



TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RI - VŨNG TÀU

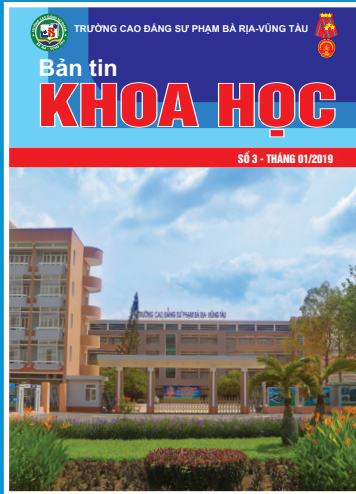


Bản tin

KHOA HỌC

SỐ 3 - THÁNG 01/2019





TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM
BÀ RIJA - VŨNG TÀU
Địa chỉ: 689 Cách Mạng Tháng Tám,
Phường Long Toàn, Thành phố Bà Rịa.
Điện thoại: (0254) 3825275.
Fax: (0254) 3825275.
Website: cdsprvt.edu.vn
Email: btkh.c52@gmail.com

CHIU TRÁCH NHIỆM XUẤT BẢN:
Hồ Cảnh Hạnh
Hiệu trưởng

BAN BIÊN TẬP:

TS. Hồ Cảnh Hạnh
ThS. Nguyễn Xuân Dũng
TS. Phan Thế Hải
TS. Nguyễn Chí Tăng
ThS. Nguyễn Thiện Thắng
TS. Nguyễn Công Long
TS. Nguyễn Việt Hùng
TS. Trần Anh Đức
TS. Phạm Ngọc Sơn
ThS. Lê Thị Kim Chi
TS. Nguyễn Hữu Lễ
TS. Bùi Quang Trường
ThS. Trần Thị Thanh Tú

TRÌNH BÀY:
Phạm Ngọc Tân

Giấy phép xuất bản số:
03/GP-STTTT
Ngày 15 tháng 01 năm 2018

In tại:
Công ty TNHH Kỹ thuật Thăng Nhất

MỤC LỤC - CONTENT

- * **Ngô Thị Vân Anh:** Một số đề xuất từ việc nghiên cứu những nét tương đồng và khác biệt trong giáo dục âm nhạc của Mỹ và Việt Nam – American and Vietnamese music education: A comparison and several suggestions 5
- * **Hồ Việt Chiến:** Vai trò của nhà trường với bạo lực học đường trong giai đoạn hiện nay – Violence in schools and the schools' role in the current period 13
- * **Hồ Cảnh Hạnh:** Tự chủ và trách nhiệm trong quản trị trường học – Autonomy and accountability in school administration 18
- * **Phan Thế Hải:** Hình trụ và ứng dụng trong đời sống – Cylinders and their application in life 22
- * **Nguyễn Thị Lan - Nguyễn Thị Minh Ngọc:** Một số sai lầm của học sinh khi giải bài tập Hóa học lớp 9 – Some mistakes made by students when solving 9th grade Chemistry exercises 25
- * **Nguyễn Hữu Lễ:** Văn hóa và phát triển – bài học từ Nhật Bản – Culture and development – lessons from Japan 30
- * **Nguyễn Công Long:** Lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân – Big data handling programming on Personal Computers 35
- * **Nguyễn Chí Tăng:** Quản trị trường học theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0 – School administration in light of the fourth Industrial Revolution 40
- * **Nguyễn Thiện Thắng:** Một số biện pháp hạn chế tình trạng đi học trễ của sinh viên – Some measures to deal with students' late coming 46
- * **Nguyễn Hữu Thế:** Ý nghĩa của thành ngữ trong một số tác phẩm truyện ngắn, tiểu thuyết Việt Nam - so sánh với tiếng Anh – Idioms and their meaning in Vietnamese short stories and novels – A comparison with English ones 50
- * **Nguyễn Thị Thanh Thủy:** Áp dụng biến đổi tương đương chứng minh phán đoán phức trong môn Logic học – The application of equivalent transformations in proving complex propositions in Logic 61
- * **Ngô Thị Huyền Trang:** Cách phân biệt và sử dụng một số phó trợ từ trong tiếng Nhật – Japanese supplementary particles: How to distinguish and use them 66
- * **Lê Thị Trung:** Sử dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép trong dạy học môn phương pháp dạy học Tự nhiên – Xã hội ở trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu – The use of Jigsaw method in Natural Science Teaching Methodology art Baria-Vungtau College of Education 69

Quán
vui
vui
cả
một
trời
có
lê
tân
tân
tân
cũng
vậy



Người
học
học
cho
hết
sách
hay
là
thế
thế
thế
thế
ở
thời

Chúc mừng
Năm mới
HAPPY NEW YEAR

Sức khỏe - Hạnh phúc - An khang - Thịnh vượng
Wish you health, happiness and prosperity

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT TỪ VIỆC NGHIÊN CỨU NHỮNG NÉT TƯƠNG ĐỒNG VÀ KHÁC BIỆT TRONG GIÁO DỤC ÂM NHẠC CỦA MỸ VÀ VIỆT NAM

Ngô Thị Vân Anh*

Tóm tắt: Thực tế hiện nay cho thấy, việc thực hiện chương trình giáo dục Âm nhạc trong nhà trường phổ thông Việt Nam chưa phát huy hết vai trò của bộ môn cũng như năng lực cá nhân học sinh. Nghiên cứu giáo dục Âm nhạc của các quốc gia tiên bộ để tìm ra những hướng đi mới, những điểm mạnh để học hỏi và phát triển là điều mà các chuyên gia, các nhà nghiên cứu đầu ngành đã và đang làm. Bài viết tổng hợp và đề xuất một số ý kiến đổi mới về nội dung, phương pháp; về khung chương trình, cơ cấu phòng học; về vấn đề đào tạo và bồi dưỡng giáo viên Âm nhạc, nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục Âm nhạc phổ thông nước nhà.

1. Đặt vấn đề

Khổng Tử nói: “Đi qua nhà nào nghe thấy tiếng nhạc, biết được nhà đó có hiền đức”, Victor Hugo đánh giá: “Nghệ thuật làm cho một dân tộc nô lệ trở thành tự do, làm cho một dân tộc tự do trở thành vĩ đại” và nhà lý luận phê bình âm nhạc nổi tiếng người Nga, Xo-khor gọi âm nhạc là “Nhà giáo dục thông minh và tinh tế”.

Giáo dục Âm nhạc là một thành phần không thể thiếu trong giáo dục phổ thông bắt buộc ở hầu hết các nước trên thế giới. Theo kết quả nghiên cứu của nhóm tác giả do PGS. TS Nguyễn Thị Hạnh làm chủ nhiệm trong đề tài “Xu thế phát triển giáo dục Tiểu học ở một số nước trên thế giới” thực hiện trên 8 nước: Trung Quốc, Hàn Quốc, Singapore, Anh, Pháp, Đức, Canada, Mỹ, số lượng môn học ở từng nước khác nhau nhưng những môn có ở cả 8 nước là: Ngôn ngữ quốc gia, Toán, Khoa học tự nhiên, Khoa học xã hội, Giáo dục thể chất, Ngoại ngữ, Nghệ thuật thị giác và Âm nhạc. Như vậy, rõ ràng bộ môn Nghệ thuật nói chung và Âm nhạc nói riêng đã được các nước lựa chọn và đặt ngang tầm quan trọng như những bộ môn khoa học tự nhiên và xã hội trong chương trình giáo dục phổ thông.

Những tổng hợp và nghiên cứu mới đây của GS.TS. Elita Maule (Học viện Âm nhạc Bolzano-Italia) trong Chuyên đề Giáo dục Âm nhạc

thế giới cho lớp Nghiên cứu sinh trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW, tháng 5/2017, đã một lần nữa khẳng định vai trò của giáo dục âm nhạc trong nhà trường phổ thông không chỉ mang yếu tố giáo dục thẩm mỹ mà nó còn cải thiện tư duy, trí tuệ giúp học sinh học tập tốt các môn khoa học khác. Những dữ liệu mà GS đã trình bày cho thấy Mỹ, Nga, Trung Quốc và một số nước Châu Âu là những nước có nền giáo dục Âm nhạc phổ thông phát triển bậc nhất thế giới.

Nghiên cứu giáo dục Âm nhạc của các quốc gia tiên bộ là một việc làm đã được các nhà nghiên cứu, các chuyên gia đầu ngành tại Việt Nam thực hiện trong thời gian qua, thật sự cần thiết để giáo dục Âm nhạc Việt Nam có thể tìm ra những hướng đi mới, những điểm mạnh để học hỏi và phát triển. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả trình bày về nền giáo dục Âm nhạc của Mỹ, đồng thời nhìn nhận về nền giáo dục Âm nhạc Việt Nam hiện nay và tổng hợp, đề xuất một số ý kiến.

2. Nội dung

2.1. Giáo dục Âm nhạc ở Mỹ

Giáo dục Âm nhạc tại Mỹ ra đời khá sớm bởi nhà giáo dục Lowell Mason và các cộng sự, thực nghiệm ở một số trường công lập và sau đó lan rộng trên toàn nước Mỹ. Đến trước năm 1900, môn học này được cơ cấu như một môn học thường xuyên trong chương trình giáo dục

* Khoa Tiểu học

phổ thông của họ. Thế kỷ 20 và đầu thế kỷ 21, cùng với một số nước khác trên thế giới, giáo dục Âm nhạc của Mỹ đạt nhiều thành tựu to lớn cùng với sự phát triển kinh tế, chính trị hết sức mạnh mẽ. Mỹ đã tiếp thu rất nhiều các phương pháp dạy học tiên tiến cho tất cả các bộ môn trong chương trình giáo dục phổ thông quốc gia, Âm nhạc với các phương pháp nổi tiếng Kodaly, Dalcroze, Orff-Schulwerk và các triết lý sư phạm khác như Pestalozzi, Gordon

và Montessorri... đã mang lại nhiều thay đổi lớn về mặt chất lượng dạy học cho bộ môn, tạo những tiến bộ vượt bậc, khẳng định vị trí hàng đầu của giáo dục Âm nhạc của Mỹ. Đồng thời những cuộc cải cách lớn đã mang lại nhiều tiến bộ cho giáo dục Âm nhạc của họ trong suốt nhiều thập niên dưới sự lãnh đạo của Hiệp hội các nhà giáo dục Âm nhạc: Music Educators National Conference, viết tắt là MENC.

Chương trình Giáo dục Âm nhạc của Mỹ. [6]

Cấp học	Primary school (Tương đương cấp Tiểu học)	Middle high school (Tương đương cấp Trung học cơ sở)	High school (Tương đương cấp Trung học phổ thông)
Lớp	MG - 4 (5)	(5) 6 - 8	(8) 9 -12
Chương trình Giáo dục Âm nhạc	Âm nhạc chuẩn phổ thông (General Music)	-Âm nhạc chuẩn biểu diễn (Performance-based music) -Phát triển năng lực cá nhân (Individual development) + Hợp xướng (Choir) + Dàn nhạc cổ điển (Instrumental Ensemble) + Nhóm nhạc (Band)	-Âm nhạc chuẩn biểu diễn (Performance-based music) -Phát triển năng lực cá nhân (Individual development) + Hợp xướng (Choir) + Dàn nhạc cổ điển (Instrumental Ensemble) + Nhóm nhạc (Band)
Thời gian tiết học	20-30 phút	30-45 phút	30-45 phút
Hình thức dạy học	Nhóm lớn, nhóm nhỏ	Nhóm lớn, nhóm nhỏ, và cá nhân	Nhóm lớn, nhóm nhỏ, và cá nhân
Số lượng học sinh	15-20	Phụ thuộc vào hình thức lớp	Phụ thuộc vào hình thức lớp
Số tiết Âm nhạc	4-5 tiết / tuần	4-5 tiết / tuần	4-5 tiết / tuần

Bảng 1- Giáo dục Âm nhạc tại Mỹ

Về mặt tổng thể, Giáo dục phổ thông của Mỹ được tổ chức theo nhiều mô hình khác nhau giữa các tiểu bang, giữa khối công lập và tư thục, áp dụng trong tất cả các lớp Mẫu giáo đến lớp 12 với nội dung và hình thức tổ chức dạy học khác nhau. Thời gian của một tiết và tổng số tiết học cũng khác nhau theo từng cấp học.

Âm nhạc được tổ chức dạy học dưới ba hình thức chính: Nhóm lớn, Nhóm nhỏ, và Cá nhân; theo quy định của các chuẩn quốc gia về giáo dục nghệ thuật của MENC. Ở cả 3 cấp học Primary Schools, Middle High School và High School học sinh đều được học mỗi tuần 4 đến 5 tiết học Âm nhạc trong chương trình học ở nhà trường. Giáo viên Âm nhạc được tuyển

chọn từ các trường đào tạo chuyên nghiệp. Họ sẽ được đào tạo thêm về nghiệp vụ sư phạm trước khi trở thành một giáo viên âm nhạc phổ thông.

Ở cấp Primary Schools, Mỹ thực hiện Giáo dục Âm nhạc chuẩn phổ thông.

Ở cấp Middle High School và High School, Giáo dục Âm nhạc chuẩn biểu diễn mang tính chuyên nghiệp; học sinh được học biểu diễn, hợp xướng, thành lập ban nhạc, nhóm nhạc. Mục tiêu chủ yếu giúp học sinh cảm thụ, phát huy năng lực cá nhân, năng lực biểu diễn.

Giáo dục Âm nhạc phát triển chủ yếu dựa trên nền tảng phát huy năng lực biểu diễn của người học. Ở lớp mẫu giáo, trẻ được học và trải nghiệm các đặc điểm của âm thanh và âm nhạc qua vận động, chạy nhảy, và hoạt động. Trong chương trình Primary Schools, học sinh học và thực hành các tiết tấu và cao độ cơ bản, các khái niệm âm nhạc. Các bài học này nhằm đảm bảo chuẩn bị những kiến thức và kỹ năng âm nhạc quan trọng giúp học sinh có thể tiếp tục học tập ở các bậc học cao hơn như Middle High School và High School. Từ lớp 1, xướng âm được đưa vào giảng dạy.

Chương trình dạy học đưa ra các tiêu chuẩn về nội dung; còn giáo viên âm nhạc được tự do lựa chọn sách giáo khoa, bài hát, đồng dao, trò chơi, và hoạt động dạy học để thực hiện trong tiết học của họ. Mục tiêu quan trọng là giáo viên phải đạt được các chuẩn nội dung đó. Học sinh học và hiểu âm nhạc thông qua trải nghiệm nghe nhạc, chơi trò chơi, ca hát, vận động, và chơi nhạc cụ. “Phản ứng đa chiều đối với âm nhạc” là quan điểm dạy và học âm nhạc. Vì lý do đó, việc dạy học âm nhạc chú trọng khai thác khả năng sáng tạo và ứng tác của học sinh. Chơi và di chuyển là những hoạt động trung tâm. Vì vậy, không gian vận động là yêu cầu nhất thiết của một phòng học âm nhạc trong chương trình giáo dục của Mỹ.

Các nhà giáo dục Âm nhạc, thậm chí cả giáo viên được tự do thiết kế bài học, các hoạt

động, cũng như sử dụng nguồn tài liệu, miễn sao đạt được các mục tiêu dạy học và chuẩn kiến thức, kỹ năng. Tư liệu giảng dạy bậc Primary School đa số là dân ca các dân tộc và đồng dao trẻ em, bài hát mới sáng tác ít được sử dụng. Trò chơi và vận động lại là hoạt động chủ yếu trong các lớp học âm nhạc Mỹ. Xướng âm là một phân môn chính trong rèn luyện kỹ năng đọc và viết nhạc cho học sinh.

Nhiều phương thức giảng dạy theo phương pháp Kodaly và Orff-Schuwerk được sử dụng, chẳng hạn như nốt nhạc biểu tượng, hình nốt nhạc âm tiết để đọc tiết tấu hệ thống dấu tay bộ gõ cơ thể, cũng như vận động và trò chơi theo phương pháp Dalcroze, làm cho hoạt động dạy học âm nhạc trở nên sôi động. Trò chơi nhịp điệu được kết hợp trong các bài học xướng âm nhằm tăng cường cảm nhận tiết tấu của các em cũng được thực hiện trong giờ học âm nhạc. Học sinh lớp 2 và 3 có thể được học một số nhạc cụ như ukulele (một dạng đàn gỗ hình dáng như guitar nhỏ 4 dây), guitar, recorder, và xylophone, nhưng chỉ một số bài đàn nhỏ với các kỹ thuật đơn giản. Học biểu diễn nhạc cụ được xem là một chuẩn âm nhạc của chương trình môn Âm nhạc ở bậc Primary School. Ở cấp Middle High School và High School, bộ môn Âm nhạc đối với học sinh không còn học ở sự hướng dẫn rõ ràng, cụ thể như cấp Primary School, mà là một chương trình học hoàn toàn lấy học sinh làm chủ đạo, phát huy hết mục năng lực cá nhân, ở đó tìm tòi, khai thác khả năng sáng tạo, quan điểm lựa chọn, thưởng thức thẩm mỹ âm nhạc vô cùng tinh tế, sự sôi động của từng nhóm nhạc, ban nhạc đầy màu sắc...

Rõ ràng, giáo dục Âm nhạc trong nhà trường phổ thông của Mỹ có mục tiêu và định hướng rất cụ thể, với quan điểm nhận thức về vai trò giáo dục và tầm ảnh hưởng to lớn của bộ môn này. Đó là lý do chương trình giáo dục Âm nhạc của Mỹ được đánh giá phát triển bậc nhất thế giới; hoàn thành nhiệm vụ, sứ mạng,

góp phần vô cùng to lớn giáo dục toàn diện nhân cách cho học sinh.

2.2. Giáo dục Âm nhạc ở Việt Nam

Âm nhạc được chính thức đưa vào giảng dạy trong nhà trường phổ thông vào năm 1980, từ lớp 1 đến lớp 8. Năm 2002, bộ môn Âm nhạc được cải cách về nội dung, phương pháp và sách giáo khoa, thực hiện dạy học từ lớp 1 đến nửa đầu lớp 9 như là một môn học bắt buộc. Từ đó, giáo dục Âm nhạc Việt Nam phát triển trên định hướng giáo dục âm nhạc tổng quát.

Chương trình Giáo dục Âm nhạc:

Bậc học	Tiểu học	Trung học sơ sở	Trung học phổ thông
Lớp	1-5	6-9	10-12
Chương trình Giáo dục Âm nhạc	Giáo dục Âm nhạc phổ thông	Giáo dục Âm nhạc phổ thông	(Không)
Thời gian tiết học	35 phút	45 phút	
Hình thức dạy học	Cả lớp	Cả lớp	
Số lượng học sinh	35-45	35-45	
Số tiết Âm nhạc	1 tiết / tuần	1 tiết / tuần	

Bảng 2- Giáo dục Âm nhạc tại Việt Nam

Tóm tắt về nội dung của môn Âm nhạc ở từng lớp:

Lớp	Nội dung tóm tắt
1	Học 12 bài hát ngắn gọn; nghe 1-2 câu chuyện âm nhạc
2	Học 12 bài hát ngắn gọn; nghe 1-2 câu chuyện âm nhạc; tìm hiểu một vài nhạc cụ dân tộc.

3	Học 11 bài hát (trong đó có bài Quốc ca); nghe 1-2 câu chuyện âm nhạc; tìm hiểu một vài nhạc cụ dân tộc.
4	Học 10 bài hát; học 8 bài Tập đọc nhạc; nghe nhạc; nghe 1-2 câu chuyện âm nhạc; tìm hiểu một vài nhạc cụ dân tộc.
5	Học 10 bài hát; học 8 bài Tập đọc nhạc; nghe nhạc; nghe 1-2 câu chuyện âm nhạc; tìm hiểu một vài nhạc cụ phương tây.
6	Học 8 bài hát; học 10 bài Tập đọc nhạc; một số kiến thức nhạc lí phổ thông; một số bài âm nhạc thường thức.
7	Học 8 bài hát; học 9 bài Tập đọc nhạc; một số kiến thức nhạc lí phổ thông; một số bài âm nhạc thường thức
8	Học 8 bài hát; học 8 bài Tập đọc nhạc; một số kiến thức nhạc lí phổ thông; một số bài âm nhạc thường thức
9	Học 4 bài hát; học 4 bài Tập đọc nhạc; một số kiến thức nhạc lí phổ thông; một số bài âm nhạc thường thức

Bảng 3: Tóm tắt nội dung môn Âm nhạc của từng lớp

Chương trình giáo dục Âm nhạc Việt Nam được tổ chức dạy học cho hai cấp Tiểu học và Trung học cơ sở. Ở cả hai cấp học, Việt Nam thực hiện giáo dục Âm nhạc chuẩn phổ thông và học sinh học 1 tuần 1 tiết Âm nhạc. Giáo viên Âm nhạc được tuyển chọn từ các trường Sư phạm trực thuộc tỉnh và trung ương.

Âm nhạc bậc Tiểu học bao gồm ba phân môn chính: Ca hát, Âm nhạc thường thức, và Tập đọc nhạc. Ở cấp học này, chủ yếu tập trung phát triển các kỹ năng ca hát, năng lực thưởng thức và đánh giá âm nhạc, cùng với giáo dục đạo đức và tình yêu đất nước cho trẻ em. Tập đọc nhạc chỉ được giảng dạy từ lớp 4. Ca hát và các kỹ năng ca hát được chú trọng phát triển. Mục tiêu dạy học chính là học sinh có thể hát đúng, hát rõ lời diễn cảm các bài hát trong chương trình và sách giáo khoa. Các em cũng

được nghe nhạc và những mẫu chuyện âm nhạc để hiểu biết về lịch sử âm nhạc, các nhạc sĩ nổi tiếng thế giới và Việt Nam... Các bài hát trong chương trình bao gồm dân ca Việt Nam, bài hát nước ngoài, và chủ yếu là sử dụng bài hát mới sáng tác. Đồng dao trẻ em chưa được sử dụng.

Ở cấp Trung học cơ sở, số lượng bài hát được giảm đi và thay vào đó là số lượng bài tập đọc nhạc nhiều hơn. Bước vào lớp 6, các em được học về nhạc lý cơ bản, các bài hát cũng như bài tập đọc nhạc được tăng dần độ khó nhưng cũng giới hạn chỉ từ 3 đến 4 dấu hóa (thăng hoặc dấp).

Riêng các bài dân ca thang năm âm điệu thức được giữ ổn định, rải đều từ cấp Tiểu học cho đến lớp cuối cấp Trung học cơ sở. Một số nhạc cụ truyền thống đã được sử dụng trong các lớp học âm nhạc như song loan, mõ, thanh phách, và song tiền. Thường các nhạc cụ này dùng để đệm khi hát theo phách, theo nhịp, và theo tiết tấu bài hát. Học sinh còn được giới thiệu một số nhạc cụ dân tộc phổ biến khác như sáo trúc, đàn tranh, và đàn bầu, hay các nhạc cụ phương Tây như đàn piano, guitar, violin, chủ yếu là xem hình ảnh và nghe những bản thu âm biểu diễn.

Chương trình khung và sách giáo khoa Âm nhạc là cố định, được xuất bản bởi Bộ Giáo dục và Đào Tạo, chuẩn kiến thức và kỹ năng âm nhạc được thiết kế chi tiết cho từng tiết học. Giáo viên âm nhạc thực hiện theo đúng nội dung và các hoạt động âm nhạc trong một giờ lên lớp. Trong chương trình dạy hát, 15% số bài có thể được thay thế bằng bài hát truyền thống của địa phương theo từng vùng miền. Giờ học Âm nhạc với bàn ghế cố định, không có không gian vận động, di chuyển, và chơi trò chơi. Như vậy, việc học tập âm nhạc có chất tĩnh tại hơn là vận động và chơi đùa, kể cả các động tác múa phụ họa bài hát cũng được thực hiện tại chỗ ngồi của học sinh. Các hoạt động cùng với ca hát bao gồm vỗ tay, chơi các nhạc

cụ gõ đệm, hay múa phụ họa, chủ yếu thể hiện ý nghĩa lời của các bài hát. Nhạc cụ và các phương tiện sử dụng âm thanh phục vụ cho giờ học Âm nhạc vẫn còn thiếu và chủ yếu sử dụng đàn phím điện tử. Không khí học tập âm nhạc rõ ràng là “cứng”, khuôn khổ, ít hấp dẫn với trẻ em.

Đã có sự nỗ lực, cố gắng nhằm xây dựng một chương trình dạy và học Âm nhạc phổ thông mà Đảng, Nhà nước chỉ đạo thực hiện nhiều năm qua nhằm mang lại một nền giáo dục phổ thông toàn diện cho nước nhà. Tuy nhiên, giáo dục Âm nhạc của chúng ta hiện nay thiết nghĩ cần nhìn nhận lại và đổi mới một cách thiết thực, hiệu quả hơn.

2.3. Một số nhận định, so sánh

Chúng ta dễ dàng xác định điểm khác biệt cũng như tương đồng giữa hai hệ thống giáo dục Âm nhạc của Mỹ và Việt Nam. Điểm tương đồng thể hiện ở bậc Tiểu học. Ở bậc học này, cả hai nước đều thực hiện chương trình giáo dục Âm nhạc theo chuẩn phổ thông; hình thức học nhóm, lớp và thời lượng gần giống nhau.

Tuy nhiên, nhiều sự khác biệt có thể tìm thấy giữa hai hệ thống.

Giáo dục Âm nhạc chuẩn phổ thông của Mỹ được thực hiện ngay từ cấp học Mầm non, còn giáo dục Âm nhạc Việt Nam bắt đầu từ cấp Tiểu học.

Giáo viên âm nhạc phổ thông của Mỹ được đào tạo tại các trường Âm nhạc chuyên nghiệp, còn giáo viên âm nhạc phổ thông Việt Nam chủ yếu được đào tạo tại các trường Sư phạm.

Không gian học tập Âm nhạc ở trường phổ thông của Mỹ được thiết kế, xây dựng hợp lý, mang đặc thù riêng cho giờ học, kết hợp biểu diễn, vui chơi. Còn giờ học âm nhạc ở Việt Nam vẫn thực hiện tại lớp học theo mô hình bàn ghế cố định như các bộ môn khoa học khác.

Ở bậc Tiểu học, số lượng học sinh trong một cơ cấu lớp học Âm nhạc ở Mỹ nhỏ hơn so với ở Việt Nam. Điều đó cho thấy giáo viên Âm nhạc ở Mỹ dễ dàng hơn trong quản lý lớp

học và tổ chức các hoạt động thực hành so với các giáo viên Việt Nam với gần gấp đôi số học sinh trong một lớp học. Ngoài ra, các học sinh tiểu học ở Mỹ sẽ được tích lũy kỹ năng và kiến thức Âm nhạc (3-4 tiết/tuần) nhiều hơn so với học sinh ở Việt Nam (1 tiết/tuần). Ở cấp Trung học cơ sở ở Việt Nam, giáo dục Âm nhạc vẫn dựa trên nền tảng giáo dục phổ thông. Trong khi đó, bậc *Middle High School* ở Mỹ, giáo dục Âm nhạc tập trung phát triển năng lực biểu diễn của học sinh; bên cạnh các buổi học tập thể, mỗi học sinh có 1-2 tiết thực hành nhạc cụ của mình. Ở cấp Trung học phổ thông tại Việt Nam, học sinh không được học âm nhạc, trong khi đó, ở bậc *High School* của Mỹ, học sinh được tiếp tục đầu tư phát triển các kỹ năng biểu diễn cá nhân trong các dàn hợp xướng, dàn nhạc, và ban nhạc, bên cạnh đó các em có thể chọn các lớp học nâng cao lý thuyết âm nhạc, thanh nhạc, hoặc lịch sử âm nhạc... để phát triển kiến thức âm nhạc học cho mình.

Từ thập niên 70 thế kỷ 20, nước Mỹ đã bắt đầu thực hiện ý tưởng giáo dục kiểu mới với tên gọi DBAE. DBAE là tên gọi tắt của “Discipline Based Art Education” nghĩa là giáo dục nghệ thuật tổng hợp toàn diện. Đó là một hình thức dùng các bộ môn nghệ thuật làm nền tảng, kết hợp và sử dụng nhiều phương pháp giảng dạy tiên tiến, tạo cho học sinh một môi trường học tập vui tươi, thoải mái; xây dựng không khí học tập tự chủ, hợp tác và bình đẳng thảo luận. Những học sinh được giáo dục theo phương pháp này sẽ được phát huy tối đa cá tính và sức sáng tạo. Trong khi đó, tại Việt Nam, học sinh chủ yếu cần học tốt các bộ môn khoa học như: Toán, Vật Lý, Hóa học, Sinh học, Văn học, Lịch sử, Địa lý... trọng tâm đề cao giáo dục kiến thức cơ bản. Còn trong hình thức giáo dục “DBAE” lại đề cao giáo dục “kiến thức ẩn tính”. “Kiến thức ẩn tính” chỉ những đặc tính cá thể của học sinh như: kinh nghiệm, linh cảm, trực giác, cảm giác, khả năng nhận thức, hiểu nhanh. Những khiếm thức

đó không thể lượng hóa, mã hoá nhưng lại có mối liên quan trực tiếp với khả năng sáng tạo của con người. Trong thời đại mà linh hồn của “kiến thức kinh tế” (lấy kiến thức làm cơ sở của kinh tế) là tư duy và khả năng sáng tạo thì loại hình kiến thức này trở nên vô cùng cần thiết. [3]

2.4. Tổng hợp một số quan điểm, đề xuất ý kiến

Sau đây là những tổng hợp từ các chuyên gia và một số ý kiến cá nhân, những đề xuất cần bổ sung, xây dựng cho chương trình giáo dục Âm nhạc phổ thông Việt Nam hiện nay:

2.4.1. Về nội dung và phương pháp

- Xướng âm (nội dung này ở chương trình giáo dục Âm nhạc phổ thông Việt Nam gọi là Tập đọc nhạc) cần được đưa vào giảng dạy ở các lớp đầu cấp Tiểu học nhằm tăng cường khả năng đọc viết nhạc cho học sinh. Ở lớp 1, chủ yếu cung cấp cho các em các khái niệm về âm thanh âm nhạc, như to & nhỏ, cao & thấp, nhanh & chậm... Sau đó ở chương trình lớp 2 đến 5, một số khái niệm lý thuyết đơn giản và thành tố âm nhạc từng bước được đưa vào kết hợp với các bài tập xướng âm. Tiết tấu cần được dạy riêng rẽ rồi mới kết hợp với cao độ trong các bài tập xướng âm. Tiết tấu cần được dạy thông qua hình thức trò chơi, vận động, và hoạt động âm nhạc để tạo điều kiện cho các em trải nghiệm về tiết tấu thông qua tham gia chơi đùa, chạy nhảy, hay múa đơn giản.

- Ở bậc Tiểu học, bài hát nên dạy kết hợp với nội dung bài xướng âm, không sử dụng riêng rẽ vì các kỹ năng ca hát như hiện nay. Ở các bậc học cao hơn như Trung học cơ sở và Trung học phổ thông, thì bài hát có thể dạy riêng trong mối quan hệ với dạy các kiến thức về trào lưu âm nhạc, giới thiệu về tác giả, hoặc các mục tiêu giáo dục khác.

- Tăng cường số lượng các bài hát dân ca truyền thống Việt Nam, sử dụng những nguồn tư liệu âm nhạc khác như đồng dao, bài hát gắn với trò chơi trẻ em. Những tư liệu dạy học này

chứa đựng các giá trị văn hóa truyền thống, ứng dụng giáo dục Âm nhạc này sẽ góp phần giáo dục văn hóa truyền thống cho thế hệ trẻ Việt Nam. Hạn chế sử dụng bài hát mới ở bậc Tiểu học.

- Bên cạnh việc sử dụng các nhạc cụ gõ truyền thống Việt Nam, chúng ta nên sử dụng các nhạc cụ không định âm trong lớp học như bộ gõ cơ thể với vỗ tay, búng tay, đập tay, và dậm chân... Những động tác này thể giúp trẻ em cảm nhận âm nhạc trực tiếp bằng hoạt động và tương tác của các bộ phận cơ thể.

- Âm nhạc hợp xướng cần được đưa vào thực hiện ở mọi bậc học, đặc biệt ở bậc Trung học phổ thông nhằm tăng cường khả năng biểu diễn âm nhạc mang tính học thuật giúp duy trì và phát triển tính kỷ luật và biểu diễn nghệ thuật nghiêm túc cho học sinh.

- Đa dạng hóa phương pháp dạy học của giáo viên. Giáo viên và các nhà sư phạm âm nhạc cần được đào tạo về các phương pháp dạy học âm nhạc hiệu quả phổ biến mà các nước trên thế giới đang sử dụng như Mỹ. Những phương pháp này bao gồm nhiều phương thức dạy học và hoạt động âm nhạc đặc thù phù hợp, đáp ứng nhu cầu vừa học vừa chơi của trẻ em.

2.4.2. Về khung chương trình và cơ cấu phòng học

- Thực hiện chương trình dạy học Âm nhạc cho bậc Trung học phổ thông.

- Không nên dừng lại việc dạy học 1 tiết /1 tuần, mà cần tăng cường số lượng tiết học Âm nhạc nhiều hơn trong 1 tuần cho tất cả các cấp học.

- Thay đổi cấu trúc lớp học Âm nhạc. Không gian vận động và chơi đùa cần được bố trí trong cấu trúc thiết kế của phòng học âm nhạc. Bàn ghế di động cần được thay thế bàn ghế cố định để tận dụng không gian cho tổ chức các hoạt động âm nhạc.

2.4.3. Về vấn đề đào tạo và bồi dưỡng giáo viên

- Đổi mới công tác tuyển sinh đầu vào. Sinh

viên sư phạm Âm nhạc cần đảm bảo có năng khiếu âm nhạc (khả năng thẩm âm tốt, chất giọng tốt...).

- Cần có nội dung và chương trình ưu việt đào tạo đặc thù cho sinh viên sư phạm âm nhạc. Vừa trang bị lý luận và phương pháp sư phạm nhưng đồng thời đảm bảo năng lực thực hành âm nhạc như sử dụng tốt nhạc cụ, hát tốt và có khả năng biểu diễn, dàn dựng chương trình nghệ thuật tổng hợp...

- Giáo viên âm nhạc tại các trường phổ thông cần thường xuyên được tham gia tập huấn các chương trình hỗ trợ về kiến thức, kỹ năng thực hành dạy học âm nhạc phổ thông tiên tiến do các chuyên gia và các cấp thẩm quyền chuyên môn tổ chức hàng Quý, hàng năm.

3. Kết luận

Trong mọi thời đại, giáo dục đều hướng con người tới sự phát triển nhân cách toàn diện, bao gồm “ trí, đức, thể, mỹ ”. Âm nhạc là bộ môn không thể thiếu trong chương trình giáo dục phổ thông hiện nay, ngoài việc góp phần giáo dục đạo đức, thẩm mỹ, định hình nhận thức về thẩm mỹ văn hóa, còn giúp học sinh phát triển tư duy tiếp nhận tốt các kiến thức của các bộ môn khoa học khác. Nghiên cứu của GS Elita Maule cùng các cộng sự cho thấy các nước phát triển mạnh về giáo dục Âm nhạc như Mỹ, Nga, Trung Quốc... có số lượng học sinh học tập văn hóa tốt hơn, phát triển nhận thức thẩm mỹ cũng như các kỹ năng hoạt động xã hội mạnh hơn, nhiều hơn gấp bội lần so với các nước khác.

Có rất nhiều nội dung có thể nghiên cứu và ứng dụng từ Giáo dục Âm nhạc Mỹ và quốc tế vào Việt Nam, trên các tiêu chí nội dung, tư liệu - phương thức, và phương pháp dạy học âm nhạc. Thay đổi cần thiết nên bắt đầu từ giáo dục Âm nhạc cấp Tiểu học, sau đó đến các cấp học khác. Việt Nam chưa đủ điều kiện để thực hiện một nền Giáo dục Âm nhạc chuẩn biểu diễn và phát triển năng lực cá nhân như Mỹ

và nhiều nước khác trên thế giới. Tuy nhiên, chúng ta có thể chọn lọc để áp dụng vào các cấp học. Đổi mới giáo dục cần tiên quyết với những thay đổi môi trường và phương pháp dạy học Âm nhạc. Đổi mới phương pháp cần được ưu tiên trước đổi mới nội dung và khung chương trình.[6]

Việt Nam hiện nay với quan điểm đầu tư cho Giáo dục là quốc sách hàng đầu, đã đề cập, định hướng, xây dựng các đề án đổi mới toàn diện cho hệ thống giáo dục, trong đó có nội dung đổi mới giáo dục Âm nhạc phổ thông Việt Nam sau năm 2015. Mở ra kỳ vọng mới cho sự phát triển của nền giáo dục phổ thông nói chung và giáo dục Âm nhạc nói riêng cho nước nhà.

Tài liệu tham khảo

1. GS.TS. Elita Maule (2017), *Bài giảng Chuyên đề Giáo dục Âm nhạc thế giới, Lớp Nghiên cứu sinh*, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW.
2. Ngô Thị Vân Anh (2017), *Tiểu luận chuyên đề Giáo dục Âm nhạc thế giới*, Lớp Nghiên cứu sinh, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW.
3. TS. Nguyễn Thanh Hà, “*Vài suy ngẫm về thực trạng nền giáo dục âm nhạc Việt Nam*”, <http://www.dangcongsan>.
4. PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh, *Xu thế phát triển giáo dục tiểu học của một số nước trên thế giới (Mã số: B2009-37-76)*. Viện KHGDVN.
5. PGS.TS. Văn Minh Hương, “*Giáo dục Âm nhạc ở trường phổ thông Việt Nam*”, *Kỷ yếu khoa học Giáo dục Nghệ thuật và cuộc sống*, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW.
6. Ths. Hồ Ngọc Khải “*So sánh chương trình Giáo dục Âm nhạc của Việt Nam và Hoa Kỳ*”, <http://www.music.edu.vn>
7. Nhạc sĩ Hoàng Long (2008), “*Một số ý kiến về giáo dục nghệ thuật và đào tạo giáo viên nghệ thuật*”, Tham luận Hội thảo Quốc Gia về Đào tạo giáo viên Âm nhạc và Mỹ thuật, Trường Đại học Sư Phạm Nghệ Thuật TW.
8. PGS.TS. Nguyễn Thị Tố Mai (2016), *Bài giảng bộ môn Giáo dục Âm nhạc, Lớp Nghiên cứu sinh*, Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật TW.
9. TS. Lê Anh Tuấn, “*Đổi mới giáo dục Âm nhạc ở trường phổ thông Việt Nam sau 2015*”, <http://www.music.edu.vn>



VAI TRÒ CỦA NHÀ TRƯỜNG VỚI BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Hồ Viết Chiến*

Tóm tắt: Nền kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập kinh tế quốc tế đã đem lại nhiều thành tựu to lớn về kinh tế - xã hội Việt Nam; cùng với đó là sự phát triển vượt bậc của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CN 4.0) đã góp phần nâng cao đời sống xã hội. Tuy nhiên bên cạnh những thành tựu đó đã nảy sinh nhiều hệ lụy xã hội và một trong những vấn đề được xã hội đặc biệt quan tâm trong những năm gần đây là “vấn nạn bạo lực học đường”. Do vậy việc tìm ra nguyên nhân và đề xuất giải pháp nhằm ngăn ngừa vấn nạn này là nhiệm vụ của toàn xã hội, mà đặc biệt là vai trò của nhà trường.

1. Đặt vấn đề

Việt Nam đang trở thành một trong những quốc gia có tốc độ phát triển kinh tế trên thế giới. Sự nghiệp đổi mới đã và đang đem lại những thành tựu hết sức to lớn về mọi mặt kinh tế, văn hóa, giáo dục, an ninh - quốc phòng; đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân không ngừng được cải thiện, thế và lực của nước ta từng bước được khẳng định trên trường quốc tế. Song bên cạnh những thành tựu đó thì nền kinh tế thị trường và xu hướng hội nhập quốc tế mà đặc biệt là với sự phát triển chưa từng có của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, cũng đã làm xuất hiện nhiều hệ quả tiêu cực cho con người và xã hội; đặc biệt là trong lĩnh vực văn hóa, giáo dục một vấn đề đang được cả xã hội hết sức quan tâm đó là “vấn nạn bạo lực học đường” đang có xu hướng tăng cao, nó đặt ra những đòi hỏi cấp thiết đối với toàn xã hội, từng gia đình và nhất là vai trò, tầm quan trọng của nhà trường trong việc hạn chế, ngăn chặn và tiến tới đẩy lùi vấn nạn bạo lực học đường.

2. Nội dung

2.1. Bạo lực học đường: “vấn nạn” có xu hướng tăng nhanh trong những năm gần đây

Trong những năm gần đây, vấn nạn bạo lực học đường đang thực sự trở thành một mối quan tâm, lo lắng và không chỉ của gia đình mà là của toàn xã hội; hơn thế nó đã và đang là thách

lớn cho ngành Giáo dục - Đào tạo. Vậy “Bạo lực học đường” là gì? Hiểu một cách đơn giản đó là những hành vi thô bạo, ngang ngược, bất chấp công lý, đạo lý, xúc phạm trấn áp người khác gây nên những tổn thương về tinh thần và thể xác diễn ra trong phạm vi trường học. Cụ thể là trong thời gian vừa qua, trên mạng xã hội liên tiếp xuất hiện các clip học sinh ở các tỉnh Cao Bằng, Tuyên Quang, thành phố Hà Nội, Hải Phòng... đánh đập nhau rất dã man, các đoạn phim này không chỉ quay cảnh hai học sinh đánh nhau để giải quyết mâu thuẫn, mà là một nhóm học sinh xông vào đánh, đấm, dẫm, đạp lên người, lên đầu, thậm chí dùng cả gậy đánh một bạn hết sức tàn bạo, còn nạn nhân thì không thể phản kháng. Bạo lực không chỉ xảy ra bên ngoài trường học mà còn xảy ra ngay trong lớp học, giờ học, có nhiều học sinh đã chứng kiến, quay clip, rồi đưa lên mạng xã hội. Gần đây nhất, là vụ việc một học sinh lớp 12 ở tỉnh Tuyên Quang bị 1 học sinh và 1 thanh niên đánh tử vong ngay trong trường học; cuối năm 2017, tại Yên Bái, em Quang Huy (15 tuổi) đã tự tử chết vì Video clip em bị bạn đánh, bắt quỳ giữa đường, phát tán trên mạng. Cái chết của em Quang Huy như một hồi chuông giống lên về vấn nạn bạo lực học đường trong môi trường giáo dục.

Thông thường khi nói tới hai từ “bạo lực” người ta chỉ nghĩ tới các em học sinh nam, những kẻ ưa thích dùng sức mạnh cơ bắp với

* Phó Trưởng khoa Kinh tế - Quản lý

người khác. Tuy nhiên trong thực tế những năm gần đây xảy ra khá nhiều vụ học sinh nữ đánh nhau hội đồng, thậm chí số vụ bạo lực học đường của học sinh nữ còn nhiều hơn nam. Nhiều vụ ẩu đả bắt nguồn từ những lý do vu vơ như: thấy “ngứa mắt”, bị “nhìn đêu”, thấy bạn xinh và học giỏi. Mức độ bạo lực đi từ “võ mồm”, đến túm tóc, cào cấu, xé quần áo giữa đám đông và cao hơn nữa là sử dụng đủ loại “vũ khí”, từ giày, dép, cặp sách, ghé ngồi đến gậy gộc, gạch đá,... để “xử lý” lẫn nhau và đã có nhiều vụ việc gây ra hậu quả nghiêm trọng. Điều lo ngại hơn nữa là trước những hành vi bạo lực ấy, rất nhiều người vẫn thờ ơ, vô cảm, không những không can ngăn mà còn sử dụng điện thoại quay các clip rồi tung lên mạng xã hội để “câu like”; Ví dụ: vụ nữ sinh Hà Nội, theo báo cáo của Vụ học sinh sinh viên, Bộ Giáo dục – Đào tạo thì đối tượng tham gia đánh nhau là phần lớn học sinh cuối cấp trung học cơ sở và đầu cấp trung học phổ thông.

Bạo lực học đường không chỉ xảy ra trong học sinh, mà còn xảy ra những vụ việc đau lòng hơn đó là, phụ huynh đánh giáo viên phải nhập viện (ví như ở Hải Phòng, tháng 9/2017, ở Nghệ An, tháng 3/2018). Khi nghe, được những thông tin này, dư luận xã hội không khỏi xót xa, nó không chỉ ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe, tâm lý của học sinh, của giáo viên, mà còn ảnh hưởng xấu đến uy tín, đạo đức của đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục và niềm tin của xã hội vào nền giáo dục của đất nước.

Theo báo cáo của Bộ Công an, từ năm 2010 đến cuối năm 2017 trên cả 63 tỉnh, thành phố trong cả nước đã có 7.735 học sinh, sinh viên tham gia vào các hành vi bạo lực, đã bị phát hiện và bị xử lý kỷ luật. Như vậy “vấn nạn bạo lực học đường” đã và đang thực sự là nỗi quan tâm, lo lắng của không chỉ tầng lớp phụ huynh học sinh, của dư luận xã hội mà nó đang đặt ra cho ngành Giáo dục - Đào tạo nước ta những thách thức không nhỏ. Vậy nguyên nhân chính

bắt nguồn là từ đâu? và biện pháp để ngăn chặn, khắc phục vấn nạn này là gì? Đòi hỏi cần có lời giải đáp từ các cơ quan chức năng, các cấp mà trực tiếp là ngành giáo dục - đào tạo từ cấp trung ương đến từng địa phương, mà trước hết và trực tiếp là nhà trường.

2.2. Những nguyên nhân của vấn nạn bạo lực học đường là gì?

Theo các chuyên gia tâm lý, các nhà quản lý giáo dục, nguyên nhân dẫn đến vấn nạn này thì có nhiều. Song có thể tóm gọn trong bốn nguyên nhân chính như sau:

Một là, Sự tác động của những mặt trái của nền kinh tế thị trường, thực tế hiện nay không chỉ ở thành thị mà ngay cả ở nông thôn, tình trạng gia đình “bỏ rơi” con cái không phải là ít; nguyên nhân là do điều kiện kinh tế; khi mà áp lực của công việc, ma lực của đồng tiền đang cuốn hút không ít các bậc phụ huynh lao vào vòng xoáy của kinh tế; nhiều gia đình (cả cha, mẹ) phải “Ly hương” để đến kiếm sống ở các đô thị lớn; không ít gia đình thì chỉ quan tâm đến kết quả học tập, kể cả chuyện “chạy điếm” (lấy thành tích) nhưng lại không hề quan tâm đến việc tu dưỡng đạo đức, lối sống và những sự thay đổi về hành vi của các em và hậu quả là nhiều học sinh trong những lúc khó khăn nhất thì không biết nương tựa vào đâu, đặc biệt là những vấn đề thầm kín của cá nhân, những sự thay đổi về tâm sinh lý,... mà các em rất cần đến sự chia sẻ, động viên của cha mẹ, người thân. Song những mong muốn của các em đều bị rơi vào tuyệt vọng, dẫn đến những hành vi sai trái.

Hai là, Quá trình hội nhập kinh tế quốc tế, kéo theo những loại hình văn hóa ngoại lai; hơn nữa với sự xuất hiện của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CN 4.0), đã tạo ra những thành tựu công nghệ hiện đại, góp phần vào sự phát triển tiến bộ của nhân loại. Cùng với những thành tựu này, là xuất hiện và ngày càng phổ biến lĩnh vực công nghệ thông tin; mạng xã hội, internet,... với nhiều thông

tin, hình ảnh tiêu cực như: khoe thân thể, khiêu dâm, kích động bạo lực, sự căm dỗ về những điều mơ hồ, lối sống xa hoa, thực dụng kiểu Tây phương, không phù hợp với thuần phong, mỹ tục của dân tộc, đã ảnh hưởng đến nhận thức mà các em không bao giờ lường trước được; trong khi đó nhiều gia đình đã không có những biện pháp phù hợp để hạn chế việc sử dụng các phương tiện công nghệ, thậm chí có gia đình quá nuông chiều con cái trong việc cho các em tự do thoải mái sử dụng mà không cần quan tâm; do đó làm cho các em dễ sa vào những tiêu cực và vi phạm pháp luật.

Ba là, Ở nhiều nơi, nhiều lúc, nhiều nhà trường do nhiều lý do khác nhau mà chưa thực sự quan tâm đúng mức đến học sinh chủ yếu vẫn chạy theo chỉ tiêu, nhiều nhà trường chỉ chạy theo thu nhập mà chưa đầu tư đúng mức nguồn kinh phí vào giảng dạy đạo đức, lối sống, giảng dạy kỹ năng sống; nhiều trường phổ thông vẫn còn coi nhẹ giảng dạy môn giáo dục công dân, đặc biệt là giáo dục pháp luật;... ít đầu tư kinh phí và nguồn nhân lực cho các hoạt động thể dục, thể thao, văn hóa văn nghệ; thiếu không gian cho hoạt động vui chơi giải trí cho học sinh.

Bốn là, Sự thiếu vắng nghiêm trọng đội ngũ chuyên gia tư vấn tâm lý học đường; đây là một trong những nguyên nhân quan trọng nhất, nó trực tiếp tác động đến học sinh từng ngày, từng giờ, những vấn đề về tâm, sinh lý về tình cảm bạn bè, những xúc cảm ban đầu trong tình yêu, những giận hờn, ích kỷ, vv..., cần được sự chia sẻ, tư vấn của Thầy, Cô; hơn nữa sự tác động của mạng xã hội, internet; sự ảnh hưởng của lối sống lai căng, thực dụng, vô cảm của một phần dân cư ngoài xã hội,... cũng rất cần có sự giải thích, quan tâm chia sẻ, giúp đỡ của giáo viên; nhưng hầu hết các nhà trường phổ thông ở nước ta hiện nay hầu như chưa có đội ngũ chuyên gia tâm lý, tư vấn, kể cả việc bồi dưỡng đội ngũ giáo viên vừa tham gia giảng dạy vừa kiêm nhiệm công tác tư vấn

tâm lý học đường.

2.3. Một số biện pháp nhằm hạn chế và ngăn chặn vấn nạn bạo lực học đường trong điều kiện kinh tế - xã hội hiện nay

Các chuyên gia tâm lý học và các nhà quản lý giáo dục cho rằng: Để hạn chế và ngăn chặn vấn nạn bạo lực học đường trong điều kiện kinh tế - xã hội hiện nay, nhất thiết phải có sự kết hợp cả ba môi trường giáo dục đó là gia đình, nhà trường và xã hội, đây cũng chính là nguyên lý giáo dục xuyên suốt từ giáo dục truyền thống đến giáo dục hiện đại. Song trong thực tiễn hiện nay thì nhà trường có vai trò đặc biệt quan trọng bởi vì:

Thứ nhất, xét về vai trò của gia đình: Gia đình có vai trò quan trọng, là nền tảng để giáo dục và quản lý các em ngay từ khi còn chưa đến trường. Trẻ em ngày nay sinh ra và lớn lên trong thời đại của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, với sự phát triển nhanh chóng của mạng xã hội, internet, bên cạnh những mặt tích cực thì cũng nhiều mặt tiêu cực, thiếu lành mạnh mà các em tiếp xúc hàng ngày; vì vậy gia đình là nơi quản lý việc tiếp cận và sử dụng mạng xã hội của con cái, là nơi để giáo dục, dạy dỗ các em những nét đẹp văn hóa truyền thống của gia đình, của quê hương và của dân tộc. Tuy nhiên trong sự phát triển của nền kinh tế thị trường, không ít gia đình vì quá say sưa với việc buôn bán, kinh doanh, coi trọng vật chất, tiền bạc mà thiếu quan tâm chăm sóc con cái đúng mực; một bộ phận gia đình nghèo khó, nên quanh năm lo mưu sinh cuộc sống nên không quan tâm đến dạy dỗ con cái; Bên cạnh đó một bộ phận lớn gia đình do trình độ học vấn hạn chế nên vẫn giữ quan niệm “con sai ở chùa thì quét lá đũa” hoặc “Cha mẹ sinh con, trời sinh tính” nên phó mặc cho số phận của con em cho nhà trường.

Thứ hai, Đối với môi trường xã hội: Mặc dù Đảng, Nhà nước ta luôn quan tâm đến các tổ chức chính trị - xã hội trong việc tham gia giáo dục, rèn luyện đạo đức, lối sống, tổ chức

các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao,... nhằm phát triển lành mạnh, toàn diện cho các em và cũng đã có nhiều kết quả tốt đẹp. Song trong thực tế hiện nay, sự quan tâm chăm lo giáo dục của các tổ chức xã hội, các đoàn thể đối với sự hình thành và hoàn thiện phẩm chất, nhân cách, lối sống, trách nhiệm xã hội cho các em gặp rất nhiều khó khăn, phức tạp với nhiều biểu hiện xã hội tiêu cực như: sự vô cảm trước những hành vi bạo lực của học sinh, quan niệm “làm phúc phải tội”, hay “không phải đầu, cũng phải tai” nên khi thấy hành vi học sinh bị bắt nạt, bị đe dọa, bị đánh đập thì “nên tránh xa”.vv... Do vậy việc trông chờ, hy vọng vào môi trường xã hội để giáo dục ý thức đạo đức, pháp luật và nhân cách cho các em hiện nay thực chất là rất ít hiệu quả.

Thứ ba: Vai trò, tầm quan trọng số một của nhà trường: Từ những lý giải trên cho thấy; trong xu hướng phát triển của xã hội ngày nay thì nhà trường có vai trò đặt biệt quan trọng trong việc giáo dục đạo đức, phẩm chất, giáo dục pháp luật, tư vấn tâm ý cho học sinh, giúp các em hoàn thiện tốt nhất về nhân cách và đây là nhân tố quyết định đến việc hạn chế và ngăn chặn tình trạng bạo lực trong nhà trường. Để thực hiện được nhiệm vụ này đòi hỏi ngành Giáo dục – Đào tạo và các nhà trường phải có những biện pháp tích cực và hiệu quả như:

- Trước hết Bộ Giáo dục và Đào tạo chỉ đạo các Sở Giáo dục - Đào tạo và các nhà trường phổ thông, triển khai thực hiện tốt thông tư số 31/2017/TT-BGD-ĐT, ngày 18/12/2017 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT về hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý học sinh phổ thông; thành lập ở mỗi trường một tổ Tư vấn tâm lý học đường; điều động cán bộ quản lý, giáo viên giảng dạy các môn khoa học xã hội, môn Giáo dục Công dân tham gia bồi dưỡng những kiến thức, kỹ năng cơ bản về tư vấn tâm lý học đường tại các trường sư phạm địa phương; kết hợp với các chuyên gia tâm lý, giáo dục ở các trường Đại học, các Viện nghiên cứu giáo dục,

kể cả việc mời chuyên gia nước ngoài vào tham gia bồi dưỡng, tập huấn cho đội ngũ tư vấn. Đây là yêu cầu bức thiết hàng đầu hiện nay.

- Sở Giáo dục và Đào tạo địa phương cần đầu tư nguồn lực để tăng cường công tác giáo dục đạo đức, lối sống, kỹ năng sống thông qua giảng dạy tích hợp các môn học, tổ chức các hoạt động trải nghiệm, cần phối hợp với các ban, ngành tăng cường phổ biến giáo dục pháp luật, đảm bảo an ninh, trật tự và phòng ngừa vấn nạn bạo lực học đường. Có quan điểm cho rằng nên đưa môn Giáo dục Công dân vào kỳ thi THPT Quốc gia (mặc dù hiện nay môn học này được đưa vào tổ hợp môn khoa học xã hội trong kỳ thi THPT Quốc gia nhưng tâm lý học sinh thì học là để đối phó với thi, mà chưa thực sự thấy được ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học. Do đó, hiệu quả của môn Giáo dục công dân còn rất thấp).

- Các nhà trường cần siết chặt hơn nữa công tác quản lý học sinh, phối hợp với các cơ quan chức năng, các tổ chức ở địa phương như công an, đoàn thanh niên, hội cha mẹ học sinh,... tham gia tuyên truyền, giáo dục học sinh có ý thức, trách nhiệm phòng chống các hành vi xâm phạm đến bạn bè, thầy cô; quản lý chặt chẽ và kiểm soát các phương tiện nghe, nhìn trong phạm vi nhà trường, đặc biệt là học sinh cá biệt, học sinh có hoàn cảnh gia đình khó khăn; đồng thời đầu tư cơ sở vật chất, điểm vui chơi, giải trí phù hợp với lứa tuổi các em.

- Ban Giám hiệu nhà trường cùng tập thể giáo viên phải luôn hiểu rõ: Lứa tuổi học sinh là lứa tuổi nhạy cảm về tâm lý, không ổn định về nhận thức nên giải pháp tâm lý sẽ chiếm vai trò quan trọng. Trong các biện pháp giáo dục, cần tránh giáo điều khô cứng mà phải tế nhị, linh hoạt thích hợp. Đặc biệt, trong xử lý các vụ việc bạo lực học đường cần có cái nhìn bao dung với sai phạm trong lứa tuổi học trò để có phương án xử lý thích hợp, mang tính răn đe và phòng ngừa chung, luôn tạo cơ hội để các em hiểu và sửa đổi. Cùng với đó, cần xử lý, nhắc

nhờ những hành vi cổ súy bạo lực học đường như quay video clip rồi đưa lên mạng.

- Nhà trường cần chủ động trao đổi thông tin với gia đình học sinh để nắm tình hình về quá trình học tập, rèn luyện cũng như những biểu hiện, thay đổi bất thường của các em trong quá trình học tập trong nhà trường để có cách phối hợp giáo dục. Giáo viên chủ nhiệm cần chủ động nắm chắc tình hình diễn biến tư tưởng của học sinh, không để các hành vi tiêu cực, bạo lực xảy ra. Với phương châm hành động “phòng” là chính, nhà trường cần chú trọng coi trọng việc giáo dục đạo đức, kỹ năng sống, kỹ năng thực hành và kỹ năng hoạt động thực tiễn, kỹ năng tự phòng vệ; xây dựng môi trường sư phạm thân thiện để các em có hành động đẹp, biết yêu thương, chia sẻ và biết thông cảm lẫn nhau.

- Trong từng tuần học, từng tháng và từng học kỳ nhà trường phát động các phong trào thi đua và cần đổi mới công tác thi đua, khen thưởng, quan tâm và tôn vinh tấm gương học sinh tiêu biểu, nhất là trong giúp đỡ người khác để đề cao tinh thần tương thân, tương ái trong các em; đồng thời nêu gương kịp thời những Thầy cô giáo có thành tích xuất sắc trong công tác chủ nhiệm và cảm hóa học sinh cá biệt trở thành học sinh ngoan. Các tổ chức đoàn thanh niên, đội thiếu niên, cùng với hội cha mẹ học sinh, thường xuyên tổ chức giao lưu, văn hóa văn nghệ, nói chuyện truyền thống để giáo dục đạo đức, lối sống và giáo dục lý tưởng cho học sinh.

3. Kết luận

Sinh thời Bác Hồ luôn quan tâm đặc biệt đến tương lai của đất nước, đó là thế hệ trẻ là thanh niên, học sinh. Ngày nay đất nước ta đã và đang tiến hành sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa, phát triển kinh tế thị trường và hội nhập với thế giới, nhiều cơ hội, nhưng cũng không ít thách thức, đó là những vấn nạn xã hội cũng nảy sinh trong đó có bạo lực học đường, nó đã và đang ảnh hưởng nghiêm trọng đến đạo đức, phẩm chất, lối sống của thanh niên, học sinh và ảnh hưởng tiêu cực

đến ngành giáo dục nước nhà; làm ảnh hưởng đến niềm tin, của xã hội. Do đó việc giáo dục đạo đức, lối sống cho thanh niên, học sinh là một việc làm hết sức cấp thiết, có ý nghĩa thời đại, để giữ gìn những giá trị cốt lõi của nền văn hóa dân tộc, mà trong bất kỳ giai đoạn lịch sử nào thế hệ trẻ cũng phải hoàn thành tốt vai trò, sứ mệnh của họ. Để thực hiện được nhiệm vụ này cần phải có sự phối, kết hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội, đặc biệt là vai trò của nhà trường trong quá trình giáo dục đạo đức, hình thành nhân cách, phẩm chất và cao hơn là lý tưởng cho các em.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục - Đào tạo (2017), Thông tư số 31/2017/TT-BGD-ĐT, ngày 18/12/2017 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT “về hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý học sinh phổ thông”.
2. Báo điện tử của Đài tiếng nói Việt Nam (VOV) (2017); “*Bạo lực học đường: Trách nhiệm đầu tiên thuộc về ai?*”, ngày 29/10.
3. Trần Trí Dũng (2018) “*bạo lực học đường*” Báo mới.com, ngày 3/5.
4. Đảng Cộng Sản Việt Nam, (2016) “*Thanh niên Việt Nam trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế*”, Báo điện tử ngày 12/10
5. Mỹ Hà (2018) “*Bạo lực học đường: Đừng chịu đựng một mình*”, báo Dân trí điện tử ngày 3.2.2018.
6. TS Nguyễn Văn Huân (2015) “*Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục ở 3 môi trường: Gia đình, nhà trường và xã hội*”, trang thông tin Sở Giáo dục – đào tạo Bến tre, ngày 07/11.
7. Nguyễn Phú Trọng (2016) “*Thanh niên có mạnh, dân tộc mới mạnh*” Báo Tuổi trẻ Online, ngày 14/10.
8. Luật giáo dục 2005.
9. Tạp chí điện tử Cảnh sát Nhân dân (2016) “*Một số giải pháp về phòng ngừa bạo lực học đường ở nước ta hiện nay*” ngày 5/4.

TỰ CHỦ VÀ TRÁCH NHIỆM TRONG QUẢN TRỊ TRƯỜNG HỌC

*Hồ Cảnh Hạnh**

1. Đặt vấn đề

Quản trị trường học hay quản trị giáo dục là thuật ngữ thường dùng hiện nay cùng với quản lý giáo dục, quản lý nhà trường. Cũng xuất phát từ tiếng Anh “Management” vừa có nghĩa là quản lý, vừa có nghĩa là quản trị, nhưng có người khi dùng từ, theo thói quen, coi thuật ngữ quản lý gắn liền với quản lý nhà nước, quản lý xã hội, tức là quản lý ở tầm vĩ mô; còn thuật ngữ quản trị thường dùng ở phạm vi nhỏ hơn đối với một tổ chức, một doanh nghiệp. Ngược lại có người lại cho rằng quản trị (Administration) là tiến trình hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát những hoạt động của các thành viên trong tổ chức và sử dụng tất cả các nguồn lực khác của tổ chức nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra; còn quản lý đặc trưng cho quá trình điều khiển và hướng dẫn tất cả các bộ phận của một tổ chức, thường là tổ chức kinh tế, thông qua việc thành lập và thay đổi các nguồn lực.

Quản trị nhà trường là quá trình xây dựng các định hướng, quy định, kế hoạch hoạt động trong nhà trường; tổ chức hoạt động dạy học, giáo dục học sinh thông qua huy động, sử dụng các nguồn lực, giám sát, đánh giá trên cơ sở tự chủ, có trách nhiệm giải trình để phát triển nhà trường theo sứ mạng, tầm nhìn và mục tiêu giáo dục của nhà trường [2].

Quản trị nói chung và quản trị nhà trường nói riêng đều có ba yếu tố có quan hệ mật thiết với nhau, đó là: 1. Chủ thể quản trị và đối tượng quản trị. 2. Mục tiêu mà chủ thể và đối tượng hướng tới, nó là căn cứ để chủ thể tạo ra các tác động và 3. Nguồn lực để chủ thể quản trị khai thác và vận dụng trong quá trình quản trị.

Quản trị có bốn chức năng là hoạch định (planning), tổ chức (organizing), lãnh đạo (leading) và kiểm soát (controlling). Quản trị trường học hiệu quả thường gắn quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong đó có trách nhiệm giải trình của chủ thể quản trị.

Giao quyền tự chủ cho các nhà trường là cần thiết, phù hợp với xu thế phát triển tất yếu của giáo dục và đào tạo. Quan điểm, chủ trương về quyền tự chủ của các nhà trường nói chung, các đơn vị sự nghiệp công lập nói riêng được thể hiện rõ nét qua luật (Luật Giáo dục, Luật Giáo dục đại học, Luật Giáo dục nghề nghiệp), Nghị định Chính phủ (số 16/2015/NĐ-CP), Quyết định của Thủ tướng Chính phủ (số 22/2015/QĐ-TTg) và các văn bản quy phạm pháp luật khác.

Như vậy về cơ sở pháp lý, các nhà trường phải được giao quyền tự chủ. Tuy nhiên trên thực tế, nhiều trường, nhiều hiệu trưởng còn lo lắng, không muốn nhận tự chủ và mang nặng tâm lý phải tự chủ, nhất là tự chủ về tài chính.

Thực tiễn cho thấy, giao quyền tự chủ cho các nhà trường đã mang lại hiệu quả nhất định, rõ nhất là việc chủ động thực hiện các nhiệm vụ theo sứ mạng. Tuy nhiên, không ít trường hợp lợi dụng quyền của mình để tự do, vượt quá giới hạn quy định và các cam kết. Điều đó cho thấy, thực hiện quyền tự chủ phụ thuộc vào trình độ, năng lực quản trị nhà trường và phẩm chất của nhà lãnh đạo, quản lý.

2. Tự chủ trong nhà trường

Tự chủ trường học hiểu theo nghĩa là quyền của nhà trường được điều hành công việc của mình; là quyền tự do trong việc thực hiện công việc của chính mình mà không chịu bất cứ sự chỉ đạo hay ảnh hưởng nào, ở mọi cấp độ, từ

phía chính quyền [3,69].

Tự chủ trong học thuật là sự tự do trong việc quyết định những vấn đề về học thuật như chấp nhận học sinh, sinh viên theo học, lựa chọn chương trình và giáo trình, sách giáo khoa, tổ chức khóa học và học phần, tổ chức

* *Hiệu trưởng Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu*

các môn học và hoạt động trải nghiệm, lựa chọn phương pháp dạy thích hợp, đánh giá học sinh, sinh viên, tuyển dụng và bổ nhiệm giáo viên, đối với trường đại học, cao đẳng mở các chương trình học mới và bỏ đi các chương trình cũ đã lạc hậu, tôn trọng sự thật không phụ thuộc vào bất kỳ nỗi sợ hãi hay niềm phấn khích nào. Tự do học thuật là giá trị cốt lõi trong các cơ sở đào tạo; là tự do nghiên cứu và tự do giảng dạy.

Tự chủ về quản trị (hay là tự chủ về tổ chức và quản lý) là sự chủ động về xây dựng chương trình, mục tiêu chiến lược, kế hoạch hoạt động cho từng giai đoạn phát triển nhà trường và quyết định lựa chọn các giải pháp thích hợp để hoàn thành các mục tiêu phát triển; cách thức quản lý nguồn lực bên trong của nhà trường, tuyển chọn, bồi dưỡng và sắp xếp nhân sự (cán bộ, giáo viên nhân viên) theo một cơ cấu, bộ phận phù hợp để đảm nhiệm các hoạt động của nhà trường; quy định chức năng, nhiệm vụ của các bộ máy, sự hiện diện của nhà trường trong các tổ chức về học thuật, việc sử dụng các nguồn quỹ tự có, vấn đề hỗ trợ học sinh, sinh viên, phân công, giao nhiệm vụ, hướng dẫn cán bộ, giáo viên, nhân viên thực hiện nhiệm vụ; theo dõi, kiểm tra, đánh giá tình hình và kết quả của từng công việc, từng nhiệm vụ và toàn bộ chương trình, kế hoạch, áp dụng các biện pháp xử lý (khen thưởng, xử phạt), rút kinh nghiệm, chỉnh sửa nguyên tắc, chương trình, biện pháp tổ chức thực hiện nhiệm vụ của nhà trường.

Tự chủ về tài chính giao quyền cho các trường tự quyết định sử dụng các nguồn quỹ chi trả cho các hoạt động giảng dạy và các chương trình đặc thù của riêng cơ sở mình, nhưng phải quyết toán với các tổ chức tài trợ, với chính quyền và theo nguyên tắc kiểm toán.

Tự chủ tài chính có các mức độ:

1. Tự bảo đảm chi thường xuyên và chi đầu tư;
2. Tự bảo đảm chi thường xuyên;
3. Tự bảo đảm một phần chi thường xuyên;
4. Được Nhà nước bảo đảm chi thường xuyên và theo nguyên tắc đơn vị tự chủ cao về nguồn tài chính thì được tự chủ cao về

quản lý, sử dụng các kết quả tài chính và ngược lại [1].

Ở Việt Nam, trong những năm gần đây, các đơn vị sự nghiệp nói chung đã được giao quyền tự chủ về biên chế, tổ chức, nhân sự và tài chính; các trường đại học, cao đẳng và một số ít trường phổ thông còn được giao quyền tự chủ về quản trị, học thuật, nhất là tự chủ về tuyển sinh. Tuy nhiên, quyền tự chủ chưa nhiều, chưa tạo ra động lực đủ mạnh để phát huy năng lực sáng tạo và sự tự chịu trách nhiệm của đội ngũ giáo viên, các nhà quản lý và người học; đồng thời xuất hiện việc lạm quyền trong tự chủ, dẫn đến những hệ lụy trong quản lý.

Về quản trị nhà trường, bằng “Quy chế tổ chức, hoạt động của nhà trường” được các cơ quan có thẩm quyền quyết định ban hành (trước đây) hoặc do bản thân tự các trường ban hành theo điều lệ. Việc quản trị nhà trường thường phải chịu ràng buộc rất lớn bởi các thủ tục hành chính.

Về học thuật, các trường ĐH, CĐ được tự chủ tương đối rõ ràng trong quá trình đào tạo từ tuyển sinh đầu vào, quá trình đào tạo và đầu ra. Tuy nhiên, việc tuyển sinh phải tuân thủ theo quy định của các Bộ, chỉ tiêu tuyển sinh phải được các cấp có thẩm quyền phê duyệt hàng năm. Sản phẩm đầu ra phải đáp ứng được yêu cầu của nhà tuyển dụng. Tự chủ học thuật đối với các cơ sở giáo dục (các trường phổ thông) hầu như chưa được thực hiện, thậm chí còn là vấn đề xa lạ đối với các nhà trường.

Về biên chế, nhân sự, các trường trung cấp, cao đẳng (địa phương), phổ thông thường bị động, tính tự chủ bị hạn chế. Các trường địa phương, ngoài việc phải thực hiện quy định của Bộ GD-ĐT về số lượng giáo viên cơ hữu để đảm bảo yêu cầu của ngành đào tạo hay định mức giáo viên theo môn học vừa phải chịu áp lực về biên chế, tiền lương của địa phương. Các trường vừa phải thực hiện theo điều lệ, vừa phải thực hiện quy định do UBND cấp tỉnh ban hành về thẩm quyền tuyển dụng, sử dụng và quản lý công chức, viên chức. Việc tuyển dụng phải phụ thuộc hoàn toàn vào quy

định riêng của từng địa phương, hầu như các trường không được tự quyết định tuyển chọn nhân sự.

Về tài chính, các trường được thực hiện tự chủ theo nghị định của Chính phủ và các quy định của ngành Tài chính; được quyết toán hàng năm với cơ quan tài chính cấp trên và thường được kiểm toán bởi cơ quan kiểm toán nhà nước. Tuy nhiên các trường chỉ được tự chủ nguồn chi thường xuyên và một số nguồn thu sự nghiệp bằng Quy chế chi tiêu nội bộ do nhà trường ban hành với sự kiểm soát của kho bạc nhà nước và cơ quan tài chính cấp trên. Là các trường công lập, được ngân sách nhà nước đảm bảo kinh phí hoạt động, nhất là tiền lương, tiền công. Các khoản thu không nhiều và phải trích lập các quỹ theo quy định, do đó các trường gặp khó khăn trong việc quyết định các khoản chi tài chính cho hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ, hoạt động nghiên cứu, tiền thưởng và các hoạt động đầu tư khác. Học phí là nguồn thu chủ yếu của các trường. Tuy nhiên, mức thu học phí do địa phương quy định; việc quản lý, sử dụng nguồn thu này theo quy định chung.

Tự chủ nhà trường phụ thuộc vào cơ chế quản lý nhà nước về giáo dục, đào tạo. Tự chủ về học thuật với chủ thể là đội ngũ giáo viên; tự chủ về tài chính, nhân sự với chủ thể là người đứng đầu mà trực tiếp là hiệu trưởng. Khả năng tự chủ do các chủ thể quyết định; mức độ tự chủ do cấp quản lý có thẩm quyền giao; hiệu quả của tự chủ phụ thuộc vào trình độ, năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý, đội ngũ giáo viên, đặc biệt là người đứng đầu và phần lớn là hiệu trưởng nhà trường.

Như vậy, để tự chủ hiệu quả, cần có sự đổi mới về cơ chế quản lý mà cụ thể là phân cấp, phân quyền; nâng cao vai trò, trách nhiệm xã hội, trách nhiệm pháp lý của người đứng đầu, của hiệu trưởng các nhà trường.

3. Trách nhiệm của người đứng đầu trong quản trị nhà trường

3.1. Người đứng đầu

Người đứng đầu trong nhà trường nói

chung là những cán bộ, công chức, viên chức được cơ quan quản lý cấp trên hoặc người có thẩm quyền bổ nhiệm; là người chịu trách nhiệm cá nhân cao nhất trước cấp trên, trước tập thể nhân viên (cấp dưới) và chịu trách nhiệm xã hội trong thực hiện nhiệm vụ, quyền hạn của mình; là người có vị trí, quyền hạn lớn nhất trong tập thể đơn vị, chịu sự quản lý của cấp trên, của tập thể lãnh đạo (cấp ủy Đảng, Hội đồng trường), chịu sự giám sát, kiểm tra của tập thể đơn vị và của cấp trên; là người lãnh đạo, quản lý các lĩnh vực hoạt động của nhà trường.

Người đứng đầu trong nhà trường hiện nay là Hiệu trưởng, trưởng các phòng, khoa, tổ chuyên môn, đơn vị trực thuộc. Hiệu trưởng là người đứng đầu của nhiều người đứng đầu khác trong nhà trường. Vì vậy, Hiệu trưởng vừa là người thực hiện quyền quản trị, vừa là người giao quyền quản trị, đặc biệt là quyền tự chủ.

3.2. Trách nhiệm của người đứng đầu

Hiệu trưởng có quyền tự chủ về hoạt động học thuật thể hiện ở việc được quyết định về chương trình giáo dục - đào tạo, về giáo trình, sách giáo khoa; việc tổ chức quá trình giáo dục - đào tạo, chất lượng giáo dục - đào tạo và các hoạt động khác liên quan. Tuy nhiên, quyền tự chủ gắn chặt với trách nhiệm đối với sản phẩm giáo dục - đào tạo, với cơ quan quản lý cấp trên và với xã hội. Quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm gắn chặt với vai trò của người đứng đầu cùng với các điều kiện và quyền lợi cá nhân. Quyền tự chủ về học thuật được trao cho các đơn vị theo phân cấp với cấp độ tăng dần tổ bộ môn, các phòng/khoa, trong đó chú trọng vai trò và quyền tự chủ của đội ngũ giảng viên, giáo viên.

Quyền tự chủ về tổ chức nhân sự, biên chế và tài chính chỉ ở cấp nhà trường. Đi đôi với quyền là trách nhiệm hữu hạn, nhất là đối với các trường công lập hưởng ngân sách nhà nước. Đối với lĩnh vực tổ chức, nhân sự, quyền tự chủ được thực hiện ở cấp độ cao hơn so với lĩnh vực tài chính. Tính hữu hạn của các quyền và trách nhiệm được chuyển dần đến mức

(quyền tự chủ) hoàn toàn với trách nhiệm xã hội cao. Tự chủ tài chính gắn liền với tự chủ về biên chế, nhân sự, phụ thuộc vào các yếu tố như ổn định và phát triển nguồn thu, chất lượng giáo dục và đào tạo, cơ chế, chính sách và đặc biệt là trình độ quản trị của người đứng đầu – hiệu trưởng.

Quyền của tập thể gắn với trách nhiệm cá nhân. Người có nhiều quyền, trách nhiệm càng cao. Hiệu trưởng có quyền lực cao nhất trong nhà trường, đồng thời chịu trách nhiệm toàn bộ các hoạt động của các tập thể và cá nhân khác trong trường. Tuy nhiên hiệu trưởng phải đổi mới phương thức lãnh đạo, quản lý, thực hiện dân chủ hóa nhà trường nhằm phát huy tối đa năng lực sáng tạo của tập thể và cá nhân trong việc tổ chức, quản lý nhà trường; nhân văn hóa nhà trường nhằm phát triển nhân cách người học, đặt người học vào vị trí trung tâm của hoạt động đào tạo và chăm lo phát triển đội ngũ, hiện đại hóa đội ngũ giảng viên, giáo viên. Trưởng bộ môn là “chim đầu đàn” về hoạt động học thuật, được mở rộng quyền tự do về học thuật và được tạo điều kiện tối đa để thực hiện quyền và trách nhiệm, nghĩa vụ của mình.

Không giữ vai trò quản lý, lãnh đạo, nhưng giáo viên cũng có quyền và có trách nhiệm trong việc tham gia quản lý nhà trường ở các hoạt động như tuyển sinh, quá trình giáo dục, đào tạo và khi học sinh, sinh viên ra trường. Sự tham gia của giáo viên mang tính quyết định cho nội dung, sự chỉ đạo và tổ chức thực hiện các lĩnh vực của công tác xây dựng chuẩn đầu ra, chuẩn đầu vào. Đối với công tác đào tạo, NCKH, hướng dẫn học sinh, sinh viên NCKH, thực tập chuyên môn, nghiệp vụ, hoạt động trải nghiệm thực tế và công tác quản lý học sinh, sinh viên thì trách nhiệm cao nhất của giảng viên/giáo viên về mặt quản lý là hoàn thành những vấn đề về nội dung và phương pháp đã được đề ra.

Quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm phải gắn với kiểm định chất lượng giáo dục. Hay nói khác đi, chất lượng là căn cứ để giao quyền tự chủ. Chất lượng được đánh giá cao thì quyền tự

chủ được mở rộng. Ngược lại, khi chất lượng chưa cao hoặc chưa được kiểm định, đánh giá, thì quyền tự chủ được giao là có giới hạn.

Để đảm bảo quyền tự chủ của các trường cần minh bạch hóa các quy định về quyền tự chủ và chịu trách nhiệm xã hội, trách nhiệm pháp lý sao cho các cơ quan quản lý, hội đồng trường và hiệu trưởng hiểu rõ quyền và trách nhiệm cụ thể của mình; tăng cường năng lực quản lý của các trường; và xây dựng niềm tin đối với quá trình tự chủ của các nhà trường.

Kết luận

Xu thế chung trong quản trị trường học là giao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục, trước hết là các cơ sở đào tạo theo hướng phân quyền gắn với tự chủ, tự chịu trách nhiệm với nội dung đa dạng từ quản trị các hoạt động học thuật, quản trị chất lượng đến quản trị về tài chính, nhân sự và người học.

Tự chủ trong nhà trường mới ở mức độ hữu hạn nhưng đã tồn tại nhiều bất cập, nhất là đối với các trường địa phương. Để tự chủ hiệu quả phải đẩy mạnh phân cấp, phân quyền, đặc biệt là tăng cường trách nhiệm xã hội, trách nhiệm giải trình và trách nhiệm pháp lý của người hiệu trưởng./.

Tài liệu tham khảo

1. Chính phủ (2015), *Nghị định 16/2015/NĐ-CP quy định cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập*.
2. *Quy định chuẩn hiệu trưởng cơ sở giáo dục phổ thông* (Ban hành kèm theo Thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT ngày 20 tháng 7 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)
3. Hiệp hội các trường ĐH, CĐ Việt Nam (2016), *Tự chủ đại học và trách nhiệm xã hội của cơ sở giáo dục đại học*, NXB Thông tin và truyền thông, 2016.

HÌNH TRỤ VÀ ỨNG DỤNG TRONG ĐỜI SỐNG

*Phan Thế Hải**

Trong cuộc sống hàng ngày, nếu chúng ta để ý một chút về hình dạng của các vật dụng đựng chất lỏng như lon bia, lon nước ngọt, chai nước, bể chứa dầu, vv... thì chúng ta thấy chúng hầu hết đều có dạng hình trụ và có chiều cao lớn hơn hoặc bằng đường kính của đáy. Một câu hỏi được đặt ra ở đây là: Tại sao các vật dụng lại được sản xuất với hình dạng như vậy và chúng ta có thể sản xuất theo một hình dạng khác được không? Bài viết này nhằm đi tìm câu trả lời và tìm hiểu thêm một số vấn đề liên quan khác thông qua các bài toán và các nhận xét sau đây:

1. Nhận xét 1

Khi sản xuất hàng loạt sản phẩm nào đó thì các nhà sản xuất đều phải tính toán để chi phí sản xuất là thấp nhất. Giả sử ta cần sản xuất 3 chiếc hộp là H1, H2 và H3 đều có cùng chiều cao h và cùng diện tích đáy S nhưng hình dạng của các đáy là khác nhau. H1 là hình lăng trụ tam giác đều, H2 là hình lăng trụ tứ giác đều và H3 là hình trụ. Vì diện tích của các đáy đều là

S nên chu vi của hình tam giác đều là $\frac{6}{\sqrt{3}}\sqrt{S}$,

chu vi của hình vuông là $4\sqrt{S}$ và chu vi của hình

tròn là $2\sqrt{\pi}\sqrt{S}$. Do $\frac{6}{\sqrt{3}}\sqrt{S} > 4\sqrt{S} > 2\sqrt{\pi}\sqrt{S}$

nên hình tam giác đều có chu vi lớn nhất, hình vuông có chu vi nhỏ hơn và hình tròn có chu vi nhỏ nhất. Do vậy, trong các vật dụng chứa cùng một dung tích, có độ cao bằng nhau thì vật dụng có dạng hình trụ sẽ tốn ít vật liệu nhất (do diện tích xung quanh nhỏ nhất) so với vật dụng là hình lăng trụ tam giác đều hoặc hình lăng trụ tứ giác đều.

Đúng ra, các vật dụng chứa cùng một dung tích thì vật dụng được làm theo dạng hình cầu còn tiết kiệm được vật liệu hơn cả vật dụng được làm theo dạng hình trụ. Tuy nhiên, trong thực tế người ta không sản xuất các vật dụng hình cầu vì chúng dễ lăn, không vững, nắp đáy khó làm và khi sắp xếp sẽ tạo ra nhiều khoảng trống, dẫn tới lãng phí bến bãi, công vận chuyển, vv...

Trong phần tiếp theo, chúng tôi sẽ phân tích về mối quan hệ giữa chiều cao và đường kính của đáy đối với các vật dụng có dạng hình

* Phó Hiệu trưởng Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu

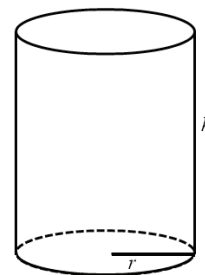
trụ. Trước hết, chúng ta xét bài toán sau đây:

2. Bài toán 2

Một công ty xăng dầu cần xây một bể chứa dầu hình trụ có nắp để đựng một thể tích V lít dầu. Tìm chiều cao và đường kính của đáy để bể có diện tích toàn phần nhỏ nhất.

Lời giải:

Gọi r và h lần lượt là bán kính đáy và chiều cao của bể ($r, h > 0$), (xem Hình 1).



Hình 1

Khi đó, diện tích toàn phần của bể là $S = 2\pi rh + 2\pi r^2$. Vì thể tích của bể là $V = \pi r^2 h$

nên $h = \frac{V}{\pi r^2}$, do đó $S = \frac{2V}{r} + 2\pi r^2$. Áp dụng

bất đẳng thức Cauchy cho 3 số dương, ta có

$$S = \frac{2V}{r} + 2\pi r^2 = \frac{V}{r} + \frac{V}{r} + 2\pi r^2 \geq 3\sqrt[3]{\frac{V}{r} \cdot \frac{V}{r} \cdot 2\pi r^2} = 3\sqrt[3]{2\pi V^2}$$

. Dấu “=” xảy ra khi và chỉ khi

$$\frac{V}{r} = 2\pi r^2 \Leftrightarrow 2\pi r^3 = V \Leftrightarrow r = \sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}}$$

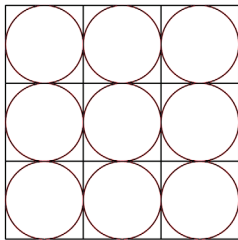
. Do $h = \frac{V}{\pi r^2}$ nên để nhỏ nhất thì

$$h = \frac{V}{\pi \sqrt[3]{\left(\frac{V}{2\pi}\right)^2}} = \frac{V}{\sqrt[3]{\frac{\pi V^2}{4}}} = \sqrt[3]{\frac{4V}{\pi}} = 2\sqrt[3]{\frac{V}{2\pi}} = 2r$$

Tóm lại, để diện tích toàn phần của bể nhỏ nhất thì $h = 2r = \sqrt[3]{\frac{4V}{\pi}}$. Nói cách khác, hình dạng của bể cần xây là một hình trụ có chiều cao bằng đường kính và bằng $\sqrt[3]{\frac{4V}{\pi}}$, trong đó là V thể tích của bể.

3. Nhận xét 3

Trong thực tế, nếu chúng ta cần sản xuất các lon bia hay lon nước ngọt thì vật liệu để làm ra chúng sẽ được cắt ra từ các tấm kim loại. Các mặt bên của hình trụ sẽ được tạo thành bằng cách uốn cong các hình chữ nhật và các hình chữ nhật này được cắt ra từ các tấm kim loại gần như không phí phạm. Nhưng ở đáy và nắp là các hình tròn sẽ được cắt ra từ các hình vuông (xem Hình 2), do đó chúng ta sẽ phải bỏ đi một lượng kim loại đáng kể. Mặc dù phần bỏ đi có thể đem tái sử dụng nhưng nó gần như không có giá trị đối với các nhà sản xuất.



Hình 2

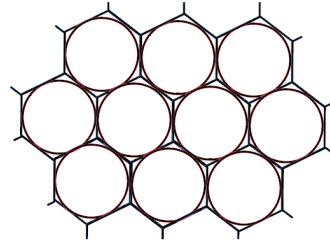
Trong trường hợp này, chúng ta sẽ tính toán xem tỷ lệ $\frac{h}{r}$ sẽ là bao nhiêu để chi phí sản xuất là thấp nhất.

Giả sử các lon bia có chiều cao là h và có đáy là hình tròn với bán kính r . Khi đó, cạnh hình vuông cần cắt có chiều dài là $2r$. Vì vậy, tổng diện tích vật liệu để sản xuất một lon bia sẽ là $S = 2\pi rh + 2.4r^2$. Từ $V = \pi r^2 h$, ta có $h = \frac{V}{\pi r^2}$. Do đó, $S = \frac{2V}{r} + 8r^2$. Bằng

phương pháp tìm giá trị nhỏ nhất của S như trong Bài toán 2, ta có S đạt giá trị nhỏ nhất khi $\frac{h}{r} = \frac{8}{\pi} \approx 2,5$.

4. Nhận xét 4

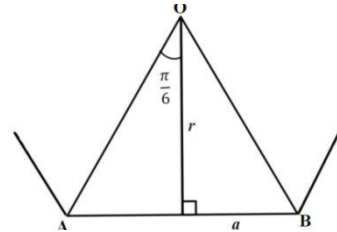
Để tiết kiệm kim loại hiệu quả hơn nữa khi chúng ta cắt các hình tròn từ các tấm kim loại thì chúng ta có thể chia tấm kim loại thành các hình lục giác đều và cắt các hình tròn từ các hình lục giác đều này (Hình 3).



Hình 3

Gọi cạnh của hình lục giác đều là a thì ta có

$$a = 2r \tan \frac{\pi}{6} = \frac{2r}{\sqrt{3}} \text{ (Hình 4).}$$



Hình 4

Như vậy, diện tích của tam giác OAB là $\frac{1}{2} ar = \frac{r^2}{\sqrt{3}}$ và do đó, diện tích của lục giác đều là $6 \cdot \frac{r^2}{\sqrt{3}} = 2\sqrt{3}r^2$. Trong trường hợp này, tổng diện tích vật liệu để sản xuất một

hình trụ có chiều cao h và có bán kính đáy r là $S = 2\pi rh + 2.2\sqrt{3}r^2 = 2\pi rh + 4\sqrt{3}r^2$. Vì $V = \pi r^2 h$ nên $h = \frac{V}{\pi r^2}$. Do đó $S = \frac{2V}{r} + 4\sqrt{3}r^2$

Bằng phương pháp tìm giá trị nhỏ nhất của như trong Bài toán 2, ta có S đạt giá trị nhỏ nhất khi $\frac{h}{r} = \frac{4\sqrt{3}}{\pi} \approx 2,2$.

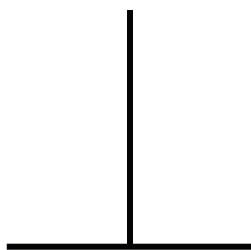
5. Nhận xét 5

Như vậy, theo các tính toán ở trên, chúng ta thấy rằng để tiết kiệm kim loại thì các vận dụng

hình trụ cần được sản xuất theo tỷ lệ giữa chiều cao và bán kính là $\frac{h}{r} = 2$ (Bài toán 2) hoặc tỷ số này có thể là 2,5 (Nhận xét 3) hay 2,2 (Nhận xét 4).

Tuy nhiên, trên thực tế, nếu chúng ta đi chợ hoặc đi siêu thị hoặc đo các vật dụng trong nhà có dạng hình trụ, chúng ta sẽ thấy chiều cao thường lớn hơn đường kính đáy. Cụ thể hơn, tỷ số $\frac{h}{r}$ thường biến thiên trong khoảng từ 2 đến 5, tức là các nhà sản xuất ngày càng có xu hướng cho ra mắt những lon nhôm với kiểu dáng thon dài, dù chúng tốn nguyên liệu hơn. Thực tế này có thể được giải thích từ nhiều nguyên nhân khác nhau nhưng theo chúng tôi, chúng có thể được xuất phát từ một số nguyên nhân cơ bản sau đây:

Thứ nhất: Con người chúng ta thường dễ bị đánh lừa thị giác bởi các thiết kế thẳng đứng. Ví dụ, khi nhìn vào Hình 5 dưới đây thì đa số sẽ cho rằng thanh thẳng đứng dài hơn thanh nằm ngang, trong khi thật ra chúng bằng nhau.



Hình 5

Do đó, khách hàng có thể không mua lon nước thấp hơn vì cho rằng chúng đựng được ít nước hơn.

Thứ hai: Thực ra, nếu ảo giác là nguyên nhân như đã nói ở trên thì các công ty sản xuất chỉ cần hạ thấp các lon nước và dán nhãn để thông báo rằng chúng có khối lượng không đổi so với các lon nước có bán kính nhỏ hơn nhưng có chiều cao lớn hơn. Việc hạ thấp các lon nước sẽ làm giảm nguyên liệu, tiết kiệm chi phí và tạo lợi thế cạnh tranh về giá trên thị trường. Tuy nhiên, trong thực tế ảo giác không

phải là nguyên nhân duy nhất vì khi chất lượng cuộc sống của chúng ta ngày được nâng cao thì việc được ăn nhiều, uống nhiều không còn là điều cốt yếu nữa. Người tiêu dùng ngày nay thường chuộng các lon nước dáng cao, thon dài hơn vì nhìn chúng có vẻ “thời thượng”.

Thứ ba: Do cấu tạo bàn tay của con người không thể cầm được các vật to nên các lon nước ngọt hoặc lon bia được thiết kế hơi thon dài cũng để tạo điều kiện cho con người dễ cầm. Ngoài ra, các hình dạng hơi thon dài có thể còn liên quan đến các tiêu chí khác như việc đóng gói, vận chuyển, lưu trữ, sức hấp dẫn thẩm mỹ và các yếu tố khác liên quan đến vấn đề tiếp thị.

Kết luận: Trong cuộc sống hàng ngày, chúng ta luôn tiếp xúc với vô vàn đồ vật. Tuy nhiên, vì sự tất bật trong cuộc sống mà ít khi chúng ta để ý tới hình dạng của chúng và lại càng ít hơn để mỗi chúng ta tự hỏi rằng, tại sao chúng lại có hình dạng như vậy. Nếu mỗi người luôn tự đặt ra các câu hỏi như trên và cố gắng để giải thích chúng thì có nghĩa là chúng ta đang làm một chiếc cầu nối có ích giữa toán học với cuộc sống. Điều này cũng sẽ làm cho toán học sinh động hơn, có ý nghĩa thực tiễn và gần hơn với cuộc sống hàng ngày.

Tài liệu tham khảo:

1. James Stewart (2011), Calculus: Early Transcendentals, 7th Edition (2011), Hardcover.

MỘT SỐ SAI LẦM CỦA HỌC SINH KHI GIẢI BÀI TẬP HÓA HỌC LỚP 9

Nguyễn Thị Lan - Nguyễn Thị Minh Ngọc*

1. Đặt vấn đề

Bài tập hóa học giữ vai trò rất quan trọng trong dạy học hóa học. Bài tập hóa học có những tác dụng sau:

- Bài tập hóa học giúp học sinh phát triển kỹ năng giải bài tập, vận dụng kiến thức vào giải bài tập, phát triển tư duy, phát triển trí dục.
- Bài tập hóa học giúp học sinh củng cố, khắc sâu kiến thức.
- Bài tập hóa học giúp giáo viên kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh, giúp giáo viên phát hiện được trình độ của học sinh để có biện pháp nâng cao chất lượng dạy học hóa học.

Trong chương trình hóa 9, một số kiến thức học sinh hiểu sai, nắm chưa vững, chưa đúng bản chất gây khó khăn khi giải bài tập. Bài viết đề cập đến những lỗi học sinh dễ mắc phải và đưa ra biện pháp giải quyết giúp sinh viên ngành sư phạm hóa có thêm kinh nghiệm dạy học về bài tập hóa học.

2. Nội dung

2.1. Nguyên nhân dẫn đến những sai lầm học sinh hay mắc phải khi giải bài tập hóa 9

Hiện nay, bài tập hóa 9 rất phong phú và đa dạng cả về nội dung lẫn hình thức. Một khối lượng kiến thức rất lớn và quan trọng tập trung trong chương trình hóa 9, là tiền đề để học sinh học tốt hóa ở bậc trung học phổ thông, trong khi đó thời điểm này học sinh chủ yếu dành thời gian để học các môn thi tốt nghiệp trung học cơ sở. Vì vậy, nếu trên lớp học sinh không tập trung nghe giảng và giáo viên không nhấn mạnh những điểm quan trọng, học sinh dễ mắc những sai lầm đáng tiếc dẫn đến việc mất căn bản khi giải bài tập hóa học.

Chương trình hóa học phổ thông Việt Nam được xây dựng phối hợp theo hai nguyên tắc là nguyên tắc đồng tâm và nguyên tắc đường thẳng nhưng về cơ bản là một chương trình theo lối đồng tâm. Nguyên tắc đồng tâm có đặc điểm là một số vấn đề của chương trình được trình bày lặp lại hai hay nhiều lần, càng về sau càng được trình bày chi tiết hơn và sâu sắc hơn. Do những kiến thức giới hạn trong chương trình nên có khả năng học sinh sẽ giải bài tập sai nếu giáo viên chỉ dạy những nội

dung cơ bản trong sách giáo khoa.

2. Những dạng bài tập hóa học cơ bản thường gặp trong chương trình hóa 9

- Dạng viết phương trình phản ứng
- Dạng nêu hiện tượng
- Dạng nhận biết
- Dạng xác định loại muối tạo thành khi cho oxit axit tác dụng với dung dịch bazơ
- Dạng tính m, %m, V dung dịch, m dung dịch, C%, CM
- Dạng xác định kim loại
- Dạng tính %V, V, độ rượu, H%
- Dạng tìm công thức hóa học của hợp chất hữu cơ

Đối với mỗi dạng bài tập trên sẽ có những dạng bài nhỏ, những kiểu bài khác nhau. Học sinh sẽ gặp lại những dạng bài này trong chương trình hóa ở bậc trung học phổ thông với mức độ khó tăng lên.

2.3 Những sai lầm học sinh hay mắc phải khi giải bài tập hóa 9 và biện pháp giải quyết

2.3.1. Dạng viết phương trình phản ứng

* Giảng viên Khoa Tự nhiên

STT	Tên phản ứng	Sai lầm của học sinh	Biện pháp giải quyết
1	<ul style="list-style-type: none"> Kim loại + $H_2O \rightarrow$ bazơ + H_2 Oxit kim loại + $H_2O \rightarrow$ bazơ 	<ul style="list-style-type: none"> Tất cả kim loại, oxit kim loại đều tác dụng với nước Sản phẩm 2 phản ứng giống nhau: đều tạo bazơ và khí H_2 Quên hóa trị của kim loại 	<ul style="list-style-type: none"> Giáo viên làm thí nghiệm cho 2 kim loại Na, Fe tác dụng với nước để khẳng định chỉ một số kim loại tác dụng với nước và sản phẩm có khí H_2. Giáo viên làm thí nghiệm cho 2 oxit kim loại CaO, Fe_2O_3 tác dụng với nước để khẳng định chỉ một số oxit kim loại tác dụng với nước và sản phẩm không có chất khí. Giáo viên nhấn mạnh chỉ khi kim loại phản ứng mới tạo khí H_2. Giáo viên cung cấp cho học sinh câu thần chú dễ nhớ: khi (K), nà (Na), bạ (Ba), càn (Ca). Đây là 4 kim loại tác dụng với nước, oxit bazơ tương ứng với 4 kim loại sẽ tác dụng với nước. Giáo viên phân nhóm kim loại, oxit kim loại thành 2 nhóm: nhóm hóa trị I (K, Na), nhóm hóa trị II (Ba, Ca).
2	<ul style="list-style-type: none"> Oxit axit + oxit bazơ \rightarrow muối Oxit axit + bazơ \rightarrow muối + H_2O 	<ul style="list-style-type: none"> Tất cả oxit bazơ, bazơ đều phản ứng với oxit axit. Sản phẩm 2 phản ứng đều là muối và H_2O <p>Ví dụ:</p> <ul style="list-style-type: none"> $SO_3 + Na_2O \rightarrow Na_2SO_3 + H_2O$ Không chuyển oxit axit thành gốc axit tương ứng. <p>Ví dụ:</p> $SO_3 + Na_2O \rightarrow Na_2SO_3$	<ul style="list-style-type: none"> Giáo viên nhấn mạnh chỉ một số oxit bazơ, bazơ tan trong nước (của 4 kim loại K, Na, Ba, Ca) mới tác dụng với oxit axit. Giáo viên giải thích sản phẩm phản ứng oxit axit và oxit bazơ không có H_2O vì trước phản ứng không có chất nào chứa nguyên tố hidro thì sau phản ứng sẽ không có sản phẩm chứa nguyên tố hidro. Giáo viên yêu cầu học sinh nhớ các axit tương ứng với các oxit axit, hướng dẫn học sinh chuyển oxit axit thành gốc axit tương ứng, sau đó mới ghi sản phẩm của phản ứng. <p>Ví dụ:</p> <ul style="list-style-type: none"> SO_4: gốc axit H_2SO_4 $SO_3 + Na_2O \rightarrow Na_2SO_4$

3	<p>Muối + axit → muối mới + axit mới</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Không xét điều kiện để phản ứng xảy ra • Không biết một số trường hợp ngoại lệ không tác dụng với axit 	<ul style="list-style-type: none"> • Giáo viên nhấn mạnh với học sinh phản ứng muối và axit cần xét điều kiện để phản ứng xảy ra: sau phản ứng phải có kết tủa hoặc chất khí. • Giáo viên hướng dẫn học sinh tra bảng tính tan và cung cấp cho học sinh một số kết tủa thường gặp như Ba_5O_4, AgCl, $\text{Cu}(\text{OH})_2$, $\text{Fe}(\text{OH})_3, \dots$; cung cấp một số axit yếu không bền phân hủy thành chất khí là những oxit axit tương ứng như: $\text{H}_2\text{CO}_3 \leftrightarrow \text{CO}_2\uparrow + \text{H}_2\text{O}$ $\text{H}_2\text{SO}_3 \leftrightarrow \text{SO}_2\uparrow + \text{H}_2\text{O}$ • Giáo viên cung cấp cho học sinh một số trường hợp ngoại lệ dù thỏa điều kiện sau phản ứng có kết tủa, có chất khí vẫn không xảy ra: BaSO_4, CuS, PbS, \dots $\text{CuS} + 2\text{HCl} \rightarrow \text{CuCl}_2 + \text{H}_2\text{S}\uparrow$: không xảy ra phản ứng này.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Muối + muối → 2 muối mới • Muối + bazơ → muối mới + bazơ mới 	<ul style="list-style-type: none"> • Không xét điều kiện để phản ứng xảy ra hoặc chỉ xét điều kiện là sau phản ứng có kết tủa, chất khí 	<ul style="list-style-type: none"> • Giáo viên nhấn mạnh cần xét 2 điều kiện để phản ứng xảy ra: Điều kiện 1: các chất tham gia phản ứng đều là chất tan trong nước Điều kiện 2: sau phản ứng phải có kết tủa, chất khí Ví dụ 1: $3\text{CaCO}_3\downarrow + 2\text{Na}_3\text{PO}_4 \rightarrow \text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2\downarrow + 3\text{Na}_2\text{CO}_3$ Phản ứng không xảy ra vì CaCO_3 không tan trong nước nên không thỏa điều kiện 1 Ví dụ 2: $2\text{NaOH} + \text{BaCl}_2 \rightarrow 2\text{NaCl} + \text{Ba}(\text{OH})_2$ Phản ứng không xảy ra vì sau phản ứng không có kết tủa, chất khí nên không thỏa điều kiện 2.

2.3.2. Dạng nhận biết

Nhận biết các dung dịch mất nhãn gồm axit, bazơ, nhiều muối, học sinh thường có thói quen sử dụng quỳ tím trong bước đầu tiên để phân làm 3 nhóm: nhóm axit làm quỳ tím hóa đỏ, nhóm bazơ làm quỳ tím hóa xanh, nhóm muối không làm quỳ tím đổi màu. Cách làm này sẽ đúng trong trường hợp muối đề bài cho

là muối của bazơ mạnh và axit mạnh, cách làm này sẽ sai nếu muối đề bài cho là muối của bazơ yếu và axit mạnh hoặc muối của axit yếu và bazơ mạnh vì trong hai trường hợp này muối cũng làm quỳ tím đổi màu đỏ hoặc xanh. Khi dạy về tính chất hóa học của muối hoặc dạy về phương pháp giải bài tập nhận biết, giáo viên nên cung cấp thêm kiến thức muối

cũng có khả năng làm quỳ tím đổi màu: muối của bazơ yếu và axit mạnh làm quỳ tím hóa đỏ như FeCl_2 , ZnSO_4 , AgNO_3 , MgCl_2 ,...; muối của axit yếu và bazơ mạnh làm quỳ tím hóa xanh như Na_2CO_3 , K_2S , K_3PO_4 , Na_2SO_3 ,... Phương pháp giải khi gặp bài tập có muối loại này là sẽ không dùng quỳ tím trong bước đầu tiên, dùng các thuốc thử khác để nhận biết trước các muối loại này, sau đó dùng quỳ tím là bước cuối cùng để nhận biết axit, bazơ. Giáo viên cần nhấn mạnh do giới hạn của chương trình nên học sinh không dùng quỳ tím trong bước đầu tiên nhưng có thể dùng quỳ tím khi học ở bậc trung học phổ thông.

Ví dụ: Nhận biết các dung dịch mất nhãn: HCl , $\text{Ba}(\text{OH})_2$, NaNO_3 , FeCl_2 , K_2CO_3
 Nhận xét: có 2 muối FeCl_2 , K_2CO_3 làm quỳ tím đổi màu nên nhận biết trước

- Bước 1: Nhận biết muối của axit yếu K_2CO_3 dùng dung dịch axit mạnh HCl
- Bước 2: Nhận biết muối của bazơ yếu FeCl_2 dùng dung dịch bazơ mạnh KOH
- Bước 3: dùng quỳ tím nhận biết 3 dung dịch còn lại HCl , $\text{Ba}(\text{OH})_2$, NaNO_3

Dạng tính V dung dịch

• Tính V dung dịch sau phản ứng: học sinh tự cho thể tích dung dịch sau phản ứng là 22,4 lít do học sinh nhầm lẫn với thể tích khí ở điều kiện tiêu chuẩn. Giáo viên cần nhấn mạnh thể tích dung dịch là thể tích chất lỏng và đưa ra công thức tính:

V dung dịch sau phản ứng = tổng V dung dịch trước phản ứng (ml) hoặc (l).

Ví dụ: Trộn 30 ml dung dịch có chứa 2,22g CaCl_2 với 70ml dung dịch có chứa 1,7 g AgNO_3 . Tính nồng độ mol của các chất trong dung dịch sau phản ứng, biết thể tích dung dịch thay đổi không đáng kể.

V dung dịch sau phản ứng = 30 + 70 = 100 (ml).

• Tính V dung dịch của một dung dịch bất kỳ sử dụng công thức $V_{dd} = \frac{m_{dd}}{D}$ (ml), học sinh thường ghi đơn vị là lít do các em có thói quen

tính $V_{dd} = \frac{n}{C_M} (l)$ nên học sinh suy luận là V dung dịch tính theo công thức nào cũng có đơn vị lít. Giáo viên giải thích cho học sinh hiểu trong công thức trên đơn vị V dung dịch tính theo đơn vị khối lượng riêng D là g/ml.

Ví dụ: Trung hòa 100 ml dung dịch H_2SO_4 1M bằng 40 gam dung dịch KOH 5,6% (D = 1,045 g/ml). Tính nồng độ mol của các chất trong dung dịch sau phản ứng.

Dạng tính m dung dịch sau phản ứng

Trong trường hợp trước phản ứng đề bài dùng dung dịch axit, bazơ, muối, học sinh thường sử dụng khối lượng chất tan, trong trường hợp trước phản ứng đề bài dùng chất rắn hoặc chất khí, học sinh đều dùng khối lượng ban đầu trong công thức tính m dung dịch sau phản ứng.

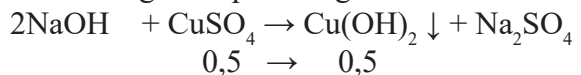
Giáo viên giải thích trong dung dịch có nước nên phải sử dụng m dung dịch và chỉ những lượng chất rắn hay chất khí phản ứng mới có trong dung dịch nên phải sử dụng khối lượng chất rắn hay chất khí phản ứng trong công thức tính như sau:

$m_{\text{dung dịch sau phản ứng}} = m_{\text{chất rắn (chất khí) trước phản ứng (nếu có)}} + m_{\text{dung dịch (nước) trước phản ứng (nếu có)}} - m_{\text{kết tủa sau phản ứng (nếu có)}} - m_{\text{khí sau phản ứng (nếu có)}}$

Chú ý: (*) chất rắn (chất khí) trước phản ứng chỉ tính khối lượng phản ứng

Ví dụ 1: Cho 100 g dung dịch NaOH tác dụng vừa đủ với 200 g dung dịch CuSO_4 10%. Tính nồng độ phần trăm của các chất trong dung dịch sau phản ứng.

Phương trình phản ứng:



$$m_{\text{dung dịch sau phản ứng}} = m_{\text{dung dịch NaOH}} + m_{\text{dung dịch CuSO}_4} - m_{\text{Cu}(\text{OH})_2}$$

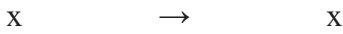
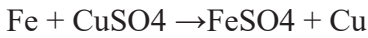
$$= 100 + 200 - 0,5 \cdot 98 = 251 \text{ (g)}$$

Ví dụ 2: Cho một lá sắt khối lượng 5g vào 50ml dung dịch CuSO_4 15% (D= 1,12g/ml). Sau một

thời gian, lấy lá sắt ra khỏi dung dịch, rửa nhẹ, làm khô, cân nặng 5,16 g. Tính nồng độ % các chất trong dung dịch sau phản ứng.

Chú ý: Do phản ứng không hoàn toàn nên Fe và CuSO₄ đều không phản ứng hết

Gọi số mol Fe tham gia phản ứng là x



Ta có: $m_{\text{Fe tăng}} = m_{\text{Cu}} - m_{\text{Fe}}$

$$\Leftrightarrow 64x - 56x = 5,16 - 5$$

$$\Leftrightarrow x = 0,02$$

$$m_{\text{Fe phản ứng}} = 0,2 \cdot 56 = 11,2 \text{ (g)}$$

$$m_{\text{Cu}} = 0,2 \cdot 64 = 12,8 \text{ (g)}$$

$$m_{\text{dung dịch CuSO}_4} = 50,1,12 = 56 \text{ (g)}$$

$$m_{\text{dung dịch sau phản ứng}} = m_{\text{Fe phản ứng}} + m_{\text{dung dịch CuSO}_4} - m_{\text{Cu}} \\ = 11,2 + 56 - 12,8 = 54,4 \text{ (g)}$$

2.3.5. Dạng tính %V chất khí hữu cơ, n rượu

Đối với dạng bài toán đốt cháy chất hữu cơ, ví dụ:

Đốt cháy hoàn toàn 28 ml hỗn hợp khí metan và axetilen cần phải dùng 67,2 ml khí oxi (trong cùng điều kiện nhiệt độ và áp suất). Tính % thể tích của mỗi khí trong hỗn hợp.

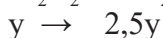
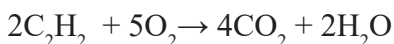
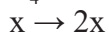
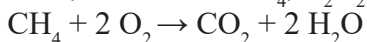
Học sinh có thói quen, khi có dữ kiện về thể tích là chuyển qua số mol với công thức

$$n = \frac{V}{22,4} \text{ trong khi đó đề bài không cho điều}$$

kiện tiêu chuẩn.

Giáo viên cần dạy cho học sinh biết số mol, thể tích, khối lượng đều có thể đưa vào phương trình phản ứng để tính toán, tùy từng trường hợp sẽ lựa chọn đại lượng nào để giải bài toán nhanh, đúng. Trong ví dụ này, dữ kiện cho dưới dạng thể tích và yêu cầu tính thể tích nên chúng ta sẽ đưa thể tích vào phương trình phản ứng.

Gọi x, y lần lượt là thể tích CH₄, C₂H₂



$$\text{Ta có : } x + y = 28 \text{ và } 2x + 2,5y = 67,2$$

$$\Rightarrow x = 22,4; y = 5,6$$

Đối với dạng bài toán về độ rượu, học sinh hay nhầm lẫn rượu là chất khí nên tính

$n_{\text{rượu}} = \frac{V}{22,4}$, giáo viên cần nhấn mạnh chỉ khi là chất khí ở điều kiện tiêu chuẩn mới sử dụng công thức này, giới thiệu cách tính n rượu như

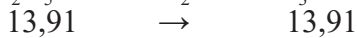
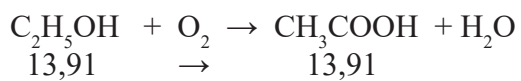
$$\text{sau: } V_{\text{rượu}} = \frac{V_{\text{đđr}}}{100}; m_{\text{rượu}} = D.V, n_r = \frac{m_r}{M}$$

Ví dụ: Từ 10 lít rượu 8° có thể tạo ra được bao nhiêu gam axit axetic? Biết hiệu suất quá trình lên men là 92% và rượu etylic có D = 0,8g/cm³.

$$V_r = \frac{10,8}{100} = 0,8(l) = 800(ml)$$

$$m_{\text{rượu}} = 800 \cdot 0,8 = 640 \text{ (g)}$$

$$n_{\text{rượu}} = \frac{640}{46} \approx 13,91(mol)$$



$$m_{\text{axit}} = 13,91 \cdot 60 \cdot 92\% = 768 \text{ (g)}$$

3. Kết luận

Đây là những sai lầm học sinh dễ mắc phải, đặc biệt là những học sinh trung bình, yếu, kém. Trong quá trình dạy học, giáo viên cần nhấn mạnh những kiến thức trên, giải thích thật chi tiết công thức tính, cách giải bài tập để các em nắm vững về mặt lý thuyết. Sau đó, giáo viên cho học sinh làm nhiều bài tập, nhắc lại nhiều lần, sửa bài thật cẩn thận để học sinh có thể làm đúng, nhớ lâu. Khi đó, học sinh sẽ tự tin học hóa ở bậc trung học phổ thông và yêu thích môn học.

Tài liệu tham khảo

- Nguyễn Cương, Nguyễn Mạnh Dung (2005), *Phương pháp dạy học hóa học tập 1*, NXB ĐH Sư phạm.
- Đỗ Xuân Hưng (2010), *Phân loại và phương pháp giải các chuyên đề hóa học 9*, NXB ĐHQG TPHCM.
- Lê Xuân Trọng, Cao Thị Thặng, Ngô Văn Vụ (2013), *Hóa học 9*, NXB GDVN.

VĂN HÓA VÀ PHÁT TRIỂN – BÀI HỌC TỪ NHẬT BẢN*Nguyễn Hữu Lễ**

Nhật Bản là quốc gia thành công trong canh tân, phát triển kinh tế nhờ có chiến lược phát triển văn hóa, hình thành hệ thống giá trị quốc gia. Nhật Bản đã và đang hợp tác có hiệu quả với Việt Nam trong phát triển kinh tế, thương mại, đầu tư và sẽ được mở rộng ra các lĩnh vực khác của văn hóa, xã hội, khoa học và công nghệ. Qua các quan hệ hợp tác này, chúng ta cần phải học tập Nhật Bản về chiến lược phát triển đất nước để tạo ra bước nhảy vọt trong kinh tế - xã hội. Bài viết này khái quát một số vấn đề tương đồng và khác biệt văn hóa của hai dân tộc Việt Nam và Nhật Bản, đồng thời chỉ ra những giá trị văn hóa mà người Nhật tạo ra như là nội lực văn hóa góp phần đưa đất nước phát triển đến mức trở thành nền kinh tế đứng thứ hai thế giới.

1. Những tương đồng và khác biệt về văn hóa trong lịch sử

Việt Nam và Nhật Bản là những nước châu Á tiếp giáp với Trung Quốc. Với vị trí này, cả hai nước đều nằm ở vị trí “vệ tinh” của một nền văn hóa lớn ở khu vực có sức ảnh hưởng rộng lớn là văn hóa Trung Hoa.

Trong thời kỳ cổ đại và trung đại, Việt Nam và Nhật Bản đều có sự tiếp biến văn hóa Trung Hoa trên nhiều phương diện khác nhau. Về thiết chế xã hội và văn hóa, cả Nhật Bản và Việt Nam đều tiếp thu mô hình tổ chức nhà nước tập quyền, thiết kế kiến trúc cung đình, các tư tưởng như Nho giáo, Lão giáo, Đạo giáo và một số phong tục, tín ngưỡng, một số ngày tết trong năm, một số nét của tập quán hôn nhân, tang lễ, thờ cúng,... Phật giáo du nhập vào Việt Nam và Nhật Bản bằng các con đường khác nhau, trong đó có con đường từ Trung Hoa cùng với giáo phái Đại Thừa chiếm đa số. Từ trong lịch sử, có những thời điểm văn hóa Phật giáo đã ghi lại dấu ấn và chi phối mạnh mẽ đối với văn hóa dân tộc của cả hai nước Việt Nam và Nhật Bản.

Trong thời kỳ cận đại, với mong muốn thoát khỏi sự ảnh hưởng sâu sắc của văn hóa Trung Hoa, cả Việt Nam và Nhật Bản đều có khát vọng canh tân đất nước. Từ 1868, vua Minh Trị (明治) đã tiến hành hàng loạt các cuộc cải cách “dựa trên ý chí Nhật Bản cộng với mô hình xã hội và thiết chế chính trị phương Tây” [3, tr. 56]. Ở trong nước, Minh Trị tiến hành

**Giảng viên Khoa Xã hội*

xóa bỏ quyền lực, hệ thống và danh hiệu của các đại danh, tuyên bố “tứ dân bình đẳng”, ban bố quyền tự do buôn bán, đi lại, thiết lập chế độ tiền tệ thống nhất. Để xây dựng đất nước cường thịnh, Minh Trị đã đoạn tuyệt với giáo dục giáo điều, tiếp thu giáo dục phương Tây bằng con đường trực tiếp đưa người đi học tập, đào tạo ở nước ngoài, hoặc mời chuyên gia nước ngoài vào giảng tại các trường đại học ở trong nước. Nhờ đó mà người Nhật sớm thoát khỏi ảnh hưởng tư tưởng chính trị và học thuật Trung Hoa để tiếp cận và tiếp thu một cách có bài bản, hệ thống không chỉ các tri thức, các thành tựu về khoa học kỹ thuật, mà còn cả những tư tưởng mới về tự do, dân chủ, dân quyền; về các thiết chế xã hội từ các nhà tư tưởng – triết học châu Âu như R. Descartes, Voltaire, J. Rousseau, Montesquieu... [3, tr. 56]. Từ một quốc gia có nguy cơ bị biến thành dân tộc nô lệ như Việt Nam và các nước Đông Á khác, Nhật Bản từng bước trở thành một đất nước giàu mạnh nhờ sự thành công của công cuộc cải cách Minh Trị. Cùng với chính sách ngoại giao mềm dẻo, khôn khéo, biết lựa chọn những bước đi thích hợp, Nhật Bản đã sớm duy trì được sự cân bằng quyền lực với các thế lực thực dân phương Tây để bảo vệ chủ quyền dân tộc và lợi ích quốc gia.

Cuộc Duy tân Minh Trị đã ảnh hưởng mạnh mẽ đến tư tưởng của một số nho sỹ Việt Nam thời bấy giờ như Nguyễn Trường Tộ (1830 – 1871), Phạm Phú Thứ (1820 – 1883), Nguyễn

Tư Giản (1823 – 1890), Nguyễn Lộ Trạch (1852 – 1895), và sau này là Phan Bội Châu (1867 – 1940)... Nguyễn Trường Tộ được xem là một trong những trí thức nho giáo có tư tưởng cải cách tiên bộ. Bằng trí tuệ mẫn tiệp và học vấn uyên thâm, ông đã nhận thấy con đường thoát khỏi sự lệ thuộc phương Tây lâu dài thì phải tiếp thu văn minh phương Tây như cách mà người Nhật đã làm. Đối với phong trào yêu nước Đông Du (1905) do Phan Bội Châu lãnh đạo, mặc dù mục tiêu chính cuộc cách mạng này là giải phóng dân tộc thoát khỏi ách thực dân nhưng từ việc sáng lập ra Duy Tân Hội cho đến phong trào cách mạng Đông Du đều xuất phát từ sự nhận thức về ý nghĩa to lớn từ cuộc Duy Tân Minh Trị của Nhật Bản.

Trong thời kỳ hiện đại, sau khi chiến tranh Thế giới 2 kết thúc, Nhật Bản là nước bại trận. Chính sách kiềm chế của Mỹ đối với Nhật Bản tăng gây nổi bất bình lớn và tạo ra những hệ lụy như: kinh tế suy thoái, ngoại giao bế tắc, xuất khẩu giảm sút, phá sản xảy ra thường xuyên, nhiều người thất nghiệp. Trước thực tiễn đau thương này, cùng với việc xây dựng lại nền kinh tế bị tàn phá, Nhật Bản tăng cường xây dựng nền văn hóa. Những cuộc khảo cổ học được thực hiện với quy mô lớn đã giúp Nhật Bản xây dựng được bộ lịch sử văn hóa của đất nước mình. Những giá trị của văn hóa dân tộc và nhân loại được đưa vào giảng dạy trong các nhà trường. Với chủ trương phát triển giáo dục để đáp ứng nguồn lực con người cho sự phát triển kinh tế - xã hội, chính phủ Nhật Bản vừa thực hiện giáo dục cho mọi người để nâng cao dân trí vừa phát huy những giá trị về chủ nghĩa tinh hoa của phương Tây, trọng dụng nhân tài để tạo ra giá trị cho việc kiến thiết đất nước. Vì thế, trong thời kỳ này, những giá trị con người được xây dựng và tôn vinh, lối sống văn hóa cùng với ý chí Nhật trong mỗi con người ở Nhật Bản được phát huy. Văn hóa không chỉ đáp ứng nhu cầu tinh thần của nhân dân mà đã trở thành động lực, mục tiêu của sự

phát triển và điều đó đã giúp cho nước Nhật trở lại vị thế cường quốc cả về kinh tế lẫn văn hóa, xã hội. Đối với Việt Nam, sau khi chiến tranh kết thúc, mặc dù là nước thắng trận nhưng Việt Nam cũng chịu sự xâm phạm của Mỹ, nền kinh tế cũng suy thoái. Với động lực và mục tiêu cách mạng, Việt Nam đã xây dựng được nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc cùng với con người mới xã hội chủ nghĩa mang phẩm chất của con người thời đại “vừa hồng vừa chuyên”. Giáo dục Việt Nam khi đất nước hòa bình thống nhất cũng được cải cách nhiều lần để đáp ứng với yêu cầu đổi mới đất nước.

Điểm khác biệt của văn hóa Việt Nam và Nhật Bản là ở tính chất của các phương pháp tiếp cận và cách xây dựng nền văn hóa để tạo ra giá trị, hiệu quả mà nó mang lại. Trong thời kỳ cổ đại và trung đại, Nhật Bản tiếp nhận văn hóa Trung Hoa chủ yếu bằng con đường ngoại giao và mang thể chủ động thì việc tiếp nhận văn hóa Trung Hoa của Việt Nam chủ yếu là bị động và mang tính cưỡng bức. Ở thời kỳ cận đại, trong khi nhà cầm quyền ở Nhật Bản có tư tưởng cách tân, hướng về phương Tây thì chính quyền nhà Nguyễn với tư tưởng bảo thủ đã không chấp nhận một cuộc canh tân đất nước như Nguyễn Trường Tộ đề xướng. Đối với tư tưởng hướng về phương Đông của Phan Bội Châu, mặc dù được các nhà yêu nước Nhật giúp đỡ để đưa học sinh sang Nhật học nhưng phong trào Đông Du vẫn thất bại vì mục tiêu của nó không đủ sức để giải quyết vấn đề lớn lao của lịch sử và thời đại, đó là vấn đề dân tộc và giai cấp. Trong điều kiện hiện nay, mặc dù hai nước Việt Nam và Nhật Bản có diện tích và dân số gần tương đồng nhau, thậm chí Việt Nam còn có điều kiện tự nhiên thuận lợi hơn nhưng Việt Nam vẫn chưa vươn lên trở thành cường quốc như Nhật Bản bởi vì chưa giải quyết được mối quan hệ giữa phát triển kinh tế và văn hóa. Đến Nghị quyết Trung ương 5 (Khóa VIII), vấn đề này mới được đưa ra bàn bạc trong Đảng, văn hóa được nhận thức vừa

là mục tiêu vừa là động lực của sự phát triển.

2. Bài học về những giá trị được tạo ra của văn hóa

Cả Việt Nam và Nhật Bản đều có nền văn hóa lâu đời và mang bản sắc dân tộc, không chỉ trên phương diện phong tục, tập quán, ngôn ngữ, truyền thống, lễ hội mà cả về lối sống văn hóa và ứng xử của con người đối với thiên nhiên và xã hội. Con người vừa là chủ thể sáng tạo văn hóa đồng thời là đối tượng phản ánh của văn hóa nên cả hai nước Việt Nam và Nhật Bản, trong những chính sách xã hội của mình, họ đều tập trung phát triển con người như là một yếu tố nguồn lực đáp ứng nhiều mục tiêu khác nhau.

Đối với Nhật Bản, đề cao tính thực hành và lợi ích của văn hóa, từ trong đau thương của lịch sử, người Nhật đã tạo ra những đặc trưng, giá trị văn hóa mang tính cộng đồng cao, có khả năng tác động làm phát triển kinh tế - xã hội. Ở đây chỉ nêu ra một số đặc trưng chuẩn tắc mang tính nội sinh của văn hóa Nhật Bản.

Trong cuộc sống, người Nhật luôn đi tìm cái đẹp và tạo ra cái đẹp cho riêng mình và nét văn hóa đó được gọi là Kawaii (かわいい) có nghĩa là văn hóa dễ thương. Kawaii bắt nguồn từ văn hóa yêu thương hòa hợp của người Nhật, trở thành phong cách nghệ thuật và văn hóa Nhật Bản nhấn mạnh chất lượng của sự dễ thương. Biểu tượng của kawaii là sử dụng màu sắc và nhân vật tươi sáng với ngoại hình trẻ con. Kawaii dần dần trở thành một khía cạnh nổi bật của văn hóa ở trong các lĩnh vực giải trí, quần áo, thực phẩm, đồ chơi, sự xuất hiện cá nhân và phong cách của Nhật Bản [1]. Trong văn hóa Nhật Bản, những gì đặc sắc nhất luôn nhỏ bé, tinh tế, dễ thương. Nghệ thuật cây cảnh bonsai là hình thức thu nhỏ thiên nhiên vào trong nhà, hoa đạo thu nhỏ không gian vũ trụ mênh mông, nghệ thuật không gian sơn thủy thu nhỏ cả đại đương vào trong vườn cát. Ngay cả ngôn ngữ Nhật cũng thể hiện ý thức thu nhỏ đặc trưng khi trợ từ

“no” の (của, thuộc về) liên tục được sử dụng trong thơ ca khiến bài thơ dần thu nhỏ lại khung cảnh thiên nhiên như kiểu hộp lồng, lấp xếp vào nhau. Ngoài ra, thể thơ haiku chỉ gồm 17 âm tiết là đặc sắc riêng của nền văn học này. Nếu ngược thời gian trở về thời thượng cổ, các truyện dân gian trong Cổ sự ký (古事記 - Kojiki), các bài thơ kawa trong Vạn diệp tập (万葉集 - Manyoshuu) cũng nhỏ bé, xinh xắn như những chiếc lá. Ngày nay, văn hóa kawaii đi vào cả sản xuất công nghiệp, người Nhật luôn chú trọng đến chất lượng của những chi tiết nhỏ nhất như: các thiết bị điện tử, đồng hồ, phụ tùng máy móc...

Người Nhật không những hiếu khách, mến khách mà còn hết lòng vì khách. Điều này đã tạo ra nét đẹp văn hóa trong lối sống của người Nhật, gọi là văn hóa Omotenashi (おもてなし - một cách nói trang trọng của motenasu), có nghĩa là tiếp đãi khách bằng cả tấm lòng. Nó pha trộn một tinh thần chào đón với sự ấm áp, sự hiểu biết, và trên tất cả sự tôn trọng đối với khách. Với sự tinh tế nhất, Omotenashi mang đến cho khách như là trải nghiệm một lần trong đời. Ý tưởng này cộng hưởng với lưu luyến (Ichigo ichie) “một cơ hội một cuộc gặp gỡ” có nghĩa là mỗi lần gặp gỡ đều đáng quý, bởi nó không bao giờ lặp lại. Với nét đẹp văn hóa này, người Nhật đã phát huy nó trong du lịch và dịch vụ nên đã tạo ra hiệu ứng tích cực để thu hút khách hàng.

Từ thời Minh Trị, người Nhật đã ý thức đến sự phát triển bền vững, trong đó chú trọng đến vấn đề môi trường, chống lãng phí, tái sinh để tận dụng các vật dụng, thiết bị cũ. Điều này đã làm nên nét đẹp văn hóa gọi là Mottainai (おもてなし). Đầu tiên, mottainai là một thuật ngữ của những nhà môi trường truyền đạt một cảm giác hối tiếc liên quan đến chất thải. Trong bài phát biểu của mình, người nhận giải Nobel hòa bình Kenya đã dùng lần đầu tiên và giải thích “nó là một sự lãng phí không tận dụng tối đa giá trị của chúng ta” (Sasaki). Từ

đó, mottainai đi vào đời sống để chỉ sự hối tiếc, xấu hổ về sự lãng phí của bất kì vật thể, thời gian hoặc tài nguyên nào khác.

Một nét văn hóa khác ra đời từ nguyên tắc của võ thuật Nhật Bản gọi là Zanshin (残心), có nghĩa là một trạng thái nhận thức, sự tỉnh táo thoải mái, trong môn võ thuật Nhật Bản. Theo nghĩa đen, nó có nghĩa là “không bị gián đoạn tâm trí”. Zanshin đề cập đến việc cẩn thận, chu đáo và công bằng; nói cách khác, nó là sự tiếp nối của “shosa đẹp” (hành vi đẹp và sự điềm tĩnh). Khi có một đối thủ, người ta phải công bằng, khiêm tốn và bình tĩnh, và nên biết ơn để có đối thủ cạnh tranh. Nó cũng là một sự căng thẳng của tâm trí luôn luôn ghi nhớ để thừa nhận hỗ trợ lẫn nhau, cải thiện kỹ thuật của mình, tự hiểu mình hoặc thiết lập lại chính mình, do sự hiện diện của các đối thủ ở bất cứ loại nào. Nó cũng là biểu thị sự tôn trọng suy nghĩ của phía đối tác. Trong cuộc sống hàng ngày, thuật ngữ này còn được sử dụng để dạy cách cư xử như quên đóng cửa, không nên nói to, đóng sầm cửa, hoặc vội vàng vào nhà mà quên đóng cửa...

Tinh thần khát vọng thay đổi đã làm nên văn hóa Kaizen (改善), sau này được dùng rộng rãi có thêm nghĩa là cải tiến. Trong kinh doanh, kaizen đề cập đến các hoạt động liên tục cải thiện tất cả các chức năng và liên quan đến tất cả các nhân viên từ giám đốc điều hành cho đến các công nhân trong dây chuyền sản xuất. Bằng cách cải thiện các hoạt động và quy trình tiêu chuẩn hóa, kaizen nhằm mục đích loại bỏ chất thải. Kaizen là một quá trình cải tiến liên tục xảy ra trong cuộc sống hàng ngày với mục đích đơn giản nhưng mang lại năng suất, hiệu quả cao. Kaizen được ứng dụng rộng rãi nơi làm việc, loại bỏ công việc quá khó, giúp mọi người thử nghiệm các phương pháp học tập và nghiên cứu.

Tính kỉ luật cao của võ sĩ đạo đã đi vào trong một xã hội công nghiệp thời kì hiện đại làm nên văn hóa đúng giờ của người Nhật gọi

là Punctuality (納期) và văn này đã trở thành phong tục của người Nhật. Trên thực tế, đúng giờ, là bước đầu tiên hướng tới xây dựng lòng tin và độ tin cậy của con người ở Nhật Bản. Điều này đúng cả trong kinh doanh, sản xuất cũng như các mối quan hệ cá nhân. Người Nhật tin tưởng mạnh mẽ vào “không có bất ngờ tiềm ẩn” và cam kết mức độ tiên đoán rất cao và độ tin cậy nhất quán (không chỉ là độ tin cậy). Điều này được phản ánh trong thực tiễn kinh doanh và sinh hoạt hàng ngày của họ, chẳng hạn như lịch trình xe lửa hoặc xe buýt phải tuyệt đối chính xác vào thời điểm đó.

Người Nhật luôn coi trọng bản thân, nhất là danh dự và điều này làm nên văn hóa Haji no bunka (恥の文化) có nghĩa là “văn hóa xấu hổ”, nó trái ngược với “văn hóa tội lỗi” của phương Tây. Ở phương Tây người ta có thể nói rằng hành vi của một người dựa trên, hoặc được quyết định bởi cảm giác tội lỗi do hành động của một người nào đó. Cảm giác tội lỗi ở phương Tây là cảm giác bên trong; cảm giác xấu hổ ở Nhật Bản là một cảm giác bên ngoài. Từ xưa, võ sĩ samurai lựa chọn cái chết khi để mất danh dự và hành động này được đề cao. Ngày nay, người Nhật luôn tự chịu trách nhiệm về những gì do mình gây ra hoặc không làm được. Cách tự chịu trách nhiệm của người Nhật chi phối bởi văn hóa xấu hổ có thể là từ bỏ địa vị, quyền lợi của mình, thậm chí là từ bỏ cả cuộc sống.

Trong lịch sử đấu tranh giữa nước và xây dựng đất nước, người Việt Nam đã tạo ra được những giá trị mang tính truyền thống như: tinh thần yêu nước, ý chí tự lập, tự cường, truyền thống đoàn kết vì đại nghĩa dân tộc, cần cù và sáng tạo, dễ thích nghi, trọng thầy - hiếu học. Một trong giá trị mang tính nền tảng của con người Việt Nam, đó là tính cộng đồng, tinh thần nhân ái và khoan dung. Tuy mang nhiều giá trị văn hóa tuyên thống cả về lối sống và tính cách nhưng những giá trị có khả năng tác động trực tiếp đến sự phát triển trong văn hóa

Việt Nam chưa được khơi dậy và phát huy. Những tính cách mang giá trị văn hóa này của người Việt một phần nó được biểu thị trong đời sống xã hội thông qua một số hành vi ứng xử cá nhân hoặc cộng đồng, một phần do các nhà nghiên cứu đúc rút nên. Vì thế mà những tính cách đó khó có thể tạo thành giá trị, thậm chí nó còn có khả năng tạo sinh những thói hư tật xấu đi kèm. Chúng ta cần học tập văn hóa Nhật Bản cũng là để loại bớt những “rác thải” của hành vi, lối sống trong xã hội, hướng tới xây dựng đất nước cường thịnh, xã hội văn minh.

3. Kết luận

Trong tiến trình lịch sử, nhất là những thời điểm quan trọng để phát triển đất nước, người Nhật luôn coi trọng chiến lược phát triển văn hóa. Giá trị mà văn hóa mang lại cho sự phát triển ở đất nước mặt trời mọc này không chỉ ở sự bảo tồn, giữ gìn và phát huy bản sắc văn hóa lâu đời mà chính là họ đã xây dựng được lối sống văn giàu tính thực hành và thực tiễn. Ở nước ta, vấn đề văn hóa và phát triển là một trong những tư tưởng của Hồ Chí Minh về văn hóa. Năm 1961, trong bài trả lời phỏng vấn báo Nhân đạo (Pháp) thường trú tại Hà Nội, trước câu hỏi của phóng viên về nguyên nhân làm nên sức mạnh kỳ diệu của nhân dân trong chín năm kháng chiến chống Pháp để bảo vệ chính quyền non trẻ cũng như khí thế mãnh liệt của dân tộc Việt Nam trong công cuộc xây dựng đất nước sau khi hòa bình lập lại, Bác đã trả lời: “Nhân dân nước chúng tôi có ý chí phi thường là do lòng tự trọng muốn sống làm người chứ không chịu làm nô lệ. Điều này cũng

đúng với những nhà tri thức nước chúng tôi thiết tha với nền văn hóa dân tộc,... Có lẽ phải đề lên hàng đầu những cố gắng của chúng tôi nhằm phát triển văn hóa,... Nền văn hóa này nở hiện thời là điều kiện cho nhân dân chúng tôi tiến bộ” [2, tr.190]. Những khẳng định đó của Người đã nói lên vai trò quan trọng của văn hóa trong công cuộc đấu tranh giành độc lập dân tộc cũng như trong công cuộc hòa bình xây dựng chủ nghĩa xã hội. Để làm theo tấm gương đạo đức và tư tưởng Hồ Chí Minh, cần trang bị cho mình những tri thức văn hóa để hiểu được những giá trị này, từ đó đưa ra những quyết sách xây dựng nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc không phải chỉ bằng phương pháp tuyên truyền, vận động mà còn là những thực hành trong thực tiễn của đời sống và xã hội giống như bài học từ Nhật Bản.

Tài liệu tham khảo

- Diana Lee (2005), “Inside Look at Japanese Cute Culture” [http:// uniorb.com/ ATREND/Japanwatch/cute.htm](http://uniorb.com/ATREND/Japanwatch/cute.htm) (September 1, 2005).
- Hồ Chí Minh: Toàn tập, Nxb. Chính trị quốc gia, H, 2011, t. 13.
- Phan Trọng Thuồng (2011), “Tân thư và phong trào Duy Tân ở Nhật Bản, Trung Quốc và Việt Nam thời kỳ cận đại”. In trong sách Văn học cận đại Đông Á từ góc nhìn so sánh (Đoàn Lê Giang chủ biên) NXB Tổng hợp TP HCM.
- Nguyễn Trường Tộ, Tám việc cần làm gấp (Tê cấp bát điều), Di thảo số 27, ngày 15-11-1867.



LẬP TRÌNH XỬ LÝ DỮ LIỆU LỚN TRÊN MÁY TÍNH CÁ NHÂN

Nguyễn Công Long*

Tóm tắt

Khi lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính có giới hạn về bộ nhớ và vi xử lý chúng ta thường đối mặt với vấn đề tràn bộ nhớ, thuật toán chạy không cho kết quả. Bài báo này giới thiệu một số phương pháp để lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân nhằm khắc phục những vấn đề trên. Bên cạnh đó nghiên cứu này cũng đưa ra một ví dụ minh họa việc áp dụng những giải pháp đã đưa ra vào việc lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân có giới hạn về bộ vi xử lý và bộ nhớ. Kết quả cho thấy việc áp dụng một số giải pháp được đề xuất trong nghiên cứu này đối với dữ liệu lớn là rất hiệu quả.

1. Giới thiệu

Dữ liệu lớn (Big data) là thuật ngữ dùng để chỉ một tập dữ liệu với kích thước vượt xa khả năng của các công cụ phần mềm, phần cứng thông thường để thu thập, hiển thị, quản lý và xử lý dữ liệu trong một thời gian có thể chấp nhận được (Somany, 2018). Tuy nhiên, Big data lại ẩn chứa rất nhiều thông tin hữu ích mà nếu trích xuất thành công, nó sẽ mang lại rất nhiều lợi ích trong kinh doanh, nghiên cứu khoa học, dự đoán thiên tai, chuẩn đoán bệnh tật v.v...

Việc xử lý dữ liệu lớn đặt ra rất nhiều thách thức, chẳng hạn như không đủ dung lượng bộ nhớ, thuật toán không thể thực hiện trong khoảng thời gian cho phép, thậm chí chạy không cho kết quả. Đặc biệt trong nghiên cứu với dữ liệu lớn, việc thực hiện trên máy tính cá nhân trong nhiều trường hợp không thể thực hiện được do giới hạn xử lý của bộ vi xử lý và giới hạn dung lượng bộ nhớ.

Bài báo này giới thiệu cách thức lập trình

xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân nhằm giúp những nhà nghiên cứu mới tiếp xúc hoặc có ý định nghiên cứu về Big data có cái nhìn tổng quan cũng như lựa chọn công cụ phù hợp để nghiên cứu về Big data bằng máy tính cá nhân có giới hạn về bộ nhớ và vi xử lý.

2. Cách lập trình xử lý dữ liệu lớn

Lập trình xử lý Big data đặt ra rất nhiều thách thức cho các nhà nghiên cứu và lập trình viên chẳng hạn như tràn bộ nhớ, thuật toán lặp vô tận và giới hạn tốc độ xử lý của bộ vi xử lý. Bên cạnh đó, trong rất nhiều trường hợp việc nghiên cứu trên Big data đòi hỏi các nhà khoa học cần thử nghiệm thuật toán (mô hình) nhiều lần với các tham số của thuật toán được thiết lập khác nhau nhằm tìm ra giải pháp tối ưu nhất. Việc làm này sẽ tốn rất nhiều thời gian, đặc biệt khi lập trình xử lý Big data trên máy tính cá nhân. Sau đây là một số giải pháp để lập trình xử lý Big data trên máy tính cá nhân một cách hiệu quả (xem Hình 1).



Hình 1. Giải pháp lập trình xử lý dữ liệu lớn

* Phó Trưởng phòng Đào tạo

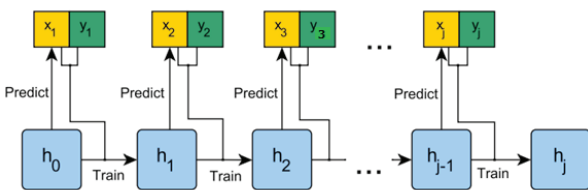
2.1. Lựa chọn thuật toán phù hợp

Đối với xử lý dữ liệu lớn, việc lựa chọn thuật toán phù hợp với từng loại dữ liệu là điều hết sức quan trọng. Trong nhiều trường hợp việc lựa chọn đúng thuật toán có thể giải quyết được nhiều vấn đề hơn là việc nâng cấp phần cứng của máy tính.

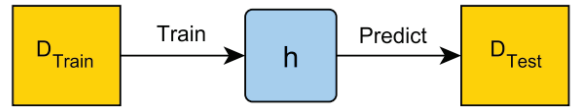
Với việc xử lý Big data trên máy tính cá nhân, việc tải toàn bộ dữ liệu vào bộ nhớ để xử lý là điều không thể và không cần thiết. Thuật toán phù hợp để xử lý dữ liệu lớn là những thuật toán hỗ trợ xử lý song song. Hiện nay những thuật toán được dùng trong lập trình xử lý Big data bao gồm: Các thuật toán học máy trực tuyến (online machine learning algorithms) và thuật toán xử lý song song (hoặc phân tán).

2.1.1. Các thuật toán online machine learning

Thuật toán online machine learning là phương pháp học máy, trong đó dữ liệu theo trình tự được cập nhật để xây dựng mô hình dự báo tốt nhất của dữ liệu ở mỗi bước thay vì đưa toàn bộ dữ liệu để huấn luyện mô hình như off-line learning (Almeida, 2016). Học trực tuyến là một kỹ thuật phổ biến được sử dụng trong các lĩnh vực học máy mà ở đó không thể huấn luyện được mô hình thông qua toàn bộ tập dữ liệu. Nó cũng được sử dụng trong các trường hợp thuật toán cần được tự động điều chỉnh theo sự tăng trưởng của dữ liệu đầu vào theo thời gian, chẳng hạn như dự báo giá cổ phiếu, dự báo thời tiết v.v.. Hình 2 và Hình 3 lần lượt mô tả mô hình học máy trực tuyến và mô hình học máy truyền thống.



Hình 2. Mô hình học máy trực tuyến (Viktor Losing, Barbara Hammer, Heiko Wersing, 2018)



Hình 3. Mô hình học máy truyền thống (Viktor Losing, Barbara Hammer, Heiko Wersing, 2018)

Hiện nay có rất nhiều thuật toán online machine learning được sử dụng trong học máy như Incremental Support Vector Machine (ISVM), On-line Random Forest (ORF), Incremental Extreme Learning Machine, Stochastic Gradient Descent (Viktor Losing, Barbara Hammer, Heiko Wersing, 2018).

2.1.2. MapReduce

MapReduce là một mô hình lập trình song song để xử lý các tập dữ liệu lớn, được đề xuất bởi Google. Việc tính toán của mô hình MapReduce được thực hiện dựa trên đầu vào là một tập các cặp <key, value> (tạm dịch là <khóa, giá trị>) và sinh ra một tập các cặp <key, value>. Nhiệm vụ của người dùng là định nghĩa hai hàm: Hàm Map và hàm Reduce.

Hàm Map nhận đầu vào là các cặp (<key1, value1>) và tạo một tập các cặp trung gian (<key2, value2>). Khi đó, thư viện MapReduce sẽ gộp tất cả các giá trị (value) trung gian có cùng khóa trung gian K (key- K), sau đó chuyển kết quả tới hàm Reduce.

Hàm Reduce có nhiệm vụ nhận khóa trung gian K cùng với một tập các giá trị đối với khóa K để tạo thành một kết quả cuối cùng nhỏ hơn. Bài báo này không giới thiệu chi tiết về mô hình MapReduce, độc giả quan tâm có thể xem chi tiết tại (Jeffrey Dean and Sanjay Ghemawat, 2008).

2.2. Lựa chọn cấu trúc dữ liệu thích hợp

Đối với mỗi loại dữ liệu, việc lựa chọn cấu trúc dữ liệu thích hợp để lưu trữ dữ liệu mang một ý nghĩa rất quan trọng, không kém gì việc lựa chọn thuật toán. Mỗi loại cấu trúc dữ liệu có rất nhiều yêu cầu khác nhau về lưu trữ, nhưng lại có ảnh hưởng trực tiếp đến các phép toán

cơ bản trên dữ liệu như: Phép toán tạo (create), đọc (read), cập nhật (update), xóa (delete) và một số phép toán khác.

2.2.1. Ma trận thưa (Sparse matrix)

Ma trận thưa là ma trận mà hầu hết các phần tử trong ma trận đều có giá trị 0. Thông thường, ma trận thưa trông có vẻ hiếm gặp, tuy nhiên trong thực tế ma trận thưa thường nhận được khi chúng ta chuyển đổi dữ liệu văn bản (text) thành dữ liệu nhị phân (0, 1). Bảng 1 sau là một ví dụ về ma trận thưa.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Bảng 1. Ví dụ về ma trận thưa

Với ma trận dữ liệu ở trên, thay vì chúng ta lưu trữ dữ liệu là một ma trận 5 hàng, 11 cột, thì ma trận thưa ở đây được lưu trữ là [(2, 10, 1), (3, 7, 1)] (có nghĩa là hàng thứ 2, cột thứ 10, giá trị 1; Hàng thứ 3, cột thứ 7, giá trị 1).

2.2.2. Cấu trúc cây (tree structure)

Cây (Trees) là một cấu trúc dữ liệu cho phép chúng ta truy xuất dữ liệu nhanh hơn rất nhiều so với dữ liệu dạng bảng. Một cây bao gồm một tập hợp hữu hạn các phần tử gọi là nút (Node), trong đó có một nút đặc biệt gọi là nút gốc (Root). Trên tập hợp các nút này có một quan hệ phân cấp gọi là quan hệ “cha - con”. Một nút có thể có kiểu dữ liệu bất kỳ, người ta thường biểu diễn nút bằng tên nút.

Cây là một cấu trúc dữ liệu rất phổ biến. Việc truy xuất dữ liệu không phải tìm kiếm từ bản ghi đầu tiên tới bản ghi cuối cùng như cấu trúc dữ liệu dạng bảng (Tables) mà cây sử dụng một chỉ mục (index) để truy vấn dữ liệu một cách nhanh hơn. Chi tiết về cấu trúc cây độc giả có thể tham khảo tại (Brad Miller, David Ranum, 2013).

2.2.3. Bảng băm (Hash table)

Đối với các cấu trúc dữ liệu như danh sách, cấu trúc cây v.v..., các phép toán được thực hiện phần lớn bằng phép so sánh các phần tử của cấu trúc, do đó thời gian truy xuất dữ liệu không nhanh và phụ thuộc vào kích thước của cấu trúc lưu trữ đó.

Bảng băm là một cấu trúc dữ liệu được sử dụng để lưu trữ các cặp <khóa>/<giá trị> (<keys/value>). Nó sử dụng hàm băm (hash function) để tính toán một chỉ mục (index) thành một mảng buckets, dựa vào đó chúng ta có thể tìm kiếm hoặc thêm các phần tử một cách nhanh chóng.

Các phép toán trên bảng băm sẽ giúp hạn chế số lần so sánh, do đó giảm thiểu được thời gian truy xuất. Độ phức tạp của các phép toán trên bảng băm thường có bậc là $O(1)$ và không phụ thuộc vào kích thước của bảng băm. Chi tiết về Bảng băm độc giả có thể tham khảo tại (Sartaj Sahni, 2005).

2.3. Lựa chọn đúng công cụ lập trình

Hiện nay có rất nhiều ngôn ngữ lập trình hỗ trợ cho lập trình với Big data như C, C++, Java, R, Python v.v.. Python là ngôn ngữ lập trình mã nguồn mở, được sử dụng phổ biến trong phân tích dữ liệu khoa học, viết các ứng dụng về trí tuệ nhân tạo và Big data. Một lý do lớn để Python trở nên phổ biến trong lập trình với Big data đó là có rất nhiều công cụ và thư viện được xây dựng sẵn để các nhà khoa học và lập trình viên sử dụng trong phân tích Big data. Đặc biệt các thư viện về học máy, trí tuệ nhân tạo v.v... chẳng hạn như thư viện scikit-learn chứa các thư viện về các thuật toán học máy; scipy là thư viện dùng trong toán học và khoa học v.v... Độc giả có thể xem chi tiết hơn về ngôn ngữ lập trình Python tại (Lutz, 2013), (H, 2009).

3. Bài toán minh họa - Dự báo các URL có mã độc hại

Internet đã và đang trở thành một phần

không thể thiếu đối với cuộc sống của chúng ta. Nó mang lại rất nhiều lợi ích như cung cấp những ứng dụng phục vụ cho cuộc sống hàng ngày, cung cấp thông tin, trao đổi công việc, học tập, làm việc v.v... Với những lợi ích to lớn đó, nhiều kẻ xấu cũng lợi dụng việc phổ biến của Internet để phát tán mã độc, virus nhằm phá hoại và ăn cắp thông tin.

Mục đích của nghiên cứu này là dự báo một địa chỉ URL nhất định có mã độc hại hay không?. Với mục đích minh họa cho phương pháp lập trình xử lý Big data ở trên, nghiên cứu này minh họa cách làm việc với dữ liệu Big data trên máy tính có giới hạn về bộ nhớ và vi xử lý.

3.1. Dữ liệu nghiên cứu

Dữ liệu trong nghiên cứu này được lấy từ tập dữ liệu trong dự án “Tìm hiểu cách phát hiện các website độc hại từ các URL (Justin Ma, Lawrence K. Saul, Stefan Savage, and Geoffrey M. Voelker., 2009). Dữ liệu gồm 120 tập tin, có tên là DayX.svm (trong đó X là số nguyên dương từ 1 đến 120), mỗi tập tin là một ma trận $N \times D$, trong đó N là số địa chỉ URL, D là số thuộc tính, $D = 3.200.000$. Giá trị của thuộc tính quyết định (Target value) nhận giá trị 0 hoặc 1. Giá trị 1 tương ứng với URL có mã độc hại, giá trị 0 tương ứng với URL không có mã độc hại. Dữ liệu sau khi download và giải nén sẽ có dung lượng 2.05GB. Độc giả có thể xem chi tiết về dữ liệu tại địa chỉ: <http://www.sysnet.ucsd.edu/projects/url/#datasets>.

Theo cách lập trình truyền thống, dữ liệu sẽ được đọc từ tập tin và lưu vào một ma trận sau đó sử dụng các thuật toán học máy để huấn luyện mô hình. Mô hình sau khi được huấn luyện sẽ dùng để dự báo (phân lớp) các URL có mã độc hại. Tuy nhiên khi chúng tôi thử nghiệm đọc một file ngẫu nhiên trong số 120 files ở trên, thì máy tính báo lỗi tràn bộ nhớ (out-of-memory). Có nghĩa đây là dữ liệu lớn đối với máy tính cá nhân được sử dụng để

thực nghiệm. Để giải quyết vấn đề tràn bộ nhớ ở trên, phần sau đây áp dụng một số phương pháp trên để xử lý.

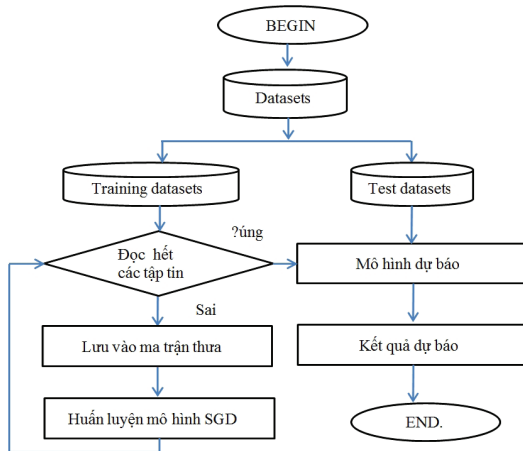
3.2. Mô hình dự báo

Qua phân tích dữ liệu ở trên, phần lớn các URL không có mã độc hại, tức các giá trị dữ liệu ở các cột có giá trị là 0. Như vậy dữ liệu ở đây là thưa (sparse data). Do đó, nghiên cứu này sử dụng các phương pháp sau để xử lý dữ liệu lớn ở trên.

- Sử dụng ma trận thưa thay vì sử dụng ma trận thông thường để lưu trữ dữ liệu.

- Sử dụng thuật toán học máy trực tuyến làm mô hình dự báo. Nghiên cứu này không phân tích thuật toán nào tối ưu hơn trong dự báo mà chỉ chọn một thuật toán học máy trực tuyến để minh họa cho việc xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân. Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng thuật toán stochastic gradient descent (SGD), đây là thuật toán học máy trực tuyến dùng cho phân lớp dữ liệu rất hiệu quả, đặc biệt là đối với dữ liệu lớn (Viktor Losing, Barbara Hammer, Heiko Wersing, 2018).

Mô hình dự báo URL có mã độc hay không được thực hiện như Hình 4. Đầu tiên, dữ liệu được chia thành dữ liệu huấn luyện (Training data) chiếm 75% (90 tập tin) và dữ liệu kiểm thử (Test data) chiếm 25% (30 tập tin). Tại mỗi bước lặp, Dữ liệu huấn luyện được đọc ngẫu nhiên từng tập tin, sau đó lưu vào ma trận thưa. Dữ liệu từ ma trận thưa này được sử dụng để huấn luyện mô hình SGD. Quá trình này được thực hiện cho tới khi đọc hết tất cả các tập tin của Dữ liệu huấn luyện. Sau khi huấn luyện, chúng ta thu được mô hình dự báo. Mô hình này được sử dụng để dự báo URL có mã độc thông qua bộ Dữ liệu kiểm thử (xem mã nguồn ở phụ lục).



Hình 4. Giải pháp dự báo URL nhiễm mã độc Môi trường và ngôn ngữ lập trình

Nghiên cứu này được thực hiện trên máy tính Laptop HP Pavilion, Intel® Core (TM) i5-4210U CPU 2.4 Hz, 4GB RAM, Windows 10 64 bits.

Trong nghiên cứu này chúng tôi sử dụng ngôn ngữ lập trình Python 3.7, một ngôn ngữ lập trình hỗ trợ hầu hết các thuật toán học máy, ma trận thưa v.v...

3.4. Kết quả

Trong thử nghiệm này, chúng tôi chạy chương trình 10 lần, mỗi lần chạy chúng tôi lưu kết quả bao gồm độ chính xác (precision), recall và thời gian huấn luyện. Kết quả trung bình trong 10 lần chạy chương trình được thể hiện trong Bảng 2.

Lớp	Độ chính xác (precision)	Recall	Thời gian huấn luyện (phút)
0	0.99	0.97	4.13
1	0.94	0.98	
Trung bình	0.97	0.97	

Bảng 2. Kết quả phân lớp

Dựa vào kết quả trên chúng ta thấy, thời gian huấn luyện mô hình rất nhanh (4.13 phút). Độ chính xác của thuật toán rất cao, đạt 97%. Kết quả này cho thấy, việc sử dụng các giải pháp được đề xuất ở trên trong việc xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân là hoàn toàn thực hiện được.

4. Kết luận

Bài báo này đã giới thiệu một số phương

pháp lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân. Bài báo cũng đưa ra ví dụ minh họa áp dụng một trong các phương pháp trên để lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân. Kết quả cho thấy cách tiếp cận trên có thể xử lý dữ liệu lớn với thời gian thực hiện tương đối nhanh và độ chính xác rất cao. Do đó với việc lựa chọn cấu trúc dữ liệu, thuật toán và công cụ lập trình thích hợp thì việc lập trình xử lý dữ liệu lớn trên máy tính cá nhân là hoàn toàn có thể thực hiện được một cách hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

1. Almeida, F. (2016). Online Learning, Introduction, overview and examples. Rio Machine Learning Meetup.
2. Brad Miller, David Ranum (2013), Problem Solving with Algorithms and Data Structures, Franklin.
3. Jeffrey Dean and Sanjay Ghemawat. (2008). MapReduce: Simplified Data Processing on Large Clusters. ACM, vol. 51, 107-113.
4. Justin Ma, Lawrence K. Saul, Stefan Savage, and Geoffrey M. Voelker (2009). Beyond Blacklists: Learning to Detect Malicious Web Sites from Suspicious URLs . Proceedings of the ACM SIGKDD Conference (pp. 1245-1253). Paris, France: ACM SIGKDD.
5. Lutz, M. (2013). Learning Python. O'Reilly Media.
6. Shalev-Shwartz, S. (2007). Thesis Book: Online Learning: Theory, Algorithms, and Applications. Hebrew University.
7. Somany, A. K. (2018). Big Data Analysis, Tools and Technology for Effective Plaining. CRC Press.
8. Swaroop, C. H (2009). A Byte of Python. Kindle.
9. Sartaj Sahni (2005), Handbook of Data Structures and Applications, Chapman & Hall/ CRC Computer and Information Science.
10. ViktorLosing, Barbara Hammer, Heiko Wersing (2018). Incremental on-line learning: A review and comparison of state of the art algorithms. Neurocomputing, 1261-1274.

QUẢN TRỊ TRƯỜNG HỌC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHỆ 4.0

*Nguyễn Chí Tăng**

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu đổi mới công tác quản lý nói chung và quản trị trường học nói riêng luôn được các nhà khoa học, các nhà giáo dục, các nhà quản lý giáo dục trong và ngoài nước quan tâm, ngày 10/01/2018 tại Hà Nội, được sự hỗ trợ của Bộ GD-ĐT, Đại sứ quán Thụy Điển và Sở GD-ĐT Hà Nội phối hợp với Tổ chức giáo dục quốc tế EF Education First tổ chức hội thảo quốc tế: Quản trị trong nhà trường phổ thông. Tại đây, diễn giả là các nhà giáo dục đến từ Phần Lan, Thụy Điển, Đan Mạch đã chia sẻ những bài học đổi mới giáo dục thành công [3].

Hiện nay thế giới đã bước vào một kỷ nguyên mới, cách mạng 4.0 (hay còn gọi là cách mạng công nghiệp 4.0, cách mạng công nghệ 4.0) đã tác động mạnh mẽ tới mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đến mọi con người, vì vậy đổi mới quản trị trong nhà trường là xu thế phát triển quan trọng, là một đòi hỏi cấp thiết. Nhà quản lý giáo dục phải có cái nhìn mới, cách làm mới, suy nghĩ mới nói một cách ngắn gọn là đổi mới tư duy trong hoạt động quản lý giáo dục nhằm đáp ứng tốt yêu cầu của thời đại. Trong phạm vi bài viết này chúng tôi nghiên cứu quản trị trường học theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Mục tiêu nghiên cứu là tìm hiểu tác động của cách mạng công nghệ 4.0 đến giáo dục và chỉ ra nội dung quản trị nhà trường.

2. Nội dung

2.1. Cách mạng công nghệ 4.0 và ảnh hưởng của nó đến giáo dục và đào tạo

Năm 2013, lần đầu tiên một báo cáo của Đức đã đề cập đến khái niệm Công nghiệp 4.0. Đến năm 2017, khái niệm Công nghiệp 4.0 đã vượt ra khỏi khuôn khổ dự án của Đức, lan rộng ra nhiều nước và trở thành một xu thế tất yếu của việc phát triển kinh tế, xã hội của nhiều quốc gia, trở thành cuộc “Cách mạng công nghiệp 4.0”. Cách mạng công nghiệp đầu tiên sử dụng năng lượng nước và hơi nước để cơ giới hóa sản xuất. Cuộc cách mạng lần 2 diễn ra nhờ ứng dụng điện năng để sản xuất hàng loạt. Cuộc cách mạng lần 3 sử dụng điện tử và công nghệ thông tin để tự động hóa sản xuất. Cách mạng công nghiệp lần thứ tư về sản xuất thông minh dựa vào các lĩnh vực công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ nano, ... với nền tảng là các đột phá của công nghệ số [4].

Những yếu tố cốt lõi của kỹ thuật số trong Cách mạng công nghiệp (CMCN) 4.0 sẽ là trí tuệ nhân tạo - Artificial Intelligence (AI), vạn vật kết nối - Internet of Things (IoT) và dữ liệu lớn (Big Data).

Cách mạng công nghiệp 4.0 bắt nguồn từ cuộc cách mạng lần thứ 3, nó kết hợp các công nghệ lại với nhau. CMCN 4.0 còn được gọi là cuộc cách mạng số, là xu hướng tự động hóa và trao đổi dữ liệu trong công nghệ sản xuất. Bản chất của CMCN 4.0 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 và điện toán đám mây. Qua đó, tạo ra những nhà máy thông minh với hệ thống máy móc tự kết nối với nhau, tự tổ chức và quản lý. Điều khác biệt giữa CMCN 4.0 với 3 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 [5].

CMCN 4.0 với 10 ứng dụng công nghệ thông tin quan trọng: Dữ liệu lớn và phân tích

* Trưởng phòng NCKH&QHQT

dữ liệu lớn; Tự động hóa; Mô phỏng hóa (hay thực tế ảo; Hội tụ hệ thống; Mạng lưới vạn vật kết nối; Siêu an ninh mạng; Điện toán đám mây; Công nghệ sản xuất bồi đắp; Công nghệ tương tác thực tế; Công nghệ trí tuệ thông minh nhân tạo sẽ làm thay đổi nền kinh tế thế giới, mở ra cho chúng ta nhiều cơ hội trong việc nâng cao trình độ, năng lực sản xuất và cạnh tranh trong chuỗi giá trị toàn cầu, tạo ra sự thay đổi lớn về mô hình kinh doanh bền vững và là cơ hội cho doanh nghiệp khởi nghiệp sáng tạo. Cuộc cách mạng này còn mang lại niềm vui cho các nước đang phát triển, có thể rút ngắn quá trình công nghiệp hoá bằng cách đi tắt đón đầu, phát triển nhảy vọt lên công nghệ cao hơn. Tuy nhiên, cách mạng công nghiệp 4.0 có thể gây ra sự bất bình đẳng. Đặc biệt là có thể phá vỡ thị trường lao động. Khi tự động hóa thay thế lao động chân tay trong nền kinh tế, khi robot thay thế con người trong nhiều lĩnh vực, hàng triệu lao động trên thế giới có thể rơi vào cảnh thất nghiệp, nhất là những người làm trong lĩnh vực bảo hiểm, môi giới bất động sản, tư vấn tài chính, vận tải.

Cách mạng công nghiệp 4.0 không chỉ tác động lớn, làm thay đổi nền kinh tế mà còn tác động tới tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội (sản xuất, dịch vụ, giáo dục, y tế, nông nghiệp, du lịch, hành chính, quốc phòng...) và một điều chắc chắn rằng sẽ xuất hiện nhiều thách thức nhưng sẽ có nhiều cơ hội, có ảnh hưởng tích cực nhưng cũng không tránh khỏi những tác động tiêu cực, bên cạnh những ưu điểm thì cũng có không ít hạn chế.

Trong lĩnh vực giáo dục, cuộc cách mạng 4.0 đòi hỏi đổi mới giáo dục đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực không chỉ quan trọng hơn mà còn bức thiết hơn. Trong bài phát biểu của Phó Thủ tướng Vũ Đức Đam phát biểu tại Hội nghị ASEM về giáo dục sáng tạo và xây dựng nguồn nhân lực vì phát triển bền vững có đoạn: “Trong thời đại khoa học công nghệ phát triển vũ bão, giáo dục đào tạo, nguồn nhân lực có tri thức, công nghệ ngày càng có tính quyết định. Gần đây mọi người nói rất nhiều về cuộc cách

mạng công nghiệp lần thứ 4 với nhiều ngành sản xuất, phương thức sản xuất, nhân công sẽ phải thay đổi, buộc phải đào thải, được thay thế. Cũng như các cuộc cách mạng công nghiệp trước đây, sẽ có những ngành nghề mới, cách làm mới, nguồn nhân lực mới sẽ ra đời, sẽ phát triển. Ai là người sẵn sàng cho sự thay đổi đó sẽ giành được lợi thế. Ngược lại sẽ tụt lại phía sau. Đổi mới giáo dục, đào tạo đã luôn quan trọng lại càng quan trọng, không chỉ với các nước đang phát triển mà ngay cả với các nền kinh tế, nền giáo dục phát triển nhất. Điều đáng lưu ý là cuộc cách mạng lần thứ 4 này, sự thay đổi, thay thế lần này sẽ diễn ra nhanh hơn nhiều so với những lần trước. Vì thế đổi mới giáo dục đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực không chỉ quan trọng hơn mà còn bức thiết hơn”[6].

Trong thời đại cách mạng công nghệ 4.0, người thầy từ địa vị người dạy sang người thiết kế, cố vấn, huấn luyện và tạo ra môi trường học tập; người học từ cách học ghi nhớ thụ động sang cách học theo lối truy vấn, năng động, sáng tạo, tò mò, tư duy phản biện. Người quản lý giáo dục phải là nhà quản trị trường học, năng động, sáng tạo và có khả năng kết nối.

2.2. Quản trị trường học tiếp cận cách mạng công nghệ 4.0

2.2.1. Khái niệm

Quản trị là một khái niệm rất rộng bao gồm nhiều lĩnh vực như quản trị hành chính (trong các tổ chức xã hội), quản trị kinh doanh (trong các tổ chức kinh tế), quản trị giáo dục (quản trị trường học).

Tiếng Anh “Management” vừa có nghĩa là quản lý, vừa có nghĩa là quản trị, nhưng hiện nay được dùng chủ yếu với nghĩa là quản trị. Tuy nhiên, khi dùng từ, theo thói quen, chúng ta coi thuật ngữ quản lý gắn liền với quản lý nhà nước, quản lý xã hội, tức là quản lý ở tầm vĩ mô. Còn thuật ngữ quản trị thường dùng ở phạm vi nhỏ hơn đối với một tổ chức, một doanh nghiệp [7].

Có rất nhiều quan niệm về quản trị:

- Quản trị là các hoạt động được thực hiện nhằm bảo đảm sự hoàn thành công việc

qua những nỗ lực của những người khác; quản trị là công tác phối hợp có hiệu quả các hoạt động của những người cộng sự khác cùng chung một tổ chức[2].

- Quản trị là sự tác động của chủ thể quản trị lên đối tượng quản trị nhằm đạt được mục tiêu đề ra trong một môi trường luôn luôn biến động [1].
- Quản trị là sự hợp tác của một số người trong một tổ chức để thực hiện mục tiêu mà cá nhân theo đuổi bằng một phương cách có hiệu quả nhất.
- Quản trị là sự phối hợp tất cả các tài nguyên, thông qua tiến trình: hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm tra nhằm đạt các mục tiêu đã đề ra.

Nói đến quản trị là nói tới ba yếu tố có quan hệ mật thiết với nhau, đó là: ①. Chủ thể quản trị và đối tượng quản trị. Chủ thể quản trị (là một người hoặc nhiều người) tạo ra tác động quản trị. Đối tượng bị quản trị (một cá nhân, một tổ chức, một tập thể con người hoặc giới vô sinh như máy móc, thiết bị đất đai, thông tin...) tiếp nhận sự tác động của chủ thể quản trị. Tùy theo từng hoạt động mà tác động của chủ thể quản trị đến đối tượng quản trị có thể nhiều hay ít. ②. Mục tiêu là cái mà chủ thể và đối tượng hướng tới, nó là căn cứ để chủ thể tạo ra các tác động. Sự tác động của chủ thể quản trị lên đối tượng quản trị được thực hiện trong một môi trường luôn luôn biến động. ③. Nguồn lực để chủ thể quản trị khai thác và vận dụng trong quá trình quản trị.

Quản trị có bốn chức năng: 1. *Hoạch định (planning)*: xây dựng chương trình, mục tiêu chiến lược, kế hoạch hoạt động cho từng giai đoạn, từng bộ phận và quyết định lựa chọn các giải pháp thích hợp để hoàn thành các mục tiêu. 2. *Tổ chức (organizing)*: lựa chọn, bồi dưỡng và sắp xếp nhân sự theo một cơ cấu, bộ phận phù hợp để đảm nhiệm các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu. Xác định nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm các cá nhân, bộ phận, mối quan hệ giữa các cá nhân, bộ phận. 3. *Lãnh đạo (leading)*: Phân công, giao nhiệm vụ, hướng dẫn

nhân viên thực hiện cụ thể động viên, khuyến khích nhân viên. 4. *Kiểm soát (controlling)*: Theo dõi, kiểm tra, đánh giá tình hình & kết quả của từng công việc, từng nhiệm vụ và toàn bộ chương trình, kế hoạch, áp dụng các biện pháp xử lý (khen thưởng, xử phạt). Rút kinh nghiệm, chỉnh sửa nguyên tắc, chương trình, biện pháp tổ chức thực hiện

Từ cách hiểu khái niệm chung về *quản trị* như trên chúng ta có thể hiểu *quản trị trường học* là sự tác động của cán bộ quản lý lên giáo viên, học sinh, phụ huynh học sinh, các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường cũng như các điều kiện cơ sở vật chất phục vụ dạy học và giáo dục học sinh (trường, lớp, máy móc, thiết bị dạy học, thông tin...) nhằm đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo của nhà trường trong một môi trường luôn luôn biến động.

2.2.2. Nội dung quản trị trường học tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0

+ **Quản trị thời gian**: Quản trị thời gian là một tiến trình hoạch định, tổ chức và kiểm soát việc sử dụng quỹ thời gian vô giá của bản thân nhà quản lý; của giáo viên, cán bộ, viên chức, nhân viên và học sinh trong nhà trường một cách có hiệu quả. Các nhà quản trị coi thời gian là một thứ tài sản. Hơn nữa, đó là thứ tài sản có một không hai. Cũng như mọi tài sản, thời gian có thể được kiểm soát có hiệu quả hoặc không được kiểm soát. Tính theo hiệu quả thì: 1 giờ của thời gian làm việc không bị gián đoạn có giá trị bằng 3 giờ của thời gian làm việc bị gián đoạn. Việc quản trị này thông qua các phương tiện kỹ thuật hiện đại, ứng dụng công nghệ thông tin. Nhà Quản lý cần phải biết trong quá trình làm việc, mất thời gian do các nguyên nhân: Các cuộc gọi điện thoại; các cuộc thăm viếng xã giao, tiếp khách; các câu hỏi của người khác không cần thiết, không đúng lúc; đọc và trả lời thư tín; các cuộc họp kéo dài; bàn giấy không ngăn nắp; đọc tài liệu quá chậm; văn phòng làm việc dễ gây phân tán; lạm dụng internet, mạng xã hội; không kiểm soát được hành vi của bản thân,...

+ **Quản trị thông tin:** Thông tin là quá trình trao đổi giữa người gửi và người nhận, là sự truyền tin hiệu (chủ thể quản lý và người dưới quyền, giáo viên với giáo viên, giáo viên với học sinh, giáo viên với phụ huynh, giữa học sinh với học sinh, ...), truyền tin tức về những sự kiện, hoạt động đã, đang và sẽ xảy ra cho nhiều người cùng biết. Việc quản trị thông tin là rất cần thiết nhất là trong thời đại bùng nổ thông tin như hiện nay. Có rất nhiều loại thông tin cần có một sự quản trị khoa học, hiệu quả đáp ứng sự tác động của cuộc cách mạng 4.0 đến nhà trường đó là: Thông tin khoa học, thông tin báo cáo, thông tin kinh tế, thông tin chính trị – xã hội, thông tin dự báo, thông tin văn hóa xã hội; thông tin khoa học kỹ thuật; thông tin về tự nhiên môi trường,... Tất cả các thông tin trong nhà trường phải đảm bảo chính xác, đầy đủ, kịp thời, hệ thống, dễ hiểu, phù hợp và bí mật khi cần thiết.



Sơ đồ Quản trị thông tin trong nhà trường

+ **Quản trị nguồn nhân lực:** Trong CMCN 4.0, người học cần nhận thức được rằng ai càng học một cách sáng tạo, tò mò tìm hiểu, có tư duy phản biện, biết kết nối với người khác nhất là bạn bè, thầy cô mọi nơi, mọi lúc, bằng nhiều hình thức thì phẩm chất và năng lực bản thân càng có điều kiện để phát triển. Làm việc nhóm là đòi hỏi bắt buộc đối với người học nhưng

không chỉ làm việc với bạn bè thân hữu mà có thể phải làm việc với những người không quen biết trên thế giới có cùng chung chí hướng với mình. Điều này đòi hỏi người học một phong cách làm việc chuyên nghiệp với nhiều ngoại ngữ mà trước hết là tiếng Anh. Nhà quản trị trường học cần tạo điều kiện giúp cho người học thỏa mãn được nhu cầu học tập phát triển năng lực của họ như: Thỏa mãn nhu cầu trải nghiệm thực tế; quản lý hiệu quả chương trình dạy và học ngoại ngữ, công nghệ thông tin; quản lý hữu ích mạng wifi trong khuôn viên nhà trường để người học có cơ hội kết nối với nhiều người, nhiều nguồn tri thức.

Nhà quản trị phải có ý tưởng, phải tác động quản trị để người dạy trong cuộc cách mạng công nghệ 4.0 không truyền thụ kiến thức theo cách truyền thống (thực hiện chức năng xúc tác và điều phối) mà phải biết dạy học phân hóa, hướng dẫn người học, người dạy phải là “huấn luyện viên” trên bục giảng, trong thực tiễn của học sinh. Nhiệm vụ chính của giáo viên là tạo môi trường học tập, tạo điều kiện để người học có cơ hội học tập theo phương pháp tích cực và sáng tạo. Nhà quản trị trường học tạo mọi điều kiện để người thầy trở thành nhà giáo dục chuyên nghiệp có đầu óc sáng tạo, biết phê phán, tư duy độc lập, năng lực hợp tác tích cực và hỗ trợ có hiệu quả giữa người học với những gì họ muốn biết, là người cung cấp cách hiểu mới cho người học.

Quản trị đối với cán bộ, nhân viên trong trường hướng tới kích thích khả năng làm việc độc lập, sáng tạo, tự chủ và biết hợp tác khi cần thiết, biết sử dụng phương tiện kỹ thuật và ứng dụng công nghệ thông tin vào trong công việc của mình một cách có hiệu quả.

+ **Quản trị cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học:** Cơ sở vật chất- kỹ thuật trường học là những hệ thống các phương tiện vật chất và kỹ thuật khác nhau được sử dụng để phục vụ việc giáo dục và đào tạo toàn diện học sinh trong nhà trường. Đó là các khối công trình, nhà cửa, sân chơi, thư viện, thiết bị giáo dục và các trang thiết bị khác... được trang bị riêng

cho nhà trường, và chia ra làm 3 bộ phận: trường sở, thiết bị giáo dục (có một số trang thiết bị tương đối phức tạp về mặt kỹ thuật, ví dụ như: phòng LAB, máy tính, máy projector, hệ thống mạng internet) và thư viện.

Quản trị cơ sở vật chất- kỹ thuật trường học phải: ①Đảm bảo đầy đủ và đồng bộ cơ sở vật chất - kỹ thuật để phục vụ cho mọi hoạt động giáo dục và đào tạo của nhà trường. ②Xây dựng nhà trường trong khu vực dân cư, phù hợp với quy hoạch tổng thể của địa phương nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của người dân, tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh tới lớp tới trường, nhà trường phải được xây dựng tại địa điểm có thể kết nối tốt và hiệu quả với môi trường xung quanh. ③Trang bị và bố trí hợp lý các yếu tố của cơ sở vật chất - kỹ thuật trong khu vực nhà trường, trong lớp học, trong các loại phòng chức năng; ④Khai thác và sử dụng có hiệu quả các cơ sở vật chất - kỹ thuật đặc biệt là các thiết bị kỹ thuật hiện đại liên quan tới công nghệ thông tin. ⑤Ứng dụng công nghệ thông tin vào việc bảo vệ, bảo dưỡng, bảo trì và quản lý tốt cơ sở vật chất - kỹ thuật của nhà trường.

+ **Quản trị chất lượng giáo dục nhà trường:** Chất lượng giáo dục nhà trường được hiểu là mức độ đạt được mục tiêu giáo dục và thỏa mãn nhu cầu của người học; là kết quả của quá trình giáo dục được biểu hiện ở mức độ nắm vững kiến thức, hình thành những kỹ năng tương ứng, những thái độ cần thiết và được đo bằng các chuẩn mực xác định.

Chất lượng giáo dục nhà trường được xác định theo khung tổng quát của chất lượng giáo dục xét về chức năng gồm:

- Chất lượng đầu vào (tương ứng với chức năng khởi đầu): là các điều kiện đảm bảo chất lượng đối với nhà trường: chương trình, nội dung, giáo viên, cơ sở vật chất - thiết bị dạy học, tài chính, quản lý và có tính đến chất lượng đầu vào của học sinh.
- Chất lượng của quá trình dạy học - giáo dục: phương pháp dạy học cải tiến; kỹ thuật dạy học; tương tác sư phạm giữa giáo

viên - học sinh; khai thác tiềm năng học sinh, thiết bị dạy học, hệ thống đánh giá thích hợp,...

- Chất lượng của kết quả học tập: tiếp thu kiến thức, hình thành kỹ năng, thái độ và giá trị.

Quản trị chất lượng giáo dục nhà trường là hoạt động phối hợp nhằm hoạch định, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát nhà trường về chất lượng, cụ thể: ①Hoạch định chất lượng giáo dục nhà trường gồm: Xác định tầm nhìn về chất lượng; xác định nhiệm vụ chiến lược; xác định chính sách chất lượng; xác định hệ thống mục tiêu chất lượng. ②Tổ chức lựa chọn, bồi dưỡng và sắp xếp đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên theo một cơ cấu, bộ phận phù hợp để đảm nhiệm các hoạt động nhằm đạt được mục tiêu giáo dục của nhà trường. Xác định nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm các cá nhân, bộ phận, mối quan hệ giữa các cá nhân, bộ phận. ③Lãnh đạo: Phân công, giao nhiệm vụ, hướng dẫn cán bộ, giáo viên và nhân viên nhà trường thực hiện cụ thể công việc được giao; động viên, khuyến khích tất cả mọi người đều hăng say, tích cực làm việc. ④Kiểm soát chất lượng giáo dục nhà trường gồm: Kiểm soát việc hoạch định chất lượng; kiểm soát chất lượng; đảm bảo chất lượng; cải tiến chất lượng.

Quản trị chất lượng giáo dục nhà trường phải được mã hóa, số hóa; ứng dụng và quản lý có hiệu quả công nghệ thông tin.

2.3. Một số biện pháp để đổi mới quản trị nhà trường theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0

- Quản trị nhà trường theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đòi hỏi mọi thành viên trong trường phải tìm tòi học hỏi (học ngoại ngữ, học tin học), đồng thuận, quyết tâm để thực hiện kế hoạch của cá nhân, của tổ chuyên môn, của trường hướng vào chất lượng học sinh.

- Thực hiện ứng dụng từng bước vững chắc, ứng dụng liên tục công nghệ thông tin vào trong hoạt động quản trị nhà trường phù hợp với điều kiện thực tế nhằm đảm bảo thành công

việc thực hiện các nhiệm vụ của nhà trường.

- Quản trị nhà trường theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đòi hỏi phải có kế hoạch rõ ràng: Làm gì, làm như thế nào, ai làm, khi nào làm, các điều kiện thực hiện, chuẩn cần đạt được. Phân công trách nhiệm rõ ràng: đặt con người vào đúng vai trò và khả năng của họ, đồng thời xác định rõ ràng chức trách, bổn phận, quyền hạn của họ trong nhà trường sao cho đem lại chất lượng và hiệu quả giáo dục tốt vì lợi ích, nhu cầu của học sinh, của cha mẹ học sinh. Tạo điều kiện cho giáo viên, học sinh và phụ huynh học sinh có môi trường kết nối và được kết nối; tạo lập mạng lưới thông tin hai chiều thông suốt từ hiệu trưởng đến giáo viên, lớp học sinh, cha mẹ học sinh và ngược lại một cách thường xuyên và kịp thời giúp người quản lý ra các quyết định điều chỉnh kịp thời trong quá trình thực hiện kế hoạch, tạo ra sự gắn kết, thống nhất trong nhà trường.

- Bồi dưỡng nhận thức về quản trị học và quản trị trường học; nâng cao trình độ công nghệ thông tin cho cán bộ quản lý nhà trường nhằm tạo ra những thay đổi về chất lượng, văn hoá chất lượng của nhà trường, mọi hoạt động đều hướng tới nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng 4.0.

- Góp phần đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng 4.0 đối với giáo dục hiện nay là trách nhiệm chung của mọi thành viên trong nhà trường, ai cũng phải tự quản trị đối với hoạt động của mình, nên cần phân công, giao nhiệm vụ, quyền hạn, điều kiện cụ thể cho từng tổ chuyên môn, từng cá nhân để mỗi người tự xây dựng kế hoạch hành động của mình, tự giám sát, kiểm tra việc thực hiện của cá nhân, của tổ để phát hiện, điều chỉnh và giúp đỡ mọi người hoàn thành nhiệm vụ được giao.

- Thay đổi văn hoá của nhà trường, trước hết là thay đổi tác phong, quan hệ, phương pháp làm việc, quản lý của cán bộ quản lý giáo dục trong nhà trường nhằm tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0 trong quản trị nhà trường.

3. Kết luận

Qua nghiên cứu trên cho thấy, cuộc cách mạng 4.0 đã ảnh hưởng rất mạnh mẽ đến lĩnh vực giáo dục; nó đòi hỏi phải đổi mới toàn diện nền giáo dục Việt Nam từ giáo dục phổ thông đến giáo dục đại học và dạy nghề; nâng cao chất lượng nguồn nhân lực không chỉ quan trọng hơn mà còn bức thiết hơn; người thầy từ địa vị người dạy sang người thiết kế, cố vấn, huấn luyện và tạo ra môi trường học tập. Quản trị trường học là quản trị thời gian, thông tin, nguồn nhân lực, cơ sở vật chất - kỹ thuật trường học, chất lượng giáo dục nhà trường phải theo hướng tiếp cận cuộc cách mạng công nghệ 4.0. Chúng tôi hy vọng với một số biện pháp nêu trên có thể giúp cho các nhà quản lý giáo dục thực hiện tốt quản trị nhà trường của mình. Chúng tôi rất mong nhận được sự chia sẻ từ phía các nhà quản lý giáo dục, các thầy cô giáo và các nhà khoa học.

Tài liệu tham khảo

1. Đồng Thị Vân Hồng (2009), *Giáo trình Quản trị học*, NXB Lao Động.
2. Nguyễn Chí Tăng (2010), *Tài liệu giảng dạy học phần: Quản trị và quản trị văn phòng*, tài liệu lưu hành nội bộ trường CĐSP Bà Rịa - Vũng Tàu.
3. <http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/nguoi-thay/quan-tri-truong-pho-thong-can-hieu-truong-ban-linh-422914.html>
4. <https://news.zing.vn/cach-mang-cong-nghiep-40-la-gi-post750267.html>
5. <http://vietnamnet.vn/vn/cong-nghe/tin-cong-nghe/cach-mang-cong-nghiep-4-0-se-giup-viet-nam-phat-trien-nhay-vot-462803.html>
6. <https://dantri.com.vn/giao-duc-khuyen-hoc/pho-thu-tuong-vu-duc-dam-doi-moi-giao-duc-rat-buc-thiet-trong-cach-mang-cong-nghiep-lan-4-20170330135354411.htm>
7. <http://quantri.vn/dict/details/8031-khai-niem-va-ban-chat-cua-quan-tri>

MỘT SỐ BIỆN PHÁP HẠN CHẾ TÌNH TRẠNG ĐI HỌC TRỄ CỦA SINH VIÊN

*Nguyễn Thiện Thắng**

1. Đặt vấn đề

Đi học trễ là một trong những vấn đề không còn xa lạ đối với sinh viên (SV) ở nhiều trường cao đẳng, đại học trong đó có sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu. Lỗi đi học trễ tuy không nghiêm trọng nhưng nó đã ít nhiều làm cho việc thực hiện nội quy, quy chế của nhà trường không được nghiêm túc, đặc biệt nó trực tiếp tác động đến tâm lý của giảng viên và sinh viên trong giờ học (làm phân tán sự tập trung, vì khi đang giảng dạy lại có sinh viên xin vào lớp) và làm cho những sinh viên đi học đúng giờ cảm thấy khó chịu. Đã đến lúc chúng ta cần nhận diện rõ ràng hơn về tình trạng đi học trễ của sinh viên, chỉ ra nguyên nhân đồng thời đề ra và thực thi nghiêm túc những biện pháp thích hợp nhằm cải thiện tình hình góp phần nâng cao chất lượng giờ học nói riêng và chất lượng đào tạo nói chung. Đó là những vấn đề chúng tôi quan tâm và làm rõ trong bài viết này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm liên quan

- Sinh viên đi học trễ: Trong bài viết này SV đi học trễ được hiểu là những SV vào lớp sau giờ bắt đầu mỗi tiết học theo quy định của nhà trường (trong khoảng 15 phút đầu giờ). Trường hợp sinh viên vào lớp sau 15 phút so với thời gian bắt đầu giờ học được coi là vắng tiết học (vận dụng theo Quy chế thi THPT quốc gia của Bộ Giáo dục và Đào tạo “Thí sinh đi trễ sau khi bốc đề 15 phút thì không được vào phòng thi”).

Ở Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu, giờ bắt đầu các tiết học đối với SV các lớp đào tạo theo Tín chỉ được quy định như sau:

Các tiết học	Thời gian học	
	Buổi sáng	Buổi chiều
Tiết 1	Từ 7 giờ 00 đến 7 giờ 50	Từ 1 giờ 30 đến 2 giờ 20
Tiết 2	Từ 7 giờ 55 đến 8 giờ 45	Từ 2 giờ 25 đến 3 giờ 15
Tiết 3	Từ 8 giờ 50 đến 9 giờ 40	Từ 3 giờ 20 đến 4 giờ 10
Tiết 4	Từ 9 giờ 45 đến 10 giờ 35	Từ 4 giờ 15 đến 5 giờ 05

- Biện pháp hạn chế tình trạng đi học trễ của sinh viên là những cách thức nhà trường, giảng viên tác động đến sinh viên với mục đích

* Trưởng phòng Đào tạo

để sinh viên nhận thức được tác hại của đi học trễ, cũng như lợi ích của việc đi học đúng giờ từ đó hình thành hành vi và thói quen đi học đúng giờ, góp phần tạo ra những giờ học hiệu quả.

2.2. Vài nét về thực trạng đi học trễ của sinh viên Khóa 20 Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu

Để tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đã sử dụng phương pháp điều tra và thống kê 169 SV năm 3 các lớp Khóa 20 (A1, A4, C1, C4, D1 và D6) bằng phiếu hỏi trong đó có câu “Bạn đã từng đi học trễ trong thời gian học ở Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu” với các phương án trả lời: a)Rất nhiều lần/ b)Nhiều lần/ c)Không nhớ/ d)Có nhưng ít/ e)Chưa bao giờ/ để chọn một phương án đúng với bản thân. Kết quả thể hiện ở bảng thống kê sau:

Tổng số SV được hỏi	Tần suất đi học trễ của sinh viên				
	Rất nhiều lần	Nhiều lần	Không nhớ	Có nhưng ít	Chưa bao giờ
169	6	35	11	101	16
Tỷ lệ %	4	21	7	60	9

Bảng 1: Tình trạng đi học trễ của SV Khóa 20

Bảng thống kê trên cho thấy trong số 169 sinh viên năm 3 Khóa 20 thì hầu hết đã từng

đi học trễ, trong đó có tới 25% sinh viên đi trễ nhiều lần đến rất nhiều lần, chỉ có 9% sinh viên chưa từng đi học trễ, số còn lại không nhớ hoặc có nhưng mà ít.

Kiểm tra tình cờ trên thực tế tiết học đầu tiên của học phần “Nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng” ở các lớp trên, chúng tôi thống kê được kết quả như sau:

Các lớp	20A1	20A4	20C4	20 (C1,D6)	20D1	Tổng
Sĩ số	29	37	32	39	32	169
Số đi trễ	3	3	3	5	5	19
Tỷ lệ %	10,3	8,1	9,4	12,8	15,6	11,2

Bảng 2: Số liệu thống kê số SV đi học trễ trong tiết học đầu tiên

Bảng thống kê trên cho thấy trong tiết học đầu tiên của học phần “Nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng”, tất cả các lớp đều có SV đi học trễ (thấp nhất là lớp 20 A1 với 8,1% và cao nhất là lớp 20D1 với 15,6%), tính chung bình là 11,2%. Qua quan sát, chúng tôi thấy các sinh viên đi học trễ thường trong khoảng từ 3 đến 5 phút so với thời gian quy định. Có 2 trường hợp đi học trễ 10 phút.

2.3. Nguyên nhân của tình trạng sinh viên đi học trễ

Chúng tôi đã tìm hiểu nguyên nhân được nói ra từ chính sinh viên (những người trong cuộc) bằng việc đưa vào phiếu điều tra với câu hỏi: Theo bạn, sinh viên đi học trễ thường vì lý do chủ yếu nào trong những lý do sau? (hãy đánh dấu X vào lý do đúng với suy nghĩ của mình nhất).

- a) Ý thức kém của sinh viên ;
- b) Giảng viên chưa có biện pháp phù hợp ;
- c) Lý do khác (ghi cụ thể ra)

Thống kê 169 ý kiến của sinh viên Khóa 20 chúng tôi có kết quả như sau:

Các lý do	Số ý kiến	Tỷ lệ %
a) Ý thức kém của sinh viên	87	51,5
b) Giảng viên chưa có biện pháp phù hợp	36	21,3
c) Lý do khác (ghi cụ thể ra)	46	27,2

Bảng 3: Thống kê ý kiến của SV về lý do SV đi học trễ

Bảng thống kê trên cho thấy có nhiều lý do dẫn đến sinh viên đi học trễ, trong đó đa phần do ý thức kém của sinh viên (51%), kế đến là các lý do khác (27,2%) và lý do giảng viên chưa có biện pháp phù hợp (21,3%).

Về các lý do khác được 46 sinh viên đưa ra bao gồm: Do có việc đột xuất (17 ý kiến), do bị hư xe trên đường đi học (7 ý kiến), do trời mưa (7 ý kiến), do bận việc nhà (4 ý kiến), do nhà xa (4 ý kiến), do sức khỏe (6 ý kiến), bị tai nạn (3 ý kiến). Có một số SV nêu 2 lý do.

2.4. Một số biện pháp khắc phục tình trạng đi học trễ của sinh viên

Từ thực trạng và nguyên nhân của tình trạng sinh viên đi học trễ ở trên cùng với thực tế hoạt động dạy học của nhà trường trong thời gian qua, chúng tôi đề xuất những biện pháp như sau:

2.4.1. Tăng cường công tác tuyên truyền giáo dục

- Mục đích – ý nghĩa: Làm cho sinh viên nhận thức rõ việc đi học trễ không chỉ ảnh hưởng không tốt đến việc học của bản thân mà nhiều khi còn tạo sự phân tán chú ý, gián đoạn hoạt động của giờ học làm giảm chất lượng của giờ học nói chung.

- Cách thức thực hiện:

Lồng ghép vào nội dung học tập của tuần giáo dục công dân đầu mỗi năm học, trong phần thực hiện nội quy quy chế của nhà trường.

Lồng ghép vào nội dung sinh hoạt dưới cờ (chào cờ toàn trường, và ở các khoa hàng tháng).

Thông qua các cố vấn học tập để thường

xuyên nhắc nhở sinh viên về vấn đề đi học trễ. Thông qua các tổ chức đoàn thể (Đoàn thanh niên, Hội sinh viên) để đưa vào nội dung thi đua thường xuyên, xem đó như là một trong những tiêu chí khi đánh giá các tập thể chi đoàn, chi hội.

2.4.2. Kết hợp quản lý chặt chẽ thời gian học tập trên lớp với trừ điểm chuyên cần đối với sinh viên

- Mục đích – ý nghĩa: Củng cố thêm trong nhận thức của sinh viên về sự cần thiết phải đi học đúng giờ (không đi học trễ), đồng thời tạo niềm tin cho những sinh viên thường xuyên đi học đúng giờ tiếp tục duy trì và tác động đến những sinh viên còn đi học trễ phải cố gắng thay đổi.

- Cách thức thực hiện

Giảng viên sắp xếp sinh viên ngồi cố định theo sơ đồ trong lớp, điểm danh ngay đầu mỗi giờ học và thường xuyên nhắc nhở mỗi khi có sinh viên đi học trễ.

Cuối học phần tổng kết lại để phối hợp trừ điểm đánh giá chuyên cần tùy theo mức độ (số lần và tính chất) của mỗi sinh viên cụ thể. Việc trừ điểm sẽ tăng dần nếu sinh viên đi trễ nhiều lần. Chẳng hạn, lần đi trễ đầu tiên trừ 0,2 điểm, từ lần thứ hai trở đi mỗi lần trừ thêm 0,5 điểm nữa).

- Lưu ý: Khi sử dụng trừ điểm chuyên cần đối với sinh viên đi học trễ thì với những trường hợp nghỉ học không có lý do phải trừ 1 điểm cho một tiết học.

2.4.3. Sử dụng bản công khai ký cam kết trên lớp khi sinh viên đi học trễ

- Bản công khai: Ở đây được sử dụng là một tờ giấy A4 có kẻ khung, cột, dòng như: Số thứ tự; họ và tên; thời gian đi trễ; ký cam kết không tái phạm (xem mẫu). Nó được dán ở góc bảng của mỗi lớp từ thời điểm bắt đầu giờ học.

(mẫu)

BẢN CAM KẾT KHÔNG ĐI HỌC TRỄ

(Lớp)

TT	Họ và tên	Ngày tháng (trễ ... phút)	Ký cam kết không tái diễn
1	Nguyễn Văn A	17/9 (7 phút)
2			
..n			

- Ký cam kết: Phạm trù này dùng cho bản thân mỗi sinh viên khi đi học trễ phải tự cảm viết ghi (thời gian đi trễ) và ký cam kết không tái phạm vào Bản công khai trước sự chứng kiến và giám sát của giảng viên và toàn thể lớp học.

- Mục đích – ý nghĩa

Không tạo áp lực cho sinh viên nhưng làm cho sinh viên khi đi học trễ buộc phải suy nghĩ về hành vi của mình, tự mình xác nhận và ký cam kết không tái phạm nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên về sự phiền phức khi đi học trễ cũng như sự cần thiết phải đi học đúng giờ, từ đó chuyển thành thói quen đi học đúng giờ. Coi việc đi học đúng giờ là một việc rất bình thường và đương nhiên đối với những sinh viên bình thường nhất.

- Cách thực hiện

Giải thích rõ ý nghĩa và yêu cầu khi sử dụng Bản công khai ký cam kết trên lớp khi đi học trễ;

Hướng dẫn cụ thể cho lớp cách ghi vào các ô, cột trong Bản ký cam kết mỗi khi đi học trễ.

Lấy ý kiến phát biểu của lớp để tạo sự đồng thuận cao khi thực hiện biện pháp này trên tinh thần mọi sinh viên đều phải tôn trọng, tự trọng và tự giác thực hiện khi đi học trễ.

2.4.4. Nêu cao vai trò gương mẫu của giảng viên trong quá trình giảng dạy

- Mục đích – ý nghĩa: Biện pháp này nếu giảng viên thực hiện nghiêm túc sẽ làm tăng hiệu lực, hiệu quả của các biện pháp khác và ngược lại. Vì trong mắt sinh viên, nhân cách nói chung và mỗi việc làm của giảng viên nói riêng luôn có tác động mạnh mẽ đến nhân cách và hành vi của sinh viên, trong đó có việc chấp hành giờ giấc học tập trên lớp.

- Cách thức thực hiện

Mỗi tiết học (nhất là các tiết đầu của mỗi buổi học), giảng viên vào lớp trước từ 3 đến 5 phút để chuẩn bị một số việc như kết nối thiết bị, kiểm tra công tác trực nhật của lớp (phấn, bảng đã sẵn sàng chưa).

Triển khai kế hoạch giờ học đúng thời gian quy định cho mỗi tiết học.

Lồng ghép trong quá trình giảng dạy để nhắc nhở sinh viên mỗi khi có sinh viên đi học trễ.

3. Kết luận

Sinh viên đi học trễ trong các trường cao đẳng, đại học nói chung và Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu nói riêng là một thực tế. Điều này được minh chứng qua kết khảo sát và điều tra 169 sinh viên năm thứ 3 Khóa 20 trong quá trình dạy học học phần “Nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng”. Có nhiều lý do dẫn đến SV đi học trễ. Để hạn chế hiện tượng đi học trễ của SV, chúng ta cần vận dụng phối hợp nhiều biện pháp như tuyên truyền, giáo dục; quản lý chặt chẽ mỗi giờ dạy; đưa vào tiêu chí đánh giá điểm chuyên cần của sinh viên; yêu cầu sinh viên tự giác ký vào bản cam kết không tái phạm khi đi học trễ. Một số biện pháp trong đó sẽ được chúng tôi đánh giá cụ thể tác dụng của nó và sẽ được trình bày chi tiết ở bài viết khác, khi đó sẽ có thêm những bài học bổ ích hơn. Tuy nhiên, trong phạm vi của bài viết này chúng ta cũng có thể khẳng định rằng: Để các biện pháp này mang lại hiệu quả thì điều không kém phần quan trọng chính

là tấm gương về thực hiện nghiêm túc giờ lên lớp của mỗi giảng viên (tuyệt đối không đi trễ về sớm) và sự linh hoạt khéo léo trong việc vận dụng các biện pháp cho phù hợp với từng đối tượng sinh viên.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy chế đào tạo Đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ ban hành kèm theo Quyết định số 43/2007/QĐ – BGDĐT ngày 15/8/2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo;
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư số 57/TT - BGDĐT ngày 27/12/2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ ban hành kèm theo Quyết định số 43/2007/QĐ-BGDĐT ngày 15 tháng 8 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ GD & ĐT;
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy chế Đào tạo Trung cấp chuyên nghiệp ban hành kèm theo Thông tư số 22/2014/QĐ-BGDĐT ngày 09 tháng 7 năm 2014 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo;
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quy chế học sinh, sinh viên các trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp hệ chính quy; (Ban hành kèm theo Quyết định số 42/2007/QĐ-BGDĐT ngày 13 tháng 8 năm 2007 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)



Ý NGHĨA CỦA THÀNH NGỮ TRONG MỘT SỐ TÁC PHẨM TRUYỆN NGẮN, TIỂU THUYẾT VIỆT NAM - SO SÁNH VỚI TIẾNG ANH

*Nguyễn Hữu Thế**

1. Đặt vấn đề

Thành ngữ là một sản phẩm của ngôn ngữ được sử dụng trong lời ăn tiếng nói hàng ngày cũng như trong văn bản nghệ thuật được cha ông ta đúc kết từ bao đời nay. Muốn hiểu và sử dụng đúng thành ngữ chúng ta không chỉ dựa vào cấu trúc ngữ pháp mà còn phải dựa vào các mối quan hệ khăng khít giữa các thành tố và các yếu tố tâm lý, văn hóa, tôn giáo, xã hội, lịch sử và ngữ cảnh nơi ngôn ngữ hình thành và phát triển. Phải nhìn nhận rằng, thành ngữ tiếng Việt được sử dụng rất phong phú và đa dạng trong tác phẩm nghệ thuật đã đem lại hiệu quả cao về mặt phương diện ngôn ngữ vừa ngắn gọn, súc tích và gây sức hấp dẫn đến độc giả. Trong các tác phẩm truyện ngắn và tiểu thuyết Việt Nam, các nhà văn đã sáng tạo một cách linh hoạt và tài tình, không chỉ sử dụng bằng cách giữ nguyên vỏ ngữ âm và ý nghĩa khi đi vào trong từng văn cảnh, ngữ cảnh cụ thể mà còn biến đổi dưới nhiều hình thức khác nhau để tạo nên tính đa dạng và sáng tạo trong cách sử dụng. Đây là nét mới và hết sức cần thiết cho tác giả nghiên cứu. Đồng thời, tác giả so sánh đối chiếu sự tương đồng và khác biệt giữa thành ngữ tiếng Việt và tiếng Anh nhằm giúp người học dễ dàng hiểu đúng và sử dụng chính xác ý nghĩa thành ngữ của hai ngôn ngữ này trong từng ngữ cảnh cụ thể cũng như giúp tránh những hiểu lầm không đáng có trong sử dụng.

2. Các quan niệm về ý nghĩa

Theo Saussure dấu hiệu ngôn ngữ là một thực thể tâm lý có hai mặt, và ông đề nghị thay “khái niệm” bằng “sở biểu” và thay “hình ảnh âm thanh” bằng “năng biểu” vì hai thuật ngữ này có cái ưu thế là nêu rõ được sự đối lập giữa hai vế này với nhau và với cái tổng thể. Như vậy, theo quan điểm của Saussure, mỗi tín hiệu là cái tổng thể do sự kết hợp giữa năng biểu và sở biểu. Sở biểu hay cái được biểu đạt chính là ý nghĩa (sense) của tín hiệu. Ngôn ngữ là một hệ thống tín hiệu trong đó điều cốt yếu duy nhất là sự kết hợp giữa ý nghĩa với hình ảnh âm thanh, và trong đó, hai bộ phận của tín hiệu đều có tính chất tâm lý như nhau. [10, tr.139-140]. Theo sơ đồ tam giác ngữ nghĩa của YU.U.Xtepanov (1975) tác giả đề cập đến ba nhân tố đó là: vỏ ngữ âm (từ ngữ âm), ý nghĩa và sự vật (referent). Ông cho rằng: từ rõ ràng là một ký hiệu vì cơ cấu của một từ trong ngôn ngữ là một tổ hợp phức tạp của các quan hệ. Thứ nhất vỏ ngữ âm đóng vai trò là ký hiệu của ý nghĩa. Thứ hai, vỏ ngữ âm cùng với ý nghĩa của mình

lại đóng vai trò là ký hiệu của sự vật (referent). Thứ ba, trong trong lời nói cụ thể thì toàn bộ tam giác ngữ nghĩa còn có thể đóng vai trò là một ký hiệu của một sự vật khác, sự vật mới. Như vậy ý nghĩa thuộc đỉnh (C) tồn tại trong từ mà từ thì tồn tại trong não. Sự vật được chỉ (referent) thì tồn tại bên ngoài con người nên không thuộc nghĩa. Và cũng theo ông, ý nghĩa là sự phản ánh, nhưng nó không đồng nhất với hình thức phản ánh của tư duy như cảm giác, tri giác, biểu tượng, khái niệm.[3; tr.55-56]. Theo quan niệm của Đỗ Hữu Châu thì các tam giác ngữ nghĩa của các tác giả nước ngoài đã đề cập ở trên thì chưa đủ làm sáng tỏ một số vấn đề về ngữ nghĩa và còn khá nhiều thiếu sót. Trước hết là bản chất của từng nhân tố được đưa vào mỗi đỉnh của tam giác. Từ - ngữ âm quả nhiên là một nhân tố quyết định một thành quả nhận thức và ý nghĩa của từ hay không. Và ông thấy rằng từ - ngữ âm là một nhân tố hình thành ý nghĩa. [1, tr.744-751]. Nguyễn Thiện Giáp (2014) cho rằng trong nhiều ngôn ngữ đều có sự song tồn của cặp thuật ngữ mà

* Phó Trưởng Khoa Ngoại ngữ

khi dịch sang tiếng Việt thường được dịch là “nghĩa” hoặc “ý nghĩa” (Tiếng Anh: meaning và sense). Một khi đã phân biệt “nghĩa” với “sở biểu” (cái được biểu đạt) thì việc dùng các thuật ngữ “meaning” và “sense”, cần có sự phân biệt chứ không thể tùy tiện thay thế lẫn nhau. Ý nghĩa của từ là một hiện tượng tâm lí, có tính chất trừu tượng, chủ quan, trong khi sở chỉ là sự vật khách quan và cụ thể của thế giới bên ngoài ngôn ngữ. Trong giao tiếp, sở chỉ là mục tiêu cuối cùng của việc sử dụng từ ngữ, bởi vì trong giao tiếp người ta sử dụng từ ngữ để thông báo những sự tình của thế giới bên ngoài chứ không phải bàn về ngôn ngữ. Ý nghĩa và sở chỉ thuộc vào hai bình diện khác nhau: ý nghĩa thuộc nghĩa học, còn sở chỉ thuộc dụng học. [4; tr.1-13]

3. Nội dung

3.1. Biểu hiện ý nghĩa của thành ngữ xét trong quan hệ hành chức

3.1.1. Trong tiếng Việt

Nhóm thành ngữ cùng vỏ ngữ âm lại có nhiều nghĩa

Qua khảo sát 13 tác phẩm tiếng Việt, chúng tôi thấy hơn 60 thành ngữ có cùng vỏ ngữ âm nhưng mang nhiều nghĩa, vì vậy phải dựa vào ngữ cảnh và mục đích hoặc ý định của người nói do nhà văn thể hiện để suy ra nghĩa của thành ngữ cụ thể như:

Ví dụ 1: - Hôm bầu hội đồng, cả họ hàng nhà ông ấy cứ sùng sục như muốn **ăn tươi nuốt sống** ai! Chả là họ nhà ông ấy to, vẫn quen cái thói lấy thịt đè người! [NKT, MĐLNNM; tr.61]

→Thành ngữ *ăn tươi nuốt sống* có nhiều nghĩa trong từ điển: 1. Ăn các thức ăn sống, không nấu chín; 2. Đè bẹp, tiêu diệt đối thủ ngay tức khắc; 3. Nhìn người con gái với vẻ thèm khát; 4. Đe dọa bắt nạt đối phương. Khi dựa vào ngữ cảnh họ hàng nhà họ Trịnh muốn lấy sức mạnh để đè bẹp và áp đảo người khác, do đó thành ngữ *ăn tươi nuốt sống* mang nghĩa 4 với hàm ý chê.

Ví dụ 2 (a): - Như bị roi quất vào lòng, đau đớn và mê loạn, chới với Kiên muốn ôm lấy

bóng ma người đàn bà vô thừa nhận ấy. Và ghen ngào say, anh thiết tha an ủi vong hồn bất hạnh bằng những *lời tối tăm mù mịt* vì đau khổ. Và nói ra thật khó lòng ai tin nổi: theo năm tháng dần dần nỗi ám ảnh và niềm oan khốc cuối cùng ấy của chiến tranh đã thành ra như là niềm thương nhớ... [BN, NBCT, 133]

→ Thành ngữ *tối tăm mù mịt* có nhiều nghĩa: 1. Tối đen không thấy gì; 2. Những lời không ai hiểu; 3. Bận rộn, làm việc tất bật, tụi bụi, không một chút rảnh rỗi; 4. Ở trạng thái choáng váng, sa sẩm mặt mày; 5. Bị hỏi liên tục, dồn dập, không có thời gian suy nghĩ. Dựa vào ngữ cảnh ta thấy Kiên đang trong tâm trạng rất đau đớn và mê loạn ôm lấy bóng ma người phụ nữ đã chết do chiến tranh gây ra và thốt ra những lời không ai hiểu và tin, như vậy nghĩa của thành ngữ trong văn bản trên là nghĩa 2.

Ví dụ 2(b): - Một đêm khác, cũng trong mơ, tôi nhìn thấy trường Gợi Hồn và mơ thấy Hòa, cô giao liên xinh tươi, người Hải Hậu đã hy sinh vào thuở *tối tăm mù mịt* năm 68, và lần gặp gỡ trong mơ này hầu như là lần duy nhất chúng tôi thoáng bóng nhau sau ngần ấy năm trời người còn kẻ mất. [BN, NBCT, 59]

→ Dựa vào ngữ cảnh trên, Bảo Ninh đã thêm một nét nghĩa mới cho thành ngữ *tối tăm mù mịt* nói về thời kì đầu đầy khó khăn, gian khổ của cuộc kháng chiến chống Mỹ giai đoạn 1968.

Ví dụ 3: - Bà Tuyết giọng buồn bã:

- *Ngáy đến mang tai* rồi ông ơi. Hôm nọ con bé con sốt. Dỗ bế, nựng mãi, ăn được một tí sữa. [BNT, NCK, 138]

→Thành ngữ *ngáy đến mang tai* mang hai nét nghĩa: 1. Chán nản, thất vọng; 2. Không muốn ăn, chán thứ gì đó do ăn quá nhiều. Dựa vào ngữ cảnh bà Tuyết cảm thấy buồn bã khi thấy cháu mình bị bệnh và chỉ khóc, không ăn gì cả. Qua đây, vai giao tiếp (bà Tuyết – Sp1) nói với vai nghe (ông chồng – SP2): *Ngáy đến mang tai* rồi ông ơi. Như vậy nghĩa 1 là nghĩa của văn bản (mang nghĩa tiêu cực).

Ví dụ 4: - Cô lấy mùi xoa lau nước mắt nói tiếp:

- Anh Tý này. Hôm ấy tàu đánh tôm về. Em xách túi xuống tàu. Lối đi xuống tàu đã chật thì chớ. Người đứng như nêm. Lại mất điện. **Tối như hũ nút**. Em cứ chen bừa. [BNT, BVCBC, 420].

→ Thành ngữ *tối như hũ nút* vốn có nghĩa: 1. Tốiมืด, không trông thấy gì. 2. Đầu óc tối tăm, không hiểu biết gì. Qua ngữ cảnh hôm tàu đánh cá về ban đêm, người đứng như nêm nhưng lại mất điện. Qua vai giao tiếp (cô bạn Tý - SP1) nói với vai nghe (anh Tý - SP2): Lại mất điện. **Tối như hũ nút**. Như vậy nghĩa 1 chính là nghĩa của thành ngữ trong văn bản trên.

Nhóm thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm nhưng biến đổi về ý nghĩa

Bên cạnh thành ngữ có cùng vỏ ngữ âm có nhiều nghĩa, chúng tôi còn thu được hơn 50 thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm nhưng mang nghĩa mới so với nghĩa gốc ban đầu. Xét một số ví dụ sau:

Ví dụ 5: - Thái bảo Lý Trác mím môi suy tính, rồi bắt đắc dĩ cất giọng dỗ dành ngài ngự: - Tiên Hoàng ở chốn **chăn đơn gối chiếu**, lẽ nào bệ hạ đành lòng? Bệ hạ đừng nghe lời sàm tấu của kẻ vì hèn nhát mà sinh cuồng ngôn kia. [VTH, GT, 29]

→ Thành ngữ *chăn đơn gối chiếu* mang nghĩa gốc trong từ điển nói về hoàn cảnh của người phụ nữ xa chồng hoặc không có chồng phải sống một mình. Qua ngữ cảnh, theo phong tục xưa, khi hoàng đế băng hà thì phải thiêu sống các cung nữ để phục cho hoàng đế ở cõi âm. Ta thấy vai giao tiếp (Thái bảo – Lý Trác - Sp1) nói với vai đang giao tiếp (Vua Thần Tông – Sp2): Tiên Hoàng ở chốn **chăn đơn gối chiếu**. Như vậy, tác giả Võ Thị Hảo sáng tạo ra nét nghĩa mới trong văn bản trên nói về nơi chốn và là nơi chốn cô đơn lạnh lẽo dưới suối vàng của Tiên Hoàng.

Ví dụ 6: - Đáng lẽ phải đi B dài vào sâu trong B2 nhưng tiểu đoàn đã cạn sức chiến đấu phải phân tán ra làm quân bổ sung cho mặt trận đường 9. Mấy chục con người được tung vào con lộ lửa ấy thật là như **gió lùa vào nhà trống**... Mãi đến hòa bình trên chuyến tàu thống nhất trở ra Bắc,

Kiên mới biết về số phận của tiểu đoàn 36 nhờ tình cờ cùng toa với Huy, tiểu đội phó của anh hồi tân binh. [BN, NBCT, 216]

→ Thành ngữ *gió lùa vào nhà trống* theo từ điển mang ý nghĩa nói về tiền của tiêu tán không giữ được bao lâu, bao nhiêu cũng hết cũng không đủ; nhưng trong văn bản này, Bảo Ninh đã biến đổi ý nghĩa và thành ngữ này có nghĩa nói về sự hy sinh rất nhiều chiến sĩ trẻ trên đường hành quân khi đi qua con lộ (đường) tuyến lửa duy nhất vào nam.

Ví dụ 7: - Thu nhập hàng trăm triệu. Tất nhiên không chỉ một cảng trường được nuôi. Có ai lại ngu, đi ăn cả một mình bao giờ. Bởi vậy dù thanh tra có dòm ngó, xía vô, Tuất vẫn **vững như bàn thạch**. [BNT, NCK, 92]

→ Thành ngữ *vững như bàn thạch* có nghĩa trong từ điển là vững chắc kiên định, không gì lay chuyển nổi, mang hàm ý khen, nhưng trong câu văn trên tác giả biến đổi nghĩa mang hàm ý chê vì nhân vật Tuất là người có thu nhập rất cao một cách bất chính và hắn đã sử dụng đồng tiền này chia cho nhiều cấp khác nhau, do đó trong ngữ cảnh trên thì hắn rất vững vàng, không ai có thể thanh tra được điều gì hay dò ra được gì.

Ví dụ 8: - Mỗi ngày qua đi, Mộng Hường như đang **thay da đổi thịt**. [ĐT, NMHT, 572]

→ Thành ngữ *thay da đổi thịt* có nghĩa gốc trong từ điển là nói về sự thay đổi tiến triển ngày một tốt đẹp hơn, nhưng trong câu văn bản của Đặng Thân nghĩa này không còn nữa, thay vào đó là nghĩa nói về sự thay đổi hình thức bên ngoài của một cá nhân.

Ví dụ 9: - **Gìn vàng giữ ngọc** mãi đến bây giờ, không một tí mùi hương lạ, không khen khét ngây ngây mình hồi [HAT, SBC, 41]

→ Thành ngữ *Gìn vàng giữ ngọc* vốn có nghĩa là: hết sức giữ gìn như giữ vàng ngọc vậy, nhưng trong đoạn văn trên, Hồ Anh Thái biến đổi nghĩa hoàn toàn khác với nghĩa ban đầu, thay vào nghĩa mới là: không quan hệ, sinh hoạt tình dục với bất cứ người đàn ông nào khác trước khi lấy chồng.

Ví dụ 10: - Thằng này đẹp giai, con nhà giàu hẳn hoi, **mặt hoa da phấn** hẳn hoi. Nhưng cuộc chạy đua xe đạp chỉ dừng lại ở chiếc pơgiô đỏ. Ngay sau đấy chú chuyển sang pơgiô cá vàng. Không còn là xe đạp nữa. Lần này là xe có động cơ. [HAT, SBC, 227]

→ Thành ngữ **mặt hoa da phấn** vốn có nghĩa nói về người phụ nữ trắng trẻo và xinh đẹp mang hàm ý khen ngợi. Tuy nhiên, trong văn bản này tác giả lại biến đổi nghĩa thành hàm ý mỉa mai tên thanh niên con nhà giàu có vẻ đẹp nữ tính, không đúng với vẻ đẹp nam tính của người đàn ông.

Ví dụ 11: - Chàng chủ trương cái để ăn thì không cúng. Cái để cúng thì không ăn. Con thầy vợ bạn gái cơ quan. Tất cả đều để cúng. Chàng cũng không bị hội chứng của đám trai trẻ muộn vợ, mộng trùng hay **tự lực cánh sinh**. Không đời nào. Khi cần thì đến chỗ bóc bánh trả tiền. Sòng phẳng. Không mang tai mang tiếng lợi dụng ai. [HAT, SBC, 35]

→ Thành ngữ **tự lực cánh sinh** vốn có nghĩa gốc là: (Tự: Bản thân, chính mình; lực: sức; cánh: lần lượt; sinh: sống) Dựa vào chính sức mình, tự mình làm lấy công việc của mình, không dựa dẫm vào người khác mang hàm ý khen; nhưng trong văn bản này tác giả đã biến đổi nghĩa thành: tự mình làm cái chuyện ấy hay sinh hoạt với phụ nữ, trong ngữ cảnh Chàng không giống hội chứng của những kẻ muộn vợ hay mộng trùng...khi cần là đến chỗ giải tỏa sinh lý và trả tiền sòng phẳng (hàm ý chê).

Ví dụ 12: - Căn hộ bảy mươi mét vuông, một phòng khách, một phòng ăn, hai phòng ngủ là quang cảnh vườn không nhà trống, chiến thuật tiêu thổ kháng chiến thời chống Pháp. [HAT, MLMĐ, 14]

→ Thành ngữ vườn không nhà trống vốn có nghĩa là khẩu hiệu kháng chiến là khi địch đến thì nhân dân tản cư đi và không để lại cho chúng một thứ gì có thể nuôi sống chúng, nhưng trong ngữ cảnh của văn bản này, Hồ Anh Thái lại biến thành nghĩa hoàn toàn mới là việc miêu tả căn phòng mới đến ở đồ đạc

trống không, chưa có gì.

Ví dụ 13: - Không hiểu để nói với cháu hay nói cho mình yên dạ hơn. Miệng ông vẫn lảm bảm: - Cháu ơi. Cháu đi xuôi đàng này thấy chỗ nào cao ráo, cháu đặt vào để người ta đưa cháu lên bờ, để cháu khỏi **dầm mưa, dãi nắng**, để khi nào nước rút bố mẹ cháu cùng bà con họ hàng đi theo bờ sông này xem nơi nào người ta làm phúc chôn cất cháu thì bố mẹ mới sửa sang cho cháu mồ yên mả đẹp cháu ơi! [LL, CLC, 89].

→ Xét về nghĩa gốc, thành ngữ **dầm mưa, dãi nắng** có nghĩa: chịu đựng nắng mưa, sương gió qua nhiều năm tháng hay vất vả, khó nhọc, chịu nhiều khó khăn trong công việc, thường là công việc ngoài trời. Nhưng trong ngữ cảnh, Bùi Văn Bốn, cháu của ông Từ bị chết đuối trên sông và chưa tìm được xác. Ông Từ (SP1) tự nói với vai nghe (SP2 – cháu Bốn): để cháu khỏi **dầm mưa, dãi nắng** ... cho cháu mồ yên mả đẹp cháu ơi. Và nó mang nghĩa mới nói về xác đứa bé còn trôi nổi vất vưởng chưa được chôn cất đàng hoàng, chết mà chưa có được mồ yên mả đẹp.

Nhóm thành ngữ biến đổi vô ngữ âm dẫn đến biến đổi ý nghĩa

Qua khảo sát thành ngữ tiếng Việt của 13 tác phẩm, chúng tôi thấy rằng ngoài nhóm thành ngữ biến đổi vô ngữ âm nhưng giữ nguyên ý nghĩa còn có sự xuất hiện nhóm thành ngữ biến đổi vô ngữ âm dẫn đến biến đổi ý nghĩa, tuy nhiên số lượng sử dụng không nhiều. Cụ thể như:

Ví dụ 14: - Đi khỏi đây thì đời văn minh mà không ai chịu đi cũng lạ. **Tắc đất ngàn vàng**. Cứ bám lấy vàng một đời hai đời ba đời lối sống càng nhem nhuốc mọi rợ. [HAT, MLMĐ, 25]

→ Thành ngữ **tắc đất tắc vàng** có nghĩa trong từ điển là: Giá trị to lớn của đất đai, ruộng đồng, ví như một tắc đất là một tắc vàng. Tuy nhiên, khi Hồ Anh Thái biến đổi thành ngữ này thành **Tắc đất ngàn vàng**, thay **tắc** thành **ngàn** và gắn với ngữ cảnh mọi người dân ở Hà Nội đều cứ sống bám vào những căn hộ chật chội nhem nhuốc hai ba đời, không ai muốn dời khỏi

nơi này vì đất ở đây vô cùng có giá trị, như vậy nghĩa của thành ngữ trong văn bản trên nói về: giá đất vô cùng mắc và tăng đột biến.

Ví dụ 15: - Ông không biết là các đầu mục Lam Sơn bằng mặt không bằng lòng, vẫn hậm hực với bốn “anh học trò” Thăng Long, cái lũ **“trâu chặm uống nước trong”**, khéo uốn tác lưỡi với cuốn giấy bản bôi kín mít mực được gọi là Bình Ngô Sách mê hoặc minh chủ để leo lên những chỗ tốt vời. [NQT, HT, 85]

→ Xét thành ngữ gốc **trâu chặm uống nước đục** có nghĩa từ điển nói về: kẻ đi muợn thì thường chịu thiệt. Tuy nhiên, khi biến đổi thành ngữ này thành **trâu chặm uống nước trong**, thay **đục** thành **trong** và dựa vào ngữ cảnh các nhân vật bốn học trò vừa đến từ Thăng Long luôn khéo léo, thận trọng trong cách ăn nói để được đề bạt vào vị trí quyền lực. Như vậy tác giả đã tạo nét nghĩa mới và hoàn toàn trái ngược với nghĩa vốn có và thành ngữ trên có nghĩa: nói đến kẻ đến sau lại hưởng may mắn (với thái độ so bì tị nạnh)

b) Bớt thành tố: dạng thành ngữ bớt thành tố nhưng biến đổi nghĩa xuất hiện với số lượng rất ít chỉ với 2 lượt sử dụng.

Ví dụ 16: - Đang dương dương tự đắc và nở nụ cười thỏa mãn vì biết người ta không thích mình, không thích cả câu chào độc đáo của mình mà **vẫn phải cẩn rằng chịu**, bồng anh ta tái mặt. [BNT, BVCBC, 294]

→ Thành ngữ gốc **cẩn rằng mà chịu** vốn có nghĩa: bị người ta vu oan cho, hoặc bị người trên trách mắng mà không dám cãi lại, không dám bày tỏ sự thật, phải cam chịu một mình. Nhưng khi tác giả biến đổi thành ngữ bằng cách lược bỏ từ **mà** thành **cẩn rằng chịu** và dựa vào ngữ cảnh trên ta thấy thành ngữ có nét nghĩa mới là: Biết người khác không thích mình, không đồng tình với mình mà không dám bộc lộ ra bên ngoài, vẫn cam chịu.

Ví dụ 17: - Hai đứa con trai nằm trong màn phía góc nhà ngóng đầu lên **như tầm ăn rồi**. Chúng ngóc thể để anh hộ tịch đêm, xem có thừa ai thiếu ai. [BNT, NCK, 111]

→ Thành ngữ nguyên dạng **ăn như tầm ăn rồi** có nghĩa từ điển là: 1. Con tầm lúc trưởng thành, sắp đến thời kỳ làm kén ăn rất nhiều, vang rộ lên âm thanh rì rầm, lào xào như cả nong tầm đang ăn lá dâu; 2. Ở tuổi thanh niên người nào ăn cũng mạnh, ăn gấp hai gấp ba người thường. Nhưng khi tác giả biến đổi thành **như tầm ăn rồi** bằng cách lược bỏ từ **ăn** và dẫn đến biến đổi nghĩa, dựa vào ngữ cảnh hai đứa con trai ngóng đầu lên để anh hộ tịch đêm và nghĩa của thành ngữ trong văn bản trên mô tả về tư thế ngẩng cao đầu giống hình dáng con tầm đang ăn rồi.

c) Thêm thành tố: dạng thành ngữ thêm thành tố nhưng biến đổi nghĩa cũng xuất hiện khá khiêm tốn với 9 lượt sử dụng.

Ví dụ 18: - Từ cái chết của mẹ tôi không khéo tôi sẽ trở thành một người nghiên cứu về cái chết, một “nhà Tử học” (mortologist?) mất thôi. Nếu vậy thì phương Tây và thế giới sẽ có thêm một ngành học mới, một nhà lập thuyết, tôi sẽ... Không cần thận tôi sẽ **nổi tiếng như cồn**, sẽ lưu danh sử sách, sẽ có rất đông đệ tử sáng láng. [ĐT, NMHT, 418]

→ Thành ngữ **nổi tiếng như cồn** biến đổi từ thành ngữ **nổi như cồn** bằng việc thêm từ **‘tiếng’** có nghĩa từ điển nói đến: nổi danh tiếng, được mọi người biết đến, ngày càng nổi tiếng hơn mang hàm ý khen ngợi. Nhưng khi thêm thành tố và dựa vào ngữ cảnh thì thành ngữ trên mang nghĩa mới: trở nên nổi danh tiếng, được lưu danh sử sách (cách nói mỉa mai).

Ví dụ 19: - Đi qua bể bơi nhắc nhở tổ buồng đang mức nước ở bể bơi lên giặt ga gối ngay cạnh bể bơi, giặt xong lại trút nước xuống, **của thiên trả địa trả thủy**. [HAT, SBC, 143]

→ Thành ngữ **của thiên lại trả địa trả thủy** biến đổi bằng cách thêm vào **‘trả thủy’** từ thành ngữ gốc của thiên trả địa và có nghĩa từ điển là bị mất trắng, đâu lại hoàn đấy, trở lại trạng thái yếu kém, khốn khổ như ban đầu. Nhưng trong ngữ cảnh trên, thành ngữ thay nét nghĩa mới trong câu văn trên là cách nói mỉa mai về hành động vô ý thức và vô trách nhiệm của cô

nhân viên lấy nước bể bơi, giặt xong rồi lại đổ xuống bể bơi.

Nhóm thành ngữ đảo trật tự

Qua khảo sát, chúng tôi thấy thành ngữ có dạng đảo trật tự cú pháp có thay đổi về nghĩa được sử dụng rất hạn chế, chỉ xuất hiện 2 lượt.

Ví dụ 20: - Rồi quá sức chịu đựng, con đi đánh cho mẹ chia khóa riêng, về lúc nào tự vào lúc ấy. Lâu lâu quá mùa ra mưa, mẹ lại đi lấy chồng một bận. Lấy rồi mới biết mình sai. Sai thì sửa. **Lỡ bước sa chân**, thất thủ quay về trong thất bại đấng cay. [HAT, MLMĐ, 55]

→ Thành ngữ *lỡ bước sa chân* biến đổi từ *sa chân lỡ bước* có nghĩa từ điển là: 1. Bị sa ngã, trót làm những việc không nên hoặc không được phép làm; 2. Thất thế, gặp nhiều rủi ro, đen đui. Dựa vào văn bản trên, ta thấy nhân vật người mẹ luôn tươi trẻ hiếu động nông nổi, lầm lỡ và luôn sa vào tình yêu mới và đi ăn chơi có đôi lúc gặp cay đắng ê chề. Vì thế, nghĩa của thành ngữ đảo trật tự cú pháp có nghĩa mới nói đến sự đi lại, quan hệ với đàn ông nhiều lần nhằm mục đích kiếm lời, nhưng có khi được, có khi thất bại và mang hàm ý xem khinh.

Ví dụ 21: - Thời gian của họ là vàng. Lời nói của họ là ngọc. Chẳng ai **nhả ngọc phun châu** cho không bao giờ. Có người đến gặp một luật sư và hỏi, có phải ông là luật sư hạng nhất, có thể cãi cho kẻ giết người thành ra không giết? Đúng. Có phải ông thường đòi một nghìn đô la thù lao tư vấn cho ba câu hỏi? Đúng, ông nói nhanh lên, câu hỏi thứ ba là gì? Tiền. Đúng rồi. [HAT, SBC, 219].

→ Thành ngữ *nhả ngọc phun châu* biến thể từ thành ngữ *phun châu nhả ngọc* vốn có nghĩa từ điển là: 1. Nói hoặc viết những câu rất hay, rung động lòng người; 2. Ví tài văn chương đặc biệt, từng lời, từng chữ thốt ra tựa như viên ngọc, hạt châu, mang hàm ý khen ngợi. Tuy nhiên, dựa vào ngữ cảnh ta thấy nhân vật là một luật sư giỏi, luôn đòi phí rất cao, có thể cãi cho kẻ có tội thành không tội. Như vậy nghĩa của thành ngữ trên tạo nghĩa mới: lời nói có thể

làm đổi ngược tình thế với hàm ý mỉa mai.

Nhóm thành ngữ thêm thành tố rồi dẫn đến biến đổi thành tục ngữ

Qua khảo sát, chúng tôi thấy xuất hiện 3 thành ngữ khi thay đổi các thành tố thì chúng biến đổi thành tục ngữ như: cá bé phải để cá lớn nuốt (cá lớn nuốt cá bé); an cư mới lạc nghiệp (an cư lạc nghiệp); giậu chưa đổ mà bìm đã leo (giậu đổ bìm leo).

Ví dụ 22: - Kiên kể rằng, trận huyết chiến năm đó là đỉnh điểm của những xáo trộn gây mất trật tự trị an quanh khu vực nhà ga. Mỗi mâu thuẫn của những nhóm bụi đời nhóc cũng đã đến lúc phải vỡ ra, **cá bé phải để cá lớn nuốt**. [NĐT, K, 323]

→ Thành ngữ *cá lớn nuốt cá bé* khi đảo trật tự và thêm từ **‘phải để’** dẫn đến biến thành tục ngữ *cá bé phải để cá lớn nuốt*. Qua ngữ cảnh ta thấy nhóm trẻ bụi đời nhóc nhận ra là những nhóm yếu hơn luôn phải vâng lời và nghe theo những nhóm mạnh hơn. Như vậy nghĩa của tục ngữ trên nói về những người, phe cánh bị yếu thế thì sẽ luôn bị những kẻ có quyền thế bắt nạt, đàn áp.

Ví dụ 23: - Mới có vài năm mà làng đã ngói hóa đỏ cả - Tùng tiếp lời: - Nhưng nhà tôi thì vẫn nhà tranh vách đất. **An cư mới lạc nghiệp**. Không có cái nhà hảnh hoi, mưa gió không yên, mà bà con dân làng cũng khinh cho! [NKT, MĐLNNM, 93]

→ Thành ngữ gốc *an cư lạc nghiệp* khi thêm từ **“mới”** trong văn bản trên biến thành tục ngữ *an cư mới lạc nghiệp*. Qua lời của nhân vật Tùng trong văn bản trên thì ngôi nhà đóng vai trò rất quan trọng dù là nhà tranh thì mới yên tâm trong công việc. Như vậy, nghĩa của tục ngữ chia sẽ rằng: có nhà ở ổn định, vững chãi thì mới yên tâm làm việc, dân làng kính trọng.

Ví dụ 24: - Vương Thông thừa hiểu rằng, **giậu chưa đổ mà bìm đã leo**, nhất cử nhất động của y đang bị tứ phía dòm ngó, sấm soi. (NQT, HT, 53)

→ Thành ngữ gốc *giậu đổ bìm leo* nghĩa

thành ngữ nói đến việc lợi dụng người gặp điều không hay hoặc khó khăn, hoạn nạn để lần lượt, áp đảo. Nhưng khi thêm 3 từ ‘*chưa – mà – đã*’ và biến thành tục ngữ: *giậu chưa đồ mà bìm đã leo*. Qua văn bản trên ta thấy nhân vật Vương Thông nhận ra từ kinh nghiệm cuộc sống là khi bị sa cơ thất thế thì những kẻ xấu làm hại mình. Vì thế nghĩa của tục ngữ trên nói về những người xu thời, thấy người khác bị thất thế thì luôn cơ nói xấu hay làm hại với hàm ý khinh khi.

Nhóm nhại thành ngữ

Theo quan niệm của tác giả luận án, nhại thành ngữ là hiện tượng người dùng bắt chước dựa vào ý nghĩa của thành ngữ gốc, sử dụng hình ảnh của thành ngữ và sử dụng khuôn cấu tạo của thành ngữ để tạo ra tổ hợp mới mang tính thành ngữ. Qua khảo sát, ngoài hiện tượng nhại thành ngữ không thay đổi ý nghĩa (xuất hiện 22 lượt sử dụng) còn xuất hiện một số trường hợp biến đổi về ý nghĩa của thành ngữ (xuất hiện 6 lượt sử dụng).

Ví dụ 25: - Sao mà chậm quá. Bệnh viện thượng lưu. Bác sĩ nhân viên cũng toàn là bốn xê năm xê (CCCC), con cháu các cụ cả. Thế lực lắm mới tốt nghiệp trường y mà xin được vào đây. **Cành vàng chăm sóc lá ngọc**. [HAT, MLMD, 260]

→ Tổ hợp mới *cành vàng chăm sóc lá ngọc* mượn hình ảnh từ thành ngữ gốc *lá ngọc cành vàng* nói về những con cái nhà quyền quý trong xã hội phong kiến. Nhưng qua lời nhân vật ta thấy bác sĩ và nhân viên ở bệnh viện này đều có thể lực mới xin được việc ở bệnh viện, vì thế nghĩa của thành ngữ này có ý nghĩa mới nói đến những người có tiền, con cái nhà quyền thế (giới thượng lưu) mới được vào viện với hàm ý mỉa mai.

Ví dụ 26: - Trở lại chuyện của MM thì kể từ ngày cô đi **“bán thẳng miền xuôi nuôi thẳng miền ngược”** thu nhập của cô cũng không đến nổi. [ĐT, NMHT, 472]

→ Tổ hợp *“bán thẳng miền xuôi nuôi thẳng miền ngược”* được nhà văn Đặng Thân liên

tưởng đến thành ngữ có cùng dạng cấu trúc *bán anh em xa mua láng giềng* gần có nghĩa từ điển là: anh em họ hàng dù thân thích, nhưng ở xa cũng không có điều kiện giúp đỡ bằng người đứng ở gần mình, vì thế cần có quan hệ đối xử tốt với những người hàng xóm với hàm ý khen. Nhưng nghĩa của tổ hợp này trong ngữ cảnh trên lại có nghĩa khác là chỉ người con gái bán dâm (bán tròn nuôi miệng) với hàm ý xem khinh.

3.2. Trong tiếng Anh

Qua khảo sát thành ngữ tiếng Anh xét trong quan hệ hành chức giữa hai ngôn ngữ có một số điểm giống nhau như:

+ **Nhóm thành ngữ có cùng vỏ ngữ âm lại có nhiều nghĩa:** Giống như thành ngữ tiếng Việt, nhóm thành ngữ có cùng vỏ ngữ âm nhưng lại có nhiều nghĩa luôn chiếm số lượng nhiều hơn cả (45 lượt sử dụng). Xét một một ví dụ sau:

Ví dụ 27: - Some situations to avoid when preparing for your all-important, finally I am fully grown thirtieth birthday. Having **a one night stand** with a colleague from work. The rash purchase of luxury items you can't afford. Being left by your wife. Losing your job. Suddenly becoming a single parent (Một số điều nên tránh khi chuẩn bị những thứ quan trọng cho sinh nhật lần thứ 30 của tôi. Có cuộc tình một đêm với đồng nghiệp. Mua bừa những món đồ xa xỉ mà bạn không có khả năng chi trả. Bị vợ bỏ. Mất việc. Bỗng nhiên trở thành người cha độc thân. [T.P, M&B, 5]

→ Thành ngữ *a one night stand* có nghĩa: 1. Nơi có cuộc biểu diễn một tối duy nhất (của một gánh hát rong); 2. Cuộc tình một đêm (quan hệ tình dục). Qua ngữ cảnh trên, ta thấy nghĩa của thành ngữ là nghĩa 2

Ví dụ 28: - “This used to be the Chophouse, d’you remember, Mum? Helen **breaks in**. What was I saying? I can’t remember. Something. Something something something ... “Do you remember?” “I’m blank.” “You used to meet Dad here, didn’t you?” (“Đây là nhà hàng Bít tết ngày xưa đấy, mẹ nhớ không?” Helen ngắt

lời. Tôi đang nói gì nhỉ? Tôi không nhớ nữa. Cái gì đó, cái gì đó ... “Mẹ có nhớ không?” Tôi hoàn toàn trống rỗng. “Mẹ từng hẹn gặp bố ở đây, đúng không?”). [E.H, EIM, 18]

→ Thành ngữ *breaks in* có 4 nghĩa trong từ điển như: 1. Ngắt lời (cắt ngang câu chuyện); 2. Xông vào, tấn công; 3. Can thiệp vào việc gì; 4. Buộc vào khuôn phép, dạy dỗ (trẻ con...). Qua ngữ cảnh để giúp mẹ mình hồi phục lại trí nhớ, Helen đang dẫn mẹ mình đến những nơi bà đã từng đến trước đây. Vai giao tiếp (Sp1 – Helen) nói với vai nghe (Sp2 – mẹ): Helen ngắt lời và hỏi mẹ mình có nhớ nhà hàng trước đó mà bà từng đến không?. Như vậy, nghĩa của thành ngữ là nghĩa 1.

Ví dụ 29: - “You’re up,” her dad said. “I just checked in on a little while ago and you were **dead to the world.**” He motioned with his thumb. “Do you remember Pastor Harris?” (“Con thức dậy rồi à,” bố cô nói. “Ban này bố vừa ghé qua phòng con, thấy con ngủ say quá.” Ông ra hiệu bằng ngón tay cái. “Con còn nhớ mục sư Harris không?”) [T.L.S, N.S, 201]

→ Thành ngữ *dead to the world* có nghĩa: 1. Ngủ say, ngủ như chết; 2. Say rượu, trạng thái vô thức. Qua ngữ cảnh, vai giao tiếp (Sp1 – người cha) nói với vai nghe (Sp2 – người con): Con thức giấc rồi à, lúc này bố thấy con ngủ say như chết. Vì thế, nghĩa của thành ngữ trên là nghĩa 1.

+ **Nhóm thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm nhưng biến đổi về ý nghĩa:** ở dạng này số lượng xuất hiện là 12 lượt sử dụng:

Ví dụ 30: - What would I have done if I had found these two jobs or any of the million like them in my home? Would I have the sheer guts and the bloody minded stupidity to take them on? Or would I have **run a mile?** (Tôi sẽ làm gì nếu nhìn thấy hai thằng du đảng này hay một trong hàng triệu đứa như chúng trong nhà mình? Liệu tôi có đủ can đảm và sự ngu ngốc hiều chiến để đánh nhau với chúng? Hay tôi sẽ chạy mất dép?)[T.P, M&B, 114]

→ Thành ngữ *run a mile* có nghĩa từ điển

là: 1 Tránh làm điều gì; 2. Đang sợ hãi ai đó hay sợ hãi điều gì. Qua lời của nhân vật Harry nếu như gặp đám du côn liêu hãn có đương đầu với chúng hay chạy mất dép. Như vậy, tác giả đã tạo ý nghĩa mới của thành ngữ trong văn bản này là: Chạy mất dép, chạy thục mạng, đào tẩu với hàm ý chê.

Ví dụ 31: - Thirty should be when you think – these are my golden years, these are my **salad days**, the best is yet to come, and all that old crap. (Ba mươi tuổi đáng lẽ phải là lúc bạn nghĩ rằng: đây là những năm vàng son của mình, đây là những ngày tháng khai vị cuộc đời, những điều tốt nhất vẫn còn chưa đến và mấy thứ linh tinh người ta vẫn hay nói) [T.P, M&B, 5]

→ Thành ngữ *salad days* có nghĩa gốc là: tuổi trẻ mới bước vào đời còn nông nổi, thiếu kinh nghiệm cuộc sống. Nhưng qua lời nhân vật thì tuổi ba mươi là tuổi vàng son và hưởng thụ mọi thứ trên đời về vật chất cũng như tinh dục. Như vậy nghĩa của thành ngữ *salad days* biến đổi ý nghĩa mới là: Khai vị cuộc đời.

Ví dụ 32: - She takes my arm, and we go back down in the lift, she will hold my arm but won’t catch my eye in any of the mirrored walls. The brown tinted glass deepens her frown. She is **cross with** me. I worried her, wandering off like that, she says. (Helen cầm tay tôi vào thang máy để xuống tầng, tuy cầm tay tôi nhưng nó không chịu nhìn tôi khi đi qua những bức tường phủ gương. Lớp kính màu nâu nhạt khiến cái nhíu mày của nó thêm nặng nề. Nó đang cáu tôi. Tôi đã khiến phải lo lắng khi bỏ đi như thế, nó nói vậy) [E.H, EIM, 40]

→ Thành ngữ *cross with* có nghĩa trong từ điển là: 1. Băng qua bằng phương tiện giao thông; 2. Kết hợp hai yếu tố di truyền; 3. Liên kết một cái gì đó với cái khác. Qua ngữ cảnh khi Helen lo lắng đi tìm mẹ mình (Elizabeth) khi bà ta bỏ đi và khi tìm thấy bà, cô ấy nhíu mày tạo cảm giác nặng nề vì cáu bà. Như vậy, tác giả đã biến đổi ý nghĩa của thành ngữ trên thành: Đang tức giận, đang cáu ai.

+ Nhóm thành ngữ biến đổi vô ngữ âm dẫn đến biến đổi nghĩa:

Nhóm thành ngữ biến đổi vô ngữ âm dẫn đến biến đổi nghĩa trong tiếng Anh xuất hiện với số lượng rất hạn chế, cụ thể như: thay đổi thành tố xuất hiện 4 lượt sử dụng; bớt thành tố xuất hiện 3 lượt sử dụng và thêm thành tố chỉ xuất hiện một lượt sử dụng duy nhất.

• Thay thành tố

Ví dụ 33: - *I go hot at his words.* My armpits prickle. I can see what he thinks of me now, and I feel sick. The tears spill over, finally, and I turn away so he won't see them. (Tôi nóng bừng lên khi nghe những gì cậu ta nói. Nách tôi như có kim châm. Tôi biết rõ cậu ta đang nghĩ gì về mình, điều này khiến tôi nôn nao. Cuối cùng, nước mắt trào ra, tôi quay đi để cậu ta không thấy.) [E.H, EIM, 77]

→ Thành ngữ *go hot at one's word* biến đổi từ *go hot and cold* bằng cách thay *and cold* thành → *at one's word* có nghĩa từ điển nói về sự sợ hãi, bối rối hay sốc. Dựa vào ngữ cảnh bà Maud đến đồn cảnh sát để tìm Elizabeth mất tích, nhưng cảnh sát không đồng ý về việc mất tích này, do đó nhân vật rất tức giận vì họ từ chối giúp bà. Do đó, nghĩa của thành ngữ trên mang nét nghĩa mới nói lên sự nóng giận vì tức.

Ví dụ 34: - *When Kim didn't answer, Steve shook his head.* "She's not on her way to being profiled on America's Most Wanted. She made a mistake. And she's always had **a good heart.**" (Khi Kim không trả lời, ông Steve lắc đầu. "Con bé sẽ không đến mức bị xếp vào loại Tội Phạm Bị Truy Nã Hàng Đầu Ở Mỹ Đâu. Nó (Ronnie) chỉ phạm một sai lầm nhỏ thôi. Nó luôn là đứa ngoan ngoãn." [T.L.S, N.S, 24]

→ Thành ngữ *a good heart* biến đổi từ *in a good heart* bằng cách bớt **"in"** có nghĩa nói về niềm vui vẻ, hạnh phúc và thái độ lạc quan. Qua ngữ cảnh ông Steve và bà Kim lo lắng về con gái Ronnie về việc ăn cắp chiếc vòng tay năm ngoái và lần này nó mua mấy thứ đồ trong cửa hàng không trả tiền nhưng Steve tin rằng cô bé không phải cố tình làm thế. Vai giao

tiếp (Steve - Sp1) nói với vai nghe cùng giao tiếp (Kim - Sp2): Nó chỉ phạm sai lầm nhỏ, nó luôn là đứa con ngoan. Như vậy, nghĩa của thành ngữ biến đổi nói về một đứa con ngoan, một người tốt.

• Thêm thành tố

Ví dụ 35: - "No time, Harry. Came downstairs and there they were. **Large as life,** in my home. That's a bit naughty, that is." (Làm gì có thời gian đâu Harry. Xuống nhà là bọn nó ở đây rồi. Bằng xương bằng thịt, trong nhà của cha. Như thế là hơi li đây, thật là.) [T.P, M&B, 114]

→ Thành ngữ *large as life* biến đổi từ *as large as life* bằng cách bớt từ **"as"** vốn có nghĩa để nói cái gì đó to như vật thật. Nhưng qua ngữ cảnh khi người cha về nhà thì thấy bọn trộm ở ngay trong nhà và tháo chạy. Vai giao tiếp (Sp1 - người cha) nói với vai nghe cùng giao tiếp (Sp2 - Harry): Xuống nhà là bọn nó ở đây rồi. Bằng xương bằng thịt, trong nhà của cha. Như vậy, nghĩa của thành ngữ trên biến đổi nói về việc ai đó thấy tận mắt, bằng xương bằng thịt không thể nhầm lẫn.

+ Trại thành ngữ nhưng không thay đổi ý nghĩa:

Qua khảo sát, nhóm trại thành ngữ tiếng Anh xuất hiện 3 lượt sử dụng nhưng nghĩa của chúng vẫn giữ nguyên nghĩa gốc và không biến đổi nghĩa.

Ví dụ 36: - "That was such a sweet speech, I wish I could have recorded it," she heard someone drawl. (Cuộc nói chuyện ngọt ngào làm sao. Ước gì tao mang theo máy ghi âm thì hay biết mấy." Một giọng nói lè nhè cất lên. [T.L.S, N.S, 313]

→ Tổ hợp *That is such a sweet speech* được biến đổi từ *Sweet speech and honeyed words* có nghĩa là: Ngọt mật chết ruồi (những lời nói đường mật giả dối).

3.3. Nhận xét

Như vậy, từ những phân tích 13 tác phẩm tiếng Việt có so sánh với tiếng Anh chúng tôi thấy có một số nhận xét như sau:

- Nhóm thành ngữ cùng vô ngữ âm nhưng

lại có nhiều nghĩa xuất hiện khá nhiều trong cả hai ngôn ngữ, nhưng để xác định nghĩa của chúng thì phải dựa vào ngữ cảnh của văn bản cũng như dựa vào ý định (đích) của người nói. Nếu chỉ dựa vào nghĩa từ điển có sẵn thì rất dễ nhầm lẫn và khó có thể hiểu được ý nghĩa của thành ngữ đó muốn nói gì. Trong tiếng Việt cũng như trong tiếng Anh, nếu một từ có nhiều nghĩa là hiện tượng bình thường và rất phổ biến. Ngược lại, một thành ngữ có nhiều nghĩa được xem là mới lạ, có lẽ chỉ xuất hiện trong tác phẩm truyện ngắn và tiểu thuyết. Đây là sự đổi mới, sáng tạo thể hiện tài năng và cảm ngôn ngữ của các tác giả.

- Điều thú vị khi khảo sát là mặc dù thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm nhưng lại biến đổi về ý nghĩa trong cả hai ngôn ngữ. Chúng tôi nhận thấy giữa nghĩa của thành ngữ trong từ điển và nghĩa trong ngữ cảnh có thể có sự khác nhau và nhiều tác giả đã tạo nét nghĩa mới rất độc đáo và mới lạ. Điều này được tạo ra bởi bản thân của thành ngữ là cụm từ cố định mang nghĩa biểu trưng nên khi đi vào sử dụng, ở từng tình huống và nó sẽ dẫn đến thay đổi về ý nghĩa, so với nghĩa gốc ban đầu.

- Thành ngữ biến đổi vỏ ngữ âm bằng cách thay thành tố, thêm - bớt từ ngữ, đảo trật tự cú pháp dẫn đến biến đổi ý nghĩa với tần suất xuất hiện ít hơn hai loại trên trong tác phẩm tiếng Việt lẫn tác phẩm tiếng Anh. Hiện tượng biến đổi vỏ ngữ âm của thành ngữ nhằm làm mới thành ngữ nguyên dạng và khoác lên mình vỏ ngữ âm mới hơn cũng như làm cho ngôn ngữ trở nên ngày càng thêm sinh động và phong phú. Các nhà văn đã sáng tạo thay thế một số từ ngữ, hoặc thêm - bớt một số từ ngữ của thành ngữ để làm biến đổi nghĩa. Sau khi thay đổi hình thức thì nghĩa của thành ngữ biến đổi khác hoàn toàn với nghĩa từ điển, có khi đối lập với nghĩa vốn có ban đầu. Đặc biệt trong thành ngữ tiếng Việt, có 3 trường hợp khi thêm thành tố vào thành ngữ gốc và chúng biến đổi thành tục ngữ, đây là sáng tạo mới và độc đáo chỉ xuất hiện trong tác phẩm tiếng Việt mà không thấy

xuất hiện trong tác phẩm tiếng Anh.

- Hiện tượng nhại thành ngữ cũng xuất hiện ở cả hai ngôn ngữ nhưng với lượng sử dụng không đồng nhất, cụ thể như trong tiếng Việt xuất hiện với 22 lượt và trong tiếng Anh chỉ xuất hiện 3 lượt. Tuy nhiên, hầu hết các thành ngữ này giữ nguyên nghĩa vốn có, và duy nhất chỉ có 6 thành ngữ tiếng Việt biến đổi ý nghĩa. Như vậy, các nhà văn không ngừng sáng tạo trong việc sử dụng ngôn ngữ, để mang lại luồng sinh khí mới cho văn chương phù hợp với ngữ cảnh cũng như mang lại hiệu quả cao nhất trong sử dụng.

4. Kết luận

Qua việc tìm hiểu thành ngữ được vận dụng trong một số tác phẩm truyện ngắn, tiểu thuyết Việt Nam và có so sánh với tiếng Anh xét về mặt ý nghĩa và hành chức, chúng tôi rút ra một số kết luận cơ bản sau:

Thành ngữ được sử dụng rất sáng tạo không chỉ ở nguyên dạng mà còn ở phương thức cải biến. Ở dạng thành ngữ nguyên dạng đã đưa vào câu văn, lời văn khá sinh động, thậm chí ngay khi thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm nhưng lại có sự biến đổi về ý nghĩa khác so với nghĩa từ điển và kể cả thành ngữ giữ nguyên vỏ ngữ âm lại có nhiều nghĩa. Bên cạnh đó các nhà văn của hai ngôn ngữ còn sử dụng thành ngữ ở dạng cải biến với nhiều hình thức khác nhau như: biến đổi vỏ ngữ âm dẫn đến biến đổi ý nghĩa trong trường hợp thay đổi thành tố từ vựng, thêm hoặc bớt từ vựng ...

Ngoài ra, các tác giả Việt Nam và các tác giả Anh/Mỹ còn tạo ra một số thành ngữ mới và rất phù hợp khi vận dụng trong xu thế phát triển của xã hội hiện nay mà vốn chúng không có sẵn trong từ điển. Bên cạnh đó, các tác giả còn sáng tạo ra thành ngữ bằng cách nhại thành ngữ dựa vào ý của thành ngữ, hình ảnh của thành ngữ và khuôn cấu tạo của thành ngữ để tạo ra một tổ hợp mới. Điều đáng chú ý là hiện tượng nhại thành ngữ để biến đổi ý nghĩa, thêm thành tố mới biến đổi thành ngữ thành tục ngữ và đảo trật tự cú pháp dẫn đến biến đổi

ý nghĩa chỉ xuất hiện trong các tác phẩm Việt Nam.

Như vậy qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy các tác giả Việt Nam sử dụng thành ngữ biến đổi về ý nghĩa rất đa dạng, phong phú và tần suất xuất hiện cũng nhiều hơn so với tiếng Anh. Điều này nói lên các tác giả Việt Nam luôn tạo cho riêng mình những nét riêng biệt và không ngừng trao đổi ngòi bút trong sáng tác nhằm giúp các tác phẩm đến gần người đọc hơn và thu hút ngày càng nhiều độc giả quan tâm, yêu thích đến các tác phẩm nghệ thuật hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Đỗ Hữu Châu (2005), Từ vựng- ngữ nghĩa tiếng Việt (Tập 1), Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Đức Dân (1986), “Ngữ nghĩa thành ngữ và tục ngữ- Sự vận dụng”, Tạp chí Ngôn ngữ, Số 3.
3. Nguyễn Công Đức & Nguyễn Hữu Chương (2004), Từ vựng và tiếng Việt, Lưu hành nội bộ, tủ sách Đại học KHXH&NV.
4. Nguyễn Thiện Giáp (2014), “Phân biệt nghĩa và ý nghĩa trong ngôn ngữ học hiện đại”, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Nước ngoài, Tập 30, Số 3 (2014) 1-13
5. Nguyễn Thiện Giáp (2008a), Giáo trình ngôn ngữ học, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
6. Đỗ Thị Kim Liên (2014), Ngôn ngữ học đại cương, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
7. Lyons, J. (1966), Nhập môn ngôn ngữ học lí thuyết, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Ogden, C.K. và Richards, I.A. (1923), The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and the science of symbolism, Magdalene College, University of Cambridge.
9. Russel, B. (1962), An Inquiry into Meaning and Truth, London: Allen and Unwin (Reprinted, Harmondsworth, Midlesex: Penguin)
10. Saussure F. De, Giáo trình ngôn ngữ học đại cương, Nxb Giáo dục Hà Nội, 1977.

Tư liệu trích dẫn

1. Bảo Ninh, Nỗi buồn chiến tranh, Nxb Trẻ, 2011.
2. Bùi Ngọc Tân, Biển và chim, Nxb Hội nhà văn, 2010.
3. Bùi Ngọc Tân, Người chan kiến, Nxb Hội nhà văn, 2010.
4. Đặng Thân, Những mảnh hồn trần, Nxb Hội nhà văn, 2011.
5. Hồ Anh Thái, Mười lẻ một đêm, Nxb Văn học, 2007.
6. Hà Anh Thái, Đức phật, nàng Savitri và Tôi, Nxb Thanh niên, 2010.
7. Hồ Anh Thái, SBC là sản bắt chuột, Nxb Trẻ, 2011.
8. Lê Lựu, Chuyện làng cuội, Nxb văn học, 2003.
9. Ma Văn Kháng, Mưa mùa hạ, Nxb, Hội nhà văn, 2010.
10. Nguyễn Đình Tú, Kín, Nxb Hội nhà văn. 2010.
11. Nguyễn khắc Trường, Mảnh đất lắm người nhiều ma, nxb Văn nghệ Tp. HCM, 1999.
12. Nguyễn Quang Thân, Hội thê, Nxb Phụ nữ, 2009.
13. Võ Thị Hào, Giàn thiêu, Nxb Phụ nữ, 2007.
14. Tony Parsons (1999), Man and Boy, Nxb Harper Collins.
15. J.K Rowling , Harry Potter and the Philosopher’s Stone, Nxb Bloomsbury, 2004.
16. J.K Rowling , Harry Potter and the Chamber of Secret, Nxb Bloomsbury, 2010.
17. Nicholas Sparks, The Last Song, NXB Hachellte, 2010.
18. Nicholas Sparks, The Choice, NXB Hachellte, 2008.
19. Stephenie, New Moon, NXB Hachelle, 2008.
20. Sharon M. Draper (2010), Out of my mind, NxbAtheneum Books For Young readers, Simon & Schuster
21. Emma Healey (2015), Elizabeth is Missing, Nxb Pengiun books

ÁP DỤNG BIẾN ĐỔI TƯƠNG ĐƯƠNG CHỨNG MINH PHÁN ĐOÁN PHỨC TRONG MÔN LOGIC HỌC

Nguyễn Thị Thanh Thủy*

Chứng minh phán đoán phức để xác định giá trị đúng hoặc sai của quy luật logic, thông thường sử dụng bảng chân trị. Tuy nhiên, việc sử dụng bảng chân trị sẽ rất mất nhiều thời gian đôi khi nhầm lẫn nếu chúng ta phải chứng minh phán đoán phức với rất nhiều mệnh đề đơn liên kết. Ngoài cách áp dụng bảng chân trị, chúng ta cũng có thể phát hiện ra quy luật logic bằng cách biến đổi tương đương công thức về thành một công thức khác mà ta đã biết rõ có là quy luật logic hay không. Ngoài việc ứng dụng để xác định quy luật logic, biến đổi tương đương công thức còn giúp phát hiện các công thức tương đương với nhau. Như đã biết, các công thức tương đương với nhau là các công thức có giá trị như nhau với bất cứ phân bố giá trị nào của các phán đoán đơn thành phần của chúng.

1. Đặt vấn đề

Logic hình thức cung cấp những kiến thức về hình thức và quy luật của tư duy giúp cho quá trình nhận thức được chính xác hơn. Tuy nhiên, việc học tập logic học sẽ gặp những vấn đề khó khăn trong việc sử dụng các công thức quy luật để chứng minh phán đoán, kết luận. Bởi vì, chúng ta sẽ gặp những lập luận là những phán đoán phức tạp với rất nhiều mệnh đề liên kết. Nếu sử dụng những công thức mà chúng ta hay thường sử dụng để chứng minh phán đoán phức sẽ mất rất nhiều thời gian, đôi khi dễ nhầm lẫn. Sau nhiều năm giảng dạy môn logic học, tác giả đã áp dụng một số công thức biến đổi tương đương trong chứng minh phán đoán phức và đạt hiệu quả rất cao. Sinh viên có thể sử dụng phương pháp chứng minh này khi giải một số bài tập liên quan đến phán đoán phức mà không phải mất nhiều thời gian. Từ kinh nghiệm thực tế, tác giả chọn đề tài “Áp dụng biến đổi tương đương chứng minh phán đoán phức trong môn Logic học” để nghiên cứu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề về lý luận liên quan đề tài

2.1.1. Một số khái niệm

Khái niệm về phán đoán

Trong quá trình nhận thức, chúng ta phát hiện ra những đặc điểm, tính chất, quan hệ, liên hệ giữa các sự vật, hiện tượng tồn tại trong thế giới. Từ các hiện tượng, sự vật trong quá trình phản ánh, chúng ta có thể rút ra những phán đoán.

Phán đoán là hình thức tư duy phản ánh dấu hiệu của (giữa các) đối tượng được tư tưởng dưới dạng khẳng định hay phủ định, và có một giá trị logic xác định [3, 63].

Mỗi một phán đoán được ký hiệu bằng ngôn ngữ logic học. Tùy theo phán đoán mà logic học có những ký hiệu biểu thị phán đoán. Logic học hình thức biểu thị các phán đoán

bằng những ký hiệu và kết hợp với các công thức xác định giá trị của phán đoán dựa trên những biểu thị của ký hiệu.

Ví dụ: Phán đoán “Tất cả kim loại đều là chất rắn” được biểu thị bằng ký hiệu: SaP. Đây là một dạng của phán đoán (phán đoán đơn).

S: là chủ từ xác định đối tượng mà phán đoán nói đến; P: là bộ phận xác định tính chất hay mối quan hệ của đối tượng; a là bộ phận được biểu thị luôn gắn liền với chủ từ, nói lên số phần tử của đối tượng được nói đến (trong trường hợp này a ký hiệu cho phán đoán khẳng định toàn thể), e (phủ định toàn thể), i (khẳng định bộ phận), o (phủ định bộ phận).

Tuy nhiên không phải lúc nào nhận thức của con người cũng chỉ dừng lại ở việc phát

hiện tính chất, đặc điểm đơn lẻ của sự vật mà có thể phát hiện ra giữa các sự vật, hiện tượng có mối liên hệ với nhau. Do đó, phán đoán phản ánh không chỉ là những phán đoán đơn mà còn có những phán đoán phức.

Khái niệm về phán đoán phức

Phán đoán phức là phán đoán được tạo thành từ nhiều phán đoán đơn nhờ vào các liên từ logic nào đó [2, 99].

Nếu như phán đoán đơn được thể hiện bằng một câu trần thuật đơn thì phán đoán phức được thể hiện bằng một câu phức, nghĩa là liên kết các câu trần thuật đơn bằng các liên từ. Phán đoán phức là phán đoán có hơn một chủ từ hoặc có hơn một thuộc từ.

Để xác định giá trị chân lý của phán đoán phức, chúng ta phải sử dụng ký hiệu và biểu thị dưới dạng công thức logic. Đồng thời sử dụng bảng chân trị để xác định giá trị của phán đoán phức.

Ví dụ: Phán đoán “Sinh viên phải có chứng chỉ tiếng Anh và chứng chỉ tin học mới đủ điều kiện tốt nghiệp”. Phán đoán này được biểu thị bằng công thức: $(p \wedge q) \rightarrow r$

Phán đoán phức được chia thành nhiều dạng phán đoán: Phán đoán liên kết, phán đoán lựa chọn, phán đoán điều kiện, phán đoán tương đương.

Phán đoán liên kết là phán đoán được tạo thành từ các phán đoán đơn bằng liên từ logic “và”. Ví dụ: Sinh viên phải học tiếng Anh và tiếng Pháp được ký hiệu bằng công thức $(p \wedge q)$

Phán đoán lựa chọn là phán đoán được tạo thành từ hai hay nhiều phán đoán đơn nhờ liên từ logic “hoặc”. Phán đoán lựa chọn có 2 dạng: Phán đoán lựa chọn tương đối hoặc phán đoán lựa chọn tuyệt đối. Phán đoán lựa chọn tương đối chẳng hạn như: “Nam có thể chọn ngoại ngữ Anh hoặc ngoại ngữ Pháp” được ký hiệu bằng công thức $(p \vee q)$; Phán đoán lựa chọn tuyệt đối như: “Nam chỉ có thể chọn ngoại ngữ Anh hoặc ngoại ngữ Pháp” được ký hiệu bằng công thức $(p \underline{\vee} q)$.

Phán đoán điều kiện là phán đoán được tạo

thành từ hai phán đoán đơn nhờ liên từ logic “nếu...thì...”. Ví dụ: “Sinh viên phải tích lũy đủ số tín chỉ mới có thể hoàn thành khóa học” được biểu thị bằng công thức: $(p \rightarrow q)$

Phán đoán tương đương là phán đoán được tạo thành từ hai phán đoán đơn nhờ liên từ logic “khi và chỉ khi, nếu và chỉ nếu”. Ví dụ: “Đường cao trong tam giác đều đồng thời là đường phân giác trong tam giác đều” được ký hiệu bằng công thức $(p \leftrightarrow q)$

Ngoài ra trong phán đoán phức nhiều khi ta bắt gặp các dạng phủ định. Khi gặp các mệnh đề trong phán đoán phủ định ta ký hiệu là: \bar{p} (giả sử như: “Sinh viên không học ngoại ngữ”).

2.1.2. Bảng chân trị trong phán đoán phức

Khi chứng minh phán đoán phức để nhận giá trị kết quả đúng hay sai, ta phải sử dụng các bảng chân trị. Tương ứng với các phán đoán phức, ta có bảng chân trị như sau:

- Phép hội (Phán đoán liên kết)

A	B	$(A \wedge B)$
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	0

Giá trị đúng, ký hiệu: 1

Giá trị sai, ký hiệu: 0

- Phép tuyển (phán đoán lựa chọn)

Phép tuyển không nghiêm ngặt

A	B	$(A \vee B)$
1	1	1
1	0	1
0	1	1
0	0	0

Phép tuyển nghiêm ngặt

A	B	$(A \underline{\vee} B)$
1	1	0
1	0	1
0	1	1
0	0	0

- Phép kéo theo (phán đoán kéo theo)

A	B	(A → B)
1	1	1
1	0	0
0	1	1
0	0	1

- Phép tương đương (phán đoán tương đương)

A	B	(A ↔ B)
1	1	1
1	0	0
0	1	0
0	0	1

- Phép phủ định (phán đoán phủ định)

A	\bar{A}
1	0
0	1

2.2. Chứng minh phán đoán phức bằng bảng chân trị

Giả sử ta có 2 phán đoán phức được ký hiệu bằng công thức như sau:

$$a. (p \wedge (q \vee \bar{r})) \rightarrow ((p \wedge \bar{q}) \vee (p \wedge r))$$

Sử dụng bảng chân trị để chứng minh phán đoán trên, ta thực hiện như sau:

p (1)	q (2)	r (3)	\bar{q} (4)	\bar{r} (5)	$q \vee \bar{r}$ (6)	$p \wedge \bar{q}$ (7)	$p \wedge r$ (8)	$(1) \wedge (6)$ (9)	$(7) \vee (8)$ (10)	$(9) \vee (10)$ (11)
1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1
1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0
1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1
1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1
0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1
0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1
0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1

Dựa vào giá trị của cột (11), ta có thể khẳng định công thức trên không là quy luật logic và phán đoán phức này không chân thực.

$$b. ((p \rightarrow q) \wedge (r \rightarrow s) \wedge (p \vee r)) \rightarrow (q \vee s)$$

Ta thực hiện như sau:

p (1)	q (2)	r (3)	s (4)	$p \rightarrow q$ (5)	$r \rightarrow s$ (6)	$p \vee r$ (7)	$q \vee s$ (8)	$(5) \wedge (6) \wedge (7)$ (9)	$(9) \rightarrow (8)$ (10)
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	0	1	0	1	1	0	1
1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
1	0	1	0	0	0	1	0	0	1
1	0	0	1	0	1	1	1	0	1
1	0	0	0	0	1	1	0	0	1
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
0	1	1	0	1	0	1	1	0	1

0	1	0	1	1	1	0	1	0	1
0	1	0	0	1	1	0	1	0	1
0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
0	0	1	0	1	0	1	1	0	1
0	0	0	1	1	1	0	1	0	1
0	0	0	0	1	1	0	0	0	1

Dựa vào giá trị của cột (10), ta có thể khẳng định công thức trên là quy luật logic và phán đoán phức này chân thực.

Nhận xét: Với phán đoán phức được thể hiện bằng công thức trên là những liên kết của nhiều mệnh đề đơn. Chúng ta sử dụng bảng chân trị chứng minh các phán đoán này sẽ phải thực hiện nhiều bước. Nếu trong công thức có rất nhiều mệnh đề đơn (chẳng hạn $n = 6, 7, 8, \dots$) thì việc lập bảng chân trị phải tương ứng với số dòng là $2n$. Số mệnh đề đơn trong phán đoán phức càng nhiều thì số dòng giá trị được lập trong bảng chân trị càng nhiều. Vì vậy, khi thực hiện bảng chân trị sẽ phải mất nhiều thời gian, có thể sẽ dễ bị nhầm lẫn. Chúng ta nhầm lẫn trong việc xác định giá trị ở một dòng hoặc cột sẽ không thể có kết quả đúng đắn. Việc sử dụng bảng chân trị chỉ có thể ứng dụng để chứng minh các phán đoán với những mệnh đề đơn liên kết ít.

Từ bảng chân trị, ta có thể sử dụng bảng biến đổi tương đương để chứng minh phán đoán phức với nhiều mệnh đề đơn liên kết và xác định được phán đoán hợp quy luật logic hay không hợp quy luật logic. Trong quá trình giảng dạy logic, tác giả đã áp dụng giảng dạy cho sinh viên. Nhiều sinh viên áp dụng bảng biến đổi tương đương để chứng minh phán đoán phức. Kết quả của việc giải các bài tập rất nhanh, gọn và thường chính xác. Kiểm tra kết quả cũng rất nhanh, không bị nhầm lẫn.

2.3. Chứng minh phán đoán phức bằng biến đổi tương đương

Ta cũng có thể phát hiện ra quy luật logic bằng cách biến đổi tương đương công thức về thành một công thức khác mà ta đã biết rõ có là quy luật logic hay không. Ngoài việc ứng dụng để xác định quy luật logic, biến đổi tương

đương công thức còn giúp phát hiện các công thức tương đương với nhau. Như đã biết, các công thức tương đương với nhau là các công thức có giá trị như nhau với bất cứ phân bố giá trị nào của các phán đoán đơn thành phần của chúng. Trong phần này ta nghiên cứu phương pháp biến đổi của đại số boole.

Trong đại số boole, các phép toán logic được ký hiệu như sau:

$A \wedge B$ ký hiệu là $A.B$, (hoặc AB) gọi là phép nhân logic.

$A \vee B$ ký hiệu là $A+B$ gọi là phép cộng logic.

\bar{A} gọi là phép bù logic.

Quy luật logic ký hiệu là 1;

Từ đây ($A \rightarrow B$) ta viết thành $\bar{A} + B$

Dễ thấy rằng:

- $A + A = A$ (Luật đồng nhất, luật nuốt);
- $A.A = A$ (Luật đồng nhất, luật nuốt);
- $A + B = B + A$ (tính chất giao hoán của phép cộng);
- $A + (B + C) = (A + B) + C$ (tính chất kết hợp của phép cộng);
- $A.B = B.A$ (tính chất giao hoán của phép nhân);
- $A.(B.C) = (A.B).C$ (tính chất kết hợp của phép nhân);
- $A.(B + C) = A.B + A.C$ (tính chất phân phối của phép cộng đối với phép nhân);
- $A + (B.C) = (A+B).(A+C)$ (tính chất phân phối của phép nhân đối với phép cộng);
- $A + (A.B) = A$ (luật giản lược);
- $A.(A+B) = A$ (luật giản lược);
- $\bar{\bar{A}} + A = 1$ (định nghĩa số 1);
- $\bar{\bar{A}}.A = 1$ (định nghĩa số 0);
- $\overline{\bar{A}} = A$ (luật hoàn nguyên);
- $\overline{A+B} = \bar{A} . \bar{B}$ (luật De Moorgan);

15. $\overline{A.B} = \overline{A} + \overline{B}$ (luật De Moorgan);

Trong bất kỳ một đẳng thức logic nào, nếu thay đổi một biểu thức (tức là một công thức) nào đó bằng một biểu thức khác tương đương với nó thì đẳng thức vẫn xác lập.

16. $A + 1$
 $= A + (A + \overline{A})$
 $= (A + A) + \overline{A}$
 $= A + \overline{A}$
 $= 1.$

17. $A + 0$
 $= A + (A. \overline{A})$
 $= A.$

18. $A.1$
 $= A. (A + \overline{A})$
 $= A.$

19. $A.0$
 $= A.(A.\overline{A})$
 $= (A.A).\overline{A}$
 $= A.$
 $= 0.$

20. $A.B + \overline{A}.B = B$
 Chứng minh
 $A.B + \overline{A} + B = B(\overline{A} + A) = B.1 = B$

21. $A + \overline{A}.B = A + B$
 Chứng minh
 $A + \overline{A}.B = (A + \overline{A}).(A + B) = 1.(A + B) = A + B$

Khi đưa công thức về công thức tương đương, nếu chứng minh công thức bằng 1 thì công thức là quy luật logic.

Ví dụ 1: Ta có công thức của phán đoán thức như sau:

$$((\overline{p \rightarrow q}) \wedge (\overline{r \rightarrow s}) \wedge (p \wedge r)) \rightarrow (q \vee s)$$

$$= (\overline{p + q}).(\overline{r + s}).(p + r) + q + s \quad (\text{áp dụng công thức chuyển tương đương})$$

$$= \overline{p \cdot q + r \cdot s} + \overline{p + r} + q + s \quad (\text{Áp dụng công thức 15})$$

$$= p + q + r + s + \overline{p + r} \quad (\text{Áp dụng công thức 21})$$

$$= 1 + q + s \quad (\text{Áp dụng công thức 11})$$

$$= 1 \quad (\text{Áp dụng công thức 16}) - (\text{công thức là quy luật logic})$$

Ví dụ 2: Ta có công thức của phán đoán thức như sau:

$$(p \wedge (q \vee r)) \rightarrow ((p \wedge q) \vee (p \wedge r))$$

$$= \overline{p(q+r)} + p.\overline{q} + p.r \quad (\text{áp dụng công thức chuyển tương đương})$$

$$= \overline{p} + \overline{q}.r + p.\overline{q} + p.r \quad (\text{Áp dụng công thức 15})$$

$$= \overline{p} + (\overline{q} + p).r + p.\overline{q}$$

$$= p + \overline{q} + (\overline{q} + p).r \quad (\text{Áp dụng công thức 21})$$

$$= p + \overline{q} \quad (\text{Áp dụng công thức 9})$$

Từ kết luận ta xác định công thức không là quy luật logic.

So với cách sử dụng bảng chân trị thông thường thì cách sử dụng bảng biến đổi tương đương sẽ có nhiều ưu điểm hơn. Nếu gặp những bài toán logic dạng phán đoán phức mà mệnh đề đơn liên kết ít thì sử dụng bảng chân trị thông thường dễ dàng. Ngược lại bảng chân trị thông thường áp dụng để chứng minh phán đoán phức với liên kết của nhiều mệnh đề đơn dễ bị nhầm lẫn. Do vậy, bảng biến đổi tương đương có nhiều ưu điểm hơn so với bảng chân trị thông thường.

3. Kết luận

Áp dụng bảng biến đổi tương đương, chúng ta rất dễ dàng để xác định phán đoán phức hợp hay không hợp quy luật một cách nhanh nhất và chính xác tuyệt đối. Chúng ta không phải mất nhiều thời gian để chứng minh các phán đoán phức có là quy luật logic hay không. Do đó, cách làm này sẽ hiệu quả tuyệt đối khi chứng minh các phán đoán phức với nhiều liên kết các mệnh đề đơn.

Tài liệu tham khảo

1. Vương Tất Đạt (2002), *Logic học đại cương*, Nxb. Đại học quốc gia.
2. Bùi Văn Mưa, Nguyễn Ngọc Thu (1996), *Nhập môn logic học*, Tp. Hồ Chí Minh.
3. Phạm Đình Nghiệm (2005), *Nhập môn logic học*, Nxb. Đại học quốc gia Tp. Hồ Chí Minh.
4. Lê Duy Ninh (2002), *Logic học*, Nxb.Tp. Hồ Chí Minh.
5. Lê Tử Thành (1995), *Tìm hiểu Logic học*, Nxb. Trẻ.
6. Nguyễn Như Hải (2009), *Giáo trình logic học đại cương*, Nxb.Giáo dục.

CÁCH PHÂN BIỆT VÀ SỬ DỤNG MỘT SỐ PHÓ TRỢ TỪ TRONG TIẾNG NHẬT

Ngô Thị Huyền Trang*

Mở đầu

Trong tiếng Nhật trợ từ là một phần rất quan trọng đóng vai trò kết nối cái thành phần của câu. Tuy nhiên không giống như trong Tiếng Anh hay Tiếng Việt số lượng trợ từ trong Tiếng Nhật khá lớn (trên 80 trợ từ) , mang nhiều ý nghĩa và cách sử dụng khác nhau. Chính vì vậy đối với những người đã và đang học Tiếng Nhật thì việc học và vận dụng trôi chảy các trợ từ là một điều không hề dễ dàng. Ở bài viết này tôi xin được giới thiệu một số phó trợ từ (副助詞/取り立て助詞) thường được sử dụng như : だけ、しか、も、は、こそ、さえ、ばかり、など、なんか、なんて、まで、までに。。。 Tôi mong rằng bài viết này sẽ giúp người đọc có một cái nhìn tổng quan về trợ từ trong Tiếng Nhật cũng như có thể phân biệt và sử dụng một số phó trợ từ thường gặp.

Nội dung

Trước khi đi sâu tìm hiểu về phó trợ từ để giúp người đọc hiểu trợ từ là gì và phó trợ từ là gì tôi xin đưa ra một vài khái niệm và phân biệt sau:

2.1. Khái niệm Trợ từ (助詞) và phân loại Trợ từ Tiếng Nhật

2.1.1. Khái niệm về Trợ từ

Trợ từ là một từ đơn không thể chia ở các dạng khác nhau và không thể đứng một mình độc lập ở trong câu mà phải đi kèm với một từ khác (chẳng hạn như danh từ, động từ hoặc tính từ...) Trợ từ đóng vai trò kết nối giữa các từ ngữ trong câu hoặc nhấn mạnh, tăng thêm ý nghĩa cho các danh từ hay động từ mà nó đi kèm.

2.1.2. Phân loại trợ từ

Trợ từ trong Tiếng Nhật được chia làm 4 nhóm :

➤Trợ từ cách: là trợ từ chủ yếu đi kèm với danh từ và thể hiện các mối quan hệ giữa danh từ đó với danh từ khác hoặc động từ hay tính từ trong câu. (が、を、に、で、へ、と、から、まで、より。。。)

Ví dụ:

私はパンダが好きです。

Tôi thích bánh mì.

本を読みます。

Đọc sách.

➤Trợ từ kết nối: là trợ từ đi kèm với các động từ , tính từ hay danh từ và thường được

dùng để nối về trước và về sau của một câu. (でも、のに、ながら、ものの、ところで。。。)

Ví dụ:

よく勉強したのに、漢字が覚えられませんでした。

Mặc dù đã học rất kỹ nhưng không thể nhớ được Kanji

雨が降ったら運動会は休みです。

Nếu mà trời mưa thì hội thi vận động sẽ không được tổ chức.

➤Phó trợ từ: là trợ từ đi kèm được với nhiều loại từ khác nhau và thường được dùng để tăng thêm ý nghĩa khác cho câu. (くらい、ほど、だけ、しか、も、すら、さえ、こそ。。。)

Ví dụ:

お姉さんは寿司だけ食べました。

Chị tôi chỉ ăn sushi.

大阪の人口は東京ほど多くないです。

Dân số của Osaka thì không đông bằng Tokyo.

➤Trợ từ kết thúc câu: là trợ từ đứng ở cuối câu và dùng để truyền đạt thái độ ,cảm xúc của người nói đến người nghe (か、よ、ね、ぞ、わ、な、。。。)

Ví dụ:

きょうは日曜日ですね。

Hôm nay là chủ nhật nhỉ

* Giảng viên khoa Ngoại ngữ

一緒に出かけませんか。

Có đi ra ngoài cùng tôi không.

2.2. Một số phó từ thường gặp

2.2.1. Trợ từ も

Diễn tả sự vật, sự việc cùng loại.

Trong trường hợp này trợ từ も được sử dụng mang nghĩa Cũng hoặc Điều diễn tả một sự việc giống với một sự việc vừa nêu.

Ví dụ:

私も行きます。

Tôi cũng đi.

父も母も出かけました。

Bố và mẹ đều đã đi ra ngoài.

➤Diễn tả cảm giác nhiều.

Trong trường hợp này trợ từ も thường đứng sau một từ chỉ số lượng, số đếm diễn tả cảm giác của người nói cho là như vậy là nhiều.

Ví dụ:

妹は卵を5つも食べました。

Em gái đã ăn những 5 quả trứng.

ディズニーランドは何度も行きました。

Disneyland thì tôi đã đi tận mấy lần rồi.

➤Diễn tả phủ định hoàn toàn.

Trong trường hợp này trợ từ も đi kèm cùng với một từ để hỏi và câu phủ định mang nghĩa phủ định hoàn toàn...

Ví dụ:

教室に誰もいません。

Trong phòng học không có ai hết.

私は何も知らない。

Tôi hoàn toàn không biết gì hết.

Diễn tả cảm xúc, tình cảm của người nói

Người nói sử dụng trợ từ も thay thế cho những trợ từ khác để diễn tả cảm xúc, cảm giác của mình.

Ví dụ:

夏休みも終わりだ。

Kỳ nghỉ hè cũng đã kết thúc rồi. (mang một chút cảm giác tiếc nuối)

子供だと思っていた息子も今年成人式を迎える。

Đứa con trai tôi vẫn nghĩ là trẻ con vậy mà năm nay đã sắp đón lễ thành nhân rồi. (mang cảm giác hoài niệm, nhớ)

➤ Diễn tả sự đại khái, ước chừng.

Ví dụ:

ビールは10本もあれば十分でしょう。

Nếu có khoảng 10 chai bia thì có lẽ sẽ đủ.

2.2.2. Trợ từ 「だけ」 và 「しか」:

「だけ」 và 「しか」 là 2 trợ từ được chỉ phạm vi, sự hạn định và rất giống nhau về mặt ý nghĩa. Điểm khác nhau của 2 trợ từ này chính là だけ được sử dụng với cách diễn đạt là khẳng định còn しか được sử dụng với cách diễn đạt là phủ định.

Ví dụ:

休みは日曜日だけだ。

Ngày nghỉ chỉ là ngày chủ nhật.

やれるだけのことはした。

Tôi đã làm những việc mà tôi có thể làm.

Trợ từ しか thường bao hàm cả nghĩa không đủ, ít về số lượng. Hoặc trong một vài trường hợp người Nhật sử dụng cấu trúc しかない để diễn đạt ý nghĩa không có sự lựa chọn nào khác.

Ví dụ:

日本語が少ししか分かりません。

Tôi chỉ hiểu một chút tiếng Nhật.

こういう事態では社長に頼むしかない。

Tình hình như thế này thì chỉ còn cách nhờ đến giám đốc thôi.

2.2.3. Trợ từ 「くらい」 và 「ほど」

「くらい、ぐらい」 và 「ほど」 đều là những trợ từ chỉ mức độ. Tuy nhiên 「くらい、ぐらい」 thường được sử dụng trong văn nói hàng ngày; 「ほど」 thường được sử dụng trong những cách nói trịnh trọng.

Những trường hợp có thể sử dụng cả 「ほど」 và 「くらい、ぐらい」

➤ Diễn tả một số chẵn đi cùng với một danh từ để diễn đạt số lượng.

Ví dụ:

100人 {くらい/ほど} の人が集まって

いる。

Có khoảng 100 người đang tập trung.

➤ Diễn tả mức độ (đến mức mà)

Ví dụ:

声が出さない {くらい/ほど} 驚いた。

Ngạc nhiên đến mức không thể nói nên lời.

Những trường hợp chỉ có thể sử dụng 「くらい、ぐらい」

Diễn tả mức độ tương tự nhau:

Ví dụ:

北海道も同じぐらい暑いです。

Hokkaido cũng nóng tương tự như thế này.

Diễn tả cảm giác coi thường của người nói đối với sự việc, sự vật đang được nhắc đến.

Ví dụ:

そんなことくらい言われなくても分かるよ。

Những điều như vậy thì cho dù không cần nói tôi cũng hiểu.

➤ Diễn tả cảm xúc mang tính giới hạn. (ít nhất là)

日曜日くらい子育てから解放されたいです。

Tôi muốn được giải thoát khỏi việc nuôi dạy con ít nhất là vào ngày chủ nhật.

Những trường hợp chỉ có thể sử dụng 「ほど」

Diễn tả phủ định trong một câu so sánh.

Ví dụ:

私の国は日本ほど寒くないです。

Đất nước của tôi thì không lạnh bằng Nhật

Bản.

Sử dụng trong mẫu câu 「～ば～ほど」

mang ý nghĩa càng càng...

Ví dụ:

考えれば考えるほど分からなくなる。

Càng nghĩ tôi lại càng không thể hiểu.

3. Kết luận

Như đã nói ở phần mở đầu, trợ từ trong Tiếng Nhật có số lượng khá nhiều và một trợ từ có thể bao hàm nhiều nghĩa. Ngoài ra thì trợ từ còn được chia thành 4 nhóm với những mục đích sử dụng khác nhau. Trong số đó thì Phó trợ từ (副助詞／取り立て助詞) là nhóm mà trợ từ thuộc nhóm này có khá nhiều nghĩa (trợ từ も. Mục 2.2.1) hay những trợ từ có ý nghĩa tương tự nhau nhưng cách dùng khác nhau (trợ từ 「だけ・しか」. Mục 2.2.2). Chính vì vậy khi hiểu rõ và hiểu đúng về cách sử dụng cũng như ý nghĩa của Phó trợ từ thì người học Tiếng Nhật sẽ dễ dàng hơn rất nhiều trong việc viết câu, làm các bài tập liên quan đến trợ từ, dịch các văn bản Tiếng Nhật cũng như sử dụng Tiếng Nhật một cách mềm mại hơn trong giao tiếp.

Tài liệu tham khảo

1. 初級日本語文法と教え方のポイント. 市川保子. スリーエーネットワーク. 2007
2. 中級日本語文法と教え方のポイント. 市川保子. スリーエーネットワーク. 2007
3. 日本語誤用辞典. 市川保子. スリーエーネットワーク. 2010
4. mayonez.jp
5. <http://www.coelang.tufts.ac.jp/mt/ja/gmod/contents/explanation/095.html>



SỬ DỤNG KỸ THUẬT DẠY HỌC MẢNH GHÉP TRONG DẠY HỌC MÔN PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TỰ NHIÊN- XÃ HỘI Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA – VŨNG TÀU

Lê Thị Trung*

1. Đặt vấn đề

Chuyên mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn. Những định hướng chung, tổng quát về đổi mới phương pháp dạy học là: Phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động của người học, hình thành và phát triển năng lực tự học (sử dụng tài liệu, nghe, ghi chép, tìm kiếm thông tin,...) trên cơ sở đó trau dồi các phẩm chất linh hoạt, độc lập, sáng tạo của tư duy. Việc phát triển năng lực dạy học cho sinh viên sư phạm là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của các trường sư phạm góp phần vào việc đổi mới căn bản toàn diện giáo dục – đào tạo. Chính vì vậy, các trường sư phạm phải đi tiên phong trong việc đổi mới và sử dụng các phương pháp dạy học tích cực nâng cao hiệu quả đào tạo và chất lượng nguồn nhân lực nhằm thích ứng và góp phần phát triển xã hội.

Kỹ thuật các mảnh ghép là kỹ thuật dạy học mang tính hợp tác, kết hợp giữa cá nhân, nhóm và liên kết giữa các nhóm nhằm giải quyết một nhiệm vụ phức hợp, kích thích sự tham gia tích cực cũng như nâng cao vai trò của cá nhân trong quá trình hợp tác.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận của lựa chọn phương pháp dạy học

Việc lựa chọn phương pháp dạy học có thể dựa vào các cơ sở chủ yếu sau:

Dựa vào mục tiêu dạy học: Mục tiêu của quá trình dạy học cụ thể thường rất đa dạng và phong phú. Tuy nhiên, người ta thường chú ý đến ba lĩnh vực sau:

Thứ nhất: Cung cấp cho người học các tri thức khoa học, phương pháp nhận thức chúng (kiến thức).

Thứ hai: Hình thành và phát triển các kỹ năng trí tuệ và thực tiễn (kỹ năng)

Thứ ba: Khơi dậy và phát triển các nhu cầu tiềm năng của người học để giúp họ làm chủ đời sống của mình trong hiện tại và tương lai (thái độ)

Trên cơ sở mục tiêu đã xác định sẽ hình thành nội dung dạy học và phương pháp dạy học phù hợp.

- Dựa vào nội dung dạy học: Nội dung dạy học là yếu tố trực tiếp quy định phương pháp dạy học. Nội dung dạy học được quy định

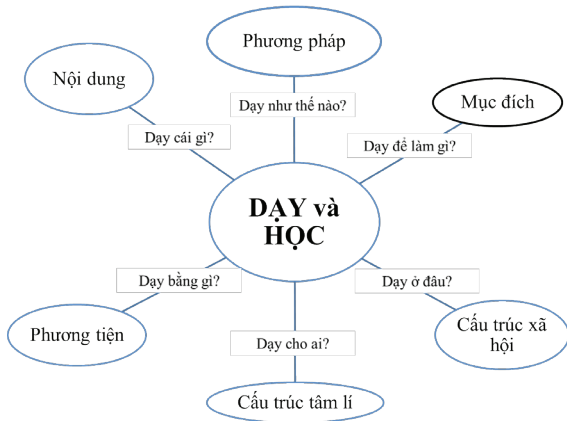
trong các chương trình và kế hoạch giảng dạy. Phương pháp dạy học phải phù hợp với nội dung dạy học. Điều này được thể hiện ít nhất ở bốn điểm: Tính đặc thù của tri thức khoa học bộ môn; trình độ của các khái niệm khoa học trong các hệ thống khoa học; cấu trúc môn học và tính chất của bài học.

- Dựa vào mục đích sư phạm: PPDH được sử dụng nhằm mục đích sư phạm nào: Truyền thụ kiến thức mới, hình thành khái niệm; củng cố hoàn thiện kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo; vận dụng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo; kiểm tra kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo...

- Dựa vào trình độ phát triển kỹ năng của người học, yếu tố chủ quan của người dạy, lượng thời gian cho phép...

Theo mô hình dạy học hiện đại của Frank. Phương pháp dạy học là một yếu tố quan trọng trong hệ thống các yếu tố có liên quan đến việc dạy và học. Mô hình Thiết kế dạy học hiện đại của Frank gồm 6 yếu tố có liên quan đến việc dạy và học. Mỗi liên hệ giữa các yếu tố trên thể hiện qua mô hình sau:

* Giảng viên Khoa tự nhiên



Mô hình dạy học hiện đại của Frank

Những yếu tố trên có quan hệ chặt chẽ với nhau. Khi đưa ra quyết định lựa chọn cho một yếu tố nào, người dạy cần phải chú ý đến mối liên hệ với các yếu tố khác.

2.2. Kỹ thuật dạy học mảnh ghép

* *Khái niệm:*

Kỹ thuật các mảnh ghép là kỹ thuật dạy học mang tính hợp tác, kết hợp giữa cá nhân, nhóm và liên kết giữa các nhóm nhằm giải quyết một nhiệm vụ phức hợp, kích thích sự tham gia tích cực cũng như nâng cao vai trò của cá nhân trong quá trình hợp tác.

* *Cách tiến hành:*

Vòng 1: Nhóm chuyên gia

Lớp học sẽ được chia thành các nhóm (khoảng từ 3- 6 người). Mỗi nhóm được giao một nhiệm vụ với những nội dung học tập khác nhau. Ví dụ:

- + Nhóm 1: Nhiệm vụ A
- + Nhóm 2: Nhiệm vụ B
- + Nhóm 3: Nhiệm vụ C

Mỗi cá nhân làm việc độc lập trong khoảng vài phút, suy nghĩ về câu hỏi, chủ đề và ghi lại những ý kiến của mình. Khi thảo luận nhóm phải đảm bảo mỗi thành viên trong từng nhóm đều trả lời được tất cả các câu hỏi trong nhiệm vụ được giao và trở thành chuyên gia của lĩnh vực đã tìm hiểu và có khả năng trình bày lại câu trả lời của nhóm ở vòng 2.

Vòng 2: Nhóm mảnh ghép

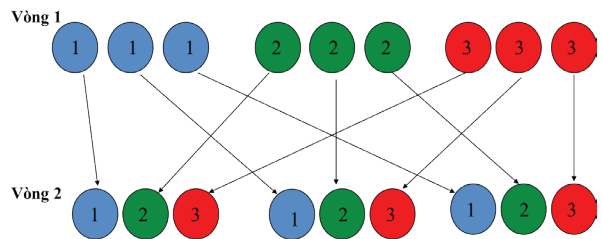
- Hình thành nhóm mới khoảng từ 3-6

người (bao gồm 1-2 người từ nhóm 1; 1-2 từ nhóm 2; 1-2 người từ nhóm 3...), gọi là nhóm mảnh ghép.

- Các câu hỏi và câu trả lời của vòng 1 được các thành viên trong nhóm mới chia sẻ đầy đủ với nhau.

- Khi mọi thành viên trong nhóm mới đều hiểu, được tất cả nội dung ở vòng 1 thì nhiệm vụ mới sẽ được giao cho các nhóm để giải quyết (lưu ý nhiệm vụ mới này phải gắn liền với kiến thức thu được ở vòng 1)

- Các nhóm mới thực hiện nhiệm vụ trình bày và chia sẻ kết quả.



Ta có thể mô tả theo sơ đồ:

2.3. Vận dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép trong dạy và học môn PPDH Tự nhiên – Xã hội.

2.3.1. Thực trạng dạy học môn phương pháp dạy học Tự nhiên – Xã hội ở trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu

Phương pháp dạy học TN- XH ở Tiểu học trang bị cho sinh viên những kiến thức lý luận và phương pháp cùng những kỹ năng căn bản để có thể tiến hành dạy học môn TN – XH ở Tiểu học đó là sinh viên phải am hiểu về mục tiêu và nội dung chương trình, nắm được chuẩn chương trình, các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học cơ bản dùng trong nhà trường hiện nay. Biết lập kế hoạch dạy học và tổ chức dạy học. Biết các phương pháp đánh giá cơ bản ... Đồng thời có những kỹ năng căn bản để tự nghiên cứu, tìm hiểu trong quá trình tự trau dồi sau này.

Qua tìm hiểu việc dạy và học môn PPDH Tự nhiên – Xã hội của các năm học trước đây

thì thấy:

- Về hình thức tổ chức lớp học: Hình thức tổ chức dạy học toàn lớp chiếm đa số so với các hình thức thảo luận nhóm hay cá nhân.
- Về PPDH: đa số GV sử dụng mức độ diễn giảng ở mức độ thường xuyên so với các phương pháp thảo luận hay đàm thoại.
- Về hình thức kiểm tra đánh giá: Việc đánh giá môn học đang còn nặng về lí thuyết và chỉ có giảng viên là người đánh giá, còn sinh viên chưa được tham gia vào quá trình đánh giá môn học.

Từ những cơ sở trên người nghiên cứu có định hướng để thực hiện:

Thứ nhất: Kết hợp kĩ thuật dạy học mảnh ghép với các phương pháp dạy học khác nhằm tích cực hóa người học.

Thứ hai: Đa dạng các hình thức đánh giá và tạo điều kiện cho sinh viên tham gia vào quá trình đánh giá kết quả học tập.

2.3.2. Tiến trình thực nghiệm

❖ *Lựa chọn các nội dung thích hợp vận dụng kĩ thuật dạy học mảnh ghép*

Nghiên cứu lựa chọn các nội dung thích hợp có thể sử dụng kĩ thuật dạy học mảnh ghép mang lại hiệu quả cao. Trong mỗi nội dung đó chia ra thành các nhiệm vụ cụ thể để giao cho từng nhóm thực hiện.

Nội dung 1: Tìm hiểu mục tiêu, nội dung chương trình môn Tự nhiên- xã hội ở trường tiểu học.

Vòng 1: Nhóm chuyên gia

Nhóm 1: Tìm hiểu nội dung chương trình, cấu trúc bài học sách giáo khoa môn Tự nhiên - xã hội các lớp 1,2,3.

Nhóm 2: Tìm hiểu nội dung chương trình, cấu trúc bài học sách giáo khoa môn Khoa học, Lịch sử và địa lí các lớp 4-5.

Vòng 2: Nhóm mảnh ghép

Nhiệm vụ: so sánh nội dung chương trình môn tự nhiên – xã hội các lớp 1,2,3 với nội

dung chương trình môn Khoa học, Lịch sử & Địa lí các lớp 4,5.

Nội dung 2: Tìm hiểu các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học môn Tự nhiên – Xã hội ở trường tiểu học.

Vòng 1: Nhóm chuyên gia

Nhóm 1: Nghiên cứu và sử dụng Phương pháp thảo luận

Nhóm 2: Nghiên cứu và sử dụng Phương pháp đàm thoại

Vòng 2: Nhóm mảnh ghép: So sánh Phương pháp thảo luận và phương pháp vấn đáp giống và khác nhau ở điểm nào?

Nội dung 3: Hướng dẫn dạy học các nội dung cụ thể (theo chủ đề).

Vòng 1: Nhóm chuyên gia

Nhóm 1: Tìm hiểu mục tiêu, nội dung chương trình chủ đề Con người và sức khỏe.

Nhóm 2: Tìm hiểu phương pháp và hình thức tổ chức dạy học chủ đề con người và sức khỏe.

Vòng 2: Nhóm mảnh ghép: Lập kế hoạch dạy học và tập giảng một bài cụ thể trong chủ đề con người và sức khỏe.

Để có thể thực hiện được điều này, trước khi lên lớp giảng viên phải giới thiệu trước cho sinh viên một số tài liệu có liên quan đến học phần mình giảng dạy để sinh viên có thời gian tìm kiếm và tự nghiên cứu. Khoảng thời gian trên lớp giáo viên giao cho từng nhóm sinh viên một chủ đề nào đó để nghiên cứu kỹ. Mỗi nhóm các sinh viên sẽ thảo luận tìm ra nội dung theo yêu cầu của giảng viên. Phương pháp này giúp sinh viên rèn luyện cho sinh viên tính tự học, tự nghiên cứu và tự tin khi trình bày một vấn đề nào đó trước đám đông. Khi sinh viên đã chuẩn bị tốt tâm thế học tập như tài liệu và nội dung bài học thì việc sử dụng kỹ thuật các mảnh ghép là khâu cuối cùng để các sinh viên có cơ hội nêu ý kiến của mình và ai cũng được tham gia vào nội dung của bài học hay một vấn đề mà giảng viên nêu ra.

Về phía giảng viên thì trong quá trình sử

dụng các mảnh ghép phải dành thời gian theo dõi sinh viên thảo luận nhóm và trình bày kết quả, có như vậy thì người học có điều kiện trao đổi trực tiếp với giáo viên và ý thức rằng mình làm việc một cách nghiêm túc.

❖ *Xây dựng các bài kiểm tra và tiêu chí đánh giá phù hợp với nhu cầu của người học và các hoạt động học.*

- Khi cho sinh viên thảo luận theo nhóm: Các thành viên trong nhóm tự đánh giá lẫn nhau. Phiếu đánh giá vai trò của trưởng nhóm, người báo cáo, người tham gia.

- Các nhóm trình bày báo cáo kết quả của nhóm trước lớp: xây dựng các tiêu chí để các nhóm đánh giá lẫn nhau.

- Xây dựng các tiêu chí đánh giá bài kiểm tra kết thúc môn học.

❖ *Tổ chức dạy thực nghiệm.*

Người nghiên cứu tiến hành dạy thực nghiệm đối với hai lớp cao đẳng sư phạm tiểu học năm thứ 2 đó là 19A4 và 19C4.

❖ *Kết quả dạy thực nghiệm:*

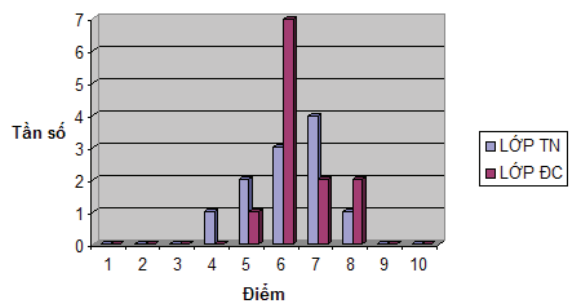
Kết quả định tính:

Qua quan sát nhận thấy sinh viên nghiêm túc, tích cực tham gia thảo luận nhóm và báo cáo, không khí lớp học sôi nổi, trình bày và giải thích được những nội dung đã học, dễ ghi nhớ nội dung bài học. Rèn luyện được kỹ năng cần thiết như: mạnh dạn, tự tin khi nói trước đám đông, cách trình bày một vấn đề một cách lưu loát, bộc lộ được những quan điểm riêng của mình.

Kết quả định lượng: Trước tác động, tiến hành khảo sát khả năng vận dụng kiến thức về lí luận dạy học tiểu học (Môn học tiên quyết) để đánh giá sự chênh lệch về điểm số trung bình của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng.

Kết quả khảo sát ban đầu cho các lớp thực nghiệm và lớp đối chứng ở bài kiểm tra lần thứ nhất qua bảng thống kê sau chúng tôi có biểu đồ so sánh điểm trung bình như sau:

ĐIỂM KIỂM TRA TRƯỚC THỰC NGHIỆM

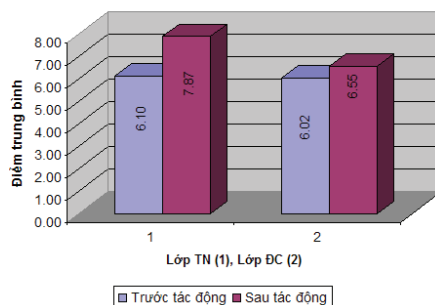


Biểu đồ 1: Phân bố điểm kiểm tra trước tác động lớp TN và lớp ĐC

Khảo sát ban đầu cho cả 2 lớp trên ở bài kiểm tra lần thứ nhất, lớp TN có điểm trung bình mean = 6.1 còn lớp đối chứng có điểm trung bình mean = 6.02, như vậy trước tác động (kiểm tra lần 1) 2 lớp thực nghiệm và đối chứng không có sự khác nhau về giá trị trung bình ở kiểm tra lần 1. Hơn nữa, qua kiểm chứng T-test độc lập trước tác động của hai lớp TN và ĐC chúng tôi có: $p = 0.4064 > 0.05$ rất nhiều cho nên chúng tôi kết luận rằng sự chênh lệch điểm số trung bình của lớp TN và lớp ĐC là không có ý nghĩa, tức là thật sự trước tác động đã không có sự khác biệt về giá trị trung bình kiểm tra, lớp TN và lớp ĐC có sự tương đương về học lực.

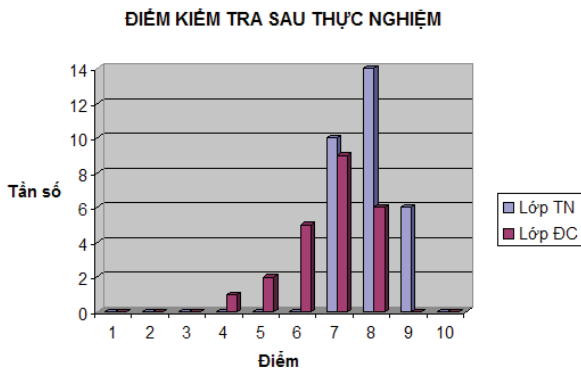
Sau thực nghiệm (kiểm tra lần 2), kết quả khảo sát cho các lớp thực nghiệm và lớp đối chứng ở bài kiểm tra lần thứ hai qua bảng thống kê sau chúng tôi có biểu đồ so sánh điểm trung bình như sau:

SO SÁNH ĐIỂM TRUNG BÌNH TRƯỚC VÀ SAU TÁC ĐỘNG



Biểu đồ 2: So sánh điểm trung bình trước tác động và sau tác động

Sau thực nghiệm (kiểm tra lần 2), lớp TN có điểm trung bình cao hơn lớp ĐC ($Mean_{TN} = 7.87 > Mean_{ĐC} = 6.55$). Độ chênh lệch điểm số giữa hai nhóm $= 7.87 - 6.55 = 1.32$; Điều đó cho thấy điểm trung bình của lớp TN và lớp ĐC đã có sự khác biệt rõ rệt, lớp TN được tác động có điểm trung bình cao hơn lớp ĐC.



Biểu đồ 3: Phân bố tần số điểm kiểm tra sau tác động lớp TN và lớp ĐC

Để khẳng định tính hiệu quả chắc chắn của thực nghiệm chúng tôi tiến hành kiểm chứng T-test độc lập về chênh lệch giá trị trung bình của lớp TN và lớp ĐC chúng tôi có: $p = 0.00000018 < 0.05$. Từ kết quả của phép kiểm chứng, chúng tôi khẳng định chắc chắn sự chênh lệch điểm trung bình của hai lớp không phải là do ngẫu nhiên mà là do tác động, nghiêng về lớp TN.

Như vậy, trên cơ sở phân tích đánh giá kết quả bằng điểm số, chúng tôi khẳng định: Sử dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép trong dạy học môn PPDH Tự nhiên – xã hội thực sự mang lại hiệu quả cao hơn so với phương pháp dạy học truyền thống.

3. Kết luận

Việc sử dụng Kỹ thuật dạy học mảnh ghép trong dạy học không chỉ đem lại hiệu quả về mặt nhận thức, phát triển tư duy cho người học, biết chủ động tích cực trong học tập... mà nó còn giúp cho người học hình thành được các kỹ năng làm việc sau này như: kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng nghiên cứu tài liệu,

báo cáo thuyết trình, chia sẻ ý kiến... Bên cạnh đó nó không những giúp cho sinh viên biết chủ động trong môn PPDH Tự nhiên – Xã hội mà nó còn hỗ trợ cho sinh viên hình thành được thói quen học tập tích cực hơn đối với những môn học khác.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Bá Hoàn (2006), *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và SGK*, NXB ĐHSP Hà Nội
2. Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại - Lý luận - biện pháp kỹ thuật*, NXB ĐHQG Hà Nội.
3. Đặng Thành Hưng (2005), *Tương tác và hoạt động thầy trò trên lớp học*, NXB ĐHQG Hà Nội.
4. Phan Trọng Ngọ (2002), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB Giáo dục.
5. Nguyễn Văn Tuấn (2007), *Tài liệu học tập về Phương pháp dạy học đại học theo hướng tích cực hóa người học*.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án Việt Bỉ (2010), *Dạy và học tích cực – Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực*, NXB Đại học sư phạm.
7. Tổng cục Dạy nghề (2004), *Tài liệu bồi dưỡng phương pháp dạy học – Đào tạo mở rộng*; Dự án GDKT & DN, Hà nội
8. Tổng cục Dạy nghề (2010), *Tài liệu hướng dẫn khóa đào tạo giáo viên dạy nghề theo năng lực thực hiện – TTC, Hà Nội*.
9. http://creatingminds.org/tools/tools_all.htm





Hyogo University
of Teacher Education



SHINHAN UNIVERSITY



Các đơn vị liên kết, hợp tác trong và ngoài nước