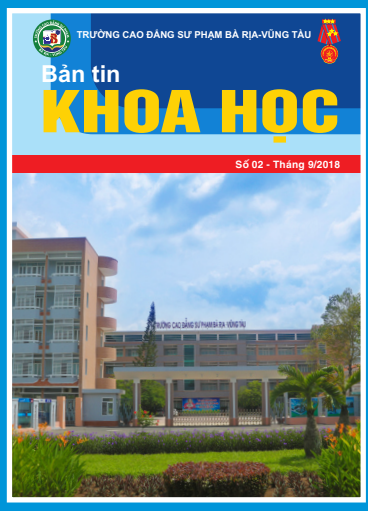
TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA-VŨNG TÀU

Bản tin KHOA HỌC

Số 02 - Tháng 9/2018



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

CHỊU 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 Thắng Nhất

MỤC LỤC - CONTENT

1. ***Hồ Viết Chiến:*** Dự báo của Các Mác về sự phát triển của Khoa học - Công nghệ, những định hướng của Đảng, Nhà nước trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 - Marx's forecast of scientific and technological developments, party and government orientation in the Industrial revolution 4.0 — 5

2. ***Hồ Cảnh Hạnh – Nguyễn Hữu Lễ:*** Những thay đổi trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu trước yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông - Baria -Vungtau College of Education and its changes in the training and fostering of teachers in light of the general education curriculum innovation — 9

3. ***Trần Thu Hiền:*** Dạy học phân hóa theo chương trình giáo dục phổ thông mới, những vấn đề đặt ra và giải pháp - Differential instruction and the revised general education curriculum: problems and solutions — 17

4. ***Nguyễn Thị Hồng Lam - Đào Thị Hiền:*** Những khó khăn của giáo viên trong thực hiện chương trình môn học Khoa học tự nhiên ở trường Trung học cơ sở - Teachers' difficulties in implementing the curriculum of natural science subjects in junior high schools — 24

5. ***Nguyễn Hữu Lễ - Tiền Tú Anh:*** Nâng cao sự tự tin của sinh viên sư phạm nhằm phát triển năng lực công nghệ thông tin - Enhancing the confidence of pedagogical students in developing their IT competency — 32

6. ***Cao Thúy Nga:*** Cách sử dụng vĩ tố kết thúc câu trong tiếng Nhật - The use of suffixes in Japanese — 39

7. ***Nguyễn Chí Tăng - Phạm Văn Hiếu:*** Khó khăn tâm lý của giáo viên tiểu học xuất hiện khi thực nghiệm chương trình giáo dục phổ thông mới - Elementary school teachers encountering psychological difficulties experimenting with the new school curriculum — 45

8. ***Nguyễn Thiện Thắng:*** Nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh phổ thông và những khó khăn, bất cập - High school students and their demands for psychological counseling: difficulties and inadequacies — 53

9. ***Nguyễn Hữu Thế:*** Thành ngữ nguyên dạng và biến thể trong một số truyện ngắn, tiểu thuyết Việt Nam hiện đại - so sánh với một số tác phẩm tiếng Anh - Idioms and variants in several modern Vietnamese short stories and novels: A comparison with those of English works — 59

10. ***Nguyễn Thúc Thu:*** Hình thành kĩ năng tự học và tự kiểm tra của học sinh thông qua làm việc độc lập trong nghiên cứu Hóa học - Forming students' self-directed learning and self-testing skills through independent work in Chemistry research — 73

11. ***Trần Thị Thanh Tú:*** Trò chơi dân gian với việc phát triển kĩ năng nói cho sinh viên trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu - Traditional games and the development of speaking skill among students of Baria-Vungtau College of Education — 78

12. ***Lê Thị Xuân Vũ:*** Một số hoạt động kết thúc bài dạy tiếng Anh - Closure activities for English lessons — 83

CHÀO MỪNG NĂM HỌC MỚI 2018-2019

DỰ BÁO CỦA CÁC MÁC VỀ SỰ PHÁT TRIỂN CỦA KHOA HỌC – CÔNG NGHỆ, NHỮNG ĐỊNH HƯỚNG CỦA ĐẢNG, NHÀ NƯỚC TRONG CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0

Hồ Viết Chiến*

1. Đặt vấn đề

Bước sang đầu thế kỷ 21, nhân loại đã chứng kiến những thay đổi nhanh chóng của khoa học - công nghệ hiện đại. Với sự hình thành, phát triển của cuộc cách mạng khoa học lần thứ tư (cách mạng công nghiệp 4.0) đang làm thay đổi sâu sắc nhiều lĩnh vực của đời sống xã hội và như một quy luật tất yếu của nền văn minh nhân loại. Song trong thực tế sự phát triển của cuộc cách mạng công nghiệp này đã được C.Mác dự báo cách đây gần 150 năm về trước khi ông nghiên cứu về sự phát triển của các hình thái kinh tế - xã hội, trong đó đặc biệt là ông đã nghiên cứu về sự phát triển tất yếu của khoa học – kỹ thuật và đưa ra luận điểm "khoa học trở thành lực lượng sản xuất trực tiếp", đây được coi là dự báo thiên tài của C.Mác. Theo C.Mác "Sự phát triển của tư bản cố định là chỉ số cho thấy tri thức xã hội phổ biến đã chuyển hóa đến mức nào thành lực lượng sản xuất trực tiếp". Như vậy lịch sử phát triển của xã hội loài người chính là sự phát triển của phương thức sản xuất, của lực lượng sản xuất, trong đó có vai trò to lớn của khoa học - công nghệ mà C.Mác là người đã đưa ra dự báo tuyệt vời, nó không chỉ có ý nghĩa về mặt khoa học mà có ý nghĩa to lớn về mặt tực tiễn; điều này đòi hỏi chúng ta phải có những nhận thức đầy đủ và vận dụng trong quá trình cải tạo xã hội.

2. Nội dung

2.1. Cách mạng công nghiệp 4.0 và đặc trưng của khoa học - công nghệ trong tiến trình phát triển của xã hội

Thuật ngữ "Công nghiệp 4.0" (tiếng Đức: *Industrie 4.0* - hay Cách mạng công nghiệp lần thứ tư) khởi nguồn từ một dự án trong chiến lược công nghệ cao của chính phủ Đức, nó thúc đẩy việc sản xuất điện toán hóa sản xuất. Về bản chất của cuộc cách mạng này là mang thế giới thực và ảo xích lại gần nhau 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; những công nghệ đã, đang và sẽ có tác động lớn nền sản xuất xã hội như: công nghệ 3D, công nghệ sinh học, công nghệ tự động hóa… Hơn thế công nghệ này còn tác động mạnh mẽ, sâu rộng đến nhiều mặt như văn hóa, xã hội, việc làm, an ninh, quốc phòng của các quốc gia. Với bản chất đó, cách mạng công nghiệp 4.0 có những đặc trưng nổi bật như:

- *Một là:* Sự kết hợp hiệu quả giữa thế giới ảo và thực. Thực tế trong hơn chục năm qua sự kết hợp không giới hạn giữa các lĩnh vực công nghệ kỹ thuật số, công nghệ sinh học, công nghệ vật lý,…với vạn vật kế nối internet (IOT) và các hệ thống internet (IOS); công nghệ điện toán đám mây, trí tuệ nhân tạo,… đang xóa nhòa mọi ranh giới, giúp con người, sản phẩm máy móc tự kết nối với nhau. Dẫn chứng như việc thiết kế công trình bằng công nghệ 3D, phẫu thuật bằng robot, đến việc đặt vé máy bay tự động, gọi taxi–Grap; mua hàng qua mạng, nghe nhạc theo yêu cầu…đều có thể thực hiện thuận lợi từ một địa điểm nhất định.

- *Hai là:* Quy mô và tốc độ phát triển chưa có trong lịch sử. Nếu các cuộc cách mạng công nghiệp trước đây diễn ra với tốc độ cấp số cộng, thời gian phát minh, sáng chế và đưa vào ứng dụng có thể kéo dài hàng năm, hàng tháng. Song cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 có tốc

* *Phó trưởng Khoa Kinh tế - Quản lý*

độ theo cấp số nhân, thời gian hình thành ý tưởng, đến phát minh, sáng chế và ứng dụng vào thương mại hóa đã được rút ngắn có thể chỉ là theo tháng, ngày, thậm chí là giờ.

- *Ba là:* Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư có tác động to lớn về kinh tế, văn hóa, xã hội trên phạm vi toàn cầu. Đó là những tác động về lao động, việc làm, thu nhập và sự phân tầng xã hội đã và đang diễn ra không chỉ đối với các nước kém hoặc đang phát triển mà còn đối với các nước tiên tiến, các nước phát triển; đây cũng là những thách thức lớn cho các quốc gia trong sự ứng phó với tốc độ phát triển nhanh chóng của cách mạng công nghiệp 4.0, xét cả trên hai bình diện tích cực và tiêu cực.

Do vậy để không bị tụt hậu so với với tốc độ phát triển của cách mạng công nghiệp 4.0; đồng thời cũng khỏi tránh việc bị hút vào cơn lốc của cuộc cách mạng công nghệ này đòi hỏi Chính phủ của các quốc gia phải có những nhận thức đúng đắn, có những lập trường tư tưởng kiên định, phù hợp với mục tiêu phát triển và định hướng phát triển xã hội của quốc gia mình.

2.2. Luận điểm vĩ đại của C.Mác về sự phát triển tất yếu của khoa học kỹ thuật đối với sự phát triển của loài người

Khi nghiên cứu về phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa (TBCN), C.Mác đã nhìn nhận được những mặt tích cực và hạn chế của phương thức sản xuất này. Một trong những mặt tích cực nhất mà ông chỉ ra đó là: trong khoảng một thời gian ngắn CNTB đã tạo ra một khối lượng của cải đồ sộ bằng tất cả các xã hội trước đó cộng lại và đã chuyển từ nền sản xuất nhỏ sang nền sản xuất lớn hiện đại. Như vậy sự xuất hiện của CNTB trong lịch sử đã tạo ra những thành tựu to lớn về khoa học, kỹ thuật; trước hết là cuộc *cách mạng công nghiệp lần thứ nhất* diễn ra vào cuối thế kỷ XVIII, được đánh dấu bằng việc sử dụng năng lượng từ hơi nước, sau đó là sử dụng nhiên liệu than đá để cơ giới hóa sản xuất, tiêu biểu là ngành dệt may ở nước Anh, sau đó lan tỏa ra nhiều nước ở Tây Âu, đã tạo ra khối lượng sản phẩm hàng hóa vượt bậc cho xã hội. Những thành tựu của cuộc cách mạng khoa học lần này đã ảnh hưởng lớn tư duy, nhận thức nhận thức của C.Mác và là cơ sở để ông đưa ra dự báo về những cuộc cách mạng khoa học kỹ thuật và công nghệ hiện đại tiếp theo trong tương lai. Cũng từ cơ sở này C.Mác đã khẳng định những thành tựu vô cùng vĩ đại mà loài người sẽ chứng kiến và được thụ hưởng trong tương lai; đây cũng là điều kiện, tiền đề cho sự phát triển, thay thế của các hình thái kinh tế - xã hội.

Với c*uộc cách mạng công nghiệp lần thứ hai* bắt đầu từ nửa sau thế kỷ XIX đến đầu thế kỷ XX với việc sử dụng điện năng để phục vụ cho sản xuất trong công nghiệp; đây cũng là thời kỳ máy phát điện, đèn điện, động cơ điện được ra đời đã đem lại những thành tựu vượt bậc cho đời sống con người. Đến cuộc *cách mạng công nghiệp lần thứ ba* diễn ra vào khoảng những năm 60 của thế kỷ XX, con người đã phát minh ra máy tính để thay thế một số công việc về trí óc cho con người; với sự ra đời của chất bán dẫn đã giúp con người chế tạo ra máy tính cá nhân vào thập niên 70 và mạng internet vào thập niên 90 của thế kỷ trước. Cuộc cách mạng này đã làm biến đổi sâu sắc mọi mặt đời sống kinh tế xã hội trên phạm vi toàn cầu và đồng thời nó đã tạo ra tiền đề cho một cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Với cuộc cách mạng công nghệ lần này, sự phát triển chưa từng có trong nhiều lĩnh vực công nghệ như: Công nghệ tự động hóa, công nghệ kỹ thuật số; công nghệ thông tin; công nghệ sinh học; công nghệ vật liệu mới, năng lượng mới; công nghệ hàng không vũ trụ,… với nhiều ứng dụng siêu việt như Robot thông minh thế hệ mới, in 3D, trí tuệ nhân tạo (AI), vạn vật kết nối internet (IOT)…Tất cả đã và đang tạo ra những thay đổi chưa từng có trong

lịch sử phát triển của nhân loại; thế giới đang trở nên gần gũi hơn; không gian đang dần được thu hẹp lại; sự tiếp cận với khoa học công nghệ hiện đại của mọi tầng lớp trong xã hội không còn là "những thứ xa xỉ" mà khoa học – công nghệ đã len lỏi đến những vùng sâu, vùng xa nhất của hành tinh này.

Như vậy theo nhận định của C.Mác rằng: *"theo đà phát triển của đại công nghiệp, việc tạo ra của cải thực sự ít phụ thuộc vào thời gian lao động và số lượng lao động đã chi phí hơn là vào sức mạnh của những tác nhân được khởi động trong thời gian lao động, và bản thân những nhân tố ấy, đến lượt chúng (hiệu quả to lớn của chúng) tuyệt đối không tương ứng với thời gian lao động trực tiếp cần thiết để sản xuất ra chúng, mà đúng ra chúng phụ thuộc vào trình độ chung của khoa học và vào sự tiến bộ của kỹ thuật, hay là phụ thuộc vào việc ứng dụng khoa học ấy vào sản xuất"*. Nhận định này đã khẳng định tính tất yếu của việc áp dụng nhưng tri thức, những phát minh khoa học vào thực tiễn để tạo ra những sản phẩm có giá trị to lớn gấp nhiều lần so với thời gian lao động và công sức lao động con người bỏ ra. Có thể nói đây là dự báo thiên tài mà C.Mác đã đưa ra.

Từ những tư tưởng vĩ đại của C.Mác về vai trò của khoa học - công nghệ đối với sự phát triển của xã hội chính là những cơ sở lý luận, là phương pháp luận định hướng cho chúng ta trong nhận thức và thực tiễn để thực hiện sự nghiệp CNH, HĐH đất nước.

2.3. Một số định hướng chính sách phát triển khoa học - công nghệ trong thời kỳ CNH, HĐH đất nước của Đảng, nhà nước ta

Chính từ luận điểm của C.Mác và thực tiễn của các cuộc cách mạng khoa học - công nghệ thế giới diễn ra trong hơn 100 năm qua, mà đặc biệt là cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang diễn ra hiện nay. Trên cơ sở đó Đảng, nhà nước ta đã có nhiều định hướng phát triển khoa học – công nghệ:

- Mục tiêu "Phát triển mạnh mẽ khoa học và công nghệ, làm cho khoa học và công nghệ thực sự là động lực quan trọng nhất để phát triển lực lượng sản xuất hiện đại, kinh tế tri thức, nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả và sức cạnh tranh của nền kinh tế; bảo vệ môi trường, bảo đảm quốc phòng, an ninh, đưa nước ta cơ bản trở thành nước công nghiệp theo hướng hiện đại vào năm 2020 và là nước công nghiệp hiện đại theo định hướng xã hội chủ nghĩa vào giữa thế kỷ XXI" (NQTW6, khóa XI).

- Quan tâm đổi mới chính sách đào tạo cán bộ khoa học, công nghệ, đặc biệt là đào tạo các chuyên gia đầu ngành về khoa học, công nghệ. Các ngành, các cấp cần quan tâm đầu tư, tạo những điều kiện thuận lợi nhằm phát huy cao nhất tiềm năng sáng tạo của đội ngũ cán bộ khoa học, công nghệ trong công cuộc công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Đổi mới cơ chế quản lý nhân lực khoa học, công nghệ nhằm giải phóng tiềm năng, phát huy tính chủ động, sáng tạo của đội ngũ cán bộ khoa học, công nghệ. Xây dựng các chính sách tạo động lực vật chất và tinh thần mạnh mẽ cho các cá nhân hoạt động khoa học, công nghệ, trọng dụng và tôn vinh nhân tài khoa học, công nghệ.

- Tiếp tục đẩy mạnh đổi mới cơ chế và chính sách kinh tế - xã hội nhằm tạo nhu cầu ứng dụng thành tựu khoa học, công nghệ vào sản xuất và đời sống. Tạo môi trường cạnh tranh bình đẳng, ban hành các chính sách về cạnh tranh và kiểm soát độc quyền, về giải thể và phá sản doanh nghiệp, hạn chế khoanh nợ, dãn nợ. Phát triển thị trường vốn, đặc biệt là thị trường chứng khoán, hoàn thiện và mở rộng các công cụ của thị trường tài chính, như thuê mua tài chính, công ty tài chính... Tạo lập môi trường pháp lý cho hoạt động của thị trường khoa học, công nghệ. Phát triển các tổ chức trung gian, môi giới thị trường khoa học, công nghệ.

- Đa dạng hoá đối tác và đẩy mạnh hợp tác quốc tế về khoa học, công nghệ, lựa chọn đối tác chiến lược, gắn kết giữa hợp tác quốc tế về

khoa học, công nghệ với hợp tác quốc tế về kinh tế. Tận dụng tối đa các kênh chuyển giao công nghệ hiện đại từ nước ngoài, đặc biệt là kênh đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI). Có cơ chế thúc đẩy đổi mới công nghệ theo hướng ứng dụng công nghệ mới, công nghệ hiện đại.

- Trong Luật Khoa học – công nghệ năm 2013 cũng đã ghi rõ: "Nâng cao năng lực khoa học và công nghệ để làm chủ công nghệ tiên tiến, công nghệ cao, phương pháp quản lý tiên tiến; sử dụng hợp lý tài nguyên thiên nhiên, bảo vệ môi trường, bảo vệ sức khỏe con người; kịp thời dự báo, phòng, chống, hạn chế và khắc phục hậu quả thiên tai".

- Tiếp thu thành tựu khoa học và công nghệ của thế giới để tạo ra, ứng dụng có hiệu quả công nghệ mới; tạo ra sản phẩm mới có sức cạnh tranh cao; phát triển nền khoa học và công nghệ Việt Nam đạt trình độ tiên tiến trong khu vực, tiếp cận với trình độ thế giới, làm cơ sở vững chắc cho việc phát triển các ngành công nghiệp hiện đại; đẩy mạnh việc phổ biến và ứng dụng thành tựu khoa học và công nghệ vào sản xuất và đời sống (Luật KHCN, 2013). Phát triển khoa học - công nghệ nhằm đem lại sự thay đổi lớn về kinh tế - xã hội, nâng cao đời sống nhân dân, đáp ứng đời sống vật chất, tinh thần cho xã hội. Đồng thời khắc phục những hạn chế, tiêu cực do sự tác động của cách mạng khoa học công nghệ mang đến. Và dưới ánh sáng Nghị quyết Đại hội XII của Đảng, nắm bắt và tận dụng những thành tựu của cuộc cách mạng khoa học, công nghệ hiện đại đang diễn ra hết sức mạnh mẽ, chúng ta tin tưởng rằng, Việt Nam có thể đi tắt, đón đầu, phát triển khoa học, công nghệ hiện đại để rút ngắn quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và khoảng cách phát triển kinh tế so với các nước đi trước, thực hiện được mục tiêu "dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh".

3. Kết luận

Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã và đang phát triển mạnh mẽ, mở ra kỷ nguyên mới cho sự tiến bộ của nhân loại, đem lại những thay đổi tích cực như: khoa học – công nghệ đã làm xuất hiện nhiều lĩnh vực sản xuất, kinh doanh mới, với năng suất, chất lượng cao hơn nhiều lần, mức sống của người dân không ngừng được nâng lên và *"khoa học đã trở thành một lực lượng sản xuất trực tiếp"*, tạo ra khối lượng của cải vật chất dồi dào cho loài người và nó còn tiếp tục phát triển trong những thập niên tiếp theo. Song cuộc cách mạng công nghệp lần thứ tư cũng đặt ra nhiều thách thức không nhỏ cho các quốc gia, dân tộc như: vấn đề việc làm, thu nhập xã hội, đặc biệt là nguồn lao động phổ thông; các vấn đề về đạo đức, văn hóa; thông tin cá nhân,… Do vậy đòi hỏi các Chính phủ trên thế giới nói chung và đối với Đảng, nhà nước ta nói riêng phải có những nhận thức đúng đắn và đưa ra những định hướng để phát triển khoa học công nghệ phù hợp và phát triển xã hội một cách bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Quang Định (2018) *"Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và tác động của nó tới tiến bộ xã hội ";* Hội thảo khoa học toàn quốc ĐHCN Đồng Nai.
2. C.Mác - Ăng ghen (2005), Toàn tập, tập 4, Nhà XBCTQG Hà Nội, tr.186, 187
3. C.Mác - Ăng ghen (2005), Toàn tập, tập 46, Nhà XBCTQG Hà Nội, tr.372
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2011) *"Văn kiện đại hội đảng lần thứ XI"* Nhà XB CTQG Hà Nội
5. Đảng Cộng sản Việt Nam (2017) *"Văn kiện đại hội đảng lần thứ XII"* Nhà XB CTQG Hà Nội
6. Luật Khoa học - Công nghệ, năm 2013
7. Nguyễn Đình Tường (2018) *"Dự báo của C.Mác về sự phát triển của khoa học – công nghệ trong tương lai";* Hội thảo khoa học toàn quốc ĐHCN Đồng Nai.

NHỮNG THAY ĐỔI TRONG ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN CỦA TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA – VŨNG TÀU TRƯỚC YÊU CẦU ĐỔI MỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG

*Hồ Cảnh Hạnh**
*Nguyễn Hữu Lễ***

Tóm tắt: Đổi mới chương trình giáo dục phổ thông là một trong những nhiệm vụ quan trọng của công cuộc đổi căn bản, toàn diện giáo dục – đào tạo. Thực hiện chức năng của cơ sở đào tạo giáo viên và nhiệm vụ quan trọng này, Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu đã có những thay đổi quan trọng để chuẩn bị cho sản phẩm đào tạo đón nhận chương trình giáo dục phổ thông mới. Đó là: xây dựng lại chương trình đào tạo, đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo, tạo sự kết nối giữa trường sư phạm với trường phổ thông, tăng cường nghiên cứu khoa học giáo dục và chuyển giao công nghệ dạy học cho các trường phổ thông, đổi mới trang thiết bị dạy học theo yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới, tăng cường hợp tác quốc tế trong đào tạo và nghiên cứu để áp dụng vào thực tiễn ở Việt Nam. Những nỗ lực này của Trường trong 4 năm qua đã mang lại những kết quả khả quan, phản ánh uy tín, chất lượng và vai trò của nhà trường trước yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới giáo dục phổ thông là một trong những mục tiêu cơ bản của chiến lược đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục – đào tạo của Đảng. Đổi mới giáo dục phổ thông đòi hỏi cả hệ thống giáo dục đồng thời phải vào cuộc một cách tích cực, chủ động để mang lại hiệu quả đích thực. Trong hệ thống giáo dục đó, trường sư phạm có một vai trò hết sức quan trọng bởi đây là nơi đào tạo đội ngũ nhà giáo, đồng thời là nơi tham gia xây dựng chương trình và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên, đội ngũ cán bộ quản lý. Để phản ánh đúng vai trò của mình, trường sư phạm phải đi đầu, đón trước để chuẩn bị những phương tiện cần thiết cho việc tham gia vào đổi mới giáo dục phổ thông. Việc chuẩn bị cho công cuộc đổi mới này, trường sư phạm phải nhanh chóng đổi mới mình thể hiện qua sự những thay đổi quan trọng về mục tiêu, nội dung và phương pháp đào tạo, cơ chế quản lý và xây dựng đội ngũ giảng viên có đủ khả năng để thực hiện nhiệm vụ quan trọng đó. Nhận thức được những vấn đề nói trên, ngay sau khi Nghị quyết 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng ra đời, Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu đã xây dựng kế hoạch và triển khai thực hiện nhiệm vụ mà Đảng và nhân dân giao phó, đó là đổi mới toàn diện nhà trường để đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục - đào tạo, thể hiện vai trò của mình trong đổi mới giáo dục phổ thông. Trong bài viết mang tính chất tổng kết kinh nghiệm này, chúng tôi trình bày những nỗ lực của tập thể nhà trường để tạo ra những thay đổi đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông.

2. Cơ hội và thách thức

2.1. Những cơ hội nhìn từ thực tiễn

Thực hiện công cuộc đổi mới và giáo dục và đào tạo, Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu có những cơ hội đặc thù như sau:

**Hiệu trưởng - **Giảng viên Khoa Xã hội*

Nhờ sử dụng mô hình đào tạo theo nhu cầu xã hội, kết hợp với việc chú trọng chất lượng và hiệu quả đào tạo nên liên tục trong nhiều năm gần đây, trường CĐSP luôn tuyển sinh theo kế hoạch đã được UBND tỉnh phê duyệt (từ năm 2013); chất lượng tuyển đầu vào (điểm chuẩn) tương đối cao; số học sinh, sinh viên tốt nghiệp đạt chuẩn đầu ra và có việc làm đúng ngành nghề đào tạo đạt 87,5%.

Đào tạo chính quy	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	Tổng cộng
Cao đẳng	361	310	271	277	1219
Trung cấp	265	194	180	105	744
Cộng	626	504	451	382	1963

Bảng 1. Số học sinh, sinh viên chính quy tốt nghiệp trong 4 năm

Nhờ làm tốt công tác xây dựng đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu phát triển của xã hội và chiến lược nâng cấp lên trường đại học nên chất lượng và trình độ đội ngũ giảng viên của trường không ngừng nâng lên.

Trình độ giảng viên	Tháng 12/2013		Tháng 01/2018	
	SL	Tỉ lệ (%)	SL	Tỉ lệ (%)
Tổng số giảng viên	92	100	84	100
Tiến sĩ	4	4,35	11	13,10
Thạc sĩ	57	61,96	61	72,62
Tổng GV SĐH	61	66,30	72	85,71

Bảng 2: Số giảng viên có trình độ trên đại học

Nhờ đẩy mạnh công tác nghiên cứu khoa học, nhất là nghiên cứu khoa học giáo dục nên đội ngũ cán bộ giảng viên đã tiếp cận nhanh với thực tiễn, có nhiều công trình nghiên cứu đăng trên các tạp chí trong nước và quốc tế, đặc biệt có nhiều báo cáo đăng trên các kỉ yếu, sách chuyên khảo của các hội thảo khoa học quốc gia và quốc tế về đổi mới giáo dục phổ thông và xây dựng đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý trong thời đại 4.0.

Công trình khoa học	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	Cộng
Bài báo quốc tế		9	3	4	16
Bài báo trong nước	11	14	14	11	50
Báo cáo khoa học	52	55	58	55	220
Đề tài NCKH	7	6	5	6	24
Tổng cộng	70	84	80	76	310

Bảng 3. Số công trình khoa học của giảng viên trong 4 năm

Trường được Ban chỉ đạo đổi mới giáo dục phổ thông quan tâm tổ chức hội nghị góp ý chương trình giáo dục phổ thông mới ngay sau khi công bố dự thảo. Ngày 14 tháng 9 năm 2015, PGS.TS Đỗ Ngọc Thống, đại diện Ban chỉ đạo đổi mới giáo dục phổ thông chủ trì cuộc tiếp xúc với giáo viên và giảng viên. Thông qua cuộc tiếp xúc này, Bộ GD – ĐT cùng giáo viên trao đổi, đối thoại về những khó khăn, vướng mắc của giáo viên và giảng viên trên địa bàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu, tìm hiểu những vấn đề đặt ra của đổi mới giáo dục phổ thông. Thông qua những ý kiến trao đổi và trình bày trong cuộc tiếp xúc này, giảng viên bước đầu đã tiếp cận với những tình huống, khó khăn, vướng mắc đặt ra trong trường hợp chương trình giáo dục phổ thông mới đi vào thực tiễn để có những nghiên cứu và ứng dụng trong đào tạo, bồi dưỡng giáo viên.

2.2. Những thách thức trước sự đổi mới của giáo dục phổ thông

Trong khi chương trình giáo dục phổ thông mới sẽ hướng đến phát triển năng lực người học, thay thế cho nội dung dạy học theo chuẩn kiến thức, kĩ năng như hiện hành thì nội dung và chương trình đào tạo tại trường Sư phạm còn nặng về chuẩn kiến thức, kĩ năng chưa phù hợp với mục tiêu đào tạo nghề, chưa đáp ứng yêu cầu tăng cường tính thực hành, sáng tạo và tự học, tự nghiên cứu để phát triển năng lực nghề nghiệp của sinh viên.

Chương trình giáo dục phổ thông mới có những thay đổi quan trọng, nhất là vấn đề dạy học tích hợp liên môn bằng các môn học mới thì một số ngành đào tạo của Trường không còn phù hợp với xu hướng dạy học này.

Nội dung dạy học tích hợp liên môn ở phổ thông, cụ thể là tích hợp liên môn của các môn khoa học tự nhiên như Lý, Hóa, Sinh và liên môn các môn khoa học xã hội như: Sử, Địa trong khi Bộ GD&ĐT chưa có văn bản cập nhật quy định mã ngành mới này cho các trường sư phạm.

Trong khi chương trình mới yêu cầu thay đổi về phương pháp dạy học, có môn thiên về thực hành, trải nghiệm sáng tạo thì phương pháp giảng dạy của một bộ phận giảng viên ở trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu nặng về truyền thụ kiến thức, nhẹ về tính thực hành và hoạt động trải nghiệm sáng tạo; đồng thời với điều này, phương pháp kiểm tra đánh giá cũng nặng về hình thức tự luận và nội dung kiểm tra đánh giá thiên về tái hiện kiến thức nên làm cho sinh viên luôn trong tình trạng bị động, thiếu tự tin và lạc lõng với phương pháp dạy học ở phổ thông.

3. Chiến lược thay đổi đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông

3.1. Xác định những mục tiêu quan trọng

Tư duy tập trung vào giá trị yêu cầu nhà quản lý phải biết xác định nhiều mục tiêu khác nhau và thực hiện phép đo lường giá trị để xác định mục tiêu quan trọng; tiếp tục phân cấp các mục tiêu đã được xác định để đưa ra hệ số ưu tiên.

Vận dụng các nguyên tắc của khoa học quản lý hiện đại này, chúng tôi đã tiến hành xác định mục tiêu trọng tâm là "đào tạo nguồn lực đáp ứng mục tiêu của đổi mới chương trình giáo dục phổ thông" để làm hệ quy chiếu cho các mục tiêu khác. Phân tích tương quan nhu cầu về các môn học mới mang tính tích hợp và thực hành, chúng tôi thực hiện hai mục tiêu: mở ngành mới và điều chỉnh, xây dựng, sắp xếp lại chương trình đào tạo. Ngoài ra, những mục tiêu khác phải có ý nghĩa hỗ trợ để hoàn thành các mục tiêu quan trọng này.

3.2. Xây dựng lại chương trình đào tạo

Để giải quyết tình huống tương lai sẽ xuất hiện môn học mới nhưng hiện tại không có mã ngành, đồng nghĩa là không thể cấp bằng cho sinh viên khi hoàn thành chương trình đào tạo, chúng tôi phải mở một số ngành truyền thống đồng thời xây dựng chương trình đào tạo có các môn học được phân phối theo hướng tích lũy liên môn tương ứng với môn học mới ở phổ thông sắp tới. Chẳng hạn như đào tạo giáo viên trung học cơ sở ngành Lịch sử thì ngoài các môn học thuộc ngành này chúng tôi bổ sung các môn học khác thuộc ngành Địa lý và xây dựng một số chuyên đề theo hướng dạy học liên môn. Điều này đặt ra nhiệm vụ xây dựng lại chương trình đào tạo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông.

Việc xây dựng chương trình đào tạo, chúng tôi tiến hành tổ chức tập huấn cho giảng viên trước khi xây dựng chương trình. Mục tiêu của việc tập huấn này nhằm giúp giảng viên nắm bắt mục tiêu, yêu cầu, đặc điểm của chương trình đào tạo trong sự tương thích với chương trình giáo dục phổ thông mới. Những môn học mang tính lý luận, lý thuyết được giảm bớt thời lượng, đồng thời để phát huy tính tự học, tự nghiên cứu của sinh viên. Mỗi ngành đào tạo chúng tôi thành lập 2 hội đồng: một hội đồng xây dựng chương trình bằng việc đề xuất môn học và xây dựng đề cương môn học đó; một hội đồng phản biện bao gồm những giảng viên trực tiếp giảng dạy các môn chuyên ngành và giáo viên phổ thông được mời tham gia hội đồng. Trong quá trình thực hiện chương trình, sau mỗi năm học chúng tôi tổ chức họp đánh giá chương trình, tiếp tục bổ sung, điều chỉnh, hoàn thiện để cho các khóa sau.

3.3. Đổi mới phương pháp đào tạo

Do mỗi giảng viên chỉ đảm nhận một số học phần nên trong đào tạo, việc thực hiện các phương pháp giảng dạy thường mang tính độc lập ở từng giảng viên, chưa có tính liên thông về mặt phương pháp. Khắc phục vấn đề này, mỗi học phần được phân công ít nhất 2 giảng viên phụ trách và thời lượng của học phần được tăng thêm 1/3 số tiết để tổ chức thực hành, ngoại khóa.

Xác định việc đổi mới phương pháp giảng dạy trong trường sư phạm là nhiệm vụ khó khăn, nan giải, thiếu tính đồng bộ nên chúng tôi huy động toàn lực cho nhiệm vụ này, coi đây như là một nhiệm vụ mang tính sống còn của đơn vị. Các tổ bộ môn kiểm soát việc soạn giảng và phương pháp dạy học của giảng viên trong tổ. Phòng Đào tạo quản lý chất lượng đề thi, đề kiểm tra và quy trình đánh giá sinh viên. Những sai sót luôn được uốn nắn kịp thời. Về mặt phong trào, các cuộc thi sáng tạo đối với giảng viên và sinh viên đã thay thế các cuộc thi truyền thống trước đây. Chẳng hạn như cuộc thi "Nét chữ, nết người" thay thế cho cuộc thi tìm hiểu nghiệp vụ sư phạm, tức là yêu cầu sinh viên tự thể hiện bằng năng lực thực hành chứ không phải bằng học thuộc lý thuyết. Cuộc thi giảng viên sáng tạo thay cho cuộc thi giảng viên giỏi mà mỗi giảng viên tham gia dự thi mang đến cuộc thi sáng tạo trong dạy học của mình và ứng xử các tình huống một cách sáng tạo. Cuộc thi thiết kế bài giảng điện tử được thay thế bằng cuộc thi hướng dẫn sinh viên sáng tạo trên bài học có ứng dụng CNTT, mà mục đích cuộc thi hướng đến xây dựng mối quan hệ và hợp tác giữa giảng viên và sinh viên để nâng cao năng lực nghề nghiệp.

3.4. Tăng cường các hoạt động nghiên cứu khoa học

Mối quan hệ giữa nghiên cứu và giảng dạy mang lại chất lượng và hiệu quả cao trong đào tạo đối với các cơ sở giáo dục đại học quá

rõ ràng nên được nhiều trường quan tâm. Tuy nhiên, tỉ lệ giảng viên có đầy đủ hai năng lực này trong đội ngũ giảng viên của Trường còn thấp; cũng đồng nghĩa với chất lượng thật của đội ngũ giảng viên chưa cao. Nhận thức về vấn đề này, một mặt chúng tôi chống bệnh thành tích trong đơn vị, mặt khác tạo động lực cho đội ngũ giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học để nâng cao trình độ chuyên môn và chất lượng đào tạo.

Với định hướng nghiên cứu khoa học để hỗ trợ cho việc thực hiện mục tiêu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, chúng tôi tạo mối quan hệ với các trường phổ thông để giảng viên tiếp cận thực tiễn nghiên cứu khoa học giáo dục. Nhờ những chính sách này mà tỉ lệ giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học trong 5 năm gần đây đã có sự thay đổi. Thay vì các sáng kiến kinh nghiệm mang tính đối phó trong bình xét thi đua là các bài báo khoa học, được hỗ trợ kinh phí. Nhiều giảng viên đã mạnh dạn, thoát khỏi tâm lý tự ti để viết bài đăng trên các báo, tạp chí trong và ngoài nước. Trong 4 năm học gần đây, đã có 16 bài báo, bài báo khoa học đăng trên các báo và tạp chí nước ngoài, trong đó có nhiều bài đăng trên các tạp chí khoa học quốc tế thuộc danh mục SCI, được nhà trường động viên khen thưởng kịp thời.

Đối với các báo cáo tham luận khoa học, tỉ lệ các bài nghiên cứu khoa học giáo dục và tâm lý học tăng lên, có những bài đã được đăng tải trên kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế.

Việc tăng cường nhiệm vụ nghiên cứu khoa học cho giảng viên không những giải quyết những vấn đề cấp bách cho thực hiện mục tiêu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mà còn giúp giảng viên đi làm nghiên cứu sinh và thi, xét thăng hạng.

3.5. Tạo sự gắn kết và phối hợp với các trường phổ thông

Mối quan hệ của trường CĐSP với các trường phổ thông trên địa bàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu thường thông qua các hoạt động thực hành, thực tập sư phạm. Nhà trường xác định việc gắn kết và phối hợp với các trường phổ thông là để nâng cao chất lượng đào tạo, đồng thời phối hợp trong việc thí điểm các phương pháp dạy học mới, xây dựng chương trình đào tạo gắn với thực tiễn. Mối quan hệ này mang tính thường xuyên, cộng đồng trách nhiệm và hợp tác đôi bên cùng có lợi. Những nghiên cứu khoa học giáo dục của giảng viên cũng xuất phát từ thực tiễn với đối tượng là các trường phổ thông và kết quả nghiên cứu được chia sẻ, áp dụng ở trường phổ thông.

Để bắt đầu thực hiện nhiệm vụ này, nhà trường đã xây dựng kế hoạch thực hành, thực tập sư phạm đến năm 2020 với hệ thống trường thực hành sư phạm vệ tinh; chia nhỏ các đoàn thực tập sư phạm để có được nhiều giảng viên đi đến cơ sở thâm nhập thực tiễn, đồng thời kéo dài thời gian thực tập nhằm tăng thời gian thực hành nghề cho sinh viên. Mỗi đoàn có một giảng viên đảm nhận làm trưởng đoàn với nhiệm vụ phối hợp với các trường phổ thông làm nhiệm vụ hướng dẫn thực tập và thực hiện trao đổi kinh nghiệm, chuyển giao kết quả nghiên cứu, thực hành và thử nghiệm các phương pháp mới, cùng xây dựng chuyên đề dạy học ở các môn học có tính liên môn. Sự bám sát các trường phổ thông của giảng viên đã tạo điều kiện cho giảng viên trải nghiệm thực tế, đảm bảo cho nhiệm vụ giảng dạy gắn với thực tiễn ở trường phổ thông và nâng cao năng lực nghề nghiệp cho sinh viên.

3.6. Thực hiện công tác bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý với vai trò chủ lực

Thế mạnh của trường trong những năm gần đây là bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý. Xác định nhiệm vụ bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý là cách tiếp cận đối với đổi mới giáo dục phổ thông bởi nguồn lực con người cho đổi mới giáo dục phổ thông chính là đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý.

Về bồi dưỡng giáo viên, dựa trên kết quả nghiên cứu về khoa học giáo dục, nhà trường tổ chức cho giảng viên xây dựng các chuyên đề bồi dưỡng và chuyển đến các phòng giáo dục để cho giáo viên đăng ký. Căn cứ vào nhu cầu được bồi dưỡng, các trường phổ thông tổ chức cho giáo viên tham gia đăng ký những chuyên đề cần thiết. Phòng Giáo dục – Đào tạo căn cứ trên danh sách đăng ký và chuyên đề tự chọn để thành lập các lớp và mời cán bộ giảng viên của trường bồi dưỡng.

Về bồi dưỡng cán bộ quản lý, ngoài việc mở các lớp bồi dưỡng cấp chứng chỉ, nhà trường còn tổ chức mở các lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý theo chuyên đề. Dựa trên những kết quả nghiên cứu về khoa học quản lý, nhà trường xây dựng chuyên đề để đề xuất với ngành giáo dục địa phương. Căn cứ nhu cầu, Sở GD – ĐT, các phòng GD-ĐT đặt hàng và Trường tổ chức bồi dưỡng trong thời gian hè.
Thông qua thực hiện nhiệm vụ bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý, cán bộ và giảng viên của Trường tiếp cận được thực tiễn, đồng thời nâng cao được năng lực nghiên cứu khoa học của đội ngũ giảng viên. Đây là một trong những đổi mới của nhà trường trong công tác bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý để chuẩn bị cho đổi mới giáo dục phổ thông.

3.7. Tăng cường cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học theo hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa

Xác định mối quan hệ giữa nội dung – phương pháp – phương tiện trong quá trình giáo dục, bên cạnh việc đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo, Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu đã bổ sung, thay thế trang thiết bị dạy học, đảm bảo để sinh viên ra trường khi thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, việc sử dụng trang thiết bị dạy học không bị bỡ ngỡ.

Nhà trường đã tổ chức cho các tổ bộ môn nghiên cứu chương trình giáo dục phổ thông mới (lúc đó chỉ là bản dự thảo), xác định những trang thiết bị dạy học ở phổ thông, đối chiếu với trang thiết bị hiện có tại trường để tiến hành thay thế, bổ sung để khi Bộ GD – ĐT ban hành chính thức chương trình giáo dục phổ thông mới, sinh viên đã được thực hành trên các thiết bị dạy học tương ứng với nội dung chương trình.

Mặt khác, việc đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) được nhà trường chú trọng và đưa vào nội dung của đổi mới phương pháp giảng dạy như là một yếu tố của quá trình dạy học tương tác. Bên cạnh đó, nhà trường trang bị toàn bộ hệ thống phòng học các thiết bị trình chiếu hiện đại, có kết nối mạng. Để khuyến khích sinh viên ứng dụng trong học tập và soạn bài tập giảng, hàng năm, nhà trường tổ chức cuộc thi thiết kế bài giảng điện tử cho giảng viên và sinh viên một cách quy mô và trang trọng. Những sản phẩm đạt giải cấp trường nhà trường đưa đi tham dự cuộc thi thiết kế bài giảng điện tử cấp quốc gia. Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu đã nhận giải thưởng tập thể cuộc thi thiết kế bài giảng cấp quốc gia năm 2013, một số giảng viên và sinh viên cũng đạt giải cá nhân.

3.8. Tăng cường giao lưu và hợp tác quốc tế

Xác định nhiệm vụ hợp tác quốc tế để

không những phát triển nhà trường mà còn học hỏi kinh nghiệm quốc tế trong vấn đề đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, Trường đã liên kết đào tạo, trao đổi giảng viên và sinh viên với các trường Đại học Sư phạm Hyogo (Nhật Bản), trường Đại học Rajabhat Rajanagarindra và trường Đại học Burapha (Thái Lan), trường Đại học Shinhan (Hàn Quốc). Ngoài hoạt động mang tính thường niên này, nhà trường còn tổ chức cho cán bộ, giảng viên đi tham quan, học tập, nghiên cứu quốc tế. Khác với một số cơ sở giáo dục khác, Trường đã cử cán bộ đi ra nước ngoài, đến các cơ sở giáo dục đại học không phải vì mục đích tham quan mà là để học tập, nghiên cứu. Những cán bộ, giảng viên được Trường cử đi tham quan học tập là những người đang có công trình nghiên cứu liên quan đến tiếp cận khoa học giáo dục quốc tế hoặc những người có nhu cầu tìm hiểu để nghiên cứu. Trước khi đi những người này đã ký cam kết sau khi hoàn thành chuyến đi phải có sản phẩm mang lại, thường là các đề tài nghiên cứu khoa học. Những người không thực hiện được cam kết này, tức là một khoảng thời gian sau đó mà không có sản phẩm thì chịu hoàn trả kinh phí. Chính sách này đã mang lại lợi ích cho nhà trường trong việc nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo đáp ứng đổi mới giáo dục phổ thông.

4. Kết quả bước đầu

Sau 4 năm (2014 – 2018) thực hiện nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu đã có những chuyển biến tích cực và đạt được những thành tựu ban đầu. Về đào tạo, Trường đã đào tạo khóa đầu tiên với 34 sinh viên ngành Khoa học tự nhiên (Lý – Hóa – Sinh) và 20 sinh viên ngành Khoa học xã hội (Sử- Địa) cấp THCS, 300 sinh viên ngành Giáo dục tiểu học với chương trình được điều chỉnh, bổ sung, đảm bảo để sinh viên ra trường giảng dạy tốt theo chương trình giáo dục phổ thông mới ở tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu. Về bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lý, Trường đã mở được nhiều khóa bồi dưỡng giáo viên dạy tích hợp, liên môn, bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm bậc tiểu học cho giáo viên dạy các môn Âm Nhạc, Mỹ Thuật, Thể dục, Tin học, tiếng Anh với 4.871 lượt giáo viên tham gia, trong đó cấp THCS là 2.097, giáo viên tiểu học là 1.589 và 1.195 lượt giáo viên mầm non. Đối với cán bộ quản lý, Trường đã mở được 4 lớp bồi dưỡng cán bộ quản lý giáo dục trường mầm non, tiểu học và THCS với 318 người tham gia.

Về đội ngũ giảng viên, để đáp ứng yêu cầu của các nhiệm vụ nói trên, chỉ trong 4 năm, Trường đã cử đi đào tạo trong và ngoài nước để có được một đội ngũ giảng viên có trình độ trên đại học là hơn 85%, trong đó có 13,1% trình độ tiến sĩ. Dự kiến đến cuối năm 2018, số giảng viên trình độ tiến sĩ đạt 20%, trong đó có 1/3 được đào tạo ở nước ngoài.

5. Kết luận

Từ nhiệm vụ đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội để tránh cho sinh viên ra trường không có việc làm, làm trái ngành nghề chuyển sang đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông là một bước đột phá quan trọng của trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục – đào tạo. Trong khi nhiều người quá chú trọng đến 7 trường đại học sư phạm chủ chốt trên cả nước thì có khả năng bỏ quên và xem nhẹ vai trò của các trường sư phạm địa phương. Để không phải rơi vào thế bị động, trông chờ hay làm theo các trường khác, Trường CĐSP

Bà Rịa – Vũng Tàu chủ động tiếp cận với chủ trường đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục - đào tạo của Đảng bằng các cuộc hội thảo khoa học thông qua sự phối hợp với Sở GD – ĐT, tìm hiểu và đóng góp tích cực cho "Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông mới", đồng thời xây dựng chiến lược phát triển nhà trường đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông. Vì thế mà Trường CĐSP Bà Rịa – Vũng Tàu là một trong số ít trường có uy tín để làm tốt công tác tuyển sinh hàng năm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. BCH Trung ương Đảng CSVN (2013). *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 Khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.* Số: 29-NQ/TW.
2. Chính phủ nước CHXHCNVN (2014). *Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu Công nghiệp hóa, Hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.* Số 44/NQ-CP.
3. Hồ Cảnh Hạnh, Nguyễn Hữu Lễ (2017). *Tư duy tập trung vào giá trị - định hướng nâng cao năng lực cán bộ quản lý ở Việt Nam thời đại 4.0. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế "Phát triển năng lực cán bộ quản lý giáo dục Việt Nam trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0".* Nxb. Đại học Kinh tế quốc dân, Hà Nội, tr. 158 – 167.

DẠY HỌC PHÂN HÓA THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI, NHỮNG VẤN ĐỀ ĐẶT RA VÀ GIẢI PHÁP

Trần Thu Hiền

Tóm tắt: Bài viết này đề cập các vấn đề: khái niệm dạy học phân hóa; dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông mới trên hai cấp độ: phân hóa vi mô (phân hóa trong) và phân hóa vĩ mô (phân hóa ngoài); những khó khăn khi thực hiện dạy học phân hóa trên hai cấp độ và một số giải pháp khắc phục khó khăn khi dạy học phân hóa trong và phân hóa ngoài.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 88/2014/QH13 đã xác định: "Đổi mới nội dung giáo dục phổ thông (GDPT) theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi, trình độ và định hướng nghề nghiệp; tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tích hợp cao ở các lớp học dưới và phân hóa dần ở các lớp học trên". Đây chính là yêu cầu khái quát về đổi mới nội dung GDPT.

Thực hiện yêu cầu trên, nội dung giáo dục trong chương trình GDPT (CT GDPT) mới được thiết kế tương ứng theo hai giai đoạn: Giáo dục cơ bản (gồm cấp tiểu học và cấp trung học cơ sở) và giáo dục định hướng nghệ nghiệp (cấp trung học phổ thông). Trong đó, giáo dục định hướng nghề nghiệp có nội dung dạy học mang tính phân hóa cao, chuẩn bị cho học sinh tham gia thị trường lao động hoặc học giai đoạn sau phổ thông có chất lượng, chuyển hình thức dạy học phân hóa từ phân ban (hiện nay) sang yêu cầu học sinh học một số môn học bắt buộc, đồng thời được tự chọn các môn học và chuyên đề học tập có nội dung phù hợp với năng lực, sở trường của mỗi học sinh và gắn với định hướng nghề nghiệp sau THPT. Vậy dạy học phân hóa là gì? Có những hình thức phân hóa nào? Vì sao lại phải thực hiện dạy học phân hóa? Thực hiện dạy học phân hóa trong CTGDPT sẽ có những thuận lợi và khó khăn gì? Có những giải pháp nào để khắc phục khó khăn trong dạy học phân hóa? Bài viết này chúng tôi quan tâm tìm lời giải cho các vấn đề trên. Rất mong được chia sẻ và sự góp ý của quý vị và đồng nghiệp.

2. Nội dung

2.1. Khái niệm dạy học phân hóa

- Phân hóa: Theo Từ điển Tiếng Việt, phân hóa là chia ra thành nhiều bộ phận khác hẳn nhau.

Phân hóa là hoạt động mà ở đó cần phải phân loại và chia tách các đối tượng; từ đó tổ chức, vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức hoạt động sao cho phù hợp với đối tượng ấy nhằm đạt hiệu quả cao.

- Dạy học phân hóa: Khi dạy học phân hóa (DHPH), ta phải chia người học thành nhiều loại khác nhau để có cách dạy học phù hợp với từng loại. Có nhiều tiêu chí để chia: theo lứa tuổi, giới tính, dân tộc, địa bàn cư trú, theo năng lực và nhu cầu của người học…

Tư tưởng về dạy học phân hóa được thể hiện trong các nguyên tắc giáo dục và nguyên tắc dạy học được nhiều nhà giáo dục đưa ra:

+ Nguyên tắc đảm bảo sự thống nhất giữa tính vừa sức chung và tính vừa sức riêng trong dạy học (Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt, 1987)

+ Nguyên tắc đảm bảo tính vừa sức, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi (Thái Duy Tuyên, 2001)

Nguyên tắc dạy học này đòi hỏi phải tính đến đặc điểm lứa tuổi và đặc điểm cá nhân của học sinh trong công tác giáo dục, phải tính đến những đặc điểm diễn biến trong hoạt

**Giảng viên Khoa Tiểu học*

động nhận thức, xúc cảm, ý chí, nhu cầu, hứng thú, nguyện vọng, vốn kinh nghiệm của mỗi học sinh. Dạy học phân hóa cũng phải sát đối tượng, xuất phát từ tình hình thực tế của học sinh, dựa vào đặc điểm phát triển tâm lý sinh lý của các em, dựa vào vốn hiểu biết của các em, mặt mạnh, mặt yếu của các em mà tìm cách dạy thích hợp…

Như vậy, DHPH là một quan điểm dạy học đòi hỏi phải tổ chức, tiến hành các hoạt động dạy học dựa trên những khác biệt của người học về năng lực, tâm - sinh lí, sở thích, nhu cầu, các điều kiện học tập nhằm tạo ra những kết quả học tập tốt nhất và sự phát triển tốt nhất cho từng người học

- Cơ sở sư phạm của dạy học phân hóa: DHPH là một nguyên tắc quan trọng, cần được quán triệt trong dạy học vì:

Một là, do đặc điểm của đối tượng người học, mỗi học sinh là một cá nhân có tiềm năng riêng, có trí thông minh, tình cảm và động lực học tập khác nhau. Hơn nữa, mỗi một học sinh có xuất phát nền văn hóa, giai cấp, dân tộc, tôn giáo, định hướng giá trị… khác nhau. Nhà trường cần trang bị cho học sinh nền học vấn phổ thông, đồng thời có nhiệm vụ giúp mỗi học sinh phát triển tối đa năng lực cá nhân của mình. Dạy học phân hóa tốt sẽ đáp ứng và phát huy được nguyện vọng, sở trường và phù hợp với điều kiện, hoàn cảnh của các cá nhân khác nhau.

Lý thuyết về "vùng phát triển gần nhất" của L.X.Vygotsky chỉ rõ mỗi một HS riêng biệt có vùng phát triển gần nhất là khác nhau khi tiếp nhận nội dung học tập, dù chúng cùng một lớp học. Do vậy, dạy học, giáo dục phải đi trước sự phát triển và hướng hướng vào vùng phát triển gần, phát huy năng lực của mỗi học sinh [tr.213-215;7].

Lý thuyết về nhiều dạng trí khôn của Howard Gardner thừa nhận nhiều thành phần trí khôn trong một hoặc những năng lực người. Những dạng trí khôn đó là: trí khôn ngôn ngữ, logic – toán học, không gian, cơ thể - tri giác vận động, âm nhạc và trí khôn cá nhân (với 2 thành phần: nội hướng và ngoại hướng). Trên cương vị nhà giáo dục, cần thấy thế mạnh của từng dạng trí khôn trong từng cá nhân, để không đòi hỏi hơn cái cá nhân đó có thể có và để "đỡ đẻ" cho năng lực người của cá nhân chịu tác động giáo dục kia bộc lộ hết cỡ [tr.5; 6].

Có thể thấy, DHPH là chiến lược dạy học thực hiện tốt nhất nguyên tắc dạy học đảm bảo tính vừa sức chung và vừa sức riêng trong hoạt động dạy học. Vì vậy, đổi mới dạy học theo hướng phân hóa là một định hướng phù hợp với quy luật dạy học.

Hai là, phân hóa là để đáp ứng yêu cầu phân công lao động trong xã hội. Do yêu cầu phát triển khoa học và đòi hỏi của thị trường lao động buộc nhà trường phổ thông, nhất là bậc THPT cần dạy học phân hóa để cung cấp nguồn nhân lực cho thị trường lao động, nguồn học sinh cho giáo dục đại học, cao đẳng cũng như các trường nghề đáp ứng được yêu cầu đào tạo chuyên sâu về một lĩnh vực khoa học hoặc ngành nghề chuyên biệt.

2.2. Dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục phổ thông mới

Quán triệt yêu cầu đã nêu trong Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành TW về xây dựng và chuẩn hoá nội dung GDPT theo hướng "tích hợp cao ở các lớp học dưới và phân hoá dần ở các lớp học trên; giảm số môn học bắt buộc; tăng môn học, chủ đề và hoạt động giáo dục tự chọn", chương trình GDPT mới thể hiện yêu cầu phân hóa trên hai bình diện (cấp độ) lớn:

Phân hóa trong (còn gọi là phân hóa vi mô, phân hóa nội tại) là sự tổ chức quá trình dạy học trong một tiết học, một lớp học có tính đến các đặc điểm cá nhân của học sinh, là việc sử

dụng những biện pháp phân hóa trong một lớp học thống nhất với cùng một kế hoạch học tập, cùng một chương trình và sách giáo khoa. Đó là sự cá nhân hóa trong quá trình dạy học. Nói cách khác, phân hóa trong là với mỗi chương trình học, cách dạy học chú ý tới các đối tượng riêng biệt, cá nhân hóa người học trên lớp, phù hợp với từng đối tượng để tăng hiệu quả dạy học. Kết quả phân hóa trong phụ thuộc chủ yếu vào năng lực người dạy.

Phân hóa trong (vi mô) tiếp tục được quán triệt ở tất các các cấp, lớp học, tất cả các môn học/hoạt động giáo dục. Để thực hiện hướng phân hóa này, việc thiết kế yêu cầu cần đạt (chuẩn) của chương trình và đặc biệt cách biên soạn sách giáo khoa cần chú ý đến các yêu cầu và mức độ khác nhau của cùng một vấn đề/ đề tài cho các đối tượng khác nhau.

Ngoài ra để phân hóa trong có hiệu quả cần đề cao phương pháp dạy học của giáo viên và cách kiểm tra, đánh giá kết quả học tập.

Phân hóa ngoài (còn gọi là phân hóa vĩ mô, phân hóa tổ chức) là sự tổ chức quá trình dạy học thông qua các loại hình trường, lớp khác nhau cho các đối tượng học sinh khác nhau, xây dựng chương trình giáo dục khác nhau. Phân hóa ngoài là cách dạy theo các chương trình khác nhau cho các nhóm người học khác nhau nhằm đáp ứng được nhu cầu, sở thích và năng lực của từng nhóm người học. Kết quả phân hóa ngoài phụ thuộc chủ yếu vào việc thiết kế nội dung chương trình các môn học.

Phân hóa ngoài được thực hiện chủ yếu thông qua việc thiết kế nội dung khác nhau của các CT môn học. Có thể thực hiện dạy học phân hóa theo hướng tổ chức các nhóm học tập cùng trình độ (khá – giỏi – trung bình – yếu), hoặc các câu lạc bộ học tập theo năng khiếu môn học… Ở quy mô quốc gia, việc tổ chức dạy học theo các ban "tự nhiên", "xã hội" và "cơ bản" cũng là một hình thức phân hóa.

Phân hóa ngoài được thực hiện tăng dần ở các cấp học trên của GDPT, đặc biệt phân hóa mạnh ở các lớp cuối THPT. Cụ thể: tự chọn chuyên đề trong một số môn học ở các cấp tiểu học, THCS và tự chọn chuyên đề, môn học ở THPT (tất cả HS đều phải học một số môn bắt buộc, đó là các môn công cụ cần thiết cho tất cả mọi người, ở tất cả các lĩnh vực hoạt động; còn lại sẽ được tự chọn các môn học và chuyên đề học tập phù hợp với khả năng, sở trường, đáp ứng nhu cầu và định hướng nghề nghiệp của mỗi HS).

Phân hóa ngoài (vĩ mô) được thể hiện ở các cấp theo 2 hình thức:

- Xây dựng một số môn học theo các học phần (mô-đun) và các chủ đề khác nhau để học sinh tự chọn cho phù hợp với nguyện vọng của bản thân và khả năng tổ chức của nhà trường. Theo hướng này, các môn học như Giáo dục thể chất, Hoạt động trải nghiệm ở Tiểu học; các môn Công nghệ, Tin học, Giáo dục thể chất và Hoạt động trải nghiệm ở THCS đều được thiết kế thành các học phần (mô–đun) và chủ đề để học sinh tự chọn.

- Phân hóa bằng dạy học tự chọn ở THPT (giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp) theo hướng: Học sinh học một số môn học bắt buộc (Toán, Ngữ văn, Ngoại ngữ 1, Giáo dục thể chất, Giáo dục quốc phòng an ninh, Hoạt động trải nghiệm ; còn lại sẽ được tự chọn 5 môn trong 3 nhóm môn (mỗi nhóm ít nhất 1 môn) gồm: Khoa học xã hội (Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật); Khoa học tự nhiên (Vật lý, Hóa học, Sinh học); Công nghệ và nghệ thuật (Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật). Ở nhóm môn Công nghệ và Nghệ thuật, nội dung mỗi môn học thuộc nhóm này được thiết kế thành các học phần, học sinh được lựa chọn học phần phù hợp với nguyện vọng của bản

thân và khả năng tổ chức của nhà trường.

Ngoài ra chương trình THPT của hầu hết các môn học còn có một số các chuyên đề học tập tạo thành cụm chuyên đề học tập của môn học nhằm phân hóa sâu, giúp học sinh tăng cường kiến thức và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề của thực tiễn, đáp ứng yêu cầu định hướng nghề nghiệp. Thời lượng dành cho mỗi chuyên đề học tập từ 10 đến 15 tiết; tổng thời lượng dành cho cụm chuyên đề học tập của một môn là 35 tiết. Ở mỗi lớp cấp THPT, học sinh được chọn 3 cụm chuyên đề của 3 môn học phù hợp với nguyện vọng của bản thân và điều kiện tổ chức của nhà trường.

Qua phân tích ở trên có thể thấy, sự khác nhau giữa hai cấp độ dạy học phân hóa thể hiện ở chỗ: Phân hóa ở cấp vi mô – là tìm kiếm con đường khác nhau để học sinh cùng một lớp, với đặc điểm cá nhân khác nhau đều đạt được mục tiêu đào tạo, còn phân hóa ở cấp vĩ mô dẫn dắt học sinh đạt được các mục đích đào tạo khác nhau.

2.3. Những thuận lợi, khó khăn khi thực hiện dạy học phân hóa và một số giải pháp khắc phục

2.3.1. Thuận lợi của việc dạy học phân hóa

- Khoa học giáo dục phát triển, những thành tựu nghiên cứu trong nước và thế giới về dạy học phân hóa ngày càng nhiều, nên có thể kế thừa và phát huy những thành tựu đồng thời khắc phục những hạn chế trong dạy học phân hóa trong các quan điểm trước đó.

- Phương tiện dạy học ngày càng phát triển đa dạng, phong phú, nhất là công nghệ thông tin và truyền thông thêm vào đó là điều kiện giao lưu, hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng, chủ động, tích cực.

- Trong điều kiện phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội, khoa học công nghệ hiện nay, HS có nhiều điều kiện và cơ hội thể hiện và bộc lộ hết những khả năng, thiên hướng và sở trường của mình.

2.3.2. Khó khăn và cách khắc phục khi thực hiện dạy học phân hóa

2.3.2.1. Với phân hóa trong (phân hóa vi mô)

a/ Khó khăn

- Hiểu biết của GV phổ thông về DHPH còn có những hạn chế, điều này sẽ làm cản trở quá trình triển khai CT GDPT mới. Theo khảo sát của nhóm nghiên cứu của TS. Phạm Thị Lan Phượng và các cộng sự vào tháng 10 và tháng 11 năm 2014, 2,4% trong số 249 GV tại 6 trường THPT tại TP. Hồ Chí Minh không hiểu DHPH là gì. Kết quả cuộc khảo sát cũng cho thấy hiểu biết của số GV tham gia khảo sát hiểu về DHPH có một số điểm không đúng [4].

- Sĩ số một lớp học ở một số trường còn đông (nhiều khi có đến 50-60 học sinh), điều này làm GV khó khăn khi phải chú ý tới từng HS.

- Năng lực của nhiều GV về vận dụng các phương pháp dạy học và kĩ thuật dạy học có tác dụng phân hóa còn hạn chế. Theo tác giả Nguyễn Thị Bình và các cộng sự (2012) dựa vào kết quả đề tài nghiên cứu cấp Bộ trên quy mô toàn quốc đã có kết luận rằng: sức ỳ của GV còn lớn, vẫn giữ thói quen dạy học cũ; so với các yêu cầu đối với người giáo viên sau 10-15 năm tới, phẩm chất và năng lực nghề nghiệp của đội ngũ GV hiện nay còn có một khoảng cách đáng kể [3].

- Căn bệnh thành tích trong giáo dục - một số GV, phụ huynh và nhà trường vẫn chưa chấp nhận, con người có một số năng lực, thiên hướng nhất định. GV mong muốn tạo ra một sản phẩm "toàn diện". Toàn diện ở đây có thể hiểu là giỏi tất cả các môn học.

- Điều quan trọng hơn, nhiệm vụ khó khăn hơn chính là làm thế nào để hiểu từng HS, xem các em đang ở mức nào và thúc đẩy từng em

tiến tới một trình độ xa nhất có thể theo đặc điểm học tập của từng em.

- Do ảnh hưởng bởi "lễ giáo phong kiến", một số GV chưa tôn trọng "tinh thần khoa học". GV chưa chấp nhận những ý kiến trái chiều, tư duy phản biện của HS. Còn HS không tự tin, sợ nói sai và ỷ lại người thầy.

- Điều quan trọng của DHPH là năng lực tự học cho người học. Thế nhưng, đa số HS vẫn chưa có phương pháp học tập phù hợp và năng lực tự học suốt đời.

b/ Giải pháp

- Nâng cao nhận thức của giáo viên và cán bộ quản lý về dạy học phân hóa. Tăng cường bồi dưỡng về phương pháp, kĩ thuật dạy học phân hóa trong lớp học cho GV. Tổ chức sinh hoạt thường xuyên ở các tổ chuyên môn, ở các trường và cụm trường về phương pháp tổ chức dạy học hướng tới từng cá nhân. Đồng thời, việc đổi mới CT đào tạo tại các trường sư phạm cũng cần phải được quan tâm với mức độ tương đương.

- Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông để dạy học phân hóa. Khi CNTT&TT phát triển, chúng ta có thể trang bị cho HS môi trường học tập đa phương tiện, giúp từng HS hoạt động phù hợp với đặc điểm tư duy của riêng mình.

- Thiết kế kế hoạch bài học theo yêu cầu phân hóa: Từ việc xác định mục tiêu bài học (xác định rõ các yêu cầu về kiến thức, kĩ năng với mức độ tối thiểu hoặc tối đa cho các đối tượng học sinh khác nhau), hệ thống câu hỏi với các mức độ khác nhau cho các đối tượng khác nhau; chú ý tới các đối tượng khác nhau trong việc kiểm tra, đánh giá; trong việc lựa chọn phương pháp dạy học, thiết bị dạy học; hệ thống bài tập phân hóa cho các đối tượng HS.

- Thực hiện yêu cầu phân hóa trong việc ra đề kiểm tra. Các đề kiểm tra này phải góp phần đánh giá và phân loại đúng trình độ học sinh.

- Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hoạt động ngoại khóa, qua đó tạo điều kiện phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu cho HS.

- Bồi dưỡng cho giáo viên cách thu thập về năng lực, nhu cầu và hứng thú học tập của học sinh thông qua bài khảo sát đầu năm, thông qua quan sát từng cá nhân trong quá trình học tập, thông qua nghiên cứu sản phẩm, qua điều tra, trò chuyện… Từ đó, giáo viên có cách dạy phù hợp với từng đối tượng.

- Việc dạy học phân hóa chỉ có thể đạt hiệu quả cao nếu được diễn ra trong môi trường mà mọi học sinh đều được thoải mái, không e ngại khi đặt câu hỏi và trả lời câu hỏi. Do vậy, phải có tôn trọng thật sự đối với các thành viên trong lớp học. GV cần tạo mối quan hệ dân chủ, tôn trọng giữa thầy và trò, giữa trò và trò để giúp HS cởi mở, tự tin hơn. Bởi mỗi học sinh có khả năng, trình độ nhận thức, nhu cầu, sở thích… là khác nhau. Có học sinh tiếp thu nhanh, khả năng vận dụng tốt, có học sinh học chậm hơn. Tôn trọng, khích lệ để học sinh dạt được sự tiến bộ với nỗ lực cao nhất của mình.

- Để thực hiện DHPH giáo viên phải đầu tư rất nhiều về công sức và thời gian, phải am hiểu tường tận và vận dụng linh hoạt các kỹ thuật, phương pháp, hình thức dạy học và đánh giá kết quả dạy học. Đây là một yêu cầu không phải dễ dàng thực hiện ngày một ngày hai mà cần một sự đầu tư lâu dài, thường xuyên, liên tục. Mặt khác, không phải bất kỳ lớp nào cũng dễ dàng tiến hành DHPH mà giáo viên phải chú ý đến các yếu tố: phân phối chương trình, số lượng học sinh trong một lớp, không gian phòng học, cơ sở vật chất, thiết bị của nhà trường, đặc biệt là năng lực sư phạm và năng lực chuyên môn của bản thân…mới đưa được ý tưởng DHPH vào thực tiễn. Để có được những năng lực cơ bản trên đòi hỏi giáo

viên phải vượt qua vô vàn khó khăn, thách thức mới đáp ứng được yêu cầu, mới thực hiện được một quan điểm dạy học dù không mới mẽ nhưng đầy ưu việt mà định hướng phát triển giáo dục Việt Nam theo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể quyết tâm thực hiện.

- Sở GD-ĐT, nhà trường tạo môi trường học tập tốt nhất có thể: lớp học vừa phải (trung bình 25 đến 30 HS), phòng học rộng rãi, được trang bị các vật dụng, thiết bị, phương tiện kĩ thuật cần thiết, bàn ghế linh hoạt; xây dựng thư viện tiên tiến, nối kết tài liệu mở của các trung tâm học liệu; mạnh dạn tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài trời, tham quan.

- DHPH được tổ chức dưới các hình thức như: phân hóa theo hứng thú, phân hóa theo sự nhận thức, phân hóa giờ học theo học lực, phân hóa giờ học theo động cơ, lợi ích học tập của người học. Vì vậy, DHPH phải tạo dựng môi trường từ lớp dưới để những HS có năng khiếu nào thì có cơ hội phát triển năng khiếu, sở trường đó. DHPH đòi hỏi GV phải có tâm và phải phát hiện được năng khiếu của mọi HS.

2.3.2.2. Với phân hóa ngoài (phân hóa vĩ mô)

a/ Khó khăn:

- Khi tổ chức cho HS chọn các môn và chuyên đề học tập, có thể dẫn đến việc số lượng học sinh đăng kí học từng môn sẽ khác nhau, có thể có một vài môn HS đăng kí học ít đòi hỏi những kĩ năng quản lí mới của lãnh đạo nhà trường như: việc sắp xếp thời khóa biểu, quản lí quá trình và kết quả học tập…

- Nhu cầu học các chuyên đề học tập của HS sẽ rất khác nhau trong khi khả năng đáp ứng của nhà trường lại hạn chế. Xuất hiện một số môn học, chuyên đề học tập có nội dung mới so với CT hiện hành, nhất là một số chuyên đề học tập mới gắn tới định hướng nghề nghiệp, đòi hỏi các yêu cầu mới về đội ngũ giáo viên, cơ sở vật chất của nhà trường.

b/ Giải pháp:

- Tập hợp đăng ký nguyện vọng của học sinh, xem xét khả năng đáp ứng (về người dạy, phòng học…) của nhà trường, Hiệu trưởng có thể sử dụng phần mềm quản lý dạy học tự chọn (do Bộ GDĐT hướng dẫn) để xếp học sinh cùng nguyện thành từng lớp và phân công người dạy (là giáo viên của trường hoặc giáo viên thỉnh giảng, kể cả người dạy từ các cơ sở dạy nghề, các trường cao đẳng, đại học, các doanh nhân, nghệ nhân… có đủ điều kiện).

- Mỗi nhà trường cần xác định lộ trình riêng về bồi dưỡng và phân công người dạy, bổ sung phòng và thiết bị dạy học, liên kết với các cơ sở giáo dục, cơ quan nghiên cứu, cơ sở sản xuất… để qua mỗi năm lại tăng thêm số môn học và chuyên đề tự chọn được dạy trong trường, đáp ứng ngày càng cao nhu cầu định hướng nghề nghiệp của học sinh và phân hóa ngành nghề trong xã hội. Ban đầu số môn học, chuyên đề tự chọn có thể không nhiều, tập trung vào các môn học, chuyên đề có nhiều học sinh chọn và nhà trường có thể đảm đương được; những năm sau đó, trường sẽ tiếp tục bồi dưỡng đội ngũ, bổ sung cơ sở vật chất… để có thể triển khai thêm, mở rộng dần danh sách các môn học, chuyên đề khác.

- Việc lập lớp học theo môn học nào, số lượng bao nhiêu học sinh ở lớp học đó sẽ phụ thuộc vào sự tính toán năng lực của nhà trường về nhân lực, về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên đảm nhận dạy môn học đó. Trường hợp nếu môn học hoặc chuyên đề có ít HS đăng kí học thì có thể hướng dẫn HS chuyển nguyện vọng hay chờ sang năm học sau sẽ có thêm các bạn có cùng nguyện vọng, cũng có thể gửi học sinh học ở trường lân cận rồi được thông báo kết quả học tập về trường… Hoặc học sinh có thể đăng ký học ở một cơ sở giáo dục

khác những môn học và chuyên đề học tập mà trường học sinh đang theo học không có điều kiện tổ chức dạy.

- Bộ GDĐT, các sở GDĐT hỗ trợ cho quản lí các trường: tập huấn cán bộ quản lí về kĩ năng điều hành trường THPT theo phương thức dạy học tự chọn, áp dụng các phần mềm quản lý dạy học tự chọn…

- Bộ và các trường tổ chức bồi dưỡng GV dạy các chuyên đề mới, bổ sung dần cơ sở vật chất cho CT mới, mời giáo viên hoặc những người có đủ điều kiện đến thỉnh giảng…

- Các cơ sở đào tạo giáo viên cần thiết kế mới CT sao cho sinh viên vừa được đào tạo để dạy học các môn học tích hợp, các môn học và chuyên đề tự chọn.

3. Kết luận

DHPH là chiến lược dạy học thực hiện tốt nhất nguyên tắc dạy học đảm bảo tính vừa sức chung và vừa sức riêng trong hoạt động dạy học. DHPH góp phần đáp ứng công cuộc tiếp tục đổi mới mạnh mẽ và đồng bộ các yếu tố cơ bản của giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học mà nghị quyết của Đảng đã đề ra. Vì vậy, đổi mới dạy học theo hướng phân hóa là một định hướng phù hợp với quy luật dạy học.

Trong chương trình GDPT mới, DHPH thể hiện trên hai bình diện (cấp độ) lớn: Phân hóa ở cấp vi mô – là tìm kiếm con đường khác nhau để học sinh cùng một lớp, với đặc điểm cá nhân khác nhau đều đạt được mục tiêu đào tạo và phân hóa ở cấp vĩ mô dẫn dắt học sinh đạt được các mục đích đào tạo khác nhau.

Việc thực hiện DHPH trong CT GDPT mới sẽ có những thuận lợi và khó khăn, đòi hỏi phải có những giải pháp đồng bộ từ việc nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý, tăng cường cơ sở vật chất trong nhà trường tới việc quan tâm đào tạo đội ngũ giáo sinh trong nhà trường sư phạm và sự chỉ đạo của các cấp quản lý giáo dục (Sở Giáo dục và Đào tạo, Bộ GD – ĐT) theo định hướng DHPH.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban chấp hành TW Đảng (2013), *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành TW Đảng (Khoá XI) về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục- đào tạo,* Nxb Chính trị Quốc Gia, Hà Nội.
2. Bộ GD và ĐT (2017), *Chương trình giáo dục phổ thông* (chương trình tổng thể)
3. Nguyễn Thị Bình và cộng sự (2012). Báo cáo tổng kết đề tài B01-2010 *"Nghiên cứu đề xuất các giải pháp cải cách công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông"*.
4. TS. Phạm Thị Lan Phượng và cộng sự (2014), *Mức độ chuẩn bị thực hiện đổi mới chương trình, dạy học tích hợp và dạy học phân hóa của giáo viên trung học phổ thông tại thành phố Hồ Chí Minh,* Kỉ yếu hội thảo "DHTH & DHPH ở trường trung học đáp ứng yêu cầu đổi mới CT và SGK sau năm 2015" của Viện Nghiên cứu Giáo dục thuộc trường ĐH Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
5. PGS.TS. Tôn Thân và cộng sự (2006), Báo cáo tổng kết đề tài B2004-80-03 "Một số giải pháp thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phân hóa", Hà Nội.
6. Howard Gardner (1998), *Cơ cấu trí khôn: lý thuyết về nhiều dạng trí khôn*, NXB Giáo dục, Hà Nội, Người dịch: Phạm Toàn.
7. L.X. Vưgốtxki (1997), *Tuyển tập Tâm lý học,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Người dịch: Nguyễn Đức Hưởng, Dương Diệu Hoa, Phan Trọng Ngọ.

NHỮNG KHÓ KHĂN CỦA GIÁO VIÊN TRONG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC KHOA HỌC TỰ NHIÊN Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ

Nguyễn Thị Hồng Lam - Đào Thị Hiền

Tóm tắt: Bất cứ một thời đại nào, một quốc gia nào đều xem giáo viên là nhân tố quyết định chất lượng giáo dục và là một trong những yếu tố quan trọng để thực hiện thành công sự nghiệp đổi mới giáo dục và đào tạo. Thực tế cũng cho thấy không có giáo viên giỏi thì không có học sinh giỏi; Không có học sinh giỏi thì không có nguồn nhân lực chất lượng cao… Vì vậy, để đáp ứng được cốt lõi vấn đề thì khâu đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cần được chú trọng và đổi mới để bắt kịp nhu cầu. Đây là một trong những giải pháp quan trọng hàng đầu trong quá trình nâng cao năng lực sư phạm cho giáo viên ở trường phổ thông hiện nay. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ ra những khó khăn đối với giáo viên khi thực hiện chương trình môn học khoa học tự nhiên; Giải pháp khắc phục những khó khăn trong dạy học của giáo viên.

1. Đặt vấn đề

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, môn Khoa học tự nhiên (KHTN) được xây dựng và phát triển trên nền tảng của Vật lý, Hoá học, Sinh học và Khoa học Trái Đất. Nếu từ chương trình môn học hiện hành (tách rời thành lý, hóa, sinh) sang dạy chương trình môn học mới, giáo viên (GV) sẽ gặp không ít khó khăn. Vậy làm thế nào để GV có thể thích nghi, đáp ứng với chương trình giáo dục môn học mới đang là bài toán đặt ra cho các nhà quản lý, trong đó có vai trò của các trường sư phạm. Trong bài viết này, chúng tôi tập trung vào 2 nội dung chính: Những khó khăn đối với giáo viên khi thực hiện chương trình môn học khoa học tự nhiên; Giải pháp khắc phục những khó khăn trong dạy học của giáo viên.

2. Nội dung

2.1. Sơ lược dự thảo dự thảo môn học khoa học tự nhiên trong chương trình giáo dục phổ thông mới

Ngày 19/01/2018, Bộ GD-ĐT đã công bố dự thảo chương trình môn học (CTMH) và hoạt động giáo dục của chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và hiện nay chương trình đang dần sửa đổi hoàn thiện dựa trên các ý kiến đóng góp của nhân dân, của những người làm công tác giáo dục.

Theo đó, chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) mới có 20 môn, hoạt động giáo dục. Một trong những điểm mới đáng chú ý của dự thảo là sự xuất hiện của các môn tích hợp trong CTGDPT mới. Ở cấp THCS, CTGDPT mới xây dựng hai môn học tích hợp mới là: Khoa học tự nhiên (KHTN) (được hình thành chủ yếu từ các môn Vật lý, Hóa học, Sinh học trong chương trình hiện hành); Lịch sử và Địa lý (được hình thành chủ yếu từ các môn Lịch sử, Địa lý trong chương trình hiện hành). Trong đó môn tích hợp KHTN là đáng chú ý.

Theo dự thảo môn học KHTN mà bộ GD&ĐT soạn thảo thì KHTN là môn học được xây dựng và phát triển trên nền tảng của Vật lí, Hoá học, Sinh học và Khoa học Trái Đất,... Đối tượng nghiên cứu của Khoa học tự nhiên là các sự vật, hiện tượng, quá trình, các thuộc tính cơ bản về sự tồn tại, vận động của thế giới tự

**Giảng viên Khoa Tiểu học*

nhiên.Vì vậy, trong môn KHTN những nguyên lí/khái niệm chung nhất của thế giới tự nhiên được tích hợp xuyên suốt các mạch nội dung. Trong quá trình dạy học, các mạch nội dung được tổ chức sao cho vừa tích hợp theo nguyên lí của tự nhiên, vừa đảm bảo logic bên trong của từng mạch nội dung. KHTN là khoa học có sự kết hợp nhuần nhuyễn lí thuyết với thực nghiệm. Vì vậy, thực hành, thí nghiệm trong phòng thực hành, phòng học bộ môn, ngoài thực địa có vai trò và ý nghĩa quan trọng, là hình thức dạy học đặc trưng của môn học này. Qua đó, năng lực tìm tòi, khám phá của học sinh được hình thành và phát triển. Nhiều kiến thức khoa học tự nhiên rất gần gũi với cuộc sống hằng ngày của học sinh, đây là điều kiện thuận lợi để tổ chức cho học sinh trải nghiệm, nâng cao năng lực nhận thức kiến thức khoa học, năng lực tìm tòi, khám phá và vận dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn.

Từ sự khái quát trên về môn KHTN có thể thấy, để thực hiện chương trình dạy học, để đảm đương nhiệm vụ mới, đòi hỏi ở người GV dạy KHTN cần những năng lực sư phạm: Năng lực dạy học tích hợp, năng lực dạy học phân hóa, năng lực dạy học theo phương thức hoạt động trải nghiệm sáng tạo, năng lực tự học và tổ chức tự học, tự nghiên cứu cho học sinh; năng lực đổi mới, sáng tạo, cải tiến chất lượng dạy học; năng lực dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh, năng lực phát triển chương trình nhà trường, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa; năng lực phối hợp và chuyển giao kinh nghiệm dạy học cho đồng nghiệp; kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực; năng lực làm việc trong phòng thực hành; năng lực thiết kế chuyên đề phù hợp với nhà trường, địa phương….

2.2. Những khó khăn, thách thức đối với giáo viên khi thực hiện chương trình môn khoa học tự nhiên.

Khi thực hiện CTMH tích hợp từ 3 môn lý, hóa, sinh; năng lực sư phạm của giáo viên KHTN đang đứng trước những thách thức mới. Chúng tôi đã tiến hành khảo sát điều tra 60 GV dạy các môn KHTN tại 30 trường THCS trong tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu; kết quả đã chỉ ra thực trạng năng lực dạy học của GV; tỷ lệ GV chưa có năng lực dạy học theo yêu cầu đổi mới môn KHTN còn khá nhiều.

Theo kết quả khảo sát: có đến 80 % ý kiến cho rằng GV đang có nhiều bất cập về năng lực chuyên môn nếu như chuyển sang dạy môn KHTN trong chương trình mới, chỉ 5% không thừa nhận điều này và 15 % ý kiến còn phân vân. Điều này cho thấy sự bất cập về chuyên môn của GV là một vấn đề cần giải quyết nếu như muốn để GV có thể dạy tốt. Đáng chú ý KHTN là môn học tích hợp, nó khiến GV gặp phải áp lực lớn bởi hiện nay GV chỉ dạy liên hệ và lồng ghép, chưa đạt đến mức tích hợp. Nếu tích hợp một môn ba thầy sẽ dẫn đến tình trạng thừa giáo viên và đó không phải là tích hợp mà là sự chắp ghép các môn học lại với nhau. Ngược lại, nếu tích hợp một thầy dạy ba môn thì dễ xảy ra tình trạng giáo viên ưu tiên dạy môn học được đào tạo, hai môn còn lại sẽ truyền thụ kiến thức sơ sài. Trong thực tế, đội ngũ giáo viên KHTN hiện chỉ được đào tạo chuyên sâu về đơn môn, nay phải dạy theo tích hợp đa môn sẽ rất lúng túng. Giáo viên phải có kiến thức tổng hợp là không đơn giản, bởi giáo viên dạy vật lý nhưng khó có thể dạy được cả kiến thức môn hóa học, sinh học và ngược lại.

Về năng lực dạy học của GV theo yêu cầu đổi mới chương trình, có 33,3% đánh giá là còn yếu, 30% không đồng ý điều đó, nhưng tỷ lệ

phân vân khá cao (36,7%). Điều này cho thấy mức độ tin tưởng vào năng lực dạy học của GV chưa có hoặc chưa được khẳng định rõ ràng.

Để thấy rõ hơn chúng tôi cũng tiến hành điều tra mức độ đánh giá các năng lực dạy học theo yêu cầu CTMH KHTN. Kết quả như sau:
- Có đến 63,3% GV còn thiếu các kiến thức, kỹ năng và điều kiện cần thiết để triển khai phát triển chương trình nhà trường, biên soạn và phát triển tài liệu giáo khoa. 36,7% ý kiến có nhưng chưa vững chắc.

Năng lực phát triển chương trình, tài liệu giáo khoa là một trong những năng lực cốt lõi trong nhóm năng lực sư phạm của mỗi GV. GV phải có cách thức, kỹ năng phân tích, đánh giá, điều chỉnh và thiết kế lại chương trình khung, chương trình của mỗi môn học; đồng thời phải liên kết, hợp tác được với GV các môn học khác để có thể thiết kế được hệ thống chủ đề, dự án học tập, các chuyên đề tích hợp nội môn hoặc liên môn và tổ chức, kiểm soát được quá trình thực hiện các hoạt động học tập phù hợp nhằm đạt được mục tiêu mong đợi; thiết kế chuyên đề học tập phù hợp với nhà trường, địa phương, tình hình đặc điểm của học sinh…

Thực tế, các GV đã có nghề, thậm chí giỏi cũng chưa chủ động trong thiết kế, mở rộng và phát triển CTMH nói riêng và chương trình nhà trường nói chung một cách có hệ thống. Áp lực và thói quen của việc thụ động thực hiện một chương trình và một bộ sách giáo khoa đã quá lâu ngày tạo nên sức ỳ rất lớn ở đội ngũ GV. Việc thiết kế bài giảng phù hợp với năng lực học tập của học sinh, dạy học tích hợp các lĩnh vực trong một môn học hoặc phát triển chương trình giáo dục nhà trường, tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo, thiết kế chuyên đề học tập phù hợp với nhà trường, địa phương… có thể là một cú sốc với nhiều giáo viên đã thuộc lòng các bài giảng từ vài năm trước.

- Khá nhiều GV chưa có năng lực dạy học theo phương thức hoạt động trải nghiệm sáng tạo (chiếm 36,7%). Phần lớn GV cho rằng đã có nhưng chưa vững chắc (63,3%).

KHTN là khoa học có sự kết hợp nhuần nhuyễn lí thuyết với thực nghiệm. Vì vậy, thực hành, thí nghiệm trong phòng thực hành, phòng học bộ môn, ngoài thực địa có vai trò và ý nghĩa quan trọng, là hình thức dạy học đặc trưng của môn học này. Qua đó, năng lực tìm tòi, khám phá của học sinh được hình thành và phát triển. KHTN có nhiều ứng dụng trong thực tế và học sinh cần phải được trải nghiệm để vận dụng kiến thức đã học được trong cuộc sống. Nếu GV thiếu đi năng lực này, tức là đang quay trở lại cách dạy truyền thống, chỉ giúp các em kiến thức chứ chưa thể có năng lực.

- Số giáo viên có năng lực đổi mới, sáng tạo, cải tiến chất lượng DH còn ít, chỉ chiếm 8,3%. Qua phỏng vấn nhiều GV cho rằng, trong thời gian dài, sách giáo khoa được xem là pháp lệnh mà giáo viên phải tuân theo mỗi khi lên lớp. Bài dạy được quy định sẵn, phải sử dụng hình ảnh gì, vào lúc nào, trong bao lâu… Tất cả những điều này làm giáo viên cùi mòn sự sáng tạo. Lâu dần tạo thói quen "ngại" sáng tạo.

- KHTN luôn đổi mới để đáp ứng yêu cầu của cuộc sống hiện đại. Do vậy để tránh lạc hậu, GV cần phải tự học tự nghiên cứu để liên tục cập nhật những thành tựu khoa học mới, phản ánh được những tiến bộ của các ngành khoa học, công nghệ và kĩ thuật.

Theo chương trình GDPT, giáo dục phát triển năng lực người học đòi hỏi người giáo viên phải hướng dẫn người học cách học, đưa học sinh vào thế giới hiện thực thông qua các hoạt động học tập. Thông qua phương pháp giáo dục rèn luyện cho học sinh phương pháp

tự học, tự khám phá để chiếm lĩnh kiến thức khoa học.

Tuy nhiên, theo kết quả điều tra có đến 66,7% giáo viên còn yếu trong năng lực tự học; tổ chức tự học, tự nghiên cứu cho học sinh.

- Về các năng lực DH tích hợp, lồng ghép, liên môn có tới gần 60% GV đều cho rằng chưa vững chắc, GV rất lo ngại trong hoạt động chuyên môn của mình.

- Cũng tương ứng như vậy, có đến 71,7% đã có nhưng chưa vững chắc hoặc chưa có năng lực sử dụng phương pháp dạy học mới và cách đánh giá theo hướng phát triển năng lực học sinh.

- Khá nhiều GV cho rằng còn hạn chế trong làm việc cùng nhau và chuyển giao kinh nghiệm DH cho đồng nghiệp, phát triển nghề của tổ bộ môn, của trường (56,7%). Chính vì thế nhiều GV dạy giỏi vẫn chưa biết cách truyền tải kinh nghiệm của mình cho đồng nghiệp. Nhiều GV được đi tập huấn, bồi dưỡng chuyên môn vẫn chỉ giữ những cái mới đó cho chính bản thân. Trong điều kiện hiện nay về trình độ chuyên môn thì môn KHTN cần có 3 giáo viên lý, hóa, sinh cùng giảng dạy; đòi hỏi giữa các GV phải biết cách làm việc cùng nhau, cùng tính toán thời gian dạy từng lớp, từng phân môn, từng con điểm sao cho hài hòa giữa những phân môn. Thiếu năng lực này sẽ gây khó khăn rất nhiều trong quá trình làm việc, hợp tác cùng nhau.

Bên cạnh những khó khăn về năng lực dạy học, trong quá trình điều tra thêm và phỏng vấn, rất nhiều GV đã chỉ ra thêm những khó khăn nếu môn KHTN được triển khai trong thời gian tới.

Trong KHTN, tích hợp được coi là điểm nổi bật, và cũng đòi hỏi những thay đổi trong phương pháp giáo dục. Các phương pháp giáo dục chủ yếu được lựa chọn theo các định hướng: dạy học bằng tổ chức chuỗi hoạt động tìm tòi, khám phá tự nhiên; rèn luyện được cho học sinh phương pháp nhận thức, kỹ năng học tập, thao tác tư duy; thực hành thí nghiệm, hoạt động trải nghiệm trong môi trường tự nhiên, thực tiễn đời sống cá nhân và xã hội; tăng cường phối hợp hoạt động học tập cá nhân với học hợp tác nhóm nhỏ. Tuy nhiên, lâu nay GV vẫn quen với lối truyền thụ một chiều, thầy giảng – trò nghe.

Mặt khác, KHTN chú trọng thực hành thí nghiệm, vì vậy, các trường phổ thông cần có trang thiết bị, vật liệu, hóa chất, phòng học bộ môn phù hợp. Cho đến hiện tại, tình trạng thiếu thiết bị dạy học ở cấp THCS còn rất phổ biến, chỉ mới đạt 55% yêu cầu, chỉ 1/3 trường có phòng máy, thiết bị dạy học; trong đó có cơ sở vật chất dành cho hoạt động dạy học KHTN...

Nếu tình trạng này không được khắc phục, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học thiếu thốn sẽ không đảm bảo cho người dạy sử dụng phương pháp dạy học mới và lại "đâu lại vào đó"

2.3. Giải pháp khắc phục những khó khăn trong dạy học của giáo viên

2.3.1. Từ phía nhà trường THCS

Trường THCS cần tiến hành xây dựng kế hoạch chuẩn bị cho việc triển khai áp dụng chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông mới phù hợp với điều kiện thực tế của từng nhà trường. Nhà trường cần coi việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV là nhiệm vụ trọng tâm cho cả giai đoạn chuẩn bị từ nay đến 2021. Nhà trường nên triển khai linh hoạt việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV nói chung và GV dạy môn KHTN nói riêng.

- Trước tiên là tổ chức học tập, bồi dưỡng cho GV bằng cách tổ chức tìm hiểu nội dung môn học. Xây dựng và phát triển CTMH của

nhà trường. Sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học. Xây dựng kế hoạch tự học, tự bồi dưỡng. Học tập thông qua trải nghiệm…

- Ở giải pháp chuyên môn, ban giám hiệu cần xây dựng kế hoạch, lộ trình nghiên cứu CTMH mới; kiểm tra tiến độ dự thảo kế hoạch giáo dục môn học mới. Tổ chức hội thảo cho các môn cùng nhóm KHTN để tìm giải pháp tích hợp liên môn phù hợp nhất. Tổ chức các hội thi với tiêu chí và cách đánh giá phù hợp với chương trình mới nhằm tạo động lực cho giáo viên nghiên cứu. Sử dụng trang mạng "Trường học kết nối" trong bồi dưỡng thực hiện chương trình, sách giáo khoa mới.

- Củng cố hoạt động của tổ chuyên môn theo hướng trao đổi, bàn bạc khi nghiên cứu chương trình mới, giúp cả tổ cùng nắm rõ những khác biệt giữa hai chương trình.

- Lập các nhóm trao đổi của môn học trong và ngoài trường trên trang "Trường học kết nối" nhằm tạo điều kiện nghiên cứu sâu rộng chương trình, sách giáo khoa mới.

- Xây dựng các nhóm học tập trong tổ nhằm giúp đỡ nhau mau chóng nắm bắt và triển khai nội dung bồi dưỡng. Kiểm tra, đôn đốc các thành viên trong tổ cùng tham gia các hoạt động chuyên môn chung…

- Giải pháp quản lý đội ngũ bằng cách thực hiện nghiêm túc việc đánh giá, xếp loại giáo viên; đưa nhiệm vụ phấn đấu để năng lực đáp ứng yêu cầu chương trình mới của giáo viên vào hệ thống tiêu chí đánh giá.

- Hoàn thiện quy chế làm việc của đơn vị dựa trên yêu cầu nhiệm vụ của mỗi vị trí việc làm. Nội dung học tập để đáp ứng CTGDPT mới được đưa vào một nhiệm vụ của giáo viên.

2.3.2. Trong đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm

Sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh đã dạy: "Học phải đi đôi với hành. Học mà không hành thì học vô ích. Hành mà không học thì hành không trôi chảy". Điều này áp dụng trong đào tạo GV, nhấn mạnh đến việc trang bị và rèn luyện những kỹ năng, kỹ thuật sư phạm song song với lý thuyết nghề. Trong thực tế, điều này vẫn chưa thực hiện được. Trong các hội thảo khoa học gần đây về đổi mới đào tạo GV do Bộ GD&ĐT tổ chức, nhiều tác giả đã nêu và phân tích tình trạng sinh viên sư phạm: "Giàu kiến thức, nghèo kỹ năng" và rất lúng túng trong thực hành nghề. Khoảng cách giữa "học" với "hành" còn rất xa nhau trong đào tạo GV.. Đó là chưa kể đến nhiều yếu tố khác tác động đến chất lượng đào tạo: chất lượng tuyển sinh đầu vào; chương trình đào tạo, cách thức quản lý và kiểm tra đánh giá…Vì vậy, chất lượng đào tạo GV chưa đáp ứng yêu cầu thực tiễn phổ thông, đặc biệt là trong giai đoạn bước vào thực hiện CTGDPT mới.

Từ thực tế này, muốn nâng cao năng lực nghề nghiệp cho GV, trước hết phải đổi mới ngay từ khâu đào tạo sư phạm. Để thực hiện, chúng tôi xin đề xuất các giải pháp cơ bản:

a. Đổi mới mô hình đào tạo để phù hợp với đổi mới giáo dục, sự thay đổi của chương trình sau 2018.

Chương trình đào tạo sư phạm nói chung và đào tạo giáo viên các môn KHTN hiện nay đang trong tình trạng "giàu tri thức-nghèo kỹ năng". Sinh viên (SV) ra trường chưa đủ năng lực thực hiện các hoạt động dạy học cơ bản, đặc biệt là trong bối cảnh thực hiện chương trình sách giáo khoa mới sau năm 2018 . Vì thế, chương trình đào tạo GV phải được cấu trúc và thiết kế lại sao cho phát triển được những năng lực nghề cần thiết cho SV để có thể đáp ứng với thực tiễn phổ thông. Để làm

được điều này, chương trình đào tạo GV cần có sự gắn kết chặt chẽ giữa học lí thuyết với thực hành, thực tập; tri thức lí luận với tri thức thực tiễn; theo định hướng phát triển năng lực nghề. Trong đó chú trọng rèn luyện các năng lực dạy học tích hợp, phân hóa; năng lực tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm sáng tạo; năng lực dạy học và kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học, năng lực quản lý lớp học, năng lực phát triển CTMH,... Trong chương trình đào tạo phải đặt bộ môn phương pháp dạy-học và kiến thức về nghiệp vụ sư phạm (NVSP) vào một vị trí xứng đáng.

Mô hình đào tạo phải theo hướng tiếp cận năng lực. Trường sư phạm phải xây dựng mục tiêu của chương trình đào tạo, được cụ thể hóa bằng hệ thống năng lực của người GV. Từ việc xác định rõ hệ thống các năng lực cần đào tạo cho SV, người xây dựng chương trình sẽ lựa chọn những môn học, những đơn vị kiến thức cần thiết để hình thành năng lực cho SV. Các trường sư phạm cũng phải xác định mục tiêu đào tạo không phải là đào tạo ra những con người chỉ đáp ứng được một loại thay đổi. GV được đào tạo phải là những người biết tự học, biết tổ chức việc tự học; những người có thể đáp ứng được những thay đổi, phát triển trong giáo dục hiện đại.

Cần hình thành và phát triển năng chuyên môn cho người học theo hướng tích hợp liên môn, xuyên môn: Tri thức môn học và hoạt động GD ngoài môn học, tri thức về con người và sự phát triển người học (sinh lý học, tâm lý học, GD học, xã hội học), tri thức về thông tin, môi trường và điều kiện GD, tri thức về phương pháp, phương tiện, công nghệ dạy học.

Xây dựng nội dung đào tạo tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp với yêu cầu của ngành giáo dục; giảm bớt lý thuyết, tăng phần thực hành, thực tập, vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đặc biệt là tăng cường rèn luyện kỹ năng nghề để nâng cao năng lực nghề nghiệp cho SV. Trong chương trình, cần chú trọng phần kiến thức chuyên ngành và kỹ năng nghề nghiệp.

Xây dựng các trường phổ thông thực hành hoặc trường phổ thông vệ tinh, tạo điều kiện gắn kết chặt chẽ giữa những gì SV học được ở trường sư phạm với thực tiễn tại trường phổ thông. Phương thức đào tạo cần chú trọng đến việc trải nghiệm thực tiễn giáo dục ở trường THCS thông qua liên kết giữa trường sư phạm với các trường phổ thông thực hành. Kết hợp chặt chẽ với các trường phổ thông trong việc thực hành, rèn luyện các năng lực nghề nghiệp được thực hiện qua mô hình GV "vệ tinh" (mời các GV ở trường THCS làm GV kiêm nhiệm, quản lý hướng dẫn SV trong các đợt kiến tập, thực tập sư phạm); mời GV đứng lớp giảng dạy một số học phần phương pháp…

b. Đổi mới công tác tuyển sinh để có đội ngũ nhà giáo có năng lực tốt.

Cần nghiên cứu dự báo nhu cầu tuyển dụng GV trên phạm vi địa phương trường đóng, kết hợp chặt chẽ với trường phổ thông và các cấp chính quyền để đảm bảo SV ra trường có việc làm phù hợp với chuyên môn đào tạo; tạo uy tín cho nhà trường. Từ đó mới tuyển chọn được những thí sinh có đầu vào cao.

Trong công tác tuyển sinh cần phối hợp với giảng viên tâm lý, giảng viên dạy các bộ môn phương pháp thực hiện khâu sơ tuyển đầu vào để lựa chọn những thí sinh có năng khiếu, có đạo đức, yêu nghề, có động cơ chọn nghề đúng…

2.3.3. Trong công tác bồi dưỡng, đào tạo lại GV

Trên thực tế, GV dù được đào tạo theo mô hình nào thì trong quá trình giảng dạy ở trường THCS đều phải tham gia các lớp tập

huấn, bồi dưỡng của Bộ GD & ĐT, các Sở GD & ĐT các địa phương. Trong 2 năm qua, để chuẩn bị cho thực hiện CTGDPT mới, gần như 100% GV THCS nói chung và GV các bộ môn KHTN trong toàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu đều đã được tập huấn, bồi dưỡng một số chuyên đề liên quan. Tuy nhiên, theo đánh giá của GV là vẫn còn nhiều bất cập. Để tìm hiểu mức độ cấp thiết về các yêu cầu bồi dưỡng, đào tạo lại giáo viên, nhu cầu của giáo viên

Kết quả khảo sát chung cho thấy đến 71% GV cho là cần phải đào tạo lại về trình độ chuyên môn. 83.3% cần phải được bồi dưỡng về nghiệp vụ sư phạm. Về đổi mới cơ chế quản lý chuyên môn để tạo động lực cho GV tự bồi dưỡng, phấn đấu nâng cao năng lực nghề nghiệp thì đến 88,3% GV cho là cấp thiết. 93,3% GV đồng ý là cần tăng cường HĐ bồi dưỡng chuyên môn trong tổ bộ môn ở nhà trường, phát huy tinh thần tự học, tự nghiên cứu. 66,7% GV cho là việc sàng lọc GV thường xuyên qua đánh giá, xếp loại là cần thiết, từ đó tổ chức bồi dưỡng GV theo trình độ, năng lực, nhu cầu.

Kết quả khảo sát cũng cho thấy những yêu cầu thực tế mà chương trình bồi dưỡng GV cần tập trung giải quyết để đem lại hiệu quả trong thực tế nghề nghiệp của chính GV: Trước hết việc bồi dưỡng nâng cao năng lực GV phụ thuộc chủ yếu vào kế hoạch của các trường phổ thông hoặc theo lịch tập huấn chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo (thường là 1 năm/ lần) (71.7% ý kiến), số lượng GV tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ còn rất hạn chế (18.3% ý kiến).

Nội dung tập huấn, bồi dưỡng vẫn thiếu những hướng dẫn rõ ràng để GV có thể triển khai trong chương trình mới (50.7% ý kiến).

Các giảng viên, chuyên gia bồi dưỡng mặc dù đã tổ chức các hoạt động cho học viên trao đổi thảo luận, nhưng 63.8% GV cho rằng giảng viên/chuyên gia chủ yếu thuyết trình nội dung tập huấn.

Do đó, GV mong muốn tiếp tục được tham gia các lớp tập huấn, bồi dưỡng trong đó tập trung vào ba nội dung chính: thực hành các phương pháp và kĩ thuật dạy học phù hợp chương trình môn học mới (59.4% ý kiến); thực hành các hình thức/phương pháp và kĩ thuật kiểm tra đánh giá phù hợp chương trình mới (56.5% ý kiến); cách thức cấu trúc các chủ đề tích hợp/liên môn (44.9% ý kiến). Cách thiết kế và kỹ thuật đánh giá hoạt động học tập theo quan điểm dạy học phân hóa (54%); ….

Trên cơ sở những ý kiến của GV, chúng tôi xin đề xuất một số giải pháp để nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng GV, đáp ứng CTMH mới:

- Khảo sát, đánh giá lại năng lực của GV một cách chính xác, khách quan.

- Đối chiếu với yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông mới để thấy rõ cái đang cần và đang thiếu của GV, từ đó xác định nội dung cần bồi dưỡng cho GV và xây dựng các chương trình bồi dưỡng cho sát hợp với nhu cầu thực tiễn.

- Biên soạn các tài liệu bồi dưỡng GV theo từng nội dung hoặc chủ đề để GV tự học, tự bồi dưỡng tại cơ sở (các chuyên đề đó phải là những chuyên đề mới, sát hợp với yêu cầu đổi mới như: Dạy học theo định hướng phát triển năng lực HS; dạy học tích hợp và lồng ghép; dạy học phân hóa; Tổ chức hoạt động giáo dục trải nghiệm sáng tạo; các phương pháp, hình thức dạy học và cách thức kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực HS... Những tài liệu này cần được viết dưới dạng như những sách cẩm nang với những hướng

dẫn cụ thể để GV dễ vận dụng, tránh hàn lâm, lý thuyết.

- Thiết kế một số giáo án mẫu, các tiết dạy minh họa (qua băng hình) thể hiện cách thức dạy học theo hướng đổi mới nói trên để GV học tập, vận dụng.

- Các chương trình tài liệu đào tạo, bồi dưỡng được phát triển theo hướng đa dạng hóa, có bảo bản in, bản điện tử, video clip, đĩa CD, cẩm nang hỏi đáp… trong đó chú trọng việc "số hóa", đưa lên mạng Internet tất cả các thông tin để tạo điều kiện cho giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục có thể tự học tập ở mọi nơi, mọi lúc.

- Hoạt động bồi dưỡng giáo viên cần được thực hiện qua nhiều hình thức khác nhau. Trong đó, có những hình thức bồi dưỡng trực tiếp mang tính tổ chức chính quy như: Tham dự các khóa học, khóa tập huấn bồi dưỡng, hội thảo khoa học… và những hình thức mang tính chất gián tiếp như: Bồi dưỡng từ xa qua mạng Internet, tài liệu hướng dẫn; hay bồi dưỡng cá nhân dưới sự hướng dẫn, tư vấn của giảng viên sư phạm.

Việc tổ chức bồi dưỡng, tập huấn GV là hết sức cần thiết nhưng điều cốt yếu cho việc nâng cao chất lượng đội ngũ GV đó chính là các chính sách, cơ chế để GV yên tâm với nghề, gắn bó với nghề, sẵn sàng tự học tự bồi dưỡng đáp ứng những thay đổi trong nghề.

3. Kết luận

Sự thành công của việc thực hiện một chương trình môn học nào đều phụ thuộc vào nhân tố chính là các GV đang trực tiếp giảng dạy ở hệ thống các trường THCS. Vì vậy, chương trình đào tạo của các trường đại học-cơ sở đào tạo GV cần luôn cập nhật những yêu cầu mới, xác định được chuẩn đầu ra rõ ràng để có thể đào tạo được đội ngũ GV có năng lực giáo dục và dạy học. Chương trình tập huấn, bồi dưỡng cho các GV đang công tác cũng rất cần thiết và cần sự thống nhất từ nội dung, cách thức tập huấn cũng như sự phối hợp, hỗ trợ và thống nhất trong đánh giá của các cấp quản lý. Bên cạnh đó khả năng tự học, tự nghiên cứu, tự bồi dưỡng thường xuyên của mỗi GV sẽ giúp họ có khả năng tự hoàn hoàn thiện, đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn dạy học luôn cần sự đổi mới, sáng tạo hiện nay. Đặc biệt cũng cần tạo được động lực phát triển nghề nghiệp cho GV và lấy cộng đồng giáo viên mỗi nhà trường làm đơn vị cơ bản để bồi dưỡng phát triển nghề nghiệp chuyên môn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Bí thư Trung ương Đảng (2004), *Chỉ thị số 40-CT/TW của Ban Bí thư về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục.*
2. Bộ GD&ĐT (2015): *Những vấn đề chung về phát triển chương trình đào tạo giáo viên* (Tài liệu tập huấn cán bộ, giảng viên các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông về phát triển chương trình đào tạo).
3. Chính phủ (2005), *Nghị quyết 14/2005/NQ-CP ngày 2/11/2005 của Chính phủ Về đổi mới cơ bản và toàn diện giáo dục đại học Việt Nam giai đoạn 2006-2020.*
4. Chính phủ (2012), *Chiến lược Phát triển giáo dục giai đoạn 2011 – 2020.*
5. Website: vietnamnet.vn.

NÂNG CAO SỰ TỰ TIN CỦA SINH VIÊN SƯ PHẠM NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CÔNG NGHỆ THÔNG TIN

Nguyễn Hữu Lễ - Tiền Tú Anh

Tóm tắt: Mục đích của bài này là trình bày một nghiên cứu điển hình về mối quan hệ của sự tự tin và năng lực trong giảng dạy CNTT của giáo viên thông qua nghiên cứu trên đối tượng là sinh viên sư phạm. Kĩ thuật thu thập dữ liệu bằng phỏng vấn, quan sát, bảng đo giá trị cho đối tượng là sinh viên sư phạm năm cuối dạy tại các trường phổ thông. Qua việc phân tích dữ liệu cho thấy một số vấn đề quan trọng nổi lên: yếu tố cá nhân, yếu tố ngữ cảnh, chương trình đào tạo, tâm lí (sự tự tin); trong đó yếu tố tâm lí có ý nghĩa quyết định. Chọn yếu tố tâm lí (sự tự tin) cho việc khảo sát và đề xuất giải pháp nâng cao năng lực sử dụng CNTT trong dạy học cho sinh để chuẩn bị cho giáo viên tương lai đón nhận chương trình giáo dục phổ thông mới.

Từ khóa: năng lực CNTT, sự tự tin, sử dụng CNTT, đào tạo giáo viên, giáo viên tương lai.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới chương trình giáo dục phổ thông diễn ra trong bối cảnh của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 "bắt buộc các nhà giáo dục phải biết và có khả năng quản lí khéo léo việc ứng dụng CNTT ở các cấp học", mà việc ứng dụng CNTT trong dạy học "đóng một vai trò quan trọng trong việc kết nối giáo viên và học sinh với công nghệ mới" (Jamieson 2006: 512). Để phát triển năng lực tự học của học sinh phổ thông, giáo viên phải thành thạo trong ứng dụng CNTT. Trước thực trạng các cơ sở đào tạo giáo viên chưa hình thành đủ năng lực CNTT cho sinh viên sư phạm khi ra trường nên ảnh hưởng đến sự tự tin của giáo viên khi sử dụng CNTT trong dạy học. Sau khi phân tích thực trạng về ứng dụng CNTT trong dạy học ở số sinh viên thực tập sư phạm, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu phân tích các nguyên nhân của vấn đề sự tự tin trong sử dụng CNTT và đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực CNTT cho đối tượng này với ý nghĩa là một sự chuẩn bị cho giáo viên tương lai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tầm quan trọng và ý nghĩa của vấn đề nghiên cứu

Trong Nghị quyết 29-NQ/TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục – đào tạo có nhấn mạnh đến nhiệm vụ "Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học". Thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW, ngày 25 tháng 1 năm 2017, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định 117/QĐ-TTg về "Tăng cường ứng dụng CNTT trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu khoa học góp phần nâng cao chất lượng GD&ĐT giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025". Đây không chỉ là một nhiệm vụ bắt buộc của một nền giáo dục hiện đại mà là hiện tượng mang tính tất yếu của giáo dục – đào tạo trong thời đại công nghiệp 4.0. Trong hơn một thập kỉ nay, trong các chỉ thị năm học hàng năm, Bộ GD&ĐT luôn có những yêu cầu về chỉ đạo và đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong giáo dục và đào tạo. Song song với nhiệm vụ này, Bộ GD&ĐT đã phát động những cuộc thi liên quan đến ứng dụng CNTT nhằm chuẩn bị cho môi trường giáo dục điện tử thâm nhập vào trong các nhà trường góp phần hiện đại hóa nội dung và phương pháp trong lĩnh vực giáo dục – đào tạo. Việt Nam là một nước đang phát triển với

* *Trường CĐSP Bà Rịa - Vũng Tàu*

tốc độ tăng trưởng kinh tế hàng năm khá cao so với các nước trong khu vực, nhưng đồng thời là một nước sử dụng các thiết bị có kết nối internet cao, ITC ngày càng được phổ biến trong đời sống xã hội thì việc triển khai ứng dụng CNTT trong GD&ĐT càng có nhiều thuận lợi.

Thách thức lớn nhất đối với GD&ĐT ở Việt Nam là sự phát triển nhanh của khoa học và công nghệ đòi hỏi nội dung và phương pháp giáo dục phải phù hợp với sự phát triển này thì trong khi đó, lối dạy học thủ công truyền thống khó thay đổi. Có một thực trạng cần giải quyết một cách cấp bách, đó là trong lúc giáo dục phổ thông đang đứng trước tình huống phải thay đổi một cách quyết liệt về nội dung và phương pháp, ứng dụng CNTT vào trong các hoạt động giáo dục của nhà trường thì các cơ sở giáo dục đại học có đào tạo giáo viên chưa có những động thái tích cực để đáp ứng được yêu cầu này. Trên phương diện về tổng quan đối với chất lượng sử dụng CNTT trong dạy học nhìn qua các lần thi thiết kế bài giảng điện tử do Bộ GD&ĐT tổ chức hàng năm cho thấy hàng vạn giáo viên của các cơ sở giáo dục mầm non và phổ thông tích cực tham gia và đạt giải nhưng lại rất hiếm cá nhân và tập thể đội ngũ giảng viên của các cơ sở giáo dục đại học tham gia. Sự bất cập này như một hồi chuông cảnh báo về vai trò và trách nhiệm của các cơ sở giáo dục đại học đối với đổi mới giáo dục phổ thông nói chung, hiện đại hóa phương tiện và phương pháp dạy học, trong đó có sử dụng CNTT trong dạy học nói riêng.

Xây dựng một đội ngũ giáo viên tương lai để thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện GD – ĐT là hết sức quan trọng. Đội ngũ đó phải có năng lực và bản lĩnh phù hợp, nhất là đối với việc sử dụng CNTT vào dạy học, để đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đổi mới này. Một trong những yếu tố có khả năng phản ánh năng lực sử dụng CNTT là sự tự tin, nó như là một "thẩm quyền" quyết định việc có hay không việc sử dụng CNTT trong dạy học và mức độ, hiệu quả của việc sử dụng này. Thẩm quyền, theo Eraut (1994, tr. 160), "là một khái niệm rộng, thể hiện khả năng chuyển giao các kĩ năng và kiến thức cho các tình huống mới trong khu vực nghề nghiệp (…). Nó bao gồm những phẩm chất của hiệu quả cá nhân được yêu cầu tại nơi làm việc để đối phó với đồng nghiệp, người quản lí và khách hàng" (Eraut 1994: 23).

Để xác định khái niệm về sự tự tin, Bandura (1997) cho rằng tự tin như là cách tự hiệu quả mà "Các thủ tục tâm lí, bất kể hình thức nào của chúng đều là phương tiện tạo ra và tăng cường kì vọng về hiệu quả cá nhân" (Bandura 1977: 195). Theo Keller (1987), sự tự tin có các thành phần khác nhau: lợi ích (đề cập đến các yếu tố quan tâm trong môi trường); liên quan (đề cập đến các hoạt động hướng tới mục tiêu); tuổi thọ (đề cập đến kì vọng của một người để thành công) và kết quả (đề cập đến giá trị theo đánh giá của người hướng dẫn, ở đây chỉ sự sử dụng CNTT trong dạy học). Vì thế, sự tự tin có thẩm quyền quyết định một hành động nào đó xảy ra và dự kiến kết quả sẽ mang lại. Chúng tôi dựa trên những khái niệm đó để xác định sự tự tin là điều kiện tiên quyết dẫn đến khả năng thành công của sinh viên trong việc sử dụng CNTT trong dạy học và cách sinh viên nhận thức sự thành công như thế nào dưới sự kiểm soát của giáo viên hướng dẫn.

Những nghiên cứu của chúng tôi ở đây có thể có ý nghĩa cả về mặt lí thuyết lẫn thực tiễn qua việc xây dựng một khung tham chiếu tạm thời, để các chỉ số chúng tôi đặt ra thông qua các câu hỏi nghiên cứu nhằm đảm bảo các nguyên tắc đánh giá năng lực CNTT dựa trên

yếu tố tâm lí về sự tự tin như là thẩm quyền cá nhân. Từ những yêu cầu đặt ra đối với việc sử dụng CNTT trong thực tiễn dạy học (quan điểm nghiên cứu điển hình), chúng tôi điều tra về năng lực và mức độ tin cậy của sinh viên năm cuối bằng việc phân nhóm tương ứng với những bảng câu hỏi để thu thập thông tin, đưa ra những giải pháp để khơi dậy niềm tin, nhưng thực chất là những công việc để chuẩn bị cho những giáo viên tiềm năng trẻ.

2.2. Đo lường sự tự tin sử dụng CNTT trong dạy học của sinh viên và phân tích kết quả.

Tiếp cận từ phương diện sử dụng CNTT trong dạy học, chúng tôi xác định vấn đề nghiên cứu là sự tự tin, một trong các yếu tố quan trọng để nâng cao năng lực đội ngũ giáo viên tương lai mà nhiệm vụ này, trước hết thuộc về các cơ sở đào tạo giáo viên.

Mục tiêu nghiên cứu mà chúng tôi đặt ra ở đây là đánh giá sự tự tin trong ứng dụng CNTT của sinh viên sư phạm qua hoạt động thực hành nghề nghiệp ở các trường phổ thông và phân tích các nguyên nhân tác động đến yếu tố này.

Các câu hỏi nghiên cứu mà chúng tôi đặt ra là: 1) Có mối quan hệ nào giữa giới tính của sinh viên với sự tự tin trong việc sử dụng CNTT vào dạy học khi đi thực tập sư phạm tại các trường phổ thông? 2) Có sự khác biệt giữa tần suất sử dụng CNTT trong dạy học với sự ưa thích của sinh viên khi sử dụng CNTT? 3) Có sự khác biệt giữa ngành đào tạo với sự tự tin trong việc sử dụng CNTT? 4) Có sự khác biệt về tần suất sử dụng CNTT trong dạy học giữa sinh viên thực tập ở các trường thuộc khu vực nông thôn với sinh viên thực tập ở các trường thuộc khu vực thành thị? 5) Nguyên nhân của sự thiếu tự tin trong sử dụng CNTT vào dạy học của sinh viên khi đi thực tập? 6) Làm sao để đội ngũ giáo viên tương lai có được năng lực sử dụng CNTT trong dạy học và có khả năng để phát triển nó?

Về đối tượng khảo sát, chúng tôi chọn ngẫu nhiên 100 sinh viên ngành giáo dục tiểu học và 85 sinh viên các ngành thuộc giáo dục trung học cơ sở; tất cả đều là sinh viên năm thứ 3 của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu, trong đó có 152 sinh viên nữ và 33 sinh viên nam. Chúng tôi phân 185 sinh viên này thành 4 nhóm độc lập: nhóm sinh viên thực tập tại các trường thuộc địa bàn thành phố là 50, nhóm sinh viên tiểu học thực tập tại các trường thuộc địa bàn nông thôn là 50, nhóm sinh viên của các ngành thuộc giáo dục trung học cơ sở thực tập ở các trường thuộc địa bàn thành phố là 45, nhóm sinh viên của các ngành thuộc giáo dục trung học cơ sở thực tập các trường thuộc địa bàn nông thôn là 40.

Về phương pháp tiếp cận: để nghiên cứu sự tự tin trong việc sử dụng CNTT trong dạy học được chúng tôi thực hiện đồng thời cả hai phương diện: tiếp cận định tính và tiếp cận định lượng. Với phương pháp tiếp cận định tính, chúng tôi thực hiện các thao tác thăm dò như: quan sát, phỏng vấn, phân tích dữ liệu định tính. Với phương pháp tiếp cận định lượng, chúng tôi thực hiện nghiên cứu độc lập giữa các nhóm thông qua khảo sát, điều tra để thu thập thông tin; phân tích dữ liệu bằng mô hình MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) với công cụ thống kê SPSS 20.0. Thông qua kết quả phân tích, chúng tôi đưa ra các biện pháp nâng cao sự tự tin sử dụng CNTT cho sinh viên sư phạm, đồng thời đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo.

Về xây dựng thang đo, chúng tôi thiết lập thang đo bằng các bảng hỏi cho cả hai phương pháp: đo lường định tính và đo lường định lượng.

Thang đo định tính là những câu hỏi về sở

thích, nhu cầu, những khó khăn hoặc trở ngại trong thực hành giảng dạy tác các trường phổ thông khi có nhu cầu sử dụng CNTT, so sánh lợi ích của sử dụng CNTT với thao tác dạy học thủ công, xác định yếu tố hình thành khả năng ứng dụng CNTT.

Thang đo định lượng được chúng tôi thiết lập trên bảng câu hỏi bao gồm: thông tin đối tượng (giới tính, ngành đào tạo, trường thực tập); mức độ sử dụng CNTT trong dạy học (thang đo có 4 mức độ: không sử dụng, ít sử dụng, sử dụng nhưng không thường xuyên, thường xuyên sử dụng), sở thích sử dụng CNTT trong dạy học (thang đo có 4 mức độ: không thích, hơi thích, thích, rất thích), mức độ tự tin về sử dụng CNTT trong dạy học (thang đo có 4 mức độ: thiếu tự tin, hơi tự tin, tự tin, rất tự tin). Một bộ tiêu chí để xác định nguyên nhân thiếu tự tin của sinh viên trong việc sử dụng CNTT trong dạy học dựa trên các câu trả lời phỏng vấn để thiết lập bảng câu hỏi mà sự trả lời là lựa chọn trong các câu trả lời trong bảng hỏi.

Ở câu hỏi nghiên cứu 1, kết quả phân tích số liệu cho thấy sự khác biệt giới tính đối với sự tự tin trong ứng dụng CNTT vào dạy học, tần suất ở mức độ thiếu tự tin và hơi tự tin của sinh viên nữ nhiều hơn sinh viên nam, trong khi tần suất chỉ mức độ tự tin và rất tự tin ở sinh viên nam nhiều hơn sinh viên nữ.

Mức độ	Giới tính			
	Nam		Nữ	
	N	%	N	%
Thiếu tự tin	7	21,1	46	30,3
Hơi tự tin	12	36,2	52	34,2
Tự tin	8	24,3	32	21,1
Rất tự tin	6	18,4	22	14,5
Tổng	33	100	152	100

Bảng 1: Tần suất tự tin trong việc sử dụng CNTT trong dạy học cho sinh viên nam và nữ (N=185)

Ở câu hỏi nghiên cứu 2, chúng tôi so sánh tần suất sử dụng CNTT trong dạy học của sinh viên và sự ưa thích CNTT của sinh viên. Kết quả cho thấy, trong thời gian thực tập, sinh viên rất ít sử dụng CNTT trong dạy học, nhưng về tâm lí, số sinh viên ưa thích CNTT rất nhiều. Chắc chắn có một rào cả nào đó đối với việc sử dụng CNTT trong dạy học của sinh viên. Điều này sẽ được giải quyết ở các câu hỏi nghiên cứu sau.

Mức độ	Tần suất sử dụng CNTT		Độ lệch	Tần suất sự ưa thích CNTT		Mức độ
	N	%		N	%	
Không sử dụng	62	33,5	20	25	13,5	Không thích
Hiếm khi sử dụng	71	38,4	14,6	44	23,8	Ít thích
Sử dụng chưa thường xuyên	52	28,1	23,7	85	45,9	Thích
Thường xuyên sử dụng	0	0	16,8	31	16,8	Rất thích
Tổng	185	100		185	100	

Bảng 2: So sánh tần suất sử dụng CNTT trong dạy học và sự ưa thích (N=185)

Ở câu hỏi nghiên cứu 3, kết quả phân tích số liệu cho thấy tần suất sử dụng CNTT trong dạy học khi đi thực tập của sinh viên ngành giáo dục tiểu học so với các ngành thuộc giáo dục trung học cơ sở cũng có sự khác biệt. Sinh viên ngành sư phạm tiểu học sử dụng CNTT trong dạy học có tần suất cao hơn sinh viên các ngành thuộc giáo dục THCS.

Sử dụng CNTT	Sinh viên thuộc ngành đào tạo				Chung cả Tiểu học và THCS	
	Tiểu học		THCS			
	N	%	N	%	N	%
Sinh viên có sử dụng CNTT	70	70,0	41	48,2	111	60,0
Sinh viên không sử dụng CNTT	30	30,0	44	51,8	74	40,0
Tổng	100	100	85	100	185	100

Bảng 3: Tần suất sinh viên sử dụng CNTT trong dạy học của các ngành đào tạo (N=185)

Ở câu hỏi nghiên cứu 4, kết quả phân tích số liệu cho thấy sự khác biệt về tần suất sử dụng CNTT trong dạy học của sinh viên thực tập ở các trường thành thị với sinh viên thực tập ở các trường nông thôn. Điều bất ngờ xảy ra khi sinh viên thực tập ở các trường nông thôn sử dụng CNTT vào dạy học nhiều hơn sinh viên thực tập ở các trường thành thị.

Mức độ	Trường thực tập ở các khu vực		Giá trị trung bình
	% Tiểu học	% THCS	
Trường nông thôn	57,1	61,2	60,6
Trường thành thị	42,9	38,8	39,4
Tổng %	100	100	100

Bảng 4: Tần suất sử dụng CNTT trong dạy học của sinh viên thực tập ở các trường nông thôn và sinh viên thực tập ở các trường thành thị (N=185)

Ở câu hỏi nghiên cứu 5, kết quả phân tích số liệu 118 phiếu hỏi, xác định nguyên nhân của nhóm sinh việc thiếu tự tin và hơi tự tin trong việc sử dụng CNTT trong dạy học cho thấy tần suất trả lời về hạn chế hiểu biết phương pháp dạy học có sử dụng CNTT cao hơn so với các nhóm thông tin khác.

Nhóm thông tin	Các thông tin	Kết quả	Giá trị trung bình
Nhóm điều kiện	Không có thiết bị cá nhân	10,2	28,8
	Thiết bị trình chiếu không đủ để sẵn sàng	28,8	
	Thiếu sự hỗ trợ sử dụng thiết bị trình chiếu	47,5	
Nhóm kĩ thuật vi tính	Chưa thành thạo kĩ thuật vi tính	12,7	23,4
	Chưa thành thạo sử dụng phần mềm soạn giảng	22,0	
	Chưa có kĩ năng giải quyết sự cố	35,6	
Nhóm phương pháp dạy học	Chưa hiểu kĩ thuật dạy học ứng dụng CNTT	83,1	59
	Chưa biết phối hợp các phương pháp khi sử dụng CNTT	56,8	
	Không xử lí được tình huống khi gặp sự cố kĩ thuật	37,3	
Nhóm tâm lí	Ngại khó	13,6	23,2
	Sợ gặp sự cố khi đang dạy học	27,1	
	Thiếu sự khích lệ, đồng cảm	28,8	

Bảng 5: Tần suất đánh giá những yếu tố tác động đến sự tự tin trong việc ứng dụng CNTT trong dạy học của sinh viên (N=118)

Tổng hợp kết quả nghiên cứu của 5 câu hỏi nêu trên cho thấy, việc sử dụng CNTT trong dạy học ở các trường phổ thông khi đi thực tập của sinh viên năm cuối vẫn ở mức hạn chế trong khi điều kiện cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học ở các trường phổ thông trên địa bàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu khá đầy đủ, khang trang. Sinh viên rất hứng thú và ưa thích ứng dụng CNTT vào dạy học, trong khi đó tần suất sử dụng CNTT vào dạy học của sinh viên còn thấp. Nghịch lí này nảy sinh từ nhiều yếu tố, trong đó yếu tố tâm lí, tức là thiếu tự tin để sử dụng CNTT vào dạy học có ý nghĩa quyết định. Qua phân tích kết quả điều tra, thăm dò nguyên nhân về hiện tượng thiếu tự tin của sinh viên trong sử dụng CNTT vào dạy học cho thấy vấn đề thiết bị hay kĩ thuật vi tính chưa phải là cấp thiết mà là sự khiếm khuyết của tri thức và kĩ thuật dạy học khi sử dụng trang thiết bị hiện đại. Điều này dẫn đến sinh viên chưa được trang bị những kiến thức và kĩ năng cần thiết để có khả năng thiết kế một bài giảng cho việc ứng dụng CNTT mà yêu cầu của nó "phải đảm bảo tính nguyên tắc của nghệ thuật dạy học dựa theo kịch bản" (Nguyễn Hữu Lễ 2013: 53).

2.3. Một số giải pháp phát triển năng lực sử dụng CNTT trong dạy học cho sinh viên sư phạm.

(1) Đổi mới phương pháp đào tạo ở trường sư phạm. Trong sự nghiệp giáo dục, trường sư phạm như chiếc máy cái sản sinh ra những phương pháp dạy học mới để không ngừng đáp ứng cho những thay đổi trong thực tiễn giáo dục. Đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo là nhiệm vụ đồng thời với các nhiệm vụ của đổi mới giáo dục phổ thông. Điều này đòi hỏi các trường sư phạm phải có một tầm nhìn chiến lực vì mục tiêu chung, từ đó chuyển đổi phương pháp giảng dạy truyền thụ tri thức một chiều sang dạy học tương tác và thực hành để phát huy tính tự học, tự nghiên cứu và thực hành nghề nghiệp của sinh viên. Mỗi sinh viên trong học tập nên được đóng vai như một giáo viên để chủ động sử dụng CNTT để trình bày nội dung bài học của mình. Điều này có khả năng hình thành thói quen trong việc sử dụng CNTT và là điều kiện giúp sinh viên khi ra trường tự tin hơn đối với việc sử dụng CNTT trong dạy học.

(2) Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ kĩ thuật hỗ trợ thiết bị CNTT trong dạy học. Hiện nay các trường phổ thông đang khuyết những người làm công tác thiết bị hỗ trợ giảng dạy. Điều này có khả năng không giải quyết được những sự cố kĩ thuật với những giờ dạy học có sử dụng thiết bị trình chiếu hoặc nghe nhìn. Mặt khác, trong một giờ dạy học có sử dụng CNTT, giáo viên phải mất thời gian cho việc chuẩn bị máy móc, thiết bị, hoặc có thể bối rối, mất tự tin khi gặp sự cố kĩ thuật xảy ra trong giờ học. Vì thế, trong biên chế của mỗi trường, cần tính toán để có thêm những người làm công tác thiết bị và hỗ trợ kĩ thuật và điều này là hết sức cần thiết. Các cơ sở đào tạo giáo viên cần phải mở thêm ngành thiết bị kĩ thuật CNTT để phục vụ công tác dạy và học hiệu quả, đồng thời thường xuyên mở các lớp bồi dưỡng cho đội ngũ này nhằm đáp ứng với sự tiến bộ của khoa học và công nghệ trong thời đai. 4.0.

(3) Xây dựng hệ thống lí thuyết phương pháp dạy học có ứng dụng CNTT cho mỗi ngành học và đưa môn học này vào chương trình đào tạo giáo viên. Theo nguyên tắc dạy học, ba yếu tố: nội dung dạy học – phương pháp dạy học – thiết bị dạy học phải đồng bộ, tương thích thì mới mang lại hiệu quả. Những vấn đề lí thuyết của kịch bản dạy học với sự hỗ trợ của ITC đang được các nhà khoa học giáo dục trên thế giới đề cập ở các tạp chí khoa học giáo dục của nhiều nước. Trong hệ thống lí luận về phương pháp dạy học ở Việt Nam hiện nay chưa có nội dung dạy học với thiết bị hiện đại và ứng dụng CNTT cho từng môn học. Vì thế, chương trình đào tạo giáo viên phải bổ

sung môn phương pháp dạy học có ứng dụng CNTT cho từng môn học thì mới chuẩn bị đầy đủ những kĩ năng cần thiết cho sinh viên khi ra trường, đồng thời để đáp ứng được yêu cầu của đổi mới giáo dục phổ thông và phù hợp với xu thế hội nhập hiện nay.

(4) Xây dựng thang đo giá trị cho phương pháp dạy học ứng dụng CNTT. Viết trong cuốn Giá trị học, GS Phạm Minh Hạc đã khẳng định: "Niềm tin là một giá trị hết sức quan trọng trong tâm lí của con người" (2013, tr. 21) và khoa học giá trị đã xây dựng những phương pháp và thang đo, trong đó tiêu biểu là thang đo giá trị của Harman. Những chính sách của Nhà nước và nhiệm vụ của ngành GD&ĐT về ứng dụng CNTT trong dạy học được xem như là cơ sở pháp lí của giá trị của hoạt động này. Tuy nhiên, tại thời điểm hiện nay chưa có thang đo giá trị cho việc dạy học có hỗ trợ bởi ITC nên giáo viên có thể đứng trước các lựa chọn, có hay không sử dụng CNTT trong dạy học. Vì thế, cần phải xây dựng thang đo giá trị cho sử dụng CNTT trong dạy học để định vị nó bằng cơ sở của việc xây dựng môi trường giáo dục hiện đại, đồng thời phản ánh năng lực và phẩm chất của người giáo viên tương lai. Khi các giá trị đã được xác định, giáo viên không cần phải đứng trước sự lựa chọn, và như thế việc rèn luyện kĩ năng sử dụng CNTT cũng là củng cố niềm tin để giáo viên thực hiện tốt nhiệm vụ này.

3. Kết luận

Những nghiên cứu trên đây cho thấy có mối liên hệ giữa sự tự tin và năng lực sử dụng CNTT trong dạy học của giáo viên. Mặc dù đối tượng tiếp cận là sinh viên sư phạm nhưng những nghiên cứu ở đây mang tính điển hình vì mục đích hướng đến để cải thiện năng lực CNTT của giáo viên trong tương lai. Qua những nghiên cứu này đã đặt ra nhiều vấn đề cho công tác đào tạo và bồi dưỡng giáo viên như đã nói trên. Vấn đề năng lực sử dụng CNTT của giáo viên trước yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông và thách thức của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 sẽ không có hồi kết. Vì thế, nhiệm vụ của khoa học giáo dục tiếp tục giải quyết những gì liên quan đến CNTT như môi trường giáo dục điện tử, sách điện tử và quan hệ mới giữa người học với thiết bị mang chức năng thay thế giáo viên truyền thống, sự tương thích và tương tác của giáo viên và học sinh với các thiết bị điện tử trong quá trình giáo dục, lí thuyết kịch bản dạy học cho việc thiết kế bài giảng điện tử,… Trong khi ITC cùng với những lợi ích của nó đang đến quá nhanh và quá gần với mọi người trong cuộc sống thì giáo dục phải tạo ra được môi trường tích cực để trở thành là mảnh đất tốt nhất cho nó phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review,* No. 84, Vol.2, pp. 191-215.
2. Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: Falmer Press.
3. Phạm Minh Hạc (2013). Giá trị học – Cơ sở lý luận góp phần đúc kết, xây dựng giá trị chung của người Việt Nam thời nay. Nxb. Dân Trí, Hà Nội.
4. Jamieson, R. M., ed… (2006). "ICT integration and teachers' confidence in using ICT for teaching and learning in Queensland state schools". *Australasian Journal of Educational Technology 11/2006, 22(4), 511-530.*
5. Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development,* 10, 3, pp. 2-10.
6. Nguyễn Hữu Lễ (2013). Một số vấn đề dạy học theo kịch bản. *Tạp chí Khoa học ĐHSP thành phố Hồ Chí Minh,* 12/ 2013, tr. 52-57.

CÁCH SỬ DỤNG VĨ TỐ KẾT THÚC CÂU TRONG TIẾNG NHẬT

Cao Thúy Nga

1. Đặt vấn đề

Trong tiếng Nhật, ngoài trợ từ đóng vai trò ngữ pháp liên kết các thành phần trong câu với các trợ từ thường gặp như: は、が、に、を、で、も、へ …, tiếng Nhật còn có hệ thống vĩ tố đứng ở vị trí cuối câu hay còn gọi là trợ từ kết thúc câu (終助詞) thể hiện tình cảm, cảm xúc của người nói muốn chuyển đến người nghe như: よ、ね、な、さ、ぞ、ぜ、もんか、かな、かしら、もの、もん、わ、い、の、ろ、じゃん、っけ… Mặc dù đây là hệ thống vĩ tố được người Nhật sử dụng rất nhiều trong văn nói hằng ngày nhưng người học ở Việt Nam chưa hiểu rõ được cách dùng nên rất ít khi sử dụng hoặc lúng túng khi sử dụng. Với bài viết này, tôi mong muốn giới thiệu một số vĩ tố kết thúc câu người Nhật thường hay sử dụng nhằm giúp người học tự tin sử dụng chúng trong giao tiếp tiếng Nhật, tạo nên ấn tượng mạnh khi nói chuyện với người Nhật.

2. Nội dung

2.1. Đặc điểm vĩ tố kết thúc câu trong tiếng Nhật

Vĩ tố kết thúc câu là loại hậu tố xuất hiện ở cuối câu, cấu thành vị ngữ nhằm biểu thị sự kết thúc của một câu nói. Những vĩ tố kết thúc này có những hình thái khác nhau như:

- Dạng tường thuật thường gặp ở các vĩ tố ぞ、ぜ、さ、よ、ね...

Ví dụ:

• 俺は行くぜ。 (Tôi đi đây!)

• 絶対行くもん。 (Nhất định là tôi sẽ đi!)

- Dạng nghi vấn thường gặp ở các vĩ tố か、かな、かしら、い、の、ろ、っけ…

Ví dụ:

•明日雨かな。(Ngày mai không biết trời mưa không nhỉ?)

•日本での生活はどうかしら。(Không biết cuộc sống ở Nhật như thế nào?)

•もう食べたろ。(Cậu ăn rồi phải không?)

•これ何だっけ。(Cái này là gì nhỉ?)

- Dạng mệnh lệnh thường gặp ở vĩ tố な

Ví dụ:

• 触るな。 (Cấm sờ vào!)

•入るな。 (Cấm vào!)

- Dạng đề nghị thường gặp ở vĩ tố じゃん

Ví dụ: 行けばいいじゃん。(Đi đi mà!)

Một số đặc điểm của vĩ tố kết thúc câu trong tiếng Nhật:

- Chỉ dùng trong văn nói giúp biểu đạt ý của người nói được tốt hơn, thiết lập mối quan hệ thân thiện giữa người nói và người nghe.

- Việc sử dụng hệ thống vĩ tố ở cuối câu cũng là tiêu chí để nhận biết ngôn ngữ của nam và nữ.

- Biểu hiện tính thứ bậc thông qua cách dùng vĩ tố trong đàm thoại.

2.2. Ý nghĩa và cách dùng một số vĩ tố thường gặp

2.2.1. Vĩ tố ね

Vĩ tố ね thường được sử dụng khi người nói muốn tìm kiếm sự đồng tình từ phía người nghe. Tuy nhiên nó không mang tính áp đặt. Cả nam và nữ đều dung được, nhưng thường được nữ dùng nhiều hơn. Vĩ tố ね dùng để diễn tả cảm xúc và thường được kéo dài thành ねえ. Mức độ cảm xúc nhẹ nhàng hay mạnh mẽ tùy thuộc vào ngữ cảnh mà nó xuất hiện.

Ví dụ:

* *Giảng viên Khoa Ngoại ngữ*

Biểu thị sự cảm động, khâm phục

•きれいな部屋だねえ。(Căn phòng sạch sẽ ghê!)

•素晴らしいですね。(Thật là tuyệt vời!)

Biểu thị xác nhận sự đồng tình của người nghe

•これは私のね。 (Cái này là của tôi mà!)

•君は私に賛成かね。（Anh cũng đồng ý với tôi chứ nhỉ?）

Trong một số trường hợp, để làm câu nói nhẹ nhàng hơn, người ta dùng thêm のtrước ね đối với câu kết thúc bằng tính từ い hoặc động từ. Hay dung なの trước ね đối với câu kết thúc bằng tính từ な và danh từ.

Ví dụ:

•やすいのね。 (Rẻ quá!)

•大変なのね。 (Mệt quá!)

Biểu thị khi muốn xác nhận lại thông tin từ người đối diện. Lúc này người nói sẽ lên giọng ở vĩ tố ね.

Ví dụ:

A:すみません、山田さんの電話番号は何番ですか。

B:０９１—２３４—５６７８です。

A:０９１—２３４—５６７８ですね↑。どうも。

2.2.2. Vĩ tố な

Đây là vĩ tố thường được nam giới sử dụng. Cách sử dụng của nó giống với câu hỏi đuôi (Tag question) trong tiếng Anh. Nó được dùng khi diễn tả cảm xúc, nêu những phán đoán không chắc chắn, hoặc khi người nói mong muốn nhận sự đồng tình của người nghe giống như vĩ tố ね. Vì thế nó có phần hơi áp đặt. Cùng thử so sánh sắc thái câu có và không có vĩ tố な dưới đây.

Ví dụ:昨日来なかったな。 (Hôm qua cậu không đến nhỉ!)

•昨日来なかった。 (Hôm qua cậu không đến.)

•今日はいい天気な。 (Hôm nay trời đẹp quá ha!)

•今日はいい天気。 (Hôm nay trời đẹp.)

Trong một số trường hợp, cả nam và nữ đều dùng vĩ tố な để diễn tả cảm xúc, và thường là lời nói độc thoại. Lúc này vĩ tố な được nói kéo dài thành なあ để nhấn mạnh.

Ví dụ:

•すごいなあ。 (Tuyệt vời quá nhỉ!)

•雪が降るなあ。 (Ôi tuyết rơi rồi!)

Trong các câu đảo ngữ なあ cũng thường được sử dụng.

Ví dụ:

•楽しかったなあ、あのころは。(Quãng thời gian đó mới vui làm sao!)

•よく頑張ったなあ、お互いに。(Cả hai chúng ta đều cố gắng hết sức rồi.)

Khi な xuất hiện trong câu cầu khiến, theo sau một động từ nguyên mẫu và do nam giới sử dụng thì nó thường có nghĩa là ra lệnh cho một người có vị trí thấp hơn.

Ví dụ:

•触るな。 (Cấm sờ vào!)

•見るな。 (Cấm nhìn!)

2.2.3. Vĩ tố よ

Vĩ tố よ được dùng khi người nói muốn thông báo đến người nghe thông tin mà họ nghĩ người nghe không biết. Vì thế nó bao hàm ý tự tin, quả quyết của người nói. Mức độ nhẹ nhàng (nữ giới dùng) hay mạnh mẽ (nam giới dùng) của câu tùy thuộc vào ngữ cảnh mà nó xuất hiện.

Ví dụ:

•明日会議だよ。 (Cuộc họp là vào ngày mai đấy!)

•これきれいだよ。 (Cái này đẹp đấy!)

•もう12時ですよ。(Đã 12 giờ rồi đấy!)

Trong các ví dụ trên phần lớn là các câu nói

của nữ giới khi kết thúc câu là danh từ, hay tính từ chỉ vẻ đẹp, màu sắc.

Nam giới thường sử dụng よ theo sau trạng thái hoặc thể ngắn.

Ví dụ:

•来年行くよ。 (Sang năm tôi đi đó nha!)

•次の番組は　8時からだよ。(Chương trình tiếp theo bắt đầu từ lúc 8 giờ đấy!)

Khi kết thúc câu bằng tính từ い hoặc động từ, người ta thường thêm のtrướcよ.

Ví dụ:

•台湾からお客さんが来たのよ。 (Khách đến từ Đài Loan đấy!)

Đối với kết thúc câu là danh từ thì là なのよ.

Ví dụ:

•彼はフランス人なのよ。 (Anh ấy là người Pháp đấy!)

Khi sử dụng ね theo sau よ khi người nói và người nghe đều có suy nghĩ và ý kiến giống nhau.

Ví dụ:

A： 今年の夏はとても暑いね。（Mùa hè năm nay nóng quá ha）

B：そうだよね。 (đúng vậy đó)

2.2.4. Vĩ tố ぞ

Trong số các vĩ tố kết thúc câu, vĩ tốぞ là từ cảm thán mạnh nhất. ぞ chỉ rõ vị trí của người nói đối với người nghe. Nó thường được sử dụng khi người nói là đàn ông và có vị trí xã hội cao hơn so với người nghe, mang sắc thái dứt khoát. Chẳng hạn như dùng khi bố nói với con, chồng nói với vợ, thầy giáo nói với học sinh hoặc giữa những người bạn nam thân thiết với nhau. Cùng thử so sánh sắc thái câu có và không có vĩ tố ぞ dưới đây.

Ví dụ:

•明日は行かないぞ。 (Ngày mai tôi không đi đâu đấy!)

•明日は行かない。(Ngày mai tôi không đi.)

•今度そんなことをしたら、許さないぞ。(Lần sau nếu còn làm việc như thế này nữa là tôi sẽ không tha đâu đấy!)

•今度そんなことをしたら、許さない。 (Lần sau nếu còn làm việc như thế này nữa là tôi sẽ không tha.)

•これは何かおかしいぞ。 (Cái này có cái gì kỳ lạ quá đấy!)

•これは何かおかしい。 (Cái này có cái gì kỳ lạ.)

Rõ ràng là vĩ tố ぞ làm cho câu có sắc thái hơn, mạnh mẽ hơn và dứt khoát hơn.

2.2.5. Vĩ tố ぜ

Cách sử dụng của vĩ tố ぜ cũng giống với ぞ, nhưng vĩ tố ぜ mang sắc thái nhẹ nhàng hơn. Nó thường được sử dụng giữa nam giới với nhau trong cùng một nhóm thân thiết. Tuy nhiên chỉ có người ở địa vị trên mới có thể dùng ぜ với người ở địa vị thấp hơn. Cũng giống như vĩ tốぞ, phụ nữ không sử dụng vĩ tố ぜ. Cùng thử so sánh sắc thái câu có và không có vĩ tố ぜ dưới đây.

Ví dụ:

•外寒いぜ。 (Ở bên ngoài lạnh đó!)

•外寒い。 (Ở bên ngoài lạnh.)

•その仕事頼んだぜ。 (Việc đó nhờ cậu làm nhá!)

•その仕事頼んだ。 (Việc đó nhờ cậu làm.)

•俺(おれ)は行くぜ。 (Tôi đi đây!)

•俺は行く。 (Tôi đi.)

2.2.6. Vĩ tốさ

Vĩ tố さ được dùng khi người nói có địa vị cao hơn hoặc ngang hàng với người nghe. Nam giới hay sử dụng hơn nữ giới. Dùng vĩ tố さ khi muốn thể hiện sự khẳng định, quyết đoán khi chỉ ra một điều hiển nhiên hoặc khi phê phán.

Ví dụ:

•そんなこと分かってるさ。（ Tôi hiểu

điều đó mà! (và tôi không cần anh phải nói cho tôi nghe))

•僕もつらいさ。 (Tôi cũng chán vậy!)

•うまくいくさ。(Tôi biết mọi thứ sẽ ổn mà!)

•お前が仕事しないからさ。 (Đó là bởi vì cậu không chịu làm việc.)

Cũng giống như các vĩ tố ぜ、ぞ、な、さ thường được nam giới sử dụng nhiều, cho thấy trong xã hội Nhật xưa, người ta rất coi trọng nam giới, nữ giới không có quyền đưa ra ý kiến và quan điểm của mình. Tính thứ bậc trong xã hội cũng thể hiện rõ trong cách dùng vĩ tố. Chỉ có những người ở vị trí trên mới có thể dùng để nói chuyện với người có địa vị thấp hơn.

***2.2.7. Vĩ tố* もんか**

Nam giới sử dụng mang ý nghĩa nhấn mạnh quyết tâm sẽ không làm việc gì nữa. Trong văn viết là từ ものか.

Ví dụ:

•あんな所もう行くもんか。 (Tôi sẽ chẳng bao giờ đi đến nơi như vậy nữa hay Còn lâu tôi mới tới nơi đó nữa).

***2.2.8. Vĩ tố* か**

Khi vĩ tố này đứng cuối câu, thường dùng trong câu hỏi đọc lên giọng, ý muốn hỏi một thông tin gì đấy, được dùng cho cả nam và nữ.

Ví dụ:

• これか↑。(Cái này hả?) . Nam giới hay dùng dạng này.

• これですか↑。(Cái này phải không?) Nữ giới hay dùng dạng này.

• 行くか↑。(Anh có đi không?) Nam giới hay dùng dạng này.

• 行きますか↑。(Anh có đi không?) Nữ giới hay dùng dạng này.

Tuy nhiên, khi vĩ tố này đứng cuối câu là đọc xuống giọng thì không còn là câu hỏi nữa mà lúc này nó biểu lộ sự ngạc nhiên, thất vọng.

Ví dụ:

• これか↓。 (Cái này à?)

• 失敗したか↓。 (Thất bại rồi à?)

***2.2.9. Vĩ tố* かな**

かな tạm dịch là "tôi phân vân; tôi tự hỏi; tôi lấy làm ngạc nhiên; không hiểu thế nào nhỉ; không hiểu có phải là; không biết liệu", dùng để diễn tả điều gì đó không chắc chắn hoặc dùng khi tự hỏi chính bản thân mình. Nam giới rất hay sử dụng vĩ tố này.

Ví dụ:

• 明日雨かな。 (Ngày mai không biết trời mưa không nhỉ.)

• 日本での生活はどうかな。 (Không biết cuộc sống ở Nhật như thế nào.)

***2.2.10. Vĩ tố* かしら**

Vĩ tố này cũng có ý nghĩa giống với かな nhưng được sử dụng khi người nói là nữ.

Ví dụ:

• 明日雨かしら。 (Ngày mai không biết trời mưa không nhỉ.)

• 日本での生活はどうかしら。 (Không biết cuộc sống ở Nhật như thế nào.)

***2.2.11. Vĩ tố* もの**

Vĩ tố này tạm dịch là "bởi vì; lý do là" dùng để chỉ lý do hoặc dùng khi xin lỗi. Nữ giới rất hay sử dụng vĩ tố này ngay sau "です" ở trong câu. Nam giới không sử dụng vĩ tố này.

Ví dụ:

• 出かけません。とても寒いんですもの。(Không đi đâu. Lạnh lắm!)

***2.2.12. Vĩ tố* もん**

Vĩ tố này là một dạng rút gọn của vĩ tố もの và thường xuất hiện trong văn nói với nghĩa là diễn tả sự than phiền, quyết tâm hoặc chắc chắc về điều gì. Trẻ con thường hay dung vĩ tố này khi kết thúc câu.

Ví dụ:

• そんなこと知らないもん。 (Làm sao

tôi biết chuyện đó được!)

• ちゃんとやったもん。 (Tôi thề là tôi làm đúng mà!)

• 絶対行くもん。(Nhất định là tôi sẽ đi!)

2.2.13. Vĩ tố わ

Nữ giới hay sử dụng vĩ tố này. Ý nghĩa của nó là biểu thị cảm xúc của người nói nhằm làm cho giọng của mình nhẹ nhàng hơn, tạo nên sự đồng cảm giữa người nói và người nghe.

Ví dụ:

•コンサートーは素晴らしかったわ。(Buổi hòa nhạc thật là tuyệt!)

•この料理は美味しいわ。 (Món ăn này ngon lắm!)

•この答え間違ってると思うわ。 (Tôi e là câu trả lời này sai rồi.)

Sau vĩ tố わ người ta thường hay dùng thêm よhoặcね.

• 知っているわよ。(Tôi biết rồi mà!)

• にぎやかになるわね。(Ồn ào quá!)

2.2.14. Vĩ tố い

Vĩ tố này luôn xuất hiện sau だ hoặc か trong câu hỏi thân mật, thể hiện sự dứt khoát của người nói. Chỉ có nam giới sử dụng vĩ tố này.

Ví dụ:

• どこへ行くんだい。 (Đi đâu vậy?)

• どうしたんだい。 (Bị sao vậy?)

• 怪我しなかったかい。(Bạn không bị thương chứ?)

• そんなに痛いかい。(Đau đến nỗi vậy cơ hả?)

2.2.15. Vĩ tố の

Khi の đứng ở cuối câu và đọc lên giọng thì sẽ biến câu đó thành câu hỏi giống như trợ từ か. Lúc này đứng trước の là động từ, danh từ, tính từ ở thể ngắn.

Ví dụ:

• 今日学校へ行くの。 (Hôm nay có đi học không?)

• どうしたの。 (Bị làm sao vậy?)

Nữ giới hay sử dụng の trong câu tường thuật và nói hạ thấp giọng để diễn tả cảm xúc, mong muốn người nghe đồng cảm với mình.

Ví dụ:

• 大きい家が買いたいの。 (Muốn mua một cái nhà lớn quá đi!)

• この歌手すごいの。 (Cô ca sỹ này hát tuyệt quá!)

2.2.16. Vĩ tố じゃん

Cả nam và nữ đều dùng vĩ tố này để diễn tả một đề nghị, tạo cho người nghe cảm giác thân thiện hoặc tức giận tùy theo ngữ cảnh.

Ví dụ:

•今食べればいいじゃん。 (Ăn đi mà!)

•前に言ったじゃん。(Thấy chưa, đã nói rồi mà!)

•それはいいじゃん。(Cái đó được đấy chứ!)

•行けばいいじゃん。 (Đi đi mà!)

2.2.17. Vĩ tố ろ

Chỉ có nam giới mới sử dụng vĩ tố này và chỉ dùng trong câu hỏi. Vĩ tố này dùng trong văn nói, mang ý nghĩa áp đặt hay biểu lộ sự khinh thường, mỉa mai.

Ví dụ:

•もう食べたろ。(Cậu ăn rồi phải không?)

•言っただろ。(Chẳng phải tôi đã nói rồi sao!)

2.2.18. Vĩ tố っけ

Vĩ tố này được sử dụng khi người nói không chắc chắn về điều mình đang nói, thường dùng khi nói một mình.

Ví dụ:

• 昨日だったっけ。 (Hôm qua phải không nhỉ.)

• その人どこか会ったっけ。(Người đó mình đã gặp ở đâu rồi nhỉ.)

3. Kết luận

Tiếng Nhật là một ngôn ngữ phức tạp với

hệ thống trợ từ phong phú và đa dạng và mặt ý nghĩa và cách sử dụng. Đặc biệt là có sự khác nhau giữa cách sử dụng trợ từ trong văn viết và văn nói, giữa cách nói của nam và nữ. Một số trợ từ trong văn viết có thể lược bỏ trong văn nói nếu không làm ảnh hưởng về mặt ngữ nghĩa của câu. Đồng thời trong văn nói lại xuất hiện thêm các vĩ tố (trợ từ) đứng ở cuối câu nhằm tạo thêm sắc thái biểu cảm trong giao tiếp. Đặc biệt, trong những năm gần đây, hiện tượng nói lóng, nói biến âm, nói suồng sã, không dùng dạng lịch sự không còn là hiện tượng hiếm thấy trong lời nói của phái nữ.

Người học tiếng Nhật nếu hiểu được ý nghĩa và cách sử dụng các vĩ tố kết thúc câu trong tiếng Nhật sẽ phần nào giúp các bạn tự tin và tự nhiên hơn trong giao tiếp với người Nhật, đặc biệt là trong ngôn ngữ của giới trẻ, không để tiếng Nhật là bức tường hay rào cản khi đàm thoại với người Nhật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. 現代日本語表現文典、生田日弥寿、凡人社、1996
2. 初級日本語文法と教え方のポイン、市川保子、スリーエーネットワーク、2005
3. 日本語表現文型辞典、友松悦子、アルク、2011
4. 日本語文法演習 - 助詞、中西久美子　庵　功雄、スリーエ—ネットワーク、2015
5. Trần Hòa (1999), Cách dùng trợ từ trong tiếng Nhật, NXB Văn hóa thông tin, TP. Hồ Chí Minh.

KHÓ KHĂN TÂM LÝ CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC XUẤT HIỆN KHI THỰC NGHIỆM CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

*Nguyễn Chí Tăng**
*Phạm Văn Hiếu***

1. Đặt vấn đề

Thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW, Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) tổng thể vào tháng 7 năm 2017. Căn cứ vào CTGDPT tổng thể, ngày 19 tháng 01 năm 2018 dự thảo chương trình môn học và hoạt động giáo dục đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành.

CTGDPT tổng thể có một số điểm mới nổi bật:

- Thứ nhất: Kế hoạch giáo dục của CTGDPT mới chia làm 2 giai đoạn: Giai đoạn 1 từ lớp 1 đến lớp 9 (Tiểu học từ lớp 1 đến lớp 5, Trung học cơ sở từ lớp 6 đến lớp 9) và Trung học phổ thông (lớp 10 đến lớp 12).
- Thứ hai: Hệ thống các môn học gồm các môn học bắt buộc và môn học tự chọn.
- Thứ ba: Một số môn học có tên mới và một số môn mới, hoạt động giáo dục mới.
- Thứ tư: Kết quả giáo dục được đánh giá bằng các hình thức định tính và định lượng thông qua đánh giá thường xuyên, định kì; coi trọng đánh giá quá trình [7].

Chương trình môn học và hoạt động giáo dục cũng có nhiều điểm mới, có thể kể ra mấy điểm cơ bản sau:

- Thứ nhất: Chương trình được biên soạn theo hướng giảm tải, tăng thời lượng thực hành.
- Thứ hai: Nội dung chương trình phát triển phẩm chất và năng lực học sinh.
- Thứ ba: Chương trình được thực hiện linh hoạt.
- Thứ tư: Giáo viên (GV) được tự chủ về chuyên môn.

Từ những điểm mới trên, khi GV tiếp cận (tìm hiểu, nghiên cứu, thực hiện thực nghiệm chương trình) với CTGDPT mới chắc chắn sẽ xuất hiện nhiều khó khăn. Một trong những khó khăn, chúng tôi nhận thấy rất cần thiết phải tìm hiểu, nghiên cứu để giúp GV vượt qua, khi triển khai, thực hiện CTGDPT mới đó là: Khó khăn tâm lý của GV. Trong phạm vi bài viết này chúng tôi trình bày kết quả nghiên cứu về khó khăn tâm lý của GV tiểu học tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu khi thực nghiệm CTGDPT mới.

2. Mẫu khảo sát và phương pháp nghiên cứu

Khảo sát được tiến hành vào tháng 5/2018 trên 38 GV tiểu học tham gia thực nghiệm chương trình giáo dục phổ thông mới trên địa bàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu, cụ thể: Trên địa bàn TP Vũng Tàu: 10 GV trường Tiểu học Quang Trung; Trên địa bàn TP Bà Rịa: 18 GV trường Tiểu học Lê Thành Duy. Trên địa bàn huyện Châu Đức: 10 GV trường Tiểu học Đinh Tiên Hoàng.

Phương pháp nghiên cứu chủ yếu là điều tra bằng bảng hỏi, ngoài ra còn có các phương pháp bổ trợ là quan sát, phỏng vấn sâu. Để có tiêu chí xây dựng bảng hỏi, chúng tôi tìm hiểu, nghiên cứu vấn đề lý luận về khó khăn tâm lý và khó khăn tâm lý của GV.

**Trưởng Phòng NCKH&QHQT* ***Giảng viên Khoa Tiểu học*

Trong quá trình hoạt động, con người luôn gặp phải những khó khăn, trở ngại. Để đạt được hiệu quả cao, đòi hỏi bản thân chủ thể trong quá trình hoạt động phải nỗ lực vượt qua mọi khó khăn, trở ngại. Khó khăn, trở ngại do yếu tố khách quan (bên ngoài) tạo nên như điều kiện, phương tiện, kỹ thuật, sự giúp đỡ, môi trường, hoàn cảnh vv… ; những khó khăn này ảnh hưởng gián tiếp đến quá trình hoạt động của cá nhân. Khó khăn, trở ngại do yếu tố chủ quan (bên trong) tạo nên khi cá nhân tham gia hoạt động như trạng thái, tâm trạng, xúc cảm, tình cảm, nhận thức, thái độ, vốn sống, kinh nghiệm vv… đây là những khó khăn, trở ngại ảnh hưởng trực tiếp đến hoạt động của cá nhân. Yếu tố chủ quan có hai loại: yếu tố sinh học và yếu tố tâm lý. Những khó khăn do yếu tố tâm lý tạo nên gọi là những khó khăn tâm lý. Hiện nay, trong tâm lý học, chưa có một khái niệm thống nhất về "khó khăn tâm lý". Nhìn chung có ba nhóm ý kiến sau:

Nhóm ý kiến thứ nhất cho rằng: Khó khăn tâm lý là không phù hợp với đối tượng hoạt động làm cho quá trình hoạt động gặp khó khăn, làm cho chủ thể giao tiếp không phát huy được khả năng của mình dẫn đến kết quả hoạt động bị hạn chế.

Nhóm ý kiến thứ hai quan niệm: Khó khăn tâm lý là các trạng thái tâm lý cá nhân thể hiện tính thụ động, lúng túng của chủ thể khi gặp những tình huống, những điều kiện làm thay đổi, cản trở quá trình hoạt động và làm sai lệch kết quả hoạt động.

Nhóm ý kiến thứ ba xem khó khăn tâm lý là sự thiếu thích ứng, thiếu linh hoạt của chủ thể trong quá trình hoạt động và trong việc thực hiện mục tiêu. Điều này làm cho chủ thể không kịp thời huy động được những đặc điểm cá nhân cho phù hợp với yêu cầu, nội dung, đối tượng và hoàn cảnh công việc.

Trong quá trình nghiên cứu, ta có thể tìm thấy một thuật ngữ có nghĩa tương đương với "khó khăn tâm lý" là "hàng rào tâm lý". Định nghĩa "hàng rào tâm lý" của hai nhà nghiên cứu V.Ph Galưgin và B.D Parưgin: V.Ph Galưgin cho rằng: "hàng rào tâm lý" là những chướng ngại có tính chất tâm lý, nó làm cản trở quá trình thích ứng của cá nhân đối với các yếu tố mới của ngoại cảnh, do các đặc điểm của hoàn cảnh hoặc đặc điểm cá nhân tạo nên. Theo B.D Parưgin, "hàng rào tâm lý" được hiểu ngầm như các quá trình, các trạng thái, các thuộc tính tâm lý của con người nói chung. Nó bao bọc tiềm năng, trí tuệ, tình cảm của con người.[5] Như vậy, có thể hiểu khó khăn tâm lý là tổ hợp các thuộc tính, các trạng thái, các đặc điểm nhân cách không phù hợp với đối tượng hoạt động, làm cho quá trình hoạt động gặp khó khăn, làm cho chủ thể khó thích nghi với hoạt động do đó kết quả hoạt động bị hạn chế.

Từ khái niệm khó khăn tâm lý như trên chúng tôi cho rằng khó khăn tâm lý của GV đối với CTGDPT mới là tổ hợp các thuộc tính, các trạng thái, các đặc điểm nhân cách của GV gây khó khăn, cản trở cho quá trình tiếp cận CTGDPT.

Khó khăn tâm lý của xuất hiện từ chính bản thân GV khi tiếp cận CTGDPT mới như sự lo lắng, chán nản, thiếu tự tin, muốn đổi mới mà năng lực chuyên môn, nghiệp vụ hạn chế nhưng lại ngại bồi dưỡng… GV tham gia thực nghiệm chương trình đã thấy xuất hiện khó khăn, trở ngại rất cụ thể; GV mới nghiên cứu, tìm hiểu chương trình cũng đã tiên đoán được những khó khăn trở ngại sẽ xuất hiện. Những khó khăn đó là: Chương trình mới, nội

dung dạy học mới (SGK), tính ỳ, thói quen dạy cũ, ngại sáng tạo, dạy liên môn, môn bắt buộc và tự chọn…

Từ nghiên cứu lý luận và tìm hiểu thực tiễn về khó khăn tâm lý của GV trong hoạt động giáo dục nói chung, trong dạy học nói riêng, chúng tôi xây dựng các tiêu chí (khó khăn tâm lý) để thiết kế bảng hỏi như sau:

A: Thiếu định hướng nghiên cứu CTGDPT tổng thể nói chung, chương trình môn học nói riêng.

B: Thiếu tự tin (mặc cảm tự ti về bản thân) khi thực hiện CTGDPT mới.

C: Có ý nghĩ chán nản, ngại/sợ đổi mới.

D: Luôn cảm thấy lo lắng khi phải thực hiện CTGDPT mới.

E: Muốn làm một cái gì đó để thể hiện đổi mới mà không được.

F: Ngại tham gia các lớp bồi dưỡng để nâng cao trình độ và nghiệp vụ theo yêu cầu của CTGDPT mới.

G: Khó khăn khi trao đổi với đồng nghiệp về CTGDPT mới.

H: Cảm thấy phải chịu nhiều áp lực.

I: Lo lắng về trình độ chuyên môn chưa đáp ứng được yêu cầu theo CTGDPT mới.

J: Thiếu tự tin khi tiếp cận với nội dung (SGK) của CTGDPT mới.

K: Lúng túng trong dạy học tích hợp.

L: Khó khăn tự chủ về chuyên môn.

M: Lúng túng trong việc lựa chọn vận dụng phương pháp để tổ chức QTDH linh hoạt.

N: Lo lắng không xây dựng được mối quan hệ hợp tác với học sinh trong QTDH.

O: Thói quen "ngại" sáng tạo gây khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ dạy học.

P: Lo lắng về thời lượng qui định cho mỗi bài học sẽ cản trở vận dụng phương pháp dạy học tích cực.

Q: Khó khăn về sĩ số học sinh trong một lớp

R: Khó khăn trong đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực.

Mỗi tiêu chí trên được đánh giá ở 5 mức độ và có số điểm tương ứng với mỗi mức độ như sau:

- Rất đúng = 5 điểm;
- Đúng = 4 điểm;
- Lưỡng lự = 3 điểm;
- Không đúng = 2 điểm;
- Hoàn toàn không đúng = 1 điểm.

Số liệu khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS. Kết quả thống kê được đánh giá qua 5 mức độ:

- *Mức độ 1:* 4,2 < 5 GV rất khó khăn tâm lý;
- *Mức độ 2:* 3,4 < 4,2 GV có khó khăn tâm lý;
- *Mức độ 3:* 2,6 < 3,4 GV khi có, khi không có khó khăn tâm lý;
- *Mức độ 4:* 1,8 < 2,6 GV không có khó khăn tâm lý;
- *Mức độ 5:* 1 < 1,8 GV hoàn toàn không khó khăn tâm lý.

3. Kết quả nghiên cứu

Tìm hiểu khó khăn tâm lý của giáo viên tiểu học xuất hiện khi khi tham gia thực nghiệm CTGDPT mới, chúng tôi đã xây dựng phiếu hỏi dựa trên 18 tiêu chí (khó khăn) và tiến hành lấy phiếu điều tra tại 03 trường tiểu học trên địa bàn tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu như đã trình bày ở trên. Qua phiếu điều tra thu được, chúng tôi xử lý số liệu, cho kết quả mô tả cụ thể trong bảng dưới đây:

STT	Khó khăn	Rất khó khăn		Khó khăn		Khi có khi không		Không khó khăn		Hoàn toàn không khó khăn		Điểm TB	Xếp thứ
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	A	15	39.47	20	52.63	0	0.00	3	7.89			4.24	1
2	B			14	36.84	12	31.58	10	26.32	2	5.26	3.00	12
3	C	2	5.26	7	18.42	10	26.32	17	44.74	2	5.26	2.74	14
4	D	12	31.58	14	36.84	3	7.89	9	23.68			3.76	5
5	E	3	7.89	25	65.79	3	7.89	7	18.42			3.63	6
6	F	1	2.63	18	47.37	6	15.79	12	31.58	1	2.63	3.16	10
7	G			6	15.79	12	31.58	20	52.63			2.63	15
8	H	7	18.42	21	55.26	5	13.16	5	13.16			3.79	4
9	I	1	2.63	14	36.84	14	36.84	8	21.05	1	2.63	3.16	10
10	J	4	10.53	22	57.89	5	13.16	6	15.79	1	2.63	3.58	7
11	K	4	10.53	9	23.68	7	18.42	18	47.37			2.97	12
12	L	6	15.79	16	42.11	7	18.42	8	21.05	1	2.63	3.47	8
13	M	2	5.26	22	57.89	4	10.53	9	23.68	1	2.63	3.39	9
14	N	2	5.26	14	36.84	9	23.68	13	34.21			3.13	11
15	O		0.00	12	31.58	10	26.32	16	42.11			2.89	13
16	P	3	7.89	27	71.05	5	13.16	3	7.89			3.79	4
17	Q	16	42.11	13	34.21	8	21.05	1	2.63			4.16	2
18	R	10	26.32	19	50.00	4	10.53	5	13.16			3.89	3
Điểm TB các các khó khăn tâm lý của GV												3.41	

Bảng thống kê mức độ khó khăn tâm lý xuất hiện khi GV tham gia thực nghiệm CTGDPT mới

Kết quả nghiên cứu ở bảng trên cho thấy: Nhìn tổng quát, GV thực nghiệm chương trình thuộc khách thể nghiên cứu có khó khăn tâm lý khi tiếp cận với CTGDPT mới ở cận dưới mức độ 2 ($\overline{x}$ = 3,41). Như vậy, GV có khó khăn nhưng không phải là rất khó khăn. Có 9/18 tiêu chí (50%) GV cho rằng khó khăn và rất khó khăn khi họ tham gia thực nghiệm CTGDPT mới. Xem xét từng tiêu chí (khó khăn) cụ thể cho thấy mức độ khó khăn có khác nhau: GV cho rất khó khăn là "Thiếu định hướng nghiên cứu CTGDPT tổng thể nói chung, chương

trình môn học nói riêng" (Khó khăn ở mức độ 1; tính theo tỉ lệ: 92% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 4,24). Khi trao đổi, trò chuyện với GV, họ đều cho rằng bản thân chưa tham gia một buổi hội thảo nào về đổi mới chương trình giáo dục, nhà trường không tổ chức cho GV cùng nhau tọa đàm về chương trình, chủ yếu là GV tự tìm tòi, nghiên cứu qua tài liệu đăng tài trên mạng internet, qua các trang báo, một vài GV còn thờ ơ, ít quan tâm, chỉ khi được chọn dạy thực nghiệm chương trình thì mới tìm hiểu nhưng chủ yếu là tìm hiểu môn day. Cô Nguyễn Kim T chia sẻ "Biết đổi mới CTGDPT đó nhưng chỉ vào mạng đọc xem có gì mới không thôi, khi được chọn dạy thực nghiệm tôi mới thực sự tìm hiểu nhưng chỉ dừng lại tìm hiểu ở môn mình dạy thực nghiệm mà thôi, thực ra bản thân nhận thấy chưa hiểu thật rõ về chương trình". Thầy Lý Quang M nói "Nhà trường có nói về chương trình giáo dục mới nhưng chủ yếu cá nhân GV "tự bơi" thôi. Chắc là có nhiều khó khăn thầy ạ". "Sĩ số học sinh trong một lớp" cũng là một khó khăn lớn đối với GV (khó khăn ở mức độ 2; tính theo tỉ lệ: 76,3% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 4,16). "Khó khăn trong đánh giá học sinh theo hướng tiếp cận năng lực" (Khó khăn ở mức độ 2; tính theo tỉ lệ: 76,3% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 3,89), nhiều GV chưa thực sự phân biệt được đánh giá theo năng lực là đánh giá như thế nào, công cụ đánh giá là gì, cách thức tiến hành ra sao, có khác gì so với đánh giá theo chuẩn kiến thức kỹ năng không? Cô Trần Thu T cho biết "Em được tập huấn về đánh giá theo năng lực rồi mà hiểu còn mung lung lắm, thú thật là chưa biết ra một đề kiểm tra để đánh giá năng lực học sinh". Áp lực cuộc sống và công việc tạo cho GV sự căng thẳng tâm lý; ở tiêu chí "Cảm thấy phải chịu nhiều áp lực" GV gặp khó khăn ở mức độ 2 (tính theo tỉ lệ: 73,7% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 3,79). Tự chủ về chuyên môn là một điểm đổi mới trong CTGDPT mới, nhưng đây lại là một khó khăn đối với giáo viên; GV thực nghiệm chương trình cũng nhận thấy "tự chủ về chuyên môn" là một khó khăn đối với họ (Khó khăn ở mức độ 1; tính theo tỉ lệ: 57,9% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 3,47).

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy 9/18 tiêu chí (50%) ít khó khăn hơn (mức độ 3: khi thấy có xuất kiện, khi không thấy xuất hiện) đối với GV khi tham gia thực nghiệm đó là: "Có ý nghĩ chán nản, ngại/sợ đổi mới" (Khó khăn ở mức độ 3; tính theo tỉ lệ: 23,6% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn và rất khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 2,74); "Khó khăn khi trao đổi với đồng nghiệp về CTGDPT mới" (Khó khăn ở mức độ 3; tính theo tỉ lệ: 15,8% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 2,63); "Thói quen "ngại" sáng tạo gây khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ dạy học" (Khó khăn ở mức độ 3; tính theo tỉ lệ: 31,6% khách thể nghiên cứu cho là khó khăn; tính theo điểm có: $\overline{x}$ = 2.89). Kết quả này cho thấy GV rất sẵn sàng đổi mới, thích đổi mới. Thầy Huỳnh Văn H tâm sự "GV không ngại đổi mới, thậm chí còn mong muốn đổi mới, chương trình quá tải, thầy dạy vất vả học sinh học mệt mỏi". Thầy Đinh Nhất T cho rằng: "Đổi mới là quy luật của sư phát triển có gì mà ngại, tôi lớn tuổi rồi còn nghĩ như vậy, lớp trẻ thì phải tích cực hưởng ứng rồi; phải học hỏi để đổi mới. Cô Lê Thị Đào chia sẻ "Dạy học

thì phải sáng tạo, có lúc cũng thấy khó khăn nhưng phải cố thôi không được ngại".

Tóm lại, khi tiếp cận CTGDPT mới GV đã dự đoán, nhận thấy được những khó khăn tâm lý, nhưng chỉ ở mức độ 2 và mức độ 3, tức là có khó khăn hoặc lúc nhận thấy có khó khăn lúc thấy không khó khăn, chứ không phải là rất khó khăn.

4. Biện pháp giúp giáo viên vượt qua khó khăn tâm lý khi triển khai, thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới

4.1. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn cho giáo viên

- Mục đích: Nhằm giúp GV cập nhật những kiến thức cơ bản, cần thiết để dạy tốt môn học của mình khi triển khai thực hiện CTGDPT mới.

- Nội dung bồi dưỡng gồm một số chuyên đề: Năng lực cảm thụ văn học của học sinh tiểu học; toán học và cuộc sống; sinh học tổng quan về sự sống; những vấn đề cơ bản về địa lý tự nhiên, xã hội; những nội dung cơ bản về Lịch sử thế giới và Việt Nam; những vấn đề cơ bản về Công nghệ ở tiểu học; những vấn đề cơ bản về Thể dục ở tiểu học; những vấn đề cơ bản về Âm nhạc ở tiểu học; những vấn đề cơ bản về Mỹ thuật ở tiểu học; những vấn đề cơ bản về tiếng Anh ở tiểu học; Dạy học từ Hán việt ở tiểu học;

- Hình thức bồi dưỡng: Bồi dưỡng thường xuyên theo hình thức vừa làm vừa học; bồi dưỡng vào thời gian nghỉ hè.

- Đối tượng bồi dưỡng là tất cả GV tiểu học trong tỉnh có nhu cầu.

- Biện pháp bồi dưỡng: Mở lớp tập huấn về các chuyên đề trên tại trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu học vào thứ 7 và chủ nhật trong năm học và học vào hè bắt đầu từ 15/6 đến 15/8 hằng năm. Khoa bồi dưỡng của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu sẽ thông báo chương trình, nội dung, thời gian học và các thủ tục cần thiết để tham gia khóa học đến GV tại các trường tiểu học; nhận hồ sơ, thành lập lớp; xây dựng thời khóa biểu; quản lý khóa học.

4.2. Tổ chức bồi dưỡng về năng lực sư phạm cho giáo viên

- Mục đích: Nhằm trang bị cho giáo viên có năng lực sư phạm vững vàng khi triển khai thực hiện CTGDPT, đặc biệt là giúp cho GV vận dụng có hiệu quả các phương pháp dạy học tích cực để thực hiện tốt chương trình môn học và hoạt động giáo dục.

- Nội dung bồi dưỡng gồm một số chuyên đề dạy học tích hợp, liên môn; hướng dẫn soạn bài giảng tích hợp dựa trên mô hình học tập trải nghiệm; phương pháp dạy học dự án; phương pháp hoạt động nhóm; phương pháp bàn tay nặn bột; một số thủ thuật dạy học; hoạt động trải nghiệm; kiểm tra đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực người học; dạy và học kĩ năng nói tiếng Anh thông qua trò chơi.

- Hình thức bồi dưỡng: Bồi dưỡng thường xuyên theo hình thức vừa làm vừa học; bồi dưỡng vào thời gian nghỉ hè; Bồi dưỡng online qua trang web của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng tàu.

- Đối tượng bồi dưỡng là tất cả GV tiểu học trong tỉnh.

- Biện pháp bồi dưỡng:

+ Mở lớp tập huấn về phương pháp dạy học tích cực cho đối tượng là tổ trưởng và tổ phó chuyên môn của trường (đội ngũ cốt cán). Lớp này do các chuyên gia về phương pháp dạy học tích cực phụ trách. Thời gian tiến hành 3 đến 4 ngày. Địa điểm tập huấn: Tại trường Sư phạm hoặc tại trung tâm bồi dưỡng thường xuyên các huyện, thị, thành phố. Lớp học

không quá 100 người, phần thực hành, thảo luận chia thành nhóm nhỏ không quá 15 người. Kết thúc lớp tập huấn được cấp chứng chỉ.

+ Tập huấn cho GV của trường. Tổ trưởng và tổ phó chuyên môn (đã được tập huấn về phương pháp dạy học tích cực) triển khai bồi dưỡng phương pháp dạy học tích cực cho tổ chuyên môn của mình. Thực hiện vào đầu năm học và theo kế hoạch sinh hoạt chuyên môn của tổ trong năm học. Cần giữ liên hệ với chuyên gia để hỗ trợ khi cần thiết. Bồi dưỡng qua sinh hoạt tổ chuyên môn, GV cốt cán không phải là người nói lại các nội dung được tập huấn mà là người tổ chức, hướng dẫn giáo viên trong tổ sinh hoạt chuyên môn trong điều kiện mới.

4.3. Bồi dưỡng chuyên đề đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn tại trường phổ thông

- Mục đích: Nhằm thay đổi hình thức và nội dung sinh hoạt tổ chuyên môn để hoạt động sinh hoạt tổ chuyên môn không nhàm chán, gây hứng thú và bổ ích.

- Nội dung bồi dưỡng: Đổi mới nội dung sinh hoạt tổ chuyên môn, đưa những nội dung thiết thực cần triển khai, thảo luận; cập nhật những vấn đề mới cần thiết có liên quan tới chuyên môn của tổ; hiện nay cần đưa việc thảo luận về CTGDPT mới vào nội dung sinh hoạt của tổ chuyên môn. Đổi mới hình thức sinh hoạt tổ chuyên môn cụ thể là bớt tính hình thức hội họp, mang tính chia sẻ và thảo luận. Đổi mới cách thức tiến hành tổ chức buổi sinh hoạt tổ chuyên môn: Tổ trưởng cần chuẩn bị chu đáo nội dung buổi sinh hoạt; phân công tổ viên nghiên cứu phụ trách một chuyên đề cụ thể; khi vào buổi sinh hoạt tổ trưởng triển khai kế hoạch của tổ nhanh chóng, thời gian chủ yếu ưu tiên cho thảo luận, chia sẻ các vấn đề thiết thực liên quan tới hoạt động chuyên môn của tổ.

- Hình thức bồi dưỡng: Mở lớp bồi dưỡng vào thời gian nghỉ hè cho tổ trưởng tổ phó chuyên môn các trường tiểu học trong tỉnh; bồi dưỡng online qua trang web của trường sư phạm.

- Đối tượng: Tổ trưởng tổ phó chuyên môn các trường tiểu học trong tỉnh

- Biện pháp bồi dưỡng:

+ Mở lớp tập huấn về bồi dưỡng nghiệp vụ quản lý cho tổ trưởng tổ phó chuyên môn tại trường tiểu học. Lớp này do trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa Vũng Tàu phụ trách. Thời gian tiến hành 2 ngày. Địa điểm tập huấn: Tại trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu. Lớp học không quá 100 người, phần thực hành, thảo luận chia thành nhóm nhỏ.

+ Xây dựng chuyên mục trao đổi kinh nghiệm quản lý chuyên môn trong nhà trường phổ thông, trên website của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa Vũng Tàu, để tổ trưởng tổ phó chuyên môn các trường tiểu học cùng nhau học hỏi và trao đổi kinh nghiệm.

5. Kết luận

Qua nghiên cứu trên chúng tôi có thể khẳng định, GV tiểu học khi tham gia thực nghiệm CTGDPT mới đã gặp không ít khó khăn tâm lý, nhưng không phải ở mức độ rất khó khăn. Chương trình giáo dục phổ thông mới được triển khai, thực hiện chắc chắn sẽ có những khó khăn đối với GV nói chung, để giúp cho GV khắc phục được khó khăn cần được sự hỗ trợ từ nhiều phía trong đó có sự hỗ trợ của trường Sư phạm chẳng hạn như: Tổ chức bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn cho GV; bồi dưỡng về năng lực sư phạm cho GV; bồi dưỡng chuyên đề đổi mới sinh hoạt tổ chuyên môn tại trường phổ thông VV… Trên đây là những tìm hiểu của chúng tôi về nhận thức những khó khăn tâm lý của GV qua tham gia thực nghiệm chương trình giáo dục phổ thông

mới, rất mong nhận được sự quan tâm, chia sẻ của các nhà khoa học và các bạn đồng nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam, Ban Chấp hành Trung ương khoá XI (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.
2. Thủ tướng Chính phủ (2015), Quyết định số 404/QĐ-TTg phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình tổng thể.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình môn học và hoạt động giáo dục (Dự thảo ngày 19 tháng 01 năm 2018).
5. Nguyễn Thị Vu (2015), *Khó khăn tâm lý của học sinh tiểu học dân tộc thiểu số ở Tây Nguyên trong học tập môn Tiếng Việt,* Luận án tiến sỹ Tâm lý học chuyên ngành
6. Lê Thị Xuân Mai (2012), *khó khăn tâm lý trong giao tiếp với bạn bè của học sinh lớp 8, 9 trường Trung học cơ sở Hiệp Hòa, huyện Đức Hòa, tỉnh Long An,* Luận văn thạc sỹ Tâm lý học
7. https://baomoi.com

NHU CẦU TƯ VẤN TÂM LÝ CỦA HỌC SINH PHỔ THÔNG VÀ NHỮNG KHÓ KHĂN, BẤT CẬP

*Nguyễn Thiện Thắng**

1. Đặt vấn đề

Tư vấn tâm lý (TVTL) đã được nhiều nước trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng quan tâm ngay từ những năm cuối của thế kỷ 20. Những năm gần đây, trong khi các nhà quản lý nói chung, mỗi nhà trường nói riêng còn đang loay hoay tìm kiếm những mô hình, cách thức để đưa công tác TVTL vào trường học thì thực tế ở nhiều trường học đã xảy ra không ít vụ việc đáng tiếc như: Bạo lực học đường, tự kỷ, trầm uất, kết quả học tập bỗng dưng sa sút, trầm cảm, thậm chí tự tử chỉ vì những lý do không đáng nói làm xã hội, nhà trường, phụ huynh học sinh nói chung và những gia đình có con em rơi vào những hoàn cảnh trên nói riêng hết sức lo lắng, nhưng cũng chưa có cách giải quyết hữu hiệu. Trước thực trạng trên, ngày 18 tháng 12 năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành thông tư số 31/2017/TT – BGD ĐT về hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông, trong đó quy định rõ về nội dung, hình thức và yêu cầu phải thành lập văn phòng TVTL với cơ cấu tổ chức cụ thể trong mỗi nhà trường. Tiếp sau đó, ngày 21 tháng 5 năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ký ban hành Chương trình bồi dưỡng năng lực tư vấn cho giáo viên phổ thông làm công tác tư vấn cho học sinh và giao cho Cục Nhà giáo và Cán bộ quản lý chủ trì, phối hợp các đơn vị để tổ chức thực hiện. Bà Rịa – Vũng Tàu cũng không thể ngoài cuộc, Thường vụ Tỉnh ủy đã có công văn số 4008 – CV/TU ngày 18 tháng 4 năm 2018 chỉ đạo Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo nhanh chóng rà soát, báo cáo về tiến độ thực hiện, thời gian hoàn thành việc thành lập các tổ TVTL cho học sinh trong các nhà trường trên địa bàn Tỉnh. Thực tế qua tìm hiểu 209 trường phổ thông của tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu, trong đó tiểu học 117 trường, THCS 69 trường và THPT 23 trường, chúng tôi thấy đa số các trường đã thành lập Tổ TVTL học đường theo tinh thần của Thông tư 31 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Để các tổ tư vấn đi vào hoạt động và hoạt động hiệu quả, chúng ta cần giải quyết nhiều vấn đề từ công tác tổ chức, chất lượng đội ngũ tư vấn viên đến các điều kiện về cơ sở vật chất, kinh phí hoạt động, nhu cầu tư vấn của học sinh…Bài viết này quan tâm đến ý kiến của giáo viên về nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh trong các nhà trường phổ thông trên địa bàn Tỉnh hiện nay cũng như những khó khăn, bất cập đang gặp phải, bước đầu đề xuất một số giải pháp cần thiết để công tác TVTL học đường tại Bà Rịa – Vũng Tàu mang lại kết quả thiết thực góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho học sinh phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận

- Nhu cầu: Hiểu một cách ngắn gọn là những đòi hỏi tất yếu của con người cần được thỏa mãn trong những điều kiện nhất định.

Có nhiều loại nhu cầu như: Nhu cầu vật chất, nhu cầu tinh thần; nhu cầu tâm lý, nhu cầu sinh lý,…

- Tư vấn tâm lý (Counseling/Psychology counseling)

Có nhiều cách hiểu và diễn đạt (quan niệm) về khái niệm này, trong bài viết này chúng tôi theo cách hiểu của PGS.TS.Lê Sơn và TS.Lê Hồng Minh (Hội Khoa học TLGD Việt Nam, 2014): "TVTL là một tiến trình vấn đàm tương tác có giới hạn thời gian, giữa một bên là đối tượng được tư vấn (ĐTĐTV), với một bên là nhà tư vấn (NTV) biết lắng nghe tích cực,

* *Trưởng Phòng Đào tạo*

giỏi truyền thông, khích lệ, khơi dậy một cách chuyên nghiệp cho ĐTĐTV thấy rõ vấn đề, từ đó ĐTĐTV thấy cần thay đổi bản thân cho phù hợp và bàn với NTV kế hoạch thực hiện cụ thể."

- *Tư vấn tâm lý học đường*

Là hoạt động tư vấn tâm lý được thực hiện trong các nhà trường. Hoạt động này chủ yếu liên quan đến các đối tượng là cán bộ, viên chức, học sinh, sinh viên và phụ huynh học sinh của nhà trường, với các nội dung liên quan đến các vấn đề về sức khỏe, tâm sinh lý, tình cảm, phương pháp học tập, hướng nghiệp, khởi nghiệp,….

Có nhiều cấp/bậc học khác nhau, mỗi cấp học bậc học, công tác tư vấn tâm lý sẽ có những nét riêng.

- Nhu cầu tư vấn tâm lý

Nhu cầu tư vấn của học sinh: là những đòi hỏi, mong muốn của học sinh cần được lời khuyên, lời hướng dẫn để các em có thể tìm ra cách thoát khỏ tình trạng gặp phải.

- Nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh phổ thông

Nhu cầu TVTL của học sinh phổ thông là quá trình học sinh phổ thông mong muốn nhận sự trợ giúp chuyên nghiệp, tích cực của NTV nhằm giúp các em học sinh khai thác những tiềm năng của bản thân, ứng phó một cách hiệu quả trước những khó khăn tâm lý mà các em gặp phải trong cuộc sống hàng ngày, góp phần cân bằng, ổn định phát triển nhân cách toàn diện theo lứa tuổi.

Nói chung, nhu cầu tư vấn của học sinh phổ thông rất đa dạng, phong phú, thể hiện ở nhiều khía cạnh như: được cung cấp thông tin; được tôn trọng; được tháo gỡ những khó khăn liên quan đến sức khỏe, tâm lý, tình cảm, phương pháp học tập; trong các mối quan hệ với những người xung quanh (gia đình, nhà trường và xã hội); trong việc định hướng, chọn lựa ngành nghề để học, để làm,…

Căn cứ vào mức độ cần thiết cần tư vấn, các nhà Tâm lý học chia nhu cầu tư vấn của học sinh thành các nhóm chính sau:

- Nhóm học sinh có nhu cầu cao: Đó là nhóm những học sinh đã tìm đến với hoạt động trợ giúp tâm lý học đường hoặc có xu hướng sẽ tìm đến với các hoạt động trợ giúp tâm lý học đường trong tương lai.

- Nhóm học sinh có nhu cầu trung bình: Đó là những học sinh còn lưỡng lự, băn khoăn khi tìm đến hoạt động trợ giúp tâm lý học đường.

- Nhóm học sinh có nhu cầu thấp: Đó là nhóm học sinh cho rằng, hoạt động tư vấn tâm lý học đường là chưa thực sự cần thiết, các em sẽ chẳng gặp khó khăn gì trong việc tự giải quyết vấn đề của mình.

2.2. Ý kiến của giáo viên về nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh phổ thông tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu

Để tìm hiểu vấn đề này, chúng tôi đã sử dụng phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi để hỏi 209 giáo viên là cán bộ quản lý tham gia lớp học bồi dưỡng nghiệp vụ tư vấn tâm lý học đường (lớp dành cho Tổ trưởng tổ tư vấn tâm lý) trong mỗi nhà trường của 209 trường học trong tỉnh, trong đó có 117 trường tiểu học, 69 trường THCS và 23 trường THPT, với nhiều câu hỏi trong đó có 2 vấn đề liên quan sau:

- Về mức độ của nhu cầu tư vấn

Với câu hỏi: Theo thầy/cô mức độ mong muốn được tư vấn của học sinh trong trường mình là:

a) Rất cao ☐
b) Cao ☐
c) Bình thường ☐
d) Thấp ☐
đ) Không có ☐

(Chọn và tích vào một trong các phương án phù hợp với thực tế ở trường mình)

Tổng hợp ý kiến phản ánh của đại diện các trường được hỏi, chúng tôi thống kê được kết quả thể hiện ở bảng 1 dưới đây:

Cấp học	Số trường	Các mức độ của nhu cầu				
		Rất cao (tỷ lệ %)	Cao (tỷ lệ %)	Trung bình (tỷ lệ %)	Thấp (tỷ lệ %)	Không có (tỷ lệ %)
Tiểu học	117	11(9,4)	41(35)	45(38,5)	18(15,4)	2(1,7)
THCS	69	13(18,8)	28(40,6)	24(34,8)	4(5,8)	
THPT	23	1(4,3)	9(39,1)	10(43,5)	3(13,1)	
Tổng	**209**	**25(12)**	**78(37,3)**	**79(37,7)**	**25(12)**	**2(01)**

Bảng 1: Mức độ nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh ở các cấp học

Bảng thống kê trên cho thấy đại đa số các ý kiến của các trường đều cho rằng hầu hết học sinh có nhu cầu được tư vấn với các mức độ cao thấp khác nhau, trong đó có 49,3% ý kiến cho rằng các em học sinh có nhu cầu tư vấn cao và rất cao.

Các trường THCS cho rằng học sinh có nhu cầu tư vấn ở mức độ cao và rất cao nhiều nhất (59,4%), trong khi đó chỉ số này đối với các trường tiểu học là 44,4% và THPT là 43,4%.

- Về nội dung nhu cầu tư vấn

Cũng bằng phương pháp điều tra qua phiếu hỏi như trên với câu hỏi:

Theo thầy/cô HS thường muốn được tư vấn về vấn đề nào nhất? (Ghi số thứ tự ưu tiên từ 1 vào mỗi ý sau theo suy nghĩ của mình)

a) Học tập ☐
b) Quan hệ bạn bè ☐
c) Quan hệ với thầy/cô ☐
d) Sự phát triển của bản thân ☐
e) Vấn đề khác ☐
(nêu cụ thể ra) . . . . . .

Kết quả theo ý kiến phản ánh của đại diện các trường được hỏi thể hiện ở bảng 2:

(bài viết này chỉ thống kê nội dung được xếp số 1).

Các nội dung tư vấn	Ý kiến của các cấp		
	Tiểu học (117)	THCS (69)	THPT (23)
a) Học tập	43 (36,8%)	17 (24,6%)	5 (21,7%)
b) Quan hệ bạn bè	29 (24,7%)	24 (34,9%)	7 (30,5%)
c) Quan hệ với thầy/cô	18 (15,4%)	9 (13%)	4 (17,4%)
d) Sự phát triển của bản thân	20 (17,1%)	15 (21,7%)	5 (21,7%)
đ) Vấn đề khác	7 (6%)	4 (5,8%)	2 (8,7%)

Bảng 2: Thống kê ý kiến về nội dung được học sinh mong muốn tư vấn nhiều nhất theo từng cấp học

Bảng thống kê trên cho thấy có sự khác biệt giữa các cấp học về nội dung được học sinh lựa chọn nhiều nhất để mong muốn được tư vấn, cụ thể:

Các ý kiến của trường tiểu học thì cho rằng nhu cầu tư vấn về học tập là nhiều nhất (36,8%), trong khi ở trường THCS và THPT thì nội dung tư vấn về quan hệ bạn bè được nhiều học sinh quan tâm nhất (34,9% ý kiến của trường THCS và 30,5% ý kiến của trường THPT). Kết quả này là hợp lý nếu xét trên đặc điểm phát triển tâm lý lứa tuổi của từng cấp học. Học sinh tiểu học mới chuyển hoạt động

chủ đạo (từ vui chơi ở trường mẫu giáo sang học tập ở trường tiểu học), học sinh trung học, phần nào đã quen với hoạt động học tập nhưng những mối quan hệ về bạn bè lại là điều các em quan tâm nhiều hơn.

Về nội dung khác cần tư vấn, chủ yếu các ý kiến đề cập đến mối quan hệ với gia đình, kế đến là về mối quan hệ trong xã hội.

Tóm lại, nội dung cần tư vấn của học sinh trong các trường học qua ý kiến của đại diện các trường học là rất đa dạng, phong phú nhưng tập trung nhiều vào việc học tập, vào các mối quan hệ bạn bè, thầy cô, sự phát triển của bản thân, quan hệ trong gia đình, ngoài xã hội. Mỗi cấp học các em có những sự quan tâm ưu tiên khác nhau. Điều này hết sức cần thiết đối với những người làm công tác tư vấn tâm lý để không rơi vào thế bị động trước những nhu cầu tư vấn đa dạng của học sinh.

2.3. Những khó khăn, bất cập trong công tác tư vấn tâm lý học đường

Bằng việc thăm dò ý kiến qua phiếu điều tra như trên (với câu hỏi: Khó khăn của nhà trường khi triển khai công tác tư vấn tâm lý cho học sinh là gì?)

Tổng hợp từ 209 phiếu (ý kiến) tương ứng 209 trường học thì có 203 trường có đưa ra khó khăn, trong đó Tiểu học có 116 trường, THCS 67 trường và THPT 20 trường. Có 6 trường không đưa ra khó khăn gì. Những khó khăn cụ thể, chúng tôi thống kê kết quả phản ánh ở bảng 3 dưới đây:

Các khó khăn được các trường đề cập trong các phiếu điều tra	Các cấp học						Tổng hợp (203)	
	Tiểu học (116)		THCS (67)		THPT (20)			
	SL	XT	SL	XT	SL	XT	SL	XT
NTV Thiếu chuyên môn, nghiệp vụ	25	3	17	1	7	1	49	1
HS còn nhút nhát, e ngại, thiếu tự tin để gặp NTV	27	2	13	3	1	5	41	2
GV chưa được tập huấn sâu	23	4	14	2	3	3	40	3
Hoạt động kiêm, không có thời gian	28	1	5	4	2	4	35	4
Không có chuyên trách	17	5	13	3	5	2	35	4
Kinh khí hoạt động chưa có/chế độ thù lao chưa rõ	10	6	5	4	7	1	22	5
Chưa có phòng/Tổ tư vấn/	9	7	5	4	1	5	15	6
Phụ huynh chưa quan tâm/thiếu hợp tác	7	8	1	5			8	7
HS chưa hiểu TVTL để đến tư vấn	1	9					1	8
Thiếu hướng dẫn/tài liệu cụ thể cho từng đối tượng			1	5			1	8
Thiếu sự quan tâm của lãnh đạo					1	5	1	8

Bảng 3: Thống kê các khó khăn của các trường khi triển khai công tác TVTL học đường

Ghi chú: SL (Số lượng/lượt ý kiến); XT (xếp thứ: Số 1 thể hiện khó khăn được nhiều trường đề cập nhất, số 9 thể hiện khó khăn được ít trường đề cập nhất).

Bảng thống kê trên cho thấy có 11 khó khăn được các trường đưa ra. Có khó khăn được nhiều trường đề cập và có khó khăn được ít trường đề cập (thể hiện ở số lượng/lượt; xếp thứ ở bảng 3). Ở các cấp học khác nhau thì thứ tự các khó khăn cũng khác nhau. Khó khăn "không có thời gian do hoạt động kiêm nhiệm" được nhiều trường tiểu học đưa ra nhất (28 trường), trong khi khó khăn "NTV thiếu chuyên môn, nghiệp vụ" được nhiều trường THCS đưa ra nhất (17 trường), còn các trường THPT thì có hai khó khăn "NTV thiếu chuyên môn, nghiệp vụ" và "Kinh phí hoạt động chưa có/chế độ thù lao chưa rõ" được nhiều trường đưa ra nhất (7 trường).

Tổng chung 3 cấp lại thì những khó khăn chính các trường gặp phải hiện nay đó là: Khó khăn "NTV thiếu chuyên môn, nghiệp vụ" được nhiều trường đưa ra nhất (49 trường), kế đến là khó khăn "HS còn nhút nhát, e ngại, thiếu tự tin để gặp NTV" (41 trường) và "GV chưa được tập huấn sâu" (40 trường), "hoạt động kiêm nhiệm, không có thời gian" và "không có kinh phí hoạt động" đều có 35 trường nêu ra,...

2.4. Đề xuất một số biện pháp

Từ những kết quả nghiên cứu ban đầu về ý kiến của giáo viên về nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh phổ thông tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu và những khó khăn hiện nay trong công tác tư vấn tâm lý học đường được các trường phổ thông trên địa bàn đưa ra, chúng tôi đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng hoạt động tư vấn tâm lý trong các trường phổ thông hiện nay như sau:

- Giải pháp về công tác quản lý

Trên cơ sở Thông tư số 31/2017/TT – BGDĐT ngày 18 tháng 12 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo, các trường tiếp tục rà soát, chỉ đạo và thực hiện nghiêm túc các nội dung quy định trong Thông tư, trước mắt những cơ sở chưa có tổ tư vấn tâm lý thì cần thành lập ngay và xây dựng kế hoạch hoạt động chi tiết để sẵn sàng đi vào hoạt động ngay đầu năm học mới 2018 – 2019.

Lựa chọn được những người có đủ kiến thức, kỹ năng và tâm huyết để tham gia tổ tư vấn tâm lý trong mỗi trường học, hướng đến có một biên chế chuyên trách được đào tạo bài bản về công tác tư vấn tâm lý học đường.

Sở Giáo dục và Đào tạo, các Phòng Giáo dục và Đào tạo có kế hoạch đôn đốc, kiểm tra định kỳ và đột xuất hoạt động của các tổ tư vấn tâm lý tại các trường học để có hướng chỉ đạo, điều chỉnh kịp thời những vấn đề phát sinh.

- Giải pháp về công tác tuyên truyền, nâng cao nhận thức

Đẩy mạnh công tác truyền thông (có sự vào cuộc của các cơ quan Báo – Đài) để mọi tầng lớp trong xã hội đều phải có trách nhiệm quan tâm đến việc chăm sóc sức khỏe thể chất và tinh thần cho học sinh phổ thông, trong đó vai trò của nhà trường, gia đình, các tổ chức xã hội là vô cùng quan trọng. Trong nhà trường, công tác tư vấn tâm lý cho học sinh không chỉ là việc của Tổ tư vấn mà tất cả cán bộ, viên chức, đặc biệt vai trò của đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp là vô cùng quan trọng. Tất cả đều phải có ý thức cộng đồng trách nhiệm, phối hợp và hỗ trợ để cùng nhau đáp ứng nhu cầu tư vấn của học sinh trong nhà trường.

- Đa dạng hóa và vận dụng phối hợp linh hoạt các hình thức tư vấn tâm lý trong trường học như: Tư vấn cá nhân, tư vấn nhóm, tổ chức

các chuyên đề phù hợp với từng cấp học…

- Nâng cao chất lượng công tác bồi dưỡng nghiệp vụ cho đội ngũ tham gia tổ tư vấn tâm lý học đường.

Trong điều kiện các nhà trường chưa có các chuyên gia làm công tác tư vấn tâm lý, việc bồi dưỡng nghiệp vụ cho đội ngũ tham gia tổ tư vấn tâm lý học đường là vô cùng quan trọng. Hiện tại, công tác bồi dưỡng nghiệp vụ tư vấn tâm lý học đường được Lãnh đạo Tỉnh giao cho Trường Cao đẳng Sư phạm xây dựng chương trình, kế hoạch và chủ trì tổ chức thực hiện. Trong tháng 7 và tháng 8 vừa qua, nhà trưởng đã tổ chức được 13 lớp với 1524 người tham dự là thành viên của các Tổ tư vấn tâm lý ở các trường phổ thông. Đội ngũ tham gia giảng dạy phải tiếp tục tập trung trí tuệ, đầu tư công sức và thời gian nhiều hơn để không chỉ bồi dưỡng một lần mà còn nhiều lần, nhiều đợt.

Mặt khác, các thành viên trong tổ tư vấn của mỗi nhà trường phải nêu cao vai trò trách nhiệm của mình, tích cực tham gia các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ và chủ động tự bồi dưỡng kiến thức từ nhiều nguồn khác nhau để không ngừng nâng cao kiến thức, kỹ năng và thái độ, biết vận dụng linh hoạt các nguyên tắc, phương pháp và hình thức tư vấn tâm lý để công tác tư vấn tâm lý trong các nhà trường ngày một tốt hơn.

- Đầu tư cơ sở vật chất, điều kiện làm việc cho Tổ tư vấn tâm lý ở các trường học

Sở Giáo dục và Đào tạo, Phòng Giáo dục và Đào tạo tham mưu các cơ quan chức năng để bổ sung về cơ sở vật chất, chế độ chính sách hợp lý trong điều kiện có thể để các tổ tư vấn trong mỗi trường học có phòng tư vấn riêng, với những trang thiết bị cần thiết, có quỹ thời gian và kinh phí hoạt động.

3. Kết luận

Qua tìm hiểu ý kiến của đa số các trường phổ thông thuộc tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu, chúng tôi khẳng định nhu cầu tư vấn tâm lý của học sinh phổ thông là có thực với các mức độ khác nhau. Khi triển khai công tác tư vấn tâm lý cho học sinh phổ thông, các trường còn gặp không ít khó khăn, bất cập, trong đó có khó khăn đến từ chính học sinh (nhiều em còn e ngại, thiếu tự tin chưa mạnh dạn tìm đến các nhà tư vấn). Để khắc phục những khó khăn, bất cập, rất cần có sự đồng thuận và vào cuộc của các lực lượng giáo dục, với việc thực hiện phối hợp đồng bộ nhiều giải pháp, đặc biệt là công tác bồi dưỡng và tự bồi dưỡng để nâng cao kiến thức, kỹ năng và sự nhiệt tình của đội ngũ trực tiếp làm công tác tư vấn tâm lý học đường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016) – Chương trình phát triển giáo dục Trung học, Tài liệu tập huấn GVchủ nhiệm với công tác tư vấn TL GD cho học sinh trung học.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017) – Thông tư số 31/2017/TT-BGD ĐT về hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) – Chương trình bồi dưỡng năng lực tư vấn cho GV phổ thông làm công tác tư vấn cho học sinh (Ban hành kèm theo Quyết định số 1876/QĐ – BGD ĐT ngày 21/5/2018 của Bộ trưởng Bộ GD ĐT.
4. Nguyễn Thị Oanh (2006, 2009), Tư vấn tâm lý học đường, NXB Trẻ.
5. Lê Sơn – Lê Hồng Minh (2014), Giáo trình bồi dưỡng nghiệp vụ tư vấn học đường, tài liệu lưu hành nội bộ EBM GROUP.
6. Nguyễn Thiện Thắng – Nguyễn Chí Tăng (2018), Khái quát về tư vấn tâm lý học đường. (tài liệu lưu hành nội bộ, tập huấn nghiệp vụ tư vấn tâm lý học đường).

THÀNH NGỮ NGUYÊN DẠNG VÀ BIẾN THỂ TRONG MỘT SỐ TRUYỆN NGẮN, TIỂU THUYẾT VIỆT NAM HIỆN ĐẠI - SO SÁNH VỚI MỘT SỐ TÁC PHẨM TIẾNG ANH

*Nguyễn Hữu Thế**

1. Đặt vấn đề

Thành ngữ là đơn vị ngôn ngữ thường được sử dụng trong lời ăn tiếng nói hàng ngày cũng như trong văn bản nghệ thuật. Không chỉ trong tiếng Việt mà trong nhiều ngôn ngữ khác trên thế giới như tiếng Nga, tiếng Pháp, tiếng Anh,vv… thành ngữ cũng được sử dụng trong các tác phẩm văn học với tần số khá cao.Vì thế, thành ngữ luôn được nhiều người quan tâm nghiên cứu từ nhiều bình diện khác nhau. Để nhận dạng và hiểu được ý nghĩa của thành ngữ là điều không đơn giản, trong bài nghiên cứu này chúng tôi đưa ra cách nhận dạng và phân loại thành ngữ nguyên dạng và xem xét về các dạng thành ngữ biến thể như: về cấu trúc; ngữ âm; thêm bớt thành tố; thay thế từ đồng nghĩa và thay thế từ có cùng trường nghĩa của hai ngôn ngữ tiếng Việt và tiếng Anh. Đồng thời, chúng tôi so sánh đối chiếu sự tương đồng và khác biệt giữa thành ngữ tiếng Việt và tiếng Anh nhằm giúp người học hai ngôn ngữ này sẽ dễ dàng nhận diện, hiểu đúng và sử dụng chính xác chúng trong từng ngữ cảnh cụ thể và giúp tránh những hiểu lầm không đáng có trong sử dụng cũng như trong cách dịch thuật thành ngữ từ Việt sang Anh và ngược lại.

2. Khái niệm về thành ngữ

2.1. Thành ngữ tiếng Việt

Theo Nguyễn Thiện Giáp: "Thành ngữ là những cụm từ cố định vừa có tính hoàn chỉnh về nghĩa, vừa có tính gợi cảm." [3; tr. 44]. Hoàng Văn Hành lại xem: "Thành ngữ là những tổ hợp từ "đặc biệt", cố định, bền vững về hình thái- cấu trúc, hoàn chỉnh và bóng bẩy về ý nghĩa được sử dụng rộng rãi trong giao tiếp hàng ngày, đặc biệt là trong khẩu ngữ" [4; tr.27].

Trong luận án tiến sĩ, Đỗ Thị Thu Hương (2013) có đề cập đến thành ngữ biến thể tiếng Việt và theo bà: "Biến thể thành ngữ là những dạng thức khác nhau của một thành ngữ, có ý nghĩa biểu trưng hoàn toàn giống nhau, có kết cấu ngữ pháp đồng nhất, trong đó có thể thay đổi hình thức ngữ âm, trất tự cấu tạo hoặc thay thế thành phần cấu tạo bằng các từ đồng nghĩa, cùng trường nghĩa. Các biến thể của thành ngữ không có sự khác biệt về ý nghĩa cơ bản mà chỉ khác nhau về sắc thái biểu cảm hay màu sắc phong cách"[6 ; tr.15].

2.2. Thành ngữ tiếng Anh

Wood (1981) có cùng quan điểm với Weinreich: "Thành ngữ là một cụm từ phức hợp mà nghĩa của nó hoàn toàn không thể suy ra từ nghĩa thành phần và hoàn toàn không thể thay thế thành tố hoặc chuyển đổi về mặt hình thức" [7; tr. 95]. Weinreich nêu rằng: "Thành ngữ phải là cụm từ có ít nhất hai từ và nghĩa không thể suy ra từ nghĩa thành phần. Bên cạnh đó chúng phải có hai nghĩa, nghĩa đen và nghĩa bóng, và có thể gây ra sự mơ hồ" [8; tr 23].

Zhang (1980) cho rằng thành ngữ biến thể tiếng Anh được tạo nên bởi sự thay đổi về thành tố cấu tạo ban đầu, cấu trúc hay nghĩa của thành ngữ trước [9; tr. 90]. và với quan

* *Phó trưởng Khoa Ngoại ngữ*

điểm của Giang (2009) thì thành ngữ biến thể tiếng Anh là thành ngữ nó có cùng nội dung, cùng cấu trúc văn phạm hoặc khác nhau về thành tố cấu tạo nhưng chúng có cùng ý nghĩa [1; tr. 82].

3. Thành ngữ nguyên dạng và thành ngữ biến thể trong tác phẩm tiếng Việt và tiếng Anh

Trong bài nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tìm hiểu về thành ngữ nguyên dạng và biến thể ở một số truyện ngắn, tiểu thuyết Việt Nam và tiếng Anh. Cụ thể: Tác phẩm tiếng Anh: 1. Harry Potter and the Philosopher's Stone (J.K Rowling); 2. Harry Potter and the Chamber of Secrets (J.K Rowling); 3. The Last Song (Nicholas Sparks); 4. The Choice (Nicholas Sparks); 5. New Moon (Stephenie). Tác phẩm tiếng Việt: 1. Nỗi buồn chiến tranh (Bảo Ninh); 2. Biển và chim bói cá (Bùi Ngọc Tân); 3. Người chăn kiến (Bùi Ngọc Tấn); 4. Những mảnh hồn trần (Đặng Thân); 5. Mười lẻ một đêm (Hồ Anh Thái); 6. Đức phật, nàng Savitri và Tôi (Hồ Anh Thái); 7. SBC là săn bắt chuột (Hồ Anh Thái); 8. Chuyện làng cuội (Lê Lựu); 9. Mưa mùa hạ (Ma Văn Kháng); 10. Kín (Nguyễn Đình Tú); 11. Mảnh đất lắm người nhiều ma (Nguyễn Khắc Trường); 12. Hội thề (Nguyễn Quang Thân),13. Giàn thiêu (Võ Thị Hảo).

3.1. Thành ngữ nguyên dạng

3.1.1. Thành ngữ nguyên dạng trong tác phẩm tiếng Việt

Qua thống kê, thành ngữ nguyên dạng thu được trong 13 tác phẩm tiếng Việt số lượng rất lớn với 1.187/1.509 thành ngữ, chiếm tỉ lệ 78,7%, chúng tôi thấy rằng hầu hết thành ngữ được sử dụng ở dạng giữ nguyên vỏ ngữ âm và nghĩa và thành ngữ 4 âm tiết chiếm tỉ gần 70% như: ăn chay niệm phật; có duyên có kiếp; đầu rơi máu chảy; giàu sang phú quí; quần là áo lượt; rừng thiên nước độc; tài hèn sức mọn ..., còn lại thành ngữ chiếm số lượng rất ít có 3 âm tiết như: da bọc xương; sởn da gà; trời có mắt; vuốt râu hùm, thành ngữ có 5 âm tiết: ngàn cân treo sợi tóc; bỏ của chạy lấy người; ai làm người ấy chịu, thành ngữ có 6 âm tiết: ăn vụng không biết chùi miệng; đổ mồ hôi sôi nước mắt; đứng núi này trông núi nọ, thành ngữ có 8 âm tiết: bán mặt cho đất bán lưng cho trời; một tấc không đi một ly không rời ... Dựa vào việc khảo sát thành ngữ trong 13 tác phẩm và tiêu chí phân loại thành ngữ theo phương thức cấu tạo, chúng tôi phân loại thành ngữ tiếng Việt theo sơ đồ phân loại của Hoàng Văn Hành và chia thành ngữ làm hai loại: thành ngữ so sánh và thành ngữ ẩn dụ hóa. Trong thành ngữ ẩn dụ hóa lại tách ra làm hai tiểu nhóm: thành ngữ ẩn dụ hóa đối xứng và thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng.

TT	Các kiểu loại thành ngữ	Số lượng / tần số	tỉ lệ phần trăm
1	Thành ngữ so sánh A như B, (A) như B, như B	205 /229	13,6%
2	Thành ngữ ẩn dụ hóa đối xứng	1.018/1170	67,5%
3	Thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng	286/322	18,9%
Tổng số	3	1.509 /1.721	100%

Bảng 1: Các dạng thành ngữ tiếng Việt của 13 tác phẩm tiếng Việt

Theo Bảng 1, chúng tôi thấy tổng số thành ngữ trong 13 tác phẩm là 1.509 với tần số xuất hiện là 1.721, trong đó, thành ngữ so sánh là

205 với 229 lượt sử dụng chiếm tỉ lệ 13,6%. Trong 205 thành ngữ so sánh trên, chúng tôi nhận thấy có một số kiểu loại sau đây:

a. Thành ngữ so sánh

+ Thành ngữ so sánh có mô hình **A như B** là thành ngữ biểu thị về chuẩn so sánh (vế B), đầy đủ cả về hai vế. Thành thành ngữ dạng này là 161 đơn vị (chiếm 10,7%). Ví dụ: *mềm như bún; cứng như đá; dát như cáy; tươi như hoa; vững như bàn thạch; lao vào như thiêu thân; nổi tiếng như cồn; nước mắt như mưa ...*

+ Thành ngữ chuẩn so sánh có vế **B** được tạo bởi một từ: *cao như núi; run như giẽ, sắc như dao; chậm như rùa; rẻ như bèo, đông như kiến ...*

Ví dụ: - Các thiếu úy ai cũng đánh thắng nhiều trận lẫy lừng, võ công *cao như núi* nên ỷ vào ngọn mác, đường gươm cũng là dễ hiểu. [NQT, HT; tr.188]

+ Thành ngữ chuẩn so sánh có vế **B** được tạo bởi một tổ hợp từ: *mặt dầy như cái mặt mo; thẳng như ruột ngựa; tối như hũ nút; cứng như rễ tre ...*

+ Thành ngữ chuẩn so sánh có vế **B** được tạo bởi một kết cấu **C-V**: *khóc như cha chết; sùng sục như trâu húc mả; ngơ ngơ như bò đội nón; ra rả như cuốc kêu ...*

Ví dụ: - Sau khi nghe đích thân ông Giám đốc nói thế Tâm Chân đã *khóc nấc lên như cha chết.* [ĐT, NMHT; tr. 172]

+ Thành ngữ so sánh giản lược với mô hình ***như B*** xuất hiện với số lượng là 34 đơn vị chiếm tỉ lệ 2,3%. Chẳng hạn: *như chim vỡ tổ; như cái xác không hồn; như rắn mồng năm; như gà công nghiệp; như kiến đốt; như nước vỡ bờ ....*

Nhìn chung, thành ngữ so sánh được sử dụng với số lượng không nhiều trong 13 tác phẩm tiếng Việt trên, tuy nhiên, các thành ngữ này sử dụng trong ngữ cảnh rất hợp lý, súc tích dễ hiểu, hiệu quả và mang lại giá trị nghệ thuật cao tạo nên sự hấp dẫn ấn tượng cho đọc giả.

b) Thành ngữ ẩn dụ hóa

Trong truyện ngắn và tiểu thuyết hiện đại của 13 tác phẩm tiếng Việt, các tác giả không chỉ sử dụng thành ngữ so sánh mà còn sử dụng thành ngữ dụ hóa một cách rất đa dạng. Qua Bảng 1, chúng tôi thu được 1.304 thành ngữ ẩn dụ hóa với 1.492 lượt sử dụng chiếm ti lệ cao (86,4%) so với thành ngữ so sánh. Thành ngữ ẩn hóa được phân thành hai loại: thành ngữ ẩn dụ đối xứng và thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng.

B1. Thành ngữ ẩn dụ hóa đối xứng:

Qua thống kê (Bảng 1), chúng tôi thu được số lượng thành ngữ khá lớn với 1.018 đơn vị và tần suất xuất hiện là 1.170 chiếm tỉ lệ 67,5%. Thành ngữ này có hai vế đối xứng nhau về ý và lời thông qua một trục, hài hòa về âm thanh vần điệu, có tính bóng bẩy, được biểu trưng hóa dưới hình thức ẩn dụ và tính hình tượng cao nhờ được chuyển nghĩa. Loại thành ngữ này được cấu tạo theo hai phương thức điệp và đối giữa các thành tố và có chứa hai tầng nghĩa.

• Thành ngữ ẩn dụ hóa đối xứng thể hiện dưới một số hình thức sau đây:

+ Đối xứng trái nghĩa: ***chân*** *cứng* ***đá*** *mềm;* ***đầu*** *xuôi* ***đuôi*** *lọt;* ***lên*** *thác* ***xuống*** *ghềnh…*

+ Đối xứng cùng trường nghĩa: ***bôi*** *tro* ***trát*** *trấu;* ***cơm*** *áo* ***gạo*** *tiền;* ***ghen*** *ăn* ***tức*** *ở ...*

+ Đối xứng theo quy tắc điệp (lặp lại) và đối xứng: ***chân*** *co* ***chân*** *duỗi;* ***chén*** *chú* ***chén*** *anh;* ***đồng*** *ra* ***đồng*** *vào;* ***mở*** *mày* ***mở*** *mặt;* ***một*** *mất* ***một*** *còn;* ***có*** *đầu* ***có*** *đuôi;* ***tranh*** *tối* ***tranh*** *sáng ...*

B2. Thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng:

Song song với việc sử dụng thành ngữ ẩn

dụ hóa đối xứng, các tác giả của 13 tác phẩm Việt Nam còn sử dụng thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng. Qua bảng thống kê Bảng 1, chúng tôi thu được 286 thành ngữ với 322 lượt sử dụng chiếm 18.9% như: *bán giời không văn tự; chen vai sát cánh; chôn rau cắt rốn; chọc gậy bánh xe; cười ra nước mắt; đồng tiền bát gạo; hồn lìa khỏi sát ...*

Tóm lại, các tác giả của 13 tác phẩm trên sử dụng thành ngữ ẩn dụ hóa đối xứng nhiều hơn so với thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng. Điều đáng chú ý là, hầu như các thành ngữ xuất hiện trong các tác phẩm luôn gây sức hấp dẫn và lôi cuốn người đọc, bởi vì chúng dễ hiểu và được sử dụng hàng ngày trong cuộc sống.

3.1.2. Thành ngữ nguyên thể trong tác phẩm Tiếng Anh

Qua thống kê, chúng tôi thấy số lượng thành ngữ trong 5 tác phẩm tiếng Anh sử dụng là 1.472 đơn vị, trong đó, thành ngữ nguyên thể sử dụng là 1.163 đơn vị, chiếm tỉ lệ 79,1%. Đối với tiếng Anh, chúng tôi phân loại thành ngữ nguyên dạng theo mô hình của Felicity O'Dell và Michael McCarth (2010), và thành ngữ tiếng Anh thường có 10 kiểu loại như sau [2; tr.6]:

Sau đây, chúng tôi tiến hành khảo sát thành ngữ tiếng Anh trong 5 tác phẩm của 3 tác giả theo hệ thống phân loại nói trên.

No. (TT)	**Type of idioms** (Các dạng thành ngữ)	**Total/ Percentage** (Tổng số/ Tỉ lệ phần trăm)
1	Verb + Object/ Complement (Động từ + Tân ngữ/Bổ ngữ) (*speak out of:* nói xấu ai)	357 24,3%
2	Prepositional phrase (Cụm giới ngữ) (*out of earshort:* ngoài tầm tay)	102 6,9%)
3	Simile (So sánh) as + adjective + as, or like/look like + Noun (*as quiet as a stone:* câm như thóc)	91 6,2%
4	Phrasal verb (Cụm động từ) (*bend down:* cuối xuống)	559 38 %
5	Saying, proverb and quotation (Châm ngôn, tục ngữ và trich dẫn) (*sweet speech and honeyed words:* ngọt mật chết ruồi	22 1,5 %
6	Binolmial (cặp từ) word+and /preposition+word (*face to face:* trực diện, đối mặt)	43 2,9%
7	Whole clauses or sentence (Mệnh đề hoặc câu) (*a promise is a promise:* Lời hứa như đinh đóng cột)	71 4,8 %
8	Compound (Từ ghép) (*dark look:* cái nhìn đen tối, cái nhìn tiểu nhân)	36 2,5 %
9	Collocation (Cụm từ) (*bossy sort of voice:* giọng điệu hách dịch)	110 7,5%
10	Greetings, good wishes & imperative (Lời chào hỏi, lời chúc và thức mệnh lệnh) (*good day to you:* chúc bạn một ngày an lành)	81 5,5 %

Bảng 2: Các dạng thành ngữ tiếng Anh của 5 tác phẩm tiếng Anh

Xem Bảng 2, ta thấy loại thành ngữ trong 5 tác phẩm tiếng Anh xuất hiện nhiều nhất là cụm động từ (phrasal verb) với 599 thành ngữ (chiếm tỉ lệ 38%). Cấu trúc của loại thành ngữ này thường là verb + preposition (động từ đi với giới từ), và không có từ nào có thể thay thế cho giới từ này, nếu thay đổi thì nghĩa hoàn toàn khác. Ví du: look after (chăm sóc, trông nom), look forward to (mong đợi), look into (nhìn vào bên trong), look for (tìm kiếm)… Trong khi đó, tiếng Việt không có hình thức này. Loại tiếp theo là Động từ + Tân ngữ / Bổ ngữ (Verb + Object/ Complement) với 357 thành ngữ (chiếm tỉ lệ 24,3%), thành ngữ là cụm từ (collocation) có 110 trường hợp (chiếm tỉ lệ 7,5%), thành ngữ là cụm giới từ (prepositional phrase) có 102 trường hợp (chiếm tỉ lệ 6,9%), thành ngữ so sánh (simile) có 91 câu (chiếm tỉ lệ 6,2%), thành ngữ là những tổ hợp có vai trò là lời chào hỏi, lời chúc tụng (greeting & good wishes) có 81 trường hợp (chiếm tỉ lệ 5,5%). Còn lại một số loại thành ngữ khác được sử dụng với tỉ lệ rất thấp như: thành ngữ là cả mệnh đề hoặc cả câu (whole clause or sentence) có 71 trường hợp (chiếm tỉ lệ 4,8%), thành ngữ là cặp từ (word + and + word) có 43 trường hợp (chiếm tỉ lệ 2,9%), thành ngữ là từ ghép (compound) có 36 trường hợp (chiếm 2,5%), và cuối cùng là châm ngôn, tục ngữ và lời trích dẫn (saying, proverb and quotation) chỉ có 22 câu (chiếm tỉ lệ 1,5%).

3.2. Thành ngữ biến thể

STT	Dạng thành ngữ biến thể	Số lượng/ tỉ lệ	
		Số lượng /tỉ lệ	Số lượng /tỉ lệ
1	Biến thể ngữ âm	29 (9%)	0 (0%)
2	Thay đổi trật tự thành tố cấu tạo và cấu trúc	67 (20,8%)	65 (21%)
3	Rút gọn hoặc mở rộng	81 (25,2%)	68 (22%)
4	Thay thế bằng từ đồng nghĩa	44 (13,7%)	30 (9,7%)
5	Thay thế bằng từ cùng trường nghĩa	101 (31,3%)	146 (47,3%)
Tỉ lệ	5	322 (100%)	309 (100%)

Bảng 3: Các dạng thành ngữ biến thể trong 10 tác phẩm tiếng Việt và 5 tác phẩm tiếng Anh

3.2.1. Thành ngữ biến thể trong tác phẩm tiếng Việt

Thống kê 13 tác phẩm tiếng Việt, chúng tôi thu được 322 thành ngữ biến thể chiếm tỉ lệ 21,3%. Tác phẩm sử dụng thành ngữ biến thể nhiều nhất *Chuyện làng Cuội* với tỉ lệ 41,8%; tiếp theo có 5 tác phẩm chiếm tỉ lệ hơn 20% thành ngữ biến thể, như: *Kín* (chiếm 29.1%); *Giàn thiêu* (chiếm 22,4%); *Mưa mùa hạ* (chiếm 22,3%); *Người chăn kiến* (chiếm 21,7%); *Những mảnh hồn trần* (20,3%) và còn lại là: *Mảnh đất lắm người nhiều ma* (chiếm 19,6%); *Mười lẻ một đêm* (18,8%); *Biển và chim bói cá có tỉ lệ bằng với Đức Phật, nàng Savitri và Tôi* (chiếm 18,3%); *Hội thề* (chiếm 16,2%) và 2 tác phẩm có tỉ lệ sử dụng thành ngữ biến thể ít nhất là: *SBS là săn bắt chuột* (chiếm 13,1%) và *Nỗi buồn chiến tranh* (chiếm 10%).

Sau khi xem xét các thành ngữ biến thể của các tác phẩm trên, chúng tôi phân loại thành ngữ biến thể tiếng Việt thành 5 dạng.

Theo bảng thống kê 3, chúng tôi thấy tổng số thành ngữ biến dạng của các tác phẩm tiếng Việt là 322 đơn vị. Thành ngữ biến thể biến có cấu tạo được thay thế bằng từ có cùng trường

nghĩa chiếm số lượng cao nhất với 101 đơn vị chiếm tỉ lệ 31,3%; tỉ lệ cao thứ hai là dạng rút gọn hoặc thêm các thành tố cấu tạo có số lượng sử dụng là 81 thành ngữ chiếm tỉ lệ 25,2% và và kế tiếp là biến thể thành ngữ bằng cách thay đổi trật tự cấu tạo và cấu trúc với 67 lượt sử dụng, chiếm tỉ lệ 20,8%, và hai dạng biến thể chiếm tỉ lệ thấp nhất là: biến thể thành ngữ có các thành tố cấu được thay thế bằng từ đồng nghĩa với 44 đơn vị (chiếm 13,7%) và biến thể võ ngữ âm với 29 đơn vị (chiếm 9,0%).

Sau đây là một số ví dụ về các dạng thành ngữ biến thể được các tác giả sử dụng trong 13 tác phẩm tiếng Việt:

• Biến thể ngữ âm

Đây là trường hợp ít xảy ra nhất so với các biến thể khác. Chúng tôi khảo sát chỉ với 29 thành ngữ chiếm tỉ lệ 9,0%, như: *trời* ***êm/im*** *biển lặng; biển lặng gió* ***êm/im****; chôn* ***nhau/rau*** *cắt rốn;* ***giở/trở*** *mặt như bàn tay;* ***mở/nở*** *mày* ***mở/nở*** *mặt; nem công chả* ***phượng/phụng****; bán* ***giời/trời*** *không văn tự;; bôi* ***gio/tro*** *trát trấu;* ***giời/trời*** *đánh thánh vật;* ***giời/trời*** *cao đất dày; rung* ***trà/chà*** *cho cá nhảy; thế như* ***chẻ/trẻ*** *che; vong* ***ân/ơn*** *bạc nghĩa...*

Dựa vào thống kê trên, chúng tôi nhận thấy sự biến thể của ngữ âm chủ yếu xuất hiện ở những hình thức sau:

+ Biến đổi phụ âm đầu:

- **tr** thành **gi**: *bôi* ***tr****o trát trấu →* *bôi* ***gi****o trát trấu;* ***gi****ời đánh thánh đâm →* ***tr****ời đánh thánh đâm*

- **tr** thành **ch**: *rung* ***tr****à cho cá nhảy →rung* ***ch****à cho cá nhảy*

- **ch** thành **l**: *nhảy như con* ***ch****oi choi →* *nhảy như con* ***l****oi choi*

- **d** thành **nh**: ***d****át như cáy →* ***nh****át như cáy*

Ví dụ: - Thế bây giờ bà là người của họ nhà nào? Nó định ***bôi gio trát trấu*** vào họ Trịnh nhà này, dắng lại không liên quan đến bà? [NKT, MĐLNNM; tr. 284]

→ Thành ngữ ***bôi gio trát trấu*** biến thể từ ***bôi tro trát trấu.***

+ Biến đổi về nguyên âm chính:

- **ê** thành **i**: *trời* ***ê****m biển lặng →* *trời* ***i****m biển lặng; biển lặng gió* ***ê****m →* *biển lặng gió* ***i****m.*

- **â** thành **ơ**: *vong* ***â****n bạc nghĩa →* *vong* ***ơ****n bạc nghĩa.*

Ví dụ: - Chắc thằng nhãi Tuyên Đức cũng như quan Thượng Thư đang oán trách dân Đại Việt phản trắc khó lường, ***vong ơn bội nghĩa*** với thiên triều.[NQT, HT; tr. 330]

→ Thành ngữ ***vong ơn bội nghĩa*** biến thể từ ***vong ân bội nghĩa.***

• Thay đổi trật tự thành tố cấu tạo

Chúng tôi thống kê dạng biến thể này với số lượng 67 lượt sử dụng, chiếm 20,8% trong tổng số thành ngữ biến thể và những dạng biến thể thường gặp như:

+ AxBy →ByAx dạng này sử dùng phổ biến: *chí lớn gan to/gan to chí lớn; nửa mê nửa tỉnh/nửa tỉnh nửa mê; sa chân lỡ bước/lỡ bước sa chân; cành vàng lá ngọc/lá ngọc cành vàng; cậu ấm cô chiêu/cô chiêu cậu ấm ...*

Ví dụ:- Trong xuống ngất xỉu vì mất máu, Phương đã bỏ chạy. Chạy đi đâu? Một cô bé *lá ngọc cành vàng* như lúc bố dượng la hét kinh hoàng rồi gục Phương, sảy nhà thì biết sa đâu bây giờ? Không có nơi chốn nào để đến cả. [NĐT, K; tr.156].

→ Thành ngữ gốc ***lá ngọc cành vàng*** → cải biến thành ***cành vàng lá ngọc.***

+ AxBy→AyBx: *tan cửa nát nhà/tan nhà nát của; ăn gió nói sấm/ăn sấm nói gió , ông kia bà nọ/ông nọ bà kia.*

Ví dụ:- Vốn quen ***"ăn gió nói sấm"*** nên mấy ai mà hiểu ông ấy nói gì. [ĐT, NMHT; tr. 405].

→ Thành ngữ ***ăn gió nói sấm*** biến thể từ ***ăn sấm nói gió.***

+ **AxBy →yBxA:** *mắt sâu râu rậm/rậm râu sâu mắt; gan to mật lớn/lớn mật to gan.*

Ví dụ :- Thằng phó tiến sĩ "chó dái" ấy *mắt sâu râu rậm*, mà áo quần cũng chẳng bảnh bao. [LL, CLC; tr. 429]

→ Thành ***ngữ mắt sâu râu rậm*** biến thể từ ***rậm râu sâu mắt.***

+ **AxAy →AyAx:** *ba cọc ba đồng/ba đồng ba cọc; dạy; một mất một còn/một còn một mất; ngứa tay ngứa chân/ngứa chân ngứa tay; nửa mê nửa tỉnh/nửa tỉnh nửa mê...*

Ví dụ:

Ông Phúc hoa tay, hét lớn:

- Lại đây! Lại đây!

- Tất cả chạy túa lại. Cả vợ con ông Phúc cũng hớt hải đến. Nhưng không ai dám tới gần, mặt mũi cứ táo tác bợt bạt ra. Cô Cành thì vẫn *nửa mê nửa tỉnh*, vật vã trên đất. Ông Phúc vẫy thằng bé nhỉnh hơn cả trong đám trẻ trâu lại, rồi ông lập cập bước xuống mép nước. [NKT, MĐLNNM; tr. 306]

→ Thành ngữ ***nửa mê nửa tỉnh*** biến đổi từ ***nửa tỉnh nửa mê***.

Qua những ví dụ trên, ta thấy cách dùng thành ngữ cải biến theo hình thức đảo trật tự cú pháp của các tác giả Việt Nam rất sáng tạo và đa dạng, nó làm cho câu văn trở nên sinh động, hài hòa và nhịp nhàng hơn.

• *Rút gọn hoặc mở rộng*

Qua thống kê, chung tôi thu được thành ngữ biến thể dạng rút gọn hoặc thêm các thành tố cấu tạo với số lượng sử dụng là 81 thành ngữ chiếm tỉ lệ 25,2%.

+ Thành ngữ biến thể rút gọn: *sét ngang tai/ sét đánh ngang tai; ván đóng thuyền/ván đã đóng thuyền; vững như thạch/vững như bàn thạch; cứt trâu hóa bùn/để lâu cứt trâu hóa bùn...*

Ví dụ:- Một tiếng *sét ngang tai*. Cả nhà vua và công chúa đều choáng váng. [HAT, ĐPNSVT; tr. 136]

→ Thành ngữ *sét ngang tai* biến thể rút gọn từ thành ngữ gốc ***sét đánh ngang tai*** [HAT, ĐPNSVT; tr.136].

+ Thành ngữ biến thể mở rộng: *của thiên lại trả địa/của thiên trả địa; điếc mới không sợ súng/điếc không sợ súng; chết vẫn không nhắm mắt/chết không nhắm mắt; dậu chưa đổ mà bìm đã leo/dậu đổ bìm leo; nhiều tiền như nước sông Đà/nhiều tiền như nước;...*

Ví dụ: - Không ai biết vì sao Quán Mèo có thể làm được những việc tài tình như vậy. Và tất nhiên Quán Mèo *tiền nhiều như nước sông Đà.* [BNT, BVCBC; tr.188]

→ Thành ngữ ***tiền nhiều như nước sông Đà*** biến thể mở rộng từ thành ngữ gốc ***tiền nhiều như nước.***

• *Thay thế bằng từ đồng nghĩa*

Qua thống kê, chúng tôi chỉ thấy 44 thành ngữ dạng này xuất hiện (chiếm 13,7% tỉ lệ thành ngữ biến thể), những từ đồng nghĩa dạng này thường là động từ, tính từ và danh từ:

+ Từ thay thế là danh từ: *đào hoa bạc mệnh/ đào hoa bạc phận; đường ngang ngõ tắt/đường ngang lối tắt; thăng thiên độn thổ/thăng thiên độn địa; hung dữ như cọp/hung dữ như hùm...*

Ví dụ:

- Cái Hoa ở trong nhà chạy ra. Bên ngoài rặng cúc tần bỗng phì lên một tiếng thở dài như đổ sập cả người xuống! Rồi tiếng bước chân đi lạt sạt, ngược về phía hồi nhà. Đằng ấy ông Hàm có mở một ngõ nhỏ thông ra cánh đồng. Tùng đã thuộc hết cả *đường ngang ngõ tắt* nơi đây. Nhưng bây giờ sự thông thuộc ấy còn được cái tích sự gì! [NKT, MĐLNNM; tr.163]

→ Thành ngữ ***đường ngang ngõ tắt*** biến thể từ ***đường ngang lối tắt,*** thay thế danh từ đồng nghĩa ***lối → ngõ.***

+ Từ thay thế là động từ: *sống khôn chết thiêng/sống khôn thác thiên; thất cơ lỡ vận/sa cơ lỡ vận; buôn thúng bán bưng/mua thúng*

bán bưng; cháy nhà ra mặt chuột/cháy nhà lòi mặt chuột; lật mặt như trở bàn tay/trở mặt như trở bàn tay...

Ví dụ:

- Ối con ơi. *Sống khôn chết thiêng* về đây mà xem thằng bố của con bôi tro trát trấu vào mẹ vào cả nhà con ơi...[BNT, BVCBC; tr. 227]

→ Thành ngữ *sống khôn **chết** thiêng* biến thể từ *sống khôn **thác** thiêng*, thay thế động từ đồng nghĩa ***thác → chết.***

+ Từ thay thế là tính từ: *ghen ăn ghét ở/ ghen ăn tức ở; tài hèn đức kém/tài hèn đức mọn; cha già con cọc/cha già con mọn; giời cao đất dày/giời cao đất rộng; tài thấp đức mỏng/tài hèn đức mỏng.*

Ví dụ: - Bọn *tài hèn đức kém* tạo ra xung quanh anh một bầu không khí ghen ghét, đê tiện. [MVK, MMH; tr. 241]

→Thành ngữ *tài hèn đức **kém*** biến thể từ *tài hèn đức **mọn**,* thay thế tính từ đồng nghĩa ***mọn → kém.***

• Thay thế bằng từ cùng trường nghĩa

Thành ngữ biến thể bằng từ trường nghĩa có số lượng nhiều nhất với 101 lượt sử dụng chiếm tỉ lệ 31,3%. Từ trường nghĩa thay thế có thể là danh từ, động từ, tính từ.

+ Từ thay thế là danh từ: *bằng **xương** bằng thịt/bằng **da** bằng thịt, hiền như **đất**/hiền như **bụt**; câm như **đất**/câm như **hến**; chuột sa **chĩnh gạo**/chuột sa **hủ nếp**; ...*

Ví dụ: - Quỳnh muốn rũ bỏ khuôn mặt ấy ra khỏi đầu mình. Nhưng bây giờ thì ảo ảnh nơi nghĩa địa, hồn ma bóng quế trong giấc mộng mị đã hiển hiện *bằng xương bằng thịt* kề ngay bên Quỳnh rồi. [NĐT, K; tr.42]

→Thành ngữ *bằng* **xương** *bằng thịt* biến thể từ *bằng **da** bằng thịt,* thay thế danh từ ***da → xương***, hai danh từ này có cùng trường nghĩa thuộc bộ phận cơ thể người.

+ Từ thay thế là động từ: *hởi lòng hởi dạ/ mát lòng mát dạ; trời đánh thánh vật/trời đánh thánh đâm; bom rơi đạn nổ/bom roi đạn lạc; buộc bụng đãi khách/nhịn miệng đãi khách; ...*

Ví dụ: - Gia đình nào cũng run run cảm động, cũng giàn giụa nước mắt và chia nhau cả múi bưởi xong, nhưng ngày sau lại nuôi lợn, nuôi gà, lại nộp đỗ, nộp lạc *buộc bụng đãi khách* mà vẫn cứ phấn khởi tự hào. [LL, CLC ; tr.302]

→Thành ngữ ***buộc bụng** đãi khách* biến thể từ ***nhịn miệng** đãi khách*, động từ ***nhịn miệng → buộc bụng,*** hai động từ này có cùng trường nghĩa hàm ý không dám ăn để dành cho khách.

+ Từ thay thế là tính từ: *binh đông tướng mạnh/binh hùng tướng mạnh; nát nước nát cái/hết nước hết cái; biển lặng gió êm/biển lặng sóng yên; rừng thiêng nước độc/rừng sâu nước độc…*

Ví dụ:- Tại sao khi có một vị can gián việc xây quá nhiều chùa tháp làm dân lao lực thì các ngươi đã nổi giận và đày ông ta lên chốn *rừng thiêng nước độc?* [VTH, GT, 239]

→ Thành ngữ *rừng **thiêng** nước độc* biến thể từ *rừng **sâu** nước độc*, tính từ ***thiêng → sâu,*** hai tính từ này có cùng trường nghĩa có hàm ý miêu tả nơi rừng núi âm u hẻo lánh, khí hậu khắc nghiệt, dễ mắc các bệnh nguy hiểm.

3.2.2. Thành ngữ biến thể trong tác phẩm tiếng Anh.

Qua thống kê của 5 tác phẩm tiếng Anh, chúng tôi thu được 309/1472 thành ngữ biến thể chiếm tỉ lệ 20,9%. Tác phẩm sử dụng thành ngữ biến thể chiếm tỉ lệ nhiều nhất là tác phẩm *Harry Potter and the Philosopher's Stone* với 67/198 lượt sử dụng (chiếm 33,8%), tiếp theo là tác phẩm *Harry Potter and the Chamber of Secrets* với 59/287 lượt sử dụng chiếm 20,6%; *The last song* với 68/338 thành ngữ biến thể được sử dụng chiếm 20,1%; và sau cùng là *The*

choice với 53/269 lượt thành ngữ xuất hiện, chiếm 19,7% và tác phẩm có tỉ lệ thành ngữ sử dụng ít nhất đó là *New moon* với 62/380 lượt, chiếm 16,3%.

Sau khi phân tích tỉ lệ sử dụng thành ngữ biến thể của 5 tác phẩm tiếng Anh trên, chúng tôi tiếp tục phân loại các dạng thành ngữ biến thể theo bảng thống kê 3.

Qua Bảng 3, chúng tôi thấy dạng thành ngữ biến thể chiếm tỉ lệ cao nhất đó là dạng biến thể bằng thay thế bằng từ cùng trường nghĩa, số lượng tiểu nhóm này là 146 đơn vị (chiếm 47,3%), và tiếp theo là dạng biến thể bằng cách thay thế bằng rút gọn hoặc mở rộng với 68 lượt, chiếm 22% và dạng biến thể bằng cách thay đổi trật tự cấu trúc với 65 lượt, chiếm 21%. Cuối cùng là dạng biến thể bằng cách thay thế từ đồng nghĩa với 30 lượt, chiếm 9,7%. Tuy nhiên, dạng biến thể ngữ âm không thấy xuất hiện trong thành ngữ tiếng Anh.

Sau đây là một số ví dụ về các dạng thành ngữ biến thể được các tác giả sử dụng trong 5 tác phẩm tiếng Anh:

• *Thay đổi trật tự thành tố cấu tạo và cấu trúc:*

+ Thay đổi vị trí giới từ (preposition) và tân ngữ (object): dạng này chiếm số lượng rất nhiều, chẳng hạn: *brush someone off/brush off someone* (làm sạch, phủi bụi choa ai); *hand something over/hang over something* (trao vật gì cho ai); *give someone a black eye/give a black eye to someone* (cho ai một trận đòn)...

Ví dụ: - 'I realized that,' said Harry, ducking as Hagrid I made to *brush him off* again. 'I told you, I was lost – what were you doing down there, anyway?'(Con biết rồi bác ạ. Harry đáp, thục đầu thục cổ để né lão Hagrid và lão lại phủi bụi trên người của nó. Con đã nói rồi, con bị lạc- Nhưng mà, bác cũng tới đó để làm gì vậy?) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets; tr. 45]

→ Thành ngữ ***brush someone off*** (làm sạch/phủi bụi cho ai) biến thể của ***brush off someone***, chúng hoán chuyển vị trí giữa tân ngữ và giới từ

+ Đảo trật tự từ: dạng thành ngữ này rất ít, chúng tôi chỉ thống kê được 2 lượt sử dụng: *one's stomach in knots/knots in one's stomach*(lo lắng, bồn chồn); *keep one's face straight/keep a straight face* (giữ nét mặt nghiêm túc, không cười)...

Ví dụ: - News coverage had been extensive the first couple of days, and Will had watched the segments and read the articles in the paper, *his stomach in knots*. (Mấy ngày đầu tiên xảy ra sự việc, trên trang đầu các tờ báo đều tập trung khai thác một tin. Khi nhìn những trang báo, đọc những bài viết, Will cảm thấy lòng mình như thắc lại.) [Nicholas Sparks, The last song; tr. 51]

→ Thành ngữ ***one's stomach in knots*** (Lòng như thắt lại vì lo lắng, bồn chồn, tràn dâng mặc cảm tội lỗi) biến thể từ ***knots in one's stomach*** và chúng hoán chuyển vị trí cho nhau.

• *Rút gọn hoặc mở rộng:*

+ Rút gọn: *die a death/die a natural death* (toi đời, thất bại); *goodness/goodness gracious* (trời ơi: biểu lộ sự ngạc nghiên); *head over heels/head over heels in love* (si mê, say đắm ai); *out of the blue/out of the clear blue sky* (điều xảy ra đột ngột, bất ngờ); *a promise is a promise/a promise made is a promise kept* (lời hứa như đinh đóng cột) ....

Ví dụ: - I shrugged. "Not in the technical sense of the word. I do spend most of my time with Jacob, though. He's my best friend. Mike's eyes narrowed shrewdly. "Don't kid yourself Bella. The guy's *head over heels* for you. (Tôi nhún vai và đáp: - Không đúng với cái thuật ngữ ấy đâu. Dù rằng hầu hết thời

gian của mình là ở bên Jacob thật đấy. Cậu ấy là bạn thân nhất của mình. Đôi mắt của Mike nhắm nghiền lại. Đừng có tự lừa dối bản thân mình nữa Bella. Hắn đang say mê và làm mọi thứ vì em) (Stephenie Meyer, New Moon, 343)

→ Thành ngữ rút gọn ***head over heels*** (si mê, say đắm ai) biến thể của ***head over heels in love*** bằng cách rút gọn ***'in love'***

+ Mở rộng: *every now and then/now and then* (thỉnh thoảng); *hands are like ice/hands like ice* (tay lạnh như đá); *in a wee bit of a hurry/in a hurry* (nhanh chân, vội vã); *stand rooted to the spot/rooted to the spot* (đứng như trời tròng, đứng yên một chỗ vì sợ hãi)...

Ví dụ:- Mr Dursley *stood rooted to the spot*. He had been hugged by a complete stranger. He also thought he had been called a Muggle, whatever that was. (Ông Dursley đứng như trời trồng tại chỗ. Ông bị một người hoàn toàn xa lạ ôm thân tình một cái. Ông lại bị gọi là dân Muggle, không biết là cái quỉ gì. [J.K Rowling, Philosopher's Stone; tr. 11]

→ Thành ngữ ***stand rooted to the spot*** (đứng như trời tròng, đứng yên tại chỗ, không cử động vì sợ hãi) biến thể của ***rooted to the spot*** bằng cách thêm ***'stand'.***

• *Thay thế bằng từ đồng nghĩa:*

+ Danh từ (noun/noun phrase): *give someone a lift/give someone a ride* (cho ai đi nhờ xe, quá gian); *learn by heart/learn by rote* (học thuộc lòng); *catch sight of/catch a glimpse of* (bắt gặp, nhìn thấy ai đó); *change the subject/change the topic* (đánh trống lảng, muốn nói sang chuyện khac); *a load of rubbish/a load of crap* (một mớ chuyện tầm xàm, vớ vẩn)...

Ví dụ:- Harry, who was feeling distinctly hot in the face, said 'Whatever you've heard about my greatness is *a load of rubbish*. I'm not even top of my year at Hogwarts, that's Hermione, she-' (Harrr Potter cảm thấy gương mặt mình nóng bừng lên: Những gì bạn nghe nói về sự vĩ đại của tôi chỉ là một mớ tầm sàm bá láp. Thậm chí tôi còn không đứng đầu lớp ở Hogwart nữa là, người giỏi nhất lớp là Hermione.) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets; tr.17]

→ Thành ngữ ***a load of rubbish*** (Một mớ chuyện tầm xàm bá láp, chuyện không đúng sự thật) biến thể từ ***a load of crap*** bằng cách thay thế danh từ đồng nghĩa ***'rubbish'*** thành ***'crap'.***

+ Động từ (verb/verb phrase): *screw up courage/pluck up courage* (lấy hết can đảm, nổ lực để làm việc gì); *watch out for someone/look out for some one* (theo dõi, coi chừng ai); *crash into/hit into* (đâm vào, lao vào ai); *grin from ear to ear/smile from ear to ear* (cười hết cở vì vui)...

Ví dụ: -'See you next summer!' Harry yelled.

The Weasleys roared with laughter and Harry settled back in his seat, *grinning from ear to ear.* (Anh em nhà Weasley phá lên cười ngất và Harry ngồi ngay ngắn lại trên ghế, cười toét đến mang tai) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets; tr. 26]

→ Thành ngữ ***grin from ear to ear*** (cười toét mang tai, cười hết cỡ thợ mộc, trông có vẻ rất vui) biến thể từ ***smile from ear to ear*** bằng cách thay thế từ đồng nghĩa ***smile*** thành ***grin.***

+ Tính từ (adjective): *keep a firm grip on someone/keep a tight grip on someone* (ôm chặt lấy ai/cái gì); *mad at someone/angry at someone* (giận ai, bực bội ai); *drive someone mad/drive someone crazy* (làm cho ai phát điên, nổi cáu)...

Ví dụ: -"What's the story?" I asked, genuinely curious, but also trying desperately to keep the conversation casual, to *keep a firm grip on* myself, so I wouldn't scare him away with the frantic, gnawing craving that was

raging inside me." [Stephenie Meyer, New Moon; tr. 504)

→ Thành ngữ ***keep a firm grip on*** (ôm chặt lấy ai, nắm chắc vật gì) biến thể từ ***keep a tight grip on*** bằng cách thay thế tính từ đồng nghĩa ***'tight'*** thành ***'firm'.***

+ Trạng từ (adverb): *in the meantime/in the meanwhile* (trong khi chờ đợi, trong lúc này); *little by little/bit by bit* (dần dần, từng bước một); *inch by inch/little by little* (dần dần, từng tí một) ...

Ví dụ: - *In the meantime,* Harry filled Ron in about the package that seemed to have been moved from Gringotts to Hogwarts, and they spent a lot of time wondering what could possibly need such heavy protection.[J.K Rowling, Philosopher's Stone; tr.178]

→ Thành ngữ ***in the meantime*** (trong khi chờ đợi, trong lúc này) biến thể từ ***in the meanwhile*** bằng cách thay thế trạng từ ***'meanwhile'*** thành ***'meantime'*** có cùng nghĩa.

• *Thay thế bằng từ cùng trường nghĩa:*

+ Danh từ (noun): *laughing like a maniac/ laughing like a drain* (cười như gã điện, giọng cười ghê rợn); *as quiet as a stone/as quiet as a mouse* (câm như hến/thóc); *bore out of my head/bore out of my mind* (cực kỳ chán) ...

Ví dụ:- "How are you doing?"

Bore out of my head, if you want to know the truth. Thanks for the flowers, by the way. They're lovely. Did you get them from Frick's? (- Cảm thấy thế nào hả em yêu? - Chán điên người, nếu anh muốn biết sự thật. Nhân tiện, cám ơn anh về những bông hoa nhé. Chúng đáng yêu quá. Anh mua ở chỗ Frick hả?) [Nicholas Sparks, The choice; 265]

→ Thành ngữ ***bore out of my head*** (cực kỳ chán) biến thể từ ***bore out of my mind*** bằng cách thay thế danh từ ***'mind'*** thành ***'head'*** mà chúng có cùng trường nghĩa chỉ về bộ phận cơ thể người trí óc và đầu..

+ Động từ (verb/verb phrase); *keep one's mind off/take one's mind off* (ngừng/không còn suy nghĩ những gì đang diễn ra); *catch one's eye/get one's eye* (bắt gặp, nhìn ai); *stay out of one's way/keep out of one's way* (đừng cản lối, tránh ra xa ai đó); *draw a bead on something/get a bead on something* (xâu chuỗi việc gì lại); *go for a ride/take for a ride* (cho ai quá gian); *keep in mind/bear in mind* (ghi nhớ, khắc ghi)...

Ví dụ: - The hotter the temperature is all summer, the quicker they'll hatch. And *keep in mind* that this isn't the only nest on the beach, and it wasn't the first one, either. (Vào mùa hè, thời tiết càng nóng thì trứng càng nở sớm. Và điều nên nhớ đây không phải là chiếc tổ duy nhất trên bãi biển, và cũng không phải là tổ trứng đầu tiên) [Nicholas Sparks, The last song; tr.165]

→ Thành ngữ *keep in mind* (ghi nhớ, khắc ghi không quên) thế ***từ bear in mind*** bằng cách thay thế động từ ***'bear'*** thành ***'keep'*** giữa hai động từ này có cùng trường nghĩa.

+ Tính từ (adjective): *good day to you/nice day to you* (chúc bạn một ngày àn lành); *dark look/dirty look* (cái nhìn tối tăm, ảm đạm, lạnh lẽo của kẻ tiểu nhân) …

Ví dụ: -'Do I look stupid? Snarled Uncle Vernon, a bit of fried egg dangling from his bushy moustache. 'I know what'll happen if that owl's let out.' -He exchanged *dark looks* with his wife, Petunia. (Dượng Vernon nạt một tiếng, trứng chiên văng ra dính cả bộ ria mép rậm rạp của dượng: - Bộ tao ngu lắm hả? Tao thừa biết chuyện gì sẽ xảy ra nếu thả con cú đó chớ? - Ông ném cho vợ, dì Petunia, một cái nhìn tăm tối.) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets; tr. 7]

→ Thành ngữ ***dark look*** (Cái nhìn tối tăm,

ảm đạm, lạnh lẽo của kẻ tiểu nhân) biến thể từ ***dirty look*** bằng cách thay thế tính từ ***dirty*** thành ***dark*** và giữa hai thành ngữ này có trường nghĩa.

+ Trạng từ (adverb): *again and again/over and over* (lập đi lập lại); *at once/ right now* (ngay lập tức, cùng một lúc); *even better/better still* (thế càng tốt, còn tốt hơn: thái độ hài lòng); *hurry away/hurry off* (rời khỏi, quay đi vội vã); *trail off/trial away* (ngập ngừng) ...

Ví dụ: - She *trailed off* when she realized he wasn't paying attention. Instead, he was fanning the air between them. (Cô ta ngập ngừng khi nhận ra anh ta không chú ý. Thay vì thế, anh ta đang quạt quạt không khí giữa hai người) [Nicholas Sparks, The choice; tr. 27]

→ Thành ngữ ***trail off*** (ngập ngừng) biến thể từ ***trail away*** bằng cách thay thế trạng từ ***away*** thành ***off.***

+ Giới từ-liên từ (preposition- conjunction): *as a matter of fact/in point of fact* (trong thực tế, thực ra); *off in never-never land/out in never-never land* (như bò đội nón: lơ ngơ, ngu ngơ không tập trung); *in the pit of one's stomach/at the pit of one's stomach* (Từ tận đáy lòng, trong thâm tâm của ai); *years and years/ years after years* (năm này qua năm khác); *from the looks of things/by the looks of things* (với biểu hiện này)...

Ví dụ: - "Well, she's definitely pregnant," he said, removing the glove and tossing it into the bin. "And *from the looks of things,* she's about seven weeks along." ("Ừm, nó chắc chắn đang có thai rồi", anh nói, tháo cái găng tay và quẳng nó vào sọt rác. "Và với biểu hiện này thì cái thai đã được bảy tuần.") [Nicholas Sparks, The choice; tr. 56]

→ Thành ngữ ***from the looks of things*** (với biểu hiện này) biến thể từ by the looks of things bằng cách thay thế giới từ ***'by'*** thành ***'from'.***

3.3 Sự tương đồng và khác biệt

3.3.1. Sự tương đồng

• *Thành ngữ Nguyên dạng*

- Thành ngữ nguyên dạng chiếm tỉ lệ sử dụng rất cao và tục ngữ thì chiếm tỉ lệ sử dụng rất hạn chế cả tiếng Anh và tiếng Việt.

- Trong 5 tác phẩm tiếng Anh có sử dụng thành ngữ so sánh tương đồng (simile) và cấu trúc của nó có nhiều nét tương đồng với thành ngữ so sánh tiếng Viêt trong tác phẩm đang đối chiếu (13 tác phẩm). Chẳng hạn như, cấu trúc: ***A like B; A as B as hoặc like B; look like B*** trong tiếng Anh tương đương với các cấu trúc ***A như B; như B*** trong tiếng Việt.

Ví dụ: -'Mr Malfoy, what a pleasure to see you again,' said Mr Borgin in a voice *as oily as* his hair. (Giọng ông Borgin cũng trơn bóng như tóc của ổng: Xin chào ông Malfoy, thật vui gặp lại ông) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets, 43] → Thành ngữ: ***a voice as oily as hair*** nghĩa: giọng trơn như tóc (giọng nói ngọt như mía lùi)

- Cả hai ngôn ngôn ngữ cả tiếng Anh và tiếng Việt sử dụng rất nhiều phép ẩn dụ (metaphor) và phép ẩn dụ có thể tương đồng với tiếng Việt.

Ví dụ: - Ron opened his mouth in horror.'Which goes to show that the best of us must sometimes *eat our words,*' (Ron há hốc miệng kinh hoàng. Điều đó chứng tỏ rằng, những người tốt nhất trong chúng ta đôi lúc cũng phải nuốt lời hứa của mình.) [J.K.Rowling, Harry Potter of the Chamber of Secrets, 243]. →Thành ngữ ***eat one's words:*** nghĩa đen là ăn lời (nuốt lời), nghĩa bóng là không giữ lời hứa.

- Kết cấu thành ngữ ẩn dụ hóa phi đối xứng trong tiếng Việt có một số nét tương đồng trong tiếng Anh như: *dark looks* (cái nhìn kiểu tiểu nhân); *heart stopping* (hốt hoảng, run sợ); *inky black* (đen như mực), *sharp eyes* (ánh mắt sắc lẻm, thể hiện người không tử tế) …

• *Thành ngữ biến thể*

- Thành ngữ biến thể dùng khá phổ biến cả tiếng Anh và tiếng Việt. Các thành tố của của thành ngữ có thể thay thế bằng những thành tố khác mà chủ yếu là động từ và danh từ.

- Thành ngữ biến thể trong hai ngôn ngữ có những hình thức chung như: chúng có thể thay thế trật tự thành tố cấu tạo; thêm hoặc bớt một số yếu tố trong thành ngữ; thay thế bằng cách sử dụng từ đồng nghĩa, từ cùng trường nghĩa (danh từ, động từ, tính từ) nhưng các biến thể của thành ngữ không có sự khác biệt về ý nghĩa cơ bản mà chỉ khác nhau về sắc thái biểu cảm hay màu sắc phong cách.

3.3.2. Sự khác biệt

• *Thành ngữ nguyên dạng*

- Phân loại thành ngữ nguyên dạng tiếng Việt đơn giản hơn (chia làm hai loại) so với thành ngữ nguyên dạng tiếng Anh (chia làm 10 loại).

- Các cụm trạng từ hiện diện ở 5 tác phẩm tiếng Anh khá phong phú. Chẳng hạn như: *again and again* (lặp đi lặp lại); *all at once* (cùng một lúc); *as a matter of fact* (thật sự), *at least* (ít nhất); *at once* (ngay lập tức); *at the moment* (hiện giờ); *by the way* (nhân đây, tiện thể); *just in case* (phòng khi, trong trường hợp); *in the meantime* (trong lúc này, trong khi chờ đợi);… Theo Weinreich: *"Thành ngữ là một cụm từ phức hợp mà nghĩa của nó hoàn toàn không thể suy ra từ nghĩa thành phần và hoàn toàn không thể thay thế thành tố hoặc chuyển đổi về mặt hình thức"*. Như vậy, những cụm trạng từ trên hoàn toàn là các thành ngữ (idioms) trong tiếng Anh. Trái lại, trong tiếng Việt những cụm trạng từ này không bao giờ được xem là thành ngữ, vì chúng hoàn toàn không mang một hàm ý và nghĩa bóng nào cả. *"Thành ngữ là những tổ hợp từ "đặc biệt", cố định, bền vững về hình thái - cấu trúc, hoàn chỉnh và bóng bẩy về ý nghĩa được sử dụng rộng rãi trong giao tiếp hàng ngày, đặc biệt là trong khẩu ngữ"*. (Hoàng Văn Hành, 2004)

- Trong tiếng Anh, cụm động từ (phrasal verb) chiếm số lượng khá nhiều, ví dụ: *keen on* (đam mê, thích điều gì), *shut up* (câm miệng), *step into* (bước vào), v.v. và những cụm động từ này được coi là các thành ngữ. Trái lại, trong tiếng Việt, chúng không được coi là các thành ngữ.

- Thành ngữ tiếng Việt có cấu tạo cố định, chặt chẽ và thường có tính hài hòa về vần, nhịp. Trong khi đó, thành ngữ tiếng Anh không có tính hòa phối về nhịp, và không thêm bớt thành tố.

- Trong 13 tác phẩm tiếng Việt, có tới 258/1.509 tục ngữ được sử dụng với tỉ lệ 14,6%, trong khi đó, trong 5 tác phẩm tiếng Anh, chỉ có 22/1.472 tục ngữ được sử dụng với tỉ lệ 1,48%.

• *Thành ngữ biến thể*

- Thành ngữ tiếng Việt biến thể phức tạp, phong phú và đa dạng hơn thành ngữ tiếng Anh bởi vì thành ngữ tiếng Anh có cấu tạo bền vững và chặt chẽ hơn.

- Biến thể ngữ âm trong thành ngữ tiếng Việt rất phổ biến với nhiều hình thức như: biến thể phụ âm đầu; biến đổi nguyên âm chính nhưng trong tiếng Anh thì không xuất hiện thành ngữ biến thể ngữ âm.

- Trong tiếng Việt, hình thức thay đổi trật tự thành ngữ biến thể theo những dạng thường gặp như: **AxBy→AyBx** *(tan cửa nát nhà/tan nhà nát cửa);* **AxBy →yBxA** *(mắt sâu râu rậm/rậm râu sâu mắt);* **AxAy →AyAx** *(trái tính trái nết/trái nết trái tính)*. Tuy nhiên, trong tiếng Anh, hình thức thay đổi trật tự phổ biến là thanh đổi dạng vị trí giới từ (preposition) và tân ngữ (object) *(pick someone up → pick up someone)*.

- Biến thể thành ngữ tiếng Việt chỉ được thay thế từ đồng nghĩa và trường là động từ,

danh từ và tính từ. Tuy nhiên, trong tiếng Anh, ngoài biến thể thành ngữ được thay thế từ đồng nghĩa và trường nghĩa là động từ, danh từ, tính từ còn có thay thế trạng từ *(little by little → bit by bit)*.

- Biến thể thành ngữ thay thế bằng giới từ - liên từ (preposition – conjunction) chỉ xuất hiện trong thành ngữ biến thể tiếng Anh mà không xuất hiện ở thành ngữ biến thể tiếng Việt.

4. Kết luận

Qua khảo sát 5 tác phẩm tiếng Anh của 3 tác giả và 13 tác phẩm tiếng Việt của 10 tác giả nói trên, chúng tôi rút ra một số kết luận :

a) Trong cả hai ngôn ngữ thành ngữ đều sử dụng rất phong phú và da dạng. Trong tiếng Việt, bên cạnh việc sử dụng thành ngữ, tục ngữ cũng rất được ưa dùng, trong khi tiếng Anh lại không như vậy.

b) Thành ngữ tiếng Anh cũng như thành ngữ tiếng Việt rất đa dạng về hình thái (form) và ngữ nghĩa (semantic). Về hình thái, thành ngữ tiếng Anh có một số nét tương đồng với thành ngữ tiếng Việt về cấu trúc so sánh. Thành ngữ tiếng Anh có một số điểm giống với thành ngữ ẩn dụ hóa trong tiếng Việt như: thành ngữ có kết cấu danh ngữ, động ngữ và kết cấu chủ vị, nhưng kết cấu tính ngữ làm thành ngữ chỉ xuất hiện trong tiếng Việt. Đặc biệt, cụm trạng từ (adverbial phrase) và cụm giới từ (preposional phrase) làm thành ngữ chỉ có trong tiếng Anh. Bên cạnh đó, nhiều thành ngữ có cấu tạo ẩn dụ tồn tại trong cả hai ngôn ngữ nói trên.

c) Thành ngữ biến thể rất đa dạng với nhiều hình thức cả hai ngôn ngữ như biến đổi về trật tự cú pháp, rút gọn hoặc thêm thành tố cấu tạo, thay thế từ đồng nghĩa và thay thế từ trường nghĩa nhưng các biến thể của thành ngữ không có sự khác biệt về ý nghĩa cơ bản. Tuy nhiên, khi bàn về mặt ngữ âm của tiếng Anh nói chung cũng như thành ngữ tiếng Anh nói riêng, yếu tố vần điệu không bao giờ được đề cập, ngoài âm tiết và trọng âm. Bởi vì, là một ngôn ngữ biến hình, tiếng Anh khác với tiếng Việt (một ngôn ngữ đơn lập), cho nên, nó không có đặc điểm này. Do đó, thành ngữ tiếng Anh không có biến thể ngữ âm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. D.N. Giang (2009), Idiomatic variants and synonymous idioms in English, *VNU Journal of Science,* Foreign Languages 25, 81-85
2. Felicity O'Dell & Michael McCarthy (2010) *English Idioms in Use.* Cambridge University Press 2010.
3. Nguyễn Thiện Giáp (1998), *Từ vựng học tiếng Việt,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Hoàng Văn Hành (1999) *Kể chuyện thành ngữ, tục ngữ,* Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
5. Hoàng Văn Hành (2004), Thành ngữ học tiếng Việt, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội..
6. Đỗ Thị Thu Hương (2013), *Nguồn gốc hình thành và đặc điểm cấu trúc- ngữ nghĩa của thành ngữ thuần Việt,* Luận án tiến sĩ, Học viện Khoa học Xã hội .
7. Wood, M. M. (1981), *A definition of idiom; Bloomington,* Indiana University Linguistic Club.
8. Weinreich, U. (1969), *Problems in analysis of idioms, in J. Puhvel, ed, Substance and structure of language, 23-81,* University of California Press, Berkeley.
9. Zhang, P.J. (1980), Nonce variants of English idioms, *Journal of Foreign Languages*

HÌNH THÀNH KĨ NĂNG TỰ HỌC VÀ TỰ KIỂM TRA CỦA HỌC SINH THÔNG QUA LÀM VIỆC ĐỘC LẬP TRONG NGHIÊN CỨU HÓA HỌC

*Nguyễn Thúc Thu**

Tóm tắt: Tự học, tự làm việc là những kĩ năng rất cần thiết đối với mỗi người trong xã hội hiện nay. Tự học giúp cho con người tạo ra tri thức bền vững, rèn luyện và phát triển kĩ năng làm việc tích cực, chủ động và tạo cơ hội để mỗi người có thể học tập suốt đời. Để hình thành và phát triển kĩ năng tự học của học sinh trong quá trình dạy học thì một hình thức tổ chức quan trọng và chủ yếu chính là làm việc độc lập. Vì vậy nghiên cứu của chúng tôi góp phần làm rõ vấn đề tổ chức làm việc độc lập cho học sinh trong nghiên cứu hóa học ở Việt Nam. Trong bài báo này, chúng tôi đã đề xuất một hệ thống các bài tập về chủ đề hiđro sunfua dành cho quá trình tự làm việc của học sinh lớp 10.

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của nền kinh tế và xã hội trong bối cảnh toàn cầu hoá đã đặt ra những yêu cầu mới cho nền giáo dục nói chung và đòi hỏi sự cải cách nghiêm túc nền giáo dục hóa học nói riêng của Việt Nam với mục đích hình thành hoạt động nhận thức và chủ động sáng tạo của học sinh. Cụ thể đó là sự cần thiết phải phát triển tính độc lập và trách nhiệm của học sinh, hình thành thái độ ý thức về học tập và nhu cầu học hỏi trong cuộc sống, phát triển kỹ năng tự giáo dục ở mọi cấp độ của hệ thống giáo dục. Vì vậy, trong thời điểm hiện tại, vấn đề hình thành kĩ năng tự học và tự kiểm tra trở nên vô cùng cấp thiết trên toàn thế giới.

Một trong những khó khăn của các trường học ở Việt Nam là số lượng các học sinh quá lớn trong mỗi lớp học (30-40 học sinh). Hơn nữa, trừ một số trường chuyên thì ở các trường phổ thông, các học sinh thường được phân bố ngẫu nhiên vào các lớp. Vì vậy các học sinh trong một lớp có sự khác biệt nhau về thái độ cũng như trình độ học tập. Điều này đòi hỏi các nhà sư phạm phải có những nghiên cứu và áp dụng các phương pháp dạy học phù hợp để nâng cao hiệu quả quá trình học tập của học sinh. Theo nghiên cứu của chúng tôi, tổ chức cho học sinh làm việc độc lập theo từng cặp, theo nhóm hoặc theo cá nhân là một phương pháp dạy học tích cực, hiệu quả nhằm đáp ứng những yêu cầu của giáo dục Việt Nam hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Thế nào là tự học?

Vấn đề tự học và vai trò của nó từ lâu đã thu hút sự nghiên cứu của nhiều nhà khoa học ở Việt Nam cũng như trên thế giới. Giáo sư Nguyễn Cảnh Toàn đã nhận định: "Tự học là tự mình động não, suy nghĩ, sử dụng các năng lực trí tuệ (quan sát, so sánh, phân tích tổng hợp...) và có khi cả cơ bắp (khi phải sử dụng công cụ) cùng các phẩm chất của mình rồi cả động cơ, tình cảm, cả nhân sinh quan, thế giới quan (như trừu tượng, khách quan, có chí tiến thủ, không ngại khó, ngại khổ, kiên trì nhẫn nại, lòng say mê khoa học) để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó của nhân loại, biến lĩnh vực đó thành sở hữu của mình" [1, tr.59]. Theo tác giả Rubakin N.A.: "Tự học là quá trình lĩnh hội tri thức, kinh nghiệm xã hội lịch sử trong thực tiễn hoạt động cá nhân bằng cách thiết lập các mối quan hệ cải tiến kinh nghiệm

* *Đại học sư phạm quốc gia Matxcova*

ban đầu, đối chiếu với các mô hình phản ánh hoàn cảnh thực tại, biến tri thức của loài người thành vốn tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng, kỹ xảo của bản thân chủ thể" [2, tr.35].

Theo kết quả nghiên cứu của chúng tôi, *tự học là quá trình hình thành ở học sinh kiến thức mới và các phương pháp làm việc thông qua hoạt động nhận thức độc lập cùng với sự giúp đỡ của các phương tiện được lựa chọn.* Trong cấu trúc tự học chúng tôi xác định bốn thành tố cơ bản sau đây:

1) Thành tố *động lực* - đó chính là nhu cầu bên trong của mỗi học sinh trong việc chiếm lĩnh kiến thức mới và hiểu sự cần thiết của việc hoàn thiện kiến thức thông qua quá trình nhận thức có hệ thống.

2) Thành *tố nhận thức* - là những kiến thức và kĩ năng về môn học được cá nhân lĩnh hội, sự nắm vững các mối quan hệ liên môn giữa các khái niệm khoa học đã biết v.v..

3) Thành tố *quy trình* - bao gồm kĩ năng làm việc với các nguồn thông tin khác nhau, kĩ năng vận dụng những kiến thức học được để giải quyết các nhiệm vụ nhận thức, kĩ năng thực hiện tự kiểm tra, tự đánh giá và tự phân tích kết quả.

4) Thành tố *tổ chức* - gồm kĩ năng lập kế hoạch hoạt động, phân bố thời gian hợp lý v.v…

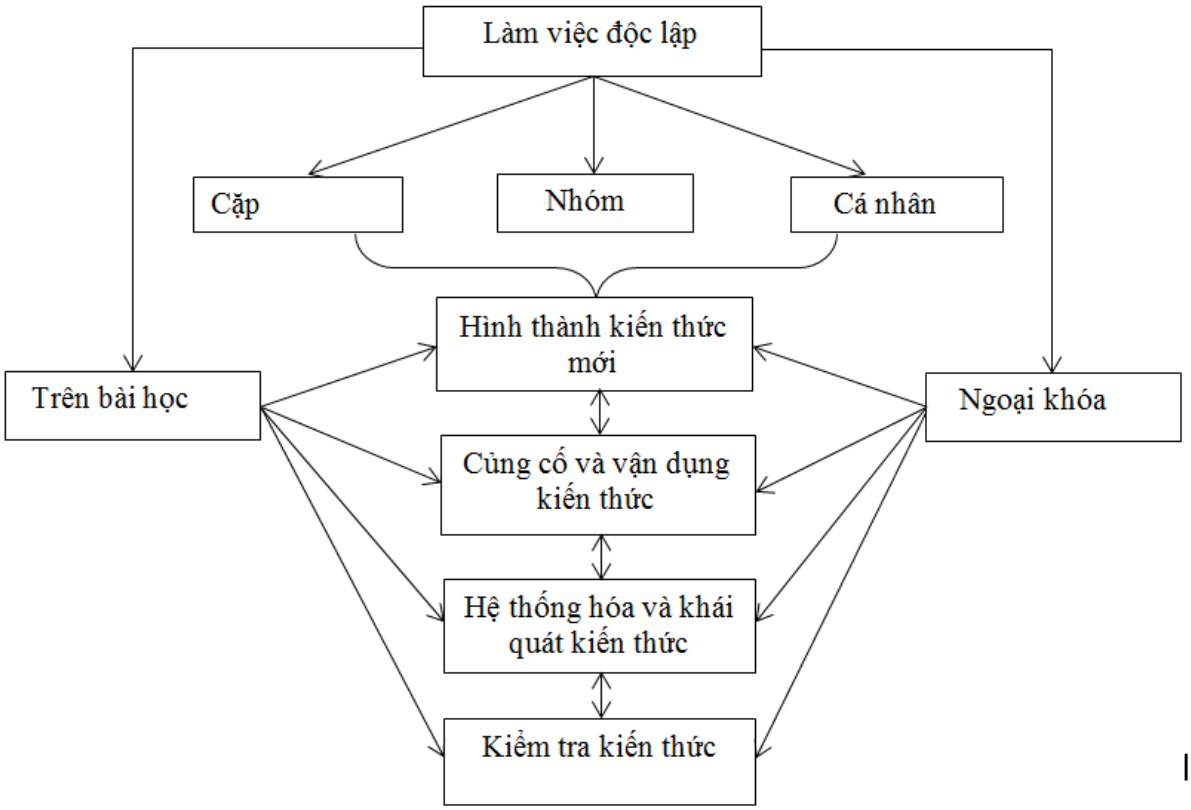
Như vậy, tự học còn giúp học sinh liên kết các kiến thức liên quan để hướng đến những cách giải quyết vấn đề một cách độc đáo, đến sự sáng tạo và tự hoàn thiện cá nhân trên cơ sở tự kiểm tra.

2.2. Khái niệm "Làm việc độc lập"

Qua quá trình nghiên cứu, chúng tôi xác định được hình thức chính của tổ chức quá trình học tập nhằm hình thành ở học sinh kĩ năng tự học là *làm việc độc lập*. Vấn đề này đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới, như: Esipov B.P. [3], Buryak V.K. [4], Pidkasisty P.I. [5,6,7], Kozakov V.A. [8], vv. Nhà sư phạm Esipov B.P. đã đề xuất định nghĩa: "Làm việc độc lập là sự tiến hành những nhiệm vụ được giao mà không có sự tham gia trực tiếp của giáo viên. Trong quá trình này học sinh phải có ý thức nỗ lực phấn đấu để đạt được những mục tiêu đã đề ra thông qua các hoạt động trí tuệ hoặc thể chất" [3, tr.34]. Trong cuốn sách "Làm việc độc lập của sinh viên và sự đảm bảo về mặt thông tin - lý luận dạy học của nó", tác giả Kozakov V.A. chỉ ra rằng: làm việc độc lập của sinh viên là một hình thức đặc biệt của hoạt động học tập mà mục tiêu chính của nó là hình thành ở học sinh tính độc lập và kĩ năng, kiến thức, kĩ xảo thông qua nội dung và các phương pháp dạy học [8, tr.14-15].

Theo chúng tôi, l*àm việc độc lập là sự thực hiện bởi học sinh dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc dưới bản hướng dẫn gồm các nhiệm vụ học tập đa dạng với mục đích nắm vững kiến thức, phát triển kĩ năng, lĩnh hội được kinh nghiệm hoạt động sáng tạo và trau dồi nhân cách, hành vi của bản thân.* Làm việc độc lập gồm các yếu tố: nhiệm vụ của người học và thời gian riêng dành cho việc thực hiện nó, thực hiện các nhiệm vụ học tập không có sự tham gia của giáo viên, sự khắc phục những khó khăn nhận thức của học sinh, biểu lộ sự nỗ lực trí tuệ và thể chất để thực hiện các nhiệm vụ.

Vì quá trình tự học được hoàn thiện trong tiến trình làm việc độc lập của học sinh nên chúng tôi có thể nhấn mạnh rằng, tự học được coi là mục tiêu và kết quả của hoạt động, còn làm việc độc lập là phương tiện để đạt được kết quả đó. Để hình dung rõ hơn về quá trình làm việc độc lập của học sinh trong nghiên cứu hóa học, chúng tôi xây dựng sơ đồ sau:



Hình 1. Sơ đồ tổ chức quá trình làm việc độc lập của học sinh

Như vậy, trong quá trình làm việc độc lập của học sinh, giáo viên có thể tổ chức cho học sinh làm việc theo từng cặp, theo nhóm hoặc từng cá nhân. Quá trình này được tiến hành trên các bài học hoặc trong các tiết học ngoại khóa nhằm giúp học sinh hình thành kiến thức mới, củng cố và vận dụng kiến thức, hệ thống hóa kiến thức, đồng thời hình thành kĩ năng tự kiểm tra, tự đánh giá.

2.3. Tổ chức làm việc độc lập cho học sinh trong nghiên cứu hóa học

Để cụ thể hóa quá trình tổ chức làm việc độc lập cho học sinh, dưới đây chúng tôi đề xuất một hệ thống các nhiệm vụ và bài tập được sử dụng trong nghiên cứu hóa học, phần hiđro sunfua [9]. Bắt đầu bài học, giáo viên yêu cầu học sinh đọc bài khóa sách giáo khoa và thực hiện các bài tập liên quan đến nội dung của bài đọc.

Bài tập 1: Hoàn thành các nội dung trong bảng sau:

Tính chất	***Hiđro sunfua***
Trạng thái	
Màu sắc	
Mùi	
Tính độc	
Tỉ khối so với không khí	
Độ tan trong nước	

Bài tập 2: Giải thích tại sao dung dịch H_2S để lâu trong không khí bị vẩn đục màu vàng?

Bài tập 3: Hãy cho biết có hiện tượng gì xảy ra khi dẫn khí H_2S vào dung dịch các muối KCl, $NaNO_3$, $FeCl_2$, $Pb(NO_3)_2$, $CuSO_4$. Giải thích và viết phương trình phản ứng xảy ra (nếu có).

Bài tập 4: Khí H_2S tác dụng với chất nào

trong các chất sau: HNO_3, $FeCl_3$, $ZnCl_2$, H_2SO_4 đặc, Cl_2, CuO. Viết phương trình phản ứng xảy ra và cho biết vai trò của H_2S trong các phản ứng.

Bài tập 5: Hấp thụ hoàn toàn 4,48 lít (đktc) khí hiđro sunfua vào dung dịch chứa 10 g NaOH. Tính khối lượng muối tạo thành sau phản ứng.

Bài tập 6: Từ các chất Fe, S, HCl. Viết các phương trình phản ứng để điều chế khí H_2S.

Hệ thống gồm 6 bài tập trên đảm bảo được mục đích và nhiệm vụ của bài học, cung cấp đầy đủ kiến thức của bài học cho học sinh, giúp học sinh tư duy và sáng tạo hơn trong quá trình học tập. Qua việc giải các bài tập, học sinh không chỉ nắm vững được kiến thức mà còn hình thành các kĩ năng: viết phương trình hóa học thể hiện tính chất và điều chế hiđro sunfua, vận dụng kiến thức hóa học để giải quyết các vấn đề thực tế cũng như các kĩ năng tính toán trong nghiên cứu hóa học.

Như vậy, trong phần đầu của bài học, mỗi học sinh phải nỗ lực tự nghiên cứu và độc lập giải quyết các bài tập cụ thể. Những bài tập trong phần này không quá phức tạp so với những kiến thức đã có của học sinh. Vì vậy tổ chức cho học sinh làm việc độc lập là lựa chọn phù hợp. Nếu không sẽ xảy ra tình trạng một số học sinh không tích cực suy nghĩ và thụ động chờ sự giải quyết của các bạn khác hoặc sự truyền thụ một chiều của giáo viên. Quá trình làm việc độc lập này rèn luyện cho học sinh ý thức tự giác và phát triển được kĩ năng tự nghiên cứu tài liệu để giải quyết vấn đề được giao.

Sau khi học sinh hoàn thành quá trình làm việc độc lập của mình, giáo viên tổ chức cho học sinh thảo luận với các câu hỏi sau:

** Hiđro sunfua có những tính chất vật lý gì?*

** Axit sunfuhiđric tác dụng với dung dịch NaOH tạo nên những muối nào?*

** Hiđro sunfua có tính khử hay tính oxi hóa? Giải thích?*

** Hãy cho biết sản phẩm tạo thành khi đốt khí hiđro sunfua trong điều kiện dư và thiếu khí oxi?*

Những câu hỏi và bài tập trong phần thảo luận có tính cụ thể hơn nhằm tạo điều kiện cho học sinh tập trung chú ý vào các nội dung quan trọng nhất của bài học, đó là: những tính chất vật lý của hiđro sunfua, tính axit yếu của axit sunfuhiđric, tính khử mạnh của hiđro sunfua. Nên nhớ rằng, giáo viên trong quá trình này đóng vai trò là người tổ chức, xây dựng các bài tập và giải đáp những vướng mắc của học sinh, còn học sinh luôn phải tự lực để nắm giữ kiến thức cho riêng mình.

3. Kết luận

Qua quá trình nghiên cứu và thực tiễn dạy học, có thể khẳng định rằng, tổ chức cho học sinh làm việc độc lập mang lại hiệu quả cao vì đòi hỏi sự tự giác và tích cực của mỗi học sinh trong quá trình học tập. Làm việc độc lập giúp học sinh hình thành được kĩ năng tự học, tự kiểm tra đánh giá và xa hơn nữa là hướng đến quá trình tự giáo dục suốt đời. Trong dạy học hóa học, với một lượng kiến thức ngày càng tăng, đặc biệt là những kiến thức liên quan đến bản chất của các sự vật, hiện tượng thực tế, thì việc rèn luyện kĩ năng tự học, tự làm việc lại càng không thể thiếu. Kết hợp tổ chức làm việc độc lập của học sinh với lồng ghép các thí nghiệm trực quan sẽ giúp các bài học hóa học thêm hứng thú và hiệu quả. Kết quả hữu ích của việc làm này góp phần giúp ngành hóa nói riêng và ngành giáo dục nước nhà nói chung đạt được mục tiêu đào tạo những con người năng động, tích cực, chủ động và sáng tạo cho xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Cảnh Toàn, Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo (2001). *Quá trình dạy - tự học* - Nxb Giáo dục, Hà Nội, 316 tr.
2. NA. Rubakin (1973). *Tự học như thế nào* – Nxb Thanh niên.
3. *Làm việc độc lập của học sinh trên bài học.* (Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках/ Б. П. Есипов. – Москва, 1961. – 239 с.)
4. *Làm việc độc lập của học sinh.* (Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся/ В. К. Буряк. – Москва: Просвещение, 1984. – 64 с.)
5. *Quá trình và cấu trúc hoạt động độc lập của học sinh trong học tập.* (Процесс и структурасамостоятельнойдеятельности учащихся в обучении : Диссертация д-ра пед. наук : Специальность 13-00-01 - теория и история педагогики / П. И. Пидкасистый . – Москва : б. и., 1973 . – 392 с.)
6. *Hoạt động nhận thức độc lập của học sinh trong học tập.* (Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении/ П. И. Пидкасистый. – Москва: Педагогика, 1980. – 240 с.)
7. *Hoạt động độc lập của học sinh: phân tích lý luận của quá trình và cấu trúc của sự tái hiện và sáng tạo.* (Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый . – Москва : Педагогика, 1972 . – 184 с.)
8. *Làm việc độc lập của sinh viên và sự đảm bảo về mặt thông tin - lý luận dạy học của nó.* (Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение/ В. А. Козаков.– Киев: Выща школа, 1990.– 248 с.)
9. Nguyễn Xuân Trường, Nguyễn Đức Chuy, Lê Mậu Quyền, Lê Xuân Trọng (2016), *Hóa Học 10.* Nxb Giáo dục, tr. 134 - 135.

TRÒ CHƠI DÂN GIAN VỚI VIỆC PHÁT TRIỂN KĨ NĂNG NÓI CHO SINH VIÊN TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA – VŨNG TÀU

*Trần Thị Thanh Tú**

Tóm tắt: Trong bốn kĩ năng ngôn ngữ thì kĩ năng nói là kĩ năng gây cho sinh viên một số lo lắng nhất định nhưng đây cũng là kĩ năng mà sinh viên muốn phát triển và hoàn thiện nhất. Bài viết giới thiệu việc sử dụng trò chơi dân gian kết hợp với các hoạt động nói tiêu biểu từ các bài kiểm tra năng lực quốc tế vào hoạt động ngoại khóa nhằm mục đích tạo môi trường thân thiện, gần gũi, tự nhiên với mong muốn giúp sinh viên mạnh dạn hơn, tự tin hơn để có thể nói được nhiều hơn và từ đó phát triển được kĩ năng nói của mình.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh của sự phát triển công nghệ như hiện nay, trò chơi dân gian dường như đang ngày một nhường chỗ cho các trò chơi trên các phương tiện hiện đại khác nhau như máy tính, máy tính bảng hay điện thoại thông minh. Điều này không chỉ diễn ra trong cuộc sống thường nhật nói chung mà còn trong môi trường giáo dục nói riêng. Bên cạnh những lợi ích to lớn mà công nghệ mang lại, việc tham gia vào các trò chơi công nghệ quá mức cũng ẩn chứa một số nguy hại đến sức khỏe tâm lý và thể chất cá nhân.

Trong khi đó, trò chơi dân gian, với đặc tính ưu việt về sự kết nối, hợp tác, gần gũi với môi trường và những người xung quanh, tăng sự dẻo dai và phối hợp của các bộ phận cơ thể (Hinske, S. , Lampe, M. & Magerkurth, C., 2007), và hầu như không gây ra những tác dụng không mong muốn đối với sức khỏe của con người lại đang chưa được nhìn nhận và ứng dụng đúng mức trong môi trường giáo dục.

Iwata và các cộng sự (2010) đã nghiên cứu về việc đưa công nghệ vào trò chơi dân gian có tên là Go - the ancient game of Go nhưng vẫn giữ hương vị hay giao diện và cảm giác "look and feel" truyền thống của trò chơi. Tác giả đã khẳng định "Trò chơi dân gian đem lại niềm vui và niềm hứng khởi với những hương vị không thể thay thế được, ví dụ như, giao tiếp xã hội với bầu không khí chia sẻ và sự tương tác hữu hình với các vật dụng trong trò chơi." Rivers (1981) (trích trong Florez, 1999) đã khẳng định "Bên ngoài lớp học, kĩ năng nghe được sử dùng gấp hai lần kĩ năng nói, và tiếp tục gấp hai lần kĩ năng đọc và viết". Ur (2012) đã nêu bật tầm quan trọng của kĩ năng nói khi khẳng định "Trong tất cả bốn kĩ năng (nghe, nói, đọc, viết), nói dường như là kĩ năng quan trọng nhất." và "Nhiều, nếu không phải là phần lớn, người học ngôn ngữ dành sự quan tâm đặc biệt đối với việc học để giao tiếp bằng lời."

Trong hai năm học vừa qua, trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa-Vũng Tàu đang khuyến khích một cách sâu rộng hơn sự thành lập của các nhóm sinh hoạt dựa trên những điểm tương đồng về sở thích và năng khiếu của mình. Đây cũng là một điều kiện thuận lợi để trò chơi dân gian được quan tâm nhiều hơn và thâm nhập tích cực vào hoạt động ngoại khóa có tính học thuật của những sinh viên mong muốn tham gia hoạt động ngoại khóa nhưng đồng thời cải thiện được kĩ năng nói tiếng Anh của mình. Trong bối cảnh đó, mục tiêu của nghiên cứu là để xem việc lồng ghép tiếng Anh vào một số trò chơi dân gian tiêu biểu được nhìn nhận như thế nào bởi người quản trò và người chơi để từ đó có sự lựa chọn hoặc điều chỉnh phù hợp.

* *Giảng viên Khoa Ngoại ngữ*

Và trong phạm vi bài viết này, tác giả chọn lọc trình bày các kết quả liên quan đến kĩ năng nói của sinh viên.

2. Nội dung

2.1. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Đối tượng tham gia vào nhóm nghiên cứu là 14 sinh viên năm 3 của khoa ngoại ngữ. Trong số 14 em sinh viên thì có một sinh viên nam. Các em là những sinh viên có thời khóa biểu học tương đương và chung một mong muốn, đó là, cải thiện kĩ năng tiếng Anh của mình đặc biệt là kĩ năng nói Tiếng Anh.

Để tiến hành nghiên cứu, các phương pháp như *quan sát, trò chuyện, phỏng vấn, và phiếu điều tra* đã được kết hợp sử dụng. Trước, trong và sau khi mỗi hoạt động trò chơi dân gian được tiến hành, người nghiên cứu quan sát và cùng sinh viên quản trò, hay các sinh viên thảo luận những ưu điểm và hạn chế của hoạt động để từ đó có bước điều chỉnh phù hợp. Sau khi tất cả các hoạt động đã được tiến hành, người nghiên cứu phát phiếu hỏi để xem thái độ của sinh viên đối với hoạt động trò chơi dân gian có sử dụng tiếng Anh đặc biệt là ở khía cạnh mà người nghiên cứu ghi nhận hay được ghi nhận bởi sinh viên sau khi hoạt động được tiến hành.

2.2. Khách thể nghiên cứu

Người nghiên cứu đã chọn một số trò chơi dân gian tiêu biểu và lồng ghép vào việc sinh hoạt ngoại khóa của sinh viên. Các hoạt động đó là: (1) Giật cờ, (2) Nhảy lò cò, (3) Tạt lon, (4) Cá sấu lên bờ, (5) Thảy sỏi, (6) Nhảy nụ, (7) Mèo chuột, (8) Bịt mắt bắt dê, (9) Rồng rắn lên mây, (10) Nu na nu nống.

Các hoạt động này đều được người nghiên cứu làm theo mẫu gồm có các nội dung như: Tên hoạt động, Thời gian dự kiến, Chuẩn bị và Quy trình.

Bên dưới là ví dụ của hoạt động trò chơi dân gian số 01, Giật cờ.

Game 1:
Flag Capturing

Estimated Time
20 - 30 minutes

Preparation

- ✓ At least 2 players for each team
- ✓ Open-air space if possible (or large space if indoors)
- ✓ A flag (A bowling pin or a bottle as an alternative)

Procedure

1. Divide members into 2 teams (equal players).
2. Draw a small circle in the middle of the yard and put a flag inside.
3. Have two teams stand in line face to face in two opposite directions, but with equal distance to the flag.
4. Number all the players of each team. (For a certain number, there are two players from two teams standing in relevant position)
5. Say a number (or even several numbers) out loud and the members with this number must run towards the flag as fast as possible to find the way to get the flag and run back to his/ her own team safely (without being touched/ caught by the other team)
6. **1.** If a player can get the flag back successfully, that team will get one point.
7. **2.** If a player with the flag in hand is touched/caught by the opposite team before reaching his/her own one, the other team gets one point.
8. Bring the flag back to the circle after each round for the new round to be continued.
9. Congratulate the team with better scoring.

Với trò chơi này, mỗi lần người chơi nào bị thua thì người đó sẽ phải trả lời câu hỏi

về một chủ đề nào đó về phía những người chơi khác hay người quản trò. Ngoài ra, các hoạt động nói tiêu biểu khác mà người nghiên cứu lồng ghép vào là: *Trò chơi nói thật* hay các hoạt động được trích từ các giáo trình của khung tham chiếu Châu Âu, của Cambridge Esol Examinations (2007) như *Story telling (Kể chuyện theo tranh)* của Flyers, *Picture Description (Mô tả tranh)* của PET, Discussing – Suggesting ideas, *asking opinion, agreeing and disagreeing (Thảo luận dựa trên sơ đồ được cho và bổ sung các lý do hay ví dụ)* của FCE, phần 2.

2.3. Đo lường

Nghiên cứu thực hiện chủ yếu theo phương pháp định tính, thông qua việc quan sát và trò chuyện. Ngoài ra, nghiên cứu cũng có kết hợp sử dụng phương pháp định lượng để xem thái độ của sinh viên đối với đặc tính ưu việt của trò chơi liên quan đến kĩ năng nói sau khi tất cả các hoạt động đều đã được tổ chức trong các giờ hoạt động ngoại khóa.

2.4. Phân tích dữ liệu và bàn luận kết quả

Bảng dưới đây trình bày các số liệu quan trọng liên quan đến trò chơi dân gian với việc phát triển kĩ năng nói.

Kết quả ở bảng có thể cho thấy sinh viên có phản ứng rất tích cực với việc đưa trò chơi dân gian vào hoạt động ngoại khóa của mình. 93% sinh viên cảm nhận rất tích cực đối với các yếu tố (3) kết nối với mọi người, (4) sử dụng tiếng Anh theo cách sáng tạo hơn và mới mẻ hơn và (6) giúp em cải thiện được phần nào kĩ năng nói của mình. Ngoài ra, 100% sinh viên khẳng định việc tham gia vào trò chơi dân gian giúp các em (1) dùng tiếng Anh trong một môi trường thân thiện, (2) dùng tiếng Anh trong một tâm thế thoải mái và tự nhiên và (5) giúp các em có được niềm vui khi luyện tập tiếng Anh.

Khi được hỏi về những điểm tích cực khi được tham gia vào trò chơi dân gian có sử dụng tiếng Anh trong hoạt động ngoại khóa và đặc biệt ở kĩ năng nói sinh viên đã bày tỏ nhiều điểm thuận lợi khác nhau. Và người nghiên cứu đã phân các yếu tố đó thành các nhóm như: Niềm vui, Phát triển kĩ năng và Các ý kiến khác.

Việc tham gia vào trò chơi dân gian có sử dụng tiếng Anh	Rất không đồng ý		Không đồng ý		Bình thường		Đồng ý		Rất đồng ý	
	No	%	No	%	No	%	No	%	No	%
Giúp em dùng tiếng Anh trong một môi trường thân thiện	0	0	0	0	0	0	5	36	9	64
Giúp em dùng tiếng Anh trong một tâm thế thoải mái và tự nhiên	0	0	0	0	0	0	5	36	9	64
Giúp em kết nối với mọi người	0	0	0	0	1	7	5	36	8	57
Giúp em sử dụng tiếng Anh theo cách sáng tạo hơn và mới mẻ hơn	0	0	0	0	1	7	4	29	9	64
Giúp em có được niềm vui khi luyện tập tiếng Anh	0	0	0	0	0	0	2	14	12	86
Giúp em cải thiện được phần nào kĩ năng nói của mình	0	0	0	0	1	7	5	36	8	57

❖ Niềm vui

- I had good time in playing *Nhảy lò cò, Cướp cờ, và Tạt lon.* (Tôi có khoảng thời gian vui vẻ vì được chơi các trò như *Nhảy lò cò, Cướp cờ, và Tạt lon.*)
- I feel happy and comfortable. (Tôi cảm thấy vui vẻ và thoải mái.)
- Trò chơi hoạt động rất vui vẻ.
- Rất gần gũi với học sinh, tạo được sân chơi cho các học sinh.
- Các trò chơi giúp chúng em thư giãn sau những giờ làm việc và học tập căng thẳng, mệt mỏi.
- Hữu ích, vui vẻ. Được trải nghiệm những trò chơi mà rất lâu rồi mới được chơi.

❖ Phát triển kĩ năng

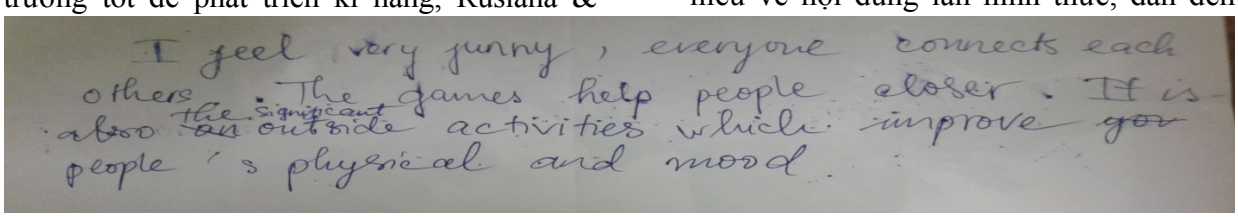
- I improve my English. (Tôi cải thiện được vốn tiếng Anh của mình.)
- Em cảm thấy tự tin trong việc đặt câu hỏi bằng tiếng Anh.
- Rất mới lạ, trò chơi dân gian giúp em sử dụng tiếng Anh một cách tự nhiên. Không còn ngại nói tiếng Anh.
- Trò chơi dân gian rất thú vị, kết hợp với việc học từ vựng, nói chuyện bằng tiếng Anh rất hiệu quả.
- Được sử dụng tiếng Anh qua những hoạt động này thực sự thú vị và mới mẻ đối với em, được kết nối với bạn bè khiến tụi em khắn khít hơn, cải thiện được vốn tiếng Anh.
- Giúp cải thiện trình độ sử dụng Tiếng Anh của em. Cải thiện việc nói tiếng Anh một cách rõ rệt.
- Sân chơi thoải mái, được giao tiếp tự do với bạn bè đồng thời nâng cao vốn từ tiếng Anh mà không lo sợ.

Bàn về yếu tố giúp sinh viên có được môi trường tốt để phát triển kĩ năng, Rusiana & Nuraeningsih (2016) đã khẳng định trò chơi dân gian giúp tạo cơ hội cho sinh viên được giao tiếp bằng tiếng Anh, chia sẻ thông tin và thể hiện quan điểm của mình. Ngoài ra, trò chơi dân gian dường như đã giúp sinh viên vượt qua được sự lo lắng mà Ur (2012) đã liệt kê như "lo mắc lỗi sai, sợ bị chỉ trích, mất mặt" để từ đó mạnh dạn hơn, tự tin hơn và nói được nhiều hơn.

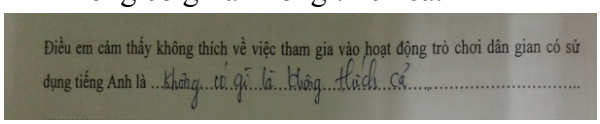
❖ Ý kiến khác

Ngoài ra, một số ý kiến là sự tổng hợp của nhiều nhóm khác nhau. Ví dụ như:

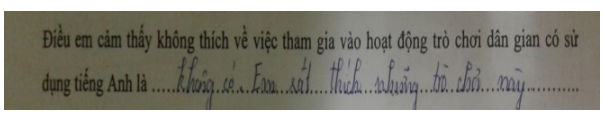
- I think it is funny and helps me apply the English in real life.(Tôi nghĩ quả là rất vui và giúp tôi ứng dụng tiếng Anh trong thực tế.)
- I feel very funny, everyone connects each other. The games help people closer. It is the significant outside activities which improve people's physical and mood. (Tôi cảm thấy rất vui, mọi người có thể kết nối với nhau. Trò chơi làm mọi người gần nhau hơn. Đó quả là những hoạt động ngoài trời tuyệt vời, giúp phát triển cả thể chất lẫn tinh thần.)
- Giúp tiếp xúc với tiếng Anh nhiều hơn, có nhiều hơn thời gian để giao tiếp với bạn bè.
- Giúp vừa giải trí nhưng vẫn có thể học.
- Những trò chơi này rất vui, thú vị. Em cảm thấy vui và hào hứng khi chơi các trò chơi này. Cải thiện về việc nói tiếng Anh.
- Bên cạnh những điểm tích cực, việc tổ chức trò chơi dân gian cũng không tránh khỏi một số thiếu sót, như bảng dưới.
- Người hướng dẫn luật chơi nên đưa ra những hướng dẫn đơn giản và ngắn gọn để người chơi hiểu rõ.
- Hơi khó hiểu ở một vài từ, câu lệnh.
- Đôi khi các trò chơi tiếng Anh còn gây khó hiểu về nội dung lẫn hình thức, dẫn đến



chưa tạo được sự hứng thú cho em.
- Thỉnh thoảng có sự mất tổ chức.
- Phải suy nghĩ từ và cấu trúc để nói
- Em hoàn toàn rất thích. (3)
- Không có. Em rất thích những trò chơi này.
- Không có gì là không thích cả.


Điều em cảm thấy không thích về việc tham gia vào hoạt động trò chơi dân gian có sử dụng tiếng Anh là ...không có gì là không thích cả.....

Một vài ý kiến còn đề cập đến sự khó khăn trong từ vựng và ngữ pháp. Tuy nhiên, với môn ngoại ngữ, để có thể nói được thì việc sinh viên phải động não để suy nghĩ từ vựng và cấu trúc là điều tự nhiên. Vì vậy, người nghiên cứu động viên các em và khuyên các em nên xem đó là yếu tố tích cực trên con đường hoàn thiện kĩ năng tiếng Anh của mình. Và chính nhu cầu cần suy nghĩ đó sẽ giúp các em ngày một tiến bộ hơn.


Điều em cảm thấy không thích về việc tham gia vào hoạt động trò chơi dân gian có sử dụng tiếng Anh là .....không có. Em rất thích những trò chơi này.....

Về phần các yếu tố có thể gây khó hiểu cho người chơi, người nghiên cứu đã có các bước điều chỉnh phù hợp: (1) khuyến khích các người quản trò chuẩn bị kĩ hơn cho nội dung trò chơi mà mình tổ chức; (2) khuyến khích người quản trò vừa nêu hướng dẫn vừa làm mẫu sử dụng ngôn ngữ cơ thể (có thể phối hợp với người chơi làm mẫu); (3) cung cấp một số ngôn ngữ cần thiết trước khi bước vào trò chơi.

Một điểm đáng lưu ý nữa là có đến 5 sinh viên đề cập đến việc yêu thích hoàn toàn đối với trò chơi dân gian trong hoạt động ngoại khóa. Các em, khi được hỏi về điều mình không thích, đã viết, là: "Không có. Em rất thích những trò chơi này.", "Không có gì là không thích cả." hay "Em hoàn toàn rất thích." Đây là dấu hiệu tích cực, một lần nữa khẳng định việc đưa trò chơi dân gian và lựa chọn hoạt động phù hợp cho hoạt động ngoại khóa tiếng Anh là việc hết sức cần thiết.

3. Kết luận

Từ những điều phân tích trên đây, chúng ta có thể kết luận rằng việc đưa trò chơi dân gian vào hoạt động ngoại khóa có tính học thuật cho sinh viên là một việc làm hết sức cần thiết, đặc biệt là ở môi trường thân thiện, thoải mái, gần gũi, tự nhiên giúp sinh viên mạnh dạn hơn, tự tin hơn để có thể nói được nhiều hơn và từ đó phát triển được kĩ năng nói của mình. Nghiên cứu này sẽ là nguồn tài liệu tham khảo quý giá cho những ai quan tâm và đang tìm kiếm những ý tưởng cho hoạt động ngoại khóa của mình cũng như các câu lạc bộ. Ngoài ra, đây cũng sẽ là nguồn tư liệu cho các em sinh viên khi giao tiếp với sinh viên quốc tế nhằm mang đến một luồng gió mới tích cực hay nét bản sắc văn hóa Việt với cộng đồng trong và ngoài nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Florez, C,M. (1999). Improving Adult English Language Learners' Speaking Skills. *National Clearinghouse for ESL Literacy Education Washington DC*.
2. Hinske, S., Lampe, M., Magerkurth, C., & Rocker, C. (2007). Classifying pervasive games: On pervasive computing and mixed reality. In C. Magerkurth & C. Rocker (Eds.), *Concepts and technologies for pervasive games: A reader for pervasive gaming research* (Vol. 1, pp. 11-38)
3. Iwata et al. (2010). Traditional Games Meet ICT: A Case Study on Go Game Augmentation. *Cambridge, Massachusetts, USA*.
4. Rusiana & Nuraeningsih. (2016). Teaching English to Young Learners through Traditional Games. *Language Circle: Journal of Language and Literature,* X/2.
5. University of Cambridge Esol Examinations. (2007). PET 1-7. Cambridge University Press.
6. University of Cambridge Esol Examinations. (2007). FCE 1-7. Cambridge University Press.
7. University of Cambridge Esol Examinations. (2007). *Flyers 1-9*. Cambridge University Press.
8. Ur, P. (2012). A Course in English Language Teaching. Cambridge University Press.

MỘT SỐ HOẠT ĐỘNG KẾT THÚC BÀI DẠY TIẾNG ANH

Lê Thị Xuân Vũ*

Tóm tắt: Một bài dạy thành công là một bài dạy tạo được hứng thú và thu hút sự chú ý của sinh viên từ đầu đến cuối. Tuy nhiên, do tâm lý sợ không đủ thời gian dạy trên lớp và phải đầu tư nhiều trong khâu soạn bài mà một số giáo viên không chú ý nhiều đến hoạt động kết thúc bài dạy. Vì vậy, người viết nghiên cứu chương trình Tiếng Anh không chuyên của trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu và đưa ra một số hoạt động kết thúc bài dạy phù hợp với nội dung giảng dạy để nâng cao chất lượng dạy và học học phần Tiếng Anh không chuyên tại trường.

1. Đặt vấn đề

Một bài dạy thường gồm 3 phần: khởi động, giảng dạy và kết thúc. Ngoài việc tập trung khá nhiều thời gian và công sức để thiết kế các hoạt động giảng dạy nhằm truyền đạt kiến thức cho sinh viên một cách hiệu quả, hầu hết các giáo viên tiếng Anh cũng giành nhiều tâm huyết cho việc tạo ra các hoạt động khởi động bài dạy nhằm khơi dậy sự hứng thú của sinh viên, ổn định lớp học, giới thiệu bài học mới hoặc đưa sinh viên vào "chế độ học tiếng Anh". Tuy nhiên, hoạt động kết thúc bài dạy lại không nhận được nhiều chú ý của giáo viên do không có đủ thời gian trên lớp hoặc giáo viên đã mất quá nhiều sức lực cho phần khởi động và giảng dạy. Vì vậy, nhiều giáo viên chỉ tóm tắt các nội dung vừa mới dạy xong hoặc đưa ra các nội dung mà sinh viên cần chuẩn bị cho bài học sau. Điều này đã làm giảm chất lượng bài dạy đồng thời làm mất đi cơ hội khắc sâu kiến thức cho sinh viên. Bài viết này đưa ra một số hoạt động kết thúc bài dạy cho học phần Tiếng Anh không chuyên mà giáo viên có thể vận dụng ngay để có một bài dạy hiệu quả từ đầu đến cuối.

2. Nội dung

2.1. Định nghĩa hoạt động kết thúc bài dạy

Theo từ điển Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [3, tr 77] thì hoạt động kết thúc bài dạy là một phần của bài dạy, giữ vai trò kết thúc bài. Hoạt động kết thúc bài dạy có hiệu quả khi nó củng cố nội dung chính của bài học. Giáo sư Rod Lucero [1] đề cập đến một vai trò khác của hoạt động kết thúc bài dạy là tạo ra một ấn tượng lâu dài cho người học về kiến thức được truyền đạt.

2.2. Một số hoạt động kết thúc bài dạy

Có nhiều hoạt động kết thúc bài dạy khác nhau tùy nội dung bài dạy và mục đích của người dạy. Các hoạt động được chọn sau đây dựa trên 03 tiêu chí: thời gian tiến hành ngắn (từ 5-10 phút), không mất nhiều thời gian chuẩn bị và tạo sự hứng thú nơi người học nhằm giúp người học khắc sâu nội dung đã học. Các hoạt động được chia làm 3 nhóm tương ứng với các 3 yếu tố cốt lõi của tiếng Anh: ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng. Các ví dụ minh họa đều được thiết kế dựa trên nội dung giáo trình Face2face [2] dùng để dạy các học phần Tiếng Anh không chuyên để các giáo viên có thể vận dụng ngay vào quá trình giảng dạy.

2.2.1. Phát âm

2.2.1.1. Vượt sông

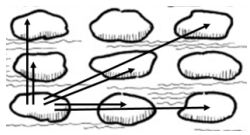
Yêu cầu sinh viên tìm đường qua sông bằng cách nối các hòn đá có chữ dựa theo một quy tắc nhất định (trọng âm, cùng một âm, số âm tiết…). Sinh viên có thể làm cá nhân hoặc theo cặp.

Ví dụ: Trong bài số 1 Meeting people,

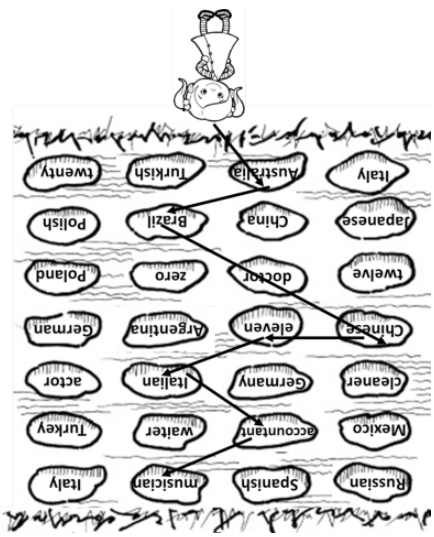
* *Giảng viên Khoa Ngoại ngữ*

sinh viên được học các từ có vị trí trọng âm khác nhau (trọng âm rơi vào âm tiết thứ nhất, thứ hai hoặc thứ ba). Giáo viên có thể sử dụng hoạt động sau để kết thúc bài dạy.

Hãy giúp cô bé tìm đường qua sông. Cô bé chỉ có thể bước trên các hòn đá mà trọng âm của từ trên đó rơi vào âm tiết thứ 2. Cô bé có thể đi thẳng, đi ngang, đi chéo hoặc nhảy cóc.



Đáp án



2.2.1.2. Tìm đường

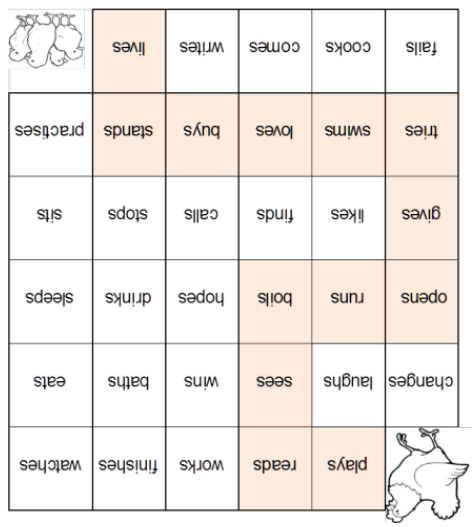
Yêu cầu sinh viên tìm đường từ điểm A đến điểm B làm sao cho con đường này phải đi qua các từ có phát âm theo điểm kiến thức phát âm đã học trong bài. Sinh viên có thể làm cá nhân hoặc theo cặp.

Ví dụ: Trong bài số 4 *Time off,* sinh viên được học về thì hiện tại đơn của động từ thường khi chủ ngữ là ngôi thứ 3 số ít và cách phát âm của các động từ này. Giáo viên có thể kết thúc bài dạy bằng hoạt động sau.

Hãy giúp gà mẹ tìm đường đến các con của mình bằng cách tô màu con đường đi qua các ô có phát âm –s/-es của động từ ngôi 3 số ít là /z/.

	plays	reads	works	finishes	watches
changes	laughs	sees	wins	baths	eats
opens	runs	boils	hopes	drinks	sleeps
gives	likes	finds	calls	stops	sits
tries	swims	loves	buys	stands	practises
fails	cooks	comes	writes	lives	

Đáp án



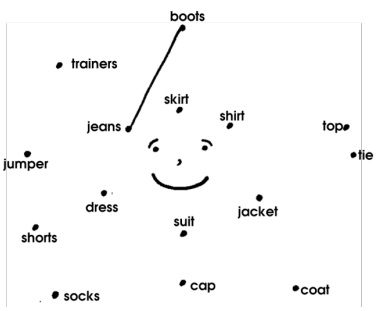
2.2.1.3. Nối điểm

Yêu cầu sinh viên nối các điểm lại với nhau để tạo ra một bức tranh đúng. Để làm được điều này, sinh viên phải nối các điểm theo thứ tự của các từ được cho dựa trên phiên âm của chúng. Sinh viên có thể làm cá nhân hoặc theo cặp.

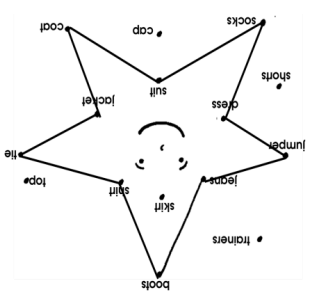
Ví dụ: Trong bài số 5 Homes and shops, sinh viên được học một số từ liên quan đến trang phục. Giáo viên có thể giúp sinh viên nhớ cách phát âm những từ này lâu hơn khi sử dụng hoạt động sau để kết thúc bài dạy.

Hãy tìm xem bức tranh sau là gì. Các em hãy nối các điểm từ lại với nhau theo đúng thứ tự của các phiên âm.

1. /'bu:ts/
2. /ʃɜ:t/
3. /taɪ/
4. /'dʒækɪt/
5. /kəʊt/
6. /su:t/
7. /sɒks/
8. /dres/
9. /'dʒʌmpə(r)/
10. /dʒi:nz/



Đáp án:



2.2.2. Ngữ pháp

2.2.2.1. Phát triển câu

Giáo viên chia lớp thành các nhóm từ 5 đến 6 sinh viên. Giáo viên đọc một câu, sinh viên ở nhóm thứ nhất được yêu cầu lặp lại câu nói của giáo viên và thêm một ý, sinh viên ở nhóm thứ hai lặp lại câu nói của sinh viên ở nhóm thứ nhất và thêm tiếp một ý khác. Nhóm nào không thể lặp lại câu của nhóm trước hoặc không thể thêm một ý mới thì bị loại. Nhóm nào lặp lại đúng và thêm ý vào cuối cùng thì thắng.

Ví dụ 1: Trong bài số 1 *Meeting people,* sinh viên được học cách sử dụng mạo từ *a/an.* Để kết thúc bài dạy, giáo viên có thể cho sinh viên thực hiện hoạt động này như sau.

Yêu cầu sinh viên tưởng tượng là các em đang ở công viên và phát triển câu có sử dụng mạo từ *a/an* và các danh từ chỉ *người/vật* mà các em có thể nhìn thấy ở công viên với quy tắc sử dụng *a/an + danh từ* xen kẽ nhau.

Giáo viên: In the park, I can see a tree.

Nhóm 1: In the park, I can see a tree and an umbrella.

Nhóm 2: In the park, I can see a tree, an umbrella and a bicycle.

Nhóm 3: In the park, I can see a tree, an umbrella, a bicycle and an English boy.

Ví dụ 2: Trong bài số 6 Good times, bad times, sinh viên được học về thì quá khứ đơn với động từ thường và động từ bất quy tắc. Giáo viên có thể đưa nội dung này vào hoạt động "Phát triển câu" như sau.

Yêu cầu sinh viên nhớ lại xem ngày hôm qua mình đã làm gì và phát triển câu sử dụng các động từ ở thì quá khứ. Tùy mục đích của mình mà giáo viên có thể yêu cầu sinh viên phát triển câu sử dụng:

- *Các động từ có quy tắc*

Giáo viên: Yesterday, I stayed at home.

Nhóm 1: Yesterday, I stayed at home and studied English.

Nhóm 2: Yesterday, I stayed at home, studied English and watched TV.

- *Các động từ bất quy tắc*

Giáo viên: Yesterday, I went to school.

Nhóm 1: Yesterday, I went to school and did my homework.

Nhóm 2: Yesterday, I went to school, did my homework and wrote a letter.

- Các động từ hợp quy tắc và bất quy tắc xen kẽ nhau

Giáo viên: Yesterday, I stayed at home.

Nhóm 1: Yesterday, I stayed at home and did my homework.

Nhóm 2: Yesterday, I stayed at home, did my homework and watched TV.

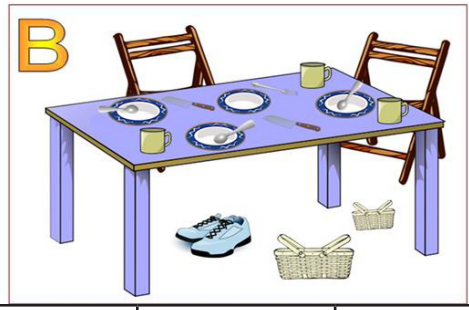
2.2.2.2. Tìm điểm khác biệt

Sinh viên được yêu cầu sử dụng cấu trúc ngữ pháp đã học để mô tả tranh nhằm tìm ra sự khác biệt giữa hai bức tranh. Sinh viên có thể làm theo cặp hoặc nhóm nhỏ.

Ví dụ: Trong bài số 5 *Homes and shops,* sinh viên được học cấu trúc *There is/There are.* Hoạt động sau đây được sử dụng để kết thúc bài dạy.

Yêu cầu sinh viên sử dụng cấu trúc *There is / There* are miêu tả tranh để tìm ra các điểm khác biệt của 2 bức tranh.

Things	A	B



Things	A	B

2.2.2.3. Tìm cặp đôi

Sinh viên được chia làm 2 nhóm. Một nhóm viết câu hỏi, một nhóm viết câu trả lời sử dụng điểm ngữ pháp vừa mới học. Sau đó, giáo viên bỏ các câu hỏi vào một hộp, bỏ các câu trả lời vào một hộp khác. Mỗi nhóm lần lượt bốc và đọc lớn 1 câu hỏi và 1 câu trả lời và giải thích xem chúng có tạo thành một cặp hay không. Nhóm nào giải thích đúng sẽ được 1 điểm, tìm được 1 cặp câu hỏi-trả lời phù hợp được 2 điểm.

Ví dụ: Trong bài 12 *Life experiences,* sinh viên được học thì *Hiện tại hoàn thành.* Hoạt động này có thể được áp dụng như sau.

Giáo viên chia lớp làm 2 nhóm và đưa cho mỗi sinh viên một tờ giấy nhỏ. Mỗi sinh viên trong nhóm A viết 1 câu hỏi Yes/No có sử dụng thì *Hiện tại hoàn thành.* Mỗi sinh viên trong nhóm B viết 1 câu trả lời ngắn cho câu hỏi Yes/No của thì Hiện tại hoàn thành. Sau đó bỏ các câu vào 2 hộp CÂU HỎI và CÂU TRẢ LỜI. Từng nhóm lần lượt cử 2 thành viên lên bốc và đọc lớn câu hỏi và câu trả lời rồi giải thích xem chúng có tạo thành một cặp hay không.

× Câu *Have you met Jane?* và *Yes, they have* không tạo thành cặp vì chủ ngữ trong câu hỏi là you nhưng câu trả lời là they

✓ Câu *Has your brother ever climbed a mountain?* và *No, he hasn't* tạo thành cặp vì chủ ngữ trong câu hỏi là *your brother* và câu trả lời dùng đại từ *he* thay thế.

2.2.3. Từ vựng

2.2.3.1. Tìm từ

Có nhiều hoạt động tìm từ khác nhau. Tùy theo mục đích và thời gian chuẩn bị mà giáo viên có thể chọn hoạt động phù hợp.

Ví dụ 1: Giáo viên viết một số từ (11, 13, 15, 17…) lên bảng, yêu cầu sinh viên làm theo cặp và viết các từ này vào bất cứ vị trí nào trên tờ giấy. Sau đó, các cặp trao đổi giấy cho nhau. Giáo viên sẽ đọc tiếng Việt / tiếng Anh và sinh viên sẽ khoanh tròn từ tiếng Anh tương ứng. Sinh viên nào khoanh tròn được nhiều từ nhất sẽ thắng.

Trong bài số 9 *All in a day's work,* sinh viên học các từ vựng về chủ đề Công việc (Work). Giáo viên viết các từ/ cụm từ sau đây lên bảng: *conference, customer, write reports, write letters, answer the phone, answer emails, take messages, sign contracts, go to meetings, write to a company, notes, work for a company, work in an office,* yêu cầu sinh viên tạo thành cặp và viết vào bất cứ vị trí nào trong tờ giấy. Sau đó trao đổi cho nhau và lắng nghe giáo viên đọc để khoanh tròn từ tương ứng. Sinh viên nào khoanh tròn được nhiều từ nhất sẽ thắng.

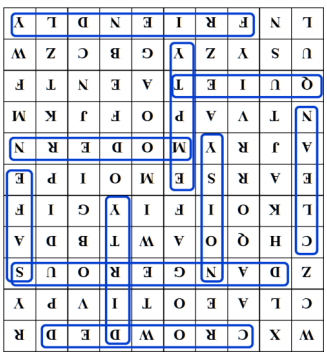
Ví dụ 2: Giáo viên chuẩn bị sẵn 1 bảng từ. Yêu cầu sinh viên làm cá nhân hoặc theo cặp để tìm một số từ (8, 10, 12…).

Trong bài số 8 *Let's go away,* sinh viên học các tính từ để miêu tả nơi chốn, giáo viên có thể sử dụng bảng từ sau đây để kết thúc bài dạy.

Hãy tìm 10 tính từ dùng để miêu tả nơi chốn trong bảng từ dưới đây.

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

Đáp án:



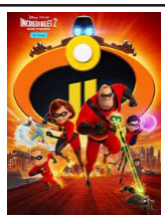
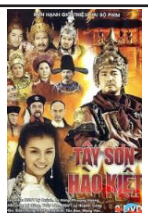
2.2.3.2. Bingo

Giáo viên viết một số từ (9, 16, 25…) trên bảng và phát cho mỗi sinh viên một bảng từ gồm số ô trống tương ứng với số từ mà giáo viên đã cho. Sinh viên được yêu cầu tự mình điền các từ vào bảng từ ở bất cứ vị trí nào mà mình thích. Sau đó, giáo viên sẽ lần lượt đọc các từ (tiếng Anh / tiếng Việt) hoặc sử dụng powerpoint để chiếu các hình ảnh minh họa cho các từ đó. Sinh viên phải tìm ô có chứa từ tương ứng và đánh dấu. Nếu các từ tìm ra được tạo thành một hàng dọc/ngang/chéo thì sinh viên hô to BINGO và giành chiến thắng.

Ví dụ 1: Trong bài số 7 Films, Music, News, sinh viên học từ về các thể loại phim. Giáo viên có thể sử dụng hoạt động sau để kết thúc bài dạy:

Giáo viên viết lên bảng 9 thể loại phim sau: action film, thriller, horror film, science-fiction film, cartoon, love story, comedy, historical drama, western film và yêu cầu sinh viên điền các từ này vào bất cứ ô nào trong bảng từ theo ý thích của mình. Sau đó, giáo viên sẽ chiếu lần lượt các poster phim lên màn hình để sinh viên quyết định xem đó là thể loại phim gì và đánh dấu vào ô tương ứng trong bảng từ của mình. Sinh viên nào có được 3 ô tạo thành một hàng dọc/ngang/chéo thì sinh viên hô to BINGO và giành chiến thắng.

Bên dưới là một số poster đề nghị.

 Cartoon	Science-Fiction film	Action film
 Historical drama	Horror film	Western film
Love story	Thriller	Comedy

Ví dụ 2: Trong bài số 2 People and Possessions, sinh viên học các cặp tính từ trái nghĩa. Hoạt động này có thể được thực hiện như sau:

Giáo viên viết lên bảng 16 tính từ sau new, good, cheap, beautiful, easy, big, long, fast, right, old, thin, strong, short, hot, happy, rich và yêu cầu sinh viên điền các từ này vào bảng từ theo ý thích của mình. Sau đó giáo viên sẽ đọc tính từ trái nghĩa với các từ trên và sinh viên phải tìm từ đúng, đánh dấu vào ô tương ứng trong bảng từ của mình (ví dụ: giáo viên đọc OLD thì sinh viên đánh dấu vào ô có từ NEW). Sinh viên nào có 4 ô tạo thành một hàng dọc/ngang/chéo thì sinh viên hô to BINGO và giành chiến thắng. 16 cặp từ trái nghĩa được liệt kê bên dưới.

1. new ≠ old	9. right ≠ wrong
2. good ≠ bad	10. old ≠ young
3. cheap ≠ expensive	11. thin ≠ fat
4. beautiful ≠ ugly	12. strong ≠ weak
5. easy ≠ difficult	13. short ≠ tall
6. big ≠ small	14. hot ≠ cold
7. long ≠ short	15. happy ≠ sad
8. fast ≠ slow	16. rich ≠ poor

3. Kết luận

Hoạt động kết thúc bài dạy là một phần không thể thiếu trong giảng dạy vì nó không chỉ củng cố nội dung đã học mà còn duy trì hứng thú học tập và khắc sâu kiến thức cho sinh viên. Những hoạt động kết thúc bài dạy đưa ra trong bài viết này được thiết kế phù hợp với chương trình giảng dạy các học phần Tiếng Anh không chuyên nhằm giúp các giáo viên không mất quá nhiều công sức và thời gian tạo ra các hoạt động kết thúc bài dạy vừa hiệu quả vừa thú vị. Một bài dạy hoàn chỉnh và chất lượng sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy và học học phần Tiếng Anh không chuyên tại trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lucero, R. Closure Activities: *Making That Last Impression* https://tilt.colostate.edu/teachingResources/tips/tip.cfm?tipid=148
2. Redston, C. & Cunningham, G. (2005). *Face2face Elementary.* Cambridge University Press.
3. Richards, J. C., Platt, J. T., & Platt, H. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.

THƯ MỜI VIẾT BÀI

1. Bản tin Khoa học trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa-Vũng Tàu đăng tải các công trình nghiên cứu, các bài viết tổng quan khoa học, các ý kiến trao đổi về học thuật có giá trị khoa học và thực tiễn trên các lĩnh vực khoa học.

2. Bài viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh được đánh máy vi tính dài tối đa 8 trang khổ A4, phông chữ Times New Roman, cỡ chữ 14 (khoảng 4.000 từ).

3. Cấu trúc bài viết được trình bày theo thứ tự: Tên bài; tóm tắt không quá 10 dòng; mở đầu, nội dung, kết luận, tài liệu tham khảo; tên tác giả, địa chỉ liên lạc, số điện thoại, e-mail.

4. Danh mục tài liệu tham khảo được đánh số theo thứ tự trích dẫn trong bài viết, cụ thể như sau:

- Đối với tài liệu là sách: Tên tác giả, năm xuất bản (để trong ngoặc đơn), tên sách (in nghiêng), nhà xuất bản, nơi xuất bản.

Ví dụ: 1. Nguyễn Minh Đường - Phan Văn Kha (2006), *Đào tạo nhân lực đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế,* NXB Đại học quốc gia, Hà Nội.

- Đối với tài liệu là bài báo: Tên tác giả, tên bài báo (in nghiêng), tên tạp chí, số (tập), tháng, năm xuất bản, trang đầu bài báo.

Ví dụ: 2. Nguyễn Tiến Hùng, *Khung và tiêu chí phân tích chất lượng của hệ thống giáo dục,* Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 144, tháng 9-2017, tr.15.

- Đối với tài liệu tham khảo trên internet: Tên tác giả, tên bài viết (in nghiêng), nguồn (đường link).

5. Bài viết xin gửi về cho ban biên tập theo địa chỉ email: btkh.c52@gmail.com.

Địa chỉ liên hệ: Phòng NCKH và QHQT, trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu, số 689 đường Cách mạng tháng Tám, phường Long Toàn, thành phố Bà Rịa, tỉnh Bà Rịa – Vũng Tàu; điện thoại: 0254 3737675.

Trân trọng kính mời các tác giả trong và ngoài trường gửi bài cho Bản tin Khoa học của nhà trường.

BAN BIÊN TẬP

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