH là đào tạo con người, cung cấp nhân lực cho xã hội, lẽ đương nhiên phải chú trọng đào tạo nghề cho SV để họ thành nghề và sống bằng nghề. Song không nên quên rằng, cái quan trọng sâu xa nhất là phải đào tạo ra những người có đạo đức, có nhân cách. “Không thể thành nghề nếu không thành người, nghề nghiệp cũng không còn mang ý nghĩa xã hội tích cực, hữu ích nếu chủ thể của nó lệch lạc về đạo đức và lối sống, khiếm khuyết trong nhân cách” [5, tr.557]. Do vậy, cần tiếp tục nâng cao nhận thức cho đội ngũ giảng viên, SV, cán bộ lãnh đạo, quản lý trong nhà trường về vị trí, vai trò, tầm quan trọng của các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung. Trên cơ sở nhận thức đúng đắn như vậy, đảng ủy, ban giám hiệu các trường ĐH, cao đẳng sẽ chỉ đạo sát sao các phòng ban chức năng, giảng viên và SV thực hiện nghiêm các quy định về môn học và nỗ lực đổi mới cách dạy và học sao cho đạt hiệu quả cao nhất.

Thứ hai, thực hiện đổi mới đồng bộ nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung.

Trong bối cảnh nước ta phát triển kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế ngày càng mở rộng và đi vào chiều sâu, đòi hỏi sự nghiệp GD, đào tạo phải không ngừng đổi mới để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu xã hội. Trong đó, giảng dạy các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung phải đổi mới đồng bộ từ nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và xem đó là nhiệm vụ quan trọng trong các trường ĐH, cao đẳng hiện nay. Nội dung các môn học vừa phải đảm bảo tính khoa học, tính chính trị, vừa mang tính thực tiễn sâu sắc, đáp ứng những yêu cầu về lý luận nhưng phải góp phần giải quyết các vấn đề thực tiễn đang đặt ra. Có như vậy, chương trình giảng dạy ở các trường ĐH, cao đẳng mới đáp ứng được chuẩn đầu ra của SV hiện nay.

Đổi mới phương pháp giảng dạy là vấn đề không mới nhưng để khơi dậy hứng thú người học, kích thích được tư duy và sáng tạo của người học thì đây vẫn là vấn đề có tính thời sự hiện nay. Người học luôn luôn suy nghĩ để trả lời câu hỏi: Học để làm gì? Do đó, câu trả lời thông qua bài giảng các môn LLCT của các thầy cô phải toát lên tinh thần, tư tưởng chỉ đạo là “học tập cái tinh thần xử trí mọi việc... học tập những chân lý phổ biến của

chủ nghĩa Mác - Lênin để áp dụng một cách sáng tạo vào hoàn cảnh thực tế của nước ta”. Việc giảng dạy, học tập các môn KHXH&NV, đặc biệt là các môn LLCT, cần phải nhằm hiểu đúng tinh thần, thực chất, chống xu hướng kinh viện, giáo điều, đồng thời cũng phải là quá trình tổng kết, đúc rút kinh nghiệm để góp phần phát triển tính khoa học và tính nhân văn vốn có của nó. Đây cũng chính là thực chất của tư tưởng thống nhất lý luận với thực tiễn, lý luận phải liên hệ với thực tiễn, học đi đôi với hành, một trong những yêu cầu hàng đầu của từng bài giảng LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung.

Theo đó, đổi mới phương pháp dạy học theo hướng chủ yếu là dạy cách học, tăng cường tương tác, trao đổi giữa giảng viên với SV, giữa SV với SV, phát huy vai trò của người học. Đặc biệt, trong các giờ học trên lớp, phải cuốn hút SV vào các hoạt động học tập do giảng viên thiết kế, tổ chức, hướng dẫn hoặc đóng vai là cố vấn, là trọng tài, qua đó SV có thể tự khám phá và chiếm lĩnh nội dung bài học. SV sẽ hứng thú, thông hiểu và ghi nhớ cách thức và những gì các em nắm được qua hoạt động chủ động, tích cực của chính mình. Quá trình sử dụng các phương pháp dạy học phải huy động, khai thác tối đa vốn hiểu biết và kinh nghiệm sống của SV; Tạo cơ hội, động viên và khuyến khích các em bày tỏ quan điểm, ý kiến cá nhân về vấn đề đang học như những vấn đề về kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội, đạo đức, pháp luật... Đổi mới phương pháp dạy học nhằm tích cực hoá hoạt động nhận thức của SV không hề hạ thấp hay giảm nhẹ vai trò của giảng viên mà thực chất hoạt động của giảng viên đa dạng hơn, phức tạp hơn và khó khăn hơn nhiều. Đối với các môn LLCT và KHXH&NV, đó còn là niềm tin, là lòng nhiệt tình. Bởi có niềm tin, có lòng nhiệt tình, giảng viên mới thật sự say mê để sáng tạo và đổi mới không ngừng quá trình dạy học của mình để “truyền lửa” cho SV.

Hình thức dạy học và môi trường học tập cũng cần thay đổi. Không chỉ là giảng đường với bàn ghế sắp đặt ngay ngắn mà có thể ở thư viện, ở những nơi mà SV có thể có nhiều trải nghiệm thực tế hoặc là lớp học trực tuyến, hay tự học... Ngoài ra, để đáp ứng những yêu cầu của việc đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy, các nhà trường cũng cần hiện đại hóa cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ giảng dạy. Theo chương trình đào tạo các môn LLCT và KHXH&NV hiện nay, số tiết thảo luận và tự học rất nhiều. Do vậy, hệ thống phòng học với các phương tiện dạy học hiện đại cần được bố trí đa dạng hơn, thư viện với nguồn học liệu phải thực sự phong phú để đáp ứng yêu cầu tự học, tự nghiên cứu của SV.

Thứ ba, đổi mới trong đánh giá các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung.

Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV là một khâu quan trọng trong quá trình dạy học, có vai trò lớn trong

việc nâng cao chất lượng đào tạo. Kết quả của kiểm tra, đánh giá là cơ sở để điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học và quản lý đào tạo.

Trong dạy học các môn LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV phải được tiến hành liên tục, khách quan, công bằng với các phương thức đa dạng: đánh giá tinh thần, thái độ; bài thảo luận hoặc bài tập cá nhân, nhóm; bài thi giữa kì, bài thi hết môn... Hình thức thi trắc nghiệm khách quan, thi tự luận, vấn đáp... Hiện nay, nhiều trường tổ chức thi các môn LLCT, các môn KHXH&NV theo hình thức trắc nghiệm khách quan. Hình thức này kiểm tra được mức độ hiểu biết của SV đối với các nội dung môn học theo chiều rộng, phạm vi lớn nhưng khó đánh giá được khả năng vận dụng hoặc mức độ nhận thức cao của SV (mức độ tổng hợp, phân tích, đánh giá, sáng tạo...). Do vậy, cần bổ sung và sử dụng linh hoạt các hình thức đánh giá khác như tự luận, vấn đáp. Tự luận là hình thức kiểm tra, đánh giá có thể vận dụng kiểm tra, đánh giá kiến thức theo chiều sâu. Còn vấn đáp là hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập cả chiều rộng và chiều sâu, đòi hỏi người học phải nắm chắc và hiểu rõ bản chất vấn đề.

Nội dung kiểm tra, đánh giá vừa là những kiến thức SV đã được học tập trong tài liệu, giáo trình vừa là những hiểu biết và khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Cách đánh giá phải giúp giảng viên phân hóa được năng lực của SV.

Thông qua các phương tiện như máy tính, mạng internet, các phần mềm hỗ trợ, giảng viên có thể đặt ra các yêu cầu về bài tập nhóm, bài tập cá nhân, chuẩn bị nội dung báo cáo, thảo luận của người học, đồng thời có điều kiện để đánh giá kịp thời và công bằng về hoạt động của từng nhóm, mức độ làm việc, đóng góp của từng cá nhân trong nhóm. Việc công khai hình thức đánh giá cũng là tạo động lực khuyến khích người học không ngừng cố gắng vươn lên hoàn thiện bản thân. Do vậy, nhà trường cần giao quyền chủ động cho giảng viên trong việc kiểm tra, đánh giá SV và SV cũng sẽ biết được kết quả học tập của bản thân thông qua việc nhận xét, đánh giá của giảng viên về hồ sơ học tập, kết quả kiểm tra giữa kì, thi cuối kì... Điều đó giúp quá trình kiểm tra, đánh giá được công khai, minh bạch và tạo sự chủ động trong hoạt động dạy học của giảng viên và SV.

Thứ tư, phát huy vai trò tích cực, chủ động và sáng tạo của người học trong dạy học LLCT nói riêng, các môn KHXH&NV nói chung.

Những chỉ dẫn của Hồ Chí Minh về vấn đề tự học có ý nghĩa rất quan trọng. Nó giúp chúng ta không nản chí vì sự hẫng hụt của tri thức trước đòi hỏi của hoạt động thực tiễn, đồng thời cảnh báo chúng ta không được tự kiêu, tự mãn. Bản thân người huấn luyện, người thầy cũng phải “học thêm mãi”. Đối với người học, rèn luyện và nâng

cao năng lực tự học không chỉ giúp người học tự mình lĩnh hội tri thức, rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo trong quá trình tiếp thu học vấn mà còn là điều kiện quan trọng để phát triển năng lực tư duy độc lập, sáng tạo - một phẩm chất hàng đầu của nhân cách, biến lao động học tập thành một nhu cầu văn hóa của cá nhân, nhờ đó chuyển đổi tượng thành chủ thể, từ đào tạo thành tự đào tạo. Trong điều kiện dạy học các môn KHXH&NV theo tiếp cận năng lực, hoạt động tự học có ảnh hưởng lớn đến chất lượng đào tạo nguồn nhân lực phục vụ cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Do vậy, trong đổi mới phương pháp dạy học hiện nay cần chú trọng việc tăng cường năng lực làm chủ, chiếm lĩnh phương pháp của người học để tự học và biết học tập với tư cách là nghiên cứu khoa học. Do đó, các phương pháp dạy lý thuyết trên lớp cần được bổ sung bằng các phương pháp tự học, tự nghiên cứu, thảo luận nhóm, tiến hành các hoạt động seminar (có sự hướng dẫn của giáo viên) nhằm “kéo” người học vào công việc cùng tham gia nghiên cứu. Một cuộc thảo luận, một seminar khoa học được chuẩn bị tốt sẽ đem lại hiệu quả thiết thực nhằm nâng cao năng lực trí tuệ và trau dồi phương pháp cho người học, giảm giờ giảng lý thuyết, tăng cường tự học và thảo luận, tranh luận, đối thoại là một hướng đi cần thiết trong đổi mới phương pháp - khâu đột phá của đổi mới dạy học các môn KHXH&NV ở các trường ĐH hiện nay.

3. Kết luận

Tư tưởng chính yếu mang tầm triết lý của Chủ tịch Hồ Chí Minh về công tác huấn luyện, giảng dạy và học tập lý luận là “không chỉ là lý thuyết mà còn là thực hành, GD nhận thức đồng thời bồi dưỡng và phát triển năng lực, vun trồng tính cách, làm cho ở mỗi người, cái hay, cái tốt nảy nở như hoa mùa xuân, cái xấu, cái dở thì mất dần đi rồi tiến tới chỗ mất hẳn” [4, tr.13]. Do vậy, vấn đề đặt ra là phải xây dựng một môi trường kinh tế - chính trị - văn hóa - xã hội lành mạnh nhằm tạo ra những điều kiện thuận lợi để cho nhân cách tốt đẹp của SV “nảy nở như hoa mùa xuân”. Tuy nhiên, hiện nay, bên cạnh những mặt tốt, mặt tích cực thì những mặt trái, những tiêu cực và tệ nạn xã hội ở ngoài đời hàng ngày, hàng giờ tác động tới SV, làm cho các em có những khó khăn khi tiếp thu những điều tốt đẹp, những chân lý, đạo lý được đọc trong sách vở, được dạy trong những giờ lên lớp. Chính ở tình huống này, đội ngũ giảng viên khoa học xã hội nhân văn, trong đó có giảng viên dạy LLCT phải tỏ rõ “năng lực sáng tạo văn hóa” của mình, giúp cho SV nhận rõ hiện tượng và bản chất, hiện trạng và xu hướng phát triển, có phương pháp nhận thức khoa học và phương pháp tư tưởng đúng để khẳng định cái đúng và cái tốt, phê phán cái sai và cái xấu, biết lựa chọn giá trị và định hướng giá trị đúng đắn cho chính mình. Đúng như Chủ tịch Hồ Chí Minh căn dặn: Học tập, nghiên cứu chủ nghĩa Mác

- Lênin không phải là học thuộc lòng câu chữ trong sách vở mà cốt là nắm vững tinh thần và phương pháp của nó để ứng xử với con người và công việc. Đồng thời, giảng viên phải thường xuyên bám sát “trận địa” thực tiễn cuộc sống, nghiên cứu và giải đáp thỏa đáng về mặt lý luận những vấn đề thực tiễn đang đặt ra, làm cho SV thấu hiểu bản chất của các sự kiện xảy ra trong cuộc sống. Bởi tri thức khoa học nói chung và tri thức các môn LLCT, các môn KHXH&NV nói riêng suy cho cùng đều xuất phát từ thực tiễn và quay trở về phục vụ thực tiễn. Có như vậy, tri thức môn học mới có ý nghĩa với SV và được các em tiếp nhận một cách tích cực, tự giác. Mặt khác, đặc

trung nghề nghiệp đòi hỏi bản thân người thầy không chỉ giỏi về chuyên môn mà còn phải mẫu mực về tư tưởng và đạo đức. Bởi tuổi trẻ của các em SV với sự ham hiểu biết, tìm tòi, sáng tạo, giàu năng lực xúc cảm và nhạy cảm, dễ thuyết phục bởi cái đúng, cái tốt, cái đẹp, bởi sự nêu gương, bởi những mẫu nhân cách tốt đẹp. Tự nó đã là một điều kiện thuận lợi để hình thành tính tích cực chính trị - xã hội và nhân cách cho các em và đó cũng là đích đến của quá trình đào tạo nói chung, dạy học các môn LLCT và KHXH&NV nói riêng trong bối cảnh đổi mới GD và đào tạo hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- | | |
|---|--|
| [1] Hồ Chí Minh, (2000), <i>Toàn tập</i> , NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 6. | Hà Nội, tập 9. |
| [2] Hồ Chí Minh, (2000), <i>Toàn tập</i> , NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, tập 8. | [4] Hoàng Chí Bảo, (2011), <i>Tìm hiểu phương pháp Hồ Chí Minh</i> , NXB Chính trị - Hành chính, Hà Nội. |
| [3] Hồ Chí Minh, (2000), <i>Toàn tập</i> , NXB Chính trị Quốc gia, | [5] Hoàng Chí Bảo, (2000), <i>Tìm hiểu phương pháp Hồ Chí Minh</i> , NXB Chính trị - Hành chính, Hà Nội. |

INSTILLING HO CHI MINH IDEOLOGY OF TEACHING AND LEARNING THEORIES IN IMPROVING THE TEACHING QUALITY OF SOCIAL SCIENCE AND HUMANITY COURSES AT UNIVERSITIES AND COLLEGES TODAY

Pham Thi Binh

Vinh University
182 Le Duan, Vinh city, Nghe An province, Vietnam
Email: phamthibinhdhv@gmail.com

ABSTRACT: *The primary philosophical ideology of President Ho Chi Minh in training, teaching and learning theories is based on learning by doing, integrating theory with practice, and training from the needs of reality. According to Ho Chi Minh Ideology, the teaching-learning process is always required to answer the questions: who to be taught, who to teach, what to teach, and particularly how to teach, which gears towards concise, catchy and realistic teaching methods. Ho Chi Minh also emphasized that learning at school, learning from each other, and learning in people-to-people communities must go hand in hand with the sense of self-study. Those are exceptionally valuable thoughts. The study to instill Ho Chi Minh's philosophical ideology in teaching theories will be very helpful for improving the teaching courses in political theories in particular and social sciences and humanities in general in the current context of Vietnam's educational innovation.*

KEYWORDS: *Teaching theories; social sciences and humanities; realistic; self-study.*

Biện pháp vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở trường sĩ quan quân đội

Bùi Đức Dũng

Học viện Chính trị - Bộ Quốc phòng
124 Ngô Quyền, phường Quang Trung,
quận Hà Đông, Hà Nội, Việt Nam
Email: hoaquynhbien1123456@gmail.com

TÓM TẮT: Lí thuyết kiến tạo là một quan điểm mới về dạy học, xem hoạt động học tập là quá trình biến đổi nhận thức, chủ động xây dựng kiến thức từ những kinh nghiệm đã có của người học. Việc vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn đang là một hướng nghiên cứu cho thấy có nhiều khả năng đáp ứng được yêu cầu đổi mới của quá trình dạy học theo hướng nâng cao tính tích cực, tự lực hoạt động nhận thức xây dựng kiến thức cho người học. Trên cơ sở đánh giá thực trạng vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn, bài viết đề xuất các biện pháp cụ thể nhằm đảm bảo cho việc tổ chức quá trình dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn theo lí thuyết kiến tạo ở trường sĩ quan quân đội đạt hiệu quả cao.

TỪ KHÓA: Vận dụng; lí thuyết kiến tạo; dạy học; nội dung chương trình; phương pháp giảng dạy; Khoa học xã hội và nhân văn; trường sĩ quan quân đội.

→ Nhận bài 09/5/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 23/5/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Để xây dựng được một hệ thống trường sĩ quan quân đội (TSQQĐ) chất lượng cao, đáp ứng một cách năng động, hiệu quả những yêu cầu của phát triển xã hội, tạo điều kiện cho sự hội nhập, đòi hỏi công tác giáo dục (GD), đào tạo phải tiếp tục đổi mới một cách cơ bản và toàn diện từ việc đổi mới mục tiêu, nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy để đảm bảo người học có thể đáp ứng được những yêu cầu nhất định. Định hướng cơ bản trong đổi mới dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn (KHXH&NV) ở TSQQĐ bắt đầu từ sự cải tiến các phương pháp dạy học truyền thống theo hướng phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo, phát triển năng lực hành động, năng lực làm việc của người học. Người học không những phải nắm vững nội dung kiến thức môn học mà còn phải có khả năng vận dụng những kiến thức đó vào trong thực tiễn hoạt động nghề nghiệp hoặc tiếp tục học lên các bậc học cao hơn. Vì vậy, trong quá trình dạy học cần chuyển từ truyền thụ kiến thức sang hình thành phẩm chất và phát triển năng lực người học. Do đó, việc nghiên cứu vận dụng các lí thuyết mới, quan điểm mới về dạy học như: Lí thuyết tình huống, lí thuyết kiến tạo (LTKT), dạy học dự án... là cần thiết nhằm phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực cho người học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lí thuyết kiến tạo

Từ điển Tiếng Việt định nghĩa: “Kiến tạo là xây dựng nên một cái gì đó” [1, tr.23]. Kiến tạo là hoạt động của con người tác động lên một đối tượng nhằm tạo nên đối

tượng mới theo nhu cầu bản thân. J. Piaget và L. Vygotski là hai đại diện tiên phong cho lí thuyết này. Các ông cho rằng, hoạt động nhận thức của chủ thể là quá trình tìm tòi, khám phá thế giới xung quanh, sáp nhập chúng vào những hiểu biết đã có của bản thân qua hai quá trình đồng hóa và điều ứng. Cứ thế, trình độ của mỗi cá nhân sẽ phát triển liên tục từ “Vùng phát triển trí tuệ gần nhất” đến “Vùng phát triển hiện tại”. Piaget còn nhấn mạnh thêm: Tri thức của mỗi cá nhân là do chính bản thân họ kiến tạo nên chứ không phải nhận từ tay người khác như một món quà.

Tác giả Trần Kiều cho rằng: “Khái niệm về LTKT có nguồn gốc từ một quan niệm của Piaget về các cấu trúc nhận thức lấy trung tâm là các khái niệm đồng hóa - điều ứng. Sự đồng hóa xuất hiện như một cơ chế gìn giữ cái đã biết trong trí nhớ và cho phép người học dựa trên những khái niệm quen biết để giải quyết tình huống mới. Còn sự điều ứng xuất hiện khi người học vận dụng những kiến thức và kĩ năng quen thuộc để giải quyết tình huống mới nhưng đã không thành công và để giải quyết tình huống này người học phải thay đổi, điều chỉnh, thậm chí loại bỏ những kiến thức và kinh nghiệm đã có. Khi tình huống mới đã được giải quyết thì kiến thức mới được hình thành và được bổ sung vào hệ thống kiến thức đã có” [2].

Như vậy, qua phân tích một số quan điểm về LTKT, cho thấy rằng LLKT là một lí thuyết về nhận thức mà trong đó tri thức là một thể năng động được người học xây dựng nên cho bản thân thông qua hoạt động đồng hóa và điều ứng trong đó đề cao những kinh nghiệm đã

có và tính tích cực của chủ thể nhận thức.

2.2. Vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn

Dạy học là một bộ phận của quá trình sư phạm tổng thể, là con đường quan trọng nhất để thực hiện mục đích GD toàn diện cho người học, đồng thời là phương thức để đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội. Nói đến dạy học là nói đến hoạt động dạy và học của thầy và trò trong nhà trường, với mục tiêu là giúp người học nắm vững hệ thống kiến thức khoa học, hình thành hệ thống kĩ xảo, kĩ năng và thái độ tích cực đối với học tập và cuộc sống [3, tr.109].

Mục đích của dạy học không chỉ truyền thụ kiến thức mà chủ yếu là biến đổi nhận thức của người học, trang bị cho người học kiến thức, thông qua đó để phát triển trí tuệ và nhân cách. Muốn biến đổi nhận thức của người học, giảng viên (GV) cần phải tổ chức dạy học sao cho người học nắm bắt được vấn đề, tạo ra được những mâu thuẫn nhận thức và từ đó kiến tạo kiến thức.

Vận dụng LTKT trong dạy học nhấn mạnh đến mối liên tưởng kiến thức vốn có với những kiến thức cần học, đòi hỏi GV phải tạo ra được môi trường học tập thúc đẩy sự biến đổi nhận thức. Nghĩa là, tạo cơ hội để người học trình bày những kiến thức vốn có, cung cấp tình huống có vấn đề, tạo cơ hội cho người học suy nghĩ tìm ra cách giải quyết, động viên người học trình bày kiến thức mới, tạo môi trường thuận lợi để người học tích cực tham gia vào quá trình dạy học để đạt hiệu quả cao nhất.

Theo từ điển Tiếng Việt: “Vận dụng là đem tri thức lí luận dùng vào thực tiễn” [2, tr.1105]. Như vậy, vận dụng là khả năng sử dụng các kiến thức đã học vào một hoàn cảnh cụ thể, biết vận dụng kiến thức, biết sử dụng phương pháp, nguyên lí hay ý tưởng để giải quyết một vấn đề nào đó. Người học lúc này vượt qua cấp độ hiểu đơn thuần và có thể sử dụng, xử lí các khái niệm của chủ đề trong các tình huống tương tự nhưng không hoàn toàn giống như tình huống đã gặp trên lớp.

Từ cách tiếp cận trên, có thể quan niệm về vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV như sau: Dạy học các môn KHXH&NV theo LTKT là một cách tiếp cận về nhận thức trong quá trình dạy học mà ở đó người dạy chủ động định hướng, tổ chức, hỗ trợ, cố vấn giúp người học tự xây dựng kiến thức và tự thể hiện kiến thức từ trải nghiệm của bản thân và thông qua tương tác với môi trường học tập.

2.3. Thực trạng vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở trường sĩ quan quân đội

Trong những năm vừa qua, các trường sĩ quan quân đội đã quan tâm đến việc vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV và đã đạt được những thành công nhất định. Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế nhất định:

Tháng 3 năm 2020, tác giả tiến hành điều tra xã hội học bằng phiếu điều tra thăm dò nhận thức của GV và học viên (HV) trong các TSQQĐ, khảo sát thực trạng vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở 4 trường: Sĩ quan Chính trị, Sĩ quan Lục quân 1, Sĩ quan Pháo binh, Sĩ quan Đặc công, thu thập ý kiến của 124 GV và 289 HV. Đối với nội dung này, tác giả khảo sát thực trạng về nhận thức, kĩ năng và thái độ của GV và HV trong việc tổ chức dạy học theo LTKT.

2.3.1. Thực trạng nhận thức về vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn

Từ kết quả khảo sát, chúng tôi thấy rằng, nhận thức về LTKT và vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV còn rất hạn chế, cụ thể: có 9,58% GV và 15,98% HV chưa có hiểu biết về LTKT; có 12,24% GV và 18,97% HV chưa nhận thức được vị trí, vai trò của vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV; 53,83% GV và 24,36% HV chưa nhận thức được bản chất của vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV; 31,06% GV và 46,06% HV chưa nhận thức được đặc điểm vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV; 45,29% GV và 7,62% HV chưa nhận thức được các yếu tố, mô hình vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV; 53,53% GV và 33,03% HV chưa nhận thức được các bước tổ chức dạy học các môn KHXH&NV theo LTKT.

Qua trao đổi với GV và HV ở 4 TSQQĐ về việc vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV, chúng tôi thấy rằng, những kiến thức cơ bản về vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV như: khái niệm, bản chất, đặc điểm, các bước thiết kế, tiến hành các giờ học theo LTKT là hết sức cần thiết đối với mỗi GV và HV nhưng phần lớn còn nhận thức mơ hồ. Đối với một số GV và HV thì dạy học theo LTKT là hoàn toàn mới mẻ.

Để vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ đạt hiệu quả cao, trước hết đòi hỏi GV và HV phải có nhận thức về dạy học theo LTKT. Tuy nhiên, trong thực tế, nhận thức của GV và HV về vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV còn nhiều hạn chế. Đây là một cản trở rất lớn, đòi hỏi các TSQQĐ phải có biện pháp khắc phục một cách hiệu quả trong quá trình vận dụng LTKT vào dạy học các môn KHXH&NV.

2.3.2. Thực trạng kĩ năng tổ chức dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn theo lí thuyết kiến tạo

Để đánh giá về kĩ năng tổ chức dạy học các môn KHXH&NV theo LTKT, tác giả tiến hành điều tra bằng phiếu hỏi đối với 189 HV. Từ kết quả điều tra cho thấy:

Về kĩ năng của GV trong thiết kế, tiến hành các giờ học theo LTKT: có 32,07% ý kiến của HV cho rằng, kĩ năng thiết kế mục tiêu các giờ học theo LTKT của GV còn ở mức trung bình; 40,82% ý kiến cho rằng, kĩ năng thiết

kế các nhiệm vụ học tập của GV còn ở mức trung bình; 34,36% ý kiến cho rằng, kỹ năng huy động kinh nghiệm của HV còn ở mức trung bình; 25,73% HV cho rằng, kỹ năng kết nối tri thức của GV còn yếu; 4,82% HV cho rằng, kỹ năng tổ chức, kích lệ HV lập luận để khẳng định dự đoán của mình còn yếu; 9,75% HV cho rằng, kỹ năng tổ chức đánh giá hoạt động nhóm của HV còn yếu.

Về kỹ năng học tập theo LTKT của HV: Có 15,74% HV cho rằng, ý thức trách nhiệm của HV trong học tập còn yếu; 17,45% cho rằng, kỹ năng huy động những hiểu biết có liên quan đến chủ đề cần lĩnh hội của HV còn yếu; 24,67% ý kiến cho rằng, HV còn thiếu kỹ năng lắng nghe, chia sẻ với bạn học và với giảng viên; 34,19% ý kiến cho rằng, HV còn yếu trong kỹ năng tổng kết, khái quát hóa nội dung học tập.

Những hạn chế về kỹ năng dạy học các môn KHXH&NV theo LTKT càng được khẳng định khi chúng tôi tiến hành quan sát các giờ học được tổ chức theo LTKT. Đối với GV, phần lớn còn lúng túng trong việc xây dựng kế hoạch giờ lên lớp. Trong tiến hành các giờ học theo LTKT, phần lớn GV chưa thực hiện đúng quy trình, còn có biểu hiện làm theo kinh nghiệm, cảm tính, thiếu sự đầu tư đúng mức và các chỉ dẫn về lý luận. Đối với HV, một số còn thụ động trong học tập, ý lại cao, dẫn đến ngại phát biểu những quan điểm, suy nghĩ của bản thân và do đó hiệu quả tương tác trong học tập không cao, các kỹ năng hợp tác nhóm còn hạn chế.

2.3.3. Thái độ của giảng viên và học viên về vận dụng lý thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn

Từ kết quả điều tra khảo sát, chúng tôi thấy rằng: có 74,04% ý kiến của GV cho rằng, giờ lên lớp rất thích hợp cho việc vận dụng LTKT; có 67,23% ý kiến cho rằng, giờ seminar rất thích hợp cho việc vận dụng LTKT; 60,56% ý kiến cho rằng, vận dụng LTKT rất thích hợp trong tự học; 47,28% ý kiến cho rằng, vận dụng LTKT rất thích hợp trong giờ học thực hành; 27,34% ý kiến cho rằng, vận dụng LTKT trong dạy học rất thích hợp cho hoạt động nghiên cứu khoa học của HV.

Như vậy, từ kết quả điều tra chúng ta thấy, phần lớn các ý kiến của GV cho rằng, dạy học theo LTKT rất thích hợp trong các hình thức dạy học. Điều này thể hiện rõ thái độ ủng hộ của GV về việc vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ.

Về phía HV, phần lớn đều rất mong muốn GV tổ chức các giờ học theo LTKT. Tổng hợp kết quả điều tra về thái độ của HV về các phương pháp dạy học: có 69,34% ý kiến HV thích được GV sử dụng phương pháp nêu và giải quyết vấn đề; 65,58% ý kiến HV thích được tổ chức học tập theo nhóm; có 68,05% ý kiến HV thích GV giao nhiệm vụ cho từng nhóm HV giải quyết. Quan sát các giờ lên lớp có vận dụng LTKT, chúng tôi thấy, HV rất hứng thú trong học tập, tích cực tham gia thảo luận; bước

đầu đã biết cách tự xây dựng kiến thức cho bản thân trên cơ sở chia sẻ, giúp đỡ nhau trong học tập.

2.3.4. Nguyên nhân thực trạng

LTKT là một trong những lý thuyết có nhiều ưu điểm vượt trội khi được sử dụng trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ, những thử nghiệm bước đầu đã nhận được sự hưởng ứng tích cực từ phía GV và HV. Điều này xuất phát từ những nguyên nhân cơ bản sau:

Dạy học theo LTKT đã giúp cho GV cảm thấy mình thực sự đã góp sức vào việc đổi mới quá trình dạy học; Thực sự là người hiểu biết, là người nghe tích cực, là người phối hợp, điều hành làm cho hoạt động của lớp học trở nên nhịp nhàng. GV cảm nhận được mình chính là người trực tiếp thực hiện đổi mới phương pháp dạy học góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả quá trình dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ.

Học tập theo LTKT bước đầu đã giúp cho người học không học bằng cách thụ nhận một cách thụ động những tri thức do người khác truyền dạy cho một cách áp đặt mà bằng cách đặt mình vào trong một môi trường tích cực, phát hiện ra vấn đề, giải quyết vấn đề bằng cách đồng hoá hay điều ứng những kiến thức và kinh nghiệm đã có cho thích ứng với những tình huống mới, từ đó xây dựng nên những hiểu biết mới cho bản thân. HV thấy rằng, học tập là một quá trình tự khám phá, đầy bất ngờ, thú vị, luôn được sự hỗ trợ của GV và HV khác nên dễ tạo dựng được tri thức cho bản thân. Mặc dù, được sự ủng hộ tích cực từ phía GV và HV, song dạy học theo LTKT còn rất ít được áp dụng trong dạy học các môn KHXH&NV ở các TSQQĐ. Nhận thức và kỹ năng tiến hành dạy học theo LTKT còn nhiều hạn chế. Những hạn chế này xuất phát từ nguyên nhân cơ bản sau:

- Đội ngũ GV và cán bộ quản lý GD ở các TSQQĐ vẫn còn mơ hồ, lúng túng, không hiểu hết dạy học theo LTKT, những phương pháp dạy học hiện đại, phát triển năng lực người học. Một bộ phận không nhỏ người dạy vẫn quan niệm dạy học theo phương pháp truyền thống có phần nhẹ nhàng, đơn giản, người dạy ít cần động não, chủ yếu giảng bài và đọc - chép. Còn thực hiện theo quan điểm dạy học mới thì bắt buộc, yêu cầu người dạy phải tốn nhiều thời gian, phải vất vả, tìm tòi, sáng tạo rất nhiều trong khâu thiết kế, soạn bài, chuẩn bị, sử dụng nhiều phương án, tình huống sự phạm, chuyên môn để dẫn dắt, gợi mở người học tìm hiểu, suy nghĩ, tư duy...

- Bên cạnh đó, quân số HV trong lớp học còn quá đông trong khi thời gian dành cho môn học lại có hạn. Điều này gây khó khăn nhất định cho GV khi tiến hành dạy học theo LTKT. Ngoài ra, những nguyên nhân khác như: nội dung dạy học còn dàn trải, nặng về lý thuyết, thiếu sự chất lọc; Điều kiện, môi trường vật chất dành cho dạy học còn hạn chế; Tiêu chí đánh giá kết quả học tập còn nặng về tái hiện kiến thức... Đây là những khó khăn

cần phải tính đến và khắc phục trong quá trình vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ.

2.4. Biện pháp vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn ở trường sĩ quan quân đội

2.4.1. Nâng cao nhận thức cho các lực lượng sư phạm về lí thuyết kiến tạo và vận dụng lí thuyết kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn

Đây là biện pháp quan trọng hàng đầu, có nhận thức đúng thì hành động mới đúng. Vận dụng LTKT trong dạy học là một xu thế khách quan góp phần nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ. Tuy nhiên, để thực hiện có hiệu quả và được tất cả lực lượng sư phạm đón nhận thì phải làm cho họ thấy được sự cần thiết và những ưu điểm vượt trội của LTKT trong đổi mới phương pháp dạy học các môn KHXH&NV; Làm cho các lực lượng sư phạm thấy được sứ mệnh của mình trong việc giúp người học khám phá tri thức, tạo dựng cho họ năng lực kiến tạo kiến thức, tạo dựng được môi trường và những nhu cầu, những động lực thật sự để người học có điều kiện vật lộn với những vấn đề mà họ quyết định lựa chọn hoặc bắt gặp trong quá trình khám phá. Nhận thức được điều đó, sẽ khắc phục được tâm lí tiêu cực, nâng cao ý thức trách nhiệm cho các lực lượng sư phạm về việc vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ.

2.4.2. Bồi dưỡng cho giảng viên kĩ năng thiết kế bài học kiến tạo trong dạy học các môn Khoa học xã hội và nhân văn

Vận dụng LTKT trong việc thiết kế bài dạy học các môn KHXH&NV đòi hỏi rất cao về kĩ năng của GV. Vì kĩ năng thiết kế bài học kiến tạo là loại kĩ năng hoạt động sáng tạo của GV. Do đó, bản thân quá trình thiết kế bài học đòi hỏi người GV phải nghiên cứu rất nhiều chứ không đơn thuần là soạn giáo án. GV phải nghiên cứu người học, nghiên cứu chương trình, nghiên cứu các lí thuyết phương pháp để định hướng thiết kế phương pháp dạy học, nghiên cứu các yếu tố môi trường... rồi tổ chức lại thành phương án dạy học toàn vẹn. Tuy nhiên, trên thực tế, kĩ năng thiết kế bài học có sử dụng các phương pháp dạy học tích cực nói chung, bài học kiến tạo nói riêng còn nhiều hạn chế, vướng mắc. Do vậy, để vận dụng hiệu quả thuyết kiến tạo trong dạy học, cần phải bồi dưỡng cho GV kĩ năng thiết kế bài học kiến tạo gồm 6 kĩ năng cơ bản sau: Kĩ năng thiết kế mục tiêu học tập của bài học kiến tạo; Kĩ năng thiết kế nội dung học tập của bài học kiến tạo; Kĩ năng thiết kế các hoạt động của người dạy và người học; Kĩ năng thiết kế phương pháp và kĩ thuật dạy học kiến tạo; Kĩ năng thiết kế cách sử dụng, khai thác phương tiện, học liệu; Kĩ năng thiết kế môi trường học tập kiến tạo.

2.4.3. Tạo cho người học thói quen huy động triết để các kiến thức và kinh nghiệm đã có của bản thân để làm cơ sở cho việc kiến tạo tri thức mới

Tri thức được kiến tạo một cách tích cực bởi chủ thể nhận thức là một quá trình thích nghi và tổ chức lại thế giới quan của chính mỗi người mà thế giới đó không phải là cái mà chủ thể nhận thức chưa từng biết tới. Điều này có nghĩa là, chính người học là chủ thể xây dựng tri thức cho mình dựa trên những hiểu biết, những kiến thức đã có trước đây. Như vậy, để xây dựng được những tri thức mới thì việc huy động các kinh nghiệm đã có là việc làm hữu ích và cần thiết với người học.

Bất cứ một tri thức mới nào cũng được hình thành trên cơ sở những tri thức cũ. Việc huy động triết để các kiến thức và kinh nghiệm cũ có liên quan giúp người học xác lập được cơ sở cho việc kiến tạo tri thức mới. Bên cạnh đó, việc xác lập mối quan hệ giữa kiến thức cũ và mới cũng làm củng cố tính hệ thống, tuần tự của kiến thức trong nhận thức của người học và làm cho những tri thức được lĩnh hội trở nên vững chắc và có ý nghĩa hơn.

Để làm được điều này, đòi hỏi trong quá trình dạy học, GV phải khai thác triết để các kiến thức và kinh nghiệm đã có của HV có liên quan đến vấn đề cần dạy, từ đó phân tích, khái quát hóa... để kiến tạo các hoạt động học tập phù hợp với người học và đảm bảo được mục đích dạy học, đồng thời làm tiền đề cho việc kiến tạo tri thức. Bên cạnh đó, GV cần tạo lập các tình huống dạy học, hay nói cách khác là các tình huống có vấn đề mà trong đó chứa đựng những kiến thức mới, đồng thời lại được xuất phát từ các kiến thức và kinh nghiệm cũ của người học và đó như là điều kiện quan trọng để giúp cho quá trình kiến tạo tri thức mới diễn ra một cách thuận lợi hơn.

2.4.4. Tạo lập môi trường học tập mang tính cởi mở và hợp tác trong quá trình dạy học

Tạo lập được môi trường học tập cởi mở, hợp tác để người học diễn đạt, đặt giả thuyết, thảo luận, đề xuất giải pháp và giải quyết các tình huống học tập là điểm quan trọng của việc tổ chức dạy học theo LTKT. Môi trường trong dạy học theo LTKT không hiểu như là các đòi hỏi của xã hội (mô hình nhân cách) đặt ra cho nhà trường, trong đó có quá trình dạy học, cũng không hiểu là các điều kiện vật chất, tinh thần, các yếu tố bên trong và bên ngoài người dạy và người học ảnh hưởng đến hoạt động dạy và học, mặc dù quá trình vận dụng LTKT có tính đến. Môi trường bàn đến ở đây được hiểu là các tình huống dạy học do người dạy tạo ra cho người học hoạt động, cải biến và thích nghi. Căn cứ vào tính chất của nội dung tri thức và khả năng của người học trong tình huống lớp học cụ thể, người dạy xây dựng tình huống dạy học. Trong từng tình huống dạy học ấy, các nhiệm vụ nhận thức (như là những đòi hỏi của môi trường) và cả các điều kiện, phương tiện cần thiết để giải quyết các nhiệm vụ nhận thức đều đã được người dạy trù liệu, cân nhắc kĩ lưỡng và chuẩn bị trước cho người học.

Môi trường trong dạy học theo LTKT là yếu tố trung

gian giữa Dạy - Nội dung - Học. Các yếu tố này luôn ở trong trạng thái động, tương tác tích cực với nhau và trở nên có ý nghĩa hơn đối với người học lẫn người dạy và hoạt động của họ. Vì vậy, để tạo lập môi trường học tập mang tính cởi mở và hợp tác thì tài nghệ sư phạm của GV là điều rất cần thiết trong việc khuyến khích HV phát biểu quan điểm của mình, tích cực hoạt động nhằm tìm ra tri thức.

3. Kết luận

Vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ đang cho thấy nhiều ưu thế, vừa đáp ứng được sự phát triển của quá trình dạy học hiện đại, vừa phù hợp với quan điểm đổi mới GD của Đảng, Nhà nước, quân

đội và có thể thực hiện được một cách hiệu quả. Vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV có tác dụng tăng cường động cơ, kích thích tính tích cực học tập, nâng cao hiệu quả hoạt động nhận thức, phát triển trí tuệ và các kỹ năng xã hội cho người học; đặc biệt có ưu thế lớn trong việc phát triển các kỹ năng hợp tác, kỹ năng huy động những hiểu biết có liên quan đến chủ đề cần lĩnh hội, kỹ năng suy luận, kiểm nghiệm, dự đoán, kỹ năng khái quát hóa nội dung học tập... Tuy nhiên, nhìn vào thực tiễn vận dụng LTKT trong dạy học các môn KHXH&NV ở TSQQĐ thì đây là công việc khó khăn, phức tạp, đòi hỏi phải thực hiện đồng bộ nhiều biện pháp mới nâng cao chất lượng hiệu quả quá trình dạy học.

Tài liệu tham khảo

- | | |
|---|--|
| <p>[1] Viện Ngôn ngữ học, (2016), <i>Từ điển Tiếng Việt</i>, NXB Hồng Đức, Hà Nội.</p> <p>[2] Trần Kiều (Chủ biên), (2003), <i>Đổi mới phương pháp dạy học ở trường trung học cơ sở</i>, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[3] Phạm Viết Vượng, (2008), <i>Giáo dục học</i>, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.</p> <p>[4] John Dewey, (1997), <i>Dân chủ và giáo dục</i>, NXB Tri thức, Hà Nội.</p> <p>[5] Dự án Việt - Bỉ, (2010), <i>Dạy và học tích cực: một số</i></p> | <p><i>phương pháp và kỹ thuật dạy học</i>, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.</p> <p>[6] Đảng ủy Quân sự Trung ương, (2007), <i>Nghị quyết 86 về Công tác giáo dục và đào tạo trong tình hình mới</i>, NXB Quân đội Nhân dân, Hà Nội.</p> <p>[7] Jean Piaget, (2001), <i>Tâm lý học và Giáo dục học</i>, NXB Giáo dục, Hà Nội.</p> <p>[8] Vygotsky L.S, (1997), <i>Tuyển tập tâm lý học</i>, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.</p> |
|---|--|

MEASURES TO APPLY CONSTRUCTIVIST THEORY IN TEACHING SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES AT MILITARY OFFICERS' SCHOOLS

Bui Duc Dung

Political Academy - Ministry of Defense
124 Ngo Quyen, Quang Trung ward,
Ha Dong district, Hanoi, Vietnam
Email: hoaquynhchien1123456@gmail.com

ABSTRACT: *Constructivist theory is a new perspective on teaching, viewing learning activities as a process of cognitive transformation, proactively building knowledge from previous experiences of learners. The application of constructivist theory in the teaching of social sciences and humanities is a research direction showing that it is more likely to meet the innovation requirements of the teaching process in the direction of improving the activeness and the self-reliant activities to provide knowledge for learners. Based on the assessment of the current situation of applying constructivist theory in teaching social sciences and humanities, the paper proposed specific measures to ensure the organization of teaching social science and humanities based on the constructivist theory at military officers' school for high effectiveness.*

KEYWORDS: Applying; constructivist theory; teaching; content; teaching methods; social sciences and humanities; school of military officers.

Thiết kế bài tập tính toán định lượng rèn luyện kĩ năng đọc hiểu trong dạy học Hoá học bằng tiếng Anh ở trường trung học phổ thông

Cao Cự Giác¹, Phạm Ngọc Tuấn²

¹ Trường Đại học Vinh
182 Lê Duẩn, thành phố Vinh,
tỉnh Nghệ An, Việt Nam
Email: caocugiacvinhuni@gmail.com

² Trường Trung học phổ thông Nguyễn Thị Minh Khai
275 Điện Biên Phủ, Quận 3,
Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
Email: ncsphamngoctuan1987@gmail.com

TÓM TẮT: *Kĩ năng đọc hiểu có vai trò rất quan trọng trong việc dạy và học bằng tiếng Anh, đặc biệt là các môn khoa học tự nhiên, trong đó có môn Hóa học. Việc rèn luyện kĩ năng đọc hiểu Hóa học bằng tiếng Anh là một trong những mục tiêu học tập then chốt giúp học sinh tìm được những nội dung phù hợp với trình độ lứa tuổi, sở thích của mình và nâng cao trình độ tiếng Anh học thuật thông qua việc hiểu được sách, tạp chí, tài liệu nước ngoài. Qua đó, tạo cho học sinh thói quen chủ động trong học tập, ý thức học tập suốt đời và tiến đến việc hội nhập giáo dục quốc tế trong tương lai gần. Bài báo nghiên cứu thiết kế bài tập tính toán định lượng rèn luyện kĩ năng đọc hiểu trong dạy học Hóa học bằng tiếng Anh ở trường trung học phổ thông. Bài báo cũng tập trung phân tích kĩ các tiêu chí, biểu hiện và đánh giá mức độ sử dụng kĩ năng đọc hiểu Hóa học bằng tiếng Anh của học sinh thông qua những ví dụ cụ thể của dạng bài tập này để việc rèn luyện kĩ năng của học sinh đạt hiệu quả cao hơn.*

TỪ KHÓA: *Kĩ năng; kĩ năng đọc hiểu; kĩ năng đọc hiểu Hóa học bằng tiếng Anh; bài tập Hóa học bằng tiếng Anh; bài tập tính toán định lượng.*

→ Nhận bài 09/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 19/4/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Trên thế giới có khoảng 60 nước sử dụng tiếng Anh (TA) là ngôn ngữ chính thức. Trong đó, có nhiều nước dạy các môn khoa học bằng TA ở cấp phổ thông như Ấn Độ, Trung Quốc, Hồng Kông, Philippines,... Ở Cộng hòa Áo, trong một số các kì thi, đối với bộ môn Hóa học (HH), học sinh (HS) có thể có một bài kiểm tra vấn đáp với nhiều hình thức, trong đó có một hình thức hoàn toàn mới được gọi là ergänzende Schwerpunktprüfung (bài thi thêm), ví dụ như HH bằng TA [1].

Bài tập (BT) hóa học (HH) là một nhiệm vụ gồm câu hỏi hay bài tập (BT) HH phù hợp, với nội dung rõ ràng mà HS cần hoàn thành nhằm đạt được kiến thức, kĩ năng (KN) hay năng lực (NL) nhất định [2]. Một số nghiên cứu trong nước có đề cập đến việc dạy học HH bằng TA ở trường trung học phổ thông (THPT) nhưng chưa quan tâm đến việc sử dụng BT HH chuyên biệt để rèn luyện (RL) các KN đọc hiểu (ĐH) HH bằng TA cho HS, đặc biệt là BT HH tính toán định lượng có nội dung thực tiễn, chưa đưa ra được bộ tiêu chí (TC) đánh giá mức độ (MD) sử dụng KN ĐH HH bằng TA của HS. Do đó, việc thiết kế BT tính toán định lượng RL KN ĐH trong dạy học HH bằng TA ở trường THPT là rất cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh

Theo tác giả Langer, giảng viên công tác tại Trường

cao đẳng Sư phạm thuộc Đại học Columbia (Mĩ), mỗi người có những kiến thức nền tảng khác nhau nên sẽ có những nhận thức khác nhau về cùng một nội dung văn bản. Kiến thức nền của người đọc càng rộng thì sẽ kết nối được nhiều và nhận thức sâu hơn về văn bản đang đọc [3]. Do đó, có thể hiểu KN ĐH TA là hoạt động đọc và giải mã các tầng ý nghĩa của văn bản bằng TA thông qua khả năng tiếp nhận của người đọc.

2.2. Kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh trong dạy học Hóa học

Khi đọc các tài liệu HH bằng TA, việc hiểu được nội dung sẽ rất hạn chế và gặp nhiều khó khăn vì một số nguyên nhân sau: 1/ Từ mới, từ chuyên ngành; 2/ Cấu trúc ngữ pháp phức tạp; 3/ Các đoạn văn chứa nhiều thông tin và rất khó để giải mã; 4/ Cách viết gây khó hiểu; 5/ Ngữ điệu và cách hành văn không quen thuộc. Cụ thể như trong một nghiên cứu của tác giả Youngjin Song, giảng viên Trường Đại học Northern Colorado (Hoa Kì) và Shannon Carheden, giáo viên dạy ở trường THPT Coal Ridge (Hoa Kì), tìm hiểu về việc cách sinh viên đại học hiểu các từ vựng có nghĩa kép (Dual Meaning Vocabulary - DMV) đối với 2 nhóm sinh viên được chọn trước và sau khi giảng dạy HH [4]. Họ nhận thấy: 1/ Trước khi giảng dạy, hầu hết các sinh viên đã hiểu một thuật ngữ DMV theo ý nghĩa hàng ngày của nó; 2/ Sau khi giảng dạy, việc nhớ ý nghĩa khoa học của các từ DMV rất kém; 3/ Sự hiểu không theo ý nghĩa khoa

học được quy cho nguyên nhân không thường xuyên sử dụng, thói quen học tập và không biết các thuật ngữ khoa học khác. Phát triển KN ĐH HH bằng TA sẽ giúp HS hiểu chính xác các bài học/chủ đề HH được viết bằng ngôn ngữ TA [5].

2.3. Bài tập Hóa học tính toán định lượng bằng tiếng Anh

Đây là dạng BT phổ biến trong quá trình dạy học HH, đặc biệt là dạy học HH bằng TA giúp HS tham dự những kì thi lấy chứng chỉ quốc tế như AP, IB, SAT, GMAT,... BT tính toán HH rất đa dạng, có thể liên quan đến từng khối kiến thức của HS. Chẳng hạn như, chuyên đề về sự điện li, chuyên đề về cấu tạo nguyên tử - bảng hệ thống tuần hoàn, chuyên đề về kim loại,... Trong đó, các câu hỏi, yêu cầu được đặt ra có nội dung như: tính khối lượng, thành phần phần trăm theo khối lượng các sản phẩm tạo thành hoặc các chất tham gia, tính toán các loại nồng độ; ...

2.4. Nguyên tắc vận dụng thiết kế bài tập Hóa học tính toán định lượng bằng tiếng Anh

Trên cơ sở nghiên cứu mục đích và những KN cần có khi ĐH HH bằng TA, chúng tôi đề xuất một số nguyên tắc vận dụng thiết kế BT HH tính toán định lượng bằng TA như sau: Đảm bảo tính khoa học, chính xác về nội dung HH; Củng cố, mở rộng và kiểm tra kiến thức, KN HH theo chuẩn kiến thức, KN; Mở rộng cho HS về vốn từ vựng và các thuật ngữ HH bằng TA; Phát triển cho HS đánh giá vấn đề thông qua việc thực hiện một bài toán HH bằng TA có liên quan đến những vấn đề trong cuộc sống; Phát triển cho HS KN ĐH những nội dung HH bằng TA.

2.5. Phương pháp làm bài tập Hóa học tính toán định lượng bằng tiếng Anh

Để giúp HS hoàn thành một BT tính toán định lượng có nội dung HH bằng TA, chúng tôi đề xuất một số bước

thực hiện như sau (xem Hình 1):

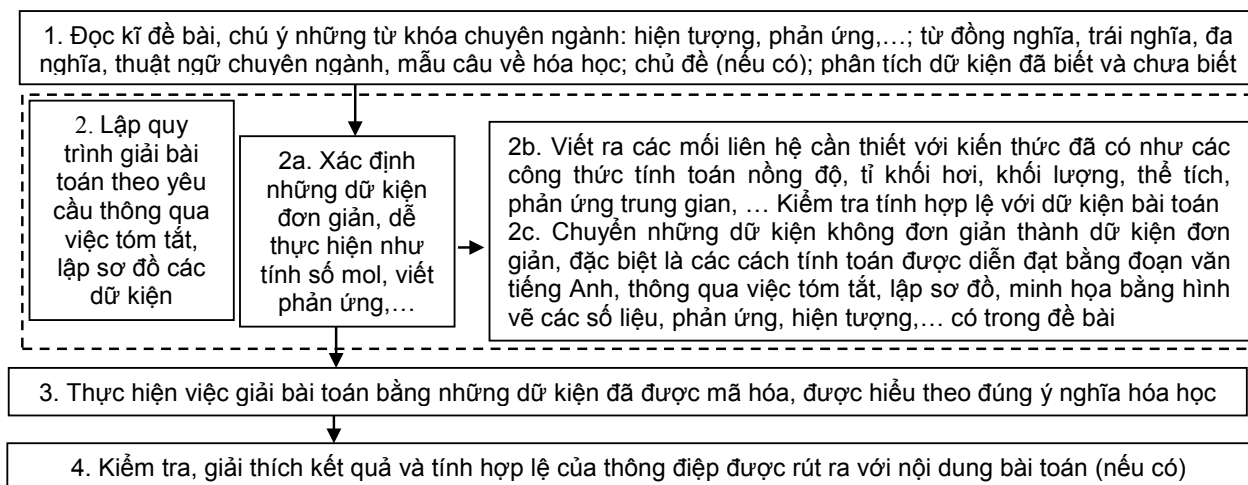
2.6. Bộ công cụ đánh giá mức độ rèn luyện kĩ năng đọc hiểu Hóa học bằng tiếng Anh

Trong BT HH tính toán định lượng bằng TA, đề bài có thể đưa ra rất nhiều dữ kiện, trong đó có những dữ kiện chỉ là thông tin cung cấp thêm giúp người học hiểu biết thêm kiến thức thực tiễn trong đời sống, không phục vụ cho việc tính toán. Thêm nữa, đề bài được các tác giả trình bày theo hình thức nêu thông tin, số liệu dưới dạng một đoạn văn. Do đó, người học bị rối và không hệ thống được các dữ kiện đề bài. Chính vì thế, dựa vào phương pháp làm BT HH định lượng bằng TA nêu trên, chúng tôi nghiên cứu xây dựng bộ công cụ đánh giá MĐ RL KN ĐH HH bằng TA thông qua việc hoàn thành BT tính toán định lượng, trong đó đưa ra 2 KN thành phần của KN ĐH HH bằng TA: “Tìm kiếm thông tin cụ thể” và “Tưởng tượng, hình dung, mô phỏng”. Mỗi KN được phân thành 6 TC và sắp xếp theo thứ tự tăng dần từ 1 đến 6 (1 là TC thấp nhất; 6 là tiêu chí cao nhất) theo thang đánh giá phân loại Bloom cải tiến do tác giả Anderson cùng cộng sự đề xuất [6] như sau (xem Bảng 1). Trong đó, mỗi TC KN được phân ra làm 5 MĐ KN ĐH (thấp nhất là MĐ 1, cao nhất là MĐ 5) như sau: 1/ Không thực hiện; 2/ Thực hiện một phần nhưng không chính xác; 3/ Thực hiện đầy đủ nhưng không chính xác; 4/ Thực hiện chính xác nhưng chưa đầy đủ; 5/ Thực hiện chính xác và đầy đủ.

2.7. Bài tập tính toán định lượng rèn luyện kĩ năng đọc hiểu Hóa học bằng tiếng Anh

(1) Đánh giá TC 1.1 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”

Ví dụ 1: Average atomic mass = $f_1M_1 + f_2M_2 + \dots + f_nM_n$ where f is the fraction representing the natural abundance of the isotope and M is the mass number of the isotope. Chlorine consists of two major isotopes, one



Hình 1: Một số bước giúp HS hoàn thành BT tính toán ĐL có nội dung HH bằng tiếng Anh

Bảng 1: MĐ RL KN ĐH HH bằng TA

KN	TC KN	MĐ KN ĐH				
		1	2	3	4	5
1. Tìm kiếm thông tin cụ thể	1.1. Gạch dưới những nguyên tố, chất, phản ứng HH, dụng cụ thí nghiệm, hiện tượng HH, tựa đề ...					
	1.2. Miêu tả được những hiện tượng, phản ứng,... HH có trong bài đọc.					
	1.3. Sử dụng những nguyên tố, chất, phản ứng HH, dụng cụ thí nghiệm, hiện tượng, tựa đề, những nội dung HH có trong bài đọc.					
	1.4. Liên hệ những dữ kiện HH tìm được với những kiến thức HH đã biết.					
	1.5. Chọn những dữ kiện HH có liên quan đến nhau hoặc những dữ kiện có khả năng thể hiện được nội dung bài đọc.					
	1.6. Dự đoán nội dung, bản chất của một vấn đề HH thông qua những thông tin tìm được trong bài đọc.					
2. Tưởng tượng, hình dung, mô phỏng	2.1. Ghi nhớ những nội dung HH thông qua những thí nghiệm, hiện tượng, phản ứng,... thông qua hình vẽ, sơ đồ, đoạn phim, ... có sẵn trong bài đọc.					
	2.2. Mô tả lại những nội dung HH: định nghĩa, thí nghiệm, hiện tượng, phản ứng,... thông qua hình vẽ, sơ đồ, đoạn phim, ... có sẵn trong bài đọc.					
	2.3. Phác thảo, vẽ lại, dựng lại những nội dung, thông tin HH bằng hình vẽ, sơ đồ, phim, hoạt động, trải nghiệm, ...					
	2.4. Tưởng tượng một số thí nghiệm, viết các phương trình phản ứng HH minh họa cho những nội dung trong bài đọc.					
	2.5. Rút ra kết luận về tính chất, hiện tượng, bản chất, ... của một vấn đề HH thông qua những thông tin, hình ảnh, hình vẽ, sơ đồ, ...					
	2.6. Thiết kế lại một cách cô đọng nội dung HH của bài đọc bằng hình vẽ, biểu đồ, phim, sơ đồ tư duy, sổ tay HH,... để dễ hiểu và dễ nhớ hơn.					

with an atomic mass of 35 amu (75.77 percent) and one with 37 amu (24.23 percent). Determine the values of quantities in a formula for the isotopes of chlorine.

Ở TC này, HS cần gạch dưới những thông tin: công thức tính nguyên tử khối trung bình, ý nghĩa các kí hiệu các đại lượng, các số liệu nguyên tử khối và phần trăm số nguyên tử của từng đồng vị Clo. Từ đó, HS có trả lời như sau: $f_1 = 0.7577$; $M_1 = 35$; $f_2 = 0.2423$; $M_2 = 37$.

(2) *Đánh giá TC 1.2 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”*

Ví dụ 2: The mass in grams of one mole of any pure substance is called its molar mass. The molar mass of any element is numerically equal to its atomic mass and has the units g/mol. To calculate the mass of a given number of moles, simply multiply the number of moles by the molar mass. Chromium (Cr), a transition element, is a component of chrome plating. Chrome plating is used on metals and in steel alloys to control corrosion. Calculate the mass in grams of 0.0450 mol Cr.

Ở TC này, HS cần miêu tả để cụ thể hóa được cách tính khối lượng một chất bằng công thức:

$$\text{number of moles} \times \text{mass in grams} / 1 \text{ mole} = \text{mass}$$

$$\Leftrightarrow 0.0450 \text{ mol Cr} \times 52.00 \text{ g Cr} / 1 \text{ mol Cr} = 2.34 \text{ g Cr}$$

(3) *Đánh giá TC 1.3 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”*

tin cụ thể”.

Ví dụ 3: Potassium iodide mixed in table salt to make iodized salt is a very easily oxidized substance to I_2 and then evaporates, especially in the presence of water or the oxidants present in salt, or at high temperatures. As a precaution, salt content in iodized salt is limited to no more than 3.5% in mass (according to the former Soviet standards) by adding iodine stabilizers such as $Na_2S_2O_3$. Calculate the maximum permitted amount of water per ton of iodized salt according to the above standard. List methods for preserving iodized salt and how to use iodized salt when cooking to limit iodine loss.

Ở TC này, HS cần sử dụng số liệu hàm lượng muối trong muối iot theo tiêu chuẩn Liên Xô cũ; muối iot dễ bị oxi hóa khi có mặt nước hoặc khi ở nhiệt độ cao để trả lời như sau:

The maximum permitted amount of water per ton of iodized salt: $3.5 \times 10^6 / 100 = 3.5 \times 10^4 \text{ g}$

How to preserve salt: avoid exposure to light or high temperatures. When cooking at high temperatures, we should not add iodized salt, so wedge after the food is cooked and still slightly hot.

(4) *Đánh giá TC 1.4 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”*

Ví dụ 4: Gold (Au) is one of a group of metals called the coinage metals (copper, silver, and gold). How many atoms of gold are in a U.S. Eagle, a gold alloy bullion coin with a mass of 31.1 g Au?

Ở TC này, HS cần liên hệ với những kiến thức HH đã biết, đó là giá trị của số Avogadro là 6.02×10^{23} , nguyên tử khối của Au là 196.97 g/mol.

$$\text{mass Au} \times 1 \text{ mol Au} / \text{grams Au} = \text{moles Au}$$

$$\Leftrightarrow 31.1 \text{ g Au} \times 1 \text{ mol Au} / 196.97 \text{ g Au} = 0.158 \text{ mol Au}$$

$$\text{moles} \times (6.02 \times 10^{23} / 1 \text{ mole}) = \text{atoms}$$

$$\Leftrightarrow 0.158 \text{ mol Au} \times (6.02 \times 10^{23} / 1 \text{ mol Au}) = 9.51 \times 10^{22} \text{ atoms Au}$$

(5) Đánh giá TC 1.5 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”.

Ví dụ 5: In soft drink factories, water is an important raw material, the quality of water directly affects the quality of the product. Those factories have used ozone water disinfection method so that the water does not smell strange. Ozone is pumped into the water at a concentration of 0.5-5 g/m³. Calculate the amount of ozone needed to disinfect water to produce 400 liters of wine. Know that to produce 1 liter of wine, use 5 liters of water. Why ozone is antiseptic?

Ở TC này, HS cần chọn những dữ kiện HH có liên quan đến nhau: vai trò của nước trong sản xuất rượu bia, nước ngọt và cần được khử trùng bằng ozon; hàm lượng ozon trong nước;...

$$V_{\text{H}_2\text{O}} = 5 \times 400 = 2,000 \text{ (L)} = 2 \text{ (m}^3\text{)}$$

$$\Rightarrow (2 \times 0.5) \text{ g} \leq m_{\text{O}_3} \leq (2 \times 5) \text{ g} \Leftrightarrow 1 \text{ g} \leq m_{\text{O}_3} \leq 10 \text{ g}$$

Ozone has a strong oxidizing effect similar to chlorine, so it is used for disinfection.

(6) Đánh giá TC 1.6 đối với KN 1 “Tìm kiếm thông tin cụ thể”.

Ví dụ 6: International standards stipulate that if SO₂ concentration exceeds 30.10⁻⁶ mol/m³ of air, it is considered polluted air. If one took 50 liters of air in a city and analyzed that there was 0.12 mg of SO₂, would the air there be polluted? Predict the cause of this problem.

Ở TC này, HS dự đoán nguyên nhân nào khiến không khí bị ô nhiễm thông qua việc tính toán được nồng độ của SO₂ trong 50 lít không khí ở thành phố:

$$n_{\text{SO}_2} = 0.12 \times 10^{-3} / 64 = 1.875 \times 10^{-6} \text{ mol}$$

$$\Rightarrow [\text{SO}_2] = (1.875 \times 10^{-6}) / (50 \times 10^{-3}) = 37.5 \times 10^{-6} \text{ mol/m}^3$$

The amount of SO₂ exceeds the regulation so the city is contaminated with SO₂. SO₂ gas generated by factories, eruptions of volcano,... is the most important cause of environmental pollution.

(7) Đánh giá TC 2.1, 2.4, 2.5 đối với KN 2 “Trưởng tượng, hình dung, mô phỏng”.

Ví dụ 7: The food processing factory in Son Tay town

has a production line of glucose from cassava starch. The efficiency of the reaction to make glucose is 80% and in starch is 90% starch.

a) If the plant's capacity is 180,000 tons of glucose per year and it does not take advantage of the waste product, how much waste will be discharged into the environment?

b) People have recovered excess to produce medical alcohol (alcohol 70°). Calculate the maximum volume of medical alcohol that can be produced if 80% of the waste is utilized. Add the density of ethanol, 0.8 g/ml and water, 1 g/ml.

c) Does this production cause any pollution? What are the possible solutions?

Ở TC 2.1, HS cần ghi nhớ những nội dung HH trong đề bài: Nhà máy Sơn Tây sản xuất glucozơ từ tinh bột sắn, hiệu suất của các phản ứng, việc viết được phương trình phản ứng chuyển tinh bột thành glucozơ ($\text{C}_6\text{H}_{10}\text{O}_5$)_n + nH₂O → n C₆H₁₂O₆. 180.000 tons of glucose require 162.000 tons of starch, corresponding to 180.000 tons of cassava.

The actual amount of tapioca to be used is 180.000 × 100/80 = 225.000 (ton)

Waste amount: 225.000 – 162.000 = 63.000 (ton)
⇒ There are 45.000 tons of cassava flour.

Ở TC 2.4, HS cần viết được sơ đồ chuyển hóa tinh bột thành ancol etylic:

($\text{C}_6\text{H}_{10}\text{O}_5$)_n → nC₆H₁₂O₆ → 2nC₂H₅OH + 2nCO₂. Out of 45.000 tons of cassava flour discharged, there are 40.500 tons of starch. The number of moles of ethanol is 5 × 10⁸ moles. The number of moles of ethanol obtained is 4 × 10⁸ moles. Mass of pure ethanol: 184 × 10⁸ g

Volume of pure ethanol: 230 × 10⁸ mL ⇒ Volume of 70° alcohol: 328.57 × 10⁸ mL = 328.57 × 10⁵ L

Ở TC 2.5, HS cần rút ra kết luận dựa vào sơ đồ ở câu b, cho thấy sự tạo thành CO₂:

Pollutant: CO₂. Solution: using CO₂ to produce soda; NaHCO₃ to produce medicine...

(8) Đánh giá TC 2.2 đối với KN 2 “Trưởng tượng, hình dung, mô phỏng”

Ví dụ 8: According to Vietnam Standards, the permissible concentration of Cu²⁺ ions in drinking water should not exceed 3 mg/L. When a residual H₂S solution was added to 500 ml of a water sample, there were 0.00144 g of the precipitate. Whether the water sample was contaminated with copper?

Ở TC này, HS cần mô tả lại những thí nghiệm HH trong đề bài bằng phương trình phản ứng: Cu²⁺ + H₂S → CuS + 2H⁺. Từ đó tính toán để trả lời câu hỏi như sau:

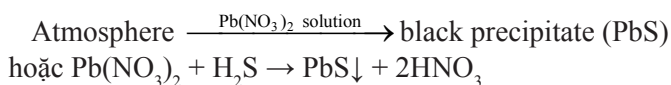
$$n_{\text{CuS}} = 0.00144 / 96 = 0.000015 \text{ mol} \Rightarrow [\text{Cu}^{2+}] = 0.000015 \times 64 / 0.5 = 0.00192 \text{ (g/L)} = 1.92 \text{ (mg/L)}$$

Thus, this water sample has not been contaminated with copper yet.

(9) Đánh giá TC 2.3 đối với KN 2 “Tuồng tượng, hình dung, mô phỏng”

Ví dụ 9: To assess the air pollution level of a factory, people take 2 liters of air and then pass through residual $Pb(NO_3)_2$ solution to get 0.3585 mg of the black precipitate. Describe the process of air quality inspection by a diagram or chemical reaction and consider whether the air pollution above exceeds the permitted level? If known, the permitted content is 0.01 mg/L. Treat reaction efficiency as 100%.

Ở TC này, HS cần phác thảo quy trình kiểm định chất lượng không khí như sau:



The mass of H_2S : $1.5 \times 10^{-6} \times 34 = 51.10^{-6}$ (g) $\Rightarrow H_2S$ content in the air: $0.051/2 = 0.0255$ (mg/L)

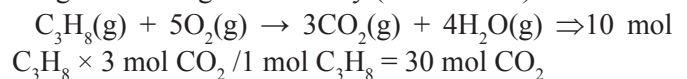
The air pollution by H_2S exceeds the permitted level of 0.01 mg/L to 2.55 times

(10) Đánh giá TC 2.6 đối với KN 2 “Tuồng tượng, hình dung, mô phỏng”

Ví dụ 10: Complete Step 1 by writing the balanced chemical equation for the reaction. If mass (in grams) of the given substance is the starting unit, begin your calculations with Step 2: Convert from grams to moles of the given substance. If amount (in moles) of the given substance is the starting unit, skip Step 2 and begin your

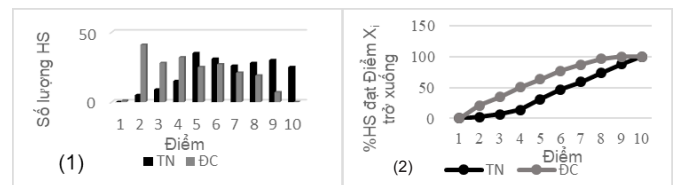
calculations with Step 3: Convert from moles of the given substance to moles of the unknown substance. The end point of the calculation depends on the desired unit of the unknown substance. If the answer must be in moles, stop after completing Step 3. If the answer must be in grams, stop after completing Step 4: Convert from moles of unknown to grams of unknown. How many moles of CO_2 are produced when 10 mole of C_3H_8 is burned in excess oxygen?

Ở TC này, HS cần thiết kế lại một cách cô đọng nội dung đề bài bằng sơ đồ tư duy (xem Hình 2):



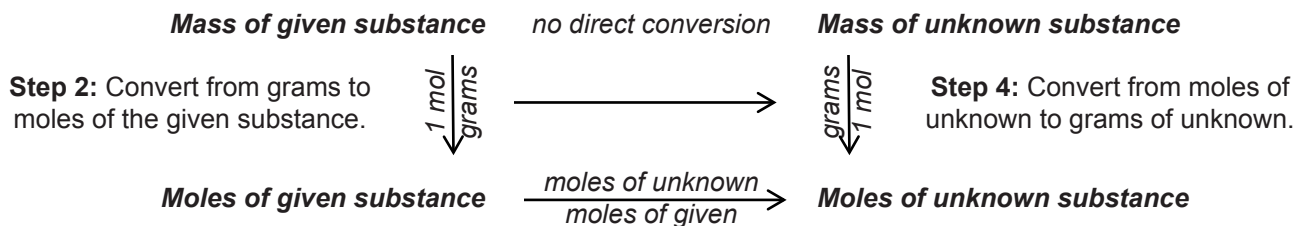
2.8. Thực nghiệm sư phạm

Chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm (TN) sư phạm để đánh giá tính khả thi và hiệu quả của các dạng BT RL KN ĐH HH bằng TA đã sử dụng trên 204 HS nhóm



Hình 3: Biểu đồ điểm bài kiểm tra (1); đồ thị lũy tích biểu diễn KQ điểm kiểm tra của lớp TN và ĐC (2)

Step 1: Start with a balanced equation. Interpret the equation in terms of moles



Step 3: Convert from moles of the given substance to moles of the unknown substance.

Hình 2: Thiết kế sơ đồ nội dung HH của bài học

Bảng 2: Bảng tổng hợp chung các tham số đặc trưng TN

Nhóm	Số HS	\bar{X}	S2	S	m	V	k	t	$t_{\alpha,k}$	ES	MĐ ảnh hưởng	
TN	204	6.78	4.62	2.15	0.15	31.69	403	10.18	1.97	1.01	Lớn	
ĐC	204	4.63	4.53	2.13	0.15	45.98						
Phương sai (PS)			Kiểm định Levene		Kiểm định T-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình							
(1) PS giả định bằng nhau			F	Sig.	t	df	Sig (p)	Khác biệt giá trị TB	Khác biệt lệch chuẩn	độ	Khoảng tin cậy = 95%	
(2) PS giả định không bằng nhau											Nhỏ hơn	Lớn hơn
(1)			0.13	0.72	9.46	406	0	2.02	0.21	1.60	2.45	
(2)					9.46	406	0	2.02	0.21	1.60	2.45	

Bảng 3: KQ đánh giá KN ĐH HH bằng TA theo từng MĐ KN

TC KN	NHÓM ĐC					NHÓM TN				
	MĐ KN ĐH					MĐ KN ĐH				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	449	283	1183	70	55	152	348	483	658	399
2	497	283	1135	72	53	176	341	477	654	392
3	473	287	1153	72	55	197	360	486	655	342
4	447	253	1211	70	59	159	355	473	664	389
5	421	229	1262	73	55	163	349	485	662	381
6	479	273	1162	71	55	150	358	476	663	393

Bảng 4: Bảng đánh giá độ tin cậy (r_{SB}) và hệ số tương quan chẵn lẻ (r_{nh}) Spearman - Brown

r_{SB} r_{nh}	Nhóm	KN ĐH thành phần										KN ĐH chung
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
r_{SB}	ĐC	0.993	0.995	0.995	0.991	0.994	0.991	0.993	0.991	0.986	0.997	0.999
	TN	0.993	0.995	0.995	0.991	0.994	0.991	0.993	0.991	0.986	0.997	0.999
r_{nh}	ĐC	0.993	0.995	0.995	0.989	0.994	0.991	0.993	0.991	0.986	0.997	0.998
	TN	0.993	0.995	0.995	0.989	0.994	0.991	0.993	0.991	0.986	0.997	0.998

đôi chứng (ĐC) và 204 HS nhóm TN thuộc khối lớp 10 ở trường THPT (chuyên Trần Đại Nghĩa, Nguyễn Thị Minh Khai, Lê Quý Đôn, Quốc tế Bắc Mỹ và Quốc tế Việt Úc) ở Thành phố Hồ Chí Minh.

Quan sát Hình 3 và Bảng 2, chúng tôi nhận thấy: Điểm kiểm tra trung bình ở lớp ĐC thấp hơn lớp TN; đường lũy tích KQ lớp TN nằm bên phải, phía dưới đường lũy tích của nhóm ĐC khẳng định KQ học tập của lớp TN cao hơn lớp ĐC. Quan sát Bảng 2: Các giá trị độ lệch chuẩn tương đối nhỏ nên số liệu ít phân tán; giá trị điểm trung bình có độ tin cậy cao; $S_{TN} < S_{ĐC}$ chứng tỏ độ phân tán ở nhóm TN giảm so với nhóm ĐC; $V_{TN} < V_{ĐC}$ chứng tỏ nhóm TN có chất lượng đồng đều hơn nhóm ĐC. Chúng tôi đặt giả thuyết H_0 : sự khác nhau giữa \bar{X}_{TN} và $\bar{X}_{ĐC}$ là không có ý nghĩa thống kê; giả thuyết H_1 : sự khác nhau giữa \bar{X}_{TN} và $\bar{X}_{ĐC}$ là có ý nghĩa thống kê. Sau khi tính được giá trị t (đại lượng kiểm định Student) với mức ý nghĩa $\alpha = 0.05$, nhận thấy $t > t_{\alpha, k}$. Do đó, có thể kết luận rằng, bác bỏ giả thuyết H_0 , chấp nhận giả thuyết H_1 , HS nhóm TN có KN ĐH HH bằng TA tốt hơn so với nhóm ĐC [7]. Phép kiểm chứng T- test điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC thông qua việc so sánh (p) Sig. $< \alpha = 0.05$, chứng tỏ sự khác nhau về phân phối điểm số giữa hai nhóm TN và ĐC là do tác động của các BT mà không phải do ngẫu nhiên [8]. Giá trị MĐ ảnh hưởng (ES) lớn [9].

Ngoài ra, qua khảo sát việc đánh giá KN ĐH HH bằng

TA theo từng MĐ KN ĐH đối với nhóm ĐC và nhóm TN, chúng tôi thu được KQ như sau (xem Bảng 3 và Bảng 4):

Quan sát các bảng số liệu, chúng tôi nhận thấy, KQ đánh giá KN ĐH HH bằng TA theo từng MĐ của nhóm TN cao hơn KQ của nhóm ĐC (xem Bảng 3). Điều đó cho thấy, ĐH HH bằng TA của HS được cải thiện. Ngoài ra, dựa vào bảng đánh giá độ tin cậy số liệu thống kê Spearman - Brown [10], các KQ của $r_{SB} > 0.70$ (xem Bảng 4). Do đó, các dữ liệu thu được đáng tin cậy.

3. Kết luận

Bài báo nghiên cứu thiết kế bộ tiêu chí đánh giá MĐ RL KNĐHHH bằng TA với 2 KN thành phần và 6 TC KN từ thấp tới cao tương ứng với 5 MĐ KN ở từng TC với mục đích RL, phát triển KN ĐH HH bằng TA cho HS THPT. Trên cơ sở đó, đã thiết kế BT hóa học tính toán ĐL bằng TA, đồng thời phân tích MĐ KN ứng với từng TC của từng KN ĐH HH bằng TA của HS qua dạng BT này. Qua KQ TN, chúng tôi nhận thấy HS ở các lớp TN đã có những cải thiện rõ rệt về việc sử dụng KN ĐH HH bằng TA. HS chủ động, tích cực hơn trong việc làm BT, dần dần thuần thục việc sử dụng các KN ĐH HH bằng TA và sử dụng kiến thức HH để làm các BTHH tính toán ĐL bằng TA. KQ trên cho thấy, BTHH tính toán ĐL RL KN ĐH HH bằng TA cho HS THPT mà chúng tôi đề xuất đã khả thi và có hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

- [1] Björn Risch (Ed.), (2010), *Teaching Chemistry around the World*, Waxmann.
- [2] Lê Lan Hương, Đặng Thị Oanh, (2018), *Phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh thông qua sử dụng bài tập Hóa học chương Andehit - Xeton - Axit cacboxylic hóa học lớp 11*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 2, tr. 162-177.
- [3] Langer, J.A., *Envisioning Literature*, (1995), *Literary Understanding and Literature Instruction*. New York, London, Teachers College, Columbia University.
- [4] Song Y. & Carheden S., (2014), *Citation: Dual meaning vocabulary (DMV) words in learning chemistry*. Chemistry Education Research and Practice, Vol. 15, Số 2, tr. 128-141. DOI: 10.1039/C3RP00128H.
- [5] Cao Cự Giác (Chủ biên), Trần Trung Ninh, (2018), *Phương pháp dạy học hoá học bằng tiếng Anh ở trường trung học phổ thông*, NXB Đại học Vinh, tr.12-13.
- [6] Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.), (2001), *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of cognitive objectives*. New York: Longman.
- [7] Dự án Việt Bi, (2010), *Nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [8] Levene, H., (1960), *Robust tests for equality of variances*. In Ingram Olkin; Harold Hotelling; et al. (eds.). *Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling*. Stanford University Press, tr. 278-292.
- [9] Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [10] Spearman, C., (1904), "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, Vol. 15, tr. 201-293.

DESIGNING QUANTITATIVE CALCULATION EXERCISES TO IMPROVE READING COMPREHENSION SKILLS IN TEACHING CHEMISTRY IN ENGLISH AT HIGH SCHOOLS

Cao Cu Giac¹, Pham Ngoc Tuan²

¹ Vinh University
182 Le Duan, Vinh city, Nghe An province, Vietnam
Email: caocugiacvinhuni@gmail.com

² Nguyen Thi Minh Khai High School
275 Dien Bien Phu, District 3,
Ho Chi Minh City, Vietnam
Email: ncsphamngoctuan1987@gmail.com

ABSTRACT: Reading comprehension skills are very important in teaching and learning foreign languages, especially in academic subjects, including chemistry. Practicing reading comprehension skills in English is one of the key learning goals to help students find the lessons which are appropriate for their age level and their interests, as well as improve their English level by understanding foreign books, newspapers, magazines, and other documents, etc. Thereby, developing in students the habit of being active in learning, in lifelong learning and approaching the integration of international education in the near future. It is the aim of this article to design quantitative calculation exercises for practicing the reading comprehension skills in teaching chemistry in English at high schools. The paper also focuses on analyzing the criteria, expression, and evaluation of students' English reading comprehension skills in chemistry subject through some specific examples of this exercise type for improving students' reading comprehension skills in English.

KEYWORDS: Skills; reading comprehension skills; English reading comprehension skill in chemistry subject; chemical exercises; quantitative calculation exercises.

Thiết kế chủ đề “Chế tạo dung dịch sát khuẩn phòng, chống dịch bệnh vi rút Corona” trong Chương trình Hóa hữu cơ 11 theo hướng giáo dục STEM

Nguyễn Mậu Đức

Trưởng Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
Số 20 Lương Ngọc Quyến, thành phố Thái Nguyên,
tỉnh Thái Nguyên, Việt Nam
Email: ducnm@tinue.edu.vn

TÓM TẮT: Giáo dục STEM đang trở thành một xu hướng giáo dục mang tính tất yếu trên thế giới. Việt Nam đang chú trọng triển khai giáo dục STEM trong chương trình giáo dục phổ thông, giúp học sinh hướng tới các hoạt động trải nghiệm và vận dụng kiến thức để tạo ra sản phẩm hoặc giải quyết các vấn đề thực tế trong cuộc sống. Trong nội dung bài báo, tác giả thiết kế và tổ chức dạy học chủ đề “Chế tạo dung dịch sát khuẩn phòng, chống dịch bệnh vi rút Corona” trong Chương trình Hóa học hữu cơ lớp 11 theo định hướng giáo dục STEM, nhằm giúp học sinh hứng thú học tập, phát triển năng lực tự chủ, tự học và giải quyết vấn đề thực tiễn của cuộc sống.

TỪ KHÓA: STEM; giáo dục STEM; tinh dầu; dung dịch sát khuẩn; virus Corona.

→ Nhận bài 25/3/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 9/6/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Định hướng đổi mới phương pháp giáo dục (GD) nêu trong Chương trình (CT) GD phổ thông tổng thể: “GD STEM là mô hình GD dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp học sinh (HS) áp dụng các kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể”; đa dạng các hình thức tổ chức các hoạt động GD trong và ngoài nhà trường. Ví dụ: Học lí thuyết, thí nghiệm thực hành, thực hiện bài tập, tham gia xemina, dự án nghiên cứu khoa học, đọc sách, trò chơi, đóng vai, tham quan, cắm trại, sinh hoạt tập thể, hoạt động phục vụ cộng đồng.

Với những tiếp cận khác nhau, GD STEM ở Việt Nam được hiểu và triển khai theo những cách khác nhau. Các nhà lãnh đạo và quản lí đề xuất các chính sách để thúc đẩy GD STEM, quan tâm tới việc chuẩn bị nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của sự phát triển khoa học, công nghệ. Người làm CT quán triệt GD STEM theo cách quan tâm tới nâng cao vai trò, vị trí, sự phối hợp giữa các môn học có liên quan trong CT. Giáo viên (GV) thực hiện GD STEM thông qua hoạt động dạy học để kết nối kiến thức học đường với thế giới thực, giải quyết các vấn đề thực tiễn nhằm nâng cao hứng thú học tập, để hình thành và phát triển năng lực và phẩm chất cho HS.

Trong lúc cả thế giới đang đối mặt với dịch viêm đường hô hấp cấp gây ra bởi virus 2019-nCoV (Corona), khẩu trang y tế và nước rửa tay trở thành những mặt hàng khan hiếm và đắt đỏ được mọi người ráo riết tìm mua để bảo vệ sức khỏe của bản thân và gia đình. Trong bối cảnh ấy, dưới sự định hướng và ủng hộ của Ban Giám hiệu nhà trường, các HS cùng GV chủ nhiệm lớp 11 một số trường THPT trên địa bàn thành phố Thái Nguyên đã kết hợp việc dạy học gắn với thực tiễn của cuộc sống thông qua việc xây dựng chủ đề “Chế tạo dung dịch sát khuẩn phòng, chống

dịch bệnh vi rút Corona” trong CT Hóa học hữu cơ lớp 11 theo định hướng GD STEM để pha chế ra sản phẩm nước rửa tay rất hữu ích theo tiêu chuẩn mà Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) đưa ra, tạo ra một sản phẩm có chất lượng tốt để giúp các em HS và GV trong trường phòng chống dịch bệnh. Dung dịch rửa tay sát khuẩn kết hợp với các loại tinh dầu điều chế từ các loại thảo dược thiên nhiên diệt được vi khuẩn và các vết dơ, mùi hôi bám trên bàn tay, giúp bảo vệ sức khỏe của mọi người, đặc biệt là trong mùa dịch này. Với sản phẩm, nhóm HS mong muốn sẽ đồng hành để cùng bạn bè và người dân vượt qua được cơn đại dịch này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về Giáo dục STEM

STEM là viết tắt của các từ: Science (Khoa học), Technology (Công nghệ), Engineering (Kỹ thuật) và Math (Toán học). Về bản chất, GD STEM được hiểu là trang bị cho người học những kiến thức và kỹ năng cần thiết liên quan đến các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Những kiến thức và kỹ năng này được tích hợp và lồng ghép, bổ trợ lẫn nhau để giúp HS vừa hiểu được nguyên lí, vừa có thể áp dụng để thực hành và tạo ra được những sản phẩm trong cuộc sống thường ngày.

Với kỹ năng khoa học, HS được trang bị kiến thức về các khái niệm, các nguyên lí, các định luật và các cơ sở lí thuyết của GD khoa học. Từ đó, HS có khả năng liên kết các kiến thức để thực hành và có tư duy sử dụng kiến thức vào thực tiễn để giải quyết vấn đề. Kỹ năng công nghệ giúp HS có khả năng sử dụng, quản lí và truy cập công nghệ từ những vật dụng đơn giản đến những hệ thống phức tạp. Kỹ năng kĩ thuật giúp HS có cái nhìn tổng quan và đưa ra được những giải pháp trong các vấn đề liên quan đến thiết kế, xây dựng quy trình. Cuối cùng, kỹ năng toán học là khả năng nhìn nhận và nắm bắt được vai trò của toán học trong mọi khía

canh tồn tại trên thế giới.

Trong định hướng GD STEM, HS là trung tâm, GV là người đóng vai trò tổ chức, kiểm tra, định hướng hoạt động học của HS, HS chủ động, tích cực chiếm lĩnh kiến thức và thực hành vận dụng kiến thức vào giải quyết những vấn đề thực tiễn trong cuộc sống. Tùy vào từng đối tượng khác nhau mà mục tiêu GD STEM sẽ khác nhau. Với HS phổ thông, việc theo học các môn học STEM có ảnh hưởng tích cực tới khả năng lựa chọn nghề nghiệp tương lai. Khi được học nhiều dạng kiến thức trong một thể tích hợp, HS sẽ chủ động học tập, từ đó khuyến khích các em có định hướng rõ ràng khi chọn chuyên ngành cho các bậc học cao hơn.

2.2. Giáo dục STEM trong môn Hóa học

2.2.1. Đặc điểm của môn Hóa học

Trong CT GD phổ thông, môn Hoá học hình thành, phát triển ở HS năng lực hoá học, đồng thời góp phần cùng các môn học, hoạt động GD khác hình thành, phát triển ở HS các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung, đặc biệt là thể giới quan khoa học, hứng thú học tập, nghiên cứu, tính trung thực, thái độ tôn trọng các quy luật của thiên nhiên, ứng xử với thiên nhiên phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững, khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực và sở thích, điều kiện và hoàn cảnh của bản thân. Cùng với Toán học, Vật lí, Sinh học, Tin học và Công nghệ, môn Hoá học góp phần thúc đẩy GD STEM, một trong những xu hướng GD đang được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới.

2.2.2. Tổ chức giáo dục STEM trong môn Hóa học

Đặc điểm của giờ học STEM hay một hoạt động dạy học theo định hướng STEM là cần phải dành nhiều thời gian cho HS trải nghiệm và sáng tạo. Điều quan trọng nhất của GD STEM là HS được trực tiếp thực hiện các hoạt động còn GV đóng vai trò tổ chức, quản lí và hướng dẫn HS.

Hình thức tổ chức bài học STEM trong dạy học Hóa học lôi cuốn HS làm việc cùng nhau như một nhóm kiến tạo. Làm việc nhóm trong thực hiện các hoạt động của bài học STEM là cơ sở phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác. Khi dạy bài học STEM, HS bắt buộc phải thực hiện hoạt động nhóm để cùng hoàn thành một nhiệm vụ. Tùy vào các chủ đề khác nhau mà GV có thể đưa ra đó là chủ đề STEM dạng tìm tòi khám phá hay chủ đề STEM ở dạng trải nghiệm. Qua đó, có thể xây dựng tiến trình sau: 1/ Lựa chọn chủ đề bài học; 2/ Xác định vấn đề cần giải quyết; 3/ Xây dựng tiêu chí, giải pháp giải quyết vấn đề; 4/ Thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động dạy học.

2.3. Thiết kế chủ đề “Chế tạo dung dịch sát khuẩn phòng, chống dịch bệnh vi rút Corona” trong chương trình Hóa hữu cơ 11 theo định hướng giáo dục STEM

2.3.1. Lí do chọn chủ đề

Những ngày gần đây, do sự xuất hiện và lây lan nhanh của dịch viêm đường hô hấp cấp do chủng mới của virus Corona tại Việt Nam đã dẫn đến tình trạng các loại nước rửa

tay luôn trong tình trạng khan hàng. Mặt khác, việc virus corona có thể lây trực tiếp qua việc tiếp xúc với các vật thể khiến việc rửa tay sát khuẩn nhanh trước khi làm việc, sinh hoạt và nấu nướng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Trong trường hợp này, chúng ta hoàn toàn có thể tự điều chế dung dịch sát khuẩn tay dễ dàng tại nhà.

Theo bác sĩ, nước sát khuẩn tay nhanh hay nước rửa tay khô có khả năng diệt các loại vi khuẩn, virus, mầm bệnh gây hại đến sức khỏe, khiến chúng không phát triển nữa và bảo vệ bàn tay sạch sẽ. Nhiều loại nước rửa tay, sát khuẩn còn có thể chứa thành phần dưỡng chất, vitamin giúp cho bàn tay của bạn luôn được mềm mại. Thành phần chính của nước rửa tay y tế nói chung và nước rửa tay khô nói riêng thường bao gồm: ethanol (cồn), deionized water (nước tinh khiết), sodium lactate (chất hút ẩm), fragrance (hương liệu tạo mùi/tinh dầu làm thơm), benzalkonium chloride (chất diệt khuẩn).

Tuy nhiên, sử dụng nước rửa tay để sát khuẩn không rõ nguồn gốc không đem lại hiệu quả mà còn gây hại cho da. Một số loại dung dịch rửa tay chứa chất hóa học tạo mùi nhân tạo, có thể gây các phản ứng dị ứng, viêm da, suy hô hấp, rối loạn nội tiết và tác động tiêu cực đến hệ sinh sản. Chính vì vậy, chúng tôi đã lựa chọn thiết kế chế tạo nước rửa tay sát khuẩn rất hữu ích theo tiêu chuẩn mà Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) đưa ra, có kết hợp với các loại tinh dầu thảo mộc mùi hương dễ chịu, bảo vệ da tay và làm tăng tính sát khuẩn của nước rửa tay.

Trong CT Hóa hữu cơ lớp 11 có những nội dung bài học chứa các lượng kiến thức trên như bài 40 Ancol HS được học tính chất của ethanol, glycerol. Đây là những hóa chất tạo nên thành phần chính của nước rửa tay khô. Bên cạnh đó, GV có thể cho HS trải nghiệm điều chế tinh dầu sả thông qua Bài 42. Khái niệm tecpen (Sách nâng cao), hay điều chế tạo tinh dầu quế (chứa hàm lượng cinnamaldehyd cao là thành phần chính trong tinh dầu quế) thông qua dạy học Bài 44. Andehit - Xeton. Đây là những loại tinh dầu pha chế với nước rửa tay khô để tạo mùi thơm dễ chịu, tăng tính khử trùng và giúp da tay mềm mại, hạn chế ảnh hưởng của hóa chất. Chính vì những lí do trên, chúng tôi lựa chọn chủ đề STEM: “*Chế tạo dung dịch sát khuẩn phòng, chống dịch bệnh vi rút Corona*”

2.3.2. Mục tiêu của chủ đề

- *Kiến thức*: HS có thể trình bày được quy trình, các thao tác cơ bản để chiết xuất nên sản phẩm tinh dầu nguyên chất và pha chế nước rửa tay sát khuẩn theo Tổ chức Y tế Thế giới (WHO).

- *Kĩ năng*: Thực hiện được điều chế tinh dầu bằng phương pháp chưng cất hơi nước, pha chế được dung dịch rửa tay sát khuẩn theo Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) (dưới sự hỗ trợ của GV hướng dẫn).

- *Hình thành và phát triển năng lực*: Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; Năng lực tính toán; Năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học.

2.3.3. Kiến thức STEM trong chủ đề

Kiến thức khoa học (S)	Kiến thức công nghệ (T)	Kiến thức kĩ thuật (E)	Kiến thức toán học (M)
Tính chất vật lí, tính chất hóa học, ứng dụng của ancol, tinh dầu sả, tinh dầu quế. So sánh nhiệt độ sôi của tinh dầu với nước, điều chỉnh nhiệt độ chưng cất để thu được nhiều tinh dầu. Độ tan của tinh dầu trong nước và một số dung môi khác. Thành phần cơ bản của nước rửa tay khô sát khuẩn.	Nguyên vật liệu: ancol, sả, quế, dung môi, cồn... Thiết bị chưng cất tinh dầu. Thiết bị pha chế nước rửa tay khô sát khuẩn.	Kĩ thuật chưng cất tinh dầu: Kích thước của sả, mảnh quế, nhiệt độ thích hợp để chưng cất được nhiều tinh dầu, nhiệt độ thích hợp để bay hơi dung môi. Tỉ lệ giữa các chất trong nước rửa tay khô sát khuẩn. Quy trình chưng cất tinh dầu sả, tinh dầu quế. Quy trình pha chế nước rửa tay khô sát khuẩn.	Định lượng các nguyên liệu, vật liệu để chưng cất tinh dầu sả, tinh dầu quế. Tính toán kích thước sả, mảnh quế phù hợp để chưng cất thu được nhiều tinh dầu. Chiều dài ống dẫn khí trong thiết bị chưng cất, kích thước ống dẫn khí.

2.3.4. Tiến hành hoạt động

a. Hoạt động 1: Tìm hiểu về Tecpen, các loại dung dịch có tính sát khuẩn

+ Mục tiêu: HS trình bày được:

- Thành phần, cấu tạo và dẫn xuất của tecpen, một số nguồn tecpen thiên nhiên, ứng dụng của tecpen.

- Các loại dung dịch có tính sát khuẩn như Cồn (ethanol), glycerol, Hydrogen peroxide, một số loại tinh dầu, ...

+ Thực hiện: HS thảo luận theo nhóm, hoàn thiện phiếu học tập, trả lời các câu hỏi do GV đưa ra, nhận xét và đặt câu hỏi cho nhóm bạn. Lắng nghe, ghi chép nhận xét và kết luận của GV.

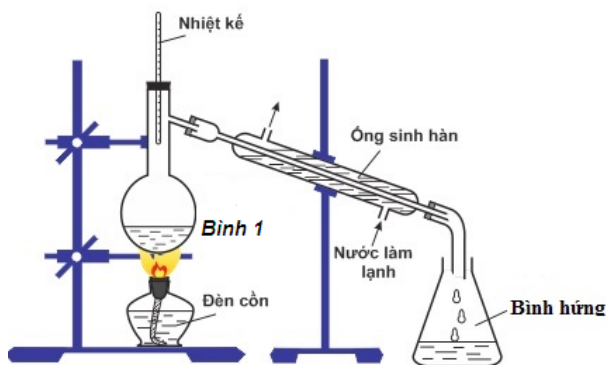
b. Hoạt động 2: Xây dựng quy trình chiết xuất tinh dầu

+ Mục tiêu: HS trình bày được quy trình chiết xuất tinh dầu theo phương pháp đơn giản từ các nguyên liệu có sẵn mà GV chuẩn bị.

+ Thực hiện: HS có thể đưa ra các quy trình chiết xuất một số loại tinh dầu thông dụng (xem Bảng 1) và mô hình lắp dụng cụ chưng cất.

GV tổ chức cho các nhóm trong lớp hỏi, thảo luận và chốt lại quy trình chưng cất tinh dầu quế. Trong quá trình chưng cất các nhóm chưa rõ, có thể trao đổi thêm với GV

để hướng dẫn thêm. Mô hình lắp dụng cụ chưng cất được mô tả ở Hình 1:



Hình 1: Mô hình lắp dụng cụ chưng cất

c. Hoạt động 3: Tiến hành chiết xuất tinh dầu

+ Mục tiêu: HS có thể tự tiến hành chiết xuất được tinh dầu từ các loại thảo mộc từ thiên nhiên.

+ Thực hiện:

Bước 1: Chuẩn bị nguyên liệu: Các loại nguyên liệu chiết

Bảng 1: Các quy trình chiết xuất tinh dầu

Quy trình 1: Chưng cất tinh dầu sả	Quy trình 2: Chưng cất tinh dầu quế
<p>SẢ TƯƠI (LÁ, THÂN, CỦ)</p> <p>↓</p> <p>CẮT NHỎ</p> <p>↓</p> <p>CHUNG CẤT</p> <p>↓</p> <p>NGỪNG TỤ</p> <p>↓</p> <p>PHÂN LY</p> <p>↙ ↘</p> <p>TINH DẦU THÔ NƯỚC CHUNG</p> <p>↓</p> <p>LỌC</p> <p>↓</p> <p>TINH DẦU THÀNH PHẨM</p>	<p>VỎ QUẾ</p> <p>↓</p> <p>NGHIỀN, BẮM NHỎ</p> <p>↓</p> <p>CHUNG CẤT → BẢ, PHỐI KHÔ</p> <p>↓</p> <p>NGỪNG TỤ HƯƠNG LIỆU</p> <p>↓</p> <p>PHÂN LY</p> <p>↙ ↘</p> <p>TINH DẦU THÔ NƯỚC CHUNG</p> <p>↓</p> <p>LỌC</p> <p>↓</p> <p>TINH DẦU THÀNH PHẨM</p>

xuất tinh dầu: vỏ bưởi, vỏ quế, sả, tràm, bạc hà, hương nhu;
Bộ chung cất tinh dầu, phễu chiết, lọ đựng tinh dầu, bình tam giác loại 1000ml.

Bước 2: Sơ chế nguyên liệu (xem từ Hình 2 đến Hình 7).

Bước 3: Tiến hành chưng cất

- Cho nguyên liệu đã sơ chế vào nồi hơi đổ nước và đóng nắp nồi (xem Hình 8)

- Gắn đầu ống dẫn vào ống sinh hàn (xem Hình 9)

- Bình tam giác được đặt dưới ống sinh hàn xoắn để chứa phần dung dịch bão hòa và tinh dầu thu được (xem Hình 10)

- Bật bếp để tiến hành chưng cất. Ban đầu có thể cho lửa to để quá trình xảy ra nhanh cho đến khi thấy có hơi nước đi qua ống thì có thể cho nhỏ lửa lại.

- Dung dịch bão hòa và tinh dầu chảy xuống qua ống sinh hàn thẳng và xoắn sẽ đi xuống bình tam giác 1000 ml được đặt ở phía dưới. Khi bình tam giác đựng đầy dung dịch, ta bỏ ra và cho bình tam giác khác vào chứa.

- Lặp đi lặp lại nhiều lần cho tới khi thu được hết dung dịch bão hòa và tinh dầu.

Bước 4: Chiết tinh dầu: Hỗn hợp sản phẩm khi ra khỏi nồi hơi bao gồm cả tinh dầu và nước, tiến hành chiết lấy

phần tinh dầu (đa phần các loại tinh dầu nhẹ hơn và nổi lên bên trên trừ một số tinh dầu như quế chìm xuống bên dưới) (xem Hình 11 và Hình 12).

Bước 5: Hoàn thành sản phẩm: Tinh dầu được đóng gói vào từng lọ với thể tích: 5 ml, 10 ml (xem Hình 13).

d. Hoạt động 4: Chế tạo nước rửa tay phòng dịch

Theo đó, về mặt công thức, dung dịch thường được pha chế từ cồn ethanol, nước oxy già, glycerin và nước cất hoặc nước sôi để nguội, để ra nồng độ cuối cùng như sau:

Công thức 1 (WHO)

Thành phần gồm tỉ lệ thể tích của: 80% ethanol, 1.45% glycerol, Hydrogen peroxide 0.125%. Cho 1000 ml (1 lít) dung dịch sẽ cần: 833.3 ml ethanol (C₂H₅OH) 96% (Cồn Y tế 96 độ), 41.7 ml Hydrogen peroxide (H₂O₂) 3% (Nước Oxy già sát trùng vết thương), 14.5 ml glycerol (C₃H₅(OH)₃) 98%. Tiến hành pha theo các bước sau (xem Hình 14).

Sau đó, chia các dung dịch vào các lọ chứa và bịt xịt 15 ml, 20 ml, 50 ml, 100 ml lắc kỹ cho tan đều, để cách ly các lọ này 72 giờ trước khi sử dụng (xem Hình 15). Việc này cho phép bất cứ bào tử vi khuẩn nào có trong cồn hoặc có trong lọ mới hoặc tái sử dụng đều bị tiêu hủy.



Hình 2: Lá, thân sả đã cắt khúc nhỏ và đập dập



Hình 3: Bưởi cắt nhỏ phần vỏ (không nên phần trắng quá nhiều)



Hình 4: Vỏ quế nghiền nhỏ



Hình 5: Hương nhu



Hình 6: Lá tràm



Hình 7: Bạc hà



Hình 8: Nồi hơi tự chế



Hình 9: Ống sinh hàn



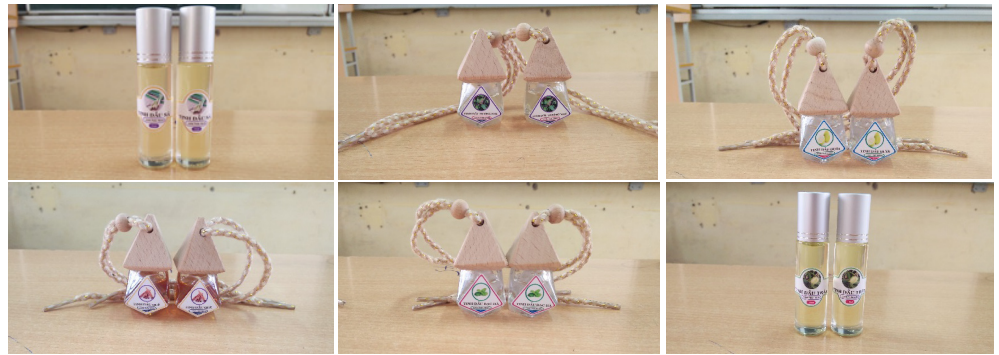
Hình 10: Bình tam giác dưới ống sinh hàn



Hình 11: Phễu chiết



Hình 12: Tinh dầu nhẹ nổi lên bên trên



Hình 13: Các sản phẩm tinh dầu

- | | |
|--------|--|
| Bước 1 | • Chuẩn bị các nguyên liệu cần thiết để pha chế |
| Bước 2 | • Cho 14.5 ml glycerol vào 833.3 ml cồn Ethanol 96%, lấy đũa thủy tinh khuấy đều. |
| Bước 3 | • Cho vào hỗn hợp 0.5 ml tinh dầu sả (tinh dầu trà,...), lấy đũa thủy tinh khuấy đều |
| Bước 4 | • Thêm 41.7 ml nước oxi già (H_2O_2) 3%, lấy đũa thủy tinh khuấy đều |
| Bước 5 | • Thêm từ từ nước cất hoặc nước đã đun sôi để nguội sao cho đủ 1000 ml dung dịch, khuấy đều cho dung dịch đồng nhất. |

Hình 14: Quy trình dạy chế tạo nước rửa tay sát khuẩn (WHO)

Công thức 2 (WHO)

Thành phần gồm tỷ lệ thể tích của: 75% isopropyl alcohol ($CH_3CH(CH_3)OH$) 96%, 1.45% glycerol, Hydrogen peroxide 0.125%. Cho 1000 ml (1 lít) dung dịch sẽ cần: 751.5 ml isopropyl Alcohol 96% ($CH_3CH(CH_3)OH$), (41.7 ml Hydrogen peroxide (H_2O_2) 3% (Nước Oxy già sát trùng vết thương), 14.5 ml glycerine ($C_3H_5(OH)_3$) 98%. Pha chế như các bước ở công thức 1 ở trên.

e. Hoạt động 5: Trình bày sản phẩm

Bước 1: GV tổ chức cho HS trưng bày sản phẩm

Các nhóm thực hiện trưng bày sản phẩm, poster, phân công người giới thiệu sản phẩm tinh dầu của nhóm.

Bước 2: Các nhóm giới thiệu sản phẩm

HS đóng vai các công ty sản xuất và kinh doanh tinh dầu và nước rửa tay khô sát khuẩn, giới thiệu sản phẩm của công ty qua poster hoặc power point, đưa ra các CT sale hoặc big sale (xem Hình 16)...



Hình 15: HS pha chế nước rửa tay khô



Hình 16: Báo cáo sản phẩm dung dịch nước sát khuẩn

Bước 3: Đánh giá sản phẩm: Các nhóm tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng và đánh giá của GV thông qua các bảng kiểm quan sát về sản phẩm nước rửa tay khô của học.

2.3.5. Một số vấn đề cần lưu ý để pha dung dịch sát khuẩn tay hiệu quả

Dụng cụ làm việc phải tuyệt đối sạch sẽ, tráng cồn trước khi tiến hành. Cồn là chất dễ cháy, tránh ngọn lửa và nguồn nhiệt. Việc pha chế lượng lớn cần những người có chuyên môn thực hiện. Việc tự điều chế dung dịch sát khuẩn tay cần đảm bảo đúng tỉ lệ giữa cồn và các nguyên liệu khác. Nếu sử dụng nồng độ cồn thấp sẽ không mang lại hiệu quả cao và nếu sử dụng nồng độ cồn cao quá có thể dẫn đến bay hơi, khô da và dễ cháy. Nồng độ cồn được sử dụng phải đạt từ 75 - 85% (pha chế theo tỉ lệ khác) và nếu không có kiến thức bào chế thì tuyệt đối không nên tùy ý thay đổi nguyên liệu. Chẳng hạn, có nơi đề xuất dùng vitamin E thay glycerol để dưỡng da nhưng đây lại là chất tan trong dầu nên không nên dùng.

Nếu cần thay thế nguyên liệu thì nên chọn những nguyên liệu giữ ẩm theo tiêu chuẩn của Tổ chức Y tế Thế giới (WHO) khuyến cáo: không độc hại, không kích ứng, không

ảnh hưởng hiệu quả sát khuẩn, dễ kiểm, rẻ tiền. Gel lô hội hoặc mật ong là hai chất giữ ẩm phổ biến thỏa mãn các tiêu chí trên. Nên thực hiện quá trình pha chế ở những nơi thoáng mát, tránh pha chế ở những nơi có nguồn nhiệt và tĩnh điện dễ bắt cháy, nổ. Nên pha chế nhanh và đậy kín ngay để tránh bay hơi làm giảm nồng độ cồn. Nên sử dụng dung dịch sát khuẩn tay sau 72 giờ mới để đảm bảo các mầm vi khuẩn (nếu có) trong dung dịch được tiêu diệt hết.

3. Kết luận

Dịch bệnh corona đang đảo lộn cuộc sống nhiều người, đặc biệt là trong tình trạng dịch bệnh đang bùng phát ở Việt Nam, nhu cầu về các sản phẩm bảo vệ sức khỏe đang trở nên khan hiếm. Một trong những sản phẩm đó là nước rửa tay sát khuẩn. Để chia sẻ nỗi lo với các em HS khác có thể thêm vững tập học tập, trong thời gian tới, các em HS sẽ tiếp tục sản xuất nước rửa tay sát khuẩn để cung cấp miễn phí đến nhiều người. Qua hoạt động này, các em muốn thể hiện trách nhiệm với xã hội, cùng với cộng đồng phát huy tinh thần đoàn kết, tương thân tương ái, góp phần bảo vệ sức khỏe nhân dân, nâng cao ý thức chống dịch bệnh và lan tỏa những hành động đẹp đến với mọi người.

Tài liệu tham khảo

- [1] Nguyễn Văn Biên - Tường Duy Hải và các cộng sự, (2019), *Giáo dục STEM trong nhà trường phổ thông*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018 - TT-BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Môn Hoá học* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018 - TT-BGD&ĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [4] Breiner J.M., Harkness S.S., Johnson C.C., Koehler C.M, (2012), *What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships*, Sch Sci Math 112(1), p.3-11.
- [5] Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M, (2014), *Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation*, Education and Science, 39(171), 74-85.
- [6] Nguyễn Mậu Đức - Đinh Thị Ngoan, (4/2019), *Dạy học chủ đề thiết kế "pin chanh" Chương trình Hóa học vô cơ lớp 12 theo định hướng giáo dục STEM*, Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt, tr.226-234.
- [7] Nguyen Mau Duc - Tran Trung Ninh - Ngo Thi Toan - Kieu Thi Hai - Chokchai Yuenyong, (2019), *STEM education program: Manufacturing Mixture of Phosphate and potash fertilizer straws and waste of animal bones*, Journal of Physics: Conference Series 1340, doi:10.1088/1742-6596/1340/1/012050.
- [8] Nguyen Mau Duc - Nguyen Quang Linh - Chokchai Yueyong, (2019), *Situation of organizing STEM activities in Vietnamese School*, Journal of Physics: Conference Series 1340, doi: 10.1088/1742-6596/1340/1/012030.

DESIGNING THE TEACHING TOPIC "MAKING DISINFECTANT SOLUTION TO PREVENT AND COMBAT CORONAVIRUS DISEASE" IN ORGANIC CHEMISTRY OF GRADE 11 PROGRAM BASED ON STEM EDUCATION

Nguyen Mau Duc

Thai Nguyen University of Education
20 Luong Ngoc Quyen, Thai Nguyen city,
Thai Nguyen province, Vietnam
Email: ducnm@tinue.edu.vn

ABSTRACT: Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education is becoming an inevitable educational trend in the world. Vietnam has recently given increasing attention to STEM education in the general education curriculum, helping students to participate in experiential activities and apply knowledge to create products or solve practical problems. In this paper, the author designs and organizes the teaching topic "Making disinfectant solutions to prevent and combat Coronavirus disease" in organic chemistry of grade 11 program based on STEM education. It aims to help students enjoy learning, develop self-control, self-study and solve practical problems in life.

KEYWORDS: STEM; STEM education; attar; disinfectant solution; Coronavirus.

Hành động xã hội trong giao tiếp của học sinh trung học cơ sở ở Việt Nam

Phan Trọng Ngo

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
136 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam
Email: ngotamly@gmail.com

TÓM TẮT: Bài báo đề cập tới các hành động xã hội trong giao tiếp, ứng xử của học sinh với tư cách là thành phần của trí tuệ xã hội của các em. Nghiên cứu đã xác định được các mức độ hành động xã hội của 1128 học sinh từ lớp 6 đến lớp 9 của 10 trường trung học cơ sở thuộc 5 tỉnh/ thành phố ở Việt Nam. Đồng thời, xác định được các mô hình có tính dự báo tác động của các yếu tố phong cách giao tiếp, xu hướng giao tiếp và khí chất của học sinh cũng như sự học tập giao tiếp từ người khác đến hành động xã hội của các em. Những mô hình có tính dự báo được phát hiện trong nghiên cứu là gợi ý hữu ích cho các bậc cha mẹ, giáo viên và học sinh trong việc nâng trí tuệ xã hội thông qua việc tăng cường hành động xã hội trong việc thiết lập các quan hệ xã hội tích cực, trong giao tiếp và ứng xử của học sinh.

TỪ KHÓA: Trí tuệ xã hội; hành động xã hội; giao tiếp; phong cách giao tiếp; xu hướng giao tiếp; khí chất; tuổi học sinh trung học cơ sở.

→ Nhận bài 15/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 10/5/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Hành động xã hội trong giao tiếp - một thành phần quan trọng của trí tuệ xã hội, là các hành động thích ứng với người khác; Là tác động, ảnh hưởng đến người khác; Duy trì chuỗi tương tác giữa người - người trong quan hệ (Guilford, 1969); Là hành động tiếp xúc nhịp nhàng giữa cá nhân với người khác; Hành động thể hiện bản thân một cách ấn tượng, bằng các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ; Thể hiện sự tự tôn, sự hấp dẫn, cuốn hút, truyền cảm hứng, lây lan cảm xúc; Đồng thời biết kìm nén, che giấu các cảm xúc bất lợi; Hành động gây tác động, ảnh hưởng bằng uy tín, vị thế, quyền lực; Hành động thể hiện sự quan tâm, lo lắng, chia sẻ, nhường nhịn, luôn sẵn sàng hỗ trợ, giúp đỡ người khác (Goleman, 2006; Albrecht, 2006). Nhiều nhà nghiên cứu còn nhấn mạnh hành động thấu cảm và chia sẻ (Albrecht, 2006; Lisa Garr, 2015), hợp tác, khuyến khích, thể hiện sự chân thành, trung thực, quan tâm, tôn trọng đối tượng trong giao tiếp (Buzan, 2002; Armstrong, 2010). Có thể khái quát thành các nhóm năng lực (NL) hành động xã hội: NL thể hiện bản thân; Hành động tác động đến người khác; hành động hợp tác, khuyến khích người khác; hành động thấu cảm, duy trì, kiểm soát và điều chỉnh bản thân trong giao tiếp, ứng xử xã hội và hành động thiết lập, duy trì và phát triển các quan hệ xã hội tích cực. Ở Việt Nam, đã có một số nghiên cứu về hành động xã hội dưới góc độ hành động ủng hộ xã hội như Lê Văn Hào (2015), nghiên cứu về hành vi ủng hộ xã hội; Nguyễn Văn Lược - Trương Quang Lâm (2017), về kĩ năng xã hội của trẻ vị thành niên nông thôn; Nguyễn Tuấn Anh (2017) về “Mối quan hệ giữa đồng cảm và hành vi ủng hộ xã hội ở sinh viên”; Đỗ Ngọc Khanh (2017), về sự thấu cảm và hành

vi ủng hộ xã hội ở thanh niên. Nhìn chung, còn ít công trình nghiên cứu về hành động xã hội với tư cách là thành phần của trí tuệ xã hội được thể hiện trong thiết lập quan hệ, giao tiếp và ứng xử của học sinh (HS) trung học cơ sở (THCS). Nghiên cứu này nhằm bổ sung dữ liệu về lĩnh vực trên trong trí tuệ xã hội của HS THCS ở Việt Nam. **Bài báo là sản phẩm của đề tài “Nghiên cứu trí tuệ xã hội của HS THCS đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông mới”, mã số: B 2019-SPH-07 do PGS. TS Phan Trọng Ngo là chủ nhiệm.**

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổ chức và phương pháp nghiên cứu

2.1.1. Thiết kế thang đo

Thang đo được thiết kế dưới dạng tự đánh giá về hành động xã hội và các yếu tố liên quan đến hành động xã hội trong giao tiếp, ứng xử của HS và các yếu tố liên quan. Cấu trúc của thang đo gồm 104 items, được soạn thảo theo các chủ đề: 1/ *Hành động xã hội trong giao tiếp*: 25 items, với 5 nhóm hành động (mỗi nhóm 5 items); 2/ *Phong cách giao tiếp của HS*: 25 items, ứng với 5 phong cách điển hình: Phong cách độc đoán; dân chủ và tự do; phong cách hướng đến con người và phong cách hướng đến công việc; 3/ *Xu hướng giao tiếp*: 20 items, ứng với 4 xu hướng: Hướng đến lợi ích bản thân và hướng đến người khác; xu hướng hướng nội và hướng ngoại. Mỗi loại xu hướng 5 items; 4/ *Khí chất*: 20 items, với 4 loại khí chất phổ biến: Nóng nảy, bình thản, linh hoạt và ưu tư; 5/ *Tác động của học tập giao tiếp từ người khác*: 7 items và sự tác động của các yếu tố đến hành động xã hội trong giao tiếp của cá nhân: 7 items. Các items và của toàn thang đo sử dụng thang điểm Likert với 5 mức độ:

mức 1 - mức thấp nhất (tương ứng 1 điểm) và cao nhất; mức 5 (5 điểm). Giữa mức 1 và mức 5 là các mức trung gian: mức 2 (2 điểm); mức 3 (3 điểm) và mức 4 (4 điểm).

Kiểm định độ tin cậy của thang đo: Chủ đề có hệ số Cronbach's Alpha thấp nhất là 0.894 và cao nhất là 0.907. Hệ số Cronbach's Alpha của toàn thang đo là 0.903. Điều này cho thấy, các items của thang cũng như toàn thang đo đảm bảo độ tin cậy khoa học.

2.1.2. Phân tích nhân tố

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.899
	Approx. Chi-Square	24466.759
Bartlett's Test of Sphericity	df	5253
	Sig.	.000

Hệ số KMO = 0.899 > 0.5: Phân tích nhân tố thích hợp với dữ liệu nghiên cứu.

Kết quả kiểm định Bartlett's là 24466.759 với mức ý nghĩa sig = 0.000 < 0.05, chứng tỏ dữ liệu dùng để phân tích nhân tố là hoàn toàn phù hợp.

2.1.3. Cơ mẫu và đặc điểm chung của mẫu nghiên cứu

Tổng số HS được khảo sát là 1158 em. Sau khi loại trừ những HS (phiếu khảo sát) không đủ thông tin theo yêu cầu nghiên cứu còn 1147 HS từ 11- 12 tuổi đến 15 tuổi, được chọn từ lớp 6 đến lớp 9 của 10 trường THCS, trên địa bàn đô thị (5 trường) và nông thôn (5 trường) của 5 địa phương đại diện cho cả nước (Mỗi tỉnh/thành phố 2 trường): Hà Nội, Thành phố Hồ Chí Minh, Hải Dương, Thanh Hoá và Hà Tĩnh. Đặc điểm nhân khẩu học của nhóm mẫu khảo sát phù hợp với thực tiễn của Việt Nam. Về về tỉ lệ giới tính (Nam 48,1%; Nữ: 51,83%); Địa bàn sinh sống: Đô thị: 46.72%; Nông thôn: 53,28%. Khối lớp 6: 22,87%; Lớp 7: 26,34%; Lớp 8: 25,53% và Lớp 9: 25,35%. Theo thứ tự con trong gia đình: Con đầu/ con 1: 53,90%; con thứ/con út: 46.10%. Tham gia công tác tập thể (lớp trưởng, lớp phó, chi đội trưởng, chi đội phó, tổ trưởng): 23.4%, không tham gia: 76.6%. Thành tích học tập năm trước: Mức giỏi (Theo chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo): 65%%; Mức khá: 27.92%; Mức trung bình và yếu: 7.08%. Tỉ lệ về thành tích học tập phù hợp với thực tiễn giáo dục ở Việt Nam những năm gần đây, với xu thế coi trọng thành tích của HS.

2.1.4. Phân tích dữ liệu và phương pháp thống kê

Mức độ hành động xã hội trong giao tiếp của HS và các yếu tố có liên quan được xác định theo hai tham số: 1/ Trung bình điểm, độ lệch trung bình điểm, điểm thấp nhất, điểm cao nhất và điểm trung vị (theo thang 5 điểm); 2/ Tỉ lệ % mức độ hành động xã hội, phong cách giao

tiếp, xu hướng giao tiếp, khí chất và học tập giao tiếp của các nhóm mẫu. Kết quả được xử lý bằng phần mềm SPSS 20.0.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Mô tả kết quả khảo sát về hành động xã hội trong giao tiếp của học sinh

a. Hành động xã hội trong giao tiếp và phong cách, xu hướng, khí chất, học tập giao tiếp của HS (xem Bảng 1)

Trung bình điểm chung về hành động xã hội của cả nhóm HS được khảo sát đạt 3.24/ 5 điểm, Độ lệch chuẩn 0.49; Điểm trung vị: 3.24 điểm. Như vậy, hành động xã hội trong giao tiếp của HS ở mức trung bình trên và lệch bên phải của thang đánh giá (5 bậc). Xét từng lĩnh vực hành động: Cao nhất là trung bình điểm các hành động duy trì và phát triển mối quan hệ tích cực (Mean= 3.38 điểm); Tiếp đến là hành động hợp tác, chia sẻ, khuyến khích đối tượng (Mean= 3.34 điểm); Thứ ba là hành động thấu cảm, kiểm soát và điều chỉnh bản thân trong giao tiếp (Mean= 3.30); Thứ tư là hành động thể hiện bản thân trong giao tiếp (Mean= 3.26). Cuối cùng, trung bình điểm thấp là tác động đến người khác trong giao tiếp (Mean= 2.93).

Về phong cách giao tiếp của HS: Phong cách rõ nhất là dân chủ (Mean = 3.54 điểm), tiếp đến là phong cách tự do (Mean = 3.18 điểm), cuối cùng là phong cách độc đoán (2.09 < 2, 5 điểm/5). Theo phương diện khác, phong cách hướng đến con người trong giao tiếp có trung bình điểm cao hơn so với phong cách hướng đến công việc (Mean = 3.35 điểm và Mean = 3.22 điểm). Về khí chất, hai loại khí chất có trung bình điểm cao là bình thản (Mean = 3.34) và linh hoạt (Mean = 3.25), tiếp đến là khí chất ưu tư (Mean = 3.13), còn khí chất nóng nảy có trung bình điểm thấp nhất (Mean = 2.43; Median = 2.40). Có khoảng cách khá xa giữa trung bình điểm về xu hướng hướng đến người khác với xu hướng hướng đến lợi ích bản thân trong giao tiếp của HS (Mean = 3.29 và Mean = 2.89). Xu hướng hướng nội cao hơn hướng ngoại (Mean = 3.11 và Mean = 2.36). Trung bình điểm đánh giá về học tập giao tiếp từ người khác của HS và ảnh hưởng của các yếu tố ngoại cảnh đến hành động xã hội cũng khá cao (Mean = 3.29 và Mean = 3.17).

b. Hành động xã hội của các nhóm đối tượng theo các tham số về giới tính, địa bàn cư trú, mức độ tham gia hoạt động trong lớp, theo khối lớp, theo kết quả học tập và rèn luyện (xem Bảng 2)

Số HS có hành động xã hội ở mức thấp nhất (mức 1), có tỉ lệ rất nhỏ: 2.59%. Ở mức 2 có nhiều hơn: (12.21%). Nếu gộp cả hai mức 1 và 2 thành nhóm có hành động xã hội thấp, tỉ lệ 14.80%. HS có hành động mức trung bình chiếm 69.40 %. Mức tương đối cao (Mức 4) có 13.51%. Mức rất cao (mức 5) có 2.35%. Nếu gộp cả 2 mức 4 và 5 thành mức cao có 15.66 %.

Bảng 1: Mô tả về hành động xã hội trong giao tiếp, phong cách, khí chất, xu hướng và học tập giao tiếp từ người khác của HS được khảo sát

Yếu tố		Mean	SD	min	Max	Median
Trung bình điểm chung của hành động xã hội		3.24	0.49	1.56	4.96	3.24
Hành động thể hiện bản thân trong giao tiếp		3.26	0.64	1.00	5.00	3.20
Tác động của bản thân đến đối tượng giao tiếp		2.93	0.66	1.00	5.00	3.00
Hành động hợp tác, khuyến khích đối tượng trong giao tiếp		3.34	0.65	1.40	5.00	3.40
Kiểm soát và điều chỉnh bản thân trong giao tiếp		3.30	0.59	1.00	5.00	3.40
Duy trì, phát triển các quan hệ xã hội		3.38	0.65	1.20	5.00	3.40
Phong cách giao tiếp	Phong cách độc đoán	2.09	0.51	1.00	3.80	2.20
	Phong cách dân chủ	3.54	0.67	1.20	5.00	3.60
	Phong cách tự do	3.18	0.55	1.40	5.00	3.20
	Phong cách hướng đến công việc	3.22	0.57	1.40	5.00	3.20
	Phong cách hướng đến con người	3.35	0.63	1.00	5.00	3.40
Khí chất	Khí chất Nóng nảy	2.43	0.45	1.00	4.40	2.40
	Linh hoạt	3.25	0.67	1.00	5.00	3.20
	Ưu tư	3.13	0.80	1.00	5.00	3.20
	Bình thản	3.34	0.63	1.00	5.00	3.40
Xu hướng giao tiếp	Hướng đến người khác trong quan hệ	3.29	0.49	1.40	4.80	3.20
	Hướng đến lợi ích bản thân	2.89	0.66	1.00	4.80	3.00
	Hướng ngoại	2.36	0.46	1.00	4.00	2.40
	Hướng nội	3.11	0.67	1.00	5.00	3.20
Học tập giao tiếp từ người khác		3.29	0.61	1.43	5.00	3.29
Yếu tố tác động		3.17	0.61	1.17	5.00	3.17

Bảng 2: Mức độ hành động xã hội trong giao tiếp của HS theo các nhóm đối tượng

		Min-2SD		-2SD - (-1SD)		(-1SD - (1SD)		(1SD - (2SD)		2SD-Max		Tổng
		1.56-2.26		2.261 - 2.75		2.751 - 3.73		3.731 - 4.22		4.221 - 4.96		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Mức độ hành động		29	2.53	140	12.21	796	69.40	155	13.51	27	2.35	1147
Giới tính	Nam	19	3.45	76	13.82	381	69.27	64	11.64	10	1.82	550
	Nữ	10	1.68	64	10.72	415	69.51	91	15.24	17	2.85	597
Sinh sống	Nông thôn	14	2.24	71	11.36	441	70.56	83	13.28	16	2.56	625
	Thành Thị	15	2.87	69	13.22	355	68.01	72	13.79	11	2.11	522
Tham gia công tác	Có	7	2.69	24	9.23	164	63.08	57	21.92	8	3.08	260
	Không	22	2.48	116	13.08	632	71.25	98	11.05	19	2.14	887
Lớp	6	9	3.42	46	17.49	170	64.64	33	12.55	5	1.90	263
	7	11	3.67	42	14.00	207	69.00	36	12.00	4	1.33	300
	8	6	2.28	30	11.41	181	68.82	39	14.83	7	2.66	263
	9	3	0.93	22	6.85	238	74.14	47	14.64	11	3.43	321
Thứ tự sinh	Con đầu	11	1.78	72	11.65	446	72.17	72	11.65	17	2.75	618
	Con thứ	18	3.40	68	12.85	350	66.16	83	15.69	10	1.89	529

		Min-2SD		-2SD- (-1SD)		(-1SD- (1SD)		(1SD - (2SD)		2SD-Max		Tổng
		1.56-2.26		2.261 - 2.75		2.751 - 3.73		3.731 - 4.22		4.221 - 4.96		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Học tập	Giỏi	18	2.14	83	11.13	507	67.96	116	15.55	22	2.95	746
	Khá	4	1.23	40	12.31	245	75.38	33	10.15	3	0.92	325
	Trung bình/yếu	7	9.21	17	22.37	44	57.89	6	7.89	2	2.63	76
Rèn luyện	Tốt	24	2.40	116	11.59	696	69.53	142	14.19	23	2.30	1001
	Khá	5	3.94	17	13.39	88	69.29	13	10.24	4	3.15	127
	Trung bình/ kém	0	0	7	36.84	12	63.16	0	0	0	0	19

Xét theo giới tính, tỉ lệ HS nam có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 17.27%, còn ở nữ sinh là 12.40%, ở mức 4 và 5, HS nam là 13.46%, còn ở HS nữ 18.09%. HS ở nông thôn có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 13.60%, ở mức 4 và 5 là 15,84%. Các tỉ lệ tương ứng ở HS ở đô thị là 16.09% và 15.90%. Xét theo mức độ tham gia/ không tham gia các công việc của tập thể lớp, số HS có tham gia có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 11.92%, ở mức 4 và 5 là 24.00%. Trong khi đó, ở HS không tham gia, tỉ lệ tương ứng là: 15.56% và 13.9%. Theo khối lớp, HS lớp 6 có 20.91% ở mức 1 và 2; ở mức 4 và 5 có 14.45%. HS lớp 7, ở mức 1 và 2 có 17.67%, ở mức 4 và 5 có 13.33%. HS lớp 8, ở mức 1 và 2 có 13.69%, ở mức 4 và 5 có 17.49% còn HS lớp 9, ở mức 1 và 2 có 7.78%, ở mức 4 và 5 có 18.07%. HS là con đầu hoặc con một, ở mức 1 và 2 có 13.43%, ở mức 4 và 5 có 14.40%, còn nhóm HS là con thứ, ở mức 1 và 2 có 16.25%, ở mức 4 và 5 có 17.58%. HS có điểm học tập/rèn luyện loại giỏi/tốt có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 13.27% và 13.99%; ở mức 4 và 5 có tỉ lệ là 18.50% và 16.49%. HS học và rèn luyện mức khá, có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 13.54% và 17.33%; ở mức 4 và 5 có 11.07% và 13.39%. HS học/ rèn luyện trung bình/ yếu có hành động xã hội ở mức 1 và 2 là 31.58% và 36.84; ở mức 4 và 5 có 10.52% và 0.0%.

2.2.2. Sự khác biệt về trung bình điểm hành động xã hội của học sinh theo các yếu tố so sánh

Kết quả kiểm định sự khác biệt về trung bình điểm hành động xã hội giữa các yếu tố được thể hiện trong Bảng 3.

Trung bình điểm hành động xã hội của HS nam thấp hơn của HS nữ (-0.14 điểm) nhưng không có ý nghĩa thống kê (p= 0.59), tức là hành động xã hội trong giao tiếp, ứng xử của HS nam và nữ gần tương đương nhau. Điểm hành động xã hội của HS nông thôn và của HS đô thị cũng tương đương nhau (p=0.89). Hành động xã hội của HS tham gia hoạt động tập thể cao hơn có ý nghĩa thống kê so với HS không tham gia (Mean= 0.04, p= 0.002). Hành động xã hội của HS lớp 7 thấp hơn chút

ít so với HS lớp 6 nhưng không có ý nghĩa thống kê (Mean= -0.06, p= 0.50). Trung bình điểm hành động xã hội của HS lớp 8 cao hơn của HS lớp 6, nhưng không có ý nghĩa thống kê (Mean = 0.06, p = 0.47), còn của HS lớp 9 cao hơn của HS lớp 6 có ý nghĩa thống kê (Mean = 0.12, p = 0.026). Trung bình điểm về hành động xã hội của HS là con đầu hay con 1 cao hơn chút ít so với của HS là con thứ trong gia đình nhưng không có ý nghĩa thống kê (Mean= 0.04, p= 0.74). Dưới góc độ học tập và rèn luyện, trung bình điểm hành động xã hội của nhóm HS có điểm học tập/rèn luyện khá và trung bình/yếu thấp hơn có ý nghĩa thống kê so với HS nhóm học tập/ rèn luyện giỏi.

2.2.3. Tương quan giữa hành động xã hội trong giao tiếp của học sinh với các yếu tố phong cách, xu hướng giao tiếp, khí chất và học tập giao tiếp của học sinh

Có tương quan đồng biến ở mức vừa giữa trung bình điểm hành động xã hội với các phong cách hướng đến con người (R= 0.65; B= 0.51; p= 0.00); dân chủ (R= 0.64; B= 0.468; p= 0.00) và phong cách hướng đến công việc (R= 0.516; B = 0.451; p= 0.00), có tương quan thuận yếu với phong cách tự do (R= 0.471; B= 0.422; p= 0.00) (xem Bảng 4). Hành động xã hội cũng có tương quan thuận có ý nghĩa thống kê với phong cách độc đoán, nhưng rất yếu (R= 0.06; B= 0.058; P= 0.040).

Trung bình điểm hành động xã hội có tương quan thuận có ý nghĩa thống kê, ở mức vừa với xu hướng hướng đến người khác (R= 0.598; B= 0.612; p= 0.00) và với xu hướng hướng nội (R= 0.541; B= 0.397; p= 0.00); tương quan thuận, nhưng ở mức yếu với xu hướng hướng đến lợi ích bản thân (R= 0.364; B= 0.275; p= 0.00) và xu hướng ngoại (R= 0.211; B= 0.228; p= 0.00). Về khí chất, trung bình điểm hành động xã hội tương quan đồng biến ở mức vừa với khí chất linh hoạt (R= 0.533; B= 0.393; p= 0.00); tương quan ở mức yếu với các loại khí chất bình thản (R= 0.465; B= 0.366; p= 0.00) và ưu tư (R= 0.263; B= 0.162; p= 0.00). Có tương quan thuận có ý nghĩa thống kê, nhưng rất yếu với khí chất nóng nảy (R= 0.121; B= 0.132; p= 0.00). Trung bình điểm hành động

Bảng 3: Kiểm định sự khác biệt về trung bình điểm hành động xã hội của HS theo các yếu tố so sánh

TT	Yếu tố	N	Mean	SD	Difference					
					Mean	SE	95%CI	P		
1	Giới tính*	Nam	550	3.48	0.52	-0.14	0.029	-0.20	-0.086	0.059
		Nữ	597	3.62	0.48					
2	Sinh Sống*	Nông thôn	625	3.56	0.51	0.006	0.03	-0.05	0.06	0.89
		Thành Thị	522	3.55	0.50					
3	Tham gia công tác*	Có	260	3.59	0.54	0.04	0.035	-0.025	0.11	0.002
		Không	887	3.54	0.49					
4	Lớp**	6	263	3.52	0.53	-	-	-	-	-
		7	300	3.46	0.52	-0.06	0.04	-0.17	0.05	0.50
		8	263	3.58	0.49	0.06	0.04	-0.05	0.17	0.47
		9	321	3.64	0.44	0.12*	0.04	0.01	0.23	0.026
5	Thứ tự sinh*	Con đầu	618	3.57	0.50	0.04	0.03	-0.018	0.099	0.704
		Con thứ/ con út	529	3.53	0.50					
6	Học Tập**	Giỏi	746	3.60	0.49	-	-	-	-	-
		Khá	325	3.51	0.46	-0.10*	0.03	-0.17	-0.02	0.008
		Trung bình/yếu	76	3.26	0.60	-0.34*	0.06	-0.48	-0.20	0.000
7	Rèn luyện**	Tốt	1001	3.58	0.49	-	-	-	-	-
		Khá	127	3.39	0.52	-0.19*	0.05	-0.30	-0.08	0.000
		Trung bình/ kém	19	3.18	0.47	-0.40*	0.13	-0.71	-0.10	0.005

(Kiểm định independent T test; ** kiểm định Anova)

Bảng 4: Mối tương quan giữa mức độ hành động xã hội trong giao tiếp với các yếu tố phong cách, xu hướng, khí chất và học tập giao tiếp của HS

Yếu tố	R	R ²	B	SE of B	p
Phong cách độc đoán	0.06	0.004	0.058	0.028	0.040
Phong cách dân chủ	0.64	0.404	0.468	0.017	0.000
Phong cách tự do	0.471	0.221	0.422	0.023	0.000
Phong cách hướng đến công việc	0.516	0.266	0.451	0.022	0.000
Phong cách hướng đến con người	0.65	0.42	0.51	0.018	0.000
Xu hướng hướng đến người khác	0.598	0.358	0.612	0.024	0.000
Xu hướng hướng tới lợi ích bản thân	0.364	0.133	0.275	0.021	0.000
Xu hướng hướng ngoại	0.211	0.045	0.228	0.031	0.000
Xu hướng hướng nội	0.541	0.293	0.397	0.018	0.000
Khí chất nóng nảy	0.121	0.015	0.132	0.032	0.000
Linh hoạt	0.533	0.285	0.393	0.018	0.000
Ưu tư	0.263	0.069	0.162	0.018	0.000
Bình thản	0.465	0.216	0.366	0.021	0.000
Học tập, ảnh hưởng	0.526	0.277	0.432	0.021	0.000
Yếu tố tác động	0.453	0.205	0.368	0.022	0.000

Bảng 5: Mô hình hồi quy tuyến tính đa biến các yếu tố liên quan tới hành động xã hội trong giao tiếp của HS

TT	Yếu tố	B	SE	95%CI of B		p	
				Lower Bound	Upper Bound		
1	Lớp	6					
		7	0.008	0.004	0.007	0.014	0.003
		8	0.014	0.006	0.005	0.018	0.012
		9	0.021	0.008	0.006	0.036	0.006
2	Tham gia công tác	0.011	0.019	-0.026	0.048	0.560	
3	Học tập	Giỏi					
		Khá	-0.018	0.010	-0.034	-0.003	0.002
		Trung bình/yếu	-0.032	0.013	-0.058	-0.007	0.014
4	Phong cách độc đoán	-0.062	0.018	-0.097	-0.027	0.001	
5	Phong cách dân chủ	0.209	0.016	0.177	0.241	0.000	
6	Phong cách tự do	0.023	0.017	-0.010	0.055	0.177	
7	Phong cách hướng đến công việc	0.098	0.017	0.065	0.131	0.000	
8	Phong cách hướng đến con người	0.183	0.017	0.150	0.217	0.000	
9	Xu hướng hướng đến người khác	0.134	0.021	0.093	0.175	0.000	
10	Xu hướng hướng tới lợi ích bản thân	0.010	0.014	-0.017	0.038	0.463	
11	Xu hướng hướng ngoại	-0.044	0.019	-0.080	-0.007	0.020	
12	Xu hướng hướng nội	0.042	0.015	0.013	0.071	0.005	
13	Khí chất Nóng nảy	-0.015	0.019	-0.052	0.021	0.407	
14	Linh hoạt	0.077	0.014	0.050	0.108	0.000	
15	Ưu tư	0.008	0.012	-0.015	0.030	0.505	
16	Bình thân	0.079	0.015	0.018	0.077	0.001	
17	Học tập, ảnh hưởng	0.138	0.016	0.105	0.170	0.000	

($R=0.859$; $R_2 = 0.738$; $R_2 \text{ adjust} = 0.734$; $F = 176.414$; $Panova < 0.001$; $B_0 = 0.432$)

xã hội có tương quan đồng biến có ý nghĩa thống kê ở mức vừa với trung bình điểm học tập giao tiếp từ người khác ($R= 0.526$; $B= 0.432$; $p= 0.00$).

2.2.4. Tương quan hồi quy đa biến các yếu tố liên quan tới hành động xã hội của học sinh

Kết quả của các mô hình hồi quy tuyến tính đa biến được trình bày ở Bảng 5. Mô hình giải thích được 73.4% sự biến thiên của hành động xã hội trong mỗi tương quan với các yếu tố. Có mỗi tương quan hồi quy thuận, có ý nghĩa thống kê giữa HS lớp các lớp 7,8, 9 với hành động xã hội theo xu hướng HS càng ở các lớp cao thì hành động xã hội trong giao tiếp càng tăng so với các lớp dưới. Tuy nhiên, sự tác động này không lớn. Phong cách dân chủ có tương quan cao nhất: 0.219 [95% CI 0.1181 - 0.256]; tiếp đến là phong cách hướng đến con người 0.128 [95% CI 0.106 - 0.183]; cuối cùng là phong cách hướng đến công việc 0.111 [95% CI 0.076 - 0.152]. Phong cách độc đoán dự báo có tác động ngược tới hành động xã hội,

nhưng *rất yếu* - 0.049 [95% CI -0.090 - (- 0.009)]. Các mô hình về xu hướng hướng đến người khác và hướng nội có tác động thuận đến hành động xã hội trong giao tiếp của HS 0.131 [95% CI 0.084- 0.179] và 0.084 [95% CI 0.046- 0.114]. Trong khi đó, xu hướng hướng ngoại có tương quan hồi quy ngược, tuy nhiên, tính dự báo rất yếu -0.044 [95% CI -0.080- (- 0.007)]. Hai loại khí chất là bình thân và linh hoạt có tương quan hồi quy thuận với hành động xã hội 0.079 [95% CI 0.018- 0.077] và 0.077 [95% CI 0.050- 0.108]. Việc học tập giao tiếp từ người khác cũng có tương quan hồi quy thuận với hành động xã hội của HS 0.138 [95% CI 0.105 - 0.170].

2.2.5. Thảo luận

Việc khảo sát về hành động xã hội trong giao tiếp trên số lượng 1147 HS từ lớp 6 đến lớp 9 thuộc 10 trường THCS của 5 tỉnh/ thành ở Việt Nam cho kết quả hành động xã hội của HS được khảo sát đạt mức trên trung bình theo thang đánh giá 5 bậc. Trong đó, 14.80% có

hành động xã hội ở mức thấp (mức 1 và 2), 69.54 % mức trung bình và 15.66 % ở mức cao (mức 4 và 5). Hành động duy trì và phát triển các quan hệ với người khác tốt hơn các hành động khác, tiếp đến là hành động hợp tác, chia sẻ, khuyến khích đối tượng giao tiếp. Hành động tác động, gây ảnh hưởng đến người khác trong giao tiếp là hạn chế so với các loại hành động khác. Đây có thể là đặc điểm của lứa tuổi thiếu niên. Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về hành động xã hội theo thứ tự sinh của HS trong gia đình. HS có điểm học giỏi có hành động xã hội trong giao tiếp cao hơn các nhóm HS khác.

Có mối tương quan hồi quy thuận, có ý nghĩa thống kê giữa HS lớp các lớp 7,8, 9 với hành động xã hội theo xu hướng HS càng ở các lớp cao thì hành động xã hội trong giao tiếp càng tăng so với các lớp dưới. Trong khi đó, yếu tố tham gia công tác tập thể có tính dự báo rất thấp đối với sự tăng trưởng hành động xã hội trong giao tiếp ở HS. Có mối tương quan hồi quy tuyến tính, có tính dự báo tăng cường hành động xã hội của học trình trong giao tiếp, khi tăng cường đối với các mô hình tác động của phong cách dân chủ, hướng đến con người và hướng đến công việc của HS trong giao tiếp. Xu hướng hướng đến người khác và xu hướng hướng nội trong giao tiếp cũng là những mô hình có tính dự báo tác động thuận tới

hành động xã hội của HS.

3. Kết luận

Hành động xã hội trong giao tiếp của HS được biểu hiện qua nhận thức về người khác trong giao tiếp, nhận thức về bản thân, về người khác, về hoàn cảnh và các quy định xã hội trong giao tiếp, nhận thức về vai trò của quan hệ, của giao tiếp trong cuộc sống được xác định là một thành phần quan trọng trong NL trí tuệ xã hội của HS. Các kết quả nghiên cứu đã xác định được mức độ hành động xã hội của HS cũng như các biểu hiện của nó. Đồng thời xác định được các mô hình có tính dự báo tác động của các yếu tố thuộc về phong cách giao tiếp, xu hướng giao tiếp và khí chất của HS cũng như sự học tập giao tiếp từ người khác đến hành động xã hội của các em. Những mô hình tương quan có tính dự báo được phát hiện trong nghiên cứu là những gợi ý hữu ích cho các bậc cha mẹ và giáo viên và cho HS trong việc nâng cao chất lượng thiết lập các quan hệ xã hội tích cực trong giao tiếp của HS, thông qua việc nâng cao NL hành động xã hội cho các em. Nghiên cứu cũng khuyến cáo ở mức độ nhất định sự giảm thiểu phong cách độc đoán, tính khí nóng nảy hay ưu của HS, làm ảnh hưởng tiêu cực đến hành động xã hội của HS.

Tài liệu tham khảo

- [1] Guilford, J.P, (1967), *Nature of human intelligence*, New York: McGraw – Hill.
- [2] Goleman D, (2006), *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*, Bantam.
- [3] Albrecht, K., (2006), *Social intelligence: the new science of success*, Jossey- Bass, AWiley Imprint.
- [4] Lisa Garr, (2018), *Trở nên thấu cảm*, NXB Hồng Đức.
- [5] Tony Buzan, (2002), *The power of social intelligence*, Harper Collins Publishers, Inc.
- [6] Thomas Armstrong, (2010), *Bảy loại trí thông minh*, NXB Lao động - Xã hội.
- [7] Lê Văn Hào, (02/2015), *Hành vi ủng hộ xã hội: sức mạnh của tình huống*, Tạp chí Tâm lý học, Số 2.
- [8] Nguyễn Văn Lược - Trương Quang Lâm, (10/2017), *Kỹ năng xã hội của trẻ vị thành niên nông thôn*, Tạp chí Tâm lý học. số 10, tr.24-35.
- [9] Nguyễn Tuấn Anh, (8/2017), *Mối quan hệ giữa đồng cảm và hành vi ủng hộ xã hội ở sinh viên*, Tạp chí Tâm lý học, số 8.
- [10] Đỗ Ngọc Khanh, (6/2017), *Thấu cảm và hành vi ủng hộ xã hội ở thanh niên*, Tạp chí Tâm lý học, số 6, tr.36 - 48.

SOCIAL BEHAVIOR IN COMMUNICATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN VIETNAM

Phan Trọng Ngo

Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam
Email: ngotamly@gmail.com

ABSTRACT: *The article deals with social behavior in students' communication and behavior which play as parts of their social intelligence. The study has identified the level of social behavior of 1128 students in grades 6 to 9 of 10 secondary schools in 5 provinces and cities in Vietnam. It also identifies predictive models of the impact of students' communication styles, communication trends and tempers as well as the communication learning from others to their social behavior. The predictive models discovered in the study are useful suggestions for parents, teachers, and students in promoting social intelligence through enhancing social behavior in establishing positive social behavior, communication and reactions of students.*

KEYWORDS: *Social intelligence; social behavior; communication; communication style; communication trends; tempers; secondary school students.*

Đổi mới mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên tiểu học

Hán Thị Thu Trang

Trường Đại học Sài Gòn
273 An Dương Vương, Phường 3,
Quận 5, Thành phố Hồ Chí Minh
Email: hanthutrang@sgu.edu.vn

TÓM TẮT: Giáo dục và đào tạo Việt Nam đang thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện, trong đó đổi mới đào tạo giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu mới là vấn đề cấp bách. Trong đổi mới đào tạo giáo viên, đổi mới thực tập sư phạm là một vấn đề quan trọng. Bài viết trình bày khái niệm thực tập sư phạm, tác động của Chuẩn nghề nghiệp giáo viên và Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 đến đổi mới thực tập sư phạm, đồng thời phân tích và trình bày cụ thể các vấn đề đổi mới về mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung thực tập sư phạm. Các đổi mới này là tiền đề cho đổi mới phương thức tổ chức và đánh giá kết quả thực tập sư phạm nhằm nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên, đáp ứng yêu cầu mới của giáo dục, đào tạo và yêu cầu xã hội. Các cơ sở đào tạo giáo viên tiểu học có thể tham khảo mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung thực tập sư phạm đã đề xuất, vận dụng trong hoạt động đào tạo giáo viên tiểu học ở cơ sở mình nhằm đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học.

TỪ KHÓA: Mục tiêu; chuẩn đầu ra; nội dung thực tập sư phạm; đào tạo giáo viên tiểu học.

→ Nhận bài 16/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 25/4/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục (GD) Việt Nam đang có những chuyển biến, đổi mới quan trọng. Những đổi mới, chuyển biến có tác động mạnh mẽ đến đào tạo giáo viên (ĐTGV) là việc Bộ GD và Đào tạo (GD&ĐT) (2018) ban hành Chuẩn nghề nghiệp giáo viên (GV) cơ sở GD phổ thông (GDPT) [1] (sau đây gọi là Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018) và Chương trình (CT) GDPT [2] (sau đây gọi là CT GDPT năm 2018). Mặt khác, trong GD, đào tạo hiện nay, vấn đề đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng đang được coi trọng để GD, đào tạo có thể đáp ứng các yêu cầu mới của xã hội. Những vấn đề nêu trên dẫn đến sự thay đổi trong nhiều lĩnh vực của GD, đào tạo. Một trong những lĩnh vực chịu tác động trực tiếp là vấn đề ĐTGV phổ thông nhằm đáp ứng việc thực hiện CT GDPT năm 2018 và Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018.

Thực tập sư phạm (TTSP) là hoạt động bắt buộc trong CT ĐTGV của các trường, khoa Sư phạm (SP). Theo tác giả My Giang Sơn (2016), TTSP có vị trí, vai trò quan trọng: “Góp phần thực hiện nguyên lý GD gắn lý thuyết với thực hành, lý luận với thực tiễn trong quá trình ĐTGV; hình thành, phát triển tri thức, kỹ năng nghề nghiệp; rèn luyện phẩm chất đạo đức, lối sống, nâng cao nhận thức, lòng yêu nghề cho sinh viên (SV); giúp các trường SP tự kiểm tra, đánh giá chất lượng đào tạo của mình; giúp SV chuẩn bị và đáp ứng được các yêu cầu cơ bản đối với người GV, sẵn sàng thích ứng với lao động nghề nghiệp” [2, tr.7]. Với vai trò ấy, TTSP có ý nghĩa quan trọng trong quy trình ĐTGV và cần được đổi mới về mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung, phương thức tổ chức, đánh giá TTSP. Bài viết này tập trung vào sự đổi mới mục tiêu, chuẩn đầu ra và nội dung TTSP trong ĐTGV tiểu học (TH) dưới tác động của Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở

GDPT năm 2018, CT GDPT năm 2018 và yêu cầu của phát triển CT đào tạo (CTĐT) đảm bảo chất lượng đào tạo.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm thực tập sư phạm

Muốn trở thành một GV tốt, SV SP phải từng bước làm quen với nghề, biến các yêu cầu của nghề nghiệp thành yêu cầu rèn luyện, hoàn thiện bản thân. Quá trình làm quen với nghề vừa được thực hiện ở trường SP vừa được thực hiện ở trường phổ thông. Những hoạt động làm quen với nghề, rèn luyện nghề nghiệp của SV ở trường phổ thông gọi là TTSP. Theo Bộ GD&ĐT, trong Quy chế thực hành, thực tập sư phạm áp dụng cho các trường đại học, cao đẳng ĐTGV phổ thông, nhằm non trình độ cao đẳng hệ chính quy ban hành kèm theo Quyết định số 36/2003/QĐ-BGDĐT ngày 01 tháng 8 năm 2003: “Hoạt động TTSP là hình thức tổ chức đưa SV xuống các trường thực tập để vận dụng các lý thuyết đã học vào thực tiễn GD và tập làm các công việc của một GV trong một thời gian nhất định”. Định nghĩa này phù hợp với thực tế GD những năm cuối thế kỉ XX, đầu thế kỉ XXI ở Việt Nam, khi mà TTSP đang thực hiện theo phương thức TTSP tập trung thành từng đợt, trong những khoảng thời gian nhất định. Tác giả My Giang Sơn (2016) cho rằng: “TTSP là hình thức tổ chức đưa SV SP về các trường phổ thông để SV vận dụng tri thức chuyên môn, nghiệp vụ về khoa học SP đã được học ở trường SP, tập làm quen các công việc của một GV, qua đó củng cố, trau dồi thêm về chuyên môn, nghiệp vụ, tình cảm và phẩm chất đạo đức nghề nghiệp” [2, tr.23].

Như vậy, có thể nói: TTSP là hoạt động vận dụng những tri thức khoa học về chuyên môn, nghiệp vụ của SV vào việc luyện tập dạy học, GD HS, nhằm hình thành phẩm

chất, năng lực sư phạm của một GV tương lai.

Trong CTĐT của các trường đại học (ĐH), ĐH sư phạm (ĐHSP) (gọi chung là trường SP), TTSP được cấu trúc thành một học phần hoặc nhiều học phần. Đặc thù của học phần TTSP là một học phần thực hành, tổ chức dạy học học phần này vừa là trường SP vừa là trường phổ thông, vừa là giảng viên SP vừa là GV phổ thông trong đó GV phổ thông giữ vai trò quan trọng.

2.2. Tác động của chuẩn nghề nghiệp giáo viên và chương trình giáo dục phổ thông đến đổi mới thực tập sư phạm

2.2.1. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông năm 2018

ĐTGV ở các trường SP không thể không coi trọng Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT. Khi đề cập việc xây dựng chuẩn đầu ra trong đào tạo cử nhân sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới GD, tác giả Bùi Minh Đức (2019), nhận định: "...Tuy chưa đặt ra những yêu cầu như những GV đã qua tập sự hay GV lành nghề nhưng các nhà tuyển dụng vẫn đòi hỏi giáo sinh phải đạt được các yêu cầu tối thiểu, căn bản của người GV mà những yêu cầu ấy lại được thể hiện rõ qua Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT mới được ban hành, trong đó, mức Đạt trong Chuẩn nghề nghiệp GV chính là cơ sở tham chiếu gần nhất để "đo" các phẩm chất, năng lực nghề của giáo sinh" [3, tr.2]. Các trường SP cần căn cứ Chuẩn nghề nghiệp GV để xác định mục tiêu đào tạo, chuẩn đầu ra phù hợp và nội dung đào tạo thích ứng, tiếp cận với Chuẩn nghề nghiệp GV. Đây là phương thức quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo và đào tạo đáp ứng yêu cầu xã hội.

Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018 quy định chuẩn nghề nghiệp cho GV trường TH, trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông, trường phổ thông có nhiều cấp học, trường chuyên, trường phổ thông dân tộc nội trú, trường phổ thông dân tộc bán trú. "Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT là hệ thống phẩm chất, năng lực mà GV cần đạt được để thực hiện nhiệm vụ dạy học và GD HS trong các cơ sở GDPT" [1]. Chuẩn gồm 5 tiêu chuẩn và 15 tiêu chí (Tiêu chuẩn là yêu cầu về phẩm chất, năng lực ở từng lĩnh vực của Chuẩn nghề nghiệp GV. Tiêu chí là yêu cầu về phẩm chất, năng lực thành phần của tiêu chuẩn), gồm:

- Tiêu chuẩn 1: Phẩm chất nhà giáo (có 2 tiêu chí);
- Tiêu chuẩn 2: Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ (có 5 tiêu chí);
- Tiêu chuẩn 3: Xây dựng môi trường GD (có 3 tiêu chí);
- Tiêu chuẩn 4: Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội (có 3 tiêu chí);
- Tiêu chuẩn 5: Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, GD (có 2 tiêu chí).

TTSP là học phần đặc thù trong ĐTGV, có ý nghĩa như một học phần tổng hợp phẩm chất, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của SV trong toàn khóa học để bắt đầu hình thành phẩm chất, trình độ của một nhà giáo. Do vậy, mục tiêu, chuẩn đầu ra và nội dung TTSP rất cần đáp ứng và tiệm cận với các tiêu chuẩn, tiêu chí trong Chuẩn nghề nghiệp GV.

2.2.2. Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018

ĐTGV TH của các trường SP là đào tạo những nhà giáo thực hiện CT GDPT ở cấp TH. Do đó, ĐTGV TH ở các trường SP không thể tách rời CT GDPT năm 2018. CT GDPT năm 2018 được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của HS. Về cấu trúc chung, CT gồm: CT tổng thể (khung CT), các CT môn học và hoạt động GD. CT được chia thành hai giai đoạn: giai đoạn GD cơ bản (từ lớp 1 đến lớp 9) và giai đoạn GD định hướng nghề nghiệp (từ lớp 10 đến lớp 12). Hệ thống môn học và hoạt động GD của CT gồm các môn học và hoạt động GD *bắt buộc*, các môn học *lựa chọn* theo định hướng nghề nghiệp (gọi tắt là các môn học lựa chọn) và các môn học *tự chọn*.

Cấp TH thuộc giai đoạn GD cơ bản. Nội dung GD của cấp TH gồm: 1/ Các môn học và hoạt động GD bắt buộc: Tiếng Việt; Toán; Đạo đức; Ngoại ngữ 1 (ở lớp 3, lớp 4, lớp 5); Tự nhiên và Xã hội (ở lớp 1, lớp 2, lớp 3); Lịch sử và Địa lí (ở lớp 4, lớp 5); Khoa học (ở lớp 4, lớp 5); Tin học và Công nghệ (ở lớp 3, lớp 4, lớp 5); GD thể chất; Nghệ thuật (Âm nhạc, Mĩ thuật); Hoạt động trải nghiệm. 2/ Các môn học tự chọn: Tiếng dân tộc thiểu số, Ngoại ngữ 1 (ở lớp 1, lớp 2) (không có các môn lựa chọn).

Theo Bộ GD&ĐT (2018): "CT GD TH giúp HS hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào GD về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nền nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt" [4]. Vì thế, để bắt kịp yêu cầu đổi mới của GD TH, để sản phẩm đào tạo của mình đáp ứng được đổi mới của thực tiễn GD, các trường SP ĐTGV TH cần thiết kế, xây dựng mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung TTSP hướng đến việc phát triển phẩm chất, năng lực người học và các điều kiện đảm bảo để người học khi tốt nghiệp có thể thực hiện tốt CT GDPT năm 2018.

2.3. Đổi mới mục tiêu, chuẩn đầu ra thực tập sư phạm

2.3.1. Mục tiêu thực tập sư phạm hiện nay

Trong quy chế thực hành, TTSP áp dụng cho các trường ĐH, cao đẳng ĐTGV phổ thông, mầm non trình độ cao đẳng hệ chính quy, Bộ GD&ĐT (2003) quy định, mục tiêu TTSP: "1/ Quán triệt nguyên lí GD, gắn lí thuyết với thực hành, lí luận với thực tế trong quá trình ĐTGV, phát huy tính tích cực, chủ động sáng tạo của SV trong quá trình đào tạo, gắn chặt hơn nữa giữa nơi đào tạo và nơi sử dụng GV; 2/ Giúp các cơ sở ĐTGV thực hiện tốt CT thực hành, TTSP, phục vụ cho các mục tiêu nâng cao chất lượng ĐTGV; 3/ Tạo điều kiện cho SV SP sớm được tiếp xúc với thực tế GD, được thường xuyên thực hành, luyện tập các kĩ năng SP, làm cơ sở để hình thành phẩm chất và năng lực SP của người GV".

Căn cứ mục tiêu trên, tùy vào tình hình thực tế, các trường SP xây dựng mục tiêu cụ thể cho trường mình. Mục tiêu TTSP do các cơ sở ĐTGV TH (Trường Đại học An Giang; Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng; Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế; Trường Đại học Đồng Tháp;

Trường Đại học Sài Gòn; Trường Đại học Vinh xây dựng về cơ bản bao trùm ba mục tiêu nêu trên, tùy cách sắp xếp thứ tự, cách diễn đạt các mục tiêu có thể khác nhau; Một vài trường có bổ sung, cụ thể hóa thêm một số mục tiêu mới như: Giúp trường SP có cơ sở đánh giá chất lượng ĐTGV, nêu riêng mục tiêu chung, các mục tiêu cụ thể, ... Có thể nhận thấy, các mục tiêu ấy hướng vào việc thực hiện CT, quy trình đào tạo, không hướng vào các yêu cầu cần đạt, chưa nhằm vào các phẩm chất, năng lực đầu ra mà người học cần đạt, chưa phản ánh được nhu cầu, đòi hỏi của xã hội.

2.3.2. Đổi mới mục tiêu thực tập sư phạm

Đích cuối cùng trong ĐTGV TH là sản phẩm đào tạo - tức người học sau khi tốt nghiệp, phải có phẩm chất, năng lực đáp ứng các yêu cầu về phẩm chất, năng lực mà Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT quy định (ở mức độ nhất định) và có thể thực hiện tốt nội dung, CT GD TH quy định trong CT GDPT năm 2018 (ở mức độ nhất định).

Mặt khác, cần lưu ý rằng, khi kết thúc TTSP cũng gần như kết thúc quá trình đào tạo ở trường SP nên mục tiêu TTSP cũng gần như mục tiêu đào tạo của nhà trường. Vì vậy, căn cứ Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018, CT GDPT năm 2018, có thể xác định mục tiêu TTSP trong ĐTGV TH như sau: TTSP trong ĐTGV TH góp phần hình thành và phát triển các *phẩm chất, năng lực* chuyên môn, nghiệp vụ của SV nhằm đáp ứng các yêu cầu của GV theo quy định của Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT và thực hiện được nhiệm vụ dạy học và GD HS ở trường TH theo CT GD TH quy định trong CT GDPT năm 2018. Mục tiêu TTSP sẽ được cụ thể hóa bởi các chuẩn đầu ra TTSP.

2.3.3. Chuẩn đầu ra thực tập sư phạm

Theo truyền thống, TTSP ở các trường SP từ trước đến nay hầu như không đề cập đến chuẩn đầu ra TTSP, chỉ xác định mục tiêu thực tập, từ đó thiết lập nội dung thực tập. Cách thức này không tạo được mối liên quan chặt chẽ, ma trận tương ứng giữa nội dung thực tập với mục tiêu thực tập; hệ quả, chất lượng TTSP sẽ có những hạn chế nhất định. Trong những năm gần đây, xu hướng chuẩn hóa trong GD&ĐT theo tiếp cận chuẩn đầu ra đang chiếm ưu thế và được đánh giá cao. Theo Dự án Phát triển GV trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp (2013): “Sau khi đã xác định trúng được mục tiêu đào tạo, đảm bảo sự phù hợp và thích ứng với người học và yêu cầu của xã hội thì phải cụ thể hóa mục tiêu đào tạo thành những yêu cầu cụ thể hơn có thể đánh giá được, từ đó mới có thể đối chiếu xem SV tốt nghiệp đã đạt được mục tiêu đào tạo đến mức nào”. Những yêu cầu cụ thể hơn được cụ thể hóa từ mục tiêu là các chuẩn đầu ra. Với xu hướng ấy, xác định chuẩn đầu ra TTSP là rất cần thiết.

Chuẩn đầu ra TTSP là sự cụ thể hóa các mục tiêu TTSP, bao quát được các yêu cầu cần đạt của SV sau khi tốt nghiệp, tương thích với các yêu cầu của Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018. Theo tác giả Trần Thị Tuyết Oanh (2012), “Năng lực nghề nghiệp của người GV được hình

thành và phát triển trong quá trình đào tạo ban đầu và quá trình hoạt động nghề nghiệp sau này, trong đó, giai đoạn đào tạo ban đầu ở các cơ sở ĐTGV giữ vai trò nền tảng” [5, tr.23]. Các tiêu chuẩn trong Chuẩn nghề nghiệp GV là yêu cầu về phẩm chất, năng lực ở từng lĩnh vực mà GV phải đạt được. Các tiêu chuẩn trong chuẩn đầu ra TTSP cũng là yêu cầu về phẩm chất, năng lực ở từng lĩnh vực mà SV phải đạt được. Do đó, chuẩn đầu ra TTSP cần đầy đủ các tiêu chuẩn như của Chuẩn nghề nghiệp GV nhưng vì là chuẩn đầu ra TTSP tức chuẩn đối với SV chuẩn bị tốt nghiệp ra trường nên cần có yêu cầu đạt được thấp hơn (sẽ được quan tâm khi đánh giá kết quả TTSP của SV), nghĩa là nội dung của chuẩn đầu ra TTSP trong ĐTGV hiện nay cần tương ứng với Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018. Căn cứ quan niệm này, có thể xác định chuẩn đầu ra TTSP được mô tả ở Bảng 1.

Bảng 1: Chuẩn đầu ra TTSP trong ĐTGV TH

Kí hiệu chuẩn đầu ra	Mô tả chuẩn đầu ra
G1	Hình thành và phát triển phẩm chất nhà giáo
G2	Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ
G3	Xây dựng môi trường GD
G4	Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội
G5	Sử dụng ngoại ngữ hoặc tiếng dân tộc, ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, GD

Có thể thấy, các chuẩn đầu ra TTSP nêu trong Bảng 1 tương ứng với các tiêu chuẩn GV TH cần đạt được quy định trong Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018. Mỗi chuẩn đầu ra TTSP nói trên (từ G1 đến G5) được cụ thể hóa thành các nội dung TTSP tương ứng (trình bày ở Bảng 2), thực hiện các nội dung này là nhằm đáp ứng các chuẩn đầu ra TTSP.

2.4. Đổi mới nội dung thực tập sư phạm

2.4.1. Nội dung thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên tiểu học hiện nay

Nội dung TTSP do các cơ sở ĐTGV xây dựng tập trung vào những nội dung cơ bản sau đây:

a. Tìm hiểu thực tế GD

- Nghe các báo cáo của lãnh đạo trường thực tập về cơ cấu tổ chức, nội dung công tác và tình hình thực tế của nhà trường; Về tình hình kinh tế, văn hoá, xã hội và đặc biệt là phong trào GD ở địa phương; Về hoạt động của các tổ chức đoàn thể cùng tham gia công tác GD.

- Trực tiếp tìm hiểu nội dung công việc, chức năng, nhiệm vụ của người GV, của tổ bộ môn ở một trường học; Tìm hiểu các loại hồ sơ HS, sổ sách lớp học, cách đánh giá, cho điểm, nhận xét; Các văn bản hướng dẫn chuyên môn của các cấp quản lí.

Bảng 2: Nội dung TTSP trong ĐTGV TH

TT	Nội dung TTSP	Đáp ứng chuẩn đầu ra
1	Rèn luyện, bồi dưỡng đạo đức nhà giáo.	G1
2	Tạo dựng phong cách nhà giáo.	G1
3	Phát triển năng lực chuyên môn bản thân.	G2
4	Xây dựng kế hoạch dạy học và GD theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.	G2
5	Sử dụng phương pháp dạy học và GD theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.	G2
6	Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS.	G2
7	Tư vấn và hỗ trợ HS.	G2
8	Xây dựng văn hóa nhà trường.	G3
9	Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường.	G3
10	Thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường.	G3
11	Tạo dựng mối quan hệ hợp tác với cha mẹ hoặc người giám hộ của HS và các bên liên quan.	G4
12	Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động dạy học cho HS.	G4
13	Phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội để thực hiện hoạt động GD đạo đức, lối sống cho HS.	G4
14	Sử dụng ngoại ngữ trong dạy học, GD.	G5
15	Ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ trong dạy học, GD.	G5

b. Thực tập làm chủ nhiệm lớp

- Tìm hiểu tình hình lớp, tìm hiểu về chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của GV chủ nhiệm.

- Dự giờ tiết sinh hoạt lớp của GV hướng dẫn để học hỏi, rút kinh nghiệm.

- Lập kế hoạch công tác chủ nhiệm lớp cả đợt và từng tuần; Theo dõi, nắm vững tình hình học tập, sức khỏe, đạo đức của cả lớp, của các HS cá biệt và các hoạt động khác trong suốt thời gian thực tập.

- Hướng dẫn các buổi sinh hoạt lớp; Tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp: lao động, vui chơi, văn nghệ, thể dục thể thao, cắm trại, kỉ niệm các ngày lễ truyền thống...

- Có sự phối hợp tốt giữa nhà trường, gia đình và xã hội để làm tốt công tác GD HS.

c. Thực tập giảng dạy

- Lập kế hoạch giảng dạy toàn đợt và từng tuần.

- Dự giờ dạy mẫu do GV hướng dẫn hoặc GV dạy giỏi thực hiện, có rút kinh nghiệm học tập.

- Soạn giáo án, chuẩn bị đồ dùng dạy học, tập giảng có nhóm SV thực tập và GV hướng dẫn tham dự. Sau mỗi giờ tập giảng, rút kinh nghiệm, đề xuất hoàn thiện bài giảng.

- Lên lớp (sau giờ dạy có rút kinh nghiệm, đánh giá, cho điểm).

- Sắp xếp để dự giờ các bạn trong nhóm chuyên môn và dự giờ GV để có thêm kinh nghiệm giảng dạy.

- Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS.

- Xây dựng, quản lí hồ sơ dạy học.

Có thể nhận thấy, nội dung TTSP trong ĐTGV TH hiện nay tập trung vào ba nội dung chính: tìm hiểu thực tế GD, thực tập làm chủ nhiệm lớp, thực tập giảng dạy. Ba nội dung này được xây dựng dựa vào tiếp cận các công việc GV TH phải thực hiện. Xu thế đổi mới hiện nay sẽ xác định nội dung TTSP dựa vào tiếp cận năng lực đầu ra của người

học, tức dựa và chuẩn đầu ra xây dựng trên cơ sở tiếp cận năng lực. Tuy nhiên, hiện nay, chuẩn đầu ra TTSP, cũng như chuẩn đầu ra trong ĐTGV TH của các trường SP chưa được tập trung xây dựng và hoàn thiện. Trong bối cảnh ấy, xây dựng nội dung TTSP dựa vào Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT năm 2018 là cần thiết, hợp lí. Tuy nhiên, để đảm bảo tính toàn diện, kế thừa tiếp cận công việc, tiếp cận thực tiễn đổi mới, xây dựng nội dung TTSP cũng cần dựa vào nội dung dạy học, GD HS của GV TH quy định trong CT GDPT năm 2018.

2.4.2. Đổi mới nội dung thực tập sư phạm

Theo tác giả Bùi Việt Phú (2015), “Ở Việt Nam, trước yêu cầu của đổi mới căn bản, toàn diện GD, nhiệm vụ quan trọng đặt ra là phải nhanh chóng xây dựng và phát triển đội ngũ GV có đủ phẩm chất, năng lực và kĩ năng nghề nghiệp” [6, tr.7]. Xây dựng và phát triển đội ngũ GV như mong muốn là vấn đề chiến lược của mỗi quốc gia, vì đội ngũ GV là một trong những nhân tố hàng đầu quyết định chất lượng GD. Để nâng cao chất lượng đội ngũ GV cần nâng cao chất lượng ĐTGV. Để nâng cao chất lượng ĐTGV cần nâng cao chất lượng TTSP. Trong nâng cao chất lượng TTSP, đổi mới nội dung TTSP là một vấn đề quan trọng.

Trong Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT, mỗi tiêu chuẩn bao gồm một số tiêu chí. Tiêu chí là yêu cầu về phẩm chất, năng lực thành phần của tiêu chuẩn. Vì thế, khi coi các tiêu chuẩn như là chuẩn đầu ra của TTSP thì cũng có thể coi các tiêu chí của tiêu chuẩn ấy là nội dung thực tập để đạt được tiêu chuẩn tương ứng. Theo quan niệm này, có thể xác định 15 nội dung thực tập ghi nhận ở Bảng 2. Các nội dung này phải đáp ứng được các chuẩn đầu ra TTSP đã xác định trong Bảng 1.

Có thể thấy, các nội dung TTSP nêu trong Bảng 2 tương

ứng với các tiêu chí của các tiêu chuẩn trong Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT mà GV TH phải thực hiện và cần đạt được theo quy định. Các nội dung TTSP đều được thực hiện tương ứng và phù hợp với kế hoạch, nội dung GD cấp TH quy định trong CT GDPT năm 2018. Trong tổ chức TTSP, các trường SP phải xác định nội hàm các nội dung TTSP nói trên, hay nói cách khác là chi tiết hóa các nội dung ấy thành các nội dung, hoạt động cụ thể với yêu cầu đạt được ở các mức khác nhau (3 mức độ: đạt, khá, tốt), để thuận lợi cho hoạt động TTSP của SV, cho hướng dẫn TTSP của GV phổ thông và cho đánh giá kết quả TTSP.

3. Kết luận

Trong bối cảnh GD, đào tạo đang có chuyển biến, đổi mới căn bản, toàn diện thì đổi mới ĐTGV đáp ứng nhu cầu, tình

hình mới là vấn đề cấp bách. Trong đổi mới ĐTGV, đổi mới TTSP là vấn đề có ý nghĩa lớn, vì TTSP là hoạt động đào tạo đặc thù, quan trọng trong ĐTGV ở các trường SP. Đổi mới TTSP cần bắt đầu từ đổi mới mục tiêu TTSP, từ đó xác định các chuẩn đầu ra TTSP tương quan với mục tiêu ấy và nội dung TTSP đáp ứng các chuẩn đầu ra đã xác định. Đổi mới mục tiêu, chuẩn đầu ra, nội dung TTSP theo tiếp cận Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT và đáp ứng CT GDPT năm 2018 là cơ sở lý luận cho đổi mới phương thức tổ chức TTSP, đổi mới đánh giá kết quả TTSP và đổi mới quản lý hoạt động TTSP ở các trường SP. Lãnh đạo, cán bộ quản lý các trường SP có thể sử dụng kết quả nghiên cứu để đổi mới TTSP không chỉ ở ĐTGV TH mà còn có thể đổi mới ĐTGV trung học, góp phần nâng cao chất lượng ĐTGV của các trường SP.

Tài liệu tham khảo

<p>[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), <i>Chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông</i>, Ban hành kèm theo Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT, ngày 22 tháng 8 năm 2018.</p> <p>[2] My Giang Son, (2016), <i>Quản lý thực tập sư phạm trong đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo định hướng Chuẩn nghề nghiệp giáo viên trung học</i>, NXB Giáo dục Việt Nam.</p> <p>[3] Bùi Minh Đức, (2019), <i>Xây dựng Chuẩn đầu ra trong đào tạo cử nhân sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới Giáo dục</i>, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 14, tr.1-6.</p>	<p>[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018a), <i>Chương trình Giáo dục phổ thông, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/BGDĐT</i>, ngày 28 tháng 12 năm 2018.</p> <p>[5] Trần Thị Tuyết Oanh, (2012), <i>Định hướng phát triển kỹ năng sư phạm cho sinh viên theo tiếp cận năng lực trong đào tạo giáo viên</i>, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 80, tr.23-25.</p> <p>[6] Bùi Việt Phú, (2015), <i>Mô hình đào tạo giáo viên: Kinh nghiệm thế giới và vận dụng ở Việt Nam</i>, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 121, tr.7-10.</p>
---	--

INNOVATING THE OBJECTIVES, THE OUTPUT STANDARDS, AND THE CONTENTS OF TEACHING PRACTICE TRAINING FOR PRIMARY TEACHERS

Han Thi Thu Trang

Sai Gon University
273 An Duong Vuong, Ward 3,
District 5, Ho Chi Minh City, Vietnam
Email: hanthutrang@sgu.edu.vn

ABSTRACT: *In the context of a radical and comprehensive innovation for Vietnamese education and training, improving teacher training, especially teaching practice programs, to meet the new requirements is the most urgent need. The article presents the concept of teaching practice, as well as the impacts of Teaching Career Standards and the 2018 General Education Curriculum on teaching practice innovation. The article also analyzes in detail the innovations on objectives, output standards, and contents of the teaching practice program. These innovations are premises upon which the pattern of organization and result evaluation is reformed in order to improve the quality of teacher training, meeting the new requirements of education and of social needs. From the findings, this article provides a reference for primary teacher training institutions on developing the objectives, the output standards, and the contents of the teaching practice program to apply in the primary teacher training activities so as the quality of primary teacher training is reformed and improved.*

KEYWORDS: Objectives; output standards; contents of teaching practice; primary teaching training.

Một số biện pháp dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức trong môn Ngữ văn

Trần Thị Ngọc

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên
20 Lương Ngọc Quyến, thành phố Thái Nguyên,
tỉnh Thái Nguyên, Việt Nam.
Email: tranngoc1512288@gmail.com

TÓM TẮT: Bên cạnh các đặc điểm của văn bản nói chung, văn bản đa phương thức có những đặc điểm riêng nên trong quá trình dạy học đọc hiểu, giáo viên cần tổ chức các hoạt động nhằm khai thác được các đặc điểm nổi bật của loại văn bản này. Bài báo chỉ rõ: 1/ Quan niệm về văn bản đa phương thức; 2/ Đặc điểm của văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin; 3/ Đề xuất một số biện pháp dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin. Để giúp học sinh phổ thông đáp ứng được yêu cầu mới về đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn, giáo viên cần vận dụng hiệu quả các biện pháp dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin vào thực tiễn giảng dạy.

TỪ KHÓA: Quy trình; dạy học đọc hiểu; văn bản đa phương thức; Ngữ văn; trường phổ thông.

→ Nhận bài 06/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 26/4/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Xu thế quốc tế hiện nay cho thấy sự mở rộng về văn bản (VB) đọc hiểu nói chung và VB đọc hiểu trong nhà trường phổ thông nói riêng. Có bao nhiêu loại VB trong cuộc sống thì có bấy nhiêu loại được dạy học đọc hiểu trong nhà trường phổ thông. Ở những nước có nền giáo dục (GD) phát triển như Mỹ, Úc, Singapore, Hàn Quốc..., chương trình (CT) chuẩn, CT ngôn ngữ và văn học đã đưa các loại VB đọc hiểu được trình bày theo nhiều dạng “ngôn ngữ” khác nhau, lấy từ nhiều nguồn (in hoặc không in) như: sách tranh, tờ rơi, quảng cáo, clip... Nhận thức được những thay đổi của xu thế GD quốc tế, CT GD phổ thông (GDPT) môn Ngữ văn năm 2018 đã có những điều chỉnh. Theo đó, VB đa phương thức trở thành đối tượng đọc hiểu của học sinh (HS) phổ thông. Tuy nhiên, hiện nay chưa có tài liệu nào đề cập tới các biện pháp dạy học đọc hiểu VB đa phương thức trong môn Ngữ văn. Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi trình bày các biện pháp dạy học đọc hiểu VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin, có sự kết hợp giữa kênh chữ và kênh hình tĩnh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về văn bản đa phương thức

Thuật ngữ “Văn bản đa phương thức” xuất hiện trong nghiên cứu của các nhà khoa học trên thế giới từ khá sớm. Theo nghiên cứu của Anthony Baldry và Paul J. Thibault (2006), “Việc nghiên cứu VB đa phương thức và việc thực hành tạo nghĩa VB đa phương thức (multimodal meaning - making practices) đã được phát triển từ trước những năm 1990” [1]. Đến nay, đã có nhiều công trình, bài viết nghiên cứu về loại VB này. Các nhà biên soạn CT ngôn ngữ ở Úc quan niệm “VB đa phương thức là sự kết hợp của hai hay nhiều phương thức truyền thông

trong cùng một VB” [2]. Trong cuốn Visual Approaches to Teaching Writing Multimodal Literacy 5 - 11, hai tác giả Bearne, E. và Wolstencroft, H. đã nhận xét: “Bất kỳ VB đa phương thức nào đều có sự kết hợp của những thành phần dưới đây: Cử chỉ, chuyển động, điệu bộ, các biểu hiện trên gương mặt; Hình ảnh: tĩnh, động, thực tế hoặc vẽ; Âm thanh: từ ngữ được phát ngôn, hiệu ứng âm thanh, âm nhạc; VB bao gồm chữ và kiểu chữ” [3, tr.2]. Thống nhất với các ý kiến trên, trong bài viết Literature in a digital environment, Maureen Walsh đã đưa ra cách hiểu về VB đa phương thức như sau: “VB đa phương thức là một thuật ngữ được sử dụng trong GD để giải thích cách giao tiếp xảy ra thông qua các phương tiện khác nhau như: ngôn ngữ, hình ảnh, đồ họa, chuyển động, cử chỉ, kết cấu, âm nhạc, âm thanh. Ví dụ: truyện tranh, sách thông tin, phim...” [4, tr.181]. Ở Việt Nam, khái niệm về VB đa phương thức được đề cập đến trong một số bài viết của tác giả Đỗ Ngọc Thống, Lê Thị Minh Nguyệt, Nguyễn Thế Hưng. Trong bài viết *Phát triển NL đọc viết cho học sinh phổ thông*, tác giả Đỗ Ngọc Thống đã khẳng định: “VB trong dạy học đọc không chỉ là VB chỉ toàn kênh chữ mà còn đan xen kênh hình với những kí hiệu, sơ đồ, biểu tượng, đồ thị, bảng biểu, minh họa, ảnh nghệ thuật... thậm chí cả âm thanh. Đó chính là VB đa phương thức” [5]. Với quan điểm trên, tác giả cho rằng, VB đa phương thức là sự kết hợp của nhiều phương thức biểu đạt khác nhau gồm kênh chữ, kênh hình và kênh âm thanh. Trong bài viết *Dạy học văn bản đa phương thức nhằm phát triển NL giao tiếp của học sinh ở nhà trường phổ thông*, Lê Thị Minh Nguyệt cho rằng: “VB đa phương thức là loại VB kết nối ngôn ngữ với các phương tiện giao tiếp khác (như tranh ảnh, âm thanh, phim, trang web...)” [6, tr.46]. Như vậy, theo tác giả, dù có kết hợp nhiều phương thức thể hiện khác nhau, VB đa

phương thức vẫn cần gắn với ngôn ngữ như một phương tiện giao tiếp không thể thiếu. Tuy nhiên, tác giả Nguyễn Thế Hưng cho rằng: “Trong VB đa phương thức, ngôn ngữ không nhất thiết phải đóng vai trò thiết yếu. VB chỉ cần đáp ứng tiêu chí có sự kết hợp chặt chẽ của các kênh kí hiệu khác nhau đều có thể được xếp là VB đa phương thức” [7, tr.86]. Theo đó, tác giả đã đưa ra định nghĩa về VB đa phương thức như sau: “VB đa phương thức (trong sự phân biệt với VB đơn phương thức về số lượng dạng thức kí hiệu của VB) là VB có sự phối hợp chặt chẽ từ hai dạng thức kí hiệu trở lên (ngôn ngữ, hình ảnh, âm thanh, video, hoạt động, đường dẫn - liên kết, tương tác thực tế,...) tạo thành một chỉnh thể thống nhất nhằm đạt mục đích giao tiếp nhất định” [7, tr.86].

Quan điểm trên của các tác giả đã có điểm thống nhất với khái niệm về VB đa phương thức trong CT GDPT môn Ngữ văn mới: VB phương thức là “VB có sự phối hợp phương tiện ngôn ngữ và các phương tiện khác như kí hiệu, sơ đồ, biểu đồ, hình ảnh, âm thanh” [8, tr.86].

2.2. Đặc điểm của văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin

Tác giả Vũ Thị Thu Hương đã chỉ ra điểm thống nhất trong quan niệm về VB thông tin của các nhà nghiên cứu trên thế giới, đó là loại VB "không sử dụng yếu tố hư cấu, tưởng tượng và mục đích chính là cung cấp thông tin. VB thông tin tồn tại dưới nhiều dạng khác nhau (SGK, báo chí, tạp chí, áp phích, tờ rơi quảng cáo, bảng chỉ dẫn công việc, phiếu thanh toán, trang mạng hay đĩa CD...)" [9, tr.25]. Theo đó, các VB đa phương thức thuộc lĩnh vực này sẽ có mục đích chủ yếu là cung cấp thông tin cho người đọc. Khảo sát CT Ngữ văn 2018, có thể thấy ngữ liệu thuộc VB thông tin rất đa dạng: VB thuật lại một sự kiện, biên bản ghi chép, sơ đồ tóm tắt nội dung (lớp 6); Bài thuyết minh dùng để giải thích một quy tắc hay luật lệ trong một trò chơi hay hoạt động, VB tường trình, VB tóm tắt với độ dài khác nhau (lớp 7); VB thuyết minh giải thích một hiện tượng tự nhiên, VB giới thiệu một cuốn sách, văn bản kiến nghị (lớp 8); VB thuyết minh về một danh lam thắng cảnh hay một di tích lịch sử, quảng cáo, tờ rơi, bài phỏng vấn (lớp 9). Căn cứ vào gợi ý trên, người dạy sẽ lựa chọn các VB đa phương thức phù hợp ở lĩnh vực thông tin. Để xác định được các biện pháp dạy học phù hợp đối với loại VB này, bên cạnh đặc điểm về nội dung thì việc chỉ ra được dấu hiệu về hình thức của VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin có ý nghĩa rất quan trọng. Bởi vì, đây chính là sự khác biệt nổi bật giữa VB đa phương thức với VB thông thường (VB đơn phương thức - loại VB có một phương thức biểu đạt là chữ viết). Theo chúng tôi, để làm rõ đặc điểm về mặt hình thức của loại VB này, cần xem xét kết hợp giữa đặc điểm hình thức của VB thông tin và các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong VB đa phương thức. Theo CT GDPT môn Ngữ văn 2018, các

dấu hiệu đó là: nhan đề, sa pô, đề mục, chữ đậm, số thứ tự, dấu đầu dòng, cước chú, tài liệu tham khảo, cách trình bày các ý tưởng và thông tin trong văn bản; Các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ gồm: hình ảnh, số liệu, biểu đồ... [8]. Như vậy, có thể thấy, VB đa phương thức nói chung và VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin nói riêng là loại VB mang tính trực quan, mọi đặc điểm về hình thức của VB đều thể hiện rõ mục đích của người sử dụng, giúp người đọc tìm thông tin chính của VB một cách rõ ràng, sáng sủa.

2.3. Đề xuất một số biện pháp dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin

2.3.1. Lựa chọn ngữ liệu dạy học văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin

CT GDPT môn Ngữ văn 2018 được xây dựng theo hướng mở. Đặc biệt, ở mảng VB thông tin, các chuyên gia biên soạn CT chỉ đưa ra những nội dung gợi ý mà chưa có các ngữ liệu cụ thể. Theo đó, giáo viên (GV) được quyền lựa chọn ngữ liệu phù hợp để giảng dạy. Để đáp ứng yêu cầu hình thành và phát triển phẩm chất, NL cho HS, VB đa phương thức được lựa chọn cần bảo đảm các tiêu chí sau:

- Phục vụ trực tiếp cho việc phát triển các phẩm chất, NL theo mục tiêu và yêu cầu cần đạt của CT GDPT môn Ngữ văn. Bên cạnh các NL chung, môn Ngữ văn giúp HS phát triển NL ngôn ngữ và NL văn học. Trong đó, việc dạy đọc hiểu VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin sẽ giúp HS phát triển NL ngôn ngữ là chủ yếu. Ruddell (2005) cho rằng, hoạt động đọc trong nhà trường có ba mục tiêu: Học nội dung các môn học (Subject Matter Learning): HS không chỉ để hiểu VB mà còn để mở rộng kiến thức của họ về môn học; Tăng kĩ năng đọc (Increasing Reading Skills): Ở mỗi cấp lớp, HS được trông đợi trở thành người đọc tốt và tăng NL đọc những VB khó; Vận dụng kiến thức (Knowledge Application): qua các cấp học THCS và THPT, HS được mong đợi có thể áp dụng kiến thức đã thu nhận từ việc đọc các VB của môn học (bài đọc về Vật lí, Hóa học...).

Như vậy, NL đọc nói chung và đọc VB đa phương thức nói riêng có vai trò quan trọng đối với việc học các môn học khác và là một kĩ năng sống thiết yếu. HS sẽ gặp khó khăn trong việc học các môn học khác trong nhà trường cũng như trong cuộc sống nếu không có NL đọc VB đa phương thức. Để thực hiện được mục tiêu đó, quan niệm về ngữ liệu trong dạy học Ngữ văn cần được mở rộng. Nó không chỉ bao gồm các vấn đề liên quan đến môn Ngữ văn mà còn bao gồm các vấn đề của những môn học khác như: Lịch sử, Địa lí, Sinh học, Hóa học... .

- Phù hợp với kinh nghiệm, NL nhận thức, đặc điểm tâm - sinh lí của HS phổ thông. Ở lứa tuổi THCS và THPT, các đặc điểm về tri giác, chú ý, tư duy, ngôn ngữ, ghi nhớ, tưởng tượng đã có sự phát triển mạnh mẽ. Cùng

với đó, những đặc điểm về lứa tuổi, sở thích đều có tác động tới quá trình đọc hiểu VB của HS. Đây là lứa tuổi mà tính khao khát học hỏi, sự tò mò ngày càng sinh động. Những điều mới mẻ sẽ luôn hấp dẫn HS ở lứa tuổi này. Vì thế, một VB đọc hiểu chỉ có kênh chữ sẽ không tạo được sự hứng thú ở các em. Ngược lại, một VB có sự kết hợp của ngôn ngữ và hình ảnh sẽ dễ thu hút được sự chú ý của HS. Bởi vì, theo tâm lí học giác quan, kênh hình có vai trò mạnh mẽ hơn và nhanh chóng hơn trong việc tạo ấn tượng cho người xem/nghe so với kênh chữ. Điều này không chỉ giúp HS hứng thú mà còn phát triển sự sáng tạo ở các em.

- Thuộc lĩnh vực VB thông tin, có giá trị đặc sắc về nội dung và hình thức, thể hiện những phẩm chất trong sáng của ngôn ngữ, hình ảnh... từ đó hướng người học đến những giá trị tốt đẹp. Về mặt nội dung, GV có thể tham khảo các chủ đề của VB thông tin trong CT GDPT môn Ngữ văn năm 2018 để lựa chọn chủ đề phù hợp cho VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin. Ví dụ: Lớp 6 và lớp 7: VB thuật lại một sự kiện lịch sử (thuyết minh); VB giới thiệu một quy tắc hay luật lệ trong trò chơi hay hoạt động (thuyết minh); VB kiến nghị; biên bản, tin nhắn, thư điện tử [8, tr.101]. Lớp 8 và lớp 9: VB giải thích một hiện tượng tự nhiên hoặc VB giới thiệu một cuốn sách hoặc bộ phim đã xem; VB giải thích một hiện tượng xã hội hoặc VB giới thiệu quy trình tiến hành một thí nghiệm; Bản tin (báo in và báo mạng); VB tường trình, quảng cáo, bài phỏng vấn [8, tr.105]. Lớp 10, 11 và 12: Báo cáo kết quả nghiên cứu về một vấn đề tự nhiên hoặc xã hội, có sử dụng sơ đồ, bảng biểu, có thuyết minh các hình ảnh minh họa [8, tr.110]. Về mặt hình thức: Lựa chọn đa dạng các tiểu loại của VB đa phương thức có sự kết hợp giữa kênh chữ và kênh hình tĩnh (kênh chữ và ảnh vẽ/ảnh chụp, kênh chữ và sơ đồ/biểu đồ/bảng biểu, kênh chữ và ảnh vẽ/ảnh chụp kết hợp cùng sơ đồ/biểu đồ/bảng biểu); Đa dạng các nguồn tìm kiếm của VB đa phương thức: sách thông tin, SGK, tạp chí, báo, internet, sách khoa học...; Đảm bảo sự thích hợp về độ khó và dung lượng của các VB đa phương thức qua từng lớp học, cấp học; GV có thể tham khảo các VB nhật dụng trong SGK Ngữ văn trung học cơ sở hiện hành để xác định độ khó, dung lượng phù hợp cho VB lựa chọn.

2.3.2. Hướng dẫn học sinh sử dụng các chiến thuật đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin

Tác giả Serafini nhận xét: “Các VB của thế kỉ XXI sẽ đòi hỏi GV phải áp dụng những kĩ năng, chiến lược mới để hỗ trợ sự giao tiếp của HS với các VB đa phương thức” [10, tr.26]. Theo đó, GV cần lựa chọn các chiến thuật phù hợp để hướng dẫn HS đọc hiểu loại VB này.

VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin sẽ có dấu hiệu hình thức của VB thông tin kết hợp với các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ. Vì vậy, GV có thể sử dụng

các chiến thuật như Đánh dấu và ghi chú bên lề, Tổng quan về VB trong giai đoạn trước khi đọc để HS nhận biết được các ý chính và quan trọng của VB. Trong VB thông tin, nhan đề thường giúp ta xác định chủ đề của văn bản; sapô (chapeau, tiếng Pháp) của bài viết là đoạn tóm tắt nội dung chính của toàn bộ văn bản thường in đậm ở đầu bài viết (còn gọi là mũ), tiêu mục (heading), hoặc tiêu mục (subheading) thường bắt đầu một chủ đề hay một phần mới cũng như trọng tâm của phần ấy, chữ in đậm được dùng để nhấn mạnh, các gạch đầu dòng dùng chỉ các mục nội dung có tầm quan trọng như nhau. Muốn vậy, GV cần có những câu hỏi, bài tập hướng dẫn HS quan sát VB.

Để khai thác các phương thức biểu đạt/kênh trong VB đa phương thức, GV có thể sử dụng chiến thuật Cộng tác ghi chú (Thảo luận) và Câu hỏi kết nối tổng hợp. Theo tác giả Phạm Thị Thu Hương, mục tiêu của chiến thuật Cộng tác ghi chú (Thảo luận) là khuyến khích độc giả tham gia tích cực vào quá trình cảm nhận, suy luận,... để kiến tạo ý nghĩa của VB, tạo ra và thúc đẩy môi trường học tập hợp tác trong quá trình đọc hiểu VB, tạo cơ sở để xây dựng các cuộc thảo luận khi đọc hiểu VB. Mục tiêu của chiến thuật Câu hỏi kết nối tổng hợp là độc giả biết cách đặt câu hỏi (và tìm kiếm câu trả lời) của cá nhân mình về VB, xây dựng mối liên hệ giữa những thông tin mới và thông tin đã được đọc trước đó hoặc những trải nghiệm cá nhân bằng cách tạo kết nối liên VB, VB với hiện thực đời sống, VB với độc giả và kết nối nội tại, cắt nghĩa và tổng hợp thông điệp của VB trong quá trình đọc hiểu. Hai chiến thuật này được sử dụng ở giai đoạn trong và sau của quá trình đọc VB. Theo đó, những câu hỏi/bài tập được GV sử dụng cần chỉ ra được nội dung thông tin mà mỗi kênh thể hiện và vai trò của các phương thức cấu tạo trong việc tạo ra tính chỉnh thể cho VB. Trong khi dạy, GV cần tổ chức cho HS thảo luận một cách linh hoạt, có thể yêu cầu HS khai thác thông tin từ kênh chữ hoặc từ kênh hình trước/sau.

Ví dụ, khi dạy VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người”, GV có thể sử dụng hệ thống câu hỏi như sau: Kênh chữ trong VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người” cung cấp những thông tin gì cho người đọc? Em có nhận xét gì về cách trình bày của kênh chữ trong VB? Người viết đã đưa những dẫn chứng nào cho thấy ảnh hưởng của thuốc lá tới vẻ ngoài của con người? Những dẫn chứng mà người viết sử dụng có hợp lí không? Vì sao? Sự tàn phá của thuốc lá bên trong cơ thể người hút chủ động và thụ động khác nhau như thế nào? Nhận xét về những dẫn chứng được người viết sử dụng. Thái độ của tác giả trong phần viết về tác hại của thuốc lá đối với sức khỏe người hút thụ động là gì? Kênh chữ có vai trò như thế nào trong việc thể hiện nội dung thông tin của VB? Ngoài kênh chữ, người viết đã sử dụng những hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ nào trong VB “Thuốc lá ảnh

hường tới sức khỏe con người” Những hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ đó cung cấp thông tin gì cho người đọc? Với mỗi nội dung trong VB, người viết sử dụng bao nhiêu hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ? Trên hoặc dưới mỗi hình ảnh, sơ đồ là một chú thích. Nội dung của các chú thích là gì? Có chính xác không? Chỉ ra vai trò, tác dụng của các yếu tố đa phương thức: hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong việc giúp người đọc hiểu sâu VB. Để tìm hiểu mối quan hệ giữa kênh chữ và kênh hình, GV cần sử dụng những câu hỏi làm rõ được vai trò của mỗi kênh biểu đạt trong việc phản ánh thông tin chung của cả VB như: giả sử nếu không có kênh chữ hoặc không có kênh hình, khi đọc VB đa phương thức, HS sẽ không hiểu chỗ nào? Hay các em sẽ mất đi kiến thức gì? Đồng thời, để đảm bảo tính khoa học của VB đa phương thức, các phương tiện cấu tạo nên VB cần có có sự gắn bó chặt chẽ, vì vậy cần có những câu hỏi khai thác mối quan hệ giữa kênh chữ và kênh hình. Ví dụ: Nếu không có kênh chữ trong VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người” HS sẽ không hiểu được nội dung nào của bài học? Giả sử không có sơ đồ, hình ảnh, biểu đồ, trong VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người”, các em sẽ mất đi nội dung kiến thức nào? Đánh giá về mối quan hệ giữa kênh chữ và kênh hình trong việc tạo ra thông tin tổng thể của VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người”.

Bên cạnh đó, GV cần hướng dẫn HS xem xét, đánh giá tác động của VB đa phương thức trong mối quan hệ với các yếu tố ngoài VB như: quan hệ với người đọc, bối cảnh văn hóa, lịch sử, liên hệ, so sánh, kết nối với những vấn đề liên quan... Chẳng hạn: Nêu được tác động của VB đến bản thân người đọc, những trải nghiệm trong cuộc sống đã giúp các em hiểu hơn các ý tưởng hay vấn đề đặt ra trong VB; Liên hệ được thông tin trong VB với những vấn đề của xã hội đương đại; Liên hệ, vận dụng được những điều đã đọc từ VB để giải quyết một vấn đề trong cuộc sống...; Đánh giá được hiệu quả biểu đạt của yếu tố ngoài kênh chữ như: hình ảnh, sơ đồ, bảng biểu, đồ thị... đến cảm xúc của người đọc.

2.3.3. Xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kĩ năng đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin

Luyện tập bằng hệ thống bài tập Ngữ văn có vai trò và tác dụng rất lớn trong việc GD, rèn luyện và phát triển NL HS. Đó cũng là thước đo trình độ nắm vững kiến thức và phát triển NL HS. Vì vậy, để có kĩ năng đọc hiểu VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin, GV cần xây dựng hệ thống bài tập luyện tập cho HS. Hệ thống bài tập được xây dựng cần được biên soạn theo các mức độ: nhận biết, thông hiểu, vận dụng. Trong quá trình xây dựng các bài tập, GV cần xây dựng bài tập đọc hiểu tích hợp với kĩ năng viết. Bởi, khi HS đọc hiểu VB đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin, các em đã nắm được đặc điểm, cấu trúc của VB để học cách tạo lập VB

khác tương tự. Cụ thể: Bài tập nhận biết nhằm nhận diện VB đa phương thức; Bài tập thông hiểu: phân tích, cắt nghĩa vai trò/tác dụng của các yếu tố đa phương thức, mối quan hệ của kênh chữ và kênh hình trong việc giúp người đọc hiểu VB và hiểu chính mình; Bài tập vận dụng (tạo lập VB đa phương thức): Các dạng bài tập phong phú khác nhau như lựa chọn hình ảnh cho một VB cụ thể để tạo thành VB đa phương thức; Tìm kiếm hình ảnh trên mạng minh họa cho một chủ đề; Tự vẽ tranh minh họa cho một chủ đề/VB cụ thể, viết một đoạn văn ngắn từ những hình ảnh gợi ý... Ví dụ: Khi dạy VB “Thuốc lá ảnh hưởng tới sức khỏe con người”, GV đưa ra hệ thống bài tập luyện tập sau:

Bài tập nhận biết: Chỉ ra VB đa phương thức trong các VB sau:

VB 1: *Quá trình hình thành mưa axit*



VB 2: *Cảnh khuya*

Tiếng suối trong như tiếng hát xa,
Trăng lồng cổ thụ, bóng lồng hoa.
Cảnh khuya như vẽ, người chưa ngủ,
Chưa ngủ vì lo nỗi nước nhà.

(Hồ Chí Minh)

Bài tập thông hiểu: Phân tích vai trò của các yếu tố tạo thành VB đa phương thức ở trên (bài tập nhận diện)

Bài tập vận dụng: Từ những hình ảnh gợi ý dưới đây, em hãy viết một đoạn văn ngắn bày tỏ suy nghĩ của mình về vấn đề hút thuốc lá (xem Hình 1 và Hình 2).



Hình 1



Hình 2

3. Kết luận

Giao tiếp bằng VB đa phương thức đã trở thành một nhu cầu thiết yếu trong học tập và đời sống. Vì vậy, để giúp HS nâng cao NL đọc hiểu VB, đáp ứng được yêu cầu của CT GDPT môn Ngữ văn mới, mỗi thầy cô giáo

cần nghiên cứu, nắm vững khái niệm, đặc điểm của VB đa phương thức, từ đó vận dụng một cách hiệu quả các biện pháp dạy học đọc hiểu VB đa phương thức vào thực tiễn giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

- [1] Anthony Baldry, Paul J. Thibault, (2006), *Multimodal transcription and text analysis - A multimedia toolkit and coursebook*, Equinox Publishing Ltd., 1 Chelsea Manor Studios, Flood Street, London.
- [2] <http://www.australiancurriculum.edu> (Multimodal Text - Glossary Term).
- [3] Bearne, E. and Wolstencroft, H. (2007), *Visual Approaches to Teaching Writing Multimodal Literacy 5-11*. London: Paul Chapman Publishing.
- [4] Lorraine McDonald, (2013), *A Literature companion for teachers*, Finsbury Green.
- [5] <http://www.nico-paris.com> (Đỗ Ngọc Thống, Phát triển năng lực đọc viết cho học sinh phổ thông).
- [6] Lê Thị Minh Nguyệt, (2017), *Dạy học văn bản đa phương thức nhằm phát triển năng lực giao tiếp của học sinh ở nhà trường phổ thông*, Tạp chí Giáo chức Việt Nam, số 199.
- [7] Nguyễn Thế Hưng, (2018), *Yếu tố hình ảnh trong văn bản đa phương thức*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 63, tháng 12.
- [8] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, Hà Nội.
- [9] Vũ Thị Thu Hương, (2019), *Văn bản thông tin và vấn đề phát triển năng lực dạy học đọc hiểu văn bản thông tin cho giáo viên Ngữ văn trung học*, Tạp chí Giáo dục số 461, kì 1 tháng 9.
- [10] Frank Serafini, (2012), *Reading Mutimodal Texts in the 21st century*, Mid-South Educationa Research Asociation, Vol .19, No.1.

SOME METHODS FOR TEACHING READING COMPREHENSION OF MULTI-MODAL TEXTS IN LITERATURE

Tran Thi Ngoc

Thai Nguyen University of Education
20 Luong Ngoc Quyen, Thai Nguyen city,
Thai Nguyen province, Vietnam
Email: tranngoc1512288@gmail.com

ABSTRACT: *In addition to the characteristics of general texts, multimodal texts have their own characteristics, therefore teachers need to organize activities to exploit the outstanding characteristics of the texts when teaching reading comprehension. In the article, the author points out: 1/ The concept of multimodal texts; 2/ The characteristics of multimodal documents in the field of information; 3/ Proposing some methods for teaching reading comprehension of multimodal text in the information field. Taking aim at helping high school students improve their reading comprehension of multimodal text, meeting the new requirements for reading and understanding texts in Literature, it is necessary for each teacher to effectively apply the teaching methods in teaching reading comprehension of multimodal text in the field of information at high schools.*

KEYWORDS: Process; teaching reading comprehension; multimodal text; Literature; high school.

Khái quát thực trạng đào tạo và việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ trong bối cảnh hiện nay

Hoàng Công Dụng¹, Trần Sâm²

¹ Email: hcdung@moet.gov.vn

² Email: tsam@moet.gov.vn

Bộ Giáo dục và Đào tạo
35 Đại Cồ Việt, Hai Bà Trưng, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: Trong những năm gần đây, khoa học và công nghệ phát triển mạnh mẽ, tác động đến mọi mặt của đời sống xã hội, thị trường lao động và việc làm, nhất là các lĩnh vực liên quan đến kỹ thuật, công nghệ. Thị trường lao động trong và ngoài nước có những thay đổi nhanh chóng, nhu cầu tuyển dụng lao động có trình độ đại học có xu hướng biến động khó lường và có những yêu cầu, đòi hỏi cao hơn về mức độ đáp ứng công việc. Tìm hiểu thực trạng đào tạo sinh viên các nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ hiện nay giúp có cái nhìn tổng thể về mức độ đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và xu hướng phát triển của các nhóm ngành này. Hiện nay, sinh viên các nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ là một trong những ngành chiếm số lượng rất lớn và là nguồn nhân lực có nhiều cơ hội tham gia vào thị trường lao động một cách nhanh chóng. Tuy nhiên, mức độ đáp ứng yêu cầu công việc của sinh viên ra trường vẫn còn hạn chế. Có những sinh viên ra trường làm không đúng ngành nghề đào tạo. Sinh viên tốt nghiệp ra trường không có việc làm vẫn chiếm một tỉ lệ đáng kể.

TỪ KHÓA: Kỹ thuật; kĩ thuật - công nghệ; sinh viên; việc làm; thất nghiệp.

→ Nhận bài 13/02/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 24/5/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế hội nhập và Cách mạng công nghiệp (CMCN) lần thứ tư (CMCN 4.0) hiện nay, khoa học, công nghệ và kỹ thuật là một yếu tố, một động lực tác động to lớn đến việc tăng trưởng và phát triển kinh tế của mỗi quốc gia, Việt Nam cũng không thể nằm ngoài quy luật đó. Đây là chìa khoá cho việc hội nhập thành công, cho việc thực hiện rút ngắn quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước bắt kịp với các quốc gia khác trên thế giới. Thực tiễn cho thấy, đáp ứng nhu cầu sử dụng nhân lực của CMCN 4.0, một số nhóm ngành “hot” xuất hiện trên cơ sở 3 nhóm chính gồm Công nghệ sinh học, Kỹ thuật số và Vật lý với những yếu tố cốt lõi của Kỹ thuật số trong CMCN 4.0 sẽ là: Trí tuệ nhân tạo (AI), Vạn vật kết nối (Internet of Things - IoT) và Dữ liệu lớn (Big Data). Thế giới đang trải qua những thay đổi lớn nhất của ngành Công nghiệp trong hơn 100 năm qua và “Sản xuất” gắn với “Công nghệ”, “Kỹ thuật” trở thành một chủ đề nóng hổi, thu hút nhiều sự quan tâm.

Trong những năm gần đây, cùng với sự phát triển như vũ bão của khoa học và công nghệ, giáo dục (GD) Việt Nam đã có nhiều chuyển biến tích cực, đặc biệt là GD đại học (ĐH) đã đào tạo nhiều ngành, ở các lĩnh vực được coi là mũi nhọn, trong đó có các nhóm ngành Công nghệ kỹ thuật và Kỹ thuật kịp thời đáp ứng nhu cầu sử dụng nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và yêu cầu của CMCN 4.0. Những kết quả khả quan đó là một trong những nét vẽ quan trọng tạo

nên diện mạo mới trong bức tranh phát triển đa sắc màu toàn cảnh về kinh tế, xã hội nước ta hiện nay.

Việc làm sau tốt nghiệp của sinh viên (SV) là một vấn đề nhận được sự quan tâm từ các nhà nghiên cứu và quản lý GD. Giải quyết việc làm cho SV sau khi tốt nghiệp là một nội dung quan trọng trong các chương trình nghị sự về GD và giải quyết việc làm cho người lao động ở mỗi quốc gia. Trong bối cảnh đất nước hội nhập sâu rộng với thế giới về kinh tế, khoa học kỹ thuật, việc làm của SV, nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ (KT-CN) càng trở thành vấn đề cần phải được nghiên cứu thấu đáo ở nhiều khía cạnh, nhiều cách tiếp cận để đưa ra những dự báo, cảnh báo xu hướng phát triển của nhóm ngành này, những yêu cầu về số lượng, chất lượng đầu ra của SV để từ đó hỗ trợ cho việc hoạch định chính sách, nâng cao chất lượng đào tạo, năng lực của SV, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu

Năm 2017, Cục Thông tin Khoa học và Công nghệ Quốc gia (Bộ Khoa học và Công nghệ) biên soạn Tổng luận “Cuộc CMCN lần thứ tư”. Tổng luận đã khái quát toàn diện về những vấn đề cơ bản của CMCN 4.0 và đưa ra một số khuyến nghị tiếp cận CMCN 4.0 đối với Việt Nam; Khuyến nghị về chính sách công nghiệp mới được nêu trong tổng luận là hỗ trợ liên kết các hoạt động đổi mới, hỗ trợ các công nghiệp thượng nguồn, hỗ trợ kinh

doanh và thu hút các công ty đa quốc gia. Tổng luận đã xác định những chiến lược và nhóm giải pháp phát triển ngành tự động hóa và công nghệ cao trong tiếp cận CMCN 4.0 của Việt Nam.

Một số cơ sở đào tạo đã tổ chức hội thảo khoa học bàn về các vấn đề liên quan đến GD&ĐT trong bối cảnh CMCN 4.0 như Học viện Quản lý GD đã tổ chức Hội thảo khoa học Quốc tế “Phát triển năng lực cán bộ quản lý GD Việt Nam trong bối cảnh CMCN 4.0”, Trường ĐH Công nghệ Sài Gòn (STU) đã tổ chức hội nghị “GD trong thời đại CMCN 4.0: Nhận định - Cơ hội - Thách thức - Nắm bắt”, Trường ĐH Kinh tế Quốc dân đã tổ chức Hội thảo cấp quốc gia với chủ đề “Đào tạo trực tuyến trong thời kỳ CMCN 4.0”. Ngoài ra, còn có những công trình nghiên cứu, tài liệu và sách chuyên khảo luận bàn về CMCN 4.0 đặc biệt liên quan đến lĩnh vực GD, đào tạo.

Ở Việt Nam, đã có nhiều đề tài, nghiên cứu về dự báo nói chung, dự báo GD và dự báo nhân lực nói riêng. Tuy nhiên, những nghiên cứu riêng về dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cao đẳng (CĐ), ĐH còn chưa được thể hiện rõ nét mà mới chỉ ở mức độ tập trung vào thử nghiệm một số mô hình dự báo nhu cầu nhân lực có trình độ CĐ, ĐH. Từ năm 2000 đến nay, Viện Khoa học GD Việt Nam, nòng cốt là Trung tâm Phân tích và Dự báo nhu cầu đào tạo nhân lực đã triển khai và được đẩy mạnh các nghiên cứu về phân tích và dự báo nhân lực và nhu cầu đào tạo nhân lực. Nhiều nhiệm vụ và đề tài nghiên cứu về nhu cầu đào tạo nhân lực như:

Về thống kê và phân tích chính sách nhân lực và nhu cầu đào tạo nhân lực, có các nghiên cứu sau: “Nghiên cứu chính sách đào tạo nhằm đáp ứng nhu cầu xã hội ở một số trường ĐH” (Nguyễn Văn Chiến, 2009); “Nghiên cứu phương pháp phân tích cầu nhân lực một số nước trên thế giới” (Phạm Văn Nam, 2011); “Tổ chức cơ sở dữ liệu và tính toán một số chỉ số cốt lõi của GD và nhân lực Việt Nam” (Ngô Thị Thanh Tùng, 2010); “Sự tham gia vào quá trình đào tạo nhân lực của người sử dụng lao động: Kinh nghiệm quốc tế và đề xuất cho Việt Nam” (Phạm Văn Nam chủ nhiệm, 2012); “Kinh nghiệm phát triển nguồn nhân lực ở một số quốc gia có nền kinh tế chuyên đổi” (Nguyễn Thị Thu Mai, 2013); “Nghiên cứu và cung cấp thông tin về xu thế và dự báo nhu cầu phát triển nguồn nhân lực bậc cao của Việt Nam và các nền kinh tế trong khu vực Châu Á - Thái Bình Dương” (2015); “Nghiên cứu nhu cầu đào tạo nhân lực cho khu vực nông thôn trong bối cảnh xây dựng nông thôn mới” (Trần Thị Thái Hà chủ trì, 2016-2017);

Về nghiên cứu dự báo nhân lực và nhu cầu đào tạo nhân lực, có các nghiên cứu sau: “Nghiên cứu mô hình dự báo nhu cầu đào tạo trung cấp chuyên nghiệp” (Trần Thị Phương Nam chủ nhiệm, 2008 - 2010); “Nghiên cứu kinh nghiệm gắn kết GD ĐH với nhu cầu nhân lực của một số nước trên thế giới” (Đình Thị Bích Loan chủ nhiệm, 2008); “Xây dựng bộ chỉ số phát triển nguồn

nhân lực và sáng tạo” (Trần Thị Thái Hà, trưởng nhóm nghiên cứu, 2010); “Nghiên cứu một số mô hình dự báo cung - cầu nhân lực được đào tạo trên thế giới (Mai Thị Thu chủ nhiệm, 2011); “Nghiên cứu xu hướng nhu cầu nhân lực có trình độ ĐH của thị trường lao động Việt Nam trong bối cảnh hướng tới nền kinh tế tri thức (Đình Thị Bích Loan chủ nhiệm, 2011);...

Nhìn chung, các nghiên cứu cho thấy, dù muốn hay không thì CMCN 4.0 với những đặc trưng là bắt nguồn từ công nghệ cũng đang thực sự diễn ra với cả cơ hội lẫn thách thức. Khoảng trống lớn nhất đối với nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam trong thời đại công nghệ số là phải làm sao “xoá mù” công nghệ, đảm bảo mỗi công dân đều được trang bị kiến thức về công nghệ”. Cụ thể hơn là phải ưu tiên tập trung đào tạo và phát triển nguồn nhân lực có trình độ cao, có đủ năng lực cần thiết, đặc biệt là lĩnh vực KT-CN. Trong tình hình hiện nay, Việt Nam cần hoàn thiện các cơ chế chính sách nhằm nâng cao chất lượng GD, đào tạo, cần có cơ chế phối hợp, liên kết giữa cơ sở đào tạo, nhất là các cơ sở GD ĐH ngành KT-CN với sự tham gia của doanh nghiệp trong quá trình đào tạo.

2.2. Thực trạng đào tạo và việc làm của sinh viên tốt nghiệp nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ

Nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát bằng phiếu và khảo sát trực tiếp đối với 42 cơ sở đào tạo có đào tạo các nhóm ngành KT-CN, 193 đơn vị có sử dụng nhân lực các nhóm ngành KT-CN, SV đang học, SV đã tốt nghiệp các nhóm ngành KT-CN, trong đó tiến hành khảo sát, phỏng vấn trực tiếp một số chuyên gia, nhà khoa học, SV đang học tại 34 trường ĐH như: ĐH Bách khoa Hà Nội, ĐH Công nghiệp Hà Nội, ĐH Sư phạm Kỹ thuật Hưng Yên, ĐH Tôn Đức Thắng (phân hiệu tại Nha Trang, Khánh Hòa), ĐH Bách khoa Thành phố Hồ Chí Minh, ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh, ĐH Nguyễn Tất Thành (Thành phố Hồ Chí Minh), ĐH Kiến trúc (Thành phố Hồ Chí Minh), ĐH Sài Gòn (Thành phố Hồ Chí Minh), ĐH Công nghiệp thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh, ĐH Kinh tế kỹ thuật Bình Dương, ĐH Thủ Dầu Một (Bình Dương)... Bên cạnh đó, nhóm nghiên cứu đã thu thập, tổng hợp số liệu qua báo cáo tổng kết năm học của các cơ sở đào tạo cho Bộ GD&ĐT (qua Vụ GD ĐH), tình hình việc làm của SV sau tốt nghiệp (qua Trung tâm Hỗ trợ đào tạo và Cung ứng nhân lực). Qua khảo sát, nghiên cứu và thu thập số liệu, nhóm nghiên cứu tổng hợp và có một số nhận xét chủ yếu như sau:

2.2.1. Đào tạo trình độ đại học nhóm ngành Kỹ thuật - Công nghệ

Theo Thông tư số 24/2017/TT-BGDĐT ngày 10 tháng 10 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT *Ban hành danh mục GD, đào tạo cấp IV trình độ ĐH*, khối ngành Công nghệ kỹ thuật trình độ ĐH (mã số 751), trình độ thạc sĩ

(mã số 851), trình độ tiến sĩ (mã số 951) đều với 06 nhóm ngành; Khối ngành Kỹ thuật trình độ ĐH (mã số 752), trình độ thạc sĩ (mã số 852), trình độ tiến sĩ (mã số 952) với 06 nhóm ngành.

Theo Thông tư số 04/2017/TT-BLĐTBXH ngày 02 tháng 3 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội Ban hành danh mục ngành, nghề đào tạo cấp IV trình độ trung cấp, trình độ CĐ, Thông tư số 06/2019/TT-BLĐTBXH ngày 28 tháng 01 năm 2019 Bổ sung ngành, nghề đào tạo vào Danh mục ngành, nghề đào tạo cấp IV trình độ trung cấp, trình độ CĐ ban hành kèm theo Thông tư số 04/2017/TT-BLĐTBXH ngày 02 tháng 3 năm 2017 của Bộ trưởng Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, khối ngành Công nghệ kỹ thuật trình độ trung cấp (mã số 551), trình độ CĐ (mã số 651) đều với 10 nhóm ngành; Khối ngành Kỹ thuật trình độ trung cấp (mã số 552), trình độ CĐ (mã số 652) với 04 nhóm ngành và liên quan đến hai lĩnh vực trên còn có một số ngành, nhóm ngành và lĩnh vực khác.

Theo số liệu tổng hợp thông tin từ kì thi tuyển sinh quốc gia 2019, những ngành học được xem là những ngành học hot trong cuộc CMCN 4.0, cùng xu hướng lựa chọn của nhiều thí sinh, phụ huynh và cộng đồng thường quan tâm, bao gồm nhóm ngành sau: 1/ CNTT (phân tích dữ liệu, kỹ thuật phần mềm, an ninh mạng,...) và CNTT trong hoạt động kinh doanh tài chính và nhiều lĩnh vực khác; 2/ Công nghệ tự động hóa (cơ điện tử, điện tử, điều khiển tự động, chế tạo ô tô, chế tạo vật liệu,...); 3/ Các ngành kỹ thuật xây dựng và sản xuất vật liệu xây dựng cao cấp, năng lượng, công nghệ in 3D; 4/ Các ngành thuộc lĩnh vực công nghệ sinh học, công nghệ chế biến, kỹ thuật y sinh (tích hợp kỹ thuật số, vật lý, sinh học),... Khá nhiều tên ngành trên chưa có trong danh mục GD, đào tạo cấp IV.

Như vậy, có thể nhận thấy, CMCN 4.0 nhóm ngành nghề chịu tác động lớn nhất và chịu áp lực, đòi hỏi cao nhất trong số các nhóm ngành, ngành đào tạo chính là nhóm ngành “Công nghệ kỹ thuật” và “Kỹ thuật”.

Thực tiễn cho thấy, trên cơ sở khảo sát, dự báo nhu cầu đào tạo, các cơ sở GD ĐH đã có sự điều chỉnh về cơ cấu ngành nghề. Nhiều trường đã tập trung vào mở mới và nâng cao chất lượng các ngành thuộc lĩnh vực công

nghệ thông tin (CNTT), công nghệ kỹ thuật, kỹ thuật, sức khỏe và du lịch là những ngành đem lại nhiều cơ hội việc làm cho SV tốt nghiệp ở trong nước cũng như việc dịch chuyển lao động trong khu vực ASEAN.

Theo số liệu tổng hợp của Vụ GD ĐH, năm 2017, tổng số ngành mở mới ở trình độ ĐH là 184 ngành, tập trung chủ yếu vào các nhóm ngành kỹ thuật, công nghệ kỹ thuật, máy tính và CNTT, khoa học xã hội và hành vi, pháp luật. Từ năm 2018 trở lại đây, trong bối cảnh CMCN 4.0 tác động rộng khắp các lĩnh vực của xã hội, thực tế xã hội, ngành GD, các cơ sở GD, người học đã và đang chịu tác động không nhỏ từ nó với xuất hiện nhiều ngành, chuyên ngành liên quan đến KT-CN rải rác ở hầu hết các lĩnh vực, nhóm ngành. Tuy nhiên, sự quan tâm của nhân loại nói chung đều hướng đến hai nhóm ngành “Công nghệ kỹ thuật” và “Kỹ thuật” ở tất cả các trình độ đào tạo nghề sơ cấp nghề, trung cấp, CĐ, ĐH, thạc sĩ, tiến sĩ, đặc biệt là các ngành, các trình độ đào tạo nhân lực trình độ cao, chất lượng cao. Các cơ sở GD ĐH tăng cường nâng cao chất lượng đào tạo các ngành có khả năng đem lại nhiều cơ hội việc làm cho SV tốt nghiệp ở trong nước cũng như việc dịch chuyển lao động trong khu vực ASEAN. Xu thế số lượng và tỉ lệ số ngành đào tạo trình độ ĐH theo các nhóm ngành có liên quan đến công nghệ, kỹ thuật tăng, cụ thể năm 2018 với 1.471 lượt ngành tăng 33% so với năm 2017 và chủ yếu thuộc lĩnh vực CNTT, công nghệ kỹ thuật, kỹ thuật, sức khỏe và du lịch. Như vậy, trong tương lai không xa, danh mục GD đào tạo các cấp sẽ có điều chỉnh, bổ sung và hoàn thiện đảm bảo phù hợp với các xu thế và thực tế trong bối cảnh CMCN 4.0 và nhiều xu thế mới khác (xem Bảng 1).

Thực tế trong bối cảnh xã hội chịu tác động của cuộc CMCN 4.0 đã và đang xuất hiện nhiều ngành, chuyên ngành liên quan đến CN - KT rải rác ở hầu hết các lĩnh vực, nhóm ngành. Theo đó, số lượng các ngành/chuyên ngành của 02 lĩnh vực CN - KT tăng mạnh nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo cung ứng và nhu cầu sử dụng của các lĩnh vực kinh tế - xã hội. Tuy nhiên, sự quan tâm của nhân loại đều hướng đến hai nhóm ngành “Công nghệ kỹ thuật” và “Kỹ thuật” ở tất cả các trình độ đào tạo nghề sơ cấp nghề, trung cấp, CĐ, ĐH, thạc sĩ, tiến sĩ, đặc biệt là các ngành, các trình độ đào tạo nhân lực trình độ cao,

Bảng 1: Số lượng ngành/ngành đào tạo theo trình độ (* thống kê chưa đầy đủ)

(Nguồn: Vụ GD ĐH)

STT	Nhóm ngành/ngành	Số ngành/ngành đào tạo tương ứng các trình độ				
		Trung cấp	CĐ	ĐH	Thạc sĩ	Tiến sĩ
1	Công nghệ kỹ thuật (mã lĩnh vực 51)	181	133	39	10	09
2	Kỹ thuật (mã lĩnh vực 52)	196	146	32	30	26
3	Các lĩnh vực khác (nhiều mã lĩnh vực)	*314	*296	29	22	20

chất lượng cao. Hiện tại, hai nhóm ngành nghề đào tạo “Công nghệ kĩ thuật” và “Kĩ thuật” cùng số lượt ngành đào tạo theo các trình độ được mô tả theo Bảng 2.

Bảng 2: Số lượt ngành đào tạo theo các trình độ đào tạo

(Nguồn: Vụ GD ĐH)

Mã	Tên nhóm ngành	Số lượt ngành đào tạo theo các trình độ		
		ĐH	Thạc sĩ	Tiến sĩ
751	Công nghệ kĩ thuật	24	0	0
	Liên quan đến công nghệ	22	8	03
752	Kĩ thuật	34	23	10
	Liên quan đến kĩ thuật	36	12	4

Qua thống kê số liệu số ngành trong danh mục GD, đào tạo cấp IV, có 18 ngành chung của 02 nhóm ngành trên, ngành có số cơ sở tham gia đào tạo trình độ ĐH nhiều nhất là ngành CNTT với 124 lượt cơ sở GD ĐH đã đăng kí mở ngành, đồng thời cũng không ít các nhóm ngành, ngành mà các cơ sở GD ĐH không tham gia hoặc không đủ điều kiện mở ngành ở tất các các trình độ đào tạo, cụ thể là: Quản lí công nghiệp, Công nghệ dầu khí và khai thác, công nghệ in,... trong nhóm ngành Công nghệ kĩ thuật chưa có cơ sở GD ĐH nào đăng kí mở ngành cho dù như cầu sử dụng nhân lực hiện không ít. Tính đến tháng 9 năm 2019, cả nước có 114 cơ sở đào tạo ngành Kĩ thuật và Công nghệ kĩ thuật. Cụ thể như sau: Khu vực Miền Bắc: 55 cơ sở; Khu vực Miền Trung: 16 cơ sở; Khu vực Miền Nam: 43 cơ sở. Trong

đó, tập trung vào một số cơ sở đào tạo có quy mô lớn về số ngành đào tạo và số lượng tuyển sinh như: Trường ĐH Sư phạm Kĩ thuật Thành phố Hồ Chí Minh (47), Trường ĐH Bách khoa - ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (33), Trường ĐH Bách khoa Hà Nội (32 ngành đào tạo), Trường ĐH Điện lực (17), Trường ĐH Mỏ Địa chất Hà Nội (16), Trường ĐH Hàng hải (16), Trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh (15), Trường ĐH Công nghệ Giao thông vận tải (15) (xem Bảng 3).

Kết quả tuyển sinh năm 2019, số liệu chi tiêu và số thí sinh nhập học các nhóm ngành của 02 nhóm ngành trên cụ thể: Nhóm ngành Công nghệ kĩ thuật có 30 ngành với mã từ 7510102 đến 7519002 có tổng chỉ tiêu được các cơ sở GD ĐH xác định là 42,652 chỉ tiêu và có 34,194 thí sinh nhập học đạt tỉ lệ 80,2%; Nhóm ngành Công nghệ kĩ thuật có 28 ngành với mã từ 7520101 đến 7520607 có tổng chỉ tiêu được các cơ sở GD ĐH xác định là 26,987 chỉ tiêu và có 22,648 thí sinh nhập học đạt tỉ lệ 83,9%. Theo số liệu tổng hợp kết quả kì thi tuyển sinh quốc gia liên quan đến số SV đến nhập học của 02 nhóm ngành “Công nghệ kĩ thuật” và “Kĩ thuật” hai năm 2018 và 2019 được cụ thể tại Bảng 4 dưới đây. Theo đó, so với năm 2018, chỉ tiêu tuyển sinh năm 2019 nhóm ngành Công nghệ kĩ thuật tăng 2,990 thí sinh (tăng 9,58%), nhóm ngành kĩ thuật tăng 1,285 (tăng 5,96%).

Như vậy, xã hội xuất hiện một số ngành đào tạo được xem là những ngành hot trong cuộc CMCN 4.0 cùng xu hướng lựa chọn của nhiều thí sinh, phụ huynh và cộng đồng thường quan tâm, bao gồm các ngành: 1/ CNTT (CNTT) bao gồm: phân tích dữ liệu, kĩ thuật phần mềm, an ninh mạng,... và CNTT trong hoạt động kinh doanh

Bảng 3: Một số trường có quy mô đào tạo nhóm ngành KT-CN nhiều nhất, năm 2019

(Nguồn: Trung tâm Hỗ trợ đào tạo và Cung ứng nhân lực, Bộ GD&ĐT)

STT	Cơ sở đào tạo	Số ngành đào tạo			Số lượng tuyển sinh	Loại hình trường	
		751	752	Khác		CL	NCL
1	Trường ĐH Bách Khoa - ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh	03	15	15	4.680	x	
2	Trường ĐH Sư phạm Kĩ thuật Thành phố Hồ Chí Minh	40	07	0	4.665	x	
3	Trường ĐH Bách khoa Hà Nội	01	14	17	4.660	x	
4	Trường ĐH Điện lực	16	01	0	2.165	x	
5	Trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh	15	0	0	2.075	x	
6	Trường ĐH Kĩ thuật Công nghiệp - ĐH Thái Nguyên	05	06	0	1.755	x	
7	Trường ĐH Công nghệ Giao thông vận tải	15	0	0	1.295	x	
8	Trường ĐH Giao Giao thông vận tải Hà Nội	01	10	0	1.250	x	
9	Trường ĐH Mỏ - Địa chất Hà Nội	03	13	0	1.190	x	
10	Trường ĐH Hàng hải	16	0	0	1.005	x	
TỔNG CỘNG		115	66	32	24.540	10	0

Bảng 4: Quy mô tuyển sinh của nhóm ngành KT-CN kĩ thuật năm 2018, 2019

STT	Lĩnh vực/nhóm ngành	Quy mô tuyển sinh tương ứng các nhóm ngành theo năm		
		Năm 2018	Năm 2019	Tỉ lệ tăng %
1	Công nghệ kĩ thuật (751xxxx)	31,204	34,194	9,58
2	Kĩ thuật (752xxxx)	21,373	22,648	5,96

(Nguồn: Vụ GD ĐH, Bộ GD&ĐT)

tài chính và nhiều lĩnh vực khác; 2/ Công nghệ tự động hóa (cơ điện tử, điện tử, điều khiển tự động, chế tạo ô tô, chế tạo vật liệu,...); 3/ Các ngành kĩ thuật xây dựng và sản xuất vật liệu xây dựng cao cấp, năng lượng, công nghệ in 3D; 4/ Các ngành thuộc lĩnh vực công nghệ sinh học, công nghệ chế biến, kĩ thuật y sinh (tích hợp kĩ thuật số - vật lí - sinh học),... Khả năng tên ngành trên chưa có trong danh mục GD, đào tạo cấp IV, trong đó số lượng các ngành/chuyên ngành của 02 lĩnh vực CN - KT tăng mạnh nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo cung ứng và nhu cầu sử dụng nhân lực đối với các lĩnh vực kinh tế - xã hội. Như vậy, CMCN 4.0 đã và đang tác động mạnh mẽ tới nhóm ngành đào tạo nói chung, trong đó chịu tác động lớn nhất và áp lực đòi hỏi cao nhất chính là nhóm ngành “Công nghệ kĩ thuật” và “Kĩ thuật”.

2.2.2. Tình hình việc làm của sinh viên nhóm ngành Kĩ thuật - Công nghệ

Các cơ sở đào tạo đã có nhiều hoạt động hỗ trợ, giúp đỡ SV trong việc tìm kiếm việc làm sau tốt nghiệp như: kết

nối với doanh nghiệp để đào tạo, bồi dưỡng kiến thức, kĩ năng cho SV, đào tạo theo đơn đặt hàng, hỗ trợ nhà trường, SV đi thực tế, thực tập; Tư vấn nghề nghiệp cho SV; Điều chỉnh chương trình đào tạo cho phù hợp với yêu cầu xã hội, đơn vị sử dụng lao động, doanh nghiệp; Phối hợp với các tổ chức, đơn vị sử dụng lao động tổ chức ngày hội việc làm, tạo cơ hội kết nối trực tiếp giữa SV và người sử dụng lao động.

Tổng hợp báo cáo khảo sát tình hình việc làm của SV sau khi tốt nghiệp của các cơ sở đào tạo, các nhóm ngành có sự chênh lệch rất lớn về số lượng SV theo học và tỉ lệ SV có việc làm sau tốt nghiệp. Các nhóm ngành có số lượng SV theo học cao nhất là Kinh doanh và quản lí, Công nghệ kĩ thuật, Kiến trúc và xây dựng, Kĩ thuật với hàng chục nghìn SV tốt nghiệp mỗi năm. Bên cạnh đó, có những nhóm ngành có rất ít SV theo học như Dịch vụ xã hội, Khoa học tự nhiên, Môi trường và bảo vệ môi trường mỗi năm chỉ có một vài nghìn SV tốt nghiệp (xem Bảng 4 và Bảng 5).

Theo báo cáo năm 2019 của 75 ĐH, trường ĐH, học

Bảng 4: Một số lĩnh vực đào tạo có số lượng SV lựa chọn lớn, tỉ lệ SV tốt nghiệp có việc làm cao

(Nguồn: Vụ GD ĐH, Trung tâm Hỗ trợ đào tạo và Cung ứng nhân lực, Bộ GD&ĐT)

STT	Lĩnh vực đào tạo	2016		2017		2018	
		Số lượng	Tỉ lệ SV có việc làm	Tỉ lệ SV có việc làm	Số lượng	Tỉ lệ SV có việc làm	
1	Kĩ thuật	6.985	70,1%	91%	10.110	97,3%	
2	Kinh doanh và Quản lí	42.746	65,5%	90%	34.818	94,9%	
3	Kiến trúc và Xây dựng	9.525	75,9%	93%	10.543	94,6%	
4	Máy tính và CNTT	6.623	69,4%	90%	7.186	93,9%	
5	Công nghệ kĩ thuật	10.016	54,7%	89%	12.194	93,1%	

Bảng 5: Một số lĩnh vực đào tạo có số lượng SV lựa chọn ít, tỉ lệ SV tốt nghiệp có việc làm thấp

(Nguồn: Vụ GD ĐH, Trung tâm Hỗ trợ đào tạo và Cung ứng nhân lực, Bộ GD&ĐT)

STT	Lĩnh vực đào tạo	2016		2017		2018	
		Số lượng	Tỉ lệ SV có việc làm	Tỉ lệ SV có việc làm	Số lượng	Tỉ lệ SV có việc làm	
1	Môi trường và Bảo vệ môi trường	1.689	58,9	83%	3.562	80,4%	
2	Dịch vụ xã hội	902	52,8	79%	1.026	82,3%	
3	Nông, Lâm nghiệp và Thủy sản	2.228	61,0	88%	5.677	82,7%	
4	Pháp luật	3.066	58,1	83%	5.398	87,2%	
5	Khoa học tự nhiên	2.127	67,9	85%	3.477	87,6%	

viện cơ sở có đào tạo nhóm ngành KT-CN về tình hình việc làm của SV tốt nghiệp như sau:

- Số SV tốt nghiệp năm 2018: Công nghệ kĩ thuật: 16.705 SV (trong đó, nữ: 2.824 SV, chiếm 16,9%); Kĩ thuật: 13.681 SV (trong đó, nữ: 1.760 SV, chiếm 12,9%).

- Tỷ lệ SV có việc làm sau tốt nghiệp (trên tổng số SV có phản hồi): Công nghệ kĩ thuật: 93,1% (12.194 SV/13.098 SV); Kĩ thuật: 97,3% (10.110 SV/10.391SV).

Bảng 6: Tình hình việc làm của SV tốt nghiệp

(Nguồn: Vụ GD ĐH, Trung tâm Hỗ trợ đào tạo và Cung ứng nhân lực, Bộ GD&ĐT)

STT		Năm 2016	Năm 2017	Năm 2018
1	Ngành Công nghệ kĩ thuật	54,7%	89,0%	93,1%
2	Ngành Kĩ thuật	70,1%	91,0%	97,3%
3	Tỷ lệ việc làm chung của tất cả các ngành	86,1%	87%	91,6%

Số liệu thống kê ở Bảng 6 cho thấy, nhóm ngành Kĩ thuật có tỷ lệ SV tốt nghiệp có việc làm cao nhất so với tất cả các nhóm ngành khác và cao hơn tỷ lệ chung của năm 2018 là 5,7%. Theo kết quả khảo sát của nhóm nghiên cứu cho thấy, các doanh nghiệp được khảo sát đánh giá khả năng đáp ứng yêu cầu công việc của SV tốt nghiệp ngành KT-CN ở mức “rất hài lòng” chiếm 5,56%, “hài lòng” chiếm 86,11%, “không hài lòng” tương ứng với 7,41%, và 0,93% không đưa ra nhận định. Đây là một tín hiệu tích cực đối với các cơ sở GD ĐH ngành Kĩ thuật - Công nghiệp trong việc tiếp tục đổi mới cách thức đào tạo cho nguồn nhân lực của ngành.

Tín hiệu tích cực được phát ra từ doanh nghiệp còn được thể hiện ở sự đánh giá mức độ phù hợp đào tạo với công việc của SV ngành KT-CN khi tỷ lệ phù hợp này ở mức khá cao (90,72) các doanh nghiệp cho rằng, có sự phù hợp giữa đào tạo và yêu cầu công việc và số rất ít cho rằng chưa có sự phù hợp giữa đào tạo và yêu cầu công việc (2,06%), số còn lại đánh giá rất phù hợp (7,22%).

Tuy nhiên, mặc dù có sự ghi nhận tích cực về kết quả đào tạo nguồn nhân lực nhưng vẫn còn những bất cập trong đào tạo SV của ngành kĩ thuật - công nghiệp. Cũng theo kết quả khảo sát thực tế của nhóm nghiên cứu cho thấy, bên cạnh tỷ lệ 33,33% số doanh nghiệp được khảo sát đánh giá không có sự bất cập trong đào tạo của SV nhóm ngành KT-CN thì có đến 33,33% doanh nghiệp trả lời có bất cập trong đào tạo đối với SV. Trong khi vẫn còn một số nhỏ doanh nghiệp là không quan tâm đến vấn đề đào tạo này (3,7%). Đây là vấn đề mà các cơ sở GD ĐH phải hết sức quan tâm đến chương trình, cách thức đào tạo của mình.

2.3. Đánh giá chung

Trong những năm gần đây, số lượng cơ sở đào tạo nhóm ngành KT-CN chiếm tỷ lệ lớn trong tổng số các cơ sở đào tạo ĐH của cả nước (111 trong số 235, tương đương với 47,2%). Có thể xem đây là một tiềm năng lớn có thể đáp ứng về số lượng cơ sở đào tạo để chuẩn bị nhân lực ngành KT-CN trong tiến trình diễn ra cuộc CMCN 4.0 tại Việt Nam. Bên cạnh một số cơ sở đào tạo nhóm ngành KT-CN đã chủ động, tích cực tìm các nguồn lực nhằm nhanh chóng phát triển đội ngũ, tăng cường cơ sở vật chất, điều chỉnh mục tiêu, chương trình và phương thức đào tạo, mở các ngành mới thì không ít các cơ sở hầu như không có nhiều thay đổi trong đào tạo. Cụ thể: cơ sở, vật chất chưa đáp ứng, đội ngũ cán bộ, giảng viên cơ hữu chưa đảm bảo, chậm đổi mới trong công tác tuyển sinh và đào tạo.

Theo số liệu thống kê và thực tiễn cho thấy, SV có việc làm sau tốt nghiệp nhóm ngành KT-CN trong 2 năm gần đây đã tăng nhanh về số lượng và tỷ lệ cao hơn hẳn so với tỷ lệ có việc làm chung của tất cả các ngành. Có trường đào tạo không đủ nguồn cung cho các đơn vị tuyển dụng (ĐH Thủ Dầu Một), có trường luôn có số lượng đào tạo và tỷ lệ việc làm của SV sau tốt nghiệp rất cao như ĐH Bách Khoa Hà Nội, ĐH Bách khoa Thành phố Hồ Chí Minh, ĐH Kiến trúc, ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh. Như vậy, hiện nay thị trường lao động đang có dấu hiệu “rất khát” nhân lực nhóm ngành KT-CN. Nhiều cơ sở đào tạo cho biết, hầu hết các SV năm cuối nhóm ngành KT-CN thường có các đơn vị nhận trước ngay từ năm cuối, thậm chí từ năm thứ ba với nhiều chính sách hỗ trợ và ưu đãi. Một số doanh nghiệp còn đặt hàng cơ sở đào tạo trong việc đào tạo nhân lực.

Tuy nhiên, chất lượng nguồn nhân lực các nhóm ngành KT-CN vẫn còn chưa đáp ứng nhu cầu thực tiễn, vẫn còn độ vênh giữa chương trình đào tạo với yêu cầu nhân lực, SV chưa nhận thức đúng về ngành nghề, còn thiếu kĩ năng làm việc nhóm, tiếp cận công việc chậm, thái độ đối với công việc chưa đúng (chưa chuyên tâm, hoặc/và “nhảy” việc nhiều). Công tác khảo sát tình hình việc làm SV sau tốt nghiệp, công tác dự báo nhu cầu nhân lực nói chung và nhân lực nhóm ngành KT-CN nói riêng vẫn còn nhiều hạn chế.

2.4. Khuyến nghị và giải pháp

2.4.1. Nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo trình độ đại học

Trong thời gian tới, GD nói chung và GD ĐH nói riêng, đặc biệt là trong đào tạo các ngành thuộc nhóm ngành CN - KT cần tiếp tục thực hiện nhiều giải pháp đồng bộ nhằm nâng cao năng lực chất lượng đào tạo, cụ thể như:

- Các cơ sở GD ĐH tích cực đổi mới công tác xây dựng chương trình đào tạo, trong đó có sự tham gia của các nhà quản lí, các nhà sử dụng lao động, doanh nghiệp; Xây dựng, phát triển chương trình đào tạo và công bố

chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo theo quy định của khung trình độ quốc gia của Việt Nam. Phát triển bền vững các chương trình chất lượng cao, theo đó khuyến khích các cơ sở đào tạo nhập khẩu chương trình phù hợp với năng lực và đặc điểm của từng trường tiến tới đạt chuẩn khu vực và quốc tế.

- Dự báo nhu cầu nhân lực theo các phân khúc khác nhau để từ đó xác định rõ mục tiêu đào tạo của từng ngành đào tạo cụ thể đáp ứng với từng phân khúc lao động của thị trường.

2.4.2. Tăng cường giáo dục kỹ năng, kiến thức, tư duy sáng tạo cho sinh viên

Sự thay đổi hiện nay của sản xuất và cơ cấu nhân lực trong thị trường lao động đặt ra nhiều vấn đề đối với GD Việt Nam, đó là cấp thiết tăng cường GD những kỹ năng, kiến thức cơ bản, tư duy sáng tạo khả năng thích nghi với những yêu cầu của cuộc CMCN 4.0, dựa trên một số cơ sở sau:

- Thứ nhất, đáp ứng nhu cầu nhân lực có chất lượng cao và đa dạng ngành nghề, lĩnh vực của nền kinh tế 4.0, đòi hỏi các cơ sở GDĐH phải đổi mới mạnh mẽ từ hoạt động đào tạo đến quản trị nhà trường để tạo ra những “sản phẩm” - người lao động tương lai có năng lực làm việc trong môi trường sáng tạo và cạnh tranh.

- Thứ hai, đáp ứng nhân lực cho nền kinh tế sáng tạo, đòi hỏi phải thay đổi các hoạt động đào tạo, nhất là phương thức và phương pháp đào tạo với sự ứng dụng mạnh mẽ của CNTT.

- Thứ ba, sự thay đổi trong quản trị nhà trường đáp ứng yêu cầu của CMCN 4.0 tác động đến bộ trí cán bộ quản lý, phục vụ và đội ngũ này cần phải được chuyên nghiệp hóa và có khả năng sáng tạo cao, có phương pháp đào tạo hiện đại với sự ứng dụng mạnh mẽ của CNTT.

- Thứ tư, cần chuyển đổi mạnh mẽ sang mô hình và hướng tới chỉ đào tạo “những gì thị trường sẽ cần”.

2.4.3. Tăng cường đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu và dự báo nhu cầu thị trường lao động trong điều kiện Cách mạng công nghiệp 4.0

Do chưa xác định được đúng vai trò, trách nhiệm của cơ quan quản lý nhà nước, cơ sở GD ĐH, thị trường lao động và SV với mối liên kết còn lỏng lẻo; mối quan hệ tương tác, tác động lẫn nhau chưa bền chặt chính là nguyên nhân, là điều kiện, là kết quả của nhau để tiếp cận CMCN 4.0 trong lĩnh vực GD. Vậy làm thế nào chúng ta có thể áp dụng điều đó vào lĩnh vực GD, đặc biệt là GD ĐH đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trong điều kiện CMCN 4.0 và thế giới việc làm.

Xây dựng và ban hành văn bản nhằm tăng cường một số biện pháp đào tạo nhân lực đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động trong điều kiện CMCN 4.0, cụ thể là: Điều chỉnh, cập nhật và phát triển chương trình đào tạo;

Đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy; Đẩy mạnh nghiên cứu khoa học; Hợp tác doanh nghiệp, tổ chức trong và ngoài nước nhằm cập nhật những công nghệ mới áp dụng vào giảng dạy; Tìm hiểu nhu cầu của thị trường lao động để trang bị cho SV kiến thức nền tảng, chuyên môn vững vàng; Khả năng tự học và khả năng sáng tạo; Phương pháp, kỹ năng làm việc chuyên nghiệp; Ngoại ngữ và các kỹ năng mềm....

Nâng cao năng lực nghiên cứu, giảng dạy của giảng viên và cán bộ quản lý GD thông qua các chương trình đào tạo, bồi dưỡng, trao đổi học giả giữa các trường của Việt Nam cũng như các nước trên thế giới; Thu hút chuyên gia nước ngoài, người Việt Nam có trình độ cao ở nước ngoài tham gia giảng dạy, nghiên cứu.

2.4.4. Củng cố và mở rộng mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở giáo dục đại học và doanh nghiệp trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0

- Giao nhiệm vụ cho 02 đề tài nghiên cứu cấp quốc gia: 1/ Nghiên cứu dự báo nhu cầu nguồn nhân lực làm cơ sở xây dựng chương trình đào tạo đến năm 2025; 2/ Nghiên cứu mô hình trường ĐH đáp ứng với cuộc CMCN 4.0: Mô hình “*DH 4.0*” giúp cho việc phân tích, dự báo nhu cầu nguồn nhân lực trong bối cảnh cuộc CMCN 4.0 và sự thích ứng của các cơ sở GD ĐH trong việc đáp ứng nhu cầu này.

- Phối hợp với Ngân hàng Thế giới để triển khai xây dựng Kế hoạch tổng thể phát triển GD đến năm 2030, tầm nhìn 2035, trong đó tiến hành những nghiên cứu dự báo về những kỹ năng, ngành nghề mới trọng tâm trong tương lai để đáp ứng sự thay đổi của khoa học công nghệ và phương thức sản xuất do cuộc CMCN 4.0 mang lại.

- Quy định về xây dựng, thẩm định chương trình đào tạo, giảng dạy, hướng dẫn thực tập, thực hành, đánh giá các luận văn theo hướng ứng dụng phải có các nhà quản lý, các chuyên gia đang làm việc tại các doanh nghiệp tham gia.

- Các cơ sở GD ĐH bắt buộc khảo sát, thống kê và công khai tỉ lệ SV ra trường có việc, đồng thời tiến hành xác thực thông tin do các cơ sở cung cấp. Tỉ lệ SV ra trường có việc làm sẽ được coi là một trong các chỉ quan trọng làm căn cứ đánh giá năng lực và chất lượng đào tạo của cơ sở GD ĐH và xác định chỉ tiêu tuyển sinh.

- Các cơ sở GD ĐH tiến hành nghiên cứu, khảo sát nhu cầu của thị trường lao động đối với các ngành nghề mới mà không chỉ dựa vào năng lực của cơ sở đào tạo.

3. Kết luận

Nguồn nhân lực chất lượng cao lĩnh vực KT-CN là một trong những yếu tố quan trọng để đáp ứng xu hướng phát triển của xã hội, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa - hiện đại hóa đất nước. GD và GD ĐH Việt Nam cần có sự chuyển biến tích cực theo hướng mở, ứng dụng thành

trụ của khoa học công nghệ, khoa học GD, công nghệ số, nắm bắt xu hướng phát triển của thị trường lao động, việc làm. Đây là yếu tố then chốt tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, có đủ khả năng tiếp cận và là một yêu cầu cấp thiết đối với ngành GD hiện nay. Việc xác định rõ trách nhiệm của mỗi SV, cơ sở đào tạo, ngành GD, ngành lao động và toàn thể xã hội sẽ là yếu tố quan trọng

giúp SV nói chung và SV các nhóm ngành KT-CN ra trường có nhiều cơ hội việc làm và làm đúng với ngành nghề đào tạo, áp dụng tốt kiến thức, kỹ năng vào công việc của mình, góp phần thúc đẩy sản xuất, kinh doanh, tránh lãng phí tiền của, công sức của bản thân và của xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2016, 2017, 2018), *Báo cáo và nguồn dữ liệu thống kê kết quả khảo sát và công khai tình hình việc làm của sinh viên tốt nghiệp*.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Báo cáo tổng kết năm học và nguồn dữ liệu thống kê* của Vụ Giáo dục Đại học.
- [3] Cục Thông tin Khoa học và Công nghệ Quốc gia, Bộ Khoa học và Công nghệ, (2017), *Tổng luận “Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư”*.
- [3] Học viện Quản lý Giáo dục, (2017), *Kiểm yếu Hội thảo khoa học Quốc tế “Phát triển năng lực cán bộ quản lý giáo dục Việt Nam trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0”*, NXB Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội,
- [4] Trường Đại học Công nghệ Sài Gòn, (2017), *Kiểm yếu Hội nghị “Giáo dục trong thời đại Cách mạng công nghiệp 4.0: Nhận định - Cơ hội - Thách thức - Năm bắt”*.
- [5] Trường Đại học Kinh tế Quốc dân, (2017), *Kiểm yếu Hội thảo cấp quốc gia “Đào tạo trực tuyến trong thời kỳ Cách mạng công nghiệp 4.0”*.
- [6] Nguyễn Đức Hưng, (2018), *“Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và vấn đề đặt ra với Việt Nam”*, NXB Quân đội Nhân dân.
- [7] Phan Văn Kha, (2008), *“Cơ sở khoa học của việc xác định cơ cấu ngành đào tạo đại học trong tiến trình hội nhập quốc tế”*. Đề tài Khoa học công nghệ cấp Bộ.
- [8] Cao Hào Thi, Nguyễn Ngọc Bình Phương, Nguyễn Thanh Hùng, Trương Minh Chương, Hà Văn Hiệp, (2011), *“Dự báo nguồn nhân lực công nghệ thông tin của Thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn 2011- 2020”*, Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ, Tập 14, số q2, 2011.
- [9] Dr. Sebastian Schlund, Moritz Hämmerle, (2014), *Tobias Strölin Industry 4.0 - a revolution in work organization*, Ingenics AG Headquarters.

AN OVERVIEW OF THE TRAINING AND EMPLOYMENT SITUATION OF GRADUATES OF ENGINEERING AND TECHNOLOGY MAJORS IN RECENT YEARS

Hoang Cong Dung¹, Tram Sam²

¹ Email: hcdung@moet.gov.vn

² Email: tsam@moet.gov.vn

Ministry of Education and Training
35 Dai Co Viet, Hai Ba Trung, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *The rapid development of science and technology in recent years has had a tremendous impact on every aspect of social life, labor market and employment, especially in fields related to engineering and technology. The domestic and foreign labor market has changed dramatically, the demand for recruiting university graduates tends to fluctuate unpredictably and there are higher requirements on job satisfaction. Understanding the current situation of training students of Engineering and Technology majors helps to have an overall view of the labor market demand as well as the development trends of these industry groups. The current context shows that the students of the Engineering and Technology majors are one of the sectors that account for a large number and are the human resources with many opportunities to participate in the labor market quickly. However, the level of meeting the job requirements of graduates is still limited, there are graduates who do not follow the training disciplines. Unemployed graduates still occupy a significant proportion.*

KEYWORDS: Engineering; technology; students; employment; unemployment.

Ứng dụng thành tựu Cách mạng công nghiệp 4.0 nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động tự học, tự nghiên cứu tiếng Trung Quốc của sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân

Hoàng Minh Thiết¹, Võ Văn Ngọc²

¹ Email: thietminhhoang1901@gmail.com

² Email:Ngocvv90@gmail.com

Học viện Cảnh sát nhân dân

Cổ Nhuế 2, Bắc Từ Liêm, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: *Tự học nói chung và tự học tiếng Trung Quốc nói riêng là một hoạt động vô cùng quan trọng và cần thiết với mỗi sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân để nâng cao nhận thức, hoàn thiện nhân cách, đáp ứng yêu cầu của giáo dục và thời đại. Bài viết phân tích và đưa ra các giải pháp nâng cao vai trò của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động tự học, tự nghiên cứu tiếng Trung Quốc của sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân trong thời gian tới.*

TỪ KHÓA: Cách mạng công nghiệp 4.0; tự học; tự nghiên cứu; Học viện Cảnh sát nhân dân.

→ Nhận bài 22/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 09/5/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Thành tựu của cuộc Cách mạng công nghiệp (CMCN) 4.0 đem lại cho mỗi quốc gia, dân tộc và cá nhân những cơ hội vàng để phát triển nếu biết tận dụng, đồng thời là thách thức có thể bị tụt hậu và đào thải tự nhiên. CMCN 4.0 đặt ra yêu cầu giáo dục (GD) trong thời đại mới cần phải đi sâu, đào tạo ra những con người thế hệ mới tích cực, chủ động, vươn lên nắm bắt làm chủ khoa học công nghệ. Để làm được điều đó, sinh viên (SV) các trường đại học (ĐH) phải đổi mới phương pháp học tập sao cho phù hợp, đặc biệt là trong việc học ngoại ngữ để có thể chủ động tiếp thu tri thức nhân loại. Mặt khác, GD 4.0 đang được xem là mô hình tất yếu của nền GD trong tương lai để đáp ứng yêu cầu về nhân lực trong thời đại mới - thời đại của thế giới phẳng. Theo đó, ứng dụng công nghệ 4.0 vào việc tự học ngoại ngữ nói chung, tự học tiếng Trung Quốc nói riêng của SV là vô cùng cần thiết và bổ ích.

Hiện nay, Trung Quốc đang là nước có nền kinh tế ngày càng phát triển vươn mình ra thế giới. Trung Quốc được mệnh danh là công xưởng của thế giới, các nhà máy công nghiệp của Trung Quốc mọc lên khắp nơi, đem đến cơ hội việc làm cho rất nhiều người. Ở các nơi có nhà máy, xí nghiệp tập trung đông công nhân, tình hình tội phạm gia tăng nhanh chóng, có diễn biến phức tạp, làm nguy hại đến an ninh quốc gia và trật tự an toàn xã hội. Đây chính là những ảnh hưởng tiêu cực về khía cạnh an ninh và trật tự an toàn xã hội của CMCN 4.0, tác động đến sự ổn định của xã hội. Hoạt động xúc tiến du lịch thương mại của nước ta đang phát triển mạnh. Ngày nay, số lượng khách du lịch Trung Quốc hay những người Trung Quốc đến công tác, sinh sống và làm việc tại Việt Nam ngày càng gia tăng. Trong mọi trường hợp liên quan đến yếu tố người nước ngoài, cần có sự trao đổi nắm bắt

thông tin và hành động nhanh chóng, tức thì, khả năng giao tiếp chủ động bằng tiếng Trung Quốc của các chiến sĩ Công an chính là chìa khóa của vấn đề. Tóm lại, việc trang bị tiếng Trung Quốc đối với cán bộ, chiến sĩ công an nhân dân (CAND) trong thời đại CMCN 4.0 là vô cùng cần thiết, có vai trò to lớn trong hoạt động, công tác của lực lượng CAND.

Tuy nhiên, trong quá trình đào tạo, hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV Học viện Cảnh sát nhân dân (HVCSND) còn nhiều hạn chế, khá nhiều SV vẫn còn gặp bỡ ngỡ, khó khăn, chưa có nhận thức rõ ràng về cuộc CMCN 4.0 cũng như thành tựu to lớn của nó nên chưa thực sự dành nhiều thời gian, công sức cho việc ứng dụng thành tựu khoa học đó vào hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của mình. Bên cạnh đó, hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV chưa được quan tâm và đầu tư đúng mực, dẫn đến chất lượng đào tạo còn một số hạn chế, nhất định. Chính vì vậy, nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV HVCSND trong thời đại 4.0 là một yêu cầu hết sức cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận thức về cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư

Thuật ngữ “CMCN lần thứ tư” đã được áp dụng cho sự phát triển công nghệ quan trọng một vài lần trong 75 năm qua và là đề thảo luận về học thuật. Khái niệm Công nghiệp 4.0 hay nhà máy thông minh lần đầu tiên được đưa ra tại Hội chợ công nghiệp Hannover tại Cộng hòa Liên bang Đức vào năm 2011. Công nghiệp 4.0 nhằm thông minh hóa quá trình sản xuất và quản lý trong ngành công nghiệp chế tạo. Sự ra đời của Công nghiệp 4.0 tại Đức đã thúc đẩy các nước tiên tiến khác như Mĩ, Nhật, Trung Quốc, Ấn Độ thúc đẩy phát triển các chương trình

trong tự nhằm duy trì lợi thế cạnh tranh của mình. Năm 2013, một từ khóa mới là “Công nghiệp 4.0” (Industrie 4.0) bắt đầu nổi lên xuất phát từ một báo cáo của Chính phủ Đức đề cập đến cụm từ này nhằm nói tới chiến lược công nghệ cao, điện toán hóa ngành sản xuất mà không cần sự tham gia của con người. Cụ thể, đây là “*một cụm thuật ngữ cho các công nghệ và khái niệm của tổ chức trong chuỗi giá trị*” đi cùng với các hệ thống vật lý trong không gian ảo, internet kết nối vạn vật (IoT) và internet của các dịch vụ (IoS).

Hiện nay, Công nghiệp 4.0 đã vượt ra khỏi khuôn khổ dự án của Đức với sự tham gia của nhiều nước và trở thành một phần quan trọng của cuộc CMCN lần thứ tư. Bản chất của CMCN lần thứ tư là dựa trên nền tảng công nghệ số và tích hợp tất cả các công nghệ thông minh để tối ưu hóa quy trình, phương thức sản xuất, nhấn mạnh những công nghệ đang và sẽ có tác động lớn nhất là công nghệ in 3D, công nghệ sinh học, công nghệ vật liệu mới, công nghệ tự động hóa, người máy,... Cuộc CMCN thứ tư hay Công nghiệp 4.0, là xu hướng hiện tại của tự động hóa và trao đổi dữ liệu trong công nghệ sản xuất. Nó bao gồm các hệ thống mạng vật lý, mạng internet kết nối vạn vật và điện toán đám mây.

CMCN 4.0 là xu hướng tự động hóa và trao đổi dữ liệu trong công nghệ sản xuất. Đặc trưng là dựa trên nền tảng công nghệ số và tích hợp tất cả các công nghệ thông minh để tối ưu hóa quy trình, phương thức sản xuất, nhấn mạnh những công nghệ đang và sẽ có tác động lớn nhất là công nghệ in 3D, công nghệ sinh học, công nghệ vật liệu mới, công nghệ tự động hóa, người máy,... bao gồm các hệ thống không gian mạng, internet vạn vật (IoT), trí tuệ nhân tạo (AI), thực tế ảo, tương tác thực tại ảo (AR), mạng xã hội, di động, phân tích dữ liệu lớn, điện toán đám mây (SMAC: Social - xã hội, Mobility - di động, Analytoes - phân tích dữ liệu lớn và Cloud - điện toán đám mây)... Qua đó, con người tạo ra những nhà máy thông tin với hệ thống máy móc tự kết nối với nhau, tự tổ chức và quản lý. Điều khác biệt giữa CMCN 4.0 với ba cuộc cách mạng trước đó là CMCN 4.0 không gắn với sự ra đời của một công nghệ nào cụ thể mà là kết quả hội tụ của nhiều công nghệ khác nhau, trong đó trọng tâm là công nghệ nano, công nghệ sinh học và công nghệ thông tin - truyền thông. Cuộc cách mạng này trực tiếp nảy nở từ cuộc cách mạng lần thứ ba, kết hợp các công nghệ lại với nhau, làm mờ ranh giới giữa vật lý, kỹ thuật số và sinh học, diễn ra trên ba lĩnh vực gồm công nghệ sinh học, kỹ thuật số và vật lý. Những yếu tố cốt lõi của kỹ thuật số trong CMCN 4.0 là: Trí tuệ nhân tạo (AI); Vạn vật kết nối - Internet of Things (IoT); Dữ liệu lớn (Big Data).

Trong bối cảnh của sự phát triển khoa học công nghệ hiện đại, CMCN 4.0 hiện nay đã và đang làm xuất hiện những xu thế công nghệ mới, tác động hàng ngày, hàng giờ tới cuộc sống của nhân loại, làm thay đổi cơ bản và

toàn diện nền tảng sản xuất, dịch vụ, có thể xóa mờ ranh giới giữa thực và ảo, giữa tự nhiên và nhân tạo, giữa các quốc gia và các khu vực trên thế giới, thậm chí có khả năng thay thế cả các hoạt động về trí tuệ của con người. CMCN 4.0 đã tạo ra sự thay đổi lớn, tác động đến nhiều lĩnh vực trong đời sống, kinh tế - xã hội. Đây là cơ hội và thách thức của ngành GD nói chung và GD trong CAND nói riêng trong việc đào tạo nguồn nhân lực theo nhu cầu mới của xã hội. Đối với các trường CAND, việc trang bị kiến thức kỹ năng mềm, trong đó có ngoại ngữ cho người học đóng vai trò quan trọng trong việc nghiên cứu, khai thác những tư liệu gốc bằng tiếng nước ngoài, trong việc liên kết phòng ngừa, đấu tranh với các hoạt động xâm phạm an ninh quốc gia, tác động của các yếu tố an ninh phi truyền thống, tội phạm quốc tế, tội phạm xuyên quốc gia, tội phạm công nghệ thông tin, tội phạm khủng bố, buôn bán người,...

Hoạt động tự học xét dưới góc độ cấu trúc bao gồm: 1/ *Động cơ*: Là lực thúc đẩy trực tiếp hành động, là nhu cầu, hứng thú thu hút người học vào quá trình học tập tích cực và duy trì tính tích cực đó trong giai đoạn học tập, cho người học thấy được ý nghĩa của việc học tập; 2/ *Định hướng*: Là mục đích của người học để xác định và ý thức được hoạt động nhận thức của mình; 3/ *Nội dung - phương pháp*: Là hệ thống tri thức, kỹ năng, kỹ xảo cần chiếm lĩnh và các hình thức chiếm lĩnh chung; 4/ *Năng lực tự học*: Là những khả năng tập trung chú ý, năng lực trí tuệ và năng lực thực hành vốn có để phát huy trong quá trình tự học; 5/ *Năng lực tự kiểm tra - đánh giá*: Là hoạt động kiểm tra của cá nhân đối với kết quả tự học, phát hiện sai lệch, giúp người học điều chỉnh, làm cơ sở cho hoạt động tiếp theo của bản thân.

2.2. Ứng dụng thành tựu Cách mạng công nghiệp 4.0 trong hoạt động tự học, tự nghiên cứu tiếng Trung Quốc của sinh viên Học viện Cảnh sát nhân dân

Hiện nay, trình độ đào tạo ĐH tại Học viện gồm có 10 ngành, 17 chuyên ngành đào tạo với 17 chương trình đào tạo ĐH chính quy theo hệ thống tín chỉ thời gian 4 năm trong đó có ngành Ngôn ngữ Anh và Ngôn ngữ Trung Quốc. Về cơ bản, các chương trình đào tạo trình độ ĐH của Học viện đáp ứng mục tiêu chung: Đào tạo cán bộ Cảnh sát trình độ ĐH, có bản lĩnh chính trị vững vàng, có phẩm chất đạo đức tốt, có phương pháp tư duy khoa học, có trình độ, năng lực chuyên môn và sức khỏe tốt, sẵn sàng hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao. Do vậy, chương trình đào tạo được thiết kế có cấu trúc cơ bản hợp lý, có hệ thống giữa các khối kiến thức, đảm bảo tính logic giữa các học phần. Mỗi học phần quy định cụ thể thời lượng các khâu giảng dạy lý thuyết, bài tập, thảo luận, thực hành, tự học.

Chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc của SV HVCSND mang tính đặc thù riêng. Qua nghiên cứu

chuyên đề cho thấy, thực trạng hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV tại HVCSND hiện nay chủ yếu thể hiện ở các lĩnh vực sau:

- *Về động cơ tự học tiếng Trung Quốc của SV:* Tất cả hoạt động của con người đều là hoạt động có mục đích và được thúc đẩy bởi động cơ. Động cơ hoạt động là lực thúc đẩy hành động, duy trì hứng thú, tạo ra sự chú ý liên tục giúp chủ thể vượt qua mọi khó khăn, đạt tới mục đích đã định. Đối với HVCSND, có một thực tế không thể phủ nhận là ngoài số SV chuyên ngành tiếng Trung Quốc thì một bộ phận nhỏ SV vẫn chưa thực sự hứng thú học tiếng Trung Quốc và học chỉ vì đây là môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo của mình hoặc học để hoàn thành chuẩn đầu ra. Bằng chứng là nhiều SV thường không chuẩn bị bài ở nhà và lên lớp thường không thực sự chú ý, thêm vào đó là ý thức chưa nghiêm túc trong thi cử.

- *Về phương pháp tự học tiếng Trung Quốc của SV:* Tại HVCSND, ngoài SV đào tạo chuyên ngữ, đa phần các SV đều chưa có phương pháp tự học đạt hiệu quả cao. Trong quá trình tự học của bản thân, SV thường có tâm lí rụt rè, e ngại, chưa cởi mở trao đổi thẳng thắn với giáo viên. Bên cạnh đó, SV còn học theo kiểu đối phó, thụ động, chưa tích cực trong việc chuẩn bị bài trước khi lên lớp. Tuy nhiên, qua khảo sát cho thấy, SV xu hướng dần loại bỏ những phương pháp học truyền thống kém hiệu quả, thay vào đó là sử dụng một cách thường xuyên hơn những phương pháp học khoa học, tiến bộ như: tự nghe, tự lên mạng tìm tài liệu, học viết từ mới và ngữ pháp qua các phần mềm, ứng dụng. Ngoài ra, SV còn tận dụng cơ sở vật chất sẵn có của học viện như thư viện, giảng đường để làm việc nhóm, cặp,... giúp phát huy được tối đa năng lực, trí tuệ, tư duy, sự sáng tạo cũng như những kĩ năng mềm cần thiết khác của bản thân.

- *Về tài liệu học tập nghiên cứu:* Thực tế hiện nay, giáo trình sử dụng đối với SV hệ đào tạo chính quy là giáo trình Boya I, đi kèm giáo trình là chương trình bổ trợ như sách bài tập bổ trợ, sổ từ vựng. Giáo trình Boya I là giáo trình của hệ ngôn ngữ Trung - Anh, việc bất tiện này khiến SV không tận dụng được hết kiến thức trong giáo trình do cùng một lúc phải đọc 3 loại ngôn ngữ khác nhau. Bên cạnh đó, tài liệu học tập, giáo trình, bài giảng môn tiếng Trung Quốc chưa thật sự gắn bó mật thiết với nghiệp vụ công an. Chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc dành cho SV HVCSND được thực hiện theo quan điểm: tiếng Trung Quốc vừa là một phương tiện giao tiếp, phương tiện tư duy, vừa là công cụ tiếp cận với nghiệp vụ Công an. Tuy nhiên, giáo trình đào tạo tiếng Trung Quốc cho SV chưa gắn bó mật thiết với nghiệp vụ ngành, chưa coi trọng khả năng ứng dụng thực tế và bồi dưỡng năng lực giao tiếp, mối liên hệ với chuyên ngành đào tạo, nghiệp vụ Công an chưa cao. Đây là một trong những yếu tố khiến cho SV không có hứng thú học

tập bởi cảm thấy chương trình môn học không thực sự liên quan đến nghiệp vụ ngành, không hiểu được vai trò ngoại ngữ trong công tác, dẫn đến không tích cực chủ động trong việc tìm hiểu nghiên cứu tài liệu. Từ đó, hoạt động tự học không đạt được hiệu quả cao.

- *Về cơ sở vật chất, môi trường học tập:* Cơ sở vật chất tại HVCSND đáp ứng tương đối đầy đủ cho hoạt động tự học của SV trong thời đại 4.0. Trong những năm qua, Học viện đã triển khai xây dựng HVCSND thông minh như: Giảng đường thông minh, hệ thống internet nội bộ, bục giảng thông minh, bảng tương tác thông minh, hệ thống đào tạo trực tuyến E-learning,... Đây là những công cụ giảng dạy mang tính cách mạng trong bối cảnh kĩ thuật số hóa của xã hội công nghệ 4.0. Xuất phát từ đặc thù của tiếng Trung Quốc, việc áp dụng những thành tựu khoa học công nghệ này tại HVCSND cũng mang những nét riêng biệt. Bảng tương tác thông minh giúp SV có thể phân tách, kết hợp kết cấu, kết tự của một chữ Hán, diễn biến quá trình thay đổi hình dạng chữ Hán được thể hiện rõ ràng. Nhờ đó, giúp SV nhanh chóng nắm bắt kiến thức cũng như tạo cho họ trí nhớ bền vững với những gì mình đã học. SV từ đây có thể nâng cao hiệu quả hoạt động tự học, tự nghiên cứu của bản thân mình.

Có thể thấy rằng, tại HVCSND chưa có môi trường học tập ngoại ngữ. Đặc trưng của các học viện, trường CAND là đào tạo khép kín, gần như toàn bộ thời gian của SV đều giới hạn trong phạm vi nhà trường, cuộc sống học tập và sinh hoạt thường ngày gắn liền với rèn luyện chính trị, tư tưởng, điều lệnh. Do đó, SV học tiếng Trung Quốc ít có cơ hội giao tiếp bằng tiếng Trung Quốc. Đây cũng chính là một hình thức tự học tiếng Trung Quốc có hiệu quả. Vì vậy, điều này ảnh hưởng không nhỏ đến khả năng nghe - nói của SV, chất lượng hoạt động tự học, tự nghiên cứu của SV không đạt hiệu quả cao.

2.3. Những hoạt động đã được thực hiện

CMCN 4.0 ra đời đã tác động mạnh mẽ, sâu rộng tới mọi lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội, trong đó có GD, đào tạo nói chung và GD, đào tạo trong CAND nói riêng. Đối với hoạt động tự học tiếng Trung Quốc, việc vận dụng những thành tựu khoa học kĩ thuật đã làm phong phú hơn phương pháp tự học và thay đổi căn bản quan điểm, yêu cầu, mục đích đối với môn học này. Để nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc cho SV HVCSND, chúng tôi đưa ra những phương hướng cơ bản như: nâng cao nhận thức, bồi dưỡng và phát triển động cơ tự học tiếng Trung Quốc của SV. Đặc biệt, trong phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ, tự học đóng vai trò trung tâm, quyết định trực tiếp đến kết quả học tập, rèn luyện của SV cũng như chất lượng GD, đào tạo của Học viện. Khi SV hiểu được vai trò, tác dụng của tự học là nền tảng, cơ sở để SV rèn luyện kĩ năng, lựa chọn được hình thức và phương pháp tự học hiệu quả, từ đó

sẽ nâng cao hiệu quả tự học của SV trong Học viện. Đổi mới phương pháp dạy, hình thức dạy học tiếng Trung Quốc, bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ GV. Hình thành hệ thống cố vấn học tập trong Học viện. Phát huy vai trò, chức năng, nhiệm vụ của GV và cố vấn học tập trong việc nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động tự học của SV. Khuyến khích SV tham gia các hoạt động, phong trào văn hóa, văn nghệ, các cuộc thi, bài tìm hiểu, nghiên cứu khoa học về môn học tiếng Trung Quốc... Đa dạng các hình thức tự học giúp SV rèn luyện thành thạo các kỹ năng tự học, khơi dậy lòng say mê học hỏi, thu hút SV vào hoạt động tự học.. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, hiện đại hóa, đồng bộ trang thiết bị, phương tiện kỹ thuật nhằm đảm bảo các điều kiện phục vụ hoạt động tự học. Nâng cao chất lượng hoạt động của Trung tâm thông tin khoa học và tư liệu giáo khoa nhằm tạo điều kiện thuận lợi nhất để phát huy tính tích cực tự học của SV. Đẩy nhanh công tác viết, bổ sung và hoàn thiện giáo trình, tài liệu học tập. Nâng cao trách nhiệm, phát huy vai trò, chức năng, nhiệm vụ của cán bộ chuyên trách trong công tác quản lý hoạt động tự học của SV. Từ thực tế đó, chúng tôi đưa một số biện pháp cần thực hiện như sau:

2.3.1. Về phía sinh viên

Một là, SV cần phải trang bị cho mình kỹ năng làm chủ công nghệ thông tin. Đây là một trong những yếu tố tiên quyết trong việc ứng dụng công nghệ 4.0 vào hoạt động tự học tiếng Trung Quốc một cách có hiệu quả. Bởi lẽ, đây là công cụ, phương tiện quan trọng giúp SV kết nối với thế giới và ứng dụng những thành tựu vĩ đại của nhân loại vào hoạt động học tập của mình. Nếu SV thực sự làm chủ kỹ năng công nghệ thì mới có cơ hội và điều kiện tiếp cận những nguồn thông tin hữu ích trên internet, có khả năng khai thác một cách có hiệu quả những thành tựu của khoa học - công nghệ trong hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của bản thân.

Hai là, mỗi SV cần biết cách tra cứu và chọn lọc nguồn tài liệu phục vụ mục đích tự học của bản thân. Nguồn thông tin trên mạng internet rất phong phú, đa dạng và tiện lợi cho mục đích tra cứu. Tuy nhiên, bên cạnh những đặc điểm ưu việt, internet vẫn bộc lộ những hạn chế đối với người sử dụng như nguồn thông tin tràn lan, đa chiều, thiếu tính xác thực và khó kiểm soát. Chiến sĩ CAND tương lai cần luôn ý thức trước những thông tin, nội dung mà các trang mạng cung cấp, cần biết chọn lọc những thông tin chính thống, có nguồn gốc và kiểm định rõ ràng, tránh sa đà vào các trang web tràn lan, thiếu tính xác thực gây khó khăn cho việc học tập.

Ba là, đối với việc học ngoại ngữ nói chung và học tiếng Trung Quốc nói riêng, nghe - nói là hai kỹ năng quan trọng được ưu tiên hàng đầu. Người ta hay nói rằng: “Một tai nghe tốt sẽ cho ra một giọng nói hay”. Vì vậy, kỹ năng nghe là vô cùng quan trọng. Trong thời đại 4.0,

chỉ cần một cú “click” chuột, mọi rào cản về địa lí, ngôn ngữ đều được xóa bỏ. Học tiếng Trung qua phim ảnh, âm nhạc là một phương pháp hiệu quả khi mà ngôn ngữ trở nên sống động, thú vị hơn, đánh thức giác quan người học. Không những thế, thời đại 4.0 còn đem đến cho chúng ta những người bạn vô cùng hữu ích đến từ các quốc gia trên thế giới thông qua các mạng xã hội như Facebook, Twitter, Weibo,... Họ không chỉ là người bạn mà còn là người thầy đem đến cho ta môi trường học ngoại ngữ với người bản địa.

Bên cạnh đó, đối với việc học một ngoại ngữ mới thì từ vựng luôn luôn là một trở ngại lớn nhất đối với người học. Đặc biệt với các ngôn ngữ tượng hình như tiếng Trung Quốc, nắm bắt từ vựng lại càng khó hơn. Vì vậy, việc tìm đọc, tra cứu về nguồn gốc, xuất xứ và quá trình phát triển của các Hán tự là vô cùng quan trọng. Trong tổng số chữ Trung Quốc, có những chữ mô phỏng theo hình dáng sự vật, là những hình vẽ, kiểu phác thảo có thể thấy bằng mắt như: mặt trăng, mặt trời, con ngựa,... tính chất tượng hình của chữ Trung Quốc nằm ở chữ độc thể, cũng là các bộ chữ, trực quan sinh động cho người học.

Bốn là, yếu tố môi trường trong việc tự học ngoại ngữ hay tự học tiếng Trung Quốc là vô cùng quan trọng, nhất là đối với SV các trường CAND. Trong điều kiện phải thực hiện sinh hoạt tập trung, theo chế độ, theo quy định của ngành để tạo môi trường ngoại ngữ phù hợp cho bản thân, mỗi SV cần tích cực tham gia các cuộc thi qua mạng internet như Nhịp cầu Hán ngữ, hùng biện tiếng Trung Quốc,..., các chương trình do các học viện, các trường CAND tổ chức như Dạ hội Ngoại ngữ chào năm mới, Thư pháp đầu xuân, các hoạt động dịch thuật. Thường xuyên xem báo, đài song ngữ cũng như xem các chương trình thực tế của Trung Quốc. Tự học tiếng Trung qua phim ảnh, âm nhạc, trò chuyện với những người bạn Trung Quốc không chỉ giúp ta cải thiện ngữ âm, rèn luyện tốc độ phản xạ mà còn làm phong phú thêm lượng từ vựng thông dụng vô cùng hữu ích. Ngoài ra, SV cần tích cực tra dồi thêm cho mình những kiến thức về pháp luật, diễn biến, tình hình Trung Quốc tại Việt Nam, từ đó nhận thức được tầm quan trọng, giúp bản thân có nhận thức cao hơn trong vấn đề bảo vệ an ninh Tổ quốc.

2.3.2. Về phía Học viện

Nâng cao hiệu quả tự học, nhất là tự học ngoại ngữ là một nhiệm vụ trọng tâm để đạt được 4 mục tiêu cơ bản do UNESCO khởi xướng: Học để biết, học để làm, học để chung sống, học để tự khẳng định mình. Đối với HVCSND, việc tự học tiếng Trung Quốc của SV luôn được coi trọng, là nhân tố quyết định đến chất lượng đào tạo ngoại ngữ của học viện với các trường CAND. Tuy nhiên, hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc trong SV vẫn còn những tồn tại, hạn chế nhất định. Thực trạng đó đã đặt ra những vấn đề cần giải quyết nhằm nâng cao

hơn nữa chất lượng, hiệu quả hoạt động này, đáp ứng mục tiêu, yêu cầu của GD, đào tạo hiện nay. Từ kết quả nghiên cứu, chúng tôi đề xuất một số giải pháp đối với học viện nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV trong thời gian tới như sau:

Một là, có những hoạt động GD, tuyên truyền, quán triệt về tầm quan trọng của việc tự học tiếng Trung Quốc của SV HVCSND mặc dù HVCSND đã áp dụng chương trình chuẩn đầu ra ngoại ngữ cho tất cả SV. Đặc biệt với tiếng Trung Quốc, SV phải đạt tối thiểu trình độ HSK3 trong khung chuẩn quốc tế. Tuy nhiên, do một bộ phận SV học viện vẫn còn coi nhẹ tầm quan trọng của việc học tập, nâng cao trình độ, coi việc học tiếng Trung Quốc là vấn đề phụ, yếu tố đủ để SV có thể tốt nghiệp ra trường. Điều này trực tiếp tác động đến động lực học tiếng Trung Quốc của SV Học viện. Đội ngũ cán bộ giảng viên, đặc biệt là giảng viên khoa Ngoại ngữ cần có những chương trình định hướng cho SV về tầm quan trọng của việc học ngoại ngữ, phải có biện pháp khắt khe hơn nữa trong hoạt động dạy học, thi kiểm tra đánh giá cuối học phần. Từ đó, góp phần tạo động lực mạnh mẽ đối với SV trong việc học và nâng cao trình độ ngoại ngữ, trang bị cho SV trình độ ngoại ngữ đủ để đáp ứng được nhiệm vụ của người công dân toàn cầu.

Hai là, hoàn thiện cho cán bộ, giảng viên, SV kỹ năng về công nghệ thông tin và kỹ thuật số. Nền tảng của CMCN 4.0 là sự kết nối toàn thể giới thông qua phần mềm công nghệ thông tin, kỹ thuật số và kết nối mạng. Do vậy, kiến thức và kỹ năng về công nghệ thông tin, kỹ thuật số có vai trò rất quan trọng đối với cán bộ, giảng viên, SV nhà trường. Chỉ khi chúng ta làm chủ được công nghệ thông tin, kỹ thuật số chúng ta mới chủ động được trong việc tìm kiếm tri thức, học hỏi những kinh nghiệm tự học tiếng Trung Quốc của các quốc gia trên thế giới.

Ba là, đổi mới toàn diện về phương pháp tự học, tự nghiên cứu tiếng Trung Quốc của SV HVCSND. CMCN 4.0 đòi hỏi phương thức và phương pháp đào tạo thay đổi với sự ứng dụng mạnh mẽ của công nghệ thông tin, công nghệ kỹ thuật số và hệ thống mạng. Các hình thức đào tạo online, đào tạo ảo, mô phỏng, số hóa bài giảng,... sẽ là xu hướng đào tạo nghề nghiệp trong tương lai. Điều này đòi hỏi HVCSND phải có sự chuẩn bị tốt, xây dựng chương trình đào tạo gắn với ứng dụng công nghệ thông tin, tổ chức giảng dạy toàn bộ chương trình bằng bảng tương tác thông minh, xây dựng không gian học tập thân thiện, xây dựng phương pháp giảng dạy tích cực lấy SV làm trung tâm, giảng viên chỉ định hướng về tư duy nghiên cứu, giao bài cho SV và SV có trách nhiệm tự tìm kiếm tài liệu học tập, giảng viên chỉ giải đáp những vấn đề mà SV còn khúc mắc.

Bốn là, tạo điều kiện cho SV được tiếp cận với nguồn cơ sở vật chất đầy đủ hơn tại học viện. Hiện nay, học viện có những phòng Lab, có máy tính thuận tiện cho

hoạt động học ngoại ngữ như tầng 7,8,10 của thư viện Lê Quân, các phòng đọc văn hóa. Tuy nhiên, việc tiếp cận và sử dụng tối đa hiệu quả tại các phòng học này của SV vẫn còn hạn chế, cụ thể có những phòng mở trong khoảng thời gian ngắn hay không mở vào buổi tối. Đây là hạn chế cho hoạt động tự học của SV. Tại thư viện nghiệp vụ Cảnh sát, còn thiếu nguồn tài liệu chuyên ngành tiếng Trung Quốc chính thống. Do đó, SV khó khăn trong việc tìm hiểu kiến thức mới. Vì vậy, cần bổ sung thêm nguồn tài liệu hữu ích phục vụ SV.

Năm là, kiến nghị đề xuất với lãnh đạo Bộ Công an tiếp tục quan tâm đầu tư hơn nữa về trang thiết bị, cơ sở vật chất hạ tầng tạo điều kiện tốt nhất phục vụ hoạt động tự học ngoại ngữ nói chung và học tiếng Trung Quốc nói riêng. Trong thời gian qua, Ban Giám đốc HVCSND đã rất chú trọng đến việc trang bị các thiết bị công nghệ thông tin phục vụ hoạt động dạy và học tại Học viện như: bảng tương tác thông minh, hệ thống mạng Internet nội bộ,... Tuy nhiên, trong thời kì CMCN 4.0, những trang thiết bị kỹ thuật mà chúng ta đang có dần không đáp ứng được yêu cầu thực tiễn. Do đó, cần kiến nghị đề xuất với lãnh đạo Bộ Công an quan tâm đầu tư kinh phí giúp HVCSND nâng cấp hệ thống đào tạo giảng đường thông minh tại Học viện.

Sáu là, xây dựng hệ thống cơ chế vừa mềm dẻo, vừa đảm bảo được hiệu quả công tác quản lý đối với SV trong việc sử dụng công nghệ thông tin, internet trong và ngoài giờ học tập. Thực tiễn hiện nay cho thấy, học viện chúng ta chưa xây dựng được hình thức quản lý mang lại hiệu quả cao đối với SV trong việc sử dụng internet vào hoạt động tự học ngoại ngữ. Một bộ phận SV vẫn lợi dụng danh nghĩa sử dụng mạng internet để học tập nhưng bản chất là phục vụ mục đích cá nhân. Điều này dẫn đến hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV còn kém hiệu quả. Đòi hỏi các phòng, ban chức năng, giảng viên khi lên lớp cũng phải định hướng học tập, đồng thời xây dựng hệ thống chế tài xử lý phù hợp với những SV vi phạm.

Như vậy, CMCN 4.0 đang là xu thế phát triển của thế giới, chứa đựng cả những thời cơ và thách thức đối với công tác đào tạo ngoại ngữ thì việc nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc cho SV các trường CAND nói chung và SV HVCSND nói riêng càng trở nên cấp thiết để đáp ứng nhu cầu đào tạo trong thực tiễn. Cụ thể, hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV HVCSND mang những đặc điểm có nét đặc trưng riêng do điều kiện học tập trong môi trường đặc thù của lực lượng vũ trang. SV HVCSND phải nội trú 100% quân số, được tổ chức thành các đơn vị (lớp hoặc trung đội), chịu sự quản lý trực tiếp của cán bộ chuyên trách quản lý SV. Đây chính là môi trường và điều kiện thuận lợi để SV tập trung thời gian tự học, trao đổi kinh nghiệm tự học, ít bị chi phối bởi những tác động ngoại cảnh. Hoạt động tự học của SV còn chịu sự kiểm tra, đôn đốc nhắc

nhờ trực tiếp, thường xuyên của đội ngũ cán bộ quản lý, nhất là về các mặt như: thực hiện kế hoạch tự học, chấp hành thời gian, kỉ luật tự học và phương pháp tự học. Đây vừa là điều kiện thúc đẩy việc tự học vừa mang ý nghĩa bắt buộc SV phải thực hiện.

3. Kết luận

Bài viết nhằm tìm hiểu về hiệu quả hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV HVCSND. Kết quả nghiên cứu đã làm rõ và bổ sung cơ sở lí luận của hoạt động tự học tiếng Trung Quốc đối với SV HVCSND trong thời đại 4.0. Đồng thời, tìm hiểu và đánh giá thực trạng hoạt động tự học tiếng Trung Quốc của SV và nhận thấy những điểm còn hạn chế như: Động cơ tự học của SV chưa mạnh mẽ, đúng đắn; Nhận thức của SV về tự học còn chưa đầy đủ dẫn đến ý thức tự giác, chủ động trong các giờ tự học, tự

nghiên cứu còn kém; SV chưa thành thạo các kĩ năng tự học, chưa có hình thức, phương pháp tự học đa dạng, phù hợp... Bên cạnh đó, vai trò của GV trong định hướng, giúp đỡ SV tự học chưa được phát huy, chưa hình thành được đội ngũ cố vấn học tập theo đúng nghĩa. Bài viết này giúp chúng ta có cái nhìn toàn diện hơn về vai trò, tầm quan trọng của hoạt động tự học tiếng Trung Quốc không chỉ đối với quá trình học tập, rèn luyện tại Học viện mà còn đối với sự phát triển toàn diện của bản thân, để nỗ lực trở thành một chiến sĩ công an cách mệnh, một sĩ quan cảnh sát tương lai vững nghiệp vụ, giỏi chuyên môn, sẵn sàng phục vụ đất nước và nhân dân, hoàn thành xuất sắc mọi nhiệm vụ mà Đảng, Nhà nước và nhân dân đã tin tưởng giao phó nhất là trong bối cảnh toàn cầu đã bước vào kỉ nguyên 4.0 như hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1] Nguyễn Văn Thành, (2018), *Đào tạo ngoại ngữ trong các trường công an nhân dân thời kì Cách mạng công nghiệp lần thứ 4*, Hội thảo khoa học dạy và học ngoại ngữ trong các trường công an nhân dân thời kì Cách mạng công nghiệp 4.0, Hà Nội.
- [2] Trần Hồng Quang, (2018), *Dạy và học ngoại ngữ tại Học viện Cảnh sát nhân dân trong thời kì Cách mạng công nghiệp 4.0*, Hội thảo khoa học dạy và học ngoại ngữ trong các trường công an nhân dân thời kì Cách mạng công nghiệp 4.0, Hà Nội.
- [3] Tống Văn Huy, (2018), *Cách mạng công nghiệp 4.0 với công tác giáo dục, đào tạo ngoại ngữ của Học viện Cảnh sát nhân dân và phương hướng trong thời gian tới*, Hội thảo khoa học Dạy và học ngoại ngữ trong các trường công an nhân dân thời kì Cách mạng công nghiệp 4.0, Hà Nội.
- [4] Lê Trung Dũng - Hà Kiều Trang, (2018), *Ứng dụng công nghệ 4.0 vào việc học tập ngoại ngữ cho sinh viên khối các trường công an nhân dân*, Hội thảo khoa học Dạy và học ngoại ngữ trong các trường công an nhân dân thời kì Cách mạng công nghiệp 4.0, Hà Nội.
- [5] Khương Thị Thùy, (2013), *Nâng cao năng lực giảng viên dạy ngoại ngữ tại Trường Đại học Hải Dương*, Luận văn thạc sĩ, Hà Nội.
- [6] Trần Thị Lan Anh, (2011), *Hoạt động giảng dạy học phần ngữ pháp tiếng Hàn theo học chế tín chỉ*, Trường Đại học Đà Nẵng.
- [7] Đặng Ngọc Đức, (2002), *Dạy ngữ pháp tiếng Nga cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam có sử dụng máy tính (giai đoạn đầu)*, Luận án Tiến sĩ, Hà Nội.

APPLYING ACHIEVEMENTS OF THE FOURTH INDUSTRIAL REVOLUTION TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF CHINESE LANGUAGE SELF-STUDY ACTIVITIES OF STUDENTS AT THE PEOPLE'S POLICE ACADEMY

Hoàng Minh Thiet¹, Vo Van Ngoc²

¹ Email: thietminhhoang1901@gmail.com

² Email: Ngocvv90@gmail.com

People's Police Academy
Co Nhue 2, Bac Tu Liem, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *Self-study in general and Chinese self-study in particular is an extremely important and necessary activity for every student of the People's Police Academy to raise awareness, improve their personality, and meet the requirements of education 4.0. In this article, the authors analyze and propose solutions to enhance the role of the 4.0 industrial revolution in order to improve the effectiveness of Chinese self-study activities of students at the People's Police Academy in the next time period.*

KEYWORDS: Industrial Revolution 4.0; self-study; self-research; People's Police Academy.

Biện pháp nâng cao kĩ năng phòng tránh tai nạn đuối nước cho trẻ em: Nghiên cứu tình huống tại huyện Chư Prông, tỉnh Gia Lai

Trần Cao Bảo¹, Hoàng Việt Trung²,
Lê Thị Quỳnh Nhi³, Nguyễn Thị Minh Tâm⁴

¹ Trường Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh -
Phân hiệu Gia Lai
Thôn 01, xã Diên Phú, thành phố Pleiku, Gia Lai, Việt Nam
Email: tcbao@hcmuaf.edu.vn

² Email: viettrung88.quynhon@gmail.com

³ Email: lethiquynhi0103@gmail.com

⁴ Email: nguyenthiminhnam4923@gmail.com

Trường Trung học phổ thông Pleime, Chư Prông, Gia Lai
Xã Ia Ga, huyện Chư Prông, Gia Lai, Việt Nam

TÓM TẮT: Tai nạn đuối nước ở trẻ em không chỉ là vấn đề nhức nhối đối với mỗi gia đình mà còn là thách thức lớn đối với xã hội. Nghiên cứu và tìm ra giải pháp giảm thiểu tình trạng tai nạn đuối nước ở trẻ em đang được các nhà giáo dục và nhiều nhà khoa học quan tâm. Bằng phương pháp điều tra và thực nghiệm trong ngữ cảnh của huyện Chư Prông, tỉnh Gia Lai, kết quả đã chỉ ra thực trạng tai nạn đuối nước trẻ em tại địa phương, đồng thời biện pháp can thiệp được khảo nghiệm cho thấy nhận thức của trẻ em về kĩ năng phòng, tránh tai nạn đuối nước có sự thay đổi rõ rệt.

TỪ KHÓA: Giáo dục kĩ năng; kĩ năng phòng, tránh tai nạn đuối nước; nguy cơ đuối nước.

→ Nhận bài 19/4/2020 → Nhận bài đã chỉnh sửa 03/5/2020 → Duyệt đăng 15/6/2020.

1. Đặt vấn đề

Tai nạn đuối nước (TNĐN) trẻ em là một vấn đề xã hội và trở thành nỗi ám ảnh cho các bậc phụ huynh học sinh (HS) hiện nay. Trong các quyền của trẻ em, quan trọng nhất là quyền được sống, quyền được bảo vệ tính mạng được bảo đảm tốt nhất để sống và phát triển. Tuy nhiên, quyền được sống của trẻ em ở Việt Nam đang bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, đặc biệt là nguy cơ đuối nước. Kết quả điều tra của Quỹ Nhi đồng Liên hợp quốc (UNICEF) tại Việt Nam cho thấy, tỉ lệ trẻ em ở Việt Nam bị chết do TNĐN khá cao, chỉ đứng sau tỉ lệ tử vong do tai nạn giao thông [1]. Tai nạn dẫn đến tử vong vì đuối nước của trẻ em ở Việt Nam đứng đầu Đông Nam Á và gấp 10 lần so với các nước phát triển [1]. TNĐN trẻ em để lại những đau thương, mất mát cho gia đình và xã hội. Do đó, việc thiết lập hành lang pháp lí và những giải pháp phù hợp cho vấn đề TNĐN ở trẻ em là cấp bách. Nhiều bằng chứng cho thấy rằng, Đảng, Nhà nước, Chính phủ, các bộ, ngành, các tổ chức xã hội đã nỗ lực và có nhiều đóng góp tích cực trong công tác phòng, chống tai nạn thương tích, trong đó có đuối nước cho trẻ em. Cụ thể, ngày 05 tháng 02 năm 2016, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 234/QĐ-TTg phê duyệt Chương trình phòng, chống tai nạn, thương tích trẻ em giai đoạn 2016 - 2020; Ngày 05 tháng 4 năm 2016, Quốc hội đã thông qua Luật Trẻ em [1], [2]. Đây là những văn bản pháp luật và chương trình phòng chống tai nạn thương tích lớn nhất đối với trẻ em, tạo ra hành lang pháp lí bảo vệ quyền cho trẻ em.

Để giảm thiểu TNĐN trẻ em, nhiều nghiên cứu và hội

thảo đã được tiến hành nhằm tìm ra những biện pháp phòng, chống đuối nước trẻ em. Tại hội thảo “Triển khai Chương trình hợp tác về phòng chống đuối nước cho trẻ em Việt Nam” tổ chức ngày 26 tháng 6 năm 2018, các học giả tham dự đã chỉ ra 4 nhóm vấn đề cơ bản về tình trạng TNĐN trẻ em gồm: 1/ Nhận thức của gia đình, cộng đồng xã hội với nguy cơ gây đuối nước cho trẻ em ở các địa phương còn rất hạn chế; 2/ Sự giám sát, trông giữ của cha mẹ, những người chăm sóc trẻ đặc biệt là vùng nông thôn, vùng kinh tế khó khăn chưa được quan tâm; 3/ Các cơ sở giáo dục và các địa phương thiếu giáo viên dạy bơi, thiếu cơ sở vật chất để phục vụ cho việc học bơi, đặc biệt là các vùng nghèo, vùng miền núi khó khăn; 4/ Trẻ em chưa biết bơi, không có kĩ năng trong việc phòng ngừa, bảo vệ mình với các nguy cơ TNĐN, trong khi môi trường sống có tiềm ẩn nhiều nguy cơ [1].

Năm 2014, WHO đã xuất bản quyển sách “Hướng dẫn toàn cầu thực hiện phòng, chống đuối nước” nhằm hỗ trợ cho nỗ lực giảm thiểu tai nạn do đuối nước gây ra [3]. Quyển sách đã đưa ra 6 biện pháp can thiệp phòng, chống đuối nước trẻ em, bao gồm: 1/ Tạo môi trường an toàn, tránh xa nguồn nước cho trẻ mầm non; 2/ Làm rào chắn để kiểm soát trẻ tiếp cận nguồn nước; 3/ Dạy cho trẻ em tuổi tiểu học trở lên biết bơi và biết kĩ năng an toàn trong môi trường nước; 4/ Xây dựng khả năng chống chịu rủi ro, quản lí rủi ro và các hiểm họa khác ở cấp độ địa phương và quốc gia; 5/ Đào tạo người dân kĩ năng cứu hộ và sơ cứu; 6/ Xây dựng và thực thi các quy định về an toàn giao thông đường thủy như tàu, thuyền, phà. Bên cạnh đó, 4 chiến lược hỗ trợ bao gồm:

1/ Khuyến khích phối hợp đa ngành; 2/ Tăng cường nhận thức của nhân dân về phòng chống đuối nước thông qua truyền thông có chiến lược; 3/ Thiết lập kế hoạch an toàn đường thủy quốc gia; 4/ Nghiên cứu phòng chống đuối nước trẻ em thông qua thu thập dữ liệu và nghiên cứu bài bản. Các chiến lược và biện pháp can thiệp của WHO đã được kiểm chứng trong thực tế nhằm hỗ trợ cho việc giảm thiểu tai nạn do đuối nước [3].

Mặc dù, Ủy ban nhân dân tỉnh Gia Lai đã triển khai nhiều giải pháp nhằm giảm thiểu tình trạng đuối nước cho trẻ em. Chẳng hạn, Chỉ thị số 07/CT-UBND, ngày 18 tháng 6 năm 2019 về việc “Tăng cường chỉ đạo thực hiện công tác phòng, chống TNĐN ở trẻ em trên địa bàn tỉnh Gia Lai”; Quyết định số 831/QĐ-UBND, ngày 5 tháng 12 năm 2017 về việc phê duyệt “Đề án tăng cường công tác phòng, chống tai nạn đuối nước ở trẻ em trên địa bàn tỉnh Gia Lai giai đoạn 2017-2022”. Tuy nhiên, việc triển khai các giải pháp gặp rất nhiều khó khăn vì hai thách thức. Một là, tai nạn do đuối nước trên địa bàn chủ yếu diễn ra tại khu vực nông thôn, vùng đặc biệt khó khăn [1]. Đây là những nơi chưa có đủ điều kiện cơ sở vật chất, nhân lực để tuyên truyền và giáo dục kỹ năng phòng tránh đuối nước. Hai là, các giải pháp tập trung hướng vào giáo dục kỹ năng an toàn cho HS trong nhà trường, tuy nhiên chương trình giáo dục phổ thông hiện hành chưa lồng ghép việc dạy bơi lội trong chương trình giáo dục ở nhà trường, chưa có nội dung chương trình chính thức để thực hiện công tác giáo dục kỹ năng cho HS [4], [5].

Với cơ sở lý luận đã được trình bày và bối cảnh của huyện Chư Prông, tỉnh Gia Lai, bài báo này tập trung làm rõ một số vấn đề sau: 1/ Thực trạng về TNĐN của trẻ em tại tỉnh Gia Lai nói chung và huyện Chư Prông nói riêng, 2/ Tìm hiểu mức độ nhận thức của trẻ về kiến thức và kỹ năng phòng tránh TNĐN; 3/ Khảo nghiệm và đánh giá tác động của biện pháp can thiệp về phòng tránh TNĐN đối với trẻ em tại huyện Chư Prông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này dựa trên cơ sở các biện pháp can thiệp và chiến lược của WHO (2014) trong bối cảnh của huyện Chư Prông, tỉnh Gia Lai để làm rõ 3 mục tiêu đã nêu thông qua phương pháp tiếp cận đặc điểm tâm lý HS của tác giả Nguyễn Đức Sơn và cộng sự (2017) qua biểu hiện trên các phương diện: Sự hoàn thiện về tri giác, sự phát triển về tư duy của trẻ, khả năng tưởng tượng tái tạo và khả năng ghi nhớ của trẻ [6].

Nghiên cứu đã tiến hành bằng phương pháp điều tra thực địa và thực nghiệm biện pháp can thiệp với sự tham gia của 247 HS tiểu học, độ tuổi từ 9 đến 10 tuổi tại 2 trường trên địa bàn huyện Chư Prông. Độ tuổi được cho là có hệ thần kinh cấp cao đang hoàn thiện về mặt chức

năng. Do đó, tư duy của các em chuyển dần từ trực quan hành động sang tư duy hình tượng, tư duy trừu tượng [6]. Mẫu được lựa chọn dựa trên sự tình nguyện tham gia của HS 2 trường sau khi nhóm nghiên cứu tiếp xúc trực tiếp và được chọn ngẫu nhiên thành 2 nhóm, nhóm thực nghiệm (TN) và nhóm đối chứng (ĐC).

Nghiên cứu được tiến hành từ tháng 8 năm 2019 đến tháng 12 năm 2019 với 3 giai đoạn: 1/ Thu thập dữ liệu thứ cấp bao gồm các báo cáo thông kê của Sở LĐTĐ&XH, phòng LĐTĐ&XH huyện Chư Prông từ năm 2016 đến năm 2019 nhằm đánh giá thực trạng TNĐN ở huyện Chư Prông và tỉnh Gia Lai; 2/ Khảo sát 247 HS về mức độ nhận thức đối với kỹ năng tự phòng tránh đuối nước và khả năng xử lý các tình huống khi gặp TNĐN; 3/ Xây dựng “Cẩm nang truyện tranh phòng tránh TNĐN cho HS” như là một biện pháp can thiệp phục vụ cho khảo nghiệm để đánh giá tác động của biện pháp trên 2 nhóm TN và ĐC.

Cấu trúc “Cẩm nang truyện tranh” được thiết kế với các nhân vật, hình ảnh sinh động và các tình huống gần gũi với cuộc sống hằng ngày, phù hợp với tâm lý và lứa tuổi HS tiểu học [6], [7]. Các nội dung được cụ thể hóa bằng những câu chuyện với những lời thoại hấp dẫn giữa các nhân vật trong từng tình huống cụ thể. Cấu trúc gồm 30 trang, in màu và chia thành ba phần: “Nhận biết những nơi không an toàn” (tiềm ẩn nguy cơ môi trường nước); “Làm gì khi thấy có người bị đuối nước?” (cách xử lý tình huống); và “Chúng ta phải làm gì?” (hướng đến giáo dục kỹ năng tự phòng tránh đuối nước).

Sau 10 tuần, khi nhóm TN đã đọc xong “Cẩm nang truyện tranh”, cả 2 nhóm được khảo sát lại bằng Bảng hỏi với 10 câu hỏi được thiết kế theo thang đo của Bloom nhằm đánh giá tác động về khả năng tái tạo kiến thức và kỹ năng của HS sau khi đọc “Cẩm nang truyện tranh”.

Toàn bộ dữ liệu đã thu thập được xử lý trên phần mềm SPSS 20.0 bao gồm thống kê tần suất, tỉ lệ phần trăm và kiểm định T-test độc lập (Independent Samples T-test) đánh giá tác động trên 2 nhóm ĐC và TN.

2.2. Kết quả và thảo luận

2.2.1. Thực trạng tai nạn đuối nước trẻ em ở tỉnh Gia Lai

Kết quả thống kê cho thấy, từ năm 2016 đến tháng 9 năm 2019, toàn tỉnh Gia Lai có 230 ca TNĐN, làm chết 234 trẻ em. Trong năm 2016, có 54 ca làm chết 51 trẻ, năm 2017 là 66 ca làm 66 trường hợp tử vong, năm 2018 số ca TNĐN là 83 làm 79 trẻ tử vong, tính đến tháng 9 năm 2019 toàn tỉnh ghi nhận có 27 ca, làm 38 trẻ tử vong. Như vậy, với tổng số 230 ca TNĐN đã có 234 trẻ bị tử vong.

Chư Prông là một trong năm huyện có tỉ lệ TNĐN cao nhất tỉnh Gia Lai. Theo thống kê, từ năm 2016 đến tháng 9 năm 2019, toàn huyện 32 vụ TNĐN với 32 trẻ tử vong. Trong đó, năm 2016 có 11 ca, năm 2017 là 6 ca, năm

2018 tăng lên 13 ca, cao gấp hai lần so với năm 2017. Tính đến tháng 9 năm 2019, số ca TNĐN của huyện Chư Prông mới phát hiện được 02 ca. Kết quả thống kê đã chỉ ra rằng, số ca TNĐN đứng thứ hai sau tai nạn giao thông nhưng lại có tỉ lệ tử vong cao nhất trong bảng tổng hợp tại nạn thương tích trên địa bàn toàn tỉnh Gia Lai.

Thêm vào đó, kết quả cũng cho thấy số ca TNĐN của trẻ em nam cao hơn 2,5 lần so với trẻ em nữ. Trong tổng số 230 ca, thì có 165 số trẻ em nam chiếm 71,748%, số trẻ em nữ là 65 trường hợp chiếm 28,26%. Kết quả cũng ghi nhận, số ca TNĐN ở độ tuổi từ 1 - 16 tuổi. Trong đó, độ tuổi phổ biến nhất là nhóm tuổi từ 10 - 13 với 99 ca chiếm 42,29%, tuổi từ 6 - 9 với 59 ca chiếm 25,99%, độ tuổi từ 1 - 5 tuổi có 54 ca chiếm 23,79%, từ 14 - 16 tuổi có số ca TNĐN ít nhất, với 18 ca, chiếm 7,93%. Với kết quả này, có thể khẳng định rằng, nạn nhân của TNĐN tập trung ở lứa tuổi HS tiểu học và HS trung học cơ sở.

Với kết quả trên cho thấy sự thiếu quan tâm của người lớn là một nguyên nhân dẫn đến TNĐN của trẻ em. Điều này có thể vì phụ huynh quá bận với công việc và mưu sinh mà không có thời gian quan tâm đến trẻ. Mặt khác, có thể lí giải rằng, trẻ em đang thiếu kĩ năng cơ bản về an toàn nước cũng là nguyên nhân dẫn đến TNĐN. Chẳng hạn, không biết bơi, thiếu kiến thức và thiếu kĩ năng an toàn nước [3]. Thêm vào đó, ở độ tuổi từ 6 - 13 tuổi, tâm lí của các em rất muốn khám phá thế giới xung quanh, muốn khẳng định mình nên cha mẹ cũng khó kiểm soát được trẻ.

2.2.2. Nhận thức của trẻ em về tai nạn đuối nước

Qua khảo sát 247 HS tiểu học, kết quả cho thấy, số HS có khả năng bơi lội thành thạo chỉ có 15 em chiếm 6,07%, 47 HS biết bơi ở mức độ bình thường chiếm 19,03%. Trong khi số HS không biết bơi khá cao, 185 em chiếm tỉ lệ 74,9%. Điều này cho thấy, đa số HS không biết bơi là khá nhiều.

Kết quả khảo sát về nhận thức của HS đối với kĩ năng tự phòng tránh đuối nước và khả năng xử lí các tình huống khi gặp TNĐN được trình bày ở Bảng 1 cho thấy,

Bảng 1: Nhận thức của HS về kĩ năng phòng tránh đuối nước

Nội dung hỏi	Mức độ nhận thức (N=247)			
	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Không bao giờ
Việc sử dụng áo phao khi đi qua sông, suối	8 (3,24%)	33 (13,36%)	41 (16,6%)	165 (66,8%)
Việc sử dụng các vật dụng có sẵn (gậy tre, dây thừng) khi đi qua sông, suối	12 (4,86%)	32 (12,95%)	26 (10,53%)	177 (71,66%)
Khả năng nhận biết được những vùng nước nguy hiểm ở sông, suối	7 (2,84%)	5 (2,02%)	38 (15,38%)	197 (79,76%)
Bố, mẹ có dạy bơi hoặc hướng dẫn và nhắc nhở cách phòng ngừa khi em đi qua suối, tắm ở sông, suối, ao, hồ	14 (5,67%)	28 (11,34%)	43 (17,41%)	162 (65,58%)
Khi đi tắm sông, suối các em có đi cùng với bố, mẹ hoặc người thân trong gia đình không	13 (5,27%)	27 (10,93%)	56 (22,67%)	151 (61,13%)

có 71,66% số HS không bao giờ sử dụng các dụng cụ có sẵn khi đi qua sông, suối. 79,76% số HS không nhận biết được dấu hiệu của những vùng nước nguy hiểm có thể gây ra TNĐN. Đặc biệt, có 165 HS chiếm 66,8% không nhận thức được tầm quan trọng của việc sử dụng áo phao khi tham gia vào môi trường nước. Với kết quả này có thể khẳng định rằng, phần đông số HS được khảo sát thiếu hoặc không có kiến thức, kĩ năng về an toàn nước và phòng tránh TNĐN.

Kết quả cũng còn chỉ ra rằng, có tới 61,13% số HS không bao giờ được bố, mẹ hoặc người thân quan tâm, giám sát thường xuyên khi các em tham gia các hoạt động trong môi trường nước. Chỉ có 16,19% số HS tham gia khảo sát được bố, mẹ quan tâm, giám sát, đi cùng khi các em tham gia hoạt động trong môi trường nước. Thêm vào đó, kết quả cũng cho thấy, có đến 65,58% số HS không bao giờ được bố, mẹ dạy bơi hoặc hướng dẫn những kĩ năng cơ bản cho các em khi tham gia hoạt động, vui chơi trong môi trường nước. Điều này cho thấy sự thiếu quan tâm của phụ huynh đối với trẻ.

Với những kết quả trên cho thấy, phần lớn HS chưa biết bơi và thiếu kĩ năng an toàn khi tham gia vào môi trường nước. Hệ lụy là HS không biết xử lí các tình huống bất ngờ xảy ra và không có kĩ năng cứu đuối khi có người gặp nạn là nguyên nhân dẫn đến TNĐN của trẻ em. Kết quả cũng cho thấy phần lớn bố, mẹ còn thờ ơ, không quan tâm, không thường xuyên giám sát trẻ hoặc hướng dẫn những kĩ năng cơ bản cho trẻ khi trẻ tham gia hoạt động vui chơi trong môi trường nước.

2.2.3. Đánh giá tác động của biện pháp

Kết quả khảo sát đánh giá tác động của biện pháp can thiệp về kiến thức và kĩ năng phòng tránh TNĐN, sau khi nhóm TN đọc xong “Cẩm nang truyện tranh” được trình bày ở Bảng 2 cho thấy, số HS nhóm TN trả lời số câu “đúng” nhiều hơn so với nhóm ĐC. Ngược lại, nhóm ĐC có số câu trả lời “sai” tương đối cao (xem Bảng 2). Điều này cho thấy, việc đọc “Cẩm nang truyện tranh” có thể đã giúp HS nhóm TN có thêm kiến thức về phòng tránh

Bảng 2: Nhận thức của HS về kiến thức và kĩ năng sau khi tác động

Nội dung hỏi	Nhóm TN N=125		Nhóm ĐC N=122	
	Đúng	Sai	Đúng	Sai
Theo em, nhưng nơi nào dễ xảy ra nguy cơ đuối nước?	109	16	102	20
Theo em, việc làm nào rất dễ dẫn đến đuối nước?	96	29	67	55
Theo em, biểu hiện nào cho thấy nước lũ đang tràn về và rất nguy hiểm khi đi qua?	91	34	67	55
Khi vừa thấy người ngã xuống nước trong khi mình lại không biết bơi, em phải làm gì đầu tiên?	90	22	63	59
Trong trường hợp em nhìn thấy có người ngã xuống hồ nước sâu. Trong khi mình lại không biết bơi thì phải làm thế nào?	85	40	52	70
Lúc đang đá bóng trên bờ sông, vì bóng bay xuống nước nên bạn An xuống lấy nhưng sông quá sâu và trơn, khó lên bờ. Lúc này các em phải làm gì?	99	26	81	41
Nếu bị chuột rút ở chân trái khi đang bơi em phải làm gì?	95	30	68	54
Nguyên tắc đầu tiên khi đi thuyền trên sông/suối là gì?	93	32	80	42
Để tập lặn dưới nước, em phải làm như thế nào?	59	66	44	78
Khi đi qua đoạn suối có nước chảy mạnh, em phải làm gì?	58	67	26	96

TNĐN hơn so với nhóm ĐC.

Kiểm định T-test cũng đã được tiến hành trên cơ sở dữ liệu được thu thập như phân tích ở Bảng 2, nhằm đánh giá chính xác với mức độ tin cậy hơn của biện pháp can thiệp về kiến thức và kĩ năng phòng tránh TNĐN giữa nhóm TN và nhóm ĐC. Kết quả ở Bảng 3 cho thấy, HS nhóm TN có kết quả cao hơn so với nhóm ĐC không được đọc “Cẩm nang truyện tranh”.

Kết quả cũng ghi nhận Trị trung bình của 2 nhóm có sự chênh lệch lớn, nhóm TN là 7.03 trong khi nhóm ĐC chỉ có 6.2. Mặt khác, độ lệch chuẩn của 2 nhóm gần như không có biến động lớn (xem Bảng 3). Điều này cho thấy cả 2 nhóm có trình độ nhận thức ban đầu tương đương nhau. Bên cạnh đó, xác suất ngẫu nhiên (giá trị P) của hai nhóm $P=0.0000000135$ ($P<0.05$) chứng tỏ rằng, có sự khác biệt có ý nghĩa về Trị trung bình giữa 2 nhóm. Kết quả này có thể khẳng định rằng, sự thay đổi nhận thức

Bảng 3: So sánh kết quả giữa nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng sau tác động

Giá trị	Nhóm TN (N=125)	Nhóm ĐC (N=122)
Trung vị (Median)	7	6
Trung bình (Mean)	7.03	6.2
Độ lệch chuẩn (SD)	1.32	0.84
Xác suất ngẫu nhiên (P-value)	0.0000000135	
Mức độ tác động (SMD)	0.97	

của nhóm TN là ngẫu nhiên và có ý nghĩa do bị tác động, cụ thể là đã đọc “Cẩm nang truyện tranh”.

Thêm vào đó, kết quả phân tích cũng chỉ ra mức độ ảnh hưởng của biện pháp tác động với hệ số $ES_{(SMD)} = 0.97$, so với bảng tham chiếu của Cohen giá trị tìm được nằm

Bảng 4: Thái độ và hành vi của HS thực nghiệm sau khi được tác động

Nội dung hỏi	Rất đồng ý	Đồng ý	Bình thường	Không đồng ý
Em có hấp dẫn bởi những hình ảnh sinh động trong cuốn truyện tranh này?	97 (77,6%)	15 (12%)	13 (10,4%)	0.0
Em cảm thấy rất hứng thú với những nội dung của cuốn truyện tranh này?	101 (80,8%)	16 (12,8%)	8 (6,4%)	0.0
Những kiến thức và kĩ năng xử lí từ cuốn truyện tranh này rất có ích với em?	101 (80,8%)	24 (19,2%)	0.0	0.0
Em sẽ tuyên truyền nội dung của cuốn truyện tranh này đến bạn bè và người thân.	121 (96,8%)	4.0 (3,2%)	0.0	0.0
Em sẽ thường xuyên đọc cuốn truyện này để nâng cao kiến thức?	98 (78,4%)	22 (17,6%)	5.0 (4,0%)	0.0
Sau khi đọc xong cuốn truyện tranh này em tham gia các buổi ngoại khóa để tuyên truyền về phòng tránh đuối nước?	118 (94,4%)	7 (5,6%)	0.0	0.0

trong khoảng $0,8 < ES_{(SMD)} < 1,0$, có mức ảnh hưởng lớn. Rõ ràng, biện pháp can thiệp thông qua việc đọc “Cẩm nang truyện tranh” đối với HS là có hiệu quả.

Với kết quả trên, việc đọc “Cẩm nang truyện tranh” bằng hình ảnh sinh động và những câu chuyện hấp dẫn đã tăng cường khả năng ghi nhớ, kích thích tư duy tái tạo và sáng tạo của HS góp phần làm thay đổi nhận thức, thái độ và hành vi của HS [6].

Ngoài ra, kết quả đánh giá thái độ và hành vi của HS sau khi đọc xong “Cẩm nang truyện tranh” cho thấy, 77,6% số HS đã “rất đồng ý” với sự hấp dẫn của cuốn truyện tranh, 80,8% số HS cảm thấy “rất hứng thú” và 96,8% số HS “rất đồng ý” với việc sẽ tuyên truyền cuốn cẩm nang truyện tranh này đến mọi người để góp phần giảm thiểu TNĐN (xem Bảng 4). Với kết quả này có thể khẳng định rằng, trên 90% HS cảm thấy hứng thú khi đọc “Cẩm nang truyện tranh về phòng chống TNĐN” đã được xây dựng.

3. Kết luận

Việc sử dụng cẩm nang truyện tranh phòng tránh

TNĐN cho trẻ em bước đầu cho thấy HS tiểu học có thay đổi nhận thức, kỹ năng và thái độ đối với việc phòng tránh đuối nước. Tuy nhiên, để cẩm nang truyện tranh thực sự trở thành một biện pháp hữu hiệu, cần phải có sự đồng tình của nhà trường và phụ huynh. Đối với nhà trường, nên sử dụng cẩm nang truyện tranh như một tài liệu tham khảo phục vụ cho các hoạt động ngoại khóa, hoạt động trải nghiệm và tự học nhằm tuyên truyền và hướng dẫn HS biết cách tự phòng tránh đuối nước. Đối với phụ huynh, sử dụng cẩm nang truyện tranh phòng tránh TNĐN để tham khảo, hướng dẫn cho con em mình nhận biết được các kỹ năng an toàn, những nơi tiềm ẩn nguy cơ đuối nước và những tình huống ứng phó khi con trẻ tham gia hoạt động trong môi trường nước. Việc nghiên cứu các biện pháp can thiệp nhằm nâng cao kỹ năng phòng tránh TNĐN cho trẻ em với quy mô rộng và sâu hơn dựa trên nhận thức, thái độ và hành vi của trẻ ở độ tuổi HS tiểu học và trung học cơ sở tại những vùng nông thôn, vùng đặc biệt khó khăn nên được thực hiện trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Lao động, Thương binh và Xã hội, (26/6/2018), *Kế hoạch Hội thảo triển khai chương trình hợp tác về phòng chống đuối nước cho trẻ em Việt Nam*, Hà Nội.
- [2] Đặng Thị Bình, (2019), *Những giải pháp phòng, chống tai nạn thương tích cho trẻ em và tai nạn đuối nước ở trẻ em trên địa bàn tỉnh Gia Lai*, Thông tin sinh hoạt nhân dân, số 7 năm 2019.
- [3] WHO, (2014), *Global Report on Drowning: Preventing a leading killer*, World Health Organization Press, Spain.
- [4] Nguyễn Thủy Lan - Phạm Thị Thu Lê, (2013), *Nghiên cứu thực trạng và kiến thức, thái độ, thực hành phòng chống tai nạn thương tích ở học sinh trung học phổ thông huyện Lục Yên, tỉnh Yên Bái*, Tạp chí Y tế dự phòng, Tập XXIII, số 10, tr.146.
- [5] Nguyễn Thúy Quỳnh - Lê Vũ Anh - Nguyễn Đức Quang, (2010), *Tai nạn thương tích ở trẻ em và biện pháp phòng chống dựa vào nhà trường*, Tạp chí Y tế công cộng, số 16.
- [6] Nguyễn Đức Sơn - Lê Minh Nguyệt - Nguyễn Thị Huệ - Đỗ Thị Hạnh Phúc - Trần Quốc Thành - Trần Thị Lệ Thu, (2017), *Tâm lý học giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [7] Lê Văn Xem - Phạm Hoàng Dương - Trần Thị Phú Bình, (2017), *Hướng dẫn phòng tránh đuối nước dành cho học sinh trung học*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

MEASURES TO ENHANCE DROWNING PREVENTION SKILLS FOR CHILDREN: A CASE STUDY IN CHU PRONG DISTRICT OF GIA LAI PROVINCE

**Tran Cao Bao¹, Hoang Viet Trung²,
Le Thi Quynh Nhi³, Nguyen Thi Minh Tam⁴**

¹ Nong Lam University of Ho Chi Minh City - Gia Lai Campus
Hamlet 01, Dien Phu commune, Pleiku city, Gia Lai province, Vietnam
Email: tcbao@hcmuaf.edu.vn

² Email: viettrung88.quynhon@gmail.com

³ Email: lethiquynhni0103@gmail.com

⁴ Email: nguyenthiminhntam4923@gmail.com

Pleime High School, Chu Prong District, Gia Lai Province
La Ga Commune, Chu Prong District,
Gia Lai Province, Vietnam

ABSTRACT: *Drowning in children is not only a problem for each family but also a big challenge for society. Studying and finding out solutions to reduce drowning risks in children are attracting attention of educators and scientists. Using a survey and experimental method in the context of Chu Prong district of Gia Lai province, the paper describes the practical situation of local children drowning, and the interventional measures tested reveal that children's awareness of drowning prevention skills is improved significantly.*

KEYWORDS: Skills training; drowning prevention skills; drowning risks.